

メディア・リテラシーにおける批判的思考とは何か

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)

Bulletin of the Faculty of Lifelong Learning and Career Studies / 法政大学キャリアデザイン学部紀要

(巻 / Volume)

17

(開始ページ / Start Page)

31

(終了ページ / End Page)

52

(発行年 / Year)

2020-03

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00023002>

メディア・リテラシーにおける 批判的思考とは何か

法政大学キャリアデザイン学部 教授 坂本 旬

はじめに

今日、いわゆる「フェイクニュース」が世界的規模で問題となるとともに、メディア・リテラシーや情報リテラシー、ニュース・リテラシー、デジタル・リテラシーなどさまざまなリテラシー教育の理論と運動が世界的に拡大している（坂本、2019b）。一方、政治的に使われることが多い「フェイクニュース」は、偽情報（Disinformation）と言い換えられることが多くなった（European Commission High level Group on fake news and online disinformation, 2018 : 5）。これらの多様なリテラシー理論の土台に共通にあるコンセプトが「批判的思考（Critical thinking）」である。しばしば批判的思考にはスキルが付け加えられ、批判的思考スキルとも呼ばれる。その内容はそれぞれのリテラシー論によって異なるが、本稿はそれらの中でも中心的な概念であるメディア・リテラシーに焦点を当てる。メディア・リテラシーにおける批判的思考とは何か、そして偽情報時代のメディア・リテラシーの批判的思考理論はどのように展開しつつあるのかといった問題を明らかにする。

欧米と日本とのメディア・リテラシーに対する理解の仕方は、研究者や団体によって考え方に違いはあるものの、日本のメディア・リテラシー研究は「視聴覚教育の流れを受けた『コミュニケーション能力』に、欧米流の『批判的視聴力』が加わる形でメディア・リテラシーの概念が発達してきた」（小寺敦之、2016 : 90）という理解が一般的である。しかし、ソーシャル・メディアとそれに関わる問題がグローバル化し、それに伴ってメディア・リテラシー教育

研究もまたグローバル化するにつれて、こうした概念や理解は教育実践や運動、政策にまで影響をもたらすことになる。とりわけ、デイビッド・バッキンガムが強く主張したように、GAFA が大きな力を持つ「デジタル資本主義」時代においては、メディア・リテラシー教育における批判的思考の重要性が世界的に大きく高まりつつある（バッキンガム、2018）。

そのため、今一度、今日の日本における主要なメディア・リテラシー理論における批判的思考の概念を整理するとともに、欧米を中心とする主流派メディア・リテラシー理論の批判的思考の概念を明らかにすることには意味がある。さらに、近年の偽情報時代のメディア・リテラシーと批判的思考の新たな展開を展望する。この研究の一環として、筆者はすでにメディア・リテラシーのコア・コンセプトの発展過程を検討しており、本稿はその成果を土台とする（坂本、2019a）。

メディア・リテラシー・センター（Center for Media Literacy）によるメディア・リテラシーのコア・コンセプトと5つのキー・クエスチョンは、アメリカを中心に今日のメディア・リテラシー教育理論の基礎として幅広く共有されている。しかし、今日のメディア・リテラシー論はコア・コンセプトにとどまるものではない。注目すべきもう一つのメディア・リテラシー教育論が批判的メディア・リテラシー教育の潮流である。批判的メディア・リテラシーは、批判的教育学の影響を強く受け、批判的思考をさらに深化させようとする。本稿はこの批判的メディア・リテラシーについても検討を行う。

1. 日本におけるメディア・リテラシーと批判的思考

日本のメディア・リテラシーの定義について、大きな影響を与えたのは2000年6月に旧郵政省（現総務省）が公開した「放送分野における青少年とメディア・リテラシーに関する調査研究会報告書」であろう。特定の個人ではなく、政府機関による定義としてその後広く影響をもたらした。その定義は以下の3点である。（郵政省、2000：6-7）

①メディアを主体的に読み解く能力。

ア 情報を伝達するメディアそれぞれの特徴を理解する能力。

イ メディアから発信される情報について、社会的文脈で批判的^{クリティカル}に分析・評価・吟味し、能動的に選択する能力。

②メディアにアクセスし、活用する能力。メディア（機器）を選択、操作し、能動的に活用する能力。

③メディアを通じてコミュニケーションを創造する能力。特に、情報の読み手との相互作用的（インタラクティブ）コミュニケーション能力。

この定義は日本で初めて公的機関として明示したという点で画期的であり、内容としても一定の欧米の研究からの影響を見ることができる。例えば、①のイとして「メディアから発信される情報について、社会的文脈で批判的^{クリティカル}に分析・評価・吟味し、能動的に選択する能力」と定義づけられており、批判的思考の観点が含まれていることがわかる。一方で、その上位概念は「メディアを主体的に読み解く能力」であって、「批判的」ではない。結果的に、下位概念ではなく、上位概念に使われる「主体的」という用語に重きがあるように見える。

FCT メディア・リテラシー研究所の西村寿子は、この報告書を「メディア・リテラシーと情報教育との相違を明確に提起しつつも、いまだに混同している記述が随所にみられる」と批判している。例えば、定義の②に対して、「メディアへのアクセスが機器を選択し、それを使いこなすという理解にとどまっている」と述べ、本来メディア・リテラシーには含まれない能力が含まれていると指摘している（西村寿子、2000）。つまり、この報告書は一定程度欧米のメディア・リテラシー研究の潮流の影響を受けているとは言えるが、その程度は中途半端で一貫性が欠けており、欧米では既に解決済みの「情報教育」(ICT教育) や視聴覚教育とメディア・リテラシー教育との区別が十分にされていないということになる。

