

第4章 小学校におけるメディア・リテラシーの授業実践

駒谷 真美*

1. はじめに

欧米では、20年以上前から学校教育の場でメディア・リテラシー教育が取り上げられてきた。日本でも近年、中等・高等教育機関を中心に関心が高まりつつある。2002年4月から総合的な学習の時間が本格的に実施されるにあたり、課題例の一つとして「情報」が挙げられている。メディア・リテラシー教育を課題として、検討する学校は増加すると予想される。

このような背景から、本研究ではメディア・リテラシー教育が初等教育段階では、どのように実践されているか、その現状を把握することを目的とする。

2001年度の研究段階で、メディア・リテラシー教育の実践を行っている学校やプロジェクトについて、次の3点に該当するものを探索した。

第一は、小学校での実践である。メディア・リテラシーは、加齢に伴いスパイラルにリテラシーを育成していくのが望ましい。この観点から、最初の学校教育の場である小学校での実践をpushする必要があると考え、小学校を研究対象とした。

第二は、公立小学校での実践である。一般性や汎用性の観点から公立小学校での実践例を紹介することで、メディア・リテラシー教育の普及と公教育への発展の意義を見いだせると考えた。

第三は、オリジナルの単元やカリキュラムを実施していることである。実践規模の大小・年数にかかわらず、独自の単元やカリキュラムで行っている学校やプロジェクトを取り上げた。それらは、自分たちの学校やクラスに適した実践を行っている場合が多く、これから実践を検討する教師や学校にとって、大いに参考になると考えた。

以上の3条件に該当した学校やプロジェクトについて、授業観察・実践担当者のインタビューやアンケートの調査を行った。本研究では、それらの結果を教師、学校、アカデミア（ここでは大学の研究機関）、放送局とアカデミアと学校の4つの実践に分類し報告する。

2. 教師による実践—岡山県笠岡市立金浦小学校の教師の取り組み—

(1) 取り組みを始めた背景

この取り組みは、笠岡市立金浦小学校の中村ひとみ教諭と高橋伸明教諭が中心となり、小学高学年を対象に、「情報活用の実践力」の育成を目指した単元「マスメディア探検隊」を開発し、実践したものである。

健康教育が専門の中村教諭は、以前からテレビや雑誌が流布する「性」に関する情報を簡単に信じてしまう児童の姿に疑問を抱き、メディアからの情報を批判・検討できる力を育成する教育が必要だと感じていた。高橋教諭は、教室で見受けられた児童の人権感覚に欠如した行動

*お茶の水女子大学大学院人間文化研究科

がテレビのバラエティ番組の模倣であることを知り、児童に情報を正しく選択できる力を体得させることが重要であると認識していた。

そこで高学年を担当していた両教諭は、他のクラスの担任教師と共に、平成12年度の総合的な学習の時間で、メディアに関わる学習の実践を試みた。

5年生は「カブトガニは絶滅する vs. 絶滅しない」という対立テーマで新聞やビデオ作品を制作、「同素材でも制作者の意図により異なるメッセージを受け手に伝える」メディアの特性を学習した。

6年生はテレビについて考える学習「します！メディアチェック!!」を実施し、テレビ日記を書いたり、番組分析を行ったりして、メディアから得られる情報について「批判的に読み解く」学習を行った。

平成13年度は5年生（2クラス・合計49人）と6年生（2クラス・合計42人）の児童を対象に、前年度から更にメディア・リテラシー教育に踏み込んだ単元「マスメディア探検隊」を計画した。

(2) 実践内容

この実践の特徴は、教師レベルで高い問題意識に基づき、独自の単元開発を行い、5年生と6年生の協同学習の形式で授業実践をしているところである。「マスメディア探検隊」の活動は以下の3部構成になっている（図4-1）。第1次ではテレビ観察を通して問題発見や学習の見通しの活動を開始した。模造紙にキーワードを書き、自分の考えをわかりやすく伝えるためのプレゼンテーションも行った。第2次は様々な映像資料をもとに技法や制作者の意図を分析的に捉える活動をし、パネルディスカッションを通して、多面的な見方や考え方を養った。第3次ではデジタルビデオカメラやコンピュータを活用し情報の制作・発信活動を行った。グループ協議・ディレクター会議・審査会を通して、班毎に制作するビデオ番組とWebページの完成度を高めていった。

(3) 公開授業—ビデオ番組審査会—

「マスメディア探検隊」は、第3次ではビデオ番組とWebページの制作に取り組んでいた。平成13年10月16日に行われたビデオ番組審査会を見学した。堀田龍也氏（静岡大学情報学部助教授）と下村健一氏（ジャーナリスト・東京大学客員助教授）をゲスト審査員に迎え、専門家の意見を聞く機会を持った。児童は発表が終わるたびにチェックカードに記入し活発に意見交流を行っていた。児童の発表後、堀田氏は、情報教育の観点から、情報活用の実践力をつけるには、見ている人にわかりやすく制作者の意図を伝えるための工夫として、メッセージとカットの選択は一致しているかなど技術的な表現方法にも留意するように助言した。下村氏は、ジャーナリストの視点で、番組は「鳥の目と蟻の目」で制作すると同時に、視聴者の立場になって番組を作ることが大切であるとアドバイスをした。

審査会を終えた児童から、「とても楽しかった」「他の班のビデオは色々工夫していてすごいと思った」「自分たちで作ったビデオを見るのは恥ずかしかった」など素直な感想が出た。また、ゲスト審査員からコメントをもらい、「プロの人に意見をもらって具体的にどうやればいい番組が作れるかよくわかった」「番組を作る人がわくわくして作らないと出来上がったものがつまらないということを知った。一方通行ではだめだと知った」「プロの人の意見を再編集には取り入れて直したい」と感じた児童もいた。

