

国語科における メディア・リテラシー教育の動向と課題 —2010年代の実践・研究の整理から—

砂 川 誠 司

1. はじめに

本稿は、国語科におけるメディア・リテラシー教育について、2010年から2019年までの実践論文および研究論文を整理し、今後の展開について指針を得ることを目的とするものである。2020年からは小学校において新学習指導要領（平成29年度告示）の全面実施がなされるため、今後の実践の姿は少なからず変化していくことが予測される。また、一人一台の情報端末利用を可能にする環境整備案が政策に盛り込まれるなど、学習方法の変化も予測される。変化という点でいえば、メディア環境そのものも、スマートフォンをはじめとする通信メディアの形態などが日々変化している最中である。このような変化のなかで、メディア・リテラシー教育とはなにをどうすることであるのか、いま一度捉え返しておく必要がある。また、そのための見取り図のようなものが必要であると考える。

2. 整理の視点

2000年代（00年代）は、国語科におけるメディア・リテラシー教育の開発を目的とする試行的な実践が多く行われた時期であった。この点については、拙稿（2009）において整理している。そこでは実践を、扱われているメディアの特性や実践の目的などに照らして九つに分類し、国語科におけるメディア・リテラシー教育の共通の課題として、テキストの社会的文脈を扱うこと、メディアとことばの関係の究明、デジタル・リテラシーの観点からの実践の開発、の三点を挙げた。これらが2010年代においてどのように考えられてきたかという点は、本稿の整理においては重要な視点である。

また、奥泉香（2015）は1990年から2014年における実践の整理を試みつつ、「従来から国語科で目指してきた力と（メディア・リテラシーとの：砂川注）融合が根付いてきた反面、メディア教育において紹介・研究されてきた理論的な枠組みや発想を、再度点検して進めていく必要はないだろうか」と論じている。これは、メディア・リテラシーという用語が論文において用いられなくなりつつある傾向をもとにした指摘である。その傾向は、国語科で目指してきた力とメディア・リテラシーとの融合が根付いてきたというよりも、より乖離してきているという実態の現れと読むこともできる。その意味においても、「理論的な枠組みや発想を、再度点検」することは極めて重要な視点である。

そのため、本稿においては、2010年代における実践の整理に留まらず、研究についての整理も行うこととした。

以上のことから、本稿では、2010年代における研究・実践において、「メディア・リテラシー」を射程に入れてなされたものを雑誌や紀要、本から収集し、整理した（全66例）。なお、実践や研究の方向性として、これまでの研究の延長線上に位置づけることのできるもの（例えば砂川（2009）や奥泉（2015）の分類に合致するもの）は省いた。そのため、本稿は、2010年以降の全体的な動向というよりも、新たな実践・研究の動向をまとめるという視点で検討を進める。

3. 理論的な検討の動向

3-1. メディア概念の捉えなおし

国語科におけるメディア・リテラシー教育を理論的に語るうえで重要な意味をもつものとして、今井康雄（2012）、水越伸（2012）、および中村敦雄（2012）が挙げられる。これらは、全国大学国語教育学会の課題研究発表（2010.10）として行われたものが再構成されたものである。

今井は、メディア論の系譜を、ディーター・メルシュの論に倣って「言語論的メディア論」と「感性的メディア論」の二つに分けたうえで、ふたつのメディアが「交錯する場」として国語を位置づける。なかでも「世界について語ることでその語る言語を示し対象化可能にする」という側面が、「知覚と感情の様式を言語的に省察する可能性を開く」として、その「可能性がメディア・リテラシー教育へとつながっていくと言える」とまとめる。ここでのメディアは広い意味で「中間のもの」と捉えられるものである。教師と学習者の中間にあって作用する言語をメディアと捉えることによって、国語における学習の構造を指摘したのであるが、この指摘から導かれるメディア・リテラシー教育のあり方は、情報の発信者／受信者を分けて、どちらか一方の責任の問題として行われるような実践のスタイルを拒否する論理をもつと考えられる。それは、母語の論理であり、メディアが知覚と感情の様式を規定しつつ更新していくありさまに目を向けるものである。

