

論文

“受容”能力に着目したメディア・リテラシーに関する研究

A Study of Media Literacy Education Focused on Input Skill

田中 寿紀 櫻井 武

本論文ではまず、表現に偏ったメディア・リテラシー教育が本来の目的と乖離することを確認するため、イギリスやカナダの実践事例や理論研究から、この教育における“受容”能力の重要性について考察した。次に、受容能力の変化を明らかにしていくため、メディア・リテラシー測定方法論を先行研究から探り、後藤（2005）の作成した測定尺度を中心に質問紙を作成した。さらに、作成した質問紙を用いて、都内私立高校において2度の調査を行い、結果を分析した。分析結果から、メディア分析・制作体験は情報の収集・確認作業に対する主体的態度育成に効果があるということが明らかになった。さらに、受容能力を身につけるためにはメディア分析活動に加え、メディア特性理解のための制作体験が重要であることが示唆された。一方で、授業実践は教育効果として即効性があるものではなく、逆にそれらは授業から時間を置くと比較的時間を空けずに元に戻る可能性があるということも明らかになった。

キーワード：メディア・リテラシー、受容能力、活用能力、表現能力、批判的思考、主体的態度

1 はじめに

筆者は、2004年度よりメディア・リテラシー教育の効果測定に関する研究を続けてきた。一般に、メディア・リテラシーは受容能力（Input skill）、活用能力（Tool skill）、表現能力（Output skill）の3能力に大別されるが（表1）、日本における先行研究報告は制作実習に着目したものが多く、それによりメディア・リテラシーが身に付いたとする報告に偏りがちである。しかし筆者自身が行った2005年度の卒業研究で番組制作の経験者と未経験者では、活用能力・表現能力には有意差が見られたが、批判的思考力や主体的な情報の取捨選択といったような受容能力には差が見られなかった。この研究から、制作経験だけでは受容能力に必ずしも大きな効果が現れないという結果が得られた。

一方で、メディア・リテラシーは、マスメディアに対する批判的受容能力を身につける目的で、イギリスから始まっており、制作活動よりもむしろ分析活動中心の実践が行われてきた¹。したがって、表現能力育成に偏りがちな日本においても“受容”能力育成の必要性とそのためにな不可欠な授業内容を再確認していく必要がある。

そこで、本研究では分析活動中心の教育実践が受容能力にいかにか効果があるかということについて実証的に明らかにすることを目的とする。

2 メディア・リテラシー

2.1 マスメディアの受容理論

メディア・リテラシーを語る上でまず注目すべきは、その出自の系譜を振り返っておくことであろう。マスメディアの影響力という問題が源流と考えられるが、1910年代から多くの研究や価値形成が生まれ、その時代によって有力な説が入れ替わってきた。まず1910年代から40年代前半にかけては、マスメディアの影響力は絶大であるという「強力効果説（powerful media）」が一般的に信じられ支持されていた。しかし、40年代後半に入り研究が進むと、逆にメディアからの情報は直接的なコミュニケーションによってフィルタリングされるという意味で、マスメディアからの効果は限定的であるという「限定効果説（limited effects）」が支持されるようになった。さらに、60年代になると、テレビの登場などをきっかけに、新たに認知的な側面での効果が問題視されるようになった。この新強力効果説の下では、メディアの議題設定機能説や知識ギャップ説、メディア依存モデル、沈黙の螺旋構造説などが説かれていく。このようなマスメディアの強力効果説の背景下で、マスメディアからの情報を批判的かつ主体的に受け取っていく能力の必要性もまた説かれるようになっていった。この能力こそがメディア・リテラシーである。

TANAKA Toshiki

武蔵工業大学環境情報学研究所博士前期課程2007年度修了生

SAKURAI Takeshi

武蔵工業大学環境情報学部情報メディア学科教授

表1 メディア・リテラシーの3能力

Input skill	情報の批判的思考・受容能力
Tool skill	メディアの操作・活用能力
Output skill	制作や発表などの表現能力

2. 2 メディア・リテラシー教育理念

次に、メディア・リテラシーを「どのように教育するか」という視点から考えていく必要がある。我々はすでに幼児期より多種にわたるメディアに触れ、かつ利用しているからである。起原国であるイギリスにおけるメディア・リテラシー教育について、D. バッキンガム (2006) が理論的かつ体系的にまとめているので、準拠し議論しておく。

概念的なレベルでは、第一に、現代のメディア・リテラシー教育は、子どもたちをメディアから遠ざけることではなく、むしろ参加させるための教育として必要であること、第二に、メディア・リテラシー教育が「メディアを使って教える」ことではなく、「メディアについて教える」ことであること、第三に、教師が一方向的に「教える」のではなく、子どもたちの（学外での）メディア接触を認め、受け入れること、第四に、現代の社会的背景から、批判的分析と創造的な制作の両方を行う必要が出てきたこと、などが特に重要な点である。

また実践内容的なレベルでは、第一に、分析とシミュレーション、制作を行う必要があること、第二に、受け手としてだけでなく、送り手や第三者など様々な立場に立って考える必要があること、第三に、制作は制作自体が目的ではなく、クリティカルなメディア参加を目的に行われる必要があること、第四に、個々の教師の献身に依存しがちなこの教育の地位を社会レベルで確立していく必要があること、などが重要とされている。

さらに本著者は、同書を書いた動機として、メディア・リテラシーの価値認識が現場実践レベルでは実現していないことや専門家たちが基本的な目的や方法について理解が十分でないことなどを挙げている。そして、『最近の「創造性」の重視と、また、とりわけ学校に新しいテクノロジーを備えつけようとする圧力と連携させるために、メディア・リテラシー教育のイメージチェンジをすることは、私の見解では、きわめて近視眼的である。』（同書：2）とも述べ、学校へハイテク機器を導入し生徒に作品を作らせたがるといった現場の傾向にも警鐘を鳴らす。また、「メディア・リテラシー教育に関わる教師がいまだに十分に認められず、支持されているようには見えないことに、失望させられている。」（同書：2）と語り、積極的に行っている（取り入れようとする）教師をもっと評価し支持していくべきであることを示唆する。

以上述べてきたように、歴史的背景や本場イギリスの理論・実践研究から、メディア特性を理解した上での批判的思考力や主体的取捨選択態度といった“受容”能力こそ、メディア・リテラシー教育において第一に重視すべき視点であるといえる。

イギリスやカナダ、フィンランドにおけるメディア・リテラシー教育は、教育カリキュラムの中で必修化され

長期的（小学～高校など10数年に渡って）に行われている。しかし、カリキュラムが整備されていない日本では、実施するとしても高校や中学校において、試験的に短期間（数週間）で行われる事例が多い。本来なら長期的に教育を実施しているフィールドで継続的に調査・研究を行っていくべきであるが、このような日本の現状や調査期間的な制限から、本研究では比較的長期的に実践をしている高校をフィールドに研究を進めていくことにする。

3 測定尺度の検討と教育効果測定

3. 1 昭和第一学園高等学校の教育実践

前章の論点に立ち、“受容”能力に着目しながらメディア・リテラシーの教育効果を測定するために、メディア・リテラシー教育を行っている高校において、担当先生への数回のヒアリングと質問紙調査を実施することにした。調査校として複数の実践校の中から、東京立川市にある私立昭和第一学園高等学校（図1）とした。質問紙調査に先立ち、本章では同校におけるメディア・リテラシー授業実践の概略を紹介していく。同校は「総合的な学習の時間」を利用して、1年次に「メディアリテラシー」、2年次に「ジャーナリズム」という科目名で、2年間に渡って、前述してきたようなメディア・リテラシー教育内容を中心としたメディア教育を広範に実践している稀有な高校である。担当教員によれば、カリキュラムはカナダ・オンタリオ州の教育マニュアル等を参考にして組まれているという。大まかな授業実践の流れを表2に示すとおりであるが、特に1年生時には「メディア（特にマスメディア）の特性を理解し、情報を自身で判断して取捨選択していく態度を身につけさせる」という受容能力に焦点化をしている。それに対し、2年生時には「メディアを通して自分の意見・情報を編集し、伝えていく能力を身につけさせる」という表現能力に焦点が充てられているという。