審査会には21名の保護者も参観していた。児童が制作したWebページ作品を見た保護者の

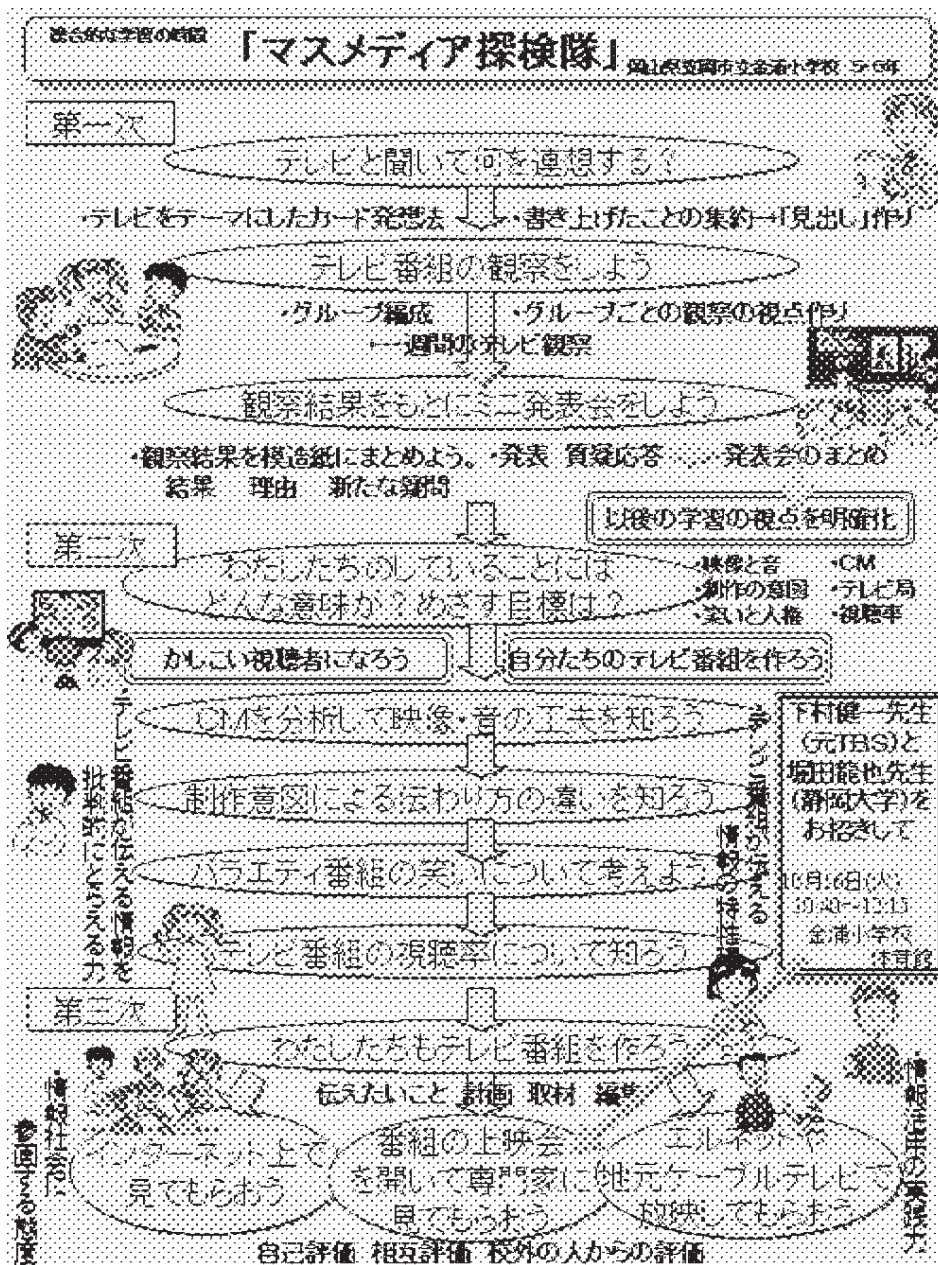
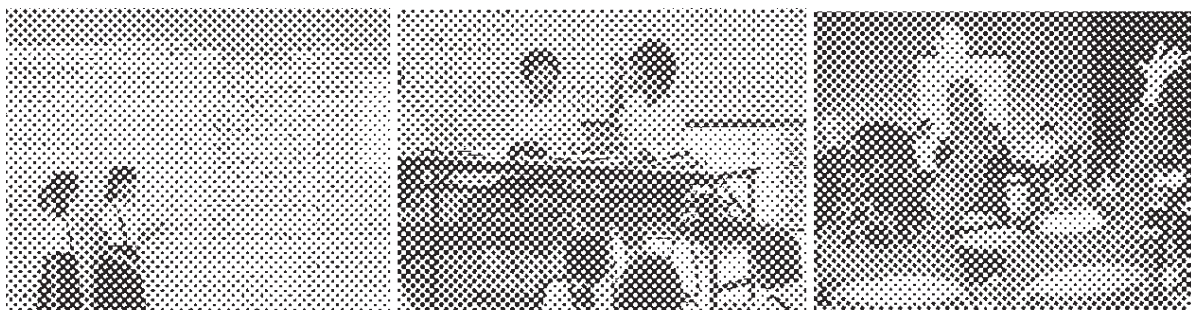


図 4-1 「マスメディア探検隊」単元構想図

一人は、「テレビと異なり、コンピュータでは自分の希望する以外の内容も探索してしまう可能性があり、自分でよし悪しを判断する力は本当に必要だと思う。今回の総合学習はそういった意味でも現実的で意味のある学習だった。学んだことは、子どもの意識の中に強くインプットされ、必要な時にその力が発揮できると思う。この学習を通して、保護者もメディアとの関わり方を色々学んだ」と感想を述べていた。



第1次 テレビ観察後のミニ発表会
©金浦小学校, 2001

第2次 パネルディスカッション
©金浦小学校, 2001

第3次 意見交流会

(4) 実践のまとめ

教師による実践の特徴は、教師の創造性と柔軟性に富んだ単元開発が可能なことである。対象学年の習熟度を考慮した単元を制作し、児童の学習状態を把握しながら軌道修正が行える。また、総合的な学習の時間枠のみでの実践ではなく、国語科・社会科などの教育課程全般においても取り組める。この学習を通して児童はメディア・リテラシーを確実に獲得し、「情報の発信者」を体験する活動を通して、能動的な「情報の受信者」になっていった。協同学習では、6年生が5年生に情報活用や機器操作面で自分たちが昨年度得た知識・経験・技術を伝達でき、学年の広がりや価値観の共有で学習が深まった。一方、実践前には単元や教材の開発に十分な研究と準備が必要である。この実践を支えたのは、教師の十分な教材研究であった。中村教諭は、指導前に映像制作を自ら体験すべく「尾道映画講座」に参加していた。高橋教諭は、実践開始前に自作のビデオ教材やプレゼンテーションの資料を制作していた。この2名の教師を中心に他の教師とのチームで実践目的から検討し、単なる「コンピュータ操作活用」に終わらせず、児童が情報発信する意味や意義について十分に吟味し実践に備えた。「マスメディア探検隊」は、上記の活動が評価され、平成14年度財団法人上月情報教育財団第10回情報教育賞優秀賞を受賞した。