水越は、メディア論が「コミュニケーションそのものの内容や質ではなく、媒の社会的なかたち（社会的様態）に着目する」研究であり、「メディアにたいする形態学的な知」をもたらすものであるが、「さまざまなメディアが熱帯雨林の植物のように有機的に関連し、たがいに切り離すことが出来ないかたちで環境化している現在」では「媒の構造や機能を探ること」よりも「身体的な活動や協働的創造活動を通じて、はじめて熱帯雨林化したメディアを批判的、反省的にとらえ、自律的に展開する術や素養を身につけることができる」と論じた。そして、形態学的な検討を行うことよりも、「これからの情報社会におけるコミュニケーションを媒するメディアのありようと、それらがもたらす人びとのつながりや共同体のありようを構想すること、すなわちデザインという

営み」に重要性を見出す。それは「実践的であるがゆえに批判的になることが出来るような営み」とも述べているように、必ずしもある種の活動を行うだけのことではない。よりよい社会を創り上げようとする市民としての生き方を問題化するものである。

今井や水越の提案は、メディアの通念的な捉え方に変更を迫るものであり、メディアという概念をこれまでよりも広い意味で捉えなおそうとするものである。これは、メディア・リテラシーの実践を捉え、位置づける際の基準を大きく変える提案でもある。もちろん、両氏の提案をそのまま、現状の国語科で行われている教育実践を捉える枠組みとするにはいくつも克服すべき問題を考えることができる。例えば、メディア概念を広く捉えようとすればするほど、言語の問題との差異が見えにくくなってしまふことや、共同体実践として捉えようとすると、学校教育、とりわけ国語科という一教科のシステム内での実現が現状では困難であることなどである。個々の実践を支える理論の整備は、これからさらに検討されることが必要であろう。

中村の提案は、国語科教育専門の立場から、「メディア」概念の射程」を提示するものであった。中村は、平成 21 年版高等学校学習指導要領におけるメディアへの言及が、「コミュニケーションを基底に据えた国語科観が定着しつつあった状況」において「伝達手段の選択の幅を社会生活の実態へと拡張させていくことで、各種メディアの位置を確保する方略が採用された結果」とみている。このような認識のもと、中村はヤーコブソンのコミュニケーションモデルを援用しながら（それが絶対化できるものではないと留意しつつも）、メディアという概念が国語科教育で行われてきていることの相対化の契機をもたらすものであることを指摘している。ここでも同様に、実践へつなげていく視点をさらに整備することが必要と思われる。

これらの研究のほかにも、国語科におけるメディア概念をめぐるその捉え方をいかにすべきであるかという論は他にもいくつか見られる。例えば瀧口美絵（2013）は、「メディア的視点」をもとに、近世の教育論を例にしながら、生活コミュニティの違いにおける国語観を明らかにした。石田喜美（2014）は、「これまで行われてきた教育実践を、「新しいメディア・リテラシー教育」の視点から捉え直し」た。石田は、主にアメリカのメディア論者である Henry Jenkins の論に依拠しながら、「翻作」の実践を捉え直している。また、松木泰裕（2016）は、国語科におけるメディア・リテラシーの受容の様相を指摘しているが、そのひとつに、「分析型」から「表現／理解型」へという流れにあるメディア環境の変化を指摘している。これらの検討には、メディアという概念に国語科の主要な教育内容や教育方法への疑義をもたらす可能性があるという期待を寄せたものと読むことができる。つまり、中村の指摘した方向性での検討である。

3-2. 身体的なメディア経験の意味の検討

船曳優斗（2015）の検討は、「クリティカル・リーディングの前段階にあるメディア体験」に着目し、滑川道夫の「映像読み」を援用しつつ、小学校段階での言語活動のあり方を探ろうとしたものである。船曳は、「動画をみる中で可視的な実在を通して不可

視的な実在を解釈することが読む力の育成につながる」と述べ、それを可能にする言語活動が「内的言語活動」であるとした。言語によって明確に意味づけられる前段階の経験プロセスを重視すべきという提言である。今井の指摘した感性的メディアとしてのメディア観を有するものとも考えられる。船曳のいう「内的言語活動」の内実が具体的にどのようなものであるかはわからないが、日常生活でのメディア経験が身体的なものとして言語を規定していく様相に着目していくことは、今後も重要な視点となりうると考えられる。

