

「メディア・教育・社会」の布置に関する一考察

－メディア・リテラシー論の系譜を手がかりに－

谷村千絵*

本稿では、拙論（2006）の問題意識をもとに、メディア・リテラシー論の三つの系譜（水越伸，2002）について、「メディア・教育・社会」の布置という観点から考察を行った。メディア・リテラシーをめぐるいくつかの「メディア・教育・社会」の布置において、教育は、多様な形態として見出された。情報化・メディア化の進む今日、教育における系統性を重視するばかりではなく、教育の多形性についても、教育実践を構成する一要因として認識することの必要性が示唆された。

〔キーワード：メディア・リテラシー，メディア・教育・社会の布置，教育の多形性〕

1. はじめに

筆者は、拙論（2006）において、文部科学省が唱導してきた日本の情報教育の進展について整理し、80年代後半以降の教育改革との関連から、その革新性と矛盾点について考察した。ポストモダンという新しい時代に先駆ける教育として情報教育には期待もかけられ、90年代には革新的な実践報告も出されているが、しかしながら、情報教育は教育改革の理念に対してメタレベルで一致するにとどまり、むしろ学校教育における実態としては、メディアが急速に変容する社会的現実に対して主導権をとろうとするあまり、かえってメディアに対して保守的になってしまうという、パラドキシカルな対応が見取れることも明らかになった。

メディア論（オング 1991，大澤 1995，成田 1997 他）に目を向けるなら、今日の社会において、とりわけ電子メディアは、単に人間が意のままに操る道具であるのみならず、人間に対してさまざまに影響を与える環境としてもとらえるべきものであることが示唆されていた。そうした状況において、社会に対してメディアの模範的使用を示す教育実践を構想するだけでなく、現実の必要性と多様性に関わった教育実践を構築していくことが求められているのではないか。ただし、それは、必ずしも、社会動向に対する教育の追従を意味するものではない。メディアを巡って教育と社会のいずれが先導するのかという問題ではなく、「メディア・教育・社会」の布置において、教育そのものをとらえ直してみることが重要なのではないだろうか。

本稿では、以上のような問題意識のもと、主に1960年代以降から今日に至るまで、「メディア・教育・社会」のそれぞれの領域と複雑に絡み合って成立してきたメディア・リテラシーに注目する。そして、メディア・リテラシーを巡る「メディア・教育・社会」の布置において教育をとらえ直すことによって、情報化社会における教育の展望について考察を試みたい。

2. メディア・リテラシー論の3つの系譜

オウム真理教事件（松本サリン事件，1994年）の報道被害問題や、多発するテレビのやらせ問題などを通じて、メディアを批判的にとらえなおすことの必要性が指摘されて久しい。また、今日では、携帯電話等によって、人々のコミュニケーションのあり方が大きく変わり、インターネットの普及によって、人々が大量の情報に接する機会を有し、同時に、1人ひとりが情報発信者になることが可能となった。このようなメディア環境の変化のなかで、子どもたちが、これからの時代を豊かに生きていくことのために、今日、メディア・リテラシーの必要性を指摘する声は多い。

しかし、一口にメディア・リテラシーといっても、今日、この言葉は、私たちの身の回りで、テレビや新聞、広告などのマスメディアに対する批判的思考力として用いられる場合もあるし、パーソナル・コンピュータや携帯電話などの技術を使う能力として、あるいは、インターネット上でのさまざまな問題に対処するための著作権法や情報倫理の理解として語られる場合もある。実に、あ

* 鳴門教育大学 総合学習開発講座

らゆるメディアに関連するさまざまな文脈で使われているといえよう。

水越伸は、『デジタル・メディア社会』（2002）において、メディア社会について独自の構想を提示する「ソシオ・メディア論」を展開しているが、その中で、「メディア・リテラシーがいつ頃から、どのような領域で論じられるようになってきたのか」ということに関してメディア・リテラシー論の三つの系譜を描いている（pp. 100 - 118）¹。水越による系譜の描き方の特徴は、メディア・リテラシー論が過去の学問研究のどのような領域から生じて展開してきたのかという観点から整理しているのではなく、今日、私たちの身の回りで、メディア・リテラシーという言葉が実際に用いられる場合の、その微妙な意味の違いから系譜を整理しているところにある。つまり、水越の系譜の描き方は、メディア・リテラシーの教育実践を始めようとするときに私たちがまず出会うような、今日のさまざまな「メディア・リテラシー」について、一見似ておりながら、微妙なニュアンスが異なるそれらを、実践者の立場で整理してくれるものであると、言い換えることができるだろう。

