

追江 博昭 (正会員)

「情報処理学会論文誌」 第45巻 第12号別刷 平成16年12月発行

情報教育の観点から見たメディア・リテラシーの必要性和 その教育内容

齋藤 俊 則 大 岩 元

推薦論文

情報教育の観点から見たメディア・リテラシーの必要性和その教育内容

齋藤俊則† 大岩元†

情報メディアとしてのインターネットの普及によって人々の情報受容のあり方が変化し、「情報内容を自分の力で批判的に吟味する力」すなわち、メディア・リテラシーの育成が教育の重要な部分を占めるようになってきた。情報教育という観点から、メディア・リテラシー教育を行う場合の「教育目標」、「教育内容」、「教育実践のモデル」を検討し、大学生への情報教育の一環として、記号学に基づくテキスト読解を行わせることを試みた。その結果、「情報の価値や信頼性」を吟味するためには、(1)メディアと自己との関係を中心に日常生活を再発見すること、(2)社会的なコンテキストに注意を払わなければならないこと、(3)無意識に設定している自分の視点を顕在化させること、が有効であることが分かった。

Media Literacy Based on the Viewpoint of Informatics Education; Necessity and Its Contents

TOSHINORI SAITO† and HAJIME OHIWA†

This paper discusses media literacy from the viewpoint of informatics education. In accordance with the fact that recent proliferation of the Internet has changed the style of information reception activity, necessity of acquiring media literacy, which is defined as an ability to examine and evaluate critically the content of information by oneself, has been increased. We point out the pedagogical contents of media literacy education as a part of informatics education by the following three: pedagogical objectives, its main contents, and a model of pedagogical practice. We let undergraduate students do text-reading practice based on semiotics, and have found that the following three points are effective for them to examine and evaluate contents of information critically, namely. (1) ordinal relationship between media and oneself on one's daily life must be rediscovered, (2) influence of social context must be considered, (3) viewpoint which is set unconsciously by oneself must be made explicit.

1. はじめに

インターネットが普及し、その利用形態が多様化した現在、メディア・リテラシー育成の重要性はますます高まっている。

メディア・リテラシーの概念を一概に定義づけることは難しいが、「マスメディアを批判的に視聴する能力」が含まれるという点では共通理解が存在する。現在ではそれに加えて、各種メディアを活用したコミュニケーション能力（情報発信の能力も含まれる）が重視されつつある¹⁾。本論文では、「メディア」の概念を情報教育の対象であるインターネットにまで拡張したう

えで、情報に対する批判的な解釈能力としてのメディア・リテラシーの必要性に焦点を当てて議論を行う。

従来、メディア・リテラシーに関する議論は「マスメディア対視聴者」の図式を前提に行われてきた。特にマスメディアの挙動に対して視聴者が批判的な視座を持つことや、発信される情報に対して能動的に解釈することの重要性が主張されてきた。その主張の背景には、マスメディアと視聴者との間にある一方的な関係、すなわちマスメディアが巨大な資本力・政治力を背景としながら情報発信者の役割を一手に担い、その裏返しとして視聴者が与えられた情報を消費する受動的な存在としてのみ位置付けられてきたことへの危機

† 慶應義塾大学環境情報学部
Faculty of Environmental Information, Keio University

本論文の内容は2003年8月の情報教育シンポジウムにて報告され、CE研究会主査により情報処理学会論文誌への掲載が推薦された論文である。

感や、「やらせ」や「情報操作」などの不祥事を繰り返すマスメディアの体質への不信感などがある²⁾。

インターネットの普及は上述の「マスメディア対視聴者」の図式を前提とするメディア・リテラシーの議論を一変させる出来事である。従来マスメディアからの情報の“受け手”であった多くの人が、匿名性を保ちつつ不特定多数に向けて情報発信を行う手段を手に入れた。さらに、多様な用途やサービスが開発されることにより、インターネットは仕事から趣味・娯楽に至るまで日常の様々な活動に介在するようになった。メディア・リテラシーについての議論は、インターネットによって生じた情報発信者の多様化や、日常生活の情報への依存度の高まりといった新しい事態に目を向けて行われなければならない。

筆者らはメディア・リテラシーの育成が情報教育の主題の1つであることを主張する。上述のとおり、インターネットを情報メディアとして積極的に活用するためには、かつてマスメディアが情報発信の主流を占めていた時代には強く意識されることのなかった高度なリテラシーが必要である。特に“情報を読む力”としてのメディア・リテラシー、すなわち質の面において玉石混交の状態にある多くの情報に対してその価値や信頼性を評価し選別する能力の獲得が重要である³⁾。仮にインターネットへの接続やソフトウェアの操作が可能であったとしても、このような能力を欠いてしまっただけでは、インターネットにおける情報活用は実質的に成立しないといっている。したがって、その育成は情報教育における1つの主題として扱われるべきである。

本論文は過去4年にわたる筆者らの、情報教育におけるメディア・リテラシーの実現に向けた研究と教育実践の延長線上にある^{4)~8)}。2002年に情報教育の一環としてメディア・リテラシーを学ぶための総合的なテキストブックを出版し⁹⁾、情報教育のカテゴリに記号学の視点によるメディア・リテラシーを位置付けるとともに、その内容を体系化した。本論文はこれらの研究内容を総括するとともに、研究と並行して行われてきた教育実践の過程で得られた知見を示すものである。

以降、本論文では次のような順序で議論を進める。まず、独立した教育実践として多岐にわたる内容を持つメディア・リテラシーをいかに情報教育の中に位置付けるべきかを議論する(2章)。次に、そのような教育実践の具体例として、筆者らが大学生に対して行った授業のカリキュラムや演習課題を示したうえで(3章)、特にこのような内容の教育を試みる際に教員がふまえるべき事柄を、過去4年にわたって継続してき

た教育実践に対する筆者らの解釈をふまえ、教育現場から得られた知見として示す(4章)。さらに、得られた結果を教育研究の立場から検討する(5章)。

2. 情報教育としてのメディア・リテラシーの概要

本章では教育実践の具体的設計に先立つ考え方を「情報教育とメディア・リテラシーの関係」、「教育目標」、「教育内容」、「実践のモデル」の4つの観点から述べる。

2.1 情報教育とメディア・リテラシーの関係

筆者らはメディア・リテラシーの観点による情報の解釈についての教育を、情報教育を構成する教育実践の一部として位置付ける。情報教育とメディア・リテラシーは、そもそも独立して取り組まれてきた教育実践であり、それらの関係に関する明確な共通理解はいまのところ存在しない。したがって筆者らは、情報教育の教育実践の拡充を目的に、メディア・リテラシーの観点による教育を導入するという立場を積極的にとる。

この立場をとることの最も本質的な意味は、メディア・リテラシーの教育の根幹にある情報と社会の関係についての理解を、情報の解釈を主題とする情報教育の前提として導入する点にある。メディア・リテラシーにおいて主題とされる情報とは、人が情報メディアの中から読み取る情報である。それに対して社会は、「情報に対する解釈を形成する文脈としての社会」、「情報によって育まれる想像力を通して維持・構築されるものとしての社会」という2つの側面において理解される。情報と社会の関係についてのこのような理解は、社会学に基づくメディア研究を背景とするメディア・リテラシーの教育の中では強調されてきたが、従来の情報教育の中では必ずしも強調されてこなかった。

