

日本の学校教育における

メディア・リテラシー教育実践の課題と展望

～ 実践の内容分析を通して ～

弘前大学大学院

教育学研究科学校教育専攻教育学専修教育学分野

石村飛生

2015/03/24

日本の学校教育におけるメディア・リテラシー教育実践の課題と展望
～ 実践の内容分析を通して ～

弘前大学大学院教育学研究科学校教育専攻教育学専修教育学分野 石村飛生

目次

はじめに

第1章 メディア・リテラシーの歴史的経緯と定義

- 第1節 イギリスにおけるメディア・リテラシーの歴史的経緯と定義
- 第2節 カナダ・オンタリオ州におけるメディア・リテラシーの歴史的経緯と定義
- 第3節 ユネスコにおけるメディア・リテラシーの歴史的経緯と定義
- 第4節 日本におけるメディア・リテラシーの歴史的経緯と定義
- 第5節 日本でメディア・リテラシーと混同されやすいリテラシー概念
- 第6節 メディア・リテラシーに必要な要素

第2章 日本の学校教育におけるメディア・リテラシー教育

- 第1節 教育政策における位置づけ
- 第2節 学校教育でおこなわれるメディア・リテラシー教育実践

第3章 包括的なメディア・リテラシー教育実践の分析・検討

- 第1節 『高槻メディア・リテラシープロジェクト』実践の分析
- 第2節 日本の学校教育における包括的な ML 教育導入の展望
- 第3節 考察

おわりに

はじめに

メディア・リテラシー教育において、メディアを読み取ったり、活用したりする際に、その活動の中で自らの意志を持ち、考えを働かせながら読み取るためにも、批判的な思考能力を身につけることが必要不可欠である。菅谷は、批判的思考を「適切な規準や根拠に基づく、理論的で偏りのない思考」と定義する。そうした上で、「情報がどのように提示されているかを評価する、関連のある情報とないものを取捨選択し、事実と意見、偏向と客観性を区別する、登場人物の姿勢や仮説と作者のそれとを区別する。」¹ことが、批判的思考能力を育成するための基礎になるとしている。いわゆる批判的思考能力を学習者に獲得させる取り組みというのは、メディア・リテラシー教育以外にもなされている。しかし、活字メディア、映像メディアなど多様なメディアを「批判的」に読み解くメディア・リテラシーは、21世紀の情報化社会において重要な能力のひとつであるだろう。

現在、日本の学校教育現場においても多くのメディア・リテラシー教育実践がおこなわれるようになってきている。しかし、現代の日本において、メディア・リテラシーは「子どもの防衛」という文脈で間違った認識がなされていることが多い。そこでは、本来のメディア・リテラシーの中心的課題である「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」²とは大きくかけ離れている。また、「子どもの防衛」という視点では、民主的社会の基盤を形成するという学校教育の理念は見失われて、メディア・リテラシーを情報倫理の一種として有害情報から子どもの身を守る手段の教育へと矮小化する事態も生じていることが問題であると述べられている。³そこで、本来、メディア・リテラシー教育に求められた意義や身に付けさせたい考えや能力について、明らかにした上で、日本に求められるメディア・リテラシー教育実践のあり方について検討していきたい。

本論文では、日本でのメディア・リテラシー教育の課題を探るため、海外のメディア・リテラシー教育（イギリス、カナダ・オンタリオ州）や国際機関（ユネスコ）のメディア・インフォメーション・リテラシーの歴史的背景や定義についてまず確認していく。そこから、メディア・リテラシー教育に求められる意義を検討する。その上で、日本におけるメディア・リテラシー教育の状況を、報告されている実践事例の検討を基に考察する。最後に、高槻メディア・リテラシープロジェクトの「若い人々への識字教育-メディア社会を生き抜くためのメディア・リテラシー報告書-」における高槻市立第四中学校での実践事例を分析、検討していく。そして、今後、日本でおこなわれているメディア・リテラシー教育実践において求められる要素を確認していくこととする。

本稿では、小・中学校の実践に焦点を当てていくことにする。小学校では、教員が教科横断的に授業をおこなうことができるため授業が組みやすいということから実践がおこないきやすいことが考えられる。また、中学校では、専科教員であるため教材研究がおこなわれやすいことや子どもの発達と関連してメディア・リテラシー教育が適していることが考えられる。他方、高等学校では、授業が大学受験の入試対策になりがちで、オープンエントの教育内容が求められるメディア・リテラシー教育の実践に困難が生じやすいため、実践数自体が少なくなっていると考えたためである。

第1章 メディア・リテラシーの歴史的経緯と定義

まず、メディア・リテラシー教育先進国と言われるイギリスやメディア・リテラシーの定義を世界で初めて提示したカナダ・オンタリオ州、メディア・リテラシー教育を世界に展開しているユネスコ、そして日本に初めてメディア・リテラシーの考えを紹介したと言われる FCT メディア・リテラシー研究所、および日本の代表的な研究者を取りあげ、それらの定義を検討していく。そして、筆者が考える本研究におけるメディア・リテラシーの定義に対しての立場を明らかにする。

第1節 イギリスにおけるメディア・リテラシーの歴史的経緯と定義

① 歴史的経緯

イギリスのメディア・リテラシー教育に最初の影響を及ぼしたのは、1930年代に F.R.リーヴィス (Frank Raymond Leavis) とデニス・トンプソン (Denys Thompson) による大衆文化批評であると言われている。当時、啓蒙的な教養文化が衰退しつつある中、タブロイド新聞や映画などの低俗と見なされていたメディアが台頭してきた。伝統的な文化を脅かす新しいメディアから子どもを守り、高尚な文化と低俗な文化を見分ける目を育てなければならないという考え方が生まれ、イギリスにおけるメディア教育の原型が作られていった⁴。

1950年代には、映画・テレビ教育協会が雑誌「映画教育」(Screen Education)を発行した。そして、1960年代に大衆文化の研究を行うカルチュラル・スタディーズが盛んになり、メディア教育に影響を与えるようになった。それまでのメディア教育が大衆文化をさげすみ、良くないものであると決めつけ、教師による啓蒙主義の一方的な押しつけであったのに対抗し、カルチュラル・スタディーズは大衆文化をこれまでにない視点から観察することを主張した⁵。この考え方を学校で普及させようとしたのがポピュラー・アーツであり、特に映画というメディアを使って批判的判断力を育成しようとした。さらに、カルチュラル・スタディーズの「文化」への問いがメディアを正面から問題にしたのは、1960、70年代において、テレビが日常生活において大きな位置を占めるようになったこと、現代社会における文化をその根底から問い直していくこと、「メディアを考える」ことに強いつながりがあるととらえたからであった⁶。1980年代になると、レン・マスターマン (Len.Masterman) によって、映画・スクリーン理論やカルチュラル・スタディーズなどの影響を受けながら、メディア・リテラシーの理論化が進められる。このようなカルチュラル・スタディーズとメディア教育の流れを受け、子どもたちの基礎学力をつけようと1988年に作成されたナショナルカリキュラムには、より多くの子どもたちにメディア教育を受けさせようとメディア・リテラシーに関する教育が母国語教育である英語科のカリキュラムの中に盛り込まれた。

1990年代に入り、ナショナルカリキュラムに沿ってメディア・リテラシーに関する教育が行われるようになった状況の中で、マスターマンは、メディア教育とカルチュラル・スタディーズの考えを統合し、記号論から得た分析的方法論でメディアの隠されたイデオロギーを暴き出す体系的な文化的批判を重視する考え方を主張した⁷。マスターマンは、「メディア・リテラシーの18の基本原則」を提示し、その15番目に「メディア・リテラシーは実践的批判と批判的実践からなる。文化的再生産よりは、文化的批判を重視する」とい

う項目を入れている。一方、バッキンガムや BFI は批判的思考を大切にしつつも、実践的にメディアをどのように理解し、どのように扱うかという点を重視し、経験や表現活動をたかめるためにメディアを使いこなすための能力も教育実践に取り入れている⁸。

ナショナルカリキュラムが作成された 1988 年時点では、メディアの制作と受容の両方で批判的思考が重要視されたが、1990 年初頭には生徒をメディア・リテラシーの観点からどのように育てるかという点に重点が移動した。小柳らは、マスターマンとデビッド・バッキンガム (David Buckingham) のメディア教育に関する文献から英国のメディア教育の歩みを「英国のメディア教育の展開と遺産」として整理している。英国のメディア教育の目的が「俗悪文化から子どもを防衛する」ことから、「民主的な社会変革の基盤構築」へと変化をしつつあったことがわかる⁹。

メディア・リテラシー教育は「英語科」の選択科目 Media Studies を中心に行われている。Media Studies は 14 歳からの 2 年間で学ぶ GCSE (義務教育修了時の資格公試験) の「英語科」における選択科目のうちの 1 つであり、全員が履修するわけではない。その内容としては、「メディアの日常生活における役割」「メディアの批判的な理解」「メディアの制作過程、技術、および関連事項」である。また、教科「英語科」の他に教科「ICT」や教科「シティズンシップ」等でもメディア・リテラシーが教えられている。教科「ICT」では、5 歳から 7 歳の子どもたちが対象のキーステージ 1 で、「情報を入手する方法を学ぶ」「現実と架空との違いを学ぶ」「学校の内外で ICT を活用することについて話し合う」等があり、8 歳から 11 歳の子どもたちが対象のキーステージ 2 では、「より広い範囲で ICT を道具や学習の際のサポートとして使う」ことが述べられている。また、12 歳から 14 歳の子どもたちが対象のキーステージ 3 では、「批判的に反省する」「批判的に評価する」ことが目標に設定されている。小学校の時から批判的思考について学ぶことは、メディア・リテラシー教育にとって大事なことであると思われる。教科「シティズンシップ」では「誰がニュース報道を作るか」「ニュースを制作する」という題材が紹介されている。これらは、日本の「国語科」や「社会科」の学習内容と似ている¹⁰。

② 定義

メディア・リテラシーという言葉は、主に北米圏で使われている言葉である。欧米の多くの国では、メディア・リテラシーという言葉を使わずにメディア学習やメディア教育という言葉を使うことが多い。

メディア・リテラシー教育の先進国と言われているイギリスでは、「メディア教育」という言葉で表現されている。近年のイギリスで、メディア教育の代表的な研究者と言えばレン・マスターマンが挙げられる。マスターマンは、メディア・リテラシーの定義づけはしていないが、取組に対しての基礎概念について「メディアは能動的に読み解かれるべき、象徴的 (あるいは記号の) システムであり、外在的な現実の確実で自明な反映などではない」¹¹ と述べている。つまりそれは、メディアというものが単に現実を伝達したり反映したりしているのではなく、それを構成し表象 (リプレゼンテーション) するプロセスに深く関わっているということを理解することが必要だと考えている。

また、現在のイギリスでメディア・リテラシー教育の第一人者として知られているバッキンガムは、メディア・リテラシー教育について「メディアについて教えることと学ぶこ

とのプロセスである」, 「メディア・リテラシーは, その成果, つまり学ぶ者が獲得する知識と技能である」, 「メディア・リテラシーは, 必然的にメディアを『読むこと』と『書くこと』を含む」¹²と述べている。彼は, メディアについて教え学ぶことのプロセスの中に, 批判的にメディアを読み解き, また創造的にメディアを創り出す能力を含むのだと説明している。マスターマンとバッキングムは, 基本的な点で共通しているとはいえ, 内容面における重点の置き方や, 対象の捉え方が異なる。マスターマンは制作活動の意義について, イデオロギーを可視化する手段の1つとして有効な活動であるとする。しかし制作活動はメディア・リテラシー教育の全体ではないとして, その位置付けは消極的である。一方, バッキングムは, 創造的な活動はまず既存のテキストのパロディから始まるものだととして, マスターマンの再生産の考え方に反論している。バッキングムが独自に主張しているのは, 制作の後の振り返りである。制作活動も批判的分析活動の一手段であると捉え, 制作活動を通して, 批判的分析のための新たな視点を獲得することが目指されている¹³。

第2節 カナダ・オンタリオ州のメディア・リテラシーの歴史的経緯と定義

① 歴史的経緯

1980年代に衛星放送やケーブルテレビなどが発達し, カナダはアメリカのメディアから強く影響を受けるようになった。特にアメリカのテレビ放送から流される暴力, 性, 麻薬などに関する番組から子どもたちを守らなければならないという意識が教育関係者の間で高まっていた¹⁴。カナダのメディア・リテラシーが急速に発達したのは, アメリカから流入してくるマスメディアに対して抵抗力をつけ, カナダの文化を保護しようとしたからである。そこで, メディア論で有名なマクルーハンの影響を受けたダンカンらが中心となり, 高校教師や市民によってカナダのメディア・リテラシー教育は進められてきた¹⁵。そういったメンバーを中心に, 1978年にはメディア・リテラシー協会(AML:Association for Media Literacy)が設立され, このような活動を土台に, オンタリオ州では1987年に, 世界で初めてオンタリオ州のカリキュラムの中に正式に「メディア・リテラシー」を必修科目として位置づけることになった。それに伴い, 1989年にはオンタリオ州教育省が, 教師向けに『メディア・リテラシー・リソースガイド』を発行した。このリソースガイドには, 何を取りあげ, どのように教えるのかという数多く実践に加え, メディア・リテラシーの概念や授業方法についての理論についても触れている。

② 定義

世界で初めてメディア・リテラシーのカリキュラムを示したカナダ・オンタリオ州教育省の定義は, 「メディア・リテラシーとは, メディアがどのように機能し, どのようにして意味をつくりだし, どのように組織化されており, どのようにして現実を構成するののかについて, 子どもたちの理解と学習の楽しみを育成する目的で行う教育である。メディア・リテラシーはまた, 子どもがメディア作品をつくり出す能力の育成をもめざしている。」¹⁶と示している。

このオンタリオ州でメディア・リテラシー教育を推進している教師や市民で構成されているメディア・リテラシー協会の定義は, 「メディア・リテラシーとは, メディアがどのように機能されているのか, そしてメディアが現実をどのように構成しているのか, につ

いて児童・生徒たちが理解し、学ぶ楽しさを手助けするための教育である。メディア・リテラシーは生涯にわたって身につけるスキルである。」¹⁷となっており、上記の定義とほぼ同じである。

