

2019 年度  
東北大学  
博士学位論文

ラジオ局による高校生の  
メディア・リテラシー育成プログラムに関する研究

東北大学大学院情報科学研究科  
人間社会情報科学専攻

後藤 心平

# 博士学位論文 目次

博士学位論文目次.....	2
博士学位論文図目次.....	7
博士学位論文表目次.....	8
<b>第 1 章 研究の背景と目的, および本論文の構成.....</b>	<b>9</b>
1. 1. 研究の背景.....	9
1. 1. 1. 多様化するメディアによる影響とメディア・リテラシー.....	9
1. 1. 2. 日本の学校におけるメディア・リテラシー育成の現状.....	12
1. 1. 3. 日本の放送局におけるメディア・リテラシー育成の現状.....	15
1. 1. 4. ラジオで学ぶ意義.....	16
1. 2. 問題の所在.....	19
1. 3. 研究の目的.....	20
1. 4. 本論文の構成.....	20
<b>第 2 章 メディア・リテラシー育成に関する先行研究.....</b>	<b>26</b>
2. 1. 諸外国のメディア・リテラシー育成に関する取り組みの概観.....	26
2. 1. 1. イギリスにおける取り組み.....	25
2. 1. 2. カナダにおける取り組み.....	30
2. 1. 3. 台湾における取り組み.....	32
2. 2. 日本のメディア・リテラシー育成に関する取り組みの概観.....	34
2. 2. 1. 日本における取り組み.....	34

2.2.2.	民放局による取り組み.....	40
2.2.3.	ラジオ局による取り組み.....	42
2.3.	日本におけるメディア・リテラシー育成に関する取り組みの傾向分析.....	45
2.3.1.	研究の背景と目的.....	45
2.3.2.	研究の方法.....	45
2.3.3.	結果と考察.....	47
2.3.3.1.	研究件数の推移.....	47
2.3.3.2.	研究アプローチの広がり.....	50
2.3.3.3.	実践研究の分析.....	51
2.3.4.	総合考察.....	52
2.4.	本研究におけるメディア・リテラシー.....	53
2.5.	プログラムの開発に向けて.....	57
<b>第3章</b>	<b>「ラジオ局によるマルチアプローチ型メディア・リテラシー育成プログラム」の開発と評価.....</b>	<b>58</b>
3.1.	背景と目的.....	58
3.2.	プログラムの開発.....	59
3.3.	研究方法.....	63
3.3.1.	協力者の選定と研究の限界.....	63
3.3.2.	調査時期.....	63
3.3.3.	参加高校生の評価方法.....	65
3.4.	結果と考察.....	67
3.4.1.	制作した取材レポート.....	67

3.4.2.	感想文の記述と出演番組での発話における気づきや学び.....	67
3.5.	総合的考察.....	71
<b>第4章</b>	<b>「ラジオ局によるマルチアプローチ型メディア・リテラシー育成プログラム」に参加した高校生の追跡調査.....</b>	<b>73</b>
4.1.	問題の所在と目的.....	73
4.2.	研究方法.....	73
4.2.1.	協力者と調査時期.....	73
4.2.2.	質問紙調査.....	74
4.2.3.	半構造化インタビュー.....	75
4.3.	結果と考察.....	75
4.3.1.	質問紙調査.....	75
4.3.2.	半構造化インタビュー.....	77
4.4.	総合的考察.....	81
<b>第5章</b>	<b>「ラジオ局によるワークショップ型メディア・リテラシー育成プログラム」の開発と評価.....</b>	<b>82</b>
5.1.	問題の所在と目的.....	82
5.2.	プログラムの開発.....	86
5.3.	研究の方法.....	88
5.3.1	対象と時期.....	88
5.3.2	開発したプログラム.....	89
5.3.3.	材料.....	91

5.3.3.1.	プログラム実施時の材料.....	91
5.3.3.2.	プログラム評価のための材料.....	91
5.4.	結果.....	93
5.4.1.	ラジオ局の負担.....	93
5.4.2.	質問紙調査.....	93
5.4.3.	ノート記述と出演番組での発話.....	95
5.4.4.	高校生の制作した取材レポート.....	96
5.5.	考察.....	98
5.5.1.	研究の目的①に関する考察.....	98
5.5.2.	研究の目的②に関する考察.....	98
5.5.2.1.	質問紙調査の結果と考察.....	98
5.5.2.2.	定性的コーディングの結果と考察.....	100
5.6.	総合考察.....	103
<b>第 6 章</b>	<b>結論および今後の課題.....</b>	<b>104</b>
6.1.	本研究の成果.....	104
6.2.	今後の課題と展望.....	105
<b>謝辞.....</b>		<b>109</b>
<b>参考文献.....</b>		<b>110</b>
<b>本論文に関する研究発表.....</b>		<b>122</b>

付録.....	123
1: 「18 Principles of Media Education (メディア・リテラシーの 18 の基本原則)」 (Masterman 1995) .....	124
2: 第 3 章のプログラム実践における被験者の感想の記述と番組での発話の一部.....	125
3: 第 4 章と第 5 章でを使用した「メディア・リテラシー尺度」(後藤 2006).....	130
4: 第 5 章のプログラム実践における被験者の感想の記述の一部.....	134
5: 第 5 章のプログラム実践でを使用した取材レポートの構成・企画のワークシート.....	141

## 博士学位論文 図目次

図 1-1	本論文の構成.....	21
図 2-1	英国のメディア教育の展開と遺産（小柳ほか 2002）.....	28
図 2-2	日本におけるメディア・リテラシー教育の系譜（浅井 2015 に佐藤 2018 が一部加筆）.....	34
図 2-3	メディア・リテラシーの構成要素（郵政省 2000）.....	36
図 2-4	メディア・リテラシーの向上（文部科学省 2002）.....	39
図 2-5	JSET と JAEMS におけるメディア・リテラシーに関する研究論文数の推移.....	48
図 2-6	JSET と JAEMS におけるメディア・リテラシーに関する研究の大会発表数の推移.....	48
図 2-7	JSET と JAEMS における研究アプローチの分類.....	51
図 2-8	複合的なメディア・リテラシーの構成要素（水越 1999）.....	54
図 3-1	「他己紹介 CM 作り」の活動の様子.....	61
図 3-2	「日英高校生交流番組の出演」の様子.....	62
図 3-3	「発想力を豊かにしよう」の活動の様子.....	62
図 4-1	実験群と統制群の平均点の比較.....	76
図 5-1	A 県の活動の様子.....	89
図 5-2	B 県の活動の様子.....	90
図 5-3	C 県の活動の様子.....	90

## 博士学位論文 表目次

表 1-1	「電気通信役務利用放送法」施行に呼応した動き.....	10
表 1-2	JAEMS における実践研究の対象者の割合.....	14
表 1-3	民放連のメディア・リテラシー活動参加放送局.....	15
表 1-4	JAEMS における実践研究の主な対象メディア.....	18
表 2-1	オンタリオ州最初の「メディア・リテラシー」カリキュラム（上杉 2008）...	30
表 2-2	民放連のメディア・リテラシー活動参加放送局.....	41
表 2-3	民放ラジオ局によるメディア・リテラシー活動.....	43
表 2-4	メディア・リテラシー研究アプローチの分類（中橋 2015）.....	46
表 2-5	メディア・リテラシー構成要素.....	56
表 3-1	プログラムの内容・ねらい・評価規準.....	64
表 3-2	評価基準表.....	66
表 3-3	制作させた取材レポートの内容.....	68
表 3-4	各高校生の得点.....	69
表 4-1	「マスメディアに関する批判的思考傾向性尺度」と「主体的態度尺度」（後藤 2006） .....	74
表 4-2	メディア・リテラシー尺度の得点結果.....	76
表 4-3	半構造化インタビューのコーディング結果.....	78
表 5-1	マルチアプローチ型プログラムと本章で開発したプログラムの活動内容とねらい .....	84
表 5-2	2つのプログラムにおけるラジオ局の負担.....	85
表 5-3	質問紙調査の結果.....	94
表 5-4	定性的コーディングの結果.....	97



## 第1章 研究の背景と目的, および本論文の構成

### 1.1. 研究の背景

#### 1.1.1. 多様化するメディアによる影響とメディア・リテラシー

いまや、放送とインターネット（通信）は、垣根のないメディアになったといえるほど融合が進んだ。テレビやラジオの番組は、電波ではなく、インターネットを経由して、スマートフォンで視聴することが可能となった。放送局は、2000年代半ばより、インターネットによる番組配信を始め（表 1-1）、民放テレビのキー局 5 社は、番組を見逃してしまった人向けに、ネット配信サービスを展開している<sup>1</sup>。2015年には、それらのポータルサイトとしての位置づけで、キー局 5 社が共同で「TVer」を立ち上げた。「TVer」においては、2018年後半から、各局の地上波放送番組をインターネットで同時配信する技術実証実験を実施していて<sup>2</sup>、放送と通信の一層の融合に向けた動きと捉えることができる。民放ラジオにおいても、2010年に、放送をインターネットで同時配信する「radiko<sup>3</sup>」が始まり、聞き逃した人向けに、1週間以内に放送された番組を聴くことができるサービスも設けられている。

日本における放送と通信の融合の端緒は、デジタル・メディア時代の到来といわれる 1993年のインターネットの商業利用開始といえる。1995年には日本語版の「Windows95」が発売され、これにより、インターネットへの接続が容易となった。それ以降、インターネットの利用者は増加し、情報量が拡大していくこととなる（総務省 1999）。2001年には、通信と放送の融合を促進させるための法律、「電気通信役務利用放送法」が成立し、2003年にヤフーが初めて適用され、インターネットによる動画配信サービスを開始した（鈴木 2006）。これを皮切りに、通信事業者と放送事業者は、次々とインターネットによる動画配信サービスへ参入し（表 1-1）、通信と放送の垣根はなくなっていった。同時に、メディアの利用はテレビ、ラジオなどに加えて、パソコンやスマートフォンを介したインターネット上のメディアへと広がり、多様化していった。

一方、2018年には、通信と放送の融合を進めるにあたり、放送内容の政治的な公平性や多角的な視点を求めた放送法第 4 条を撤廃し、比較的自由的なインターネット（通信）に合わせるか否かの議論がなされた。政府は、放送という制度を事実上なくし、インターネットと

---

<sup>1</sup> 日本テレビは「日テレ無料 TADA!」、テレビ朝日は「テレ朝キャッチアップ」、東京放送は「TBS FREE」、フジテレビは「FOD 見逃し無料」、テレビ東京は「ネットもテレ東キャンペーン」

<sup>2</sup> 総務省が野村総合研究所に委託した調査・研究として実施。日本経済新聞、2018年9月27日配信 <https://www.nikkei.com/article/DGXMZO35828380X20C18A9000000/>（2019年1月1日閲覧）

<sup>3</sup> 2010年12月1日より在京、在阪民放局と電通で「株式会社 radiko」を設立し本格運用を開始。2019年1月1日時点で 46 都道府県の 93 局が参加。 <http://radiko.jp/>（2019年1月1日閲覧）

表 1-1 「電気通信役務利用放送法」施行に呼応した動き

2003年3月	ヤフーが動画配信サービスを開始
12月	KDDIがトリプルプレイの「光プラスTV」を開始
2004年7月	NTT 東日本の子会社オンラインティービーが「4th MEDIA」を開始
2005年4月	USEN がパソコンを対象にしたVOD サービス「GyaO」を開始
7月	NHK とフジテレビがVOD サービスを開始
10月	日本テレビがVOD サービス「第2 日テレ」を開始
11月	TBSがVOD サービス「TBS BooBo Box」を開始

民間放送局を同列に扱い、新規参入を促すねらいがあったとみられるが、放送の監督官庁である総務省をはじめ、放送局、新聞社からは、規制の緩いインターネット上に横行する「フェイクニュース」などへの懸念が示され、「放送の信頼性を失いかねない」との反発の声があがり、内閣府の規制改革推進会議の答申に、放送法第 4 条の撤廃は盛り込まれなかった（内閣府 規制改革推進会議 2018）。虚偽の情報を本当であるかのように構成して発信する「フェイクニュース」は、SNS 上で注目されれば、一気に拡散し、しばしば犯罪に発展することがある<sup>4</sup>（The Huffington Post 2016）。フェイクニュースをめぐるのは、2016 年のアメリカ大統領選挙や、2017 年のフランス大統領選挙の際に、特定の候補者を貶める目的と考えられるキャンペーンが見られ（朝日新聞 2018）、投票行動に影響を及ぼしたとの見方が浮上し（日本経済新聞 2018）、民主主義社会を揺るがす問題にまで発展している。規制が緩いために、公平性に欠く偏重した考えも発信されてしまう通信（インターネット）と、規制があり、政治的公平性や多角的な視点での情報発信が求められる放送の境界線が不明瞭になると、情報の受け手にとって、その真贋を見極めるのが困難になる可能性もある。ただ、稲増（2011）は、「1920 年代から 1930 年代は、マスメディアの強力効果論の時代とされる。ラジオや映画が普及したことに加えて、戦時中のプロパガンダの存在は、人々にマスメディアは強力な効果を持つという印象を与えることにつながった<sup>5</sup>」と、マスメディアの情報も人々の考えに影響してきた歴史にふれながら、「メディアが多様化する中で重要な

<sup>4</sup> 2016 年 4 月 14 日に発生した熊本地震の直後、「熊本の動物園からライオンが逃げた」というデマ情報を Twitter に投稿して、動物園の業務を妨害したとして、神奈川県に住む会社員の男（20）が熊本県警に逮捕された。災害時にデマを流し業務妨害をしたとして逮捕されるのは、全国で初めて。

<sup>5</sup> 稲増一憲（2011）：平野浩，河野勝 編 新版 アクセス 日本政治論。日本経済評論社，東京：123

は、マスメディアかインターネットかの二項対立ではなく、その内実を見極めること<sup>6)</sup>が重要であるとしている。他方、小林 (2010) は、インターネットについて、「膨大な情報の蓄積と強力な検索能力、さらにマスメディアにはない柔軟な情報の提示方法を利用することで、より積極的に異質な情報や他者への接触を担保し、社会的寛容の下支えないしは醸成を目指すことも可能だろう<sup>7)</sup>」と述べ、社会には、自分の好みや価値観とは異なる情報や意見があるが、それらに気付くことによって社会的寛容性が醸成されることを指摘している。こうした社会においては、「人間がメディアに媒介された情報を構成されたものとして批判的に受容し、解釈すると同時に、自らの思想や意見、感じていることなどをメディアによって構成的に表現し、コミュニケーションの回路を生み出していくという、複合的な能力 (水越 1999) <sup>8)</sup>」である、メディア・リテラシーが必要だと言える。

株式会社博報堂 DY メディアパートナーズのメディア環境研究所 (2018) のメディア定点調査 (東京地区) <sup>9)</sup>によると、メディア (テレビ, ラジオ, 新聞, 雑誌, パソコン, スマートフォンなど) への総接触時間 (1日あたり・週平均: 東京地区) は 6.6 時間で過去最高となった。メディア別の接触時間では、テレビが 2.4 時間で最も長く、次いでスマートフォン・携帯電話の 1.7 時間、パソコンの 1.1 時間、タブレット端末の 0.5 時間といったように、インターネットを利用できるメディアが続いている。日本人の平均睡眠時間を 7.7 時間 (総務省 2017) とすると、起きている約 16.3 時間のうち、約 4 割はメディアに触れていることになる。我々は、それらメディアから送られる情報を、社会生活の利便性の向上や価値の創造に活用している。しかし、先に述べた「フェイクニュース」のように、溢れるほどの情報の中には虚偽、あるいは科学的根拠がないものも散見される (毎日新聞 2016<sup>10)</sup>)。

そのような中、1人が1台持つという特徴のあるスマートフォンでのインターネット利用の割合は、中学生で 54.6% だったのが、高校生では 94.1% (内閣府 2018) と急激に高くなる。玉石混交の情報に触れたり、自ら発信したりするメディアを利用する上で、とりわけ高校生に対するメディア・リテラシーの育成が急がれる。そのような背景から、本論文におけるメディア・リテラシー育成の対象は高校生としている。

メディアが今後も進化を続け、これまで以上に私たちの生活に入り込めば、情報量が増加

<sup>6)</sup> 稲増一憲 (2011): 前掲書: 135

<sup>7)</sup> 小林哲郎 (2010) 寛容な社会を支える情報通信技術. 多賀出版, 東京: 196

<sup>8)</sup> 水越伸 (1999) デジタル・メディア社会. 岩波書店, 東京: 91

<sup>9)</sup> 株式会社博報堂 DY メディアパートナーズ メディア環境研究所 (2018) メディア定点調査 メディア総接触時間 (1日あたり・週平均 2018年): 東京地区. <http://mekanken.com/mediasurveys/> (2018年1月8日閲覧)

<sup>10)</sup> 医療や健康, 美容情報をまとめたキュレーションサイト「WELQ (ウェルク)」で、科学的根拠に欠ける記事や無断転用が次々と発覚した。

するとみられ、関本（2010）は、「必要な情報をどのように探し出し、それについて自ら思考し、それを表現・発信する能力、換言すれば、『知識』を『知・知恵』に変える能力の育成が何より問われる<sup>11)</sup>」と指摘している。

### 1.1.2. 日本の学校におけるメディア・リテラシーの育成の現状

日本では、1980年代後半から「新聞社や放送局が、誤報ややらせ、また人権侵害を引き起こすような事件を次々と起こし[.....]マスメディアに対する不信感を決定的に募った[マ]」(水越 1999)<sup>12)</sup>ことから、メディア・リテラシーへの関心が高まった。例えば、1989年に朝日新聞の記者が珊瑚礁に自ら落書きをしてモラル低下を訴える記事を自作自演した<sup>13)</sup>。また、1994年のオウム真理教による松本サリン事件では、新聞、テレビ、週刊誌が、第一通報者で被害者でもある男性を、当初犯人であるかのように報じた<sup>14)</sup>。このようなことから、メディア・リテラシーの育成の必要性が論じられるようになり、2000年には「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委員会」が結成され、青少年のメディア・リテラシーの育成について、国として本格的に検討しはじめた(郵政省 2000)。2000年以降、メディア・リテラシーに関する研究が増加する中(中橋 2015, 後藤ほか 2015), 堀田(2004)は「危険な道路を歩くことを前提に、学校で交通安全教育をするように、私たちは学校教育の中で子どもたちにメディア社会の現実の問題を教えていかななくてはならない<sup>15)</sup>」と指摘した。

日本の学校教育では、国語や社会、総合的な学習の時間などの一部でメディア・リテラシーの育成を目的とした実践がなされてきた。森棟ほか(2007)は、高等学校の「情報A」の授業(7回)で、学校を紹介するCM制作を通じてメディア・リテラシーを生徒が学んでいく実践を行っている。また、八巻ほか(2013)は、高等学校の「情報」の授業(2回)で、テレビとインターネットで伝えられている情報の違いを比較し、メディアを批判的に読み解く必要性に関して体験的に学ぶ実践を行っている。佐藤ほか(2014)は、小学校の「総合的な学習の時間」と「国語」の授業で、児童が制作した動画を動画共有サイトに公開する際に考慮すべき点を児童同士で議論する実践を行っている。

<sup>11)</sup> 関本英太郎(2010) 今、なにゆえメディア・リテラシー教育なのか?。東北大学大学院情報科学研究科情報リテラシー教育プログラム 発表論文: 18

<sup>12)</sup> 水越伸(1999) デジタル・メディア社会。岩波書店、東京: 90-91

<sup>13)</sup> 朝日新聞は1989年4月20日付の夕刊で、西表島近海でサンゴに「KY」と傷があったことを写真付きで報じた。しかし、傷をつけたのは、朝日新聞の記者と判明した。

<sup>14)</sup> 1994年6月27日に長野県松本市で発生したオウム真理教教徒による神経ガスのサリンが散布されたテロ事件で、被害者の河野義行氏への冤罪報道が約1年続いた。

<sup>15)</sup> 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(ジャストシステム情報教育シリーズ)。ジャストシステム、徳島: 225

以上のように、単発的な実践の報告はされている。しかし、浅井（2016）が「公教育で教えるための独立した教科ではなく学習指導要領にも記載されていなかったため、様々なメディアが普及した現代社会で求められているメディア・リテラシーを子どもたちに系統的に育てることは難しかった<sup>16</sup>」と指摘するように、体系的に一貫した取り組みはなされておらず、学校教育に十分に普及しているとは言い難い。高橋（2012）も、学校教育ではメディア・リテラシーの育成が体系的に行われていないのが現状であると指摘している。さらに、児童生徒のメディア・リテラシーの育成のためには、教師自身のメディア・リテラシーの育成が必要（池水 2006）であり、「教師の資質を高めるための何らかの手立てがなければ、質の高いメディア・リテラシー教育を実践することが困難である<sup>17</sup>（佐藤 2018）」と考えられる。

以上のような日本の学校教育における現状がある一方で、Buckingham（2003）は「メディアの教育者は公教育の外にある広範な組織とパートナーシップを構築する必要があるのは明らかだ<sup>18</sup>」と述べていて、メディア・リテラシー教育には、学校を越えて社会で支える仕組みが欠かせない。マスメディアのうち、新聞業界では、新聞を教育に活用してもらう NIE（Newspaper in Education）と呼ばれる取り組みで学校と連携している。NIE における新聞読解や新聞づくりは、思考力、判断力、表現力などの育成効果が期待できるとして、日本新聞協会が全国の小中高校を NIE 実践指定校に認定し、一定期間新聞を提供している。実践指定校は 1996 年度に 218 校であったが、2007 年度以降は 500 校以上で推移している<sup>19</sup>。一方、新聞社に比べると、放送局は学校教育と連携する仕組みが整っているとは言えない。放送行政を担った当時の郵政省が「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委員会」を設置した背景からも、放送局は、学校でカバーしきれないメディア・リテラシーの育成に関わっていく責任があるといえる。

また、2015 年までに日本教育メディア学会（JAEMS）で発表された 97 件のメディア・リテラシーに関する「実践研究」の対象者の割合は、小学生が 42.3%で最も多く、次いで大学生の 33.1%で、スマートフォンでのインターネット利用が急激に増える高校生は 6.2%と少ない（表 1-2）。一方で、文部科学省（2018）は、2022 年度から実施される高等学校の学

<sup>16</sup> 浅井和行（2016）メディア・リテラシー教育の実践事例集の開発 調査研究シリーズ No.70 日本におけるメディア・リテラシー教育の系譜。公益財団法人日本教材文化研究財団：12

<sup>17</sup> 佐藤和紀、齋藤玲、堀田龍也（2018）メディア・リテラシー教育実践の継続、メディア接触、教師経験が小学校教師のメディア・リテラシーに与える影響。日本教育工学会論文誌 42（1）：43

<sup>18</sup> Buckingham, D. (2003) Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. (バッキンガム, D. 鈴木みどり (監訳) (2006) メディア・リテラシー教育学びと現代文化。世界思想社, 京都：236

<sup>19</sup> 一般社団法人日本新聞協会ウェブサイト。NIE 実践指定校は 2018 年度は 544 校。（2019 年 2 月 10 日閲覧）

習指導要領改訂の経緯について、「選挙権年齢が引き下げられ、更に平成 34 (2022) 年度からは成年年齢が 18 歳へ引き下げられることに伴い、高校生にとって政治や社会は一層身近なものとなるとともに、自ら考え、積極的に国家や社会の形成に参画する環境が整いつつある<sup>20)</sup>」とし、高等学校段階における教育内容を一層充実させると解説している。そのうち、公民科の科目「公共」では、「民主政治の下では、主権者である国民が、政治の在り方について最終的に責任をもつことになること、それゆえ、メディア・リテラシーなど、主権者として良識ある公正な判断力等を身に付けることが民主政治にとって必要であることや、身近な生活に関わる事例を用いることにより、地方自治に対する関心を高めることが大切である<sup>21)</sup>」と、メディア・リテラシーを高等学校段階で学ぶべき内容として示している。『「メディア・リテラシー教育」は、民主主義社会に不可欠な、情報に通じ、深く考え、積極的に関わっていく社会への参加者を育てる』(国民教育文化総合研究所 2008) とされていることから、本論文で対象とする高校生にメディア・リテラシーを身に付けさせる必要性は一層増していると言える。

表 1-2 JAEMS における実践研究の対象者の割合

対象	研究論文	大会発表	合計	割合(%)
小学生	8	33	41	42.3
大学生	8	24	32	33.1
高校生		6	6	6.2
中学生		5	5	5.2
幼稚園児～高校生	1	3	4	4.1
高校生・大学生		2	2	2.1
一般市民	1	1	2	2.0
小学生～高校生		2	2	2.0
専門学校生		1	1	1.0
中学・高校教員	1		1	1.0
幼稚園児～大学生		1	1	1.0
合計	19	78	97	100

<sup>20)</sup> 高等学校学習指導要領解説 総則編 2018:1

<sup>21)</sup> 高等学校学習指導要領解説 公民編 2018:61

### 1.1.3. 日本の放送局におけるメディア・リテラシー育成の現状

前項で述べたように, 国内でメディア・リテラシーの育成の必要性が高まったのは, 1980年代後半から1990年代にかけてのマスメディアの報道に対する不信に由来する. この事態を受け, 民間の放送局が加盟する一般社団法人日本民間放送連盟(以下, 民放連)は, 1999年度より, 加盟する放送局にメディア・リテラシーに関する活動を推奨していったことから, その実践が増えていった(表1-3).

活動では, 情報の送り手と受け手が放送メディアを学び合う場を地域社会の中に作っていくことを目的に, 子供たちに番組を制作させることを通してメディアについて学ばせ, 制作した番組を放送した. しかし, 駒谷(2008)は, メディア制作活動を第一義に設定した活動では「体験」の達成感は得られたが, メディア・リテラシーについては, 曖昧なイメージの羅列に留まり, 十分に理解が進んだとは言い難いと指摘している. さらに, 放送局にとってメディア・リテラシーに関する活動は, 受け手のためにおこなう社会的活動ととらえられがちだという指摘もある(水越ほか 2010).

表1-3 民放連のメディア・リテラシー活動参加放送局

実施時期	事業名・概要	参加した放送局
2001年度 ～ 2002年度	「メディア・リテラシー・プロジェクト」 パイロット研究として, 東京大学大学院情報学環のメルプロジェクトと共同で「メディアリテラシー・プロジェクト」を実施。子どもたちが番組を作り, その番組を放送することを体験し, テレビに対する主体的な見方を育てるとともに, 放送局員自身が子どもたちに教えることを通してメディアを学び直すということを目指した。	テレビ: 東日本放送, テレビ信州, 東海テレビ放送, RKB毎日放送
2006年度 ～ 2010年度	「メディア・リテラシー実践プロジェクト」 民放連会員社のメディアリテラシー活動のさらなる活性化を目的として, 「メディアリテラシー実践プロジェクト」を実施。放送局員と中学・高校生が, 番組づくりなどを通じて, とともにメディアリテラシーを学び合う, 5年間の継続事業。公募により決定した会員社は, 教育関係者などと連携して, 中学・高校生を対象としたプログラムに取り組んだ。	テレビ: 青森放送, 中国放送, テレビ長崎, 北海道放送, 山口放送, 愛媛朝日放送, チューリップテレビ, 岡山放送, 南海放送, 和歌山放送, 鹿児島テレビ放送, ラジオ: 九州朝日放送, 文化放送
2012年度 ～ 2017年度	「メディア・リテラシー活動助成事業」 民放連会員社が実施するメディアリテラシー活動に対して助成事業。「放送事業者が視聴者・聴取者から期待される役割を今後とも自律的に果たしていくうえで, 視聴者と放送事業者がともにメディアリテラシーを高めあっていくことが重要である」との認識のもと, 会員社のメディアリテラシー活動のさらなる発展と定着を図ることを目的としている。	テレビ: テレビ信州, 読売テレビ, 広島ホームテレビ, 山口放送(4回), 中京テレビ(2回), 南日本放送, 鹿児島テレビ, 岩手放送(2回), テレビ朝日, テレビ信州, CBCテレビ, 宮城テレビ, 北陸放送, 毎日放送, 関西テレビ, 和歌山放送, ラジオ: エフエム滋賀, エフエム仙台(2回), 福井放送, 東海ラジオ(2回), STVラジオ, CBCラジオ, 東海ラジオ・エフエム愛知・ZIP-FM(共同), 岩手放送・エフエム岩手・東北放送・エフエム仙台・ラジオ福島・エフエム福島(共同), 北日本放送, 静岡朝日放送, 福井エフエム, 東海テレビ, テレビ愛媛, 鹿児島放送 ※カッコ内の数字は同事業への参加回数

なお, 2017年度までの18年間で民放連のメディア・リテラシーの活動に参加したのは, 正会員206社のうち49社と24%にとどまり, そのうち継続的に活動している放送局はない(表1-3). また, 民放連(2010)の加盟各社へのアンケート調査では, 「活動できない理由」として最も多かったのは, 「実施するスタッフが確保できなかった」で, 次いで「実施するノウハウがなかった」「メリットが明確にならなかった」と続いている.

#### 1.1.4. ラジオで学ぶ意義

まず, ラジオという音声メディアを学ぶ意義について述べる.

現代社会においてはテレビやインターネットがメディアの主流となっていて, メディア・リテラシーの育成は映像を対象としたものが最も多く, 近年はSNSを対象としたものが増え, ラジオを含む音声メディアは最も少ない(p.17 表1-4). しかし, ラジオが教育に用いられてきた歴史は, 1925年のラジオ放送開始直後から存在している. 波多野は, 「ラジオの教具的性格」で, 「ニュースにしても言語で説明しなければならないし, 実況放送といつても実際をみるわけではない. 現地録音などにも唯音だけでなく, その説明を入れなければならぬ. [...] とかく言葉が主になり, 言葉が重視されることになるのではないか. これは事実の体験的学習を大切にする近代教育の本道とどう矛盾しないことができるのか<sup>22)</sup>」と述べ, ラジオの特性である直接性, 速報性, 同時性, 広汎性をあげ, なかでも, 発話者本人が直接語る直接性は, 体験を通じた話者の肉声がリアリズムを生み出し, 唯言語主義に不足する体験的学習を補うことができると主張している. また, 1950年に発足した全国放送教育研究会連盟(2019)は, 今日まで中学生, 高校生を対象にした放送コンテストを開催し, ラジオ番組やラジオドラマの制作を競わせており, 音声による表現学習が持つ効果は, いまだに認知されていると考えられる. 言語学の研究では, 赤堀(2011)が「非言語情報のうちパラ言語とは, 主に音声言語におけるイントネーションやリズムなどの情報を示すが, このような付加的な情報が, コミュニケーションにおいては重要な役割を果たすことがわかってきた<sup>23)</sup>」と述べている. また, 藤木(2013)は, 非言語コミュニケーションに関する調査で「印象に残ったスピーチ」の要因として最も多くの人を選んだ「音声」について, 「情報を伝達する手段として, 極めて重要な要素であることが分かった<sup>24)</sup>」としている.

また, 坂田(2015)は, 影響力が強いテレビと影響力が弱いラジオというメディアとして

<sup>22)</sup> 波多野完治「ラジオの教具的性格」西本三十二 編『放送教育精説』日本放送教育協会, 1925 : 35

<sup>23)</sup> 赤堀侃司, 船田眞里子, 歌代崇史, 荒優, 加藤由樹, 加藤尚吾(2011) 周辺言語がコミュニケーションに与える効果に関する研究. 白鷗大学教育学部論集 5 (2) : 234

<sup>24)</sup> 藤木美奈子(2013) 好感を持たれるスピーチの要素に関する一考察. 桜美林大学 桜美林論考 言語文化研究 4 : 66



の二分法はしばしば行われるが、メディア・リテラシーの学ぶべき対象まで二分法で取捨するのではなく、社会に存在するさまざまなメディアの違いを知ってこそ、メディア・リテラシー学習の意味があると言える」と述べている。さらに、メディア・リテラシーの育成に先進的に取り組んできたカナダ・オンタリオ州教育省（1992）は、テレビのルーツはラジオであり、ラジオの編成、ジャンル、登場人物がテレビに受け継がれているという経緯は、テレビのインパクトを考えるうえでラジオを学ぶことが重要であるとしていて、いずれも、単に学ぶべきメディアが偏ってはいけないということだけでなく、ラジオという音声メディアでメディア・リテラシーについて学ぶことが大切であるという指摘と捉えられる。映像メディアでメディア・リテラシーを学ぶこととの違いについては、北村（2009）が、映像メディアは現実世界をそのまま投影しているかのように思いがちな点があるが、「映像メディアと比較すると、音声メディアにおいては現実世界を再現するには表現する側の意図や意識がより表面化しやすいといえる<sup>25)</sup>」と述べている。これは、音声メディアによる表現の実践において、どの素材をどこに配置すれば、現実を再構成できるのかという問題を意識化しやすいことを意味し、メディア・リテラシーの育成効果を高めることが期待できる。このほか、昨今は SNS を使い平易な表現で情報発信する傾向にあるが、音声メディアであるラジオによるメディア・リテラシーの育成では、音声を使って丁寧に表現する態度につながる可能性もあることや（例えば、北村 2009, 後藤ほか 2015, Todorova 2015）、ラジオにおける表現のひとつでもある音楽（BGM）については、心理学の研究において、「明るい」「元気」「活発」あるいは「落ち着く」などの感情反応を引き出し、生理的、主観的な人への効果があるとされている（河合 2007）、音声メディアで表現する上で学ぶべき重要な要素といえる。

ここまで述べてきたように、音声メディアが教育に用いられてきた歴史やメディア・リテラシーとの関係に鑑みれば、ラジオという音声メディアを学ぶことは、大いに意義があるといえる。

次に、ラジオ局がメディア・リテラシーの育成に参画する必要性について述べる。

ラジオは災害が起きた際の速報性と聴取者とのコミュニケーション性の高さが再評価されていて、その特性を、総務省が防災分野における情報化の推進において活用する動きがある（総務省 2017）。「メディア・リテラシーは今日的なトピックスを扱い、学ぶ者の生活状況に光を当てる」という Masterman（1995）の「18 Principles of Media Education（メディア・リテラシーの 18 の基本原則 1997<sup>26)</sup>」（付録 1）に照らせば、地球温暖化などの影響

<sup>25)</sup> 北村順生（2009）ラジオ放送設備を活用した放送リテラシー教育プロジェクト。大学教育研究年報 14, 新潟大学大学教育開発研究センター：5

<sup>26)</sup> Masterman, L. (1995) “Media Education : Eighteen Basic Principles”, *MEDIACY*, 17 (3),

で災害のリスクが高まった近年においては、ラジオ局が防災教育の一環としてラジオのメディア特性を学ばせることに関与することは望まれる。近年はスマートフォンでもラジオを聴くことができる「radiko」などにより、若年層がラジオに触れる機会が増える可能性があることから、ラジオ局が主体となってラジオを学ばせる機会を設ける必要があると考えられる。また、ラジオは世界においては未だ主流のメディアである。世界コミュニティラジオ放送連盟<sup>27</sup> (AMARC : World Association of Community Radio Broadcasters) は世界130カ国・地域に約4000のメンバーを擁するNGO組織であることから、社会の中でラジオが果たす役割が大きいことがうかがえる。日本で聴取者が減ったからと言って、ラジオの特性などを学ぶ必要がなくなったわけではない。さらに、澤野(2003)は、「南アフリカでは、より費用効果の高いラジオなどのオールド・メディアの活用を促進することを目的とするメディア教育に力が入れている<sup>28</sup>」と述べている。民放が131(民放連2018)、日本放送協会(以下、NHK)が54(NHK2018)、凡そ市町村単位をエリアとするコミュニティFMラジオ局が322(日本コミュニティ放送協会2018)と、各地域の高等学校の身近にラジオ局がある日本でも、ラジオ局を活用すれば、費用対効果の高いメディア・リテラシー育成が期待できる。

以上の様々な観点から、ラジオ局という学校外組織が、その専門性を用いて、学校だけでは十分に育成できないメディア・リテラシーを育成すること、そして、その中核にラジオという音声メディアを位置づけることは、おおいに意味のあることだといえる。

表 1-4 JAEMS における実践研究の主な対象メディア

対象メディア	研究論文	大会発表	合計	割合(%)
映像(PCやネットにおける動画は除く)	13	29	42	42.0
PC、ネット(モバイルでのネットは除く)	6	18	24	24.0
紙(ポスター、紙芝居、イラスト等を含む)、活字	2	10	12	12.0
画像(デジカメも含む)	1	9	10	10.0
モバイル(スマホ、タブレット、携帯電話等)	2	7	9	9.0
音声(ラジオを含む)	0	3	3	3.0
合計	24	76	100	100

Association for Media Literacy. 鈴木みどり(編)(1997)メディア・リテラシーを学ぶ人のために. 世界思想社, 京都: 296-297

<sup>27</sup> 世界コミュニティラジオ放送連盟は、世界の各地で活動するコミュニティが所有、運営し、コミュニティの人々が参加する非営利型のラジオ局との繋がりを力に、コミュニティの課題解決につとめていくことを目的とした組織。http://www.amarc.org/ (2019年1月30日閲覧)

<sup>28</sup> 澤野由紀子(2003)第10章発展するメディア・リテラシー教育 グローバルな視点から. 国立教育政策研究所紀要 132: 116

## 1.2. 問題の所在

インターネットメディアへの接触が急激に増える高校生への影響, 日本の学校教育におけるメディア・リテラシーの育成の現状から, メディア・リテラシーの育成には, 学校を越えて社会で支える仕組みが欠かせない (Buckingham 2003). 砂川 (2005) は, 「情報の受け手であった生徒や教師らがメディアで表現をして送り手になると同時に, 送り手であった放送局の実務家が教師役を担うという『立場の逆転』を効果的にプログラム化することで, より深い学びを生み出し, メディアにおける批判的受容と能動的表現の循環を引き起こすことができるのではないかと<sup>29</sup>」と指摘している. しかし, 放送局によるメディア・リテラシーの育成への取り組みが浸透しておらず, そのうえ, 「ラジオというメディアがすでにメディア生活の周縁に置かれているということもあり, その中心にあるテレビが放送メディアとメディア・リテラシーを学ぶ上では重要な位置づけになっている<sup>30</sup> (坂田 2015)」. ただ, 朝倉 (2015) は, 「前時代のメディアが変質したものである現代のメディアの特性を考える際には, その時代的, 要素的な重層化を無視することは適当でないだろう<sup>31</sup>」と述べていることから, ラジオは学ぶべき対象であるといえる.

既に述べたように, 多くの民放局では, メディア・リテラシーの育成の専門家がいなかったため, どのように取り組めばよいのかわからない. また, テレビ局よりも十分なスタッフを確保できないラジオ局では, 育成方法を学ぶのに時間をかけることも難しい. それゆえ, ラジオ局がメディア・リテラシーの育成に取り組もうとした場合, おそらく, これまでの活動を参考にすることだろう. しかし, 先行した活動は, 駒谷 (2008) が指摘しているように, 「番組を制作する」ことを目的としているものが多く, メディア・リテラシーの定義や構成要素をもとに活動を検討したものは少ない. よって, 「メディア・リテラシーを育成する」ことを目的とした活動で編成したプログラムが必要である. ところが, ラジオ局の意見を十分に取り入れてプログラムを開発しようとした研究は見当たらない. したがって, 番組制作を中心とした取り組みに適したメディア・リテラシーの定義や構成要素を検討し, これまで実施された取り組みの成果と課題を分析した上で, 効率的で育成の有効性が高いプログラムを開発するために議論しなければならない.

