

# メディア情報リテラシー研究

The Journal of Media and Information Literacy

## 特集 デジタル時代のシティズンシップ教育

### 第1巻第2号

- |   |       |
|---|-------|
| デジタル・シティズンシップとシティズンシップ教育                                      | 坂本 旬  |
| デジタル時代のシティズンシップ教育を考える   | 小玉重夫  |
| 情報モラル教育からデジタル・シティズンシップ教育へ～情報モラル概説～                            | 芳賀高洋  |
| 日本の教育情報化とデジタル・シティズンシップ  | 豊福晋平  |
| アメリカのデジタル・シティズンシップ教育教材の日本における学習実践の可能性<br>今度珠美、坂本 旬、豊福 晋平、芳賀高洋 |       |
| (寄稿) 性情報をめぐるデジタル・シティズンシップ教育の展望                                | 渡辺真由子 |
| <b>【投稿論文】</b>   |       |
| 国際協働学習とiEARN  | 栗田智子  |
| 子供達のプラス感情偏移から見たメディア情報リテラシー                                    | 浜田正稔  |
| カンボジア音楽活動と SDGs   | 田邊美樹  |
| <b>【講演記録】</b>   |       |
| 偽情報時代のメディア情報リテラシーと学校図書館                                       | 坂本 旬  |
| <b>【研究会報告】</b>  |       |
| MILウィーク2019企画Part1「SDGsとメディア情報リテラシー」                          | 長岡素彦  |

特集 デジタル時代のシティズンシップ教育

目次

<特集 デジタル時代のシティズンシップ教育>

デジタル・シティズンシップとシティズンシップ教育	坂本 旬 ……………	4
デジタル時代のシティズンシップ教育を考える	小玉重夫 ……………	12
情報モラル教育からデジタル・シティズンシップ教育へ～情報モラル概説～	芳賀高洋 ……………	16
日本の教育情報化とデジタル・シティズンシップ	豊福晋平 ……………	26
アメリカのデジタル・シティズンシップ教育教材の日本における学習実践の可能性	今度珠美、坂本 旬、豊福 晋平、芳賀高洋 ……………	33
(寄稿) 性情報をめぐるデジタル・シティズンシップ教育の展望	渡辺真由子 ……………	39

<投稿論文>

国際協働学習とiEARN	栗田智子 ……………	52
子供達のプラス感情偏移から見たメディア情報リテラシー	浜田正稔 ……………	57
カンボジア音楽活動とSDGs	田邊美樹 ……………	70

<講演記録>

偽情報時代のメディア情報リテラシーと学校図書館	坂本 旬 ……………	83
-------------------------	------------	----

<研究会報告>

MILウィーク2019企画Part1「SDGsとメディア情報リテラシー」	長岡素彦 ……………	101
原稿募集……………		106

特集

## デジタル時代のシティズンシップ教育

## 特集「デジタル時代のシティズンシップ教育について」

2019年11月9日、法政大学市ヶ谷キャンパスにて、法政大学図書館司書課程は、ユネスコ・グローバルMILウィーク2019関連企画「シンポジウム・デジタル時代のシティズンシップ教育—情報モラルからデジタル・シティズンシップへ—」を主催した。

今日、世界的なソーシャル・メディアの普及に伴い、デジタル時代のシティズンシップ教育、すなわちデジタル・シティズンシップ教育がユネスコをはじめとする国際機関や欧米を中心に世界各国で進められている。そして日本でもデジタル・シティズンシップ教育が少しずつ報じられるようになった。

このシンポジウムでは、情報モラル教育とシティズンシップ教育の二つの分野の専門家から、日本におけるデジタル・シティズンシップ教育の可能性をテーマに、学校現場および教育政策の視点から提案をしていただいた。会場には90名を超えるさまざまな分野からの参加者が集まり、フロアからの発言を含め、活発な議論が交わされた。本特集は了解を得られたシンポジストに当日の発表内容を中心に寄稿していただいたものである。なお、渡辺真由子氏は本シンポジウムのシンポジストではないが、本特集に対して特別寄稿をいただいた。

主催 法政大学図書館司書課程

共催 日本デジタル・シティズンシップ教育研究会

岐阜聖徳学園大学教育学部 芳賀研究室

アジア太平洋メディア情報リテラシー教育センター

日本シティズンシップ教育フォーラム

コーディネーター 村上郷子（法政大学）

問題提起者

坂本旬（法政大学）

小玉重夫（東京大学）

シンポジスト

豊福晋平（国際大学）

芳賀高洋（岐阜聖徳学園大学）

今度珠美（鳥取県情報モラル・エドゥケーター）

河合知成（法政国際高校）

木村真冬（お茶大附属中）

小栗英樹（文部科学省教科調査官）

特集：デジタル時代のシティズンシップ教育

## デジタル・シティズンシップとシティズンシップ教育

坂本 旬  
法政大学

### はじめに

日本ではこれまでほとんど目にする事なかった「デジタル・シティズンシップ」という用語も昨年からようやく教育系の新聞などで目にする機会が増えてきた。例えば教育家庭新聞は2019年9月に「デジタル・シティズンシップを育む」と題する記事を掲載し、デジタル・シティズンシップを解説するとともに「日本で今、目指されているSTEM人材育成もプログラミング教育も1人1台PC整備も無線LAN環境整備もクラウド活用も、教員研修も教員の働き方改革も大学入試改革も、そのすべては『デジタル・シティズンシップ育成』につながっている。そして、『社会人になってから培えばよい』ものではなくってきている」<sup>(1)</sup>と指摘している。

この記事が示すように、デジタル・シティズンシップは単なる「情報モラル」の言い換えではなく、STEM教育や一人一台のPC環境の整備など、ICT教育をより前進させるために不可欠な施策だとみなされつつあることを示している。逆に言えば、「情報モラル」教育がICT教育の普及のための理念を持ち得てこなかったとも言える。「情報モラル」教育は概して保護主義的かつ抑制的であり、子ども・青年にSNSの危険性や利用ルールを守らせることに主眼がある。一方、デジタル・シティズンシップは未来の市民として必要不可欠な資質や能力の育成を目的にしており、ポジティブな教育だと言える。それゆえに、ICT教育と融合しやすいと考えられる。

