

# コミュニティにおけるメディア・リテラシーの学び —大阪府X市Z地区を事例に—

西村 寿子\*

本稿では、大阪府北部のX市Z地区というコミュニティでメディア・リテラシー活動が実践されることを通して、メディア・リテラシーの理解がどのように深まり、その活動が展開されていくのかについて考察した。分析によって次の点が明らかになった。1) Z地区では、コミュニティの子どもたちの現実から提起された課題に取り組むためにメディア・リテラシー活動が開始されたが、メディア・リテラシー講座を出発点にして、毎年連続講座、メディア分析調査、中学校での授業、新たな研究プロジェクトの立ち上げへと発展した。2) これは、メディア・リテラシー活動を通してコミュニケーションを創り出すことの重要性が認識されたことによる。3) コミュニティにおけるメディア・リテラシー活動を通して、メディア・リテラシーの学びに参加する人びとのエンパワーメントにつながる要素として、学びの場の平等性、継続性、日常化が指摘できる。Z地区におけるメディア・リテラシー活動は現在も継続中であり、今後の展開は稿を改めて論じる課題である。

キーワード：メディア・リテラシー、メディア・リテラシーによるエンパワーメント、メディア・リテラシーワークショップ、クリティカルな読み、オーディアンス、コミュニティにおけるメディア・リテラシー活動

## 目次

はじめに

### I. メディア・リテラシーの学び

1. メディア・リテラシーを学ぶ場の展開
2. 市民講座からコミュニティへ

### II. コミュニティにおけるメディア・リテラシー活動

1. 新しい学びを追求する青少年交流センター
2. 学校や地域社会でのジェンダー文化—中学生の意識調査から
3. 連続講座の取り組み

### III. 継続した学びへ

1. 2001年連続講座の組み立てと展開

2. 連続講座から分析活動、中学校の授業へ

3. 継続した活動の背景

### IV. まとめと今後の課題

## はじめに

メディア社会に対する市民の主体性の確立を目標とするメディア・リテラシーの取り組みは、今日ますます重要な課題となっている。

日本において市民がメディア・リテラシーを学ぶ場は、鈴木が分析するように1990年代の半ば頃からジェンダーをテーマに各地の女性セン

\*立命館大学大学院社会学研究科博士後期課程

ターが単発的なメディア・リテラシー講座に取り組むようになり、次第に基本的人権に関わるテーマと関連して、2000年頃にかけて生涯学習の場に浸透していった（鈴木，2001：10-12）。たとえば、1999年から2001年にかけては、10市11カ所の女性センター、生涯学習センターなど地方自治体の社会教育施設でメディア・リテラシー連続講座が実施され、あるいは計画されていた（西村，2001：174）。大阪府内X市Z地区<sup>1)</sup>に位置するX市立青少年交流センターもその一つであり、2001年に6回連続のメディア・リテラシー講座を実施したが、その後も現在に至るまで活動を継続している。Z地区は、大阪府内の被差別部落であり、住民の自主的な取り組みによる差別撤廃のための活動、生活の改善を目的とした活動、種々の教育実践などが行われてきたコミュニティである。2001年連続講座は、立命館大学メディア・リテラシー研究プロジェクトが企画・運営に協力したが、筆者はプロジェクトの一員として講座の組み立て、運営などすべてのプロセスに参加した。

本稿では、Z地区というコミュニティにおけるメディア・リテラシー活動を手がかりにして、活動が継続した背景とメディア・リテラシーの理解がどのように深まっていくのかについて考察する。

分析にあたっては、連続講座のすべてのプロセスの参与観察、連続講座記録<sup>2)</sup>、講座終了時のアンケート調査、参加者のインタビュー調査記録を用いる。また、連続講座以降の活動についても、参与観察、インタビュー調査などによる。

構成は次の通りである。まず、第1章でメディア・リテラシーを学ぶ目的と学びの場の展開、Z地区のメディア・リテラシー活動を取り

上げる意義を整理し、第2章ではZ地区でメディア・リテラシー連続講座が企画・実施された背景を分析し、第3章では連続講座の展開とその後の活動について分析する。最後にコミュニティでのメディア・リテラシー活動を手がかりにして、活動がどのような条件のもとで継続するのか、その際にメディア・リテラシーの理解がどのように深まっていくのかを考察する。

## I. メディア・リテラシーの学び

### 1. メディア・リテラシーを学ぶ場の展開

今日、テレビや新聞、雑誌、ラジオ、DVD、インターネット、など活字メディアから電子メディアまで多様なメディアが并存し、メディアからの情報が日々の生活や文化そのものになってきている。このようなメディア社会の進展を背景にして、人間の複合的な社会的コミュニケーション能力であるメディア・リテラシーに関する研究や実践が世界各地で行われてきた。

メディア・リテラシーは、マスターマンが「メディア・リテラシーは重要で意義のある取り組みである。その中心的課題は多くの人々が力をつけ（エンパワーメント）、社会の民主主義的構造を強化することである」（Masterman, 1995）とその目的を述べているように市民が社会に主体として参加するための基本的な権利に関わる学びであると捉えられている。リテラシー（literacy）が人間の基本的権利だとするならば、今日、活字だけではなく電子メディアをも含めたリテラシーが当然すべての人に保障されるべきであろう。

日本においてメディア・リテラシーが提唱されるようになったのは1990年代初頭であり、NPOや大学、学校教育関係者、メディア専門家

による研究や実践が活発化し、放送政策においても議論されてきた<sup>3)</sup>。

「メディアを社会的文脈でクリティカルに分析し、評価し、メディアにアクセスし、多様な形態でコミュニケーションを創りだす」（鈴木、1997：8）と定義しメディア・リテラシー研究を切り拓いてきた鈴木は、メディア・リテラシー研究および実践の目的をメディア社会における市民のエンパワーメントにあるとしている。

本稿では、そのような市民のエンパワーメントを目的として展開するメディア・リテラシーの学びの場を取り上げていく。

これまで主としておとながメディア・リテラシーを学ぶ社会教育／生涯学習の場では、先に述べたように1990年代の半ば頃からジェンダーをテーマに各地の女性センターで単発的なメディア・リテラシー講座に取り組みられるようになり、その後、「報道と人権」などメディアに関わるさまざまなテーマの一つとしてメディア・リテラシーが取り入れられていく。そのような現場からの要請に応じて、1990年代の終わり頃より大学における研究グループ、NPOの協同作業によってメディア・リテラシーの学びの場の構築と必要な教材開発研究<sup>4)</sup>が進展してきた。

そして、研究体制の構築と教材開発が成果を上げたことを背景に2000年前後より、地方自治体、NPO、大学における研究グループの協同プロジェクトによって、メディア・リテラシーを系統的に学ぶ連続講座が各地で企画され実践されていった<sup>5)</sup>。