<sup>29</sup> 砂川浩慶 (2005) 「民放連プロジェクト」とその周辺. 平成 14~16 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) (2) 研究成果報告書: 166

<sup>30</sup> 坂田謙司 (2015) ラジオ番組制作はメディア・リテラシー学習でどのように活かせるか—ラジオとメディア教育接合の可能性と課題—. 立命館大学産業社会論集, 50 (4) 研究ノート: 184

<sup>31</sup> 朝倉徹 (2015) メディア論を援用した教育メディア研究の視点. 日本教育メディア学会第 22 回年次大会研究発表集録: 21

### 1.3. 研究の目的

本論文は、このような問題意識のもとに、ラジオ局が実践できるメディア・リテラシーの育成に関わる活動内容を検討し、プログラムを開発することを研究の目的とした。具体的には、次の4点を明らかにすることを通して、ラジオ局がメディア・リテラシーの育成に貢献できるプログラムの開発を検討する。

- (1) 開発する育成プログラムにおけるメディア・リテラシーの定義と構成要素を検討すること
- (2) ラジオ局によるこれまでの取り組みの成果と課題を分析すること
- (3) 開発する育成プログラムの有効性を検討すること
- (4) 開発する育成プログラムの効率性を検討すること

### 1.4. 本論文の構成

本論文は「ラジオ局による高校生のメディア・リテラシー育成プログラムに関する研究」と題し、全6章から構成される。本論文の構成を図式化すると、図1-1のようになり、各章の概要を以下に示す。

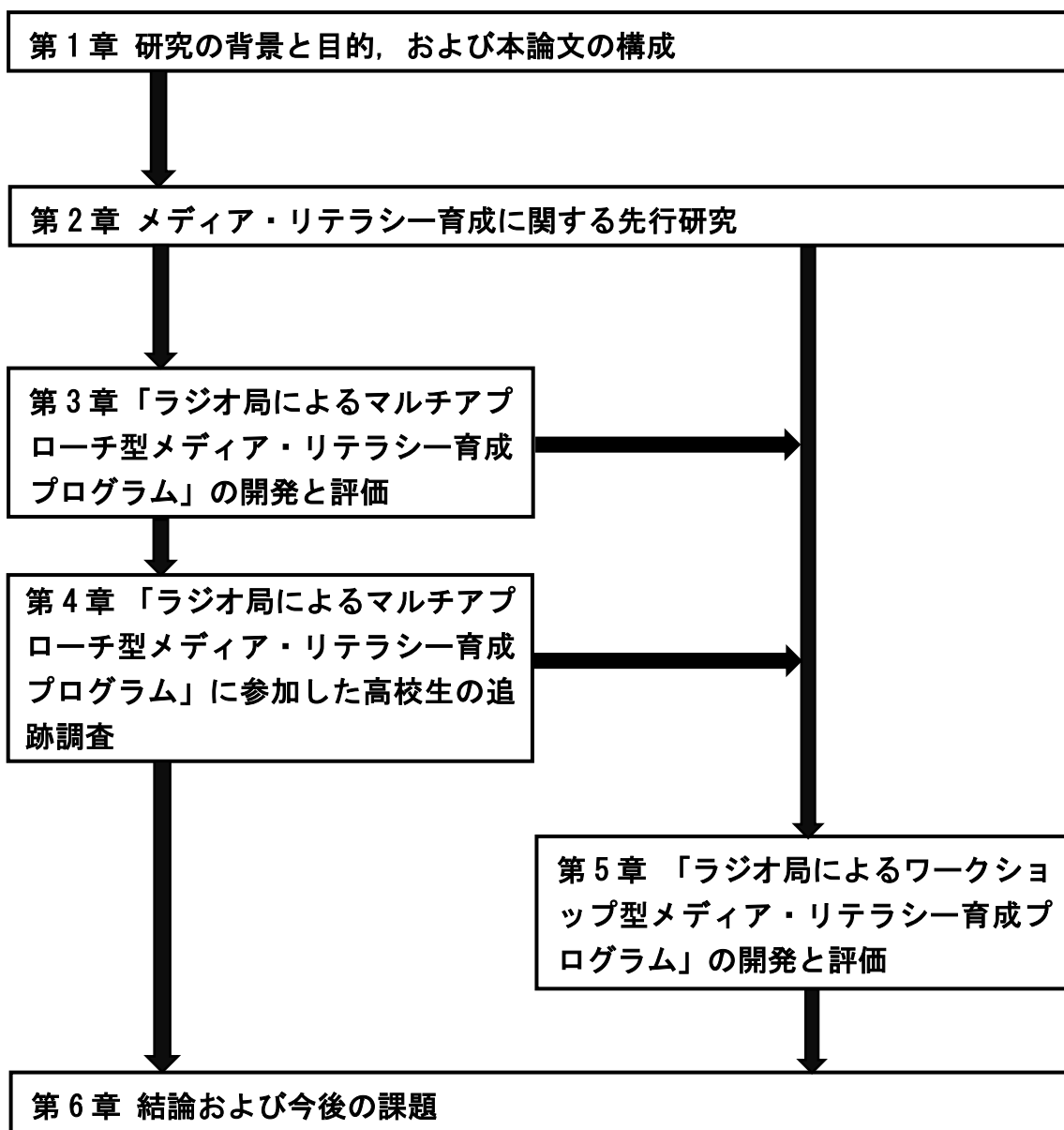


図 1-1 本論文の構成

「第1章 研究の背景と目的, および本論文の構成」は, 研究の背景, 問題の所在, 研究の目的で構成される. インターネットの発達により放送と通信が融合してメディアが多様化し, 大量の情報で溢れるようになった社会においては, メディアに媒介された情報を構成されたものとして批判的に解釈するなどのメディア・リテラシーが必要である. とりわけスマートフォンでのインターネットの利用率が急激に増える高校生のメディア・リテラシー

の育成が急がれる。また、学校教育でメディア・リテラシーの育成が体系的に行われていない日本で、放送局がその育成に関わる必要があることを述べた。その上で、これまでの取り組みで対象となったメディアが映像に偏っていることや、放送局が参考にできるメディア・リテラシーの育成プログラムがないことを指摘した。さらにラジオを学ぶ必要性を論じ、本研究は、ラジオ局が取り組むことができるメディア・リテラシー育成プログラムを開発することが目的であると述べた。

「第2章 メディア・リテラシー育成に関する先行研究」は、イギリスとカナダ、台湾における取り組み、日本における取り組み（放送局、ラジオ局を含む）、メディア・リテラシー育成に関する取り組みの傾向分析、プログラム開発に先立つ本論文におけるメディア・リテラシーの定義と構成要素の検討で構成される。まず、メディア・リテラシーの育成を世界に先駆けて行ってきたイギリスとカナダ、アジアにおいて先進的な台湾での学校を越えた取り組みを概観した。イギリスでは、英国映画協会（BFI）やテレビ、ラジオなどのサービスの責任を負っている Ofcom（Office of Communications 放送通信庁）が、その教育の政策立案のための研究・調査を担当してきたこと（藤井 2007）、カナダでは、ケーブルテレビ局での番組作りや、メディア・リテラシー協会（AML : Association for Media Literacy）が制作に携わるメディア教育専門の番組が多数作られている（鈴木 1999）こと、台湾では、台湾公共電視台がメディア・リテラシー教育番組を国立台湾政治大学コミュニケーション学院媒体素養研究室の協力のもと制作していることなどを示した。次に、日本のメディア・リテラシー育成に関する取り組みを概観し、放送に関わる機関や放送局がメディア・リテラシーの育成に取り組む体制が十分でないことを指摘した。さらに、放送局の取り組みを整理し、成果と課題を分析した。また、日本におけるメディア・リテラシーの育成に関する取り組みの傾向を分析した。その結果、高校生を対象にした取り組みが少ないことや、対象としているメディアが映像に偏っていることを確認した。その上で、本研究におけるメディア・リテラシーの定義と構成要素を検討した。

「第3章 『ラジオ局によるマルチアプローチ型メディア・リテラシー育成プログラム』の開発と評価」は、プログラムの開発、研究方法、結果と考察、総合的考察で構成される。まず、第2章で指摘したラジオ局の取り組みの課題を踏まえて開発した「マルチアプローチ型プログラム」について説明した。プログラムは高校生を対象としたもので、ラジオ局が主体となって、6か月（約28時間）かけ、番組の聴取者（受け手）と制作者（送り手）の間で循環するコミュニケーションやその過程で必要とされる能力（水越 1999）をねらった複数の活動で構成した。それらの活動を行った上で、取材レポートの制作（番組制作）に取

り組んだ。参加した高校生の感想の記述と出演番組での発話を質的に分析し、メディア・リテラシーへの気づきとメディア・リテラシーの獲得の結果と考察を述べ、プログラムを評価した。その結果、受け手として、そして送り手として必要な「相手の話を聞いて内容を把握し（情報収集）、整理して効果的に表現（整理、表現）することの必要性への気づき」と、受け手として必要な「自分や他者の取材レポートを客観視し、批評するための批判的思考の必要性の気づき、あるいは、批判的思考力の獲得」といった複数のメディア・リテラシーの育成に関する有効性が示唆された。しかし、活動によっては効果が現れなかったものもあった。

「第4章 『ラジオ局によるマルチアプローチ型メディア・リテラシー育成プログラム』に参加した高校生の追跡調査」は、第3章で開発したプログラムに参加した当時の高校生への追跡調査で、研究方法、育成效果の持続状況の調査結果および考察で構成される。まず、第3章で実施した「マルチアプローチ型プログラム」に参加した当時の高校生への追跡調査について説明した。プログラムを体験した者（実験群）と体験していない者（統制群）を対象に質問紙と半構造化インタビューによる調査を実施した。そして、(1)「マスメディアに対する批判的思考傾向性尺度」による被験者間比較、(2)「主体的態度尺度」による被験者間比較、(3)半構造化インタビューによる被験者の回答、の3点からプログラムの有効性を検討し、その結果と考察について述べた。質問紙調査では、実験群は統制群より「マスメディアに対する批判的思考傾向性尺度」と「主体的態度尺度」の合計平均点が有意に高いことが示された。また、半構造化インタビュー調査では、実験群では、全体の約7割がメディア・リテラシーを発揮していると考察できる内容であった。一方、統制群では、メディア・リテラシーを発揮していると考察できる内容は全体の2割を下回った。これらの結果から、「マルチアプローチ型プログラム」は、体験して約2年5か月を過ぎてもメディア・リテラシーの育成效果が持続していることが示唆され、その確からしさを確認できた。

「第5章 『ラジオ局によるワークショップ型メディア・リテラシー育成プログラム』の開発と評価」は、第3章と第4章の結果を踏まえた育成プログラムの開発、育成效果の調査結果、および考察で構成される。プログラムの開発では、「マルチアプローチ型プログラム」で育成の有効性が示唆された、「情報収集」「整理」「表現」に関する活動「他己紹介」を2回行うことで、育成の強化をねらった。また、「批判的思考」の育成で高い有効性が示唆された、「番組制作」に関する活動は、より育成效果を高める目的で「取材企画・構成」の活動を加え、プログラム全体に占める割合を増やした。この活動は、放送局のスタッフがファシリテーターを担い、ワークショップ形式で展開することで、高校生の能動性を高め、

議論を深めさせることをねらった。さらに、育成の有効性が低かった「メディア特性の理解」に関する活動は、番組を制作し放送する上で必要不可欠なため、講師による講義のみだった内容をワークショップ形式にした。講師は、メディア特性が異なる民放AM、FM局、NHKのスタッフが担い、協働で取り組んだ。このことにより、「メディア特性の理解」が深められることを意図した。なお、実践の効率性を高めることを意図し、育成の有効性が低かった、あるいは育成の有効性がなかった活動、長時間を要した割に効率が良くなかった活動は除外した。これにより、第3章で開発した「マルチアプローチ型プログラム」より、活動の時間と期間をそれぞれ約半分に短縮された。プログラムの評価はメディア・リテラシー尺度による質問紙調査と、配布したノートに記述させた気づきや学び、出演番組での発話の内容の質的な分析で行った。質問紙の「主体的態度尺度」の平均点は、体験前より体験中の得点が向上し、体験後では体験前より得点が向上した。これらのことから、プログラムの育成の有効性が示唆されたと考えられる。また、ノートへの記述と番組での発話からは、プログラムを検討するうえでのポイントとした「情報収集・整理・表現」「批判的思考」「メディア特性の理解」「コミュニケーション」をカテゴリーとして演繹的アプローチで定性的コーディングをした。その結果、各カテゴリーに関する気づきや学びがあった人の割合は高かったことから、プログラムの育成の効果が認められたと考えられる。

「第6章 結論および今後の課題」では、本研究で得られた成果、今後の課題と展望で構成される。まず、第3章、第4章、第5章での各研究結果を踏まえ、成果を整理した上で、今後の課題と展望を述べた。第3章では、開発したマルチアプローチ型プログラムにおいて、育成の有効性が示唆された。様々な活動で育成にアプローチしたことによる効果だったとは明確には言えなかったが、先行事例における体験者のメディア・リテラシーに関する気づきや獲得に関する感想の質と量を考慮して、一定の効果があつたと判断できた。第4章では、マルチアプローチ型プログラムの体験者のメディア・リテラシーの育成効果が持続していることが示唆された。質問紙調査では、体験者である実験群は、体験していない統制群より、質問紙調査の合計平均点が有意に高いことが示された。また、半構造化インタビュー調査では、実験群では全体の約7割がメディア・リテラシーを把持し、統制群では全体の2割を下回った。これらのことから、第3章で開発したプログラムは、体験して約2年5か月を過ぎてもメディア・リテラシーの育成効果が持続していることが示唆されたといえる。第5章では、第3章で開発したマルチアプローチ型プログラムで、長時間を要したり、人手の負担が大きかったりするなどして、他のラジオ局が再現困難と考えられる活動について、内容を再検討した結果、実施期間と時間を約半分の3か月、約13時間に短縮でき、



当初予定通りの期間, 時間で遂行できたことにより, ラジオ局の負担を軽減できた. また, 育成に有効だった「情報収集・整理・表現」「批判的思考」に関する活動を強化したり, 育成の有効性が低かった「メディア特性の理解」に関する活動を再検討したりしたことにより, 実施期間と時間が短縮されてもメディア・リテラシーの育成の有効性が示唆されたと考えられる. 今後の課題としては, 開発したプログラムを他のラジオ局が再現できるかまでは確認できていないことを挙げた. また, 開発したプログラムは, ラジオ局に過度な負担がかからないことを前提としているため, 実施期間, 時間, 人員を限っていることから, 1度に体験させられる高校生の人数も限られる. 今後は, 開発したプログラムをより多くの高校生に体験させられるように運用する手立てを検討する必要性に触れた.

## 第2章 メディア・リテラシー育成に関する先行研究

メディア・リテラシー育成プログラムを開発するにあたっては、メディア・リテラシー育成への取り組みの歴史を振り返る必要がある。さらに、メディア・リテラシーの定義や構成要素を検討することも欠かせない。よって、本章では、まずメディア・リテラシー育成の先進的な国と日本の取り組みを概観する。また、日本の取り組みの傾向を分析し、本研究におけるメディア・リテラシーの定義と構成要素を検討した上で、その定義と構成要素を基に、次章でメディア・リテラシー育成のためのプログラムを開発する。

### 2.1. 諸外国のメディア・リテラシー育成に関する取り組みの概観

#### 2.1.1. イギリスにおける取り組み

イギリスのメディア・リテラシー教育の第一人者である Buckingham (2003) は、「イギリスのメディア・リテラシー教育の初期の歴史を大きく三つの時期に区分することは[ママ]できる<sup>32)</sup>」と述べている。

学校教育でメディアについて教えることを最初に示したのは、イギリスの文学批評家の Leavis と彼の弟子の Thompson の著作である。Leavis と Thompson は、『文化と環境—批判的な気づきのトレーニング』(Leavis and Thompson 1933) で、自国の文学や芸術などの文化的遺産の保持を掲げるかたわら、マスメディアなどの大衆文化の「有害さ」から子供たちを保護するために、公教育の中でマスメディアを批判的に分析することの重要性を提案した (Buckingham 2003)。小柳ほか (2002) も、Masterman の主張として、「文化的な低落に挑んでいくものとしてのメディアというアプローチである。これは 1930 年代の Leavis やその指導を受けた Thompson を中心とした文学批評の影響を受け、1960 年代早々までメディア教育の方向性にかなり影響を及ぼしてきたアプローチである<sup>33)</sup>」と示している。また、水越 (2001) は「イギリスで 1930 年代から 40 年代にかけて、映画やラジオが政治宣伝の道具として用いられたことに対する批判の動きにまでとどり着くことができる<sup>34)</sup>」としている。この時代におけるメディア・リテラシーの育成目的は「有害な影響を与えるメディアから子供たちを保護する」と同時に、大衆文化を排除することで高尚文化の真価を認識させること

---

<sup>32)</sup> Buckingham, D. (2003) Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. (バッキンガム, D. 鈴木みどり (監訳) (2006) メディア・リテラシー教育学びと現代文化。世界思想社, 京都: 12

<sup>33)</sup> 小柳和喜雄, 山内祐平, 木原俊行, 堀田龍也 (2002) 英国のメディア教育の枠組に関する教育学的検討 教育方法学研究 日本教育方法学会紀要 28 日本教育方法学会: 203

<sup>34)</sup> 水越伸 (2001) メディア・リテラシーの回復. 吉見俊哉, 水越伸, 改訂版 メディア論放送大学教育振興会, 東京: 137

でもあった。このアプローチは後に「予防接種型」、すなわち病気予防のための方法とされた (Halloran and Jones 1968; Masterman 1980)。

Buckingham (2003) が、イギリスにおけるメディア・リテラシー教育の第2期とする1950年代後半から1960年代前半は、1930年代から Leavis 派が提示してきた「文化」概念へ挑戦したカルチュラル・スタディーズ誕生の時期と重なる。この時期のメディア・リテラシーの育成は、カルチュラル・スタディーズの「文化は特権階級のみが創るのではなく、人々の生活をとりまく全てであり、多様な表現様式をとる」という考えに影響を受け、子供の日常のメディア文化経験に基づいた育成を実践した。このアプローチを普及させようとした Hall と Whannel は『ポピュラー芸術』(Hall and Whannel 1964)において、主に映画について教えることを提案した。これは「予防接種型」ではないアプローチではあったが、ヨーロッパやイギリスの映画をとりあげることが推奨され、当時隆盛を極めたアメリカのハリウッド映画や、もっとも優勢なメディアになっていたテレビは教材の対象から外され、「文化の区別」は消滅しなかった (Buckingham 2003)。

Buckingham (2003) がメディア・リテラシー教育の次のパラダイムとしたのは、一般家庭にテレビが普及したことで高尚文化と大衆文化の垣根がなくなった1970年代である。

「Screen 誌および Screen education 誌で記載される論文で詳細に説明されていた「スクリーン理論」の展開である。Screen 誌は記号論や構造主義、精神分析学理論、ポスト構造主義、マルクス派のイデオロギー理論における新たな展開にとってもっとも重要な掲載誌であった。Screen education 誌の担う困難な役割は、このような学術的な研究方法が学校の授業に応用できるかを提案することであった<sup>35</sup> (Buckingham 2003)」。この流れの中で Masterman は、『Teaching about Television』(Masterman 1980)と『Teaching the Media』

(Masterman 1985)において、メディア・リテラシーの育成の基礎と実践を紹介した。両著は、言語、イデオロギー、リプレゼンテーションの問題において、スクリーン理論の主要な関心事を共有していた。それは記号論を基にした分析的な方法論を用いて、メディアのリプレゼンテーションの持つイデオロギーを社会的、経済的、政治的文脈で批判的に読み解くことであった。Masterman のねらいは、そうすることによりメディアが構成されたものであることを明らかにすることであった (Buckingham 2003)。つまり、メディアが送り出す情報は誰かが何らかの目的で作ったものであり、誰がどんな目的で、どんな情報源を元に内容を構成したかに注目して読み解いていけば、メディアにどのような価値観が隠されてい

<sup>35</sup> Buckingham, D. (2003) Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. バックingham, D. 鈴木みどり (監訳) (2006) メディア・リテラシー教育学びと現代文化. 世界思想社, 京都: 14-15

るかが分かる，ということである。

Masterman (1995) は，メディア・リテラシーの育成の核に「批判的思考」で読み解く概念を据え，のちにカナダ・オンタリオ州のメディア・リテラシー協会がつくったメディア・リテラシーの基本概念の土台となった「メディア・リテラシーの18の基本原則」を発表した。18の基本原則に共通して必要とされる能力が「批判的思考」である。

現在のイギリスにおけるメディア・リテラシーの育成は，Masterman の理論が発展的に継承されていて，Buckingham (2003) は「メディアを理解するとともに，制作等を通して活用できる技能を身につける」という考え方を示し，「メディア分析」に加え，「制作活動」の重要性も説いている。ただ，制作活動による作品の完成は学習の最終目標ではなく，子供が自分たちの実践を振り返るための出発点だとしていて，制作活動とその振り返り(反省)を循環させることが，新しい理論的思考を生み出す手立てになると考えている (Buckingham 2003)。

なお，小柳ほか(2002)が，Masterman と Buckingham のメディア・リテラシーに関する文献から，イギリスにおけるメディア・リテラシーの育成に関する歩みを「英国のメディア教育の展開と遺産」(図2-1)として整理している。

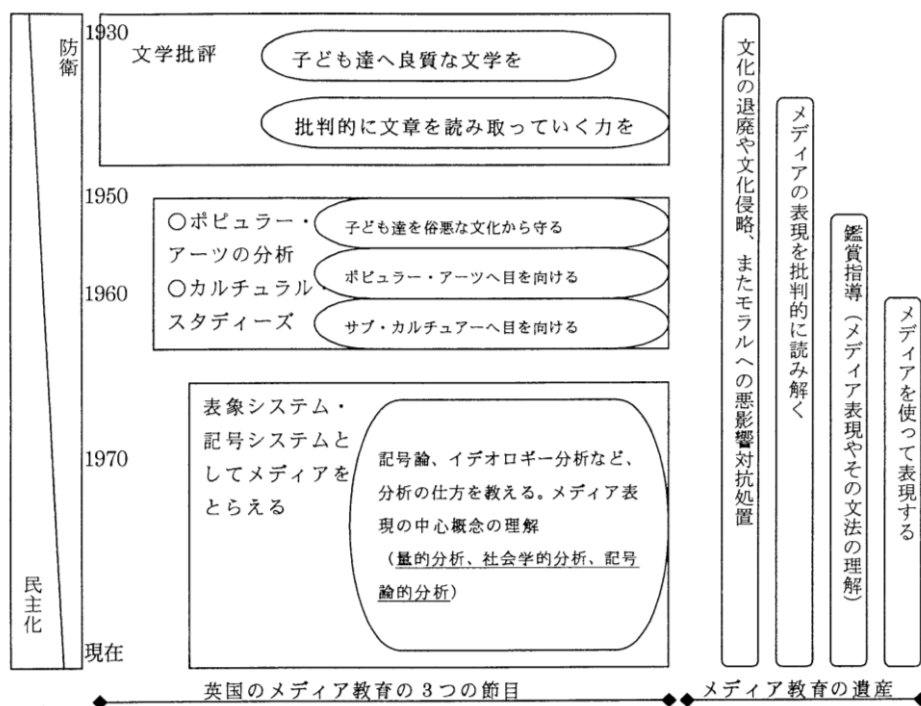


図2-1 英国のメディア教育の展開と遺産 (小柳ほか 2002 p. 206)

藤井 (2007) は、イギリスのメディア・リテラシー育成の取り組みが、学校を越えて様々な機関が関わっていることについて述べている。半官半民組織である英国映画協会 (BFI : British Film Institute) は、映画について教えるようになった 1960 年代から 50 年以上にわたりメディア・リテラシーの育成の取り組みに寄与し、メディア・リテラシーの育成を公教育へ導入することを実現した。英国映画協会 (BFI) は、研究・調査や教師への研修のほか、メディア・リテラシーの育成を政府の関連機関や部門の活動に含めるようロビー活動を行った。現在は、国の機関である文化・メディア・スポーツ省 (DCMS : Department for Culture, Media and Sports) はメディア・リテラシー育成の政策立案を、政策立案のための研究・調査はオフコム (Ofcom) がそれぞれ担当している<sup>36</sup>。

また、小平 (2012) がイギリスにおける放送局やメディア関連の団体のメディア・リテラシー育成への関わりについて述べたこと<sup>37</sup>を参考にしてみると、次のようになる。

2003 年にメディア・リテラシーの促進を義務付けた放送通信法とオフコムの事業が始まったのに合わせ、2004 年には、UK Film Council (イギリスの映画産業・文化政策振興のために 2000 年に政府が設立した機関) と英国映画協会 (BFI) に加えて、BBC とチャンネル 4 といった放送機関も共催者となり、メディア・リテラシー会議が開催された。メディア・リテラシーの促進に向けて組織間の協力関係を築くねらいを持つものであったといえる。BBC はメディア・リテラシー育成への取り組みとして、ウェブサイト映像制作の ABC を学ぶビデオを準備し、制作や編集を手助けするツールや、完成させた作品を他の子供たちと共有し評価し合う仕組みを設けている。教師用指導ガイダンスも準備され、授業の一環としての利用が可能である。夏休みには全国各地で子供向けワークショップが開催されるなど、多様な形で子供の学習が支援できるようになっている。このプロジェクトが、イギリスの映画やテレビ等映像作品の表彰を行う権威ある機関 BAFTA (British Academy of Film and Television Arts 英国映画テレビ芸術アカデミー) とも連携して、子供たちの作品を表彰する本格的な催しとして位置づけられていることは、重要な点である。

このように、イギリスでは様々な機関が関わり合いながら、世界に先駆けてメディア・リテラシー育成への取り組みを開拓してきた。ただ、Buckingham は、昨今、メディア制作に取り組ませ、制作能力を評価する傾向が強まっていることに対して、クリティカルな内省や分析があってメディア・リテラシーの育成につながることを認識すべきだと指摘している

<sup>36</sup> 藤井玲子 (2007) 市民教育としてのメディア・リテラシー—イギリスの中等教育における学びを手がかりに一立命館産業社会論集 42 (4) : 69-70

<sup>37</sup> 小平さち子 (2012) 「メディア・リテラシー」教育をめぐるヨーロッパの最新動向—リテラシーの向上に向けた政策と放送局にみる取り組み—放送研究と調査. 2012 年 4 月号 : 46-51

(小平 2012).

以上がイギリスにおけるメディア・リテラシー育成の取り組みの歴史の変遷である。イギリスで Masterman によって提示された「批判的思考で読み解く」概念は、現在、世界の多くの国々のメディア・リテラシー育成への取り組みにおいても重要な要素と位置づけられていて、中でもいち早く影響を受けた国はカナダである。

### 2.1.2. カナダにおける取り組み

カナダでは 1960 年代に McLuhan (1964) が、「さまざまなメディアによって、ほぼ、われわれの感覚と神経とをすでに拡張してしまっているとおりである。[.....] このような人間の拡張にかんするさまざまな問題に回答を与えるには、全部をひっくりめて考察するしか、ほとんど方法がない<sup>38)</sup>」と述べ、メディアは、すべて人間の肉体器官の拡張と考え、メディアが現実を違った形に再構成するものであるとすれば、形式、構造、フレームにこそ目を向けるべきだと主張した。その考えに影響を受けた教師たちが、1970 年代以降、草の根的にメディア・リテラシーの育成に取り組んだ (水越 1999)。その主な理由として、山内 (2003) は、「カナダでメディアリテラシー[ママ]教育が発展した背景には、カナダがアメリカと国境を接しており、八〇年代に普及した衛星放送やケーブルテレビにより、アメリカから大量の情報が流れ込むようになったことがあった<sup>39)</sup>」と述べている。

表 2-1 オンタリオ州最初の「メディア・リテラシー」カリキュラム (上杉 2008 p109)

	言語科	英語科	
	第7・8学年	第9・10学年	第11・12学年
必修の領域	言語、文学 (詩、散文、ノンフィクション、戯曲)、メディア		
選択必修科目	a) 作文 (ワークショップの方法による) b) メディア・リテラシー (制作活動を含む) c) ビジネス英語 d) オーラルランゲージ e) 専門研究 (戯曲、詩、映画、小説) f) 個人研究 (独自の調査と学校のリソース・センターなどにある二次資料を利用した調査に基づく) g) 生徒のニーズに応じた学習 (たとえばテクノロジーについて) h) 総合的学習 (歴史、科学などの他の教科や、音楽、絵画などの他の芸術形式の文学作品に関連しているものを取り上げる) i) 特定のテーマ、話題 (風刺文学、カナダ文学、児童文学、文学における女性などについて) j) シニア段階のための言語学 (英語の進化と現状を取り上げる)		

<sup>38)</sup> McLuhan, Marshall (1964) Understanding media : the extensions of man. マクルーハン. M. 栗原裕, 河本仲聖 (訳) (1987) メディア論 : 人間の拡張の諸相. みずが書房, 東京 : 3-4

<sup>39)</sup> 山内祐平 (2005) デジタル社会のリテラシー. 岩波書店, 東京 : 44

取り組みの中心となった Duncan らはメディア・リテラシーの育成の必要性を訴え、1978年にメディア・リテラシー協会（AML：Association for Media Literacy）を設立し、オンタリオ州教育省にロビー活動を行った結果、1987年に、国語科（カナダにおける母国語の英語科）のカリキュラム（表 2-1）に必修として世界で初めてメディア・リテラシーを取り入れた（山内 2003）。このことは、メディア・リテラシー協会の活動の大きな成果である。

また、メディア・リテラシーを理論化するにあたっては、前項で述べたように、イギリスの Masterman（1995）の「メディア・リテラシーの 18 の基本原則」に影響を受け、以下の 8 つの基本的な概念を持つことを目標に据え、様々なメディア・リテラシー育成の実践を行っている（カナダ・オンタリオ州教育省 1992）。

1. メディアはすべて構成されたものである。
2. メディアは現実を構成する。
3. オーディエンスがメディアから意味を読みとる。
4. メディアは商業的意味をもつ。
5. メディアはものの考え方（イデオロギー）と価値観を伝えている。
6. メディアは社会的・政治的意味をもつ。
7. メディアの様式と内容は密接に関連している。
8. メディアはそれぞれ独自の芸術様式をもっている。

（カナダ・オンタリオ州教育省編 FCT 訳 1992）

なお、第 7 学年から第 12 学年でしか導入されていなかったメディア・リテラシー教育は 1990 年に第 1 学年から第 6 学年でも義務化が試みられ全学年で必修となった（上杉 2008）。その後カリキュラム内容に変更があり、上杉（2008）はこの変更について「これ以後、教育課程に記されたメディア・リテラシー教育の中心的目標は、別のところに移されていくことになる。それは自己表現力の重視である<sup>40</sup>」と述べている。

カナダにおけるメディア・リテラシー育成の取り組みの特徴は、教師で構成されるメディア・リテラシー協会がその中心となっていることである。メディア・リテラシー協会は全学年のメディア・リテラシー育成必修化を導いたことに加え、多数のメディア教育専門の番組制作に携わっている（鈴木 1999）。また、鈴木（1998）は、メディア・リテラシーを学ぼうとすれば、「メディアの産業や制度としての側面を視野にいれて社会的文脈を読む必要がある。

<sup>40</sup> 上杉嘉見（2008）カナダのメディア・リテラシー教育。明石書店、東京：116

したがって、それらの領域に関する最新情報が不可欠となるが、カナダでは、CRTC<sup>41</sup>やCBC（公共放送）のサイトでみるように、この種の情報をインターネットをとおして容易に入手することができる<sup>42</sup>と述べ、放送に関わる団体などが、メディア・リテラシー育成に関わっていることを紹介している。さらに、日本の郵政省（当時）の「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」（2000）は、報告書で、「カナダ文化省は、『連邦政府メディア暴力戦略』（1998年）という政府声明の中でメディア教育に関する方針を示し、長期目標として、子ども、親、そして全ての視聴者のためのメディア教育を推進するとした上で、メディア教育の重要性を強調し、連邦レベルでCRTC（カナダ・ラジオテレビ電気通信委員会）を含む関係者がこれに取り組むべきである旨を強調している<sup>43</sup>」と示し、CRTCがケーブルテレビの番組制作の支援等を行っていることを紹介している。

以上のように、カナダでもイギリス同様、メディア・リテラシーへの取り組みには学校を越えて様々な機関が関わっている。しかし、カナダのメディア研究者はメディア・リテラシーの育成の意義をあまり理解しておらず、教師への研修や評価も不十分であると言われていた（佐賀 2008）。

### 2.1.3. 台湾における取り組み

アジアで先進的な台湾のメディア・リテラシー育成への取り組みについては、後藤（2012）が台湾における研究の第一人者で国立台湾政治大学コミュニケーション学院媒体素養研究室代表の呉翠珍副教授（2012年当時）と同大学元教授の陳世敏氏、そして、台湾でメディア・リテラシーの育成を目的とした番組を制作した台湾公共テレビ台の鄧潔チーフプロデューサーへインタビュー調査し、以下のようにまとめている。

台湾でメディア・リテラシーの育成の取り組みが必要とされた背景には、メディアの自由化がある。台湾のマスメディアは政府の管理のもと言論統制されていたが、1987年の戒厳令解除とともに自由化が一気に進んだ。それまで3つしかなかったテレビ局は約20年で100以上に急増し、その中で熾烈な視聴率競争が展開された。各局は視聴率を上げるために犯罪やゴシップネタを過激に描写して放送し社会問題となった。こ

<sup>41</sup> CRTC : Canadian Radio-television and Telecommunications Commission は、電気通信及び放送に関する規制機関であるカナダ・ラジオテレビ通信委員会。

<sup>42</sup> 鈴木みどり（1998）メディア・リテラシーとはなにか。情報の科学と技術 48（7）、一般社団法人情報科学技術協会：393

<sup>43</sup> 郵政省（2000）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：13



うした状況から、メディア・リテラシーの育成の必要性が広く認識されることとなった。

台湾教育部（教育文化政策に関する業務全般を担当する官庁）は、そのような社会環境に対応すべく、2003年に「媒体素養（メディア・リテラシー）政策白書」を発表し、同時期に小中学校九年一貫教育にメディア・リテラシーの育成を導入する計画も示した。これを受け、国立台湾政治大学コミュニケーション学院媒体素養研究室は、メディア・リテラシー育成の取り組みをどのように展開できるのかを模索し、メディア・リテラシーに関する概念の普及、学校現場で実践できる教師の育成、小学校におけるメディア・リテラシー育成の試験導入の支援を行い、台湾公共電視台が制作するメディア・リテラシーの教育番組にも携わった。

2003年当時の政権が変わって以降、政府方針が変わったため、小中学校においてはメディア・リテラシーの育成は完全導入されていないが、高等学校では2011年より必修化されている。ただ、高等学校のカリキュラムは、マスメディア研究とジャーナリスト養成の意味合いが強く、メディア・リテラシー育成の本来的な目標からはややそれている（呉，陳 2012）。

一方、学校を越えた取り組みとしては、台湾公共電視台が、毎週日曜日にメディア・リテラシー育成の教育番組を30分放送した。番組は翌週土曜日の午前中に再放送もされ、4年5か月のあいだに全117話を放送した。放送した番組はDVDで台湾の全ての小学校と中学校に送り、学校教育に活用された。また、子供とその親を対象に、情報の送り手としてのメディア・リテラシーを身につけることを目的にニュース作品を制作する5日間のキャンプを行っている（鄧 2012）。<sup>44</sup>

このほか、メディア・リテラシーの育成への取り組みを推進する研究者や企業（放送局、新聞社、銀行等）が関わる財団法人卓越新聞奨励基金会は、時事、広告などの日常的なメディアを教材として、それらがどのような観点でメディア・リテラシーの授業に活用できるのかをウェブサイトに掲載している。さらに希望する教師には教材を掲載したニュースレターを定期的に送っている（財団法人卓越新聞奨励基金 2018）。

以上のように、台湾ではメディア・リテラシーの育成の取り組みが、全面実施されたわけではないが、2000年代前半から政府が「媒体素養（メディア・リテラシー）」という言葉を使って具体的な方針を示している。学校を越えた取り組みとしては、研究者、放送局、団体

<sup>44</sup> 後藤心平（2012）日本におけるメディアリテラシー教育の展望。東北大学修士論文，未公開：21-38

が一体となって継続的に取り組んでいるのが特徴である。

ここまで、世界に先駆けてメディア・リテラシーの育成に取り組んできたイギリスと、その影響をいち早く受けて取り組んだカナダ、そしてアジアにおいて先進的な台湾の取り組みを概観した。いずれも学校教育を越えて放送局がその育成に関わっており、イギリスとカナダは番組制作や自己表現といった情報を発信するための能力の育成を重視している。また、台湾ではメディア・リテラシーの研究者と放送局などが連携して学校教育に関わる仕組みを構築している。

## 2.2. 日本のメディア・リテラシー育成に関する取り組みの概観

### 2.2.1. 日本における取り組み

浅井（2015）は、イギリスやカナダのメディア・リテラシーの概念が日本に入ってくる1970年代以前から、ラジオや映画、テレビを活用して批判的に受容する能力や自己を表現する能力を育成する取り組みが、放送教育や視聴覚教育で行われていたことを紹介している。図2-2は、浅井（2015）が示した「日本におけるメディア・リテラシー教育の系譜」に、佐藤（2018）が「諸外国の動向」と「能力・育成」を加筆したものである。