佐藤幸江・中川一史(2018)は、小学校の国語教科書における映像メディアの扱いの系統性を、教師用指導書の分析から検討したものである。結果的に七つのカテゴリーと二十八のラベルで指導内容を整理しているが、「映像メディアの理解と表現に関する指導に関しては、低学年、中学年、高学年という発達段階の大きなくりにおいて系統性はある程度考慮されているようではあるが、明確な意図があって配置されているとは考えにくい」と述べている。このような結果ではあるものの、「挿し絵や写真などから対象のイメージや状況をつかむ」においては、全指導例事例が67例あるうちの44例、約65%が低学年に集中している。語彙の獲得の少ない低学年においては、挿し絵や写真が理解を促す大きな情報源になっていることが分かる」という指摘は、低学年時におけるメディア経験と言語学習との関係を考えるうえでは示唆的である。一見、あたりまえのような結果にみえなくもないが、このことの意味がこれまで十分に掘り下げてきてはいない。それは、身体的な次元において言語を規定していく作用をメディアが担っているという考えにつながるものである。メディア概念を「中間のもの」と捉える方向性からも、このことを考えていくことは重要なことであると考えられる。

3-3. 理論的な検討についてのまとめ

理論的な検討については、主に課題研究の成果が2010年代のメディア・リテラシー教育の動向を性格づけている。瀧口の研究にしても石田の研究にしても、コミュニティという視点からの考察は、メディアが人と人をつなぐ中間のものとしての作用を基軸に据えているからであろう。もちろんこうした動向は、個人内におけるメディア経験の意味を等閑視するものではない。船曳の検討はまさに内的言語活動の意味を捉えようとするものであった。それ以外にも、ここでは取り上げなかったものの、2000年代から継続的に研究されているものの中には海外の実践や政策について検討するものや映像メディアの読解の技法について指摘するものもある。そうしたものは、必ずしもコミュニティという視点を明示しているわけではない。また、例えば松本侑馬(2015)のように、インターネットの双方向通信がもたらす現実的な問題(炎上やねっといじめなど)についての検討(松本はこれをソーシャルメディア特有の構造が原因としている)や、細木美里(2012)のように、カリキュラム体系について検討したものもある。

メディア・リテラシーが、個々のメディアの形態を問うという方向で実践・研究がなされてきたことに異論が示されたことの意味はたいへん大きい。それは、もはやメディ

ア・リテラシーという用語によって学習者に必要な能力を定義していくことの不可能性をも物語っているようである。例えばコミュニティという考えや別の意義づけのしかたによって、これまでメディア・リテラシーとして語られてきたことがらが別様に語られるようになることをも意味する。そうであるならば、改めてメディア・リテラシーとは何だったのかということが問われる必要も出てくるだろう。そして、それはメディア・リテラシー教育においてはずっと課題であった社会的文脈の扱いの問題である。「中間のもの」を考えるにあたって、あるいは「デザイン」を考えるにあたって、それらがどのような社会的な文脈と関わりあうことになるかということについては、十分に指摘されているとはいいたい。このことについては、実践の動向の検討からも考えてみたい。

4. 実践的な検討の動向

実践的な活動について報告した論文を、(1) 既存の教科内容の再創造、(2) 編集への着目、(3) ネットワークを介した言語活動、(4) マルチモダリティという観点、(5) 社会的・政治的文脈への言及の五つに分類した。以下に、それぞれを分けて説明する。

4-1. 既存の教科内容の再創造

伊藤和人(2019)は、説明的文章教材(「本物の森」で未来を守る(学校図書・六下))の分析および、その指導の構想を、メディア・リテラシーの概念を用いて行った。用いられた概念は、「送り手の意図」や「視点」、「ステレオタイプ・バイアス」である。教科書教材を用いて教材分析や実践構想を行うことはこれまでもあったが、それらは例えば『アップとルーズで伝える』や『メディアと上手に付き合うために』など、主にメディア・リテラシーに関連する内容を教材内容としてもつ教材が多かった。伊藤の検討の対象は、教材内容としては直接にメディアに言及するものではない。伊藤のものは、2000年代からの上松恵理子氏の継続的な研究をベースにしているものと思われる(例えば上松恵理子, 2010など)ため、必ずしも新たな動向を示すものではないが、メディア・リテラシーを教材の分析の方法として用いるという方向性は、他にもいくつかみることができる。