日本ではこれまでデジタル・シティズンシップについて研究されてきたことはほとんどなかった。2010年に公刊された豊福晋平による「情報モラルからデジタル・シティズンシップへ」(豊福、2010)はもっとも先駆的な論文であった。筆者と今度による「日本におけるデジタル・シティズンシップ教育の可能性」(坂本・今度、2018)を公刊したのは2018年であり、8年間、日本におけるデジタル・シティズンシップ研究は途絶えていたことになる。その後、今度らは「デジタル・シティズンシップ教育をモデルにした新たな情報モラル教育を実現するための理論的要件の検討」を公表し、より実践的な議論を始めている(今度・坂本・豊福・芳賀、2018)。

これらの論考はどちらかと言えば、主として「情報モラル」との関係に焦点を当てたものであった。しかし、デジタル・シティズンシップは単なる「情報モラル」の言い換えではない。同時に、シティズンシップ教育の観点からもその可能性を論じる必要がある。本稿が光を当てるのは

まさにそのような視点である。そのためには、筆者と今度による論考以降のデジタル・シティズンシップ教育に起こった変化を概観する。そして次にシティズンシップ教育との関係について検討したい。

## 1. 「フェイクニュース」とメディア情報リテラシー

今日の「フェイクニュース」をめぐる問題は、すでに国によっては国防レベルの問題とみなされるに至っている。アメリカ大統領選に対するロシアによる「フェイクニュース」発信による介入疑惑は、アメリカにおける教育政策にも影響をもたらした。2019年10月には「SHIELD」と呼ばれる「フェイクニュース」を用いた外国からの選挙介入への防御を目的とした法案が下院で可決された。この法案にはメディア・リテラシー研究が含まれている (Hobbs, 2019)。

こうした教育政策の動向は決してアメリカだけではない。フランスは憲法審議会が「フェイクニュース」問題に関する報告書を公表し、フランス議会がメディア・リテラシー教育を含むなんらかの対応策の検討を始めている。イタリアでは「ラ・レプブリカ」紙が五つ星運動の情報戦略についての報告書を公表し、「フェイクニュース」やフェイク画像がどのように同党のオンライン・キャンペーンに活用したのか明らかにした。スイスでは2018年に通貨の発行をスイス銀行だけに限定する「ソブリンマネー・イニシアチブ」国民投票が実施されたが、国が行ったキャンペーンには「フェイクニュース」が含まれているという議論が湧き上がった。結果的に国民投票はこのイニシアチブを否決した。

イギリスではEUからの離脱に賛成するキャンペーンを行っている「ポトリープ」の戦略担当者が「フェイクニュース」拡散の調査のために議会に呼ばれたが、それを拒否した。同様に、FacebookのCEOのマーク・ザッカーバーグもEU離脱に対してソーシャル・メディアが果たした役割について語ることを断った (Ricci, 2018)。このようにヨーロッパでも「フェイクニュース」は深刻な政治的な課題である。

欧州委員会が設立した「フェイクニュース」とオンライン偽情報に関するハイレベル専門家委員会は2018年3月に最終報告書「偽情報に対する多元的アプローチ」を公表した。その提案には透明性やユーザー及びジャーナリストのエンパワーメント、ニュースメディアの多様性とサステナビリティなどとともに、メディア情報リテラシー (Media and Information Literacy) を挙げ、次のように述べる。

現代の情報時代の文脈の中で、基礎教育コンピテンシーが工業時代のシティズンシップに対応していたように、メディア情報リテラシー (MIL) はデジタル・シティズンシップにとってきわめて重要なものになりつつある。メディア情報リテラシーは、オンラインのディスコース、さらにはオフラインにおける批判的思考と良質な個人活動を発展させるためのスタート点であり、基本的なコンピテンシーとなったのである。その目的は表現の自由といった基本的人権に基礎を置くシティズンシップの育成であり、オンライン公共圏における積極的

かつ責任ある参加を可能にすることである。(EU,2018:25)

メディア情報リテラシーはユネスコが提唱した新たなリテラシー概念であり、メディア・リテラシーと情報リテラシーを統合し、デジタル・リテラシーやコンピュータ・リテラシー等を包含したものである。このリテラシーはデジタル・シティズンシップと深く結びついている。

## 2. 二冊のデジタル・シティズンシップ・ハンドブック

すでに2018年の坂本・今度論文で書いたように、デジタル・シティズンシップが教育政策の中核に位置付けられるきっかけになったのは2007年版ISTE（国際工学教育学会）情報教育基準（NETS）にデジタル・シティズンシップが位置づけられてからである。また、リブルはISTEの動向に合わせて『学校の中のデジタル・シティズンシップ』にデジタル・シティズンシップを9つの要素にまとめた。2007年に初版、第二版が2011年、そして最新版は2015年に出版された（Ribble,2015）。

さらにリブルとパークは、2019年に『学校リーダーのためのデジタル・シティズンシップ・ハンドブック』（Ribble and Park,2019）を刊行した。このハンドブックはリブルによる前掲書で紹介されたデジタル・シティズンシップの9要素を以下のように改訂している。

	2015年版	2019年版
1	デジタル・アクセス	デジタル・アクセス
2	デジタル・コマース	デジタル・コマース
3	デジタル・コミュニケーション	デジタル・コミュニケーション&コラボレーション
4	デジタル・リテラシー	デジタル・エチケット
5	デジタル・エチケット	デジタル・フルーエンシー
6	デジタル法	デジタル健康福祉
7	デジタル権利と責任	デジタル法
8	デジタル健康福祉	デジタル権利と責任
9	デジタル・セキュリティ	デジタル・セキュリティとプライバシー

