

中学校国語科授業におけるメディア・リテラシー教育の効果に関する研究

A Study About the Effects of Media Literacy Education on a Group of Junior High School Students in a Japanese Class

水上 晃実 MIZUKAMI, Terumi

● 国際基督教大学大学院アーツ・サイエンス研究科
Graduate School of Arts and Sciences, International Christian University



メディア・リテラシー教育, 協同学習, 賞賛のコミュニケーション
education of media literacy, collaborative learning, communication of praise

ABSTRACT

本稿では中学校の国語科授業においてメディア・リテラシー教育を施す場合、どのような指導方法が最も適しているかを東京都の公立中学校の生徒140名に対する実験授業により比較検討している。実施した授業スタイルは①「教師主導型授業」②「グループ学習」③「グループ学習+教師からの賞賛あり」④「グループ学習+教師からの賞賛あり+題材選択」の4パターンで、①の「教師主導型授業」をおこなったクラスをコントロール群とした。調査方法は生徒へのアンケートであり、実験授業前、実験授業直後、1ヶ月後に実施して、それぞれ項目別に分散分析をしている。測定項目は、メディアに関する語句の意味、批判的思考、主体的態度、メディア・リテラシーの授業に対する取組み姿勢の4つとした。その結果、①「教師主導型授業」を実施したクラスが語句の意味において有意であり、④「グループ学習+教師からの賞賛あり+題材選択」の指導方法を実施したクラスがメディア・リテラシーの授業に対する取組み姿勢において有意であった。

In this study, I report on the most appropriate methods to provide media literacy education in the Japanese class at junior high schools. I conducted experimental programs in classes involving 140 students in a school in Tokyo. I compared the results from the programs. The four programs were ① teacher-guided class ② collaborative learning class ③ collaborative learning + teacher's praise ④ collaborative learning + teacher's

praise + a choice of the material used. ①teacher's-guided class was defined as a controll group. The effects were researched by means of the student questionnaires. The questionnaires were taken three times, pre-class, post-class and a month after the class, to see if there were differences among the 4 classes and whether there was a long-term effect. The data were examined by ANOVA and examined as to what the most effective teaching method was. Items to be researched were a meaning of words, a critical thinking, subjective attitude, attitude towards the media literacy education class. According to the results of the research, the teacher-guided class indicates a significant difference in the understanding of "meaning of words". ④collaborative learning + teacher's praise + student's activeness indicates a significant difference concerning attitudes towards the media literacy education class.

1. はじめに

近年、メディアは急速に発達し、人々の生活を様々な情報が取り巻いている。特に子どもたちが各メディアに接する時間は年々増え続け、文部科学省と国立教育政策研究所によって2008年4月に実施された全国学力・学習状況調査によれば、調査対象生徒（中学校第3学年、中等教育学校第3学年、特別支援学校中学部第3学年に在籍する生徒、1,085,668人）が普段（月～金曜）、1日にテレビやビデオ・DVDを見たり聞いたりする時間は2時間以上が65.9%であり、その内、1日に4時間以上見たり聞いたりしている生徒は18.6%にも及ぶ。これは前年度の59.9%（2時間以上見る生徒）と15.3%（4時間以上見る生徒）と比較すると、どちらも増加しており、この傾向はこれからも続くと予想される。また、同じく普段、1日あたりにどれくらいの時間インターネットを使用するかを聞いた設問では、2時間以上使用する生徒が15.7%で、その内、3.9%の生徒は1日4時間以上インターネットを使用していることが分かった。また、同時にメディア接触開始年齢も年々低化しており、NHK放送文化研究所が2003年～2005年に実施した調査によれば、0歳児でも1日にテレビに接触する平均時間は3時間13分となっている。

上記のように子どもたちがメディアに接する機会がこれだけ増えていけば、メディアが子どもたちに及ぼす影響もむしろ大きい。このような状況を踏まえて、学校教育の中でもメディアの影響と

はどういったものか、また、メディアにはどう接していくべきかという点を教えてゆくべきではないだろうか。とりわけ、メディア・リテラシーといったメディアを読み解く力は子どもたちが養うべき能力として必須であると考えられる。菅谷（2000）によれば、アメリカでメディア・リテラシーが学校教育に積極的に取り入れられるようになった背景には、メディアが子どもの生活の大きな位置を占めるようになったことが大きいとのことである。

