

学校教育を対象としたメディア・リテラシー教育の 実践研究の整理から見る今後の実践課題

Issues of Practical Study on Media Literacy for School Education
in Japan Association for Educational Media Study

手塚和佳奈
Wakana TEZUKA

常葉大学教育学部初等教育課程社会専攻
Faculty of Education, Tokoha University

<あらまし> 本研究は、日本教育メディア学会における学校教育を対象としたメディア・リテラシー教育の実践研究を、「実践研究が対象としてきたカテゴリ（佐藤ほか 2020）」および「ソーシャルメディア時代のメディア・リテラシーの構成要素（中橋 2014）」に整理し、傾向を分析することにより、これまでの成果を把握し、今後の実践課題を考察することを目的とした。122 件の実践研究を整理した結果、「教材開発」「評価・目標達成」をテーマにした実践研究および「メディアのあり方を提案する能力」の育成をねらいとした実践研究の割合が低く、今後の実践課題であることが示唆された。また、1 つの実践においてともに育成することが有効である構成要素についての示唆が得られた。

<キーワード> 日本教育メディア学会、メディア・リテラシー教育、実践研究

1. はじめに

昨今、IoT、ロボット、人工知能、ビッグデータといった先端技術の進展に伴い、メディア環境は複雑化し、様々な形式や質の情報の絶対量が増えている。このような状況において、堀田・佐藤（2019）はメディア・リテラシー教育を我が国の教育課題の 1 つに据えているが、多くの学校ではメディア・リテラシーに関する教育は行われていないのが現状である（中橋 2006）。学校教育においてメディア・リテラシーを育む方法を検討することは喫緊の課題である。

メディア・リテラシー教育を広めていくために重要なこととして中橋（2014）は、実践事例のさらなる蓄積・分析と、それらを俯瞰するような研究を継続的に行っていくことを挙げている。佐藤ほか（2020）は、教育学研究の文脈でメディア・リテラシー研究を牽引してきた学会の 1 つである日本教育工学会におけるメディア・リテラシー教育に関する研究のうち、「実践研究（中橋 2015）」に分類される研究を、研究目的に基づき「単元・学習プログラム・カリキュラムの開発」「学習効果」「教材開発」「評価・目標達成」の 4 つ

のカテゴリ（以下、実践研究が対象としてきたカテゴリ）に整理した。学校教育におけるメディア・リテラシー教育に関して、中橋ほか（2008a）は、授業設計・指導方法の未開発、教材やワークシートなどの学習リソース不足、教師支援の不足などが問題となっていることを指摘しており、これまでの実践研究の蓄積を実践研究が対象としてきたカテゴリに整理することは、カテゴリ間の蓄積の数量的な比較から今後の実践課題を検討するために意義があると考えられる。

しかし、佐藤ほか（2020）は、日本教育工学会における実践研究の整理にとどまり、同じくメディア・リテラシー研究を牽引してきた日本教育メディア学会を対象に同様の整理は行っていない。我が国におけるメディア・リテラシー教育の実践研究が対象としてきたカテゴリの全体分布は明らかにされていないのが現状である。

ところで、メディア・リテラシーは、語られる時代や立場、文脈により意味を変える多義的な言葉である。そのため、メディア・リテラシー教育の実践研究を、実践研究が対象としてきたカテゴリに整理するだけでは、メ

ディア・リテラシーの具体的能力ごとにどういったカテゴリの研究がなされ、どういったカテゴリの研究が不足しているのかを把握することができない。1つ1つの実践がメディア・リテラシーの具体的能力のどの部分に焦点を当てているのかという共通認識を持つことは、多義的なメディア・リテラシーを捉える上で重要である。中橋 (2014) は、それぞれ3つの下位項目を持つ7つのカテゴリからなる「ソーシャルメディア時代のメディア・リテラシーの構成要素」(以下、構成要素)を提案した。これにより、多義的なメディア・リテラシーを具体的な能力として捉えることが可能になった。実践研究が対象としてきたカテゴリと構成要素を掛け合わせた枠組みに整理することにより、構成要素ごとに各実践研究が対象としてきたカテゴリに分類される実践研究の総数を把握することができ、より詳細に今後の実践課題を捉えることにつながると考えられる。

