

メディア・リテラシーとリテラシー

——メディア・リテラシーは日本語教育に何をもたらすか

門倉正美

[キーワード]

メディア・リテラシー、リテラシー、日本語教育、国語教育、反省性

ここ1、2年の間に急速に、国語教育界におけるメディア・リテラシー導入の試みが活発になり、実践者がその成果をまとめた形で世に問うまでになってきている⁽¹⁾。

国語科のこうした活発な展開と対比すると、同じ日本語の教育／学習である日本語教育では、メディア・リテラシーにたいする取り組みはまだ不十分と言わざるをえない。筆者は以前からメディアのあり方に深い関心をもってきたが、留学生にたいするクラスでメディア・リテラシーを1学期間通して行ったのは、2000年度後期の日本事情クラスが初めての試みだった⁽²⁾。私の知る範囲では、日本語教育においてメディア・リテラシーを全面的に展開しているクラスは他にはほとんどないようである。

この間、韓国や中国で開かれた国際研究集会をはじめとして、いくつかの研究集会で日本語教育にメディア・リテラシーを積極的に組み入れる呼び水となることをめざして、「メディア・リテラシーと日本語教育」をテーマとする研究発表を行ってきた。それらの場で、多くの日本語教育者の関心と共感を得ることができた半面、納得しきれないものが残るといった感じで受け止める向きもあったことは事実である。後者が感じたと思われる中心的な疑問点を私なりに整理すると、「なぜ日本語教育でメディア・リテラシーを行うのか?」、つまり「ことばの教育／学習とメディア・リテラシーにはどのような根本的な接点があるのか」という点に集約されるように思える。本稿では、こうした疑問に答えることをめざして、「メディア・リテラシーは、いかに日本語教育をゆたかにするか」を探究していきたい。

その探究にとりかかる前に、「日本事情」クラスと「日本語」クラスとの関係について一言述べておきたい。私が上述のように1学期間をあてて、留学生たちに対してメディア・リテラシーを実践してきたのは「日本事情」クラスにおいてであったが、私自身は近年、「日本事情」クラスと「日本語」クラスを本質的に分かつべき要素はなくなっていると考えている。1990年代にいくつかの「日本事情」クラスで展開されてきた「文化リテラシー」教育⁽³⁾は、日本語クラスでも同様に取られるべきだからである。その意味で、「文化リテラシー」教育の重要な核となりうるメディア・リテラシー教育はこれからの日本語クラスにおいて重要な役割を果たす教育要素になるだろう。

1. メディア・リテラシーの、日本語教育へのインパクト

私は1年前の論考の中で、メディア・リテラシーの日本語教育へのインパクトを「教育内容、教育方法、教育効果」の3点にわたって概観してみた⁽⁴⁾。まず、そこでの議論を再論することから考察を始めたい。

教育内容という点でいえば、日本語教育の教育内容は「ことば」であるが、その「ことば」は生きた表現としては常にすでに「テキスト」としてある、つまり一定の文脈（コンテクスト）の中にあり、「ことばを理解する」とは「文脈の中でテキストの意味を読みとる」ことなのである。

ここでの「テキスト」を、これまでのことばの教育のように、文字（や肉声）テキストというように限定せず、音声・映像メディアのもたらす表現も「テキスト」として十全に「読み解いて」いこうとするならば、必然的にメディア・リテラシーが必要となってくるのである。

では、なぜメディアの表現の「読解」が、ことばの教育／学習の中で取り組まれなければならないほど重要になってきたのだろうか。それは、端的に言って、メディアが私たちの生きる世界の中にあまねく深く浸透してきているからである。ことばを教え／学ぶ意味が、この時代を生きる者として、他者とコミュニケーションし、自己を表現していく力を養うことにあるとするならば、現代社会に浸透しているメディア表現との〈つきあい方〉を習得することはことばを教え／学ぶ〈土台〉として必要な事柄とも言えるだろう。

