

異文化間コミュニケーションを中心としたメディア情報リテラシー教育の創造

SAKAMOTO, Jun / 坂本, 旬

(出版者 / Publisher)

法政大学キャリアデザイン学部

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

法政大学キャリアデザイン学部紀要 / 法政大学キャリアデザイン学部紀要

(巻 / Volume)

10

(開始ページ / Start Page)

157

(終了ページ / End Page)

175

(発行年 / Year)

2013-03

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00008798>

異文化間コミュニケーションを中心とした メディア情報リテラシー教育の創造

法政大学キャリアデザイン学部 教授 坂本 旬

はじめに

私たち——カルチャー・クエスト・ジャパン——がこれまで取り組んできた、異文化コミュニケーションを中心としたメディア情報リテラシー教育実践は、一般的な理解におけるメディア・リテラシー教育とは内容的にも形式的にもいささか異なるものである。もちろん、メディアの読み解きと制作を軸にしているという点では、まさにメディア・リテラシー教育実践と言うほかないのだが、実践のパースペクティブはそこに留まるものではない。実際のところ、異文化間コミュニケーションを中心としたメディア情報リテラシー教育という表現だけでは、実践の本質を十分説明していないかもしれない。

私たちは、既にさまざまなところで私たちの実践の理念と概要を紹介してきたが、実践のすべてを一つの概念を用いて一つの文章にまとめたことはなかった。日本ではメディア・リテラシー教育といえば、教育工学の分野だと理解されがちである。しかし、メディア・リテラシーや情報リテラシー教育を教育工学の分野で理解しようとするのは大きな間違いであり、問題の本質を見失うものである。メディア情報リテラシー教育はメディアを活用する教育でもなければ、メディアの活用能力を育成する教育でもない。教育目的の所在そのものに大きな誤謬が存在するといってもよい。

こうした問題を教育思想や教育理論の問題として議論することも可能だろう。しかし私たちはあえて教育実践そのものを通じて、理論化する道を選んだ。教育学的に言えば、教育実践こそ教育理念の臨床に他ならなければならないからであ

る。実際、小文に描かれている理論枠組みは実践の前にあったのではなく、実践そのものの中から紡ぎだしてきたものである。

小文では、この理論的枠組みを紹介するとともに、本実践の背景となった考え方や他の理論との関係について述べたい。そして最後に今後の課題や進むべき方向性について考察をしたい。(なお、本論では異文化間コミュニケーションを中心としたメディア情報リテラシー教育 (Media and Information Literacy Education based on Cross-Cultural Communication) を「異文化MIL教育 (CCC-MILE)」と略称する。)

1. 探究学習からメディア情報リテラシー教育へ

一般的に言えば、メディア・リテラシー教育は、メディアの批判的な読み解きと創造的な制作を主要な要素として見なされている。実際、ほとんどのメディア・リテラシー教育実践は読み解き、制作のいずれかを主としたもの、もしくはその両方を組み合わせたものである。筆者自身、数多くのメディア・リテラシー教育実践を参照する機会があったが、どんな理論的な枠組みを用いようと、その実践的枠組みはほとんど変わらない。

異文化MIL教育もまた、メディアの読み書きを実践の中心に置いている点は変わりがない。しかし、本質的に異なるのは、メディアの読み書きを他者とのコミュニケーション活動の中に位置づけていることである。それは単なるメディア・リテラシー教育のコミュニケーション活動への応用ではなく、他者とのコミュニケーションそのものがメディア・リテラシー教育に欠かすことができない要素であるということである。

メディアの批判的読解も創造的制作者も、他者とのコミュニケーションの過程としてとらえることで、メディア・リテラシー教育の本質的意味にたどり着くことができる。本来、識字能力 (リテラシー) は、他者とのコミュニケーションを目的とする能力である。読書は著者との対話であり、それが自分の作品ならば、他者としての自分自身との対話である。日本においても、近代以前に庶民の教育機関として子どもたちに読み書きを教えていた寺子屋で使われていた教材は、往来物と呼ばれる手紙であった。メディア・リテラシーとはリテラシーの拡大であり、その本質はリテラシーと変わらない。映像であれ、インター

