

メディア・リテラシー教育実践における生徒の読みの分析方法の開発 —ふり返りの言説を手がかりに—

立命館大学大学院社会学研究科研究生 藤井玲子

1. 研究の背景

日本の教育現場では、1980年代の後半からメディアを利用した教育実践が現在まで蓄積されて、その領域は視聴覚教育、メディア教育、情報教育、メディア・リテラシー教育といった多様な研究分野にわたっている。また、「メディア・リテラシー」の定義や理論的枠組みもそれぞれの実践が依拠する先行研究により異なり、様々な「メディア・リテラシー」が存在している。独立した科目としてはほとんど存在せず、既存の科目（国語・社会・情報・家庭科・生活・総合的な学習の時間など）の学習計画の一部として展開されている。

他方、教育現場のICT化は進み、タブレット端末や電子黒板などの新しい機器の利用が増加している。子ども達のメディアの利用については、マスメディアより、スマートフォンを中心としたパーソナルメディアの利用時間が増加している。ますます、メディアを利用した、またメディアについて学ぶ教育実践が必要とされ、多様なメディア・リテラシー教育実践が行われている。

このような現状の中で、実践者が知りたいのは、生徒はこの授業実践からどのようなメディア・リテラシーを獲得しているかということである。生徒が授業実践から何を読み取っているかを知ること、実践者は自らの授業実践を客観的に評価でき、課題を発見することでさらに向上を目指すことができる。

この分野では、国内外で多くの先行研究が蓄積されている。日本では、メディア・リテラシーの構成要素についての研究や評価の尺度についての研究があり、特定の学習教材の効果検証なども見られる。イギリスやカナダといったメディア・リテラシーの先駆的研究を行った国々において、またフィンランド、イタリア、フランスなどヨーロッパの新しい研究の流れの中にも評価や尺度の研究は積み重ねられている。

このような先行研究はほとんどがルーブリックを使用した数量的研究である。アンケート形式の質問用紙の問に（とてもそう思う～全くそう思わないまで）5段階の答えのうちのどれかを選び、結果から有意性を測るといった方法が採られている。

しかし、この方法論で得られる知見には限界がある。例えば、批判的思考力やメディアリテラシーの獲得について、質問に答えるという、自己評価の形態であることである。自己評価のみで客観的な指標になりえるだろうか。また、授業実践の様々な要素を考慮に入れていないことも問題である。実践が行われる現場はそれぞれに異なり、実践する教師も、カリキュラムの中での実践の位置づけも多様である。参加している生徒についても、家庭環境から学力、学校生活への適応の度合いまで様々である。

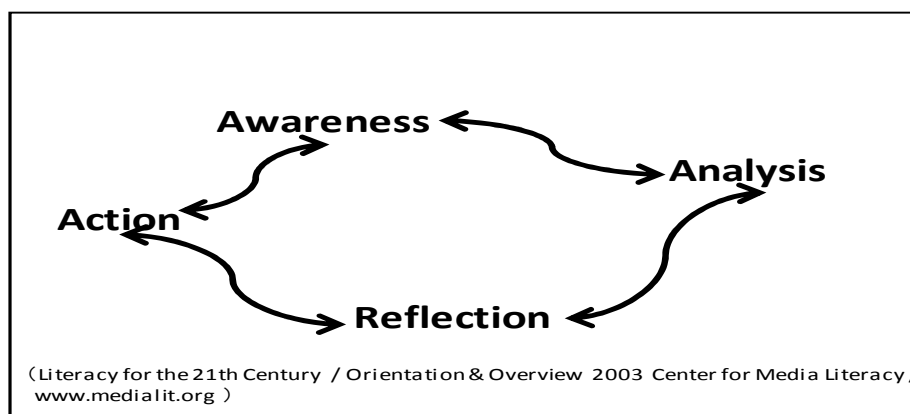
2. 研究の目的

多様な実践の現場で、生徒が何を読み取っているかを知るには、生徒の生の声を聞くことが重要ではないだろうか。生徒が授業の途中、また最後に学習をふり返り、言語化したものを分析することで、その現場でその時間に、生徒が獲得した、またしつとある認識や志向性を明確にできるのではないかと考えられる。数量的分析と組み合わせることで、生徒が授業から読み取っているものをより明確にすることを旨とする。実践者が授業実践を総合的に評価できる方法論として、生徒のふり返りの言説を質的、数量的に分析する方法を提示する。

3. 理論的枠組み

Center for Media Literacy は、"Empowerment through education"の観点からメディア・リテラシーにアプローチすることを宣言し、公教育におけるメディア・リテラシー教育のサポートや、教師の育成、教材の提供など多様な活動しているアメリカの教育組織であるⁱ。Center for Media Literacy は、エンパワーメントを作り出す学びのあり方を、Awareness(気づき)、Analysis(分析)、Reflection(ふり返り)、Action(行動) の4つの学びが螺旋状に循環しながら高まっていくプロセスであると説明しているⁱⁱ。図1で示すように、この4つはどこから始まってもよく、Awarenessでは、今まで考えたこともなかったようなことに気づくことによって、潜在的洞察力に結びつく。Analysisでは、基本概念や問いに従って読み解くことで、論点が見つかる。他人の作ったテキストだけでなく、自分の作品を分析するのも次のプロセスにつながる。Reflectionではより深く、個人の価値観、社会的な文脈、社会正義や民主主義の原理まで考察する視点が培われる。そして、建設的Actionやアイデアが生まれる。そして、Actionから新たなAwarenessに繋がる。