同時期の欧米での議論と比較するのならば、ホップスが1998年に書いた「メディア・リテラシー運動における7大論争」を参考にすると良いだろう。欧米圏では広く読まれている有名な論文である。この論文の中で、ホップスは、1993年に開催された全米メディア・リテラシー・リーダーシップ会議では、メディア教育の適切な目的の範囲や適切な指導技術の分野などについては合

意できなかったものの、イギリスやカナダ、オーストラリアの教育関係者たちによって発展されてきたモデルを土台にした、以下の5つのメディア・メッセージ分析コンセプトについては合意したと述べている。(Hobbs, 1998)

1. メディア・メッセージは構成されたものである。
2. メディア・メッセージは経済的、社会的、政治的、歴史的、美的コンテキストの中で作り出される。
3. 解釈される意味創造過程には読者、テキスト、文化の間の相互作用から構成されるメッセージの受信を含んでいる。
4. メディアは特有の「言語」と多様な形態、ジャンル、コミュニケーションの記号システムを具現する特性を持つ。
5. メディア・リプレゼンテーションは、人々が社会現実を理解するための一つの役割を演じる。

1993年のメディア・リテラシーのキー・コンセプトは、その後のメディア・リテラシー・センターやNAMLEのメディア・リテラシーの5つのコア・コンセプトの土台となった。情報ではなくメディア・メッセージという用語が使われていることにも留意すべきである(坂本、2019a)。このキー・コンセプトを見る限り、旧郵政省の報告書に描かれているようなICT教育や視聴覚教育との混同を見ることはできない。

その理由はメディア・リテラシーの概念の誕生と同時に、欧米のメディア・リテラシー研究者たちは、教育の道具としてのメディア活用を組み入れる考え方を批判してきたからである。例えば、マスターマンはメディアを単なる「学習のための補助および知識や経験の拡散者」として捉える考え方を批判している。彼は次のように指摘する。「テレビから教科書へ、LPから新聞記事へと簡単に切り替えられる教師は、多様な情報源としてメディアを創造的に活用している。こうした教師は間違いなく生徒たちに生き生きとした面白い授業ができる。しかし、もしこうした情報源がメディア教師によって主張される批判的な検討を受けていないのなら、教育的進歩主義や妥当性の名の下に、メディアに対する神話的な見方が入り込んでしまうことになる」(Masterman,

1985:64)。つまり、メディアを活用することではなく、メディアが伝えるメッセージやコンテンツへの批判的理解こそが重要なのである。

さらにマスターマンは、メディアを「コミュニケーションのエージェント」として見なす見方に対しても批判する。これはメディア・リテラシー研究に社会的な文脈を排除するコミュニケーション学を取り入れることに対する批判である。彼は次のように指摘する。「経験的なコミュニケーション研究は重大な発見をほとんど生んでこなかった。コミュニケーションをそれ自身が生産され、流通し、伝達し、消費される社会的、歴史的、法的、経済的文脈から切り離す試みは、失敗することがわかっているからである」(Masterman, 1985: 64)。メディア・リテラシー研究はこうした社会的、歴史的、法的、経済的文脈と深く結びついており、その土台になったのがカルチュラル・スタディーズやメディア・スタディーズ、スクリーン・スタディーズと呼ばれるものであった。こうしてみると、欧米圏では始めからメディア・リテラシーはICT教育や視聴覚教育の視点を排除もしくは否定することが前提だったと言える。先に挙げた、アメリカにおける1993年のメディア・リテラシーのキー・コンセプトは、確かにこうしたメディア・リテラシー研究の延長線上にあり、アメリカを中心とするメディア・リテラシー研究者や実践者が合意したメディア・リテラシー研究の基礎となっていた。そしてこの視点は2007年のNAMLEによる「メディア・リテラシー教育の中核原理」へとつながるのである。(NAMLE, 2007)

では、旧郵政省の報告書におけるメディア・リテラシーの批判的思考とは何だろうか。同報告書は、メディア・リテラシーの定義①について次のように解説している。

「メディア」という言葉は、(i) 情報を伝搬する手段やモノ、(ii) 情報を記録、保存するための媒体、(iii) メディア上を流通する情報やメッセージ、等様々な意味や用法を持っているが、ここでは、アは上記の(i)(ii)等の特質を理解する能力のことであり、イは上記(iii)を批判的に読み解くための能力のことである。(郵政省、2000: 6)

この文章にはメディア概念の混乱が見られる。例えば、上記マスターマンの文章では、「学習のための補助および知識や経験の拡散者」としてのメディアは the media であり、組織や集団としてのメディアのことを指している。一方、装置としてのメディアについては media technology という用語を用いており、二つのメディアの意味が使い分けられている。こうした使い分けも日本語になると曖昧にならざるをえない。この解説について言えば、(i) と (ii) は定冠詞のつかないメディアであり、(iii) は定冠詞のつくメディアのことを意味していると考えられる。そしてメディア・リテラシーの本質はアではなく、イによって表現されていると考えることができる。