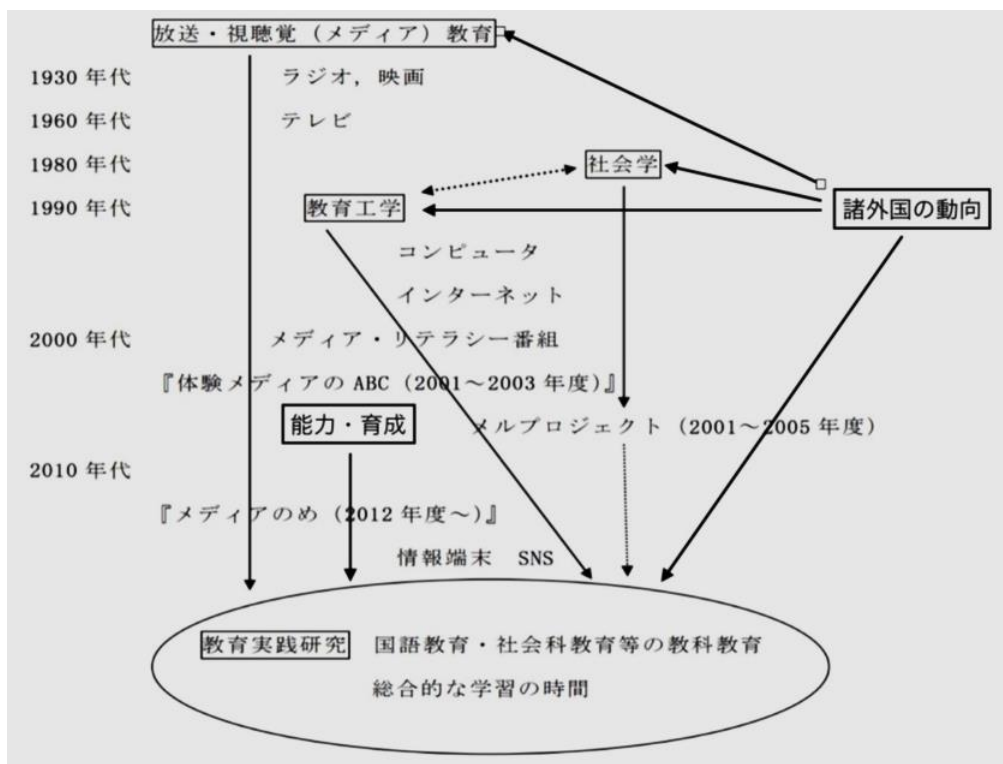


図2-2 日本におけるメディア・リテラシー教育の系譜  
（浅井 2015 に佐藤 2018 が一部加筆 p. 24）

イギリスやカナダのメディア・リテラシーの取り組みをいち早く日本に紹介した「FCT 市民のメディア・フォーラム（現 FCT メディア・リテラシー研究所）」は、1977年に発足した。初代所長の鈴木は、カナダのオンタリオ州教育省が出版した「Media Literacy: Resource Guide (Ontario Ministry of Education 1989)」など、欧米の先進的なメディア・リテラシーに関する文献を翻訳するなど、主に社会教育の場で、メディア・リテラシー育成の重要性を主張し、市民の視座からメディアを読み解き、メディア社会を生きる力の獲得を目指した<sup>45</sup>。この流れの中では、受け手であった市民が、地域のケーブルテレビ局やコミュニティ FM 局から主体的に情報を発信するような「市民メディア」に関する実践が行われ、東北大学大学院情報研究科メディア文化論研究室では、関本を中心に、「市民メディア」を実践的に研究、教育することで、市民メディア養成の機能を果たした（土屋 2009）<sup>46</sup>。

学校教育に関わる動きでは、文部省（当時）が、1981年の中央教育審議会の生涯教育についての答申で、「テレビの普及に代表されるようにマスコミが著しく発達しているが、家庭においても、テレビ等による大量の情報を正しく選択し、これらを活用する能力を養うことが新たな課題となっている<sup>47</sup>」と明記したり、1986年の臨時教育審議会の第二次答申では、「高度情報社会に生きる児童生徒に必要な『新しい資質』を、『情報活用能力（情報リテラシー）』として定義付け、『読み、書き、算盤（そろばん）』と並ぶ基礎・基本として、学校教育においてその育成を図ることを提言（文部省 1992）<sup>48</sup>」したりするなど、メディア・リテラシーという言葉は使っていないが、その能力の必要性を示していた。さらに、郵政省（当時）は2000年に「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委員会」を設け、青少年のメディア・リテラシー育成について本格的に検討を始めた。その報告書では、メディア・リテラシーとは「メディア社会における生きる力」であるという視点から出発し、「メディアを主体的に読み解く能力」「メディアにアクセスし、活用する能力」「メディアを通じてコミュニケーションを創造する能力。特に、情報の読み手との相互作用的（インタラクティブ）コミュニケーション能力」の3つの要素が有機的に結合した能力である<sup>49</sup>としている（図 2-3）。

<sup>45</sup> FCT メディア・リテラシー研究所ウェブサイト <http://www.mlpij.org/>（2019年2月5日閲覧）

<sup>46</sup> 土屋祐子（2009）市民メディアの展開と持続可能なメカニズムの検討。広島経済大学研究論集 32（3）：104-105

<sup>47</sup> 中央教育審議会（1981）生涯教育について（答申）第3章 成人するまでの教育

<sup>48</sup> 文部省（1992）学制百二十年史 二 情報科への対応

<sup>49</sup> 郵政省（2000）情報通信政策局放送政策課 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委員会報告書

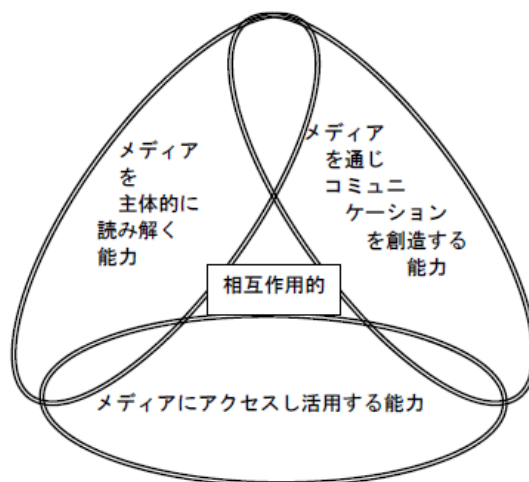


図 2-3 メディア・リテラシーの構成要素 (郵政省 2000 p. 7)

また、既に述べたように、1990年前後の日本では、マスメディアの報道の在り方が社会的な問題となったことから、メディアからの情報を批判的に読み解く意味でメディア・リテラシーの必要性が高まったといえる。1989年には朝日新聞の記者が珊瑚礁に自ら落書きをしてモラル低下を訴える記事を自作自演した。1994年に起きたオウム真理教による松本サリン事件では、新聞、テレビ、週刊誌が、第一通報者で被害者でもある男性を、当初犯人であるかのように報じた。これらを受け、社会学者のあいだでメディア・リテラシーが注目され、議論が盛んになっていった。この流れの中で、2001年に東京大学大学院情報学環が中心となって立ち上げた「メルプロジェクト<sup>50</sup>」は、メディア・リテラシーの育成に関する実践的な研究を進めた。また、民放連と協働して、加盟する放送局のメディア・リテラシーに関する活動を支えた。

一方、日本では、1993年にインターネットの商業利用が始まり、1995年に日本語版の「Windows95」が発売された。これにより、インターネットへの接続が容易となって利用者が増加し、情報量が拡大していった(総務省 1999)。2000年頃には「2ちゃんねる」などの電子掲示板やブログ、2004年には「mixi」「Facebook」などのソーシャル・ネットワーキング・サービス(SNS)が登場した。インターネットが普及し、個人が容易に情報を発信できるようになったことで社会生活における利便性が向上した。一方で、大量に行き交う

<sup>50</sup> メディア表現、学びとリテラシー・プロジェクト(Media Expression, Learning and Literacy Project =MELL Project)。2001年に東京大学大学院情報学環を拠点に立ち上げられ、放送メディア論、メディア教育などの専門家や、ジャーナリスト、マスメディアの実務関係者、学校・社会教育関係者、学生、一般市民などから成り立つ。

情報の中には、虚偽、あるいは科学的根拠がないものも散見されることから（毎日新聞 2016<sup>51</sup>）、情報を取捨選択する力などのメディア・リテラシーの必要性がいつそう叫ばれるようになった。このような中、堀田（2004）は「メディアとのつきあい方」を学習対象だとし、メディア・リテラシーは学校で教育すべき内容だと指摘した。

学校教育では、様々な教育メディアが普及してきた 2000 年頃からメディア・リテラシーの育成を目的とした実践が増えていった。このころ、学習指導要領改訂で「総合的な学習の時間」や高等学校の「情報科」が新設され、メディア・リテラシー教育の必要性が主張されたことも背景にあると考えられる。国語科では小学校から高等学校までを対象としたメディア・リテラシーの実践研究（井上ほか 2001、佐藤 2002）が始まった。国語科においては、教科書でメディア・リテラシーを教えることができる教材が掲載されたことから（学校図書 2017、光村図書 2017）、教育実践に取り組みやすくなった。また、平成 20 年公示の学習指導要領改訂（文部科学省 2008）により、メディア・リテラシーを学べる要素が多く盛り込まれたため、メディア・リテラシーの授業実践が増えてきている（浅井 2015）。高等学校では、総合的な学習の時間、情報 A におけるメディア・リテラシーの実践例（小川ら 2002）が示されたほか、各校種の総合的な学習の時間を含む各教科で育めるメディア・リテラシー教育の実践事例（藤川 2000、児言研 2005 等）が次々と紹介された。大学においては、メディア・リテラシー育成の実践（水越ほか 2009）も紹介され、マスメディアやジャーナリズムを学ぶ学部では、メディア・リテラシーを学ぶ内容がシラバスに示されている（例えば、上智大学、成蹊大学等）。

2000 年以降の放送教育では、NHK がメディア・リテラシーの育成を目的に番組を制作した。小学校中学年を対象とした「しらべてまとめて伝えよう（2000～2004 年度）」や、小学校高学年を対象とした「体験メディアの ABC（2001～2004 年度）」「伝える極意（2008～2012 年度）」「メディアのめ（2012 年度～）」「メディアタイムズ（2017 年度～）」、中学校・高等学校対象の「メディアを学ぼう（2005 年度～）」等が放送された<sup>52</sup>。さらに、総務省は放送と情報通信を管轄する立場から、「放送分野におけるメディア・リテラシー教材（総務省 2009）」や「ICT メディア・リテラシーの育成（総務省 2009）」といった教材を開発してパッケージ化し、ウェブサイト上で公開している。学習指導案、ワークシート、実践レポートも提供されているが、「メディア・リテラシーの認知度は低いことが考えられるため、教材の認知度も低いことが考えられる（佐藤 2018）<sup>53</sup>」といった背景から、一部の教師の

<sup>51</sup> p.11 を参照のこと。

<sup>52</sup> NHK アーカイブス <http://www.nhk.or.jp/archives/>（2019 年 2 月 9 日閲覧）

<sup>53</sup> 佐藤和紀（2018）小学校教師によるメディア・リテラシーの授業実践の支援に関する研究。東北大学

利用にとどまっているとみられる。

以上のように、学校教育、そして学校教育に取り入れることができる放送教育や総務省によるメディア・リテラシーの育成に関する事例が蓄積されてきた。しかし、学校教育の内容を示す学習指導要領にメディア・リテラシーという言葉や育成内容が記されていないことから（浅井 2011）、学習活動に至らない可能性がある。文部科学省は、教育の情報化について示した「新情報教育に関する手引き」において、情報教育との関連から、コラムでメディア・リテラシーについて紹介したが（文部科学省 2002）（図 2-4）、それ以降、施策にメディア・リテラシーについての記述はない（佐藤 2018）。Buckingham（2003）が指摘しているように、メディア・リテラシーの育成には、学校を越えて社会で支える仕組み必要で、先述した諸外国の事例にあるように放送局の取り組みが期待される。

### メディアリテラシーの向上

情報通信社会ともいわれる現代社会においては、コンピュータやインターネットを含む多様なメディアを前に、人々がメディアをどのように認識し、理解し、活用するかという課題が、ますます重要性を増してきている。これまで、コンピュータが発達する過程において、コンピュータの操作能力・利用能力を指すものとして「コンピュータ・リテラシー」という概念が台頭してきた。もちろん、コンピュータやインターネットを活用するために、その操作能力・利用能力は有用である。しかし、単なるコンピュータ操作能力だけでは、賢くメディアを利用することはできない。

そこで広くメディアの多元化の中で注目されるのが、総合的にメディアを利用するための能力を示す「メディアリテラシー」の概念である。

メディアによって流通している大量な情報から、自らの目的に適合的なメディアや情報を選択することは容易ではない。誤った情報や、不十分な情報もあるので見極める能力が求められる。また、データや映像を正しく理解するための読解力も求められる。そこで、メディアリテラシーの概念とは、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を示すものといえることができる。

今後も技術革新によって、急速にメディアは変容する可能性がある。そこで、そうした急激な変容に耐え得るような個人の主体的な判断力の醸成の意義は、ますます強調され共有されなければならない。

<郵政省「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」>

ここでは、メディアリテラシーの構成要素を、①メディアを主体的に読み解く能力、②メディアにアクセスし、活用する能力、③メディアを通じてコミュニケーションを創造する能力、特に情報の読み手との相互作用的コミュニケーション能力の3つに整理している。

(平成12年8月31日)

図 2-4 メディア・リテラシーの向上 (文部科学省 2002 p. 62)

### 2.2.2. 民放局による取り組み

民放局がメディア・リテラシーの育成に関する活動に取り組み始めたのは、テレビが子供に与える悪影響を懸念する世間の批判に押されてのものであった（本橋 2008）。放送倫理水準の向上をはかることを目的の一つとしている民放連<sup>54</sup>は、1999年に「青少年と放送」に関する対応方針を打ち出し、加盟する放送局にメディア・リテラシーに関する活動を推奨していった。

民放連のウェブサイトによると<sup>55</sup>、まず、教材として活用できる10分番組「テレビキッズ探偵団～テレビとの上手なつきあい方～」を5本制作して1999年11月から12月にかけて全国の民放テレビ局で放送した（2000年9月～11月に再放送）。2001年度から2002年度にかけては、東京大学大学院情報学環の「メルプロジェクト」と共同で、パイロット研究「メディアリテラシー・プロジェクト」を実施した。このプロジェクトは、子供たちが番組を作り、その番組を放送する体験を通じて、テレビに対する主体的な見方を育てることができる。例えば、実際に放送される番組と同じように編集作業を行ってみることで、作り手側の意図や仕組みを知ることができる。同時に、放送局で働く人自身が子供たちに教えることを通して、メディアを学び直すことも目指した。

また、メルプロジェクトと共同で研究してきた成果を「メディア・リテラシーの工具箱～テレビを見る・つくる・読む」としてまとめ、2005年に出版した。2006年度から2011年度には、メディア・リテラシーに関する活動を活性化させるため、「メディア・リテラシー実践プロジェクト」を実施した。放送局で働く人と中学生、高校生が、番組づくりなどを通じて、ともにメディア・リテラシーを学び合うもので、公募で選ばれた民放局は、教育関係者などと連携して中学生、高校生を対象に育成プログラムに取り組んだ。2012年度からは、民放局のメディア・リテラシーに関する活動を発展、定着させることを目的に「メディア・リテラシー活動助成事業」を続けている。この事業では、公募で選ばれた局に事業費（50万円、または100万円）を助成している。

以上のように、民放局は民放連の主導のもとメディア・リテラシーに関する活動に取り組んできたが、第1章で述べたように、駒谷（2008）は、メディア制作を第一義に設定した活動では「体験」の達成感は得られたが、「メディア・リテラシーについては、曖昧なイメージの羅列に留まり、十分に理解が進んだとは言えない。原因としては、体験重視のプロジ

<sup>54</sup> 全国の民間放送事業者を会員とする一般社団法人で正会員206社、準会員1社で構成。国民の共有財産である電波を使用する公共性の高い放送事業は、公正・公平に放送するための「番組基準」の策定が法令で課せられており、民放連では「番組基準」の共通ルールを定めている。

<sup>55</sup> 民放連ウェブサイト「メディアリテラシーの取り組み」

<https://j-ba.or.jp/category/references/jba101049>（2019年2月2日閲覧）



エクトのため、メディア・リテラシーについての理解の方向性や目標を設定する必要性を欠き、中学生・高校生は、自分達の『体験』を通して各々感じたものをメディア・リテラシーとして漠然と捉えてしまい、理解を確認する機会がなかったからではないかと考えられる<sup>56)</sup>と指摘している。さらに、放送局にとってメディア・リテラシーに関する取り組みは、情報の受け手(視聴者・聴取者)のためにおこなう社会的活動ととらえられがちだという指摘もある(水越ほか 2010)。また、2017年度までの18年間で民放連のメディア・リテラシーの活動に参加したのは、正会員206社のうち49社と24%にとどまり、そのうち継続的に活動している放送局はない(表2-2)。また、民放連(2010)のアンケート調査で、「活動できない理由」として最も多かったのは、「実施するスタッフが確保できなかった」で、「実施するノウハウがなかった」「メリットが明確にならなかった」が続いている。民放局には教育専門局がないため、教育テレビジョンを持つNHKのようにメディア・リテラシーの育成に関わることは難しいが、参考に出来るプログラムがあれば、取り組みやすくなると考えられる。

表 2-2 民放連のメディア・リテラシー活動参加放送局

実施時期	事業名・概要	参加した放送局
2001年度～2002年度	「メディア・リテラシー・プロジェクト」 パイロット研究として、東京大学大学院情報学環のメルプロジェクトと共同で「メディアリテラシー・プロジェクト」を実施。子どもたちが番組を作り、その番組を放送することを体験し、テレビに対する主体的な見方を育てるとともに、放送局員自身が子どもたちに教えることを通してメディアを学び直すことを目指した。	テレビ:東日本放送、テレビ信州、東海テレビ放送、RKB毎日放送
2006年度～2010年度	「メディア・リテラシー実践プロジェクト」 民放連会員社のメディアリテラシー活動のさらなる活性化を目的として、「メディアリテラシー実践プロジェクト」を実施。放送局員と中学・高校生が、番組づくりなどを通して、ともにメディアリテラシーを学び合う、5年間の継続事業。公募により決定した会員社は、教育関係者などと連携して、中学・高校生を対象としたプログラムに取り組んだ。	テレビ:青森放送、中国放送、テレビ長崎、北海道放送、山口放送、愛媛朝日放送、チューリップテレビ、岡山放送、南海放送、和歌山放送、鹿児島テレビ放送、ラジオ:九州朝日放送、文化放送
2012年度～2017年度	「メディア・リテラシー活動助成事業」 民放連会員社が実施するメディアリテラシー活動に対して助成事業。「放送事業者が視聴者・聴取者から期待される役割を今後とも自律的に果たしていくうえで、視聴者と放送事業者がともにメディアリテラシーを高めあっていくことが重要である」との認識のもと、会員社のメディアリテラシー活動のさらなる発展と定着を図ることを目的としている。	テレビ:テレビ信州、読売テレビ、広島ホームテレビ、山口放送(4回)、中京テレビ(2回)、南日本放送、鹿児島テレビ、岩手放送(2回)、テレビ朝日、テレビ信州、CBCテレビ、宮城テレビ、北陸放送、毎日放送、関西テレビ、和歌山放送、ラジオ:エフエム滋賀、エフエム仙台(2回)、福井放送、東海ラジオ(2回)、STVラジオ、CBCラジオ、東海ラジオ・エフエム愛知・ZIP-FM(共同)、岩手放送・エフエム岩手・東北放送・エフエム仙台・ラジオ福島・エフエム福島(共同)、北日本放送、静岡朝日放送、福井エフエム、東海テレビ、テレビ愛媛、鹿児島放送 ※カッコ内の数字は同事業への参加回数

<sup>56)</sup> 駒谷眞美 (2008)「民放連メディアリテラシー実践プロジェクト」における効果研究一プロジェクトに参加した中高生の意識変化を中心に一。学苑，昭和女子大学：94-95

### 2.2.3. ラジオ局による取り組み

民放連に2018年3月までに報告されているラジオ局によるメディア・リテラシー育成を目的とした取り組みは12例ある。目的、内容、プログラムの評価の有無は、表2-3の通りである。

南海放送の取り組みの目的は、高校生にラジオの面白さを知ってもらうことで、携帯電話とラジオをコラボレートさせてラジオの新しい価値を見出すという内容であった。これでは、参加した高校生のメディア・リテラシーの育成につながる内容とは言い難い。

九州朝日放送の取り組みの目的は、『インターネットは「炎上」や「荒らし」等の問題がつきまとうが、電波を使ったマスメディアは「安全」だとアピールすること』と、『ラジオのマスに向けて情報発信できることのハードルの低さを知ってほしい』ということで、情報モラル（情報を扱う上での倫理）とメディア・リテラシーを混同していると考えられる。また、九州朝日放送の実践報告書によると、番組制作に参加した子供たちの感想の中にメディア・リテラシーに関する気づき、学びに言及するものはなかった。

文化放送の取り組みの目的の1つは「言葉の大切さ」や「言葉の持つ力」を考えることである。情報の送り手となった時、「言葉の力」を想像することで、どのように表現すべきかを考える体験になることから、メディア・リテラシーと関連していると言える。もう1つの目的は、「若者にラジオに触れてもらう機会を作ること」で、南海放送と同様、子供たちのメディア・リテラシー育成から離れてしまっていると言わざるを得ない。文化放送の実践で優れている点は、番組制作に至るまでのプロセスで、メディア・リテラシーに関係する3つの活動を実施していることである。1つ目は「IDカードを作成し、友達を紹介しよう！」で、自分を紹介してもらうための情報を取捨選択してIDカードに書き、他人のIDカードに書かれている情報を整理してわかりやすく伝えるという活動であることから、メディア・リテラシーが必要とされる。2つ目は「情報の選び方と構成を学ぼう！」で、5つのニュースの報じる順番を決め、それぞれのニュースにBGMをつける活動である。この体験をすることで、番組を聴く立場になった時、「何故この順番でニュースが報じられるのか？」を考えることができるようになる。また、BGMを効果的に使用することでニュースの印象を強調できることを体験できる。3つ目は「文化放送内をまわって、ネタを見つけよう！」で、テーマを決め、取材、編集するという番組制作の一連の作業を体験できる。ただ、この活動は一週間おきに3回実施したため、活動に関わる社員の負担が増え、効率の面で課題があると言える。

表 2-3 民放ラジオ局によるメディア・リテラシー活動

放送局名	実施時期	実践型	実践内容
南海放送	2008年10月～ 2009年1月	実践のみ	目的：高校生にラジオの面白さを知ってもらう 内容：携帯電話の機能とラジオの機能を融合させ、新しいラジオの価値を見出させる 評価：とくにもうけられていなかった
九州朝日放送	2009年8月～ 2010年4月	実践のみ	目的：高校生に、ネットは炎上等の問題がつきまとうがマスメディアは安全だとアピールし、ラジオによる情報発信のハードルの低さを知ってもらう。また、番組を制作し放送することでラジオへの理解を深めてもらう 内容：ラジオを知るクイズ大会、「食べる」をテーマにした番組の制作と放送、異年齢・異文化交流、ラジオ受信機の手作り体験 評価：活動終了後に感想を述べてもらっているが、メディアリテラシーへの気づきや獲得を評価する内容ではなかった
文化放送	2010年7～ 9月	実践のみ	目的：「言葉の大切さ」や「言葉の持つ力」をリスナーと一緒に考えていく局のキャンペーンの一環で若者にラジオに触れてもらう機会を作る 内容：他己紹介、情報の選び方と構成を学ぶ、局内を回って文化放送をPRできるネタを見つけミニ番組を制作、中学生が学校周辺の街をPRする目的で取材して約3分の番組を制作し放送 評価：とくにもうけられていなかった
エフエム滋賀	2012年7～ 10月	実践のみ	目的：音声だけで表現する「ラジオ」の魅力や可能性を実践的に体験することを通し、メディアへの接し方を学んでもらう 内容：高校生を番組スタッフとして参加させ、滋賀の歴史を取り上げる特別番組を制作。高校生は取材、出演などを体験し、その過程も番組として放送 評価：とくにもうけられていなかった
福井放送	2013年6～ 11月	実践のみ	目的：若者にラジオを聴いてもらい魅力を知ってもらう 内容：中高生が「ふるさとの音」をテーマに、若い感性と視点で企画、取材、編集、放送までの番組制作過程を体験 評価：とくにもうけられていなかった
東海ラジオ	2013年4月～ 2014年3月	実践のみ	目的：小中高生にラジオの魅力をしってもらう 内容：アナウンサーやディレクターが学校を訪問してラジオ番組の制作について説明し、子どもたちに制作を体験してもらい、その番組を放送 評価：放送後に感想を述べてもらっているが、メディアリテラシーへの気づきや獲得を評価する内容ではなかった
エフエム仙台 (※1)	2013年4月～ 2014年3月	実践と評価	目的：高校生がメディアリテラシーが必要とされる活動を複数体験した上で取材レポート制作、番組出演、振り返りを通しメディアリテラシーを身につける 内容：他己紹介CM作り、10代の英国人とのラジオドラマ制作、高校生アーティストとの座談会、メディア特性を学ぶ講義などの後に、テーマを決めて取材レポート制作、放送(番組出演) 評価：各ワークショップ後に感想を記述してもらい、作成した評価基準をもとにスコアリングしてメディアリテラシーへの気づき、獲得を評価した
S T Vラジオ	2014年3月～ 2014年12月	実践のみ	目的：高校生に故郷の良さを知ってもらうために取材対象者になってもらい、番組制作に協力してもらう中でラジオメディアを知ってもらう 内容：閉校する高校の生徒と地域の人の人間模様を描いた番組を制作。放送後、地域の人が番組内容をどのように受け取ったかを検証 評価：高校生が自由に書き込めるノートを用意したが、メディアリテラシーへの気づきや獲得に言及するものではなかった
山口放送	2014年8月	実践のみ	目的：高校生に、ラジオとテレビの送り手の立場を「ダブル体験」してもらうことで、それぞれの相違点や特性などを学んでもらう 内容：ラジオとテレビの生中継(3分)を同じテーマで放送。ディレクター、リポーター、カメラマン、ADの役割を分担し、内容の検討から実際の放送まで体験 評価：放送後に感想を述べてもらっているが、メディアリテラシーへの気づきや獲得を評価する内容ではなかった
C B Cラジオ 東海ラジオ放送 エフエム愛知 Z I P - F M	2015年5月～ 2016年3月	実践のみ	目的：中高生、高専生にラジオの魅力を知ってもらい、また、言葉によるコミュニケーションについて学んでもらう 内容：歌手、お笑い芸人、パーソナリティーなどが学校を訪問し、コミュニケーションの大切さ、ラジオの楽しさ、夢を実現するためにどうすればよいかなどを伝える 評価：活動後に感想を述べてもらっているが、メディアリテラシーへの気づきや獲得を評価する内容ではなかった
岩手放送 エフエム岩手 東北放送 エフエム仙台 ラジオ福島 エフエム福島 (※2)	2016年8～ 10月	実践と評価	目的：高校生がメディアリテラシーが必要とされるワークショップを複数体験し、取材レポート制作、番組出演、振り返りを通してメディアリテラシーを身につける 内容：DJを講師とした他己紹介、ディレクターをファシリテーターとしたメディア特性を学ぶワークショップと取材企画を検討するワークショップ、取材レポート制作、番組出演 評価：体験前、中、後の質問紙調査、活動中の気づきや学びを記述したノートと出演番組での発言を質的分析
福井エフエム放送	2017年8月	実践のみ	目的：高校生にラジオの楽しさを感じてもらいながら、自分の住む地域への愛着を深めてもらう 内容：地域の宝をテーマに取材して放送で紹介する 評価：とくにもうけられていなかった

エフエム滋賀の取り組みは、番組制作以外の活動はなく、高校生のメディア・リテラシー育成に十分な活動だったとは言い難い。

福井放送の取り組みは、「若者にもっとラジオを知ってほしい、聴いてほしい」という目的である。エフエム滋賀と同様に、番組制作体験以外にメディア・リテラシー育成に関わる活動は設定されていない。東海ラジオの取り組みも、「ラジオに興味を持ってほしい」「ラジオの魅力を知ってほしい」ということが目的である。内容は、局のディレクターやパーソナリティーが学校を訪問してラジオ番組制作の仕事内容と番組の作り方を説明し、子供たちに番組制作をさせるというものである。活動は、テーマを決めることから取材、編集まで、半日から1日で完結させるもので、ほかにメディア・リテラシー育成に関わる活動がないため、子供たちがメディア・リテラシーについて十分に理解する時間があったとは言い難い。

STV ラジオの取り組みは、高校生が取材対象者として局に協力する中で、ラジオについて知ってもらおうという内容で、情報の送り手としての体験はない。山口放送は、ラジオとテレビ両方の送り手を体験することで、それぞれの特性を理解させる点で優れていると言える。しかし、これはラジオとテレビの兼営局であるから可能な取り組みで、どのラジオ局でも実施できるものではない。

CBC ラジオ、東海ラジオ放送、エフエム愛知、ZIP-FM が連携した取り組みは、歌手やお笑い芸人などが関わるラジオ局ならではの内容ではあったが、若者にラジオの魅力を知ってもらい、言葉によるコミュニケーションを学んでもらうことが目的であった。名古屋を拠点とした民放のラジオ局は、NHK 名古屋放送局とともに2011年度から共同でラジオの役割をPRするキャンペーンを実施している。本来の目的である子供のメディア・リテラシー育成を目的にAMラジオ局、FMラジオ局、NHKが連携できれば、それぞれのメディア特性の理解を促すことが期待できる。

福井エフエム放送の取り組みは、高校生にラジオの楽しさを感じてもらうことを目的に番組制作を体験させているが、他にメディア・リテラシーの育成に関わる活動はなかった。

なお、表2-3の「※1」は本研究の第3章において開発したプログラムで、「※2」は本研究の第5章において開発したプログラムで、いずれもラジオ局の取り組みの課題を克服しようと試みた内容になっている。

ラジオ局によるメディア・リテラシー育成に関わる活動(表2-3)の課題を整理すると3つにまとめられる(「※1」と「※2」は本研究における取り組みのため対象としない)。

- (1) 活動が番組制作にとどまるため、育成するメディア・リテラシーの要素が限られる

- (2) メディア・リテラシーの知識がないため、目的が「若者のラジオ離れ対策」になっている
- (3) メディア・リテラシーの育成効果が評価されていない

(1) については、中橋ほか (2003) が、「構成要素をバランスよく育成していくために、いくつかの活動タイプを多層的に組み合わせ、スパイラルに高めていくことがひとつのモデルとなりえるだろう<sup>57)</sup>」と述べているが、多くの局が番組制作のみで終わってしまっている。(2) については、メディア・リテラシー育成に関する課題というよりは、ラジオ局の経営的な問題が背景にある。また、(3) については、九州朝日放送のように、活動後に子供に感想を記述させている局はあったが、文中にメディア・リテラシーへの気づきと受け取れる言葉が少なく、プログラムのメディア・リテラシー育成効果について評価していないため、評価の観点からは限界があるとも捉えることができる。

## 2.3. 日本におけるメディア・リテラシー育成に関する取り組みの傾向分析

### 2.3.1. 研究の背景と目的

既に述べてきた通り、これまで以上にメディア・リテラシーが必要とされる場面が増加し、同時にメディア・リテラシーに関する研究の重要性も高まっている。しかし、先行研究に基づいた研究領域の体系を把握しようとした研究は少ない。そのような中、中橋 (2015) は、日本教育工学会 (JSET) におけるメディア・リテラシーに関する研究の蓄積を整理した。その結果、研究の広がりについて一定の傾向を把握することができた一方で、今後の展望として、研究テーマごとに分析を行って課題を明確にする研究が求められることを指摘した。そこで本節では、教育メディア研究の普及と発展を推進してきた日本教育メディア学会 (JAEMS) における、メディア・リテラシーに関する研究論文および大会発表の傾向について分析し、中橋 (2015) の研究と比較する。その上で、最も多くなされている研究アプローチ「実践研究」について、さらに詳細な分析を行い、その課題を検討する。

### 2.3.2. 研究の方法

分析対象は比較する中橋 (2015) の分析対象と合わせるために、次の通りとする。研究論文については、1994 年度から 2014 年度までの 21 年間に日本教育メディア学会の論文誌「教育メディア研究」に掲載された「特集論文」「研究論文」「論文」「実践研究」「実践報告」

<sup>57</sup> 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. 日本教育工学会論文誌, 27 (suppl.): 44

「研究ノート」「展望」のうち、本文に「メディア・リテラシー」または「メディアリテラシー」が含まれるものを抽出する。大会発表については、1994年度が入手不可能であったため、1995年度から2014年度までの日本教育メディア学会の年会論文集に掲載された「一般研究」「自由研究」「課題研究」「ポスターセッション」のうち、本文に「メディア・リテラシー」または「メディアリテラシー」が含まれるものを抽出する。ただし、1997年度と2000年度は教育工学関連協会連合として開催した全国大会講演論文集であったため分析対象から除外した。なお、「メディア・リテラシー」または「メディアリテラシー」という用語だけでは抽出できない当該分野に関する研究が存在することが十分に予想されるが、その範囲を明確にすることは困難であるため、今回の範囲に限定して検討することとする。抽出された研究論文と大会発表については、件数の推移から傾向を読み取るとともに、表2-4<sup>58</sup>に示した中橋（2015）の6つの研究アプローチの分類を参考に、主たる研究アプローチに基づきコーディングを行い、研究領域の広がりの中橋（2015）と比較する。また、件数が多い研究アプローチに着目して詳細な分析を行い、課題を検討する。なお、比較する中橋（2015）の研究における分析対象は、1985年度から2014年度までの30年間に日本教育工学会の論文誌、大会講演論文集、研究報告集に掲載され、タイトルに「メディア・リテラシー」または「メディアリテラシー」が含まれるものである。

表2-4 メディア・リテラシー研究アプローチの分類（中橋 2015）

研究アプローチ	内容
(1)概念・構成要素	メディア・リテラシーの概念、能力の体系・構成要素に関する研究
(2)能力測定	メディアを学ぶことに関する認知や思考の過程、発達段階に着目した研究や、メディア・リテラシーを測定する評価指標に関する研究など
(3)実践研究	メディア・リテラシーを育むことを目的とした学習プログラムの開発・評価など、授業に関する実証的な研究
(4)教材開発	ある問題意識に基づき教材を開発する研究、それに加えて、その効果について評価を行う研究など、メディアを学ぶ教材の開発に関する研究
(5)教員養成・教師教育・教員支援	教員養成系大学におけるメディア・リテラシー教育実践の開発と評価、教師を対象とした研修プログラム開発、メディア教育を行おうとする教師がメディア・リテラシーについて学ぶための場に関する研究など
(6)諸外国の調査	諸外国におけるメディア・リテラシーの教育・研究動向を調査したもの

<sup>58</sup> 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回全国大会論文集：254を参考に表を作成

### 2.3.3 結果と考察

#### 2.3.3.1 研究件数の推移

1994年度から2014年度までの21年間に日本教育メディア学会の論文誌「教育メディア研究」に掲載された「特集論文」「研究論文」「論文」「実践研究」「実践報告」「研究ノート」「展望」のうち、本文に「メディア・リテラシー」または「メディアリテラシー」が含まれるものを検索して抽出した。うち1件はハイビジョン番組を教育実践に取り入れることについて記された研究論文であったことから、メディア・リテラシーと直接的には関係がないと判断し除外した。その結果、抽出された研究論文は59件となった。大会発表は、1995年度から2014年度のうち、対象外とした1997年度と2000年度を除いた18年分の日本教育メディア学会の年会論文集に掲載された「一般研究」「自由研究」「課題研究」「ポスターセッション」のうち、本文に「メディア・リテラシー」または「メディアリテラシー」が含まれる研究を抽出した。うち1件は遠隔講義に関する可能性と課題を検証した発表であったことから、メディア・リテラシーと直接的には関係がないと判断し除外した。その結果、抽出された大会発表は194件となった。以上より本研究では、研究論文59件と大会発表194件の計253件が分析対象となった。

年度ごとの日本教育工学会（中橋 2015）と日本教育メディア学会における研究論文の件数の推移を図2-5に、大会発表の件数の推移を図2-6に示した。両学会とも2000年度から2001年度に研究論文と大会発表が増加傾向に転じている。このように増加した背景としては、郵政省（当時）が1999年に「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」を設け、2000年にメディア・リテラシーの能力に関する報告書をまとめたことによって、この分野への注目度が高まったことが影響していると推測される。なお、内閣府の平成13年版青少年白書では、「我が国においてはメディア・リテラシーの必要性の認識は高まりつつあるものの、実施の体制や方法等は未だ確立されていない状況であり、諸外国に比べても十分なものとは言い難い状況（内閣府 2000）<sup>59</sup>」として、「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」を開催した経緯を説明している。第1章で述べたように、それ以前の1990年前後の我が国では、マスメディアの報道の在り方が社会的な問題となっていた。1989年に朝日新聞の記者が珊瑚礁に自ら落書きをしてモラル低下を訴える記事を自作自演し、また、1994年のオウム真理教による松本サリン事件では、新聞、テレビ、週刊誌が、第一通報者で被害者でもある男性を、当初犯人であるかのよ

<sup>59</sup> 内閣府（2000）平成13年版青少年白書概要 トピックス「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の開催」。

<http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h13hakusho/topics.html>（2019年2月2日閲覧）