さらに、校種別に整理を試みることにより、校種ごとのこれまでの成果やこれからの実践課題を捉えることができ、段階的・継続的な学校教育の仕組みの中で、メディア・リテラシーを長期的に育成していくことを前提としたメディア・リテラシー教育の体系的な推進に向けて有益な知見になると考えられる。

そこで、そこで、本研究は、日本教育メディア学会における学校教育を対象としたメディア・リテラシー教育の実践研究を、「実践研究が対象としてきたカテゴリ (佐藤ほか 2020)」および「構成要素 (中橋 2014)」を掛け合わせた枠組みに校種別に整理し、傾向を分析することにより、これまでの成果を把握し、今後の実践課題を考察することを目的とした。

構成要素について中橋 (2014) は、各構成要素をバランスよく総合的に高めていくことが重要であると指摘している。バランスがよい状態がどのような状態を指すのかについて中橋 (2014) では述べられていないが、本研究では「7つの構成要素それぞれについて数に偏りなく実践研究が行われている状態」という前提に立脚した。それぞれの構成要素の重要度に応じて必要な数だけ実践研究が行わ

れることが望ましい場合も考えられるが、構成要素それぞれの重要度等に関する基準はないことから、まずは数に偏りなく実践研究がされている状態をバランスがよい状態として考えることとした。この前提に立脚し、今後の実践課題を把握する際には、実践研究が対象としてきたカテゴリと構成要素を掛け合わせた枠組みに分類した結果の全体分布から、割合の低い部分に着目し、さらに検討が必要な実践課題と捉えることとした。

2. 研究の方法

2.1. 調査対象

1995年から2018年までの『年次大会発表論文集』と『教育メディア研究』に掲載された、学校教育を対象としたメディア・リテラシー教育の実践研究を取り上げた。本文に「メディア (・)リテラシー」が含まれているメディア・リテラシーの育成をテーマにした研究のうち、「実践研究 (中橋 2015)」に分類され、かつ学校教育を対象としている122件を対象とした (教師や一般市民を対象とした実践研究25件を除く)。査読論文22件、大会発表100件であった (表1)。

2.2. 分析方法

2.2.1. 実践研究が対象としてきたカテゴリへの整理

佐藤ほか (2020) は、日本教育工学会におけるメディア・リテラシー教育の実践研究を、研究目的に基づき以下の4つのカテゴリに分類した。

- (1) 単元・学習プログラム・カリキュラムの開発
- (2) 学習効果
- (3) 教材開発
- (4) 評価・目標達成

表1 調査対象の校種別内訳

	査読論文	大会発表	合計
小学校	10	41	51
中学校	0	6	6
高等学校	3	13	16
大学	8	34	42
その他	1	6	7
合計	22	100	122

以下、実践研究が対象としてきたカテゴリを(1)～(4)の記号で記すこととする。

佐藤ほか(2020)の手法に依拠し、122件の学校教育を対象としたメディア・リテラシー教育の実践研究それぞれに、実践研究が対象としてきたカテゴリのうち1つを紐付けた。

(1)～(4)に該当しないものは、(5)その他とした。

なお、実践研究が対象としてきたカテゴリへの分類については第一著者が分析を行い、必要に応じて、第二著者と議論し信頼性を担保した。第二著者と議論した実践研究は122件中12件であった。

2.2.2. 構成要素への整理

中橋(2014)は、それぞれ3つの下位項目を持つ7つのカテゴリからなる構成要素を提案している(表2)。7つの構成要素を以下では、A～Gの記号で記す。

中橋・水越(2003)は、構成要素を観点にして、メディア・リテラシーと関連がある教育実践事例においてねらいとされている能力に「1」、その中で特に力点が置かれている能力に「2」というように点数を割り振り、構成要素のバランスを検討した。本研究は、122件の学校教育を対象としたメディア・リテラシー教育の実践研究の1つ1つに、中橋・水