たとえば遠藤茜(2018)は『故郷』をメディア論の観点を加えることによって実践を行った。遠藤によれば、「『故郷』の授業実践における問題点」は、「① 歴史的事項の理解のさせ方に関する問題、② 再構成された文学であることへの理解が少ない、③ 身近な問題とかけ離れていること」である。それらを解決するために、イギリスのメディア教育論者である D. Buckingham の理論に依拠しながら、制作、言語、表象、オーディエンスの観点で「故郷」を読ませるようにし、翻訳の違いや出版の背景を探らせた。

伊藤や遠藤の実践は、既存のカリキュラムのなかで、さらに教科書教材を用いて、実質的にメディア・リテラシーを教えようとする際には、教科書上に設定されている学習の目的をある程度意図的に変更する必要があることを示唆している。その意味では大変

な苦勞があったと推測される。しかし、メディア・リテラシー論が開発してきた分析の方法を学習者にも経験させ、習得させていくためには、おそらくメディアについて書かれた教材を読むだけでは十分ではない。仮にそうした教材を用いたとしても、さらに別の教材を用いて活用する場面が必要になる。そのような困難のなかでの現実的な方法を探ったということになるだろうか。

このような視点からの実践は、ほかに漢文教育の方面からメディア・リテラシー教育に言及した布村浩一（2017）の実践や、意見文を書く単元においてメディア・リテラシー関連教材との関わりを探った牧田宗大（2012）の実践、説明文教材にナレーションをつける活動を行った寺岡裕城・浅井和行（2016）の実践、「ほけんだより」の読み比べ実践を行った飯盛直子（2018）、メディア・リテラシー教育に関係する言語技術を指摘した松原大介（2013）などがある。

4-2. 編集に着目した単元

荒川恵美（2018）は、複数の動画テキストを比較する活動によってメディア・リテラシーの実践を行った。主に映画「STAND BY ME ドラえもん」（2014）の予告編三編を比較・分析する実践（中学1年生）、そしてニュース番組三篇を比較・分析する実践（中学2年生）である。映画の予告編分析には「カット分析表」を、そしてニュース番組には「ナレーション・コメント」シートを活用している。これらの実践を通じて、荒川はそれぞれの編集意図に気づかせているが、それに伴い、ターゲットオーディエンスへの理解を強く促しているところが特徴的である。論文中には、学習者の課題にたいする記述がいくつか紹介されているが、たとえば映画については「客のことを考えると、この映画ではあまり適していない」など、編集のあり方への指摘がオーディエンスへの言及を伴うかたちで行われていることをみることができる。

また、渡邊光輝（2015）は実際に雑誌の編集を学習者に行わせた。渡邊は、「現在は、様々なメディアが生まれては消える現状にある。個別のメディアだけに通用する編集力でなく、さまざまなメディアに通底する編集力を取り上げ、どのようなメディアの編集にも活用できる編集力を育成することが必要」と述べ、戦争体験者へのインタビューを中心とした雑誌を制作する実践を開発した。渡邊の考えに従えば、編集力とは個別のメディアに対する力ではなく、汎用的なスキルである。実際に行われた授業では、インタビュー内容によって編集方針に変更が迫られるなどの制作的な課題が学習者を取り巻いている。また、実践の課題としてヴィジュアルな側面をどこまで国語科で引き受けるべきかということが示された。

直接「編集」という用語を用いてはいないが、永瀬恵子（2019）の実践も学習者にアンソロジーの構成を考えさせ、作らせているという点で編集的な観点が意識されているといえるものである。永瀬の実践は、高等専門学校という「特殊な位置を占めている」場において、学習者に詩のアンソロジー制作を求めるものである。その実践はまず、アンソロジー制作を目的として学習者自身に詩を選ばせるということからはじまる。学習

者が選定する詩は、結果的に日常のメディア経験に強く影響されたものであった。永瀬は、「広義の「詩」はサブカルチャーをはじめとしてあらゆるメディアから集められたものとなった」という。また、レイアウト等を工夫しながらアンソロジーの紙面を作らせていく過程においても、あるいはできあがった作品を読む過程においても、熱心に取り組む学習者の姿には、学習活動が自らのメディア経験とつながれたかたちで実現したことにはたいするある種の満足感のようなものを読むことができる。