## 2. 市民講座からコミュニティへ

メディア・リテラシーを系統的に学ぶ連続講座の一つに箕面市立中央生涯学習センター主催による10回講座（みのお講座）がある（1999年

11月～2000年3月）。みのお講座の企画と運営で、その内容面を担ったのは立命館大学鈴木研究室を中心とする「みのおプロジェクト」であった。筆者はみのお講座の学びの場の組み立て、講座の運営に参加し、参加者の学びのプロセスを総合的に参与観察して、メディア・リテラシーの学びがどのように深められていくのかを調査した。一連の調査と分析から明らかになったのは、メディア・リテラシーの学びをその定義を構成する3要素からなる学びのプロセスとして捉えることができること、さらに、そうしたプロセスとしての学びは、学ぶ者の態度やメディアに関する知識や過去の経験などによる差はあるにしても、次の段階を経て次第に深まっていく、ということである。第1の段階は、メディア分析にもとづいてメディアを社会的文脈で読み解くことができるようになることである。この学びの段階を可能にするうえで、参加と対話を基調とするワークショップが重要な役割を担っている。第2段階の学びは、メディア分析や対話を通して、メディア社会を生きている自分自身を発見することである。それは、メディアと自分は別だと捉えたり、メディアと対峙したりするのではなく、メディアを読み解くことによって自分自身と対話をするを意味している。第3の段階になると、メディア社会の一員である自分自身を意識化した上で、メディア社会を変革するための提案につながるコミュニケーションを創りだすことができるようになる（西村、2001）。

みのお講座は、通例の市民講座であり、主催者である箕面市立中央生涯学習センターがテーマを設定して参加者を募り講座を実施した結果、関心を持つ人びとが集まり、一定の学びを共有した。しかし、みのお講座を母体にその

後、メディア・リテラシー活動が継続したわけではない。これは、市民に対して多様なメニューを用意するという箕面市立中央生涯学習センターの運営や講座企画のあり方と関連していると考えられる。

みのお講座以降、コミュニケーションを創りだす重要性を理解した参加者によってその後の活動につながり、箕面市外の参加者によって複数の場で活動が継続されている。その一つがZ地区青少年交流センターのメディア・リテラシー活動である。Z地区では、2001年から2007年現在まで青少年交流センター事業であるメディア・リテラシー講座の企画・実施を核に、コミュニティの教育に関わっている人びとが中心となって、地域で活動を継続している。本稿ではコミュニティでの活動を手がかりにして、活動が継続した背景や活動の中心にいる人びとのメディア・リテラシーの学びがどのように深まっていたのか、みのお講座の学びのプロセスを調査し分析した手法を用いて分析し考察していく。

## II. コミュニティにおけるメディア・リテラシー活動

### 1. 新しい学びを追求する青少年交流センター

ここでは、Z地区のメディア・リテラシー活動の拠点である青少年交流センターについて概観しておこう。青少年交流センターは、部落解放運動の地道な要求によってZ地区の子どもたちの学校外活動をサポートする目的で1977年に建設された社会教育施設であり、社会同和教育指導員が設置された。

設立された当時、Z地区の子どもたちの生活状況や差別実態の厳しさとも相まって、センタ

ーの活動目的は、子どもたちに「部落出身者」であるという自覚を持たせるということに大きな比重が置かれていた。そのため、指導員にとってはセンターで活動を行っていた部落解放子ども会へ子どもたちを参加させることが重要な課題だった。しかし、1986年に地区生徒の高校進学率が6割を切るという事態などが起きて、指導員の中では従来のように子どもを結集させ同じ集団内で生活をする活動スタイルが本当に子どもたちの力をつけるのだろうか、とセンターのあり方を見直す動きが起こりつつあった。同時期に「特別措置法」の失効という状況も予想され、センターでは他地区に先駆けて1990年頃より活動スタイル、職員体制の見直しに入っていた。こうしたセンターを取り巻く内外の状況の変化を見据えてセンターの指導員は、保護者とも協議しながらZ地区の子どもたちだけを対象にした活動だけではなく、X市全体を視野に入れて活動できるような準備を始めていたのである<sup>6)</sup>。

しかし、X市全体を視野に入れて、子どもたちが選択できる多様なプログラムを企画し実践するためには、青少年交流センターの指導員自身も子どもとの関係性を見直すことをはじめ大きく発想を転換させることが必要だった。そのために指導員一人ひとりが外部の講座に出かけたり、大学の授業を受講するなど仕事の合間を縫ってさまざまな研鑽を積んできた。

そして、「特別措置法」失効の後2年に控えた2000年に名称も変更し、X市全域の子どもたちを対象に活動を切り替えた。現在、利用者はX市全域から集まっており、青少年交流センターのプログラムも多岐にわたり、子どもたち、保護者、教師、講座講師だけではなく数多くのボランティアスタッフがセンター事業に参加し

ている。その結果、子どもたちにとっては、さまざまな領域で活動しているおとなたちとの出会いの場としても機能していることが、同センターのニューズレターから読み取ることができる<sup>7)</sup>。

## 2. 学校や地域社会でのジェンダー文化—中学生の意識調査から

Z地区青少年交流センターは、2001年からメディア・リテラシー連続講座に取り組むが、講座を企画した指導員のO・Sさん<sup>8)</sup>が、メディア・リテラシーに関心を持った背景には、センターのあり方をめぐる議論をしていた頃から、センターに通う地区の子どもたちとメディアとの関係に目を向け問題意識を深めていったという経過がある<sup>9)</sup>。

高校進学率が6割を切って、小学校・中学校・子ども会・家庭のあり方はどうなっているのかが問われた。そして、家庭では子どもたちの生活をなんとかしようと、小遣いの与えかたやテレビを見る時間、番組についてもルールを決めようとした。しかし、子どもがテレビを見る時間を決めても、親はその当時、週に何日も夜に集会に出かける生活で、結果として子どもはテレビを見て暮らしている。

私は92年頃にメディア・リテラシーをワークショップで学ぶ機会があり、それをきっかけに、自分自身とメディアとの関係について振り返ってみると、予想以上にメディアにどっぷり浸かっていたことに気づいた。子どもに何か問題が起こるたびに指導員が走っていたが、この頃から、小学校低学年ですでにファッションや姿・形で話が盛り上がっている女の子たち、ゲームをするために子ども会をさぼる子たちなど地区の子どもたちの姿

から、おとなが子どもに言い聞かせるのではなく、子どもたちがメディアについて学び、考える必要を感じてきた。

O・Sさんが、地区の子どもとメディアの関係についてさらに認識を深める必要性を感じたのは中学生の意識調査（ジェンダー・部落差別）が契機となっている。ここで、意識調査の背景と調査結果を振り返っておこう。中学生の意識調査（ジェンダー・部落差別）とは、Z地区の子どもたちが通うX市立A中学校で1999年10月に全校生徒を対象に実施された意識調査である。調査を担ったのは、「中学生の意識調査（ジェンダー・部落差別）プロジェクト実行委員会」（以下、意識調査プロジェクト）<sup>10)</sup>である。