うに報じた。このような背景から、よりメディア・リテラシーの必要性が論じられるようになっていった時期であったと推測される。

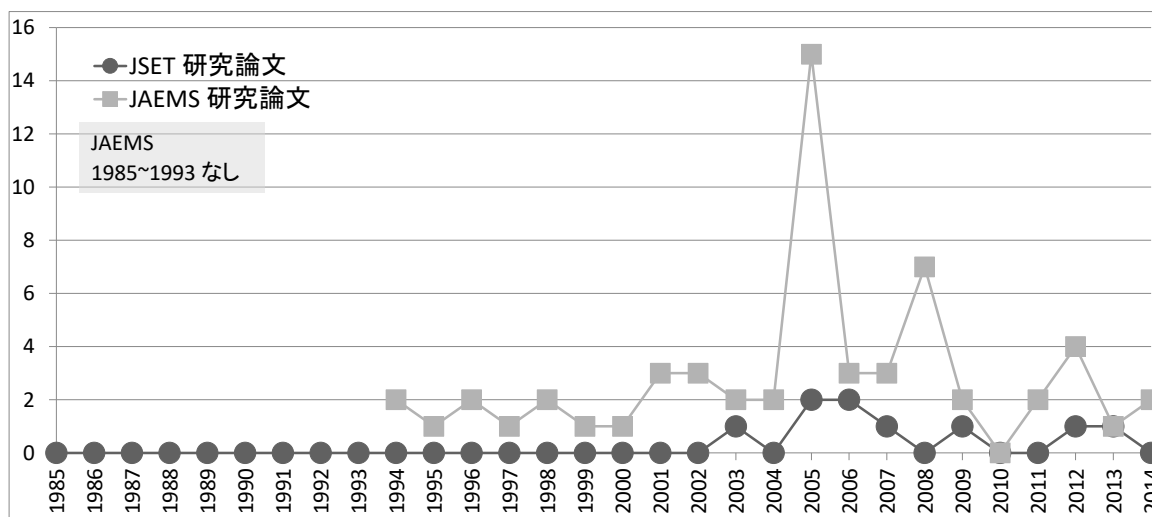


図 2-5 JSET と JAEMS におけるメディア・リテラシーに関する研究論文数の推移

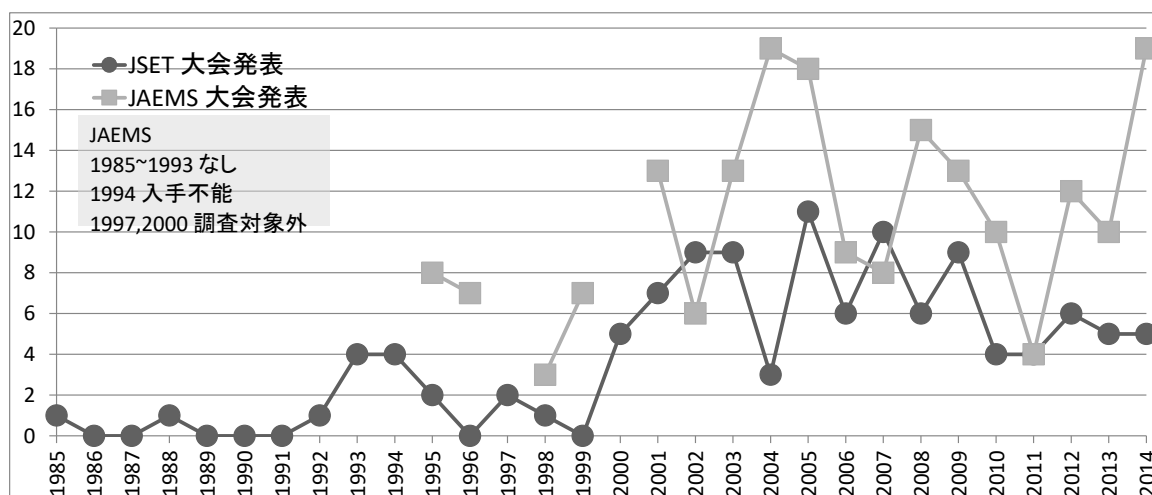


図 2-6 JSET と JAEMS におけるメディア・リテラシーに関する研究の大会発表数の推移



研究論文の件数は2005年度が最も多く、日本教育メディア学会は15件、日本教育工学会は2件で、その後はともに増減があるものの減少傾向で、2010年度に一度底を打っている。一方、大会発表の件数は、日本教育メディア学会は2004年度が最多タイの19件、2005年度も18件と多く、日本教育工学会は、2005年度が最も多く11件であったが、その後は研究論文同様、ともに増減はあるものの減少傾向で、2011年度は両学会合わせて8件となり、2001年度以降で最も少なくなっている。2004年度から2005年度にかけて、研究論文と大会発表の件数が多くなったのは、既に述べたように、インターネットが一般に浸透していった2004年は「mixi」「Facebook」などのソーシャル・ネットワーキング・サービス（SNS）が登場し、個人が容易に情報を発信できるようになり、またインターネットにアクセスできる携帯電話（フィーチャーフォン<sup>60</sup>）の中学生、高校生の所持率が高まり（遊橋2005）、情報の受け手としてのみならず、送り手としても一層メディア・リテラシーが求められるようになったことが背景にあるとみられる（例えば、後藤2005、岡野ほか2006、稲井2005）。2006年度以降はともに増減があるものの減少傾向で、2010年度に一度底を打っている。

両学会とも2010年度～2011年度に向かって研究論文と大会発表の合計件数が減少していったが、2011年度～2012年度に増加に転じている。これは、東日本大震災に伴うメディア報道のあり方、災害時のメディア活用等について注目が集まったことも影響したと考えられる（例えば、和田2012、北村2012）。また、2011年度に小学校で新たな学習指導要領が全面実施された際、それに準ずる教科書にメディア・リテラシーの教育的要素が増加したことが影響した可能性があると推測される（例えば、浅井2011）。具体的には、国語科では「批評」「評論」といった活動の充実があった。これらは、対象となる事柄を鵜呑みにせず主体的に読み解くメディア・リテラシーを必要とする活動である。さらにメディア・リテラシーに関わる「取材・構成」などの指導事項が新設された（浅井2015）。また、社会科では、各学年の目標で、各種資料を活用して「調べたことや考えたことを表現する力」の育成が新たに規定された。その他の教科でも「説明する」という「表現力」の育成が重点に置かれた。これらの改訂の動向は、メディア・リテラシーで重要な「情報を発信する能力（表現力）の育成」と深く関わっていると考えられる。

ここまで述べてきたように、両学会におけるメディア・リテラシーに関する研究は複数の観点で同様の傾向がうかがえ、学会ごとの研究論文と大会発表の合計数の比較でも、概ね比例的な推移を見せている。ただし、研究件数については、日本教育メディア学会においては、

<sup>60</sup> スマートフォンが普及するまで広く使われていた多機能な携帯電話機。NTTドコモのフィーチャー・フォンでは、i-modeサービスでメールの送受信やウェブページの閲覧などができる

分析対象の1994年度以降、2011年度を除くすべての年で研究論文と大会発表が存在したが、日本教育工学会においては、大会発表は2000年以降毎年あるものの、分析対象の1985年度からの30年のうち、23年分は研究論文が存在しなかった。日本教育工学会の中橋(2015)の分析対象は、タイトルに「メディア・リテラシー」または「メディアリテラシー」が含まれるもので、本文に「メディア・リテラシー」または「メディアリテラシー」が含まれるものを分析対象とした日本教育メディア学会の件数とそのまま比較はできないが、日本教育メディア学会においては、前身の日本視聴覚・放送教育学会、日本視聴覚教育学会、日本放送教育学会が、主として視聴覚教育、教育メディア、放送教育などを研究対象としてきた歴史的背景から、メディア・リテラシーに関する研究が多い傾向にあるということが考えられる。

### 2.3.3.2. 研究アプローチの広がり

抽出された253件(研究論文59件、大会発表194件)の研究アプローチについて、表2-4の中橋(2015)の分類に基づいてコーディングした結果、図2-7で示したように、「概念・構成要素」「能力測定」「実践研究」「教材開発」「教員養成・教師教育・教員支援」「諸外国の調査」に加えて、新たに「メディア特性」「メディア意識調査」「動向と展望」の3つの研究アプローチのカテゴリーが生成された。「メディア特性」は、メディアに含まれる表現の特性や、メディア自体の特性についての研究、「メディア意識調査」は、メディア利用者の意識や、メディア利用の実態を調査した研究、「動向と展望」は、これまでの情報メディアやメディア・リテラシー教育の動向を振り返った研究に対応したカテゴリーである。

研究アプローチは両学会ともに「実践研究」が突出して最も多く、日本教育メディア学会は97件で全体の38.3%、日本教育工学会54件で全体の48.2%であった。また、日本教育工学会における「教員養成・教師教育・教員支援」に関する研究件数は日本教育メディア学会の約3.4倍と多かった一方、日本教育メディア学会には日本教育工学会にみられなかった「メディア特性」「メディア意識」「動向と展望」に分類できるものがあり、両学会の研究アプローチの差異が認められた。

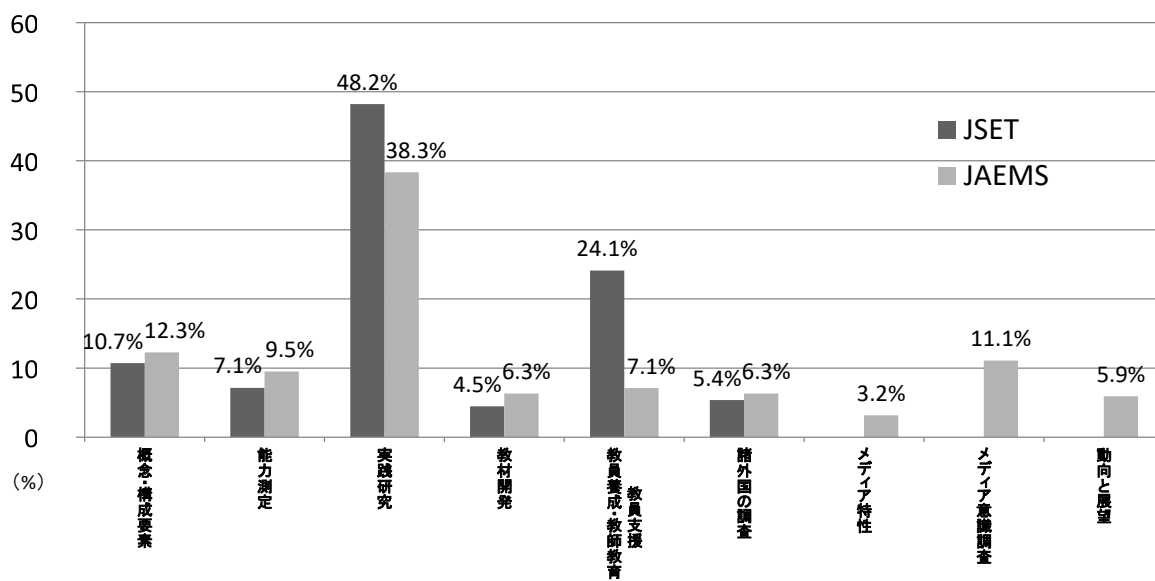


図 2-7 JSET と JAEMS における研究アプローチの分類

### 2.3.3.3. 実践研究の分析

研究アプローチで「実践研究」が最も多くなされてきた背景には、日本のメディア・リテラシー教育の黎明期に、坂元（1986）が「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<sup>61</sup>」にメディア・リテラシーの能力を整理して提起したことが影響していると推測される。「つかう」「つくる」という能力の育成には、実際にメディアを活用した実践が必要となる。それゆえ、その研究も実践を用いたアプローチが多くなると考えられる。

日本教育メディア学会における97件の「実践研究」の対象者を表1-2(p.13)に示した。割合で最も多いのは小学生で42.3%、次いで大学生の33.1%で、次に多い高校生の6.2%とは大きな差があった。石村（2015）は、「小学校では、教員が教科横断的に授業をおこなうことができるため授業が組みやすいということから実践がおこないやすいことが考えられ、高等学校では、授業が大学受験の入試対策になりがちで、オープンエンドの教育内容が求められるメディア・リテラシー教育の実践に困難が生じやすいため、実践数自体が少なくなっている」と指摘している。大学生の割合が高いのは、メディア・リテラシーを研究している大学教員が学生を対象に実践を行っていることが影響していると考えられる（例えば、崔2005、岡部2008、近藤2012）。

<sup>61</sup> 坂元 昂（1986）メディアリテラシー，教育対象としてのメディアリテラシーの構造。後藤和彦，坂元 昂，高桑康雄，平沢茂 編 メディア教育を拓く。ぎょうせい，東京：70

次に、実践研究における「対象メディア」を分析した。「対象メディア」は、学習者がそのメディアの特性や様式を学んだり、そのメディアで情報発信したりコミュニケーションしたりするのに活用したケース、また、そのメディアが主な研究の対象として記述されているものを含めた。1件の研究論文、あるいは大会発表の中に複数のメディアについて記述されたものもあれば、「対象メディア」に該当するものが記述されていないものもあったため、各「対象メディア」の総数として、97件の「実践研究」全体から抽出した（p.17 表1-4）。最も多かった「対象メディア」は映像で42件、次いで多かったパソコン・ネットは24件で、それ以下の紙、画像、モバイルと続いている。

以上のことから、実践研究においては、実践の対象者は小学生と大学生が、「対象メディア」は映像が、それぞれ突出して多く、実践研究の内容に偏りがあることが示された。

#### 2.3.4. 総合考察

本研究では、教育メディア研究の普及、発展を推進してきた日本教育メディア学会における、メディア・リテラシーに関する研究論文および大会発表の傾向について分析し、日本教育工学会を対象として同様の分析をした中橋（2015）の研究と比較した。その上で、最も多くなされている研究アプローチ「実践研究」について分析した。

映像やパソコン、ネットを対象とした実践が多いのは時代の要請と言えるだろう。しかし、それらに過度な期待を寄せる割に、教育方法の根幹が大きく変わることはないという歴史が繰り返されてきた（鈴木 2013）。近年、教育メディア研究の歴史を振り返ったり今後の展望を探ったりする内容の論考が目立つようになっている。その背景について、朝倉（2015）は、「教育メディア研究の現状に対する少なからぬ疑義や危機感、研究の方向性についての不透明感や閉塞感が存在すると言えるかもしれない<sup>62</sup>」として、「イニスやオングは活字が人間に与える影響の大きさを論じるために口述文化と文字文化の対比をしながら、その性能と影響を精察した。マクルーハンとオングは、それに加えてラジオや映画、テレビ等の電子メディアの特性にも注目した。しかし、実際の社会には口述文化も、活字書籍も、20世紀以降であれば電気メディアも同時に存在する。受容する側は嗜好の順番や、接する時間によって差はあるだろう。しかし、だからと言って、ある人は完全な『活字人間』や『テレビ人間』等と単純には分けられない。ほぼ全て、重層的な影響を受けていることになる<sup>63</sup>」と述べている。これは、育成の目的によってメディアを使い分けて実践するべきだとも言い換

<sup>62</sup> 朝倉徹（2015）メディア論を援用した教育メディア研究の視点。日本教育メディア学会第22回年次大会研究発表集録：20

<sup>63</sup> 朝倉徹（2015）前掲書：21

えられるであろう。

高度情報通信ネットワーク社会においては、情報の送り手となる機会が増えたことから、元来メディア・リテラシー教育で重要視されてきた批判的思考力に加えて、情報を発信する力やメディアを活用して情報を表現する力も強く求められるようになった。本論文ではラジオによるメディア・リテラシー育成プログラムの開発を目的としているが、本研究の分析ではラジオを含む音声メディアの特性を活かした実践は3件（ラジオは2件）と少なかった。しかし、視覚的（文字、映像）に情報を伝えられないラジオを使った実践は、メッセージ（内容）をともなった話し言葉による表現力の関係に着目させやすいと考えられる。また、主流の映像メディアの特性を振り返ることや、今日のメディア行動について学ぶ上でも重要な題材であると考えられる。

#### 2.4. 本研究におけるメディア・リテラシー

本項では、本研究におけるメディア・リテラシーの捉え方について検討する。

日本のメディア・リテラシー研究の草分けであるFCT市民のメディア・フォーラムの初代所長の鈴木（1997）は、「メディア・リテラシーとは、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出す力を指す。また、そのような力の獲得を目指す取り組みもメディア・リテラシーという<sup>64</sup>」と定義している。これは、カナダのメディア・リテラシー協会の定義と、アメリカで1992年に開催された「メディア・リテラシー運動全米指導者会議」で提唱された定義を踏まえたものである。鈴木（1997）は、「今日のメディア社会で生起しつつある問題の数々は、メディアと私たちオーディアンスの側にいる者のあいだの一方向で不平等な社会的関係に深くかかわっており、この関係をどう変えるか、変え得るかが問われている<sup>65</sup>」と述べていることから、マスメディアからの情報を批判的に思考する力に重きを置いていることが読み取れる。また、メディアにアクセスすることにも触れているが、市民がマスメディアへ参加することを意味していて、インターネットで個人が情報を発信するような場面は想定されていない。

一方、水越（1999）は、「メディア・リテラシーとは、人間がメディアに媒介された情報を構成されたものとして批判的に受容し、解釈すると同時に、自らの思想や意見、感じていることなどをメディアによって構成的に表現し、コミュニケーションの回路を生み出して

<sup>64</sup> 鈴木みどり（1997）メディア・リテラシーを学ぶ人のために。世界思想社、京都：8

<sup>65</sup> 鈴木みどり（1997）前掲書：ii

いくという、複合的な能力である<sup>66</sup>」と定義している。さらに、メディア・リテラシーは、互いに相関する3つの階層化された能力（図2-8）として、次のように説明している。

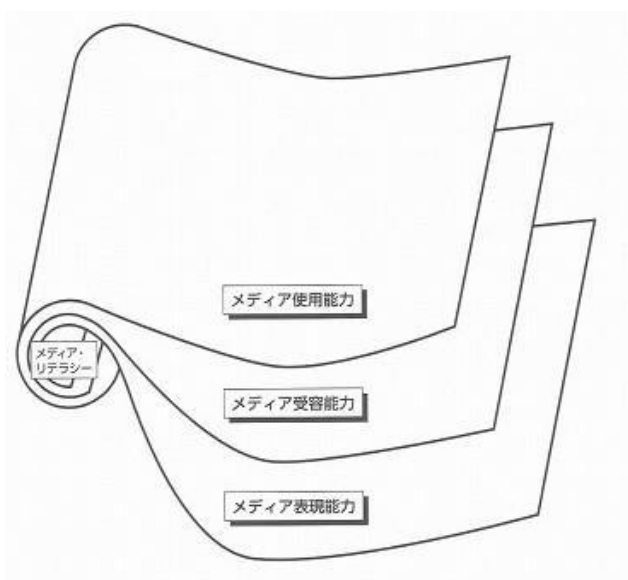


図2-8 複合的なメディア・リテラシーの構成要素（水越 1999 p. 93）

- ①メディア使用能力：文字や書物を含め、メディア機器やソフトを使いこなす能力
- ②メディア受容能力：新聞記事やテレビ番組等を、特定の社会の文脈の中で特定のメディア事業者が生み出した情報の構成体としてとらえ、その特性や文脈に基づき批判的に受容し、解釈することができる能力
- ③メディア表現能力：様々なメディアを用いて個人やグループの思想、意見、感情等を「表現」し、社会に働きかける能力

水越の定義には、メディアからの情報を批判的に思考する力に加えて、メディアをコミュニケーションツールとして使いこなす、適切に表現する力が含まれている。

日本において引用されることの多い鈴木（1997）と水越（1999）の定義を比較すると、メディア・リテラシーの捉え方が変化していることがわかる。鈴木（1997）の定義に影響を与えた「メディア・リテラシー運動全米指導者会議」は1992年に開催されている。水越が定義した時期は、インターネットが一般に普及していった1990年代後半で、個人が情報発信できるインターネットメディアも対象にしている、先に述べた本研究の背景に合致する。

<sup>66</sup> 水越伸（1999）前掲書：91

また、水越は、コーディネーターを務めた民放連のメディア・リテラシー活動で自らの定義をもとに取り組んでいる。水越の定義は、番組の視聴者・聴取者と制作者の間で循環するコミュニケーションや、その過程で必要とされる能力に言及していて、番組制作という方法を用いてメディア・リテラシーの育成を試みる本研究に適う定義であるといえる。

さらに、通信・放送行政を担っていた当時の郵政省の「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委員会」が示したメディア・リテラシーの構成要素（郵政省2000）は、以下のように水越の定義の方向性と概ね同様で、放送局で取り組むメディア・リテラシー育成プログラムを開発する上で意識すべき内容である。

- ①メディアを主体的に読み解く能力
- ②メディアにアクセスし、活用する能力
- ③メディアを通じてコミュニケーションを創造する能力。特に、情報の読み手との相互作用的（インタラクティブ）コミュニケーション能力

ただ、メディア・リテラシーをめぐる様々な立場から多くの定義が存在し、その概念自体が極めて捉えにくい。このような背景から、中橋ほか（2003）は、メディア・リテラシー教育において多様な立場があることによる混乱、新しい時代への対応として、表2-5左の「実践テーマ」および「実践内容」のように、現代社会に求められるメディア・リテラシーの概念整理を行った。この6項目からなる構成要素は、数多くの関連文献から、メディア・リテラシーの定義、解説、要素、原理などを抽出して整理された教育実践の重点課題となり得るものである。また、数多くの文献に当たり、その中から小学校、中学校、高等学校において60（小:14, 中:21, 高:25）もの多様なメディア・リテラシー教育の実践と照らし合わせ、項目の妥当性が示されている。中橋ほか（2003）は、これらの構成要素を育成するためには、いくつかの活動を多層的に組み合わせ、系統立てた計画が必要であるが、全ての構成要素を含むことは難しく、むしろ学習者が混乱してしまう可能性がある、としている。さらに、どの構成要素を重視するかを初めに定めるとともに、軸がぶれないように注意する必要があると述べている。

そこで本研究においては、ラジオ番組制作に関わるメディア・リテラシーの育成を考慮するため、6項目の構成要素の下位項目のうち、番組制作に必要な能力について、ラジオ局で番組制作をしているディレクター4名から意見の提供を受けた。その結果「情報収集」「批判的思考」「整理・分析」「情報発信・表現」「コミュニケーション」「メディア特性の理解」

の6つに分類された。中橋ほか（2003）の下位項目との関係は、表2-5右に「番組制作関連能力」として加筆して示した。次章で開発するメディア・リテラシーを育成するプログラムは、この番組制作に関連する6分類した能力（メディア・リテラシー）を引き出す活動となるように構成する。

表2-5 メディア・リテラシー構成要素

実践テーマ	実践内容	番組制作関連能力
1. メディアを使いこなす	a. メディア(機器)の操作技能	情報発信・表現 メディア特性の認知
	b. 複数のメディア(機器)の使い分け	情報発信・表現 メディア特性の認知
	c. 複数のメディア(機器)を組み合わせる	メディア特性の認知
2. メディアを理解する	a. メディア(マス・機械)がどんな特性を持っているか(一方向性・多方向性・広播性・即時性等)	メディア特性の認知
	b. メディア(機械・メッセージ)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)	メディア特性の認知 批判的思考 整理・分析
	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)	メディア特性の認知
3. メディアの読解, 解釈, 鑑賞	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)	情報収集, 批判的思考 整理・分析
	b. 行間・背景を読む力	情報収集, 批判的思考
	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)	批判的思考
4. メディアを批判的に捉える	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	情報収集, 批判的思考
	b. 送り手の信条・立場・考え方をとらえることができる	情報収集, 批判的思考
	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・経済的文脈も考慮する)	情報収集 批判的思考
5. 考えをメディアで表現	a. 特性を考慮し, 表現技法を駆使した情報発信ができる	情報発信・表現
	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	情報収集, 批判的思考 コミュニケーション
	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)	情報発信・表現
6. メディアでの 対話とコミュニケーション	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	コミュニケーション
	b. 相手の反応に応じた情報発信ができる	情報収集 情報発信・表現 コミュニケーション
	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	情報収集 コミュニケーション

注：中橋ほか（2003 p. 42）による「メディア・リテラシー構成要素」に  
筆者が番組制作に関わる能力を加筆



## 2.5. プログラムの開発に向けて

本章では、世界に先駆けてメディア・リテラシーの育成に取り組んできたイギリスと、その影響をいち早く受けて取り組んだカナダ、そしてアジアにおいてその育成に先進的な台湾の取り組みを概観した。イギリスとカナダでは、教育と放送の行政に影響を与える機関や放送局が関与し、元来の目標「情報の受け手としてのメディア・リテラシーの育成」に加えて、番組制作や自己表現といった「情報の送り手としてのメディア・リテラシーの育成」を重視するようになってきている。また、台湾では、メディア・リテラシーの研究者と放送局が連携して学校教育に関わる仕組みを構築している。

一方、日本の学校教育におけるメディア・リテラシー育成の取り組みでは、一部の教科書でメディア・リテラシーを教えることができる教材が掲載されたり（学校図書 2017, 光村図書 2017）、学校教育に取り入れることができる NHK による放送教育や総務省によるメディア・リテラシーの育成に関する事例が蓄積されてきたりした。しかし、文部科学省の施策にはメディア・リテラシーについての記述がなく（佐藤 2018）、学校教育の内容を示す学習指導要領にメディア・リテラシーという言葉や育成内容が記されていないことから（浅井 2011）、取り組んでいるのは、メディア・リテラシーを知っている一部の教師にとどまっているとみられる（佐藤 2018）。

また、日本におけるメディア・リテラシー育成に関する取り組みの傾向分析からは、その研究が 2005 年度をピークに減少傾向にあることや、映像を対象としたものが最も多く、ラジオを対象としたものは最も少なく、メディア経験が増えてメディア・リテラシーの必要性が高まる高校生を対象とした取り組みが少ないことが明らかになった。既に述べたように、朝倉（2015）は、人間は社会に存在する様々なメディアから重層的な影響を受けていると指摘している。これは、育成の目的によってメディアを使い分ける必要があることを指し示したものである。例えば、SNS で平易に表現する傾向にある昨今は、文字や映像をともなわないラジオを使った取り組みにより丁寧に表現する能力の育成につながる可能性がある（例えば、北村 2009, 後藤ほか 2015, Todorova 2015）。

以上のことから、本章で述べた諸外国の事例のように、日本でも放送局が関わることを期待されるが、放送教育を担う NHK のように教育専門局がない民放においては、「実施するスタッフが確保できない」「実施するノウハウがない」という理由で取り組みが広がっていない。また、上述したような、取り組みが困難だという放送局の視点で、どのようにメディア・リテラシーに取り組めばよいのかを検討した研究は見当たらない。よって、次章以降で、ラジオ局が取り組むことができるメディア・リテラシー育成プログラムを開発する。

### 第3章 「ラジオ局によるマルチアプローチ型メディア・リテラシー育成プログラム」の開発と評価

本章では、高校生のメディア・リテラシーを育成するためのラジオ番組制作を中心としたプログラムを開発、実施し、その効果を明らかにする。

具体的には、まず、ラジオ局のこれまでの取り組みの課題を踏まえてプログラムを開発した。プログラムでは、高校生に番組制作に関わるメディア・リテラシーを必要とする活動を複数体験させた上で、取材レポートを制作させた。その上で、参加した高校生の感想の記述と出演番組での発話を質的に分析し、「メディア・リテラシーへの気づき」と「メディア・リテラシーの獲得」の状況を示して考察を述べ、プログラムを評価した。その結果より、高校生の「相手の話を聞いて内容を把握すること（情報収集）」「整理して効果的に表現すること（整理、表現）」「自分や他者の取材レポートを客観視し、批評すること（批判的思考）」といったメディア・リテラシーの育成に有効であることが示唆され、プログラムが効果的だったことを明らかにした。

#### 3.1. 背景と目的

既に述べているように、Buckingham (2003) は、メディア・リテラシーの育成には、学校を越えて社会で支える仕組みが欠かせないと指摘しており、イギリスやカナダなど、メディア・リテラシーの育成に先進的に取り組んできた国では、放送や通信に関わる機関が育成に携わっている。番組制作によるメディア・リテラシーの育成では、放送局と視聴者・聴取者の立場を逆転させることで、学習者により深い学びを生み出すことから（砂川 2005）、放送局が積極的に関わるのが望まれる。

また、第2章の第3節で明らかにしたように、メディア・リテラシー育成の取り組みはテレビやインターネットといった、映像をとまなうメディアが主流となっている。しかし、これまで論じてきたように、「実際の社会には口述文化も、活字書籍も、20世紀以降であれば電気メディア<sup>67</sup>も同時に存在<sup>67</sup>」し、それらに重層的な影響を受けていることから、どのような能力の育成を目的に取り組みたいかによってメディアを選ぶ必要がある（後藤ほか 2015）。メディアを取り巻く現状として、高度情報通信ネットワーク社会においては情報の送り手となる機会が増える中、情報を丁寧に伝えることがより重要となり、その育成につながる可能性があるという点で、ラジオを使った実践は有効であるといえる（例えば、北

<sup>67</sup> 朝倉徹（2015）メディア論を援用した教育メディア研究の視点。日本教育メディア学会第22回年次大会研究発表集録：20

村 2009, 後藤ほか 2015, Todorova 2015)。また, ラジオは災害が起きた際の速報性と聴取者とのコミュニケーション性の高さが再評価されていて, 総務省が防災分野における情報化の推進において, その特性を活用する動きがある(総務省 2017)。「メディア・リテラシーは今日的なトピックスを扱い, 学ぶ者の生活状況に光を当てる」という Masterman (1995) の「メディア・リテラシーの 18 の基本原則」に照らせば, ラジオ局が関与することが望まれる。さらに, 近年はスマートフォンでもラジオを聴くことができる「radiko」などにより, 若年層がラジオに触れる機会が増える可能性があることから, ラジオ局が主体となってラジオとはどんなメディアなのかを学ばせる機会を設ける必要があると考えられる。そこで第 3 章における研究では, ラジオ局がメディア・リテラシーの育成に取り組めるよう, プログラムを開発することにした。

### 3.2. プログラムの開発

プログラムは, 第 2 章第 4 節で述べたように, 水越のメディア・リテラシーの定義に従い, 番組の聴取者(受け手)と制作者(送り手)の間で循環するコミュニケーションや, その過程で必要とされる能力を引き出すことをねらった活動になることを目指した。プログラムの具体的な内容は, ラジオ局で番組制作をしているディレクター4名へインタビューを実施し, 第 2 章第 4 節で分類した番組制作に関連する 6 つのメディア・リテラシーの構成要素(「情報収集」「批判的思考」「整理・分析」「情報発信・表現」「コミュニケーション」「メディア特性の理解」)を含み, かつラジオ局でこそ取り組むことができる活動についての意見を参考にして検討した。開発したプログラムの内容を以下に示した。各活動の内容と関わる番組制作に関連する 6 つの能力を括弧内に太字で示した。

#### ①他己紹介 CM 作り

1. 相手に自己紹介 (**情報発信・表現**)
  - ・情報を取捨選択して相手にわかりやすく伝えさせる
2. 相手の自己紹介を聞く (**情報収集**)
  - ・相手から CM 原稿に必要な情報を引き出させる
3. 相手の自己紹介を 1 分の CM 原稿として制作 (**整理・分析**)
  - ・情報を取捨選択してまとめさせる
4. CM 収録 (**情報発信・表現**)
  - ・より効果的な表現方法を考えさせる

## ②日英高校生交流番組の内容検討と出演

1. 番組出演に向け役割を分担する（コミュニケーション）
  - ・ 集団で話し合っ物事を決めさせる
2. トーク内容についての打ち合わせ（批判的思考）
  - ・ 異文化や異国のメディアの伝え方を理解させる

## ③津波被災地視察

1. ラジオドラマを制作するため石巻市の津波被災地を視察（批判的思考）
  - ・ 被災地を知り，ドラマで何を伝えるかを考えさせる
2. 南三陸町と石巻市の高校生の被災体験発表会（批判的思考）
  - ・ 被災者の気持ちを理解し，ドラマで何を伝えるかを考えさせる

## ④震災ラジオドラマ制作

1. ラジオドラマの構成の検討（コミュニケーション）
  - ・ 津波被災地視察で得た情報や考えたことを,集団で検討させる

## ⑤発想力を豊かにしよう

1. りんご一個から連想して番組企画を考える（批判的思考）
  - ・ 物事を様々な視点から見られるようにさせる

## ⑥メディアの特性を知ろう

1. メディアにはどんな特性があるのかを知る（メディア特性の理解）
  - ・ 時間やスペースの都合で事実の全てを伝えられない場合や,意図があつて事実の全てを伝えない場合があることを,自分の身の回りで起こったことをニュースに例えて体験させる. それを通して,取材・編集・放送の際に気を付けなければならないことを理解させる

## ⑦高校生座談会

1. 同世代の悩みや不安を表現している高校生シンガーソングライターNさんを交え,悩みや将来の夢について議論することを通し,表現のプロであるNさんがどのように悩みや不安,夢と向き合い,楽曲で表現しているのかを知り,自分を表現することを学ば

せる（表現）

#### ⑧取材・編集（取材レポート制作），評価

1. 取材した素材を編集し、自分たちの考えを取材レポートとして制作し表現する。また、自らの制作物について評価させる（情報収集，批判的思考，情報発信・表現）

#### ⑨振り返り

1. 全ての活動を振り返り，評価する（批判的思考）
  - ・活動全体を客観視させる，自らのレポートと他者のレポートを客観視させ批評させる

上記のように，ラジオ局だからこそ取り組み可能な活動を織り交ぜ，多様な体験をさせた。これにより，メディア・リテラシーへの気づきやすさ，メディア・リテラシーの獲得しやすさを高めることがねらえると考えた。なお，プログラムは，様々な活動を通してメディア・リテラシーの育成にアプローチすることから，「マルチアプローチ型」と呼ぶこととする。活動の様子を図3-1，3-2，3-3に示す。



図3-1 「他己紹介 CM 作り」の活動の様子



図 3-2 「日英高校生交流番組の出演」の様子



図 3-3 「発想力を豊かにしよう」の活動の様子

### 3.3. 研究方法

#### 3.3.1. 協力者の選定と研究の限界

開発したプログラムは、民放連メディア・リテラシー活動事業に採択された X 県のラジオ局 Y で実施した。調査協力者は、2013 年 7 月初旬から約 2 週間にわたりラジオ局の CM とウェブサイト、新聞（地方紙）で公募した。公募の際に告知した活動内容は「大人や社会に対して抱いている疑問や、思っているけど口にできないことをテーマに取材し、その背景を探り、真相に迫り、伝え方を考えてレポートを制作する」である。一部の高校生は、ラジオ CM やラジオ局のウェブサイトで活動について見聞きして応募してきたが、日常的にはラジオを聴いていなかった。また、全ての活動が終わるまで、「メディア・リテラシーの育成を目的とした活動」ということについて知らせず、調査に影響が出ないよう配慮した。なお、全ての活動を終えた後に、「メディア・リテラシー」という言葉を使って活動の目的を説明した際、本活動を体験するまでメディア・リテラシーの学習をした者がいなかったことを確認した。

対象となったのは Z 市内の A 高等学校の 1 年生 1 人 (A1)、2 年生 3 人 (A2, A3, A4)、B 高等学校の 2 年生 1 人 (B1)、3 年生 1 人 (B2)、C 高等学校の 2 年生 4 人 (C1, C2, C3, C4)、D 高等学校の 2 年生 2 人 (D1, D2) の 12 人で、各高校の 1 人が公募を知り、友人に声を掛けて複数で参加した。メディア・リテラシーの実践に参加するのは初めてである。なお、括弧内のローマ字と数字の組み合わせで各高校生を示した。

次に研究の限界について述べる。民放ラジオ局のこれまでの取り組みにおいて、その多くが、協力者は 10 人前後である。本研究も協力者は 12 人であることから、事例研究となる。そのため、本研究で得られた結果と考察においては、過度な一般化を避けるべきで、研究の限界として述べておく。

#### 3.3.2. 調査時期

プログラムは 2013 年 7 月から 12 月にかけて実施した。活動日の詳細は表 3-1 に示した。取材レポートを放送した番組は 11 月 24 日（日）午後 7 時から、55 分間放送した。

表 3-1 プログラムの内容・ねらい・評価規準

活動内容 (活動日・時間)	具体的な活動	番組制作関連能力					評価規準
		情報収集	批判的思考	整理・分析	情報発信・表現	メディア・ユニーク性の認知	
①他己紹介CM作り (2013/7/27・60分)	1.相手に自己紹介 情報を取捨選択して相手にわかりやすく伝えさせる						自分のことを相手に理解してもらうために、わかりやすく伝えることができる
	2.相手の自己紹介を聞く 相手からCM原稿に必要な情報を引き出させる						相手の話を聞いて内容を把握することができる
	3.相手の自己紹介を1分のCM原稿として制作 情報を取捨選択してまとめさせる						情報を整理、編集できる
	4.収録 より効果的な表現方法を考えさせる						効果的に表現できる
②日英高校生交流番組の 内容検討と出演 (2013/7/28・120分)	1.番組出演に向け役割を分担する 集団で話し合って物事を決めさせる						集団で検討して物事を決められる
	2.トーク内容についての打ち合わせ 異文化や異国のメディアの伝え方を理解させる						異文化や異国の文化(メディア)が理解できる
③津波被災地視察 (2013/7/29・180分)	1.ラジオドラマを制作するため石巻市の津波被災地を視察 被災地を知り、ドラマで何を伝えるかを考えさせる						津波被災地の現状を把握し、伝えるために考えることができる
	2.南三陸町と石巻市の高校生の被災体験発表会 被災者の気持ちを理解し、ドラマで何を伝えるかを考えさせる						津波被災者の現状を把握し、伝えるために考えることができる
④震災ラジオドラマ制作 (2013/7/30・300分)	1.ラジオドラマの構成の検討 津波被災地視察で得た情報や考えたことを、集団で検討させる						視察して考えたことを表現するために集団で検討する
⑤発想力を豊かにしよう (2013/8/11・60分)	1.りんご一個から連想して番組企画を考える 物事を様々な視点から見られるようにさせる						物事を様々な視点から見る事ができる
⑥メディアの特性を知ろう (2013/8/11・45分)	1.メディアにはどんな特性があるのかを知る 時間やスペースの都合で事実の全てを伝えられない場合や、意図があつて事実の全てを伝えない場合があることを、自分の身の回りで起こったことをニュースに例えて体験させる。それを通して、取材・編集・放送の際に気を付けなければならないことを理解させる						マスメディアの特性が理解できる
⑦高校生座談会 (2013/8/22・60分)	1.同世代の悩みや不安を表現している高校生シンガーソングライターNさんを変え、悩みや将来の夢について議論することを通し、表現のプロであるNさんがどのように悩みや不安、夢と向き合い、楽曲で表現しているのかを知り、自分を表現することを学ばせる						自分の意見を発信し、かつ人の意見に耳を傾けることができる
⑧取材・編集(取材レポート制作)、 評価(2013/9月上旬～11月下旬・ 約1週間)	1.取材した素材を編集し、自分たちの考えを取材レポートとして制作し表現する。また、自らの制作物について評価させる						自らの取材レポートを客観的に評価できる
⑨振り返り (2013/12/14・60分)	1.全ての活動を振り返り、評価する 活動全体を客観視させる。自らのレポートと他者のレポートを客観視させ批評させる						活動全体、また自分や他者の取材レポート(放送)を客観視し批評することができる



### 3.3.3 参加高校生の評価方法

活動の具体的な内容に対する評価規準と、活動で必要とされる番組制作に関わるメディア・リテラシーを、表 2-5 (p.54) 左の中橋ほか (2003) のメディア・リテラシーの構成要素の下位項目から位置付け、表 3-1 に示した。

参加高校生がメディア・リテラシーへの気づきを得たかどうか、あるいは学びを獲得できたかどうかについて評価するために、「各活動後に高校生が記述した感想文」「出演した番組内における高校生の発話」(付録 2) を分析対象とした。感想文においては、「活動してどんなことを感じたか、考えたか」について記述したことを対象とし、発話については番組内で同様のことを尋ねた際の回答を対象とした。評価の対象となる感想文は、表 3-1 の①, ②, ③-④, ⑤, ⑥, ⑦, ⑧-⑨の活動後に記述させた。③-④と⑧-⑨は内容が継続、あるいは関連する活動のため、まとめて記述させた。

評価については、森 (2012) <sup>68</sup>を参考にし、次の方法で行った。まず、評価者の判断が主観的にならないように、ラジオ局での番組制作歴が 20 年の大学院生と、メディア・リテラシー教育実践歴が 13 年の大学院生の 2 名が検討を重ねたうえで、評価規準 (表 3-1) と、それをもとに評価基準表 (表 3-2) を作成した。評価は、メディア・リテラシー研究を専門とする大学院生 2 名それぞれで、評価基準表に従ってスコアリングし、高校生ごとの得点の平均と、全高校生の得点の平均を算出した。具体的には、高校生による記述・発話内容を「ねらった能力を獲得しているとみられる」と「ねらった能力の必要性に気づいているとみられるが、獲得しているとはみられない」、「ねらった能力の必要性に気づいていないとみられる」の三段階に分け、それぞれ 2 点, 1 点, 0 点を与えることとした。ただし、各活動に全ての高校生が参加できておらず、また、参加していても、必ずねらった能力に関する記述や発話があるわけではない。その場合は評価対象から外した。評価者 2 名で一致しないものについては協議することとした。なお、評価は記述と発話の量ではなく、あくまでも質を優先した。