メディア・リテラシーは昨今益々注目されるようになり、研究のみならず各学校現場における教育実践の重要性も認識されるようになってきたが、日本の学校教育ではメディア・リテラシー教育といったメディアを読み解く力の育成を積極的に行っている状況ではない。総合的な学習の時間や中学校での技術の時間、または、高等学校での情報の時間に扱われることもあるが、教科のカリキュラムとして組み込まれている訳ではなく、唯一中学3年生の国語の教科書にメディア・リテラシーを扱った単元が出てくるものの、メディア・リテラシーという言葉が出てくる文章を説明文として扱っているのであり、教師用の指導書を見ても従来の国語の授業と同様に文章全体を読解するのみの授業が展開されることが多いようである。よって本稿では、中学校におけるメディア・リテラシー教育を効果的に施すためにはどういった授業スタイルが適しているか、メディア・リテラシーの中の批判的視点と主体的態度の育成に特に着目し、その方法を実証的に明らかにすることを目的

としたい。

2. 研究方法

2.1 対象および調査時期

対象は東京都にある公立中学校第2学年の生徒140名（男子70名，女子70名）であり，35人学級×4というクラス編成である。2008年3月の時点で，第2学年へ進級するにあたり，1年次の学業成績を基準に，どのクラスも同学力となるようクラス替えを実施している。調査時期は，2008年6月の第1週から第2週で，国語科の授業を2時間（50分×2コマ）使って実験授業を実施した。授業者は1年次より対象学年に国語を教えている教職歴26年目の国語科女性教諭である。なお，データ分析には欠席者10名，不真面目な回答者2名を除く128名分の回答を使用し，欠損値には個人の調査用紙ごとにカテゴリー別に算出した平均値を代入した。また，事前テスト間において有意差検定を行い，各実験群が等質であることは確認済みである。

2.2 手順および授業内容

メディア・リテラシーをテーマとした実験授業を各クラスで実施。各クラスで指導方法を変え，調査用紙により理解度を測り，どの指導方法が最も効果的であったかを測定する。

クラスAはコントロール群とし，教師主導型の授業を実施。クラスBではグループ学習を実施。クラスCではグループ学習を行いつつ，教師が生徒の取り組みを賞賛。クラスDではグループ学習を行い，クラスC同様教師が生徒の取り組みを賞賛し，さらに，生徒の授業への能動的な参加を求めるべく，授業で使う題材をグループごとに主体

的に選択させた。

質問用紙によるアンケート調査は事前（1回目の授業前）・直後（2回目の授業終了後）・1ヶ月後（7月第2週）の合計3回行っている。具体的な授業案を作成するに当たり，Buckingham (2006)の国語科の中のメディア・リテラシー教育を参照した。

特に今回の実験授業では，メディアとオーディエンスの関係に着目し生徒自身がオーディエンスであることに気付かせ，オーディエンスである自分たちがいかにメディアのターゲットにされているかを学習させたい為，メディア・リテラシーの定義の中から，メディアを批判的に読むこと及び，主体的に読むことに焦点をあてている。そして，授業内での指導計画においては以下の3点を理解させることを指導目標においた。

1. メディアは作り手によって構成されている。
2. メディアは商業的意味を持つ。
3. メディアは批判的かつ主体的に読み解くべきである。

また，授業内での使用メディアはCMと広告であり，1時間目にCM分析，2時間目に広告分析を行っている。メディア選択にあたっては対象が中学2年生であることを考慮し，彼らに身近であると思われる炭酸飲料やファストフード，コンビニエンスストア，シャンプー，ニキビ治療薬などを採択した。

2.3 測定内容

調査用紙により，メディアに関する語句の意味，批判的視点，主体的態度が育成されたかどうかを測定。調査用紙は設問1～4が語句の意味を

表1 各クラスの人数と指導方法

クラス	人数 (人)	指導方法 (授業形態)
A	31	教師主導型 (コントロール群)
B	32	グループ学習・賞賛なし
C	30	グループ学習・賞賛あり
D	35	グループ学習・賞賛あり・題材選択

選択させる項目（選択肢は5つ）、設問5～18が批判的視点を測る項目、設問19～30が主体的態度を測る項目となっており、設問5～30は後藤（2005）によって作成されたメディア・リテラシー尺度（中学生・高校生対象）を参考に作成した。そして2回目、3回目のみ授業に対する自分自身の取り組み姿勢やメディア・リテラシーの授業に対する感想を聞く項目として設問31～36を追加。さらに、2回目の調査用紙には設問37として、授業の感想を記述してもらうスペースを設けた。設問5～36は、「そう思う」「少しそう思う」「どちらでもない」「あまりそう思わない」「そう思わない」から選択するようになっている。