X市立A中学校は、全校生徒400人規模の中規模校であり、地区生徒の占める割合はおよそ20%である。子どもの学力問題は、被差別部落の大きな教育課題であり、A中学校でも授業改革に取り組んでいた。

『中学生の意識調査（ジェンダー・部落差別）プロジェクト報告書』（2000年）から見える意識調査の前提となった問題意識とはどんなものだったのだろうか（以下、『報告書』とする）。『報告書』では、1992年以降新たに取り組んだ授業改革を通して、「自己決定力や自尊感情を高めるために様々な授業の形態や手法を研究してきた」が、「経済的にも家庭的にも比較的安定した層の地区生徒にすら、依然として深刻な学力実態が生じている。こうした傾向は、すでに小学校の低学年から現れている」と分析している。そして、「様々な取り組みにおいて、地区生徒のやる気や根気、興味関心の希薄さが学習に対する意欲や姿勢に現れている。将来への

展望・目標などにも自己の可能性に自信を持っていない。その背景の一つに、Z地区固有のジェンダー観が影響を与えているのではないかという認識が進んできた」と地区生徒が勉学に意欲を持つことができない背景の一つとしてZ地区固有のジェンダー観に着目したことが述べられている。

調査は、A中学校全校生徒に対して実施された質問紙調査であり、進学希望、学力実態、職業観、結婚観、自己の受容観に関する質問回答について地区・地区外、性別のクロス集計を行った。調査によって得られた知見について、プロジェクトに研究者として参加した玉井真理子(2001)は学習理解度とのクロス集計を行い、次のように分析している。

第1に地区生徒の学習意欲や進学意欲を抑制する要因としてジェンダー意識が作用している。

第2に地区生徒に焦点をあてると、地区男子は「男らしさ」が自己評価、就職選択を決定する傾向がある。地区男子の生き方は、学歴による立身出世ではなく、「家族を養うため」であり、パートナーには「家事・育児」を優先してもらうことを望んでいる。

第3に地区女子生徒は学習理解度の高い生徒であっても大学進学を希望しない。性別役割分業観を支持する数値は地区外女子よりも低いが、早く結婚し、若いうちに子どもを持つ生き方を是としており、パートナーに求めることは「～しないでほしい」という消極的な願望が強い。

意識調査プロジェクトでは、調査結果の背景をどう考えるのか、学校文化が地区生徒のジェンダー観にどう関与しているのか、保護者、生徒たちにこの結果をどう返していくのかをめぐ

って、1年以上分析活動が重ねられた。意識調査プロジェクトのメンバーにとって、深い分析の必要性を感じたのは、学校の勉強もがんばっているのに進学を希望せず、パートナーに対しても「～しないでほしい」という消極的な期待しか持てないという意識調査から浮かび上がった地区女子生徒の姿であった。

Z地区の低学力の課題は男子に集中して現れていたため、保護者も地域も男子に注目してきた。その結果、地区女子生徒はなおざりにされ、さらに地区の性別役割分業がそれを強化してきたのではないかとO・Sさんは、次のように語る<sup>11)</sup>。

たとえば、葬式のときは、亡くなった人の家族や親戚のために、縁者の女性が一同に集まり、食事の準備をする。その後、亡くなった人の家にひと月以上毎晩集まり、お経を唱え、お茶を飲み雑談するという習慣があり、そのお世話も女性がする。……とにかく、陰の見えない細かなことは、女性が采配するので、部落のジェンダー観と同時に女性の間での力関係も自ずと学び、知らず知らずのうちにそこに組み込まれていく。……女性が働くことを好意的に思わない祖父母も多い。「家族のためにお世話する」ことがよいと考えているから、子どもの周りに多様な経験をする大人が少ない。

勉強ができることより、家事ができ、愛想が多く、その上器量が良ければなお良い。家族や地域でそのような基礎が固まっている上に、学校では男子の面倒を見ることで、ジェンダー・バイアスに拍車をかける。

器量よしであることを求められるために、ファ

ッションや流行には敏感にならざるを得ない。そこで、流行をより早く取り入れようという雑誌やテレビの価値観に対して無防備になってしまいがちだ。

そして、O・Sさんは、意識調査プロジェクトでの議論を通して、子どもたちのジェンダー観とメディアとの関係について考える上でもメディア・リテラシーを学ぶ場をつくっていくと語っている。

部落内の狭い人間関係での生活から、新たな関係性(部落内においても、それ以外でも)にチャレンジすることが、自己発見につながっていくのではないかと考える。地区女子のプラス面を生かしていくためには、将来の仕事に対する広い視野を育む機会や、多様な職業を知ることが重要だと考える。そのために、さまざまな人との出会いから自分の生き方を考える必要がある。

加えて、自己の価値観を磨き、生きている社会を知り、社会や地域において、フェアな人間関係を構築していくためにも、「メディア・リテラシー」の学びが不可欠だと考えている。というのは、自分たちが人生を生きるということは、メディアが偏在する社会を生き抜くということでもあるからだ。そのような問題意識にたって、子どももおとなもメディアについて学ぶ場を青少年交流センターでもつくっていききたい。

意識調査プロジェクトの議論をへてO・Sさんは、メディアを日常として生きる地区の子どもたち、地区中学生のジェンダー観をあわせて視野に入れて、子どもの側から社会を見つめるためにもメディア・リテラシーが必要だと捉えていた。また、意識調査プロジェクトに参加し

た中学校の教師たちは、プロジェクトの取り組みを通して地区の子どもたちが学校で見せる意欲や姿勢と地区の生活に深く組み込まれたジェンダー観が関わっていることに気づき、青少年交流センターとの連携を一層強める必要性を感じていた<sup>12)</sup>。

### 3. 連続講座の取り組み

2001年冬頃に青少年交流センターは、鈴木みどり教授(当時)にメディア・リテラシー連続講座を実施するための協力を依頼し、鈴木教授は、立命館大学メディア・リテラシー研究プロジェクト<sup>13)</sup>として協力することを約束した。青少年交流センターでは、メディア・リテラシー連続講座を新規事業として立ち上げるため『Study Guide メディア・リテラシー入門編』(リベルタ出版、2000年)を使った学習会を行い職員の共通認識を形成した上で、新規事業として予算要求を行った。