図1 昭和第一学園高等学校外観

表2 授業実践の流れ

時期	主な授業内容
1年4月-1年11月	マスコミ中心のメディア分析・特性の理解 (映像テクニクや商業的背景)
1年11月-1年3月	映像制作実習 (分析的視点/班単位で数分)
2年4月-2年11月	新聞の構造理解・制作準備 (レイアウト・情報の整理・文章化)
2年11月-2年3月	新聞制作実習 (制作的視点/1人あたり1面)



図2 授業で利用したワークシート1



図3 授業で利用したワークシート2

3. 1 同校のメディア分析実践

同校におけるフィールドワークとして、特に受容能力育成のためのメディア分析活動を主に行っている1年生4月から11月までの授業実践を本節では具体的に紹介していく。この期間、授業は5、6人の班ごとに行い、主に映像を分析的に繰り返し視聴しながら、担当教師が作成したワークシートに記入していくという形で進行されていた。表3はその内容をまとめたものである。

表3 1年生4月～11月の授業実践

章	セクション	具体的な内容・作業
1. 私たちとメディア	○メディアを学ぶ 「メディアリテラシー」	メディアの定義を知る。 【作業】番組を視聴し、内容を把握する。
	○私とテレビ 「僕らはテレビを知らない」	【作業】テレビ番組をグループ分けする。 →その基準とともに発表 【考察】お互いの違いについて考える。
2. テレビというメディア	○テレビの作られ方1 「君はスーパー戦隊を知っているか！」	【作業】(戦隊番組を見て)制作のスタッフ、キャストを調べる。 【作業】BGMの制作費を計算してみる。 【考察】番組の制作費について考える。
	○テレビの作られ方2 「子どもにはわからない…」	ターゲット・オーディエンスについて学ぶ。 CM (CF) を(商業的な視点で)知る。 【考察】三者(制作・放送者、資金提供者、視聴者)の関係について考える。 【作業】子ども向け番組を(商業的な目線から)調べる。
	○テレビの作られ方3 「それでもテレビを見る」	【考察】企業の番組への影響を考える。 【作業】キャンペーンなどのCM (CF) を見る。 【考察】テレビの持つ影響力を考える。
	○音の効果を探る1 「イメージの決め手」	「映像」と「音声」の関係について考える。 【作業】(番組を見て)音響専門家の考えを理解する。 【作業】「音」を比較する。 →音楽をつけたものとそうでないものでイメージの違いを比較。 【作業】音楽の違いによるイメージの違いを考える。 【考察】音の効果について考える。
3. 音声表現	○音の効果を探る2 「声の力」	【作業】(ねつ造ニュース映画)「スパゲティ・ストーリー」を見る。 【作業】複数の番組の「声」を比較・分析する。 【考察】声の力について考察する。

表3 1年生4月～11月の授業実践

特別編 メディアの特徴	○それぞれのメディア 「メディアの特徴」	パーソナル・メディア、マス・メディア、インターネットの特徴を整理する。
4. 映像表現	○映像は言葉1 「コナンはオープニングで語られる」	【作業】コナンのオープニングを見て、映像から受ける印象を確認する。
		【作業】コナンのオープニングからカメラ・テクニックを分析する。
	【作業】映像の内容を分析する。【考察】映像表現について考える。	
	○映像は言葉2 「映像テクニック」	【作業】コナンのオープニングを見て、構図から受ける印象の違いを確認する。 【作業】映像の意味を考える。 →音声のない映像を見て、印象を書く。 →その映像に台詞やナレーションをつける。 【考察】印象に残っている番組や場面を思い出して、映像テクニックについて考える。
特別編 伝える仕事ー 伝えられた仕事	○伝える仕事ー伝えられた仕事 「10min. ボックス」	NHK教育テレビ『10min. ボックス』を見て、視聴者の興味・関心を引く「仕掛け」を探し出す。 【作業】『10min. ボックス』を見て、番組を分析する。 →班毎に番組の内容を整理し、印象に残った内容を話合う。 【作業】番組で紹介された仕事について魅力的だと感じた点を挙げる。
5. CF 分析	○CFの仕掛け1 「くじらは大きい」	AC公共広告機構のCFを教材に、その仕掛けについて考える。 【作業】表現の要素を探る。 →AC公共広告機構のCFの前半部分を見て、後半の展開を想像する。 →作品に登場する人物の役柄と、そのように解釈した理由を書く。 →このCFのターゲット・オーディエンスとメッセージを考える。 【考察】今までで印象に残っているCFを挙げて、表現の仕掛けについて考察する。
	○CFの仕掛け2 「仕掛けを探せ」	「音声」や「映像」の特徴を基に、使われている「仕掛け」を探す。 【作業】AC公共広告機構のCFを映像と音声の要素に分けて班毎に「仕掛け」を分析する。
	○CFの仕掛け3 「仕掛けはこれだ！」	【発表】班毎に、分析したCFについて発表する。 【評価】各班の発表を5段階で評価する。
6. テレビと新聞	○報道比較 「今の“本当”は伝わる？」	テレビのニュース番組と新聞との違いを探る。 【作業】報道の内容を確認する。 【作業】ニュースと記事の報道内容を比較する。 【考察】テレビと新聞の共通点と相違点を挙げ、それぞれの特性を考察する。

以上表3がメディア分析の内容であるが、マスメディア、特にテレビの制作過程や編集背景、経済的背景などについて、とても詳細にカリキュラムが組まれていることが分かる。これだけ細部に渡った分析を長期的に実践している事例は、日本の先行研究報告と比較しても非常に稀だといえる。生徒たちは、この授業の中でメディアの特性や制作過程を探り、情報は人に手によって切り取られ、表現された2次的な情報伝達手段であることを学んでいる様子だったが、一方でそういった内容への関心は生徒の個人差が大きいような印象も受けた。

グラフ1 各因子得点の変化

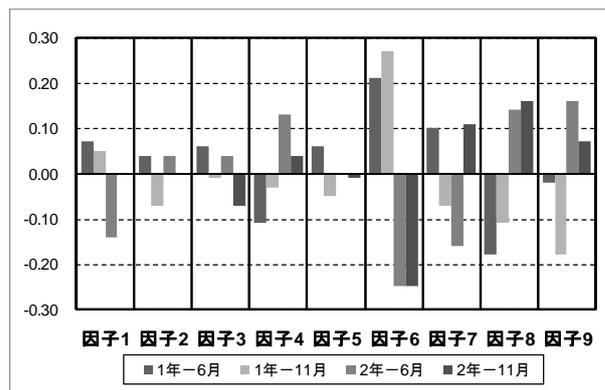


表4 因子分析から得られた9因子と4時期における因子得点の平均値

(因子分析 主成分分解 パリマックス回転)

因子名	1年-6月	1年-11月	2年-6月	2年-11月
因子1	0.07	0.05	-0.14	0.00
因子2	0.04	-0.07	0.04	0.00
因子3	0.06	-0.01	0.04	-0.07
因子4	-0.11	-0.03	0.13	0.04
因子5	0.06	-0.05	0.00	-0.01
因子6	0.21	0.27	-0.25	-0.25
因子7	0.10	-0.07	-0.16	0.11
因子8	-0.18	-0.11	0.14	0.16
因子9	-0.02	-0.18	0.16	0.07

表5 4時期比較におけるt検定

	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	因子6	因子7	因子8	因子9
1年 6月-1年11月							*		
1年11月-2年 6月						***		**	
2年 6月-2年11月	*						**		
1年 6月-2年 6月	*			*		***	**	*	
1年11月-2年11月						***	*	**	**
1年 6月-2年11月						***		**	

* p<.05, ** p<.01, *** p<.0001

※学年内の比較は対応のある場合のt検定、
学年間の比較では対応のない場合のt検定を行った。

4 測定尺度の検討と教育効果測定

4.1 測定尺度の検討

質問紙を作成するにあたり、先行研究からメディア・リテラシー測定尺度を検討した。後藤(2005)は、メディア・リテラシー測定のために批判的思考尺度、CVS(Critical Viewing Skill)尺度、主体的態度尺度、メディア操作スキル尺度などを作成し、信頼性・妥当性を検討している。それぞれ主体的態度尺度は活用能力、批判的思考尺度・CVS尺度は受容能力測定尺度であるといえる。また、主体的態度尺度は、質問項目が「いかに主体的に情報を獲得・判断するか」という内容である(表