2.2 教育目標の設定

筆者らは「情報の価値や信頼性を批判的に吟味し判断する力を育むこと」を教育目標の中心に据えるべきであると考えた。このような批判的な判断力ないしは読解力の育成に重きを置いた目標設定は世界的に行われているメディア・リテラシーの取り組みの中で一般的なものであり¹⁰⁾、筆者らもその考え方に賛同するのである。

さらに、上述の教育目標に対して次の2つの下位目標を設定する。第1の目標は「情報発信と情報受容の双方の過程に作用する“社会的コンテキスト”を意識化させること」であり、第2の目標は「情報の読み手としての学習者自身の価値観を相対化させること」で

ある。これらは同種の教育において一般的である教育目標に対する筆者らの解釈であると同時に、教育実践の方向性を与えるものである。

第1の目標における「社会的コンテキスト」とは、情報の送り手・読み手が属する社会の政治、経済、文化の動向、それらの背後にある歴史的背景、その中で流通する言説の体現する価値基準のあり方などである。情報の発信も受容も、そのいずれもが何らかの社会的コンテキストを背景になされる行為として解釈される。すなわち情報発信の場においてそれは、取り上げるべき事柄や用いられる表現の取捨選択に影響を与え、情報受容の過程においてそれは、読み手の関心の所在やその受け取り方などに影響を与える。

第2の目標における「価値観」とは、読み手が、見出された物事の価値や意味を分類するカテゴリの体系である。読み手にとっての情報とは、カテゴリ体系としての価値観のフィルタを通して対象を分類した結果であると考えられる。その意味で、読み手の価値観とは情報に対する価値判断の基準であり、そのあり方は表現に対する読み手の解釈に直接的に反映される。

上記の2つの目標に含まれる「意識化」と「相対化」という表現は、メディア・リテラシーにおいて重視される学習行為の手続きを示す。社会的コンテキストを「意識化」することとは、日常的な情報受容の過程に関与する様々なコンテキストの存在をあえて顕在化し、考察の対象として意識にとらえることである。また、価値観を「相対化」することとは、情報受容に際してよりどころとされる価値判断の基準を見直すと同時に、それとは異なる価値判断の基準がつねにありうることを知ることによって、情報に対して与えられる解釈が他の様々な可能性の中の1つにすぎないことを理解することである。2つの目標は、これらの手続きによって学習者の情報の読解の可能性を広げ、情報に対してより主体的かつ選択的に価値判断を下す力をつけることを目指すものである。

2.3 優先すべき教育内容

2.2節で示した教育目標を達成するための教育実践の内容を議論する。

筆者らは「情報の分析的な読解」を最も優先すべき教育内容として位置付ける。分析的な読解とは、情報を読み取る過程での社会的コンテキストや読み手の価値観の関与を実感するために、あらかじめ設定された特定の視点から情報を読み解くことである。特にインターネットやマスメディアにおいて実際に生産され流通するメディアテキスト（情報受容の際に読み取りの対象となるあらゆる表現）を対象に分析的な読解を行

うことは、現実の情報受容の場面における社会的コンテキストや価値観の作用に気付かせるうえで有効である。さらに、このことを通して送り手の立場ではいかに表現すべきかを学ぶこともできる。その意味で筆者らは、情報の分析的な読解を通して“読む力をつけること”の重要性を強調する。

一般的なメディア・リテラシーの教育実践においては、情報の受容と同時に発信に関する事柄も取り組まれている。代表的な例としては、たとえば模擬的にテレビCMの制作を行う実践などがあげられる¹¹⁾。情報教育の立場から同様の実践として考えられるのは、特定の目的を持ったWebサイトの制作などであろう。これらの実践は、情報の送り手の立場からメディアテキストの制作過程の現実を体験的に学ぶことができ、情報の受容の際の判断基準を形成するうえでも確かに有益である。

しかし限られた時間の中で読解と制作・発信のどちらか一方を行うのであれば、まずは読解を行うべきである。なぜならば、限られた時間において制作実習などを行う場合、結果として何らかのメディア作品が完成しただけ、あるいはメディアテキストの制作に必要なソフトウェアの操作スキルを学ぶだけに終わってしまう可能性が高く、情報に対する批判的な視点を得ることは難しいからである。

2.4 教育実践のモデル

上述の教育目標のもとでメディアテキストの分析的な読解を実践するためには、そのような行為の枠組みを与えるモデルが必要である。筆者らはそのようなモデルとして記号学によるテキスト読解のモデルが有効であると考えられる。

記号学によるテキスト読解は、読解対象となるテキストを記号、すなわち「他の何かを代表する何か」¹²⁾による構成物と見なすことから始まる（ここでいう「代表する」は「意味する」と読み替えて差し支えない）。そして、テキストの中に見いだされる記号の意味作用を支えるメカニズムを読み解いていく。このやり方は過去において、狭い意味での文字を中心とするテキストのみならず、幅広い文化的事象の読解および解明のために応用されてきた（たとえばバルトの文献を参照¹³⁾）。現在でも文化研究・批評の際の基本的な方法として広く用いられている¹⁴⁾。

情報教育においても記号学の有効性に注目する研究事例がある。武井らは電子化教材における、人間が「同じ」と見なす複数の記号をコンピュータが「違う」として区別してしまうことによって生ずる問題点について、記号学の視点によって解決策が見いだされ

ることを主張している^{15),16)}。さらに武井は、言語行為やコミュニケーション行為に帰着しえない情報探索行動を「情報行為」と呼び、情報社会における個人と社会の関係の記述を試みている¹⁷⁾。これらの先行研究は、情報教育の一環としてのメディア・リテラシーにおいて、第1に「読む」という行為に注目すべきであると考え筆者らの基本姿勢に影響を与えている。

本研究に記号学の視点を導入する意義は次の点にある。記号学の視点はテキストにおける表現の選択や構成の仕方、およびその読み取り方を、社会的な次元の問題として批判的に考察することを可能にする。記号学によれば、記号の分節の仕方や記号における表現と意味との関係は、社会的に共有される価値体系、すなわちコードのシステムのみが保証するものであり、それらの関係は本来、恣意的である。2.2節で述べた2つの下位目標は、本来恣意的であるはずのこれらとの関係にリアリティが与えられる社会的条件(価値観、社会的コンテキスト)を批判的に問い直すことを目指すものである。批判的な視点の基礎をなす、表現の与えるリアリティが社会的条件によって構成されるものであるという認識は、記号の恣意性をはじめとする、意味作用のメカニズムについての理解があってこそ生ずるものである。

