

世界のメディア教育政策

—ビジョン・プログラム・チャレンジ—

国連文明の同盟
ユネスコ
欧州委員会
グループ・コミュニカ

監訳：坂本 旬・村上郷子・高橋恵美子

目次

『世界のメディア教育政策』翻訳について	・ ・ ・ ・ ・ 1
序文	・ ・ ・ ・ ・ 3
ヨーロッパからのメディア・リテラシーへのアプローチ インクルーシブな知識社会に向けて	・ ・ ・ ・ ・ 6
序論 メディア教育政策 ～グローバルな理論に向けて	・ ・ ・ ・ ・ 9
1 章 メディア教育の定義と「異文化」への関連性	
1-1 情報スキル:情報とコミュニケーション科学の概念的集中	・ ・ ・ ・ 17
1-2 メディア教育のためのカリキュラムの貢献:構築における過程	・ ・ ・ ・ 29
1-3 専門家と市民にとってのメディア・リテラシー教育の課題:南側諸国における格差を埋める	・ 41
1-4 開発プロジェクトとしてのメディア教育:インドで解放への関心と政治をつなぐ	・ ・ ・ ・ 52
1-5 グローバル・メディア・リテラシー教育で表現の自由をはぐくむ	・ ・ ・ ・ 68
2 章 メディア教育と学習環境の実現に向けて —能力形成観を越えた改革—	
2-1 変革の媒介者としての教育改革:この10年間における香港のメディア・リテラシーの発展	・ ・ 79
2-2 韓国におけるメディア教育の歴史、政策および実施	・ ・ ・ ・ 93
2-3 メディア教育の制度化—オンタリオ州の経験	・ ・ ・ ・ 105
2-4 アフリカの教育改革にマルチメディア技術の導入が始まった:ガーナの場合	・ ・ ・ ・ 118
2-5 MENA(中東・北アフリカ地域)におけるメディア・リテラシー —形容矛盾の悪循環の克服をめざして—	・ ・ ・ ・ 129
3 章 学校教育の外部におけるメディア教育支援 —市民活動に向けて	
3-1 メディア教育が国の政策となるとき	・ ・ ・ ・ 147
3-2 学校を越えるメディア教育	・ ・ ・ ・ 156
3-3 メディア・リテラシーにおける放送規制の役割	・ ・ ・ ・ 163
3-4 トルコのメディア教育:多様な利害関係者の構造化に向けて	・ ・ ・ ・ 173
3-5 アフリカにおける市民の実践としてのメディア教育に関する研究	・ ・ ・ ・ 184
3-6 メディア制作による若者の市民参加の促進 —若者の声編集委員会を例に—	・ ・ ・ ・ 199

本書は国連文明の同盟とユネスコ、欧州委員会、グルーポ・コムニカが2009年に協力して出版した『Mapping Media Education Policies in the World Visions, Programmes and Challenges』の日本語訳である。原文はユネスコのサイトからダウンロードできる。本書は完成版を作成した上で、ユネスコのサイトにアップロードされることになっており、印刷物での出版は予定していない。

本書の翻訳を出すにいたった経緯について簡単にご説明したい。2007年11月、コロンビア大学のルネ・チョロウオーレイ (Renee Cherow-O' Leary) 教授が主催する研究会で国連文明の同盟メディア・リテラシー・プログラム・マネージャーのジョルディ・トレント (Jordi Torrent) 氏にお目にかかったのが最初のきっかけである。翌2008年11月に再びお目にかかる機会を得て、文明の同盟の趣旨を詳しく聞くことができた。このときの内容についてはインタビュー論文としてまとめている (注1)。本書についてはこのとき、作成段階にあることを知り、出版されると同時に入手することができた。

このインタビューの中で、トレント氏は「文明の同盟はメディア・リテラシー教育や異文化間の対話に関する題材に取り組み、発展させ、それらを拡張していくこと」と述べている。このように文明の同盟はとりわけイスラム文化と欧米文化の葛藤といったグローバルな課題に対するメディア・リテラシー教育の意義を強く意識して活動を進めている国連組織である。

本書は世界中でメディア・リテラシー教育政策を推進することを目的に、世界各国のメディア教育をめぐる状況を紹介することを趣旨としたものであり、よく知られたカナダやヨーロッパの諸国の状況だけではなく、中東地中海地域やアフリカ、南米などの発展途上国のメディア教育・メディア・リテラシー教育の現状や課題についても記述されていることである。とりわけ昨年、ジャスミン革命が起これ、ソーシャル・メディアがそれに大きな影響を与えたと言われるエジプトの論考は大変興味深い。

国連の同盟ディレクターのマーク・ショイアー氏は本書の序文で、メディア・リテラシーを「批判的思考力を身につけるための欠くことのできない道具」であり、すべての年代の市民が「積極的な市民参加だけではなく、よりよく生きることを可能にし、それを確かなものにするための新しい道具」であると述べている。

さらに本書はユネスコによる「メディア情報リテラシー」概念が大きな位置を占めていることも指摘しなくてはならない。ユネスコのアブドゥル・ウォヘッド・カーン氏は同じく序文でユネスコが「メディア・リテラシーと情報リテラシーという知識社会の二つのコンセプトを一つの教科に統合した初めてのモデルカリキュラム開発」を行ったことを紹介し、「ICTの急速な発展と新旧のメディアが一つに結びついていった結果、メディア情報リテラシーは一つのものであり、メディアの性質や利用されている技術にかかわらず、あらゆるメディアの形態に対応させる必要がある」と指摘している。いうまでもないことだが、ここでいう情報リテラシーが学校図書館界がリードして概念化してきたものである。

このようにして本書では、メディア・リテラシー教育は普遍的な人権を土台として、教育

課程の単なる一領域ではなく、あらゆるメディアを活用するすべての教育過程を通して推進すべきものだとされているのである。

一方、本書を見てすぐに気がつくことだが、残念ながら本書には日本のメディア・リテラシー教育政策についてはほとんど触れられていない。実際、日本には本書がテーマにしている意味でのメディア・リテラシー教育政策に関する議論はほとんどなかったといってもよいだろう。ぜひ本書を翻訳することにより、日本においてもより広くメディア・リテラシー教育政策についての議論を高めたいと考えたのである。

2010年秋、本書の翻訳に賛同して集まった15名の研究者や大学院生によって世界の教育政策研究会が立ち上がり、ほぼ一年を掛けて翻訳作業を進めた。監訳には私の他、高橋恵美子氏と村上郷子氏が担当した。2011年3月11日にはご存じのように東日本大震災が起こり、研究会活動を数ヶ月にわたり中断せざるを得なくなった。しかし、震災後の日本の状況はますますメディア情報リテラシー教育の重要性を実感させることとなった。

こうして、2011年秋に研究会活動を再開し、ようやく一つの形になったことをうれしく思う。翻訳に参加した15名の研究会のメンバーやとりわけ編集作業に尽力していただいた菅原真悟氏、そして作業に協力をしていただいた学生の皆さんにこの場を借りて感謝の意を述べたい。

なお、本書にはメディア教育とメディア・リテラシー教育という二つの用語が使われているが、翻訳ではあえて統一せず原文どおりに訳し分けることとした。両者はほぼ同じ意味ではあるが、国によっては、行政側はメディア教育という用語を使用し、市民運動側ではメディア・リテラシー教育という用語を用いている場合もあり、微妙なニュアンスの違いも感じられるので付記しておきたい。

(2012年9月30日)

注

1 村上郷子・坂本旬「メディア・リテラシー教育の挑戦—国連「文明の同盟」のプロジェクト・マネージャー、ジョルディ・トレント氏に聞く—」『埼玉学園大学紀要』(第9号)2009年

序文

マーク・ショイアー

国連文明の同盟ディレクター

世界中の教育関係者は20年以上にわたって、メディア教育とメディア・リテラシーの重要性を主張してきた。しかし、ほとんどの国では教育政策に携わる人々がメディア・リテラシーの重要性に気づき始めたのはごく最近のことである。文明の同盟は、世界中の学校のカリキュラムにメディア教育とメディア・リテラシーを導入しようとする活動を活性化させたいという思いから、ユネスコやグルポ・コミニカル、そのほか多くの協力を得て、本書を公開した。

本序文は、私たちがなぜこれが重要であり、かつ緊急性を持っていると考えるか、その理由を詳しく説明する場ではない。しかし、本書にはグローバルな視点からこの問題に取り組んで書かれた論文が収録されている。読者の皆さんにはぜひ読んでいただきたいと思う。簡単に言えば、私は次のような考え方を推し進めたいと考えている。メディア飽和社会とも言うべき私たちの社会では、とりわけ若い人々やより広く社会全体にとってもメディア・リテラシーは批判的^{クリティカルシンキング}思考力を身につけるための欠くことのできない道具だということである。さらに、メディア教育およびメディア・リテラシーをすべての普遍的な人権と関連づけるところまで論じているものもある。政治的、経済的、イデオロギー的な利害がぶつかり合う、時に挑戦的であったり、混乱したり、あるいは対立することもあるメディア状況の中で、すべての年代の市民は、積極的な市民参加だけでなく、よりよく生きることを可能にし、それを確かなものにするための新しい道具が必要なのである。

真に民主的な政治制度は市民の積極的な参加による。積極的であるだけでなく、もっとも重要なのは、情報を持った市民であることである。メディア・リテラシーは、時にあふれんばかりとな

る日常メディアの情報の渦や、とりわけ新しいメディアやコミュニケーション技術によって広められる情報を理解するスキルを市民が身につけるための新しい道具の一つである。こうしたメディアの力は、伝統的な価値を生活や社会、文化の理解のしかたを現代的なものへと変えつつ、それら自身を再形成している。

私たちは、制度化されたメディアが社会生活の中に記号を流通させる中心的発生装置であるならば、日常生活の複雑性に意味を与えるための記号の源と道具をもたらすことのできる力は、メディアのある種の重要な特性であるという考え方を支持する。今日の世界では、市民、あらゆる世代に属する多様な個人は、新しいメディアによって生み出される記号世界をより知的でより感情的に理解できる分析スキルを身につける必要がある。

基本的な『伝統的リテラシー』（読み書き計算）がなければ、人は社会の発展に参加したり、自分たちの社会に市民として関わることはできないという問題に直面するだろう。新しい電子メディアの到来とともに、今や新しいスキルと新しい教育的な考え方を基礎教育に導入しなければならない。つまりメディア・リテラシーである。

この考え方によれば、メディア・リテラシーは単なる一つの考え方ではなく、必要性なものである。それは、人間が今日の世界で洞察力を持った市民として十分に生きることができる存在になるための踏み石なのである。国の政策に関わる人々にとって、この新しいパラダイムに気がつき、私たちの情報社会から生じつつある新しい挑戦を自覚することは、実際のところ何にもまして必要なことである。今日、人類のたった6分の1の人数しかインターネットにアクセスできないのは事実であるが、一方、携帯電話や無線 LAN、衛星電話

などの新しい技術が一点に向かって進むスピードは、この惑星のあらゆる社会にメディア・リテラシー教育が必要だということを示している。

文明の同盟は、メディア教育の発展の必要性を認識し、その支援のためのイニシアティブを取っている。メディア・リテラシーは同盟が培ってきた最初の教育イニシアティブの一つのテーマであり、メディア教育は暴力的な文化や宗教的対立を助長するメディア・メッセージに直面した人々に、クリティカルな態度を取ることを可能にするための基本的な道具だと考えている。「メディア・リテラシーを身につけた」人間は、文化的に過激なメディア・メッセージの影響を受けにくいことは、有識者の共通理解である。さらに、本書では、メディア・リテラシー情報センター¹やメディア・リテラシーと異文化対話のためのユネスコ＝文明の同盟²を設置するなど、グローバルなメディア・リ

テラシー教育の発展を進める取り組みも紹介している。世界各地でメディア教育プログラムを推進している教育政策関係者や研究者、教育実践者に、本書がよきガイドブックとなれば幸いである。

注

1 次のサイトを見よ。

<http://www.aocmedialiteracy.org/>

2 このユネスコ UNITWIN ネットワークはもとも5つの大学が協働して作ったものである。すなわちバルセロナ自治大学(スペイン)、カイロ大学(エジプト)、精華大学(中国)、サンパウロ大学(ブラジル)、そしてテンプル大学(アメリカ)である。このネットワークでは開かれた対話と尊重および相互理解を深めながら、文化や宗教の違いを考慮したメディア・リテラシー教育の発展を目的として、異文化教材やカリキュラムの開発を行っている。

アブドゥル・ウォヘード・カーン
コミュニケーションと情報委員会副議長
ユネスコ

メディア教育は、クリティカルな知識と分析の道具を与えてくれるものである。視聴者はその道具によって、自立した理性ある市民となり、メディアを情報活用のために使うことができるようになる。メディア教育、それは市民教育の重要な一部であり、それによって人々は権利と義務を十分理解し、かつ自覚した責任ある市民となることができる。本書は単なるメディア教育の定義を超えて、世界的な規模のメディア教育プログラムに必要な制度的、法的な環境を検討するものである。

過去26年にわたって、ユネスコはメディア・リテラシーを強化するための活動に関わってきた。部分的にはあるが、1982年のグルンバルト宣言

の枠組みにも関わった。この宣言は市民が「コミュニケーションという現象」をクリティカルに理解し、市民のメディアへの参加を推し進める政治的・教育的制度の必要性を認めるものであった。グルンバルト宣言は、メディア教育についての12の提案を含むユネスコ・パリ・アジェンダの土台となった。ユネスコは、メディア教育の推進戦略に基づき、すべての教育段階、すなわち小中学校から生涯学習の段階および教職員研修にいたるまで、メディア教育の重要性を鑑みて意識の向上を図るとともに、ガイドラインを策定し、カリキュラム開発のための政策を推進してきた。

発展途上国でも教育学習過程にメディア教育を

取り入れるために教職員研修が必要であることから、ユネスコは 2008 年に教職員研修強化プロジェクトを立ち上げた。このプロジェクトには、メディア・リテラシーと情報リテラシーという知識社会の二つのコンセプトを一つの教科に統合した初めてのモデルカリキュラム開発が含まれており、教職員研修カリキュラムにおけるメディア情報リテラシーの統合を推し進めようとするものであった。

ICT の急速な発展と新旧のメディアが一つに結びついていった結果、メディア情報リテラシーは一つのものであり、メディアの性質や利用されている技術にかかわらず、あらゆるメディアの形態に対応させる必要がある。

さらにいえば、いかなるメディア教育プログラムでも、その導入を成功させるためには、自由で多元的で独立したメディアを育成する環境を適切に実現することが前提となる。メディアの多元性と独立性は、社会の中や社会を超えて、さまざまな言語でなされ、さまざまな集団を代表した多様な意見や思想の表現を可能にする。人間の発達や平和、民主主義に対して、メディアが影響を持つようになれば、多様性や寛容性、透明性、平等、対話を認める社会の運営がメディア教育を通してますます促進されていくことだろう。また、メディア教育を政府や地域レベル、さらには世界的な開発計画に組み入れていくためには、慎重かつ目的のある政策形態が求められる。

本書は世界人権宣言第 19 条にはっきりと立ち返らせるものである。「すべて人は、意見及び表現の自由を享有する権利を有する。この権利は、干渉を受けることなく自己の意見をもつ自由並びにあらゆる手段により、また、国境を越えると否とにかかわらず、情報及び思想を求め、受け、及び伝える自由を含む。」ユネスコと国連文明の同盟は、メディア教育は世界中の人々がこの基本的人権のすべての恩恵を享受する力を持つために欠かせないものだと考える。

メディア教育は、発展した経済もしくは発展し

始めたばかりの経済や発展途上にある経済における開発政策テーマを考える際の重要な要素の一つとして次第に認識されるようになった。『世界のメディア教育政策』は、この重要な時に公表されることとなったのである。

メディア教育を制度として導入する必要性が指摘されるとともに、それを支援する政策や規制の枠組みに関心が集まりつつある。このような良い方向に向かっていることを示すめざましい展開が数多く見られる。ヨーロッパのような地域全体はもちろんのこと、ますます多くの国でメディア教育はいかなる社会にとっても重要であり、「義務教育の構成要素としてのメディア教育」はあらゆる学校段階の教職員研修に取り入れられるべきだと考えられている。それでもなお、多くの国では遅れたままである。

本書は、メディアやコミュニケーションの専門家、教職員、研究者、政策に関わる政治家や行政担当者の一つの答えを提供するものである。本書では、メディア教育を 3 つの相互に関係のある観点から検討している。第一に、国、地域、世界の観点からのメディア教育、第二に、市民と市民参加に対するメディア教育の価値とこの価値を測定する方法、そしてメディア教育の実践過程における政府や市民社会、民間セクター間の協働が果たす重要な役割である。

ユネスコは、読者が本書で提示されている情報や知識を知り、これらの知識を専門家によって広く普及させるよう行動を起こすことを期待している。読者は、変化を起こす触媒となることができる。そしてはっきりとした目的を持ったメディア教育プログラムはこの変化の一助となりうる。

私は、文明の同盟が最初の一步として本書を出版したことを喜びたい。そしてこの知的な冒険を成し遂げた著者の皆さんにお礼を申し上げたい。ユネスコは喜んで国連文明の同盟やメディア教育の普及活動に大きく貢献しているパートナーと手を携えたい。

ヨーロッパからのメディア・リテラシーへのアプローチ インクルーシブな知識社会に向けて

アビバ・シルバー

「メディア・プログラムとメディア・リテラシー」連合会長

DG 情報社会とメディア

欧州委員会

約 50 年前、6 つのヨーロッパの国（ベルギー、フランス、西ドイツ、イタリア、ルクセンブルク、オランダ）は、欧州経済共同体を作り、ローマ条約¹に調印した。そのコンセプトは人、商品、サービスが自由に国境を超えて行き来するというものであった。しかし、実際の関心はヨーロッパの国と人々を一つにするという点にあった。我々は、EU の歴史的ルーツが大きな悲劇の中にあることを決して忘れてはならない。つまり第二次世界大戦である。ヨーロッパの人々は、あのような殺戮と破壊が再び起ることを防ぐためならどんなことでもすると決めたのである。現在、EU はもともとヨーロッパの西にあるポルトガルから新しい参加国であるルーマニアとブルガリア、北極圏から地中海岸まで 27 の国が加入している。ヨーロッパには数多くの言語や文化、伝統があり、約 5 億の人が住んでいるが、同時に民主主義や自由、そして社会正義という価値を強く共有している。EU は民族や性別、思想信条によるいかなる差別にも反対する。EU は、国際的な協調関係の中で、自らの成功に貢献してきたこれらの価値観を打ち出している。EU の繁栄は、ある地域の協同の形態から成長を始め、民主主義や人権、市民の力の向上への政治的な深い関わりと密接に結びつきながら進んでいった。いま、私たちは前例のない技術革命を目の当たりにしている。「富」の意味は、知識と情報の所有へと移った。この技術変化によって、事実上、誰でも単なるメディア・コンテンツの消費者ではなく、制作者にもなりうるのである。メディアは、ますます強力な経済的社会的な力と

なった。そしてヨーロッパの市民にとっては、自分たちが住み、地域の民主的な生活に参加することを可能にする社会をより理解するために利用することができる道具である。このようにして、2000 年 3 月のリスボン・ヨーロッパ会議²では、政府首脳たちはヨーロッパのために野心的な目標を立てた。すなわち、より競争的な知識経済へ、そしてよりインクルーシブな知識社会への移行である。より高いレベルのメディア・リテラシーは間違いなく私たちの社会がこの野心的な目標を達成するのに役立つだろう。

「メディア・リテラシー」は、メディアにアクセスし、理解し、その内容を批判的に評価し、そして多様な状況のもとでコミュニケーションを作り出す能力として定義できるだろう。この定義はさまざまな人々（公共組織、メディア関係者、教職員）の仕事の結果であり、そこには 3 つの要素が含まれている。1) メディアとメディア・コンテンツへのアクセス、2) クリティカル・アプローチ、メディア・メッセージを読み解く能力、メディアが機能する方法への意識化、3) 創造力、コミュニケーションと制作スキルである。メディア・リテラシーは、テレビ、映画、ラジオ、そして録音された音楽、印刷物、インターネットなど新しいデジタル・コミュニケーション技術を含む「すべてのメディア」に関係するものである。メディア・リテラシーは、今日の情報社会における「活動的市民」のためのきわめて重要な要素であり、リテラシーが 20 世紀初頭においてそうであったように、現実的であり、かつこれからの鍵である。そ

これは、若い世代にとってもだけでなく、大人（高齢者、親、教職員、メディア関係者）にとっても基本的なスキルである。メディア技術の進化と流通経路としてのインターネットの存在によって、ますます多くのヨーロッパの人々はいまや画像や情報、コンテンツを制作し、それを広めることができるようになった。この観点から見れば、メディア・リテラシーは、市民の責任能力を高めることのできる重要な道具の1つとして見ることができる。メディア・リテラシーは、「ヨーロッパの視聴覚文化遺産と文化的アイデンティティ」と関連している。音響映像ソフト生産の分野は、私たちの文化的政治的な価値を表現するための主要な道具である。それは、ヨーロッパ市民の在り方や文化が進むべき道であり、ヨーロッパのアイデンティティを構築する上で大きな役割を演ずる。また、メディア・リテラシーを身につけた人々は、視聴覚コンテンツの市場に関しては、より情報に基づいた選択ができるようになるだろう。したがって、市民はより高いレベルの自由を有する。なぜならば、市民は自分たちが見たいものを選ぶ道具を持つであろうし、自分の選択の意味するものをより深く評価できるようになると考えられるからである。最後に、メディア・リテラシーを身につけた人々は、有害で攻撃的もしくは望ましくない情報から自分自身や家族を守ることができるだろう。メディア・リテラシーは、また市民がメディアを効果的に活用するスキルや知識、理解とも関係している。市民は、情報の消費者と生産者を理解するためのクリティカル・シンキングと「問題解決スキル」を身につけることによって、大きな力を得るに違いない。

委員会は 2007 年末に「メディア・リテラシーにおけるコミュニケーション」(デジタル環境におけるメディア・リテラシーへのヨーロッパ・アプローチ)と呼ばれる文書を採択した。メディア・リテラシーに対する委員会のイニシアティブは加盟国の一メンバーとともになされた欧州議会と産業界の要請に応えたものである。まず、2006年に

欧州委員会に対して助言を行うメディア・リテラシー専門家グループを組織した。昨年、公開の会議が開かれ、ヨーロッパ各国におけるメディア・リテラシーの実践やレベルの差異が示された。この文書は今日の急速に発展する情報社会と市民の日常生活におけるメディアの重要性を強調し、さらにヨーロッパの視聴覚政策により強固な礎を加えるものである。また、この文書は「視聴覚メディア・サービス規制」(第 26 条はすべての参加国がメディア・リテラシーのレベルに関する委員会にレポートを提出する義務があると明記されている)の規定や、メディア・リテラシーおよび映像教育に関する企画、とりわけ青少年フェスティバルとして行われる企画の重要性をはっきりと示した MEDIA2007 プログラムとも関係している。さらにこの文書は、ヨーロッパのメディア・リテラシーの定義(メディアにアクセスする能力、メディアやその内容のさまざまな側面を批判的に評価する能力、多様な状況の中でコミュニケーションを作り出す能力)を提起しており、それはすべてのメディアに関わるとともに三つの主要な側面に焦点が当てられる。例えば、コマーシャルに対するメディア・リテラシー、映像や音響作品のためのメディア・リテラシー、そしてインターネットのメディア・リテラシーである。委員会はこの計画を定めた文書にしたがい、既存のプログラムやイニシアティブを通じてデジタル環境下の良質なメディア・リテラシー教育実践の発展や交流を促進し、メディア・リテラシーを評価するための基準づくりの研究を支援する意向である。委員会はまた、加盟国に対し、映像および電気通信に関わる規制を担当する省庁がさまざまなレベルのメディア・リテラシーの改善に協力するとともに、国レベルで利害関係のある団体と連携して機器の利用規定や協同監視の枠組みの構築と実施を呼びかけている。委員会によるこの文書の発表後、ヨーロッパのさまざまな団体がメディア・リテラシーに関する政策文書を公表してきた。2008年5月の会議で一つの結論が採択された。地域委員会は、

2008年10月に一つの見解を承認した。それは地方自治体にこの分野での活動を積極的に行うことを求めるものであった。そして、ついに、欧州議会は高度な政治的関係性を持つメディア・リテラシーのレポートを採択した。委員会は2009年中に勧告を出すだろう。

注

1 <http://www.treatyofrome.com/treaty.htm>

2 http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm

(訳：坂本 旬)

序論 メディア教育政策 ～グローバルな理論に向けて

新ソルボンヌ大学「eラーニングとメディア教育・エンジニア」ディレクター

ディビナ・フロウメグ教授（メディア社会学）

国連・文明の同盟

「メディア・リテラシー・プログラム」プロジェクト・マネージャー

ジョルディ・トレント

メディア教育の重要性は、徐々に世界中で認められつつある。革新的な教職員が教室の中で孤立した時代があり、研究者が実践活動の輪を広げ、専門家が草の根の活動の場を拡大してきた時代があった。そしてようやく政治家や教育行政担当者の時代が来たのである。潮は満ちた。メディア・リテラシーの知の実は熟し、教育やメディア、そして市民社会の中の多様なステークホルダーたちが、いわゆる「情報社会」によってはぐくまれてきた新しい挑戦、市民がその社会で幸福になるために必要となる新しい学習の文化、市民社会の平和的発展、先住民文化の保護、持続可能な経済の発展、現代の社会的多様性の尊重といったことがらを意識する時が来たのである。

また、グローバリゼーションは、政府や国際組織（ユネスコ、欧州委員会、欧州議会、文明の同盟、イスラム教育科学文化機構（ISESCO）、イベロ・アメリカ事務局（SEGIB）、アラブ連盟、ノルディコム子ども・若者・メディア国際情報センターなど）の間に橋を架けることによって、世界的規模の一貫した持続可能な発展という緊急の必要性に応えるために、変革と相互連携へ向けた新しい機会をもたらしてきた。草分けであったグルンバルト宣言（1982年）は、その後、情報リテラシーと生涯学習についてのアレクサンドリア宣言（2005年）によって引き継がれた。また、メディア教育パリ・アジェンダ（2007年）も同様の目標に向けて、共同で数多くの原理と目的をまとめている。ユネスコのメディア教育キット（2007年）やユネスコの現在の「メディア情報リテラシー・カリキュラム訓練者研修」イニシアティブ、文明

の同盟によるメディア・リテラシーの実現の可能性や希望の可能性についてのあらゆる過程に対する多面的支援など、数多くの協定がある。これらは「知識社会」構築に向けた新しい国際的な枠組みに向かっているのである。この枠組みは、情報社会ワールドサミット（2003～2005年）と文化表現の多様性の保護と促進会議（2005年）の期間中とその後にかけて構築されていった。このような国際会議は、十分とは言えないものの、新旧メディアの役割を意識化することに役立ってきた。また、情報やコミュニケーションの過程の解明を可能にしてきた。そして、高度な原理を実際に使える形態に変えていくという重要な任務が残っている。

こうして、政策の時が来たのであり、実施化の経験の共有が求められているのである。定義、カリキュラム開発、評価といった問題はもはや研究者と教育者だけの関心事ではない。彼らは未来に対するオプションを定義し、そして社会改革を超えた社会変革の精神を共有し、確かめ、適用しうる戦略を求めているのである。地域的な先取事例はすでに存在している。例えば、欧州委員会コミュニケーションでは、すべての加盟国が市民にメディア・リテラシーの水準に対する国レベルの評価を行うことを推奨した（2007年）。また、サウジアラビアでは最初の中東におけるメディア教育会議が開催された（2007年）。一方、ロンドンと香港では、国際メディア・リテラシー研究フォーラム（2008年）、ナイジェリアでは最初のアフリカ・メディア・リテラシー会議（2008年）が開かれている。

このように、担当部門を構想し、その内容や社会的インパクトに影響をもたらす政策的枠組みを考えることは時機を得たものであり、必要なことである。本書に集められた経験は、次のような目的に用いる。すなわち、各地域に存在する評価の高い実践をいくつか紹介するとともに、それらの土台となっている教育的、メディア的な文化を明示することである。それぞれの国で自らの枠組みを構築するための政策を実施し、評価するための診断道具や精神的なガイドとして、このような過程を取り得るのは望ましいことである。それは、メディア教育が社会に求められているという現実に応じて改革を進めようとする政策担当者や教育者、メディア専門家、研究者、活動家たちを支援することになる。

このグローバル化の時代に、マッピング・プロジェクトは現代知識社会の発展の中で、メディア教育に関わるさまざまな人々が社会の多様な領域で積み重ね、交流してきた成果を明らかにすることをめざしてきた。彼らは、単なるプログラムを作るだけではなく、問題、挑戦、結果を考察し、解決に向けて、向かうべき方向や開かれたイニシアティブを指し示してきた。彼らの貢献は、3つの横断的なテーマを理解するための見通しを得るために、ケース・スタディや一般的な実践例を超えてもたらされた。すなわち、第一に、メディア教育の戦略と政策におけるローカルとグローバルの連携、第二に、メディア教育の公共的価値、第三に、複合的なパートナーシップによる参加と実施である。この報告書は確かにグローバルな視野に立って書かれているが、すべての国や地域のメディア教育プログラムを紹介することはできなかった。例えば、オーストリアやニュージーランド、オーストラリアのような、しっかりしたメディア教育プログラムがそれぞれの政府によって発展している国がこの本には取り上げられていない。「みんなに合う服」という解決策は存在しないし、文脈が重要だと言うことを十分意識し、第一部から第三部にわけて上記のテーマを論じている。第

一部は、メディア教育そのものに内在する重要な問題を検討している。すなわち、もっとも大きな関心事である発達や人権問題を前提にしたメディア教育の定義や核となるコンピテンス、そしてその異文化の観点によるメディア教育を実現することである。第二部は、学校の中での能力形成やその支援を可能にする環境に焦点を当てている。第三部は、教育環境の外側にあるメディア教育の要素を扱っており、大人や若者たちなどの間の意識を活性化させ、南北、南南、東西交流のような市民による媒介や参加を作り出すという力の視点から、政治制度や民間分野、市民社会等の役割を分析している。

第一部では、メディア教育の中核となる定義にせまり、その「中心的位置」の論拠を補強し、それによって、メディア教育に関わるすべての人がグローバルな知識社会におけるその定義の重要性を確信し、公共施策としての最優先課題に置くことをめざすものである。もしメディア教育が生涯にわたるプロセスであるならば、メディア情報リテラシーはそれを実現させるために必要な操作的スキルと認知コンピテンスから構成される。リテラシーはメディア・メッセージを解釈するための情報コンピテンスと他の文字や映像を土台としたスキルを含むものと見ることができる。他の教科と比較すると、メディア教育はインプットではなく、アウトプットについての教育であり、ラウとコルテスが示しているように、知識を獲得し、作り出すことができるような学習者の能力を涵養している。彼らは、「情報リテラシー指標」の枠組みを用いて、図書館と学校の協同と同様に、情報科学とコミュニケーション科学を結合する必要性があると主張する。それは（自分の）発達のための重要な情報源としてメディアを活用するためである。

このような枠組みを用いるためには、カリキュラムの開発が鍵となる。さらに、オパーティがはっきりと示しているように、教育科学が必要なのである。彼はそのような「教育可能性」のプロセ

スの政治的・技術的構成要素の重要性を強調している。メディア教育は、貧困や周辺化、差別との闘いを支援し、統合を作り出すものとしての、緩やかな変革のエージェントである。また、メディア教育を支援するための一つの鍵は、ナジによって指摘されている「雇用される力（エンプロイアビリティ）」であり、彼は「訓練と雇用の間の現代的ギャップ」に焦点を当てている。彼はジャーナリストのような情報生産者をケースとして取り上げているが、彼の分析はメディアや ICT を基礎とした労働条件に関わるスキルやコンピテンスを持っていない労働者の分野により拡張することが可能であろう。ダスは、センの「能力」モデルを土台とし、「機能」を基礎にしながら、発展のための道筋を補強した。すなわち、彼／彼女が地域の生活環境の中の目標に到達するために必要な個人の能力である。この場合、メディア教育によって得ることができた機会はエンプロイアビリティだけではなく、市民力も含む。彼はそのようなリテラシーがメディアのような日用品を機能するものに変えることのできるのだと主張する。そしてそれは自由と社会正義をはぐくむのと同様に、貧困と搾取との闘いにとってもっとも基本的なものである。表現の自由は、モーラが試論的に「グローバル・メディア・リテラシー」と呼ぶ概念の柱である。それはメディア教育を表現の自由に接続するものであり、抽象的で現実離れした方法ではなく、手作りの草の根の市民倫理を用いながら育てていったのである。彼女のカリキュラムはプライバシーや知的所有権、教育権などの他の人権にも応用することができるだろう。彼女のモデルは、誰もがみんなここで提起するように、「良き統治、経済的成長、情報を持った市民」を主張するものであり、あらゆる文脈に適用可能なダイナミックなプロセスを示唆するものである。

第二部は過去 20 年の間に、メディア・情報・リテラシーの「必然性」を確証する数多くの変化がいかに世界的に見られてきたのか示している。これらの変化は次のような発展と結びついている。

つまり、メディアを身体へ受け入れ、拡張する器官へと変えてしまう技術発展、どの国もメディアの影響をまぬがれえないような経済発展、若者、市民、消費者が新しい意識をあらわにする社会的発展、そしてより大きな社会的正義を実現するために市民参加によって、政府に圧力を加え続ける一方で、イデオロギー的な目的のためにメディア操作を志向する政治的発展である。メディア教育もまた変化すると同時に、調査報告や実践を経て進歩してきた。そしてそれはしばしばタイミングよく国家的な改革の端緒のきっかけをもたらす報告書となった。チュンが香港の事例で説明しているように、それは「変革のエージェント」になりうる。彼によると学校改革の成功の鍵はメディア教育である。3つの要素がメディア教育に接合されなければならない。すなわち、否定的な政治的批判としてだけではなく、ポジティブな創造的相互作用としての「新しいリテラシー」という観点から、市民力、情報技術、そしてカリキュラムの検討である。ジオンと彼女の同僚たちはもう一つの要素を付け加えた。それは実在する実践コミュニティへの接合である。韓国の事例は教師や教育者たちがいかにして政府よりもさきに草の根活動としてメディアを手にしたか示している。実際、多くの国では、メディア教育を取り入れようとする学校改革は 10 年間にわたる長き制度化の道りである。車輪を再度発明する必要はない。なぜならカナダのオンタリオ州の事例のとおり、人的物的資源はあるからである。ウィルソンとダンカンが改革を成功させるために必要な事柄を 9 つの鍵概念にまとめている。すなわち、草の根の実践コミュニティ、カリキュラム開発、調査支援、職場研修、コミュニケーション・ネットワーク、適切なメディア資料、メディア教育担当教師による専門組織、評価、そして保護者とメディア専門家との協働である。

これらの理念が明確なものとなったことにより、変化への抵抗もまた明白になった。それが沈黙と秘密のマントを着ていたときは、それゆえに行動

に移すのは困難だったのである。これまでいくつかの有益な教訓が過去の成功と失敗から得ることができた。アキアムポングは、知識についての構成主義的かつ認知的な考え方にもとづく教師教育カリキュラム実施の再理論化が必要だということ、それじたいが抵抗であると見なしている。メディアを教える教育者たちが重視するクリティカル・アプローチは、政治をクリティカルに考察するのではなく、自分自身の学習方法をクリティカルに考察するのである。カリキュラムに高価なICTを持ち込むとしても、もし長きにわたる伝統的な教育によって認知的な能力を生徒だけでなく、教師同士の間であっても十分豊かなものになっていなければ、たいした効果は得られないだろう。サレは、健全で自由なメディア世界こそが豊かで教養のある市民を可能にすることを思い起こさせながら、メディア制作をメディア教育に接合するための能力形成を再理論化する必要があると述べ、そこに抵抗を見いだしている。彼が中東北アフリカ(MENA)地域で「形容矛盾の悪循環」と呼んでいるものは、実際多くの場所で妥当する。メディアの専門家がやっていることと市民が期待していることのギャップはきわめて大きい。彼が警告するのは、メディア・リテラシーの「間違っただけ」利用の可能性であり、それによって事実の歪曲や検閲も可能になるのである。サレによると、もし、5つの問題を正しく対処できるのなら、メディア教育は寛容と異文化理解のための道具になりえる。すなわち、社会の広範囲の領域にわたる改革の支援、指導者と民衆の間の社会契約を再活性化させるための人権の支持、政府と市民の間の信頼にもとづいたコミュニケーションを改善するためのメディアの流れの変革、市民参加が実現されるような法律の施行、社会全体の福祉のために、自分たちの権利への意識を高めることである。

第三部では、伝統的な教育分野の外部で、若者あるいはメディアとの関わりを持つ人々によるメディア教育の「社会的地位」の高まりを強調している。このような視点からみると、国の役割が鍵

となる。すなわち、複数の関係者によるイニシアティブの調整役である。モルドチョウィッツは、教育省に特別な部局を作り、国の公共政策の課題の中にメディア教育を置くことによって、招へいすることができる社会的責務をもったさまざまな人（メディア制作者、ジャーナリスト、アーティスト…）へと範囲を拡張することができることを示している。基金を出しているのは次の二つ、すなわちメディアに関わるさまざまな協会と民間企業である。彼らをパートナーとして招へいすることはできるが、決して「目的の明確化や内容、新たな取り組みの計画に」介入させるべきではない。そして、商業的利益が教育過程を奪ってしまうのではなく、逆に役立つものにするのを確かなものにしなければならない。民間分野を巻き込むことは、文化的社会的分断に橋を架ける効果的な手段となりうる。学校とビジネスのはっきりと異なる二つの使命の間で、一方が他者を奪ったり、衝突が起こる危険性を避けるということは、 Kampus が紹介したスペインのカタルーニャ自治政府の事例のように、クリエイティブな分野に拡張した「都市外交」を上手にやりこなしていることであるように思える。彼女は調整や複数の利害関係を考える上で重要な鍵となりうるものについても述べている。すなわち、メディア規制機関である。そのような機関は国の公共政策課題に刺激を与え、効果的な規模拡大を管理するメディア教育の研究室として動くことができる。そしてそれは検閲の疑いをかけられることなく、教育にとって重要なコンテンツの問題に取り組むことができる。「それは法的規範の解釈とその適用を提供するのに良い状況の中にある。同様にメディアのプロたちに法の解釈や適用における彼らの倫理的責任を説得できる」のである。

教育はラジオやテレビの公共サービスの義務の一部であり、当然のごとくメディア・リテラシーは常に思い起こされるべき必要性をもった使命の中にある。しかし、そのようなリテラシーの公共価値はまた、サロモンがイギリスのメディア規制

機関の OFCOM をあげて例示したように、私的なメディアによっても認識されうる。彼女は世界中のさまざまなタイプの規制を示し、独立した規制機関の必要性を主張するとともに、文化的価値から消費者保護や若者のエンパワーメントにいたるまで、規制されるべきものは何かについての広いコンセンサスの土台を確証している。彼女はメディア教育の未来を「自己規制のプロセスの一部」として見なしており、すべての国が貧困の原理から豊かさの原理へと動いていくように、デジタル・コンバージェンスに関する主要な公共政策選択の必要性を主張している。メディア教育は視聴者が雑音から情報を選び出し、不適切な伝達情報から価値ある情報源を区別するための意志決定を行うときに必要な道具だと思われる。また、オルホンは豊かさとともに先を見越して対処する必要性を主張する。それはトルコのような新興国がグローバルであり、さらに「グローバルなメディア・リテラシーの討議」の中に関わるということである。彼はこの分野における実践のコミュニティとともに大学や基金、NGO のような複数の利害関係者によって、討論がどのように地域で構築されていくのかを示した。規制機関は、学校に教材や人的資源を提供するという視点から、このような関係者を集める手助けをすることができる。バンドはさらに一歩前に進み、持続可能な発展という観点から、「メディアの思想と実践におけるリベラルな様式のポスト修正主義」を全住民の市民的無関心との闘いの道として押し出している。彼は活動的な市民権を涵養し、教養を身につけて人権を強めることを促進するモデルを提案した。そしてこれらはまた民衆とメディアの間の信頼を回復するための解放の展望をもったジャーナリズムに接合される。こうして市民の無関心はまた、コチライネンが関心を持っている市民としての権利に変わるのである。フィンランドの事例は、メディア制作者や未来のネットワーク文化の創造者としての若者に焦点を当てたメディア教育のワールド・ツアーの最終目的地としてふさわしい。市民の関わり

はメディア・リテラシーと積極的に相互関係し、「社会に影響を与える経験」を作り出す。それは与えられた社会の中で多様な領域と異なった年齢層を超えた対話を構築するための異年齢ストラテジーを示唆するものである。

最終的に、この分析は、メディア情報リテラシーの中心性や必然性、社会的地位に対する強調とともに、メディア教育へ向かって進む政治的意思を確かめながら、政策決定者のドアの前の実現化のギャップを減らしていこうとする挑戦を主導しているのである。政策担当者は、メディア教育が政府の力や国家主権、さらには国の文化的アイデンティティに脅威を与えるかもしれないという認知的なリスクを克服する必要がある。実際、単に機械に誘導されるのではなく、人間が中心となるような、新しい認知的な学習方法のメリットが共有される望ましいメディア統治の枠組みがあれば、すべての人のエンパワーメントが可能になる。この動きに抵抗すれば対立や暴力がもたらされる。一方、これを採用すれば、単なるソフトな変革であるだけでなく「賢い」変革をもたらすことができる。同時に郷土文化を守り、発展させることができる。結合と統合によってメディアと ICT を用いれば、社会のすべての人々の信頼と尊敬を育てることができ、すべての関係者に利益をもたらす。

一貫した理論を発展させていくことが鍵となる。とりわけ政府が自らの権利と責任を遂行しつつ、何らかの準備を示しているならば、まさにそうである。それは堅実な公共政策の 3 P にまとめることができる。すなわち、すべての市民のためのメディア教育の準備(Provision)、社会的、文化的経済的活動におけるすべての市民の参加(Participation)、必要に応じた(あるいは年齢または障害、収入に応じた)すべての市民の保護(Protection)である。孤立した教室の実践を国のカリキュラム開発へと一般化するためには、メディア教育の公共価値についての世界規模のコンセンサスを広げるスケールを変える必要がある。またグローバルで共有された理論が必要である。それ

は簡単に言えば、メディア教育のための6つのCのコンピテンスをめぐるものとして言い表すことができる。すなわち、理解(Comprehension)、批判的能力(Critical Capacity)、創造性(Creativity)、消費(Consumption)、シチズンシップ(Citizenship)、異文化コミュニケーション(Cross-Cultural Communication)である。このような理論の構造から人権の枠組みに橋を架けるには、尊厳やアイデンティティの構築、根底における連帯によって補強される必要がある。

したがって、政策担当者は既得権益を用いて、メディア教育のために相互作用を引き起こすことができる。なぜならそれは分断よりもむしろデジタル・ダイナミックのための手段になりうるからである。彼らは統治の異なった段階(地域、地方、国、連邦…)を用いるだけではなく、同様に一般的には対等に対話するために一緒に話さすことがないような人々(教育や通信、文化省、民間企業、市民社会組織、研究者や専門家など)を呼ぶことのできる正統性をもった地位や組織に自分を同一

化することによって、そのようにすることができるのである。メディア教育は新旧メディア、高級低級文化、所有されたあるいは非所有のコンテンツ、文化と商業的対立の間の分離を縮小する力を持っている。それはとりわけ資源の共有やオープン・ソース運動によって、持続可能性のシナリオを提供するものである。最終的には、とりわけ知識社会における貧困や非識字の根絶を含むミレニアム宣言の目標への到達を手助けすることができる。

注1 読者にはぜひ「文明の同盟」のメディア・リテラシー情報センター(aocmedialiteracy.org)を訪れていただきたい。そしてここに参加して、このマッピングの活動に対して適切な情報をアップデートまたはアップロードすることをお願いする。

(訳：坂本 旬)

1 メディア教育の定義と 「異文化」への関連性

1-1 情報スキル: 情報とコミュニケーション科学の概念的集中

ヘイソス ラウ 博士

ベラクルス大学 ベラクルス (メキシコ)

ディレクター、USBI VER図書館 主任研究官、工学研究所

jlau@uv.mx; www.jesuslau.com

ヘイソス コルテッス

デシウダーフアレス自治大学 (メキシコ)

大学院 博士課程

jcortes@uacj.mx

要約

今日、情報は個人の成長と幸福のための主要な資源の1つであるため、情報の分配と活用は、社会のために最優先されなければならない。だれもがこの情報源の活用方法を学ぶことができるように対策を立てる必要がある。さらに、科学の進歩と現代の教育的パラダイムでは、学問領域を超越した学びに力を注いでいる。情報とコミュニケーション科学は、一方では媒体に、もう一方では過程に焦点を当てるため、本来双補完的である。そのため、重要な共有領域の多くには、より優れた明解さと概念の一貫性が存在するに違いない。本稿は、情報を適切に扱うために必要な能力の研究開発について、学問領域の間に見られるいくつかの合致点を特定し、図書館学と情報科学の観点から考察を深めたものである。

キーワード: 情報スキル、情報コンピテンシー、メディア・リテラシー、コンピュータ・リテラシー、図書館学、情報社会、情報活用

1. はじめに

本稿では、さまざまな社会・経済的利益を提供する情報資源を効果的に活用するために、必要な能力について議論しながら、情報とコミュニケーション科学が問題とする主要な論点を明らかにする。情報やコミュニケーションの専門家は、多くの面で共通する資源や課題、すなわち情報および知識と向き合っている。この情報と知識は、伝達、普及、検索、活用の過程とも言える。これについて議論するのは、必要でありいいところあいでもある。マスメディアが、より民主的に情報や知識を伝達するという恰好の目標を達成するための重要な要素であることに疑いはなく、国際連合教育科学文化機関（ユネスコ）や経済協力開発機構（OECD）のような政府機関によって促進される

多くの国際プロジェクトの目的であり、テーマとも言えるからである。これらのプログラムを遂行するため、有効性をモニターするための指標と基準を定義することが必要であるが、まずは本稿の焦点でもある共通言語について吟味しよう。例えば、3つの用語にはそれぞれの意味的ニュアンスがあるが、文意によって「コンピテンシー」、「スキル」および「能力」といった用語を交互に同じ意味のことばとして使う。または、まったく同じ意味ではないが、「informative（有益な）とinformational（情報の）」という形容詞が意味的に似ているかのように書くこともある。「情報スキルの発達」と「情報リテラシー」という用語も同じような事例である。後者はスペイン語では概念的に限定された意味合いもあるが、英語文献では

かなり一般的に使われている。

2. 情報の現代的重要性

この話題について、本稿の読者のだれもが社会における情報資源の重要性を確信しているため、あらゆる社会の情報の重要性について簡単に述べたい。ユネスコは以下のように宣言している(2002: 3)。「情報と知識は社会的変革の主要な圧力になっているだけではない。それらはまた、必要な情報と専門的技術が体系的かつ公正に使われ共有されさえすれば、人間社会に立ちほだかる問題の多くがかなり軽減されるはずであるという展望につながる。」同様に、ユネスコの後援のもと、ブラハ(2003)の専門会議で、「ブラハ宣言：情報リテラシー社会に向けて」(Spenser.2003: 1-2)が発表された。この宣言では、教養ある市民、健全な市民社会、そして競争力がある労働人口を創出するための必要なステップとして、情報リテラシーを促す学際的プログラムを開発するよう世界の政府機関に呼びかけている。この勧告は政府機関に向けられたものであるが、あらゆる社会の領域に課せられた責務であることは明白である。重要なのは、ユネスコが情報という必需品へのアクセスを承認し、2000年に創設された「あらゆるプログラムのための情報(IFAP)」の中で具体化されたことである。その目的は、情報アクセスを向上することによって、より公正な社会をつくり、世界各国が多様性のるつぼ化している状態からそれぞれの政府機関の努力を統括していくことにある。このプログラムの働きにより、2003年から2012年までの10年間をワールド・リテラシーにささげるという国連の提案が根本的に支持されている。¹

3. 情報・知識社会

情報と知識は、現代社会を生き抜く重要な資源であると絶えず繰り返されるため、人類が経験している歴史的段階に、このネーミングがほとんど自動的につけられている。そのため、「情報社会」と「知識社会」の概念は、いつも区別されるとい

うわけではなく、似たような文言と理解される。両者の違いは、情報と知識が同義ではないことを理解して初めて見えてくる。本稿をお読みの方は、これらの用語の違いがはっきりとお分かりであろう。例えば、ベル(1985:154)は、情報については「ニュース、事実、統計、報告、立法、税法、司法判決、議決」などに関する言及であると提起する。その一方で「知識は、文脈、解釈、関連づけと概念化、議論の形態における説明にあたる。知識は結局のところ理論に行きつく。すなわち、事実、データおよびその他の情報に何らかの論理的方法をもって意味ある関係性もしくは脈絡を築き、そのような一般化の理由を説明することである。」科学者や研究開発に従事している者の数、または国内総生産活動の比率のような指標をあげることによって、情報社会が「知識社会」を凌駕したと主張して、経済的側面を大きく取りあげる識者(ベルを含む)もいる。

フィンランドの情報リサーチプログラムのコーディネーターであるパンザー(Pantzar、2000: 230-236)やその他の識者は、人類が増え続ける情報を有効利用すべきだと考えている。新技術によって情報を拡張し、問題解決を手助けするのに役に立つ知識を生成し、貧困、失業、孤独、犯罪、不安および戦争を削減することが容易になっているからである。人間のコミュニティ集団が多くの情報量にアクセスする時、知識に換わる原石を手に入れることになる。その時初めて我々は「知識社会」について話すことができるようになる。

情報もしくは知識社会に関するその他の重要な特徴として、いわゆるデジタル格差といわれるものがある。それは、ある社会グループの個人やメンバー、または国・地域が、情報という必需品にアクセスするのを妨げる障害全般をさす。元々は情報を得るための科学技術やスキルの問題として考えられていたが、時間の経緯とともに、情報の取り扱いに必要不可欠な能力の育成を含む他の要因についても話し合われている。例えばユネスコは、デジタル格差という用語をめったに使用する

ことはない。その用語が、主として情報アクセスや情報の使い方の欠如、すなわち技術的側面の問題の1つと考えられているためである。この要因に加えて、文化的、政治的、倫理的、教育的な障害もあるため、「デジタル格差」よりは「認知格差」という概念の方がより一層現状に即している(ユネスコ、2005:23)。情報の有効活用への障害の1つとして、情報を使いこなすための能力不足や低さが含まれるのは明らかである。

4. 関連概念と用語

情報の流通、アクセス、および活用全般を改善するため、開発すべき能力として使用されるさまざまな用語の整理やこれを推進するための広範囲の取り組みが国際協力としてなされている。2005年4月、リヨン(フランス)では、リテラシーに関するヨーロッパ地方会議が開かれ、38ヶ国から異なる部門に属する約150人の関係者が集まった。会議の準備に先立ち出席者は、それぞれの国の読み書きに関する大がかりな調査に協力するよう求められた。調査(30ヶ国より回答)では、経済的、社会的、文化的に異なる角度からリテラシーに関するさまざまな定義を明らかにした(Encuentro、2005)。

今使われている用語を標準化することは、むしろ統計的モニターを行う上で考えられる指標の可能性としての前提条件であり、議論もし尽くしている。現在開発中の国際的指標には、ユネスコ統計機構(UNESCO Statistics Institute)によって調整されているものもある。手始めとして、主要な論点を説明するため3つの指標が考えられている。1. 供給、すなわち政府と他国の政府機関がさまざまなルートを通じて情報提供をする度合いを反映すること、2. 情報の活用、3. 人々が情報と通信技術を活用するために必要なスキル習得のレベル(ユネスコ、2007:3)。

図書館情報学では、情報を取り扱うための能力開発に関する活動、経験、または状況の中で使われている個別の用語の適用範囲やその正当性につ

いて、長い間論争が繰り返されてきた。次々に移り変わる論争は、言語や文化的な違い、絶え間なく出現する新技術や提案、見直しなどによってさらに交錯している。そのような中、議論に休戦を求める著者、オウス・アンサ(2005:366)などによって次の点にたどりついた。つまり、特定の現象を全く改善もせず、または明らかにしないまま、どの用語がより正確かを互いに証明するために大量のインクが消費されてきたのが現状である。しかし、ある用語が他の用語に取って代わるのは、単に概念に割り当てられた名前やディスクリプタ(記述語)を変えるにすぎないというのが実際のところである。ここで議論されている用語は以下の通りである。「利用者教育、利用者研修、書誌教育、情報スキルの発達、情報リテラシー」、そしてごく最近では「情報コンピテンシーの発達」である。スペイン語への翻訳を通じて国際的によく知られるようになった書籍の中で、ウィルソン(2000:103)は、アメリカ合衆国の図書館でも使用され、意味的混乱が明らかに少ないと思われる研修プログラム用の主な用語についての簡略な説明を掲載している。ウィルソンは以下の用語について言及している。1. 図書館オリエンテーション、2. 図書館教育、3. 書誌教育、4. 情報管理教育。

しかし、これらの概念では、意味の違いだけではなく、利用者教育のための活動や作業がますます複雑になっている現場の進捗状況も反映されるべきだとウィルソンは考えている。この複雑さは、主にICTによって生じているわけだが、そのおかげでより多くの情報量をたくわえ、より速く効果的に情報検索ができるようにもなった。しかし、これらの技術の使い方を学び、選りすぐりの情報を選別する方法を見つけ出すこともまた必要になっている。

スペイン語圏の諸国では、「利用者教育(educación)」と「利用者研修(formación)」のどちらの用語がいいのかで、ほとんどの議論が堂々巡りをしているようである。書籍『レファレンスと情報サービス:入門』²の翻訳者であるコン

プトン・ガレシア・フェンテスの注釈によれば、後者は、意味のある学習を強調する認知主義に基づいたフランスの教育心理学の学派から来た用語である。同じような注釈が、ベルナルド・オノリーによる著書、『教育理論に向かって：形成的力学』の読者に向けても言及されている。コンプトン・ガレシアによるこの主張は、「構成」という用語がフランスの教育制度でも広く使われているための射ているようだ。実際、情報利用者教育について言及するためにフランスで最も使われている用語は、情報利用者形成（「Formation à la Maîtrise de l'Information」）である。ところが、英語で書かれた教育関連の文献では、「formativity」の用語はほとんど使われていない（ERIC データベースの検索による³⁾）。しかし、早く（30年前）から、ユネスコの総合案内プログラム（Tocatlian、1978:382）で、「利用者教育」と「利用者研修」は同義語として考えられている。ユネスコは、それらの用語を「利用者の(a)情報ニーズの認識；(b)情報ニーズの定式化；(c)情報サービスの効果的活用；(d)情報サービスの評価、をサポートするため、現況および潜在的利用者を個別、またはまとめてオリエンテーションや研修を行うための総合プロジェクトまたはプログラム」と定義した。

「情報スキル」という用語は、今日までイギリスの文献では一貫して使われており、過去10年の間にファレス市自治大学（メキシコ）の専門家によって広く普及されてきた。「情報スキルの発達（Desarrollo de Habilidades Informativas）」（DHI）の翻訳によれば、過程に強調点がおかれるのは「発達」であり、制作を強調するのは「情報スキル」と定義される。形容詞の「有益な」は、「情報伝達能力」を示唆するには難点があるため、直接情報に言及する「情報の」の方がより適切である。しかし、「有益な」という用語が、メキシコやラテンアメリカのどこかの国で最初に使われ、普及したため、この用語が使われているというのが実情である。このような議論は、意味的な制限があるにもかかわらず、「情報リテラシー」の用語

が使われている英語圏の事例と似ている。コンピュータ・センターによる利用者教育会議が実用面を強調することによって、「情報スキルの発達」という用語がかなり役に立つことがわかってきた。しかし、我々が「情報スキルの発達」と言う時、実際にはさまざまな能力の構成要素の一部分だけを言及する機会が多いが、知識や態度の要素も加味していかなければならない。情報スキルの発達、または単に DHI の頭文字の語句がスペイン語圏のライブラリアンの中にも深く根づいてきた。さらに、2006年初期からスペイン人ライブラリアンは、どの用語が最適かの議論を避ける方法として、情報のリテラシー（informational literacy）を言及するのに頭文字 ALFIN を使うことを提案している。この提案はうまくいっている。この頭文字は発音しやすく、利用者のスキルや能力の欠如、すなわち利用者が情報の「イロハ」から始めなければならないという否定的意味合いの用語「リテラシー」（alfabetización）をも隠してしまう。スペイン語だけの意味に制限されるが、この頭文字はよく使われている。

4.1. 情報活用のためのコンピテンシー

よく使われる用語に「情報コンピテンシー」もしくは「情報コンピテンシーの発達」がある。これは、児童生徒が卒業年度までに身につけなければならないコンピテンシーの基準となる新しい教育モデルの影響によるものである。情報管理について、コンピテンシーの用語が使われる事例が頻繁に見られる。簡単なインターネット検索でもコンピテンシーの用語が何百万件もヒットする。最も良い具体例として、大学研究図書館協会（ACRL）が作成した書籍があり、その文書では大学生が情報の効果的な利用者になるための基準が書かれている。図書館学の世界で最も参照され、活用されている文書例として、以下のものがある。『高等教育における情報リテラシー・コンピテンシーの基準：基準、実践指標、成果』（ACRL、2000）では、「リテラシー」の用語が無造作に表示されている。

これらの用語の大きな違いの1つは、外部からの仲介（ライブラリアンの働きかけなど）が個人に何かしらの影響を与える活動を含むことであり、その他の用語では自主的に個人や個々の仕事を進めていくという意味合いがある。よって、書誌教育、図書館教育または情報リテラシー（以下で議論するつもりである）の議論は、通常ライブラリアンが受け身の利用者の参加に伴い、図書館の情報資源やサービス、その活用方法について利用者教育を企画し実践することである。ここには利用者教育の概念が含まれている。

新しい教育的パラダイムでは、学習過程が主に個人作業や自主性にたよりがちなとき、これらの見解は勢いを失う傾向がある。これは、「個人による概念構造と知識に関する個人の行為」(Hernández Salazar, 1998)で定義された学習の認知理論にもますます合致してくる。さらに、文献では、批判的^{クリティカル}思考によって養われた思考力が、情報を使いこなすためのコンピテンシーの補足要素であると何度も繰り返し述べられている。同時に、人々がより自主的な学習をするに従い、批判的思考は、情報資源をより効果的に活用することでさらに研ぎ澄まされていく。したがって、実際に、この過程をどのように手助けするかについての理論は非常に限られてはいるが、児童生徒の批判的思考を伸ばす手助けを教育制度の中で行っていく必要がある。利用者教育プログラムに関わっている情報学の専門家は、情報とマスメディア利用者の育成を進めていく方法について、さらに学んでいかなければならない。

4.2. 情報リテラシー

「情報リテラシー」の概念は、1974年全国図書館情報科学委員会で、アメリカで増え続けているサービス部門に従事する者に必要とされる主要なスキルについて言及していたポール・ズルコフスキーによってつくられた。ズルコフスキーによれば、「職場で情報源の使い方の訓練を受けた人たちは情報リテラシーを身につけている。情報リテラシーを身

につけた人たちは、問題解決の方法をひな型にして、さまざまな情報ツールを活用するためのテクニックとスキルを学んでいる (Kapitske, 2003:39)」。この概念の主な特徴は、「成果としての情報リテラシー」に行きつくと、パトリシアS.ブレイビッキ (2006: 7-8) は述べている。「情報リテラシーは児童生徒の学習成果である。すなわち、刺激を与えて詰め込むことではなく、むしろそうした刺激を受けた後に児童生徒は何ができるのか、ということが求められてくる。」ブレイビッキの言外の意味は、「利用者教育」もしくは「研修」のことばとして同じ教育的方向性を持ち、それゆえ、構成主義の学習傾向を反映していない。よって、用語に文字通りの含みを持つものではない。

「情報リテラシー」の概念は、スペイン語で幾通りかに表現することができるが、この話題に関する文献の大部分が英語圏で発行されており、最も広く使われている。これに伴い、「情報リテラシー」の用語は、世界中とまではいなくても、少なくとも西洋では広まりを見せている。他の言語では、ラテンアメリカでなされているように、翻訳するというよりはむしろ、スペインでのスペイン語のように、英語の単語が直接使われている言語もある。ここでの制限は、「リテラシー」とはコンピテンシーが欠如した情報利用者に対して使われ、情報の「イロハ」から教えなければならないことである。「リテラシー」ということばは、通常読み書きや読み書きを教えるのに必要とされる最小限の能力であるため、スペイン語圏の国では混乱が生じている。同様の状況はフランスでも見られ、そこでは「情報リテラシー研修」という用語が使われている (Chevillote, 2003: 24-25)。さらに、アメリカでも「情報リテラシー」は、学習者を「教養がない」とみなすような否定的な意味合いがあるという主張がある。そのため、「情報リテラシー」を「情報フルーエンシー」の概念に置き換えるという最近の提案を読むことは興味深い。「情報フルーエンシー」の概念には、自己の情報管理能力を高めていこうとする考え方を広める利

点がある(Mani, 2004:30)。2006年、国際図書館協会連盟(IFLA)の情報リテラシー部門で、他の主要言語でも言語学的に許容されるより適切な用語に置き換えることができないかの議論がなされた。しかし、当部門では、「情報リテラシー」の文言が国際的見地から、図書館基金機関でも使われるべきと結論づけ、各国が自国の言語で最も適切な用語を採用するように勧告した。

5. その他のリテラシーの形態との関係

「情報リテラシー」という用語にはその意味制限による論争がいくつもあるが、実際に文献で引用されているということから、以下のセクションではこの用語を使うことにする。そこで、コミュニケーションと情報科学の領域にまたがる「情報リテラシー」の概念の関係について再検討することは、我々の主要な論題でもある。ボウデン(2002: 361-408)のように、情報リテラシーに隣接、もしくは関連した異なるスキルの関係性を解明しようと尽力してきた識者もいる。しかし、この種のスキルは、単なる読み書き能力だけではなく、特定の文脈において適切に機能するために必要な訓練を積むことだと理解されているため、リテラシーの1つの形態として言及されることが多い。そのため、ボウデンは情報リテラシーと、他のリテラシーの形態の関係性について次のように分析した。

1. 図書館リテラシー、2. メディア・リテラシー、3. コンピュータ・リテラシー。ボウデンの「国際的に周知されている複数の索引リストの分析に

よれば、「メディア・リテラシー」の用語は1990年代の終わりを通して使われるようになったが、「情報リテラシー」という用語が広まってきたのは1990年代前半以降である」。異なるコンピテンシーもしくはリテラシーにおける関係性を見つけるためのその他の方法は、教育情報源インフォメーション・センター(エリック)のシソーラス、もしくは教育分野の最良のデータベースの1つをチェックすることである。エリックシソーラスでは、「リテラシー」という用語を探すと、さまざまな関連用語が見られる(表1を見よ)⁴。

5.1. コンピュータ・リテラシー

情報スキルまたはコンピテンシーとコンピュータ・リテラシー育成の関係について、前者の用語は情報や通信技術を含み、広範囲に使われることも多いため、特別な言及がなされる。適切な情報管理は、コンピュータやその他のICTを習得することによって保証されると考える人たち(学生を含む)がいるのもまた一般的である。しかし、これだけでは不備があろう。情報コンピテンシーの概念は、スキルや知識だけではなく、態度にも及び、それは単に技術の使い方を知るだけでは身につけることはできない。事実、コンピュータ・リテラシーには必ずしも必要とされるわけではないが、情報を効果的に管理するためにとても重要なスキルがあるのは確かである。それは、検証すべき情報を分析、評価、推論し、一般化するために必要な思考力である。

限定注記	読み書き能力、書き言葉や文書によるコミュニケーション(例、読むことと書くこと)
上位標目	該当なし
下位標目	成人リテラシー、サバイバル・リテラシー、家族リテラシー、機能的リテラシー、情報リテラシー、メディア・リテラシー、読むこと、科学リテラシー、職場でのリテラシー、書くこと(作文)
関連標目	基礎力、文化リテラシー、非識字、識字教育、メタ言語学、数的思考力、リーディング・スキル、読むことと書くことの関係、ライティング・スキル
直接参照あり	リテラシー・スキル
データ入力日	07/01/1966

表 1

これについて、ACRL 基準の起草者である大学研究図書館協会は、以下の点を明確にする立場を取った。「情報リテラシーは IT スキルと関連しているが、個人、教育制度および社会と関連した幅広い意味を持つ。…情報リテラシーは、IT スキルとかなり重なる部分もあるが、それとは別の幅広いコンピテンシーの領域のことである。IT スキルは情報リテラシーの概念に深く織り込まれ、サポートしている」(ACRL、2000:3)。

5.2. その他のリテラシー

ユネスコにより頒布されたフランスマン (2005: 9-10) の文書では、情報と知識へのアクセスに関する用語として、コンピテンシーからリテラシーを含む以下のものが記載されている。それらは、情報リテラシー、(新)メディア・リテラシー、デジタル/コンピュータ/ICT リテラシー、ビジュアル・リテラシー、環境リテラシー、政治的/住民の/市民のリテラシー、カルチュラル・リテラシーである。

より複雑な図表 (表 2 を見よ) で、カットとラ

ウ(2008:18)は、情報スキルもしくは情報リテラシーの育成が、成人のための多様な能力モデルの核心的要素になる、という考えを共有した。個人が適切な社会生活を送るために必要なスキルの一覧表にはさまざまなものがある。その土台となるのは、筋道を立てて批判的に考えることができる個人の能力である。次のレベルでは、話したり聴いたりする言葉によるコミュニケーション能力が続き、これによって私たちをとりまく世界と相互に対話ができるようになる。そして、特に読み書き計算、すなわち基本的な読み書き能力に行きつく。社会の異なる分野で文書によるコミュニケーション・スキルが市民には必要とされるため、このスキル一覧表の区分は現代人の生活に欠かせないものである。あらゆるコンピテンシーの前提として、順番としては、まず IT とマスメディアを扱うためのスキル強化が必要になってくる。前者のスキルを学ぶことによって、デジタル技術やコミュニケーション機器の取り扱いができるようになる。これらのコンピテンシーを身につけた時、私たちは、マスメディアを含む複数ルートを紹介して届く



図 2

出典：ラルフ カッツ、ヘイソス ラウ (2008)『情報リテラシーの指針に向けて』パリ：ユネスコ、46; 18

情報、とりわけ工業化された社会での情報生活に欠かすことができない情報にアクセスし、フィルターをかけ、判断・活用するため、より高度なメディア能力を伸ばすことが確実にできるようになる。さらに、マスメディアを活用するためのメディアスキルや能力といった情報コンピテンシーは、自身の情報ニーズを特定するために必要不可欠であり、自身の情報の重要度によって、情報を配置し、検索し、評価する能力を高めていく必要がある。また、先人の知識とともに新たな情報を集めて足場を固める中で新しい概念を創出し、取捨選択をしていく。そして、文書（覚え書、記事、本または視聴覚メディア）もしくはその他の文字や音声による自己表現を通して意志の疎通を図ることが情報コンピテンシーの理想ともいえる。

6. マスメディア、ライブラリアンから見た情報管理

次の項目は、主に著者の個人的評価に基づくため、主観的な見方が多く散見されるだろう。とはいえ、さらに深く追求すべきいくつかの境界があるかもしれない。初めに、メディアで伝統的に提示される情報の類は、ライブラリアンや情報の専門家がよく注目するものとして比較される。

6.1. ライブラリアンにとって興味深い情報

初めに、ICTの発達によって、出版に使われている形式と情報の信憑性が疑われるものが同じように取り入れられていることが分かる。よって、情報の出典や目的によってはより多くの注意を払うことが必要になってくる。情報の専門家は、学術的な情報や科学的な方法によって導き出された特徴を持つものがより重要度の高い情報と判断する。したがって、マスメディア（例えば、新聞、ブログ、テレビ、ラジオ番組など）を介した情報の多くが注目するに値しないと考えられている。「良い」と考えられる情報源は、学術誌の論文や書籍、その他学術的かつ科学的成果のように、本質的には学術的文書を指す。そのような学術的文

書を特定し、所在を捜しだし、検索するには熟練したスキルが必要である。対照的に、マスメディアの情報は、探索して所在を突き止めなければならない学術情報と全く異なり、一般にほぼ至る所に利用者の手に届くところにある。

ライブラリアンや情報専門家の中には、常に情報というものに関わっているマスメディアは、学術情報とは異なる手法で情報をまとめ、異なる目的を追求していると思う者もいる。そのようなメディア（主にラジオ、テレビ、インターネットメディアなどの電子・視聴覚メディアであり、一時的影響力がある）によって発表された大衆向けの情報は、目新しい情報を提供することにより消費者の注意を引こうと躍起である。したがって、その手の情報は、学術系のように体系化された方法論に則って集められたものではないだろう。マスメディアで飛び交っている情報は、最も必要とされ、役に立つというわけではなく、最も利用者の関心を捕らえそうなしるものだ。もちろん、マスメディアでも、新聞における特集記事やテレビのドキュメンタリーなどでは科学的手法が取り入れられている。使用される媒体の如何にかかわらず、学術メディアで発表される情報との主な違いは、情報の信憑性をうらづける事実があるのか、またはただの思いつきで言及しているのか、それらを著者が定期的に明らかにするかによる。この点において、マスメディアを介して発表された情報の信憑性はそれほど明確ではない。アルガジン(2001: 86-100)によると、この区別をより分かりやすく説明し理解を深めるために、情報は以下の形で規則的に提示される。1. 事実 - 実証することができる情報、2. 推論 - 事実 + 意見（別のものからあるものを引き出すのを含む）、3. 意見 - 価値判断。

アルガジンによってリストアップされたこれらの要素は、どの種類の情報にも当てはまる。しかし、学術上のやり取りでは、どの形式であれ、より明確であることが常に要求される。情報専門家の立場からすれば、テレビ、新聞、ラジオ、その

他インターネット放送などのメディアの間で発表される情報は、いつも明確な情報ばかりではない。これは、必ずしも著者の意見を多く含む情報は価値がないというわけではない。著者の意見に主観が入るのは確かであるが、(ある推論を下して) 事実によって裏打ちされるなら、根拠のない意見とはいえないからである。要するに、マスメディアによって発せられる日々のニュースは、読者にとって、正確さの点でより大きなリスクを抱えている。そして、読者の多くは、通常信頼できる情報とそうではない情報を区別するスキルを持ち合わせていないのである。

さらに、メディアは知らないうちにオーディエンスにある特定の考えを植え付けており、そのような情報は広く流布されている。例えば、選挙戦の間、選挙を戦っている候補について制作者自身の興味関心のために歪曲されたメッセージやニュースがあげられているかもしれない。事実、一方もしくはもう片方の味方になるメディアもある(Aceves, 2001)。

7. コンピテンシーの一般化と差別化

マスメディアの活用において、情報リテラシーまたは情報コンピテンシーの育成とスキル研修との関係は、それぞれの目標にしっかりと結びつけられている。最も大きな違いは、育成すべき多様なコンピテンシーの強調点の中にある。情報リテラシーでは、情報を探索し、検索することが強調

されるが、メディア・リテラシーでは、情報を評価することの方に力点がおかれる。両者に共通したコンピテンシーは、情報を批判的に活用することである。同様に、情報コンピテンシーの発達では、その多くが学術的、科学的な類の資料活用に力点がおかれる。小学校から成人期、大学院の研究まで、通常個人が複雑な市民の意志決定および教育的な仕事にかかわっていくため、この種の能力は優先度が高い。その一方で、メディア・コンピテンシーは、厳密に社会的、経済的、政治的であるなしにかかわらず、一般にあらゆる市民の社会的機能に関わるものである。言い換えれば、2つのコンピテンシーを身につけることは、読むことだけではなく、市場のさまざまなマスコミ媒体を見聞きする市民全体の理想でもある。そのため、想定されるターゲット・オーディエンスについては、2つのコンピテンシーの目的を切り離すことは難しい。なぜなら、情報コンピテンシーの育成は、主に教育機関によって成されるが、少なくとも理論的にはさまざまな個人、すなわち子ども、大人、学者および一般市民を対象にしているからである。その一方で、メディア・コンピテンシーの育成もまた社会全般を対象にしているが、情報コンピテンシーと比べると、一般にはより市民の側に焦点が当てられている。表3は、コンピテンシーの2つのグループとターゲット・オーディエンスの密接な相互関係について説明したものであり、対象となるものは同じである。それらは、メ



表 3

ディア、相違点、あらゆる情報に対応できる市民として必要な能力の3点である。図表にある要素は、すべてが大なり小なり隣接し、重なっているため、厳密に分けることはできない。

8. 結論

個人に必要とされる情報コンピテンシーは、異なる場面では同一人物かもしれない世の中の男女や科学者であるなしにかかわらず、それぞれが従事している活動の複雑さによって大きな差が出てくる。もしその日その日に使う情報ニーズだけなら、必要とされる能力は、本当に基本的かつ単純なものになるだろう。しかし、より複雑な決定が要求されるようになると、学術的、または研究環境のように、より熟練したスキルが必要になってくる。言い換えれば、私たちは、個人の経験や教育に基づく情報スキルをさらに磨いていかなければならない。情報ニーズが複雑化してくると、学術誌や書籍／電子書籍など、情報のゲートキーパーとしての体裁の利便性やアクセスがさらに必要とされてくる。電子書籍は、新聞やテレビ番組などの通常コンテンツより、生産には複雑な仕組みを伴う。しかし、これは新聞記事やテレビ番組が深い裏付けや推論に基づくものであることを否定することではない。これらのメッセージを理解し、論理的に考えるために、市民には高いレベルの知識や能力が要求されている。しかし、情報スキルについて一般的にいえば（従って、明らかに個々の特徴を排除することになるのだが）、情報スキルはより複雑な文書を手がけることに向いており、一方、マスメディアを扱うためのメディアスキルは（一般化するには概括的ではあるが）、個人の日常生活でよく使われる実用的なものであり、より単純な情報を扱うためのものである。

双方のコンピテンシー、すなわち情報・コンピテンシーとメディア・コンピテンシーはどちらも必要不可欠なものである。メディアスキルを身につけるということは、毎日過熱気味なメディアを批判する社会の成熟度を明らかに意味づけるもの

であり、これは社会の日常の命運を占うものである。一方、情報スキルは、生産や人文科学の領域における個別の応用から、科学技術を生み出すための科学的かつ学術的な国力に結びつけられる。

最終的な結論として、情報・コンピテンシーとメディア・コンピテンシーが及ぶ範囲は、入ってきた情報を批判的に処理するための共通能力として集約される。両者の違いは、調査・検索スキルや使う情報の文書スタイルによって、どこを強調するかにある。どちらの領域でも個人が身につけるべき能力（図書館学／情報科学およびコミュニケーション科学）は、一般市民も含め、就学したばかりの子どもから大学院の研究者まで、皆同じである。どちらも、情報を活用するために批判的に判断ができるようになることがその目的である。その違いは、膨大な視聴覚や書きことばの多様性の中において、図書館学は学術的かつ科学的な情報の活用に力点をおくが、コミュニケーション科学ではマスメディアの活用を好む傾向があるということである。

注

1 ユネスコでこのプログラムに関する詳しい情報を見つけることができる。

(http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=21290&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) (2008-05-28).

2 Richard E. Bopp & Linda C. Smith (Eds.) (2000). *Reference and Information Services: An Introduction*.

The note appears on p. 101 of this book.

3 エリックのウェブサイトで「リテラシー」という用語を使って、2008年9月30日に検索された検索結果(www.eric.ed.gov)。

4 エリックのウェブサイトで「リテラシー」という用語を使って、2008年9月30日に検索された検索結果(www.eric.ed.gov)。

参考文献

- Aceves González, F.J. (2001). El papel de los medios en la construcción de los temas (Issues) electorales: el caso de las elecciones presidenciales de 1994 en México, in Cerdán, J.L. & Aceves, J. (Eds.). Anuario de investigación de la Comunicación. México: CONEICC.
- Argudin, Y. & Luna, M. (2001). Libro del profesor. Desarrollo del pensamiento crítico. México: Universidad Iberoamericana/Plaza y Valdés.
- Association of College and Research Libraries (2000). Information Literacy Competency Standards for Higher Education: Standards, Performance Indicators, and Outcomes. Chicago: ACRL, ALA, 8 (www.ala.org/acrl/ilstandar) (2007-09-10).
- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, 5; 361-408 (www.um.es/fcccd/anales/ad05/ad0521.pdf) (2008-01-08).
- Bell, D. (1985). Gutenberg and the Computer: On Information, Knowledge and Other Distinctions, in Duff, A. (Ed.) (2000). *Information Society Studies*. London: Routledge (Routledge Research in Information Technology and Society).
- Breivik, P. (2000). Information Literacy for the Skeptical Library Director. IATUL Conference Proceedings, Queensland University of Technology, Brisbane, Queensland, Australia, 3rd/7th July: Virtual Libraries: Virtual Communities (http://iatul.org/conference/proceedings/vol10/papers/breivik_full.html) (2006-11-16).
- Catts, R. & Lau, J. (2008). *Towards Information Literacy Indicators*. Paris: UNESCO; 46.
- Chevillote, S. (Coord.) (2003). *La formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne: problèmes et perspectives*. Lyon: École Nationale Supérieure des Sciences de l'Information et des Bibliothèques.
- Chevillote, S. (Coord.) (2005). *Encuentro de la Región Europea sobre Alfabetización*. Lyon, 02/05-04-05 (www.unesco.org/education/uie/news/lyonreport_sp.shtml) (2007-11-16).
- Fransman, J. (2005). *Understanding Literacy: a Concept Paper*. Paris: UNESCO; 31.
- Hernandez Salazar, P. (1998). La formación de los usuarios de información en instituciones de educación superior, in Cuadernos, 4. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas. México: UNAM; 70.
- Kapitske, C. (2003). Information Literacy: A Positivist Epistemology and Politics of Outformation. *Educational Theory*, 3, 1, Winter; 37-53.
- Mani, N. (2004). On My Mind: From Information Literacy to Information Fluency. *American Libraries*, February; 30.
- Owusu, Ansah, E.K. (2005). Debating Definitions of Information Literacy: Enough is Enough! *Library Review*, 55, 6; 366-374.
- Pantzar, E. (2000). Knowledge and Wisdom in the Information Age. *Foresight / The Journal of Future Studies, Strategic Thinking and Policy*, 2, 2, Apr.
- Spenser, T. (2003). Information Literacy Meeting of Experts. Prague, the Czech Republic, September 20-23. Conference Report; 31.
- Tocatlian, J. (1978). Formación de usuarios de la información: programas, problemas y perspectivas. *Boletín de la UNESCO para las bibliotecas*. Citado por Hernández Salazar, P.: La

formación de los usuarios de información en instituciones de educación superior, 1998; 70 (Cuadernos; 4. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas).

UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Paris: UNESCO (<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>) (2007-02-05).

UNESCO (2002). La UNESCO y la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. Paris: UNESCO; 12.

UNESCO (2007). A Statistical Framework for Information Literacy. Paris: UNESCO, Institute

for Statistics. Intergovernmental Council for the Information for All Programme.

Wilson, L.A. (2000). La instrucción como servicio de consulta, in Bopp, R.E. & Smith, L.C. (Eds.). Introducción general al servicio de consulta: libro de texto para el estudiante de bibliotecología y manual para el bibliotecario de consulta. México: UNAM/Alfagrama: IC, 420; 101-126.