この改訂の中でとりわけ目につくのはデジタル・リテラシーがデジタル・フルーエンシーへと言い換えられたことであろう。リブルらはデジタル・フルーエンシーを次のように解説している。

デジタル・フルーエンシーはテクノロジーとその利用を理解し、適用するプロセスである。よりよく教育された、すなわち「デジタル・フルーエントな」生徒は、オンラインでより良い判断ができるだろう。例えば否定的なコメントをするのではなく、他者をサポートす

るといったことである。デジタル・フルーエンシーは、メディア・リテラシーおよび貧弱な情報から良い情報、例えば本物のニュースと「フェイクニュース」を識別し、学習したスキルを用いる能力に関する議論を含んでいる。(Ribble & Park,2019:40)

このようにデジタル・フルーエンシー概念には、メディア・リテラシーと情報リテラシーやニュース・リテラシーにあたる能力を含んでいる。これは2016年の米大統領選以降、急速に世界中で問題となった「フェイクニュース」現象と2017年4月制定のワシントン州を皮切りに全米へと拡大しつつあるデジタル・シティズンシップ法運動が大きな影響を与えたと考えられる。ワシントン州で制定されたデジタル・シティズンシップ法はデジタル・シティズンシップとメディア・リテラシー教育支援を統合した法案であった。(坂本・今度、2018:9)

一方、欧州評議会は2016年3月にデジタル・シティズンシップに関する専門家委員会を設置し、デジタル・シティズンシップ教育プロジェクトを立ち上げた。このプロジェクトは欧州評議会の長年にわたる民主的シティズンシップのための教育と人権教育プログラムの成果を土台としたものである。そして、委員会は2年間にかけて2000年から2017年までの資料や文献を検討した上で勧告を行った。それは以下の7点である。

- 1) デジタル・シティズンシップと他の関連用語について、期待のみならず明確な定義を行うこと。
- 2) 学校管理者、教師、生徒、保護者のための制度的法的責任の所在を明確にすること。
- 3) デジタル・シティズンシップ施策に家庭を包含するよう最大限の努力をすること。
- 4) 学校にデジタル政策担当者を置くこと。
- 5) 指導案を作り、強く関心を引く教材を学ぶ学習事例を解説すること。
- 6) 何らかの傾向やポジティブまたはネガティブな副作用を検知するモニタリング・メカニズムを導入すること。
- 7) 価値観や態度、スキルおよび知識、批判的理解を教えるための発達の窓をより理解することを目的とした研究を実施すること<sup>(2)</sup>。

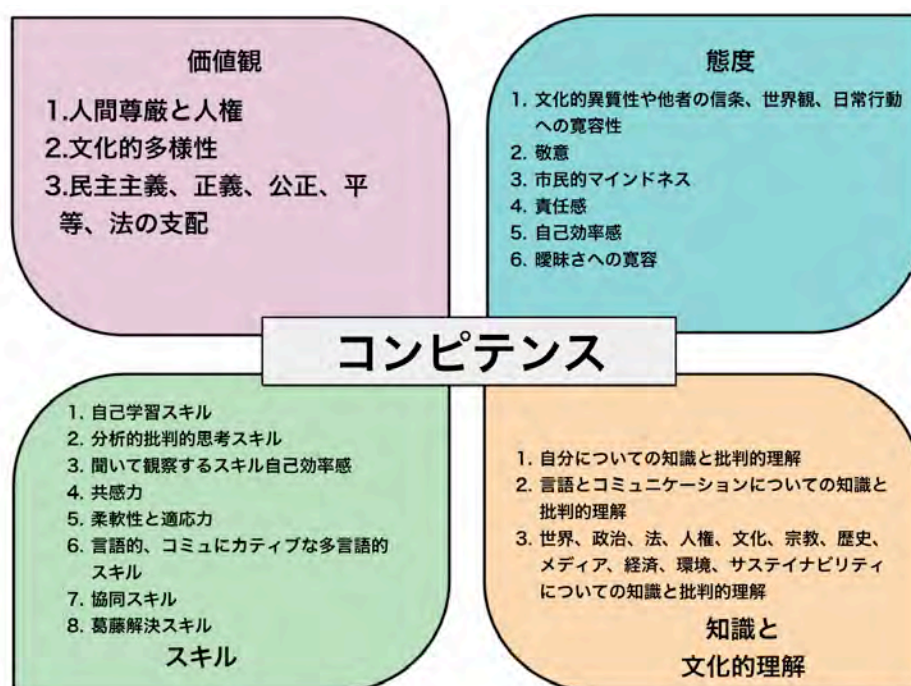
このような経緯を経て欧州評議会は2019年に「デジタル・シティズンシップ教育ハンドブック」を公開した。ISTEとの違いは、明確にデジタル・シティズンシップを民主主義とシティズンシップ教育として位置付けている点である。同ハンドブックの序文によると、欧州評議会は過去四半世紀にわたってデジタル環境における子どもの権利保護と教育的文化的機会の促進を行ってきたという。近年になり、民主主義文化のためのコンピテンスと密接に結びついた枠組みのもとで、アクティブなデジタル・シティズンとして子どもたちをエンパワーする活動をそこに組み込んだのである。その目的は「文化的に多様な民主主義社会の中で平等な存在として共に生きる」市民として子どもたちに準備させることである。

しかし、専門家委員会の報告書によれば、専門家や教師の間で「インターネットの安全」と

して言及されるものと多元的でより主体的な (proactive) シティズンシップの「価値観、態度、スキル、知識」の発達との混同が数多く見出されたという (Council of Europe,2019:9)。このような経緯から、保護主義的な政策からエンパワーメント重視の政策への転換を明示するために、欧州評議会は民主主義的な文化のための4つのコンピテンスを土台とし、3分野10領域を持つ欧州型デジタル・シティズンシップを構想したのである。