越(2003)の手法に依拠し、構成要素を紐付けた。手順を以下に示す。

① 第一著者が、各実践研究の本文から、構成要素(A～G)を観点として「育成が期待される能力」を抽出した。その際、各構成要素の下位項目を参照した。

② 第一著者が、①で抽出した能力について、ねらいとされているものに「1」、その中で特に力点が置かれているものに「2」というように点数を割り振った。

②について、実践研究論文や予稿中の「研究の目的」に「育成が期待される能力」として記述がある能力には2点をつけた。「研究の目的」に「育成が期待される能力」に関連すると思われる記述が見られない場合には本文全体の記述から、最も力点が置かれていると考えられる能力に2点をつけた。そして、2点と判断されなかった能力には1点をつけた。

なお、構成要素への分類や点数については第一著者が分析を行い、必要に応じて、第二著者と議論し信頼性を担保した。手順①は実践研究122件中42件、手順②は122件中53件について第二著者と議論した。

3. 結果

122件の学校教育を対象としたメディア・リテラシー教育の実践研究を、それぞれ構成

表2 ソーシャルメディア時代のメディア・リテラシーの構成要素

構成要素	下位項目
A メディアを使いこなす能力	情報装置の機能や特性を理解できる 情報装置を操作することができる 目的に応じた情報装置の使いわけや組み合わせができる
B メディアの特性を理解する能力	社会・文化・政治・経済などとメディアとの関係を理解できる 情報内容が送り手の意図によって構成されることを理解できる メディアが人の現実の認識や価値観を形成していることを理解できる
C メディアを読解、解釈、鑑賞する能力	語彙・文法・表現技法などの記号体系を理解できる 記号体系を用いて情報内容を理解することができる 情報内容から背景にあることを読み取り、想像力を働かせて解釈、鑑賞できる
D メディアを批判的に捉える能力	情報内容の信憑性を判断することができる 「現実」を伝えるメディアも作られた「イメージ」だと捉えることができる 自分の価値観に囚われず送り手の意図・思想・立場を捉えることができる
E 考えをメディアで表現する能力	相手や目的を意識し、情報手段・表現技法を駆使した表現ができる 他者の考えを受け入れつつ、自分の考えや新しい文化を創出できる 多様な価値観が存在する社会において送り手となる責任・倫理を理解できる
F メディアによる対話とコミュニケーション能力	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できる 相手の反応に応じた情報の発信ができる 相手との関係性を深めるコミュニケーションを図ることができる
G メディアのあり方を提案する能力	新しい情報装置の使い方や情報装置そのものを生み出すことができる コミュニティにおける取り決めやルールを提案することができる メディアのあり方を評価し、調整していくことができる

要素に紐付けた結果、381点の構成要素を確認することができた。381点の構成要素を、校種ごとに実践研究が対象としてきたカテゴリに整理した結果を表3に示す。

3.1. 実践研究が対象としてきたカテゴリの全体分布

381点の構成要素の、実践研究が対象としてきたカテゴリごとの分布を示す。(1)が170点(44.7%)、(2)が189点(49.6%)、(3)が10点(2.6%)、(4)が2点(0.5%)、(5)が10点(2.6%)であった。このことから、(1)(2)の割合が(3)(4)(5)の割合に比べて高いことが確認できた。

校種ごとに結果を見ると、小学校173点の内訳は、(1)が93点(53.8%)、(2)が63

点(36.4%)、(3)が7点(4.0%)、(4)が2点(1.2%)、(5)が8点(4.6%)であった。このことから、(1)(2)の順で割合が高く、(3)(4)の割合は低いことが確認できた。

中学校12点の内訳は、(1)が6点(50.0%)、(2)が6点(50.0%)、(3)が0点(0%)、(4)が0点(0%)、(5)が0点(0%)であった。このことから、全体的に点数は低いが、特に(3)(4)の割合が0%であることが確認できた。

高等学校50点の内訳は、(1)が29点(58.0%)、(2)が21点(42.0%)、(3)が0点(0%)、(4)が0点(0%)、(5)が0点(0%)であった。このことから、(3)(4)の割合が0%であることが確認できた。