荒川の実践がメディアを読む活動として編集に意識を向かせるものであるのたいして、渡邊や永瀬の実践ではメディアを書く活動として編集の方法を活用させているのが特徴的である。また、渡邊と永瀬の実践では同じように編集的な行為が学習活動として組み立てられているが、扱われる内容がインタビューを通じて得たものと、自らの経験的な意味づけが強く施されたものであるということの違いがある。この違いは実践の目的の違いから現れるものではあるが、メディアの社会的な部分をどのように捉え実践化するかという点の違いであるともいえよう。

4-3. ネットワークを介した言語活動

理論的な検討として、中村純子 (2018) や小柳和喜雄 (2012) などにみられるように、現在の学習者が置かれている言語・メディア環境が SNS 等のネットワークメディアに強く影響されているという視点から、とくにインターネット環境における言語活動をどのように捉え、実践していくかということが課題として考えられるようになってきた。たとえば本多ちひろ (2011) は、東日本大震災後のソーシャルメディアのあり方が、これまでのメディア・リテラシー教育で考えられてきたメディア観に変更を迫るものであることを指摘している。また、早稲田大学国語教育学会の第 246 回大会のシンポジウムでは、「国語科教育におけるマルチメディアの活用」(2015.6) として、この種の問題が取り上げられている。こうした方面からの実践には、主に ICT 活用という文脈が意識されているものが多いが、あくまでメディア・リテラシー教育の一環ととらえた場合、以下のような実践をみることができる。

上松恵理子 (2015) は海外の実践を紹介したものであるが、たとえば「インターネット検索しながら選挙や自治体の政治について考えさせる授業」や「マインドマップのようなものでストーリーを考えさせ、その後、自作の「絵本」を作ってインターネットで公開する実践」などを紹介している。

渡邊光輝 (2017) は、デジタル教科書を利用した実践を行ったうえで、「紙の教科書との大きな違いは二点ある。第一に、文章、動画や写真などの豊富なマルチメディアテキストを活用した学習ができたという点である。学習者はこれらの多様なテキストを主体的に取捨選択して学習に取り組んでいた。第二に、「黒板ツール」などの編集機能によって、生徒の情報操作が可視化され、要約などの学習活動が具体的な手順を追って支援することができたという点があげられる」と、見解を示した。

上田祐二・成田麻友子 (2012) では、「インターネットにおけるコミュニケーション

の場に対する理解を図りながら、すでに習得した対話ないし話し合いの能力をそうした場に活用するというとらえ方で学習を構想することもできる」とし、中学校1年生にたいしてBBSでのやりとりを通してネットワーク上の発言のしかたについての実践をおこなった。そして、「一発言にすぎないものが、BBSのようなシステムによって、コミュニケーションへと巻き込まれていく。したがって、そうしたネットワーク・コミュニケーションの特性を踏まえるならば、その学習においては、質問と答えの一往復の対話として発言を書いているといった学習者の意識を、BBSの展開を踏まえながら、不特定多数の相手との対話というネットワークの文脈に参入しているといった意識へと転換することが求められる」と、実践から得られた見解を述べている。

ネットワークを介した言語活動は対面での言語活動とは性質が異なるが、あくまでプラットフォームを提供するサービス側が、どのような機能をシステムとしてもたらしているかという理解を抜きには十分に検討することはできない。その意味でも、ネットワーク・コミュニケーション・システムをどのように理解させるかという点は、今後の国語科におけるメディア・リテラシー教育としても検討をしていかななくてはならない重要な課題である。

4-4. マルチモダリティという観点

メディア・テキストをマルチモダリティ表現であると捉え、言語のモードや絵画のモードなど、複数のモードの組み合わせ方に着目するものは、イギリスにおける教科書教材の分析を精力的におこなっている羽田潤の提案がある。羽田潤(2012)は、それを日本の国語科カリキュラムのなかで実現する授業実践を開発し、紹介している。写真を集めて物語にするという実践から羽田は、「提案した「フォト・ストーリー」は、特に誰か有名な写真家が撮った写真ではなくても、集める観点さえしっかり持てば、写真を読み、写真と言葉の組み合わせを読み、写真と言葉の組み合わせで綴られた物語を読むという、マルチモーダル・リテラシーの育成に繋がる」と述べている。

