

# メディア・リテラシーの発達と構造に関する研究

2006 年

新潟大学大学院現代社会文化研究科

後藤 康志

## **メディア・リテラシーの発達と構造に関する研究**

はじめに.....	V
-----------	---

## 第1章 新たなリテラシー概念の誕生：メディア・リテラシーの発達をなぜ問題とするのか.. 1

1.1 リテラシー概念の検討 .....	2
1.1.1 リテラシーとは何か .....	2
1.1.2 主体的な活動としてのリテラシー .....	4
1.2 道具的・相互作用的・批判的次元のリテラシー：学び手の主体的な意味の構成.....	7
1.2.1 読み書きの基盤をなす道具的次元のリテラシー .....	8
1.2.2 認知主体とテキストの相互作用としてのリテラシー：主体的な意味の構成と認知構造....	13
1.2.3 批判的次元のリテラシー .....	17
1.2.4 3つの次元のリテラシーをどう捉えるか.....	20
1.3 リテラシーの発達の研究の批判的検討：メディア・リテラシーの発達の検討に向けて .....	24
1.3.1 メディア・リテラシーの発達をなぜ問題とするのか .....	24
1.3.2 文字の読み書き能力に関する発達研究 .....	29
1.3.3 メディア・リテラシーに関連する領域における発達研究 .....	36
1.4 メディア・リテラシーの発達への問い .....	40

## 第2章 メディア・リテラシー教育実践にみる道具的・相互作用的・批判的リテラシーの次元 .....

2.1 マス・メディアに対する批判的次元のメディア・リテラシー育成 .....	46
2.1.1 批判的次元のリテラシーとしてのメディア・リテラシー .....	46
2.1.2 我が国の学校教育における展開：メディアによる教育からメディアの教育へ .....	47
2.1.3 市民活動へ展開するメディア・リテラシー .....	49
2.2 学校教育における批判的・相互作用的・道具的次元のメディア・リテラシー育成 .....	51
2.2.1 「受け手」から「作り手」「使い手」へ .....	51
2.2.2 相互作用的リテラシーを支える道具的次元のリテラシー .....	54
2.3 デジタル時代の新たな批判的次元のメディア・リテラシー育成 .....	55
2.3.1 インターネット上の情報に対するメディア・リテラシー：情報の信頼性をいかに確認するか .....	55

2.3.2 批判的思考と深く関わるメディア特性の理解 .....	5 7
2.4 メディア・リテラシー教育実践の流れを振り返って .....	5 8
<b>第3章 メディア・リテラシーの構成要素とその測定 .....</b>	<b>6 1</b>
3.1 メディア・リテラシーの構成要素の抽出 .....	6 2
3.1.1 メディア・リテラシーの定義から .....	6 2
3.1.2 メディア・リテラシー教育実践から .....	6 8
3.1.3 本研究におけるメディア・リテラシーの構成要素 .....	6 9
3.2 メディア・リテラシー尺度の作成 .....	6 9
3.2.1 メディア・リテラシーの測定に関する先行研究 .....	6 9
3.2.2 メディア・リテラシー尺度の作成 .....	7 2
3.3 メディア・リテラシーの学年間比較に向けて：メディア・リテラシーの発達をどう捉えるか .....	7 6
<b>第4章 メディア操作スキルの学年間比較：道具的リテラシーを越えて .....</b>	<b>7 9</b>
4.1 メディア操作スキルの発達をいかに測定するか .....	8 0
4.1.1 メディア操作スキルはいかに測定されてきたか .....	8 1
4.1.2 メディア操作スキル尺度の作成 .....	8 6
4.2 メディア操作スキルの学年間比較 .....	9 2
4.2.1 メディア操作スキルの全体的な傾向 .....	9 2
4.2.2 メディア操作スキルの学年間比較 .....	9 3
4.3 学年間比較からみえるメディア操作スキルの発達 .....	9 5
<b>第5章 主体的態度の学年間比較：相互作用を支える主体性 .....</b>	<b>9 7</b>
5.1 相互作用を支える主体的態度：メディアに対する主体的態度の発達をいかに測定するか .....	9 8
5.1.1 情報収集に対する主体性はいかに測定されてきたか .....	9 9
5.1.2 主体的態度尺度の作成 .....	1 0 5
5.1.3 主体的態度尺度（メディア接触）の作成 .....	1 0 8
5.2 メディアに対する主体的態度の学年間比較 .....	1 1 5

5.2.1 主体的態度尺度による分析 .....	1 1 5
5.2.2 主体的態度尺度（メディア接触）による分析 .....	1 1 7
5.3 学年間比較からみえる主体的態度の発達 .....	1 2 6
<b>第 6 章 メディア特性の理解の学年間比較.....</b>	<b>1 2 9</b>
6.1 メディア特性の理解をいかに測定するか .....	1 3 0
6.1.1 メディア特性の理解はいかに測定されてきたか.....	1 3 1
6.1.2 メディアに対する先有知覚 .....	1 3 6
6.2 メディアに対する先有知覚の学年間比較.....	1 4 8
6.2.1 先有知覚の全体的な傾向 .....	1 4 8
6.2.2 メディアに対する先有知覚の学年間の比較 .....	1 5 0
6.3 学年間比較からみえるメディア特性の理解の発達 .....	1 5 6
<b>第 7 章 メディアに対する批判的思考の学年間比較.....</b>	<b>1 5 9</b>
7.1.メディアに対する批判的思考をいかに測定するか .....	1 6 0
7.1.1 メディアに対する批判的思考の測定の枠組み .....	1 6 0
7.1.2 主観的な尺度による批判的思考の把握：傾向性.....	1 6 4
7.1.3 一般的な批判的思考尺度研究：能力 .....	1 7 0
7.2 メディアに対する批判的思考尺度の作成.....	1 7 2
7.2.1 メディアに対する批判的思考尺度の枠組み .....	1 7 2
7.2.2 マス・メディアに対する CVS（傾向性）尺度の作成 .....	1 7 3
7.2.3 Web 情報に対する CVS（傾向性）尺度の作成 .....	1 7 8
7.2.4 Web 情報に対する CVS（技能）尺度の作成.....	1 8 1
7.2.5 Web 情報に対する CVS(技能)尺度の小・中学生への予備調査と CVS(知識)尺度の作成 .....	1 8 5
7.3 メディアに対する批判的思考の学年間比較 .....	1 8 9
7.3.1 マス・メディアに対する CVS 傾向性.....	1 8 9
7.3.2 Web 情報に対する CVS 傾向性.....	1 9 2
7.3.3 Web 情報に対する CVS 技能 .....	1 9 4
7.3.4 Web 情報に対する CVS 知識 .....	2 0 2

7.4 学年間比較からみえるメディアに対する批判的思考の発達 .....	206
--------------------------------------	-----

## 第8章 スキル、態度、認知、批判的思考の因果モデル:メディア・リテラシーの構造へのアプローチ .....

209

8.1 メディア・リテラシーの構造の理論的枠組み .....	210
--------------------------------	-----

8.1.1 メディア・リテラシーの構造に関する先行研究 .....	210
-----------------------------------	-----

8.1.2 構造モデルの構築 .....	213
----------------------	-----

8.2 共分散構造分析によるメディア・リテラシーの構造の把握 .....	216
--------------------------------------	-----

8.2.1 メディア・リテラシーの構造モデル .....	216
------------------------------	-----

8.2.2 項目分析 .....	217
------------------	-----

8.3 構造方程式モデルの検討 .....	219
-----------------------	-----

8.3.1 観測変数 .....	219
------------------	-----

8.3.2 モデルの検討 .....	219
--------------------	-----

8.3.3 構造方程式モデルから推定されるメディア・リテラシーの構造 .....	227
--	-----

8.4 メディア・リテラシーの構造から示唆されること .....	229
----------------------------------	-----

終章 .....	233
----------	-----

引用参考文献 .....	247
--------------	-----

謝辞 .....	265
----------	-----

付録 調査用紙 .....	266
---------------	-----

# はじめに

本研究の目的は、従来経験的に記述されてきたメディア・リテラシーについて構成要素を操作的に定義し、測定するための尺度を作成し、実証的データを得てその発達的特性と構造を検討することにある。

メディア・リテラシーの定義は多様であるが、本研究では「多様な情報メディアの特性を踏まえ、それらを情報の受信と発信に主体的に活用するとともに、情報を鵜呑みにすることなく批判的に捉えようとする態度及び能力」と捉え、そのような態度及び能力の獲得を目指す教育活動をメディア・リテラシー教育実践と呼ぶ。

高度情報通信社会の到来に伴い、メディアを使いこなす情報を適切に収集し判断する力量を育成することが求められている。メディア・リテラシーはそうした状況に対処するための力量として捉えられることが多い。筆者はこのようにメディア・リテラシーの力量としての側面を強調する立場をとらない。

というのは、人は自らとメディアとの関係を主体的に構成する存在であると考え、メディア・リテラシーを態度やメディアに対する知覚を含めたより広い概念として捉えたいからである。

メディアは多様化し様々なメディアが利用可能な状況になっている。テレビが登場しても映画はなくならなかったし、インターネットが普及しても新聞もテレビも残っている。メディアが多様化し様々な情報を得ることができる時代にあって、人がメディアをどう使い、そこからどういった情報を得るかの選択肢は無限にある。その選択権をもつのは自分自身であるとすれば、メディア・リテラシーとは、つまるところその人が「どう生きたいのか」に関わる問題である。

このように考えるに至った経緯は、筆者の修士論文まで遡る。筆者の修士論文は「ハイパーメディアの教育利用に関する研究」である。このハイパーメディア・システムは、利用することにより学習者の疑問が解消するとともに、発展的な新たな課題が生まれるべくデザインされていた。ハイパーメディアは、その中で自己完結するメディアとしてではなく、直接体験を含む各種メディアによる発展的学習へ飛び出すゲートウェイとして位置づけられていた。教師から子どもへ情報を一方的に注入する一斉指導スタイルを抜け出し、子ども自身が情報を求め、メディアを使いこなすことを目指したのである。修士論文作成後、筆者は小学校の教育現場に復帰してこのような学習の実現を目指して実践を重ねてきた。子どもがメディアを主体的に活用して問題を解決する学習の実現に取り組む中で、子どもがメディアの特性を把握して使い分けていく姿を見てきた。小学生なりにも子どもはメディアに主体的に働きかけたり、自分の経験に基づいてメディアを選択したりしているのである。

筆者のメディア・リテラシーを能力や態度、メディア観を含めたものとして見る見方は、筆者

に限ったものではない。例えば Potter(2001,2004)はメディア・リテラシーを単なる能力ではなく、感性や態度を含むものとして捉えている。ドイツにおいても同様である（生田・赤堀 2001）。山内(2003a,2003b)は、我が国ではリテラシー＝読み書き能力という側面が強調されるあまり、メディア・リテラシーが「メディアの読み書き能力」、つまりはメディアをいかに操るかという「見える学力」、「伝達可能な知識」として矮小化されていると指摘する。

このような見解は、Potter や山内だけではない。メディア・リテラシーの定義は研究者や実践の数だけあるとあっていいほど多様であるが、これらは完成品としての望ましい姿、最終目標となる理想型を記述しているに過ぎない。そこに至る道筋は示してくれない。メディア・リテラシー教育実践の報告は事例のエピソードで終わるものが多く、構成要素を操作的に定義し、それらがどう変容したかの情報を与えてはくれない。このため、メディア・リテラシー教育実践は学習者の実態から出発するのではなく、教師の意図から出発することとなる。

連合王国のメディア教育の権威バッキンガム(Buckingham 2003:176)は、メディア・リテラシー教育実践において必要なこととして「学習者が何を知っているか、そして学習者は何を知らなくてはならないか」の把握を挙げる。バッキンガムによればメディア・リテラシー教育実践には「子どもを白紙として捉えている」ものが多い。子どもは決して白紙ではない。豊富なメディア経験を有し、メディアに対する見方や知覚を有している。子どもを「今もっている力量や態度、知覚に基づいてメディアとの関係を主体的に構成する存在」と考えれば、1人1人のメディア・リテラシーが今いかなる段階にあるかが重要であるはずだ。さらに、メディア・リテラシーがどう発達するのかという「発達への問い」を問いかけ続けることが必要なはずである。

メディア・リテラシーの発達を問うことは、メディア・リテラシーとは何か、人がメディアとの関係を取り結ぶとは何かを問うことに他ならない。このような問いに答えるためには、メディア・リテラシーを操作的に定義し、測定可能な形に組み替えていく必要がある。

これらを受けて、本研究ではメディア・リテラシーの構成要素の抽出と尺度作成、作成した尺度を用いたメディア・リテラシーの発達の特性と構造の検討を課題とする。それぞれの課題にいかに対応するかは、以下に示す。

メディア・リテラシーの構成要素をいかにして操作的に定義するかが問題である。前述のようにメディア・リテラシーの定義は抽象的なものが多く、最終的な理想が述べられているに過ぎないからだ。能力的な面を強調するあまり、コンピュータの操作スキルのような目に見える力量として単純化している定義も多い。このような状況で定義を中心に構成要素の抽出を行っても、現状におけるメディア・リテラシー研究・実践者の願望を集約するだけになってしまうだろう。そこで、内外のメディア・リテラシー教育実践を幅広く集め、その中でメディア・リテラシーのいかなる面が強調されているかをまず浮き彫りにする。実践は実態を踏まえたものであり、実践の中にこそメディア・リテラシーの構成要素が含まれていると考えるからである。メディア・リテラシー教育実践を踏まえた上で定義の整理を行い、メディア・リテラシーの構成要素を抽出する。



構成要素を抽出した後、それを測定するための尺度を作成する必要がある。心理学研究における尺度作成の手法を生かし、信頼性・妥当性の高い尺度を作成することが課題である。メディア・リテラシーに関する既存の尺度は、信頼性・妥当性の点で問題のあるものが多い。対象年齢も成人向けが多い。このため尺度を新たに作成する必要がある。心理学研究の尺度作成では先行研究をベースに項目を作成し、予備調査により項目分析や信頼性・妥当性の検討を行い、尺度を洗練させる手法をとる。本研究でもこの手続きを踏襲するが、作成しようとする尺度の先行研究は乏しい。このため場合によっては予備調査を繰り返したり、対象を絞ったりして尺度を精緻化させていく。また、作成した尺度の妥当性については、先行研究で明らかになっている構成要素間の関係（例えばメディアの操作スキルと主体的な態度の関係など）や筆者自身のメディアに対する先有知覚研究の知見などを動員し、多角的に検討を加える。

尺度作成にあたっては質的データの活用も心がける。測定しようとするメディア・リテラシーは、実際の場面で発揮される能力である。このため、被験者に具体的な場面設定を行い、そこでどう対応するかについての自由記述を求め、質的に検討する必要がある。

メディア・リテラシーの発達的な特徴の検討にあたってはデータを多角的に解析する必要がある。本研究ではメディア・リテラシーの発達を構成要素の尺度得点が向上することに限定して捉え、学年発達毎の平均点の分散分析と事後検定を行う。発達的な特徴としては、抽出した構成要素が一様に発達するのか、発達にある種の断層があるのかを検討することが課題となる。構成要素の尺度得点は、学年発達と伴って向上するのであろうか。それぞれの構成要素が一様に発達するのか、それともある構成要素は早期に、別の構成要素は遅れてといった具合にばらつきながら発達するのであろうか。また、ある学年から次の学年には大きな差があるといった具合に、発達には学年間の断層はあるのだろうか。これらの点を明らかにするために、尺度得点のみの差を検討するのではなく、個々の項目に立ち返ってその差を検討していく。

こうした構成要素間の関係はどうなっているのだろうか。前述のように、先行研究においては本研究で採り上げる構成要素間の関係についての知見がいくつか得られている。また、数多くあるメディア・リテラシーの定義も構成要素間の関係を前提としているものがある。しかし、これらはメディア・リテラシーを態度やメディアに対する知覚を含めたより広い概念として捉える立場からみれば、構成要素間の関係の一部に過ぎない。先行研究を踏まえたモデルを構成した上で構成要素全体の関係を検討する必要があるが、従来行われているような相関分析では限界がある。そこで構造方程式モデルを利用する。構造方程式モデルは潜在変数間の関係を推定するのに適した手法である。本研究は構成要素間の関係に関する仮説を検証するというよりも、探索的に関係を検討する段階にある。こうした状況下で、探索的なモデルを新たなデータに基づいて発展できる構造方程式モデルは都合がよい。構造方程式モデルを用いて、人がメディアとの関係を築くとき、態度やメディアに対する知覚はいかに関係しているのかの知見を提出したい。

本研究は、メディア・リテラシーの発達への問いに対して上記のようなアプローチで答えてい

くことを目指す。

こうしたメディア・リテラシーへの問いは、従来からあるリテラシーや教育にとっていかなる意義があるのだろうか。メディア・リテラシーの上位概念であるリテラシーについても分かっていることが多い。リテラシーは文字の読み書きだけではない。森田(2005)によれば今日にいたるまで実は、識字とは何か(従って識字困難とは何か)という定義について、一貫した見解は存在しない。リテラシーの定義は「文字に対する多様な期待の数だけ存在するとさえ言える(森田 2005:47)」のである。メディア・リテラシーの発達を問うことは、メディア・リテラシーとは何なのかを問うことに等しい。メディア・リテラシーとは何かを問うことで、リテラシーとは何なのかを問うことができるのか。言い換えると、メディア・リテラシーの発達を検討することで、リテラシーを再定義することは可能になるのだろうか。

最後に、本研究の限界について3点、述べておきたい。

第一に、本研究は探索的研究の段階にある、ということである。メディア・リテラシーの発達についてはほとんど先行研究がない。特にメディアに対する批判的思考については信頼性・妥当性を検討した測定さえも行われてこなかった。

メディア・リテラシーの調査には、メディア環境や学習経験など統制できない要因が多い。このため本研究は学年間比較の段階であり、発達の研究の第一歩に位置付く。メディア・リテラシーの発達を明らかにするためには、本研究を批判的に乗り越えたさらなる調査研究が必要になる。

第二に、メディア・リテラシーの重要な側面である表現・発信についてである。子どものメディア活動は、受信・発信が相まっている(生田 2000a, 山内・水越 2000)。受信のみならず発信におけるメディア・リテラシーが重要なことは間違いない。しかし、メディア・リテラシーの発達を一事例として記述するならともかく、実証的データとして把握するには、受信・発信の両方を扱うことは一つの研究では困難である。そこで本研究では、メディアによる情報受信に焦点化してメディア・リテラシーを捉えており、発信については言及していない。今後、発信についても発達の問いを立てて検討する必要がある。

第三に、質問紙法による調査の限界である。本研究ではメディア・リテラシーの発達差があると考えられる10才頃から20才頃までを対象とし、同一の質問紙による調査を行っている。このため、問題作成には大きな制約があった。一つ一つの構成要素についてその測定を精緻化させ、尺度を洗練していく必要がある。

# 第 1 章 新たなリテラシー概念の誕生：メディア・リテラシーの発達をなぜ問題とするのか

## 1.1 リテラシー概念の検討

### 1.1.1 リテラシーとは何か

リテラシーという語は、現在どのような意味で用いられているのだろうか。Concise Oxford English Dictionary 11<sup>th</sup> Edition はリテラシーの意味として次の2つを挙げている (Oxford University Press 2004)。

読み書きできる能力

特定の領域に関する知識や能力 (コンピュータ・リテラシーなど)

この定義は広く認められており、例えばアメリカ National Institute for Literacy による定義は「家庭や社会において仕事をこなすために必要とされる英語に関する読み、書き、会話の能力、仕事に必要なコンピュータや問題解決の個人的な力量(National institute for Literacy 2006)」である。

このような定義はいつ頃から成立したのであろうか。ホッジス(Hodges 1999)によれば、リテラシーはラテン語の Litteratus (学ばれた人、教養のある人)を語源とし、中世初期には Illitteratus(ラテン語を読めない人)の対語として用いられた。今日的な意味における自国語の読み書きを意味してはいなかった。1300年代後半になるとラテン語を取り扱える最低限の能力を意味するようになったが、そもそもリテラシーの語源となった Litteratus はラテン語を扱える高度な教養を意味していた。時代が経るに従い「自分の育った土地の言葉を読み書きできる能力」を指すようになっていった。

バートン(Barton 1994:19-21)は literacy, literate, Illiteracy, Illiterate の4つの語が辞書に初出する時期を検討している。1755年最初に登場するのが Illiterate(不学)である。次いで1839年に Illiteracy が、同時期に literate という形容詞が見られるようになる。このときの literate は「教養のある、普通以上の教育を受けた」というレベルで、「読み書きができる」という意味ではなかった。

Literacy が初めて辞書に現れるのは1924年である。第一に「教養のある」という意味であり、副次的な意味として「読み書きができる」が付け加えられている。語源となった Litteratus (学ばれた人、教養のある人)本来の意味を継承している。その後、「読み書きができる」が第一の意味となり、「教養のある」は副次的な意味として扱われるようになってきたという。

バートンは The full-length Oxford English dictionary も検討しており、Illiterate は1556年、Illiteracy も1660年から用いられていることを見いだしている。Literacy が用いられるようになるの

は 1883 年の New England Journal of Education の記述からであるという。佐藤学は、この頃から Literacy が「学校で教授される『共通教養』としての『読み書き能力』(佐藤学 2003:2)」を意味するようになったことを指摘する。従って、リテラシーが「高度な教養」の意味から、今日的な「読み書き能力」としての意味で用いられるようになってからは 120 年ほどということになる。

これまでリテラシーが「高度な教養」から「読み書き能力」といった具合にその意味を変化させてきたことをみてきた。コンピュータ・リテラシーという言い方はあるが、コンピュータ・アビリティといった言い方は聞かないように、リテラシーという語はその意味を拡張させ、使われ続けている。

「能力」を意味するのであれば Ability であるとか Capacity でも良いはずであるし、「読み書き能力」なら Reading & Writing でもよいはずである。

ホッジス (Hodges 1999)によると、リテラシーという語には社会的要求と個人の能力の相互作用としての意味がある。社会の中で生きて働くために必要とされるリテラシーの水準は、文化や時代と共に変化する。中世で求められたリテラシーと今日求められるリテラシーは自ずと異なる。ホッジスはリテラシーを次のように定義する。

リテラシーは、設計された言葉の中で、読んだり書いたりできる必要最小限の能力であり、日常生活で読んだり、書いたりできる一連の思考方法である。それは、印刷ベースの社会で、このような能力を適切に用いるという理解の前提に立って、単に受動的に読んだり書いたりできることを意味していない。リテラシーは、印刷に対して能動的・自立的に関与していくことを求めるし、メッセージに対する各自の解釈を生み出したり、受け入れたり、相手に課していくことを必要とする。リテラシーによって意図されている基本的な能力を拡張することによってコンピュータ・リテラシー、文化リテラシー、経済的リテラシーなどの言葉が、これらの領域で必要とされる最小限の能力を明示するために用いられてきている(Hodges 1999:19)。

ここでいうコンピュータ・リテラシーや文化リテラシーなどが Oxford English Dictionary の定義でいう「特定の領域」である。リテラシーの前にある語を冠することによって特定の領域における知識や能力を示すようになったのは 1943 年の Economic Literacy が最初であるというが (Barton1994:19-21)、今やこの種の「特定の領域」は、把握することが困難なほどに拡張されている。

これまでリテラシーは「ラテン語が読める高度な教養」から「文字の読み書き能力」へと転じながら、その時代で求められる力量としての意味へ拡張してきていることをみてきた。リテラシーは時代を生きるために獲得すべき能力として捉えられている。コンピュータの登場により、業務でコンピュータを使用できなければよい職に就けない、という具合である。

確かにそのような面もある。しかしここで問題としたいのは、能力としてのリテラシーが「獲得すべき普遍的な能力」として学び手の外部に存在するかに感じられることである。あたかもその人の生き方と全く関係のないところで「こうあるべき」というリテラシーが存在し、人はそれを受容

する存在であるかのようなのである。人は、自分の外側に存在するリテラシーを受容し続ける受動的な存在なのだろうか。この獲得すべき能力としてリテラシー観への問いに答えてみたい。

## 1.1.2 主体的な活動としてのリテラシー

### (1) 獲得すべき能力としてのリテラシー観への問い

ここでは、口承文化と書字文化を対比したリテラシー研究をみていく。というのは、口承文化と書字文化をめぐる議論に、「獲得すべき普遍的な能力」としてのリテラシー観を検討する手がかりがあると思われるからである。

佐藤学によれば、リテラシーの定義は最小限に限定した場合には「読み書き能力」であるが、最大限に拡張すると「口承文化に対する書字文化」である（佐藤学 2003:1）。口承文化と書字文化をめぐる研究に「大分水嶺理論」がある。この理論は「書き言葉の導入によって、それ以前の口頭伝承文化の思考を劇的な、しかも後戻りしないような変化が生まれ、認識能力については、識字文化と口頭文化では異なっており、書き言葉の発明によって論理的、抽象的な認識能力が生まれた（茂呂 1988:47）」とする理論である。この理論によれば、話し言葉は文脈に依存するのに対して、書き言葉は文脈を離れる。このため書いているとき、人は対面・対話の状況から脱し、はじめて抽象的思考が可能になるという。この立場をとる研究を挙げてみる。

オルソン(Olson 1977) は書き言葉の典型をイギリスのエッセイストのテキストに求め、話し言葉と明確に分けた。オルソンによれば、人間は読み書きを身につけることによって初めて社会的文脈を離れた抽象的な思考能力をもつことができたという。

ハヴロック(Havelock 1978,1986)は、書き言葉が論理的・歴史的な思考の前提条件であり、書き言葉をもたない口承文化の言語使用は抽象的・論理的な命題の表現には適していないと指摘する。例えば「三角形の内角の総和は二直角に等しい」というようなことを、口承文化の語法でいうことは極めて困難であるという。口承文化では分析的な語法ではなく、物語の語法を用いるから、というのがその理由である。

グティとワット(Goody & Watt 1968, Goody1977)はハヴロックを受けて、口承では現在の関連から薄い事柄は忘却されるが、文字として残っていれば、現在の在り方と矛盾するような歴史的な過去と出会うことが多くなり、これを背景として歴史研究が生まれたとする。

口承文化と文字文化を論じたオング (Ong 1982)もこの立場をとる。オングによれば書くということは、言葉を空間にとどめることである。書くことによって、「言語の潜在的な可能性がほとんど無限に拡大し、思考は組み直される(Ong 1982:25)」のだという。オングによれば読み書きが身に付くことによって文字に慣れた精神(Literate Mind)をもつことができる。これは自然と身に付くものではない。書くことによって人間の意識は作り替えられてしまったのであり、口承文化と文字文化を比較するこ

とにより、初めて文字文化を深く理解できるとオングは指摘する。

グリーンフィールド (Greenfield 1972) は、書き言葉は直接的に表示しうる文脈を離れて、言語活動をいっそう広く展開しなければならない点に着目した。グリーンフィールドによれば、書き言葉の使用は直接的な表示関係から独立している。書き言葉の使用は、そういったより広い言語的文脈を用いる一つの訓練とグリーンフィールドはみる。

ルリア (Luria 1976) は読み書き能力が抽象的思考の発達に寄与するかを検討した。ルリアはウズベクとキルギスの人々を「文字を知らない伝統群」、「短期的な文字教育を受けた中間群」、「教師養成プログラムを受けた高教育群」に分け、比較している。ルリアによると再認、語連想、概念分類、推理問題などの課題の全てにおいて、伝統群は高教育群、中間群に及ばなかったという。伝統群は直接的な経験に結びつけた推論はできても、前提の命題から結論を引き出す三段論法推論ができないという。オングはこの研究を口承文化しかもたない人々は抽象的思考ができないということを示す研究として高く評価した (Ong 1982:108)。

こうした研究が示すように、「読み書きを含めたシンボル使用によって、それまでにはなかった認知活動が生み出された歴史的事実は動かしようがない (茂呂 1988:78)」といえるだろう。ハヴロックがいうような状況で現代人は分析的な語法を使える。それは書字文化を学んだからであろう。グティらのような現在の在り方と矛盾する過去との出会いもよくわかる。グリーンフィールドやオングの指摘する「書くことによって思考が組み直される」ということも経験している。

しかし筆者が注目したいのは、こういった主張は実は欧米の価値観を強く反映しているとの指摘である (森 1991)。例えばマクルーハン (McLuhan 1962:86) は、「表音アルファベットだけが『文明人』を生み出す手段となった技術である」と主張する。世界にある文字の中でアルファベットがもっとも優れており、西欧社会が世界でもっとも発展したのもアルファベットの発明があったからであるとしているのだ。言い換えると普遍的な能力としてのリテラシーは西欧社会においてのみ生み出された、という暗黙の前提があるように思われる。

後述するリテラシーの普及の活動では、アルファベットではなくその国の言語を教えている。だが根底を流れているのは、書字の文化は進んでおり、口承文化は遅れているという価値観である。このような文脈においてリテラシーは特定の文化や社会を基盤とした「獲得すべき能力」に他ならない。いうまでもなくキルギス人にはキルギス人の社会や価値観がある。1人1人にも生き方や考え方があはるはずである。ルリアが測定した抽象的思考にしても、人間の認知能力の全てともいえない。そこでルリアやオングらの「読み書き能力の高まりが認知能力を高める」という見解に対して、「認知能力の高まりはその社会的文脈に依存する」という反論が展開されることとなる。

## (2) 社会における人々の主体的な活動としてのリテラシー観へ

スクリブナーら (Scribner & Cole 1978, 1981) は、ルリアの研究における高教育群と中間群は農作機械の操作や経営プランの立案などにも携わる人々であったことから、文字の読み書き以外の要因が

交絡していると批判する。スクリブナーらは読み書き能力を独立に扱えるリベリアのヴァイ族を対象に次のような調査を行った。それは「学校で英語を学んだ群」、「身近な生活や知人との連絡に用いられるヴァイ語を私的な1対1の関係で習得した群」、「イスラム教のコーランを読むためのアラビア語を学習した群」の3群に対象を分け、認知的な有能さを比較するものであった。調査の結論は、「非識字者が、あらゆる課題で識字者より劣っていることはない」ということであった。英語を学ぶことは、全ての面における知的有能さを高めることにはならない。認知課題の達成は、その言語が実践でいかに活用されるかに依存している。例えば手紙などのコミュニケーション場面でよく利用されるヴァイ語は、コミュニケーション課題達成の得点が高かったという。スクリブナーらは、読み書き能力がもたらす所産は思考一般を改編するとは限らないことを示したのである。

フィンガレット(Fingeret 1983)は、非識字者を他者に依存する無力な存在と見なす傾向には根拠がないことを明らかにしている。フィンガレットの調査結果によれば、非識字者は自分なりのネットワークを築いており、読み書きの面で助けてもらうだけでなく、周りの人には役に立つ存在でさえあった。社会的ネットワークの形成と識字・非識字は関係なかったというのである。

ヒース(Heath 1982,1983)は文化人類学の立場からアメリカのコミュニティにおける読み書きを比較している。ヒースによれば、カロライナ州トラックトンにおける読書は黙読ではなく音読であり、テキストの理解はその音読を聞いた人との相互理解によってなされる。「読む」という場合、現在では特に断りがない場合は黙読を意味する。印刷技術の普及により1人で印刷物を専有することが可能になったからである。これを前田(2001)は近代読者の成立と呼ぶ。かつては我が国でも「読む」とは音読を指していた。前田によれば、印刷物が普及していない明治期では我が国にも1人の読み手と複数の聞き手によって文学を楽しむ習慣が根付いていた。我が国では印刷技術により黙読が広まったのに対して、トラックトンでは1人で読むことは「受け入れがたいこと」と見なされている。

リテラシーの獲得が人の認知能力をどう高めるかについては現在も論争が続いている。しかしここで考えたいのは、リテラシー獲得が認知能力に及ぼす影響ではない。「大分水嶺理論」とそれに対する反論からみるリテラシー観である。フィンガレットの指摘は非常によくわかる。人間関係を調整する能力が高く、読み書きによる差別がない社会であれば、識字か非識字はそれほど問題にならない。

ランクシアら(Lankshear & Lawler 1987)によれば、リテラシーは多次元的であり、それが現実としてどういう形態をとるかに注目すべきであるという。ジー(Gee 1996)もリテラシーは複数存在し、競合するという立場である。ランクシアやジーらにしてみれば、音読と黙読のいずれが優位か、ということは問題ではない。多様な社会や文化の様々な価値を認め、複数のリテラシーが同時並行的に存在していることを前提としているからである。スクリブナーらにしても、ヴァイ族が認知的に有能かどうかを測定してはいるが、彼らの文脈における有能さであって、ヴァイ族の文脈でその有能さを余すところなく測定しているかどうかは分からない。

繰り返しになるが、大分水嶺理論をめぐる議論を手がかりにここで考えたいのは、リテラシーが普遍的なものとして存在するというリテラシー観への疑いである。ランクシアやジーらの指摘のように、



リテラシーは社会的な文脈によって多様に存在すると考えられる。例えば読み書きを考えると、学び手にとって読み書きとは何かという社会的な文脈は無視することはできない。ヴァイ族やトラックトンの読み書きは、我が国のそれとは明らかに違う。同じ印刷技術を手にしても我が国は黙読、トラックトンでは音読と分かれていくように、その社会の文脈においてリテラシーは語られるべきと考えられる。リテラシーは単一ではなく、「多種多様な使用や習得の文脈における多種多様な実践（児島 1996:173）」なのではないだろうか。

更にいうならば、人は自分の外側に存在するリテラシーを受容し続ける受動的な存在ではなく、主体的にメディアに働きかけ、メディアとの関係を作り上げていく存在であると考えられないだろうか。ヴァイ族の読み書きは個人教授される。就学前の子どもはかなりの文字が読める。強制によって学ぶのではなく自ら獲得するのである（例えば中島ら 1999, 無藤 1986）。おそらく人は、身の回りの年長者が文字を読んだり書いたりする姿を見て、自分もその社会に参加しようとする存在なのではないか。リテラシーを「獲得すべき能力」という視点からみただけでは、このようなことは説明できない。

この問いを考えるには、リテラシーの定義や口承文化と文字文化をめぐる議論だけでは十分ではない。リテラシー概念の変遷を丹念にみていく必要がある。そこで、次節ではリテラシー概念について整理し、この問いを考えていく。

## 1.2 道具的・相互作用の・批判的次元のリテラシー：学び手の主体的な意味の構成

リテラシー概念を整理する枠組みとして、ジルー（Giroux 2001）のリテラシー教育の次元を用いる。ジルーはリテラシー教育を「道具的次元」、「相互作用の次元」、「再生産的次元」の3つで考えている。

第一の「道具的次元」は知識、技能が学習者の外部に客観的に存在するとみなす考え方である。この次元においては、知識はソーンダイクの行動主義心理学に見られるように、繰り返し練習により習得可能である。テキストの意味は送り手からも受け手からも無関係に客観的、中立的に存在するのであるから、歴史的、社会的、文化的文脈とは別に絶対的な意味が存在することになる。「どの送り手」から「どの受け手」に発せられたものかは問題にならない。そして学習の達成の度合いは客観的なテストで評価することになる。

第二は「相互作用の次元」である。デューイのシカゴ大学開発学校での実践やピアジェの認知発達心理学を基礎に、知識や技能を学習者と対象世界との相互作用と見なす考え方である。意味は客観的に外部に存在するのではなく、対象と学習者の相互作用によって獲得される。「受け手」がもつ知識

や教養によって読み取りは深くも浅くもなる。

第三の「再生産的次元」においては、「文化資本」つまり階級や資本、人種、ジェンダーによる格差が学校教育を通して再生産される。この理論の元では「文化資本」＝リテラシーである。再生産理論はブルデュー(Bourdieu 1979a,1979b, Bourdieu & Passeron 1970)の理論である。ブルデューは子どもが生まれついた家庭環境、保護者の考え方によって教育水準に格差が生じること、親が高学歴であればあるほど、子どももますます高学歴になるといった具合に格差が「再生産」されることを指摘し、これを実証的データに基づき統計的に明らかにしている。ブルデューは音楽・絵画・写真・スポーツなどの趣味をはじめとして、政治、料理、服装といった文化や慣習行動を対象とした「階級のハビトゥス」を抽出し、自己の正統性を他者に押しつけようとする階級間の闘争を明らかにしようとした。

生田(2004)は、ジルーのリテラシーの次元を発展させてメディア・リテラシーとの関係を検討している。そこでは「再生産的次元」を「批判的次元」と呼んでいる。筆者もこの枠組みを拡張させてリテラシーとメディア・リテラシーを考えていることから、ここでは「批判的次元」として考える。

最後に、これらを統合するリテラシー概念といえるキー・コンピテンシーを手がかりとし、現段階におけるリテラシー概念を整理し、メディア・リテラシーを検討するための土台を作りたい。

### 1.2.1 読み書きの基盤をなす道具的次元のリテラシー

#### (1) 文字の読み書き能力：識字術としてのリテラシー

リテラシーの定義は最小限に限定した場合には「読み書き能力(佐藤学 2003:1)」である。しかし文字の読み書きという最もシンプルな能力に絞っても、様々な水準がある。例えば日本語でも、ひらがなが書ける・読める水準でよいのか、カタカナはどうか、漢字であれば何字書ければよいかといった具合に、読み書きには多様な水準がある。最低限の読み書きとは「日常生活における短い簡単な読み書き」を指すのか、「就業するのに困らない程度の読み書き」を指すのか。

自分の名前を書類に署名ができるか(自署率)によって読み書き能力があるとみなし、測定する研究は欧米でも我が国でも広く行われている。例えば八鍬(2001,2003)は我が国の明治期における新兵検査、婚姻時の自署率を男女、地域、職業で比較し、その特徴を明らかにしようとしている。

今日の我が国で、自らの名前が書けるから文字の読み書きができると考える人はいない。何字読み書きできれば識字術があると見なすかは時代によって変わる。例えば1950年代中国においては「常用字1000字以上覚え、ふつうの新聞が読め、書き付けや領収書が書け、初歩的な読み書き計算ができる者」を識字者、「500字以上わかるが他は標準に達しない者」は半識字者、それ以外は「非識字者」と言った具合にリテラシーを分けていた(大原 1997:9)。近年中国は社会の変化に伴い、この標準を引き上げている。識字率の向上が急務である中国は、学年毎に何文字習得するかの目標を設定し、センサスや識字率調査を行っている。

## (2) 機能的リテラシー (Functional Literacy): 社会的・経済的自立と発展の道具

次に機能的リテラシーをみていく。グレイ(Gray 1956:24)は機能的リテラシーを獲得した人間を「彼らのグループや文化の中で、通常用いられると想定される読み書きに十全に従事できる人間」としている。

機能的リテラシーの特徴は、読み書きは単なる個人の能力に留まらず、地域や社会の社会的・経済的な発展と結びつけて考えられている点にある。菊池(1995:62)によると、この点が明瞭に示されたのは1965年、テヘランで開催された識字に関する世界文相会議のために準備された論文「発展の要因としての識字」においてであるという。

成人が識字術を獲得するということは、あらゆる発展における必要かくべからざる要因である。またそれは社会的経済的な最優先事項であり、現在から将来にかけての人的資源の必要性と緊密に結びつけられなければならない。従って、機能的識字に向けてのあらゆる努力がなされるべきである。識字術は、それ自体を目標とするというよりもむしろ、単に読み書きを教えることで成り立っている基礎的読み書き訓練では為しえない、社会・経済的な、あるいは市民としての役割を身につけさせる手段であると見なされるべきである(菊池 1995:62)。

このように、機能的リテラシーの獲得は国家的な目標と見なされていたのである。児島(1996:171)によれば、1940年代から1950年代は「非識字者」の統計調査に関心が多く払われていた時代であった。この時代、指標となったのは就学年数である。グレイ (Gray 1956:25)は「3年間の学校教育を完全に修了した人と同等の読み書き能力を持っている人は機能的リテラシーを持つ」と定義している。アメリカ国勢調査は機能的リテラシーの基準を「初等教育を5年以上受けた者」として捉えている。しかしこのような修業や就学の年数をもってリテラシー獲得を推測する見解には科学的根拠がないとして後に批判を浴びることとなる。

1991年の全米識字法ではリテラシーを仕事や社会への参加に役立ち、自分の目標を達成したり、知識や潜在能力を開発したりするために必要とされるレベルの英語の読み書き能力・会話能力及び計算能力、問題解決能力と定義している(National Institute for Literacy 2006)。雇用や社会参加に結びつくかなり高いレベルに設定されている。

ユネスコ(UNESCO 2002)によれば、機能的リテラシーとは「全ての青少年と成人にとって、生活の中で直面する様々な問題に立ち向かうことができるようにするための基本的な生活能力の獲得に不可欠なもの」である。文字を単に記憶し、読み書きできるかどうかに留まらず、生活場面で実際に利用可能かどうか問われている。1人1人が、機能的リテラシーをもち、社会・経済システムへ参加することが求められる。機能的リテラシーの背景には、それを獲得することにより個人としては十全に社会参加し、正当な雇用を得ると同時に、その個人が所属する社会や国家も経済的に発展できるという前提がある。この文脈ではリテラシーは国家にとって経済発展の道具であり、国家によるプロジェ

クトとして機能的リテラシーの向上が図られることになる。

### (3) 機能的リテラシー向上の取り組みと限界

機能的リテラシーを高めることが、経済的な発展の条件と見なされていることをみてきた。この立場では、貧困から脱出するには全ての青少年と成人が機能的リテラシーを獲得することが不可欠である。機能的識字率 100%が、究極的な目標となる。そこで、識字率の向上の取り組みをみていこう。

国際識字年推進中央実行委員会(1991)は、我が国にも十分な学校教育を受けることができなかった被差別部落、在日韓国・朝鮮人などの識字問題が存在することを指摘する。1982 年大阪部落実態調査推進委員会が行った大阪の部落実態調査によると、被差別部落における不就学率は全国の 25 倍にあたる 7.4%であり、全く文字の読み書きができない者は 3.1%、かなり生活に不自由を感じる程度の読み書きしかできない者も 8.2%である。非識字者は生活上の不都合だけでなく就業においても長時間・低賃金・重労働など過酷な環境に置かれているという。内山(1991)が指摘するように、我が国においても識字は解決済みの問題ではない。

世界的にみると、15 歳以上の 27%が非識字であり、このうち先進工業国の非識字は 4.4%であるのに対して、第三世界のそれは 35%であったという。小沢(1991)によれば工業国は原料国から得た富によって教育への投資を行うことができるのに対して、原料国は富を工業国により収奪されることにより識字を高めることができず、「工業国は識字国に、原料国は非識字国へ」という傾向が進んでいるという。

国連は非識字による差別や抑圧から人びとを解放するために、政府や民間団体による識字の促進のための仕組みを作ることを提唱した。国連は 1990 年を「国際識字年」とし、タイ・ジイエムテイエンにおける The World Conference on Education for All 1990 において The World Declaration on Education for All(全ての人に教育を世界宣言)を採択している (UNESCO 1990)。

1948 年に採択された世界人権宣言第 26 条には「すべての人は、教育を受ける権利がある」と明記されている。この規定にも関わらず、非識字の成人は全世界で 9 億 6000 万人にも上る。「全ての人に教育を世界宣言」は、こうした状況を踏まえ教育を受ける機会の普遍化、実際の生活に役立つ学習の重視などを謳ったものであった。

ユネスコは 2000 年にアジア太平洋 20 カ国の識字状況を調査しているが(ユネスコ・アジア文化センター 2003)、それによれば識字率が高いほど国民 1 人当たりの収入、農業生産性、平均寿命が高い傾向にあった。成人の識字率が高いほど小学校高学年まで在学する児童の割合が高く、女性の識字率が高いほど女性の就学率が高い傾向もみられている。

山口(1991)はアジア諸国における実情をまとめている。この中で世界の非識字人口の大半を占める国としてあげられている中国、インド、パキスタンをみていく。

中国では識字が経済建設に重要な意味を持つことを理解させ、科学教育との連携、農村地域での学校を利用した夜間学校の開設、退職教員や公務員を活用した識字支援体制作りなどの努力が行われて

いる。アジア太平洋識字データベースによれば 2000 年の識字率は 85.2%であるというから、かなり向上したとみることができる。中国は前述の通りセンサスを行うなどして識字率向上に取り組んでおり、そうした努力が実を結びつつあるのだろう。

インドにおいては、農村地域や、女性、カースト下層階級の人々、辺境民族の人々をどう取り込むかが問題である。山口は重要なポイントに学習の動機付けを挙げている。インドにおける識字の目的には貧困からの脱却だけではなく、識字により自信をもたせることであるという。インドの 2000 年の試算による識字率は 57.2%に留まっている。

パキスタンでは、何らかの言語で新聞が読め、簡単な手紙が書けるレベルでの識字率は国全体では 26%であるが、農村に限れば 8%であり、地域の格差がある。都市部・高収入・男性の識字率は高く、農村部・低収入・女性は低い。パキスタンの低い識字率の原因としては、初等教育システムの不備、貧困、社会の教育に対する態度や優先順位の低さがあるという。貧困によって教育に重点を置く余裕がなく、教育が充実しない。このために貧困が拡大するという再生産の傾向がある。2000 年の試算による識字率は向上したとはいえ 43.2%に留まっている。

インド、バングラディシュ、パキスタンなどでは、識字率は向上しているが、非識字者の絶対数は増加している(UNESCO2000:38)。非識字者の絶対数は、インドで 2 億 2100 万人から 2 億 8900 万人へ、バングラディシュで 2800 万人から 4900 万人へ、パキスタンで 2800 万人から 4900 万人といった具合に増えている。人口増加に対して識字教育が追いついていないのである。教育システムの整備がなされなかったら、それ以上の非識字者が生みだされていたはずであるから、UNESCO を初めとする諸国の功績は大きいし、我が国もその一翼を担っている(例えば国際協力事業団 2002)。しかし、ある種の限界がそこに存在することも認めざるを得ないのである。

#### (4) 道具的次元のリテラシーの批判的検討

児島(1996)によれば、1950 年代に展開されたユネスコが支援する機能的リテラシー運動は、はかばかしい成果を上げることができなかったが、この理由の一つは成人の非識字者に対するリテラシー教育が初等教育の延長として行われたことであるという。一方、後述するフレイレの批判的リテラシーの実践では、学ぶ者の生活から出発し、成果を上げたといわれている。この違いは、前節でも述べてきたように、人を自分の外側に存在するリテラシーを受容する受動的な存在とみるか、それとも主体的にメディアに働きかけ、メディアとの関係を作り上げていく存在とみるかの違いに由来するのではないか。

佐藤学(2003:4)は読み書き能力を道具とする見方、すなわちジルーのいう「道具的イデオロギー」によるアプローチを批判的に検討している。「道具的イデオロギー」は 1910 年代の産業主義に呼応して登場した社会的効率主義に起源を持ち、行動主義の学習理論によって支えられてきた。佐藤学によれば「道具的イデオロギー」では、知識やその知識を活用する技能は、学習者や学習者の経験の外部に道具のように客観的に存在する。「道具的イデオロギー」のリテラシー教育は、産業社会におけるアセ

ンブリライン（大工場の流れ作業）をモデルとし、行動主義心理学によって「刺激」、「反応」、「強化」の学習理論に定式化された。このような機械的な練習が知識習得には役立たないことは既に明らかになっているにもかかわらず、ポスト産業主義社会を迎え新しいリテラシーを必要としている今日においても、「道具的イデオロギー」のリテラシーは支配的な影響を持続しているという。

読み書き能力の習得には多大な時間と労力が必要である。大勢の学習者に読み書き能力を教えるのに、1人の教師が大勢の子どもに黒板とチョークを使って同じ内容を同時に教える学校の一斉指導型は効率がよい。一斉指導が問題を抱えながらも主流であるのはこのためである。アメリカの1970年代末における「Back to Basic」や我が国の学力低下問題でも「読み書き計算」の基礎技能の獲得に目が向けられてきた。

リテラシーは「学習者や学習者の経験の外部に道具のように客観的に存在(佐藤学 2003:4)」すると見なす立場に立てば学習者は白紙となる。教える側は、白紙に書き込むように教え込むことができる。フレイレ(Freire 1970)の言い方を借りるならば子どもは情報を満たす容器として扱われる。学習者の状況や文脈に関係なくリテラシーを注入できることになる。

こういったいわゆる暗記や訓練を、筆者は否定するものではない。道具的次元のリテラシーはリテラシーの基盤をなすし、この次元のリテラシーがなければ、続く相互作用的次元のリテラシーも批判的次元のリテラシーも成り立ち得ないと考えている。そして筆者はその習得に反復練習が有効なことも認めている。例えば藤原正彦(2006)は「国語教育絶対論」を唱えている。国語は全ての知的活動の基礎であり「一に国語、二に国語、三、四がなくて五に算数」の教育が必要であるという。特に感受性が高く記憶にも優れた初等教育段階で漢字を徹底的に暗記させる必要があり、「退屈な暗記に対する批判力が育っていないこの時期を逃さず、たたき込まなければならない。強制でいっこうに構わない(藤原正彦 2006:17)」という。実際、学力低下を克服している学校は、こうした訓練をきめ細かく行っている（例えば刈谷ら 2002）。

読み・書き・計算の反復練習は近世日本の教育では伝統的な手法であり、素読（今でいう朗読）が主たる教育方法であった。素読のテキストは、藩士の子弟に儒教の倫理を徹底させることを目的とした藩校にあっては四書五経であり、初等教育段階を目的とした寺子屋にあっては往来物であった。朗読と暗唱の教育効果を提唱している斉藤孝（2002）は、論語を含め、宮沢賢治や石川啄木、小林一茶、清少納言など古今の名文を朗読・暗唱することを薦めている。

こういった手法が、初等教育段階の児童に対して行われるならよい。藤原正彦がいうように、機械的反復が可能な時期はある。しかし子どもに対して行われるような教育方法が成人に対して行われるとしたらどうであろう。技術や知識はその用いられる文脈や、使い手と切り離しては学ぶことができない。

全ての社会で人が主体的にメディアに働きかけ、メディアとの関係を作り上げていくような関係が構築できるかという問題がある。リテラシーは社会との関係で考えなくてはならないが、経済発展による貧困からの脱出は差し迫った課題である。こちらからのパワーは強力で圧倒的なのである。「工業

国は識字国に、原料国は非識字国へ」という格差が拡大されることは望ましくないし、非識字が親から子へと再生産されることは見過ごせない。機能的リテラシーの獲得と社会の発展は誰しも願うところである。これは非識字国に限らない。コンピュータ・リテラシーの獲得が叫ばれる背景には、コンピュータが使えなければ職にも就けないという事情もあるのだ。

筆者が危惧するのは、こうした強い要請が人をフレイレのいう「学習者は情報を入れる容器」とみる見方を黙認してしまう事態である。経済発展や貧困からの脱出への圧倒的なパワーにかき消されることなく「人はメディアとの関係を主体的に構築する存在なのではないか」という問いをもつことが必要と考える。

### 1.2.2 認知主体とテキストの相互作用としてのリテラシー：主体的な意味の構成と認知構造

#### (1) 主体とテキストの相互作用：構成主義的なリテラシー

「知識は外的に客観的・中立的に存在する」という客観主義の立場に対して、「知識は受動的に伝達されるのではなく、主体によって構成される」という立場が構成主義(Constructivism)である(菅井2000:224-225)。背景にあるのはピアジェの認知・発達理論である。ピアジェは人間の心の能動性を強調する。ピアジェは、誰が読み取っても同じ客観的な知識というものが外側にあって、人はそれをそのまま写し取るとは考えなかった。ピアジェによれば意味は受け手である人間(認知主体)と環境(客体)の相互作用によって構成される。受け手は白紙ではなく認知構造(知識構造)をもっている。認知主体は自らの認知構造を環境に押しあて、環境を変化させても取り込もうとする能動的活動を行う(同化)。そうして環境からの反作用を受けて、認知主体側の内的な認知構造も変化していく(調整)。こうした同化と調整を繰り返して認知構造も変化する。ピアジェはこれを発達とみなすというのである。

ヒーベルト(Hiebert 1991:1)は「意味はテキストと読み手の相互作用によって作り出される」という構成主義に立つリテラシーを次のように説明する。

新しいリテラシーやリテラシー獲得の方法が現れている。この新しい展望は古いアイディアに新しい名前を冠したものではない。テキスト駆動(text-driven definition)のリテラシーの定義から、テキストの活動的な変容(active transformation of texts)としてのリテラシーの見方へのシフトである。この新しい見方からすれば、意味はテキストの中に内在するわけではない。意味はテキストと読み手の相互作用によって作り出されるものとなる(Hiebert1991:1)。

テキスト駆動型とは、従来型の書き手の意図を読み取るリテラシーである。意味はテキストの中にあり、やり方が正しければ、誰が読み取っても書き手の意図した通りに読み手の中に再生される。こ

ここでは受け手の認知構造が入り込む余地はない。読み手はリテラシーという道具を使ってテキストの内容を読み取るのみである。

構成主義的なリテラシー観に立つとすると、そうはならない。読み手は認知主体として予め自らの認知構造をもち、それと対応させながらテキストを読もうとする。読み手がテキストと相互交渉を行って、意味を作り出していく。書き手の意図はあるが、どう読み取るかは読み手によって幾通りにもなる。読みは、こういった相互作用的な側面を持つことになる。

ここで、受け手（認知主体）とテキスト（客体）の2つの視点から考えてみたい。

まず、受け手である。もはや受け手は「白紙」ではなく、認知構造をもった認知主体と見なされる。認知構造は客体との相互作用により変化する。この変化をピアジェは発達と呼ぶ。では受け手はいかなる発達をたどっているのであろうか。そのことについてどのような研究が蓄積されているのだろうか。この点については、次節において検討する。

次に、テキストである。今日、人間を取り巻く情報は様々である。通俗的で、泡沫的に消え去っていく情報や知識もあれば、連綿と古典として受け継がれているものもある。相互作用の次元のリテラシーにおいてテキストと呼べるのは後者であろう。佐藤学(2003)によれば、テキストと読み手の相互作用が問題となるような場合、文学作品などの文化的な価値が高いものが対象とされてきた。リベラル・アーツと呼ばれる高度な教養である。この点について、次に佐藤学の見解をみていく。

## (2) 教養としてのリテラシー：リベラル・アーツとの相互作用

佐藤学(2003)は、このような知識や技能を相互作用の所産と見なす典型をリベラル・アーツの教育の伝統にみることができると指摘する。

佐藤学によれば、リテラシーの本義は読書による高度で優雅な教養を意味し、リベラル・アーツ教育なのであり、読み書き能力は教育用語として後で付け加えられたものであるという。佐藤学は次のように指摘する。

リベラル・アーツの伝統においてリテラシーの教育は教養教育の中核であり、自立的な個人を育てる自由主義教育の基礎として位置づけられている。この伝統は、人文科学(humanities)を中心とする教養教育によって個人を自由人として解放(liberate)するという理念に支えられ、欧米における教養教育の伝統を形成してきた。『相互作用イデオロギー』としてのリテラシー教育は、この伝統を具体化したリテラシー教育の様式と理論を示している。この系譜において、知識や技能はその意味のネットワークによって歴史的伝統に根ざしており、その学習は学習者と文化財の相互作用によって学習者が主体的に意味を構成する活動として性格づけられている。このイデオロギーによるリテラシーの教育は、歴史的伝統を継承するヒューマニズム(人文主義)の世界への参加であり、テキストを媒介とする文化的な意味の構成であり、自由社会の主体形成そのものである。そして、リベラル・アーツの伝統にたつ『相互作用イデオロギー』の



リテラシー教育は、ピアジェを代表とする認知発達の心理学によって基礎づけられてきた(佐藤学 2003:4-5)。

リベラル・アーツは言語に関わる3科目(文学、修辞学、弁証法)と数学に関わる4科目(算術、幾何、天文学、音楽)からなり、ギリシア・ローマ時代における自由人に必要とされる全面的教養である。Freedom と Liberty はいずれも「自由」と訳されるが、Free は束縛や拘束がない状態を意味し、Liberty は選択や行動、発言などの権利を保障された状態を指す。Liberate は後者の意味となる。

リベラル・アーツの起源はプラトンの『国家』に遡るとされる。プラトンは哲学の予備学として文学と幾何学の学習が必要であると説いている。文学、修辞学、弁証法、算術、幾何、天文学、音楽の全ての上に哲学が位置し、哲学は更に神学の予備学とされる。

教養教育による解放によって、人は自立的な個人となる。このとき選ばれるテキストは歴史的伝統に根ざした文化財であり、歴史的伝統を継承する文学作品や詩であるという。道具的イデオロギーのリテラシーでは、読み書きを機械的に白紙に書き込むように訓練される。相互作用イデオロギーにおいては、学習者自身がテキストと相互作用し、その意味を構成していくことになる。

他方、リベラル・アーツはキリスト教の理念に基づいていることも明らかである。キリスト教の世界における歴史的伝統や文化と密接に結びついている。このためリベラル・アーツの伝統による教育は文化的保守主義に傾斜する傾向にある。その典型として、佐藤学(2003:5)は1980年代以降の「文化リテラシー(Cultural literacy)」を挙げている。

### (3) 文化リテラシー(Cultural literacy)：アメリカ人として必須の教養

「文化リテラシー(Cultural literacy)」の背景には「優れた教育に関する全国審議会(National Commission on Excellence in Education)」による報告書「危機に立つ国家」が指摘するアメリカのハイスクールにおける深刻な学力低下があったという。この報告書では、アメリカの教育に「卓越(excellence)」を取り戻す必要性が提起された(橋爪 1984:21-83)。

こういった流れの中で注目を集めたのが1987年アメリカで出版されたブルーム(Bloom 1987)の「アメリカン・マインドの終焉」と、ハーシュ(Hirsh 1987)の「文化リテラシー」であったという(岩槻 2006:3)。ブルームはこれの中でアメリカ学生の知的水準の低下を食い止めるために一般教養教育カリキュラムの中心に古典の講読を位置づけるべきと主張した。

ハーシュ(Hirsh 1987)の批判は、学校がアメリカ社会における常識を教えるという当たり前のことを怠り、教えるべき内容を未確定のまま放置した結果、子どもたちが勝手気ままに学習内容を選択してきたことに向けられた。ハーシュは文学や歴史、科学に関する5000の単語を、全てのアメリカ人が知るべき共通教養としてリストアップしている。

これらがアメリカにおいて受け入れられた理由として、上地(2003)は教育の「卓越」の回復によるアメリカ経済の国際的競争力の回復だけでなく、多民族国家であるアメリカ社会の統合という課題

の克服という側面を挙げている。ハーシュの作成したリストは WASP( White Anglo Saxon Protestant アングロサクソン系の白人で宗教的にはプロテスタント) においては常識かも知れないが、他の民族にとっては常識ではない、というのである。

ハーシュ自身はこのリストはマイノリティのためのものでもあると考えている。ハーシュは文化リテラシーを「社会的に不利な状況に置かれた子どもたちに成功の機会を与える唯一確実な手段であり、そのような子どもたちが親と同様な不遇な生活条件と決別するための唯一の手段(Hirsh1987:9)」と考えている。「文化リテラシー」とは単に有益な職業生活の機会を得るためばかりでなく、何よりも国家の一員として、責任ある市民生活を送るための基礎資格であると見なすわけである。マイノリティにとってみれば、自らの文化のアイデンティティを捨てる形で文化リテラシーを獲得することになる。リテラシーこそ民族の独立を支えるという歴史からみれば(例えば黄 1991)、これは簡単なことではない。

#### (4) 相互作用的次元のリテラシーの批判的検討

客観主義に基づく道具的次元のリテラシーにおいては、知識は人の外側に客観的に存在し、人はそれを受動的に受容するものとされていた。これに対して構成主義に基づく相互作用次元のリテラシーにおいて知識は、人間(認知主体)とテキスト(客体)の相互作用によって構成される。学習者は白紙ではなく、固有の認知構造をもち、それぞれ違ったように意味や知識を構成する。この構造は、社会的な文脈やそれまでの経験、学習によって作り出されているはずである。この理論においてはじめて人は主体的に意味を構成する存在として認められることになる。

ここで確認したいのは、こうした営みが個人の中で完結するのではないということである。これまでみてきたように、相互作用リテラシーにおけるテキストは文化的価値が高い古典や文学作品とされる。このこと自体はよく納得できる。例えば斉藤孝(2002:51)は「幅広い読書による教養が物事を相対化し批判的にみるために必要」であると指摘している。このとき読書の対象となっているのは高尚文学につながる文庫や、知識体系の入り口となり得る新書である。これまで述べてきたように、リテラシーは社会との関係で考える必要があるのだが、相互作用リテラシーにおいてはこの関係がさらに強固なものとならざるを得ないと考えられる。

具体的には、個人のレベルと社会のレベルが考えられよう。個人のレベルでは、幅広い読書による教養にアプローチできるような環境にあるかどうかの問題である。一方に家庭に文学全集が備えられており、家族がそれを読んだり議論したりするような家庭を考えてみよう。もう一方では、新聞さえも購読しない家庭もあるはずだ。このいずれで育つかによって認知構造は決定的に異なってくる。

さらに、どのようなテキストが古典として読まれているかという社会のレベルがある。ハーシュの文化リテラシーで考える。5000の単語のリストは1980年代アメリカのものであって、人類普遍のリストではない。リテラシーが普遍的に存在するということはなく、社会的な文脈によって多様に存在すると考えられるのだが、特定の文化に傾倒するということは、その他の文化を否定する可能性を内

包する。佐藤学(2003:6)は「リベラル・アーツの伝統による共通教育としてのリテラシーが、保守主義やエリート主義から脱却する必要がある」と指摘している。認知構造を形成するためにテキストとの相互作用は必要だが、特定の文化やエリート主義に陥ることがないように自らの位置を確認し相対化するための羅針盤が必要なのだ。その具体的な姿を、次に述べる批判的リテラシーにみていく。

### 1.2.3 批判的次元のリテラシー

#### (1) 意識化による批判的リテラシー

批判的リテラシーで最初に挙げられるのはフレイレ (Freire 1970) である。フレイレによれば「新聞が読める」、「音読できる」、「読んで内容が理解できる」というのは受け身の機能である。この段階がなければ先に進めないが、そこに留まっていたてはならない。書かれていないことがわかること、それをある特定の観点からまとめることができることが必要であり、それが批判的リテラシー (Critical literacy) であるという。

フレイレが学習者を空の容器と見なす教育を批判したことは前にも述べた。フレイレは知識が受け手の外部に客観的に存在し、それを機械的に暗記する教育を「預金型教育」と呼び批判する。

一方的な語りかけは、生徒を語りかけられる内容の機械的な暗記者にする。更に悪いことに、かれらはそれによって容器、つまり教師によって満たされるべき入れ物に変えられてしまう。教育はこうして、預金行為となる。そこでは、生徒が金庫で教師が預金者である。教師は交流の代わりにコミュニケを発し、預金する。生徒はそれを辛抱強く受け入れ、暗記し、復唱する。銀行型教育概念にあつては、知識は、自分を物知りと考える人々が、何も知っていないと考える人々に授ける贈り物である。他者を絶対的無知としてみなす抑圧イデオロギーの特徴である (Freire 1970:67)。

フレイレの識字の特徴は「意識化」にあると言われる。意識化とは学習者が直面し、葛藤している具体的場面に意図的に働きかけ、対話を通して、今自分が置かれている状況や世の中を読むのである。菊池は意識化を次のようにいう。

例えば私達が日本語で読み書きを学ぶ場合、想定された難易度という尺度で便宜的に決められたカリキュラムに沿って、学ばべき文字を機械的に与えられ、また機械的に覚えるのである。そこでは、意識化の過程は重視されない。なぜリテラシーが必要なのか、なぜ今までリテラシーがない状況に置かれてきたのか、文字を知らないで生きるとはどういうことか、リテラシーを持つ・持たないでなぜ優劣があるか。こういった点を意識するようになる (菊池 1995:50)。

フレイレはリテラシーを学ぶとき、その人の生活から切り離して教えるということはしなかった。フレイレは「テキストを読む行為は世界を読む行為に他ならない。歴史的にみても、人は言葉を読んだ後に世界を読んだのではない。まず世界を変革し、次に世界を表象し、そして言葉を創造したのである。リテラシーの教育は言葉を読み書きする前に世界を読む行為の包括的な理解から出発するべき(佐藤学 2003:7)」と考えたのである。

彼の特徴的なリテラシー実践は生活に密着した場面から対話によって導き出された生成語に基づいて展開される。例えば家、というとき家賃が高いとか借家に住んでいるとか一生懸命働いても家を借りることができないということを対話によって導いた後で、家という記号を単なる記号ではなく、自分の生き方に重ねて知ることになる。フレイレの考える識字は「単なることばの読み書きを覚えることではなくて、自分の生きる世界を知る(菊池 1995:51)」ことを意味する。

## (2) 文化資本と批判的リテラシー

ここで、ハーシュの文化リテラシーに話を戻す。ハーシュに対して批判を加えたのがジルー(Giroux 1987:7)である。ジルーは、アメリカで用いられるリテラシーという言葉は、経済的利益と結びついた機能的リテラシーとしてか、社会の統合という名目のマイノリティ支配のための文化リテラシーとしてしか用いられていないと指摘する。このような状況で、リテラシーは「支配的で抑圧的な社会構造を生み出し、維持し、正当化するための積極的な役割を果たしており、不平等な社会において特権的な立場にある集団の利益を代表(上地 2003:37)」することになってしまう。ジルーはいかなるリテラシーも政治的に中立なものもあり得ず、学校教育それ自体も政治的に中立ではないという批判的リテラシーを展開する(Giroux 2001)。

ジルーにおいては「文化資本」がリテラシーであることは前にも述べた。彼の基礎とする理論はブルデューによるものである。ブルデューは、子どもが生まれついた家庭環境、保護者の考え方によって教育水準に格差が生じ、親が高学歴であればあるほど、子どももますます高学歴になるといった具合に、親の文化資本が子どもに「再生産」されることを明らかにしている(Bourdieu 1979a, 1979b, Bourdieu & Passeron 1970)。

ジルーにとって学校教育は、「知識を詰め込むことによって社会的に有利な地位を獲得する場ではなく、文化資本をめぐる競合や逃走や抵抗によって生徒たちに社会的な状況を変革させるための力を獲得」させる場である(早川 1994:155-156)。ジルーはそういった状況を生徒自身が把握し、生徒に社会を変革しようとするパワーを獲得させることの必要性を指摘している。

## (3) 継承される批判的リテラシー

こういった批判的リテラシーを継承しているのがランクシアやジーら(Lankshear, Gee, Knobel & Searle 1997, Lankshear & Knobel 2003)である。ランクシアによれば、いかなる教育も中立であり得ず、政治的な営みである。

社会言語学者であるジー(Gee 1996)は、リテラシーを「ディスコース(Discourse)論」によって位置づけようとしている。ディスコースとは、「社会集団の構成員としての役割を示し得るような言語、考え方、感じ方などの在り方」であり、ディスコース内のメンバーが「どのようなときにいかに行動するか」を規定するものである。ディスコースは複数、同時並行的に存在する。日本人のディスコース、男性のディスコース、職業のディスコースといった具合である。それぞれのディスコースで「こうあるべきである」という在り方が複数存在し、競合する。このように複数のディスコースの競合を予め認め、特定のディスコースに偏らない点がジーのディスコース論の特徴である。

ディスコースは一次的ディスコース（家族など第一次的社会化の過程で習得するディスコース）と二次的ディスコース（より公的な場で必要なディスコースで、学校や職場など）があり、リテラシーは二次的ディスコースであるという。

ディスコースの獲得について、ジーは「習得(acquisition)」と「学習(learning)」を分けて考えている。「習得」とは、公式の教授過程を踏まず、ある社会集団内の実践の試行錯誤によって無意識のうちに何かを獲得する過程である。「学習」は教授を通して得られる知識を必要とする。学習が必要になるのは、複数のディスコースが存在し、いずれのディスコースをとるべきかが問題となった時である。ジーによると、この問題を解決するにはメタ知識が必要になる。「習得は学習に先行」し、すでにある種のディスコースを獲得している人々との接触を通して獲得される。

ジーは「批判的リテラシーとは、複数のディスコースを比較対照し、競合するディスコースの枠組みを分析し、新たな枠組みを再構成すること(Lankshear,Gee,Knobel & Searle1997:13)」であると述べる。このように、批判的リテラシーは一つの枠組みに固定的にこだわることをせず、自らの枠組みを問い、作り替えるようなリテラシーであるといえる。このような批判的リテラシーの枠組みは、特定の文化やエリート主義に陥ることがないように自らの位置を確認し相対化するための羅針盤としての役割を果たすだろう。

#### (4) 批判的リテラシーの批判的検討

これまで問うてきたことは、リテラシーが普遍的なものとして存在するということではなく、社会的な文脈によって多様に存在するのではないかということ、人は自分の外側に存在するリテラシーを受容し続ける受動的な存在ではなく主体的にメディアに働きかけメディアとの関係を作り上げていく存在と考えられないだろうか、ということである。

相互作用的次元のリテラシーでは、人は主体的にメディアに働きかけ、メディアとの関係を作り上げていく存在といえる。これは第2の問いと対応している。その一方で、知識の構成にとって不可欠な固有の認知構造は、それまでの学習や経験、環境といった社会的な要因によって規定されと考えられるだろう。これは第1の問いと対応している。

ジルーのリテラシー教育の次元では、道具的次元、相互作用次元、批判的次元が明瞭に分けられているように見える。筆者は、これらは独立しているのではなく相互に関連しているように捉えてみ

たい。つまり、いかなる認知構造が形成されるかは社会や文化によって異なるものであるから、それを相対化できる視点が必要であり、批判的リテラシーがその機能を果たすと考えたい。

批判的リテラシーについては分からない点も多い。例えばジューのディスコース論においては、「複数のディスコースを比較対照し、競合するディスコースの枠組みを分析し、新たな枠組みを再構成すること」が可能とされている。ここでいう競合とは、どの程度までなのか。異なる文化や社会のディスコースを比較対照するためには、両方の文化や社会について知る必要がある。この場合、それほど深い知識や経験を得ることは難しいだろうから、表面的な知識による枠組みの再構成が起きることになるのではないか。こう考えると、同じ社会での異なる立場という程度の競合においてのみ、それぞれの枠組みの分析や新たな再構成が可能になるのではないだろうか。

さらに、ジュー自身がアメリカにおいてはリテラシーといえば機能的リテラシーか文化リテラシーであり、批判的リテラシーは主流となり得ていないことを認めている。

このような点はあるが、批判的リテラシーは、多様なリテラシーの間で自らの位置を確認するための視点を与えてくれる。相互作用的次元のリテラシーは批判的次元のリテラシーを伴うものでなければならない。このようにみてくると、3つの次元のリテラシーが複合的に機能することが考えられる。

### 1.2.4 3つの次元のリテラシーをどう捉えるか

#### (1) 批判的で反省的な思考力とコミュニケーション能力としてのリテラシー

これまで、リテラシー概念について検討を加えてきた。リテラシーを手がかりとしてメディア・リテラシーを考えていくために、ここでリテラシーについての現段階の定義をまとめておく必要がある。

社会的な文脈によって多様にリテラシー概念が存在する。これはリテラシーの定義ができないということは意味しない。前述した通りリテラシーという語には社会的要求と個人の能力の相互作用としての意味がある(Hodges 1999)。だとすれば、多様なリテラシー概念が存在するという認識の上で、今自分が身を置いている社会の要求を考慮してリテラシーを定義することができるはずである。これから求められるリテラシーについて佐藤学(2003:8)は次のように述べている。

ポスト産業主義社会に要請されるリテラシー教育はどのようなものか、その全容は定かではないが、それがもはや読み書きの基礎技能の教育や人文科学の古典を原型とするリベラル・アーツの教育ではないことは確かである。ポスト産業主義の社会のリテラシーは、高度化し複雑化し流動化する知識社会における基礎教養の教育であり、批判的で反省的な思考力とコミュニケーション能力の教育として再定義されるだろう(佐藤学 2003:8)。

佐藤学は、リテラシーが「批判的で反省的な思考力とコミュニケーション能力」として再定義されるべきであると指摘している。佐藤学は読み書きの基礎技能以上に、批判的な思考力とコミュニケー

ション能力が重要になると述べ、その一つの方向性として OECD のキー・コンピテンシーを挙げている。そこで、キー・コンピテンシーを手がかりとして「批判的な思考力とコミュニケーション能力」としてのリテラシーを考えていくことにしよう。

## (2) キー・コンピテンシーとリテラシー

今後、具体的にいかなるリテラシーが求められるのか。OECD が国際標準の学力をめざして策定しているキー・コンピテンシー(人の根源的な特性)は、その最先端をいくものとして考えられる(Rychen& Salganik 2003)。これと関連する国際的な学力調査の結果は我が国でも注目されている(国立教育政策研究所 2000,2003)。

このプロジェクトは人生の成功と正常に機能する社会のためにどんなコンピテンシーが必要かを検討したものである。学習への意欲や関心から行動や行為に至るまでの広く深い能力観といってもよいだろう。企業においては、仕事ができる人とできない人の差異を調べて、実力のある人の特性をコンピテンシーと呼びはじめている。高い業績を持つ人を見ると、旧来の学問的テストや学校の成績、資格とはあまり関係がなく、異なる文化の人と良好な対人関係をもったり、他の人たちに前向きな期待を抱いたりするなどの行動特性が見られたという。

このプロジェクトでは 「相互作用的に道具を用いる」、「自律的に活動する」、「異質な集団で交流する」の3つの広域カテゴリーを設定し、その中でいろいろな課題領域で生徒が問題に関わり、解決、解釈する際の、効果的な分析、理由付け、伝達能力に関係する能力としての新しいリテラシー概念を導入している。例えばキー・コンピテンシーの中の「社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力」においては、次のリテラシーが挙げられている。

読解リテラシー：様々な状況において、話したり書いたりする言語のスキルやコンピュータまたは図表を用いるといったスキルを有効に利用する力

数学的リテラシー：数学的なスキル等を効果的に活用する力

科学的リテラシー：情報それ自体の本質について、その技術的なよりどころや社会的・文化的な文脈などを考慮して、批判的に深く考えることができる力。

これをみていくと、佐藤学のいう「批判的で反省的な思考力とコミュニケーション能力」の目指すところが見えてくる。まず読解リテラシーは識字術や機能的リテラシーを基盤としながら、コンピュータなど新しいメディアを活用できる操作のスキルを身につけることをその範囲にしている。科学的リテラシーでは、情報それ自体の本質を見抜くことを重視する。そのための道具立てとして、情報を伝える技術、社会的・文化的な文脈についての知識、批判的思考が挙げられている。多様なメディアから様々な情報が提供されている現代社会において、メディアを使いこなし、情報を批判的に捉えることが必要である。こういったリテラシーは、本研究のテーマであるメディア・リテラシーに近い部

分を射程に入れている。

キー・コンピテンシーは、ポスト産業社会の新しいリテラシーの方向を指し示している。読解リテラシーや科学リテラシーが目指す新しいリテラシーの方向が、メディア・リテラシーに近いことをみてきた。

OECD の報告書にある「相互作用できる能力に関するキー・コンピテンシーの特徴についての経験的証拠」を手がかりに、さらに検討していこう。報告書には次のような点が挙げられている(OECD 2003, 2005)。

言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる能力：様々な状況において話して書くといった言語スキルや、コンピュータまたは図表を用いるといった数学的なスキルを有効に利用する能力。社会や職場でよりよく生き、他の人々との効果的な対話に参加するための必須の道具。PISA テストでは読解力(Reading literacy)、数学リテラシー(Mathematical literacy)が関係する。

知識や情報を相互作用的に用いる能力：情報そのものの性質、その技術的基盤や社会的、文化的、思想的な背景と影響についてよく考える能力。知識と情報を相互作用的に用いるために具体的に次のような事が求められる。

- 何が分かっていないかを知り、決定する。
- 適切な情報源を特定し、位置づけ、アクセスする（サイバースペースでの知識と情報の収集を含む）。
- 情報源に加えてその情報の質、適切さ、価値を評価する。
- 知識と情報を整理する。

技術を相互作用的に用いる能力：日々新しい技術が生み出されている中で、それらを単にスキルとして使えるようになるだけではなく、利用者が技術の性質を理解して、その潜在的な可能性について考える必要がある。技術的な道具に眠る可能性を自分たちの実践に組み込んでいくことが必要である。

この見解は読解リテラシー、科学リテラシーより踏み込んでいる。「言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる能力」では、相互作用的に用いるという点が強調されている。ここでの相互作用は人間とテキストだけではなく、人間と人間の相互作用も含まれている。「知識や情報を相互作用的に用いる能力」では、情報の収集、整理、評価、再構成という一連の流れにおいて、メディアの技術的基盤や文化・思想的な知識がいかに必要であるかを説いている。「技術を相互作用的に用いる能力」で



は、新しい技術を単に受容するだけではなく、潜在的な可能性を考える必要性を説いている。

これらが単なる技術だけではないことは明らかである。キー・コンピテンシーに「自律的に活動する」という領域があることからわかるように、人間の主体的な情報や技術への関わりが、これらの技術の背景にあるからである。佐藤学のいう「批判的で反省的な思考力とコミュニケーション能力」としての新しいリテラシーは、多様なメディアやテキスト、人々への積極的な関与によって実現するものといっていよう。

佐藤学自身が述べているように、「批判的で反省的な思考力とコミュニケーション能力」としてのリテラシーの全容が把握されている訳ではない。キー・コンピテンシーはそれに近いかも知れないが、そのものではない。

### (3) 3つの次元のリテラシーとその複合的な機能

本節では、リテラシーは社会的な文脈によって多様に存在するのではないかという問いと、人間は主体的にメディアに働きかけ、メディアとの関係を作り上げていく存在ではないかという問いについてみてきた。

一つめの問いについては、理論的にはリテラシーは多様に存在すると考える批判的リテラシーも提唱されているものの、経済発展や生活向上を目指すリテラシー向上への要請があまりにも強調されていること、そのため英語やコンピュータの操作技能などのリテラシーがあたかも普遍的なリテラシーであるかのように捉えられている点を指摘した。

繰り返しになるが筆者は読み書きを含む基礎的な技能が不要になったとは思わない。佐藤学は読み書きの基礎技能がポスト産業社会のリテラシーの中心にはならないと述べているが、筆者は文字の読み書きなしにはその後のテキストとの相互作用も批判的思考もないと考える。そして文字を学ぶには相当の学習時間が必要である。ポストマン(Postman 1982)は、この長さ故に、読み書きの習得の途上にある「読み書きがまだできない人々」が子どもとして意識化されたと指摘する。映像の時代になっても読み書き能力は必要である。Education for allの活動に目を向ければ、現状では識字術としての読み書きや、社会生活を営むための機能的リテラシーでさえ、世界中の人々がその獲得を保障されているわけではない。こうした場合、社会的・経済的に貧困層に沈む可能性は高い。相互作用的次元のリテラシーと批判的次元のリテラシーを支える基盤をなすのが道具的次元のリテラシーである。

この点は2つめの問いにつながる。特定のリテラシーが強調されがちであるからこそ、人間はそういった特定のリテラシーをただ受容する存在なのか、主体的にメディアとの関係を作り上げていく存在なのかを問う必要がある。

構成主義に基づく相互作用的次元のリテラシーでは、人間は認知構造をもち、客体との主体的な相互交渉を通して自ら意味を構成する存在となる。そしてその意味の構成はそれまでの知識や経験、文化や社会によって異なるものとなる。このことはともすれば特定の文化や社会以外の価値しか認めないことにもなりかねない。自らの文化や社会を相対化し、批判的に捉えるためには批判的次元のリテ

ラシーは欠かせない。筆者は、相互作用次元のリテラシーと批判的次元のリテラシーは表裏の存在ではないかと考える。

このように、リテラシーは道具的次元・相互作用次元・批判的次元のリテラシーが支え合いつつ機能することが考えられる。このような機能が、メディアとの関わりでいかに発揮されるのか。次節では、リテラシー概念の検討をベースとしてメディア・リテラシーとその発達を検討する。

## 1.3 リテラシーの発達の研究的批判的検討：メディア・リテラシーの発達の検討に向けて

### 1.3.1 メディア・リテラシーの発達をなぜ問題とするのか

#### (1) メディア・リテラシーの3つの次元

前節では、リテラシーに関する2つの問いを立て、ジルーの道具的次元、相互作用次元、批判的次元によるリテラシー概念の枠組みからリテラシー概念を検討してきた。さらに、佐藤学がいうポスト産業社会における批判的で反省的な思考力とコミュニケーション能力としてのリテラシーの方向性を示すキー・コンピテンシーを挙げ、検討した。

本節ではこれまでのリテラシー概念の検討にメディア・リテラシーを位置づけ、なぜその発達を問題とするのかについて検討したい。

ここで本研究におけるメディア・リテラシーの定義を確認しておこう。冒頭に述べたように本研究ではメディア・リテラシーを「多様な情報メディアの特性を踏まえ、それらを情報の受信と発信に主体的に活用するとともに、情報を鵜呑みにすることなく批判的に捉えようとする態度及び能力」と捉える。そしてそのような態度や能力を身につけようとする教育活動をメディア・リテラシー教育実践と呼ぶ。

生田(2004)は、ジルーを受けてメディア・リテラシーを3つの次元で整理している。

道具的次元のリテラシー、「識字」に対応するのは、メディア操作の基礎的能力である。例えば「アプリケーションを起動し、しかるべきファイルを呼び出し、必要な加工処理を行った後、プリントアウトなりメールで添付するなどの方法で作業を完結する」という一連の手続きをよどみなく行えるかであり、メディアを操作するスキルに関わる。メディアの上を流れていく情報の内容は客観的に受け手・送り手の外の世界にあり、受け手・送り手の相互作用による意味の構成といったことは問題にならず、ツールが使えるかどうかに関心がある。

相互作用次元については、生田は大衆文化やネットワークを介した多様な文化との相互作用を強調する。書字文化によるリテラシーでは、文学など高尚文化との相互作用が主であったが、インターネットやテレビからの情報において絶対的に多いのは大衆文化であり、ブログに代表される受け手・送り手がダイナミックに入れ替わるコミュニケーションの世界である。多様な文化、多様な立場のもとで生み出された情報がディスプレイ上にまったく同等に表示され、それをいかに評価し、主体的にコミュニケーションするかが重要となる。

最後に、「再生産次元」について、生田はブルデュー流の文化資本がメディア・リテラシーの世界では変質していくのではないかという点について指摘している。文化資本による差が、高学歴の家庭に育った子弟をしてより高学歴たらしめ、自分たちの子弟にさらに高度な教養や高い学歴を与える。これがブルデューのいうところの再生産である。かつての文化資本はいわば固定的な知識の質と量の勝負であったといえる。家に高尚な文学書があるとか高尚な趣味が愛好されているといった具合に、家庭の文化階層が子どもの学習態度や学習意欲、学習に対する期待に影響を及ぼし、結果として高学歴の家庭には高学歴の子どもが再生産される傾向が指摘されてきた。

生田(2004)によれば、ネットワーク化社会においてはそのような固定的な知識は、インターネット等のネットワークや小型化したデバイスに蓄積されており、いつでも呼び出すことが可能である。固定的知識（文化資本）の価値は相対的に低下している。それよりも人と人とが交わって議論し生産される創造的知識、暗黙知が新たな文化資本であり、ネットワークをはじめとする多様なメディア環境を駆使してこのような知を創造する新たな教養としてのメディア・リテラシーを生田は強調する。

表 1-1 リテラシーの次元

	リテラシー	メディア・リテラシー
道具的次元	3 R's 識字能力	メディア操作の基礎的能力
相互作用次元	高尚文化との相互作用 Critical Literacy	大衆文化、ネットワークを介した多様な文化との相互作用
批判的次元	「文化資本」の自覚と批判的考察	構成された情報の背景や社会的意味 「文化資本」の変質

出所：生田(2004:講演スライドより作成)

## (2) リテラシーへの問いからみた3つの次元

次に、ジルー及び生田の枠組みとリテラシーへの2つの問いを手がかりとして、リテラシーとメディア・リテラシーを比較検討する。

まず、「リテラシーは社会的な文脈によって多様に存在するのではないか」という問いについて考え

る。リテラシーにおいてはアルファベットの書字文化の優位を暗黙の内に前提としているオルソン、ハヴロック、グティ、ルリア、オング、マクルーハンらと、これに反対する証拠を提出したスクリブナー、フィンガレットらの間で議論が交わされてきた。この論争はまだ続いている。

ランクシアやジーは、リテラシーとは多次的で複数存在し競合しあうという批判的リテラシーの立場であるが、同じ立場のジルー自身がアメリカではリテラシーといえば機能的リテラシーや文化リテラシーを指していると批判していることから、批判的リテラシーは主流の位置を確保しているとはいえない。このため理論的にはリテラシーは多様に複数存在すると考えられるのに、特定のリテラシー(例えば英語の読み書き)があたかも普遍的なリテラシーのように捉えられていると考えられる。特に機能的リテラシーは、社会的・経済的な発展と結びつけて考えられているために強力である。

メディア・リテラシーもこの文脈からは逃れられない。「高度情報通信社会に乗り遅れないためには情報通信技術を身につけなければならない」といったタイプの要請は強力である。実際に、情報技術を駆使することによって経済的な利益を上げ、国力を高めることや個人の生活水準を高めることは差し迫った課題である。

しかし、そういった要請のみで人はメディアを利用するわけではない。トラックトンにはトラックトンの社会的な文脈が、ヴァイ族にはヴァイ族の社会的な文脈があるように、21世紀の我が国には我が国の社会的な文脈がある。経済的な利益追求のためにメディア・リテラシーを学ぶこともあるであろうが、もう一方では現代社会を生きる人間の生き方の現れとしてメディア・リテラシーを獲得するというともあると考えたい。

このことは2つめの問いと深く関連している。そこで、人は自分の外側に存在するリテラシーを受容し続ける受動的な存在ではなく、主体的にメディアに働きかけ、メディアとの関係を作り上げていく存在ではないかという問いについてみる。

ここで鍵となるのは、構成主義である。道具的次元のリテラシーでは学習者は白紙と見なされていたのに対して、相互作用的次元のリテラシーでは学習者は認知構造を有し、意味を主体的に構成する存在と見なされている。このとき、学習者がいかなる認知構造を有しているのかによって、そこでなされる相互作用も異なったものとなる。高尚文化との相互作用が強調され、単一の文化を過度に重視しすぎる傾向があるため、ランクシアやジーがいうように複数のリテラシーの競合を認め、分析しながら新たな枠組みを作る批判的次元のリテラシーが重要になる。

メディア・リテラシーについてはどうだろうか。ここで検討したいのは「メディア・リテラシーにおける相互作用にはリテラシーにおける相互作用とは異なる側面があるか否か」である。

人間が主体的にメディアとの関係を取り結ぼうとする存在であるとすれば、多様に存在するメディアを選択し、相互作用的に意味を構成するはずである。そのとき、いかなるメディアを選択するかの決定権は人間にある。

リテラシーにおける相互作用は、前節でも述べたようにテキスト(客体)と人間(主体)の相互作用である。そこで用いられる認知構造は、テキストに関する認知構造ということになる。メディア・

リテラシーの場合、メディアの選択という行為のもつ意味が強調されるように思われる。単純な例を挙げれば、ある情報を調べるとき本で調べるのか、新聞を読むのか、テレビを見るのか、インターネットを検索するのかといった具合に多様な選択肢がある。このため、テキストに関する認知構造に基づく本来の相互作用に先立って、メディアに関する認知構造に基づく相互作用が起きている可能性がある（図 1-1）。