(訳 : 村上郷子)

1-2 メディア教育のためのカリキュラムの貢献: 構築における過程

レオナート・オペルッティ

ユネスコ・カリキュラム開発プログラム能力形成
教育インターナショナル事務局 コーディネーター
ジュネーブ (スイス)

要約

本稿は、生徒が能動的に現代世界に参加するために求められる能力を発達させることを主張し、教育や教育カリキュラムの観点から、メディア情報リテラシーを分析するものである。カリキュラム開発の政治的・技術的な構成要素は我々が構築したいと望む社会のタイプを反映することについて考察する。同様に、すべての子どもおよび大人が、学習への期待やニーズ、および学習形態に応じた教育を受ける権利の保証を目指し、参加と平等の機会を保証する教育の観点としてインクルーシブ教育の概念を示す。「グロー・ローカル」カリキュラムの概念では、グローバルとローカルな現実の間を往還できるような生徒の能力を発達させるものであること、学校を日常生活の状況に近づけようとするものであることを論じた。分析はメディア情報リテラシーがカリキュラムにおいて教科横断的であるべきだと結論づける。それは、他の考え方との間や、高度な教師教育や、教師間のスムーズなコミュニケーションや、参加の合意形成の過程における充実したインクルーシブ教育の提案で求められてきたものである。

キーワード: メディア・リテラシー インクルーシブ教育、コンピテンシーに基づくアプローチ、カリキュラム開発、カリキュラム 学習状況

1 はじめに

カリキュラムの観点からのメディア教育についての議論は、学習者におけるコンピテンシーの発達に焦点をあてる。これは、基本的に、日常生活において学習者が状況に関わり、解決することを可能にするために、価値観、態度、振る舞い、能力および知識を呼び起こし統合することや、社会の発展や変革のための市民としての彼らの行動を形成し、強めていくことを意味する。段階的に能力を備えた人になっていくには、読むこと、理解すること、批判すること、提案すること、効果的に広くシティズンシップを用いることができるようになるための段階が必要である。

権利としての教育の枠組みにおいて、我々がシティズンシップのための教育に言及する場合、メディアが人々の生活に浸透して以来、考え方やとらえ方、態度や意見を生成し、統合し、変革する

コアとなる構成要素として、メディア教育を位置づけている。その課題は、生徒や若者がメディアに批判的に向かい合える判断基準や教材を提供するだけではなく、メディアのコンテキストを理解し、人々が文化的、政治的、経済的および社会的に権利を行使する方法を決めさせることでもある。

メディア教育は、我々が生活し作り上げていきたい社会やシティズンシップの基盤となる重要な要素として、教育やカリキュラムの役割について、広く、多元的に、オープンにそして徹底的に議論すべきだと、我々は感じている。教育やカリキュラムとの関わりや内容に触れずにメディアを議論することは、高尚で希望に満ちた練習にはなるかもしれないが、教育制度が精神的で社会的な変革の要素となるために必要なこととは結びつかない。

メディアや情報についての指導や学習は、マス

メディアの情報を読み解いたり制作したりするとき、クリティカルに考えることを含んでいる。これは、個人的な価値や社会的価値、情報の倫理的な活用についての責任、文化的な対話への参加について知ることや、とりわけ自治が弱体化されるような影響を受ける状況下でそれを維持することである。メディアやメディアについて教えることは次のような基本的な能力としてまとめることができる。すなわち、クリティカル・シンキング、創造性、シティズンシップ、異文化コミュニケーション¹である。これらの能力は、総合的なシティズンシップ教育において育まれるコンピテンシーを通して、現れ、発達する。コンピテンシーは機会を広げ、知識社会における制限された不公正さを補い、子どもや若者の期待やニーズに対して理解し応える方法を新たに再考することを促す。

我々は、メディア教育の総合的なビジョンの構築を導くために一連の考えや概念を次のように論じていく。

- 教育の役割を定義することによってカリキュラムを広い観点で政治的および技術的に構築すること。
- 実際に教育の機会の民主化を促す全ての人のための教育を目指す原理としてのインクルーシブ教育。
- 学校や教室を日常生活の状況と課題に効果的、批判的、創造的に結びつけ、コンピテンシー発達の基礎となるグローバルからローカルまでの（グロ・ローカルな）現実と統合したカリキュラムの概念。

2 教育とカリキュラム、変化の2つの補完的な動向

権利としての教育を見ると、社会における教育の役割には、少なくとも4つのコアとなる要素がある。

- 基礎的な価値体系や規範を共有する社会における民主主義的シティズンシップのための概念的、経験的な基礎を築く手段としての教育。その目的は理解と知識を促し、自由、多元主義、公正、団

結、寛容、尊厳および美徳といった価値観を実践することである。統合とは、グローバルと国家とローカルの責任を統合し融和することによって、普遍性に着目し、多様性やその多様な表現を理解し価値付けることを意味する。自由主義共和国におけるシティズンシップのための文化モデルに関する（例えば、フランスにおける）今日の議論では、イブ・ルノアール²が述べたように、国家的基盤の政治力学に基づく価値と倫理の一般的な表現と、価値観と目的を共有する人々の自由、手段、組織としてのコミュニティを形成することの間に、緊張と葛藤が示されている。

• 福祉を公平に分配するための状況と機会の探求において、補足的な概念と同様に、公平と平等を熟慮する重要な社会的経済的政策としての教育。教育は、単に社会政策ではなく、健全な経済政策の重要な礎石である。公正で質の高い教育なしで、持続可能な経済成長と機会の公平な分配は達成できない。したがって、文化、社会、経済、ジェンダー、民族、移民などの要素の多様性に応じた教育へのアプローチの欠落に関して、経済および社会政策としての教育は教育成果の到達における不平等を少なくするために公共政策を策定することが求められる。PISAによって示されたような学習到達度や基礎的なコンピテンシーの獲得におけるギャップは、（ラテンアメリカにおけるように³）たいいていの社会にとって、排除や公民権剥奪などの強い要因であることがわかるだろう。

• 子どもの発達を促すために早期の家庭教育の必要性を主張し、長期的な見通しをもって貧困と障害をなくしていくことを主目的とする教育。歴史的には、教育の役割は、貧困や補償の措置もしくは救済方法の範囲を定めるものとして理解されてきた。（例えば、特定の社会グループを対象とした学校給食や医療）。ただし、1990年代以降、議論の範囲は「教育の可能性」の概念を導入することによって、拡大され豊かになった（例、ラテンアメリカにおいて）。

ネストル・ロペス⁴によれば、教育の可能性は次

にあげるものの相関関係の程度に関連する概念である。1) (最低限の福祉や、価値観の社会性、学習への関わりを促進しサポートする態度に関わる) 教育課程において、能動的な参加を可能にするために適した家庭や社会的状況。2) (生徒達の特性や期待、その両方を一致させる方略を追求することに学校が親しみやすい) 教育条件。

政府の役割は、市民社会と家庭と学校との必要なリンクや相互作用や対話を作り出し、この相互関係を確実にするための重要なファクターとなることである。教育の可能性の概念は一種の社会的決定論を乗り越えることを助ける。それは、主に、質の高い教育を達成するために、具体的な状況を改善することが大切であるという信念に関連している。さらに、それは生徒の多様性を理解し応えられる教育制度の責任を強調するものである。学習条件やプロセスは、教育力の最小の基盤を求めめるものである。

・グローバル化した世界における国家社会として、尊く、先見性があり、知的で、生産的な統合を達成する最も有効な方法としての教育。

これは、世界の現実を変えることができないと宿命論的に認めるためでもなく、考えられる1つの適切な方法として「政治的正しさ」として国際的な価値観や規範を支持するためでもない。反対に、現実の批判的分析や現実を理解し変革する能力を促し、導いて、現実生活の状況に関わることは、市民のコンピテンシーの発達を必要とする。

モレノ(2006)は次のように述べている。「世界中の教育改革はますますカリキュラムに中心が置かれるようになった。なぜなら、学校カリキュラムの構造とコンテンツの双方に焦点を合わせ、変化を求める傾向が高まっているからだ。」⁵カリキュラムは我々が築こうと望んでいる社会の型を反映した教育的な提案と政治的技術的な構成要素を統合すべきである。そして、教育の基本的な役割の理解に基づき、カリキュラムの議論は必要な相対として、教育の観点を具体化することを可能にする基本的な手段の1つとして現れる。

デミューズとストローヴェン(2006)は、カリキュラムのグローバルな観点は次のものを含むべきだと述べている。それは、達成すべき学習到達度、指導と学習に関連する教育学的な指導方法、教師や生徒のための指導教材、内容の定義、学習到達度や達成の評価、カリキュラム・マネジメントである⁶。その多面的な本質を認識して、ブラスラヴスキー(2002)はカリキュラムを「政治、社会、教師間の密度が濃く柔軟な契約」⁷と定義した。その考え方は、履行(密度)を支援し普遍的な概念を組み合わせて融合することにより、オプションを選び、かつ、それら(柔軟性)を実現する明確で具体的な機会を産み出すことを支援することにある。カリキュラムの提案は、カリキュラムを共同開発するために、学校管理者と教師にとっての地方の自由と自治を促進し、すべてによって共有される正常な国家の指示としてよりよく働くものである。

カリキュラムの問題は、どのような人や機関にとっても内発的でも外発的なものでもない。カリキュラムは、社会の福祉や開発に関する、価値観、態度、期待や感じ方を表出し、反映する。また、それは、時には互いに反目し合う多様な機関や利害関係者の観点や利益が複雑に混じり合ったものでもある。

カリキュラムは、(何を)成果として、もしくは(どのように)過程として、その両方としても、等しく重要であると見られるだろう。学習の質のための先行条件は次のような内容を含んでいる。すなわち、何をどのように生徒は学ぶべきなのかという社会の観点を反映した実際的なカリキュラム文書、楽しく親しみのある学習環境の助けになる革新的な実行の方略、およびインクルーシブ指導と学習習慣である。

カリキュラムは教育問題の「答え」ではない。しかしながら、よいカリキュラムの観なしでは有効な教育改革はありえない。我々が社会の期待や要求の解釈の仕方に従って、生徒に指導するのになぜ、何が重要で、適切であるか(基礎や必要)

の根拠を示し、カリキュラムのビジョンを開発していかななくては、教育の質（過程と結果）を改善するのは難しいだろう。解釈は常に議論の余地があり、政治的な考察、イデオロギーの考察および歴史上の考察によって大部分は動かされる。よい例は、特に最近の衝突⁸を経験した社会における、歴史教育の目的および内容に関する議論である。

学問領域と内容の点から、カリキュラムから何を含むか除外するべきか、この問題は常に複雑な熱い議論を生み出す。教育改革に関するコアとなる問題はしばしば生徒が効果的に学習するにはあまりに負担の多すぎるカリキュラムで終わってしまっている(オペレッティ、2006)⁹。コールとマーティン(2006)¹⁰は「基礎的で、絶対に必要なことと、小学校のカリキュラムにおいて基礎的で、望ましいもの」と、生徒の人格的社会的発達のため、生涯学習や社会的インクルージョンのために学習されている「絶対的な基礎」の違いを明らかにした。そして「カリキュラムと授業時間は弾力性がない」と述べている。

カリキュラムに関する多くの議論は、社会やその関係者が教育から期待する役割を含んでおらず、むしろ歴史的な学問分野や伝統的な形式、知識を構成した内容、強くときには決定的な企業利益の影響を含んでいる。クリスチャン・コックス(2006)¹¹は、「知識を構成するためのカテゴリーの文化的な厳格さと、この構造と教師の専門家としてのアイデンティティの間に見出される類型」について述べていた。アルゼンチンで高校教育の改革(1997-1999)を担当したシリア・ブラ斯拉ヴスキーは、「教師の位置づけとアイデンティティを再定義することを含む学問分野の境界線をシフトするための試み」と考えていた。¹²

問題は、日常生活の中で知識が構成され、有効とみなされ、応用される方法についての認識論の本質に対応した伝統的な境界線を再定義することではなく、むしろ知識を構成する新しい方法が教室での指導や学習に実際にどのように影響を及ぼすのかを熟考することにある。例えば、社会科学

のカリキュラムは、教科を切り離し分断するような歴史と地理といった伝統的な配列よりも、生徒が住んでいる世界を理解することを可能にし、参考となる方法(例えば、メディア教育を含めて)を広く分かち合うことが、確実によりよい方法となるだろう。同様に、もし、教師と管理者が新しいカリキュラムに反対し、それを理解しようとするしなければ、ジェイシントとフレイテス・フレイが「改革への抵抗」¹³と呼んでいたことが生じる。

それはまるで過去に戻ることをそそのかしているようなものである。それは「より快適で、面倒が少ない」改革前の段階である。学問と指導の伝統的な方法(正面からの学習方略、分かち合うことよりも伝えることや、方向付けることよりもむしろ押しつけること)を再確認することである。

まさに、我々は生徒たちにとってカリキュラムが何か遠く、無関係で、学習意欲につながらず、学習と関係ないものと意識されるようになる危険を冒すことになる。なぜならばそのようなカリキュラムは、生徒たちに学習意欲を持つことを助けることも、学校の意義を理解させるための他の文化的、社会的、認知的刺激もおおおうにして持たず、もっとも弱い立場にある集団を不利にするからである。これは、読書が生徒の生活に無縁な地域で、関心のある情報を探すための図書館もないような遠隔地の人々に起こることである。

3、民主化することとインクルーシブすること

教育改革の中心となる課題は、アクセス、プロセス、および結果のための状況や機会を民主的にすることによってあらゆる人を包括することである。平等の機会とは、歴史的に言えば主に初等教育へのアクセスを意味している。(例、僻地に小学校を作ること)。平等のこの概念は、社会福祉対策のため、基礎的な能力を習得し、結果を達成するために、平等の条件を含め、発展した。さらに、政策とプログラムを設計し評価するために、特に、学習結果のような不公正(ギャップ)を少なくす

ることに関して、ガイドする基準として、平等ではなく公正について、我々は論じているのである。

より一層公正を達成するにはインクルーシブ教育の制度とカリキュラムを必要とする。インクルーシブ教育の概念は、全ての子ども達の社会的、文化的背景や多様な能力や理解力にかかわらず、彼らが平等な学習条件と機会を持つべきであることを意味し、展開されてきた。

質の高い教育を受け、権利を享受する機会や民主化するという要求が高まることによって、教育改革のための政策とプログラムをリニューアルし、新しくするための中核となるカテゴリーとしてインクルーシブ教育を採用することを可能になった。インクルーシブ教育は、単に貧困に対する伝統的で構造的な問題や、近代化および社会文化的な統合の課題に対する答ではない。インクルーシブ教育は、ICT へのアクセスから人々を分断したり、勉強せず働かない若者を疎外したりする社会的ギャップのような排除の内容や他の方法に取り組み、そして社会の差別を撤廃するために、障害としての社会的文化的多様性を考えるための方法でもある。

インクルーシブ教育は、教育や参加や平等の機会に対する子どもや大人の全ての権利を強く主張すること、傷つきやすい状況で生きる人々に特別な注意を与えること、そして、あらゆる種類の差別からの苦しみに耐えることを意味する。社会的観点から、インクルーシブ教育は実質的に、社会の型や我々が望み追求する民主主義の質（教育と社会の循環）についての議論に関係する。まさに、インクルーシブ教育は長期的な社会の公正な発展を支える中核となる政策なのである。

この広い展望は次のようなインクルーシブ教育のコアとなる概念を明らかにする。

- 1) 貧困、排斥、人種差別、入国拒否、およびエイズとの闘い。
- 2) 学習のための権利とコンテキストとしての文化的多様性および多文化性を考慮すること。
- 3) マイノリティー、移民および先住民に対する

権利の保障。

厳密な教育の見地から、インクルーシブ教育の方略は、本物の生涯教育の機会を全ての子どもたちに提供するために、子どもや若者に固有な状況を注意深く検討する。教師と生徒が話し合い、共感を持ち、より親密になり、互いの違いを理解し尊重しあう方法は、お互いにとって、適切な学習機会を共に作っていくことである。

全てを含む教育は 単に文化的社会的な多様性だけでなく、個人的多様性に対応するため、教育に必要な様々なものを少しずつ個人に合わせていかななくてはならない。教育の個別化は教育制度において増えていく傾向にあり、基本的に高いレベルの公正さと質に到達する道を切り開くものである。これには以下のことを要する。

- a) より多様な人々のグループの要求に対応した、より柔軟なカリキュラムを開発することである。それには、内容の負担をかけすぎず、日常生活の状況や課題に対応するコンピテンシーを発達させることである。
- b) 学校が、共同体に対して開かれ、且つ発展的な関係性を持ちながら、導かれ、経営されること、生徒の学習のニーズに適切な反応を発展させる方向を信じ、そのために働く専門的な共同体に支持される学校を運営することである。
- c) 各学校が学習の困難を予見し、個人に配慮することで克服し、生徒に対し、よりよく学ぶための機会の多様な支援をすること。

一般に、インクルーシブ教育¹⁴を作り出すためには次のことが求められる。一つは社会正義の観点を教えること、もう一つはそれぞれの生徒の学習意欲や、指導や学習のための最善の実践を含む概念的な枠組みや、過程と結果を含むカリキュラムのより広い観点の振り返りや集団活動が求められるのである。

4 多様な関係性と民主主義学習を両立させるためのグロー・ローカルなカリキュラム

主要な政策目標としてインクルーシブを求める教育制度では、学校や教室において実現するためのカリキュラム改革と開発が必然的に求められる。カリキュラムを作ることは、社会の必要性に見合うようにそれぞれの国のコンテキストやアプローチの多様性を熟考することや、教育制度の内外において多様な利害関係者による提案をふまえた特有で独自なものである（社会の期待と要望を理解し対応する困難で複雑でデリケートな課題）。機械的にコピーし、繰り返すことができるような国際的な「成功」モデルがあるわけではない。しかしながら、観点や方略や「賢い実践」のように見られる地域相互に分ち合うべき、観点や方略や傾向はある。

最大の課題の1つは、国際社会と国家のニーズの間で微妙なバランスを作り出すことにある。コックス(2006)はそれを次のように表現する。「国家の要望と国家とグローバル社会のバランスがなければ、(国家の社会的経済的な現実の) コンテキストなしで、(グローバルな観点から参照されたり、内容に干渉することの) リスクは存在することはないだろう？」¹⁵。国家と地方の現実と内容を調和させ、統合するための課題は、教育改革の具体化とアプローチにおいて、ますます普遍的な傾向となると見られている。

これらの普遍的な傾向とは何か。

第一に、教育についての合意である。一連の基礎的なゴール、構造、方略と評価システムの一連において輪郭を描く上で、カリキュラム委員会と、我々が築きたいと願う共通のビジョンに根ざした社会がカリキュラムに反映されること。これは教師と教科の関係性を制限するまとまりのない教科の総体でも、情報と知識を伝える講義タイプのスタイルでもない。

第二に、世界、全国および地方レベルの間の適切な相互関係を正確に要求する、カリキュラムの関心と問題の進歩的な普遍化。答えは常に国家や

地方の枠組みにあるのではなく、グローバリゼーションがこれらの主題にあてはまる。新しいカリキュラムを提案するために、教育の構造、内容、方法という点において非常に似ていることに導かれ、共通の核となる課題(例えば市民教育、持続可能な開発のための教育や、エイズ教育)に対する認識が増している(Meyer, 1999)。多様な発展レベルにある国々が採用しようとしているコンピテンシーを基盤とするアプローチは、関連するカリキュラムの標準化に役立っている。

第三に、前のポイントに続いて、国際教育局(IBE)¹⁷によって記述されるように、世界の多様な地域で、同様の挑戦がなされ、カリキュラム改革の結果が履行されているという認識が増している。ブラスラブスキイ(2004)は、教育制度が現実以上に理想の社会をベースとして構成されることや、発展の理想形が世界各国ともたいへん類似していることを見いだした¹⁸。

ブラスラブスキイ(2004)は、ユニバーサルリズムの多様性に基づく概念の下、現実や課題を統合する《グロー・ローカル》カリキュラム¹⁹にむけて作用する可能性もまた示唆していた。従って、ますますユニバーサルな傾向を確かに反映すると思われる6つの局面がある。

- ・ 数学、言語（母国語と外国語を相互に補足するもの、小学校から始める英語）、科学（科学技術のコンピテンシーを開発するために生物学、物理学、化学の指導を統合したもの）、主流となっている世界的な関心（シティズンシップ教育、持続可能な開発教育）などの学習領域や教科としての際だった重要性。公正での高い教育を促進する提案となるこの配列は、教育の機会（例えば基礎教育の9～10学年）の拡張と民主化をサポートする。

- ・ 学校と地方レベルで見いだされた活動に対するカリキュラム構造の進歩的な始まり。

それはカリキュラムを制度的、教育学的に共同開発することにおいて学校が中枢の役割を果たしている²⁰。これは、私たちが教師と彼らの役割を理解する方法において根本的な改革を必要とす

る。ベアトリッツ・アヴァロスは、次のような的を得た発言をしていた。「彼らの長い指導経歴のコースを超えて、教育者は、何を教え、何をなすべきかについての自分なりの見方を作り上げてきた。」²¹教師は、教育やカリキュラム改革についての彼らの背景や観点、感性を無視して、他者の考えや計画の単なる実行者と見なすことはできない。

- ・私たちが勧めているカリキュラムの総合的な観点によると、構想と履行の間の伝統的な分離を乗り越え、教師は共同開発者としてカリキュラム改革に深く関わる。教師は、社会の要求と期待に応じて最も適切なカリキュラムが何であるかについて必要十分な討議のために、かけがえのない重要な歴史的役割を果たす。もし、どんな教育改革でも成功させるなら、教師達は、社会におけるカリキュラムの役割の概念化と定義に参加しなくてはならない。これは単に彼らのビジョンや考え、方略を受け入れ、戦略を含意するだけでなく、むしろそれらの役割を認識して、カリキュラム改革をひとまとめにして、構築するために必要な出発点として、教育制度の内やシステムの内外における多くの利害関係者を公に明らかにすることである。
- ・生徒の期待とニーズに教育を焦点化させ、彼らの多様なコンテキストや学習方法、日々の状況により近づき、よりよく取り組むために、指導のアプローチを継続的にリニューアルすること。確かに、コンピテンシーに基づくアプローチの活用の増加と概念化は、方法論（例：形成的評価のための基準や構成要素をデザインすること）のリニューアルにとって重要であり、学問分野のカテゴリーでの重要なシフトによって補足された（例：日常生活のコンテキストにおける数学的問題解決や、言語指導における対話的アプローチ）。
- ・ナショナル・カリキュラムにおける宗教教育の導入に関する大きな関心。ジーン・フランソワ・リヴァードとマッシモ・アマーディオ(2003)による研究は、分析した73か国の内半数の国が、宗教教育は、必修科目か、もしくは選択科目のコースとして、教育期間の初めの9年間で、クラス・ス

ケジュールに少なくとも一度は扱われることを明らかにした²²。ユニバーサルに共有される一連の価値観の下で、多様性を保護し尊重する意味で、世俗主義に理解のある社会において総合的な市民教育に、宗教教育が寄与できるかということが私たちが求めるべき重要な問いである。

- ・多様な形式（必修/選択）での、学問の分野の領域に近づくであろう教科横断的な多文化教育への重要性。一般的に多文化の論点は、「相互にうまくやっていくための学習」のアイデアを促進するためにカリキュラムの一部としてアプローチされ、学習の方略や方法論を改訂していく（例：交渉や平和的に葛藤を管理するスキルを含むコンピテンシーを発達させること）。

国内および世界の現実の間の豊かな統合と必要なバランスを模索するために、ユニバーサルな関心や問題に関連し、コンピテンシーに基づく、グローバル・ローカルなカリキュラムを概念化すること。これは、もし我々が次のことを理解出来るならば、可能である。それは、課題に取り組むためのコンピテンシー（例：価値観、態度、知識、技能）を発達させるために使うことができるあらゆる資源は、その歴史的社会的な構成物の意図や意味はそれらに関係する組織や利害関係者によってダイナミックかつ能動的に作られてきたものなのである。

コンピテンシーに基づくアプローチはインクルーシブ・カリキュラム、差別撤廃に到達するための可能性のある進歩的な方法として理解されるだろう。フィリップ・ジョンナート²³は次のように述べている。カリキュラムの論理（多様なタイプの状況に的確に対処する力量と活動）、学習の論理（生徒がコンピテンシーを発達させること）、状況における活動の論理（コンピテンシーを適用すること）。コンピテンシーを基盤とするアプローチは仮定している用語による仮想の能力ではなく、有効な用語による実際の能力を開発することを伴う。

コンピテンシーを基盤とするアプローチを適用した国々の地域間の比較分析²⁴は私たちに特に次の点を示す。

- ・ コンピテンシーに基づくアプローチについて、徹底的に、真剣に、率直に取り組むことや、教育政策を議論することの必要性。その議論は概念と提案をはっきりさせるために、イデオロギーの問題²⁵から目をそらさずに、データと証拠によって導かれたものであること。コンピテンシーに基づくアプローチは、学問の内容を考え、組織し、自律的で批判的で強い市民として能力のある個人の成長に寄与する革新的な方法を提供する研究計画としてカリキュラムについての概念の確かな選択肢になりえる。それは、ホリスティックに見られたカリキュラム開発の横断的テーマに関わる議論を活発にし、教育制度やその下位機関、組織、利害関係者および学問分野の集合と見なす伝統的な方法への挑戦である。それは、インクルーシブ社会やその必要条件やニーズをオープンに議論することや、講義によって情報と知識を伝えることが限られているどんな指導法にもタフな気持ちをもって質問することによって、教育システムの内やその周辺で、権力のバランスと分配に深く影響を与える。
- ・ コンピテンシーに基づくアプローチの強化。概念化を促し、基礎、ゴール、カリキュラム構造、シラバスと学校や教室での制度的教育学的実践を定義し、主流に組み込むこと。コンピテンシーはカリキュラムの方向として一般的で抽象的な用語で定義するものではなく、一貫して実際の教室に即し、カリキュラム開発の全ての段階に組み込むのである。
- ・ コンピテンシーに基づくアプローチを有効に履行するための方略や手段として学習状況を概念化すること (Jonnaert, 2006²⁶、Roegiers, 2007²⁷)。ジョナートは「状況はコンピテンシーにとって起源であり基準である」と述べているが、我々には、学習状況の中にコンピテンシーが導かれる前から、行くべき長い道のりがある。むしろ、状況的な問題解決に学習の資源を適用させる傾向がある。
- ・ 学習状況が効果的な方法であることを理解する必要性。それは、学習する授業を選択し、活動し、

統合するためであり、課題や日常生活の関心や状況にカリキュラム開発を関連づけることである。生徒の期待とニーズは、状況を概念化したり、定義したり、生徒は学習対象ではなく多様な方法で学習する個人として把握する努力をしたりすることが重要なポイントである。

- ・ コンピテンシーに基づく教育改革は、教師のプロフィールと役割の変革を含み、彼らの継続する専門能力の開発を支援しなくてはならない。教育改革の主な障害の一つは、コンピテンシーに基づく教育の開発が小学校と中学校をひとまとめにする不毛で効果のない形で続いており、残されていることである。さらに、教師教育のカリキュラムが依然として教科領域と情報と知識の伝達に大きく分断されていることにある。

5 オープンな議論のための最終所見

我々はメディア教育が統合的なシティズンシップ教育の中核となる構成要素であり、幼い年齢から始める点や、社会や教育の民主化を促すものである点で同意できるであろう。メディアを理解し、分析し、批判する能力を求められる教育をされなかった市民は市民権を用いたり、社会参加をしたりする上でひどく妨げられる。

つまり、課題は若者に単にメディアについての情報を伝えるだけではなく、また包括的な市民教育に関する能力やコンピテンシーについての良い意図を並べ立てるだけでもない。我々は、以下の用語において、メディア教育の役割、機能、潜在的な重要性について第一に考えるべきである。a) 教育についての長期的な観点、b) 文化的、社会的、個人的、全ての人に到達する多様性を含むカリキュラムの提案、c) 民主主義や市民教育や地方と国家と世界の関係性を統合する概念を含み、権利を強化し享受する政治的、経済的、社会的、文化的次元の間の相互関係に十分に取り組む。

一連のコンピテンシーと知識はまず、シティズンシップの概念を含んでおり、ローカル、ナショナル、グローバルな関心を統合しており、そして、

とりわけ、権利を強めたり、享受したりする政治的経済的社会的文化的次元の相互作用にはっきりと焦点を当てていることである。

探求すべき可能な選択肢は、小学校から大学を通じて生涯学習までの枠組みを含むカリキュラムをもつメディア教育を主流とすることである。つまり、生徒達は現実生活に関連した状況を学習することの答えを見いだす改革に直面している。メディア教育は情報を暗記し繰り返すことでも、社会科学の学問分野に関連した学習プログラムにおける時事問題のような概念を紹介することでもない。

大事なことは、複雑で長期的であり、しっかりしたカリキュラムの提案や、教師教育の質と教師間の多くのコーディネーションとグループ・ワークを要することである。「はなはだしく教科優先のカリキュラム」と教師の「孤立主義」を避けることは困難な課題であり、時間と忍耐を求められるが、インクルーシブ教育カリキュラムに近づくためには必要なことである。主流化する多様な方法について考えることは可能である。例えば、コミュニケーションや市民教育に関連した教科に、より多くのメディア教育を入れるのである。我々が望ましくないと感じることは教科の中にそれを詰め込むことであろう。なぜなら、それは民主社会を構築し強化することを縮小し、無視することになるからである。

注

- 1 Moore, P. (2008). Teacher Training Curricula For Media and Information Literacy. Adaptation of the first preliminary version of the international expert group report, 16-18 June 2008. Paris, UNESCO.
- 2 Lenoir, Y. (2006). Chapter I. Citizenship and Multiculturalism, The Terms of the Debate (original in French). In Lenoir, Y.; Xypas, C. & Jamet, C. (Eds.). School and Citizenship. A

Multicultural Challenge. Paris: Armand Colin; 7-24.

- 3 2003年にPISA/OECDが実施した知識と技能の国際的な評価は、特にヨーロッパや、より劣ったレベルにおいてアジアの国々からも、ラテン・アメリカが相当なレベルの差があることをはっきりと示した。たとえば、日常生活に活用されるスキルを評価するために作られた数学のテストで、ラテン・アメリカの3か国が、40か国の中で、最下位(ブラジル、インドネシア、チュニジア)、最下位より二番目(メキシコ)、最下位から三番目(タイと同点となったウルグアイ)を占める結果となった。

参照 OECD. (2004). First Findings of PISA 2003. Executive Summary. Paris: OECD. t 1; 9.

- 4 López, N. & IPE-UNESCO (2005). Equidad educativa y desigualdad social [教育資本と社会の不平等], in Desafios de la educación en el nuevo escenario social latinoamericano [ラテンアメリカの新しい社会シナリオにおける教育の挑戦]. Buenos Aires: Offset DIFO S. H.; 81-108.
- 5 Moreno, J.M. (2008). Chapter 10 - Conclusiones. La dinámica del diseño y el desarrollo del currículo: escenarios para la evolución del currículo [カリキュラムの設計と開発の力学: カリキュラム発展のシナリオ], in Benavot A. & Braslavsky C. (Eds.). El Conocimiento Escolar en una Perspectiva Histórica: Cambios de Currículos en la Educación Primaria [比較と歴史的観点からみる学校知—初等・中等教育のカリキュラム改革]. Buenos Aires: Granica; 332.
- 6 Demeuse, M. & Strauven, C. (2006). Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage [学習や教育のためのカリキュラム開発—政治的決定から実験的取り組みまで]. Introduction. Brussels: De Boeck; 9-28.

- 7 Braslavsky, C. (2002). *The New Century's Change: New Challenges and Curriculum Responses*.
New Delhi: COBSE - International Conference.
- 8 IBE は、社会と市民の復興における教育政策改革の役割を分析し、アイデンティティ・ベースの紛争のコンテキストにおいて国家の市民権を再定義し、ボスニア・ヘルツェゴビナ、グアテマラ、レバノン、モザンビーク、北アイルランド、ルワンダ、スリランカの国家の事例研究のシリーズを制作した。
参照: Tawil, S. & Harley, A. (Eds.) (2004). *Studies in Comparative Education: Education, Conflict and Social Cohesion*. Geneva: IBE-UNESCO.
- 9 Opertti, R. (2006). *Cambio curricular and desarrollo profesional docente en la agenda del Plan de Acción Global de Educación para Todos (EPT) [すべて (EFA) のための教育のグローバルな活動計画の課題におけるカリキュラム改革と教師の専門性の開発]*. OREALC-UNESCO. *El currículo a debate [討論におけるカリキュラム]*, *Journal of PRELAC*, 3 (Regional Project on Education for Latin America and the Caribbean). Santiago, Chile: Salvat Impresores; 28-48.
- 10 Coll, C. & Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular [The Relevance of Curricular Debate]*. OREALC-UNESCO. *El currículo a debate [討論におけるカリキュラム]*, *Journal of PRELAC*, 3 (Regional Project on Education for Latin America and the Caribbean). Santiago, Chile: Salvat Impresores; 6-26.
- 11 Cox, C. (2006). Chapter 14. Cecilia Braslavsky y el currículo: reflexiones sobre la travesía de toda una vida en búsqueda de una educación de calidad para todos [セシリア・ブラスラブスキとカリキュラム: すべてにおいて質の高い教育のための課題における全生涯の旅のリフレクション]. In: Benavot, A. & Braslavsky, C. (Eds.). (2008). *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica: cambios de currículos en la educación primaria y secundaria [比較と史的観点からみる学校知一初等・中等教育のカリキュラム改革]*. Buenos Aires: Granica; 383-404.
- 12 Braslavsky, C. (Ed.) (2001). *Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina: Análisis de casos en América del Sur [ラテンアメリカの中等学校教育における現代の改革過程: 南アメリカのケースの分析]*. In: *La educación secundaria. ¿Cambio or inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y contemporáneos [中等教育. 改革は可能か否か? ヨーロッパに関する分析と討論および現代のプロセス]*. Buenos Aires: Santillana.
- 13 アルゼンチン、チリおよびウルグアイで起こった教育改革に基づき、ジェイシントとフレイテス・フロイは、改革に取り組む 3 つの方法について次のように記述した。1) 受動的受容 (精神だけではなく文字に続いて)、2) 創造的適応 (新しいものと古いものは学校のコンテキストにおいて適切な形で導入される。あるいは 3) テキストの中で言及された抵抗。
参照: Jacinto, C. & Freites Frey, A. (2006). *Ida y vuelta: política educativa y las estrategias de las escuelas secundarias en contextos de pobreza. Estudios de casos en América Latina [前後: 教育政策と貧困のコンテキストにおける中等学校の戦略。ラテン・アメリカの事例研究]* (保留中のインターナショナルスクールの有効性に関するマニュアル

- は出版準備中)。Buenos Aires: IIEP.
- 14 Nind, N. (2005). Inclusive Education: Discourse and Action. *British Educational Research Journal, Thematic Review*, 31, 2, April 2005; 269–275.
- 15 Cox, C. (2006). *Op. cit.*; 245-258.
- 16 Mayer, J. (1999). Globalization and the Curriculum: Problems of Theory in the Sociology of Education. Presentation to the International Symposium organized by the University of Lisbon, Lisbon, November 1999.
- 17 カリキュラム開発と能力の構築において、1998年以降のIBEで開催された地域セミナーは、それが可能なカリキュラムの設計、管理、評価に関する世界の地域間、多くの共通要素を識別するために作られた。
参照：IBE-UNESCO (2005年)。フレームワークのドキュメント：カリキュラム開発のグローバル・ネットワークとしての実践コミュニティ。Geneva: IBE-UNESCO. (www.ibe.unesco.org/COPs.htm).
- 18 Braslavsky, C. (2004). Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social. *Reforma Curricular y Cohesión Social en América Latina* [社会統合の緊急事態に照らしたカリキュラム改革の挑戦。ラテン・アメリカのカリキュラム改革と社会統合]。コスタリカの中央アメリカのために国際的教育とユネスコ事務局によって共同で組織される国際的なセミナーからの最終報告(5-7 November 2003 in San José, Costa Rica). Geneva: IBE/UNESCO; 36-47.AOC, UNESCO, EUROPEAN COMMISSION, COMUNICAR
- 19 Braslavsky, C. (2004). *Op. cit.*; 36-47.
- 20 授業時間割りについてのIBE(2002)による研究は、23か国中15か国が、様々なオプションや選択科目分野を学校の活動計画のために時間枠を設定していることを明らかにした。
参照：IBE-UNESCO, ABEGS (Cols.) (2002). *A Review of Time Allocated to School Subjects: Selected Cases and Issues*. Geneva: IBE-UNESCO.
- 21 Avalos, B. (2006). El currículum a debate. *Currículum y desarrollo profesional de los docentes* [討論におけるカリキュラム。カリキュラムと教師の専門性の開発]。Paper presented at the Second Meeting of the Inter-governmental Commission of the Regional Educational Project for Latin America and the Caribbean. (PRELAC). Santiago, Chile: OREALC-UNESCO.
- 22 Rivard, J.F; Amadio, M. (2003). Teaching Time Allocated to Religious Education in Official Timetables. *Prospects, Quarterly review of comparative education*, 3, 2; 211-221.
- 23 Jonnaert, P. (Ed.) (2007). *Le concept de compétence revisité* [コンピテンシーの概念の再考]. Observatory of Educational Reforms (ORE). Montreal: University of Québec.
- 24 Opertti, R. (Guest Editor) (2007). *Open File Curriculum Change and Competency-based Approaches: A Worldwide Perspective*. IBE-UNESCO, *Prospects*, XXXVII, 142, June. Heidelberg: Springer.
- 25 非常に分極化され政治化されたシナリオにおいて、新進歩主義的方針とその教育への影響に焦点をあて、能力に関する議論は、主にイデオロギー的でレトリック的な傾向があった。能力ベースのアプローチは、市場経済の条件において、労働市場の要件に適応し、能力、スキル、態度の開発を促進するため、彼らが新自由主義政策をサポートしていることを口実に、いくつかのケースでは、おそらくより一般的に拒否される傾向にある。
そのような能力は、彼らが主張するには、個人

や社会に対するクリティカルな活動や批判的思考を促進するよりはむしろ、そのものとしての世界を受け入れる傾向がある。

26 Jonnaert, P. (2006). A Review of Competencies as Ways to Organize Training Programs:

Toward Competent Performance (original in French). IBE Working Paper on Curricular Issues

(on-line).

Geneva:IBE/UNESCO.(www.ibe.unesco.org/en/communities/community-of-practice-in-curriculumdevelopment/competency-based-approaches/forum-approaches-by-competencies-2006.html) (2007-09-11).

27 Roegiers, X. (2007). Pedagogy of Integration. Competencies and Integration of Knowledge in Teaching. Original in French. CECC-AECL, San Jose: De Boeck, IDER Collection.

(訳 中村純子)

1-3 専門家と市民にとってのメディア・リテラシー教育の課題： 南側諸国における格差を埋める

ジャマル・エディン・ナジ博士

情報・コミュニケーション機関教授

ユネスコ・オービコム 公共と地域コミュニケーション部会議長

ラバット（モロッコ）

jamaleddine.naji@gmail.com

要約

情報コミュニケーション技術(ICT)は、ジャーナリズムとメディア教育に新風をもたらした。戦略的、参加型の教育のビジョンがなければ、ジャーナリズムとメディア教育は民主的で参加的な情報社会でのプロジェクトを推進するには機能しないだろう。同じように、戦略的、参加型の教育のビジョンがなければジャーナリズムとメディア・リテラシー教育は、訓練と雇用の関係で世界中が経験しているギャップを埋めることができないだろうし、政府の政策やメディア制作者に対して建設的な影響を与えることもできないだろう。とりわけサイバー空間における専門家と市民の実践に対しても建設的に影響することはないだろう。ジャーナリストとメディアは社会と国家間において決定的な位置を占めており、メディア・リテラシー教育を初等教育から導入する公の政策を要請している。メディアは知識の源であり、発展のための道具であり、シティズンシップの母体であり、「社会的存在」や平和を構築する源である。究極的な課題は、各機関が有機的に連携した情報社会の到来である。各機関が有機的に連携した情報社会の到来により、「解放されたジャーナリズム」^{訳注1}が確立できるかどうかは課題である。南側諸国におけるメディア教育実現の主要な障害のひとつは、このように報道の自由が確立されていないことにある。

キーワード：ICT、雇用、教育学、市民ジャーナリズム、情報社会、メディアの専門家、改革、大学

1. はじめに

ジャーナリズムは、100年弱の間学校で教えられてきた。この分野における専門家のための専門的な知識とスキルの習得やスキルの向上は、ここ50年近くでメディア産業の分野で組織的に行われてきた。概して、（北側諸国、つまりヨーロッパ諸国や北米に集中している）伝統的で一流の教育機関におけるメディア関連の教育についての改革の速度は、人文社会科学における他の領域のカリキュラムと比べて非常に遅い。かなりの頻度で改革が実施されてきたし、（ジャーナリストによって知的に生産される）コンテンツの操作および流通を可能にする機械的、技術的、設備的な手段を含んだ、純粋な技術革新によっても改革が提起

されてきた。結果的に、訓練やスキル向上プログラムが改革されたり、改訂されたりしても、そういった訓練やプログラムは、活字、音声やビデオの記録、イメージの創り方といったメディア言語の合成、色合いの操作、効果や特殊効果といった、新しい学習やスキルに限定されてきた。

これは継続教育や現場で働く者のスキル向上に関する事例になりつつある。これらのプログラムは、雇用主が多かれ少なかれ標準的に採用しているが、たいていの場合、新しい設備を購入した後にはセールスマンによって提案される。またこれらのプログラムは、ジャーナリストや他のメディア関係者が新しい技術を導入した際の訓練や、新しい技術に慣れ親しむというシンプルな目的のため

でもある。結果として、書き方の規則や、コンテンツ、ジャンル、コンテンツの対象に固有な考え方についてのきめ細やかな改革はほとんど行われてこなかった。したがって、メディアのプロやその雇用主は、よく知られた新しいジャーナリズム実践と比較した時に、ジャーナリズムのプロやジャーナリズムの大学教育を対象にしたこのような養成プログラムを、時代に合わない、もしくは時代遅れなものとかく考えがちだ。メディアのプロやその雇用主は、現場のプロが実践や経験を基につくり出してきた内容や様式における、新しい技術を用いた道具や独特の革新技術への恩恵をとりわけ受けているからである。

同時に、現代社会が直面したメディアの新しい課題が、旧態依然とした専門家養成にそぐわず、現代社会の志向に応えることができないという点で、国連の機関や国際的な NGO は、著者と同じ結論に達している。このような現代社会の志向は、「情報社会」における普遍的な目的の一部をなしている民主主義の信条、価値観や人権によって導かれている。「情報社会」では市民がすべての利害関係者であり、コンテンツや意見をつくりだし、情報とコミュニケーションのすべての手段にアクセスし、私物化さえしてしまう。「情報社会」における市民は、ICT や衛星放送、デジタル放送、ウェブ、それらに参加し双方向でやりとりする恩恵を受けている。原則的にそれらの技術は富める国であれ、貧しい国であれ、すべてのユーザーに提供されているからである。

この点における多くの分析や批評は、「市民ジャーナリズム」、言い換えれば「解放されたジャーナリズム」における教育を求めている。「解放されたジャーナリズム」は、普遍的な市民の価値観や、例えば「メディア教育」のような同じ文脈で想定される状況では、伝統的なジャーナリズムに対するオルタナティブを提起する。「解放されたジャーナリズム」は、現在と未来の専門家、一般市民に対して向けられたものである。それは、2003年から2005年にかけて行われた世界情報社

会サミット (WSIS) ^{訳注2}において国際的なコミュニティ (政府と市民社会) によって宣言された偉大な原則に基づいて、迷うことなく呼び起こされなければならない¹。

2. 訓練と雇用の大きな差

1999年に、『コミュニケーションにおける訓練と職業』と題された世界的な調査研究が、オービコム (ORBICOM) という、ユネスコが議長を務めるコミュニケーション・ネットワークによって立ち上げられた。オービコムは最先端の ICT に関する職業訓練と雇用市場のニーズにかなりの力点を置いている。オービコムの調査研究は、以下のような調査課題に取り組もうとしている。「産業化された世界、経済の発展や途上国の国々は同じ問題に直面している。市場のニーズと雇用訓練を一致させること、コミュニケーションを専門とした情報技術の影響に基づく教育を再考すること、インフラを整備すること、そして訓練と教育へのアクセスを容易にすること、といった問題である。情報技術は、ジャーナリズム、広告、広報、コミュニケーションの管理運営などといった情報とコミュニケーションの性質を、根本的に変化させた。多様なオペレーティング・システムの知識、インターネット上での研究の可能性は、今や雇用市場へのアクセスの前提条件となっている。これらの分野の専門家がどのように高等教育や他の訓練施設で養成されているのかは重要なことである。既に活躍しているプロは、スキルを向上させ、伸ばす必要がある。教育機関を卒業しようとしている人たちは、職を得るために必要なスキルを持っていなければならない。世界中に溢れる情報とデータは、情報の循環と貿易の拡大のための新たな視点を切り開くが、文化の単一化、知識の商品化、国際的な犯罪や知的財産の無許可の流布などもまた引き起こす。新たな情報とコミュニケーション技術は、そのため政策決定者の協議事項になっている」²。

ジャーナリズム養成を改革する必要性は常に存

在してきたが、テクノロジーとコミュニケーション技術が急速に発展してきたことにより、かつてない速度でみられるようになった。もしこうした技術の発達、活字、ラジオ、テレビ、電話、ファックスの後に続く進歩として、ジャーナリズム養成機関に、技術的發展から生じる新たなノウハウに追いつくようしむけているならば、ICTとサイバー空間の時代に伴う養成機関の改革の必要性が、革命のために絶対に必要になるというのはもっともなことだ。養成機関の改革では、一から十まで何を教えるのかということや、管理運営や組織の枠組みに関するあらゆることに異議が唱えられている。さらにこれは、北側諸国と南側諸国、いわゆる「情報が豊かな国々」と「情報が貧しい国々」のいずれにも当てはまる。そのため、社会や個人を脅かすこのあなどれない技術の発展から最初に学ぶのは、メディア教育が必ず世界で受け入れられるということだ。私たちはまた、技術や機器の進歩の立ち位置にもより注意深くあらねばならない。私たちは、こうした状況下のメディアが期待する役割を多かれ少なかれ全うする情報時代の経験を満足させることができる国や地域の状態を当てすることはもはやできないからである。その一方で、世界の他の地域とは違った、より先進的な技術時代に突入しているところもある。この数十年に渡り、北側諸国では既に冷めたメディアとして追いやられている新聞が、南側諸国では熱気ある活字メディアとなっている。すなわち南側諸国の人々は、「グーテンベルクの銀河系」^{訳注}に³に住んでいたのである。しかし今日、南側諸国における映像音声技術は、すべてのコミュニケーションを途絶えさせることなく、世界から隔絶されることなく、すべての家庭の視聴者を切り離すこともなく、国内で遅ればせながらもアナログからデジタルに移行している。なぜなら、デジタル機器が国内に溢れ、グローバル化の恩恵を与え、コミュニケーション設備を含めた国際貿易という自由化をもたらしたからである。端的に言えば、コミュニケーションについて学ぶことは、技術につ

いて学ぶ出発点であるとみなされるようになってきている。そのため、この新しいパラダイムでは、ジャーナリズムの発展やコミュニケーション、教育カリキュラム、モジュールの更新のすべてが反映され、管理されなければならない。

3. 「情報社会」の課題

ジャーナリズムにおける学びとスキルの向上のために、これらの技術が提起する課題、そして当然ではあるが、技術を教えるための教材が実質的に抱える課題は、教育機関やメディア自体についての法制化よりも大きなことである。周知のように、WSIS（2003-05）開催中に政府や市民社会や民間セクターによって提示され、コメントがなされたように、これらの課題はすべての文化、人間が持つすべての領域の知識についての教材において通ずるものである。未来に向けて進行中の「情報社会」では、その測り知れない多様性のために、すべての知識領域における内容、形式、教育方法の改革が要請されている。また新しい情報やコミュニケーション技術とかなりの程度関わっている、ジャーナリズムに関係するすべての職業や専門職における内容、形式、教育方法の改革も要請されている。「情報社会」の課題は、グローバルであり、組織的である。そしてこの分野で学習者が学ぶべき内容や形式、実践は根本的に見直されている。この点でジャーナリズムとコミュニケーションについて教えることは今や、明日の「情報社会」において重要で決定的な位置を占めている。

メディアやコミュニケーションは、社会、文化、経済の発展に果たす役割を担うべきであるとはされてこなかった。しかし、この分野はいわゆる「情報が豊かな国々」の富の半分か、もしくはそれ以上の富を産み出していることが実際に知られている。南側諸国の「情報が貧しい国々」では、いわゆるインフォーマルな「情報」経済セクターが大半の若者を惹きつけている。これら大半の若者は、無職であることが多く、学士を持っていることもあれば、中途退学していることもある。ダカール、

カサブランカ、ケープタウンやカイロでは、ジャーナリズムの指導者やジャーナリスト、ジャーナリスト志望の学生であっても、コンピュータ接続の問題や、異なる言語のプラットフォームのコードや違法な衛星デジタル放送の受信を解決するために、独学で ICT を学んだほとんど読み書きできない若者に頼らざるをえない。

この矛盾は教訓的である。技術的ノウハウは、学校以外でも、学位をもった教師がいなくとも、学術的な正当性をもった指導でなくとも獲得でき、内容を豊かに、有効に、生産的なものにする事ができる。今や、一般市民が専門的な ICT ノウハウを身につけることができる。南側諸国のいくつかの大都市では、ICT 機器、携帯電話、衛星デジタルテレビを取引するために、「電子フリーマーケット (フリマ)」がつくられている。これら「電子フリマ」は教育制度の周辺に追いやられた若者たちによって主催されているのである。「電子フリマ」はカサブランカ (ダブ・ガレフ市場)、ダカール (コロバネ市場)、ニアミー (カタコ市場と中央市場)、コナクリー (マディナ市場) などにある。

これらインフォーマルな学校に比べて、もし教師がコミュニケーションと、コミュニケーション・ツールと技術に関係する知識や、実践の応用や創意工夫を教える最初の人間とはならないのであれば、ジャーナリズムの学校やジャーナリストのプロ養成センター、そして教師には何が残るだろうか？

その上、教育機関や養成機関、メディア自体が、サイバー空間と対峙することで、コミュニケーション知識や実践の伝達におけるこれまでの支配と独占的正統性の衰退に同じように直面しているということは今やよく知られていることだ。この新しいユニバーサルな空間を築き上げ、一般市民の間で発展してきたブログ空間は、初歩的な言語が時々用いられてさえおり、ジャーナリズムのルールを理解しているかどうかもわからないが、一般市民がメッセージを発信することで、報道や政治

エリートや、時には正義さえもゆるがす。例えばアラブやアフリカ世界では、ブログの件数が増えており、それらブログは街のスcoopについて記述したものである (それらは専門的・倫理的見地からしばしば問題とされる)。それらのブログは政治的利害関係者やロビイスト、裁判所の逆鱗に触れ、ブロガーたちをしばしば投獄する事態になっている。そして、ベテランの専門ジャーナリストの「優位性」を排除するものであるとも考えられてきた。数多のブロガーとインターネットユーザーはその国の権力者に苦しめられてきた。モロッコやモーリタニア、アルジェリア、チュニジア、セネガル、ニジェール、シリア、エジプト、ヨルダンの裁判所では、多かれ少なかれブロガーたちが処罰されてきたのである。

原則的に認知されたプログラムや標準化された学習から生じるジャーナリズムの実践は、新しい技術が生まれる状況や、学校や高等教育機関の外における日常的に重要な活動、すなわち政治的、経済的、社会的、文化的、規範的、倫理的な活動などでの、技術に対する広く一般的なアクセスの状況において見られる。そのため、結果を無視することはできない。結果的にジャーナリズムを学ぶことが、メディアを基盤とした活動が都市において意思決定するところ、統治や「共生すること」を規定しているため、生活に影響をおよぼすのである。実際に世界で発生しているテロ現象が、新しい技術によって国際化したコミュニティのなかで起こっているという事実が、この結果を示している。この観点で、プロ養成のためのジャーナリズム学校や継続教育センターは、これまで以上に政府の施策や、情報社会に参加している他の利害関係者、つまりメディアと市民社会、もっと言えば市民から関心を寄せられている。

政府にとってのジャーナリストとメディアの妥当性や重要性は、公的な政策を説明することでもある。公的な政策はより広範囲に渡って複雑化しており、メディア・リテラシー教育を初等教育から導入することを目指している。メディアは、知

識の源泉であり、発展のための道具であり、シティズンシップの母体であり、市民の公共心の源であり、「社会的存在」の構築であり、平和の構築である。しかし公的な政策に影響や刺激を与える基本的な場所になっているのは、ジャーナリズムの学校である。ジャーナリズム独自の領域とは、すなわち一般的な表現の領域、コミュニケーション手段を通じた表現、伝統的なメディア、そして新しいメディア、ICT などである。ここでは、既に発生しているグローバル化した社会の課題に加え、デジタルのルールに従う地球規模でのサイバー空間における「情報社会」の到来、すべての人々の信条に関わる民主主義やシティズンシップの価値観の牽引を期待される「情報社会」の到来が主な課題となる。

4. ジャーナリズムを教える：ワールドサミット (WSIS) 以外で残された課題

WSIS(2003-2005)を通じて、メディアのプロや世界の市民社会組織は、ワールドサミットの主催者が全体議論の場や、インターネット統治に関する様々なラウンドテーブルの場をほとんど設けてこなかったという事実を非難し、遺憾の意を表した。現役で活動している人たち、つまりメディアやメディアのプロは参加していなかった。特に国連事務総長からインターネットの統治に関する研究について責任を与えられていた団体のほとんどが表に出てこなかったということは、世界中で発展しており、すべての市民、メディアの受け手、メディアと ICT ユーザーを含む情報社会の中で、公正で公平な意思疎通の秩序をつくり始めるための国際コミュニティの機会の芽を摘む兆候である。少なくとも批判的、倫理的観点から、教育状況に関する声明（研究者や学者を通じてサミット中にいくらか提示されたが）がインターネット統治の課題の中心になっているにもかかわらず、サミットの廊下や討論会、議論のテーブルの周辺で、学校関係者や教師の姿を見ることは全くなかった³。

ジュネーブの会議の後、5年以上にわたって

くつかの地域的なグループ、例えばジャーナリスト保護協会 (Centre de Protection des Journalistes) や国際ジャーナリスト連盟のように、国連の制度の外側（ヨーロッパ・地中海沿岸諸国協定^{訳注4}のように）もしくは特定の市民社会団体だけが、メディアについて教え、訓練し、そしてリテラシーの課題に関心を寄せている。そういった組織は、事態を見守りしか選択がなかった。しかしながら、文化と教育について責任を負う国連機関のユネスコが、WSIS の最初の会議が企画された際に、かなり早くからこのような事態に専門家を交えて具体的に取組もうとしていた、ということは述べておくべきだろう。また、例えば2007年にモデル・プログラムや評価基準、アフリカにおける COE（中核的研究機関）の指定を検討するために、専門家たちが率先して活動に取り組んだということは、何よりも特筆されるべきである⁴。

まだ他にも、ユネスコが先進的で重要な努力をしていると指摘できる理由がある。ユネスコは、WSIS の実質的な活動や準備において、ユネスコのそれまでの活動に相応しい要求ができる立場を与えられてこなかったのである。ジュネーブのサミットにおける課題の多くは、インフラや設備、財政、政府特権に関わる民間オペレーターの養成などであり、課題の多岐にわたる複雑さへの議論が損なわれていたことを、多くの人たちが覚えている。ユネスコのやる気や関わりによっていくども力づけられてきた市民社会は、特にチュニス（2005）でのこの問題に関するラウンドテーブルや討論を牽引することができていた。しかし政府によって最終的に承認される文書（サミットの宣言や、アクションプラン）が、適切で、その後に続くものでなければ意味がない。

WSIS において、メディア・リテラシー教育についての間接的な言及から離れたアクションプラン C9 と C10^{訳注5}は、倫理的、ICT 利用目的の観点からの提言に過ぎず、診断であれ、予期であれ、ICT に関してまったく意見がなかった。そのこと

は、サミットでの提言や発見が実行されないだけでなく、その先に続く議論でもまったく扱われないことになる。今や、情報社会の未来に対する振り返りは、人的資源の教育課題（例えば教育がメディアに及ぼす影響）に真剣に取り組まなければ、実施されえないだろう。そのような振り返りは、専門家とそのオーディエンスの利益のためにも、この課題を解決する基礎としてのジャーナリズムとメディア・リテラシーの指導として位置づけられなければならない。本質的に、国や文脈にもよるが、メディアの活用やその領域の将来をになう教育機関の役割や位置づけは、ここで取り組まれるべき課題にもなっている。こうした教育機関の役割や位置づけとは、政府が敬意を表して請け合ってきた国家戦略であり、また WSIS によって枠組みが決められた戦略的大要の展開に同意した国家戦略でもある。従って、教育機関とそれらの実践が、メディアとコミュニケーションの未来へ、国家、地域、世界レベルでこれほどまでに繋がっていたことは未だかつてなかった。

WSIS 以前に、これらの機関は既に内容や設備、特定の国々の公共政策に関連したメディア企業による専門的な側面や選択、オプションの点で、メディアやコミュニケーションに影響を与えていた。これは特に南側諸国において訓練を統括する、ジャーナリズムの公的な教育機関において当てはまる。ただし、これら教育機関がすべてにおいて責任を負っているわけではない。なぜなら、南側諸国では実地訓練や専門能力向上教育に専念できる機関がほとんどなく、メディア産業部門において永続的にそのような教育を行える機関を見つけることはなおさら困難であるからだ。この継続教育機関の責任は、専門家の中から標準的、継続的かつ一貫した主張として出てきたわけではなく、雇用主の側での確立された同意として出てきたわけでもない。また、専門的なメディア世界、メディア教育と訓練の世界の間で、南側諸国では現状以上のサービスがほとんどないという点で、継続教育機関は責任を負わなければならない。メディ

ア・リテラシー教育は、機関や学部で未来のジャーナリストの訓練や、専門家のためのスキルを向上、そして一般市民に利益をもたらさうな多様な形の指導を含む広範囲を網羅している教育を意味している。

こういった教育や訓練の不足に対しては、様々な手段によって、いろいろなレベルで分析され、取り組まれるべきである。しかしこれについては、アラブ世界では特に、アフリカ世界では一般的に、疑いの余地がない課題が残っている。訓練不足は元々、これら政府機関が解決すべき課題である。しかし政府は結局官僚的であり、同じモデル、ほとんどやる気のない改革が永遠に繰り返されるだけである。かなり後退的なこの状況は、南側諸国における高等教育の失敗を示唆している。高等教育は一般的に教育と学びの象徴であり、多様化した、専門的な教育を行うことによって、必然的に他のすべての利害関係者に対し、方法論と実践のレベルで影響を及ぼす。このような状況は、より具体的には主に2つの機能不全による結果である。1つは訓練に関する機能不全であり、もう1つは学習内容に関する機能不全である。

5. 教員と専門家の共生関係の必要性

人的資源に関して言えば、ジャーナリズムの公的な教育機関は、南側諸国における高等教育に引き続いて養成不足である。養成が存在していると仮定した上で、主に不足しているのは、教員が専門知識を身につけ、スキルを向上させるためのプログラムとやる気である。南側諸国の高等教育機関の教員は、他と同様基本的には公僕である。つまり、一般的には官僚である。教員は引退するまで同じ仕事を繰り返し、安定した職を得る一方で、自分の給料の他の経費は政府に一銭たりとも支出させないように努めている。言い換えれば、ほぼ制度的に、ジャーナリズムとコミュニケーションの教員は、哲学、文学、憲法の教員と同様にその雇用主、つまり政府によって管理されている。教員たちは、自分の専門分野が革新的であっても、

新しい情報やコミュニケーション技術が絶え間ない波のように押し寄せていても、教育内容の形式や実践の方法が教え方に変化をもたらすとしても、まったく気にしていない。さらに、そうした教員たちは、研究への意識も低く、教授内容についての補足やスキルの向上が必要なのは明らかである。つまり、改革が必要なのである。アラブ世界の高等教育では、その唯一の財政基盤、すなわち国家によって、研究自体はそれほど重要ではなく、無視してもよいものと思われている。しかし、研究は知識や道具を適切に維持してだけでなく、新技術や革新的進化を適合させる訓練内容や教育プロセスに新しい教育方法を適用していくための正しい道筋なのである。

チュニス（2005）での WSIS の第二次ラウンドでは、ユネスコによって企画された、アラブ世界の高等教育と、高等教育機関のコミュニケーションにおいて偏在している ICT 利用についてのフォーラムが行われた。そのフォーラムでは、以下のことが指摘された。「この 20 年間で、アラブ世界の高等教育制度では、一定間隔で大なり小なり、次から次に改革が行われてきた。そのような改革方法だったため、意義のある利益をどの国や地域も安定して産み出すことができていない。組織的な利益、実践テストの積み重ねによる利益、規範やコード、社会との関係性に関する利益、特に ICT の利用に関する研究の利益を提供するといったことができていないのである。教育学的知見と高等教育における知識内容から、ICT を含まない教育内容や教育方法が未だ支配的であり、ICT は特定の分野（物理学、ジャーナリズム、建築学、マーケティング、広告など）を除いて導入されていないことが多い。また、アラブの大学が、『冒険』という理由をつけてほとんど e ラーニングを採用しておらず、採用していたとしても、必要な創造性や調和が常に伴っているわけではないと、私たちは指摘した。その上、アラブの大学におけるもうひとつの重要な課題は、学部長たちの問題提起から始まったのだが、一般的な e ラーニングと遠隔

教育が稀にしか行われぬのはなぜなのか、という理由と関係している。つまりその理由とは、研究の不足、基準の欠如、自動化された解決策の欠如、ICT を受け入れ、すべての機会を活かすために必要なアラビア語のプロトコルの欠如である。アラビア語は世界で他に 2、3 しかない、高いパフォーマンスを誇る言語なのだが、ICT のプロトコルに十分利用されていないのである。（中略）アラブ世界において現実に明らかになっているのだが、その他の課題もまだ数多く残されている。特定の国や大学教員、場合によっては研究者の大多数が ICT を扱う訓練を受けていないのであれば、課題はさらに多くなる。この課題は単に世代の問題だけではなく、指導者の資質向上やその推進を適切に行ってこなかった制度の問題でもある。さらに大学教員と大学側両方のやる気のなさの問題でもある。大学教員は ICT を学ぼうという気がなく、大学側は教員に対して訓練を受けさせようという気もなければ、制度的に教員の ICT 利用を手助けしようという気もない」⁵。

メディアの専門家、および市民団体やコミュニティにおけるメディア教育のためのスキル向上の機会を提供する一貫した、効果的な手段として、遠隔教育が参考になると思われる。その威信と専門性という長所により、大学は決定的な役割とまではいかなくても、とりわけ ICT を教える役割を担っている。大学は専門家に教育内容を提供するすべての利害関係者、例えばメディアを使いたいという市民、大学生、コミュニティ・メディア、インターネットのユーザー、ブロガーなどに対して、e ラーニングの普及させと遂行させる役割を担っているのである。

その上、南側諸国のメディア業界の脆弱さ、および官僚的な性格のせいで、ジャーナリズムの教員たちは、専門的なメディアの世界と共生的な関係を持つことがほとんどない。大学や政府関係の組織は、学術的および政府行政的基準（博士号の所持を求める）に基づき教員を雇うが、コースやワークショップ、実践における臨機応変な協働作

業を通じて、現場の職業人が寄与できる利益を、終身在職権を持つ教授や学生に還元することが通常できない。これは、専門家がこうした組織から自分の業績による利益を還元することを認められておらず、専門的な世界における期待と需要に組織がほとんど気づいていないことを意味する。その結果、実践的な目的のために働く、学位を持つ教員が、現場の環境から切り離され、ジャーナリズムを学ぶ学生に対して、学校の外やジャーナリズム分野の実践において時代遅れとなってしまったノウハウしか教えることができていないという非難につながった。長期に渡るこのギャップは、組織の信頼性と、ジャーナリズムの道に進みたいという学生の能力を貶め、さらに自分のスキルを向上させようとする現場の職業人の意欲も減少させてしまっている。メディアの分野全般における悪い結果のひとつは、民間企業によるジャーナリズムやコミュニケーション養成が、しばしば無認可で違法なものとなっていることである。そのような民間企業は、すべての市場を利用し、さらに公的な分野までも、その分野の専門家と共同して、より「実践的」な訓練を提供できるものとして利用しようとしている。このような私立学校における第一の、そして大きな問題は、門外漢である教師や、教師の経験も能力もない職業人が、学生に専門知識を教えているということである。結果として、率直に言えば「割安の」私的な訓練（とはいえ、学生の保護者からすればかなりの高額なのだ）が産み出したのは、専門性が怪しげで不完全で未熟な訓練を受けたジャーナリスト、引いては倫理観や倫理的な行動が欠如したジャーナリストが、国に出現したという事態である。このような事態がモロッコ、ヨルダン、チュニジア、レバノン、セネガル、コートジボアール、モーリタニアなどの国々で発生し、今も続いている。

また、メディアの訓練について、教員と現場の職業人の有害なギャップについて述べておくべきだろう。教員の学歴によっては、しばしば所属する組織がその教員を有名な大学の学位を持ってい

るというだけで採用し、専門家としての経験を有しているかどうかは問題ではなくなる。例えばモロッコとチュニジアでは、マグレブとサブサハラ砂漠以南の地域で最も伝統があり、有名な大学は、教授も世界の5本の指に入るほどのメディア経験を有している。端的には、様々な基礎データは大学にあり、その手続きや実践は南側諸国で競合しており、最終的に公共機関とメディア部門の間の分裂や、教員と専門家間の分裂、専門家とジャーナリストとそのオーディエンス間の分裂を産み出した。民間の機関は大抵の場合大学よりは劣っているが、専門的技術と「市民ジャーナリズム」、「解放されたジャーナリズム」のための確かな訓練ということについては、かなり未熟な人材を生み出した。南側諸国のメディアが現代的な民主主義をメディアにおいて推進するためには、これらのジャーナリズムの訓練が不可欠である。

6. 結論：「市民ジャーナリズム」に向けての戦略ビジョン

専門的なスキルを向上させるための機関や、一般的な市民のメディア・リテラシーの学習モジュール（これら機関やモジュールは南側諸国において極めて稀である）と同様に、学術的な機関が非難されるべきなのは、参加型の、言い換えればメディアやメディア専門家、オーディエンスに開かれた、組織的な計画が欠如していることである。専門のスキルを向上させる目的のために、教員は専門的なメディア環境に定期的に没頭することが必要不可欠であると理解されなくてはならない。メディア・リテラシー教員の養成は、そのため、高度に柔軟に設計されていなくてはならない。そして、メディア、メディアの専門家や一般市民からの熱狂的な改革への要求や期待、メディア機器や実践についていけるように、教員は、常に自分自身でできる最善を尽くし、そして素早く定期的な改革を可能にしなければならない。当然ではあるが、このようなことを可能にするためには、確実に、かつ柔軟に変更可能であり、さらにすべて

のレベルで相互に意思確認ができるよう配慮されたカリキュラムや練習単元が確立されている必要がある。すべてのレベルとは、コンテンツの制作会社、技術の選択と利用、「情報社会」プロジェクトのような、民主的で市民参加を促す社会のビジョンと同調するターゲット・オーディエンス、そしてそういった人々の願望という意味でのメディアなどである。このようなカリキュラムや訓練の土台は、配慮と柔軟性によって特徴づけられなくてはならない。カリキュラムや訓練は、一般市民と社会の現在と未来を創りだし、描写する、習慣的实践としての技術革新や、専門家による実践、市民の実践、社会の変化などに合わせて更新される必要がある。また、効果的、現代的、参加的、包括的な方法で、最終的には知識やノウハウを伝えることができる教育実践に関する研究や理論も必要とする。最終的な目標は、「解放されたジャーナリズム」、すなわち情報の消費者ではなく、市民に向けたオルタナティブなジャーナリズムの出現を促すようなメディア・リテラシー教育を提供することである。不幸なことに北側諸国でも、南側諸国でも、そのようなジャーナリズムは後ろ盾がなければ表面的であり、自発的に選択されるものであり、娯乐的でセンセーショナルな内容として扱われる。この点から言えば、メディア・リテラシー教育の大部分は「市民ジャーナリズム」を生み出すものであり、そのため南側諸国でメディア・リテラシー教育を設計する際には、少なくとも4つの機能がメディアにとっての課題となる。

- ・ 大衆の興味関心を向上させるアイデアと目的を推進するための協働と参加
- ・ 調査と批判的なアプローチ、市民のリプレゼンテーションとしての集団（議会、地域の有力者など）を伴って、行政を監視する伝統的な「ウォッチドッグ」の役割を果たすこと
- ・ 市民としての役割の利益を十分得られるように、そして具体的で熟考された判断ができるように、市民に対して情報を完璧に責任を持って伝える

ことで、国や機関（行政や議会）と、市民の間の開かれた討論を創造し支えること

- ・ 民主的な議論を批判的、客観的に牽引し、議論に対して偏見を提供せず、自立した多様な価値観や、原則的に尊重される寛容の精神を示すこと

このような「市民ジャーナリズム」は、最大多数の市民（インターネットのユーザーや、ブロガーや、「コミュニティ・メディアの市民ジャーナリスト」や、マイノリティなど）が、日常生活でサイバー空間やブログを通じて自分たちの社会を発展させるために、意見交換し、対話へ参加できるように「パブリック・フォーラム」を拡大し、ICTによって機会を提供されるという利点を持つべきである。これは「デジタル・ディバイド」や、個人が衛星テレビやインターネットにつながったコンピュータのようなICTに没頭して孤独になってしまう「デジタル・孤独」を減少させるのと同様、相互に道が開かれていないにも関わらず公認された経路の偏在と、それによる情報の偏在をも減少させる。このような内容が、「パブリック／市民ジャーナリズム」を推進するメディア・リテラシー教育のすべての意味である。「パブリック・ジャーナリズムが機能しているとき、少なくとも、そしてせいぜい、市民参加のための構造を進行させる対話型の効果を、その社会に残していく」⁶。

ジャーナリズム志望の学生から一般市民まで、多様なターゲット・オーディエンスに向けてのこのようなメディア・リテラシー教育を、専門家を交えて発展させるためには、機材や実践が柔軟で定期的に改革される余地のある環境、専門家が専門知識を提供することができる環境、指導者と研究者に創意と意欲が生まれる環境、メディアでありICTに精通した市民が自由に発想し、それらを利用できるような環境が、絶対に必要である。このような環境は、教育機関の意思決定者によって奨励されなければならない学問の自由を必要とする。この分野では、教員はますます学生から学ぶ

ようになっており、仮に教員が学生との対等な立場での意見交換から得たスキルと戦略を、新たな自分のスキルにすることを考えているのであれば、教員は高いレベルでのパフォーマンスをみせるようになるだろう。そのため教授過程は、「草の根」つまり学生の参加と貢献を認めなければならない。このような教育過程は、ジャーナリズムとメディア・リテラシーを教える方法の変化の必要性に基づく、基本的な戦略的教育ビジョンを想定している。私たちはもはや教授が講義をする教室にいるのではない。活動や研究のリーダー／コーディネーターが活動を牽引し、統制する実験場にいるのである。またその実験場は、雇用市場において拒絶された製品を認証させようというのではなく、変革によって失われたものを認めさせようというのでもなく、新しい実践やコミュニケーション技術を適切に認証するという大きな責任を負っているのである。このような現象は、今やICTやインターネットのおかげでメディアの世界にさらに開かれた社会を形成し、ゆるがし、助長する。しかしメディア政策と意思決定者に関して言えば、組織や指導者の意欲は、教育活動におけるすべての利害関係者も含めて自発的でなければならない。すべての利害関係者は、社会に置かれた新しいコミュニケーション技術、専門家に根づいた慣習と伝統、メディアの利用やメディアへのアクセスから遠ざけられることで、嫌気のさした市民と対峙する必要がある。

注

1 2003 WSIS Geneva Declaration of Principles(www.itu.int/wsis/docs/geneva/official/dop-fr.html) (re-read in particular point B4 of this declaration pertaining to «Capacity Building»)参照

2 Connecting Knowledge in Communications: New Partnerships in Communication For the 21st Century: Strategies For Governance,

Technology, Employment and Lifelong Learning. Proceedings of the international conference: April 14-17, 1999, Montreal, Canada. Editors: Claude-Yves Charron, Maria Camila Chica, Sheryl N. Hamilton; translation, Anne-Karine Brodeur. Montreal: Orbicom, International Network of UNESCO Chairs in Communications, International 3 Secretariat [1999]. French, English and Spanish versions. (www.orbicom.ca).

3 2007年にストラスブルクで国際的な専門家によるシンポジウムで、「情報社会の倫理的側面」が研究された。ジュネーブサミットで採択されたアクションプラン C10 (情報社会は普遍的な価値を主題とし、共通の利益を推進し、ICTの悪用を防ぐべきというプラン) がその際参照された。このシンポジウムは Centre d'études et de recherches interdisciplinaires sur les médias en Europe (CERIME) of the Université Robert Schuman によって開催され、the UNESCO/Orbicom が司会を務めた。「Pratiques journalistiques et médiatiques」[journalism and Media Practices] of the Université R. Schuman. Proceedings of the symposium are in printing. (www-urs.u-strasbg.fr)

(www-cerime.u-strasbg.fr)

4 «Criteria and Indicators for Quality Journalism, Training Institutions and Identifying Potential Centres of Excellence in journalism Training in Africa». (2007). UNESCO's Series on journalism education by Prof. Guy Berger and Corinne Matras in association with The School of Journalism and Media Studies, Rhodes University, South Africa and École Supérieure de Journalisme de Lille (ESJ). Paris: UNESCO; 56. (www.unesco.org).

5 UNESCO at the World Summit on the Information Society, The Round Table on «The Role of UNESCO in the Construction of

Knowledge Societies Through
UNITWIN/UNESCO Chairs Programme»,
Proceedings. Tunis 16-18 November 2005.
Paris: UNESCO. (www.unesco.org/education).
6 Austin, L. (2002). «Public Journalism in the
Newsroom: Putting the Ideas into Play».
www.impd.org/artman/publish/printer_87.shtm
1

訳注

1 原語は emancipation journalism である。内容から意識している。

2 World Summit on the Information Society のこと。第一次フェイズが 2003 年にジュネーブで開催され、第二次ラウンドは 2005 年にチュニスで開催された。

3 マーシャル・マクルーハン (McLuhan, M.)

の著書の題名であるが、本文脈では活字が主なメディアとして使用されている社会の比喩として用いられていると考えられる。

4 EURO-Mediterranean Partnership 地中海に面したヨーロッパの南側諸国、北アフリカ諸国、東ヨーロッパ諸国の 16 の国家から成り、経済統合や民主化を推進する協定。

5 アクションプランは A~F に分類され、全部で 29 項目の提言がなされた。とりわけ分類 C は「行動方針(Action Line)」と名づけられた中心的な提言であり、C9 は「メディア」、C10 は「情報社会における倫理的側面 (Ethical Dimensions of the Information Society)」となっている。

(訳：森本洋介)

1-4 開発プロジェクトとしてのメディア教育： インドで解放への関心と政治をつなぐ

ヴィスウィット・ダス博士

文化メディア政策研究センター教授・ディレクター

ジャミア・ミラ・イスラマ大学（インド、ニューデリー）

ccmgjmi@gmail.com

要約

この20年の通信ツールとサービスの爆発的発展は、インドのコミュニケーション教育に、これまでの教育学の枠組みを越える新しい問いを提示してきた。インド社会は広範囲におけるメディア技術の爆発的増加の舞台となってきた。しかし、インドではメディア教育に関する研究はほとんど行われていない。この論文の目的は、国際的な議論をもとに、インドにおいてメディア教育が発展しない理由を分析することである。そして、西洋のメディア・リテラシーの視点に代わるものを提案する。それはアマルティア・センの「潜在能力 (Capabilities)」と「機能 (Functionings)」の概念に基づくものである。これらは解放への関心とメディア政策について明確に言及できるメリットがある。しかし、もしメディア教育によって新しい教育学が再構築されず、子どもを越えて社会全体へ広がる深みのある教育改革を行えないのであれば、そのような試みを、地域を限定して行うことも考えなければならない。

キーワード：メディア・テクノロジー、メディア教育、研究、社会的責任、潜在能力、開発

1. 重要視されないメディア・リテラシー

児童生徒と教育者のための探究学習としてのメディア教育は、インド社会では他の教育と比べて学問的ではないと非難された。また、ユネスコのような国際機関によって刊行された著作物や、開始されたプロジェクトであったとしても、それはアカデミックな称賛やインド全体としての関心を得ることはほとんどなかった。この分野は、世界中でクリティカルな注目とアカデミックな議論があったにもかかわらず、教育に関しては「メディア」という言葉がつくだけで、どんなに学問的なことであっても受け入れられないようである。教育のサブフィールドとしてのメディア教育についての考えが認められたときでも、インド人口の大多数の人はまだ、基本的な教育を受けられる状況にすらなかったため、メディア教育はあまりにエリート主義の提案として受け入れられなかった。歴史的な理由からインド社会では、教育はカースト

制度の全階層で否定されてきた。ただカースト制度の上層階級だけが、読み書きすることを許されていた。インドでは独立以来、さまざまな政権によって国民がリテラシーを習得するための多種多様な政策が立案された。最近では、全国規模の読み書きリテラシー・キャンペーン「すべての人のための教育運動」プログラムもその目的で行われている。読み書きの基礎リテラシーを社会的弱者が習得するために、政府は多くのエネルギーを費やしてきた。しかし、西側に追いつき追い越そうとするテクノロジーの他の領域とは異なり、人々がメディア・リテラシーを習得する方法についての政策は行われなかった。

近年のインド社会は、プリント・リテラシーからデジタル視聴のモードへと移行した。この移行は、ひとつのモードから別のモードへの移行ではなく、両者が重なりあうことである。さらに最近の、コミュニケーション・ツールの爆発的増加は、

社会がメディア不足からメディア飽和へと移っているのを示している。これらのすべての状況は、政策担当者によって見えなくされている。また、他の分野と同様に、単なる資源配分のように見せることに、政策立案者は成功した。そこで、学校教育の既存の教育学への視聴覚教材の供給は、優先された。特色のある教育学としてのメディア教育は、インドの社会でほとんど理解されなかった。学校カリキュラムにICTを入れることについての最近の議論は、学校の従来の古典的な学習システムへ追加することばかりで、子どもたちがICTを通してどのように学び、読み、書くのかについては扱ってこなかった。従来の学習システムでさえ、まだ国のあらゆる所で行われていないうちに、学校にICTを入れようとする突然の動きは、ICTスキルをもった人的資源が将来の世界規模で要求されることを見越した国家目標であると説明することができる。この分野の重要性や難しさが認められたにもかかわらず、教育の分野ではせいぜい、トレーニングされた労働者を育ててほしいという、インドのメディア産業からの要求に応えるために、メディアスクールや大学がメディア文法を教えるために教育工学を取り入れた程度である。

ここ 20 年の通信ツールと情報サービスの爆発的普及は、インドのコミュニケーション研究の中で、既存の教育学の理解を越える新しい問いを投げかけてきた。インドは、ユビキタス社会になるまで、メディア技術が広範囲において爆発的に増加していった。このようにメディア飽和した環境では、誰もが何らかのメディア接触を避けることができない。実際、メディアは我々の世界のあらゆる所で、日々の経験や理解に、故意に、もしくは知らぬ間に影響を及ぼす生活の一部になっている。出版、テレビ、ラジオ、インターネット、携帯電話や他の ICT 技術といった異なるメディアは重なり合って、日常生活の中で人々がメディアメッセージとしてふれるテキスト、ヴィジュアル、音声、マルチメディア、その他すべての製品を広く発信することに貢献している。世界的なコミュ

ニケーションの流れと同様に、多様なメディアへのアクセスと、メディアそのものについての大きな選択は、疑う余地もなく大きなチャンスを提供する一方で、発展する社会と拡大する市場に多くの問題を投げかけている。

それらを構成するコミュニケーションとプロセス構造に関連するこれらの変化は、現代のインドのさまざまな側面を表している。注意すべきことは、一般市民の間では認識が不足していることである。それは、多様な領域、国、市場、市民社会での問題が徐々に増えていき、ダイナミックなコミュニケーション進化の中に飲み込まれていることである。さらに、いわゆるニューメディアと呼ばれる取引組織（IT、モバイル、テレコム、インターネット）はメーカーよりも典型的なサービス部門を持っている。1980年代はじめからハードウェア・部品メーカーとソフトウェア製作者は控えめもしくは休業状態で存在していたが、1990年代初頭のLPG（自由化、民営化、国際化）政策によって急激に成長した。こうして、NASSCOM（全国ソフトウェアサービス会社協会）やMAIT（情報テクノロジーメーカー協会）のような業界団体は以前と比べてより力強く、また活力があるように見える。一方、新しいテクノロジー産業の出現によって誕生したISPAI（インド・インターネット・サービス・プロバイダ協会）やCOAI（インド携帯電話オペレーション協会）のような団体は、1990年代後半のいわゆる「コミュニケーション革命」の波に乗ることによって、急速に成長した。

今日、民間企業となったセクターを代表する業界団体は、長い間政府の管理下にあった。テレビ、ラジオ、テレコムのようなセクターは政府によって独占されていた。多様な能力を必要とした民間の製作者たちは、共通した原因によって、または政策基準によって形成されたわずかな問題意識しか持っていなかった。これらは今日の主要な圧力団体となるだけでなく、彼らも大きく成長した。複雑で対抗する利益を主張するコミュニケーション

ンセクターは、最も著名で「国家の」そして「国際的な」テレビ放送局を代表している業界団体である。

この発展は、業界団体—彼らの透明性について忘れてはいけない—によって優先度と重要視が大きく異なる状況を作り出した。業界団体はそれぞれのセクターごとに、政策への異なった視点と行動が見られる。それぞれのセクターの中ではさらに、国に対して、もしくは世界的な多国間機関（ITU、WTO、WIPO、UNCIAD）へ異なる対応をしている。次に、業界団体は成功のために、国家の機関と一緒にあるいは単独で公共政策の決定に関わろうとする傾向が見られる。

今日、業界団体である特定のセクターは、彼らの利権を守り、関心があるところで、最高の結果を出すためにコミュニケーション産業の人々にプラットフォームを提供する。また、いくつかの国内と国際的なステークホルダーを仲裁して、国の法的な陪審行政メカニズムを使って、公共政策に彼らの主張を押し込もうとするのだ。そのような業界団体を越えて、APEX 取引産業協会（CII、FICCI、ASSOCHAM）の先進的な役割はコミュニケーション産業を監視することでもある。おそらく彼らの最も重要な役割は、コミュニケーション産業の中で議論のある問題に対処するため、例えば CDMA 対 GSM、モバイル 対 インターネット電話のように、特定のセクターで関心が高い問題に関して、フォーラムを開催することである。

メディアの構造が変化するので、社会におけるメディアのあり方とメディア教育政策の再定義が必要となる。新しい組織の構造はまだ完全に具体的にはなっていない。しかし、国境を越え、多くの要素を含むことは明らかである。この点で、なんとか一貫性をもって政策を進めることができていた唯一の存在は、グローバルなメディア企業だけなのである。あらゆるレベルの具体的な政策発展は、まだ経済的懸念によって引き起こされている。

最近のコミュニケーション技術の技術革新がア

プリケーションの表現と情報の可能性を拡張したことは疑いの余地が無い。一方、インドの市民社会が慎重でなければ、国家統制からの自由に代わって見えない企業による支配が行われることになる。国家とは異なり、企業には市民に対して直接説明責任がない。すなわち、選挙プロセスを通して定期的に彼らの行いをチェックすることができないうえに、法的手段によって最低限の透明性を確保することもできないことを意味する。経済政策における急進的な変更と 1990 年代初期のプライオリティーは、情報技術とメディア・テクノロジーの出現と重なって、新しい力を持った組織を出現させた。それは、市民の目の届くところにメディアを置いたのだ。

パブリック・アジェンダとしてメディア政策の問題を考える必要がある。もし、そうしなければ、それが政府や他の公的機関に限定されていたように、メディア政策の考え方は概念化されるだろう。それは、どちらかが単独では限らない。実に、メディア政策は国が公共政策から撤退したことで、ますます形式的で、公式な国家政策の外側で扱われるようになった。メディア産業はグローバル資本主義で最も有利で重要な発展地域に、セクターを設立する。そして彼らは、利益を追求するために必要な政治活動を行うのを躊躇しない。

このメディア推移のシナリオは、いくつかの逆説的で緊張関係がある傾向によっても、かなり際立っている。すなわち、都市部でのメディア飽和と地方でのメディア不足、国際化とローカル化、民営化と商業化、国家によるコントロールと民間の自主規制である。国全体でまぎれもなく人々は、印刷された新聞、映画、連続ホームドラマ、24 時間放送されるテレビ、インターネット、複数のラジオ・チャンネルといった情報とメディアメッセージをあびる状況にある。情報は様々な方法で、故意に、もしくは知らずに使われる。それは政治に関する常套手段として、重要な民主主義の問題の決定と準備にも利用されている。これまでの不幸な時代には、宗教やカースト制度などの名のも

とに、モラル・パニック、センセーショナルなニュース、暴動や暴力といった情報は制限された。

インド人は日常生活で、メディアとのクリティカルな関わりを確立する必要がある。なぜならば、メディアはコミュニケーションの文化的表現という意味だけではなく、支配的な定義を伝達するので、人々の社会的経験や政治的意識、そして知識構築に影響を及ぼすからである。それから疑いもなく、国の機関、プライベート・メディア・システム、メディア生産プロセスといった言葉が持つ良いニュアンスと同じように、メディア特有の形式に注意を払う必要がある。また、市民と国をつなぐ方法についても注意が必要である。この種の注意は、民主主義が確立する過程での制約と利益、文化的表現、さまざまなメディアによって提供される意味、メディアメッセージを市民が解釈する問題といった、メディア生産プロセスの問題を明らかにする。これらの問題の一部は社会科学で議論されるが、この問題をコミュニケーション、文化、教育での関わりとして、さらに具体的に吟味し、これらの問題をクリティカルで知的に取り扱う大規模な組織を必要とする。メディア教育はこの文脈において、これらの問題を理論的、哲学的、経験的な関わりとして扱う主要な分野の一つであると言える。

2. エリート主義ではないメディア教育の必要性

活字メディアの発展は、知識とメッセージのフォーマルなコミュニケーションの標準化につながった。強制的に正規の教育に導入したことによって、プリント・リテラシーは、書面に書き記した知識やアイデアを受けとるために必要不可欠となった。実際に、このような活字を使った表現は、ヴィジュアルやデジタルメディアの発展によって大きな変化を受けることになった。発展途上国においては、少なくとも何百万人もの人が利用できないことを考えれば、コンピュータもしくはインターネットによるコミュニケーションよりも、印刷されたコミュニケーションがかなり重要である

と主張する人がいるかもしれない。コミュニケーションとその社会的関係性の研究はエリート主義だと感じる人もいるかもしれない。しかし今日、それは単にコミュニケーション目的のテキストだけでなく、幅広く音、テキスト、イメージを組合せたものとなっている。

さまざまなメディアを組合せることで「自然な」感覚のメッセージを表現して伝えることができる。そうした表現には、よりリアリティがある。このような状況で、どのように人はクリティカルにメディアと関わって、メディアが社会へ及ぼす影響を理解できるのだろうか？それは、知的でクリティカルな関わりとしてのメディア教育であり、人々が異なるメディア製品を利用するセンスを身につけるのを助ける。この豊かなメディア環境では、正規の教育の境界は、単に再考する必要があると圧力を受けている読み書き話す能力としてのリテラシー概念であると定義される。一つの大きな理由は、個人がこの豊かなメディア環境で循環する、膨大な量の情報に対処する能力を身につける必要があるということである。そして、メディア製品の重要性を考慮するとき、いわゆる教育そのものの概念はいくつかの重大な再評価をせまられるのだ。

しかし、インドでは未だに、メディア教育がまだ研究されていない領域であるという事実が残っている。その研究フィールドは様々な場面で、そして普通の教育制度に関して非常に異なるアプローチがあるために、学習の教育学の中でメディア教育を定義することは特に難しい仕事である。また、このフィールドを理論的に支えるにも、それぞれが大きく異なって発達しているので、そのタスクそのものが挑戦的な仕事である。また、大多数の研究は、メディア教育の経験的な面に関する議論に集中しているようだ。メディア教育の領域では、メディア学習とメディアを扱うメディア科目を区分けするように、メディア教育の領域を明らかにすることはできない。それらは相互に依存している。メディア教育への概念的アプローチは

場面ごとに、またカリキュラムの期間、哲学そして教育学によっても異なるのだ (Kubey, 2001)。

メディア教育はまた、メディアそのものの役割やオーディエンスの性質などについて、経験にもとづいて作品やアプローチ方法を注意深く考えるのではなく、それぞれのアプローチについて教育学の基礎にもとづき、教育的で論理的な仮説の検証が必要となる。より緻密にメディア教育を考えるためには、教育実践の理論的な基盤を調べることから始めなければならない。例えばイギリスでは、メディアとの活発な関わりを通して、オーディエンスがテキストについて議論し、彼らの社会的世界を構築し、アイデンティティを確立するのを見ることで、メディア分析とメディア教育はカルチュラルスタディーズに近いことが分かる (Buckingham & Sefton-Green, 2001)。オーストラリアは、幼稚園から第 12 学年 (日本の高校 3 年) までの学校教育で、メディア教育が義務付けられた最初の国である (Quin & McMahon, 2001)。

レン・マスターマンは、メディア教育の発展の歴史についての広い見方を提供している。彼によると、最初のメディア教育は 1930 年代に始まった。そして、科目の発展の第一段階はおよそ 1960 年代前半まで続いた。メディア教育は保守的な父権主義的運動としてスタートした。当時のメディア教育は、メディアに対して、子どもたちに本物の「高い」文化と商業マスメディアの「低い」劣った文化とを区別する識別力をつける教育を奨励していたのである (Leaves and Thompson, 1948, in Masterman, 2001)。メディア教育の第 2 段階はポピュラー・アート運動である (Hall & Wahnne, 1964, in Masterman, 2001)。映画論の発展によって、「価値」の問題がまだ中心で差別も残っていたが、メディアが主要な目的になることに反対はなかった。1970 年代には、メディア教育は広く「カルチュラリスト」との関わりを基盤とし始め、記号論の分野、イデオロギーの理論、生産と消費の社会的文脈の発展の影響を受けた。1980 年代になって、これまでのメディア研究の分