この点については、メディア・リテラシーとリテラシーの関係の考察として、後に議論をふかめていくことにしよう。

第二に、教育方法という点でも、日本語教育はメディア・リテラシーから学ぶ点が多々ある。メディア・リテラシーにおいては、教師が一方向的に知識を詰め込む型のクラス活動ではなく、学習者がメディアについての自分の経験・知識をもとに学び合う、「学習者中心」のクラス活動が基本となっている。そこでは、教師は学習者の問題関心を触発して、学習者が問題を発見し、それを相互学習の中で解決していくプロセスを支援する「ファシリテーター」の役割に徹することになる。

80年代後半にカナダで試みられたメディア・リテラシーの教育実践の結晶ともいうべき『メディア・リテラシー』（リベルタ出版、1992年）に盛り込まれたメディア〈読解〉をめぐる多種多様なタスクのありようは、日本語教育におけるタスクをいかに「学習者中心」のクラス活動に結びつけていくかを考える際の格好の資料集とも言えるだろう。

第三に、メディア・リテラシーが目標としている「教育／学習効果」は「多様な価値観の承認」と「批判的・主体的市民の育成」だが、この点はまさに日本における日本語教育の現在的課題と直結している。日本語教育がせまい意味での「ことばの教育」に自閉することなく、日本語学習者のおかれている状況に目を凝らすならば、日本語教育関係者は、日本社会において「外国人であること」の意味をさまざまな問題局面で見つめていく勇気をもつ必要があるだろう。また、外国人学習者が、日本社会が強いがちな「画一化」傾向と、外国人へのステレオタイプをはね返していけるような「市民」としての主体的な強さを獲得する手助けも、日本語教育の課題としてうかびあがってくるのではないだろうか。

外国人学習者へのメディア・リテラシーは、学習者を現代社会を生きるコミュニケーション主体として鍛えていくだけでなく、日本のメディアのありように対して異文化のまなざしからの批判を対置してく作業にもつながる。CM等における「白人崇拜」や、旅行番組やトーク番組における諸外国へのステレオタイプの拡大再生産、さらにはニュース等における外国人差別報道（例えば、

近年、「中国人による犯罪の増加」を吹聴するような報道が目につく) に対して、マイノリティである外国人学習者からの異議申し立ての有効なチャンネルが切り開かれるべきだろう⁽⁵⁾。そうしたメディア・アクセスの基礎教養が日本語教育の中で提供されることの意味は大きい。

以下では、ここで多少、敷衍しつつ再論した論点のうち、第三点を「市民的教養」という視点で捉え返したのちに、第一点を「メディア・リテラシーとリテラシー」という問題構制のもとに論点を深めていくことにしよう。第二点を深めるためには、具体的な授業実践を提起してタスクやクラス活動の有効性を問う形が必要だが、今回は割愛する⁽⁶⁾。

2. 「市民的教養」の核としてのメディア・リテラシー

2002年度から始まった「日本留学試験」の「日本語」科目シラバスの鍵概念は「アカデミック・ジャパニーズ(大学で学習/生活するために必要な日本語力)」とされている⁽⁷⁾。シラバスは、「アカデミック・ジャパニーズ」なるものの内実についての明確な規定をほとんど示し得ていないが、「アカデミック・ジャパニーズ」という問題提起そのものは評価できる。

私見では、「アカデミック・ジャパニーズ」について考えるとき、日本の大学で学び始める高卒者が平均的に備えている「市民的教養」の内実について考察することが重要である。大学での教育は、教養教育においても専門教育においても、学生がそうした「市民的教養」をもっていることを前提として成立していると言えるからである。

ここで言う「市民的教養」とは、現代社会において「市民」として自立的に生きていくために必要な知的能力を包括的に指している。そこには、現代社会を構造的に理解するための基本的知識や、多種多様な情報を的確に処理し、必要な情報を読みとる「情報リテラシー」とでも言えるような力や、自分が生きるうえで切実な問題を発見し、その問題について調査・探究し、なんらかの解決を見いださうる力、他者とそうした問題について議論し、共同で探究するためのコミュニケーション力、自分が見いだした解決法を的確に表現する力等が含まれるだろう。こうして「市民的教養」の内実を分析的にかぞえあげていくと、必ずしも日本の高卒者が「平均的に備えている教養」とは言えないところもあるが、そうした「教養」の基礎は習得しているという前提のもとに大学教育がすすめられているのは事実だろう。