図1 empowerment spiral



この図のエンパワーメントを生み出す学びの過程で生徒に様々な認識、視点、志向性があらわれる。それらを整理したものが表1である。

表1 学びの過程であらわれる認識・視点・志向性

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">①メディアが構成されていることの認識②メディアが構成されている社会的・経済的・政治的文脈の認識③自分の価値観を相対化する視点④多様な情報に能動的にアクセスする志向性⑤自分で考え意見を発表していく志向性⑥コミュニケーションを作り出していく志向性 |
|--|

生徒がメディア・リテラシーの授業実践からどのような視点を獲得しているかを、エンパワーメントの学びの観点から考察するために、上の6つの要素を分析軸に使用する。

4. 研究の方法

生徒のふり返りの言説をデータとし、質的、数量的調査を行う。

前述の empowerment spiral の4つの学びのプロセスから下記の間をたてた。

表2 1年間のふり返りの問い

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">1) 印象に残った授業・テキスト・活動は何ですか。それはなぜですか。2) この授業で学んだこと、気づいたこと（授業での活動やグループの討論から）は何ですか。3) この1年間でメディアの見方、メディアとのつきあい方は変わりましたか。変わったとすればどのように変わりましたか。4) 「メディア・リテラシー」とは何でしょうか。自分の言葉で説明しなさい。 |
|--|

この間に対する生徒の自由記述をデータとする。

まず、データのトランスクリプトを作成する。次に、そのテキストデータをオープン・コーディングする。コードをカテゴリー化する際に表1の6つの要素に分類していく。あてはまらないコードは「その他」として分類する。6つの要素の数量的分析結果から生徒が授業実践から何を読み取っているかを考察する。

取り上げた事例は、大阪の公立高校であるH高校の選択科目「メディア・リテラシー」ⁱⁱⁱを2013年に履修した2年生23名、3年生18名が最後の授業で書いた「1年間のふり返り」をデータとした。

5. 事例の検討

1) の印象に残った授業やテキストとしては、制作プロジェクト^{iv}63.4%、CM 分析14.6%、H 高生のボランティア報道^v4.9%、その他のテキスト17.1%である。また、印象に残った理由として、「グループ活動の楽しさや面白さ」、「作品を作り上げた達成感」など「⑥コミュニケーションを作り出してく志向性」が28.7%と最も多く見られた。次に、「ステレオタイプについて学んだ」など、プロジェクト学習でステレオタイプという概念と格闘することで、「②メディアが構成されている社会的・経済的・政治的文脈の認識」を深めたと考えられる。「自分たちでやった」「やりたいことができた」と「⑤自分で考え意見を発表していく志向性」を示すものが12.5%、「自分の中のステレオタイプに気づいた」「多様な見方があることわかった」など「③自分の価値観を相対化する視点」が9%、制作者の意図や映像言語をを考える面白さを指摘した「①メディアが構成されていることの認識」は6%、「テキストが面白かった、興味があった」、また「制作活動が大変だった」、「上手いかなかった」など6つの要素にあてはまらないものは21.9%だった。

2) 授業で学んだこと、気づいたことについては、「同じ映像を見ているのに、たった4人でも意見や注目する点が違う」「自分の意見を違う面から見直す」など、「③自分の価値観を相対化する視点」への言及が最も多く43.3%、次いで、「メディアは世界について教えてくれるが、それが現実ではない」という「①メディアが構成されていることの認識」が24.3%見られた。続いてメディアの構成にかかわる商業的意図やステレオタイプ、制度面についての記述された「②メディアが構成されている社会的・経済的・政治的文脈の認識」が16.2%、「話し合うことによって自分の知らなかったことがわかる」など「⑥コミュニケーションを作り出してく志向性」13.5%、「⑤自分で考え意見を発表していく志向性」2.7%であった。

3) メディアとのつきあい方についての問では、「メディアが伝えていることのすべてが本当だというわけではない」「メディアに左右されてはいけない」「制作者が何を伝えたいのか考えるようになった」など「①メディアが構成されていることの認識」が51.5%と半数以上の生徒に見られた。「自分の意見を持つこともいるな」など「⑤自分で考え意見を発表していく志向性」が13.9%、「見たまま全部受け止めるのではなく、違う面から少し深く考えるようになった」など「③自分の価値観を相対化する視点」を示すものが11.1%、ステレオタイプや商業的意図への言及など「②メディアが構成されている社会的・経済的・政治的文脈の認識」が6.9%、また授業を受ける前と「変わっていない」が6.9%あった。この間で初めて「④多様な情報に能動的にアクセスする志向性」が9.7%見られ、「今まで見なかったニュースを見るようになり、社会の出来事に敏感になった」「ニュースなどで見たものを一度考えて、自分でも調べて、ちゃんとした事実を知ろうと思うようになった」などの言説が見られた。