3. 教育実践の事例

本章では筆者らが主張する「メディア・リテラシーの観点による情報教育」の具体例を示す。ここで示されるのは筆者らが勤務する慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスにおいて2003年度秋学期に「クラスタ科目」として開講されている「情報教育論」における事例である。「クラスタ科目」は主に学部3、4年生と大学院生(修士課程在籍者)向けに開講されている科目であるが、学年制をとっていないため、実際には学部1年生から修士1年生までの計161名が履修している。この科目は情報教育の教育内容と教育方法を主題とし、最終的に各履修者が教育者の立場から情報教育の授業設計を行うことを目標とする。履修者に公開されている講義シラバスでは「情報教育では、技術を習得するという面とともに、情報技術のうえで扱う“情報”自体についても、扱う必要がある」と記述されており、メディア・リテラシーは情報倫理とともに「情報技術のうえで扱う“情報”自体」の学習であると位置付けられている。全13回の講義のうちメディア・リテラシーに関する講義は第2回から第5回までの4回にわたって連続して行われた。

3.1 授業の全体設計

全4回の授業の全体像について述べる。授業内容は2.2節で示した教育目標およびその下位目標を、4回の授業で段階を踏みながら達成できるように設計した。第1段階では記号概念の基本的な理解を形成し、第2、第3段階では2.2節で下位目標として明記された「社会的コンテキストの意識化」「価値観の相対化」の意義と方法を学ぶ。第4段階では受講者自身の価値観を主題化する。これらの段階を通して、情報の価値や信頼性を批判的に判断するためにはメディアテキストのみならず、自己の価値観に対する批判的な視座を持つことも重要であることを理解させる。以下、それぞれの段階の詳細を述べる。

3.1.1 第1段階：記号概念の理解

第1段階では、記号学の基本的な発想を記号概念の意味とともに理解させる。特に情報を“表現(メディアテキスト)”と“それが象徴するもの(意味)”という2つのレベルから考察する発想自体を理解させることに重点を置く。

3.1.2 第2段階：送り手とメディアテキストの関係に注目した読解

第2段階では送り手とメディアテキストとの関係に焦点を当てる。特に送り手によるメディアテキストの生産過程が“表現のコード化の過程”であり、その過程においては送り手の価値観に従って表現の選択と排除が行われること、またそこから、表すことの本質は選択と排除の界面を定める切り取り(分節)であること、などを理解させる。

3.1.3 第3段階：読み手とメディアテキストの関係に注目した読解

第3段階では読み手とメディアテキストとの関係に焦点を当てる。そのうえで、あらゆるメディアテキストは読み手の生活する社会的コンテキストの中で読み手自身の価値観を解釈コードとしながら読まれること、また読み手の価値観とは個人的なものでありつつも、社会的コンテキストの中で形成されるという点で社会のあり方とのつながりを持つものであること、などを理解させる。

3.1.4 第4段階：読み手としての自己の価値観の相対化

第4段階では読み手としての受講者自身の価値観に焦点を当てる。まずは表現を解釈する際の読み手の視野が、それぞれが置かれるコンテキストやその中で無意識のうちに形成される価値観のあり方によってつねに限定され方向付けられていることに注意を促す。そのうえで、情報に対する価値判断の信頼度を高めるた

表 1 授業の全体像

Table 1 Full particulars of class curriculum.

講義回数	学習段階	講義タイトル	内容	演習課題
1	記号概念の理解	情報教育とメディア・リテラシー/メディアテキストを読み解く	(1) メディア・リテラシーの定義・考え方の紹介 (2) 情報教育についての講義の中でメディア・リテラシーが登場する必然性の説明 (3) シンボル(記号)という考え方の紹介	演習 1. 今、この教室で、あなたの気を引くシンボルを 3 つあげ、それぞれの象徴する意味を書きなさい 演習 2. 次の雑誌広告からはどのようなシンボルが見いだされるか。見いだされたシンボルとそれが象徴する内容を、見いだされた順に記述しなさい
2	送り手とメディアテキストの関係に注目した読解	メディアと価値観	(1) 「シンボルによって現実が生ずる」という考え方の紹介 (2) 「メディアが社会的現実を構築する」という考え方の提示と実例を通じた確認 (3) 「表現することは切り捨てることである」という考え方の提示と実例を通じた確認	演習 1. 先週の雑誌広告をさらに深く読む (1) この広告には何が表されているか (2) その結果として、何が排除されているか (3) その背景にはどのような価値観が読み取られるか
3	読み手とメディアテキストの関係に注目した読解	メディアとコンテキスト	(1) 「解釈コードの二面性」の解説と実例を通じた確認 (2) 「社会的コンテキスト」の解説と演習による確認 (3) 「読み手は社会の一部である」という理解の形成	演習 1. (1) 次の雑誌広告に対して、あなたはどのような印象を持ちますか (2) その印象はあなた自身のどのようなアイデンティティと関係がありそうですか 演習 2. 先週読解したコンピュータの雑誌広告について (1) あなたはどのような立場からそれを読んでいるのだと考えられますか。また、そのことによって読み取られる意味内容にどのような影響があると考えられますか(複数ある場合は、それぞれの関係も考えてください) (2) そのような立場から読むことを促す力として、どのような社会的な力が作用していると考えられますか
4	読み手としての自己の価値観の相対化	コンテキストを超えたコミュニケーションの可能性	(1) 情報社会における文化の傾向についての問題提起 (2) 情報社会における「価値観・アイデンティティの見直し」の重要性の説明 (3) 読むメディアリテラシーから発信するメディアリテラシーへの展望の提示	演習 1. (1) 自分の普段の学生生活を振り返り、「SFC 特有の行動様式・規範・文化」だと思われるものを記述せよ (2) 日常のコミュニケーションにおいて、自分が SFC の学生であるがゆえに相手との誤解やトラブルが生じたと思われる例はあるか。それはどのような相手とのどのようなメディアを用いたコミュニケーションの中で生じたか 演習 2. 4 回の講義を振り返り、以下の点を記述せよ (1) この講義で学んだこと (2) この講義で感じたこと (3) 意見・いたいこと

めには情報を多角的な観点から見ていくことが必要なこと、そのためには読み手自身の置かれているコンテキストや、無意識のうちに関心のありかや視野を規定する価値観を、意識的に見直し相対化することが重要であることなどを理解させる。

3.1.5 学習段階と授業回の対応

今回はこれらの学習段階を第 1 段階 → 第 1 回というかたちでそれぞれの授業回に割り当てた(表 1 を参照)。また、これらの中心的な内容のほかに、情報

教育のあり方自体を議論するという科目全体の主旨に従って「情報教育とメディア・リテラシーの関係」についての内容を取り入れた(第 1 回と第 4 回)。

3.2 授業の形式

授業の形式は講義と演習である。講義は教室のプロジェクトにスライド教材を示しながら行った。演習は出席者全員に解答用紙(罫線のみが引かれたもの)を配布し、教員が示した設問に対して記述を行う形式である。講義時間は授業時間(90分)のうちの 60 分前後

を割り当て、演習には各回の20～30分を割り当てた。

3.3 各回の講義と演習について

受講者が「情報を読む力」を身に付けるためには、実際にメディア・テキストを読み解く体験を持つことが重要となると考えた。そのため今回の実践では講義に加えて毎回必ず演習の時間をとることによって、そのような体験の機会を設けた。ここではそれぞれの回の講義および演習（演習課題は表1を参照）の意図を説明する。