<sup>68</sup> 森は、質的分析の方法の一つとして、コーディングマニュアルを作成し、それに基づいた分類を複数で行うことで妥当性を担保し、複数名間での一致率を報告するとしている。本研究でコーディングマニュアルにあたるのは、評価規準と評価基準表である。森玲奈 (2012) 第 6 章 質的調査法 清水康敬, 中山実, 向後千春 編著, 教育学選書 教育学研究の方法。ミネルヴァ書房, 京都: 109

表 3-2 評価基準表

活動内容	具体的な活動 (狙った能力)	評価観点		
		狙った能力の必要性に気付いていないとみられる(0点)	狙った能力の必要性に気付いているとみられるが、獲得していない(1点)	狙った能力を獲得しているとみられる(2点)
①他己紹介CM作り	1.相手に自己紹介(情報発信・表現)	自分のことを相手に理解してもらうために、わかりやすく伝えなければならないことに気付いていない	自分のことを相手に理解してもらうために、わかりやすく伝えなければならないことに気付いている	自分のことを相手に理解してもらうために、わかりやすく伝えることができる
	2.相手の自己紹介を聞く(情報収集)	相手の話を聞いて内容を把握しなければならないことに気付いていない	相手の話を聞いて内容を把握しなければならないことに気付いている	相手の話を聞いて内容を把握することができる
	3.相手の自己紹介を1分のCM原稿として制作(整理・分析)	情報を整理、編集しなければならないことに気付いていない	情報を整理、編集しなければならないことに気付いている	情報を整理、編集できる
	4.収録(情報発信・表現)	効果的に表現しなければならないことに気付いていない	効果的に表現しなければならないことに気付いている	効果的に表現できる
②日英高校生交流番組の内容検討と出演	1.番組出演に向け役割を分担する(コミュニケーション)	集団で協働して物事を決めなければならないことに気付いていない	集団で協働して物事を決めなければならないことに気付いている	集団で協働して物事を決められる
	2.トーク内容についての打ち合わせ(批判的思考)	異文化や異国の文化(メディア)を理解しなければならないことに気付いていない	異文化や異国の文化(メディア)を理解しなければならないことに気付いている	異文化や異国の文化(メディア)が理解できる
③津波被災地視察	1.ラジオドラマを制作のため石巻市津波被災地視察(批判的思考)	津波被災地の現状を伝えるためにどうすればよいか考えなければならないことに気付いていない	津波被災地の現状を伝えるためにどうすればよいか考えなければならないことに気付いている	津波被災地の現状を伝えるためにどうすればよいか考えることができる
	2.南三陸町と石巻市の高校生の被災体験発表会(批判的思考)	津波被災者の現状を伝えるためにどうすればよいか考えなければならないことに気付いていない	津波被災者の現状を伝えるためにどうすればよいか考えなければならないことに気付いている	津波被災者の現状を伝えるためにどうすればよいか考えることができる
④震災ラジオドラマ制作	1.ラジオドラマの構成の検討(コミュニケーション)	視察して考えたことを表現するために集団で協働することの必要性に気付いていない	視察して考えたことを表現するために集団で協働することの必要性に気付いている	視察して考えたことを表現するために集団で協働することができる
⑤発想力を豊かにしよう	1.りんご一個から連想して番組企画を考える(批判的思考)	物事を様々な視点から見る必要があることに気付いていない	物事を様々な視点から見る必要があることに気付いている	物事を様々な視点から見るることができる
⑥メディアの特性を知ろう	1.メディアにはどんな特性があるのかを知る(メディア特性認知)	マスメディアの特性を理解しなければならないことに気付いていない	マスメディアの特性を理解しなければならないことに気付いている	マスメディアの特性が理解できる
⑦高校生座談会	1.高校生歌手と悩みや将来の夢について議論(情報発信・表現)	自分の意見を発信し、かつ、人の意見に耳を傾けなければならないことに気付いていない	自分の意見を発信し、かつ、人の意見に耳を傾けなければならないことに気付いている	自分の意見を発信し、かつ、人の意見に耳を傾けることができる
⑧取材・編集(取材レポート制作)、評価	1.取材レポート制作をしての感想を述べる(批判的思考)	自らの取材レポート制作を客観的に評価しなければならないことに気付いていない	自らの取材レポート制作を客観的に評価しなければならないことに気付いている	自らの取材レポート制作を客観的に評価できる
⑨振り返り	1.プロジェクトの活動を振り返り自己評価する(批判的思考)	活動全体、また自分や他者の取材レポート(放送)を客観視し批評しなければならないことに気付いていない	活動全体、また自分や他者の取材レポート(放送)を客観視し批評しなければならないことに気付いている	活動全体、また自分や他者の取材レポート(放送)を客観視し批評することができる

### 3.4. 結果と考察

#### 3.4.1. 制作した取材レポート

高校生 12 人は、3 つのグループに分かれ、大人や社会に対して抱く疑問や、思っているけど口にできないことを題材に取材レポートを制作した。A 高等学校のグループは「携帯電話、長く使って何が悪いの?」、B 高等学校と D 高等学校の合同グループは「飛び級制度って、なんで日本で馴染まないの?」、C 高等学校のグループは「若者がラジオを聴かないのはどうして?」というテーマでレポートを制作した。内容を表 3-3 に示す。

#### 3.4.2. 感想文の記述と出演番組での発話における気づきや学び

高校生による感想文の記述と出演番組での発話の評価の得点を表 3-4 に示した。ねらった能力に関する記述や発話がなく、評価対象から外した箇所は「-」で示した。記述・発話の評価について、2 名の評価者の一致率は 93%であった。評価者間で高い一致率をみせたものの、不一致であった評価箇所については評価者 2 名で協議を行ったうえで、一致率が 100%になるように調整した。

なお、活動ごとの高校生の感想文の文字数と番組出演時の発話の文字数の合計は、A1 : 477, A2 : 966, A3 : 1039, A4 : 0, B1 : 879, B2 : 1804, C1 : 1192, C2 : 1110, C3 : 569, C4 : 492, D1 : 838, D2 : 693 であった。A4 の高校生については活動に積極的でなかったため、感想と発話がなかったと考えられる。

表 3-3 制作させた取材レポートの内容

a		
場面	経過時間	内容
問題提起	0:03	携帯電話をどれくらいの時間使っているか
問題の背景	0:30	内閣府の調査では高校生の携帯電話所有率は98%
	0:45	子ども若者白書では携帯を長時間使う人ほどトラブルが多い
取材目的	0:51	携帯電話の依存についての調査
	1:27	女子①携帯使用は一日8~10時間、勉強時間が削られている
インタビュー (生徒)	1:54	女子②携帯使用は一日2~3時間、勉強時間が削られている
	2:21	男子①携帯使用は一日3~4時間、睡眠時間が減り、授業中眠い
	3:06	男子②携帯使用は一日5~6時間、勉強時間が減り、成績が下がる
インタビュー (先生)	4:20	先生①高校生に限らず状況を気にせず使う人がいる。使用時間の長さが問題というよりも何に使っているかが問題
	5:25	先生②目の前に人がいるのに会話せず携帯をやっているのは人としてどうなのか
	6:23	先生③SNSでコミュニケーションできるより、顔を合わせてのコミュニケーションができるほうが、社会に出た時有益
先生のまとめ	7:03	高校生の間では当たり前だと思っていたことが、問題のあることだと気付かされた
取材の結果	7:28	使用目的が娯楽や暇つぶしでもっと有効活用すべき
b		
場面	経過時間	内容
現状調査	0:16	調査ではとび級制度があるのは茨城県のエ高校のみ
	0:41	「とび入学制度」との違いの説明
インタビュー (生徒)	1:21	男子①自分の学力に合ったところで勉強できるから、とび級制度はあったほうが良い。ただ、年齢が違うのでいじめの対象になるかも
	1:44	男子②年齢が違う人と一緒のクラスなので馴染めるか不安。それを覚悟してやるしかない
	2:17	女子①コミュニケーション能力が成熟していないうちに、勉強ができるからと言って学年だけ上がるのはよくない
インタビュー (先生)	3:21	男子③教育のグローバル化が進んでいる。とび級制度も外国にならって取り入れた方がよい
	2:21	先生①飛び級制度は必要ない。学校教育の目的は学力を身に着けるだけではない。教育基本法では「人格の形成」が目的に掲げられている
	5:31	先生②個人的にはあっても良いと思う。ただ、現在の日本の教育の仕組みの中に必要かどうかは考えないといけない
結論	5:43	とび級制度はあっても良いと思っている生徒は少なからずいるが、国の法律を変えないといけないなど、簡単にできることではないことがわかった
c		
場面	経過時間	内容
背景	0:29	NHKの調査では16歳から19歳で一日に15分以上聴く人は0%
インタビュー	1:17	Sディレクターいわく、ラジオ以外に余暇を楽しむツールが増えた
アンケート	0:45	生徒49人への調査結果。「よく聴く」と「たまに聴く」を合わせて23人。全て聴かれていないわけではない
インタビュー (生徒)	2:44	男子①ラジオ機器自体減っている。ラジオの存在を知ってもらうところから始める
	3:07	女子①ラジオでどんな番組が放送されているのかを、(他のメディアなどで)宣伝したほうがよい
	3:58	女子②同じ高校生が作る番組があったら、聴いてみたいと思う。放送時間も部活が終わって自宅に帰ったころにしてほしい
取材から 得た提言	4:36	まずはラジオを広く知ってもらうことが鍵。多くの高校生が触れているテレビやスマートフォンと連携した番組作り、宣伝をし、興味をもってもらうきっかけを作るのはどうか

評価可能な高校生の記述・発話は合計 53 箇所、その中で、「ねらった能力に気づいたとみられる」と評価できたのは 37 箇所、「ねらった能力を獲得したとみられる」と評価できたのは 6 箇所あった。評価対象の記述・発話が全くなかった高校生 A4 を除いた 11 人のうち、得点の平均が 1.0（満点は 2.0）を超えたのは 8 人となり、実施したプログラムにおいて、参加した高校生の約 7 割がねらった能力の必要性に気づくことができたとみられる。

表 3-4 各高校生の得点

活動	A1	A2	A3	A4	B1	B2	C1	C2	C3	C4	D1	D2
①-1	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—
①-2	1	1	—	—	—	—	—	1	—	1	—	—
①-3	—	—	—	—	—	—	—	0	—	1	—	—
①-4	—	—	—	—	—	—	1	1	—	1	1	—
②-1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
②-2	1	1	1	—	—	1	2	1	—	—	—	—
③-1	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—
③-2	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—
④	—	0	—	—	—	0	—	—	—	—	—	—
⑤	1	0	—	—	—	1	2	—	—	—	—	—
⑥	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—
⑦	1	0	1	—	—	0	1	1	1	1	—	—
⑧	1	1	0	—	—	—	1	1	1	—	—	1
⑨	—	1	1	—	2	2	2	2	1	1	1	1
総得点	5	4	3	—	2	6	10	7	3	5	2	2
平均得点	1.0	0.6	0.8	—	2.0	0.9	1.3	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0

以下に、各活動で「メディア・リテラシーへの気づき」、または「メディア・リテラシーの獲得」と評価できた記述・発話の内容、および考察を示す。評価できた記述・発話の内容は斜体で示した。考察した結果、特に 5 つの活動でメディア・リテラシーの育成効果があったことが確認できた。

#### ①他己紹介 CM 作り

A1 「その場で相手の話を聞いてまとめるのは思った以上に難しかった」

A2 「これからは、より人の話に対して興味を持って聞こうと思った」

C2 「相手から特徴を聞いてそれを上手く伝えることは大変だった。収録後、もっと良い表現で伝えることができたのと思った」

C4「限られた時間で伝えたいことを伝えるのは難しかった」

①の活動では、50%（6名）の高校生が、相手の話を聞いて内容を把握し、それらの情報を整理して効果的に表現することの必要性に気づいたコメントをしていた。

## ②日英高校生交流番組の内容検討と出演

B2「英国の高校生は積極的で高い自主性を持っていた」

C1「英国の高校生は日本の高校生と同じ考えや感覚を持っていると感じる一面があった」

C2「英国の高校生はユースラジオ（高校生が制作・出演する取り組み）をやっていると聞き、凄いと思った。日本でも出来るようになれば良いと思った」

②の活動では、50%（6名）の高校生が、異文化を理解する受け手として必要とされる批判的思考の必要性に気づいたコメントをしていた。

## ⑦高校生座談会

A2「いろいろな人の意見を聞いて視野が広がった」

C1「意見を述べ合うことはとても大切だと思った」

C3「自分と同じ高校生がどんなことを考えているのか知れて良かった」

C4「普通の高校生とは違う生活を送っているNさんでも、抱えている悩みは共通するものが多く、同じ高校生なんだなあと感じた」

D1「自分の考えを発表し、討論することを楽しいと感じた。」

⑦の活動では、50%（6名）の高校生が、人の話を聞いて理解し、かつ自分の意見を表現することの必要性に気づいたコメントをしていた。

## ⑧取材・編集（取材レポート制作）、評価

A2「取材を通して、いろんな人がいて、いろんな意見があることが分かり、視野が広がった」

C3「番組を作る側を経験したことで、普段聴いている番組がどのように編集されているか興味を持つようになった」

D2「一時間くらい取材したのに編集して使ったのは1分くらい。放送するにあたって短い時間でどれだけわかりやすく伝えるかという技術を少し学べた」、「人があまり着目しないテーマだったが、そういったことを調べて伝えるっていうことは、社会の中ではとても重要なことじゃないかと思った」

⑧の活動では、50% (6名) の高校生が、自らの取材レポートを客観的に評価するための、受け手として必要とされる批判的思考の必要性に気づいたコメントをしていた。

#### ⑨振り返り

B2「伝えることの難しさ、楽しさを知れた」

C2「番組制作のためにアンケート調査してデータを集めたが、こんなに難しいことだとは思わなかった」

C3「録音したり編集したりすることは大変だったが、番組がどのように作られているのか知ることができた」

C4「番組制作に至るまでに長い時間を費やしたのに、制作するレポートは5分ほどでまとめなければならなかったことは難しかった」

D1「活動に参加する前は、テレビの情報だから大丈夫と思っていたが、自分たちで番組を作ってみて、情報は容易に操作できるということがわかり、驚きを感じたと思った」

D2「聴いている人にわかりやすく、そして印象に残るように表現すれば良いのだと思った」

⑨の活動では、約80% (10名) の高校生が、活動全体、また自分や他者の取材レポートを客観視し批評するための、受け手として必要とされる批判的思考の必要性に気づいたコメントをしたり (約50%・6名)、批判的思考力を獲得したコメントをしたり (約30%・4名) していた。

以上の記述・発話の内容から、本研究で開発し、実施したプログラムは、「情報を整理して効果的に表現する (受け手と送り手として必要とされる能力)」「異文化を理解する批判的思考 (受け手として必要とされる能力)」「人の話を聞いて理解し、かつ自分の意見を表現する (受け手と送り手として必要とされる能力)」「自らの取材レポートを客観的に評価するための批判的思考 (受け手として必要とされる能力)」「活動全体、また他者の取材レポートを客観的に評価するための批判的思考 (受け手として必要とされる能力)」といったメディア・リテラシーの育成に寄与するものであったことが示唆された。

### 3.5. 総合的考察

本研究では、メディア・リテラシーに関わる番組制作能力として分類した「情報収集」「批

判的思考」「整理・分析」「情報発信・表現」「コミュニケーション」「メディア特性の認知」を引き出す活動となりうる、ラジオ局だからこそ取り組み可能な種々の内容で構成したマルチアプローチ型プログラムを開発し、評価した。このプログラムを高校生に体験させた結果、「相手の話を聞いて内容を把握し（情報収集）、整理して効果的に表現（整理・分析、情報発信・表現）することの必要性への気づき」と「自分や他者の取材リポートを客観視し、批評するための批判的思考の必要性への気づき、あるいは、批判的思考力の獲得」といった複数のメディア・リテラシー育成に関する有効性が示唆された。

一方、表3-1の「③津波被災地視察」「④震災ラジオドラマ制作」「⑥メディアの特性を知ろう」の活動については、メディア・リテラシー育成効果が低い、あるいはみられなかった。関連した活動であった③と④の活動後の感想の記述は、津波で甚大な被害を受けた沿岸部を視察したことに関する内容に偏り、メディア・リテラシーに関わる内容にはならなかったと考えられる。⑥の活動については、「高校の情報の授業のようだった」という感想の記述があり、講師による一方向的な講義だったことが影響したとみられる。これらのことから、様々な活動で育成にアプローチしたことが効果的だったとは明確には言えないが、先行事例における体験者のメディア・リテラシーに関する感想の質と量を考慮すると、一定の効果があったと判断できる。

また、プログラムに取り組んだラジオ局のスタッフからは、番組制作以外に7つの活動に取り組んだことについて、「関わったスタッフの負担が大きかった」という意見が複数あり、他のラジオ局でも実施できるような活動内容を再検討することが課題として残った。そのほか、「当初、スタッフ同士で『そもそもメディア・リテラシーって何？』『大人でもちゃんと理解できていないのに高校生に伝えられるの？』という疑問が多く出ていた。しかし、活動を通し、高校生と同じ目線で謙虚に関わることで、メディア側の驕りに気づくことができた」や「活動は、公共の財産“電波”を預かる社会的責任を再認識し、日々の仕事に対する姿勢を省みる機会であることを社員に理解してもらうところから始まった」という意見もあった。これらの意見からは、メディア・リテラシーに関する取り組みを通して、ラジオ局側のメディア・リテラシーの向上に結び付く可能性が垣間見られ、そのことにより、質の高い番組制作を提供することにつながる可能性があると考えられる。

今後の研究では、プログラムの育成効果の確からしさを確認することを目的として、プログラムを体験した高校生の追跡調査を行い、本研究の効果の持続性について検証する。また、ラジオ局に過度な負担がかからないプログラムを検討する。



## 第4章 「ラジオ局によるマルチアプローチ型メディア・リテラシー育成プログラム」に参加した高校生の追跡調査

本章では、第3章で開発し、ラジオ局で実施したマルチアプローチ型プログラムの効果の持続性を明らかにするため、プログラムを体験した者（実験群）と体験していない者（統制群）を対象に、プログラムを実施してから2年5か月後に質問紙と半構造化インタビューによる追跡調査を行った。その結果、質問紙調査では、実験群は統制群より「マスメディアに対する批判的思考傾向性尺度」と「主体的態度尺度」の合計平均点が有意に高いことが示された。また、半構造化インタビュー調査では実験群の約7割がメディア・リテラシーを発揮していると解釈できる回答をした。統制群においては同じように解釈できた回答は約2割であった。これらの結果から、プログラムを体験してから約2年5か月が過ぎても、開発したプログラムのメディア・リテラシー育成の効果は持続しているとみられることを明らかにした。

### 4.1. 問題の所在と目的

第3章で開発し、高校生を対象に実施したメディア・リテラシー育成プログラムでは、番組の受け手と送り手の間で循環するコミュニケーションや、その過程で必要とされている能力（水越 1999）を引き出すことをねらった様々な活動を行った。その上で番組制作に取り組ませた。その結果、受け手として、そして送り手として必要とされる「相手の話を聞いて内容を把握し（情報収集）、整理して効果的に表現（整理・分析、情報発信・表現）することの必要性への気づき」と、受け手として必要とされる「自分や他者の取材レポートを客観視し、批評するための批判的思考の必要性への気づき、あるいは、批判的思考力の獲得」といった複数のメディア・リテラシー育成に関する有効性が示唆された。民放連に報告されているラジオ局の先行事例（p.42 表 2-3）における体験者の感想の質と量を考慮すると、一定の効果があったと判断できるが、育成効果の持続性が確認できれば、他のラジオ局での実践可能性が高まる。そこで本研究では、開発したプログラムの効果が持続されているか、体験者の追跡調査を行った。

### 4.2. 研究方法

#### 4.2.1. 協力者と調査時期

2013年の7月から12月にかけてX県のラジオ局Yで行ったプログラムを体験した当時

の高校生（実験群）12人のうち、11人（E1～11）が調査への協力に同意した。11人の平均年齢（標準偏差）は19.0（0.41）歳で、質問紙と半構造化インタビューによる調査は2016年5月4日から7日にかけて行った（プログラム実施から約2年5か月）。11人のうち8人は大学生、1人は専門学校生、2人はアルバイトである。プログラムを体験していない者（統制群）は、無作為に選んだX県のA大学の8人、B大学の3人の合計11人（C1～11）で、調査への同意を得て協力してもらった。平均年齢（標準偏差）は19.6（1.65）歳である。質問紙と半構造化インタビューによる調査は2016年5月12日と6月3日に行った。

#### 4.2.2. 質問紙調査

質問紙では、マルチアプローチ型プログラムで育成の有効性が示唆された「批判的思考」「情報収集」「整理・分析」の各能力を確認するため、「マスメディアに関する批判的思考傾向性尺度」と「主体的態度尺度」を測定した。「マスメディアに関する批判的思考傾向性」は、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で、「主体的態度」は、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である（後藤 2006）。

測定のために後藤（2006）が開発したメディア・リテラシー尺度（付録3）のうち「マスメディアに対する批判的思考傾向性尺度」（質問は6項目）と「主体的態度尺度」（質問は5項目）を用いた。尺度の質問項目は表4-1に示した。両尺度とも5件法で、両尺度の合計点を尺度値とした（各5点満点）。

表4-1 「マスメディアに関する批判的思考傾向性尺度」と「主体的態度尺度」（後藤 2006）

マス・メディアに関する批判的思考傾向性尺度	
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
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
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調している
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
5.	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
6.	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
主体的態度尺度	
1.	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ほうだ
2.	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.	知りたいと思う情報を得るにはテレビで十分だ
4.	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
5.	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

### 4.2.3. 半構造化インタビュー

半構造化インタビューの質問は「現在のメディアの利用状況」「ネットメディアのメリットとデメリット」「メディアに関する経験」の3つである。各質問のねらいは次の通りである。

- ①現在のメディアの利用状況：メディアを使ってどのように情報収集したり、表現したりしているのかを確認する
- ②ネットのメリットとデメリット：ネットに対してどのように批判的に思考し、ネットを使ってどのように表現しているのかを確認する
- ③メディアに関する経験：自らのメディアに関する経験を批判的に思考して振り返ることができるかを確認する

上記の質問をすることで、マルチアプローチ型プログラムで育成の有効性が示唆された下線の各能力の状況を確認できると考えた。半構造化インタビューに要した時間は1人あたり約20分～30分である。インタビューの音声は、相手の同意を得て録音し、テキスト化して内容を整理した。その上で、マルチアプローチ型プログラムの育成効果として示唆された「批判的思考」「情報収集」「情報発信・表現」をカテゴリーとして、メディア・リテラシーの育成に関する研究歴7年の大学院生とマルチアプローチ型プログラムの実践に携わったラジオ局のディレクターの2者により演繹的アプローチで定性的コーディングをした<sup>69</sup>（佐藤 2008）<sup>70</sup>。なお、プログラムで育成の有効性が示唆された、情報の「整理・分析」については、被験者が一方的に受動的な立場となるインタビュー調査では確認することが困難なため、カテゴリーとしなかった。

## 4.3. 結果と考察

### 4.3.1. 質問紙調査

「マスメディアに関する批判的思考傾向性尺度」と「主体的態度尺度」による質問紙調査の結果を表4-2に示した。「マスメディアに関する批判的思考傾向性尺度」の平均点は、実験群が統制群を0.1上回った。また、「主体的態度尺度」の平均点は、実験群が統制群を0.6

<sup>69</sup> 先行研究の結果の妥当性について検証する場合や、仮説検証的な発想にもとづいて質的研究を行う際、あらかじめ実際にデータに対して割り当てられそうなコードのリストを仮につくっておいた上で、コーディング作業を進める。

<sup>70</sup> 佐藤郁哉（2008）質的データ分析法 原理・方法・実践。新曜社、東京：104-109

上回っている。両尺度の合計点の平均は、図4-1に示した。t検定の結果、両群の平均の差は有意であった（両側検定： $t(20) = 2.87, p < .01$ ）。

表4-2 メディア・リテラシー尺度の得点結果

実験群 年齢 (標準偏差)	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	平均 19.0 (0.41)
主体的態度尺度	3.6	3.8	4.2	4.4	3.8	3.6	3.8	3.4	3.8	4.4	4.0	3.9
マス・メディアに関する 批判的思考傾向性尺度	4.2	3.7	4.3	4.5	4.0	4.7	4.3	3.3	4.2	4.2	4.0	4.1
統制群 年齢 (標準偏差)	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	平均 19.6 (1.65)
主体的態度尺度	2.6	3.0	3.6	3.4	3.4	2.6	3.0	3.4	3.2	4.0	3.6	3.3
マス・メディアに関する 批判的思考傾向性尺度	3.8	4.2	3.3	4.2	4.3	4.0	4.3	3.8	4.3	4.0	3.3	4.0

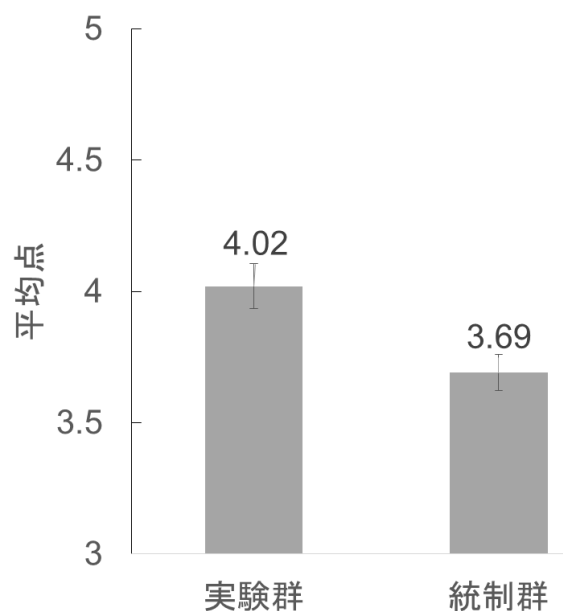


図4-1 実験群と統制群の平均点の比較

実験群の質問紙調査「マスメディアに関する批判的思考傾向性尺度」の最高得点者 E6 は、第3章で開発したマルチアプローチ型プログラムにおけるメディア・リテラシーの気づき、獲得の最高平均得点者 (B1) であった。実験群の質問紙調査「マスメディアに関する批判的思考傾向性尺度」と「主体的態度尺度」の合計得点が2番目に高かった E3 は、第3章で開発したマルチアプローチ型プログラムにおけるメディア・リテラシーの気づき、獲得の平均得点で2番目に高かった (C1)。これら2者については、マルチアプローチ型プログラムの育成効果が持続している考えることができる。しかし、そのほかに得点から育成効果の持続が予想できる者はいなかった。これは、マルチアプローチ型プログラムのメディア・リテラシーの評価平均得点が11人中6人が同じだったことから、特徴が見出しにくかったためと考えられる。

#### 4.3.2. 半構造化インタビュー

半構造化インタビューの内容について、メディア・リテラシーの育成に関する研究歴7年の大学院生とマルチアプローチ型プログラムの実践に携わったラジオ局のディレクターの2者で「批判的思考」「情報収集」「表現」をカテゴリーとして演繹的アプローチで定性的コーディングをした。2者の一致度については、ケンドールの一致度検定を行った結果  $W=1.0$  となり、完全に一致した。インタビューの回答内容および定性的コーディングの結果を表4-3に示す。なお、表中でメディア・リテラシーを発揮していると考察できるものは太字で示した。

実験群では、11人中8人がいずれかのカテゴリーにコーディングできる発言をしていた。8人（全体の約73%）ともメディア・リテラシーを発揮していると考察できる内容の回答をしており、その8人のうち7人が、マルチアプローチ型プログラムにおけるメディア・リテラシーの評価で、ねらった能力の必要性に気づく、あるいは能力を獲得した者であった。また、E2はマルチアプローチ型プログラムでメディア・リテラシーの評価が最も低かった (A2) が、2つのカテゴリーにコーディングできる発言をしていることから、プログラムを体験したことで、メディア・リテラシーの気づきや獲得につながったとも考えられる。

一方、統制群では、11人中9人がいずれかのカテゴリーにコーディングできる発言をし、そのうち2人（全体の18%）がメディア・リテラシーを発揮しているとみられる内容であった。考察は次の通りで、コーディングできたカテゴリーを括弧内に太字で示した。

表 4-3 半構造化インタビューのコーディング結果

	批判的思考	情報収集	表現	
実験群	E1		SNSで情報を発信する時は、相手を不快にさせないように注意しながらも、自分の意見は伝えるようにしている	
	E2	個人の発信しているSNSの情報はひとつの意見として参考にする程度にしている	ネットで調べものをする時は、複数のサイトの情報を比較して、社会的信頼の高いところから発信されている情報を使うようにしている	
	E3	テレビやネットから発信されている情報を鵜呑みにしないようになり、何が伝えられていないのかを考えるようになった		
	E4		ネットの情報や人づてに聞いた話の中で気になったものは、当事者に直接聴くようになった	
	E5		テレビや雑誌で話題になっている場所に実際に行き確かめることが多くなった	
	E6			音だけで伝えるラジオ番組制作を経験したことで、映像メディアはインパクトが強くイメージを植え付けやすいということを気にするようになった
	E7		テレビで伝えられることや身近な人の意見だけで判断しなくなり、視野を広く持てるようになった	
	E8	テレビやネットの情報を見る時、その情報発信者の意図は何なのか考えるようになった		
統制群	C1			
	C2		SNSは親と話し合ってルールを決めて使っている	
	C3	ニュースを見る時、特に何も考えない		
	C4	メディアから発信される情報は大体信じている		
	C5	マス・メディアが発信するニュースへの信頼度は半分半分。視聴率を取ろうとして大きめに伝えていると感じることもある		
	C6	テレビでニュースを見ていて、たまに「本当かなあ」と思うことがあるけど、調べることまではしない		
	C7		ネットの情報で信頼していたものが、後でデマだったとわかる経験をしたことがある	
	C8		飲食店の口コミ評価サイトをよく参考にする。評価の高いお店を選ぶようにしている	
	C9			友人がネットで情報を発信してトラブルになったので、自分はネットで情報を発信しないようにしている

<実験群>

E1：SNS で情報を発信する時は、相手を不快にさせないように注意しながらも、自分の意見は伝えるようにしている **(表現)**

・・・公共空間といえるネット上での表現方法に配慮できている

E2：個人の発信している SNS の情報はひとつの意見として参考にする程度にしている **(批判的思考)**

・・・情報に対し、鵜呑みにせず批判的に考えることができている

E2：ネットで調べものをする時は、複数のサイトの情報を比較して、社会的信頼の高いところから発信されている情報を使うようにしている **(情報収集)**

・・・情報の取捨選択が冷静に出来ている

E3：テレビやネットから発信されている情報を鵜呑みにしないようになり、何が伝えられていないのかを考えるようになった **(批判的思考)**

・・・情報に対し、鵜呑みにせず批判的に考えることができている

E4：ネットの情報や人づてに聞いた話の中で気になったものは、当事者に直接聴くようになった **(情報収集)**

・・・情報に対し、深く考えて理解した上で収集しようとする態度が見られる

E5：テレビや雑誌で話題になっている場所に実際に行って確かめることが多くなった **(情報収集)**

・・・情報に対し、深く考えて理解した上で収集しようとする態度が見られる

E6：音だけで伝えるラジオ番組制作を経験したことで、映像メディアはインパクトが強くイメージを植え付けやすいということを気にするようになった **(表現)**

・・・メディアの表現手法を理解できている

E7：テレビで伝えられることや身近な人の意見だけで判断しなくなり、視野を広く持てるようになった **(情報収集)**

・・・情報に対し、深く考えて理解した上で収集しようとする態度がみられる

E8：テレビやネットの情報を見る時、その情報発信者の意図は何なのか考えるようになった（批判的思考）

・・・情報に対し、鵜呑みにせず批判的に考えることができている

#### <統制群>

C1：ネット検索の時、信憑性の高い情報は一番目（最上位）に表示されるので、その情報を信用するようにしている（情報収集）

・・・情報に対し、深く考えて理解した上で収集しようとする態度とはいえない

C2：SNSは親と話し合ってルールを決めて使っている（表現）

・・・ネットメディアについて、慎重に考えて表現しようという態度がみられる

C3：ニュースを見る時、特に何も考えない（批判的思考）

・・・情報に対し、鵜呑みにせず批判的に考えることができていない

C4：メディアから発信される情報は大体信じている（批判的思考）

・・・情報に対し、鵜呑みにせず批判的に考えることができていない

C5：マスメディアが発信するニュースへの信頼度は半分半分。視聴率を取ろうとして大きさに伝えていると感じることもある（批判的思考）

・・・情報に対し、鵜呑みにせず批判的に考えることができている

C6：テレビでニュースを見ていて、たまに「本当かなあ」と思うことがあるけど、調べることまではしない（批判的思考）

・・・情報に対し、鵜呑みにせず批判的に考えることができているとはいえない

C7：ネットの情報で信頼していたものが、後でデマだったとわかる経験をしたことがある（情報収集）

・・・情報に対し、深く考えて理解した上で収集しようとする態度とはいえない



C8：飲食店の口コミ評価サイトをよく参考にする。評価の高いお店を選ぶようにしている  
(情報収集)

・・・情報に対し、深く考えて理解した上で収集しようとする態度とはいえない

C9：友人がネットで情報を発信してトラブルになったので、自分はネットで情報を発信し  
ないようにしている (表現)

・・・ネットメディアについて、深く考えて表現しようという態度とはいえない

#### 4.4. 総合的考察

本研究では、第3章で開発したマルチアプローチ型プログラムの効果の持続性を調査した。その結果、質問紙調査では、実験群は統制群より「マスメディアに関する批判的思考傾向性尺度」と「主体的態度尺度」の合計平均点が有意に高いことが示された。また、半構造化インタビュー調査では、実験群では、被験者全体の約7割がメディア・リテラシーを発揮していると考察できる内容であった。一方、統制群では、メディア・リテラシーを発揮していると考察できる内容は、被験者全体の2割を下回った。

これらの結果から、マルチアプローチ型プログラムは、体験して約2年5か月を過ぎてもメディア・リテラシーの育成効果が持続していることが示唆され、その確からしさを確認できたといえる。

## 第5章 「ラジオ局によるワークショップ型メディア・リテラシー育成プログラム」の開発と評価

第3章ではマルチアプローチ型のメディア・リテラシー育成プログラムを検討、開発し、実施した結果、育成効果が示唆された。第4章ではその育成効果が持続しているかを確認した。しかしながら、このプログラムは長期間にわたる多種多様な活動が含まれていることから、多くの時間的、人的資源を要するという課題があった。これはラジオ局の負担が大きいことを意味し、他のラジオ局による実施の障壁となり得る。そこで、第5章ではマルチアプローチ型プログラムをより時間的、人的資源を要せず、かつラジオ局だからこそ取り組み可能なプログラムとなるよう再検討し開発した。そして、プログラムの有効性を検証することを目的に高校生18人を対象に実施し、質問紙とノートへの記述、ラジオ番組への出演の際の発表内容を評価した。その結果、マルチアプローチ型プログラムの約半分の期間、時間（3か月・約13時間）で実施可能なプログラムを開発することができた。また、プログラムの改善点として、マルチアプローチ型プログラムで育成に有効だった、受け手として、そして送り手として必要とされる「情報収集・整理（分析）」「表現（情報発信）」、受け手として必要とされる「批判的思考」が関わる活動を強化し、育成の有効性が低かった、送り手として必要とされる「メディア特性の理解」に関する活動を、ラジオ局のディレクターやアナウンサーを講師やファシリテーターとしてワークショップ形式にすることで、高校生が主体的に思考できるようにした。本研究により、開発したプログラムは、実施期間と時間が短縮されても、メディア・リテラシーの育成の有効性が確認できた。これにより、ほかのラジオ局による実施可能性が高まった。

### 5.1. 問題の所在と目的

第3章で開発したマルチアプローチ型プログラム（表5-1左）では、それまでの民放連加盟各社の課題であった、番組制作を第一義に設定した活動にならないよう（駒谷 2008）、メディア・リテラシーを必要とする活動を番組制作も含めて連続的に9つ設けて、育成の有効性の評価を行った。その結果、マルチアプローチ型プログラムは、「情報収集」「整理」「情報発信・表現」「批判的思考」といったメディア・リテラシーの育成に有効であることが確認された。しかし、表5-2左に示したように、プログラムが長期間にわたることや、多種多様な活動を行うため、時間、人手等の面でラジオ局の負担が大きかったことが課題であった。民放連（2010）の加盟各社へのアンケート調査でも、民放局がメディア・リテラシー

に関する活動ができない理由として「実施するスタッフが確保できない」ことを最も多く挙げている現状がある。また、民放連に加盟するラジオ局を含む放送局によるメディア・リテラシーに関する活動では、プロジェクト全体を振り返って評価することはあっても（境2011）、育成効果を評価し、それを受けて、より効果が高くなるようにプログラムを改善することはなされてこなかった。

そこで本研究では、マルチアプローチ型プログラムの課題を踏まえ、「研究の目的①：マルチアプローチ型プログラムよりラジオ局の負担を軽減したプログラムを再検討し開発」した上で、「研究の目的②：開発したプログラムのメディア・リテラシーの育成の有効性を確認」することを目的に、高校生を対象にプログラムを実施し評価した。