まず、民主主義文化に求められるコンピテンスとして4種合計20の能力や態度が挙げられる (図1)。第一の項目が価値観であり、「人間尊厳と人権」「文化的多様性」「民主主義、正義、公正、平等、法の支配」の尊重、第二項目が態度であり、「文化的異質性や他者の信条、世界観、日常行動への寛容性」「敬意」「市民的マインドネス」「責任感」「自己効率感」「曖昧さへの寛容」である。

図1 民主主義文化のための20のコンピテンス



Council of Europe (2019) p.12より作成

また、第三項目はスキルであり、「自己学習スキル」「分析的批判的思考スキル」「聞いて観察するスキル」「共感力」「柔軟性と適応力」「言語的、コミュニカティブな多言語的スキル」「協同スキル」「葛藤解決スキル」、第四項目は知識と批判的理解であり、「自分についての知識と批判的理解」「言語とコミュニケーションについての知識と批判的理解」「世界、政治、法、人権、文化、宗教、歴史、メディア、経済、環境、サステナビリティについての知識と批判的理解」である。ハンドブックではその図式の形から民主主義文化コンピテンスの「蝶」と呼ばれ、デジタ

ル・シティズンシップの基礎をなす。

一方、デジタル・シティズンシップは3分野10領域に分けられる。3分野は「オンラインになる (Being online)」「快適なオンライン生活 (Well-being online)」「オンライン権利 (Rights online)」である。第一分野の「オンラインになる」には、アクセスとインクルージョン、学習と創造性、メディア情報リテラシー (Media and Information Literacy) である。第二分野の「快適なオンライン生活」では、倫理と共感、健康と福祉、eプレゼンスとコミュニケーション、そして第三分野の「オンライン権利」には積極的参加、権利と責任、プライバシーと責任、消費者アウェアネスがある。これら10の項目がデジタル・シティズンシップの領域を構成している。

さらに、デジタル・シティズンシップの10領域を支える柱が政策、ステークホルダー、ストラテジー、インフラとリソース、評価である。これらの全体像を描いたものがデジタル・シティズンシップ・コンピテンス発達の欧州評議会モデルである。

図2 デジタル・シティズンシップ・コンピテンス発達の欧州評議会モデル



Council of Europe (2019) p.15 より作成

デジタル・シティズンシップの欧州評議会モデルでは、当初からユネスコが提唱するメディア情報リテラシーが組み込まれていることがわかる。同ハンドブックによると、メディア情報リテラシーは「批判的思考者としてデジタル・メディアを通して創造性を解釈、理解、表現する能力」に関わるものである。そして「メディア情報リテラシーは、教育および私たちを取り巻く

環境との持続的相互交流を通して発達させる必要がある。それは、単に何らかのメディアを活用『できること』というレベルを超えるために不可欠なものである。例えば、何かについて単に「情報を得ている」以上のものである。デジタル市民は自らのコミュニティに有意義かつ効率的に参加するための土台としての批判的思考に依拠する態度を保持しなければならない」と述べられている (Council of Europe,2019:13)。

### 3. 日本におけるシティズンシップ教育とデジタル・シティズンシップ

日本の教育政策にはデジタル・シティズンシップの概念が存在しないが、世界の議論や政策の潮流を見れば、いずれ教育政策上の課題となることは避けられないだろう。冒頭で述べたように、現状の「情報モラル」教育はインターネット安全に重きを置いた保護主義的な色合いの濃い施策であるが、他方では一人一台のPC施策を推進しており、そこには矛盾があるからである。保護主義を前提とすれば、学習道具としての情報機器活用は学校内に閉じ込められるか、教具的活用の補助手段にしかなりえないだろう。

日本でデジタル・シティズンシップ教育を実現させるためには、すでに日本の教育政策として推進されつつあるシティズンシップ教育との接合を検討する必要がある。それは欧州評議会が取り組んだ方法であり、デジタル・シティズンシップ・コンピテンス発達の欧州評議会モデルが示すように、一貫性と体系性を持たせることが可能である。

日本の場合、次期学習指導要領によって新設される高校必修科目「公共」がその可能性を持つと考えられる。学習指導要領によれば、「公共」の目的は「人間と社会の在り方についての見方・考え方を働かせ、現代の諸課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力」の育成である。さらに注目すべきは「自立した主体としてよりよい社会の形成に参画する私たち」領域に対する取り扱い事項として「情報に関する責任や、利便性及び安全性を多面的・多角的に考察していくことを通して、情報モラルを含む情報の妥当性や信頼性を踏まえた公正な判断力を身に付けることができるよう指導する」と記載されている点である (文科省、2018:99)。

イギリスのシティズンシップ教育提唱者として著名なクリックによれば、シティズンシップ教育の目的の一つは政治リテラシーの育成であるが、彼は政治に関する情報の多くがメディアからもたらされていることを指摘した上で、「学校の役割は、生徒がこうした情報を批判的に扱うのを手助けし、また、生徒が自分の意見を持ち、他者の意見を尊重し、責任ある仕方で効果的に参加する意思と手段を持つよう手助けすること」だと指摘している (Click,2000: 邦訳 91)。

スマホを持ち始めた子どもたちはすでに公共空間で生きることを余儀なくされている。しかし、プライベートとパブリックの違いやそれらが意味することについて、子どもたちは学ぶ機会をほとんど持っていない。インターネットの安全を中心とした保護主義的な教育だけでは対応が困難である。だからこそ、欧米を中心に世界中の国々が保護主義からエンパワーメント中心のデ

デジタル・シティズンシップ教育へと進路を変えつつあるといえる。シティズンシップ教育としての「公共」は本来高校で初めて学ぶのではなく、スマホを持ち始める前から一貫性と体系性を持って教えられるべきである。

- 
- (1) 「教育家庭新聞教育」マルチメディア号、2019年8月5日
  - (2) 欧州評議会のデジタル・シティズンシップ教育プロジェクトについては以下のサイトを参照。  
<https://www.coe.int/en/web/digital-citizenship-education/digital-citizenship-education-project> (2019年12月31日アクセス)