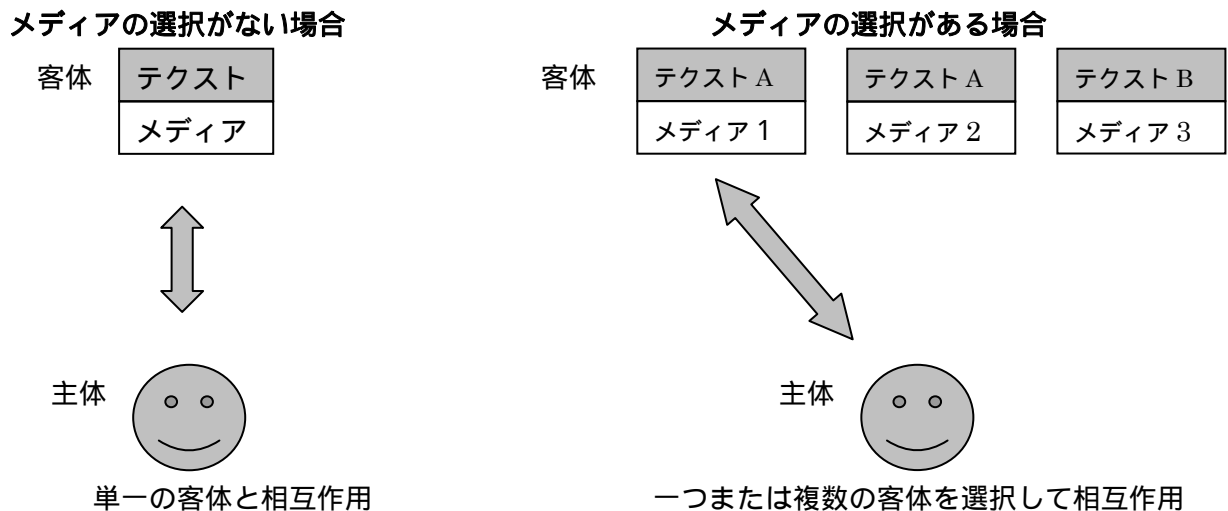


図 1-1 メディア・リテラシーにおける相互作用

考えてみれば、このようなメディアの選択は書字のリテラシーでもあり得る。同じ古典作品でも版が異なったり、翻訳が異なったりすれば内容は大きく異なる。どれを選択するかは主体である人間の判断に委ねられる。逆に、これだけ多様な情報が提供される時代であっても、ひとつのメディアにしか提供されないテキストもある（個人が発信するホームページや、公官庁のホームページに掲載される公式見解など）。この場合はメディアは選択しようがない。さらに、図 1-1 のようにメディアが異なっている（メディア 1、メディア 2 というように）、テキストは同じ（テキスト A）ということもある。印刷物をスキャンしてホームページに掲載するような場合である。このようにメディアの選択といってもその様相は多様である。このような認識のもと、図 1-1 はメディアの選択が全くない場合とメディアの選択が多様にある場合を 2 分法的に分けているのではなく、両者の間に中間的なケースが無数に存在することを前提にしている。

このように考えると、「リテラシーではメディアが書物に限られるのでメディアの選択はない」、「メディア・リテラシーでは多様なメディアが存在するのでメディアの選択が必ず行われる」とは限らない。情報メディア論からみると、メディアは身体メディア、文字メディア、活字メディア、映像メディア、電信・電波メディア、デジタル・メディア、ネットワークメディアという具合に進歩を遂げてきた（香取 2002:3-5）。身体メディアの代表格は口承である。テキストは聖書やコーランといった教典であり、人間がメディアを選択する余地はほとんどなかったと思われる。詳細は 2 章に譲るが、メデ

メディア・リテラシーが発祥したのは1930年代の連合王国であり、大衆文化としての映像（映画）と高尚文化である書字（本）の対立によるものであった。伝統的な印刷メディアの時代でも「メディアの選択」はあった。映画という新しく強力なメディアと伝統的なメディアとのアンビバレンスが、本来あった「メディアの選択」という事態を目に見える形に市ただけ、ともいえる。そう考えればリテラシーとメディア・リテラシーには本質的な違いがない。

とはいえ、現代は口承、印刷、映像、ネットワークが混在した時代を迎えており、メディアの選択を強く意識せざるを得ない状況が発生し、それがメディア・リテラシーへの関心を高めている（例えば芝崎 1999a, 1999b）。新聞しかない時代、そこにテレビが加わった時代、そしてインターネットが登場した時代において人々のメディアとの接し方は異なるものになっている（例えば白石ら 2001, 橋元ら 2001）。聖書やコーラン、シェークスピアの原典と接していた時代に比べ、インターネットでは多様化した送り手によって作り出される情報の真偽を見抜く必要性を意識せざるを得ない。

この時、いかなる認知構造が呼び出されているのだろうか。メディアの特性についての知識や、メディアに対する個人的な嗜好が考えられるが、こうした知識や感覚は多様なメディアの利用経験に基づいて培われると筆者は考える。図 1-1 におけるメディアの選択では、主体は単一のメディアを選択する場合もあるが、複数のメディアを選択して比較検討することも可能である。こうした結果得られる認知構造は経験に基づくものであり、本人も言語によって明確に表現できないような暗黙的な知である可能性がある。

こうしたメディアの特性についての知識の中には、情報の信頼性も含まれる。メディア・リテラシーでは多様な情報源が採用されるからである。生田も指摘する通り、メディア・リテラシーではネットワーク上の様々な文化との相互作用が起きる。書字のリテラシーでは、高尚文化がその対象となるのに対して、メディア・リテラシーでは大衆文化も対象となってくる。このため、リテラシーと比較してメディア・リテラシーでは批判的次元のリテラシーを意識する機会が頻繁になるのかも知れない。

こうしてみると、人は「今もっている力量や態度、知覚に基づいてメディアとの関係を主体的に構成する存在」と捉えることができるように思う。どのような特性をもつ人間が、メディアをどう捉え、いかに理解しているのだろうか。本研究ではそうしたメディア・リテラシーの発達について焦点を当てる。

### (3) メディア・リテラシーの発達

はじめにでも述べたように、連合王国のメディア教育の権威バッキングム(Buckingham 2003:176)は、メディア・リテラシー教育実践において必要なこととして「学習者が何を知っているか、そして学習者は何を知らなくてはならないか」の把握を挙げる。

相互作用的なリテラシーにおいて受け手は「白紙」ではなく、認知構造をもった認知主体であり、認知構造は客体との相互作用により変化する。この変化をピアジェは発達と呼んでいることは、前にも述べた。学習者は固有の認知構造をもつと考えられ、その認知構造はそれまでのメディア経験や知

識によって構成されているものと考えられる。

一方で、バッキンガムによればメディア・リテラシー教育実践には「学習者を白紙として捉えている」ものが多い。つまり、メディア・リテラシー教育実践には発達的な視点が欠けている。メディア・リテラシーの発達についてはわかっていないことが多く、直接メディア・リテラシーの発達を検討した研究も見当たらない。

例えば、メディア・リテラシーの定義は数多く存在するが、それは最終的な理想型を示しているのであり、そこに至るまでの道筋や段階を示したものではない。このため、メディア・リテラシー教育実践はバッキンガムのいう「学習者が何を知っているか、そして学習者は何を知らなくてはならないか」という問いかけなしに組み立てられることが多い。

メディア・リテラシーの発達を検討しようとするれば、メディア・リテラシーの構成要素を操作的に定義し、測定可能な形に組み替えていく必要がある。このことはメディア・リテラシーとは何かを問うことであり、人がメディアとの関係を取り結ぶとは何かを問うことに他ならない。

このような発達への問いは、書字のリテラシーにおいては蓄積されている。発達的な研究はテキストと人間の相互作用の研究であり、主体である人間もつ認知構造とその変容への問いと言い換えることもできる。先に、テキストに関する認知構造に基づく本来の相互作用に先立って、メディアに関する認知構造に基づく相互作用が起きている可能性があることを指摘した。もちろん書字のリテラシーにおいてもメディアの選択という状況は考えられる。リテラシーとメディア・リテラシーにおける相互作用の特徴は明瞭には分離できない。しかし、書字のリテラシーにおいてはテキストに関する相互作用と発達に関する研究が相当程度蓄積されている。メディア・リテラシーの発達に接近するために、まず書字のリテラシーの発達的研究をレビューしてみたい。

### 1.3.2 文字の読み書き能力に関する発達研究

#### (1) 発達の基礎理論

前節でみてきたように、知識やテキストは受け手から切り離されて存在するわけではない。スクリブナーらが示したように、あるいは茂呂がいうように受け手の文脈から離れたところでテキストが人間の思考を高めるようなことはない。さらにヒールト流にいうならば「意味はテキストと読み手の相互作用によって作り出される」のであって、受け手がいかなる状況にあるかによって、テキストとの相互作用は異なってくる。

受け手の特性によって、テキストの受け止めがどう特徴づけられるのか明らかにする必要がある。それが発達に関する研究と言える。

ジルー(Giroux 2001)の相互作用的イデオロギーのリテラシーに立ち返ってみる。知識や技能は価値中立的なものではなく、学校さえ特定のイデオロギーに支配される(Giroux 1989)。その中で知識は社会的に構成されるものとされる。相互作用のイデオロギーのリテラシーは認知発達理論をその基礎と

している。ジルーは、教育学のデューイ、発達心理学のピアジェ、人格発達心理学のコールバーグらについて言及している。ジルーによれば、認知発達理論においては書き手の意図を読み取ることよりも、未知の複雑なテキストの読み取りに対応できる認知構造(Cognitive Structure)を発達させることがより重要なのである。

認知科学をベースとするこういった発達の理論は、もちろんリテラシーの研究と実践にも大きな影響を及ぼしている。ここでは主要な認知発達の基礎理論、とりわけピアジェ、コールバーグ、ヴィゴツキーについて落合(1982)、永野(2001)、Crain(1981)を参考にみていく。

ピアジェ(Piaget)は、子どもとの直接会話のやりとりの中で、子どもの論理を探り出す臨床法を用いて発生認識論の立場から子どもの思考や発達に関する研究を行った。ピアジェは認知発達を同化と調節の均衡化の過程として捉えた。ピアジェによれば、認識は主体と環境との絶えざる相互作用により構成される。同化と調節とは機能であり、ベースとなっている構造により果たされる。主体と環境との相互作用によって、認識の内容ともいえる構造そのものが変化し、再構成されるが、機能自体は不変である。ピアジェの研究成果として、子どもの発達段階を次の4つの段階に分けている。

感覚運動期（0～2歳ごろまで）

前操作的思考期（2～7歳ごろまで）

具体的操作期（7，8～11，12歳ごろまで）

形式的操作期（11，12～14，15歳ごろまで）

ピアジェの発達段階の特徴は、段階評定の基準が他の段階説に比べ明確であることといわれる。発達段階の基準としては 出現順序が一定、 発達段階はそれを特徴づける全体構造をもつ、 後の段階は以前の段階から派生しそれを統合したものである、 発達段階には準備期と完成期がある、 発達段階は一つの均衡状態であり段階間の移行は均衡化による、 というものである。

ピアジェの発達段階説については、認知心理学と発達心理学の両方からの批判が出ている。認知心理学の見地からは、ピアジェがというような各段階における全体的構造は実証的には疑わしいという見解が示されている。ピアジェが各段階における斉一的な構造を仮定したのに対して、最近の認知心理学ではより狭く小さい範囲に限って一定の文脈や領域の構造を考える傾向にあるからだという。発達心理学の見地からの批判は、ピアジェが情動性、対人関係性、コミュニケーションや言語を捨象し、論理操作の発達のみを問題にしている点に向けられている。個人内で複数の段階が併存したり、個人差が大きすぎて年齢の設定が妥当ではなかったりなどの問題はあるものの、年齢よりも順序性を重視すべきとの指摘もある(岡本 1986:160)。

他方、国語教育の立場から小学校高学年から中学時代にかけて論理的思考力が高まるのは経験的には納得できるという見解もある(井上 1989)。ピアジェ理論を基礎とした読みの発達の研究については後に述べる。



コールバーグはピアジェの道德発達理論を發展させ、子どもがどのように規範を捉えどのような道德觀をもつかという觀點から、3水準6段階の道德性の發達段階説を提唱している。それは次のようなものである。

前道德的・前慣習的水準：

罰 - 從属志向段階

道具的快樂試行段階

習慣的役割同調水準：

よい子志向段階

權威・社会的秩序維持試行段階

自律的道德水準：

契約・權利・民主性尊重志向段階

良心・普遍的倫理規範志向段階

コールバーグは、道德發達における一種の水平的デカラージュ（ずれ）を認めていることや、青年期・成人期を研究範圍としている点が特徴であるという。

ヴィゴツキー(Vygotsky 1934)の理論は、思考・認識と言語など人工的媒介物に関する研究として現在の様々な理論のベースとなっている。ヴィゴツキーの理論は 人間の活動は道具・記号によって媒介されている、 高次の精神作用は社会的に構成される、という2つの柱からなる。前者について、ヴィゴツキーは刺激と反応の間に媒介的道具が介在すると捉える。この道具は心理的道具とも呼ばれ、言語や文字、地図、数などであり、外界に働きかけると同時に、自分自身の行動過程をコントロールするためにも使われるという。従来、高度な知的活動の獲得は個人の努力によるものとされてきたが、ヴィゴツキーは思考や言語・表現技術などの高次の精神活動は、まず社会的文脈への参加のなかで学ばれ、そのプロセスが内面化されることによって、1人でその実践を行うことができるようになる、と考えた。この考えを拡張したのが發達の再近接領域説である。これは、人間の發達において子どもが1人ではできないが大人などの助けを借りればできるという水準があり、その領域は近い将来自分自身でできる水準であるというものだ。この段階で適切な相互作用をすることによって發達が先導されることになる。

## (2) 就学前の文字の読み書きに関する研究

次に、実際の文字の読み書きに関する發達的な研究をみていこう。就学前の読み書きの發達はかなり明らかになっている(例えば Foster-Cohen 1999)。内田によると、小学校入学までにほとんどの子どもは平仮名を読めるという。自分の名前を平仮名で書ける子どももほとんどであり、絵本であれば1人で読める子どもが半数、学校で習っていないのに手紙を書いたりお話を書いたりする子どもも半数

に達する(内田 1999)。

内田(1989)は就学直前の保護者へのインタビューを行い、親たちが特に文字に関する教育を施していなかったこと、子どもは親が意識しないうちに文字をいつのまにか覚えてしまっていたことを報告している。内田によれば、「子どもは読み書きを組織的な学習を通してではなく、生活の中で文字に関連した活動を目にし、参加することによって自然に覚えてしまう(内田 1999:186)」のである。

ホフマン(Hoffman 1985)は、子どもは生活や遊びを通じて文字に触れることでいともたやすく文字を習得することを見いだしている。

マクラーンら(Mclearn, Bryant & Bradley 1987)によれば、直接文字を教えられた子どもよりも、日常、本や新聞を読む大人の姿を目にしている文化環境にある子どもや、詩が好きであったり暗唱できたりする子どもの方が読み書き能力が高いという。

稲垣・波多野(1989)は「生活上の必要性が明白でなくとも、文化的に共有された知識や技能への価値付けが形成されると、学び手は、それらを獲得しようと能動的に活動する(稲垣・波多野 1989:110)」ことを指摘している。幼児は、下駄箱や当番表に自分の名前が書いてあるのをみたり、親が絵本を読み聞かせしてくれたりする経験を通して、文字が読めることのすばらしさを痛感する。さらに親が新聞や図書を読んでいることが、子どもが読み書きを学ぼうとする意欲の基礎となるのだという。

### (3) 学齢期以降に関する読みの発達的研究

次に読みに関する発達的研究をみていく。

連合王国の国語教育学者らは 1966 年ダートマス大学において国語教育会議を開催している。その報告書の中で発達研究について次のように言及されている。

私たちの目的は、子どもたちが、おとぎ話や民話、ポピュラー音楽、テレビの連続ものなどに対して、既に形成しつつある諸々の反応を洗練し、発達させることでなければならない。発達とは、形式に関する意識のふくらみつつある姿として記述されるのがもっともよいだろう。文学に関していうと、形式に関する意識とは原則的に出来事のパターンに関する意識のことであり、子どもたちは未熟な形であっても、自分たちを満足させる物語のなかにそうしたパターンを感じるものである(Squire 1966:4)。

これをみると、子どもが「既に形成しつつある読み」をベースとし、そのベースをいかに拡張していくか、次の段階へと進めていくかを考えることの重要性が強調されている。

アップルビー(Applebee 1978) は子どもの物語概念の発達について検討している。アップルビーは、ピアジェとヴィゴツキーの理論をもとにしながら、2 歳から 17 歳までの幅広い年齢にわたる物語概念について調べた。これを踏まえて、アップルビーは、思考発達に関するピアジェの発達段階説を下敷きにして、文学の読み取りに関する発達段階を考えている(表 1 - 2)。アップルビーによれば、子

どもをより成熟した読み手にしていくためには、このような段階を捉えることが大切であるという。このようなマトリックスを与えられることによって、経験的にしか把握できていなかった文学に対する子どもの発達を理論化していくことができるようになった、というのである。

表 1-2 物語に対する反応形成における発達段階

思考様式の諸段階	特徴的な反応	
	主観的反応	客観的反応
前操作的思考期 (2-6 歳)	語り、全体及び部分	混合、結びつけが欠けているもの
具体的操作期 (7-11 歳)	要約とカテゴリー化	カテゴリー化を作品に帰結
形式的操作期 (12-15 歳)	作品の構造や人物の動機分析:推論を用いた理解	自己同一性、ないし作品との関わり合いの自覚
形式的操作期 (16 歳-成人)	作品についての一般化:主題や視点の考察	作品を通じて獲得されたかそれ以外の理解:理解したことが読者のものの見方に及ぼす影響

(出所: Applebee 1978:124)

アップルビーの研究は物語反応の研究に大きな影響を及ぼしたと言われ、アップルビーの研究を乗り越えようと、多くの研究知見が生み出されていく。

カリナンら(Cullinan, Harwood & Galda 1983)の研究は、子どもの文学理解における発達レベルを明らかにしようとした。4年生、6年生、8年生に対してリアリスティックな小説とファンタジックな小説を読ませ、その後に個人的なインタビューを行った。物語の内容の想起について、4年生は作者のいうことを逐語的に捉えるレベル(表層的レベル)にとどまったのに対して、6年生はテキストの中で明確に述べられている情報を越える推論を行うことができた(解釈的レベル)。さらに8年生では、表層的な回答や解釈的な回答を含みながらも、読者がテキストについて下した判断を含む想起ができた(評価的レベル)。カリナンらは子どもの発達がテキストの解釈の質を大きく左右することを確認するとともに、それぞれの段階でのテキスト解釈の発達課題をも明確にする方向を示した。

ヒックマン(Hickman 1981)は民族誌的方法を用い、教室の実践を詳細に観察、記録し、その生態を分析することを試みている。ヒックマンは読書行動における反応を幼稚園、2 - 3年生クラス、4 - 5年生クラスで蓄積していった。反応の質が顕著に異なった例として虚構と現実の関係の把握が挙げられている。年少の子どもは虚構の中に本当らしさを確かめようとする傾向があるのに対して、4 - 5年生クラスになると虚構は虚構としてはっきり認識した反応を示すようになるのだという。

メニー(Many 1991)は、子どもの文学テキスト理解の水準が学年毎にどのように高まるか、それが文学テキストに対して子どもが示すスタンスとどのように関わるのかを検討した。対象となったのは4年生、6年生、8年生である。子どもの理解水準を評価するための指標として、次の4つのレベルが用意された。

- 第一水準 物語の表層的な意味を越えないもの
- 第二水準 物語の様々な出来事の解釈
- 第三水準 物語の様々な出来事を生活から推論し、生活に当てはめる
- 第四水準 生活についての抽象的一般化に到達する

結果として、学年が上がるにつれ理解水準が深まることが示された。さらに、理解水準の深まりは審美的なスタンス（読み取られた情報を分析するタイプの「導出型」か、作品の生きた喚起に焦点を当てる「審美型」か）と連関があったという。

山元（2005:557）は、こうした知見に基づいてテキスト解釈の深まりが小学校高学年に大きな節目があると考え、英米における文学反応の発達に関する見解を整理している。

その中で、ペトロスキー（Petrosky 1977）はピアジェとアンナ・フロイトの発達段階説を対比し、両者の発達段階を整理している。

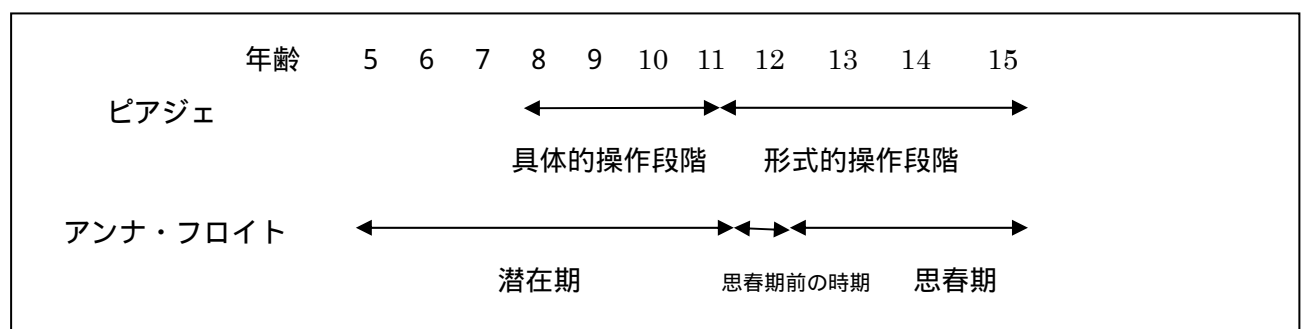


図 1-2 ピアジェとアンナ・フロイトの発達段階説の比較(出所：Petrosky 1977)

ピアジェによると、具体的操作段階にあっては抽象的な理由付けを避ける傾向があり、形式的操作段階にあっては抽象化をともなった知的能力が生じるとされる。アンナ・フロイトによると潜在期においては物理的に現実感のある対象に関心を示し、思春期前期にはいると興味の内容が抽象的なものに置き換わるという。アンナ・フロイトはこれを思春期における理知的傾向(intellectualization)として特徴づける。そして、両者とも11歳、つまり小学校高学年に一つの節目があるとしている。ペトロスキーは「思春期の子どもにとっては、行動よりもむしろ抽象化と反省的思考が大きい。これは理知的傾向の所産であるということができよう(Petrosky 1977:31)」と述べている。

パーヴィス(Perves 1975:463-466)は3年生から12年生(日本の高校3年生相当)に至る児童・生徒の詩や物語に対する反応の分析を元に、各学年段階における反応の特徴を論じている。この中で、3、4、5年生においては物語の表層的な意味と、物語に対する反応を述べる傾向があるのに対して、6年生になると「解釈」の初歩が始まり、特に6年生では「登場人物への問い」という形を借りて現れるようになる。そして、7、8年で意味や理解に関する評価、隠れた意味の探求が始まるようになるという。パーヴィスにおける学年段階による反応の比較でも、小学校高学年が一つの節目となっていることが示唆されている。

パロサロフ(Protherough 1983)は同様にイギリスの中等学校において読者反応の発達段階を考察し、10～11歳と13～14歳に物語反応能力の発達に進展がある可能性を示唆している。

山元(2005)は、小学校高学年から中学校に文学反応に対する一つの発達段階の断層があるとするこれらの知見に基づき調査研究を行っている。この中で、山元は学習者のテキストに対するスタンスは加齢に伴って参加者的なものから見物的なものへと変容すること、見物人的なスタンスを獲得することによってテキスト内容を対象化することが可能になることなどを明らかにした。山元はこれと前述のアップルビーを関連づけている。アップルビーの物語に関する概念の発達段階説では、「具体的操作的な思考様式を取る段階(7歳から11歳)」になると、読んだテキストの集約が可能になるという。これが参加者のスタンスから見物人的なスタンスへの移行であるとする。この時期は、ピアジェの形式的操作段階とも重なってくる。加齢に伴うスタンスの変容の理由付けを、山元はアップルビーの発達段階に求めているのである。

こういった発達に関する研究知見は、「読み」が主体である学習者と客体であるテキストの相互作用によって行われるとする立場に立つ教育に基礎的知見を与えてくれている。例えば井上(1989)は国語による論理的思考力、批判的思考力の育成をねらう言語論理教育について、小学校高学年以降から可能になるとしている。その背景として 可逆性の認識、全体と部分との関係の認識、相対性の認識、抽象化の能力などが小学校高学年から中学生の時期に高まることを挙げている。井上は、このことがピアジェのいう形式的操作の特徴と一致すると説明している。

これまで、行動主義の心理学をベースとする知識や技術を中立的で学習者の外部に客観的に存在すると見なす道具的次元と、認知科学をベースとし知識や技術は相互作用的に獲得されるという相互作用の次元を対比してきた。そして、相互作用の次元では学習者が何を知り何ができるのかという発達の把握が必要であることをみてきた。書字におけるリテラシーでは、それらの研究が蓄積され、実践への知見を提供しつつあることが分かった。この点は前に指摘した通りメディア・リテラシーにおいて欠けている視点であり、参考になる。就学年齢に満たない幼児が字を学ぶことや、物語に対して自らのもつ知識を動員しながら読み取っていく子どもたちの姿は、人間とは今自分がもっている力をいかしながらメディアに主体的に関わっていく存在であることを確認させてくれた。

当然ながらリテラシーにおける発達研究ではテキストに関する認知構造に基づく本来の相互作用についての研究が進んでいる。筆者はメディア・リテラシーにおいては、テキストに関する認知構造に

基づく本来の相互作用に先立って、メディアに関する認知構造に基づく相互作用が起きているのではないかという問いを立てた。メディアの多様化、特に映像メディアの登場やネットワークに対応する動きの中で、これと関連する調査研究も行われるようになってきているので、みていく。

### 1.3.3 メディア・リテラシーに関連する領域における発達研究

#### (1) メディア・リテラシーの発達に関係する研究

リテラシー研究における発達の把握を踏まえ、メディア・リテラシーについて検討する。

まずバッキングム(Buckingham 2003:176)の指摘する「学習者が何を知っているか、そして学習者は何を知らなくてはならないか」の把握についてである。

「何を知っているか」という点では、デジタル化されたメディアの場合、通常教える側にある教師よりも、学習者の方がテクノロジーに精通している場合も多い。この場合、学び手が同時に教え手になることもある。メディア・リテラシーの世界では、学校と社会のギャップが激しい。実際にデジタル社会では有能と見なされるスキルを身につけていながら、それを発揮できないような皮相的な指導は、避けるべきであるとバッキングムは指摘する。

その上で、「知らなければならないこと」としてバッキングムが第一に挙げているのが、匿名アクセスによる偽情報の流布や、情報の裏付けを確認することである。これは、批判的な見方であるとか、批判的思考であり、後述するようにメディア・リテラシーの中核となる概念である。

メディア・リテラシーの実践については 2 章で触れるが、メディア・リテラシーの発達を踏まえた実践や、メディア・リテラシーの発達をいかに把握するかの研究はほとんど行われていない。

メディア・リテラシーの発達について考える手がかりを得るため、現在我が国で行われている情報教育について考えてみる。情報教育とメディア・リテラシーは、共通する部分が多い。そこで、情報教育において発達がどう考えられているかみてみよう。平成 9 年、情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の推進等に関する調査研究協力者会議により「体系的な情報教育の実施に向けて」という答申がまとめられた。表 1-3 はここで示された情報教育の目標である。

表 1-3 情報教育の目標

情報教育の目標
情報活用の実践力：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・表現・処理・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
情報の科学的な理解：情報活用の基礎となる情報手段の特性の理解と、情報を適切に扱ったり、自らの情報活用を評価・改善するための基礎的な理論や方法の理解
情報社会に参画する態度：社会生活の中で情報や情報技術が果たしている役割や及ぼしている影響を理解し、情報モラルの必要性や情報に対する責任について考え、望ましい情報社会の創造に参画しようとする態度

出所：文部省(1997)

情報活用の実践力は、「情報手段の適切な活用」「情報を発信・伝達できる能力」という文言から示されるように、道具的次元のリテラシーである。「課題や目的に応じて情報手段を適切に活用する」とあるように、闇雲に操作するのではなく、メディアの特性を理解し、特性を踏まえた選択がベースとなる。さらに、「主体的」とあることから、情報技術を活用して新たな知を創造しようとする。情報の科学的な理解では、情報に関する基礎的な理論や方法がベースとなり、情報手段の特性について理解することをねらう。さらに、情報社会に参画する態度、誰もが情報の送り手となれる時代に生きるための基礎的な態度を形成しようとする。

情報教育において発達段階をどう捉えているか。文部科学省が「体系的な情報教育の実施に向けて」の中で、表 1-4 に示すような発達段階を示している。

表 1-4 「体系的な情報教育の実施に向けて」に示される発達段階

**（小学校の発達段階）**

小学校低学年では、集団生活や仲間との遊びを通じて集団の一員として行動できるようになり、また、空想的な世界に興味を持っている。この時期には、直接体験や経験を重視し、疑似体験と実体験との違いに気づかせて本物感覚を育成することが必要である。情報機器には、遊び的な活動を通して触れ、親しませることが適当である。

小学校中学年では、学校生活にも慣れ、集団の規則や遊びのきまりの意義を理解して、集団目標の達成のために主体的に学習活動に関わったり、共同作業ができるようになる。したがって、この時期は、グループによる具体的な問題解決、表現活動を設定するのに適している。情報手段を道具として使う第一段階と捉えることができる。

小学校高学年では、自分の行為を自分の判断で決定しようとするようになり、それに伴い責任感や批判力もでてくる。また、抽象的、論理的思考がめばえ、行為の結果だけでなく、行為の動機や過程も考えられるようになる。このため、この時期には、課題解決学習等を設定するのに適しており、そのような活動における情報手段の活用を体験させるとよいであろう。また、学習の手段等を徐々に主体的に決定させ、その結果を自己評価させるような指導も取り入れることが可能になるため、与える情報や情報手段の数を複数にし、その中から選択させる活動を取り入れていくことができる。

**（中学校の発達段階）**

中学校段階では、個性や主張がはっきりして、論理的に考えたり、考えたことや調べたことを整理して発表することができるようになる。また、抽象的、論理的な理解や、批判的なものの見方もできるようになる。さらに、個々の生徒により、興味や関心が分化してくる時期でもある。このため、個人が主体的に問題を発見し探求する学習活動を設定し、活用する情報や情報手段の選択をより生徒主体に任せていくことが望ましい。その際に必要な情報学の基礎も、基本的なことがらは理解できるようになる。さらに、すべての生徒が共通的に習得すべき基本的内容と選択的に履修できる発展的内容を用意することが考えられる。

**（高等学校の発達段階）**

高等学校段階では、中学校段階よりさらに興味や関心がはっきりと分化し、能力や適性も多様化が進み、個としての人格の形成がほぼ固まる。また、将来の進路を選択・決定すべき時期なので、こうしたことへの配慮も大切である。このため、中学校までの学習で扱いきれなかった基礎的内容を扱うとともに、その基礎に立ち、課題研究的活動を行い成果としてまとめる学習や、共通に習得すべき内容のほかに、発展的、専門的、あるいは補的な内容を扱う選択肢が用意され、自分の得意とする専門分野における情報手段の活用について深化を図ることなどができる。

出所：文部省(1997)

小学校低学年は「集団生活や仲間との遊びを通じて集団の一員として行動できる」段階、中学年は「学校生活にも慣れ、集団の規則や遊びのきまりの意義を理解して、集団目標の達成のために主体的に学習活動に関わったり、共同作業ができる」段階、高学年は「自分の行為を自分の判断で決定しようとするようになり、それに伴い責任感や批判力もでてくる。また、抽象的、論理的思考がめばえ、行為の結果だけでなく、行為の動機や過程も考えられるようになる」段階として位置づけている。中学校では「論理的に考えたり（中略）抽象的、論理的な理解や、批判的なものの見方ができるようになる」段階とされている。高等学校では「興味や関心がはっきり分化し、能力や適性も多様化が進み、個としての人格の形成がほぼ固まる」段階とされる。

低学年では集団生活に慣れ、中学年はギャングエイジと呼ばれグループで活動することを好み、高学年では少しずつ論理的思考ができるようになるという。確かにこれを発達段階と呼べば呼べないのかもしれない。しかしこの程度のことはあまりにも自明であり、取り立てて発達段階として示すほどのこともない。極めて一般的な特徴を述べているのに過ぎない。国語でも社会でも算数でも、あるいは特別活動でも通用する話であり、特に情報やメディア固有の特徴ではない。

発達段階に対応する学習活動についても同じことが言える。低学年では「遊び的な活動を通して（情報手段に）触れ、親しませ」、中学年は「グループによる具体的な問題解決、表現活動を設定して、情報手段を道具として使」、高学年では「課題解決学習等を設定するのに適しており、そのような活動における情報手段の活用を体験させる」とされており、やや具体的にはなっている。しかし、内容は「情報手段」を他の学習活動を入れてもさほど違和感なく当てはまってしまふ。低学年からの指導によって、高学年で問題解決的な学習が可能になるというまったく一般的な話をしているのに過ぎず、その際にメディアも「使える」というだけである。

このように、情報教育においては一般的な発達段階しか検討されていない。このためカリキュラムも他教科との関連で作成されているのが実情である（例えば横田・岩田 2000）。

## (2) 映像視聴能力の発達に関する研究

現状ではメディア・リテラシーの発達を直接取り扱った研究は見当たらないが、映像視聴能力に関する研究はある（例えば千原・住岡・高旗 1986, 村川 1987, 村野井・宮川 1992, 宮川・村野井 1992 など）。そこで、メディア・リテラシーと関連する発達の研究として、映像視聴能力に関する発達の研究をみていく。

多田（1967, 1968）は映像による人間の環境認識をどのようにして高めるかが達成されなければならない課題であり、そうした能力を高める方策を導き出すためには、映像及び映像による環境の認知がどのようになされているかに関する実証的なデータが必要であると問題を提起している。多田は小学校3年生から中学校2年生を対象とし、カットバック、フラッシュバック、モンタージュ、主題把握、展開予想などについて質問紙調査を実施した。

水越敏行は映像視聴能力の発達に関する研究についてレビューしている。水越によれば、「視聴能力



は学年発達と共に成長するものなのか。正の変化つまり発展がみられるとすれば、前記した視聴能力の構成要素の中のどの要素についてなのか。(中略)対象の学年発達を異にする研究(水越敏行 1995:12)」が、この領域での中心であることを指摘する。

東田・河野(1986a,1986b)は、高等学校向けの生物の番組(動物の条件反射に関するもの)を小学校4年生から高校2年生を対象として調査し、映像理解の発達を検討している。この中で、身近な事例、わかりやすいテロップなどの条件が揃えば小学4年生でも理解できるが、条件反射の概念など単元の中心的な理解は小学校高学年と中学校の間にギャップがあることが示された。

三宅・小寺・神月(1983)及び三宅・小寺・佐藤正満(1984)は、学年進行に伴う映像視聴能力の発達状況を捉えることにより、映像視聴能力の評価方法を検討しようとした。三宅らの研究では「説明的映像」と「物語文的映像」という枠組みを取り入れ、その学年発達の特徴を検討している。「説明的映像」を素材に小学校2年生から6年生を対象とした調査の結果、番組構成、主題把握能力について学年発達に伴って向上することが見られたという。この中で、三宅らは主題把握が小学校4年生から6年生にかけて向上する点を捉えて、この時期に主題把握の指導を行うことが効果的ではないかと提案している。さらに、こうした発達の特性の把握に基づいて映像に関する評価やカリキュラム作成のための糸口が得られるのではないかと述べている。

生田ら(生田・井上・若林・木原 1995, 木原・田口・生田・水越敏行 1996)は、「すぐれた映像作品」を題材として子どもたちの映像視聴能力を横断的に把握している。国際映画コンクールにおいて高い評価を得た「裸の島」を素材として、映像視聴能力の要素とその構造、映像視聴能力の発達に関する研究が展開された。この結果、興味や背景知識の有無に比べ、発達という要因が映像視聴能力を強く規定していること、映像視聴能力の発達差は構成要素毎に異なっていること、そして発達において小学校5年生とそれ以上の学年において一つのギャップがあることが見いだされた。生田ら(生田・木原・水越敏行 1999)はこれを発展させ、映像作品の分野が異なっても子どもの発達差が認められるのか、認められるとすればいかなる構成要素において顕著で、それは作品分野と関連しているのかを検討している。

筆者は、メディア・リテラシーにおいてテキストに関する認知構造に基づく本来の相互作用に加え、メディアに関する認知構造に基づく相互作用が意識化されるのではないかという問いをもっている。リテラシーにおける発達研究ではテキストに関する認知構造に基づく本来の相互作用についての研究が進んでいる。他方、メディア・リテラシーについては、例えば情報教育の目標やそこに示された発達段階は一般的なものであり、少なくとも認知構造の変容を発達と捉える問いから生み出されているようにはみえない。映像視聴能力の発達研究においては、メディアの差(例えば「すぐれた映像作品」と「教育番組」、「説明的映像」と「物語文的映像」)による発達の違いが検討されており、筆者はこれをメディアに関する認知構造に基づく相互作用に関する研究として位置づけて考えたい。

これまで述べてきたように、書字のリテラシーにおいてもこのようなメディアの差はあった。同一のテキストを提供する本とインターネットの差と、異なる翻訳者による同一の文学作品の差はどちら

が大きいのかを考えると、メディア・リテラシーといってもリテラシーの範疇を超えていないともいえる。

「メディア・リテラシーという視点を取り入れることによって、リテラシーにおけるメディアの概念を捉え直す機会となっているのではないか」といってみることはできるが、この本質的な問いに対する答えは、みえてこない。

## 1.4 メディア・リテラシーの発達への問い

前節までの検討で、リテラシーにおいて発達がなぜ問題となるのかをみてきた。リテラシーを拡張した概念と考えられるメディア・リテラシーにおいては、発達に関する問いが十分になされてこなかったことをみてきた。

ここでは、なぜメディア・リテラシーの発達を問題にするのかを、発達の研究の視点から考えてみることにする。無藤(1999)は発達の知見が教育実践にどのように役立つかを整理している。この枠組みを参考に、これまでみてきた読み書きや映像視聴能力に関する発達の研究も関連づけながら、メディア・リテラシーの発達に関する問いを検討してみたい。

### (1) 年齢毎の平均的变化の特徴を知る

発達の研究を通して発達のおおまかな流れが把握できれば、各年代において子どもがどのような特性を示すかがわかる。このことにより、どのような学習を組織することができるかの判断材料が提供される。平均的变化であるから、全ての子どもに当てはまるわけではない。しかし発達の流れが分かっているれば教育の計画は立てやすい。

発達研究には「発達の様相の記述研究」と、「様相を規定する発達のメカニズムのモデル提示・検証研究」があるとされる(田島 2000:12)。このような年齢毎の平均的变化の特徴に関する研究は「発達の様相の記述研究」と呼べるだろう。

アップルビーの文学に対する反応形成の発達段階研究、メニーの文学テキスト理解水準の発達研究などは、ピアジェの発達段階などを理論的背景としながら学年間比較を行っている。また、映像視聴能力研究においても、多田・東田・河野ら、三宅・小寺・神月ら、生田らが構成要素の学年間比較を行い、発達の傾向を把握している。

メディア・リテラシーでは、このような発達の研究はまだ行われていない。メディア・リテラシーを操作的に定義し、その構成要素を測定する研究に限定されている。はじめにでも述べたが、メディア・リテラシーの定義は数多いものの、それは完成体としての姿でしかない。「最終段階ではこうなる・

こうあるべきだ」というものである。それらの定義は重なるところもあるし、重ならないところもある。メディア・リテラシーの発達を考えるためには、まずメディア・リテラシーの定義を折衷しつつ、メディア・リテラシーの構成要素を操作的に定義することが必要になる。メディア・リテラシーの発達を問うことは、メディア・リテラシーとはいったい何かを問うことにもつながる。

現状では、メディア・リテラシーの中でもパソコンの操作技能の面では学年間比較はある程度行われてきている。しかし、メディア・リテラシーの中核とも言えるメディアに対する批判的思考の部分では、その定量的な測定も行われていない。このため漠然とした問題提起はあるものの、実証的なデータに基づいた主張はなされていない。批判的思考が重要であるというスローガンだけではなく、その平均的变化についての実証的データが必要である。

## (2) 各種の側面の発達を知る

メディア・リテラシーの構成要素を操作的に定義し、測定することによって、それぞれの構成要素の特徴を描くことができる。例えば、機器操作のような単純なものは早い段階で身に付いてしまうのかも知れないし、そうでないのかも知れない。構成要素が同時で発達していくのか、それともある部分が遅れて発達していくのかといったことも分かっていない。

これまでの発達心理学の知見から言えば、ピアジェの発達段階説でも指摘されていたように、ある構成要素では形式的操作段階を示すのに、別の構成要素では具体的操作段階を示すといったことが考えられる。コールバーグの水平的デカラージュもその一つである。

全体的な発達とともに構成要素の発達のズレを把握することが必要である。発達の諸側面の程度は一樣ではないとすれば、それは他のどの構成要素や能力と関係しているのかという新しい問いを立てることができるはずである。

## (3) 幾つかの類型ごとに発達を捉える

構成要素の発達に差があるとして、それによって類型化ができるかもしれない。例えば、同じ年代の子どもであっても、発達の度合いや、どの側面が他の側面と比較して発達しているかは異なると考えられる。子どもの類型別に異なる発達の道筋があるかも知れない。発達の類型がある程度把握できれば、それに対応する教育活動を計画することも可能になる。

文字に関する発達的研究では、こういった事例が報告されている。書き言葉習得のパターンを例にとると、文字習得には立ち上がりの速い型と遅い型があるという（内田 1989）。小学校入学により組織的な文字学習が始まるとこの差は消失するというが、この二つを加算していれば年少・年中・年長となるにしたがって単調増加しているだけにしか見えなかったはずである。メディア・リテラシー研究にこの種の発達的アプローチを取り入れることで、発達のパターンを見いだすことができる可能性がある。

#### (4) 発達のメカニズムと働きかけの仕方を知る

発達研究を通して、発達にはどのような条件が必要であるかといった発達のメカニズムを把握できる可能性がある。発達のメカニズムはそれほど明瞭な形では明らかにならないかも知れない。しかし、教育的に働きかける際に考慮すべき事項を示唆することはできる。

例えば、入学前の子どもは年長者を真似て文字を書く。この中には意図的な学習を経ないために多くの誤字が含まれるが、この誤字は小学校入学と共に激減するのだという(内田 1989)。このことは、文字の習得には文字を学習することが重要であることを物語っている。漢字教育の効果だけを見ると、漢字の早期教育を施した群、何もしない統制群の教育効果の差は小学校2年段階までにはほとんど消失する。しかし、図形の認識についてみると、漢字の早期教育実施前にはほとんどなかった早期教育群と統制群の差が、早期教育後ではかなりみられるようになり、その差は小学校2年生でも保持されるという。こういった関心のある変数について縦断的に検討するというアプローチは従来のメディア・リテラシー研究にはない。

#### (5) メディア・リテラシーの発達の研究に向けて

発達には生物学的要因と社会・文化・歴史的要因が不可分に関わっており、これらを切り離して捉えることは不可能であるとされる(田島 2000:13)。歩行のように成熟によって同時期に発現するような発達と異なり、メディア・リテラシーは社会的・文化的・歴史的要因の関与が大きいことが考えられる。ここで用いる発達という語は、そのような社会的・文化的・歴史的要因による影響を考慮したものであることを確認しておく。

イリッチ(Ilich 1971)は脱学校論において、生徒に教育内容を「効果的に注入」するための現代の学校制度を批判する。イリッチのいう「個々人にとって人生の各瞬間を、学習し、知識・技能・経験をわかち合い、世話し合う瞬間に変える可能性を高めるような教育の『ネットワーク』にこそ求めるべき(Ilich 1971:2)」という主張はリテラシーにも当てはまる。本章では、リテラシーは社会や文化により多様に存在するにも関わらず、経済発展や生活向上に直結する特定のリテラシーのみが強調されていることをみてきた。この文脈において、リテラシーは学習者の外部に「獲得すべき能力」として存在し、学習者はその内容を注入されることを待つ存在となる。メディア・リテラシーにおいてもこの文脈から逃れることはできない。

構成主義に立つリテラシー観において人間は、固有の認知構造をもち、客体との相互作用により意味を構成する主体的存在であると捉えられる。この際、メディアの進化や送り手の多様化といった社会の変化は、本来の「テキストとの相互作用」に加えて「メディアとの相互作用」を意識化させることになったと筆者は考える。新たなリテラシー概念としてのメディア・リテラシーの誕生といえるかもしれない。

ただし、メディア・リテラシーがリテラシーを超える概念であるかどうかはまだわからない。メ

ディア・リテラシーがリテラシーの一側面を強調したものに過ぎないのか、それともリテラシーの再定義を迫るようなものなのか。この点について、判断する材料を更に集め、戦略を練り直す必要はあるかも知れない。

ともあれ、人間が固有の認知構造をもち主体的にテキストと相互作用する存在であるという前提により、受け手がいかなる状態にあるのかの把握が問題となった。これまでみてきたようにリテラシー研究においては、発達的研究が蓄積されつつある。他方、メディア・リテラシーについては、そのような研究はほとんど行われていない。メディア・リテラシー研究に発達的なアプローチを取り入れることにより、従来のメディア・リテラシー研究が見落としていた点にスポットを当てることができる。

イリッチのいう「学習し、知識・技能・経験をわかち合い、世話し合う瞬間に変える可能性を高めるような教育の『ネットワーク』」とは、人々が自らメディアとの関係を築き、情報を得たり発信したりする状況を指すように筆者には思える。果たして人間はそのような存在なのだろうか。もしそうだとしたら、そのような態度や能力はいかにして形成されと考えられるのだろうか。

このような問いに答えていくためには、メディア・リテラシーの構成要素を操作的に定義し、測定可能な形に組み替えることが必要になる。そこで、続く第2章でメディア・リテラシー教育実践を整理し、第3章ではメディア・リテラシー教育実践と様々な定義を踏まえてメディア・リテラシーの構成要素を抽出することにする。



## 第2章 メディア・リテラシー教育実践にみる道具的・相互作用的・批判的リテラシーの次元

## 2.1 マス・メディアに対する批判的次元のメディア・リテラシー育成

メディア・リテラシーの発達的な問いに答えていくためには、メディア・リテラシーを操作的に定義し、測定可能な姿に組み替える必要がある。そのためにはメディア・リテラシーの構成要素を抽出することである。

第2章では、構成要素を抽出する前提として、メディア・リテラシー教育実践の流れを把握する。

### 2.1.1 批判的次元のリテラシーとしてのメディア・リテラシー

メディア・リテラシーは連合王国において発祥したといわれる。その影響を受けて実践が活発に行われるようになったのがカナダである。メディア・リテラシー先進国である連合王国とカナダの動向は世界各国に影響を与えており、日本も強くその影響を受けている。

メディア・リテラシーの発祥は、1930年代文芸評論家リーヴィスとトンブソンまでさかのぼる（Buckingham1998:34）。背景には当時のイギリスにおけるテクノロジーの進化や産業化があった。リーヴィスら当時のインテリ層は、古典文芸こそが真の高尚文化であり大衆のための文化は低俗であると考えた。映画やラジオを通じた大衆文化の普及は、正統的で価値のある文化にとっての驚異であった。リーヴィスとトンブソンは、生徒が大衆文化と正統文化を見分けることができるよう新聞、雑誌、広告などを批判的に見るための授業を展開していった。

こういった流れは、生徒が低俗な大衆文化に影響を受けないための予防措置とでもいえるアプローチであった。正統的で価値のある古典文化とそうでない大衆文化という二分法はカルチュラル・スタディーズという新しい思潮の登場により次第に薄れていったという（吉見 2001）。

1930年代はヒトラーによるプロパガンダ映画が盛んに作成された時期でもある。映像技法を駆使したプロパガンダ映画は人々の考えに大きく作用し、当局による大衆の操作が危惧された。この頃、英国の公共放送であるBBCは、メディア教育を「批判的視聴スキルを養うための適切な教育（佐賀 2000）」と明瞭に位置づけ、プロパガンダ映画を見分けるための番組を作成している。ローマ教皇は映画などの影響を深刻に受け止め、メディア教育を正式に授業で取り入れるよう呼びかけたという（菅谷 2000:28）。テレビの出現とその影響の増大により、マス・メディアに対する批判的思考の必要性はユネスコでも取り上げられるようになったという（例えば UNESCO 1964）。

カナダの場合は隣国アメリカの影響が大きい。同じ英語を使い、アメリカ製のテレビが受信できることから、カナダ人でありながらアメリカのメディアの影響を強く受けてしまうのである（菅谷 2000:89）。



ここでみてわかるように、メディア・リテラシーは明らかに映画やラジオ、テレビなどを批判的に受容しようという視点からスタートしている。例えばシルバーブラットら(Silverblatt & Ellen 1997:48)はメディア・リテラシーの定義として「批判的思考の技能であり、マス・コミュニケーションから入ってくる情報を聴衆が解釈することができ、メディアの内容を自分自身で独自に判断できるような力を付けていくこと」を挙げている。メディア・リテラシーは批判的次元のリテラシーとして出発したのである。

これに対して、我が国ではまず映画やラジオは教育を改善するための道具として認識されたのであり、それ自体を批判的にみる対象としたのは最近のことである(後藤 2004)。

## **2.1.2 我が国の学校教育における展開:メディアによる教育からメディアの教育へ**

### **(1) 「映像による教育」と「映像についての教育」**

宇川(1980:59-89)は、我が国においては映像自体が教育内容と捉えられる「映像についての教育」よりも、「映像による教育」が視聴覚教育、放送教育、教育工学を通して着実に発展したことを指摘する。

「映像による教育」は戦後、ホーバンの視覚教育、デールの視聴覚教育等の理論が導入され大きく発展していくのに対して、「映像についての教育」はなかなか進展しなかった。

「映像についての教育」が我が国において展開されたのは早く、1960年代に片岡徳雄がマスコミの本質やその実態を理解し、マスコミに対する態度を形成することを目指した「マスコミ科」を提唱するなど、「欧米に比べても遅れていなかった(宇川 1980:82)」という。しかし「映像の教育」は「映像による教育」に比べて発展しなかった。

### **(2) 「メディアについての教育」と学習指導要領**

「映像についての教育」が「映像による教育」に比べて発展しなかった背景には、我が国の教育課程編成上強い拘束力を持つ学習指導要領の存在があったと考えられる。教育において「いつ・何を・誰に」教えるかの全体計画を示したものを教育課程という。我が国の教育課程は学習指導要領に沿って編成される。学校教育法施行規則第25条には「学校の教育課程については、この節に定めるもののほか、教育課程の基準として文部大臣が別に公示する小学校学習指導要領によるものとする」と明記されている。我が国では日本全国どここの学校に行ってもこの学習指導要領の範囲の教育を受けることになる。このため学習指導要領に規定がない学習は主流になりにくい。メディアそのものを教育の対象とすることができなかったのはこれによる。

筆者の公立学校教員としての経験から考えても「メディアは教育目標をより効率的に実現するためにのみ利用されるべき」であり、「メディアを活用した授業改善はよいが、メディアそのものを対象とした(対象となってしまう)教育は失敗」という発想が行き渡っていた。メディアはそれを使ってい

ることを意識させないほど「透明」であることが求められた。

「映像についての教育」のみならず、メディアそのものの教育が可能になったのは、少なくとも公立校においては平成 10 年の学習指導要領(文部省 1998a,1998b,1998c)以降である。

### (3) 学習指導要領改訂とメディア・リテラシー

学習指導要領は時代の変化に対応する為におよそ 10 年の間隔で見直されてきているが、この中でも平成 10 年 12 月に公示され平成 14 年度より実施された現行指導要領は、我が国の教育の歴史をみても極めて大きな転換点と位置づけられる。

この指導要領は平成 8 年中央教育審議会の「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申)」において指摘された国際化、情報化、科学技術の発展、環境問題といった今日的課題への対応(文部省 1996)と呼応する。「完全学校週 5 日制」、「ゆとり」、「特色ある教育」というキーワードのもと、基礎的・基本的な内容の徹底することと、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」をはぐくむことを目指している。この具体的な形として創設されたのが「総合的な学習の時間」である。

### (4) 多彩なメディア・リテラシー教育実践の展開

「総合的な学習の時間」は教科ではない。各学年での指導内容の記載はなく、総則の「内容の取扱い」に次のねらいが示されているだけである。そのねらいとは、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすることである。「総合的な学習の時間」では情報化社会への対応を取り扱うことが推奨されている。「メディアについての授業」を展開することが可能になったのである。

これによって多彩なメディア・リテラシー教育実践の展開が可能となった。例えばメディアとのつきあい方学習を提唱する堀田が紹介する事例はメディア・リテラシーそのものである(堀田 2004)。子どもは新聞社にインタビューを受けるのだが、取材された内容に比べて新聞記事になった内容がほんの一部であることに気づく。子どもは、たくさん受け答えをしたグループのリーダーの言葉は記事にほとんど採用されず、傍らにいた子どもの何気ない一言が報道されたことに驚く。子どもは「記事には『伝えたいこと』が明確に存在し、それ以外は割愛されていくという事実を目の当たりにした(堀田 2004 : 102)」のである。

熊谷(2004)は我が国の公立学校における分析的なメディア・リテラシー教育実践を紹介している。熊谷が紹介するのは、テレビ番組分析、CM 分析を通して制作者の意図と伝わり方やバラエティの構造、視聴率の仕組みなどを学んだ後、自分たちでもテレビ番組を作成し、インターネットやケーブルテレビ上で放映し、専門家にも批評してもらうという実践である。

教科と連携したメディア・リテラシー教育実践への展開も見られる。特に関連性が深いのが国語である。国語では昭和 20 年代からラジオの番組作成、映像文法、ニュース報道についての学習があり、

もともとメディア・リテラシーと関連は深かった（中村 2004:17-20）。

最近では、国語科においてマス・メディアのメカニズムを知り、批判的に情報を理解すること、的確にコミュニケーションすることを目指した実践もみられるようになってきた（佐藤洋一・左近 2000:89-97）。佐藤らは学習の成果として情報の仕組みや戦略、学習の意味と活かし方を生徒に理解させることができたとする一方で、「総合的な学習の時間」や情報教育と国語を関連づけたメディア・リテラシーを構想する重要性を指摘している。

水越敏行はメディア・リテラシー育成にあたっては複数の教科を連携させクロスカリキュラム的にはぐくむことができること、それでカバーできないようなものは情報教育関連教科、総合的学習、国語科の一部として位置付けることが必要であるとしている（水越敏行 2002:100）。

ニュース番組のテキスト・コンテンツ分析（由井 2002）、文学作品の映像化による批判的検討の実践（町田 2004）、ステレオタイプの分析（黒尾 2003）、漫画をラジオドラマに変換する作業をとおした表現技法の違いの学習（栗原 2003）など、多様な実践が展開されるようになった。

## 2.1.3 市民活動へ展開するメディア・リテラシー

### (1) 市民に展開するメディア・リテラシー

これまで、学校教育の範囲でのメディア・リテラシー教育実践を整理してきた。メディア情報を批判的に捉える取り組みは、市民活動でも見られるようになってきた。

水越伸は、このきっかけとしてマスコミ情報に対する不信が挙げている（水越伸 2002:94）。記憶に新しいのは 1994 年松本サリン事件報道である。被害者を犯人と誤認した報道により、被害者は多大な心理的苦痛を味わった。この報道を検証する高校生の自主製作番組は大きな話題を呼んだ（長野県メディア・リテラシー研究会 2004）。映像メディアや報道の信憑性、偏向を見抜こうとする流れは着実に動いており（例えば今野 2004、松田 2003、碓井 2003）、送り手自身が自分たちの報道を解き明かす試みもある（米田 1988、鳥越 2001、筑紫 2002、吉岡 2002）。

メディア・リテラシーを学ぶ市民講座やそれを主催する団体も増加している。代表格と言える FCT 市民メディアフォーラムは、国際的なシンポジウムやセミナー、公開フォーラムなどを企画している団体である（FCT 市民メディア・フォーラム 2006）。2003 年 3 月公開フォーラムでは「ビデオパッケージ『スキャニング・テレビジョン日本版』を使って学ぶメディア・リテラシー」と題し、一定期間テレビをビデオ録画し、繰り返し見ながら分析シートに記入しデータをまとめる活動を展開している。ジェンダー問題や女性政策の領域でのメディア・リテラシーにも関心が集まっているという（鈴木みどり 1998:388-395）。

## (2) メディア・リテラシーを支える主体的態度

市民活動は、学習期間が限定される学校と異なり生涯学習として目標を設定できる。市民が高いメディア・リテラシーをもった「賢い視聴者・読者」になることが大切であるという主張はもっともである（渡辺 1997）。しかし、そのためには学び続けなければならない。

マスターマン（Masterman 1995:103）は「メディア・リテラシーは生涯を通した学習過程である。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」と指摘している。メディア・リテラシーを支えるのは強い動機付け、主体的態度である。

しかしこれは難しいことでもある。例えば草野(2000)はトルコ大震災に関する NHK ドキュメンタリーを取り上げ、報道の検証を試みている。草野は番組が「日本の国際協力は押しつけ」という偏った認識の元で作成されたのではとの疑問に感じ、実際にトルコに赴いて検証したのである。実態はどうかといえば、日本政府としては精一杯の対応をとっており、現地の人からも感謝されていたという。このようなことを一つ一つのニュースで検証することなどできるはずがない。受け手が、送り手がどの情報を選び、どの情報を捨てているかを確認できる機会はほとんどない。

実は、筆者自身も1ヶ月にわたって NHK と民放 3 社のニュース、朝刊 4 紙を比較し、同じ題材がどのように取り扱われているか検討したことがある。実際はじめてみると、番組の相違がいかなる背景に基づくのか分からない。つまり「違いは分かった。それが何だ？」と問われると、そこから先には一歩も進まない。どの新聞も「それぞれにもっともである」としか読めないのである。「自分には、思ったほどメディア・リテラシーがない」ということを自覚し落胆するしかなかった。

その中で筆者が辛うじて検討できたと思われるのは、筆者自身が最も深く関わっている教育問題である。筆者が注目したのは OECD による学力調査をめぐる 2 つのテレビ報道である。ひとつは「学力が落ち」と低下している部分をショッキングに報道し、その原因をケータイにまで結びつけて報道している「筑紫哲也 NEWS23」であり、今ひとつは「トップレベルにない」と比較的冷静に報道している NHK である。NEWS23 は「若者とのつきあいから、このような事は今更おどろくほどではない。読解力とともに思考力も高める必要がある。それよりも心配なのは学力格差の拡大で、階級の広がり」と全く同じで、学力の上位と下位が多くって真ん中がまったくない。日本社会にとって大きな問題ですね」というかなり解釈を含んだコメントをつけている。一方 NHK は「教育は国家百年の計であるから、しっかりとした取り組みを期待する」とまとめている。一見、NHK は客観的に報じているようであるが NHK の報道にも演出が含まれている。それは日本の順位に関する表示である。調査は世界 41 の国と地域を対象としているので、本来は 41 位中何位かを示すべきであろう。しかし NHK は 1 位から 20 位までの日本の位置（14 位）を示しているのである。NEWS23 に至っては前回調査の 8 位から 14 位までの位置を示すことで、最下位に転落したかの印象すら与えるのである。

筆者がこの比較を行った背景には、当然、筆者自身の公立学校教員としての経験や知識があった。インタビューを受けている教師をみて、「教育運動への参加、専門とする教科、行政職かどうか、年齢・性別によっては異なる見解を述べるに違いない」と感じた。こういった感想を持つには背景の知識が

必要である。幾ばくかでも基礎知識がなければ、番組の比較検討すら難しい。

筆者の実感は、批判的思考には大変なエネルギーが必要になるということである。批判的思考が自分の中に体制としてあれば自然にできるのだろう。しかし少なくとも筆者にとってそうした思考は努力によって培う必要があった。こうした努力を支える強い動機付けが必要である。

## 2.2 学校教育における批判的・相互作用の・道具的次元のメディア・リテラシー育成

### 2.2.1 「受け手」から「作り手」「使い手」へ

#### (1) メディアによるコミュニケーションの時代の到来

次にみていきたいのが、人々を情報の「受け手」から「作り手」へと変えていくという動きである。1982年グルンバルトに50名ほどのメディア教育専門家が集まった。ここで採択されたのが「メディア教育に関するグルンバルト宣言」である(UNESCO 1982)。増大しつつある人々とメディアの接触と、その社会への影響を背景として、この宣言では批判的な認識力を育成することの必要性が確認されている。

この宣言では、創造的な表現の手段としてメディアを利用することや、コミュニケーションのための教育を視野に入れている。この動きの背後には、先進国があらゆる意味で優位に立つ国際コミュニケーションの構造を改善していこうという「新世界コミュニケーション秩序」の流れがあったという(水越伸 2002:102)。メディアの進歩や社会の変化は、人々に批判的思考とともにコミュニケーション能力の獲得をも求めるようになったのである。

この宣言の流れをくんだ我が国におけるメディア・リテラシー教育実践として、坂元ら東京工業大学グループによる研究と、水越敏行らの大阪大学グループの研究がある。

坂元はグルンバルト宣言をうけてメディア・リテラシーを「メディア特性の理解力・批判能力(わかる)」「メディア選択・利用能力(つかう)」「メディア構成・制作能力(つくる)」の3つの能力として捉えた(坂元 1986:70)。

メディア特性の理解力・批判力は、メディアを批判的にみて、これに対抗する能力の育成の必要性からきている。ここで注目したいのは、メディア特性の理解力と批判力がセットになっている点である。

連合王国に発祥するメディア・リテラシーでは、批判的思考の対象はテレビやラジオ、新聞などのマス・メディアであった。坂元らは、物語、図表・グラフ、OHP・写真、電信・電話、コンピュータなど個人が用いるメディアを対象に加え、それぞれがいかなる特性をもつかを理解することを求め

ている。

「わかる」も、受け手の「Aわかる」、使い手の「Bわかる」、つくり手の「Dわかる」は異なるものとして整理している（図 2-1）。

< 立場 >

受け手	Aわかる		
使い手	Bわかる	Cつかう	
つくり手	Dわかる	Eつかう	Fつくる

< 能力 >    特性理解・批判    選択利用    構成・制作

図 2-1 メディア・リテラシーの概念（出所：坂元 1986:70）

坂元はこれらを小学校低学年、中学年、高学年にわけ、メディア教育のカリキュラム表としてまとめた（表 2-1）。小学校高学年では「劇の効果的特性がわかる」「劇などを使って効果的な発表ができる」といった教育内容に配置し、カリキュラム開発を行っている。多くの教師も関わり実践的研究が進められた。

表 2-1 メディア教育のカリキュラム表

	わかる	つかう	つくる
低学年	簡単なメディアの働きを知る。	簡単なメディアを使って発表ができる。	簡単なメディアが作成できる。
中学年	メディアのしくみを知る。	メディアを使って発表できる。	メディアを作成できる。
高学年	メディアの効果的な特性を知る。	メディアを効果的に使って発表ができる。	メディアを効果的に作成できる。

（出所：坂元 1986:89）

坂元ら東京工業大学グループの研究と並んで、吉田の研究をあげる。吉田は映像リテラシー育成を目指したカリキュラム開発を 1980 年代から 10 年間にわたって行っている。吉田は次のような 3 つの基本能力を設定し、映像視聴の実践研究を行っている（吉田 1986:91-96）。

「映像視聴能力（わかる）」

内容を理解して捉える力

状況や心情に反応し感じ取る力

情報を把握し表現する力

「映像活用能力（つかう）」

自分に必要な情報を選択する力

目的に合わせて情報を利用し生活に役立てる力

情報を批判的に眺め真実を見抜く力

「映像制作能力（つくる）」

現状をつかみ問題を見つける力

情報を構成し組み立てる力

自分の考えを効果的に伝達する力

この2つは我が国におけるメディア・リテラシー育成カリキュラムの代表的な研究である。初等教育段階を対象とし、道具的リテラシーについても丁寧に一つ一つおさえている。その上でOHPとは、写真とはどのような特性をもつメディアなのかを把握させている。しかし、前述の通り学習指導要領に明記されていない学習であったため、それほど広がりを見せることはなかった。

## (2) つかう・つくるを支えるメディアの操作技能

今日、メディア・リテラシーは「総合的な学習の時間」や各教科（例えば田中 1997）で実践されつつある。初等教育だけではなく、後期中等教育や高等教育にも展開している。コミュニケーション能力（特に情報発信能力）の育成に焦点化し、情報収集・整理・発信の一連の活動を大学生対象に行った実践（三宅ら 1995）、高等学校での実践（山崎ら 2002）などは、大学や高校での実践事例である。

「つかう」、「つくる」を経て大学生がいかにメディア・リテラシーを獲得したかを検討した研究に中橋のものがある（中橋 2004）。中橋は質的研究法を用いた高等教育におけるメディア・リテラシー育成を検討している。中橋によれば、「つかう」、「つくる」の学習は「操作技能の獲得」に留まらず、「表現形式の理解」に発展し、さらに「表現意図の発想」を獲得するという具合に深化したという。まず「操作技能の獲得」、「表現形式の理解」、「表現意図の発想」という3つの学びのそれぞれが独立し、関連性を持たない試行錯誤の段階から出発する。次いで学びを関連づけ、作品としての体裁を整えることができるようになる段階を経て、3つの学びを意図的に関連づけながら、運用することができるようになる段階へ到達する。こういったプロセスは一方向に進むのではなく、行ったり来たりして繰り返して進んでいくのだという。

山内（2003a）は、MELL プロジェクトを紹介している。これはメディア・リテラシーを批判的受容と解釈だけではなくメディア表現を起点としてとらえるプロジェクトで、水越伸や山内らが中核的メンバーとなっている。山内によれば、メディア・リテラシーがメディアを用いた社会的コミュニケーションの再構築の場を指向するとすれば、個々の構成要素について分離した形では学べないという。メディア・リテラシーの学びは、小さなものでもいいから実際に社会的実践に参加し、受容と表現を行き来することを通して拡大再生産されると山内はいう。

放送局と学校がそれぞれの立場を活かしながら紹介番組を作成し、メディアを作り出す事例が、ここでは紹介されている。放送局側は身近なテレビの内情があまりに公開されていないこと、その乖離を解く鍵は送り手側が握っていること、普段の番組作成で何気なくやっていることは説明することさ

え困難であること等に初めて気づいたという。学校側は、これまでは視聴者として漠然ともっていた「テレビは都合のいいところを撮ったりつないだりして作られている」という思いが、実践を通してますます強くなったという（山内 2003a:212-217）。

こういったリテラシーは、相互作用的次元と批判的次元のリテラシーの範疇である。中橋と山内はともに表現と受容の往復の重要性を強調している。この往復の過程を通して、メディアで表現するとはどういうことか、演出とはどういう風に行われるのかを学んでいく。一方、基盤には機器をどう利用するのかという道具的次元のリテラシーも必要である。

そこで次に考えてみたいのは、これら「つかう」、「つくる」にはどうしても必要になるメディアの操作スキルについてである。中橋の研究でも、「技能の獲得」が位置づけられ、表現のための専用ソフトウェア習得を位置づけている。考えてみれば、情報の発信のみならず受信にもメディアの操作スキルが必要である。そこで、次はこの点をみていきたい。

## 2.2.2 相互作用的リテラシーを支える道具的次元のリテラシー

メディアを「つかう」、「つくる」という段階では、メディアの操作スキルの必要性が高まる。前述の坂元でいうなら「メディアを効果的に使って発表ができる」ために用いられるメディアとして OHP やテープレコーダー、ビデオが挙げられている。

さらに複雑な操作を要するコンピュータが教育に持ち込まれることにより、操作スキルの習得そのものが目的とされるようになる。文部科学省は「情報教育の手引き」の中で、情報活用能力の一つとして「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」を挙げている（文部省 1991）。

1980 年代を思い出すとこの頃のコンピュータは使いにくく、ただ起動して電源を落とすだけでも一定のスキルを要した。家庭にも普及しておらず、コンピュータの使用経験は子どもも教師もほとんどなかった。MS-DOS のコマンドを打ち込むだけで大変なことを成し遂げたような気持ちになってしまい、コンピュータを使って何かをするというところまでたどり着けないのである。情報教育の研修会といえば操作技能研修であった。苦労して講師の指示通り作成したコンピュータの教材が、ベテラン教師に「黒板とチョークでも同じ事ができるではないか」と一蹴されることもあった。

操作中心ではなく、問題解決の道具としてメディアを使わなくては意味がない。こういった反省から、平成 9 年文部科学省が出した「体系的な情報教育の実施に向けて」では情報教育の目標を「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 つとした。このとき、操作スキルに偏重したことへの反省も明記された（文部省 1997）。

操作スキル習得の必要性が全くなかったわけではない。例えば「実際の学習活動では、情報手段を具体的に活用する体験が必要であり、必要最小限の基本操作の習得にも配慮する必要がある（文部省 1997:31）」と明記されている。ここでいう情報手段は、コンピュータ等の情報機器や情報通信ネッ



トワーク等を指す。基本スキル偏重からいかに抜け出すかは現在でも課題である(小柳 2003)。基本スキルの習得が自己目的化しては意味がないが、間違いなく重要な学習内容の一つでもある。

2000年代に入って、コンピュータやネットワークは以前に比べ格段に扱いやすくなった。家庭にもインターネットが使えるところが増えてきた。機器操作はある機種に慣れてしまえば他の機器の操作も推測できるという面もある。ビデオデッキのメタファがパソコン上のビデオ再生ソフトでも用いられているように、作り手側も使い手側の推測を前提にシステムを組むことが多い。こういった影響もあり、以前に比べ操作スキルの指導の必要性は相対的に低くなった。しかし操作スキルの指導が全く不要になったかというとは決してそうではない。技術は日々進歩しているし、新しいタイプの機器も登場しているからである。

メディアの進歩と社会の変化は、「受け手」を「使い手」、「作り手」に変えた。今まで専ら「受け手」であった人々が「送り手」に回ることによって、様々な情報が氾濫することにもなった。特にインターネットを初めとするデジタル・メディアの世界では、この傾向は顕著である。インターネットの普及は質量共にすさまじい(郵政省 2000b, 総務省 2003,2004,2005)。そこでは、マス・メディアに対する批判的思考とも違った形の批判的次元のリテラシーが求められることになる。

## 2.3 デジタル時代の新たな批判的次元のメディア・リテラシー育成

### 2.3.1 インターネット上の情報に対するメディア・リテラシー：情報の信頼性をいかに確認するか

#### (1) デジタル時代のメディア・リテラシー

「受け手」が「使い手」、「作り手」に変わることで、私達が受け取る情報は多様なものになった。マス・メディアの言説と一般人の言説が切れ目なく同じ画面に現れる状況は、これまで誰もが経験してこなかった(池田 2000)。偏った情報で満足するか、情報の裾野を広げてより信頼できる情報を入手し得るかは、受け手次第である。

インターネットを介して得られた情報が正しいかどうかを確認するための決定的な方法は、今のところない。バッキンガム (Buckingham 2003:178)は「匿名アクセスというインターネットの特徴による偽情報の流布の可能性と、情報の信頼性を確保するための裏付け情報の必要性」を子どもに知識として与えることの必要性を強調した。バッキンガムは、インターネット上の情報を批判的に捉えるための課題として次のような点を挙げている。

インターネット上の情報が正しいことを確かめる方法と、権威と真正性の確立。

特定の視点や経験の諸側面が、そこに存在するか否か。

読み手はどうやって信頼性、正確性、バイアスについての判定を下すのか。例えば、それぞれのウェブサイトと比較したり、他のリソースとの比較をしたりするなど。

「特定の視点や経験の諸側面」から考えるというのは、マス・メディアに対する批判的思考と共通する。情報の送り手がどのような視点や経験をもっているかが分かれば、情報そのものを理解する際に役立つ。メディア・リテラシーの根幹である。

バッキンガムが、情報の真正性を確立するために他のサイトやリソースからのサポート情報に拠るべきであると指摘している点に注意したい。複数のウェブ、ウェブと図書といった組み合わせで情報の真正性は高まるし、情報源そのものの権威もある。図書を例に考えてみる。図書を刊行するにはそれなりのコストが必要であり、情報の送り手は相当のリスクを負う。偏った図書もある。しかし著者や出版社といった情報を組み合わせることである程度の権威と真正性が判断できる。「岩波書店なら」、「朝日新聞なら」といった権威に基づく判断は日常的に行われている。

不特定多数の発信源からの情報が同一画面上に提示されるインターネットにおいては、発信源の権威や信頼性が保証されないことが多い。ブログは情報が発信でき、すぐに削除できるのでリスクはほとんど生じない。ホームページもしかりである。こういった状況の中、ホームページの信頼性を判断する方法は数多く提案されている。ハリス (Harris 1997)やアレクサンダーら (Alexander & Tate 1999) は Web 上の情報源の評価観点を示している。我が国でもこれらを参考に情報収集で利用する Web の信頼性を判定する尺度を作った鷲見・四谷(2004)らの研究がある。全国学校図書館協議会もホームページ評価基準を示している(全国学校図書館協議会 2006)。

インターネット上にある信頼できる情報をいかに判断するかは、こういった視点をもつことができるかどうかにある。

## (2) 発達段階を踏まえた Web リテラシーの展開

これまで述べてきたようなインターネット上の情報をいかに判断するかをウェブ・アウェアネスとも呼ばれる。バルドウィン(Baldwin 2000:21)はウェブ・アウェアネスを「オンライン情報の信頼性を知覚すること、オンライン上におけるプライバシーの保護をどうするか、オンライン販売戦略を賢く見抜くこと、宣伝や攻撃的表現について知ること」と定義している。

ウェブ・アウェアネスの育成を積極的に進めているのが、カナダのメディア・アウェアネス・ネットワークである。ウェブ・アウェアネス・ネットワークは The Be Web Aware プロジェクトを立ち上げ、オンライン上でメディア・リテラシー教育実践を展開している (The Be Web Aware 2006)。ここではインターネット上の情報を判断するために次のような「問いかけ」を提案している。これは前述のハリス(1997)や鷲見・四谷(2004)の提案とも共通し、よく整理されているのでみていく。

Who 情報源は誰か（サイトの責任者や情報源）

What 今自分は何を手に入れようとしているのか（偏りを見いだす）

When その情報はいつ作られたのか（タイムリーか）

Where 自分はどこにいるか（個人サイトか、組織のサイトか。サイトのどこにいるか）

Why 自分はなぜここにいるか

How どのようにすれば信頼性を検証できるか（事実と意見の判断等）

「問いかけ」を一つずつみていく。では、情報を誰が発しているかにより信頼性は大きく変わる。

では、そのサイトがどういう目的で作られているかを考えることができれば、情報を判断する際に役立つ。では、情報が古ければ既に意味のない情報である可能性もある。では、そのサイトは公官庁が作ったものか、企業か、コミュニティか、個人かによって情報の信頼性が判断できる。では、自分自身が何のためにどうやってそのページにたどり着いたかを振り返る。では、事実と意見がきちんと書き分けられているかをもとに情報の信頼性を検討する。

The Be Web Aware の特徴は、幼児から思春期にわたる学習者の行動を予測し、それに対応している点である。年代別（2-4 歳,5-7 歳,8-19 歳,11-13 歳,14-17 歳）の段階ごとの注意事項を示し子どもが安全にインターネットを活用できるよう保護者、教師、学習者向けに情報提供している。

具体的には、個人情報の侵害、性的描写、オンライン上の売買行為、誤情報、暴力的・攻撃的表現、オンライン上のギャンプル、インターネット中毒などにおいて、どの年代はどのような行動を取るのか、そのためにどういう準備をしておくべきかが提案されている。

## 2.3.2 批判的思考と深く関わるメディア特性の理解

次にやや視点を変えて、批判的思考とメディアの特性の関連についてみていきたい。というのは複数のメディアが共存する高度情報通信社会においては、それぞれのメディアの特性をいかに把握するのが重要となっており、それが批判的思考と深く関わっていると考えられるからである。

前項で述べてきたことは、インターネット上の情報を批判的に捉えるにはどうあればよいか、ということであった。ここで再び、前述の坂元の枠組みを振り返ってみたい。坂元の枠組みでは「メディアを批判的にみて、これに対抗する能力を育成する」とき、「メディア特性の理解力」と「批判力」がセットになっていた(坂元 1986:70)。山内もクリティカルなメディア理解の観点としてメディア特性の理解を挙げている(山内 2003a)。多様なメディアが利用できる今日、メディアの選択肢は無数にある。メディア特性の理解はこの選択の根拠と言ってもよい。

宮田(2001:5)は、メディアの特性理解をメタ知識の概念で説明する。宮田によれば情報収集においてはメディアの特性を理解し選択し情報を収集することが必要となる。「どこにどのような情報があるの

か」、「情報とはどのように評価するのか、活用できそうなのか」、「信じられる情報とはどういう情報か」といった知識についての知識、つまりメタ知識(meta-knowledge)を持つことが重要であるという。

連合王国 DCMS (文化・メディア・スポーツ省) は 2001 年「メディア・リテラシーについての声明」の中で注目すべき言及を行った。DCMS はこの中で批判的な見方 (Critical Viewing Skills) の要素の一つとして「メディア利用についての正当性の説明」を挙げた。「メディア利用について、自分自身のメディアの選択や利用について、なぜそのメディアを活用したのかを、メディアの特性を踏まえて合理的に説明できること」が、批判的思考の一部であるというのである。

メディア特性の理解がメディアを批判的に見る際の大きな手がかりとなっていることがわかる (DCMS2001)。

## 2.4 メディア・リテラシー教育実践の流れを振り返って

本章ではメディア・リテラシー教育実践の流れをまとめてきた。

一つの大きな流れは批判的思考の流れである。メディア・リテラシーはあきらかに批判的次元のリテラシーから出発している。連合王国におけるメディア・リテラシーの発祥と我が国における展開、そして市民活動への展開をみても、メディア・リテラシー教育実践の根幹をなすのは批判的思考である。

批判的思考をもつことは容易なことではない。そこにはメディアと主体的に関わろうとする態度が求められる。マスターマンの指摘にもある通り、メディア・リテラシーは生涯にわたって続く営みでもある。情報は次々と作り出されるし、メディアの開発も日進月歩である。このためメディア・リテラシーは学び手の主体的態度を求める。

さらにメディアや社会の進歩は、人々をメディアの受け手から送り手・作り手へと変えた。メディアを分析し、批判的に受容するだけでは十分とはいえない。自らもメディアを作り、コミュニケーションを生み出していくことで、これまで見えてこなかったものも見えてくる。送り手・作り手の立場からメディアを批判的に見るができるようになる。こうなると、人々に求められるのはメディアを使いこなす道具的次元のリテラシーである。文字の読み書きを学校で学んだように、メディアによる読み書きの基礎的なスキルを意図的・計画的に学ぶ必要性が指摘できる。

新しいメディアの登場は、伝統的なメディアと新参のメディアとの共存という状況を生む。テレビが登場しても映画が消え去らないように、インターネットでニュースを配信するようになっても新聞がなくならないように、今のところ伝統的なメディアは消え去ってはいない。人々は伝統的なメディアと新参のメディアを使い分けなくてはならない。このとき必要となるのは、メディアがいかなる特

性を有するののかというメタ的な知識である。これはメディア特性の理解とも呼ばれ、メディア・リテラシーの根幹をなす批判的思考と深く関わっていると考えられている。

メディア・リテラシーの発達的な問いに答えていくためには、メディア・リテラシーを操作的に定義し、測定可能な姿に組み替えてみる必要がある。そこで、次章ではこのようなメディア・リテラシー教育実践を踏まえ、メディア・リテラシーの構成要素を抽出し、その測定の方法を検討していきたい。



## 第3章 メディア・リテラシーの構成要素とその測定

## 3.1 メディア・リテラシーの構成要素の抽出

### 3.1.1 メディア・リテラシーの定義から

第3章では、メディア・リテラシーの発達への問いに答えていくために、メディア・リテラシーの構成要素を抽出し、メディア・リテラシーを測定可能な姿に組み替えていく。

第2章ではメディア・リテラシー教育実践をまとめた。メディア・リテラシーは連合王国において発祥し、マス・メディアに対する批判的リテラシーとして発展をとげた。我が国においても学校教育や市民活動において批判的リテラシーへの展開が見られた。次いでメディアをコミュニケーションにおいて活用する大きな流れの中、相互作用的リテラシー、道具的リテラシー、批判的リテラシーが複合的に育成されていることをみてきた。

本研究はメディア・リテラシーを測定する尺度を開発し、メディア・リテラシーの発達と構造についての知見を得ることを目指している。このため構成要素を抽出し、操作的に定義する必要がある。そこで本節では、諸外国ならびに我が国におけるメディア・リテラシーの定義と、前章でレビューしたメディア・リテラシー教育実践に基づき、メディア・リテラシーの構成要素を抽出したい。

メディア・リテラシーの構成要素は幾つか提案されている。その中で代表的な見解として マスターマン(Masterman 1995)、 クリスト(Christ 1997)、 水越敏行(2002)の3つの見解を検討してみたい。マスターマンの見解は欧米におけるメディア・リテラシーの基盤となっている。クリストはメディア教育の立場からの見解である。水越敏行は日本におけるメディア教育の第一人者であり、我が国の最近の教育や実践を踏まえたものである。まず彼らの見解から、メディア・リテラシーの構成要素を検討したい。

#### (1)メディアに対する批判的思考と主体的態度

マスターマン (Masterman 1995:103)の「メディア・リテラシーの18の原則」についてみていく。

マスターマンはまずメディア・リテラシーの批判的リテラシーとしての側面を強調する。マスターマンの「メディア・リテラシーの18の原則」にはメディア・リテラシーの最終的なゴールとして「1. 民主主義的な構造を強化すること」が謳われている。メディア・リテラシーは「15. 文化的再生産 (Reproduction) よりも、文化的批判を重視」し、「5. 特定の文化的価値を押しつけない」と明記されている。メディア・リテラシーが批判的次元のリテラシーであることが強調されている。

メディア・リテラシーは、メディアの情報は「2. 構成され、コード化された表現(Representation)」であることの認識から出発する。メディアの情報は「送り手」によって再構成されたものであり、「送



り手」のもつ社会的、政治的、経済的な背景や文脈に基づいて切り取られ構成されたものである。情報を構成されたものとして捉え、鵜呑みにすることなく「9．クリティカルな思考」で読み解くことが必要なのである。メディア・リテラシーには批判的思考(Critical Thinking)に言及した定義が数多くあり、批判的な見方(Critical Viewing)と表現する場合もある。メディアからの情報に対する批判的思考を、一般的な意味での批判的思考と区別するために、本研究ではこれを「メディアに対する批判的思考」と呼びたい。

連合王国とカナダに代表される欧米流のメディア・リテラシー教育では、メディアに対する批判的思考をいかに培うかがその中核をなす。このことは第2章でも触れている。この点は、デジタル・メディアの時代に入っても変わらない。

次に、マスターマンの18の原則から読み取れるものは、学ぶ者の主体的態度である。マスターマンはメディアに対する批判的思考を支える主体的態度の重要性に言及している。

メディア・リテラシーは生涯にわたって続く。このため「3．学ぶものが強い動機付けを獲得すること」が重要となる。人々は、単に物事を批判的にみたり判断したりする知識をもつだけではなく、「4．クリティカルな主体性を養うこと」が求められる。「9．学ぶ者が示す参与と動機の深さ」が重要なのであり、「13．能動的で参加型」であることが求められる。強い動機付けに基づく主体的態度はきわめて重要である。これを「主体的態度」と呼びたい。

表3-1 メディア・リテラシーの18の原則

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る（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した学習過程である。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・リテラシーの基本概念（キーコンセプト）は、分析のためのツールであって、学習内容そのものを示しているのではない。
8．メディア・リテラシーにおける学習内容は目的のための手段である。その目的は別の内容を開発することではなく、発展可能な分析ツールを開発することにある。
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・リテラシーは内省および対話のため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。

(表3-1 メディア・リテラシーの18の原則 続き)

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実践からなる。文化的再生産(reproduction)よりは、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結びついている。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。既存の知識が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。

出所：マスターマン (Masterman 1995:103)

(2) 「メディアに対する批判的思考」、「メディア特性の理解」、「メディア操作スキル」

水越敏行(2002:97-100)は我が国におけるメディア・リテラシー教育実践を踏まえ6つの構成要素を抽出した(表3-2)。ここでは3つにまとめ、論じてみたい。

第一はマスターマンも強調していた「メディアに対する批判的思考」である。「4. マス・メッセージを批判的に捉える」では、「自分のイメージに偏った読み解きをせず、客観視すること」、「送り手の信条・立場・考え方を捉えることができること」、「多角的な視点からクリティカルに読み解くことができること(場合によっては、社会的・文化的・政治的・経済的文脈も考慮する)」の必要性が指摘されている。

「3. メディア(マス・メッセージ)の読解、解釈、鑑賞」は、どちらかという映像視聴能力に関わる部分である。特に我が国においては映像からの情報をいかに読み解くかという映像視聴能力の研究が大変進んでいる。この「読解」は、「映像作品に込められた作者の意図や伏線をどれだけ読み解き、解釈し、味わうことができるか」という意味である。単に送り手の意図を読み取るだけでなく、「多角的な視点から評価することができる」ことも範囲に入れている。こういった映像視聴能力は基盤として重要である。「メディアに対する批判的思考」をもつにも、メディアの読解は欠かせないだろう。

次に挙げたいのが、批判的思考とも深く関わるメディアの特性をいかに把握するかという点である。第2章でも触れたように、複数のメディアが存在する場合、それぞれの特徴をどう捉え、利用していくかという問題である。それをここでは「メディア特性の理解」と呼びたい。これは「2. メディアを理解する」が該当する。水越はメディアの特性を理解して使い分けたり、文法や表現技法を理解した上でメッセージを理解したりする重要性を指摘する。マスターマンのメディア・リテラシーは、テ

レビ、映画、広告といったマス・メディアを想定している。第2章でもみてきたように、メディアの多様化により状況は変化している。水越のいうメディア・リテラシーではコンピュータやネットワークなどのデジタル・メディアをも範囲としている。図書からの情報とインターネットからの情報ではメッセージの意味合いは異なる。このようにメディアの範囲を広げた場合、メディア特性の理解は重要な要素となる。

第三の部分はメディアそのものをどう操作するのかの問題である。これを「メディア操作スキル」と呼びたい。「1. メディアを使いこなす」がこれに該当する。ここでは、メディア（機器）の操作技能のみならず、それらの使い分け、組み合わせることをも求めている。「5. 考えをメディアで表現」することや「6. メディアでの対話とコミュニケーション」においても、適切なメディアを選択し、それを使いこなすことが必要となろう。「メディア操作スキル」はメディア・リテラシーの重要な要素である。