日本におけるメディア・リテラシー研究の先駆者であり、放送分野における青少年とメディア・リテラシーに関する調査研究会の委員でもあった鈴木みどりによると、「クリティカルに分析し、評価する」とは、「キーコンセプトを意識化し、メディアの意味を読み解く作業」であり、「相互に関連する数多くの要素を視野にいれ、メディアを社会的文脈で読むこと」(鈴木、1998 : 390)とされている。また、鈴木は1992年にアスペン研究所で開催されたメディア・リテラシー全米リーダーシップ会議(アスペン会議)で採択されたメディア・リテラシーの定義を紹介している。それによれば、メディア・リテラシーとは、「市民がメディアにアクセスし、分析し、評価し、多様な形態でコミュニケーションを創りだす能力をさす。この力には、文字を中心に考える従来のリテラシー概念を超えて、映像および電子形態のコミュニケーションを理解し、創りだす力も含まれる」(鈴木、1998 : 389)。そして、鈴木が「キー・コンセプト」と呼んでいるものはカナダ・オンタリオ州が1998年に発行した「リソースガイド・メディア・リテラシー」に掲載されている8つの項目のことである(Ministry of Education Ontario. 1998 : 8-9)。

鈴木が「メディアの意味を読み解く作業」、「メディアを社会的文脈で読む」といった言い方で表現しているメディアとは、定冠詞のメディアが伝えるメディア・メッセージのことだと考えるべきであろう。このように、旧郵政省の報告書は、ICT教育や視聴覚教育と区別されたメディア・リテラシー概念に十分到達しているとは言えないが、鈴木 노력によって部分的ではあるものの、メディア・リテラシー研究における欧米主流の理論が反映されている

ということができる。そして鈴木にとって、さらに旧郵政省の報告書にとって、メディア・リテラシーにおける批判的思考とは、メディア・リテラシーのキー・コンセプトを基本原理として、メディア・メッセージを社会的文脈によって読み解くことであるといえる。

さて、郵政省は総務省に名称を変えたのち、2006年にメディア・リテラシーをICTメディアリテラシーと変更し、「ICTメディアの特性を踏まえ、危険性のみならず、利便性、創造性についても子どもが同時に理解することができるよう」、新たな教育プログラムを開発した。ICTメディア・リテラシーを「① ICTメディアにアクセスし活用する能力、② ICTメディアを主体的に読み解く能力、③ ICTメディアを通じてコミュニケーションを創造する能力」と定義づけ、以下の11の能力を挙げている。

- ① ICTメディアの特性を理解する能力
- ② ICTメディアを操作できる能力
- ③ 情報を収集する能力
- ④ 情報を処理・編集する能力
- ⑤ 情報を表現する能力
- ⑥ 情報を伝達する能力
- ⑦ ICTメディアにおける送り手の意図を批判的に読み解く能力
- ⑧ 主体的にコミュニケーションする能力
- ⑨ コミュニケーションする相手を尊重する能力
- ⑩ ICTメディアを安全に使う能力
- ⑪ 情報の権利（著作権・肖像権）を保護する能力（総務省、2006）

2000年のメディア・リテラシーの定義にはあった「社会的文脈」を重視する欧米主流のメディア・リテラシー理論の視点は消えてしまい、代わりにICTリテラシーの要素が大幅に増加した。また、批判的に読み解くのは「送り手の意図」とされている。しかし、先に挙げたメディア・リテラシーの5キー・クエスチョンを見れば分かるように、意図は5つの問いのうちの一つ「なぜこのメッセージは送られたのか？」に関係しているに過ぎない（坂本、

2019a：47)。さらにメッセージを送られてきた理由を問うことと、「送り手の意図」を問うことは同じではない。「理由」は「意図」よりもずっと複雑である。

日本では、メディア・リテラシーにおける批判的思考を「送り手の意図」の読み解きであるとする論者は多い。例えば後藤康志と丸山裕輔は「送り手の意図」を読み取らせるための教材パッケージの開発を行っている（後藤、丸山、2009）。藤川大祐はテレビだけではなく、ゲームにおいても「送り手の意図」を考える授業を行うことが必要だと指摘している（藤川、2006）。伊藤和人は『『送り手の意図』『視点』から分析することで送り手側に立場を移すことになり、テキストを複眼的に見ることにつながる。そうすることで『ステレオタイプ・バイアス』を分析する際に、より批判的な思考が促される』（伊藤、2019：34）と述べ、「送り手の意図」に加えて、「視点」からの分析の必要性を指摘している。

また、中橋雄と水越敏行は生徒が学ぶべき視点として「メディアが送り手の意図によって構成され、編集の仕方によっては、受け手が受け取るメッセージがすりかえられてしまう」ことを挙げている。ただし、この論文では、批判的思考の内容として「多角的な視点からクリティカルに読み解くことができる（場合によっては、社会的・文化的・政治的・経済的文脈も考慮する）」と述べられており、不可欠なものとしては見なされてはいないものの、社会的文脈を無視しているわけではない（中橋・水越、2003）。

他方で、FCT 市民のメディア・フォーラムは「NHK と民放連は、旧郵政省も参加した『青少年と放送に関する専門家会合』でメディア・リテラシーの向上を掲げたが（1999）、その具体的な番組制作では『送り手の意図を理解するのがメディア・リテラシーである』というきわめて自己に都合のよいメディア・リテラシー観を示している」と批判した（FCT 市民のメディア・フォーラム、2002）。すなわち、批判的思考を「送り手の意図」の理解だけに焦点づけてしまう見方は、送り手にとって都合がいい結果になる可能性を指摘する。

また、「送り手の意図」に加えて、情報の信憑性を問うことを批判的思考の一つとして見なす見方も存在する。例えば、中橋雄はメディア・リテラシーの構成要素の一つとして「メディアを批判的に捉える能力」をあげ、その内容を次の3点とする（中橋雄、2014：50）。