#### 参考文献

- Crick, Bernard. (2000) *Essays on Citizenship*. The Continuum International Publishing Group Ltd. (クリック、バーナード シティズンシップ教育論、関口庄司監訳、法政大学出版局、2011)
- Council of Europe. (2019) *Digital Citizenship Education Handbook*. Retrieved December 31,2019 from: <https://rm.coe.int/168093586f>
- EU. (2018) *A multi-dimensional approach to disinformation - Report of the High Level Expert Group on Fake News and Online Disinformation*.
- Hobbs, Renee. (2019) *Media Literacy as a SHIELD*. October 25,2019. Retrieved December 31,2019 from: <https://mediaedlab.com/2019/10/25/media-literacy-as-a-shield/>
- Ribble, Mike. (2015) *Digital Citizenship in Schools Nine Elements All Students Should Know* (3rd edition). International Society for Technology in Education.
- Ribble, Mike & Park, Marty (2019) *The Digital Citizenship Handbook for School Leaders, Fostering Positive Interaction Online*. ISTE.
- Ricci,Alexander Damiano. (2018) *Politicians in Europe are still arguing about what fake news is and what to do about it*. Poynter. May 23, 2018. Retrieved December 31,2019 from: <https://www.poynter.org/fact-checking/2018/politicians-in-europe-are-still-arguing-about-what-fake-news-is-and-what-to-do-about-it/>
- 今度珠美、坂本 旬、豊福晋平、芳賀高洋 (2018) デジタル・シティズンシップ教育をモデルにした新たな情報モラル教育を実現するための理論的要件の検討『日本教育工学会研究報告集』18 (5) :285-290.
- 坂本旬、今度珠美 (2018) 日本におけるデジタル・シティズンシップ教育の可能性『生涯学習とキャリアデザイン』16 (1) 法政大学キャリアデザイン学会:3-27.
- 豊福晋平 (2010) 情報モラルからデジタル・シティズンシップ教育へ『未来を創る情報通信政策—世界に学ぶ日本の進路』NTT出版:56-79.
- 文部科学省 (2018) 高等学校学習指導要領  
[https://www.mext.go.jp/content/1384661\\_6\\_1\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1384661_6_1_3.pdf) (2019年12月31日アクセス)

特集：デジタル時代のシティズンシップ教育

## デジタル時代のシティズンシップ教育を考える

小玉重夫  
東京大学

### 1. シティズンシップ（市民性）とは何か

シティズンシップとは、ある一つの政治体制を構成する構成員（メンバー）、あるいは構成員であること（メンバーシップ）を指す概念です。そしてそれは、日本語では公民性（公民的資質）、市民性（市民的資質）などと訳されることが多いことばです。市民（シティズン）という概念の由来は、古典古代のギリシアにまでさかのぼります。古代ギリシアでは、アテネなどの都市国家（ポリス）で直接民主主義の政治が行われていました。そこでの市民とは、直接民主主義の政治に参加するポリスの構成員をさす概念でした。そこには、単なる都市の住民という意味にとどまらず、政治に参加する人、という意味が含まれていました。

そしてもう一つ、市民には、専門家に対する素人（アマチュア）という意味も含まれています。政治的な決定をする際に、官僚とか学者とかに任せるというやり方もありますが、民主主義はそういう前提を取りません。市民自身が決定する、つまり専門家ではないアマチュアという意味が、そこから生まれるわけです。このように見てくると、学校教育はアマチュアとしての市民を養成する場であるということが出来ます。高等学校までの数学は数学の専門家になるためだけにやるわけではありません。高等学校までの教科の学習では、専門家になることを前提にしていません。そこに本来は、アマチュアとしてのシティズンシップの育成という要素が大きく含まれているのです。しかし、日本の学校教育は、理念としてはそうであったとしても、実際にははそうになっていない現実があります、それがどうしてかを、次節では考えてみたいと思います。

### 2. 学力のポスト戦後体制

高度成長期の日本は、学校での学習成果としての学力が選抜システムにおけるシグナルとして機能してきた社会でした。たとえば数学で90点取ったらそれ自体がその生徒の学力のシグナルとして評価されてきました。これを学力の戦後体制と名づけることができます。これに対して、学力のポスト戦後体制に突入した今日は、学習成果が単なるシグナルではなくてそれ自体実質的な意義（レリバンズ）を持つものとして期待されるようになる社会であり、数学で90点取った

らそのことでどういう資質や能力が身についたのかについての説明責任を教師や学校、場合によっては生徒自身が負うようになってきています（小玉 2013）。後に述べるカリキュラム・イノベーションや高大接続改革の背景にはそうした動きがあります。

このように、戦後の高度成長期までの日本では、学力の戦後体制のもとで、学力は点数で決まる、学力選抜のシグナルでした。そこでは、学力というものに、実質的な意義（レリバンス）を有するスキルを求めてはきませんでした。そうしたスキルの習得は、卒業してからやればよいものとされてきたのです。いいかえれば、学校では何者かになることを期待されていませんでした。何者でもない存在として、色に染まっていない状態で社会に出ることが期待されていました。学校は、どれだけの可能性があるかというシグナルを提供すればよかったです。そうした社会においては、偏差値や学歴が大きな意味を持っていました。

近年議論になっている大学入試センター試験の廃止や、アクティブラーニングを軸とした学習指導要領の改訂などは、以上のような学力の戦後体制から、学力のポスト戦後体制への転換を模索する過程の中で、実際に社会と結びつくような学力のあり方を追求しようとしている、そういう背景の中で理解することができます。

### 3. カリキュラム・イノベーション

なぜシティズンシップ教育が必要なのかということも、このような学力のポスト戦後体制の模索という、大きな枠組みの展開の中で考える必要があると思います。カリキュラム・イノベーションもその一環です。そこでは、アカデミズムの知の体系を高等教育から初等中等教育へとおろすのではなく、両者を社会的レリバンスを持ったものとして架橋し直すことが求められています。

