

メディア・リテラシー測定尺度の作成に関する研究

小寺 敦之

キーワード：メディア・リテラシー、メディア教育、批判的視聴、事前・事後調査
media literacy, media education, critical viewing, pre- and post-survey

1. はじめに

メディア・リテラシー (media literacy) とは、一般的にメディアあるいはメディアメッセージを読み解く能力であるとされる。しかし、その基盤となる考え方や思想は国や研究文脈によって大きく異なり、実践的な取り組み方もファシリテーター (教員・研究者・指導団体) によって多彩である。メディア・リテラシーに関わる活動はメディア社会に生きる人々を「受け手」から「読み手」へと転換させることを目指して世界レベルで発展してきたが (鈴木, 2001)、その概念が多彩であることは、特定の概念だけが強調されたり、別の文脈で同じ概念が使われたりといった混乱を生じさせる原因にもなっている。

歴史的な系譜を紐解いてみると、1930年代の文学批評、すなわちマスメディアによる大衆文化の侵略から伝統文化を守る教育的取り組みにメディア・リテラシー概念の源泉を持つ英国では、文化の批判的読み解きというカルチュラル・スタディーズの分析視角の導入を経て、Masterman (1985) らが「良識ある市民として社会参加に向けて」メディアを読み解いていく態度を育成するプログラムとしてこの概念を発展させた (小柳ら, 2002)。英国では、メディア・リテラシーよりも「メディア教育 (media education)」という語が一般的であり、メディアについて教えることが「国語」の授業に組み込まれているという。「文化的な嗜好を洗練させることを目標に出発した英国のメディア教育は…社会の重要な意味をつくり出し、また子どもを取り巻く文化の中心であるとして、メディアを理解し、検討を加えてみる」プログラムとなったのである (菅谷, 2000)。

一方、英国と並んでメディア・リテラシーの先導的役割を担ってきたカナダでは、米国からのマスメディア文化の流入に対する抵抗力を身につける、あるいはメディアの悪影響から子どもを守るといった社会的要請によりその取り組みが進められた (中橋, 2005)。1978年に設立されたメディア・リテラシー協会 (Association for Media Literacy) の主導で、1987年には世界で初めて「国語」教育の中にメディア・リテラシーが取り入れられるよう

になった。オンタリオ州教育省が教師向けに発刊した「メディア・リテラシー・リソースガイド (Media Literacy Resource Guide)」には、その目標が「クリティカルな主体性の確立」であると明記されている (Ontario Ministry of Education, 1989)。

米国でも、1990年代から「メディアの影響から健全な独立を果たすこと」(Silverblatt, 1995)を目標としたメディア・リテラシー教育が広がっていく。米国では、種痘理論 (inoculation theory) に基づくメディア・リテラシーの有効性を探るアプローチがひとつの柱になっている (Christ & Potter, 1998)。すなわち、テレビに囲まれて生活する子どもたちが、その影響力から身を守るための自衛手段として「批判的視聴力 (critical viewing skill)」を身につけることが奨励され、それを教育プログラムに組み込む活動が行われているのである (Singer & Singer, 1998)。

マスメディアとは異なる視点の提示を目指したオルタナティブ・メディアによる表現活動や、メディアに対する市民の主体的なアクセス権 (パブリック・アクセス) を掲げた情報発信活動、送り手になることからメディアを学ぶ制作体験等の「コミュニケーションを創り出す活動」もメディア・リテラシーの重要な側面として実践されているものの、以上で見てきたように、欧米のメディア・リテラシーは、マスメディアに対する「批判的視聴力」に重きを置いて発展してきたという共通点があるように思われる。

一方、日本ではやや事情が異なり、視聴覚教育の流れを受けた「コミュニケーション能力」に、欧米流の「批判的視聴力」が加わる形でメディア・リテラシーの概念が発達してきた。すなわち、1960年代からの視聴覚教育 (映像による教育) や、1980年代の映像視聴能力研究 (映像による理解) といった教育効果研究の取り組みが底流にあり、そこに1980年代のメディア教育カリキュラム研究 (例えば、吉田, 1985) が加わり、さらに欧米流の「批判的視聴力」が組み込まれる形でメディア・リテラシーの概念が形成されてきたというわけである (後藤, 2004 ; 中橋, 2005)。

さらに、コンピュータ技術をどのように使いこなしていくか、有効な情報発信のツールとしていくかという1990年代からの情報教育の拡がりがある日本のメディア・リテラシーの概念をさらに多面的なものとした。例えば、後藤ら (1986) は、「映像やコンピュータからの情報を正しく受け取り、誤情報に惑わされず、また、みずからの考えをこれら情報手段を用いて表現し、社会を動かしていく」能力、すなわち「受け手」「使い手」「つくり手」としての複合的スキルとしてメディア・リテラシーを捉えている。水越 (1999) も「メディア使用能力」「メディア受容能力」「メディア表現能力」という複合的概念を提唱して、送り手・受け手の二項対立を乗り越えた社会関係の構築を目指すアプローチを推進している。これらのメディア・リテラシーには、山内 (2003) が「情報リテラシー」と呼ぶような領域が包括されており、欧米流の「批判的視聴力」はその一部分に過ぎない¹。

以上のように、その概念が複雑で動的なものであることは、メディア・リテラシーとは何であり、どのように教えるべきであり、そしてどのように評価するのかという問題をさらに難しくしている (Christ & Potter, 1998)。「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」(鈴木, 1997) という英国やカナダで展開されているメディア・リテラシー教育の流れを汲んだ定義がある一方で、「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こと」(水越, 1999)、「多様なメディアを駆使し、人と人が交わって創造知を生産する教養」(生田・後藤, 2008) といった表現能力に力点を置く定義があるように、メディア・リテラシーを語るときには、「誰のための・何のための・どのようなメディア・リテラシーなのか」を確認する作業が求められる状況になっているのである (中橋, 2005)。

2. 本研究の目的

メディア・リテラシー研究では、常に実証的研究の不足が課題として挙げられてきた (Singer & Singer, 1998; 後藤, 2004)。つまり、メディア・リテラシーの枠組みやそれを修得するための方法論については議論が積み重ねられてきたものの、メディア・リテラシーのレベルや教育効果をどのように測定するか、あるいはメディア・リテラシーに影響を及ぼす要因は何かを検討するにあたりこれをどのように変数化するのかという問題への取り組みはほとんど行われていないのである。

これには上述した複雑な歴史的展開に起因している部分が少なくないと思われるが、このことが必ずしも実証的研究を不可能にするわけでもなからう。つまり、メディア・リテラシーが多面的・複合的な概念として存在するのであれば、その多面性や複合性を包括的に論じるのではなく、「メディア・リテラシーのどの部分を問うているのか」について個別に検討することで、実証研究に道を拓く実用的なアプローチが可能になるとも考えられるのである。

例えば、健康教育学 (health education) の分野では、米国を中心に、喫煙やアルコール摂取、摂食障害などの問題行動に対して、メディア・リテラシーが干渉因となり得るか、つまり規制ではなく受け手に対する教育がどの程度有効かという観点から実証的研究が進めら

1. 日本の学校教育では「マスメディア批判としてのメディア・リテラシーの系譜がほとんど活かされていない」という指摘もある (水越, 1999)。実際に、「メディア・リテラシー」という言葉を使っても情報機器の操作能力を指すこともあり (例えば、三嶋ら, 2001)、大学でコンピュータ操作を学ぶクラスに「メディア・リテラシー」の名が冠せられる状況が見られるのは、これら歴史的系譜に原因があると考えられる。