水越の描く三つの系譜は、それぞれ、(1) マスメディア批判の理論と実践、(2) 学校教育の理論と実践、(3) 情報産業による生産・消費のメカニズムとなっている。本節では、水越の分類に基づき、それぞれの詳細については、適宜、他の文献等からも説明を補いながら、以下に三つの系譜を概観したい。

(1) マスメディア批判の理論と実践

メディア・リテラシー論の一つ目の系譜は、1930年代のヨーロッパまで遡る。

1930年代半ば、ヨーロッパで台頭するファシズムやナチズムは、政治的メディア宣伝に長けていた。それらに対して、ローマ教皇庁は啓蒙主義的な立場から批判して、メディア教育に組織的に取り組んだという。

また、同じく1930年代には、イギリスでF・R・リーヴィスらスクルーティニー派と呼ばれる保守派の人たちが、映画やラジオ、大衆雑誌などのマスメディアへの批判を行った。

吉見俊哉（2002）は、この経緯を詳しく説明しているが、スクルーティニー派の人々は、マスメディアの生み出す大衆文化を文化の低俗化であると見て批判し、教養的な文化価値を守っていく役割を国語教育の担い手たちに期待した（p. 343）。イギリスでは、そうしてマスメディアの批判的検討が教育実践として模索され、また、第二次世界大戦の前後では労働者の成人教育運動とも結びついていく。そのなかで、スクルーティニー派の保守的なアプローチは、教養主義の立場において大衆文化を批判するものから、「大衆文化に慣れ親しむ人々が自分たちの

社会的ポジションを力動的に捉えていけるようにするためのアプローチ」に変わっていった（吉見 p. 345）。

60年代には、メディアをポピュラーな芸術形式として問いかえす潮流として、カルチュラル・スタディーズをはじめとする大衆文化やメディアの研究が盛んとなり、80年代には、社会学や哲学などの諸領域で行われていたメディア研究が相互に関連して、学際的な性格をもつ研究領域が形成された。それらがイギリスを発祥とする今日のメディア・リテラシーの教育実践と理論につながっている。

一方、1960年代にはカナダでマーシャル・マクルーハン（Marshall McLuhan, 1911 - 1980）が『メディア論 - 人間の拡張の諸相』（Understanding Media :The Extension of Man, 1964）を著し、テレビの社会的影響を人間の思考様式や身体感覚の変化としてとらえる斬新なメディア論を展開して世界的なブームを巻き起こした。

彼の議論に啓発されたカナダの若い教師たちは、70年代、アメリカから流入するテレビの大衆文化を問題として、市民とともにメディア・リテラシーの草の根運動を展開した。その結果、80年代には世界ではじめて、オンタリオ州でメディア・リテラシーが公教育に取り入れられた。今日ではカナダの全ての州で、メディア・リテラシーが公教育カリキュラムに取り入れられている。

カナダのマスメディア批判を中心とするメディア・リテラシー論の主張の一つには、子どものメディア経験が学校と学校外で大きく異なることへの批判がある。学校は、活字メディアを中心に学習が進められる場所であるが、子どもたちが学校外で膨大な時間を費やしている電子メディア—テレビやゲーム、携帯電話やコンピューターに対する付き合い方を反省的に学習する機会はほとんどない。そうした状況において、メディアを素朴に信じるか、メディアに不信感をもって否定するかのいずれか一方に陥るのではなく、メディアとの批判的で主体的な付き合い方を習得することが目指されている。

主にイギリスとカナダから発祥した、このようなマスメディア批判をルーツとするメディア・リテラシーは、今日では、スカンジナビア諸国、オーストラリア、アメリカ、東アジア諸国などに影響を与え、広がっている。日本においては、80年代後半以降、北米の取り組みを紹介した鈴木みどりが主催する「FCT（市民とメディアフォーラム）」などの市民団体が先導する形で、活動が展開されている。