また、栗野志保(2012)も、「言語要素と視覚要素の相関による読解学習」として、教材『平和のとりでを築く』における「文章と写真の相関が生む説明法」に着目させる実践を行っている。それだけではなく、文章と写真を組み合わせて表現させることも学習活動として組み入れ、「テキスト全体を構成する言葉や写真が、筆者のメッセージにどのように関わっているのか、その表現の仕組みや読み手への効果に着目し学習を進めてきたことで、学習者が表現者となった場合にも、おのずと読み手への効果を考える姿が見られ始めた」と、その成果を示した。

このほかに、メディア・リテラシー教育であることを直接は謳っていないが、テキストのマルチモダリティに着目した実践として、松岡礼子(2014)もある。

4-5. 社会的・政治的文脈への言及

木戸啓太(2012)は、カナダ・オンタリオ州教育省が提示したKey Concept(KC)に依拠しながら、KC6の「メディアは社会的・政治的意味を持つ」という部分が中学

校の学習指導要領における指導事項「文章を読んで人間、社会、自然などについて、自分の意見を持つ」と関わるものであるとして、KC6の理解を深める授業を実践した。実践では、水越伸『メディア社会を生きる』を教材として、読みの活動をおこなったうえで、複数の写真が撮影され発表された背景について理解を促している。写真は、「同時多発テロの写真」「その後に行われたアフガニスタンへの爆撃の写真」「アフガニスタンの国で撮られた写真」である。これらの写真の読み解きを通じて、学習者はたとえば「爆撃機の写真を見て、私はアメリカが強い国だと主張しているように見えた。アフガニスタンの現地の写真だけではそれがわからないようになってきていると思う」など、KC6への理解を深めた発言があったが、「受け手のどちらかの目線によって受けとる情報はわかる」と述べるにとどまる学習者もいた。このことについて、「KC6についての理解をより深めるためには、メディアが社会的・政治的意味を持つということの背景となる知識を学ばせることが重要だと考えられる」と見解を示した。

社会的・政治的文脈を扱うものとしてはほかに、近藤聡(2014)の実践もある。近藤は、「尖閣切手」についての検討を皮切りに、高校生たちと領土問題について考えることへ切り込んでいる。

4-6. 実践的な検討についてのまとめ

実践的な検討として、今回は新たな方向性をもつものに絞って分類したため、たとえば新聞を用いた実践やCM・広告等を用いた実践については分類には入れなかった。そのため、分類の数としては前回のものよりも少ない。

2010年代に現れてきた実践には、教科書教材をメディア・リテラシー教材として利用する方策として、メディア教材として位置づけられているわけではないものを積極的に利用するというものが多く存在する。現実的な方策を探るという方向性は、引き続き必要なことである。編集という行為に着目するものは、制作が条件の活動になるという意味では、言語活動の組み方にかなり意識的になる必要があるものであるが、メディア・リテラシーの制作的な活動としては旧来よりある新聞づくりなどの実践と地続きのものであると考えられる。ネットワークを介した言語活動を組むことは、学校におけるネットワーク環境次第で実現可能性が変化するものでもあるが、今後はさらに環境整備が行われていく可能性もあるため、十分に検討しておく必要もあるだろう。一方で、紙媒体ではあっても、マルチモダリティの観点から、異なるモードの組み合わせという点は現状でも学習可能である。メディア・リテラシーの学習は単にICT活用の文脈に回収されるべきものではない。そのような視点も、これらの実践からは浮き彫りになった。最後に、社会的・政治的文脈への言及は、旧来よりたいせつにされてきたメディア・リテラシーの観点である。理論的な検討においても、社会的文脈の扱いが課題であることを指摘したが、コミュニティのデザインという方向性からの実践としてはみることができなかった。理論的な検討を踏まえたさらなる展開の可能性がここには残されている。

5. おわりに

ここまで、2010年代におけるメディア・リテラシー教育の動向をまとめてきた。今回は理論的な方面でのまとめも行ったが、実践的な方面を重視したため、実践の背景となる理論について考察を行っているものは理論部においてもあまり言及していない。重複を避けるためであり、それらに関しては、実践部で言及したつもりである。