この定義を受け、カナダ・オンタリオ州の教育省では、メディア・リテラシーの基本的な概念として次の8つの基本概念¹⁸を提示した。

- ①メディアはすべて構成されたものである。
- ②メディアは現実を構成する。
- ③オーディエンスがメディアから意味を読み取る。
- ④メディアは商業的意味をもつ。
- ⑤メディアはものの考え方（イデオロギー）と価値観を伝えている
- ⑥メディアは社会的・政治的意味を持つ。
- ⑦メディアの様式と内容は密接に関連している。
- ⑧メディアはそれぞれ独自の芸術様式を持っている。

これらカナダ・オンタリオ州教育省のメディア・リテラシーの定義や8つの基本概念は、日本を含めた世界中のメディア・リテラシー教育に影響を与えている。

第3節 ユネスコのメディア・リテラシーの歴史的経緯と定義

① 歴史的経緯

ユネスコは、1950年代から今日までメディア教育に関する様々な国際会議の開催や出版物の刊行を通して、学校教育におけるメディア教育の充実に取り組んできた。例えば、1958年のロンドンにおける「映画、テレビ、子ども」の総会では、映画の教授方法についての議論がなされ、子どもたちがよりよいプログラムを学校で享受するための情報提供やクラスでの討論のためのテレビ番組の選択などが挙げられた。また、1962年にノルウェーで開催された「映画・テレビ教育に関する国際会議」においては、「映像（スクリーン）教育」を「映画及びテレビという強力で豊かな可能性のあるメディアに対して、大人と子どもの双方が批判的かつ鑑賞的に反応するための教育」（1962）¹⁹であるとし、テレビや映画に関する「映像教育」を教育課程に入れるよう勧告している。

1960年代から1970年代にかけて「映像教育」から「メディア教育」ということばがユネスコでも使われるようになった。1973年のユネスコの国際会議では、「メディア教育」という概念をコミュニケーションやメディアについての教育・研究と位置づけ、研究や教育の補助機器として使用される視聴覚教材としてのメディアとは区別した。1978年には「認知的な目標、技能に関する目標、情意的な目標」の3つの目標を掲げた「マスメディア教育の一般的カリキュラム・モデル」を刊行し、メディア教育を学校教育の教科教育の中に組み入れていこうという潮流をつくった²⁰。翌年には、「メディア教育」を生涯教育の概念やメディアの社会的影響、メディア制作といった、現在のメディア・リテラシー教育の内容を含有したものに改めていった²¹。

1980年代は、メディア教育の趨勢が世界的広がりを見せてきた時代でもある。ユネスコでは、1982年の「マスメディアの利用と公教育に関する国際会議」で、「メディア教育の挑戦」を訴える「グリュンバルト宣言」が採択された。このグリュンバルト国際会議を契機に、ユネスコ主導のメディア教育に関する国際会議が継続的に開催されるようになり、

ユネスコはメディア教育の国際的振興に大きな役割を果たすようになった。この会議では、「政治的・教育的組織は、市民たちのコミュニケーション現象についての批判的な理解力を奨励することを自らの義務として認識する必要がある」として、就学前教育から成人教育に至るまでの発達段階に応じたメディア教育のプログラムの開発、メディア教育向けの教員研修、メディア教育と心理学、社会学、コミュニケーション科学などの領域との横断的研究・開発、メディア教育への国際協力の推進などが課題として提示された²²。これらの議論を踏まえ、2年後には『メディア教育』が刊行された。

1990年代にはいると、これまでのメディア教育の概念や方法論等について整理する動きが始まった。1982年グリーンバルト会議につづき、1990年夏にユネスコは、英国映画協会（BFI:British Film Institute）及びフランスのCLEMI（Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information）主催により、40ヶ国180人の代表がトゥールーズに結集し、「メディア教育の新しい方向性」というテーマについて議論した。この会議では、紛らわしい用語の定義、すなわち「メディア教育」、「メディア認識」または「メディア・リテラシー」について話し合われた。要約すれば、「メディア教育」はイギリスやオーストラリアなどでは確立されているが、民主主義社会の一員として、世界中の子どもたちが「メディア・リテラシー」を身につけるための取り組みが緊急課題として挙げられた。それと同時に、各国・各地域でメディア・リテラシーをどのように教えるべきかといった方法論について議論が深められた。そこでは、メディア・リテラシー教育の普及のために、メディア・リテラシーを教える教師のサポートや教育プログラムの開発、教材（テキスト、レッスン・プラン、活動シート、ビデオ・AV教材など）の充実、メディア教育研修の必要性などが提案された。メディア教育と平行して、メディア・リテラシーの概念がユネスコでも使われるようになったのは、イギリスのレン・マスターマンの影響も少なくはないと思われる。

マスターマンは、1983年の時期に、すでにユネスコから「学校知、メディア知：教員研修と児童・生徒の学習におけるメディア・リテラシー」という論文を発表しており、1995年にはマスターマンが所属するイギリスのレスター大学でメディア・リテラシー教育のワークショップが開催された。このワークショップでは、「メディア・リテラシーの獲得が民主主義の強化と市民権の問題に深くかかわっている」という共通理解が確認され、同時に、今日のメディア・リテラシーの理論的枠組みとなっているマスターマンの「メディア・リテラシーの18の基本原則」が発表された²³。

1999年4月のウィーン会議は、ユネスコの協力のもとに、オーストリア国民委員会（ユネスコ）及びオーストリア連邦教育・文化省が主催したものであり、「メディアとデジタル時代の教育」といったテーマを掲げて、メディア教育の普及・向上を目指した勧告を採択した。メディア教育は、「表現の自由と情報の権利に関する世界各国のすべての市民の持つ基本的な権利の一環であり、民主主義を形成し、それを支えるための手段にもなっている」ことを確認し、国の教育課程及び課外学習・生涯教育などにメディア教育を導入することを推奨した。同時に、メディア・テキストの批判的分析・創造、メディア・テキストの政治的、社会的、商業的、文化的背景の認識、メディア・メッセージの価値解釈、メディアの受信・制作へのアクセスの要求など、メディア・リテラシー教育の根幹となる概念がメディア教育で学ぶこととして明示されるようになった。

21世紀にはいると、2002年スペインのセビリアでメディア教育の国際会議が開催され、ウィーン会議で勧告された民主主義的権利の項が批准された。この批准に伴い、(1) 研究、(2) 教員研修、(3) 学校、NGO、民間及び公共団体・個人とのメディア・パートナーシップ、(4) あらゆる（メディア）実務関係者及び一般大衆とのネットワーク、(5) 市民社会の全ての当事者（all actors、例えば保護者、教師、NGO、青少年団体、消費者など）のための公的領域を促進・強化すること、が確認された。また1999年ウィーン会議及び2002年セビリア会議では、国連識字の10年（United Nations Literacy Decade、2003-2012年）との関連から、メディア教育の重要性が俎上に載せられた。そのため、ユネスコでは、パリ本部（2005年・2007年）及びサウジ・アラビアの首都リヤドで、特に教員研修に焦点を絞り、「メディア・インフォメーション・リテラシーのための教員研修カリキュラム」に関する国際会議を重ねてきた。直近の国際会議は、パリのユネスコ本部で2008年6月16～18日の日程で開催され、世界各国・地域に「メディア・インフォメーション・リテラシー」の構成要素を教員研修のカリキュラムの中に取り入れることを推奨した。この会議では、「職業生活や個人生活に見られる情報やメディアに批判的に応対し、評価し、活用するためのスキルと能力をあらゆる人々に提供するユネスコの活動」の一環として、教員研修カリキュラムに関するさまざまな議論が取り交わされた²⁴。

ユネスコは歴史的な流れの中で、世界各国・地域におけるメディア・リテラシー教育の推進に大きな影響力を与えてきた。

② 定義

ユネスコは、諸国民の教育、科学、文化の協力と交流を通じて、国際平和と人類の福祉の促進を目的とした国際連合の専門機関²⁵で、1946年に設立された。

ユネスコが提唱する「メディア・インフォメーション・リテラシー」とは、「一般的に情報とメディアの重要性を明確にし、コンピュータ・リテラシー、視聴覚リテラシー、インフォメーション・リテラシー、文化リテラシーといったさまざまなリテラシーを統合・統合したもの」である。この包括性を念頭におき、メディア・インフォメーション・リテラシーは、『基本的な読み書き能力によってもたらされる機能の広がりや強化を示唆する』例えば、メディアを活用する際の単なる技術を意味するのではなく、むしろ、理解力、批判的読み書き、分析力・論理力、社会参加、人間関係、そして象徴的・文化的記号や慣習の使用などを包括するもの²⁶である。ここで述べられているようにメディア・インフォメーション・リテラシーは、日本の情報教育やメディア・リテラシー教育を統合したような概念である。これらは、人間関係や社会参加といったコミュニケーションを重視しており、「批判的思考」、「メディアの応用」、「社会への参加」の3つを基本概念としている。

第4節 日本におけるメディア・リテラシーの歴史的経緯と定義

① 歴史的経緯

日本では、「メディア・リテラシー」という用語は未だに一般的なものではなく、その認知度は低い。イギリスやカナダとは異なり、現在でも公的な教育として取り組むことができるように学習指導要領への記載がなされていないことが原因の一つとして挙げられている。

日本でのメディア・リテラシーに関する取り組みは、メディア・リテラシーという言葉を用いていなかったにしても、古くから存在していた。村川によれば、テレビ以前、ラジオの全国放送が実現した時代ですら、ラジオをいかに聴き、利用するかの教育が学校教育にも考慮されるべきと西本三十二によって主張されていた²⁷。また、テレビが普及していった1960年代以降も、番組の批判能力の育成や、情報収集、選択、処理能力の育成にまで言及して、映像教育の必要性を提唱する人があられ、数は少ないが教育実践も見られた。そうした教育研究の流れとは別の次元で、1977年に創設された市民団体「FCT市民のメディア・フォーラム」は、視聴者・研究者・メディアの作り手が社会を構成する一人ひとりの市民として集い、メディアをめぐる多様な問題について語り合い、実証的研究と実践的活動を積み重ねていくためのひろば（フォーラム）をつくることを理念に活動を続けてきた。特に、オンタリオ州が出版した「メディア・リテラシー・リソースガイド」の翻訳を行うなど、イギリスやカナダなどの諸外国におけるメディア・リテラシーの取り組みを日本に持ち込み、主に社会教育の場で、その重要性を指摘してきた。そして、1982年にドイツでユネスコが主催した、「マスメディアの利用における公衆の教育に関する国際会議」において採択された「メディア教育に関するグリュンバルト宣言」は、日本の教育研究者にも大きな影響を与えた。特に、この時期、坂元ら²⁸の研究グループは日本のメディア・リテラシー教育に関する研究開発を行い、多くの成果を残している。また同時に、1980年代は、放送教育・視聴覚教育を研究する研究者と現場教師が協同し、送り手の意図と受け手の理解を追求する映像視聴能力の研究が盛んになされた時期であった。特に、水越敏行・吉田貞介を中心とした研究グループは、多くの実証的な知見の蓄積を行ってきた。こうした研究は、「社会文化的な要因によってマスメディアが構成されていることをクリティカルに読み解く」といったことを中心的課題とするイギリスやカナダのメディア・リテラシーとはアプローチが異なる。しかし、日本の教育現場における「メディア・リテラシーの育成を追求する動き」であったし、そこで得られた知見は今後のメディア・リテラシー研究に貢献するものであることは間違いない。

こうした異なる複数の研究が同時に進行しながら、メディア・リテラシーが取りざたされるようになってきた。市川は、「メディア・リテラシーが日本で取りざたされはじめたのは、マルチメディアなどの登場に刺激されてのこと」であるという²⁹。1990年代は、技術的な進歩によってパソコンが多機能化し、マルチメディアやインターネットなどの技術をどのように活かせるのかという可能性が模索されていった時代であった。そして、その波は教育業界においても打ち寄せていた。それまで、コンピュータの教育利用といえば、計算機であり、プログラムによる機械制御であり、CAI (Computer Assisted Instruction) などのティーチングマシンとしての使われ方が主流であった。文字入力や描画も可能ではあったが、表現力に乏しいものであった。しかし、マルチメディアパソコンが登場し、表現する道具としての機能が加わったことにより、メディアを介した送り手と受け手の関係性がそこに生まれることとなった。学習者が、この装置をいかに使いこなす、自分の考えをまとめ、表現していくか、マルチメディア・リテラシーが問題とされ、情報教育の流れとともに、この時期、実践的な研究も行われてきた。

また、インターネットの登場は、さらにその勢いを強めた。世界中のコンピュータがネットワークで結ばれ、ハイパーメディアという構造の中で、マルチメディア情報がやり取

りされる。情報が価値を持つ社会の到来が叫ばれ、未来の社会で生きていくために情報通信メディアを活用する能力の重要性が語られるようになった。例えば、情報社会に氾濫する情報に流されない情報収集・判断能力や、個人が情報を表現し発信していく能力の重要性である。その後、情報活用能力の一部として情報教育が担うものとなる。しかし、情報教育はコンピュータの導入とともに学校教育に取り込まれたがために、コンピュータの操作技能が強調された。そのため、情報教育は、従来の日本のメディア・リテラシー研究の流れから受け継ぐ面があるにも関わらず、その知見を活かしていないように見える。

ところで、1990年代は、マスメディアによる、「やらせ」や「誤報」の問題が社会問題としてクローズアップされ、制作者のモラルが取りざたされるとともに、受け手による批判的な判断力を高めるための議論がもちあがった。この流れを受け、旧郵政省（2000）は「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」を出した。これは、「放送分野における」と限定されてはいるが、日本ではじめて公的機関がメディア・リテラシーの問題を取り上げたという点で大きな意味を持っている。日本で、メディア・リテラシー研究を活発化させた要因のひとつといえる。2000年には、「授業づくりネットワーク」という教師が中心の団体で、「メディア・リテラシー教育研究会」が継続的に開かれるようになり、メディア・リテラシーを育む教育に関する研究と実践事例の蓄積を行っている。同じく2000年には、東京大学情報学環の水越伸・山内祐平を中心に、メディアに媒介された「表現」と「学び」、そしてメディア・リテラシーについての実践的な研究を目的とした、メルプロジェクト（Media Expression Learning and Literacy Project）が立ち上げられた。また、2001年度から、メディア・リテラシー教育のためのNHK学校放送番組「体験！メディアのABC」が開始され、授業で使えるような教材が蓄積されつつある。このように、旧郵政省の「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」が出た2000年以降、社会的な要請のもと、様々な団体・研究者・教育実践者の間で、メディア・リテラシーへの取り組みが活発となった。