表 5-1 マルチアプローチ型プログラムと本章で開発したプログラム

活動内容 (活動時間)	具体的な活動	能力					活動内容 (活動時間)	具体的な活動	能力				
		情報収集	批判的思考	整理・分析	情報発信・表現	メディア特性の認知			情報収集	批判的思考	整理・分析	情報発信・表現	メディア特性の認知
①他己紹介CM作り (60分)	1. 相手に自己紹介情報を取捨選択して相手にわかりやすく伝えさせる						①他己紹介1回目 (20分)	1. 相手に自己紹介情報を取捨選択して相手にわかりやすく伝えさせる					
	2. 相手の自己紹介を聞く 相手からCM原稿に必要な情報を引き出させる							2. 相手の自己紹介を聞く 相手から必要な情報を引き出させる					
	3. 相手の自己紹介を1分のCM原稿として制作 情報を取捨選択してまとめさせる							3. 相手の自己紹介をまとめる 情報を取捨選択してまとめさせる					
	4. 収録 より効果的な表現方法を考えさせる							4. 発表 DJの評価を受け、より効果的な表現方法を考えさせる					
②日英高校生交流番組の内容検討と出演 (120分)	1. 番組出演に向け役割を分担する 集団で話し合っ物事を決めさせる						②メディアの特性をテーマにしたワークショップ (80分)	1. 音声メディア (ラジオ)の特性を学ぶため、素材 (CMやSEなど)を使ったワークショップで、音だけでどれだけ表現できるか考えさせる (25分)					
	2. トーク内容についての打ち合わせ 異文化や異国のメディアの伝え方を理解させる							2. 映像メディア (テレビ)の特性を学ぶため、素材 (NHKメディアのめ)を使ったワークショップで、編集によって、意味など内容を変えて伝えることができることを体験させる (25分)					
③津波被災地視察 (180分)	1. ラジオドラマを制作するA市の津波被災地を視察 被災地を知り、ドラマで何を伝えるかを考えさせる						③他己紹介2回目 (20分)	3. 公共放送の特徴について、NHKのアナウンサーによる講義で、NHKの仕組み、民放と異なる仕事について学ばせる (15分)					
	2. A市とB町の高校生の被災体験発表会 被災者の気持ちを理解し、ドラマで何を伝えるかを考えさせる							4. 民間放送の特徴について、民放局のディレクターによる講義で、民放局の仕組みや、広告の扱い方について学ばせる (15分)					
④震災ラジオドラマ制作 (300分)	1. ラジオドラマの構成の検討 津波被災地視察で得た情報や考えたことを、集団で検討させる						④「地域の食」をテーマに取材企画・構成を考えるワークショップ (150分)	1. 相手に自己紹介情報を取捨選択して相手にわかりやすく伝えさせる					
⑤発想力を豊かにしよう (60分)	1. りんご一個から連想して番組企画を考える 物事を様々な視点から見られるようにさせる							2. 相手の自己紹介を聞く 相手から必要な情報を引き出させる					
⑥メディアの特性を知ろう (45分)	1. メディアにはどんな特性があるのかを知る 時間やスペースの都合で事実の全てを伝えられない場合や、意図があって事実の全てを伝えない場合があることを、自分の身の回りで起こったことをニュースに例えて体験させる。それを通して、取材・編集・放送の際に気を付けなければならないことを理解させる							3. 相手の自己紹介をまとめる 情報を取捨選択してまとめさせる					
⑦高校生座談会 (60分)	1. 同世代の悩みや不安を表現している高校生シンガーソングライターCさんを変え、悩みや将来の夢について議論することを通し、表現のプロであるNさんがどのように悩みや不安、夢と向き合い、楽曲で表現しているのかを知り、自分を表現することを学ばせる						4. 発表 1回目の経験を踏まえて効果的な表現方法を考えさせる						
⑧取材・編集 (取材リポート制作) (780分)	1. 取材した素材を編集し、自分たちの考えを取材リポートとして制作し表現する。また、自らの制作物について評価させる						⑤取材・編集 (420分)	自分たちが伝えたい内容を取材対象者から引き出させ (インタビュー)、聴く人にわかりやすく伝えるようまとめさせる					
⑨振り返り (60分)	1. 全ての活動を振り返り、評価する 活動全体を客観視させる。自らのリポートと他者のリポートを客観視させ批評させる							⑥番組出演・聴取 (60分)	活動全体を客観視させたり、自らのリポートと他者のリポートを客観視させたりして批評させる				

表 5-2 2つのプログラムにおけるラジオ局の負担

マルチアプローチ型プログラム		本章で開発するプログラム	
活動内容	ラジオ局の負担(時間・人出・経費等)	活動内容	ラジオ局の負担(時間・人出・経費等)
①他已紹介 CM作り	時間:60分/1日 人手:5人(指導3人、事務兼記録1人、音響1人) 経費:なし その他:CM制作スタジオの確保	①他已紹介 (1回目)	時間:20分/1日 人手:2人(講師1人、事務兼記録1人) 経費:なし その他:ストップウォッチ
②日英高校生 交流番組の内容 検討と出演	時間:120分/1日 人手:8人(指導3人、事務兼記録1人、ディレクター1人、音響1人、アシスタントディレクター1人、メディア・リテラシー専門家1人) 経費:なし その他:英国の高校生グループとの事前調整(1か月前より)、番組収録スタジオの確保、番組放送枠の確保、番組スポンサーの確保	②メディアの 特性をテーマ にしたワーク ショップ	時間:80分(①と同じ日に実施) 人手:3人(AM、NHKから講師各1人、メディア・リテラシー専門家1人)※FMの講師1人と事務兼記録1人は①と兼ねる 経費:メディア・リテラシー専門家の交通費 その他:なし
③津波被災地 視察	時間:180分/1日 人手:2人(指導1人、事務兼記録1人) 経費:レンタカー代(1台)、高速道路料金 その他:被災地まで往復3時間運転、ワークショップ会場の確保	③他已紹介 (2回目)	時間:20分(①②と同じ日に実施) 人手:※講師1人と事務兼記録1人は①、②と兼ねる 経費:なし その他:なし
④震災ラジオ ドラマ制作	時間:300分/2日 人手:2人(指導1人、事務兼記録1人) 経費:レンタカー代(1台)、高速道路料金 その他:被災地まで往復3時間運転、ワークショップ会場の確保、ドラマ制作のための音響機器の確保	④「地域の食」 をテーマに取 材企画・構成 を考えるワーク ショップ	時間:150分(①②③と同じ日に実施) 人手:※ファシリテーター2人と事務兼記録は①、②、③と兼ねる 経費:なし その他:パソコン1台、タブレット1台
⑤発想力を豊 かにしよう	時間:60分/1日 人手:2人(事務兼記録1人、講師のフリーランスディレクター1人) 経費:フリーランスディレクターへの謝金、ポストイットとマジックペンの購入代 その他:なし	⑤取材・編集	時間:約420分/2日 人手:4人(2グループ×2日指導) 経費:なし その他:取材・編集機材の確保
⑥メディアの 特性を知ろう	時間:45分(⑤と同じ日に実施) 人手:1人(指導1人)※事務兼記録1人は⑤と兼ねる 経費:なし その他:講義のためのパワーポイントと配布資料作成	⑥番組出演・ 聴取(振り返り)	時間:60分/1日 人手:4人(AM、FMから各1人1グループを指導、うち1人はDJとして番組出演も兼ねる、事務兼記録1人、フリーランスディレクター兼音響1人) 経費:フリーランスディレクターへの謝金 その他:取材レポートを放送する番組収録スタジオの確保、番組放送枠の確保 ※複数のラジオ局で同じ番組を放送するため番組スポンサーはつけず
⑦高校生座談 会	時間:60分/1日 人手:3人(指導1人、事務兼記録1人、プロのシンガーソングライター1人) 経費:なし その他:シンガーソングライター所属レコード会社との事前調整(1か月前より)、座談会収録のための音響機器の確保	⑨振り返り	時間:60分/1日 人手:3人(指導1人、事務兼記録1人、総評のメディア・リテラシー専門家1人) 経費:メディア・リテラシー専門家への謝金 その他:なし
⑧取材・編 集、番組出演	時間:約780分/3日 人手:12人(3グループ×2日指導、事務兼記録1人、フリーランスディレクター1人、音響1人、アシスタントディレクター1人、ラジオDJ1人、番組ゲストのメディア・リテラシー専門家1人) 経費:フリーランスディレクターとメディア・リテラシー専門家への謝金 その他:取材・編集機材の確保、取材レポートを放送する番組収録スタジオの確保、番組放送枠の確保、番組スポンサーの確保	時間:約13時間/4日 期間:3か月 人手:延べ13人 所感:時間、人手の面で日常の業務に支障が出ない範囲で取り組み、負担にはならなかった。他局との連携がうまくいけば、継続的に実施できるだろう	
時間、期間、 人手の合計、 担当局の所感	時間:約28時間/11日 期間:6か月 人手:延べ38人 所感:時間、人手の面で負担が大きかった。活動内容は充実していたが、同じ条件でもう一度実施するのは難しいと感じた	時間、期間、 人手の合計、 担当局の所感	

## 5.2. プログラムの開発

本研究では、マルチアプローチ型プログラムより時間を要せず、かつ人手の負担が小さい、ラジオ局だからこそ取り組み可能な活動で構成したプログラムを再検討し開発した。プログラムは、ラジオ局での番組制作歴が20年の社会人大学院生と、メディア・リテラシー教育実践歴が13年の大学教員、メディア・リテラシーの研究歴が2年の大学院生の3名で、マルチアプローチ型プログラムと本研究で開発するプログラムについて「ラジオ局の負担」「育成の有効性」「汎用性」「ラジオ局だからこそ実施可能」を観点に検討を重ねたうえで作成し、開発の妥当性を担保した。

まず、ラジオ局側に、プログラムの実施にかけられる期間、時間、人数についてヒアリング調査を行った。その結果、ラジオ局が負担とならない目安は、活動は3か月以内、うち稼働できるのは5日以内で、担当者は1日あたり1人であった。そこで、短期間で限られた人数で高校生のメディア・リテラシーを育成するために、地域のラジオ局同士が連携することでラジオ局の負担を減らした上で、ワークショップ型の活動を中心に展開することとした。ディレクターやDJが講師、ファシリテーターとなって問いかけ、グループでの議論、発表を繰り返しながら展開することで、高校生が主体的に思考したり他者の考えを知ったりし、メディア・リテラシーの育成を促進することを意図した。

次に、マルチアプローチ型プログラムから取り入れることができる活動があるかを検討した。マルチアプローチ型プログラムでは、参加高校生12人のうち、メディア・リテラシーへの気づき、あるいは獲得と評価できた記述・発話が半数以上あった5つの活動の中で、とりわけ次のメディア・リテラシーをとまなう言動があり、括弧内の育成の有効性が示唆されている。

- (1)「相手の話を聞いて内容を把握し、整理して効果的に表現する【情報収集、整理(分析)、表現(情報発信)】」
- (2)「自分や他者の取材レポートについて批判的に思考する【批判的思考】」

そこで、本研究で開発するプログラムでは、(1)の育成に短時間で有効性が示唆された「他己紹介」を取り入れ、2回行うことで育成を強化することをねらった。マルチアプローチ型プログラムで行ったスタジオでの収録をとまなうCM作りは、時間と人手を要し効率性が低くなると考えて取り入れなかったが、ラジオ局でこそ取り組める活動として、「情報収集」「整理(分析)」「表現(情報発信)」の観点でラジオDJ歴20年の講師に他己紹介の

内容を評価してもらった。これにより高校生がその場で自分の内容を振り返ることができるため、育成を促進させることをねらえると考えた。ラジオ局の負担については、マルチアプローチ型プログラムの「他己紹介」と比べると、3分の2の時間で2回体験することができ、人手はマルチアプローチ型プログラムの5人（指導3人、事務兼記録1人、音響1人）に対し、2人（講師のラジオDJ1人、事務兼記録1人）で実施可能となるため、時間的、人的な負担は小さくなる。

また、(2)の育成の有効性が高かった番組制作に関する活動については、マルチアプローチ型プログラムでは、全体に占める割合が46%であったが、本研究で開発するプログラムでは84%に増加させた。具体的には、マルチアプローチ型プログラムでも実施した「取材・編集」の活動のほかに「取材企画・構成」を加えた。この活動は、マルチアプローチ型プログラムではラジオ局が関与せず、高校生自身で取り組んだため、どのようなプロセスを経てテーマや構成を決めたのか把握できなかった。本研究で開発するプログラムでは、ラジオ局のディレクターがファシリテーターを担い、ワークショップ形式で展開することでコミュニケーションを促し、議論を深めさせることをねらった。また、グループごとに制作させる取材レポートは、他のグループとの考え方の違い、表現の違いに着目させ、批判的に思考させることを意図し、すべてのグループが同じテーマで制作することとした。テーマはあらかじめ「地域の食」と決めて提示した。身近なテーマとすることで、初めて取材を経験する高校生でも「企画・構成」に取り組みやすいよう配慮した。

マルチアプローチ型プログラムでは、番組を制作し放送する上で必要不可欠な「メディア特性の理解」に関する活動で、気づき、あるいは獲得と評価できた高校生の記述・発話が極めて少なく、育成の効果が認められなかった。これについては「高校の情報の授業のようだった」という高校生の記述があり、講師による一方向的な講義だったことに起因すると考え、ワークショップ形式で、講師からの問いかけ、グループでの議論、発表を繰り返しながら展開するようにした。それらにより高校生が主体的に思考したり他者の考えを知ったりし、より理解が深められることを意図した。また、講師は民放AM、FMラジオ局のディレクター、NHKのアナウンサーが、それぞれが所属するメディアの特性をテーマに担当した。このことにより、「メディア特性の理解」を、より深められることをねらった。

開発したプログラムにおけるラジオ局だからこそ実施可能な活動は、以下のようにまとめられる。

- (1) 「情報収集」「整理（分析）」「表現（情報発信）」の観点で経験20年のラジオDJに評

価してもらおう他己紹介

- (2) 民放 AM, FM ラジオ局のディレクター, NHK のアナウンサーが講師となる「メディア特性の理解」を深めるワークショップ
- (3) 民放 AM, FM ラジオ局のディレクターがファシリテーターを担う「取材企画・構成」を検討するワークショップ
- (4) 取材における収録機材, BGM を選ぶための CD ライブラリー, リポートを編集するための機材, リポートを放送する番組を収録するためのスタジオを使っの活動
- (5) 制作した取材リポートを紹介する番組に出演し 3 県の民放 AM, FM ラジオ局, NHK で放送

以上のように, 開発したプログラムには, ラジオ局の DJ やディレクターなどが講師, ファシリテーターを担い, ワークショップ形式で展開する特徴があることから「ワークショップ型」と呼ぶ. マルチアプローチ型プログラムでは, 各活動を「ワークショップ」と称していたが, 局のスタッフは進行役にとどまり, 参加者の意見発表や議論を促すことはなかった. なお, 番組制作に関わる取り組みを除く活動は, マルチアプローチ型プログラムは 7 種類, 本研究で開発したプログラムは 2 種類である.

なお, マルチアプローチ型プログラムでは, 長時間を要したり人手の負担が大きかったりするなどしたため, 他局で同じ条件で実施するのは困難だというラジオ局の担当者の評価があった (表 5-2 左下). そのため, 特に時間, 人手の負担が大きかったり, 育成の効果がみられなかったりした活動 (表 5-1 左の②③④⑤⑦) は, 取り入れないこととした. これにより, プログラムを 1 回実施する上での負担は, マルチアプローチ型プログラムの 6 か月で約 28 時間, 延べ 38 人に対し, 3 か月で約 13 時間, 延べ 13 人とすることができる (表 5-2 右).

### 5.3. 研究の方法

#### 5.3.1. 対象と時期

開発したプログラムの協力者は, A 県, B 県, C 県の民放ラジオ局 6 社 (1 県あたり 2 社) の放送とウェブサイトで高校生を対象に公募し, 各県 6 人, 合計 18 人 (A~R) が参加して (高校 1 年生 15 人, 高校 2 年生 3 人) 実施した. 開発したプログラムのうち, 表 5-1 右①~④は, A 県が 2016 年 8 月 1 日, B 県は 8 月 27 日, C 県は 9 月 19 日に行い, ⑤は 8 月から 9 月にかけて, 3 人 1 グループになり, それぞれで 2 回, または 3 回行った. また, ⑥



の制作した取材レポートを放送する番組への出演部分は10月上旬から中旬にかけて収録して、10月30日に3県のラジオ局6社で放送された。協力した3県のNHKでは11月2週目までに複数回にわけて放送された。

### 5.3.2. 開発したプログラム

開発したプログラムは、①他己紹介1回目(20分)、②メディアの特性をテーマにしたワークショップ(80分)、③他己紹介2回目(20分)、④「地域の食」をテーマに取材企画・構成を考えるワークショップ(150分)、⑤取材・編集(420分)、⑥番組出演・放送された番組を聴く(60分)の順に行った。以下に、各県の活動の様子を示す(図5-1, 図5-2, 図5-3)。



図5-1 A県の活動の様子



図 5-2 B 県の活動の様子



図 5-3 C 県の活動の様子

### 5.3.3. 材料

#### 5.3.3.1. プログラム実施時の材料

##### (1) ノート

参加した高校生が学びや気づきを記述するために市販のものを使用した（1人1冊）

##### (2) 音声と映像の素材

活動②「メディアの特性」のワークショップで議論するためにラジオ局が用意した CM SE（効果音）の音声素材，NHK「メディアのめ」の映像素材を使用した

##### (3) ストップウォッチ

活動①，③「他己紹介」の時間を計るためにラジオ局のものを使用した（1グループに1つ）

##### (4) パソコン・タブレット

活動④「取材企画」で調べものをするためにラジオ局のものを使用した（1グループに1台）

##### (5) 取材レポート構成表（付録5）

活動④「取材企画」で，取材レポートをどのように構成するかを書き込むために使用した（1人1枚）

##### (6) 音声収録機・編集機

活動⑤「取材・編集」のためにラジオ局のものを使用した

##### (7) スタジオ

活動⑥「番組出演」のためにラジオ局のものを使用した

#### 5.3.3.2. プログラム評価のための材料

第3章におけるマルチアプローチ型プログラムでのメディア・リテラシーの育成の有効性の評価は，参加した高校生の感想の記述と出演した番組での発話の質的分析のみであった。そこで本研究では，より精度の高い評価ができるよう，メディア・リテラシー尺度による質問紙調査と，配布したノートに記述させた気づきや学び，出演番組での発話の内容（付録4）を質的に分析することにした。

メディア・リテラシー尺度（付録3）による質問紙（後藤 2006）は，その1部を第4章の追跡調査でも用いていて，小学生から大学生を対象として，メディア・リテラシーの実態を調査するために開発された尺度で，開発から10年以上経っているが，佐藤ら（2017）や佐藤（2018）がメディア・リテラシーの実践の評価で用いており，使用は妥当であると判断

できる。メディア・リテラシー尺度は、プログラムで特に育成の向上をねらった主体的に「情報収集」「情報発信・表現」「整理・分析」する態度を測定できる「主体的態度」、批判的思考を測定できる「メディアに対する批判的思考」、メディア特性の認知を測定できる「メディア特性の理解」を用いた。なお、「整理」「表現」「コミュニケーション」については後藤（2006）のメディア・リテラシー尺度に測定できる項目がないため、配布したノートに記述させた気づきや学び、出演番組での発話の内容を質的に分析することとした。質問紙調査は、プログラムの体験前、体験中（表 5-1 右の④の後）、体験後の 3 回行った。

「主体的態度尺度」は 5 件法、メディアに対する批判的思考の「Web 情報に対する傾向性尺度」は 4 件法、メディアに対する批判的思考の「マスメディアに対する傾向性尺度」は 5 件法とし、尺度の合計点を尺度値とした。「メディア特性の理解」は、4 つのメディア（本、テレビ、新聞、Web）に対する「速報性」「信頼性」「嗜好性」「簡便性」についての一対比較を設定し、結果の示し方は、同じく後藤（2006）を引用している佐藤ほか（2018）を参考にした。例えば、本>テレビ、本>新聞、本>Web、テレビ>新聞、テレビ>Web、新聞>Web というデータが得られた場合、本が 3、テレビが 2、新聞が 1 となり、結果には上位の本のみを示した。分析は後藤（2006）の次の方法で行う。「速報性」は、本より新聞、新聞よりテレビ・インターネットが高いという基準で考察する。「信頼性」は、「本だから正確」「インターネットだから不正確」といったように一概に基準を決められないが、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て結果を考察していく。

「嗜好性」は個人のメディア経験に影響された好みの結果に現れる傾向があり、正解、不正解を測定するものではない。「簡便性」も、日常のメディア経験が影響するため、正解、不正解を測定するのではなく、結果がほかの項目へ影響しているかどうかを検討する。

また、配布したノートには、活動中に気づいたことや学んだことを各人で記述させ、制作した取材レポートを放送したラジオ番組への出演では、活動を通して気づいたことや学んだことを発表させた。それらの内容を、メディア・リテラシー育成の向上をねらった能力の枠組みに従ってカテゴリー化した。カテゴリー化に関しては、メディア・リテラシーの育成に関する研究歴 14 年の大学教員とメディア・リテラシーの育成に関する研究歴 8 年の大学院生の 2 者により演繹的アプローチで定性的コーディングをした（佐藤 2008）<sup>71</sup>。

なお、定性的コーディングについては、ケンドールの一致度検定を行った結果、 $W=0.851$

<sup>71</sup> 佐藤郁哉（2008）前掲書：104-109

であった。2者で一致しなかった記述・発話については協議し、表5-4に示した内容とした。

## 5.4. 結果

開発したプログラムは、高校生を対象に実施し、A県、B県、C県とも、当初予定した内容を時間通りに遂行できた。

### 5.4.1. ラジオ局の負担

開発したプログラムでは、マルチアプローチ型プログラムで育成に短時間で有効性が示唆された「他己紹介」を取り入れ、スタジオでの収録をともなうCM作りは、時間と人手を要し効率性が低くなると考えて取り入れなかった。マルチアプローチ型プログラムの「他己紹介」では60分で1回の体験だったが、A県、B県、C県とも40分で2回体験でき、人手はマルチアプローチ型プログラムの5人（指導3人、事務兼記録1人、音響1人）に対し、2人（講師のラジオDJ1人、事務兼記録1人）で実施でき、時間的、人的な負担は小さくなった。

また、マルチアプローチ型プログラムでは、長時間を要したり人手の負担が大きかったりするなどしたため同じ条件で実施するのは困難だというラジオ局の担当者の評価があった（表5-2左下）。特に時間、人手の負担が大きかったり、育成の効果がみられなかったりした活動（表5-1左の②③④⑤⑦）は、取り入れなかった。これにより、プログラムを1回実施する上での負担は、マルチアプローチ型プログラムの6か月で約28時間、延べ38人を、3か月で約13時間、延べ13人とすることができた（表5-2右）。

### 5.4.2. 質問紙調査

質問紙調査の結果を表5-3に示した。向上あるいは変容がみられた箇所を網掛けにした。

「主体的態度尺度」の平均点（標準偏差）は、体験前3.71（0.40）、体験中3.86（0.32）、体験後3.87（0.46）であった。体験前より体験中の得点が向上したのは18人中9人（C、E、H、J、M、N、P、Q、R）で、全体の50%であったが、体験後では体験前より得点が向上したのは10人（A、B、C、H、J、L、M、N、P、Q）で、全体の約56%であった。なお、体験前から体験後で得点が向上しなかった8人のうち5人（DEGKO）は体験前で4.0点以上（5点満点）であった。

表 5-3 質問紙調査の結果

A県高校生A~C			高校生A			高校生B			高校生C		
主体的態度尺度			体験前	体験中	体験後	体験前	体験中	体験後	体験前	体験中	体験後
メディア特性の理解	速報性		3.6	3.4	5.0	3.8	3.6	4.0	3.8	4.4	4.0
	信頼性		テレビ	テレビ	ネット	テレビ	テレビ	ネット	テレビ・ネット	ネット	ネット
	嗜好性		テレビ	テレビ	新聞	本	テレビ	テレビ	本	本	本
	簡便性		テレビ	ネット	ネット	テレビ	テレビ	本	テレビ	テレビ	テレビ
メディアに対する批判的思考	傾向性	web情報 マス・メディア	2.7	2.3	3.3	2.3	2.5	2.3	2.3	3.7	3.3
			4.5	4.8	4.3	4.7	5.0	5.0	5.0	4.4	5.0
A県高校生D~F			高校生D			高校生E			高校生F		
主体的態度尺度			4.2	4.0	4.0	4.2	4.4	4.0	3.8	3.8	3.0
メディア特性の理解	速報性		ネット	ネット	テレビ	新聞	ネット	新聞	ネット	ネット	ネット
	信頼性		テレビ	新聞	テレビ	新聞	新聞	新聞	本	新聞	テレビ
	嗜好性		ネット	ネット	ネット	ネット	ネット	ネット	ネット	ネット	ネット
	簡便性		ネット	ネット	ネット	ネット	ネット	ネット	ネット	ネット	ネット
メディアに対する批判的思考	傾向性	web情報 マス・メディア	3.0	2.8	2.7	2.3	2.5	2.3	2.3	2.8	3.0
			4.7	4.0	5.0	4.3	4.4	3.7	4.2	3.8	4.2
B県高校生G~I			高校生G			高校生H			高校生I		
主体的態度尺度			4.4	4.2	3.4	3.4	4.0	4.6	3.6	3.6	3.6
メディア特性の理解	速報性		テレビ	ネット	ネット	テレビ	テレビ	ネット	ネット	ネット	ネット
	信頼性		テレビ	ネット	新聞・ネット	新聞	新聞	新聞	本	本	本
	嗜好性		ネット	テレビ	ネット	ネット	ネット	ネット	ネット	ネット	ネット
	簡便性		ネット	ネット	ネット	ネット	ネット	ネット	ネット	ネット	ネット
メディアに対する批判的思考	傾向性	web情報 マス・メディア	2.3	1.8	2.8	3.0	2.5	3.2	2.7	2.5	2.8
			4.3	4.5	4.2	4.0	4.7	4.0	4.2	4.2	3.7
B県高校生J~L			高校生J			高校生K			高校生L		
主体的態度尺度			3.8	4.0	4.2	4.2	4.0	4.0	3.8	3.8	4.0
メディア特性の理解	速報性		テレビ	テレビ	新聞	ネット	新聞・ネット	ネット	ネット	新聞	新聞
	信頼性		新聞	新聞	新聞	テレビ	新聞	ネット	新聞	新聞	新聞
	嗜好性		ネット	テレビ	ネット	本	テレビ	ネット	テレビ	テレビ	テレビ
	簡便性		テレビ	テレビ	ネット	ネット	ネット	ネット	テレビ	テレビ・ネット	テレビ
メディアに対する批判的思考	傾向性	web情報 マス・メディア	3.0	2.8	2.8	3.3	3.5	3.3	2.3	1.7	1.7
			4.7	4.8	4.2	4.3	3.8	4.2	4.5	4.5	4.3
C県高校生M~O			高校生M			高校生N			高校生O		
主体的態度尺度			3.2	3.4	3.6	2.8	3.2	3.6	4.0	4.0	3.4
メディア特性の理解	速報性		テレビ	ネット	ネット	新聞	テレビ	テレビ	テレビ	ネット	テレビ
	信頼性		新聞	新聞	新聞	本	本	本	新聞	新聞・本・テレビ	新聞
	嗜好性		テレビ	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ
	簡便性		テレビ	テレビ	ネット	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ
メディアに対する批判的思考	傾向性	web情報 マス・メディア	2.3	2.0	2.2	1.7	1.3	2.0	2.3	2.3	2.2
			4.8	4.7	4.5	4.7	4.5	4.7	4.8	4.8	4.7
C県高校生P~R			高校生P			高校生Q			高校生R		
主体的態度尺度			3.2	3.8	4.0	3.4	3.8	4.4	3.6	4.2	3.4
メディア特性の理解	速報性		テレビ	ネット	ネット	ネット	ネット	ネット	ネット	ネット	ネット
	信頼性		新聞	新聞	本	本	新聞	本	新聞	本	本
	嗜好性		テレビ	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ	テレビ	ネット	ネット	ネット
	簡便性		テレビ	テレビ	テレビ	ネット	ネット	ネット	ネット	ネット	ネット
メディアに対する批判的思考	傾向性	web情報 マス・メディア	2.5	3.0	2.5	2.7	2.8	3.0	3.2	3.2	3.5
			4.2	4.5	4.7	4.5	4.7	4.8	5.0	4.8	5.0

「メディア特性の理解」の「速報性」では、体験前にテレビを選択したのは18人中9人（A, B, C, G, H, J, M, O, P）で、全体の50%と最も多かったが、体験中にネットを選択したのが12人（C, D, E, F, G, I, K, M, O, P, Q, R）で、全体の約67%と最も多くなり、体験後でも全体の約67%がネットを選択した。「信頼性」では、体験前に本と新聞を選択したのは18人中14人（B, C, E, F, H, I, J, L, M, N, O, P, Q, R）で、全体の約78%で、体験後に新聞や本へ変容したのは18人中2人（A, G）で、全体の約11%であった。「嗜好性」では、体験前から体験後まで全てテレビを選択した人は18人中7人（C, L, M, N, O, P, Q）で全体の約39%と最も割合が多く、体験前から体験後まで全てネットを選択した人は18人中6人（D, E, F, H, I, R）で全体の約33%と2番目に割合が多かった。「簡便性」では、体験前から体験後までネットを選んだ全体の50%にあたる9人（D, E, F, G, H, I, K, Q, R）を除くと、体験前にテレビを選択していて体験後にネットを選択した人は9人中3人（A, J, M）で、全体の約33%であった。

メディアに対する批判的思考の「Web情報に対する傾向性尺度」の平均点(標準偏差)は体験前 2.57(0.38), 体験中 2.56(0.57), 体験後 2.72(0.49)であった(4点満点)。体験前より体験中の得点が向上した人は18人中7人（B, C, E, F, K, P, Q）で、全体の約39%であったが、体験後では体験前より得点が向上したには18人中9人（A, C, F, G, H, I, N, Q, R）で、全体の50%であった。

メディアに対する批判的思考の「マスメディアに対する傾向性尺度」の平均点(標準偏差)は体験前 4.52 (0.28), 体験中 4.57 (0.33), 体験後 4.48 (0.41) であった(5点満点)。体験前に満点だった2人（CR）を除くと、体験中に得点が向上したのは16人中8人（A, B, E, G, H, J, P, Q）で、全体の50%、体験後では体験前より得点が向上したのは16人中（体験前と体験後がともに満点だった2人は除いた）4人（B, D, P, Q）で、全体の25%であった。

#### 5.4.3. ノート記述と出演番組での発話

育成をねらった「情報収集」「整理(分析)」「表現(情報発信)」「批判的思考」「メディア特性の理解」「コミュニケーション」をカテゴリーとして、高校生18人（A～R）のノートへの記述とラジオ番組への出演の際の発表内容を、メディア・リテラシーの育成に関する研究歴14年の大学教員とメディア・リテラシーの育成に関する研究歴8年の大学院生の2者により演繹的アプローチで定性的コーディングをした。「情報収集」「整理(分析)」「表現(情報発信)」は、とりわけ一つの活動（他己紹介）についての一連の流れを記述、発話してい

たため、一つのカテゴリーとした。結果を表 5-4 に示した。斜体は考察に関わる箇所である。

#### 5.4.4. 高校生の制作した取材レポート

3 県 (A~C) の高校生 18 人 (A~R) は、3 人 1 組で 6 つのグループとなり、「地域の食」をテーマに以下の内容の取材レポートを制作した。

**A 県の高校生 A~C**：地元のソウルフードとされるパンの製造会社の社長に、仕事のやりがい、これまでで最も苦勞したこと、心掛けていること、人気の秘訣、今後の目標についてインタビューした。

**A 県の高校生 D~F**：上記のグループと同じ地元のソウルフードとされるパンの製造会社の社長に、会社設立の経緯、製造方法、店づくりの工夫、県内のみで展開することへのこだわりについてインタビューした。

**B 県の高校生 G~I**：地元名産の果物の加工品について、生産者に、歴史、栄養価、震災の影響を受けたことへの思い、新たに開発したスイーツについてインタビューした。

**B 県の高校生 J~L**：地元の老舗菓子店の社長に、銘菓の歴史、製造の様子、材料へのこだわり、東日本大震災の影響を受けたことについてインタビューした。

**C 県の高校生 M~O**：口コミで人気になり、行列ができるほどになった水産加工品会社の商品についての街頭インタビュー、開発の経緯、工夫した点、今後の展開について広報担当にインタビューした。

**C 県の高校生 P~R**：地元の名物和菓子をアレンジした菓子店の店主に、開発の経緯、製造の様子、工夫した点、今後の展開についてインタビューした。



表 5-4 コーディングの結果

情報収集・整理・表現	批判的思考	メディア特性の理解
音の高低、大小、緩急、間で聞く人の印象が変わることを学んだ。(A)	編集の仕方によって、事実と異なる内容になることを学んだ。(A)	NHKは社会に必要とされる情報発信をすることを目的としているので受信料をとっていることがわかった。NHKは国民みんなのものなので、特定のものによっていけない(PRIになってしまいうから)。民放もスポンサーが問題を起こせば、ニュースとしてしっかり伝えなくては行けない。(A)
1回目の他己紹介では、相手から聞いたこと全てを伝えてたが、2回目は、1つのことを深く聞き、それを詳しく伝えることができた。どの話にも視点を置くかて伝える内容が違ってくるのがわかった。音声の大小、高低、緩急、間が変わると、(伝わる)イメージが変わってしまうことがわかった。(B)	同じテーマでレポートを作っても、制作者が異なると雰囲気やこれほどまでにも変わるものだと感じました。(B)	NHKは、一つのものの宣伝にならないよう平等に伝えているということに驚いた。これからメディアを見る視点が変わるなと思います。(C)
他己紹介の1回目では、相手の情報を運んでいただけでしたが、2回目では、自分が伝えたいことを(選んで)伝えることができた。同じ情報でも工夫一つでがらりと印象を変えて伝えることができるのだと学んだ。1回目より2回目のほうが紹介した相手の人柄が出るように紹介でき、聞いていた人の反応が良かったような気がしました。(C)	他の高校が作った取材レポートは、ただ取材した音を流すだけでなく、ナレーターを入れて、BGMに工場の機械の音を入れて臨場感を出すなど、たくさんの工夫をしていました。(C)	音声メディアの場合、視覚的情報がないので、表情だったり、見ることでできない部分を音声で発信しないと行けないことが難しいと思った。(E)
言葉一つで伝わり方が違うこともわかったので、表現には一番気をつけていきたい。(D)	もう少し丁寧にカット(編集)したら良かったかなと思うところがありました。しかし、「こころへんが1番伝えたいところ」というのは伝わったと思います。(E)	民放はスポンサーが関係していても真実をしっかり伝えるべきだ。(F)
伝えたいことの優先順位を考えて、聴いている人伝わるようにしたい。自分たちがあまり知らないものを他人にわかりやすく伝えるには、まず自分たちがよく知らないといけないと思う。(E)	A県は2つのグループが同じものを取材で取り上げましたが、視点が異なり、別な発見が由来で面白かった。(F)	メディアは1つの映像や音を変えただけで印象が変わってしまうことがわかった。これは日常で人に何かを伝える時でも同じだなあと感じた。(H)
他己紹介では、(聞き取ったことをずらずらと並べるのではなく)相手の掘り下げるポイントを見つけて伝えることができた。2回やったことで、より理解することができた。音の高低、大小、緩急、間を組み合わせると表現力が豊かになると思った。(H)	他県の高校生のレポートを聴いて感じたことは、自分達とは違う構成で、音をうまくつかっているなと思いました。(G)	ラジオがなくなったら、緊急時(電気が使えなくなった時など)の情報発信、受信ができなくなり、不便になる。(I)
限られた時間で人を紹介する時は、話が広がりにすぎない(印象的な話をする場合は)ようにすることが大事だ。言葉足らずにならないように、誰が聞いてもわかるような話し方をしよう気をつけたいと思った。(I)	他県のレポートを聴いて、自分たちとは違ったものに注目しているなあと感じました。(H)	(音声だけなので)風景が目には浮かぶような番組を作りたいと思った。(J)
1回目の他己紹介では時間内(1分)にまとめることができず、グダグダになってしまったが、2回目は1回目より良いものになった。(J)	編集によって事実がねじれることもあるが、(伝えたいことがよく伝わるよう)効果的に使えばよいと思った。(I)	音声メディアでは、聴いている人が、紹介しているものの情景や色などが目に浮かぶように表現しなければいけない。(K)
(いつも一緒にいる友人が他己紹介されているのを見て)自分が思っていた友人とは少し違っていたりするなど、視点を変えて見ると、知らない一面があったことに気づかされた。自分がする他己紹介では、1回目より2回目のほうが、内容にインパクトが出るように気をつけたい。(K)	編集によって情報が操作できることがわかった。(J)	NHKでは基本的に放送で企業名を言わないが、言わなくても伝わる表現の仕方を考えなければならぬので、大変だと思った。音声メディアでは、屋外での音(自然の音や雑踏の音など)を使うことで、その時の臨場感、雰囲気を出すこともできるということも学んだ。(M)
他己紹介では、言いたいことがありすぎて、うまくまとめられなかったが、とても良い経験になった。(L)	他県の取材レポートは、自分たちのレポートよりも一人一人の役割をはっきりさせていたように感じた。(L)	ラジオは映像がないので、よりわかりやすく情報を伝える工夫が必要だということがわかった。(N)
人に何かを伝える時に大切なこと(要素)を学んだ。それを日常生活でもやってみよう。(M)	街頭インタビューをする時、「この答えが欲しかった」や「この答えはいらぬ」と思いつながらやっていたが、普段見ているテレビ番組の街頭インタビューも、たくさんの人にインタビューした中の一部なんだろうなと感じた。インタビューの編集を通して、どこをどのよう切り取るかと伝わりやすいか知ることができた。番組では、BGMによって印象を明るくも暗くもできることがわかった。制作したレポートの冒頭はポップで明るくして気楽に聴いてもらえるようにし、取材した企業の方へのインタビューの「今後どのようにしていきたいか?」の質問の答えの部分では少し落ち着いた曲にするなど、使い分けました。(M)	NHKがコマースをしていない理由を初めて知った(「公共」なので平等に情報を伝えなければならぬ)。(O)
他己紹介では、1回目は相手が答えたことをただただ紹介するだけになってしまったが、2回目ではうまくできた気がした。取材先でインタビューをする際に、(事前に学んだことを踏まえて)相手が話しやすい雰囲気を作ることができ、プロジェクトに参加する前の自分と比べて、少し成長を実感した。声で豊かに表現する(高低、大小、緩急、間を使う)することを学んだ。(N)	他の高校生が作ったレポートは、取り上げた食べ物が作られている音が、ナレーションの間に使われていたり、場面ごとに声の感じを変えたりしていた。BGMの大切さも知った。(N)	NHK、民放は、見る人聴く人への気の配り方がそれぞれ違うことがわかった。(R)
他己紹介は1回目は相手の上辺だけの簡単な情報しか伝えられなかったが、反省を踏まえて、2回目は深く、また、面白く伝えられた。番組制作を通して、収集した情報を詳細に時間内にまとめる「編集」の大変さを味わった。今後は日常生活の中でも情報を正確に詳しく伝えることを意識したい。声の高低、大小、緩急、間といったことに気を遣うことで、(伝わる)印象が大きく変わることを学んだ。(O)	他校が紹介した「黒ずんだもち」は、聞いたことのない食べ物であり、興味を引き、想像しながらラジオを聴くことができました。黒ずんだが作られている時の現場の音を入れていたのが効果的だったと思います。今回、「編集」を知ったことで、今後、番組の見方が変わるかなあと感じた。(O)	ラジオはいかに音だけで聴く人の想像力をかきたてられるか、工夫が必要だ。効果音を使うタイミングだけで印象が異なる。民放とNHKはいがみあっているイメージだったが、目的や放送でできること、また役割が違うということが分かった。(Q)
他己紹介は2回とも上手くできなかったけど、ほかの人のを見て学べる場所が多かった。(P)	他校が紹介した「黒ずんだもち」は、聞いたことのない食べ物であり、興味を引き、想像しながらラジオを聴くことができました。黒ずんだが作られている時の現場の音を入れていたのが効果的だったと思います。今回、「編集」を知ったことで、今後、番組の見方が変わるかなあと感じた。(O)	
他己紹介では、1回目より2回目のほうが相手の話を踏み込んで聞くことができた(よって表面的な紹介にならなかつた)。声だけで人に何かを伝える時は、高低、大小、間などを工夫すればよいことを学んだ。(O)	他の人はこんな事を感じたんだなあ〜とか、こんな考えもあるんだなあ〜、こんなことを大切にするといいんだなあ〜という、新たな視点を持つことができました。伝え方によって、内容が事実と異なってしまふことがわかったので、自分たちのレポートでは、紹介する食べ物の良さを伝えるように構成したい。(P)	
他己紹介では、その人の何を伝えたいのかを絞り、沢山の情報の中から(伝えたいことを)取捨選択することで、伝えるべきことが明確になるのだとわかりました。次に、聞いている人にわかる言葉で話さないで伝わりやすいこともわかった。また、自分自身が、紹介する相手に興味を興味を持たないと、その魅力は伝えられないと思いました。取材する「食」がなかなか決まらなかったが、「何を伝えたいのか?」が明確になったら、考えやすくなった。(R)	A県の2グループを聞き比べて感じましたが、取材先は同じでも、聞き出す内容によって、相手の答える内容が全く変わっていたので、予めインタビュー内容をしっかり考えてから望むことは大事だと思つた。逆に、自分たちのインタビューでは、もっと聞き出せたのかもしれないと考えたが、これが自分たちのベストだったし、正解はないのかもしれない。(R)	