青少年交流センターが実施することもあり、講座全体のテーマを「子ども、若い人たちとメディア・リテラシー」とした。青少年交流センターが連続講座でめざしたのは、まず参加者に対話の面白さとメディアを学ぶ奥深さをじっくりと感じ取ってもらえる学びであった。そこで、立命館大学メディア・リテラシー研究プロジェクトは、定義・基本概念・メディア分析モデルを基本に据えて系統的に学ぶ参加型のメディア・リテラシーワークショップを中心にして6回講座を組み立てた。

メディア・リテラシーに取り組む学びの場は、理論にもとづいて系統的に組み立てることが重要であり、定義、8つの基本概念、メディア分析モデルを基本的な枠組みとする。また、メディア・リテラシーの学びにおいては、メデ

表1 プログラム 2001.7-2001.10（各回2時間）  
 情報化社会を生き抜く若い人びとのための「メディア・リテラシー入門講座」

	テーマ	学習の形態	分析素材	中心となる 基本概念	ファシリテーター ／講師
1 7/13	「メディア」を学ぶのは楽しい！	講義+ ワークショップ1	私のメディア史	1- 8	FCT 市民のメディア・フォーラム
2 8/31	ニュースは世の中のことを伝える“かがみ”なの？	ワークショップ2	テレビニュース	1, 2	立命館大学 ML プロジェクト
3 9/7	ニュースが伝える“現実”は？	ワークショップ3	テレビニュース	1, 2	立命館大学 ML プロジェクト
4 9/21	テレビコマーシャルにも言葉と文法がある	ワークショップ4	テレビコマーシャル	5, 7	立命館大学 ML プロジェクト
5 10/5	テレビドラマを読んでみよう	ワークショップ5	テレビドラマ	5, 6, 7	立命館大学 ML プロジェクト
6 10/19	「メディア・リテラシー」そして、これから	講義+ ワークショップ6	テレビニュース	1- 8	立命館大学 ML プロジェクト

（補講11/22 インターネットサイト「メディア・リテラシーの世界」を使って）

メディアテキストの分析だけに着目するのではなく、参加者はメディア分析モデルを使いながらテキスト、生産・制作、オーディエンスという3領域に大別した多様な要素を考慮にいれ相互の関連を多角的に読み解いていく。その際、教える者と学ぶ者という立場を超え、参加者同士も対等な立場で対話することを通して多様な読みを生み出していく。そのために、「グループで学ぶ、能動的な参加、対話による学習、ファシリテーターという4つの要素」が重要になる（鈴木、2001：102-105）。

組み立てられたプログラムは表1のような内容であった。

広報ではX市内全体に呼びかけた結果、23人の申し込みがあった。メディア・リテラシーの学びかたを学びたいと市外から参加した人たちも2人いたが、意識調査プロジェクトのメンバーである中学校教師、地元の保護者、保育士、大学生、子どもの権利に取り組んでいるNPO

関係者など地区の教育に関わる人がほとんどであった。

青少年交流センターは、日常的には子どもたちを対象に活動しているので、子ども向けにメディア・リテラシー講座を開催するのはある意味で容易だが、青少年交流センターとしては子どもたちに対して大切な学びであるというメッセージを伝えるために、まずは中学校や小学校という公教育の場でメディア・リテラシーに取り組んでほしいという願いがあった。そのために学校の教師たちや教育関係者に学んでほしいと企図しておとなむけに講座を企画したが、参加者の構成を見るとそのねらいは実現したといえる。

### Ⅲ. 継続した学びへ

#### 1. 2001年連続講座の組み立てと展開

2001年連続講座の展開がどのように受け止め



られたのかについて、講座の手順と講座を記録したVTR、参加者のアンケートをもとに分析する。

#### (1) 講座の組み立て

第1回目は、ファシリテーターがメディア・リテラシーの定義や基本概念を説明した上で、参加者はメディアとの関係をこれまでの人生と照らして振り返るために「私のメディア史」という記入シートをもとにグループで話し合い、グループとして「私たちのメディア史」を作成しながらメディアと自分たちの関係を意識化するワークショップ<sup>14)</sup>を行った。この回では、メディアが存在する日常を無意識に生きていることに参加者が気づき、メディアを制作する側にいるのではないオーディエンスとしての自分自身を発見することが企図されていた。

第2回、3回目は、2002年7月参議院総選挙開票速報番組の一部を用いて分析と話し合いを行った。2回目から6回目までは、映像分析を行ったが、その際の手順は次の通りである。

- 1) ファシリテーターが分析するテキストと分析シートの書き方を説明する。
- 2) 参加者はVTRを見ながら分析シートに映像言語と音声言語に分けて各自が記入する。ファシリテーターはVTRをセグメントごとに止めながら、映像言語や音声言語を書き取る際のポイントについて、場所、人物、カメラワーク、編集技法、ボイスオーバー、現実音、BGMなど具体的に説明する。
- 3) 参加者は5～6人の小グループに分かれ、用意された問いに沿って話し合う。ファシリテーターはグループを回りなが

ら対話が始まるようサポートする。

- 4) グループで話し合ったことを発表するが、ファシリテーターは「正解」があるわけではないこと、グループの統一見解を求めているのではないことを付け加える。
- 5) 発表の後、全体で話し合う。

2、3回目では、ニュース報道の分析を通して、メディア・リテラシーの基本概念である「リプレゼンテーション」(representation) が具体的に何を意味しているのかについて学ぶことが目的とされていた。

第4回目は、「高齢者コマーシャル」を使って、テレビコマーシャルの映像言語を学んだ。この回では、テキストがなぜそのように構成されているかを考えるために、ファシリテーターは分析活動に入る前に産業的側面についてのデータを参加者に提示して多面的に考えることを促した。

第5回目は、テレビドラマの一部を使ってドラマに登場する商品や場所を分析シートに記入し、それらがさまざまな形で「商品」として売られていることを意識化した。そして、なぜ、ドラマが商品や場所を登場させるのかを話し合った。

第6回目は、ファシリテーターが第1回目から各回で重点をおいてきた基本概念を整理しながら講座全体を振り返り、オーディエンスである私たちは産業や制度として機能しているメディアがつくりだす文化を日常として生きていることを踏まえて、そのような日常の文化に積極的に関わっていく必要性を語った。分析活動は、2001年9月13日の同時多発テロ事件から3日目のニュース番組を使用した。

## (2) 講座の展開

講座を記録したVTRを分析すると、Z地区の連続講座では初回からグループ活動の際、参加者同士が知り合いである場合が多く、話し合いや発表も活発に始まったことが分かる。

1回目の参加者アンケートでは「子育てに夢中になっていた私が〈私のメディア史〉という字をみてハッとしました。自分の幼い頃のことを知らない間にどこかに消えていたのです。自分のことを考える時間、とても楽しく過ごすことができました」という声もあるように初回から居心地のよい学びの場だと捉えられたことが分かる。