3. 学校による実践—福井市円山小学校の取り組み—

(1) 取り組みを始めた背景とその流れ

この取り組みは、福井市円山小学校（全校生徒482名）がメディア活用とコミュニケーション活動を核とする全学年を対象としたカリキュラムを実践したものである。円山小学校は、平成6年度に視聴覚教育の研究委嘱を受け20台のコンピュータを導入し、翌7年度に視聴覚メディアの活用を学習過程に取り入れた授業研究を開始した。平成8年度福井市教育委員会「学校教育におけるマルチメディア通信ネットワークへの利用実験」実践校に指定され、更に20台のコンピュータ導入により、インターネットの接続が可能になり、学校のホームページを開設した。平成9年度には、整備されたメディア環境下でのコミュニケーション活動を中心とする単元開発に取り組み、年一回の教育研究発表会を開始する。平成10年度から「一人一人の思いが輝き共に創り出す学校」づくりを研究主題に設定し、「メディアを活用したコミュニケーション活動」を行える学力の育成を目指す。平成12年度より地域との連携を深める「ネットワークコミュニケーション」を志す。平成13年度は、今までのメディア・リテラシー教育に加え、英語活動にも取り組み始め、国際化・高度情報化への対応を進めている。

(2) 実践内容

この実践は、学校レベルで、低学年・中学年・高学年毎にテーマや技能目標を設定し実践しているのが特徴である(図4-2)。この構想の根本には、円山小学校独自のメディア・リテラシーの特色がある。テーマ性を高めるコミュニケーション活動(ネットワークのように共同で学ぶコミュニケーション能力の育成)と創造性・探究心を高めるメディア活用(総合表現を支える技能育成)である。これらの特色をクロスオーバーしたカリキュラム作りがされている。例えば、低学年では、デジタルカメラを使用し、コンピュータのお絵かきソフトなどでメディアと慣れ親しむ一方で、季節の草花や生物、地域のお祭りに接するなどの生の体験や交流を行う。中学年では、コンピュータでひらがなやローマ字入力の技能を習得し、デジタルビデオカメラや一太郎・アルバムソフトを活用し、アピール性を高めたアルバムやスタディノート制作に取り組む。制作のため、地域のネットワークを活用し、テーマ性を持った取材を行う。高学年では、情報の収集と加工をインターネットや電子メールで体験し、学校のホームページで発信活動をする。中学年から継続的に行っているグループ毎の作品発表に加え、卒業記念のCD制作を通して、総合的なメディア表現を学ぶ。メールやテレビ会議を活用し国内外での交流や相互学習を行う。この6年間で「メディア社会に生きる力」を育てるカリキュラム構成となっている。

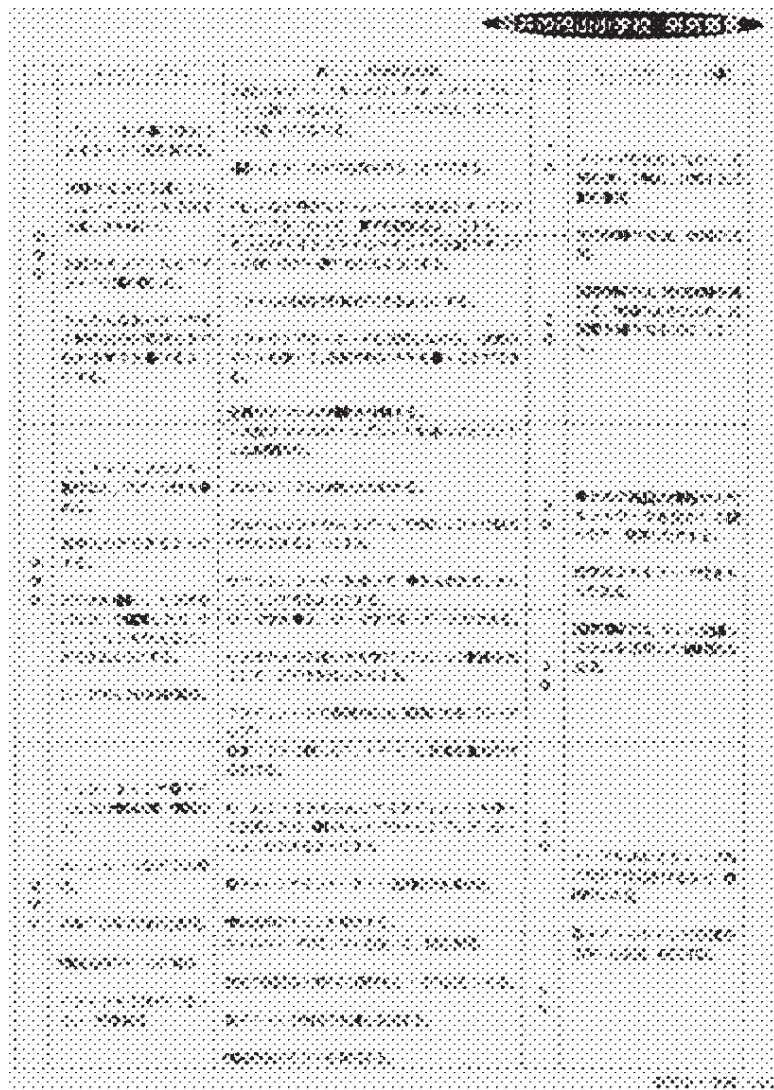


図4-2 円山小学校の構想

4. アカデミアによる実践—お茶の水女子大学の取り組み—

(1) 取り組みを始めた背景

この取り組みは、平成12年度総務省「メディア・リテラシー教材等の委託研究」に採択された「小中学校の総合的メディア・リテラシー教材」研究プロジェクトの一環として、無藤隆（お茶の水女子大学教授）監修のもと、駒谷真美（お茶の水女子大学大学院人間文化研究科）が開発した小学校中学年用教材「うっきいきテレビたんけん」を使用した実践である。都内2校の協力を得て、1年生と3年生を対象に授業実践から調査分析までを行った。

(2) メディア・リテラシー—教育入門教材「うっきいきテレビたんけん」について—

この教材は、メディア・リテラシー教育を初めて行う教師を支援し、授業を通して児童がメディア・リテラシー教育の基本である「メディアを主体的に読み解く力」を育成するのが目的である。教材の種類は、メインの先生用教材（ガイドブック・ビデオ）と補助の授業用教材（アクティビティシート・ビデオ）がある。

先生用教材はメディア・リテラシー教育を初めて教える教師を対象とし、授業準備のために使用する。ビデオ（1本・30分）の前半は、メディア・リテラシー教育の概論から教材の特徴まで説明している。後半は、実際の授業を想定し、授業で使用するビデオの映像を紹介している。ビデオでは「うっきーちゃん」が、児童と同じ目線で、2つのテレビたんけんをする。たんけん①では、コマーシャルとキャラクターグッズに見るメディアの流行について、たんけん②では、アニメやドラマ、ニュースなどのテレビ番組の中の「現実と空想」について学習する。たんけん全体をカリキュラム、たんけんを単元として考え、2つのたんけんから成る2部構成（総時数11～14時間）の短期カリキュラムを呈示している。ガイドブックは、ビデオに準ずるもので、教師が授業プランを計画しやすいように、学習活動案に加えてアクティビティシートの見本も提示している。