ネットであれ、原則は文字の読み書きを通じた他者とのコミュニケーションに関わる能力である。

私たちが今日の異文化 MIL 教育を進めている母体となったカルチャー・クエスト・プログラムは、もともとは子どもたちの探究学習の方法であり、学習の成果をウェブページとしてまとめるというものであった。カルチャー・クエストは2003年にニューヨーク市立大学学校開発センターで始められ、同センターに在外研修生として在籍していた筆者がそのプログラムを日本に持ち帰ったのである⁽¹⁾。

カルチャー・クエストはインターネットを活用するものの、海外との交流を目的とするプログラムではなく、さまざまな教科で活用される探究学習のプログラムであった。筆者は日本でも同様のプログラムを東京都内の小学校で実施し、子どもたちの探究学習の成果をウェブページにまとめる実践を行った。

この実践は ICT を活用した探究学習であるが、メディア・リテラシー教育であることを意識したわけではなかった。筆者は学校図書館との連携を視野に情報リテラシーの理論との接合をめざし、ICT だけではなく、学校図書館を活用した探究学習としてカルチャー・クエストを位置づけようと考えていたのである。

探究学習としてのカルチャー・クエストから現在の異文化 MIL 教育実践へと移行するためには、具体的な一つのきっかけがあった。2005年以降、筆者のゼミに所属する学生たちによって、墨田区押上小学校の子どもたちの学習成果をニューヨーク市ハーレム地区にある第161小学校および Mott Hall 中学校に紹介する活動を通じ、実質的な異文化交流学習を行ったことである。東京とニューヨーク市の子どもたちにとっては、まさに異文化を学ぶ機会となった。

その過程でいくつかの教育上注目すべき出来事があった。一つはニューヨーク市の子どもたちの描いた戦争の絵を日本に持ち帰り、日本の子どもたちに見せたことから始まった。それらの絵は想像上の戦争ではなく、現実にイラクで起こっている戦争についての絵であり、子どもたちの何らかのメッセージを含んでいた。それらのメッセージを受けて、日本の子どもたちは担任教師の指導のもとに自分たちの考える戦争に対するメッセージを込めた絵を描き、ニューヨーク市の子どもたちに送ったのである。(写真1)

写真1 日米の子どもたちが描いた戦争の絵（左はアメリカ、右が日本）



日本の子どもたちにとって、戦争とは学校で学んだ第二次世界大戦のことであり、東京の子どもたちにとっては東京大空襲であった。同時に、日本の子どもたちは戦争を描くだけではなく、平和への願いを同時に描こうとした。つまり、戦争への悲しみと平和な世界を生きる楽しさを一つの絵の中に描いたのである。

絵からメッセージを読み解き、その返信として自らのメッセージを絵にする。絵というメディアの形式によるメディア・リテラシー教育実践の始まりだったといってもよい。日本の子どもたちはその後すぐに卒業してしまったために、持続的な交流にはならなかったが、明らかに探究学習の域を超えたものを含んでいた。

もう一つのきっかけは、テレビ電話「スカイプ」によるリアルタイムの交流を行ったことである。当初は子ども同士の交流をめざしていたが、時差の関係で、早朝に子どもたちを教室に集め、ニューヨークの小学校の先生と交流することにした。リアルタイムの交流だけがもつ臨場感があり、子どもたちの興奮ぶりが十分に伝わってきた。こうして改めて映像によるリアルタイム交流の意義に気がつくことになったのである。(写真2)このような実践はもはや探究学習の範疇には収まらないことは明らかであった。

ニューヨーク市の子どもと日本の子どもが交流する意義はどこにあるのだろうか。最初のきっかけは戦争の絵の交換であったが、ICTは使用していない。ICTを使うことをもともとめざしていたわけではなかったのである。アメリカの子どもにとってのイラク戦争という現実を日本の子どもたちと共有するこ