- a. 情報内容の信憑性を判断することができる。
- b. 「現実」を伝えるメディアも作られた「イメージ」だと捉えることができる。
- c. 自分の価値観に囚われず送り手の意図・思想・立場を捉えることができる。

cには先にあげた「送り手の意図」が「思想・立場」とともに含まれているが、aには情報内容の信憑性の判断が含まれている。また、bについては、「メディア・メッセージは構成されたもの」というメディア・リテラシーのコア・コンセプト第1項に関わると考えられる。しかし、「社会的文脈」に関しては、この構成要素には含まれておらず、別の構成要素「メディアの特性を理解する能力」の一つとして「社会文化政治経済などとメディアとの関係を理解できる」という類似の表現が見られる。さらに、同じ構成要素には「情報内容が送り手の意図によって構成されることを理解できる」という項目もある。

メディア・リテラシーにおける批判的思考の内容として社会的文脈を重視する鈴木みどりの研究をあげたが、その考え方を受け継ぐ論者の一人として山内祐平をあげることができる。山内は次のように述べる。「メディアリテラシー教育では、テキストを分析して送り手の意図を読み解くという実践が行われるが、それだけではコミュニケーションの全体像をとらえたことにはならない。デコーディングのプロセスまで含めてメディアとコミュニケーションの関係を理解するためには、受け手の置かれている状況によって、どのように意味の現れ方が変わってくるのか、支配的な読みと対抗的な読みがどのような交渉を行っていくのかを、自分たちの読みを対象化しながら対話を行うという営みが必要になってくる」(山内、2003:116)。このように山内は「送り手の意図」を読み解くだけでは不十分だと指摘するのである。

また、村上郷子は「メディア・リテラシー教育と批判的思考」の中で、「メディア・リテラシー教育における批判的思考^{クリティカル}の潮流は、カルチュラル・スタディーズの影響によって、メディア・テキストおよび内容の批判的な分析から、メディアの生産者やメディアの受け手であるオーディエンスの社会的・人種的・政治的・経済的要因にも裾野を広げていくことになった」と述べ、カルチュラル・スタディーズの視点を重視する(村上、2009:262)。そして「メディアがなぜこの映像・情報をこの時間帯にこのような手段で伝達しているのか、受け

手はどのように感じたのかを批判的に^{クリティカル}考察すること」(村上、2009:264)が重要だと指摘している。

一見すると、ここで述べられていることは「送り手の意図」の読み解きと似ているように見える。しかし、「メディアに映し出される映像やテキストなどには、社会的、文化的、経済的、政治的な力学が存在する」(村上、2009:263)ことを考えるならば、問われているのは「送り手の意図」よりもはるかに複雑である。いずれにしても、問題となるのはより具体的な批判的思考の方法である。例えば、「メディアがなぜこの映像・情報をこの時間帯にこのような手段で伝達しているのか」(村上)という問いに答えるために、もしくは「自分の価値観に囚われず送り手の意図・思想・立場を捉える」(中橋)ためにはどんな方法が求められるのだろうか。

森本洋介は、メディア・リテラシー教育における「批判的思考」をマスターマン、バッキンガム、批判的教育学の諸理論およびその他の見解を整理した。社会的文脈の重要性についても検討されている。そして、それらの理論を総合した上で、次のようにまとめている。

メディア・リテラシー教育における「批判」とは、学習者が、活字および電子メディアなどの具体的なメディア・テキストやテーマを対象として、そのテキストやテーマについて学習者自身の価値判断や評価を含めて多面的な視点から判断、評価するということであろう。そして、多面的に考える際の視点として、誰がそのテキストをつくったのかといった視点、どのような技術やコードが使用されているかといった視点、どのような価値観が反映されている(リプレゼンテーションが生まれている)かといった視点、様々なオーディエンスがその価値観やリプレゼンテーションをどう読み解くかといった視点、という、カルチュラル・スタディーズを根拠にした「基本既念」の分析の視点が用いられる。(森本、2014:91-92)

村上と同様に、メディア・リテラシーにおける批判的思考とは、カルチュラル・スタディーズの基礎概念をもとに、メディア・テキストやテーマを多面的に分析することだとされる。より具体的には、①誰がテキストを作った

のか、②どのような技術やコードが使われているか、③どのような価値観が反映されているか、④様々なオーディエンスはどのように読み解くのかという4つの分析視点が提示されている。

以上の議論はメディア・リテラシー理論に関わる議論であるが、メディア研究の立場から、より実践を強調した考え方もある。水越伸は「批判的メディア実践」という用語を用いて、新たな理論構築を試みている。そして次のように述べる。「マスメディアを一枚岩の素朴なイメージでとらえ、たんに権力的なマイナスイメージでとらえる姿勢だけでは、ステレオタイプの批判に凝り固まってしまうことになりなにも生まれない。批判的な読み解きを深めるためには能動的な表現の経験が不可欠であり、身体を動かし、他者と協調し、送り手と受け手が協働することでしか、自律的で発展的な、より深い批判は切り拓けない。」(水越、2014: 215)

批判的メディア実践における「批判的」とは具体的に何を指すのだろうか。水越は「メディア表現やメディアの読み解きの文化的コードの自明性を突き崩し、メディアと人間の関係性を根本から問い直したり、組み替えたりするような契機をもたらす活動として、メディア遊びが必要」(水越、2014: 157)と述べている。すなわち、「批判的」なるものとは、認知レベルにとどまるのではなく、それ自体が我々の意識を統制するシステムを意図的無意図的に問い直し、送り手と受け手の協働を含みつつ弁証法的に組み換える実践そのものだといえる。

2. 批判的教育学と批判的メディア・リテラシー論

本稿冒頭でも触れたように、メディア・リテラシー・センター(CML)は、オンタリオの8つのキー・コンセプトから新たなメディア・リテラシーの5つのコア・コンセプトや読解および制作の5キー・クエスチョンを作った。このコア・コンセプトやキー・クエスチョンはアメリカを中心に幅広く知られている。読解の5キー・クエスチョンは以下の通りである(坂本、2019a: 47)。