3回目は2001年7月の参議院選挙の開票速報を分析テキストとして使用しているが、参加者から「カメラワーク、BGMなど政治的なニュースなのに芸能ニュースのつくりになっている。選挙のニュースなのに政策について触れていない」というテーマに関わる発言があったのに、ファシリテーターは基本概念を押さえるだけで終わっていることが講座記録から分析できる。しかし、アンケートでは、「自分が感じたこと、班で話し合ったこと、各班が発表したこと、すべて違っていった点が面白い」「いろんな読み取り方、気づきがあるという対話の中で、そして、新しい気づきの中で自分の考えがより整理されていく過程はいい」など、一人ひとりの違いを楽しむと同時に対話を通して新しい発見をする経験を評価していることが見て取れる。

第5回目では、参加者からは「ドラマが消費行動を誘うよう綿密に計算されていることを知って、今までの講座で一番面白かった。一番身近なドラマで、しかもあんなにも多くの宣伝が入っていることに驚いた」とこれまでとまった

く違うドラマの見方を学んで驚く声が出されていた。

第6回目では、講座記録を分析すると参加者が発表するたびにファシリテーターは、参加者の認識を広げる発言をしていることが分かる。たとえば参加者が、「テキストでアメリカ大統領が『同時多発テロ事件』を『戦争だ』と強い調子で断定する会見を行い、その後ロシア、フランス、インド、イタリアでの市民の反応だけを取り上げて世界中がアメリカ大統領を支持するように構成している」と指摘したことに対して、ファシリテーターは「テキストは、世界のごく一部を取り上げて『世界』だと捉えて構成している。各国の反応の場面をつないでいる場面は賛美歌がBGMに使われており、キリスト教世界とイスラム教世界という宗教対立として捉えているニュアンスがある」などと発言している。

6回を終えた時点でのアンケートでは、「6回目で講座の内容が整理されてメディア・リテラシーの基本概念についても鮮明になった」という意見が出されている。

Z地区の講座記録を分析すると、参加者は回を追うごとに映像言語に着目してメディア分析を行うようになっていく。さらに、6回目では、テキストが取り上げていない情報や視点に着目しつつ、その理由について多面的に捉えようとしていることが講座記録から分析できる。

アンケートには、「メディアを読みとくことを体験し、視野の広さや考え方の柔軟さ、対話の重要さなど実感できた」「メディアは文化でありその中で生きる以上、スイッチを消しても同じだということ。読みとく力を子どもたちに伝えたい。もちろん私自身も」「講座を終えて自分の生き方を考えた」「メディア・リテラシ

一の授業に取り組みたい」と記入している。ここからは、メディア社会を生きているという自覚やコミュニケーションをつくりだしていく意欲が読み取れる。

Z地区の6回連続講座においても、みのお講座における学びの分析から明らかになったように、参加者は第1にメディア分析にもとづいてメディアを社会的文脈で読み解くことができるようになっていく、第2にメディア社会を生きているという気づきを生み出し、第3に新たなコミュニケーションを創りだしたいとする意欲を見せている。

6回を終えて、青少年交流センターのO・Sさんは意識調査プロジェクトのメンバー3人と講座を通して何を学んだのかを話し合ったが、そこに筆者も同席した。

そこでは、Z地区の参加者がメディア・リテラシーの「学び方」そのものに強い関心を持ったことが次のように示されている。

#### Aさん（A中学校教師）

「まずは、おもしろかった。この講座に参加していると“素”の自分になれた。自分も保護者も、参加している人すべてが対等の立場で話ができる学びのありようを体験できた」

#### Bさん（A中学校教師）

「発表のとき、いろんな見方があって楽しかった。それに、みんなと違ったことを言ったときの方が賞賛されたりして、みんなと一緒になくてもいいってこととか、自分の存在意義=ここに参加していてよかったなあっていう気持ちにもつながっていた」

#### Cさん（A中学校教師）

「自分の視点に自信が持てた。講座に参加

することによってプロジェクトのメンバー同士の関係のありようも深まった。ジェンダーと部落問題を考えるときも多角的に見るようになってきた」

「この講座に参加していると“素”の自分になれた」という感想には、「教師」と「保護者」という上下関係を解除する機能が講座という学びの場に備わっていることを示唆している。

A中学校では人権教育や授業改革に取り組む中で様々な授業形態を模索しており、参加型学習も取り入れている。「みんなと一緒になくてもいいってこととか、自分の存在意義=ここに参加していてよかったなあっていう気持ちにもつながっていた」という感想からは、日常の授業で目標にしている一人ひとりを大切にするという学びの目標を講座の中で実感できたことに対する評価が伺える。

連続講座以降、青少年交流センターを中心に意識調査プロジェクトメンバーである講座に参加したA中学校教師数人と保護者も加わりメディア・リテラシー活動を始めていった（以下、この活動をZプロジェクトとする）。連続講座を通してコミュニケーションを創りだすことの重要性が参加者に理解されたことは、学びの場が継続したことにも示されている。

## 2. 連続講座から分析活動、中学校の授業へ

Zプロジェクトは、「対話の文化の創造」を合い言葉に地域で次にできることを模索していった。Zプロジェクトがメディア・リテラシーを学ぶ場をどのように創りだしていったのかを2002年以降の動きから考えてみよう。

2002年5月には、FCTの招きで来日したカナダでメディア・リテラシー活動を行っている

AML（メディア・リテラシー協会）理事で元小学校教師のディディ・シンクレアさんを招いて中学校での授業と青少年交流センターでのワークショップを行った。センターには小学生だけではなく、教師やボランティア、保護者、市会議員など多様な人びとが集まり子どもと一緒にワークショップを経験した。

同年10月には、地域の行事の一環として連続講座に参加した教師を中心にメディア・リテラシーワークショップを企画・運営した。

Zプロジェクトは、回を重ねてワークショップの準備をしたが、そのことによって分析素材をどうつくるのか、という課題意識が参加者の中に出てきたのではないかと考えられる。2003年2月頃にZプロジェクトでは、社会問題になっていた消費者金融CM<sup>15)</sup>をテーマにメディア分析調査を行うことになり、2003年3月16日（日）から22日（土）の7日間午後7時から11時の時間帯で関西準キー局4局を対象に消費者金融CM調査を実施した<sup>16)</sup>。この時の調査は量的把握にとどまり、映像言語を数量化して内容分析をする段階に至ることはできなかったが、多忙な教師たちが分析作業のために毎週のように青少年交流センターに集まって議論を続けた。

その後、Zプロジェクトメンバーは、この時の分析素材を使用して中学校内の研修や授業をはじめとして、機会を見つけては各地のメディア・リテラシーワークショップを実施した<sup>17)</sup>。

青少年交流センターでも、2001年度の6回講座を実施した後に、2002年度からも引き続き毎年3月に3回連続のメディア・リテラシー講座を企画している<sup>18)</sup>。