写真2 ニューヨーク市の小学校教師とのテレビ電話交流（2008年3月）



とが目的であった。

筆者がニューヨーク市に滞在したのはいわゆる「911」が起こった翌年2002年のことだったが、そのときアメリカ国民を戦争へと駆り立て、戦争を肯定する世論を作り上げていったマスメディアの影響を強く感じるようになった。帰国後の日本のマスメディアの報道内容とのギャップはあまりにも大きく、アメリカのマスメディアは戦争のありのままの現実を報じているとはいいがたかった。しかし、子どもの絵には自分たちの家族が戦争に行っている現実に直面する子どもたちの心情がはっきりと描かれていたのである。

私たちの世界観はメディアを通して形成される。テレビや新聞・雑誌はもちろんのこと、ネット時代と呼ばれる今日のメディア社会にあっても、世界に関する情報のほとんどは自分の体験ではなく、メディアを通して伝えられ、メディアを通して「現実とされるもの」を目撃する。メディアの遮断は社会そのものからの遮断を意味する。その中でもとりわけ大きな影響力を持つのは映像メディアである。映像は、文字のように頭の中で状況を再構成する努力することなく、私たちの感情に働きかけることのできるメディア形式だからである。心理学的には画像優位性効果 (pictorial superiority effect) と呼ばれるものである。

戦争を遂行するためにマスメディアが物語を再構成し、印象を操作し、気分を高揚させる映像を繰り返し報道すれば、他の情報源を持たない国民はたちまちのうちにその仕掛けにはまってしまふ。例えば「白人女性兵士ジェシカ・リンチ救出作戦」といった、でっち上げられたニュースも、映像ニュースとして

描かれることで、一つの世界観の形成に寄与したのである。

このようなアメリカの現状の中で行われた実践は、新しい教育の方向性を示唆するものであった。単なる探究学習ではなく、単なる国際交流学習でもない、別の教育理論の枠組みが必要であった。こうして映像メディアを中心としたメディア・リテラシー教育理論に着目するようになったのである。ただし、正確に言えば、探究学習が情報リテラシー理論を組み込んだことであることを考えると、すでにこの時点でメディア情報リテラシー教育と呼んだ方が良いだろう。

ユネスコがメディア情報リテラシー教育を主要な議題として取り上げたのは2005年のバリ会議であり、教員研修カリキュラムに導入することを決めたのは2008年のことであった。筆者等のグループもこうしたユネスコの流れに注目しており、これについては教育総合研究所「メディア・リテラシー教育研究委員会」の報告の中で触れている⁽²⁾。

教育工学の世界では、絵の交換やテレビ会議システムを使った実践は決して珍しいものではないが、その教育的価値についてはなお検討すべき課題が残されている。そのためには、課題を解くための理論的な枠組みが必要であり、メディア情報リテラシー教育理論はその一つと見なすことができるのである。

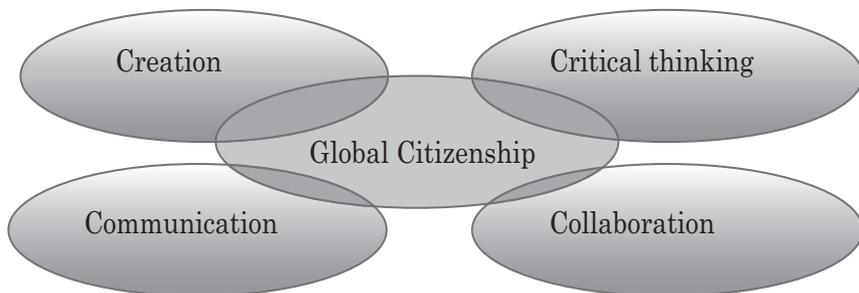
2. 異文化 MIL 教育の実践構造

異文化 MIL 教育は5つのキーコンセプトから成り立つ。それは創造 (Creation)、批判的思考 (Critical thinking)、コミュニケーション (Communication)、協働 (Collaboration)、そして中心に位置付くのがグローバルなシティズンシップ (Citizenship) である。(図1)