野で拒否されてきた社会経済やサブカルチャーの立ち位置と関連した文化的コードとメディア・オーディエンスとをシステムティックにリンクさせることで、メディア教育はメディア・オーディエンスを再概念化した。メディア教育の結果、メディア・テキストを文字通りの意味で排他的に非難することから、多様なオーディエンスの感覚によって解釈されるという論点へと移った。(Masterman, 2001 : 23-39)。

このように、先進諸国におけるメディア教育の軌跡の概要を見てきたが、発展途上国の困難な状況においても、メディア教育の内容と成長を広めるコミュニケーション研究が奨励されている。ところが、インドではメディア教育とコミュニケーション研究につながりがないのである。それでも、社会的現象として、コミュニケーションは人々の日常生活によく溶け込んでいる。言うまでもなく、分析と解釈の態度について非難された。さらに、コミュニケーションの理論化は、個人と社会の利益についての価値判断や考え方よりも、古くさいインテリによって追いやられた。その結果、理論屋と彼らの支持者の多様な価値観と強い要望のために、まとまった理論を構築することができなかったのである。インドのコミュニケーションとメディアの理論屋は、国家再建のために、社会学者の社会的責任の感覚に基づいたコミュニケーション概念を受け入れた。それは文化の役割という基礎中の基礎を弱体化させ、その代わりに国家再建のための実利的なアプローチを採用することになった。文化の役割は、開発プロジェクトで採用されなかったのである (Das, 2005)。

このように、1960 年代と 1970 年代の傾向は、国家統合ならびに国家再建についての関心を広く反映している (Melkote, 1991; Vilanilam, 1993 : 142-164)。この切迫感が研究の方向性を、マスコミのコミュニケーション・プロセスと社会への影響力へと向けさせた。そこでは、発展途上国の社会的、政治的および経済的問題を説明し解決する必要があった。コミュニケーション研究の手法は、

それら社会学的研究が主流であった。両者とも実際の社会モデルに依存して、現代の個性的な価値を主張し、効率よく役立つよう進められた。

1980、90年代に、コミュニケーションと文化を普及させるために、国による独占を弱めマーケットの力を強くする方向に計画は変更された。文化的提案としてのコミュニケーションはだんだん弱まり、今では世界的な市場で売買される日用品になった。その結果インド社会で起きたことは、通信テクノクラートによる支配の強化であった。インドの通信団体は、国家通信システムのあり方について徹底的に異議を唱えた。同時に、公益事業についても公的独占と密接に関係があると異議を唱えた。さらにまた、新技術の出現によって、通信システムはかなり複雑なコミュニケーション・ネットワーク・システムになるよう計画された。そのようなネットワーク・システムは、一方で、国際為替の構造変化によって、そして他方で、通信技術の絶え間ない変化と更新によって、直接影響を受けた。その結果、コミュニケーションは技術革新、専門的トレーニングそしてイデオロギーによる支配にますます依存していくようになった。にもかかわらず、近年、ますます多くのメディア企業家とステークホルダーは、この分野で彼らの主張を戦わせるためにやって来る。このことは、詳細に調査すべき問題である。たとえば、インドの南部地域では、メディア教育を学校カリキュラムの一部として紹介することによって、この運動の先頭に立っている。また、デリーのジャミア・ミラ・イスラミア大学のような2、3の高等機関は、メディア教育を学部のカリキュラムの一部として導入した。しかし、インドの他の州では、まだ学校カリキュラムの一部に取り入れられていない。学校の授業時間外の、課外カリキュラムの一部として行われているだけである。しかし、このフィールドで、ガンジー組織、女性のグループ、SIGNISなど市民グループの間では、重要であると理解された(Gonçalves, 1996; Scrampical & Joseph, 2000; Joshva & Kurian, 2005)。これらの組織の

多くは、配布するためのメディア教育教材を開発した。同様に、2つの主要な都市に拠点を置くイギリスの新聞社である『タイムズ・オブ・インディア』と『ヒンドスタン・タイムズ』も遅れることはなかった。これらの組織は、インドの選ばれた地域の学校に届けるために「教育に新聞を(NIE)」を設立した。これらのステークホルダーは、異なった関心と展望を持っている。これらの成果についての分析は、まだ十分に行われていない。

クマール(1999)はこの分野の傾向をとらえて、ラテンアメリカの経験から次の4つの類型に分類した:a) 保護主義の理論、b) 批判的主体論、c) 認知発達論、d) 解放/開発論。クマールは発展の問題に対処するために、別の視点の必要性を正当化する最前線にいた。しかし、彼の立ち位置は、メディア教育をメディア・アクティビズムと同一視する政治的方向へ向かっていった。しかしながら、開発に対するその視点では、現在のインドの状況を理解するには不十分だ。これに対して、セン(1995)は発展途上国の視点から「開発」についての斬新な考えを提示し再定義した。センは様々な社会問題、例えば幸福と貧困、解放と自由、ジェンダー・バイアスと不平等、正義と社会倫理を分析する枠組みを提案した(Sen, 1993: 30)。それは判断をするための情報が必要なことを示していて、その結果、枠組みに合わない別の方法を拒絶するのだ。このように、潜在能力アプローチ(ケイパビリティ・アプローチ)は、「特に、一般に目的を達成するための自由と、働くための能力を集中させること」を含むのである(Sen, 1995: 266)。潜在能力アプローチの主要な構成要素は、機能と潜在能力である。機能とは人の存在と行為である。ところが、人の潜在能力は「人が達成することができる「機能」の様々な組合せである。潜在能力は一組の機能のベクトルであり、このように機能と一組のベクトルをなす。そして、ある人生または別の人生へと導く、人間の自由を映し出すのである」(Sen, 1992: 40)。人間の機能と彼(女)の潜

在能力とが密接に関連があることは明白である。「機能は達成されたものであるが、潜在能力とは達成するための能力である。ある意味において、生活状況に異なる側面があるならば、機能は生活により直接関係する。対照的に、潜在能力とは自由の概念であり、すなわち肯定的な意味での、人生の現実的な機会へあなたを導くものである。」(Sen, 1987: 36)

潜在能力アプローチの大きな強みの一つは、生活用品の特性が「機能」へと転化させる個々人の多様性を説明できることである。転化におけるこれらの個々人の多様性は、個人もしくは社会的要因によるものである。これは潜在能力アプローチの副作用または副産物ではなく、センの主張の中心となる重要な部分である。「人間の多様性は、決して無視されたり、後から説明されたる副次的なものではない。それは、平等についての私たちの関心事の基本となる側面である」(Sen, 1992: 11)。実のところ、人々が多様でなければ、例えばある場所での所得の違いといった不平等は、別の不平等と結び付けることができるだろう(Sen, 1991)。人間の多様性が重要であるというセンの主張は、幸福評価という関連領域における機能や潜在能力といった主張のためにきわめて重要である。

「潜在能力アプローチ」は、多様性について2通りの説明がある。1つ目は、評価の場での機能と潜在能力に着目することによって、2つ目は、日用品を機能にする社会的転化によって帰することを説明することで。センは、基本的潜在能力と本質的潜在能力とを区別する。基本的潜在能力は、すべての潜在能力の下位要素であり、基本的な事をする自由と関係している。「基本的潜在能力は生活水準のレベルを決めるのではなく、貧困や欠乏を評価するという目的のために分岐点を決めるための合理性がある」(Sen 1987: 109)。それゆえ、潜在能力の概念は、とても必要な緊急のものから非常に複雑なものまで幅広く、すべての種類の機能と関係している。基本的潜在能力は、いくつかの基本的な事をする自由についてあてはまる。

セン(1993: 41)は次のように書いている。「セン(1980)が使った『基本的潜在能力』とは、ある最小限の生活レベルに達するために非常に重要な「機能」を満足させる能力とは違うと主張することを意図していた」。このように、基本的潜在能力は貧困分析のために重要であり、そして、より一般的に発展途上国の大多数の人々の幸福を測る。さらに豊かな国でも、身体的な生き残りのために必要でない潜在能力を含む、幸福分析を行うために重要となる。

潜在能力アプローチは思考の枠組みとして最適であると見なせる。基本的潜在能力またはすべての潜在能力は身近な問題と関連する。しかし、潜在能力アプローチが貧困と欠乏の分析や開発の研究に限定されないことを認めることは重要である。人間の機能と潜在能力とを区分することで、潜在能力アプローチは発展途上国と先進国のどちらにおいても、メディア教育を理解するための枠組みとして役立つだろう。

3. 教育学のもう一つの形としてメディア教育を位置づける

メディア教育の中で方法論を教えることは、教育の目的も、教育学的実践も多様である。たとえば初期のメディア教育は、父権主義的な目的のために、作り話が使われ、それによって教師は児童生徒のメディア嗜好を改善しようとしていた。最近では、メディアの変化によって、教育スタイルはラジオ、テレビ、その他のさまざまなメディアを含むものへと変わった。彼らは上位下達の「議論」(先生から生徒へ)から内省的な、すなわち「対話」先生と生徒が関わりあう「対話」の形態にメディア教育の方法論をますます変えている。現在、メディア教育は明確な認識論を作り出してきた(Masterman, 2001: 44-45)。マスターマンはまた、「メディアについての効果的な教育には、上意下達ではない教育を必要とする」と主張する(1985: 27)。

ルネ・ホッブスは「様々な形のメッセージヘア

クセスし、分析し、評価し、伝える能力としての「リテラシー」は、様々なメッセージを含む「テキスト」概念を学習し、展開させるプロセスをこの定義に含むと述べている。

この見方は学生を、活発にメッセージを分析し、制作するプロセスに携わっている者として考える。それは、次に示す学校改革のいくつかの基本原則を意味する：「探究型学習、学生中心の学習、協同的な問題解決、標準化されたテストに代わるもの、統合されたカリキュラム」(Hobbs, 2001: 166)。このように定められるリテラシーによって、学校と文化の重要な関係を回復し、そして、教育は学生が属するコミュニティとより関連するようになるだろうとホブbsは述べる。また、「過程と作品とコンテンツが、相互に関連している」という文脈で読み書きが行われる時に、それは真真正な学習を意味するのだ(Edelsky, Altwerger and Flores, 1991: 9 cited in Hobbs, 2001)。この見地から、言語スキルと学習は本質的に社会的なプロセスであると考えられる。そして、有意義な活動に直接参加し経験することを必要とする(Hobbs, 2001: 172)。

また、情報ニーズと文化的な経験が工業化した西側と違い、発展途上国の教育学的アプローチは異なる。クリティコス、社会的環境の違い、それが非常に工業化された社会、メディア飽和した社会、地方の農耕社会、または民主主義社会であるかどうかにかかわらず、ホブbsによって述べられた問題は、異なる社会的環境下での差異が含まれていると述べている(Criticos, 1991: 229-239)。このように認識論的と開放への関心が結びつくことで、社会的経験を学校の知識に導入することを可能とし、子どもたちをクリティカルな市民として成長するよう促す。そして、これらは民主主義社会のために必要なのである。

いくつかの発展途上国の場合においては、情報へ不平等なアクセスによって起きる不平等を取り除くための効果的手段として、メディア教育に対する関心が増している。フィリピンでは、たとえ

ば、一部の宗教をベースとした組織は、社会階層の低い層に読み書きを教える。南アフリカなどの他の国々は、メディア教育プログラムを開発するための枠組みづくりを通して、第3世界の国を援助するための活動をはじめた(Pinsloo & Criticos, 1991)。南アフリカでメディア教育が強い盛んな理由は、その教育的イニシアティブがアパルトヘイト政策に対する(メディアそれ自身も)政治的な闘いによって強く影響されたからである。メディア教育イニシアティブは、国家再建とクリティカルな一般市民を育てる方向で使われた。南アフリカのメディア教育は、支配され、消費され、飼いならされる教育とは対照的に、創造的教育に基づく、批判的教育学または「民衆の教育」を引きおこすものだとクリティコスは述べる。パウロ・フレイレの、人々が「世界に名前をつけること」という言葉を借りれば、主流メディアと文化的抑圧に直接挑戦をするために、対抗するメディアと新しい文化の様式を利用するこの教育は、人々を「クリティカルな意識」の追求へと向けさせるのだ。(Criticos, 1991: 229-239)。

他の伝統的で革新的な教育アプローチの有効性のような、メディア教育の教育効果についての研究は、イギリスなどの特定の先進諸国でさえ、ほとんど行われていない(Bazalgette, 2001)。しかし、いくつかの文献では、他の研究領域を確認しながら、その研究領域の範囲を定めている。メディア教育はクリティカル・シンキングと生徒中心の教育を促進する最高の方法の一つであり、そのような、健康教育や民主主義教育のようなクリティカル・シンキングの能力を高めることを目指す他の科目と連携できる(Considine, 2001)。

メディア教育を、全体としてすでに確立したカリキュラムの中に、または教科のある部分に統合して教えることは、すべての生徒がメディアについて最も効果的かつ確実に学ぶことができる方法であると、マスターマンをはじめとする研究者たちは感じている。引き続き起きる議論は、メディア教育があらゆる子どもがもっている権利、すな

わち責任ある市民になるための教育の一部であるとするのであれば、確立した教育に入れこむことが、ゴールを達成する最も効果的方法であるということである。メディア・リテラシーは教育改革と真正な学習を関連づけ、教室と家庭とコミュニティの緊密な関係性を発展させることによって、多文化的な教育のゴールにたどり着く手助けができた(Hobbs, 2001)。

メディア教育の範囲は、テキスト・ベースの分析を越えて、オーディエンスやより幅広い技術的環境の研究へ進んでいかなければならないとクインとマクマホン主張する。こういった、テキストとオーディエンスと文脈を含んでいる理論的なカリキュラム・モデルに彼らは賛同する。オーディエンス研究には、なぜ基礎教育との関連がなければならないか尋ねる人がいるだろう。その答えはこうである「多文化的アプローチ教育を開発することで、多様な人々やグループは同じテキストであっても異なる解釈し、互いにコミュニケーションをすることが難しいことを、生徒に早い段階で学ばせなければならない。このことは、重要で、ますますそうしなければならない(Kubey, 2001: 9)。」

規制と自主規制の実施に関心を持つ他のグループは、「保護」という観点でメディア教育の範囲と実践について『クリティカルにメディアと相互作用する技術と理解』を子どもたちにもたらしたい、そして、若者が関わることにについては「彼らの権利として、文化の担い手としてのクリティカルな参加」と述べている(COMECE, 2001)。しかし、リビングストーンはそのような道徳的なパニックに対して警告する。子どもたちがメディアオーディエンスの特徴的なカテゴリーを構成する一方、彼らのメディア使用や ICT へのアクセスといった、いくつかの問題は学校によって必ずしも建設的に取り決められていない。社会の不平等が広まり、その人自身の言語での番組視聴を限定されるような場所で、くつろぐことはできない。世界的にメディア依存する若者が増加している他に、若者文

化が作る内容を見落してはいけない。これらの問題は彼らの文脈と関連付けて理解されなければならない、そして、それぞれ他の解釈も考慮しなければならない。リビングストーンは「家族の力学、市民の権利、消費者市場として見られているかどうかにかかわらず、子どもたちと若者はますます影響力を持つことになる」と書いている。

子どもは、単に成人期へ移行する途中の発達段階を通過しているだけではない。事実、子どもたちは異なった、異質な文化的集団である。そして、かなり大きな市場セグメントでもある。これらの世代をまたいで交流できる情報化社会の中で、彼らは家庭で外の大人と交流している。リビングストーンは「技術決定論的なメディア中心のアプローチ(社会的変化は技術革新によるものであると考える)、または文化決定論的アプローチ(メディアは彼らの使用する文脈によって形作られるという、ロマンチックな幼い視点)は、幼児期と青春期の暗黙の見方にもとづいている」と書いている。むしろ、彼女は、エージェントとしての子どもにストレスを与える幼児期の社会学に対する文化主義者と構成主義者の枠組みを提案する。相互依存を認めることは、子どもたちと青春期の研究、さらには子どもたちの命が「完全に媒介される」という事実、理論的で経験的なつながりとして理解できるよう促進することである(Livingstone, 2001: 308-310)。

バッキンガムは、これはメディア教育がしばしば基礎としている仮定である、メディアの危険性から保護する必要がある弱い子どもという概念から、自立した消費者としての子どもという概念に確実に変わってきていると断言する。子どもたちはずっと商業的関心の中心的な対象とみなされている。それでいて、現代のメディア文化は非常に多様性を持ち、対話と支配を提供している。メディアはますます子どもたちに、自立と自由の経験、更に彼らは大人でないが、役割を担っているのだという感覚を提供する。バッキンガムは子どもたちの異質なメディア環境の発展は、社会的地位や、

子ども向け施設の増加や、アイデンティティ構造といった問題が幅広く変化していることと関連する、と述べている。これらの発展はメディア教育における最も近代的なプロジェクトの基本的な挑戦を意味すると彼は主張する。合理的思考力の養成、よく統制された公共の場でのコミュニケーションの可能性、「クリティカルな消費者」の育成によって、子どもたちは自立し合理的で社会の主体として行動できるようになるという仮説に基づいている。バッキンガムは、メディア教育への「楽しそうなアプローチ」を評価して、より「ポストモダニズム的」な教育学的アプローチを採用する。彼は、伝統的で合理主義的なアカデミックなモードの範囲を超える知識と学習の形への言及に向かっていると述べている (Buckingham, 2003a: 309-328)。

以上をまとめると、メディア教育学者の間での共通理解は、メディア文化の流行を認識することと、人々の世界認識に影響を及ぼすメディア表現の様々な問題について調べる必要があることだ。根底には、これらのメディアとかわりながら市民を教育する必要があるということを暗に示している。発展途上国では、それは多文化的な違いの問題を考慮し、さらに、ジェンダー、少数民族、カースト制度、階級の違いに関する不平等の存在の認識を広げる教育を意味する。近年、いくつかの研究は、アジア、アフリカとラテンアメリカの発展途上国において、このような不平等が恒久化する際に、主流メディアがどのような役割を演じたのかを批判的に調べた研究があった。さらに彼らは、オルタナティブ・メディアが文化的で多様な民主主義の社会のために、この問題へどのように挑戦したかを分析した。この研究をした筆者たちは、これらの社会にさまざまな変化を引き起こすために、メディア教育がどのように効果的に貢献したかについて述べている。いくつかの経験は学校の外に限られたが、アジアでは、フィリピンがメディア教育を正規の学校カリキュラムに融合させた最初の国となった (Kumar, 1999: 245)。

4. インドでメディア教育を広める

メディア教育について論じるときに、重要な論点はメディアの使い方ではなく、メディアを民主主義、市民参加、その他の問題についてのクリティカルな学びのために、どのように使うかなのである。このことは、インドのような大きな不平等と機会が一緒に存在する民主主義国にとって非常に重要なことである。インドにおいてもメディア環境は急速に変化しているので、人々は自らを形成する情報とメディア技術の性質についての理解を必要としている。

インドでは 1990 年代の経済の自由化から、通信の規制緩和と民営化、コミュニケーション・サービスの商業化、グローバル・メディアの進出があっただけでなく、メディアを取りまく環境自体に幅広い変化があった。インドでは、メディア技術の成長、メディア市場の国際化、ICT の発展があったにもかかわらず、大部分の人々はこれらの機会を利用できず、それゆえに締め出されてもしかたがないと分かっている。それでも、大きな変化が農村地域でも起こった。たとえば、2000 年までに、インドの農村の半数以上が電話回線につながった。それは 1988 年には 4% しかなかったのと比べて大きな変化である (Singhal & Rogers, 2001)。

しかし、インドの社会はパラドックスに陥っているようである。なぜならば、大部分の都市部のメディアは、彼らの選択と見方で、農村部もしくは伝統的な世界について大衆向けするような表現を量産しているからだ。彼らは社会の経済的不平等にとりこまれて、貧困が貧困を再生産している。広範囲にわたる不平等に加えて、民主主義的な実践がほとんどないことは、少数派や取り残された地域が直面する多くの問題と結びついている。インドの文化的で宗教的な問題に関して、市民はメディア作品として市場に出回る多くの「現実」について、責任を持って調べることが必要となる。メディアは多様な役割の中心にいる一例えば、国家、市民団体、グローバルな資本、国内資本、経

済機関など。そして、それらは大きな可能性と同時に危険をも作りだす。このような状況は、地域の必要性と同様に、個人が幅広い情報の利用をクリティカルに思慮深く考える機会となる。

このような必要性があるにもかかわらず、インドではメディア教育はまだ十分に研究されていない。いくつかの NGO や、デジタルと映画メディアのための 2 つの国際的なカトリック組織 (WACC (キリスト教コミュニケーションのための世界協会) と UNDA-OCIC) によって開催される 2、3 のワークショップが行われているだけである (Kumar, 1999: 244)。いくつかのコミュニケーション教育研究は、メディア・トレーニングの効果 (つまり効率的に市場の期待に沿うことを要求されるスキル) に関するメディア・コミュニケーション教育の必要性しか見ていない (Sanjay, 2002)。

しかし、メディア教育には、単にメディアスキルの効率性に対する注目以上のことがある。メディア・トレーニングを行っている機関のほぼ 80% が、メディア教育は社会の進むゴールに着目しなければならないと強調していることが、調査から明らかになった。メディア産業とメディアの本質とは何かを説明できることは、産業の人材需要に合わせるのと同じくらい重要なゴールだと考えられている (Sanjay, 2002: 38)。インドには多くの若者がいるので、これはよりいっそう重要なことである。それで、メディア教育は、社会における子どものニーズではなく、国全体のためになるような大きなゴールのために、地域コミュニティで行われなければならない。しかし、インドにおけるメディア教育は、個人や 2、3 の NGO ならびに、ある特定の問題 (特に何らかのメディア道徳的な) に取り組む一部の宗教団体によってのみ行われている。

インドの子どもの幼児期についての研究は、女性についての研究ほど学問的な注目を受けることは無かった。数人の学者 (Sarkar, 2001; Nandy, 1992: 61) が現代の核家族問題として「現代の結婚

とカップル」を取り上げたが、そのような研究はヨーロッパ中心の試みと展望であり、アリー (1962) の現代幼児期についての議論を一般化させたものであると、グプタは適切に指摘した (2002)。

ビルル (Viruru 2001) は学校教育システムを通して幼児期の歴史を捉える試みをする。しかし、彼の分析は、幼児期に植民地主義の強要によって自己疎外を体験したのち、ポスト植民地主義教育を受けることになった犠牲者の暗い姿を描き出す。オベロイ (2006) が要約しているように、現代のインド版の子どもの社会化は、インドが近代国家へ発展するための課題に対する主体としての役割の点で、十分に社会化できていない個人を生み出している。

しかしインドにおいて、子どもが社会化する様式は、急速に進行する現代化とグローバル化のプロセスによって変わるだろう。マーフィー (1953) は、インドの子どもたちは親しみやすく、責任感があって、芸術的で、元気が良く、自立していると指摘している。結果として彼女は、インドの子どもたちは毎日の家庭生活の形式を受け入れ、どの年齢の人々でも休日の活動に容易に参加すると信じている。しかし、8 才または 9 才以上のインドの子どもたちは、一インド人の個性を完全に社会化する予測では、他者との関係を保ちながら自発性と能力を組み合わせ、協調的に考え計画し、問題解決する刺激と体験の両方が不足していると、彼女は付け加える。どのような種類の学校教育であっても、学校教育の拡大は開発プロセスを犠牲にした質的な変化につながるかもしれないと、マーフィー (1953) は彼女のエスノグラフィを通して提案する。

数人の学者 (Narain, 1957; Nandy, 1980; Carstairs, 1957; Kakar, 1981; Seymour, 1999) は、マーフィーの研究の後、インドにおける子育ての実態について調査し、幼児期に甘やかしすぎることや、母親への依存としつけの問題、西側と比較して異なる文化モデルについて発表した。幼児期自体について行われた研究はとても少ない。メデ

メディアの暴力が子どもたちへ与える影響、テレビを見る習慣と学習への影響、などの迂回的に行われた研究を除けば、子どものメディア参加に関する研究はない。これらの研究対象は、ほとんどが大人中心である。子どもたちの意見が表現されることはほとんどなく、尊重されることもない。学界の中でも、子どもの権利を研究し、その問題を提起してスポットライトをあてている2、3のグループを除けば、子どもたちがメディアを使って参加することはまれなことである。しかしそのような声は、インドでは子どもは大人から非難されやすく、大人への依存もあり大きな動きとはなっていない。

メディアへの子どもたちの参加が、どのようにより大きな社会的正義と市民参加をもたらすかについて、世界には多くの例がある。実際、メディア教育の多くの目標は、たとえば子どもたちをメディアへ参加させることであるとされている。コミュニティの中で、「現実の」メディアへの参加によって、子どもたちの能力と好奇心を強化し、彼らにメディアをクリティカルに理解し、地域コミュニティについての知識を増やし、社会活動を促すのだ(Feilitzen, 1999: 27)。メディア教育は、情報のための争い、社会的正義のための戦い、クリティカルな市民権獲得のためのものである。民主主義社会において、決定は人々が多様なメディアを通して受け取った考えや印象によって行われる。そのため、メディア教育は、政治的で社会的な力に打ち勝ち、創造的でクリティカルな対話や参加と行動のために行われるのだ。学習と実行のプロセスが同時に行われる時に、すべてのグループと個人は社会において、年齢、性、社会経済状況、文化、宗教と言語から独立し、自己表現と発展と解放の権利を得るのである(Feilitzen, 1999: 25)。

インドでは、「メディア教育」と「教育工学」と「メディアの専門教育」の間には、はっきりとした区別がある。「教育工学」は、学校の授業で技術ならびにメディアを使用して教えるすべてを含む。「メディアの専門教育」は、ジャーナリズムと映

画の学校の混合を指す。「教育工学」はメディアを用いて学ぶことだが、「メディア教育」はメディアについて学ぶことである。メディア教育が授業の一部に組み込まれていないのに対して、教育工学は教師が授業でメディアを利用することができるように、インドの教員養成機関のカリキュラムに取り入れられている。

メディア教育を調査したところ、プロジェクトやカンファレンスを企画する教育機関は大学を含めて2、3だけであった。クマールによれば、メディア教育は民主主義のコミュニケーションにつながらなければならない。彼はメディア教育を、企業のより大きな営業利益やメディア受信の増加のためだけではなく、より大きな責任やメディア制作への参加をうながすために、さまざまなメディアをクリティカルに理解するための学校教育、または学校外教育のアプローチを使う教育方法であると定義している。クマールはインドでメディア教育が立ち向かういくつかの困難を指摘している。それは、テスト中心主義のカリキュラム、メディア教育が政策に依存していること、メディア教育科目の範囲の問題、授業でメディアを過大評価し社会的文脈から切り離すこと(クロス・カリキュラムのアプローチは最適であるが、実行するのがより難しい)である。

トーマスが書いているように、インドのメディア教育はまだ実験段階にあり、わずかなフィードバックしかない。また、メディア教育の概念はむしろ西洋の国々に向けられている。一方で、発展途上国であるインドでは発展に関して非常に異なる考え方を持っている。アジアの文脈における西洋とインドの違いは、マスターマン(1985)によって示されたメディア教育とは異なる定義とアプローチを必要としている。この新しく異なるパラダイムは「大衆の」研究と理論の文脈で調査され、ラテンアメリカにおいて、新しい社会的な運動に関してだけでなく、情報とコミュニケーションの権利のための戦いとして発展した。

1991年のトゥールーズ会議において、「メディ

ア教育は、彼ら自身とコミュニティの発展と解放のために、コミュニティのメンバーが創造的に、そしてクリティカルに技術を使用し、伝統的メディアに（生産、配布と展示のすべてのレベルで）参加できるようにする教育的なプロセスと実践である」と定義された。このアプローチは、きわめて自主的な個人の生産や、計画、生産、配布、展示の段階で地域のすべての構成員の参加を伴う「コミュニケーションの民主化」よりもむしろ、地域全体としての「発展」と「解放」に重きを置く。特に発展途上国において、メディア教育で選択すべきアプローチは、社会的正義や多元的文化や宗教における多元主義と、コミュニケーションの基本的な権利について強調される必要がある（Kumar, 1999: 247）。

5. 結論に代えて

研究領域としてのメディア教育は、多くの課題や懸念に取り組み啓蒙することができる。この論文の分析の目的は、他の分野の発展的視点に関係する、インドのメディア文脈の中で、一般的なメディア教育の特徴を記すことである。理論や科学的なアプローチの相違はあるが、メディア教育のコンセプトについての全体的な評価として、共通の理解に基づく次の合意へと達した。すなわち、コミュニケーションとは文化的努力であり、政治的、経済的、社会情勢が異なる多様な社会でも、根本的で基本的な目的があるということである。

メディアは人々の社会的環境についての概念と認識に強い影響を与える。娯楽放送もまた、情報と文化的知識と価値を与えるのだ。それらは、娯楽を提供する一方で、どのように自分自身を見るようになるのか、またはある社会グループや、ジェンダーに関する考え方に徐々に影響を及ぼすのだ。このように、メディアは社会化を助けるだけでなく、シンボリックなリソースを提供し、教育のあり方に影響を及ぼしている。「メディア・リテラシーを習得した人は、クリティカルに分析することができ、かつ評価する視点を身につけてい

るだけでなく、知識の構築とコミュニケーションのためにメディアを使いこなすことができる人である」と研究者が主張することは、メディア教育の分野では当たり前のことである。重要な問題点は、インドにおいて、どのようにメディア教育を教育学としてさらに展開させるか？ということである。彼らに関するすべての問題を解決するために、自治の強化、コミュニケーションの民主化、市民参加、特にみんなが平等に参加するといった民主主義の大きなゴールに向けて、どのように幅広くメディア教育の可能性を利用できるか？この分野における挑戦は、この領域でさらに知的な可能性を探る研究だけではなく、メディア教育と合致するいくつかの経験的な方法を考案することにもある。

このように研究は、発展的な政策枠組みを評価するのではなく、実行できる環境をつくるためにステークホルダーとの関係を保ちながら、枠組みを支える柱となるべきである。このことはまた、メディア技術や国家統治プロセス、政策支持団体の移り変わりについての国際的な調査を必要とすることを意味する。このような局面によって、インドで、そして世界中で、メディア教育の領域と関わる新しい方法を構成することになるだろう。

参考文献

Aries, P. (1960). *Centuries of Childhood*, trans. R. Baldick. London: Jonathan Cape.

Assembly Debate (19th Sitting). (2000). Recommendation 1466 (2000). Media Education. Strasbourg: The Parliamentary Assembly of The Council of Europe.

Aufderheide, Patricia. (2001). *Media Literacy: Form a Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*, in Kubey, R. (Ed.). 2001. *Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives*. Information and Behaviour, 6. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

- Bazalgette, C. (2001). An Agenda for the Second Phase of Media, in Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives*. Information and Behaviour, 6. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Buckingham, D. (2003a). Media Education and the End of the Critical Consumer. *The Harvard Educational Review*, 73(3); 309-328.
- Buckingham, D. (2003b). *Media Education. Literacy, Learning and contemporary Culture*. Oxford: Polity Press.
- Buckingham, D. & Sefton-Green, J. (2001). Multimedia Education: Media Literacy in the Age of Digital Culture, in Kubey, R. (Ed). *Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives*. Information and Behaviour, 6. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Carstairs, G.M. (1957). *The Twice Born: A Study of a Community of High Caste Hindus*. London: Hogarth Press.
- COMECE (2001). A Call for Media Education. The Commission of the Bishops' Conferences of the European Community. 30th March 2001 (www.comece.org/upload/pdf/com_media_010330_en.pdf).
- Criticos, C. (2001). Media Education for a Critical Citizenry in South Africa, in Kubey, R. (Ed). *Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives*. Information and Behaviour, 6. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Das, B. (2005). The Quest for Theory: Mapping Communication Studies in India, in Bel, B. & al. (Eds.). *Media and Mediation*. New Delhi: Sage; 35-66.
- Feilitzen, C. Von (1999). Media Education, Children's Participation and Democracy, in Feilitzen, C. & Carlsson, U. (Eds.). *Children and Media: Image, Education, Participation*. Goteborg (Sweden): The UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media.
- Gonsalves, P. (1995). *Exercises in Media Education*. Bombay: Tej-Prasarini.
- Gupta, A. (2002). Relieving Childhood? The Temporality of Childhood and Narratives of Reincarnation. *Ethnos* 67 (1); 33-56.
- Hobbs, R. (2001). Expanding the Concept of Literacy, in Kubey, R. (Ed). *Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives*. Information and Behaviour, 6. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Kakar, S. (1978). *The Inner World: A Psychoanalytic Study of Childhood and Society in India*. Delhi: Oxford University Press.
- Kubey, R. (2001). Media Education: Portraits of an Evolving Field, in Kubey, R. (Ed). *Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives*. Information and Behaviour, 6. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Kumar, K.J. (1995). *Media Education, Communication and Public Policy: An Indian Perspective*. Bombay: Himalaya Publishing House.
- Kumar, K.J. (1999). The Changing Media Scenario in India: Implications for Media Education, in Feilitzen, C. & Carlsson, U. (Eds.). *Children and Media: Image, Education, Participation*. Goteborg (Sweden): The UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media.
- Livingstone, S. (2001). Children and their Changing Media Environment, in Livingstone, S.

- & Bovill, M. (Eds.). *Children and Their Changing media Environment: A European Comparative Study*. Mahwah, NJ/London: Lawrence Elbaum Associates; 3-21.
- Mailin, T. (Ed.). *Media Education in India* (<http://unics.uni-hanover.de/medien.paed/303.htm>).
- Masterman, L. (2001) A rationale for Media Education, in Kubey, R. (Ed). *Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives*. Information and Behaviour, 6. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia.
- Melkote, S.R. (1991). *Communication for Development in the Third World: Theory and Practice*. New Delhi: Sage.
- Murphy, L. (1953). Roots of tolerance and tensions in Indian Childhood, in Murphy, G. In *the Minds of Men: The Study of Human Behaviours and Social Tensions in India*. New York: Basic Books/UNESCO;45-58.
- Nandy, A. (1987). *Reconstructing Childhood: A critique of the Ideology of Adulthood*, in Nandy, A. (Ed.). *Essays in the Politics of Awareness*. New Delhi: Oxford University Press; 56-76.
- Nandy, A. (1980). *Woman versus Womanliness in India: An Essay in Cultural and Political Psychology*, in Nandy, A. (Ed.). *At the Edge of Psychology: Essays in Politics and Culture*. New Delhi: Oxford University Press; 32-46.
- Narain, D. (1957). *Hindu Character: A Few Glimpses*. University of Bombay, Sociology Series, 8. Prinsloo, J. & Criticos, C. (Eds.). (1991). *Media Matters in South Africa*. Durban: Media Resource Centre, University of Natal.
- Quin, R. & McMahon, B. (2001). *Living with the Tiger: Media Curriculum Issues*, in Kubey, R. (Ed). *Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives*. Information and Behaviour, 6. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Raja, J. & Kurian, J. (Eds.). (2005). *Media Education: A Guidebook for Teachers*. New Delhi: ISPCK. Sanjay, B.P. (2002). *Communication Education and Media Needs in India. A Study Conducted by Asian Media Information and Communication Centre of India*. Chennai: AMIC-INDIA.
- Sarkar, T. (2001). *Hindu Wife, Hindu Nation: Community, Religion and Cultural Nationalism*. New Delhi: Permanent Black. Scrampical, J. & Leela, J. (2000). *Teaching Media Education*. New Delhi: NISCORT.
- Scrampical, J., Botelho, J. & Kancharla, R. (Eds.). (1997). *Media Education in India: Emerging Trends and Perspectives*. New Delhi: NISCORT.
- Sen, A. (1987). *The Standard of Living*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sen, A. (1991). *The Nature of Inequality*, in Arrow, K.J. (Ed.). *Issues in Contemporary Economics: Markets and Welfare*. London: Macmillan.
- Sen, A. (1992). *Inequality Re-examined*. Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. (1993). *Capability and Well-being*, in Nussbaum, M. & Sen, A. (Eds.). *Quality of Life*. New Delhi: Oxford University Press; 31-53.
- Sen, A. (1995). *Gender Inequality and Theories of Justice*, in Nussbaum, M. & Glover, J. (Eds.). *Women, Culture and Development*. Oxford: Clarendon Press.

Seymour, S.C. (1999). *Women, Family and Childcare in India: A World in Transition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Singhal, A. & Rogers, E. (2001). *India's Communication Revolution. From Bullock Carts to Cyber Marts*. New Delhi: Sage

Uberoi, P. (2006). *Freedom and Destiny: Gender, Family and Popular Culture in India*. New Delhi: Sage.

Vilanilam, J.V. (1993). *Science and Communication*. New Delhi: Sage.

Virura, R. (2001). *Early Childhood Education: Postcolonial Perspectives from India*. New Delhi: Sage.

(訳：菅原真悟)

1-5 グローバル・メディア・リテラシー教育で表現の自由をはぐくむ

スーザン・モエラー

メリーランド大学 メディア・公共政策国際センター長 (アメリカ)

要約

表現の自由は、人の生死に関わる問題でもあり、生活の糧に関わる問題でもある。あらゆる意見を伝え、そこで自由な議論が保障されているメディアは、経済成長を助け、企業の透明性と説明責任を促すだけでなく、健全な政府を支えかつ監視する役割を中心的に担う。いかなるグローバルな問題も政治的闘争も、その問題言説や解決策の提案においてメディア報道の影響から逃れられないが、先進国、発展途上国に関わらず世界中の生徒・学生はそのことを理解する必要がある。「メディアとグローバルな変化についてのザルツブルグ・アカデミー (The Salzburg Academy on Media and Global Change)」は、世界に先駆けて、世界中の大学、メディア組織、文明の同盟やユネスコなどの国際機関を一同に集め、グローバル・メディア・リテラシー (GML) のカリキュラムや授業案、メディアの表現と評価を教えるための問題集や教材の共同開発を行った。ここで開発されたGMLの教育資源は、グローバルなコミュニティによってグローバルなコミュニティのためにつくられており、これによって、世界中の生徒・学生が情報社会において能動的で包括的な役割を担うことができる力を育むことがめざされている。

キーワード: メディア・リテラシー 表現の自由 トランスペアレンシー (透明性) 民主主義社会

数年前、ノーベル委員会は和平とニュース報道の関連についての報告書作成を要請した。ノーベル研究所所長のゲイル・ルンデスタッド教授は次のように述べている。「プロパガンダや偏向報道とは対照的に、良い報道は和平の要となりうる。このところ、絶え間ない風評や誇張によって対立を煽る傾向が顕著だが、正確な情報を持つ者がいれば、無駄な対立は避けられるはずだ。」¹

表現の自由が脅かされている今こそ、市民社会を育むためにメディアが重要な役割を果たすべきである。それにもかかわらずメディアは、新しいテクノロジーの使い方や刺激的なビジネスモデルの作り方、視聴者の劇的な高齢化への対処、スキャンダルばかり求めると視聴者を責めることに力を注ぐ割には、その他のことについて公に表現できる場を作って来なかった。

しかし、報道の自由組織によれば、自由な発言への妨害、ジャーナリストへの攻撃、リアル、バーチャル双方のメディア表現に対する抑圧などに

よる損失は世界規模で広がっている。そればかりか、自由な表現と報道に対する襲撃が無視できなくなっている。ジャーナリスト保護委員会によれば、2008年が始まって夏が終わるまでに、世界中で31人のジャーナリストが殉職し、その他に15人が疑わしい状況で死に至っている。パリに本拠地を持つ世界新聞協会によれば、2007年にメディア関係者で殺された者の数は、イラクだけで44名、ソマリアで8名、スリランカで6名、パキスタンで5名に上っている。2006年には、110人のメディア関係者が死亡した。その中にはロシアの敏腕リポーター、アンナ・ポリトコフスカヤら、著名な論客が含まれている。ジャーナリストに対する弾圧の事例は、対個人、対組織双方に見られる。例えばパキスタンのムシャラフ大統領は、2007年11月、憲法を停止し、テレビ局を封鎖し、海外ケーブルテレビのニュース報道を止め、報道管制を敷いた。ジャーナリストへの刑罰は、重い

罰金と放送ライセンスの没収から、3年以上の懲役まで揃っている。

脅迫や暗殺や一斉検閲が起きてはじめて表現の自由に注目が集まるような事態があってはならない。報道の自由は、政治的危機の時にのみ必要なものではないのだ。あらゆる意見を伝え、そこで自由な議論が保障されているメディアは、経済成長を助け、企業の透明性と説明責任を促すだけでなく、健全な政府を支えかつ監視する役割を中心に担う。表現の自由は、人の生死に関わる問題でもあり、生活の糧に関わる問題でもある。表現の自由は、人々が安全かつ幸福に生活していくためになくてはならないものである。

自分が持っている権利を知らず、その権利とよき政治の間には関連があるということがよくわかっていない人々は世界中にたくさんいる。彼らに表現の自由に関わる真実を知らしめるにはどうすればいいだろうか？

その答を導く鍵の一つは教育だ。K12（幼稚園～中等教育）から始めて大学まで継続する教育である。幼稚園児から大学生までが学べる科目や事例学習、課題研究を用意することによって、タブロイドニュースや、魅力的だが偏った視点で作られたCMなどのメディアを批判的に読み解く方法を彼らに教えることができる。それだけでなく、自由で開かれた公正な社会は、多様な意見表明がないところ、どのような意見でも伝えることができるメディアがないところには存在しないということをも具体的に彼らに示すことができる。どのような意見にでも耳を傾けることができかつ反論できる能力がなければ、声の大きな意見に従うしかなくなる。他者の意見に耳を傾けることができかつ反論できる能力がなければ、自分は沈黙しているしかなくなる。

全ての生徒・学生が、自身の市民としての権利を学び、経済的、政治的、社会的な機会を得る方法を学ぶために絶対に必要なことは、自分が読んだり、聴いたり、見たりするものを評価することを教え、語られていないものや見せられていないもの

のに気づくことを教えることである。全ての生徒・学生が、メディアの受動的な消費者から脱却し、能動的な市民参加ができるようになるために絶対に必要なことは、メディアに対して意見を述べ、メディアを通して意見を述べ、さらには自分でメディアを創ることができるように教えることである。

1. 権利を教える：グローバル・メディア・リテラシーを教える

表現の自由と知る権利は、世界人権宣言 19 条に基づく基本的人権の一つと認められている。また、国際人権規約（ICCPR）における国際人権法にも明記されている。国際人権規約は言論の自由という権利について、「すべての者は、干渉されることなく意見を持つ権利を有する。すべての者は、表現の自由についての権利を有する」としている。

米国は、言論の自由と報道の自由の権利を、米憲法に基づく権利章典の一部である米憲法修正第 1 条に位置づけている。すなわち、「合衆国議会は、国教を樹立、または宗教上の行為を自由に行なうことを禁止する法律、言論または出版の自由を制限する法律、ならびに、市民が平穩に集会しまた苦情の処理を求めて政府に対し請願する権利を侵害する法律を制定してはならない」としている。

2004 年、コネティカット大学公共政策学部は、「合衆国ジョン・S とジェームズ・L・ナイト基金」から委託を受け、「高等学校におけるメディア・プログラムの有無と内容が米憲法修正第 1 条の評価と知識レベルに与える影響に関する調査研究」に着手した。全米の公立および私立高校 544 校の生徒 10 万人以上、教師おおよそ 8000 人、校長 500 人以上を対象とした質問紙調査が行われた。

この「修正第 1 条の未来」調査は、アメリカの中等学校における言論の自由と表現の自由についての意識調査としては、これまでのところ最も大規模なものである。結果は衝撃的なものであった。特に次の 2 点である。

・「高校生は米憲法修正第1条にほとんど敬意を払っていない傾向が見られる。ほぼ4分の3(73%)にあたる生徒が、米憲法修正第1条に対してどう考えるべきかも、ないと困るかどうかも分からないと述べた。条文を読ませた後での調査では、3分の1以上(35%)の生徒が、米憲法修正第1条で保障している権利は行き過ぎだと考えていた。ほぼ4分の1(21%)の生徒が、米憲法修正第1条についてよく分からないので自分の考えを示せないと答えた。自分の考えを示した生徒でも、高い確率(44%)で、米憲法修正第1条で保障している権利は行き過ぎだとの考えを支持した。」

・「大人に比べて、高校生は、少数意見の表明が許されるべきだとも、新聞が政府の許可を得ずに自由に報道ができるべきだとも考えない傾向がある。メディアと米憲法修正第1条両方を扱う授業、もしくはそのいずれかを扱う授業を受ける機会が多い生徒ほど、少数意見を表明することは許されるべきだと考えるようになる傾向が見られる。押しなべて、メディアに関する活動(学校新聞をつくるなど)に参加した経験のある生徒ほど、米憲法修正第1条の意義を正しく理解している。」

上記2点目の結果が示唆していることから、メディアに関する科目を学んだ生徒、言論の自由および表現の自由が人権に関わることを学んだ生徒、生徒の自治的なメディア組織の活動に積極的に参加した生徒は、その他の生徒に比べて、少数意見の持ち主がその意見を表明する権利を有し、人々はその意見を聞く権利を有することを当然だとする傾向があると言える。つまり、生徒が主体的にメディアについて学ぶことと、生徒がメディアで表現することと、生徒が自分と他者の知る権利と表現の自由の権利を尊重し守ることは、互いに関連していることが示唆されているのである。

学ぶこと、行動すること、理解することに強い相関関係があることが事実ならば、メディア・リテラシーを教えることについての論議を今すぐ始めなければならない。そして、メディア・リテラシーを教えるならば、その内容は必ずグローバル

なものでなければならない。メディアの発するメッセージの影響がグローバルなものである以上、グローバルな視点を入れたカリキュラムをつくるべきだからだ。

いかなるグローバルな問題も政治的闘争も、その問題言説や解決策の提案においてメディア報道の影響から逃れられない。たとえば、社会のクリティカルな分野の研究レポートをつくるといった方法で情報に触れさせることによって、先進国、発展途上国に関わらず世界中の生徒・学生に次のようなことを理解させる必要がある。メディアによって世界を構成するやり方が違うこと。本来的にはメディアが市民社会を育み、社会の透明性と説明責任を促すこと。そしてその一方で、メディアがさまざまなやり方で市民社会、透明性と説明責任を破壊できることも理解する必要がある。メディアは、電子テキストを通して誹謗中傷や人種差別発言を伝える。たとえば、メディアで有名であるというだけで影響力がある人物が、政府声明について飛ばし記事を報道することがある(2003年のイラク戦争前、アメリカの多くのメディア報道に見られた例のように)。

こうしたことを、生徒・学生に教えるにはどうすべきだろうか? 一つの方法は、グローバルで多様な視点を持つ科目や事例学習、課題研究などの教材をつくることである。世の中の出来事や事象のある一部分を切り取り、それによって影響を与えてしまうというメディアの本質について学ぶことが出来、同時に、彼ら自身が世界をより良いものに変えていくためにメディアを使いこなすことができるように教え、育てるような教材をつくることである。

これは、地球規模で考えた時には特に、恐ろしく困難な課題である。しかし、多くの国際組織や大学が、共通の思いを持って集結し、メディア・リテラシーのグローバル・カリキュラムと学習教材をつくる新しい動きを先導することで、この困難な課題にとりくみはじめている。

こうした新しいとりくみの一つが、「メディア

とグローバルな変化についてのザルツブルグ・アカデミー」である。アカデミーを始めたのは、メリーランド大学の「メディアと公共政策のための国際センター (ICMPA)」と、オーストリアに本拠地を持つザルツブルグ・グローバル・セミナー (Salzburg Global Seminar) である。ザルツブルグ・グローバル・セミナーは独立した非政府組織で、60年に渡って世界中の異なる文化と機関を結びつけ、国際問題を解決に導いてきた。ICMPA とザルツブルグ・グローバル・セミナーは、メディア・リテラシーを先頭に立って推進する組織が国際的に求められていることを受け、できるだけさまざまな機関を巻き込む方法でそうした組織を立ち上げることをめざした。

ここ10数年の間に、ヨーロッパ、アジア、アメリカでメディア・リテラシーの学問分野としての蓄積が進んでいるにもかかわらず、グローバルに使えるメディア・リテラシーのカリキュラムのために世界中の大学が協働したのは、このアカデミーが最初である。

ザルツブルグ・グローバル・セミナーの本拠地オーストリアのザルツブルグに選り抜きの修士課程・博士課程の大学院生を集め、2007年夏から毎年セミナーが開かれている。18世紀に建てられたレオポルトクローン城で世界各国の研究者とともに合宿しながら学ぶ3週間のセミナーである。提携大学、国際組織、国立財団、政府、企業、個人の篤志家の助成を受け、メディアが人々の社会、政府、宗教理解に対してどのような影響を及ぼしているかについて、研究者と大学院生が国際ナショナルチームをつくり、共に研究し、事例や実践をまとめてきた。教材は、グローバルなコミュニティによってグローバルなコミュニティのためにつくられており、先進国、途上国を問わず世界中の子どもたちや学校が利用できる。教材作りに携わったのは、イギリスやウガンダから中国、チリ、カレッジパーク (アメリカ、メリーランド州) に至る、さまざまな国と地域から参加した人々である。

いずれの資金提供者からも各国の参加大学からも注目を集めたのは、カリキュラムづくりである。メディアが文化的政治的分断に橋を架けることが出来、老若男女、多数派少数派、企業・政府・公共に関わらず社会の全ての層における表現の自由を確実に育むことができるということを教えるようなカリキュラムづくりである。

このところ大学でも教育カリキュラム改革の機運が盛り上がっている。しかし、大学はそう簡単には変わらない。初等中等学校に比べればそれほどトップダウンでものごとが進まないからだが、それでも改革を求める人々が一定数を占めていることは事実である。大学の教育改革推進勢力を増やすために、ICMPA とザルツブルグ・グローバル・セミナーは、アカデミーで教育を受ける学生だけでなく、アカデミーで教育に携わる教員も募集することにした。ただし、学生も教員も海外のしかるべき提携大学からの募集である。プランは次のようなものである。学生3人~5人に加えて、教員 (または学部長など管理者) 1人をアカデミーに派遣するよう大学ごとに依頼する。ザルツブルグでのセミナーでは、教員と学生は他の国から派遣されてきた学生や教員と交流する。そして自分の大学に戻った暁には、セミナーで共有した経験と各自が学んだことを生かして、ザルツブルグのカリキュラムに基づく授業を行ってもらおうのである。実際にプログラムを進めるうちに分ってきたことは、新しいコースやプログラムを立ち上げる、タコソポ的な研究室を横断して、学部を越えた連携や、学部から大学院までの系統だったカリキュラムなど学年を越えたカリキュラムをつくるなどのことが実際にできるのは、熱心で精力的で、往々にしてよいポジションに居る教員または管理者であることだ。

そこで、ICMPA とザルツブルグ・グローバル・セミナーはアカデミーと提携を結ぼうとする大学にあらかじめ条件をつけることにした。それは、応募する大学は、セミナーを受けたメンバーが所属しているコースに戻った暁には、カリキュラム

と授業案を取り入れることに共同でとりくまなければならないというものである。その結果、「グローバル・メディア・リテラシー」を教える新しいコースをつくった大学や、既存のコミュニケーション、ジャーナリズム、公共政策や一般教養のコースなどで教材を取り入れる大学が見られるようになった。

2007年の最初のアカデミーに参加したメキシコシティのイベロアメリカナ大学の教員と学生の事例は次のようなものである。彼らは大学に戻った後、インターナショナルチームを組んで研究したセミナーの成果を全教員に対して報告した。報告を聞いた教授陣は、コミュニケーション学科にグローバル・メディア・リテラシーの大学院コースをつくることを正式に認めた。そのコースが大変な人気を呼んだため、初年次生向けの科目も新たに設定された。すると初年次の科目も成功したので、アカデミーに参加した学生たちの発案で、ザルツブルグ・カリキュラムを活用した高校生対象の体験講座も開くことになったのである。

北京の清華大学からアカデミーに参加した学部長と学生の場合はまた違ったプロセスを辿った。清華大学では教えるためにまず必要なのは教科書であろうということになった。そこで、ジャーナリズム学部の学部長李希光は2007年秋北京に戻るとすぐに、ザルツブルグの基本的なカリキュラムに基づいた中国語の教科書作りのための助成を学長にかけ合った。助成金を得て、アカデミーに参加した学生と他の教員に資金提供をし、共に教科書執筆にあたった。その教科書は、清華大学中の学部学科の学生にグローバル・メディア・リテラシーを教えるために使われるようになった。また、清華大学で夏に中国全土から教師を集めて行われる教員研修で、コア教材としても使われるようになった。

アカデミーは初年次の成功に続いて、その後もグローバル・メディア・リテラシー・カリキュラムを提供する機会を求めてきた。その結果、アカデミーの組織パートナーがアカデミーの枠を越え

て拡がり始めた。ユネスコと文明の同盟(UNAOC)がICMPAとザルツブルグ・グローバル・セミナーに協力を求めた結果、文明の同盟の「メディア・リテラシー教育イニシアティブ」の責任者ジョルディ・トレント氏の言葉を借りれば、「メディアに関する知の共同体」が立ち上がった。

ユネスコや文明の同盟、LinkTVなどのメディア組織にとって、アカデミーのグローバル・メディア・リテラシー(GML)・カリキュラム最大の魅力は、そのカリキュラム、授業案、練習問題や教材によって、世界中の子どもたちが情報社会において能動的で包括的な役割を担うことができる力を育むことがめざされている点にある。LinkTVの場合、アカデミーとの提携は自分たちが既に持っていたニーズに合致した。LinkTVは、大学教員と学生と共同で「ニュースを知ろう」という新しいメディア・リテラシー・ツールを開発し、第2回アカデミーの開催期間中特別にベータ版で公開した²。現在「ニュースを知ろう」は一般にも公開されている。これは一種の編集ツールで、世界中のニュース報道を比較したり、ニュースがどのようにつくられるかについての知識をテストしたり、自分でニュース番組をつくることができる。

ユネスコの場合も、アカデミーとの提携は、自分たちがかねてより掲げてきたポリシーに合致するものだった。ユネスコは「多様な声なくして、自由で公生な社会はあり得ない」と明記している。自由で開かれた公正な社会を守るにはどうすればいいだろうか？ 学校教育も一つの方法である。カリキュラムや教材について、ユネスコはアカデミーのサイトに次のように記している。「この教材によって、表現の自由と報道の自由についての若者の理解が深まることがめざされている。」³

ユネスコはこのプロジェクトの形を整え、中身を充実させることに尽力した。2007年6月シンガポールにおいて、ユネスコは、アジアメディア情報センター(AMIC)、ジャーナリズムとマスコミュニケーション教育協議会(AEJMC)と共に開発した「途上国と新興民主主義のためのジャーナ

リズム教育のカリキュラムモデル」を発表した。その際、これからとりくむべき課題を2つ提示した。

・ジャーナリズムのプログラムや講座を受講していない生徒・学生に、政治的社会的問題を広く伝え、言説を作り上げるメディアの役割について教えること。つまり、それらの生徒・学生にメディア・リテラシーを教えること。

・ジャーナリズム学科に通う者も含めた全ての生徒・学生に、国の内外にある表現の自由と報道の自由の中心課題を教えること。つまり、生徒・学生に表現の自由について教えること。

「ユネスコ表現の自由、民主主義と平和局」担当官ジョージ・パバジアーニが第2回アカデミーの閉会式で触れたように、「ユネスコとアカデミーが作りあげたこの教材によって、世界中の子どもたちが国を変えることも可能になる。これらの授業案や学習教材を使うことによって、生徒・学生は表現の自由と報道の自由を学び、それが開かれた社会を健康に保つエネルギー源だということを学ぶ」のである。

ザルツブルグ・アカデミーのグローバル・メディア・リテラシー・カリキュラムは2部構成になっている。それぞれに、系統立った「授業案」が用意されている。

第1部 クリティカル・シンキングとクリティカル・スキル

前半部分は、情報の評価を生徒に教え、理解、分析、評価における批判力を高めるための作業を行うカリキュラムである。第1部は、さらに3つの単元に分かれている。

1) 何が「ニュース」になるのかを認識する方法を学ぶ。この単元では次のようなことに焦点をあてる。言葉がどのように受け手の情報受容に影響を与えるのか。写真や映像がどのように新しいメッセージに影響を与えるのか。ジャーナリズムの核心的な倫理と基準は、どのように正確性と信頼性の原則となりうるのか。

2) メディア報道を監視する方法を学ぶ。この単元では次のような点を生徒に教える。ジェンダーや人種に関するメディア報道をいかに監視するか。ニュース報道は、教会や学校や地元企業などの組織にいかに影響を与えるか。

3) グローバルな問題言説をつくるメディアの役割を理解する方法を学ぶ。この単元では、テロリズムのようにより重大な問題についてメディアがどのように報道するかを生徒に教える。現地で、その地域で、グローバルに報道されないテロリズムのストーリーとはどのようなものか？ また、メディアが気候変動について、科学的読み物、経済問題、政治問題としてなど、さまざまな切り口で報道していることを教える。

第2部 表現の自由

後半部分では、メディア・リテラシーと民主主義社会の関連に重点を置く。ここには、良き政治、経済発展、情報を持つ市民を支えるメディアの役割について教えることが含まれる。第2部では、いかなる意見表明も許されるようにするために表現の自由が果たす役割に焦点を当て、メディアがその自由を持続させ支えるために極めて重要であることについて生徒に教える。第2部は、3つの単元に分かれている。

4) 表現の自由の重要性を擁護する方法を学ぶ。この單元では、民主主義社会を持続させることに調査報道が果たす中心的役割や、そうした報道の良い情報源の価値、法の支配がいかに個人の表現の自由にとって重要であるかなど、非常に重要な事柄について生徒に教える。

5) 質のよいメディアをつくり、支えることによって、報道リテラシー能力を向上させる方法を学ぶ。この單元では、教育のために責任を持ってメディアを利用する方法など市民組織が継承していくべき事柄や、市民が伝統的形態のメディアと新しい形態のメディア両方に能動的に関わり、さらには表現者として貢献するようになることがいかに重要であるかについて生徒に教える。

6) グローバルな問題やできごとについての報道の質を上げるために、メディアを動機付ける方法を学ぶ。この單元では、メディア報道を比較する調査研究の方法について生徒に教える。その結果を使って、自分が接した報道の発信源について検証することができ、発信源となったメディアも自らの報道の質を高めることができるような調査研究のやり方を教える。

以上紹介したカリキュラムは、ザルツブルグ・アカデミーのサイトに載っており、そこで全文を見ることができる。(www.salzburg.umd.edu) このカリキュラムは、大学教員、中等学校教師、管理者がグローバル・メディア・リテラシーのコースを新設する場合にも、既存のコースの中に科目や学習教材を部分的に取り入れようとする場合にも使うことができる。ウェブサイトでは、6つの單元を順番に見ながら教材を探すことも、画像についての授業案を探す、ロール・プレイングを取り入れた活動を探すなど、詳細検索もできる。サイトに登録すると、授業案にコメントをつけることができ、自分の授業活動や教材をアップすることもできる。また、教室にインターネット環境がない学校でも、ドキュメントでアップされている授業案をダウンロードして使うことができる。登録者の顔ぶれは教師、学生、メディア開発専門家、政策立案者、ジャーナリスト、ホームスクールの親などである。

2. メディア・リテラシーはなぜ重要なのか？

開かれたメディア環境にない国ランキングの世界一位は、明らかに中国であるように思われる。2007年夏、清華大学ジャーナリズム学部長李希光

はザルツブルグ・アカデミーの第1回セミナーに参加した。セミナーの始めに、彼は中国におけるジャーナリズム教育の深刻な状況について語った。自分の大学でいかに素晴らしい教育を施そうとも、学生が中国のメディアに就職できていない。民報メディアは無給のインターンを使いたがり、リポーターや編集者に金をかけたがらない。加えて、タブロイド系の報道が大半を占め、正確さと公正さ以前に、まともな報道をすること自体にほとんど価値が置かれていない。政党と無関係の出版物やインターネットニュースは、有名人のゴシップ報道ばかりである。ジャーナリズムの教授として自分はいったいどうすればいいだろうか？と述べ、自嘲気味に、アカデミーでのワークショップは面白いものになるだろう。だが、自国社会におけるジャーナリズムの問題点を少しでも解決できるとは思えないとつけ加えた。

しかし、3週間のセミナーを経て彼は同僚とともに問題に立ち向かう方向に考えを変えた。自分のやるべきことは、ジャーナリズム学部の学生に身の回りの出来事や事件を報道する方法を教えるだけでなく、大学の全ての学生に自由で公正なメディアの重要性を教えることだということが分かったというのだ。そして、情報へのアクセスが公

民権の行使にいかにか重要であるかを理解している視聴者を育てなければ、ジャーナリズムの質はいつまでたっても向上しないと述べた。中国にグローバル・メディア・リテラシーのコースが必要なことを知らしめる教科書づくりという新しい目標に燃えて、彼は大学に戻った。

メディアがグローバルに変革をもたらす前向きな力となるにはどうすればいいのだろうか？ 市民が主要なメディアに働きかけて公益的に行動し、昔ながらのメディアを支えつつ新しいメディアも試していくようになれば、共にコミュニティーに力を与えられるようになる。

そのためには、情報が作られ、広められ、売り買いされていくメカニズムを理解するための教育を公共の目的にしていく必要がある。影響力を持つ重要な「新しい」メディアと「古い」メディアがあることを知らなければならない。Google、YouTube、Ushahidi、Global Voicesなどのインターネットサイトなどは典型的な「新しい」メディアである。底知れない可能性と驚くべき影響力を備えている。一方の「古い」メディアの代表は、暗殺されたアンナ・ポリトコフスカヤのようなリポーターである。文字通り命を賭けた影響力とかけがえのない価値がある。

疑いもなく、テクノロジーが我々すべての情報の入手と理解の方法を変え始めた。トレンドは、見たいもの、読みたいもの、聴きたいものを能動的に「探す」ことで、編集者やプロデューサーが選んだものを受動的に受け取るということではない。そして、YouTube、Ushahidi、Global Voicesはすべて、視聴者が自分で動画やSMSメッセージやMP3ファイルをアップロードすることで成り立っている。タグ付け、クラウドソーシング、マッピングといった新しい技術によって、これまでと大きく違う方法で情報を伝え理解することが可能になっている。

このような変革のもたらす効果に魅了され、「古めかしい」そして金がかかる報道が未だに重要性を失っていないことは忘れられがちである。しか

し、伝統的な「古い」メディアの送り手アンナ・ポリトコフスカヤや、彼女と同じ日にアフガニスタンで殺された2人のドイツ人ジャーナリストは、何者にも代えがたい存在である。

一昨年から今年までの間に死亡したジャーナリストのなかには、激しい戦闘の十字砲火に見舞われて命を落とした者もいれば、書き上げた記事の公表を阻まれ追い詰められて死んだ者もいる。しかし、ジャーナリストの殺人は、イラクで死んだり、テロリストに殺されたりする以外にも日常的に起こっている。政治家の汚職、組織的犯罪、人身売買ブローカー、麻薬や武器の密売人の恐るべき影響力を暴露する調査リポーターが殺されることはよくある。その他のタイプのリポーターや報道機関も、あからさまな検閲や脅迫によって沈黙を強いられている。脅迫は、肉体的な脅威をほめかすものもあるが、一般的には、莫大な手数料を要求する、広告スポンサーから降りるなど、経済的な脅威をほめかすものであることが多い。

ポリトコフスカヤ殺しと同様に、そうした殺人や脅迫は、情報の問題をドラマチックに描き出している。伝統的な報道組織を後ろ盾に持つプロフェッショナルの調査リポーターが、何ヶ月も何年にも渡る地道な調査をすれば、自分の悪行や不正行為が明るみになってしまうことが、暴徒、犯罪者、テロリスト、汚職政治家、企業乗っ取り屋、その他大勢の卑劣な者たちの多くにはよく分かっているのである。ポリトコフスカヤの調査や他のプロフェッショナルの仕事は、信頼性のある「コンテンツ」とはどのようなものなのかということ、市民に対して示すものであった。きちんと機能し、民主的で、開かれた、究極的に自由な社会を心から望む市民が求める信頼性のある「コンテンツ」とは、明白な証拠と資料、情報源、幾重にもチェックにチェックを重ねた細部から成っている。

テクノロジーによって、メディアや我々自身が公共サービスとして情報を伝える方法の選択肢が広がっていることはもちろん認めている。ロンドン市民に聞いてみればいい。画像共有サイト

Flicker にアップロードされた地下鉄とバス爆弾テロの携帯カメラによる写真が、いかに政治的な影響を与えたか。ニュー・オリンズの人々に聞いてみればいい。ハリケーン・カトリーナ被災者救援の失敗についての報道に、ブログがいかに威力を発揮したか。写真、映像、ブログで武装した何百万もの市民ジャーナリストを抑えることは、ポリティコフスカヤのような、1人の厄介なりポーターを黙らせるよりも難しい。YouTube、Google、Flicker やその他のウェブサイトは、誰もが最新の情報を持つことができる世界でありつづけるための有益なツールを提供している。しかし、ポリティコフスカヤとその同僚の代わりにはならない。

では、何が必要だろうか？ 法に支えられた、強固で能動的な独立したメディアが必要である。ジャーナリストと市民が共に学びを得ることができ、貢献することができ、当てにすることができ、公正と平等が保たれるよう圧力をかけることができるような、強固で能動的な新しいメディアのセ

クターが必要である。生徒・学生にメディアの問題について教える授業が、どの国のどの学年にも必要である。情報、制度、見識そしてひらめきが必要である。我々にはグローバル・メディア・リテラシーが必要である。

注

1 Gwladys Fouche 「ノーベル平和賞にふさわしいジャーナリストたち」ガーディアン HP

(2006.10.06)

2 www.linktv.org/knowthenews で入手可能。

3 メディア・リテラシーと表現の自由に対するユネスコの考え方についてはこちらを参照のこと。

「表現の自由を学校で教える」ユネスコ クーリエ 2008. 4

(訳：松田ユリ子)

2 メディア教育と学習環境の 実現に向けて —能力形成観を越えた改革—

2-1 変革の媒介者としての教育改革： この10年間における香港のメディア・リテラシーの発展

PhD C.K. チェン

香港大学教育学部

薄扶林 香港特别行政区（中華人民共和国）

cheungck@hkucc.hku.hk

要約

メディア教育は香港において比較的新しい研究分野であるにも関わらずすでに盛んに行われている。これはなぜなのか。本論では教育改革がこの10年間のメディア教育の発展を促す重要な要因であったことを指摘する。そして改革においては3つの主要な変化、すなわち香港の中国統治権への返還、情報技術（ICT）の導入、近年のカリキュラムの見直しがあったことをあわせて指摘する。分析によって、メディア教育が次の5つの基礎技能を育むことが確認された。すなわちコミュニケーション、創造性、批判的思考、問題解決、自己管理である。これらは教育の題材が多様なメディアから選択され、かつ横断的な学習単元が学習者中心の教授方略に則って教えられるときに特に育まれる。

キーワード：メディア教育、教育改革、情報技術、カリキュラム、学習者中心主義の学習、批判的思考

1. はじめに

西側諸国においてメディア教育は既に長い間普及していたが(Bazalgette & al., 1990)、アジア、とりわけ香港で受け入れられ始めたのはこの10年のことである(Cheung, 2005)。ここに至るまでに、メディア教育はほとんど知られない分野であったが、今では自校のカリキュラムあるいは課外活動としてそれを取り入れようとする学校が続出するまでになった。香港では、しかしながら、メディア教育はカリキュラム上に配置されるべき単なる「科目」ではなかった。この10年以上、性教育、環境教育、あるいは市民教育の重要性は強調されてきたが、それらはまだ学校の時間割の中で確固とした位置は占めるに至っておらず、あくまで本筋から外れたカリキュラムだと考えられている。それでは香港でメディア教育の開発に駆り立てるものは一体何であろうか。この10年間の教育改革がメディア教育の成長を促している。

2. 教育改革

香港におけるメディア教育の開発は急激なものであった。香港はメディアに恵まれた都市であるにもかかわらず、香港においてメディア教育は1990年代、すなわち1996年に香港大学が大学院の教職大学院プログラムの受講者向けに選択コースとして提供するまで、耳にすることのない用語であった。2003年までの間、「新しい香港カリキュラムのメディア教育」は香港大学の教育修士課程を取る学生に向けた選択科目として提供されてきた。出版に関しては、香港におけるメディア教育について書かれた最初の学術記事は2001年に現れた(Cheung, 2001)。それ以来、香港におけるメディア教育は目に見えて発展した。そして、その発展を説明する多くの要因のうちで最も重要なものは教育改革であった。

社会は10年前とはおよそ異なるものとなっている。そして変わり続ける世界に対応し、学生が未来の社会の必要事項を満たすように育てるためには、教育改革が不可欠である。教育改革の新たな

な波は教育に関して新しい議題を設定する。すなわち伝統的な道徳、知性、身体健康、社会的スキル、そして美学とは別に、香港の学校は自ら学び、考え、そして学習活動の場を自ら探求することのできる新たな世代の学生を輩出することが期待されている。これらの改革は直接間接を問わず、香港におけるメディア教育の発展に影響を与えている。図1は教育改革における年代別の変化とメディア教育の適応の様子を表している。

3. 1997年の中国への統治権返還以降の市民教育の促進

1987年、リー(1987: 243)はおよそこの30年間に香港で市民教育は議論されてこなかったと主張した。そして10年後、フォク(1997)は市民教育がかつて一度も香港の学校カリキュラムにおいて重要な位置を占めたことはなかったと断言した。これは香港が1997年以前にまだ英国の植民地だったこと、そして祖国愛の涵養が優先事項とはなり得なかったことを考慮すれば理解の出来ることである。しかしながら、1984年の中英共同声明の調印以降、1984年における代議制および1997年の

返還に向けた政治改革を背景に、市民教育への興味と関心が急激に高まった。1985年、教育省は『学校における市民教育のガイドライン』(以降『ガイドライン 85』と略記 CDC, 1985)を発行した。そこにおいて学校は公式、非公式、そして潜在的カリキュラムにおいて市民教育を実施することが推奨された。そして10年後、さらに別のガイドラインが発行され、『ガイドライン 96』におけるカリキュラムの方針が巻頭で次のように言明された(CDC, 1996)。「香港は1997年に中華人民共和国の特別行政区となるための準備をし、21世紀の課題に取り組んでいる。それゆえ、香港の学校には、若者に対して社会、国そして世界に貢献する市民となることを支援する態度、価値観、信念、そしてコンピテンスを身につけさせるという使命がある。」

『ガイドライン 96』は市民教育を大いに推奨する気運を定着させ、より多くの学校が課外活動だけでなく時間割の中に市民教育を取り入れる準備をした。2年後に、新たなガイドライン『市民教育-中等教育のためのカリキュラムガイドライン(フォーム1からフォーム3)』(CDC, 1998)が発

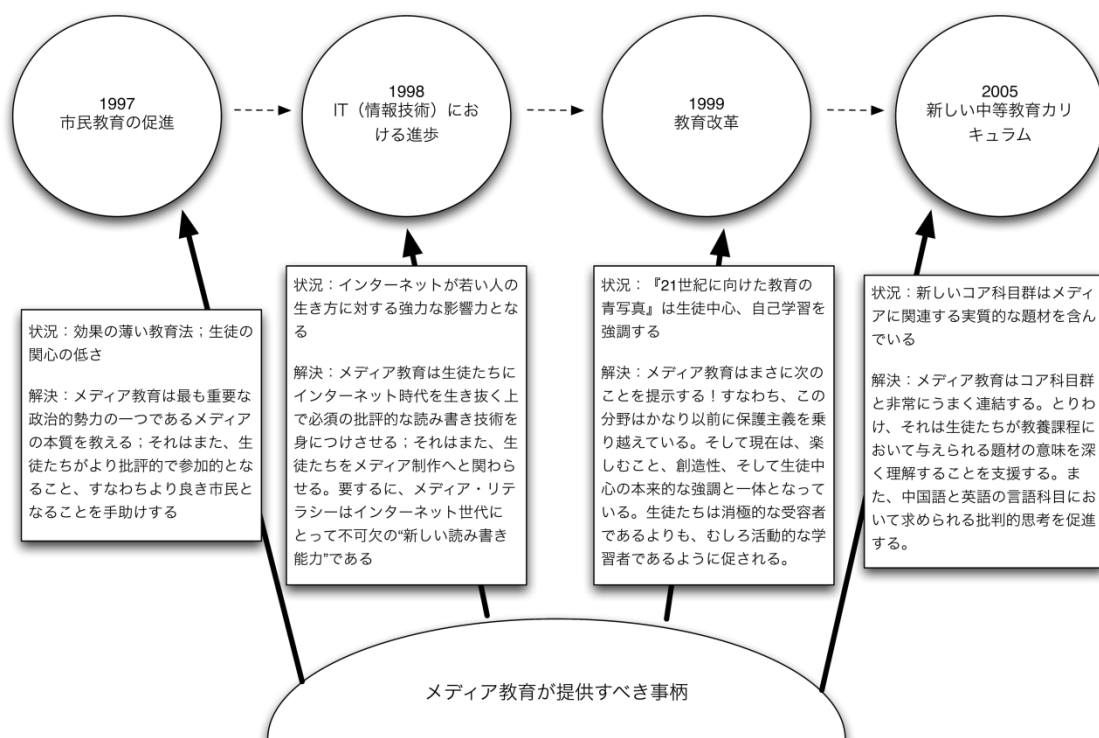


図1. 年代順に見た教育改革における変化

行された。このガイドラインでは生徒がニュース及びマスメディアが用いる報道方法の適合性を批判的に分析し、その信頼性を判断するように教えられるべきだと言明している。これらのガイドラインによって、メディア教育に関連する構成要素が目下整備された。

市民教育は教えられるべき重要な領域であると考えられている。にもかかわらず、とりわけ中国本土への統治権の返還以来、教師はそれを教えることの困難を訴えてきた(Cheung & Leung, 1998)。西側諸国では、市民教育の教授においては昔ながらの解説による指導法が主流であること、しかしそれは効果的でないことが、調査によって示されている(Dynesson 1992; Sears, 1994)。そして残念なことに、アジア諸国では、この伝統的な指導法は未だに市民教育において主流を占めるやり方なのである(Han, 2000; Lee, 1999; Liu, 1999; Otsu, 2000)。さらに政府の機構や様々な法的・社会的政策についての議論の段において生徒たちはほとんど関心を示さない。なぜなら彼らにとって教えられる内容には親しみがなく、これらの話題は彼らの日常生活に何ら関わりがないからである。生徒が必要としているのは市民とシティズンシップに関する参加型の活動的な学習である(Hahn, 1996; Patric, 1999; Print & Smith, 2000)。論理は明白である。生徒たちが学校で市民教育の学習に積極的に参加するとき、彼らは大人になった後で市民として積極的に参与する習慣を身につけるのである。

チュン(2004)はメディア教育を市民教育の教授に用いることによりこの困難を解決できるであろうと確信する。メディア教育と市民教育との関係は明白である。オーデルハイデとファイアストーン(1993: 1)はメディア教育の目的を「シティズンシップ、美的な鑑賞力と表現力、社会的な主張を述べる力、自己の尊重、消費者としてのコンピテンシー」を育てることだと論じている。アホネンとヴィルタ(1999: 248)は「情報社会における市民活動と批判的思考はコミュニケーション・スキルと

他者を感化させる能力とに結びついている。メディア教育はそれゆえに、公民科の鍵となる領域とみなされる」と断言する。1999年には24カ国をまたいだ市民教育の調査が行われ、「マスメディア」や「メディア教育」といった用語がほぼすべての事例において現れた(Torney-Purta, Schulle & Amadeo, 1999)。メディア教育と市民教育のつながりはこのようにして認知された。メディア教育は公民科、ならびに言語、歴史、社会科など公民科に強いつながりのある他の科目において議論のトピックとして現れる(前者はたとえばルーマニア(Bunescu & al., 1999)やオランダ(Dekker, 1999)、後者はたとえばベルギー(Blondin & Schillings, 1999)などの国が挙げられる)。フィンランドではメディア教育は公民科の一部としてみなされている。アホネンとヴィルタ(1999: 248)は「メディア教育を通して生徒たちは、活動的で分析的な情報獲得、ならびに種々のメディアを通して影響力を持つ方法を訓練する機会を有している。力点は、社会批評に向けられたメディア教育に加えて、生徒たちのメディア利用のスキルに置かれている。メディア教育はもはや生徒たちを消極的な受容者ではなく、積極的な役割を持ったコミュニケイターであるとみなす…学校はメディア教育の性格を母国語または歴史や社会科といった科目のシラバスに与えている」と述べている。

IEA 市民教育調査は高校生の公民知識と市民参加のスキルの形成にメディアが重要な役割を果たすと指摘する(Amadeo, Torney-Purta, & Barber, 2004)。調査は生徒たちが確実にニュースを見ること、しかしそれは旧来のやり方で提示されたニュースではないことを示している。クワックらの研究によれば、若者の政治参加にとって深夜の娯楽トークショーが重要な情報源となっている。アネンバーグ政策センターによる別の研究(2004)でも似たような発見が示されている。すなわち深夜のコメディ番組、特にケーブルチャンネルのコメディ・セントラルによるジョン・スチュワートの「ザ・デイリー・ショー」の視聴者は、深夜のコ

メディー番組を見ていない人たちよりも大統領候補の政治的主張と背景を知っている傾向があるという。ジョン・スチュワートによる『アメリカ：市民のための民主的怠惰のガイド』という米国史の教科書を装った著書は 2005 年のベストセラーとなった。若い人はジョン・スチュワートがニュースを提示するようなやり方を好み、人気が増減傾向にあるオスカー賞の番組に若い視聴者を引きつけるために、スチュワートは 2006 年の番組司会者とされた。

他の研究者たち(Bennett, 2004; Pwe Research Center, 2004)もまた、アメリカの若者たちが従来型のニュースソースを見放し続けることで増加する、インターネットやコメディ番組の情報源としての役割に言及している。これはメディア批評家であるジョン・カツがローリング・ストーン誌に書いた、若者は主流的なニュースジャーナリズムの「退屈で安心な声」よりもケーブルテレビチャンネルの「くだけた」そして「皮肉めいた」報道スタイルを好む、という内容に呼応する(1993)。ウェブやワイヤレス通信や他の代替的な情報源を好み、主流メディアからますます離れていく、知識を持った若者たちとの間の積極的で活発なかかわり合いを助長する上で、新しいメディア環境が不可欠な役割を果たすことに関しては証拠もある(The Kaiser Family Foundation, Key Facts:Media, Youth, and Civic Engagement, Fall 2004)。

メディア教育はより批評的で活発になるべく人を力づける(Hobbs, 1998; Messaris, 1998)。オーダーハイデとファイアストーン(1993: 26)は、「より有能な市民となるために主張を分析しメディアを能動的に読み解く(視聴する)よう影響を与える力」によってメディア教育が若い人を力づけると主張する。ルイスとホリー(1998)はメディア教育と政治と社会との間にある重要な関係を指摘する。それとともに、メディアを読み解くことの出来る人間は社会を変革し、より民主的な社会を作る上で積極的な役割を担うよう動機づけられる、とい

う事実のなかにメディア教育の社会を変える潜在力があると主張する。アメリカではメディア教育は参加型民主的シティズンシップのための一方策として見られている(Tyner, 1998)。その主張はすなわち、「仮に情報をよく与えられた有権者が民主的な社会の土台であり、かつ北米のほとんどの人たちがニュースや情報を電子メディアから入手すると伝える調査結果が正しいのならば、民主的な社会に十全に参加するために生徒たちに印刷のみならず電子メディアの読み書きができるようにさせることは急務である」というものである(Tyner, 1998: 162)。

香港ではマスメディアは市民教育における重要な要素として考えられてきた(Lee, 1999: 332-338)。メディア教育は生徒たちがメディア・メッセージを分析する上で不可欠である。なぜなら「マスメディアは政界や政府に関してそれ自身の視座から情報を供給することのイニシアチブを取ってきた。その結果としてむしろ幅広いニュースの提示につながってきた」からである。そのことに呼応して「学校の実践家たちは特にメディア教育の必要性を強調してきた」のである。チュン(2005: 41)は香港における市民教育の発展をたどり、様々な年の市民教育ガイドラインを検討する中で、次のように結論づけた。すなわち「グローバルな変化が香港における教育の将来的な方向性を形作っている。過去 20 年間に於いて、市民教育におけるメディア教育の占める位置はだんだんと変化している。すなわちいくつかの実例として貢献することに始まり議論へと発展してきた。またカリキュラムにおける非常に小さな役割からはじまり、鍵となる学習領域の中で、ある一定の主要な役割を担うまでに拡大してきた。そして市民教育及び道徳教育において年々重要な位置を占めるに至った」のである。彼による他の調査(2004)によれば、市民教育の授業はメディア教育の文脈において最も適切に教えられるという。

メディア教育の教授においては、生徒がメディアによってカバーされるメッセージを批判的に分

析する双方向的な手法が採用される。メディア教育を通して社会的事象はもとより、経済、政治に対する若い人たちの意識が向上される。なぜならより参加意識の高い民主的な市民となるべく、マスメディアからの映像が彼らに議論し学習するように動機づけ、彼らに社会の事象を調べて理解するよう促すからである(Law, 1999; Buckingham, 2000; Kubey, 2004; Cheung, 2006)。

4. 情報技術の導入

1990年代以来のインターネットとワールド・ワイド・ウェブの急速な発展により、世界はフラットになった(Friedman, 2005)。ITの導入は香港でも教育に大きな影響を与えた。1997年の施政方針演説において、香港特別行政区行政長官の C.H. ドン氏は、香港を「明日の情報世界における追従者ではなく主導者」にすることを誓った。この方針を実現するために、初等中等を含めた生徒たちは情報時代の難題に応ずることのできる知識、技術、そして態度を備えなければならない。1998年には『新しい時代の学習のための情報技術：1998/99から2002/03までの5年戦略』と題する、学校レベルの教育における IT 配備の青写真を示す文書が公開された。

しかしながら、すべてのコインには表裏がある。ITの導入は学習と教授の変化を助ける一方で、インターネットの発展は多くの問題を浮上させた。リビングストーンとボーヴィル(2001)が12カ国の若者について行った研究によれば、メディアは若者たちの日常生活の意味と実践を時には、いい意味だけとは限らずに形成する。『ニューズウィーク』のある記事は世界中の若者たちを対象に行われた調査の結果を報告する。それによれば彼らは余暇の大半の時間をメディアとともに過ごすという(Guterl, 2003)。ある調査は香港においてテレビが現在、インターネットの魅力と結びつけられていることを示している。すなわちインターネットは若者たちによって急速に、コミュニケーションや娯楽や情報の獲得のために用いられている

(Breakthrough, 2003)。生徒たちは決して IT 技能の訓練だけではなく、サイバースペースにおける彼らの生存を助けるような批判的なリテラシーを必要としている。メディア教育はメディア・メッセージのエンコーディングとデコーディングに関するものであり、生徒たちがメッセージの受容においてより批判的となり、批評的な方法で「読む」ことができるように育てるものである。

我々の生徒たちに将来の職場で必須となる技能を身につけさせるだけでなく、ITは教授と学習において重大なインパクトを持つ。生徒たちはもはや彼らだけの力で自らが決めた時間や場所で情報を探索し学習することが可能である。教育における IT の配備によって、主に教科書準拠かつ教師中心の手法からより双方向的で学習者中心の手法へと「パラダイムシフト」が起こるのである。これはメディア教育の教授にとって親和的である。なぜならメディア教育は伝統的な「チョークと講義」メソッドとは全く異なる手法を要するからである。すなわち生徒たちはメディア・メッセージのエンコーディングとデコーディングを通して情報を見いだすように促されるし、またメディア制作へと積極的に関わることによって批評的なメディア視聴者になることを促される。メディア教育において主な焦点は生徒中心の学習に当てられる。その学習とは生徒たちに探索と批評的かつ反省的思考を促すメディアの教育学を要求するものである。子どもたちは素材と知識がいかにして選択され、メディア・テキストの形に構成されるかを学ぶ。そして彼らは価値の示唆を含む問題を明らかにするために自ら問いを発さなければならない。これはペルグラムとアンダーソン(1999)による、生起しつつあるパラダイムの記述と呼応する。そのパラダイムにおいて生徒たちは自らの学習の経路を設定するにあたってより積極的となり、また教師たちは生徒たちの学習の過程における援助者となる。

実際にやってみることで学ぶことが重要である。生徒たちは深く意義に富んだレベルで学習を模索

することを促される。この 2、3 年で完備された IT によって、生徒たちは現在メディア制作に携わることが出来る。それは自ら没頭しつつ探求と実践を通して学ぶための基盤を提供する。フレチュエット(2002: 114)は、メディア制作はすべての教育にとってきわめて重要であると言う。すなわち「それはひとえに生徒たちが読むだけでなく書くことを学ぶ上で必須であり、また教師たちが生徒たちに自らの声や考えや視座（もちろん彼らの声があるところから生ずる不完全な主体性を体現する）を通してメディア・テキストを解体するだけでなく「生産」することを許容する上でも価値のある」ものなのである。バッキンガムら(1995: 28)はメディア制作を促進する上での IT の重要性を明確に想像していた。彼らは「おそらくより重要なことに、情報技術に並び立ってメディア教育は、次世紀の社会及び文化の光景を一新するにふさわしい『新たなリテラシー』の必要性に関するかなり踏み込んだ議論の目覚ましい一角をすでに為している。きわめて重要なのは、この新しいリテラシーは単に防御的なく批判的<読解の形式>においてのみならず、新しいコミュニケーション・メディアにおける書くことあるいは生産することの能力としても定義されることである」と断言した。