「アカデミック・ジャパニーズ」の育成が大学での日本語教育の課題となるとするなら、上述の「市民的教養」の内実を探究し、その土台を涵養することが、少なくとも大学における日本語教育には課せられることになる⁽⁸⁾。

こう言うと、それは日本語教育にたいしてあまりに過大な要求をつきつけることになると思うむきもあるかもしれない。「市民的教養」の育成は、大学の教養教育全体の教育目標であって、留学生にたいする日本語教育だけでとても担いうるものではない、というのは確かに正論である。しかし、先に述べたような、外国人学習者が日本社会でおかれている状況への深い共感的理解に根ざした日本語教育こそが、彼らがこの社会を生きていくために必要な「市民的教養」の内実をきわめ、その核心をなす教育を実践していく潜在的な力を有しているのであり、日本語教育はその力を有効に実践するべきである。また、グローバル化が進展している現代社会においては、「市民的教養」のかなりの部分が

地球的規模で共有されている面がある。したがって、日本語教育はそうした共有された「市民的教養」の「翻訳」をいかに有効に行うかといった面に限定されるところもあり、すべての「市民的教養」を一からカバーするわけではないという点にも注意を促しておきたい。

外国人学習者がこの日本社会を生きる力をはぐくむ日本語教育を展望するうえで、メディア・リテラシーの導入はきわめて重要な意味をもっている。それは、メディア・リテラシーが「情報化社会」と呼ばれる現代社会に地球的規模で共通する課題に応える「市民的教養」の核（コア）をなすものだからである。たしかに世界的にみると、デジタル・ディバイドといわれるような「情報化」のインフラ整備の格差は厳然として存在しているが、例えば、テレビのニュース映像のように、マクルーハンの言う「地球村」を現前させてしまっているメディア現象もいろいろな局面で見られる。その意味で、メディア・リテラシーはグローバルな「市民的教養」であるとともに、日本語教育という多様な文化背景をもとに、そのグローバルな「教養」が学習者のローカルな文化基盤と相互作用を起こし、「グローバル glocal」な知へと鍛え上げられていく可能性をもあわせもっていると言えよう。

さて、「市民的教養」としてのメディア・リテラシーが、日本語教育にいやおうなく「ことばの教育／学習」という殻を破ることを促す側面を有しているという点も重要である。1980年代後半のカナダでは、「英語（国語）の教師がメディア・リテラシーを学校教育に導入するうえで最も熱心に取り組んできた」が、ことばの教師たちの取り組みは「主として技術面に限られてきた。今後は、メディア・テキストに盛り込まれているイデオロギー、経済的、政治的、歴史的要素という重要な側面に取り組んでいかななくてはならない」⁽⁹⁾、とカナダのメディア・リテラシー運動は反省している。この反省は、ことばの教師が陥りやすい陥穽を的確に描いている。ことばの教師はともすれば「ことばの教育／学習」という「（ことばの）技術面」の指導に集中しがちだからである。

せっかくメディア表現を素材としながら、その言語的局面ばかりに目がいってしまっているのでは、「木を見て森を見ず」ということになってしまう。メディア表現との〈つきあい方〉を「市民的教養」として捉え返すためには、そうしたせまい枠をうち破って、「イデオロギー、経済、政治、歴史」という、より広い社会科学的な枠組みのもとにいでたつ勇気が必要である。CMというメディア現象を分析するためには、当然のことながら、「メディアは商売と密接な関係にある」、「メディアはものの考え方（イデオロギー）と価値観をつたえている」、「メディアは社会的・政治的意味をもつ」というメディア・リテラシーの基本的概念⁽¹⁰⁾を踏まえていなければならない。メディア・リテラシーに取り組むことは、文学・語学畑出身者の多いことばの教師に、社会科学的な理解の訓練をせまるという知的な風通しのよさをうながすことになる。