1. 誰がこのメッセージを作ったのか？
2. どんな創作テクニックが私の関心を引くために使われたのか？
3. このメッセージの他の人々の理解はどのように異なっているか？

4. このメッセージにはどんな価値観やライフスタイル、視点が表現されているか、あるいは排除されているか？
5. なぜこのメッセージは送られたのか？

今日、とりわけアメリカのメディア・リテラシー教育における批判的思考とはまさにこの5つのキー・クエスチョンを問うことだと考えられる。この5つのキー・クエスチョンの源流を辿れば、マスターマンやバッキンガムらのイギリスのメディア教育論と彼らに影響を与えたカルチュラル・スタディーズに行き着く。森本が批判的思考の具体的な内容として挙げた4つの分析視点はこれらのキー・クエスチョンのうちの1～4に相当する。

森本の研究に立ち戻って批判的教育学との関係を検討しよう。小柳和喜雄は「メディア・リテラシー教育を考えていく場合にも、よく参照される『批判的思考』で言うところの『批判』の意味だけでメディア・リテラシー教育の内容や方法をすべてを理解していくことに検討の余地がある。批判的教育学で言うところの『批判』の意味もあらためて考慮に入れていく姿勢が必要であると思われる」と述べ、心理学における「批判的思考」とは区別されたメディア・リテラシーの「批判性」を批判的教育学から見出そうとする（小柳和喜雄、2003：18）。しかし、問題はメディア・リテラシー教育実践における批判的思考スキルの中身である。バッキンガムが批判したように（坂本、2014：98）、批判的教育学そのものは実践的ではなく、具体的な批判的思考スキルが用意されているわけではない。森本は批判的教育学者の考える「批判」とは、「イデオロギーや現代文化、権力を対象として、日常において『良い』とされる行為や言動を産み出す言説がなぜ生まれ、維持されるのかを問うことで、自分の価値観、価値判断の基準をつくりだすこと」だと指摘する。しかし、他方で「権力や神話について問いを投げかけ、それらを脱構築していくことが、必ずしも変革に向けての行動を伴っていない」と書いている（森本、2014：93）。

このようなメディア・リテラシー教育における、問うことから行動へのプロセスの問題により踏み込むためには、批判的メディア・リテラシー教育理論の潮流を検討する必要があるだろう。批判的メディア・リテラシー教育は批判的教育学の影響を強く受けた研究者や実践者によるメディア・リテラシー

の潮流である。批判的教育学そのものは実践というよりも理論が中心だが、批判的メディア・リテラシー教育は実践を志向している。もともとマスターマンのメディア・リテラシー理論は批判的教育学の影響を強く受けている。マスターマンが提唱した「メディア教育学」は「フレイレの教育思想と実践を土台としている点で非常に似通っており『批判的メディア・リテラシー』教育そのものだといってもよい」（坂本、2014：38）。

批判的メディア・リテラシー教育は、欧米主流のメディア・リテラシー教育とはまったく異なった立場ではなく、その一部である。もっともよく知られている論者は、UCLA に所属するダグラス・ケルナーとジェフ・シェアであろう。シェアは小学校の教員の経験があり、メディア・リテラシー・センター（CML）で研修用のカリキュラムを作成し、研修のための地域コーディネーターとして活躍した。現在は元指導教員であったケルナーとともに教員養成課程で批判的メディア・リテラシーを教えている（Harmon, 2019）。シェアはCMLのメディア・リテラシーのコア・コンセプトの作成に関わった経験がある。そして、批判的思考は「オーディエンスに対して、異なった読み解きや支配的言説との葛藤との開かれた調停の可能性をもたらす」（Kellner & Share, 2005：375）と述べ、批判的メディア・リテラシー教育にとってのコア・コンセプトの重要性とその意義を紹介している（Kellner & Share, 2005：376）。また、「CMLは『批判的』を弁証法的、社会文化的、分析的プロセスの一側面として定義した」とも述べている。（Kellner & Share, 2019：19）

さらに、批判的メディア・リテラシーはメディア・リテラシーの保護主義モデルやメディア・アート・モデル、アメリカで主流のメディア・リテラシー運動をも取り込みつつ、CMLのコア・コンセプトでは曖昧であった社会的文脈、とりわけ「ジェンダー、人種、階級、セクシュアリティのリプレゼンテーションの政治性のイデオロギー批判や分析に焦点を当てる」のだという。そして次のように続ける。

（批判的メディア・リテラシーは）オルタナティブなメディア制作を組み込み、テキスト分析を拡大し、社会的文脈、統制や娯楽といった問題まで包含する。また、批判的メディア・リテラシーのアプローチは、リテラシー

の概念を情報リテラシー、テクニカル・リテラシー、マルチモード・リテラシーの概念を含むものへと拡大させる。さらに、印刷物のリテラシーをコミュニケーションの多様なツールやモードを含むものへと拡大する他の試みを含むものである。こうした要素に加えて、批判的メディア・リテラシーは、多くのメディア教育が陥っている相対主義や政治的無関心への挑戦を可能にする、イデオロギーや権力、支配への理解をもたらす。そして教師や生徒にどのようにして権力と情報が常にリンクしているのか、探究できるようにすることが目的である。(Kellner & Share, 2007 : 62)

批判的メディア・リテラシーは欧米主流のメディア・リテラシー以上に多様なリテラシーと接続し、包含する。そして、イデオロギーや権力、支配への理解を実践に取り込むのである。とりわけ、ジェンダーや人種、階級、セクシュアリティなどの社会的概念に焦点を当てる。このような視点は批判的教育学がもともと有していたものである。