上段の2つは個人の能力であるが、下段の2つは社会的な能力である。特徴的なのはこの社会的な能力として、協働 (Collaboration) を主要な能力の一つとして位置づけていることである。

これは OECD が2005年に策定したキー・コンピテンシーのカテゴリー1「相互作用的に道具を用いる」およびカテゴリー2「異質なグループにおいて、相互にかかわりあう」、カテゴリー3「自律的に行動する」のうち1と2に対応するものであり、メディアに関わるスキルやリテラシーを社会的な文脈の中で

図 1



理解するためには、こうした理解が必要である。

多くのメディア・リテラシー教育の実践が、メディアの読解と創造にとどまるが、子どもたちはただ読解し、創造しているのではなく、社会的な誰かのメッセージを読み解き、社会的な誰かへのメッセージを創造していることを再確認する必要がある。すなわち、メディアの読解と創造は、他者とのコミュニケーション、他者との協働、そしてそれらは自分自身との対話や内省を含むと考えられる。

協働 (Collaboration) は、同質な他者との協力を意味する協同 (Cooperation) とは異なり、異質な他者と共通の目標を共有し、協調や葛藤を内包しつつ、新しい価値を創造する相互行為であることを確認しておく必要がある。単なるグループ学習の言い換えではないのである。異質な他者とは、自分とは異なる慣習や生活様式、価値観を持っている他者であり、しばしば自分とは異なる組織に属している。異質であることを理解するためには、自分自身についても同時に理解しなければ、協働は成り立たない。協働学習とは、それがコンピュータ支援を伴ったものであろうとなかろうと、異質な他者との出会いを必然的に含む。

日本の学校教育が同質な文化を持った組織であることを考えると、学校の中に協働学習を取り入れることはきわめて大きな教育観の変化を必要とする。その一つの方法が、ICTを活用した異文化 MIL 教育なのである。

その実践過程には3つのCと呼ばれる局面 (Phase) を含んでいる。段階 (Step) と呼びたいところだが、実際には複数の局面が同時に生起することや、

複雑な局面から単純な局面に移行することもあり、単純な段階とはいえない。3つのCとは交換（Correspondence）、コミュニケーション（Communication）、協働（Collaboration）である。

交換とは他者とのメッセージのやり取りであり、手紙やカード、ビデオレターなどの交換を意味する。ICTを活用した交換活動は「e パル」と呼ばれる電子メールを使った文通がもっとも知られており、1990年代から世界中で行われてきた。ビデオレターも同様であるが、単にメッセージを録画するのではなく、子どもたちに伝えたいメッセージをより効果的に表現すべきか意識させることにより、メディアそのものについてのスキルやリテラシーが求められることになる。

交換活動の目的は他者を理解し、その過程を通じて自分自身について考える契機を得ることである。文通がそうであるように、子どもたちはお互いの学校生活や地域の生活、そして趣味や好きなことについて知りたがる。こうした活動を行うと、異質な他者を発見することが目的のように理解されることが多いが、実際の子どもたちは異質の中に自分と同じものを発見することに強い関心を寄せる。たとえば、同じ趣味を持っていたり、同じスポーツに親しんでいることを知ることである。

もちろん、ICTを活用しなくても、ニューヨーク市と東京の子どもたちによる戦争の絵の交換のように、絵やカードを使った交換活動は可能である。むしろ交換活動の局面では、ICTの活用にこだわりすぎて、交換活動の意味を見失う方がより問題である。

2つ目の局面はコミュニケーションである。ここでいうコミュニケーションとはオートポイエーシス理論に依拠するものであり、主体間の情報のやり取りではなく、自己創出的なシステム間の相互作用のことをいう。実際、子どもたちのコミュニケーションは相互に刺激しあいながら発達する複雑なシステムとして見なすことができる。コミュニケーションは単なる情報のやり取りの段階である交換とは質の異なる現象を含んでいる。それは突発的に生じる共鳴作用がシステムとしてのコミュニケーションの発達に大きな影響をもたらすということである。別の言い方をするならば、それは他者を含んだ学習共同体（Learning Community）の発達を意味している。