② 定義

メディア・リテラシーについては様々な定義がある。その理由を、水越は、この言葉がそれぞれの時代のメディア状況や特定社会の教育システムのあり方に対応して、そのつど実践的に使われてきたから³⁰だと述べている。そういった背景を踏まえながら、ここでは、日本における代表的なメディア・リテラシーの定義を概観していきたい。

メディア・リテラシーを言葉通りに解釈すると、リテラシーが「読み書き能力」であるから、メディア・リテラシーとは「メディアを使って読み書きする能力」ということになる。辞書によると、広辞苑では「メディア」は「媒体、手段。特にマス・コミュニケーションの媒体」であり、「リテラシー」は「読み書き能力、識字。転じて、ある分野に関する知識・能力。」³¹とある。そして、「メディア・リテラシー」は、「メディアの伝える情報を批判的に判断・活用し、それを通じてコミュニケーションを行う能力」³²とある。教育工学事典では、「メディアをコミュニケーションの送信・受信行動に活用できる力」³³となっている。また、図書館情報学用語辞典では、「メディア・リテラシーは、おもにマスメディアから情報を批判的に解釈しながら受け取る能力を意味したが、最近ではマスメディアに限らない、種々の情報メディア（特に電子メディア）の使い方という意味で用い

る傾向にある。しばしば情報を受け取るだけでなく、発信伝達する能力も含む。」³⁴とある。

2000年の「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委員会」では、メディア・リテラシーとは「メディア社会における生きる力」であるという視点から出発し、「メディアを主体的に読み解く能力」「メディアにアクセスし、活用する能力」「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の（インタラクティブ）コミュニケーション能力」の3要素からなる複合的な能力であるとしている³⁵。

その後、文部科学省から2005年3月に出された「平成16年度文部科学白書」の青少年の健全育成の中で、メディア・リテラシーについて定義が述べられているが、これも上記の2000年の調査委員会の定義と同じで、「メディアを主体的に読み解く能力」「メディアにアクセスし、活用する能力」「メディアを通じてコミュニケーションを創造する能力」となっている。これ以降の文部科学白書でも、この定義が掲載されている。

日本には市民の視座から数々の政策提言等のリソースを提供し、実証調査研究や草の根活動を積み重ねてきた「FCT市民のメディア・フォーラム」（現在は「FCTメディア・リテラシー研究所」という団体がある。このFCTの初代研究所長であった鈴木みどりが提示しているメディア・リテラシーの定義は、「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創り出す力をさす。また、そのような力の獲得をめざす取り組みもメディア・リテラシーという。」³⁶と述べている。

FCTでは、第2節で記述したカナダ・オンタリオ州教育省のメディア・リテラシーの8つの基本概念をもとに、メディアを(1)メディア・テキスト、(2)テキストの生産・制作、(3)オーディエンスの3つの分析領域に分け、カナダ・オンタリオ州教育省が発表した基本概念をもとに「メディア研究モデル/8つの基本概念」を示した。カナダ・オンタリオ州教育省との相違点は⑦、⑧のところだけで、以下のような基本概念（Key Concepts: KC）³⁷に変更している。

⑦KC：メディアは独自の様式と芸術性、技法、きまり/約束事（convention）をもつ。

⑧KC：クリティカルにメディアを読むことは、創造性を高め、多様な形態でコミュニケーションをつくり出すことへとつながる。

「メルプロジェクト」の推進者の一人である水越は、「メディア・リテラシーとは、人間がメディアに媒介された情報を構成されたものとして批判的に受容し、解釈すると同時に、自らの思想や意見、感じていることなどをメディアによって構成的に表現し、コミュニケーションの回路を生み出していくという、複合的な能力のことである。」³⁸と定義している。そしてメディア・リテラシーにおける相関し合う3つの階層化された能力として以下のように具体的な説明をしている。

①メディア使用能力：文字や書物を含めメディア機器やソフトを使いこなす能力

②メディア受容能力：新聞記事やテレビ番組等を特定の社会の文脈の中で特定のメディア事業者が生み出した情報の構成体としてとらえ、その特性や文脈に基づき批判的に受容し、解釈することができる能力

③メディア表現能力：様々なメディアを用いて個人やグループの思想、意見、感情等

を表現し、社会に働きかける能力。³⁹

日本で出版されているメディア・リテラシーの出版物や先行研究におけるメディア・リテラシーの定義を見る中では、鈴木と水越の定義が日本のメディア・リテラシーの定義として示されていることが多い。

第5節 日本でメディア・リテラシーと混同されやすいリテラシー概念

メディア・リテラシーは新旧の学習指導要領にもその言葉が載っていないため、現場の教師になじみがない言葉であり、一般的な言葉とは言い難い。文部科学省も、各種報告や答申の中での表現を見る限り、メディア・リテラシーを「情報活用能力」「コンピュータ・リテラシー」「情報リテラシー」と同じような意味で使っていることも多い。

「情報活用能力」は、1986年の臨時教育審議会第二次答申において「情報及び情報手段を主体的に選択し活用していくための個人の基礎的な資質」と規定され、「読み書き算盤」と並ぶ基礎・基本⁴⁰として位置付けられ、学校教育においてその育成を図ることを求められた。また、1987年の教育課程審議会答申では、「社会の情報化に主体的に対応できる基礎的な資質を養う観点から、情報の理解、選択、整理、処理、創造などに必要な能力及びコンピュータ等の情報手段を活用する能力と態度の育成が図られるよう配慮すること」⁴¹とされた。さらに、1990年発行の「情報教育に関する手引」には、以下の4つの定義⁴²が掲載されている。

- ①情報の判断、選択、整理、処理能力および新たな情報の創造、伝達能力
- ②情報化社会の特質、情報化の社会や人間に対する影響の理解
- ③情報の重要性の認識、情報に対する責任感
- ④情報科学の基礎および情報手段（特にコンピュータ）の特徴の理解、基本的な操作能力の習得

こうした定義を見る限り、文部科学省は、「情報活用能力」の中に「情報リテラシー」と「コンピュータ・リテラシー」を含めているように見受けられる。その後、「情報活用能力」は「情報活用の実践力」として捉えられていく。

文部省（当時）が1999年に学習指導要領の高等学校普通科「情報」で示している情報教育の目標として、「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3つの観点が掲げられている。これらは、1997年の情報教育調査研究協力者会議の第1次報告で提案されたものである。「情報活用能力」は「情報活用の実践力」として、「課題や目的に応じて情報手段を適切に活用することを含めて、必要な情報を主体的に収集・判断・処理・表現・創造し、受け手の状況などを踏まえて発信・伝達できる能力」⁴³であるとされている。

情報活用能力やメディア・リテラシーと意味はよく似ているが、コンピュータに限定しているのが、「コンピュータ・リテラシー」である。「コンピュータ・リテラシー」についての明確な定義はないが、教育工学事典では、「すべての人に求められるコンピュータの活用に関わる基礎的な能力」⁴⁴と紹介されている。図書館情報学用語辞典には、「情報リテラシー」と類似の能力として「メディア・リテラシー」とともに次のように紹介されている。「コンピュータ・リテラシーとは、狭義にはコンピュータで何ができるのかを知ることであり、広義にはプログラミングの修得やハードウェアの知識までを含む」⁴⁵つま

り、「コンピュータ・リテラシー」は、コンピュータの基礎的な動作原理や特性等を理解し、キーボードやマウス等の機器の扱い方、文字入力や基本的な操作方法、コンピュータやソフトウェアの操作、データ作成・整理、インターネットでの情報検索能力、プログラミング等の能力であり、技術面に重点が置かれている。山内は、「コンピュータ・リテラシー」を「技術リテラシー」として捉え、情報やメディアを支える技術に注目し、その操作および背景にある技術的な仕組みを理解することを重視している⁴⁶。

「情報リテラシー」は、図書館情報学用語辞典によると「**information literacy**、さまざまな情報源から情報にアクセスし、評価し、利用する能力」⁴⁷とある。このように英語では、**information literacy** となり、情報分野だけでなく、図書館教育や数学の分野で扱われる事が多い。図書館教育の「情報活用教育ガイドライン」によると、「情報リテラシー」は、「情報探索法・整理法・表現法などを含む総合的な情報活用能力」「コンピュータ利用能力だけでなく、情報の評価および情報倫理の理解も含めて、あらゆる情報の活用が可能な能力をいう」⁴⁸とある。アメリカでは、このように図書館での情報の検索の方法や活用方法を「**information literacy**」と言い、「情報リテラシー」と日本語に訳されているので、図書館利用能力も大きな部分を占めている。「情報リテラシー」は、一般的には「情報機器等を活用し、情報やデータを取り扱う上で必要となる基本的な能力」のことで、狭義には「コンピュータの操作ができる」、広義には「情報機器の操作能力だけでなく、情報を活用する創造的能力」を指していることが多い。旧文部省は、先の臨時教育審議会第二次答申（1986年）の中で、諸外国で「情報リテラシー」と呼んでいる概念と「情報活用能力」が対応する⁴⁹ことを述べている。このように日本では、「情報リテラシー」と「情報活用能力」は、同義として捉えられていることが多い。

山内は、乱立する多様なリテラシー概念を「混迷するリテラシーの相互関係」として、「情報・メディア・技術のリテラシーの相関図」に整理し、それぞれの考え方を以下のように挙げている。

- ・情報リテラシー論者は、インターネットで情報を収集している。何が自分に必要な情報かを認識し、適切な情報が得られるように、学習しなければならない。
- ・メディア・リテラシー論者は、新聞社によって構成された記事を読んでいる。メディアによる構成のプロセスを認識し、批評的な態度で読めるように、学習しなければならない。
- ・技術リテラシー論者（コンピュータ・リテラシーを含む）は、インターネットにつながった端末を操作している。自分が必要な URL サイトをブックマークに入れたり、URL は何かについて理解したりする必要がある。⁵⁰

最後に「メディア・リテラシー」と混同されやすい概念として「情報モラル」が挙げられる。「情報モラル」は、教育工学事典によると、「情報モラル (**information ethics**) とは、情報を送受信する際に守るべき道徳をいう」⁵¹と定義されている。文部科学省は、中央教育審議会の答申には、「情報モラルとは、『情報社会で適正な活動を行うための基となる考え方と態度』のことで、ネットワーク上のルールやマナー、危険回避、個人情報・プライバシー、人権侵害、著作権等に対する対応や、コンピュータなどの情報機器の使用による健康とのかかわりなどを含めたものである」⁵²と定義し、その教育の重要性を指摘している。しかし、ここでの情報教育やモラル教育は子どもを俗悪なメディアから保護す

るという意味が強い。そこにおいて、メディアをクリティカルに読む過程で見えてくる情報の歪みや欠落している情報について、自ら考えたり、発信したりすることを想定できていない。メディア・リテラシーは、青少年「保護」のための道具としてではなく、これから社会に巣立っていく人々がメディアとよりよい関係を築き、民主的な社会を実現するために学ぶものとしてとらえる必要がある⁵³。

第6節 メディア・リテラシーの定義

ここまでイギリス、カナダ・オンタリオ州、ユネスコ、日本のメディア・リテラシーに関する歴史的な経緯と定義を概観してきた。各国・団体に共通していることは、「批判的思考（クリティカル）能力」、「メディアの活用・応用」、「コミュニケーション力の創造」の3点である。

ここでいうクリティカルについて、菅谷の主張を採用すると、日本語に直訳すると「批判的」となるが、それは日本語で言う「(否定的に)批判する態度・立場にある様子」(岩波国語辞典)といったネガティブな意味合いではなく、ゼックミスタ(E.B.Zechmeister)とジョンソン(J.E.Johnson)が述べている「適切な規準や根拠に基づく、理論的で偏りのない思考」⁵⁴という建設的で前向きな思考のことだと述べている⁵⁵。

メディア・リテラシー教育の目的について、マスターマンは、「一番の目的は、単なるクリティカルな自覚と理解ではなく、クリティカルな自律性なのである。」⁵⁶と述べており、クリティカルな自律性を身に付けていく必要がある。ここでいうクリティカルな自律性とは、生徒が教師のいないところで、自身のメディア利用と理解に関してどれほどクリティカルになれるかということである。⁵⁷と述べている。そして、バッキンガムは、「単に子どもがメディア・テキストを自分で「読む」ことができるようにしたり、自分で「書く」ことができるようにしたりするだけではない。子どもが読み書きの過程を体系的に〈振り返り〉、読み手や書き手としての自分の経験を理解し、分析できるようにしなければならない。」⁵⁸と述べている。また、批判的な分析過程を通じて、メディア・リテラシー教育は子どもをエンパワーし、メディアが押し付けていると思われる価値観やイデオロギーから、彼らを解放すると主張されている。⁵⁹ということも述べている。2人が述べていることは、保護的な観点ではなく、自律や解放といった自らがエンパワーすることである。それに加え、メディアを介して、何かしらの作品を分析したり、創造したりすることは、児童・生徒の感性や情操を触発し、人と人とのコミュニケーションを育むことにつながる。

上記の3点において共通しながらも、マスターマンや鈴木のように「読むこと」に重点を置く立場やバッキンガムや水越のように「読むこと」だけにとどまらず、自らメディアに触れ、「書くこと」の能力も同時に獲得することが重要とする立場に分かれている。しかし、マスターマンや鈴木が「読むこと」だけを重視しているわけではない。ただ、送り手の立場になって生産・制作をおこなう時に注意しなければならないこととして、マスターマンは「技術主義者の罠」⁶⁰に陥ってしまうことだと述べており、その罠に陥らないためにも、「メディアを主体的に読み解く能力」つまり「批判的思考(Critical Thinking)」能力がメディア・リテラシーにおいて基本であると考えている。それらを達成していくために、FCTの提示しているメディア・リテラシーの8つの基本概念を分析する枠組みとして考えていく。

第2章 日本の学校教育におけるメディア・リテラシー教育

第1節 教育政策における位置づけ

日本では、様々なメディアが学校教育に登場し、メディア・リテラシー教育の必要性は放送教育や情報教育の一部では主張され、様々な実践が試みられ紹介されている。しかし、水越が指摘しているように、メディア・リテラシーをとりまく環境が新しい機器の登場とマスメディア報道の在り方、学校での認識不足や官僚機構の弊害等という複雑な状況にあったりして、メディア・リテラシー教育というものが学校現場に十分理解され実践されるものにはなっていないのが現状である⁶¹。