れている (Austin & Johnson, 1997; Bergsma & Carney, 2008; Coughlin & Kalodner, 2006; Pinkelton et al., 2007; Primack et al., 2009; 中西ら, 2012)。また、メディア・リテラシーがテレビの暴力シーン視聴によって受ける影響を低下させることを示した研究もある (Huesmann et al., 1983; Vooijs & van der Voort, 1993)。ここで言うメディア・リテラシーは、先述した米国流の「批判的視聴力」であり、テレビ番組や広告に対してどのような見方をしているか、どのくらい批判的な視点で視聴しているかという態度を指す。これらの調査研究で用いられる質問項目は、それぞれの課題に限定された内容で構成されているため汎用性に欠けるという弱みがあるが、それでもメディア・リテラシーを変数として扱う先駆的な試みとして参考になる。

では、汎用性のある質問項目でメディア・リテラシーを計測することはできないのだろうか。これまで述べてきたように、メディア・リテラシーの考え方には多様性があり、またその多様性を是とすることでメディア・リテラシーの概念も発展してきた。しかし、Scharrer (2002) も指摘するように、一般的には「メディア・リテラシーが目指すものについての共通認識は存在する」。つまり、メディア・リテラシーの概念が意味するもの、あるいはメディア・リテラシーが目指すものについての一般的合意に沿った尺度が作成できれば、それを汎用的な「メディア・リテラシー測定尺度」として位置付けることができるのではないと思われるのである。

しかし、このような尺度作成の試みは、今のところ十分な進展を見せていない。例えば、学校での生徒のスキルを計測する目的で行われたQuin & McMahon (1993) やHobbs & Frost (2003)、あるいはArke & Primack (2009) の手法はインタビューや自由回答によって評価するという手続きの煩雑さがあり、応用には不向きな側面がある。日本では、宮田 (2001)、後藤 (2005)、高橋・相良 (2009) が独自の簡易尺度を作成しているが、メディアの解釈能力を問う項目とメディアに対する意見・態度を問う項目が混在しているなど、理論的支えや妥当性が十分に検討されたものとは言い難い。

汎用的な尺度の作成は、教育効果の確認といった目的だけでなく、メディア・リテラシー概念を行動モデルの変数として組み込むことを可能にする。これを実現することは、実証的研究の不足というこの研究分野の課題克服に寄与するという点で大きな意義があると思われる。以上の問題意識から、本論文では、「最も言及されるメディア・リテラシーの目標」(Scharrer, 2002) でもある「批判的視聴力」に焦点を絞り、これを質問紙調査の中で数値化する「メディア・リテラシー測定尺度」の作成を試みる。

3. 尺度作成

本論文では、(1) メディア・リテラシーのコンセプトを整理して、本尺度の構成要素を

明確にする作業、(2) 尺度作成のための予備的調査、(3) 作成した尺度を用いた教育効果の検証という3ステップを通じて、「メディア・リテラシー測定尺度」の作成と検討を行っていく。

(1) 尺度構成要素の検討

まず、一般的にメディア・リテラシー教育では何を学ぶ（何を教える）とされているのか、あるいはメディア・リテラシーが対象とするメディアの特性とは何かという観点から、「メディア・リテラシー測定尺度」の構成要素について検討していきたい。

【資料1】は、主なファシリテーターが掲げるメディア・リテラシーのキーコンセプトを筆者がまとめたものである。ここで掲載してあるものは一握りに過ぎないが、メディア・リテラシー概念の多様性を示すと同時に、一定の共通項があることを示している。例えば「メディアメッセージは構成されたものである」という要素はすべてのファシリテーターが掲げており、これはメディア・リテラシーの構成概念のひとつとして合意された事項であると考えてよからう。このように、多様な考え方をボトムアップ的に整理する、あるいは多様性の中に共通性を見出すことで、一定の合意を得ることができるような諸概念へと統合することが、理論的下支えのある尺度開発のための最初のステップになると思われる。

この観点からそれぞれのファシリテーターが掲げるキーコンセプトを見ていくと、鈴木⑧は「批判的視聴力」の範囲を超えているため除外するが、それ以外の項目については大きく6つに分類できそうである。すなわち、【資料1】の右列に示す通り、(A) メディアメッセージの構成性、(B) メディアによる「社会的現実」の構成力、(C) メディアの商業的性質、(D) メディアのイデオロギー・価値観伝達、(E) メディアの様式と言語、(F) 受け手の非画一的解釈性である。ファシリテーターによっては、一部のコンセプトを重視していたり、あるいはひとつのコンセプトで複数の意味を指すものがあったりするが、この6要素で概ね全てのコンセプトを整理することができると思われる。そこで、本論文では、この6要素を「メディア・リテラシーが目指すもの」として合意されている事項として「メディア・リテラシー測定尺度」の構成要素と考えたい。

(2) 調査1（尺度作成）

続いて、「メディア・リテラシー測定尺度」の候補となる項目を組み込んだ質問票を作成して、尺度作成のための予備的調査を実施する。

質問票では、先行研究で使用されている項目を転用・改変したもの、あるいは新たに加えたものを含め、各要素それぞれ9問ずつの計54項目を設け、メディアに対するそれぞれの考えについて「1. 全くそう思わない」「2. そう思わない」「3. そう思う」「4. とてもそう思う」

【資料1 メディア・リテラシーのキーコンセプト(一例)】

(構成要素)

Ontario Ministry of Education (カナダ)

- ①すべてのメディアは構成されたものである (A)
- ②メディアは現実を構成する (B)
- ③オーディエンスはメディアの中から意味を読み取る (F)
- ④メディアメッセージは商業的意味を持つ (C)
- ⑤メディアメッセージにはイデオロギーや価値観が含まれている (D)
- ⑥メディアメッセージには政治的・社会的意味が含まれている (D)
- ⑦メディアメッセージの様式と内容は密接に関連している (E)
- ⑧それぞれのメディアは独自の芸術様式を持つ (E)

Center for Media Literacy (米国)

- ①全てのメディアメッセージは構成されている (A)
- ②メディアメッセージの構成には各メディアの様式と言語が用いられている (E)
- ③同じメッセージでも人によって受け取り方は異なる (F)
- ④メディアには価値観と視点が埋め込まれている (D)
- ⑤多くのメディアメッセージには政治的要素・経済的要素が含まれている (C) (D)

National Association for Media Literacy Education (米国)

- ①全てのメディアメッセージは構成されている (A)
- ②各メディアは異なった性質、長所、独自の「言語」を持つ (E)
- ③メディアメッセージは特定の目的に向けて作られる (C) (D)
- ④全てのメディアメッセージには価値観と視点が埋め込まれている (D)
- ⑤人はメディアメッセージから意味を読み取るために、自分自身の能力・信念・経験を用いる (F)
- ⑥メディアやメディアメッセージは信念・態度・価値観・行動・民主主義過程に影響を及ぼす可能性がある (B)

C. Bazalgette (1992)

- ①メディア・テキストは個人やグループによって作られている (A)
- ②メディア・テキストのカテゴリライズは解釈の差異を生じさせる (A)
- ③全ての技術的選択が差異を生じさせる (E)
- ④メディア・テキストにおけるあらゆるものに意味がある (E)
- ⑤人は知らない相手に向けたメディア・テキストを作ることできる (F)
- ⑥メディア・テキストは様々な方向でリアリティと関係している (B)

P. Aufderheide (2001)

- ①メディアは構成されたものであり、現実を構成するものである (A) (B)
- ②メディアは商業的意味を持つ (C)
- ③メディアはイデオロギー的、政治的意味を持つ (D)
- ④メディアの様式や内容は、独自の芸術様式、記号、慣習を持つ各メディアに影響される (E)
- ⑤受け手はメディアにおける意味を解釈する (F)

鈴木みどり(2004)

- ①メディアはすべて構成されている。 (A)
- ②メディアは「現実」を構成する。 (B)
- ③オーディエンスがメディアを解釈し、意味をつくりだす。 (F)
- ④メディアは商業的意味をもつ。 (C)
- ⑤メディアはものの考え方(イデオロギー)や価値観を伝えている。 (D)
- ⑥メディアは社会的、政治的意味をもつ。 (D)
- ⑦メディアは独自の様式、芸術性、技法、きまり/約束事(convention)をもつ。 (E)
- ⑧クリティカルにメディアを読むことは、創造性を高め、多様な形態でコミュニケーションをつくりだすことへとつながる。