大学120点の内訳は、(1)が18点(15.0%)、

表3 実践研究が対象としてきたカテゴリ別メディア・リテラシーの構成要素の点数

		(1)単元・学習プログラム・カリキュラムの開発	(2)学習効果	(3)教材開発	(4)評価・目標達成	(5)その他	合計	
A	メディアを使いこなす能力	小学校	9	10	2	0	2	23
		中学校	1	1	0	0	0	2
		高等学校	4	1	0	0	0	5
		大学	4	21	0	0	0	25
		その他	4	0	0	0	0	4
		合計	22 (37.3%)	33 (55.9%)	2 (3.4%)	0 (0.0%)	2 (3.4%)	59
B	メディアの特性を理解する能力	小学校	16	6	1	0	0	23
		中学校	0	0	0	0	0	0
		高等学校	8	9	0	0	0	17
		大学	2	14	0	0	0	16
		その他	4	0	0	0	0	4
		合計	30 (50.0%)	29 (48.3%)	1 (1.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	60
C	メディアを読み解き、解釈、鑑賞する能力	小学校	13	4	0	0	1	18
		中学校	2	0	0	0	0	2
		高等学校	3	0	0	0	0	3
		大学	0	2	2	0	2	6
		その他	4	0	0	0	0	4
		合計	22 (66.7%)	6 (18.2%)	2 (6.1%)	0 (0.0%)	3 (9.1%)	33
D	メディアを批判的に捉える能力	小学校	20	7	2	0	0	29
		中学校	0	2	0	0	0	2
		高等学校	4	3	0	0	0	7
		大学	4	14	0	0	0	18
		その他	4	0	0	0	0	4
		合計	32 (53.3%)	26 (43.3%)	2 (3.3%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	60
E	考えをメディアで表現する能力	小学校	21	22	1	2	4	50
		中学校	3	1	0	0	0	4
		高等学校	8	4	0	0	0	12
		大学	4	29	1	0	0	34
		その他	4	0	0	0	0	4
		合計	40 (38.5%)	56 (53.8%)	2 (1.9%)	2 (1.9%)	4 (3.8%)	104
F	メディアによる対話とコミュニケーション能力	小学校	8	12	0	0	1	21
		中学校	0	2	0	0	0	2
		高等学校	2	2	0	0	0	4
		大学	4	17	0	0	0	21
		その他	4	2	0	0	0	6
		合計	18 (33.3%)	35 (64.8%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (1.9%)	54
G	メディアのあり方を提案する能力	小学校	6	2	1	0	0	9
		中学校	0	0	0	0	0	0
		高等学校	0	2	0	0	0	2
		大学	0	0	0	0	0	0
		その他	0	0	0	0	0	0
		合計	6 (54.5%)	4 (36.4%)	1 (9.1%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	11
合計		170	189	10	2	10	381	

(2) が 97 点 (80.8%), (3) が 3 点 (2.5%), (4) が 0 点 (0%), (5) が 3 点 (1.7%) であった。このことから、(2) の割合が最も高く、(3) (4) の割合が低いことが確認できた。

3.2. 構成要素の全体分布

A は 59 点 (15.5%), B は 60 点 (15.7%), C は 33 点 (8.7%), D は 60 点 (15.7%), E は 104 点 (27.3%), F は 54 点 (14.2%), G は 11 点 (2.9%) であった。このことから、C と G の割合が低いことが確認できた。

校種ごとに結果を見ると、小学校 173 点の内訳は、A が 23 点 (13.3%), B が 23 点 (13.3%), C が 18 点 (10.4%), D が 29 点 (16.8%), E が 50 点 (28.9%), F が 21 点 (12.1%), G が 9 点 (5.2%) であった。このことから、E の割合が最も高く、G の割合が最も低いことが確認できた。

中学校 12 点の内訳は、A が 2 点 (16.7%), B が 0 点 (0%), C が 2 点 (16.7%), D が 2 点 (16.7%), E が 4 点 (33.2%), F が 2 点 (16.7%), G が 0 点 (0%) であった。このことから、全体的に点数は低いが、特に B と G の割合が 0% であることが確認できた。

高等学校 50 点の内訳は、A が 5 点 (10.0%), B が 17 点 (34.0%), C が 3 点 (6.0%), D が 7 点 (14.0%), E が 12 点 (24.0%), F が 4 点 (8.0%), G が 2 点 (4.0%) であった。このことから、B と E の割合が高いことが確認できた。