## 5.5. 考察

### 5.5.1. 研究の目的①に関する考察

研究の目的①：マルチアプローチ型プログラムよりラジオ局の負担を軽減したプログラムを再検討し開発したことについて考察する。本研究で開発したプログラムでは、マルチアプローチ型プログラムで育成に短時間で有効性が示唆された「他己紹介」を取り入れ、2回行うことで育成を強化することをねらった。マルチアプローチ型プログラムで行ったスタジオでの収録をともなうCM作りは、表5-2左①で示したように、時間と人手を要し効率性が低くなると考えて取り入れなかった。これによりラジオ局の時間的、人的な負担は小さくなったといえる。

また、マルチアプローチ型プログラムは、長時間を要したり人手の負担が大きかったりするなどしたため、同じ条件で実施するのは困難だというラジオ局の担当者の評価があった（表5-2左下）。そのため、特に時間、人手の負担が大きかったり、育成の効果がみられなかったりした活動（表5-1の②③④⑤⑦）は取り入れなかった。さらに、地域のラジオ局が連携して取り組んだことで、ラジオ局1社あたりにかかる負担を減らすことができた。具体的には、民放AM、FMラジオ局のディレクター、NHKのアナウンサーが講師やファシリテーターを担うワークショップ形式の活動を中心とし、問いかけ、議論、発表を繰り返す内容で構成した。これらにより、マルチアプローチ型プログラムの実施期間と時間の約半分で行うことができ、当初予定通りの時間で遂行できたため、ラジオ局の時間的な負担が軽くなった。マルチアプローチ型プログラムと本研究で開発したプログラムの両方で運営に携わったラジオ局の担当者も「時間、人手の面で日常の業務に支障が出ない範囲で取り組めた（表5-2右下）」と述べていることから、他のラジオ局による実施可能性が高まったと言える。

### 5.5.2. 研究の目的②に関する考察

研究の目的②：開発したプログラムのメディア・リテラシーの育成の有効性を確認することについて考察する。

#### 5.5.2.1. 質問紙調査の結果と考察

「主体的態度尺度」の平均点（標準偏差）は体験前3.71（0.40）、体験中3.86（0.32）、体験後3.87（0.46）であった。体験前より体験中の得点が向上したのは18人中9人で、全体の50%であったが、体験後では体験前より得点が向上したのは10人で、全体の約56%で

あった。なお、体験前から体験後で得点が向上しなかった8人のうち5人は体験前で4.0点以上（5点満点）と高かった。開発したプログラムでは、主体的態度の育成を意図して「自己紹介」をマルチアプローチ型プログラムより回数を増やして内容を強化し、「取材企画・構成」をワークショップ形式で展開したことにより、理解が深まった可能性もある。これらの結果から、プログラムの育成の有効性は確認できたが、高かったとは言えない。これは、体験前から体験後で得点が向上しなかった8人のうち5人が、体験前で4.0点以上（5点満点）と高かったことが影響したと考えられ、使用したメディア・リテラシー尺度の限界ともいえる。

「メディア特性の理解」の「速報性」は、体験前にテレビを選択したのは18人中9人で、全体の50%と最も多かったが、体験中にはネットを選択したのは12人で、全体の約67%と最も多くなり、体験後も全体の約67%がネットを選択した。マルチアプローチ型プログラムでは、「メディア特性の理解」に関する講義で育成の有効性が低かったが、本研究で開発したプログラムではワークショップ形式で展開したことにより理解が深まった可能性もある。「信頼性」は、体験前に本と新聞を選択したのは14人で、全体の約78%と高かったため、体験後に新聞や本へ変容したのは2人で、全体の約11%と低かったとみられる。

「嗜好性」は、ほかの項目への影響があるかを検討したが、関連性はみられなかった。「簡便性」は、体験前から体験後までネットを選んだ人が9人（全体の50%）いた。そのため、それ以外の人で体験後にネットへ変容した割合が約33%と、伸びが低かったとみられるが、他の項目への関連性はみられなかった。以上のことから、「信頼性」と「簡便性」では、プログラムの育成の有効性を判断することができなかった。

メディアに対する批判的思考の「Web 情報に対する傾向性尺度」の平均点（標準偏差）は体験前2.57（0.38）、体験中2.56（0.57）、体験後2.72（0.49）であった（4点満点）。体験前より体験中の得点が向上したのは18人中7人で、全体の約39%であったが、体験後では体験前より得点が向上したのは9人で、全体の約50%であった。開発したプログラムでは、「批判的思考」の育成をねらった活動は⑤「取材・編集」、⑥「番組出演・聴取」に集中したため、体験後の調査で得点が上がったとみられる。これらの結果から、プログラムの育成の有効性は確認できたが、高かったとは言えない。要因としては、プログラムに、Web（ネット）情報に対する批判的思考を育成する活動がなかったことが影響したと考えられる。

メディアに対する批判的思考の「マスメディアに対する傾向性尺度」の平均点（標準偏差）は体験前4.52（0.28）、体験中4.57（0.33）、体験後4.48（0.41）であった（5点満点）。体験前で4.0~4.4点が7人、4.5~5.0点が11人と高く、天井効果に近い得点となった。その

ため、体験前に満点だった2人を除くと、体験中に得点が向上したのは8人で、全体の50%、体験後では体験前より得点が向上したのは、満点だった2人を除いた16人中4人で、全体の25%となった。これらの結果から、効果が低かった可能性もあるが、全体の平均点は体験前から体験後まで、ほとんどの人が高い得点で推移し、得点の上下幅が僅かだったことから、プログラムの育成の有効性を判断することができなかった。

### 5.5.2.2. 定性的コーディングの結果と考察

「情報収集・整理・表現」に関する気づきや学びがあったのは18人中16人（全体の約94%）で、そのうちの12人（約88%）は、「他己紹介」を体験したことに関連した以下の内容（表5-4左の斜体）を記述、あるいは発話していた。マルチアプローチ型プログラムで育成に短時間で有効性が示唆された「他己紹介」を強化するために2回行ったことの効果が表れたと考えられる。

- B：1回目の他己紹介では、相手から聞いたこと全てを伝えてたが、2回目は、1つのことを深く聞き、それを詳しく伝えることができた。
- C：他己紹介の1回目では、相手の情報を連ねていただけでしたが、2回目では、自分が伝えたいことを（選んで）伝えることができた。
- H：他己紹介では、2回やったことで、より理解することができた。
- I：限られた時間で人を紹介する時は、話が広がりすぎない（印象的な話をする場合は）ようにすることが大事だ。言葉足らずにならないように、誰が聞いてもわかるような話し方をするよう気をつけたいと思った。
- J：1回目の他己紹介では時間内（1分）にまとめることができず、グダグダになってしまったが、2回目は1回目より良いものになった。
- K：他己紹介では、1回目より2回目のほうが、内容にインパクトが出るように気をつけた。
- L：他己紹介では、言いたいことがありすぎて、うまくまとめられなかったが、とても良い経験になった。
- N：他己紹介では、1回目は相手が答えたことをただただ紹介するだけになってしまったが、2回目ではうまくできた気がした。
- O：他己紹介は1回目は相手の上辺だけの簡単な情報しか伝えられなかったが、反省を踏まえて、2回目は深く、また、面白く伝えられた。

P: 他己紹介は2回とも上手くできなかつたけど、ほかの人のを見て学べるところが多かつた。

Q: 他己紹介では、1回目より2回目のほうが相手の話を踏み込んで聞くことができた。

R: 他己紹介では、その人の何を伝えたいのかを絞り、沢山の情報の中から(伝えたいことを)取捨選択することで、伝えるべきことが明確になるのだとわかりました。

また、「批判的思考」に関する気づきや学びがあつたのは18人中15人(全体の約83%)で、そのすべての人が、番組制作を体験したことに関連した以下の内容(表5-4中の斜体)であつた。マルチアプローチ型プログラムで育成の有効性が高かつた番組制作活動のプログラム全体に占める割合は46%であつたが、本研究で開発したプログラムでは84%に増加させており、その効果が表れたと考えられる。

A: 編集の仕方によって、事実と異なる内容になる。

B: 同じテーマでレポートを作っても、制作者が異なると雰囲気はこれほどまでにも変わる。

C: ナレーターを入れて、BGMに工場の機械の音を入れて臨場感を出す。

D: 丁寧にカット(編集)したら良かつたかなと思うところがありました。

F: A県は2つのグループが同じものを取材で取り上げましたが、視点が異なり、別な発見が出来た。

G: 他県の高校生のレポートを聴いて感じたことは、自分達とは違う構成で、音をうまくつかっている。

H: 他県のレポートを聴いて、自分たちとは違つたものに注目しているなあと感じました。

I: 編集によって事実がねじれることもあるが、(伝えたいことがよく伝わるよう)効果的に使えばよい。

J: 編集によって情報が操作できる。

L: 他県の取材レポートは、自分たちのレポートよりも一人一人の役割をはっきりさせていたように感じた。

M: インタビューの編集を通して、どこをどのように切り取ると伝わりやすいか知ることができた。BGMによって印象を明るくも暗くもできることがわかつた。

N: (他のレポートは)場面ごとに声の感じを変えたりしていた。BGMの大切さも知つた。

O: 「編集」を知つたことで、今後、番組の見方が変わるかなあと感じた。

P：他の人はこんな事を感じたんだなあ～とか、こんな考え方もあるんだなあ～、こんなことを大切にするといいんだなあ～という、新たな視点を持つことができました。伝え方によって、内容が事実と異なってしまうことがわかった。

R：取材先は同じでも、聞き出す内容によって、相手の答える内容が全く変わっていた。

「メディア特性の理解」に関する気づきや学びがあったのは18人中13人で全体の約72%で、そのうちの8人(約62%)が以下のように(表5-4右の斜体)、ラジオ(音声メディア)に関連した内容であった。これらは、ラジオ(音声メディア)を学んだからこそ記述、あるいは発話できる内容であり、高校生が主体的に思考することで理解が深められることを意図したワークショップ形式としたことにより効果が表れたと考えられる。

E：音声メディアの場合、視覚的情報がないので、表情だったり、見ることのできない部分を音声で発信しないといけないことが難しいと思った。

H：メディアは1つの映像や音を変えるだけで印象が変わってしまうことがわかった。

I：ラジオがなくなったら、緊急時(電気が使えなくなった時など)の情報発信、受信ができなくなり、不便になる。

J：(音声だけなので)風景が目浮かぶような番組を作りたいと思った。

K：音声メディアでは、聴いている人が、紹介しているものの情景や色などが目浮かぶように表現しなければいけない。

M：音声メディアでは、屋外での音(自然の音や雑踏の音など)を使うことで、その時の臨場感、雰囲気を出すこともできるということを学んだ。

N：ラジオは映像がないので、よりわかりやすく情報を伝える工夫が必要だ。

Q：ラジオはいかに音だけで聴く人の想像力をかきたてられるか、工夫が必要だ。効果音を使うタイミングだけで印象が異なる。

上記のカテゴリーにおいては、気づきや学びがあった人の割合が高く、プログラムで育成をねらった「情報収集・整理・表現」「批判的思考」「メディア特性の理解」に関するメディア・リテラシーの育成の有効性は確認できたと考えられる。しかし、「コミュニケーション」に関するノートへの記述と出演番組での発話は、定性的コーディングでは抽出されなかつ

た。「コミュニケーション」の育成をねらった表5-1右の④⑤は、「情報収集」「整理」「批判的思考」の育成もねらっており、それらの能力は、ラジオ局ならではの印象的な活動に関わることから記述や発話が多くなり、「コミュニケーション」に関する記述や発話に至らなかった可能性がある。なお、④⑤でファシリテーターを担った各ディレクターからは、各グループとも活動が進むにつれて議論が活発になり、その上で方向性を見出して取材レポートとしてまとめることが出来ていたとの評価があったことから、プログラムは「コミュニケーション」の育成に多からず寄与できたと考えられる。

## 5.6. 総合考察

本研究では、「研究の目的①：マルチアプローチ型プログラムよりラジオ局の負担を軽減したプログラムを再検討し開発」、「研究の目的②：開発したプログラムのメディア・リテラシーの育成の有効性を確認する」ことを目的に、高校生18名を対象に行い、質問紙とノートへの記述、ラジオ番組への出演の際の発表内容を評価した。

その結果、研究の目的①では、マルチアプローチ型プログラムで長時間を要したり人手の負担が大きかったりするなどした活動は取り入れず、地域のAM、FMラジオ局、NHKが連携して実施したところ、マルチアプローチ型プログラムの約半分の、期間3か月、時間約13時間と時間的負担が軽くなり、人手はラジオ局1社あたり、最も多くて延べ8人と、人的な負担も軽くなった。

研究の目的②では、マルチアプローチ型プログラムのプログラムで育成に有効だった、「情報収集・整理・表現」、「批判的思考」に関する活動を強化したり、育成の有効性が低かった、「メディア特性の理解」に関する活動をワークショップ型にしたりしたことにより、実施期間と時間が短縮されても記述や発話の質的分析から、「情報収集・整理・表現」、「批判的思考」「メディア特性の理解」の育成の有効性が確認できた。ただ、質問紙調査の結果からは、メディアに対する「批判的思考」に関する育成の効果があったとは判断できなかった。体験させた高校生に限られたことが要因と考えられ、今後、質的分析で確認できた育成効果の確からしさを主張することを目的として、体験者を十分に確保して検証する必要がある。

## 第6章 結論および今後の課題

本論文の目的は、ラジオ局が取り組めるメディア・リテラシーの育成に関わる活動内容を検討し、プログラムを開発することであった。具体的には、以下の3点の調査を実施した。

1つ目は、ラジオ局がメディア・リテラシー育成への取り組みを実施する可能性を高めるために、先行事例の成果と課題を明らかにした上で育成のためのプログラムを開発し、高校生を対象に実施して、その効果を調査した。この結果と考察は第3章に該当する。

2つ目は、第3章で開発し、実施したメディア・リテラシーを育成するためのプログラムの効果の持続性を明らかにするため、プログラムを体験した者（実験群）と体験していない者（統制群）を対象に調査を行った。この結果と考察は第4章に該当する。

3つ目は、第3章で開発し、高校生を対象に実施して、第4章で効果の確からしさを確認したメディア・リテラシーを育成するためのプログラムの成果と課題を踏まえ、新たなプログラムを開発し、高校生を対象に実施して、その育成効果を調査した。この結果と考察は第5章に該当する。

本章では、これらの調査を踏まえ、成果を整理した上で、今後の課題と展望を述べる。

### 6.1. 本研究の成果

本研究で得られた成果は、3点に整理される。

**成果1: ラジオ局がメディア・リテラシー育成へ取り組む可能性を高めるためにプログラムを開発し、高校生を対象に実施して、その育成の有効性を確認した。**

第3章では、高校生を対象としたマルチアプローチ型メディア・リテラシー育成プログラムにおいて、育成の有効性が示唆された。体験した高校生の感想の記述と出演番組での発言を質的に分析した結果、「相手の話を聞いて内容を把握し（情報収集）、整理（整理・分析）して効果的に表現（情報発信・表現）することの必要性への気づき」と「自分や他者の取材レポートを客観視し、批評するための批判的思考の必要性への気づき、あるいは、批判的思考力の獲得」といった複数のメディア・リテラシー育成に関する有効性が示唆された。これ



らは様々な活動で育成にアプローチしたことによる効果だったとは明確には言えない。しかし、先行事例における体験者のメディア・リテラシーに関する気づきや獲得に関する感想の質と量を考慮すると、一定の効果があったと判断できる。

### **成果2: マルチアプローチ型メディア・リテラシー育成プログラムの効果の持続性を明らかにした。**

第4章では、第3章で開発したマルチアプローチ型育成プログラムの体験者のメディア・リテラシーの育成効果が持続していることが示唆された。質問紙調査では、参加者である実験群は、参加していない統制群より「マスメディアに関する批判的思考傾向性尺度」と「主体的態度尺度」の合計平均点が有意に高いことが示された。また、半構造化インタビュー調査では、実験群では、全体の約7割がメディア・リテラシーを把握していると考察できる内容であった。一方、統制群では、メディア・リテラシーを把握していると考察できる内容は全体の2割を下回った。

これらのことから、第3章で開発したプログラムは、体験して約2年5か月を過ぎてもメディア・リテラシーの育成効果が持続していることが示唆され、その確からしさを確認できたといえる。

### **成果3: マルチアプローチ型メディア・リテラシー育成プログラムの成果と課題を明らかにした上で、新たなプログラムを開発し、高校生を対象に実施して、その育成効果を明らかにした。**

第5章では、第3章で開発したマルチアプローチ型の育成プログラムで長時間を要したり人手の負担が大きかったりするなどして、他のラジオ局が再現困難と考えられる活動について、内容を再検討した結果、実施期間と時間を約半分の3か月、約13時間に短縮でき、当初予定通りの期間、時間で遂行できたことにより、ラジオ局の負担を軽減できた。また、育成に有効だった「情報収集・整理・表現」「批判的思考」に関する活動を強化したり、育成の有効性が低かった「メディア特性の理解」に関する活動を再検討したりしたことにより、実施期間と時間が短縮されてもメディア・リテラシーの育成の有効性が示唆されたと考えられる。

## **6.2. 今後の課題と展望**

今後の課題としては、次の点が挙げられる。

まず、本研究では、ラジオ局が高校生のメディア・リテラシー育成に取り組むことができるようにプログラムを検討して開発し、実施したが、他のラジオ局がプログラムを再現できるかまでは確認できていない。今後は、他のラジオ局でもプログラムを実施し、同条件で遂行できるかを検証する必要がある。

また、本研究で開発したプログラムは、ラジオ局に過度な負担がかからないことを前提としているため、1度に体験させられる高校生の人数に限られる。今後は、開発したプログラムをより多くの高校生に体験させられるように運用する手立てを検討し、プログラムの有用性を高めていく必要がある。全国にラジオ局は民放が131（民放連2018）、NHKが54（NHK2018）、凡そ市町村単位をエリアとするコミュニティFMラジオ局が322ある（日本コミュニティ放送協会2018）ことから、地域のラジオ局同士が連携し、さらに地域の高等学校と連携できれば役割分担ができ、ラジオ局1社あたりの負担を減らすことにもつながり、実施可能性は高まると考えられる。例えば、次のような役割分担が考えられる。

#### (1) 「他己紹介」

ラジオ局のDJが、高校生の発表内容を「情報収集」「整理（分析）」「表現（情報発信）」の観点で評価に関わるが、DJを高等学校に派遣できれば、ラジオ局内でなくても行うことができる。「他己紹介」は育成効果が高いわりに短時間で実施でき、高等学校における一般的な1回の授業時間（50分）で、1人の発表時間を1分、評価時間を1分とすれば、20人程度が体験できる。発表前に取り組む、2人1組になって互いの情報を収集、整理（分析）するための活動は、DJがその場にいなくても実施することができる。

#### (2) 「取材企画・構成を考えるワークショップ」

ラジオ局のディレクターがファシリテーターを担い、ワークショップ形式で展開することで、コミュニケーションを促し、議論を深めさせることをねらった活動であるが、ディレクターを高等学校に派遣できれば、ラジオ局でなくても行うことができる。高等学校における一般的な授業時間（50分）で3回（150分）実施できれば、プログラム通りに遂行できる。

#### (3) 「番組出演・聴取（振り返り）」

番組出演はラジオ局でないと実施できないが、聴取（振り返り）は、高等学校でも行うことができる。本研究では、1度に体験できた高校生は少数であったが、1つの学級で行うこ

とができれば、番組聴取後、自らのレポートと他者のレポートについて、多くの視点から議論できるため、メディア・リテラシーに関する示唆も多様に得られる可能性がある。

結びとして、本研究の今日的な意義を述べる。

民放連が加盟社にメディア・リテラシーへの取り組みを促す中、ラジオ局にとっては取り組みに参画するのが難しい状況が続いている。本論文で述べてきたように、ラジオ局にはメディア・リテラシーの専門家がおらず、ノウハウがない上に、インターネットメディアの登場でラジオ局の広告収入、聴取率が減少し、人員を縮小して事業を運営せざるをえず、取り組みに手が回らないことが主な要因である。そのような状況の中、現代社会においてはテレビやインターネットがメディアの主流となっていて、メディア・リテラシーの育成は映像を対象としたものが最も多く、ラジオを含む音声メディアは最も少ない (p.17 表 1-4)。しかし、ラジオが教育に用いられてきた歴史からも (例えば、波多野 1925, 全国放送教育研究会連盟 2019), 音声による表現学習が持つ効果は、いまだに認知されていると考えられる。また、SNS を使い平易な表現で情報発信する傾向にある昨今、音声のみで表現するラジオでの学習は、音声を使って丁寧に表現する態度の育成につながるなどの期待もあることから (例えば、北村 2009, 後藤ほか 2015, Todorova 2015), ラジオの教育への有用性はあるといえる。

翻って、ラジオは災害が起きた際の速報性と聴取者とのコミュニケーション性の高さが再評価されていて、その特性を、防災分野における情報化の推進において活用する動きがある (総務省 2017)。「メディア・リテラシーは今日的なトピックスを扱い、学ぶ者の生活状況に光を当てる」という Masterman (1995) の「メディア・リテラシーの 18 の基本原則」に照らせば、地球温暖化などの影響で災害のリスクが高まった近年においては、ラジオ局が防災教育の一環としてラジオのメディア特性を学ばせる必要がある。また、近年はスマートフォンでもラジオを聴くことができる「radiko」などにより、若年層がラジオに触れる機会が増える可能性があり、ラジオ局が主体となってラジオの特性を学ばせる機会を設けることが望まれる。さらに、ラジオは世界においては未だ主流のメディアで (世界コミュニティラジオ放送連盟 2019), メディア・リテラシー育成の費用対効果の高さから、活用を促進する国もある (澤野 2003)。上述したように、日本において、ラジオ局は、民放が 131 (民放連 2018), NHK が 54 (NHK 2018), 凡そ市町村単位をエリアとするコミュニティ FM ラジオ局が 322 (日本コミュニティ放送協会 2018) と、各地で学校教育の身近にあり、メディア・リテラシーの育成への取り組みで連携可能な環境にある。

このような観点から、ラジオ局という学校外組織が、その専門性を用いて、学校だけでは十分に育成できないメディア・リテラシーを育成すること、そして、その中核にラジオという音声メディアを位置づけることは、おおいに意義のあることだといえる。本研究では、ラジオ局が取り組む上で障壁となっている人手や時間の負担を軽減し、かつ育成效果のあるプログラムを開発した。プログラムに則れば、ラジオ局はメディア・リテラシーの育成に取り組みやすくなる。

さらに、本研究では対象としていなかった、ラジオ局側のメディア・リテラシーの在り方と本研究の関係についても触れておきたい。本研究で引用した水越（1999）のメディア・リテラシーの定義は、番組の受け手（聴取者）と送り手（制作者）の間で循環するコミュニケーションやその過程で必要とされる能力と捉えられる。本論文で示したように、プログラムの実践に協力したラジオ局からは、「当初、スタッフ同士で『そもそもメディア・リテラシーって何？』『大人でもちゃんと理解できていないのに高校生に伝えられるの？』という疑問が出ていた」という声があった。一方で、「活動を通し、高校生と同じ目線で謙虚に関わることで、メディア側の驕りに気づくことができた」「活動は、公共の財産“電波”を預かる社会的責任を再認識し、日々の仕事に対する姿勢を省みる機会であることを社員に理解してもらったところから始まった」という声もあった。つまり、ラジオ局が、受け手である聴取者とメディア・リテラシーに関する活動に取り組むことによって、送り手である局側のメディア・リテラシーの向上と、質の高い番組作りにつながり、その番組が聴取者に届けられるという、コミュニケーションの循環を垣間見ることが出来たのである。これらはマスメディアの放送の健全性を高める意味において、社会的意義があると言える。民放連は、2013年度より、ラジオの持つ価値を、改めて広く一般社会に訴求する取り組み、“ラジオ再価値化プロジェクト<sup>72</sup>”を始めた。本論で述べてきたように、ラジオ局は聴取者離れが進み、広告収入の減少で経営環境が厳しさを増している。民間企業である以上、利益を追求するのは当然である。しかし、刻々と変化するメディア社会においては、旧来からのメディアの役割を見直すことも必要なのではないだろうか。ラジオ局がメディア・リテラシーの育成に関わり、地域の子供の教育に貢献するとともに、質の高い番組を提供することが出来れば、社会における存在価値が高まり、新たな展望が開ける可能性がある。今後も、本論文における課題の克服を含め、日本のメディア・リテラシーの状況を発展させるために、さらに研究を進めていきたい。

---

<sup>72</sup> 民放連（2013）民放ラジオ全100局でラジオの価値を社会に訴求する“ラジオ再価値化プロジェクト”の開始についてについての報道発表、<https://www.j-ba.or.jp/category/topics/jba101209>（2013年4月8日閲覧）

## 謝辞

本学位論文に関わる研究の遂行、および執筆にあたりまして、多くの皆様からご指導、ご支援をいただいたことに、謝意を表します。

本学位論文は、指導教員であり主査を務めていただいた堀田龍也教授の多大なるご指導のもと執筆したものです。堀田教授には、研究そのものへのご指導に留まらず、研究者としての生き方もお導きいただきました。堀田教授との出会いがなければ、研究活動を続けること、そして博士論文の完成はなかったと言っても過言ではありません。ここに深く感謝の意を表します。

また、本学位論文を審査して下さった4人の先生方に、心より御礼を申し上げます。本学の関本英太郎名誉教授には、博士前期課程時代に指導教員として本論文における研究の基礎をご指導いただきました。篠澤和久教授は、本論文の根幹に関わる有用なご助言くださいました。窪俊一准教授は、本論文への細部にわたるご助言のほか、日々の研究活動の環境を整えてくださり、精神面においても支えていただきました。河村和徳准教授は、本論文に対し、政治学の知見から気づきを与えてくださったほか、研究の幅を広げる機会を数多く作って下さいました。

そして、本学位論文におけるほとんどの研究に関わってくださった、堀田研究室OBで常葉大学教育学部専任講師の佐藤和紀さん、本学情報科学研究科博士後期課程院生の齋藤玲さんには多大なるお力添えをいただきました。お2人とも自らの博士論文の執筆と重なっている時期があったにも関わらず、我がこととして支えてくれたことに、深く感謝申し上げます。堀田研究室の皆様からは多くの励ましと勇気をいただきました。長きにわたり研究活動をサポートして下さった事務補佐の小野寺香絵さん、研究における実践にご協力して下さり、本論文を精読して有用なコメントをくださった村井明日香さん、共同研究者として支えてくださったOBの相沢優さん、論文を精読して有用なコメントをくださった八木澤史子さん、博士学位論文執筆の先輩として励ましてくださった登本洋子さんに、心より感謝申し上げます。

最後に、研究活動をするにあたり、転職、大学院進学、引っ越しなど、多くのわがまを許して応援してくれた家族に感謝し、謝辞を閉じます。

2019年3月25日

後藤心平

## 参考文献

### 【第1章】

1. 総務省（1999）平成 11 年版 通信白書 第 1 章 特集 インターネット.  
<http://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h11/html/B1Z20000.htm>  
(2018 年 12 月 22 日閲覧)
2. 鈴木祐司（2006）放送研究と調査 OCTOBER 2006. 東京：15
3. 内閣府 規制改革推進会議（2018）規制改革推進に関する第 3 次答申～来るべき新時代  
～～：47-49  
<https://www8.cao.go.jp/kisei-kaikaku/suishin/publication/toshin/180604/toshin.pdf>  
(2018 年 12 月 31 日閲覧)
4. The Huffington Post（2016）「ライオン逃げた」熊本地震のデマ情報を拡散した疑い 20  
歳男を逮捕. 2016 年 7 月 20 日配信,  
[https://www.huffingtonpost.jp/2016/07/20/lion-escape\\_n\\_11081056.html](https://www.huffingtonpost.jp/2016/07/20/lion-escape_n_11081056.html)（2018 年 12  
月 22 日閲覧）
5. 朝日新聞（2018）フェイクニュース、誰が拡散？ 選挙に忍び込むボット.  
<https://www.asahi.com/articles/ASL4963F4L49UPQJ008.html> 2018 年 4 月 15 日配  
信（2019 年 1 月 31 日閲覧）
6. 日本経済新聞（2018）フェイクニュース、食い止められる？  
<https://www.nikkei.com/article/DGXMZO38097050S8A121C1I10000/> 2018 年 11 月 26  
日配信（2019 年 1 月 31 日閲覧）
7. 稲増一憲（2011）：平野浩，河野勝 編 新版 アクセス 日本政治論. 日本経済評論社，東  
京：123
8. 小林哲郎（2010）寛容な社会を支える情報通信技術. 多賀出版，東京：196
9. 水越伸（1999）デジタル・メディア社会. 岩波書店，東京：91
10. 株式会社博報堂 DY メディアパートナーズ メディア環境研究所（2018）メディア定点  
調査 メディア総接触時間の構成比 時系列推移（1 日あたり）：東京地区.  
<http://mekanken.com/mediasurveys/>（2018 年 1 月 8 日閲覧）
11. 総務省（2017）平成 28 年社会生活基本調査—生活時間に関する結果 1，1 日の生活時  
間の配分.  
<https://www.stat.go.jp/data/shakai/2016/pdf/gaiyou2.pdf#search=%27%E7%B7%8F%>

- E5%8B%99%E7%9C%81+%E7%A4%BE%E4%BC%9A%E7%94%9F%E6%B4%BB%  
E5%9F%BA%E6%9C%AC%E8%AA%BF%E6%9F%BB+2018%E5%B9%B4+%E4%B  
8%80%E6%97%A5%E3%81%AE%E7%9D%A1%E7%9C%A0%E6%99%82%E9%96%  
93%27 (2018年12月22日閲覧)
12. 毎日新聞 (2016) DeNA 医療情報サイト非公開 信頼性疑問, 都も問題視. 2016年12月1日配信, <https://mainichi.jp/articles/20161201/k00/00e/040/131000c> (2018年12月22日閲覧)
  13. 内閣府 (2018) 青少年のインターネット利用環境実態調査 第1章 青少年調査の結果 第1節 インターネット接続機器の利用状況 (1) インターネット接続機器の利用率: 14
  14. 関本英太郎 (2010) 今, なにゆえメディア・リテラシー教育なのか?. 東北大学大学院情報科学研究科情報リテラシー教育プログラム 発表論文:  
[https://www.is.tohoku.ac.jp/LitNEX/\\_src/863/sekimoto\\_2010\\_9-1.pdf](https://www.is.tohoku.ac.jp/LitNEX/_src/863/sekimoto_2010_9-1.pdf) (2018年12月22日閲覧)
  15. 水越伸 (1999) デジタル・メディア社会. 岩波書店, 東京
  16. 郵政省 (2000) 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: 1
  17. 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回全国大会論文集: 253-254
  18. 後藤心平, 相沢優, 佐藤和紀, 堀田龍也 (2015) メディア・リテラシーに関する実践研究の傾向分析. 日本教育工学会研究報告集, 15 (5): 127-132
  19. 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 (ジャストシステム情報教育シリーズ). ジャストシステム, 徳島: 225
  20. 森棟隆一, 尾澤勇, 山崎謙介 (2007) メディアリテラシー教育の実践. 情報処理学会研究報告, コンピュータと教育研究会報告: 12
  21. 八巻龍, 高野恵義, 大貫和則, 鈴木佳 (2013) 高校生を対象としたメディア・リテラシーを育成する授業の開発と評価. 図書館情報メディア研究 11 (2): 87-92
  22. 佐藤和紀, 中橋雄 (2014) 動画共有サイトへの作品公開に関する議論の学習効果: 映像制作実践で育まれるメディア・リテラシー. 教育メディア研究, 21 (1): 1-10
  23. 浅井和行 (2016) 日本におけるメディア・リテラシー教育の系譜. 公益財団法人日本教材文化研究財団 メディア・リテラシー教育の実践事例集の開発 調査研究シリーズ No70: 10

24. 高橋雄一 (2012) 学校現場におけるメディア・リテラシープログラムとその検証研究の概観. 教育メディア研究, 19 (1) : 25
25. 池水田佳 (2006) メディアとメディア・リテラシー—メディア・リテラシー教育はどうあるべきか. 応用倫理・哲学論集 3 東京大学大学院人文社会系研究科哲学研究室 : 130-143
26. 佐藤和紀, 齋藤玲, 堀田龍也 (2018) メディア・リテラシー教育実践の継続, メディア接触, 教師経験が小学校教師のメディア・リテラシーに与える影響. 日本教育工学会論文誌 42 (1) : 43
27. Buckingham, D. (2003) Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. (バッキンガム, D. 鈴木みどり (監訳) (2006) メディア・リテラシー教育 学びと現代文化. 世界思想社, 京都 : 236
28. 駒谷眞美 (2008) 「民放連メディアリテラシー実践プロジェクト」における効果研究—プロジェクトに参加した中高生の意識変化を中心に—. 学苑, 昭和女子大学 : 94
29. 水越伸, 林田真心子 (2010) 送り手のメディア・リテラシー : 民放連プロジェクト実践者へのインタビューから. 東京大学大学院情報学環紀要情報学研究 No.79 : 83
30. 一般社団法人日本民間放送連盟 (2010) 民放のメディアリテラシー活動調査結果 (概要) : 49
31. 波多野完治 (1925) ラジオの教具的性格. 西本三十二 編『放送教育精説』日本放送教育協会 : 35
32. 全国放送教育研究会連盟ウェブサイト (2019) 全放連活動紹介パンフレット. [http://www.zenporen.jp/zenpouren\\_pamphlet.pdf](http://www.zenporen.jp/zenpouren_pamphlet.pdf) (2019年2月3日閲覧)
33. 赤堀侃司, 船田眞里子, 歌代崇史, 荒優, 加藤由樹, 加藤尚吾 (2011) 周辺言語がコミュニケーションに与える効果に関する研究. 白鷗大学教育学部論集 5 (2) : 234
34. 藤木美奈子 (2013) 好感を持たれるスピーチの要素に関する一考察. 桜美林大学 桜美林論考 言語文化研究 4 : 66
35. 坂田謙司 (2015) ラジオ番組制作はメディア・リテラシー学習でどのように活かせるか—ラジオとメディア教育接合の可能性と課題—. 立命館大学産業社会論集 50 (4) 研究ノート : 184-185
36. Ontario Ministry of Education. (1989) Media Literacy : Resource Guide. (カナダ・オンタリオ州教育省, FCT 市民のメディア・フォーラム (訳) (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, 東京 : 102



37. 北村順生 (2009) ラジオ放送設備を活用した放送リテラシー教育プロジェクト. 大学教育研究年報 14, 新潟大学大学教育開発研究センター : 5  
[http://www.zenporen.jp/zenpouren\\_pamphlet.pdf](http://www.zenporen.jp/zenpouren_pamphlet.pdf) (2019年1月31日閲覧)
38. 後藤心平, 相沢優, 佐藤和紀, 堀田龍也 (2015) メディア・リテラシーに関する実践研究の傾向分析. 日本教育工学会研究報告集 15 (5) : 127-132
39. Todorova, M, S. (2015) Dusty But Mighty: Using Radio in the Critical Media Literacy Classroom. *The National Association for Media Literacy Education's Journal of Media Literacy Education* 6 (3) : 46-56
40. 河合優年 (2007). 感情と音楽. 高橋恵子, 河合優年, 仲真紀子 (編) 感情の心理学 放送大学教育振興会 : 165-176
40. 総務省 (2017) 平成 29 年版情報通信白書 第 1 部 特集 データ主導経済と社会変革 第 5 節 防災分野における情報化の推進.  
<http://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h29/html/nc155420.html>  
 (2018年12月22日閲覧)
41. 世界コミュニティラジオ放送連盟 (2019) ウェブサイト, <http://www.amarc.org/> (2019年1月30日閲覧)
42. 澤野由紀子 (2003) 第 10 章発展するメディア・リテラシー教育 グローバルな視点から. 国立教育政策研究所紀要 132 : 116
43. 一般社団法人日本民間放送連盟 (2018) 民放連について 会員社放送局.  
<https://www.j-ba.or.jp/mlist/> (2018年12月22日閲覧)
44. 日本放送協会 (2018) NHK の概要 放送局の所在地.  
<http://www.nhk.or.jp/info/about/intro/summary.html> (2018年12月22日閲覧)
45. 一般社団法人日本コミュニティ放送協会 (2018) コミュニティ放送とは.  
<https://www.jcba.jp/community/index.html> (2018年12月22日閲覧)
46. Buckingham, D. (2003) *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. (バッキンガム, D. 鈴木みどり (監訳) (2006) メディア・リテラシー教育学びと現代文化. 世界思想社, 京都
47. 砂川浩慶 (2005) 「民放連プロジェクト」とその周辺. 平成 14~16 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) (2) 研究成果報告書 : 166
48. 坂田謙司 (2015) ラジオ番組制作はメディア・リテラシー学習でどのように活かせるかーラジオとメディア教育接合の可能性と課題一. 立命館大学産業社会論集 50 (4) 研

究ノート：184-185

49. 朝倉徹（2015）メディア論を援用した教育メディア研究の視点．日本教育メディア学会第22回年次大会研究発表集録：21
50. 藤井玲子（2007）「市民教育としてのメディア・リテラシー—イギリスの中等教育における学びを手がかりに—」．立命館産業社会論集 42（4）
51. 鈴木みどり（1999）子どもをめぐるメディア環境を考える：グローバルな視野から．〈特集〉マスメディアと子どもマスコミュニケーション研究 54