B. Primack et al. (2009)

- ①メディアメッセージの送り手は経済的・政治的意図を持つことが多い (C) (D)
- ②メディアメッセージの送り手は特定の受け手を狙う (C)
- ③メディアメッセージは特定の価値観や視点を伝える (D)
- ④送り手はメディアメッセージを入念に構築する (A)
- ⑤メディアメッセージは事実を修正したり歪めたりする (A)
- ⑥メディアメッセージは重要な情報を隠すことがある (A)

の中から最も近いものを選んでもらう形式を採った。

調査は、社会科学系科目を担当する教員の協力を得て、2015年春学期の本学の最初の授業で新入生を対象に実施した(同科目は上級生も受講していたが、分析では除外した)。回答は任意であり、授業成績とは無関係である旨を伝えて協力を求め、178名(18～19歳女

性)からの回答を得た。分析では、無回答項目のあった24件を除く154件を用いた。【表1】は、カテゴリ別に並び変えた質問項目と、それぞれの回答分布である。

ここから、「メディア・リテラシー測定尺度」を実用的なものにするために、肯定方向あるいは否定方向に極端な偏りのある項目や、ひとつの選択肢に回答が集中する項目の優先度を下げ、残された項目を用いて要素別に探索的因子分析(最尤法・プロマックス回転)を行った。分析で単一因子と判断されたものは負荷量の高い項目を、複数因子が抽出されたものは多くの項目が負荷する因子を選んでその因子に高く負荷する項目を選択した²。因子負荷の方向性(プラス、マイナス)が想定と逆になった項目は採用せず、残った項目を質問の内容が多様になるよう吟味して、54項目を6要素×3問=18項目に減らす作業を行った。

【表2】は、最終的に選び出された18項目に対するI-T相関分析、およびG-P分析の結果と、各要素別の内的信頼性(クロンバック α)である³。数値的にやや物足りない部分はあるものの、尺度の性質を鑑みて一定の水準に達していると判断して、本論文ではこの18項目を「メディア・リテラシー測定尺度」として採用したい。

(3) 調査2(教育効果の検証)

メディア・リテラシー、あるいはメディアに対する意識は、教育プログラムによって向上することが多くの研究で示されている(Door et al., 1980; Feuerstein, 1999; Singer et al., 1980; 小池, 2003)。そこで、本研究でも、調査1で作成した尺度の有効性を検証するため、本学で開講している授業「メディア・リテラシー」(筆者が担当)における事前・事後調査(pre- and post-survey)を実施することにした。すなわち、授業の初回冒頭と最終回終了後に、同じ質問票に回答してもらい、それを比較することで授業効果の有無を明らかにするわけである。

授業期間は2015年度秋学期で、【資料2】は同期間に実施した授業の内容である。これは授業を担当する筆者が本学・他大学で例年30~150人の受講生を対象に行っている授業内容であり、この調査のために変更を加えることはしていない。授業は、提示課題に対するワークショップと発表というアクティブラーニング形式で運営しており、ワークショップでは友人との話し合いや協力を推奨している。また、授業開始時に配布するワークシート(レポー

-
2. 具体的には、(A)メディアメッセージの構成性は5項目の投入で単一因子が、(B)メディアによる「社会的現実」の構成力は4項目の投入で単一因子が、(C)メディアの商業的性質は4項目の投入で単一因子が、(D)メディアのイデオロギー・価値観伝達は9項目の投入で3因子が、(E)メディアの様式と言語は5項目の投入で2因子が、(F)受け手の非画一的解釈性4項目の投入で単一因子が抽出された。
 3. G-P分析の上位群と下位群は、おおよそ半数に分けることのできる得点で区切った。