過去において生徒たちがメディアの制作に参加することは難しかった。なぜなら機器が高価であり、かつそれを操作するには高度な技能が要求されたからだ。これはもはや事情が変わってきている。通信技術の発展により機器購入のコストはより現実的となり、また必要な操作技術はより簡単に習得できるからだ。今日、小学生たちでさえ自分たちでビデオ作品を作れるようになっている(Gauntlett, 1996)。

メディア制作の考え方は次に引用するユネスコのメディア教育に関する宣言(OCR, 2002 にて言及される)に沿ったものである。「学校と家庭は若者たちがパワフルな映像、言葉、そして音響の世界に生きるための準備をする上での責任を共有する。子どもたちと大人たちはこの 3 つのシンボリ

ック・システムすべてを扱う能力が必要とされる。

(私たちは) 批評意識の成長を促す知識、技能、そして態度を身につける必要があり…メディア作品の分析、創造的な表現の手段としてのメディア利用、そして手の届くメディア手段の効果的な利用と参加を含めるべきである」。

メディア教育者はメディア制作がメディア教育の望ましい形態であると確信する(Buckingham & al., 1995; Eiermann, 1997)。たとえばクイン(2003)は、メディア制作は 1970 年代におけるメディア研究の学校カリキュラムへの導入以来、オーストラリアの学校の核となる要素であり続けていると指摘する。イギリスでは、メディア制作は評価資格同盟(AQA)に含まれており、それはまたオックスフォード、ケンブリッジ及び RSA 審査(OCR)におけるメディア研究のシラバスの選択履修単位でもある。その狙いは次のように言明されている。「制作課題の目的は、創造的かつ想像力を要する感性的な活動に志願者を引き込むだけでなく、自身のメディア制作において専門技術に関する知識や理解を実演することにより、志願者に理論を実際へと当てはめてもらうことにある」(OCR, 2002: 1)

現時点で香港のメディア教育は様々なやり方で行われている。メディア教育の授業を学校のカリキュラムに導入する学校もあれば、キャンパスラジオやキャンパステレビをメディア教育の一環として用いる学校もある。後者は特に社会奉仕部門や地域のメディア制作グループ、そして個人の実践家において一般的である。その理由はごく単純なものである。メディア制作は作品が出来上がったとき生徒たちに充足感を与えるからである。教師が教師然としたやり方で知識を伝達する学習における従来からの様式は変化しており、今や生徒たちはデジタルカメラを構え、パネルを操作するために制御室に座り、自分が学びたいことに対する幾ばくかの支配力を手にしたと感じている。なおその上に、シラバスはメディア教育の範囲に限界を設けないため、生徒たちは探求し、そのこと

によってさらなる学習の可能性を発見する柔軟性を手にしている。

5. 21世紀に向けた教育の青写真：学校教育制度の再検討

1999年に出版された『21世紀に向けた教育の青写真：学校教育制度の再検討』という文書においては、「学習者中心」「自己学習」「モチベーション」といった言葉が頻繁に使われた。その上で、その文書はメディアが「若者の価値観の形成と言語の学習に大きな影響力を持つことに自覚的」であるかどうか、そしてメディアが「公共に対して情報を広め、若者たちの肯定的な価値観の構築を助け、正しいことを誤りから区別して彼らの水準を広げること」をすべきかどうかを問いかけた(教育委員会 1999: 28)。それはメディア教育、すなわち生徒たちが毎日さらされているメディア・メッセージに対する批評的な分析を通して、彼らが論理的で創造的な思考を形作ることを支援するための教育、を要請する下地を作った。メディア教育の本質は生徒中心であり、彼らは日頃享受しているコンテンツに対する議論を通して学習することによってより強く動機づけられる。さらに彼らはキャンパス新聞、ラジオ、そしてさらに進んだ段階でテレビなどの形態でメディア作品の制作に携わることが出来る。

この文書におけるもう一つの示唆は固定化した教科の枠組みの見直しにつながる重要な学習領域の導入である。その重要学習領域の一つは、「人、社会及び人文教育」(PSHE)である。比較的新しい考え方による、以前は教育省の公式ガイドラインではカバーされなかった範囲におけるメディア教育は、ここではカリキュラム横断プログラムの一要素であり、かつこの重要学習領域における構成要素の候補の一つとして記述される。これは政策立案者の側においてメディア教育の重要性に対する意識が醸成されつつあることの現れであった。メディア教育はついに公的な行動計画の組上に載せられた。

6. 新しい後期中等教育のカリキュラム

香港の教育省は現在高校教育の科目構造の再検討を行っており(EMB, 2004)、生徒たちが受講可能な科目の再構成を提案している。彼らの間では、一般教養科目、中国語、英語、そして数学は生徒たちが取るべき中心科目であり、最初の3つはメディア教育に密接に関連する構成要素である

・一般教養科目 一般教養科目は19世紀初頭に作られた科目であり、多くの学校がカリキュラムに取り入れているわけではないが、『334レポート』(EMB, 2005: 1)によって状況は変わるであろう。すなわちこの報告書において一般教養科目は、「生徒たちの知識の基盤を広げ、幅広い事項の学習により彼らの社会意識を活気づける」という狙いのもとで核となる科目となるであろうと明記される。カリキュラムのために選ばれた選択履修単位は生徒、社会、そして世界に対する重要性のテーマに焦点を当てている。そして、それらの科目は生徒たちが異なる分野の知識を関連づけて視野を広げることができる。提供される学習経験は生徒たちが将来における課題に自信を持って向き合うことができるように生涯にわたる学習の可能性を育む。

メディア教育の箇所は文書(CDC, 2006a: 4)で述べられているように認識されている。すなわち、「一般教養教育が扱う範囲は現代的な問題を含むため、メディアは教員以外の重要な情報源の一つであり、配布資料やその他の学習教育資料に加えて位置づけられる。学生たちは事実、意見、及び偏見を見分けられるようになるためにメディアに登場する情報、現象、そして思想を批評的に評価することを学ぶであろう。相応の配慮を伴うことにより、教員は議論に用いるメディアの題材をしばしば選択し、また生徒たちは彼らの結論の根拠を無知や偏見でなく、信頼に足る証拠やその他関連する情報源におくことが期待される。」

さらに加えて、生徒たちはあらかじめ提示された6つのテーマの1つとしてメディアに関する「自立的な調べ学習」を行うことが要求される。一般

教養教育の教授と学習を促進するため、一連の教授訓練コースが提供される。そのうちのいくつかは香港メディア教育協会によって実施される。それらは一般教養教育を教育する上でのメディア教育の活用に焦点を当てている。

・中国語 新たな中国語のシラバスの内容はより現代的なものであり、生徒たちの日常経験により関連している。ガイド(CDC, 2006b: 21)で言及される9つの一般技能のうち、批判的思考の技能はとりわけマスメディアと関連している。実際、ガイドは批判的思考を養う活動の実例として「それぞれの異なるメディアが同じ事件をいかに報ずるかを比較検討し、信頼性の観点から情報を精査しながら、新聞や雑誌を読み、ラジオを聞きテレビを見ること」を明示的に言及している。これらのメディア関連活動が効果的であるためには、ある形でメディア教育が必須である。それはおそらくメディア教育の中心概念（たとえば「構成された現実」「意味の折衝」「メディアバイアス」など）の紹介と詳述の形をとるか、または生徒中心の分析と制作の形をとるであろう。

ガイドで言及されるいくつかの選択科目「特に文学と映画脚色、ドラマワークショップ、ニュースとレポート、マルチメディアと応用ライティング」に関しては、メディア教育にとっての関連性と必要性はいっそう明確である。たとえば、メディア教育の中心的な観点の一つは、コミュニケーションにおけるそれぞれの形式に含まれる創造的な技法の研究である。先に挙げた4科目のうちのいずれかに登録される生徒たちは、彼らが授業でかかわり合うメディアの文法と統語論の知識から大きな成果を得るであろう。すなわちそれは、「大きな見出しは何を意味するのか?」「カメラのクローズアップは何を伝えるのか?」あるいは「その映画のこの場面でなぜこのジャンルの音楽が用いられるのか?」といった疑問に答える知識なのである。

・英語 メディア教育は多くの国で広く国語教育の中で教えられており(Hart, Hammett & Barrell,

2002; Krueger & Christel, 2001)、調査によればメディア教育の訓練を受けた後で生徒たちはリーディング、ライティングそしてリスニング技能においてよりよい結果を残すことが示されている(Hobbs & Frost, 1998)。

ガイドは創造性に関する一般技能の習得のために何種類かの活動を推奨している(CDC, 2006c: 52)。そして、それらのうちの多くがある種のメディア教育に結合されているようである。たとえば、生徒の創造性は「詩や小説、短編の物語、劇、映画、ジョーク、広告、歌、ラジオやテレビの番組といった幅広い想像力に富んだテキストを読んだり聴いたりし、これらのテキストの批評的な鑑賞の中で彼らの感受性を発揮すること(同)」を通して強化されると示唆された。これら「想像力に富んだテキスト」のほとんどは、しかしながら印刷媒体ではなく、それゆえに生徒たちに身近ではないかもしれない違った文法を持っている。これらのテキストを「読むこと」と「聴くこと」は、仮に生徒たちがこれらの非伝統的なテキストを鑑賞し理解するために必要な技能を習得しているのであれば多に活気づくであろう。そしてこれぞまさしくメディア教育が達成すべく設計された事柄なのである。

その上、シニアセカンダリーレベルの9つの必修単位(同:17)のうち、「コミュニケーション」の単位はメディア・リテラシーに関連した教育活動を実施するための格好の機会を提供する。教科書そのものでさえ、(マスメディア、インターネット、コミュニケーション技術の本質を含む限りにおいて)、既に存在するメディア教育の教授資料を用いるであろうし、メディア・テキスト、構成、そして制作技術といった鍵となる概念を含むであろう。同じことは「余暇と娯楽」単位に含まれるショービジネスの単位についてもいえるであろう。

7. まとめ

メディア教育は香港のカリキュラムにおいて正式な科目ではないが、目下の教育改革に照らし合

わせてそれを含めることを支持する議論がある。事実として教育改革はこの10年間のメディア教育の発展のための基盤を提供してきた。

中国への統治権の返還以来、市民教育は香港のカリキュラムにおいてよりいっそう突出している。調査は市民教育とメディア教育の関連性を示している。すなわち後者は自らを取り囲むメッセージに対して批判的にならざるをえないことを通して、状況をよく知り参加的な態度を持った市民を育てることで、市民教育と関連している。

情報技術の導入もまた重要な意味を持つ。メディア時代は生徒たちに対して影響を与えており、今の彼らがそうであるような学習者を育てている。情報技術の過度な利用は生徒たちをネットサーフィン中毒にし、必ずしも彼らをクリティカルな情報技術利用者にはしないかもしれない。現在の生徒たちは、まさにインターネット世代と言うべく、情報へのアクセスに大変に長けている。しかしながら、生徒たちは学習において自律的であるといえるのだろうか。彼らはアイデアを生み出すことができるのであろうか。それとも単にアイデアをまねたり再生産したりすることができるだけなのであろうか。違う言い方をすれば、ジルー(1988)が指摘するように、マスメディアが私たちの集団を能動的な参加者ではなく受動的な観衆へと変化させるような事態に直面させられている、香港の生徒と教育者たちは、いかにして彼らの学習のプロセスに対して積極的に関与するのであろうか。もし私たちが生徒たちを積極的に批判的に考える人、あるいはそれを超えて、自由に動く力を持った学習者にしたいのであれば、メディア教育の導入は有益であり、かつメディア制作はその手始めとしてきつと着手しやすいであろう。

メディア教育の発展は教育改革によってさらに活性化される。学校は「それぞれの異なる重要学習領域(KLA)、9つの一般技能、すなわち協働、コミュニケーション、創造性、批判的思考、情報技術、計算、問題解決、自己管理および研究、の教育と学習を通して、生徒たちの発展を手助けする

こと」ように勧告されている(EMB, 2003: 13)。

この提案書におけるメディア教育を支持する重要語句は「コミュニケーション、創造性、批判的思考…問題解決、自己管理」である。そして、これら5つの技能はメディア教育を使いながら効果的に開発できる。メディア教育を構成する最重要の骨子は、観察、解釈、分析の3つである。選ぶべき資料は幅広く多岐にわたり、さらに最も重要なのは、最新で流動するものであることである。すなわちそれは、意味を探求する上での豊かな貯蔵庫なのである。メディア分析のために取られる活動のタイプに依存しつつも、問題解決と批判的思考の技能はメディアの探求から得ることができる。メディア教育は生徒たちの学習の動機付けを助けるだけでなく、批判的に思考する人を育てる上での正当性を付加する。これはEMBによって示されたカリキュラム改革の中心的な信条をなす点である。

最近、新しい後期中等教育のカリキュラムは、主要科目の中に登場する構成要素としてメディア教育をより多く含むための道をつくった。香港は特にメディアが豊富な都市であり、メディア・メッセージのかなりの部分の焦点とされる生徒たちはメディアに対する批判的な調査活動に乗り出す上で格好の場所にいる。より単純に言えば、メディアはすでに香港の生徒たちの日常的な「カリキュラム」の部分を作っている。生徒たちの日常的な学習の一環としてメディアを教室へ集めることは、それゆえに、有機的なカリキュラム化の過程であるといえる。

8. 今後の調査可能性

メディア教育の議論は、香港固有の視野においても国際的な視野においても、ここ最近の数年間で浮上して来たものである。より多くの国々がメディア教育を様々な仕方とその国のカリキュラムに取り入れている。そして、メディア教育のまだ明らかになっていない様々な側面を確かめるための研究がこれまでもなされ、現在もなされつつあ

る。アジアにおけるメディア教育は、相対的に日が浅く、しかし急速に発展しつつあるカリキュラムの部類である。アジアのメディア教育に関する様々な事柄についての研究がなされ論文が書かれている。世界におけるメディア教育の主流となるモデルは広く欧米圏のものであり、より詳しく言えば英語圏の国々によって描かれたものである。問題となるのは、カリキュラムや教育理論はもとより、文化、伝統、信仰、価値観、教育政策において違いがあるであろうアジアの国々において、類似したパターンはあるのかどうかである。アジアの教育者たちは、メディア教育の開発と実施において欧米モデルに従っているのだろうか。それとも自分たち自身のモデルを考案しているのだろうか。メディア教育は社会の発展状態、技術の進み具合、文化的価値、そしてメディア環境といった事柄から孤立して、それ自体だけで成立するものではない。だからこそ、それぞれの社会でそれぞれ異なる発展の様相が期待されてしかるべきである。多くのアジア諸国では政策立案者によるメディア教育に対する公の認知が増加しつつあり、そして昨今の教育改革はメディア教育の出現のための土台を提供している。しかしながら、メディア教育の意義は注目されても、カリキュラムとしてのメディア教育は十分確立されているとは言いがたく、いまだ多くのことがなされていない。より広範に広がるムーブメントにするためにはもっと多くの熱心な働きかけが必要である(Cheung, 2008)。チュンはその異なるアジア社会におけるメディア教育の開発と実施における類似性と相違を熱心に見いだそうとしており、メディア教育の発展の段階、それがカリキュラムを横断して統合される度合い、そしてより一般的に、メディア教育の実施に関わる社会、経済、教育そして政治状況といった観点から、アジアの社会の間では相当な多様性があることに言及している。そのような多様性は、それぞれの社会が独自の課題に直面し、その問題解決を見いだすことを強く求めている。

参考文献

Ahonen, S. & Virta, A. (1999). Toward a Dynamic View of Society: Civic Education in Finland, in Torney-Purta, J.; Schwille, J. & Amadeo, J. (Eds.). *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies From the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement; 229-256.

Annenberg Public Policy Centre (Ed.) (2004). *Daily Show Viewers Knowledgeable about Presidential Campaign National Annerberg Election Survey Shows*.

(www.annenbergpublicpolicycenter.org/naes/2004_03_late-night-knowledge-2_9-2) (01-05-06).

Amadeo, J.; Torney-Purta, J. & Barber, C.H. (2004). *Attention to Media and Trust in Media Sources: Analysis of Data from the IEA Civic Education Studies*.

(www.civicyouth.org/PopUps/FSInternationalMedia.pdf) (14-10-06).

Aufderheide, P. & Firestone, C. (1993). *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Queenstown, MD: The Apsen Institute.

Bazalgette, C. et al. (1990). *New Directions: Media Education Worldwide*. London: BFI.

Bennett, W.L. (2004). *Media, Politics, and Democracy - Understanding the Expanding Array of Media That Will Define Civic Engagement in the 21st Century*.

(<http://depts.washington.edu/ccce/civiceducation/bennetthreshold.pdf>) (12-03-06).

Blondin, C. & Schillings, P. (1999). *Education For Citizenship in the French Community of Belgium: Opportunities to Learn in Addition to the Formal Curriculum*, in Torney-Purta, J.; Schwille, J. & Amadeo.

- J. (Eds.). *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies From the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement; 62-87.
- Breakthrough (2003) (in Chinese). *Crisis of the Internet on Youth*. Hong Kong: Breakthrough Press.
- Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens: Young People, News, and Politics*. New York: Routledge.
- Buckingham, D.; Grahame, J. & Sefton-Green, J. (1995). *Making Media: Practical Production in Media Education*. London: English and Media Centre.
- Bunescu, G. et al (1999). *Cohesion and Diversity in National Identity: Civic Education in Romania*, in Torney-Purta, J.; Schwille, J. & Amadeo, J. (Eds.). *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies From the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement; 505-521.
- Cheung, C.K. (2001). *Implementing Media Education in Hong Kong Secondary Curriculum*. *Curriculum Journal*, 12 (2); 197-211.
- Cheung, C.K. (2004). *Media Education in Hong Kong Schools: Possibilities and Challenges*. *Educational Studies*, 30 (1); 33-52. Cheung, C.K. (2005). *Media Education in Hong Kong: From Civic Education to Curriculum Reform*. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 14 (1); 27-45.
- Cheung, C.K. (2008). *Media Education across Four Asian Societies: Issues and Themes*. *International Review of Education*, 55; 39-58.
- Cheung, C.K. (2009) (Ed.). *Media Education in Asia*. Hong Kong: Springer.
- Cheung, C.K. & Leung, M. (1998). *From Civic Education to General Studies: The Introduction of Political Education in Primary Curriculum in Hong Kong*. *Compare*, 28 (1); 49-58.
- Curriculum Development Council (Ed.) (1985). *Guidelines on Civic Education in Schools*. Hong Kong: Government Printer.
- Curriculum Development Council (Ed.) (1996). *Guidelines on Civic Education in Schools*. Hong Kong: Government Printer.
- Curriculum Development Council (Ed.) (1998). *Curriculum Guidelines on Civic Education S.1-S.3*. Hong Kong: Government Printer.
- Curriculum Development Council (Ed.) (2006a). *New Senior Secondary Curriculum and Assessment Guide (secondary 4-6): Liberal Studies*. Hong Kong: Government Printer.
- Curriculum Development Council (Ed.) (2006b). *New Senior Secondary Curriculum and Assessment Guide (secondary 4-6): Chinese language*. Hong Kong: Government Printer.
- Curriculum Development Council (Ed.) (2006c). *New Senior Secondary Curriculum and Assessment Guide (secondary 4-6): English language*. Hong Kong: Government Printer.
- Dekker, H. (1999). *Citizenship Conceptions and Competencies in the Subject Matter 'Society' in the Dutch Schools*, in Torney-Purta, J.; Schwille, J. & Amadeo, J. (Eds.). *Civic Education Across Countries:*

- Twenty-four National Case Studies From the IEA Civic Education Project. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement; 437-462.
- Dynesson, T. (1992). What's Hot and What's Not in Effective Citizenship Instruction. *The Social Studies*, September/October; 197-200.
- Education and Manpower Bureau (Ed.) (2003). *Reforming the Academic Structure For Senior Secondary Education and Higher Education: Actions For Investing in the Future*. Hong Kong: Government Printer.
- Education and Manpower Bureau (Ed.) (2005). *Proposed New Senior Secondary Curriculum and Assessment Framework: Liberal Studies Second Draft*. Hong Kong: Government Printer.
- Education and Manpower Bureau (Ed.) (2006). *English Language Education Key Learning Area: New Senior Secondary Curriculum and Assessment Guide (Secondary 4-6) English Language*. Hong Kong: Government Printer.
- Education Commission (Ed.) (1999). *Education Blueprint For the 21st Century: Review of Academic System, Aims of Education*. Consultation document. Hong Kong: Government Printer. Eiermann, P.N. (1997).
- A Teacher's Postmodern Guide to Ethics in the Video Production Laboratory. *Journal of Research on Computing in Education*, 29 (3); 215-225.
- Fok, S.C. (1997). Political Change in Hong Kong and Its Implications For Civic Education. *Journal of Moral Education*, 26 (1); 85-99.
- Frechette, D. (2002). Developing Media Literacy in Cyberspace: Pedagogy and Critical Learning For the Twenty-first Century Classroom. Westport, Conn: Praeger.
- Friedman, T. (2005). *The World is Flat: A Brief History of the Globalized World in the Twenty-first Century*. London: Allen Lane.
- Giroux, H.A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Granby, MA: Bergin & Garvey.
- Gauntlett, D. (1996). *Video Critical: Children, the Environment and Media Power*. Luton: University of Luton Press.
- Guterl, F. (2003). Too Much Information? *Newsweek*, 1st September 2003.
- Hahn, C. (1996). Investigating Controversial Issues at Election Time. *Social Education*, 60 (6); 48-350.
- Han, C. (2000). National Education and Active Citizenship: The Implications For Citizenship and Citizenship Education in Singapore. *Asia-Pacific Journal of Education*, 20 (1); 63-72.
- Hart, Hammett, R.F. & Barrell B.H. (Eds.) (2002). *Digital Expressions: Media Literacy and English Language Arts*. Calgary, Canada: Detselig Enterprises.
- Hobbs, R. (1998). The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement. *Journal of Communication*, 48 (1); 16-32.
- Hobbs, R. & Frost, R. (1998). Instructional Practices in Media Literacy and Their Impact on Students' Learning. (<http://interact.uoregon.edu/mediaLit/mlr/readings/articles/hobbs/instpractice.html>) (11-11-06).
- Kaiser, H.J. (2003). Key Facts of Media Literacy. (www.kff.org) (11-11-06).
- Katz, J. (1993). The Media's War on Kids. *Rolling Stone*, 130; 47-9.

- Krueger, E. & Christel, M.T. (2001). *Seeing and Believing: How to Teach Media Literacy in the English Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Kubey, R. (2004). *Media Literacy and The Teaching of Civics and Social Studies at the Dawn of the 21st Century*. *The American Behavioral Scientist*, 48 (1); 69-77.
- Kwak, N., Wang, X. & Guggenheim, L. (2004.) *Laughing All The Way: The Relationship between Television Entertainment Talk Show Viewing and Political Engagement Among Young Adults*. Faculty paper presented to the Communication Theory and Methodology Division at the annual meeting of the Association for Education in Journalism and Mass Communication, August 2004, Toronto, Canada.
- Law, S.L. (1999). *Teaching and Learning Media Education in a Secondary School: A Qualitative Exploratory Study*. Unpublished Dissertation. Hong Kong: University of Hong Kong.
- Lee, S.M. (1987). *Political Education and Civic Education - the British Perspective and the Hong Kong Perspective*. *International Journal of Education Development*, 7 (2); 243-250.
- Lee, W.O. (1999). *Controversies of Civic Education in Political Transition: Hong Kong*. In: Judith Torney-Purta, John Schwille & Jo-Ann Amadeo (Eds.). *Civic Education Across Countries: Twenty four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement; 313-340.
- Lewis, J. & Jhally, S. (1998). *The Struggle over Media Literacy*. *Journal of Communication*, 48 (1), 109-120.
- Liu, M. (1999). *Issues-centred Civics: Its implications for Teacher Education*, in Print, M.; Ellickson-Brown, J. & Baginda, R. (Eds.). *Civic Education For Civil Society*. London: Asean Academic Press;141-167.
- Livingstone, S. & Bovill, M. (2001). *Children and Their Changing Media Environment -A European Comparative Study*. LEA Communication Series. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Messariss, P. (1998). *Visual Aspects of Media Literacy*. *Journal of Communication*, 48 (1); 70-80.
- OCR (2002). *OCR GCSE in Media Studies*. (www.ocr.org.uk) (22-06-06).
- Otsu, K. (2000). *Civic Education in Japan: Values Promoted in the School Curriculum*. *Asia-Pacific Journal of Education*, 20 (1); 53-62.
- Patrick, J. (1999). *Education for Constructive Engagement of Citizens in Democratic Civil Society and Government*, in Bahmueller, C. & Patrick, J. (Eds.). *Principles and Practices of Education For Democratic Citizenship*. Bloomington Indiana: ERIC.
- Pelgrum, W.J. & Anderson, R.E. (1999). *ICT and The Emerging Paradigm For Lifelong Learning: A Worldwide Educational Assessment of Infrastructure, Goals and Practices*. Amsterdam: IEA & Enschede, University of Twente.
- Pew Research Center (Ed.) (2004). *Cable and Internet Loom Large in Fragmented Political News Universe: Perceptions of Partisan Bias Seen as Growing, Especially by Democrats* (<http://people-press.org/reports/display.php3?ReportID=200>) (25-04-08).
- Print, M. & Smith, A. (2000). *Teaching Civic Education For a Civil, Democratic Society in the*

Asian region. *Asia Pacific Education Review*, 1 (1); 101-109.

Sears, A. (1994). *Social Studies as Citizenship Education in English Canada: A Review of Research. Theory and Research in Social Education*, 22 (1); 6-43.

Torney-Purta, J.; Schwille, J. & Amadeo, J. (Eds.) (1999). *Civic Education Across Countries: Twentyfour National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement; 62-87.

Tyner, K. (1998). *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

(訳：斎藤俊則)

2-2 韓国におけるメディア教育の歴史、政策および実施

イン・ヒョンソン博士 京仁大学韓国語教育科 准教授 (hyeonseon@gmail.com)

アン・ユンイン博士 ソウル女子大学情報メディア科 教授 (jiahn@swu.ac.kr)

キム・キタイ博士 湖南大学ジャーナリズム放送学科 准教授 (kkt0007@hanmail.net)

イン・ギョングラン博士 東義大学デジタル文化コンテンツ学科 准教授 (jeongr@freechal.com)

チョ・ヨンハ博士 梨花女子大学情報メディア研究センター 研究教授 (hanrover00@naver.com)

キム・ヤンイン博士 中央大学マスコミュニケーション学科 講師 (archekim@hanmail.net)

要約

最初に 1980 年代の市民運動から影響を受けた韓国のメディア教育の社会的な背景と歴史を述べる。特に政府機関である文化体育観光省^{訳注1}の傘下組織が行っている様々なプログラムと放送法を中心にメディア教育に関わる法律と政府政策について論じる。また教師団体や市民社会団体、メディア産業界によるメディア教育のより良い事例をとりあげ分析を行う。メディア・リテラシーの要素が含まれている最近新しく改訂されたナショナル・カリキュラムなども紹介する。結論として、メディア・リテラシーに関わるより一貫性ある政策とテーマに関する活発な議論の必要性を指摘する。

キーワード: メディア教育、メディア・リテラシー、メディア環境、カリキュラム、市民社会団体、メディア産業界、メディア・ウォッチ、メディア制作

1. 歴史的社会的背景

韓国のメディア教育は非常に独特な方法で発展してきた。それは、1980 年始めに起きた公共放送に対する視聴者の権利獲得運動に基づいている。1980 年代、韓国のメディアはその当時権力を握った軍部政権により主導され、統制されていた。その政治的な圧制に反発する市民運動として、韓国の公営放送局である KBS (韓国放送公社)^{訳注2}の受信料不払い運動が起きた。1986 年 4 月から始まった、この「KBS 受信料不払い運動」は宗教団体(キリスト教とカトリックを含む)と女性団体の主導で行われ、その運動は韓国国民の約 80% に支持され、3 年近く続いた。その受信料不払い運動の中、メディア活動家の主張が全国的な TV 視聴者運動に転じていった。YMCA (Young Men's Christian Association) といった宗教団体や韓国女性民友会^{訳注3}のような女性団体が、TV 視聴者の意識向上に積極的に貢献した。内容分析やクリテ

ィカルな分析、または活発な参加等の主なアプローチとして、TV の視聴者教育が行われた。このように韓国のメディア教育の歴史は TV 視聴者の市民運動から派生した(Kim K-T., 2004; 2007)。

1980 年代後半、韓国では平和的な政権移譲に成功した。この政権交代により商業放送番組が増加し、公共放送への圧力が少なくなり、報道の自由が著しく広げられた。このような政治とメディア環境の変化によって、市民団体が行うメディア教育の内容は、TV 視聴者に対する教育から若年層や子どもに対する教育へと方向を変えた。学校の教師は、正規の科目でないにも関わらず、課外活動などでメディア教育を教えるようになった。1990 年代中盤、ビデオカメラが一般的に広まったことにより、映画や映像制作への興味を持つ若年層が増えた。多くの若者が、自治体の運営する青年センターなどで、安価な費用で映像制作などを教わった。若年層の映画と映像制作への関心に応じて、

YMCA ソウル支部は 1998 年以降、毎年「ユース・ビデオ・フェスティバル」を行っている (Seoul YMCA, 2007)。1997 年韓国メディア教育協会は、教師や専門家、活動家、研究者などを対象に、経験を共有し議論する場としてメディア教育に関する全国会議を開いた。

2000 年より、韓国のメディア環境はインターネット、携帯電話、DMB (デジタル・マルチメディア・ブロードキャスティング)、IPTV (インターネット・プロトコル・テレビ) のような新しいメディアの急速な発展と共に変化した。2006 年後半に行われたメディア・ユーザー対象の全国調査によれば、韓国人々は 1 日 2 時間半テレビを見ている。また、30 分間インターネットを使い、ラジオは 37 分間聴き、新聞と雑誌はそれぞれ 27 分間と 7 分間読むという結果であった (Kim K-T, Kang, Sim & al., 2007)。2007 年 8 月、韓国の人口 5,000 万人中、インターネット利用者は 3,500 万人で、高速インターネット使用者は 1,500 万人、携帯電話のユーザーは 4,500 万人であった (韓国インターネット振興院^{訳注 4}, 2007)。新聞や TV のような既存のメディアが相変わらず強力な影響力をもっていた韓国社会では、デジタルメディアの社会的影響力は増していた。このようなメディア環境の変化によって、デジタルカメラ、インターネット、コンピューター・ゲーム、携帯電話などの使用がより重視されていったように、メディア教育の内容と質が変化した (Kim, Y-E, 2008)。

2. 法律制度と政府政策

韓国で市民運動としてメディア教育が始まった時、その初期段階では政策的また法律的な支援は少なかった。しかし、過去 10 年間、政府機関である文化体育観光省の傘下機関や青少年保護委員会^{訳注 5}などの団体がメディア教育プログラムの提供、学習教材開発や関連分野の研究などを行ってきた。その主な機関としては放送・通信の主要機関である KCC (韓国放送通信委員会) が中心となった。韓国文化体育観光省の傘下機関である KPF (韓国

言論振興財団)、KBI (韓国放送映像産業振興院)^{訳注 6}、KACES (韓国文化芸術振興院) は、特に注目される団体であった。

メディア教育奨励のための政府支援の説明根拠は、メディア・オーディエンスの福祉と権利の拡大である。ほとんどの支援プログラムはメディア教育活動を行う NGO 団体のためのファンドを含み、メディア教育支援員育成や学校への派遣、学校教師対象の研修プログラム、関連教材の配布や印刷、公共メディアセンターの管理と運営など、財政やインフラ構築に対する支援である。したがって、ほとんどのメディア教育は学校以外の外部施設で行われ、仮に学校教育制度内で行われたとしても、メディア教育は学校教師ではないメディア支援員から教えられているのである。メディア教育を支援する主な政府機関としては韓国の学校教育を担当する政府機関、教育科学技術省^{訳注 7}がある。韓国では全体的に、大学進学のために良い点数を得ることが学校全体の最終的なゴールとする教育文化がある。そのため学校へのメディア教育導入は難しい面があり、メディア教育は大学入試の独立科目としてみなされていない。こうした現状は、メディア教育に対する教育科学技術省の貢献の少なさの要因でもある。

2.1. 放送法

メディア教育に関する一貫した法律がなかったため、放送法がメディア教育政策を確立するための法的な基盤を作りあげてきた。この以前の放送法とケーブル放送法の統合を図るため法律が改訂された 2000 年、法律の条文は、市民社会団体のメディア教育活動と同様、視聴者参加 TV 番組や TV オンブズマン番組制作への資金支援による TV 視聴者の権利向上、放送への視聴者参加促進が強化された。改訂された放送法 36 条により KCC は、放送と大衆文化の改善へのプロジェクトに対する資金提供のために、公営放送局と民営放送局から手数料を徴収しなければならなかった。資金の使用を定めた 38 条では、その資金は、公共の利益の

ためのメディア教育にも使わなければならないとされている。実際これらの条文は、TV番組のモニターやTV視聴者の教育よりメディア教育を重視した市民社会団体に活気を与えた。

法律は、放送局が視聴者の権利と利益を保護するシステムを構築する法的基盤を提供した。そのようなシステムには、自主規制のガイドライン、TVオンブズマン番組と視聴者参加番組の制作放送に協力してあたる視聴者委員会と視聴者クレーム処理委員会、答える権利などの立ち上げがある。改訂前の放送法が番組提供者や放送局の利益を優先したことを考えれば、改訂法はTV視聴者の権利を強調する意味がある(Kim Y., 2001)。

2.2. 韓国放送通信委員会 (KCC)

KCCは韓国の放送と通信に関わる政策、管理、規制などを行う政府組織である。2000年以降、KCCはメディア教育プログラムと研究に財政的な支援を行ってきた。2007年のメディア教育に関する年間予算は、放送法に基づいた「放送振興ファンド」による、およそ500万ドルの規模であった。KCCの主要事業はメディア教育を行うNGOや教師団体に対する財政的支援、地方視聴者のためのメディアセンター設立と運営支援、教材開発を担当する学術団体への財政支援である。また、モデルケースとしてメディア教育を行う学校への支援、オンライン・メディア教育アーカイブの開設などもあった。KCCの年間予算は視聴者の権利とサービスのために確立されていて、それは放送振興ファンドにより保証されていた。しかし、KCCの政策はTV視聴者に対するサービスとしての限られたメディア教育であり、これは批判の余地がある。

2.3. 韓国放送映像産業振興院 (KBI)

文化体育観光省の傘下組織であるKBIは、韓国放送産業の振興を目的に設立された。そのため、放送とデジタル・メディアのプロの教育と再教育及び、デジタル放送インフラの拡大が、KBIの主

要事業である(Choi, 2006)。KBIのメディア教育に対する支援内容は、メディア支援員と教師への研修プログラムを提供支援することであった。

KBIのメディア支援員認定コースで特に注目すべきところは何だったか。それは、教員免許とは異なり中央政府が発行する資格ではないものの、定められたメディア教育コースの修了者がメディアプログラムを教えるライセンスを習得できることである。このKBIのメディア支援員ライセンスを持つことは、メディア教育者の資格を規格化する、良い出発点のようである。しかし、この資格は韓国全体で認められているわけではなく、安定した高収入の仕事を保証していないとの限界もあるようだ。

2.4. 韓国言論振興財団 (KPF)

KPFは元ジャーナリストのようなメディアの専門家のためのトレーニング・プログラムを提供し、メディア教育支援員を学校に派遣する業務を行っている。2000年以降、KPFは約300人(かなりの人数の引退したジャーナリストを含む)のメディア教育支援員に研修プログラムを提供し、彼らを教育プログラム指導のために学校に派遣した。大部分のプログラムは課外活動として行われた。これは、KPFのメディア教育支援員による学校用メディア教育テキスト35冊の開発の支援も含む。しかし、KPFの大きな貢献にも関わらず、メディア教育は、元ジャーナリストの仕事づくりの機会であることやKPFという組織がそのジャーナリストたちの利益のために働くこと、KPFのメディア教育が元々アジア経済危機の際退職を余儀なくされたジャーナリストに新しい仕事を提供するための目的から始まったとの批判もあった(Jeong, 2008)。

2.5. 韓国文化芸術振興院 (KACES)

KACESは文化体育観光省のもう一つの傘下機関であり、組織の活動は、一般社会と学校の文化や芸術活動の向上である。「学校アーティスト・プ

プログラム」の下、KACES は韓国全国の学校に指導トレーニングを受けたプロのアーティストたちを配置した。例えば 2007 年、KACES は 3,800 カ所の小中高に韓国伝統音楽、演劇、映画、ダンスやアニメーションなどさまざまなジャンルの支援員を配置した。メディア教育は、一般的なメディアのクリティカルな理解というよりも、芸術としての映画とアニメーションの鑑賞と制作が重視され、こうしたジャンル、特に映画とアニメーションに重きを置かれている。

2.6. 情報通信倫理委員会 (KISCOM) ^{訳注 8}

KISCOM は 1995 年、電気通信事業法に基づいて設立された政府組織で、現在は通信や放送コンテンツの審議を行う政府機関である KCSC (放送通信審議委員会) に統合された。KISCOM の事業目標は、インターネット上の有害情報とコンテンツを防ぎ、さらにインターネット上のコンテンツを分類分けし、大衆に上質の情報を提供することによって、より倫理的な情報コミュニケーション文化を促進することである。メディア教育に関して、KISCOM は『インターネット時代の賢い親と元気な子ども』、『楽しいサイバーワールドをつくらう!』といった、いくつかのインターネット教育ガイドブックと教科書を出版、配布した。しかし、KISCOM の活動自体は、クリティカルなメディア教育というより、インターネット使用を訴えるガイダンスと言うのがいいようだ。

2.7. 青少年保護委員会 (GYC)

GYC は 1997 年、政府組織の傘下機関として有害な環境から若者を保護することを主要業務として開始された。そして、若年層の福祉、指導助言、そしてマス・メディアが主要な原因とみなされた社会的文化的な弊害からの保護など広範囲にわたる活動を行った。強力な保護主義に基づき、GYC のメディア環境部はさまざまな研究やメディア教育プログラムを行った。現在、GYC は 2008 年より保健福祉家族省^{訳注 9}に統合されている。

これまで、韓国メディア教育の政府政策は、さまざまな機関により、特にメディア関連組織によって主導され行われてきた。その重要な役割は、若年層の保護とメディア・オーディエンスの福祉や権利のためのサービス提供であった。さまざまな支援プログラムと予算規模は明確に見積もられる一方、政策とそれに関わる予算配分の重複の問題があった (Ahn, 2000)。その間、メディア教育に対する政府の財政援助は続くことになっており、2008 年文化体育観光省はデジタル文化福祉プロジェクトの一部として、メディア教育支援計画を含む「放送産業振興 5 年計画」を発表した。

3. 学校でのメディア教育

3.1. 教師団体

韓国において、メディア・リテラシーは学校で系統的に教えられてこなかった。既存のカリキュラム(1997 年紹介されたナショナル・カリキュラム)にメディア・リテラシーは教科科目として含まれていない。しかしその代わり、カリキュラムで教師がさまざまな科目をより効果的に教えるために、メディアや ICT 関連のスキルを含んでいる(教育人的資源省^{訳注 10}、1997a、1997b)。ほとんどの教師は地方自治体が行ういくつかのメディア・トレーニングを受けるが、それはコンテンツそのものより、教育支援に重点が置かれていて、多少限定的な内容であった(メディア研究所、2005)。

実際、学校の中では、メディア教育に敵対するような態度もみられた。教育関係機関の多くの校長や管理職は、1980 年代、メディア教育によって当時の軍部政権に対するデモなどが支援されたという背景もあり、課外活動としても、メディア教育を支援するのには否定的であった。子どもや若年層へのメディアや大衆文化の影響力が心配されたために、カリキュラムの中でメディア教育を考える余地が少なかった。そういった事実にも関わらず、個人や教師団体は教育対象としてのメディアに大きな関心を持つようになり、メディア・リテラシー教育に熱心になっていった (Ahn &

Jeon, 1999: 205)。

メディア・リテラシーに関わる教師団体の例をみると、「クリーン・メディアのための教師運動¹⁰」^{注11}、「韓国国語教師協会メディア研究部」、「横断的なカリキュラムにおけるメディア・リテラシー研究会」、「大田芸術文化教育研究団」などがある。これらの団体は課外メディアコースや同じ大学院で一緒に勉強した教師により、コースの修了後に作られた。これらの団体に対する政府の支援はあまり無かった。しかし、彼らは定期的な勉強会やセミナーを主催し、本やウェブサイトを通じて学習教材と授業プランなどを発表した（例：クリーン・メディアのための教師運動、2003；2007；韓国国語教師協会メディア研究部、2005a；2005b；横断的なカリキュラムにおけるメディア・リテラシー研究会、2006 大田芸術文化教育研究団、2008）。また、他の教師のため研修としてメディア・リテラシーの講義やワークショップを提供した。そのような教師の団体はベースとなる地域やメディア・リテラシーへのアプローチの仕方は異なっていたが、学校の状況を見るとメディア・リテラシーに関する教師の学習コミュニティとしては効果的で成功した事例だと思われる（Jeong, H-S, 2008）。さまざまなレベルの政府の政策立案者や市民社会団体は、メディア・リテラシーを早く普及させるため、知識や経験を共有するだけでなく、学習教材の共同開発等により学校に変化をもたらし、このような教師学習コミュニティに対する支援システムの開発と共同作業も行った。

3.2. 最近のナショナル・カリキュラムの変化

2007年、新しく改訂されたナショナル・カリキュラムには劇的な変化があった。どの科目にもメディア・リテラシーの要素が入ってなかった既存のナショナル・カリキュラムとは、対照的なものであった。新しく改訂された必修科目の内容、すなわち、韓国語（母国語）、倫理、社会、実習科目は、メディア・リテラシーの要素が若干含まれたものとなった（教育人的資源省、2007a、2007b）。

韓国語を勉強する際に、生徒たちは口頭と文書タイプのテキストと一緒に、さまざまなメディア・テキストを使って理解し、学ばなければならない。倫理科ではインターネット上での個人情報やプライバシーの重要性を学ぶ。社会科にはマス・メディアの理解と一般大衆文化、言論の自由のためのマス・メディアの役割などが含まれている。実習科目では情報検索と蓄積のツールとしてパソコンスキルを学ぶ。このような内容を1学年～10学年（年齢としては5～16才、小学校から中学校まで）で必修として教わるのは、ある程度のレベルまでメディアに関して学べるので好ましいことである。しかし、メディアへのアプローチが保護主義的な視点（否定的な面の強調）であるため、著しく制限された実践、あるいは単なる実践（クリティカル・リテラシーよりも機能的で技術的なリテラシーの強調）のようにも見える。

必修ではなく選択科目になる11学年と12学年（17～18才）では、「メディア言語」という科目が、テキストが持つ意味を解釈しその意味を作り出すことを重視した科目として紹介された。メディア教育はまた、教師が生徒の創造力向上のためならどんな授業でも行える「自由活動」の授業でも教えられた。2007年のナショナル・カリキュラムには「メディア教育」が「自由活動授業」で教えられる35テーマの一つとして初めて採択された（教育人的資源省、2007c：23）。しかし、メディア・リテラシーは他の34テーマと競争することになり、そのためたとえばパソコン、読書、外国語学習（ほぼ英語）といったテーマから選ばれる可能性は非常に低い。他のテーマの方が、関連カリキュラムとのつながりがあるとの理由で学校側に好まれる。

つまり、メディア教育はつい最近まで韓国ではナショナル・カリキュラムに明示されていなかった。他の科目を教えるためにメディアを使用する方法を教えることはあったが、それ以外には、メディアの重要性を理解するための教育というのは、ごく限られたものしかなかった。しかし、独学で

研究を行い、研究成果を発表してきた熱心な教師たちにより、重要な成果がいくつかみられた。さらにまた、2007年の新しい学習指導要領には、多くの必修科目にメディア・リテラシーの要素が含まれるなどいくつかの重要な発展があった。このような変化と発展を基に、教育政策立案者や当局関係者にとってはメディア・リテラシー教育にさらに真剣に関わり、体系的な教師トレーニングの提供、教師用教材の開発を行う時期となったようだ。さまざまなメディア・リテラシー教師団体は、教師や学校のための支援と教育を提供することによって、効果的な方法を見つける重要な役割を果たすことができた。こうした実践コミュニティをつくることは、意思決定者がメディア・リテラシーをスケール・アップする上で最小のコストでかなりの効果をあげることに役立った。

4. 市民社会団体によるメディア教育

市民社会団体は、1980年初期以来、メディア・リテラシーを超えて韓国メディア教育の大きな焦点となっていた。メディア・リテラシーは、大人にも生涯学習にもつながる幅広いメディア教育運動の一部である。市民社会団体は市民運動の一部としてメディア教育を行った。その結果、韓国でのメディア教育はメディア・コンテンツ批評とメディア・ウォッチのような市民運動の側面を持つ。さらに、メディア教育のプログラムは、市民社会団体の目標に従い教育内容も変更されていた。具体的に言えば、さまざまなメディア教育プログラムは、社会監視、障害者の権利改善、環境保護、市民意識の向上、子どもと10代青少年の保護、ジェンダーといった多様な価値観と共存する。このような価値観は子どもに対する教育プログラムと大人の活動に反映された。

この多様性を見ると、市民社会団体により行われたメディア教育は密接に関連する3つのカテゴリに分けられる。それはメディア・ウォッチ、メディア・リテラシー、メディア制作である。メディア・ウォッチは、民主主義の発展に関わる国家

的世界的なメディア・ウォッチ運動の一部として、主にマスメディアをモニタリングする。メディア・リテラシーは、主にメディア・コンテンツのクリティカルな分析によりオーディエンスの権利向上をめざす。メディア制作は、制作を通じてオーディエンスのメディア・リテラシー発達を促すだけでなく、メディア・コンテンツの分析や批評を越えてメディアを通してオーディエンスが活発に自らの意見を表現することを可能にする。このようにメディア・ウォッチとメディア・リテラシーは、オーディエンスの幸福についての公的意識を改善し、その一方でメディア制作は、パブリック・アクセスの権利や市民機関の実現と同様、オーディエンスの権利向上のためのよりアクティブな活動である。市民社会団体のメディア教育は、学校教師によるメディア・リテラシーで補われるようだ。学校外のメディア・リテラシーがクリティカルな立場とメディアの権利に重点が置かれているのに対し、学校でのメディア・リテラシーは子どもの保護とメディア機能の使用を強調する。

4.1. メディア・ウォッチ

メディア・ウォッチまたはメディア・モニタリングを重視したメディア教育は、YMCAとYWCA（Young Women's Christian Association of Korea）により行われた。YMCAの「ウォッチ TV」は1990年代初期からメディア・モニタリング運動を支援し、メディア教育に関わってきた。TVウォッチ教育からはじめて、ケーブルTV、広告、地上波TVのモニタリング教育による活動を行った（Ahn & Jeon, 1999: 193）。YWCAは、特にTVと漫画についてのメディア・モニタリング教育を提供した。これは、メディアは決して社会を健康で確かなものとする意見発信者でもなければ、世論の担い手としても期待できないという考えに基づいている（Choi, 2006: 30）。YMCAや韓国女性民友会、経済的公正のための市民運動^{訳注12}の「メディア・ウォッチ・チーム」といった市民社会団体は、メディア・ウォッチによるレポートと情報

を使い、モニタリングにより見つかった有害コンテンツの除去をメディアに対し要請する。

1993年、YMCA 主導の市民社会団体は、より積極的な運動「TVを消そう」を始め、さらに一歩踏み出した。このキャンペーンはYMCAの「視聴者市民権利運動本部」により行われた。「真の教育をめざす保護者会」のような市民社会団体が30団体以上参加し、2ヶ月間続いた。このキャンペーンは公共放送局MBC（文化放送局）^{訳注 13}の放送方針、商業用の放送のため子ども番組の時間を減らしたことに対する反対意見の表明であった。キャンペーンの結果、放送局より導入された自主規制メカニズムのTVオンブズマン番組が設置された（Kim K-T, 2004: 193）。

4.2. メディア・リテラシー

クリティカル・リテラシーに重点をおいたメディア教育は、経済的公正のための市民連合、韓国女性民友会、マビウス（「韓国の私たちのメディア評論」）により提供された。市民連合の「メディア・ウォッチ・チーム」は、中学生を対象にメディア・コンテンツをクリティカルに考えることを教えるトレーニング・プログラムを運営した。学校でメディア教育が行われる以前から、韓国女性民友会は学校にメディア教育のノウハウを伝えるだけでなく、学校側にメディア教育の重要性を伝えるメディア教育者を派遣していた。これは、市民社会団体が公共教育機関でメディア教育を実施したことによるメディア教育の社会的な基盤拡大に貢献したケースである。最後に1998年よりマビウスはメディアに関する理解度を高める必要がある若年層において、主にビジュアル・コンテンツに関わるメディア・リテラシー教育を行っている（Choi, 2006: 38）。

4.3. メディア制作

メディア制作に関わる教育はメディアクト^{訳注 14}とYMCAが行っている。メディアクトはメディアを介して意見表明する参加を実現できるように制

作に重点を置いている。この団体のプログラムは、オーディエンスがメディアの影響力を理解し、メディア・コンテンツ制作による彼らのアイデアを表現する循環構造を作ること为目标としている（メディアクト、2007: 93）。同様にYMCAの「10代のためのメディア・ワークショップ」は、10代青少年が制作過程を理解することでメディア制作のメカニズムを把握する手助けをするだけでなく、新しい文化ツールとしてメディアを使う力を育てる試みである（Choi, 2006: 41）。メディア制作教育の広がり、パブリック・アクセス権に対する社会認識を向上させ、創造的な表現へ個人の才能を伸ばす重要性を促すものである。同時にメディア制作教育の出現は、韓国の急速なデジタル技術拡大により可能になった。

韓国のさまざまな市民社会団体により行われたメディア教育は、目的とコンテンツによりさまざまである。このような状況の中、メディアクトとマビウスを含むいくつかの組織は、2005年よりメディア教育の発展基盤を築き、多様性から相乗作用をつくるために「メディア・エデュ・ネットワーク」を運営した。そして、「メディア・エデュ・ネットワーク」の目標は、メディア教育の関連団体間において情報と経験をメンバー間で共有できるコミュニケーション・チャンネルを構築することである。

韓国の市民社会団体のメディア教育は、韓国社会のある特性、特に表現の自由の抑圧とメディアへの不信を反映している。メディアは独裁政権時代以来、公的機関として期待された役割を果たさなかったからである。この意味で、市民社会団体によるメディア教育の実践は、市民社会団体のメディア教育が韓国社会の未来において進むべき方向性を提示したという点で、意義ある事例なのである。また、彼らは、絶え間なく変化するメディア環境、教育状況におけるメディア教育の方法、またはコンテンツの課題を提起している。

5. メディア産業界によるメディア教育

メディア産業界は、特に 1990 年代後半メディア教育において重要な貢献をしている。公営放送局や民営放送局は放送局の TV 番組を通じて、市民団体関係者同様一般市民向けの制作教育を行うことで貢献した。さらに、インターネット・ポータルサイトもユーザーへのメディア教育を行った。

5.1. 放送局によるメディア教育

放送局によるメディア教育番組の最初の事例は、韓国教育放送公社（EBS）で放送された「メディアを理解する」である。これは放送時間毎週 40 分間で、1997 年の 9 月から 1998 年の 2 月まで放送された、10 代視聴者対象の番組だった（Kim Y-E, 2001）。もう一つの事例は 2002 年、EBS と放送文化財団により小学生対象に制作された「ワオ！メディア探検」である。この番組は子どもに、テレビ、新聞、ラジオ、ビデオ、映画、漫画、本、広告、インターネット・コンテンツに関する確かでクリティカルな分析の情報を提供した。残念ながらこの番組は、メディア教育に関して放送局の関心が継続しなかったため長続きしなかった。

放送局はメディアへのパブリック・アクセスを高めるために、子どもと一般の人を対象に映像制作教育も提供した。たとえば、国内 6 都市の MBC 地方支局の下で、コミュニティ・メディアセンターを開設した。MBC 財団より支援されているこれらのセンターは、1990 年代後半より出てきたパブリック・アクセスへの社会的要求に応じて生まれた。MBC のコミュニティ・メディアセンターは、放送局が大人と子ども向けのメディア制作教育に直接関わっていることで注目された。これらのセンターでは大人向けのメディア制作コースと小学校を訪ねる子ども向けのサービスプログラムを提供している。韓国の公営放送局である KBS も、自社の設備や機器などを使い、市民社会団体のために映像制作教育を行っている。

5.2. インターネット・ポータルによるメディア教育

1990 年代の後半以来、情報とデジタル技術の発展によって韓国が急速に変化し、そのことによってメディア教育環境も急速に変化した。そのような状況の中、インターネット・ポータルサイトは、ユーザーに対して新しく特別なタイプのメディア教育を提供した。

韓国の大手ポータルサイトの一つであるダウム・コミュニケーションズ（www.daum.net）¹⁵ は、若年層のデジタル・メディアに関する理解の向上とコミュニケーション能力の強化をめざす非営利組織として「ダウム世代財団」¹⁶ を設立した。2002 年から始まった「ユース・ボイス」¹⁷ は、メディア教育のためにこの財団が行った模範的な事例である。このとりくみは、自らの提案を実現するためにメディア制作を申し込んだ青少年を励まし、専門家のアドバイスと制作スキルの支援を提供する。ダウム・コミュニケーションズは、2006 年から「ダウム・メディアスクール」¹⁸ を運営している。これは若者が自分たちの意見を発表したり表現したりするツールとして、メディアの創造的な活用を奨励するものである。

放送局とインターネット・ポータルサイトが行うメディア教育は、参加者とコンテンツが異なる。放送局のメディア教育が一般人と映像制作を中心として行われる一方、インターネット・ポータルサイトのメディア教育は、子どもや青少年を対象にマルチメディアのコンテンツ制作と配信の支援をする。しかし、革新的かつ多様な試みにも関わらず、メディア産業界のメディア教育はメディア制作に関するスキル・トレーニングに注意を払いすぎるといって、限定があるようだ。メディア産業界がより良いコミュニケーション環境を提供できるようにするには、一層の努力が必要と思われる。このことは、ユーザーの積極的クリティカルな参加によってなしとげられるだろう。

6. 結論

韓国のメディア教育は、報道の自由を守り、良

質の番組を求める TV 視聴者の権利を守る市民運動と共に生まれた。そのような独特の歴史的背景のために、メディア・リテラシーは、正規の教育同様生涯学習として、子どもも大人も対象とする広いメディア教育の一部にみえるようだ。メディア教育のための教師たちの学習コミュニティは、自発的に生まれ発展し、学校でのメディア教育を高めるのに十分な可能性を持っている。

現在、韓国のメディア教育は、政府組織からメディア産業界、また市民社会団体やボランティア教師グループを含む、多様な担い手に特徴づけられる。2000 年の改訂放送法は、メディア教育が TV 視聴者の権利を守る法的な基盤を提供した。この法案の下、政府組織はメディア教育に対する財政とインフラを支援することになった。この法案は、放送局にとっても重要な法案であった。放送局にメディア教育番組をつくらせ、パブリック・アクセスを目的としてオーディエンスのための制作トレーニング・プログラムを提供させた。

市民社会団体はメディア教育プログラムを運営する際に、さまざまな政府組織の基金から支援を受けた。教師たちも、たいていは 1 日あるいはよくて 5 日のプログラムだったが、多様な政府機関主催のメディア教育研修プログラムを受けることができた。学校側もメディア支援員の派遣を受けた。派遣したのは、KPF と KACES のような政府組織、マビウスや韓国女性民友会のような市民社会団体、MBC コミュニティ・メディアセンターやダウム・コミュニケーションズのダウム・メディアスクール・プログラムのようなメディア産業界である。メディア関連政府団体の貢献とは対照的に、学校教育を担当する教育科学技術省は、いくつかのメディア・リテラシー要素を含む最近のナショナル・カリキュラムの改訂を除いて、あまり貢献していない。

メディア教育における政策や実践にさまざまな努力や良い事例がある一方で、メディア・リテラシー教育に関する持続的で体系的な政策が強く求められている。また、異なる組織や団体によって

実施されるさまざまなメディア教育を考えると、メディア・リテラシーやメディア教育についての明確な定義が必要である。さらに、さまざまなプログラムの成果、影響、有効性を評価し、政府や学校、保護者といった多様な立場の利害関係者へ説明責任を果たすために、メディア教育研究の政策方針をつくる必要もある。

メディア教育政策の策定にさまざまな政府組織が関わるのは良いことではあるが、団体間の事業や予算配分の重複という問題がある。たとえば、KPF、KACES、MBC コミュニティセンターは、学校に派遣する支援員のようなメディア専門家（元ジャーナリスト、映画&アニメーション・アーティスト、放送専門家等々）の研修、派遣の似たようなプログラムを持っている。したがって、学校とメディア教育をつなぐために、政府はさまざまなメディア領域と経験を持つメディア専門家の研修と派遣のより体系的で効果的な政策をつくる必要がある。教師の研修プログラムとメディア・リテラシーの学習コミュニティについても、より体系的な支援が必要である。政府が「メディア教育委員会」を設立する時期だと思われる。「メディア教育委員会」は、さまざまな組織の重複とたぶん利害の衝突を越えて、メディア教育のより持続的な政策をつくり、優先順位と予算配分を決定することができる。

同様に、メディア・リテラシーのより一貫した政策を進めるために、政策立案者、メディア産業界、メディア専門家、市民社会団体、教師、学術研究者のようなメディア教育に関わるすべての関係者間の連携や協働の必要性も高まっている。加えて、メディア教育の概念化、教育学についてより学術的な研究も求められている。最近、そのような議論のため KRE@ME（韓国研究者&教育者@メディア教育）という新しいフォーラムがスタートした。ここでこの議論の参加者が書いている。韓国のメディア教育の歴史に根ざした市民参加活動は、特に現代韓国がデジタル・メディアを通して経験している参加型文化の増加を考えると、こ

のようなフォーラムのための活動的な基盤である。

参考文献

Ahn, J-I. (2000). A Study on the Development of the Korean Media Education Model. *Korean Journal of Diffusion & Telecommunication Studies*, 14, 2; 37-79.

Ahn, J-I. & Jeon, G. (1999). *An Understanding of Media Education*. Seoul (Korea): Han-Narae.

Choi, M. (2006). *Media Education in Korea*. Seoul (Korea): Korea Press Foundation.

Daejeon Research Group for Arts and Cultural Education, the. (2008). *Reading and Thinking with the Cameras*. (Unpublished workshop material). Korea Arts and Cultural Education Service.

Division of Media Studies of the Association of Korean Language Teachers (Ed.) (2005a). *Finding the Ways Into Media Teaching*. Seoul (Korea): Naramal.

Division of Media Studies of the Association of Korean Language Teachers (Ed.) (2005b): *Reading the Media in Korean Language Classroom*. Seoul (Korea): Naramal.

Foundation of Broadcast Culture (Ed.) (2008). *MBC Community Media Centers White Paper*. Seoul (Korea): MBC.

Jeong, H-S. (2008). *Media Education in South Korea: History, Dynamic and Challenges*, in Cheung, C.K. (Ed.). *Media Education in Asia*. Hong Kong (China): Springer (forthcoming).

Kim, K-T. (2004). *Viewer's Sovereignty and Viewers' Movement*. Seoul (Korea): Han-Narae.

Kim, K-T. (2007). *The Analysis of the Nature of Media Education in Korea*, *Journal of the Korea*

Association for Communication and Information Studies, 37: 139-167.

Kim, K-T.; Kang, J.; Sim, Y. & al. (2007). *Study on the Law and Legal System for the Promotion of Media Education*. Seoul (Korea): Korea Press Foundation.

Kim, Y-E. (2001). *The Study of Media Education in a Changing Media Environment*, unpublished doctoral dissertation. Seoul (Korea): Chung-Ang University.

Kim, Y-E. (2008). *Study on Curriculum Construction of Game Literacy*, *Korean Journal of Journalism & Communication Studies*, 52: 58-84.

Kim, Y. (2001). *Prospects on Diffusion Policy Studies*, *Journal of Diffusion Research*, 52: 7-32.
Media Statistics Information System (2007). *Media Audience in Korea* (<http://mediasis.kpf.or.kr>) (26-09-08).

MediACT (Ed.) (2007). *New Practice in Media Education 2: Concept, Framework and Direction*. Seoul (Korea): MediACT.

Ministry of Education and Human Resources (Ed.) (1997a). *The National Curriculum for Elementary School: Korean, Ethics and Social Studies*.

Ministry of Education and Human Resources (Ed.) (1997b). *The National Curriculum for Middle School: Korean, Ethics and Social Studies*.

Ministry of Education and Human Resources (Ed.) (2007a). *The National Curriculum for Elementary School: Korean, Ethics and Social Studies*.

Ministry of Education and Human Resources (Ed.) (2007b). *The National Curriculum for Middle School: Korean, Ethics and Social Studies*.

Ministry of Education and Human Resources (Ed.) (2007c). The National Curriculum for Elementary school: Overview.

(www.arte.or.kr).

National Internet Development Agency (Ed.) (2007). Fact-finding Survey on Informatization in the First Half of 2007 (www.nida.or.kr) (26-09-08).

Korea Internet Safety Commission (KISCOM) (www.kocsc.or.kr).

Research Group for Media Literacy Across the Curriculum (2006). Teachers Meet with Students' Cultures Through the Media. (Unpublished workbook and teachers' guide). Korea Arts and Cultural Education Service.

Korea Press Foundation (KPF) (www.kpf.or.kr).

Korean Diffusion Institute (KBI) (www.kbi.re.kr).

Seoul YMCA (Ed.) (2007). Sourcebook of Youth Video Festival (Unpublished report).

Korean Communication Commission (KCC) (www.kcc.go.kr).

Korean Womenlink (www.womenlink.or.kr).

Teachers' Movement for Clean Media (2003). Weird Lessons: An Alternative Textbook for Media Education. Seoul (Korea): Good Teachers.

Media School, the. (<http://mediaschool.daum.net/chan/press/intro.do>).

Teachers' Movement for Clean Media (2007). Thinking Trees, Essay Fruits. Seoul (Korea): Han-Narae.

MediACT (www.mediact.org).

Teachers' Movement for Clean Media, the. (<http://cleanmedia.njoyschool.net>).

Young Men's Christian Association (YMCA) (www.ymcakorea.org).

役に立つ Web サイト

Citizens' Coalition for Economic Justice (www.ccej.or.kr).

Young Women's Christian Association of Korea (YWCA) (www.ywca.or.kr).

Daejeon Research Group for Arts and Culture Education, the. (<http://cafe.daum.net/djcaec>).

Youth Voice, the (<http://youthvoice.daum.net>).

Division of Media Studies of the Association of Korean Language Teachers, the. (<http://medianaramal.or.kr>).

訳注

1 the Ministry of Culture, Sports and Tourism
韓国名称は文化体育観光部だが、文化体育観光省と訳す。

2 韓国の「放送法」43条1項に基づいて設立された韓国の国家基幹放送局。放送局運営は基本的に受信料収入。

3 1987年創立。女性の人権向上と社会活動参加を設立趣旨とする

(<http://www.womenlink.or.kr/index.php>)。

4 1999年の「韓国インターネット情報センター」が前身。2004年法定法人として設立。2009年7月、既存の韓国情報保護振興院、韓国インターネット振

Government Youth Commission (GYC) (www.mw.go.kr).

Korea Arts & Culture Education Service (KACES) (www.arte.or.kr).

Korea Arts and Culture Education Service

興院、情報通信国際協力振興院が統合改編され、改めて「韓国インターネット振興院」として業務開始(<http://www.kisa.or.kr>)。英語の表記が Korea National Internet Development Agency から Korea Internet and Security Agency に変更された。

5 1997年発足。名称の変更はないが、2008年より管轄部が「保健福祉家族部」に変わり、また2010年「保健福祉家族部」が政府組織改編により「保健福祉部」と「女性家族部」に分けられ現在は「女性家族部」傘下の委員会として活動中。

6 現在、KBI（韓国放送映像産業振興院）は2009年5月より「KOCCA（韓国コンテンツ振興院）」に統合されている。KOCCA（韓国コンテンツ振興院）は既存の韓国放送映像産業振興院、韓国文化コンテンツ振興院、韓国ゲーム産業振興院、韓国ソフトウェア振興院などが統合・再編された文化体育観光部傘下の組織である(<http://www.kocca.kr>)。

7 2008年2月より、既存の科学部と教育技術部が統合されたのが現在の「教育技術科学部」である。訳語は教育科学技術省とする。

8 現在、情報通信倫理委員会は2008年より放送委員会と統合され、「放送通信審議委員会」に変更。英字名称も、Korea Internet Safety Commission から Korea Communications Standard Commission に変更された。

9 この文が書かれた時点では保健福祉家族部に所属していた。訳語は保健福祉家族省とする。2010年の政府組織改編により現在は「女性家族部」と「保健福祉部」に分かれ、現在は「女性家族部」傘下の委員会。「女性家族部 Ministry of Gender Equality & Family Public of Korea」は、女性の権利と地位向上、家族政策、青少年保護などを担当する韓国の政府機関(<http://www.mogef.go.kr/index.jsp>)。

10 2008年2月、韓国政府組織改編により教育科学技術部の一部と統合され、現在は「教育科学技術部 (Ministry of Education, Science and Technology)」になっている

(<http://www.mest.go.kr/main.do>)。訳語は教育人的資源省とする。

11 1999年市民社会団体主催のメディア教育コースを修了した5人の教師により発足。現在の会員数は3,100人韓国語の略称で「ケミドン」(http://www.njoyschool.net/main/p_index.asp)。

12 1989年設立された市民団体(<http://www.ccej.or.kr>)。会員の構成は学界、宗教界、企業界、文化芸術界など様々。

13 MBC韓国文化放送。KBSに次ぐ韓国第二の放送局、一応民放だが株式の70%を政府系機関が占めているため、事実上半官半民である。

14 2001年設立された非営利メディアセンター。現在、社団法人韓国映像メディア教育協会が運営している(<http://comm.mediact.org/>)。

15 ダウムとは1995年設立されたポータルとインターネット情報サービス会社(<http://info.daum.net/Daum/info/overView.do>)。主

な事業は検索、メディア、コミュニティなどのポータルサービス。現在は約90種類のサービスを行う、従業員数1,300人位のメディアグループ。

16 Daum Foundation、ダウム世代財団。いくつかの活動分野と目標が設けられている。

17 ユース・ボイスとは、ダウム世代財団で毎年進めているメディア創作ワークショップ・プログラム。青少年メディア教育支援の枠組みのなかでこのプログラムが企画された。
(<http://info.daum.net/Daum/info/overView.do>)。

18 青少年たちが自ら計画書を作成し、ワークショップ参加を申込、その内容を審査してワークショップへの参加者を決める仕組みである。ワークショップでは、様々な分野の専門家やアーティストがアドバイザーとして参加する。青少年らはワークショップで自分らのメディア作品を創って発表する。

(訳：上松恵理子)

2-3 メディア教育の制度化—オンタリオ州の経験

キャロリン・ウィルソン

トロント大学オンタリオ教育研究所指導員

メディア・リテラシー協会会長

オンタリオ州(カナダ)

cwilson@oise.utoronto.ca

バリー・ダンカン

メディア・リテラシー協会設立者・元会長

オンタリオ州(カナダ)

baduncan@interlog.com

要約

本分析は、カナダ・オンタリオ州におけるメディア・リテラシー教育についての報告である。本報告は、州政府によって法制化されたメディア・リテラシーのためのカリキュラムの概要を提示するものである。特に、メディアについて教えるためのカリキュラムと授業実践の根底にある理論、そして多様なアプローチについて説明している。本報告はまた、メディア・リテラシー教育の推進を手助けする主要な団体やパートナーシップの活動について説明し、さらにメディア・リテラシー教育プログラムの上手な開発と導入方法を提案している。結論では、オンタリオ州の事例を踏まえ、世界中でメディア・リテラシーを教育に導入するための9つの基本的な理念に焦点を当てながら、メディア・リテラシーの挑戦と将来の方向性について検討する。

キーワード：メディア・リテラシー、基本概念、カルチュラル・スタディーズ、批判的教育学、導入、解釈のコミュニティ、市民社会、グローバル化

1. はじめに—オンタリオ州におけるメディア教育

今日の情報化社会において、多くの教育者は、映像を軸とした電子メディアの読み書きができるようになることが、活字の読み書きができるようになることと同様に重要であると信じている。オンタリオ州の初等・中等教育の新しいカリキュラムでは、リテラシーを拡張して定義することが必要であると明記されている。驚くことではないが、カリキュラムの該当箇所は、ユネスコ(2003)の文章が引用されている。その該当箇所は「リテラシーとは、単なる読み書きにとどまるものではない。リテラシーとは、社会においてどのようにコミュ

ニケーションするかということである。リテラシーとは、社会实践や関係性、知識、言語、文化についての問題である。つまり、リテラシーを用いる人間は、リテラシーがそのような意味合いを持つことを考慮すべきである。しかし今日では、リテラシーを持ってない人間は多くのコミュニケーションから排除されている。実際には、その排除された人々こそが、自由としてのリテラシーを最も享受すべきである」。

2006年と2007年に、オンタリオ州教育省が改訂されたカリキュラムを発表し、第1学年から第12学年^{註1}までを通して、メディア・リテラシーを教えることが法制化された。特にメディア・リ

テラシーは、初等教育の「言語」（第1学年から第8学年）、中等教育の「英語」（第9学年から第12学年）において、独立した構成要素^{訳注2}として設定された。カリキュラムにおいてメディア・リテラシーは、オーラル・コミュニケーション、読むこと、書くこととともに4つの構成要素の1つとして区別されている（教育省、2006: 13）。

「言語」と「英語」の改訂カリキュラムは、オンタリオ州のメディア・リテラシー教育の歴史において、意義ある画期的な出来事である。20年以上カリキュラムの端に追いやられた後で、ようやくメディア・リテラシーは桎梏から上がったのである。

オンタリオ州においてメディア・リテラシーは、「マスメディアの特徴についてのクリティカルな理解、マスメディアが用いる技術や、それら技術がもたらす影響」と定義されている。メディア・リテラシーはまた子どもに「メディアを積極的、クリティカルに使う」ための知識とスキルを提供するものである（教育省、2006: 156）。

メディア・リテラシーをカリキュラムに導入したことは、授業で学ぶトピックとテキストが変化することを意味している。今日、初等学校の子どもは、物語（昔話）、DVDのジャケット、シリアル箱、Tシャツのロゴなどをテキストとして分析ないし「読んで」いる。中等教育段階の生徒は国際紛争に関するニュース報道や、話題を呼んでいる映画や、You Tubeのようなソーシャル・ネットワークでさえも、自ら発掘しようとしている。カリキュラムにおいて主題となる単元は、しばしば教科横断的なアプローチや、幅広いトピックへの取り組みを必要としている。幅広いトピックとは、広告と大衆の関係、メディアにおけるジェンダー、暴力、人種のリプレゼンテーション、グローバル・シティズンシップにおけるメディアの役割、融合する新たな技術といったものである。

カリキュラムにおけるメディア分析と制作活動は、3つの主要な分野に焦点を当てている。①テキストがどのように生産されているのか（所有と

統制の問題を含む）、②メディアによって伝えられるイデオロギーと価値観、③メディア・テキストによってどのようにオーディエンスがターゲットにされるか、オーディエンスがメディア・テキストに対してどのように反応するか、といった分野である。授業での作業は、子どもに多様な活字・電子テキストを分析し制作する機会を提供し、子どもの生活におけるメディアと技術の役割について、子どもが批判的に理解できるようにするのである。

2つの近年の調査は、カナダの全国的な若者のメディア利用について考察している。カナダ教員組合の調査（2003）によれば、8歳から15歳の子どもの48%は自分の部屋にテレビがあり、第3学年から第10学年の子どもの75%はテレビを観ることが習慣になっている。メディア・アウェアネス・ネットワークの調査（2005）によれば、第4学年から第11学年の子どものうち37%が自分のコンピュータを持ち、23%の子どもが自分の携帯電話を持ち、22%の子どもが自分専用のウェブカメラを持っているということである。また中等教育段階の生徒のうち30%が自分のホームページを持っている。

最近のことであるが、子どものメディア利用状況について、ある英語／メディア教師が以下のように述べている。「メディア・リテラシーよりも重要なカリキュラムにおける目標はほとんどない。複雑で興味をそそる文化世界を乗り切っていく能力は、時代錯誤な学校制度において子どもが自らのアイデンティティを発見する助けになる」。

メディア・リテラシーにおいては、初等・中等教育において4つの子どもの習得目標がある。子どもは以下のことを習得する。

- ・多様なメディア・テキストへの理解を示す。
- ・多様なメディア様式を区別し、メディア様式と決まり／約束事、技術が組み合わさってどのように意味をつくりだすのかを説明する。
- ・多様なメディア様式を、異なる目的やオーディエンスに合わせて、適切に様式や決まり／約束事、

技術を用いてつくりだす。

・メディアを解釈しつくりだす人間として、子どもが自分の成長や発達した分野、メディア・テキストを理解し、つくりだすために発見した方法を振り返り、理解する(教育省, 2006: 147)。

2. 理論的な枠組み

カリキュラムに記載された習得目標に基づくと、教師は子どもが各学年のレベルに合わせて習得できるように、学習プログラムと単元、もしくは学習プログラムや単元を構成しなくてはならない。これらのプログラムを構成するにあたって、教師は概念枠組みをしっかりと理解しておくことが重要になる。メディア・リテラシー協会(AML)によって作成された以下の8つの基本概念は、オタリオ州におけるすべてのメディア・リテラシーの理論的土台になっており、教師が議論を行う上で共通した用語や枠組みを提供している。これらの基本概念はカリキュラムの裏づけになっており、メディアについて学ぶ上で多くの有効な事項を提供するとともに、メディアについて学ぶための系統だった枠組みを提供している。

・すべてのメディアは構成されている。メディアは多くの意思決定を反映して周到に構成されており、多くの判断要因の結果を表現している。私たちが現実を見る目は、事前に構成され、既に態度や解釈、結果が組み込まれたメディアのメッセージに基づいている。メディアはかなりの程度で、人々の現実の解釈を現している。

・個人はそれぞれ異なるメッセージの解釈をする。同じテレビ番組やウェブサイトを観ても、人々がすべて同じ経験をするわけではなく、同じ印象に至るわけでもない。各人は年齢、文化、経験、価値観や信条に基づいて、メッセージに対してそれぞれ異なった解釈や考えを持つ。オーディエンスは自分の背景に基づいて、特定のメッセージを受け入れてよいし、異なるメッセージを拒否してもよい。

・メディアには商業的利益がある。ほとんどのメ

ディアは利益を創出している。広告は一般的に最大の収入源である。広告は最も明らかな利益創出の方法であるが、広告のメッセージはプロダクト・プレイスメント(番組や映画のなかで商品をはっきりと映し出すこと)やスポンサーシップ、景品、ポップアップ広告とインターネット調査、有名人の商品に対するお墨付きや、スタジアムや劇場の命名権など、多様な形態を含んでいる。

・メディアはイデオロギーや価値観のメッセージを含んでいる。メディア・メッセージの作り手は、自身の信条や価値観、意見やバイアスを持っている。これらは何が、どのように伝えられるかで影響しうる。メディアの作り手はメディア・テキストに何が含まれ、何が含まれないのかを選ばなければならない、そのため中立で価値観のないメッセージは存在しない。このようなメッセージはしばしば多くの人々によって視聴されるため、メッセージは社会的・政治的影響を持ちうる。私たちは「良い生活」、消費の美德、女性の役割、権威の受容、愛国主義を疑わないこと、などの問題についてのメディア・メッセージを解説する必要がある。

・それぞれのメディアは独自の「言語」、技術、コードと決まり/約束事を持っている。それぞれのメディアは、特定の語彙や技術、スタイル、コードや決まり/約束事を用いることで、異なる方法で意味をつくりだす。映画やテレビ番組で、画像がディゾルブ[場面転換技法の一つ]するとき、それは時間の経過を意味している。リンクやナビゲーションボタンは、ウェブサイトにおいて何が必要なかをユーザーが見つめることができることを示している。小説家は人物や状況を設定するのに特定の言葉を用いなければならないが、他のメディアは映像や文字、音声を使うことができる。時間をかければ、人々はそれぞれの技法が何を意味しているかがわかるようになり、異なるメディアの「言語」に流暢になり、それら言語の審美的な質を味わうようになる。メディア・リテラシーのスキルを発達させることで、学習者がメディア・テキストを解説し、理解できるようになるだ

けでなく、各メディアの独特な審美様式を楽しむようになる。メディアを楽しむことは、どのように好ましい様式や効果がつくられているのかに気づくことでより高められる。

・メディアは商業的意味を持つ。メディア・リテラシーはマスメディア産業の経済的基盤について理解することも含んでいる。テレビ局はスポンサーに利益をもたらすオーディエンスを期待している。このような知識は、番組内容が広告主のためにどのように子どもをターゲットにしているか、視聴者を消費者集団にしていくのかについて、子ども自身に理解させることができる。所有権と統制の問題は、選択肢は多いけれども、その選択に対する意見が少ない場合に重要となる。世界の新聞社、雑誌社、テレビ局、映画会社、コンピュータ・ソフトウェア企業の90%は、8つの巨大複合企業によって所有されている。

・メディアは社会的・政治的意味を持つ。メディア・リテラシーの重要な側面は、メディアから生じる幅広い社会的・政治的効果に気づくことである。変化する家庭の性質、余暇時間の使用とテレビでの政治的討論の結果は、そのような例のうちの3つである。マスメディアは社会的価値や態度を正当化し、文化の支配と権力の立場を強化する働きをなしうる。メディアはまた市民権からテロに至るまで、地球規模のイベントや問題を媒介するという主要な役割を果たす。

・様式と内容はメディアにおいて密接に関わる。様式／内容をつなげることは、マーシャル・マクルーハンが「メディアはメッセージである」とした論文と関わっている。

つまり各メディアは特別な文法や技術的パイプを持ち、独特な方法で内容を形作る。そのようなわけで、異なるメディアが同じイベントを報じるかもしれないが、多様な印象やメッセージを伝えるだろう（メディア・リテラシー協会, 2005）。

3. どのようにして私たちはメディア・リテラシー教育を導入できたのか？ AML の物語

オンタリオ州は、メディア教育をカリキュラムの必修科目として明文化し、北米において最初にメディア教育を公教育に組み込んだ地域となった。オンタリオ州において、メディア教育導入の成功に継続的に関わり、多大な貢献をした、メディア・リテラシー協会（AML）というグループがある。AMLはボランティアな組織であり、教師やライブラリアン、コンサルタント、保護者、文化に携わる人々、そしてメディア・リテラシー推進活動を行ってきたメディア関係者などによって構成される、非営利組織である。AMLは1978年に設立され、カナダのメディア教員のための最初の体系的な組織となった。

1960年代後半、映画とテレビに焦点を当てた、「映画教育」が掲げられ、カナダにおける最初のメディア教育の流行が起こった。1969年にはカナダ映画教育協会（CASE）が、トロントのヨーク大学で開催されたメディア教員のための初めての大規模な会議のスポンサーとなった。しかし1970年代に教育予算が削られ、「基礎へ帰れ」^{訳注3}という運動が支配的になった結果、この最初の流行は影を潜めていった。とはいえ、メディア教育者による小規模なグループが忍耐強くメディア教育の普及活動を続けた結果、メディア教育は1980年代、1990年代に確かな弾みをつけることになった。

1986年には、オンタリオ州教育省とオンタリオ州教員組合がAMLの幹部を招き、教師のための『メディア・リテラシー・リソースガイド』の執筆を依頼した。この画期的なリソースガイドは、多くの英語圏の国々で使用され、フランス語、イタリア語、日本語^{訳注4}、スペイン語にも翻訳された。『リソースガイド』の出版に先立って、オンタリオ州教育省はAMLの執筆者たちに対し、オンタリオ州全土の教師にまとまった研修を依頼した。

また1986年には、オンタリオ州教育省は第7学年から第12学年の通常の英語カリキュラムにおいて、メディア・リテラシーを教えることが重要であると強調した、新たなガイドラインを発行した。AMLは1990年と1992年にゲルフ大学に

おける国際的なメディア教育の会議を企画することで対応した。各会議には世界中から 500 人を超える参加者が集まった。

1990 年代初め、オンタリオ州においては「基礎へ帰れ」の教育の機運が高まっていたが、AML が教育省にロビー活動を行った結果、初等教育「言語」カリキュラムにメディア学習を導入し、中等教育の「英語」に「メディア」の構成要素をすべてのコースに導入するとともに、後期中等教育の独立した選択科目とすることに成功した。これは後に起こるカリキュラム改訂の下地として、重要な意味を持つことになった。

1998 年には、AML はその活動が評価され、国際的に知られることになった。世界メディア教育評議会は、AML を「北米においてもっともメディア教育に影響力を持つ団体」とし、AML を表彰した。また 2000 年には「サミット 2000：子ども、若者とメディア」という主要な業績がもたらされた。「サミット 2000：子ども、若者とメディア」は、当時世界最大の会議となった。トロントの会議への参加者は世界 55 カ国、1500 人にのぼった。この会議では、メディアについて教え、メディアを使う人々が、メディアを制作し、メディアに貢献する人々と出会い、話し合うというユニークな機会が提供された。

直近のこととして、AML の幹部メンバーがオンタリオ州教育省の初等中等教育の英語カリキュラムの改訂を担当するチームに参加した。このときに初めて第 1 学年から第 12 学年のすべてを通してメディア・リテラシーがカリキュラムに明文化されることになった。また 2005 年には、AML の幹部メンバーが『リテラシーを考える』というメディア・リテラシーのための文書を執筆し、「言語」および「英語」の授業でメディア・リテラシーを教える方法を教師に提供した。

州政府と共同する形で、AML は教育学部、教育委員会、メディア産業、メディア・リテラシーを推進する保護者やコミュニティグループと作業を行っている。その作業の事例としては以下のようなものがある。

なものがある。

- ・AML はカナダ教員組合とメディア・アウェアネス・ネットワークとともに、初めての全国メディア教育週間を企画した。

- ・AML のメンバーが、トロント大学オンタリオ教育研究所 (OISE/UT) とヨーク大学で開講されるメディア教員・追加資格認定コースのシラバスを作成し、実際にコースで教えている。メディア教員・追加資格認定コースは、メディア・リテラシー教師を志望する教員に専門的な知識とスキルを提供している。3 つのパートからなるプログラム^{訳注}5 を修了することで、教員は「スペシャリスト」の資格を得ることができる。

- ・AML は会員と一般市民に対してイベントを企画している。そのいくらかは AML のウェブサイトから利用でき、メディア教育を推進し、教師に対して専門的な知識とスキルを提供するものとなっている。AML のウェブサイト (www.aml.ca) は、教師に授業案や記事、文献レビュー、様々なニュースやイベントのお知らせ、他の有用なメディアサイトへのリンクへのアクセスを提供している。

- ・AML は、カナダのほとんどの州で展開し、州傘下の機関である姉妹機関、カナダ・メディア教育組織協会 (CAMEO) の立ち上げにも協力し、「メディア・アウェアネス・ネットワーク」の理念と目的を考え出した。

AML は最近創立 30 周年を迎えた。多くの人々は、AML がボランティアな組織であり、非営利であるにもかかわらず、これだけのことを成しえてきたことが信じがたいだろう。AML の成功は、学校現場の教員個人が少数ながらも献身的に活動してきたことにある。そのような教員たちは、子どもたちが情報科時代の性格や仕事に備え子ども自身の知識と経験を取り込んだ授業の創造と方法を学ぶ重要性を理解している。そういった教員たちが、リソースをつくり、政府にロビー活動を行い、世界の仲間とネットワークをつくり、会議やイベントを企画し、メディア・リテラシーの重要性を広く訴えてきた。AML 設立早期から、会員は

カナダ、オーストラリア、日本、ヨーロッパ、ラテンアメリカ、アメリカでワークショップを開催してきた。オンタリオ州におけるメディア・リテラシーの成功はメディア・リテラシー教員たちによるものである。彼らが何年もの熱心に活動してきた「果実」は、オンタリオ州とカナダ全国に渡ってメディア・リテラシーのために作り上げてきた財産なのである。

4. 導入

4.1 理論

カナダの教師は、ほとんどのメディア・リテラシー教育者と同様に、電子化された環境に置かれている。カナダの教師は熱心なプラグマティストであり、授業にあたって豊富な批判、文化、教育理論を用いている。

一般的に、イギリス発祥の「カルチュラル・スタディーズ」のパラダイムをメディア・リテラシー教育の枠組みに用いることには、広く同意がなされているように思われる。「カルチュラル・スタディーズ」は、ジェンダー、人種、階級の表面的なリプレゼンテーションや、テキストを問題にする知識の構造に学際的に迫るアプローチである。まず1986年刊行の『メディア・リテラシー・リソースガイド』(当時はイギリスのメディア教育者であるレン・マスターマンに強い影響を受けていた)とメディアに関する教科書——そのほとんどがAML幹部によって書かれたものであるが——の背景として述べておきたい重要な点は、イギリスやオーストラリアなどでつくられた同様の教材とほぼ同じものだったということである。決定的に重要だったのは、(多くの場合英語)教員の養成における教科・科目に関する言説の影響である。