授業用教材では、「総合的な学習の時間」の初学年である3年生を対象としている。児童が、授業の始めにビデオ（1本・14分）でポイントを把握した後、アクティビティシートを使用しながら自分の考えをまとめたり、グループで話し合ったりすることで能動的なかつ主体的な学びができるようになっている。

図4-3のフレームワークで示したように、「うっきいきテレビたんけん」を通しての体験は、他の教科と関わり合いながら、家庭や地域への発展・拡大が期待できる。それが、メディア・リテラシー教育の目標である「メディアを主体的に読み解く能力」の獲得になり、「メディアにアクセスし活用する能力」と「メディアを通じてコミュニケーションを創造する能力」の育成へとつながっていくと考える。

(3) 実践内容

この実践の特徴は、調査研究の一環として、大学が教材提供から授業実践の支援、客観的分析まで行うところである。

① 目的

メディア・リテラシー入門教材「うっきいきテレビたんけん」を活用した授業実践の効果を検討する。

②方法

a. 参加者

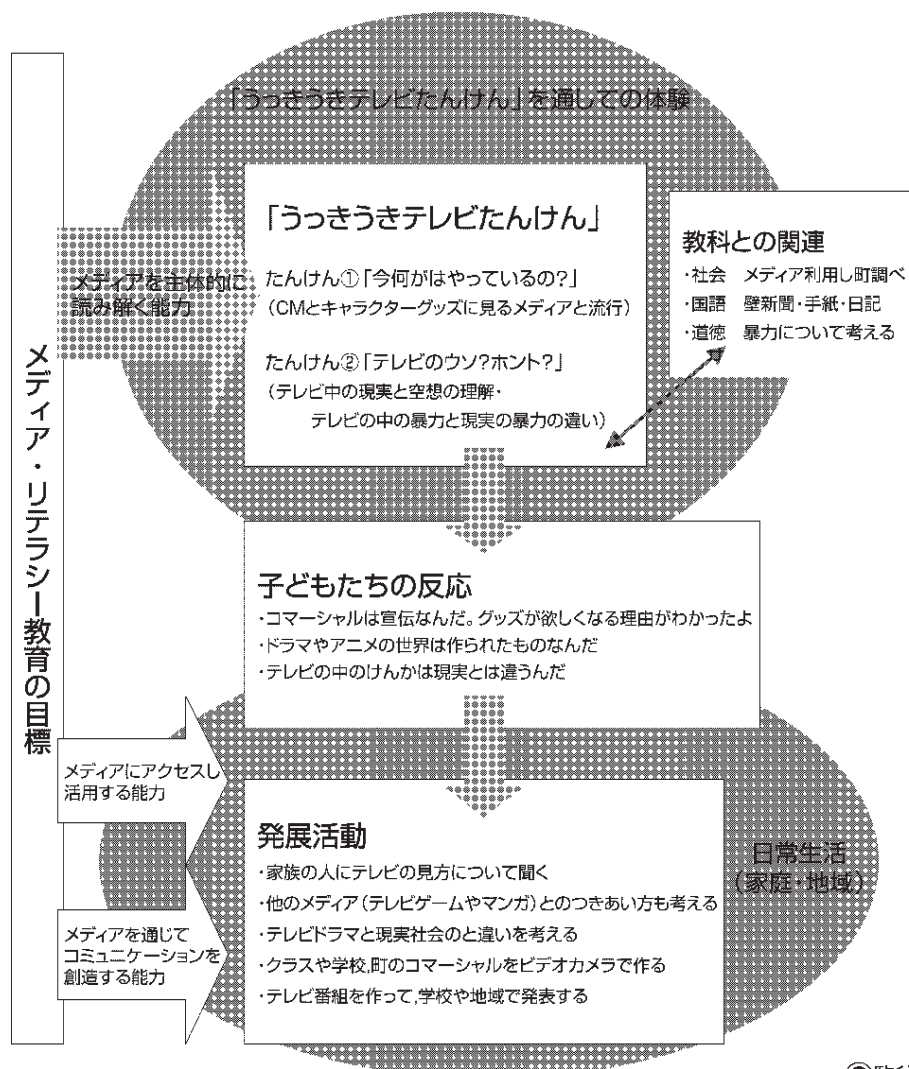
東京都区立小学校2校に通う1年生と3年生計153名(男児84名, 女児69名)が調査に参加した。参加者を各学年でクラス毎に, 2種類の実験群と統制群に分けた。小学1年と3年は共に3クラス構成である。

	実験群①	実験群②	統制群
小学1年生 (N=72, M=6.7, SD=0.48)	24	24	24
小学3年生 (N=81, M=8.7, SD=0.46)	27	27	27

b. 時期 平成13年12月初旬から中旬にかけての2週間

c. 手続き

	実験群①	実験群②	統制群
介入方法	授業実践+ビデオ視聴	ビデオ視聴	何もしない
プレテスト・ポストテスト	あり	あり	あり



©駒谷真美, 2001

図4-3 「うっきうきテレビたんけん」のフレームワーク

今回は、たんけん①「今何がはやっているの？」(コマーシャルとキャラクターグッズにみるメディアと流行)の授業実践を調査した。教材の汎用性を見るために1年生と3年生を対象とし、同内容の調査を行っている。

調査開始前、2小学校の実験群①・実験群②・統制群の担当教師を対象に、調査の意図や内容に関する説明会を行った。特に、実験群①の担当教師には、調査マテリアルを渡し、2～4時間のオリエンテーションを行い、活動の流れを把握してもらった。1年生と3年生の実験群①は、総務省のすべての教材を使用して、駒谷が作成した活動案を元に、「うっきうきテレビたんけん」の教材ビデオ視聴(約7分)を含む4時間の授業を担当教師が行った。実験群②は、授業は行わず、教材ビデオのみを1度視聴した。統制群は、授業もビデオ視聴も行わなかった。調査開始時にアンケート形式のプレテスト(36項目・15分)を、1週間後の調査終了時にポストテスト(56項目・20分)を実験群①・実験群②・統制群それぞれ同時期に実施した。テストでは、コマーシャルやキャラクターグッズ、テレビの現実性についての理解、授業やビデオ視聴に対する児童の反応を主に測定した。授業実践の効果を明確にするため、3群の比較を行った。実験群①の教師には、実践後の感想を質問紙(22項目)と自由記述式アンケート(12項目)に回答してもらった。