【表1】 調査1における質問項目と回答分布

	全くそう思わない	そう思わない	そう思う	とてもそう思う
(A) メディアメッセージの構成性				
(1) 社会で起こった事件や事故は、すべてニュースとして報じられる (逆転項目)	46 (29.9%)	93 (60.4%)	13 (8.4%)	2 (1.3%)
(7) テレビニュースの解説者は客観的な人間が選ばれている (逆転項目)	17 (11.0%)	86 (55.8%)	47 (30.5%)	4 (2.6%)
(13) 新聞は事実のみを伝えている (逆転項目)	49 (31.8%)	85 (55.2%)	17 (11.0%)	3 (1.9%)
(19) ニュースに登場する「一般人」は、平均的な日本人として選ばれた人たちである (逆転項目)	16 (10.4%)	87 (56.5%)	46 (29.9%)	5 (3.2%)
(25) どの新聞を読んでも、書いてあることは同じである (逆転項目)	33 (21.4%)	111 (72.1%)	10 (6.5%)	0 (0.0%)
(31) ニュース番組は、ひとつの出来事を多様な視点で伝えている (逆転項目)	3 (1.9%)	62 (40.3%)	80 (51.9%)	9 (5.8%)
(37) 同じ出来事は、どのニュース番組でも同じように報じられる (逆転項目)	28 (18.2%)	91 (59.1%)	31 (20.1%)	4 (2.6%)
(43) 新聞は中立で客観的な報道をしている (逆転項目)	28 (18.2%)	94 (61.0%)	30 (19.5%)	2 (1.3%)
(49) インターネットの情報はほとんど編集されない「生の情報」である (逆転項目)	50 (32.5%)	88 (57.1%)	12 (7.8%)	4 (2.6%)
(B) メディアによる「社会的現実」の構成力				
(2) 人々が重要だと考えることが、メディアで扱われるニュースとなる (逆転項目)	7 (4.5%)	61 (39.6%)	80 (51.9%)	6 (3.9%)
(8) インターネットにおける意見分布は、社会の実態を反映したものに近い (逆転項目)	20 (13.0%)	62 (40.3%)	68 (44.2%)	4 (2.6%)
(14) メディアの報道は、内閣支持率などの世論を作りだすことがある	4 (2.6%)	18 (11.7%)	119 (77.3%)	13 (8.4%)
(20) メディアに描かれている社会は、必ずしも現実の社会を反映したのではない	3 (1.9%)	19 (12.3%)	105 (68.2%)	27 (17.5%)
(26) どのような広告展開がなされようとも、基本的な商品イメージは変わらない (逆転項目)	23 (14.9%)	107 (69.5%)	23 (14.9%)	1 (0.6%)
(32) メディアが情報を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	0 (0.0%)	7 (4.5%)	109 (70.8%)	38 (24.7%)
(38) 私たちは、直接見たり聞いたりするよりも、メディアを通じて社会を知ることの方が多	2 (1.3%)	6 (3.9%)	101 (65.6%)	45 (29.2%)
(44) 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	2 (1.3%)	11 (7.1%)	114 (74.0%)	27 (17.5%)
(50) 新聞にはそれぞれの政治的立場があり、読者の考え方に影響を与えている	5 (3.2%)	27 (17.5%)	114 (74.0%)	8 (5.2%)
(C) メディアの商業的性質				
(3) すべての広告は、見る人すべての心をつかむよう入念に作られている (逆転項目)	8 (5.2%)	60 (39.0%)	75 (48.7%)	11 (7.1%)
(9) テレビ番組は視聴者の反応を気にしながら作られている	3 (1.9%)	26 (16.9%)	96 (62.3%)	29 (18.8%)
(15) 広告は、その商品が実際よりもよく見えるような工夫をしている	0 (0.0%)	8 (5.2%)	101 (65.6%)	45 (29.2%)
(21) インターネットの「口コミ」は、すべて人々の生の声であり信用できる (逆転項目)	47 (30.5%)	94 (61.0%)	10 (6.5%)	3 (1.9%)
(27) ニュース番組を作る人は、見ている人を番組に引き込む工夫を重ねている	1 (0.6%)	16 (10.4%)	113 (73.4%)	24 (15.6%)
(33) テレビのない生活を送れば広告からも逃れることができる (逆転項目)	30 (19.5%)	107 (69.5%)	16 (10.4%)	1 (0.6%)
(39) その番組にとって不都合な広告は、その番組の中では流されない	0 (0.0%)	15 (9.7%)	106 (68.8%)	33 (21.4%)
(45) 広告は、それが多くの人々に愛されているかのような見せ方をしている	1 (0.6%)	32 (20.8%)	113 (73.4%)	8 (5.2%)
(51) テレビ番組の内容は、スポンサーの意向によって左右されることがある	2 (1.3%)	19 (12.3%)	105 (68.2%)	28 (18.2%)
(D) メディアのイデオロギー・価値観伝達				
(4) メディアは、何が「良い」「悪い」のかという価値観を視聴者に提示する	4 (2.6%)	74 (48.1%)	67 (43.5%)	9 (5.8%)
(10) ドラマで描かれる職業は、実際の仕事内容をかなり反映している (逆転項目)	18 (11.7%)	90 (58.4%)	42 (27.3%)	4 (2.6%)
(16) ドラマは、社会生活におけるトラブルの現実的な解決法を示してくれる (逆転項目)	13 (8.4%)	110 (71.4%)	28 (18.2%)	3 (1.9%)
(22) メディアメッセージには、それぞれの年齢に相応しい行動とは何かという規範も含まれる	7 (4.5%)	82 (53.2%)	62 (40.3%)	3 (1.9%)
(28) メディアに登場する「美しい人」は時代にかかわらず一貫した容姿をしている (逆転項目)	26 (16.9%)	92 (59.7%)	33 (21.4%)	3 (1.9%)
(34) メディアは、クリスマスやオリンピックなどのイベントへの参加を人々にうながす	2 (1.3%)	29 (18.8%)	107 (69.5%)	16 (10.4%)
(40) メディアは、伝統的な価値観を変える役割を積極的に担っている (逆転項目)	6 (3.9%)	62 (40.3%)	81 (52.6%)	5 (3.2%)
(46) メディアは、「良い生き方」とはどのようなものかというモデルを提示する	5 (3.2%)	77 (50.0%)	69 (44.8%)	3 (1.9%)
(52) メディアは「男性」「女性」の役割を強調する傾向がある	6 (3.9%)	46 (29.9%)	94 (61.0%)	8 (5.2%)
(E) メディアの様式と言語				
(5) 同じ新聞記事であれば、使われている写真が異なっても受ける印象は変わらない (逆転項目)	40 (26.0%)	104 (67.5%)	8 (5.2%)	2 (1.3%)
(11) BGM (音楽) の違いによってドラマの印象が全く異なることがある	1 (0.6%)	8 (5.2%)	85 (55.2%)	60 (39.0%)
(17) テレビの映像は、撮影されたシーンから大幅に加工されていることがある	2 (1.3%)	22 (14.3%)	101 (65.6%)	29 (18.8%)
(23) 同じ出来事ならば、新聞でもテレビでも同じように伝えられる (逆転項目)	33 (21.4%)	102 (66.2%)	15 (9.7%)	4 (2.6%)
(29) カメラワークや特殊効果は、現実にはあり得ない情景や行動を生み出すことができる	1 (0.6%)	20 (13.0%)	99 (64.3%)	34 (22.1%)
(35) 見出しの違いによって、新聞記事の印象が変わることがある	0 (0.0%)	7 (4.5%)	114 (74.0%)	33 (21.4%)
(41) 同じテレビニュースでも、使われている映像が異なれば受ける印象も異なる	0 (0.0%)	19 (12.3%)	106 (68.8%)	29 (18.8%)
(47) テレビのスポーツ中継は、現場の雰囲気ありのままに伝えている (逆転項目)	1 (0.6%)	47 (30.5%)	94 (61.0%)	12 (7.8%)
(53) インターネット検索では、役に立つサイトから上位に表示される (逆転項目)	14 (9.1%)	73 (47.4%)	56 (36.4%)	11 (7.1%)
(F) 受け手の非画一的解釈性				
(6) 分かりやすいニュースであれば、すべての人に同じように理解される (逆転項目)	42 (27.3%)	92 (59.7%)	19 (12.3%)	1 (0.6%)
(12) 感動的な映画は誰が見ても感動的である (逆転項目)	33 (21.4%)	101 (65.6%)	18 (11.7%)	2 (1.3%)
(18) 同じニュースであれば、多くの人々が注目する部分は一致するはずである (逆転項目)	17 (11.0%)	90 (58.4%)	46 (29.9%)	1 (0.6%)
(24) 恋愛ドラマはあらゆる世代から共感されるストーリーである (逆転項目)	21 (13.6%)	94 (61.0%)	36 (23.4%)	3 (1.9%)
(30) 同じ番組を見ても、自分と正反対の感想を持つ人がいる	1 (0.6%)	7 (4.5%)	94 (61.0%)	52 (33.8%)
(36) 凶悪犯罪のニュースを見れば誰もが犯人に怒りの感情を持つ (逆転項目)	10 (6.5%)	95 (61.7%)	43 (27.9%)	6 (3.9%)
(42) 同じ新聞を読めば、みんな同じような意見を持つようになる (逆転項目)	39 (25.3%)	100 (64.9%)	14 (9.1%)	1 (0.6%)
(48) コメディ映画は万国共通の笑いを生む (逆転項目)	17 (11.0%)	99 (64.3%)	33 (21.4%)	5 (3.2%)
(54) インターネットを活用すれば、人々は一致した意見を持てるようになる (逆転項目)	42 (27.3%)	100 (64.9%)	11 (7.1%)	1 (0.6%)