3.3.1 第1回の講義と演習

3.3.1.1 講義の目標と概要

第1回の講義は「記号学に基づくメディアテキスト読解への導入を図ること」を目標として行った。講義内容のあらましは以下の3点である。

- (1) メディア・リテラシーの定義・考え方の紹介
- (2) 情報教育についての講義の中でメディア・リテラシーが登場する必然性の説明
- (3) シンボル（記号）という考え方の紹介

(1)については、代表的なメディア・リテラシーの定義^{1),9)}に触れつつ、その基本的な構成要素を「メディアを読む能力」、「メディアを活用して書き表す能力」、「メディアにアクセスする能力」、「メディアの活用をコントロールする能力」の4つに分類し、説明を行った。加えて、「メディアを読む能力」がその他のすべての能力の基礎になるという筆者らの考え方を説明した。

(2)については、「情報教育がすべきなのは情報社会に自律的に参画するために必要な技術・知識・能力の育成」であるという筆者らの解釈を紹介し、メディア・リテラシーがそれに寄与する教育であることを説明した。

(3)については、次回以降の講義の実質的な内容である記号学に基づくメディアテキストの読解の導入として、記号学における記号概念の説明を行った。今回の一連の講義においては、記号が持つ象徴的な機能を強調するために、あえて記号を「シンボル」と呼び換えて用いることにした。

3.3.1.2 演習の概要

第1回は2回に分けて演習を行った。まずはじめに、メディア・リテラシーにおいてメディアテキストを読み解いていくことの意味、その際のモデルとしての記号学の位置付け、さらに記号学における記号概念を説明したあとで、演習1を10分間にわたって実施した。

演習1の意図は、実際のメディアテキストを読み解く前の段階で記号概念の理解を促すことにある。読み

私にできることを、デルが広げてくれた
デルのノートなら、デジタル編集はもちろん、いろんなことがデスクトップのように

New!

インテル® Celeron® プロセッサ 2GHz
5200MHz 4GB PC2-5300 (DDR2) SDRAM (2GB)
大画面15インチ TFT XGA液晶ディスプレイ

60日保証
お支払い開始日より
サブペン保証期間

Microsoft Windows® XP Professional

Dell Notebooks
Inspiron™ 1100
やがらにこのすべてデスクトップ機からの転送で成る。スキャンソフト。

¥134,800

Inspiron™ 5100
¥164,800

デルがモバイルシーンにおすすめする
Microsoft Windows® XP Professional

図1 読解対象の広告

Fig. 1 Advertisement used as a subject of reading practice.

解きの対象が「教室の中の風景」であるのは、記号の本質的な成立条件が読み手の側にあること、すなわち特定の送り手によって伝達を意図して作成された表現だけが記号ではないことを実感させるためである。演習1を終えた後で、記号と見なされるものの実例（たとえば教員の「服装」とそれが象徴する意味の可能性）を交えながら再度記号概念の理解を促した。

演習2はすべての講義を終えた後で15分間にわたって実施した。メディアテキストの実例として雑誌広告（図1）¹⁸⁾を提示した。この演習の意図はメディアテキストから受け取る印象が、その中に見いだされる様々な記号の作用によるものであることを実感させることである。なお、読解の対象としてこの雑誌広告を選んだ理由は、まず第1に「コンピュータについてのイメージ形成」に関するものであることが情報教育という科目全体の主旨との関連性を強めると考えた点、第2にビジュアルイメージが鮮明で分析しやすいと考えられた点、第3にビジュアルイメージの中に描かれたモチーフ（「女性」と「コンピュータ」など）が読み手との関係において多様な解釈を生み出しそうであると思われた点、などがあげられる。

3.3.2 第2回の講義と演習

3.3.2.1 講義の目標と概要

第2回の講義は「〈表現は構成されたものである〉という考え方を手がかりに、メディアテキストの表現と送り手（制作者）の価値観の関係を理解させること」を目標として行った。講義内容のあらまきは以下の3点である。

- (1) 「シンボルによって現実が生ずる」という考え方の紹介
- (2) 「メディアが社会的現実を構築する」という考え方の提示と事例を通した確認
- (3) 「表現することは切り捨てることである」という考え方の提示と事例を通した確認

(1)については、ソシユール記号学における「記号によって対象が生ずる」という基本前提を、シンボルと現実との関係に置き換えて説明した。この点は、次の(2)、(3)において提示されるメディアテキストの恣意性に関する解釈の可能性を理解するうえでの前提となる部分である。

(2)については、同じ出来事を報じた新聞社5社の見出しを比較しつつ、メディアテキストがそれぞれの制作者の価値観に基づく視点によって構成されたものであることを説明した。そのうえで、メディアは社会的現実を客観的に映し出すのではなく、特定の視点から構成されたメディアテキストを日々送り出すことによって、社会的現実を積極的に作り出す要因となることを解説した。

(3)については、写真におけるトリミングの実例、および電子メールの書き出しにおける相手の敬称の選択などの実例を見せながら、表現することが「表すべきでないものを切り捨てること」を不可避ともなうことを説明した。さらに、メディアテキストの制作者の価値観がこの「切り捨てる」の基準の中に現れることを解説した。

3.3.2.2 演習の概要

第2回の演習はすべての講義が終了した後の20分間を使って実施された。演習の主旨は、あらゆるメディアテキストが制作者の恣意によって“構成されたもの”であることを、読解を通して実感させることである。学習の継続性に配慮して、前回の演習の際に用いた“コンピュータの雑誌広告”を再び読解対象として選択した。今回は雑誌広告の中から単に記号を見いだすだけでなく、そのような記号が制作者の価値観に従って取捨選択の過程を経て配置されることを理解させることに重点を置いた。

3.3.3 第3回の講義と演習

3.3.3.1 講義の目標と概要

第3回の講義は「〈解釈コード〉と〈社会的コンテキスト〉というキーワードを手がかりに、メディアテキストの読みと読み手の価値観との関係を理解させること」を目標として行った。講義内容のあらまきは以下の3点である。

- (1) 「解釈コードの二面性」の解説と事例を通した確認
- (2) 「社会的コンテキスト」の解説と演習による確認
- (3) 「読み手は社会の一部である」という理解の形成

(1)については、解釈コードは制作者が構成した表現をシンボルとして解釈する際の読み手の側の価値基準（価値観）そのものであり、その点で個人的な側面があること、その一方でそれは集団によって共有され維持されるものである点で社会的な側面があること、を解説した。事例として、雑誌広告（図1）の読み取りにおいて「若いOL」を規定する解釈コードのあり方を取り上げた。

(2)については、メディアテキストの解釈は、メディアテキストと読み手を取り巻く特定の社会的コンテキストに規定されることを解説した。さらに、読み手の解釈コード（価値観）は読み手自身が認識する自己のアイデンティティを反映すること、そして個人のアイデンティティのあり方は、社会的コンテキストによって必然化されるカテゴリとしての社会的立場への帰属の問題としてとらえられることをあわせて解説した。これらの解説は、演習1（次項参照）を実施し、そこでとられた題材（雑誌広告）を例にとりながら行った。