2004年度にはA中学校の教師であるBさんが中学校3年生の総合・選択学習の時間を使って1年間にわたってメディア・リテラシーの授業

に取り組んだ。Bさんは、意識調査プロジェクト発足以来のメンバーであり、連続講座や消費者金融CMの分析調査を通して基本概念、分析方法や素材のつくり方、学びの場のつくり方やファシリテートの仕方などを十分に学んだ上で授業実践を行うことになった。

授業は、前期後期各15回、生徒はこの授業を希望した生徒で約10名である。授業の組み立ては、『Study Guide メディア・リテラシー』に沿って、8つの基本概念を順次学べるように企図されていた<sup>19)</sup>。

Bさんは社会科の教師である。自分の授業を準備し実践しつつ同時並行で毎週メディア・リテラシーの授業を進めるのは、大変な負担だったと考えられる。しかも、授業だけではなく中堅教師としての校務も担っていた。だが、連続講座が始まって以来継続して学び続けたことがBさんの授業を進める力になっていたのだと考えられる。Bさんの授業はZプロジェクトでも待ち望まれたことであった。

### 3. 継続した活動の背景

ここで2001年からのZ地区におけるメディア・リテラシー活動を整理しておく。2001年度の6回講座後、Zプロジェクトが活動を始め、地域でのメディア・リテラシーワークショップやメディア分析調査を行った。その上で、2004年度にはZプロジェクトに参加していたA中学校教師が中学校でメディア・リテラシーの授業を1年間実施した。青少年交流センターが主催する連続講座は、2002年度から2005年度まで3回連続講座として毎年実施されている。このように、2001年度の6回連続講座とその後の3回講座を軸にしながら、Zプロジェクトという自主的活動や中学校での授業実践というコミ

コミュニケーションを創りだす動きを生み出していた。

2001年から2005年度まで実施された連続講座には地元の幼稚園、保育所、小学校、中学校の教師たち、保護者、高校生、大学生、ボランティア、子どもの権利をテーマに活動するNPO関係者などZ地区の教育に関わる多様な人びとが参加している。

生涯学習センターや女性センターなどの社会教育施設が、毎年継続してメディア・リテラシー連続講座を開催するのは稀である。青少年交流センターで継続して取り組むことができた背景はどこにあるのだろうか。

第1には、青少年交流センターの担当者に企画立案の決定と予算の裁量に関して発言力があることが指摘できる。青少年交流センターでは管理職の他に5人の社会教育活動指導員がいるが、それぞれ専門分野を持って事業の企画立案を行っている。その背景には、90年代初め頃から特措法の失効を見通して職員削減や活動スタイルの見直しなどの厳しい議論を経てきた結果、職員相互の対等な関係が確保されていると考えられる。

第2に、担当者に決定権と裁量権があるだけではない。担当者が「地域連携」という仕事を担っていることもあり、青少年交流センター、地域の教育関係者、保護者など全体に目配りをして、人と人をつなぐ役割をしていることによってZプロジェクトという自主的な取り組みを継続することが可能になったと考えられる。

第3に青少年交流センターとしても連続講座やその後のZプロジェクトの活動を評価していたので、毎年の連続講座の開催について支援していたのだと考えられる。

#### IV. まとめと今後の課題

繰り返すが、マスターマンは、「メディア・リテラシーは重要で意義のある取り組みである。その中心的課題は多くの人が力をつけ（エンパワーメント）、社会の民主主義的構造を強化することである」(Masterman, 1995)と取り組みの目的を述べている。Z地区の活動は自動的に継続されたわけではない。メディア・リテラシーの学びの理解という側面から考えると、Z地区の活動を通してメディア・リテラシーの理解に次のような意義を見出したことによって自ら学びの場を創りだしていく力につながったと分析できる。

まず、連続講座のアンケート調査やその後の聞き取りから、参加者がメディア・リテラシーの学びの場の平等性に意味を見いだしているということである。意識調査プロジェクトメンバーである中学校教師たちは、対等な対話を重視するメディア・リテラシーの学び方を「おもしろくて楽しい」と受け止めた。そして、一人ひとりが話し合いや発表を通して異なった意見を出し合い発見を生む学び方が新鮮で、自分の存在意義を確かめられる学び方だと評価した。参加者が学びの場の平等性に惹きつけられるのは、日常的には「対等な対話」や一人ひとりの意見が違ってよいと経験する場面が実は乏しいからである。そのため、メディア・リテラシーの学びの場の平等性や「表現の自由」が保障されるコミュニケーションのあり方に魅力を感じるのだと考えられる。

第2は、Zプロジェクトでは中心となるメンバーが回を重ねて学ぶことによって映像言語を読み解くことが可能になっていった。それにつ

れてメディアを深く分析できることに気づき、メディア・リテラシーは一度だけ学べばよいのではなく継続することが重要だということが理解されていったのだと考えられる。Zプロジェクトのプロセスと参加者の学びを分析すると、メディアをクリティカルに読み解く能力を獲得するためには、数年の単位で継続して学ぶことが必要条件であり、その条件を満たすのはコミュニティにおける活動であると指摘することができよう。

第3は、メディア・リテラシーの取り組みを日常化させるといふ学びの理解である。青少年交流センターのO・Sさんは、活動を振り返って次のように語っている<sup>20)</sup>。

メディア・リテラシーを学ぶ場では、グループで話し合うなかで自分にはない価値観に出会う。そうすることで自分を客観的に見ることができ。このような場は、日常では他にないので、場をつくりだす必要がある。

2001年からやり続けてきたことで方向性を見いだせた。最初は子どもに学んでほしいと思ったが、日常を生きているおとなも学んでほしい。自分は何者なのか、どう生きていくのかを考える基礎的な学びとして捉えている。地域の人間が一緒に学ぶ機会を絶えずつくり、メディア・リテラシーの学びを日常化することで、地域の文化を変えていくための基礎的な学びとして、この学びは生きてくる。

クリティカルに考えることは創造的になることにつながる。決められた方針に従うだけではなく、自分で考える際の手がかりになる。メディア・リテラシーは社会について学ぶことなのだから学び続けないと分からない。

地区には文字を学ぶ識字教室があるが、これは

文字を取り戻して社会に参加するための学びである。今は、メディアについて学ぶことが社会に参加することにつながるので、現代の識字としてメディア・リテラシーに取り組んでいく。

O・Sさん自身、Z地区で活動を開始した時は、まずメディアに浸かった日常生活を送る子どもが学ぶ必要性を感じていたが、活動を進めるにつれて、おとなにとっても生きていく上で不可欠な学びであると捉えるようになっていった。さらに発言からは、メディア・リテラシーを学ぶ機会を絶えず創りだし、学びを日常化させることによって、地域の文化を変えていく基礎的な力につながっていく、と捉えていることが分かる。