先に紹介したように、2008年11月に行われたスカイプを使用した押上小学校とニューヨーク市立第161小学校の教師とのリアルタイム交流はコミュニケーションの可能性を予期させるものであった。翌2009年より、総合的な学習の時間を使って、江戸川区立鹿骨東小学校とカンボジアのプノンペン市のスラム地区にあるインフォーマル・スクール VDTO 学校との交流が始まった。交換からコミュニケーションへの展開は、スカイプによるテレビ電話交流を介しながら、第一局面と第二局面を同時並行的に進めていった。鹿骨東小学校は5年生3クラス、およそ100人の子どもが在籍する。一方、VDTO はインフォーマルな学校であるため、はっきりとしたクラス編制はなく、小学校から中学生までおよそ50名程度が通っていた。そのため、実際のテレビ電話交流では日本約100名に対して、カンボジアでは複数の学年にまたがり、約20～30名となることが多かった。

実践は子どもたち自身のカンボジアに対するイメージの振り返りから始まる。ほとんどの子どもたちは日本のテレビからカンボジアのイメージを作り出していた。たとえば、ほとんどの子どもたちはカンボジアに学校を建てる活動を紹介したバラエティ番組を見ており、そこに描かれているカンボジアの子どもたちは、日本人に学校を建ててもらって喜んでいる姿である。テレビ番組用に作られた映像なのだが、そうした映像を批判的に読み解くだけでは、カンボジアの子どもたちを理解することにはつながらない。こうして、カンボジアの子どもたちと友だちになることを目標に、ほぼ半年をかけて第一局面の実践であるビデオレターの制作、および第二局面の実践であるリアルタイムの交流活動を行ったのである。

写真3は2009年9月に行われたスカイプを使った実践初期の交流の様子である。カンボジアの学校にはインターネット回線がないため、携帯電話のデータ通信を利用している。そのためしばしば回線が途切れるなど、苦勞の連続であった。また、通訳は用意しているものの、基本的に言葉が通じないため、子どもたちはお互いに言葉ではなく歌や演奏で理解しあおうとした。このような機会を何度か用意したが、はっきりと共鳴作用が生じたと言えるのは、たまたまカンボジアの子どもたちがドレミの歌を歌った時であった。この歌を知っていた日本の子どもたちから自然にコーラスが起こり、いつしかネットでつな

写真3 鹿骨東小学校でのテレビ電話交流（2009年9月）



がった空間でドレミの合唱が行われたのである。これは予期していなかった現象であった。コミュニケーション空間に共鳴が生じると、感覚的な距離感が縮まり、お互いの記憶に長く残ることになる。実際、あとで子どもたちに書かせた感想の中でも、このときのことは多くの子どもの中に印象的な記憶として残っていたことが分かった。

しかし、この段階ではまだ個々人の対話にはなっていない。お互いに集団として認識されているにすぎず、具体的な子どもたち個々人のコミュニケーションが存在していたわけではない。また、テレビ会議システムの大きな問題点として、ネット環境に強く依存するため、お互いの状況を視覚的に十分理解することができない。また、システムの性質上、何度も繰り返して視聴することもできない。

こうした問題を解決する一つの方法が第一局面の取り組みであるビデオレターの制作である。子どもたちは映像制作の企画、絵コンテづくり、撮影まで行い、ゼミに所属する大学生が子どもたちの活動を支援し、撮影した映像をDVDとして編集した。撮影はDVカメラを用い、各クラス6つの班がそれぞれビデオレターのテーマを考えて、制作を行った。子どもたちの活動はすべて大学生がサポートを行った。（写真4）3クラス計18グループが一斉に映像制作をするため、このような大学生による組織的な支援が不可欠である。