表 3-2 新しい学力としてのメディア・リテラシー

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. メディア（機器）を使いこなす（make full use of media） <ol style="list-style-type: none"> <li>a. メディア（機器）の操作技能</li> <li>b. 複数のメディア（機器）の使い分け</li> <li>c. 複数のメディア（機器）を組み合わせる</li> </ol> </li> <li>2. メディア（マス・機器・メッセージ）を理解する（understanding the special characteristics） <ol style="list-style-type: none"> <li>a. メディア（機器）がどんな特性を持っているか（一方向性・双方向性・応答性・即時性等）</li> <li>b. メディア（機器・メッセージ）には、どのような文法・表現技法があるか（フレーム・モンタージュ技法・音響効果・編集方法等）</li> <li>c. メディア（マス・メッセージ）は、どのような影響力をもっているか（責任・倫理）</li> </ol> </li> <li>3. メディア（マス・メッセージ）の読解、解釈、鑑賞（interpretation） <ol style="list-style-type: none"> <li>a. 視聴能力（内容把握・主題把握・先読み・映像段落・鍵シーン・特殊効果等）</li> <li>b. 行間・背景を読む力</li> <li>c. 多角的な視点から評価することができる（価値判断含む）</li> </ol> </li> <li>4. メディア（マス・メッセージ）を批判的に捉える（critical understanding） <ol style="list-style-type: none"> <li>a. 自分のイメージに偏った読み解きをせず、客観視することができる</li> <li>b. 送り手の信条・立場・考え方を捉えることができる</li> <li>c. 多角的な視点からクリティカルに読み解くことができる（場合によっては、社会的・文化的・政治的・経済的文脈も考慮する）</li> </ol> </li> <li>5. 考えをメディア（機器・メッセージ）で表現（representation） <ol style="list-style-type: none"> <li>a. 特性を考慮し、表現技法を駆使した情報発信ができる</li> <li>b. 他者の考え方を受け入れつつ、自己の考え方を創出することができる。</li> <li>c. オリジナリティのある情報発信ができる（クリエイティブ・センス）</li> </ol> </li> <li>6. メディア（機器・メッセージ）での対話とコミュニケーション（dialogue and communication） <ol style="list-style-type: none"> <li>a. 相手の解釈によって、自分の意図がそのまま伝わらないことを理解する</li> <li>b. 相手の反応に応じた情報の発信ができる</li> <li>c. 相手との関係性を深めるコミュニケーションができる</li> </ol> </li> </ol> |
|--|

出所：水越敏行(2002:97-100)

### (3) メディア教育プログラムのアセスメントの視点から

最後に、クリスト(Christ 1997:16-17)のメディア教育プログラムのアセスメントに関する見解についてみていこう。クリストの枠組みは、メディア・リテラシーを スキル、 態度・感情・価値、知識という3つの側面から捉えるというものである(表 3-3)。

マスターマン、水越でみてきた「メディアに対する批判的思考」に関連するものとして「1. スキル」の批判的思考 (Critical Thinking) と「3. 知識 (批判的分析)」が挙げられる。ここでの批判的思考は一般的な批判的思考を指している。知識の項目全てが批判的分析 (Critical Analysis) との関連で挙げられているからである。スキルとしての批判的思考と批判的分析のための知識の2本柱でメディアに対する批判的思考を構成しようというのである。知識の具体的内容には、マスコミと社会、歴史、経済、哲学、倫理などが挙げられている。

次に「メディア操作スキル」に関わるものとしてコンピュータ・リテラシー、メディアによる表現能力、メディアによる制作能力などが挙げられている。

さらに「主体的態度」についても、継続的に学び続ける意欲、改善に向けての学究的な姿勢が、明瞭に位置づけられている。

表 3-3 スキル、態度・感情・価値、知識

1. スキル
a, 批判的思考(Critical Thinking)
b, 一般的リテラシーとコミュニケーションのコンピテンシー
c, 視覚リテラシー
d, コンピュータ・リテラシー
e, 情報収集能力
f, メディアによる表現能力
g, メディアによる制作能力
h, 文脈能力
i, 適応能力
2. 態度・感情・価値
a, 審美的な感受性
b, 専門的なアイデンティティ
c, 専門的な倫理
d, リーダーシップ
e, 改善に向けての学究的な姿勢
f, 継続的に学び続ける意欲
3. 知識 (批判的分析)
a, マスコミと社会
b, 歴史的側面
c, 経済的側面
d, 哲学的・倫理的側面
e, 法律及び規範的側面
f, 技術的側面
g, コミュニケーション理論
h, 国際的なコミュニケーションのシステム

出所：Christ(1997:16-17)

#### (4) 我が国のメディア・リテラシーの定義から

これまで、マスターマン、水越、クリストについてみてきた。次に代表的なメディア・リテラシーの定義についてみていく。

文部科学省のものをまず挙げよう。文部科学省の定義は「メディアの特性を理解し、それを目的に適合的に選択し、活用する能力であり、メディアから発信される情報内容について、批判的に吟味し、理解し、評価し、主体的能動的に選択できる能力」というものである（文部科学省 2002:62）。前半の「メディアの特性を理解し、それを目的に適合的に選択し、活用する能力」はこれまで述べてきた「メディア特性の理解」に該当する。後半の「批判的に吟味し、理解し、評価し、主体的能動的に選択できる能力」については「主体的態度」及び「メディアに対する批判的思考」に関わるものである。

我が国において頻繁に引用される鈴木みどり(2000)の定義は「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だす力をさす。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」となっている。「メディアに対する批判的思考」を強調しておりマスターマンに近い。

古藤ら(2002:154)の定義は、「メディアやメディアによって伝達される情報の特性を理解し、メディアを目的に応じて使いこなす能力。例えば、受け手として、メディアが伝達しようとしている内容を理解し、鑑賞し、分析的・批判的に受け止める能力。使い手として、メディアの特性を理解し、伝達しようとする内容にもっとも適したメディアを選び活用する能力。そして作り手として、各種のメディアを駆使して、自分の考えをまとめて表現する能力」というものである。

「メディアやメディアによって伝達される情報の特性を理解し、メディアを目的に応じて使いこなす能力」は「メディア特性の理解」及び「メディア操作スキル」と関連する。「受け手として、メディアが伝達しようとしている内容を理解し、鑑賞し、分析的・批判的に受け止める能力」は「メディアに対する批判的思考」といってよいであろう。「作り手として、各種のメディアを駆使して、自分の考えをまとめて表現する能力」は「メディア操作スキル」と関連が深い。

郵政省は「多数のメディアの中から適切なメディアを選択するとともに、メディア（機器）を操作できる能力」を挙げている。（郵政省 2000a）。これなどは「メディア特性の理解」と「メディア操作スキル」に近い。

これまでみてきたように、メディア・リテラシーの構成要素は「メディアに対する批判的思考」、「メディア操作スキル」、「メディア特性の理解」、「主体的態度」として整理していくことができる。次は第2章でみてきたメディア・リテラシー教育実践の立場から、これらの要素がどう扱われてきたのか振り返る。

### 3.1.2 メディア・リテラシー教育実践から

#### (1) メディアに対する批判的思考について

「メディアに対する批判的思考」については、主としてマスコミ情報を対象として 1930 年代連合王国において発祥し、我が国においても取り組まれてきた。メディア・リテラシーの中心的な概念である。近年では「総合的な学習の時間」、国語などにおいて取り扱われるようになり、市民活動でも取り組まれつつある。「メディアに対する批判的思考」は、単なる分析的なメディア批判に留まらず、2 つの新しい展開を迎えていると思われる。

一つはメディアを批判的に受容するだけでなく、自らメディアで表現していくことで、より深い理解を目指すという方向性である。この時、表現のための道具的リテラシーとして「メディア操作スキル」が必要になる。

今一つは複数メディアを比較・対照して情報の信頼性を把握するためにはメディアの特性を踏まえる必要がある、という点である。これは「メディア特性の理解」と関連する。

#### (2) メディア操作スキル

メディアがビデオ、テープレコーダー、OHP、カメラ、コンピュータ、インターネットと多様化し複雑化していくのに伴って、道具的リテラシーとしての「メディア操作スキル」の育成が必要となってきた。情報を得る場合でも自らメディアで表現する場合でも、基盤的なリテラシーとして「メディア操作スキル」は必要である。

コンピュータやインターネットの登場により「メディア操作スキル」が強調され、技能偏重であるとの批判さえ聞こえるようになった。「メディア操作スキル」の習得は「メディアに対する批判的思考」と同じく終わりが無い。現在でも次々と新たなメディアが考案されているからだ。

#### (3) メディア特性の理解

メディアが多様化したことに伴い、メディアを使い分けて効果的に表現するために「メディア特性の理解」が必要になってきた。各種メディアの普及により、多様な立場からの情報を得ることができるようになった。それらがいかなる特性を有するメディアから得られた情報であるのかが、情報の信頼性を判断する上で重要な位置を占める。このため「メディア特性の理解」は「メディアに対する批判的思考」との関連も深く、一体化して捉えることもある。

#### (4) 主体的態度

メディア・リテラシーは生涯にわたって続く取り組みである。新しい情報は次々とメディアを通して報道されていくし、新しいメディアも提案されてくるだろう。このためメディア・リテラシー教育実践では学ぶ者の「主体的態度」を強く求めている。

### 3.1.3 本研究におけるメディア・リテラシーの構成要素

メディア・リテラシーに関する定義や、教育実践をみてきた。メディア・リテラシーがきわめて多様な概念である以上、研究する側で構成要素を抽出し焦点化することが必要になる。メディア・リテラシーの定義が研究者1人1人によって異なるのと同じように、構成要素の抽出には様々なものが考えられるだろう。

その中で、メディア・リテラシー教育実践とメディア・リテラシーの定義から導き出したものとして、筆者は次の4つをメディア・リテラシーの構成要素として捉えてみたい。

#### メディアに対する批判的思考

メディアから伝えられる情報が送り手によって構成されたものであると捉え、その上で情報の正確さを判断しようとする傾向性、知識及び実際に判断できる技能。

#### メディア操作スキル

インターネットや携帯電話などのメディアを必要に応じて活用し、情報の受信と発信を行うことができる技能。

#### メディア特性の理解

メディアの簡便性、機能性、信頼性、嗜好についての個人の中で形成されたメディア観であり、メディア選択やメディアの限界を判断する際に無意識のうちによりどころとする言語化しがたい知覚。

#### 主体的態度

他者に依存することなく自ら情報を獲得し、問題解決に生かそうとする態度や、日常的に生じた疑問などをそのままにせず、調べようとする態度。

これらの構成要素のレベルを向上させていくことを「メディア・リテラシーの発達」と捉えたい。

## 3.2 メディア・リテラシー尺度の作成

### 3.2.1 メディア・リテラシーの測定に関する先行研究

#### (1) メディア・リテラシーにおける評価

メディア・リテラシーをいかに測定するか、そのための尺度作成について述べる。メディア・リテラシーは複合的・総合的な能力であり、研究や実践の文脈によって様々である。実践と研究の数だけ

固有のメディア・リテラシーがあるともいえる。学習の文脈から切り離れた形でメディア・リテラシーを語ることは難しく、定量的な調査には馴染まない面もある。そういった事情からか、メディア・リテラシーでは映像視聴能力の発達的研究で見られたような学年発達や、構成要素間の連関といった基礎的知見はほとんど得られていない。

カナダの研究者・教育実践家であるワースノップ (Worsnop 1998)は評価を Evaluation ではなく Assessment と呼ぶ。ここでのアセスメントは、生徒がどう学んだかというアセスメントであると同時に、学習プログラムや学習のシステム全体のアセスメントを含む。

学習者に対するアセスメントは、生徒の知識、技能だけではなく、その獲得の過程や、動機付け、努力なども対象とされる。この概念は総合カリキュラムにおける評価に近い。一人一人が異なる対象を異なる学び方で追求するので数学や国語のテストのように客観的な尺度を使うのは無理である。このような状況下でのアセスメントにおいて、ワースノップは 日々の観察、 テストやクイズ、 ルブリック、 評定尺度(Rating Scales)、 プロジェクトなどの成果、 ポートフォリオなどを用いることを推奨している。

## (2) 尺度構成に関する先行研究

ワースノップは、質問紙調査のような量的測定を全面的に否定はしない。知識理解の把握やプロジェクトの成果の測定といった限定的場面においては、目標準拠テストや集団準拠テストが実施できるとも言っている(Worsnop 1998)。

しかし、メディア・リテラシーの評価を定量的に扱うにはどうしたらよいかは 2004 年ヨーロッパ・メディア・リテラシー会議でも話題になっているが、現状では共通見解は与えられていないのが実情である(小平 2004)。連合王国においても GCSE(General Certificate of Secondary Education)程度しかないという(Kirwan et al.2003)。

メディア・リテラシーの定量的な測定には否定的な意見があるが、筆者が挙げた 4 つの構成要素に関して全く測定研究が行われてこなかったわけではない。詳細は 4 章以降の各章に譲るが、尺度構成に関連する研究には次のようなものがある。

### メディアに対する批判的思考に関する尺度

メディアに対する批判的思考の測定には大きく 2 つの方向がある。一つは主観的な自己評価尺度による測定、今一つは一般的な批判的思考の尺度を利用した測定である。

主観的な自己評価尺度の例として NHK 放送文化研究所の「テレビの専門的な見方」を挙げてみる。これは「同じ問題でもキャスターや番組によって伝え方が違う」といった項目に対して「よくある」、「ときどきある」、「あまりない」、「ぜんぜんない」のいずれがもっとも当てはまるかを問うものである(白石 1997a:13)。同様な主観的な自己評価尺度は多数存在する(鬼頭 2004a,2004b,小池 2004,宮田 2001,高比良ら 2001)。問題点としては、回答が主観に左右されること、場合によっては調査者が望



ましいと思う方向に偏ってしまうことがある。高比良ら（2001）は主観的な尺度の弱点を補う様々な工夫を行っており参考になる。しかし主観的評価だけでメディアに対する批判的思考の把握は難しい。

そこで、突破口と考えられるのが一般的な批判的思考における尺度作成の成果を利用することである。一般的な批判的思考の尺度にはカリフォルニア批判的思考態度尺度、Watson-Glaser テストなど多数存在する。これを実際にメディア・リテラシー教育実践の前後で測定し、評価に利用した例もある(Ruminski & Hanks 1997)。Watson-Glaser テストは久原ら(1983:133)によって日本語化されており、尺度作成の参考になる。

### メディア操作スキルに関する尺度

メディア操作スキルは「できる・できない」が把握しやすいため、他の構成要素と比べれば尺度構成がやりやすい。このためか鈴木裕久ら(1992)の情報機器利用能力尺度、電通総研(2000,2001,2002,2003)の情報リテラシー調査など社会調査が行われている。情報機器利用能力尺度では「あなたは、ポケットベルを持っている人と連絡をとることができますか」といった場面で「できる」「できない」を問い、できる回数の合計を得点化している(鈴木裕久 1996:201)。これらはメディア操作スキルの測定を通して、背後にあるより一般的な情報化社会への対応の能力を測定することを目指している点に特徴がある。メディア操作スキルは単に機器を操作できるか否かではなく、今後登場する未知の機器への対応能力を示すという考え方である。これらの尺度構成と調査で得られた知見は、小学生から大学生までを対象とした本研究における尺度構成においても学ぶべき点が多い。

### メディア特性の理解

メディア特性の理解については、メディアの難しさの認知(鬼頭 2003,2004a,2004b)、メディアの効用感(無藤・白石 1999)、インターネットの効用感(三矢・荒牧・中野佐知子 2002)などがある。具体的には「大事件、事故の速報が知りたい」と言った場合にどのメディアを選択するかを聞いている(三矢・荒牧・中野佐知子 2002:20)。しかしこれらは一回性の調査であり、そこから得られた知見の信頼性・妥当性については定かではない。

単発の調査ではなく多様な調査対象に対して縦断的・横断的な検討を加えてきたものとして、筆者らが取り組んできたメディアに対する先有知覚がある(後藤・生田 1999a,Ikuta & Gotoh2001,後藤・生田 2003a)。これはメディアの特性を信頼性、速報性、簡便性、好みの4つの次元で一対比較法により選択させるもので、メディアによる学習経験が豊富になるとメディアの峻別が明瞭になること(後藤・生田 1999a)、コンピュータに対する抵抗感が解消されること(Ikuta & Gotoh2001)が示唆されている。

これらとの継続を考えて、メディア特性の理解については、筆者がこれまで利用してきたこの先有知覚を用いることが考えられる。

### 主体的態度

主体的態度については主観的な自己評価による測定と接触度による測定がある。

自己評価の代表として、電通総研のマインド・ファクター(電通総研 2000,2001,2002,2003)が挙げられよう。これは「自分の趣味や仕事に関する分野で、知らないことがあると気になる」と言った項目に対してどの程度当てはまるかを問うものである(電通総研 2002:4)。

電通総研調査の他にも、高比良ら(2001)をはじめ、これに類する自己評価尺度が見られる。これらの項目は尺度構成にあたっての参考になる。しかし主観的な自己評価であり、実態よりも望ましい回答が選ばれやすい可能性がある。

そこで、これと併用して接触度を用いることが考えられる。倉沢(1984)はリテラシーの概念をより明確にするためには、現実とその行為がどれほど行われているのかを調べることが必要であることを指摘している。インターネット、本、新聞などメディアは多様である。あるメディアを選択し接触しているからには、そのメディアから情報を得る意欲が高いと考えられるだろう。

実際、電通総研の一連の調査ではメディアの接触時間と情報リテラシー(マインド・ファクター+スキル・ファクター)には明瞭な関係があることを示している。接触度を一つの主体的態度の指標とすることは無理がないと考えられる。

これまでみてきた先行研究の知見を生かして、小学生から大学生までの「メディアに対する批判的思考」、「メディア操作スキル」、「メディア認知」、「主体的態度」を測定しうる尺度を開発していかななくてはならない。

## 3.2.2 メディア・リテラシー尺度の作成

### (1) より客観性の高いメディア・リテラシー尺度作成にむけて

次に、メディア・リテラシーの発達に関する調査にむけての尺度作成上の課題をまとめていく。

#### 客観性の高い測定尺度の作成

心理尺度の作成では、測定対象の明確化、調査項目の収集、予備データ収集、項目の決定(項目分布の分析、GP分析、IT相関分析)、信頼性の検討、妥当性の検討、項目の再検討、本調査という手順がある(菅原 1994:637)。これまでみてきた尺度のうち、これらの手続きに関する記述が見いだされたのは鈴木裕久・藤井(1992)の情報機器利用能力尺度と高比良ら(2001)の情報活用の実践力尺度のみである。それ以外の研究では、ほとんど弁別力がないような項目もそのまま採用されている例もある。そこで尺度作成にあたっては上記の手続きを確実に行之、尺度の客観性を高める必要がある。

具体的には、調査項目の収集では関連する尺度を取り寄せ、それに基づいた項目で予備データを収集して項目分析、信頼性の検討、妥当性の検討を行う。

### 主観的な自己評価による尺度を補完する尺度の利用

これまでみてきたように、主観的な自己評価による尺度は作成者が望ましいと考えている方向へ誘導してしまう可能性がある。そこで自己評価以外の方法による尺度での補完を試みる。例えば、メディアに対する批判的思考を測定するために、ある状況を設定して、そこで得られた情報の信頼性を確認するにはどうすればよいかという自由記述問題を取り入れるなどである。

### (2) メディア・リテラシー尺度の全体構成

本調査で利用する尺度をメディア・リテラシー尺度と呼ぶ。その全体構成は次のようになる。

メディア操作スキルに関しては、4段階評定尺度法（7項目）である。メディアに対する批判的思考(Critical Viewing Skills, CVS)については CVS 傾向性尺度（マス・メディア）が5段階評定尺度法（6項目）CVS 傾向性尺度（Web 情報）が4段階評定尺度法（6項目）からなる。CVS 技能尺度は自由記述である。CVS 知識は選択技法4項目と自由記述である。メディア特性の理解は一対比較（24項目）主体的態度尺度は5段階評定尺度法（5項目）メディア接触は4段階評定尺度法（16項目）である。

表中の「調査用紙上の位置づけ」は、巻末の調査用紙の問題と構成要素との対応を示す。尺度構成にあたっての手続きは各章に譲るが、具体的な項目は下記の通りである。

表 3-4 メディア・リテラシー尺度の全体構成と調査用紙上の位置づけ

構成要素	尺度		調査用紙上の位置づけ
メディア操作スキル	メディア操作スキル尺度		評定尺度法 <sup>[3]</sup>
メディアに対する批判的思考	CVS 傾向性尺度	マス・メディア	評定尺度法 <sup>[8]</sup> 1 ~ 6
		Web 情報	評定尺度法 <sup>[7]</sup>
	CVS 技能尺度		自由記述 <sup>[9]</sup>
	CVS 知識尺度		選択技法 <sup>[9]</sup> 、自由記述 <sup>[9]</sup>
メディア特性の理解	先有知覚		一対比較法 <sup>[2]</sup> ~ <sup>[5]</sup>
主体的態度	主体的態度尺度		評定尺度法 <sup>[8]</sup> 7 ~ 11
	メディア接触		評定尺度法 <sup>[1]</sup>

以下、下位尺度毎にみていくことにする。

### (3) メディアに対する批判的思考

メディアに対する批判的思考については知識、技能、傾向性の3つから構成した。さらに傾向性はマス・メディアとWebに分かれている。

### CVS 傾向性（マス・メディア）

CVS 傾向性（マス・メディア）については、「新聞記者は情報を集めるけれども、新聞記事になるのはその一部の情報である」、「ニュースを作る人は、見る人を楽しませることは考えていない」、「コマーシャルでは、よく売れるように商品のイメージを強調している」、「テレビで放送されたことが、新しい流行になることがある」、「テレビや新聞がどう伝えるかによって、人々のものの考え方は大きく変わる」、「テレビを見ていて、大げさな表現をしていると感じるときがある」の6項目についての5段階評定尺度法による。そう思う5点、ややそう思う4点、どちらともいえない3点、あまりそう思わない2点、そう思わない1点で得点化し、各項目の合計点を CVS 傾向性（マス・メディア）尺度値とした。

### CVS 傾向性（Web 情報）

CVS 傾向性（Web 情報）については、「ホームページを作った人はだれか」、「いつごろ作られたホームページか」、「ホームページのドメイン(co,ac,go 等)はどこか」、「ホームページを作った人の住所や連絡先が書いてあるか」、「何のために作られたホームページか」、「会社や役所など団体が作ったものか、個人が作ったものか」について選択する評定尺度法で、全く気にならない1点、あまりに気にならない2点、少し気になる3点、とても気になる4点として得点化し、各項目の得点の合計を CVS 傾向性（Web 情報）尺度値とした。

### CVS 技能

CVS 技能については、自由記述問題のカテゴリー分析を行った。

Web 上のコマーシャル情報をみて、その商品を購入するかどうか判断に迷っている状況を提示する。その情報の信頼性を確認するために必要な情報の内容と方法を問う問題を作成した。具体的には、情報が信頼できるかどうか確かめるために「必要だと思われる情報」や「調べ方」を考えられるだけ書くことを求める。「必要と思われる情報」とは情報の信頼性を確認するために必要な情報の内容である。「調べ方」はどのようなメディアを使うかである。作成したカテゴリーに従い、全く記述できないか不適切な記述しかできない段階（レベル1）内容か方法のいずれかのみ記述できる段階（レベル2）内容と方法の両方を記述できる段階（レベル3）適切な方法と内容が記述できる段階（レベル4）に分類した。レベル1を1点、レベル2を2点、レベル3を3点、レベル4を4点とし、CVS 技能尺度値とした。

### CVS 知識

CVS 知識については、Web 掲示板の匿名のコミュニケーションや管理者の書き込みのチェックなど、設定された場面において最も適切と思われる項目を選択させる方法で行った。4 問設定し、正解ごとに 1 点を与え、C V S 知識尺度値とした。

#### (4) メディア操作スキル

メディア操作スキル尺度については 7 項目を設定した。「ワープロ・ソフトで文書を作る」、「パソコンや携帯でメールをやりとりする」、「自分の好きなホームページをお気に入りに入れる」、「写真やビデオをコンピュータに取りこみ、文書にはりつける」、「電子メールにファイルを添付して（つけて）送る」、「ホームページやウェブログを作る」、「必要なソフトをダウンロードしてインストールする」である。「何のことも分からない」1 点、「できない」2 点、「できる」3 点、「できるし、よくする」4 点として得点化し、合計をメディア操作スキル尺度値とした。

#### (5) メディア特性の理解

メディア特性の理解についてはメディアに対する先有知覚調査を利用した。「本を読む」、「テレビを見る」、「新聞を読む」、「インターネットを使う」という 4 つのメディア活動について、速報性（情報が新しい）、正確性（信頼できる）、嗜好性（好む）、簡便性（簡単に情報が得られる）という 4 つの次元で、一対比較法で調査した。

#### (6) 主体的態度

主体的態度は主体的態度尺度と主体的態度尺度（メディア接触）に分かれている。

##### 主体的態度

主体的態度については 5 項目を設定した。「知りたいと思ったことは、人に聞くよりも本やインターネットでさがす方だ」、「調べものをするとき、本や新聞、インターネットのどれで調べたらいいかまず考える」、「知りたいと思う情報を得るにはテレビで十分だ」、「新しい知識を得るのにテレビだけでなく、新聞や本も役立てている」、「自分の好きなことや興味のあることで知らないことがあると気になる」である。「そう思う」5 点、「ややそう思う」4 点、「どちらともいえない」3 点、「あまりそう思わない」2 点、「そう思わない」1 点として得点化し、各項目の合計点を主体的態度尺度値とした。

##### 主体的態度（メディア接触）

身近なメディアとしてインターネット、テレビ、本、新聞について、接触度を調べた。メディア利用の場面として頻繁にあるのは情報収集と娯楽と考えられる。そこで情報収集場面として「学習や仕事で必要なことを調べる」、「世の中の動きを知る」、娯楽場面として「自分の興味のある情報を得る」、「気晴らしや楽しみ」を設定した。どの程度利用しているかを、「ほぼ毎日」、「週に数回」、「月に数回」、

「ほとんど使わない」の4段階の評定尺度法で測定する。「ほぼ毎日」4点、「週に数回」3点、「月に数回」2点、「ほとんど使わない」1点として得点化した。

### 3.3 メディア・リテラシーの学年間比較に向けて：メディア・リテラシーの発達をどう捉えるか

メディア・リテラシー尺度について述べてきた。メディア・リテラシーでは、環境から自然に習得したものと、学習により意図的に獲得したものと分離できないことが多い。本研究は多様な調査対象から実証的なデータを得ようとするので、一つ一つの反応について習得によるものか学習によるものかを確かめることができない。研究を焦点化するため、本研究では「メディア・リテラシーの発達」をこれまで述べてきた4つの構成要素が向上していくことと規定したい。

次に第4章から第7章にかけてメディア・リテラシーの学年間比較調査について述べていきたい。これ以降、この調査をメディア・リテラシー調査と呼ぶ。

調査の目的は、メディアに対する批判的思考、メディア特性の理解、メディア操作スキル、主体的態度の学年発達の特徴と構造を明らかにすることである。

各章においては、第3章で抽出したそれぞれの構成要素が先行研究でどう測定されてきたか、それらの尺度を踏まえ、本研究ではいかなる尺度を作成するのかについて検討する。あわせて本研究で作成した尺度の限界についても触れる。

調査対象は、小学校から大学生までを対象とし、各校種で400名前後となるようにした。これはピアジェの発達段階でいう具体的操作段階から形式的操作段階に対応する。映像視聴能力研究で述べたように、小学校高学年に発達の転換点があるとの指摘がある。この時期は具体的操作段階から形式的操作段階に移行する時期に重なっている。この段階での変化を詳細に捉えるためには小学5年生と小学6年生は分離して検討したい。そこで対象は小学5年生210名、小学6年生389名、中学生373名、高校生402名、大学生401名、合計1775名である。対象となった学校は新潟市周辺の学校である。

調査時期は2005年6月である。

実施にあたっては、筆者が直接調査担当者に面接して依頼し、調査の目的について十分説明した。依頼を受けた教員以外が調査する場合もあるので、調査マニュアルを作成し配布した。結果は成績や進路には影響しないこと、担任が個々の調査票を見ることもないことについて十分説明してもらった。

調査の時間はなるべく午前の早い時間（2時間目か3時間目）に実施してもらうことにした。回答時間は学校段階によるので、子どもがこれ以上書けないというまで時間を確保して実施してもらった。

調査後、調査用紙を回収した。回収にあたっては調査時の様子（子どもの声など）を聞き取り、結果の解釈に疑問が生じた場合には質問に回答してもらえるように依頼した。





## 第 4 章 メディア操作スキルの学年間比較:道具 的リテラシーを越えて

## 4.1 メディア操作スキルの発達をいかに測定するか

### (1) メディア操作スキルの発達を問う

メディア操作スキルはメディア・リテラシーの大きな構成要素である。この背景には多様なメディアの普及がある。メディアはそこにメディアが介在していることを利用者に意識させない設計が理想である。しかし「パソコンやインターネットは使い方が複雑で何らかの利用スキルを要するのも現実（宮田 2001:6）」である。高度情報通信社会を生きる上で、メディア操作スキルの問題は避けて通れない。

メディア・リテラシーの定義の中にもメディア操作スキルに関わる記述は頻繁に見られる。我が国のメディア教育の先駆けである坂元もメディア・リテラシーの下位能力として「メディアを活用する能力、メディアを選択し利用する能力」を挙げている（坂元 1986:69）。今津(2000:16)はメディア・リテラシーを「文字だけでなく、映像や音声も含めた情報の様々な記号を理解し、コンピュータも含めた各種情報メディアを扱うことができる能力」と定義し、コンピュータ等の操作スキルの必要性に言及している。

欧米においてもメディア操作スキルはメディア・リテラシーの一つの構成要素と認識されている。クリスト(Christ 1997:16)はメディア・リテラシーの技能としてコンピュータ・リテラシーを明記しているし、Speech Communication Association (1996)も「様々なタイプの電子的な視聴覚メディアを使用する能力」をメディア・リテラシーの定義として挙げている。

こういった能力は、学年発達とともに向上するのであろうか。子どもがゲーム機を巧みに操るように、年齢が低くともメディア操作スキルが高い場合もある。コンピュータ操作については教師よりも学生の方が詳しいこともある。メディア操作スキルを支えているものは何か。

ひとつは環境があるだろう。畳の上の水練ではないが、実際にメディアがなければ技能は身に付かない。身近にメディアを利用できる環境があり、それに頻繁に接触することでメディア操作スキルは高まっていくことが考えられる。

しかしメディア環境さえ整えばよいということでもない。目の前にあるメディアに積極的に関与していくかどうかは本人次第である。個人のメディアに対する積極的な関与は環境以上に重要な意味をもっている可能性が高い。メディア操作スキルは道具的リテラシーではあるが、機器操作ができる・できないという表面的なレベルに留まらない。メディアが多様化し、様々な情報を得ることができる時代にあって、メディアといかに関わり、知識をどう得ていくのかは、その人がどういう人生を送りたいのかにも関わる問題である。

メディア操作スキルは上記のように、環境と本人の関与に支えられた能力とすれば、それは学年の進行とともにいかなる変化を遂げるのであろうか。本章では、こういった問いに答えていく。

## (2) メディア操作スキルの測定

次に、メディア操作スキルの測定研究をみていく。メディア操作スキルは「できる・できない」が比較的明瞭であることから、利用可能なメディアの豊富さなどを指標とした社会調査が行われている。本研究で挙げる4つの構成要素の中では比較的、定量的な測定が行われてきた領域である。

例えば橋元ら(1994:77)は「日常的に操作する可能性の比較的高い情報機器をいくつか取りあげ、それらの情報機器のうち、自ら操作できる項目数を『メディア・リテラシー』の高さの指標とする」と明瞭に定義している。これが「メディア・リテラシー尺度」として他の研究などにも引用されている(藤原武弘 2000)。

メディア操作スキルは観察等でも容易に把握できるので、尺度構成まで行う必要はないという見解もある。確かに、実際にその人の操作を見れば、どのレベルかは判断できる。しかしそれはせいぜい数人から数十人の範囲までである。高いメディア操作スキルを有する者はどのような特性をもつのか検討するには量的研究が必要となる。メディア操作スキル測定の意義は、性別、年齢、学習意欲といった変数とメディア操作スキルの関連を検討できることにある。先行研究を見ると社会調査の領域で、そのような研究が蓄積されてきた。

### 4.1.1 メディア操作スキルはいかに測定されてきたか

#### (1) 情報機器利用能力調査

代表的な調査として、鈴木裕久らの情報機器利用能力調査が挙げられる。鈴木裕久らは高度情報通信社会に適応するための能力を「情報リテラシー」と呼ぶ。その中で「高度情報社会で広く普及している情報機器一般の利用の基礎となる基本的な知識・技能」を「情報機器利用能力」と捉え、測定尺度を開発している(鈴木裕久・川上・杉山・加藤・藤井 1992:69)。この調査の背景となっているのが図4-1の考え方である。鈴木裕久らは情報リテラシーに寄与する要因として生理的要因(視力、聴力など)、心理的要因(情報欲求、知能など)、環境要因(教育、家庭環境)を想定し、これらの要因が情報機器利用能力とどう関連しているかを検討している。

これをみると、心理的要因の情報リテラシーへの関与を想定している点で本研究の枠組みとの共通点が見いだせる。相違を挙げると鈴木裕久らの研究の主たる関心は生理的要因や環境要因に向けられている点にある。第1章で書字によるリテラシーの獲得は埋めがたい格差を産むことをみてきた。情報メディアを利用する環境にあるか否かは、教育、家庭、職業といった環境要因によって大きく異なるであろう。性別や年齢によりそこで行われるコミュニケーションに差がある。だから生理的要因の寄与も大きいであろう。鈴木裕久らの研究の関心はこういった点に主たる関心がある。

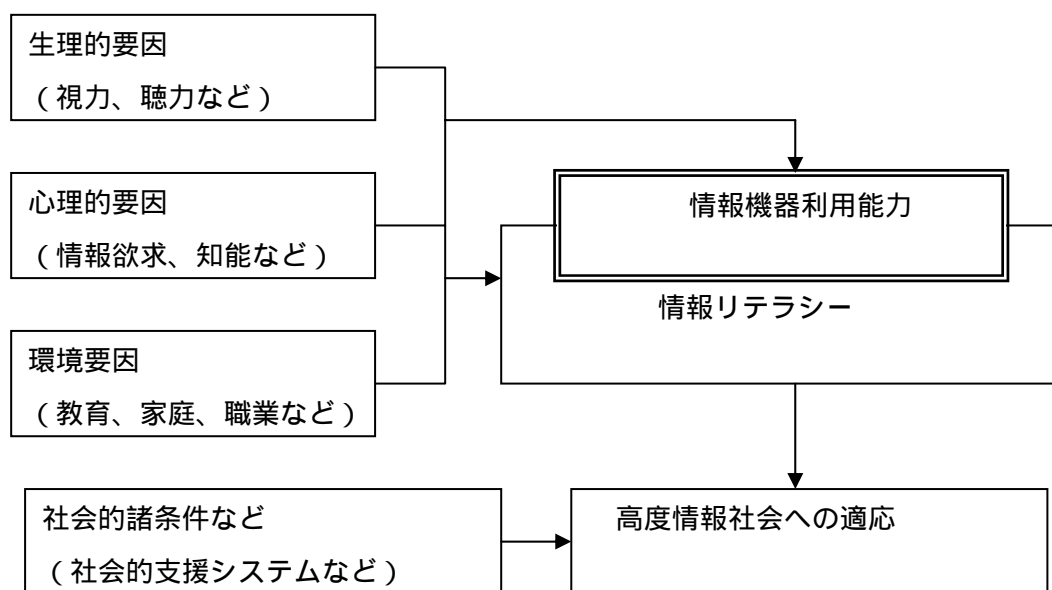


図 4-1 情報リテラシーの図式 出所（鈴木裕久ら 1992:73）

次に、情報機器利用能力の具体的な項目をみていくことにしよう。

表 4-1 情報機器利用能力の項目

<p>セッティング</p> <p>Q あなたは、テレビの末体とアンテナ端子とを接続できますか</p> <p>Q あなたは、コピー機の紙が切れた場合、自分で補給できますか</p> <p>収集・受容</p> <p>Q あなたは、自分で見たいビデオテープを再生できますか</p> <p>Q あなたは、電子手帳のカレンダー機能を使うことができますか</p> <p>メンテナンス</p> <p>Q ビデオカメラで撮影中に、突然ビデオテープが動かなくなったら、あなたならどうしますか</p> <p>Q ファックスの調子が悪い時、あなたはどのように対処なさいますか</p> <p>入力</p> <p>Q あなたは、ラジカセのリモコンを使って、カセットテープを再生することができますか</p> <p>Q あなたは、ビデオカメラで撮影したビデオテープを再生できますか</p> <p>蓄積・貯蔵</p> <p>Q あなたは、ワードプロセッサの文書を保存し、必要な時に呼び出してくることができますか</p> <p>Q あなたは、電子手帳にスケジュールを入力することができますか</p> <p>検索</p> <p>Q あなたは、CD の聴きたい曲をプログラムして聴くことができますか</p> <p>Q あなたは、ワードプロセッサの検索機能を使って文書の中から必要な部分を探し出すことができますか</p> <p>加工</p> <p>Q あなたは電卓のメモリー機能を使って集計計算や括弧のついた数式の計算ができますか</p> <p>Q) あなたは、エディタを使うことができますか</p> <p>伝達</p> <p>Q あなたは、多機能電話のインターホン機能を使うことができますか</p> <p>Q あなたは、ポケットベルを持っている人と連絡をとることができますか</p>
---

出所：鈴木裕久ら（1992：80）

鈴木裕久ら(1992)は 16 歳から 69 歳の男女 300 人を対象とし、下位尺度得点をもとに因子分析を行い 1 因子のみの「情報機器利用能力尺度」を抽出している(表 4-1)。

ここではスキルと接触度(情報機器利用時間)との関連を検討している。相関分析の結果、スキルはワープロ、コピー、ファックス、多機能電話などは相関があった。つまり利用時間が長いほどスキルが高い。逆にテレビ、衛星放送受信機器などは負の相関があった。テレビを見る時間が長いものほどスキルが低い。全体的傾向としてスキルは男性が女性よりも高く、若年層(30 歳代以下)が高年層(40 歳代以上)よりも高かった。女性よりは男性が、高年層よりは若年層が、メディアを活用していると考えられることから、接触度が高いほどスキルも高いと言える。受動的なテレビ視聴からはスキルは学ばないだろうし、ワープロやコピーなどは使用時間が長くなれば当然上達するだろう。

鈴木裕久(1996)は、1991 年 300 件、1992 年 243 件、1993 年 671 件の情報機器利用能力調査の結果を比較した。結果として情報機器利用能力は男女とも 91 年から 93 年にかけて上昇すること、年齢が高くなるほど男女差が広がること、40 歳代以降、急激に低くなること、高学歴であるほど情報機器利用能力が高いことなどを見いだしている。この調査では「情報機器が使用できなくて悔しい思いをしたことがある」、「他人が使いこなしているのを見た」というような心理的要因が、情報機器利用能力の獲得にポジティブに作用することも指摘している。

橋元ら(1994)も男性が女性よりも、高学歴が非高学歴よりも、常勤社員がパートタイムよりも、高年収が低年収よりも情報機器利用能力が高い関係を見いだしている。全体として接触度が高いほどスキルが高い。

藤井ら(1996)はこの調査項目を小学生・中学生用に再編し調査している。これによれば家庭内に情報機器が多くあるほど情報リテラシーが高い。この結果から、情報リテラシー向上には家庭環境が重要であることを指摘している。

## (2) 情報機器利用能力の国際間比較

鈴木裕久(1996)はこの尺度をもちいて情報機器能力の国際間比較を行っている。1993 年日本調査とアメリカ 145 件、イタリア 400 件の比較を行っている。男性が女性よりも、若年層が高年層よりも、高学歴が低学歴よりも情報機器利用能力が高いという傾向は 3 カ国で共通であった。また情報機器利用能力が最も高いのはアメリカで、次いで日本、イタリアであったという。

このような差が児童の段階で既に生じているかを検討しているのが川上・鈴木裕久(1996)である。日本・台湾・米国を比較したこの調査では 情報機器の使用状況、 電気通信メディアに対する知識、 情報機器利用能力、 家庭環境について調べている。結果によると情報機器利用得点ではアメリカが最も高く、ついで日本、台湾であったが、コンピュータ利用得点(情報機器利用得点のうち PC に関わるもの)はアメリカ・台湾が多く、日本は点数が低い者が多かった。川上らはこの原因にワープロ主体の我が国の情報環境を挙げている。また、川上らは情報機器利用能力を促進する環境要因として「所有得点」を挙げており、情報機器所有が情報機器利用能力をもっとも説明する力をもつと結論

づけている。

これら一連の研究から、環境要因や生理的要因が情報機器利用能力に大きく寄与していることが伺われる。他方、心理的要因については他の2つの要因ほど詳細には検討されていない。

社会階層の高い人々、すなわち高学歴・高収入の人々は高い知的好奇心や意欲を持つと考えられる。言い換えれば情報機器利用能力尺度は、単に機器を操作できるかに留まらず、それ自体を潜在的な能力や意欲の現れとしてみる見方も可能である。この点を詳しくみていこう。

### (3) 情報機器利用能力の背景にある未知の機器への対応能力

実は、鈴木裕久(1996)によれば情報機器利用能力尺度は単に「ポケットベルが使える・使えない」といった機器操作のみを意味しているのではない。情報機器利用能力尺度は、情報機器のセッティング、収集・受容、メンテナンス、入力、蓄積・貯蔵、検索、加工、伝達という8つの下位尺度間の相関係数から因子分析を行い、一次元でほとんどの分散が説明できることに基づき、利用形態の種類に関わらない一般的な能力と解釈できる。測定しているのは機器の利用能力の総計ではなく、「現存する(さらには将来出現してくるであろう)すべての機器一般にまで及ぶような能力(鈴木裕久1996:202)」なのである。そのような能力は情報機器類全般の知識・技能に関する潜在的能力であって、「いったんそれを獲得すれば、仮に全くふれたことがない機器を与えられてもすぐにそれを習熟する(鈴木裕久1996:202)」ような能力であるという。

確かに、メディアをよく利用する人は複数のメディアに長じているものである。例えば橋元・中村ら(1994)はメディア操作とキーボード操作の関連を見いだしている。留守番電話のセット、ビデオのタイマー録画、ワープロ使用、CD再生の順番の設定、ファクシミリ利用、キャッシュカードによる現金引き出し、銀行の自動振込機による送金について、「できる」の合計を「メディア・リテラシー得点」として調査した。結果として、あるメディアを使える人は他のメディアも利用でき、キーボードを速く打てる人ほどメディア・リテラシー得点が高いことが報告されている。これなどは鈴木裕久のいうような潜在的能力の表れといえる。

これらは、メディア操作スキルが単に機器操作にとどまらず、より一般的な能力を前提としている点で参考になる。こういった潜在的能力の背景に、主体的態度が関与しているかもしれない。

次に挙げる電通総研調査はメディア操作スキルにあたるスキル・ファクターと主体的態度にあたるマインド・ファクターを情報リテラシーの構成要素として挙げているのでみていくことにしよう。

### (4) スキル・ファクターとマインド・ファクター

鈴木裕久は情報機器利用能力を単なる機器操作能力ではなく「現存する(さらには将来出現してくるであろう)すべての機器一般にまで及ぶような能力」と捉えていた。経験的にも新しい技術と遭遇したとき、興味を惹かれて使ってみようとするタイプの人がいる。新しいものへの知的好奇心、情報を積極的に取り入れようとする態度がメディア操作スキルの背後にはある。

そういった態度をマインド・ファクターと呼び、スキルと同時に調査した電通総研による一連の研究がある（電通総研 2000,2001,2002,2003）。電通総研調査では情報リテラシーを 情報化に対する意識や価値観（マインド・ファクター）と メディア操作の技能（スキル・ファクター）の総和と捉えている。スキル・ファクターの具体的内容を次に示す（表 4-2）。

表 4-2 スキル・ファクター

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>● ワープロやパソコンを使って、無理なく文章を作成できる</li><li>● パソコンを使って、無理なくグラフ作成や表計算ができる</li><li>● 自分が使っているパソコンの処理速度がもっと速かったらと思うことがある</li><li>● 自宅に自分が自由に使えるパソコンがある</li><li>● インターネットを利用して調べたことがある</li><li>● 常時もしくは定期的に電子メールのチェックをしている</li></ul> |
|---|

出所：電通総研(2003:3)

この調査は、メディア操作スキルと主体的態度をメディア・リテラシーの構成要素と位置づける点では筆者と共通する。しかし残念ながら相互の関連には言及されていない。というのは、スキル・ファクター下位尺度値とマインド・ファクター下位尺度値の得点を合計し、情報リテラシー得点として処理しているからである。

マインド・ファクターについては 自己実現欲求、 社会的関心性、 情報投資、 情報収集、 情報処理、 情報発信、 コミュニケーション意識、 ナレッジエンジニアリング的思考 についての項目が含まれている。この点は5章で詳細に述べる。

#### (5) メディア利用スキルに関連する能力の検討

宮田(2001)は、メディア・リテラシーの3要素として メディア評価能力、 メディア表現能力、 メディア利用スキルを挙げている。このうち、 メディア利用スキルの項目として次のようなものを採用している。

表 4-3 メディア利用スキル

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>● パソコンやワープロを利用して、年賀状などの挨拶状を作ること</li><li>● パソコンなどの検索機械を利用して図書館で欲しい本を探すこと</li><li>● ビデオカメラで撮影したビデオテープを再生すること</li><li>● CD から好きな曲だけを選んで、テープに録音すること</li><li>● 見たいテレビ番組を、ビデオで予約録画すること</li><li>● 文章や図をファクシミリで送ること</li><li>● キャッシュディスペンサーを使って、お金を振り込むこと</li><li>● 留守番電話に録音された内容を再生すること</li><li>● リモコンを使って、CD プレーヤーをスタートさせたり止めたりすること</li><li>● コピー機で用紙サイズをかえてコピーすること</li><li>● 以上のことはできない</li></ul> |
|---|

出所：宮田(2001:13)

宮田は、「以上のことはできない」以外の 10 項目の合計を算出して「メディア利用スキル尺度」とし、年齢と性別の効果を検討している。結果として男性が女性より、若年齢層が高年齢層より、短大卒以上が中卒者よりメディア利用スキルが高い傾向を見いだしている。この結果は、電通総研調査や情報機器利用能力調査を支持する結果である。

宮田の研究の特徴は、下位尺度間の関連からメディア・リテラシーの構造を検討している点である。この点については 8 章で詳しく触れる。

## (6) まとめ

本章ではメディア操作スキルの学年間比較を行うことを目指している。この観点から、先行研究から得られた知見をまとめると、次のようになる。

- 環境要因、生理的要因と情報機器利用能力の関連は安定した結果が得られている。情報機器利用能力が既に存在する機器のみならず、今後登場する機器をも操作することができるようになる潜在的能力として作成されていることから、この結果は将来メディアが変化しても安定している可能性がある。
- これらの先行研究は社会調査として実施されている。このため項目は成人向けであり、対象となる小学生から大学生までの利用場面に即した新たな尺度の作成が必要である。この際、第一で述べたような潜在的能力を前提として項目作成する必要がある。
- 心理的要因に関する検討は、社会的要因や生理的要因の検討に比べてそれほど蓄積されていない。メディア操作スキルと主体的態度の関連についての言及はあるものの、研究の中心的な関心の対象とはなっていない。

## 4.1.2 メディア操作スキル尺度の作成

### (1) 項目の作成

本節ではメディア・リテラシーの構成要素のうちメディア操作スキルに関する尺度を作成し、その信頼性と妥当性を検討することを目的とする。

尺度の作成にあたっては、先行するメディア操作スキルに関連する尺度の項目を参考にした。具体的には、鈴木裕久ら(1992)、電通総研(2000,2001,2002,2003)、宮田(2001)、小池(2004)、高比良ら(2001)などの項目を参考に作成した。

項目収集にあたって、いかなる下位尺度を設定するかが問題であった。例えば鈴木裕久(1996)は情報機器利用能力尺度において情報機器のセッティング、収集・受容、メンテナンス、入力、蓄積・貯蔵、検索、加工、伝達という 8 つの下位尺度を想定している。これはビジネス・ユースではよいかもしれないが、小学生から大学生を対象としたメディア利用の場面とは合致しにくい。そこでメディ



アによる受信場面、メディアによる発信場面、受信・発信が相互作用的に発生する場面の3つに分けて項目を収集した。小学生から大学生が行うであろうメディア活動を想定し、受信・発信がほぼ同数になる項目数とした。

それぞれの項目について「できるし、よくする」、「できる」、「できない」、「何のことが分からない」のいずれかを選択させ、それぞれに4点、3点、2点、1点を与え、項目の得点とした。各項目の得点を合計したものをメディア操作スキル得点とした。

## (2) 信頼性・妥当性の検討

作成する尺度の信頼性・妥当性を検討するため次の分析を行う。

第1に項目分析である。

まず反応に極端な偏りがある項目の検出のために、項目の反応分布を検討する。

次に、各項目がメディア操作スキル尺度で測定しようとしているものと同じものを測っているか確かめるため、IT 相関分析を行う。IT は Item-Total の略である。各項目がメディア操作スキル尺度で測定しようとしているものと同じものを測っているとすれば、各項目得点(Item)とメディア操作スキル尺度得点(Total)には高い相関があるはずである。そこでメディア操作スキル尺度得点と、各項目の得点の相関係数を算出し、不適切な項目(相関が低い項目)を検出し除外する。

次に GP 分析を行う。GP は(Good & Poor)の略である。メディア操作スキル尺度得点の高い者 25%を高スキル群(Good)、得点の低い者 25%を低スキル群(Poor)とし、項目毎に平均値の差の検定を行う。高スキル群ほど各項目の得点も高いはずであるが、項目が不適切な場合、高スキル群と低スキル群の差がつかなかったり、逆転したりする可能性がある。これにより不適切な項目を検出し除外する。

第2に、信頼性を検討するために、信頼性係数を算出する。信頼性係数はこの種の尺度構成で最も一般的に利用されているクロンバックの  $\alpha$  係数を採用する。これについての詳細は東(1979)や菅原(1994)などの文献に詳しい。

第3に、構成概念妥当性の検討を学年発達の側面から行う。メディアが普及し小学校から中学校、大学と学年が上がるにつれて利用の機会が増大していることから、メディア操作スキルも学年に従って発達していると考えられる。そこで、小学校・中学校・大学及び教師で平均値の多重比較を行う。

第4に尺度の具体的な適用例として、インターネットに対する知覚との相関を検討する。前述のようにメディア操作スキルは年齢ではなく環境や接触度により影響を受けている可能性があり、年齢が低いからメディア操作スキルも低いとは一概に言えない。メディア利用に積極的な態度を持っているほど、メディアを積極的に利用してメディア操作スキルも高まると考えられる。もしそうであれば、インターネットの速報性や利便性に対する肯定的な知覚を有しているはずである。そこで、インターネットに対する好みや利便性についての知覚と、メディア操作スキルの相関を検討する。

### (3) 調査対象と実施時期

新潟県内の小学6年生76名、中学生126名、教員養成系大学学生及び小中学校教員74名、計276名を対象とした。小学生は「総合的な学習の時間」の調べ学習においてインターネットを活用した調べ学習を経験している。中学生は対象校の技術家庭科教師がコンピュータに習熟していることから、映像と文字を統合した作品の制作実習を経験している。調査は2003年7月～2004年2月に実施した。

### (4) 項目分析

#### 分布の分析

まず項目の反応分布である。反応が偏っている項目がないか確認するため、「できる(できるし、よくする+できる)」と「できない(できない+何のことも分からない)」の比率を比較した。鈴木裕久ら(1992)は クライン(Klein 1986)に従い.20 から.80 の項目を採用している。本研究でも10項目中9項目がこの基準を満たしていた。唯一「ヤフーやグーなどで必要な情報を見つける」だけが「何のことも分からない」「できない」を合わせても6.2%であった。クラインの基準を適用すればこの項目は残すべきではない。しかし、この項目は「できる」と「できるし、よくする」の選択比率をみるとそれぞれ36.9%、55.1%であり、どのくらい「できる」のかはよく弁別できている。検索の利用は実際の頻度も高く、教育の場面は日常生活でよく行われていることを考慮し、残すことにした。

#### IT 相関分析

次にIT相関分析を行った。表4-4はIT相関分析の結果を示している。それぞれの項目得点とメディア操作スキル得点との相関係数は、10項目の中でもっとも低いもので.491であり、.50から.59が2項目、.60から.69が2項目、.70から.79が3項目、.8以上が2項目であった。尺度得点と項目得点には高い相関があり、かつ各項目とメディア操作スキル尺度の相関は全て1%水準で有意であった。この結果から、10個の項目をそのまま残すこととした。

表 4-4 IT 相関分析

項目	相関係数	
携帯でニュースを読んだり、時刻表を調べたりする	.491	**
ヤフーやグーなどで必要な情報を見つける	.566	**
インターネットやCDの百科事典を使って調べる	.688	**
自分の好きなホームページをお気に入りに入れる	.689	**
ワープロ・ソフトで文書を作る	.711	**
写真やビデオをコンピュータに取り込み、文書にはりつける	.764	**
ホームページを作る	.582	**
電子メールにファイルを添付して送る	.816	**
前にパソコンに保存した文書をよびだして直す	.818	**
パソコンや携帯でメールをやりとりする	.743	**

\*\*1%で有意

## GP分析

最後にGP分析である。メディア操作スキル尺度値の高い者25%を高スキル群(62名)、得点の低い者25%を低スキル群(67名)とした。各項目得点について高スキル群と低スキル群の平均値の差の検定を行った(表4-5)。

結果として、前述の「ヤフーやグーなどで必要な情報を見つける」という項目を含め全ての項目において1%水準で有意な差がみられた。このことから、10個の項目全てを残すこととした。

表4-5 GP分析：高スキル群と低スキル群の平均値の比較

項目	低スキル平均	高スキル平均	
携帯でニュースを読んだり、時刻表を調べたりする	1.9	2.87	**
ヤフーやグーなどで必要な情報を見つける	3.06	3.95	**
インターネットやCDの百科事典を使って調べる	1.96	3.45	**
自分の好きなホームページをお気に入りに入れる	2.25	3.94	**
ワープロ・ソフトで文書を作る	2.39	3.74	**
写真やビデオをコンピュータに取り込み、文書にはりつける	1.78	3.34	**
ホームページを作る	2.15	3.11	**
電子メールにファイルを添付して送る	1.51	3.71	**
前にパソコンに保存した文書をよびだして直す	2.09	3.92	**
パソコンや携帯でメールをやりとりする	2.1	3.94	**

\*\*1%で有意

## (5) 信頼性の検討

メディア操作スキル尺度の内的一貫性を検討するために、クロンバックの係数を求めた。その結果、メディア操作スキル全体として.877であり、高い内的一貫性を持つことが示された。

## (6) 妥当性の検討

次に妥当性を検討するために、学年間の比較を行った。

メディア操作スキルは、経験が豊富になるほど向上することが予想される。しかし、経験の豊富さはメディアの種類によっても異なる。例えば小学生は携帯電話を保有していないであろうから、ほとんど利用しないだろう。一方インターネットは小学生でもかなり使っているかも知れない。利用経験の豊富さとスキルの向上を論ずるためには、メディア操作スキル全体を一括するのではなく、項目毎に検討を行う必要がある。そこで、小学校、中学校、大学・社会人で一元配置の多重比較を行い、シェッフェの検定により5%水準で有意な差があったものを書き出したのが表4-6である(数値は各項目

の平均値)。

この結果を見ると、一貫して小学生の項目得点が中学校及び大学生・社会人と比較して低いことがわかる。小学生<中学生<大学生・社会人という年齢による一貫した差がみられる項目は、携帯電話でのニュースや時刻表の参照、ワープロ・ソフトでの文書作成、電子メールでのファイル添付、保存したファイルの呼び出しと修正である。こういったメディア利用の機会は大学生や社会人の方が多いと考えられることから、この結果は経験的な感覚と一致する。

小学生、中学生、大学生・社会人の差がない項目はサーチエンジンを利用した情報検索である。これは小学生の「総合的な学習の時間」でのインターネット経験が作用しているのかもしれないが、項目自体に弁別力がない可能性がある。

また、写真やビデオ入り文書作成の項目では大学生・社会人よりも中学生の得点が高い。これは対象となった中学生の技術家庭科での利用の経験が作用していると考えられる。対象となった中学生は映像と文字を統合した作品の制作実習を経験しているからである。

まとめると、利用経験が豊富と考えられる学年や年代において項目得点も高くなっている。

表 4-6 小学生、中学生、大学・社会人の多重比較

項目	小学生、中学生、大学・社会人の多重比較 (括弧内の数値は項目の平均)
携帯でニュースを読んだり、時刻表を調べたりする	小(2.09)<中(2.47)<大社(2.81)
ヤフーやグーなどで必要な情報を見つける	n.s.
インターネットやC Dの百科事典を使って調べる	小(2.11)<中(2.82)=大社(2.83)
自分の好きなホームページをお気に入りに入れる	小(2.87)<中(3.27)
ワープロ・ソフトで文書を作る	小(2.58)<中(3.02)<大社(3.68)
写真やビデオをコンピュータに取り込み、文書にはりつける	小(1.86)<大社(2.57)<中(2.87)
ホームページを作る	小(2.26)=中(2.46)<大社(3.02)
電子メールにファイルを添付して送る	小(1.61)<中(2.80)<大社(3.01)
前にパソコンに保存した文書をよびだして直す	小(2.29)<中(3.29)<大社(3.69)
パソコンや携帯でメールをやりとりする	小(2.25)<中(3.46)=大(3.70)

5%水準で有意な差のある項目のみ

次に、インターネットに対する好みや利便性に関する知覚とメディア操作スキル尺度の相関を検討する。

インターネットに対する知覚は、「すぐ調べられる」、「くわしく分かる」、「調べるのが楽しい」、「や

ってみたい」、「調べるのが大変だ」、「よく使う」という 6 項目に対して「そう思う」、「ややそう思う」、「どちらともいえない」、「あまりそう思わない」、「そう思わない」の 5 件法で選択するもので、それぞれ 5 点から 1 点を与えた。メディア操作スキル尺度との相関係数を算出し、表 4-7 にまとめた。

これをみるとメディア操作スキルが高いほどインターネットを「すぐ調べられる」と捉えて「よく使う」ことがわかる。また、スキルが高いほどインターネットを使うと「くわしく分かる」とともに、「やってみたい」と思い、インターネットで調べることは「大変ではない」と感じている。スキルが高いほど利便性や好みが高く、経験上の知識とも合致する結果であると言える。

表 4-7 インターネットに対する知覚とスキルの相関

項目	相関係数
すぐ調べられる	.501 **
くわしく分かる	.334 **
調べるのが楽しい	.208 **
やってみたい	.234 **
調べるのが大変だ	-.254 **
よく使う	.576 **

\*\*1%で有意

## (7) まとめ

メディア操作スキル尺度の作成についてまとめると次のようになる。

- 項目分析を行った結果、分布において問題のある項目が 1 項目（検索エンジンの利用）あったが一応保留とし、続く分析で削除するか否か判断することにした。IT 相関分析ではその 1 項目も含めて各項目得点とメディア操作スキル尺度得点には高い相関があった。GP 分析でも高得点群の平均点は全ての項目において低得点群の平均点よりも有意に高かった。そこで分布において問題がある項目も含めて 10 項目全てを残して分析することにした。
- 信頼性係数を算出した結果、作成した尺度には高い内的一貫性があることが確認された。
- 妥当性の検討のため、作成した尺度と学年との関連を検討した。メディア操作スキル尺度はおおむね学年やメディアの利用機会とともに向上していた。学校での特別な指導など特別なメディア利用が作用している場合には、学年間の逆転や「追いつき」が起きていることが分かった。これは経験上の知識と合致するものであり、作成した尺度の妥当性を示すものと言えるだろう。インターネットに対する知覚との関連では、肯定的な態度を持つ者ほどメディア操作スキル尺度の得点が高い傾向にあった。妥当性を示唆するものである。

まとめると、作成した尺度は一定の信頼性・妥当性があると思われる。一方、問題も明らかになった。具体的には検索エンジンの利用と携帯でのニュース閲覧の項目についてである。検索エンジンの利用は一応残して分析を進めてみたが、弁別力がないようである。また、「携帯でニュースを見る」という項目は携帯の保有の有無によって決まってしまうことが懸念される。携帯をもともと保有していない小学生や中学生を最初から排除するような項目は適当でない。次節では、こういった観点から見直した尺度を用い、メディア操作スキルの学年間比較を行う。

## 4.2 メディア操作スキルの学年間比較

本節ではメディア・リテラシー調査の結果について述べる。調査対象は小学5年生210名、小学6年生389名、中学生373名、高校生402名、大学生401名、合計1775名である。調査時期は2005年6月である。

項目については弁別力がないと思われる検索エンジンの利用を除外した。また携帯でのニュース閲覧も携帯の保有そのもので差が付いてしまうことを懸念して除外した。代わりに実際の場面で利用頻度が高いと思われるファイルのダウンロードの項目を追加した。

1775名の本調査データを用いて項目分析と信頼性の検討を改めて行った。項目分析ではG P分析を行ったところ全ての項目が基準を満たし、I T 相関分析ではメディア操作スキル尺度得点と項目得点の相関は全ての項目について.6から.7、であり許容される水準であった。信頼性係数についてもクロンバックの  $\alpha$  が.86であり内的一貫性が確認された。そこで全ての項目を採用した。

### 4.2.1 メディア操作スキルの全体的な傾向

まずメディア操作スキルの全体的レベルをみていく(図4-2)。メディア操作スキルについて、できる以上のレベル「できる」、「できるしよくする」で見ると、ワープロ操作が8割近くであり、かなりスキルが高いことがわかる。ついで、メール送受信、お気に入りの利用が6割以上で続く。特にメールは「できるし、よくする」が半数に近い。高校生・大学生のかかなりの数が携帯電話を保有しているであろう。背景にはこういったメディアの普及も考えられる。

ファイル添付、マルチメディア形式の文書作成、ソフトのダウンロードのインストールは半数以下であり、ホームページでの情報発信は二割程度である。このようなメディア利用のニーズは、この段階のユーザーにはそれほどないであろうから、ここにみるような数値になっていると思われる。

このような利用は学校での課題等において課されることはあっても、それほど頻繁には行われていないのであろう。

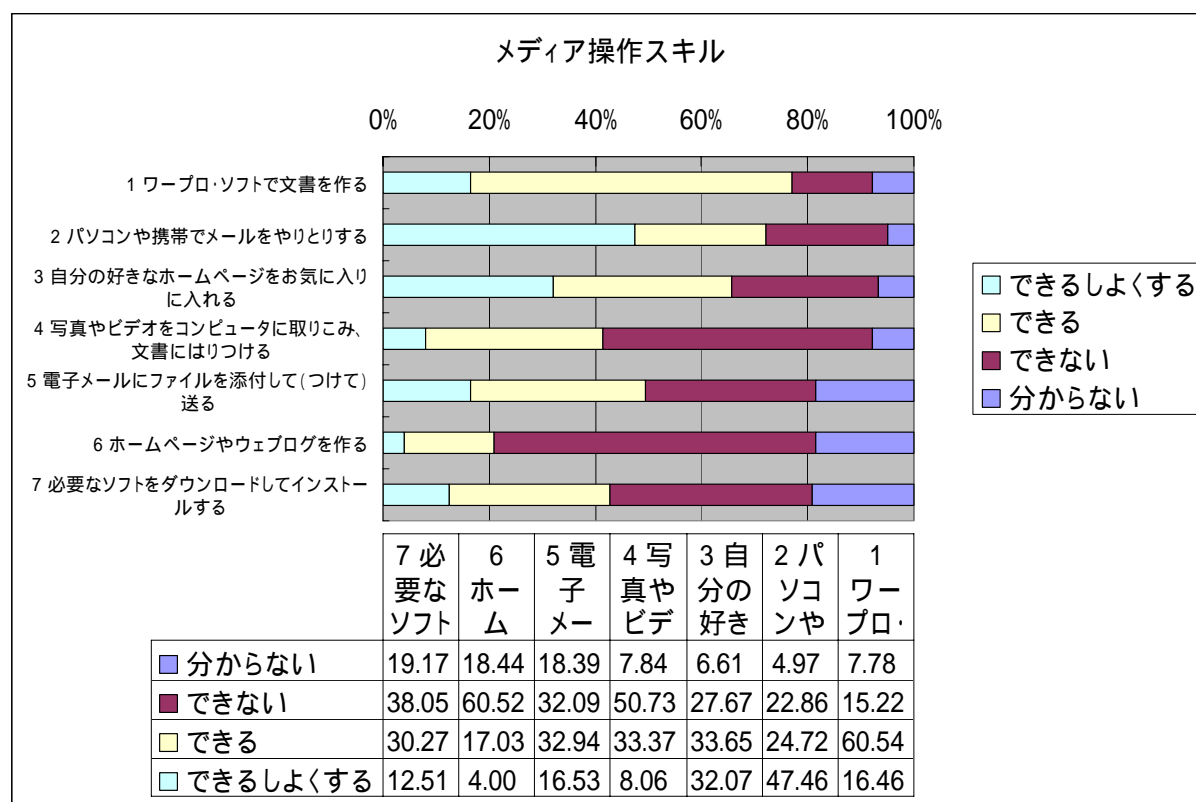


図4-2 メディア操作スキルの全体的傾向

#### 4.2.2 メディア操作スキルの学年間比較

メディア操作スキルについては、明瞭な発達が見られている。シェッフェの事後検定の結果 5%水準で有意な差があった学校段階を示す(表 4-8)。まずメディア操作スキル尺度得点について小学5年生(14.83)、小学6年生(15.36) < 中学生(18.09) < 高校生(20.59)、大学生(20.52)という差がある(括弧内の数値は平均得点、以下同様)。全体として学年発達に従い、メディア操作スキルが向上していることがみてとれる。

表 4-8 メディア操作スキルの学年間比較

項目	事後検定において差が見られた校種
メディア操作スキル	小学 5 年生・小学 6 年生 < 中学生 < 高校生・大学生
ワープロ使用	小学 5 年生 < 小学 6 年生 < 中学生・高校生 < 大学生
メールのやりとり	小学 5 年生 < 小学 6 年生 < 中学生 < 高校生、大学生
お気に入り	小学 6 年生・小学 5 年生 < 小学 5 年生・中学生 < 中学生・大学生 < 大学生・高校生
マルチメディア作成	小学 6 年生・小学 5 年生 < 大学生・中学生・高校生
メール添付	小学 5 年生・小学 6 年生 < 中学生 < 高校生・大学生
Web 作成	小学 6 年生・小学 5 年生 < 中学生・高校生 < 高校生・大学生
ファイルのダウンロード	小学 5 年生・小学 6 年生 < 中学生・大学生 < 大学生・高校生

次に、項目毎に詳細にみていくことにしよう。

ワープロについては、小学 5 年生(2.37) < 小学 6 年生(2.55) < 中学生(2.85)、高校生(2.96) < 大学生(3.31)という明瞭な差が見られる。小学校における情報教育では、高学年になるほどワープロを利用させるようにカリキュラムを組んでいる場合が多い。結果はこういった学校現場における利用の傾向と一致する。中学生・高校生と大学生の違いは利用頻度の違いかも知れない。大学生はレポートをワープロで作成する機会が頻繁にあるだろうから、中学生・高校生とは違うレベルに達していることは考えられる。

次にメールでみると、小学 5 年生(2.20) < 小学 6 年生(2.51) < 中学生(3.03) < 高校生(3.81)、大学生(3.71)という傾向である。ここでのメールは携帯メールを含めているため、保有率とメディア操作スキルが連動していると思われる。高校生・大学生は最高値の 4 に近い。高校生・大学生は大半が携帯電話を保有しているだろうし、中学生は学校への持ち込みは認められなくとも保有している可能性もある。メールについては携帯メールが寄与しているかも知れない。

次に、お気に入りの利用であるが、小学 6 年生(2.62)、小学 5 年生(2.69) < 小学校 5 年生(2.69)、中学生(2.87) < 中学生(2.87)、大学生(3.05) < 大学生(3.05)、高校生(3.21)という具合で学年による差はそれほど明瞭ではない。同じサイトを再訪問する際に、最近ではいちいちお気に入りを利用するのは



なく、検索用のポータルサイトを常に関き、そこから検索語を打ち込み、検索し直すという利用法もある。検索エンジンの性能が向上したことにより、お気に入りの相対的な価値は下がっている。全体的には学年が上がるにつれてお気に入りを利用できるようになる傾向はあるが、それほど明瞭ではない背景にはこのような事情があるかも知れない。

次にマルチメディアであるが、小学5年生(2.18)、小学6年生(2.22) < 中学生(2.51)、高校生(2.52)、大学生(2.54)という差である。中学校技術家庭、高等学校教科情報の学習内容としてこの種の内容が含まれていることが関係していると思われる。平均値 2.5 は「できない」と「できる」の間であるから、経験があるという程度である。

次に、ファイルの添付についてであるが、小学5年生(1.70)、小学6年生(1.73) < 中学生(2.34) < 高校生(3.12)、大学生(3.18)という傾向である。小学生の場合、平均値で1.7程度であるから、「知らない」と「できない」がほとんどである。小学生ではファイル添付の必要性もないから、この程度なのであろう。一方、ファイル添付でのレポート提出等の場面が考えられる大学生は平均値3.18で、「できる」と「できるし、よくする」の間である。これも利用の実態と対応した結果といえる。

次に、ホームページやブログの作成であるが、小学6年生(1.7)、小学5年生(1.82) < 中学生(2.12)、高校生(2.25) < 高校生(2.25)、大学生(2.31)となっている。小学生はファイル添付と同水準である。高校生、大学生もマルチメディア作成よりも低い水準となっている。インターネットを介しての情報発信は全体としては学年とともに向上する傾向にはあるが、それほど頻繁には行われていないのかも知れない。

最後にファイルのダウンロードで見ると、小学5年生(1.91)、小学6年生(2.07) < 中学生(2.34)、大学生(2.57) < 大学生(2.57)、高校生(2.69)という順になっており、概ね学年発達に沿っているとみて良いだろう。

## 4.3 学年間比較からみえるメディア操作スキルの発達

本章ではメディア・リテラシーの構成要素の中では測定に馴染むと思われるメディア操作スキルの尺度を作成し、学年間比較を行った。メディア操作スキルの発達の特性を明らかにするには、本研究のような横断的調査だけではなく、同一の被験者について繰り返し調査する縦断的調査を行う必要がある。

また尺度作成には注意を払ったつもりであるが改善すべき点もある。例えば妥当性の検討ではメディア操作スキル尺度が高い者が実際に高いスキルを有しているか観察したり、教師に判定してもらったりする必要がある。しかし、ここではそのような手続きは取っていない。このため、ここで得られた知見はメディア・リテラシーの「発達への問い」の出発点に過ぎず、今後批判的に検討されなけれ

ばならない。このような認識の下、学年間比較から示唆されたものをまとめる。

メディア操作スキルは全体としても、各項目でみても学年に従って向上している。この背景には学習者のメディア利用の経験やメディア環境が影響していると考えられる。というのは、経験が豊富と思われる場面でメディア操作スキルが高まっているからである。各学年でのメディア操作スキルの高まりは、その学年で想定されるメディア利用の形態、教育の内容、メディアの保有とよく一致している。

しかし、メディア操作スキルはメディア環境を整えメディア利用の経験を積みさえすれば高まっていくような単純なものではないだろう。先行研究をみてもメディア操作スキルは単なる機器操作の技能だけではなく、メディアといかに関わり情報や知識をどう得ていくかという個人の積極的な関与の現れとしての側面をもっているからである。

筆者は、人はメディアとの関係を主体的に構成する存在と考える。同じようなメディア環境におかれても人それぞれにメディアとの関わりが異なるのは、これによる。メディア操作スキルは、そのような1人1人が主体的に構成する人間とメディアとの関係の一側面を反映しているに過ぎないと思われる。

前にも述べたように、メディアが多様化し、様々な情報を得ることができる時代にあって、メディアといかに関わり知識をどう得ていくのかは、その人がどういう人生を送りたいのかにも関わる。こういった視点からメディア操作スキルの発達を捉えるとき、他の構成要素、すなわち主体的態度、メディア特性の理解、メディアに対する批判的思考の学年間比較との関係の中で、メディア操作スキルの発達を問う必要がある。

## 第 5 章 主体的態度の学年間比較:相互作用を支える主体性

## 5.1 相互作用を支える主体的態度：メディアに対する主体的態度の発達をいかに測定するか

いかなる形であれ教育に携わったことがある者であれば、学ぶ者の意欲の重要性を否定することはないであろう。

第3章でみたようにマスターマン (Masterman 1995)は、メディア・リテラシーは生涯にわたって続く営みであり学ぶものが強い動機付けをもつことの重要性を強調している。クリスト (Christ 1997)もメディア教育に関するアセスメントの一つに「学習意欲の継続」を挙げている。

文部科学省のメディア・リテラシーの定義は前にも挙げたように「メディアから発信される情報内容について、批判的に吟味し、理解し、評価し、主体的能動的に選択できる能力(文部科学省 2002:62)」である。このように、主体性・能動性を明記した定義は多い。「テレビやインターネットなどの全てのメディアを正しく受け取り、主体的に判断し、自らも情報を発信できる能力(赤堀 2002)」、「メディアを主体的に読み解く能力(郵政省 2000a)」、「メディア観に基づいてそれぞれにふさわしいメディアとの距離や接し方を主体的に選択する能力(斉藤俊則 2002)」などはその例である。

本章で考えたいのは、この主体的態度の発達である。

メディアを使って情報を収集したり、活用したりしようとする態度は、発達によって変化するのか。年齢が低くても意欲的な子どももいれば、年齢が高くても無気力な人はいる。しかしこれは一般的な態度のことである。メディア利用に関する主体的な態度に限定した場合、どうなるのであろうか。

学年が上がるにつれて、メディアの経験は多くなる。新聞を読んで情報を得ることを経験すれば、新聞を読むという行為への意欲が高まることはあり得る。図書を読みこなすことに苦勞をすれば、意欲が失われることもあるかも知れない。インターネットの便利さに気付いて、主体的態度が高まることもあるかも知れない。いくつかのメディアからの情報によって判断することの有効性に気付く経験をすることもあるだろう。そのような経験を重ねることで、複数のメディアを使い分ける態度が身に付いていくこともあり得る。

こうした経験は学年発達に伴って蓄積されるはずであるから、年齢に伴い主体的態度が変化することは考えられる。これらを踏まえ、メディアを利用して主体的に情報を得ようとする態度が学年発達に伴い、どのように変化していくのかを問うていく。

### 5.1.1 情報収集に対する主体性はいかに測定されてきたか

#### (1) マインド・ファクター

主体的態度を測定した調査研究として、第4章でも触れた電通総研調査(電通総研 2000,2001,2002,2003)を挙げる。電通総研調査では情報リテラシーの構成要素を「スキル・ファクター」と「マインド・ファクター」の2つと考えており、「マインド・ファクター」が本研究の主体的態度に関係する。電通総研は、マインド・ファクターに着目する理由として次の点を挙げる。

これまでの人類史を振り返れば、いつの時代もその社会システムに適応する独自のマインドが存在し、そのマインドの体現者が成功者になりやすい。例えば、ウェーバーは工業化社会にふさわしい精神としてプロテスタンティズムにベースを置く「禁欲」「勤勉」を見いだしたように。その意味で、情報化社会にもそれにふさわしいマインドがあるはずであり、それは工業時代のそれとは一線を画していると考えられる(電通総研 2003:2)。

電通総研のいうマインド・ファクターとは、自己実現要求、社会的関心性、情報投資などの領域からなる(表5-1)。

表5-1 マインド・ファクター

自己実現欲求
・ 趣味やライフスタイルの実践に、時間をさこうとしている
・ 実現させたい生活のイメージを、ある程度明瞭に持っている
・ 人生の目標の実現を目指してがんばっていこうと思う
社会的関心性
・ 社会のいろいろなことや他人に、興味があったり、積極的に関わっていく方だ
・ テレビ番組の中では、ニュースやドキュメンタリーが比較的好きだ
・ 社会の不条理に怒ったり、困っている人を助けたいことがある
情報投資
・ ある程度のお金を払わなければ、欲しい情報は得られないと思う
・ 現代人として、情報収集のためのある程度の投資は当然だと思う
情報収集
・ 自分の趣味や仕事に関する分野で、知らないことがあると気になる
・ 世の中の大きな動きについては、大体把握していると思う
情報処理
・ 大量の情報に対しても、整理して結論を出せる方だと思う
・ 他人に何かを説明したとき、わかりやすいと評されることがある
情報発信
・ 自分の意見は、積極的に発信したいと思う方だと思う
・ 自分の意見に対する批判でも前向きに受け止められる方だと思う
コミュニケーション意識
・ 他人を説得して、その気にするのが得意な方だと思う
・ 何かを説明するとき、「結論は簡潔に」「比喻や事例を挙げる」などの要領を心がけている
ナレッジエンジニアリング的思考
・ 他人に対して積極的に助言をしたり、こちらから意見を求めたりすることを心がけている
・ 知識やノウハウは、一人で抱え込むよりも積極的に周囲に提供することを心がけている

出所：電通総研(2003:3)

この調査のねらいは、情報革命の進展によるデジタル・ネットワークを利用できる者とそうでない者の間の情報格差（デジタル・デバイド）を埋める有効な方策を探ること、そして IT 産業分野での日本の巻き返しの可能性を探ることとされている。報告書によればデジタル・デバイド拡大を防ぐためには、現時点におけるスキルよりも将来の新しいメディアへの適用能力が重視されるべきであるという。新しいメディアへの適用能力とは新たな技術にいかに対応するかという態度であり、マインド・ファクターである。第 4 章で触れた情報機器利用能力において、鈴木裕久らがスキルの背後に「現存する（さらには将来出現してくるであろう）すべての機器一般にまで及ぶような能力（鈴木裕久 1996:202）」を想定していたのとはよく符合する。

この情報リテラシー調査ではメディア操作スキルと主体的態度の関係について興味深い知見を見いだしている。言い換えれば「メディア・リテラシーが高い状態」とはどんな状態かをある面で描き出している。

2000 年の電通総研調査（電通総研 2000）では、情報リテラシーが高いほど経済的に豊かであり、社会の要職にあり、情報摂取に積極的であり、何かにつけて能動的で、男性が多く、しかも高学歴であることを見いだしている。情報リテラシーの高さで利用する機器も異なる。インターネットへの接続という点で見ると、高情報リテラシー層はパソコンを、低情報リテラシー層は携帯電話とゲーム機を利用している。このことから報告書は携帯電話とゲーム機にデジタル・デバイド解消のセーフティネットとして機能が期待できるとまとめている。

2001 年の報告（電通総研 2001）も 2000 年調査を支持する結果が得られている。2001 年調査の報告書によれば情報リテラシーが高い層は、男性、高学歴、管理職、高収入であるという。低い層ではその逆であり、報告書は両者の格差の拡大傾向を警告する。この調査ではメディアとの接触量についても調べており、情報リテラシーが高いほどテレビ以外のメディア接触が顕著に多い。言い換えるとメディアを使い分けている。一方、情報リテラシーが低いほどテレビ中心の生活を送っているという。

2002 年の報告（電通総研 2002）はアメリカとの比較を行っている。国内においては前 2 回の調査を支持する結果が報告されている。すなわち情報リテラシーが高いほど PC やインターネット利用率が高く、働き盛りの男性が多く、管理職比率、年収レベルも高い。日米比較によると、日本人の情報リテラシーはアメリカと比べるとおよそ 5 年遅れであるという。高情報リテラシー群ではブロードバンド化傾向であるのに対して、低情報リテラシー群のうち 89% は携帯電話以外ではインターネットにアクセスできない。情報リテラシーが高いほどメディア接触が長く、高リテラシー群は情報系コンテンツを志向しているのに対して、低リテラシー群は情動系コンテンツを好み、テレビ視聴が長い。電通総研は近い将来、高リテラシー群はインターネットを中心として多様なメディアに接触し、低リテラシー群はテレビ中心といった具合に二分化することを危惧している。

2003 年の報告（電通総研 2003）もほぼ過去 3 回の調査の結果を支持している。報告によれば情報リテラシーが高いほど男性が多く、最終学歴が高く、管理職比率、年収も高いという。低リテラシー層はブロードバンド化から取り残され、テレビ接触時間が圧倒的に長い。低リテラシー層はインター

ネット利用の際に携帯電話を使うことが多く、携帯電話でのインターネット接続で満足してしまうという。携帯電話の普及がパソコンベースの本格的なインターネット利用の普及を妨げ、矮小化された情報化社会しか実現できないと 2003 年の電通総研の調査報告は警鐘を鳴らす。電通総研の「そうならないためにも、低情報リテラシーのパソコンベースでの本格的なインターネット利用に対する動機付けが、教育などの場を通じてもっと必要(電通総研 2003:16)」という指摘は、重要である。

電通総研による 2000 年から 2003 年までの調査結果をみてきた。情報化社会への指向性ともいうべき情報リテラシーをマインド・ファクターとスキル・ファクターとして捉え、学歴、収入との関連を検討している点で興味深い。電通総研調査を支持する報告は他にもあり、例えば宮田は「自分の探している情報を一度探し始めたら見つかるまで最善を尽くして探したい」といった項目に対する反応で、男性が女性より、大学院卒が高卒者や中卒者より高い傾向を見いだしている(宮田 2001)。高リテラシー群がコンピュータなどを使いこなしているのに対して、低リテラシー群はテレビに依存する傾向にあり、インターネット端末としては携帯電話に留まるというメディア接触とのクロスは説得力を持つ。

一方で、尺度の信頼性・妥当性に関しては疑問もある。第 3 章でも触れた通り、情報リテラシー尺度は、項目分析、信頼性の分析、妥当性の分析に関する情報がない。マインド・ファクターとスキル・ファクターの下位尺度間の構造や、因子分析などの検討について記載されていない。

電通総研の情報リテラシー尺度は自己評価尺度であり、被験者が社会的に「良い」とされる回答に傾斜する可能性がある。被験者は調査者の意図を読んで、自らが好ましい傾向を有しているかのように装っているかも知れない。

メディアに関する調査では、ある属性とメディア接触度(どれだけそのメディアを利用するか)をクロスしてみることにより、実態がより鮮明に把握されることがある。電通総研調査でも、情報リテラシーが高い人のメディア接触度を調べ、その特徴を指摘している。メディアへの接触度は、背後にある人々のメディアに対する態度を反映していると考えられる。情報リテラシーの高い人が複数のメディアを使い分け情報を得ているのに対して、低い人はテレビに依存するというような電通総研調査の結果を支持する結果が得られれば、信頼性は高まる。そこで、次はメディア接触度とメディアに対する態度を検討している研究をみていこう。

## (2) メディア利用と生活行動調査

NHK 放送文化研究所は、現代の子どもの生活と発達の状況を総合的に把握することを目的とした調査を実施している。小・中・高校生を対象とし、テレビの見方、メディアの効用比較、メディア所有や、学業成績との関連を検討した総合的調査である。

無藤・白石(1999)によると、学年発達に伴ってテレビの効用に気付いたり、娯楽が中心だがニュースも見ようになったりするなど、テレビ視聴の好み、メディア利用が多様化していくのだという。

興味深いのは勉強時間の長さによる比較である。「3 時間以上勉強」群は、テレビ視聴時間が短く、

見たい番組は予め決まっており、新聞、本、ラジオを必要に応じ使い分けている。自分の成績、学校の事、世の中の動き、自分の将来に関心をもち、担任や親との関係が良い。

逆に、「勉強なし」群はドラマを好み、テレビを4時間以上視聴し、CD、ラジカセ、電話を毎日のように使用している。さらに大人社会に幻滅を感じている。電通総研調査は情報リテラシーの高さが社会的成功と一致していることを指摘していたが、無藤らの結果もこれとよく一致している。

この調査では保護者調査も同時に行っている。ここでも興味深い結果がある。報告では、保護者を報道番組等に関心を持つNHK型と、バラエティ・ドラマに関心を持つ民放型に分類している。NHK型保護者の子どもはテレビ視聴時間が短く、NHKを見る傾向が高く、ニュース、政治、経済、社会の情報も視聴し、将来に関心が高い。他方、民放型保護者の子どもは視聴時間が長く、民放のバラエティやドラマ主体の視聴態度であった。保護者の視聴時間が長いと、子どもの視聴時間も長い。テレビ視聴でも「子どもは親の背中を見て育つ」のである。ブルデュー(Bourdieu 1970)のいう再生産を彷彿とさせる結果である。

NHK放送文化研究所の「IT時代の生活時間調査」では、テレビだけではなく急速に普及しているインターネットについても調べている(三矢・荒牧・中野佐知子 2002)。生活時間調査の手法を用いてパソコンや携帯電話などによるホームページやメールなどインターネットの利用状況を他の生活行動とともに明らかにしようとする実態調査である。

調査項目は、PCや携帯電話について一日を単位とした利用者の率、時間量、時間ごとの利用者の率、ホームページ、メール、通話など利用の内訳、通話やメールの相手など多岐にわたっている。テレビ、ラジオなどマス・メディアや他の生活行動との関わりの中でメディアの利用実態を明らかにすることを目指した調査である。結果として、パソコンは3分の1の家庭に普及しインターネットも普及してきたが依然仕事での利用が多いこと、ホームページ視聴はパソコンでの利用が中心だが、若年層は携帯でも利用していることなどが分かった。電通総研調査を支持する結果である。

この調査では、テレビの圧倒的な優位が示されている。行為者率(その行為をする人の比率)でみると、日曜におけるテレビの行為者率は90%にもなる。これは活字(新聞、雑誌、漫画、本で50%)、メール(20%)を圧倒的に引き離す。同一条件下でのインターネットの行為者率は10%程度である。三矢らは、インターネットといっても手段、内容、曜日により使われ方は多様であり、旧来のマス・メディアに取って代わるということではなく、限定的な場面をのぞけばテレビの優位はゆるがないと結論づけている。テレビの優位を示す報告としては上村・井田(2001)もある。

インターネットは全体としては接触度の少ないメディアであるが、その持つ意味は大きい。電通総研調査、NHK放送文化研究所調査に共通するのは、インターネットを積極的に使うユーザーはテレビを選択的に視聴し、メディアを使い分けているということである。

NHK放送文化研究所(2001)がまとめた国民生活時間調査報告書ではテレビ視聴時間の増加傾向が指摘されているが、同時に資格取得のためのパソコン、インターネット利用の増加もまた報告されている。インターネットの地位は高まっている。



こうやってみてくると、メディア・リテラシーが高いほど情報を主体的に取捨選択し、多様なメディアを使いこなしているのに比べ、低いほど受動的であり、テレビに依存する傾向がみとれる。そこで次に、メディアをインターネットに限定した調査をみていく。

### (3) インターネットユーザーのテレビに対する態度

インターネットユーザーがテレビにどのような態度を持っているのかを把握しようとしているのがNHK放送文化研究所の「日本人とテレビ 2000 調査」である(中野佐知子 2000)。