水越が言うように、教科の中で行われるメディア・リテラシー教育は、教科とメディア・リテラシーの二つの目標を同時に達成することが求められたり、学校文化には馴染まないCM商品を教材にしなければならない等の問題性が指摘されたりしたため、学校現場では十分な実践がなされなかったからである⁶²。また、学習指導要領にメディア・リテラシー教育の内容が明記されていないこともメディア・リテラシー教育が普及しなかった要因の一つと考えられる。改訂された小学校学習指導要領の中に「コンピュータで文字を入力するなどの基本的な操作や情報モラルを身に付ける」⁶³ことが明記された。しかし、第1章5節で述べたように、ここでの内容はメディア・リテラシーとは異なり、メディア・リテラシー教育が学校現場等で正しく理解され、実践されていくことが重要であるとする。

日本のメディア・リテラシー教育の取組は、これまで主に情報通信事業を取り扱う総務省と放送教育関係の文部科学省という大きな2つの省で推進されてきた。ここで日本の行政におけるメディア・リテラシーの取組の系譜をみていく。

(1)旧郵政省および総務省

1996年の「多チャンネル時代における視聴者と放送に関する懇談会」の報告書⁶⁴で、多チャンネル化の意義を最大に発揮させるための方策の1つとして視聴者が放送に対する能動的な選択ができるようにとするメディア・リテラシー（活用能力）を身につけるための環境整備が求められ、メディア・リテラシーの必要性について述べられた。

1998年「青少年と放送に関する調査研究会」の報告書⁶⁵では、青少年対応策の提言としてメディア・リテラシーの向上とそれに向けての推進体制の確立が必要であると提言されている。また、同調査研究会の提言の具体化を図ることを目的に郵政省と放送事業者により共同開催された「青少年と放送に関する専門家会合取りまとめ」⁶⁶では、メディア・リテラシーは、一般の人々にはあまり知られていないことから、まずはこれを身につけることの重要性について周知を図る必要があり、そのために、放送事業者がメディア・リテラシー普及活動に率先して取り組むことが期待されるとし、メディア・リテラシーの向上には、教育機関との連携を図ることが重要であることや、Vチップの導入の可能性等について提言した。これを受けて、2000年には「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委員会」⁶⁷で、メディア・リテラシーに関する諸外国の取組を含めた専門的な調査報告やメディア・リテラシーの向上に向けての提言がなされ、放送教育研究では、メディア・リテラシー向上についての概念が形成されたのである。

(2)文部科学省（旧文部省）

高度情報通信社会に対応できる教育の必要性を最初に強調したのは1984年から始まっ

た臨時教育審議会であった。1986年の第二次答申では、「情報活用能力」という概念が提言された。1987年の第三次・第四次答申では「情報化への対応」として「情報モラル」が盛り込まれた。それを受けて、1989年の学習指導要領では中学校の技術・家庭科の新たな領域として「情報基礎」が新設されたり小学校でコンピュータ等に慣れ親しむことが基本方針として盛り込まれたりした。その後、1996年の中央教育審議会の第一次答申⁶⁸において、高度情報通信社会に対応できる教育の在り方として、子どもたちに高度情報通信社会における情報リテラシー(情報活用能力)の基礎的な資質や能力を育成していく必要があることや情報化の「影」への対応として情報モラルを身につける必要があることが述べられた。

1997年の情報化社会に対応する初等中等教育の在り方に関する調査研究協力者会議の第一次報告では、「情報活用能力」を3つに焦点化した提案が行われ、1998年の最終報告では、教育環境の条件整備について提案された。また、1998年に出された教育課程審議会答申⁶⁹の中で、「情報化への対応」として、児童生徒が溢れる情報の中で情報を主体的に選択・活用でき、情報の発信・受信の基本的ルールを身に付ける等の「情報活用能力」を培うことの重要性が述べられた。これを受けて、1998年および1999年の学習指導要領では「総合的な学習の時間」や高等学校の「情報」が創設され、「情報活用能力」を高めることが具現化された。このように、高度情報通信社会に対応できる「情報活用能力」を高める教育については、コンピュータ・インターネット等の分野を中心に検討・実施されてきている。しかし、2008年3月に改訂された学習指導要領にも未だに「メディア・リテラシー」という表現はないのである。

近年は、インターネットや携帯電話等のメディアを介して起こるさまざまな被害から子どもたちを守るため、ネット安全教育や情報モラル教育が重要になってきている。2008年3月に改訂された学習指導要領では「情報モラル」が重視されており、各教科のなかに情報モラルの指導が盛り込まれている。第1章5節で記述したようにここで述べられている情報モラルとはメディア・リテラシーと異なっている。そういった状況の中で、一部の教科書には「メディア・リテラシー」という表記もされ始め、その重要性は増しているように考えられる。しかしながら、そこで教えられるメディア・リテラシーも情報教育やモラル教育であり、なかなか定着しないのが現在の課題である。

第2節 学校教育でおこなわれるメディア・リテラシー教育実践

日本ではメディア・リテラシーが公教育の中に明示されていないが、その重要性を理解する研究者と学校現場が協力し、様々な発想で実験的な実践の蓄積がされてきている。

国立国会図書館サーチの簡易検索において、「メディア・リテラシー」を検索すると、1231件の論文が検索結果に表示された(平成26年12月1日時点でのアクセス)。そこに各教科名を付け足し、表示された論文について検討していくことにした。

(1) 国語

「国語科」で検索することにした結果、74件論文が表示された。

『教育科学 国語教育』という雑誌で、「メディア・リテラシーの授業開発」という特集が生まれ、実際に国語科で取り組まれた小学校・中学校での授業開発事例が紹介されてい

る。

国語に関しては多くの実践がおこなわれている。まず、大野木⁷⁰や土井⁷¹や砂川⁷²らは教科書からメディア・リテラシーに該当する部分を探している。上松は古典教材の『こころ』⁷³や『徒然草』、『枕草子』⁷⁴といった実践をおこなっている。また、豊田と西村は⁷⁵「ごんぎつね」をアニメーションと実写映像で表現する試みもおこなわれている。細木⁷⁶は、中学校においてCMを用いた授業実践をおこない、批判的思考能力の育成を試みている。佐藤は、国語科における授業構想、評価基準の質と構造を問い直す必要性を強調し、メディア・リテラシーの育成を位置づけることによる国語科の批判的提案をしている。⁷⁷ その他多くの研究者や実践者がメディア・リテラシーに関する実践をおこなっている。それに加え、文部科学省の『教科書の改善・充実に関する調査研究報告書(国語)』において「メディア・リテラシー教育の教材を改善・充実させる」として取りあげられ、より一層の充実が図られている⁷⁸。他にも「教育に新聞を(Newspaper In Education: NIE)」における活動も活発におこなわれ、多くのメディアを様々な視点からの研究と実践がおこなわれている。

これらの実践から、国語科では、文字を中心とした情報メディアの読解と表現を中心に、批判的な読みや創造的表現に関する多くの実践の蓄積をしている。文字のリテラシーを中心に扱っているものの、取り扱うメディアの種類は様々であることがわかった。しかしながら、国語科で作品の読み解きをおこなう場合には、作者の意図までは問題にするが、その背景にある政治・経済・文化的なものへの踏み込みは重要視されない傾向がある。

(2) 社会・地理・歴史・公民

「社会科」で検索したところ 15 件の論文が表示された。「公民」では 2 件、「地理」では 10 件、「歴史」では 17 件が表示された。

社会科においても、『社会科教育』という雑誌で「メディア・リテラシーの教材&授業例 35」という特集が組まれている。その他にも、小学校社会科において、「メディア・リテラシーの育成を図るカリキュラム開発に関する実践研究-小学校社会科の年間指導計画の作成と実践を通しての検討から-」⁷⁹では、小学校3年生から6年生までのメディア・リテラシーの要素を取り入れた年間指導計画の作成をしたものがある。3・4年生ではグラフを読み取ったり、調べてきたものを新聞にまとめるといった活動は含まれているものの、それらの中に批判的に考えるといった活動はない。また5年生の実践の中に、放送局の働きやメディアに関する内容が含まれているが、メディアに関して考えるといった活動は含まれておらず、大半がコンピュータ・リテラシーとしての内容で終わっている。

NIEによる小学校での「メディア・リテラシーを育成する社会科 NIE 授業の有効性に関する研究」⁸⁰では、戦時中の新聞から受け手としての立場から、新聞記者の手記をもとに送り手としての立場で新聞を書いていることを考えることができる実践になっている。また中学校の「メディア・リテラシーを育成する中学校社会科 NIE 学習の開発」⁸¹では地方自治について、自らの街の合併について新聞から考えたり、今後の街の発展について考えたり、役場の人にインタビューをすることで、自らが社会参加・政治参加することで、学習者の社会形成力を培っている。

NIEにおける活動をしている教師たちによる、新聞を用いたメディア・リテラシー的な

実践やテレビ番組を用いた実践が数多く展開している。国語科に比べるとメディア・リテラシーの実践事例数は少ない。社会科では、政治・経済・文化などに踏み込んだ分析が可能な教科だが、現在おこなわれている実践は国語でおこなわれている実践と類似している。特に、ジェンダーやポップカルチャーなどを対象にした実践は、ほとんどない。そして、NIEの流れから新聞を取り扱った実践が多く、他のメディアに対する広がりや国語科より欠けているのが現状である。

(3) 算数・数学

「算数」の実践事例は、加藤が小学校3年生を対象におこなった実践のみである⁸²。この実践では「表とグラフ」について授業をおこなっている。授業の目標は①身近な体験や、目標を達成するのに効果的だと思われる算数的活動を取り入れることで、算数に対する興味・関心意欲付けを図る。②メディアの効果的な導入により、児童の視覚化やイメージ化を助け、理解を深める。③メディアの流す情報を読み取り、表現しようとする気持ち（メディア・リテラシー）を育成する。の3点である。活動内容は、パソコンを用いて表やグラフを作成することが大半を占め、コンピュータ・リテラシーの授業に近いものとなっている。数学に関しては『現代教育科学』という雑誌で「メディア・リテラシーの授業を創る」という特集が生まれ、その中の「メディア教育を意図した算数・数学科の授業づくり・そのヒント」で実践例が紹介されている⁸³。加藤の実践と同じように、これらの実践に関しても、水越が定義している3つの能力の内①メディア使用能力に重点が置かれすぎていて、他の2点や鈴木が述べているクリティカルに評価、分析する点がすくない。

(4) 理科

「理科」の検索結果として、5件の表示があり、実践について書かれているものは2件あった。それは『現代教育科学』という雑誌で「メディア・リテラシーの授業を創る」という特集の中で紹介され、「メディア教育を意図した理科の授業づくり・そのヒント」という形で実践例が紹介されている⁸⁴。太陽の黒点や分子模型について、ICTを使用して観察する授業や学校の敷地内で発見した野草に関して、パソコンを用いて調べるといったコンピュータ・リテラシーの授業に留まっている。

(5) 外国語活動・英語

「外国語活動」に関しては論文が管見の限り見当たらなかった。「英語」に関しては24件表示されたが、日本の学校教育における実践の論文は管見の限り見当たらなかった。また実践に関しては3件表示され、すべてが大学における実践であった。

「カナダ・オンタリオ州に学ぶメディア・リテラシー -英語教育における可能性-」⁸⁵では、統一テーマとして、青少年とメディア暴力の関係をとりあげている。そのテーマを英字新聞やTV番組、CMを分析する活動を主におこなっている。そして、「メディア・リテラシー育成を目指すメディア英語教授法」⁸⁶では、メディア暴力、ジェンダー、マイノリティ市民の人権、人種的・民族的少数者の人権、商業主義など多様な切り口から分析をおこなっている。

「メディア・リテラシーの批判的検討 -英語教育の実践を分析対象にして-」⁸⁷では、メ

ディア・リテラシーの研究・実践が高等学校や中学校における「総合的な学習の時間」における英語教育の参考にできるとして実践例を挙げている。まずメディア・リテラシー教育の基本原則①メディアはすべて構成されたものである。の意識化をねらって、英字新聞の比較からなにがニュースになるかブレン・ストーミングさせている。次に、テレビが家族のコミュニケーションを阻害しているシナリオを読ませてグループで話し合わせ、テレビに対する主体性を確立することを目標としていた。最後に、①メディアはすべて構成されたものである。④メディアは商業的意味をもつ。を意識化させるために、CMを分析させている。

こういった実践がありながらも、小・中・高等学校における実践については、管見の限り見当たらなかった。英語では、日本語を共通語とする多くの日本人にとっては、実践しにくい分野なのかもしれない。

(6) 音楽

論文検索の結果8件あったが、小・中・高等学校における実践については、管見の限り見当たらなかった。しかし、大学におけるメディア・リテラシー育成のカリキュラム開発⁸⁸や音楽をテーマとしたメディア・リテラシー教育の可能性⁸⁹を考察しているものはあった。

まず、『教員養成大学音楽教育専攻学生のメディア・リテラシーを育成するためのカリキュラム開発』では、大学生が教育現場に赴任する頃には、まさにコンピュータが普通教室にも設置されるようになってきている時代であると述べ、コンピュータを授業の狙いに即した目的的な活用ができる教員になってほしいとしている。ここでのカリキュラムの内容は、コンピュータを用いた音楽ソフトでの作曲や編曲の仕方、録音した音楽ファイルの扱い方などコンピュータ・リテラシーの内容になっている。

そして、『音楽文化の伝達とメディア・リテラシー - 「音楽」をテーマとしたメディア・リテラシー教育の可能性-』では、カナダ・オンタリオ州の「ポップミュージック・ビデオクリップ」の事例について取りあげている。その事例にはからだけでも、音楽の歴史や社会関係、政治経済との関わりなど実に多様な内容の授業実践が想定されていることがうかがえる。メディア・リテラシー教育の目的は、若者の好む文化を否定したり、商業主義を批判したりすることにあるのではない。メディアの基本理念の⑦メディアは独自の様式、芸術性、技法、きまり・約束事をもつ。と記載されているようにビデオクリップ自体も、それはひとつの「作品」として独自の様式・芸術性を持っているのであり、それを読み解くためには、音楽作品の歴史について調べたり、歌詞やメロディー、ビートを分析したりするといった「音楽の基礎能力」も要求されていると述べている。