4) は1年間学んだことから「メディア・リテラシー」を自分の言葉で説明しなさいという問である。中にはメディアの説明を長々とするようなものも7.2%見られたが、一番多

かったのは、メディアについて考えること、社会のあり方についても考えることといった「②メディアが構成されている社会的・経済的・政治的文脈の認識」を示す言説が 32.9%で、次に「正解のない学びである」「自分で考えて物事を理解する」など「⑤自分で考え意見を発表していく志向性」が 18.8%、「一つのメディアだけが真実ではないと理解すること」「すべてが正しいと思わず、一つの考えだけに左右されない」など「①メディアが構成されていることの認識」が 17.4%、多様な視点を持つことといった「③自分の価値観を相対化する視点」が 11.6%、「多くの人にメディアを通して色んなことを知ってもらうこと」という「⑥コミュニケーションを作り出してく志向性」が 11.6%、「④多様な情報に能動的にアクセスする志向性」も 1.4%見られた。

1) から 4) までの間に対する結果を合計すると、下記の表 3 の通りである。

表 3 4つの間の結果の合計

①メディアが構成されていることの認識	25.7%
②メディアが構成されている社会的・経済的・政治的文脈の認識	19.4%
③自分の価値観を相対化する視点	15.7%
④多様な情報に能動的にアクセスする志向性	3.3%
⑤自分で考え意見を発表していく志向性	13.2%
⑥コミュニケーションを作り出してく志向性	12.8%
あてはまらないもの	9.9%

この結果から、本事例は①から③までの批判性の涵養については一定の成果が見られるが、④から⑥の創造性や能動性の育成には課題が見られ、学習計画の組み立てについて改善していく必要がある。特に、④の要素が極めて少ないことについては、プロジェクト学習などあるテーマについて情報を収集して、グループで考察し、作品にしていくプロセスについて検討する必要があると考えられる。

6. 結果と今後の課題

生徒のふり返りの言説を6つの認識や志向性を軸として分析することで、エンパワメントの学びの観点から実践者自らが、授業実践を体系的、俯瞰的に検証することが可能であり、課題が明確になることがわかった。言説を検証することで、従来行われてきた数量的分析では発見できなかった、認識や志向性を明らかにすることができた。

この方法論で重要なのは、深いふり返りを生むような問を立てることである。表2の4つの問は図1の empowerment spiral の4つのプロセスから1つずつ立てたので、問いかけ方によりあらわれてくる要素が異なる。今まで知らなかったことへの理解や認識、考え方の変化が文章化されるために、具体的な項目を答えやすい問の形にして提示することが重要である。

今後はプロジェクト学習や各授業で生徒が何を読み取っているかを検証するのに、この方法論が援用できるか検討していくことが必要である。各授業後の生徒の振り返り言説を取り上げこの方法論で分析し、6つの認識や志向性と学習計画の目標や内容との関係性を検証できるよう、方法論を精緻化していくことが重要である。

i Center for Media Literacy (<http://www.medialit.org>).

ii *Literacy for the 21st Century/Orientation & Overview*(©2003 Center for Media Literacy).

iii H 高校は総合選択制の学校で、2年生、3年生での選択科目が多い。週に50分を2回、2年生と3年生で2008年度より開講。2学年とも原則として同じ学習内容だが、3学期は2年生の授業時間が10時間ほど多いため、2年生のみの授業もある。

iv 2013年度は「ステレオタイプに挑戦する」をテーマに、原則4人のグループで映像または画像の作品を13時間かけて制作、発表し、相互評価をおこなった。

v 2011年5月連休中のH高校生による気仙沼でのボランティア活動の様子が毎日放送とテレビ大阪で報道された。これらをテキストとして読み解く授業。

(文献等)

Kellner D., Share J., 2007, *Critical Media Literacy, Democracy, and the Reconstruction of Education*, *medialitinteriorpart1.qxd*.

Kellner D., Share J., 2005, *Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy*, *Discourse: studies in the cultural politics of education* Vol.36, No.3, September 2005, 369-386.

Lankshear C., McLaren P., L., (Eds.). 1993, *Critical Literacy : politics, praxis, and the postmodern*, State University of New York Press.

Literacy for the 21st Century/Orientation & Overview(©2003 Center for Media Literacy) (<http://www.medialit.org>)

人間教育協議会編.1996.『振り返り—自己評価の生かし方—』金子書房、澤本和子「子どもの『振り返り』、教師の『振り返り』」, pp50-62.

佐藤郁哉. 2010.『質的データ分析法—原理・方法・実践』新曜社.

鈴木みどり編. 2004.『新版 Study Guide メディア・リテラシー【入門編】』リベルタ出版.

S・B・メリアム/E・L・シンプソン. 2010.『調査研究法ガイドブック—教育における調査のデザインと実施・報告』ミネルヴァ書房.