具体的な内容としては、語句の意味を問うものとして、「メディア」「リテラシー」「オーディエンス」「キャッチコピー」の4語を採択した。続いて、批判的視点をみるものとして、「CMはだいたい面では信用できる。」「新聞記者が集めた情報は、全てが記事になる。」「テレビを見ていて、おおげさな表現をしていると感じる時がある。」などの項目を載せている。また、主体的態度をみるものとしては、「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。」「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。」「テレビではニュースや報道番組も見ると。」などの項目を載せている。これらの設問については、今回の実験授業の指導目標を意識しながら、授業で学んだことがアンケート調査に反映されるように配慮して作成した。また、最後に、授業に対する自分自身の取り組み姿勢やメディア・リテラシーの授業に対する感想を聞く項目として、「授業後、テレビでCMが流れると、自分でも分析するようになった。」「広告をそのまま信用せず、作り手の意図を探ることが大切だと思う。」「メディア・リテラシーの授業は面白かった。」等の項目を設け、今回の実験授業のみではなく、今後もメディア・リテラシーを学んでみようという姿勢が育成されたかどうか測定できる内容になっている。

2.4 分析方法

分析にはSPSS for Windows Student Version 15.0を使用。クラスごとに①語句の意味、②批判的視点、③主体的態度、④批判的視点+主体的態度、⑤メディア・リテラシーの授業に対する取り組み姿勢の5パターンにおいて分散分析を実施。指導方法と調査時期を鑑みて、どの指導方法が最も効果的であったか、また、長期的効果が見られたかを測定した。なお、④で批判的視点と主体的態度を合算したのは、語句の意味を「知識項目」、批判的視点と主体的態度を「思考・態度項目」と大別して分析するためである。

3. 結果

3.1 語句の意味（4点満点）

語句の意味の合計点数において分散分析を行った（表2）。その結果、調査時期における主効果の検討で有意な差がみられた（ $F(3,124) = 63.70, p < .001$ ）。また、指導方法の主効果の検討でも有意な差がみられた（ $F(3,124) = 2.83, p < .05$ ）。そこでSidakによる多重比較を行った結果、コントロール群とグループ・賞賛なし群の間で指導方法における有意な差が見られ（ $p < .05$ ）、コントロール群の方が平均値が高かった。また、調査時期においては、Sidakによる多重比較の結果、事前と直後、および事前と1ヶ月後において有意な差が見られ（ $p < .001$ ）、平均値を見ると、事前と直後では直後の方が高く、また、事前と1ヶ月後では1ヶ月後の方が高かった。

3.2 批判的視点（70点満点）

批判的視点の合計点数において分散分析を行った（表3）。その結果、調査時期における主効果の検討では有意な差が見られなかった。しかし、指導方法における主効果の検討では有意傾向が見られた（ $F(3,124) = 2.17, p < .10$ ）。

3.3 主体的態度（60点満点）

主体的態度の合計点数において分散分析を行った（表4）。その結果、交互作用が見られた

表 2 語句の意味における平均値および標準偏差

	語句の意味					
	事前		直後		1ヶ月後	
	M	SD	M	SD	M	SD
コントロール群	1.74	0.96	2.93	0.96	2.70	1.18
グループ学習・賞賛なし	1.18	0.85	2.12	1.45	2.06	1.26
グループ学習・賞賛あり	1.43	1.10	2.36	1.37	2.56	1.38
グループ学習・賞賛あり・題材選択	1.60	0.84	2.68	1.25	2.57	1.21

表 3 批判的視点における平均値と標準偏差

	批判的視点					
	事前		直後		1ヶ月後	
	M	SD	M	SD	M	SD
コントロール群	51.61	4.60	52.22	6.36	52.74	4.66
グループ学習・賞賛なし	49.03	5.88	50.53	4.45	50.78	5.63
グループ学習・賞賛あり	51.50	6.35	50.63	6.83	50.86	6.22
グループ学習・賞賛あり・題材選択	49.60	4.51	49.37	3.75	49.31	3.68

表 4 主体的態度における平均値と標準偏差

	主体的態度					
	事前		直後		1ヶ月後	
	M	SD	M	SD	M	SD
コントロール群	44.32	5.31	44.29	6.91	46.41	5.36
グループ学習・賞賛なし	44.06	6.06	44.84	6.18	44.34	6.39
グループ学習・賞賛あり	41.40	6.94	42.53	7.65	43.30	7.02
グループ学習・賞賛あり・題材選択	45.28	5.54	45.82	5.50	44.28	6.07