d. 授業内容

1年生と3年生の実験群①が、以下の4時間の活動を行った。第1時の「コマーシャルって何だろう？」では、実際のコマーシャルを視聴後、その内容・目的・ターゲット・スポンサーやコマーシャルの種類について、アクティビティシート(たんけんメモ①)に書き込んだ。各自の意見や不明点を発表後、「うっきうきテレビたんけん」の「たんけん①」の部分を視聴し、コマーシャルの特性について学習した。第2時の「自分たちの活動グループのコマーシャルを作ってみよう！」では、1年生は生活科、3年生は特別活動に関連したコマーシャル案を各自アクティビティシート(たんけんメモ②)に書いた。そのシートをもとに、何を伝えたいか、誰に伝えたいか、どのように発表するかなどをグループで話し合った。第3時の「自分たちのコマーシャルを完成させよう！」では、スケッチブックに絵コンテや台本、ポスターを書き、発表準備を具体的に開始した。限られた発表時間(30秒)に入る情報量を吟味するため、教室の壁掛け時計で計測するグループもいた。教室の隅や窓際に陣取ってリハーサルを重ねるグループもいた。第4時の「コマーシャル作りは楽しいね！」では、グループ毎にコマーシャルを発表した。グループの発表後は、感想や批評をアクティビティシート(たんけんメモ③)に書き留め、相互評価を行った。



CMについての説明(ビデオ)

ポスター形式で発表(小1)

コント形式で発表(小3)

©総務省, 2001

表4-1 「コマーシャルの総合的理解度」の平均値と統計的検定の結果

	群	M(SD)		変化量	検定結果(<i>p</i>) ⁽¹⁾
		プレテスト	ポストテスト		
1年生 (N=72)	実験群①(N=24)	2.42(1.32)	3.38(1.53)	0.958	0.006**
	実験群②(N=24)	2.33(0.87)	2.63(1.38)	0.292	0.317
	統制群(N=24)	1.92(1.32)	1.88(1.36)	-0.04	0.857
3年生 (N=81)	実験群①(N=27)	2.81(1.41)	3.73(1.34)	0.923	0.004**
	実験群②(N=27)	2.44(1.22)	3.15(1.23)	0.704	0.004**
	統制群(N=27)	3.46(1.30)	3.38(1.30)	-0.08	0.723

(1)テスト間についての1元配置の分散分析における有意水準である(***p* < .01)。

④ 実践調査結果

a. 「コマーシャル理解」についてプレテストとポストテストの結果(表4-1)

メディア・リテラシーの中でも、教材「うっきうきテレビたんけん」で取り上げている「コマーシャルの理解」について、プレテストとポストテストの測定結果を示す。「コマーシャル」については、実験群①と実験群②が教材ビデオを視聴し、実験群①は授業でコマーシャルの制作を行っている。質問は「コマーシャル」について、コマーシャルの意味・目的・特徴・スポンサーの意味・キャラクターグッズの制作理由の5項目をそれぞれ4択で児童に尋ねた。1問につき正解を1点とし5点満点で、1年生と3年生の各群の平均値を出した。学年別に群(3)×テスト(2)の対応がある場合の分散分析を行い、検定結果で有意差が出た場合には、下位検定を行った。分析にはSPSS 10.0Jを使用した。

分散分析の結果、1年生と3年生共に、群とテストの交互作用が有意であった(1年生 $F(2)=3.331, p<.05$; 3年生 $F(2)=4.586, p<.05$) ことから、実験群①と実験群②と統制群の3群では、プレテストとポストテストの変化のパターンが異なることがわかった。更に下位検定の結果、小学1年生では、実験群①に有意差が見られ、実験群②と統制群には見られなかった(実験群① $F(1)=9.224, p<.01$; 実験群② $F(1)=1.044, ns$; 統制群 $F(1)=0.033, ns$) ことから、実験群①のポストテストの結果が、プレテストより有意に上がったといえる。小学3年生では、実験群①と実験群②に有意差が見られ、統制群には見られなかった(実験群① $F(1)=10.286, p<.01$; 実験群② $F(1)=9.757, p<.001$; 統制群 $F(1)=0.129, ns$) ことから、実験群①と実験群②のポストテストの結果が、プレテストより有意に高かったことがわかる。1年生と3年生の実験群①のポストテストの結果が、プレテストより有意に上がったことから、メディアの受け手として、実際のコマーシャルを視聴、疑問点を議論、教材ビデオで理解を深めた後、作り手として、自分たちの活動グループのコマーシャルを制作した体験が効果として表れている。また、3年生の実験群②は、ポストテストの結果がプレテストより有意に上回ったことから、教材ビデオの視聴のみでも3年生には、コマーシャル理解に効果があることがわかった。1年生と3年生の統制群に有意な変化は見られなかったことから、コマーシャル理解は、児童の自学自習的には伸びずに、教師や教材の介入がなければ、その効果は見られないといえる。

b. 児童の感想

授業に参加した実験群①と教材ビデオを視聴した実験群②の児童を対象に、授業とビデオ視聴に関する質問を尋ねたポストテストの結果を示す。

表 4-2 児童(実験群①+②)のビデオ視聴の感想と統計的検定の結果

		比率(%) ⁽¹⁾		検定結果(p) ⁽²⁾
		1年生(N=48)	3年生(N=54)	
肯定的感想	楽しかった	77.1	85.2	0.294
	わかりやすくまとまっていた	42.6	73.1	0.002**
	CMを作りたくなった	31.3	66.0	0.000***
	内容を説明できる	31.3	40.7	0.320
否定的感想	CMの意味がよくわからなかった	56.3	28.3	0.004**
	場面の変わり目がわからなかった	44.7	31.5	0.172
	たいくつだった	39.6	13.0	0.002**
	続きを見たくない	33.3	15.1	0.032*

⁽¹⁾数値は「まあまあ+すごく思う」と回答した比率である。

⁽²⁾ χ^2 検定における有意水準である(* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$)。

b-1. ビデオ視聴の感想 (表 4-2)

実験群①と実験群②の児童に、ビデオ教材「うっきょうきテレビたんけん」のたんけん①を視聴した感想を8項目、4段階評定尺度で尋ねた。最大値は4で最小値は1である。肯定的感想と否定的感想に分類し、「まあまあ思う=3」と「すごく思う=4」と答えた比率を合計し、肯定的感想と否定的感想に分類した。

1年生3年生共にビデオ視聴後「楽しかった」と肯定的な反応が示された(1年生77%・3年生85%)。3年生は、「続きを見たい(85%)」「コマーシャルを作りたくなる(66%)」と意欲を示している。また、教材の構造について、7割前後が「内容がコーナーごとにわかりやすくまとまっている」「ビデオの場面の変わり目がよくわかる」と理解している。「コマーシャルの意味がよくわかった」と内容を理解できたのが7割で、「説明できる」段階には4割が至ったことがわかる。一方、1年生は、7割近くが「続きを見たい」と意欲を抱いているが、「コマーシャル作り」に興味を示すのは3割強に留まっている。「場面の変わり目がわかり」、「まとまっていた」と過半数近くは構造面について理解を示していた。内容について、4割が「コマーシャルの意味がわかり」、3割が「説明できる」と答えている。