3. メディア・リテラシーとリテラシー

<リテラシー>とは文字通りは、「読み書き能力」を表しており、メディア・リテラシーという場合の<リテラシー>は、写真、電話、テレビ、映画などの視覚、聴覚、視聴覚メディアのありようを考えると、字義通りの意味ではなく、比喩として使われていることがわかる。そこには、コンピュータ・リテラシーという用語からの影響がある、と言われており、コンピュータ・リテラシーがコンピュータを自由に使いこなせる能力を表すのと同様に、メディア・リテラシーには、メディアの表現様式を熟知して、メディアからの情

報を批判的・主体的に摂取するとともに、メディア表現を自由に使いこなせるという意味合いがある。

しかし、メディアと「メディア・リテラシー」との間には、コンピュータと「コンピュータ・リテラシー」との関係とは違って、「リテラシー」が単なる比喩にとどまらない本質的な意味をおびてくる局面があるように思える。では、メディア・リテラシーは<リテラシー>のありように、どのような本質的働きかけをしているのだろうか。

3-1 「メディア・リテラシーとリテラシー」の関係にかんする国語教育研究者の議論

まず傍証的事実としては、メディア・リテラシーに積極的に関わる教師にことばの教師が多いという興味深い事実がある。この点は、メディア・リテラシー先進国である、カナダ、イギリスだけでなく、90年代半ばから急速にメディア・リテラシーが進展したアメリカにも見られる現象であり⁽¹¹⁾、また、冒頭で指摘したように、日本においても、近年、国語教育がメディア・リテラシーを積極的に取り入れようとしてきている。

しかし、ことばの教育が、なぜテレビ、ラジオなどの映像・音声メディアをも教育の対象としてくりこむのかという点についての国語教育研究者の議論は必ずしも明快ではないように思える。

中村敦雄(2001)は、「これまでの国語教育界では、国語の授業とは、教科書に書かれた言葉(文字言語)を対象とした学習であるという窮屈な『常識』が幅をきかせてきた」と、国語教育界の「常識」を批判する。そして、近年の「音声言語重視」の取り組みが定着してきたことを評価し、それを一歩すすめて、「映像、メディアを含めた総合的なコミュニケーションに取り組むことの必要性を強調」している。「国語科を『言葉だけの教科』ではなく、『言葉を中核とした教科』にとらえ、メディアの進歩に対応した学習活動を行う」ことによって、国語科を「情報化時代を生き抜くのに必要な力を育てる教科として前進」させることができる⁽¹²⁾、というのである。

中村のこの議論は、「音声言語重視」という国語科の近年の認識と、メディア・リテラシーの導入を結びつけている点は興味深いが、国語科がなぜ映像表現までとりこむのかという肝心の点についての説明としては、「情報化時代を生きる力」の育成を指摘するにとどまっている。中村は、「国語科としてのメディア・リテラシーのあり方」を論じた箇所でも、視覚的な情報を言葉として把握する「言語化能力」と、伝えたいことを視覚的な情報として表現する「映像化能力」の相関性を指摘し、「映像化能力」がなぜ図画工作や美術といった教科の課題でなく国語科の課題なのかという点については、映像を制作する際にも「メモや台本を書くという過程が含まれている」し、写真のキャプションなどの読みとりには「説明文」読みとりの手法が重ねられる、と説明する。しかし、こうした説明だけでは、「言語化能力」と「映像化能力」の真の相関性が解き明かされているとは言えないだろう。

井上尚美(2001)は、1950年代の国語教育には「新聞の読み方」等のメディア教育が含まれていたし、メディア・リテラシーにおいて重視されるクリティカルな思考についても、一部ではあったが、「批判読み」といった実践があったと指摘する。批判的思考・論理的思考を育てる要素を国語教育に導入することを一貫して訴え、自ら実践してきた先駆者の指摘として耳を傾けるべきものではあるが、映像の「読みとり」と旧来の文字「読みとり」

という国語科の課題がどのように接点をもつのかという肝心の点については、井上の議論も、映像についても「映像の文法」というように「文法」と平行する現象が見られることを指摘するにとどまっている⁽¹³⁾。