現に関しての主体的項目は含まれていない)ため、これも一種の“受容”能力測定尺度であると判断できる。これに表現能力は含まれていないが、表現能力に関する尺度としては、2005年度の卒業研究で利用した松野(2004)のメディア・リテラシー尺度がある²⁾。

4.2 質問紙調査手続き

前述の後藤(2005)の批判的思考尺度(9項目)、CVS尺度(6項目)、主体的態度尺度(8項目)、操作スキル尺度(10項目)、松野(2004)の測定尺度(11項目)の計44項目を用いて質問紙を作成し、昭和第一学園高等学

校において6月と11月の2度調査を実施した。本校1・2年生565名（1年生244名・2年生321名）を調査対象とし、44項目すべて完全回答であった回答のみを有効回答とした。得られた有効回答は、それぞれ1年6月197名・2年6月176名・1年11月215名・2年11月226名であった。1、2年次生は夫々別であるが、同校において同一の教員に指導を受けていることから連続している標本集団とみなし議論している。

5 調査結果

5.1 分析手続き

得られた質問紙について、1・2年生の回答をすべて合同に因子分析（44変数主成分法）を行い、バリマックス回転後の因子負荷量からエルボー法により上位9因子を有効因子と判断した。

得られた因子は、質問項目から（上位順に）「メディア操作スキルに関する因子」「映像表現能力に関する因子」「批評的視聴能力（TV）に関する因子」「CVS傾向性（ネット）に関する因子」「マスメディアの影響力理解に関する因子」「携帯電話利用タイプに関する因子³⁾」「マスメディアの制作過程理解に関する因子」「情報収集・確認への主体的態度に関する因子」「複数メディアから情報確認する態度に関する因子」と解釈することができた。各因子のそれぞれの時期における因子得点の平均値を表4に示し、平均値の変化をグラフ1に示した。

次に、それぞれの因子について時期ごとの因子得点の有意差を検定するために、4時期を2つずつ6通りの組み合わせで選んでt検定を行い、有意差の有無を表5に示した。

5.2 各能力の変化と検定結果

t検定の結果から平均値の変化をみると、まず1年6月から11月にかけては因子7「マスメディアの制作過程理解に関する因子」について有意に低いという結果が得られたが、残りの因子について有意差は見られなかった。次に、1年11月から2年6月にかけては、因子6「携帯電話利用タイプに関する因子」、因子8「情報収集・確認への主体的態度に関する因子」についてそれぞれ有意に低い、高いという差が見られた。また、1年6月と2年6月という1年間の流れで見ると、上記に加えて因子1「メディア操作スキルに関する因子」が有意に低く、因子4「CVS傾向性（ネット）に関する因子」が有意に高くなるという変化が見られる。さらに2年6月から2年11月にかけては、因子1「メディア操作スキルに関する因子」、因子7「マスメディアの制作過程理解に関する因子」で有意に高く変化している。最後に1年6月と2年11月という最も長期的な2つの時期を比較すると、因子6「携帯電話利用タイプに関する因子」と因子8「情

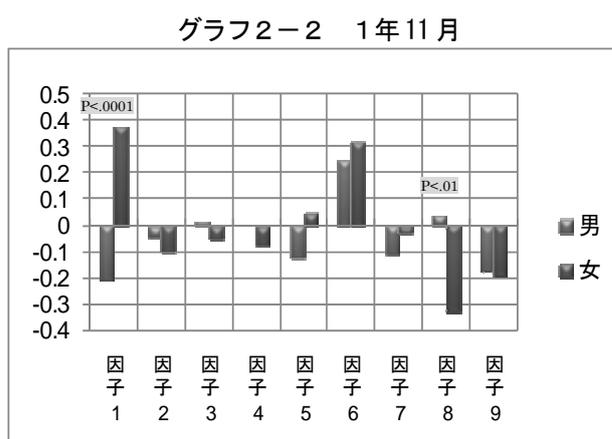
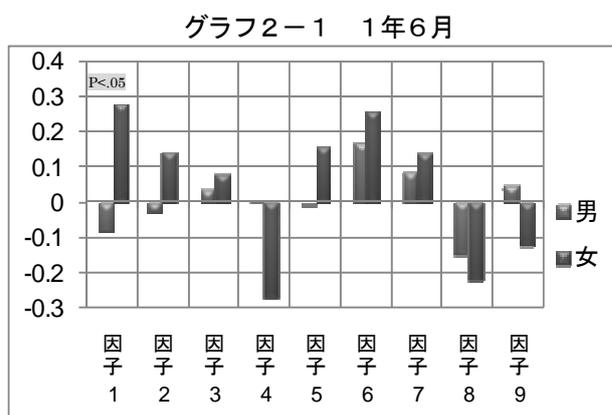
報収集・確認への主体的態度に関する因子」に有意差が見られる。

なお、因子2「映像表現能力に関する因子」、因子3「批評的視聴能力（TV）」、因子5「マスメディアの影響力理解に関する因子」では、すべての時期において有意差のある変化は見られなかった。

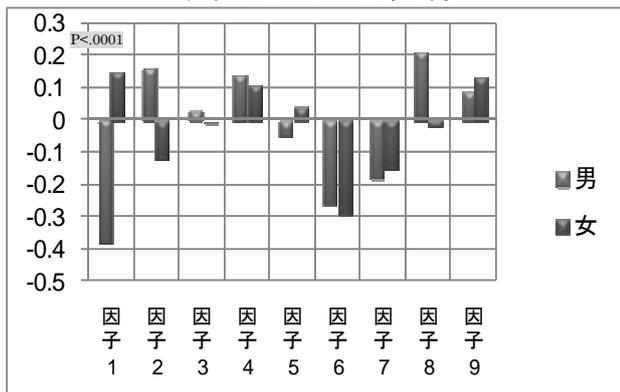
5.3 層別に見た各因子得点の差

次に、男女差やメディア接触状況別にグループを分けて、それぞれのグループごとに各因子得点の差を検定した。男女差は1年6月、1年11月、2年6月、2年11月のそれぞれについて、またメディア接触状況別は時期を11月に固定し1・2年を合わせて565名を、各メディア接触別に検定した。それぞれの結果は以下のグラフに示す通りである⁴⁾。

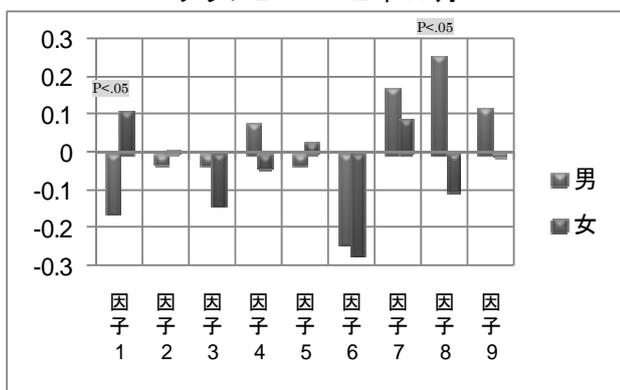
a) 男女差



グラフ2-3 2年6月



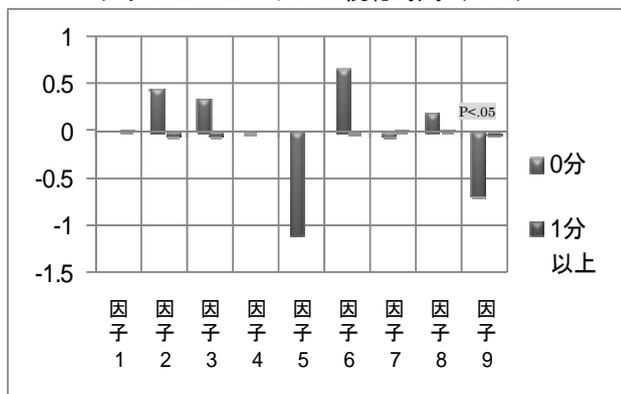
グラフ2-4 2年11月



男女差を見てみると、まず因子1「メディア操作スキル」がすべての時期において、男性よりも女性の方が高く知覚しているのがわかる。次に、因子8「情報収集・確認への主体的態度」では、それぞれ1年11月時、2年11月に男性の方が有意に高い。それ以外の因子では、各時期とも有意差は見られなかった。

b)メディア接触・メディア知覚状況別

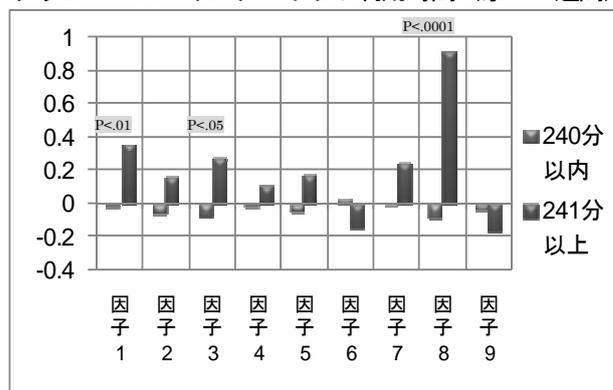
グラフ2-5 テレビ視聴時間(1日)