大学 120 点の内訳は、A が 25 点 (20.8%), B が 16 点 (13.3%), C が 6 点 (5.0%), D が 18 点 (15.0%), E が 34 点 (28.4%), F が 21 点 (17.5%), G が 0 点 (0%) であった。このことから、C と G の割合が低いことが確認できた。

3.3. 構成要素間の関連性

構成要素 A は、構成要素 B, D, E, F の育成に特に力点が置かれている実践研究において、それらの構成要素とともに育成することがねらいとされていた。割合は、B (15.4%), D (5.1%), E (66.7%), F (12.8%) であった。

構成要素 B は、構成要素 D, E, F, G の

育成に特に力点が置かれている実践研究において、それらの構成要素とともに育成することがねらいとされていた。割合は、D (33.3%), E (54.2%), F (8.3%), G (4.2%) であった。

構成要素 C は、構成要素 B, E の育成に特に力点が置かれている実践研究において、それらの構成要素とともに育成することがねらいとされていた。割合は、B (14.3%), E (85.7%) であった。

構成要素 D は、構成要素 B, E の育成に特に力点が置かれている実践研究において、それらの構成要素とともに育成することがねらいとされていた。割合は、B (37.5%), E (62.5%) であった。

構成要素 E は、構成要素 A, B, C, D, F の育成に特に力点が置かれている実践研究において、それらの構成要素とともに育成することがねらいとされていた。割合は、A (30.0%), B (25.0%), C (10.0%), D (15.0%), F (20.0%) であった。

構成要素 F は、構成要素 A, B, D, E, G の育成に特に力点が置かれている実践研究において、それらの構成要素とともに育成することがねらいとされていた。割合は、A (14.3%), B (7.1%), D (10.7%), E (64.3%), G (3.6%) であった。

構成要素 G は、構成要素 A の育成に特に力点が置かれている実践研究において、ともに育成することがねらいとされていた。

4. 考察

4.1. メディア・リテラシー教育を体系的に進めるための各校種の実態把握

小学校では、(2) より (1) の割合が高いことが確認できた。この結果について、小学校では教師のメディア・リテラシーに対する専門性が高いとは限らないため、高い専門性を備えていない教師でも利用可能で汎用的な

(1) 単元・学習プログラム・カリキュラムの開発が比較的多く行われていると考えられる。対して大学では、(1) より (2) の割合が高いことが確認できた。この結果について、大学ではメディア・リテラシーに対する高い専門性を備えている教員が実践を行うと考えられるため、(2) 学習効果を評価している実

実践研究の割合が高いと考えられる。

また、中学校・高等学校では、教科担任制であるために教科の専門性は高いが、メディア・リテラシーに対する専門性は高いとは限らないため、小学校と同様に(1)単元・学習プログラム・カリキュラムの開発が比較的多い傾向が見られることが考えられる。一方で、各教師が高い専門性を有する教科においてメディア・リテラシー教育の実践を行うため、大学と同様に(2)学習効果を評価している実践研究の割合が高いことも考えられる。しかし、このことについては本研究では明確にできないため、今後の課題として検討することとする。

本研究の分析結果より、中学校・高等学校の実践事例数が少ないことが確認できたが、この結果が必ずしも、中学校・高等学校を対象とした実践研究の低調さを意味する訳ではないことに留意する必要がある。佐藤ほか(2020)は、日本教育工学会における小学校を対象としたメディア・リテラシー教育の実践研究を対象に、著者ごとの実践研究数を整理している。このように、著者に着目し属性を調査したり、学会員のうちメディア・リテラシー教育に関する研究を行う者の属性や比率を調査したりすることにより、校種ごとの実践研究数の偏りが会員比率による可能性も検討できると考えられる。しかし、本研究では著者別の件数までは調査できていない。今後は、佐藤ほか(2020)を参考に著者の属性に着目して調査をしたり、日本教育メディア学会の会員比率を調査したりすることが課題である。