批判的教育学の創始者の一人であるヘンリー・ジューは「教育はオルタナティブな公共圏の創造と直接的に結びついている。そしてそれは社会的経済的民主主義へのたたかいに奉仕する理念や方略を表象している。理念の具現として、それは階級、人種、ジェンダーによる抑圧形態を排除する取り組みを基礎とした学習と行動の形態に関わっている」と述べている (Giroux, 1983 : 238-239)。批判的教育学が階級、人種、ジェンダーなどの視点を重視するのは、学校が隠れたカリキュラムを通して「支配社会における階級、人種、ジェンダーの諸関係の社会的かつ文化的再生産を媒介し、正当化する」(Giroux, 1983 : 46) からであり、その現実に対して教育者は無自覚であるべきではない。学校におけるジェンダーやセクシュアリティ、マイノリティへの差別的対応は、1970年代のフェミニズム運動が掲げた「個人的なことは政治的なこと」のスローガンが示すように、個々の子どもたちにとって政治的な出来事であり、学校はそのような文化を再生産する場となっている。例えば、学校におけるステレオタイプなジェンダー強要はLGBTへの偏見と抑圧を再生産する。メディア・リテラシー教育の中に、階級、人種、ジェンダーの視点を位置付けることは、こうした再生産に対抗するオルタナティブな公共圏を作り出す営みとなる。

ケルナーとシェアは、21世紀型批判的メディア・リテラシーとして、メディア・リテラシーのコア・コンセプトとキー・クエスチョンを改訂している。(表1)

表1

概念理解	クエスチョン
1. 社会的構成主義 すべての情報は社会的文脈の中で選択を行う個人および／または人々の集団によって共同構成される。	(WHO) このテキストの創造に関わることを選択した可能性のある人は誰か？
2. 言語／意味論 それぞれのメディアは特有の文法と意味論を持つ言語を有している。	(HOW) このテキストはどのように構成され、届けられ、アクセスされるのか？
3. オーディエンス／立ち位置 個人および集団は、多様なコンテキストを背景にしつつ、同じように／もしくは異なってメディア・メッセージを理解する。	(HOW) このテキストはどのように異なって理解されるのか？
4. リプリゼンテーションの政治 メディア・メッセージとそれが伝達するメディア (the medium) はいつもバイアスを持ち、そして／あるいは権力、特権、娯楽の支配的ヒエラルキーへの挑戦を支援する。	(WHAT) このテキストがリプレゼンテーションしている、あるいは欠けている、さらにメディア (the medium) によって影響を受けた価値観、視点、イデオロギーは何か？
5. 生産／機関 あらゆるメディア・テキストは制作者および／または彼らが作業を行う制度によって形作られる (しばしば商業的または政府による) 目的を持っている。	(WHY) このテキストはなぜ作られ、そして／または共有されたのか？
6. 社会的／環境的正義 メディア文化は、人々や集団、諸課題についての肯定的／もしくは否定的な考え方を永続化あるいは変革する葛藤領域であり、それは決して中立ではない。	(WHOM) このテキストは誰に対して有利／もしくは不利か？

(Kellner & Share, 2019 : 8)

すでに述べたように、メディア・リテラシーの5つのキー・クエスションは批判的思考のツールである。しかし、社会的文脈という視点から見れば、必ずしも明確ではなかった。批判的メディア・リテラシーはそれを第1項目として明示する。さらに、メディア・リテラシーの5つのキー・クエスションに対して、6つ目のコンセプトとクエスションが追加されている。それが正義に関わる項目であり、メディア・テキストが社会的に及ぼす影響である。ケルナーらは問うことについて、コバックとローゼンステイエル言葉を引用している。「問うことはわれわれの目の前にあるメディア・コンテンツの脱構築を始めることである。批判的思考は公式ではない。それは旅である。」(Kovach & Rosenstiel, 2011 : 210)。

山本明は心理学における批判的思考の認知的プロセスモデルをメディア・リテラシーに適用する試みを行っているが(山本明, 2017 : 174)、心理学における批判的思考の認知的プロセスモデルには社会的な問題につながる問いがなく、そのままでは深い探究にはならないだろう。メディア・リテラシー教育における批判的思考とは、我々を取り巻く多様なメディア・メッセージに対して、カルチュラル・スタディーズを基礎にした問いを投げかけることに他ならない。批判的メディア・リテラシーは、イデオロギー、権力、社会的な支配と結びついた階級、人種、ジェンダーなどのキー概念を用いつつ、さらに問いを深めるのである。

結論 批判的思考からシティズンシップへ

これまで日本では、メディア・リテラシーにおける批判的思考を「送り手の意図」を問うこと、あるいは／および情報の信憑性を確かめることだとする見方が広く浸透している。しかし、批判的メディア・リテラシーの視点からは、それだけでは不十分である。現実には、我々を取り巻くメディア・メッセージは「送り手の意図」だけで我々に届けられているわけではない。また、さらに受け手が同じように受け取るわけでもなければ、「送り手の意図」を正しく受け取ることが目的でさえもない。むしろ、多様な人々が多様な社会的文脈の中で多様に受け取ることが理解することが必要なのである。そのためには、我々自身が多様な社会的文脈を理解することが求められる。