以上のように、コミュニティでのメディア・リテラシー活動を通して、学びの場の平等性、学びの継続性、学びを日常化させるという要素を見いだしたことによって、メディア・リテラシー活動に参加したZプロジェクトの学びとが力をつけ、コミュニケーションを創り出す活動へと踏み出すことが可能になったことが指摘できる。

鈴木(2005b)は、日本でおとなのメディア・リテラシー活動が先行してきた背景を「伝統的な文化と高度に発達したメディアが共存し、民主主義は成熟しているとは言い難い」状況にあるからこそ必要性が認識されてきたと分析している。コミュニティでのメディア・リテラシー活動を手がかりにして、日本社会におけるメディア・リテラシーの学びの意味について社会的・政治的な文脈を踏まえつつ明らかにしていくことは、今後の研究課題である。

Zプロジェクトでは、活動を一層飛躍させるため、2006年2月頃、NPO法人FCTメディア・

リテラシー研究所に研究委託をして新たな研究プロジェクトを立ち上げることにした<sup>21)</sup>。その結果、正式に研究プロジェクトが2006年4月に立ち上がり、次のような3年計画を立てている。

まず、中学生のメディア環境調査を行い、適切なメディア・リテラシー教育を提供するための基礎的データを把握する。次に関係者がメディア・リテラシーを学ぶために研究会やワークショップの企画・開催を行う(1年目)。次の段階として、プロジェクトが協力しつつ中学校で系統的なメディア・リテラシー教育を実施する(2年目)。最終年には、学校外でのメディア・リテラシーの学びの場をつくるうえで中心的な役割を担うことになる青少年交流センターのあり方について提言を行うために、諸外国の事例と比較しつつ研究を深める(3年目)。

研究プロジェクトは予算措置ができたこと、研究者グループとの連携が明確になったことにより2006年4月から4回の研究会(うち1回は2日間連続のメディア・リテラシー講座)<sup>22)</sup>、A中学校でのアンケート調査の実施<sup>23)</sup>、2007年2月の中学1年生への授業計画など急ピッチで動き始めている(2007年1月現在)<sup>24)</sup>。

Z地区では、コミュニティでメディア・リテラシー活動が継続された結果、その取り組みを通して、メディア・リテラシー講座に終わらず、中学校におけるメディア・リテラシーの授業実践、教育関係者や研究者グループをネットワークして新しい研究プロジェクトをつくりだすという動きにつながってきた。

新たに立ち上がった研究プロジェクトについてはコミュニティの側面に焦点をあてて、稿を改めて執筆する必要がある。

謝辞：中学生の意識調査プロジェクト、Zプロジェクトの皆さん、とりわけ青少年交流センターのO・Sさんとの対話を通して、その度ごとにメディア・リテラシーを学ぶことの意味を発見させられた。記してお礼を申し上げたい。また、故・鈴木みどり教授は2006年4月に立ち上がったZ地区の研究プロジェクトに今後のメディア・リテラシー活動の一つの可能性を見だし、その準備に多くのエネルギーを傾けておられた。これからもプロジェクトの一員として先生が遺された課題を追究していきたい。

## 注

- 1) X市Z地区は大阪府北部に位置する市内の被差別部落であるが、今日の部落をめぐる状況を検討した上で、地区関係者と協議した結果、本稿では固有名詞を表現しないことにした。
- 2) 講座を記録した6回分のビデオテープ
- 3) 1992年に翻訳出版されたカナダ・オンタリオ州教育省編・FCT訳『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)がメディア・リテラシーを初めて日本で紹介した本格的な出版物である。その後、研究プロジェクトとしては、立命館大学メディア・リテラシー研究プロジェクト、東京大学情報学環メロプロジェクトがある。学校教育関係者によっては、授業づくりネットワーク、メディア・リテラシー教育研究会がある。日本民間放送連盟、NHKもメディア・リテラシーに取り組んできた。国の放送政策と関わっては、旧郵政省『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年)がある。
- 4) たとえば、立命館大学メディア・リテラシー研究プロジェクトとFCT市民のメディア・フォーラムの協同研究の成果の一部として『Study Guide メディア・リテラシー入門編』リベルタ出版、2000年がある。
- 5) <http://www.mlpj.org/ct/itk.shtml> には、FCTメディア・リテラシー研究所が受託した連続講座の事例が掲載されている。
- 6) 青少年交流センター作成参考資料「ボランティア養成講座参加者向け資料」(2005/6/30)による。

- 7) 2006年10月号のニューズレターを見ると、恒常的な活動として「キッズルームそうべえ」がある。これは、X市内の小学生なら誰でも参加・利用できる放課後の活動スペースで絵本、工作、積み木、などができる。このほかに、種々の講座があるが造形、絵画、書道、料理など創造的な活動を重視している。「リトル・ウルフ・キャンプ」や「子どもセミナーもんきつき」など子どもたちの関係性を築くプログラムも実施されている。
- 8) 青少年交流センター指導員で地域連携を担当する。センターの職員であるとともに地域の部落解放運動の担い手の一人でもある。2001年からはメディア・リテラシー講座を担当する。故・鈴木みどり教授が担当する「メディア・リテラシー論」を聴講生として受講していた。
- 9) 2006年12月17日、大阪市内でO・Sさんが報告した「地域でどう実践するか—メディア・リテラシープロジェクトの取り組みから」で地域の子どもの実態を語った部分。
- 10) A中学校、青少年交流センター、研究者、部落解放・人権研究所による実行委員会で、研究所からは筆者が参加した。
- 11) 中学生の意識調査（ジェンダー・部落差別）プロジェクト実行委員会編『中学生の意識調査（ジェンダー・部落差別）プロジェクト報告書』、2002年未刊行
- 12) 筆者のインタビューによる。
- 13) 鈴木みどり教授、指導する大学院生、国際言語文化研究所メディア・リテラシー研究会の一員である研究者で構成されていた。筆者もその一員である。
- 14) 「私のメディア史、私たちのメディア史」（鈴木編、2000）
- 15) 当時、出口の見えない不況の中で、クレジット・サラ金・商工ローンなどを利用して返済困難に陥る多重債務者や中小例業者が急増し社会問題となっていた。2002年12月には放送と青少年に関する委員会が「消費者CMに関する見解」を発表して放送時間帯への配慮、金利の明示、安易な借入れを助長しない、などを民放各社に要望した。2003年3月には民間放送連盟が「消費者金融CMの取り扱いに関する放送基準審査会見解」を発表。安易な借入れを助長する表現の排除、児童・青少年への配慮、貸し付け条件の明示、啓発文言の充実、URL表示の制限など5項目を民放各社に要望した。
- 16) 調査方法は、FCTのテレビ診断分析調査を参考にした。
- 17) 2003年8月大阪教育大学実践教育セミナー、A中学校での職員研修会、11月国際人権大学院大学実行委員会主催プレ講座など。
- 18) 2003年3月5日、12日、19日。2004年2月19日、26日、3月14日の3回。のべ48人参加。2005年3月1日、8日、15日の3回。のべ46人が参加。2006年3月3日、10日、17日の3回。のべ35人が参加。
- 19) 授業の組み立ては次のようであった。第1回 私にとってのメディア／第2回 私のメディア史・今週のテレビ日記（宿題）／第3回 今週のテレビ日記のまとめ、交流／第4回 CMの時間量／第5回 CMの映像言語／第6回 2種類のCMを比較／第7回 ターゲットオーディエンスの分析／第8回 テレビアニメを分析する／第9回 まとめと発表 メディア・リテラシーについて／第10回 新聞1面の構成分析（参院総選挙翌日の朝刊4紙）／第11回 ニュース報道のオープニング分析（アテネオリンピック）／第12回 オリンピックを応援する人びとの分析
- 20) 2006年12月17日、大阪市内でO・Sさんが報告した「地域でどう実践するか—メディア・リテラシープロジェクトの取り組みから」。
- 21) Zプロジェクトは、安田識字基金および文部科学省人権教育推進のための調査研究事業に応募したが、両方からの研究助成が決定した。
- 22) 研究会は、5月16日、6月12日、8月8日～9日、10月20日に開催した。
- 23) 中学生のメディア環境を把握するための質問紙調査で1年生3クラスを対象に10月11日に実施した。
- 24) 研究プロジェクトには、FCTメディア・リテラシー研究所から、森本洋介（京都大学大学院教育学研究科博士課程）、藤井玲子（立命館大