表 4-3 児童(実験群①)の授業の感想と統計的検定の結果

		比率(%) ⁽¹⁾		検定結果(p) ⁽²⁾
		1年生(N=48)	3年生(N=54)	
肯定的感想	楽しかった	70.8	96.3	0.013*
	CMの意味がよくわかった	75.0	88.5	0.216
	CMを気をつけてみるようになった	62.5	76.9	0.266
	新聞やチラシを注意して見るようになった	54.5	55.6	0.944
	自分でも調べたくなった	45.6	66.7	0.134
	購入時CMとの違いを注意するようになった	37.5	66.7	0.037*
否定的感想	CM作りは難しかった	66.7	66.7	1.000
	続きをやりたくない	50.0	29.6	0.137
	つまらなかった	29.2	7.0	0.042*

⁽¹⁾数値は「まあまあ+すごく思う」と回答した比率である。

⁽²⁾ χ^2 検定における有意水準である(* $p < .05$)。

1年生と3年生を比較すると、2学年×2回答（思う・思わない）の χ^2 検定結果、以下の5項目で2学年に有意差が生じていた。3年生の方が、「続きを見たい」（ $\chi^2=4.625$, $df=1$, $p<.05$ ）, 「わかりやすくまとまっている」（ $\chi^2=9.480$, $df=1$, $p<.01$ ）, 「コマーシャルを作りたい」（ $\chi^2=12.194$, $df=1$, $p<.001$ ）, 「コマーシャルの意味がよくわかる」（ $\chi^2=8.099$, $df=1$, $p<.01$ ）と感じている。これは、教材ビデオが3年生を対象に設定した結果と考えられる。また、1年生（38%）の方が「たいくつだった」（ $\chi^2=9.481$, $df=1$, $p<.01$ ）と感じたのは、ビデオ視聴時間（約7分）との関連が示唆される。

b-2. 授業の感想（表4-3）

実験群①の児童に、4時間の授業の感想を9項目、4段階評定尺度で尋ねた。最大値は4で最小値は1である。「まあまあ思う=3」と「すごく思う=4」と答えた比率を合計し肯定的感想と否定的感想に分類した。

授業でコマーシャルを学習・制作したことについて、7割の1年生と9割以上の3年生が、授業は「楽しかった」と答えている。また、1年生の8割と3年生の9割が、授業を通して「コマーシャルの意味が理解できた」と実感している。3年生の7割と1年生の5割が「授業の続きをやりたい」「授業で習ったことを自分でも調べてみたい」と意欲を示していた。一方、1年生と3年生の7割近くが「むずかしかった」と感じていた。このことから、初めてのメディアの学習で戸惑いを感じながらも、最後まで意欲を失わず、コマーシャルを理解し、作品として発表できたことが、達成感を伴い楽しさにつながったと考えられる。

授業でコマーシャルについて学習したことが普段の生活にどのように発展していったかを尋ねたところ、6割弱の1年生と7割強の3年生が、今まで何気なく見ていた「コマーシャルが何を伝えているかを気をつけて見るようになった」と答えている。また、1年生と3年生の過半数が「新聞やチラシの広告に何が書いてあるのかを気をつけて見るようになった」と活字への発展も見られた。更に、「物を買うときにコマーシャルと同じかどうかを気をつけて見るようになった」のは、1年生では4割近く、特に3年生では7割近くになり、コマーシャルの視聴者から消費者への意識の芽生えが明確になった。

1年生と3年生を比較すると、2学年×2回答（思う・思わない）の χ^2 検定結果では、以下の3項目で有意差が生じている。3年生は1年生より、有意に「つまらない」（ $\chi^2=4.139$, $df=1$, $p<.05$ ）と感じずに、授業を大いに「楽しんだ」ことがわかる（ $\chi^2=6.229$, $df=1$, $p<.05$ ）。その結果が、3年生の方が「購入時にコマーシャルとの違いに注意する」発展活動につながっていったと考えられる（ $\chi^2=4.339$, $df=1$, $p<.05$ ）。

c. 教師の感想

1年生と3年生の実験群①を担当した教師2名に、4時間の授業実践後、児童の学習について10項目、授業実践全体について12項目、それぞれ4段階評定尺度で尋ねた。加えて、自由記述式のアンケートで実践の準備や工程で感じたこと・実践してみてわかったこと・意義や抱負などを尋ねた。今回は少人数のため数値化は行わない。

児童の学習における質問では、1年生と3年生の教師共に、「メディア・リテラシーの基礎知識を定着することができた」「メディアの受け手から作り手に意識や活動を発展することができた」などの7項目について肯定的評価をしていた（「やや思う」か「とても思う」に回答した）。続いて授業全体の質問では、1年生と3年生の教師共に、「児童は色々考えて発言していた」「今後の活動への動機づけが高まった」「この授業の目標は一応達成できた」などの10項

目について授業の手応えを感じていた。特に「児童は授業に熱中していた」「ビデオ教材は児童の理解に役立った」の2項目は、教師2名とも高く評価していた。

自由記述のアンケートでは、1年生担当の教師は、アクティビティシート（たんけんメモ）について、1年生にはやや理解しにくく時間がかかること、教師が説明しにくい文章も含まれていることを指摘していた。アンケートで、戸惑った点として、3年生担当の教師は、授業で使用するビデオが数種類に及び、操作に少々手間取ったことを挙げていた。授業を通してわかった点は、児童は教師が思う以上にコマースの商業的本質を見抜いていたこと、児童の自己表現の手段の一つとしてメディア・リテラシー教育に意義があることも述べていた。今後は総合的な学習の時間での取り組みを検討していきたいと記していた。

⑤ 調査結果から

本研究は、メディア・リテラシー教育入門教材「うっきょうきテレビたんけん」を使用した授業実践の効果について、検討したものである。今回は紙幅の関係上、前述の結果から示唆される点について、授業と教材の関連の観点と、児童の発達の見点からまとめてみる。

まず、授業と教材の関連から実践の効果を検討する。1年生では、教材の使用に加え、授業での教師の適切な関わりによって、児童の理解度が促進された。1年生の場合、教材の使用開始時期は、「ビデオのコンテンツを理解する、教師の説明を理解する、授業と教材ビデオの関係において意味を理解することが可能になる」2学期後半以降が望ましいだろう。3年生は教材ビデオの視聴だけでも理解度は上昇したが、授業体験が理解度を更に深めた。この教材の対象を3年生としたことは妥当であったといえる。以上のことから、授業と教材は、メディア・リテラシー教育の土台作りとして、一連の活動の中で捉えるべきであり、相補的な組み合わせにより相乗効果が期待される。加えて、教師が本教材（教師準備用と授業用）を肯定的に評価していたことは、メディア・リテラシー教育を初めて教える教師が、教育の基本的コンセプトの理解を得るのに教材が有効であったことが推察された。