表 5 批判的視点と主体的態度の合計点（思考・態度）の平均値と標準偏差

	全体（批判的視点+主体的態度）					
	事前		直後		1ヶ月後	
	M	SD	M	SD	M	SD
コントロール群	95.93	6.89	96.51	11.05	99.16	8.37
グループ学習・賞賛なし	93.09	8.28	95.37	8.13	95.12	9.23
グループ学習・賞賛あり	92.90	11.62	93.16	11.04	94.16	10.91
グループ学習・賞賛あり・題材選択	94.88	8.18	95.20	7.71	93.60	8.36

($F(3,124) = 2.63, p < .05$)。そこでSidakによる多重比較を行ったが、有意な差は見られなかった。

5)。その結果、交互作用に有意傾向が見られた($F(3,124) = 1.80, p < .10$)。

3.4 全体（批判的視点+主体的態度）（130点満点）

全体の合計点において分散分析を行った（表

3.5 メディア・リテラシーの授業に対する取り組み姿勢（30点満点）

メディア・リテラシーの授業に関する取り組み

姿勢の合計点において分散分析を行った(表6)。その結果、調査時期における主効果の検討において有意な差が見られた($F(3,124) = 4.08, p < .05$)。また、指導方法における主効果の検討でも有意な差が見られた($F(3,124) = 4.77, p < .05$)。そこでSidakによる多重比較を行った結果、指導方法においてはグループ・賞賛なし群とグループ・賞賛あり・題材選択群に有意な差が見られ($p < .05$)、グループ・賞賛あり・題材選択群の方が平均値が高かった。調査時期においても、直後と1ヶ月後では有意な差が見られ($p < .05$)、平均値を見ると直後の方が高かった。

4. 考察

4.1 分析結果別考察

4.1.1 知識項目(語句の意味の理解)において

表2に見られるように、指導方法においては、コントロール群とグループ・賞賛なし群において統計的に有意な差が認められており、コントロール群の方が効果が高い。この理由として考えられるものを2点挙げることにする。

第1点目は、教師が語句の意味の説明以外でも、これらの語句を授業内で何度か使用している為に、生徒達は自然とその語句の意味と使い方を習得していったのではないかという点である。

第2点目としては、語句の意味のようにグループで話し合う必要のないものに関しては、個々で集中して学習した方が効果的なのではないかという点である。ヒストグラムからそれぞれの点数に何人の生徒が含まれているかを確認したところ、直後のテスト(2回目のテスト)において、コントロール群のみ0点の生徒がいなくなっている。

(他の群では3回のテストとも0点の生徒が若干見られる。)

また、調査時期において、事前と直後および事前と1ヶ月後に有意差が見られた。この結果より、語句の意味においては指導方法によらず時間の経過とともに理解が定着していったことが分かる。語句の意味の理解は、単純に記憶できたかどうかによる。記憶を定着させるには繰り返しの学習が必要になるが、今回は、直後にもまた同じ調査用紙で質問している為、生徒にとっては忘れる前にまた語句の意味を確認できたことになったのであろう。

4.1.2 思考・態度項目(批判的視点・主体的態度)について

表5に見られるように、交互作用に有意傾向が見られた。平均値を見てみると、批判的視点・主体的態度ともにコントロール群の点数が高くなっている。この理由を以下に述べることにする。

教師主導型であるコントロール群では、メディアに対して批判的視点を持って主体的に読み解くことの意義を教師が説明した他、グループ学習を行わない分、授業で取り上げたCMおよび広告の分析方法・分析結果の解説・授業目標の確認に至るまでの全ての学習課題を教師が完結させている。一方、その他3つのクラスでは、グループ学習を行っている為、実際に生徒達が自ら作業をし、メディアの効果について班員と話し合う時間は十分に取れたが、メディアの影響の深刻さや今後どのようにメディアと付き合いしていくかという結論について纏める時間は教師主導型に比べると少なくなってしまう。よって、今回の2時間という限られた時間の中で効率的に学習できたのは教師主導型であるコントロール群であったのだろうと

表6 メディア・リテラシーの授業に対する取り組み姿勢における平均値および標準偏差

	授業に対する取り組み姿勢			
	直後		1ヶ月後	
	M	SD	M	SD
コントロール群	23.67	4.39	22.35	4.77
グループ学習・賞賛なし	21.68	3.89	21.34	4.09
グループ学習・賞賛あり	23.75	4.28	23.72	4.30
グループ学習・賞賛あり・題材選択	25.14	3.36	24.80	3.41