テレビを視聴しない人の群とする人との群では、視聴する人の群の方が、因子9が有意に高かった。(ここから

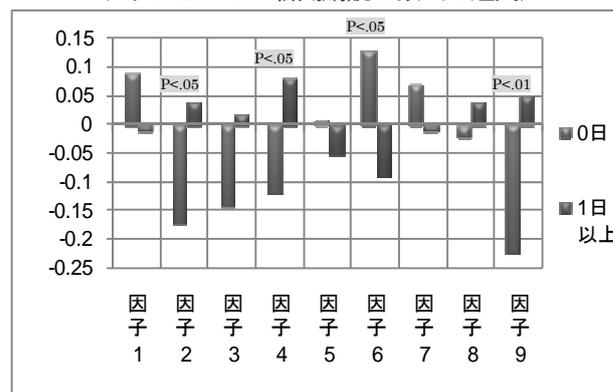
らは因子は因子番号のみで説明していく.)

グラフ2-6 インターネット利用時間(家-1週間)



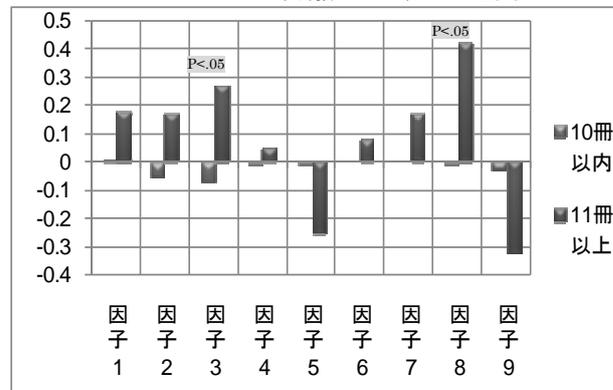
インターネット利用状況では、1週間に241分以上利用する人の群が、因子1、因子3、因子9でそれぞれ有意に高かった。

グラフ2-7 新聞購読日数(1週間)



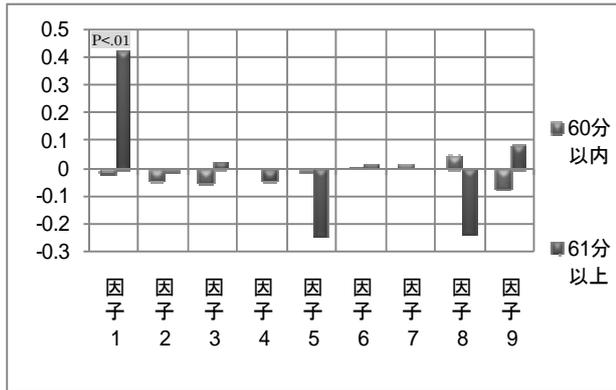
新聞購読別では、1日でも新聞を読んでいる人の群が読んでいない人の群に対して、それぞれ因子2、因子4、因子9が有意に高く、因子6では有意に低かった。

グラフ2-8 本購読日冊数(1週間)



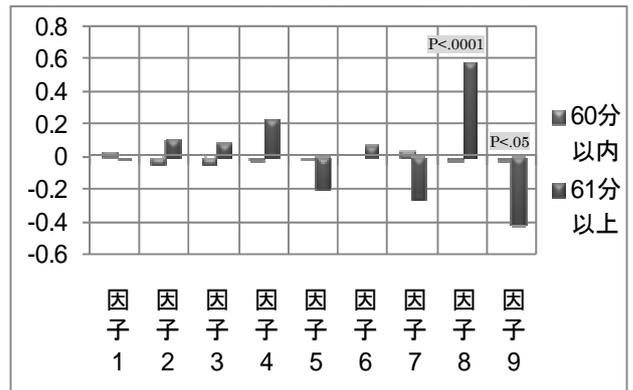
本購読別では、1週間に11冊以上読んでいる人の群が、因子3、因子8で有意に高かった。

グラフ2-9 携帯通話（1日）



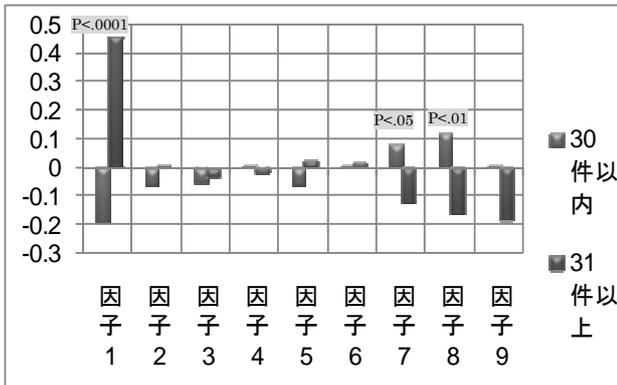
携帯電話利用状況別では、通話別、メール件数別、携帯ネット利用別、ゲーム利用別でそれぞれ検定を実施した。まず通話を1日に61分以上する人の群が60分以下の群と比較して、因子1が有意に高かった。

グラフ2-12 携帯電話ゲーム利用時間（1日）



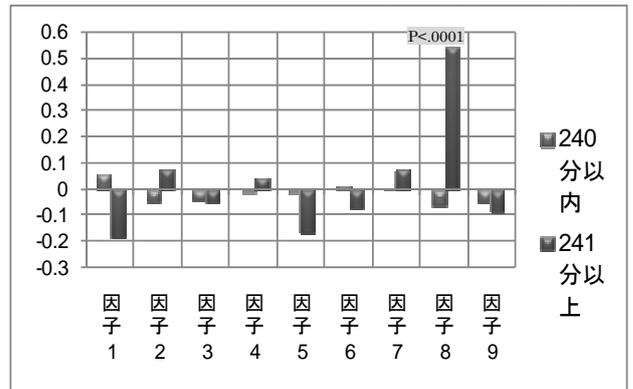
携帯ゲーム利用別では、1日に61分以上利用する人の群がそれ以下の人の群に対して、因子8では有意に高く、因子9では有意に低かった。

グラフ2-10 携帯メール件数（1日）



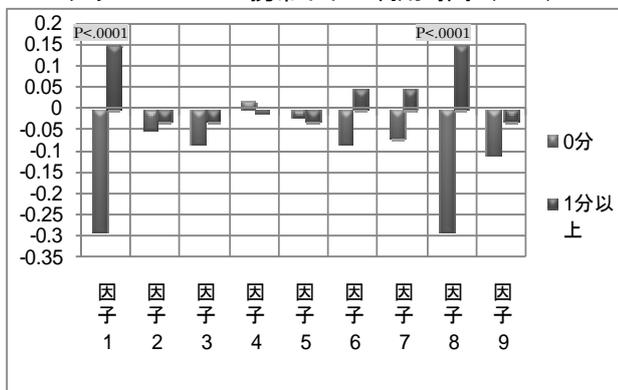
携帯メール件数別では、1日に31件以上メールの送受信をする人の群の方がそれ以下の人の群より因子1で有意に高く、因子7、因子8では有意に低かった。

グラフ2-13 テレビゲーム利用時間（1週間）



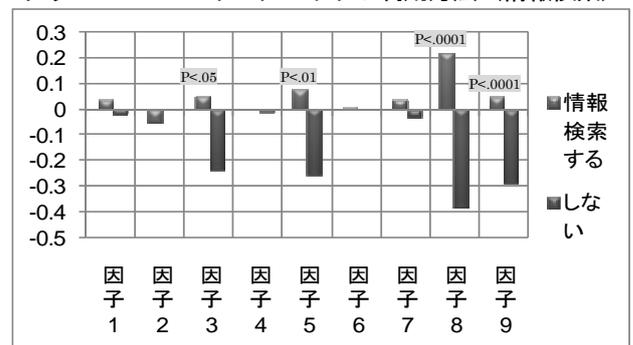
テレビゲーム利用時間別では、1週間に241分以上利用する人の群の方が、それ以下の群に対して因子1で有意に高かった。