この調査では、インターネットユーザーのメディア利用行動上の特徴、選択的主体的視聴スタイル(テレビを選択的かつ主体的に視聴しようとしているか) メディア利用能力、メディアの効用感を調べている。

これによればインターネットユーザーは「欲しいものは納得行くまで探す」、「ほしいものは直ぐ手に入らないと気が済まない」と感じている一方、「マスコミの言うとおりに動かされている」という感覚をもっている。インターネットユーザーはテレビ視聴時間が全般的に短く、教養番組を放送してもらいたいと感じている。視聴の時間帯もだいたい決まっており、テレビ視聴でも主体的態度が強い。インターネットユーザーはテレビについて「生活を画一化させる」、「言葉を乱れさせる」、「考える力を弱める」と考える傾向にあり、この傾向は非ユーザーより顕著である。インターネットユーザーはテレビの影響に対する批判的思考が高い。

更に興味深いのは、メディアの効用感の違いである。インターネットユーザーは報道、解説などのテレビの効用感が非ユーザーに比べ低い。インターネットユーザーは報道、解説などは活字メディアを重視する傾向がある。

これと関連した興味深い報告が荻原によってなされている。荻原(2002)によれば、インターネットをよく利用する大学生ほど、テレビ情報への依存度が低い。インターネットをよく利用する大学生は「政治や社会情勢」、「ビジネス・経済」、「海外の話題や出来事」については新聞への依存度が高い。

このような社会の情勢への関心はインターネット利用者においてより高い傾向があり、荻原は「インターネットを利用することによって情報源となるメディアの役割が変化するというよりも、インターネットをよく利用する者とあまり利用しない者とは、もともとの関心の方向や所在を異にしている(荻原 2002:177)」のではないかと結論している。

### (4) 子どものインターネット利用に関する調査

次に、子どものインターネットへの接触度に関する報告をみていく。子どものインターネット利用調査としてナリッジ・ネットワークの利用傾向調査(Knowledge Networks 2003)があり、8歳から17歳の子ども245名に対するインタビュー調査を行っている。

メディア利用傾向調査は、電話による調査で、子ども部屋におけるメディアの保有や接触、視聴の状況などを調査している。インターネットやインタラクティブTV等を対象としており、消費者の興味、

利用の特徴について調べている。

主な結果としては次のような点があげられている。

- この年代（８歳から１７歳）は、ほとんどがインターネットを利用している。
- １０分の６が自室にテレビをもつ。３分の１はケーブルＴＶ、ＶＣＲ、ビデオゲームを、１０分の３が電話を、６分の１がコンピュータを保有している。
- メディアを一つだけ選択するように制限した場合、テレビかインターネットが第一の選択となる。
- インターネット利用頻度は２００１年から横ばいである。
- 少なくとも週に一度 Web をみる子どもは４分の１以上である。
- 子どもがウェブでもっとも好んでいるサービスは、コミュニケーション（メール、ショートメッセージ、チャット）とゲームである。

本調査から、インターネットに対する子どもの接し方がわかる。インターネットは子どもにとってはメールやチャット、ゲームのための道具ということである。インターネットの機能は多岐にわたる。どのような目的で、どれだけ利用しているかは様々である。インターネットを利用しているからと言って、情報収集しているとは限らない。インターネット利用と一括して聞くのではなく、何の目的でどのくらい利用するのかを把握することが必要と思われる。

メディアに対する主体的態度に関する先行研究をレビューしてきた。主体的態度の測定は、自己評価尺度と接触度による測定の研究がある。これらの研究は、主体的態度だけではなく多岐にわたる変数を測定し、それらの関係を明らかにしている。この結果として、メディアを主体的に利用する人間はインターネットなどのメディアを使い分けており、社会的成功をも収めていることが示唆されている。

また、接触度に関する調査では、メディア・リテラシーが高い人がどのようにメディアを利用するかについての情報も与えてくれている。メディア・リテラシーが高いほどテレビを選択的・限定的に利用し、複数のメディアを使い分けているのに対して、メディア・リテラシーが低いほどテレビに依存する傾向が高い。これは続く第６章で述べるメディア特性の理解が、主体的態度と関連していることを示すものである。

これらの結果を、「発達への問い」からみたときどうなるのだろうか。先行研究は世代間比較は行っているものの、発達的な特性を明らかにしようとしたものではない。全体としてメディア・リテラシーが高い人間と低い人間の特性を明らかにし、いかなる世代に高い人間が多いのかを示しているにすぎない。尺度も成人以上向けのものと、子ども向けのものしかなく、発達的な特性を明らかにしようとした尺度は見あたらない。

## 5.1.2 主体的態度尺度の作成

### (1) 対象及び方法

調査は新潟市内の高校 1 年生 401 名を対象とし 2004 年 6 月に実施した。

#### 項目の作成

本節ではメディア・リテラシーの構成要素のうち主体的態度に関する尺度を作成し、その信頼性と妥当性を検討することを目的とする。ここでいう主体的態度とはメディアからの情報を漫然と受容するだけではなく、自ら進んで情報を求めたり、疑問点があったら複数のメディアにあたって情報を収集したりする態度を指す。

尺度の作成にあたっては、鈴木裕久ら(1992)、電通総研(2000,2001,2002,2003)、宮田(2001)、小池(2004)、高比良ら(2001)などの項目を参考に作成した。主体的態度を測定するのにふさわしいと思われる項目を作成し、予備調査を行った(後藤・生田 2004)。項目分析と因子分析を行い、主体的態度尺度の項目の候補として 8 項目を抽出した。具体的には「知りたいと思ったことは人に聞くより本やインターネットでさがす方だ」といった 8 項目である。各項目について、「そう思う」から「そう思わない」の 5 つのうち一つだけを選択してもらい、「そう思う」を 5 点、「そう思わない」を 1 点として得点化した(但し逆転項目は「そう思わない」が 5 点)。各項目の得点を合計したものを主体的態度得点とした。

#### 項目分析

信頼性・妥当性の検討は、メディア操作スキル尺度と同様に行う。

第 1 に項目分析である。まず反応に偏りがある項目の検出のために、項目の反応分布を検討する。

次に、各項目が主体的態度尺度で測定しようとしているものと同じものを測っているか確かめるため、IT 相関分析を行う。尺度の得点と各項目得点との相関係数を算出し不適切な項目を検出する。

次に GP 分析を行う。尺度得点の高い者 25%と得点の低い者 25%について、項目毎に平均値の差の検定を行い、不適切な項目を検出し除外する。

#### 信頼性の検討

信頼性を検討するために、信頼性係数(クロンバックの係数)を算出する。

#### 妥当性の検討

妥当性を検討するために、これまでにみてきた先行研究にみられるメディア・リテラシーが高いと思われる人のメディアに対する知覚の特徴に着目した。電通総研やNHK放送文化研究所を初めとする先行研究をみると、メディアを積極的に活用する者ほどインターネットなど多様なメディアを活用するのに対して、そうでない者は漫然とテレビを視聴する傾向がある。そこで「インターネット」、「本」、

「新聞」、「テレビ」の4つについて「情報が新しいと思う順番(速報性)」、「情報が正しいと思う順番(正確性)」、「好きな順番(好み)」、「簡単に情報が得られると思う順番(簡便性)」について順位をつけてもらい、1位4点、以下4位1点という具合に得点化した。

筆者らはこれまで、この種のメディアの知覚を第6章で述べる先有知覚研究の枠組みで調査してきた。本来は一对比較法を用いるが、項目数を節約する必要性から順位法を採用する。事前に、10名の大学生を対象に一对比較法と順位法を並行して行い、両者の順位はほぼ同じになることを確認済みである。分析にはSPSS for Windows リリース 11.5.1.Jを使用した。

## (2)項目分析

### 分布の分析

まず項目の反応分布である。反応が偏っている項目がないか確認するため、「そう思う(そう思う+ややそう思う)」と「そう思わない(あまりそう思わない+そう思わない)」の比率を比較した。メディア操作スキル尺度の作成でもクライン(Klein 1986)に従い.20から.80の項目を選択しているが、ここでもこの基準を採用した。分析の結果、8項目すべてを残すことにした。

### IT相関分析

次にIT相関分析を行った(表5-2)。各項目の得点と尺度得点との相関係数は、8項目の中でもっとも低いもので.324であり、.40から.49が4項目、.50から.59が2項目、.60を越えるものは1項目であった。各項目と尺度得点の相関は全て1%水準で有意であった。相関係数自体を見ると、メディア操作スキルよりは低いものの、項目を排除するほどではないと思われる。この結果から、8個の項目はそのまま残すこととした。

表 5-2 IT相関分析

項目	相関係数	
知りたいと思ったことは人に聞くより本やインターネットでさがす方だ	.508	**
テレビではニュースや報道番組も見る	.459	**
調べものをするとき、本や新聞、インターネットのどれで調べたらいいかまず考える	.478	**
知りたいと思う情報を得るにはテレビで十分だ(逆転項目)	.610	**
新しい知識を得るのにテレビだけでなく新聞や本も役立てている	.578	**
必要な情報を得るためなら、多少のお金がかかってもかまわない	.489	**
自分の好きなことや興味のあることで知らないことがあると気になる	.412	**
テレビの情報でもそのまま信じるよりも他のテレビ局の番組や新聞、インターネットで確かめた方がよい	.324	**

\*\*1%で有意

## GP分析

GP分析について、主体的態度得点の上位25%を高主体性群、下位25%を低主体性群とした。各項目の得点の平均値を算出し、高主体性群と低主体性群の平均値の差の検定を行った（表5-3）。結果として、全ての項目において1%水準で有意な差がみられた。このことから、8個の項目全てを残すこととした。

表5-3 GP分析：高主体性群と低主体性群の平均値の比較

項目	低主体性 群平均	高主体性 群平均	
知りたいと思ったことは人に聞くより本やインターネットでさがす方だ	1.67	3.56	**
テレビではニュースや報道番組も見る	3.19	4.6	**
調べものをするとき、本や新聞、インターネットのどれで調べたらいいかまず考える	2.04	3.96	**
知りたいと思う情報を得るにはテレビで十分だ（逆転項目）	2.06	4.24	**
新しい知識を得るのにテレビだけでなく新聞や本も役立てている	2.44	4.38	**
必要な情報を得るためなら、多少のお金がかかってもかまわない	1.8	3.49	**
自分の好きなことや興味のあることで知らないことがあると気になる	3.98	4.88	**
テレビの情報でもそのまま信じるよりも他のテレビ局の番組や新聞、インターネットで確かめた方がよい	3.09	3.96	**

\*\*1%で有意

### (3) 信頼性の検討

メディア操作スキル尺度の内的一貫性を検討するために、クロンバックの係数を求めたところ.59であり、この種の尺度としては十分とは言えない。この点については、まとめて触れる。

### (4) 妥当性の検討

次に、妥当性を検討するために、メディアに対する認知を測定した。「インターネット」、「本」、「新聞」、「テレビ」の4つについて「情報が新しいと思う順番」、「情報が正しいと思う順番」、「好きな順番」、「簡単に情報が得られると思う順番」の順位を得点化し、高主体性群・低主体性群の平均値の差の検定を行い、有意差のある項目を書き出した（表5-4）。

これをみると、主体的態度が低いほどテレビを好み、簡便であり、正確であると知覚する傾向がある。これに対して、高主体性群はインターネットを好み、簡便であると感じ、正確とも思っている。電通総研調査などにみるように、先行研究によれば、メディア・リテラシーが低い者は主体的態度が低く、テレビに依存する傾向にあり、高い者はインターネットなどを能動的に利用する傾向にある。

メディアに対する知覚の結果は、これらの知見を支持するものである。尺度の妥当性を直接保証するものではないが、これまでの研究知見を支持し、日常的経験から得られる感覚とも合致する。

表 5-4 態度によるメディアに対する知覚の違い

主体性	速報性	正確性	好み	簡便性
高主体的性群		インターネット	インターネット	インターネット
低主体的性群	新聞	テレビ	テレビ	テレビ

#### (5) まとめ

主体的態度尺度の構成をまとめると次のようになる。

- 項目分析を行った結果、分布において問題のある項目は見られなかった。I T 相関分析では各項目と主体的態度尺度には高い相関があった。G P 分析では、全ての項目において高主体性群の項目得点平均が低主体性群のそれよりも有意に高かった。
- 信頼性係数を算出した結果、作成した尺度の内的一貫性は十分とは言えない。
- 妥当性の検討のため、主体的態度とメディアに対する認知の検討を行った。主体性が高いほどインターネットを簡便で好んでいるのに対して、低いほどテレビに依存する傾向が見られ、先行研究を支持する結果であった。

これまでみてきたように、主体的態度に関する尺度構成では、自己評価尺度によるものと、接触度によるものがある。作成した主体的態度尺度は十分な信頼性を有していない。この点を克服するため、接触度による主体的態度の測定を目指す。

### 5.1.3 主体的態度尺度（メディア接触）の作成

#### (1) 対象及び方法

主体的態度尺度（メディア接触）の調査対象は、小学校 5 年生 210 名、小学校 6 年生 389 名、中学生 373 名、高校生 402 名、大学生 401 名、合計 1775 名である。調査時期は 2005 年 6 月である。

#### 項目の作成

本節では、主体的態度に関する尺度として主体的態度尺度（メディア接触）を作成し、その信頼性

と妥当性を検討することを目的とする。

尺度の作成にあたっては、前節でも参考にした鈴木裕久ら(1992)、電通総研(2000,2001,2002,2003)、宮田(2001)、小池(2004)、高比良ら(2001)に加えて、生田(2000b,2001,2003)などの項目を参考に作成した。

これまで述べてきたように、主体的態度の測定は、自己評価尺度だけでは不十分である。信頼性・妥当性の検討を行うことにより、従来の尺度を乗り越えようとした前節の主体的態度尺度でもこの点はクリアされていない。そこで本節では直接的に主体的態度を問うのではなく、メディアに対する接触度を測定し、その背後にある主体的態度を推し量ろうとするものである。

接触度は主体的態度と直結しているわけではない。例えば課題提出のためにインターネット利用を義務づけられたとすれば、週何回かはインターネットを学習で利用することになる。インターネット利用の盛んな学校・学級であれば、本人の意思と関係なく接触度は増える。こういった接触は外的な要因によるもので本人の主体的な選択ではない。こうした限界を踏まえつつ、尺度の作成を行うことにする。

本尺度では生田(2003)を参考に子どもに身近なメディアとしてインターネット、テレビ、本、新聞を選び接触度を調べた。それぞれのメディア接触の目的を「情報収集」と「娯楽」に分けて考える。さらに情報収集も課題として課せられたような場合と、自発的な行動としての情報収集に分けた。課題として課せられたような場面として「学習や仕事で必要なことを調べる」、自発的な行動場面として「世の中の動きを知る」を設定し、メディア接触を聞いている。

娯楽としては、知的な要求からメディアに働きかける場合と、情動的な要求からメディアを利用する場合を想定した。知的な要求としては「自分の興味のある情報を得る」という場面、情動的な要求としては「気晴らしや楽しみのため」という場面を設定し、その接触度について聞いた。

どの程度利用しているかを生田(2003)を参考に「ほぼ毎日」、「週に数回」、「月に数回」、「ほとんど使わない」の4段階の評定尺度法で測定する。得られたデータを「ほぼ毎日」4点、「週に数回」3点、「月に数回」2点、「ほとんど使わない」1点という具合に得点化した。

## 項目分析

作成する尺度の信頼性・妥当性の検討はメディア操作スキルと同様である。

まず、項目分析である。反応に極端な偏りがある項目の検出し取り除くために、項目の反応分布を検討する。

各項目が主体的態度尺度(メディア接触)で測定しようとしているものと同じものを測っているか確かめるため、IT相関分析を行い、不適切な項目を検出し除外する。

次にGP分析を行う。尺度得点の高い者25%と得点の低い者25%について、項目毎に平均値の差の検定を行う。これにより不適切な項目を検出し除外する。

## 信頼性の検討

信頼性を検討するために、信頼性係数（クロンバックの係数）を算出する。

## 妥当性の検討

妥当性を検討するために、次の3つの方法を用いる。

第1に、主体的態度尺度と主体的態度尺度（メディア接触）との相関である。主体的態度尺度と主体的態度尺度（接触度）は、測定しているものが近いことが想定される。もしそうであれば2つの尺度の相関は高いはずである。

第2に、高接触度群と低接触度群における主体的態度尺度の各項目の平均を比較する。言い換えると、接触度を利用して主体的態度尺度のG P分析を行う。接触度が高ければ、主体的態度の各項目の平均も高いと考えられるからである。この検討には平均値の差の検定を行う。

第3に、高接触度と低接触度群におけるメディアに対する先有知覚の平均を比較する。メディアを積極的に活用する者ほどインターネットなど多様なメディアを活用し、そうでない者は漫然とテレビを視聴する傾向があることは述べている。主体的態度が高ければ、メディア特性を把握し使い分けている可能性がある。

この指標としてメディアに対する先有知覚を採り上げる。詳細は6章で述べるが、メディアに対する先有知覚は筆者が継続的に取り組んできたものある。

具体的には「新聞を読む」、「テレビを見る」、「本を読む」、「インターネットを使う」という4つのメディア活動について、4つの次元（速報性、正確性、簡便性、嗜好性）で一対比較法により調査する。一対比較法においてはデータの取りうる値は、一つのメディアが他の全てのメディアに対して選択される場合（3回）から全く選択されない場合（0回）までである。この選択回数を測度とし、高接触度と低接触度群の平均値を算出する。

分析にはSPSS for Windows リリース 11.5.1.Jを使用した。

## (2) 項目分析

### 分布の分析

まず項目の反応分布である。反応が偏っている項目がないか確認するため、「毎日＋週数回」と「月数回＋ほぼなし」の比率を比較した。クライン(Klein 1986)の基準(.20 から.80)でみたとき、次の5項目が条件を満たしていなかった。

第1に「世の中の動きを知るためにインターネットを使う」の「毎日＋週数回」が.11、第2に「自分の興味のある情報を得るためにテレビを見る」の「月数回＋ほぼなし」が.14、第3に「気晴らしや楽しみのためテレビを見る」の「月数回＋ほぼなし」が.05、第4に「世の中の動きを知るために本を見る」の「毎日＋週数回」が.09、第5に「学習や仕事で必要なことを調べるために新聞を読む」の「毎日＋週数回」が.19である。



世の中の動きを知るのにインターネットを利用するかどうかについては、おそらく学年発達に伴ってこの頻度が増えるという想定の下で入れた項目である。現状ではインターネットの普及は十分ではなく、クラインの基準を満たすことはもともと厳しかったと考え、そのまま残すこととした。テレビについては「ほぼ毎日＋週に数回」に集中したためである。実態からして理解できると考え、一応全て残すことにした。

#### IT 相関分析

次に IT 相関分析を行った（表 5-5）。各項目の得点と尺度得点との相関係数は、8 項目の中でもっとも低い「気晴らしや楽しみのためテレビを見る」で .210 であった。この項目は、分布の分析でも偏りが検出された項目である。 .40 から .49 が 7 項目、 .50 から .59 が 6 項目、 .60 を越えるものは 2 項目であった。また、各項目と尺度得点の相関は全て 1%水準で有意であった。この結果から、16 個の項目はそのまま残すこととした。

表 5-5 IT 相関分析

項目	相関係数	
インターネット：学習や仕事に必要なことを調べる	.435	**
インターネット：世の中の動きを知る	.511	**
インターネット：自分の興味のある情報を得る	.489	**
インターネット：気晴らしや楽しみ	.460	**
テレビ：学習や仕事に必要なことを調べる	.512	**
テレビ：世の中の動きを知る	.470	**
テレビ：自分の興味のある情報を得る	.433	**
テレビ：気晴らしや楽しみ	.210	**
本：学習や仕事に必要なことを調べる	.481	**
本：世の中の動きを知る	.546	**
本：自分の興味のある情報を得る	.565	**
本：気晴らしや楽しみ	.429	**
新聞：学習や仕事に必要なことを調べる	.629	**
新聞：世の中の動きを知る	.621	**
新聞：自分の興味のある情報を得る	.555	**
新聞：気晴らしや楽しみ	.529	**

\*\*1%で有意

#### GP 分析

主体的態度(接触度)得点の上位 25%を高接触度群、下位 25%を低接触度群とした。各項目の得点の平均値を算出し、高接触度群と低接触度群の平均値の差の検定を行った（表 5-6）。結果として、全て

の項目において 1%水準で有意な差がみられた。このことから、16 個の項目全てを残すこととした。

表 5-6 GP 分析：高接触度群と低接触度群の平均値の比較

項目	低接触度群	高接触度群	
インターネット：学習や仕事で必要なことを調べる	1.39	2.29	**
インターネット：世の中の動きを知る	1.07	2.07	**
インターネット：自分の興味のある情報を得る	1.63	2.90	**
インターネット：気晴らしや楽しみ	1.55	2.81	**
テレビ：学習や仕事で必要なことを調べる	1.28	2.69	**
テレビ：世の中の動きを知る	2.38	3.65	**
テレビ：自分の興味のある情報を得る	2.77	3.75	**
テレビ：気晴らしや楽しみ	3.51	3.83	**
本：学習や仕事で必要なことを調べる	1.37	2.42	**
本：世の中の動きを知る	1.06	2.07	**
本：自分の興味のある情報を得る	1.72	3.25	**
本：気晴らしや楽しみ	2.18	3.36	**
新聞：学習や仕事で必要なことを調べる	1.10	2.62	**
新聞：世の中の動きを知る	1.32	3.12	**
新聞：自分の興味のある情報を得る	1.63	3.43	**
新聞：気晴らしや楽しみ	1.39	2.99	**

\*\*1%で有意

### (3) 信頼性の検討

主体的態度尺度（メディア接触）の内的一貫性を検討するために、クロンバックの係数を求めたところ.79 であった。このことから、尺度には十分な内的一貫性があると思われる。

### (4) 妥当性の検討

妥当性を検討するために、主体的態度尺度との相関をみた。主体的態度と主体的態度（メディア接触）の相関は.351 であり、中程度の相関がある。自己評価による主体的態度と接触度は、近いものを測定していると考えられる。

次に、主体的態度尺度の各項目と接触度との関連をみた。接触度が高ければ、主体的態度尺度の各項目の得点も高く、低ければ得点も低いのではないかと考えられるからである。平均値の差の検定を行ったところ、調査した 5 項目全てについて 1 %水準で有意な差があり、高接触度群の平均値が高かった（表 5-7）。このことから、接触度が高いほうが主体的態度も高いことがみてとれる。

表 5-7 GP 分析：高接触度群と低接触度群の平均値の比較

項目	低接触度 群平均	高接触度 群平均	
知りたいと思ったことは人に聞くより本やインターネットでさがす方だ	2.58	3.42	**
調べものをするとき、本や新聞、インターネットのどれで調べたらいいかまず考える	3.02	3.53	**
知りたいと思う情報を得るにはテレビで十分だ（逆転項目）	3.30	3.55	**
新しい知識を得るのにテレビだけでなく新聞や本も役立てている	3.14	4.04	**
自分の好きなことや興味のあることで知らないことがあると気になる	3.86	4.53	**

\*\*1%で有意

次に、主体的態度尺度の際と同様に、メディアに対する先有知覚との関連を検討した。ここでは、第6章で触れるメディアに対する先有知覚と、接触度との関連をみている。「新聞を読む」「テレビを見る」「本を読む」「インターネットを使う」という4つのメディア活動に対する先有知覚を4つの次元（速報性、正確性、簡便性、嗜好性）で、一対比較法により調査した。これは、「情報が新しいと思うのはどちらですか」という問いに対して「テレビを見る」と「本を読む」のいずれかといった具合に選択させるものである。「本を読む」の場合であれば、「テレビを見る」、「新聞を読む」、「インターネットを使う」との対での選択となる。4つの次元で合計24対の一対比較データが得られる。分析にあたっては各メディアの選択回数を測度とした。例えば全てのメディアに対してテレビの情報が新しいと知覚されていれば3回選択され、全てのメディアに対して新しくないと知覚されていれば0回の選択となる。この選択回数を測度として、高接触度群と低接触度群の平均値の差の検定を行い、有意な差がある項目を書き出した（表5-8）。

これをみると、主体的態度尺度と近い傾向が見られる。つまり接触度が低いほどテレビを好み、簡便であると知覚する傾向がある。これに対して、高接触度群はインターネットを好み、簡便であると感じている。先行研究では情報リテラシーが低い者は主体的態度が低く、テレビに依存する傾向にあり、高い者はインターネットなどを能動的に利用する傾向にあった。この結果は、これらの知見を支持するものである。

低接触度群の特徴として新聞の速報性を相対的に過大評価する点があるかも知れない。主体的態度尺度の検討でも、新聞は低主体性群に速報性の高いメディアとして知覚されていた。新聞は速報性ではテレビ・インターネットには及ばない。メディア・リテラシーが高まってくるとメディアの特性を把握する知覚が鋭敏になるが、そのことは第6章で触れる。

簡便性で見ると、インターネットについては高接触度群（2.03回）が低接触度群（1.76回）よりも簡便であると知覚し、テレビについては低接触度群（2.49回）が高接触度群（2.35回）よりも簡便で

あると知覚している。この結果は先行研究を支持する。低接触度群が本を簡便と考えているが、平均値自体はかなり小さい（高接触度群 0.33 回、低接触度群 0.44 回）。

妥当性の検討の結果、主体的態度尺度（接触度）はこれまでの研究知見の蓄積を支持し、日常的経験から得られる感覚とも合致する。

表 5-8 接触度によるメディアの先有知覚の違い

接触度	速報性	正確性	嗜好性	簡便性
高接触度群	インターネット		インターネット 新聞	インターネット
低接触度群	新聞		テレビ	テレビ・本

## (5) まとめ

主体的態度尺度（メディア接触）の構成をまとめると次のようになる。

- 項目分析を行った結果、分布に偏りのある項目が見られたが、その後の分析でも問題があれば再度検討することにして一応残すことにした。I T 相関分析では各項目と主体的態度尺度には高い相関があった。G P 分析では主体的態度尺度（メディア接触）の高得点群の平均得点は、全ての項目において低得点群よりも有意に高かった。このことから、分布に偏りのある項目も残し、分析を進めることとした。
- 信頼性係数を算出した結果、作成した尺度には十分な内的一貫性があることが示唆された。
- 妥当性については次のような検討を行った。まず主体的態度尺度（メディア接触）と主体的態度尺度との間には中程度の相関が見られた。また高接触度群は主体的態度の各項目の平均値が低接触度群よりも有意に高かった。このことから、主体的態度尺度（メディア接触）が測定しようとしているものと主体的態度尺度のそれはかなり近い。さらに先有知覚の検討では、高接触度群はインターネットを簡便と感じ好んでいるのに対して、低接触度群はテレビを簡便と感じ好んでいる傾向が明らかになった。高接触度群の知覚は先行研究でいう主体的態度の高い者の知覚と一致する。作成した尺度は一定の妥当性があることが示唆された。

2 種類の尺度を作成したが、いずれの尺度も主体的態度のある側面を測定しているに過ぎない。特にメディア接触は、メディア環境など外的な要因に大きく作用されるであろう。このため、結果の解釈には慎重でなくてはならない。このような認識の下、学年間比較を行う。

## 5.2 メディアに対する主体的態度の学年間比較

### 5.2.1 主体的態度尺度による分析

次にメディア・リテラシー調査の結果について述べる。主体的態度尺度の全体的傾向を把握するために、「そう思う（ややそう思う＋そう思う）」の選択比率でみていこう。もっとも多いのは「自分の好きなことや興味のあることで知らないことがあると気になる（80.94%）」、ついで「新しい知識を得るためにテレビだけでなく新聞や本を役立てている（60.41%）」、「調べものをするときに本や新聞、インターネットのどれで調べたらいいかまず考える（49.01%）」となっている。

他方、「知りたいと思ったことは人に聞くより本やインターネットで探す方だ(32.09%)」「知りたいと思う情報を得るにはテレビで十分だ(逆転項目、集計は「そう思わない」を5点として集計)(22%)」などの選択比率は高くない。主体的態度が高ければこの選択比率は高まるはずであり、依存的な態度を示すものといえよう。ある程度メディアを利用して調べる態度はあるものの、依存的な態度もあるというアンビバレンスが存在することが推察される。

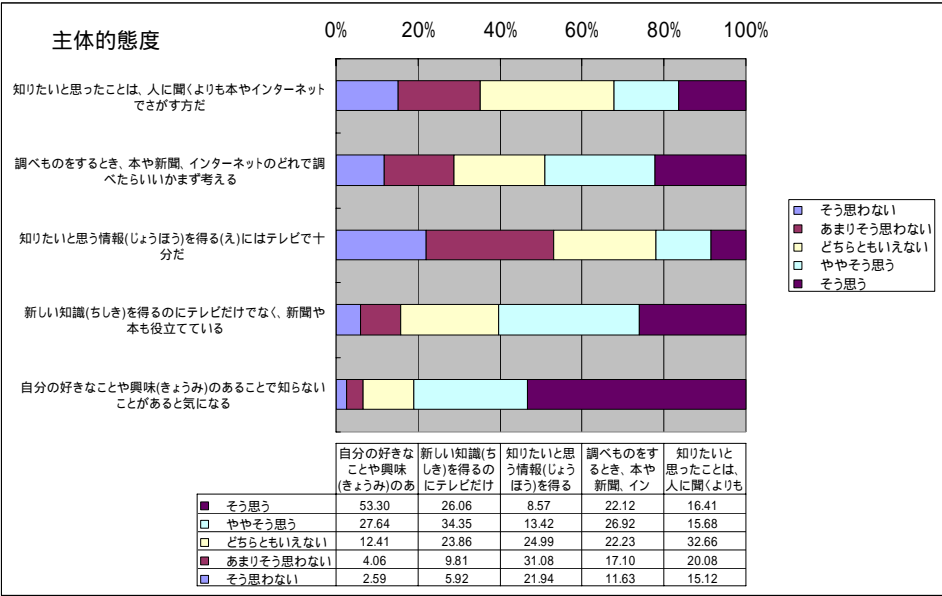


図5-1 主体的態度の全体的傾向

次に主体的態度の学年間比較である。シェッフェの事後検定の結果 5%水準で有意な差があった学校段階を示す(表 5-9)。結論から言えば、主体的態度尺度による学年間比較では、学年が上がるにつれて

主体的態度も向上する、という傾向は見られなかった。

まず主体的態度得点全体では小学5年生から大学生までの間で有意な差がなかった。

項目毎の分析でも「知りたいことは本やネットを使う」について、有意な差は得られなかった。

「どのメディアがよいかを考える」については、高校生(3.07)、小学6年生(3.32)、中学生(3.33) < 小学6年生(3.32)、中学生(3.33)、小学5年生(3.44)、大学生(3.44)というようになっており、学年発達による高まりは見られない。後述するメディア特性の理解の結果を見ると、学年が上がるにつれてメディアの特徴をより明瞭に認知するようになっていることから、特性把握は学年により発達しているといえるのだが、この結果を見る限り意識的に使い分けるほどには至っていない。

「知りたいことはテレビで十分である」も複数のメディアを利用して情報を得ているかどうかを問う項目であるが、中学生(3.28)、小学5年生(3.35)、高校生(3.42)、小学6年生(3.48) < 高校生(3.42)、小学6年生(3.48)、大学生(3.64)であり、学年発達は明瞭ではない。

「情報収集にテレビだけでなく新聞・本も活用している」も複数のメディアを利用して情報を得ているかどうかを問うている。ここでは「追い越し」が起きている。高校生(3.49)、中学生(3.57)、大学生(3.60) < 中学生(3.57)、大学生(3.60)、小学5年生(3.74) < 小学5年生(3.74)、小学6年生(3.89)という順になっている。この理由として、小学5、6年生における意図的な新聞の活用の影響があるかも知れない。この点については、メディア接触の部分で触れる。

「知らないことがあると気になる」という項目は知的好奇心を問う項目である。ここでも小学5年生(3.90) < 小学6年生(4.18)、大学生(4.20)、中学生(4.34) < 中学生(4.34)、高校生(4.46)となっており、学年順にはなっていない。学年の差よりも個人差が大きい。

全体を総括すると、主体的態度尺度については、特に学年による高まりは見られない。

表 5-9 主体的態度尺度による学年間比較

項目	事後検定の結果
主体的態度	N.S.
知りたいことは本やネットを活用 どのメディアがよいか考える	N.S. 高校生・小学6年・中学生 < 小学6年・中学生・小学5年・大学生
知りたいことはテレビで十分 (逆転項目)	中学生・小学5年・高校生・小学6年 < 高校生・小学6年・大学生
テレビだけでなく新聞・本も活用	高校生・中学生・大学生 < 中学生・大学生・小学5年 < 小学5年・小学6年
知らないことがあると気になる	小学5年生 < 小学6年生・大学生・中学生 < 中学生・高校生

## 5.2.2 主体的態度尺度（メディア接触）による分析

### (1) メディア接触の全体的傾向

次に、メディア接触をみていこう。

前述の通り、メディア接触を情報収集と娯楽に分ける。情報収集は更に課題として課せられたような場合と自発的な行動に、娯楽は知的なメディア接触と情動的なメディア接触に分け、検討する。

まず課題としての情報収集である(図 5-2)。「学習や仕事で必要なことを調べる」について「毎日」だけを取り出してみると、テレビが 11.57%でもっとも多く利用されている。「毎日＋週数回＋月数回」をまとめてみれば、メディアとしてもっとも頻度が高いのは本であり、ついでインターネットという傾向である。考えてみればテレビで学習や仕事に関する情報を得られる場面は限られている。メディア接触で常に他のメディアを圧倒するテレビが、本やインターネットとそれほど差がないのは、こういったことが影響しているかも知れない。

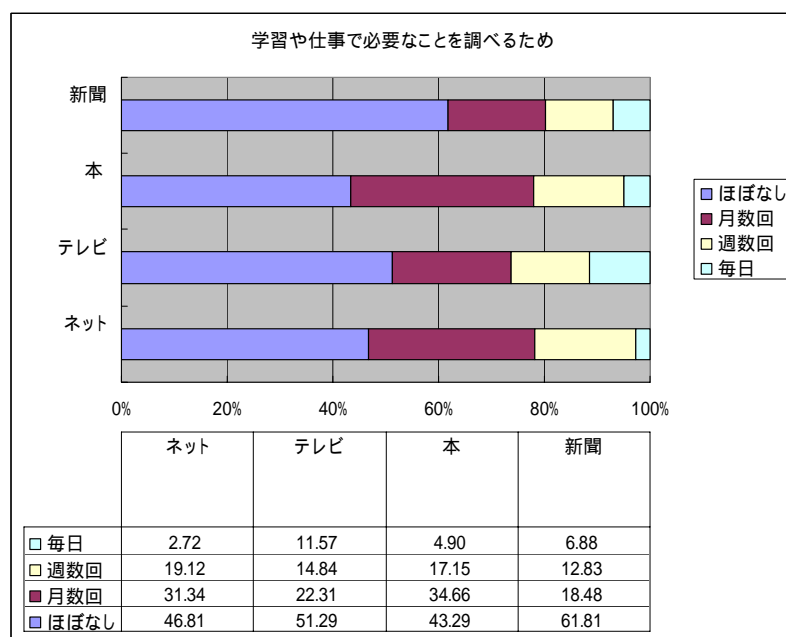


図 5-2 情報収集（課題）でのメディア接触

次に自発的な行動としての情報収集である(図5-3)。「世の中の動きを知る」ためのメディアとしてはどうであろうか。ここでは4つのメディアに顕著な差がある。テレビが圧倒的であり、51%以上が毎日、世の中の動きを知るためのメディアとしてテレビを利用している。ただしテレビは重複的な視聴が可能であることを考慮に入れる必要はある。テレビを見ながら本を読む、テレビを見ながらインターネットを使うというのはごく普通の行為である。これに対して、本を読みながらインターネットを

使うことは普通しない。重複的な利用はテレビ独特であり、他のメディアと決定的に異なる。

「毎日＋週数回＋月数回」で見るとテレビ(86.26%)、ついで新聞(58.05%)、本(30.53%)、インターネット(29%)である。テレビ視聴は生活の一部になっているであろうし、新聞も購読している世帯であれば手軽に手に取ることができる。この2つは本とインターネットに水を空けている。本の情報更新の頻度は高くないはずであるから、世の中の動きを知るメディアとしてはそれほど利用されていない。インターネットは、テレビ・新聞に比べれば手軽ではないのであろう。

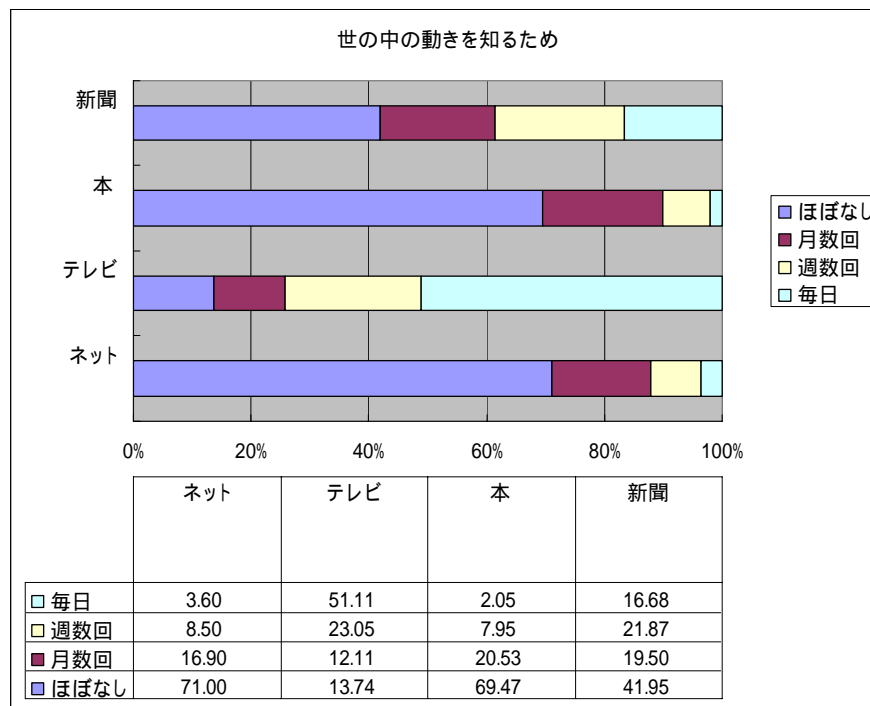


図 5-3 情報収集(自発的行動)でのメディア接触

次に、知的な娯楽のメディア接触である(図 5-4)。自分の興味のある情報を得るメディアはどうか。先行する各種調査でも指摘されてきていることではあるが圧倒的なのはテレビである。59.49%が毎日自分の興味のある情報を得るためにテレビを視聴している。

「毎日＋週数回＋月数回」で見ると、まずテレビ(92.4%)、本(77.62%)、インターネット(70.69%)、新聞(68.43%)である。インターネットが能動的な娯楽での主要なメディアの地位を占めていることがみてとれる。毎日利用するヘビーユーザーでみると、インターネットは一割を超えるレベル(12.76%)である。新聞(31.36%)、本(19.9%)などに比べると、それほどでもない。一人一台ともいわれるテレビ、多くの家庭が購読していると思われる新聞、個人で専有する本と比べ、インターネット接続可能なPCを専有しているという状況は少ないであろう。子どもが目の届かないところでネットに接続することを避ける保護者も多い。保有していてもパソコンの起動や設置、電源ケーブルの取り回しといった手間がかかる場合もある。こういった点からも、インターネットは敷居が高いのかも知れない。



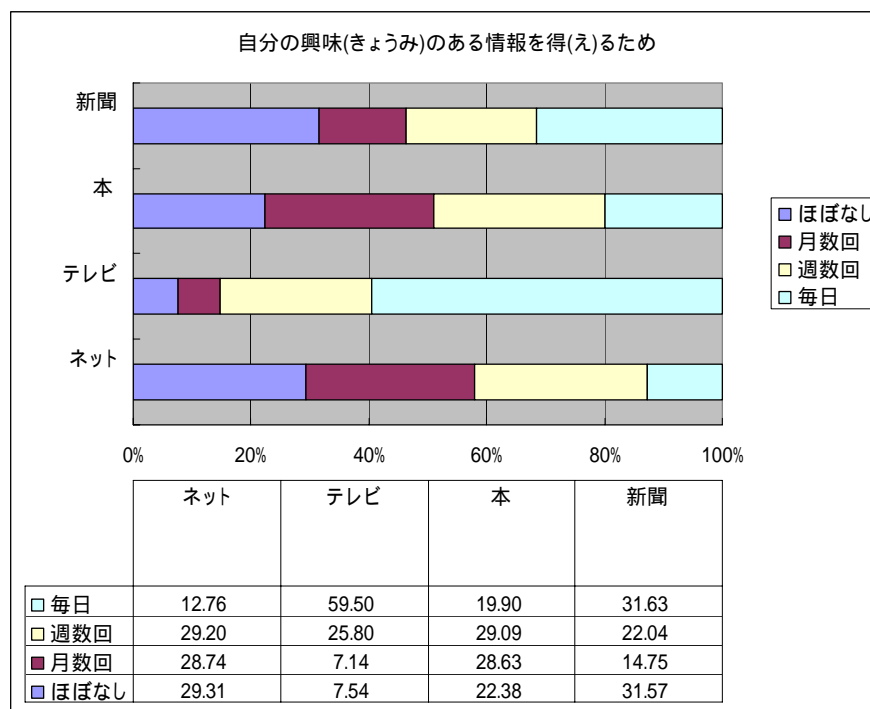


図 5-4 娯楽(知的)でのメディア接触

次に、情動的な娯楽でのメディア利用である(図5-5)。気晴らしや楽しみのためのメディアとしてはどうか。ここでも圧倒的なのはテレビであり、実に80.09%が気晴らしや楽しみのために毎日テレビを視聴している。日常生活を振り返ると「気晴らしをするためにこの番組を見よう」と主体的な行動としてテレビを見ることもあるが、「何となくテレビを付けていたら面白い番組をやっていて、結果として気晴らしになった」ということも多い。ここでの視聴態度は、かなり受け身的であることが想像できる。毎日使うというレベルでは本(33.14%)、新聞(20.43%)、インターネット(13.56%)である。これをみると伝統的メディアの地位をゆるがすほどにはインターネット利用は進んでいない。

まとめると、次のことが言える。

情報収集メディアとしては4つのメディアにはそれほど顕著な差はないが、社会情勢の把握、興味のある情報の収集、娯楽の面では、テレビが圧倒的である。また、インターネットは、新聞や本と比較すると、それほど利用されていない。

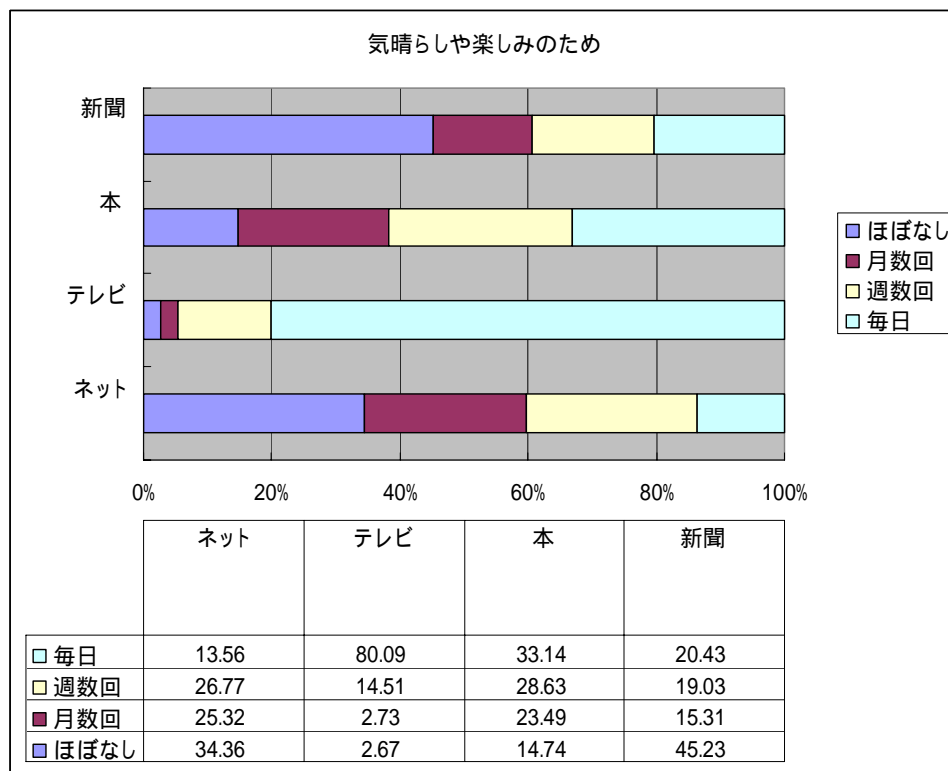


図5-5 娯楽（情動的）でのメディア接触

## (2) 電子メディア・文字メディアでみたメディア接触の傾向

次にメディア接触の全体的傾向を把握するために、電子メディア（インターネット、テレビ）と文字メディア（本、新聞）に分けてみていくことにする(表 5-10)。

情報収集（学習や仕事に必要なことを調べる＋世の中の動きを知る）と娯楽（自分の興味のある情報を得る＋気晴らしや楽しみ）で、どの程度利用しているかの傾向について把握した。「ほぼ毎日」4点、「週に数回」3点、「月に数回」2点、「ほとんど使わない」1点で得点化しているので、最低は4項目全て1点で合計4点、最高は4項目全て4点で合計16点となる。

表 5-10 電子・文字×娯楽・情報収集の整理枠

	娯楽 （自分の興味のある情報を得る、 気晴らしや楽しみ）	情報収集 （学習や仕事に必要なことを調べる、 世の中の動きを知る）
電子メディア （インターネット、 テレビ）	電子娯楽	電子情報収集
文字メディア （本、新聞）	文字娯楽	文字情報収集

電子メディアの情報収集と娯楽をみてる(図 5-6、5-7)。情報収集と娯楽では娯楽での接触が多い。娯楽にはテレビがかなり寄与している。情報収集にはインターネットがかなり寄与しており、同じ電子メディアでも「娯楽のテレビ・情報収集のインターネット」という使い分けがなされていることが考えられる。

他方、活字メディアでみると(図 5-8、5-9)、娯楽は広く利用されているのに対して、情報収集には限定的にしか利用されていない。

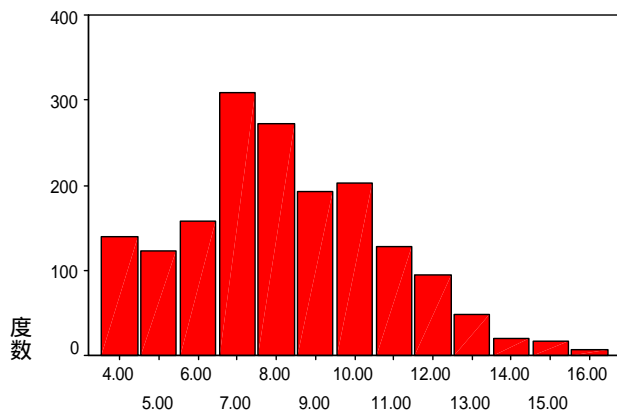


図 5-6 電子情報収集

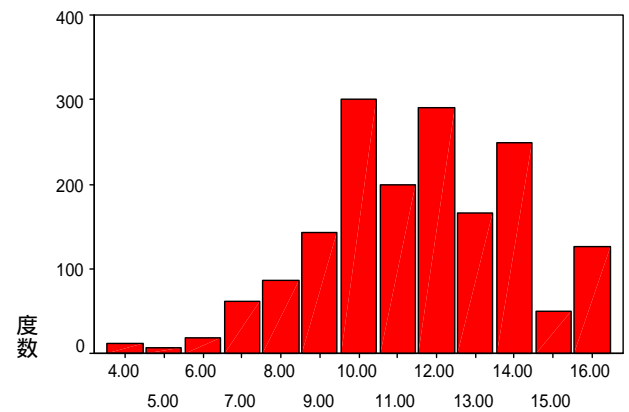


図5-7 電子娯楽

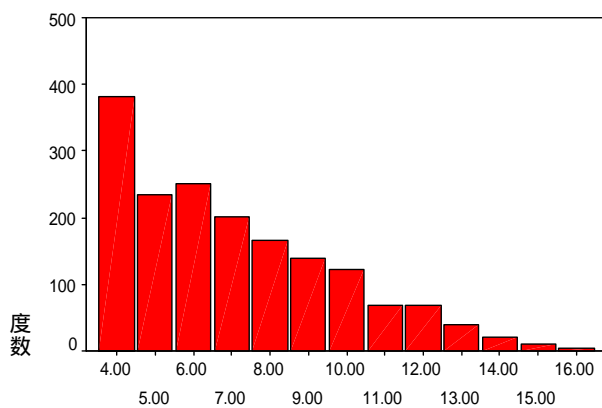


図5-8 活字情報収集

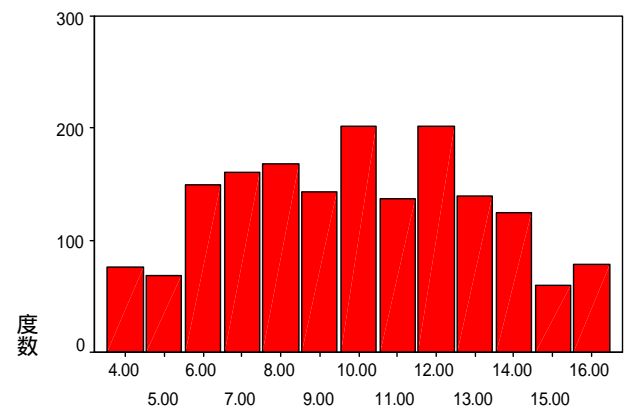


図5-9 活字娯楽

### (3) 文字メディア・電子メディアでみたメディア接触の学年間比較

次に、学年発達による比較を行う。

電子メディアによる情報収集からみていくと、シェッフェの事後検定(5%水準)で有意な差があった。小学5年生(7.30) < 小学6年生(7.83) 中学生(7.89) 高校生(7.96) < 大学生(9.53)となっている。ピアジェの発達段階とほぼ一致する。特に大学生とそれ以下での差が際だっている。電子メディアによる情報収集はインターネットが寄与していると考えられる。

娯楽場面における電子メディアの利用の学年比較をみていく。シェッフェの事後検定では5%水準で

有意な差があり、小学5年生(10.70)、小学6年生(10.96) < 中学生(11.72)、高校生(11.76)、大学生(12.07)という傾向になっている。娯楽のメディアとしてはテレビが圧倒的であり、メディア接触もかなり多かったことから、この結果にはテレビが寄与していると思われる。

活字の情報収集で見ると、高校生(6.68)、大学生(6.88)、中学生(6.99)、小学5年生(7.24) < 中学生(6.99)、小学5年生(7.24)、小学6年生(7.89)のサブグループに分かれている。学年発達と必ずしも対応はしていない。小学6年生、小学5年生、中学生の方が大学生よりも多く情報収集メディアとして活字に接していることは考えにくい。おそらく大学生の方が、小学生・中学生よりも多く情報収集しているはずである。小・中学生の主観的判断に影響を与えたものがあるとすれば、一つは小学校・中学校における授業等での活字メディア利用や図書利用が寄与していた可能性はある。対象とした小学校5年生や6年生では、学級活動等で新聞を利用した記事の紹介などがよく行われているからである。毎朝、新聞のニュースを紹介するという形で接触しているということはあるかも知れない。

大学生の活字への接触が低く抑えられている理由には、新聞講読があるかも知れない。親元を離れて生活する大学生は新聞を講読していない可能性がある。調査には新聞を講読しているかどうかについては調べておらず、確証的な判断はできないものの、新聞を取らない・読まない大学生が多いことは想像できる。これらの大学生は新聞の代替としてインターネットを利用している可能性がある。前述のように大学生のインターネットに対する接触は多い傾向にあるからである。

娯楽での活字メディアについてみていく。シェッフェの事後検定(5%水準)では有意な差があり、大学生(8.33) < 高校生(9.45)、小学5年生(9.96) < 中学生(10.83)、小学6年生(11.1)のサブグループになっている。この結果は学年発達の逆をいくものである。大学生の活字離れの傾向は生田(2003)の結果を支持する。学年発達に伴って活字離れが進んでいくということであろうか。

主体的態度尺度(メディア接触)全体に言えることであるが、この尺度における「本」の受け取りはやや曖昧だったかも知れない。小学生及び中学生は漫画や雑誌類を「本」として考えていたのに対して、大学生は書籍を「本」として考えていた可能性がある。このため結果の解釈は慎重に行う必要がある。

表 5-10 電子・活字×情報収集・娯楽による学年間比較

状況	事後検定において差が見られた校種
電子情報収集	小学5年生 < 小学6年生、中学生、高校生 < 大学生
電子娯楽	小学5年生 < 小学6年生 < 中学生、高校生、大学生
活字情報収集	小学6年生、小学5年生、中学生 < 小学5年生、中学生、高校生、大学生
活字娯楽	大学生 < 小学5年生、高校生 < 小学6年生、中学生

まとめると、次のようになる。電子メディアは情報収集でも娯楽でもおおむね学年発達に従って利

用頻度が高くなっている。情報収集ではインターネットが、娯楽ではテレビが寄与している。これに対して活字については学年発達による利用頻度の高まりは見られず、娯楽での活字メディア利用は学年発達とは逆転する結果になっている。活字メディアについては、その受け止めが曖昧であった可能性もある。

#### (4) インターネットに対する接触度の学年間比較

前節では、電子メディアとしてインターネットとテレビを総括してその傾向を把握した。電子メディアに対する接触は学年発達とともに高まっていた。先行研究ではメディア・リテラシーが高まることによって複数メディアを使い分けるようになり、インターネット利用が多くなることが指摘されていた。そこでインターネットに焦点化して学年間比較を進めていこう。

課題としての情報収集（学習や仕事で必要な情報をあつめる）場面でのインターネット利用についてみていく（図 5-10）。飛び抜けているのは大学生である。90%以上が月数回以上、50%以上が週数回利用している。このことは、大学授業や課題達成といった場面でのコンピュータ利用の豊富さによるものかもしれない。課題提出や、資料の収集といった場面でインターネット利用を前提とした授業もあるだろう。大学生はメディア操作スキルも高いが、接触の豊富さとよく対応している。前にも述べているが、結果の解釈にあたって接触度と態度の間のギャップを認識しておく必要はある。大学生になって急に意欲が高まったのではなく、大学生はインターネット利用の機会自体が増えている可能性が高い。このような認識の下、解釈していく必要がある。

次に、接触が多いのは小5、小6であり、中学校は利用が学習場面での利用が少なくなっている。小学校は「総合的な学習」や教科でのインターネット利用が寄与している可能性がある。

中学校での学習利用については、学習内容としてそれほどインターネットを活用するような学習課題や内容が課されていないということかも知れない。

得点平均の事後検定をみると（表 5-11）中学生(1.46)、小学6年生(1.57)、高校生(1.58) < 高校生(1.58)、小学5年生(1.66) < 大学生(2.53)となっており、必ずしも学年発達とは一致していない。

表 5-11 インターネット接触の学年間比較

状況	事後検定において差が見られた校種
情報収集（課題）	中学生、小学6年生、高校生 < 高校生、小学5年生 < 大学生
情報収集（自発的行動）	小学5年生、小学6年生 < 中学生、高校生 < 大学生
娯楽（知的）	小学5年生、小学6年生 < 中学生、高校生 < 大学生
娯楽（情動的）	小学6年生、小学5年生 < 小学5年生、高校生、中学生 < 大学生

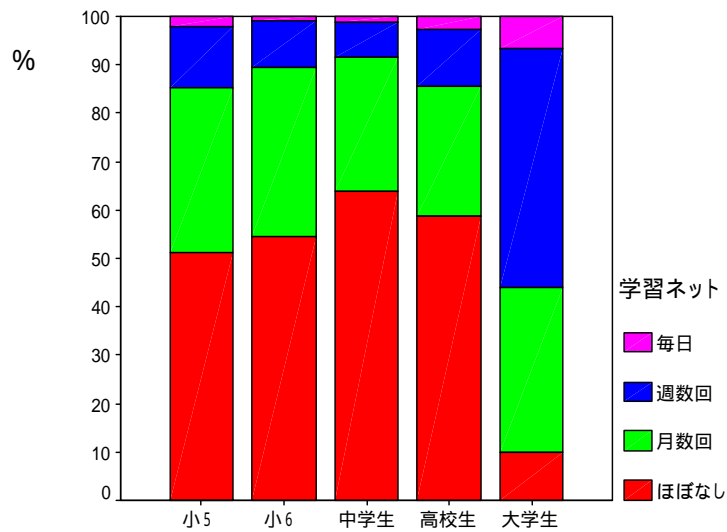


図5-10 情報収集（課題）のインターネット利用の学年比較

次に、自発的な行動としての情報収集（世の中の動きを知るため）である（図5-11）。全体として学年発達に沿ってメディア利用の頻度が多くなっている。小学校より中学校、高校、大学と学年発達に沿って世の中の動きを知るためのメディアとしてのインターネット利用は拡大している。

ただし絶対量をテレビと比較すればインターネットはわずかである。大学生でも週数回で2割、月数回を含めても4割程度であるから、全学年平均でも51%毎日視聴するテレビとは大差が付いている。大学生は新聞を講読していない者もかなりいるだろうから、大学生は「新聞がなくてもテレビで十分、インターネットも補足程度に」ということなのかも知れない。

得点平均の事後検定を見ると（表5-11）、小学5年生(1.27)、小学6年生(1.28) < 中学生(1.43)、高校生(1.46) < 大学生(1.71)であり、学年発達にきれいに一致している。

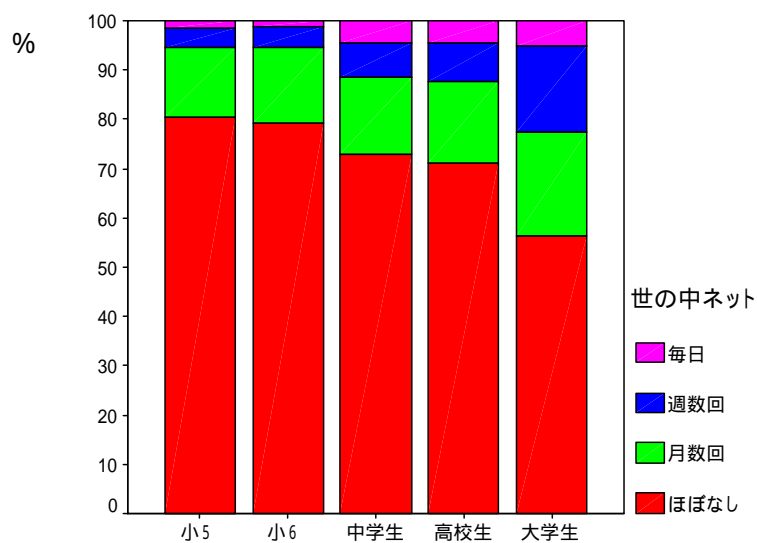


図5-11 情報収集（自発的行動）のインターネット利用の学年比較

次に、知的な娯楽におけるインターネット接触である（図 5-12）。

月数回までのユーザー層は、おおむね学年発達に沿っており、小学生で6割前後、中学生で7割、高校生が8割弱、大学生9割が月に数回利用するという形になっている。毎日利用するというヘビーユーザーを見ると、小学校で1割近く、中学生では2割弱もいるということがわかる。情報収集で最もインターネット利用頻度が低かった中学生が、ヘビーユーザーでは最も多い。学習用途でそれほど利用していない反動として娯楽が多いのか、娯楽が多いためにその分時間が取られて情報収集が少なくなるのかはわからない。

得点平均の事後検定では（表 5-11）小学5年生(1.94)、小学6年生(1.97) < 中学生(2.27)、高校生(2.34) < 大学生(2.60)となっており、学年発達ときれいに一致している。

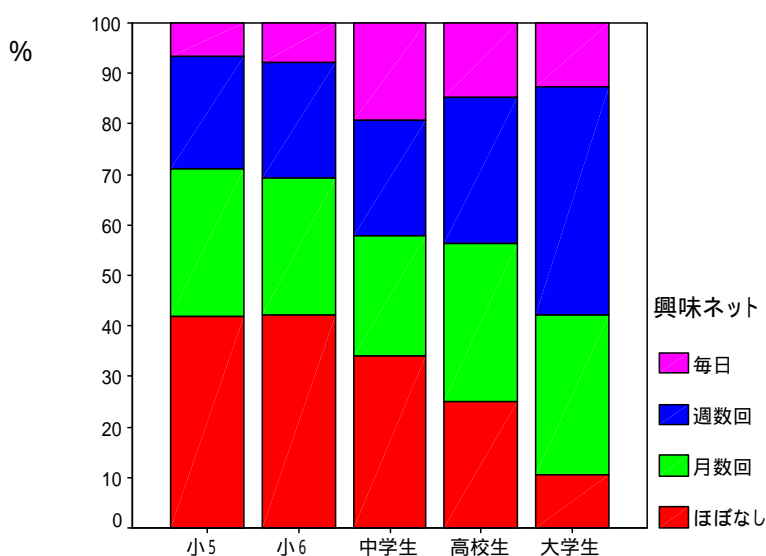


図5-12 娯楽（知的）のインターネット利用の学年比較

最後に、情動的な面におけるインターネット利用である（図 5-13）。学年発達と概ね一致している。週数回でみると、小学生は3割強、中学生・高校生は4割強、大学生は5割程度ということである。「毎日利用する」だけをとってみると中学生が目につく。前にみてきたように中学生は情報収集ではそれほど接触がなく、娯楽では多い。これが対象とした中学生固有の傾向であるのか、それとも発達の異なる種の意味を持つのかについては、本データのみでは判然としない。

得点平均の事後検定結果は（表 5-11）小学6年生(1.93)、小学5年生(2.05) < 小学5年生(2.05)、高校生(2.24)、中学生(2.28) < 大学生(2.40)となっており、概ね学年発達と一致する結果である。

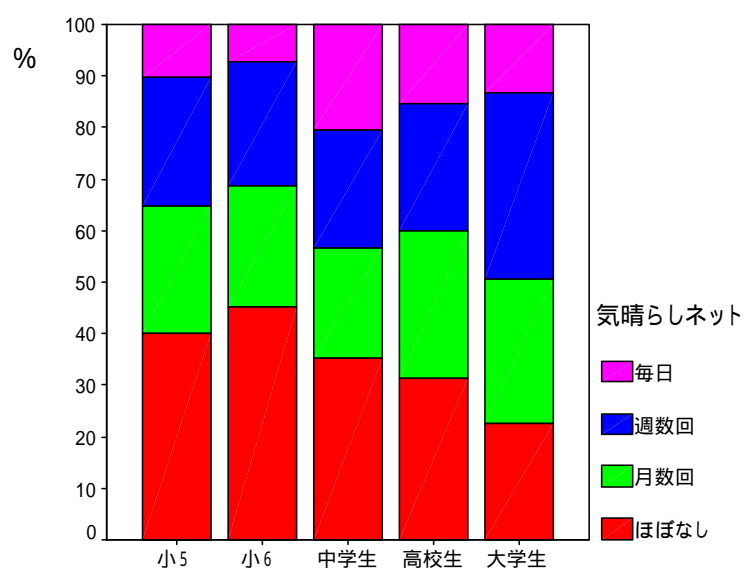


図5-13 娯楽（情動的）のインターネット利用の学年比較

### 5.3 学年間比較からみえる主体的態度の発達

本章では2つの主体的態度尺度を作成し、学年間比較を行った。主体的態度尺度と主体的態度（接触度）尺度を補完的に用いながら、主体的態度に迫ろうとしたのである。

主体的態度尺度による分析では、尺度全体でも項目毎でも学年による差は明瞭ではなかった。

考えてみれば知的好奇心のような一般的な意欲であれば、学年間に一貫した差がないのはある意味で当然である。意欲は学年の差より個人の差の方が大きいと考えられるからである。学年によって主体的態度に本当に差がないのか、よい尺度を作成すれば差を検出できるのかは、さらに検討を加える必要がある。

主体的態度尺度（メディア接触）による分析では、電子メディア（テレビ・インターネット）の利用頻度は、情報収集・娯楽のいずれも学年が上がるに伴って高くなる傾向が見いだされた。この結果をインターネットに絞ってみていくと、インターネットの利用頻度もまた情報収集・娯楽のいずれも学年が上がるに伴って高まっている。接触度は環境や学習の形態といった外的な要因の影響を受けるものの、学年が上がるに伴ってインターネットに対する主体的態度は高まっていると考えられる。

この結果はメディア操作スキルの学校間比較の結果とよく整合する。メディア操作スキルは学年が上がるにつれて向上していたからである。メディアへの接触の頻度が高まることによってメディア操作スキルも高まったと考えられる。



ところで、主体的態度尺度の作成に伴って態度とメディア特性の理解との関連も明らかになってきている。主体的態度が高いほどインターネットを好み、簡便であると知覚するようになるのに対して、主体的態度が低いほどテレビを好み、簡便であると知覚するのである。

人がメディアに関わろうとするとき、こういった知覚がその人とメディアとの関係に大きく影響していることが考えられる。そういった知覚はどのように形成され、メディア・リテラシーの発達に関わっていくのであろうか。この点について、次章でみていきたい。



## 第 6 章 メディア特性の理解の学年間比較

## 6.1 メディア特性の理解をいかに測定するか

第5章では主体的態度について検討した。先行研究では主体的態度が高い者ほど複数のメディアを目的に応じて選択し、使い分けている傾向が指摘されている。主体的態度が高い者はいかにしてメディアを選択しているのだろうか。本章では、メディア選択の背景にあるものとして「そのメディアがいかなる特性を持っているかの知覚」、すなわちメディア特性の理解に焦点を当て、その発達的な特徴を明らかにしようとするものである。

複数のメディアが利用可能な現在、メディアの特性をいかに把握するかは重要な問題である。これまでみてきたように、多くのメディア・リテラシーの定義にはメディア特性の理解に関する記述がある。文部科学省の定義には「メディアの特性を理解し、それを目的に適合的に選択し、活用する能力（文部科学省 2002:62）」とある。水越伸(2002)は、メディア・リテラシーの定義として「メディアを選び、使いこなして自分の考えていることを表現し、コミュニケーションの回路を生み出していく」ことを挙げている。また水越敏行(2002:97)はメディア・リテラシーの構成要素として「メディア（機器）がどんな特性を持っているか」を挙げている。

メディア特性の理解は、単に状況に適合したメディアを選択し使い分けるという行動のレベルに留まらないというのが本研究の立場である。メディア特性の理解は明示的な知識として伝達可能なものとしてではなく、本人も意識化することが難しいような暗黙的なものとして考える。斉藤俊則（2002）はメディア・リテラシーを次のように定義する。

メディア・リテラシーとは、「私にとってメディアとはいかなる存在か」という根元的な問いを通して各個人のなかに確立されるメディア観であり、また、そのようなメディア観に基づいてそれぞれにふさわしいメディアとの距離や接し方を主体的に選択する能力であり、さらに、必要に応じてメディアの向こう側にいる他者との関係を築いていく力である(斉藤俊則 2002:3)。

この定義によれば「自分にとってメディアとは何か」を問うことがメディア・リテラシーの根幹である。そうして問われた「自分にとってメディアとは何か」を斉藤俊則は「各個人のなかに確立されるメディア観」と呼んでいる。メディア観とは、おそらく本人でも意識化できないし、言語化することもできないであろう。暗黙のうちに、あるいは無意識に個人のメディアの利用を規定するようなものであると思われる。メディア・リテラシーは能力的な側面が強調されがちである。しかし斉藤俊則は、メディア・リテラシーとは単なる能力ではなく、背景にあるそれぞれのメディア観に影響されるような能力であるという。

ここで言われている「それぞれのふさわしいメディアとの距離や接し方」とは、第5章で述べてきたメディアの主体的・選択的利用にかなり近いと考える。

こういったメディア特性の理解は、経験を通して獲得されるという考えがある。例えば永田ら(永田・鈴木真理子・木原・水越敏行 1994)は「センスとしてのリテラシー」という表現を用いている。永田らによれば、ある文脈の中でいかなるメディアが選択されるかは、それまでの知識や経験値(センス)による。ビデオ、OHP、コンピュータ、デジタル・カメラ、レンズ付きフィルム、模造紙、黒板といったメディアを利用した経験が、センスを磨いていくと永田らはいう。

山口らはメディア・リテラシーを「メディア活用センス」と捉え、情報の収集と伝達におけるメディアの長所と短所をあげさせている(山口・木原 1993:24)。

園屋(2002)も「メディアの特徴(長所、短所など)」を意識化する活動をメディア・リテラシー教育に織り込んでいる。

経験を背景にその場で適切なメディアを選択するには、長所・短所は一つの視点にはなる。しかし、このようにメディア特性の理解を単純化してよいかは疑問である。メディア特性の理解とはもっと複雑で多様なものであろう。

本章では、このメディア特性の理解の発達について検討していく。学年発達に伴い、メディアの利用経験は豊富になる。そういった経験がメディア特性の理解に影響を及ぼすことは十分に考えられる。

第5章でも触れたが、筆者はメディア特性の理解の一側面としてメディアに対する先有知覚研究を蓄積してきた。先有知覚研究の結果は、子どもはメディアの利用経験が豊富になることで、メディアの特性をより明瞭に峻別できるようになることを示している。しかし、これらの研究は個別の対象について行われてきたものであって、小学生から大学生までを対象とした学年間比較という形では行われてこなかった。

これまでみてきたように、メディア特性の理解の重要性は認められてきた。ではこの領域の調査研究はどうであったのか。この点についてみていく。

### 6.1.1 メディア特性の理解はいかに測定されてきたか

#### (1) メディアの難しさの認知

メディア特性の理解に関する調査として 1999 年に国立教育政策研究所が行った調査がある。この調査では小学校 5 年生 840 名、中学校 2 年生 1042 名、高校 2 年生 2536 名を対象に、「メディア使用の難しさ」、「メディアからの経験」、「メディアからの情報の信頼性」についての学年間比較を行っている(鬼頭 2003,2004a,2004b)。

ここでは本、新聞、ラジオ、テレビ、ビデオ、テレビゲーム、携帯、ファックス、パソコン、インターネット、メールアドレスの使用上の困難さについて「いつも感じる」「ときどき感じる」「感じない」という項目で調査している(鬼頭 2004a:19)。これによると本、テレビ、ビデオは困難でなく、新聞は本よりは困難に感じるという傾向が報告されている。小学生にとって携帯、ファックス、パソコン、インターネットは難しいメディアであるという。また中学、高校と進むにつれてパソコン、イン

ターネットの難しさは減じるという。学年が上がれば利用機会も増え、難しさも解消されるということであろう。

## (2) メディアの効用感

国立教育政策研究所の調査ではメディアによって「元気が出たことがある」、「勉強に役立ったことがあるか」という効用感について調べている（鬼頭 2004a:21）。これによると、「元気が出たことがある」経験が最も多いのはテレビで、いずれの校種でも「よくある」という回答が最も多かった（40%～50%）。次いで本であり、雑誌、新聞、インターネットである。雑誌については小学生よりも中学生・高校生のほうが「元気が出たことがある」経験を多くしている。学年発達に伴ってメディア経験が多様化することは NHK 放送文化研究所調査で指摘されていた。国立教育政策研究所調査はこれを効用感の面から支持したと言える。

「勉強に役立ったことがある」は、いずれの校種でも本が最も多かった（40%～50%）。次いで新聞とテレビが同程度、続いて雑誌、インターネットであった。本や新聞を「勉強に役立ったことがある」とする傾向は特に小学生女子で顕著であり、中学生、高校生と下がっていく傾向が見いだされた。インターネットは全校種において「まったくない」が最も多かったが（50%～60%）わずかながら小学生で高く、中学生、高校生と下がっていく傾向が見いだされた。「勉強に役立つ」ということの意味合いが小学校と中学、高校と異なっているのかもしれない。

前述の NHK 放送文化研究所調査でも小学生・中学生・高校生を対象としてメディアの効用感を調べている（無藤・白石 1999）。具体的には情報収集（世の中のできごとについて知りたい、歴史上のできごとについて知りたいとき）、娯楽（笑ったり楽しんだりしたいとき）、癒し（さびしかったり楽しい気持ちになりたいとき）という場面設定で役に立つメディアを聞いている。この調査の結果、テレビが上位であり、この傾向は校種とは関係がないことが報告されている。白石は「テレビは子どもたちの間では、手軽な情報収集・気分転換に役立つメディアとして評価が高い。テレビは情報源として、子ども達の生活の中で、大きな位置を占めている（無藤・白石 1999: 263）」と結論づけている。

## (3) インターネットユーザーのテレビの効用感の特徴

中野佐知子(2000)は「日本人とテレビ・2000」調査におけるメディアの効用感の結果を報告している。この調査はインターネットユーザーと非ユーザーを比較している。第5章でも指摘した通り、インターネットユーザーは情報収集の意欲が高く、テレビ視聴態度は選択的・主体的であり、メディア利用能力が高い。中野佐知子はインターネットユーザーを「メディア・リテラシーが高い層」と捉えた上で、報道、娯楽、教養、情報、解説、慰安、交流におけるテレビに対する評価について、非ユーザーと比較検討している。興味深いことに報告はインターネットユーザーが報道や解説に関して新聞（活字系のメディア）を重視する傾向にあることを指摘している。インターネットユーザーのテレビに対する効用感は、報道、解説、情報、娯楽など全てについて非ユーザーに比べ低い。

インターネットユーザーはテレビに対して効用感を感じていない。

第5章でも指摘した通り、インターネットユーザーの特徴として、用途によってメディアを使い分ける傾向にあった。メディア・リテラシーが高いインターネットユーザーは情報メディアとしては新聞などの活字に信頼をおき、テレビにはそれほど効用がないとみなしている。本研究でも主体的態度とメディアに対する知覚の関係を検討しているが、中野佐知子らを支持する結果が得られたことは、第5章で示した通りである。

#### (4) インターネットの効用感

次にインターネットの効用感に焦点化した調査をみていこう。第5章でも触れたIT時代の生活時間調査に「インターネット依存度」という項目がある（三矢・荒牧・中野佐知子 2002）。

調査では具体的には「次のような場合、マス・メディアよりも先にインターネットを使うことがあるか」を聞いている（数値は「ある」とした人の比率）。これによると「趣味やレジャーのことで調べたいことがある(38.7%)」、「難しい用語や英単語の意味を調べたい(13.4%)」、「大事件、事故の速報を知りたい(12.4%)」となっている。

インターネット上では趣味やレジャーに関する情報など頻繁に更新されているはずで、情報収集のために本や新聞より優先されるということは理解できる。

用語の意味や速報を知りたい場面で10%前後というのは少ない印象を受ける。このことはメディアの普及との関係かも知れない。調査の実施された2001年時点、Webの速報性はテレビのそれには及ばなかったように記憶している。現在ではニュース報道サイトが充実しており、場合によってはその速報性はテレビを凌ぐ。筆者自身、2004年8月の「関西電力美浜原発事故」報道で、テレビとインターネット（時事通信）の両方をリアルタイムで見比べ、インターネットの速報がテレビと匹敵する場面に遭遇した経験がある。時事通信のWeb上に刻々と流される事故の情報は、ほぼテレビのテロップと同時であった。2004年10月の「新潟県中越地震」報道で筆者は、気象庁のホームページが「日本各地の震度情報」をテレビよりも先に報じていることを目撃した。今やインターネットは速報性でもテレビと比肩し得る。したがって、同じ項目で現在調査を実施すれば、10%前後という数値にはならないかも知れない。

「難しい用語や英単語の意味を調べたい」についても同様である。現在はオンライン辞書などの普及が著しい。自身では辞書ファイルを持たずインターネット上の辞書情報を使うオンライン辞書も普及している。このようなメディア環境下において、インターネットがどのように利用されるか、比較検討してみる必要があるだろう。

IT時代の生活時間調査では、「特化した情報行動」として、パソコンや携帯電話のインターネットを利用した経験について調べている。もっとも多かったのが動画を見る(14.8%)、次いで商品を注文する(11.1%)、チャットや掲示板に参加する(10.3%)、メールマガジンを定期的に読む(9.9%)、アンケートに答える(9.7%)、インターネットや携帯電話を通じて知り合った人とメールのやりとりをする

(9.5%)、チケットやホテルの予約をする(8.8%)、銀行の振込や残高照会をする(3.5%)、ホームページを開設する(3.4%)、オークションで商品の売買をする(3.1%)、インターネットや携帯電話を通じて知り合った人と実際に会う(2.5%)、メーリングリストに参加する(2.5%)となっている。こういった情報行動は、メディアに対する効用感に裏付けられているとすれば、チャットや掲示板、メールといったコミュニケーションにおいて人々はインターネットに効用感を感じているということかもしれない。

難しさの知覚と、効用感についての結果をみてきた。これまで挙げた調査は一回性のものであり、継続的な取り組みではない。メディア特性の理解の一部を反映しているとは考えられるが、断片的な情報でしかない。

筆者はメディア特性の理解とは明示的なものではなく、経験に裏打ちされた暗黙的なものであると思われる。難しさの知覚や、メディアの効用感は、本人も意識化できず言語化もできないメディア観を表出したものであると考えられる。このような立場から継続的に検討を行ってきた研究として、メディアに対する態度調査がある。

## (5) メディアに対する態度

Furu(1971)、生田(1988)、生田・木原(1999)は、子どもがコミュニケーション・メディアをどのように意識しているかを、絵画投影法によって1960年代、1980年代、1990年代と継続的に調査している。コミュニケーション・メディアに対する子どもの意識をこの一連の研究では「メディアに対する態度」と呼んでいる。測定にあたって用いられている絵画投影法は、FURU(1971)や生田(1988)がテレビなどのマス・メディアやゲーム用コンピュータに対する子どもの態度を研究する際に採用してきた方法である。この方法は、コミュニケーション・メディアを文字ではなく略図で提示し、それを手がかりにメディアへの態度を表明するやり方で、被検査の持つ潜在的な意識が絵画に投影され、より深いところで態度が把握されると期待できるという(生田 2000b)。FURU(1971)及び生田(1988)の研究の結果、メディアに対して子どもは肯定的な態度と否定的な態度の両方を有していることが明らかになっている。

このメディアに対する態度は、本研究でいうメディア特性の理解に関係が深いと考えられる。そこで、インターネットに対する子どもの行動・態度・認知を総合的に検討した生田(2003)の研究についてみていく。

この研究は、小中学生がメディアに対してどのような態度を持っているかを把握し、彼らが形成する新しいメディア・リテラシーへの基礎的知見を得ることを目的とし、メディアの利用経験やメディアへの愛着性が、メディアに対する態度や認知にどのように関連しているかを検討している。

そこで、ここではまず利用経験やメディアへの愛着性と態度との関連をみていこう。

生田らは小・中学生のメディアに対する態度について検討している(生田・後藤 2003a)。これによると子どもはインターネットの情報提示機能やネットワーク機能に肯定的態度を形成しており、他のメディアを圧倒している。具体的には「世界とつながる」、「調べるのに便利だ」、「知りたいことがよ



くわかる」、「何でもできちゃう」、「いろんなことが手に入る」、「知らない人と友達になる」、「いろいろ役立つ」などの選択比率が高い。肯定的態度は中学校で顕著であり、小学校では認知的負荷に関わる否定的態度（「めんどうだ」、「疲れてしまう」）が高かったという。この結果は、メディアに対する態度の発達に、中学校と小学校の間にギャップがあることを示唆している。

次に、愛着性についての Ikuta & Gotoh(2003)の研究についてみていく。メディア行動に対する愛着性は「映画をみる」、「新聞を読む」、「マンガをみる」、「本を読む」、「テレビをみる」、「友だちと会話する」、「インターネットを使う」、「携帯電話を使う」の8つのメディア行動について、そのメディア行動が制限されたとしたら「何日くらい我慢できるか」を問うものである。分析にあたっては「新聞を読む」、「本を読む」の愛着性を加算した文字愛着性によって高文字愛着群と低文字愛着群に分割し、検討している。同様に「映画をみる」、「テレビをみる」の愛着性を加算したものを映像愛着性、「インターネットを使う」のみを電子メディア愛着性とし、それぞれ上位と下位に2分して検討している。

これによると子どもは映像メディアには肯定的態度と裏腹に「テレビばかり見てはいけない」というような否定的態度も併せ持っていた。文字については有用なメディアであると認めながらも「めんどうだ」という裏腹な態度をもっている。これは Furu(1971)及び生田(1988)の研究を支持する結果である。

愛着性によってメディアに対する態度は異なることも見いだされた。例えば映像に対する愛着が低い群は映像に対して「まったく勉強の邪魔になる」、「あとできっと後悔する」、「もっとほかのことをすべきだ」といった否定的態度を強くもつ。逆に映像に対する愛着の高い群は映像に対して「世の中的ことがよくわかるようになる」、「学校で教えないようなことがわかる」などの肯定的態度を形成している。インターネットに愛着性が高い群ほどその情報機能に対してより顕著な肯定的態度を形成していた。

こういったメディアに対する態度の形成をメディア環境の違いに求めたのが日本と中国の国際比較研究である（生田・後藤 2003b）。漫画について、日本には強いアンビバレント（「面白くてやめられない」、「あとできっと後悔する」）が存在するが、中国ではそれほどでもない。こういった結果は、両国のメディア環境を反映していると生田らは指摘する。中国の漫画は一コマか数コマで、それも風刺的なものが多く、「夢中になってしまう」間もなく終わってしまう。このため、漫画は中国では強いアンビバレントの対象とはなり得ないという。

インターネットに対する子どもの行動・態度・認知を総合的に検討した生田(2003)について、愛着性や経験と態度の関連についてみてきた。次に、この研究の中で行動・態度と深く関連していると見られている認知（メディアに対する先有知覚）についてみていく。というのは、本研究でいうメディア特性の理解と先有知覚が深く関わっていると考えからである。

## 6.1.2 メディアに対する先有知覚

### (1) 主体的なメディア選択に必要なメディア特性の理解

先有知覚についてふれる前に、筆者が先有知覚研究に関わるようになった経緯を述べたい。筆者の修士論文はハイパーメディア教材による教育システム開発である（後藤 1996）。ハイパーメディア教材とは、文字・音声・図表・静止画・動画を統合し、関連する情報を読み手の興味・関心に応じて表示できるコンピュータ・システムである。開発にあたって生田教授から常に指導いただいたことは、「システムを利用して全ての疑問が解決する自己完結型メディアではなく、他の情報メディアや直接体験との往還を組み込んだ学習システムを開発すること」であった。ハイパーメディアを前に、開発者はありとあらゆる情報を取り込んでしまいたい衝動に駆られる。しかし教師として学習からみたときそれでよいのか。子どもはメディアを活用しながら問いを解決するが、メディアを使うことで生まれた新たな問いをもつであろう。その問いを解決するために、体験学習やその他のメディアを求めていく、そのような学習を追求する必要がある、ということである。

修士課程修了後小学校の教育現場に復帰した筆者は、修士論文での研究を発展させ複数のメディアによる主体的問題解決の学習支援システムの開発と実践を重ねていく（後藤 1998,1997,後藤・生田 1997a,1997b,1999b）。ビデオやインターネット、図書、外部人材など豊富なメディアを用意し、問いを解決しながら問い自体を発展させるような授業作りに取り組んだ。

しかし、そこで一つの壁にぶつかる。複数メディアを自由に選択できる環境を作ったとしても、子どもがその特性を踏まえて、場面に応じて使いこなせるようになっていなければ、そこでの成果は一斉指導にも劣る、という現実である。

新しく5年生の担任となった時である。社会科の授業で多様なメディアを準備して授業に臨んだ。子どもはコンピュータの物珍しさに惹かれ、事典で調べれば5分で済むことをインターネットで数時間かけて探し回り、結局質の低い情報しか得られなかった。

こういった試行錯誤を繰り返すうち2学期になった。その頃になると、S君が「和紙はどんなものかを大まかにつかむには、インターネットよりもまず事典だ」と言ってまず事典を引くようになったのである。S君にしても、1学期の段階では図書で調べることができる情報でもインターネットで調べようとしていた子だった。このような経験から、子どもがメディアについてのセンスをもつことが必要であると強く意識するようになった（後藤 2002）。

筆者の修士課程在学中、同じ研究室の今井が丁度「教師の指導法と子どものメディア認知の関係」というテーマで修士論文を完成させようとしていた（今井 1993）。今井はこの研究でメディアの有用性や好みは教師の指導法に強く影響されることを明らかにしている。今井によれば話術の巧みな教師の学級の児童は教師の話からよく学ぶことができ、難しくなく、好むと知覚しているのだという。今井はそれまでの経験（教師の指導）がメディア認知に影響を及ぼすことを強調している。

筆者は自分の行っていた教育システム開発の枠組みでこの先有知覚研究を応用できないかと考えた。

1990年代半ば頃であり、世の中にはマルチメディア型のコンピュータとインターネットが急速に普及しつつあった。こういった技術を取り入れた授業の評価に先有知覚を使うことはできないのだろうか。コンピュータを使った授業によって学習者がコンピュータを好み、難しくなく、そこからよく学ぶことができるようになれば、その授業は成功と見なせるのではないか。このような動機から筆者は先有知覚研究に取り組んだのである。今にしてみれば、授業評価の尺度の一つとしてしか先有知覚が見えなかったことは、先有知覚研究に関する認識不足であった。

## (2) 先有知覚研究の背景

新しいメディアが登場するたびに、その教育の可能性が期待されてきた。古くは世界最古の教科書とされるコメニウスの世界図絵に始まり、技術の進歩は教育の新しい可能性を開いてきた。

メディア教育研究はメディアの比較研究の枠組みから出発した。新しいメディアが登場したとき、そのメディアが従来のメディアに比べてどれだけ教育効果が高いかを比較するという枠組みである。例えばテレビが教育で利用可能になったとき、その教育効果を検証する研究が多く行われた。しかし、メディアの比較研究の成果は実り多きものとは言えなかったようである。佐賀(1995,2000)は1960年代に行われたメディアの比較研究を整理したチューとシュラム(Chu & Schramm 1967)を引用しているが、それによると望ましい条件が整えば人々はテレビから学ぶことができ、そしてその学習に影響を及ぼす諸要因のうち最も重要なのは「学習者の学習への積極的参加」であるという。本研究が主体的態度を構成要素の一つとしてあげているのも、これと通じるものである。

クラーク(Clark 1983)は、メディア比較研究を総括し、「現在ある最善の証拠は、メディアは教授内容を運ぶ単なる媒介物であって、薬品を運ぶトラックが、われわれの栄養状態に変化をもたらすこと以上には生徒の学習達成には影響を与えない」と結論づけている。将来の研究が学習成果に影響を及ぼすのはメディア自体ではなく、メディアに対する性格付けや思い込みに関する変数を追求する必要があることを指摘している。

サロモン(Salomon 1981,1983,1984, Salomon & Leigh 1984)は、課題や材料や場面にに関して知覚された要求の性格(難しさや易しさ)は知覚された自己効力感に関連し、その両方が、課題に対して費やされた心的努力の量に影響し、それがさらに学習に影響するという学習モデルを組み立て、検証を試みている。メディアに対する先有知覚(メディアに対する好みや難しさの知覚)は、学習成果に影響を及ぼす一つの要因として提案されている。