考える。

4.1.3 メディア・リテラシーの授業に対する 取り組み姿勢

表6に見られるように指導方法、調査時期ともに有意差が確認された。

指導方法において最も平均値が高かったのは、グループ・賞賛あり・題材選択群であり、高得点順に並べてみると、①「グループ・賞賛あり・題材選択群」→②「グループ・賞賛あり群」→③「コントロール群」→④「グループ・賞賛なし群」となる。その理由を探るため、調査用紙の回答を振り返ってみると、グループ学習・賞賛あり・題材選択群の生徒は「メディア・リテラシーの授業は面白かった。」「またこのような授業を受けた。」「授業後はテレビを見ていて自分でもCM分析などをやるようになった。」という項目に対し肯定的に答えた生徒が多く、記述回答を見ても、「普段の国語の授業よりも面白かった。またやりたい。」「自分でも普段テレビを見ていて色々なCMを分析してみたくようになった。こういう授業なら3年生になってもやりたい。」というように、授業を楽しんだ様子や今後も学習を続けたいという意欲が伺えた。一方的に教師の説明を聞く授業とは異なり、分析する題材を自分たちで選び、グループで話し合いながらメディアが発信するメッセージを読み解いていく作業が新鮮であり、また、達成感もあったのであろう。

また、調査時期においては、すべての群が直後よりも1ヶ月後の点数が下降しており、中でもコントロール群が最も顕著に下がっている。授業の理解度は一番高かったコントロール群であるが、メディア・リテラシーに対する興味は持てなかったと考えられる。因みに、コントロール群の生徒の記述回答は、「メディアが構成されていることが分かった。」「メディアに騙されてはいけないと思った。」というような学習した事柄のみを書いたものが多く、メディア・リテラシーの授業に興味を示すような回答ではなかった。授業内容を理解することはできても、楽しいと思えなかった為に、メディア・リテラシーへの興味は時間とともにどんどん薄れていったようである。

4.2 指導方法別考察

4.2.1 コントロール群

今回の実験授業では、コントロール群の平均値が高い場面が多々見られた。その理由を以下に考察する。

2時間という配当時間の中、教師主導によって効率的な学習ができたのではないかという点は先にも述べたが、ここではもう1つ考えられる理由を挙げたい。それは、生徒が教師主導型の授業に慣れているという点である。近年になって、日本でもプレゼンテーションや討論、ディベート、スピーチ等、生徒が主体となって発言する学習形態が用いられるようになってきたが、これまで教師から生徒への知識伝達型授業が主流であった日本では、教師主導型の授業が生徒にとって一番受けやすい授業なのではないだろうか。その他の実験群と違って新しい授業方法に戸惑うということなく、すんなりと授業に臨めたことが高得点の獲得に繋がったのではないかと考える。

4.2.2 グループ学習・賞賛なし群

グループ・賞賛なし群は、どの分析においても得点が芳しくない。特に1ヶ月後の長期効果を測定した場合に、どのカテゴリーでも直後のテストよりも得点が下降している。

まずはグループ学習の効果について述べることにする。グループ学習の効果を上げるためには、グループ学習の意味やその効果について生徒へ事前説明をすべきであったが、2時間の実験授業の中では詳細にその効果を説明することは難しく、手薄になってしまった。普段の授業の中でもグループ学習をする際にそのような説明は割愛されることが多いが、学習事項の到達目標や本時の授業の目的とともに「なぜ今日は普段とは違う学習形態であるグループ作業を行うのか」という説明を生徒へすることで、生徒は本時の学習の意味や到達点をより意識することとなり、グループ学習による効果を導くことができるのであろう。

先行研究においてはグループ学習の問題点として橋本(1994)が、「危険な人間関係がある場合に、それがさらに進む場合がある。」「考えない子が出る場合がある。」「力のある子の追求を鈍らせ

る場合がある。」「力のある子・集団の圧力に屈服する子が出る場合がある。」「集団思考により、むしろ低い考えが出されてくる可能性がある。」という5項目を挙げている。グループ内の人間関係については、出口(1999)が、グループリーダーの対人関係に注目し、成員との対人関係が良好な者をグループリーダーにすることによって、発言者の偏りを抑制させようことを示唆しているが、それにはある程度教師が事前に生徒間の人間関係を把握し、グループ編成時に考慮する必要が出てくるであろう。効果的なグループ学習をするためには、グループの人間関係の調整や能力の平均化(理解不足の生徒が同じグループに偏ると、誤答が正答を押し切ってしまう恐れがあるため)など、学習環境の整備をある程度教師が行うことが望ましい。これは、Chickering and Gamson(1987)による「優れた授業実践のための7つの原則」の実践手法研究の中にある「グループ活動は自発性に任せずに教員が設計する」という項目にも当てはまる。