グラフ2-11 携帯ネット利用時間（1日）



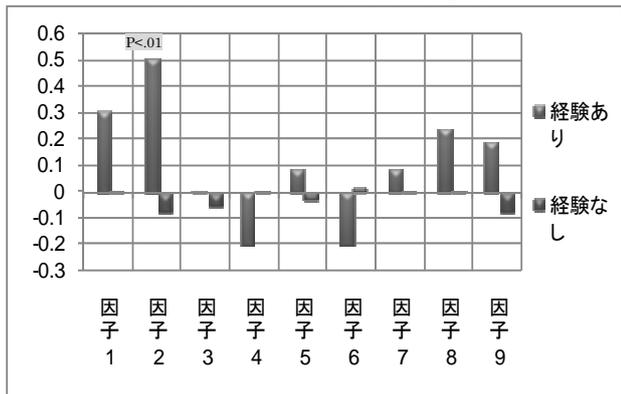
携帯ネット利用別では、利用する人の群の方が利用しない人の群に比べて、因子1、因子8で有意に高かった。

グラフ2-14 インターネット利用方法（情報検索）



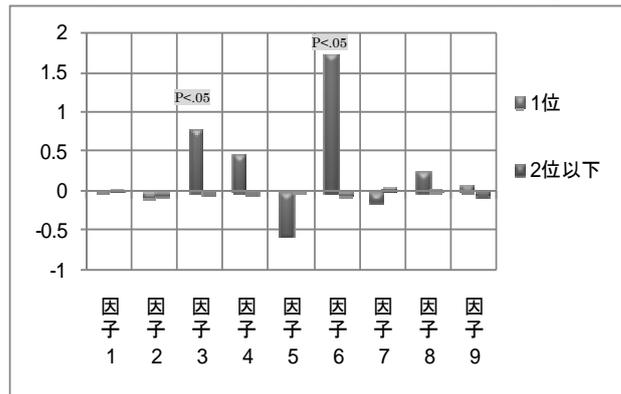
インターネットを情報検索手段として利用する人の群はしない人の群に対して、因子3、因子5、因子8、因子9でそれぞれ有意に高かった。

グラフ2-15 動画編集経験



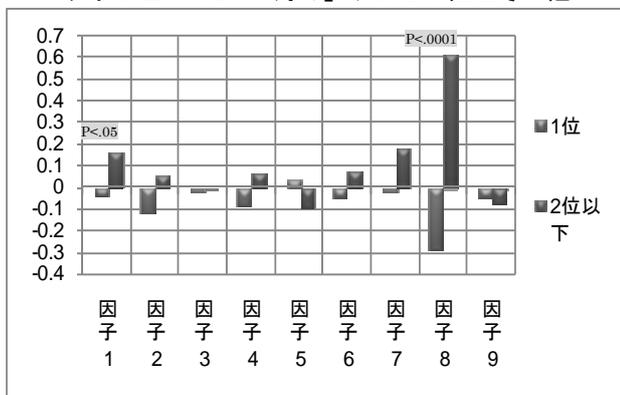
(授業・部活以外で) 動画編集経験がある人の群は、ない人の群に比べて、因子2が有意に高かった。

グラフ2-18 「好み」新聞1位とその他



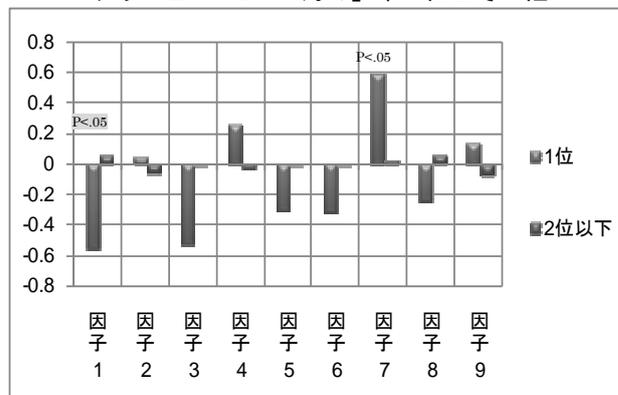
新聞を最も好むと回答した人の群は、それ以外の群に対して、因子3, 因子6が有意に高かった。

グラフ2-16 「好み」テレビ1位とその他



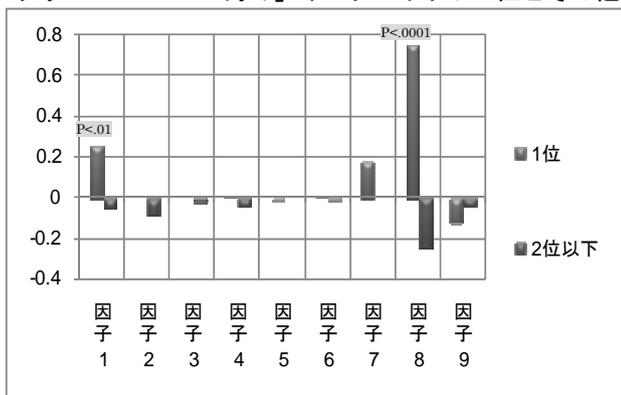
テレビ, インターネット, 新聞, 本の4つのメディアについて、テレビを最も好むと回答した人の群は、それ以外に対し、因子1, 因子8が有意に低かった。

グラフ2-19 「好み」本1位とその他



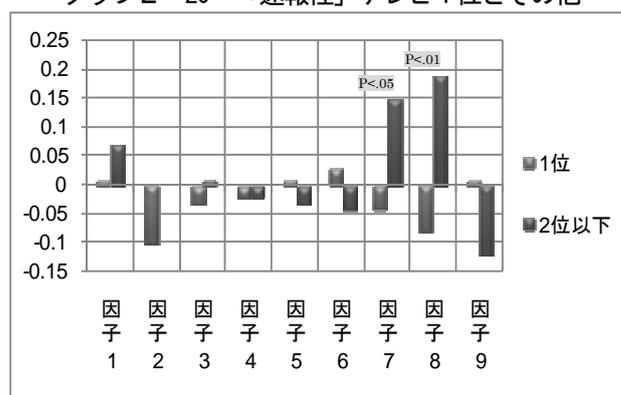
本を最も好むと回答した人の群は、それ以外の人の群に対して因子1が有意に低く、因子7が有意に高かった。

グラフ2-17 「好み」インターネット1位とその他



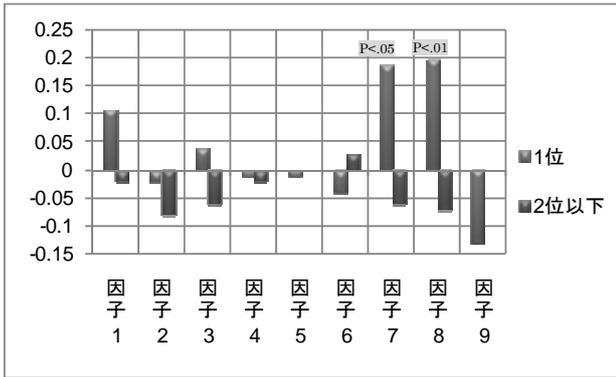
インターネットを最も好むと回答した人の群は、それ以外の群に対して、因子1, 因子8が有意に高かった。

グラフ2-20 「速報性」テレビ1位とその他



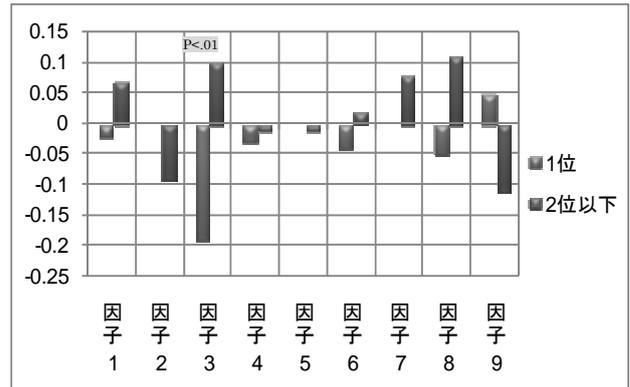
テレビが最も速報性があると回答した人の群は、それ以外の人の群に対して因子7, 因子8が有意に低かった。