クレンドル(Krendle 1986)は「テレビを見る」、「コンピュータを使う」、「本を読む」、「文を書く」という4つのメディア活動について、好み、難しさ、学習期待という3つの次元で調査を行っている。

佐賀(1988,1993)や白(1991)はこれに「教師の話を聞く」という活動を加え、5つのメディア活動についてクレンドルと同様に3つの次元で調査を行っている。これらの研究から、アメリカでは「難しいと思われるメディア活動からは学習できる」と思われているのに対して日本と韓国では「難しいと思うメディア活動からは学習しにくい」と知覚されていること、性差や知的要因よりも学

級差が顕著であることなどが示唆されている。この学級差は、学級における学習の経験の差であり、教師の指導法に他ならない。

李(1994)や前述の今井(1993)は、これらの研究を発展させたものである。テレビといっても、理科や社会ではテレビを利用することが多いが、算数ではほとんど使わない。だとすれば、「テレビから学習できるか」と言った場合、理科や社会と算数では異なるはずである。現職の小学校教師であり教科によるテレビ利用の違いを熟知していた今井は、この点に着目した。今井は一般的な先有知覚と教科における先有知覚を分離し、教科固有の先有知覚が存在することを示し、教師の指導法が先有知覚に影響を及ぼすことを明確にしている。

### (3) 経験によって知覚は明瞭になる

筆者らによる先有知覚研究は、これらの研究を継承している(後藤・生田 1998a, 後藤・生田 1998b)。今井はメディアが利用される教科に着目したが、筆者らはメディアの機能に着目した。従来の研究では「先生の話聞く」、「テレビを見る」、「本を読む」が受信、「文を書く」が発信というように、受信と発信が混在している。受信場面におけるメディア認知と、発信場面におけるそれとは異なることが考えられる。そこで受信・発信を区別して先有知覚を把握することを試みたのである(表 6-1)。具体的には、情報受信については「話を聞く」、「テレビを見る」、「本を読む」、「コンピュータを使う」という4つのメディア活動に対する先有知覚を、情報発信については「話をする」、「絵や図をかく」、「文を書く」、「コンピュータを使う」という4つのメディア活動に対する先有知覚を、それぞれ2つの次元(好み、難しさ)で一対比較法により調査した。

表 6-1 受信・発信メディアに関する先有知覚

シンボル	受信のメディア活動	発信のメディア活動
文字	本を読む	文を書く
音声	話を聞く	話をする
映像	テレビを見る	絵や図をかく
マルチシンボル	コンピュータを使う	コンピュータで表す

出所：後藤・生田(1998a)、後藤・生田(1998b)

先行研究にならい、サーストンの一対比較法(ケース V)の手続きにより、各次元について4つのメディア活動間の距離を求めた。サーストンの一対比較法については渡部(1994)が分かりやすい。これによって各メディア活動間の距離を直感的に把握することができる。

この研究では、小学校3年生13名を対象とした調査を行い、3年生の1学期と3学期の先有知覚を比較している。調査にあたっては小学3年生という年齢も考慮し、1項目ずつ聞き取りによって行っ

た。

好みの次元については最も好まれないメディア活動が原点に位置し、原点から離れるほど相対的に好まれることを意味する。難しさの次元では最も難しくないメディア活動が原点に位置し、原点から離れるほど相対的に難しいと知覚されていることを意味している。

図 6-1 は 1 学期における先有知覚である。受信の好みの次元では本が最も好まれ、ついでコンピュータ、テレビであり、話は最も好まれていない。難しさの次元ではコンピュータが最も難しく、ついで本、話であり、テレビは最も難しくない。発信の好みの次元では、絵が最も好まれ、ついでコンピュータ、話で、作文は最も好まれていない。難しさの次元では、作文が最も難しく、ついで話、コンピュータ、絵や図であり、コンピュータは最も難しくない。

図 6-2 は 3 学期におけるメディア活動間の距離である。1 学期から 3 学期までの間、教室内にコンピュータを常設したり、マルチメディアによる調べ学習のまとめを作成したりといった学習を積み重ねてきた。このような学習が、子どもの先有知覚に影響を与えているのではないかと考えたのである。

ここで注目したいのは、全ての次元でメディア活動間の距離が増大していることである。どのメディアが好まれ難しいと知覚されるかについては、経験によって異なり、調査対象によって変化に富む。しかし、経験が豊富になることでメディア活動間の距離が拡大するという点については、後述する調査においても共通する。おそらく経験が豊富になることで、メディアに対する知覚が明瞭になり、よりはっきりと峻別できるようになるのであろう。

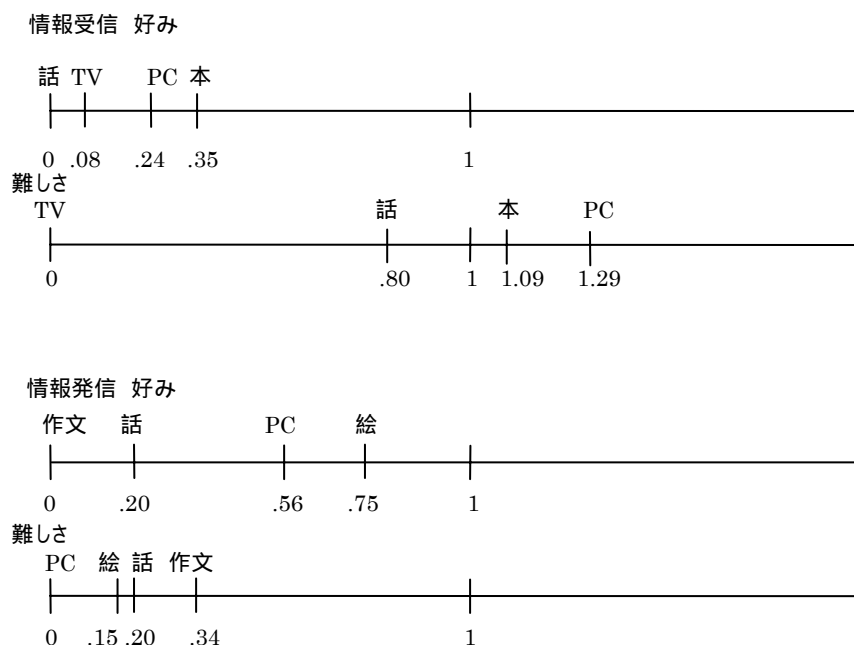


図 6-1 好みと難しさの知覚 (1 学期) 出所：後藤・生田 (1998a) 後藤・生田 (1998b)

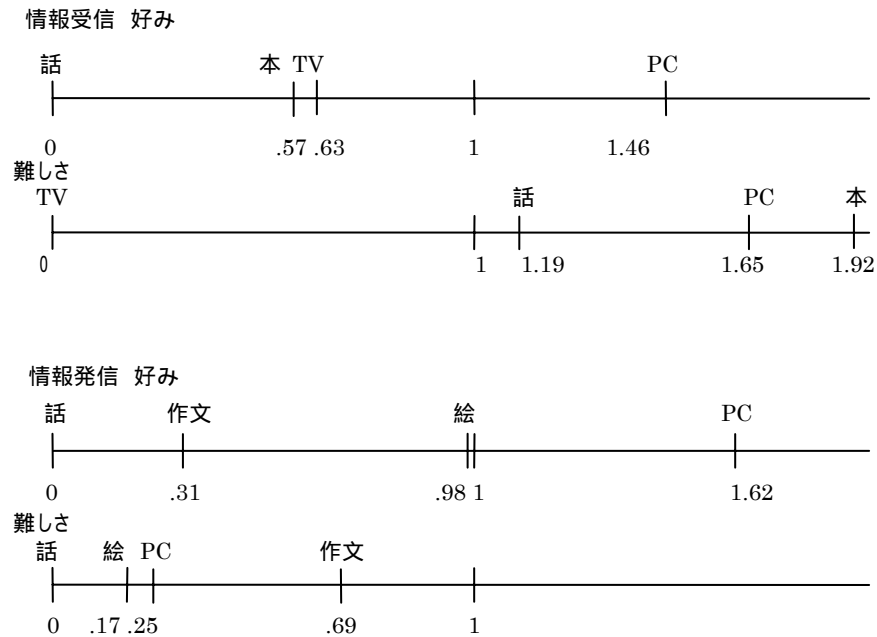


図 6-2 好みと難しさの知覚（3 学期） 出所：後藤・生田（1998a）、後藤・生田（1998b）

先有知覚測定の安定性についても触れておく必要があるだろう。先有知覚が測定の度に変動するような不安定なものであれば意味がない。そこで筆者らは先有知覚測定の安定性を検討するために中学校 2 年生 111 名を対象とし、およそ 2 ヶ月を空けて同一対象に繰り返し調査を行っている(生田・後藤 1999)。一対比較における 4 つのメディア活動の可能な組み合わせからそれぞれのメディア活動を選んだ回数（最高は全ての対で選択された場合で 3 回、最低はどの対でも選択されない場合で 0 回。メディア選択回数と呼ぶことにする）を測度とし、前後の平均値の差を検討した。平均値差には 5%水準で有意な差は認められなかった。このことから、先有知覚の測定には一定の安定性があることが明らかになった。

これらの研究は、同一の被験者を対象とした縦断的研究である。次に複数のクラスを対象とした横断的研究についても同様な傾向が見いだされたのでみていこう。小学校 3 ～ 6 年生、280 名を対象とし、各教科の学習におけるコンピュータ利用経験によって未経験群(208 名)、経験群 (72 名)に分けた調査である（後藤・生田 1999a）。

未経験群は 4 年生 1 クラス 21 名、5 年生 3 クラス 119 名、6 年生 2 クラス 68 名、経験群は 6 年生 59 名、3 年生 13 名、合計 208 名である。経験群はインターネットや市販ソフトの利用、マルチメディア・プレゼンテーション作成、外国に向けて日本の生活を発信するホームページの作成、電子メールでの交流などの経験をもつ。

ここでも、受信の好みと難しさ・発信の好みと難しさの全てにおいて経験群はメディア活動間の距

離が大きかった。経験によってメディア認知が明瞭になるという先行研究は支持された。

この研究では先有知覚の構造について検討している。メディアの選択回数を測度とし、好みと難しさ及び受信と発信についての相関分析を行った。受信における好みと難しさについては、未経験群、経験群ともに有意な負の相関が見られ、「好んでいる受信メディア活動ほど、難しくない」と知覚している」という構造があることがわかった。また、発信における好みと難しさについては、発信と同様に、未経験群、経験群のすべてにおいて有意な負の相関が見られ、「好んでいる発信メディア活動ほど、難しくない」という構造が見いだされた。

#### (4) 経験の内容が先有知覚に影響する

これまでみてきたように、経験によって先有知覚が変容することが明らかになっている。しかし教育実践上関心があるのは、いかなる経験によって先有知覚がどのように変化するかである。特にコンピュータは「難しい」と知覚される傾向があり(佐賀 1988)、これをいかに軽減するかが課題と筆者は考えたのである。

筆者ら(後藤・生田 1998a、後藤・生田 1998b)の研究でもコンピュータを「好むが、非常に難しい」と知覚している。この原因は筆者が小学校3年生に対して上級学年向けのCD-ROM教材を与えたり、複雑な操作を求めたりしたためである。

ここで述べるのは、この反省を踏まえた実践である。結論から言えば、この実践のあとではコンピュータは「好まれ、難しくなく、うまく情報を集められ、表現でもうまく使える」と知覚されている(後藤・生田 1999b)。

この時、筆者は小学校5年生の担任であった。前回の反省を踏まえ、性急にメディアを導入することとは避け、段階的に利用するメディアを増やし、コンピュータでやるレパートリーを広げていった。

具体的には、1学期には「総合的な学習の時間」や社会科でのテレビの継続視聴を行い、その後グループごとに学習課題を作り、図書やビデオを用いて情報を収集、整理する学習を継続的に行った。すぐにプレゼンテーション・ソフトを利用するのではなく、手書きのOHPによる発表会を行い、そこからパワーポイントを使ったプレゼンテーションへと発展させた。

2学期には、小学校5年生社会科「伝統工業」において、教員養成系大学学部学生が小学生に対して電子メールや簡易TV会議システムを用いて学習支援を行う単元を開発、実施した(目黒・後藤・生田 1999)。前述のS君の発言があったのもこの実践である。

3学期には、子どもが学習計画を立てて複数のメディアを利用して調べ、わかったことをホームページにまとめる学習を行った。発表はイントラネット上での「ネットワーク発表」である。自分たちの情報と関連が深いと思われる他の情報と相互リンクを行い、最終的にクラス全体としてのハイパーメディア教材を完成させる学習でまとめた。この他、年間を通してホームページ作成、Emailを利用した交流、簡易TV会議システムの利用といった多様なメディアを用い、授業を実践した。

先有知覚調査は3学期末に行った。新たに「学習期待」の次元を加えた調査である。結果は図 6-3

のようになる。これをみるとメディア活動間の距離が大きく、メディアの峻別もかなり明瞭になされていることがわかる。受信メディアとしてのコンピュータは「非常に好まれ、難しくなく、うまく情報を収集できる」と知覚され、発信メディアとしても「非常に好まれ、難しくなく、うまく表現できる」と知覚されている。受信メディアとしても、発信メディアとしても、最も好まれ、難しくなく、それを使うことによりよく調べられてうまく表現できる、と知覚されている。

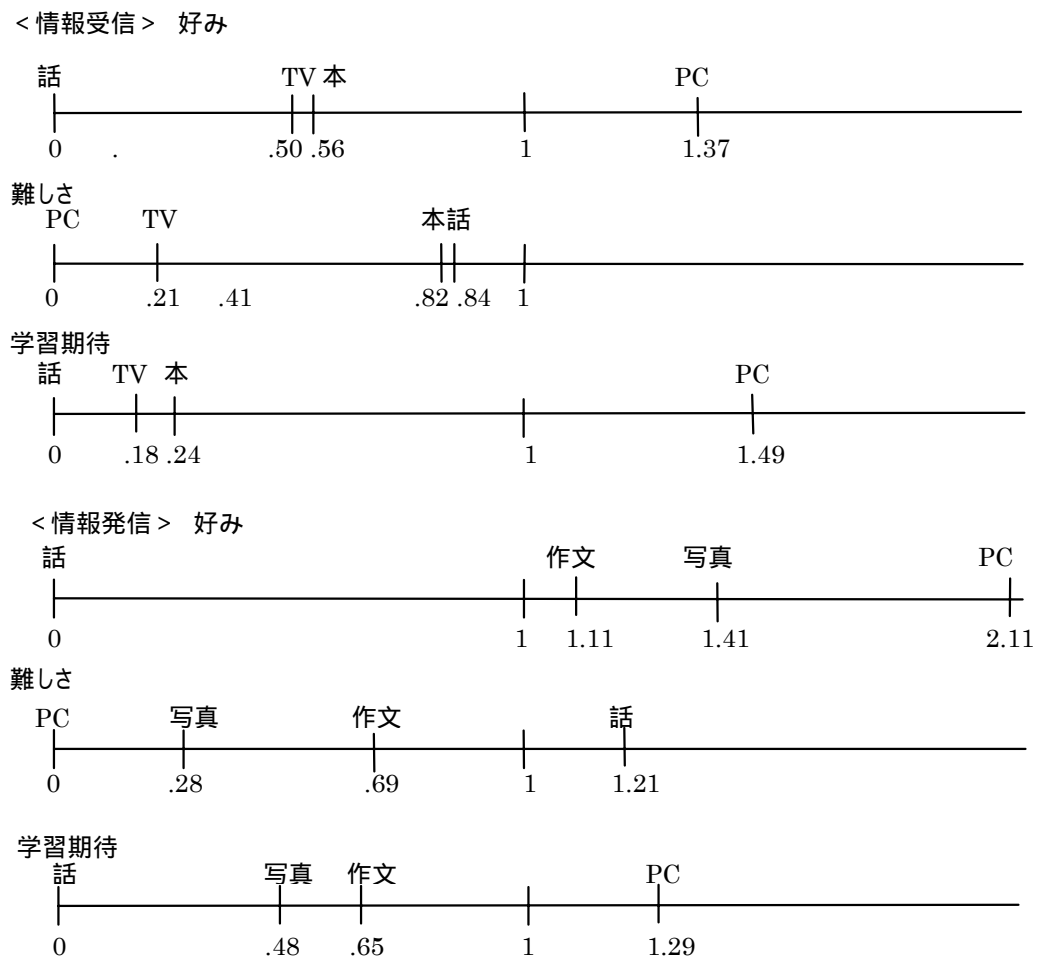


図 6-3 学習期待を加えたメディア活動間の距離の分析 出所：後藤・生田（1999b）

「コンピュータの難しさ」を解消することができた同じような例としてインターネット利用経験による比較研究がある(Ikuta & Gotoh2001)。このときインターネット利用経験群として選ばれた岡山県平福小学校は情報教育で全国でも名を知られた学校であった。

この研究でも、好みと難しさの対比較における選択回数の比較を行った。好みの次元では選択回数が多いほど好まれていることを意味し、難しさの次元では選択回数が多いほど難しいと知覚されていることを意味する。



結果をまとめたのが表 6-2 である。カイ二乗検定を行い、5%水準で有意な差があった項目に\*\*を記した。これを見ると、受信の好みではインターネット利用経験のない群は、ある群（平福小学校）に比べてコンピュータに対する好み著しく低い。この傾向は情報発信でも同様である。これに対して、経験のある群のメディア選択回数は2回・3回が多く、かなり好まれていることがわかる。

この傾向は難しさでも同様である。未経験群は受信・発信両面にわたってコンピュータを難しいと知覚している。

他方、経験群では受信・発信共に話が難しいと知覚され、未経験群はその逆になっている。先有知覚は相対的な尺度であるために、あるメディアが好まれ、難しくないとは知覚されると、他のメディアが好まれず、難しいと知覚される。結果の解釈は慎重でなければならないが、コンピュータを効果的に利用している経験群ではコンピュータを好み、難しくないとは知覚しているのに対して、未経験群では教師の話主体であり、慣れている話を難しくないとは知覚しているのかも知れない。つまり学習経験がメディアに対する先有知覚に影響を及ぼしていることが、この結果によっても支持されている。

表 6-2 利用経験の有無による好みと難しさの比較

好み						
	メディア	経験	0 回	1 回	2 回	3 回
			好まれない		好まれる	
情報受信	本	あり	18.9%	25.5%	34.9%	20.8%
		なし	12.7%	25.5%	31.4%	30.4%
	TV	あり	17.9%	35.8%	25.5%	20.8%
		なし	8.8%	41.2%	34.3%	15.7%
	話	あり	41.5%	30.2%	17.9%	10.4%
		なし	6.9%	25.5%	35.5%	32.4%
	PC**	あり	7.5%	29.2%	26.4%	36.8%
		なし	74.5%	8.8%	10.8%	5.9%
情報発信	文	あり	10.4%	35.8%	28.3%	25.5%
		なし	10.8%	19.6%	37.3%	32.4%
	写真	あり	13.2%	29.2%	33.0%	24.5%
		なし	10.8%	32.4%	22.5%	34.3%
	話	あり	50.0%	25.5%	18.9%	5.7%
		なし	21.6%	34.3%	27.5%	16.7%
	PC**	あり	18.9%	17.0%	36.8%	27.4%
		なし	62.7%	17.6%	13.7%	5.9%

難しさ						
	メディア	経験	0 回	1 回	2 回	3 回
			難しくない		難しい	
情報受信	本	あり	17.0%	29.2%	32.1%	21.7%
		なし	22.5%	22.5%	38.2%	13.7%
	TV	あり	34.0%	29.2%	29.2%	7.5%
		なし	23.5%	34.3%	32.4%	9.8%
	話	あり	16.0%	24.5%	20.8%	38.7%
		なし	48.0%	32.4%	13.7%	5.9%
	PC**	あり	32.1%	23.6%	23.6%	20.8%
		なし	9.8%	16.7%	15.7%	57.8%
情報発信	文	あり	27.4%	28.3%	32.1%	12.3%
		なし	29.4%	32.4%	26.5%	11.8%
	写真	あり	24.5%	32.1%	29.2%	14.2%
		なし	33.3%	23.5%	36.3%	6.9%
	話	あり	17.9%	16.0%	30.2%	35.8%
		なし	30.4%	39.2%	16.7%	13.7%
	PC**	あり	27.4%	28.3%	19.8%	24.5%
		なし	10.8%	16.7%	16.7%	55.9%

出所：Ikuta & Gotoh(2001)

\*\*1%で有意

経験が先有知覚に及ぼす影響は国際的な比較研究でも支持されている。日本と中国の子どもを対象とした Ikuta & Gotoh(2002)では、日本の子どもの方が中国の子どもよりもメディアを明瞭に峻別できている。中国の子どもは伝統的な活字メディアを好み、難しくないと言知覚するのに対して、日本の子どもは映像メディアを好み、難しくないと言知覚することが示唆されている。この背景には両国のメディア普及の違いがある。つまり文字中心の一斉指導が多い中国と、映像を多く利用する日本の違いを反映しているといえる。この結果も、これまでの筆者らの研究を支持するものである。

#### (5) 利便性、嗜好性、認知的負荷に関する認知と先有知覚は関連する

これまで経験による先有知覚の変容に焦点を当ててきた。メディアの利用経験を重ねることで、人はメディアの特徴を様々に把握するであろう。インターネットは速報性に優れているといった利便性や、使ってみたいという嗜好性、これは難しいというような認知的負荷などである。こういった認知はメディアの利用経験に関わって形成されると考えられる。

メディアが好まれ、難しくないと言知覚される場合、それまでの経験によって培われたどのような認知に由来するのか。先有知覚調査は、この疑問に応える情報を与えてくれない。このため「好み」や「難しさ」が何に由来するかは、それまでの学習経験等から推測するしかなかった。さらに深く検討するために、「好み」や「難しさ」はどのような知覚に基づくのか考えてみたい。

子どもは、インターネットの何を難しいと感じているのか。操作が難しいのであろうか。大量の情報の中から必要な情報を見つけ出せないものであろうか。それとも見つけ出した情報が読み取れないものであろうか。

また、子どもはインターネットをなぜ好んでいるのであろうか。単に物珍しさからか、その利点を認めているのか。

この点を明らかにするために、先有知覚と平行して利便性・嗜好性・認知的負荷の認知の調査を行い、先有知覚との関連を明らかにしたのが後藤・生田(2003b)である。

この調査では、先有知覚と並行して子どもがインターネットの特徴をどう認知しているかを「そう思う」から「そう思わない」までの5段階の評定尺度で測定した。調査内容は 利便性(すぐ調べられる、くわしく分かる、よく使う)、嗜好性(やってみたい、調べるのが楽しい)、認知的負荷(わかりにくい、調べるのが大変だ、情報が見つからない)の3カテゴリー8項目からなる。5段階の評定尺度を用い、「そう思う」を5点、以下1点ずつ減じて「そう思わない」を1点として得点化した(但し逆転項目では「そう思わない」5点というように逆転)。対象となった小学6年生77名は、1学期「総合的な学習」においてインターネットを活用して外国の食べ物や通貨、生活についての情報を収集し、相互に発表しあう学習(全25時間)を経験していた。ほぼ全ての子どもがサーチエンジンを自由に利用できるレベルのメディア操作スキルを有していた。

先有知覚に関してはこれまでの調査と同じく、一対比較による「好み」「難しさ」の選択回数(最高

3回、最低0回)を測度として、利便性・嗜好性・認知的負荷の認知の各項目得点の相関分析を行った。

結果をまとめたのが表 6-3 である。

受信の好みの知覚について、有用性の面では、「すぐ調べられる(.434)」、「くわしく分かる(.497)」、「よく使う(.363)」の全てが受信の好みと有意な相関があった。インターネットを「すぐ調べられ、くわしく分かるメディアで、よく使う」と認知している子どもほど、情報受信でインターネットを好んでいる。情意面では「やってみたい」、「調べるのが楽しい」において有意な相関がみられる。認知的負荷であるが、「わかりにくい」において有意な相関(逆転項目、「そう思わない」を5点として得点化)がみられる。「わかりにくいことはない」と認知している子どもほどインターネットを好んでいる。

受信の難しさの知覚について、有用性では「くわしく分かる(-.360)」、情意面では「調べるのが楽しい(-.294)」、認知的負荷では「わかりにくい(-.229)」、「調べるのが大変だ(-.231)」において有意な負の相関がみられた。情報が読みとれる子どもにとってインターネットは難しい。認知的負荷では「わかりにくい」「調べるのが大変だ」に負の相関(逆転項目)があり「わかりにくく、調べるのが大変」な子どもほど、受信のインターネットを難しいと知覚している。「情報が見つからない」については.065という低い相関係数になっている。インターネットは、操作をすることで何らかの情報が得られる。だから、「情報が見つからない」ことはない。しかし、出てきた情報が「わかりにくい」と感じる子どもたちにとってインターネットは「難しい」。つまり難しさとは情報の収集にではなく、収集した情報の読みとりによって由来すると考えられる。メディア・リテラシーの前に、それを支える文字のリテラシーがなければ、いかなる情報が得られたとしても意味がないのである。

調査結果は、授業での経験とよく対応するものである。筆者の公立学校での経験でも子どもが Kids goo 等の検索エンジンを利用して様々な情報をプリントアウトしているので、かなり情報が集まったかなと思って見ていると、その意味はよく理解できていないことが多かった。

まとめると次のようになるだろう。インターネットは好まれているが、その背景となっているのは単に「やってみたい」、「調べるのが楽しい」といった面だけではない。インターネットの機能に由来する「すぐ調べられる」、「くわしく分かる」といった利便性の認知を背景としている。一方、受信メディアとしての難しさは、「情報が見つからない」という収集の困難さではなく、情報の読解に由来する。

この結果から伺えることは、先有知覚は利便性や情動性、認知的負荷に裏付けられたものであり、メディアの利用経験によって培われているということである。これまでみてきたように、メディアの利用経験によりメディアに対する先有知覚は明瞭になる。メディアの利用経験によって、メディアは好まれたり、難しいと知覚されたりする。先有知覚はその場限りの感覚的なものではなく、それまでの経験によって培われたメディアに対する認知であることが、この研究からも示されたといえる。

メディア・リテラシーといっても結局はリテラシーを土台としていることが結果からみて取れる。

文字情報の読み取りや評価がどの程度できるかという基礎的なリテラシーの部分に、メディア特性の理解も深く関わっている。同じホームページをみても、リテラシーが高い者とそうでない者、小学生と中学生では違ったものに見えている可能性がある。この点については今後検討していく必要はある。

表 6-3 インターネットの好み・難しさと利便性・情動性・認知的負荷の認知

	情報受信		情報発信	
	好み	難しさ	好み	難しさ
すぐ調べられる	.434**	-.187	.187	-.181
くわしく分かる	.497**	-.360**	.214	-.179
よく使う	.363**	-.137	.173	-.128
やってみたい	.319**	-.145	.105	.012
調べるのが楽しい	.567**	-.294*	.245*	-.180
わかりにくい(逆転項目)	.349**	-.229*	-.012	.055
調べるのが大変だ(逆転項目)	.196	-.231*	.047	.010
情報が見つからない(逆転項目)	.062	-.065	.191	-.144

出所：後藤・生田（2003b）

\*5%で有意, \*\*1%で有意

#### (6) メディアに対する愛着性と先有知覚は関係する

ここで、前節で述べた生田(2003)によるインターネットに対する子どもの行動・態度・認知の研究に話を戻そう。前節では、メディアの利用経験やメディアへの愛着性が、メディアに対する態度にどう関連しているかをみてきた。ここでは、それらと認知、すなわち先有知覚との関連をみていく。

生田・後藤(2003a)は、メディアの愛着性の程度によるメディアに対する好みや難しさの差について検討している。

対象は小・中学生 6763 名である。メディアの愛着性は、子どもがメディア活動を制限されたとき「どのくらい我慢できるか」で調査した。新聞、本、漫画、映画、テレビ、コンピュータ、携帯電話、友達との会話という 8 つのメディア活動について、我慢できる期間を半日、1 日、1 週間、1 ヶ月というように設定し選択させる。これを得点化し、標準化した後に総計してメディアの愛着性の個人の総和を求める。平均±標準偏差を中メディア愛着群とし、これより愛着性の高い群を高メディア愛着群、逆に中メディア愛着群より低い群を低メディア愛着群とする。この結果、分析の対象となったのは高メディア愛着群 878 名、低メディア愛着群 799 名であった。

メディアの愛着性によりメディア活動の選択回数の平均値を比較したのが、図 6-3 である（t 検定の結果 \* は 5%水準で有意、\*\*は 1%水準で有意）。

受信の次元で見ると、高メディア愛着群で有意に平均選択回数が高いのがテレビとコンピュータの好みであり、本と話の難しさである。低メディア愛着群は本と話の好みが高く、テレビとコンピュータに対する難しさが高い。

発信の次元で見ると、高メディア愛着群では写真やビデオやコンピュータで発表することを好むのに対して、文やレポート作成や話に難しさを感じている。低メディア愛着群では文やレポートを書くことを好み、コンピュータに難しさを感じている。話の好みと写真やビデオの難しさについては有意な差は見られなかった。

結果をまとめると、メディアへの愛着が高いほど、受信・発信を通じてコンピュータやテレビ、ビデオなどの電子メディア、映像メディアを好み、難しくないと感じる傾向にある。逆に、愛着の低い群は文字メディアを好み、電子メディアを難しいと感じる傾向にある。

こういった結果は、第5章でみた電通総研調査やNHK放送文化研究所調査、国立教育政策研究所調査と、よく整合する。これらの調査ではマインド要素が高い人はメディア操作スキルも高く、メディアを選択的に利用していた。愛着性はメディアへの接触度を反映しているだろうから、愛着性が高い子どもは情報メディアを積極的に利用し、認知的負荷も低い。

活字メディアに対する認知が低くなっているが、これは先有知覚が一对比較による相対的尺度である点に由来する。一对比較である先有知覚調査では、特定のメディア（ここでは映像・電子メディア）が集中的に選択されることで、別のメディア（ここでは活字）が必ず低下する。これまでも述べているように、先有知覚調査の結果の解釈は、慎重にならなければならない。

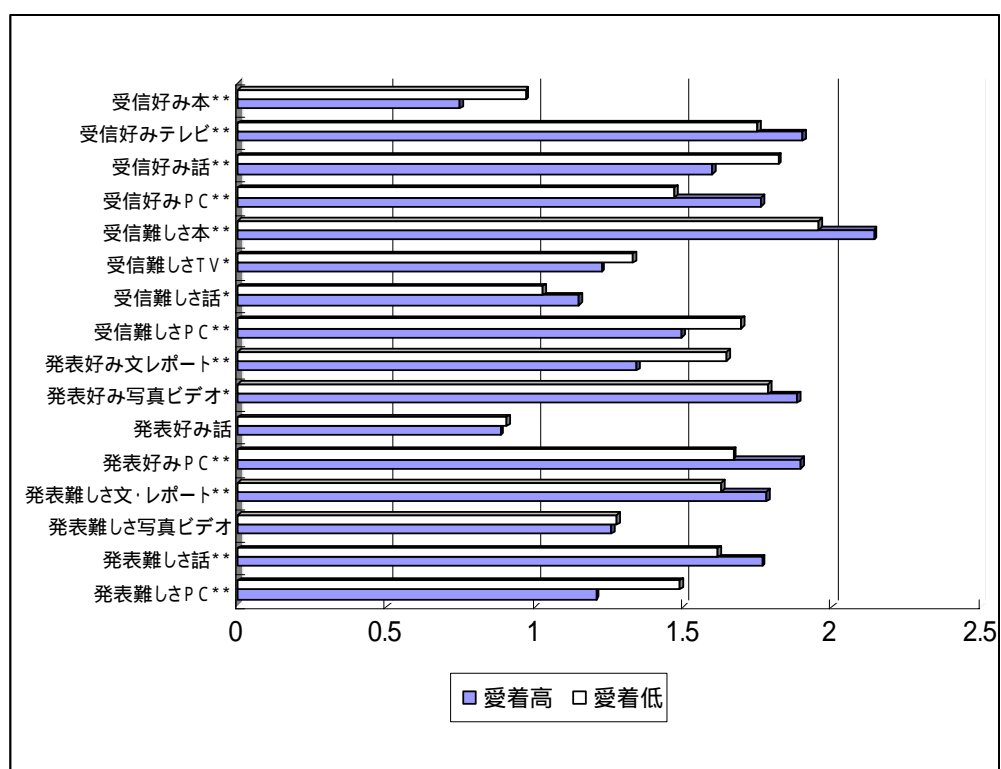


図 6-4 愛着性と先有知覚の関連 出所：生田・後藤(2003a) \*5%で有意, \*\*1%で有意

メディアに対する先有知覚研究を総合してまとめると、次のようになる。

- メディアに対する先有知覚は、経験によって異なる。コンピュータを利用した経験が、学習者自身にとって好ましく、やりやすく、有用であればコンピュータを好み、難しくなく、有用であると知覚する。
- メディア利用経験が豊富になるほど、メディアの特徴を明瞭に峻別できるようになる。好みや難しさの知覚は、メディアの機能や認知的負荷の認知とも関連している。
- メディアに対する愛着性が先有知覚と深く関連している。

経験を重ねることで、先有知覚は変化する。では学年発達と先有知覚の関連はどうであろうか。学年発達に伴って、メディアの特徴を明瞭に峻別できるようになるのであろうか。

## 6.2 メディアに対する先有知覚の学年間比較

### 6.2.1 先有知覚の全体的な傾向

#### (1) メディア活動間の距離の分析

次に、メディア・リテラシー調査の結果をみていこう。メディアに対する先有知覚調査の項目を利用した。「本を読む」、「テレビを見る」、「新聞を読む」、「インターネットを使う」という4つのメディア活動について、速報性（情報が新しい）、正確性（信頼できる）、嗜好性（好む）、簡便性（簡単に情報が得られる）という4つの次元で、一対比較法で調査した。

データをサーストンの一対比較法（ケース ）によって尺度化した。全体的な傾向を示したのが図6-5である。

速報性の次元ではもっとも速報性の低いと知覚されているメディアが原点であり、原点から離れるほど速報性が高いと知覚されている。本がもっとも速報性が低く、かなり離れて新聞、さらにかなり離れてネットワークとテレビという順番になっており、妥当である。

信頼性の次元では最も信頼性が低いメディアが原点に位置し、原点から離れるほど信頼性が高いと知覚されている。これを見るとインターネットと本が最も信頼性が低いと見なされている。これは意外な結果であった。本は他のメディアに比べても信頼性が高いと思われるからである。可能性としては、本を図書ではなく、娯楽雑誌類と捉えていることが考えられるが、このデータからでは判断でき

ない。インターネットについては、テレビ・新聞などのマス・メディアとは一線を画している。信頼性の次元ではメディア活動間の距離が短く、他の次元に比べてメディアを明瞭に峻別できていない。

好みの次元では、原点に最も好まれていないメディアが位置し、原点から離れるほどより好まれる。これを見ると、新聞・本が好まれておらず、インターネットが好まれており、テレビが非常に好まれている。

簡便性の次元では、もっとも簡便でないメディアが原点に位置し、簡便なメディアほど原点より離れる。本、新聞といった従来型のメディアに比べて、インターネットやテレビが簡便と思われる。

メディアで見ると目に付くのはテレビであろう。速報性があり、好まれ、簡便に情報を得られる上に信頼性も高いという結果になっている。インターネットは速報性があり、好まれ、簡便だと思われるが、信頼性は低いとみなされている。実態としてインターネットの情報はまさに玉石混淆である。信頼性が高いものから全く信頼性の低いものまで様々で、そのことは知覚されているようである。

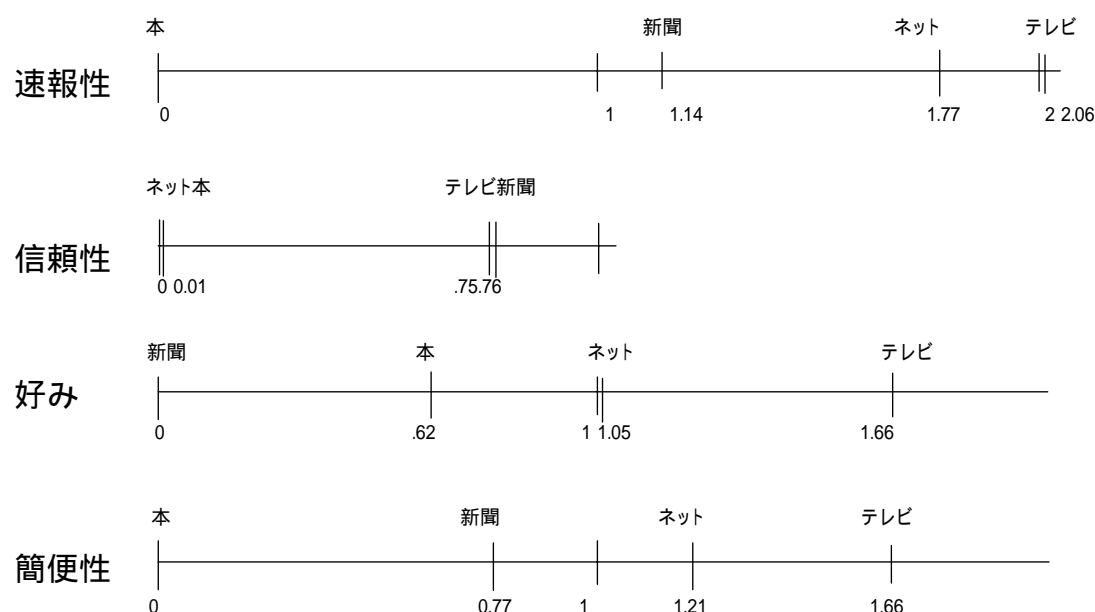


図6-5 メディア活動間の距離（全体）

## (2) 先有知覚の構造

次に、先有知覚の構造を検討するために先有知覚の選択回数を測度として相関分析を行った。

まず本である。全てのペアにおいて1%水準で有意な相関があるが、相関係数自体を見ると、簡便性と速報性、好みと簡便性、好みと速報性で弱い正の相関がある。全体的に弱い相関ではあるが、好むメディアほど簡便で、信頼性があると考えられる傾向がある。

テレビであるが、全ての対で有意な相関があり、テレビを好むほど簡便で、速報性もあり、信頼性も高いと考えている。しかし、本の場合と同じように相関係数自体はそれほど高くはなく、弱い相関

である。

新聞であるが、全てにおいて 1%水準で有意な相関があり、全体として好む者ほど簡便で、速報性、信頼性が高いという傾向が見られる。ただし、相関係数自体は高くはない。

これらに対して、インターネットは明瞭な相関が見られる。特に、好みと簡便性、速報性と簡便性、速報性と好みでそれぞれ.3 以上の中程度の相関が見られており、インターネットの操作が苦にならない、簡便と思う者にとっては、インターネットは好まれ、速報性もあると捉えられている。

まとめると、次のようになる。

- テレビは速報性があり、好まれ、簡便に情報を得られる上に信頼性も高いと知覚されている。対してインターネットは速報性があり、好まれ、簡便だと思われるが、信頼性は低いとみなされている。
- 好むメディアほど簡便で、速報性や信頼性も高いと見なす傾向があり、特にインターネットではその傾向が顕著である。

これらの結果は、これまでの先有知覚研究の成果を支持するものである。

## 6.2.2 メディアに対する先有知覚の学年間の比較

### (1) メディア活動間の距離

小学 5 年生から大学生までのメディア活動間の距離を示す（図 6-6、6-7、6-8、6-9、6-10）。これらの結果を総括すると、全体的に学年進行に従ってメディア活動間の距離が広がっていることがいえる。先行研究からも、メディア経験が豊富な学級と、それほどメディア経験が多くない学級を比較した場合、メディア経験が豊富になるに従い、メディアの峻別が明瞭にできるようになることが明らかになっている。結果は先行研究を支持する。

全体的にみると、個々のメディアの順序にはそれほど大きな差がない。大きく入れ替わっているのを挙げるならば、大学生の信頼性の次元である。ここでは、高校生までと異なり、インターネットが最も信頼性の低いメディアとしてあげられているのである。後述するが、大学生はインターネット情報に対する批判的思考の技能が高い。インターネットをそれほど信頼性がないメディアとして見なす背景に、こういった批判的思考の発達が作用している可能性がある。



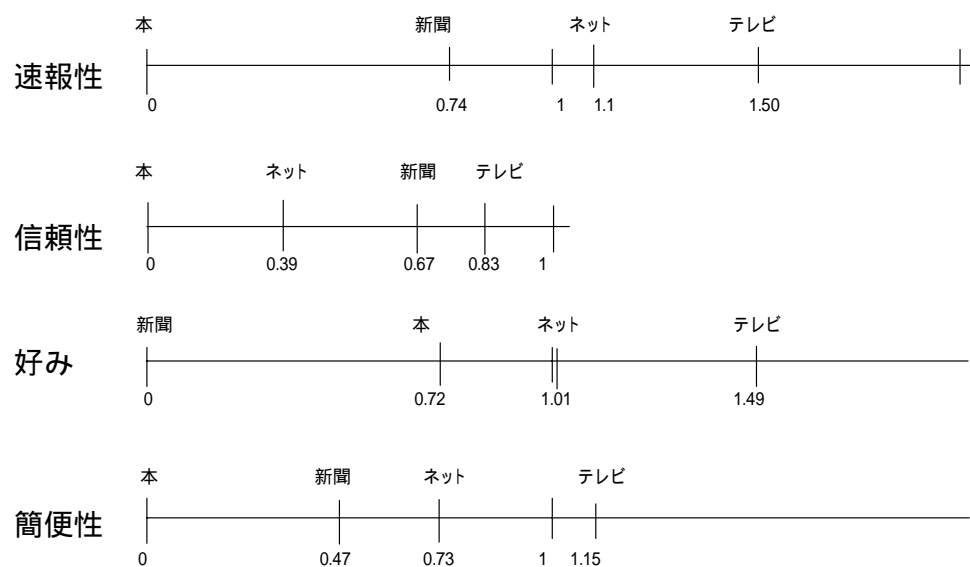


図6-6 小学5年生のメディア活動間の距離

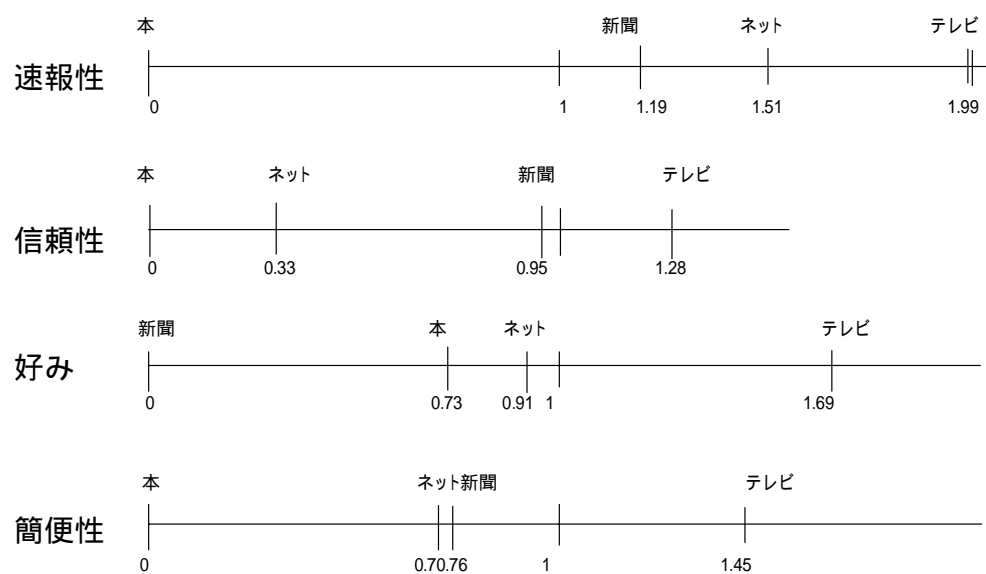


図6-7 小学6年生のメディア活動間の距離

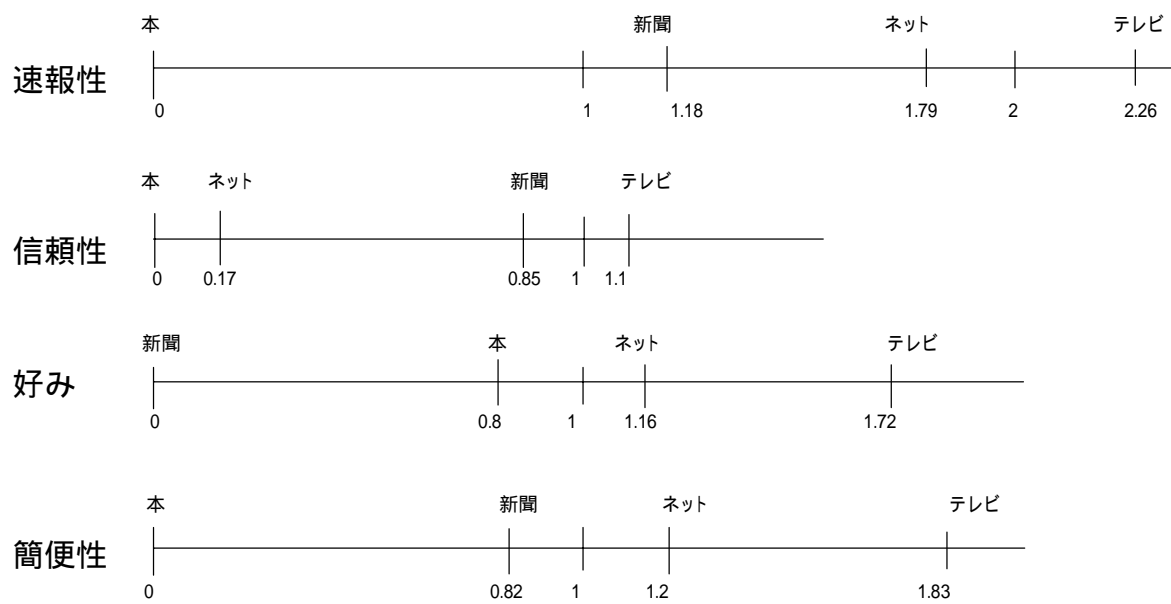


図6-8 中学生のメディア活動間の距離

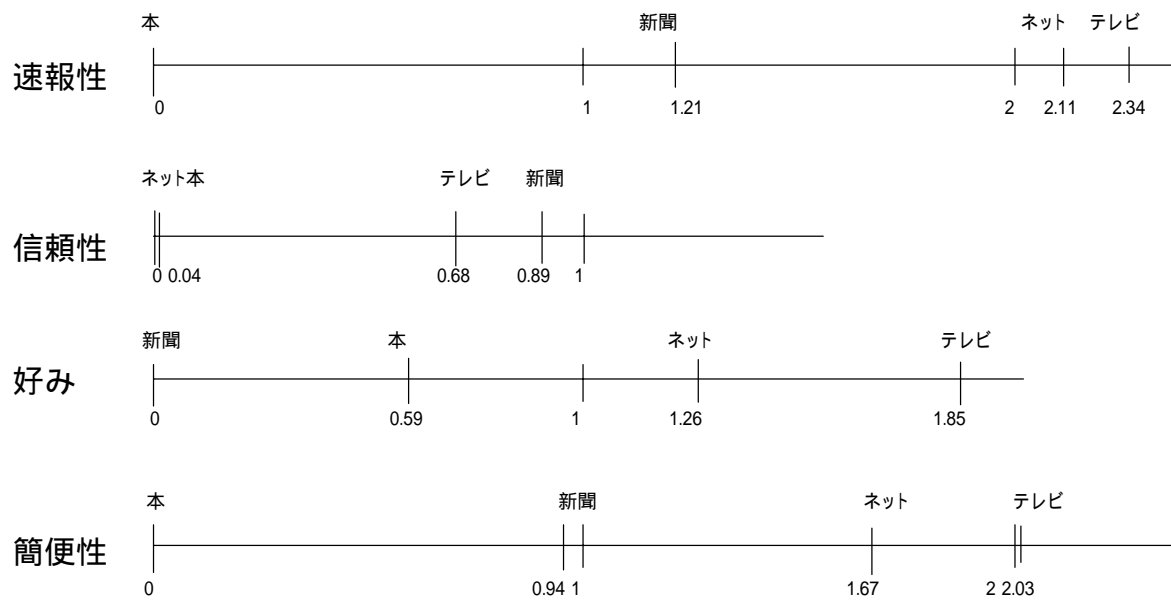


図6-9 高校生のメディア活動間の距離

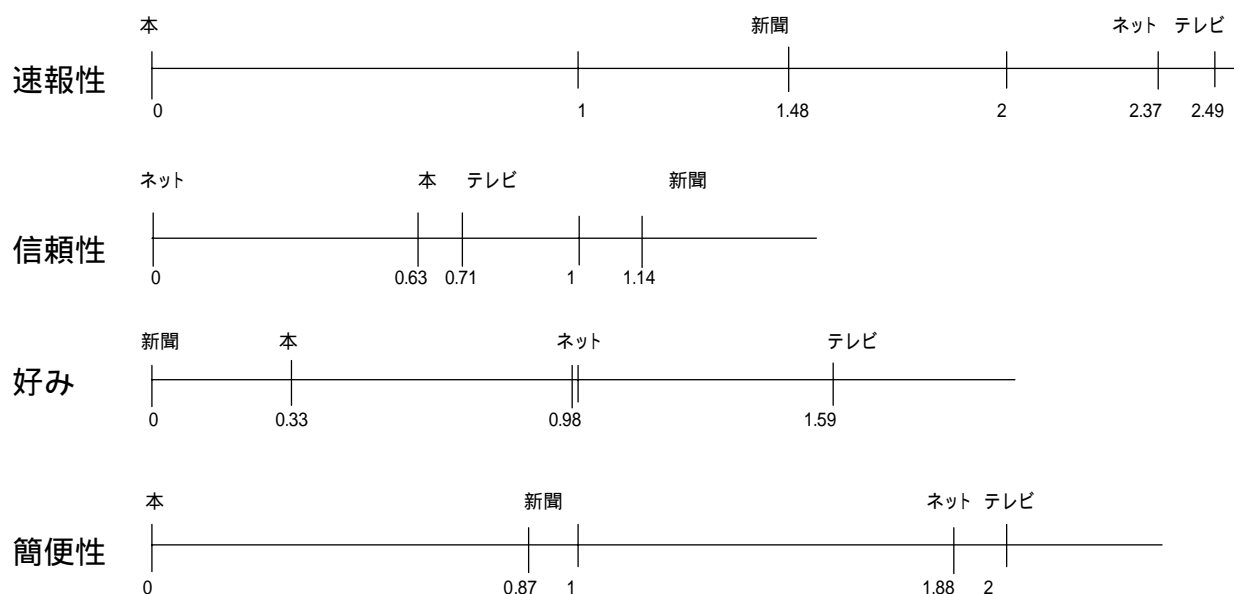


図6-10 大学生のメディア活動間の距離

次に、メディアの選択回数の比較を行う。選択回数の平均値差を比べることで、どのメディアをどう知覚しているかを学年で比較するためである。

## (2) メディアの選択回数の平均値の比較

メディアの選択回数を測度として、平均値差の分散分析を行った。5%水準で有意な差があるものについてシェッフェの事後検定を行った。

### 速報性

速報性については、本<新聞<テレビ=インターネットというように判断することが妥当と考えて、結果を読み解いていく。選択回数の平均値の事後検定をみていく（表6-4）。

インターネットであるが、小学5年生(1.85)、小学6年生(1.87)<中学生(2.07)<高校生(2.37)、大学生(2.43)と明瞭に分かれている。高校生・大学生はインターネットの速報性に対する認知が明瞭であり、小学生は相対的に低い。

テレビの速報性についてみると、大学生(2.27)、高校生(2.32)、小学5年生(2.34)<小学6年生(2.49)、中学生(2.50)という有意な差が見られた。

本と新聞はどうであろうか。本の速報性については、大学生(.09)、高校生(.09)、中学生(.13)<高校生(.09)、中学生(.13)、小学6年生(.18)<小学5年生(.43)で有意な差があり、新聞については高校生(1.19)、大学生(1.22)、中学生(1.28)<大学生(1.22)、中学生(1.28)、小学5年生(1.34)<小学5年生(1.34)、小学6年(1.47)という差がある。一貫して高校生・大学生は本・新聞には速報性がないと知覚しているのに対して、小学生はそういった峻別が明瞭にできていない。

全体をまとめると、大学生・高校生はいずれも安定的にインターネットやテレビを速報性の高いメ

メディアと知覚し、本・新聞をそれに比較すれば速報性は高くないと知覚している。

小学生については全く逆である。

すなわち、学年発達に従いメディアの速報性を正しく知覚している傾向にある。

表 6-4 速報性の認知の学年間比較

メディア	速報性
本	中学生・高校生・大学生<小学6年生・中学生・高校生<小学5年生
テレビ	大学生・高校生・小学5年生<小学6年生・中学生
新聞	中学生・大学生・高校生<小学5年生・中学生・大学生<小学6年生・小学5年生
インターネット	小学5年生・6年生<中学生<大学生・高校生

#### 信頼性

信頼性は「本だから正確」「インターネットだから不正確」というように一概は決められない。しかし、長期間にわたって時間をかけて作成される図書、公共性が高い新聞は信頼性が高く、時間的な制約がきつく視聴率を稼ぐために絵になるニュースが優先されるテレビは図書や新聞よりは劣り、誰でも発信できるインターネットは相対的に信頼性が低いと考え、結果を読み解いていく(表 6-5)。

本の信頼性については小学6年生(.62)、中学生(.76)、小学5年生(.81)、<小学5年生(.81)、高校生(.99)<大学生(1.52)という差がある。大学生は本を信頼性が高いと考えている。

新聞についてみると、小学5年生(1.79)、小学6年生(1.89)、中学生(1.93)<高校生(2.18)、大学生(2.24)である。高校生・大学生は、中学生以下に比べると新聞の信頼性が高いと見なす傾向にある。大学生は本・新聞といった活字メディアに信頼を置いていることがわかる。

テレビの信頼性については大学生(1.61)<高校生(1.91)、小学5年生(2.05)<中学生(2.31)、小学6年生(2.40)であり、インターネットについては大学生(.62)<高校生(.91)、中学生(.98)、小学校6年生(1.06)<小学5年生(1.34)である。大学生はテレビやインターネットといった電子メディアに対してそれほど信頼をおいていない。

他方、小学生・中学生は、大学生に比較するとテレビの信頼性は高いとみなしている。

このような結果から判断するに、学年発達に従ってインターネット情報の信憑性に対する「見る目」が培われていくといっていよいであろう。

表 6-5 信頼性の認知の学年間比較

メディア	信頼性
本	小学 5 年生、中学生、小学 6 年生 < 高校生・小学 5 年生 < 大学生
テレビ	大学生 < 小学 5 年生・高校生 < 小学 6 年生・中学生
新聞	小学 5 年生・小学 6 年生・中学生 < 高校生・大学生
インターネット	大学生 < 小学 6 年生・中学生・高校生 < 小学 5 年生

### 好み

好みの次元についてみていこう(表 6-6)。

本については、大学生(.96)、高校生(1.05) < 中学生(1.32)、小学 6 年生(1.35)、小学 5 年生(1.37)である。前に述べているが、小・中学生は本について雑誌類をイメージし、大学生は図書をイメージしている可能性はある。

テレビの好みについてみると小学 5 年生(2.35)、中学生(2.45)、小学 6 年生(2.50) < 中学生(2.45)、小学 6 年生(2.50)、高校生(2.57)、大学生(2.57)となっており、学年による差は明瞭にはなっていない。

新聞の好みであるが、選択回数自体は.4 から.6 でありほとんど好まれていない。中学生(.40)、高校生(.45)、小学 5 年生(.48)、小学 6 年生(.51) < 高校生(.45)、小学 5 年生(.48)、小学 6 年生(.51)・大学生(.60)となっており新聞を好まない中学生、比較的好む大学生という違いがあるかも知れない。小学校については、高学年では学級指導などで新聞を利用することは一般に行われており、対象校でもそのような傾向がある。メディア接触データからも新聞に多く接触していることから、新聞に対する好みが高い可能性があるだろう。

最後にインターネットに対する好みであるが、小学 6 年生(1.62)、小学 5 年生(1.79)、中学生(1.81) < 小学 5 年生(1.79)、中学生(1.81)・大学生(1.85)・高校生(1.92)となっている。

全体として、好みについては学年発達による一貫した傾向は見られないようだ。

表 6-6 好みの認知の学年間比較

メディア	好み
本	高校生・大学生 < 小学 5 年生・小学 6 年生・中学生
テレビ	小学 5 年生・中学生 < 中学生・小学 6 年生・高校生・大学生
新聞	中学生・高校生・小学 5 年生・小学 6 年生 < 小学 5 年生・小学 6 年生・大学生
インターネット	小学 6 年生、小学 5 年生、中学生 < 小学 5 年生・中学生・大学生・高校生

### 簡便さ

次に簡便さについてである(表 6-7)。本については大学生(.20)、高校生(.21)、中学生(.33) < 小学 6

年生(.52)＜小学5年生(.68)となっている。前に述べているように、小学生は本を雑誌類や読み物類を含めている可能性がある。これに対して高校生・大学生は.20前後である。レンジは最低0から最高3であるから非常に難しいと知覚している。

新聞の簡便さであるが、大学生(1.10)、高校生(1.19)＜高校生(1.19)、中学生(1.32)、小学5年生(1.34)＜小学6年生(1.55)である。高校生・大学生は活字メディアの難しさを実感している。

テレビの簡便さでは、小学5年生(2.23)＜大学生(2.39)、高校生(2.45)、小学6年生(2.46)、中学生(2.53)となっており、小学5年生とそれ以上の間に差がある。

インターネットの簡便さであるが、小学6年(1.45)＜小学5年(1.73)、中学(1.80)＜高校生(2.13)、大学生(2.29)という明瞭な差が見られる。このことは前述のメディア操作スキルの学年発達とも関連しているように思われる。メディア操作スキルは学年と共に明瞭に発達している。つまり、メディア操作スキルが高い高校生・大学生は、インターネットを簡単であると考えている。これに対して、小学生はメディア操作スキルも低く、インターネットを難しいと知覚している。

表 6-7 簡便さの認知の学年間比較

メディア	簡便さ
本	中学生・高校生・大学生＜小学6年生＜小学5年生
テレビ	小学5年生＜大学生・高校生・小学6年生・中学生
新聞	高校生・大学生＜小学5年生・中学生・高校生＜小学6年生
インターネット	小学6年生＜小学5年生・中学生＜高校生・大学生

## 6.3 学年間比較からみえるメディア特性の理解の発達

本章ではメディア特性の理解をメディアに対する先有知覚の視点から捉え、その学年間比較を行った。

先行研究をみるとメディアに対する先有知覚は経験によって大きく変容することが指摘されている。例えばメディアを利用した経験が学習者自身にとって好ましく、やりやすく、有用であればそのメディアを好み、難しくなく、有用であると知覚するといった具合である。筆者らによる先有知覚の縦断的研究・横断的研究では、経験が豊富になるほどメディアの峻別が明瞭にできるようになることを示している。これらから、学年が上がるに連動してメディア特性の理解も発達することが考えられる。

結果を見ると、学年が上がるにつれてメディアの峻別が明瞭にできるようになることが示唆された。

速報性、信頼性、嗜好性、簡便性の4つの次元全てについて小学生よりは中学生、中学生よりは高校生、大学生というようにメディアの特性を把握できるようになっている。この結果は先行研究を支持するものである。

速報性の次元では学年が上がるにつれてどのメディアの速報性が高いか、正しく知覚できるようになっている。特にインターネットの速報性の知覚は、学年が上がるにつれて明瞭になっている。信頼性の次元では高校生・大学生が活字メディアに対する信頼性が高いと知覚するのに対して、小学生・中学生はテレビやインターネットの信頼性が高いと知覚している。簡便さでは、大学生は活字メディアを難しく、インターネットを簡便と知覚しているのに対して、小学生はテレビが簡便で、インターネットを難しいと知覚している。

インターネットについてみると、大学生は「インターネットは速報性があり、簡便だが信頼性は低い」と知覚しているのに対して、小学生は「インターネットの速報性はそれほどでもなく、信頼性が高く、難しい」と知覚している。

この背景には次のようなメディア経験が考えられる。大学生はインターネットの操作技能も高いので、速報性、信頼性について判断する経験を積んでいる。このため速報性、信頼性についての知覚が明瞭になる。これに比べて小学生は経験が浅いため、どのメディアがいかなる特性を有しているか明瞭には把握していないのであろう。

多様なメディアが選択可能な現代において、どのメディアを選ぶかは本人次第である。その背景にはこうした本人でも意識していない知覚があり、それは学年に伴い変化しているのであろう。





## 第 7 章 メディアに対する批判的思考の学年間 比較

## 7.1.メディアに対する批判的思考をいかに測定するか

### 7.1.1 メディアに対する批判的思考の測定の枠組み

#### (1) メディアに対する批判的思考を測定する

本章では、メディアに対する批判的思考の学年間比較を行う。第3章でも述べた通り、多くのメディア・リテラシーの定義には「批判的」という語が入っているのに、メディアに対する批判的思考を測定するための信頼性・妥当性の高い尺度はほとんど見あたらなかった。本研究の4つの構成要素のうちで尺度作成にもっとも時間を要したのは、このメディアに対する批判的思考の部分である。

ここでは、メディアに対する批判的思考尺度の作成の課題を次の2点で整理する。第1は「批判的思考のどの点に焦点化して測定するか」という点であり、第2は「いかに測定の客観性を高めるか」の問題である。

第1の「批判的思考のどの点に焦点化して測定するか」について、メディア・リテラシーの定義に立ち返って考えてみたい。批判的思考はメディア・リテラシーの中心的な概念であり、多くの定義で言及されている。その意味合いは幅広く、まさに実践や研究の文脈によって、その数だけの批判的思考があるといっているほどである。これまでみてきたように、欧米における批判的思考は経済、社会、歴史、文化と言った広範な知識を基盤としている。本研究では測定しようとするメディアに対する批判的思考とは何かを明確にし、焦点化していく必要がある。

第2の点「いかに測定の客観性を高めるか」は、測定の信頼性・妥当性の問題である。メディアに対する批判的思考は「できる・できない」が明瞭には見えにくい。このためか、メディア操作スキル尺度における情報機器利用能力尺度のようなモデルとなる尺度が見あたらない。

しかし、メディアに対する批判的思考の研究が皆無というわけではない。第3章で述べたように、参考になる先行研究としては自己評価尺度による測定の研究と、一般的な批判的思考尺度を利用した測定の研究がある。

自己評価尺度については客観性の問題がある。既存の尺度は項目分析、信頼性、妥当性の検討といった尺度作成の手続きを踏んでいないものが多いし、項目自体が望ましい回答を暗示しているものもある。このような尺度では測定の結果が実態とかけ離れる可能性がある。先行研究をこういった点から批判的に検討し、尺度作成を行う必要がある。

一般的な批判的思考尺度については、そこにメディアがどう関わるのかという問題がある。おそらく、一般的な批判的思考が基盤としてあって、それがメディアとの関わりという場面でメディアに対する批判的思考として発揮されるといった具合に、両者は関連し合っていると思われる。一般的な批

判的思考については様々な尺度が生み出されている。現状ではメディアに対する批判的思考に関連する先行研究では自己評価尺度しか存在しない以上、一般的な批判的思考における知見を援用して新たな尺度開発に新たな道を求める外はない。

このようにメディアに対する批判的思考における尺度作成には課題が多い。まず「批判的思考のどの点に焦点化して測定するか」について検討していくことにする。

## (2) メディアが構成される社会的・経済的背景を問う

欧米におけるメディア・リテラシーにおいては、社会的、経済的、文化的な文脈に基づく批判的思考が強調されてきた。例えばバッキンガム (Buckingham 2003:38)はメディア・リテラシーを「メディアによるコミュニケーションは社会的、経済的、制度的な文脈で構成されており、それらが人々の経験や実践に影響するかを解釈し、分析し、理解する能力」と定義している。

クリスト (Christ 1997:11-13)は、批判的分析に必要な知識として歴史、経済、哲学、倫理を挙げる。社会的、経済的、文化的、制度的な知識なしにはメディアがいかに構成されているかを判断するのは難しい。アダムスら (Adams & Hamm 2001:33)はメディア・リテラシーを「日常、テレビや宣伝、映画、デジタル・メディアから取り出している映像及び言語メッセージから個人的な意味を切り出す能力であり、メディア文化を取り巻くものを理解する批判的な思考ができる人間でなくてはならない」と定義している。ここでいうメディア文化を取り巻くものが社会的、経済的、文化的、制度的な知識なのである。

社会的、経済的、文化的、制度的知識というだけでは漠然としている。そこでメディア・リテラシー協会 (The Association for Media Literacy 2006) のメディア・リテラシーの定義をみよう。メディア・リテラシー協会は「メディア・リテラシーとは、メディアはどのように機能するか、メディアはどのように意味をつくりだすか、メディアの企業や産業はどのように組織されているか、メディアは現実をどのように構成するかなどについて学び、理解と楽しみを促進する目的で行う教育的な取り組みである」と定義している。

連合王国の DCMS (文化・メディア・スポーツ省) が 2001 年に出した「メディア・リテラシーについての声明」における Critical Viewing Skills の定義にも「番組や広告のなかの商業的メッセージの認識」、「報道における唱道、経済的、社会的背景」が挙げられている。メディアの構成には企業、産業といったものがかなり影響している。批判的思考はここを射程としている。

カナダのメディア・アウェアネス・ネットワークではもう少し子ども向けの定義をしている。タリム (Tallim 2006) によれば「メディア・リテラシーとは、毎日我々に情報を与え、楽しませ、消費させるメッセージを吟味し、分析する能力」である。対象はミュージックビデオからウェブにいたるまで全てのメディアである。ここでは消費者として子どもを捉えている。

「社会的、経済的、制度的」な背景の強調は欧米流であり、我が国ではそれほど強調されてこなかったが、近年我が国でもこういった見方を強調する定義を目にするようになった。例えば白鳥・高桑

(1999)はメディア・リテラシーを「クリティカルな理解 - メディアの提供するメッセージに呑み込まれない姿勢で客観的にみる能力、ならびにメディアが社会的な仕組みの中にあり、それを支えている政治的・経済的な諸要因を理解する能力」として定義している。第3章でもみてきたように市民運動としてのメディア・リテラシーにはこの側面が強調されているものがある。

### (3) フレームの外にあるものを問う

こうやってメディア・リテラシーに関する定義を振り返ってくると、メディア・リテラシーが社会的、経済的、文化的、制度的諸側面の幅広く深い知識を求めていることがわかる。筆者自身の経験によるテレビ・新聞報道の比較でも述べたが、批判的に思考するためには「画面に映っているもの」「記事になっているもの」だけでは足りないことを実感している。違うことはわかるが、その違いが何に由来するのかまでは分からないのである。

トーマン(Thoman 1995)は、メディア・リテラシーにおいて、批判的視聴(critical viewing)の探求のために必要とされる問いとして「フレームとは何か」、「メディア・メッセージはいかにして構成され、何がフレームの外に落とされているか」を挙げている。ここで対象となるのは、テレビ・カメラの「フレームの中にあるもの」だけではない。むしろ捨てられた情報、「フレームの外にあったはずのもの」が意味を持つ。どのような情報が切り取られ、どのような情報が残り、そして捨てられるのか。メディア制作の背後にあることへの問いが重要だとトーマンはいう。批判的思考のための知識は「フレームの外」にあり、その知識をどれだけ生かせるかが重要なのである。テレビのフレームに映るもの、新聞記者によって記事になるものは送り手によって選別され構成されたものである。

メディア・リテラシーでは「フレームの中」だけでなく、「フレームの外」をも対象とする。では、「フレームの外」にある情報をどうすれば生かすことができるのだろうか。もし、「フレームの外」にある情報が、その人が既に持っている社会的、経済的、文化的、制度に関する知識そのものであるということであれば、知識の浅い者は批判的思考ができないということになる。知識は「全て持った人」もいなければ「全く持っていない人」もない。今日のように新しい情報が次々生み出される状況においては、「フレームの外」に積極的に情報を求めることが必要になる。

### (4) 複数のフレームを利用する

「フレームの外」にある情報を実際に探索しようと考えれば「複数のフレームを採用する」というアプローチが考えられる。「朝日新聞はこう書いている」、「読売新聞はこうだ」というように同一メディア上の別々のフレームを使うこともある。「テレビはこうなっているが、現地の人のブログを見るとこう書いてある」というように別々のメディア上のフレームを採用することもできる。

吉田(1999)は、メディア・リテラシーを「メディアによって得られる情報を評価する能力」として定義する。メディアから得られる情報を評価し、その中から必要な情報を選択し、よりよく活用する能力としてメディア・リテラシーをみる。このとき情報を評価するための観点として、

情報の発信元

情報のレベル（事実か判断か、一次情報か二次情報か）

情報の真偽（複数情報源の活用、発信者の価値観や判断にバイアスはないか）

情報発信の技術（過度な装飾や技術の使用）

情報発信の意図

をあげている。

複数のフレーム利用については 情報の真偽に挙げられている。同じトピックでも、送り手の立場や意図によって何を採用し、どれを捨てるかは異なる。どの情報が「フレームの外」に追いやられてしまったのかをみていくためには複数のフレームを参照することである。具体的にはホームページや図書、論文や報告書など様々なものがあるだろう。このとき 、 、 、 の観点が役に立つ。

情報の発信元とは、送り手がどのような個人・団体が、公的機関かといったことを指す。企業であれば商業的メッセージが込められているかも知れないし、公的機関であれば政策の広報活動と連動しているかも知れない。匿名のブログであればそれなりの接し方がある。このように、発信元をみることで 情報発信の意図もある程度見えてくる。

情報のレベルについては、その領域固有の知識にそれほど依存することなく判定できるだろう。事実か判断かの峻別は一般的な批判的思考でもいわれていることである。 情報発信の技術では、ホームページの作成技法が稚拙だからと言って情報の信頼性が低いということはないが、送り手側の姿勢を判断する一つの材料にはなる。過度な装飾や技巧が凝らされているとすれば、そこに何らかの意図がある可能性もある。

これまで述べてきたように、メディアに対する批判的思考を発揮するには社会的、経済的、文化的、制度に関する知識が必要である。しかもその知識は固定的なものではなく、日々生み出されている。複数のフレームを利用することで、そのような知識や判断材料を得ることができる。

道田(2001a,2001b)は、批判的思考を 見かけに惑わされない、 多面的にとらえる、 本質を見抜くとして捉え、技術や知識以上に批判的に物事を捉えようとする「態度」の重要性を指摘する。道田は次のようにいう。

「見かけに惑わされず」とは、ものごとは見かけと実（じつ）が異なることがあることを認識することである。このことをきちんと認識し、ものごとを見る上での基本的な「態度」とすることは重要なことである。「多面的にとらえる」とは、もっと情報がないか、他の考え方はないか、あるいは、その根拠から必ずその結論が導き出せるのか、などを多方面から検討することである。ここで他の可能性が排除されてはじめて、論理的・合理的に「本質を見抜く」ことができる。そのためには、きちんと考える「技術」や、私たちの考

え方の癖などについての「知識」をもっていることが、よりよい思考の手助けとなる。しかし最も重要なのは、見かけに惑わされずに自分で考えようとする「態度」なのである（道田 2001a:70）。

このように考えてくると、ある情報が得られたとき、それを批判的に検討できるかは受け手側の姿勢や意欲、態度に依存するように思えてくる。情報を批判的に検討することは多くのエネルギーを要するからである。これは一般的な批判的思考においても同じことであろう。そこで、次は一般的な批判的思考の測定研究についてみてみよう。

#### **(5) 批判的思考測定研究から学ぶ：傾向性と能力**

これまで、メディアに対する批判的思考における課題についてみてきた。ここで一般的な批判的思考における測定研究に目を向けてみたい。批判的思考における尺度構成でよく引用されるエニス(Ennis 1987)は、批判的思考の構成要素を2つに分けている。

- 態度や情意的な傾向性(disposition)
- 認知的側面である能力(ability)

傾向性は、批判的思考が必要とされる場面でいかなる態度をとるかである。能力は実際に判断できるか否かである。

第3章でも触れたが、一般的な批判的思考の測定においては傾向性尺度や能力尺度といった形で作成されてきている。これはメディアに対する批判的思考尺度作成においても、これは参考になる。

メディアに対する批判的思考に関する先行研究の自己評価尺度は、傾向性に関する尺度の範疇に入るといえる。しかし、尺度としては批判的に検討する余地がある。一方、能力尺度については、具体的な尺度は今のところ提案されていない。一般的な批判的思考の測定の研究を踏まえ作成する必要がある。

そこで次節においてはまず傾向性に関する尺度の先行研究を吟味し、次いで能力に関する尺度の先行研究をみていくことにする。

### **7.1.2 主観的な尺度による批判的思考の把握：傾向性**

#### **(1) テレビの専門的な見方**

メディアに対する批判的思考を評定尺度による自己評価で測定した研究としてこれまでもあげてきた NHK 放送文化研究所調査の「テレビの専門的な見方」がある。具体的な項目は表 7-1 に示した通

りである。白石(1997a:14)では、16 歳以上の成人を対象として次の項目で「よくある」「ときどきある」「あまりない」「ぜんぜんない」から一つ選択させている。

表 7-1 「テレビの専門的な見方」の項目

- ニュースが第一報中心で物足りなく思うこと
- 同じ問題でもキャスターや番組によって伝え方が違うこと
- 同じ番組でもテレビや新聞で取り上げ方が違うと思うこと
- 客観報道とはいえずやはり取材者の考えが入っていると思うこと
- 絵になるものが優先されて事実が伝わっていないと思うこと
- バラエティ番組でヤラセがあると思うこと
- 番組のしかけが途中でわかってしまうこと
- 視聴率をとるために番組が似たり寄ったりになっていると思うこと
- 番組を作っている人が視聴者をばかにしていると思うこと
- テレビの見方を教える教育が必要だと思うこと
- 後でテレビのいうとおりに動かされてしまったと思うこと

出所：白石(1997a:14)

16 歳以上 2,947 人を対象とした調査結果の概要をまとめてみよう。「視聴率をとるために番組が似たり寄ったりになっていると思うこと」については「よくある + ときどきある」が 83%にも上る。「同じ問題でもキャスターや番組によって伝え方が違うこと」、「同じ番組でもテレビや新聞で取り上げ方が違うと思うこと」、「客観報道とはいえずやはり取材者の考えが入っていると思うこと」、「絵になるものが優先されて事実が伝わっていないと思うこと」、「バラエティ番組でヤラセがあると思うこと」、「番組のしかけが途中でわかってしまうこと」、「ニュースが第一報中心で物足りなく思うこと」は「よくある」と「ときどきある」を合わせて 70%程度であったという。

これに比べて「番組を作っている人が視聴者をばかにしていると思うこと」、「テレビの見方を教える教育が必要だと思うこと」、「後でテレビのいうとおりに動かされてしまったと思うこと」は「あまりない」が多かったという。全体として 30 歳～40 歳の中年世代は若年世代の高年世代よりもこのような「専門的な見方」ができることを白石は見いだしている。その原因は、この世代が「物心ついたときからテレビのある環境で育った走りの世代(白石 1997b:49)」であるからだという。この世代はテレビ世代といわれる。白石はいう。

テレビ世代の子ども時代は、民放局が次々と開局した時期である。NHKも含め、各放送局が放送内容や編成を徐々に充実していく過程を、彼らは視聴者として実際に体験しながら成長したと考えられる。このような意味からも、テレビ世代にとってテレビとは、子どもの頃から身

近にあり、メディア特性もある程度把握している“熟知したメディア”といえそうである。その一方で、彼らは無意識のうちにテレビのいいなりに動いてしまったり、ドラマを見ていると登場人物の気持ちに同化してしまうようなことがある自分を知っている(白石 1997b:49)。

この報告を見る限りではこの尺度に関する項目分析や信頼性・妥当性の情報はない。また解釈にも疑問点が残る。中年世代は子どもの時からテレビが身近にあり「テレビのいいなりになっている自分を知っている」テレビ世代であるというなら、若年世代はテレビ1人1台の時代に育っており中年世代以上に「自分を知っている」はずである。中年世代が「テレビ世代」である以上に若年世代は「テレビ世代」であるはずで、単に中年世代のほうが社会的にも望ましい模範解答を答えたに過ぎない可能性もある。こういった疑問に答える情報は提供されていない。

## (2) メディアからの情報の受け取り方

つぎに、鬼頭らによる小学校5年生、中学校2年生、高校2年生を対象とした調査について、みていこう。第4章でも触れた国立教育政策研究所調査の一部である。鬼頭らはメディアの保有、メディアの使用状況、メディア使用の難しさ、メディアからの情報により受けた体験、メディアからの情報の受け取り方について調査している(鬼頭 2004a, 2004b)。

この中で、メディアからの情報の受け取り方がメディアに対する批判的思考と対応するのでみていこう。

この項目ではテレビ、本、雑誌、新聞、インターネットについて「本当のことと違う」、「考え方が偏っている」、「人の気持ちを傷つけている」、「報道が行き過ぎている」と感じたことがどの程度あるかを「よくある」、「ときどきある」、「あまりない」、「まったくない」で評定させている。

「本当のことと違う」については、テレビ、雑誌、本で「本当のことと違う」経験を多くしている。特にテレビでは、全ての校種で「よくある」、「ときどきある」の合計が50%を超える。新聞とインターネットは相対的に低い。「考え方が偏っている」については、テレビ、本、雑誌、新聞、インターネットという順番である。統計的検定の結果は示されていないが、高校生は「メディアの考え方が偏っている」という見方を持っているように思える(例えば、テレビは高校生男子56.3%、女子58.1%がそう感じたことがある、としているのに対して、中学生は男女とも45%前後であり、小学生はさらに低い)。「人の心を傷つけている」については、テレビ、雑誌が多く、ついで新聞、本、インターネットという順である。「報道が行き過ぎている」についてはテレビ、雑誌、新聞が多く、ついで本、インターネットとなっている。ここでも、高校生の方が、そのように感じた経験が多い傾向にある。まとめると、情報の信頼性の低さ、情報の偏向、過剰な報道などすべてにおいて、テレビの報道にそのように感じた経験を持つ子どもが多く、高校生ほどその傾向が顕著である。これは一見、批判的な見方が学年と共に向上しているかにみえる。

しかし、この項目には問題があるように思う。経験を問うているのであるから、接触時間や利用経



験が長くなればなるほど、つまり年齢が上がるほどそのような感覚を経験する確率が高まっていくのは当然のことだからだ。テレビ、本、雑誌で情報の信頼性の低さ、情報の偏向や過剰を経験したということが、これらのメディアを頻繁に使っているからなのか、それともこれらが偏ったメディアだからなのか。この調査では実はこれが分離されていない。これは鬼頭(2004a:24)も指摘しており、例えばインターネットは接触が少ないから、「本当のことと違う」情報と出会った機会がないのではないかと分析している。この調査ではインターネットを毎日使用している割合は全校種とも3~5%に過ぎない。これに対して毎日見ているテレビは「本当のことと違う」とことと出会う確率は高くなるし、1度でも経験すれば「感じたことがある」とことになってしまう。

この調査でも項目分析、信頼性、妥当性の検討の情報はない。このため、項目と尺度全体の関係に関する情報や、尺度が測定しているものが実際に測定しようとしているものを測定しているかの情報は、この報告からは提供されていない。

### (3) メディア観

小池(2004)はメディア・リテラシー入門(各回2時間、全5回の講座)による意識変容を見るために、オンタリオ州教育省(1992)の8つの基本概念を元にリッカート尺度を作成した。具体的な項目は、次のようなものである(表7-2)。

表7-2 「メディア・リテラシー入門」評価のための項目

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● メディアは現実そのものを伝えているわけではない</li> <li>● メディアが伝える情報は、特定の目的に照らして選択されたものだ</li> <li>● メディアが映し出すものを、視聴者はあたかも現実のように錯覚しがちだ</li> <li>● 自分の観察や経験と思っていることも、多くはメディアから得られたものである</li> <li>● メディアからのメッセージはそのままの形で視聴者に伝わるわけではない</li> <li>● 同じようにテレビを見たりラジオを聞いても、受け取り方は人それぞれ異なる</li> <li>● メディアの送り手が最優先するのは利潤の追求である</li> <li>● メディアの内容はスポンサーの意向によって左右されることがある</li> <li>● メディアは「何がいいものか」「どう生きるべきなのか」というような価値観や生き方を宣伝する</li> <li>● 流行や新しい生活様式は、メディアによって作られる</li> <li>● メディアは、国政選挙や支持政党など、政治や世論に大きな影響力を持つ</li> <li>● メディア産業は、特定の社会的勢力に所有され支配されている</li> <li>● カメラワークや音声の用い方次第でテレビドラマの印象は大きく異なる</li> <li>● 同じ出来事を伝えても、テレビ、ラジオ、新聞では異なる印象を生み出す</li> <li>● ぼんやり視聴していると、メディアの意図をつかむことはできない</li> <li>● マスコミのありかたを考えると、既成の主流メディアだけにまかせておけない</li> <li>● 情報を一方的に受けるばかりではなく、自分の意見や主張を社会に発信したいと思うことがある</li> </ul> |
|--|

出所：小池(2004:90-92)

この尺度は、26名の受講者に対する一群事前事後デザインで行われた。事前と事後の「だいたいそうだ」+「まったくそうだ」の増加を検討している。項目により度合いもあるものの、全体としては事後に増加の傾向があったという。更にメディア視聴態度の変容を自由記述で集めている。この結果、ニュースの事実と真実、送り手側の意識にあるジェンダー、意図的な情報の選別、活字信望への自己批判、意識した分析的読みなどが講座の後に意識されたという。

評定尺度法と自由記述を組み合わせるなど、実態に即した尺度を作成しようという点は参考になる。しかし調査デザインとしては疑問もある。まず項目分析、信頼性・妥当性の検討が行われていない。全ての項目が肯定的項目である。また項目が講座の内容と直結する内容であったことから、暗黙に望ましい方向に誘導している可能性が大きい。せめて統制群を設け、不等価二群事前事後デザインとして測定すれば、結果は信頼性の高いものになったはずであるが、そういった情報は提供されていない。選択比率の事前事後比較についても26名という少人数サンプルである。統計的な検定も行われていない。

#### (4) メディア評価能力

次に、宮田（2001）によるメディア評価能力についてみていこう。宮田は川崎市民20～49歳484人を対象とし表7-3に示す項目で調査を行っている。

表 7-3 「メディア評価能力」の項目

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>● 場の雰囲気ありのままに伝えている</li><li>● 商品のイメージがつくられている</li><li>● 番組内容の理解の仕方には、視聴者の見方によって違いがある</li><li>● スポンサーが望むような番組を作っている</li><li>● NHKは中立的なニュース報道をしている</li><li>● 報道が、消費税廃止などの世論を作り出すことができる</li><li>● 報道をうのみにせず確認する方がよい</li></ul> |
|---|

出所：宮田（2001:10）

「そう思う」+「まあそう思う」の合計の選択比率を見ると、「番組内容の理解の仕方には、視聴者の見方によって違いがある」、「商品のイメージがつくられている」が90%以上であったという。以下「報道をうのみにせず確認する方がよい」、「スポンサーが望むような番組を作っている」、「報道が、消費税廃止などの世論を作り出すことができる」という順序であった。

宮田はこの7項目の因子分析を行い、3因子を抽出している。3因子とは、ソーシャル・リアリティ解釈、受容的解釈、多様性解釈であり、それにもとづいて下位尺度を構成している。すなわち、

ソーシャル・リアリティ解釈尺度(「商品イメージが作られている」+「スポンサーの望む番組が作られている」+「世論を作り出す」)

受容的解釈尺度(「ありのままを伝えている」+「中立である」+「うのみにせず他のメディアで確認する」)

多様性解釈(見方によって異なる)

の3つである。年齢、性差、教育程度の差を調べたところ、受容的解釈尺度では男性が女性より、大学院卒がそれ以外(中学から大学卒まで)より高いといった具合に教育程度の差が認められたという。この結果から、宮田は男性や大学院卒者はマス・メディアがありのままを中立に伝えているとは思わず批判的に解釈し、他のメディアで確認する傾向があるとしている。

尺度は項目によって天井効果が現れていると思われるものがある。例えば、「番組内容の理解の仕方には、視聴者の見方によって違いがある」の項目は、「そう思わない」は0.4%、「あまりそう思わない」は2.9%にしかならず、両方合わせても3.3%であり、少なくとも「思う」「思わない」というレベルではほとんど弁別できていない。「商品のイメージがつくられている」もほぼ同様である。クライン(Klein 1986)の項目選択の基準(20%)からみると不適切な項目と言える。調査目的からどうしても落とすことができないのであれば、せめて「まあそう思う」以下と「そう思う」の2分割にするなどの必要があったのではないと思われる。

いずれにしても、このように批判的思考を直接、真正面から問うような項目においては、被験者を望ましい回答に誘導してしまう面があり、天井効果が生じやすい。この尺度でも、因子分析を行っていることから下位尺度の信頼性係数は一定のものが確保されていると思われるが、項目分析は行われていない。また妥当性の検討もなされていない。

## (5) 情報活用の実践力尺度

最後に高比良ら(2001)の尺度をみってみる(表 7-4)。この尺度は、情報活用の実践力を 収集力、判断力、表現力、処理力、創造力、発信・伝達力として合計 54 項目で測定するもので、その名の通り情報活用の実践力全体をカバーしている。項目作成では「そう思う」が常に得点にならないように逆転項目を設けるなどしている。

高比良らは尺度の構造を確認するために、確認的因子分析を行い、収集力、判断力、表現力、処理力、創造力、発信・伝達力に対応する 6 因子を抽出している。表 7-4 はこの中で批判的思考に近い判断力の因子、例えば「対立する意見があるときはいつも両方の言い分を聞いてそれぞれの良し悪しを判断するようにしている」、「噂を聞いたときには、それがどのくらい根拠があるかを確認している」が含まれている。項目分析、信頼性、妥当性の検討を行っており尺度全体としてはクロンバックの係数は.90、再検査信頼性係数は.87 と高い内的一貫性があったという。性別、校種の効

果を統制した上で尺度全体と e-mail、ホームページ閲覧、ホームページ作成などのインターネット使用量との間に有意な正の偏相関を見いだしたとしている。

妥当性の検討では教師に情報活用の実践力という面で特に優れている生徒を 5～10 名挙げてもらい、名前を挙げられなかった生徒との得点の比較を行っている。この種の研究としては、信頼性・妥当性についての検討を行っている数少ない研究の一つと言っていいだろう。

表 7-4 情報活用の実践力尺度の項目

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>● 人から聞いた話が本当かどうかを後で確かめることはない(逆転項目)</li><li>● 人の噂をすぐ信じるほうだ(逆転項目)</li><li>● 新聞やテレビで言われることをすぐ信じるほうである(逆転項目)</li><li>● テレビで知ったことを後から本などで確認することがある</li><li>● 手に入れた情報が古くなっていないかどうかに注意している</li><li>● 対立する意見があるときはいつも両方の言い分を聞いてそれぞれの良し悪しを判断するようにしている</li><li>● 噂を聞いたときにはそれがどのくらい根拠があるかを確認している</li><li>● たくさんの資料から必要な情報を見つけ出すのは苦手である(逆転項目)</li></ul> |
|---|