4.2. メディア・リテラシーを育むための教材開発

(3)教材開発に分類された実践研究は、122件のうち3件であり、内訳は小学校2件、大学1件であった。メディア・リテラシー実践研究において教材開発をテーマにしたものの蓄積が少ない1つの要因として、教職課程のカリキュラムの指針である教職課程コアカリキュラム(文部科学省 2017)にメディア・リテラシー教育が設定されていないことにより、教師がメディア・リテラシーの授業を設

計できるだけの知識や方法を身につけていないことが考えられる。教員養成段階で、メディア・リテラシーの授業を設計できるだけの知識や方法を学習する機会を保障する必要がある。

また、メディア・リテラシーに関する教材開発の取り組みは、放送局や総務省などにより数は多くないが地道に行われてきた(中橋 2014)。中でも、日本放送協会は学校放送番組としてメディア・リテラシーの育成を目指した番組の制作・放送を行ってきた。佐藤ほか(2019)は、日本教育メディア学会における学校教育を対象としたメディア・リテラシー教育の実践研究では、教授メディアとして映像教材が多く選択されており、中でもNHKのメディア・リテラシーの育成を目指した学校放送番組が最も多いことを示している。メディア・リテラシー教育の実践研究において教材開発を試みるだけでなく、学校放送番組のような既存の教材の効果的な活用方法を検討していくことも必要である。

4.3. メディア・リテラシー教育の実践における評価方法の確立

(4)評価・目標達成に分類された実践研究は、122件のうち1件であり、対象は小学校であった。メディア・リテラシー教育を阻害してきた要因の1つとして、「簡単に評価できない」ことが挙げられる(中橋ほか 2008b)。メディア・リテラシー教育を推進する上で、評価・目標達成に関する知見は必要不可欠であり、更なる実践研究の蓄積が求められる。梶田(2002)によると、学習目標は「達成目標」「向上目標」「体験目標」に分類され、それぞれの学習目標により妥当な評価方法は異なる。構成要素には、例えば繰り返しにより定着が図られるような「情報機器の操作」技能(達成目標)から、教育活動の複合的総合的な成果として現れるような「メディアのあり方を評価し、調整していくことができる」態度(向上目標)まで、様々なものがある。そのため、構成要素ごとに適切な評価方法を確立する必要があると考えられる。

実際に、大久保ほか(2016)は、構成要素のうち「メディアを読解、解釈、鑑賞する力」

に準じて学習目標を設定し、学習評価を行っている。各構成要素に対応した学習評価の方法を検討することで、目標と評価の一体化を図ることができる。

4.4. Gメディアのあり方を提案する能力の育成方法の検討

中橋 (2014) は、メディア・リテラシー教育と情報活用能力を育む教育には重なる領域が存在するとし、その重なり合う領域が徐々に大きくなってきていることを指摘している。構成要素 G は、具体的には「新しい情報装置の使い方や情報装置そのものを生み出すことができる」「コミュニティにおける取り決めやルールを提案することができる」「メディアのあり方を評価し、調整していくことができる」能力であり、情報社会を生きる上でのルールやマナーに関する情報モラルと重なる部分であると考えられる。

例えば、酒井ほか (2015) は、従来の情報モラル教育では「当事者としての問題の自覚」を促すことが課題となっていることを指摘し、ネットワークにおけるコミュニケーションについてトラブルに繋がる可能性のある行動の自覚を促すことを目的とした情報モラル授業の開発・実践を行っている。また、中橋 (2014) はメディア・リテラシーの立場から、トラブルの被害者にならないように注意するだけでなく、不用意な行動によって加害者にならないように注意する必要がある。その際、既存のルールやマナーを理解することに加えて、これまでにない新たなルールやマナーのあり方を考えていく必要があると述べている。以上のことから、酒井ほか (2015) が情報モラル教育で目指す「当事者としての問題の自覚」と、中橋 (2014) の「これまでにない新たなルールやマナーのあり方を考える」メディア・リテラシーはそれぞれ近接した能力であり、その両方を総合的に育んでいく必要があると考えられる。