(7) 図画工作・美術

論文検索の結果「図画工作」に関しては論文が管見の限り見当たらなかった。「美術」に関しては9件見つかり、中・高等学校における実践については、管見の限り見当たらなかったが、大学における実践が2件あった。本村による大学での実践⁹⁰の「美術におけるメディア・リテラシー教育・教員養成課程におけるバウハウス教育の今日的展開-」において、画像を撮影し、GIFアニメ作成ツールを用いて、自分のイメージを再構成し、作品化する活動をおこなっている。そして、次は自分をアピールするプロモーション・ビデオ（ビデ

オ・クリップ)を作成する。音楽に映像、映像に音楽を加えることによって1つのパッケージを作り、イメージの作成、総合的な表現、そしてメディア・リテラシーの訓練をおこなうことができると述べている。また、企業イメージや商品をアピールする広告を15秒のCMで表現する活動も取り入れている。ここではメディア・リテラシー教育において重要なメディアの意図やそれを伝達する手法を理解する教材として有効であったと述べている。それに加え、動的な映像を作る作業や3DCGソフトを利用した表現活動もおこなっている。

そして、安楽は、「デザイン教育とメディア・リテラシー」において、情報の受信者の立場に於いて必要とされる「メディアから発せられる情報を批判的に理解する能力」については、国語科や社会科の中でも育成することができるが、デザイン教育の中の鑑賞領域でも育成することができる⁹¹。としてポスターをデザインするとき、そのポスターにとって発せられる情報が社会にどのように受け入れられるのかという視線を考えることにより、ポスターによる社会とのコミュニケーションが成立することができるといった簡単な実践例を示唆している。

(8) 家庭

中山が高校生を対象にした商品開発のシミュレーションから消費者教育を体験的に学ぶことができるメディア・リテラシーの授業実践⁹²を紹介している。しかし、小・中における実践については、管見の限り見当たらなかった。

(9) 体育・保健体育

小学校における実践が1件表示された。しかし、日本における中・高等学校における授業実践については、管見の限り見当たらなかった。小学校の実践では、6年生の跳び箱の時間において、体操経験者の実技や自らの実技を動作分析システムで分析し、検討し合う。そのことを通して、意欲や問題解決能力、コミュニケーション能力、技能の資質・育成を試みている実践である。しかしながらメディア・リテラシーの実践というより、コンピュータ・リテラシーの実践である。

(10) 道徳

日本における実践は管見の限り見当たらなかった。

(11) 総合的な学習の時間

「総合的な学習」で検索した結果9件の表示があった。各教科の中でメディア・リテラシーと関連する単元での実施、学校・教師の裁量でテーマ設定できる「総合的な学習の時間」や、情報教育に関連する科目の中で実践がおこなわれてきている。主なものとして、藤川⁹³や村野井⁹⁴、松野⁹⁵など多くの実践集が挙げられる。

学校単位でカリキュラムを決定することができ、時間もゆっくりと取りやすい。しかし、テーマは学校にまかされてしまい、すべての学校で必ずしもメディア・リテラシーについて扱うわけではない。また、深い学びを実現するためには、教師の高い力量が必要となる。発展的な学習には向いているが、この時間だけでメディア・リテラシーの学習全部を吸収

することはできない。そのため、映像制作などのメディア使用能力に重点を置いた授業が多い。

これらの実践を分析していくと、国語科と社会科における実践が多い。メディア・リテラシーの基本概念が読み解くことが基本であり、この2つの教科で取り扱いやすいと考えられる。また、日本国内における研究や実践事例が多くあるため、実践がおこないやすい要因と考えられる。しかし、「読み解き」だけで終わってしまう実践が多く、メディアを「書く」実践が少ない。また、取り扱うメディアも文学作品や新聞がほとんどであり、他のメディアを扱うことが少ない。

国語科と社会科と並んで多いのが、総合的な学習の時間における実践事例である。これは時間の確保が他教科に比べて実践しやすく、授業でおこなえる範囲が広いことから、他教科と連携しやすいからだと考えられる。実践事例として、国語科や社会科とクロスカリキュラムとして取り組まれている実践や情報教育として総合的な学習の時間でメディア・リテラシーを取り扱っている実践、家庭科のような単体での実践事例が少ない教科でも総合的な学習の時間で取り扱うことができることがわかった。しかし、国語科や社会科が「読み解き」の実践が多いのに対し、総合的な学習の時間では、「書き」に重点を置いている実践が多い。そして、その他の教科に関しては、国語科や社会科、総合的な学習の時間に比べると実践事例が格段にすくないことがわかった。

教科における実践事例数としては、中学校による実践が多い。それは、専科教員として、ひとつの教科の教材研究ができるからだと考えられる。それに比べ、小学校では、複数の教科を1人の教員で担当しなければならないため、中学校に比べると教科による実践事例は少ない。しかし、教科としては中学校より少ないが実践自体は数多くおこなわれている。また、小学校では、総合的な学習の時間において情報教育として扱われることや国語科や社会科と連携しておこなわれることが多い。また、小学校では、教員がメディア・リテラシーについての知識があればすべての教科で教えられるという利点も考えられる。しかし、実際の所では、メディア・リテラシーを取り扱う機会、学ぶ時間がないのが現状であると考えられる。そして、高等学校では、大学進学に向けての学習が多くなり、時間がとりづらい高校が増えることが考えられ、実践事例が少なくなっていると考えられる。

メディア・リテラシー教育実践は、小学生から大学生まで幅広くおこなわれている。しかし、小学生低・中学年での実践は発達段階的に難しく、おこなえる実践に限られる。しかし、実践ができないわけではなく、児童の発達段階に合った実践が求められる。

多くのメディア・リテラシー教育実践は、単発から5回前後の実践が多い。多くの時間を割くことができないため、実践で使用するテキストが教科書や新聞に限られることが多い。そのため、読み解きの活動だけで終わってしまうことが多い。また、扱う分野が限られ、ジェンダーや人種などの価値観について扱っている実践はすくない。

書くことの活動では、読むことに関する授業がおこなわれていないことが多い。それに加え、制作するだけで終わってしまう実践が多く、振り返りの活動がおこなわれない実践がほとんどである。また、児童を評価している実践はほとんどみられず、子どもの感想を挙げるのみで終わっている授業がほとんどである。

また、映像言語やメディアの商業的な部分といった生産・制作の立場について考えさせ

る授業はすくない。テキストを読み解く活動と書く活動（制作）が両立しておらず、読み解き、書きどちらかの実践だけで終わる実践がほとんどである。しかし、学習指導要領にメディア・リテラシー教育について記載がないため、多くの時間をメディア・リテラシー教育の授業に割り当てることは難しいことが考えられる。

よって、「読み解き」のみ、ないし「書く」のみの、メディア・リテラシー教育の一部に焦点化した授業は日本でも多く実践されていると言える。しかし、イギリスやオンタリオ州、ユネスコの MIL カリキュラムでは包括的にメディア・リテラシーを教える必要性を説き、実践している。今後日本でおこなわれるメディア・リテラシー教育実践で求められることは、より包括的な実践をおこなっていくことである。

第3章 包括的なメディア・リテラシー教育実践の分析・検討

第2章の考察から、日本では、包括的なメディア・リテラシー教育実践がほとんどおこなえていないことがわかった。そこで本章では、包括的なメディア・リテラシー教育を試みた実践の一つである『高槻メディア・リテラシープロジェクト報告書』（以下 MLP 報告書と略す）の実践を分析していきたい。本実践では、FCT の提示しているメディア・リテラシーの8つの基本概念を基にした実践をおこなっている。プロジェクトの目標は、当該校区の中学生たちが、メディアを分析する能力にとどまらず創造的にコミュニケーションをつくりだすようになることである。そのために校区内の中学校で働く教師たちに対してメディア・リテラシーについて学ぶ場を提供し（1年目）、その教師たちが勤務する中学校で系統的なメディア・リテラシー教育の実践をめざす（2年目以降）、という3年がかりの研究プロジェクトとして立ち上げたものである。

第1節 『高槻メディア・リテラシープロジェクト』実践の分析

国語科と社会科では、1単元の中で10時間前後の実践がおこなわれていることがある。また、総合的な学習の時間においても、半期に15時間前後の実践があるものの、通年で実践をおこなっているものは見受けられなかった。また今回の実践例のように、2年間おこなっている系統的なメディア・リテラシー教育の実践事例は全国的に希少である。

MLP 報告書では、このメディア・リテラシー教育実践において、エンパワーしていく内容として、以下の2点を挙げている。

①批判的思考能力：メディアを批判的に分析する能力

②コミュニケーション能力：映像作品の創作を通して創造的なコミュニケーション力

この2点に加え、映像言語について学んだり、制作の活動をしたりなどといったメディアを活用・応用する能力も含まれていると考えられる。この3点は1章6節で述べたメディア・リテラシー教育に必要な要素である。

○実践内容

・選択授業「技術」（2007 から 2008 年の前期・後期）

MLP 報告書では、メディア・リテラシーの基本概念のうち、②「メディアは『現実』を構成している」、④「メディアは商業的意味をもつ」を中心に授業を構成している。そして、15回の授業を通じて、「メディアはすべて構成され、『現実』を作り出していることを意識化できるようになること」と「対話できるようになること」も目的としている。⁹⁶

	2007年度前期	2007年度後期	2008年度前期	2008年度後期
オリエンテーション	授業の概要の説明。自己紹介及び「どんな番組が好きか」を言う。	授業の概要の説明。2007年度前期作品を観て、感想を述べる。	授業の概要の説明。2007年度前・後期作品を観て、感想を述べる。	授業の概要の説明。2008年度後期作品を観て、感想を述べる。
単元①	CMの時間量(2回)	今週のテレビ日記(2回)	今週のテレビ日記(1.5回)	CMの時間量(1.5回)
テキスト	TBS系「砂時計」	各自の分析シート	各自の分析シート	フジテレビ系「サザエさん」
単元②	映像言語(2回)	CMの時間量(2回)	CMの時間量(1.5回)	映像言語(2.5回)
テキスト	NTTドコモ「クールライン」	フジテレビ系「あいのり」	日本テレビ系「ヤッターマン」	日清「麺職人」
単元③	ターゲット・オーディアンス(2回)	映像言語(2回)	映像言語(2回)	ターゲット・オーディアンス(2回)
テキスト	NTTドコモ「SH903i」、au「TOYOTA携帯」、NTTドコモ「kat-tun」、ソフトバンク「予想ガイ」	「ワンセグ×ウォークマン携帯」	ベプシネックス「松本潤編」	「公文」、「HAL」、「大阪医専」、ベネッセ「独立せよ編」
単元④	CMの提示する価値観(2回)	ターゲット・オーディアンス(2回)	ターゲット・オーディアンス(2回)	テレビドラマにみる価値観(3回)
テキスト	「ダイエットコーラ」、コカコーラ「Grand Theft Auto編」、コカコーラ「いいほうに考えよう編」、コカコーラ「アクエリアス」	キリン「FIRE」、「ダイエットコーラ」、「コカコーラ(クリスマス編)」、「FFVIIポジション」	「公文」、「HAL」、「大阪医専」、ベネッセ「独立せよ編」	日本テレビ系「スクラップ・ティーチャー」第4回の全体を20分程度に編集したもの
単元⑤	音楽と広告	テレビドラマにみる価値観(3回)	「グラウンド・ゼロの広告」分析(3回)	「人種差別をやめようIPSA」の分析(2回)
テキスト	パンフオブチキン「涙のふるさと」、ロッテ「エアーズ」	フジテレビ系「ガリレオ」初回オープニング	「スキヤニング・テレビジョン日本版(STJ)」より「グラウンド・ゼロの広告」	「STJ」より「人種差別をやめようIPSA」
単元⑥	制作と振り返り(4回)	制作と振り返り(6回)	制作と振り返り(4回)	制作と振り返り(5回)
制作テーマ	この授業で学んだ事項を1つ選び、それについて映像言語を少なくとも1つ使用して表現する。	この授業で学んだ事項を1つ選び、それについて映像言語を少なくとも1つ使用して表現する。	2年生:「大人(社会)に対して言いたいこと」、3年生:「5年後の自分」	2年生:「この授業を通じて学んだこと」、3年生:「四中での3年間を通じて学んだこと」

*網掛けをした単元は、(4)・(5)で具体的に内容を説明している。

2007年度前期～2008年度後期のカリキュラム内容⁹⁷

授業を制作するに当たって、児童がテレビに接することが多いことから、CMを分析素材の中心としている。しかし、CMだけを取り扱うのではなく、各単元の導入に、雑誌やポスター・ゲームソフトのパッケージなど様々なテキストを用いている。週1回1時限の授業と決められているため、45から50分で区切りのいいところまで進めるように授業構成されている。⁹⁸また、選択授業のため、半期で完結するカリキュラム作成をおこなって

いる。この実践では、メディア・リテラシーの基本概念のうち②と④の他に、③、⑦、⑧の概念も含み、メディア分析モデルにおけるテキスト、オーディアンス、生産・制作すべての視点を含んでいる。

しかしながら、ここでの選択教科は平成24年度以降の新学習指導要領から、標準授業時間の枠外で開設することができるという扱いになり、「選択教科を開設しない」あるいは「学校(学年)として特定の教科による選択教科を開設する(いわゆる学校選択)」という取扱いも可能になったことから事実上廃止の状態になっている。そのため、メディア・リテラシー教育の実践をおこなう授業時間の確保がより困難になってきていることが考えられる。それに加え、主要教科で週1時間確保してメディア・リテラシー教育をおこなうことも難しいため、国語科や社会科において、1単元で終わってしまうのが現状となっている。結果、長期のメディア・リテラシー教育実践は、時間も確保しやすく、テーマに取り上げやすい総合的な学習の時間でおこなうことが多い。

○評価について

MLP 報告書では、メディア・リテラシー教育において学習者を評価する際には、バックinghamが「作品が他者に観られることを子どもに意識させた上での作品づくり」と「振り返り」が重要だと述べているように、授業中もしくはテストで学習者が書いたシートだけを評価しても正当な評価ができない。そのため、筆記による評価ではなく、多面的に学習者の評価をすることが重要だと述べている。MLP 報告書で実践された授業において、学習者を評価する資料は「授業に対する参加の様子」、「分析シート」、「映像作品」の3点である。⁹⁹また、授業実践の後にグループインタビューをしたり、プロジェクトに参加したメンバーでその期について検討会を実施したりすることで、多面的に学習者の評価をしている。

○実践結果

MLP 報告書の実践では、生徒が得られたスキルとして、以下の3点を挙げている。

- (1) 映像技法の効果についての理解
- (2) 映像制作を通じて表現すること。その作品について対等に評価し合える関係性の構築
- (3) 今まで当然のように考えていたことに、あらためて「気づく」こと。物事を別の角度から考えようとする。ある意味での「批判的思考力」の育成。