さらに、メディア・メッセージはその中身である情報だけによって我々にメッセージを送り届けるわけではない。メディア・メッセージの作られ方や伝達の仕方についても深く理解する必要がある。どのような音楽や映像がどのように組み合わせられ、どのような経路を使って、どのように伝えられるのか、それは社会的にどのような影響をもたらしているのか、そのようなメディア・メッセージの制作から伝達・受容（もしくは拒否）に至るプロセスの総体を問わなければならない。それは誰かのことではなく、自分たち自身のことであり、同時にそれが社会的な権力や商業と結びついている限り、政治的なことであり、正義の概念を基礎とする。メディア・リテラシーにおける批判的思考とは、メディア・リテラシーのキー・コンセプトを土台とし、階級、人種、ジェンダー、さらにはエスニシティや障がいなどを含む多様な社会的文脈を意識した問いが惹起する一連の思考である。そして、それらの問いはさまざまな社会的矛盾や葛藤を孕むがゆえに弁証法的な思考であり、思考過程に実践が含まれている。メディア・リテラシー教育実践は、学校にとどまらない社会的な探究と実践のプロセスだといえる。

では、「フェイクニュース」が大量に流通する偽情報時代において、批判的メディア・リテラシーはどのような意味があるのだろうか。ケルナーとシェアは気候変動問題を取り上げて説明する。商業メディアやソーシャル・メディア、そして政府がスポンサーとなっているメディアによって何度も繰り返されているもっとも危険な「フェイクニュース」は人間が引き起こす「気候変動」の否定だという。化石燃料企業はすでに世界中から石油や天然ガスを採掘する権利の購入に何百億ドルもつぎ込んでいる。もしそれがこれからも許されるなら、我々の地球に何か壊滅的なことが起こるだろう。こうした企業は再生可能エネルギーにほとんど費用を費やすことなく、人々に気候変動は嘘だと信じ込ませることにお金を使っている。それゆえに、彼らは次のように主張する。

私たちは無秩序な資本主義、過剰消費、化石燃料依存、人間による自然の搾取といった、メディアと支配的イデオロギーに向けて、生徒が批判的に問うことができるようエンパワーメントする重要なツールとしての批判的メディア・リテラシーに対し、教育者として関わることを求めています。

いるのである。すべての学年の生徒は、複数の情報源へのアクセスし、さまざまなデータの比較測定し、事実、エビデンス、調査にもとづく情報を根拠にした判断を通して真実を調べる方法を学ぶことができる。批判的メディア・リテラシーは、教育者や生徒に、「フェイクニュース」や「オルタナティブ・ファクト」の煙幕を超えて、気候変動についての真実を学び、手遅れになる前に行動を起こすべきだと見抜くことを可能にする。(Kellner & Share, 2019 : 90)

今日の偽情報時代には、情報の信憑性を問うだけでは不十分であり、対応することができない。現実の危機は偽情報が組織的なプロパガンダとして多様なメディア・チャンネルを通して流布されている。

さらに、ケルナーとシェアは、メディア環境の増大は生徒や学生たちの文化を形作るがゆえに、教師はメディアに関わることがどのようにして市民活動に関わることになるのか、そしてメディアへの関わりをどのようにして批判的連帯 (critical solidarity) を育てることに繋げられるのか、理解しなければならぬという。これはすなわち、「生徒や学生に人間的、社会的、歴史的、政治的、経済的文脈の中で情報やコミュニケーションを読み解くことを教えることであり、そして彼らは彼ら自身の行動とライフスタイルの相互関係と結果を理解し始めるのである。それはまた、より公平な世界のために、共にたたかうことができなかつた人々とともに連帯すなわちグローバル・シティズンシップに参加することとを意味している。」(Kellner & Share, 2019 : 104)

ここで彼らが示唆している教育はユネスコの活動であり、グローバル・シティズンシップはユネスコが掲げる教育理念の一つである。批判的メディア・リテラシーはその原理として、階級、人種、ジェンダーなどの概念が持つ政治性を内包しているが故に、グローバル・シティズンシップやデジタル・シティズンシップの概念と直接接続することができる。だとすれば、このような活動は学校の中のみならず、多様な他者との協働を含みつつ、より社会的な広がりを持った批判的メディア実践として位置付ける必要がある。こうして市民はマスターマンのいう「批判的主体」になるとともに、行動を伴う社会の「変革主体」を志向することができるのである。

[参考文献]

- European Commission High level Group on fake news and online disinformation (2018), A multi-dimensional approach to disinformation, Publications Office of the European Union.
- Giroux, A. Henry. (1983). *Theory and Resistance in Education - A Pedagogy for the Opposition*. Heinemann Educational Books Ltd.
- Harmon, Joanie. (2019) Douglas Kellner & Jeff Share : New Book Highlights Need for Critical Media Literacy in Schools. UCLA Ed & IS.
Retrieved January 1, 2020 from :
https://ampersand.gseis.ucla.edu/douglas-kellner-jeff-share-new-book-highlights-need-for-critical-media-literacy-in-schools/?fbclid=IwAR043MuLuMWrzvtUu19G3qT7Yp2GVSBtjhEYjraEKQn2_006pYascRqPW7E
- Hobbs, Renee. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48(1), pp 16-32
Retrieved January 1, 2020 from : <http://www.medialit.org/reading-room/seven-great-debates-media-literacy-movement-circa-2001>
- Kellner, Douglas and Share, Jeff. (2005). Toward Critical Media Literacy : Core concepts, debates, organizations, and policy, *Discourse : studies in the cultural politics of education* Vol. 26, No. 3, September 2005, pp 369-386.
- Kellner, Douglas and Share, Jeff. (2007). Critical media literacy is not an option. *S Learning Inquiry* April 2007, Volume 1, Issue 1, pp 59-69.
Retrieved January 1, 2020 from : <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11519-007-0004-2>
- Kellner, Douglas., & Share, Jeff. (2019). *The Critical Media Literacy Guide*. Brill Sense.
- Kovach, Bill., & Rosenstiel, Tom. (2011). *Blur: How to know what's true in the age of information overload*. New York, NY : Bloomsbury.
- Masterman, Len. (1985). *Teaching the Media*. Routledge
- Ministry of Education Ontario. (1998). *Resource Guide Media Literacy*.
- NAMLE. (2007). The Core Principles of Media Literacy Education. Retrieved January 1, 2020 from: <https://namle.net/publications/core-principles/>
- FCT 市民のメディア・フォーラム、メディア・リテラシー推進に向けた FCT 提言 —市民のコミュニケートする権利の実現をめざして—, fct GAZETTE、No.76 (2002 年 3 月)