(3)については、解釈コード、社会的コンテキストの影響を通して、読み手自身もまた社会的現実を形成する一要因であることを解説した。さらにこの点から一步踏み込んで、メディアと視聴者をめぐる社会的帰属への圧力の問題や、その帰結の1つとしての社会的マイノリティの発生と抑圧についての問題があることなどにも触れた。

3.3.3.2 演習の概要

第3回の演習は2回に分けて実施した。この回の学習内容の焦点は“読み手の価値観”や“社会的コンテキスト”にあるため、どちらの演習もテキストの読み手としての「あなた自身のアイデンティティ」や「あなたの立場」を問うものとした。

演習1では1993年発行の料理雑誌に掲載されていた「イタリア料理専用油」の広告を読解の題材として提示した。10年前の広告であること、広告の主な対象が主婦層であることなどが受講者たち（10代後半

から 20 代前半の大学生) に与える違和感を, 時代の経過による社会的コンテクストの変化や受講者のアイデンティティのあり方と関連付けて理解させることを意図した。

また, 講義終了後の 20 分間にわたって実施した演習 2 では, 第 1 回, 第 2 回で用いた“コンピュータの雑誌広告”を再度取り上げ, 受講者の継続的な理解を深めることに配慮した。

3.3.4 第 4 回の講義と演習

3.3.4.1 講義の目標と概要

第 4 回の講義は「他者との相互理解における, 自己の価値観の相対化の重要性を理解させること」を目標として行った。講義内容のあらまきは以下の 3 点である。

- (1) 情報社会における文化の傾向についての問題提起
- (2) 情報社会における「価値観・アイデンティティの見直し」の重要性の説明
- (3) 読むメディアリテラシーから発信するメディアリテラシーへの展望の提示

(1) については, 情報社会においては, 従来の日本の教育では必ずしも取り上げられなかった「文化や価値観のコンテクストの差異をふまえたコミュニケーション」の重要性が以前に増して高まることを問題として提起した。その理由として, 情報源の多様化により社会全体を包括する文化や価値観が成立しにくい状況が生じつつあること, その一方でインターネットの社会的な普及により個人を情報メディアを介したコミュニケーションへ動員する社会的圧力が強まることなどに言及した。

(2) については, コンテクストの差異をふまえてコミュニケーションを行う力を, 教育の中でいかに付けていくかという論点からメディア・リテラシーの意義を再検討した。そのような力をつける出発点として, まずは情報の読み手の立場から自己の価値観・アイデンティティやその価値観を支える社会的コンテクストを意識的に見直し, 相対化することが重要であることを説明した。

(3) については, 現在のメディア・リテラシーの関心が, 読み解くことからコミュニケーションへと向かっていることを解説した。情報教育の中にメディア・リテラシーを位置付けるという筆者の立場から, 従来のソフトウェア操作中心の情報リテラシー教育が「コミュニケーションのメディア・リテラシー」の導入によって充実する可能性があること, しかしその基礎には情報を読むという立場から出発する本講座のメディア・

リテラシーがあること, などに言及した。

3.3.4.2 演習の概要

第 4 回の講義の主題は, “読み手としての“自己”の相対化”を行うことである。その主題を受講者自身の問題としてとらえてもらうために, 演習 1 においては受講者自身の置かれている具体的な状況として「湘南藤沢キャンパス (SFC) の学生であること」を取り上げた。

これは, 第 3 回の演習を行った結果として, 受講者たちが筆者らの想像を超えて「SFC の学生であること」に自己のアイデンティティを見いだしていることが分かったためである。そのうえで, この演習の意図として「SFC の学生であること」の持つ意味を記述によって顕在化させ, その結果として受講者各自が自己の相対化をする契機とすることを設定した。演習は講義の終了後に 20 分間の時間をとって実施した。

演習 2 では受講者が全 4 回のメディア・リテラシーの授業を総括するための設問を設けた。授業内容を振り返る際の焦点を明確化しつつ, 必要以上に誘導的な設問を避けるために, 総括のために本質的と思われる 3 つの観点 (「学んだこと」, 「感じたこと」, 「いたいこと」, 表 1 参照) のみを設けた。すべての講義が終了した後の 15 分間で実施した。

4. 教育実践から得られた知見

筆者らは 4 年間にわたりメディア・リテラシーの観点からの情報教育に関する研究を行うとともに, 教員の立場から主に大学において教育実践を行ってきた。その間における筆者らの関心は, メディア・リテラシーの観点を取り入れた情報教育の可能性を示すだけでなく, 実際の現場での教育実践に結び付く知見の産出にあった。授業改善を重ねる間に形成された「暗黙知」に属する知識を, 教育実践から得られた知見として記述することには一定の価値があると考え, 特に重要と考える 3 点を記述する。これらの知見は筆者らが継続的に関わってきた教育実践の中で形成されたものであり, あらゆる現場に通じる汎用性を有すると主張するまでには至っていない。しかし「同様の実践を試みる教員の立場」という視点にたつたとき, これらは情報教育にとって有用な知見であるといえるものと信じる。

4.1 受講者による日常の再発見について

3 章の実践事例において, 最終回 (第 4 回) の後で受講者に記述させた総括 (演習 2) には, 日常的に接しているメディアテキストと送り手 (制作者)・読み手 (視聴者) の価値観・アイデンティティとの関係に

表2 メディアとの関係に関する発見の表明の割合(第4回演習2より)

Table 2 Ratio of expressions about the discoveries of the relationship with media (from practice 2 of the 4th lecture).

分類*	A	B
件数 (%)	29 (29.9)	68 (70.1)

*分類について

A: メディアと送り手・読み手の関係についての発見・見直しを表明したグループ

B: そのような表明がなかったグループ

ついて、何らかの発見や見直しがあったことを表明する記述が全体の3割近く見られた(表2)。

評価者でもある教師が見ることを前提に書かれた記述であるためすべてを額面どおりに受け取ることはできないが、これらは今回の実践が受講者に対して一時的にはあれ日常を見直す契機となったことを示唆している。

学習者が授業を契機に自己の日常生活を振り返り、メディアとの関係を再考し、それまで見だせなかった何かを発見することは、メディア・リテラシーの最も重要な教育効果の1つである。なぜなら、メディアテキストの批判的な読解の実践は、教室内だけの出来事にとどまらず、学習者の日常生活の“現実”において生かされてこそ意味があるからである。授業の内容が学習者の日常生活にどのように生かされているかを実際に確認することは困難であるが、教育実践において学習者に「日常の再発見」を促すことは重要である。

学習者に自己とメディアとの関係の見直しを促すうえで、主に2つの留意点がある。1つはメディアテキストの読解を実践する際の読解対象として、学習者の日常生活に身近な題材を選択すること、もう1つは読解の際に学習者自身の価値観やアイデンティティのあり方との関連を問うことである。たとえば3章で報告した実践における題材選択の際には、受講者たちの生活を取り巻くであろうコンテキストを考慮した。さらに、そうしたコンテキストに生活することがもたらす価値観への影響を問うような演習(第4回の演習1)を用意した。上記の受講者たちによる総括の記述は、主にこれらによってもたらされたものと解釈される(この2つの留意点は続く4.2, 4.3節で詳しく検討する)。