【表2】 尺度構成項目

	I-T相関	G-P分析			α																																																																																																													
		G (M/SD)	P (M/SD)	t																																																																																																														
(A) メディアメッセージの構成性																																																																																																																		
(7) テレビニュースの解説者は客観的な人間選ばれている (逆転項目)	.750**				.629																																																																																																													
(19) ニュースに登場する「一般人」は、平均的な日本人として選ばれた人たちである (逆転項目)	.788**	9.70 (1.00)	7.30 (0.89)	15.73 (p<0.01)																																																																																																														
(43) 新聞は中立で客観的な報道をしている (逆転項目)	.734**					(B) メディアによる「社会的現実」の構成力						(2) 人々が重要だと考えることが、メディアで扱われるニュースとなる (逆転項目)	.736**				.550	(8) インターネットにおける意見分布は、社会の実態を反映したものに近い (逆転項目)	.761**	9.58 (0.90)	7.23 (0.87)	15.92 (p<0.01)	(26) どのような広告展開がなされようとも、基本的な高品質イメージは変わらない (逆転項目)	.682**				(C) メディアの商業的性質						(9) テレビ番組は視聴者の反応を気にしながら作られている	.698**				.421	(45) 広告は、それが多くの人々に愛されているかのような見せ方をしている	.678**	9.55 (0.79)	7.61 (0.73)	15.11 (p<0.01)	(51) テレビ番組の内容は、スポンサーの意向によって左右されることがある	.674**				(D) メディアのイデオロギー・価値観伝達						(4) メディアは、何が「良い」「悪い」のかという価値観を視聴者に提示する	.675**				.422	(34) メディアは、クリスマスやオリンピックなどのイベントへの参加を人々にうながす	.335**	9.33 (0.63)	7.52 (0.59)	18.38 (p<0.01)	(52) メディアは「男性」「女性」の役割を強調する傾向がある	.675**				(E) メディアの様式と言語						(23) 同じ出来事ならば、新聞でもテレビでも同じように伝えられる (逆転項目)	.673**				.474	(29) カメラワークや特殊効果は、現実にはあり得ない情景や行動を生み出すことができる	.723**	10.58 (0.82)	8.51 (0.79)	15.09 (p<0.01)	(41) 同じテレビニュースでも、使われている映像が異なれば受ける印象も異なる	.704**				(F) 受け手の非画一的解釈性						(18) 同じニュースであれば、多くの人々が注目する部分は一致するはずである (逆転項目)	.737**				.546	(24) 恋愛ドラマはあらゆる世代から共感されるストーリーである (逆転項目)	.716**	9.49 (0.79)	7.30 (0.94)	15.58 (p<0.01)	(36) 凶悪犯罪のニュースを見れば誰もが犯人に怒りの感情を持つ (逆転項目)	.720**		
(B) メディアによる「社会的現実」の構成力																																																																																																																		
(2) 人々が重要だと考えることが、メディアで扱われるニュースとなる (逆転項目)	.736**				.550																																																																																																													
(8) インターネットにおける意見分布は、社会の実態を反映したものに近い (逆転項目)	.761**	9.58 (0.90)	7.23 (0.87)	15.92 (p<0.01)																																																																																																														
(26) どのような広告展開がなされようとも、基本的な高品質イメージは変わらない (逆転項目)	.682**					(C) メディアの商業的性質						(9) テレビ番組は視聴者の反応を気にしながら作られている	.698**				.421	(45) 広告は、それが多くの人々に愛されているかのような見せ方をしている	.678**	9.55 (0.79)	7.61 (0.73)	15.11 (p<0.01)	(51) テレビ番組の内容は、スポンサーの意向によって左右されることがある	.674**				(D) メディアのイデオロギー・価値観伝達						(4) メディアは、何が「良い」「悪い」のかという価値観を視聴者に提示する	.675**				.422	(34) メディアは、クリスマスやオリンピックなどのイベントへの参加を人々にうながす	.335**	9.33 (0.63)	7.52 (0.59)	18.38 (p<0.01)	(52) メディアは「男性」「女性」の役割を強調する傾向がある	.675**				(E) メディアの様式と言語						(23) 同じ出来事ならば、新聞でもテレビでも同じように伝えられる (逆転項目)	.673**				.474	(29) カメラワークや特殊効果は、現実にはあり得ない情景や行動を生み出すことができる	.723**	10.58 (0.82)	8.51 (0.79)	15.09 (p<0.01)	(41) 同じテレビニュースでも、使われている映像が異なれば受ける印象も異なる	.704**				(F) 受け手の非画一的解釈性						(18) 同じニュースであれば、多くの人々が注目する部分は一致するはずである (逆転項目)	.737**				.546	(24) 恋愛ドラマはあらゆる世代から共感されるストーリーである (逆転項目)	.716**	9.49 (0.79)	7.30 (0.94)	15.58 (p<0.01)	(36) 凶悪犯罪のニュースを見れば誰もが犯人に怒りの感情を持つ (逆転項目)	.720**																								
(C) メディアの商業的性質																																																																																																																		
(9) テレビ番組は視聴者の反応を気にしながら作られている	.698**				.421																																																																																																													
(45) 広告は、それが多くの人々に愛されているかのような見せ方をしている	.678**	9.55 (0.79)	7.61 (0.73)	15.11 (p<0.01)																																																																																																														
(51) テレビ番組の内容は、スポンサーの意向によって左右されることがある	.674**					(D) メディアのイデオロギー・価値観伝達						(4) メディアは、何が「良い」「悪い」のかという価値観を視聴者に提示する	.675**				.422	(34) メディアは、クリスマスやオリンピックなどのイベントへの参加を人々にうながす	.335**	9.33 (0.63)	7.52 (0.59)	18.38 (p<0.01)	(52) メディアは「男性」「女性」の役割を強調する傾向がある	.675**				(E) メディアの様式と言語						(23) 同じ出来事ならば、新聞でもテレビでも同じように伝えられる (逆転項目)	.673**				.474	(29) カメラワークや特殊効果は、現実にはあり得ない情景や行動を生み出すことができる	.723**	10.58 (0.82)	8.51 (0.79)	15.09 (p<0.01)	(41) 同じテレビニュースでも、使われている映像が異なれば受ける印象も異なる	.704**				(F) 受け手の非画一的解釈性						(18) 同じニュースであれば、多くの人々が注目する部分は一致するはずである (逆転項目)	.737**				.546	(24) 恋愛ドラマはあらゆる世代から共感されるストーリーである (逆転項目)	.716**	9.49 (0.79)	7.30 (0.94)	15.58 (p<0.01)	(36) 凶悪犯罪のニュースを見れば誰もが犯人に怒りの感情を持つ (逆転項目)	.720**																																														
(D) メディアのイデオロギー・価値観伝達																																																																																																																		
(4) メディアは、何が「良い」「悪い」のかという価値観を視聴者に提示する	.675**				.422																																																																																																													
(34) メディアは、クリスマスやオリンピックなどのイベントへの参加を人々にうながす	.335**	9.33 (0.63)	7.52 (0.59)	18.38 (p<0.01)																																																																																																														
(52) メディアは「男性」「女性」の役割を強調する傾向がある	.675**					(E) メディアの様式と言語						(23) 同じ出来事ならば、新聞でもテレビでも同じように伝えられる (逆転項目)	.673**				.474	(29) カメラワークや特殊効果は、現実にはあり得ない情景や行動を生み出すことができる	.723**	10.58 (0.82)	8.51 (0.79)	15.09 (p<0.01)	(41) 同じテレビニュースでも、使われている映像が異なれば受ける印象も異なる	.704**				(F) 受け手の非画一的解釈性						(18) 同じニュースであれば、多くの人々が注目する部分は一致するはずである (逆転項目)	.737**				.546	(24) 恋愛ドラマはあらゆる世代から共感されるストーリーである (逆転項目)	.716**	9.49 (0.79)	7.30 (0.94)	15.58 (p<0.01)	(36) 凶悪犯罪のニュースを見れば誰もが犯人に怒りの感情を持つ (逆転項目)	.720**																																																																				
(E) メディアの様式と言語																																																																																																																		
(23) 同じ出来事ならば、新聞でもテレビでも同じように伝えられる (逆転項目)	.673**				.474																																																																																																													
(29) カメラワークや特殊効果は、現実にはあり得ない情景や行動を生み出すことができる	.723**	10.58 (0.82)	8.51 (0.79)	15.09 (p<0.01)																																																																																																														
(41) 同じテレビニュースでも、使われている映像が異なれば受ける印象も異なる	.704**					(F) 受け手の非画一的解釈性						(18) 同じニュースであれば、多くの人々が注目する部分は一致するはずである (逆転項目)	.737**				.546	(24) 恋愛ドラマはあらゆる世代から共感されるストーリーである (逆転項目)	.716**	9.49 (0.79)	7.30 (0.94)	15.58 (p<0.01)	(36) 凶悪犯罪のニュースを見れば誰もが犯人に怒りの感情を持つ (逆転項目)	.720**																																																																																										
(F) 受け手の非画一的解釈性																																																																																																																		
(18) 同じニュースであれば、多くの人々が注目する部分は一致するはずである (逆転項目)	.737**				.546																																																																																																													
(24) 恋愛ドラマはあらゆる世代から共感されるストーリーである (逆転項目)	.716**	9.49 (0.79)	7.30 (0.94)	15.58 (p<0.01)																																																																																																														
(36) 凶悪犯罪のニュースを見れば誰もが犯人に怒りの感情を持つ (逆転項目)	.720**																																																																																																																	

ト用紙)に、ワークショップの内容を記してもらい、授業終了時には自分なりのまとめを加えて提出するという進め方をしている。

質問票は、調査1で選出された18項目のメディアに対する考えについて、「1. 全くそう思わない」「2. そう思わない」「3. そう思う」「4. とてもそう思う」の中から最も近いものを選んでもらうものであり、事前調査と事後調査ではまったく同じ形式の用紙を用いた。