学校でのデジタル・シティズンシップは、そうした社会的な文脈の中で、ちょうど政治を学校で扱うのと同様の意義を持っています。

政治を学校で扱うとはどういうことかといいますと、従来、文科省は1969年に出した通達によって、学校で政治を扱うことを制限し、高校生の政治参加を禁止していました。しかし、18歳選挙権が実現した2015年に、文科省はこの1969年の通達を廃止し、現実の具体的な政治的事象を取り扱うことが重要だという通知を出しました。1969年の通達では留意する必要があるとされていた現実の具体的な政治的問題、論争的な問題を、2015年の通知ではむしろ積極的に取り扱うことが重要であるとし、高校生が自らの判断で権利を行使することができるよう、具体的かつ実践的な指導を行うことが重要だとされたのです。

このように、学校で政治を扱うことをタブー視していた状況が、学力のポスト戦後体制の状況のもとで変化し、学校で政治を扱うことが積極的に奨励されるようになってきているのが、カリキュラム・イノベーションの根幹にある事態です。同じことが、デジタルコンテンツの学校での取り扱いについても言えるでしょう。つまり、SNSなどのデジタルコンテンツを学校で扱うことがタブー視されていた時代から、積極的に奨励されるようになる時代への転換です。デジタル・シ

ティズンシップ教育が意味を持つのはまさにそうした背景においてです。

#### 4. デジタルコンテンツと知の解放

カリキュラム・イノベーションの視点から高大接続の在り方を見つめ直すとき、そこで考える必要があるのは、従来の高大接続論の背景にあった、高等教育（大学）は知を生産する場で、中等教育（中学、高校）は大学で生産された知を伝達する場であるという暗黙の前提と、そこでの「中等教育は高等教育よりも知的に劣った存在である」という愚鈍化の構造の問い直しです。カリキュラム・イノベーションの視点に立てば、中等教育がカリキュラム形成の主体であるとともに、知の生産の一翼を形成する担い手でもあることとなります。たとえば、近年高校で盛んになりつつある探究的学習は、アカデミズムでの研究に新しい視点を持ち込み、制度化され専門分化した学問の枠組みやディシプリンを揺さぶり、既存の知を問い直すポテンシャルを秘めています。そうしたポテンシャルを解放し、高等教育に独占されてきた知を市民へと解放していく、その担い手として中等教育の現場を位置づけていくことが求められています。デジタル・シティズンシップとは、まさにそうした知の解放において中心的な役割を果たすものであると捉えられるのではないのでしょうか。

たとえば、批評家の宇野常寛氏は、インターネットがSNSを通じて人々のコミュニケーションを高速化させ、「情報に対して「考えなくてよい」という文化をこの「速すぎるインターネット」は生んでいると思うんですね」と批判しています。そして、そうした批判をふまえたうえで、「遅いインターネット計画」を、「この潮流に対抗するプロジェクト」として提起しています（宇野 2018）。宇野氏がここで提起する「遅いインターネット計画」は、ものごとを出来合いの二項対立の図式に還元することなく、多様な側面から深く考え、批判する言論の批評空間構築を志向するものであり、愚鈍化のサイクルから脱却する知の解放をめざすものであると言えるでしょう。

これは、情報やデジタルの領域における主要なテーマを構成します。大学の既存の学問の中に知が閉じ込められてしまっている状況を組み替えないと、知のポテンシャルは解放されません。

情報モラル教育とデジタル・シティズンシップ教育を分かつ分岐点もまさにこの点にあります。道徳教育の古い形を情報モラル教育に当てはめると、情報モラルを生徒に伝えるスタイルになってしまいます。情報モラル教育が情報セキュリティ教育のような狭いものになってしまいます。正解が分かっているテストでいかにして合格点をクリアするかの教育になってしまい、建前を学ぶ場になってしまいます。それによって、学ぶ側の愚鈍化がますます進行し、市民性が剥奪されていきます。

これに対して、いま求められていることは、デジタルメディアと市民との対等な関係の中で、アマチュア性を前提に専門性を批判的に問い直していくデジタル・シティズンシップ教育なのです。ここに、情報モラルとデジタル・シティズンシップとの大きな違いがあります。デジタル空間を批評の対象と見ていくこと、それはとりもなおさず、ジョディ・ディーンが「コミュニケー

ション資本主義」と呼ぶ公開性のデジタル空間への批判的関与を促す政治的实践へと直結しているのです（伊藤 2019 門林 2015）。

#### 参考文献

- 伊藤守 2019 「デジタルメディア環境の生態系と言説空間の変容」伊藤守編『コミュニケーション資本主義と〈コモン〉の探求』東京大学出版会
- 宇野常寛 2018 「インタビュー 批評家・宇野常寛さんが見るネット世論の現状と「遅いインターネット計画」で目指すもの」朝日新聞デジタル [https://www.asahi.com/and\\_M/20181115/351328/](https://www.asahi.com/and_M/20181115/351328/)
- 門林岳史 2015 「ポストメディア時代の身体と情動」大澤真幸編『岩波講座現代7 身体と親密圏の変容』岩波書店
- 小玉重夫 2013 『学力幻想』筑摩書房

特集：デジタル時代のシティズンシップ教育  
**情報モラル教育からデジタル・シティズンシップ教育へ**  
～情報モラル概説～

芳賀高洋  
岐阜聖徳学園大学・教育学部

**概要-言葉と概念の歴史をたどる**

情報モラルとデジタル・シティズンシップは全く違う言葉であるが、現代において、情報モラルの「情報」とデジタル・シティズンシップの「デジタル」は同義であるといつてよい。さらに、情報社会の「情報」とも同義である。

異なるのは「モラル」と「シティズンシップ」、あるいは「社会」であるが、まずは「情報」と「情報モラル」を中心にその歴史的経緯や概要を俯瞰する。

**1. 計算機と情報-情報社会論**

情報社会、情報モラル、デジタル・シティズンシップは、1960年代であれば、「計算機社会」や「計算機道徳」、「計算機市民性」などと呼ばれたかもしれない。この「計算機」とは、コンピュータを媒介した情報を扱うか否かという意味である。