この系譜にあるメディア・リテラシー論は、20世紀の始めに普及したテレビや映画など、映像マスメディアを対象とし、当初は、その批判（否定）を目的としていたものもあった。しかしながら、今日においては、単にマスメディアを非難するものとしてではなく、多様なメディアと主体的にかかわり、コミュニケーションを生み出し

ていく取り組みとして提唱されているといえるだろう。

日本にイギリスのカルチュラル・スタディーズを紹介し、メディア・リテラシー論にも積極的に論及している吉見俊哉（2003）は、メディア・リテラシーには「あらゆる情報は編集されていること、したがってあらゆる現実もまたもろもろの社会過程のなかで編集され、構成されたものであるという認識」（p. 338）が必須であるとしたうえで、メディア・リテラシーを次のように定義している。

「メディア・リテラシーとは、わたしたちの身のまわりのメディアにおいて語られたり、表現されたりしている言説やイメージが、いったいどのような文脈のもとで、いかなる意図や方法によって編集されたものであるのかを批判的に読み、そこから対話的なコミュニケーションを作り出していく能力のことで、単なる情報発信能力や情報処理能力ではない。」（p. 338）

また、鈴木みどり（1997, 2004）は、メディア・リテラシーを次のように定義している。

「メディア・リテラシーとは、市民が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つくりだす力をさす。また、そのような力の獲得を目指す取り組みもメディア・リテラシーという。」（p. 17）

(2) 学校教育の理論と実践

上記のメディア・リテラシーの理解とは、共通するところもあるに違いないが、あらゆる点で差異が多いのが、日本での学校教育におけるメディアに関する理論と実践である。メディア・リテラシーという呼び方がなされることは稀で、今日では専ら「情報教育」と呼び習わされている。もしくは、より伝統的な呼び方としては「視聴覚教育」がある。

日本の学校教育においては、メディアは、伝統的に、教育目的に適い、教育方法をより効率よくする便利な道具として位置づけられてきた。歴史を振り返ってみるならば、明治に近代公教育制度が成立したとき、教室にあるメディアは主に黒板と教科書、ノートで、大正期の1920年代に映画が、30年代にラジオが教室に登場したが、いずれも教師主導の授業における補助教材と見なされていた。

60年代に入って教室にテレビが登場し、教師主導の教育スタイルはテレビ主導（教育番組）のスタイルと競合するようになる。教師が道具としてメディアを使うのではなく、メディア（テレビ）が直接子どもたちに教授するようになったのである。しかしながら、70年代以降に

ビデオが普及したことで、教師は自分の裁量で映像メディアを扱うことができるようになり、教師主導のスタイルが回復されていったという（水越 2002 p. 107）。OHP（Overhead Projector）や映写機などの補助メディアもよく使われた。そして、70年代には、コンピュータが学校に登場し、今日においては、多くのデジタル機器（デジタルカメラやデジタルビデオ、ノートパソコン等々）が設備され、また、学校からインターネットへの接続もほとんどの学校でなされている。

主にテレビの登場した1960年代ごろから、視聴覚教育や教育技術学、教育工学などの理論や実践が盛んに展開されていった。これらの諸領域は、心理学や認知科学と接近しながら、学校現場における諸メディアの利用をさまざまな形で牽引してきた。教師主導の授業で補助教材として教室に導入されたラジオやビデオなどに比べ、70年代以降に導入されたコンピュータやインターネットなど諸メディアについては、児童・生徒が主体的に活用するメディアとしても、さまざまな実践が展開されてきた。水越は、「メディアを用いた教育」（補助教材としてのメディア）と「メディアに関する教育」（メディアそのものの学習）とが、たがいに関係しあい、時には対立して、二つの流れを形成してきたと示唆している（p. 108）。

1980年代以降は、文部科学省が主導する教育改革の一環として、情報化社会に対応するための情報教育が、「生きる力」や「新学力観」に結びつけられる形で進められてきた。この経緯については、拙論（2006）でも詳細に述べたが、学校教育におけるカリキュラム上の変化としては、家庭科・技術の領域に「情報」が加えられ、高等学校で「情報」が教科として新設された他、総合的な学習の時間においても情報教育に取り組みれたり、国語に情報教育の内容が一部、盛り込まれたりするなどしている。文部科学省が情報教育の目標として提示しているのは、情報活用の実践力、情報の科学的な理解、情報社会に参画する態度の三つの側面でもとらえられる「情報活用能力」の育成である。デジタル化、ネットワーク化が進む情報社会の動向に対応した定義であるといえるだろう。