4.2 教員が社会的コンテキストに目を向けることの重要性

メディア・リテラシーの観点からの情報教育を実践するためには、教員自身が社会的コンテキストとの関連において情報技術を用いることの意味を日々模索す

ることが重要である。

4.1節で議論したように、メディア・リテラシーの教育実践の目的は、たとえば記号学の諸概念のように客観化された知識を与えることよりも、それらの概念を活用することを通して学習者自身に日々生活を送っている“現実”のコンテキストを意識させる点にある。学習者をそのような認識に導くためには、まずは教員自身が現実の社会のコンテキストに目を向けておく必要があることはいうまでもない。

情報技術の活用を現実の社会的コンテキストの中に位置付けていくためには、情報技術に関連する日々の社会の動向に注意を払うことがまず必要である。そのほかにも情報技術の利用と文化やライフスタイルの関係など、技術を中心とする視点からは関連が薄く見える事柄にも注意を払うべきである。

そのような認識は、今回の教育実践においては読解の題材の選び方に反映されている。図1の雑誌広告は受講者が20代を中心とする大学生であることや、コンピュータの利用に対して比較的積極的でありつつも完全な理系・技術系の学部ではないSFCの環境などを考慮した結果選択したものである。読解の題材となるメディアテキストは、読解を行う受講者を取り巻く生活のコンテキストから離れすぎると演習の意義が伝わらない。一方で、たとえば同じ大学生であっても、性別や趣味指向、生活圏の違いなどによって、取り巻くであろうコンテキストには様々なレベルでの差異があるため、予定調和的に読解の結果を予測することも不可能である。図1の題材はこれらの点を考慮して選択されたものであり、結果として「SFCの学生である」というアイデンティティが筆者らの想像を超えて強く読解に影響することが分かるなど、教育実践を充実させることに役立った。

このように、メディア・リテラシーの観点から情報教育を行うためには、教員は情報技術やその活用の問題を他の事象から切り離して見るのではなく、つねに幅広い事象との関連においてそれらを理解する必要がある。それゆえに教員の意識は、自身が日常生活を送る社会のコンテキストに対してつねに開かれていなければならない。

4.3 “批判的な視点”の向かう方向について

メディア・リテラシーの教育目標として「情報の価値や信頼性を批判的に吟味し判断する」ことをあげたが、実践を行う段階においては“批判的な視点”が向かう方向に注意を払う必要がある。特にメディアテキストを取り上げて批判的に吟味をする場合、その視点をメディアテキストおよびメディアテキストの制作者

(あるいはその情報の発信元)に向けることは容易である。

しかしそれだけでは不十分である。筆者らの経験によれば、現在の多くの学生はマスメディアやインターネット上にある情報が“うのみ”にできないものであることをある程度知っている。その一方で、情報を受容する自分自身に対する反省的な視点を持たせることは意外に難しい。「情報の価値や信頼性」に対して注意深くあるためには、その情報を読み取る読み手自身の視点のありかをつねに見直すことが不可欠である。その意味では、批判的な視点を学習者自身に向けさせることで、無意識のうちに各自の視点の方向を規定する価値観やコンテキストの作用を顕在化し、相対化するための実践を必ず行うべきである。

さらに4.1節で言及したとおり、学習者の価値観を主題化することは、学習者に当事者意識を与え、結果的にメディア・リテラシーを「自分の問題」としてとらえさせる効果もある。実際、筆者らが得た受講者からの授業後の感想の中に、単に「メディアを疑え」という授業に終わらなかった点が良かったという指摘があった。学習者は通り一遍のメディア批判で終わる授業よりも、自己の意識形成との関わりが実感できる授業を求めている。

5. 検 討

5.1 他の教育実践例との比較検討

近年、メディア・リテラシーの考え方は国内の教育現場に徐々に浸透しつつある。本論文で取り上げたメディアテキストに対する批判的な読解能力を主題とする教育実践は、国内では中学・高校の国語科を中心に教育実践例の報告が存在する。ここで筆者らの教育実践の特色を、中学・高校の国語科における教育実践例との比較において検討する。

中学・高校においては雑誌広告やテレビ番組など、メディアテキストを題材にしたメディア・リテラシーの教育実践が取り組まれている。その中には雑誌広告の批判的な読解を主題とする例^{19)~21)}などが存在する。これらの取り組みが国語科を中心に行われる理由としては、情報社会化を背景に、映像と言語が一体となったテキストに対する読解能力や、批判的な思考能力など、言語活動が関与するにもかかわらず従来の国語科では取り組まれてこなかった領域に対する関心の高まりがある²²⁾。

筆者らの教育実践とこれら国語科での教育実践との主な共通点は、日常の視聴では用いない分析的な観点を設定して、メディアテキストの内容を読解する点

である。たとえば左近は中学の国語科の授業で、3つの領域(写真について、言葉について、広告の全体像と意味)ごとに分析の観点を記した「広告分析ワークシート」を利用し、生徒に雑誌広告の分析を実践させた¹⁹⁾。分析の観点を明示したワークシートなどを用いたメディアテキストを読解する手法は他の教育実践にも見られる。筆者らの教育実践ではワークシートは用いないが、明示された分析的な観点からメディアテキストを読むという手法は共通する。

この共通点は、本論文も含むこれらの教育実践の間で、メディアに対する批判的な姿勢を実践を通して育む意図が共有されていることを示す。これらの教育実践は、メディアに対する批判的な姿勢を身に付けるためには、実際にメディアテキストを読み解く体験が不可欠であると考えるところに成立する。この点に関しては筆者らの考えも同様である。

逆に最も異なる点は、筆者らの教育実践が受講者自身の価値観やアイデンティティの見直しを授業に組み込むのに対し、国語科の教育実践でそのような例が見られなかった点である。国語科においてメディアに対してだけでなく「自らの使っている言葉にも批判の目を持って対応できる力も必要である」といった指摘もあるが²²⁾、テキストの読みと読み手である生徒自身の価値観やアイデンティティとの関わりを直接的に問う教育実践は報告を見る限り行われていない。この点には「国語科」という枠組みや、受講者が中学・高校生であることの影響も考えられるが、それ以上に教育の目的が無意識のうちに「メディア批判」へ置かれていることがうかがわれる。筆者らはメディア批判が無意味であるとは考えないが、それ以上に、情報に対する価値判断を下す受講者自身の価値観に対する批判的な視座の育成が重要であると考えられる。

5.2 研究方法に関する検討

西之園は「研究方法と研究成果とが明確でない」という理由から教育実践の研究の困難さを指摘している²³⁾。この点には、教育実践の成立にとっては実践者の価値観や経験的な知識、実践の場の固有性などが重要であるため、それらを排除し知識の普遍性を追及する科学研究の方法論をとりにくいことが関係する。筆者らの研究も同様の困難さをかかえている。そこで本論文の結果について、研究成果と研究方法という順で検討を行う。

まず研究成果が何かという点である。本論文は「インターネットの普及にともなう情報受容状況の変化を情報教育はいかに受け止めるべきか」という課題に対して“新たな教育内容の提案”というかたちで答える