以上のような動向から、2000年代のまとめにおいて挙げた課題がどのように展開してきているかということをも改めて考察しておきたい。まず、社会的文脈を扱うことについては、依然として事例が少ない。少ないけれども、2例はみることができた。国語科という教科の性質上扱いきれないという事情もあるだろう。しかし、その部分をないがしろにはできないはずである。引き続き、この点については課題である。メディアとことばの関係の究明という点については、理論的にも実践的にも語られるようになった。今井の指摘は、母語教育としてのメディア・リテラシーをどう考えるかという視点をもたらすものであったし、羽田らの実践は言語モード以外のモードをいかに実践に組み込めるかという現実的な提案であった。最後に、デジタル・リテラシーの観点であるが、これはデジタル・リテラシーという用語ではなく、ICT活用やSNS、ネットワーク・コミュニケーションという用語によって考えられるようになってきている。それらはすべてメディア・リテラシーの文脈で検討されているものではないが、近接した領域として今後も注視が必要だと考えられる。

2010年代の実践・研究を整理しつつ、最終的に—これは推測でしかないが—考えたことは、メディア・リテラシーという用語によって実現されようとしている実践は、個々の成果が十分に見込まれるものの、メディア・リテラシーなるものが新たな学習価値の創出としては十分に機能できていないかもしれないということである。メディアを学ぶからこそ学習者にとって意味ある国語の学習が成立するという地点には、学習者とメディアと社会とが複雑に絡み合う様相があるはずである。生活者としての学習者のメディア経験について深く理解し、教室というメディア空間／システムにおけるメディア経験が社会的文脈に深く埋め込まれたかたちで成立するということを、改めて問い直す必要があると考える。

6. 引用・参考文献

- 荒川恵美 (2018) 「メディアを読み解く力を育てる単元の開発に関する研究—動画テキストの比較と分析を通して論理的・批判的思考力を高める—」(『千葉大学教育学部附属中学校研究紀要 第48巻』、pp.9-17)
- 粟野志保 (2012) 「表現メディアに着目した小学校国語科における読解表現学習の試み：映像テキストを活用した授業づくり(第4学年から第6学年)を中心に」(『国語科教育 第72集』、pp.111-115)
- 飯盛直子 (2018) 「自律的に学ぶ児童の育成に関する一考察：メディア・リテラシー育

- 成の単元において 批判的思考の自覚を促して」(『福岡教育大学国語科研究論集』、福岡教育大学国語国文学会、pp.89-104)
- 石田喜美(2014)「国語科メディア・リテラシー教育におけるアプロブ リューション」(『人文科教育研究』、pp.13-25)
- 伊藤和人 (2019)「メディア・リテラシーの基本概念を取り入れた批判的思考を促す学習デザイン」(『国語科学習デザイン』、pp.44-54)
- 今井康雄 (2012)「メディアと国語と教育—メディア論の二つの系譜から考える—」(『国語科教育 第72集』、全国大学国語教育学会、pp.75-79)
- 上田祐二・成田麻友子 (2012)「国語科におけるネットワーク・コミュニケーションの指導—BBSでの発言のしかたを考える学習の一事例—」(『旭川国文』北海道教育大学旭川校国語国文学会、pp.1-14)
- 上松恵理子 (2010)「メディア・リテラシーの方法で読むことの考察 国語科教科書にある文学教材を用いて」(『読書科学 第53集』、日本読書学会、pp.1-12)
- 上松恵理子 (2015)「ICT教育におけるメディアリテラシー教育」(『情報処理』、一般社団法人情報処理学会、pp.322-326)
- 遠藤茜 (2018)「メディア論の観点を加えて文学教材を扱う授業の開発—魯迅「故郷」を題材に—」(『授業実践開発研究』、千葉大学教育学部授業実践開発研究室、pp.21-30)
- 奥泉香 (2015)「メディア・リテラシー教育の実践が国語科にもたらした地平」(『ことばの授業づくりハンドブック メディア・リテラシー教育 理論と実践の歩み』、溪水社、pp.5-18)
- 小柳和喜雄 (2012)「国語科教育と学校外での子どもの言葉の利用・メディア接触の関係を考える—教材・カリキュラム開発に向けて—」(『国語科教育 第72集』、pp.93-97)
- 近藤聡 (2014.4)「メディア・リテラシー「切手というメディア」—非連続型のテキストを読む—」(『月刊国語教育研究 No.504』日本国語教育学会、pp.58-63)
- 佐藤幸江・中川一史 (2018)「映像メディアの理解と表現に関する指導の系統性—小学校国語科平成4年度版教師用指導書の分析から—」(『金沢星稜大学 人間科学研究 第10巻第2号』、pp.7-12)
- 砂川誠司 (2009)「国語科でメディア・リテラシーを教えることについての一考察：2000年以降の実践事例の整理から」(『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部、文化教育開発関連領域』、pp.113-122)
- 寺岡裕城・浅井和行 (2016)「小学校国語科でのメディア・リテラシー教育の実践：『国語科メディア理解能力』『国語科メディア表現能力』の育成」(『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』、京都教育大学大学院連合教職実践研究科、pp.51-60)
- 永瀬恵子 (2019)「高専生による「国語」への逆照射—メディアを媒介としたアンソロジー