今回、班編成の際にそういった調整をおこなっていないので、グループ学習の効果が出にくかったのかもしれない。しかし、ある程度の調整を教師がおこなってから臨めば、グループ学習がメディア・リテラシー教育において有益であることに変わりはないであろう。岡田(2008)による、グループ学習が課題に対する意欲や学業達成に影響するという考え方は、意欲を持って取り組むことで効果を上げることができるメディア・リテラシー教育に有効である。また、メディア・リテラシー自体、グループによる対話を通して養われるものであることはLen Masterman(1985)によって提唱されている。今後はグループ学習の利点をどのようにメディア・リテラシー教育に生かしてゆくか、具体的な実践方法を考案することが課題であると考えられる。

以上、グループ学習についての反省を述べたが、これらは教師主導型であるコントロール群以外の全ての群に共通していることをここに記しておく。

次に賞賛をしなかった結果について考察をした

い。グループ・賞賛なし群とグループ・賞賛あり群を平均値から比較すると、グループ・賞賛なし群はどのカテゴリーでも1ヶ月後のテストで点数が下降しているのに対し、グループ・賞賛あり群は1ヶ月後のテストで多少の上昇を示している。授業形態はどちらもグループ学習なので、教師が賞賛をしたか否かの差による結果の違いと見なすことができるだろう。賞賛をしたことについての考察は次に述べるとして、賞賛をしなかった場合については以下のように考察する。

高崎(2002)によれば、ほめられる経験は、結果が適切であることと存在価値の肯定である。よって、逆に教師から誉められなかった場合、生徒は「自分の答えは間違っている。自分の答えは受け入れられなかった。だから自分は先生に受け入れてもらえない。」というようなマイナス感情へ移行することが予想される。学習への自信や能動性は喪失され、当然次の課題への意欲も減退するであろう。生徒の反応という面を確認するために、直後のテストでの感想を見てみると、他の群では回答が細かく記述されており、内容としては具体的な学習内容の振り返りや今後のメディア・リテラシーの授業に対する抱負が多いのに対し、グループ・賞賛なし群においては授業の内容に踏み込んだ回答や具体的な感想があまり見られず「特にならない」「難しかった」などエネルギーの感じられない回答が多く見られた。実際の授業においても、教師から言語的フィードバックが得られないことから、次第に生徒から教師への質問も出にくくなっていったようである。

4.2.3 グループ学習・賞賛あり群

グループ・賞賛あり群は、各調査での点数が他の群と比べて低い、単体で見れば学習効果をじわじわと挙げている群である。語句の意味だけを見れば唯一、事前・直後・1ヶ月後と時期を追って点数を伸ばした群でもあり、批判的視点+主体的態度の合計点を見ても、同じく徐々に点数が上昇している。グループ・賞賛なし群と比較すると学習形態はどちらもグループ学習なので、ここにやはり賞賛の効果が表れたのではないかと推測できる。Delin & Baumeister(1994)によれば、言語

的フィードバックは、ポジティブな感情状態を生じさせるために、動機づけを高めるとある。また同様に、青木（2005）においても言語的報酬が内発的動機づけを高めることが示されており、賞賛を与えることが課題への主体的取り組みや理解度の向上に繋がるとも言えよう。しかし、ほめ方にも注意点があるので以下に示したい。

まず、賞賛の効果において「全員をほめる」という点が先行研究により認められているが、わずか50分の内に（もしくは実験授業として配当された2時間の内に）全員をほめるのはかなり難しい。もちろんそれは事前に想定できたので、担当教員と打ち合わせをし、今回の実験授業では1人1人をほめるのではなく、グループごとに良かった点をほめることとした。しかし、毎時間全グループをほめるというのは、ともすれば不自然となり、授業者は意図的にほめているわけであるからそれを生徒に感づかれないようにするのは容易ではなかった。また、授業者の普段の授業スタイルと違いすぎても逆に生徒が不信感を抱く可能性がある。

ここで挙げる改善点は配当時間の延長である。ある程度の期間、ほめる授業を続けつつ、その授業スタイルの不自然さを軽減してゆくこと、そして、生徒に対しても「ほめられたのは今回だけ」という印象を与えず、長期的に教師からほめられる経験によって生徒がどう変化したか、賞賛は授業にどのような影響を与えたかを観察すると良いだろう。

また、賞賛の効果については今後もう少し追究してゆきたい点が見出せた。例えば、「誰に」賞賛されるかということが実は大きく関わってくるのではないかという疑問である。コンピテンス測定尺度（桜井，1983）において、教師の賞賛・叱責が両親のそれらと比べて影響が大きいことは明らかにされているが、教師と言っても生徒にとってはそれぞれの分類があるだろう。例えば、長期的に指導を受けていて普段から信頼関係の築かれている教師からほめられる場合と、新任の教師からほめられる場合では効果に差が出るであろうし、普段からよくほめる教師と普段はめったにほめない教師、生徒自身が好感を持っている教師と