オーディエンス研究はテキストを楽しむ前提として重要である。オーディエンス研究は、多様な主観が存在する社会科科目において、教師が観察者としての意識を持つ助けとなっている。同様に、テキストは多義的なものとして認識されている。テキストは様々な意味を伝え、それゆえ多くの異

なる読み方がなされる。

教師はオーディエンス研究を通じて、解釈のコミュニティについて学ぶことができるようになる。解釈のコミュニティとは、北米のテレビ番組に関するブログ、平日のメロドラマやお勧め映画に関する情報やゴシップを含むウェブサイト、最新のテレビゲームについてのコミュニティなどのことである。教師がオーディエンス理論の知識を使って子どもの文化実践を考察するとき、教師は授業方針の変更を余儀なくされる。子どもが既にメディアについて知っていることと、それをどのように子どもが理解するのかに焦点を当てることを強調するのは、すべてのメディア教育者の出発点である。メディア・リテラシー教育の長所は、子どもが既に知っているメディアの知識を認め、子どもの学びと教室を超えた世界をつなげ、真正な学びへ向けた機会を提供することにある。またメディア・リテラシー教育は、子どもの「外の」世界を授業に持ち込むことにより、生徒の学校における立場や、真正であり変化しうる空間を構築することを正当化し強化する。

イギリスのメディア教育者であるデビッド・バッキンガムと彼の同僚による業績は、多大な貢献をした。ジュリアン・マクドガルとアンドリュー・バーンのような最近の業績も、概念の理解を発展、強化する方法としてのメディア制作(分析のみに対抗する方法として)の教育学的価値を強調している。

4.2 授業実践

メディア・リテラシーを教えるアプローチはいくつかある。多くの教師は1つ以上の授業方法を用い、子どもの興味やニーズに合わせてカリキュラムを作成する。どのような授業方法が採られたとしても、分析が重要であることが強調される。つまり、メディア・テキストやメッセージ、制作について脱構築するのである。また、メディア産業がどのように成り立っているのかを学び、子どもが自分の物語を創りだすために必要な知識とス

キルを伸ばしてやることも強調される。

・メディアを軸としたアプローチでは、テレビや映画といった特定のメディアを学習する。特定のメディアに関する長所や短所、特徴を学び、しばしば歴史的・社会的文脈についても学ぶ。

・テーマを軸としたアプローチでは、いくつかのメディアを扱うことにより、特定のテーマについて学ぶ。例えばジェンダー・リプレゼンテーションの問題を扱う場合、多様なメディア・テキストにおいてそれがどのように扱われているのか、どのようにリプレゼンテーションが形成されるのか、どのようにオーディエンスに影響するのかといった観点から考察を行う。

・多くの授業では、メディア・スタディーズの単

元は「英語」における独立した単元となっている。

教師はジャンルやテーマを選び、もっぱらその内容について2～3週間学習する。

・メディア・スタディーズを他の分野のカリキュラムに統合することは、子どもに真正な学びの経験を与えるメリットを持ちうる総合的、複眼的なアプローチとなる。このアプローチでメディアだけを取り出して学ぶことが難しいのは、メディアが私たちの社会に広く普及しているためである。このアプローチはテキストと文脈の重要性を強調する。メディア・テキストを分析することは、それに関連した歴史的、社会的、政治的、経済的文脈の学習を伴うことになる。

テーマを軸としたアプローチ：2つの事例

・グローバル教育

グローバル教育とメディア・リテラシーを統合した、テーマを軸とした単元は、学校におけるシティズンシップ教育に取り組む方法として、そして人格の発達に対応する方法として、近年盛んになっている。グローバル教育とメディア・リテラシーを統合することは、メディアに積極的に関わり、メディアと民主的な権利、アクティブ・シティズンシップ、技術的リテラシーをつなげることの重要性を強調する。

グローバル教育とメディア・リテラシーは、ローカル・グローバルな出来事と事件をリプレゼンテーションするメディア・テキストを分析する。さらにグローバル教育とメディア・リテラシーは、それらリプレゼンテーションが意味をつくり出すことに関わり、私たちがそれを重要だと考えるようになる道筋を分析する。教えるべき出来事、例えばアジアの津波や、9・11同時多発テロや、ダイアナ妃の死などは、深いメディア分析を必要とする。最終的なこれらのプログラムの目標は、子どもにこのグローバル化したコミュニティでの出来事や困難さのメディア・リプレゼンテーションについて考察する機会を与え、子どもが自分自身と、自分の立ち位置について理解を深めることにある。このプログラムの中心にあるのは、メディアの所有権と統制の問題、そしてアクセス、選択、表現の自由についての問題提起である。

・ポップカルチャー

教師が多様なテキストを学び、目が覚めるような文化的洞察をしたいと思うならば、その可能性があるのはポップカルチャーに関する単元を扱うことである。ポップカルチャーは社会の夢や欲、強い願望を内包しており、学習課題であると同時に楽しみをも広げていく。例えば、テレビゲームはいつか社会的に評価されるようになるかといった問いである。ポップカルチャーは芸能界やホラー映画、ショッピングモール、バービー人形、ラップアーティスト、スーパーボウル^{訳注6}のような派手なショーを含んでいる。すべてのメディア・テキストはそれ自体が深いカリキュラムを構成している。

分析枠組みとして「基本概念」を用いることにより、教師は問題を提起し、浮き上がった社会・経済的、政治的、審美的メッセージに基づいて洞察しながら、実りある、実験的な多様性、ポップカルチャー・テク

ストの寄せ集めを提供することができる。

4. 3 プログラムの導入

授業のレベルでは、メディア・リテラシーのカリキュラム導入は、学校ごと、教育委員会ごとに異なっている。メディア教育を優先的に取り扱い、教師に研修の機会を提供し、メディア・リテラシーに重点を置いたカリキュラム・コンサルタントを置くことで、教師をサポートしている教育委員会もある。他の教育委員会は学校内の個々の部署に導入を任せている。

オンタリオ州の教員組合、オンタリオ州カトリック教員協会(OECTA)^{訳注7}、オンタリオ州中等学校教員組合(OSSTF)は、近年会議を設けたり、会議への教師の参加をサポートしたりすることで、メディア・リテラシー教師の専門的な成長を促すことに熱心である。これらの会議では参加希望者のキャンセル待ちが出ることもある。この事実は、教師がメディア・リテラシーに関心を持ち、専門的な成長を臨んでいることを証明している。

個々の教師の貢献は、メディア教育の授業の広がりや質の向上に大きく影響している。オンタリオ州のAMLのような機関は、メディア教育の専門知識を追求する教師にとって、強力なサポート組織であり続けている。

4. 4 パートナーシップとリソース

メディア・リテラシーの発展に大きく影響している個人や組織は数多くある。パートナーシップは、教師が専門的な成長、授業に関係する教材へのアクセス、教材の取得を必要とする際のサポートにおける鍵となっている。

1987年以降、カナダ人によって作成された優れたメディア教育用の教科書は多くある。直近の教科書は、ダンカンらによって作成された『マスメディアとポップカルチャー』の第2版(Nelson Education, Canada, 1996)、デビッド・ブースらによって第4、5、6学年それぞれを対象に3つ

のパートに分けて作成された『メディア・センス』(Nelson Education, Canada, 1998)という教科書である。

メディア・アウェアネス・ネットワークやMNet(www.media-awareness.ca)は、教育リソースの情報交換所となってきた。MNetは英語とフランス語によるカナダと国際的なリソースから、サンプルとなる教材を膨大なデータベースにまとめている。MNetはまた独自に保護者向け、子ども向け、教師向けのリソースをつくり、インターネットを使って子どもにクリティカル・シンキングのスキルを身につけさせる多様な「ウェブ・アウェアネス」というリソースをつくってきた。

長年、チャムテレビ(CHUM)はメディア・リテラシーを推進する企業パートナーとなってきた。2007年には、CTV グローブメディアがチャムテレビを買収し、メディア教育者とメディア教育組織をサポートする先駆的メディア企業として存続している。メディア教育者

(www.muchmusic.com/mediaed/index.asp)によって作成されたスタディ・ガイドを添付した、広告を入れない独自のプログラムを提供し、カナダ全土のメディア教育の施策や機関へ資金援助し、放送時間帯やウェブサイトをメディア・リテラシーのために使い、メディア教育団体に資金援助し、全国メディア教育週間を推進することで、CTV グローブメディアはメディアの性質について意識を高めている。CTV グローブメディアはまた、メディア・リテラシーに関するパブリック・サービス・アナウンスメント(PSA)を行っている。PSAとは、全国的に地域的な放送や特別な放送を流すというものである。

CTV グローブメディアによってつくられたメディア・リテラシー番組は、教師と子どもに盛んに視聴されている。アーティストやその音楽を導入に使うことで、「マッチ・ミュージック」はアー

ティストの社会や政治活動における役割や、タバコやビール会社によるミュージシャンやそのコンサートに対するスポンサー活動、ミュージック・ビデオにおける性的なリプレゼンテーションなどの問題を番組で扱ってきた。「ブラボー！」はCTVグループメディアが所有するカナダの芸術チャンネルであり、『スクリーンを越えて』という、メディア・リテラシーの観点から封切り映画の特徴を検証し、ウェブサイトでスタディ・ガイドを提供している番組である。

「子どものことを考える広告主の会」は、小学生向けにメディア・リテラシーのPSAとカリキュラムをつくってきた。「テレビと私」という教材は、テレビを通じて子どもが受け取るイメージや情報について、子どもが批判的に考えるための教材である。

4000マイル近くに渡る国土に、人口3000万人のカナダという国で、私たちは州と連邦レベルにおいて専門的なメディア・リテラシーの成長に挑戦している。「フェイス・トゥー・フェイス・メディア」と「イエズス・コミュニケーション・プロジェクト」(JCP)によって制作された『プラトンの洞窟の中』という教材は、13の単元からなるオンラインの教師向けメディア・リテラシー教材であり、2009年に利用可能である^{訳注8}。「フェイス・トゥー・フェイス・メディア」とJCPはまた、『スキニング・テレビジョン』という短編ビデオ教材を教室で著作権を気にせずに使用できるように手続きを行ったこともある。

オンタリオ州において、AMLが長期間に渡り活動してきたことのひとつは、ヨーク大学やトロント大学オンタリオ教育研究所といった高等教育機関と連携して、メディア・リテラシーを学びたい教師のための講座を提供してきたことである。「教育におけるメディアと文化センター」(CMCE)やトロント大学オンタリオ教育研究所の「メディア・リテラシー教育ワーキンググループ」

(MEWG)、「カナダ映画協会」(NFB)と協働して、教師向けに多くのイベントや教材を提供して

きたのである。

5. 成功の要因：オンタリオ州の事例を越えて

5.1 メディア・リテラシーの発展のための9つの基本的な理念

オンタリオ州の経験は、メディア教育を成功させるための9つの決定的な要因を明らかにした。

- ・他の革新的なプログラムと同様に、メディア・リテラシーは草の根的な活動でなければならず、そのプログラムが今日の子どもの生活において重要であると知っている教師によって実行されねばならない。

- ・教育における権力を有する者は、そのようなメディア・リテラシーのプログラムに対して、メディア教育をカリキュラムに組み込んだり、ガイドラインや教材を作成したり、利用可能な教材の開発やカリキュラムの改訂に伴う内容の発展を確約したりすることで、明確なサポートをしなければならない。

- ・教育学部は未来のメディア・リテラシー教員を養成するためのスタッフを配置しなければならない。また、カリキュラムを作成し、継続的なコンサルタンタを行い、調査研究を行う第三者機関から学術的なサポートを受けるべきである。

- ・学区レベルの研修では、全体的なプログラムの実施方法を参加者が学ぶべきである。

- ・学区ごとにメディア・リテラシーの専門知識を有し、コミュニケーションネットワークを構築できるコンサルタンタが必要である。

- ・国や地域に関係する適切な教科書と視聴覚教材が利用可能であるべきである。

- ・教師をサポートする組織は、ワークショップや会議の開催、ニューズレターの発行、カリキュラムの改善を目的として設立されるべきである。そのような専門組織は、教育委員会や学区を超えて、メディア・リテラシーに興味を持つ人々をまとめていかなければならない。

- ・メディア学習課程の内容と子どもの到達評価においては、真正な評価方法^{訳注9}が用いられるべき

である。

・メディア教育は多様なスキルと専門知識を含んでいるため、教師、保護者、研究者、メディア制作者の協働が不可欠である(Pungente, 2002)。

5. 2メディア・リテラシーの未来

オンタリオ州におけるメディア・リテラシー教育の発展は目覚ましいものであったが、未だに取り組み続けなければならない問題も存在する。オンタリオ州のカリキュラムにおけるメディア教育は進んできたが、専門的な知識とスキルのサポートや、組織レベル（例えば政府や教育学部）での教師用リソースは未だに不足している。

メディア・アウェアネス・ネットワークによるメディア教育の地位に関する調査によれば、「教育省の担当者は、メディアはひとつの『テキスト』として英語表現科目に取り入れられる必要があるが、この新しい方法に対して専門的な知識とスキルを授ける活動がほとんどなく、新しいリソースを開発する予算もない、と繰り返し述べるに留まっている」(Media Awareness Network, 2000)。

また同じ調査(2000)では他の問題も懸念されている。「教師の無関心、カリキュラムの全面改訂、説明責任と報告に対する過度な要求、リソースの欠如、授業に新しい技術を導入することへのプレッシャーなどといったことが、『もっと先へ』という追加的な専門知識とスキルに対して、概して教師が取り組もうという意欲を持っていない原因になっている。」

教師にとって、専門的な知識とスキルを身につける機会を提供することに対する最大の障害は、お金の問題とアクセスのしやすさの問題であるようだ。オンタリオ州のカリキュラムは既に実施されており、メディア・リテラシーはカリキュラムの一部として明記されている。しかし教員養成プログラムはほとんどその状況に追いついていない。教師は依然として教育委員会や教員組合、メディア・リテラシー協会の情報にアクセスして、専門的な学びの機会を得続ける必要がある。

カナダにある35の教育学部によって、新しいカリキュラムに対応した新しい教員を養成するための、メディア・リテラシー教員養成プログラムが提供されることが望まれる。近年、いくつかの教育学部はメディア・リテラシーを教員養成プログラムに組み込み始めたが、教員志望者に対してこの分野に関する説明がほとんどなされていない。毎年、何百人もの新しい教師が現場に出て行くが、メディア・リテラシーについてはほとんど、もしくはまったく知らない。

教員養成においてどのような未来が待っているとも、教師と子どもの両方にとって、メディア・リテラシー・プログラムにおいて重要であり続けるトピックと問題がある。以下に4つの例を示す。

・メディアとグローバル化

文化のグローバル化の傾向は、国境を越えるメディア企業やメディア企業の合併などによって広がっている。この傾向は文化の主権や民主主義、ナショナル・アイデンティティといった事項について理論的、実践的な重要な問題を示唆している。またグローバル・シティズンシップの意識についてのメディアの影響や、グローバル・コミュニティとして私たちがひとつにまとまっていくべきといったこと（人類についてのことなのか、商品のことなのか？）について考えることにも価値があるろう。地方、全国の文化におけるメディアの影響は、アクセスや統制、メディア技術の問題として、授業におけるトピックであり続けるだろう。

・ウェブ・リテラシー

フェイスブックやマイスペース、You Tube^{訳注10}などの新しいデジタルメディアは、この5年間でメディア文化と若者を変容させる、双方向の参加型メディアをつくりだした。もっとも授業で関係のある科目として、メディア教育はこれらの新しい内容をメディア・スタディーズに導入し、概念化しなければならない。言い換えれば、メディア・リテラシーはウェブ・リテラシーを含むべきだということである。ウェブ・リテラシーはオンライン環境で提示される情報を評価し、ソーシャル・

ネットワーキングの利点と信頼性を吟味する機会を子どもにもたらす。子どもはウェブの情報以外にも、多様な情報源を総合的に学ぶ。例えば、著作権とプライバシーの問題を考え、比較検討すること、政治とグローバルな問題におけるソーシャル・ネットワーキングの影響を理解すること、仮想現実とサイバー世界の未来の存在意義について深く考えるといったことである。

・カリキュラムを横断するメディア・リテラシー
メディア・スタディーズは、社会科科目に位置づけられるのが適切なのかもしれないが、メディア・スタディーズを教える必要に迫られるのは英語教員であることが一般的である。ドキュメンタリー映画を分析することは、歴史の授業で必要とされ、メディアとジェンダーの学習は社会の授業の一部である。ここでの重要なポイントは、すべての教科において、単にメディアを「通して」ではなく、メディアに「ついて」学習することで価値が生じるのであり、そうでなければ教師はメディア・リテラシーを重要な批判的道具として用いることを無視していることになる。

・公共空間対私的空間

1990年代から、教師は企業が授業に介入することによって生じる影響といったことなどのような、主な社会の変化に対応しなくてはならなくなった。教育の産業化により、文化評論家は、教師や政策決定者、オピニオンリーダーなどに対して、公共空間の侵食についての警鐘をならしてきた。マクドナルドのような企業は、無料のビジネス用表計算ソフトを提供している。コカコーラ社は学校図書館にマーケティングの道具一式を提供している。モンサントは教師に理科教材を提供している。チャンネル・ワンのジャンクフードや衣服のコマーシャル——アメリカにおいてチャンネル・ワンの提供する番組は、教室で利用できる10分のテレビ番組であり、そのうち2分がコマーシャルである^{註11}——は、さらに物議を呼んでいる。カナダはチャンネル・ワンに匹敵するネットワーク（ユース・ニュース・ネットワーク）^{註12}を撤退させること

に成功したが、学校制度は未だにスポンサーのついた番組とメディア技術の誘惑に対して脆弱である。もしメディア・リテラシー教育がそれらの問題と関わるのであれば、そのような論争的な動きに取り組まなければならない。

5.3 メディア・リテラシー：機会と権利

教育者はオンタリオ州とカナダ全国におけるメディア・リテラシー教員の養成の問題に直面しているが、メディア教育の実践が順調に発展していることは、多くの事例が示唆している。

2006年と2007年に改訂カリキュラム^{註13}が実施され、メディア・リテラシーが公的に「本に載った」ことにより、熱意を持った教師がメディアとポップカルチャーを学ぶ授業を堂々とする機会ができ、リソースと専門的な知識とスキルを学校や学区レベルで支援する機会も持てるようになった。

学校現場に入ることになる新人教師は、拡大されたリテラシー概念を受け入れるようであり、授業で使うことになる新しい技術の導入に対してもあまり恐れていない。新人教師たちは、メディア・スタディーズとポップカルチャーを授業に持ち込むことについてしばしばエネルギーと熱意を持っており、それはもしかすると自身のメディアへの興味・関心と、自身が置かれたメディア環境によるものなのかもしれない。新人教師はまた、学際的なプログラムによって提案される新しい教育と可能性に対して希望を抱いているようである。

批判的教育学の発展はメディア・リテラシーに建設的な影響をもたらした。批判的教育学は近年、教師たちが置かれている銀行型の教育から学習者中心の学びへの移行をもたらし、さらに学習者中心の学びからより変化した教育をも提起しようとしている。批判的教育学は知識の構築と権力の構造に焦点を置いているため、カリキュラムでは子どもの経験と知識が優先している。批判的教育学はまた、子どもに授業の場を越えた生活と仕事に応用可能な新しい知識とスキルを提供し、実践的

な方法で知識を応用することによって、真正に学ぶことを強調する。

カナダのメディア教育者は、批判的思考力の獲得と、過程を観察することの重要性を常に理解している。メディア・リテラシーを学ぶ子どもたちは、今日において自分たちが受け取っている常識的な物事の受け取り方と情報を考察する機会と、それらの常識的な物事の受け取り方がなぜ生まれ、それに対してどのように自分たちが振る舞っているのかを考える機会を与えられている。授業での話し合いはしばしば次のような問いを含む。「自分たちの社会や文化について、そしてどのように自分が生きていかということについて、メディアがつくっている物語やイメージから、あなたは何を学び取ることができますか？このメディアの物語は、誰の視点から描かれていますか？誰の声が取り上げられていませんか？あなたの場合はどうですか？メディアと技術は、あなたにとって重要だと思われるアイデンティティや信条、価値観をどのように伝えることができますか？」これらの問いは、子どもに批判的な分析、情報の統合、評価を行うのに必要なスキルを伸ばすことを可能にする対話的なアプローチの一部である。

最終的には、メディア・リテラシーの価値はメディアがどのように運営され、メディアがどのように意味をつくりだし、メディアがどのように利用され、メディアが提供する情報をどのように評価するかということについての知識と理解を、子どもに身につけさせる支援をすることにある。メディア教育は、子どもとより大きなコミュニティ両方にとっての権利であるとみなされるべきである。今日の私たちのメディア利用がメディアをつくり出すことと（もしくは）、ソーシャル・ネットワークキングの目的にあるという事実は、メディア教育が参加型であり、協働的であり、ある教師が「楽しむことを忘れるべきではない」と述べたようなものであることを、私たちに思い出させる。マスメディアとポップカルチャーの誹謗中傷を強調し、若者をメディアの有害な影響から守ること

を望む教師もいるが、私たちメディア教育の推進者は、子どもをメディアから保護するのではなく、むしろ子どもがメディア社会に備えていくための努力をすべきである。メディア・リテラシー協会が端的に言っているように、今日において「メディア・リテラシーは生きる力」(1989)なのである。

参考文献

Duncan, Barry & al. (1989). Media Literacy Resource Guide. Ontario Ministry of Education and the Association for Media Literacy. Toronto: Queen's Printer for Ontario; 7.

Association for Media Literacy (2005). Key Concepts of Media Literacy (www.aml.ca/whatis/) (2008-10-20).

Canadian Teachers' Federation (Ed.) (2003). Kids' Take on Media; 9 (www.ctf-fce.ca/e/resources/MERP/kidsenglish.pdf) (2008-11-05).

Media Awareness Network (2005). Young Canadians in a Wired World, Phase 2; 4 (www.mediaawareness.ca/english/research/YCWW/phaseII/upload/YCWWII_Student_Survey.pdf) (2008-10-30).

Media Awareness Network (2000). Media Education in Canada (www.mediaawareness.ca/english/teachers/media_education/media_education_overview.cfm) (2008-10-05).

Ministry of Education (Ed.) (2006). The Ontario Curriculum, Grades 1-8, Language. Queen's Printer for Ontario.

Ministry of Education (Ed.) (2007). The Ontario Curriculum, Grades 11 and 12, English. Toronto: Queen's Printer for Ontario.

Pungente, J. (2002). Media Education Programmes: Nine Factors for Success. Media Education in Canada (www.aml.ca/articles/articles.php?articleID=272) (2008-10-10).

UNESCO (2003). Literacy: A UNESCO Perspective; 1 (http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131817eo.pdf) (2008-11-02).

訳注

1 オンタリオ州は8-4制である。なお、カナダは全10州において、それぞれ異なった教育制度を採用し、各州の教育省が管轄している。連邦としての教育省は存在しない。

2 「読むこと」や「書くこと」などといった、カリキュラムに記載されている学習事項の総称を指す。

3 基本的な読み・書き・計算を教育の中心に据える考え方。

4 オンタリオ州教育省編、FCT訳(1992)『メディア・リテラシー：マスメディアを読み解く』リベルタ出版

5 パート1：基礎的な知識や理論について学ぶ。パート2：パート1で習得したことを基に自分でカリキュラムを作成し、実践に活かす。パート3：理論と実践の統合を目指して、自分が行った実践をコースにおいて他の受講者や講師と検討する。AQコースでは125時間の受講時間を満たすことがオンタリオ州教員協会法の184条97項で定められている。

6 NFL (アメリカプロフットボールリーグ) の優勝決定戦。毎年ハーフタイムショーでは有名人が登場し、話題を集める。

7 オンタリオ州の学校は英語系公立学校、フランス語系公立学校、英語系カトリック学校、フランス語系カトリック学校の4種類の初等・中等の公立学校が存在し、これに対応する形で教育委員会も4種類が存在する。

8 アサバスカ大学と共同開発した単元であり、既に利用可能になっているが、大学のコースを受講している人間しかすべて利用することはできない。サンプルは誰でも利用可能。

9 子どもが、与えられた知識を基に、どのように学習をしているのかを評価する立場のこと。

10 フェイスブック、マイスペースともにソーシャル・ネットワーキング・サイトである。

11 学校向けのケーブルテレビのようなものであり、契約した学校は受信設備一式を借り受け、配線工事は無料で行われる。契約校は、月曜から金曜まで毎日放送を観なければならない。第6学年から第12学年が視聴対象となっている。

12 モントリオールに本社があるアセナ・エデュケーショナル・パートナーズが提供するニュース番組。10分間のニュース番組と、2分30秒のCMからなり、チャンネル・ワンとの類似点が多い。13歳から19歳の生徒が視聴対象である。1990年に開設され、90年代に普及活動を行ったが、カナダへの普及はほとんど実現しなかった。メディア・リテラシー協会やCAMEOは、ユース・ニュース・ネットワークの学校への導入に早期から反対を表明していた。

13 初等教育「言語」は2006年に実施され、2007年に中等教育「英語」(第9・10学年および第11・12学年)が実施された。

(訳 森本洋介)

2-4 アフリカの教育改革にマルチメディア技術の導入が始まった： ガーナの場合

クワミー・アキンポン博士

ケープコースト大学教育研究所元所長（ガーナ）

サセックス大学教育学部国際教育センター副所長（イギリス、ブライトン、ファルマー）

a.akyeampong@sussex.ac.uk

要約

ここでは、ガーナの教育における新旧の情報通信技術の導入を概観する。ここで指摘するのは、マルチメディアの技術の進歩が、教育における ICT の導入を究極的にどのように奨励してきたかということである。しかしここで問題となることは、これらの新しい技術を学校や大学で導入する教育が、構成主義的な考えに基づいて、知識とその再生を再概念化する教師教育のカリキュラムの要求にできていなかったことである。こうした議論がないままでは、授業に導入された新しい情報通信技術が、批判なしに知識を伝達していく古い伝統の教授学習を再び強化するために使用される危険がある。結論として言いたいことは、授業において、ICT と他のメディア通信の道具によって強化された、新しい専門的な学習のアイデンティティと学習経験によって、ガーナ及び他のアフリカ諸国における教師教育カリキュラムが変わるのは間違いないということである。

キーワード：教育改革、ICT、教育学、教師教育、カリキュラム開発、コンピテンシー、児童中心教育

1. はじめに

過去 25 年間に、ガーナは、公共サービスとして、教育を広めることを作り替え向上させる数々の改革をおこなってきた。しかし、これらの改革は、カリキュラム改革の一部としてのメディア・リテラシーを含んだり、取り入れたりすることはなかった。にもかかわらず、教育へのアクセスと質を向上するメディア・コミュニケーション・ツールや情報技術の広範囲への利用を意識的に試みることが、改革の考え方や計画の一部となってきた。2つの主要なアプローチが教育に導入されてきた。ひとつは、古いメディア・コミュニケーション・ツール（例えば、ラジオ）であり、もうひとつは、最近の新しい通信技術（例えばコンピュータ）である。これらの試みから授業を見ることが必要であり、ガーナの教育の質を向上させるために、この試みの潜在性を考える必要がある。基本的なこととして、教育における新たな通信技術

の導入から多くのことを得るためには、将来の教師は、クラスの授業場面で新しい通信技術を使うことに精通するであろうから、教育改革は伝統的な教師教育のカリキュラムを大幅に変更することから始めるべきである。アフリカとそれ以外の多くの文化と同様に、教授学習についての伝統的な権威主義的な考え方がガーナの教師文化に深く根付いていた。新しいマルチメディアや豊富な ICT の教育を教師が吸収して学び、根本的に授業を変えて初めて、新しい通信技術が教育に効果を発揮するのである。

2. 教育サービスの提供におけるラジオの利用

植民地時代から 1960 年代の後半まで、ガーナにはアフリカのサハラ砂漠以南の地域で最高の教育システムがあったことが知られている。1970 年代初頭からの低迷する経済の急激な落ち込みが、教育システムを低下させた（世界銀行,2004）。ガ

一ナの教育制度を復活させるために、1987年に新しい教育改革が開始され、ラジオが教育を向上させる重要な道具と考えられた。ラジオは、改革前にも教育放送として使用されていたが、教育実践家の参加がないために、番組の内容と配信の方法がお粗末であった。多くの番組が知識の伝達に焦点を当てており、教師と学習者間の双方向のクリティカルな対話の機会が少なかった（世界銀行,1989）。公共放送は、1日あたり2時間で、小学校、中学、高校と教員養成機関を対象にしていた。週合計で約10時間が、中学高校と教員養成機関対象に50番組に分けられた。一般的にこれらの学校番組は、少数の聴取者に届いただけなので、費用効果はなかった。表1は、割り当てられた時間と聴取者を示している。高校生と教師教育の両

方の番組のおおよそ半分が、わずか7%の聴取率であった。

これらの放送の番組（図1）は、教科内容の教材を伝えるために、一方向のコミュニケーション型式を用いて、知識の伝達に重点を置いている方法を表している。もし、これらの内容が生産的な学習に貢献しようとするのであったら、学生が教師と真の対話を行うことを許可し、生徒の理解と洞察を表わす型式が不可欠であったろう。それに加えて、授業を行う教師は、放送前にその内容に關係する学習教材を準備しなければならず、放送後にも、議論を深めるためや新しい問題の提起のためにも、教材の準備をしなければならなかった。

表1 1987年の教育改革前の初等中等教育向けのラジオ番組

学年	番組数	聴取可能人数
小学生 2-4年	16	200,000-300,000
中学生 1-2年	34	160,000-180,000
高校生 1-5年	30	20,000-30,000
教員養成機関 1-4年	20	2,000-3,000

出典：世界銀行(1989)

図1 学校ラジオ放送の抜粋

GBC(ガーナの公共放送)の台本

学校放送・生活技術シリーズ

第5課

教師：みなさん、おはようございます。今日は授業の前に簡単なテストをしましょう。ペンと紙を用意してください。足りない語句を「...」に補って次の文章を完成させなさい。

- ・あなたの体のサイズと肌の色とあなたの身長は、両親からの「遺伝」を示す可能性があります
- ・あなたが見たり行動したり考えたりすることが全て一緒になって、あなたの性格「...」を作る。

さて、みなさん、今日のわたしたちのトピックは、わたしたちがガーナで食べる食料がどこで取れるかです。食料の一部は特定の地域で育ちます。たとえば、きび、米、ギニアトウモロコシは、ノーザン州と2つの北州（アッパー・イースト州とアッパー・ウエスト州）でとてもよく育ちます。

たとえば、キビからつくられる料理がトゥオ・トサフィとフーラです。みなさん、ギニアトウモロコシから少なくとも料理をひとつを考え、ノーザン州で栽培された米から料理を2つ考えられますか。それに加えて、食料としてのギニアホロホロチョウや他の鳥がいます..

さて皆さん、皆さんがいる地域で栽培されるすべての食品のリストと、あなたのお母さんが市場でも買える食品のリストを作りなさい。それらを、私たちが今話した、次の3つの種類に分けなさい。

- 1)成長食品、
- 2) 保全食品、
- 3) カロリー食品

(世界銀行,1989：付録 11-2)

放送には教師用のガイドと生徒用のワークブックがついていたが、放送前にガイドが用意されていた学校は少なかった（世界銀行,1989）。したがって、授業に実用的な知識を伝える以上の効果がある番組はほとんどなかった。ラジオ番組の限界にもかかわらず、1987年のガーナの教育改革は、まだこのメディアを学校と大学への教育コースに使おうとする熱意があった。教育改革者の言い分は、これまでの番組は、カリキュラムの専門家、教師、または関連団体（例えば、科学数学教師協会）からの助言がなかったということであった。こうした人々は、ラジオに適する教材や、効果的に送信できる方法をアドバイスできた人である。教師が、あるトピックを教える時に、問題の理解を深めるためには教科の専門家が必要なのに、それが難しい場合に、その専門家の代わりとして学校ラジオ番組を使うことが考えられた。もともと教育改革者は、ラジオを新しい教育改革の3つの主な目的—直接的教育ツール、学習リソース、従来の教育を豊かにするための媒体—を提供するものと考えた。しかし、これらの目的にとっては、ラジオには限界があった。新しい教育方法を議論し、教師にプロデューサーへの質問を書かせるようにした番組もあったが、大半の番組は依然として、一方的に教えるものであり、クリティカルなものでもなかった。時が経つにつれ、基礎教育の改革を支えるのは主に自営のための教育と地域の発展である、という考え方を広めるために番組が使用された（開発銀行：詳述 1989）。その後、高校生への番組は廃止され、教育への大部分の新規投資が行われた小学校に、より多くの放送時間が割り当てられた。

学習者の背景と学習者の経験が重要であり、そのことを示すためにはインタラクティブな授業のディスコースを表わす必要があった。しかし、ラジオはこうしたことには最適なツールではなかったために、教育プログラムを送信する時に、ラジオの使用に限界があったのである。新しい情報通信技術が、知識にアクセスする新しい機会を提供

し、この知識の多様な使い方を創造する時にも、こうした問題はまだ残る。技術を越えたところで、学校や教員養成機関での既存の教師中心の専門文化が深く存在するために、情報通信技術を利用して利益を最大にできる教師の能力は強く制限されたままである。新たな情報通信技術の試みを議論する前に、1990年代初期からの民主主義改革が、ガーナの教育におけるマルチメディア・コミュニケーション・ツールの活用する場面を、どのように設定したかを考える必要がある。偶然にも、この期間は、政治的転換が行われ、より開かれた社会に向かっていく多くのアフリカ諸国における、一般的教育改革の時期でもあった。したがって、アフリカの国々では、独裁的な政治体制が解体するときに、メディアと情報通信技術がより身近なものとなって、その社会の民主化を助けるために出現することは驚くことではない。

3. 教育におけるメディア・情報通信技術上での民主主義による自由化の影響

ガーナは、他のアフリカの国と同様の政治的混乱を経験した。1957年の独立後、希望にまつまれた政治的経済的なスタートを切ったものの、次々に起こったクーデターにより、ガーナの社会では、自由が縮小され、沈黙の文化が作られた。その結果、言論の自由と民主的統治が深刻な打撃を受けた。民主的な統治は、ジェリー・ローリングス空軍中将が1982年の軍事クーデターで権力を手に入れた後に再登場し、1992年の新憲法において、最大の社会的政治的改革が行われた。

この新しい憲法は、新しい報道の自由への道を開き、民間の新聞や雑誌、テレビ、ラジオ、放送を増やし、ビデオ映画制作と上映を増やした。1970代の不況から回復した時に、世界銀行とユネスコのような国際的な他の開発機関に主導されて、教育への投資が復活した。投資は、基本的には教育における施設とインフラストラクチャを改善するために行われ、初等教育から始められ、徐々に中等教育と教師教育部門に拡張された。1987年

の教育改革には、次の3つの目標があった：

- ・教育の全てのレベルに、アクセスを平等に広げること
- ・教育的な効率と、その有効性を向上させること
- ・問題解決、環境への配慮、職業や技術訓練や一般的なスキル・トレーニングに関心を高めることに、教育を結びつけること

大きな変更は、12歳から17歳までの教育を再構築することであり、これは、基礎的な教育へのアクセスと学校のインフラと教材の質と量へのアクセスとを改善するための余地を生み出した。基礎教育は、6年間の小学校教育と3年間の中学校教育の9年間の教育として新しく構成された。学校のカリキュラムは、より実用的な科目を含むように改訂され、1995年には、「基礎教育義務化・無償化・普遍化プログラム」(FCUBE)の改革が、主に教育の質の問題に取り組むために導入された。教育の評価と影響の研究から明らかになったことは、1987年の教育改革とFCUBEが教育の低下を反転させて上昇することに成功した—1987年から2003年まで、初等教育の登録者が10%以上増加した—が、教育の質を改善するためには困難があったということであった(世界銀行,2004年)。1990年代後半から、イギリスの国際開発省(DFID)のような援助機関によってサポートされていた数々の介入は、新しい指導要領と教科書とガイドを導入した。最近の民間/公共のパートナーシップは、教育成果を改善する取り組みの一環として、教育の主流としてICTを導入することに参加している(GOG2002; MOE,2008)。1992年制定の憲法は、自由で民主的な統治を導入し、公教育で生徒中心の学習を強調する取り組みを援助するために、国内及び国際的なレベルの民間セクターを奨励してきた。こうした援助は、学校のインフラや設備への投資で、最近では中等教育と職業技術学校のコンピューターラボを作った。こうしたことは、生徒の学習経験を変換し、世界経済をけん引する技術に生徒が参加するための先駆けであり道具であ

ると考えられる。

4.教育におけるICT：教育の質を改善するための万能薬か、それとも教育の古い伝統を強化するものか？

ほぼ例外なく、ガーナの全ての教育セクターは、ICTの授業への導入を目指してきた。ICTは学校改善のためのインフラとして人気がある。この種の顕著な開発は、ユネスコやNEPADのような政府間あるいは国際企業の民間セクターとのパートナーシップで起こるのである(MOE,2008)。

- ・ガーナeスクールとコミュニティのイニシアティブ(GeSCI)は、教育省とORACLEとCISCOコンソーシアムが共同開発して、NEPADのeスクールが主導する事業である。これは10州のうち6州で実施されている。参加している学校には、25台のコンピュータが、衛星インターネットに接続され、eラーニング用の最新の機器がコンピュータ教室に設置されている。

- ・2007年初頭にユネスコの指導の下で、ガーナ国家委員会から38の教員養成大学に400台のデスクトップ・コンピュータが提供された。

- ・オンラインポータル「skool.gn」とDVDによる中学校と高等学校の数学と科学の教授学習の資料が、インテルとの共同事業で開発されて、2008年に発行された。

- ・ICTリテラシーが、初等中等教育と職業教育のカリキュラムに導入されている。カリキュラムの多くはコンピュータのスキルに焦点を当てている。

- ・2007年の教育改革のために、新しいシラバスがCD-ROM化されて、全ての地域と学校に配布された。このCD-ROMはICTリテラシーを含んでいる。

教育のICTをサポートするためのキャパシティー・ビルディングという取り組みが強化されてきた。例えば、国内の38の教員養成大学における101人のICTの指導者が、学習のマイクロソフト・パートナー(PIL)プログラムの下で、教授＝学習過程における技術を統合する方法の研修を受けている。ガーナ教育サービスのカリキュラム研究開発部門とケープコースト大学とウィネバ大学(ガーナの高等教師教育機関)からの14名のスタッフと職員が、デジタルカリキュラムとコンテン

ツ開発について研修を受けている。教育 ICT プログラムユニットが教育省に設立され、高等学校の 550 人の ICT 教師と 50 人の学校査察官が研修を受けてきた。また、小学校と中学校の教員あわせて 50 人が、ユネスコ・ネット・プログラムと呼ばれるプログラムの下で、教授学習における ICT の利用について研修を受けた (MOE,2008)。

これらの全ての開発で目立っていたことは、教育目的のために、新技術を使用する研修に重点が置かれていることであった。しかし、これが成功するかどうかは、学習とは本質的に知識の受動的吸収であると考えている教師の教育文化を変更するために、ICT を教育の道具としてどのように効果的に組み合わせるかにかかっている。ICT が学習を深められるかどうかは、問題解決スキルと学ぶためのスキルの開発をサポートできるかどうかである、ということがよく言われる。しかしこれは教師と生徒が相互作用を深め対話の関係を通じてのみ達成することができる。

いったん、デジタルインフラとそれに付随する物流が、ガーナやアフリカの授業に入ると、他のアフリカ地域と同様に、授業における教師と生徒のアイデンティティが学習成果として生み出す利益を最大にしようとして、新しい試みが出てくる。しかし、特に変更する必要があるのは、知識についての既存の態度と理解であり、知識がどのように獲得されるかである。教師と生徒が、単に知識を伝達するためのツールではなくて、自分の経験や世界的な視野を反映する新しい考えを作成するためのツールとして、これらの新技術をみなすかどうかは、ICT で強化された教育が学校と教師教育のカリキュラムの中にどのようにうまく統合されるかによる。最近のガーナの教育政策の取り組みにおいては、教育目的のために ICT にアクセスすることが主流であるにもかかわらず、「人々は思考と経験の相互作用によって学習する：つまり行いながら考えることが学習の本質なのである」という構成主義的な概念に強く組み込まれて再概念化されたものとして、教師教育のカリキュラムに

焦点を当てているものは多くない(Stuart & al., 2008)。

今までの知識伝達を指導する実践と態度は、授業に新しい技術を導入することで、簡単に変更されるものではない。根本的に変わる必要があるものは、教授学習の方法と知識の扱い方を定義するカリキュラムであるプライアーとエムピア (2003,p.6)が簡潔に説明している。「ICT 利用を成功させるためには、アクセスの問題の次にまた壁がある。それはハードウェアやインフラよりも、態度や理解である。新しい指導法と指導者と学習者との新たな関係を導く環境の存在が、考慮されるべき要因である。いくつかの例を取り上げると、多くの新しい情報がインターネットを通じて学習者に到達しても、伝統的に決まった学習方法を通して処理され、記憶されて暗唱される必要があるとする事実がある。——そこからはあまり多くは得られない。教師が、国際的なギャラリーや美術館の Web サイトで、美術教育の資料を見つけて、それを授業で利用すると、ネットで利用できないものよりも、その芸術の形式（具体的な仮想サイトで見つけたもの）が成文化され強化されるであろう。ブリタニカ百科事典はインターネットや CD-ROM からアクセスできるが、口承の歴史や民話のような情報にはアクセスできない。したがって、ブリタニカ百科事典のようなものが学習のための基盤として強化される。(中略) 様々な形態の知識の地位と価値が、重大な政治的文化的論争の対象となるので、これはアフリカの状況において特に重要な問題である。」

したがって、はっきりしていることは、学校のカリキュラムの内容がどのように構成されているかということと、そのカリキュラムが新しい通信技術を教育で使って学習経験の価値を向上させる程度を決めているというその内容を、教師と生徒がクリティカルに評価するためにはどのような能力が必要かということである。アフリカの多くの学校で、依然として実施されている教師中心でクリティカルでない学習文化から、移行するために、

メディアと豊かな ICT、あるいは豊かな教育において教師を研修する重要性が出てきた (Pontefract and Hardman, 2005; Akyeampong & al., 2006; Tabulawa,1997)。

5. アフリカの授業で文化を伝えることを理解する

サハラ砂漠以南のアフリカにおいて、授業での先生のイメージは、通常は、受動的学習者としての生徒へ、講義中心の教授の過程を通して、知識を分配する権威主義教育指導者である (Akyeampong & al., 2006)。教育における新たな情報通信ツールが、この国の文化を変える見通しを示しているものの、この変化を持続させるためには、教師と生徒が、同様に情報や知識をどのように変更させるかによる。アフリカの多くの学校で、授業でのディスコースをよく知っている人は、授業が講義中心の形式であることに気づいている。教授行動がこうしたものになっているのは、学校の教科書の内容のためである。教科書は、生徒が機械的に学び、試験で再生する知識の習得に重点を置くからである (Kanu,1996)。小学校教師は、自分たちの教育責任のうち最も重要なことは、実用的な知識を伝えるものであり、生徒の役割は教師が与える知識を身につけることであると考え。労働市場に労働力を提供するために生徒を選抜する、という試験文化と結合した学校の見方が、多くのアフリカのシステムにおいて、行動主義に基づく教育の現場を支えてきた。「行動主義」の概念は、教授において教授者中心モデルに密接に関連しており、基本的に、教師が何を学習するかを決定し、生徒にどのように学ぶかを伝え、能力テストとして、知識の再生や応用問題に重点を置いたものである。同様に、親は、学校の成功を、教師によって分かち与えられた知識を獲得し、試験のときにはそれを繰り返す能力を身につけているかどうかで判断してきた (Tabulawa,1997)。そのような教授学習文化の中では、教育の中にメディアと ICT が入ってきても、その新しい技術は、生徒

が「意味を積極的に構築する」ことに多くを費やすという学習のコンテクストには使われなかった (Hopkins,2002:35)。したがって、メディアと ICT は、知識を非クリティカルに伝達するためのツールとして使われることに陥る可能性がある。

教育にとって、技術革新は新しいことではなく、単にメディアと ICT を教育に導入するだけで構成主義の学習が出来るわけではないという指摘は重要である。新しい技術は、生徒が、実行し、フィードバックを受け、新しい知識と理解を改良し構築することによって学ぶ環境を作るためのツールとして使われるべきである。メディアと情報通信ツールの使い方を学ぶことと、学習のためのツールとしてそれらを使用することの間には違いがある。この理解が重要だが、しばしばアフリカ政府の教育改革では混同されている。技術のハードウェアに多くの投資が行われ、「ソフトウェア」の改革への投資は少なかった。ソフトウェアは、ICT をサポートするためのカリキュラムの素材と教師教育を再概念化するものである。ICT はクリティカル・シンキングと学習の教材として使うためのものであった。実質的には、教室の学習環境において、学習者同士や教師が、よりインタラクティブにかかわる能力を作ることが強調されるべきである。インタラクティブな教育方法が、ソフトウェアとハードウェアの設計に組み込まれることで、メディア情報リテラシーの価値が上がる。しかし、重要なことは、全ての ICT 製品がこの機会を提供するわけではないことであり、教師と生徒がクリティカルで内省的な方法で知識や考えを扱うように訓練されて初めて価値が生じることである。

授業実践におけるアフリカの教師の役割と能力についての研究では、授業のアイデンティティを形成する要因は、経歴と教師歴であることを明らかにした (Lewin & Stuart,2003; Wideen & al.,1998)。それは、教師教育で教師がどのような新しい情報通信技術に接するかは、その教師が授業でどのように ICT を操作するかが決め手になっていたからである。教員研修カリキュラム内では、

ICT に基づく教授法が教授と学習と評価について深い理解を促進するために使われる、という決定が、授業で ICT の使用を改善するための重要なステップとなる。ガーナの初等中等教育における教師教育カリキュラムが示したことは、教師は非常に表面的な、または限定された導入手段しか手にしておらず、特にカリキュラム全体と統合させることが弱いことを示した。(Akyeampong,2004; Ampiah & al., 2002)。しかし、アフリカの教師が次のことを認識する力を持っている明らかな証拠がある。自分たちの授業では、構成主義的学習が、授業で新しい技術を利用する可能性を間違いなく高め、それが学習への構成主義アプローチにつながるということである。アキインボンと同僚(2006)は、INSET のワークショップで、50 人のガーナ人教師の学習と教授と評価についての理解を調べて、次のことを明らかにした。教師が知らず知らずのうちに知識伝達の理論モデルに基づいて学習を定義していたにもかかわらず、これらの教師が、子どもたちが実際に社会的相互作用やアイデアへの疑問を通して学んでいるという授業の状況をイメージすることができたということであった。研究者達は、いままでの教師経験として構成主義教育を受けたことがはっきりしない教師までも、構成主義の学習を認識することができた点に注意した。メディアと ICT によって豊かにされた教育学は、教師が生徒の学習の足場をつくり、クリティカルな対話と疑問を持つ実際の授業のエピソードをとらえるために、ビデオや CD-ROM などのメディアを使用することで、これらの経験を確認できるのである。新しい情報通信技術(コンピュータ、CD-ROM、ビデオ、デジタルカメラ)が、知識についての多様なイメージと異なる視点と理解を表わすので、その技術が、現在多くのガーナとアフリカの学校で使われる非生産的な教育に対抗するため、適切な教育実践の開発に使用することができた(Pryor & Ampiah,2003)。

従来の上からの教育は、アフリカの多くの教師の専門文化に深く根差している。この事実が課題

となってきた。「児童中心主義」などの進歩的な教育方法は、子どもたちに考えさせる実践であり、その成功はこの国の文化では限られている(Tabulawa,1997)。この状況は、学校の教科書やカリキュラムやシラバスの書き方では救えない。ほとんどの場合、こうした文書では、アフリカの多くの教室で、規範化され権威的に構造化された教授学習において、非探究型の形式と言語で書かれたものが妥当であるとされた。アフリカの教師が、州から供給される教材を離れて、参考資料にアクセスすることは限られている。したがって、教育改革は、教科書供給を増やすための投資に多く焦点を当てている(Windham, 1988 ; Lockheed & Hanushek,1988)。また、それには十分な理由がある。教科書は生徒の 8 人に 1 人が持っているだけである(Fobin & al., 1999; NEIDA, 1992)。こうした状況を向上させることが、アフリカの多くの教育システムにとっては大きな課題となっている。たとえば、ある調査では、アフリカは、2000 年までに印刷媒体の教材のために 13 億 9 千万ドルが必要であったが、輸入できたのはたった 6 億 2570 万ドルであった(NEIDA,1992)。しかし、良いニュースもあった。知識と教師の役割についてのアイデンティティであった伝統的な価値観が、グローバリゼーションと新技術の導入によって影響を受けていたことである。すでにグローバリゼーションは社会の見方とそれを示す方法を変更してきている。それゆえに、教育における新しい ICT と他のメディアツールとその利用は、アフリカの教育システム内で、仕事と知識の生産を変えるために、真の機会を提供するのである。特に、この社会がグローバルな技術を採用して、アフリカの文化的アイデンティティを保ちながら、異なる社会的文脈で、知識の価値と意味と応用についてクリティカルな対話をするときに、その技術を使うことができる。

しかし、ガーナ人の教師教育カリキュラムへの大きな変化が、授業の中で、メディアと ICT によって豊かになり強化された教育の価値をより深め

るために必要とされている。教師教育の改革者は、大学での教員養成を変える教師教育のカリキュラムでは難しいものの、より創造的となることを求められる教師教育のカリキュラムに取り組むために、そうした教育がどのように使われるかを調べる必要がある。

6. 教育において効果的なメディア・ICTの活用が、教師教育のカリキュラムを再概念化すること

ガーナにおける1987年と1995年の教育開発の

表2 ガーナ：教師資格者の割合

	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
国立小学校	73.9	72.4	70.8	62.1	59.4
貧しい子どものための小学校	55.3	53.2	55.9	42.8	37.2
国立中学校	84.2	83.5	85.5	77.2	76.4
貧しい子どものための中学校	75.9	73.9	77.7	64.2	62.9

出典:MOESS(2008), 単位は%

2004年にイギリスの国際開発部門(DFID)からの援助を受けたガーナ教育省の教員養成課は、ICTを使って、無資格の教師を遠隔でサポートするためのプログラムを採用した。その目的の中には、対象となった教師がプログラムの価値についての関心を高めるために、マスメディアの情報ツール(ラジオやTV)を使うことがあった。そのプログラムはまた、研修のための教材や情報が、電子的に発行されることで、教師にどの程度広く利用されるかも調べていた。教員養成大学にはまた、授業のデモンストレーションと遠隔授業実践を記録して資源の蓄積をするビデオやオーディオの施設と同様に、ITも設置されていた。それに加えて、教師と大学のチューターは、教授のためのマルチメディア教材を開発するスキルを訓練されていた(MOEYS/GES,2004)。プログラムのデザイナーによると、これらの方略によって、研修は、教授の実践的な問題に取り組み、理論と実践の間のギャップを確実に埋めている。例えば、遠隔授業の実践のビデオでは、教授における専門的理論が重要であると考え、「専門家」たちが、子どもたちの学習要因について議論していた。この議論を見ることで、教授についてのリアルな討論の様子を得

プラスの影響の結果として、小学生と中学生の就学率が、有資格者の教師の供給率を上回り、無資格の教師が増えてきたことである(表2)。教育の専門性として無資格の教師の問題に対処するために、対費用効果として、遠隔教育に注意が向けられた。このアプローチのもうひとつの魅力は、こうした教師は学校で教えながら、遠隔教育の教材とチューターとの対面の接触を一緒にした訓練を受けられるということである。

ることができた。この試みは、アイデアとしてはいいが、実用的な効果はなかった。研修の構成と内容は、伝統的な教員養成大学ですでに実施されていることの後追いであった。この計画は進行中であり、これまでのところ、主に対面式のやりとりで、遠隔教育の教材を補助として、15,000人の教師を訓練している。開発に伴う問題のひとつは、その背後にあるアイデアが外国で作られ、自国の実践者に販売されたことである。外国の専門家も自国の実践者も、過小評価していたことは、開発に求められていた実践的で概念的な変化が教師教育の政策と実践を広範囲に根本的に変えてしまうことであった。

教師教育をこの方法に変更するために、ICTの可能性は否定しないが、実施上の問題が常に過小評価されている。対処すべき主な問題は、セットアップのコストと人的資源の能力であり、より重要なのは効果的な配信である。その配信には、学習の構成主義的な原則によって支えられた訓練を大きく現代化することが要求されるのである。実際に、知識を無批判に伝えることに重点を置いて教えることから、教師の学習において、協働的で探究に基づくアプローチを強調することに学習観

を変えることになる。これはまた、学習の責任のバランスを、教えることから教えられる側にシフトすることである。これは、教えるための学習と教えるためのレディネスについての知識において、より良い成果を得るように、訓練プロセスを豊かにするための ICT の活用を含む広い範囲のリソース材料が使われることによって達成される。

メディア・リテラシーと教師教育学に関する文献の中では、教師教育についての研究者は、教育理論と教授の実践とのインターフェイスについて多くの研究を行い、教師の専門的な効力を強化するためのものとして、教師が教えている状況をより深く理解することを目的とした教授のための学習モデルを求めてきた(Wideen & Grimm, 1995)。ビデオやオーディオ機器やインターネットへ接続したコンピュータのような最新の通信機器の導入は、ある授業の文脈において、教授学習理論の意味と応用を探索するための材料になりうる専門的な学習経験を、実際に非常に広い範囲に提供することができる。しかし、それは、大学のチューターと無資格の教師との、より対話的な専門的な関係を鍛錬することを必要とする。彼らは、正確にいうと初心者ではないが、いくぶん専門的で社会的な資本を持つようになる。ガーナの教師教育における ICT の導入は、次の基礎的な問題を明らかにしていない。どのような教師教育がメディアと ICT を奨励し、どのようにカリキュラムがデザインされ、教師教育者が、ICT と他のマルチメディア・ツールを使用して専門的な学習経験の質を高めるために、どのように訓練されるのか？

無資格の教師のために、ICT で強化された遠隔学習のプログラムを使うことが成功するカギは、理論と実践のギャップを埋めるためのトレーニングを効果的に組織することである。これは、有効かつ権威的な配信や管理やサポートと同様に、インフラの投入に依存している(Mattson, 2006)。ガーナの場合、遠隔教師教育プログラムが主に印刷教材に依存していることは、これらのチャレンジが過小評価されていることを示す。研修過程では、

電子メディアは与えられた以上の重要なものと考えられる必要がある。また、教師学習と ICT とマルチメディア・ツールを使用して生成される教材を専門的に開発することをつなぐために、技術がどのように求められるかでもある。現時点では、ガーナでは、無資格の教師のための教師教育プログラムが、トレーニングのパターンとして好まれている印刷物と対面訓練の両方に頼って進められている。ICT が、豊かな研修過程を提供し得る機会を、基本的には具体化していないのは、ガーナの教師教育の存在基盤が、深層レベルにおいて、教授において経験的または実用的な専門知識への理解と、教師をその理解の中でどのように育成するかということを表わすためのものとしては変化していないからである。

2002 年にガーナの教育改革の主要なレビューレポートが、大統領委員会によって作られた。それは教育の ICT 利用について 12 の勧告とそれを実行するための 5 つの方略を含んでいた(GOG, 2002)。重点は、教師研修とチューターと教育職員に、教授学習のための技術を使用することで、そのために、教育において ICT の供給を増やすことに置かれた。授業の教授学習において、活用のための需要を増やすためには、学校や教師教育のカリキュラムに関係する領域を再構成することが重要であるが、それについては、この非常に重要な政策文書には何も書かれていなかった。残念なことに、これがアフリカの教育システムにおいて ICT と他のメディア・コミュニケーション・ツールを導入する多くの政策やプログラムに典型的なことである。

7. 結論

この論文で議論してきたことは、ガーナを例として、教育において ICT を導入する最近の試みの多くが、教師教育カリキュラムの内容と配布への根本的な変化を支えていないということであった。このことが、同様の改革に着手したガーナと他のアフリカ諸国間において、新しい技術が、学校の

授業の学習経験をどのように効果的に変えるかということの鍵となる。教育改革者は、立ち止って、教育においてメディア・ICTの教育を促進し、または変化を期待するのはどんな価値観や能力なのか、ということをもより慎重に考える必要がある。これが達成された後に、広いシステムの変更が適切に企画されて、教育におけるICTが、アフリカで、より広い社会的経済的發展を促進することができるのである。変化がもたらすべきものは、ICTやその他のメディアのコミュニケーション・ツールが授業の中で促進しようとする新しい専門的な学習のアイデンティティと新しい学習経験である。ガーナの教育改革において、このような理解が不足しており、おそらく同じ状況がICTとその他のメディア・コミュニケーション技術を教育に導入しているアフリカの多くの教育システムに存在するであろう。

参考文献

- Akyeampong, K. (2003). *Teacher Training in Ghana: Does it Count? A Country Report*. Department for International Development. London: DFID.
- Akyeampong, K.; Pryor J. & Ampiah J.G. (2006). *A Vision of Successful Schooling: Ghanaian Teachers Understandings of Learning, Teaching and Assessment*. *Comparative Education* 42 (2); 155-176.
- Akyeampong, K. (2004). *Learning to Teach in the Knowledge Society: A Case Study of Secondary Teacher Education in Ghana*, in Moreno J. (2004). *Learning to Teach in the Knowledge Society*. Washington (DC): World Bank.
- Fobih, D.; Akyeampong, K. & Koomson, A. (1996). *Ghana Primary School Development Project (GPSDP): Final Evaluation of Project Performance*. Accra (Ghana): Ministry of Education.
- Government of Ghana (GOG) (2002). *Meeting the Challenges of Education in the 21st Century - Report of the President's Committee on Review of Education Reforms in Ghana*. Accra.
- Hopkins, D. (2002). *Educational Innovation: Generic Lessons Learned From a Regional Practice*, in Thijs, F. & Akker, V.D. (Eds.). *International Learning on Education Reform: Towards More Effective Ways of Cooperation*. Amsterdam: Vrije Universiteit Printers.
- Kanu, Y. (1996). *Educating Teachers For the Improvement of the Quality of Basic Education in Developing Countries*. *International Journal of Educational Development* 16 (2); 173-184.
- Lewin, K.M. & Stuart, J.S. (2003). *Researching Teacher Education: New Perspectives on Practice, Performance and Policy*. London: DFID.
- Lockheed, M. & Hanushek, K. (1988). *Improving Educational Efficiency in Developing Countries: What Do We Know? Compare* 18 (1).
- Mattson, E. (2006). *Field-based Models of Primary Teacher Training - Case Studies of Student Support Systems For Sub-Saharan Africa*. *Researching the Issues*, 63. London: DFID.
- Ministry of Education (MOE) (Ed.) (2008). *Education Sector Performance Report*. Accra, Ghana.
- Ministry of Education (MOE) (Ed.) (2004). *Implementation Plan for an ICT-enhanced ODL Programme for Teacher Education. Phase 1: National Framework for Teacher Accreditation and Programme for Untrained Teachers*. Accra, Ghana.
- NEIDA (Network for Education Innovation for Development in Africa) (Ed.) (1992). *The*

Situation of Educational Materials in Africa.
Dakar: UNESCO.

Pontefract, C. & Hardman, F. (2005). The
Discourse of Classroom Interaction in Kenyan
Primary Schools. *Comparative Education*, 41 (1);
87-106.

Pryor, J. & Ampiah, J.G. (2003). Understandings
of Education in an African Village: the Impact of
Information and Communication Technologies.
Researching the Issues; 52. London: DFID.

Stuart, J.; Akyeampong, K. & Croft, A. (2008).
Key Issues in Teacher Education - A Sourcebook
For Teacher Educators in Developing Countries.
Oxford: McMillan Publishers.

Tabulawa, R. (1997). Pedagogical Classroom
Practice and The Social Context: The Case of
Botswana. *International Journal of Educational
Development*, 17 (2); 189-204.

Wideem, M. (1995). Reconceptualising Teacher
Education: Preparing Teachers For Revitalised
Schools, in Wideem M. & Grimmet P. (Eds.).

Changing Times in Teacher Education:
Restructuring or Reconceptualisation? London and
Washington: Falmer Press.

Wideem, M.; Mayer-Smith, J.; Moon, B. (1998). A
Critical Analysis of the Research on Learning to
Teach: Making The Case For an Ecological
Perspective on Inquiry, in *Review of Educational
Research*, 68 (2); 130-178

Windham, D.M. (1988). Improving the Efficiency
of Educational Systems Indicators of Educational
Effectiveness and Efficiency. Albany, NY: State
University of New York at Albany.

World Bank (2004). Books, Buildings and
Learning Outcomes - An Impact Evaluation of
World Bank Support to Basic Education in Ghana.
Washington (DC): Operations Evaluation
Department.

World Bank (1989). Basic Education for
Self-Employment and Rural Development in
Ghana. Washington (DC): Population and Human
Resource Department

(訳：和田正人)

2-5 MENA (中東・北アフリカ地域)におけるメディア・リテラシー —形容矛盾の悪循環の克服をめざして—

イブラヒム サレー

カイロ・アメリカ大学

ジャーナリズムとマスコミュニケーション学科 (エジプト)

要約

MENA (中東・北アフリカ) 地域は発展の可能性にあふれている半面、社会的不安、政治的煽動、市民的自由の欠如が社会に蔓延している。当地域では、他の多くの緊急課題のためにメディア教育の地位が低く、それが市民参加に悪影響を及ぼしている。MENA の国々におけるメディア・リテラシー実践の現状は、メディアに批判的に接する能力において低水準である。調査結果は、一般大衆とジャーナリストとの間のギャップが大きいことを示しており、この点はメディア・リテラシーをさらに弱体化させている。本稿では、はじめに MENA 諸国と、そこにおける「機能不全」について、当地域におけるメディア・リテラシーを特徴づけるさまざまな緊張と矛盾を説明するために、「形容矛盾」の比喩を用いて論じる。次に、そうした現状を解明するために、メディアに関連した政治的な背景を明らかにしたい。また、調査データをもとに、当地域の決して明るいとは言えない現況を変革する試みや可能性を探究し、最後に当地域におけるメディア・リテラシーに関する政策立案におけるいくつかの重要な論点を提起する。

キーワード: メディア・リテラシー、市民的自由、集团的欺瞞、表現の自由、市民参加、民主主義、アラブ人としてのアイデンティティ

1. 議論の場の設定: MENA (中東・北アフリカ) 諸国における「メディアの機能不全」

MENA のさまざまな地域におけるメディア・リテラシーの現状の特徴は、弱い経済的基盤、制作と配信の高コスト、強い政治支配、文化的拡散、地理的な中央集中、極めて低いメディアへの信頼度とジャーナリズムの低い地位にある。それに加えて、法律や規則は、メディアの内容やその他の専門的価値について明確に規定していない。したがって、MENA 地域の特徴である、ほかの世界諸国からの孤立が、国内における社会的・政治的・経済的諸問題と関連していると見るのは妥当である。こうした状況は、大量の消費主義、宗教的保守主義と軍事的存在感と結びついて、さらに複雑な様相を呈している。

大半の人々は、政府の政策方針に注目していないし、動かされることも、関心をもつこともない。

というのも、人々は情報の二重基準が続き、市民参加はあまりに多くの障害につきあたるといった感覚や、メディアは民主主義や自由を口先だけで唱えるものの、しばしば少数のエリートの個人的な権益に寄与しているという感覚を持ち続けざるをえないほど、メディアの疲弊とも呼ぶべき事態の犠牲となっているからである。主要な課題は、いまだにいかに大衆大衆を教育し、大衆が市民権を要求し、政府に公的義務に対する責任を遂行させるだけの力をいかにしてもてるかという点にある。

いかにしてメディア・リテラシーは自由とアイデンティティを支援し得るだろうか。いかにしてニュースの縦のヒエラルキーはコミュニケーションの横のネットワークに変わり得るだろうか。いかにしてこの地域のメディア構造のより深い理解が市民参画へと発展し得るだろうか。MENA のメディア文化を探究するためには、一つのメディア

に焦点をあてた調査よりも、学際的な比較調査の手法と、問題意識をもった文脈的な視点を適用する必要がある。本稿は、MENAにおけるメディアとオーディエンスとの関係を考察し、メディアの機能不全およびジャーナリストと大衆との間に広がっていくギャップを解明するため、比較調査の結果を用いている。

本稿の分析は、現在のメディア・リテラシー状況が「形容矛盾」の悪循環に陥っている点を考察する。「形容矛盾」とはレトリックの一つであり、不調和で、自己矛盾にみえる効果をもつ言い回しである^{註1}。この表現によって、MENAにおけるメディア・リテラシーの矛盾した状況を表そうとしている。MENAでのメディア状況を「形容矛盾」と呼ぶのは、メディアが民主主義や民衆への義務にリップサービスをする一方で、権力統制に従属していることによって、人々の間に二重基準をもたらしている点を指している。こうした状況は、メディアと大衆との関係におけるたえざる不調感、つまり両者とも、互いの中にほとんど共通の関心がないと感じている「メディアの機能不全」をもたらしている。この「メディアの機能不全」状況は、一部の熟達した政治的行動家やメディア関係者に、この地域の政治的・市民的自由の将来に対する遺憾の意と憂慮を表明させるに至っている。MENAは人的資源を開発する可能性にみちている半面、抑圧的な政治システム、自覚の欠如と戦略的見通しの欠如は、社会的不安と政治的煽動と市民的自由への反動、そして深刻な頭脳流出をひきおこしている。

「形容矛盾」状況は、近年の紙上で表現された改革提言と、そうした政策と実生活上の目標の実現の欠如との間のギャップからきている。近年、MENA諸国の政府は持続可能な再編にむけた真底からの構造変革や具体的な構想にもとづかない、おごなりの改革を支持してきた。自由のレトリックと、二重基準の政策の現実との間の悪名高いギャップに関連する多くの問題が生じており、それらの問題は、政府への信頼を損なわせ、深い社会

変革への意志を弱めさせている。

4つの批判がメディアの専門家たちと政治的行動家たちから提起されている。第一には、表現と報道の自由の保証がきわめて低く、他の基本的な人間的必要性も無視されている点である。第二に、自由と民主主義を表面的にしかとらえられておらず、支配的な少数者の利益を守るために多数者の利益がなおざりにされている点である。第三には、政府は、イラク侵攻、「イスラム嫌悪」、アラブ対イスラエルの対立から生じた憎悪に動機づけられた「敵意と専制」といった地域の主要課題にもっぱら意を注いでいる点である。そして第四に、多様で複雑な状況に対して、公的には薄っぺらな分析しかされていない点であり、その結果、イスラム教の色である「緑色の脅威」すなわち、エジプトやMENA諸国がイスラム国家体制を確立するのではないかという不安感を生み出している(Saleh,2006)。

こうした文脈においては、メディア教育やメディア・リテラシーの優先順位は、もっとも低いものとなっている。メディアは、政府の専制を合理化するために構成された現実を提供する場となっているからである。政治的連帯を強化するために、アラブ諸国の政府は、メディアが自国や他の友好国政府の国内政策を批判的に評価することを決して許してこなかった。メディアは、国内や地域の課題に深入りすることは決してない。そうした課題を論じることは、政府の権威と正統性を損なう危険が高いからである。

それに加えて、メディア・リテラシーは、基本的なリテラシーがあるところでのみ可能である。成人非識字者の絶対数は、1990年から2000年～2004年の間に、6400万人から5800万人に減少したとはいえ(Hammoud,2005)、MENAにおける識字率の平均は、66%とかなり低い。この地域での識字率のジェンダー差はきわめて高く、若者の方が年長者よりも識字率は高いが(Hammoud,2005)、女性の非識字率は、3分の2にのぼる。

こうした暗い現実には、政府が長年人的資源育成や教育のための財政や予算をないがしろにしてきた当然の結果である。この点は、メディア・リテラシーにも悪影響を与えてきた。政府は、メディアの内容を自分に有利なようにコントロールできるよう、メディアの自由と普及にたいする要求についても無視してきた。こうした問題についての何の特別な政策もとられなかったこともあり、政府によるメディア管理状況はメディア・リテラシーの普及率をさわめて貧弱にさせている。メディア・リテラシーは、メディアのあり方に依拠している。そして MENA 諸国におけるメディア状況は、公式、非公式のメディア教育にとってよいものとは言えなかった。MENA 地域の特徴を詳述するのは本稿の範囲外だが、MENA 諸国は政治的、経済的、文化的な性格や方向性において多様であるが、メディア状況という点では共通点があることは確かである。ウィリアム・ラフによれば、「報道に関する4つの理論」^{註2}のどれかに MENA 地域のメディアをあてはめることはできない。

MENA 諸国では、情報大臣が国家の意を汲んで、懲役や身体刑を伴う、厳しい法的規制によってメディアをコントロールし、その内容に関与している。近年のメディアの爆発的進展は、それまでは容易だった情報大臣の職務範囲を拡張し、複雑なものにしている。しかし、彼らはそうした事態に適応してきており、彼らの職務は、特にインターネットにおいて急増している新しいメディアによるメッセージを監視し、増大し、新興有力勢力となっている貧困層の非識字の若者たちの行動主義に歯止めをかけ、テレビを中心とするメディアにおけるイスラム急進派聴衆の増大を阻止するといった任務も含まれている。

こうした新しい情報源へのアクセスの増大は、新旧すべてのメディアの一般的な商業化とあいまって、オーディエンスの獲得競争をうみだした。この競争は、低水準のメディア・リテラシーとあいまって、投資家に娯楽偏重という低レベルの共通志向へと駆り立ててきた過度に飽和した市場で

行われている。とはいうものの、メディアの商業化と民営化は、必ずしも政府のコントロールから距離をおくことにつながらない。大半のメディア機関は抑圧的な政府の注意深い監視体制のもとにあり、報道内容への政府の干渉を受け入れている。かくしてメディアは、ニュースの真正で独立の媒体というよりも、政府の方針の代弁者となっている。

こうした政府によるメディア・コントロールは、大衆の中に情報への不信感を醸成している。これによって、一般的な虚偽感覚が蔓延している。そうした感覚は、「集団的欺瞞」と呼ばれるものであり、真実をくぼかし、そうしたくぼかしを黙認するメディア専門家が、受け入れにくい事実を、体系的、意図的に糊塗することによって生じる感覚である^{註3}。MENA の多くの地域に浸透しているこうした状況は、ジャーナリズムによる意図的な虚報によって集団的に生産され、維持されるメディアの歪み、虚偽、言い逃れ、偏向をもたらしている。こうした事態が「メディアの機能不全」と形容矛盾の悪循環に陥っているという大衆の感覚の要因となっている。

こうした社会構造においては、コミュニケーションと信頼感が減退し、信じるべき事柄にたいして疑問をもつ人々を説得するために暴力が用いられる。大衆が国営ニュースに頼っていることから逆動的に、大きな「危機感」が定期的に作り出されていく。こうした危機は道徳的なパニックや安全保障への警戒という形態をとることもある。より長い期間で見れば、アラブやムスリムとしてのアイデンティティの危機という漠然とした形態で現れることもある。

こうした操作されたパニックの一例を、『エコノミスト』2004年9月18日～24日号の記事に見ることができる。この外国誌は、エジプトの主要紙であり、政府所有の日刊紙『アル・アラム』の2004年9月1日号は、調理場で働く12人のネパール人が、仏教徒侵略者を処刑することによって神の業を行うと主張するイラク人ゲリラによって

惨殺された事件を、ごく小さい記事でしか報道しなかった。そして、翌日、同紙は、ネパールの首都のカトマンズで暴徒がモスクを攻撃したことを、攻撃の理由には一切ふれずに、一面のトップで大々的に報じた。人々や事件を不平等に扱う、この非対称的な報道は、ニュースの「形容矛盾的機能」の典型的な例である。こうした報道によって、大衆は正確な情報を得た上で意見をもつということができなくなってしまうのである。メディアのパトロンである国家は、かつての無政府状態や暴力支配への回帰を防がねばならないとして、メディアの操作を正当化するのが常である。

現在の MENA 諸国における、こうしたメディアの「機能不全」を思えば、メディア・リテラシーという言葉自体が矛盾であるということになる。形容矛盾のサイクルは一般的には、用語や概念の過度の単純化と、表現と普及の自由というリップサービスのレトリックとの組み合わせを特徴としている。この悪循環は、国内においてはメディアを政府に従属させ、国外に対しては、多くのステレオタイプのイメージによって MENA の人々や政府が未開で野蛮と非難されるため、自らを他の諸国から隔離させることになる。

20 世紀の後半に、MENA 地域は、特にアラブ諸国連盟内での多国間連携を通じて、それぞれの国の法的措置の一般的枠組みを統一することをめざしてきた。そして、1981 年にイエメンの首都であるサナで開かれた第 2 回アラブ法相会議で採択された「サナ戦略」によって、民法、民事訴訟法、刑法、刑事訴訟法、少年法、監獄基準、戦時情報技術犯罪、個人の地位に関する事柄を含む一連の統合諸法によって各国の法制度を統一するとともに、裁判組織・規則についても統一することになった。

アラブ諸国連盟は、より統合的で調和した法システムを達成するために、法律や裁判の用語や構造、プロセスを統一するための委員会をつくった。同時に、連盟は、この委員会の勧告を実施するために、レバノンのベイルートに、アラブ法律・裁

判研究センターも設立した。

例えばエジプトや他の北アフリカ諸国がローマ法体系を、そしてスーダンが英米法体系を用いているように、MENA では、イスラム法以外の法体系を用いている国もあるのだが、アルジェ（アルジェリア）で開かれた 2005 年のアラブ・サミットの間、ダマスカス（シリア）に設立された汎アラブ議会で、神聖なイスラム法がアラブの法体系の確固たる土台となることが宣言されたことも注目に値する。

アラブ諸国でもっとも人口が多く、MENA 諸国の中で地政学的にもっとも重要な国の一つであるエジプトは、メディアの機能不全のまさに好例である。エジプト憲法と 1981 年の憲法 151 条で批准された国際的な人権規約はエジプト法に組み込まれている。エジプト憲法 47 条も、「意見を述べる自由は保障される」と約束している。さらに、1982 年にエジプトも加わった「市民的・政治的権利に関する国際盟約」の 19 条は、「口頭で、ないし文字や印刷によって、芸術という形態や他のメディアによって、情報やすべての種類の見解を国境を越えて探求し、受信し、伝達する自由」を含む表現の自由という権利を保障している。1996 年に施行された新しい報道法では、「ジャーナリストは独立であり、いかなる権力のもとにもおかれまい」と述べられている。しかし、これらの法規では「メディアの機能不全」は改善されなかった。他の構造的・機能的諸問題がとりあげられていなかったからである。

実際のところ、エジプトの大統領は、判事の任命権を大統領特権として有しており、それによってつねに司法システムを操作してきた。判事たちは、裁判システムを統括し予算管理している司法省の職員とみなされていた。裁判システムの頂点には、自分自身が裁判機関の最高協議会長である大統領が君臨していた。しかし、ナセル後の時代には、法の支配は比較的拡大してきており、判事たちは、国家に対して市民の法的権利を保護する強力な力となってきた。

かくして、すべての政治活動は、1914年の「暴徒集合法15条」、1923年の「集会とデモに関する法14条」、1958年の「緊急事態法」、1971年のエジプト憲法の「警察機関法109条」等の一連の抑圧的な法律によって支配されてきた。多くのジャーナリストたちは、ナセルの時代には改革されなかった、これらの抑圧的な法のために、下級裁判所で尋問されたり、罰金を科されたり、時には投獄されたりした(Kienle,1998:223)。

1993年から1995年にかけては、エジプトは暗い時代を迎えた。イスラム主義者の運動の影響が増大したために、1993年に、ジャーナリストの組合の「選挙を民主化するための法」が制定された。この法は、組合代議員選挙の際に組合員の50%以上の実投票者数を、第二回投票では33%以上を必要としている。選挙結果がそれを満たさず無効の場合は、組合は政府によって任命された判事集団の管理下におかれる。こうした有効投票数の指定は、ジャーナリストの組合選挙を無効にするという絶大な権限を体制側に与えている(Kienle,1998:228)。同じ1993年、エジプト政府は、ジャーナリストの昇進や、同じ組織内での異動を操作するために、「ジャーナリスト組合法」を修正した。

この目的のために、法律は、プロのジャーナリストの数よりもはるかに多い情報省の職員たちをジャーナリスト組合のメンバーにした(Cassandra,1995:15-16)。2年後、誤解を招く情報、誤った噂、中傷といった報道の罪過に対して、特にそれらが国家や、その代表たち、国家の経済的利害に反したり、公序を侵害する場合には、重い刑罰を科す報道法が通過した。刑罰は、5年の禁固ときわめて高額な罰金に引き上げられた。

1999年5月に、エジプト議会は、私的な集団が政府の政策に影響を与えるよう働きかけることや、組合活動を行うことを禁じるという内容の、NGOの組織化や活動の自由を侵害する法律を通過させた。その法律は、社会省に、NGOの役員会を解散させる権限を与えている。NGOは、外国からの寄

付を受けるためには政府の許可を得なくてはならなかった。新しい法律は、「法や公共のモラルや秩序、国民的統合を脅かす」といった漠然と規定された侵害行為に対して懲役2年までの刑罰を課している。エジプトのNGOと国際的なNGO双方からの抗議活動を受けて、この法律は憲法法廷によって手続き上違憲と判断され、執行が一時停止されている。そのため、1964年の法律32号という、以前のNGO法が効力を有しているが、その法律も同様に抑圧的なものと見られている(Saleh,2008)。

放送についても、上記の新聞についてと同様、1952年の共和国発足当初から、エジプトラジオテレビ機構(ERTU)に放送の完全な独占権を与える1979年の法律13号、1989年の法律223号を通じて、政治的道具としてつねに国家の手に握られてきた。情報省によって統制され、情報相によって任命されるERTUの経営者がニュースやその内容に関して巨大な権力を留保していることは明白である(Saleh,2003)。

2008年2月に状況はさらに悪化した。エジプトとサウジアラビアの主導により、衛星放送によるメディア活動を監視する「倫理法」が新たに制定されたからである。この倫理法は、エジプトにおける報道の自由に向けての動きを沈静化させかねない検閲を保証するものとして用いられる可能性がある。もう一つの例は、カイロのアルジャジーラに勤務している女性ジャーナリストのホウイダ・タハが、誤報と中傷の罪で2回目の逮捕された点である。

エジプト以外でも、すべてのMENA諸国でも、似たような法律や規則によって表現と普及の自由が規制されている。しかも、問題は法の内容以上に、出版と新聞発行に関する、実に多くの法に対処しなければならないという点である。例えば、「印刷法、刑法、ジャーナリズム規制法、国家文書法、公務員法」、軍事情報・軍事決定報道規制法、政党法、機密法等である^{注4}。

2. 中東・北アフリカ諸国と「精神的麻痺」の危険

こうした政治状況の中で、ジャーナリストたちの間でメディア活動に対して、目立たないが破滅的な自己検閲がなされるようになるという不幸な事態こそが、おそらく最も憂慮すべきことであろう。例えば、人口統計のような基礎的資料があたかも国家機密であるかのように扱われ、政府中枢の動きについての報告はほとんど不可能となっている。この点をさらに悪化させているのは、メディア関係者やジャーナリストの大半がメディア専門家としての訓練を欠いているという事実である。知識は評価されず、上層部の官僚が無責任に権力を行使している。

かくしてジャーナリストや編集者はしばしば役人や財界の利害と協調するようになり、他方、政府の腐敗や支配体制の施策を厳しく批判する者たちはしばしば恣意的な逮捕や脅迫、さらには暴力の対象とされるというのが常態となっている。そうした報復への恐れが政府の透明性を弱め、汚職を蔓延させ、政治改革のための課題についての意義ある議論を封じてしまう。

ゆがんだ情報はメディア・リテラシー全体を危うくさせている。その一方で、24時間のニュースネットワークは意図的に実質のない噂話をばらまき、真実よりも自らの好みにもっぱら関心のあるカメラ目線の自称「専門家」やゴシップ屋たちの気まぐれ話にあふれている。ほんもののジャーナリストは、それらの番組に関わらないことによって、自らの評価を守らなくてはならない。

この地域の「メディアの機能不全状況」は、保守及びリベラル双方のメディア専門家の中に文化的反抗の新しい精神を刺激してきた。彼らは、メディアの貧弱な活動と大衆の利害への意図的な無知に反対する。彼らは、急進派の好戦的態度が一般大衆の疎外感を強め、進歩にとって有害な影響を及ぼしている、と感じている。彼らによれば、こうした政治支配状況が、専門家のジャーナリストが故国を離れるというような頭脳流出をもたら

しており、ロバート・ジェイ・リフトンがいうところの「精神的麻痺」^{注5}をジャーナリストと大衆の双方に引き起こし、ひいてはこの地域全体を停滞させているのである。

こうした政府の策動は、「恐怖と混乱」の症状を引き起こしている(Shaheen,2006)。この地域のメディア環境は、検閲と、細心の自己検閲を冷徹に強化しており、他方、大衆は2つの形態のメディア植民地主義の犠牲となっていると感じている。一つは、自分たちの政府によるものであり、もう一つはアメリカやその同盟国によるものである。抑圧された大衆は、自国と国際的な抑圧者が手を携えて彼らの生活と尊厳を脅かしていると感じている。こうした形容矛盾の循環の結果、潜行する不満の声は、イスラム過激派運動に、そのはけ口を求めるようになる。過激派はメディアを自分たちの正義を鼓吹するために活用しようとするが、過激派の運動はメディアの自由にとって決して好ましいものではない。

マイケル・ブラホスが言うように、「(イスラム過激派の) 反乱は真正のイスラムを復興する運動であり、変革の中心をなしている」。したがって、「今日の成功したイスラム革命は、‘過激な’イスラムを広めるための最良の方法である。そこでは、必然的に、イスラム過激派は、自らを穏健化させていこう」(Vlahos,2002:26-28)。メディアにおいては、ムスリムは平和的姿勢を前面に出す。しかし、私的には、犠牲者が多いことが彼らの正義の成就をあらわすと思っている者もいるだろう。こうした二重の態度が、政府の検閲の強化を正当化させることになる。

2006年には、予期されなかった大規模な大衆抗議行動が MENA 地域を席卷した。これは、イスラム推進派や過激派にとっては、長い停滞期間を経ての大衆の覚醒として受け止められた。政府も、こうした抗議行動を、さまざまな市民活動や組合活動の中に「イスラム同胞運動」が浸透していることの証拠ととらえた。例えば、アルカイダのナンバー2のアル・ザワヒリは、エジプトでの監獄

生活で過激化したのである(Shaheen,2006)。

支配体制側が従来の行動や恐怖政治に固執しているのとは対照的に、この地域のメディアは、地域メディアもディアスポラ・メディアも、低コストで利用できる衛星放送技術の登場に後押しされて、激しく変容していく渦中にある。メディアは、いわゆる「汎アラブ市場」を作り出している。

こうしたメディアの現況は、ガメル・アブドル・ナセルによって主導された、1950年代、60年代の非同盟汎アラブ主義という政治的レトリックの皮肉な進展ともいえる。当時、ナセルによって国営化されたエジプトのメディアは、すべてのアラブ人のために発言していると称していた。ナセル以後の時代では、汎アラブのレトリックは、ロンドンやパリといった海外に拠点をおく雑誌や新聞しか使わなくなった。それらの海外拠点メディアでは、西欧で学んだインテリたちが、故国の人権や自由を主張するよりも、ポスト・マルクス主義やポストモダンの言説を論じていた。

形容矛盾の循環は、ニュースバリューのつけ方、ハイテクの活用、コントロールされた市場競争以外にも及んでいる。メディアがたえず集团的欺瞞によって認めがたい真実を抑圧してしまうことや、市場でのシェアを拡大するために、オーディエンスの感情的、政治的趣向に迎合することなども、その一環である。しかし、こうして獲得された市場でのシェアもメディアの独立を保障するには至っていない。広告収入によってメディア活動の商業化を進めるあらゆる努力にもかかわらず、不足額は膨大である。アラブ世界全体のメディアの広告収入は、年間15億ドルであるのに対して、メディアの年間運営費用は約160億ドルである。つまり、毎年145億ドルの赤字となっている(United States Institute of Peace,2005)。こうした赤字は、商業メディアがパトロンである政府から独立することを困難にさせている。膨大な赤字を補填してくれるのは政府だからである。

この地域におけるインターネットメディアでは、従来のメディアよりも、より広範な視点とメッセ

ージが見られる。この地域ではすべての勢力が、無限の可能性と潜在力をもつインターネットメディアを利用しようとしている。過激派集団は、攻撃すると脅したり、敵の戦闘行為や動機に罪障感をもたせたりして敵の士気を損なう目的をもって、現在および将来の支持者にアピールするためにウェブサイトを利用している(Wiemann,2004)。