出所：高比良ら(2001:251)

#### (6) まとめ

傾向性に関する先行研究をみてきた。項目分析や信頼性・妥当性の検討を行った尺度は高比良ら(2001)の尺度のみであり、その他は天井効果が出ている尺度もある。

しかし、これらの既存の尺度は項目作成に当たっての参考にはなる。

### 7.1.3 一般的な批判的思考尺度研究：能力

#### (1) 標準化された批判的思考尺度

これまで、傾向性に関する尺度をみてきた。本節では能力に関する尺度についてみていくことにしよう。前述の通りエニス(Ennis 1987)は、批判的思考の構成要素を態度や情意的な傾向性(disposition)と認知的側面である能力(ability)に分離した。測定もこれに対応しており、傾向性尺度と能力尺度が別々に作成され、実施されている。

傾向性の代表的な尺度としてはカリフォルニア批判的思考態度尺度がある。この調査は知的好奇心、開かれた心、分析的、真実の追究など 7 因子から構成されている。

能力を測定する尺度の代表は Watson-Glaser テストで、推論課題、演繹的推論課題、議論評価課題

などにより構成されている。我が国にも久原ら(1993)によって紹介されている。平山(2004)によれば、批判的思考の能力について知能検査や課題成績と関係することが明らかになっている。批判的思考の能力や傾向性の背景には、知能や課題への取り組みが作用しているのであろう。

## (2) 標準化された批判的思考尺度を利用したメディア・リテラシーの測定

一般的な批判的思考とメディアに対する批判的思考の関係について、まず一般的な批判的思考が基盤としてあって、それがメディアとの関わりという場面でメディアに対する批判的思考として発揮されるのではないかと述べた。そうであるなら、一般的な批判的思考が高まったかどうかを標準化された批判的思考尺度をそのまま利用して測定してもよいことになるだろう。

ルミンスキら (Ruminski & Hanks1997) は一般的な批判的思考がメディア・リテラシー教育によって高まると考え、一群事前事後デザインで測定した。彼らの提唱する評価の計画は次のようなものである。

事前における水準を測定するための標準化された批判的思考テスト、批判的思考傾向性のリストを作成する。

HCTSR(The Holistic Critical Thinking Scoring Rubric,総括的批判的思考得点ルブリック)をそれぞれの生徒に適用し、標準化されたテストの結果に関して、良いところと足りない点をインタビューし、結果の説明を行う。

批判的思考を利用するような課題を生徒に遂行させ、HCTSR によって彼らの批判的思考の弱点が、どのように課題の遂行に影響するかを指摘させる。

総括的評価として批判的思考テストを行い、事前・事後の比較を行う。

ルミンスキらはまず Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Test をはじめ 14 種類の批判的思考尺度や課題を比較検討している。検討の結果、批判的思考の尺度としては The Holistic Critical Thinking Scoring Rubric (HCTSR, 総括的批判的思考得点ルブリック)、The California Critical Thinking Skills Test (CCTST, カリフォルニア批判的思考スキルテスト) 及び California Critical Thinking Dispositions Inventory (CCTDI, カリフォルニア批判的思考傾向性テスト) を採用し、実際に利用している。

ルミンスキらによると HCTSR はオープンエンド型の課題遂行やパフォーマンス・ベースのテストについての一連の判定基準のリストである。多様な文脈の課題において適用できる多様性があるが、信頼性は課題によって変動するという難点があるという。

CCTST は、演繹・機能推論、意味の分析、説得力の同定、結論に対する異論の評価といった能力を測定する批判的思考技能テストである。これとセットで用いられる CCTDI は、批判的思考で求められるとされる傾向性(開かれた心、システムの思考、分析性、知的成熟)の測定を目的とする標準化

された妥当性の高い尺度である。しかし、このような尺度の限界として被験者に望ましい回答を示唆してしまう弱点があることをルミンスキらも指摘している。この点は我が国における尺度にみる弱点と共通する。

ルミンスキらの提案は、次の点で参考になる。

蓄積された批判的思考測定研究の知見を利用していること。

批判的思考を能力と傾向性としてとらえていること。

質的・量的分析を用いていること。

ルミンスキらは長い研究の蓄積がある批判的思考測定の知見を利用している。我が国におけるメディア・リテラシーの研究では、こういった蓄積された尺度を活用し、批判的思考を測定した研究がほとんど見られない。一般的な批判的思考を測定する尺度で、メディア・リテラシーにおける批判的思考が測定できるのかという検討は必要であるが、少なくとも尺度作成のためにヒントは与えてくれる。

批判的思考を能力(ability)と傾向性(disposition)に分けて捉えるということも従来のメディア・リテラシー測定では行われてこなかった。実際に能力を持っているかということと、その持っている能力を発揮しようとする態度があるか、ということは、エニスも指摘する通りおそらく両輪として働く。

質的方法と量的方法の併用も参考になる。一般的な批判的思考の尺度でも同じだが、自由記述は評価が煩瑣であり、信頼性の問題もある。多様性と信頼性のトレードオフで工夫を重ねてきた一般的な批判的思考尺度の開発研究は、質的・量的アプローチの併用によってこれを乗り越えようとしてきた。具体的には、評価尺度法と自由記述を組み合わせるという形態をとり、多様性と信頼性の両方を満たそうとしてきている。こういった工夫はメディア・リテラシーにおける批判的思考尺度の作成に大きなヒントを与える。

## 7.2 メディアに対する批判的思考尺度の作成

### 7.2.1 メディアに対する批判的思考尺度の枠組み

先行研究を踏まえて、本節では具体的にメディアに対する批判的思考尺度の作成を行う。メディアに対する批判的思考を CVS 傾向性、CVS 技能、CVS 知識の 3 つに分けて測定する。CVS 傾向性についてはマス・メディアに対する傾向性と Web 情報についての傾向性に分け、評価尺度により測定する。

CVS 技能については実際にメディアからの情報を批判的に捉える場面を設定し、どう対応するか質

的に判定するため自由記述を取り入れる。

CVS 知識は正しい知識をもつかどうかを判定するための選択肢法と、自由記述を取り入れる。

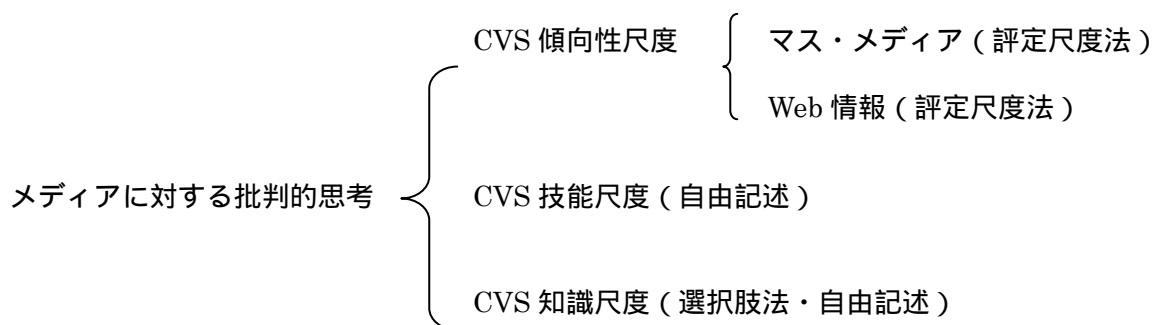


図 7-1 メディアに対する批判的思考尺度の枠組み

## 7.2.2 マス・メディアに対する CVS（傾向性）尺度の作成

### (1) 対象及び方法

#### 対象及び調査時期

新潟市内の高校生 401 名を対象とした。調査時期は 2004 年 6 月である。

#### 項目の作成

項目の作成にあたっては、我が国における一般的な批判的思考に関する尺度（廣岡、元吉、小川、斉藤和志 2001, 廣岡、小川、元吉 2000）の項目、これまでみてきた電通総研（2000,2001,2002,2003）、白石(1997a,1997b)、宮田(2001)、小池(2004)、高比良ら(2001)などの項目を参考にした。具体的には「新聞記者はたくさんの情報を集めるけれども新聞記事になるのはその一部の情報である」といった 21 項目について、「そう思う」から「そう思わない」の 5 つのうち一つだけを選択してもらい、「そう思う」を 5 点、「そう思わない」を 1 点として得点化した（但し逆転項目は「そう思わない」が 5 点）。

表 7-5 作成した項目

カテゴリー	項目
1. 情報を鵜呑みにしない姿勢	ホームページを見ていて、いつだれが作ったものかは特に気にならない
	あとでテレビの情報を信じすぎていたと思うことがある
	ホームページに書いてあることでもすぐには信じないほうだ
	テレビの情報でも、おかしいと思ったらそのまま信じるよりも他のテレビ局や新聞、インターネットで確かめた方がよい
2. 制作者の意図	コマーシャルは本物以上によりよいイメージを作りすぎていると思う
	テレビをみていて、大げさな表現をしていると思うときがある
	テレビや新聞をみていて伝え方が公平ではないと思うことがある
	本に書いてあったこととおおげさだと思ったことがある
	新聞記者が集めた情報は全てが記事になる*
3. オーディエンス	ニュースを作る人は見る人を楽しませることは考えていない(逆転項目)
	コマーシャルには子ども向けや大人向けの区別はない(逆転項目)
4. 社会的・政治的意味	同じ番組なので、だれが見ても同じように理解される(逆転項目)
	テレビや新聞がどう情報を伝えるかによって、人々のものの考え方は大きく変わる
5. 商業的意味	テレビで放送されたことが新しい流行になることがある
	コマーシャルでは、よく売れるように商品のイメージを強調している
6. デジタル・メディアの特性	テレビの情報でもそのまま信じるよりも他のテレビや新聞、インターネットで確かめた方がよい
	インターネットでは本名を出さなくてもいいので、だましが起こりやすい
	インターネットの情報を出すにはチェックする機関があり、合格しないと情報が出せない(逆転項目)
7. メディアの技法・様式	作った人の連絡先がかかれているインターネットの情報は信頼できる
	テレビの同じ場面で、音楽(BGM)が変わっても受ける感じはそれほど変わらない(逆転項目)
	テレビ・カメラは上から撮るか、下から撮るかによって見る方の受ける印象はちがう

### 項目分析

調査を通して明らかに尺度構成に寄与しないと思われる項目を洗い出す必要がある。このために確認的因子分析を行う。その後の分析はメディア操作スキル、主体的態度尺度と同様である。

第1に項目分析である。これは反応に極端な偏りがある項目の検出のために行うもので具体的には項目の反応分布を検討する。

次に、各項目が下位尺度で測定しようとしているものと同じものを測っているか確かめるため、I - T 相関分析を行う。これは下位尺度の得点と項目の得点と相関係数により項目の妥当性を検討するものである

次に、G P 分析を行う。下位尺度全体で高い得点を得ている者は各項目でも高い得点を得ていると考えられる。そこで下位尺度得点の上位 25%を上位群、下位 25%を下位群とし、項目毎に平均値の差の検定を行う。



## 信頼性の検討

信頼性を検討するために、信頼性係数を算出する。信頼性係数はこれまでと同様にクロンバックの係数を用いる。

## 妥当性の検討

メディアに対する批判的思考における妥当性の検討は、主体的態度尺度と同様の方法で行った。妥当性を検討するために、先行研究に見られる「メディア・リテラシーが高い」と思われる人の特徴に着目した。先行研究をみると、メディアを積極的に活用する者ほどインターネットなど多様なメディアを活用し、批判的態度も高い。これに対してそうでない者は漫然とテレビを視聴し、批判的態度は低い傾向がある(電通総研 2000,2001,2002,2003, 白石 1997a,1997b, 宮田 2001)。

そこで、「インターネット」、「本」、「新聞」、「テレビ」の4つについて「情報が新しいと思う順番(速報性)」、「情報が正しいと思う順番(正確性)」、「好きな順番(好み)」、「簡単に情報が得られると思う順番(簡便性)」について順位をつけてもらい1位4点以下4位1点になるように得点化した。

第5章・第6章でも述べたが、筆者はこれまでこの種のメディアに対する知覚を一对比較法により調査してきた(後藤・生田 1999a,1999b)。一对比較法の項目数は多い。本調査は予備調査であるため項目が多く、同時に実施した場合、全体の項目数が多くなる。これが被験者の大きな負荷となり、正しい結果が得られない懸念がある。そこで、順位法を利用する。この予備調査に先立ち、10名の大学生・大学院生に一对比較法と順位法の両方を行ってもらい、ほぼ同等の結果が得られることが確認できた。分析にはSPSS for Windows リリース 11.5.1.Jを使用した。

## (2) 結果

21項目で確認的因子分析を行い尺度の構造を確認した。結果として次の三因子を抽出した。

第一因子は「新聞記者が集めた情報は、全てが記事になる」、「同じ番組は、だれが見ても同じように理解される」、「テレビの同じ場面で、音楽(BGM)が変わっても受ける感じはそれほど変わらない」などで「メディアの構成に関する因子」とでも呼べる。

第二因子は「コマーシャルでは、よく売れるように商品のイメージを強調している」、「テレビで放送されたことが、新しい流行になることがある」、「テレビや新聞がどう情報を伝えるかによって、人々のものの考え方は大きく変わる」といった項目が多く、「メディアの社会への影響因子」とでも呼べる。

第三因子は「テレビや新聞をみていて伝え方が公平ではないと思うことがある」、「テレビをみていて、大げさな表現をしていると感じるときがある」などであり、「メディアの誇大表現への防御因子」とでも呼べる。

他の項目については因子負荷量も小さく、このまま分析を進めることは難しいと思われたので分析から除外した。以後、採用した10項目のみを分析対象とした。

## 項目分析

反応が偏っている項目がないか確認するため分布を検討した。「思う( 思う )+( やや思う )」、「そう思わない( 思わない )+( あまりそう思わない )」のいずれかが .20 に満たないか .80 を超えるかを基準 ( Klein1986 ) としてみていった。「コマーシャルでは、よく売れるように商品のイメージを強調している」は .80 以上が「思う( 思う )+( やや思う )」であり、「テレビや新聞がどう情報を伝えるかによって、人々のものの考え方は大きく変わる」についてもそれに近い分布を示していた。IT 相関分析、GP 分析の検討で削除すべきか判断することにして、一応残すことにした。

IT 相関分析であるが、各項目と尺度得点の相関係数を表 7-6 に示す。これをみると各項目と尺度得点の相関係数は 9 項目で .4 から .5 であり、中程度の相関を示している。

表 7-6 IT 相関分析

項目	相関係数
新聞記者が集めた情報は全て記事になる ( 逆転項目 )	.574 **
テレビの同じ場面で、音楽 ( BGM ) が変わっても受ける感じはそれほど変わらない ( 逆転項目 )	.512 **
ニュースを作る人は、見る人を楽しませることは考えていない ( 逆転項目 )	.416 **
同じ番組は、誰が見ても同じように理解される ( 逆転項目 )	.540 **
コマーシャルでは、よく売れるように商品のイメージを強調している	.469 **
テレビで放送されたことが、新しい流行になることがある	.374 **
テレビや新聞がどう情報を伝えるかによって、人々のものの考え方は大きく変わる	.445 **
テレビを見ていて、大げさな表現をしていると感じるときがある	.418 **
テレビや新聞を見ていて伝え方が公平ではないと思うことがある	.468 **
本に書いてあったことで大げさだと思ったことがある	.413 **

\*\*1%で有意

GP 分析はメディア操作スキル及び主体的態度尺度と同様に行った。これは被験者を得点別で四群に分け、上位 25% を上位群、下位 25% を下位群として、各項目の平均得点を比較するものである ( 表 7-7 )。尺度値が高い被験者が、尺度値の低い被験者よりも低くなる項目は、その理由を検討する必要があるが、GP 分析の結果、全ての項目で上位群と下位群の平均値差に 1% 水準の有意差が見られた。これらから項目に特に問題はないと思われる。

表 7-7 GP 分析

項目	低批判的 思考群	高批判的 思考群	
新聞記者が集めた情報は全て記事になる（逆転項目）	3.25	4.66	**
テレビの同じ場面で、音楽（BGM）が変わっても受ける感じはそれほど変わらない（逆転項目）	3.24	4.46	**
ニュースを作る人は、見る人を楽しませることは考えていない（逆転項目）	3.15	4.23	**
同じ番組は、誰が見ても同じように理解される（逆転項目）	3.41	4.85	**
コマーシャルでは、よく売れるように商品のイメージを強調している	4.13	4.96	**
テレビで放送されたことが、新しい流行になることがある	3.86	4.7	**
テレビや新聞がどう情報を伝えるかによって、人々のものの考え方は大きく変わる	3.92	4.86	**
テレビを見ていて、大げさな表現をしていると感じるときがある	3.79	4.78	**
テレビや新聞を見ていて伝え方が公平ではないと思うことがある	3.04	4.36	**
本に書いてあったことで大げさだと思ったことがある	2.75	3.82	**

\*\*1%で有意

### 信頼性の検討

最後に信頼性係数について、これは尺度の内的一貫性を示すものであるが、クロンバックの係数を算出したところ、CVS（傾向性）尺度は.59であった。この種の尺度としてはやや低い。

### 妥当性の検討

つぎに、妥当性を検討するために、メディアに対する知覚を測定した。主体的態度尺度の際と同じで、「インターネット」、「本」、「新聞」、「テレビ」の4つについて「情報が新しいと思う順番」、「情報が正しいと思う順番」、「好きな順番」、「簡単に情報が得られると思う順番」の順位をつけてもらうものである。これを1位4点以下4位1点になるように得点化した。批判的思考の高低による知覚の差異を検討するために、平均値の差の検定を行い、有意差のある項目を書き出した（表 7-8）。

これをみると、批判的思考が低いほどテレビを好み、正確であると知覚する傾向がある。先行研究に拠れば、メディア・リテラシーが低い者はメディア操作スキルも主体的態度も低く、テレビに依存する傾向にある。ここでは批判的思考が低い者ほどテレビに依存し、テレビを信用している傾向がみられる。このことは尺度の妥当性を直接保証するものではないが、これまでの研究知見の蓄積を支

持し、日常的経験から得られる感覚とも合致する。

表 7-8 批判的思考とメディアに対する知覚の関係

批判的思考	速報性	正確性	嗜好性	簡便性
高批判的思考群				
低批判的思考群		テレビ	テレビ	

### (3) まとめ

マス・メディアに対する CVS（傾向性）に関する尺度について、項目分析、信頼性・妥当性の検討を行った。項目分析を見る限り作成した尺度は一定の内的一貫性をもっていることが示唆された。作成した尺度は批判的思考が低い群ほどテレビに依存しているといったように経験的な知識と合致する結果が得られた。

しかしながら、信頼性では十分なものとはいえない。幾つかの項目で天井効果が現れているし、自己評価尺度の問題点を乗り越えたとは言えない。

そこで、次節ではメディアに対する批判的思考の傾向性と技能を測定する尺度を Web に焦点化して作成していく。

## 7.2.3 Web 情報に対する CVS（傾向性）尺度の作成

### (1) 対象及び方法

大学生及び現職教師 163 名を対象とした。調査時期は 2004 年 8 月である。

#### 項目の作成

前項でみてきたように、従来の尺度は「Web 情報には不正確なものもあると思うか」というように直接的な自己評価を求めるものが多かった。例えば「作った人の連絡先がかかれているインターネットの情報は信頼できる」という項目は、そのものに望ましい行動が示されてしまっている。実際にそう考えていなかった場合でも、望ましい回答を答えてしまう可能性が高い。

このような手法では表面的な把握に留まる可能性がある。この点は先行研究からも懸念されているし、前節の CVS 傾向性(マス・メディア)尺度でもこの点が乗り越えられていない。

そうではなく「普段どうしているか」を問うてみてはどうだろう。幸い、Web に関しては以前からその信頼性を把握する方法が数多く提案されている。これらの視点を生かして、CVS を有するならば注意を払うであろう Web の信頼性の分析視点を普段からどの程度意識しているかをもって Web 情報に対する CVS 傾向性とするのである。

項目作成にあたって、ハリス(Harris 1997)の Web 上の情報源の評価観点、図書館情報学における Web 情報の評定基準を示したアレキサンダーら(Alexander & Tate 1999)、アーノンら (Arnone & Small 1999)、棚橋(2000)、鷲見・四谷(2004)、坂井(2003)などを参考にした。具体的には下記のような項目である。

- ホームページを作った人は誰か (作成主体)
- いつ頃作られたホームページか (作成時期及び更新頻度)
- ホームページのドメイン(co,ac,go など)はどこか (ドメイン)
- ホームページに作った人の住所や連絡先が書いてあるか (連絡先の明記)
- 何のために作られたホームページなのか (作成目的)
- 企業や官庁など団体が作ったものか、個人が作ったものか (作成主体の属性)

これらについて「とても気になる」から「全く気にならない」の4件法で選択してもらい、「とても気になる」が4点、「全く気にならない」が1点になるように得点化し、6項目の合計点を尺度値とした。

### 項目分析

項目分析の手続きはこれまでの尺度と同様である。第1に項目分析、I - T 相関分析、G P 分析を行う。

### 信頼性の検討

第2に、信頼性を検討するために、信頼性係数を算出する。信頼性係数はこれまでの尺度と同様にクロンバックの係数を用いる。

### 妥当性の検討

妥当性の検討については、次節の CVS 技能 (Web) 尺度との対応で行う。CVS 尺度は傾向性と技能をセットにした枠組みで考える (表 7-9)。一般的な批判的思考の研究でも見られたように、傾向性が高ければ技能も高いことが考えられるからである。この点については、次節で述べる。

表 7-9 Web 情報に対する CVS 尺度の枠組み

CVS の具体的内容		尺度
CVS	傾向性	Web 情報に対して、下記の観点に注意して参照する習慣があるか 作成主体とその属性 作成時期・更新頻度 ドメイン 連絡先の明記 作成目的 評価尺度法
	技能	
具体的な Web 情報の信頼性を、下記の観点から判断し、記述することができるか 情報源の確実性 情報の正確性・理性度 サポート情報の有無 自由記述法		

## (2) 結果

### 項目分析

反応が偏っている項目がないか確認するため分布をみた。「とても気になる + やや気になる」、「あまり気にならない + 気にならない」のいずれかが .20 に満たないか、.80 を超えるかを基準 (Klein1986) に検討し、全ての項目を残すことにした。

各項目と尺度得点の相関係数を表 7-10 に示す。これをみると各項目と尺度得点の相関係数はかなり高い。作成主体については .7 以上であり、作成者、作成時期、連絡先、作成目的が .6 以上である。このことから全ての項目を残すことにした。

表 7-10 I T 相関分析

項目	相関係数	
作成者	.612	**
作成時期	.690	**
ドメイン	.538	**
連絡先	.690	**
作成目的	.650	**
作成主体 (団体・個人)	.721	**

\*\*1%で有意

GP 分析(表 7-11)では、全ての項目において上位群の平均値が下位群の平均値を上回った。このことから全ての項目を残すことにした。

表 7-11 GP 分析

観点	傾向性		
	下位群	上位群	
作成者	1.78	3.18	**
作成時期	1.62	3.30	**
ドメイン	1.13	2.33	**
連絡先	1.10	2.76	**
作成目的	1.81	3.46	**
作成主体（団体・個人）	1.56	3.56	**

\*\*1%で有意

### 信頼性の検討

クロンバックの  $\alpha$  係数を算出したところ、.78 と十分な値を示した。このことから、尺度の信頼性は高いと考えられる。

### 妥当性の検討

妥当性の検討として、傾向性上位群と下位群について記述量、記述内容の比較を行った。具体的には次節で述べる。

### (3) まとめ

本項では、これまでの主観的な自己評価尺度の限界を乗り越えるため、インターネットに焦点化し、Web 情報を見る場合に注意すべき点に、どれだけ普段から心がけているかによって傾向性の測定を試みた。項目分析、信頼性の検討からみても、十分な内的一貫性と信頼性をもっていると思われる。

## 7.2.4 Web 情報に対する CVS（技能）尺度の作成

### (1) 対象及び方法

CVS 技能についてはこのうち作文力がほぼ調査結果に影響を及ぼさない程度に同等とみなせる現職教師 37 名を対象とした。調査時期は 2004 年 8 月である。

### (2) 自由記述課題の作成

問題文作成にあたっては、次のような手続きをとった。

まず先行研究を参考に問題を作成した。具体的には Watson-Glaser テストを日本語化した久原ら

(1983)の一般的な批判的思考能力テストの問題をメディアからの情報を判断する場面に置き換えた。

例えば「テレビのニュースを見ていたら『今日、A 市で交通事故がおき、けがをした人のうち10人は近くの病院に運ばれた』と放送され、映像が流されました。しばらくしてからインターネットをみていたら、あるホームページに『今日、A 市でおきた交通事故で20人の人がけがをした』と書いてありました」という問題を提示する。

次に、「インターネットは正しい情報を流している」のは 正しい、 おそらく正しい、 おそらく正しくない、 正しくない、 判断するには情報が足りない、のどれが最も当てはまるか選択させるというものである。しかし、この種の問題は厳密に作り込んでいけば論理的思考を見るのと変わりなくなり、一般的な批判的思考の問題をそのまま使うのと同じになることが分かってきた。

そこで、ここから発展したのが、ある情報がメディアで提示されたときにそれが信頼できるか確かめる方法を自由記述させる方法である。実際に子どもが直面すると予想される事態にどう対応できるかを求めたとも言える。

例えば、「紛争地域での戦闘で多くの子どもたちが巻き添えになったという情報が流れた。紛争当事国のA国とB国のそれぞれのテレビ局は全く別の情報を流している。A国のテレビ局は自国の多くの子どもたちが戦闘の巻き添えになり傷ついたと報道し、B国はそんな事実はないと伝えている」という状況で、その信頼性を確かめるにはどうすればいいか聞いた。この問題で予想される回答として、

中立的な国のテレビ局がどのような情報を流しているか確かめる、 インターネットや新聞など他のメディアはどうか確かめる、 複数の新聞を見比べる、 その後の報道に注意するなどである。

このような問題を40題ほど作成し、大学生、小学校教員、高校教員、大学教員の意見を聴取・検討した。その中からメディアに対する批判的思考を測定し得る8問を選択し400名程度の高校生に対する予備調査を実施した。その中で、2問に絞り、現職教員、大学生、成人を対象に実施し、ほぼ期待される記述が時間内に得られることが確認された。

最終的に採用したのは、表7-12の問題である。

表 7-12 CVS(技能)測定のための問題文

あるホームページでダイエット食品が紹介されていた。ホームページでは、ある医学者の紹介文として「この食品は非常に手の込んだ方法で作られているため高価だが、効果もある」と書いてあった。さらに実際にこの食品でダイエットに成功した3人の体験談ものせられていた。

この問題のモデルとなったのは、メディア・アウェアネス・ネットワークの教材である（菅谷2000:197-198）。教材は次のような設定であった。ある少年がインターネット上で有名大学の教授の「ホロコースト否定論」を見つけ、それに基づいたレポートを提出した。実は著者はエンジニアリングの



専門家であり、ホロコーストを研究していたわけではない。いくつかの Web で調べてみると、その教授はユダヤ人排斥論者であったというものである。

菅谷によるとこの後、インターネットで情報収集していくためには、情報の信頼性を見る目を持つことが大切であり、ホームページの目的、著者の信頼性、URL のタイプ、多様な情報源を用いる必要性などを検討したのだという。

我が国の小学生にはホロコーストやユダヤ人排斥の知識はない。これをそのまま用いるわけにはいかない。何とか身近な設定と考えたときに、小学生から大学生まで共通の話題の一つがダイエットであった。医学者及びホームページ作成主体が信頼のおけるものかを確認する手段としては、「フレームの外」の客観的な第三者情報（サポート情報）を活用する必要がある。こうした記述を期待したのである。

この他にもう 1 問の候補があった。これは、立場の相違による報道姿勢について記述させるもので、具体的にはアルジャジーラと CNN の報道の差異を比較検討するものであった。しかし、状況を示すための写真が教育現場で調査として行うには暴力的であること、政治的知識がないため小学生では判断が難しいのではないかと指摘がなされた。この意見を受け容れて、アルジャジーラと CNN の報道の比較は削除した。

### (3) 妥当性・信頼性の検討

自由記述に要した時間は 20 分程度で、書けなくなった時点で終了してもらった。前述の通り被験者には極端な作文力の差はない。

全体的傾向を把握するために記述内容を抽出・項目化した(のべ 195 項目、一人あたり平均 5.27 項目を記述)。CVS 傾向性上位群(8 名)・中間群(21 名)・下位群(7 名)の記述量及び内容を比較したところ、次の特徴が認められた。

#### CVS 傾向性上位群は記述量が多い

CVS 傾向性上位群の自由記述は量が多く(一人平均 6.38 項目記述)、中位群(同 5.04 項目)、下位群(同 4.71 項目)よりも多様な視点から Web 情報の信頼性を確認する方法を記述することができていた。

#### CVS 傾向性上位群は情報源の確実性を具体的に指摘できる

情報源の確実性について、「ある医学者」であるが、上位群では医学者の所属、専攻分野、業績、学会での評価などの証明となる情報の必要性を 8 名中 7 名(87.5%)指摘することができた。これに対して、中位群は 22 名中 15 名(68.18%)、下位群では 7 名中 2 名(28.57%)指摘できたに過ぎない。記述内容を比較してみると、下位群は単語のみ列挙するものが多いのに対して、上位群は「判断を下すためにどんな情報が欠けているか」、「代わりにいかなる情報が必要で、どう収集したらよいか」まで言及している。具体的な記述内容を表 7-13 に示す。

表 7-13 情報源の確実性に関する記述例

CVS 傾向性	記述内容
下位群	医学者についての情報
上位群	確認事項 - ある医学者。 確認内容 - 栄養（に関する・筆者加筆）学会での信頼と実績はあるか。手段 - 学会機関誌・業界の人。

#### CVS 傾向性上位群は情報の正確性や理性度を考慮している

製品を誇張するための表現のレトリックをどれだけ見抜くことができるか、という観点で見ると、各群で共通して見られたのは、「ダイエットを行った全員に対する成功した人の割合を示す必要がある」というものである。

上位群はこれに加えて「他のダイエット法（絶食など）と併用していないか」、「なぜその3人が選ばれたのかについて、情報が無いかなど、一般的な批判的思考における他のもっともらしい原因を排除できるかで因果関係を決定する観点(例えば Zechmeister & Johnson1992)を用いた判断が見いだされた。こういった視点からの記述は、中位群や下位群には見られない。

#### CVS 傾向性上位群はサポート情報について具体的に指摘できる

Web 情報の信頼性を判定するために、他の Web、新聞、雑誌、図書等から関連する情報を集めることが考えられる。この点について、「どのメディアを使って」まで言及した記述は上位群 8 名中 6 名(75%)、中位群 22 名中 15 名(68.18%)、下位群 7 名中 5 名(71.4%)で、いずれも 7 割前後である。しかし上位群では「消費者センターなどの機関に苦情が寄せられていないか」など具体的であるのに対して、中位・下位群では「効果をホームページで調べる」といった一般的な記述に留まっている。

さらに特徴的なのは中位群・下位群では情報の入手先に「Web を作成した企業そのもの」を挙げていることである。虚偽の情報を流している可能性のある発信元からの情報は、サポート情報とならない。中位群・下位群はこの点に気づいていない。上位群ではこのような記述は見られなかった。

#### (4) まとめ

CVS 傾向性と CVS 技能の関連を検討した結果、CVS 傾向性が高いほど Web 情報の信頼性を確認するために必要な情報を具体的かつ広範に記述できており、CVS 技能も高いことが示唆された。これは生活経験上の知識とも整合するものであり、作成した尺度の妥当性を示唆するものと言えるだろう。

発達の調査に向けて、次の 3 点を課題としてあげる。

第 1 に、CVS 技能の判定に関わるカテゴリーの精緻化である。本節における尺度構成では、先行研究からカテゴリーとして 情報源の確実性、 情報の正確性・理性度、 サポート情報の有無という

カテゴリーを採用した。小学生から成人に至るまでの広範な対象による調査のために、CVS 技能の発達をより反映しうる精緻なカテゴリーに作り替える事が必要になるだろう。

第 2 は、低年齢の被験者に対する予備調査である。CVS 技能は問題文を読んだ上、自由記述形式で回答することから、問題の状況の把握や、回答にあたって戸惑うことが考えられる。本調査では小学 5 年生からの調査を予定していることから、小学校高学年から中学生程度を対象とした予備調査が必要である。

第 3 は、ネットワークのコミュニケーション固有の知識に関する測定の必要性である。一般的な批判的思考では、傾向性と技能という枠組みで対応できたが、Web 情報の場合、固有の CVS 知識が Web 情報を鵜呑みにすることなく批判的に捉えるために必要とも考えられる。

そこで、次節では小学校高学年から中学生を対象として、CVS 技能及び CVS 知識に関する予備調査を行うことにする。

### **7.2.5 Web 情報に対する CVS(技能)尺度の小・中学生への予備調査と CVS(知識)尺度の作成**

前節では、Web 情報に対する CVS 尺度を構成し大学生及び成人を対象とした予備調査によって作成した尺度の信頼性と妥当性を検討した。本節では残された課題のうち尺度の小・中学生に対する適用という問題と、Web 情報の受信という固有の事態における知識に関する問題に取り組む。具体的には、CVS 技能に関する自由記述問題を小・中学生に適用できるかを検討するとともに、CVS 知識に関する質問項目の妥当性を検討する。

#### **(1) 項目の作成**

##### **CVS 技能**

小学 5、6 年児童 55 名、中学 2 年生 33 名を対象とした。調査時期は 2005 年 1 月である。

CVS 技能は大学生・成人を対象として実施してきた課題をそのまま適用する。時間制限は設けず、これ以上書けないというまで記述してもらった。

##### **CVS 知識**

Web による情報の送受信という状況固有の知識（以下、CVS 知識）に対応する課題として、CVS 傾向性及び CVS 技能との対応を考慮して項目を作成した。

- Web 情報の作成主体(選択肢)
- Web 情報の作成意図(選択肢)
- Web 掲示板における固有のコミュニケーション形態（選択肢）

- Web 掲示板の利点と注意点（自由記述）

具体的な項目は次のようになっている。まず、Web の作成主体と作成意図についてである（表 7-14）。CVS 技能の問題において下記のような 4 つの選択肢の中からもっとも適当と思われる項目を選択してもらった。作成主体で期待される回答は「ダイエット S を作っている会社」、作成意図で期待される回答は「多くの人にダイエット S を買ってもらいたい」である。

表 7-14 CVS 知識に関する設問

<p>作成主体：この<b>ホームページを作った人</b>はだれだと思いますか。一つに をつけてください。</p> <p>ある医学者 ダイエット S でやせた 3 人 ダイエット S を作っている会社 ダイエット食品をさがしている人</p> <p>作成意図：この<b>ホームページを作った人の目的</b>は何だと思いますか。一つに をつけてください。</p> <p>ダイエット S のいいところを世の中の人に知ってもらいたい 自分がダイエット S でやせたので、他の人にもやせて喜んでもらいたい 自分はダイエット S でやせなかったので、他の人をだましたい 多くの人にダイエット S を買ってもらいたい</p>
--

次に、Web 掲示板については、次のような場面を設定した（図 7-2）。これは、筆者の経験に基づいて設定した。自然教室の自由行動で釣りができるかを確認するために Web 情報を探していたところ、Web 掲示板の情報をみつけるというものである。Web 掲示板のシステムは多種普及し、面識のある同士が掲示板でコミュニケーションすることも多くなっているが、ここでは匿名同士のコミュニケーション状態を設定するため、匿名での書き込みが問題になっている「2ちゃんねる」掲示板のデザインに意図的に酷似させた。さらに、ハンドルネーム（例えば「名なし」）、書き込みの言い回し（したいのですが？）なども「2ちゃんねる」風にすることで、匿名でのコミュニケーション場面であることを強調した。

<p><a href="#">掲示板に戻る</a> <a href="#">関連ページ</a> <a href="#">全部</a> <a href="#">1-</a> <a href="#">最新 50</a> <a href="#">書きこみをする</a></p> <p>A 島釣り情報</p> <p>1 名前: <b>つり人</b> 投稿日: 04/05/21 10:53 A 島のつりについて情報を書きこもう</p> <p>2 名前: <b>つり好き</b> 投稿日: 04/05/21 11:02 A 島でイカつりをしたいのですが？</p> <p>3 名前: <b>名なしさん</b> 投稿日: 04/05/21 13:54 5 月くらいからイカがつれるよ。ホテルにたのむとイカ釣り体験をさせてくれるホテルもあるよ。B 町のホテルの近くがすごくよくつれるよ。</p>
---

図 7-2 「2ちゃんねる」に酷似させた画面

この設定において、Web 上でのコミュニケーション固有の問題、すなわち参加者の面識と事前チェックについてもっとも適切と思われる項目を選択してもらった(表 7-15)。

表 7-15 ネット固有のコミュニケーションの知識に関する設問

固有のコミュニケーション：面識
「 <u>名なしさん</u> 」について、あっていると思うもの <u>一つに</u> をつけて下さい。
「つり人」の知り合い
「つり好き」の知り合い
「つり人」と「つり好き」両方の知り合い
「つり人」、「つり好き」どちらの知り合いでもない人
固有のコミュニケーション：事前チェック
「 <u>名なしさん</u> 」の <u>情報</u> について、一番あっていると思うものに <u>一つに</u> をつけて下さい。
この情報は「つり人」が正しいかチェックしてから書きこまれた
この情報はとくにだれのチェックもされていない
この情報はA島の市役所の人がチェックしてから書きこまれた
この情報はホームページのある会社の人がチェックしてから書きこまれた

面識に関しては、この設定からでは面識を正確に判断することはできないのであるが、「2ちゃんねる」的な状況から見て「『つり人』、『つり好き』どちらの知り合いでもない人」と判断することが適当と考えられる。企業で管理する掲示板等では事前にチェックする例もある。しかし表 7-15 のような掲示板では不適切な書き込みを削除するのは事後がほとんどであることから、「この情報はとくにだれのチェックもされていない」と判定することが適当であると考えられる。

さらに、Web 掲示板のいいところ、悪いところについて自由記述を求めた。

## (2) 信頼性・妥当性の検討

### CVS 技能

まず CVS 技能について記述内容を作成主体、サポート情報その他にカテゴリー化し、記述した子どもの比率を示したのが表 7-16 である。

作成主体についてカイ二乗検定を行った。著者(ここではダイエット食品の推薦文を書いた医学者の経歴)に関する信頼性について、中学生が小学生より有意に高い比率を示している。前節までの尺度作成でも CVS が高いほどこの点に着目できることが分かっている。

小学生は「発信元への確認」、つまり広告を出している会社への問い合わせを記述している。(21.8%)。複数の情報源から同じ情報を得ることによってその情報の信頼性を高めることができるのであって、発信元への確認では確認にならない。これに対して、中学生は「適切な対象への収集」すなわち他の医学者、薬局、検索エンジンへの確認を 23.4%が指摘している。「事前確認にならない確認」は「実際に試してみる」といったものである。これは事前の判断には成り得ない。

また 30%の小学生が無回答（中学生は全員解答）であった。これについては課題で述べる。

表 7-16 CVS 技能 記述内容の分析

項目		小学生	中学生	
作成主体	著者について	3.9%	2.9%	
	著者の経歴	0%	14.7%	**
	制作者について	3.6%	5.9%	
	制作者の詳細	1.8%	5.9%	
サポート情報	メディアの列挙	30.9%	23.5%	
	人の列挙	0%	8.8%	
	適切な対象への収集	1.8%	23.4%	**
	製品の詳しい情報	3.6%	47.1%	**
	他の情報源への確認	20%	14.7%	
	批判的思考	0%	11.8%	**
不適切	発信元への確認	21.8%	11.8%	
	事前確認にならない確認	29.1%	11.8%	*

\*5%で有意、\*\*1%で有意

## CVS 知識

次に CVS 知識である（表 7-17）。選択肢式問題で見るとカイ二乗検定の結果全ての項目で中学生のほうが正解した者の数が多い（1%水準）。正答者の比率をみると、CM ホームページの作成主体（販売元）、作成目的（販売の促進）について、中学生は9割以上が正解しているのに対し、小学生は6割程度であった。

掲示板については、面識なしの Web 上のコミュニケーションを想定したのは中学生で7割、掲示板には事前チェックがないことを指摘できた中学生も同程度である。Web 情報の作成主体及び目的に比べて、高い割合と言えない。小学生ではさらにこの割合は下がっており、半数にも満たない。

表 7-17 目的・主体・Web 上のコミュニケーションについての知識

問題	小学生	中学生	
CM ホームページの作成主体	60%	90%	**
CM ホームページの作成目的	50.9%	94.1%	**
Web 掲示板の書き込みと面識	40%	73.5%	**
Web 掲示板上的の情報チェック	46.3%	72.7%	**

\*\*は 1%水準で有意

次に自由記述の分析をみていく(表 7-18)。利点では中学生が Web 掲示板の情報の多様性、情報量、対話性について指摘している。小学生は簡便さの指摘が 2 割程度である。Web 掲示板の注意点についても、小学生と中学生の差が際だっている。特に信憑性では 70%の中学生が Web 掲示板の信憑性の低さを指摘しているのに対して、小学生は 10%にも満たない。匿名性についても中学校 23.5%に対して小学校 5.5%とかなり低い割合になっている。

表 7-18 Web 掲示板の知識

内容		小学生	中学生	
利点	簡便	21.8%	5.6%	
	対話	5.5%	14.7%	**
	多様性	14.5%	50%	**
	情報量	1.8%	26.5%	**
注意点	信憑性	9.1%	70.6%	**
	攻撃性	1.8%	14.7%	**
	匿名性	5.5%	23.5%	*

\*5%で有意、\*\*1%で有意

### (3) まとめ

CVS 技能に関する自由記述の分析は日常的な観察とほぼ一致し、問題については妥当と考える。また、CVS 知識に関しても、小学生と中学生の回答はほぼ妥当といえる。

ただし、無回答の児童が 30%いたことから、問題場面が文面からだけでは理解できなかった可能性がある。そこでメディア・リテラシー調査では漫画形式を用い理解性を高めるとともに、子どもの生活場面に即した問題を加える必要がある。

## 7.3 メディアに対する批判的思考の学年間比較

### 7.3.1 マス・メディアに対する CVS 傾向性

#### (1) マス・メディアに対する CVS 傾向性の全体的傾向

次に、メディア・リテラシー調査の結果をみていこう。まずマス・メディアに対するCVS傾向性である。

そう思う（ややそう思う＋そう思う）でみると、コマーシャルにおける誇張が九割、テレビの誇張表現、テレビの世論への影響が八割、記事の構成が七割である。他方、そう思わない（あまりそう思わない＋どちらともいえない）は一割にも満たず、予備調査でも見られたように天井効果が現れている。

CVS傾向性（マス・メディア）の全体的傾向として誇張表現や世論への影響などに関しては意識が高いといえる。

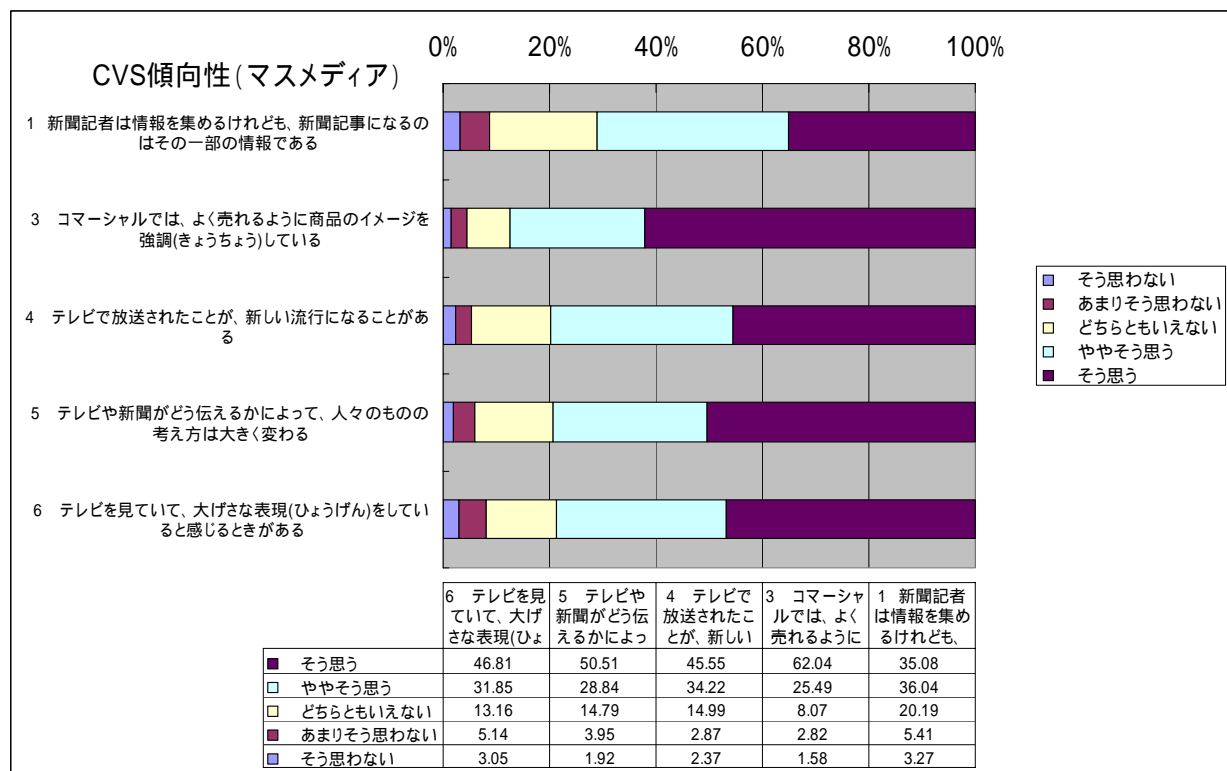


図7-3 マス・メディアに対するCVS傾向性の全体的傾向

## (2) マス・メディアに対する CVS 傾向性の学年間比較

次に、傾向性（マス・メディア）について、小学5年生、小学6年生＜中学生＜高校生、大学生というように、マス・メディアに対するCVS傾向性の差が見られた。各項目における事後検定結果を表7-19に示す。メディアの構成に関する項目（記事は集めた情報の一部）、マスコミに対する防御（コマーシャル、テレビの表現の誇張）、マスコミの社会に対する影響（流行・考え方への影響）の全てについて、一貫して小学校から中学、高校、大学と向上する傾向が見られる。



表 7-19 マス・メディアに対する CVS 傾向性の学年間比較

項目	事後検定で見られた校種
CVS 傾向性全体 (マス・メディア)	小学 5 年生・小学 6 年生 < 中学生 < 高校生・大学生
記事は一部の情報	小学 5 年生 < 小学 6 年生・中学生 < 高校生・大学生
コマーシャルは誇張	小学 5 年生・小学 6 年生 < 中学生・高校生・大学生
テレビの表現はおおげさ	小学 5 年生 < 小学 6 年生・中学生 < 高校生・大学生
マスコミの報道内容が流行を作る	小学 5 年生・小学 6 年生 < 中学生・高校生 < 大学生
テレビの伝え方が人々の考え方に影響	小学 5 年生・小学 6 年生 < 中学生 < 高校生・大学生

次に、個々の項目毎にみていくことにしよう。

まず、「新聞記者はたくさんの情報を集めるけれども、記事になるのは一部の情報である（情報の構成）」に関しては小学 5 年生(3.51) < 小学 6 年生(3.73)、中学生(3.81) < 高校生(4.23)、大学生(4.20)という明瞭な向上が見られており、大学生・高校生は「ややそう思う」と「そう思う」の間である 4.2 程度の平均になっている。このような傾向は予備調査でも見られていた。

コマーシャルにおける誇張表現について、小学 5 年生(4.23)、小学 6 年生(4.24) < 中学生(4.46)、高校生(4.55)、大学生(4.59)となっており、学年が上がるほど向上する。平均値で見ると、4.2 から 4.5 であり全ての学校種で「ややそう思う」と「そう思う」の間であることから、天井効果が出ている可能性は考慮しなくてはならない。

テレビにおける誇張表現については小学 5 年生(3.62) < 小学 6 年生(3.92)、中学生(4.08) < 高校生(4.39)、大学生(4.45)となっており、学年が上がるほど向上する傾向が見られる。小学 5 年生は 3.6 であり「どちらとも言えない」と「ややそう思う」の間であるのに対して、高校生、大学生は 4.3 から 4.4 すなわち「ややそう思う」と「そう思う」の間であり、よりテレビに対して誇張表現を感じていると言える。

テレビ情報の社会への影響として流行についてみると、小学 5 年生(3.81)、小学 6 年生(3.85) < 中学生(4.19)、高校生(4.36) < 大学生(4.49)となっており、学年が上がるほど向上する傾向が見られる。小学生は 3.8 であり、「どちらともいえない」と「ややそう思う」の間であるが、中学生以上は 4.1 以上、つまり「ややそう思う」と「そう思う」の間である。上級学年になるほどテレビによって流行が生み出されていることに対する意識が高まっていることがみて取れる。

マスコミ情報の社会への影響で、人々の考えにテレビの伝え方が影響するのかどうかであるが、ここでも学年が上がるほど向上している。すなわち小学 5 年生(3.67)、小学 6 年生(3.74) < 中学生(4.18) < 高校生(4.62)、大学生(4.62)という具合である。小学生は 3.7 前後であり、「どちらともいえない」と「ややそう思う」の間であるが、中学生以上は 4.1 以上、つまり「ややそう思う」と「そう思う」の間でありテレビの伝え方で人々の考えが影響されることに対する意識が高まっていることがみて取れる。

## 7.3.2 Web 情報に対する CVS 傾向性

### (1) Web 情報に対する CVS 傾向性の全体的傾向

次に、インターネット情報に関する CVS 傾向性についてみていくことにしよう（図 7-4）。

気になる（とても気になる＋少し気になる）でみると、ホームページの作成者、作成時期、作成目的については全体の半数程度が気になるという結果である。ついで作成主体である。ドメインや、連絡先などのメタ情報についてはほとんど注意を払っていない。

「とても気になる」というレベルでみれば全体のせいぜい一割前後であり、ドメインや連絡先などのメタ情報に至っては 5 % にも満たない。

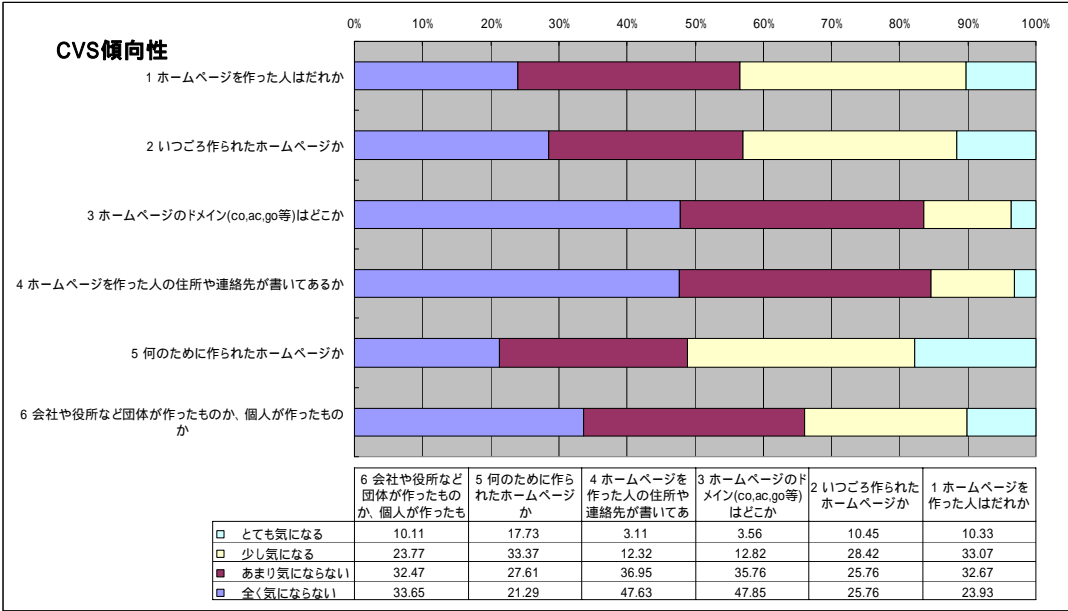


図7-4 Web情報に対するCVS傾向性の全体的傾向

### (2) Web 情報に対する CVS 傾向性の学年間比較

まず、CVS 傾向性で見ると、小学 6 年生(12.0)、小学 5 年生(12.3)、中学生(12.5)、高校生(12.5) < 小学 5 年生(12.3)、中学生(12.5)、高校生(12.5)、大学生(13.0)という差がある(表 7-20)。

個々の項目毎に一括して事後検定の結果をみていくと、次のようになる。作成者、作成時期、作成意図については有意な差がない。ドメイン、連絡先、作成主体については概ね小学生 < 中学、高校 < 大学生という傾向が見られる。

項目ごとにみていくと、次のようになる。Web 作成者については学年間に有意な差が見られなかった。平均は 2.2 から 2.3 の範囲であり、「あまり気にならない」と「少し気になる」の中間ということになる。これは十分とは言えない。インターネット上の情報の信頼性を確認する上で、作成者が誰であるかは非常に重要な観点であるにもかかわらず、ほとんどそのような注意は払われていない。前述

のように、高校・大学と進むにつれてインターネットをよく利用するようになることから、十分な配慮が必要であるはずだが、そうっていない。

Web 作成の時期について、更新が頻繁に行われているか、情報参照時にその情報が既に古くなっていないかは基礎的な評価観点である。しかし学年間に有意な差が見られなかった。平均は 2.2 から 2.3 の範囲であり、「あまり気にならない」と「少し気になる」の間である。これも十分な注意とは言えない。中学校技術家庭、高等学校情報科と、関連する科目を履修しているにもかかわらず、こういった視点をもっていないことは問題であろう。

ドメインでは小学 6 年生(1.58)、中学生(1.68) < 中学生(1.68)、高校生(1.76)、小学 5 年生(1.81)、大学生(1.81)という差が見られているが、学年と必ずしも一致していない。ドメインも有力な判断の材料と考えられるのに平均は 1.5 から 1.8 の間であり（「全く気にならない」と「少し気になる」の間）、ほとんど注意が払われてない。

連絡先の有無は、小学 6 年生(1.55) < 小学 5 年生(1.73)、中学生(1.75)、高校生(1.76)、大学生(1.76)となっており、小学生とそれ以上で差があると言えるかも知れない。連絡先の有無は信頼性を判断する一つの重要な視点であるのに対して、1.5 から 1.7 の範囲であり、「全く気にならない」と「少し気になる」の間、つまりほとんど注意が払われてない。

作成意図でも、上級学年ほど向上する傾向は見られない。平均は 2.3 から 2.5 の間であるから「あまり気にならない」と「少し気になる」の間になる。連絡先、ドメインよりは意識がされている。

作成主体が企業・個人・官公庁かどうかについては、小学 5 年生(1.97)、小学 6 年生(1.87) < 小学 5 年生(1.97)、高校生(2.12)、中学生(2.13) < 大学生(2.36)という具合に学年が上がるほど向上する傾向が見られる。ただし平均値そのものを見ると、小学生では 1.9 前後（「あまり気にならない」程度）、中学生・高校生で 2.1、大学生は 2.3 程度であり、「あまり気にならない」と「少し気になる」の間である。作成主体も情報源の信頼性を判定するには重要な視点であるにもかかわらず、満足できるレベルとはいえないだろう。

表 7-20 Web 情報に対する CVS 傾向性の学年間比較

項目	事後検定において差が見られた校種
CVS 傾向性(web)	小学 6 年生・小学 5 年生・中学生・高校生 < 小学 5 年生・中学生・高校生・大学生
Web 作成者	N.S.
Web 作成時期	N.S.
ドメイン	小学 6 年生・中学生 < 中学生・小学 5 年生・高校生・大学生
作成者連絡先	小学 6 年生 < 小学 5 年生・中学生・高校生・大学生
作成意図	N.S.
作成主体	小学 6 年生・小学 5 年生 < 小学 5 年生 < 高校生・中学生 < 中学生・大学生

### 7.3.3 Web 情報に対する CVS 技能

#### (1) Web 情報に対する CVS 技能分析のためのカテゴリー

メディア・リテラシー調査の自由記述作文の内容分析カテゴリーを次のように作成した（表7-21）。

表7-21 自由記述作文の内容分析カテゴリー

カテゴリー			記述例
情報源の信頼性	著者	列挙	情報作成者に関する情報 例：医学者は実在するか
		経歴	情報作成者がその情報を提供するのに相応しいか 例：その医学者の著作、学会での評価、勤務する病院
	作成元	列挙	情報作成元に関する情報 例：CMを提供している会社があるか
		経歴	情報作成元を信頼するに足る証拠があるか 例：他にどんな製品を作っているか、トラブルはないか
メタ情報			情報発信源に関する基礎的情報 例：作成元の連絡先、住所等が明記されているか
確認に必要な情報の詳細さ	列挙	確認した方がよいと考えられる情報の列挙する 例：原料	
	内容	根拠を示した上で確認に必要と思われる情報を指摘する 例：原料はダイエットに効果があるものか	
サポート情報源	メディア	列挙	確認に利用できるメディアを列挙する 例：インターネット
		適切	根拠を示した確認に利用できるメディアを指摘する 例：検索エンジンで検索し、販売元以外の別のホームページを確認する。
	人間	列挙	確認可能な人的リソースを列挙する 例：家の人に聞く
		適切	根拠を示した上で確認可能な人的リソースを指摘する 例：判断可能な他の専門医に確認する
	サポート情報源の必要性		情報源を複数利用することなど情報発信元に利害関係のないサポート情報の必要性の指摘 例：いくつかのサイトをみて、意見が一致していれば信頼できる
一般的批判的思考			一般的な批判的思考の範疇に入る指摘 例：成功した人数だけではなく試した全部の人数が分からないといけない。
不適切な確認	適切ではない確認		事前確認にならない確認 例：実際に試してみる
	適切ではない情報源		確認にならない情報源への確認 例：製品の販売元に詳しい情報を聞く

は、後述するレベル4のための項目

## (2) Web情報に対するCVS技能の全体的傾向

### 記述内容の傾向

これらを、まず記述の有無で集計し、記述ありの項目の全体に占める割合をまとめたのが図7-5である。不適切な確認については、他の項目と区別するために負の数で示した。なお、一つの文の中にいくつかのカテゴリーが含まれている場合には、それぞれのカテゴリーの記述としてカウントしている。

指摘できた比率の高い項目で見ると、メディア列挙である。このカテゴリーは「インターネット、本」といった具合に単語で記述したものも含めている。次に、具体的な内容を詳細に記述しているもの、サポート情報源の重要性について指摘しているものが多かった。サポート情報源とは確認すべき情報について客観性の高いと思われる情報源や利害関係などで情報が歪む心配が少ない情報源を指す。

また、情報源の信頼性については著者の経歴に関するものや広告を出している企業そのものの評価もみられた。著者の経歴、つまり紹介文を書いた医学者自身、その領域での専門家であるかどうかを確認するということは、この問題作成でも指摘してほしかったことであった。しかし、これらは大学生を含めて全体からの10%以下であった。

次に不適切な確認である。非サポート情報源とは予備調査にも見られたWeb広告の発信元そのものに対する確認を指している。虚偽の情報を流しているかもしれない対象そのものへの確認は、サポート情報とはならない。これが15%程度である。適切でない確認は「実際購入して試す」など事前確認にならない確認で、10%を越える程度である。

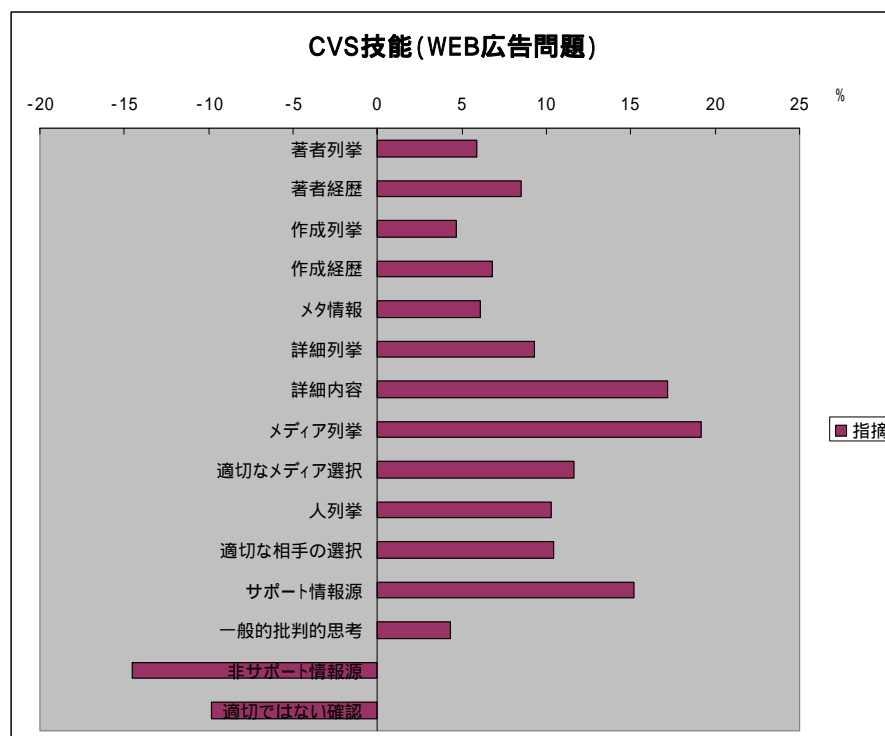


図7-5 Web情報に対するCVS技能の全体的傾向

## レベルによる分析

次にCVS技能をレベルによって比較・検討する。課題文が「必要と思われる情報や調べ方」となっている。いいかえると情報の信頼性を確認するための技能の要素として

- 情報の信頼性を確認するためにはどのような情報が必要か（内容）
- それを調べるにはどのようなメディアが適切か（方法）

の2つを想定している。これを図7-6の4つのレベルで捉える。

まずレベル1は、内容も情報も見当がつかない段階である。ここには非サポート情報（情報源そのものへの確認）、事前確認にならない確認（ダイエットを実行してみるなど）も含める。

次に、このいずれかを満たすことができる段階を想定できる。つまり「メディアを記述できる」、「内容を記述できる」のいずれかである。この段階をレベル2とする。この段階は、確かにレベル1よりは高度かもしれないが、内容と方法の両方が揃わないことには実際に確認することができないから、実際はレベル1と大差ない。

この上のレベルとして、メディアと内容の両方が記述できるレベルがあるだろう。これをレベル3と考える。ここへ来て初めて、実際に確かめる意思がありさえすれば、何らかのメディアで内容を得る行動が可能になる。

信頼性の確認ではどのメディアでもよいという訳ではない。サポート情報源として必要な条件を満たしているのかも重要である。レベル3でいうところのメディアには、サポート情報源であるものと、単にメディアが列挙されたものが混在しているということになる。そこで、レベル3の中でサポート情報源の重要性について言及されているもの（表7-20において を付した項目）をレベル4とする。レベル4は適切なメディア選択の視点が生かされつつ、メディアと内容の両方が記述されている段階である。

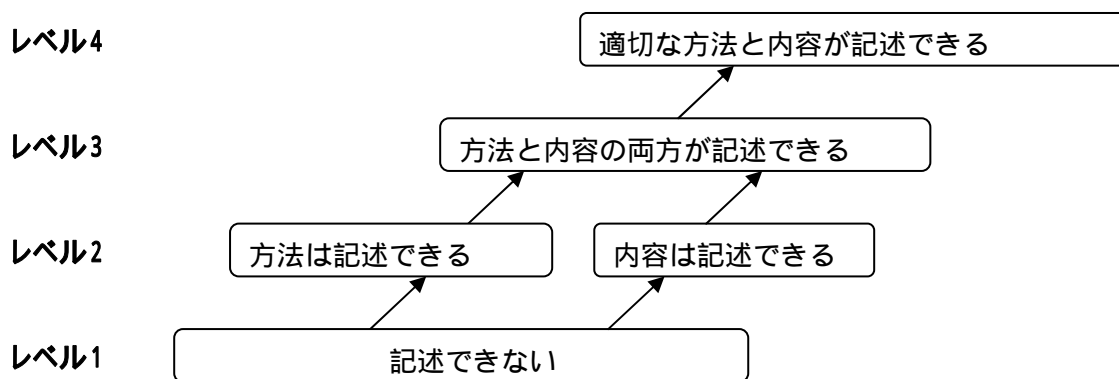


図7-6 Web情報に対するCVS技能のレベルによる発達

このようにみたとき、全体的にはどのような傾向になっているのだろうか。Web広告問題でみると、レベル1は51%、レベル2が27%となっている。レベル2は相当数、列挙レベル止まりの回答が含まれている。調べる方法として単に「本」、「インターネット」と記述して終わるレベルである。

前述の通り、内容と方法はセットになっていなければ機能しない。レベル2では実際に情報の信頼性を事前に確認する技能はもっていないと判断できる。こうしてみると、8割近くは実際に確認できないことになる。

レベル3以上をみてみると、レベル3が13%、レベル4は8%であった。要するに、実際に情報源の信頼性を確認できるのは二割程度であり、その際にサポート情報源を利用できるのは一割に満たない。

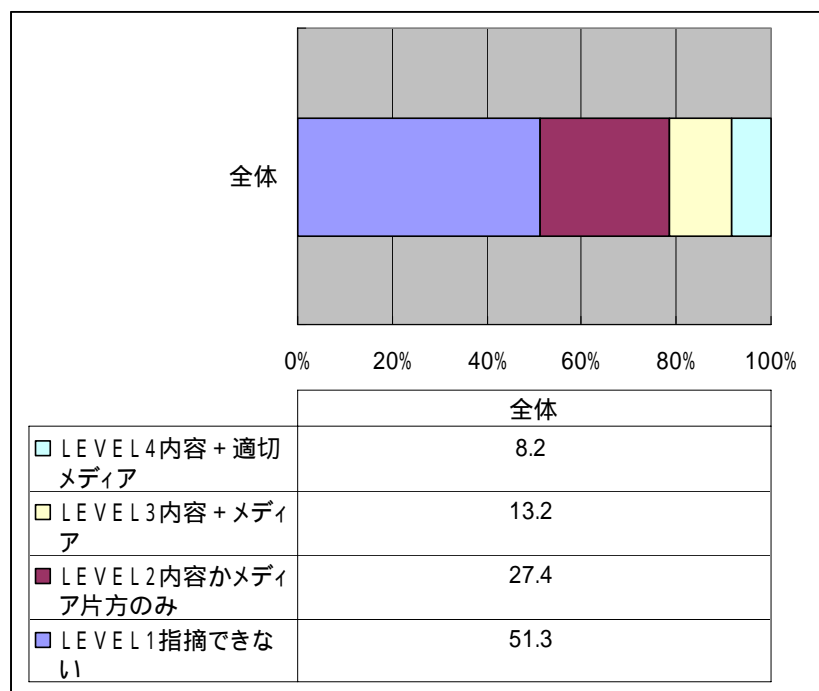


図7-7 Web情報に対するCVS技能レベルの全体的傾向

まとめると、次のようになるだろう。

- Web情報の信頼性を確認するために必要なメディアと内容が理解されている者は二割程度である。
- その中でサポート情報源を意識的に利用できるのは一割にすぎない。

### (3) Web 情報に対する CVS 技能の学年発達

レベル別の比率を算出し学年発達の検討を行った(図 7-8)。

これを見ると、概ね小学校から中学校、高校、大学というように Web 情報に対する批判的思考(技能)のレベルが上がっていくことがみて取れる。コ克蘭・アーミテージの傾向性の検定を行ったところ有意であった( $p < 0.001$ )。

まずレベル1でみると、小学5年生 72.4%、小学6年生 71.2%、中学生 49.9%、高校生 38.8%、大学生 34.7%となっている。これらは全く記述しなかったのではない。レベル1には「事前確認にならない確認」(小学5年生 19.5%、小学6年生 17.5%、中学生 11.0%、高校生 7.5%、大学生 2.7%)及び「非サポート情報源への確認」(小学5年生 11.0%、小学校6年生 12.3%、中学生 19.8%、高校生 17.7%、大学生 10.2%)を含むからである。小学生が2割弱事前確認にならない確認(実際に飲んでみて確かめる等)を記述していたのは予備調査と共通の傾向であったが、やや意外であったのは、中学・高校生で2割弱、大学生でも1割「非サポート情報源への確認」の記述が見られたことである。これまでも述べているが虚偽の情報を流しているかも知れない情報発信元そのものに問い合わせることはもちろん確認にはならない。しかし実態は大学生であってもかなりの割合で「情報発信元に問い合わせれば確認できる」と考えていたことになる。

レベル2以上を記述できるか否かでみると小学生(5年生 27.6%, 6年生 28.8%)と中学生(50.1%)の間に断層がある。ウィルコクソンの順序検定を行ったところ小学生と中学生には有意な差があった( $p < 0.001$ )。小学生では「適切でない確認」をしてしまったり記述できなかったりするが、中学生になると列挙レベルではあるものの必要な方法ないしは内容を記述できるようになる。

レベル3以上を記述できるか否かでみると、小学生(5年生 3.8%, 6年生 7.7%)、中学生(17.9%)、高校生(29.8%)、大学生(38.4%)といったように学年とともに向上することがわかる。実際にWeb情報の信頼性を判定するためにはレベル3以上が必要となるが、これを満たしているのは大学生でも4割弱であり、これが十分な水準であるとは言い難いであろう。

レベル4以上を記述できるか否かでみると高校生(10.4%)と大学生(17.2%)の間に断層がある。ウィルコクソンの順序検定を行ったところ高校生と大学生には有意な差があった( $p < 0.05$ )。大学生は「サポート情報源の条件の指摘(例えば検索エンジンを利用して利害関係のないWebページの情報をも参照すべき等)」に関する指摘も顕著に多い(小学5年生 2.9%, 小学6年生 4.9%, 中学生 11.8%, 高校生 20.9%, 大学生 29.2%)。



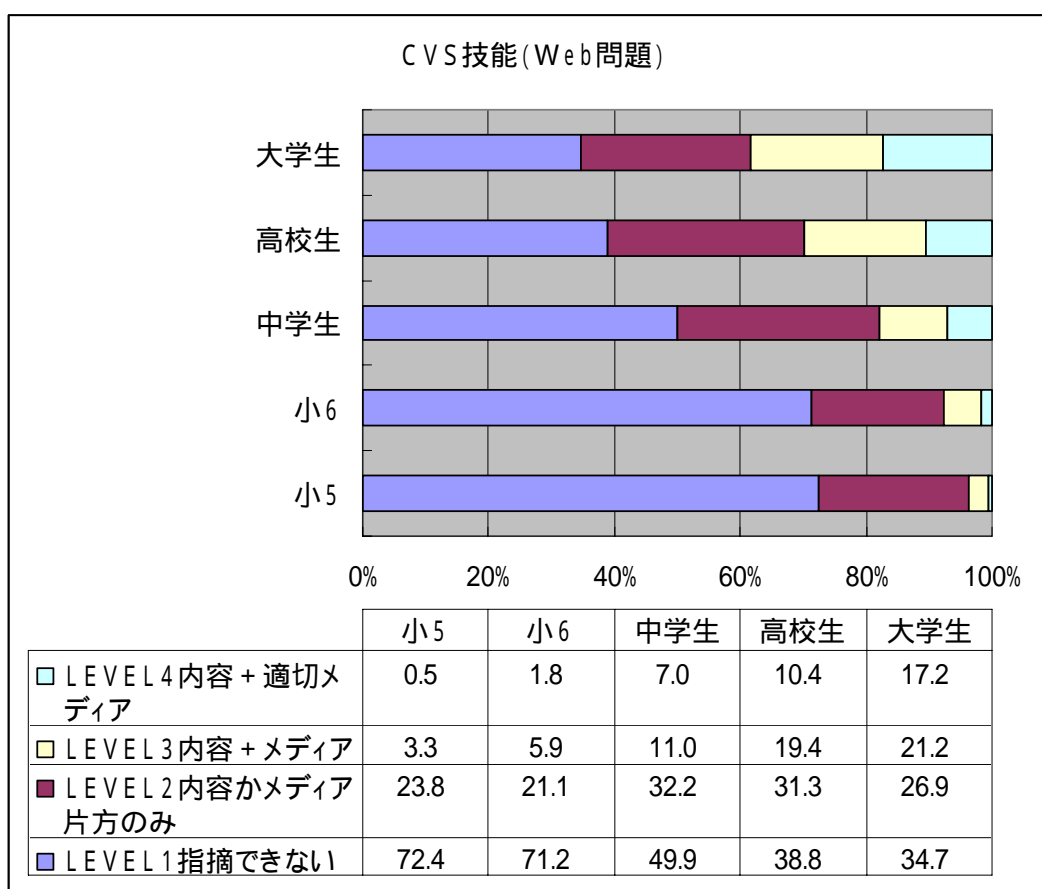


図7-8 Web情報に対するCVS技能レベルの学年間比較

次に、自由記述の内容をより詳細に分析していこう。

前節のカテゴリーに従い、記述の度数のクロス集計を行った。調整済み残差の絶対値が2以上を基準として、差が認められたものを表7-22にまとめた。

列挙レベルでは小学5年生、小学6年生が指摘できず、中学生の指摘が多い。これに対して、経歴や内容の詳細に関しては小学5年生、小学6年生、中学生と、高校生・大学生に差がある。

つまり、指摘できない小学生、簡単なレベルは指摘できる中学生、詳細に指摘できる高校生・大学生というような学年による向上が見られる。

次に、内容ではメディア列挙（メディアを単に列挙する）では中学生、人間では小学生の記述が多い。適切さやサポート情報源では明瞭に中学生以下と高校生・大学生の記述に差がある。

その他では、小学生では適切でない確認方法（実際に試すなど）が多い。

また、中学生・高校生が適切ではない情報源からの確認の記述が多い。「ホームページを開設している会社に電話して確認する」といったもので、情報源そのものに対する確認ではサポート情報にはならない。大学生ではこのような記述が少ない。

表7-22 記述内容の学年間比較

カテゴリー		指摘なし		指摘
確認に必要な情報（内容）				
情報源の信頼性	著者	列挙	小学 5 年生	大学生
		経歴	小学 5 年生、小学 6 年生、中学生	高校生、大学生
	作成元	列挙	小学 5 年生、小学 6 年生	中学生
		経歴	小学 5 年生、小学 6 年生	高校生、大学生
メタ情報			小学 5 年生、小学 6 年生	大学生
確認に必要な情報の詳細さ		列挙	小学 6 年生	中学生
		詳細	小学 5 年生、小学 6 年生、中学生	高校生、大学生
確認に必要な情報を収集するためのメディア（方法）				
サポート情報源	メディア	列挙		中学生
	人間	適切	小学 5 年生、小学 6 年生、中学生	高校生、大学生
		列挙	高校生、大学生	小学 6 年生
		適切	小学 5 年生、小学 6 年生、中学生	高校生、大学生
	サポート情報源の必要性		小学 5 年生、小学 6 年生、中学生	高校生、大学生
その他				
一般的批判的思考			小学 5 年生、小学 6 年生	大学生
不適切な確認	適切ではない確認		高校生、大学生	小学 5 年生、小学 6 年生
	適切ではない情報源		大学生	中学生、高校生

以下、個々を詳しくみていく。

まず、情報源の信頼性で、著者に関する内容で、列挙レベルをみていく。残差2を一つの基準でみていくと、明瞭なのが小学5年生と大学生である。小学5年生の記述は、列挙レベルが多いのに対して、大学生では列挙レベルが少ない。つまり、小学生では記述内容が単なる列挙、例えば「医者について」という記述に留まっている事を示す。

この裏返しになるのが、経歴レベルの指摘になる。経歴レベルというのは、この課題に即していえば「医学者といえども、その医学者がどのような医学者なのかに注意する必要がある」という点である。結果を見ると、高校生、大学生では経歴レベルの指摘ができる傾向にあるのに対して、小学生（特

に 5 年生) は記述できていない。

次に、情報源の信頼性の作成元に関する情報である。同様に列挙レベルよりも経歴レベルが高度である。その作成元(この場合はダイエット S のメーカー)がそれまでにどのような業績を上げてきたかを指摘できるかどうかである。列挙レベルをみると小学生はほとんど指摘できていない。中学生は列挙レベルでの指摘がやっとできており、高校生・大学生は列挙レベルの指摘が少ない。経歴レベル(作成元の業績に照らして信頼性を判定するなど)でみると、小学生・中学生ではほとんど指摘できないのに対して高校生・大学生では多い。特に大学生ではその傾向が顕著となっている。

次に、メタ情報についてである。ホームページ作成者の住所・連絡先がきちんと明記されている場合、その Web 情報の信頼性は高いといえる。この点に関しては、小学 5 年生・小学 6 年生はほとんど指摘できない。これに対して、中学生、高校生、大学生では指摘できるようになっており、特に大学生ではその指摘が多い。

次に、「確認に必要な情報の詳細さ」に関して述べる。どんな情報が必要かについて、単に「材料」と単語で列挙されているものを列挙レベル、「材料にダイエットの効果のあるものが含まれているか」というように、確認のために必要な内容が記述されているものを詳細レベルとして分類してみた。まず列挙レベルで見ると、小学 5 年生、6 年生は指摘できない傾向にあり、中学生が指摘できる傾向にある。小学生は列挙レベルすら指摘できず、中学生が何とか列挙レベルを指摘できる。

詳細レベルでみると、高校生、大学生が相対的に記述できている。小学生、中学生は記述できていない。確認に必要な情報の詳細さの記述をまとめるならば、記述できない小学生、列挙レベルでのみ記述できる中学生、詳細レベルで記述できる高校生・大学生という具合に、上級学年に進むほど適切な記述ができるようになる。

次に、2 つめのカテゴリー、確認に必要な情報を収集するためのメディアについてみていくことにしたい。情報源の信頼性においては、単に列挙するレベルと、情報源の経歴を考慮するレベルを設定した。ここでは、サポート情報としての基準を満たしているかの記述の有無により、列挙レベルと適切レベルに分ける。まず、列挙レベルであるが、単に「本」「インターネット」といった列挙に留まる記述である。これは、中学生が多い。小学生は、メディアの列挙で精一杯であり、中学生ほどは列挙ができない。中学生の 24% が列挙レベルで記述できるが、小学 5 年生は 19%、小学 6 年生が 15.9% である。高校生・大学生はより上位の適切レベルが多い。

適切レベルでの記述をみると、大学生、高校生が相対的に多い。大学生の場合は、サポート情報源を示唆する記述、つまり単に「インターネット」ではなく、「第三者によるホームページ」といったような修飾がかかっていることが多い。

次に、情報源の中で人間を指摘したものを、列挙レベル(友人、家族、人など)と適切レベル(サポート情報源の資格を満たした相手)に分けてみた。

小学生では特に 6 年生で列挙レベルが多く、「家の人」などが多かった。

適切レベル(「かかりつけの医者」や「専門的な知識を持つ薬局の人」)を指摘できたのは高校生・

大学生である。ここでも、中学生以下は列挙レベルでしか指摘できないのに対して、高校生・大学生は適切レベルが多い。

次のカテゴリである「サポート情報源の必要性」は、「作成者からの情報だけでは信頼できないので、第三者による複数のホームページを比較する」といったようにサポート情報源の要件についての記述である。サポート情報源の必要性についても明瞭に記述できるのは高校生以上である。

次に、「一般的批判的思考」では小学生と大学生で差がある。一般的批判的思考とは次のようなものである。例えば問題文では3人に対して商品の効果があったとしている。効果の程度を知るのに重要なのは3という絶対数ではなく、利用した人数全体に対する効果があった人数の比である。3人中3人に効果があったなら有効である。しかし100人中3人であればほとんど効果がない。こういった思考はメディアとは直接関係していない。ここでも大学生と小学生に顕著な差がある。

次に、適切でない確認、すなわち事前評価にならない評価についてみていく。具体的には「実際に購入して試す」、「誰かに試してもらおう」といった類の回答である。確認されるのは購入の済んだあとになるため事前確認にはならない。これをみると小学生は指摘しており、高校生、大学生は指摘していない。

最後に、非サポート情報源への問い合わせ（情報発信源そのものへの確認）である。前にも述べているが情報発信源はもともと虚偽の情報を流している可能性があるので、サポート情報の条件は満たしていない。中学生、高校生は「会社に詳しく問い合わせる」といった記述が多い。これに対して大学生はその種の記述は少ない。

確認に必要な情報を収集するためのメディアをみてきたが、小学校と中学校、中学校と高校、高校と大学という明瞭な学年発達が見られた。特に、小学校と中学校の断層は大きく、次いで高校と大学生にも断層があるといえるだろう。

### 7.3.4 Web 情報に対する CVS 知識

#### (1) 自由記述の分析

次に CVS 知識について「Web 掲示板の利点」の自由記述をまとめた（図 7-9）。「簡単でいろいろなことが分かる」といった記述は多様性（いろいろなこと）と簡便性（簡単）の両方に重複してカウントしているので合計は 100%を超える。

まず情報の多様性を指摘するもの（いろいろなことが分かるなど）が三割を超えている。ウェブの特徴は、多くの人々が情報源となりうる多様性にあり、マスコミが取り上げないような情報も手に入る点である。Web 掲示板の最大の特徴である情報の多様性についてかなり指摘できている。

ついで簡便さ（簡単に書き込めるなど）、対話・応答性（聞くことができるなど）、交流可能性（同じ興味を持つ同士で交流できるなど）、情報量（たくさんあるなど）となっている。

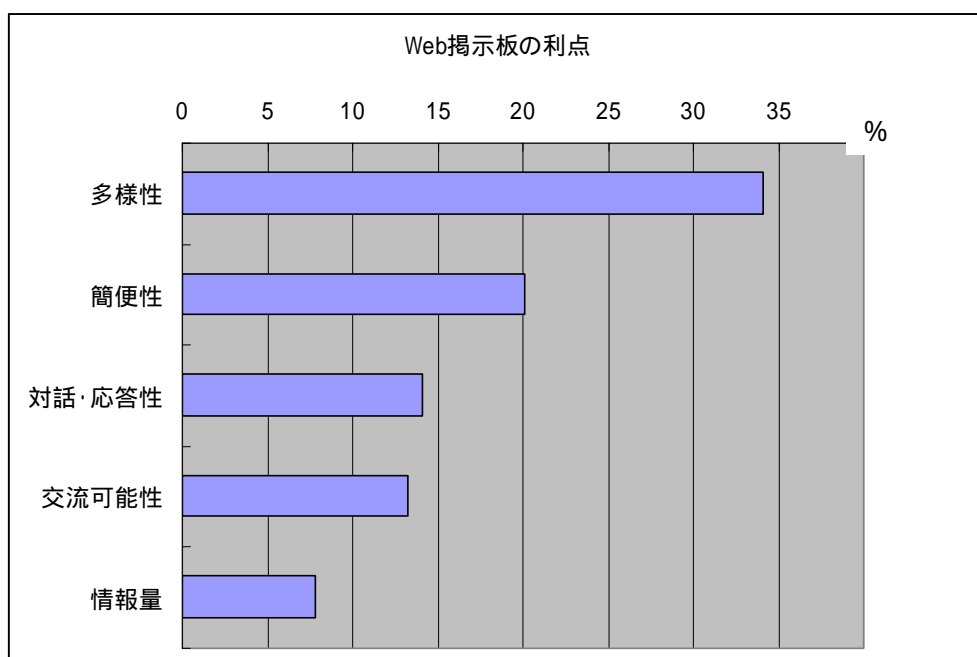


図 7-9 掲示板利用の利点

次に掲示板の欠点である（図7-10）。欠点から見ると、信憑性の欠如（情報が正しいかわからないなど）については半数以上が記述できている。「多様性と裏腹に信憑性の欠如がある」という趣旨の記述もかなり多く見られた。具体的には「誰が書いたのか分からないので、正しいかどうか分からない」など匿名性との関連を記述した者が多い。

更にネットワーク・コミュニケーション固有の問題として、攻撃性や悪意のある書き込み、詐欺などに関する記述も一割程度見られた。中には佐世保事件を引き合いにして「これで殺人事件がおこってしまった」という記述をした子もいた。

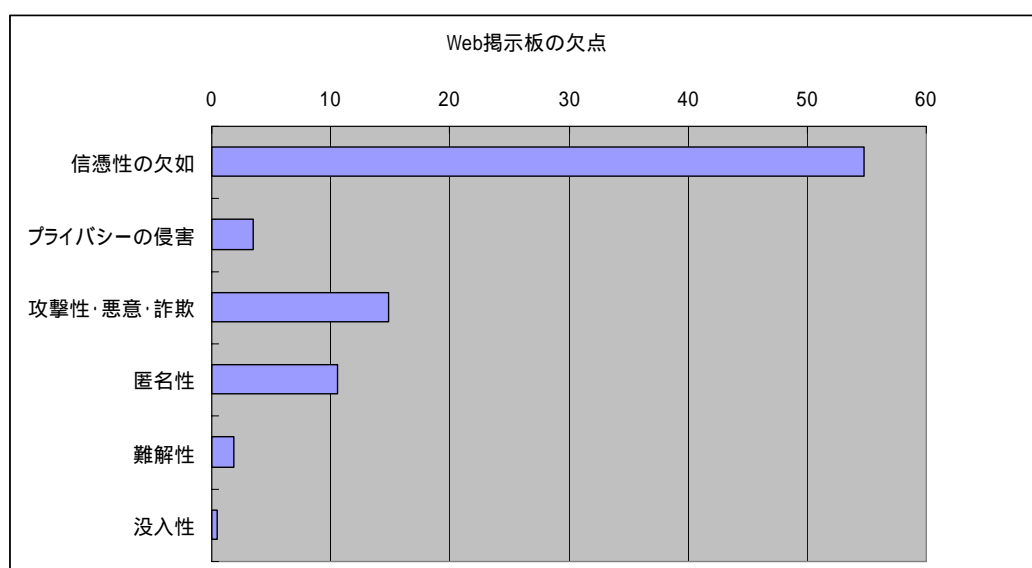


図7-10 Web掲示板の欠点

次に CVS 技能の分析と同じように、記述の有無によってクロス集計を行い、調整済み残差の絶対値 2 以上を基準として、差があったものを書き出したのが表 7-23 である。

簡便性で高校生の指摘が多く、次いで大学生である。小学生、中学生は、高校生、大学生と比較すると、それほど Web 掲示板の簡便性を感じていない。小学生、中学生には Web 掲示板はまだ使いこなせないのかも知れない。

対話・応答性とは、「掲示板が会話をするように進めていくことができる」、「自分の書き込みに対して返答をもらうことができるので、便利」といった記述である。小学 5 年生、小学 6 年生は記述が少ないのに対して、高校生、大学生は多い。

多様性とは、「視点や書き手の立場が多様である」という視点からの記述である。小学 5 年生、小学 6 年生は指摘が少ないのに対して、高校生、大学生は多い。

次に、情報量に関する言及をみると、ここでも高校生・大学生の記述が多く、小学生、中学生の記述は少ない。

次に交流可能性である。対話・応答性は情報収集のための質疑という意味合いであるのに対して、交流可能性は仲間作りの視点からの記述を集計したものである。小学生が少なく、中学生と大学生が多いというやや変則的な形である。メディア接触調査でも、中学生は娯楽でのインターネット利用が非常に多くなっていた。このことから、中学生は交流での Web 掲示板利用を頻繁に行い、利点を感じている可能性もある。