嫌いな教師というように、誰に賞賛されたかで効果が違ってくるのではないか。田中（1993）によれば、生徒から好かれる教師の言葉がけは肯定的なものが多く、好かれない教師よりも好かれる教師から言葉をかけられた方がやる気が出るという。また、同じく田中（1994）では、興味のある課題に取り組んでいて、かつ、教師から賞賛された場合は最も強いやる気が認められており、反対に、興味もなく教師からの賞賛もない場合は最もやる気が起きないという結果が得られている。この点については、次に考察するグループ学習・賞賛あり・題材選択群において有効な研究結果でもあり、賞賛と能動性（やる気）の関係も考慮に入れた上で、今後は最も効果的な賞賛の方法を授業に取り入れて行きたい。

4.2.4 グループ学習・賞賛あり・題材選択群

仮説において一番高い効果を予測していたのがこの群であるが、予想に反して知識項目および思考・態度項目ではあまり効果を上げなかった。しかし、先にも述べたが、「面白かった・またこのような授業をしてみたい」と回答した生徒が圧倒的に多かったのがこの群である。記述回答を見ても、「普段テレビを見ていてもCMが流れると、このタレントを起用しているのは…この時間に放送しているのは…と、自分でも気付かないうちに分析するようになった。」「自分でもCMや広告を制作してみたいと思った。」というような、今後もメディア・リテラシーを勉強していきたいという内容が多かった。また、「自分に残る資料があまりないからすぐに忘れてしまいそう。もっと深く勉強してみたい。」などという感想もあり、一見否定的な感想にも見えるが、授業時間の少なさに口惜しさを感じておりメディア・リテラシーへの探求心が表れているとも言えよう。特に、制作への意欲はメディア・リテラシー教育で言えば今回の実験授業のテーマである「批判的かつ主体的に読み解く」という目標の次の段階と言え、現段階でのメディア・リテラシーは小さいものであっても着実に根付き始めた結果であると考えられる。

また、この群のみ「題材選択」という生徒の能動性を高めるための変数を加えてある。主体的に

メディアを読み解くことが求められるメディア・リテラシー教育では生徒自身の能動性は必要不可欠だと考えたためであるが、具体的には、分析する広告を教師が指定するのではなく、予めこちらが用意したものの中からグループごとに好きなものを選ばせるという形をとった。

生徒の能動性を引き出す方法としては、ARCSモデルにある、教師による動機づけも有効であろう。しばらくは教師が生徒の興味を考慮して題材をいくつか用意し、生徒がメディア分析に慣れてきたら、生徒自身が題材を探して来るようにすると生徒の能動性も段階を経て徐々に養われてくると考えられる。そこまで至るにはやはり時間が必要であるが、生徒の能動性の効果としては今よりも顕著に表れてくるであろう。

5. おわりに

今回の実験授業で有意な差が見られた項目を纏めると、コントロール群である教師主導型授業における語句の意味と、グループ学習・賞賛あり・題材選択群におけるメディア・リテラシーの授業に対する取組み姿勢となる。仮説では、知識および思考・態度項目でもグループ学習・賞賛あり・題材選択群が効果を上げるであろうことを期待していたが、予測とは異なる結果も得られたことになるが、今回の調査で見出せたグループ学習・賞賛あり・題材選択群の効果をここで指摘しておきたい。

まず、上記の2群の平均値を比較すると、知識および思考・態度項目においてはコントロール群の方が高いが、メディア・リテラシーの授業に対する取組み姿勢においては逆転する点に着目したい。さらに、1ヶ月後の調査を見ると、コントロール群においては、メディア・リテラシーの授業に対する姿勢が全ての群の中で最も著しく下降していることが分かる。この結果を踏まえると、コントロール群においては今後の学習の継続自体が危惧されるが、メディア・リテラシーの授業に対する取組み姿勢において有意差が得られたグループ学習・賞賛あり・題材選択群においては、

生徒の興味関心が高いという観点から、メディア・リテラシーの長期学習が可能であると言えるだろう。

上記を踏まえ、今後の研究における改善点を以下に述べることとする。

第一に、調査期間の延長である。短時間で新しい知識を効率的に学習するには教師主導型の授業が向いていることが今回の調査で分かったが、今回の調査を長期的におこなった場合にはどの群が成果を上げるかを確かめる必要があるであろう。興味関心の高かったグループ学習・賞賛あり・題材選択群が知識項目や思考・態度項目においても効果を上げてくるか否かに着目して調査をしたい。具体的な調査期間としては、海外では独立した科目としてメディア・リテラシー教育がなされている国もあることから、できれば通年の調査をおこなってデータを収集・分析したいと考える。