トーマス・ヘグハマーは、いくつかのイスラム神聖サイトに資金提供しているサウジアラビアにおいて、好戦派が宣伝活動を強化しているように、インターネットは好戦派にとってますます重要な役割を果たすようになるだろう、と指摘した。「(インターネット・ビデオは)、アメリカ人や西洋人一般を攻撃対象にしていることはほぼ確実である^{注6}。」しかし、インターネットも、いったんそれが人気ができたり、「注目される」ようになると、検閲の対象とされる。エジプト国家安全省の役人がサイトのオフィスを訪ねると、そのサイトの論調はつねにトーンダウンすることになる。

パトロンである国家の意図を把握することは難しいが、この地域のメディアが国際的に認められた倫理や規範を侵害しがちであるという事実は残る。実際、ジャーナリストや一般大衆のための有効なメディア教育政策が実施されなければ、暗鬱なメディア状況を誠実に報告することと、言論の自由や知る権利が建前上は保証されていることとの間の緊張関係は解消されないだろう。

この地域のオーディエンスは現在のメディア市場から疎外されてしまっている。大衆はMENA諸国内でコミュニケーションをとることはできず、国内問題のまともな報道はなく、テロリストの宣伝や行為に対する歪んだ報道しかないことへの絶望感を表さざるをえない。MENA諸国におけるメディア・リテラシーの状態は、信頼感を取り戻すための改善を必要とする。そのためには、科学的な調査に基づいた改革を実施したアルゼンチンや韓国などの、世界の他の地域にならって、調査を通じて、(大衆がメディアに求める)期待感や可能性の相違を把握するべきだろう。

3. 変革のための課題と可能性の評価

MENA における現在の暗い構図を変革するための方策と機会を探求し、現行の抑圧体制の克服にむけて現状を的確に評価するためには、権力から独立した適正な調査結果が不可欠である。2005年に AC ニールセンによって実施された「カイロのブリティッシュ・カウンセルによるプロジェクト」、「メディアと社会」が収集したデータを用いて、そうした調査結果を引き出すことができる。この調査は、メディア専門家たちの見解、価値観、態度の概要を示すとともに、そうした専門家たちと大衆の考え方を比較する視点も提供している。調査は、MENA 地域の6か国（エジプト、サウジ

アラビア、レバノン、シリア、ヨルダン、パレスチナ）で実施され、比較分析が可能である。

調査は、全部で 1,210 名への対面インタビュー（各国 200 件のインタビュー）による大規模な質的方法に基づいている。各インタビューの時間は 35 分から 40 分であり、2005 年 8 月 11 日から 9 月 22 日にかけて、メディア専門家やメディア学専攻の大学生によって実施された。調査対象者はすべてエジプト、サウジアラビア、レバノン、シリア、ヨルダン、パレスチナの大都市に居住しており、一つ以上のアラビア語主要紙を少なくとも 1 日おきには読んでおり、テレビを定期的に視聴している。

3-1 調査対象者の人口統計

メディア専門家	メディア学専攻学生	失業者
ジャーナリスト、テレビ番組制作者、ラジオ番組制作者	マスメディア学専攻学生（2、3、4年生）	高学歴者（高校または大学卒）
社会問題報道の専門家	男性と女性	現在、失業中
高学歴者（大学卒）		18歳～25歳及び26歳～35歳
男性と女性		男性と女性
26歳以上		

3-2 メディア専門家の問題意識と大衆の問題意識の比較

調査の結果をみると、大衆の問題意識は、現在直面している社会問題の「失業」が 88%と 1 位であり、次いで「貧困」(47%)、「結婚・離婚」(46%)となっている。これに対して、メディア専門家の問題意識はこれとは全く異なり、「教育の質」(47%)がメディアが強調する主要な社会問題となっており、「失業」(9%)はメディアの関心事の中では最も低位にある^{訳注}。

ラジオが 50%となっている。この統計によれば、アラブ諸国のオーディエンスは新聞が 33%と、テレビやラジオよりも影響力があると思っている。新聞は普及率（25%）も一番高く、記事の内容もより分かりやすく（60%）、信頼でき（50%）、満足度（44%）と高い。

この調査結果は、いろいろなメディアの中で新聞により親しみを覚えているエリートたちは別にして、MENA 地域全体に広がる非識字率の高さと矛盾している。この点は、おそらくは調査対象者の大多数が都市部の比較的教養のある層であることから説明できるだろう。

3-3 主要メディアへの評価の対照調査

調査結果を見ると、ここでは対極的な見解が示されているようである。主要メディアへの期待度の高さは、「分かりやすさ」という項目に最もよく表れている。そこでは、新聞が 60%、テレビが 56%、

3-4 学校教育の質

調査結果によると、多くの社会的・政治的理由によって、また時には教育状況の世界標準を知ら

ず、それと比較するという視点がないために、調査対象国の間で大きな意識差があることを示している。MENA 諸国全体で見ると、40%の人々が、自国の教育は「どちらかと言えば良い」と評価している。しかし、個々の国々でみていくと、調査結果は大きく異なり、正反対ですらある。例えば、エジプトでは、33%が、学校教育の質が「良くない」と答えているのに対して、「非常に良い」と思っている人は6%にすぎない。

こうした数字は、エジプトが比較的開放的で自由な社会であるためだろう。それとは逆に、サウジアラビア、パレスチナ、ヨルダンでは、それぞれ54%、52%、52%の人々が自国の教育の質を「どちらかと言えば良い」と思っており、「たいへん良い」と思う人々もサウジアラビアで21%、ヨルダンで14%となっている。別の観点から見ると、教育の質の評価の低さ（「どちらかと言えば良くない」と「良くない」を加えた数字）では、エジプトが55%（33+24）（原文ママ）、シリアが41%（26+15）であるのに対して、サウジアラビアでは16%（7+9）、13%（8+5）となっている。こうした評価の大きな違いは、サウジアラビア、パレスチナ、ヨルダンにおけるメディアと教育双方が複合的に操作されているためと思われる。この調査結果は学校教育の質の実態を反映していると言うよりも、むしろ MENA 諸国の政府によって管理されているシステムを批判する権利を含めた、文化的な諸変数の総体を表していると思えることができる。

3-5 大学教育の質

調査結果によると、全体的に見て40%が大学教育の質を「どちらかと言えば良い」と考えているのに対して、11%が「良くない」と見ている。エジプトでは、「どちらかと言えば良くない」が25%、「良くない」が23%と、評価が全体的に低い。それに対して、レバノンでは、「たいへん良い」が35%、「どちらかと言えば良い」が43%というように、評価は全く逆転している。「どちらかと言え

ば良い」がそれぞれ50%、52%、62%というように、サウジアラビア、パレスチナ、ヨルダンの3カ国も、大学教育について肯定的な評価を示している。ところが、驚くべきことに、これら3カ国は、大学教育の歴史も設備も有していないのである。こうした評価の差は、先の評価の差と同じ理由、すなわち調査対象者が都市部の比較的教養のある人たちの見解を反映しやすいという事実もさることながら、調査対象者が率直な回答をするのが難しく、実際の状況を自己否定し、歪曲して回答しがちであるという点から説明できよう。

3-6 メディア専門家が定期的に行っている活動

調査結果によると、メディア専門家はほぼ全員、テレビを視聴し、新聞を読んでいる。しかし、調査対象者の意見が MENA 諸国の人々の全般的傾向というように一般化してはならない。その上、いくつかの回答は自らの「教養」をひけらかしている可能性もある。メディアにアクセスすることは近代人と専門家の証拠とみなされているだけに、メディアへのアクセスを実際よりも多く回答する傾向がある。ラジオを聴くことがテレビ、新聞に次ぐ位置（73%）をしめている点を、そのまま受け取るのは要注意である。なぜなら、あらゆるニュース報道を把握しておく必要があるメディア専門家が調査対象者の一部をなしているからである。別の調査によれば、実際には、いまだにラジオを聴いている人々はずいぶん3%にすぎない(Saley, 2008)。

この調査結果から読み取れる主要な点は、ラジオ聴取者がシリアで最も少ない（16%）という点である。シリアでは、同様に、インターネットを見る人が42%、雑誌を読む人が30%とそれぞれ最小である。こうした状況は、貧困が広がっていることと、政府のコントロールが厳しい点からきていると思われる。しかし、イスラエルとたえず紛争状態であり、メディアのインフラが欠如しているとまでは言えなくても、非常に弱体であるパレスチナについては、シリアほどメディアへのア

クセスが少なくない。

メディア専門家とメディア学専攻学生に対する、これらの調査から、MENA 地域が直面している3つの主要な課題が現れている。第一には、メディアが大衆に価値ある情報を提供するという意義ある役割を演ずることによって、メディアという競技場を公正なものにする必要がある。そのためには、規制的な法や措置、政府による干渉を弱め、論争的な問題を論じるジャーナリストをより保護するようにしなければならない。第二に、市民による自由主義的活動家が警察に抑圧されないように法を改正して、彼らの努力を促進することである。第三には、適正かつ確かな法律や規制によって、メディア業界の独立の健全な制度と民主的な運営を確立し、現在の利害抗争を解決する必要がある。

4. 市民参加とメディア教育への示唆

MENA におけるメディア・リテラシーの困難さの最大の要因のひとつは、この地域がいまだに途方もない課題をかかえている点にある。メディア状況そのものに関連している課題もあれば、失業、教育、健康といった、より基本的な社会問題に起因する課題もある。メディア・リテラシーは、魔法のランプから解放された魔神のごとく、強い力を発揮することで、アラブのアイデンティティと他の世界に開かれる可能性に向けた社会変革を追い求め、促進することをめざすものだ。しかし、MENA 諸国の政府はそうした状況の実態をほとんど把握しておらず、それらの政府が継承し、あるいは創出するのに手を貸してきた形容矛盾の状況を解説するためにどの程度のことをする必要があるのであるのかについて誤った判断をしている。そのため、メディアの「ランプ」の中から魔神を解放することは難しいだろう。実効的な改革が実施されない限り、現在の状況が近い将来に終わることは期待できない。

一般市民は、こうした状況を変えられないのは、自分たちに「どこか間違ったところがある」に違

いなく思っている。大衆のこうした取り違えを強めるために、MENA の大半の政府は巨大な富を自在に行使し、変革への真剣な取り組みを避け、妨害するために、「テロリストの蔓延」といった意味不明の用語を用いている。公共意識が減退した結果、この地域の市民たちは、いまだに高い税を払うことによって、政府が社会サービスを提供し、自分たちが生活のほとんど全領域において補助金を得られることを好んでいる。カイロ、バイルート、アンマン、リディア、ガザ、ダマスカスの街頭での人々の意見は、指導者たちの意見とは非常に異なっており、通常、正反対を示している。調査では、すべての市民は、国家や政府の公式の相互関係と、大衆の見解との間には重大な乖離があることを認めている。市民的自由の欠如と、世俗国家と宗教国家との間の亀裂の恐怖とが、原理主義とテロリズムを恐れる意識を高めている。こうした状況は、市民たちがメディアが適正に運営されておらず、民主主義的な市民権が保障されていないことへの対処に疲れてしまっているために、市民参加ではなく大衆の疲弊感をもたらしている。

過激派は、単純で視覚表現に訴えやすい議論をつくりだすことによって、メディアを有効に利用している。大衆が政治的課題を設定する力を欠いているために、社会権力としてのメディアが疲弊し、機能していないという現在の脈絡においては、過激派のそうしたメディア利用はいっそう有効である。官僚や政策実施者は、なじみの「安全な」実践を変えることを拒否しており、メディアは現実を歪め、互いに競合することによって歪みを拡大する。こうした点が、再検討するのに時間を要する文化的障害であり、信頼を回復するための適切な改革を要する政治環境である(Saleh, 2006)。

メディアの受け手である大衆は、自分たちのことを個人的にも集団的にも屈辱と憤懣をもって受け止めている。こうした社会的沈滞は、政治状況としての〈法の支配〉を弱体化させており、そのことは大衆にとって有益とはならなかった。こうしたジレンマを改善するためには、大衆とエリー

ト双方が、＜問題は自分たち自身の内にある＞ということを認める必要がある。大衆が自らを一人前の市民社会と変革の担い手とならなければ、この地域に、深い内省が起こることは決してあるまい。

この地域におけるメディア・リテラシーの発展がこうした変革にとって重要な役割を果たすことは確かであるが、メディアが自己変革できる力を持っているかは定かでないし、ましてそれぞれの国の民衆の自己変革の可能性については確言できない。ここでの問題点は、メディアの関心と大衆の関心がたえずずれていることであり、同様に大衆と政府との間に溝があることである。さらに不安な点は、流血と混乱を引き起こすであろう革命の動乱を経てもたらされる変革がどのようなものになるかである。こうした革命では、政府、イスラム過激派、進歩勢力がしのぎをけずって争うことによって流血沙汰となり、誰がこの革命の真の担い手であり、その人々は誰の利害を代表しているのかが分からないだけに混乱をひきおこすことは免れないだろう。

この地域では、多くの人々が、参政権のような基本的権利の獲得を志向するような変革に対してすら、いまだに懐疑的であったり抵抗を示したりしており、形容矛盾の状況は深刻である。だからと言って、変革の担い手がないわけではない。政府の腐敗に対してずっと闘ってきているエジプトの「ケハヤ（もう十分だ!）」のような、進歩的な市民運動が数多く存在する。しかし、過激派の極端な主張もまた日増しに強くなってきている。その結果、「第三の勢力」すなわち社会に不満をもっている人々は、社会の他の階層の人々からほとんど切り離されて、自分たちの世界に閉じこもっており、そうした運動に加担するのを嫌っている。

この点に関するもう一つの思い込みは、自由な意見を持ち表現する自由を行使することを認める法律がないか、あるいは少なくとも機能していないというものである。これによって、政府はたいの場合侮辱や名誉毀損の罪によって、多くの

新聞を発行停止にし、多くのジャーナリストを刑務所に送っている。たくさんの行政的障害がいまだに有効であり、公的情報を得ようとするジャーナリストの前にたちはだかっている。それらの障害は公平で独立したジャーナリズムの活動を妨げ、一部のジャーナリストを、「虚偽情報」の畏によって投獄したり、罰金などで罰したりしている。

エジプトの大統領ホスニ・ムバラクに対する侮辱罪によって、「アル・ドストゥー（憲法）」の主筆であるイブラヒム・エッサとジャーナリストのサハル・ザリ、さらにワラクの市民とを投獄させた2007年のカイロの簡易裁判所判決は、こうした形容矛盾の循環の顕著な一例である。こうした事例としては、アデル・ハモウダが率いる「アル・ファジル（夜明け）」に対してなされた数多くの訴訟のほかにも、「ソウト・アル・オンマ（国民の声）」の主筆、ワエル・アル・イブラシィに対する裁判がある。彼は、「裁判官の危機」の際に、刑法法廷に召喚された。「裁判官の危機」においては、裁判官たちは、第一次大統領選における広範に行われた選挙違反によって利用されたり、不当に傷つけられたりしたと感じていたのである。対立派に対する不公平な裁判のような法を逸脱した行為のために、法曹界のメンバーに対する攻撃も増大していった^{註7}。

5. 市民参加、アイデンティティ、メディア・リテラシーを育成するためのポイント

これまで約10年間にわたって、規制緩和やグローバルな競争の拡大に対応するために、MENA諸国は新しいメディア政策を実施し、文化的政策課題も拡大させてきた。その一つのねらいは、メディアのデジタル化がもたらした領域に焦点をあて、教育、労働など文化のあらゆる局面を変容させていこうとするところにある。しかし、このことは単なるメディア政策や文化政策、あるいは科学技術および経済の観点を変化させるということに尽きず、より大きな課題、すなわちグローバル化の中での地域的統合と、国民文化やアイデンティテ

いの徐々なる断片化の問題でもある。MENA 諸国は、伝統的な国民統合社会から、マスメディアがグローバル社会の周縁での「相互作用的社会」の中へと位置づけられようとする、まさに過渡的な変化にあるこの新しい文脈の中では、伝統的な組織や制度の衰退と変容、国民統合とは別の価値観に基づいた個人のためのサブ・ネットワークの複雑な構造より大きな位置をしめるようになっていく。

文化、メディア、コミュニケーションと情報、技術は、情報社会の新しい経済における最も強力な成長部門（文化、教育、娯楽、情報）である。MENA のメディア政策と文化政策の進展は、次の2つの傾向の間に位置づけられている。一つは、メディアの MENA 地域市場の自由化と同質化であり、これによって作品や作り手の自由な流れが促進され、MENA 地域のコングロマリットがグローバルなレベルで活躍できるようになる。他方、文化や芸術の伝統や公益的文化を公的に保持するという強い伝統も残っており、この点からは、MENA 地域メディアの作品やノウハウの生産と頒布における相乗作用やネットワーク形成の試みに対しても国家的な縛りがこれまでのところある。

文化横断的な暴力を引き起こすコミュニケーションの体系的歪みを克服する唯一の道は、人々の間の信頼と連帯との根本的関連を（再）構築する——これこそがメディア・リテラシーの背景をなす目標である——ため、そして、信頼を確立して恐怖や抑圧と闘うためにメディアや文化を用いることである。

恐怖政治から寛容への移行が、さまざまな人々と文化が同じ舞台上同じ時間に相互作用の共同領域を共有するための第一段階である。しかしながら、寛容は、支配的位置にある強者の態度いかに依拠しているという限界がある。つまり、強者がどの程度の異質な行為をデリダが言うところの他者への「絶対的尊敬」(Balfour, 2007)において許容するかに依拠しているということである。

MENA 諸国における現在の形容矛盾的悪循環

を克服し、恐怖政治から寛容への移行を成就するために考慮すべき5つの点をあげてみたい。

第一に重要なのは、法律改革の努力は、少数のエリートに権力が集中し、機能障害に陥っている政治体制においてもなお、広範な社会勢力に支持されることによって達成される見込みがでてくるという点を認めることである。社会意識を変革する努力をともしなければ、法律改革の成果は不十分なものとなるだろう。

第二点は、政府と大衆との間の現在の社会契約を考え直すニーズと一致するが、それをニーズというより必ずすべきこととみることである。この地域の人々の基本的人権の実行が困難なために、途方もなく否定的なステレオタイプな態度が支配的である。それに加えて、政府や社会で指導的な地位にある女性に対して広範な社会的偏見が存在しており、人口の中のこの価値ある部分である女性が市民活動に十全に参加することを妨げている。

第三に政府と大衆との間のコミュニケーションの流れの方向を変化させる必要がある。社会のすべての成員が同等の者として参加する同意と民主的な議論を促し、ボトムアップで情報を提供していくのではなく、上からコントロールするという古い考えが依然支配的である。

第四は、権利を拡大するための条件として、法や改革を実施していくという点である。大衆は、新しい法や改革を政府が実施する能力に対して非常に懐疑的であるが、この点は重要である。多くのエリートたちが思っているように、真の根気や意志のともなわない薄っぺらなうわべだけの取り組みでは十分な関与とはいえないだろう。

第五は、とりわけ教育水準が低い人々、田舎に住んでいる人々、総じて自らの権利に対する意識が弱い人々の中に人権意識を喚起して、改革のプロセスに大衆が参加することが重要である。

最後に、公共的電波を単に国家領域にとどまらず真に公共的にすることを保障する認可書が、MENA の地域規模で求められることになるだろう。また、社会と所属国家の福利に貢献するという会社

の責任についても、MENA 地域の未来を促進するための独自の展望を示すよう求められるようになるだろう。

古典的な自由主義的価値をめざす政治改革は、間違いなく、適正なメディア・リテラシーに取り組み、よい統治を促進するための一つのステップである。ジャーナリストの間でも、また一般の民衆の間でも、メディア・リテラシーは悪意のない仕方でも地域のアイデンティティを保持するための一つの方法ともなるだろう。メディア・リテラシーは、アラブ人自身のアラブ人に対するステレオタイプと闘うとともに、進歩的なアラブ人のアイデンティティを保持しつつ近代性と開放性をもたらす方途となるだろう。MENA の人々が認めるよりもより広い範囲で、こうした目的に向けての大半の作業は、この地域の人々が自分自身で取り組まねばならない。その際、人々は目下の現実と取り組む新しい諸制度を創り、人々を国民的利害とアイデンティティ形成に関与させる新しい訓練方法を創りださねばならない。

「政治不安」「古代史／宗教」「女性／外国人への対応」「ムスリム／イスラム」＜石油＞といった用語の理解は、すべてメディア・リテラシーがこれらの用語に対して人々がどれだけステレオタイプや先入見や無理解を乗り越えるように手助けできるかにかかっている。これらの用語の理解は、地政学と国際的メディア経済の流れという世界規模の文脈の中に位置づけられている。したがって、メディア・リテラシーは、メディアが機能不全に陥っている状況の人々が捉え直すことを支援する長期的な方策となるだろう。メディア・リテラシーは、指導者や政策決定者たちが混乱をおこすことなしに、アラブ人のアイデンティティとプライドを再興するような仕方でも平和と人権についての進歩的な理解をもって変革を実行するためにも役立つだろう。

メディア・リテラシーを政府の宣伝手段から無数の地方のオールタナティブな集団運動へと変革していくためには、方策と理念を集団的に開発す

る努力とともに、多様な集団を包含し横断的な連帯を創り出す必要がある。そのようにしてのみ、メディア・リテラシーは大衆の参加を獲得することができ、さまざまな形態で現れているコスモポリタンの世界観と原理主義との軋轢への平和的解決をもたらすことができる。原理主義は、個人を国家や宗教のパラダイムと物語に結びつける伝統を狂信的に擁護する。それに対して、コスモポリタニズムは国家を越えるグローバル化を支持し、国家や地域の境界を越えた人間の権利と平等の思想や精神構造をひろげようとする (Giddens, 1999)。

MENA 諸国のメディアは、伝統的なものも新しい相互作用的なものも、ますます技術的に統合されていくメディア文化にむけてのこうした進展において重要な役割を果たすことができる。この進展によって、以前の地理的境界を大幅に越えて、地域のアイデンティティとプライドが促進される。アラブ人とムスリムは、宗教の再活性化を導入するか、あるいは現実の文化越境的な対話の停滞を非 MENA 諸国の相手国と積極的に関わっていくことによって克服することを通じて、グローバル化に対する自分たち自身の文化的応答を進めていかねばならない。この文脈において、普遍主義は、地域のアイデンティティを弱めたり消したりするのではなく、むしろ豊かにし、世界に開かれることによって実現されるだろう。したがって、土台に深く根付いた文化復興は、人類を分断するのではなく統合するのである (Levin, 2005:204)。

全体としてのメディアは、長期的な歴史的視野から見れば、柔軟な地方や地域や民族のアイデンティティの現れが世界中に存在するように、こうした文化的アイデンティティの形成に貢献し得るのである。こうしたアイデンティティは、労働、家族構造、都市生活、所得配分の形態の近代的変化に適応して、自在に変化している。こうした文脈において、メディアは、シンボルや考え方の源泉であるとともに議論の重要な場でもあり、また、人々の時間と資源の消費を補う役割を担ってもい

るのである。

注

1. 「形容矛盾」はレトリックの一種であり、「耳をつんざくばかりの静寂」、「苦悩する楽観主義者」というように、矛盾する言葉を結びつける表現法である(Houghton, 2006)。

2. ウィリアム・ラブ(2004)は、メディアのあり方を4つの状態に分類している。(1)動員: シリア、リビア、スーダン、2003年以前のイラクは植民地化を経験しており、メディアは政治的不安定を引き起こしてきた。そこで政府はメディアを直接的に統制し、自らの目的を達成するために法的手段を用いている。(2)忠誠: サウジアラビア、カタール、アラブ首長国連邦、バーレーンとパレスチナは、メディアの国営化、表現の自由の許容度の上下、弱体化政党といった伝統的な路線に沿って発展してきた。メディアは国営のため、重要な役割を果たしている。(3)移行期: エジプト、ヨルダン、チュニジア、アルジェリア、2003年以後のイラクでは、メディアは政府によって統制されており、法的手段による操作を受けているため、自主規制している。(4)多様性: クェート、イエーメン、レバノン、モロッコでは、表現の自由が強く主張されているため、政府によるメディアへの影響は制限されており、独裁色は弱い。

3. 「集団的欺瞞」は、科学者や学者たちの知的不誠実を表している。このことは、むろん決して新しいことではない。しかし、科学者の規範は、個々の科学者が小さな、しかし同様の仕方で真実をそぎとり、ぼかしていることに自覚的であっても、科学者集団は科学者共同体や一般民衆の間にたえず欺瞞を浸透させてきたのである。

4. バシウニ、2007 参照。チェリフ・バシウニ法学教授は、ドゥポール大学国際人権法研究所長、イタリアのシラクサの刑法学高等研究所長、フランスのパリの刑法国際協会の名誉会長である。

5. 精神分析家のロバート・ジェイ・リフトンによれば、「精神的麻痺」は、抑圧、否認、投射のよ

うな、よく知られた防衛機制に基づいて、排除され、切り離された感じをもたらす。テレビ文化と、メディアによって操作されたイメージの刺激に過度にさらされることによって、民衆は、世界とつながっているという意識を脅かしている現実や可能性に無自覚になり得るのである。

6. インターネットは、イスラム過激派にとってますます重要な媒体となっている。処刑されるアメリカ人の映像をのせたウェブサイトにせよ、攻撃を呼びかける文章にせよ、インターネットはプロパガンダと、過激派の間での情報交換にとっての主要手段となった。ラジオ自由ヨーロッパ・ラジオリバティのジェフリ・ドノバンによって引用された「terrorism.net」(2004年6月16日)に関するトーマス・H.(2006)の論文を参照。

7. 「裁判官の危機」は、裁判官たちがさまざまな変則事態を免れようとして、自分たちの裁判を街頭に持ち出したことの結果だった。エジプトの裁判官たちは、自らの独立と尊厳、大衆へのイメージを守るために闘ったのである。この「危機」と関連して、裁判官はお互いに相対立するものなのか、それとも司法全体と行政とが相対立しているのかという問題が残っている。現在の危機の考えられる理由の一つは、1972年の法律第46条が法務大臣に対して司法運営に関する権限を拡大した点にある。法務大臣は、裁判官を異動させることによって懲戒する権限をもつようになった。こうした権限は、他の国々のように、最高司法審議会がもつべきだろう。

訳注

原文には図が掲載されているが、不鮮明で内容的にも不正確な点が見られるため、日本語訳からははずしてある。確認したい場合は原文参照のこと。

参考文献

Alterman, J. (1998). *New Media, New Politics? From Satellite Television to the Internet in the Arab World*. Washington, DC (US): Washington Institute for Near East Policy.

- Amin, N. (2006). Soapbox: Judges in Crisis. *Al-Ahram*, 793. (<http://weekly.ahram.org.eg/2006/793/op7.htm>).
- Arab Media: Tools of the Governments: Tools for the People? United States Institute of Peace, August 2005, Virtual Diplomacy Series (VDS): 18. (www.usip.org/virtualdiplomacy/publications/reports/18.html).
- Aram, I. (2003). Multilateralism: The Basis of a New World Order, *Armenian News Network / Groong*, (www.groong.org/ro/ro-20030325.html) (2003-03-25).
- Balfour, I. (2007). *Late Derrida*. Durham, NC: Duke University Press.
- Bassiouni, C. (2007). A Compilation of Legislative Laws and Regulations of Select Arab Legal Systems. Justice and Human Rights. Technical Assistance Projects in Afghanistan and Iraq Activities 2003-2006, International Human Rights Law Institute at DePaul University (IHRLI) (<http://216.239.59.104/search?q=cache:qsKFzFQViUJ:www.isisc.org/public/BrocDesigned.pdf+A+Compilation+of+Legislative+Laws+and+Regulations+of+Selected+Arab+Legal+Systems.&hl=en&ct=clnk&cd=6>).
- Cassandra, M. (1995). The Impending Crisis in Egypt. *Middle East Journal*, 49 (1); 9-27.
- Cosijns, L. F. (2001). Interreligious and Intercultural Dialogue Guidelines. *Fountain*, 33: 10-14.
- Croteau, D. & Hoyness, W. (2003). *Media Society: industries, Images, and Audiences*. London: Sage.
- Demers, D. (2003). *Terrorism, Globalization and Mass Communication*. Washington: Marquette Books.
- Donovan, J. (2004). Middle East: Islamic Militants Take Jihad To The Internet. *Radio Free Europe, Radio Liberty* (www.rferl.org/content/article/1053350.html) (16-06-04).
- Giddens, A. (2003). *The Progressive Manifesto: New Ideas for the Centre-left*. Oxford: Blackwell.
- Gottfredson, L. (1994). Egalitarian Fiction and Collective Fraud. *Society*, 31, 3: 53 (7).
- Hammoud, H. (2005). Illiteracy in the Arab World, Literacy for Life, Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life.
- Irving, J. (1972). *Victims of Groupthink*. Boston: Houghton Mifflin.
- Irving, J. (1982). *Groupthink: Psychological Studies of Policy Decisions and Fiascos*. Boston: Houghton Mifflin.
- Jandt, F. (2004). *An Introduction to International Communication: Identities in a Global Community*. London: Sage.
- Kienle, E. (1998). More Than a Response to Islamism: The Political De-liberalization of Egypt in the 1990s. *Middle East Journal*, 52 (2); 219-235.
- Levine, M. (2005). *Why They Don't Hate US: Lifting the Veil on the Axis of Evil*. Oxford: Oneworld Publications Limited.
- Miles, J. (2002). Theology and The Clash of Civilizations. *Cross Currents*, 51 (4). (www.crosscurrents.org/Mileswinter.2002.htm).
- McQuail, D. (2006). *Mass Communication Theory*. London: Sage.

- Oxymoron (2006). The American Heritage® Dictionary of the English Language, Fourth Edition. Boston: Houghton Mifflin Company. (<http://dictionary.reference.com/browse/oxymorn>).
- Rugh, A. (2004). The Arab Mass Media: Newspapers, Radio, and Television in Arab Politics. London: Greenwood Publishing Group.
- Safi, L.M. (2001). Overcoming The Cultural Divide. American Journal of Islamic Social Sciences, 18, (4). (www.amssmnet/past_editorial).
- Saleh, I. (2008). Sitting in the Shadows of Subsidization in Egypt: Revisiting the Notion of Street Politics. Journal of Democracy and Security, 4; 1-24.
- Saleh, I. (2006). Prior to Eruption of the Grapes of Wrath in the Middle East: The Necessity of Communicating Instead of Clashing. Cairo: Taiba Publications Press.
- Saleh, I. (2003). Unveiling the Truth About Middle Eastern Media: Privatization in Egypt: Hope or Dope? Cairo: Cairo Media Center.
- Shahine, G. (2006). Is the Fire Going Out? Al-Ahram Weekly Online, 798; 8-14; June. (<http://weekly.ahram.org.eg/2006/798/eg4.htm>).
- Shor, F. (2002). Psychic and Political Numbing in Preparations for War, CounterPunch (2002-08-12).(www.counterpunch.org/shor0812.html).
- Vlahos, M. (2002). Terror's Mask: Insurgency Within Islam. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Weimann, G. (2004). Terrorism on the Internet, Special Report, U.S. Institute of Peace (2004-03-17)

(訳：門倉正美)

3 学校教育の外部における
メディア教育支援
—市民活動に向けて—

3-1 メディア教育が国の政策となる時

ロクサナ・モルドチョウィッツ博士

「学校とメディア」プログラム 理事

教育省 ブエノスアイレス (アルゼンチン)

要約

ラテンアメリカにおいてメディア教育が直面している固有の課題は、生活水準による格差を狭めて、貧困家庭出身の若者たちが文化的技術的商品を、より公平に利用できるようにすることである。障害は少なくなく難題は無視できないが、最初の段階としては、公共政策、国の政策として、メディア教育を導入することである。幸い、メディアを用いて学習者に分析、解釈、創造的な活用を指導してきた教師たちがもともと存在する。メディア教育が公共政策の一部となると、この考えは個人のとりくみを越え、私的な努力から国家の責任に変わった。国の政策となることで、大きな障害を克服し、21世紀のメディア教育が示す主要な努力目標を具体化するための唯一の方法である。

キーワード: 参画、民主主義、参加、公共政策、マルチメディア世代、若者のアイデンティティ、学校、民俗文化、社会参加

1. 民主主義への参画

1982年の、アルゼンチンと英国間のマルビーナス戦争（フォークランド紛争）では、ブエノスアイレス市のメディア、厳密に言えば軍事政府によって統制されたメディアは、意気揚々とした勝利の感情を扇動した。「アルゼンチンに勝利を」は、戦中すべてのテレビでの主要なスローガンであった。このスローガンは、以前の「アルゼンチン国民は権利があり、心やさしい」というスローガンと違ってかわった。こちらのスローガンは、海外に広がる何千もの人々の失踪の噂を打ち消すために、同じ独裁主義の主導で1976年以来映画のスクリーン上で派手に扱われていた。

マルビーナス戦争の間、メディアのキャンペーンは、勝利の確信、イギリスのものすべての排除、国家主義的心情といった3つの主要なテーマで決められていた。戦争の間、テレビは英国軍の死者のみを放送で伝え、一方学校からシェークスピア、レコードショップからビートルズを除くことが求められた。激しい戦闘の60日後、同じメディアがアルゼンチンの敗北を報じた。

ブエノスアイレス市から何千キロか先で、英国メディアはマルビーナス戦争も報道していた。当時の問題としては、2、3週間前にはじめて聞いただけの少数の島々の将来に対して、命を捧げる（もしくは他の人も命を捧げる）価値があることを多くの人に説得しなければならなかった。膨大なイデオロギー操作が、世論形成や、政府の主張の公正さを説得するために必要とされた(Masterman, 1993)。

マルビーナス戦争の経験は、民主主義国家、独裁国家ともに、メディアのクリティカルな理解を育てることを小学校から確実に始める必要があることを確認した。

メディアは、公的な領域を構成し、拡張し、縮小する。メディアは、社会が議論するアジェンダに影響を与える。メディアは、ある話題を加えることもあれば、避けることも無視することもある。けれども、たとえ新しい問題が社会のアジェンダとなっても、公的空間が広がるわけではない。情報の流通も、社会の反政治化、政治の反社会化に寄与しうる(Landi, 1994)。

情報のための情報は、実際十分ではない。われわれは、制限することあるいは市場にまかせることなく、公的舞臺への参画と拡張を伝える政治的文化（情報に意味のある場）に入り込む情報の価値を評価する。人々が公的舞臺の何らかの縮小を避けるために備えるメディア教育について、論じていく。

参画の可能性とは、だれもがメディア・メッセージを用いることができるという立場にある。なぜなら、人は情報を分析し説明し評価することができ、その基盤の上に戦略のたて方や決定のし方を知るからである。メディア教育は、生徒が公共性を認識する教育に寄与しなければならない。そして子どもたちは、社会参加への何らかの侵害を避けること、日常生活に影響する問題の意思決定に加わるあらゆる可能な手段を用いることを学ぶのである。

マルビーナス戦争当時のメディアについて教えることは（もちろん、当時のアルゼンチンの独裁制については問題外）、計画的なメディア操作を明らかにすることだろう。このメディア操作で 60 日後社会全体が悲嘆にくれることとなった。

メディア教育は、とりわけラテンアメリカのような生まれたての民主主義において、また長年にわたる民主主義の伝統がある国でも、シティズンシップの教育である。そして、それはまさになぜ独裁主義政権のもとでは生き残らないか、ということである。だからこそ、メディア教育は、民主主義からも離れることができない。メディアがいかに現実を表し、起きていることを伝えているか理解することは、人々を、参加し、活動し、決定するためのよりよい立場に置くことができる。

メディア教育は、世界及び世界の描写を含み、メディアが意味を構成し言説を正当化する方法を必要とする。メディア教育は、オーディエンスがこれらを再提示する方法を分析する。メディア教育は、わたしたちが世界を意味づける方法、あるいはメディアがわたしたちのために意味づけをする方法について、絶えず疑問を投げかける

(Ferguson, 1994)。メディアが意味を生み出す方法について、わたしたち自身が問うことによるのみ、現実の認識に影響を及ぼす方法やそれを変える方法が理解できるようになる。

民主主義への参画と公的舞臺の拡張の場では、独裁政権下の戦時においても、いかなる社会の民主的生活においても、メディア教育は正当化される。

2. マルチメディア世代

世界中でメディア教育を行う必要性の背後には別の理由がある。それは、子どもたち、若者たちが暮らす新しい文化的技術的宇宙の存在であり、ダイナミックなコミュニケーション環境を確かに知るために教える必要があるということである。

18 歳以下の子ども・若者は、極めて多様化したメディア宇宙、たとえばラジオ (AM と FM)、TV チャンネル (全国放送とケーブル)、ビデオゲーム、DVD、MP3、携帯電話、iPad、インターネット・・・に生まれたときから囲まれている最初の世代である。

新しいメディアと伝統的なメディアのいかなる区別も、今日の若者にとっては意味がない。テクノロジーの変化、学ぶべき新しい学課、引き受けなければならないメディアの新しい社会的な使い方気づくのは、大人の方である。

対照的に、若者は TV のリモコン、CD プレイヤー、PC を同時に使うことを学んでいる。友だちとの会話は、FM 放送局の音楽から、TV の連続シリーズやインターネットからダウンロードした新しいソフトウェアへと変わってきている (Morduchowicz, 2008)。

実際ラテンアメリカや世界中で、貧しい社会環境出身の若者と中流階級の若者の間では、いまだに大きなメディア格差が存在する。貧困家庭出身の十代は、富裕な友達に比べて、文化的技術的商品に触れる機会が制限されている。とにかく、文化的消費は、すべての若者のアイデンティティの本質の部分である。メディアと情報テクノロジー

一は、今日の若者にとって彼らについて語り、彼らに話しかけるひとつの場——しばしば唯一の場——となっている。

若者は、仕事、勉強、結婚によって、解放されたものだった。今や、多くがつながりを持つことと消費することを通して、自由になることを望んでいる。このような新しい一人立ちの方法は、旧式の方法とぴったり合って、手招きし、思春期から（12歳以上）父母たちとかけ離れた地平へと向かわせる(García, 2006)。

テレビを見、ウォークマンやインターネット・ラジオで音楽を聴く今日の子どもたちと十代は、ビデオゲームで遊び、サイバー空間をネットサーフィンし、何時間も友だちとチャットをして、断片のダイナミックな宇宙、瞬時同時の絶え間ない刺激のモザイク世界に舞い上がっている(Ferrés, 2000)。

思春期は、「マルチメディア世代」とも呼ばれる世代に属している。メディアを自由に取り合わせるからだけではなく、全く同時に使うからである(Morduchowicz, 2008)。

十代の子どもは、テレビを視ながら、音楽を聴き、ウェブをサーフィンし、電話で話し、宿題をする。十代の子どもは、ひとつのメディアに集中しない。教育省による11歳から17歳までのアルゼンチンの若者を対象とした2006年の調査では、一度に一つのメディアだけを使用しているのは20%のみだった。決して一つだけでなく、複数のメディアに時間を配分しているのが、この世代の特徴である。

グーテンベルグにより、15世紀、社会は口承から筆記の文化に移行したといわれる。20世紀には、言葉の文化からイメージの文化へと大きな一歩を踏み出した。今21世紀、直線的な読みから同時に知覚することへと、次の一歩を踏み出している。

今日の青少年は、知覚する、感じる、聴く、視るという新しい方法で、年長者とは異なる文化的な経験を生きている。このような側面を、メディア教育が見逃してはならない。

3. 学校教育の役割

新しい文化的現実と直面するとき、警戒したり防衛的に反応するのは効果がない。社会、特に学校がしなければならないのは、若者文化（もしくは、そうではない文化）に近づく方法を検討することである。

若者も教室外に、しかもそれが比較的自律的な環境であるとしても、文化資本をつくることをわたしたちが認めるとしたら、学校は、既に確立した象徴的なものを伝える唯一正統な場所と見なされなくなるだろう(García, 2006)。

けれども、学校は常にこのことを理解しているとは思えない。なぜなら、結果として学校文化は若者文化に接しないままであるからだ。若者は、学校文化によって正当化されたのとは異なる要因によって支配される世界で動き回っている。

その始まりから、学校は印刷機とともに生まれ、常にぴったりと印刷文化と結びついている。学校は、書物の論理、直線的で連続する秩序に支配された世界にあった。

学校は、以前から現在に至るまで、書くこと、言葉、教科書の道に沿って続いている。そして学校は、教室の外から現れ存在しはじめた文化、すなわち映画、テレビ、新しい技術をしばしば無視してきた。この学校の伝統的な概念は、児童生徒からの文化と、教師が授業で与える文化との間の格差を広げてきた。一般的に、制度としての学校は、若者のアイデンティティを形成する社会的なプロセスからはずれており、「若者」を教科書に記述される理想の若い人、一步一步前に進み、確かなふるまいを学ばねばならない存在とみなしている(Martin, 2002)。

学校は、視聴覚文化と直面するのを避けている。道徳的影響との理由で価値を低めたり、あるメディア、特にテレビとビデオゲームが子どもの自由時間を奪う、子どもの純心さと理想主義を操る、子どもに浅薄さと自己満足に満ちたものを浴びせて、真面目な課題に取りかかることを阻む、そう

したやり方を嘆くばかりである。メディアの有害な力にとりつかれ、教育者は結局、若者の世界の複雑さを見る見方を失っている(Martin, 2003)。

もし若者のアイデンティティが、彼らが読む本によってのみ定義されるのではなく、視聴するテレビ番組やサーフするマルチメディアのテキスト、流している歌、選ぶ映画、好むマンガで定義されるのであれば、そのとき学校はこうした消費する商品に近づき、若者が異なる言葉を使い、異なる方法で書くことを認めなければならない。

大衆文化は、若者に自分たちのものと思わせ、自分たちに話しかけてくれる、自分たちについて語っていると感じさせるわずかな空間のひとつである。ポップ・カルチャーは、自分たちが誰であり、自分たちが働いて生活している社会はどのようなものか、自分たちが社会的にどう存在かを理解するのに役立つ。

今日の学校の課題は、知識は広がり、新しい方法で流通していることを理解することである。二つの変化、「脱中心化」と「脱時間化」が、このプロセスの手がかりである(Martin, 2003)。

・「脱中心化」は、知識はもはや書物と学校の独占領域ではなく、メディアのような他の分野を通じて流通し始めているものであることを意味する。

・「脱時間化」は、知識はまた分配や獲得を社会的に正当化する時間枠から自由に逃れることを意味する。学びのための時間は、いまだに年齢の範囲で制限されている。今、学齢はなくなっていないが、その存在は変わりつつある。学校で学ぶことは、年齢による境界のない学習、今進行中のもののような与えられた場からでない学習にも適合しなければならない。この学びは、教室を越え、どの時点においても存在し、生涯続く。

今日の教育制度の大きな課題は、子どもや若者に、書くこと考えることの多様な方法に近づき、使うよう訓練することである。この方法は、仕事や家庭、政治や経済の場で彼らに影響を与える決定を導く。

多文化社会で生きるとは、異なる人種の集団や伝統を意味するだけでなく、異なる言語の共存、

口頭であったり、紙に書かれていたり、視聴覚、電子テキストの文化が同時に存在していることを意味する(Martin, 2002)。学校は、こうした文化がともにあり、それらを知り、分析し、探究し、創造的に使うセンターとならなければならない。

4. なぜメディア教育を導入するのか。

学校にこの指導を取り入れるには、かなり多くの理由がある。次にあげるのは、その最も重要な理由である。

・子どもたちが学校外で受け取る情報の大洪水、その多くはメディアからである。学校は、児童生徒にとって時に矛盾したり、しばしば混乱させることがあっても、この情報すべてが一緒にある場でなければならない。

・メディアと技術は、見逃されがちな文脈や現実にはアクセスすることを可能にする。メディアとより最近のインターネットは、新しい時間と空間の概念を提案する。学校はその概念を子どもたちに教えなければならない。

・メディアと技術は、わたしたちそれぞれが自身で構築する基盤の上に、世界像を構成する。学校で、児童生徒にメディアが現実を表現する方法を批判的に検討することを教えることは、重要である。そして、児童生徒は各自のイメージ、表現、意見を形づくる準備をよりよく行うことができる。

・多くの子どもたち、若者にとって、ポップ・カルチャーは彼らのアイデンティティ確立に意味を持つ。若者は、他者との関連で自身について話すことを学ぶ。もし学校が、学校と若者文化のギャップを埋めるためにポップ・カルチャーにもっと近づくなら、それと融合しなければならない。ポップ・カルチャーはアイデンティティ確立にそれほどの重みがある。

・ラテンアメリカ社会では、メディアと技術へのアクセスがかなり不平等であり、デジタル・デバイドはとても深刻である。学校は、とりわけほとんどアクセスできない人々に情報と知識

のよりよい配分を、行うことができる（しなければならない）。

・情報のための情報は十分ではない。学校だけが情報を知識に変えることができる。メディアから放たれるメッセージを読むこと、解釈すること、分析すること、評価することを教えるのは、多くの児童生徒にとって教育システムだけが扱うことができる仕事である。

・われわれはさまざまな言語、文化と接して生きており、多文化社会に暮らしている。若者は、ハードコピーのテキスト（書籍、新聞、雑誌）を読むだけでなく、社会に流通する多様な言語、視覚、視聴覚、ハイパーテキストの言語を使うことも学ばなければならない。

・最後に、メディア教育は児童生徒の社会的及び市民的教育を強化する。児童生徒に学校でメディアと技術のよみ方（広い意味で「よむこと」）を教えること、及びクリティカルに熟考することは、情報を持った児童生徒を教育するために役立つ。情報を持った児童生徒は、社会的問題に敏感で、受け取る情報とメッセージにクリティカルであり、どんな方法で参加するかを決める自信を持っている。

5. 国の政策、多様な利害関係者とともに

このような原則と基本の考え方とともに、アルゼンチン教育省は公共政策としてこの領域を導入することを決定し、「学校とメディア」プログラムを作成した。このプログラムは、当初ブエノスアイレス市（市に管轄権があった）のために教育省で1984年に作成された。この決定は、正確には1983年に民主主義が回復したことからはなされ、硬直した軍事独裁制下で全ての生活をおくった子どもたちに、言論の自由、出版の自由、情報の権利の意味を教えなければならないとされた。

2000年には、「学校とメディア」プログラムはブエノスアイレス市の学校にしっかり導入され、全国で開始された。民主主義の回復からほぼ20年、もちろん忘れられることなく、強化された民

主主義がわれわれすべてのとりくみのための枠組に残るという明確な目標を設定することができた。次に続く目標が、アルゼンチン教育省により「学校とメディア」プログラムのために提案された。

- ・全国の小中学校での、全国的なメディア教育の促進
- ・文化資本の強化、特に経済的弱者の家庭の文化資本
- ・子どもたち、若者がメディアで表現する方法の改善
- ・児童生徒の姿を、彼ら自身の声を聞けるよう支援しながら、さまざまな方法で可視化すること
- ・父母にメディア教育の話題に関心を持たせ、メディアとの関連に子どもたちの目を向けるツールを提供すること

これらの目標に対して、プログラムは国家的にさらに国内のそれぞれ24の州でまとめられた。「学校とメディア」の構成には、ほかの二つの基本的な利害関係団体がある。

一つ目の利害関係団体は、国内のテレビ局、新聞、映画館、雑誌の団体など複数のメディア協会から成っている。メディアなくして、メディア教育を促進するのは困難だと確信する。メディアなくして、若者がメディアのなかで表現する方法を変えるのは不可能である。メディアなくして、新しいイメージを若者に伝えるのは難しい。まさにこの理由から、アルゼンチン教育省は、学校とコミュニティ全体のためにすべてのメディア協会とともに、異なる提案、活動を、共同で組織的に行っている。

このプログラムの二つ目の主要な利害関係団体は民間会社である。異なるイニシアティブを伴う会社のいくつかは、メディアと通信業界（テレコム、マイクロソフト）に属している。ほかの会社は、これらとは無関係な領域（コカコーラ、アディダスなど）に属している。けれども、

それらの会社は、すべて単一の特色を共有している。その特色とは、メディアで広告をし、そのためコンテンツの質の改善だけでなく、新しい世代のクリティカルな視聴者や読者を育てることに関心がある。

このプログラムに会社を組み入れるのには、二つの理由がある。一つは、促進のための多くの提案と活動に特別な、時として高額の予算を必要とする。会社を巻き込むことで、テレビ番組、短編映画、ラジオショー、父母向けワークブック、児童生徒向けの雑誌をつくるのが可能になる。そして、それらには政府も費用がかからないし、コミュニティも支払いの必要がない。しかし、予算がこの決定の唯一の理由ではない。

このプログラムに民間会社を組み入れることは、メディア教育に企業を含め、企業に託す必要を伴う。このような会社の多くは、先に述べたように、テレビ、ラジオ、雑誌、映画、新聞で広告をする。会社は、しばしば子どもたちや青年をターゲットにして、製品を宣伝販売する広告キャンペーンを行う。そして、国の教育省との共同プロジェクトに会社を含めることと若者がメディアでどう表現されるかについて対話を続けることは、会社をこうしたプロジェクトに従事する利害関係者にし、それ自体が重要である。会社自体は、意義深いメディアの可視性を伴うこうした提案のスポンサーになる用意がある。

この方法の最近の報告では、教育省はメディア協会や民間会社に連絡をとり協力を求めている。当然この活動の「パートナー」に最もなりそうなメディア協会にまず、「学校とメディア」プログラムは連絡をとっている。メディア教育が、こうした問題についての組織的な議論にメディア自身を引き込まなければならないことは確かである。

いったん協会が加わることになると、「学校とメディア」プログラムの管理者が、すすめよう

としているさまざまな提案のどれかに参加するよう、各会社に一社ずつ連絡を取る。2008年には、15のトップ企業（国内かつ多国籍の）が、メディア・プロジェクトのスポンサーになった。最後に、会社とメディア協会が、提案の目標、内容、計画に干渉しないことを強調することが重要である。この提案はもっぱら教育省の責任のもとに用意される。

6. とりくみ：感覚から行動へ

「学校とメディア」プログラムによってすすめられた計画は、求める目標によって分けられる。

- ・教員研修：各地のワークショップと教材作成トレーニング（ハードコピーとオンラインの）
- ・学校での特別なとりくみ：メディアの分析と活用を促進する行事、コンテスト、フェスティバル
- ・児童生徒への特別な活動：児童生徒向けの提案とそれへの参加
- ・コミュニティを活発にするプロジェクト：家族が子どもとメディアの関係を理解するための支援活動
- ・「学校、カメラ……活動」フェスティバル。2000年から毎年、中学校の生徒（13～15才）がある話題についての物語を書くように求められる。そして、有名な脚本家や映画プロデューサーの審査員が、短編映画にするために3作品を選ぶ。一流のアルゼンチンの映画監督が短編映画を撮影し、青年たちは映画制作に参加する。3本の短編映画が、アルゼンチンのすべての映画館で本来上映する映画の前に、3週間上映される。このようにして何千人もの映画観客が、公立学校の生徒が考え、書いた短編映画を観ることができる。このとりくみは、若者が自分自身の声、自分自身の意見を持ち、自分自身の物語を語ることを可能にした。フェスティバルは、アルゼンチン映画協

会と映画製作者連盟がスポンサーである。民間会社が、映画制作の資金を出す。

- ・「一日ジャーナリスト」コンテスト。毎年——ブエノスアイレス市で 1997 年から、全国規模で 2000 年から——高校を終えようとしている生徒（16 才と 17 才）が、自分たちの選んだ話題についての報道調査記事を書きあげる。全国から集まった新聞編集者が、掲載したい記事を選ぶ。11 月の日曜に、アルゼンチンのすべての新聞が、生徒の調査記事に 1、2 ページを充てる。生徒たちが書いた通りに、同じ情報源で、変えることなく印刷される。こうして国中の何百万の新聞読者が、公立学校の生徒が考え、書いた調査記事を読むことになる。このことは、多様なものの見方を若者に与えるもう一つの方法であり、とりわけ新聞が通常報道する若者の描写にチャレンジすることである。大人が十代の妊娠について書くのと、若者自身が書くときは全く別である。「一日ジャーナリスト」は、新聞協会がスポンサーである。
- ・「ファースト・ハイスクール・マガジン」。2008 年から、「学校とメディア」が『RE』を出版、多くの十代がアイデアを強調するとき、re cool、re good のように使う接頭辞を雑誌名に使っている。『REvista REsumen』（概要マガジン）の最初の音節も同じで、これは重要な意見、メディアの要約のことである。『RE』は、卒業間近の高校生に無料配布された最初の雑誌である。この月刊誌は、前の月にアルゼンチンの新聞や雑誌に掲載されたニュースや記事、インタビューを集めている。雑誌と新聞の協会がスポンサーとなり、それぞれの記事は最初に掲載された情報源、記者、ウェブサイトを用いし、一字一句再現されている。これは読むことを促すだけでなく、国中の十代がこれまでに知らなかった新聞や雑誌を発見することでもある。毎月 24 ページのカラー雑誌は、さまざまな民間会社がスポンサー

となり、4 万人以上の生徒に無料で配布される。

- ・『家族のテレビ』。これは保護者向けのワークブックで、保護者は子どもたちの TV 視聴を正しくし向けることができる。ワークブックには、子どもとテレビの関係についておとなの共通の関心事を示す 20 の問いがある。回答にも、助言とおすすめが含まれている。ワークブックは——2006 年に出版、再び 2007 年に『家族のテレビ 2』として出版——ブエノスアイレス市のもっとも多い販売部数の新聞社により、無料の日曜版付録として配布された。ワークブックは、「子どもが見るものを選びます。一緒に見ることもできます」というスローガンで TV の公共サービスにより推進されている。ワークブックは新聞社がスポンサーとなっており、付録を無料にすることも含んでいる。多くの民間会社が資金援助を行っている。
- ・『家族のインターネット』。これは保護者向けのワークブックで、保護者は子どもたちのネットサーフィンを正しくし向けることができる。ワークブックは、インターネットの安全で保護された使用のための助言とおすすめを集めたものである。2008 年に一度出版され、ブエノスアイレスである日曜日、新聞とともに無料で配布された。ワークブックは、テレビの「子どもがネットサーフィンするとき、あなたこそ一番の道案内です。」というスローガンで TV の公共サービスにより支援された。ワークブックは、無料の付録を含め新聞がスポンサーとなった。多くの民間会社が資金援助を行っている。
- ・「高校生シネマ・ウィーク」。このとりくみは、貧困家庭出身の若者に影響がある主要な文化断絶を埋めようとするものである。こうした若者は映画に行く余裕がない。文化からの排除は、低所得の青年に影響する文化排除のまた別の表れである。そのため、アルゼンチン

映画館会議がスポンサーとなり、「高校生シネマ・ウィーク」を開始した。公立高校に通う貧しい家庭の生徒たちが、一週間無料で映画に行くことができる。映画館は無料で若者のために開館する。映画制作者から情報提供を受けて「学校とメディア」プログラムにより特に映画は選択され、3万人以上の若者が、通常は見ない映画（アルゼンチン、ラテンアメリカ、ヨーロッパ、北アメリカ）を、大スクリーンで観ることができる。このとりくみは、映画館がスポンサーになっている。それから私企業が、視聴する映画コンテンツと教室での活動、学校での使用に1万以上のプログラムを提供している。

7. 研究：青年期の文化的アイデンティティ

研究は、国のメディア教育プログラムの重要な側面である。たとえばプログラムは、十代の文化的消費に関する最初の全国調査を実施した。目的は、若者のメディアと技術の消費、使用、実際、価値、意味について概観することだった。この研究は、公共政策における新しい活動の発展と新しい優先事項を伝える基本的なものである。この研究は、「学校とメディア」プログラムにより準備された。質問紙の案は、イギリスとフランスの同様の調査を参考にした。それぞれソニア・リビングストンとドミニク・パスキアによる。「学校とメディア」プログラムは、質問紙を回収して報告を用意する2人の研究者とともに、念入りな活動をおこなった。研究の内容は、プログラムのウェブサイトからも入手できる。
www.me.gov.ar/escuelaymedios.

この研究は、この分野の公共政策案を伝えるために基本的なものである。たとえば、研究の最も顕著な結論のひとつは、若者の10人のうち4人が、主に経済的理由により前の年（2005年から2006年）一度も映画館に行かなかったことである。そのため、「学校とメディア」プログラムは、次の年「高校生シネマ・ウィーク」の行動を起こした。

このことは、研究によって明確に表れたように、アルゼンチン人口の広い階層に影響する文化不足にとりくむことと適合する。

同様に、アルゼンチン青年の低い読解力は、この研究によって発見され、高校生読者のための無料雑誌『RE』のもとになった。研究は、教育省によるあらたなとりくみの立案のポイントである。

8. 障害、課題

繰り返すが、学校教育はグーテンベルグとともに始まった。そのため学校教育は常に映像より印刷文化により近い。絵や視覚文化は、一般に軽視されてきた。

そこで、メディア教育の組織的導入の主な障害の一つが、映画に対する多くの教師の否定的な団体から現れるだろうということは驚きではない。課題は、いまだに若者文化と学校文化を分けているギャップを埋めるために、他の言語、他の書く方法、他のテキストを組み入れることにある。

けれども、これが確かに唯一の問題という訳ではない。公共政策として、メディア教育を最初の教員養成に入れる必要がある。それは教師が教室で教え始めるとき、ある程度の準備をそこで得るからだ。メディア教育での教員の基礎養成は、実際世界中で未検討のままである。

ラテンアメリカにも、別の深刻な問題がある。すなわち、ラテンアメリカの社会は、高度に断片化し、不平等かつ不公平である。文化的商品へのアクセスは、全く一様ではない。少数の人だけがすべての情報源、メディアと技術へアクセスができるのに対し、多くは、TV、ラジオの放送とおそらく新聞だけしかアクセスできない。DVDプレイヤーを持っていないし、映画にも行かない、決して演劇も見ないし、家庭でのインターネット接続もない。ラテンアメリカにおける格差は、デジタルメディアについてだけでなく、文化的にも、そして伝統的メディアも含む。

このようなギャップは無視できない。なぜなら、若者の文化資本の構築を妨げるからである。映画

からの排除は社会的排除を強化し、青年の文化資本を小さくし、その結果教育、仕事、社会参加の機会を狭めている(Morduchowicz, 2004)。

ラテンアメリカのメディア教育が直面する特定の課題の一つは、こうしたギャップを埋め、貧困家庭の若者に、より平等で公平な文化的技術的商品へのアクセスを促進することである。

障害はかなり多く課題は決して無視できないが、この問題に直面する第一段階は、公共政策、国の政策としてメディア教育を導入することである。幸い、我々にはメディアを使い、分析、解釈、創造的な活用を教えてきた教師たちがいる。メディア教育が公共政策の一部になるときという考えは、個人的なとりくみを越え、私的な努力を国家の義務に変えていった。

これが、巨大な障害を克服し、21世紀のメディア教育が直面する主要な課題を具体化する唯一の方法なのである。

参考文献

Ferguson, R. (1994). Debates About Media Education and Media Studies in the UK. *Critical Arts Journal*, 8. South Africa: University of Natal.

Ferrés, J. (2000). *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.

García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.

García Canclini, N. (2006). *La modernidad en duda*. Inédito.

Giroux, H. (1997). *Cruzando límites*. Barcelona: Paidós.

Landi, O. (1984). *Cultura y política en la transición a la democracia*. Caracas: Sociedad.

Livingstone, S. (2003). *Young People and New Media*. London: Sage.

Martín Barbero, J. (2002). *Oficio de cartógrafo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Martín Barbero, J. (2003). *Comunicación, medios y educación: un debate para la democracia*. Barcelona: Octaedro.

Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: De la Torre.

Morduchowicz, R. (2004). *El capital cultural de los jóvenes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia*. Buenos Aires: Paidós.

(訳：神田真理子)

3-2 学校を越えるメディア教育

ビクトリア・カンパス博士

倫理学教授、バルセロナ自治大学（スペイン）

テレビ内容委員会委員長、スペイン国会、1993年

victoriacamps@gmail.com

要約

メディアに関する教育は疑いなく必要なものであり、通常の教育では徐々に取り入れられているが、あまり満足のいく状況ではない。こうした教育は、教育事業に対して何らかの責任を引き受けるメディア・セクターの努力で直接教育するのではなく、放送を教育が伝えようとする価値と調和させることによって具体化されなければならない。視聴覚評議会は、メディア教育を推進する役割を果たすことができる。子どもたちの日常を取り巻くテレビやインターネット、その他の画面を適切に使うように、教育制度において子どもたちに教える責任を果たす手助けもする。同時にこれらの評議会は、メディアで働く者が視聴覚コンテンツについての法律を自由かつ責任をもって主張し解釈するよう支援し、その結果自主規制を促す。本稿は、カタルーニャ視聴覚評議会がメディア・リテラシーを促進するなかで蓄積してきた経験を紹介し、必ずしも意見の共有や一致がみられない論争点を議論するために、多様な利害関係者を満足させるうえでの識見を提供する。

キーワード：メディア教育、自主規制、視聴覚評議会、倫理、視聴覚法

視聴覚メディアに関する教育が絶対に必要であることは、ますますはっきりしている。教育全体が、多様な「画面」の新たな文脈に適応し、学校が慣れるべき技術や機材を使いこなさなければならない。作文、あるいは伝統的な黒板に見切りをつけずに、どのようにして様々な知識の源を得てお互いを補足するか、そしてどのように映像の力を使って論理的思考を身につけるか、学校は学ぶ必要がある。しかし、何よりも利便性を特徴とする現実とよく検討すべき障害について、人びとの教育を始めることが急務である。共生が可能になるよう人間を導くはずの重要な価値は常に危険にさらされてきた。しかし、それらに迫る脅威は時代によって異なる。今日では、テレビやテレビゲーム、携帯電話、インターネットがメディアとエンターテインメントの複合体を形成している。それによって、子どもたちは伝統的なメディアよりもっと直接的で普遍的な影響に曝されており、コ

ントロールしにくいエンターテインメントや情報への可能性へのアクセスを子どもたちに与えている。考慮すべきこのシナリオを無視しては、教育はいかなる現実味をもっても語れない。

一方、メディアは規制を避け、メディアが行使する言論の自由に限界を設けようとする部外者を望まない。それら同じメディアが、クリティカルにメディアを理解し監視することを視聴者に教えるよう求められるのも決して障害にはならない。これはメディアで働く者とオーディエンス双方が自立を維持する最善の方法であろう。これはまた、皆が道徳的成熟さをもって参加し、最終的にはより優れたメディアを求め、獲得する方法でもあり、民主主義の根本である基本的な倫理原則や価値とも整合性がある。

子どもは一族を挙げて育てるものだという。言い換えれば、教育とは孤立した、あるいはバラバラの取り組みではありえない。学校が社会から与

えられた指針をまとめ適用するために、主要な役割を果たすのは確かだ。しかし、学校はその使命を達成するために、教室外の世界の支援がなければ無力であることにも気づいている。教室外の世界とは、まず第一に家庭、それから数々の視聴覚メディアと電子メディアである。メディアがどう機能するのか教えようとする大人たちを尻目に、子どもたちはそれらのメディアの操作と利用法を素早く学ぶのである。

社会の他の利害関係者から、教育への支援を引き出すのは難しい。それは何よりも、伝達すべき最低限の知識を定めたカリキュラムをもつ制度化された教育が存在するからである。家庭をはじめ、すべての学校に適応する決まりに当てはまらないものはすべて、それぞれの主体の善意と、それらの主体がさまざまな状況で果たすべき役割について責任を全う出来るかに依存する。もちろん家庭には、子どもが何をし、テレビで何を見るかについての主な責任がある。しかし我々は家庭でも助けを必要としていることを認識しなければならない。特に子どもの学校スケジュールと親の就労時間が合わず、親が教育義務を直接果たせない時間帯についてはそうである。

一般に視聴覚メディアについて、特にテレビについていえば、現場が業務として教育的責任を引き受けるのに気が進まないのは当然だ。とりわけそれが教育番組の制作である場合はそうなる。公共テレビだけがその領域を担う義務をもつ。民間のテレビ局は、控えめに言っても議論の余地のないほど人気のあるメディアであり、子どもが世の中の見方を学ぶうえで大きな影響力があるという自覚をもち、より多くの責任もまた受け入れなければならない。したがって、民間テレビ局は子どもにとってのプライムタイムに放送する番組について特に慎重を期す必要がある。

その責任はあいまいで、行動様式や明らかな成功事例として明確に示すのは難しい。だからこそ教育行政は、視聴覚メディアに関する教育の必要性に教師が対処するよう、行政としての役割を果

たさねばならない。現実には、行政がこれにとりかかることはめったにない。メディア・リテラシーは新しい要素である。そして行政慣行のなかに革新をもたらすことがいかに難しいかも知っている。この要素はまた教師のトレーニングも必要とし、したがってそのための具体的な予算も不可欠である。すべての教師が、視聴覚メディアの教育やデジタル教育の緊急性を、専門家が教える単なる技術面以上に理解しているわけではないこともまた事実である。私たちは、それぞれの問題に対応する専門家がいる社会で生活しており、「分野横断的な」解決策を見つけるのをほとんど不可能にする目隠しを伴った問題に取り組んでいる。授業に横断的な知識を持ち込もうとする学校の失敗から見て、この考え方は懐疑論を引き起こす。

視聴覚評議会がその特有の機能に完全に適合する、興味深くタイムリーな仕事ができるのはここである。この機関は視聴覚メディアと社会一般との間の仲介者としての位置をうまく占めている。同時に学校によるイニシアチブを理解し支援することができる。規制機関は、評議会の任務を理解していれば、視聴覚メディアを監督するのがどれほど込み入ったことかすぐに分る。例を挙げると、広告を出す時間や番組の検証、子どもが見ている時間の番組編成への留意などについて、多くの規則を施行しなければならない。しかし彼らは実際に起こっていることについても、もっと知る必要がある。子どもが何を好み、それが彼らの心にどのように影響し、画面に釘付けになるのはどのように進むのか、暴力はどこから行き過ぎなのか、ポルノグラフィとは何か、子ども番組でどのような道徳的価値観やそれ以外の価値観が放送されるか、それがどのようなアイデンティティを育てるのか、といったことである。他にも今では教育とコミュニケーションの専門家が何年もの間、提起している非常に多くの論点がある。視聴覚評議会は視聴者——子どもと大人——の権利を視聴覚メディアのいかなる乱用からも守るためにある。評議会は生きるうえで必要なもの、すなわち言論の

自由と情報の権利の仲介者であるから、その職務に対するいかなる干渉もたちまち検閲のように映る。評議会は言論の自由の権利はもちろん、教育の権利という異なる種類の権利をも仲介し、遠まわしに動かなくてはならないことが多い。もし家庭と学校が教育を通して伝達しようとするものを視聴覚メディアが組織的に侵害してしまうと、後者の権利は保証されることはありえない。

1. 視聴覚評議会：スペインの例外

好意的に見れば、スペインの視聴覚評議会の状況はユニークである。ここでは、最初のスペイン視聴覚評議会創設に関する発議中止の経緯をつぶさに見ることとなった、筆者の個人的な経験を通して説明する。1993年、筆者はスペイン国会の上院議員に選ばれ、「テレビ内容委員会」の委員長を務めるよう命じられた。委員会は許容範囲を逸脱しはじめていた番組の乱れを調査することになっていた。EUの「国境なきテレビ」がスペインの法律に適合するようにつくられた。特に子どもを守るために、テレビの内容に何らかの規制をしるのに十分な法的根拠が初めてできたようだ。

我々は「視聴覚評議会」の存在を知って驚いた。評議会は、法律の施行をしっかりと監督し、主に広告収益に駆り立てられがちな産業の潜在的弊害から視聴者の権利を守るという使命をもっていた。当時のテレビ内容の危険性を査定し、スペイン視聴覚評議会の創設をきわめて具体的に勧告する報告書を作成することで、政治勢力の間で合意に達するのは難しいことではなかった。

すべての政治勢力が後押しし、上院では容易に合意が得られたが、ほとんど何も起こらなかった。評議会創設のための法律を起草する段階になって、全ての政党が心変わりをしたからである。民間の視聴覚系企業が激しく圧力をかけ——圧力は決して緩められることはなかった——評議会は構想の段階にとどまった。それ以来（報告書が提出され、上院で承認された1996年以来）スペインのための視聴覚評議会の提議する意思や勇気をもった政

府は出ていない。

しかし上院での活動は全くの無駄というわけではなかった。数年後カタルーニャ州議会で、自治政府による視聴覚評議会創設の提案が通過したのである。初めはほとんど力を持たない諮問機関にすぎなかったが、2000年までには最大の実行力をもち、ヨーロッパや世界の最も主体的な評議会と全く同等の水準になった。はじめはフランス視聴覚高等評議会を組織のモデルとして、それ以来拡張し続けてきた。現在カタルーニャの視聴覚評議会は、視聴覚メディアに関する法の施行だけでなく、競争的選択プロセスにおける決定や地域のラジオとテレビの周波数の認可についての権限も有している。カタルーニャの評議会は非常に健全な状態であり、評議会の存在を全く認めたがらなかった視聴覚メディアでさえ十分に認めているだけではない。2005年にはカタルーニャで視聴覚法が可決されたのだ。これは、1983年に制定されたスペイン初の放送法以来あったあらゆる規制を改訂するためにも必要不可欠なものだった。カタルーニャの視聴覚評議会設立の事例は、独自の評議会を設立したナヴァーラ自治州や、2006年から評議会をもつアンダルシア議会によって直ちに追隨された。

こうした進展にもかかわらず、例外的な状態は継続している。テレビのようなメディアが、境界がますますあいまいになるなかで、スペインのごくわずかな地域で統制されたとしても、ほとんど意味をもたない。カタルーニャ、アンダルシア、ナヴァーラの視聴覚評議会は地域のラジオやテレビは監督しているが、それらの地域の全ての家庭が受信している全国放送は蚊帳の外である。この中途半端な権限は、ローカル・メディアにとって比較的不利なものである。そしてより深刻なことに、その権限ではスペイン全体の視聴者の権利を守ることができないのである。

2. 視聴覚評議会とメディア教育

カタルーニャの視聴覚評議会は、当初からメデ

メディア教育への関心をもっていた。教師向けの書籍『テレビの見方』は評議会の最初の出版物のひとつであり、その第二版はカタルーニャ語とスペイン語の両方で作られ、広く学校に頒布された。2002年には『白書』が作成、発行された。『視聴覚環境における教育』は、改善するための指標を提示し、現在の機能不全を修正するために、カタルーニャの状況を評価する目的で書かれた。この報告書はスペイン国内で広く配布され、学校のメディア教育の不備を明らかにし、それらを是正する指針を示すための基準として用いられてきた。

視聴覚評議会のような独立行政機関はすすんで学校と協力しようとはしない。ヨーロッパではOFCOM(Office of communications)だけが、英国政府の特別な委任に応じて、メディア・リテラシーを牽引する任務に取り組んでいる。視聴覚メディア、とりわけテレビを監督する機関にとって、子どもの保護を重視するために、教育がビジネスの一部になることは直感的視点からみても明らかだろう。結局のところ、テレビの内容規制は、子どもの身体的、精神的、道徳的健康を害しうる全てのものを禁ずる、というEU指令の規定から大きく外れたものにはならない。これは、正真正銘のハードコア・ポルノグラフィではないある種の番組を禁じる権限を評議会に与えるだろうか。「害しうる全てのもの」という法律用語の言い回しは、番組と子どもの行動の間にあるある種の因果関係を規定している。それは、人間の行動に影響するかもしれないひとつの変数だけを分離して説明することはできないため、論証することが不可能である。テレビ番組が人びとの行動に与える実際の影響を証明するのは難しく、放送局は、ますます陳腐になる番組のいかなる教育的な欠点も認めない。結局われわれは、メディア経営者の善意と、子どもをあまり傷つけないという願望を当てにせざるを得なくなる。そして、子どもたちのニーズを無視した不用意な番組から、潜在的に有害な影響に対抗するため、十分な情報をとくに子どもたちが得られると信じることになる。

われわれは規制をあきらめているわけではなく、適切な番組と不適切な番組を区別する明確な基準を定めるのがいかに難しいかを明らかにしているのである。そのような基準は、すでに指摘されているように言論の自由を侵害するとして拒絶されるだろう。言論の自由への検閲は、世界中の視聴覚評議会の悩みの種だ。すでに達成された絶対に必要な業績まで台無しにしないよう、慎重にならなくてはいけないのである。評議会は、法的規範の解釈と結果として生じる勧告を提案し、メディアの現場が法を解釈し、守る倫理的責任に関与するよう説得するのに、非常に適した立場にある。放送局は子どものプライムタイムの番組について、「自分の子どもにもこれを見てほしいか？」と問う姿勢をもたなくてはならない。言うまでもなくこの問いは、どんな犠牲を払っても子どもと若い人たちの関心を獲得しようとする企業の関心とはかけ離れている。それでもなお真剣に考えれば、テレビが子どもを「傷つけないため」に果たすべき職務とはまさに、教育の目指すところにどのよう適合するか、よく検討することである。

視聴覚メディアを監督するということは、法が破られたときに罰則を課するというだけの問題ではない。そのような取り締まりもなされるが、きわめて例外的な場合においてのみである。したがって、単に監督するという特定の機能以上に、視聴覚評議会がおこなうことは、テレビ局と市民組織もしくは社会機関との共同での規制に寄与することである。それらとの共同の働きを押しすすめることで、番組が改善し実際に視聴率も上がるのだ。内部に助言をおこなう教育評議会をもつ放送局もある。そのような評議会をもつのは有益であろう。

そして、教育評議会は教育にほとんど直接的責任を負う家庭、学校や教師にとってもまた有益だろう。家庭、学校及び教師は視聴覚（そしてデジタルの）言語を理解し適切に読み解く方法を教える責務を負っている。これは単に、親や教師より先に子どもたちが覚える技術的なスキルというだけではない。社会的、道徳的、あるいは市民性に

基づくコンピテンシーなのである。「技術還元主義」は新しいメディアを支配する危険のひとつだ。メディアの活用を学ぶというのは、単に技術的にそれを操作するという以上の意味をもつ。良質のものにとがらなく、よい情報とまやかしとを見分け、広告の刺激に心奪われず、メディアの内容を受動的に染み込ませていく傾向を修正していく能力を求めるのである。この能力を教えるために、教師や親はまず子どもや生徒が何にさらされているのか知り、そして潜在的に有害な影響に対処し自らを守る道具を子どもたちに与えなければならない。

この手のかかる課題には物理的な手段といくらかのトレーニング、アイデアを実践に移す時間が必要となる。概して行政はハードウェアを提供することには同意しても、直面すべき新しい状況に教師を適応させる必要性は無視する。また教師はそうするよう奨められることもない。たいていは少数の熱心な教師の寛大さと誠意に大きく依存しながら、他の教師を何とか説得するのである。だからこそ視聴覚評議会の支援はきわめて貴重なのである。評議会がメディア教育への寄与もその任務の一部だと理解していれば、学校当局や教師、そして視聴覚の世界の間を橋渡しするだろう。

3. カタルーニャの視聴覚評議会の経験

カタルーニャの視聴覚評議会は、視聴覚評議会が学校と組むうへで絶対に欠かせない信念を初めからもっていた。学校向けの教材出版に加えて、評議会は研究を推進し、教育をメディア・リテラシーに方向づける一連の政策を先導してきた。それに沿って、カタルーニャの評議会はこの分野で研究者の意欲を喚起するため、様々な地方の大学と一連の協定を結んできた。合同の研究チームによる特定の研究を取りまとめるだけでなく、若手研究者を対象にした年1回のコンテストでは、最優先で追求すべき方向性としてメディア教育に言及している。

さらにカタルーニャ視聴覚評議会は、初等・中等教育の生徒と教師が視聴覚リテラシーの練習作

品と経験を発表するコンテストを毎年おこなっている。その目的は、教室での活動と教師の創意を促進し、テレビの見方、インターネットの賢い使い方、そして子ども本来の環境を構成しているその他多くのメディアについて、若者に教えるための新しい方法や手法を見つけることである。

この領域で先駆的で広く知られたプロジェクトは、ジョアン・フェレスを中心にスペインの多くの大学教授たちによって書かれた文献で、「視聴覚コミュニケーションのコンピテンシー」に関するものである。その文献とそこでの議論によって刺激された多くの文書がカタルーニャ視聴覚評議会の『クアデルルス (Quaderns)』を通して出版されてきた。この文献は様々な年齢層からサンプリングした長期の実証的調査の出発点としての目的を果たしており、スペインの人びとのメディア利用におけるコンピテンシーの度合いを確かめるものであった。真価のほどはともかく、「コンピテンシー」は、昨今の教育上の議論のなかで中心的な概念である。コミュニケーションの領域では、「コンピテンシー」は技術的な側面だけでなく、おそらく本来、社会的、倫理的、審美的側面を含んでいなくてはならない。この考え方は、結局のところ市民が「合理的に」受け取ったイメージと情報をいかにうまく処理し、「共通善」と呼びつづけているものに反しないかを見ることである。それはまた、正しいものとそうではないもの、質の良いものと悪いものをいかに市民がうまく見分けるかを見ることでもある。善と悪、正と誤、公平と不公平については主観がその一部を担っているけれども、純粋に主観的な概念ではない。完全な主観に陥る不安を乗り越え、本質的な文化と商品文化を見極めうることを認識することは、より厳密かつ効果的にメディア・リテラシーに取り組むためにも欠かせないステップだ。

数年前、アメリカの連邦通信委員会の元委員長は「テレビは常に教育的だ。私たちが問わなければならないのは、それが何を教えているかだ」と述べた。市民の共同体の「コンピテンシー」につ

いて、そしてそのコンピテンシーが向上し改善するのを助けるため、教育制度において何ができるかが不明瞭では、その問いには答えられないだろう。消費経済が宣伝する価値観によって倫理的価値観が追いやられる時代には、視聴覚メディアが市民性を構築する助けになるか、妨げになるか、確かめなくてはならない。先進社会を構成する個人の典型は消費者であり、市民ではない。しかし民主主義は市民を必要とする。そして市民の特性のひとつはまさに、メッセージや情報に対して単に受容的、あるいはただ受動的なのではなく、それらをクリティカルに処理するのに必要な能力をもつことである。

いわゆる「知識社会」で一番脆弱な価値が知識自身であることは逆説的だ。考えられる限りのトピックについての大量の、しかし表面的で断片的な情報を得ることは、知識を獲得することと同じではない。何かを知るためには、ただ受容するだけでは不十分だ。規定された教育は、もし最低限であっても納得のいく結果を期待するのであれば、この事実を無視することはできない。今起こっていることについての情報を入手することは、実際の自分の立場を理解し、対処するための第一段階である。しかし第二段階ではその情報の中から選択し、その価値を判断することを学ぶ。受け手が媒介された現実を評価するとき、彼／彼女はそのメッセージに価値を付け加えている。しかしこの価値を付け加えるためには訓練を必要とする。現実はいずれ自身を評価しないからである。

これは新しいメディア環境を拒絶する、否定的な態度をとることを意味するものではない。どんな技術革新でも同じように、もたらされる利点は賞賛されるべきである。しかし単に技術的な点だけでなく、人間的な観点からの発展を望むのであれば、社会が対処すべき潜在的な逆機能に対する安全装置が必要だ。情報技術は善にも悪にも利用できる大きな可能性をもっている。これらは技術的な革新であるから、その技術が内容を運ぶ伝達手段でしかないことを考慮せず、技術上の発

展だけに注目するのは容易だ。教育はやはり技術的コンピテンシーだけでなく、最も広い意味でのコミュニケーションのコンピテンシーに焦点を当てることができる。視聴覚・デジタル文化が早く、より便利で、簡単な情報とコミュニケーションを活性化することは疑いがない。問題は、それが知識、民主主義、連帯、そして個人の自己決定に向かう進展をも示すかどうかだ。新しいコミュニケーションの方法は確かにこれら全てのシティズンシップの価値と事実を強化しうる。そのような使い方をする明確な意思があれば、可能である。そのような善意がなければ、新しい技術は先が見えず、どこへ向かうのか知るすべはないだろう。

メディア・リテラシーは、技術的・経済的要素をこえた、重要な社会的、民主的、市民的価値を心に留めなくてはならない。技術そのものは人間や完全な民主主義を改善しないし、知識の増加への貢献さえしない。技術はそうした問題を提起する機会であり、手段である。だからこそ、その使い方を学ぶのが重要であり、その学びの促進に積極的に力を注ぐ機関が重要なのである。

注

本稿ではカタルーニャ視聴覚評議会のメディア・リテラシーに関する活動を紹介しているため、参考文献は評議会のその領域での刊行物に限られている。これらはすべて評議会のウェブサイト (www.cac.cat) で見ることができる。

参考文献

Casas, F. (2007). *Preferències dels adolescents relatives a la televisió*. Barcelona: Consell de l'Audiovisual de Catalunya.

Consell de l'Audiovisual de Catalunya (Ed.) (2003). *Libro Blanco: La educación en el entorno audiovisual*. Barcelona: Consell de l'Audiovisual de Catalunya.

Consell de l'Audiovisual de Catalunya (Ed.)
(2006). L'educació en comunicació audiovisual.
Quaderns del CAC, 25.

Ferrés, J. (Ed.) (2006). Com veure la televisió.
Barcelona: Consell de l'Audiovisual de
Catalunya.