グラフ2-21 「速報性」インターネット1位とその他



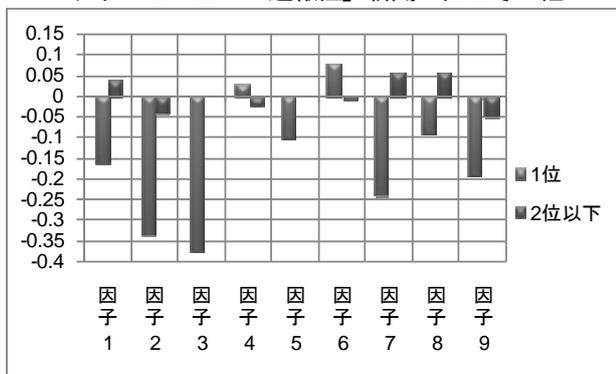
インターネットが最も速報性があると回答した人の群は、それ以外の人々の群に対して因子7、因子8が有意に高かった。

グラフ2-24 「正確性」テレビ1位とその他



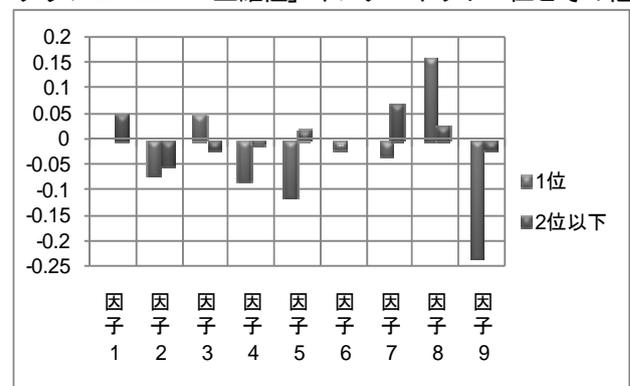
テレビの情報をもっとも正確だと回答した人の群は、それ以外の人々の群と比較して因子3が有意に低かった。

グラフ2-22 「速報性」新聞1位とその他



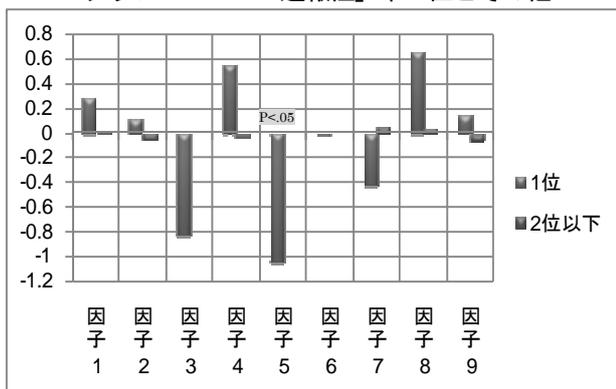
新聞を最も速報性があると回答した人の群は、それ以外の人々の群とは有意差は見られなかった。

グラフ2-25 「正確性」インターネット1位とその他



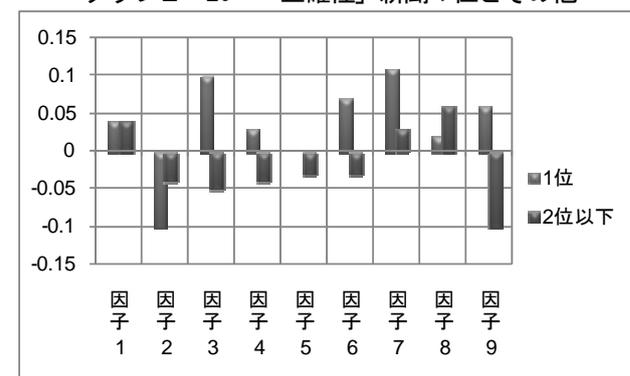
インターネットの情報をもっとも正確だと回答した人の群は、それ以外の人々の群と比較して有意差は見られなかった。

グラフ2-23 「速報性」本1位とその他



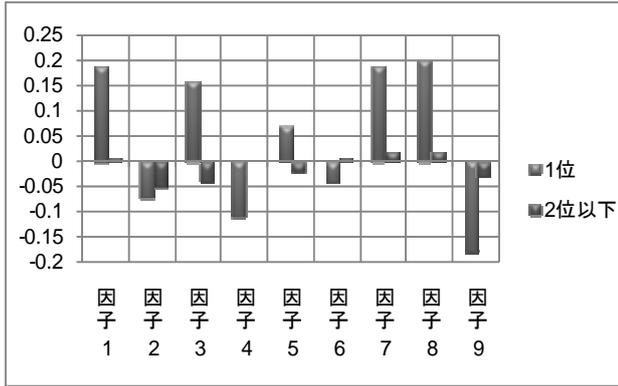
本が最も速報性があると回答した人の群は、それ以外の人々の群に比べて、因子5が有意に低かった。

グラフ2-26 「正確性」新聞1位とその他



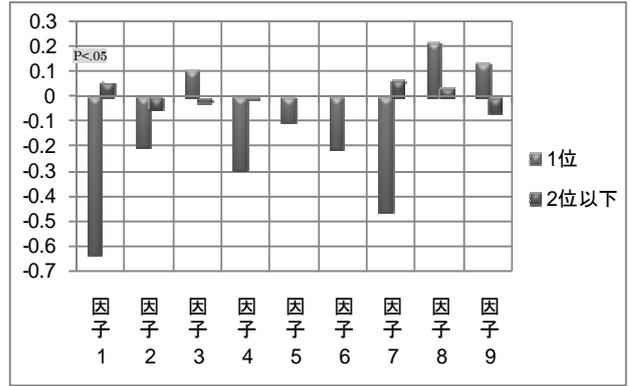
新聞の情報をもっとも正確だと回答した人の群は、それ以外の人々の群と比較して有意差は見られなかった。

グラフ2-27 「正確性」本1位とその他



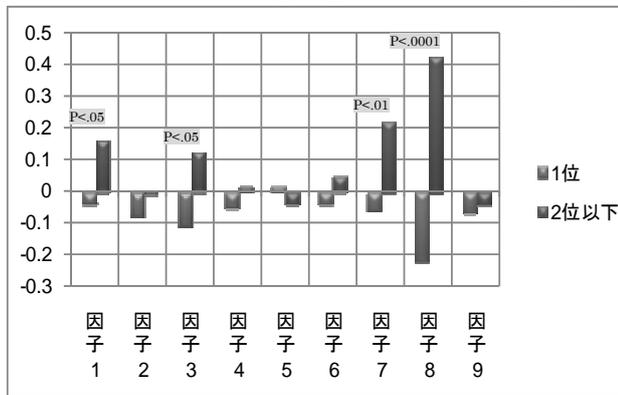
本の情報がもっとも正確だと回答した人の群は、それ以外の人の群と比較して有意差は見られなかった。

グラフ2-30 「利便性」新聞1位とその他



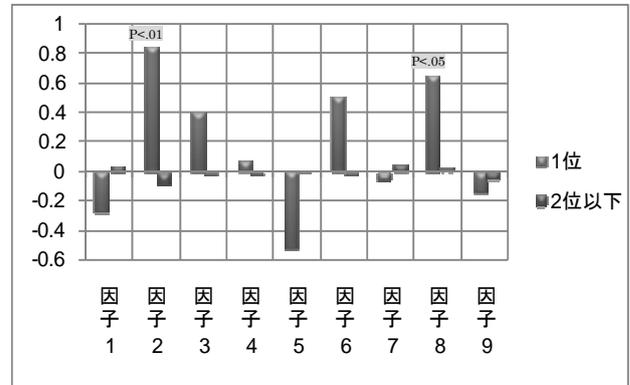
新聞が最も便利だと回答した人の群は、それ以外の人の群と比較して、因子1が有意に低かった。