とりわけ、90年代後半には、パーソナル・コンピュータやインターネット、さまざまなデジタル機器など、メディアは子どもが自力で各種の情報にアクセスしたり、自分で情報を生み出したりしながら、他者とのコミュニケーションを行う道具として使うことが可能となり、主体性を尊重する新しい教育の可能性に向けて先進的な実践が展開された。しかし、そうしたことが広く定着することは少なく、今日でも、数多くの学校においては、「情報活用能力」が、表現やコミュニケーション能力としてよりも、コンピュータ等の使用スキルとして学ばれる傾向が強いといえよう。

(3) 情報産業による生産・消費のメカニズム

水越が三つの系譜の中で、「現在、もっとも現実的で、影響力が強いものだ」(p.114)と述べているのが、ソフトウェアを含むコンピュータ産業、テレコミュニケーション産業、家電・電機産業、あるいは経済産業省とその関連団体など、情報産業界から提唱されているメディア・リテラシーである。「コンピュータ・リテラシー」や「ネットワーク・リテラシー」といった呼び方をされることも多い。

多額の資金と最先端の技術を用いて、各種情報産業は、学校教育にも参入している。とりわけ、コンピュータ関連では、教育用のソフトウェアやデジタルコンテンツ、それらを使った授業実践例の紹介など、学校教員向けの充実したサービスが有料・無料のものを合わせて数多く展開されているし、もちろん、子ども向けの学習サイトもかなり充実している²。あるいはまた、大手テレビ局が修学旅行や観光用に、社内のスタジオ見学コースを設けているといったことも、こうした情報産業界によるメディア・リテラシー教育の系譜に位置づけることができよう。

もちろん、そうした活動は、人々の関心やニーズを生み出し、情報産業がますます発展することに直結している。教員や子どものメディア・リテラシー育成に力を入れること、あるいは、パソコン教室など一般向けのコンピュータ・リテラシー産業を充実させることなどは、情報機器を学校教育や人々の生活に定着させ、将来のユーザー層を創出することを可能にするからである。

情報産業は、今日の社会動向の最先端にあり、変化が具体的に見えやすい領域である。新しい技術の可能性に関するビジョンを提示したり、使用方法を実際の機材を使って分かりやすく解説したりするなど、具体的で、説得的なメディア・リテラシー活動を行っているといえるだろう。

3. メディア・教育・社会の布置

以上、水越の分類に依拠して、メディア・リテラシーの三つの系譜を概観してきた。これらにおいて、「メディア・教育・社会」の布置がどのようになっていると考えられるか、考察してみよう。まず、巨視的な視点で見ると、マスメディア批判の系譜は、メディアそのものへの関心に力点を置いているのに対して(メディア)、学校教育の系譜は教育カリキュラム上の必要性を重視しており(教育)、情報産業のメカニズムの系譜は社会動向の影響を直接に受けるものである(社会)。ここに、メディア・リテラシーをめぐる「メディア・教育・社会」の1つの布置を見ることができよう。

また、微視的な視点で見ると、三つの系譜のそれぞれ

においても、「メディア・教育・社会」への関心や関係が見て取れる。

「メディア」については、マスメディア批判の系譜では、メディアは市民生活に多大な影響を有しているものであるがゆえに、主体的にかかわる必要があるもの、ととらえられているのに対して、学校教育の系譜では、メディアは常に教育において有効な手段として位置づけられるかどうかが一番に問われる対象である。情報産業の系譜においては、メディアは経済発展の動力であり、技術革新の可能性を意味している。

それぞれで語られている「教育」についてはどうか。マスメディア批判の系譜では、おそらくは正解のない構築主義的な学習論の立場をとっていると考えられるが、啓蒙主義的な志向も強いだろう。学校教育の系譜では、カリキュラムに従うという狭義の意味が強い。情報産業の系譜では、「教育」はユーザー創出のためのポジティブで未来志向性が強いキーワードとなっている。