ものである。したがって筆者らはその答えとして示された事柄が研究成果であると考え、すなわち

- (1) 情報教育の新たな教育内容として“情報を読む力”を中心とするメディア・リテラシーを位置付けた点
- (2) 情報教育の立場からその教育目標、教育内容を明確化した点
- (3) 記号学による読解モデルが教育実践の枠組みとして有効であると示した点
- (4) このような主旨に基づく授業を実現するための具体的なカリキュラムと演習課題を開発した点
- (5) 教育実践の経験に基づく3点の知見を示した点の5点である。

次に研究方法である。本論文は筆者らが教育実践者の立場から教育現場を継続的に観察し教育内容の改善を重ねてきた経験の中で得た知見を、内省と概念化による整理を施しつつ記述したものである。この手法は研究者の主観的な経験やその解釈を重視する構成主義的パラダイムに基づく質的研究法の中に位置付けられる²⁴⁾。

質的研究法を採用した理由は、研究の実践性を重視した点にある。メディア・リテラシーは数値によって客観的に把握することが困難な能力であり、教育実践の成否や改善点は教育実践者がそのときどきの教育現場の文脈をふまえて判断しなければならない。特に筆者らは、研究の過程で教師（教育実践者）と研究者の立場を往復しつつ、教育実践の改善に貢献する実践的な知見の獲得を重視してきた。質的研究法は、そのような筆者らのスタンスに合致するものと考え採用した。

質的研究法による研究結果の妥当性は、「持続的な観察 (persistent observation)」を行いながらその途中で分析内容を報告し、直接フィールドに関わらないほかの研究者の批評を受けて解釈の修正を繰り返すことで高められる²⁵⁾。1章で示したとおり、筆者らは過去4年の間に論文や研究報告のかたちで研究の経過を発表してきた。本論文に示した内容はこれまでの研究発表に対する批評をふまえて様々な修正を施してきたものであり、一定の妥当性を有するものと信ずる。

教育実践を支える教育環境や教育技術のあり方、教育を受けたことによる学習者の変化については、本論文では十分に言及することができなかった。これらの点については、エスノグラフィなどの質的研究の方法論に基づいて長期間授業を観察し記述を行うことで、有効な知見を示すことが可能であると考えている。この点は今後の課題である。

6. おわりに

本論文では、メディア・リテラシーの観点からの情報教育について、その概要と具体的な教育実践事例、および教育実践の中から得られた知見を示した。

「情報の価値や信頼性」を吟味するためには、

- (1) メディアと自己との関係を中心に日常生活を再発見すること
- (2) 社会的なコンテクストに注意を払わなければならないこと
- (3) 無意識に設定している自分の視点を顕在化させること

の3点が重要であるが、大学生に対して記号学に基づくテキスト読解を試みみた結果、そのような理解を与えるカリキュラムと演習課題を開発することができた。これは一般大学生に対する情報教育の教育実践として1つの可能性を示すものである。

参考文献

- 1) 鈴木みどり (編)：メディア・リテラシーを学ぶ人のために、世界思想社、p.8 (1997)。
- 2) 渡辺武達：テレビ「やらせ」と「情報操作」、三省堂、p.230 (2001)。
- 3) 宮田加久子：コンピュータ・コミュニケーション 個人が情報を生産・発信することの意味を再考する、マス・コミュニケーション研究、No.53, pp.33-48 (1998)。
- 4) 斎藤俊則、大岩 元：情報教育とメディア・リテラシー、情報教育シンポジウム論文集、*IPSJ Symposium Series*, Vol.99, No.10, pp.9-16 (1999)。
- 5) 斎藤俊則、大岩 元：日常と社会から見た情報—「情報学」構築に向けた一試案、情報処理学会研究報告、2001-CE-60-1, pp.1-7 (2001)。
- 6) 斎藤俊則、大岩 元：メディア・リテラシーとしてのメディア概論、情報教育シンポジウム論文集、*IPSJ Symposium Series*, Vol.2001, No.9, pp.295-302 (2001)。
- 7) 斎藤俊則、大岩 元：メディア・リテラシー教育の論拠としての記号学、日本教育工学会第18回大会講演論文集、K-4-D-3, pp.93-96 (2002)。
- 8) 斎藤俊則、大岩元：情報教育におけるメディア・リテラシーの可能性、情報教育シンポジウム論文集、*IPSJ Symposium Series*, Vol.2003, No.12, pp.83-90 (2003)。
- 9) 斎藤俊則：情報がひらく新しい世界9 メディア・リテラシー、共立出版 (2002)。
- 10) Masterman, L.: A Rationale for Media Education, *Media Literacy in the Information Age; Current Perspectives*, Kubey, R. (Ed), pp.15-68, Transaction Publishers, New Burnswick (2001)。

- 11) 山本 稔, 谷川彰英 (監修): テレビ CM をつ
くろう 情報社会ウォッチング術, 明治図書出版
(1993).
- 12) 菅野盾樹: 恣意性の神話記号論を新たに構想す
る, p.86, 勁草書房 (1999).
- 13) Barthes, R.: *Mythologies*, Les Editions du
Seuil (1957). 篠沢秀夫 (訳): 神話作用, 現代思
潮社 (1967).
- 14) Turner, G.: *British Cultural Studies: An In-
troduction*, Routledge (1996). 溝上由紀ほか
(訳): カルチュラルスタディーズ入門—理論と
英国での発展, pp.28-36, 作品社 (1999).
- 15) 武井恵雄, 横山朋子: 教材作成におけるオブジェ
クトの両義性と同一性, 情報処理学会研究報告,
2000-CE56-5, pp.33-38 (2000).
- 16) 大橋壮礼, 武井恵雄, 横山朋子: 概念の多重性
を重視した学習教材コンテンツの作成, 情報処理
学会研究報告, 2000-CE58-1, pp.1-4 (2000).
- 17) 武井恵雄: 情報学の構成原理としての情報行為,
情報処理学会研究報告, 20001-CE59-4, pp.25-32
(2001).
- 18) デルコンピュータ株式会社 (現・デル株式会社)
の雑誌広告 (一部抜粋), 日経 PC21, 2003 年 5
月号, 日経 BP 社, p.55 (2003).
- 19) 左近妙子: 「広告」のメディア戦略と情報リテ
ラシー入門, 21 世紀型授業づくり 61—実践・国
語科から展開するメディア・リテラシー教育, 佐
藤洋一 (編), pp.90-117, 明治図書 (2002).
- 20) 近藤 聡: テレビニュース「事件の続報」, 21 世
紀型授業づくり 41—メディア・リテラシーを育てる
国語の授業, 井上尚美, 中村敦雄 (編著), pp.119-
129, 明治図書 (2001).
- 21) 太田昌宏: 「三国人」発言問題を考える, 総合
的学習シリーズ—メディアリテラシー教育の実践
事例集, 藤川大祐 (編著), pp.119-125, 学事出
版 (2000).
- 22) 中村敦雄: メディア・リテラシーの基礎理論, 21
世紀型授業づくり 41—メディア・リテラシーを
育てる国語の授業, 井上尚美, 中村敦雄 (編著),
pp.198-210, 明治図書 (2001).
- 23) 西之園晴夫: 知識創造科目開発における教育技
術の研究—教員養成における問題解決能力を
育成する授業開発の事例, 日本教育工学会論文誌,
Vol.27, No.1, pp.37-47 (2003).
- 24) 田口三奈: 構成主義に基づく研究方法論と教育工
学, 日本教育工学会雑誌, Vol.18, No.2, pp.79-85
(1995).
- 25) 久保田賢一: 質的研究の評価方法, 教育工学関
連学協会連合第 5 回全国大会講演論文集, 第 1 分
冊, pp.33-36 (1997).