これらのスキルを生徒が獲得したことから、MLP 報告書における当初の目的であった①「メディアはすべて構成され、『現実』を作り出していることを意識化できるようになること」について、ある程度達成できていたとしている。また、②「対話できるようになること」についても、かなりの程度達成できたとしている。また、MLP 報告書の実践では、メディア・リテラシー教育のようなグループ学習を基軸に据えた授業が、対話的な雰囲気を生みだし、自分ひとりでは気付かないことに気付くという目的の達成につながったと考えられ、コミュニケーション能力の向上につながったと考えられる。また、生徒にとって学校外で日常的なメディアが、学校内では日常的であるという意識を、メディア・リテラシー教育によって転換させることにより批判的思考能力の育成につながったとしている。

100

そして、実践の課題として MLP 報告書では、生徒が得られなかったスキルが以下の3

点であるとしている。

(1) 他のメディア・テキストに対してもテレビ CM やドラマ同様に批判的に考えることのできる応用力

(2) 批判的な問いを自ら創り出すこと

(3) 「イメージ」の販売についての理解

これらのスキルは、「メディアは『現実』を構成している」ことを理解するための、より高次の理解に関するスキルである。多くの生徒が CM 分析を他のメディアに応用することが難しいことがわかったと、MLP 報告書は結論づけた。また、メディアと自分の関係性に気付くことはできたとしても、自らその関係性を問うということができないのではないのか。そして、リプレゼンテーションのような抽象概念を扱う場合、「何を問うているのか」、「何を議論しているのか」を生徒に意識させる工夫が必要ということを課題として挙げられている。¹⁰¹

○まとめ

メディアが「現実」を構成していることに気付けたのは、上述した評価資料を基にすると、およそ3分の2の生徒であったということである。選択授業であったため、不本意ながら参加した生徒もおり、参加意欲の低い生徒をいかに引き付け、批判的にメディアを読む能力と、自分の意見を自分の言葉で相手に伝えられるようになること、そして今後、多くの生徒に対して達成できるかが、全体としての課題であるとしている。¹⁰²

今回取り上げた MLP 報告書の実践であるが、他のメディアに応用することができていないといった点から、テレビ中心の分析だけでなく、インターネットなどといったテレビ以外の多様なメディアを対象にする事が必要だと考えられる。また、今回の実践では、4回の選択授業で3回出席した生徒がいるが、彼が授業に出席していくたびに、どのような変化が見られ、彼自身の変化について見ていくことでメディア・リテラシーが身につけているのか確認していくことも必要であると考えられる。また、選択授業は日頃のメンバーではないため関係性の構築が遅かったと書かれているが、そういった仲良くない関係性からコミュニケーション能力を構築することも含めて、メディア・リテラシー教育だと筆者は考えている。そして、メディア・リテラシー教育実践は、グループワーク型の授業実践なので、学力の低い子どもや自分の意見を言えない子どもでも少人数で意見を交換し合うなかで、コミュニケーション能力向上や積極的な参加が期待できる。

今後、学校教育側がメディア・リテラシー教育に対する理解を深めてくれること、積極的に取り入れてくれることが望まれるが、教員だけでメディア・リテラシー教育実践をおこなっていくのは難しい。今回実践のように外部講師との連携をはかりつつ、長期的な実践をおこなっていく必要がある。

第2節 日本の学校教育における包括的なメディア・リテラシー教育導入の展望

日本の実践ではメディア研究モデルの「価値観」(リプレゼンテーション)について扱う授業に乏しい。本来、そこに行き着くまでにテキスト・オーディエンス・生産・制作といった他の視点を学び、それらを有機的につなげる場面が必要であるが、1節の実践からもわかるように、価値観を扱う授業場面が現状では設定しにくく、またそれらの視点同士をどのように有機的につなげるかというのが課題であると考えられる。そこで、試案とし

て、1人の教師でも教科同士のつながりを設定しやすい小学校において、価値観を扱う道徳の授業場面を利用した授業実践を筆者が実践した。2章で検討したように、各教科で実践されているテキスト分析などのメディア・リテラシー教育は既に存在している。そこで本実践の位置づけとしては、それらの実践を有機的につなげ、メディア研究モデルの中心に位置する価値観を考察するきっかけとしての授業場면을提案することにある。

① 対象者

A 小学校 5年 X組 34名の児童を対象に授業を行い、授業者は著者本人がおこなった。

② 授業計画

12月17日(水) 5校時(13:35-14:20) 5年 X組

③ 子どもの評価

- ・授業中の子どもの議論内容(担任と児童の了承を得てボイスレコーダーに記録した)
- ・授業中に配布したワークシート

の2つを基に子ども達が考える過程をみていく。

④ 授業内容

本授業は、メディア・リテラシーでもっとも重要な基本概念である「リプレゼンテーション」(representation)を扱うこととする。「リプレゼンテーション」とは AML や FCT の基本概念①メディアは構成されている。に記載されており、もっとも重要な概念であり、最初に理解する必要がある、としている。内容としては、メディアは現実そのままを映し出しているのではなく、メディアは媒介している。メディアは現実を反映しているのではなく、現実を再構成し、再提示している。メディアからの情報は、一見、現実そのもののように見えても、実際には多くの意識的あるいは無意識な選択ののちにつくられ、構成されたものである。ということである。またマスターマンも「メディア・リテラシー:18の基本原則」の2項目において取りあげ、この原則を理解せずにメディア・リテラシーの取り組みを始めることはできない。この理解からすべてが始まる。と述べ、メディア・リテラシーを学ぶ上で必須である。そして、小学校5年生という発達段階において、高次な内容はおこなうことはできない。また1時限(45分)の授業で子ども達の道徳性を評価していくため、メディア・リテラシーの導入として授業をおこなっていく。*指導案は資料として添付

本授業で児童に確認させたいことは、色とジェンダーについてである。児童は TV から影響を受けることが多いと考えられる。様々なメディアに触れるうちに、色に対する固定観念が形成される。また、そこから身近にあるものがそういった固定観念によって形成されているものが多いことに気づく。今回はそういった色とジェンダーに関する「リプレゼンテーション」について問題提起をおこない、男女で決められた色があると考えている児童の固定観念を揺さぶっていきたい。

まず、最初に、戦隊モノに色を塗ってもらうことで、児童の固定観念を明白にする。戦隊モノシリーズは基本的に5人組で、1人か2人女性が含まれている。大抵色はピンク色か黄色。また真ん中には基本的に男性の主人公が立ち、赤色が定番である。その他2人は男性であり、青や緑であることが多い。

つぎに、固定観念が明白になったところで、男女の色の使われ方に違いがあるかどうか

か考えさせる。ここで男性は寒色系、女性は暖色系の色に分かれているが、暖色系である赤色は男性である。赤が暖色系であるのに、男性が着ていても違和感がないといった意見や女性でも寒色系の色を身につけていても不思議ではないという意見があれば「リプレゼンテーション」について考えられているとした。

そして、今度は身の回りのものについて、男女で違いがあるものについて考えさせる。代表的な例としてトイレの標識を提示する。ほとんどが男性は青色、女性が赤色になっていることがわかる。ここで挙げられるものは、メディアもしくはメディアの媒介である。つまり、それらは「リプレゼンテーション」されたものである。児童にそこまで考えさせることはできないが、男女による色の好みというものが、自分たちの好みというより作り上げられた、再構築されたものであると気づくきっかけになると考えている。

⑤結果

・5年X組

戦隊モノのぬりえをより簡潔にし、5人のメンバーの内、3人を男性、2人を女性にした。そのことによって、児童における男女の色に対する固定観念をはっきりさせることにした。それに加え、前日の授業を生かしてワークシートの発問の仕方を数点修正した。

分析する対象は、担任教諭からみて、成績が優秀な子が多い班①と活発な子が多い班②と③を教えていただき、6班の内から3班を抽出し、ワークシートと討論の内容を分析していくことにした。

まずは、③班の討論をみていきたい。

女① さっきは全員赤だって事で考えたけど、今度は全員ピンクだったら？

複数 気持ちわるい、みんな女子みたい

教諭 ピンク使ったら女子みたいななの？

男① 女子レンジャーでしょ！

教諭 プリキュアとかはどうなの？

女② プリキュアは女だから・・・でも青とか水色とかそういう色もはいてます。

教諭 パステルカラー的な感じ？

女① もし全員ピンクだったら、印象がくずれるってことでいい？

女② 全部緑だったらそれでも印象はくずれるけど・・・。

女① 全員が同じ色だったら、印象がくずれるっていうことでいい？

男② 印象くずれるってなんですか？

女① 印象っていうのは心に強く感じて忘れないことだって。

この班では、男女の色の印象について話し合っていた。女①の「全員ピンクだったら？」の発問に対し、すべての児童が「女子みたい」と答え、教諭の発問に対しても男①の「女子レンジャーでしょ」と発言しているように、女子がピンクという女子に対する色の固定観念に気づいている。自分の意見では、女①が「身の回りのものでも男女の違いがあることがわかりました。」と女②は「身の回りには色で判断することが多いことがわかった。」と男女の色に対する固定観念が身の回りにあるものから影響を受けているとい

うことが理解できているものと考えられる。

次に、①班の討論の内容をみていく。

男①：だいたい戦隊モノはね、男子が3人で、女子が2人だと思う。

女①：顔見えないからさーちょっとさー。子どもがぱっと見て、ちっちゃい子がさ。

男②：男子か女子かわかるようになっている。

男①：男子か女子か子ども達がわかるようになっている。区別がしやすいようになっている。

(中略)

男①：なんかいろんなヒーロー戦隊とかで、だいたい色決まっているからそのイメージっていうか……。

女①：イメージが同じ？イメージって……。え？イメージがなに？

男①：いろんなヒーロー戦隊とかで、だいたい色決まっています……イメージが。

女①：イメージが同じ？

男①：イメージってこう……大体同じじゃん。普通のヒーロー戦隊とか。

それで価値観っていうか……。なんか男の色と女の色 みたいなイメージがある。男の色と女の色が大体決まっている。

この班の授業を通して考えた自分の意見として、男①は「色のイメージはみんな大体一緒だと言うことがわかった。身の回りには色で判断することが多いこともわかった。」という意見から、ここで男①が述べているイメージとは男女による色についての固定観念であると考えられる。そのことを踏まえ、身の回りにおける男女による色の違いについても言及している。また、この班では、女①が司会をつとめており、女①は「ヒーロー戦隊は男子が印象に残る色と女子に印象に残る明るい色にわかれている。身の回りのものでも男女の違いがあることがわかった。」と意見を記述している。班での話し合いを踏まえた結果から自分の色に対する固定観念に気づいてきていることがうかがえる。

最後に、②班の討論内容をみていく。

男②：色と順番同じじゃない？

男①：だからどうして赤青黄色ピンク緑っていう順番なの？

男②：なんだろう……知識？

男①：わかった子どもが使いやすいそうな色

男③：女の子が使いやすいそうな色と男の子が使いやすいそうな色

(中略)

男①：なにか案がある人。

男②：慣れればいいんじゃない？慣れれば何色でも合うんじゃない？

男①：えー？

女①：それを具体的に。

男②：生まれつきさ、こういう感じで見えてきたからさ、こうでしかならないって思っているだけじゃないの？もしかしたらさ、今から変えたとしたら慣れていくんじゃないかな？

男①：慣れないかもしれない。小さい子どもが覚える記憶ってすごいからさ。

この班では、男①と男②が最初から話し合っていた。男①に色の順番を聞かれると男②は「知識」、つまり覚えていることだからと答える。しかし、その後の討論の内容では、男①と男③の「子どもが使いやすいような色」や「女の子が使いやすいような色と男の子が使いやすいような色」といった内容で話が展開していき、彼の意見は消えてしまった。2つめの発問の後には、「見てきたから」という意見にたどりつく。その後の話の展開としては、慣れる・慣れないという話し合いになってしまった。最後の自分の意見においても、「色を深く考えるといろんなことがわかりました。これからは色を見たらその色について考えてみたいです。」と記述していたため、「見てきたから」の真意はわからなかった。しかし、ここでいう「見てきたから」というのは、メディアやメディアの媒介のことだと考えられる。彼の中では、固定観念がメディアの存在から影響を受けていることに知らないうちに気づいていると考えられる。そして、女①は、司会役を担当し、進行や意見をまとめることに務めていたが、自分の意見には、「薄い色が主に女子で、濃い色が主に男子の色に多いような気がする。気づかないうちに、自分たちの中でそれぞれ男女のイメージカラーをなんとなく決めていた。」と書いている。討論中には、こういった意見を述べていないことから、他の児童が意見を話し合う中で、自らの固定観念に気づくことができている。

⑥分析

抽出した3班の中では、すべての児童が身の回りものから色に対する影響を受けているということが理解できていた。②班の討論と意見からは身の回りものから「気づかないうちに」色に対する固定観念が生まれていることに気づいている児童もいた。それはリプレゼンテーションのきっかけになると考えられる。

授業の最後に今日の授業を通して考えた自分の意見では、「男子は寒色、女子は暖色が多い」や「男子は暗い色が好きで、女子は明るい色が好き。」、「男子に対して使う色と女子に対して使う色のイメージはみんな同じ。」という意見が大半を占めた。また、「男がピンクの服を着ているとすごく変だし、色に対するイメージと違う色になったらパニックになると思う。」というような男子に対する固定観念についての意見もみることができた。それとは逆に「男子がピンクを身につけていると違和感があるが、女子が青や黒といったものを身につけていても違和感はない。」や最初のぬりえで女性の隊員に青を塗っている児童もいたように女子だけ固定観念にとらわれていないという意見を述べている児童もいた。

そして、②班の女子の「薄い色が主に女子で、濃い色が主に男子に多いような気がする。気づかないうちに、自分たちの中で男女それぞれに対してのイメージカラーをなんとなく決めてしまっていた。」や抽出していない班の女子が「女子の読む本はメルヘンチックな本が多いので、それに出てくる色によって色のイメージが固定されているのかなと思いました。男子も同じように戦隊モノを見ていることで色のイメージが固定されていくのかと思いました。ただ、なぜ「赤」は男女ともに好きなのかなと不思議に思いました。」というようなメディアやメディア媒介に影響を受けているという意見もあった。