受講生には、協力は任意であり、成績評価とは無関係であることを伝えて回答を求めた。また、同一パネルを確保するため、質問票には学籍番号を記入してもらい、記入済みの質問票は成績登録を含む授業期間が完了するまで保管して、授業期間中に個人の回答内容を見る機会を作らないように努めた。

回答に協力してくれた学生は、初回授業(事前調査:2015年9月)で146名、最終授業(事後調査:2016年1月)では136名であった。分析では、事前・事後の両方に回答してくれた学生115名から未回答項目のあった8件を除いた107件のデータを採用することとした。

【表3】は、107件のデータの事前・事後調査の平均スコアを比較したものである。それぞれの要素に対して3項目ずつ4件法で尋ねているため、各要素の最高スコアは12になり、合計の最高スコアは64になる。全体的に事前調査・事後調査とも高いスコアが示されている。

【資料2 「メディア・リテラシー(2015年度)」授業内容(矢印以降は内容の解説)】

- (1) ガイダンス／メディアは社会を変える？
→携帯電話やインターネット、新聞やテレビは私たちの生活や社会をどのように変えたかについて考える。
- (2) ニュースを読み解く①／ニュースパブリックは誰が決める？
→教員が用意した直近の新聞(5紙×1週間分)における「トップ3」ニュースを書き出して比較する。
- (3) ニュースを読み解く②／国際ニュースの「国際」とは？
→教員が用意した新聞の「国際面」のコピー(毎月同日×数年分)で扱われている国・地域を書き出してみる。
- (4) ニュースを読み解く③／ニュースは客観的？
→各自が持参した新聞の記事を分析する。新聞における「事実表現」以外のものの意味を考える。
- (5) ニュースを読み解く④／ニュースは物語る
→教員が録画してきたテレビのニュースの「シナリオ」を書き出して、ニュースの隠れた主張について考える。
- (6) ニュースを読み解く⑤／同じ事件は同じニュース？
→教員が用意した同日のテレビニュース(3局×2ニュース)を比較して、その違いについて検討する。
- (7) ニュースを読み解く⑥／ニュースは主観で作られる
→架空ニュースを作ってみる。自分ならどんな取材をするかを踏まえて架空記事を書いてみる。
- (8) ニュースを読み解く⑦／新聞は主張する
→教員が用意した新聞の社説(4紙×8テーマ)をそれぞれ短くまとめて、並べてみる。
- (9) ニュースを読み解く⑧／優れているのは新聞かテレビか？
→教員が用意した同じ出来事を使った新聞とテレビニュースを用いて、受ける印象の違いについて考える。
- (10) ニュースを読み解く⑨／真実とは何か？
→新聞やテレビは「真実」を伝える存在なのか、新聞やテレビが伝えるものは何かについて考える。
- (11) 番組を読み解く①／楽しいだけがテレビじゃない
→教員が用意したバラエティ番組で描かれている「幸せ」「女性らしさ」「おしゃれ」とは何かについて考える。
- (12) 番組を読み解く②／ニュースが伝える社会の価値観
→教員が用意した「体育の日」のニュースを見て、この社会における「運動すること」の意味について考える。
- (13) 広告を読み解く①／イメージを消費する
→教員が用意した「お茶」のテレビCMを見比べて商品の特徴を考えてから、実際にCMの「お茶」を飲み比べる。
- (14) 広告を読み解く②／広告も適所適材
→教員が用意した雑誌広告、街頭広告、テレビCMが置かれているスポット(雑誌・場所・番組)を推測する。
- (15) 広告を読み解く③／イベントも作られる
→誰もが経験している季節行事を挙げ、メディアはそのイベントをどのように描いているかについて考える。

事前調査からの変化を見ていくと、(C) メディアの商業的性質と (F) 受け手の非画一的解釈性では有意な差が見出されなかったものの、各要素のスコア、そして合計スコアともに、事後調査で上昇していることが分かる。とりわけ、(A) メディアメッセージの構成性と (D) メディアのイデオロギー・価値観伝達の上昇は大きく、この両方の意識向上に授業が貢献した可能性が示唆されている。少なくとも、メディア・リテラシー向上に対する教育プログラムの有効性は——授業内容がより優れたものであればさらに高いスコアの上昇が見られたかもしれないが——本調査においても概ね支持されたと言えよう。

続いて、メディア・リテラシーに差異を生じさせる可能性のある要素として、教育プログラムへの参加態度との関連性を見ていく。つまり、メディア・リテラシーが実践的学びによつ

【表3】 事前・事後調査のスコア（全体）

	事前調査	事後調査	t
	M (SD)	M (SD)	
(A) メディアメッセージの構成性	8.41 (1.49)	9.48 (1.48)	7.26 (p<.001)
(B) メディアによる「社会的現実」の構成力	8.12 (1.34)	8.50 (1.46)	2.32 (p<.05)
(C) メディアの商業的性質	9.54 (1.19)	9.68 (1.19)	1.26 (n.s.)
(D) メディアのイデオロギー・価値観伝達	8.69 (1.32)	9.73 (1.32)	7.59 (p<.001)
(E) メディアの様式と言語	9.85 (1.27)	10.21 (1.17)	2.75 (p<.01)
(F) 受け手の非画一的解釈性	8.30 (1.45)	8.37 (1.29)	0.51 (n.s.)
合計スコア	52.92 (5.13)	55.97 (4.85)	6.45 (p<.001)

て得られるスキルであるならば、授業参加態度によってメディア・リテラシーの修得度合いに差が生じる可能性があり、積極的に授業に参加した学生はそうでない学生に比べて高いスコアを示すと予想されるわけである。

授業「メディア・リテラシー」における成績評価は、試験や学期末レポートではなく、毎回の授業後に提出を課しているワークシートで判定しており、最終的にはその合計点が学期末の成績評価となる。ワークシートの分量が多く、まとめ方が巧みな学生には、そうでない学生に比べて良い成績が与えられ、欠席を含めた授業への積極的態様がそのまま反映されるようになってきている。成績は、授業への積極的参加態度を反映していると考えられるため、本調査ではこれを参加態度の指標として採用し、おおよそ半数に分けることのできる得点を区切りとして、これを上位群と下位群に分けることとした。

【表4】は、【表3】で全体像を示した分析対象の受講生を、成績上位群 (n=51) と同下位群 (n=56) に分けて比較したものである。ここから見出せるのは、成績の如何を問わず、多くの項目でメディア・リテラシーのスコアが上昇する傾向にあること、合計スコアも両者で有意な上昇が見られることである。

なお、成績上位群と下位群が、事前調査時、つまり授業が始まる前から差を生んでいた可能性についても調べたところ、(A) メディアメッセージの構成性は $t(105) = 0.13$ 、(B) メディアによる「社会的現実」の構成力は $t(105) = 0.84$ 、(C) メディアの商業的性質は $t(105) = 0.54$ 、(D) メディアのイデオロギー・価値観伝達は $t(105) = -0.04$ 、(E) メディアの様式と言語は $t(105) = 0.55$ 、(F) 受け手の非画一的解釈性は $t(105) = -0.17$ 、合計スコアは $t(105) = 0.46$ で、いずれも有意な差が見られなかった。高い学習意欲を持つ学生が、もともと高いスコアを有していたというわけではなさそうである。事後調査においても、(A) $t(105) = -0.04$ 、(B) $t(105) = -0.43$ 、(C) $t(105) = 0.20$ 、(D) $t(105) = 0.71$ 、(E) $t(105) = -0.65$ 、(F) $t(105) = -1.21$ 、合計スコア $t(105) = -0.38$ で、いずれも有意な差が認めら

れなかった。少なくとも本調査では、成績上位群と下位群のメディア・リテラシーのスコアに差は生じておらず、授業参加態度とメディア・リテラシーとが連動していることは見出せなかった。授業参加態度によってメディア・リテラシーに差が生じるとの仮説は支持されなかったのである。