制作には子どもによる撮影と大学生によるDVD編集を含め、約一ヶ月かかった。出来上がったビデオレターは、11月はじめにゼミに所属する学生たちが直接カンボジアに向いてVDTOの子どもたちに見た。その後スカイプを

写真4 大学生によるビデオレター制作の説明と絵コンテづくり (2009年10月)



写真5 カンボジアでの上映会とテレビ電話交流 (2009年11月)



使って日本の子どもたちと直接感想や質問のやり取りを行った(写真5)。

カンボジアの子どもたちは初めて見る日本の学校生活の様子に目が釘付けとなり、その後のスカイプによるテレビ会議交流でもやりとりも活発なものとなった。本来ならば、次のステップとしてカンボジアの子どもたちによるビデオレター制作を行うべきであるが、日本でも一ヶ月かかる実践を2日の滞在で実施することは不可能である。そのため、学生自身によって子どもたちの自己紹介や学校の様子を撮影し、編集したものを日本の子どもたちに見せたのである。

子どもたちの感想を読むと、映像を細かく注視して見ていることが分かった。VDTO 学校の階段に手すりがないことに気がついた子どももいた。小学校の教師らと検討した上で、カンボジアの子どもたちの地域での生活の様子はあえて見せていない。カンボジアの子どもたちはスラムに住んでおり、いきな

り貧困な生活現実を見せるのではなく、まず子どもたち同士の関係を作ることを優先したからである。それでも子どもたちは学校の映像から、カンボジアの子どもたちの貧困な環境に気づき始めていたのである。

この2009年の実践は、局面1と局面2に属する二種類の活動を同時並行的に進めた一例である。次のステップは個人の顔の見えるコミュニケーション、すなわち Face to Face コミュニケーションの実現である。つまり、カンボジア人や日本人ではなく、具体的な個人の名前でお互いを理解することが、コミュニケーションの局面では欠かせない。属性によって個人を判断することこそ、差別と偏見の根源だからである。

2010年の実践はこのようにして同じ子どもたちを対象に Face to Face のコミュニケーションを作り出すことから始まった。問題点は二つあった。一つは言葉の壁である。そしてもう一つは人数である。日本側の子どもの数が多いため、時間をかけて行うわけにはいかないという事情があった。採用した方法はじゃんけんである。じゃんけんはカンボジアでも行われており、日本の子どもたちはクメール語のかけ声を覚えてじゃんけんをすることになった。そしてじゃんけんをした相手の名前を聞き、手書きのカードを送ることにしたのである。さらに、子どもたちから自分たちの遊びやスポーツ、音楽などを紹介したいという意見が出され、じゃんけんのあとにカンボジアの子どもたちに見せることになった。(写真6)

このようにしてコミュニケーション活動が進められたが、その後の子どもたちの感想には一緒に遊びたいという内容が数多くかかれるようになった。これ

写真6 じゃんけんによるテレビ会議交流と遊びの紹介 (2010年3月)



は子どもたちにとって、カンボジアの子どもたちがより身近に感じられ、個人としての関わりを持ちたいという気持ちが生じるようになったのだと考えられる。

翌年度すなわち2010年9月以降は第3局面「協働」活動として、パソコンを使った絵本制作を行うことにした。言語の壁を超えるためには絵の活用がもっとも適していること、さらに身の回りの出来事から物語を創造することにより、カンボジアの子どもたちにとっても絵から物語を想像し、続きの物語を作るという創造的な活動が期待できたからである。使用したアプリケーションは「NOTA」と呼ばれるシステムであり、オンラインで複数のユーザーが同時にお絵描きができる機能を持つてる。(写真7)

両方の子どもたちが同時に「NOTA」サーバーに接続して制作することが望ましかったが、残念ながらカンボジアのインターネット環境が十分整備されていないことと、授業時間を合わせる事が困難であることなどの理由から、前半を日本の子どもたちが制作し、それをもとに続きをカンボジアの子どもたちが制作することにした。