本授業では、男女における色に対するリプレゼンテーションを扱うことに重点を置いていた。ワークシートとぬりえを変更したおかげもあり、ぬりえの時間は短縮され、1号は赤、2・4号は寒色（緑色と青色）、3・5号は暖色（黄色とピンク色）を使っている児童がほとんどを占めた。1号に赤を塗る理由として、戦隊モノの1号の定番の色が赤であり、1号に関してはすべての児童が赤にしていた。その他には、数人の男子児童だけ3・5号に青を使う児童がいた。その理由としては、女性でも明るい青は似合うからと記述している。ここからわかることは、児童が男性に対する色のイメージが緑や青といった寒色であること。そして、女性に対しては、黄色やピンク色といった暖色をイメージしているということである。しかし、寒色でも女子に違和感がないものや暖色であっても男子でも違和感がないものもあるという発言もあった。

児童の意見としては、「男子と女子で色に対するイメージが違っていた」という意見が大半を占め、男女の色に対するイメージの違いは理解することができていた。そして、半数以上の児童が「身の回りから色の対する影響を受けている。」と記入していた。そして、本や戦隊モノ（テレビ）といった身近なメディアの存在に気づき、影響を受けていると理解できた児童は1人だけ確認することができた。

本実践では、メディア研究モデルの中心に位置する価値観を考察するきっかけとしての授業場面を提案することにあつた。そして、子どもたちに色から想起されるジェンダーについて、子ども達の価値観を考えさせることができ、何気なく色を使用している児童の価値観を振り返り、色について新たな価値観を考えさせる実践にすることができた。

第3節 考察

本章を振り返り、日本で包括的なメディア・リテラシー教育を実践する際の課題として、何点か挙げられる。まず、学習指導要領にメディア・リテラシーの記載がないことである。日本の教員は学習指導要領を基に授業を構成することが決められている。そこで取り扱う内容には教員の裁量が含まれるものの、記載されていないものを取り扱うことは難しい。また、記載されていないことからメディア・リテラシー教育実践をおこなう教員は見られず、教員の質・技量も向上することがないのが現状である。世界的には、ユネスコによる『教師のためのMILカリキュラム』が刊行されているが、日本として学校教育現場まで届く政策はまだ実施されていない。2章2節でメディア・リテラシー教育実践を概観したが、教科書や新聞のようにテキストが限定されている実践が多い。TVや広告、インターネットなど多様に扱うことが必要になってくる。また、実践においてテキストを読み解くだけの実践が多い。「読むこと」の作業では、テキストのその先にあるメディアに対して意識化することが重要である。そして、テキストを「読むこと」だけ、メディアを「書くこと」だけの実践が多い。マスターマンやバッキンガムが述べているように、テキストを「読むこと」とメディアを「書くこと」両方をおこなうことが必要である。

第2節でおこなった道徳実践において、メディアが提示する価値観について児童がメディア・リテラシー分析を行うための導入的な位置づけとしての実践を1時間で行った。しかしながら、児童に目に見える効果は得られなかった。また第1節の実践で、3年を通してのカリキュラムを組んでやるとメディア・リテラシーの能力の一部を身に付けられているといった結果から考えても、単発の授業ではほぼ意味がないことがわかった。

そういったことから、通年でメディア・リテラシー教育をおこなっていくことが望ましいと考えられる。現状、日本の学校教育で長い時間を取ることは難しい。国語科や社会科といった多くメディア・リテラシー教育実践がおこなわれている教科、そして総合的な学習の時間を含めて教科横断的にメディア・リテラシー教育実践をおこなうことができれば長いスパンで実践をおこなっていくのではないだろうか。また、国語科や社会科で扱うことが困難な内容を2節に道徳の実践で扱った。国語科や社会科で扱うことが難しいならば、今回の道徳の実践のように、他の教科で扱っていくことも考えられる。

また、道徳という時間の中で、メディア・リテラシー教育実践をおこなっていくことに意義があると考えている。現在の道徳教育の現状について松下は、「多面的で対立や矛盾をはらんだものとしてとらえる見方は、今日の学校ではなかなか受け入れられません。それとは反対に、学校では道徳は一連のシンプルなルールや徳としてとらえられ、子どもたちがそれらに従い、実践できるようにすることが道徳教育だと考えられています。」¹⁰³と説明している。雑誌『道徳教育』において、松下が述べているように、実践者のルールや徳を押し付けている授業実践例が多く、多面的で対立や矛盾をはらんだものとしてとらえる見方は少ない。そこで記載されている多くの実践は、教員の価値観が強く反映されている授業が多い。それに加え、児童・生徒は教員から良い評価をもらうために、教員が求めている価値観を当てようと試行錯誤する。そこには児童・生徒が自ら価値観を考える機会はなく、教員の価値観をそのまま押し付けられている側面がある。そこにあるのは、「子どもの防衛」という観点である。道徳の授業で求められることは、価値観の押し付けではなく、児童自らが価値観を確立・エンパワーメントしていくことだと筆者は考えている。そこで本実践では、メディア・リテラシーを取り入れ自ら価値観を考えていくように構成することにした。

おわりに

本論文では、メディア・リテラシー教育に求められた意義や身に付けさせたい考えや能力について、明らかにした上で、日本に求められるメディア・リテラシー教育実践のあり方について検討していくことを課題としていた。

メディア・リテラシー教育の本来の意義について、マスターマンやバッキンガムの考えから、メディアが押し付けていると思われる価値観やイデオロギーから、保護的な観点ではなく、自律や解放といった自らがエンパワーすることであることがわかった。

日本の実践では、「読み解き」や「書く」授業は多く実践されている。しかし、イギリスやカナダ・オンタリオ州、ユネスコのMILカリキュラムでは、包括的にメディア・リテラシーを教える必要性を説き、実践しているのに対し、日本では、「読むこと」や「書くこと」を両立している実践はほとんどみられず、一部にだけ焦点を当てている実践しかおこなわれていないことがわかった。また、価値観を扱う授業場面が現状では設定しにくく、実践も少ないことが指摘できた。

MLP 報告書の実践では、生徒が批判的思考能力と②コミュニケーション能力をエンパワーしていくことを目的としているが、テレビ以外のテキストに対して意見を求められた時、生徒は応用できなかったことから、多様なテキストを多く取り扱っていくことが必要であることがわかった。また、MLP 報告書では、FCT の研究員や大学の講師と連携して実

践をおこなっていることから考えても、教員一人だけで通年の実践をおこなっていくことは難しいことがわかった。また、著者が行った道徳教育における価値観について児童に意識付けさせるためのメディア・リテラシー教育実践では、一部の児童にはその効果が確認できたが、多くの児童にねらいを達成させることは、時間的に困難だった。また、本実践を行うための前提として、メディア・リテラシーの基本概念を学ぶための他のアプローチも必要であることが認識できた。一方で、「子どもの防衛」という観点になりがちな道徳の授業で、児童自らが価値観を確立・エンパワーメントしていくことは重要であると筆者は考えている。よって、今後、日本でおこなわれるメディア・リテラシー教育実践で求められることは、より包括的な実践をおこなっていくことであると考えられる。

本論文で明らかにできたことは、日本における多くのメディア・リテラシー教育実践がイギリスやカナダ・オンタリオ州でおこなわれているような実践にたどり着けていなかったことである。日本での定義はしっかりしているものの、実践段階にいたると定義をうまくつかいこなせていない。そこには、学習指導要領にメディア・リテラシーの記載がないなど日本の政策が問題として挙げられる。しかしながら、日本における実践も多くおこなわれている。今後はより、価値観といった内容まで踏み込んでいく実践が増えることが望まれる。

今後の課題として、道徳の試案では、メディア・リテラシーの能力が身につけているのかを評価する指標が不十分であったため、児童の評価をより適切に評価する方策を練ることが必要と考えられる。そしてMLP報告での実践のような通年でのカリキュラム作成の基に学習者の評価をしていくことが求められる。

*レン・マスターマンの「メディア・リテラシー：18の基本原則」

1. 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 (empowerment), 社会の民主主義的構造を強化することである。
2. メディア・リテラシーの基本概念は、「構成され、コード化された表現」(representation) ということである。メディアは媒介する。メディアは現実を反映しているのではなく、再構成し、提示している。メディアはシンボルや記号のシステムである。この原則を理解せずにメディア・リテラシーの取り組みを始めることはできない。この理解からすべてが始まる。
3. メディア・リテラシーは生涯を通じた学習過程である。ゆえに、学ぶ者が強い動機を獲得することがその主要な目的である。
4. メディア・リテラシーは単にクリティカルな知力を養うだけでなく、クリティカルな主体性を養うことを目的とする。
5. メディア・リテラシーの方法は探究的である。特定の文化的価値を押し付けない。
6. メディア・リテラシーは今日的なトピックスを扱う。学ぶ者の生活状況に光を当てる。そうしながら「ここ」「今」を、歴史およびイデオロギーのより広範な問題の文脈でとらえる。
7. メディア・リテラシーの基本的概念 (キーコンセプト) は分析のためのツールであって、別の内容を示すものではない。
8. メディア・リテラシーの内容は目的のための手段である。その目的は別の内容を提示することではなく、発展可能な分析手段の開発である。
9. メディア・リテラシーの効果は次の2つの基準で評価できる。
 - 1) 学ぶ者が新しい事態に対して、クリティカルな思考をどの程度適用できるか
 - 2) 学ぶ者が示す参与と動機の深さ
10. 理想的には、メディア・リテラシーの評価は学ぶ者の形成的、総括的な自己評価である。
11. メディア・リテラシーは内省と対話の対象を提供することによって、教える者と教えられる者の関係を変える試みである。
12. メディア・リテラシーはその探究を討論によるのではなく、対話によって遂行する。
13. メディア・リテラシーの取り組みは、基本的に能動的で参加型である。参加することで、より開かれた民主主義的な教育の開発を促す。学ぶ者は自分の学習に責任を持ち、制御し、シラバスの作成に参加し、自らの学習に長期的視野を持つようになる。端的に言えば、メディア・リテラシーは新しいカリキュラムの導入であるとともに、新しい学び方の導入でもある。
14. メディア・リテラシーは互いに学びあうことを基本とする。グループを中心とする。個人は競争によって学ぶのではなく、グループ全体の洞察力とリソースによって学ぶことができる。
15. メディア・リテラシーは実践的批判と批判的实践からなる。文化的再生産 (reproduction) よりも、文化的批判を重視する。
16. メディア・リテラシーは包括的な過程である。理想的には学ぶ者、両親、メディアの

専門家、教える者たちの新たな関係を築くものである。

17. メディア・リテラシーは絶えざる変化に深く関係している。常に変わりつつある 現実とともに進化しなければならない。

18. メディア・リテラシーを支えるのは、弁別的認識論 (**distinctive epistemology**) である。既存の知識は単に教える者により伝えられたり、学ぶ者により「発見」されたりするのではない。それは始まりであり、目的ではない。メディア・リテラシーでは既存の知識はクリティカルな探究と対話の対象であり、この探究と対話から学ぶ者や教える者によって新しい知識が能動的に創り出されるのである。

1. 教材名 「色がもたらす価値観」

2. 主題設定の理由

(1) 価値について

戦隊モノ・スーパー戦隊シリーズをみたことがある児童ならば、メンバー構成における色の役割を理解していると考えられる。それはメディアがもたらす固定観念の一例であり、児童にとっては無意識に作られた固定観念であるといつてよい。今回は戦隊モノ・スーパー戦隊シリーズを用いて、男女による色の好みには偏りがあることを確認することで、色と性別に対する固定観念について批判的に考えさせたい。

(2) 資料について

①資料の概要

戦隊モノ・スーパー戦隊シリーズにおいて、多くが色によって役割が決められている。赤はチームをまとめる熱血感ある人物として描かれる。つぎに、青や緑は猪突猛進する赤を抑える補助的でクールな役割を演じていることが多い。そして、黄色はシリーズによっても異なり、男性が演じたり、女性が演じたりと中性的な色を示している場合が多い。最後に、ピンクは必ず女性が演じている。また時折表れる黒や銀などの色は、敵につく悪役であったり、味方がピンチの時の助っ人役を演じる事が多く、特別な役として演じられていることが多い。

②資料活用の視点

好きな色をつかって戦隊モノ・スーパー戦隊シリーズにぬりえをしてもらうことで、自分自身の色に対する価値観を明確にする。そして、男女が持つ色に対するイメージ、固定観念について、グループで確認し合い、批判的に考えさせたい。

3. 本時の学習

(1) ねらい

男女による色のイメージの違いが比較的顕著に映し出される教材(=戦隊モノ)を通して、色による男女の役割分担や男女によって色の好みに対して、固定観念があるということについて気づき、考えることができる。

(2) 展開

	学習活動と主な発問	予想される児童の反応	資料
導入 (5分)	○戦隊モノをみたことがあるか確認する。 →戦隊モノ・スーパー戦隊シリーズをみたことがあるだろうか。	・今はみていないが昔はみていた →タイムレンジャー、ゴーオンジャーなど ・みたことがない ・今も見ている →トッキュウジャー	
展開前段 (15分)	○戦隊モノの5人に色を塗る。 →自分の好みの色を使って、ぬりえを完成させよう。 *細かく色塗りさせないよう机間支援をする。 →それぞれの隊員に、なぜその色を塗ったのか理由を書きましょう。 ○自分が塗った色を近くの人と確認し合う。 →なぜその色に塗ったのか確認し、話し合ってください。 *男子だけ、女子だけで話し合うことがないように声がけする	・男子 →赤・青・緑・黄・ピンク →赤・青・緑・黒・銀 →青・緑・黒・茶・白 ・女子 →赤・黄・ピンク・橙・白 →ピンク・肌色・赤・緑・青 ・戦隊モノは大抵赤・青・緑の男子3人と黄・ピンクの女子2人と決まっている ・女子はピンク ・好きな色がこの色だった ・地味な色よりきれいな色がいい	○ぬりえ ○ぬりえ(理由)
展開後段 (20分)	○ぬりえからわかる価値観について考える。 →男性キャラクターと女性キャラクターで使う色に違いがありますか。ありませんか。ある場合とない場合でそれぞれの理由を考えてみよう。 ○グループになって価値観について話し合う。 →生活している中や身の回りの物で、男女の違いで色が分かれているものがあるだろうか。ある場合どのような色が使われていますか。使われている場合、他の色は使えないでしょうか。 *トイレを具体例として挙げる。 →赤・青を反対にしてみるとどうだろうか。	・ある →どちらかというとな女子は赤やピンクや黄色などを使っています。 →どちらかというとな男子は黒や青、緑といった色を使っています。 ・ない →私は自由に好きな色を塗っただけです。 →色に男子も女子もあまり関係ないと思う。 →私は女子でも青色なども好きです。 →男女で違いはないと思う。私は青も好きだし、男子でもピンクが好きな人いると思う。 ・赤、青、緑色が男性、黄色とピンクが女性のように戦隊モノになっているから。 ・女子はピンクや黄色が好きなイメージがある。 ・トイレ →男女の色が逆だったら、間違っ入ってしまいそう。 ・ランドセル →男子は、黒・青などが多い。女子は赤・ピンクが多い。 ・戦隊モノ →ピンクは女性が演じる。	○ワークシート①-1 ○ワークシート①-2
終末 (5分)	○自分で考えた価値観についてまとめ、発表する。 →色に対するイメージについて、今日の授業を通して考えた自分の意見を書いてみよう。	・男子が赤、青、緑を好むのは、戦隊モノで男性が演じているからだと思います。 ・女子が黄色やピンクを好むのは、戦隊モノで女性が演じているからだと思います。 ・身の回りのものだと、ランドセルのように青が男子、女子が赤のように色のイメージがあると思います。	○ワークシート②