佐藤洋一(2002)は、国語科におけるこれまでのメディア・リテラシー実践例の「最大の実践的な問題点は、『話す・聞く／関わる（コミュニケーション能力・プレゼンテーション能力）』『読む・書く（文学・論理的な文章の言語技術教育）』といった基礎・基本（基礎学力）が『学び方・評価＝リテラシー』の学習としてきちんと踏まえられていない」点にあると批判する⁽¹⁴⁾。そして、メディア・リテラシー教育の実践例をそうした国語科が養うべき「基礎学力」と対応させる授業構想を示してみせる⁽¹⁵⁾。

佐藤の構想は、一見、メディア・リテラシーの教育目標を整然と国語科の教育目標と対応させているように見える。しかし、上記の指摘にある「コミュニケーション能力」や「プレゼンテーション能力」、「論理的な文章の言語技術教育」、あるいはしばしば佐藤が取り上げる「情報リテラシー（情報の発見・理解、課題の探求、情報の選択構成、発信交流といった、情報を的確に生かすための一連の過程に必要な能力をさす）」は、先の中村の「国語科常識」批判に見られたように、まさにこれまでの国語科「常識」が軽視ないし無視してきた「ことばの教育」領域であり、むしろ「音声言語重視」やメディア・リテラシー導入等の新しい動きの中で触発されて浮かび上がった教育領域なのでないだろうか。

メディアがあまねく浸透した情報化社会の中での「コミュニケーション能力」や「情報リテラシー」のあり方を根底から考えるためには、メディア・リテラシーと（文字）リテラシーとの関係を掘り下げて考察していく必要がある。佐藤の議論は、シンプルな学習モデルの構築や、ワークシート（評価カード）の提示といった授業実践に役立つモデルを提示することに力点がおかれており、メディア・リテラシーと伝統的なリテラシーの連関と相互作用という根底的な問題系に踏み込んではいない。こうした点で参考になる佐藤の指摘は、テレビCMの分析においても、国語科における「説明文・文学の情報リテラシーが基礎・基本になっている」⁽¹⁶⁾というものだが、この点は、メディア表現を「テキスト」として<読む>という過程についての私の指摘と重なるものとしてみることができる。

それでは、メディア・リテラシー先進国であるイギリスのことばの教師たちは、メディア・リテラシーとことばの教育との関係をどのように位置づけているのだろうか。菅谷明子(2000)は、「英語（国語）の目的は、自分が身を置いている文化を理解すること」、「メディアは子どもの世界の中心を占めているため、国語の授業で教える必要がある」という、ことばの教師の説明を紹介している⁽¹⁷⁾。この点は、「ことばを教え／学ぶ意味は、この時代を生きる者として、他者とコミュニケーションし、自己を表現していく力を養うことにある」という、第1節で私が述べた点と通じており、共感できる。しかし、そうした概括的な把握を示すだけでは、メディア・リテラシーと伝統的リテラシーの相関の探究という課題には十分答え得ていない。佐藤が指摘しているように、これまでのメディア・リテラシー紹介文献は、メディア・リテラシー先進国であるイギリス、カナダのことばの教師たちがなぜメディア・リテラシーに積極的に取り組んできたのかという点についての理論的根拠を十分にとらえてこなかったきらいがある⁽¹⁸⁾。

メディア・リテラシー先進国での、そうした理論的蓄積と対峙するのは今後の課題とし

て、以下では、「メディア・リテラシーとリテラシーの関連」にかんする、現在の私なりの考察を示しておきたい。

3-2 テキスト「作者」としてのメディア「制作者」

まず第一に、第1節での議論の敷衍だが、メディア・リテラシーは、ことばの教育／学習がテーマとするテキストを音声・映像メディアまで拡張することになる。ことばの教育／学習は、音声・映像<テキスト>に対して、文字テキストの<読解>の手法を類比的に駆使して、<読解>を試みるわけである。もちろん、音声・映像テキスト固有の<文法>があることは確かだが、音声・映像メディアの表現は台本やナレーションといった文字テキストを土台としている場合も多いし、表現技法としても論説文、小説、戯曲といった文字テキストの手法を基礎としている面もあるので、文字テキストの読解技法が有効な局面もあることは確かだろう。しかし、この点は、音声・映像テキストも文字テキストを媒介としていることが多いから、文字テキスト読解が応用できるという指摘だけでなく、音声・映像テキスト<読解>はどのように文字テキスト読解と関連してくるのかを具体的に探究する必要があるのではないか。そして、こうした探究は、必然的に、音声・映像テキスト<読解>の技法が文字テキスト読解にも大きく影響を与えているという、逆の作用にも向けられなくてはならないだろう⁽¹⁹⁾。