カンボジアのVDTO小学校にもパソコンが数台あり、パソコン操作に通じている若いボランティア教師(大学生)に「NOTA」の使い方を教え、子どもたちへの指導をしてもらうことでこの実践が実現した。(写真8)

絵本の制作と同時にリアルタイムで同時に一つの絵を描くという試みも行っている。カンボジアのVDTO学校に簡易電子黒板を持ち込み、日本の小学校と同じ「NOTA」画面を投影し、同じ時間に同じテーマの絵を描いたのである。

写真7 パソコンで絵本を作る日本の子どもたち(2010年10月)



写真8 絵本の続きを作るカンボジアの子どもたち (2010年11月)



写真9 左はカンボジア、右が日本 (2010年11月)



絵のテーマは海と町にした。ホワイトボードに絵だけを投影していたのでは、状況が分からないので、スカイプによるテレビ会議交流を同時に行った。実際にどんな絵ができるのか、誰にも分からない試みだった。(写真9)

絵を描く子どもたちにとって、自分が絵を描きながら同時に相手の絵が少しずつ表示されていくことになる。お互いの絵がぶつかりあわないよう、そして全体として一つの絵になるよう心がける必要があった。そのため、両方の授業は緊張感に満ちたものとなり、教師も含め、すべての子どもたちが出来上がりつつある画面を注視することとなった。

実際に描かれた絵が図2である。左が町をテーマにした絵であり、右が海をテーマにしたものであるが、はっきりとカンボジアの子どもたちが描いた箇所と日本の子どもたちの描いた箇所が区別できる。絵の描き方や描いているものが大きく異なることがわかる。また、空に雲を描くなど、一枚の絵にしようと

図2



する意図を読み取ることもできる。このようにして描かれた絵を読み解くことにより、お互いの理解へとつながっていくものと考えられる。

東京とプノンペンをつないだ一連の実践には、メディアの読解と制作を、スキルを身につける学習として組み込みながら、交換—コミュニケーション—協働の局面を作り出しつつ、異文化を超えた学習コミュニティの創造を志向するものである。

3. まとめにかえて

ICT教育もしくは教育工学という観点からは、コンピュータやDVカメラを活用する能力の形成に焦点が当てられることになりがちだが、この実践ではそのようなICTが実践の中心にあるわけではない。それらはあくまでも手段にすぎない。メディアの読解と制作能力もまたスキルとして重要であるが、それらの能力の形成は実践の主要な目的ではない。

最初に述べたように異文化MIL教育の究極の目標は、5つのCの中心に置

かれたグローバルなシティズンシップの育成にある。メディアの読解や制作能力、コミュニケーションや協働する能力は国や文化の壁を超えた人間関係を創造し、変化しつつあるボーダーレスな知識社会の担い手としての基礎能力の育成こそが求めるものである。

ユネスコ生涯学習研究所 (UNESCO Institute for Lifelong Learning) は2008年に「リテラシーとシティズンシップの促進 (Literacy and the Promotion of Citizenship)」という文書を公刊しているが、その中で Evangelos Intzidis と Eleni Karantzola は「積極的民主的シティズンシップの枠組の中でとらえられた学習とリテラシーは、持つ情報、知識、スキルの総和ではなく、それ以上のものである。学習とリテラシーは、人としてのまた社会的なアイデンティティを拡張する行為である」⁽³⁾と述べている。メディア情報リテラシーはリテラシーの拡大であり、リテラシーの理念はそのままメディア情報リテラシーへと適応される。

すなわち、メディア情報リテラシー教育の実践においても、子どもたちが実践を経て得た知識やスキルの総和として評価するのではなく、社会的な関係性の中で、人としての社会的アイデンティティの発達を中心に置かなければならないということである。さらに、こうした社会的アイデンティティの発達は、一つの授業、一つの年度で形成されるものではなく、生涯にわたって学習し、発達していくものであり、授業後のテストで評価できるというものではない。