【表4】 事前・事後調査のスコア（成績別）

成績上位 (n=51)	事前調査	事後調査	t
	M (SD)	M (SD)	
(A) メディアメッセージの構成性	8.43 (1.46)	9.47 (1.47)	5.36 (p < .001)
(B) メディアによる「社会的現実」の構成力	8.24 (1.41)	8.43 (1.59)	0.76 (n.s.)
(C) メディアの商業的性質	9.61 (1.19)	9.71 (1.19)	0.65 (n.s.)
(D) メディアのイデオロギー・価値観伝達	8.69 (1.27)	9.82 (1.18)	5.58 (p < .001)
(E) メディアの様式と言語	9.92 (1.23)	10.14 (1.18)	1.36 (n.s.)
(F) 受け手の非画一的解釈性	8.27 (1.25)	8.22 (1.27)	-0.31 (n.s.)
合計スコア	53.16 (5.09)	55.78 (4.99)	4.35 (p < .001)
成績下位 (n=56)	M (SD)	M (SD)	t
(A) メディアメッセージの構成性	8.39 (1.52)	9.48 (1.50)	4.96 (p < .001)
(B) メディアによる「社会的現実」の構成力	8.02 (1.29)	8.55 (1.35)	2.69 (p < .01)
(C) メディアの商業的性質	9.48 (1.21)	9.66 (1.21)	1.09 (n.s.)
(D) メディアのイデオロギー・価値観伝達	8.70 (1.37)	9.64 (1.45)	5.13 (p < .001)
(E) メディアの様式と言語	9.79 (1.30)	10.29 (1.17)	2.42 (p < .05)
(F) 受け手の非画一的解釈性	8.32 (1.62)	8.52 (1.31)	0.88 (n.s.)
合計スコア	52.70 (5.19)	56.14 (4.76)	4.78 (p < .001)

授業参加態度で差が生じることなく、受講生全体のスコアアップが見られた理由にはどのようなことが考えられるだろうか。まず、ワークシートのみで成績を判定するという評価法、すなわち成績上位群と下位群を分ける基準が不適切であった可能性が指摘できる。授業「メディア・リテラシー」では、結果ではなくプロセスを評価したが、メディア・リテラシーの修得を達成目標とするのであれば、この評価法は適切ではないのかもしれない。だが、「メディア・リテラシーを身につけたことをどう判断するのか」(Christ & Potter, 1998) というメディア・リテラシー教育における課題が解決されていない現状では、より適切な基準を設けることができなかつたのもまた確かである。

以下では、別のふたつの可能性について検討したい。ひとつは、教育プログラムへの積極的参加とメディア・リテラシー修得とが必ずしも直結しないという可能性である。言い換え

れば、積極的な参加に見えなくとも、発見や気づきを与えることができればメディア・リテラシーは向上するのではないかということである。成績上位者はワークシートを熱心に書き上げたが、成績下位者はワークシートに注力しなかつただけで、発見や気づきがなかったわけではないのかもしれない。例えば、実際の新聞を並べて「新聞が異なれば内容も異なる」ことを見るだけで、重要な気づきは得られよう。実際に、最終授業で回収したワークシートに書かれた自由コメントには、成績上位者・下位者を問わず、授業で新鮮な発見や気づきを得たと言及するものが多かった。そうであれば、いかに発見や気づきを与えるか、異なった視点でメディアを見る経験をさせるかが、メディア・リテラシー修得に大きく寄与する可能性があると見える。メディア・リテラシーの修得に崇高なカリキュラムや時間を費やすワークショップは必要ないかもしれないのである。

もうひとつは、メディア・リテラシーが授業「メディア・リテラシー」の外で修得された可能性である。今回の調査では統制群を設けていない。つまり、授業を受けた学生と受けていない学生との比較をしていない。したがって、受講生が、授業ではなく、大学での他の学びや社会経験を通じてメディア・リテラシーに類するスキルを身につけたことも考えられないわけではないのである。それが全体的なスコアアップの原因であるというのはひとつの説明としてあり得るだろう。だが、もしそのような状況が生じていたのであれば、それはメディア・リテラシー教育そのものの意義を問い直さねばならないという点でも重要な検討課題になり得る。メディア・リテラシーの修得には教育プログラムが必要であるという考え方も留保される必要があるかもしれない。

4. 今後の研究に向けて

汎用性を持つメディア・リテラシー尺度は、この研究分野における課題として多くの研究者が指摘してきた実証的研究の不足を解消する道具となり得る。本論文で提示した「メディア・リテラシー測定尺度」が、さらに検討を重ねて有用な尺度となれば、メディア・リテラシー研究は多くの研究分野と連携して発展することが可能になると考えられる。

例えば、メディアに対する態度を測る変数のひとつとしてメディア・リテラシーを据え、人々のメディア利用行動やメディア効果との関係を探る試みを挙げることができる。メディア・リテラシーの高い人のメディア利用はどのようなものか、あるいはどのようなメディアを使っている人が高いメディア・リテラシーを有するのかといったアプローチは、教育的・社会的にも有意義な研究課題になろう。また、メディア・リテラシーがメディア効果の媒介変数として悪影響を抑制するか否かといったアプローチだけでなく、メディアに対する態度としてのメディア・リテラシーが、政治的・社会的な意識や行動とどのように結びついているかといった研究も、メディア社会においては有益な知見を生み出し得る。「メディア・リ

テラシー測定尺度」は、これら実証的研究に対する強力なツールになるとと思われる。

また、メディア・リテラシーが授業外で修得された可能性について先述したが、メディア・リテラシーが何によって得られるのかという問いには、「メディア・リテラシー測定尺度」のような変数を用いた調査が不可欠となる。その起源や発展過程において、メディア・リテラシーの修得を求められてきたのは子どもや若者であった。だが、メディア・リテラシーは子どもにのみ欠如していることも、教育プログラムによってのみ修得されるということも明らかにされたわけではない。メディア・リテラシー教育が子どもや若者に向けられていることは、大人はメディア・リテラシーを修得しているという前提に立っているが、メディア・リテラシーが教育の中に取り入れられるようになったのはごく最近であり、多くの大人はメディア・リテラシー教育を受けていない。そうであれば「メディア・リテラシー測定尺度」によって明らかにされるべきものは、メディア・リテラシーの差異を規定している要因は何であるか、あるいはメディア・リテラシーは何によって修得されるのかであろう。性別や年齢によって異なるのであれば、あるいは一般的な教育（例えば、高等学校や大学における教育）によって異なるのであれば、学校教育にどのように組み入れていくかという志向性を持つ現在のメディア・リテラシー研究の領域を超えたところで議論を行う必要が生じてくる。授業参加態度にかかわらず、半年間で「メディア・リテラシー測定尺度」がスコアアップした理由が授業外にあるならば、メディア・リテラシーの修得で最も重要なポイントはそこにあるということにもなる。いずれにせよ、これらの可能性を排し、メディア・リテラシー教育の重要性を示すためにも、やはりメディア・リテラシーを実証的研究の俎上に載せなければならぬ。「メディア・リテラシー測定尺度」はその解明に寄与するものになると考える。

もちろん、「メディア・リテラシー測定尺度」自体の検討も続けていく必要がある。尺度としての位置づけを明確にするためには、「批判的視聴力」としてのメディア・リテラシーが、他の態度やスキルとの関係の中でどのように位置づけられるのかを明確にしていく作業が求められよう。例えば、批判的に情報に向き合う能力がメディア・リテラシーの中核であることに疑いはないが、一般的な「批判的思考 (critical thinking)」とどのような関係にあるのかについてほとんど検討されていない。樋口 (2012) は、日本における批判的思考研究をレビューする中で「メディア・リテラシー教育における批判的思考」という形でこれを取り上げており、高橋・相良 (2009) も両者に相関がある可能性を指摘しているが、メディア・リテラシーが「批判的思考」に包括されるものなのか、それともそれを包括するものなのか、あるいは、メディア・リテラシーにおける「批判的思考」がメディアの文脈を超えても活かされるのか、あるいは逆に一般的な「批判的思考」がメディアにも適用できるのかについては、理論的・実証的検討を加える必要がある。