- 伊藤和人（2019）メディア・リテラシーの基本概念を取り入れた批判的思考を促す学習デザイン、『国語科学習デザイン』第2巻第2号（2019.3）
- 小寺敦之（2016）メディア・リテラシー測定尺度の作成に関する研究、東洋英和女学院大学、人文・社会科学論集、第34号（2016年度）
- 小柳和喜雄（2003）批判的思考と批判的教育学の「批判」概念の検討、教育実践総合センター研究紀要（12）、奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター、pp 11-20.
- 後藤康志、丸山裕輔（2009）メディアに対する批判的思考を育成する教材パッケージの開発、日本教育工学会論文誌 33（Suppl. ）、pp 89 - 92.
- 坂本句（2014）メディア情報教育学 異文化対話のリテラシー、法政大学出版局
- 坂本句（2019a）メディア・リテラシー教育におけるコア・コンセプトの理論と展開、法政大学キャリアデザイン学部紀要第16号、pp 33-58.
- 坂本句（2019b）虚偽情報時代の情報リテラシーとメディア・リテラシー教育の新たな展開 ―ニュース・リテラシーから現代プロパガンダ論まで―、生涯学習とキャリアデザイン、第17巻1号、法政キャリアデザイン学会、pp 51-72.
- 坂本句、今度珠美（2018）日本におけるデジタル・シティズンシップ教育の可能性、生涯学習とキャリアデザイン、第16巻1号、法政キャリアデザイン学会、pp 3-27.
- 鈴木みどり（1998）メディア・リテラシーとは何か、情報の科学と技術 48（7）、社団法人情報科学技術協会
- 総務省（2006）ICT メディアリテラシーの育成
https://www.soumu.go.jp/main_sosiki/joho_tsusin/kyouiku_joho-ka/pdf/0705_ictmedia.pdf（2020年1月1日アクセス）
- 中橋雄（2014）メディア・リテラシー論 ソーシャルメディア時代のメディア教育、北樹出版
- 中橋雄、水越敏行（2003）メディア・リテラシーの構成要素と実践事例分析、日本教育工学雑誌 27（Suppl. ）、pp 41 - 44.
- バッキンガム、デイビット（2019）デジタル資本主義時代のメディア・リテラシー教育、メディア情報リテラシー研究、第1巻1号、法政大学図書館司書課程、pp 4-19.
- 藤川大祐（2006）デジタル情報革命後のメディアリテラシー教育に関する考察―テレビゲーム、携帯電話、風評被害等に関わる授業実践開発を通して―、千葉大学教育学部研究紀要第54巻、pp 69-74.
- 水越伸（2014）改訂版 21世紀メディア論、放送大学教育振興会

- 森本洋介（2014）メディア・リテラシー教育における「批判的」思考力の育成、東信堂
- 村上郷子（2009）メディア・リテラシー教育と批判的思考、埼玉学園大学紀要（人間学部篇） 第9号、pp 257-266
- 西村寿子（2000）郵政省「放送分野における青少年とメディア・リテラシーに関する調査研究会」報告書（2000/6/23）を読む、fct GAZETTE、No.72（2000年11月）
http://www.mlpj.org/cy/cy-pdf/bun_yus.pdf（2020年1月1日アクセス）
- 山内祐平（2003）デジタル社会のリテラシー、岩波書店
- 山本明（2017）批判的思考の観点から見たメディア・リテラシー、心理学評論 Vol. 60, No. 2、pp 163-180.
- 郵政省（2000）放送分野における青少年とメディア・リテラシーに関する調査研究会報告書
http://www.mlpj.org/cy/cy-pdf/bun_yus.pdf（2020年1月1日アクセス）

ABSTRACT

What is Critical Thinking in Media Literacy?

Jun SAKAMOTO

Critical thinking skills are important in media literacy education. Nevertheless, they are not clear in the field of media literacy education in Japan. The Ministry of Posts and Telecommunications (MPT) defined the concept of media literacy in 2000, that are the abilities (1)to subjectively read and comprehend media content, (2)to access and use media, and (3)to communicate through media, especially an interactive communication ability. The concept contains critical thinking skills, which are the abilities to analyze, evaluate and critically examine in a social context, and select information conveyed by media.

The Ministry of Internal Affairs and Communications (MIC) redefined "Information and Communication Technology (ICT) media literacy" as an ability to subjectively access, utilize and analyze ICT media as well as communicate creatively with it. It also includes understanding the characteristics and intentions of the sender of the media critically. The concept of critical thinking of the MIC has influenced many media literacy researchers and educators in Japan.

However critical thinking is more complex than figuring out the intentions of the sender. It is necessary to consider the concepts of critical thinking which were developed in the US such as the five core concepts of media literacy of the center for media literacy and critical media literacy theory. Kellner and Share have updated the five core concepts and the questions for critical media literacy. Therefore it is worth reconsidering the concept of critical thinking in media literacy in Japan.