「社会」については、マスメディア批判の系譜では、市民が主体的に参加し、変革を促していくべき対象である。学校教育の系譜では、情報化やメディア化など、学校が対応すべきものであり、そして同時に、学校が模範を示すべきものである。情報産業の系譜では、経済発展を支え人々の生活変化を促すことによって、その動向を牽引しているという意識が強いであろう。

このように、三つの系譜において、「メディア・教育・社会」は、それぞれ異なる力点を置いてとらえられている。つまり、系譜ごとの「メディア・教育・社会」の布置は、以下のように異なっていることが確認できるだろう。

マスメディア批判の系譜においては、「メディア・教育・社会」の布置は、私たちの生活に多大な影響を与えているメディアに対して(メディア)、コミュニケーションを重視しながら対話的に学び(教育)、社会をよりよくしていく(社会)、というように見て取れる。

学校教育の系譜では、教育的に有効なメディアを用い(メディア)、カリキュラムに従って(教育)、社会の情報化・メディア化に対応するとともに、社会に模範を示す(社会)、というように見て取れる。

情報産業の系譜では、経済発展を進行させるための新たなメディアと(メディア)、未来への投資としての教育とともに(教育)、常に社会動向の最先端を目指す(社会)、というように見て取れよう。

4. 教育の多形性

このようないくつかの「メディア・教育・社会」の布置において、教育は、実にさまざまな観点でとらえられていることが分かる。すなわち、構築主義的な学習論に

立つ、コミュニケーションを中心とした対話的な学びとして教育が語られている一方で、啓蒙主義的な志向もあり、また、公教育制度のカリキュラムを重視する見方もあれば、未来志向的な、いわば進歩主義的な教育もある。そして、それぞれがそれぞれの「メディア・教育・社会」の布置において、整合性をもってひとつの文脈を形成しているといえよう。

このように、「メディア・教育・社会」の布置においてとらえた場合、「教育」はきわめて多様であるということが出来る。さらに、今日、学校教育で情報教育やメディア・リテラシーの育成に携わる教師は、三つの系譜のいずれにも何らかの関心や関与をもちながら、それを織り合わせる形で実践を展開している場合が多いのではないだろうか。その場合の教育実践は、上記のような多様な「教育」を、実にさまざまに取り入れることによって成立している、ということができるだろう。そうした教育実践の1つひとつにおいて、教育は決して一面的にとらえるものではなく、多様な形態や言説のいわばコラージュとして、構成されているものではないだろうか。

従来の教育学、とりわけ教育哲学においては、教育の方法や目的について、齟齬や矛盾は排除されるべき問題であり、乗り越えられるべき課題であった。教育実践は、多様なものの寄せ集めとしてではなく、合理的で系統的な、ひとつのまとまりをもつべきものとして、考えられてきたからである。そうしたとらえ方が可能であった理由の1つに、教育実践を支えるメディアを、透明なものを見なしてきたことがある。今井(2004)が指摘しているように、メディアには、教育関係、教育目的、教育方法などに必然的に生じるズレや矛盾を、暗黙のうちに吸収しコントロールする機能があったと、考えられるからである。

メディアを透明なもの、つまり、使用する人間の目的やその方法に従順なものとしてとらえるからこそ、学校教育は、メディアの使い方を主導的に提示するということが可能であった。しかしながら、数多くのメディア論が明らかにしてきたように、メディアは、人々のコミュニケーションの形態を変え、世界の認識の仕方や、自己のあり方をも変えてきた。今日においては、教育もまた、メディアのそうした影響から逃れることはできないと考える必要があるだろう。「メディア・教育・社会」のさまざまな布置における多様な「教育」を確認するならば、メディアをめぐって、教育そのものが多様な形態、多様な言説のいわばコラージュとして生起しているものであることが見えてくる。こうした教育のコラージュ的な多形性を、排除や克服の対象としてではなく、教育実践を構成する一要因としても考察していくことが、今日の教育学に求められているのではないだろうか。

4. おわりに

本稿では、水越(2002)に依拠して、メディア・リテラシー論の系譜を「マスメディア批判」、「学校教育」、「情報産業のメカニズム」の三つにおいて概観した。そして、そうした系譜に即して、メディア・リテラシーをめぐる「メディア・教育・社会の布置」について考察を行い、教育の多形性について考えた。メディアを透明なものを見なすことで成立してきた近代教育学に対して、情報化、メディア化の進む今日社会における教育学は、系統性を追究するだけではなく、コラージュ的な多形性に目を向け、教育実践を構成する一要因としてとらえなおす視点が必要なのではないだろうか。このことは、子どもとメディアのかかわりに直接関与する情報教育において、実践の多様性を重視することに関係すると考えられる。他方、このことは、この領域に限定される問題ではなく、情報化社会における広い意味での教育(学)の課題として、考えるべきことでもあるだろう。