次に調査用紙で使用した尺度についてももう一度見直す必要を感じている。より正確な調査をおこなう為には、生徒達のメディア接触量やインターネットの使用頻度、技能などを聞く項目を加え、さらに昨今の中・高生のメディア接触状況(どのような種類のメディアに多く接触しているか)を鑑みて、中学生と高校生では別々の尺度を作成したいと考えている。

以上の改善点を基に、今後もより信頼性を高める為の調査方法を検討し、メディア・リテラシー教育において最も効果的な授業方法を探るべく、発展的な研究を進めていきたいと考えている。

参考文献

- 青木直子 (2005). ほめることに関する心理学的研究の概観. *Psychology and Human Developmental Sciences* 2005, Vol.52, 123. (名古屋大学)
- Buckingham, D. (1993). *Children talking television: The making of television literacy*. London: Falmer.
- Buckingham, D. (1996). Critical pedagogy and media education: A theory in search of a practice. *Journal of Curriculum Studies*, 28(6), 627-650.
- Buckingham, D. (1998). Media Education in the UK: Moving Beyond Protectionism. *Journal of Communication*, Winter 1998, 33-44.
- Buckingham, D. (2006). メディア・リテラシー教育

- 学びと現代文化. 世界思想社.
- 出口拓彦 (1999). 班長の対人関係と反討議の様態の関連. 日本教育心理学会第41回総会発表論文集. 440.
- 出口拓彦 (2001). グループ学習に対する教師の指導と児童による認知との関連. 教育心理学研究. 2001, 49, 219-229.
- 出口拓彦 (2002). グループ学習に対する事前・学習中の指導と児童の発言頻度および結果に対する認知との関連. 教育心理学フォーラム・レポート. FR-2002-001.
- Delin, C., & Baumeister, R. (1994). Praise: More than just social reinforcement. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 24, 219-241.
- 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. No.29,
- 後藤康志 (2005). メディア・リテラシー尺度の作成に関する研究. 日本教育工学会論文誌. 29 (Suppl.) 77-80.
- 橋本定男 (1994). 異なる考えが生かされる過程. 現代教育科学. 37 60-62.
- Masterman, L. (1985). *Teaching about television*, London: Macmillan.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*, London: Comedia.
- 水越伸編 (2002). 新版 デジタル・メディア社会. 岩波書店.
- 水越敏行 (2002). メディア・リテラシーは多面体である. 教育科学国語教育 1月号. 明治図書.
- 文部科学省・国立教育政策研究所. 平成20年度 全国学力・学習状況調査【中学校】報告書. 平成20年11月.
- 中橋 雄・水越敏行 (2003). メディア・リテラシーの構成要素と実践事例分析. 日本教育工学雑誌 27 (Suppl.) 41-44.
- 中井俊樹・中島英博 (2005). 優れた授業実践のための7つの原則とその実践手法. 名古屋高等教育研究. 第5号 (2005) 283-299.
- 中井俊樹・中島英博 (2005). 優れた授業実践のための7つの原則に基づく学生用・教員用・大学用チェックリスト. 大学教育研究ジャーナル第2号 (2005) 71-80.
- NHK放送文化研究所 (2008). 子どもに良い放送プロジェクトフォローアップ調査中間報告書. 2008年3月31日 <http://www.nhk.or.jp/bunken/research/bangumi/kodomo/pdf/kodomo_06040701.pdf> (2010年10月28日)
- 岡田 涼 (2008). 友人との学習活動における自立的な動機づけの役割に関する研究. 教育心理学研究. 56, 14-22.
- 桜井茂雄 (1983). 認知されたコンピテンズ測定尺度 (日本語版) の作成. 教育心理学研究. 31. 245-259.
- 菅谷明子 (2000). メディア・リテラシー ―世界の現場から― 岩波新書.
- 鈴木克明 (1995). 放送利用からの授業デザイナー入門
- ～若い先生へのメッセージ～. 日本放送教育協会.
- 鈴木みどり編 (1996). 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.
- 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.
- 高崎文字 (2002). 乳幼児期の達成動機付け ―社会的承認の影響について―. ソーシャルモチベーション研究1, 21-30.
- 田中幸代 (1993). 好かれる教師と嫌われる教師の言葉かけと学習意欲. 日本教育心理学会発表論文集. No. 35 (19931008) 463.
- 田中幸代 (1994). 課題に対する興味・外的賞賛の有無によるやる気の強さ. 日本教育心理学会発表論文集. No.36 (199408020) 368.