(訳：田島知之)

3-3 メディア・リテラシーにおける放送規制の役割

エヴァ・サロモン

サロモン・ウィトル社取締役

報道苦情処理委員会理事

(イギリス) eve.salomon@btopenworld.com

要約

テレビが規制される理由、規制のために使われるメカニズム、そして規制が適用される対象について、特にその文化的な目的と人権に言及しつつ、全体的な見通しを提示する。テレビ局が民主的な妥当性を持つ独立した組織になるための、様々な規制の仕組みと主な規則、手法を研究する。

著者は、テレビの希少価値という正当性の終焉にも関わらず、デジタル化の集中は、番組内容や広告、その他一般の価値観をめぐる問題への放送局の権利と責任を増やすと考え、テレビの継続的な規制に賛成する。結論では、国がデジタル化の未来へと進むにあたり、規制の目的と運用をどう変えていくかを提案する。イギリスの規制機関である OFCOM を例に挙げ、規制当局が、規制範囲を割り当て・管理する現在の使命に加え、どのようにメディア・リテラシー教育における主導的役割をとれるかを考察する。

規制が本当に効果的で市民に受け入れられるものであるためには、広い範囲でメディア・リテラシー教育に頼る必要がある。

キーワード: テレビ、規制、独立規制機関、集中、メディア・リテラシー、表現の自由、保護

1. メディアの権利と自由

世界中で、テレビは規制されている。規制の範囲や方法はそれぞれ異なるが、全体的なテーマはほぼ共通である。しかし、国々が集中的なデジタル化へと進むにつれて、鍵となる問題が残されている。なぜテレビは規制されるべきなのか？ もし規制されるなら、誰がどのような形でそれをするのか？ テレビ規制は保護を目的とするだけなのか？ もしくは教育にも何らかの役割を担うべきなのか？ そして本当に、規制は教育なしでも効果を発揮するのか？

これらは極めて重要な論点である。なぜならテレビ自身が、地上波やケーブルや衛星、インターネット等の放送形態に関わらず、重要なものだからだ。先進国においては、ほぼ全ての家庭が少なくとも1台のテレビを所有している。184カ国を対象にした調査によれば、実に65%以上の家庭が1台のテレビを持ち、なかでもトップレベルの先

進国では、1家庭につき平均2台のテレビを所有する¹。人々は日々何時間もテレビを視聴する。東洋と西洋の先進国では、睡眠時間と労働時間を除けば、人々は生活の最も多くの時間をテレビ視聴に費やしている。

睡眠習慣に対する規制はないが（少なくともいまのところは）、労働に関しては、労働法や健康と安全のための法律など、労働者を保護する数多くの法律がある。同様に、人々が何時間もテレビの前で過ごすことを考えれば、テレビ視聴も一定の保護監督の下に置かれるべき対象といえるのではないか。つまるところ、テレビとは単に面白いだけではなく、重要な存在なのだ。イギリスのユーモア作家であるアラン・コーレンは次のように述べた。「テレビは人々より面白い。もしそうでないなら、我々は部屋の隅に、テレビの代わりに人々を立たせるだろう。」

テレビは近代、最も強力なマスメディアであり

続けてきた。音声に加え映像も使うので、ラジオよりも強力である。大勢の人に届くという点では、インターネットすら凌駕する。テレビは一对一ではなく一対多数のメディアなので、何百万人にも一度に影響を与えることが可能だ。政治家はこのテレビの可能性をいち早く理解し、有権者へ語りかける中心手段として活用してきた。広告主も、巨大な消費者集団とコミュニケーションをとる方法として、テレビは類を見ないとわかっている。

これ程の力を持つテレビに対し、政府が一定のコントロールを働かせようと願ってきたことは理解できる。独裁主義の政権下では、それは政府が情報を検閲し、議論を規制することを意味してきた。一方、より人情みのある政権下のコントロールとは、テレビが民主的な表現を促し、文化的伝統を保護し、視聴者が潜在的な害から守られるよう保障することを意味する。本稿はその目的から、検閲と抑圧の手段としての規制は分析対象としない。表現の自由を含む基本的権利を守るために使う「ヨーロッパ型モデル」と呼ばれる規制を分析し、必要に応じて他国や他のモデルと比較する。

表現の自由と情報公開は本質的な人権の一つで、民主主義の社会では、広範囲の独立した自律的なコミュニケーションの手段のために重要である。世界人権宣言の第 19 条は「全ての人は言論の自由と表現の自由を持つ。この権利は、干渉されことなく意見をもち、国境に関係なくあらゆるメディアから情報を求め、受け取り、伝える自由を含む」と述べている。しかし、これは無制限の権利ではなく、責任を伴う。

ヨーロッパでは、表現の自由への権利は、法律で決められた一定の制限と条件の下にある。この権利が保障されない代表的な例としては（欧州人権条約第 10 条にも定められているように）、無秩序や犯罪の予防、健康とモラルの保護、他者の名声や権利（プライバシー権を含む）の保護、極秘情報の開示の予防、司法の権限と公平さの維持、の目的がある場合である²。このため立法者にとっての主要な問題の一つは、放送局の商業権と国に

よって代表される社会の権利、そして個人の権利という、潜在的に衝突する各権利のどこにバランスを置くかを定めることである。

2. なぜテレビが規制されるのか？

歴史的に、テレビを規制することの法的な正当化は、テレビが周波数という希少な公共の資源を利用する事実に基づいている。放送局が使う周波数は、国連や国際通信連合によって各国に割り当てられた後、それぞれの国がその周波数を個別のチャンネルに分配し、放送局にあてがう。各国が利用出来る周波数は僅かしかないので、周波数は希少な資源であり、潜在的に非常に価値が高い。例えばイギリスでは、すべてのテレビ用周波数はすでに分配され、規制機関である OFCOM は、各放送局が商業的な市場価値に基づいて支払わなければならない周波数使用料を紹介している。テレビ用周波数の使用をコントロールする手法を持たない国はまずない。イラクやアフガニスタンのような戦争で引き裂かれた国々ですらも、放送局の周波数は認可制にし、認可を与えるための規制機関も設置している。

BBC の創設者であるロード・レイスが語ったように、テレビは社会に対して情報を与え、教育し、楽しませるために存在する。おそらくそれらの行為を、他のどんなメディアよりも効果的に遂行することが出来る。希少で価値の高い公共資源をそうしたことに利用するのだから、テレビは規制されて然るべきなのだ。

3. 誰が規制を担当すべきか？

規制を行うとすれば、それを担当する法的な権限の所有者、すなわち規制機関が必要である。これには 3 つの選択肢がある。独立した規制機関、政府の大臣とその管轄省庁、もしくは裁判所である。

3. 1. 独立した規制機関

民主主義のプロセスの一部として、放送

局の保護における重要な要素が、独立した放送規制機関の設立であることは、最善の国際的な慣例として広く同意されている。独立するためには、放送規制の当局が、政治的もしくは経済的なあらゆる妨害や圧力にさらされることなく機能出来なければならない。独立規制当局は、その義務と責任を法で定められ、当局の決定事項は法廷における控訴の対象とされるべきである。

国際的に、一つ以上の規制職務を担当する権限集中型の当局の数は増加している。例えばイギリスの OFCOM は、放送と通信と周波数の管理を規制するだけでなく、それらを競合させる職務も一定程度担っている。マレーシアでは、放送局の規制機関が、郵便局の規制も担当している。ジブラルタルの規制当局は、規制対象にギャンブルも加えている。しかし、規制の職務が何をカバーしようと、規制機関が政治的な圧力や妨害から自由であれば、市民にとってのテレビ番組もまた、より独立したものになるだろう。このことは、機能的で情報の風通しがいい選挙のために独立メディアの利用が不可欠である民主主義においては、とりわけ重要である。

独立した規制機関になるには、構成員の選定過程を透明にし、法令で定めるべきである。多くの社会で、独立した個人で構成される規制当局を充足させることは、政治家にとって大きな挑戦である。そこに「正しい」手法は存在しない。それぞれの国が、社会の広範囲の周波数の代表者や、放送局規制の義務である複雑な決定事項の山の担当者や、政治的・財政的な圧力に抵抗する強い気質の保持者を選定するための、最善の方法を考えねばならない。

規制当局が政治的な圧力と影響の対象となり得る最も不愉快な形の一つは、議長やメンバーが抱く免職への恐怖心によって引き起こされるケースである。このため、法律は解雇につながる要素を明確に述べておかねばならない。例えば肉体的・精神的な無能力さや、明らかな不法などである。

資金面も、政治的な圧力を働かせる手段として

使われうる。もし当局が政府の思い通りに動かなければ、資金は減らされるだろう。資金に関することも法で定め、あらゆる潜在的な政治的妨害から遠ざけなければならない。

3. 2. 政府による規制

独立した規制機関がないところでは、テレビ放送の認可や権限の付与に関する決定は、政府の省庁によって直接行われる。これはもちろん、誰が放送できて誰ができないかを決定することへの、政治的な干渉につながる。このことは政府には一見魅力的に映るだろうが、もしその政権が将来、与党でなくなれば、政府に敵対的な放送媒体と対立することへの魅力は少なくなる。

例えばチェコ共和国では、テレビとラジオ放送に関する評議会のメンバーが国会で選定された。2000年の選定時には、政府は ODS と CSSD という二つの主要な政党で形成されていた。2002年の選挙によって、権力の重点は、CSSD と他の2政党に支えられた新たな連立政権に移った。ODS は現在、野党となっている。このことは政府と規制機関の間に緊張をもたらしただけでなく、ODS 寄り新連立政権には批判的として知られる大人気のテレビチャンネルとの間にも、緊張をもたらした。このチャンネルはもちろん、放送評議会から認可を受けたのである。

3. 3 裁判所による規制

第三の規制手法は、裁判所による直接的な法律の行使である。かなり多数の国々では、独立した規制機関が、すべての番組内容に当てはめられるべき基準を制定している（規約を公表することによって）ものの³、これら基準への違反については、規制機関でなく裁判所が判断を下す。つまり、罰金や認可の取り消しといったあらゆる制裁は、行政上の手続きではなく、司法上の手続きを通して決められるのである。平衡を保たせるべきは、適切な司法手続きを保護するための行政認可のスピードと容易さ、そしてコストの低さである。

例えばスウェーデンでは、すべての認可放送局が認可条件やラジオ・テレビ法の条件に従っていることを保証する責任を担う規制機関は、スウェーデン放送公社（SBA）である。もし放送局が認可条件に違反すれば（政治的公平性への監視要求など）、SBAはその局にSBAの決定内容を放送で流すよう命じることが出来る。しかしながら、もしラジオ・テレビ法（広告やスポンサー、過度の傑出性に関して）が破られれば、SBAは裁判所に請願しなければならない。罰金を科すか、その場合は幾らかを決めるのは裁判所に任される。

4. どのように規制するか？

4. 1. 認可制

放送局に義務を負わせるための仕組みは、一般的に認可制にすることである。国が永久に放送局の周波数を放棄したり、売り払うことはほとんどない。一般的に、放送局は周波数を認可のもので限られた期間、使用することが許されている。時には、免許は政府によって販売されるが、たいていは無料である。需要の多さに応じて、免許は早いもの順に割り当てられるか、競争がなされる。しかし基本的な規制は、認可過程を通して適用・実施される。

4. 2. 法的な手段

上記に加えて、一般的な法律が放送局に適用される。時には、特別にテレビの番組内容に言及する規定が、法に定められる場合がある。代わりに、別の規約や法律に定められることもある。例えば、カナダ放送法は下位法を通して規制を制定している。カナダ放送規制機構は、放送局が従わねばならない番組内容に関する幾つもの規定を定めている。これらの規制を維持するために、自主規制団体であるカナダ放送基準協議会が、会員（全てのカナダの放送局）が従わねばならない独自の規約を発展させてきた。ボスニア・ヘルツェゴビナでは、通信法が定めるように、通信規制機関が独自の放送内容規約を明記・公表・適用しなければならない。

らない。2008年1月には新たな規約が採用された。

5. 何が規制されるか？

5. 1 文化的な目的

テレビが規制される主要な理由の一つは、人々が社会を反映した番組を見ること、そして価値観と倫理観を高められることを保証するためである。この点において、内容の規制は検閲とは異なる。検閲は、ある内容が出版や放送をされる前に、合法的な当局（通常は国）によってルールが適用される。しかし、規制は、すでに公開されたものに対して、当局によるルールが事後適用される。規制は、内容物の公開を直接妨げることは出来ない。当該物が公開された後、ルール違反に対する制裁を適用出来るだけである。実際には、規制の存在が、放送局が制裁を逃れるための自主検閲につながることは避けられない。しかしながら、ある内容を公開するかしないかの最終的な選択をするのは放送局であり、規制機関ではない。規制機関は、なんら編集に関するコントロールは行わない。

規制における様々な局面のなかでも、とりわけ内容に関する規制を効果的に実施することは、メディア・リテラシー教育と密接に結びついている。もし内容規制の目的が、その番組が一般的に受容される基準や期待を反映していることを保証するというものであれば、視聴者や放送局、規制機関は、テレビから受け取れるものは何かを理解しなければならない。実際、すべての関係者が理解を共有しようとするとき、規制は最も効果的に働く。視聴者は規制機関に自分たちがテレビに何を望むかを伝え、規制機関はそうした期待を規制内容に盛り込み、放送局はそのルールに従って大衆に見たがっているものを与えるのである。このサイクルが効果的に回れば、メディア・リテラシー能力のある市民は、規制機関の管理によってテレビの質と基準高さが維持されていることを確信できる。

5. 1. 1 子どもを守る

世界のほとんどの国は、子どもが肉体的・精神

的・倫理的な危害を加えられないよう保障する決まりを定め、暴力や性的な描写や悪い言葉使いの規制を適用している。多くの国々では、子どもに不適切な番組を事前に警告をするか、番組を「格付け」するためのシンボルマークを使用すべきと考えられている。多くの国々はまた、「区分け」と呼ばれるシステムを運用している。アダルトに関するテーマやコンテンツを多く含む番組は、子どもが最もよくテレビを見る時間帯である 21 時まで、もしくは 22 時までは見られないようにするものだ。

5. 1. 2 有害・不快表現からの保護

子どもを守ると共に、社会はまた、大人を守ることにも配慮している。大人を含めて誰もが自分が見る内容に不快感を与えられないよう、嗜好や礼儀に関する事柄が厳しく制限されている国もある。例えば、殆どのイスラム国家では、イスラム法典の倫理や道義を侮辱する内容は全く放送されない。男女交際（イスラムでは許されない）を奨励するものや、裸を見せるものまでこの制限が適用されるだろう。

ほとんどのヨーロッパの国々では、最も攻撃的な内容、特に人間の尊厳を貶めると考えられる内容が人目に触れるのを防ぐルールも適用されている。何が攻撃的と考えるかは、国によって随分違うだろうし、非常に文化的な特徴があるだろう。例えば、アメリカでは性的なヌード表現は嫌悪されるが、暴力描写はかなり許容される。これとは対照的に、イギリスでは暴力描写は制限されるが、少なくとも夜遅い時間には、きわどい性行動の描写は認められている。同性愛に対する態度も、ヨーロッパ内においてすら、かなり異なっている⁴。

嗜好の問題は社会によって違うだろうし、文化的に慎重に醸成されるべきだが、他にも、より普遍的な有害問題があるかもしれない。よく知られているように、一般的には、テレビが犯罪や無秩序を生み出す道具として使われることを防ぐためのルールが定められている。とりわけ、どの政府

も、テレビが政治的な暴動を引き起こすことに使われるのには寛容でない。有害情報に対するルールには、自殺方法の詳細、犯罪の起こし方、子どもが簡単にまねるような危険行為を紹介してはならないということも含まれる。

放送媒体という権力を与えられたテレビにおいては、人種や国籍、宗教や性別に基づく差別内容を番組で放送しないというルールを、適用・実施することが特に重要かもしれない。これに伴い、少数民族や女性、障がい者をステレオタイプ化することを防ぐルールを多くの規制機関が適用するだろう。

宗教番組は、もう一つの慎重になるべきテーマである。全ての宗教上の信条にはしかるべき敬意が払われ、宗教的不寛容さをひきおこされないようにするための特別なルールが必要かもしれない。やはり、この問題も国によって異なるだろう。イスラム国家では、イスラムから他宗教への改宗を促す内容は違法だが、他宗教からイスラムへの改宗は積極的に進められている。

5. 1. 3 不正な扱いへの保護

放送という権力を与えられた放送局の人々は、一般的に、番組内の対立するテーマや参加者の扱いに公平であるべき義務を負っている。世界の多くの国では、番組内容が不正確な結果、不公平な扱いを受けた個人や組織が即座に反論できる権利を放送局側が提供しなければならない。

5. 1. 4 正確で公平な報道

民主主義を適切に運用するための鍵となる要素の一つは、正確なニュースを受け取れるということである。これは良質なジャーナリズムの要となる基準だが、放送局のように説得力のあるメディアにおいては、もしかすると殊更に重要である。幾つかの国では——例えばヨーロッパの多くの国では——報道には公平で中立であることをも要求している。このことは他の国々には必ずしも当てはまらない。例えばアメリカでは、放送局の経営

者による編集上の偏りが、ニュースに反映されることもある。

5. 1. 5 選挙報道

民主主義においては、選挙に関する報道が構成で正確に扱われていることを保証することも極めて重要である。多くの国々では、放送される政治広告の量に、厳しい規則を定めている。特に選挙期間中はそうである。ほとんどのヨーロッパの国々では、ニュースやその他の番組内で、主な政党がそれぞれ公正で中立に報道されるよう求める規則を適用している。

5. 1. 6 消費者保護

放送規制のその他の側面として「消費者の保護」がある。消費者を保護する明確な手法は、すべてのテレビ CM に対して、正確で誤解を招かないものであるよう要求することである。ほとんどの国々には、CM を規制する適切な方法がある。規制は、媒体に関わらず全ての広告に責任を持つ自主規制機関を通して行われることがしばしばだが、時には、主要な放送規制機関によって行われることもある。加えて、特定の商品（銃やタバコなど）の広告を禁じたり、広告が放送される時間（例えば、アルコールや避妊具）を制限したりする特別な規則を適用している国も多い。

多くの国々は、放送時間内に流せる CM の量を制限するルールを定めようとしている。ヨーロッパの経済圏では、テレビ CM の量は1時間につき平均 12 分とする厳しい規則がある。番組内における CM タイムの間隔や、CM を流すスケジュールに関してもルールが決められている。これらのルールは、CM 市場への効果もあるが（CM タイムを制限することで、CM 報道料金を上げられることがある）、主な目的は、CM があまりに多すぎたり頻繁だったりすることで、視聴者のテレビ視聴の楽しみが台無しにされることのないよう、保証することである。同様に、ヨーロッパのテレビ番組は、番組と CM の内容を切り離すよう厳しく

定められている。これは、プロダクト・プレイスメント（番組内に商品広告を織り交ぜること）や、番組内で宣伝商品を不当に目立たせることを禁じるものである。これらのルールによって、編集権の独立が商業的利益によって侵害されず、少なくとも視聴者のために番組の質を高めることが保証されている。

5. 1. 7 実践的な義務：公共放送

放送規制は、内容に関する規制と共に、放送局自身へも実践的な義務を負わせている。例えば、ニュースや教育、宗教、子ども向けといった公益的な内容の番組を流すよう義務づけている。

政府にとって、政府から独立している局に対し、国の補助を与えるかどうかを決定する核となるのは、その局が公共の利益のために一定の番組を提供していることである。この補助というのは、通常、基金の形をとる。基金は部分的なものの場合もあれば（コソボでは、広告主のための資金を、全ての電気料金に加算する形で徴収し、補充した）、全体的なものの場合もある（イギリスの BBC は、テレビのある全ての家庭から義務として徴収した受信料のみを資金としている）。

国営放送が残っている国では、政府によって任命された独立委員会に対し、それらの局を責任ある独立した公共放送に移行させる動きが、世界的な流れになっている。公共放送局が設置される際、どの国でも基本的な問題となるのは、統治方法と責任の所在の決定、資本金の在り方、要となる番組の義務は何か、といった点である。

世界で、公共放送がほとんどの政府に補助されている理由の一つは、文化的な緊急性と関係がある。多くの政府は、グローバリゼーションが自国の文化に与える影響に懸念を強めている。よく言及されるのは、アメリカ製テレビ番組の広がりや、自国や地域のアイデンティティを喪失させた、ということである。公共放送を用意することは、自国の社会をありのまま反映するテレビ局を少なくとも一つ確保する手段となり、その結果、アイデンティティの喪失を埋め合わせるのである。

5. 2. 放送規制が必要なその他の理由

規制には、公正な競争や取引を促進するという経済的な目的もある。だが、これらはメディア・リテラシー教育の重要性とは重なりにくい。しかしながら、規制機関は一般的に、放送局の所有者の適切な数を保証する所有者規制を運用する責任がある。時折、これらは非常に制限的で明白である。例えばアルメニアでは、企業が一地方につき一つ以上の放送免許を所有することは認められない。フランスではさらに複雑で、一つの企業が所有出来るテレビやラジオ、新聞が重複する数を制限するための、入り組んだ基盤を適用している。こうした所有者に関する規則は、経済競争への懸念に優先する。規則は、公衆が多様な情報を得られるよう保証するために適用されるのだ。この理由において、市民は、多様なニュースの情報源を持つことが何故そんなに重要なことなのかを、理解出来るようになるべきである。しかし、例えば市民がそのことを気づいていない国ですらも、所有者制限に関する規則は、市民の認識不足をカバーするものとして機能する。規制機関は、視聴者にテレビ局を比較・対照するよう強制することは出来ないのは明らかだが、少なくとも選択肢が確保されていることは保証出来るのである。

6. デジタル化の未来：規制の一部と、自主規制の過程としてのメディア・リテラシー教育か？

仮にここまでの、テレビが何故、どのように規制されてきたかを歴史的に述べたものとすれば、未来はどうなるのだろうか？ 放送を規制する理由は、基本的な前提に由来している。すなわち、テレビは周波数という希少な公共資源を利用するため、国がその利用に制限と義務を適用することは道理に合っている、ということだ。しかし、この希少で合理的な議論は、多数のチャンネルを提供するデジタル化の未来を考えると、ほとんど力を失う。

世界中で、アナログ地上波として知られるテレビは、終わりに近づいている。これは、現在グロ

ーバルにテレビに割り当てられている周波数が、他の用途にも利用可能になるためだ。多くはモバイル通信である。ただ、この「デジタル分配」の利用に関する議論はまだ終わっていない（コミュニティ組合はその一部の権利を主張している）。デジタル分配が進む代わりに、放送サービスは、テレビのシグナルをより集中的に効率よく送信できるよう、周波数の他の部分に移行するだろう。このデジタルテレビへの移行に先立ち、主要な公共政策の選択肢が用意されなければならない。新しい技術は、ヨーロッパにおけるデジタルテレビの適用形態と同様に、より多くの放送サービスのために使われるのだろうか？ もしくは、アメリカが決定したように、テレビをより高画質で鮮明に見られるよう使われるのだろうか？ そして、これらの動きは全て、急速に進展している。アメリカは 2010 年までにデジタル化へ移行し、ほとんどのヨーロッパの国々も 2012 年までに転換しようとしている。

しかし、デジタルテレビの周波数がどのように使われようと、希少性に関する議論はもはや、放送規制のための基本的な根拠としては重要ではない。利用目的がそうであろうとなかろうと、デジタル周波数は、現在のアナログ周波数よりも遥かに多くの放送サービスに対応することが出来る。これに加え、ケーブルと衛星の分配システムも、デジタル化される過程にある。あらゆる電波に利用可能なスペースが登場するのだから、希少性に関する議論は必要でなくなる。さらに、ブロードバンド（広帯域）の普及が増加し、帯域幅も大きくなっていることから、テレビの利便性がインターネットにとって代わられることも現実味を帯びてきている。

では、新たなデジタル世界では、放送規制に関する議論はどのような可能性を残しているのだろうか？ 希少性という主要な論点が排除された中で、テレビを免許制にしたり、内容を制限したり、放送されるべき情報について義務を課したりすることに、依然として正当性はあるのだろうか？

多くの国は、規制の範囲や優先事項は変わるかもしれないとはいえ、正当性はあると信じている。

放送を規制する現時点での理由を検証すると、それらの理由の多くは、多チャンネル化やデジタル化が集中する将来においては、ほぼ理論的根拠を失うと考えられる。例えば、より大きな市場により少ない障害で参入出来るとなると、一般的な競争に関する法律の適用を超えて、伝統的な経済目的のために規制する理由はなくなる。その代わりに焦点は、新たなプラットフォームと電子番組ガイドへのアクセスが、公正で偏りなく提供されるよう保証することに移る。公共放送局（PSB）がある地域では、規制機関はその局への規制体制と出資が適切であるかどうかをよく考えねばならない。公共放送には、インターネットを利用したり新たなチャンネルを提供したりするために、デジタル化へ移行する余裕はあるのだろうか？ 新たなプラットフォームに「必ず実行しなければならない」優先事項を課したり、イギリスで起きているように、公共放送があらゆる電子番組ガイドの優先リストに載るよう保証したりすることは必要なのだろうか？

しかし、もし規制の焦点が経済目的ではなくるのであれば、文化的な理由で規制するのはどうか？ この規制は、認可を受けた保護基準が適用されていることを保証するためである。公衆も政府も、子どもに保護が必要ないとは考えていない。有害情報、不公平な取り扱い、民主的な目的、消費者、といった各々に対する保護も必要と考えられている。同様に、ネット上と現実世界における権利や責任について、公衆とその子どもたちに情報を与え、教育する必要性は高まるだろう。将来へ向けた変化は既に始まりつつある。規制の焦点は、規制当局が責任の矢面に立つことに頼りよりも、供給者と利用者による自主規制に移行するだろう。放送局やインターネットのプロバイダーや分配者といったコンテンツ供給者は、視聴者に作品内容に関する情報をより多く与えることが、益々求められるだろう。例えば、作品を評価した

りフィルタリングのような機能を使ったりすることによって、利用者自身が、どの作品にアクセスするしないを決められるようにするのである。

しかしながら視聴者は、情報を与えられ訓練されても、どの番組を見たいかを決めることしか出来ない。それゆえ、メディア・リテラシー教育の役割が重要になってくる。つまり、大衆がこの新しい、マルチに情報化した、マスメディアが集中するデジタル世界をどのように取り扱うかを学ぶ手段である。各国がより自主規制と個人責任に重きを置くようになって、規制機関が、新たな規制手法を監視する方法を評価したり、メディア・リテラシー教育の普及をリードしたりすることによって、今後も重要な役割を担うことには疑いの余地がない。既に、多くの国の規制機関は、メディア・リテラシー教育に興味を示している。オーストラリアやカナダ、イスラエル、ニュージーランド、チリ、ルーマニア、トルコなどだ。イギリスでは、コミュニケーション規制機関である OFCOM が、メディア・リテラシー教育の促進を特別に任されている⁵。その事業が目指すのは次の点だ。

・人々に、コミュニケーション技術とデジタル社会に参加するための能力と自信を育むための、機会と動機を与える。

・人々が自分たちのメディア活動（消費と創作）に取り組めるよう、情報を与え力づける。

OFCOM はこれらの点を、自分たちがメディア・リテラシー教育の調査の主導的なセンターとなる目標を掲げることによって、実行しようとしている。広範囲の利害関係者のネットワークの中心となり、デジタル化への移行に備え、高齢者がデジタルとインターネット技術を使うことに自信を得られるようなプロジェクトを認定・支援するのである。OFCOM のメディア・リテラシー教育に関するその他の重要な側面としては、潜在的に有害もしくは不快な内容に関して、視聴覚作品（テレビとネット両方の）の全提供者によって適用されるべきラベリングと情報提供のための、共通原

則を支持することである。

法令による規制機関が、メディア・リテラシー教育に向けた動きをどの程度リードすべきか、と疑問を抱くのは当然だ。これは、産業、教育者、社会学者と市民を確実に巻き込んでいくべき動きではないか？ しかしながら、メディア・リテラシー教育の主導権に関して、中立の裁決者として、また政府のアドバイザーとして—これが重要—活動するには、規制当局が理想的な立場にいる。さらに、規制機関自身の役割の正当性は、規制の目的と手段に関する市民の理解に大きく左右される。

メディア・リテラシー教育は、テレビの視聴者が、番組には「区分け」があること（もしあるとすれば）と、それが何を意味するのかを理解するよう保証する。もしくは、視聴者がテレビニュースで見たものを信じる権利や、一定水準に達していない内容について苦情を言う権利を持っているということを保証する。規制機関は、規制方針への健全で適切な対応を充実させるだけでなく、視聴者に対して、その方針について実践的な認識を深めるための主要な役割を果たす。なぜなら、メディアのチャンネル数の増加やそれらの配信方法に関係なく、世界を理解するための最も重要なルートは、公正・正直・品行方正・誠実であることを確実にしたいという願いが、いぜんとして残るからである。

注

1

www.nationmaster.com/graph/med_hou_wit_tel-media-households-with-television#definition 参照。世界開発指標の、入手可能な1987年から2005年のデータを使用。この数値は現在はより高くなったと思われる。

2 ラテンアメリカの多くの国に適用されているアメリカ人権条約第13条（サンホセ条約）も、表現の自由の権利に制限を設けている。これらの制限対象は、他人の権利や評判、国家安全の保護、公共の秩序、あるいは公共の健康と倫理である。加えて、

映画の検閲が特別に許可され、人種や肌の色、宗教、言語もしくは国籍に基づく憎悪をあおる行為は法で罰せられる。これとは対照的に、アメリカは異なる方法をとっている。言論の自由は、憲法修正第1条に明記され、何の制限も設けられていない。その権利へ唯一、制限がかけられるのは、最高裁判所が同意した場合のみである。

3 www.ofcom.org.uk/tv/ifi/codes/bcode

OFCOMの放送コード参照。

4 例えば、BBCの人気医療ドラマ「救急病棟（Casualty）」で同性愛者同士のキスシーンが21時前に流れることは、イギリスの規制当局には不快表現とは考えられていない。しかしながら、ルーマニアの放送規制機関グループは、著作者からそのビデオクリップを見せられたとき、これまで見た中で最も気分を害する表現だと断言した。

5 コミュニケーション法（2003）の第11項は、「メディア・リテラシー教育を促進する義務」について述べている。

1) こうしたステップを踏み、次のような計画の準備をすることは、OFCOMの義務となるだろう。

a) メディア・リテラシー教育を成し遂げるための、もしくは他の人々が成し遂げるのを支援するための、電子媒体で公開される作品の性質と特徴に関する、大衆のより良い理解。

b) メディア・リテラシー教育を成し遂げるための、もしくは他の人々が成し遂げるのを支援するための、電子媒体で公開されるこうした作品が選ばれ、入手可能になる過程に関する、大衆のより良い認識と理解。

c) メディア・リテラシー教育を成し遂げるための、もしくは他の人々が成し遂げるのを支援するための、電子媒体で公開される作品へのアクセスを規制するために利用可能な仕組みに関する、大衆のより良い理解の発達。

d) メディア・リテラシー教育を成し遂げるための、もしくは他の人々が成し遂げるのを支援するための、こうした作品の利用者が何を受信するかをコントロール出来るシステムや、そのシステムの使い

方に関する、大衆のより良い認識の発達。

e) こうした作品へのアクセスを規制するためと、受信する作品をコントロールしやすくするための、効果的で使い方が簡単な技術やシステムの発達と利用を支援。

2) この項では、電子媒体による発行物とは、次のものを指す。

a) 公衆によって受信可能な放送

b) 電気通信ネットワークによって公衆に配信されたもの

(訳：渡辺真由子)

3-4 トルコのメディア教育：多様な利害関係者の構造化に向けて

E・ネジ・オルホン博士

アナドル大学コミュニケーション科学学部

エスキスヒル（トルコ）

enorhon@anadolu.edu.tr

要約

1990年代の初めに民間のラジオ、テレビ界は、トルコメディアの新しい機構への第一歩を踏み出した。当時、一般の人々、特に子どもたちへのメディア・リテラシー、メディア教育に対する関心は存在しなかった。過去においてもメディア・リテラシー教育で強調されるのは、子どもや若者をメディアの有害な影響から守ることだった。このことはのちに批判的^{クリティカル・シンキング}思考やメディア・メッセージをつくり出すスキルの発展につながった。このような視点は、メディア・メッセージの政治的社会的経済的な意味合いを強調し、メディアを有効に使う重要さを強めるものとなった。トルコにおけるメディア・リテラシーと教育は、2006-07年度の国の教育省とラジオテレビ最高会議（RTÜK）との協定によりはじまった。メディア・リテラシー・コースはそれぞれ次のような内容となっている。コミュニケーション入門、マスコミ、メディア、テレビ、家族や子どもとテレビ、ラジオや新聞雑誌とインターネット。この学習は、トルコでメディア・リテラシー、メディア教育の名でこれまで行われたこと、また将来達成すべきことを表すクリティカルな方法を使っている。メディア・リテラシーや教育を通じて、クリティカルな理解や問いは今なお大変重要である。民主主義、シティズンシップ、人権、表現の自由、自己確立、人口問題、女性といった重要な問題では、メディア・リテラシーや教育の範囲で考えることが必須となっている。

キーワード：メディア・リテラシー、クリティカル・シンキング、メディア教育、メディア、子ども、規制機関、学校カリキュラム、民主主義、シティズンシップ、人権

1 はじめに

この分析は、トルコにおける今日のメディア構造の背景に対して、メディア・リテラシー教育がどのようにメディア規制機構や他の組織によって組織化されているかを示すものである。そのため、この分析は1980年代以後の今日のメディア構造の基礎を確立するトルコのメディア動向へのはじめの指摘であり、メディア構造とメディア・リテラシー教育との関連へ関心に移るきっかけとなった。また最後には、メディア教育を通して対話と平和を進めることに関心を持つ地域の政策立案者への研修の示唆も行うこととなった。

トルコでは1980年代は人々の日常生活と重要な関連があった。特に1980年9月12日の軍事的

成功は現代トルコ史の新時代をつくった。そのうえトルコにおける政治変動と恐怖時代はおさまったが、市民による政治活動は1983年11月6日の選挙までほぼ3年間できなかった。オザル時代と呼ばれる1983年からを、「オザリズムの年」（トゥルグト・オザル首相の年）と呼ぶ学者もいる。オザル政府の政策と政治とともに、主な変化がトルコ国家の構造に起こっている。それによりトルコの文化的社会的生活に表われた新しい問題や討論が許容された。経済の分野で、トルコはこの時代重要な構造的変化、市場の経済民営化(Sarısu, 2003)への移行を認めた1980年1月24日の経済的決定を経験している。政治の領域ではトルコにおける自由化の動きが1980年代においても主要

な結果を残した。祖国党(アナヴァタン党、ANAP)の党首トゥルグト・オザル首相は 1983 年から 1988 年にかけて、自由化政策と民営化を実施した。オザル後の軍事政権期には経済指標の大きな変化があった。国の財政が富み、トルコは速やかに消費社会となって、ヨーロッパに目を向け、それだけいっそう欧州連合加盟を望んだ。

特に 1980 年代は、民間部門が、銀行、エネルギー、メディアのような様々な分野で投資を増やしはじめた年である。多くの異なる株主や大企業が資産を、産業に、特にコミュニケーションや通信産業に向けた。このことはトルコの 1990 年代初期の民間メディア確立に重要な成果(コミュニケーション、デジタル化、新技術への移行、進んだ技術による外の世界との交流などのための新しい基盤)をもたらした。その時までには通信分野に限定的な投資が行われた。オザル時代、投資家にとって通信は最も重要な分野の一つになり、付随的にメディア、コミュニケーション界は力を増していった。

1980 年代以後トルコでは自由市場経済とグローバル化への移行にともない、通信メディアは異なる部門に投資したい人の主要な関心分野の一つとなった。経済的関心ばかりでなく政治団体付属組織に関連する政治的関心もあった。最も重要な事例はトゥルグト・オザルの息子に関するものである。オザル首相時代、息子のアハメト・オザルは当時施行された法律により、最初の民間テレビ局(最初の「海賊」テレビ局でもあったが)を設立した。そのテレビ局は父親の政党のための仕事をした。同時に政党関連の他の投資家グループは、他のテレビ局を設立した。これらの最初のテレビ局はヨーロッパの国々を放送の基地として使った。国が放送を独占しているために、テレビ局は単純にヨーロッパからトルコへ放送信号を送り出した。のちにいくつかのテレビ局が政党の援助で設立された。これらのテレビ局と政党との関係は明らかだったが、公式文書で証明することはできなかった。同時期、いくつかの自治体と意見

表明をする新聞社が、自分たちのテレビ局を設立した。しかしそれらのほとんどは政治的経済的な理由で継続できなかった。

2 トルコのメディア

トルコ経済の発展の結果、1980 年代後半はすでに存在していた民間印刷メディア表現に加えて、民間メディア設立最初の動きの基礎固めの時期と考えられる。1990 年 9 月は民間テレビ局の出発点である。「独占法の抜け道から利益を得て、商業テレビ局スター 1 は、ドイツの衛星経由でトルコ語の番組放送をはじめた。トルコ国内ではこのチャンネルは、トルコラジオ&テレビ (TRT) の独占保護のために正式には禁じられていた。しかし政府に対する政治的反対のシンボルとして地方自治体により地上放送に中継された。地上放送の地位が認められるまで、スター 1 の歩みは遅々たるものだった。TRT と競っていったん民間所有のテレビチャンネルが設立されると、新しい民間テレビラジオチャンネルの全部がトルコの視聴者に届くようになった。結果として、放送システムが一連の急速かつ徹底的な変化をとげた。1993 年初めまでに、ほぼ 500 の地方商業ラジオ局、100 の地方テレビ局が許可なく営業していた。政府は選択の余地のない事態に直面した。民間ラジオテレビチャンネルが国の中心部分を勝ち取ったとき、事実上の海賊放送を公認する以外の道はなくなっていた。」(Çaplıy, 1998)

民間テレビ局の数が増えた結果、ラジオや印刷メディアなどの内容面が公共の目にさらされ、その質が問われた。競争的な雰囲気の中で扇情的な報道や娯楽要素の濃い番組づくりがこうした民間メディアのトレンドになり、今日トルコではメディアの貧弱な内容が議論されている。これはテレビの場合に特に顕著で、テレビ界では質の点で良質との評価を与えられている番組はほとんどない。印刷メディアも同様な発展をしている。女性についての記事は主要な「題材」で、新聞のある欄では裸の女性の写真ばかり掲載する。

メディアのこのような扇情主義の背後にはさまざまな理由がある。1980年の軍事的成功は、ほとんどの政治活動や組織を終わらせ、表現の自由を制限する主要な「非政治化」のプロセスを成し遂げた。大衆は政治討論をする気をなくし、ファッションや特に宗教のような大衆文化に関連した他の問題にもっと注目するようになった。他の重要な問題とは大衆の関心をひきつける役割を果たすサッカーのようなスポーツだった。これらは左翼運動やその潜在的な「危険」に対する解決方法であることをも意味していた。そこで扇情主義は非政治化の目的のために意図され、今日のトルコメディアで非政治化の過程に寄与しはじめ、今も続いている。

非政治化とその二つの効果、最初に扇情主義として扇情主義が促進した非政治化の動きとは、1980年代オザルによって宣伝された商業主義のイデオロギーを広める意味があった(Oktay, 1993)。新しいタブロイドテレビの構成で討論の場にとりあげられたのは次のような番組だった。「インフォテインメント」「トルコ風ビッグブラザーショー」「テレヴォールショー」(ほんの少しのスポーツ情報にパパラッチとセレブのゴシップ番組)「ポップスターショー」、これらはトルコメディア、タブロイド報道の新ツールとなった。これと並行して新聞の最終ページはセレブや裸の女性、恋愛沙汰の写真が載る男性目線の舞台となった。ほとんどの新聞では、3ページ目が家族の事件、レイプや詐欺などにあてられた。

今日のメディア状況の中で民間テレビ局、ラジオ、新聞、インターネットの増加に加えて、トルコの規制の枠組みはかなり新しくなった。1990年代初期、主な問題は新興の民間テレビラジオ局を規制する法律でもなければ、民間技術者へ周波数を割り当て責任を持たせる規制組織でもなかった。こうした発展の結果、放送事業への国の独占は公共のラジオテレビに限定され、1993年8月8日に廃止された。ラジオテレビ最高会議(RTÜK)は、民間放送の規制と放送内容が法的枠組みに従うこ

とを保証するために、1994年4月20日ラジオテレビ法(法律3984)で設立が定められた。「RTÜKは法的枠組みを破る放送会社に罰則を科す権威として認められ、それはテレビラジオ局の活動停止の警告にまで及ぶものであった。」(ヨーロッパ・ジャーナリズム・センター, 2008) 最高会議は国の議会により選出された9人のメンバーから成る。出版情報省長官の言によれば、RTÜKの主な職務と権限は次のようにあげられる。「ラジオテレビ企業に対するチャンネルと周波数帯の割り当てとライセンスの発行、通信会社の建設実施のためのライセンス発行、国及び国際法にラジオテレビ放送が従っているかの監視、法律の規定違反があった場合の適切な裁可の決定、公衆の反応を知るための世論調査の実施あるいは依頼、国際法の下法的な制裁を行い、ラジオテレビ放送に関わる組織において国を代表すること。」(BYEGM, 2008)

RTÜKの責任の定義にみられるように、RTÜKはかなり制限された教育目的を持つ監査組織である。最近ではこの組織の監督の下にメディア・リテラシー教育に関する活動がはじめられつつある。

歴史的にメディア教育はメディアの専門家に限られており、宣伝、ジャーナリズム、マーケティングの専門家育成にあたるトルコの大学のコミュニケーション学部と同様、専門家の養成と同一視されてきた。首相直属の事務局のように出版情報省とは別のメディア専門家養成を行う主な国立の組織には、トルコスポーツ記者協会、トルコジャーナリスト協会、BÝA独立コミュニケーション・ネットワークがある。さらにヨーロッパ・ジャーナリズム・センターとコンラッド・アデナウアー財団がメディア専門家養成に積極的である。特に1997年から2002年トルコ・ジャーナリズム協会とコンラッド・アデナウアー財団の監督下に行われた地方メディア養成プロジェクトは、ジャーナリストがトルコのほとんどの市のローカルニュースを伝えるのに重要なものとなった。独立非政府組織であるBÝA独立コミュニケーション・ネットワークも近年地方メディア育成に活発にと

りくんでいる。地方メディア育成に加えてBÝAは、マイノリティ、人権、子どもの権利、女性、ゲイ・レズビアン問題、表現の自由、自己確立、動物の権利、その他メディアに関する問題などの番組提供、活動や研究会開催を行っている。同時にBÝAはメディアの監視にも活発にとりくみ、メディアの番犬の役割も果たしている。メディア部門の開設と技術供給の増加により、トルコでは専門家のためのメディア・トレーニングの必要性が大変高まっている。メディア教育の仕事の一つは、「国立の23、地方の16、さらに213の地方チャンネルを含む252のテレビ企業と国立の36、地方の102、952の地方チャンネルを含む1090のラジオ企業」(BYGEM,2008)に対し、その活動の適正な資格証明を行う必要性が高まっており、それを扱うことである。この必要性は、地方あるいは国レベルでインターネット・プロバイダーにより発信されるニュースにまで著しく拡大されている。

専門家に提供されるメディア・トレーニングに加えて、他の主要なメディア教育の責務は大多数のためのメディア・リテラシーの必要性を扱うことである。2005年タークチュエル社(2008年3月31日時点で3510万人の加入者を持つトルコ・コミュニケーション・サービス会社)の調査によれば、人口の10%が平均62分インターネットにアクセスしているとのことである。インターネットを使う主な理由は、チャット、ネットサーフィン、ゲーム、及びメールである。テレビの平均視聴時間は、平日3時間、土日が3時間23分。この調査は、トルコ人の23%が新聞を読まないこと、15%が1週間に1回読むか読まないかであることを指摘している。こうした指摘は、大衆に対するメディア・リテラシー、メディア・トレーニングの必要性が大変重要になっていることを示すものである。クリティカル・シンキングや質の高いニュースに対する関心が薄れ、扇情的な内容や娯楽サービスに関心が集まっているようだからである。

3 国際的なメディア・リテラシー討論とトルコでの受けとめ方

今日、トルコはメディアを通じての国際化から逃れられない。世界についての情報は紙ベースの言葉からばかりでなく、世界的なマルチメディア文化の力強い映像とサウンドを通して、ますます入ってきている。多くの他の社会のようにトルコ社会は、テレビからばかりでなく、たくさんのウェブサイト、映画、ラジオ、雑誌、Eメール、ビデオゲーム、音楽、携帯メール、広告ディスプレイ、他などから、何百もの(何千もの)映像やアイデアにさらされている。メディアはもはやトルコ文化を形づくるだけでなく、実際トルコ文化の主要な部分を占め(Thoman & Jolls, 2004:18)、トルコ文化は中東やアラブ世界の他の国々のように、メディアを拒否しない。それは映像や付随する技術についての厳しいタブーを持たない、アタチュルクから受け継いだ伝統があるからである。特にMENA(中東北アフリカ)地域では「トルコの波」とさえ呼ばれている。サウジアラビアやレバノンのようなアラブ中東のいくつかの国は、トルコのテレビ番組を使っている。こうした国々の情報によれば、トルコの番組はランキングの最上位にあるとのことだ。明らかにトルコとその提示されたイメージは、これらの国々での大衆のために一種のモデルとなっている。

他の国同様トルコでも、メディアにより伝えられたメッセージは時間を浪費するものである。こうしたメッセージは、メディアの流れに大衆をとらえることで大衆の注目を得ようとする。このメディアの流れは、そのために支払いをし、利益を生み出すのが主な手段であるので、時間と結びついて利益を得る。そのためトルコの人々がオンラインやオフラインのメディアに費やす時間の増加は、国際的なメディア会社の関心をひきつけている。こうした会社は、トルコを豊かなメディア環境の西洋の国々と同じランクに考えている。この文脈で、政策立案者の第一の関心は、トルコ社会があふれるこのようなメッセージに対処する、特

にその中で生まれた若者が対処することを確実にすることである。若者は、映像、サウンド、特殊効果、マスメディアのイメージをよみとり、理解し、さらにそうしたものから自分自身のために新たな意味合いをつくることができるだろうか？

マスメディアの環境の中でメディア・リテラシーはこのように定義づけられている。定義の議論が研究者や政策立案者の間で高まっているように、他の国同様トルコにおいてもさまざまに定義づけられている。メディア・リテラシーを「メディア」の見地から定義する研究者がいる一方で、「リテラシー」の観点から定義づけを行う研究者もいる。同時に「内容」と比べてメディア・リテラシーの「プロセス」の側面に注目する研究者もいれば、目的を定義づける者もいる。しかし、メディア・リテラシーが必要であること、特に子どもに必要であるという一点に関しては、みんな賛成している。メディア・リテラシーは、言葉、口頭、視覚のテキストと関連している。ソーマン&ジョルズ(2004)が記述しているように、見、聞き、読んだものについて内面化し、重要な質問をする事を学ぶといった探究の原則に特徴づけられる。本質的に、メディア・リテラシーは問題をクリティカルに考える重要さを強調する。考えを確認し、複合的に考え、原因や結果を問い、整理するといった精神的な構造化である。これらは民主主義社会において十分なシティズンシップを行使するすべての基礎的なスキルである(21世紀のスキルのためのパートナーシップ、2003)。シルバーブラットの非難のように(2004)、メディア文化の潜在的疎外の側面を埋め合わせるのに、メディア・リテラシーは欠くことができない。

ラシュコフ(1996)は、マスメディア、ビデオゲーム、インターネットに囲まれた若者世代を「映像世代」と呼んだ。なぜなら彼らのメディアの使用は、内容やテキストを消費するやり方ばかりか、スクリーンを通してどう(相互に)行動し、関係をつくるかにも及ぶからである。これは、世界的なメディア環境の中で内容や文脈を学び、問うた

めに、なぜメディア・リテラシーが重要な役割を果たすのかを強調するものである。ラシュコフの言によれば、子どもは彼らをとりにくくメディアとの交流において、必ずしも受け身ではない。消費者としては受け身だが、可能性に即して新しいメディアや文化を形づくる者であるので、実際には積極的である。この定義では、子どもたちはメディア文化の再生産を行う者であるとともに、形成者である。クリティカルではないので受け身になりうるが、再生産する役割であるため積極的である。そのため、この新しいメディア文化の中で子どもたちの知のレベルは、注目すべき重要な点である。特にトルコでは、子どもたちはトルコ産のコンテンツと必ずしも理解できないような他の国の文化(アメリカ、ヨーロッパ、日本他)のコンテンツを受け取っている。急速に発展するメディア環境の中で、トルコの子どもたちは常にまわりのメディア文化の要素(イメージ、ビデオ、テキスト、双方向性他)に問いを発する準備ができていない。こうした事の理由すべてに対し、メディア・リテラシーは明日に、あるいは未来に延期できる問題ではない。緊急に、特に子どもたちに必要である。今日の複雑な政治状況、急速に変化する文化、自己確立やシティズンシップに関する問題で要請が高まり、メディア・リテラシーは子どもたちの幸福や成長に関心のある大人の重要な問題でなければならない。

大人の社会的な要請に応じて、国のあるいは国際的な要因の圧力のゆえに、トルコ大学のこの分野の研究者や専門家は、メディア・リテラシーの先を見越した共通の議論のための意見を提出した。これらの意見は、すべてメディアの機能に関する予備的基礎的な信条から生じている。第一にメディアは構成されたものである。個人が見聞きするサウンド、画像、言葉、視覚効果は、こうした構成物のれんがにあたるものである。従ってメディアの内容や文脈は、つねにつくられ構成されたものである。社会が文化の所産としてスクリーンに見たいと思うものは、現実ではなく、ある見方で

つくられた現実の解釈である。そこで第一の、考えられる質問、「誰がこのメッセージをつくったか？」となる。けれどもこうした構成物のれんがとして生産物の価値を見るだけでは充分ではない。今日の娯楽報道番組、音楽、特殊効果や扇情的なニュースに例示されているように、視聴者をひきつける付加的な要素も見なくてはならない。文化の所産の一部として、これらは操作の道具としてもみなされる。そこで第二の質問、「人々は内容や文脈の点でどのようにこのメディアが構成するものにひきつけられているのか？」が考えられる。メディアが構成するものは一般に、経験、主義、偏見などによるある特定の意見を持った文化的な所産であるともみなされる。これこそメディアのメッセージがなぜ、異なる文化の中で異なって理解されたり説明されたりするかの理由である。トルコのような多文化社会では、これは重要な問題である。この問題に関連して、第三の質問、「異なる文化、あるいは異なる背景を持つ人々はどのように、同じメッセージを理解し、説明するか？」が考えられる。さまざまな見解はすべてさまざまな価値観の結果である。個人が自分自身の価値観ゆえにいいと感じるメッセージが、他の人も同じに感じるとは限らない。結果として第四の質問、「メディアが構成するものを通してどんな種類の価値が強化され、問題にされているか？」となる。五番目の質問は最初の質問に関わって、メディアが構成するものをつくり出す原資料の特徴を調べている。もし問題がメディアの構成物やその内容であるなら、「その資料を動機づけた理由は何か？」である。理由とは、教育、主義、宗教、あるいは商業主義である。メディア構成物に関する主な議論のひとつは、人が社会の現実を刺激しようとする時、主流のイデオロギーに対する愛着とこのように関連していることである(Aufderheide, 1993:2)。主流のそして多数のグループの興味のための構成は、明らかに拡散したマイノリティや異なる意見、アイデンティティを無視してしまう。資料について知り、その内容の動機、構成をとり

あげることは、民主主義社会におけるメディア教育の重要な特質である。メディアはエリートや主流の多数派だけでなく、すべての市民に向けて発すべきものだからである。結果として、最後に次の質問がくる。「このメッセージはなぜ発せられたのか？」

ヴァリス(2005)によると、メディア構成物の批判的方法のまさに第一歩は、メディアとメディア作品にアクセスできることである。これらの作品を分析し、評価することは、次のステップになる。メディアにクリティカルであるという点では、反応し、コミュニケーションすることも必要である。もっとも重要なことは、人々のメディアへの参加は最後の段階とみなされることである。最後の段階では社会的多元性、代表権が必要となる。ヴァリスは、このような必要性を「参加」の重要性を強調して「エンパワーメントのらせん」とはつきり定義づけた。

メディア教育の世界的論争は、明確にメディア・リテラシー政策を求めるものである。マスターマン(1997)によれば、メディア教育はメディア構成物のリプレゼンテーションに焦点をあてている。「メディア教育の中心であり統一的な概念とはリプレゼンテーションである。」それは、メディアが構成するものを現実の反映ではなく、リプレゼンテーションとみなす。マスターマンによれば、メディア教育のもうひとつの重要なポイントは、メディア教育の目的である。メディアに問いを投げることにより、「メディアの性質を変えること」「メディアイメージの自然らしさを問いただすこと」を目的とする。こうした構成物に付随する価値という点で、「メディア教育は調査すること」であり、「特定の文化による価値の押しつけを探すものではない」。「他者の生き方、価値、アイデンティティ」を理解するものでもある。メディア教育の実施という点では、ある時期だけに計画されるものではない。生涯にわたって継続するべきであるし、実際そうである。このプロセスを通して「メディア教育の有効性は見極められなければならない

い」(Masterman, 1997)。

メディア教育の別な側面はメディア・リテラシーを教える方法を定めることである。ホップズ(1994)によれば、メディア教育の一部としてメディア・リテラシーを教える方法には3つある。第一はメディアを使って学ぶことである。これは、メディアへのアクセス、分析、評価、伝達と応答、参加を意味する。第二に、メディアについて教えることである。メディアの影響力を表す記号論を使うような構成主義者や非構成主義者の方法を含む。第三は学生が積極的に関わる方法である。学生はメディアをつくり、評価し、参加する。ワークショップ環境をつくり、情報技術、視聴覚要素の体験をしに集まる。

4 トルコのメディア教育の中のメディア・リテラシー

この20年の世界の状況とトルコの歴史的な発展の中で、メディア・リテラシーとメディア教育は全く新しい分野としてみなされている。学校の2006-07年度は、「メディア・リテラシー」のプログラムがカリキュラムに明確に位置づけられた、トルコの教育制度の歴史ではじめての年となった。新しいステップの一部として、6年、7年、8年生のメディア・リテラシー・コースが選択科目となった。トルコにおけるメディア・リテラシーの歴史と関連の学習を分析すれば、規定する組織、最高議会(RTÜK)の役割は極めて重要である。最初に、RTÜKは2003年2月20、21日のコミュニケーション・シンポジウムでメディア・リテラシー問題を議論した。メディア・リテラシーへの関心の他に、RTÜKはメディアの効果の領域、大衆の意見に対するメディアの役割についての調査を行った。歴史的に、RTÜKの調査の範囲は、テレビ、ラジオの言語の使用、子どもたちのテレビ視聴習慣、一般大衆のテレビ視聴習慣、ラジオを聴く習慣、テレビニュース、女性とテレビ、ドイツに住むトルコ移民のテレビ視聴習慣、障害者のテレビ視聴習慣を重要視している(RTÜK, 2006)。

このように歴史的にみると、RTÜKは主にメディアの影響をとりあげたが、メディア・リテラシーやメディア教育はとりあげてこなかった。影響からメディア・リテラシーの転換は、こうした研究の重要な要素の一つが、メディアの「使用」、あるいはメディアを使う大衆の知的レベルに表われる使い方であることから可能となった。

2000年からRTÜKは、メディアの悪影響、特にテレビの影響から子どもを守る「スマート・サイン」のとりくみを終了した。「スマート・サイン」とは、子どもをテレビの有害なコンテンツから守りたい親のための案内システムである。この新発展に加えて、RTÜKのさらに新しいとりくみは、インターネットの使用に関するものである。このとりくみは「子どものためのインターネット・セキュリティ」という。テレビのためのスマート・サインと同様、スマート・フィルター・システムがRTÜK子どもウェブサイト(www.rtukcocuk.org.tr)で親に提供される。このサイトには、子どもにわかりやすいプログラム、動画、文章、アニメーションもある。子どもへのメディア・リテラシー支援が目的である。サイト内には「RTÜK」「スマート・サイン」「子どもの権利」「何を見る?」「テレビ」などの項目がある。これらの項目内容のほとんどは、子どもに対して限定されたメディアの使用やメディアの知識を意図したものになっている。RTÜKがこうしたとりくみを行う一方で、アンカラのいくつかの学校(ミサクトゥレ・ミリ小学校、ヒサン・ドーラマチ財団私立ビルケント小学校、トルコ・エムラク・パンカス小学校)が協力校としてこのとりくみに加わっている。

このような発展の他に、2005年5月23~25日、はじめてのメディア・リテラシー大会が開催された。イスタンブール、マルマラ大学コミュニケーション学部主催で、30もの発表原稿が集められ、ヌルチャイ・トゥルコーロ、メルダ・ジンマン・イメック、カルメンス・ヤインラ編集による『メディア オクリヤザル Medya Okuryazarlıđy』が

2007年に出版された。面白いことにこの出版物には、トルコのメディア・リテラシー、メディア教育に直接関わる実践研究はほとんど含まれていなかった。大会はメディア・リテラシーや教育の概念についての議論に費やされ、トルコのメディア・リテラシー、メディア教育の重要性と必要性を明らかにする試みであった。実際、終了の際の意見として、大会並びに出席者による出版はトルコの子どもたちにメディア・リテラシーのコース導入が緊急に必要であると提案した。

大会の意味深い貢献に加えて、RTÜK、NGO団体、大学などの政府関連組織による反暴力プラットフォームが、2004年省庁の一部として創設され、学校にメディア・リテラシー・コースが必要であるとの宣言を出した。この提案により、教育省はコース内容の草案と教師マニュアルを準備した(RTÜK, 2007)。さらにアルメニアでの「若者支援」と題したヨーロッパ会議の大会に積極的に参加し(ヨーロッパ会議、2006)、ヨーロッパ会議の「インターネット・リテラシー・ハンドブック」とユネスコの「メディア教育」キットのトルコ語の翻訳を完成した(2007)。トルコはこのように自国のツールを開発しつつある。このツールは、拡大するヨーロッパや世界で起こっている同様の発展との関連づけに熱心にとりくんでいることを示すものでもある。

RTÜKは、2006年11月24日、アンカラでの国際メディア・リテラシー・パネルを開催した。このことは、学校の2006-07年度にはじまるメディア・リテラシー・プログラムのためのRTÜKと教育省の協力による指導の最後の段階とみなされる。「メディア・リテラシー」コースは直後に発表された。生徒を、そして保護者をもこの選択科目にひきつけるために、RTÜKはメディア・リテラシーのプロモーションフィルムを用意した。この映像は多くの国立テレビチャンネルで流された。プログラムと教科書の準備に責任を持つ委員会によれば、プログラムは構成主義の観点で構成されている。もっとも重要なのは、委員会レポートが

このプログラムの主たる枠組みと内容に加えて「新しいスキル」と「新しい価値」の獲得を含むと指摘したことである(委員会、2007)。メディア・リテラシー・プログラムの一般的な内容は次のように定義づけられる。子どもたち一人一人が「まわりの問題に関心を持ち、国の問題を知ってメディアを異なる視点からよみとり、メディアで表現されていることに意識的になること。テレビ、ビデオ、映画、CM、印刷メディア、インターネットなどのメッセージにアクセスすること、こうしたメッセージを分析し、評価し、交流すること。印刷、視覚、口頭のメディアに対しクリティカルな視点を身につけること。メッセージをつくり分析することと並行して、答を見つけ、質問する手順を知ること。意識的にメディアを使えること。積極的に社会生活に関わること。公共また民間放送の発展を知り支援すること。」

以上の内容を達成するために、8つの小学校向けの単元が「選択メディア・リテラシー・コース教授用プログラム」の中に示されている。「コミュニケーションとは」「マス・コミュニケーション」「メディア」「テレビ」「家族、子どもとテレビ」「ラジオ」「新聞と雑誌」「インターネット」である。プログラムを実施するために、5つの市と各市に1つの小学校が実験校として選ばれた。これらの学校はアダナ市セイハン・ドゥムプナー小学校、アンカラ市チャンカヤ・アハメト・ヴェフィク・パシヤ小学校、エルズルム市中央バルバルソ・ハイレットイン・パシヤ小学校、イスタンブール市バキチョイ・デヒット・ピロットムザファ・エルドメス小学校、イズミル市カリヤカ・META小学校である。

メディア・リテラシー・コースを担当する教師の選択は、特に最初の現職教員向けの研修がまだ実施されていないので、明らかに政策決定者の課題となっていた。こうした実験校の社会科の教師がこのコースを担当するために選ばれた。4日間(2006年9月7~10日)、これらの学校の20人の社会科教師がアンカラで「指導者養成」プログ

ラムを受けた。教育省と RTÜK の専門家による初期の観察によれば(RTÜK, 2007)、このメディア・リテラシー・コースは広く関心を集めた。さらに積極的に有効な研修を行うために、もっとくわしいプログラムが必要となった。小学校の最初の段階でこのコースを他のコースと関連付けて教えるのがいいこともわかった。子どもたちが積極的に RTÜK の子ども向けウェブサイトを使う姿が見られた。学校でのメディアクラブ設置は、子どもたちがこの選択コースを選ぶきっかけとなった。子どもたちがコースで学んだことを家族に話す姿も見られ、家族にとっても、現実を知りメディアの好むものを考える意義深い変化をもたらした。コース内容は、彼らの行動に役立ち、テレビ番組を見るのもっと選ぶようになり、選択を意識する姿が観察された。学校生徒のメディア組織への訪問やメディア作品を分析する役割モデルの使用は、計画通りの結果をもたらす有効な方法でもあった。こうした観察と発展の結果として『メディア・リテラシー・コース教師用マニュアル』が 2007 年、委員会により出版された。けれども、この報告には重要なポイントがひとつ欠けており、それはこの調査がどのように行われたか、そして関連の観察がどのように子どもたちや家族の態度の変化と結びつくのかという点である。データの収集、分析の方法が明確でなく、報告は主にあいまいな観察に頼っていると思われ、影響の有効性、評価に基づくさらなる調査が必要である。

このようなメディア・リテラシーの重要な発展の上に、RTÜK の進行中の会議は、視聴者をひきつけ、この分野に関連する人々の情報交換、実践団体づくりの支援に大きな役割を果たしている。2008 年、メディア・リテラシーとメディア教育のための国及び国際会議が、トルコでいくつか計画された。このプロジェクトのため、異なる都市で RTÜK による会議の調査も起こった。RTÜK にとって、こうした活動はプロジェクトの発展と成果を調査し、新しい方法を適用する可能な機会を探ることを目的としている。

このような積極的な側面すべては、他の関連する規制組織、財団、教師、NGO などの前向きな態度を表すものである。が、今日のトルコにおけるメディアの重要な問題の一つは、貧弱なコンテンツにある。いまだにメディアにおいてはかなりの量の扇情主義と「テレヴォレイズム」(ゴシップとセレブに特化したパパラッチ番組)があり、出版や写真雑誌においても同様である。インターネットの立場はさらに多義的でさえある。ほとんどのオンライン情報が、若者を傷つける可能性がある場合多くはフィルターなしであるのに対して、公共の関心のためのインターネット・ウェブサイトへのアクセスが、できない場合がある。国の検閲が「反国家」活動、「違法組織」、「アタチュルクとトルコ国家への名誉毀損」にあたるという理由でアクセスを禁止するからである。今日、こうした種類の行為のためにインターネット上で Eメールや特別な組織活動など進行中の抗議行動がある。抗議活動は、フェイスブックやツイッターのようなウェブベースでつくられたグループにより組織化されている。

同時に、メディア・リテラシーとメディア教育のプロジェクトがはじまったばかりであることは、明らかである。トルコ・ジャーナリスト協会とコンラッド・アドナウアー財団による地方のメディア養成にみられるように、国際的な立場での専門家の協働が、急速な増大及び国際組織にトルコを入れる方法であるとみなされることが必要である。トルコ国外でメディア教育を受ける機会のある大学教授はほとんどいない。歴史的にラジオ・オランダ研修センターは、オランダでトルコの専門家にメディア教育を行う施設のひとつである。

メディア専門家の国際協力に加えて、子どもたちや学校への広がりもない。この点でメディア・リテラシーは学校ベースの一次元的なプログラムに頼っている。メディア・リテラシーの発展を考える他の重要な側面は、コースの内容、素材をつくる方法である。現在の指導書では章のいくつかは学習成果がはっきりしていない。ほとんどが知

識をもとにしており、学校の子どもたちのレベルではわかりにくい。しかし行動する力と市民志向の活動を考えることを、高学年の子どもたちに導入しなければならない。彼らは、人権、マイノリティ、宗教、アイデンティティ、文化、価値、世界と地域、自由と表現、ヨーロッパ連合への加盟、そして最近の世界の問題に関するメディアの役割を、起こりうる課題として考える必要がある。

今日、トルコのメディアをクリティカルに理解し、クリティカルに問う必要性が高まっている。また、今のメディア・リテラシーとメディア教育のとりくみの成果をより深く評価しなくてはならないということもある。はじめてのとりくみとして、35万人の生徒が（合計 14,115,892 人、教育省）メディア・リテラシー・プロジェクトの恩恵を受けた(Çelik, 2008)。さらに多くの子どもたちがこのコースやこれに似たコースを受けたがるのは明らかである。情報工学大学の卒業生は、学校のメディア・リテラシーの教師になり得ると思われる。メディア専門家、大学や非政府組織は、メディア・リテラシー・プロジェクトにもっと積極的になれる。メディア規制当局はこのような人々に責任を割り当てることができる。

5 結論

トルコにおけるメディア・リテラシーとメディア教育は、こうした発達段階の過程では今なお概念のままにとどまっている。はじめてのメディア・リテラシー・コースが小学校の子どもたちの教育システムにとりいれられて、たった2年が過ぎたところだ。他の国の進歩と比較して、学ぶべき授業もあり、変化も必要なままである。このような努力において、学校が橋をかける唯一の組織であるべきではない。地方自治体、非政府組織、メディア専門家団体、大学や規制組織がともに関わるべきなのである。

教育省と RTÜK の尽力は意義深い。同時に民主化、多文化、多様性、アイデンティティ、女性、障害者、他の不利益をこうむる人々とそのメディア

アとの関わりは、情報や番組を提供する側にもっと配慮されるべきものでもある。メディア・リテラシーとメディア教育は、混乱や疑いを招くことなく、心に平和で寛容、市民性を持って、進行中のメディア環境を話し合い、問うための有益な道具である。

メディア・リテラシーとメディア教育は、近年トルコの情報工学大学で学科の一部になってきた。すべての情報工学大学で扱われることも可能である。同時にメディア・リテラシーとメディア教育は、教育大学でカリキュラム開発プログラムの責務とみなされている。この教育と情報工学の二つの部門が一緒になり、共同で実施する組織をつくるのがいい。

最後に、トルコはメディア・リテラシーとメディアの実践プロジェクトで、まわりの国々に対し、重要な事例となっている。示してきたように、アラブと中東の国々ではトルコのメディア作品、特にテレビ番組への要求が高まっている。この種のすでに確立した関係は、メディア・リテラシーとメディア教育プログラムにおける国際的なとりくみに向けての協力をつくるのにも、役立つと思われる。

参考文献

Ahmad, F. (2007). *Modern Türkiye'nin Oluşumu*. İstanbul: Kaynak Yayınlar.

Aufderheide, P. (1993). *National Leadership Conference on Media Literacy. Conference Report*. Washington, DC: Aspen Institute.

BYEGM (2008). *Basın Yayın Enformasyon Genel Müdürlüğü*. (www.byegm.gov.tr) (2008-08-20).

Cankaya, Ö. (1997). *Dünden Bugüne Radyo Televizyon*, İstanbul: Beta Yayın Dağıtım A.Ş.

Center for Media Literacy. (2003). *CML MediaLit*

Kit: A Framework For Learning and Teaching in a Media Age. (www.medialit.org).

Çaplı, B. (2008).

<http://members.tripod.com/~warlight/CAPLI.htm>
#D (2008-08-20).

Çelik, H. (2008). 350.000 öğrenciye medya okuryazarlığı, 26 Temmuz 2008. Anadolu Agency.

European Journalism Centre. (2008).
www.ejc.net/media_landscape/article/turkey
(2008-08-20).

Hobbs, R. (1994). Teachers College, Columbia University Conference on Media Literacy. (<http://renehobbs.org/renee's%20web%20site/Workshops/services.htm>). (2008-08-20).

Komisyon. (2007). İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara.

Masterman, L. (1997). A Rationale For Media Education, in Kubey, R.W. (Ed.). Media Literacy in The Information Age. New Brunswick, NJ: Transaction; 15-68.

Oktay, A.(1993) Türkiye'de Popüler Kültür. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Orrick, J. (1967). Halkla İlişkiler Ders Notları. Çev. Onaran Oduz, AÜ BYYO, Ankara.

Özbek, M. (1991). Popular Culture and Orhan Gencebay's Arabesque. İstanbul: Yletisim Yayınları.

Partnership for 21st Century Skills. (2003). Learning for the 21st Century: A Report and Mile Guide For 21st Century Skills. Washington, DC. (www.21stcenturyskills.org) (2008-08-20).

RTÜK (Ed.) (2008). (www.rtuk.org.tr) (2008-08-20).

Rushkoff, D. (1996). Playing the Future: How Kid's Culture Can Teach us to Thrive in an Age of Chaos. New York: HarperCollins.

Sarısu, A. (2003). Privatization in the World and in Turkey: General Evaluation. MBA.

Silverblatt, A. (2004). Media as Social Institution. American Behavioral Scientist, 48; 35.

Thoman, E. & Jolls, T. (2004). Media Literacy. A National Priority for a Changing World. American Behavioral Scientist, 48; 18-29.

Turkcell (2005). Turkcell Consumer Survey 2005. Turkey.

Varis, T. (2005). Media and e-Learning Skills and Competences. Annual Report. Wien UNESCO Meeting.

(訳 : 高橋恵美子)

3-5 アフリカにおける市民の実践としてのメディア教育に関する研究

ファクソン・バンダ博士

メディアと民主主義 SAB LTD・ユネスコ議長

ジャーナリズム・メディアスタディーズ学部

ロードス大学 グラハムズタウン 南アフリカ

f.banda@ru.ac.za

要約

本論文は、アフリカのメディア教育においてシティズンシップに向けた教育のためのアジェンダを定義しなければならないと主張するものである。それに向けての課題は、ポストコロニアル的修正主義にあり、すなわちメディアに関する考え方や実践をリベラルな方法で行う点である。アフリカのメディア教育には明らかにネオコロニアルな依存関係が存在し、その結果、職業的ジャーナリズムの機械化に教育上の重点が置かれている。しかしながら、アフリカ人は政治的にも市民としてもますます無関心になっている。ここでは、市民社会に根ざしたジャーナリズムの解放的な構想が必要だと主張する。そして、ラジオリスニングクラブのケーススタディをもとに、マラウイ共和国とザンビア共和国の市民に対するメディアの影響を説明する。結論ではシティズンシップに向けたメディア教育のモデルを提案する。そのモデルの基本的な考え方は、メディア、民主主義、開発という三者の相関関係のクリティカルな分析を強化することである。具体的には、ジャーナリズムの解放的な構想を発展させること、アクティブ・シティズンシップを育むこと、民主主義の基盤を発展させ得る組織的構造を定着させること、そして、情報に基づいた人権の遵守を奨励することである。

キーワード: シティズンシップ、市民社会、市民文化、解放的ジャーナリズム、人権、メディア教育、倫理、アフリカ、アイデンティティ、カリキュラム、開発

1. 序論

アフリカのメディア教育は、欧米の存在論と認識論の範囲内で行われている。とりわけ、アフリカのメディア教育はリベラルなジャーナリストの知識を重視しており、市民としてのアクティブなメディア実践よりも、私情を挟まないようなメディアの実践を重視する。しかし失うものばかりではない。欧米の学会で認められた学問に対する漠然とした教育上の疑問が存在することは、アフリカのメディア研究にとってますます明白になりつつある。これは、アフリカのメディア研究の中核がポストコロニアル・プロジェクトにエネルギーを注ぎ込み始めたことから明らかである (Banda, 2008; Wasserman, 2006)。

しかし、このポストコロニアル・プロジェクトは主流のメディア教育の中心からは外れ、市民社会が形成されるところで随所に実施されている。これは当然のことである。専門的かつ理論的プログラムは、リベラルで哲学的な価値と実践から成る欧米の枠組みで組み立てられている。ところが、欧米の専門的かつ理論的体系においても市民ジャーナリズムを重視する傾向がある (Rosen, 1999)。この動きは、客観報道は成立しえないという考えにつながり^{註1}、市民ジャーナリズムやコミュニティ・ジャーナリズム、ピース・ジャーナリズムなどを含む主観的なジャーナリズムの多様性を表している。アフリカでは、特にメディア倫理に関する議論は、アフリカ文化の文脈における市民ジ

ジャーナリズムと共同体主義ジャーナリズムの様式を適用し再解釈することに終始する (Banda, 2008; Wasserman, 2006; Christians, 2004)。

国際連合教育科学文化機関 (ユネスコ) のような政府間組織は、関わらざるを得ないようなシティズンシップと、自ら関わるシティズンシップの双方の育成を目的としたメディアの実践と教育の形式を特に積極的に採用している。そのような形式のメディア・トレーニングには、社会的に構成された実践としてのジャーナリズムという側面があり、それは市民教育に貢献し得るものである。この傾向は、国内および国際的市民社会の他の領域にも確かに表れている。明らかに、そのようなジャーナリズムへの取り組みは、人間の営為 (human agency) を行使するものであり、それはジャーナリズム調査の実践の重要な部分でもある。この人間の営為は、シティズンシップに向けたメディア教育なるものに本質的な根拠を与え、またアフリカにとって肝要なものである。

この分析は以下の研究課題に応えようとするものである。

- ・ どのような文脈においてシティズンシップに向けたメディア教育に取り組むことができるのか。
- ・ そのようなシティズンシップに向けたメディア教育の本質とは何か。
- ・ そのようなメディア教育の類型を実証するようなケーススタディとはどんなものか。
- ・ アフリカから提案できるシティズンシップに向けたメディア教育のモデルとはどのようなものか。

ポストコロニアル教育のアジェンダを強く主張できるという前提で上記の課題を提示している。そのようなアジェンダとは、欧米のリベラルな形式によるメディア・トレーニングや教育を根本的に拒否あるいは大幅に修正し、シティズンシップの概念に基づいたメディア教育に置き換えるものである。

2. シティズンシップに向けたメディア教育の状況

アフリカのメディア教育には3つの特徴がある。第一に、コロニアル的相互浸透の影響を受けたものである。第二に、アフリカ社会のポストコロニアルな特徴とも重なるが、つまり、国の結束とメディア教育の開発という、ポストコロニアルな国にとって消去できない強烈な印象によって特徴づけられる。第三に、アフリカのメディア教育とはあやふやに始まったものではなく、1990年代から顕著に進んだコミュニケーションのグローバル化の時代に迎えることができる。どうやらメディア教育は、雇用市場における経済的価値と強く結びつき、ポストコロニアルな歴史的イデオロギーの特徴を失ってしまったようである。このメディア教育のネオリベラル的特性は、クリティカルな関わり方ではなく、技術的スキルを強く強調してきた。このことは、アフリカの政治における市民の立場と役割に影響を与え続けている。

この点で、アフリカにおける現代の市民文化の歴史的発展の軌跡を追うことは重要である。2つの歴史的局面を指摘できるだろう。第一に、植民地主義からの解放闘争は、アフリカ人に植民地主義入植者から権力の統制を引き継ぐ政治的な能力があることを示し、アフリカ人の市民文化を高めることにも貢献してきた。これは1950年代と1960年代において明らかであり、あるいはもう少し早い時期に起こった南アフリカのアフリカ民族会議 (ANC) の事例においても明白である。

第二に、シティズンシップの権利と自由に関する新たな影響を1990年代から迎えることができる。これは「第二の解放」、つまり、植民地支配から独立した後の一党独裁国という民主的欠陥によるものである。「第二の解放」は、1960年代の植民地主義的支配からの解放において期待が裏切られたことを強調する際に研究者が使う用語である (Diamon&Plattner,1999)。南アフリカでは、アパルトヘイト体制の終焉により、1994年4月の民主的選挙直後からシティズンシップの再生に関する

る活発な議論が起こった。

一部の人は、1990年代の変革によって立憲政治の登場や市民社会の繁栄、国会の再起、自由化への傾倒といった「アフリカの自由主義の再生」の恩恵を受けた。大陸における民主主義の制度化はその一例である (Gyimah-Boadi, 1999)。

民主的政治を再導入したことによる成果の一つは、より強固な市民社会が出現したことである。ブラトンによれば、1990年代の政治的自由化の流れの中で、アフリカの市民的行為者^{訳注2}は新たな取り組みを始めた。それは、これまで閉ざされていた政治的スペースに市民社会の真の政策、つまり組織の構造、コミュニケーションのネットワーク、市民として従うべき規範を持ち込んだのである (Bratton, 1994)。

しかしながら、初期の高揚感の後、アフリカの至る所で政治的参加の落ち込みがみられる。これはアフリカの傾向を調査した研究内容とも一致する (2002)。例えば、あるインタビュー調査では、69%のアフリカ人が民主主義を「常に望ましいもの」と答える一方で、民主主義の功績に満足している人は58%である。アフリカに関する興味深い結果は、約89%の人が、シティズンシップに基づく社会経済的基盤の重要性を認めながらも、民主主義社会の最も重要な特徴と「社会経済の領域における改善」を別物と理解していることである。

このように市民が無関心であることによって、一般の人びとがもつ政治に関する自由民主主義的な考え方、およびジャーナリズムとメディアに関する自由民主主義的な支持の双方に対する疑問も起こる。そのようなクリティカルな疑問は、ポストコロニアル理論の観点から政治的に正当化され得る。植民地主義が強要された結果およびポストコロニアルの遺産として、アフリカの一般的なメディア教育で教えられる哲学と知識は欧米のシステムに依存したものとなっている。エドワード・W・サイードが論じているように、「ヨーロッパは『増殖空間』を外国で再構成して、都合よく計画、管理もしていた。その結果、様々な小ヨーロッパ

群をアジアやアフリカ、南北アメリカの至る所にまき散らした。そしてそれは、それぞれの環境、親文化に特有の手段、その地域の開拓者、先んじた入植者を反映したものであった」 (Serequeberhan, 2002:66)。

教育は支配国家が先住民を文明化するために使った手段の一つであった。その文化的基礎は支配国家のものであり、先住民を自らの歴史、認識論、存在論から乖離させるものであった。したがって、アフリカのメディア教育は、欧米のメディア・トレーニングと教育の様式を反映している。このようなネオコロニアル的依存は、元入植者と元植民地間の既存の政治、経済的関係を論じる政治経済学により実証されており、クワメ・エンクルマによってもすでに指摘されている。「ネオコロニアリズム」という概念は、入植者と植民地支配された人びととの関係が継続され、独立国とは名ばかりで実際には独立を与えた宗主国によって操作されており、結果的に依存国家に過ぎないことを強調するものである。エンクルマは「これらの国家の独立とは名目上のものであり、行動の自由はない」と指摘した (Thomson, 1969: 273)。

2.1. アフリカのメディア教育に対するポストコロニアル批評の必要性

この分析はポストコロニアル理論を本質的に論じるわけではないが、ポストコロニアル理論は、現代アフリカのメディア教育にとってリベラルであることの根拠となっている欧米の理論を脱構築しようとするものであることを忘れてはならない。

ポストコロニアル理論の重要なねらいは、歴史と知識をラディカルに再構築することで、排除された人びと、抑圧された人びと、支配された人びとの歴史的に失われた声と現代の声の双方を再生することである (McEwan, 2002:128)。そうすることで、ポストコロニアル・プロジェクトは、ケニアの小説家グギ・ワ・ジオンゴが「精神の脱構築」と呼ぶところのものになる (Banda, 2008: 83)。ワ・ジオンゴにとって歴史の再生とは、「経済、政

治、文化、言語そしてすべての愛国的作家」をアフリカに取り戻すことである」(Parker&Starkey, 1995: 4)。

ポストコロニアル理論は、実に多様な知的、政治的プロジェクトにますます積極的に採用されている (Banda, 2008: 83)。ヤングが重視していることであるが、「倫理や実践の目的を導くような政治哲学を広く共有すれば、ポストコロニアル的な政治を行える。政治哲学としてのポストコロニアリズムは (...) 貧困層の人、何も所有していない人、恵まれない人のエンパワーメントや、違いおよび多様性の承認、マイノリティの権利、女性の権利、文化的権利の確立を目指すものである。またそれは、民主主義的平等主義という幅広い枠組みの中で行われるものであり、異なる三大陸の社会を検討するというアフリカには馴染まない欧米的方法を拒否することでもある (Banda, 2008: 83-84)」。

ポストコロニアル理論の反体制的性質は、オルタナティブな考え方や行動につながる。それが認識論および存在論的政治を可能とする (Banda, 2008: 84)。メディアとコミュニケーションの文脈では、ポストコロニアル理論は「人種、ジェンダー、国家、シティズンシップ、セクシュアリティの問題に理論的に注目し、コミュニケーションとメディア研究を活性化させてきた、と論じることが可能である。理論と方法論の観点から、知識生産という政治だけでなく、欧米の現代的問題に意識的に取り組んでいる。そのような知的要請に加えて、ポストコロニアル文化研究の柔軟性は、普遍化された言語、地域の特異性に関する毅然とした主張、自分の話す立場を意識した発言の拒絶にある」(Hegde, 2005: 60)。

ポストコロニアル理論はアフリカのメディア教育と重要な関係がある。なぜなら、第一に、マスメディアの組織は、アフリカの国々のコロニアル、ポストコロニアル、ネオコロニアルな経験と深い関連があるからである。第二に、メディアと国際的コミュニケーションに関するグローバル理論は、

ユートピア的で、あたかも解放してくれるようなメディアの効果を何度も強調する一方で、奴隷や植民地主義によってもたらされる深刻な分裂や不公平を覆い隠している。ポストコロニアル理論は、植民地主義が知識生産、権力、ジェンダーに対して与えた歴史的影響の解明の一助となる。それはまた、アフリカのメディアが国際的メディアシステムに未だ深く組み込まれている事実を暴露しようとするものである。第三に、ポストコロニアル理論は、実に知的で政治的な判断によって、アフリカのメディアスタディーズの脱欧米化を促進する。またそれは、アフリカ中心の知識とアフリカのメディアに対する理解を得ることでもある。ポストコロニアルの分析は、アフリカのメディア文化の欧米的分析カテゴリーを超えるような働きをするのである (Banda, 2008: 84)。

このようにポストコロニアルの観点から、現代アフリカのメディア教育を批判し、アフリカ大陸固有の歴史的文化的状況を反映するような規範的枠組みを提案することが可能である。

2.1.1. 「銀行預金型教育」

メディア教育のネオコロニアル的文脈は、アフリカの至る所で見られる。ほとんどのメディア教育カリキュラムのレビューは、とりわけイギリスのものが多く、そのほとんどが欧米の高等教育機関におけるジャーナリズムとメディアスタディーズの教育に採用された「文化の循環」という枠組みを反映したものである。いわゆる「文化の循環」には、「生産、アイデンティティ、リプレゼンテーション、消費、規律」という文化的に重要な要素 (Dufay, Hall, Janes, Mackay & Negus, 1997)、およびメディア制作のプロセスの中でどのようにそれらがつながっているかが含まれる。

文化の循環は、文化を超えたジャーナリズムやメディアで扱われる現在の経験、意味を分析するための適切な枠組みを提供する一方、アフリカの多くのメディア・リテラシー教員はそのような分析的で文脈的なカテゴリーを避けてもいる

(Kasoma, 1996)。そのような分析のカテゴリーの多くは、人間社会の問題に関する欧米の文化的先入観が反映されている。例えば、生産とは、階層的で厳格に統制された組織的構造の範囲内でのみ行われるものであり、そのような組織的構造は、自由主義的商業主義者と消費者保護運動家の文化的価値と理解されている(Herman&Chomsky, 1988; Herman & McChesney,1997)。

結果として、営利組織のメディア複合企業へ卒業生を迅速に送り出すことが重視され、アフリカのメディア教育の多くは、欧米の影響を受けた道具主義者となった。例えばザンビアのマスコミュニケーション学部のプログラムは、「実践的なトレーニング、技術的で専門的な行動」に焦点が当てられているようである。それは、アメリカのメディア専門職のイデオロギー的傾向を反映したものである。

その地域に適応するようなメディアの理論的知識がないために、アフリカの多くのメディア教育は、カリキュラムの中で実践的要素を強調する傾向にある。教えられている理論は欧米志向であり、その多くは、与えられたジャーナリストとしてのスキルを無批判にパッケージ化したものである。それは、メディア教育の拠りどころである欧米の理論に挑戦するような理論ではない(Hochheimer, 2001)。これらのパッケージ化されたメディア教育の基礎となる理論の多くは、政府のウォッチドッグとしてのジャーナリストに関するものである。

多くのメディアコースにみられる道具主義の典型は、実用的な実践を大いに強調するものである。そして、産業的仕様に学生を適応させることが重視されている。ザンビアの事例が示すように、これは特にアメリカのリベラルの影響である。とりわけ 1990 年代初期の政治的変革の最中に、米国国際開発機構 (USAID) から教育助成金と学問のスキームが提供されたことを契機に、これまで長く続けられている。

このように、メディアの構造や実践に関する欧米の知識を無批判に受け入れることで、非政治的

で非クリティカルな「銀行預金型教育」(Freire, 1985:2) の実践に陥っている。フレイレの「意識的であること」という考えは、地域の文化的アイデンティティ、エンパワーメント、参加の重要性を強調するものであり、多くの場合、アフリカの参加的なメディア教育の文脈に適している (Banda, 2003)。

2.1.2. 「抑圧された人びとの教育」

上述のような新自由主義的で自由市場的なアプローチは、ジャーナリスト養成校におけるメディア教育にみられるが、それに対して欧米とアフリカの学会の双方から反対の声が上がっている。例えばクリスチャンズ (2004) のように、欧米の研究者によるアフリカの「ウブンツイズム」^{訳注 3} の承認が重要な学問的アジェンダとなっている。そしてそれは、「守るべき倫理」という観点からジャーナリズムの再概念化するために必要であり、世界のあらゆるジャーナリストが道徳的責任を果たすことにつながる (Plaisance,2002: 213)。プレザンスの論文「道徳的目撃者としてのジャーナリスト」(Plaisance, 2002) は、ジャーナリストのもつ道徳的働きの詳細な実例である。

メディアスタディーズの「脱欧米化」が求められるのはこうした理由からである (Fourie,2007)。そして、その分析内容あるいはカテゴリー化によって、ジャーナリストはアフリカの文化特性を反映した形で道徳的に活動することができる。生産、アイデンティティ、リプレゼンテーション、消費、規律に関わる問題は、コミュニティに基づいた生産、アイデンティティ、リプレゼンテーション、消費、規律に関する考えを基礎として組み立てられる。アフリカ社会の伝統的な文化の中にメディアを位置づけつつ (Banda, 2008; Wasserman, 2006)、カソマ (1996) が「アフリカ倫理 (アフリエシックス)」という大きな批判を浴びた考えを提唱するのはこの理由のためである。

「抑圧された人々の教育」は、パウロ・フレイレ (1985: 14-15) が主導したポストコロニアル・

プロジェクトである。彼は次のように主張する。「リテラシーは、グローバルな課題となった。この活動では、読み書きのできない学習者と世界、およびその他の人びとを関連付けながら、学習者をプロジェクトに巻き込んでいく。しかし、このグローバルな課題を理解し自ら取り組むなら、学習者はこの課題の実践者として責任をもって自身の能力を高める——それが実践である。そして重要なことであるが、既存の世界、学習者を抑圧する世界を変革することによって創り出した世界は、歴史の世界へとつながるような教養あるものである。また、学習者は影響力のある作品を創造したり再生したりする意味を理解する。同時に学習者は新しい意味の発見——つまり、自ら努力して制作した作品は文化的産物であることを認識するようになるのである」。

欧米の教育学ではジャーナリストの役割とは私情を挟まないものだとして強調する。こうした考えをポストコロニアル的に批評することで、アフリカのメディア教育者はアフリカのメディア状況を説明し分析するための独自の言葉や言語をもつようになる。これは文化、解放、エンパワーメントのための行為である。シティズンシップに向けた教育の本質とは、分析である。その分析対象は、ジャーナリスト養成校で行われるシティズンシップに向けた教育と、ジャーナリスト養成校の限界を超えて実施されるシティズンシップに向けた教育の双方である。

3. シティズンシップに向けたメディア教育の本質：「メディアシップ」からシティズンシップへ

アフリカのメディア教育は自らを正当化するために欧米に追随している (Banda, Beukes-Amis, Bosch, Mano, McLean and Steenveld, 2007)。この問題が知識生産という政治、経済に関わるものでもある。アフリカのメディア教育者は、その地域に適応した知識を生み出すためのリソースをほとんど、あるいは全くもっていない。そのような知識が生み出されるたびに、資金調達や同分野の