メディア表現を<テキスト>として捉える、ことばの教育／学習は、「テキストには作者がいる」というテキスト論の基本的事実をみすえることによって、おのずからメディア・リテラシーの根本をなす洞察に立脚することになるという点を押さえておく必要がある。つまり、テレビニュースなどのメディア表現がいかにか<現実そのもの>のように見えても、そうしたメディア<テキスト>は、その<作者>である、カメラマン、ディレクター等によって、ある問題関心のもとに切り取られ、編集され、「構成された現実」を提供しているにすぎないという点への洞察である。

3-3 音声言語・文字言語・映像言語の関係性

第二に、メディアという<テキスト>への着目は、音声や映像のコミュニケーション力の再評価、吟味を促すという点が重要である。先に、国語教育研究者の中村が、近年の国語教育における「音声言語重視」の動きとメディア・リテラシー評価とを結びつけていた点や、佐藤が「話す・聞く／関わる」といった音声言語による「コミュニケーション能力」を国語科の「基礎能力」として、メディア・リテラシー教育の土台にすえていた点が思い起こされる。オングの豊穡な射程を展望する問題提起の書、『声の文化と文字の文化』（藤原書店、1991年、原書1982年）が、電話、ラジオ、テレビといった「二次的な声の文化」の衝撃を掘り下げることによって、あらためて「声の文化 Orality と文字の文化 Literacy との違いについてのわれわれの理解が開かれた」⁽²⁰⁾と述べているように、「二次的な声の文化」であるメディア表現の<読解>作業は、文字リテラシーを掘り下げる作業を促すのみでなく、「声の文化」つまり「話す・聞く／関わる」という、われわれの音声コミュニケーションのあり方への深い反省にもいざなうのである。

さいわいオーディオ・リンガル・メソッドと実用主義の影響の強い日本語教育においては、「話す／聞く」力を養う努力は国語教育よりはるかに蓄積されてきている。しかし、

「話す／聞く力」こそがことばの教育／学習の根幹であるというオーディオ・リンガル・メソッドの主張は実証的な、あるいは教室現場での追跡調査による検証を十分に蓄積されることもないままに、コミュニケーション重視を謳うコミュニカティブ・アプローチとの対峙のもとに、プラクティカルに折衷されるままになっている。しかし、両者の問題提起を発展的に受け止めていくためには、「聞き／話す力 Orality」と「読み／書く力 Literacy」の深い関連を探究し、ことばによって他者と関わる「コミュニケーション能力」の内実をきわめるためには、オングのたてた問題系を「二次的な声の文化」のありようの探究にまで戦線をひろげた踏査が必要となろう。

そして、そうした踏査にとってメディア・リテラシーは格好のフィールドとなるだろう。

3-4 「リテラシー」の「反省性」

第三に、「リテラシー」という概念の「反省的意味合い」とでもいった点に注目したい。「文字の文化」をめぐるオングの考察が示しているように、「話す／聞く」が他者とのコミュニケーションの場に成立する間主観的な行為であるのに対して、「書く／読む」は、多くの場合、孤独な内面的作業である。「リテラシー」は、対象を自己から切り離して、内面化するという働きをともなっている。

いま、試みに、「話しことば Orality」と「リテラシー（書きことば） Literacy」との対照に、いくつかの「コミュニケーション環境」のありようをかさねてみると、次のようになる⁽²¹⁾。

コミュニケーション環境	自明性	反省性
ことば	話しことば	リテラシー
ことばの習得	第一言語	第二言語
メディア環境	メディア	メディア・リテラシー
文化環境	文化	文化リテラシー
※コンピュータ環境	コンピュータ	コンピュータ・リテラシー