組 番 名前

左のヒーロー戦隊にぬりえをしましょう。次に、それぞれの隊員に
なぜその色をぬったのか、理由をかんとんに書きましょう。



理由

1号(男性) ↓
2号(男性) ↓
3号(女性) ↓
4号(男性) ↓
5号(女性) ↓

道徳 ワークシート（ 班 ）

1 男性キャラクターと女性キャラクターで、使っている色に
違いがある？ない？

ある場合と、ない場合でそれぞれ理由を考えてみよう。

ある
ない

2 生活の中にある物や身の回りの物で、男女の違いで色が分か
れているものがあるだろうか？ある場合、どのような色が使わ
れていますか？他の色は使えないでしょうか？

例



--

道徳 ワークシート

組 番 名前

色に対するイメージについて、

今日の授業を通して考えた自分の意見を書いてみよう。

- 1 菅谷明子,2000,『メディア・リテラシー—世界の現場から—』岩波新書, p.25
- 2 鈴木みどり, 2004, 『Study Guide メディア・リテラシー』, リベルタ出版, p. 21.
- 3 大藪敏宏, 水上義行, 2009, 「小学校における情報活用能力の育成と学習指導要領の改訂」, 『富山国際大学現代社会学部紀要』, 第1巻, p. 106.
- 4 山内祐平, 2003, 『デジタル社会のリテラシー』, 岩波書店, p. 40.
- 5 山内祐平, 2007, 『リテラシーと授業改善』, 図書文化, p. 114.
- 6 吉見俊哉, 2001, 『メディア・スタディーズ』, せりか書房, pp. 23-37.
- 7 D.Buckingham,鈴木みどり訳, 2006, 『メディア・リテラシー教育 学びと現代文化』世界思想社, p. 15
- 8 同上, p. 10.
- 9 小柳和喜雄・山内祐平・木原俊行・堀田龍也, 2002, 「英国メディア教育の枠組みに関する教育学的検討—メディア・リテラシーの教育学的系譜の解明を目指して—」 『日本教育方法学会紀要』, 第28巻, pp. 119-210.
- 10 浅井和行, 久保田賢一, 黒上春夫, 2009, 「イギリス・カナダ・オーストラリアにおけるメディア・リテラシー教育カリキュラムの比較研究」, 『教育メディア研究』, 第15巻, pp. 40-41.
- 11 L. Masterman, 宮崎寿子訳, 2010, 『Teaching the Media メディアを教える—クリティカルなアプローチへ』, 世界思想社, p. 28.
- 12 D.Buckingham,鈴木みどり訳, 2006,前掲書, pp. 8-10.
- 13 同上, pp. 70-78

-
- 14 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,p. 135
 - 15 山内祐平, 2003, 『デジタル社会のリテラシー』, 岩波書店, p. 40.
 - 16 Ontario Ministry of Education, 鈴木みどり編, 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, p. 7.
 - 17 村上郷子, 2008, 「メディア・リテラシーの概念とその歴史の変遷」
『メディア・リテラシー教育研究委員会報告書』, 国民教育文化総合研究所, p. 53.
 - 18 Ontario Ministry of Education, 鈴木みどり編, 1992,前掲書, pp. 3-11.
 - 19 佐賀啓男, 1998,「メディア教育概念の変遷」, 『メディア教育研究』, 第1号, pp. 168-170.
 - 20 村上郷子, 2008,前掲書, p. 65.
 - 21 同上, p. 65.
 - 22 同上, p. 65.
 - 23 同上, p. 66.
 - 24 同上, p. 67.
 - 25 文部科学省, 『ユネスコとは』, 日本ユネスコ国内委員会.
 - 26 村上郷子, 前掲書, p. 58.
 - 27 村川雅弘, 1985. 『映像時代の教育-そのカリキュラムと実践-』, 日本放送協会,
 - 28 坂元昂, 後藤和彦・坂元昂・高桑康雄・平沢茂編, 1986.
『メディア教育のすすめ-メディア教育を拓く』, ぎょうせい,
 - 29 市川克美, 1997. 『メディアリテラシーの歴史的系譜』, メディアリテラシー研究会
 - 30 水越伸, 2002, 『デジタル・メディア社会』, 岩波書店, p. 95.
 - 31 新村出, 2008, 『広辞苑 第6版』, 岩波書店, p. 2766.
 - 32 同上, p. 2949.
 - 33 生田孝至, 2000, 『教育工学事典』, 実教出版, pp. 491-492.
 - 34 野末俊比古, 1988, 『図書館情報学用語辞典 第2編』,
日本図書館情報学会用語辞典編集委員会編, 丸善, p. 351.
 - 35 旧郵政省情報通信政策局放送政策課, 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委員会報告書』, pp. 6-7.
 - 36 鈴木みどり, 2000, 『メディア・リテラシーを学ぶ人のために』, 世界思想社, p. 8.
 - 37 鈴木みどり, 2004,前掲書, pp. 18-23.
 - 38 水越伸,2002,前掲書, p. 95.
 - 39 同上, pp. 92-93.
 - 40 臨時教育審議会, 1986. 『臨時教育審議会第二次答申』
 - 41 文部省, 2000, 『高等学校学習指導要領解説 情報編』, 開隆堂出版株式会社, p. 11.
 - 42 文部省, 1990, 『情報教育に関する手引』, 文部省, p. 18.
 - 43 文部省, 2000, 『高等学校学習指導要領解説 情報編』, 開隆堂出版株式会社, p. 11.
 - 44 松田稔樹, 2000, 『教育工学事典』, 実教出版, pp. 243-244.
 - 45 野末俊比古, 1988,前掲書, p. 352
 - 46 山内祐平, 2003,前掲書, pp. 71-72.
 - 47 野末俊比古, 1988,前掲書, p. 354
 - 48 日本図書館協会, 1999 『情報活用教育ガイドライン：図書館利用教育ガイドライン』
日本図書館協会図書館図書利用教育委員会編, p. 18.
 - 49 臨時教育審議会, 1986, 『臨時教育審議会第二次答申』.
 - 50 山内祐平, 2003,前掲書, pp. 71-72.
 - 51 長谷川元洋・下村勉, 『教育工学事典』, 実教出版, pp. 323-324.
 - 52 文部省, 2000, 『高等学校学習指導要領解説 情報編』, 開隆堂出版株式会社, p. 11.
 - 53 山内祐平, 2003, 『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』
岩波書店, p. 54.

-
- 54 J. Eugene.B.zechmeister, 宮元ら訳 1996,『*Critical Thinking* クリティカルシンキング入門編』, 北大路書房, pp. 4-5.
- 55 菅谷明子 2000,前掲書,p.9
- 56 L. Masterman, 宮崎寿子訳, 2010,前掲書, p. 34
- 57 同上,p.34
- 58 同上, p. 176
- 59 D.Buckingham,鈴木みどり訳, 2006,前掲書, p. 132
- 60 同上,p.36
- 61 水越伸, 2002,前掲書, 岩波書店, pp. 102-109.
- 62 同上, pp. 112-113.
- 63 文部科学省, 2008,『小学校学習指導要領』, p. 16.
- 64 旧郵政省, 1996.『多チャンネル時代における視聴者と放送に関する懇談会 報告書』
- 65 旧郵政省, 1998.『青少年と放送に関する調査研究会 報告書』
- 66 旧郵政省, 1999.『青少年と放送に関する専門家会合 とりまとめ』
- 67 旧郵政省, 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委員会報告書』, 情報通信政策局放送政策課編
- 68 旧文部省 1996『中央教育審議会の第一次答申』,「21世紀を展望」
- 69 旧文部省 1998.『教育課程審議会答申』「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校, 盲学校, 聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」
- 70 大野木裕明,2002,「メディアリテラシー関連教材(小学校国語)の内容分析」,『福井大学教育地域科学部紀要 IV (教育科学)』,第 58 卷,pp,21-55
- 71 土井文博,2009,「日本の教科書にみるメディア・リテラシー教育」,『社会福祉研究所報』,第 37 号,pp.49-69
- 72 砂川誠司,2009,「国語科でメディア・リテラシーを教えることについての一考察 -2000年以降の実践事例の整理から-」,『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域』, 第 58 卷, pp113-129
- 73 上松恵理子,2008,「教科書教材をメディア・テキストとして読むことの考察-高等学校現代文『こころ』(夏目漱石)の読みを例として-」,『現代社会文化研究』, No.43,pp161-178
- 74 上松恵理子,2009,「メディアとして古典教材を読むことの検討-『徒然草』と『枕草子』の授業実践を事例として-」,『現代社会文化研究』, No.46,pp.267-284
- 75 豊田充崇,西村充司「メディア・リテラシー育成を目指した小学校国語科授業実践事例の報告-「ごんぎつね」を映像とアニメーションで表現し比較する-」,『和歌山大学教育学部実践総合センター紀要』,第 14 卷,pp39-44
- 76 細木美里,2011,「メディア・リテラシー教育における批判的思考能力の育成」,『中国四国教育学会 教育学研究紀要』, 第 57 卷,pp622-627
- 77 佐藤洋一, 2002『実践・国語科から展開するメディア・リテラシー教育』, 明治図書.
- 78 中橋雄, 2005,前掲書, p. 141.
- 79 石上靖芳, 工藤陽明, 森田浩, 2008,「メディア・リテラシーの育成を図るカリキュラム開発に関する実践研究-小学校社会化の年間指導計画の作成と実践を通しての検討から-」,『静岡大学教育学部研究報告(教科教育学篇)』, 第 39 号,pp.249-262
- 80 松岡靖,2009,「メディア・リテラシーを育成する社会科NIE授業の有効性に関する研究」,『日本NIE学会誌』, 第 4 号,pp.81-90
- 81 迫有香,2006,「メディア・リテラシーを育成する中学校社会科NIE学習の開発」,『NIE学会誌』, 創刊号,pp.65-74
- 82 加藤菊美, 2001,「算数科学習におけるメディア・リテラシー育成教材-小学3年「表とグラフ」の授業実践および他校との比較・検討・評価-」,『福井大学教育実践研究』, 第 26 号, pp. 121-140.
- 83 守屋誠司, 吉村昇,2000,「メディア教育を意図した算数・数学科の授業づくり・そのヒ

-
- ント」『現代教育科学』, No. 531, 明治図書出版. pp. 58-63
- 84 小森栄治, 岡田篤, 2000, 「メディア教育を意図した理科の授業づくり・そのヒント」『現代教育科学』, No. 531, 明治図書出版 pp.64-69
- 85 伊藤晶子, 2001, 「カナダ・オンタリオ州に学ぶメディア・リテラシー—英語教育における可能性—」, 『時事英語学研究』, 第 39 卷, 日本時事英語学会, pp. 103-115.
- 86 伊藤晶子, 2001, 「メディア・リテラシー育成をめざすメディア英語教授法」, 『時事英語学研究』, 第 40 卷, 日本時事英語学会, pp. 41-53.
- 87 中西満貴典, 2004, 「メディア・リテラシーの批判的検討：英語教育の実践を分析対象にして」, 『国際開発研究フォーラム』, 第 27 卷, pp. 113-122.
- 88 齊藤忠彦, 2000, 「教員養成大学音楽教育専攻学生のメディア・リテラシーを養成するためのカリキュラム開発」, 『信州大学教育学部紀要』, No.101, pp. 1-9
- 89 北澤隆明, 2007, 「音楽文化の伝達とメディア・リテラシー—「音楽」をテーマとしたメディア・リテラシー教育の可能性—」, 『音楽文化教育学研究紀要』, 第 19 卷, 広島大学大学院教育学研究科音楽文化教育学講座, pp. 133-139.
- 90 本村健太, 2000 『美術におけるメディア・リテラシー教育—教員養成課程におけるバウハウス教育の今日的展開—』, 『美術教育学：美術科教育学会誌』, No.21, 美術科教育学会編, pp. 277-287.
- 91 安楽豊, 2005, 「デザイン教育とメディア・リテラシー」, 『日本美術教育学会学会誌』, 第 288 卷, 美術科教育学会, p.13.
- 92 中山周治, 2008 『メディア・リテラシー教育研究委員会報告書』「高校におけるメディア・リテラシー教育の現状」, 国民教育文化総合研究所, p. 87.
- 93 藤川大祐, 2000. 『メディア・リテラシー教育の実践事例集 情報学習の新展開』学事出版
- 94 村野井均・三嶋博之・乾昭治・大野木裕明, 1999 『学校と地域で育てるメディア・リテラシー』, ナカニシ出版
- 95 松野良一, 2002 『総合的な学習の時間のための映像制作マニュアル—メディア・リテラシーとメディア・アクセスの視点—』, 田研出版
- 96 岡井寿美代・西村寿子・森本洋介, 2010, 『若い人々への識字教育 メディア社会を生き抜くためのメディア・リテラシー 報告書』, 高槻メディア・リテラシープロジェクト事務局, p.13
- 97 同上, p.14
- 98 同上, p.13
- 99 同上, p.34
- 100 同上, p.37
- 101 同上, p.38
- 102 同上, p.38
- 103 松下良平, 『道徳教育はホントに道徳的か?—「いきづらさ」の背景を探る—』, 日本図書センター, 2011, p. 6.