(平成 16 年 1 月 7 日受付)

(平成 16 年 10 月 4 日採録)

推薦文

本論文は「コンピュータと教育」研究会が 5 年前か
ら毎年主催してきた「情報教育シンポジウム」におい
て, 3 回にわたって発表された情報教育におけるメデ
ィア・リテラシーに関する研究をまとめたものである。
インターネットの普及によって, 人々は玉石混交の情
報にさらされることとなったが, この状況に適切に対
処するには「情報内容を自分の力で批判的に吟味する
力」としてのメディア・リテラシーを身につける必要
がある。本研究では, そのメディア・リテラシーの教
育に関して, 従来のマス・メディアを対象とする議論
ではなく, 記号論を理論的根拠とすることによって,
情報教育としての教育内容を明確化している。この成
果は教科書 (斉藤俊則著「メディア・リテラシー」, 共
立出版, 2002 年) として出版されているが, 本論文に
おいては具体的にコンピュータの雑誌広告を題材とす
る授業の展開とその結果を議論している。すなわち,
記号概念の理解, メディアテキストの解釈における解
釈コードと社会的コンテクストの性質と役割, 読み手
の価値観の影響について, 授業を行った結果について
分析している。

本論文は, 著者らの 4 年間にわたる教育実践の中
で得た知見を内省と概念化作業によって整理し, 記述し
たものであり, 近年社会科学で注目されている「質的
研究」に属する。情報教育は「情報を処理」する技術
の教育から「情報」自体について教育する方向へと視
点が広がりつつあり, 研究方法自体も自然科学的な方
法論をふまえたうえで, 社会科学的研究方法論を導
入する必要性に迫られている。本研究はこうした方向
性に対して新たな一歩を踏み出したものであり, 情報
教育担当者ならびに同研究者に有効な情報を与えるも
のと考えられるので, 情報処理学会論文誌掲載論文と
して推薦する。

(CE 研究会主査 川合 慧)



齋藤 俊則 (正会員)

1995年慶應義塾大学総合政策学部卒業. 2002年慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科単位取得退学. 政策・メディア学修士. 2001年より慶應義塾大学環境情報学部非常勤講師, 2003年より獨協大学経済学部経営学科非常勤講師を兼務. 情報教育の理念・教育内容・教育方法, 教育研究の方法論の研究に従事する. 一般初学者のためのプログラミング教育, メディア・リテラシー教育, テクニカルライティング教育に関心を持つ. 著書: 『情報がひらく新しい世界9 メディア・リテラシー』(共立出版, 2002年, 単著). 日本教育工学会会員, 日本質的心理学会各会員.

1995年慶應義塾大学総合政策学部卒業. 2002年慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科単位取得退学. 政策・メディア学修士. 2001年より慶應義塾大学環境情報学部非常勤講師, 2003年より獨協大学経済学部経営学科非常勤講師を兼務. 情報教育の理念・教育内容・教育方法, 教育研究の方法論の研究に従事する. 一般初学者のためのプログラミング教育, メディア・リテラシー教育, テクニカルライティング教育に関心を持つ. 著書: 『情報がひらく新しい世界9 メディア・リテラシー』(共立出版, 2002年, 単著). 日本教育工学会会員, 日本質的心理学会各会員.



大岩 元 (フェロー)

1965年東京大学理学部物理学科卒業. 1971年東京大学大学院理学系研究科博士課程修了. 理学博士. 東京大学理学部助手, 豊橋技術科学大学講師, 同助教授, 同教授を経て

1992年慶應義塾大学環境情報学部教授. 情報教育学, ソフトウェア工学, 認知工学の研究に従事している. 所属学会: CIEC (Council for Improvement of Education through Computers), 日本ソフトウェア科学会, 電子情報通信学会, 教育システム情報学会, 日本教育工学会, 日本オペレーションズリサーチ学会, 人工知能学会. 研究業績: 超微細加工装置の設計理論と実現, キー入力訓練法の開発, 日本語入力方式の開発, KJ法支援, 都市景観設計支援, ソフトウェア技術者育成法の開発, 情報教育の理念と方法.

教育実践を支える教育環境や教育方法の進化. 教育を受けたことによる学習者の変化について. 本論文は十分に満足することができなかつた. これらの点について, エスノグラフィなどの質的研究の方法論に基づいて長期観察を記録し記述を行うことで, 有効な知見を示すことが可能であると考えている. この点は今後の課題である.

(1000) (1001) (1002) (1003) (1004) (1005) (1006) (1007) (1008) (1009) (1010) (1011) (1012) (1013) (1014) (1015) (1016) (1017) (1018) (1019) (1020) (1021) (1022) (1023) (1024) (1025) (1026) (1027) (1028) (1029) (1030) (1031) (1032) (1033) (1034) (1035) (1036) (1037) (1038) (1039) (1040) (1041) (1042) (1043) (1044) (1045) (1046) (1047) (1048) (1049) (1050) (1051) (1052) (1053) (1054) (1055) (1056) (1057) (1058) (1059) (1060) (1061) (1062) (1063) (1064) (1065) (1066) (1067) (1068) (1069) (1070) (1071) (1072) (1073) (1074) (1075) (1076) (1077) (1078) (1079) (1080) (1081) (1082) (1083) (1084) (1085) (1086) (1087) (1088) (1089) (1090) (1091) (1092) (1093) (1094) (1095) (1096) (1097) (1098) (1099) (1100) (1101) (1102) (1103) (1104) (1105) (1106) (1107) (1108) (1109) (1110) (1111) (1112) (1113) (1114) (1115) (1116) (1117) (1118) (1119) (1120) (1121) (1122) (1123) (1124) (1125) (1126) (1127) (1128) (1129) (1130) (1131) (1132) (1133) (1134) (1135) (1136) (1137) (1138) (1139) (1140) (1141) (1142) (1143) (1144) (1145) (1146) (1147) (1148) (1149) (1150) (1151) (1152) (1153) (1154) (1155) (1156) (1157) (1158) (1159) (1160) (1161) (1162) (1163) (1164) (1165) (1166) (1167) (1168) (1169) (1170) (1171) (1172) (1173) (1174) (1175) (1176) (1177) (1178) (1179) (1180) (1181) (1182) (1183) (1184) (1185) (1186) (1187) (1188) (1189) (1190) (1191) (1192) (1193) (1194) (1195) (1196) (1197) (1198) (1199) (1200)