上の表の中で、「自明なコミュニケーション能力」とは、幼少時に無自覚のうちに習得している能力であり、いわゆる「自然言語」と称される第一言語の「話しことば」がその典型的なものだろう。それに対して、「書きことば」である「リテラシー」は、入学前に自宅で習得したものであれ、学校で習得したものであれ、ものごころついてからの意識的な努力の成果である。ただ、上述のオングの指摘のように、すでに習得したものにとっては「リテラシー」は圧倒的に「自明（であるかのような）能力」となってしまう点に注意を要する。オングによれば、「リテラシー」の「自明性」を揺り動かしたのは、「二次的な声の文化」である音声・映像メディアであり、「リテラシー」の「反省性」を全体的に捉え返すためには、メディア・リテラシーが有効なのである。

テレビ、映画などの映像メディアの見方や、ラジオ、電話などの音声メディアの聞き方

も無意識のうちに習得してきているという点で、「話しことば」的な自明性をもっているのに対して、メディア・リテラシーは、その無意識的な能力をさまざまな枠組みのもとに意識的に捉え返す作業であると言える。これと対比的に見ていくことができるのが、自文化と「文化リテラシー」の関係である。「文化リテラシー」とは、冒頭で指摘したように、近年の「日本事情」論で顕揚されている概念であり、カルチュラル・ギャップに典型的にあらわれるような異文化接触の葛藤の場面を克服し、他者の文化との相関のもとに自らの文化を変容させつつ自覚化していくプロセスをさしている。

「すでに習得されたことば」と「これから習得することば」というように、言語能力を総体的にとらえたときには、第一言語が「自明の能力」であるのに対して第二言語は第一言語の干渉的影響をうけつつ意識的・反省的に習得していく「反省的能力」と言えるだろう。こうした点においても、第二言語教育である日本語教育がメディア・リテラシーから学べる点が出てくるように思える。

一番下にあげたコンピュータとコンピュータ・リテラシーの関係には、こうした「自明の能力の反省・内化」という含意が現在のところないという点は、はじめの議論で指摘した通りだろう。現在の「コンピュータ・リテラシー」概念は、単にコンピュータを活用できる能力を表しているにすぎない。しかし、近い将来、コンピュータが偏在し、コンピュータを使うことがテレビのリモコンを操作することと同じ感覚になったときには、現在、メディア・リテラシーがインターネット・リテラシーという形でサイバー・スペースの問題構制にも守備範囲をひろげているように、メディア・リテラシーと同じ意味での「コンピュータ・リテラシー」が必要になってくるだろう。

メディア・リテラシーが「クリティカル critical」という用語を愛用する⁽²²⁾のは、「リテラシー」のこうした「反省性」から来ているとも言えるだろう。メディア・リテラシーでいう「クリティカル」とは、単にメディアをけなしたり、否定的に批判したりすることではなく、「『マス（大衆）』としてではなく、・・・メディア社会を生きるひとりの市民として、メディアの『意味』を社会・政治・経済・文化の文脈で主体的に読み解く」⁽²³⁾姿勢をさしている。そして、こうした自立した市民としての「主体的読み」を促すために、メディア・リテラシーが導入としてよく行うタスクは、メディアと自己との関係を問い直す作業である。この作業によって、例えば、テレビといった「自明なメディア環境」を自己との関わりにおいて捉え返す姿勢が育まれる。メディア・リテラシーのいう「クリティカル」な態度には、対象と自己との関係を認識論的に問い直す（『純粹理性批判』）とともに、近代社会における自立した市民の倫理の確立をめざした（『実践理性批判』）カントの「批判的思考」が遠くひびいているようにも思えるのである。

以上、テキスト論における作者概念によるメディア・リテラシーの「構成された現実」理解、「二次的な声の文化」としてのメディア理解を通じての「音声言語と文字言語」、「映像言語と文字言語」の深い相互作用の追究、「リテラシー」概念の「反省性」への着目という3点において、メディア・リテラシーとリテラシーの関係性にかんする探究の礎石を並べてみた。