## 【第2章】

1. Buckingham, D. (2003) *Media Education : Literacy, Learning and Contemporary Culture*. バッキンガム,D. 鈴木みどり（監訳）（2006）メディア・リテラシー教育学びと現代文化．世界思想社，京都：12
2. F.R. Leavis & Thompson, D (1933) *Culture and Environment : The Training of Critical Awareness*. London : Chatto & Windus
3. 小柳和喜雄，山内祐平，木原俊行，堀田龍也（2002）英国のメディア教育の枠組に関する教育学的検討 教育方法学研究 日本教育方法学会紀要 28 日本教育方法学会：203
4. 水越伸（2001）メディア・リテラシーの回復．吉見俊哉，水越伸，改訂版 メディア論放送大学教育振興会，東京
5. Halloran, J, & Jones, M. (1968) *Learning about the media: communication and society*. Paris : UNESCO.
6. Masterman, L. (1980) *Teaching about television*. London: Macmillan.
7. Hall, S., & Whannel, P. (1964) *The popular arts*. London: Hutchinson.
8. Masterman, L. (1985) *Teaching the media*. London : Comedia.
9. Masterman, L. (1995) “Media Education : Eighteen Basic Principles” , *MEDIACY*, 17 (3) , Association for Media Literacy. 鈴木みどり（編）（1997）メディア・リテラシーを学ぶ人のために．世界思想社，京都：296-297
10. 藤井玲子（2007）市民教育としてのメディア・リテラシー—イギリスの中等教育における学びを手がかりに—立命館産業社会論集 42（4）
11. 小平さち子（2012）「メディア・リテラシー」教育をめぐるヨーロッパの最新動向～リテラシーの向上に向けた政策と放送局にみる取り組み～放送研究と調査．2012年4月号

12. McLuhan, M. (1964) *Understanding Media : the Extensions of Man*. Marshall McLuhan マクルーハン, M. 栗原裕, 河本仲聖 (訳) (1987) *メディア論 人間の拡張の諸相*. みすず書房, 東京
13. 水越伸 (1999) *デジタル・メディア社会*. 岩波書店, 東京
14. 山内祐平 (2003) *デジタル社会のリテラシー*. 岩波書店, 東京
15. Ontario Ministry of Education. (1989) *Media Literacy : Resource Guide*. カナダ・オンタリオ州教育省, FCT 市民のメディア・フォーラム (訳) (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, 東京
16. 上杉嘉見 (2008) *カナダのメディア・リテラシー教育*. 明石書店, 東京
17. 鈴木みどり (1999) 子どもをめぐるメディア環境を考える : グローバルな視野からく特集 > マスメディアと子ども *マスコミュニケーション研究* 54 : 50
18. 鈴木みどり (1998) *メディア・リテラシーとはなにか*. *情報の科学と技術* 48 (7), 一般社団法人情報科学技術協会
19. 郵政省 (2000) *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*
20. 佐賀啓男 (2008) BFI バジナルゲット氏へのメディア教育に関するインタビュー. 第15回日本教育メディア学会年次大会発表論文集 : 6-7
21. 後藤心平 (2012) *日本におけるメディアリテラシー教育の展望*. 東北大学修士論文, 未公開
22. 財団法人卓越新聞奨励基金会 (2018) <https://www.feja.org.tw/> (2018年12月31日閲覧)
23. 浅井和行 (2015) *メディア・リテラシーの育成に関する研究 : 小学校新教科のカリキュラム開発*. 関西大学博士学位論文, 大阪 : 22
24. 佐藤和紀 (2018) *小学校教師によるメディア・リテラシーの授業実践の支援に関する研究*. 東北大学博士学位論文, 宮城
25. FCT メディア・リテラシー研究所ウェブサイト <http://www.mlpj.org/> (2019年2月5日閲覧)
26. 土屋祐子 (2009) *市民メディアの展開と持続可能なメカニズムの検討*. 広島経済大学研究論集 32 (3)
27. 文部省 中央教育審議会 (1981) *生涯教育について (答申) 第3章 成人するまでの教育*. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chuuou/toushin/810601.htm#6](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/810601.htm#6) (2019年2月)

- 月 2 日閲覧)
28. 文部省 (1992) 学制百二十年史 二 情報科への対応.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1318326.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318326.htm) (2019 年 2 月 2 日閲覧)
  29. 郵政省 (2000) 情報通信政策局放送政策課 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委員会報告書
  30. 総務省 (1999) 平成 11 年版 通信白書 第 1 章 特集 インターネット.  
<http://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h11/html/B1Z20000.htm>  
(2018 年 12 月 22 日閲覧)
  31. 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 (ジャストシステム情報教育シリーズ). ジャストシステム, 徳島
  32. 井上尚美, 中村敦雄 (2001) メディア・リテラシーを育てる国語の教育. 明治図書, 東京
  33. 佐藤洋一 (2002) 実践・国語科から展開するメディア・リテラシー教育. 明治図書, 東京
  34. 学校図書 (2017) 小学校国語 五年. 学校図書, 東京
  35. 光村図書出版 (2017) 小学校国語 五年 銀河. 光村図書出版, 東京
  36. 文部科学省 (2008) 小学校学習指導要領. 東京書籍, 東京
  37. 浅井和行 (2015) メディア・リテラシーの育成に関する研究: 小学校新教科のカリキュラム開発. 関西大学博士論文, 大阪
  38. 小川吉造, 松井孝二, 今井久仁 (2002) 全国高等学校新聞教育研究会 高校の情報教育—メディア・リテラシーを学ぶ—. 黎明書房, 愛知
  39. 藤川大祐 (2000) メディア・リテラシー教育の実践事例集. 学事出版, 東京
  40. 児童言語研究会 (2005) メディア・リテラシーを伸ばす国語の授業 小学校篇. 一光社
  41. 児童言語研究会・中学部会 (2006) 中学生と結ぶメディア・リテラシー. 一光社
  42. 水越伸 (2009) 東京大学情報学環メルプロジェクト メディアリテラシー・ワークショップ—情報社会を学ぶ・遊ぶ・表現する—. 東京大学出版会, 東京
  43. 上智大学文学部新聞学科  
[https://www.sophia.ac.jp/jpn/program/UG/UG\\_Human/UG\\_Human\\_journalism.html](https://www.sophia.ac.jp/jpn/program/UG/UG_Human/UG_Human_journalism.html)  
(2018 年 12 月 23 日閲覧)
  44. 成蹊大学文学部現代社会学科

- <https://www.seikei.ac.jp/university/bungaku/department/contemporary/media/>  
(2018年12月23日閲覧)
45. 総務省 (2009) 放送分野におけるメディア・リテラシー.  
[http://www.soumu.go.jp/main\\_sosiki/joho\\_tsusin/top/hoso/kyouzai.html](http://www.soumu.go.jp/main_sosiki/joho_tsusin/top/hoso/kyouzai.html) (2018年12月23日閲覧)
  46. 総務省 (2009) ICT メディア・リテラシーの育成.  
[http://www.soumu.go.jp/main\\_sosiki/joho\\_tsusin/kyouiku\\_johoka/media\\_literacy.html](http://www.soumu.go.jp/main_sosiki/joho_tsusin/kyouiku_johoka/media_literacy.html) (2018年12月23日閲覧)
  47. 佐藤和紀 (2018) 小学校教師によるメディア・リテラシーの授業実践の支援に関する研究. 東北大学博士学位論文, 宮城
  48. 浅井和行 (2011) 新学習指導要領におけるメディア・リテラシー教育の要素分析. 京都教育大学教育実践研究紀要
  49. 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き 第2章 初等中等教育における情報教育の考え方 (コラム:「メディアリテラシーの育成」)
  50. 本橋春紀 (2008) メディアリテラシー活動、民放局が進める理由. 月刊 Journalism 2008年12月号. 朝日新聞出版, 東京
  51. 民放連ウェブサイト「メディアリテラシーの取り組み」  
<https://j-ba.or.jp/category/references/jba101049> (2019年2月2日閲覧)
  52. 駒谷眞美 (2008) 「民放連メディアリテラシー実践プロジェクト」における効果研究—プロジェクトに参加した中高生の意識変化を中心に—. 学苑, 昭和女子大学
  53. 水越伸, 林田真心子 (2010) 送り手のメディア・リテラシー: 民放連プロジェクト実践者へのインタビューから. 東京大学大学院情報学環紀要情報学研究 No.79
  54. 民放連 (2010) 民放のメディアリテラシー活動調査結果 (概要): 49
  55. 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. 日本教育工学会論文誌, 27 (suppl.): 44
  56. 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回全国大会論文集: 253-254
  57. 内閣府 (2000) 平成13年版青少年白書概要トピックス「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の開催」.  
<http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h13hakusho/topics.html> (2019年2月2日閲覧)

58. 遊橋裕泰 (2005) 若年層における携帯電話保有の実態と社会的な対応の必要性. 第 12 回日本教育メディア学会年次大会発表論文集 : 94-97
59. 後藤康志 (2005) 学習者の web 情報に対する「批判的な見方」尺度の作成 (<特集>メディア・リテラシー教育の現状と課題). 教育メディア研究, 11 (2) : 39-46
60. 岡野貴誠, 久保田賢一 (2006) 電子掲示板に見る大学生のメディアに対する意識変容の過程とその要因の分析. 教育メディア研究, 12 (2) : 1-16
61. 稲井達也 (2005) 携帯メールにおける親和性と高校生のコミュニケーションー国語科教育への携帯メールの定位ー. 第 12 回日本教育メディア学会年次大会発表論文集 : 88-91
62. 和田正人 (2012) ソーシャルメディアを利用した東日本大震災ニュース映像についての大学生のメディア・リテラシー学習. 東京学芸大学紀要, 総合教育科学系, 63 (2) : 255-262
63. 北村順生 (2012) 被災地の内と外をつなぐメディア実践型の地域間交流プロジェクトの試み. 日本教育メディア学会 第 18 回年次大会研究発表集録 : 87-88
64. 浅井和行, 中橋雄, 黒上晴夫, 久保田賢一 (2011) 初等教育におけるメディア・リテラシー教育カリキュラムの検討. 日本教育メディア学会 第 18 回年次大会研究発表集録 : 183-184
65. 浅井和行 (2015) メディア・リテラシーの育成に関する研究 : 小学校新教科のカリキュラム開発. 関西大学博士学位論文, 大阪
66. 坂元昂 (1986) メディアリテラシー, 教育対象としてのメディアリテラシーの構造. 後藤和彦, 坂元昂, 高桑康雄, 平沢茂 編 メディア教育を拓く. ぎょうせい, 東京
67. 石村飛生 (2015) 日本の学校教育におけるメディア・リテラシー教育実践の課題と展望～実践の内容分析を通して～. 弘前大学修士学位論文, 青森 : 2
68. 崔銀姫, 北村順生, 坂田邦子, 小川明子, 茂木一司 (2005) 地域理解のためのメディア・リテラシー実践ー異文化交流とオルタナティブなコミュニケーション回路構築ー. 教育メディア研究, 11 (2) : 73-79
69. 岡部昌樹 (2008) 情報技術を活用して表現力を育成するための指導方法の改善. 教育メディア研究, 14 (2) : 17-22
70. 近藤智嗣 (2012) 大学生の映像構成能力を育成するための一試案. 教育メディア研究, 8 (1) : 57-68
71. 鈴木克明 (2013) 教育メディア研究の温故知新. 教育メディア研究, 19 (2) : 37-46

72. 朝倉徹 (2015) メディア論を援用した教育メディア研究の視点. 日本教育メディア学会 第 22 回年次大会研究発表集録
73. 鈴木みどり (1997) メディア・リテラシーを学ぶ人のために. 世界思想社, 京都
74. 後藤心平, 相沢優, 佐藤和紀, 堀田龍也 (2015) メディア・リテラシーに関する実践研究の傾向分析. 日本教育工学会研究報告集, 15 (5) : 127-132
75. Todorova, M, S. (2015) Dusty But Mighty: Using Radio in the Critical Media Literacy Classroom. *The National Association for Media Literacy Education ' s. Journal of Media Literacy Education*, 6 (3) : 46-56

### 【第 3 章】

1. Buckingham, D. (2003) *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. バッキンガム, D. 鈴木みどり (監訳) (2006) *メディア・リテラシー教育学びと現代文化*. 世界思想社, 京都
2. 砂川浩慶 (2005) 「民放連プロジェクト」とその周辺. 平成 14~16 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) (2) 研究成果報告書 : 166
3. 後藤心平, 相沢優, 佐藤和紀, 堀田龍也 (2015) メディア・リテラシーに関する実践研究の傾向分析. 日本教育工学会研究報告集, 15 (5) : 127-132
4. 朝倉徹 (2015) メディア論を援用した教育メディア研究の視点. 日本教育メディア学会 第 22 回年次大会研究発表集録 : 20-21
5. Todorova, M, S. (2015) Dusty But Mighty: Using Radio in the Critical Media Literacy Classroom. *The National Association for Media Literacy Education ' s. Journal of Media Literacy Education*, 6 (3) : 46-56
6. 総務省 (2017) 平成 29 年版情報通信白書 第 1 部 特集 データ主導経済と社会変革 第 5 節 防災分野における情報化の推進.  
<http://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h29/html/nc155420.html>  
(2018 年 12 月 22 日閲覧)
7. Masterman, L. (1995) “Media Education : Eighteen Basic Principles”, *MEDIACY*, 17 (3) , Association for Media Literacy. 鈴木みどり (編) (1997) *メディア・リテラシーを学ぶ人のために*. 世界思想社, 京都 : 296-297
8. 水越伸 (1999) *デジタル・メディア社会*. 岩波書店, 東京
9. 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

工学会論文誌, 27 (suppl.) : 41-44

10. 森玲奈 (2012) 第 6 章 質的調査法 清水康敬, 中山実, 向後千春, 教育工学選書 教育工学研究の方法. ミネルヴァ書房, 京都

#### 【第 4 章】

1. 水越伸 (1999) デジタル・メディア社会. 岩波書店, 東京
2. 後藤康志 (2006) 「メディアリテラシーの発達と構造に関する研究」新潟大学博士学位論文, 新潟
3. 佐藤郁哉 (2008) 質的データ分析法 原理・方法・実践. 新曜社, 東京

#### 【第 5 章】

1. 駒谷眞美 (2008) 「民放連メディアリテラシー実践プロジェクト」における効果研究—プロジェクトに参加した中高生の意識変化を中心に—. 学苑, 昭和女子大学 : 94
2. 民放連 (2010) 民放のメディアリテラシー活動調査結果 (概要) : 49
3. 境真理子 (2011) “つなぐ力” で放送の再生を/民放連メディアリテラシー実践プロジェクト 5 年間の成果とこれから. 民間放送 2011 年 4 月 13 日号
4. 後藤康志 (2006) 「メディア・リテラシーの発達と構造に関する研究」新潟大学博士学位論文, 新潟
5. 佐藤和紀, 齋藤玲, 堀田龍也 (2017) 授業実践・リフレクションによるメディア・リテラシーに対する意識の変容—メディア・リテラシー教育未経験かつ教育歴 20 年以上の教師の場合—. 日本教育工学会論文誌, 40 (Suppl.) : 49-52
6. 佐藤和紀 (2018) 小学校教師によるメディア・リテラシーの授業実践の支援に関する研究. 東北大学博士学位論文 : 82
7. 佐藤和紀, 齋藤玲, 堀田龍也 (2018) メディア・リテラシー教育実践の継続, メディア接触, 教師経験が小学校教師のメディア・リテラシーに与える影響. 日本教育工学会論文誌 42 (1) : 43-53
8. 佐藤郁哉 (2008) 質的データ分析法 原理・方法・実践. 新曜社, 東京 : 104-109

#### 【第 6 章】

1. 一般社団法人日本民間放送連盟 (2018) 民放連について 会員社放送局.  
<https://www.j-ba.or.jp/mlist/> (2018 年 12 月 22 日閲覧)



2. 日本放送協会 (2018) NHK の概要 放送局の所在地.  
<http://www.nhk.or.jp/info/about/intro/summary.html> (2018 年 12 月 22 日閲覧)
3. 一般社団法人日本コミュニティ放送協会 (2018) コミュニティ放送とは.  
<https://www.jcba.jp/community/index.html> (2018 年 12 月 22 日閲覧)
4. 波多野完治 (1925) ラジオの教具的性格. 西本三十二 編『放送教育精説』日本放送教育協会 : 35
5. 全国放送教育研究会連盟ウェブサイト (2019) 全放連活動紹介パンフレット.  
[http://www.zenporen.jp/zenpouren\\_pamphlet.pdf](http://www.zenporen.jp/zenpouren_pamphlet.pdf) (2019 年 2 月 3 日閲覧)
6. 北村順生 (2009) ラジオ放送設備を活用した放送リテラシー教育プロジェクト. 大学教育研究年報 14, 新潟大学大学教育開発研究センター
7. 後藤心平, 相沢優, 佐藤和紀, 堀田龍也 (2015) メディア・リテラシーに関する実践研究の傾向分析. 日本教育工学会研究報告集 15 (5) : 127-132
8. Todorova, M, S. (2015) Dusty But Mighty: Using Radio in the Critical Media Literacy Classroom. *The National Association for Media Literacy Education 's. Journal of Media Literacy Education* 6 (3) : 46-56
9. 総務省 (2017) 平成 29 年版情報通信白書 第 1 部 特集 データ主導経済と社会変革 第 5 節 防災分野における情報化の推進.  
<http://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h29/html/nc155420.html>  
(2018 年 12 月 22 日閲覧)
10. Masterman, L. (1995) “Media Education : Eighteen Basic Principles”, *MEDIACY*, 17 (3) , Association for Media Literacy. 鈴木みどり (編) (1997) メディア・リテラシーを学ぶ人のために. 世界思想社, 京都 : 296-297
11. 世界コミュニティラジオ放送連盟 (2019) ウェブサイト, <http://www.amarc.org/> (2019 年 1 月 30 日閲覧)
12. 澤野由紀子 (2003) 第 10 章発展するメディア・リテラシー教育 グローバルな視点から. 国立教育政策研究所紀要 132 : 116
13. 水越伸 (1999) デジタル・メディア社会. 岩波書店, 東京
14. 一般社団法人日本民間放送連盟 (2013) 民放ラジオ全 100 局でラジオの価値を社会に訴求する “ラジオ再価値化プロジェクト” の開始についての報道発表 (2013 年 4 月 8 日) <https://www.j-ba.or.jp/category/topics/jba101209>

## 本論文に関する研究発表

### A. 査読付き論文

- A-1. 後藤心平, 佐藤和紀, 齋藤玲, 堀田龍也 (2017) 高校生のラジオ番組制作体験によるメディア・リテラシー育成プログラムの開発と評価, 日本教育メディア学会, 教育メディア研究, 23 (2) : 107-118
- A-2. 後藤心平, 齋藤玲, 佐藤和紀, 堀田龍也 (2019) ラジオ局による高校生を対象としたメディア・リテラシー育成プログラムの再検討と評価, 日本教育メディア学会, 教育メディア研究, 25 (2) : 13-27

### B. 査読付き国際学会発表

- B-1. Shimpei GOTO, Ryo SAITO, Kazunori SATO, Tatsuya HORITA (2016) Follow-up Survey of the Implementation of a Curriculum for Fostering Media Literacy through the Creation of Radio Programs International Conference for Media in Education. *ICoME: 2016: International Conference for Media in Education* : 501-505

### C. 研究会報告 (査読なし)

- C-1. 後藤心平, 堀田龍也 (2015) ラジオ番組の制作によるメディア・リテラシー教育実践における生徒の変容の分析. 日本教育工学会, 研究報告集, 15 (1) 607-614
- C-2. 後藤心平, 相沢優, 佐藤和紀, 堀田龍也 (2015) メディア・リテラシーに関する実践研究の傾向分析. 日本教育工学会, 研究報告集, 15 (5) : 127-132

### D. 学会発表 (査読なし)

- D-1. 後藤心平, 堀田龍也 (2014) ラジオ番組の制作によるメディア・リテラシー教育実践の試み. 日本教育メディア学会 第21回年次大会 : 162-163
- D-2. 後藤心平, 齋藤玲, 佐藤和紀, 堀田龍也 (2016) ラジオ局におけるメディア・リテラシー育成プログラムの改善およびその実践の試み. 日本教育メディア学会 第23回年次大会 : 24-25
- D-3. 後藤心平, 佐藤和紀, 堀田龍也 (2017) 高校生を対象としたラジオ局におけるメディア・リテラシー育成プログラムの改善およびその教育効果. 日本教育メディア学会 第24回年次大会 : 99-102

## 付録

1. 第2章で引用した「メディア・リテラシーの18の基本原則」(Masterman 1995)  
Masterman, L. (1995) “Media Education : Eighteen Basic Principles”, *MEDIACY*,  
17 (3) , Association for Media Literacy
2. 第3章のプログラム実践における被験者の感想の記述と番組での発話の一部  
※個人や企業が特定できる内容が含まれるものは除外, あるいは当該箇所を黒塗りした
3. 第4章と第5章で引用した「メディア・リテラシー尺度」(後藤 2006)  
メディア・リテラシーの発達と構造に関する研究. 新潟大学博士学位論文 : 268-271
4. 第5章のプログラム実践における被験者の感想の記述の一部  
※個人や企業が特定できる内容が含まれるものは除外, あるいは当該箇所を黒塗りした
5. 第5章で開発したプログラムで使用した取材レポート構成表

## 付録1 Masterman, L. (1995) “Media Education : Eighteen Basic Principles”

1. Media Education is a serious and significant endeavour. At stake in it is the empowerment of majorities and the strengthening of society's democratic structures.
2. The central unifying concept of Media Education is that of representation. The media mediate. They do not reflect reality but re-present it. The media, that is, are symbolic or sign systems. Without this principle no media education is possible. From it, all else flows.
3. Media Education is a lifelong process. High student motivation, therefore, must become a primary objective.
4. Media Education aims to foster not simply critical intelligence, but critical autonomy.
5. Media Education is investigative. It does not seek to impose specific cultural values.
6. Media Education is topical and opportunistic. It seeks to illuminate the life-situations of the learners. In doing so it may place the "here-and-now" in the context of wider historic and ideological issues.
7. Media Education's key concepts are analytical tools rather than an alternative content.
8. Content, in Media Education, is a means to an end. That end is the development of transferable analytical tools rather than an alternative content.
9. The effectiveness of Media Education can be evaluated by just two criteria:
  - 1) the ability of students to apply their critical thinking to new situations, and
  - 2) the amount of commitment and motivation displayed by students.
10. Ideally, evaluation in Media Education means student self-evaluation, both formative and summative.
11. Media Education attempts to change the relationship between teacher and taught by offering both objects for reflection and dialogue.
12. Media Education carries out its investigations via dialogue rather than discussion.
13. Media Education is essentially active and participatory, fostering the development of more open and democratic pedagogies. It encourages students to take more responsibility for and control over their own learning, to engage in joint planning of the syllabus, and to take longer-term perspectives on their own learning. In short, Media Education is as much about new ways of working as it is about the introduction of a new subject area.
14. Media Education involves collaborative learning. It is group focused. It assumes that individual learning is enhanced not through competition but through access to the insights and resources of the whole group.
15. Media Education consists of both practical criticism and critical practice. It affirms the primacy of cultural criticism over cultural reproduction.
16. Media Education is a holistic process. Ideally it means forging relationships with parents, media professionals and teacher-colleagues.
17. Media Education is committed to the principle of continuous change. It must develop in tandem with a continuously changing reality.
18. Underpinning Media Education is a distinctive epistemology. Existing knowledge is not simply transmitted by teachers or 'discovered' by students. It is not an end but a beginning. It is the subject of critical investigation and dialogue out of which new knowledge is actively created by students and teachers.

付録2 第3章のプログラム実践における被験者の感想の記述と番組での発話の一部

チーム名	氏名
<p>7月27日 (CM作り)</p> <p style="text-align: center;">X</p>	
<p>7月28日 (ワークショップ② イギリス・ユースラジオに参加している高校生との番組制作 (番組で話す内容についてのディスカッション、収録))</p> <p>イギリスはイギリスの番組の雰囲気があって楽器を演奏したりすることがうらやましいなと思った。 交流することも最後の方だけだったけど外人と話す、交わることがすごく新鮮で楽しかった。</p>	
<p>8月11日 (ワークショップ①による発想力を豊かにするワークショップ、ワークショップ③ 取材をしてみよう!)</p> <p>企画を考えるのがすごく難しかった。 でも自分の自分たちの考えを元に番組を作っていくのが後の方で楽しくなっていった。 これから取材等をするようになるのでそれも楽しみです。</p>	

A3

※右下のローマ字と数字(A3)は論文中で示した高校生の識別記号(以下同じ)

チーム名	氏名
<p>7月29日 (イギリスの高校生による ユースラジオプロジェクトの紹介、日本の高校生の被災地での体験、今日感じたことのグループ毎のシェア など)</p> <p>朝が早かったです。</p> <p>初めて海側に行き、被災地の現実を見てショックを受けました。</p> <p>コミュニケーションゲームが意外とおもしろかったです。</p> <p>避難経路の広ささと狭さに驚きました。</p> <p>一番いいグループに入りました。</p> <p>実際に経験した人の話を聞いたのがよかったですと思います。</p>	

B2

チーム名

氏名 [REDACTED]

8月22日 (現役女子高生シンガーソングライター [REDACTED])

自分たちと年齢の近い歌手の方とお話するのは初めて  
だったので緊張したけれど、自分たちとはちがう日常の人でも  
考えていることだったり抱えている悩みは共通するのが多くて、  
同じ高校生なんだなあと感じた。

チーム名

氏名

■民放連メディアリテラシー活動 特別番組 [番組名] を聴いて、  
感じたことを書いてください。

最初に高校生の声が出ていたのが驚かされた。高校生の疑問は正しいという印象を耳にした。

- 調査などの情報を活用することにより説得力を向上させている
- インタビューで知った情報を元にした相手への答えが、内容が濃い。
- 調査結果との違いを言うことで対立説得力を上げている
- 先生の見解はとてめめかりやすく説得力は出る。
- 先生の見解の付けは「この二つのこと」を言うより「これはダメなので」などの意見の強弱がわかる。
- インタビューの年代をわけて言うことで意見が違ふということもある内容だった。

個人的に意見を述べることによって一人の意見で正しい印象がもたれるということもわかった。

- 0%の調査結果で印象が強くなった
- ラジオに出演している人にインタビューすることで面白い話が聞ける
- インタビューで「これはアンケート」として「高校生 現状を語っている。(インタビューは事前準備なし)」
- ラジオで聞かれない問題点と意見を述べていることにより伝える力を強めている。



## 特別番組における高校生の発話の文字起こしの一部

A1「メールとかラインだと、相手の顔が見えないんで、なんかおもってないことでも普通にいっちゃったりもするんで、やっぱり顔を見て話したほうが相手の反応もわかるし、あと相手を傷つける言葉とかもちゃんと考えられるんじゃないかと思います。」

A2「自分の身近にないことがあったので視野が広がりました。いろんな人がいていろんな意見があるんだなって思いました。」

A3「僕プロの活動の中で、その、メディアのこととかを勉強したんですけど、その中で、やっぱり携帯電話とかに依存している人が多いっていう話を聞いて取材したいなって思ったので」

C1「自分はラジオを聴く側だったのでやっぱり、なぜ高校生が聴かないかっている理由がとても明確になったので、良かったです。」

C2「インタビューに答えてくれた、●（ラジオ局名）の○さん（ラジオ局ディレクター名）が、作り手が聴き手の気持ちになってラジオを作っていないと言っていたことが印象的でした。」

C3「いつもは、ラジオを聴いている側ですが、今回作る側になって、取材したものがどのように編集されているかが、知ることが出来て、普段聞いている番組がどのように編集されているか興味を持ちました。」

C4「僕は、いままであんまりラジオを聴かない高校生だったんですが、この活動を通して、ラジオの今まで知らなかった面白さに気付くことができました。なので、もっとラジオを聴いてみたいなと思います。今後も●（ラジオ局名）のようなプロジェクトを開催していただいて、もっとたくさんの高校生にラジオに興味を持ってもらいたいです。」

D2「一時間くらい取材しているのに、あの、編集して使っているのは、あの、1分くらいということに少し驚き、あの放送するにあたって短い時間でどれだけわかりやすく伝えるかという技術が少し学べたと思います。」

「今回はとび級制度という人があまり着目しないテーマでしたが、そういうことを調べて伝えるといったことは、社会の中ではとても重要なことなんじゃないかなと思いました。」

※各発話の最初のローマ字と数字は論文中で示した高校生の識別記号

付録3 第4章と第5章で引用した「メディア・リテラシー尺度」(後藤 2006)

- 2 「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。

「①本を読む」と、「②テレビを見る」では、( )の**情報が新しい**  
「③新聞を読む」と、「④インターネットを使う」では、( )の**情報が新しい**  
「②テレビを見る」と、「③新聞を読む」では、( )の**情報が新しい**  
「④インターネットを使う」と、「①本を読む」では、( )の**情報が新しい**  
「①本を読む」と、「③新聞を読む」では、( )の**情報が新しい**  
「②テレビを見る」と、「④インターネットを使う」では、( )の**情報が新しい**

- 3 「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。

「①本を読む」と、「②テレビを見る」では、**情報が信頼できる**のは ( )  
「③新聞を読む」と、「④インターネットを使う」では、**情報が信頼できる**のは ( )  
「②テレビを見る」と、「③新聞を読む」では、**情報が信頼できる**のは ( )  
「④インターネットを使う」と、「①本を読む」では、**情報が信頼できる**のは ( )  
「①本を読む」と、「③新聞を読む」では、**情報が信頼できる**のは ( )  
「②テレビを見る」と、「④インターネットを使う」では、**情報が信頼できる**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。

「①本を読む」と、「②テレビを見る」では、( )が**好き**  
「③新聞を読む」と、「④インターネットを使う」では、( )が**好き**  
「②テレビを見る」と、「③新聞を読む」では、( )が**好き**  
「④インターネットを使う」と、「①本を読む」では、( )が**好き**  
「①本を読む」と、「③新聞を読む」では、( )が**好き**  
「②テレビを見る」と、「④インターネットを使う」では、( )が**好き**

5 「**かんたん**に**情報**が**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。

- 「①本を読む」と、「②テレビを見る」では、( )が**かんたん**  
 「③新聞を読む」と、「④インターネットを使う」では、( )が**かんたん**  
 「②テレビを見る」と、「③新聞を読む」では、( )が**かんたん**  
 「④インターネットを使う」と、「①本を読む」では、( )が**かんたん**  
 「①本を読む」と、「③新聞を読む」では、( )が**かんたん**  
 「②テレビを見る」と、「④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              | ④できるし、よくする。 | ③できる | ②できない | ①何のことかわからない |
| 2 パソコンや携帯でメールをやりとりする          | ④できるし、よくする。 | ③できる | ②できない | ①何のことかわからない |
| 3 自分の好きなホームページをお気に入りに入れる      | ④できるし、よくする。 | ③できる | ②できない | ①何のことかわからない |
| 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 | ④できるし、よくする。 | ③できる | ②できない | ①何のことかわからない |
| 5 電子メールにファイルを添付して(つけて)送る      | ④できるし、よくする。 | ③できる | ②できない | ①何のことかわからない |
| 6 ホームページやウェブログを作る             | ④できるし、よくする。 | ③できる | ②できない | ①何のことかわからない |
| 7 必要なソフトをダウンロードしてインストールする     | ④できるし、よくする。 | ③できる | ②できない | ①何のことかわからない |

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            | ④とても気になる | ③少し気になる | ②あまり気にならない | ①全く気にならない |
| 2 いつごろ作られたホームページか            | ④とても気になる | ③少し気になる | ②あまり気にならない | ①全く気にならない |
| 3 ホームページのドメイン(co,ac,go等)はどこか | ④とても気になる | ③少し気になる | ②あまり気にならない | ①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  | ④とても気になる | ③少し気になる | ②あまり気にならない | ①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           | ④とても気になる | ③少し気になる | ②あまり気にならない | ①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 | ④とても気になる | ③少し気になる | ②あまり気にならない | ①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 | ⑤そう思う | ④ややそう思う | ③どちらともいえない | ②あまりそう思わない | ①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        | ⑤そう思う | ④ややそう思う | ③どちらともいえない | ②あまりそう思わない | ①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調している     | ⑤そう思う | ④ややそう思う | ③どちらともいえない | ②あまりそう思わない | ①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          | ⑤そう思う | ④ややそう思う | ③どちらともいえない | ②あまりそう思わない | ①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  | ⑤そう思う | ④ややそう思う | ③どちらともいえない | ②あまりそう思わない | ①そう思わない |

- 6 テレビを見ていて、大きな表現<sup>ひょうげん</sup>をしていると感じるときがある ⑤そう思う ④ややそう思う ③どちらともいえない ②あまりそう思わない ①そう思わない
- 7 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 ⑤そう思う ④ややそう思う ③どちらともいえない ②あまりそう思わない ①そう思わない
- 8 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 ⑤そう思う ④ややそう思う ③どちらともいえない ②あまりそう思わない ①そう思わない
- 9 知りたいと思う情報<sup>じょうほう</sup>を得る<sup>え</sup>にはテレビで十分だ ⑤そう思う ④ややそう思う ③どちらともいえない ②あまりそう思わない ①そう思わない
- 10 新しい知識<sup>ちしき</sup>を得るのにテレビだけでなく、新聞や本も役立っている ⑤そう思う ④ややそう思う ③どちらともいえない ②あまりそう思わない ①そう思わない
- 11 自分の好きなこと<sup>きょうみ</sup>や興味のあることで知らないことがあると気になる ⑤そう思う ④ややそう思う ③どちらともいえない ②あまりそう思わない ①そう思わない

付録4 第5章のプログラム実践における被験者の感想の記述の一部

今日、目をふり返って、自己紹介では、  
最初は、聞いたことを全て伝えるというや  
り方で話していたが、二回目は、一つの  
ことを深く話す、そのことをくわしく伝  
えるようにした。大きく色んなことを  
いて伝えるよりも、一つのことを深く  
とて相手のことがよりくわしく伝えられると  
いうことがわかった。また、この話に視点  
がつかれて伝える内容が違ってくる。こ  
うして、話がわかるように話をしてい  
たと思う。

B

※右下のローマ字(B)は論文中で示した高校生の識別記号(以下同じ)



送りで、伝わり方が違うことも  
あり、また、また伝わり方が違うという  
ことは日本語のおもしろさでもあり、  
これもあると気づいた。だから、おもしろ  
さをおもしろさとして、番組には  
1番気を付けていきたい。  
また、ラジオで土日に開き手に  
おもしろいのに、今日教えたばかりの  
ことを(いかり)と実践したいと思つた。  
私は放送関係の仕事というのには  
おもしろいけれど、今回のように  
おもしろいというので、おもしろいとして  
なり、表現や伝わりやおもしろさを伝えて  
ておもしろいという作業は  
きっとおもしろい仕事としておもしろい  
おもしろいおもしろいおもしろい  
から、おもしろいおもしろいおもしろいとして  
おもしろいおもしろいおもしろいおもしろい  
おもしろいおもしろいおもしろいおもしろい  
おもしろいおもしろいおもしろいおもしろい

D



NOTES

ポイント。

- 1 声 高低
- 2 大小
- 3 緩急
- 4 間

これを  
⇒ 組み合わせる。

映像も音も 1つ かわると 印象がかわる  
(モニターズ)

NHK 日本放送 教本

人は しゃべるとき 何を 言っているか  
を。

頭の中を どう 感じるかな。

ACTION

CM 1個分

TV 15

ラジオ 20

1放送

60秒

ラジオコンピ

録音 する。

メディアは 映像など  
音など 変えるが、1つ  
も 変えて しまうと  
1つで 印象が かわる  
だろう。これは 日常で 話  
している ときも 同じな  
おと 感じました。  
(モニターズ) が 大切  
な ポイント

H

音楽が明るいものだと「ハッピーエンド」  
に感じると？ 二つかできる映像も、  
暗い音楽になるとおぼたは「バッド  
エンド」に終わる方に感じ取る  
二つかできた時、音楽によって映像  
の印象が全く異なるものになるん  
でわかりました。またインタビューの  
会話の編集で、どこをどのように取り  
取るか伝わりやすいか考えてかかると、  
その時を待つ？ 際に役立つ情報が  
知中ではかたがと見えました。  
また、尾根と公共放送ちやい：7000  
も知る二つかできた時。  
公共放送は基本企業名は言わ  
ないというのでらか、そうすると、企業  
名を言わなくても伝わるように表現  
の仕方を探るわけかばはらたないの

NOTES

ど、とても大変だろらと思いついた。  
今回の二の会から、人に何か？  
伝えるときに大切な二を三が二  
二かできたのはもちろし、伝える二の  
の難しさに改めて気づかされた。  
日常生活でも何かを伝えるときに  
二の字んた二を思いたして伝えた  
と思ひました。

ACT

M

1回目は、初対面の相手について上辺だけの簡単な情報しか聞きとることができなかったし、うまく時間内にまとめることが正確にできませんでした。

2回目は、1回目の反省をふまえて、1つのことについて深く聞き出すことを心がけたら、その人の人柄や家族関係についてまで理解することができました。また、情報を単に伝えるだけでなく、楽しく面白く伝えられるように気を付けました。

○

NHKさんとか [redacted] さんという名前を聞いて、公共放送と民営放送はなにか違うのかと疑問がわいてきた。たまたま、正倉院の番組が始まると知ったが、公共放送と民営放送で名を目的、出資、役割が違うのかと納得した。特に、NHKは何かと「おがた」のイメージがあったが、時間帯、対象年齢により、はらうきがあることを、新たな発見があった。

○

難しいと感じるのは、具体的に

には、メモした内容をその場で即座にまとめ文章にあることの難しさである。

たとえ聞いてメモしたそのあつても任せていのに、今でもその言葉にしては、結局何も任せることができない。

そのことを頭ではわかっているも、いざ自分が前に立って話あとならなにか思い通りにまとめ任せることができないという。それが原因。

様々な話をし、任せている他の人の他の紹介を聞いて「任せる」ために気をつけるポイントに気がついた。

自分が、あるテーマにまつ話を進めたいことである。

自分がその話の何を任せていのかを「ついに」し、決断の情報の中から、相手を選別すること、任せるべきことが明確になるのがとわがやまいた。

ついに、聞く側にはわかる言葉で話あことである。

当然前のことと違って、自分と相手の間で共通のイメージをくわべるために、たいてい「と」と思いました。

さいごに、紹介する相手に、自分自身が興味をもつことである。自分が聴衆に任せるべきことに、自分自身が知っていたという気持ちをもたなければ、その鬼は任せてはいけません。

R

付録5 第5章で開発したプログラムで使用した取材レポート構成表

No.1

タイトル： \_\_\_\_\_

制作者： \_\_\_\_\_

時間	シーン（場面）—カット（場面の詳細）	音	想定ナレーション
0 : 0 0	シーン①—カット①		

タイトル： \_\_\_\_\_

制作者： \_\_\_\_\_

時間	シーン（場面）とカット	音	想定ナレーション