本論文では、「批判的視聴力」としてのメディア・リテラシーを変数化するための「メディ

ア・リテラシー測定尺度」の作成を試みた。尺度の信頼性・妥当性の再検証は必要であり、項目の再検討を含めた改良を加えていく余地も多く残されている。だが、これらの作業を積み重ねることは、メディア・リテラシー研究は大きな可能性を生み出し、より良き「受け手」の育成に寄与していくものと考ええる。

参考文献

- Arke E. & B. Primack (2009) Quantifying Media Literacy: Development, Reliability, and Validity of a New Measure, *Educational Media International* 46 (1): 53-65.
- Aufderheide, P. (2001) Media Literacy: From a Report of the National Leadership Conference on Media Literacy, in R. Kubey (ed.) *Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives*, Transaction Publishers, pp. 79-86.
- Austin E. & K. Johnson (1997) Effects of General and Alcohol-Specific Media Literacy Training on Children's Decision Making about Alcohol, *Journal of Health Communication* 2: 17-42.
- Bazalgette, C. (1992) Key Aspects of Media Education, in M. Alvarado & O. Boyd-Barrett (eds.) *Media Education: An Introduction*, British Film Institute, pp.199-219.
- Bergsma, L. & M. Carney (2008) Effectiveness of Health-Promoting Media Literacy Education: A Systematic Review, *Health Education Research* 23 (3): 522-542.
- Coughlin J. & C. Kalodner (2006) Media Literacy as a Prevention Intervention for College Women at Low- or High-risk for Eating Disorders, *Body Image* 3: 35-43.
- Christ W. & J. Potter (1998) Media Literacy, Media Education and the Academy, *Journal of Communication* 48 (1): 5-15.
- Door A., S. Graves & E. Phelps (1980) Television Literacy for Young Children, *Journal of Communication* 30 (3): 71-83.
- Feuerstein, M. (1999) Media Literacy in Support of Critical Thinking, *Journal of Educational Media* 24 (1): 43-54.
- Hobbs R. & R. Frost (2003) Measuring the Acquisition of Media-Literacy Skills, *Reading Research Quarterly* 38 (3): 330-355.
- Huesmann L., L. Eron, R. Klein, P. Brice & P. Fischer (1983) Mitigating the Imitation of Aggressive Behaviors by Changing Children's Attitudes about Media Violence, *Journal of Personality and Social Psychology*. 44 (5): 899-910.

- Masterman, L. (1985) *Teaching the Media*, Routledge. (宮崎寿子 (訳) (2010) 『メディアを教えるークリティカルなアプローチへ』世界思想社)
- Ontario Ministry of Education (1989) *Media Literacy: Resource Guide*, Queen's Printer for Ontario. (FCT (市民のテレビの会) (訳) (1992) 『メディア・リテラシーーマスメディアを読み解く』リベルタ出版)
- Pinkelton, B., E. Austin, M. Cohen, A. Miller & E. Fitzgerald (2007) A Statewide Evaluation of the Effectiveness of Media Literacy Training to Prevent Tobacco Use among Adolescents, *Health Communication* 21 (1): 23-34.
- Primack, B., J. Sidani, M. Carroll & M. Fine (2009) Associations between Smoking and Media Literacy in College Students, *Journal of Health Communication* 14: 541-555.
- Quin R. & B. McMahon (1993) Evaluating Standards in Media Education, *Canadian Journal of Educational Communication*, 22 (1): 15-25.
- Scharrer, E. (2002) Making a Case for Media Literacy in the Curriculum: Outcomes and Assessment, *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 46 (4): 354-358.
- Silverblatt, A. (1995) *Media Literacy: Keys to Interpreting Media Messages*, Praeger Publishers.
- Singer D. & J. Singer (1998) Developing Critical Viewing Skills and Media Literacy in Children, *Annals of American Academy of Political and Social Science* 557: 164-179.
- , D. Zuckerman & J. Singer (1980) Helping Elementary School Children Learn about TV, *Journal of Communication* 30 (3): 84-93.
- Vooijs M. & T. van der Voort (1993) Teaching Children to Evaluate Television Violence Critically: The Impact of a Dutch Schools Television Project, *Journal of Educational television* 19 (3): 139-152.
- 後藤和彦・坂元昇・高桑康雄・平沢茂 (1986) 『メディア教育を拓く』ぎょうせい
- 後藤康志 (2004) 「日本におけるメディア・リテラシー研究の系譜と課題」現代社会文化研究 29: 1-18.
- (2005) 「メディア・リテラシー尺度の作成に関する研究」日本教育工学会論文誌 29: 77-80.
- 樋口直宏 (2012) 「日本における批判的思考研究の動向と課題ー教育学を中心に」教育方法学研究 17: 199-225.
- 生田孝至・後藤康志 (2008) 「メディア・リテラシーの課題と展望」新潟大学教育学部研究

- 紀要(人文・社会科学編) 1 (1): 1-13.
- 小池源吾 (2003) 「メディア・リテラシー学習による意識変容」 国立教育政策研究所紀要 132: 83-93.
- 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みに関する教育学的検討—メディア・リテラシーの教育学的系譜の解明を目指して」 教育方法学研究 28: 199-210.
- 三嶋博之・大野木裕明・田代光一・宇野秀夫 (2001) 「小中学生のメディアリテラシー—自己効力感の構造」 福井大学教育実践研究 26: 161-169.
- 宮田加久子 (2001) 「情報ネットワーク社会に求められるメディア・リテラシー」 明治学院論叢 658: 1-35.
- 水越伸 (1999) 『デジタル・メディア社会』 岩波書店
- 中橋雄 (2005) 「メディア・リテラシー研究の動向と課題」 福山大学人間文化学部紀要 5: 129-148.
- 中西明美・衛藤久美・武見ゆかり (2012) 「中学生の食に関するメディアリテラシー尺度の開発」 日本健康教育学会誌 20 (3): 207-220.
- 菅谷明子 (2000) 『メディア・リテラシー—世界の現場から』 岩波書店
- 鈴木みどり (1997) 『メディア・リテラシーを学ぶ人のために』 世界思想社
- (2001) 『メディア・リテラシーの現在と未来』 世界思想社
- (2004) 『新版Study Guideメディア・リテラシー 入門編』 リベルタ出版
- 高橋雄一・相良順子 (2009) 「テレビ視聴時における親の介入と小学生の批判的思考—親へのメディア・リテラシー講座を通して」 教育メディア研究 16 (1): 41-52.
- 山内祐平 (2003) 『デジタル社会のリテラシー—「学びのコミュニティ」をデザインする』 岩波書店
- 吉田貞介 (1985) 『映像時代の教育—そのカリキュラムと実践』 日本放送教育協会

Development of a Media Literacy Scale

KOTERA Atsushi

Media literacy is a wide-ranging and multi-dimensional concept that has developed differently in many countries. But the most crucial and common skill that is shared among facilitators is critical viewing of media contents. This study theoretically attempts to develop a Media Literacy Scale as a measurement of critical viewing skill.

The scale consists of six key elements of media literacy: a) the media message is constructed; b) the media constructs social realities; c) the media message has commercial implications; d) the media message has embedded ideology; e) each medium has a unique mode; and f) people experience the same message differently.

Items of the scale were carefully selected through a preliminary study and a pre- and post- survey was also conducted in a media literacy class to validate the scale. The average score significantly improved in the post-survey despite the degree of student attitude toward the class. Future studies need to refine the scale and apply it to various empirical research.