本稿では、水越によるメディア・リテラシー論の系譜の整理に依拠して考察を行ってきたが、水越が独自に提示する「ソシオ・メディア論」については、触れなかった。水越は、メディアと人間との多様なかかわりのうち、「遊び」を重視し、メディア・リテラシーを複合的なものとしてとらえる視点を提示している。メディアの存在を教育学的に探究していくにあたって、重要な考察であると思われるが、その検討については、今後の課題としたい。

また、本稿で使用した「コラージュ」という言葉について、ここでは、コラージュを、英語の美術用語としてのコラージュ <collage> (抽象的絵画構成法) を念頭におき、単なる寄せ集め以上のものと考えている。概念の厳密な検討については、次の課題としたい。また、「多形性」という概念は、メルロ・ポンティの「子どもの多形性 <polymorphisme enfantine>」やレヴィ・ストロースの「多形的な社会人 <spcial polymorphe>」に関する考察など、哲学的考察の蓄積のある概念である。「多形性」についても、さらに詳細な検討を行うとともに、教育をコラージュ的な多形性においてとらえなおした場合に、そこに関わる教師や大人などの教育主体の形成についてはどのように考えることができるのか、という点の検討を、今後の課題としたい。

¹ メディア・リテラシーの系譜については、諸説ある。たとえば、鈴木みどり(1997)は、公教育のカリキュラムとして行われているものと、諸市民組織によるNGO活動を中心に行われているものとの、大きく二分してとら

える見方を提示している(p. 6)。また, 山内祐平(2003)は, 「情報リテラシー」, 「技術リテラシー」, 「メディア・リテラシー」を区別したうえで, それぞれに複数の系譜があるという見方を提示し(pp. 3-83), それらをまとめた, 「メディアと情報のリテラシーの系譜図」(p. 78)では, 10の系譜が提示されている。

² 情報産業界で積極的に行われている教育への参入について, たとえば以下のようなものがある。

- ・『理科ねっとわーく』
(独立行政法人科学技術振興機構 (JST))
<http://www.rikanet.jst.go.jp/>
- ・『ことはじめ・インターネット』(NEC)
<http://www.nec.co.jp/literacy/basic/index.html>
- ・『NEC 教育プラザ』(NEC)
<http://www.nec.co.jp/educate/>
- ・『先生のための教育情報サイト』(Justsystem)
<http://www.justsystem.co.jp/school/?w=ed>

文献付記

- 今井康雄 2004 『メディアの教育学』 東京大学出版会
大澤真幸 1995 『電子メディア論』 新曜社
大多和直樹 1997 「メディアと教育のパラドクス—メディアの教育への導入と悪影響批判の同時進行情況をめぐって—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』 第37巻 pp.101-111.
オング, W-J 『声の文化と文字の文化』 桜井直文・林正寛・糟谷啓介訳 1991 藤原書店
黒住真 1998 「情報史から見た人間の変容」『情報社会の文化4 心情の変容』 島蘭進・越智貢編 東京大学出版会
鈴木みどり 1997 『メディア・リテラシーを学ぶ人のために』 世界思想社
鈴木みどり 2004 『メディア・リテラシー入門編』 リベルタ出版
谷村千絵 2006 「情報教育における教育学的課題に関する一考察—メディア変容と教育—」『鳴門教育大学情報教育ジャーナル』 第3号, pp.9-19. 鳴門教育大学高度情報研究教育センター
成田康昭 1997 『メディア空間文化論』 有信堂
ポストマン, N 『子どもはもういない』 1991 新樹社
ボルツ, N 2005 「ニュー・メディア」『歴史的人間学事典2』
水越伸 2002 『デジタル・メディア社会』 岩波書店
吉見俊哉 2003 『カルチュラル・ターン, 文化の政治学へ』 人文書院
山内祐平 2003 『デジタル社会のリテラシー』 岩波書店