次に、欠点に関する指摘をみていくことにしよう。信憑性の欠如については、小学生が記述できていないのに比べて、高校生・大学生は記述できている。

次に、プライバシー侵害に関する記述である。「個人情報掲示板に書かれると困る」といった内容がこれに入る。小学生が少なく、高校生、大学生の記述が多い。

次に攻撃性である。自由記述の中に佐世保事件への記述が数件あった。Web 掲示板では対面のコミュニケーションに比べて攻撃的になるという記述は、小学生は少なく、高校生・大学生では多い。特に大学生にその傾向が顕著である。

次に匿名性で見ると、中学生、高校生、大学生の記述が多く、小学生の記述は少ない。

自由記述の結果を見ると、小学生は記述が少なく、高校生・大学生が多い。これは小学生とそれ以上の作文力の違いも影響しているだろう。しかし、続く選択式問題の状況と合わせてみると作文力の違いだけでは説明が付かない。例えば、選択肢問題の正答率をみても小学生の Web 掲示板上的コミュニケーションの匿名性に気づいていない子どもが多い。同じ問題を高校生・大学生はほとんど正答している。このことから、自由記述は作文力に大きく影響されることを踏まえた上で、なお表 7-22 の結果は CVS 知識のある側面を代表していると捉えて良いように思う。

表 7-23 Web 情報に対する CVS 知識の学年間比較 (調整済み残差 2 以上の項目のみ)

	指摘できず	指摘
<b>Web 掲示板の利点</b>		
簡便性	小学 5 年生、小学 6 年生、中学生	高校生、大学生
対話・応答性	小学 5 年生、小学 6 年生	大学生
多様性	小学 5 年生、小学 6 年生	高校生
情報量	小学 6 年生	高校生、大学生
交流可能性	小学 5 年生、小学 6 年生	中学生、大学生
<b>Web 掲示板の欠点</b>		
信憑性	小学 5 年生、小学 6 年生	高校生、大学生
プライバシー	小学 5 年生、小学 6 年生	高校生、大学生
攻撃性	小学 5 年生、小学 6 年生	高校生
匿名性	小学 5 年生、小学 6 年生	中学生、高校生
煩瑣	大学生	小学 5 年生
没入		大学生

## (2) 選択式問題の正答の分析

知識について比較するために、正答率を算出し分散分析と事後検定を行った。

作成者(ダイエットのホームページの作成者)の正答率の分散分析と事後検定の結果、小学 5 年生(.52) < 小学 6 年生(.69) < 中学生(.82) < 大学生(.93)、高校生(.93)という差が見られた。小学 5 年生では半数程度、小学 6 年生は 30%程度が誤っている。この比率は中学では大幅に減って 1 割程度になり、高校生、大学生では数パーセントになっている。

作成目的についても同様に明瞭な学年発達が見られた。分散分析と事後検定の結果は小学 5 年生(.42) < 小学 6 年生(.52) < 中学生(.78) < 高校生(.92)、大学生(.92)である。誤答の比率だけ見ると、小学 5 年生は実に 6 割近くが誤っており、小学 6 年生も半数近く誤っている。高校生、大学生では誤りは数パーセントである。

次に、ネットワーク上のコミュニケーションに関する知識である。掲示板上的書き込み内容のチェックについての知識も小学 5 年生(.33) < 小学 6 年生(.50) < 中学生(.69) < 大学生(.83)、高校生(.87)という明瞭な差が見られた。小学 5 年生では 67%、6 年生でも 49%が Web 掲示板には管理者、プロバイダなどの何らかのチェックがあると考えている。掲示板の中にはこのような事前チェックを行うものがあるが、通常そのような掲示板にはその告知がある。前にも述べたように調査に用いた Web 掲示板のデザインは事前チェックのない「2ちゃんねる」に酷似させていることから、事前チェックなしと判断するのが妥当である。

次に面識について、Web 掲示板上の交流と面識のある間での交流の峻別であるが、小学 5 年生(.38) < 小学 6 年生(.55) < 中学生(.76)、大学生(.80) < 高校生(.84)という順である。特に、5 年生は 61%、6 年生 44%がネットワーク上のバーチャルなコミュニケーションと、面識のある間のコミュニケーションの区別がきちんとできていない可能性がある。

実際に面識があるかどうかはこの問題だけでは確定できない。しかし Web 掲示板状のデザイン、会話の言い回しも「2 ちゃんねる」に似せており、面識なしと判断できるはずである。

CVS 知識の全体的傾向をまとめると、次のようになるだろう。

- インターネットを利用した商業的広告については、ほとんどの被験者がその目的を把握できている。
- Web 掲示板に関しては、ネットワーク・コミュニケーション固有の問題、つまり面識のない者同士の交流や掲示板情報のチェックなど、実態をよく把握できていない者もいる。
- ネットワーク・コミュニケーション固有の多様な情報源からの情報と、それと裏腹の信憑性の低さ、攻撃性などについても気づいている者が多い。
- このような傾向は学年発達とよく対応しており、CVS 知識は学年が上がるにつれて明瞭に増加している。

## 7.4 学年間比較からみえるメディアに対する批判的思考の発達

本章ではメディアに対する批判的思考の学年間比較を試みた。これまで述べてきたように、この領域の尺度作成は十分に行われてこなかった。作成した尺度の客観性を高めるために心理尺度作成法の手続きを採用した。一般的な批判的思考の尺度の知見を生かしつつ、批判的思考を傾向性・技能・知識として捉え、量的・質的に把握することを試みた。

CVS 傾向性について、マス・メディアに対する CVS 傾向性では、メディアの構成、マスコミに対する防御、社会に対する影響など全てについて一貫して学年が上がるにつれて傾向性も向上する傾向が見られた。Web 情報に対する CVS 傾向性では上級学年の方がドメインや作成主体等に関する注意を払う傾向が見られた。

CVS 技能については、明瞭な学年間差があった。情報源の信頼性を確認するための情報の内容か方法のいずれかを指摘できるというレベルでは小学生と中学生以上に明瞭な断層があった。また、サポート情報源としての条件（情報源が第三者か、利害関係がないか等）について言及できるレベルでは高校生と大学生に断層があった。



CVS知識については、上級学年ではWeb上でのコミュニケーションの利点や危険性をより多く指摘できるのに対して、小学生は指摘できない傾向があった。選択肢法による測定でも明瞭な学年による差が見られた。高校生・大学生はWeb上の情報の作成目的や作成主体、匿名でのコミュニケーションについての知識を有しているのに対して、小学生の知識は限定的である。

これらから、メディアに対する批判的思考は学年が上がるにつれて高まっていく傾向があることが示唆された。また高校生・大学生の批判的思考の水準は中学生・小学生よりは上であるが、十分な水準にあるかは検討の必要がある。

このように検討を行ってきたわけであるが、メディアに対する批判的思考の把握には不明な点が多い。今後、批判的な検討を加えていく必要がある。特に、一般的な批判的思考との関係は明らかになっていない。おそらく一般的な批判的思考(Critical Thinking)がベースとしてあり、メディアによる情報の受信・発信という場面でその特殊な形として発揮されるのがメディアに対する批判的思考なのであろう(平山2004, Ruminski & Hanks1997)。確かにインターネットなどをそれほど使う機会がない方(年配者など)が、インターネットの情報に対して批判的思考を働かせている場面を思い起こすと、納得できる。

このときメディアに対する批判的思考が一般的な批判的思考に完全に包含されてしまう関係にあるのか、それとも一般的な批判的思考では説明できない固有の部分がメディアに対する批判的思考にあるのかは、不明である。こういった点を含めて、メディアに対する批判的思考の発達的研究は探索的段階にあるといえる。



## 第8章 スキル、態度、認知、批判的思考の因果モデル：メディア・リテラシーの構造へのアプローチ

## 8.1 メディア・リテラシーの構造の理論的枠組み

### 8.1.1 メディア・リテラシーの構造に関する先行研究

#### (1) メディア・リテラシーの構成要素の関係を明らかにする

第7章までに、メディア・リテラシーの4つの構成要素について学年間比較を行ってきた。先行研究でもメディアに対する批判的思考、メディア操作スキル、メディア特性の理解、主体的態度は、相互に関連し影響し合っていることが指摘されてきた。本章ではこの4つの構成要素の関係について総合的に検討することを目的としている。

4つの構成要素の関係について、あらためて整理してみたい。

まず4つの要素のうち、主体的態度とメディア操作スキルの関係はかなり明らかにされている(図8-1)。鈴木裕久らの情報機器利用能力尺度の研究(鈴木裕久・藤井 1992, 鈴木裕久ら 1992, 鈴木裕久 1996)では、情報機器利用能力の規定要因の一つとして情報欲求など心理的要因をあげ、接触量が高いほど能力も向上するという傾向を見いだしている。前述の通り、鈴木裕久は情報機器活用能力を「情報機器類全般の知識・技能に共通する潜在的能力(鈴木裕久 1996:202)」と見なしている。その後の電通総研調査などの調査研究でも、情報収集や情報処理の意欲が高いほど PC スキルやインターネットスキルも高いという傾向は一貫して支持されている(電通総研 2000, 2001, 2002, 2003, 宮田 2001)。

次に主体的態度とメディア特性の理解の関係についての研究の蓄積がある。主体的態度が高いほどメディアを選択的に活用していることが指摘されてきていた。第5章で触れたように、インターネット利用の多い者ほどテレビを漫然と見るのではなく番組を決めてみるなど、情報を主体的に選択しようとする傾向が高い(中野佐知子 2000)。無藤・白石(1999)によれば家庭での学習時間が長い子どもほどテレビは見たい番組を決めてみており、新聞、本、ラジオなども使い分けている。主体的な利用の経験が豊富になるほど、「インターネットを好み、同時に難しさについても気づいていく」といった具合に、メディア特性の理解が明瞭になることが明らかになっている(後藤・生田 1999a, Ikuta and Gotoh 2001)。

こうした知見をうけて筆者も主体的態度、メディア操作スキル、メディア特性の理解、メディアに対する批判的思考の関係について検討してきた。その結果、主体的態度が高いほどメディア操作スキルも高く、同時に「Web 情報は速報性があり、簡便である」といったようにメディア特性の理解も深化し、「Web 情報の信頼性はそれほど高くない」と知覚する傾向を見いだしている(後藤 2005b)。

これらを総合すると、「メディア・リテラシーの構造」とでも呼べるものが浮かび上がってくる。

これまでのメディア・リテラシー測定研究は、これらの間の関係を少しずつ解き明かしている、と

いえるが、これらの研究は個別的に行われてきたものであり、同一の調査対象における関係として把握されたものではない。特に、メディアに対する批判的思考については困難さもありその測定さえ十分には行われてこなかった。本章はこうした先行研究を踏まえ、4章から7章までの学年間比較データの関連を検討する。

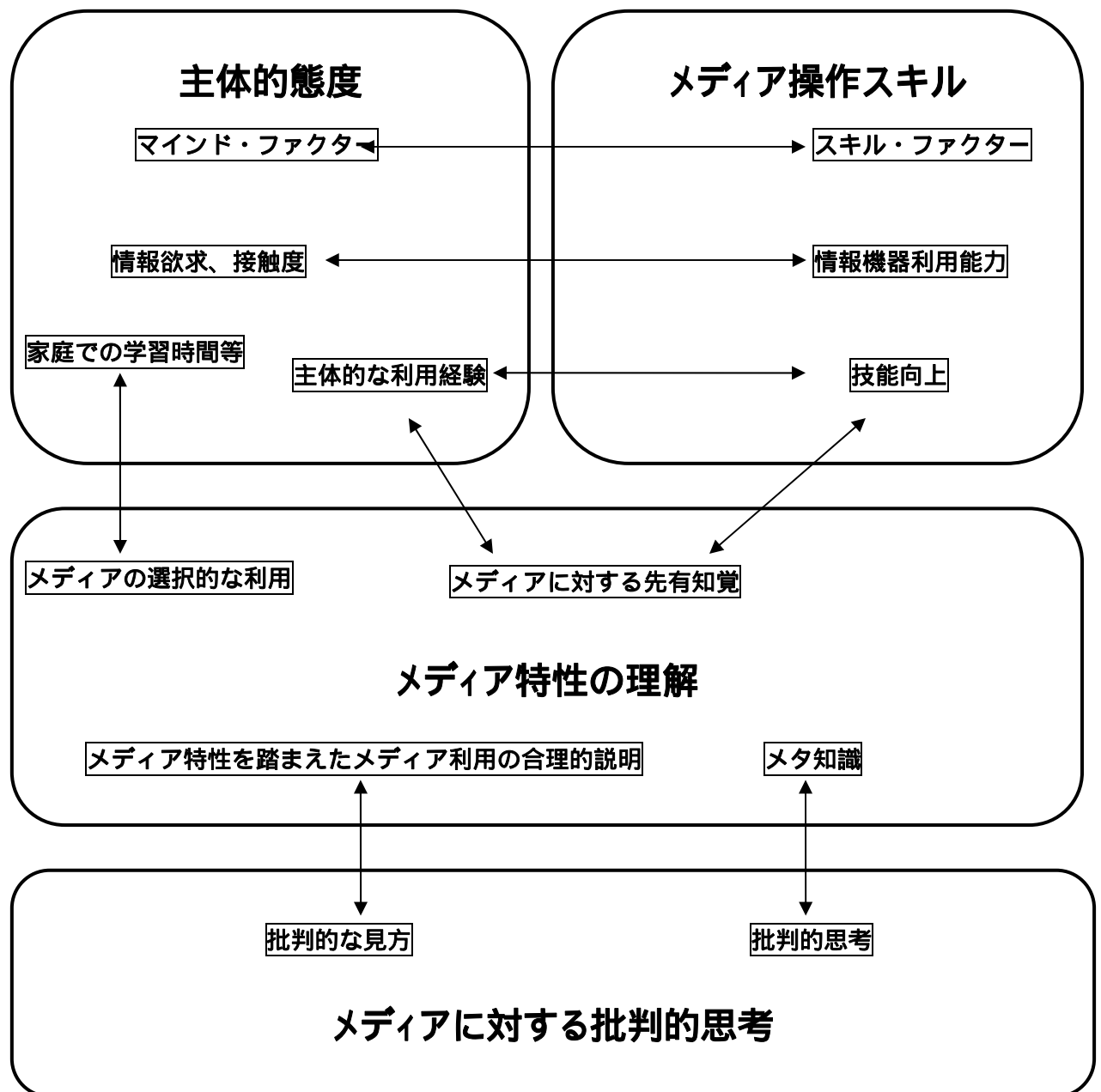


図 8-1 メディア・リテラシーの構成要素と関連する先行研究

先行研究を踏まえてモデルを構築する必要がある。その前にメディア・リテラシーの内部構造について検討した宮田(2001)の研究についてみていく。

## (2) 相関分析によるメディア・リテラシーの内部構造の検討

宮田(2001)はメディア・リテラシーの内部構造を定量的に測定し、検討している。この調査についてはこれまでの章でも引用してきた。宮田の調査は郵政省の示すメディア・リテラシーのモデルに基づいている。このモデルはメディア・リテラシーを「メディアを主体的に読み解く能力」、「メディアを通じコミュニケーションを創造する能力」、「メディアにアクセスし活用する能力」の相互作用として捉えたものである(図 8-2)。宮田はこのモデルと対応させ、メディア評価能力、メディア表現能力、メディア利用スキルをそれぞれ測定し、その相関分析を行った。

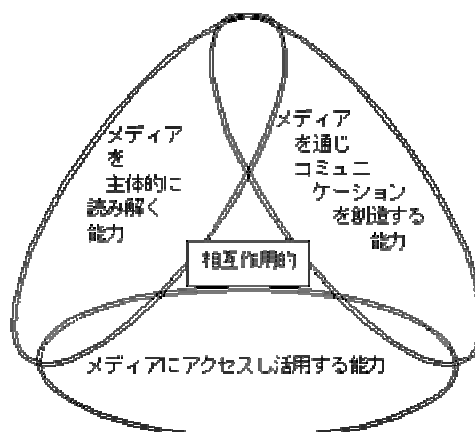


図 8-2 メディア・リテラシーの構成要素(出所:郵政省 2000a)

宮田によると、メディアの内容を批判的に捉えずありのまま受容する傾向が強いほど情報収集や他者との関係性を求めるメディア表現の経験も少ない。メディアによる情報収集に積極的な人は自己表現だけではなく他者との関係性を求めて表現することが多い。またメディアによる情報収集と自己表現の活動を行う人はメディア利用スキルも高い。宮田の行った相関分析結果を図 8-3 に示す。

この研究はメディア・リテラシーの構成要素を評価、表現、利用スキルと捉え、その構造を検討した興味深い研究である。しかし問題点もある。

まず、尺度の信頼性・妥当性についての検討が記載されていない。「メディア評価能力」、「メディア表現能力」、「メディア利用スキル」という3つは、郵政省のメディア・リテラシーの要素をそのまま利用したものである。これを全て質問紙調査で測定しようとするれば、かなり漠然としたものとならざるを得ない。構成要素間の関係をシャープに描き出そうとするれば、何を測定しどのような関係を把握したいのかを明確にしておく必要があったのではないと思われる。少なくとも宮田の報告には尺度の信頼性・妥当性に関する情報は無い。

さらに、宮田は實際上ほとんど意味がないような弱い相関に基づいて論を展開している。有効回答とされる 484 票を対象として相関分析を行っているが、この数では .094 や .134 のようなほとんど無相関の関係でも検定すれば有意になってしまう。 .094 程度の相関などは散布図にしたら右上がりか右下

がりかも判読できない。相関の有意性検定は相関が全くないかどうかの情報しか与えていないのだから、相関係数自体にも目を向けるべきであり、相関係数に目を向けるのであれば、.094 では関係を云々することはできないと思われる。また相関分析だけでは潜在的な変数の関係には言及できない。このため、下位尺度間の相関の背後にある大きな関係を見落とす可能性がある。

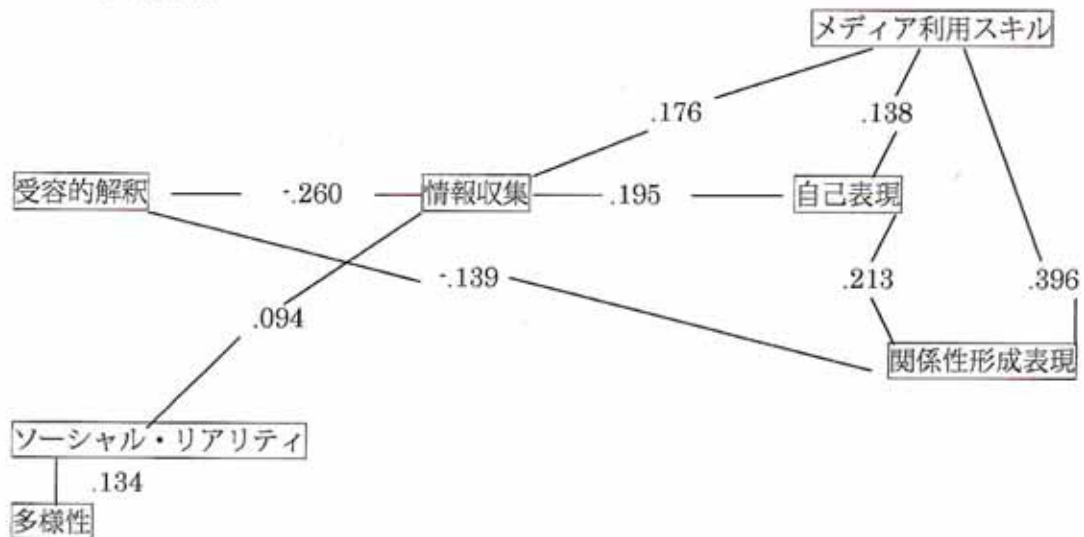


図 8-3 メディア・リテラシーの内部構造 (出所：宮田 2001:14)

### 8.1.2 構造モデルの構築

#### (1) 自ら主体的にメディアとの関係を構成する存在として

メディア・リテラシーが複合的な能力であるという定義は多い(鈴木みどり 1998,2001 坂元 1986, 生田 2000a,吉見・水越伸 2000,Tyner 1998,郵政省 2000a,McClure 1997,黒上 2005)。その複合の様相は、重層的であったりベン図で示される包含的なものであったり様々である。宮田の研究は実証的にその複合の様相を検討した数少ない研究である。宮田のモデルは「メディア評価能力と表現能力は不可分に結びついており、それらを下支えしているのが利用スキル(宮田 2001:6)」という前提から成り立っている。スキルだけを学んでもそれを表現や評価で生かさなければ意味がないし、表現や評価するにも利用スキルがなければ得られる情報も表現の場も限定されるという。情報手段による格差の拡大はデジタル・デバイドとも呼ばれている(例えば木村 2001、US Department of Commerce 1997)。宮田のモデルは「メディア操作スキルを身につけなければ、高度情報通信社会で落伍する」という立場に立っているように思える。

我が国においてもそのような文脈からメディア操作スキルを強調されてきたことは第 2 章でもみてきた。コンピュータの操作は習ったが、実際に問題を解決したり情報を収集したりする際にそれらが

生かされないことが多かった。そうした技能は一連の学習の流れや、子どもの生活の中に位置付いていなかったからである。操作だけを切り離して教えたために、実際の場面でどう使うかが学ぶ方には見えにくいのである。

近年、「初等中等教育における教育の情報化に関する検討会」は指導内容の一つに情報の信頼性を挙げている（文部科学省 2006）。具体的には情報の発信元によって信頼性の判定ができること、複数のメディアから情報を比較検討する必要性などであり、メディアに対する批判的思考とほぼ重なる。我が国においてもこのような内容が指導されるようになることは喜ばしいことである。しかし、これも実際の経験を通して身につけたものでなければ意味がない。この領域は「情報安全教育」などとも呼ばれるようになっており、ネット詐欺などの危険性や対処法について「あれはしてはいけない」、「これは危ない」ということを教え込む時間になることが危惧される。

筆者はこれまで述べているように、人は自らとメディアとの関係を主体的に構成する存在であると考えたい。そうした営みにおいて関与する構成要素として主体的態度やメディアに対する知覚をも含めた概念としてメディア・リテラシーを捉えたい。子どもは主体的にメディアを活用し、学習の問題を解決していく中でメディア操作スキルを習得する。様々なメディアを使い分ける経験を通してメディアの特性を把握し、使い分けていくようになるのである。その延長として、メディアの信頼性を検討できるようになり、批判的思考ができるようになると考えられる。メディア操作スキルやメディアに対する批判的思考を一部分だけ取り出して教え込んだり訓練したりすることはあまり意味がないのであって、主体的態度から出発した問題解決の中でメディア操作スキル、メディア特性の理解、メディアに対する批判的思考が相互に関連しながら高まっていくと考えたい。

このような見地から、図 8-1 に示したメディア・リテラシーの構成要素間の関係及び Gotoh & Ikuta (2004a, 2004b)を手がかりに構造モデルを構築してみたい。

主体的態度を中心として考えてみる。まず、主体的態度とメディア操作スキルの間に関係が想定できる。情報機器利用能力調査（鈴木裕久ら 1992 など）や電通総研調査（電通総研 2000 など）、メディアに対する先有知覚調査（後藤・生田 1999a など）からみて、この間に主体的態度が高ければメディア操作スキルも高まるであろう。メディア操作スキルが高まることでますます主体的態度が高まることが考えられる。

次に、主体的態度とメディア特性の理解との関係が想定できる。家庭の学習時間が長いなど積極的な態度をもつ者はメディアを選択的に利用する傾向があり（無藤・白石 1999）、必要に応じて適切なメディアを選択し（荻原 2002）、メディアの特性をより明瞭に把握している（後藤・生田 1999a）。主体的態度が高いことによって様々なメディアを使い、「インターネットはこの場合には良い」、「この場合はやはり本だ」といったようにメディア特性の理解も深まる。

さらに、主体的態度とメディアに対する批判的思考との関係が想定できる。メディアに対する批判的思考の下位尺度に傾向性を想定した。傾向性は、実際の場面で批判的思考を発揮しようとする一種の主体的態度であるからだ。



次に、メディア操作スキルとの関係で考えてみる。主体的態度との関係は想定しているので、あとはメディア特性の理解とメディアに対する批判的思考との関係になる。メディア操作スキルが高まることによって、そのメディアの限界や使い勝手について把握する(後藤・生田 1999b)ことは容易に考えられる。だから、メディア操作スキルとメディア特性の理解の関係は想定できるであろう。メディアに対する批判的思考との直接の関係は考えにくい。むしろ、メディア操作スキルの向上によってメディア特性の理解が深まり、それがメディアに対する批判的思考に關与する間接効果の方が想定しやすい。

最後に、メディア特性の理解とメディアに対する批判的思考との関係である。この2つの関係は理論的には以前からいわれている。メディア特性の理解そのものがメディアに対する批判的思考の一部であるという見解もあるし(DCMS 2001)、両者をセットで捉える見解もある(坂元 1986)。メディア特性の中にはメディアの信頼性という特性もある。こういった点から、メディア特性の理解とメディアに対する批判的思考に關連を想定することは自然であろう。

このような構造が検討されることに、どのような意義があるのであろうか。それは、人は自らとメディアとの関係を主体的に構成する存在であるという筆者の主張を裏付けるという点に尽きる。前にも述べたようにメディア操作スキルやメディアに対する批判的思考を取り出して教え込むことは、あまり意味がない。問題解決や生活の中で生きて働く力にならないからである。そうではなくて学習の流れの中で、主体的態度をもち、メディアを試行錯誤しつつ利用し、問題を解決していく中でこそメディア操作スキルもメディアに対する批判的思考も高まっていくと考える。これは、第6章でも述べてきた筆者の経験からいえるだけではない。優れたメディア・リテラシー教育実践や情報教育の実践(例えば水越敏行 1994,1995,2003)が、主体的態度を高め、様々なメディアに触れさせるという一見遠回りとも思われる方法を採用していることの意味を本モデルに集約したい。こうした営みのもつ意味を実証的データに基づいて考えることが、本モデルの意義である。

## (2) 構造モデルの探索

モデルを構成する場合、検討すべき点として学年別にモデルを構成するか否か、構成要素間にどのようなパスを引くべきかという点が挙げられる。

共分散構造分析を用いる場合、学年毎に異なるモデルを設定することもできるし、全ての学年に同じモデルを設定することもできる。本研究におけるモデルについて考えると、学年発達に伴って全く異なるモデルは想定しにくい。共分散構造分析は、解析結果に基づいてモデルを発展させることができるが、本モデルは最初に構築するモデルであるので、学年毎に異なるモデルを想定するほどの情報はまだ得られていない。

それよりは全ての学年に同じモデルを設定し、その中で潜在変数及びパスに発達による差が生じる、と考えた方が自然である。学年間比較を行うためには多母集団同時分析という手法もある。多変量解析の専門家からも最初に行う解析としては全ての学年に同じモデルを設定する方が堅実であるとの助

言を得ていることから、全ての学年に同じモデルを想定することにした。

次に、構成要素間にどのようなパスを引くかということである。探索的にモデルを検討し、最終的に、主体的態度からメディアに対する批判的思考に因果関係を想定するモデル、主体的態度とメディア操作スキルに相関関係を想定するモデル、主体的態度とメディア操作スキルに因果関係を想定するモデルのいずれかを採択することとした。モデルのデータへの当てはまりの良さを検討するための適合度指標は数多く（豊田 1998,2003）詳細は次節に譲るが、 $\chi^2/df$ については一般的に良いモデルとされる水準に達しておらず、 $\chi^2/df$ は良いモデルとされる水準にあった。 $\chi^2/df$ については、主体的態度はメディア操作スキルに影響し、メディア操作スキルが高まることで主体的態度も高まると考えるのが自然であるのだが、適合度指標からして採択しないことにした。この点については、課題で述べる。

$\chi^2/df$ とであるが、いずれも適合度指標は同水準であるものの、 $\chi^2/df$ を採択した場合、主体的態度の直接効果の寄与があまりに大きく、メディア特性の理解がメディアに対する批判的思考に及ぼす影響が小さくなってしまう傾向がみられた。 $\chi^2/df$ を採択した場合、モデルのデータへの当てはまりはよいものの、関心のある学年間比較ができないことが懸念された。一方、 $\chi^2/df$ は主体的態度からメディアに対する批判的思考へのパスは引かず、主体的態度からメディア操作スキルへは因果関係を想定するモデルである。こちらのモデルの方がパス係数、多母集団同時分析の結果ともに解釈しやすい結果が得られた。以上から $\chi^2/df$ を採択することにした。

## 8.2 共分散構造分析によるメディア・リテラシーの構造の把握

### 8.2.1 メディア・リテラシーの構造モデル

本章で構成するモデルを図 8-4 に示す。主体的態度が高い者ほどメディア操作スキルが高まることが指摘されてきている。このことから、主体的態度がメディア操作スキルに影響を及ぼすという関係が想定される。さらに、主体的態度が高いということはメディア経験が豊富であることを意味するので、メディア特性の理解に作用する

自分の利用しているメディアがどのような特性を持つメディアなのかを知覚し、他のメディアとの相違が明瞭となることは、DCMS の定義によるメディアに対する批判的思考(Critical Viewing Skills)に近い。したがって、インターネットの特性理解、すなわちメディア特性の理解が、メディアに対する批判的思考に影響を及ぼすと考えられる。

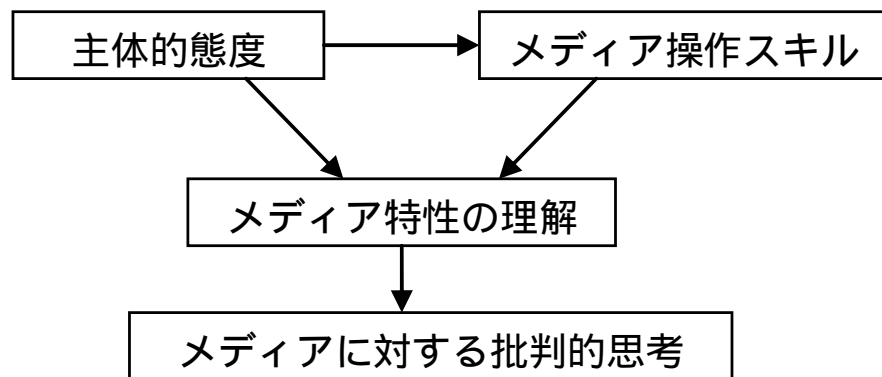


図 8-4 モデルの構成

## 8.2.2 項目分析

### (1) メディア操作スキル

後藤・生田(2005, 2004)のメディア操作スキル尺度を利用した。「ワープロ・ソフトで文書を作る」、「電子メールにファイルを添付して送る」といった7つのメディア操作について「できるし、よくする(4点)」、「できる(3点)」、「できない(2点)」、「何のことが分からない(1点)」までの4件法で評定を求めた。7項目の合計得点をメディア操作スキル尺度値とした。

メディア操作スキル尺度に関しては、本調査においてもクロンバックの係数は.83 と十分な信頼性があった。IT 相関分析を行ってみると、下位尺度全体と各項目の間の相関係数は「ワープロ」のみが.689 と.7 以下であるものの、残り6項目においては全て.7 である。また、確認的因子分析によっても一因子性が確認されたので、全ての項目を採用した。

### (2) 主体的態度

#### インターネット接触

主体的態度尺度(メディア接触)のうちのインターネット接触のみを採用した。「学習や仕事で必要なことを調べるため」、「世の中の動きを知るため」、「自分の興味のある情報を調べるため」、「気晴らしや楽しみのため」という、情報収集目的及び娯楽目的でのインターネット接触について、「ほぼ毎日(4点)」、「週に数回(3点)」、「月に数回(2点)」、「ほとんど使わない(1点)」までの4件法で評定を求めた。4項目の合計得点をインターネット接触尺度値とした。

クロンバックの係数は.82 と十分な信頼性であった。IT 相関分析を行ってみると、下位尺度全体と各項目の間の相関係数は全て.7 を上回り、確認的因子分析によっても一因子性が確認されたので、全ての項目を採用した。

#### 主体的態度尺度

後藤(2005b)の主体的態度尺度について信頼性係数を算出したところ、クロンバックの係数は.49

であった。確認的因子分析を行ったところ一因子性が確認できなかった。メディア接触で十分に主体的態度を代表しうると考え、共分散構造分析の観測変数としては採用しないことにした。

### (3) メディア特性の理解

Ikuta & Gotoh(2001)、後藤・生田(1999a,2003a)の項目を一部改変し利用した。具体的には「情報が新しい(速報性)」、「好き(嗜好性)」、「簡単に情報が得られる(簡便性)」の3つのメディア・活動メディアの選択回数を測度とした。速報性、簡便性、嗜好性の3つの次元についてクロンバックの係数を算出したところ、.628であった。この数値は十分とは言えないものの、信頼性係数は項目数に影響されることを考慮し、全ての項目を採用した。なお、メディア特性の理解の章では「信頼できる(信頼性)」についても測定しているが、メディアに対する批判的思考と同じになることから除外した。

### (4) メディアに対する批判的思考

#### CVS 傾向性 (Web)

CVS 傾向性(Web)について後藤(2005a)、Gotoh(2005a,2005b)の項目を採用した。「ホームページを作った人は誰か」「ホームページを作った人の住所や連絡先が書いてあるか」など6項目について、「とても気になる(4点)」、「少し気になる(3点)」、「あまり気にならない(2点)」、「全く気にならない(1点)」の4件法で評定を求めた。6項目の合計得点を CVS 傾向性(Web)尺度値とした。クロンバックの係数は.831と十分な信頼性であった。IT 相関分析を行ってみると、下位尺度全体と各項目の間の相関係数は「ドメイン」のみが.687と.7以下であるものの、残り5項目においては全て.7以上である。以上から全ての項目を採用した。

#### CVS 傾向性 (マスコミュニケーション)

後藤(2005b)の批判的思考尺度を利用した。「テレビを見ていておおげさな表現をしていると感じるときがある」「コマーシャルでは、よく売れるように商品のイメージを誇張している」など6項目について、「そう思う(5点)」、「ややそう思う(4点)」、「どちらともいえない(3点)」、「あまりそう思わない(2点)」、「そう思わない(1点)」までの5件法で評定を求めた。

クロンバックの係数は.669であるが、項目数から許容できる範囲と考える。IT 相関分析を行ってみると、下位尺度全体と各項目の間の相関係数は.63から.72の範囲であり、全ての項目を採用した。

#### CVS 知識 (Web 上のコミュニケーション)

後藤(2005c)の項目を利用した。これは、Web 掲示板でのコミュニケーションを取り上げて、書き込みの事前チェックや、書き込みをしている人同士の対面接触の有無など4問の CVS 知識に関する問題について正答につき1点ずつ得点し、それぞれ加算して最低0点、最高4点を与えるものである。

## CVS 技能

CVS 技能については後藤(2005a,2005d)の分析方法を採用した。適切なメディア選択と内容が記述できたもの 4 点、メディアと内容が記述できたもの 3 点、メディアか内容のいずれかを記述できたもの 2 点、いずれも記述できないものと不適切なものには 1 点を与えた。

## 8.3 構造方程式モデルの検討

### 8.3.1 観測変数

主体的態度、メディア操作スキル、メディア特性の理解、メディアに対する批判的思考について主因子法による因子分析を行った結果、第 1 固有値が第 2 固有値以降に比べて十分に大きく、1 因子解が妥当であることを確認した。

### 8.3.2 モデルの検討

#### (1) 多母集団同時分析のためのモデルの検討

本研究では、学年間における構造変数間の関係の違いに焦点を当てるため、多母集団同時分析を行う。構造方程式モデルについては、豊田(1998,2003)などが詳しい。

モデルを検証するために、最尤法による共分散構造分析を行った。狩野・三浦(1997)に従い、次の 5 つのモデルを検討した。

モデル 0 全てのパラメータが学年間で異なるという仮定。

モデル 1 パス係数のみが学年間で等価という仮定。

モデル 2 パス係数と潜在変数の分散共分散が等価という仮定。

モデル 3 パス係数と誤差変数の分散共分散が等価という仮定。

モデル 4 全ての変数値が学年間で等価であるという仮定。

すべてのモデルにおいて、<sup>2</sup> 値は有意であったが、これはサンプルサイズが大きく、検定力が高まったためと考えられる。

5 つのモデルの中で、AIC(Akaike's Information Criterion ; 赤池情報規準量)も最も低く最もあて

はまりが良かったモデルはモデル0である。モデル0は他のモデルに比較して GFI(Goodness of Fit Index;適合度指標)が.946、AGFI(Adjusted Goodness of Fit Index;修正適合度指標)も.918、CFI=.93 と十分に高い値である。また、RMSEA(平均二乗誤差平方根)も.027 である。この値はモデルのあてはまりが良いことを示している(豊田 1998)。

以上から、モデル0を採択する。モデル0は「配置不変」と言われ、潜在変数間について同じモデルを仮定することができる(狩野・三浦 1997)。共分散構造分析の結果として得られた標準化推定値を図 8-5、図 8-6、図 8-7、図 8-8、図 8-9 に示す。楕円は潜在変数、長方形は観測変数、円(e12 等)は誤差変数(潜在変数、観測変数に及ぼす誤差)である。

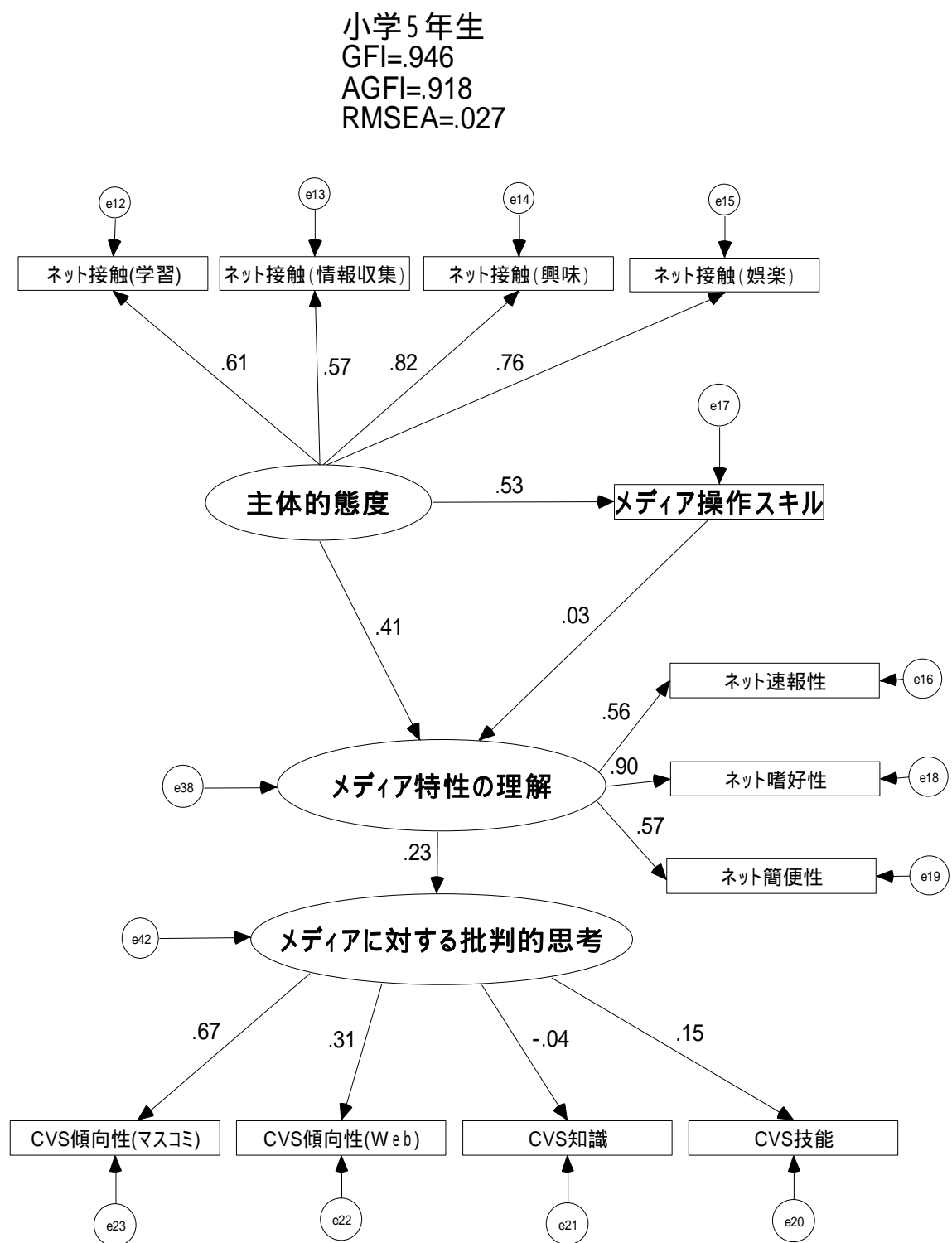


図 8-5 標準化推定値 (小学5年生)

小学6年生  
GFI=.946  
AGFI=.918  
RMSEA=.027

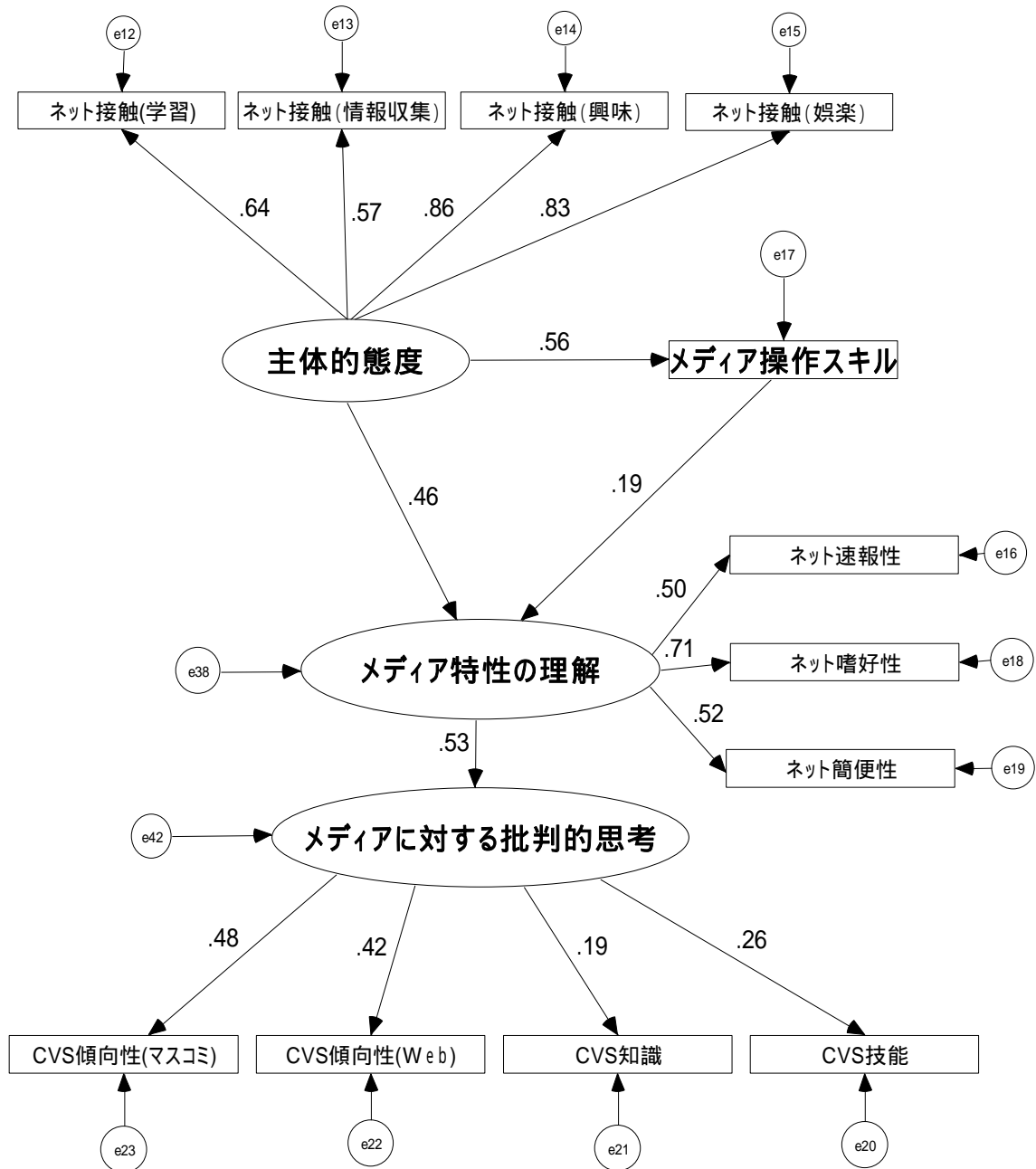


図 8-6 標準化推定値 (小学6年生)



中学生  
GFI=.946  
AGFI=.918  
RMSEA=.027

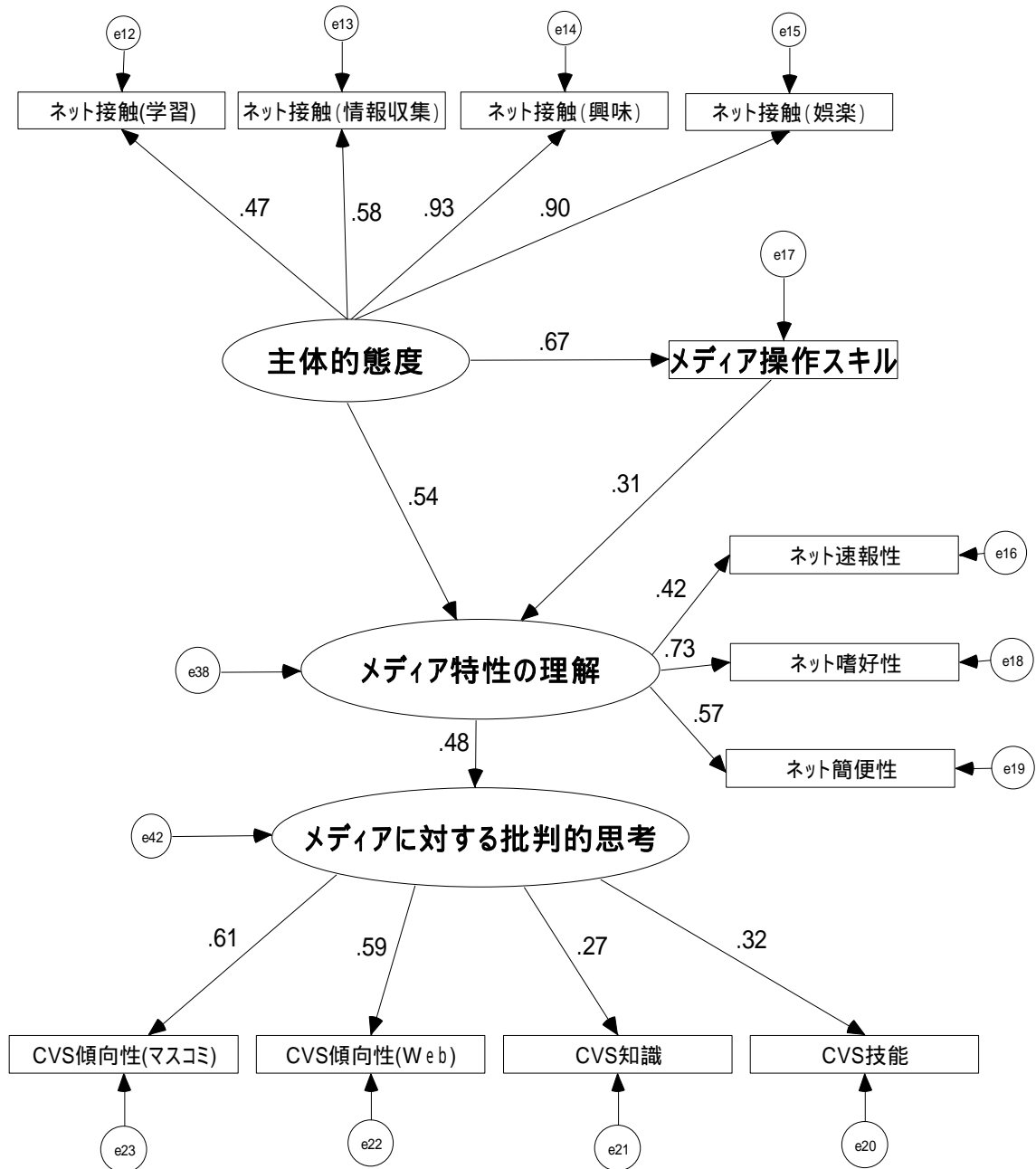


図 8-7 標準化推定値 (中学生)

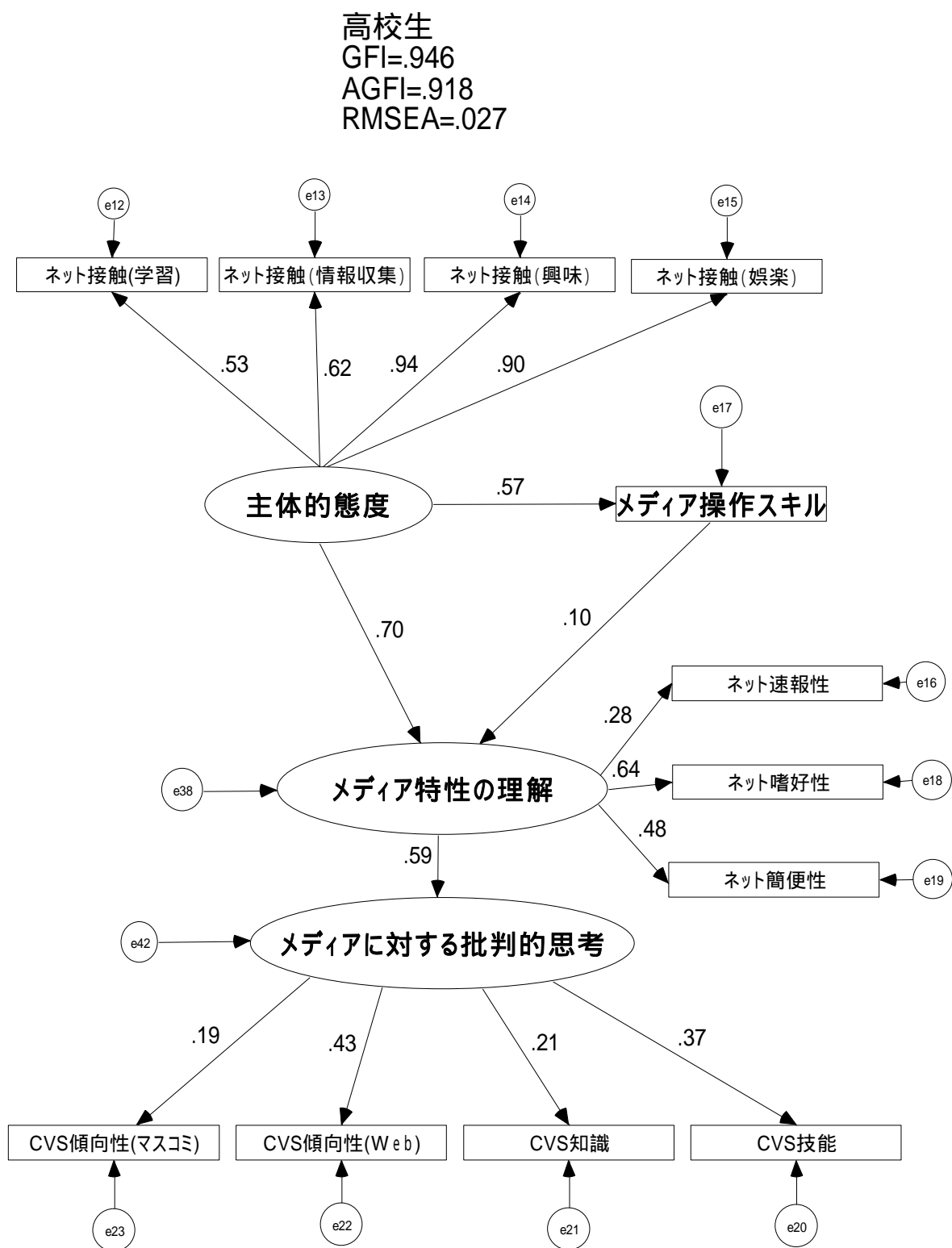


図 8-8 標準化推定値 (高校生)

大学生  
GFI=.946  
AGFI=.918  
RMSEA=.027

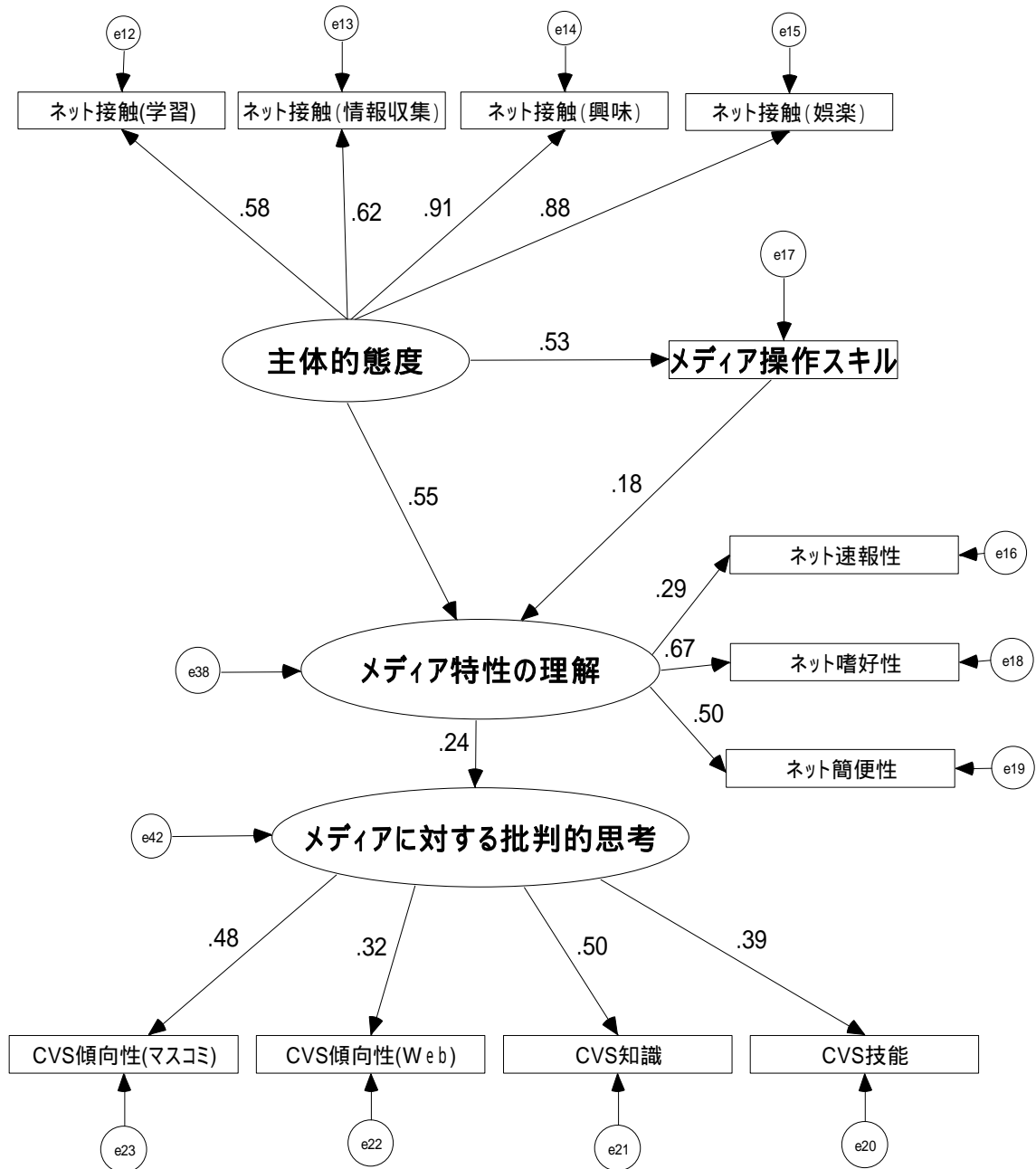


図 8-9 標準化推定値 (大学生)

## (2) パス係数の分析

パス係数の有意性検定結果は表 8-1 のようになる。

小学 5 年生では、主体的態度からメディア操作スキル(.53)、主体的態度からメディア認知(.41)のパスが 1%水準で有意であり、メディア操作スキルからメディア特性の理解のパスと、メディア特性の理解からメディアに対する批判的思考へのパスがそれぞれ有意ではなかった(.03、.23)。

小学 6 年生では主体的態度からメディア操作スキル、主体的態度からメディア特性の理解、メディア操作スキルからメディア特性の理解、メディア特性の理解からメディアに対する批判的思考への全てのパスにおいて 1%水準で有意であった(.56、.46、.19、.53)。

中学生は、主体的態度からメディア操作スキル、主体的態度からメディア特性の理解、メディア操作スキルからメディア特性の理解、メディア特性の理解からメディアに対する批判的思考への全てのパスにおいて 1%水準で有意であった(.67、.54、.31、.48)。

高校生では主体的態度からメディア操作スキル、主体的態度からメディア特性の理解、メディア特性の理解からメディアに対する批判的思考へのパスにおいて 1%水準で有意であった(.57、.70、.59)。メディア操作スキルからメディア特性の理解のパスが有意ではなかった(.10)。

大学生は、主体的態度からメディア操作スキル、主体的態度からメディア特性の理解のパスが 1%水準で有意であり(.53、.55)、メディア操作スキルからメディア特性の理解のパスと、メディア特性の理解からメディアに対する批判的思考へのパスが 5%水準で有意であった(.18、.24)。

表 8-1 パス係数の分析（有意なパスのみ）

	主体的態度 メディア操作スキル	主体的態度 メディア特性の理解	メディア操作スキル メディア特性の理解	メディア特性の理解 メディアに対する批判的思考
小学 5 年生	.53**	.41**		
小学 6 年生	.56**	.46**	.19**	.53**
中学生	.67**	.54**	.31**	.48**
高校生	.57**	.70**		.59**
大学生	.53**	.55**	.18*	.24*

\*5%で有意、\*\*1%で有意

## (3) 構成要素間のパスのパラメータ間の差の検定

次に、多母集団の同時分析によって、パラメータ間の差について検討する。

主体的態度 メディア操作スキル、主体的態度 メディア特性の理解、メディア操作スキル メディア特性の理解、メディア特性の理解 メディアに対する批判的思考という 4 つのパスについて、パラメータ間の差を検定した。この結果、メディア操作スキル メディア特性の理解、主体的態度 メ

メディア特性の理解の間には取り立てて特徴的な傾向は見られなかったものの、主体的態度 メディア操作スキル、メディア特性の理解 メディアに対する批判的思考において特徴的な傾向が見られた。5%水準で検定を行うために、検定統計量 1.96 を規準として絶対値がそれを越えるものを書き出した（表 8-2,8-3）。

まず、主体的態度 メディア操作スキルのパスを見ると（表 8-2）中学校とその他の校種でのギャップがあることが分かる（小学 5 年 3.67、小学 6 年生 3.61、高校生-4.31、大学生-5.36）。

次に、メディア特性の理解 メディアに対する批判的思考のパスを見ると（表 8-3）小学校 5 年生とそれ以外に 5%水準で有意な差がある（小学 6 年生 2.13、中学生 3.04、高校生 2.92、大学生 1.97）。

表 8-2 パラメータ間の差の検討（主体的態度 メディア操作スキル）

	小学 5 年生	小学 6 年生	中学生	高校生	大学生
小学 5 年生					
小学 6 年生					
中学生	3.678	3.613			
高校生				-4.31	
大学生		-2.914	-5.368		

表 8-3 パラメータ間の差の検討（メディア特性の理解 メディアに対する批判的思考）

	小学 5 年生	小学 6 年生	中学生	高校生	大学生
小学 5 年生					
小学 6 年生	2.131				
中学生	3.04				
高校生	2.92	2.312			
大学生	1.97				

### 8.3.3 構造方程式モデルから推定されるメディア・リテラシーの構造

本研究では、主体的態度がメディア操作スキルに影響を及ぼし、主体的態度が直接効果と、メディア操作スキルとの間接効果によりメディア特性の理解に影響し、メディア特性の理解がメディアに対する批判的思考に影響を及ぼす、という因果モデルを構築した。

モデルは、データとの当てはまりがよい。また、配置不変のモデルが最もデータにあてはまりが良かったことから、学年に関わらず本モデルが当てはまることが示唆された。以下、モデルから示唆されることをまとめてみる。

### (1)主体的態度がメディア操作スキルに影響を及ぼしている

まず、主体的態度 メディア操作スキルについてみると、全ての発達段階において有意なパスがみられた。インターネットを活用して情報を収集したり、娯楽で利用したりしようとするものほど結果としてメディア操作スキルが向上するという因果関係が示唆された。これは電通総研調査などが暗黙の内に仮定していた点を実証的に明らかにしたことになる。

中学生の主体的態度がメディア操作スキルに及ぼす影響は、他の校種に比較して大きいことが示唆された。このことは次のように考えられる。第5章でみてきたように中学生は、他の校種に比較して教育場面でのインターネットの利用が少ない。学習でのネット利用という場面だけを取り出すならば全校種で最も接触が少なく、学習ではほぼ使わないという層が70%弱にも上っている。「総合的な学習の時間」である程度利用するようになった小学生、教科「情報」で意図的・計画的なカリキュラムが組まれている高校、ツールとして使いこなす水準を求められる大学生に比べ、中学校は授業での利用場面に限られる。これに対して自発的場面でのインターネット利用は多く、世の中の動きを知る、興味のあることを調べる、気晴らしなどでは高校に並ぶか、それよりも多い。中学生は学習場面ではそれほど利用していないが、自発的利用への意欲が他の学校種より高いと考えられるのである。

これに対して、他の学校種ではそれほど意欲がなくても学習場面としてインターネット利用が設定されるので、中学生ほどの意欲がなくともメディア操作スキルが向上すると考えられる。このような事情から、自発的にインターネットを利用しないとメディア操作スキルが向上しない中学生において、メディア操作スキルの向上に関わる主体的態度の関与が大きいということではないだろうか。

### (2)主体的態度は、直接効果としてメディア特性の理解に影響を及ぼしている

主体的態度のメディア特性の理解への影響は全ての校種において明瞭であった。これは、筆者らのメディアに対する先有知覚研究での知見を支持するものである。第6章でみてきたように、学習場面において、メディアをふんだんに利用させる学習に取り組んでいる学級・学校ほど、メディアの峻別が明瞭にできるようになる。インターネットをよく利用すればするほど、その利便性・速報性・嗜好性が高まってくる。

このモデルが教育に大きな示唆を与えるのは、主体的態度が先にあるということである。学習者自身が自らの意思でメディアを選択し、利用すると言ったような主体的態度が背景にあり、そのような主体的態度がメディア特性の理解に大きな影響を及ぼしているということである。

興味深いのは、主体的態度 メディア特性の理解のパスがかなり明瞭であるのに対して、メディア操作スキル メディア特性の理解のパスはそれほど明瞭ではなく、小学校・高校では5%水準でも有意にならない。このことは、メディア操作スキルだけを切り取って技能として習得させようとする試みはあまり意味がないことを示唆しているように思う。メディア操作スキルが高いと言うことは、そのインターネットの特徴をある程度把握させることはできるが、それだけである。

### (3)メディア特性の理解はメディアに対する批判的思考に影響を及ぼしている

メディア特性の理解 メディアに対する批判的思考のパスから、メディア特性の理解がメディアに対する批判的思考に影響を及ぼしていることが示唆された。ここでは、小学5年生とそれ以上に有意な差があった。第5章で見てきたように、小学5年生のメディア特性の理解をみると、その利便性・速報性・嗜好性の把握は十分とは言えなかった。これに対して、小学6年生以上ではこの峻別が明瞭にできるようになっている。

アップルビーの発達研究(Applebee 1978)、映像視聴能力の発達の研究(多田 1967,1968)では、小学校高学年においてギャップが存在するとの報告がある。この時期はピアジェの発達段階とも一致する。後述するように、本研究の尺度の信頼性・妥当性やモデルの妥当性については検討の余地がある。結果の解釈は慎重でなくてはならないが、メディア特性の理解がメディアに対する批判的思考に及ぼす影響には小学校高学年に何らかの断層があるのかも知れない。

以上から、インターネットを主体的に活用しようとする態度が高いほどインターネットの操作技能に長けるようになり、そういった経験値が上がっていくことによりインターネットの限界や特性が理解され、インターネットの情報を批判的に見るメディアが育っていく、という構造が示唆された。

## 8.4 メディア・リテラシーの構造から示唆されること

本章ではインターネットに焦点化して主体的態度がメディア操作スキルに影響を及ぼし、主体的態度の直接効果と、メディア操作スキルとの間接効果によりメディア特性の理解に影響し、メディア特性の理解がメディアに対する批判的思考に影響を及ぼす、という因果モデルを構築・検討した。統計処理については多変量解析の専門研究者から助言を得ており、モデルそのものは教育現場からの発想に基づくもので了解可能であるし、処理についても問題ないとの指摘を得ている。しかし本モデルをもってメディア・リテラシーの構造が明らかになったり、構成要素間の因果関係が明らかになったりしたわけではない。本モデルはあくまでも探索的段階にあり、結果の解釈は慎重でなければならない。

本章で構築したモデルは、理論的に考えられる多数のモデルの中から筆者が選択した一つである。本モデルの他にも、モデルは考えられる。例えばメディアに対する批判的思考を出発点とすることも可能である。構造方程式モデルは外生変数(モデルで一度も他の変数の結果とならない変数であり、外部から導入される変数)と内生変数(少なくとも一度は他の変数の結果となる変数であり、モデルの内部でその変動が説明される変数)からなる。本研究においては主体的態度が外生変数である。外生変数に何を置くかは研究者の関心による。そして、本モデルで主体的態度を外生変数に置いた理由

は、人間はメディアとの関係を主体的に構成する存在であると見なす本研究の枠組みに適合するからに他ならない。

適合度指標はモデルとデータの分散・共分散の当てはまりの良さを示しているのに過ぎない。例えば、メディアに対する批判的思考を外生変数に置き、それが主体的態度やメディアに対する批判的思考に影響を及ぼすモデルを構築することも可能である。従って、本モデルから何らかの因果関係が明らかになったということではない。

モデルの探索でも述べたが、主体的態度 メディア操作スキルという一つのパスをとってみても主体的態度とメディア操作スキルが相互に影響し合うというモデルもまた想定可能である。実態としてメディア操作スキルが高まれば主体的態度も高まる、という双方向の関係を想定した方が自然である。連合王国で開催された British Educational Research Association における筆者の研究発表でもこの質問を受けた。

構造方程式モデルでは  $GFI > .90$ 、 $RMSEA < .05$  であれば良いモデルと判断する基準がある。前述の通り、この部分に共分散を設定したモデルはこの水準をクリアできなかった。南風原(2002)はこうしたモデル適合度を研究の目的に照らして相対化して捉える必要性を指摘する。「モデル適合度を高めることが、研究の目標・目的にどれだけ適合したことなのか、どういう意味で重要なのか、という冷静な検討が必要(南風原 2002:165)」と南風原は言う。

この部分に共分散を設定するモデルの適合度が水準に達していないのは、尺度そのものにも原因があるのかも知れない。主体的態度としてメディアへの接触度を採用したために、実際は主体的態度 メディア操作スキルではなく、接触度 メディア操作スキルの関係を検証してしまっている可能性がある。もしそうであるならメディア操作スキル 接触度というパスはそれほど妥当ではないかも知れない。構造方程式モデルは潜在変数間の相関関係や因果関係を取り扱うことができる画期的なモデルではあるが、尺度そのものの信頼性・妥当性が保障されていなければ意味がない。

前述の通り、発達段階毎に異なったモデルを作成するということも考えられる。本研究では基本的な構造は小学生から大学生まで変わらないという立場をとっているが、構造自体が学年発達と共に変容している可能性もある。この点については、今後モデルを改善していくことが必要である。

構造方程式モデルは、一度構築したモデルをベースとしながらも新たなデータに基づいてモデル自体を発展させていくことができる。メディア・リテラシーの構造にアプローチしていくためには、尺度の信頼性・妥当性の検討を含めてさらなる検討が必要である。このような認識の下、本モデルから示唆されることをまとめてみる。

主体的態度がメディア特性の理解に影響を及ぼし、メディア特性の理解がメディアに対する批判的思考に影響を及ぼしていること、主体的態度はメディア操作スキルには強い影響をもっているが、メディア操作スキルを介してメディア特性の理解への間接効果は直接効果ほどではないこと、メディア特性の理解からメディアに対する批判的思考への影響に小学校高学年において断層がみられることが示された。



以上から、インターネットを主体的に活用しようとする態度が高いほどインターネットの操作技能に長けるようになり、そういった経験値が上がっていくことによりインターネットの限界や特性が理解され、インターネットの情報を批判的に見るメディアが育っていく、という構造が示唆された。

繰り返しになるがこのモデルが教育に与える示唆は、メディア・リテラシー育成は主体的態度に裏打ちされた一連のカリキュラムの中で取り扱うことが大切ということである。インターネットなどの匿名コミュニケーションへの対応の必要性が指摘されるようになって久しい（例えば文部省 1998d）。メディア操作スキルやメディアに対する批判的思考を取り出して指導すれば手っ取り早いようにも思える。しかしこれらは相互に関連しており、主体的態度に基づく問題解決やメディア利用を通してメディア特性の理解が深まり、メディアに対する批判的思考が徐々に高まっていくものであると考えられる。前述の通り、メディア・リテラシー教育実践や情報教育に真剣に取り組んでいる教師がこういった一見遠回りとも思える道筋を辿っていることが偶然であるとは筆者には思えない。本モデルが、こうした実践や教室の事実を解釈する際の一つの理論的な視座となることができればと願う。



## 終章

本研究は、これまで経験的にしか語られることがなかったメディア・リテラシーの発達と構造について実証的データに基づいて検討することを目指してきた。メディア・リテラシーの発達への問いに答えていくためには、メディア・リテラシーの構成要素を操作的に定義する必要があった。この作業はメディア・リテラシーとは何か、ひいてはリテラシーとは何かを問うことと等しい。それだけでなく、それらを測定するための尺度が必要となる。さらに、メディア・リテラシーの発達の特性を把握するためには、得られたデータを多角的に解析する必要がある。こういった課題に、いかにしてアプローチしていくかについて「はじめに」で述べた。本章では、これらの課題に対してどこまで答えることができたのかまとめていきたい。

構成要素を操作的に定義し、その測定のための尺度を作成し、学年間比較を行ったわけであるが、残された課題は多い。構成要素をいかに抽出するかについてはメディア・リテラシー研究でも定説はない。本研究の構成要素も筆者の枠組みに沿ったものであり、その他の枠組みも多数考えられる。測定についても、どこに焦点を当てるかにより異なってくる。本研究は探索的な段階の研究である。メディア・リテラシーの発達への問いかけの入り口に過ぎない。このような認識のもと、何が課題として残されているのかについてまとめていきたい。

## (1) メディア・リテラシーの構成要素の抽出

メディア・リテラシーの発達への問いに答えていくためには、メディア・リテラシーとは何かについて考えていく必要がある。そのためメディア・リテラシーの上位概念である書字のリテラシー概念について検討してきた。リテラシーは本来、現在用いられているような読み書き能力を意味していなかった。ラテン語の読み書きという極めて高い水準を意味していたのである。

リテラシーという語はその後、その時代を生きる人間に求められる力量として拡張されてきた。リテラシーはこうした文脈からさまざまな側面を有する多面的な語として用いられてきた。ある時は読み書きの力量である識字術として、またある時は社会生活を営むための機能的リテラシーとして、自分の置かれた社会や文化についての必須の教養といえる文化リテラシーとして、自分の置かれた世界を読むための批判的リテラシーとして、リテラシーはその時々研究者・実践者がその時代に生きる人間として必要と考える力量として定義され、実践されてきた。

この中で、読み書きである識字術は「知識は外界に客観的・中立的に存在する」という客観主義の立場からの取り組みがなされてきた。学び手は白紙であり、白紙に自由に知識を書き込むことができるという見方である。この対極に「知識は外界に客観的・中立的に存在するのではなく、受け手（主体）がテキスト（客体）から主体的に意味を構成する」という立場がある。これは構成主義と呼ばれ、筆者はこの立場をとる。構成主義においては認知主体としての受け手はもはや白紙ではなく、多様な認知構造を有する主体的な学び手と見なされる。ここに、学び手がいかなる状態にあるのかを把握することの意義がある。ピアジェによれば学び手の認知構造が変容していくことが発達である。学び手

がどのような認知構造を有しているかの問いが、発達への問いといえるだろう。

しかし、リテラシーとメディア・リテラシーに関する発達の研究を対比させてみると、リテラシーについてはピアジェ、コールバーグ等の理論をベースとしたアップルビーら数多くの研究知見が蓄積されているのに対して、メディア・リテラシーに関しては映像視聴能力などの限られた知見しか得られていない。

メディア・リテラシーの発達を問うためには、従来経験的に記述されてきたメディア・リテラシーについて構成要素を操作的に定義し、測定可能な形に組み替える必要がある。この作業は、メディア・リテラシーとは何なのかを問うことに他ならない。そして、メディア・リテラシーとは何なのかを問うことは、情報が氾濫する現代社会において人は「どう生きていくのか」に関する問いにもつながる。

筆者は内外のメディア・リテラシーに関する定義を収集し、その中からメディア・リテラシーの構成要素を抽出することを試みた。「はじめに」でも述べたとおり、数々の定義は研究者・実践者が理想とする最終目標を示したものに過ぎない。そこからは高邁な理想や政策的な目標は読み取れても、実践の息づかい、現場の苦悩が伝わってこない。メディア・リテラシーの構成要素はメディア・リテラシー教育実践にこそ含まれている。そう考え、メディア・リテラシー教育実践を整理した。

メディア・リテラシー教育実践の整理からメディア・リテラシーは単なる技能ではなく、批判的思考やメディアについてのメタ的な知識をも含んだ複合的なリテラシーであることをみてきた。メディア・リテラシーは、まずマス・コミュニケーションに対する批判的次元のリテラシーから出発している。我が国においても「総合的な学習の時間」や各教科でメディア・リテラシー教育実践が行われるようになってきた。

見逃すことができないのは、「受け手」から「作り手」、「使い手」という流れである。我が国のメディア・リテラシー教育実践をみても、メディアを使いこなすための道具的次元のリテラシー、メディアでコミュニケーションするための相互作用的次元のリテラシー、さらにメディア特性の理解と関連した批判的次元のリテラシーが複合的に展開されつつある。こうした実践を踏まえて、メディア・リテラシーの構成要素を抽出することにした。

メディア・リテラシーの構成要素を抽出しようとするとき、定義は十分ではないということは述べた。しかし、筆者は実践だけから抽出したのも十分とは考えてはいない。実践は「既にあるもの」であって、「今後生み出されるべきもの」をカバーしていないからである。構成要素の抽出にあたっては、理念としての定義からだけでも、事実としての実践からだけでも不十分である。この両方を往還しながら、メディア・リテラシーの構成要素とは何か問う必要がある。例えば水越敏行(2002)のメディア・リテラシーの構成要素はよく引用されているものである。これも理論や定義と実践の両面から構成要素を抽出した上で、今後必要と考えられる内容を水越敏行の手によって追加したものである。筆者がメディア・リテラシーの構成要素の抽出にあたって定義と実践を検討したのはこのような理由による。

上記の考えに基づいてメディア・リテラシーに関する定義や理論とメディア・リテラシー教育実践

を手がかりとしてメディア・リテラシーの構成要素を抽出した。その構成要素とは、様々な実践や定義で強調されているメディアに対する批判的思考、生涯にわたって続くメディア・リテラシーを支えるための主体的態度、新しいメディアに対応するメディア操作スキル、多様化したメディアをどう捉えるかというメディア特性の理解の4つである。

構成要素の抽出は様々な方法が考えられ、本研究とは違った枠組みからの抽出もあり得る。本研究の構成要素を批判的に検討すると、次のようになる。まずメディア・リテラシーには受信場面と発信場面が想定されることが多いことから、発信に関する構成要素はどこに位置付くのかという問題はあるだろう。メディア・リテラシーは力量であるという立場に立てば、メディア操作スキルとメディアに対する批判的思考は力量として認めうるにしても、主体的態度やメディア特性の理解を構成要素に含めることには違和感があるかも知れない。知識と技能の枠組みでメディア・リテラシーの定義を整理している Potter(2004:257-260)の見地からみれば知識はどこに入るのかという疑問も生じるであろう。本研究における構成要素の抽出は、このような様々な抽出の中の一つに過ぎない。

ともあれ、この4つの構成要素はメディア・リテラシーとは単なる力量ではなく態度やメディアに対する知覚をも含めたものとして捉える筆者の立場と整合するものである。この4つの構成要素を操作的に定義することで、メディア・リテラシーは測定可能な姿で立ち現れることとなる。

## (2) メディア・リテラシー尺度の作成

構成要素を抽出したとして、次に実際にいかにしてそれらを測定するかが問題となる。従来の尺度で項目分析、信頼性・妥当性の検討について言及した尺度は高比良ら(2001)の情報活用の実践力尺度と鈴木ら(鈴木ら 1992,鈴木 1996)の情報機器利用能力尺度などに限られていた。対象年齢も高いため、それらの尺度は発達的研究に利用することは難しい。このためどうしても新たに尺度を作成する必要が生じたのである。

信頼性では、メディア操作スキル尺度、主体的態度尺度(メディア接触)、CVS 傾向性尺度(Web)、CVS 傾向性尺度(マス・コミュニケーション)といった尺度で安定した信頼性係数を得ることができた。信頼性係数は似たような項目を多数集めれば高い数値になる性質がある。信頼性が高いということは内的一貫性が高いことを示しているのに過ぎない。測定しているものが研究する側の意図しているものと整合していること、つまり測定の妥当性を保証しているわけではない。そこで妥当性の検討を行う必要がある。

妥当性の検討は間接的な方法ではあるが、先行研究で既に明らかになっている尺度間の関係が作成した尺度でも再現できるかどうかで行った。先行研究では主体的態度とメディア操作スキル、メディア特性の理解には深い関係があることが示唆されている。これまでも述べてきたことではあるが、本研究でも主体的態度が高い者ほどメディア操作スキルが高く、メディア特性の理解も鋭敏になるといった関係が確認できた。

また、これまで十分な尺度の作成が行われてこなかったメディアに対する批判的思考を測定する尺

度を提案することができた。この尺度は、メディアに対する批判的思考を CVS 傾向性、CVS 技能、CVS 知識として捉え、質的なデータによる測定の工夫を加えたものである。

当初、筆者は自己評価尺度のみでメディアに対する批判的思考を測定しようと考えていた。しかし、項目分析を行ったところ先行研究でみられたような天井効果が現れてしまった。日本教育工学会、日本教育メディア学会での発表では、作成した自己評価尺度の項目の妥当性について厳しく批正を受けると共に、具体的場面で学習者がどう対応するかを測定することが必要ではないかとの指摘も受けた。水越敏行からは「小学生を対象とするからには、実際に映像を見せることも必要なのではないか」という提案も受けた。しかし実際に作り込んでいくと映像を用いた調査は映像視聴能力調査に限りなく近づいてしまう。

こうした中、Ennis(1987)や久原ら(1983)の一般的な批判的思考の測定研究に一つの突破口を求め、メディアに対する批判的思考を CVS 傾向性、CVS 技能と捉えることにした。

一般的な批判的思考では、批判的思考しようとする傾向性と、実際それができるかという技能を別物として考える。CVS 傾向性については当初、マスコミ情報をどれだけ批判的に見ているかという自己評価尺度を作成した。しかし、天井効果など既存の尺度に見られた問題がクリアできなかった。そこで Web 情報に限定し、CVS 傾向性が高ければ日頃から注意を払うであろう事についてどれほど気にかけているかを聞くことにした。直接的な自己評価を避けることで、「在るべき姿」を暗黙の内に示すことを避けたのである。

最も困難であったのは CVS 技能である。一般的な批判的思考で用いられるような既存の尺度をそのまま用いたのでは、測定しているものが CVS 技能であるのか、一般的な批判的思考であるのか判然としない。そこで Web 情報に焦点化し「情報の信頼性を確認するための方法と情報の内容を指摘できること」を CVS 技能とした。問題作成では久原ら(1983)の一般的な批判的思考の測定研究の知見を生かしつつ、現職教員、研究者、大学院生などの意見を幅広く取り入れた。さらに、質的な情報を収集するために自由記述を取り入れた。自由記述については当然作文力によって左右されることが考えられたので、予備調査を繰り返し、測ろうとする技能を測定できる問題を精選した。この結果、安定的な反応を引き出せる問題を選ぶことができ、予備調査の段階で分析用カテゴリーは完成しており、本調査ではそれを微調整することで対応できた。

CVS 知識は、学年間の差をよりシャープに描き出すことができると考えて予備調査の最終段階で追加した。CVS 知識は CVS 傾向性や CVS 技能の結果とよく整合している。

このようにして、メディアに対する批判的思考を CVS 傾向性・CVS 技能・CVS 知識として捉えた尺度を作成したわけであるが、メディアに対する批判的思考を Web 情報に焦点化したことについて批判はあるかもしれない。また、メディアに対する批判的思考が一般的な批判的思考とどう関連するのかという問題もある。この点は課題で述べる。

メディア特性の理解については、これまでの筆者の研究との継続からメディアに対する先有知覚研究の手法を採用した。メディア特性の理解と関連する調査は幾つか行われているがいずれも 1 回の調

査のみで終わっており、信頼性・妥当性の検討がなされていない。筆者はメディア特性の理解は本人も言語化できないような知覚であると考えており、そのような測定ができるものとしてメディアに対する先有知覚を越えるものは見あたらなかった。

一方、作成した尺度が全て十分な信頼性・妥当性を有していたわけではなかった。特に主体的態度尺度については十分な信頼性を確保することができず、一因子性も確認できなかった。このことから構造方程式モデルによる検討では主体的態度尺度（メディア接触）のみを採用した。主体的態度尺度（メディア接触）にしても、主体的態度を本当に反映しているものか、それとも接触機会の増加を反映しているのかは判然としない面がある。課題としてインターネットを使うように指示された場合やテレビを単に付けているだけでも接触したことになり、下位尺度得点は上がってしまうからだ。主体的態度尺度の作成については途上と言わざるを得ない。

このように作成した尺度には解決すべき問題もある。しかし、心理学研究における尺度作成の手法を生かし、予備調査の繰り返しにより検討を重ねてきたことで、少なくとも従来の尺度よりは信頼性・妥当性の高い尺度が作成できたと考える。

### (3) メディア・リテラシーの発達的な特性の把握

学年間比較の結果、学年が上がるにつれてメディア操作スキル、メディア特性の理解、メディアに対する批判的思考は向上することが明瞭になった。

メディア操作スキルについては、学年が上がるにつれて向上する傾向が見られた。この要因には、メディア環境が整備されること、利用経験が豊富になることが考えられる。というのは、それぞれの学年で利用経験が豊富と思われる部分のスキルは確実に上がっているからである。しかし、環境が整えばそれでメディア操作スキルが高まるということもない。メディア操作スキルは、機器操作技能に留まらず、メディアといかにに関わり情報や知識をどう得ていくかという個人の積極的な関与の表れとしての面があるからである。

主体的態度については、尺度全体では学年が上がることによる変化は見られなかった。メディア接触に関して言えば、インターネットへの接触は学年が上がるにつれて増加する傾向が見られた。娯楽・情報収集の両方についてこの傾向は見られた。娯楽については外的に強制されるようなものではないので、学年が上がるにつれてインターネットを積極的に利用しようとする態度が形成されているといえるだろう。

さて、筆者は「知識は外界に客観的・中立的に存在するのではなく、受け手（主体）がテキスト（客体）から主体的に意味を構成する」立場をとると述べた。受け手がテキストの意味を構成するといった場合、文学作品を読んで解釈するケースが想定できる。書字のリテラシーでは文字を媒介するメディアは本である。メディア・リテラシーではメディアは本に限らない。意味の構成以前に、テキストの提示がいかなるメディアを介してなされるかということが極めて重要な意味を持つ。受け手はまずメディアを選択し、その後にテキストを「読む・見る」からである。



このとき、メディア選択の拠り所となっているものは何か。いくつかのメディア・リテラシーの定義は「適切なメディアを選択する」といったように、効率を基準に「人はメディアを選択すべきだ」と説く。しかし、筆者には効率がメディア選択の基準の全てであるとは思えない。というのは、これまでの先有知覚研究の蓄積から、メディアに対する好みであるとか、難しさの知覚といった本人でさえ明示的に表明することが難しい感覚によってメディア選択がなされていると筆者は考えるし、そう考えたほうがより説明が付く事例を見てきたからである。こうしたメディアの選択に関わる知覚をメディア特性の理解と呼んできた。

メディア特性の理解（メディアに対する先有知覚）については学年が上がるほどメディアの特徴を明瞭に把握できるようになることが分かった。筆者のこれまでの研究でも、メディアの利用経験が豊富になるほどメディア活動間の距離が長くなることが分かっている。例えば同一学級を対象とした縦断的研究では、メディアを利用した後のメディア活動間の距離の方が、メディアを利用する前より長くなる。複数学級を対象とした横断的研究でも、メディアを豊富に利用している学級のメディア活動間の距離の方が、メディアをそれほど使わない学級の距離より長い。本研究では小学生よりは中学生が、中学生よりは高校生といった具合に、メディア活動間の距離が拡大していることが確認できた。言い換えるとメディアの特性を峻別できるようになったのであり、センスが鋭敏になったのである。

また、上級の学年ほどインターネットの速報性、本の信頼性などについて妥当な判断ができるようになることが示唆された。本や新聞よりインターネットは速報性がある。この速報性がどれほどであるかは小学生よりは中学生、さらには高校生、大学生といったように正しく認識されるようになる。インターネットに関していうと大学生は「速報性はあるが信頼性は低い」と考えているのに対して、小学生は「それほど速報性はなく、信頼性は高い」と考えているのである。

メディアに対する批判的思考については、学年発達が顕著であり、小学生はメディアを批判的に見ようとする傾向性が低く、技能も知識も限られているのに対して、高校生・大学生は傾向性・技能も高く、知識も有していることが示唆された。

また、批判的思考の向上にはギャップがあり、かつ批判的思考は十分ではないことが示唆された。前述の通り本研究においてはメディアに対する批判的思考をインターネット情報の信頼性を把握するための CVS 技能、CVS 傾向性、CVS 知識として捉えた。これらは学年と共に向上するのだが、特に CVS 技能において発達のギャップが見いだされた。一つは小学生と中学生の間、今一つは高校生と大学生の間のギャップである。メディアからの情報の信頼性を確認する方法が分からず対処できない小学生、方法・内容を一応は考えることができる中学生、高校生、方法の適切性が判断できるようになる大学生といった具合に発達の断層がある。これらはピアジェ、アップルビーらの発達段階と対応する。