- 1) 井上尚美・中村敦雄編『メディア・リテラシーを育てる国語の授業』明治図書、2001年、浜本純逸序／由井はるみ編著『国語科でできるメディア・リテラシー学習』明治図書、2002年、佐藤洋一編著『実践・国語科から展開するメディア・リテラシー教育』2002年、『国語教育2002年1月号——特集・メディア・リテラシーの授業開発』明治図書を参照。
- 2) その授業記録と考察は、門倉正美「メディアを思考（志向・試行）する」『21世紀の「日本事情」』（くろしお出版、2001年）にまとめた。2001年度、2002年度の「日本事情」クラスでもひき続き、1学期間すべてにわたってメディア・リテラシー教育を行ってきている。筆者のメディア論、メディア・リテラシー論については、門倉正美「メディア論」（杉田他編『現代の思想』金港堂、1996年）、「メディア・リテラシーの世界」（細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社、2002年）、「テレビの力を日本語クラスで考える」（水谷修／李徳奉編『総合的日本語教育を求めて』国書刊行会、2002年）を参照。
- 3) 川上郁雄「日本文化を書く」（『宮城教育大学紀要』第32巻、1997年）や、細川英雄『日本語教育は何をめざすか』（明石書店、2002年）などのクラス活動を主に念頭においている。
- 4) 注2であげた、門倉「メディア・リテラシーの世界」pp. 155-157
- 5) 日本におけるメディア・リテラシーの先駆者である鈴木みどりは、日本のメディア環境のもとでメディア・リテラシーに取り組むには、「マイノリティ市民の視座からのアプローチ」が重要である、と指摘している（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、1997年、p. 34）。
- 6) 授業実践例については、注2であげた、門倉(2001)、門倉(2002a)、門倉(2002b)を参照。
- 7) 「日本留学のための新たな試験」調査協力者会議『日本留学のための新たな試験について——渡日前入学許可の実現に向けて』2000年8月刊参照。なお、この報告書は、日本留学試験の実施機関である日本国際教育協会のホームページ（http://www.aiej.or.jp/examination/efjuafis_report.html）からダウンロードできる。
- 8) 私は、こうした「市民的教養」は、ボランティア日本語教室で日本語を学ぶ外国人学習者にたいしても、彼らが日本社会で生きていくために基本的なところで必要になっているものだと思っている。したがって、ボランティア日本語教育においても、学習者にとって必要な「市民的教養」の内実をきわめ、それを言語能力のレベルに応じた形でいかに提供していかせるかを探究していく必要があると考える。
- 9) カナダ・オンタリオ州教育省編『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、1992年、原書1989年、pp. 21-22
- 10) 同書、pp. 9-10
- 11) 同書、pp. 21-22、および菅谷明子『メディア・リテラシー』（岩波新書、2000年）参照。
- 12) 注1であげた、『メディア・リテラシーを育てる国語の授業』pp. 11-12
- 13) 同書、第2章
- 14) 注1であげた、『実践・国語科から展開するメディア・リテラシー教育』p. 17
- 15) 同書 p. 48
- 16) 同書 p. 74
- 17) 菅谷明子『メディア・リテラシー』pp. 22-23
- 18) 上掲『実践・国語科から展開するメディア・リテラシー教育』p. 45
- 19) 例えば、読書論、読者論を探究している和田敦彦は、「読書行為自体がこうしたテレビ視

聴をはじめとする諸メディアのもたらす受容構造の中で、常に改編されつつある出来事なのだと思えるべきだろう」（『メディアの中の読者』ひつじ書房、2002年、p.69）と、メディア<読解>が文字読解に及ぼす影響に着目する必要を指摘している。

20) W-J. オング『声の文化と文字の文化』藤原書店、1991年、p.8

21) 以下の「リテラシーの<反省性>」については、見城武秀「メディアの役割と機能」（『日本語学 2002年10月号 特集メディア・リテラシーとことば』）が触発的な議論を展開している。ただし、見城の議論に接する前から、「リテラシーの<反省性>」については、筆者は2002年2月、6月の研究会で同趣旨の研究発表をしてきている。ちなみに、上掲『日本語学特集号』は、テーマの設定から大いに期待して読んだが、見城の議論以外はあまり参考にならなかった。

22) メディア・リテラシーの原則を明示したものとして、よく引かれるレン・マスターマンの「メディア・リテラシーの18の基本原則」では、critical という語が5回使われている。

23) 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、1997年、p.4