「計算機〇〇」ではなく、「情報〇〇」という言葉が使われはじめたのは、1960年代末から1970年頃にかけてのことである。

その契機となった議論を「情報社会論」と呼び、学术界のみならず、当時の通商産業省（現経済産業省）や著名ジャーナリスト等を巻き込み、大変な盛り上がりを見せた。

情報社会論は米ダニエル・ベルらの脱工業化（産業化）社会論を発展させた日本オリジナルの学術論議であるとされる。

「情報社会」と「情報化社会」は現代では同義に扱われるが、当時の論壇では区別された。経済企画庁の官僚時代に『情報化社会論』を著した林（1969）は、情報化社会とは情報社会に向かって変化しつつある社会であると定義している<sup>(1)</sup>。

## 2. 情報公害論

他方、当時の情報社会論は、バラ色の未来を予見する楽天主義であったと評価されることが多い<sup>(2)</sup>。社会学者よりもだいたい現実主義者であった当時のコンピュータ科学者や技術者らは楽天主義的な情報社会論に危機感を抱き「情報公害論」を展開している<sup>(3)</sup>。

この「情報公害論」で議論した内容は、のちに登場する「情報モラル」で取り扱う内容とほぼ同じであった（同議論内に「モラル」という語も登場するが、モラル (moral) は道徳、モラール (morale) は、たとえば職場の「士気」の意）。

すなわち、情報公害とは、情報氾濫、情報犯罪（盗用や悪用）、プライバシー侵害・個人情報漏洩や著作権侵害等である。

ただし、情報公害は、コンピュータを扱う個人間のトラブルというよりも、企業等による社会や市民への危害・不利益というニュアンスである。すなわち、主として計算機情報を取り扱う企業や組織等が劇的に増えた社会は、便利で豊かな社会になる可能性はあるものの、一方で、社会や一般市民に一方的にもたらされる危害や不利益（＝公害）も劇的に増えるので警戒が必要だとするコンピュータ科学者らの警笛である。

ただし、情報社会論にしても情報公害論にしても、当時はまだ「予測」の段階であり、ほとんど空中戦を展開していたにすぎない。

## 3. 社会的背景

米学術界の脱工業社会論にしても、日本の情報社会論にしてもなぜ1960年以降に盛り上がりを見せたかと言えば、それはコンピュータ（計算機）がSFではなく、実際に、そして、徐々に、社会に身近なものとなりはじめたからに他ならない。

1964年には米IBM社が商用大型計算機やそのOSを発売し、日本にもその翌年には導入されはじめている。記憶媒体のフロッピーディスクをIBM社が開発したのもその頃である。

また、米国ローカルではあるものの、はじめて「インターネット（UCLA、スタンフォード研究所（SRI）、UCサンタバーバラ、ユタ大学の4者間インターネットワーキング）」が実現したのも1969年と言われる<sup>(4)</sup>。

現在話題沸騰のAI（人工知能）は、情報社会論よりもはやく、1950年代から1960年代にかけて「第一次ブーム」が到来している<sup>(5)</sup>。1980年代の第二次ブームとその後のインターネットの大流行の陰に隠れる形で「冬の時代」を経て、現在は「第三次ブーム」とされる。特に第二次ブームは「失敗」として見る向きもあり、第三次ブームが三度目の正直となりうるか興味深いところであるが、本稿では横に置く。

#### 4. 技術決定論

こうした社会背景により白熱した情報社会論は、楽天主義的であるという評価の外に「技術決定論的」であるとも評される<sup>(2)</sup>。技術決定論とは、テクノロジーが社会や個人を規定する唯一の決定要因であるとする学説である。

たとえば、インターネットという新しいテクノロジーの発生によって社会構造や個人の意識が変わるという見方である。そうした情報社会の到来によって受動的で感情的な人間（テレビ人間）は客観的論理的になる（コンピュータ人間）ため、そもそも問題は起こらないし、万が一、新たな問題が起きれば、必ずそれを解決するテクノロジーが生まれ、さらに発展（社会を規定）していき、社会はより精練されていく。だから、過度に心配する必要ない、という社会観である。

#### 5. 高度情報社会論

このように、学术界を中心に1960年代末から議論が白熱・沸騰した情報社会論や情報公害論も3年程度で収束する。

ところが、それから10年ほど経た1980年代初頭、現在のNTTの前身である電電公社が「高度情報通信システム（INS）」の開発を発表したことを契機として「高度情報社会論」が興る<sup>(6)</sup>。

この「高度」は、たとえば、「高度経済成長」と言った場合の急進性のニュアンスよりも、拡張性や複雑多様性の意味合いがより強い。コンピュータと情報通信ネットワークが結びつくことによって、コンピュータの万能性（あるいは複雑多様性）が格段に高まったわけである。

それとともに、かつて「情報公害」で空中戦のように論じられた危機感が、今度は現実味をもって急速に高まりを見せた。

1980年代にはパーソナルコンピュータが現実のものとなると、コンピュータ・ウィルスが登場した。また、当初米国内だけだったコンピュータ・ネットワークとコンピュータ・ネットワークを結ぶインターネットワーキングが、1980年代に世界各地に少しずつ構築されはじめたとともに、たとえば、旧西ドイツからインターネットを通じ、米国の研究機関や軍事施設に侵入して情報を盗み出して旧ソ連に渡すといったスパイ映画さながらの事件が実際におこりはじめ<sup>(7)</sup>。