続いて、児童の発達の見点から、実践の効果を考察する。授業に参加した1年生と3年生の児童には、学習自体を積極的に楽しんでいる姿勢が見られた。このことは、コマースについての理解度が有意に向上したポストテストの結果からも裏づけられる。メディア・リテラシー教育の学習は、答えやゴールが一つでない「多様性」の難しさと楽しさが同居している。今回の実践では、コマース制作という初めての学習で、試行錯誤を繰り返し、児童がグループでの相互活動を通して、メディアについて協同的発見を得たと考える。その学校の文脈において培ったメディアへの積極的な参加態度は、日常生活においても活字広告への興味や消費者としての意識の芽生えへと確実に展開していった点は興味深い。このように、メディア・リテラシー教育を低学年から開始することは、メディアの受け手として、新たな視点を知ること、ポジティブかつアクティブな参加意識が高まり、リテラシーの定着が早期から育まれるメリットがあると示唆される。

(4) 実践のまとめ

アカデミアによる実践は、学校現場にカリキュラムや教材、実践に際してのアドバイス、客観的分析に基づくフィードバックを提供できるメリットがある。しかし、それには、常に現場との「実践をめぐる対話」が必要不可欠である。現場の実践に対しての不安や疑問をいかに払拭していくか、教師と共に考える姿勢が問われる。メディア・リテラシー教育が単にツール操作の学習に終始しないためにも、アカデミアと学校現場の「実践をめぐる対話」の継続が重要

である。アカデミアと学校の強固な連携が、長期的かつ体系的カリキュラムなど更なる取り組みを可能にしていくだろう。

5. 放送局とアカデミアと学校による実践

－「発信！マイスクール」プロジェクトの取り組み－

(1) 取り組みを始めた背景

この実践は、福井大学の協力を得て、NHK 福井放送局の番組内のコーナー「発信！マイスクール」で、地元の小学校から高校までの児童・生徒・教師が制作した映像を放送し、県民に視聴してもらうプロジェクトである。NHK 福井放送局が、地域情報番組拡充のため、子どもたちの制作した映像を放送する番組コーナーを企画し、福井大学村野井均助教授と福井県教育工学会が協力し、視聴覚教育や情報教育を行っている学校へ作品提供を呼びかけた。昨今メディアに登場する学校や児童のネガティブイメージを懸念していた学校側は、このプロジェクトに参加することで、一般の人たちに学校のありのままの姿を見てもらい、地域社会との関わりを深めるいい機会だと考えた。こうして、コミュニティとの共存を願う放送局、メディア教育に意欲を示す大学、地域に開かれた教育を目指す学校によるプロジェクト、「発信！マイスクール」が始まった。

(2) 番組について

「発信！マイスクール」は、平成12年4月からNHK 福井放送局が福井県内に向けて放送しているコーナーである。学校が取材・撮影・編集した5分程度のVTR作品にNHKのキャスター・スタッフが取材した制作上のエピソードを加えて構成されている。学校現場の生き生きした表情を視聴者に伝えるため、作品はなるべく未加工での放送を心がけている。放送開始当時の平成12年度の前半は、学校が記録や記念、あるいは放送教育の一環として撮影したビデオテープが主だった。その内容は、例えば、地場産業の越前和紙を学習し取材したもの、高齢者の住みよい環境を1年かけて勉強したものなど、学校の個性があふれる作品が多かった。後半になると、「発信！マイスクール」の放送に照準を合わせた作品が増えてきた。内容は、学校が一番力を入れている学校祭や体育祭の行事紹介が多かった。中でも、中学校の体育祭での応援合戦を準備段階から発表までを克明に記録し、生徒のコメントや一行詩を加えた作品は、放送後、町内放送で再放送の通知が流れるほど、地域の反響も高かった。平成13年は、放送コンテスト福井県予選入賞作品や「NHK 放送体験クラブ」のノウハウを生かした作品も登場し、積極的参加校が増え、内容的にも充実してきた。放送開始以来、「発信！マイスクール」でこれまで50校近く紹介したが、機材や技術の有無にかかわらず児童の頑張っている姿を、できるだけ多く紹介していくというプロジェクトの基本スタンスは変わっていない。

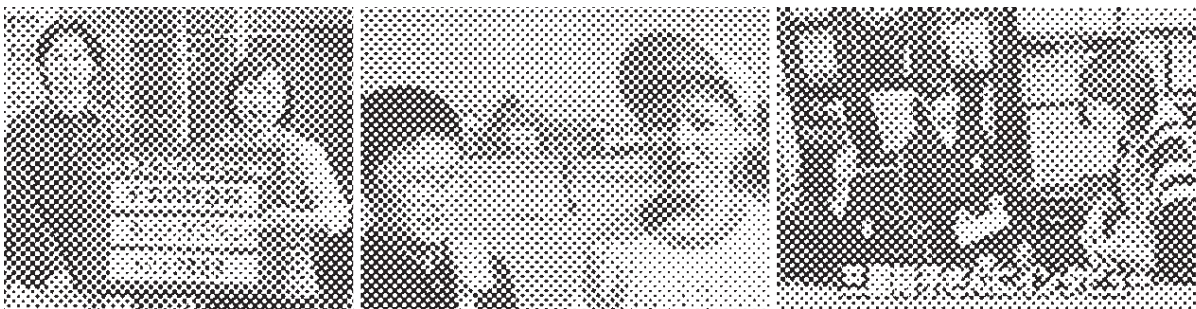
(3) 実践内容

「発信！マイスクール」では小学校から高校までの作品が集まっているが、今回は小学校の実践を2例紹介する。放送された番組のビデオと、番組担当ディレクターと担任教師のアンケートから振り返る。まず、鯖江市立豊小学校は「5年1組ニュース」を制作した。(平成12年5月31日放送)。豊小学校の5年1組(25名)は、社会科で情報に関する学習があり、「クラスの特徴を紹介するニュース」を制作することにした。1ヵ月の準備期間を経て、15時間で作品を制作した。アナウンサー「スマイルまなみ」と「すこやかきたろう」の司会で、「福井県で