グラフ2-28 「利便性」テレビ1位とその他



テレビが最も便利だと回答した人の群は、それ以外の人の群と比較して、因子1, 因子3, 因子7, 因子8が有意に低かった。

グラフ2-31 「利便性」本1位とその他



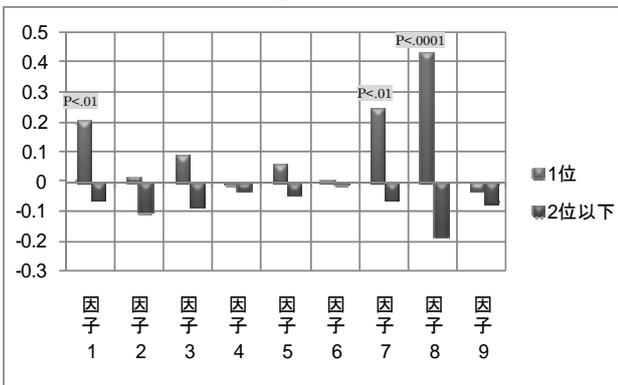
本が最も便利だと回答した人の群は、それ以外の人の群と比較して、因子2, 因子8が有意に高かった。

6 考察

6.1 教育効果

調査校での授業実践(表3参照)と照らし合わせながら、因子得点の変化について考察していくことにする。まず1年6月から11月の期間については、授業ではマスメディアの特性について入念に分析活動を扱っている期間であるにも拘わらず、ほとんどの因子で有意差は見られず、因子7についてはむしろ負の有意差が現れた。この結果だけを見ると、メディア分析活動はメディア・リテラシー教育にさほど効果がない(一部では下がる)、即効性があまりないということが考えられる。一方、1年11月から2年6月の間の期間の授業では、メディア特性理解のための「映像制作実習」を実施している。この期間における因子6の携帯電話の利用の方法がコミュニケーション型から情報収集・検索型へと変化するという結果と、因子8の情報収集・確認への主体的態度が伸びているという結果は、まさに相互補強する形で結果が現れたと考えられる。すなわち両者から、生徒は情報の収集・

グラフ2-29 「利便性」インターネット1位とその他



インターネットが最も便利だと回答した人の群は、それ以外の人の群と比較して、因子1, 因子7, 因子8が有意に高かった。

確認に対して主体的に変化したのではない。しかも、1年6月から2年6月の変化（つまり1年生1年間の授業での変化）で見ると、CVS（ネット）傾向性が上がるという結果が加わる。この点もまた、主体的かつ批判的情報収集・確認傾向が強まったことを示唆していると考えられる。整理すると、生徒たちは1年生の授業を通して、主体的態度が強まるものの、操作スキルや制作過程理解に関しての自身の能力を低く知覚するようになったということである。

では、分析活動に効果はなかっただろうか。1年6月、11月でそれぞれ1因子、2因子についてしか有意差が現れなかったのに対し、2つ合わせて1年間で見ると5因子について有意差が見られたことから、この種の授業は即効性があるものではなく、1年を通して変化をもたらすものであることが示唆される。言い換えれば、分析活動、映像制作活動それぞれ単体ではなく、合わせて捉えたと大きな変化が現れたということである。加えて、ここでの映像制作は（元来のメディア・リテラシー教育が目指す通り）メディア特性理解を目的として組まれたものであることも重要である。そのため、制作体験の前後で表現能力に大きな変化は見られていない。

次に、「この授業は、能力を下げたのか？」ということについて考える。グラフ1にあるように、1年生の1年間を通じて、操作スキル、制作過程理解について得点が下がっている。しかし、半年間メディアの制作過程についての分析的な授業をした後、さらに制作過程をシミュレーションするための制作過程をしている中で、これらの能力そのものが下がるとは考えにくい。そこで、この質問項目を再度確認してみると、「できるかできないか自分がどの程度知覚しているか」を問う項目になっている。このことから、この因子は「実際の能力の低下を捉えた」というより、「自身の能力を低く知覚するようになった」と解釈する方が適切だと考えられる。すなわち、生徒たちは分析・制作体験を通して、「知っているつもり・出来るつもりでいたことが、実はあまりできていなかった」と自覚するようになったと考えられる。

最後に、2年6月から11月の変化を見ると、1年6月の値に戻る項目がいくつかある。この時期は、授業の中では、比較的分析的な視点から離れた期間である。このことから、1年次における各能力・態度の変化は維持されにくいものも少なくないことが推測できる。

6. 2 層別検定の考察

本節では、5-3層別検定の結果について考察をしていく。まず男女別については、基本的に女性は男性よりもメディア操作スキルを高く知覚していることがわかる。また、11月に因子8で有意差が見られたことから、授業実践を通じて、男性の方が女性より情報確認・収集への

態度が高くなることが推測できる。

次にメディア接触状況別の検定をみると、特に目を見張るのは、テレビに関する検定結果とインターネットの結果が対照的である点であろう。テレビ視聴をする人はしない人に比べ、複数メディアからの情報確認態度が低かった。また、テレビを最も好むとした人は操作スキルを低く知覚し、情報収集・確認への主体的態度も低い。さらに、テレビが最も速報性があるとした人は、テレビの制作過程理解度が低く、情報収集・確認態度が低い。同じくテレビの情報が最も正確だとした人は、テレビに対する批判的視聴態度が低く、テレビが最も便利だとした人は操作スキルを低く知覚し、テレビに対する批判的視聴態度も低く、制作過程理解度、情報収集・確認への主体的態度も低い。批判的視聴態度、主体的態度など有意差が現れたすべての因子について、「低い」有意差が現れていた。

一方インターネットでは、頻繁に利用する人は操作スキルを高く知覚し、テレビに対する批判的視聴態度、情報収集・確認への主体的態度が高かった。特に、情報検索手段として利用する人は、批判的視聴態度、マスメディアの影響力理解、主体的態度、複数メディアからの情報収集態度が高かった。また、インターネットを最も好む人たちは、メディア操作スキル知覚、主体的態度がそれぞれ高く、インターネットが最も速報性があるとした人は制作過程理解、主体的態度がそれぞれ高かった。さらに、インターネットがもっとも便利だと思っている人は、これに加えて操作スキル知覚が高かった。有意差のあるすべての項目が「高く」有意差が現れている。

これらの結果から、テレビを好み、よく利用する人ほど、メディアからの情報に対してより受け身的で、批判的に情報を受けとろうとしていない（鵜呑みにしがちである）ことが示唆される。逆に、インターネットを好み、よく利用する人は、情報収集・確認への主体的態度が高く、批判的な態度も高いことがわかる。これは、それぞれのメディアの性格上、情報受容の態度が如実に表れた結果といえる。新聞や本についても、そのメディアの性質・特徴が反映された結果となったが、これらのメディアによく接触する人たちは情報受容への批判的・主体的態度が高いことがわかった。以上の結果から、特に「テレビっ子」ほど、受容能力・態度育成の教育が必要だと考えられる。なお、この「テレビっ子」は今回の調査対象565名の中に半数強存在している。

携帯電話利用別からは、よく通話、メール、ネットともによく利用する人ほど、操作スキル知覚が高いことがわかった。また、情報検索手段として利用する人ほど（ネット利用）、PCでのネット利用同様、情報収集・確認への主体的態度が高いことも示唆された。

最後に、（同校での授業以外での）動画編集経験の有無

から、経験ありの人ほど映像表現能力知覚が高かった。この結果は、今回の分析の中で唯一 Output に関して有意差が出た項目で、卒業研究の結果とも一致する。やはり、受容能力育成のための制作実践は Output よりも Input に効果があり、表現のための制作体験は Output に効果があるということであろう。しかし、この結果はこれまでの結果・考察を踏まえて、「他者の作品を批判的に見て、自身の作品も同じように批判的な評価にさらされる」という過程を経っていない点に留意したい。このような条件がない中で経験だからこそ自身の能力を高く知覚するようになったのではないかと、言い換えれば、この条件が加わると、初めは自身の能力を低く知覚する可能性があるのではないかと、というのが本研究結果からの考察である。

6. 3 質問紙の限界

今回の質問紙調査で利用したメディア・リテラシー尺度は、どれも日本においては最新のものの一つである。しかし、回答者の主観（能力に対する自覚）という観点で回答を求める項目によるところも少なくなく、知覚の変化は捉えられても、能力の変化を十分に捉えるには限界がある。またメディア・リテラシー能力は、そもそも5教科学力のように数値化して捉えること自体にもある程度の限界があるのも認めざるを得ない事実である。メディア・リテラシー教育効果測定のためには、より客観的な質問紙尺度や方法論を作成・検討するとともに、面接調査や観察調査などの質的調査を組み合わせる必要がある。