- づくりー」(『学術研究 人文科学・社会科学編 第 67 号』早稲田大学教育・総合科学
 学術院、pp.123-141)
- 中村敦雄 (2012) 「国語科教育学における「メディア」概念の射程」(『国語科教育 第
 72 集』、全国大学国語教育学会、pp.85-89)
- 中村純子 (2018) 「ソーシャル・メディア時代のメディア・リテラシー教育—西オース
 トラリア州「メディア制作と分析」科から—」(『学芸国語国文学 第 49 卷』、東京学
 芸大学国語国文学会、pp.88-72)
- 布村浩一 (2017) 「メディア・リテラシーとしての漢文教育：「水魚之交」の教材研究と
 実践報告」(『立正大学国語國文』、立正大学国語國文学会、pp.8-17)
- 羽田潤 (2012) 「動画リテラシー教授法に基づく授業実践開発 マルチモーダル・リテラ
 シーの育成を目指して」(『国語科教育 第 72 集』、pp.121-125)
- 船曳優斗 (2015) 「小学校国語科におけるメディア・エデュケーションの現状と課題—
 動画を通じた言語活動に焦点を当てて—」(『関西教育学会年報』 39 号、pp.41-45)
- 細木美里 (2012) 「メディア・リテラシー教育研究～中学校国語科教科書の考察を中心
 に～」(『九州国語教育学会紀要』、pp.43-53)
- 本多ちひろ (2011) 「研究ノート 国語における「メディア・リテラシー」教育のこれか
 ら：2011 年の視点から考える」(『学芸国語教育研究』、東京学芸大学国語科教育学研
 究室、pp.29-21)
- 牧田宗大 (2012) 「意見文を書くことを目指した読解の授業に関する考察：「メディア社
 会を生きる」(中 3) の実践から」(『国語国文学』、福井大学言語文化学会、pp.19-25)
- 松岡礼子 (2014) 「高等学校におけるマルチモーダル・テキストの理解方略指導—全員
 履修科目「国語表現 I」の単元「CM 分析」にみる可能性と課題—」(『国語科教育
 第 76 集』、pp.63-70)
- 松木泰裕 (2016) 「国語科教育におけるメディア・リテラシー受容の諸相」(『学芸国語
 教育研究』、東京学芸大学国語科教育学研究室、pp.124-101)
- 松原大介 (2013) 「小学 1 年～中学 3 年 / メディアリテラシーとなる言語技術を教える」
 (『教育科学国語教育 55 卷 10 号』、明治図書、p.112)
- 松本侑馬 (2015) 「Web2.0 のメディア・リテラシー—ソーシャルメディアの構造から—」
 (『学芸国語教育研究』、東京学芸大学国語科教育学研究室、pp.99-77)
- 水越伸 (2012) 「形態学からデザイン論へ—メディア論の再検討と提言—」(『国語科教
 育 第 72 集』、全国大学国語教育学会、pp.80-84)
- 渡邊光輝 (2015) 「中学校国語科における編集力を高める授業の開発—単元「戦争の記
 憶を受け継ぐ」授業の記録—」(『授業実践開発研究 第 8 卷』、千葉大学教育学部附属
 中学校研究紀要、pp.88-98)
- 渡邊光輝 (2017) 「「学習者用デジタル教科書」はどのように学習者に活用されたか—中
 学校国語科の事例から—」(『日本デジタル教科書学会発表予稿集 Vol.6』、pp.59-60)