学社会学研究科博士後期課程), 矢竹秀行, 小澤隆 (同博士前期課程) らが参加し, 調査・研究を担っている。プロジェクトは, 南デンマーク大学で開催された国際会議「Informal Learning and Digital Media: Constructions, Context, Consequences」(2006年9月21日~23日)に論文を提出し, 森本洋介所員が発表した。

## 引用・参考文献

- Buckingham, D., *Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Blackwell Publishing Ltd., 2003 (=鈴木みどり監訳『メディア・リテラシー教育 学びと現代文化』世界思想社, 2006年)
- 部落解放研究所編『これからの解放教育—学力保障とカリキュラム創造』解放出版社, 1993年
- 池田寛『地域の教育改革 学校と協働する教育コミュニティ』解放出版社, 2000年
- Masterman, Len, *Teaching the Media*, ROUTLEDGE, 1985
- Masterman, Len, “Media Education: Eighteen Basic Principles” *MEDIACY*, vol. 17, No. 3, Association for Media Literacy, 1995 (=鈴木みどり編著『メディア・リテラシーを学ぶ人のために』世界思想社, 1997年)
- 箕浦康子編著『フィールドワークの技法と実際—マイクログラフイー入門』ミネルヴァ書房, 1999年
- 宮坂広作『生涯学習の理論』明石書店, 1990年
- 西村寿子「参加と対話で学ぶメディア・リテラシー—生涯学習講座から」鈴木みどり編著『メディア・リテラシーの現在と未来』世界思想社, 2001年, 174-192頁
- パウロ・フレイレ (小沢有作他訳)『被抑圧者の教育学』亜紀書房, 1979年
- パウロ・フレイレ (柿沼秀雄訳)『自由のための文化行動』亜紀書房, 1984年
- パトリシア・克蘭トン (入江直子他訳)『おとなの学びを拓く 自己決定と意識変容をめざして』鳳書房, 1999年
- 鈴木みどり「メディア・リテラシーとは何か」鈴木みどり編著『メディア・リテラシーを学ぶ人のために』世界思想社, 1997年, 1-22頁
- 鈴木みどり編「第2章私とメディア, 私たちとメディア」『Study Guide メディア・リテラシー入門編』リベルタ出版, 2000年
- 鈴木みどり「NPO 活動として展開するメディア・リテラシーの取り組み—FCT市民のメディア・フォーラムの事例から」国立教育政策研究所『生涯学習社会におけるメディア・リテラシーに関する総合的研究—第2次報告書—社会教育編』, 2000年6月, 104-113頁
- 鈴木みどり「日本におけるメディア・リテラシーの展開」鈴木みどり編著『メディア・リテラシーの現在と未来』世界思想社, 2001年, 2-25頁
- 鈴木みどり「今, 求められるメディア・リテラシーとその方向」大阪教育大学教育実践総合センター『教育実践研究』第5号, 2005年a, 125-131頁
- 鈴木みどり「メディア・リテラシーとジェンダー」ムーブ叢書『ジェンダー白書3女性とメディア』明石書店, 2005年b, 62-83頁
- Sonia Livingstone Elizabeth van, Covering Nancy Thumin, “*Adult Media Literacy A review of the research literature on behalf of Ofcom*”, 2005
- Sonia Livingstone, “*Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies*”, *The Communication Review*, 2004
- Sonia Livingstone, “*The Changing Nature and Uses of Media Literacy*”, *Media@LSE Electronic Working Papers*, 2003
- 玉井真理子「ジェンダー意識と学習・進学意欲のかわり (上) (下)」『部落解放研究紀要』, No142, 2001年10月, No143, 2001年12月
- 中学生の意識調査 (ジェンダー・部落差別) プロジェクト実行委員会編『中学生の意識調査 (ジェンダー・部落差別) プロジェクト報告書』, 2000年
- 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研究会」報告書, 2000年6月

## Learning Media Literacy in the Community —Through Analysis of the Case in Z district, X city, Osaka Prefecture

NISHIMURA Hisako \*

**Abstract:** This paper examines how people can deepen their understandings and expand activities on media literacy, through the practice of media literacy activities in community in Z district, X city in Osaka prefecture. Key findings from the analysis are as follows-1) In Z district, they started media literacy activities to address the issues raised by the realities faced by children in the community, and the activities have evolved from a media literacy course into an annual learning course, media analyses/surveys, coursework at a junior high school, and the launch of new research projects. 2) It was the recognition among people of the importance of enabling communications through media literacy activities, that had lead to these developments. 3) We can point out that the factors that contribute to empowerment of people who participate in the learning activities for media literacy are — that there is equity among people in the leaning activities, that the activities are sustainable, and that the leaning activities are built through day-to-day efforts, throughout the media literacy activities in the community. The media literacy efforts at Z district are still ongoing, and the developments hereafter should be examined in a separate study.

**Keywords:** media literacy, empowerment through media literacy, media literacy workshop, critical reading, audience, media literacy activities in community

---

\* Ph.D. Candidate, Graduate School of Sociology, Ritsumeikan University