本実践で言えば、日本の子どもたちの生活の中でカンボジアを意識することはほとんどないという現実が前提としてある。カンボジアに生きる子どもたちを身近に感じることは普段の生活の中ではまったくといって生じることがない。そのため、テレビのバラエティ番組でカンボジアを描くことがあれば、その影響は大きい。マスメディアを介して、ステレオタイプなイメージを批判的に読み解くだけの能力はほとんどないのである。こうしたことは、カンボジアだけにいえることではない。

最初に述べたように、マスメディアからもたらされる偏見を乗り越える力は、批判的な読み解き能力だけで形成されるものではなく、自分とは異なる他者とコミュニケーションし、協働する能力によって、初めて形成されるのである。もちろんすべての子どもたちが海外に出かけて様々な文化を持った人々と

交流する機会があれば大きな教育的可能性が生じるに違いないが、現実には不可能であり、そのような機会の恩恵を受ける子どもは一部の恵まれたものだけである。

だからこそ、異質なものを学校の中に持ち込むために ICT を活用しなければならぬのだといえる。すべての子どもに異質な他者とともに生きる力を身につけさせるためには、たとえデジタルになったとしても、教科書で学ぶのではなく、ICTによって現実には生きている他者と出逢う教育的機会を創造することが何よりも求められるのである。

[注]

- (1) ニューヨーク市立大学の「カルチャー・クエスト」については、帰国後「[カルチャー・クエスト]の理論と実践——ニューヨーク市における新たな探求型文化学習プロジェクト——」として論文にまとめている。(『法政大学キャリアデザイン学部紀要』第1号) 2003年
- (2) 報告書は『メディア・リテラシー教育の挑戦』(アドバンテージサーバー、2009年)として公刊。
- (3) Evangelos Intzidis, Eleni Karantzola 「アクティブ・シティズンシップのためのリテラシー」『リテラシーとシティズンシップの促進』国立教育政策研究所国際研究・協力部訳、2010年(原著“*literacy and the promotion of citizenship: discourses and effective practices*”, 2008.)

ABSTRACT

Creation of Media and Information Literacy Education based on Cross-Cultural Communication

Jun SAKAMOTO

Media and Information Literacy Education based on Cross-Cultural Communication (CCC-MILE) practice is not only based on analyzing and creating media, but also communication and collaboration. CCC-MILE theory has 5C's elements. They are Critical thinking, Creation, Communication, Collaboration and Citizenship.

I have an international exchange project between Japan and Cambodia's elementary schools. In the project, there are three stages: correspondence, communication, and collaboration. In correspondence level, the most important objective is to produce the message or to read media critically rather than exchanging cultural activities, though they may exchange various information by internet each other.

Depending on children's developmental stages, they are learning the power of expression and/or imagination. And also they should learn collaborative learning when they do some of the projects. Moreover, they are able to learn the reading comprehension through the study that reads the media message from the image that others produced.

The most impressive thing is that both Japanese and Cambodian children start singing and playing together spontaneously. It happened by chance when Japanese children song "Do-Re-Mi", then some Cambodian children played accordion and flute because they may know it without asking them.

Though it was an internet communication, we think there was a collaboration stage that both Japanese and Cambodian children made beautiful music together.

At the stage of collaboration, children in different nationality or cultural background share the same objectives and work each other to create works. To do this, children need inter-cultural communication, respect different culture, and create new value.

Though reaching the collaboration stage is not easy; however, I think that one of the ultimate goals for CCC-MILE is to expand this educational mission all over the world, and to establish a global learning community within the internet.

And Japanese and Cambodian children created one story together. We used a drawing application as a collaboration tool. This is also a method for collaboration. With remarkable development of ICT, we are now able to pursue various types of CCC-MILE without using computer and camera.

As UNESCO Institute for Lifelong Learning mentioned, active democratic citizenship is not the sum of information, knowledge and skills that we have, but the expansion of our personal and social identity. Therefore concept of the media and information literacy is expansion of the literacy; it will enlarge globally the concept of citizenship.