今後は、情報モラルとメディア・リテラシーを掛け合わせ、折り合いをつけて、G の能力の育成を目指す指導方法を検討していくことが重要である。

5. まとめと今後の課題

本研究は、日本教育メディア学会における学校教育を対象としたメディア・リテラシー教育の実践研究を、「実践研究が対象としてきたカテゴリ (佐藤ほか 2020)」および「ソーシャルメディア時代のメディア・リテラシーの構成要素 (中橋 2014)」に整理し、傾向を分析することにより、これまでの成果を把握し、今後の実践課題を考察することを目的とした。

122 件の実践研究を整理した結果、「教材開発」「評価・目標達成」をテーマにした実践研究および「メディアのあり方を提案する能力」の育成をねらいとした実践研究の割合が低いことが確認できた。このことから、①メディア・リテラシーを育むための教材開発を進めたり、既存の教材の効果的な活用方法を検討したりすること、②各構成要素に対応した学習評価の方法を検討すること、③情報活用能力の育成と掛け合わせたり折り合いを付けたりしながら、メディアのあり方を提案する能力の育成を図ること、が今後の主な実践課題であることが示唆された。

また、構成要素の割合の分析の結果から、「A メディアを使いこなす能力」「B メディアの特性を理解する能力」「C メディアを読解、解釈、鑑賞する能力」「D メディアを批判的に捉える能力」「F メディアによる対話とコミュニケーション能力」は、主に「E 考えをメディアで表現する能力」と 1 つの実践においてともに育成することが有効である可能性が示唆された。さらに、「G メディアのあり方を提案する能力」は、「A メディアを使いこなす能力」と 1 つの実践においてともに育成することが有効である可能性が示唆された。

今後は、日本教育工学会を対象に同様の整理を行い、本研究の結果と合わせて、日本におけるメディア・リテラシー教育の実践研究を体系的に整理することが課題である。

参考文献

堀田龍也, 佐藤和紀 (2019) 日本の初等中等教育における情報リテラシーに関する教育の動向と課題. 電子情報通信学会通信ソサイエティマガジン, 13 (2) :

117-125

- 梶田叡一 (2002) 教育評価. 有斐閣, 東京
- 文部科学省 (2017) 教職課程コアカリキュラム. https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afie/ldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf (2020.5.5.参照)
- 中橋雄, 水越俊行 (2003) メディア・リテラシーの構成要素と実践事例分析. 日本教育工学会論文誌 27 (Suppl.) : 41-44
- 中橋雄 (2006) 日本におけるメディア・リテラシー研究の概観とこれからの研究課題. 教育メディア研究, 12 (1) : 71-85
- 中橋雄, 盛岡浩, 前田康裕 (2008a) メディア制作の授業設計・指導方法を視覚的に提示した教師用教材の開発. 日本教育工学会論文誌 32 (Suppl.) : 21-24
- 中橋雄, 中川一史, 奥泉香 (2008b) メディア・リテラシー教育を阻害してきた要因に関する調査. 第 15 回日本教育メディア学会年次大会発表論文集 : 123-124
- 中橋雄 (2014) メディア・リテラシー論-ソーシャルメディア時代のメディア教育-. 北樹出版, 東京
- 中橋雄 (2015) 日本教育工学会におけるメディア・リテラシー研究の蓄積. 日本教育工学会第 31 回全国大会講演論文集 : 253-254
- 大久保紀一郎, 佐藤和紀, 中橋雄, 浅井和行, 堀田龍也 (2016) マンガを題材にしたメディア・リテラシーを育成する学習プログラムの開発と評価. 教育メディア研究, 23 (1) : 33-46
- 酒井郷平, 塩田真吾, 江口清貴 (2015) トラブルにつながる行動の自覚を促す情報モラル授業の開発と評価-中学生のネットワークにおけるコミュニケーションに着目して-. 日本教育工学会論文誌, 39 (Suppl.) : 89-92
- 佐藤和紀, 手塚和佳奈, 堀田龍也 (2019) メディア・リテラシー教育の実践における

教育メディアの活用に関する考察. 日本教育メディア学会第 26 回年次大会発表論文集 : 82-85

佐藤和紀, 手塚和佳奈, 堀田龍也 (2020) 日本教育工学会における小学校のメディア・リテラシーに関する授業実践研究の整理・分析. 日本教育工学会 2020 年春季全国大会 : 349-350