7 おわりに

本研究で、メディア分析に（メディア特性理解を目的とした）制作実習を組み合わせることで、メディアに対しての主体的・批判的な情報検索・確認態度が伸びることが確認できた。これは“受容”能力の基本的な一能力であり、メディアとの接触が活発化・複雑化する現代社会では重要な要素であるといえる。しかし、授業実践から離れるとすぐに元に戻る項目も確認できたことから、「いかに主体的態度、能力を育成し、そしてそれを長期的に維持していくか」ということが、研究や評価方法論の充実とともに、今後のメディア・リテラシー教育研究の大きな課題である。日本でメディア・リテラシーが認知されてきたといっても、現場レベルで考えると、実際教育に取り入れている学校はほんの一部であり、しかもその内容・質は担当教員の能力に大きく左右される。そして、述べてきたように10数年継続的に教育を行う欧米各国に対し、実施の期間も数週間（あるいは数日間）といった体験的なものがほとんどである。このような短期間でメディア・リテラシー教育を行っても継続的な理

解につながるとは考えにくい。また、今回の調査結果のように、現代の（日本の）子供たちの約半数がテレビっ子で、しかもそれがマス・メディアからの情報を受け身的に鵜呑みにしていることとリンクしているという背景を持っているとすれば、“受容”能力に着目したメディア・リテラシー教育は不可欠である。したがって、この「メディアについて教える」教育の必要性を認めるならば、コンピュータ操作重視の情報教育を見つめ直し（もちろん、これを否定し廃止すべきだという意味ではない）、いち早く多くの子どもたちに長期的なメディア・リテラシー教育実践を実現していくことこそ、日本の情報教育にとってもっとも重要な課題の一つである、と筆者は考える。

末筆ながら、本研究の趣旨に賛同し調査の機会を与えてくれた昭和第一学園高等学校、同校高倉誠先生、及び統計分析についてご指導いただいた本研究中村雅子、後藤正幸両先生に深甚の感謝を申し上げたい。

注

- 注1 イギリスやカナダでも制作体験をカリキュラムに取り入れることは少なくないが、それは表現能力を身につけさせるためではなく、あくまでもメディアの特性を理解させる目的で行われるべきであると理解されている。
- 注2 松野（2004）の尺度には、批評的視聴能力（受容能力）測定項目も含まれる。後藤（2005）のCVS尺度がインターネット主体であるのに対して、こちらはテレビ主体の項目となっている。
- 注3 この因子は、携帯電話利用について得点が高いほどメールや通話といったコミュニケーションツールとしての利用タイプ、逆に低いほど情報検索ツールとして利用するタイプになる。
- 注4 各層別検定における観測数（左側の棒グラフ、右側の棒グラフ、合計の人数）を以下の表6に示した。

表6 層別検定の観測数

	観測数		
	左(人)	右(人)	合計(人)
グラフ2-1	112	85	197
グラフ2-2	122	93	215
グラフ2-3	80	74	154
グラフ2-4	101	94	195
グラフ2-5	10	432	442
グラフ2-6	390	52	442
グラフ2-7	170	267	437
グラフ2-8	406	36	442
グラフ2-9	401	41	442
グラフ2-10	297	145	442
グラフ2-11	129	313	442
グラフ2-12	409	33	442
グラフ2-13	382	60	442
グラフ2-14	300	142	442
グラフ2-15	25	417	442
グラフ2-16	244	141	385
グラフ2-17	115	270	385
グラフ2-18	9	376	385
グラフ2-19	16	369	385
グラフ2-20	198	189	387
グラフ2-21	175	212	387
グラフ2-22	13	374	387
グラフ2-23	4	383	387
グラフ2-24	145	240	385
グラフ2-25	70	315	385
グラフ2-26	109	276	385
グラフ2-27	63	322	385
グラフ2-28	227	159	386
グラフ2-29	142	244	386
グラフ2-30	11	375	386
グラフ2-31	10	376	386

参考文献

和書

- [1] アリソン・アームストロング, チャールズケースメント著/瀬尾なおみ訳 (2000) 『コンピュータに育てられた子どもたち』 七賢出版
- [2] 安藤清志, 大坊郁夫, 池田謙一著 (1995) 『社会心理学』 岩波書店
- [3] 市川克美 (1999) 『これが“21世紀の学力”だ!—メディアリテラシーの提言—』 明治図書
- [4] カナダ・オンタリオ州教育省編/FCT (市民のテレビの会) 訳 (1992) 『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
- [5] 北川達夫&フィンランド・メソッド普及会 (2005) 『フィンランド・メソッド入門』 経済界
- [6] 教育科学研究会編 (2005) 『なぜフィンランドの子どもたちは「学力」が高いか』 国土社
- [7] 国立教育政策研究所監訳 (2004) 『PISA2003年調査評価の枠組み OECD 生徒の学習到達度調査』 ぎょうせい
- [8] 国立教育政策研究所編 (2004) 『生きるための知識と技能 2 OECD 生徒の学習到達度調査(PISA) 2003年調査国際結果報告書』 ぎょうせい
- [9] ジェーン・ハーリー著/西村耕作, 山田詩津夫訳 (1999) 『コンピュータが子供の心を変える』 大修

館書店菅

- [10] 菅谷明子著 (2000) 『メディア・リテラシー—世界の現場から—』 岩波新書
- [11] 鈴木みどり (1997) 『メディア・リテラシーを学ぶ人のために』 社会思想社
- [12] D. バッキンガム著/鈴木みどり監訳 (2006) 『メディア・リテラシー教育 学びと現代文化』 世界思想社
- [13] 早川善治郎編 (1998) 『概説マス・コミュニケーション』 学文社
- [14] 福田誠治 (2005) 『競争しなくても世界—フィンランドの教育』 アドバンテージサーバー
- [15] 福田誠治 (2006) 『競争やめたら学力世界—フィンランド教育の成功』 朝日新聞社
- [16] 水越伸 (1999) 『デジタルメディア社会』 岩波新書
- [17] メルヴィ・バレ, マルク・トリネン, リトバ・コスキバー著/北川達夫&フィンランド・メソッド普及会訳・編 (2006) 『日本語訳版 フィンランド・メソッド 5つの基本が学べるフィンランド国語教科書 小学3年生』 経済界
- [18] メルヴィ・バレ, マルク・トリネン, リトバ・コスキバー著/北川達夫&フィンランド・メソッド普及会訳・編 (2006) 『日本語訳版 フィンランド・メソッド 5つの基本が学べるフィンランド国語教科書 小学4年生』 経済界
- [19] 文部科学省 (2006) 『読解力向上に関する指導資料 PISA 調査 (読解力) の結果分析と改善の方向』 東洋館出版社
- [20] 山内祐平 (2000) 『デジタル社会のリテラシー—「学びのコミュニティをデザインする」』 岩波新書
- [21] 渡辺武達 (1997) 『メディア・リテラシー—報を正しく読み解くための知恵』 ダイアモンド社

論文

- [22] 後藤康志, 生田孝至 (1999) 「受信・発信メディアに対する児童の先有知覚に関する研究」日本教育工学会論文誌, 23:85-88
- [23] 後藤康志, 生田孝至 (2004) 「メディア操作スキル尺度の作成に関する研究」日本教育工学会論文誌, 28:149-152
- [24] 後藤康志 (2005) 「学習者のWeb情報に対する「批判的な見方」尺度の作成」教育メディア研究, 11(2):39-46
- [25] 後藤康志 (2005) 「メディア・リテラシー尺度の作成に関する研究」日本教育工学会論文誌, 29:77-80
- [26] 後藤康志 (2006) 「メディア・リテラシーの構造: 他母集団同時分析を用いて」第13回日本教育メディア学会年次大会 発表論文集, 100-101
- [27] 中橋雄 (2005) 「メディア・リテラシー研究の動向

- と課題」福山大学人間文化学部紀要第5巻129-148
- [28] 中橋雄 (2005) 「デジタルメディア表現能力の育成過程に関する質的研究 -メディア・リテラシー研究の重点課題として- 」日本教育工学会論文誌, 29 (2) , p119-131
- [29] 久原恵子;井上尚美;波多野誼余夫 (1983) 「批判的思考力とその測定」読書科学 第27巻4号131-142
- [30] 松野良一 (2004) 「映像制作活動がメディア・リテラシー向上におよぼす効果 -批評的視聴能力、映像表現能力の開発に注目して-」総合政策研究 第11号103-111