研究者による査読、そして他の関連する学会による妥当性の検証などによって、欧米の組織から正当化されなければならない。知識の生産、分配、消費の世界に関する事例がある一方で、アフリカは独自の、認識論に関する事柄や存在論的自立、アイデンティティに関する主張をするために十分な経済的レベルに達していないようである。

アフリカのメディア教育者は、哲学や類型に関する欧米のシステムを再生産し続けている。そこには、メディアスタディーズにおける基礎の概念的かつ実践的なカテゴリーが含まれる。そのような欧米の知識は、メディアが市民よりも優先され、重視されるようだと述べておくべきであろう。これは「メディアシップ」のプロセスと一致する——すなわち、アフリカにおけるメディアの概念と実践に関する知識は、メディアが生み出した世界観に支配されており、市民と対極のものである。

それにもかかわらず、市民社会の成立によって認識論や存在論的反発が起こり始めている。こうした状況は非政府のメディア支援団体による非公式の教育科目において明らかにみられる。それらの団体は、民主主義と開発という特定のゴールを促進する上でのメディアの可能性を認識している。例を挙げると、南アフリカ開発コミュニティ・アフリカメディア女性連盟 (FAMW-SADC) のようなジェンダー平等の提言であり、南アフリカジェンダー&メディア (GEMSA) のプロジェクト、具体的にはメディア・モニタリング・プロジェクト (MMP) のようなメディアのウォッチドッグ、パノス協会のような発展的コミュニケーションを促進するものである。

では、シティズンシップに向けたメディア教育の本質とは何か。基本的にそれはシティズンシップの概念の中に位置づけられる。ここで、「リベラルなジャーナリストの機械化」と「共同体主義 (コミュニタリアン) の市民の自律」の違いを示す必要がある。

3.1. ジャーナリストの機械化

シティズンシップの枠組みにメディア教育を位置づけると、リベラルな存在論をポストコロニアルな考え方で脱構築し、共同体主義的認識論に置き換えることになる。換言すると、ジャーナリストの客観性をポストコロニアルな考え方で脱構築し、ジャーナリストの主観性に置き換えることを意味する。また、ジャーナリストの機械化がメディアの欧米的構造分析の多くに根拠を与えるものであることを暴露する必要がある。例えば、オルタナティブなジャーナリズムの文脈においては、教室内でのニュースの制作に関する認識論の再考が注目されるようになった。アトン（2003:271）によれば、「ジャーナリズムの教育者たちへの必然的で洞察力をもった取り組みで、スキナーらが論じているように、学生たちは、ニュースの価値について機械的に学ぶと、ニュースとは技巧ベースで‘あらゆる認識論との関連を拒否’するものと理解するようになる。代わりに、存在論に関する疑問を重視したジャーナリズム教育の方法を提案している。それは、‘事実’や知識の社会的構成を強調し、クリティカルな考え方や内省を発達させるものである」。客観性という言葉で騙そうとする形式的なジャーナリズムでは、実に複雑な現代の政治組織を単純化する傾向に対して効果的に反撃することはできない。リンチとマクゴルドリック（2005: 204）はそのような機械化されたジャーナリズムを非難している。「報道価値や事実に関するジャーナリズムの評価とジャーナリストのルーチンワークは密接に関連している。ジャーナリストのルーチンワークとは、官僚主義的組織内でのいつものスポークスパーソンやお決まりの仕事として行うニュースの収集のことである。つまり、彼らはルーチンワーク及び官僚や省庁公務員に近づく特権を守る傾向にある。それは、客観報道のための‘動かぬ事実’や確かな主張、背景的情報を得るためである。」

3.2. 市民の自律

シティズンシップに向けたメディア教育はジャーナリスト的な市民の自律を促進するものでなければならない。ジャーナリストの自律は、ジャーナリズム実践のための個人の組織的自由の意味を拡大する中で理解されうる。この方法では、個人としてのジャーナリストと意思決定を行うメディア幹部の双方に責任が移行する。しかし、より重要なのは、一方で「実践者が明らかに自らの自律を維持したいと思うが…、専門的方向性の形と結果は適さない」(McDevitt, 2003: 161)。その結果、ジャーナリスト的な（市民的）自律は、人間と道徳の力に基づくものである。ここに、3つの重要な議論を取り上げる。

第一に、ジャーナリストの自律という観点からみた自由とは、アフリカのメディア教育という文脈において再概念化され得る。ホクハイマー（2001: 110-111）は、特にアフリカのジャーナリズムについて考察しながら、「意味づけのジャーナリズム」の概念化という解釈に至っている。彼によれば、そのようなアプローチは、学生自身の歴史的、文化的、社会的経験にジャーナリズムのカリキュラムを組み込んだという。後者の点は、アリ・マズルイの関心事に同意するものである。すなわち、合理主義的で科学的な公平さを基礎とする欧米の考え方に基づくカリキュラムは、アフリカの学生たちを自身の歴史や文化から追い立てる傾向にある。結果として、関わらざるをえない市民および積極的な市民という両者の立場から政府を批判することが困難になっている（Murphy&Scotton, 1987: 18-20）。

第二に、ジャーナリストの実践において人間の力を復活させるという傾向は、アメリカにおいてさえもその必要性が示されていた。それは、国民生活とシティズンシップの健全な状態へ意識的に貢献する者としてジャーナリストを再活性化させるためである。その結果、メディアの実践者としての観点から、シティズンシップに向けたメディア教育の効果はあった。というのは、学生たちが

公共の問題を解決するプロセスに市民として能動的に関わるようになったのである。このようなクリティカルな傾向は、「オルタナティブ」ジャーナリズムの創造へと道を開くものであった。その結果から、アトン（2003：271）は、オルタナティブ・ジャーナリズムの研究を以下の3つの点に集約している。それは、1）実践を通して、組織化され慣習化されたジャーナリズムの形式の批評、2）ジャーナリズムを実践する他の方法、3）「市民メディア」で働きたいと考える人びとのスキルと可能性である。

このように、アフリカのメディア教育を受けた学生は、なぜジャーナリストの自律が市民活動へ向かうべきかという理由について、経験に基づいた建設的な見識をもつ必要がある。マクデヴィットは、そのような理論的改善には、ニュースの生産について相関する3つの相違を熟慮する必要があると指摘する。それはすなわち、「ジャーナリズムとニュースメディア産業のことであり、具体的には自律対客観性、市民活動の助けとなる自律、あるいは市民活動にとっての障壁となる自律である（McDevitt, 2003: 161）」。

こうしたことを考えると、市民ジャーナリズムの実践の重要な部分として主観性の承認が必要であることは明らかである。

第三に、「自律」の概念は、「客観性」の概念と明確に区別する必要がある。自律という言葉は、3つの意味をもつようにみえる。すなわち、1）自治の性質、あるいは自制するという状態、とりわけ自制する権利、2）自ら方向を定める自由、そして特にモラルの独立性、3）自制の状態（Merriam-Webster Online Dictionary, 2008）である。ある意味で、専門的な自律を主張することは、ジャーナリストの主観的な位置を受け入れることになるだろう。

上述の定義はすべて、アフリカ中心のジャーナリスト的（市民的）自律の再概念化に適用できる。ジャーナリストには、ある程度の自制、あるいは自ら方向を決める自由が叩き込まれなければなら

ない。人間として、ジャーナリストたちには、道徳的に自立していることが認められるべきである。アフリカのウブンツ（思いやり）という文脈では、「道徳的自立」の質は、ジャーナリストとしての自立の重要な特徴であろう。しかし、道徳的に「自立」していたとしても、自身の社会的関係には道徳的に依存するものである。欧米の自由論者が言うような意味での客観性が批判された理由の一つは、ジャーナリストが道徳的責任から自由であるかのようにみえるからである（Bell, 1997）。

「相互依存の道徳」の観念では、「パントゥー話話者のアフリカ的思考における基本的な存在論および認識論のカテゴリー」（Ramose, 2002: 230; Christians, 2004: 245）を重視することが必要である。この枠組みにおいてこそ、アフリカのメディア教育は市民実践の集合体であるとみなされる可能性がある。ジャーナリストの自律という観点は、個人の自由を実現させることができる。その自由とは、自ら属する政治的共同体のジャーナリストとしての感覚で、社会の道徳的価値や政治的選択を分析するためのものである。そうすることで、個人のジャーナリストとしての参加に値する道徳的価値の集合体として市民活動を捉えることが可能である。

しかしながら、この個人的で道徳的な参加は、ジャーナリストが専門職としての行動の規律に関するあらゆる感覚を失うことを意味するのではない。ビル・コバチとトム・ローゼンスティール（2001:79-93）は、「検証するという規律がジャーナリズムの核心」であることを思い出させる。ジャーナリズムには検証するという規律があるために、エンターテインメント、プロパガンダ、フィクションまた芸術とは大きな隔たりがあると彼らは論じる。コバチとローゼンスティールの言葉で言い換えると、そのような規律は正確さ、誠実さ、透明性、独創性、人間性に基づくものである。

上述のようにシティズンシップに向けたメディア教育を理解すると、メディア・リテラシーを促進するようなシティズンシップの基本的信条のい

くつかを実証するケーススタディを挙げることが可能である。

4. 市民の実践としてのメディア教育：ケーススタディ

このケーススタディは、マラウイ共和国とザンビア共和国でパノス南アフリカ^{訳注}4が主導したラジオリスニングクラブに関するものである。「一方通行の放送」を打破しようと、英国放送協会（BBC）が成人教育の方法としてグループ聴取を試した際に、グループリスニングというアイデアが生まれた。グループリスニングと「テレクラブ」は、フランス、日本、イタリア、インドでも実験的に行われた。インドのリスニンググループは、ユネスコがスポンサーとなって農村で放送されたオール・インド・ラジオ（AIR）という番組のメッセージを普及させるために初めて導入された。これらのグループは情報を広める上で重要な役割を果たした。情報の普及は、「受身的なオーディエンスをアクティブな参加者に変化」させることで促進され、意識と知識の向上が進んだ（Banda, 2007: 131）。

オーディエンスをメディアの制作と消費に関わらせるこの取り組みは、ザンビア共和国の首都ルサカにあるパノス南アフリカによって繰り返し行われた。「リスニングクラブ」という概念は、おそらく方向が誤っている。それは、オーディエンスの受動性を示すものである——すなわち、クラブの役割は単に、組織されたグループで放送局が放送する番組を聞くというものである。それは、オーディエンスが番組制作に参加を妨げるのと同時に、意味を生み出し、政策立案者や一般市民など他の社会的関係者とのコミュニケーションを取ることにも阻む。クラブは実際には二重の役割を果たしている。つまり、自分たちのプログラムを技術的に創りだし、自分たちの定義づけや開発の意味を社会的に生み出す。したがって、「リスニング」がクラブの本質的な目的である一方、はるかに積極的に番組制作へと関わっている。アクティブな

オーディエンスがメディア制作、消費、意味の創造というプロセスに関わり、「ラジオリスニングクラブ」という名は、広い意味で用いられるようになった。

上述のような考えは、技術的でクリティカルな分析のスキルを参加者が身につけるという基本的考え方に基づいている。このスキルは、参加者がラジオ番組を制作し、メディアの生産という文脈を理解するためのものである。このようなスキルの習得は、プロジェクトの中でもよりイデオロギー的で政治的な目的であり、クリティカルなメディア・リテラシーのプロセスを通じて初めて可能となるものである。より具体的に言えば、メディア・リテラシーのプロセスには以下の項目が含まれる。

- ・ 地域における政治的、経済的、社会的変化の基盤となるラジオリスニングクラブを設立するために、農村の女性を社会的に動員すること。
- ・ 参加者に向けたラジオ制作の技術的トレーニング：例えば、最大音量で録音するため、ボイスプロジェクションなどのようなオーディオ・カセットレコーダーの配置やその他の技術
- ・ 社会的分析のスキル。これには生物学的性の役割に対抗するジェンダーの役割の分析方法が含まれる。ほぼ間違いなく、政治的リプレゼンテーション、ジェンダー、公正、正義、持続可能な開発などに関する疑問を参加者にもたせることは、政治的意識化のプロセスとなった（Banda, 2007: 132）。

このプロジェクトの技術的な取り組みとして、女性たちが自ら着手し議論したコミュニティの問題を自分たちで録音するようになった（例えば、農業、栄養学およびバランスのとれたダイエット、ジェンダー平等、HIV/AIDS 感染の防止、政治的権利とプロセス、相続に関する法律、伝統的な慣習、子どもの養育、親のいない子どもの養育、教育と教育費）。その後、参加者は、ルサカ（ザン

ビア共和国) やブランタイヤ^{訳注 5} (マラウイ共和国) にある中央スタジオへ録音済みテープを届けるよう準備した。これは、このプロジェクトを広く知らせるために、ラジオによる開発 (DTR) プロジェクトのプロデューサーに採用してもらおうとしたからである。ときには、女性たちはこれら録音済みのテープを長距離バスの運転手に運んでもらえるよう手配し、プロデューサーは約束した場所でそれを受け取った。この思いつきは生涯学習と問題解決のプロセスになりえた。それはすなわち、マラウイ共和国やザンビア共和国で開発途上という問題をもたらすおかしなことすべてに打ち勝つための能力であった (Banda, 2007: 132)。

そして、ザンビア国立放送協会 (ZNBC) およびマラウイ放送協会 (MBC) の DTR プロデューサーたちは、その問題に関連する都会の政策立案者および、または NGO のリーダーたちから、女性たちの関心事への反応を録音した。それから、プロデューサーたちは女性たちの録音済みテープと政策立案者たちの録音済みテープを 15 分の番組に編集した。編集の技術によって、農村の女性たちの声の真実とありのままの状態が維持されていた。その後、15 分番組は上述の 2 つの放送局で放送された。放送はさらなる議論を呼び、その結果、より多くの録音済みテープが集まりさらに放送が続いた。結果として、循環の対話という方式をもたらしたのである (Banda, 2007)。

このプロジェクトのねらいは、参加型放送が市民の関わりを促進することへの効果を試すことであった。型通りのラジオ放送は一般的には一方向で、上意下達の形式主義であるとされる。ところが、ラジオリスニングクラブを平等的なものにすることで、クラブは参加型の様式になったようである。もしメディア・リテラシーを通して、市民の日常的な生きた経験の中に組み込まれたなら、特にそうである。(Banda, 2007: 133)。

バンダ (2007: 130-148) の報告による調査結果は、次のような結論にまとめられる。

- ・ ラジオリスニングクラブによって示された

ように、参加型コミュニケーションは、市民を組織して広範囲で多目的なコミュニティの構造をつくり出すような社会的流動化のプロセスとして用いられる。それは、参加型で持続可能な地域の開発を効果的に計画、運営する人びとの能力の向上を目的としている。

- ・ 農村の女性が地域の開発に積極的に参加することで自信をもつようになった。つまり、専門的スキルとクリティカルな知識を得るプロセスは、女性にとってエンパワーメントとなったのである。
- ・ 地域コミュニティのクラブに参加することは、メンバーにとってラジオを聴くための動機となった。その結果、メンバーたちは開発に関する他のプログラムに興味をもつようになった。
- ・ 個人間の影響力は、社会的行為の力学の結果、グループ内で増大した。
- ・ クラブの参加者は組織的な力をもった。それは、経済的、政治的、その他の変化を自分たちの地域や全国規模で起こすほどの力であった。
- ・ マスオーディエンスの可能性は、社会のつながりを促進するものであった。クラブのメンバーに特徴的なように、広範囲な国の政策の中で自分たちを市民として思い描くことができる。

- ・ クラブは、クラブと政策立案者のエリートとの対話的やりとりを促進する。農村の女性たちは団結力を手にし、このような機会がなければ出会わない人びとと話をすることができたのである。

このケーススタディは 3 つの基本的で重要なことを述べている。第一に、メディアが、たとえその所有権を誰がもつにしても、社会政治的変化の主体となりえることである。上述の 2 つの事例で取り上げた放送局はいずれも国家が所有するものである。第二に、人びとはメディアによって、地理的位置および社会学的位置を超えて何ができる

かを考えることができる。基盤を提供すると、人びとは互いに関与する。また、分析的ツールと実践的スキルをもつと、メディアを通して現在の環境においてよりよく相互に影響し、現在の環境を超えて市民としての自らの能力を拡張することができる。メディアは人びとをエンパワーメントすることができるのである。第三に、社会運動においてメディアをシティズンシップのために活用することができる。メディア・リテラシー教員は、「社会運動」「メディア」「市民」の間の「相互作用」という文脈にメディア教育を組み込むことで、この3つの関係性を学ぶことができる。

5. シティズンシップに向けたメディア教育のモデルに向けて

政治的、規範的、明確なビジョンをもつメディア教育の本質を受け入れることが、シティズンシップに向けたメディア教育の根幹に関わっている。これは、メディアが孤立して機能することはないという事実を考慮したものである。すなわち、メディアは文化的生産の地理学、歴史学、政治学、経済学と関係している。メディア教育を政治化することは、メディア教育のもつ独裁的な抑圧や民主的自由化への可能性を認めることである。そのようなものとして、シティズンシップの枠組みの中でメディア教育を位置づけることは、解放の可能性を高めることになる。ヘンリー・ジルー(1980: 357-358)が述べているように、「もしシティズンシップ教育が解放的であるなら、そのねらいは現在の社会に学生を‘適合させる’ものではないという前提で始めなければならない。代わりに、その第一義的目的は、学生たちの情熱、想像力、そして学生生活の重荷となっているような社会的、政治的、経済的強制力に挑戦しようとするような思考力を刺激することである。言い換えれば、学生は市民の勇気を示すように教育されるべきである。例えばそれは、まるで学生たちが民主主義社会に暮らしているかのように行動する意欲のことである。核心において、教育のこのような形式は

政治的であり、その目的地は真の民主主義社会である。それは、特権をもつ少数の人びとだけでなく、あらゆる人の要求に応えることである。

アフリカは独自の民主主義的経験をしているところである。これは、アフリカの用語として民主主義という明確な表現が使われるのと同時に、ポストコロニアルの文化的実践としてみなされるに違いない。この実践のうちいくつかは、シティズンシップが何を意味するかということに関して影響を与えている。民主主義の国民の生活は、市民中心である(Cetre for Civic Education[CCE], 2006: 41)。シティズンシップとは何かをポストコロニアル的に思い描くことは、道具主義のプロセスに着目して終わるのではなく、シティズンシップを定義するに違いない。

CCE はシティズンシップに関する議論の枠組みをつくるための有益な方法を提示している(2006: 39-46)。その枠組みには次のことが含まれている。1) 政治的文脈における各自の立場、2) 政治的システムのさまざまな形態における各自の役割、3) 民主主義における市民の役割、4) 民主主義における市民の権利と責任、5) 市民が市民生活、政治、行政に参加する機会である。

『メディアの専門家に向けての市民教育：研修マニュアル』(Banda, [近刊予定])でユネスコは、この枠組みを示している。アフリカにおけるシティズンシップに向けたメディア教育のモデルとして、ユネスコが示すマニュアルは次のような構成である。

- ・ メディア、民主主義、開発の相互関係をクリティカルに分析すること
- ・ ジャーナリズムの解放的構想の開発
- ・ アクティブ・シティズンシップを育むこと
- ・ 民主主義のさまざまな組織的構造の定着
- ・ 情報に基づいた人権の遵守を促進すること

5.1. メディア、民主主義、開発

ミレニアム開発ゴール 2000 の導入によって、目的の達成に向けたメディアの役割を検証するこ

とが求められ、メディアの影響が最も大きい状況下での検討もまた必要とされている。開発におけるメディアの役割が重要であることは当然だが、メディアの行為と社会開発に関連性があるという証拠を提示することが重要である (Norris, 2006)。そのような証拠は、民主的な概念枠組みの中に位置づけられる必要がある。その枠組みは、人びとの民主主義的権利の拡張に向けた発展の実現、および、これらの権利を生み出す能力と関連がある (Sen, 1999a)。そのような権利は、所得に関係なく、人びとが直面するあらゆる権利と機会を包含するものである。センによれば自由の拡張は、開発の主要な結果であると同時に、開発の主要な手段でもあるという。彼は、社会的発展を求めている。社会的発展とは、リテラシーの向上、あらゆる人に機会があり利用可能なヘルスケア、女性のエンパワーメント、そして情報の自由な流れである。これは、国民総生産の増加、個人所得の上昇、産業化、技術の進歩といった多くのエコノミストが懸念する開発よりも先んじて行うべきものである (Sen, 1999a)。

民主主義と開発が不可分だとするこうした観点は、メディアと開発に関する多くのプロジェクトを特徴づける。そのような観点は、人間の開発を促進する市民参加とエンパワーメントを実現し促すものとしてメディアを捉える。アマルティア・センは暗にメディアに言及している:「その文脈では、私たちは政治的権利と市民的権利の結びつきをみる必要がある。その一方で、大規模な経済的惨事の防止も考慮しなければならない。政治的な市民の権利とは、人びとが一般的必要性に強く着目する機会と適切な住民運動を要求する機会を提供するものである。人びとの深刻な苦しみに対する政府の反応は、どのような圧力を与えるかによる。政治的実践 (選挙、批判、抗議行動などのような) によって、政治的動機の現実的差異を生み出すことができ、それが政府を動かすこともある (1999b: 6)」。

ノリス(2006)の研究は、自由出版物と自由化、

よい政府と人間の開発の統計的な相互関係に関するものである。基本的にはリベラルなメディアの概念、民主主義と開発に焦点をあてているが、民主主義と開発の実現とメディアの関連性に関する実証的な議論の一助になるものとして知られている。

5.2. ジャーナリズムの解放的な構想

この分析はすでに、どのように現代のメディア教育がジャーナリズムを構成する道具主義的定義によって束縛されているかを示している。また、より一層クリティカルなパラダイムをもつジャーナリズムの観点が必要であることも示している。そして、それはアフリカ大陸の地理、歴史、政治、経済に根ざしたものでなければならない。けれども同時に、ジャーナリズムの実践に不要な国家統制主義者や侵入を警戒し、専門家の「機械化」に対立するものとしてジャーナリストの市民的自律を強調してきた。

アフリカのメディア・リテラシー教員は、メディアがつくられ操作されるべき方法に関する一般的理解が偽りであることを証明する必要がある。ポストコロニアルの再概念化は、市民生活におけるアフリカのメディアの役割と必ず関係がある。一般的にアフリカのメディア・リテラシー教員は、ピーター・ダルグレン (2000) が指摘する市民文化の「経験の範囲」を理解する一助としてジャーナリズムを熟考する必要がある。

ダルグレン (2000: 321-322) を引用すると、メディアには以下のことが可能である。

- ・ 関連する知識と能力を市民に開示するための包括的、多元的公共圏を提供する。
- ・ 民主主義的な価値と行為に対する忠誠を教え込み、ひいては市民の美德を育む。(参加、団結、寛容、勇敢など)
- ・ 民主主義的シティズンシップに関する実践、定められた行動、伝統を具現化する。
- ・ 民主主義的シティズンシップに関係するアイデンティティの創出を促進する。

5.3. アクティブ・シティズンシップ

文脈上の分析を可能にするために、アフリカにおけるシティズンシップを歴史化する必要がある。そのためには、アフリカで政治を規制するための基礎としてシティズンシップがどのように使われてきたかを理解する必要がある。アフリカの政治的自由化のための闘争は、主として、植民地化された社会で「本来」のシティズンシップという当然の権利を植民地化された人びとが主張するものであった。その主張にはもう一つ別の主張が伴う——つまり、シティズンシップが発生するということは、政治的、経済的、社会文化的権利を主張するということである。これは、法律上の政治的シティズンシップと社会経済的シティズンシップの間の結びつきを暗に示している。「法律上の政治的シティズンシップ」は法的に授与されたものであり、ポストコロニアルな国家のシティズンシップに関する権利と自由に基づくものである。「社会経済的シティズンシップ」は、ポストコロニアル国家が権限を付与する環境をつくることが期待されていたという事実に基づく。そのような環境とは、市民が自らの文化的アイデンティティに従って行動し、意味のある経済活動に従事することを通して維持するものである。

しかしながら、多くのポストコロニアル国家では、主に住民を「臣民」として扱うというコロニアルな実践が続けられてきたことを認めるべきである。臣民として参加するということは、選挙時に投票するに過ぎず、支配的なエリートが政治的権力を持ち続けることを正当化するものである(Mamdani, 1996)。したがって、ポストコロニアル国家における民主主義的統治の性質を分析し、どの程度シティズンシップの範囲が広がっているかを測定するべきである。もう一つの議論は次のように進められた。いわゆるシティズンシップの権利を享受するのは、一般の人びとよりも、支配階級である(Mamdani, 1996)。結果的にエリート主義の民主主義だ。この見解は一般的に、度を越えた自由主義の環境の結果であるかもしれないと

いうような、個人中心の民主主義のタイプを批判することにつながる。どんな形式の民主主義が真のシティズンシップを発展させるのだろうか。このように、シティズンシップの概念はメディア政策と規律に関する議論に巻き込まれるようになった。包括的で参加型のシティズンシップを発展させるようなメディア政策と規律を綿密につくるために、シティズンシップの概念をどのように用いることができるのだろうか。

5.4. 実行可能な民主主義の制度的構造

メディアは孤立して存在するものではない。実際、メディアによる市民の影響は他の民主主義の支柱から孤立しては存在しえない。民主主義の支柱とは、議会制度、独立した裁判、クリティカルな市民社会などである。メディアによる市民への影響は、民主主義の他の重要な要素から引き離すことができない。例えば、もしメディアが汚職と戦おうとするなら、強固な裁判所と同様に堅固な調査機関が必要である。また、腐敗した官僚および他の団体に対する圧力を維持できる力強い市民社会も求められる。したがって、メディアによる他の社会組織と国民の相互接続を重視する要素が、シティズンシップに向けたメディア教育に含まれる必要がある。

5.5. 人権の遵守

人権は、シティズンシップに向けたメディア教育にとって不可欠な要素である。これは、次のような事実によって証明されている。メディアは人権に関する教育と報道に失敗しているだけでなく、メディア自身が人権侵害の加害者に加わるという実例がある。1994年、50万余から100万人のツチ族が殺された。ラジオ・テレビジョン・マイル(RTML)は、この大虐殺において重要な役割を果たしたのである(Hamelink, 1998)。

人権とメディアに関する議論にとって重要なことは、メディアはしばしば、情報の自由に対する基本的人権侵害の被害者でもあるという事実であ

る(Hamelink, 1998)。そのような観点は、表現の自由の権利と同調するものである。この権利は、世界人権宣言、ヨーロッパ人権条約、米州人権条約、人及び人民の権利に関するアフリカ憲章において基本的な人権として認められている(Norris, 2006)。このように、その権利は世界共通のものとして認識され、適用されているのである。

6. 結論

この研究の中心的議論は、アフリカのメディア教育はシティズンシップの教育的アジェンダを定義する必要があるということである。しかし、その課題は、ポストコロニアルな修正主義にある。それはつまり、メディアに関する考えや実践にみるアフリカが受け継いだ様式のことである。アフリカのメディア教育のネオコロニアルな依存状態は、リベラルな教育に未だに如実に表れており、そのような教育は職業的ジャーナリズムの機械化を重視する。しかしながら、アフリカの住民が1990年代の第二の解放の余波によって(Diamond&Plattner, 1999)、政治的にまた市民として無関心になったことは明らかである。このように、この分析は市民社会に深く組み込まれた解放的なジャーナリズム、マラウイとザンビアでのメディアによる市民の影響を示したパノス・ラジオリスニングクラブの例のような、解放的なジャーナリズムを求める結果となった。必ずしも信頼できるとはいえないが、この事例は、メディア教育の規範的、政治的、予見的可能性を示すものである。

最後に、この分析からシティズンシップのためのメディア教育のモデルを提案する。それは、存在論的認識論的重要関心事の中心に市民を位置づけるものである。このモデルは、次にあげる重要なコンピテンシーに焦点をあてたクリティカル・パラダイム教育学を強調している。

- ・ メディアと民主主義、開発の相互関係をクリティカルに分析すること
- ・ ジャーナリズムの解放的な考え方を発展させること

ること

- ・ アクティブ・シティズンシップを育むこと
- ・ 実行可能な民主主義の制度的基盤を定着させること
- ・ 情報に基づく人権の遵守を奨励すること

このモデルの中心には、メディアの構造と機能は一定ではないということの理解がある。つまり、メディアは社会政治的プロセスと関わる。このモデルは、アフリカのメディア教育を束縛するリベラルで哲学的な制限からのポストコロニアルな解放を表している。

参考文献

Afrobarometer (Ed.) (2002). Afrobarometer Briefing Paper, 1 April 2002. Key Findings about Public Opinion in Africa. (www.afrobarometer.org) (2008-10-22).

Autonomy (2008). In Merriam-Webster Online Dictionary. (www.merriam-webster.com/dictionary/autonomy) (2008-10-10).

Atton, C. (2003). What is 'Alternative' Journalism? *Journalism*, 4 (3); 267-272.

Banda, F. (Forthcoming). Civic Education For Media Professionals: A Training Manual. Paris: UNESCO.

Banda, F. (2008). African Political Thought As An Epistemic Framework For Understanding African Media. *Ecquid Novi. African Journalism Studies*, 29 (1); 79-99.

Banda, F. (2007). Radio Listening Clubs in Malawi and Zambia: Towards a Model of Participatory Radio Broadcasting. *Communicare*, 25 (2); 130-148.

Banda, F.; Beukes-Amiss, C.M.; Bosch, T.; Mano, W.; McLean, P. & Steenveld, L. (2007).

- Contextualising Journalism Education and Training in Southern Africa. *Ecquid Novi: African Journalism Studies*, 28 (1&2); 156-175.
- Bell, M. (1997). TV News: How Far Should We Go? *British Journalism Review*, 8 (1); 7-16.
- Bratton, M. (1994). Civil Society and Political Transition in Africa. Institute for Development Research (IDR) Reports 11 (6); 6.
- Centre for Civic Education (CCE) (2006). *Res Publica: An International Framework For Education in Democracy*. Calabasas: CCE.
- Christians, C.G. (2004). Ubuntu and Communitarianism in Media Ethics. *Ecquid Novi*, 25(2); 235-256.
- Curran, J. & Park, M.J. (Eds.). (2000). *De-Westernizing Media Studies*. London: Routledge.
- Dahlgren, P. (2000). Media, Citizenship and Civic Culture, in Curran, J. & Gurevitch, M. (Eds.). *Mass Media and Society*. London: Arnold; 310-328.
- Diamond, L. & Plattner, MF. (Eds.). (1999). *Democratisation in Africa*. Baltimore and London: Johns Hopkins University Press.
- Du Gay, P.; Hall, S.; Janes, L.; Mackay, H. & Negus, K. (1997). *Doing Cultural Studies: The Story of the Sony Walkman*. London: Sage.
- Fourie, P. J. (2007). Approaches To The Study of Mass Communication, in Fourie, P.J. (Ed.). *Media Studies: Media History, Media and Society*. Cape Town: Juta; 90-183.
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. Translated by Donaldo Macedo. New York: Bergin & Garvey.
- Giroux, H.A. (1980). Critical Theory and Rationality in Citizenship Education. *Curriculum Inquiry*, 10 (4); 329-366.
- Gyimah-Boadi, E. (1999). The Rebirth of African Liberalism, in Diamond, L. & Plattner, M. (Eds.). *Democratisation in Africa*. Baltimore & London: Johns Hopkins University Press.
- Hamelink, C.J. (1998). Human Rights: The Implementation Gap. *The Journal of International Communication* 5 (1&2); 54-74.
- Hegde, R. S. (2005). Disciplinary Spaces and Globalization: A Postcolonial Unsettling. *Global Media and Communication*, 1 (1); 59-62.
- Herman, E.S., & Chomsky, N. (1988). *Manufacturing Consent: The Political Economy of The Mass Media*. New York: Pantheon Books.
- Herman, E.S., & McChesney, R.W. (1997). *The Global Media: The New Missionaries of Corporate Capitalism*. London and Washington: Cassell.
- Hochheimer, J.L. (2001). Journalism Education in Africa: From Critical Pedagogical Theory to Meaning Based Practice. *Critical Arts*, 15 (1&2); 97-116.

訳注

- 1 Post-objective journalism: objective journalism (客観報道) は成立しえないという考え方
- 2 原文は civic actor
- 3 アフリカの人間中心主義的な哲学の考え方
- 4 開発とコミュニケーションをテーマとする組織
- 5 マラウイ共和国第二の都市
(訳: 登丸あすか)

3-6 メディア制作による若者の市民参加の促進 —若者の声編集委員会を例に—

シルク・コティライネン PhD

ユヴァスキュラ大学&フィンランド若者研究ネットワーク

ユヴァスキュラ大学現代文化研究センター (フィンランド)

sirkku.kotilainen@jyu.fi

要約

公共的な空間が今、特にオンラインにおいて、かつてないほど提供されている。それにもかかわらず、若者文化における公共的なメディア制作の役割は、市民の教育環境としてあまり注目されてはこなかった。本分析は、若者の取り組みを背景とした、若者と市民参加、メディア公開の関係性を明らかにするものである。13歳~17歳の若者達を対象としたフィンランド若者の声編集委員会の3年間に渡る研究に基づいたものである。この研究の結果はメディア・リテラシー教育によって若者の市民意識が高められることを示している。そのプロセスは互いに関連し合う次の3つの要素から構成される。若者の市民参加(メディア制作を含む)、メディア公開、学びの共同体として理解される教育のあり方である。それらは社会に影響を与えるという若者達の感覚を養い、伝統的な市民参画と同様にオンライン参加を促し、異なる世代間の対話の増加に有効であることを明らかにする。

キーワード: オーディエンス、市民参画、市民参加、メディア・リテラシー教育、メディア制作、メディア公開、パブリック・ジャーナリズム、コミュニティ・メディア

1. はじめに

互いが双方向に作用し合い、自分の見解を誰に対しても明らかにできる公共空間が今、オンラインにおいて、これまでになく提供されるようになっていく。ウィキペディアやブログに加えユーチューブやマイスペース、写真ギャラリーなどのコミュニティ・サービスは、大抵は商業的で国際的なメディア環境の中で、ユーザーを公共的で社会的な知の創造に巻き込んでいく。こうした種類の公共的なオンライン・メディアは、双方向的で、自分自身のメディア作品を生み出すことを可能にするので、若者達の関心を引きつけている。若手研究者達は、様々につけ加えられる音楽、テキスト、イメージといった表現の多様なモードと同じく、インターネット、携帯電話、テレビなどの複数のメディアの活用が若者達の毎日の生活に溶け込んでいると、「メディアに媒介された若者文化」

について議論をしている (Hodkinson & Deicke, 2007)。

若者に自由時間の活動を提供する組織、すなわち若者の活動を専門的に支援するための場ではなく、学校では、若者の市民意識を養うことを目的とした若者文化における公共的なメディアの役割について、今なお少しも真剣に取り上げていない。デジタル・メディア時代に生まれた若者達と、そこに移行しようとする中高年の人々には世代の分断のリスクがあるように思われる。特に教育環境において主要な問いは次のようであるはずだ。単なる楽しみではなく市民活動の道具として、若者達のネットの認識はどう変化するのか。もし教育者がメディアに媒介された若者文化に精通していない場合、どのようにオンライン・メディアを市民教育へと結びつけることができるのだろうか。

インターネットは、若い人々の市民参加と社会

的エンパワーメントの新しい方法を探している研究者達が関心を寄せる場として浮かび上がってきた(Bennet, 2008)。しかしながら、情報とコミュニケーション技術には力があるという誇大宣伝以上の見方が必要である。政治的な問題には、ネットにおいても、年を取っている人ほど関与し、若い人ほど関わらない傾向がある。さらに、若者の中でも違いがある。ネットを通じて活発に政治へ関わる若者がいれば、ネットは政治的関与に全く重要なメディアでないとする若者もいる(Dahlgren & Olsson, 2007; Livingstone, Couldry & Markham, 2007)。異なる世代間の討論を生み出すために、ネットだけでない多様なメディアの活用を選ぶ若い「活動家」もいるかもしれない(Kotilainen & Rantala, 2009)。よって、続いての重要な問いは次のようなものになる。一般的に公共的なメディアは、どのように若者の市民参画の育成や市民の問題に関する異世代間の議論の促進をまとめることができるのか。そして、政治的関与と文化的関与をどのように並列に扱えばいいのか。また、それは若者について論じる時にも役に立つのだろうか。

公共的なメディア制作を通じた若者の市民参加についてのフィンランドの事例研究を綿密に見つめることで、上述の関心や課題についてより良く理解することができるだろう。メディア教育に関して、焦点となるのは、若者と大人との間の世代間格差の橋渡しをすることと、文化活動と政治活動に関わる若い市民の力をつなぐことである。ここで探求される、より現実的な問いは次のようになるだろう。若い人々や若手専門家を、どのようなプロセスでメディアの専門家との対話に導くか。市民の力の結合という点でメディア・リテラシー教育の根源を分析することは、国家的な覚醒、功利主義、近代メディアの興隆に伴って高まった18世紀末以降の西洋社会における労働運動の歴史について考えることを意味する。スカンディナヴィア、特にフィンランドにおいて、その根源は民衆(人々への)教育における長い伝統へと繋がっている。

基礎的なリテラシーは労働者の仕事の効率に重要なインパクトを与えただけでなく、自分達の権利を知ることや社会で力を得るといった全般的な感覚を身につけることにおいても彼らの能力を伸ばした。この点から考えると、グローバル・メディア文化を持つ現在は、民衆教育の長い歴史をふまえさらに別の時代を刻むことになるように思われる。メディア・リテラシーのような複合的な新しいリテラシーは、多様な能力、対処戦略、現代に必要とされる生存スキルと関連している(Kotilainen & Suoranta, 2007; Freire, 1973)。若者の声編集委員会 (<http://nk.hel.fi/nuortenaanitoimitus>)の例は、フィンランドの首都であるヘルシンキ市が運営している専門的な若者支援活動の中の自発的な自由時間の取り組みとして実施されている。この事例は若者達のグループと、彼らを指導するユース・ワーカーで構成されており、主要な全国紙であるヘルシンギン・ソノマット (www.hs.fi)、放送局YLE (www.yle.fi)によって所有されている国営テレビチャンネル、フィンランドの若者達に最も人気のあるオンライン写真ギャラリーIRC-Gallery (<http://irc-galleria.net>)などの、主に主流メディアのためのニュースや他のジャーナリズム関連物を生産している。IRC-Gallery は、10代の若者達のオンライン・ゲーム「ハボ・ホテル」——これまでに32カ国で国民的なコミュニティを持っている——の開発者である私企業のスレイク・コーポレーションのサービスの一つである(www.sulake.com)。

若者の声編集委員会の参加者達は13歳から18歳までの若者達である^{訳注1}。昼間、彼らは中学、高校の生徒、もしくは基本的な職業教育を受けている学生達である。放課後——しばしば授業期間中に——彼らは、教師役の若手専門家と共にこの自発的なプロジェクトの活動に参加する。20名から40名の若者達が定期的にプロジェクトに関わり、活動2年目の2007年には、様々な方法でおおよそ120名の若者達が参加した。この若者達は、最初の段階において、プロのレベルでの

メディア制作を目標としたわけではない。その代わりに、このプロジェクトの——若者達自身により設定される——ゴールは、大人のジャーナリスト達に、若者達にとって重要な市民的な問題に注目してもらうことで、主流メディアの内容に変化を与えることにある。これに加えて参加者達は、同世代の問題の専門家として若者達をよりメディアの中で目立たせ、彼ら自身のメディア制作を通じて、大人を交えた異世代間の公共的な議論を促進することを望んでいる。

2. 若者の市民参画とフィンランドのメディア教育

フィンランドという文脈において、メディアを介した市民参画と政治参加への問いは、歴史的に「市民」概念が政治への参加者というよりはむしろ文化関係者を示すという点によって特に興味深いものとなる。市民の力は、党派のような政治的なものよりも例えば青少年協会など、文化圏においてより顕在化してきた(Stenius, 2003)。1990年代末より、欧州評議会の政策に従って、青少年と教育の部門から広められたプログラムを用い、フィンランド政府は能動的な市民性に関心を寄せてきた。教育部門ではいくつかの欧州プログラムが立ち上げられ、2005年は一年を通じて、ヨーロッパでは「市民教育」年という名前が与えられた。さらに、欧州委員会の白書「ヨーロッパの若者のための新しい推進力」(2001)はフィンランド同様北部の国々の青少年に対する政策を押し進めてきた。他の北欧諸国、多くのヨーロッパ諸国と比較して、フィンランドの教師は、少なくとも政治に関わる事柄については、市民参画を特に強調してはこなかった(Suutarinen, 2000)。過去数年に渡り、この国の政府は人々の市民参画を高める、特にオンライン・プロジェクトに関して、いくつかの実験を支援してきた。

最近のフィンランド政府はメディア教育を部門横断プログラムにおいて公的な議題として扱ってきた。そのようなプログラムでは学習教材の向上

や教育者の研修活動に取り組んできた。市民参加政策プログラム(2003-07)は、メディア教育が能動的なシティズンシップとメディア・リテラシーを含む情報社会のスキルを育成する手段として強調されるべきという、市民教育改革を呼びかけるものだった(OM 5: 2005)。加えて、国の青少年法(Nuorisolaki 2006)では、「青少年の能動的な市民性と若者の社会的エンパワメント」を高めることが狙いとなっている。そこでは彼ら自身に関わる問題について若者達の声を聞くことの保証が強調されている。

結果として、国や地域の青少年政策の担当者と機関の若手専門家は、若者のエンパワメントと市民参画のために、インターネットによる技術的可能性を見いだした。技術の発達は、リソースとツールの提供や、地域の市民参加のための若者向けの先導的なオンライン・チャンネルのような、これまで存在しなかった公共的なチャンネルの割り当てという国家政策を推し進めた。加えて、写真ギャラリーのような民間のオンライン・コミュニティにおける専門的な若者支援という他の方法も、主に国家支援によって発展した。例えば、大人の監督者達は、物理的な若者との接触を待つ代わりに、フィンランド版の「ハボ・ホテル」へ行き若者に出会う。それは若者の生活のいくつかの分野において、オンライン支援という情報センターの活動のようになっている。オンラインの相談は、ゲームによって作り出される若者の専門家というプロの姿において行われる。

例えばスペイン(www.habbo.es)の10代の若者向けのように、この商業的なゲームの他の国のバージョンでは、若者支援は必ずしも必要とされてはいない。若者達のオンライン相談と商業メディアとの協働が価値のあるものとして考えられるかどうかは、国の青少年政策次第である。フィンランドでは、ゲーム環境や写真ギャラリーなどにおけるオンラインでのやり取りと若者支援の様々な方法が、最近では応用科学の大学で、若者の専門家の研修プログラムに組み込まれている。

若者の声編集委員会のプロジェクトでは、メディアの役割は、若者と出会い、議論するための若者の専門家へのツールの提供ということのみに留まらない。さらに、プロジェクトではニュースを若者の視点で紹介することにより主流のメディアのコンテンツを変えていくことに焦点を当てている。彼ら自身がメディア制作するために、少なくともメディア・コンテンツを生み出すためには、参加している若者達には大人の指導が必要である。フィンランドでは、共同自治区における専門的な若者の支援活動のような学校外の場で、メディア・リテラシー教育がすでにこの数年間、国中で取り組まれてきた。主には若者がメディア制作するメディア・ワークショップという形で行われてきた。こうした活動は主に「文化的な若者の活動」という枠にまとめられ、アート表現、つまり、自分自身の音楽や芸術などを生み出すことに重きが置かれている。本事例研究はそうした文化的営みに留まらず、政治的な取り組みを増やし、市民の力を高めるといった新しい方向性を打ち出すものである。

若者の声編集委員会は、文化的な若者の活動に取り組む青少年メディア・センターによる協力を残しながらも、ヘルシンキ市青少年課における市民社会支援サービスにおいて行われた。そのことは文化的、市民的な取り組みが、互いに反目する、もしくは無視することなく、共に行われていくことを意味している。メディア・リテラシーの観点からは、これらの異なる2つの分野における専門家達——市民参画の若手専門家と文化的なメディア制作の若手専門家——が、どのようにお互いに協働していくのかを研究することは興味深いことだった。そして、このことはプロジェクトの主な焦点となり、最も面白い結果をもたらした。

フィンランドでは、例えばメディア・ワークショップにおいて、メディア・リテラシーの教育は、共同自治区の若者の活動としてはあまり一般的ではない。しかしその存在は、若者のオンラインでのやり取りを可能にする技術発達のため、部分的

ながらもゆるやかに増大している。この現象は、メディア・リテラシー教育、つまり、メディア・リテラシーという批判的で創造的な力を伸ばすことを目的とした「メディアについての、また、メディアを通しての学び」と比較される、eラーニングの発達やICTを用いた学びを取り入れる学校での状況と類似しているように思われる。今日、こうした技術的な動向（複数の教育目的のためのツールとしてのメディア）と社会文化的な動向（教育コンテンツとしてのメディア・カルチャー）という2つの流れは、協調し、統合的な実践として継続的に営まれることが積極的に求められている（Buckingham, 2003）。

近頃は、公共的な議論とメディア・リテラシー教育への要求は増加している——部分的にはヨケラ（2007年11月）とカウハヨキ（2008年9月）の村の学校での大虐殺のような最近の国家的な悲劇が原因である。両方の事件においては、殺人者はインターネットのヘビーユーザーで、ゲームプレイヤーでもあった。公共的なメディアは、これらの事件について、インターネットの安全性の問題と若者達の幸福全般に関する問題を議論した（Kotilainen, 2008b）。例えば、後者の事件に関しては、銃規制法の問題点や西洋社会（特にフィンランド）における最近の文化変容がもたらした問題が、ニュースの見出しに並んだ。結果として、インターネットは（若者の）世界を統合した場——他のどのような場所とも同様に悪が起りうる場——として議論されることが増えてきた。

しかしながら、これら2つの最近の悲劇を超えて、フィンランドにおけるメディア・リテラシー教育の要請の多くは、広いスケールの視点から増加している。それらはみな、グローバル化したメディア世界における国家的な幸福のためのプロジェクトとして理解されている。その推進力は、基本的な市民スキルと全ての子ども達と若者にとっての基本的な人権というメディア・リテラシーの2つのビジョンに基づいている。このビジョンは子どもに安全と、自分の声を上げる力を持たせるこ

とを目指している (Kupiainen, Sintonen & Suoranta, 2008)。これらの視点は、18 歳までの子ども達と若者に有効な、国連の「児童の権利に関する条約」と、2000 年の国連ミレニアム宣言に基づく、国連ミレニアム開発目標の中で支持されている。

例えば、国連の児童の権利に関する条約第 13 条は次のように述べている。

1) 児童は、表現の自由についての権利を有する。この権利には、口頭、手書き若しくは印刷、芸術の形態又は自ら選択する他の方法により、国境とのかかわりなく、あらゆる種類の情報及び考えを求め、受け及び伝える自由を含む。

2) 1 の権利の行使については、一定の制限を課することができる。ただし、その制限は、法律によって定められ、かつ、次の目的のために必要とされるものに限る。

(a)他の者の権利又は信用の尊重

(b)国の安全、公の秩序又は公衆の健康若しくは道徳の保護^{訳注 2}

フィンランドにおいて、メディア・リテラシー教育の熱心な推進者はいくつかの分野から集まっている。学校、若者の活動支援の組織、図書館、メディアやフィルム・センターのような文化組織、地域から中央までの行政官などである。最初のフィンランドのメディア教育組織であるフィルム・テレビジョン教育センター（現在はメディア・センター・メトカ Media Centre Metka）は 1958 年に設立された。研究者と他のメディア教育専門家達は、異なる分野から集まった専門家の中に協調を生み出し、フィンランド社会のメディア・リテラシーを推し進めるために、2005 年に全国的な協会を立ち上げた。フィンランドメディア教育協会は急速に大きくなっている。例えば、教育省の資金で全国的なメディア教育関係者のためのオンライン・サービスが開発されている（www.mediaeducation.fi を参照）。

メディア・リテラシーの促進は、2007 年から 2011 年の間、政府の政策に盛り込まれており、子どもや若者に関するいくつかの戦略文書が発行されている。これらの政策プログラムでは、その理論的根拠は主に「安全なメディア環境」への展望だが、「メディア教育分野への領域横断型の活動支援」にも基づいている。その上、メディア・リテラシーは、教育省、法や司法、運輸や通信、などのいくつかの省の使命となっている。横断型カリキュラムをテーマとするメディア・リテラシーは就学前教育から高校までのカリキュラムに入れている。職業教育カリキュラムにおいては現在、検討されている (Ministry of Education, 2008)。

司法省によって行われた全国調査(OM 5/2005)によれば、メディア・リテラシー教育の主な問題は、継続的なプロジェクト志向と安定した資金の欠如である。プロジェクトが終了すると、そのフォローアップはなされないかもしれない。さらに、教員の研修は今なお不十分なままである。この分野の研究は、メディア学と教育科学を主流とした異なる学術分野における積極的な個人によって進められてきた (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2008)。最近では、メディアの教育実践の展開は、正規の学校制度の扱いにくい構造の中でよりも、他の社会部門で速やかに進められている。

3. 若者の声編集委員会におけるメディア参加

この研究では、メディアは社会的関係を結び、社会、地域コミュニティへの参加の可能性——つまり市民文化——を高めることに関わっていると捉えている (Dahlgren 2006)。経験的に、この事例研究では、若者は、情報やアイデアを共有、交換し、消費者、実践者としてメディアを体験する能動的で参加型のオーディエンスである、という認識のもと進めている (McQuail, 2000, 120; Ridell, 2006)。とはいえ、オーディエンスの参加の様式は 1 つではない。例えば、フィンランドのメディア研究者セイヤ・リデル (Seija Ridell)(2006)は、オーディエンスの立場の多様な

可能性を指摘している。それは例えば、メディアに写される対象として、また、自分自身の必要性を満たす利用者として、強い感情を求める体験者として、さらに、解釈者や交渉者、華やかな表現者、創造的な主体のようなより公共的な立場である。

リデルの分類(2006)に従うと、例えば、テレビのリアリティ番組を見て、または、投票のような番組とのやりとりの手段を通じて視聴者自身の意見が生まれるなど、個人の内面的なメディアとの相互作用として、メディア参加を能動的と定義付けることができる。公共的なメディア参加は、上述したように、より公共的な立場で関わる。こうしたいずれの立場においても、若者達はメディア「公開」に関連して行動することができる。例えば、オンラインで議論する、もしくは自分達自身でコンテンツを作り出すなどである(Kotilainen, 2008a)。このような公共的なメディア参加は哲学者のハンナ・アレント(Hannah Arendt)が「活動的生活」(1958)と呼んだものと同種である。アレントは、生活の中の極めて小さい領域にも言及しながら、公共的、政治的な課題を負ってきた人間の生活を「活動的生活」として概念化した。彼女は、人間としての存在は常に他者との関係や共同体との関わりにおいて形づくられる、と書いている。それゆえ、若者もまた、新しく開かれた、公共的な活動に取り組む行為者なのである。

メディア文化の力は、例えばオンライン・コミュニティにおいても、メディアを通して管理される公開性と結びついている。アレント(1958; Habermas, 1989)にとって、公開とは多元的である。それは、人々は、多くの違いがある中でも、等しく目に見えた存在になりうるということの意味している。この視点に従えば、若者のような周縁グループには、発言の機会を持てる公共的な場が与えられるべきだろう。しかしながら、社会的なテーマに関して、若者が主流のニュースでインタビューされることはめったにない。彼らは犠牲者か犯罪者、もしくは例えば複数の競技会の優勝

者のようなトップエキスパートとして、登場することが多い(Raundalen & Steen, 2002; Unga I media, 2002)。公共的な行為者としての若者の多様な役割は、自分達のロッカーでの発表においてのみ、例えば若者雑誌や若者のオンライン・コミュニティで、見られるように思われる。若者にとって、例えば政治的な問題の討論を始めるなど、世代を越えた世間の注目にまで関わるということは挑戦なのである。彼らにとって、影響を与えるという感覚を持つこと、つまり大人から耳を傾けられることは、市民参画への関心を持たせる上で重要である(Kotilainen & Rantala, 2008)。

どのように若者達は現代社会において、彼らの市民としてのアイデンティティを育てていくことができるだろうか。ピーター・ダールグレン(Peter Dahlgren) (2006, 273)は、市民としての能力は政治社会からのみ引き出されるわけではなく、個人の成長全般から生じると述べている。そのため、「市民社会の非政治的な文脈は、人々の政治的な文脈への関与や対処の仕方に関係しうる」。ここで、いかに個人が自らを市民へと自己創造するのか、さらに、メディアを通じて議論し、自分自身を表現するためのスキルとはどのようなものかという問いが、研究の課題となってくる。ダールグレン(2000; 2004; 2005; 2006)は、メディアに媒介された社会において市民意識を持つ方法として「市民文化」の概念を議論している。この概念では、市民権という正式な政治用語を強調する代わりに、コミュニケーション行為における意味や実践、行為者の市民アイデンティティに重きを置く。

先行研究によれば、メディアに関連した若者の市民アイデンティティは、シーカー(Seeker)、コミュニリスト、コミュニケーター、アクティビストという4つのタイプに分かれる(Kotilainen & Rantala, 2009; Livingstone, Bober & Helsper, 2004)。シーカーは、市民の問題と関わり、共同体と結びつくことを今なお求めている若者達である。これらの若者達は、もし課題やコミュニティ、場が見出せれば、彼ら自身で市民としての行為主体

になりうると考えられる。コミュニナリストはより伝統的な市民にあてはまる。彼らはしばしば自身の生活圏において自分の意見を言う可能性があると考え、より公に行動することを重要とは考えていない。彼らは仲間や趣味のコミュニティにおいて活動する傾向がある。コミュニケーターはメディアを通じて多数のコミュニティと繋がっている若者である。しかし、彼らはあまり政治的な事柄においては交流しない。最後のアクティビストは、公的な議論を望み、交流するための公共的な場を見つけない、一般的な問題関心を持つ若者である。

大抵の場合、若者は、特に彼らにとって重要な地元の問題について関心を持ち、メディアを通して進んで活動するように思われる(Loader, 2007)。さらに、メディアのしくみに対するアクティビスト的関わりが、18歳以下の若者達の間で増えている。例えば、2007年のヨケラ高校の殺戮の後、村に住んでいる若者達は、メディアのプロ達は危機についてのニュースを流す上で円滑なコミュニケーションをとるという彼ら自身の原則を徹底させる必要があった、と主張した。若者達は、住民や犠牲者、親類をインタビューする、写真を撮る——彼らの私的で個人的な悲しみを世間に見せながら——中でのジャーナリストの手法について憤慨していた。彼らは銃撃の2週間後、主なフィンランドのメディア組織に対して彼らの主張を発表した(Kotilainen, 2008b)。いくつかの成果が1年たたない内に、カウハヨキの学校の虐殺に関するニュース報道において見られた。インタビューされたのは主に大人や専門家で、若者達の悲しみは、以前ほどおっぴらには伝えられなかった。

若者達はオンラインに限らずより幅広いメディアへの参加に対する関心を強めているように思われる。例えば、2005年の若者の声編集委員会の出発点は、若者の声キャンペーンのイベントを若者が率先して行ったことだった。そのイベントは、主流メディアに作られていると考えられる、限られた若者の一般イメージを変えるために行われた

ものだった。さらに、若者は自分達に関する社会的な問題について大人との議論を持ちたがった。

若者の声編集委員会は、公共圏における市民的行為の主体者としての自覚と集合的な活動の理解に重きを置く、批判的で、抜本的でさえある教育プロジェクトとして捉えることができる。プロジェクトの目的は、つまりメディアを介して届けられる若者の声を保障することは、フレイレ流('à la Freire')のエンパワーメントの精神を持った社会変革のためのコミュニケーションの課題へと近づいていく(Gumucio-Dagron & Tufte, 2006; Freire, 1973; 2001; Kotilainen & Suoranta, 2007)。しかしどのような種類の教育実践がプロジェクトで実現するのだろうか。どのようにメディア公開は教育目的の実践と結びつくのだろうか。どのような問題が生じるだろうか。

3.1. 参加型アクション・リサーチの一例

若者の声編集委員会は参加型アクション・リサーチの一例として実行された(Reason & Bradbury, 2006)。アンケートが13歳から18歳の若者に配布され、記録の分析や参与観察、若者とユース・ワーカーに対するいくつかの段階でのインタビューが行われた。この研究に関わった若者達の人数は、おおよそ30名で、通常の相談は3人のユース・ワーカー——その内の一人はこのプロジェクトのメディア制作の責任を担うエキスパート——によって行われた。分析は主にユース・ワーカーから集めた素材、つまりインタビュー、プロジェクトのメモ、研究者の議論のメモ、2006年から2008年に行われたプロデューサーと若者との間のオンライン・コミュニケーション(eメールとウィキプラットフォームで共有されるプロジェクトの情報)に焦点を当てた。

この事例研究であり一般的な調査プロジェクトは、公共的なメディア制作を通じて若者の市民参画を増やすという同じ目的を持っているというのが理由となって、カルチュラル・スタディーズの枠組みの参加型アクション・リサーチのアプローチ

チを採用することにした。加えて、研究者達の活発な相談を通じた関与が最初のプロセスにおいて必要だった。例えば、若くて芽生えたばかりのジャーナリストへの指導などである。研究者は3年間に渡り、ユース・ワーカーと専門的議論を行うミーティングにも参加した。そのため、研究者は、若者の制作活動とメディア文化エンパワーメントのための監督者としての仕事に、すべての参加者と共に関わった。このプロジェクトの知識創造も、特にユース・ワーカーとのミーティングにおいて協働的に行われた。研究者による概念化のプロセスは若者と共有された。若者達は批判的な議論に挑み、それゆえ、概念化は観察と参加実践の共同のプロセスで構築されることになった(Kassam, 1980; Reason & Bradbury, 2006)。

実施の最初から、若者の声編集委員会では、編集とメディア教育を必要とする主流なメディアでの公開を若者の活動と結びつけた。このことは、プロジェクトの最も革新的な側面である。というのも、通常、フィンランドの若者の支援活動における一般的なメディア制作では、もし何らかの公開が実践に結びつけられる場合、若者のためのメディア公開を手がけるハット・ファクトリー・ユース・メディア・センター (www.hattu.net) のサービスの利用に集中していたからである。

メディア制作において、若い人々が率先して主流なメディアでの公開に取り組むために、若者の声編集委員会のユース・ワーカー達は、若者の活発なグループと一緒に、若者の声編集委員会の運営のために働く企画立案グループを立ち上げた。このプロジェクトの最初から、3人の人物がヘルシンキ市青少年局市民社会支援のサービスに関わっていた。一人はリーダーとして経験を積んだユース・ワーカー(女性)、もう一人のユース・ワーカー(女性)、このプロジェクトの特性によって雇われたメディア・プロデューサー(男性)が一名。彼は、フィンランドの応用科学の大学(Universities of Applied Science in Finland)の一つで視聴覚メディアの学位をちょうど修得し

たところだった。若者の声編集委員会は彼の主なプロジェクトとなった。2007年にはさらに、一人の新聞記者(女性)がこのプロジェクトのために雇われた。インタビュー、制作観察、議論のためのミーティングが、主にリーダーとして経験豊富なユース・ワーカーとメディア・プロデューサーによって実行された。

4. 若者と若者の専門家が共に学ぶ

若者の声編集委員会は、パブリック・ジャーナリズムと若者の支援活動を結びつけたメディア教育プロジェクトとして分類することができる。パブリック・ジャーナリズムは、市民とメディアとの相互作用を重視する運動である。そこではジャーナリストは人々によって取り上げられる話題について公共的な議論を呼び起こす。パブリック・ジャーナリズムにおいては、例えば新聞「ヘルシンギン・ソノマツ」の読者である若い人々は、記者としてふるまい、一方、プロのジャーナリスト達はメディア公開を実現する提供者であり保護者として働く(Rosen, 1999; Martikainen, 2004)。加えて、若者の声編集委員会の取り組みは、コミュニティ・メディアと世界のある場所では少なくとも1970年代から取り組まれてきたそれらに関する調査と比較することができる。これらの小さなスケールのメディアの発達は、人々がメディアメッセージの生産者となり、人々のコミュニティの感覚を育んでいくような、メディアの変化を認めることと関係している(Gumucio-Dagron & Tufte, 2006)。

若者の声編集委員会は、様々なメディアに若者が作るニュースを流通させる通信社として機能する。プロジェクトでは、若者のメンタルヘルスやうつ、フィンランドの教育システムにおけるマイナーな市民教育といった問題について、国営放送のための討論番組、国家的な新聞に載せる記事を制作してきた。さらに、プロジェクトでは国政選挙の前に、若者達がオンラインで候補者と共に自分達の政治的な意見を検証することのできる、

IRC ギャラリー用のウェブサービスを生み出した。そうして、社会的な問題に関する全ての若者の制作物は主流メディアで公開された。さらに記事と番組は、若者達のメディアであるウェブサイト・フリーユアマインド (Free Your Mind) (www.yle.fi/free)でも公開された。

若者の専門家達は若者達のメディア制作のためのしくみを生み出した。彼らは、プロジェクトに参加する若者のために毎週のミーティングやワークショップを開く。活動の初期の頃から、4人の議長がいる特別な YVEB 委員会のメンバーを、若者達は2年に一度民主的に選出している。この若者の委員会では、プロジェクトへの参加を要請する専門家スタッフを決めるといった、プロジェクトの方向性を決定する。さらには、委員のメンバー達はメディア作品を公開する場や形式について主流メディアの代表者達と協議する。ユース・ワーカーはこれらの異世代間の正式な協議の場を設定し、若者達に彼らのアイデアを議論し提出する準備をさせる。その後、彼らはまた、進捗について彼らの思いや方法について分析し、それが有効かを振り返る。

実際のところ、若者の声編集委員会は、複数の編集作業グループに組織される。若者達は参加を希望するグループを次の中から選ぶことができる。a) 撮影やセット装飾を含むテレビ・グループ、b) ニュース新聞編集グループ、c) オンラインでの社会的なギャラップ世論調査の計画と実行を含む IRC ギャラリー・グループである。

現実的な問題を扱うメディア制作は、例えば毎週のミーティングにおいて、みんなで共に提案し、アイデアを生み出すことから始まる。アイデアがメディアの専門家によって賛同を得られた後、若者達は制作を行う前の原稿書きと情報検索に集中する。「私にとって、共に学ぶことに熱心な仲間と一緒に、新しいメディア教育の実践を行っていくのは実り多いことだった。全てが実際に有益な議論だった！ 唯一の問題は、いつもあまりに時間がないことだった…。加えて、青少年局に2年

いる間に、ユース・ワーカーのメディアに対する考えが、必要悪から資源に、また活発で興味深い環境へとどのように変わっていったかを見るのは価値あることだった」(メディア・プロデューサー、eメール・インタビュー、2008年1月14日)。

メディア・プロデューサーとジャーナリスト、ユース・ワーカーは共に、パブリック・ジャーナリズム、視聴覚メディア制作を若者達に教えるいくつかのメディア教育実践を開発した。例えば、ニュースペーパー編集グループのミーティングはニュースとなるアイデアを掘り起こすために「今週の観察」からスタートする。全ての参加者は「リサイクルピンは常にいっぱいである」というような社会的な現象と結びついた生活の観察に基づく話を、少なくとも1つはしなければならない。その他の例として、仲間とインタビュー技術を練習するため「3つの質問でインタビュー」がある。一人は一つの問題について3つの質問のみ行うことができる。最初の質問は現在の関心事であり、2つ目の質問は問題を深めることができるもの、3つ目の質問は未来に関して、もしくは個人的なものである。中でも成功した方法は「知られていない専門家」という実践だった。彼らは通りから見知らぬ人を連れてきて、何らかの問題の専門家として彼らをインタビューするのである (Martikainen, 2004)。

ユース・ワーカーへの聞き取り調査では主な困難として、青少年局とメディアの協力の新しい形を必要とする新たなプロジェクトであったことがあげられた。彼らは部門の管理者とメディア企業のリーダーの信頼を得なければならなかった。最初の段階において、大抵の大人は、こうした種類の若者のパブリック・ジャーナリズムを奇妙なものとしてとらえた。というのも彼らは、全ての若者にとって、インターネットが唯一賛同される参加型の公開討論の場だと考える傾向があったためである。さらに、青少年局においては、制作環境としてより文化的表現を追求するユース・メディア・ハット・ファクトリーと社会的なコンテンツ

制作の中心地となっている市民社会支援サービスとの協働を組織しなければならないということが課題となった。

メディア・プロデューサーは、ある種の参加のイデオロギーが存在していて、それが他の若者のメディア・プロジェクトとこのプロジェクトとを異なるものにしていくと話している。「参加のイデオロギーはこのプロジェクトではとても明白だった。それは中心的役回りを担った若者の背景にある哲学とも関わっている。若者は自分自身で決定を行い、計画し、実行する。そのため、我々は協働するためのミーティングと若者の代表者システムが機能するようなくみを考えた。加えて、我々の出発点は誰もが参加することができ、あらゆることに影響を与えることが可能で、自分が発言することの価値に気づかせようとするものだった」(メディア・プロデューサー、eメール・インタビュー、2008年1月28日)

あるユース・ワーカーは他の若者の支援活動との文脈に違いを持たせた。彼女は若者の声編集委員会は異なるレベルに位置づけられていたと話す。他のプロジェクトのようにメディアを活用することには焦点を当てず、メディア・コンテンツを中心に据え、メディアの変革を目的とした。「良いユース・ワーカーは、彼ら自身が住む地域について取り上げる。おそらくローカル新聞やラジオ局向けの若者のイベントに関するストーリーなどである。私達はメディア・コンテンツについて議論している。そのため、私達は基本的な若者の支援活動より一段階先に進んでいる。私達は主流メディアのコンテンツがもっと若者の視点を反映すべきであるという議論を行っている。例えばYLE(フィンランド国営放送局)との討論では、若者達はより若い人々のための専門番組制作について議論した(ユース・ワーカー、インタビュー、2006年3月21日)。

専門的なユース・ワーカーとメディア・プロデューサーは、メディア教育実践の開発とメディア制作を進める一方で、参加者の若者達と共に学ん

でいった。彼らは青少年局においてメディア企業と協働するという新しい形態の実践を開発したのである。では、参加者の若者の見方はどのようなものだろうか。例えば、次の文章では、プロジェクトに3年間取り組んでいる17歳の女の子が、プロジェクトとの関わりを描写している。「私は協働のミーティングの交渉者として、メンバーとして、テレビでの討論の司会者として、討論者として、カメラ撮影者として、脚本家として、背景となる素材を集めるジャーナリストとして働いてきました。自分が望むことは何でも行い、学ぶことが許されてきました。私は自由に成功し、失敗することを許されてきました…私はどのように歩み寄ればいいのか、どのようにリードして、他人と協力して、忍耐強くなって、ストレスに対処するのか…メディアを批評すること、メディアと創造力を通じて自分を表現する勇気を学びました…」(Kotilainen & Rantala, 2008)。

18歳の少年にとって、主な参加の動機は、政治的な内容だった。2年間の参加の後で、彼はプロジェクトを自分の「生き方」と名付けた。「貴重な関わりと(願わくば)一生の友情を得られ、自分の社会的ネットワークに大変革が起きた。実際のメディア制作は、自分達の毎日の生活の中の様々な問題へと目を開かせてくれた…他の若者達とメディアや社会的な議論を行う中で理解が深まり、異なる考え方への寛容さやグループ行動での原則を学ぶことができた(Kotilainen & Rantala, 2008)。

若者の声編集委員会は、市民参画やいくつかの方法によるメディア公開に関連したメディア教育実践を生み出した。参加者の若者を含む多様な実践者からのデータの分析によって、そのプロセスのいくつかの様相が明らかになった(表1参照)。

市民としての／政治的な参加：

- ・影響についての実際の経験
- ・市民の問題へ参加する新しい方法
- ・市民参画への正式な参加のプロセス(例えば、技法と討論との交わり)

メディアでの公表：

- ・いくつかのメディアから提供される、コンテンツ制作のメディア公開
- ・異世代混合のオーディエンス

教育法：

- ・実践による学び
- ・仲間やユース・ワーカー、メディアの専門家、管理者などの大人との相互作用

表 1. 市民メディア教育の様相(Kotilainen & Rantala, 2008)

若者の声編集委員会の場合には、メディア公開は単なる市民参画のための路線ではなく、異なる世代にも公開するという点で、オルタナティブな手法を取り込んだ環境ともなっていた。例えば、若者達の制作したニュースは新聞ヘルシンギン・ソノマットにおいてプロのジャーナリスト達によって制作されたニュースの中で発表されてきた。さらに、若者達が制作したテレビ番組は YLE (フィンランド国営放送局) のゴールデンタイムのテレビで放送された。加えて、プロジェクトは若者への周知が可能なオンライン画像ギャラリーで社会問題に関するオルタナティブ・コンテンツを作り出した。そのため、若者の声編集委員会は、いくつかのメディアからパブリック・ジャーナリズムを生み出す若者達の通信社として捉えられている。

若者の声編集委員会は、主に日々実際に顔を合わせる交流、仲間との相互作用、協働的なメディア制作を生み出してきた。このプロジェクトでは、教育的実践はメディアの専門家と行政官による協力を伴うものだった。例えば、ユース・ワーカーと進められる交渉、発表、資金申請の準備などである。メディア制作の他に、若者達は、例えば打

ち合わせの技法や討論などのより伝統的な市民参画のコミュニケーション・プロセスも学んだ (Kotilainen, 2005)。

5. 社会へ影響を与える経験を生み出すこと

では若者達の市民参加の促進に重要なこととは何だろうか。最も重要な目標は、インターネットや他のメディアに囲まれている現代社会において、若者達が市民アイデンティティを構築するために、社会的に影響を与える感覚を若者達に持たせようとするように思われる (Kotilainen & Rantala, 2009; Dahlgren 2005; 2006)。ここでは、影響を与える経験や感覚は、若者にとって重要な問題についてのメディア制作を通じて、伝えられてきた。メディア制作は若者の支援活動、つまり専門的な若者支援や相談のプロセスとして組み込まれてきた。

この研究結果が示している一つの重要な要素は、社会の主流のオーディエンスに若者の声を届けるメディア公開である。より活動が進むと、異なる世代、すなわち、若者のメディア作品と若者の声のオーディエンスである大人、との相互作用を生み出すことになるはずである。研究者ピーター・レバイン(Peter Levine)(2008)は、現代の市民メディア教育を計画する上で主な課題の一つであるように思われる「オーディエンス構築の戦略」について提案している。若いオーディエンスのための若者向けのメディア制作は重要である。しかし全てが若者では不十分である。彼らには、討論を生みだし、公共圏に彼らの声を届けるための様々な世代のオーディエンスが必要である。ブログやコミュニティ・オンラインを含むあらゆるメディア形式や複合的なメディア——若者への周知と異世代間での公開のために——が利用されうるだろう。

教育的な実践に関して、仲間やユース・ワーカー、つまり共同の学習者であり監督者としての大人、との相互作用と振り返りの可能性が埋め込まれた、学びのコミュニティを生み出すことが重要であることを、研究は明らかにしている。加えて

市民の課題は大人のアイディアからではなく、若者からもたらされるべきである。市民参画を高める一方、メディア制作と統合される参加の取り組みは、すなわち「発言権を持つ」という実際の経験を持つことから、支援されるべきである。

若者のパブリック・ジャーナリズムや異世代間の討論、メディア制作を通じた、この種のメディア教育は、市民のアイデンティティを育み、若者を地域の市民文化へと関わらせるだろう。若者の声編集委員会は、社会的なテーマにおける若者達の見方を、ローカルだけでなく国家的に、主流メディアにおいて公開するという成果を生んだ。この意味において、市民メディア教育は、市民文化を育み、双方向的でオルタナティブな若者の公共的な発表力を高めてきた。ローカル教育者達、つまりユース・ワーカー達は、必ずしも易しくはない重要な役割を果たしてきた。彼らはこのようなメディア・プロジェクトを運営する用意ができていたわけではなかったが、学ぶ準備はできていた。次のプロセスとして、若者の専門家にもまたメディア教育が必要であるように思われる。彼らは若者のメディア制作の指導者としての教育を受け、メディアの専門家と協働作業を行うべきである。さらに、教師や若者の専門家といった教育者のためのメディア教育はメディアのプロに対しても広げられるべきである。このことは若者のメディア制作プロジェクトに関わる学校と青少年の支援組織の協働を容易にするだろう。その上、プロのメディア組織は彼ら自身でそのようなプロジェクトを開発することができるだろう。

その結果は学校におけるメディア教育への挑戦のより早い成果をもたらし、学校外の文脈においては非公式の広がりを提供するだろう (Buckingham, 2003; Kotilainen & Suoranta, 2007)。ユース・ワーカーの不十分なメディア能力は一つの中心となる課題である。例えば、彼らはメディア組織とメディア公開がどう機能するのかをもっとよく知る必要がある。さらに、プロのメディア組織、行政官、若者の支援活動の他の部門

との間で行われるいくつかのレベルの協働作業は若者の専門家にとって難しい課題であることが分かってきた。

メディア制作で常に強調される一つの難しさはプロセスの振り返りである。例えば、デビット・バッキンガム(David Buckingham) (2003)は、若者の専門家は若者達とメディア制作を熱心に行うが、振り返り、つまりメディア倫理のような面を議論することを無視しがちであると論じている。そのため、若者がメディア公開について本当に学んだこと、例えば、自身の資料を公開する際の倫理、もしくはインタビューされた人の権利など、をいかに我々が知ることができるのだろうか。若者の声編集委員会は制作のプロセスにおけるこのような問題と向き合ってきた。振り返りは通常のプロジェクトミーティングで行われてきた。しかし、大きな質問が残っている。一般的に倫理的問題について若者達の気づきをどのように生み出すのか。若者達はそのままでは人間の権利を知ることなく、それゆえそれらの関心は、外側からもたらされるか、もしくはこのプロジェクトで行われてきたように、参加型の手法において引き出されるべきである。少なくとも、これらは今後の研究において重要な点である。

若者について考える中で、この研究から浮かびあがってきた必要とされる市民のメディア・リテラシースキルは、例えば、多様なメディアの文化様式を通じて自分の意見を表し、様々な表現文化への寛容さを感じとり、メディアを扱う方法を理解する能力である。プロセスにおいて、つまりプロジェクトの中でメディアを制作する中で、若者を見ていると、市民活動を文化活動と切り離すのは難しかった。例え内容が社会的であったとしても、メディア制作それ自体は先に描写した文化的な能力を必要とするものである。特に若者に関しては、メディア制作を通じた文化的（例えば、表現の様式）活動と市民的（例えば、コンテンツ／社会問題）活動とを融合させることの可能性は、学校や学校外の若者相談のような活動で生まれる

だろう。

最後に、世界中の青少年政策と教育計画を考えると、メディア教育を前に進める政治的な決意に関する問いが浮かびあがる。もしメディア・リテラシーが市民のスキルで責任のある市民の資質として理解されるのであれば、メディア教育は国連の子どもの権利の条約の方針に従って国家的、国際的な政治戦略として、ゆるがない場所を与えられるべきではないだろうか。

参考文献

Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.

Bennett, L. W. (2008). *Changing Citizenship in the Digital Age*, in Bennet, W.L. (Ed.). *Civic Life Online: Learning How Digital Media Can Engage Youth*. Cambridge, MA: The MIT Press; 1-24.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, MA: Polity Press.

Citizen Participation Policy Programme (Ed.) (2003-07). *Towards a Mature Democratic Culture*. Government Policy Programmes, Ministry of Justice, Finland. (www.om.fi/en/Etusivu/Ajankohtaista/Arkistoidutsisallot/Kansalaisvaikuttamisenpolitikkahjelma) (24-09-08).

Dahlgren, P. (2000). *The Internet and the Democratization of Civic Culture*. *Political Communication*, 17; 335-340.

Dahlgren, P. (2004). *Theory, Boundaries and Political Communication. The Uses of Disparity*. *European Journal of Communication*, 19, 1; 7-18.

Dahlgren, P. (2005). *The Internet, Public Spheres, and Political Communication: Dispersion and Deliberation*. *Political Communication* 22; 147-162.

Dahlgren, P. (2006). *Doing Citizenship. The Cultural Origins of Civic Agency in the Public Sphere*. *European Journal of Cultural Studies*, 9, 3; 267-286.

Dahlgren, P. & Olsson, T. (2007). *Young Activists, Political Horizons And the Internet: Adapting The Net To One's Purposes*, in Loader, B.D. (Ed.). *Young Citizens in the Digital Age. Political Engagement, Young People and New Media*. London: Routledge; 68-81.

European Commission White Paper (2001). *A New Impetus for European Youth*. Brussels: European Community Commission.

Freire, P. (1973). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Seabury Press.

Freire, P. (2001). *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy And Civic Courage*. New York: Rowman and Littlefield Publishers.

Gumucio-Dagron, A. & Tufte, T. (2006). *Communication For Social Change Anthology: History and Contemporary Readings*. CFSC.

Habermas, J. (1989). *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. Cambridge, MA: MIT Press.

Hodkinson, P. (2007). *Youth Cultures: A Critical Outline of Key Debates*, in Hodkinson, P. & Deicke, J.(Eds.). *Youth Culture. Scenes, Subcultures and Tribes*. London: Routledge.

Huq, R. (2007). *Resistance or Incorporation? Youth Policy Making and Hip Hop Culture*. In Hodkinson,

P. & Deicke, W. (Eds.). *Youth Culture. Scenes, Subcultures and Tribes*. London: Routledge;

79-92.

Kassam, Y. (1980). The Issue of Methodology in Participatory Research, in Dubell, F.; Erasmie, T. & De

Vries, J. (Eds.) (1980). Research for the People -Research by the People. Selected Papers from the International Forum on Participatory Research in Ljubljana, Yugoslavia. Linköping University, Department of Education. Report LiU-PEK-R-70; 61-68.

Kotilainen, S. (2005). Learning Together: Developing Civic Webs as an Innovation Experiment, in Kasvio, A. & Anttiroiko, A.V. (Eds.) (2005). e-City. Analysing Efforts to Generate Local Dynamism in the City of Tampere. Tampere: Tampere University Press; 449-474.

Kotilainen, S. & Rantala, L. (2008). Nuorten kansalaisidentiteetit ja mediakasvatus. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/
Finnish Youth Research Network. (In Finnish).

Kotilainen, S. & Rantala, L. (2009). From Seekers To Activists: Youth Civic Identities In Relations to Media. Information, Communication & Society. (forthcoming).

Kotilainen, S. & Suoranta, J. (2007). Mot en dialogisk mediepedagogikk i Finland, in Vettenranta, S. (Ed.). Mediedanning og mediepedagogikk: Fra digital begeistring til kritisk dommakraft. Oslo: Gyldendahl Akademisk; 104-123. (In Norwegian).

Kotilainen, S. (2008a). Global Comparative Research on Youth Media Participation, Research Plan For a Sub Study of MSRI: International Research Project on Children and Media to Create Indicators for a Media Social Responsibility Index, planned by Tatiana Merlo

Flores and Cecilia von Feilizen.

Kotilainen, S. (2008b). Jokela School Massacre in Finland -Viewpoints of Youths and Media. In Newsletter(2008). Göteborg: Clearinghouse on Children, Youth and Media.
(www.nordicom.gu.se/cl/publ/letter.php)

Kupiainen, R.; Sintonen, S. & Suoranta, J. (2008). Decades of Finnish Media Education. Helsinki: Finnish Society on Media Education & Tampere University Centre for Media Education (TUCME).
(www.mediaeducation.fi/publications) (19-09-08).

Levine, P. (2008). A Public Voice for Youth: The Audience Problem in Digital Media and Civic Education.

W. Lance Bennet (Ed.). Civic Life Online: Learning How Digital Media Can Engage Youth. Cambridge:MIT Press, MA; 119-138.

Livingstone, S., Bober, M. & Helsper, E. (2004). Participation or Just More Information? Young People's Take Up of Opportunities To Act and Interact on the Internet.
(www.children-go-online.net) (19-10-08).

Livingstone, S.M.; Couldry, N. & Markham, T. (2007). Youthful Steps Towards Civic Participation:Does the Internet Help?, in Loader, B.D. (Ed.). Political Engagement, Young People and the Internet.London: Routledge; 21-34.

Loader, B. D. (2007). Introduction: Young Citizens in the Digital Age: Disaffected or Displaced?, in Loader, B. (Ed.). Political Engagement, Young People and the Internet. London: Routledge; 1-18.

Martikainen, A. (2004). Neighbourhood Reporters: Together Towards Online Journalism, in Sirkkunen, E. & Kotilainen, S. (Eds.). Towards

Active Citizenship on the Net. Possibilities of Citizen-Oriented Communication: Case Studies From Finland, 95-128. Journalism Research and Development Centre, University of Tampere.

Ministry of Education (2008). Media Education: Measures of the Government. A Presentation in the Cooperative Seminar (Finland, Germany, Estonia), titled «Effective Youth Work and Media Protection Needs Media Literacy». Helsinki, 1-4, September 2008.

McQuail, D. (2000). Mass Communication Theory. London: Sage Publications.

Nuorisolaki (2006). (Youth Law) (www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2006/20060072) (14-05-08) (in Finnish) OM 5/2005.

Mediakasvatus (2005). Kansalliset kehittämistarpeet (Media Education 2005: National Needs for Development) Helsinki: Publications of the Ministry of Law and Justice 5. In Finnish.

Ridell, S. (2006). Yleisö. Elämää mediayhteiskunnan normaalina jäsenenä. Teoksessa S. Ridell, P. Väliaho & T. Sihvonen (Eds.). Mediaa käsittämässä. Tampere: Vastapaino; 233-257. (In Finnish).

Raundahlen, M. & Steen, J.V. (2002). Children in Newspapers: A World Survey. Paris: World Association of Newspapers.

Reason, P. & Bradbury, H. (2006). Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration, in Reason, P. & Bradbury, H. (Eds.). Handbook of Action Research. London: Sage Publications.

Rosen, J. (1999). What Are Journalists For? London and New Haven, Co: Yale University Press.

Stenius, H. (2003). Kansalainen, in Hyvärinen, M.; Kurunmäki, J.; Palonen, K.; Pulkkinen, T. & Stenius, H. (Eds.). Käsitteet liikkeessä, Tampere: Vastapaino (In Finnish).

Stevenson, N. (2003). Cultural Citizenship in the «Cultural Society: A Cosmopolitan Approach. Citizenship Studies, 7: 3; 331-348.

Suoranta, J. & Vaden, T. (2008). Wikiworld. Political Economy of Digital Literacy, and the Promise of Participatory Media. University of Tampere: Paulo Freire Research Centre & Open Source Research Group. (<http://wikiworld.wordpress.com>) (19-09-08).

Suutarinen, S. (Ed.) (2000). Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. (In Finnish).

Unga i media (2002). Ungdomsstyrelsens. Ungdomsstyrelsens skrifter 2002; 3. (www.tidningeniskolan.se/uploaded/document/2003/7/7/Unga_i_media_Ungdomsstyrelsens.pdf) (2008-09-19) (In Swedish).

訳注

1 論文冒頭には13歳～17歳と異なる年齢が書かれているが、原文のまま訳している。

2 条文日本語訳は外務省のウェブサイトに掲載されている「児童の権利に関する条約」から転載 <http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jido/zenbun.html>

(訳：土屋祐子)

翻訳担当者一覧

序文・序論 坂本旬 法政大学

1-1 村上郷子 法政大学

1-2 中村純子 川崎市立西生田中学校

1-3 森本洋介 京都大学

1-4 菅原真悟 総合研究大学院大学(院)

1-5 松田ユリ子 神奈川県立相原高等学校

2-1 斎藤俊則 日本教育大学院大学

2-2 上松恵理子 新潟大学

2-3 森本洋介 京都大学

2-4 和田正人 東京学芸大学

2-5 門倉正美 横浜国立大学

3-1 神田真理子 FCT メディア・リテラシー研究所

3-2 田島知之 神奈川大学

3-3 渡辺真由子 ジャーナリスト

3-4 高橋恵美子 法政大学

3-5 登丸あすか 文京学院大学

3-6 土屋祐子 広島経済大学

(原著) Mapping Media Education Policies in the World: Visions, Programmes and Challenges

Editors: Divina Frau-Meigs and Jordi Torrent

Publisher: Jose Ignacio Aguaded-Gomez

Assistant Publishers: M. Amor Perez-Rodriguez y M. Carmen Fonseca-Mora

Published by: The United Nations-Alliance of Civilizations in co-operation with Grupo Comunicar

This text is a collection of papers published in «Comunicar», Latin American Scientific Journal of Media Education, issue 32 (ISSN: 1134-3478), edited March 2009 (www.revistacomunicar.com).

ISBN: 978-84-932380-9-4

世界のメディア教育政策—ビジョン・プログラム・チャレンジ—

監訳 坂本 旬、村上郷子、高橋恵美子

翻訳 坂本 旬・村上郷子・中村純子・森本洋介・菅原真悟・松田ユリ子・斎藤俊則・
上松恵理子・和田正人・門倉正美・神田真理子・田島知之・渡辺真由子・
高橋恵美子・登丸あすか・土屋祐子

発行 2012年9月30日

発行者 法政大学キャリアデザイン学部教授 坂本 旬
東京都千代田区富士見 2-17-1

本研究は科研費（19300286）の助成を受けたものである。