一番遊ぶクラスが発見された」というニュースについて、運動場や体育館にいるクラスの児童にレポーターがインタビューしていく内容になっている。この制作は、まずクラス内で募集したプロデューサー1名とディレクター4名の企画会議からスタートした。ニュースの内容や構成について話し合いを重ね、原案を考えた段階で、クラスで、カメラマン・アナウンサー・レポーターなど本人の希望に応じた役割分担を行った。グループで撮影した映像を、クラスで互いに批評し合い、撮り直して完成させていった。次は、勝山市立成器南小学校の第6学年が、バレーボール元オリンピック選手の三屋裕子さんの母校訪問取材した作品である（平成13年10月31日放送）。三屋さんが同小学校の卒業生という縁で、スポーツと科学について講演会と実技会が開催された。その様子や三屋さんへのインタビューを中心に作品をまとめている。準備に1週間、制作に5時間を費やした。既にホームビデオカメラを使用した番組制作を経験していたので、ビデオ機器の操作には問題なかったが、バレーボールの実技やインタビューでは、その場面に適した構図を考えながらの撮影に苦労もあった。豊・成器南両小学校とも、実践を通して、「児童のニュース番組の見方が変わった」「放送されるまでの作り手の苦労、聞き手に対しての工夫を知るよききっかけになった」と答えている。

(4) 実践のまとめ

この実践の特徴は、放送局とアカデミアと学校の協業で成立している点で、循環性が高いプロジェクトであるといえる。すなわち、学校で制作した作品に放送局が発表の場を提供することで、学校側は取り組みへの意欲が増し、作品を視聴した地域の意識も変化してくる。実践については大学からアドバイスやフィードバックがもらえる状態であるので、心強い一面もある。「発信！マイスクール」の視聴者は、作品を制作した当事者の児童だけではない。保護者をはじめとした地域の人たちもいる。児童が生活をしている文脈で、このプロジェクトが行われている点が興味深い。



「発信！マイスクール」の放送
© NHK 福井放送局, 2001

サッカーする男子にインタビュー
© NHK 福井放送局, 撮影 豊小学校, 2000

卒業生にインタビュー
© NHK 福井放送局, 撮影 成器南小学校, 2001

6. おわりに

本研究結果から、小学校におけるメディア・リテラシー教育は、「多様性」に富んだ実践が行われていることがわかった。教師レベルでは、教師の高い問題意識とモチベーションで、創意工夫された単元が実践されていた。学校レベルによる実践では、メディア環境の整備と、学校と教師双方のメディア・リテラシー教育に対する理解が、低学年・中学年・高学年に適したカリキュラムに基づく体系的な学びの獲得を可能にした。アカデミアレベルによる実践では、大学が開発した入門教材によって、効果的な実践をサポートするとともに、実践中の教師と児

童の対話を促進したことが、分析結果から得られた。放送局とアカデミアと学校による実践では、新しいタイプの協業を提唱しただけでなく、地域の人々の意識変化までもたらした。無論今回の調査はすべての実践校を網羅したわけではない。しかし、紹介した実践例から、都市や地方など地域にかかわらず、教師レベルでも学校レベルでもそれぞれ特徴のある実践が可能であること、また、アカデミアが客観的分析を通して効果的実践を支援できること、放送局との協業により発表の場に広がりを持つことなどがわかった。一方、メディア・リテラシー教育に興味を持ち実践を希望しながらも、以下の問題で多くの小学校が断念していることも、調査過程で明らかになってきた。学校におけるメディア環境の整備不足、メディア・リテラシー教育のためのカリキュラムや教材の不足、教師のメディア・リテラシー教育についての意識の低さなどである。これらの問題をすべてクリアにするのは、現段階では極めて困難かもしれないが、すべての問題の解決を待ってからでは、メディア・リテラシー教育の普及が立ち遅れてしまう。焦眉の問題は、実践へのハードルを如何に低く少なくするかである。その意味で、本研究では、具体的に様々なアプローチとその効果を紹介してきた。試行錯誤の中で、自分たちの学校や学年に適した実践方法を探し出した例や、アカデミアや放送局の支援を得ることで、結果的に問題点を補い突破口が見出せた例などである。これからメディア・リテラシー教育を取り入れようと検討している教師や学校にとって、自分たちの学校やクラスに即したプラン選びの参考になることを期待する。

今後は、より多くの小学校での実践を可能にするために、メディア・リテラシー教育について、教師間や異分野との情報と意見の交流の場を拡大していくことが切に望まれる。そして様々なレベル間でのコラボレーションを推進することで更なる展開が期待される。

【謝辞】 本研究を進めるにあたり、笠岡市立金浦小学校中村ひとみ先生と高橋伸明先生、福井市円山小学校乾昭治校長先生と渡邊輝幸先生、中央区立佃島小学校落合文江先生、世田谷区立芦花小学校岩本ぬい子先生、福井大学村野井均先生、NHK 福井放送局佐藤美希ディレクター、福井県鯖江市立豊小学校三崎光昭先生、勝山市立成器南小学校市岡幸恵先生、九州大学人間環境学府大森晶子氏、植草学園短期大学非常勤講師小沢恵美子氏、NHK 放送文化研究所白石信子氏、兵庫教育大学吉田寿夫教授のご協力を賜りましたことを感謝致します。最後に、お茶の水女子大学無藤隆教授のご指導に御礼申し上げます。

＜参考文献＞

- 金浦小学校（2001）メディア・リテラシー—金浦小2年間の取り組み—資料。
金浦小学校（2001）第5、6学年総合的な学習の時間指導案「マスメディア探検隊」資料。
金浦小学校メディア・リテラシー Web ページ、<http://nob-taka.press.ne.jp/>
円山小学校（2001）平成12年度円山の実践福井市円山小学校。
円山小学校（2001）平成13年度福井市円山小学校教育研究発表会要項。
円山小学校ホームページ、<http://www.city.fukui.fukui.jp/gakkou/elm/enzan/>
駒谷真美・無藤隆（2001）うっきょうきテレビたんけん—小学校低学年向けメディア・リテラシー教育入門。教材、総務省平成12年度受託研究。
下郡尚之・佐藤美希（2000）学校から地域へ～「発信！マイスクール」の試み～。福井県教育工学研究会。発表、「学校で拓くメディアリテラシー」（2002，3）東京：日本文教出版。
村野井均・乾昭治（2000）子どもの映像作品を放送する「発信マイスクール」。藤川大祐（編），授業づくりネットワーク2000。10月増刊メディアリテラシー教育の実践事例集（pp.144-150）東京：学事出版。
NHK 福井放送局（2000.10，2001.5）発信マイスクール。ゆう YOU 福井。「発信マイスクール」は、平成12年度は「ゆうがたチャンス！福井」、平成13年度は「ゆう YOU 福井」（月～金夕方5時から6時まで）で、毎週水曜日7分程度の枠で放送。

（データ・引用情報・写真・資料の無断転載禁ず）