さらに大学生であっても十分な批判的思考のレベルに達している者は十分いるわけではないことも明らかになった。大学生の CVS 技能が高いといっても高校生との比較においてに過ぎない。CVS 技能のみならずインターネット情報を批判的に見る CVS 傾向性も全体として低い。インターネットの情

報は正しいものから偏見に満ちたもの、不正確なものまで様々である。こういった情報に対峙していくためのメディアに対する批判的思考は、大学生を含めて十分なレベルにあるとは言い難い。

4つの構成要素の学年による発達はずしも一様ではなく、メディア環境や接触度などによりばらつきながら進行することが示唆された。

#### (4) 4つの構成要素の関係をどうとらえるか

これまでのメディア・リテラシー研究では、本研究の4つの構成要素間の関係を一括して検討した研究はなかった。本研究では構造方程式モデルを取り入れることにより、構成要素を潜在変数において分析が可能になった。

主体的態度がメディア操作スキルに影響を及ぼし、主体的態度の直接効果とメディア操作スキルの両方がメディア特性の理解に影響を及ぼし、メディア特性の理解がメディアに対する批判的思考に影響を及ぼす、という因果モデルを構築、検討した。結果として、データのモデルへの適合度は十分に高い値を示した。

全ての段階において主体的態度→メディア特性の理解、主体的態度→メディア操作スキルへのパス係数が大きな値を示していた。このことは、学習者の意欲を高める必要性を改めて示すものであろう。インターネットを主体的に活用しようとする態度が高いほどインターネットの操作技能が高まる。そして実際に利用して経験を積むことによってインターネットの限界や特性が理解され、インターネットの情報を批判的に見る目が育っていく。このような構造が示唆された。

筆者は、人は自分とメディアとの関係を主体的に構成する存在であると考え、メディア・リテラシーを態度やメディアに対する知覚を含めたより広い概念として捉えている。人がメディアに積極的に関与することによってメディア自体についてよく知るようになり、メディアを使いこなすと共にその限界についても知るという関係があるらしいことが実証的データを通して示唆された。これは構造方程式モデルによって得られた因果モデルだけではなく、尺度作成の過程で行った様々な検討からも明らかである。

繰り返しになるが、本研究は探索的段階にある。本研究が示したモデルは、複数考えられるモデルの一つを示したに過ぎない。構造方程式モデルは、データの分散共分散がモデルのそれと当てはまるかどうかの情報を与えてくれるだけである。前述の通り、尺度についても不十分な点もある。理論的にも本モデルとは異なるモデルも想定可能であろう。本モデルはこういった検討の入り口に過ぎない。

#### (5) 本研究の成果

これまで「はじめに」で述べた本研究における課題と対応して、どこまで答えることができたのかについてまとめてきた。ここではそれを踏まえつつ、本研究の成果を整理する。

まず、メディア・リテラシーの学年による発達の傾向を明らかにしたことである。尺度の不備や調査対象の不統一などの問題点はあるが、メディア・リテラシーは学年とともに向上する傾向がある。

メディアに対する批判的思考ではピアジェの発達段階と対応すると考えられる学年間のギャップらしきものも見出すことができた。こうしたメディア・リテラシーの発達の知見は、調査自体が探索的な段階にあることも踏まえ、あくまでも暫定的に捉えるべきである。しかし、ある時期におけるメディア・リテラシーの一つの側面を解明したものといえる。

その中で、学校間に共通してみられた傾向として主体的態度の関与を挙げたい。前にも述べているように、先行研究でも主体的態度と情報リテラシーの関係については指摘されてきた。本研究でもメディア・リテラシーを単なる能力とは考えず、態度を含む広い概念として捉えている。調査データは、主体的態度がメディア操作スキルやメディア特性の理解、メディアに対する批判的思考に対して関与していることを示している。このことは、メディア・リテラシー教育実践においては学習者の意欲を高める必要があるということを再確認させる。しかし、メディア・リテラシーとは何か、リテラシーとは何かという点からみると、それだけではない。メディア・リテラシーは「獲得すべき普遍的な能力」として学習者の外部に存在し、学習者はそれを受動的に学ぶのではない。学習者自身がメディアとの関係を取り結ぶ中で、自ら作り上げていくものである、という見方が成り立つ。

つまり、人間は自らの置かれた社会的な文脈の中でメディアに働きかけ、メディアとの関係を作り上げていく存在であり、リテラシーやメディア・リテラシーは人間の主体的な営みである、ということが示唆された。リテラシーはその定義を見ても「獲得すべき普遍的な能力」としての色彩が強い。特に機能的リテラシーのように、国家としての経済発展や個人の生活向上と結びついたときにはその傾向は顕著である。我が国においても小学校英語の必修化が検討されているが、これも国際的な競争の時代に勝つための施策である。英語が「獲得すべき普遍的な能力」と見なされている。情報教育にしても高度情報通信社会への対応において情報機器の操作能力が同様に扱われている。この場合、学習者は「白紙」として扱われることになる。

これに対して、ランクシアら(Lankshear & Lawler 1987)やジー(Gee 1996)によるリテラシーの多次元性に関する見解や、単一的識字観に対する多次元的識字観(児島 1996)も提出されてはいる。しかし経済発展や生活向上と結びついたリテラシーの圧倒的なパワーの前にはかすんでしまう。第1章でも述べたが、批判的リテラシーを提唱するジルー(Giroux 1987:7)自身も、アメリカで用いられるリテラシーという言葉は、経済的利益と結びついた機能的リテラシーとしてか、社会の統合という名目のマイノリティ支配のための文化リテラシーとしてしか用いられていないと指摘するほどである。

しかし、そのような状況であるからこそ、リテラシーやメディア・リテラシーは人間の主体的な営みであるという視点をもつことが必要であると筆者は考える。第1章で筆者は、リテラシーについての2つの問いを考えた。1つめは、リテラシーは普遍的なものとして存在するということではなく社会的な文脈によって多様に存在するのではないかという問いであり、2つめは、人は自分の外側に存在するリテラシーを受容し続ける受動的な存在ではなく、主体的にメディアに働きかけメディアとの関係を作り上げていく存在ではないかという問いである。筆者は、社会そのものが主体性を育むしかけを内包していて、それに基づいて人はメディアに自ら働きかけると考える。2つの問いは表裏一体で

ある。ジー(Gee 1996)のディスコース論によれば、人は社会に身を置くなかで学校などで公式な場で行われる「学習(learning)」に先立って、ある社会集団内の実践の試行錯誤によって無意識のうちに何かを獲得する「習得(acquisition)」を経験する。就学前の子どもが不正確であっても文字を読んだり書いたりしようとする行為は「習得」であろう。リテラシーの発達の研究は、子どもは小学校入学後の学習に備えて文字を読んだり書いたりするわけではなく、幼いながらも書字文化の中に身を置くことによって文字のすばらしさに気付き、自ら学ぶのだと説明する。人は無意識のうちに文字を「習得」しようとするのだ。人間とはそのような存在であり、社会にはそれを仕組むしかけがあると考えたい。

「国際化時代に対応するためには英語が必要である」とか、「貧困からの脱出のためにはリテラシーが必要である」などの経済発展や生活向上のためのリテラシーの必要性はもちろん認める。しかし、これらが「獲得すべき普遍的な能力」として上から教え込まれることは避けなければならない。リテラシーは多次元的であり、英語やコンピュータの操作は特定のリテラシーの一つに過ぎないという視点をもつことで、いかなる学習環境を構築すべきであるかを考える際の参考になるし、少なくとも謙虚になることはできるはずである。

次に、リテラシーとメディア・リテラシーにおける人間(主体)とテキスト(客体)の相互作用を検討する一つの視点を提供することができた。構成主義においては人間(主体)とテキスト(客体)の主体的な相互作用において意味が構成される。意味の構成はテキストと自分のもつ固有の知識構造を付き合わせることによって行われ、この知識構造が改編されることがピアジェのいう発達である。第1章でも述べたとおり、リテラシーにおいては「テキストに関する認知構造に基づく相互作用」が人間とテキストとの間で行われる。メディア・リテラシーにおいては多様なメディアや送り手の登場により「メディアの選択」という事態が強調され、リテラシーではそれほど意識化されてこなかった「メディアに関する認知構造に基づく相互作用」の存在を意識化することになる。「メディアに関する認知構造に基づく相互作用」とは、複数のメディアが利用可能な状況においてどのメディアを選択するか(あるいは何も選択しないか)を指す。

このとき、リテラシーにおいて知識構造を形成するのはその内容に関する知識であるのに対して、メディア・リテラシーにおいてはメディアの利用経験に基づく経験知が含まれる可能性がある。具体的にはメディア利用経験に基づくメディア特性の理解がそれにあたる。メディア特性の理解はおそらく豊富なメディアの利用経験に基づいて獲得される経験知の部分が大きいと考えられる。豊富なメディアの利用経験は学習者の主体的なメディアへの関与から生み出される。この点において、「メディア・リテラシーは主体的な営みである」という見解とも極めて密接な関係をなすのである。

また、メディア・リテラシーにおいても批判的リテラシーは重要な意味を持つ。本研究ではリテラシーにおける批判的リテラシーの機能として、特定の文化に傾倒することなく相対化するための視点を提供することを期待した。メディア・リテラシーの相互作用の対象は大衆文化をも含んでおり、様々な情報源からもたらされる。情報の信頼性の確認などのレベルで批判的リテラシーが働く必要がある。相互作用的次元のリテラシーと批判的次元のリテラシーは、メディア・リテラシーにおいても表裏一

体の存在であると考えられる。

「はじめに」において筆者は、人は自らとメディアとの関係を主体的に構成する存在であると考え、メディア・リテラシーを態度やメディアに対する知覚を含めたより広い概念として捉えるという立場を明らかにした。これまでも述べているように、メディア・リテラシーの発達を問うことは、メディア・リテラシーとは何かを問うことであり、結局はリテラシーとは何かを問うことになる。リテラシーについては、現状における定義として佐藤学(2003:8)による「批判的で反省的な思考力とコミュニケーション能力」を採用した。相互作用次元におけるメディアの選択や批判的思考の位置づけといった視点から、リテラシーに対するメディア・リテラシーの特徴を描き出すことを試みたものの、現状ではメディア・リテラシーがリテラシーを超える概念であるのかははっきりしない。この点については、課題で述べる。

## (6) 課題と展望

今後の課題として、メディア・リテラシーの発達の研究に関する課題と、メディア・リテラシーからみたリテラシー概念の再定義に関する課題を挙げたい。

まずメディア・リテラシーの発達の研究に関する課題についてである。本研究では、メディア・リテラシーの発達を学年の視点からみてきた。学年が上がるほどメディア・リテラシーが向上するとみてきたのである。学年による向上は発達の一側面である。しかし学年による差が発達の全てを説明しているわけではない。発達には生物学的要因と社会・文化・歴史的要因が不可分に関わっている。メディア・リテラシーの場合、発達に対する社会的・文化的・歴史的要因の関与が大きいであろう。だとすれば、どのような経験が発達に寄与したのかという視点が必要である。インターネットをよく利用している地域の小学生と、さほど利用していない地域の中学生を比較したのでは、その差が発達によるものか、地域差によるものかわからない。本研究では、結果に重大な影響を及ぼすほどの地域差がないように配慮して調査校を依頼したが、地域差の要因が交絡している可能性はある。メディア・リテラシーの発達について検討していくためには、同一の学校や学級を追跡するパネル調査や縦断的研究が必要である。1つの学級、1人の子どもを縦断的にみていくことで、個々の経験がどう発達に寄与したのかという視点ももてる。この視点によって、学年の視点からだけでは見えなかった新たな知見が得られるはずである。

メディア・リテラシー調査を通して生まれた問いもある。メディア・リテラシーの構成要素と、その背景にあると思われる一般的な能力との関連も新たな問いである。メディアに対する批判的思考と一般的な批判的思考の関係は、どうなっているのだろうか。一般的な批判的思考は様々な判断の場面で基盤として存在するとすれば、メディアによる情報の受信・発信という場面でその特殊な形として発揮されるのがメディアに対する批判的思考ということになるだろう。メディアに対する批判的思考は一般的な批判的思考に完全に包含されてしまうのだろうか。それとも一般的な批判的思考では説明できない固有の部分がメディアに対する批判的思考にあるのだろうか。一般的な批判的思考を高める

ことによってメディアに対する批判的思考も高まることが分かれば、有用である。

メディアの活用場面での主体的態度と一般的な主体的態度の関係も新たな問いである。興味関心や知的好奇心と、メディア活用という特殊な場面での主体的態度とはどう関連するのだろうか。批判的思考と同様、一般的な主体的態度がメディア活用における主体的態度をどれだけ説明しているかはよく分かっていない。本研究の主体的態度尺度についても課題が多い。尺度の項目をあらためて作成する必要がある。妥当性についても、尺度得点と教師や周囲の評価の一致度を検討するなどの工夫が必要である。

構成要素間の関連の再検討も課題である。精緻な尺度を利用し、モデルを発展させる必要がある。課題として、主体的態度とメディア操作スキルの関係の検討がある。スキルが高まれば主体的態度が高まり、主体的態度の高まればスキルもまた向上するという具合に、両者に相関関係があると考えるのが自然である。しかし、適合度指数を見る限り、主体的態度がメディア操作スキルに影響を及ぼすという因果関係の方がデータへの当てはまりがよい。より精緻な主体的態度尺度を利用して再度検討する必要がある。

本研究によって発達の全体的な傾向と構造がわかってきた。それらは発達の一つの側面である。この段階を踏まえて、次の段階に進む必要がある。発達が個人や学級の経験とどう関連しているか、一般的な能力や態度はメディアの利用場面ではどう働いているのか答えていく段階である。このためには1つの学級や1人の子どもにおける発達を丹念に追う縦断的研究がまずは必要である。そこで得られたことをいかして再び横断的研究を行うなど、縦断的研究と横断的研究を組み合わせながら、知見を積み重ねていきたいと考える。

次に、メディア・リテラシーからみたリテラシー概念の再定義に関する課題を挙げたい。第1章において筆者は「テキストに対する相互作用」と「メディアに対する相互作用」を検討した。口承から文字、印刷、映像、ネットワークというようにメディアは重層的に用いられるようになっている。情報の送り手も多様化している。リテラシーにおいても「メディアに対する相互作用」はあったと考えられるが、今日の「メディアに対する相互作用」はそれとどう異なるのだろうか。

まずメディアが送るメッセージの再検討が必要である。メディア・リテラシーが発祥したのは新しく強力なメディアである映像の登場による。ここに立ち返る必要がある。オングが口承と文字の文化を検討したように、口承、文字、映像が伝えるメッセージの再検討が必要である。教育メディアとしての映像の成果と課題はまとめられている(例えば中野照海 1995)。メディアに関する研究者の関心はインターネットをはじめとするデジタル・メディアへと移っている。しかし、口承、文字、映像によって送られるメッセージがどう人間に受け止められているかを再検討し、メディアとは何かを問い直すことが必要である。このとき、教育からのアプローチはもちろん、異なった視点からのアプローチが必要と考える(例えば Sanders 1994)。

さらに送り手と受け手の関係の再検討が必要である。高度情報通信社会の特徴は情報の受信から発信への転換である(坂元 1996)。正村(2001)は受け手と送り手の間の距離を「空間的距離」、「社会

的距離」、「心理的距離」の3つの次元に分けて説明しているが、ネットワークの登場はこの3つの距離を縮めた。聖書やコーランなどを一つの極とし、その対極にインターネット上の匿名コミュニケーションを置く。情報の送り手をこの連続体上に位置付けるとすれば、送り手とは如何に多様であることだろうか。このような送り手と受け手の関係の多様化は、伝統的なリテラシーの時代にはなかった。送り手と受け手の関係の検討が欠かせない。この際、ランクシアやジーらのいう批判的リテラシーや、社会学の視点が手がかりになるかも知れない。

次に、「リテラシーとは何か」を問い直すことを課題としてあげる。森田によれば「リテラシーが何を意味するかという問いは、おそらく生きることが何を意味するのかという問いそのもの(森田 2005:47)」である。森田によれば、現代を生きる私たちに「世界とは何か、人間とは何か、生きることの意味と希望とは何かを、子どもたちに向かって語る大人は存在しない(森田 2005:5)」のであって、私たちにとっての文字は「保護者としての大人が語る、生きた言葉の代補(森田 2005:6)」である。現代は濃密な共同体的語りに満たされた世界ではなく、「世界の孤児である私たち1人1人が、何らかの代補としての文字の言葉を『必要とする者』(森田 2005:6)」なのだという。森田の問いは哲学的な問いであり、コメニウス、ルソー、コンディヤックらを手がかりに文字に関する思想史を紡ぎ出している。

森田の見解をみると、筆者はリテラシーを問い直すという根幹的な課題において十分な視点をもっていなかったことを痛感する。筆者は教育の視点からしかリテラシーを見ていなかった。それだけでは十分ではない。リテラシーを問い直すためには、教育だけではなく、文学や哲学、社会学、歴史学、言語学などからの幅広い知見を集める必要がある。このような角度からリテラシーとは何かを問い直す必要がある。

最後に今後の展望について述べる。筆者は、人間とは主体的にメディアとの関係を取り結ぶ存在であると捉えている。しかし、すべての人間が何の働きかけもなしにそういった存在になれるとも考えていない。主体的にメディアと関わり、情報を得たりコミュニケーションしたりすることの意味を一人一人が考える必要があり、そのためには何らかの働きかけがあるであろう。メディア・リテラシーは将来にわたって続く営みであるから、学校だけでなく社会や地域の中にこういった働きかけをおこなうシステムが必要である。学校では情報教育や「総合的な学習の時間」での取り組みが考えられる。市民運動での展開も考えられるし、情報ネットワークを活用した学びのシステムも急速に進歩している。

筆者は、こうした学びのシステム作りの中にメディア・リテラシーの発達と育成の知見を位置づけ、本研究を発展させていきたい。本研究の成果を学びのシステムを作り上げるための視点とするだけでなく、自らも学びのシステム作りに参加していきたいのである。もちろん発達や構造の知見をメディア・リテラシーの実践に生かすことは可能である。例えば構成要素間の関係がわかれば実践をデザインしやすくなるし、発達段階についての情報があれば、学習の活動が組みやすくなる。

さらに重要なのは、実践から得られた情報に基づいて発達と構造の理論を見直すことである。実践

を通して新たな問いを見いだすことは多いと思われる。例えば実践を通して学習者が異なる特性をもつことに気づいたとする。その特性の視点から発達を見直すことで、それぞれが別の発達を遂げていることに気づく可能性がある。実践には実践を通してでなければ得られない気づきがある。調査研究と実践研究と結びつけ、発達と構造の理論を考えていきたい。

こうした取り組みは、人間にとって学びとは何かという根源的な問いにつながっていくように思う。いかなる特性をもつ学び手が、どのような経験によって学ぶのだろうか。その学習は、学び手にとってどのような意味があるのか。このような問いは古くからある。メディア・リテラシーという切り口から見たとき、これまで見えなかった学びの姿が浮き彫りになるように思われる。



# 引用参考文献

- Adams, D. & Hamm, M. (2001) *Literacy in a Multimedia age*. Christopher-Gordon.
- 赤堀侃司 (2002) 教育工学への招待.教育の問題解決の方法論. ジャストシステム.
- Alexander, J. & Tate, M. (1999) *Web Wisdom. How to Evaluate and Create Information Quality on the Web*. Lawrence Erlbaum.
- Applebee, A.N. (1978) *The Child's Concept of Story: Age Two to Seventeen*. The University of Chicago Press.
- Arnone, M.P. & Small, R.V. (1999) *WWW Motivation Mining: Findings Treasures for Teaching Evaluation Skills Grade 1-6*. Linworth Publishing.
- 東洋 (1979) 子どもの能力と教育評価 . 東京大学出版会.
- 白南権 (1991) 韓国児童・生徒の学習メディアに対する先有知覚と原因帰属. 教育工学関連学協会連合 第3回全国大会講演論文集,37-38
- Baldwin, S. (2000) Web Awareness: Separating the Junk from the Jewels Shari Baldwin. *School Libraries in Canada*, 20(2):21- 23
- Barton, D. (1994) *LITERACY An Introduction to the Ecology of Written Language*. Blackwell.
- Bloom, A. (1987) Closing of the American Mind. 菅野盾樹 (訳)(1988) アメリカン・マインドの終焉 文化と教育の危機. みすず書房.
- Bourdieu, P. (1979a) *la distinction . critique Sociale du Jugement*. 石井洋二郎(訳)(1990) ディストンクシオン 社会的判断力批判. 藤原書店 .
- Bourdieu, P. (1979b) *la distinction . critique Sociale du Jugement*. 石井洋二郎(訳)(1990) ディストンクシオン 社会的判断力批判. 藤原書店 .
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1970) *Re Production in Education, Society and Culture*. 宮島喬 (訳)(1991) 再生産. 藤原書店.
- Buckingham, D. (1998) Media Education in the UK: Moving Beyond Protectionism. *Journal of Communication*, 48:33-43
- Buckingham, D. (2003) *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Polity
- 千原孝司・住岡英毅・高旗正人 (1986) テレビ視聴能力の評価. 水越敏行(編著) NEW 放送教育,日本放送協会. 210-250
- Christ, W.G. (1997) Defining Media Education. In Christ, W.G. (Ed.), *Media Education Assessment*

- Handbook*. Lawrence Erlbaum.3-21
- Chu, G.C. & Schramm, W. (1967) Learning from Television; What the Research Says. NAEB, 1979.
- Clark, R. E. (1983) Reconsidering Research on Learning from Media. *Review of Educational Research*. 53,445-459
- Crain, W. C. (1981) Theories of Development. Concepts and Applications. 小林芳郎・中島実(訳)(1984) 発達理論. 田研出版.
- Cullinan, B., Harwood, K. & Galda, L. (1983) The Reader and the Story: Comprehension and Response. *Journal of Research and Development of Education*, 16(3):29-38
- 電通総研 (2000) 「ケータイ」で見えてきた日本型情報革命. 1999 年度電通総研レポート, 電通総研.
- 電通総研 (2001)・拡大が危惧されるデジタル・デバイド. 2000 年度電通総研レポート, 電通総研.
- 電通総研 (2002)情報化社会に生きる - ブロードバンド&ユビキタス社会の勘所 - . 2001 年度電通総研レポート, 電通総研.
- 電通総研 (2003) 第 5 回生活者情報利用調査レポート i-Life2003 ~ 情報化社会に生きる メディア支出・接触時間にみる情報メディア環境の現状と動向分析. メディア・コミュニケーション研究, 電通総研.
- Department for Culture, Media and Sport (2001) Media Literacy Statement: 2001. A General Statement of Policy by the Department for Culture, Media and Sport on Media Literacy and Critical Viewing Skills. [http://www.culture.gov.uk/PDF/media\\_lit\\_2001.pdf](http://www.culture.gov.uk/PDF/media_lit_2001.pdf) (平成 19 年 1 月 12 日参照)
- Ennis, R.H. (1987) A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. In Baron, J.B. & Sternberg, R.J. (Eds.), *Teaching Thinking Skills: Theory and practice*. Freeman.
- FCT 市民メディア・フォーラム(2006) <http://www.mlpj.org/sm/index.shtml> (平成 19 年 1 月 12 日参照)
- Fingeret, A. (1983) Social Network: A New Perspective on Independence and Illiterate Adults. *Adult Education Quarterly*, 33(3):133-146
- Foster-Cohen, S.H. (1999) *An Introduction to Child Language Development*. Addison Wesley Longman. 今井邦彦(訳)(2001) 子供は言語をどう獲得するのか. 岩波書店.
- Freire, P. (1970) Pedagogy of the Oppressed. 小沢有作(訳)(1979) 被抑圧者の教育学. 亜紀書房.
- 藤原武弘 (2000) 情報遺漏のリスク認知に関する社会心理学的研究. 平成 2 年～3 年度文部省科学研究費(萌芽的研究)研究成果報告書.
- 藤原正彦 (2006) 祖国とは国語. 新潮社
- 藤井義久・鈴木裕久・川上善郎 (1996) 子供の情報リテラシーの測定: 小学生と中学生の比較. 日本教育心理学会総会発表論文集, 38:437
- Furu, T. (1971) The Function of Television for Children and Adolescents, Sophia Univ.

- Gee, J.P. (1996) *Social linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. 2nd ed. Routledge.
- Giroux, H.A. (1987) Literacy and the Pedagogy of Political Empowerment. In Freire, P. & Macedo, D. (Eds.), *Literacy: Reading the Word and the World*. Bergin & Garvey.1-27
- Giroux, H.A. (1989) *Schooling for Democracy*. Routledge.
- Giroux, H.A. (2001) Literacy, Ideology, & the Politics of Schooling, In Henry A. Giroux (Ed.), (2001) *Theory and Resistance in Education: Toward Pedagogy for the Opposition*. Bergin & Garvey. 205-231
- Goody, J. (1977) *The Domestication of Savage Mind*. Cambridge University Press. 吉田禎御吾訳  
(1986) 未開と文明．岩波書店
- Goody, J. & Watt, I. (1968) The Consequences of Literacy. In Goody (Ed.), *Literacy in traditional societies*. Cambridge University Press.
- 後藤康志(1996) ハイパーメディアの教育利用に関する研究．新潟大学修士論文．
- 後藤康志(1997) ネットワークのコミュニケーション的利用を採り入れた環境教育マルチメディアの開発．平成 8 年度文部省科学研究費補助金(奨励研究(B))研究報告書．
- 後藤康志(1998) 外部データベースを活用した主体的問題解決能力の育成 小学校 6 年生社会科「15 年も続いた戦争」を通して ．日本教育工学会第 14 回大会シンポジウム当日配付資料．
- 後藤康志(2002) 社会科における ICT の活用．学習情報研究誌, 168:21 - 24
- 後藤康志(2004) 日本におけるメディア・リテラシー研究の系譜と課題．現代社会文化研究, 29:1-18
- 後藤康志(2005a) 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
- 後藤康志(2005b) 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
- 後藤康志(2005c) 子供の Web 情報に対する「批判的な見方」尺度の作成．日本教育工学会第 21 回全国大会講演論文集, 849-850
- 後藤康志(2005d) 学習者の Web 情報に対する「批判的な見方」の発達．第 12 回日本教育メディア学会年次大会発表論文集, 108-109
- Gotoh, Y. (2005a) A Study of Children's Media Literacy in Japan. *Proceedings of Korea - Japan International conference*, 242-246
- Gotoh, Y. (2005b) A Study of Japanese Students' Critical Viewing Skills on Web Browsing. *Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association 2005*, University of Glamorgan, UK.
- 後藤康志・生田孝至 (1997a) マルチメディアによる表現活動を採り入れた環境教育単元の開発.日本教育工学会研究報告集 JET97 - 2, 47 - 54
- 後藤康志・生田孝至 (1997b) 学習者特性を考慮したマルチメディア活用単元の開発．教育工学関連学協会連合第 5 回全国大会講演論文集第二分冊, 719-720

- 後藤康志・生田孝至（1998a）受信・発信メディアに対する子どもの先有知覚に関する研究. 日本教育工学会第 14 回大会講演論文集, 553-554
- 後藤康志・生田孝至（1998b）マルチメディア活用学習が子どもの先有知覚に及ぼす影響. 日本視聴覚放送教育学会第 5 回大会講演論文集, 74-75
- 後藤康志・生田孝至（1999a）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. 日本教育工学会誌 / 日本教育工学雑誌, 23:85-88
- 後藤康志・生田孝至（1999b）情報の連結的表現を生かしたマルチメディア活用単元の開発. 日本教育工学会第 15 回大会講演論文集, 611-612
- 後藤康志・生田孝至（2003a）受信・発信メディアに対する子供の先有知覚に関する研究. 日本教育工学会第 19 回大会講演論文集, 879-880
- 後藤康志・生田孝至（2003b）小・中学生の受信・発信メディアに対する先有知覚に関する研究. 教育メディア学会第 10 回大会発表論文集, 48-49
- 後藤康志・生田孝至（2004）デジタル時代のメディア・リテラシーをいかに測定するか. 第 11 回日本教育工学会教育メディア学会年次大会発表論文集, 21-24
- 後藤康志・生田孝至（2005）メディア操作スキルの作成に関する研究. 日本教育工学会誌 / 日本教育工学雑誌, 20:383-384
- Gotoh, Y. & Ikuta, T. (2004a) A Study of Children's Media Literacy in Japan. *Paper presented at British Educational Research Association 2004*, University of Manchester Institute of Science and Technology.
- Gotoh, Y. & Ikuta, T. (2004b) A Study of Measurement of Media Literacy in Japan. *Proceedings of International Symposium & Conference Educational Media in Schools*, Kansai University, Japan 149-155
- Gray, W.S. (1956) The Teaching of Reading and Writing. An International Survey. UNESCO.
- Greenfield, P.M. (1972) Oral and Written Language: The Consequences for Cognitive Development in Africa, the United States, and England. *Language and Speech*, 15:169-178
- 南風原朝和（2002）モデル適合度の目標適合度. - 観測変数の数を減らすことの是非を中心に -. 計量行動学, 29(2):160-166
- 萩原滋（2002）テレビを中心とする大学生のメディア利用状況(2001). - 首都圏 7 大学での調査結果の報告. 慶應義塾大学メディア・コミュニケーション研究所紀要, 52:157-178
- 橋爪貞雄（1984）危機に立つ国家. - 日本教育への挑戦 -. 黎明書房
- Harris, R. (1997) Evaluating Internet Research. <http://www.virtualsalt.com/evalu8it.htm>（平成 19 年 1 月 12 日参照）
- 橋元良明・中村功・吉井博明・是永論・三上俊治・福田充・水野博介・辻大介・石井健一・森康俊・平林紀子・柳澤花芽・見城武秀（1994）東京都民情報行動の変化と実態 - 1991 年 / 1993 年パネ

- ル調査結果を中心に - . 東京大学社会情報研究所調査研究紀要, 4:1-178
- 橋元良明・鈴木裕久・川上善郎・石井健一・辻大介・李潤馥 (2001) 2000 年日本人のインターネット利用に関する調査研究. 東京大学社会情報研究所調査研究紀要, 15:59-144
- Havelock, E. A. (1978) *The Greek Concept of Justice: From its Shadow in Homer to its Substance in Plato*. Harvard University Press.
- Havelock, E. A. (1986) *The Muse Learns to Write: Reflections on Orality and Literacy from Antiquity to the Present*. Yale University press.
- 早川操 (1994) 変革的リテラシーの展望. 田浦武男(編) アメリカ教育の文化的構造. 晃洋書房 .
- Heath, S.B. (1982) Protean Shapes in Literacy Events: Ever-shifting Oral and Literate Tradition. In Tannen, D. (Ed.), *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Ablex.
- Heath, S.B. (1983) *Ways with Word: Language, Life, Work and Communities in Classrooms*. Cambridge University press.
- Hickman, J. (1981) A new Perspective on Response to Literature: Research in an Elementary School Setting. *Research in the Teaching of English*. 15(4):345-354
- Hiebert, E. H. (1991). Introduction. In Hiebert, E.H. (Ed.), *Literacy for a Diverse Society: Perspectives, Practices, and Policies*. 1-6, Teachers College Press.
- 東田充弘・河野恒興 (1986a) テレビ視聴能力の評価. 水越敏行(編著) NEW 放送教育. 日本放送協会, 288-311
- 東田充弘・河野恒興 (1986b) 理科番組視聴能力と学年発達. 水越敏行(編著) NEW 放送教育. 日本放送教育協会 . 210-250
- Hirsh, E. D. (1987) *Cultural Literacy: What every American needs to know*. Houghton Mifflin. 中村保男(訳) (1989) 教養が国をつくる. TBS ブリタニカ.
- 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, 27(4):131-142
- 平山るみ (2004) 批判的思考を支える態度及び能力測定に関する展望. 京都大学大学院教育学研究科紀要, 50:290-302
- 廣岡秀一・小川一美・元吉忠寛 (2000) クリティカルシンキングに対する志向性の測定に関する探索的研究. 三重大学教育学部研究紀要(教育科学), 51:161-173
- 廣岡秀一・元吉忠寛・小川一美・斉藤和志 (2001) クリティカルシンキングに対する志向性の測定に関する探索的研究(2). 三重大学教育実践総合センター紀要, 20:93-102
- Hodges, R.E. (1999) *What is Literacy? Selected Definitions and Essays from the Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. International Reading Association.
- Hoffer, B.L. (2000) Functional Illiteracy: Four Observations on Reading Development and Syntactic Development. *International Christian University Educational Studies*, 42:241-260

- Hoffman, S. J. (1985) Play and the Acquisition of Literacy. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 7:89-95
- 堀田龍也 (2004) メディアとのつきあい方学習. 「情報」と共に生きる子どもたちのために. ジャストシステム
- 池田謙一 (2000) 社会科学の理論とモデル 5. コミュニケーション. 東京大学出版会
- 生田孝至 (1988) メディアに対する児童の態度(2). 電子情報通信学会, ET88-4:43-46
- 生田孝至 (1993) 映像教育の展開と新しいリテラシー. 教育工学実践研究, 109:16-21
- 生田孝至 (1998) 映像の構成と視聴能力の発達に関する総合的研究. 平成 7 年度～平成 9 年度科学研究費補助金(基盤研究(A)(1)) 研究成果報告書.
- 生田孝至 (2000a) メディアリテラシー. 日本教育工学会(編)教育工学事典. 実教出版
- 生田孝至 (2000b) ドイツ及び日本における総合的学習と新しい教育メディアの関連に関する比較研究. 科学研究費補助金(基盤研究(B)(2)) 研究成果報告書.
- 生田孝至 (2001) メディアへの愛着性とメディアに対する態度: メディアリテラシーの形成要因として. 日本教育工学会第 17 回大会講演論文集, 79-80
- 生田孝至 (2003) インターネット教育実践の質的研究 - メディア行動・認知・態度の観点から -. 平成 12 年度～平成 14 年度科学研究費補助金(基盤研究(B)(1)) 研究成果報告書 .
- 生田孝至 (2004) メディアリテラシー再考. 第 11 回日本教育メディア学会年次大会発表論文集, 7-10
- 生田孝至・井上光洋・若林尚樹・木原俊行 (1995) 映像視聴能力の発達と高等教育におけるメディア利用に関する基礎研究. 松下視聴覚教育財団研究開発事業 (研究調査助成) 研究報告書 .
- 生田孝至・木原俊行・水越敏行 (1999) 映像視聴能力の発達に関する研究 - 日本賞候補番組を用いて -. 教育メディア研究, 5(2):16-31
- 生田孝至・赤堀侃司 (2001) ドイツにおける情報教育 - メディアコンピテンシーとの関連 -. 日本教育工学会第 17 回全国大会講演論文集, 213-214
- 生田孝至・木原俊行 (1999) インターネットに対する子供の態度 利用経験に着目した比較研究 . 日本教育工学会第 15 回全国大会講演論文集, 523-524
- 生田孝至・後藤康志 (1999) メディアに対する先有知覚測定の安定性に関する研究. 第 6 回日本教育工学会視聴覚・放送教育学会 1999 年度大会発表論文集, 67-68
- 生田孝至・後藤康志 (2003a) 小中学生のメディアに対する態度に関する研究. 新潟大学教育人間科学部紀要人文・社会科学編, 5(2):11-47
- 生田孝至・後藤康志 (2003b) 子どものメディアに対する態度の日中比較. 新潟大学教育人間科学部紀要人文・社会科学編, 6(1):1-9
- Ikuta, T. & Gotoh, Y. (2001) A study of Children's Preconceptions to Communication Media. *Paper Presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association 2001*, University of Leeds, England

- Ikuta, T. & Gotoh, Y. (2002) A Comparative Study of Children's Preconceptions to Communication Media between China and Japan. *Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association 2002*, University of Exeter, UK
- Ikuta, T. & Gotoh, Y. (2003) A Study of Children's Attitudes toward Media in Japan. *Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association 2003*, Heriot-Watt University, UK
- Ilich, I. (1971) *The Deschooling Society*. 東洋・小澤周三(訳) 脱学校の社会. 東京創元社.
- 今井真悟 (1993) 児童のメディアに対する先有知覚と教師の指導法との関係. 新潟大学修士論文
- 今津孝次郎 (2000) 情報教育と映像メディアリテラシー. 教育学研究, 68(1):16-18
- 稲垣佳世子・波多野誼余夫 (1989) 人はいかに学ぶか. 日常認知の世界. 中央公論社.
- 井上尚美 (1989) 言語論理教育入門 - 国語科における思考 -. 明治図書.
- 岩槻知也(2006) 批判的リテラシー研究の動向とその意義. 京都女子大学発達教育学部紀要, 2:1-10
- 上村修一・井田美恵子 (2001) 携帯電話とインターネットの利用状況―「メディアと生活」調査から. 放送研究と調査, 51(8):40-61
- 香取淳子 (2002) 情報メディア論 - メディアの系譜と開発原理 -. 北樹出版.
- 狩野裕・三浦麻子 (1997) AMOS,EQS,CALS によるグラフィカル多変量解析 目で見る共分散構造分析 -. 現代数学社.
- 刈谷剛彦・志水宏吉・清水睦美・諸田裕子 (2002) 「学力低下」の実態. 岩波ブックレット,578 岩波書店.
- 川上善郎・鈴木裕久 (1996) 児童の情報リテラシーの国際比較 - 日本・台湾・米国三カ国比較 -. 情報研究, 7 :35-56
- 木原俊行・田口真奈・生田孝至・水越敏行 (1996) 映像視聴能力の発達的研究 - 映画『裸の島』を素材として -. 教育メディア研究, 2(2):1-14
- 菊池久一 (1995) <識字>の構造 - 思考を抑圧する文字文化. 勁草書房.
- 菊池久一 (2003) <構成する活動>としてのリテラシー. 教育学研究, 70(3):46-57
- 木村忠正 (2001) デジタルデバイドとは何か. 岩波書店.
- Kirwan, T., Learmonth, J., Sayer, M. & Williams, R. (2003) *Mapping Media Literacy: Media Education 11-16 Years in the United Kingdom*. Report Commissioned by the BFI/BSC/ITC
- Klein, P. (1986) *A Handbook of Test Construction: Introduction to Psychometric Design*. Methuen.
- Knowledge Networks (2003) *The Home Technology Monitor: How Children Use Media Technology 2003 Quick-study Report*. <http://www.knowledgenetworks.com/sri/> (平成 19 年 1 月 12 日参照)
- 鬼頭尚子 (2003) 子どもたちとメディア. 国立教育政策研究所(編) <メディア・リテラシーの総合的研究> - 生涯学習の視点から - 国立教育政策研究所紀要,132:13-22

- 鬼頭尚子 (2004a) 子どもたちとメディア. 国立教育政策研究所(編) メディア・リテラシーへの招待  
生涯学習を生きる力. 東洋館出版. 17-26
- 鬼頭尚子 (2004b) 学校・家庭におけるメディア利用とメディア・リテラシー - 児童・生徒及び彼らの  
保護者と教師の質問紙調査による -. 国立教育研究所生涯学習研究所(編)生涯学習社会における  
メディア・リテラシーに関する総合的研究最終報告書 - 学校教育編, 65-97
- 小平さち子 (2004) イギリスのメディア・リテラシー教育. 放送研究と調査, 54(6):58-71
- 小池源吾 (2004) メディア・リテラシー学習による意識変容. 国立教育政策研究所 (編) 生涯学習を  
生きる力. メディア・リテラシーへの招待. 東洋館出版. 87-97
- 児島明 (1996) リテラシー研究の視座 - 単一的識字観から多次元的識字観へ -. 名古屋大学教育学部  
紀要, 43(2):169-178
- 国際識字年推進中央実行委員会(編) (1991) 識字と人権. 国際識字年推進中央実行委員会.
- 国際協力事業団 (2002) 非識字問題への挑戦 - 国際社会の取り組みとフィールドからの活性化の試み  
-. 平成 13 年度国際協力事業団準客員研究員報告書 .
- 国立教育政策研究所 (2000) 生きるための知識と技能 OECD 生徒の学習到達度調査(PISA)2000 年  
調査国際結果報告書. ぎょうせい.
- 国立教育政策研究所(編)(2003) 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.OECD 生徒の学習到達度調査(PISA)調査国際結果報告書. ぎ  
ょうせい.
- 今野勉 (2004) テレビの嘘を見破る. 新潮社
- 古藤泰弘・清水康敬・中村一夫(編) (2002) 教育の情報化用語辞典. 学文社
- Kozol, J. (1997) Illiterate America. 脇浜義明(訳) (1997) 非識字社会アメリカ. 明石書店
- Krendle, K. A. (1986) Media Influence on Learning: Examining the Role of Preconceptions.  
*Educational Communication and Technology Journal*, 34:223-234
- 倉沢寿之 (1984) リテラシーに関する文献研究. 読書科学, 28(3):104-108
- 栗原裕一 (2003) 漫画でつくる放送劇. 井上尚美(編) 国語科メディア教育への挑戦 2 巻. 明治図書.
- 熊谷真美 (2004) 小学校におけるメディア・リテラシー教育の実践調査. 国立教育研究所生涯学習研究  
所(編) 生涯学習社会におけるメディア・リテラシーに関する総合的研究最終報告書 - 学校教育編,  
7-62
- 黒上晴夫 (2005) 教育におけるメディア・リテラシーのとらえなおし - メディアとのインターフェイ  
スをデザインする能力として -. 教育メディア研究, 11(2):1-16
- 黒尾敏 (2003) どんな家を買おうかな? 井上尚美(編) 国語科メディア教育への挑戦 4 巻. 明治図書
- 草野厚 (2000) テレビ報道の正しい見方. PHP 研究所.
- Lankshear, C. & Lawler, M. (1987) *Literacy, Schooling and Revolution*. Falmer.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2003) *New Literacies: Changing knowledge and classroom learning*.



- Open University Press.
- Lankshear, C., Gee, J.P., Knobel, M. & Searle, C. (1997) *Changing Literacies*. Open University Press.
- Luria, A. R. (1976) *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations*. 森岡修一 (訳)(1976) 認識の史的発達. 明治図書.
- 町田守弘 (2004) 授業の実際『泥の川』を通して文学作品の映像化を考える. 月刊国語教育研究, 383
- Maclean, M., Bryant, P. & Bradley, L. (1987) Rhymes, Nursery Rhymes, and Reading in Early Childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33:255-281
- 前田愛 (2001) 近代読者の成立. 岩波書店.
- Many, U. E. (1991) The Effects of Stance and Age Level on Children's Literary Responses. *Journal of Reading Behavior*, 23(1):61-85
- 正村俊之 (2001) コミュニケーション・メディア 分離と結合の力学. 世界思想社.
- Masterman, L. (1995) "Media Education: Eighteen Basic Principles", *MEDIACY*, 17(3), Association for Media Literacy. 鈴木みどり(編) (2000) study guide メディア・リテラシー【入門編】. リベルタ出版.
- 松田士朗 (2003) テレビを審査する. 現場からの TV リテラシー. 現代人文社
- McClure, C.R. (1997) Network Literacy in an Electronic Society: An Educational Disconnect? In Kubey, R (Edit), *Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives. Information and Behavior Volume 6*. Transaction Publishers.
- McLuhan, M. (1962) *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*, University of Toronto Press. 森常治(訳) (1986) グーテンベルクの銀河系 - 活字人間の形成 -. みすず書房.
- McLuhan, M. & Powers, B. (1989) *The Global Village: Transformations in World Life and Media in the 21st Century*. Oxford University Press.
- 目黒洋光・後藤康志・生田孝至 (1999) ネットワークを利用した小学生に対する大学生の学習支援に関する研究. 日本教育工学会第 15 回大会講演論文集, 405-406
- 道田泰司 (2001a) メディア・リテラシーから教育リテラシーへ - 教育における批判的思考 -. 初等教育資料, 738:68-71
- 道田泰司 (2001b) 日常的題材に対する大学生の批判的思考 - 態度と能力の学年差と専攻差 -. 教育心理学研究, 49:41-49
- 三矢恵子・荒牧央・中野佐知子 (2002) 広がるインターネット、しかしテレビとは大差～「IT 時代の生活時間」調査から～. 放送研究と調査, 52(4):2-21
- 宮川祐一・村野井均 (1992) アニメ番組における映像技法の理解. 日本教育工学会研究報告書 JET92-4:51-55
- 三宅正太郎・小寺英雄・神月宏 (1983) 映像視聴能力の評価に関する実証的研究(1). 視聴覚教育研究,

- 三宅正太郎・小寺英雄・佐藤正満（1984）映像視聴能力の評価に関する実証的研究(2). 視聴覚教育研究, 15:55-70
- 三宅正太郎・吉川喬・凍田和美・吉田尚裕（1995）情報発信を中心としたメディアリテラシーの育成と評価に関する実証的研究(1). 日本科学教育学会年会論文集, 19:187-189.
- 宮田加久子（2001）情報ネットワーク社会に求められるメディア・リテラシー. 明治学院論叢, 658:1-35
- 水越伸（2002）デジタルメディア社会. 岩波書店.
- 水越敏行（1994）メディアが開く新しい教育. 学習研究社.
- 水越敏行（1995）教育メディア研究の現状と今後の課題. 教育メディア研究, 1(1):8-23
- 水越敏行（2002）新しい学力としてのメディア・リテラシー～その研究と実践をどう進めるか～日本教育工学会第 18 回大会講演論文集, 97-100
- 水越敏行（監修）(2003) ICT 教育の実践と展望 デジタルコミュニケーション時代の新しい教育. 日本文教出版.
- 文部科学省（2002）情報教育の実践と学校の情報化～新「情報教育に関する手引」～. 文部科学省.
- 文部科学省（2006）初等中等教育の情報教育に係る学習活動の具体的展開について. 初等中等教育における教育の情報化に関する検討会第 10 回資料. [http://www.mext.go.jp/b\\_chousa/shotou/027/shiryo/05112902/001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_chousa/shotou/027/shiryo/05112902/001.pdf) (平成 19 年 1 月 12 日参照)
- 文部省（1991）情報教育の手引き. 文部省.
- 文部省（1996）21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について. 中央教育審議会答申. 文部省.
- 文部省（1997）体系的な情報教育の実施に向けて. 情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の推進等に関する調査研究協力者会議答申. 文部省.
- 文部省（1998a）小学校学習指導要領. 文部省.
- 文部省（1998b）中学校学習指導要領. 文部省.
- 文部省（1998c）高等学校学習指導要領. 文部省.
- 文部省（1998d）情報化の進展に対応した教育環境の実現に向けて 情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の推進等に関する調査研究協力者会議最終報告. 文部省.
- 森 実（1991）リテラシー研究の動向と課題 - 認知能力論から権力関係論へ -. 日本社会教育学会(編) 国際識字 10 年と日本の識字問題. 東洋館出版.
- 森田伸子（2005）文字の経験 - 読むことと書くこと of 思想史. 勁草書房.
- 茂呂雄二（1988）人はなぜ書くのか. 認知科学選書 16. 東京大学出版会.
- 無藤隆（1986）文化的学習理論を目指して - 前読み書き能力の獲得. 児童心理学の進歩 1986 年版. 金子書房.
- 無藤隆（1999）発達とカリキュラムの間. 安彦忠彦(編) 新版カリキュラム研究入門. 勁草書房.

- 村川雅弘 (1987) 視聴能力に関する実証研究. 後藤和彦・坂元昂・高桑康雄・平沢茂(編) メディアを読む. メディア教育のすすめ . ぎょうせい.
- 村野井均・宮川祐一 (1992) 一般向け番組と比較した子供向けアニメ番組の特徴. 日本教育工学会研究報告書 JET93-4, 65-68
- 無藤隆・白石信子 (1999) 子供のメディア利用と生活行動の変容～小・中・高校生調査による最近の動向と考察～. NHK 放送文化調査研究年報, 44:255-315
- 永田智子・鈴木真理子・木原俊行・水越敏行 (1994) メディア・リテラシー育成カリキュラムの評価研究(1). 日本教育工学会研究報告集, JET94-2:121-124
- 長野県メディア・リテラシー研究会 (2004) 松本サリン事件をテーマとしたメディア・リテラシー「テレビは何を伝えたか」. 長野県メディア・リテラシー研究会.
- 永野重史 (2001) 教育心理学通論. - 人間の本性と教育 -. 日本放送出版協会.
- 中橋雄 (2004) メディア・リテラシー育成に関する研究. デジタルメディア表現へのアプローチ -. 関西大学博士論文.
- 中島誠・岡本夏木・村井潤一 (1999) ことばと認知の発達 シリーズ人間の発達 7. 東京大学出版会.
- 中村純子 (2004) メディア・リテラシーを育む国語科教育の実践. 日本教育メディア学会年次大会発表論文集, 17-20
- 中野佐知子 (2000) インターネットユーザーはテレビをどう見るのか - 日本人とテレビ・2000 より. 放送研究と調査, 50(11):26-35
- 中野照海 (1995) 教育メディア研究のめざすもの. 教育メディア研究, 1(1):1-7
- National Institute for Literacy(2006) <http://www.nifl.gov/nifl/faqs.html> (平成 19 年 1 月 12 日参照)
- NHK 放送文化研究所 (2001) 2000 年国民生活時間調査報告書. NHK 放送文化研究所.
- 落合正行 (1982) 発達と学習. 波多野誼余夫(編) 認知心理学講座 4 学習と発達. 東京大学出版会.
- OECD (2003) *The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. 国立教育政策研究所(監訳)(2004) PISA2003 年調査評価の枠組み. OECD 生徒の学力到達度調査. ぎょうせい.
- OECD (2005) *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- 大原信一 (1997) 中国の識字運動. 東方書店.
- 岡本夏木 (1986) ピアジェ・J. 村井潤一(編) 別冊発達 4. 発達の理論をきづく. ミネルヴァ書房.
- Olson, D. (1977) From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing. *Harvard Educational Review*. 47(3):257-281
- Ong, W.J. (1982) Orality and Literacy. The Technologizing of the World. Methuen. 桜井直文・林正寛・糟谷啓介訳 (1991) 声の文化と文字の文化. 藤原書店.
- オンタリオ州教育省(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.

- 大澤真幸 (1999) 電子メディアの共同体 メディア空間の変容と多文化社会. 青弓社.
- 黄宗建 (1991) 民族の独立と文解教育運動 - 韓国識字運動の歴史的考察 -. 日本社会教育学会(編)国際識字 10 年と日本の識字問題. 東洋館出版.
- Oxford University Press (2004) Concise Oxford English Dictionary 11<sup>th</sup> Edition. Oxford University Press.
- 小柳和喜雄 (2003) 情報教育の可能性をリテラシー研究から読み解く. 奈良教育大学紀要, 52(1):255-269
- 小沢有作 (1991) 識字をとおして人びとはつながる. 明石書店.
- Perves, A.C. (1975) Research in the Teaching Literature. *Elementary English*. 52:463-466
- Petrosky, A.R. (1977) Genetic Epistemology and Psychoanalytic Ego Psychology: Clinical Study of Response to Literature. *Research in the Teaching of English*. 11(1):28-38
- Postman, N. (1982) The Disappearance of Childhood. 小柴一(訳)(2001) 子どもはもういない. 新樹社.
- Potter, W. J. (2001) *Media Literacy Second Edition*. Sage Publication.
- Potter, W. J. (2004) *Theory of Media Literacy. A Cognitive Approach*. Sage Publication.
- Protherough, R. (1983) *Developing Responses to Fiction*. Open University Press.
- 李季 (1994) 学習メディアに対する中国児童の先有知覚に関する研究. 教育工学関連学協会連合第 4 回全国大会講演論文集, 25-26
- Ruminski, H., & Hanks, W. (1997) Critical Thinking, In Christ, W.G. (ed.) *Media Education Assessment Handbook*. Lawrence Erlbaum Associates, 143-164
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2003) *Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society*. Hogrefe & Huber. 立田慶裕(監訳) 今西幸蔵・岩崎久美子・猿田祐嗣・名取一好・野村和・平沢安政(訳)(2003) キー・コンピテンシー. 国際標準の学力をめざして. 明石書店.
- 佐賀啓男 (1988) 多メディア利用事態における学習者のメディア知覚と教師の役割. 放送教育開発センター研究報告, 9:95 - 115
- 佐賀啓男 (1993) 中学生のメディアに対する先有知覚の性格と学習. 視聴覚教育研究, 23:55-67
- 佐賀啓男 (1995) 文化とのつながりを求める教育メディア研究. 教育メディア研究, 1(1):44-49
- 佐賀啓男 (2000) メディア教育概念の変遷 教育メディア科学講座 - 教育メディア研究の流れとメディア教育 - <http://ship.nime.ac.jp/~saga/kenshu/mediares.html> (平成 19 年 1 月 12 日参照)
- 斉藤孝 (2002) 読書力. 岩波書店.
- 斉藤俊則 (2002) メディア・リテラシー. 共立出版.
- Salomon, G. (1981) *Communication and Education: Social and Psychological Interactions*, Sage, Beverly Hills, CA.

- Salomon, G. (1983) Television Watching and Mental Effort: A Social Psychological View. In Bryant, J. and Anderson, D.R. (Eds), *Children's Understanding of Television*. Academic Press, 181-198
- Salomon, G. (1984) Television is "Easy" and Print is "Tough". *Journal of Educational Psychology*, **76**:647-658
- Salomon, G., & Leigh, T. (1984) Predispositions about Learning form Print and Television. *Journal of Educational Psychology*, **34**:119-135
- Sanders, B. (1994) *Violence, Electronic Media, and the Silencing of the Written World*. 杉本卓 (訳)(1998) 本が死ぬところ暴力が生まれる。—電子メディア時代における人間性の崩壊。新曜社。
- 坂井千晶 (2003) インターネット上の情報の評価。根本彰(監修)インターネット時代の学校図書館。東京電機大学出版局。
- 坂元昂 (1986) メディアリテラシー。後藤和彦・坂元昂・高桑康雄・平沢茂(編) メディア教育を拓く メディア教育のすすめ 。ぎょうせい。
- 坂元昂 (1996) 教育改革に貢献する教育工学の展開。日本教育工学雑誌, **20**(1):1-6
- 佐藤学 (2003) リテラシーの概念とその再定義。教育学研究, **70**(3):292-301
- 佐藤俊樹 (1996) ノイマンの夢・近代の欲望。情報化社会を解体する。講談社。
- 佐藤洋一・左近妙子 (2000) 国語科における“メディア・リテラシー教育”。愛知教育大学教育実践総合センター紀要, **3**:89-97
- Scribner, S. & Cole, M. (1978) Literacy without Schooling: Testing for Intellectual Effect. *Harvard Educational Review*. **48**:448-461
- Scribner, S. & Cole, M. (1981) *The Psychology of Literacy*. Harvard University press.
- 芝崎順司 (1999a) インターネットに対応した新しいリテラシーの構築。教育メディア研究, **5**(2):45-59
- 芝崎順司 (1999b) 情報のデジタル化に対応したメディア教育の動向。教育メディア研究, **6**(2):81-86
- 白石信子 (1997a) 『テレビ世代』の現在 人々の情報行動～「テレビと情報行動」調査から～.放送研究と調査, **47**(9):2-19
- 白石信子 (1997b) 『テレビ世代』の現在 人々の情報行動～「テレビと情報行動」調査から～.放送研究と調査, **47**(10):42-51
- 白石信子・加藤明・斎藤喜彦 (2001) テレビは欠かせない インターネット・携帯電話でも多彩な情報行動 「デジタル情報社会における青少年とメディア」調査から 。放送研究と調査, **51**(7):70-97
- 白鳥元雄・高桑康雄 (1999) メディアと教育。放送大学教育振興会。
- Silverblatt, A., Ellen M. (1997) *Dictionary of Media Literacy*. Greenwood Press.
- 園屋高志 (2002) 大学生に対するメディア教育の試み(5)～「情報メディア論」等の授業実践を通して～. 日本教育工学会研究報告集, JET02-3:93-98
- 総務省 (2003) 情報通信白書平成 15 年版。総務省。

- 総務省 (2004) 情報通信白書平成 16 年版. 総務省.
- 総務省 (2005) 情報通信白書平成 17 年版. 総務省.
- Speech Communication Association (1996) *Speaking, Listening, and Media Literacy Standards for K through 12 Education*. Annandale.
- Squire, J. (ed.) (1966) *Response to Literature: Papers Relating to the Anglo-American Seminar on the Teaching of English on the Teaching of English at Dartmouth College*. NCTE.
- 菅原健介 (1994) 心理尺度の作成過程. 堀洋道・山本真理子・松井豊(編) 心理尺度ファイル - 人間と社会を測る - . 垣内出版.
- 菅井勝雄 (2000) 構成主義 . 日本教育工学会(編) 教育工学事典. 実教出版.
- 菅谷明子 (2000) メディア・リテラシー - 世界の現場から - . 岩波書店.
- 鈴木裕久 (1996) 情報機器利用能力 - 情報リテラシーの中核. 児島和人・橋元良明(編著) 変わるメディアと社会生活. 高度情報化社会における人間のくらしと学び. ミネルヴァ書房. 195-207
- 鈴木裕久・藤井義久 (1992) 情報機器利用の関連要因. 東京大学社会情報研究所調査研究紀要 2:1-43
- 鈴木裕久・川上善郎・杉山あかし・加藤隆雄・藤井義久 (1992) 「情報機器利用尺度」作成の試み. 平成 3 年度文部科学省研究費重点領域研究「情報化社会と人間」第 1 群第 2 班 (研究代表者: 橋元良明) 研究成果報告. 情報化と情報行動. 69-94
- 鈴木みどり (1998) メディアリテラシーとは何か. 情報の科学と技術, 48 (7):388-395
- 鈴木みどり(編) (2000) Study Guide メディア・リテラシー【入門編】. リベルタ出版.
- 鈴木みどり(編) (2001) メディア・リテラシーの現在と未来. 世界思想社.
- 多田俊文(1967) 発達心理学的映像論の試み. 日本放送協会総合放送文化研究所(編) 創立二十年記念論文集, 187-269
- 多田俊文 (1968) 映像認知の発達に関する実験研究. NHK 放送文化調査研究年報, 13:107-149
- 高比良美詠子・坂元章・森津太子・坂元桂・足立にれか・鈴木佳苗・勝谷紀子・小林久美子・木村文香・波多野和彦・坂元昂 (2001) 情報活用の実践力尺度の作成と信頼性および妥当性の検討. 日本教育工学会論文誌 / 日本教育工学雑誌, 24:247-256
- Tallim, J. (2006) Media Awareness Network. <http://www.media-awareness.ca/english/index.cfm> (平成 19 年 1 月 12 日参照)
- 田中博之 (1997) 中学校「技術・家庭科」におけるマルチメディア作品の再構成過程の分析. 教育工学関連学協会連合第 5 回全国大会講演論文集第一分冊, 367 - 37
- 棚橋佳子 (2000) Web サイトの評価基準の開発 - Current Web Contents 選択基準から. 情報の科学と技術, 50(5):297-300
- 田島信元 (2000) 発達研究とは何か. 田島信元・西野泰広 (編著) シリーズ・心理学の技法 八つ研究の技法. 福村出版.
- The Association for Media Literacy (2006) The Association for Media Literacy. <http://www>.

- aml.ca/whatis/（平成19年1月12日参照）
- The Be Web Aware Project (2006) The be web aware project. <http://www.bewebaware.ca/english/default.aspx>（平成19年1月12日参照）
- Thoman, E. (1995) Media Awareness Network. <http://www.media-awareness.ca/english/index.cfm>（平成19年1月12日参照）
- 鳥越俊太郎（2001）ニュースの職人 - 「真実」をどう伝えるか. PHP 研究所.
- 豊田秀樹（1998）共分散構造分析<入門編> 構造方程式モデリング . 朝倉書房.
- 豊田秀樹（2003）共分散構造分析<疑問編> 構造方程式モデリング . 朝倉書房.
- 筑紫哲也（2002）ニュースキャスター. 集英社.
- Tyner, K. (1998) *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Laurence Erlbam.
- 内田伸子（1989）物語ることから文字作文へ - 読み書き能力の発達と文字作文の成立過程 . 読書科学, 33:10-24
- 内田伸子（1999）発達心理学 言葉の獲得と教育. 岩波書店.
- 上地完治（2003）批判的教育学におけるリテラシー. 教育學研究, 70(3):325-335
- 内山一雄（1991）被差別部落の識字運動 その歴史と課題 - .日本社会教育学会(編) 国際識字 10 年と日本の識字問題. 東洋館出版.
- 宇川勝美（1980）映像教育の系譜 .「映像と教育」研究集団(編) 放送教育叢書 3 映像と教育 - 映像の教育的効果とその利用 - .日本放送協会.
- UNESCO (1964) Screen Education: Teaching a Critical Approach to Cinema and Television, *Reports and Papers on Mass Communication*, 42
- UNESCO (1982) Declaration on Media Education, Grunwald, Federal Republic of Germany, 22 January
- UNESCO (1990) World Declaration on Education for All. [http://www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/background/jomtien\\_declaration.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml)（平成19年1月12日参照）
- UNESCO (2000) World Education Report 2000: The Right to Education. <http://www.unesco.org/education/information/wer/PDFeng/wholewer.PDF>（平成19年1月12日参照）
- UNESCO (2002) Functional Literacy. [http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=5014\\_201&ID2=DO\\_TOPIC](http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=5014_201&ID2=DO_TOPIC)（平成19年1月12日参照）
- ユネスコ・アジア文化センター(2003) アジア太平洋識字データベース. <http://www.accu.or.jp/shikiji/index.htm>（平成19年1月12日参照）
- U.S. Department of commerce (1997) Falling through the Net: Defining the Digital Divide. <http://www.ntia.doc.gov/ntiahome/fttn99/execsummary.html>（平成19年1月12日参照）
- 碓井広義（2003）テレビの教科書 ビジネス構造から制作現場まで. PHP 研究所.

- Vygotsky, L (1934) *Thought and Language*. 柴田義松(訳)(2001) 思考と言語. 新読書社.
- 鷲見克典・四谷あさみ (2004) 調べる目的で利用する情報源としての Web サイトに対する評価尺度の作成と信頼性および妥当性の検討. 情報処理学会論文誌, 45(3):1032-1040
- 渡辺武達 (1997) メディア・リテラシー 情報を正しく読み解くための知恵. ダイヤモンド社.
- 渡部洋(1994) 心理測定データの解析. 東京大学教養学部統計学教室(編) 基礎統計学 人文・社会科学の統計学. 東京大学出版会.
- Worsnop, C. (1998) Using Rubrics to Assess Media Work in the Classroom. [http://www.media-awareness.ca/english/resources/educational/teaching\\_backgrounders/media\\_literacy/using\\_rubrics.cfm](http://www.media-awareness.ca/english/resources/educational/teaching_backgrounders/media_literacy/using_rubrics.cfm) (平成 19 年 1 月 12 日参照)
- 八鍬友広 (2001) 近世民衆の識字と政治参加 - 訴願の能力形成 -. 新潟大学教育人間科学部紀要人文・社会科学編, 3(2):243-259
- 八鍬友広 (2003) 近世社会と識字. 教育学研究, 70(4):54-65
- 山口眞 (1991) 世界の識字運動 アジアを中心にして -. 日本社会教育学会(編) 国際識字 10 年と日本の識字問題. 東洋館.
- 山口好和・木原俊行 (1993) メディア・リテラシー育成方法の検討 - 中学校社会科・課題選択学習を題材として -. 日本教育工学会研究報告書, JET93-4:19-26
- 山元隆春 (2005) 文学教育基礎論の構築 - 読者反応を書くとしたリテラシー実践に向けて. 溪水社.
- 山内祐平 (2003a) 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.
- 山内祐平 (2003b) メディアリテラシーと ICT. 水越敏行(監修)久保田賢一・黒上晴夫(編著) ICT 教育の実践と展望. 日本文教出版. 35-49
- 山内祐平・水越伸 (2000) メディア・リテラシーを学ぶための学習モデルの検討. 教育工学関連学協会連合第 6 回全国大会講演論文集第二分冊, 385-386
- 山崎悟・小川亮 (2002) 高等学校におけるメディア・リテラシー教育の実践的研究. 日本教育工学会研究報告書, JET02-2:97-104
- 米田奎二 (1988) ニュースの読み方. 文藝春秋.
- 吉田貞介 (1986) メディア教育の実践例 - 総合的なメディア教育. 後藤和彦・坂元昂・高桑康雄・平沢茂(編) メディア教育を拓く. メディア教育のすすめ . ぎょうせい.
- 吉田孝 (1999) 情報を評価する能力 . <http://www.jugyo.jp/bun/tokushuu/toku164.html> (平成 19 年 1 月 12 日参照)
- 吉岡逸夫 (2002) なぜ記者は戦場に行くのか 現場からのメディア・リテラシー. 現代人文社.
- 吉見俊哉 (2001) 知の教科書 カルチュラル・スタディーズ. 講談社.
- 吉見俊哉・水越伸 (2000) 改訂版メディア論. 放送大学教育振興会.
- 由井はるみ(2002) 国語科でできるメディア・リテラシー学習. 明治図書.
- 郵政省 (2000a) 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. 郵政省



郵政省（2000b）情報通信白書．郵政省

横田隆光・岩田諦慧（2000）小学校の情報教育カリキュラムの開発(1) 地域の教師及び教育機関が連携するカリキュラムの開発 - . 教育情報研究,16 (2):21-30

Zechmeister, E.B. & Johnson, J.E. (1992) *Critical Thinking: A Functional Approach*. 宮元博・道田泰司・谷口高士・菊池聡(訳)(1996) クリティカルシンキング入門篇．北大路書房.

全国学校図書館協議会(編)( 2006) 学校図書館・司書教諭講習資料第 5 版．中央印刷.



# 謝辞

本研究をまとめるにあたり、まずもって今日まで懇切丁寧なご指導をいただきました新潟大学教育人間科学部生田孝至教授に感謝の意を表します。本研究は本文中でも述べたように新潟大学大学院教育学研究科に提出した修士論文にその出発点があります。修士課程修了後の教育現場における実践研究も含めて、全てにわたり生田教授からご指導・ご鞭撻をいただきました。あまりのテーマの大きさに遅々として進めない私のために、毎月のゼミだけでなく早朝から深夜まで多大の時間とエネルギーを割いていただきました。いくら感謝の言葉を重ねても足りない気持ちで一杯です。

多忙な中、論文に有益なご助言をいただきました新潟大学人文学部戸田光彦教授、新潟大学人文学部栗原隆教授に感謝申し上げます。ともすれば目の前の現象に埋没してしまいがちな私に、先生方からは広い視野からの様々なご示唆を頂戴することができました。先生方のご助言を踏まえることで何とか論文としてまとめることができました。また、ご多忙の所、私のために大学院の授業を開講していただき、様々な知識を得るとともに自分の考えをまとめることができました。あわせて感謝申し上げます。

統計解析については、新潟大学教育人間科学部柴山直教授、新潟医療福祉大学医療技術学部遠藤和男教授からご助言いただきました。解析がブラックボックスとなりがちな構造方程式モデルの作成とその解釈にあたって、柴山先生から多くのご示唆を頂戴することができました。本論文の根幹とも言える部分で多変量解析の専門家からご助言いただけたことは幸運と言うほかありません。

生田研究室の院生である新潟県立生涯学習推進センター丸山裕輔社会教育主事、新潟医療福祉大学医療技術学部西原康行助教授からは毎月のゼミで、反省会で、学会で貴重なご意見をいただくことができました。両氏の研究に対する真摯な態度は励みになりました。研究室 OB である新潟県立吉田高等学校西澤文幸教諭、新潟市立外ヶ輪小学校高橋健教諭、新潟市立竹尾小学校荻野真美教諭には研究に対する助言とともに調査への協力をいただきました。このような人々に巡り会い、教育や研究について語り合えたことは誠に幸運なことでした。

この他にも学会発表の際にコメント下さった先生方、学会誌投稿論文を査読しコメントして下さった先生方、調査に協力して下さった先生方・子どもたちなど、数多くの皆様の支えによってここまでこぎ着けることができました。本当に有り難うございました。

## 調 査 票

これから、テレビやインターネット、本についての質問をします。それぞれの質問には、「正しい<sup>こた</sup>答え」や「こちらのほうがよい」ということはありません。また、調査の結果は、学校の成績や進路とは全く関係ありません。<sup>たんにん</sup>担任の先生に見せることもありませんので、ありのままに教えてください。

- 1 あなたは何年生ですか。あてはまるものに をつけてください。

小学校 5 年生      小学校 6 年生  
中学校 1 年生      中学校 2 年生      中学校 3 年生  
高校 1 年生      高校 2 年生      高校 3 年生  
大学生              大学院生  
社会人

- 2 男性ですか、女性ですか。あてはまるものに をつけてください。

男性              女性

1 ふだんインターネットやテレビなどを、何のために、どのくらい使っていますか。当てはまるものに一つだけを付けてください。

インターネットを何のために、どのくらい使っていますか。

1 学習や仕事で必要なことを調べるため	ほぼ毎日	週に数回	月に数回	ほとんど使わない
2 世の中の動きを知るため	ほぼ毎日	週に数回	月に数回	ほとんど使わない
3 自分の興味のある情報を得るため	ほぼ毎日	週に数回	月に数回	ほとんど使わない
4 気ばらしや楽しみのため	ほぼ毎日	週に数回	月に数回	ほとんど使わない

テレビを何のために、どのくらい見えていますか。

5 学習や仕事で必要なことを調べるため	ほぼ毎日	週に数回	月に数回	ほとんど見ない
6 世の中の動きを知るため	ほぼ毎日	週に数回	月に数回	ほとんど見ない
7 自分の興味のある情報を得るため	ほぼ毎日	週に数回	月に数回	ほとんど見ない
8 気ばらしや楽しみのため	ほぼ毎日	週に数回	月に数回	ほとんど見ない

本を何のために、どのくらい読んでいますか（教科書のほかに）。

9 学習や仕事で必要なことを調べるため	ほぼ毎日	週に数回	月に数回	ほとんど読まない
10 世の中の動きを知るため	ほぼ毎日	週に数回	月に数回	ほとんど読まない
11 自分の興味のある情報を得るため	ほぼ毎日	週に数回	月に数回	ほとんど読まない
12 気ばらしや楽しみのため	ほぼ毎日	週に数回	月に数回	ほとんど読まない

新聞を何のために、どのくらい読んでいますか。

13 学習や仕事で必要なことを調べるため	ほぼ毎日	週に数回	月に数回	ほとんど読まない
14 世の中の動きを知るため	ほぼ毎日	週に数回	月に数回	ほとんど読まない
15 自分の興味のある情報を得るため	ほぼ毎日	週に数回	月に数回	ほとんど読まない
16 気ばらしや楽しみのため	ほぼ毎日	週に数回	月に数回	ほとんど読まない

2 「<sup>じょうほう</sup>情報が新しい」と思うのはどちらですか。( )に当てはまる方の番号を書いてください。

- 「本を読む」と、「テレビを見る」では、( )の情報が新しい
- 「新聞を読む」と、「インターネットを使う」では( )の情報が新しい
- 「テレビを見る」と、「新聞を読む」では( )の情報が新しい
- 「インターネットを使う」と、「本を読む」では( )の情報が新しい
- 「本を読む」と、「新聞を読む」では( )の情報が新しい
- 「テレビを見る」と、「インターネットを使う」では( )の情報が新しい

3 「<sup>しんらい</sup>信頼できる」と思うのはどちらですか。( )に当てはまる方の番号を書いてください。

- 「本を読む」と、「テレビを見る」では、情報が<sup>しんらい</sup>信頼できるのは( )
- 「新聞を読む」と、「インターネットを使う」では、情報が<sup>しんらい</sup>信頼できるのは( )
- 「テレビを見る」と、「新聞を読む」では、情報が<sup>しんらい</sup>信頼できるのは( )
- 「インターネットを使う」と、「本を読む」では、情報が<sup>しんらい</sup>信頼できるのは( )
- 「本を読む」と、「新聞を読む」では、情報が<sup>しんらい</sup>信頼できるのは( )
- 「テレビを見る」と、「インターネットを使う」では、情報が<sup>しんらい</sup>信頼できるのは( )

4 「好き」なのはどちらですか。( )に当てはまるほうの番号を書いてください。

- 「本を読む」と、「テレビを見る」では、( )が好き
- 「新聞を読む」と、「インターネットを使う」では、( )が好き
- 「テレビを見る」と、「新聞を読む」では、( )が好き
- 「インターネットを使う」と、「本を読む」では、( )が好き
- 「本を読む」と、「新聞を読む」では、( )が好き
- 「テレビを見る」と、「インターネットを使う」では、( )が好き

5 「かんたんに<sup>じょうほう</sup>情報が<sup>え</sup>得られる」のはどちらですか。( )に当てはまる方の番号を書いてください。

- 「 本を読む」と、「 テレビを見る」では、( )が**かんたん**
- 「 新聞を読む」と、「 インターネットを使う」では、( )が**かんたん**
- 「 テレビを見る」と、「 新聞を読む」では、( )が**かんたん**
- 「 インターネットを使う」と、「 本を読む」では、( )が**かんたん**
- 「 本を読む」と、「 新聞を読む」では、( )が**かんたん**
- 「 テレビを見る」と、「 インターネットを使う」では、( )が**かんたん**

6 パソコンを使うとき、当てはまるものに一つだけをつけてください。

- |  |                |     |      |                |
|--|----------------|-----|------|----------------|
| 1 ワードプロ・ソフトで文書を作る                        | できるし、<br>よくする。 | できる | できない | 何のことが<br>わからない |
| 2 パソコンや携帯でメールをやりとりする                     | できるし、<br>よくする。 | できる | できない | 何のことが<br>わからない |
| 3 自分の好きなホームページをお気に入りに入れる                 | できるし、<br>よくする。 | できる | できない | 何のことが<br>わからない |
| 4 写真やビデオをコンピュータに取りこみ、文書にはりつける            | できるし、<br>よくする。 | できる | できない | 何のことが<br>わからない |
| 5 電子メールにファイルを添付 <sup>てんぷ</sup> して(つけて)送る | できるし、<br>よくする。 | できる | できない | 何のことが<br>わからない |
| 6 ホームページやウェブログを作る                        | できるし、<br>よくする。 | できる | できない | 何のことが<br>わからない |
| 7 必要なソフトをダウンロードしてインストールする                | できるし、<br>よくする。 | できる | できない | 何のことが<br>わからない |

7 インターネットのホームページを見ていて、あなたは次のようなことが気になりますか。当てはまるものに一つだけ をつけてください。

- |  |         |        |           |          |
|--|---------|--------|-----------|----------|
| 1 ホームページを作った人はだれか                          | とても気になる | 少し気になる | あまり気にならない | 全く気にならない |
| 2 いつごろ作られたホームページか                          | とても気になる | 少し気になる | あまり気にならない | 全く気にならない |
| 3 ホームページのドメイン(co,ac,go <sup>など</sup> )はどこか | とても気になる | 少し気になる | あまり気にならない | 全く気にならない |
| 4 ホームページを作った人の住所や連絡先が書いてあるか                | とても気になる | 少し気になる | あまり気にならない | 全く気にならない |
| 5 何のために作られたホームページか                         | とても気になる | 少し気になる | あまり気にならない | 全く気にならない |
| 6 会社や役所など団体が作ったものか、個人が作ったものか               | とても気になる | 少し気になる | あまり気にならない | 全く気にならない |

8 次の中から、あてはまるものに一つに をつけてください。

- |  |      |            |               |               |        |
|--|------|------------|---------------|---------------|--------|
| 1 新聞記者は情報を集めるけれども、新聞記事になるのはその一部の情報である                | そう思う | やや<br>そう思う | どちらとも<br>いえない | あまり<br>そう思わない | そう思わない |
| 2 ニュースを作る人は、見る人を楽しませることは考えていない                       | そう思う | やや<br>そう思う | どちらとも<br>いえない | あまり<br>そう思わない | そう思わない |
| 3 コマーシャルでは、よく売れるように商品のイメージを強 <sup>きょうちよう</sup> 調している | そう思う | やや<br>そう思う | どちらとも<br>いえない | あまり<br>そう思わない | そう思わない |
| 4 テレビで放送されたことが、新しい流行になることがある                         | そう思う | やや<br>そう思う | どちらとも<br>いえない | あまり<br>そう思わない | そう思わない |
| 5 テレビや新聞がどう伝えるかによって、人々のものの考え方は大きく変わる                 | そう思う | やや<br>そう思う | どちらとも<br>いえない | あまり<br>そう思わない | そう思わない |



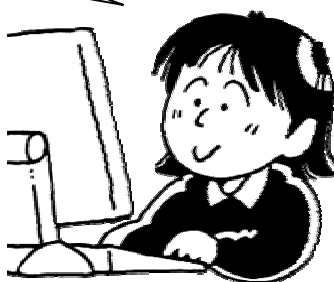
- |    |   |      |            |               |               |            |
|----|---|------|------------|---------------|---------------|------------|
| 6  | テレビを見ていて、大げさな <sup>ひょうげん</sup> 表現<br>をしていると感じるときがある       | そう思う | やや<br>そう思う | どちらと<br>もいえない | あまり<br>そう思わない | そう思わ<br>ない |
| 7  | 知りたいと思ったことは、人に聞く<br>よりも本やインターネットでさがす<br>方だ                | そう思う | やや<br>そう思う | どちらと<br>もいえない | あまり<br>そう思わない | そう思わ<br>ない |
| 8  | 調べものをするとき、本や新聞、<br>インターネットのどれで調べたら<br>いいかまず考える            | そう思う | やや<br>そう思う | どちらと<br>もいえない | あまり<br>そう思わない | そう思わ<br>ない |
| 9  | 知りたいと思う <sup>じょうほう</sup> 情報 <sup>え</sup> を得るにはテ<br>レビで十分だ | そう思う | やや<br>そう思う | どちらと<br>もいえない | あまり<br>そう思わない | そう思わ<br>ない |
| 10 | 新しい <sup>ちしき</sup> 知識を得るのにテレビだけ<br>でなく、新聞や本も役立てている        | そう思う | やや<br>そう思う | どちらと<br>もいえない | あまり<br>そう思わない | そう思わ<br>ない |
| 11 | 自分の好きなことや <sup>きょうみ</sup> 興味のあるこ<br>とで知らないことがあると気にな<br>る  | そう思う | やや<br>そう思う | どちらと<br>もいえない | あまり<br>そう思わない | そう思わ<br>ない |

9 アキコさんは、あるホームページでダイエット食品「ダイエットS」を見つけました。ホームページには、ある医学者の紹介文として「この食品はねだんが高いが、ダイエットの効果はある」と書いてありました。さらに実際にこの食品でダイエットに成功した3人の話ものっていました。

「ダイエットSは、ねだんは高いけれども、ダイエットの効果はあります」か。医学者が紹介文を書いているわ。

ダイエットに成功した人の話ものっているわね。買ってみようかな・・・。

\* 医学者とは、人の身体や病気などについて研究している学者



1 そこへ、ケンタさんがやってきて、この情報が信頼できるかどうか確かめる方法を教えてくださいました。ケンタさんになったつもりで「必要だと思われる情報」や「調べ方」を考えられるだけ書いてください。

この情報が信頼できるかどうか確かめるために「必要だと思われる情報」や「調べ方」は、



2 この**ホームページを作った人**はだれだと思いますか。 一つに をつけてください。

ある医学者

ダイエットSでやせた3人

ダイエットSを作っている会社

ダイエット食品をさがしている人

3 この**ホームページを作った人の目的**は何だと思いますか。 一つに をつけてください。

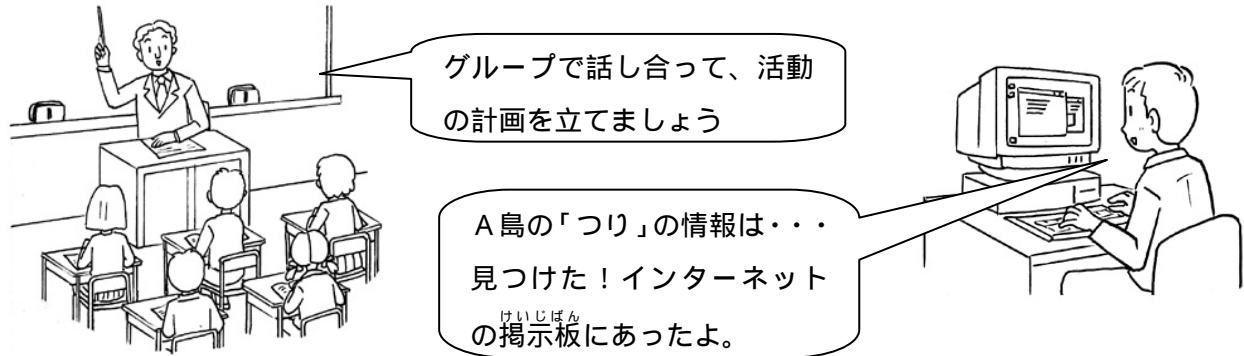
ダイエットSのいいところを世の中の人に知ってもらいたい

自分がダイエットSでやせたので、他の人にもやせて喜んでもらいたい

自分はダイエットSでやせなかったので、他の人をだましたい

多くの人にダイエットSを買ってもらいたい

- 10 自然教室でA島へ行きます。「1日目はグループで自由行動なので、計画を立てましょう」と先生が言いました。タロウくんのグループでは「釣り」をしたいということになり、さっそくインターネットで調べてみました。



[掲示板に戻る](#) [関連ページ 全部 1- 最新 50](#) [書きこみをする](#)  
A島釣り情報

- 1 名前: **つり人** 投稿日: 04/05/21 10:53  
A島の釣りについて情報を書きこもう
- 2 名前: **つり好き** 投稿日: 04/05/21 11:02  
A島でイカつりをしたいのですが？
- 3 名前: **名なしさん** 投稿日: 04/05/21 13:54  
5月くらいからイカがつれるよ。ホテルにたのむとイカ釣り体験をさせてくれるホテルもあるよ。B町のホテルの近くがすごくよくつれるよ。

1 そこへ、ヨシコさんがやってきて、この情報が<sup>しんらい</sup>信頼できるかどうか確かめる方法を教えてくれました。ヨシコさんになったつもりで「必要だと思われる情報」や「調べ方」を考えられるだけ書いてください。



この情報が<sup>しんらい</sup>信頼できるかどうか確かめるために「必要だと思われる情報」や「調べ方」は、

2 「名なしさん」について、あっていると思うもの一つにをつけて下さい。

「つり人」の知り合い

「つり好き」の知り合い

「つり人」と「つり好き」両方の知り合い

「つり人」も「つり好き」どちらの知り合いでもない人

3 「名なしさん」の情報について、一番あっていると思うものに一つにをつけて下さい。

この情報は「つり人」が正しいかチェックしてから書きこまれた

この情報はとくにだれのチェックもされていない

この情報はA島の市役所の人がチェックしてから書きこまれた

この情報はホームページのある会社の人がチェックしてから書きこまれた

4 このようなページを「<sup>けいじばん</sup>掲示板」といいます。「<sup>けいじばん</sup>掲示板」のいいところ、悪いところについて知っていたら書いて下さい。

いいところ

わるいところ

これで終わりです。ご協力ありがとうございました。

## 参考論文の印刷公表の方法及び時期

### 参考論文

後藤康志：日本におけるメディア・リテラシー研究の系譜と課題

平成 16 年 3 月 1 日発行 現代社会文化研究 第 29 巻 1~18 頁に掲載

後藤康志・生田孝至：メディア操作スキル尺度の作成に関する研究

平成 17 年 3 月 25 日発行 日本教育工学雑誌 第 28 巻(Suppl.) 149~152 頁に掲載

後藤康志：学習者の Web 情報に対する「批判的な見方」尺度の作成

平成 17 年 6 月 30 日発行 教育メディア研究 第 11 巻 2 号 39~46 頁に掲載

後藤康志：メディア・リテラシー尺度の作成に関する研究

平成 18 年 3 月 20 日発行 日本教育工学雑誌 第 29 巻(Suppl.) 77~80 頁に掲載

後藤康志：学習者の Web 情報に対する批判的思考の発達

日本教育工学雑誌 第 30 巻(Suppl.) 印刷中

後藤康志：学習者のメディアに対する理解や態度の因果モデルの検討

日本教育工学雑誌 第 30 巻 3 号 印刷中

### 学会発表予稿論文

1. Gotoh, Y. & Ikuta, T. :A Study of Measurement of Media Literacy in Japan

(日本におけるメディア・リテラシー測定の研究)

平成 16 年 8 月 3 日 Proceedings of International Symposium & Conference Educational Media in Schools, Kansai University, Japan 149~155 頁に掲載

2. Gotoh, Y. & Ikuta, T. :A Study of Children's Media Literacy in Japan (日本における子供のメディア・リテラシーに関する研究)

平成 16 年 9 月 Paper presented at British Educational Research Association. University of Manchester, UK. 全 15 頁

3. 後藤康志・生田孝至：メディア操作スキルの作成に関する研究

平成 16 年 9 月 23 日 日本教育工学会 第 20 回全国大会講演論文集 東京工業大学 383~384 頁に掲載

4. 後藤康志・生田孝至：デジタル時代のメディア・リテラシーをいかに測定するか

平成 16 年 10 月 16 日 第 11 回日本教育メディア学会年次大会発表論文集 関西大学 21~24 頁に掲載

5. Gotoh, Y.: A Study of children's Media Literacy in Japan (日本における小学生のメディア・リテラシーに関する研究)

- 平成 17 年 9 月 11 日 Proceedings of Learning Media and Technology for Future Education and Training, Hanwha Resort Conference Hall, Korea. 242~246 頁に掲載
6. Gotoh, Y: A Study of Japanese Students Critical Viewing Skills on Web browsing. (日本の学生の Web 情報に対する批判的な見方に関する研究)
- 平成 17 年 9 月 14 日 Paper presented at British Educational Research Association. University of Glamorgan, UK. 全 7 頁
7. 後藤康志：子供の Web 情報に対する「批判的な見方」尺度の作成
- 平成 17 年 9 月 23 日 日本教育工学会第 21 回全国大会講演論文集 徳島大学 849~850 頁に掲載
8. 後藤康志：学習者の Web 情報に対する「批判的な見方」の発達
- 平成 17 年 10 月 1 日 第 12 回日本教育メディア学会年次大会発表論文集 東京学芸大学 108~109 頁に掲載
9. 後藤康志：小学生のメディア・リテラシーの構造
- 平成 17 年 11 月 5 日 日本教育実践学会第 8 回研究大会講演論文集 新潟大学 57~58 頁に掲載
10. Gotoh, Y. : Development of Students Critical Viewing Skills on Web Browsing (学習者の Web 情報に対する批判的思考の発達)
- 平成 18 年 9 月 7 日 Paper presented at British Educational Research Association. University of Warwick , UK. 全 7 頁
11. Gotoh, Y., Ikuta, T.: An Examination of the Causal Model for the Relationship among Critical thinking on web browsing, Skills of Media Utilization, Positive Attitude and Preconception to media (メディアに対する批判的思考、メディア操作スキル、主体的態度及びメディア特性の理解の因果モデルの検討)
- 平成 18 年 9 月 13 日 Paper presented at European Conference of Educational Research. University of Geneva , Switzerland. 全 10 頁
12. 後藤康志：主体的態度、メディア操作スキル、メディア特性の理解、メディアに対する批判的思考の因果モデルの検討
- 平成 18 年 11 月 3 日 日本教育工学会第 22 回全国大会講演論文集 関西大学 (印刷中)