必ずしもテクノロジーでは解決できそうにない、あるいは、テクノロジーで解決するにはかなりの時間を要すると考えられる問題が実際に発生しはじめたわけである。

そのため、高度情報社会論は、楽天主義や技術決定論と評される情報社会論とは異なり、情報公害論的な内容が同時に議論されている。

#### 6. 情報公害>情報観>情報モラル・倫理>情報観>情報モラル

この高度情報社会論をうけ、当時の中曽根首相は高度情報社会に対応する有識者会議等を発足<sup>(8)</sup>

させ、さらに、首相の諮問機関として臨時教育審議会を1984年に発足させている<sup>(9)</sup>。

臨時教育審議会は、その名の通り、臨時の教育審議会で、過去に1度しか開催されていない。しかも、文部省（文部科学省）の審議会ではなく、総理府（内閣府）の機関である。

この臨時教育審議会は「二十一世紀を展望した教育の在り方（第1部会）」、「社会の教育諸機能の活性化（第2部会）」、「初等中等教育の改革（第3部会）」、「高等教育の改革（第4部会）」の4部会にわかれて審議し、答申を出すもので、そのうち、「情報化への対応」は第2部会で審議されている。

本稿のテーマである「情報モラル」の用語が生まれたのは、この臨時教育審議会の第2部会（情報部会）における1986年の第2次答申から1987年の第3次答申にかけての審議である<sup>(10)(11)</sup>。

この審議の前には、過去に「情報公害シンポジウム」を開催し、臨時教育審議会第2部会にも関係が深い情報処理学会等においてさえ「情報モラル」なる用語が使用された形跡はなく、おそらく、この臨時教育審議会の第2部会審議が初出と考えられる。

ただし、答申（第3次答申,1987）として「情報モラル」が提言される至る約1年間の過程で、この用語に決定されるまで何度も変更があった。

まず、「情報公害」が審議され、つづいて、「情報観」という用語に変わっている。この「情報観」という用語については、かつては「情報公害論」の主要な論者であり、後に日本のインターネットの父とも称されることになる石田晴久（当時東京大学計算機センター）が提案した用語であると文献からは推察できる<sup>(12)</sup>。

その後、「情報モラル・倫理」が審議されるが、第3次答申の素案では「情報観」が使用されている。また、この素案段階で「情報観」は、答申の「情報化への対応」の章の3番目に位置している。

ところが、第3次答申公表の直前の審議で「情報観」は廃され、突如として「情報モラル」が議論され、結局、第3次答申では「情報モラル」となった。さらに、答申の「情報化への対応」の章のトップ項目として「情報モラル」が提言された<sup>(13)</sup>。

なお、似た言葉に「情報倫理」があるが、筆者の調査範囲では、1987年9月に公表された情報処理学会誌の巻頭言「情報倫理学のすすめ」が初出であると考えられる<sup>(14)</sup>ことから、情報モラルのほうが情報倫理よりも先に公表されている。

## 7. 当初の情報モラルの定義

臨時教育審議会第3次答申の「情報モラル」は、今後、検討を要するとしつつも、ひとまず、「自動車のブレーキに相当するもの」と定義されている<sup>(9)</sup>。

自動車はコンピュータ、ブレーキはモラルの比喩的表現であるが、ブレーキについては機能や技術としてのブレーキではなく、ブレーキを踏むか否か、あるいは、ブレーキを踏むタイミングや強度を決定する個人または集団の心の抑止力のことである。

内容は、情報公害とさほど変化はなく、個人情報の漏洩、情報氾濫、著作権侵害等である。た

だし、情報公害の議論では企業等による危害が主であったが、情報モラルでは、より個人を対象としており、臨時教育審議会の性質を勘案すれば、児童生徒、学生が対象とみるのが妥当だろう。

しかし、このような、抑制的な匂いがする「情報モラル」が、審議会答申の情報化への対応の一番に配される場所は、学校教育に「道徳」の時間が設定されている、いかにも抑制の効き過ぎた日本（人）ならではのように思えるが、実際、この当時、国レベルで、将来到来する情報社会に起こりうる可能性がある諸問題に対応する「情報モラル」のような概念を提言した国は見当たらない。そうした意味では世界最先端であったと言っても言い過ぎではないだろう。

ただし、職業倫理としての「計算機倫理」については米の哲学者ムーアが1985年ごろに理論化している<sup>(15)</sup>。もちろん、情報モラルの主な対象者が、計算機職業にやがて従事する可能性がある子どもたちであり、彼らの道徳心を育てるという意味あいはなくもないだろうが、その点について臨時教育審議会の第3次答申は曖昧である。

## 8. 情報モラルとインターネット

1987年に提言されたこの「情報モラル」は、その後、約10年間、一部の例外を除き、ほぼ無視されることになる。

例外のひとつが、東京都教育委員会の教育研究所で、当時都内の5つの中学校で「情報モラル」実践研究を行っている。たとえば、写真週刊誌のプライバシー侵害であるとか、著作権侵害、銀行の個人情報の漏洩といった実践記録が残っている<sup>(16)</sup>。

しかし、東京都教育委員会は情報モラルの教育実践研究をほぼ単年度でやめてしまった（実践は年間で各中学校が5回程度実施）。

なぜならば、同じタイミングで改訂された学習指導要領（1989）に「情報モラル」の文言がなかったからである。

この学習指導要領改訂では、はじめて中学校の技術・家庭科の技術分野の選択領域に「情報基礎」が導入された。選択領域とは言うものの、当時の社会背景（日米経済摩擦等）や中学校のPC室整備政策とあいまって、「情報基礎」は事実上の必修であった。ところが、学習指導要領の文言に「情報モラル」が付記されなかったために、教科書にも掲載されず、現場の実践でも無視されてしまったのである。

このことは、本稿のもうひとつのテーマであるデジタル・シティズシップ教育の導入が日本で10年遅れたことの遠因であるかもしれない。

なぜならば、インターネットが学校に導入され、社会的にも普及をみたのが、まさしく臨時教育審議会後の10年間-1990年代であり、その臨時教育審議会答申の「情報モラル」は、インターネットに関しては前出の石田を除き、ほとんど誰も想定していなかったからである。そのため、インターネットのない、古い概念の「情報モラル」が何の議論も批判的検討もなく、10年間温存され、持ち越されることになった。

1992年ごろには全国の国立大学はインターネットに接続し、1994年には全国100校の小中

高校、養護学校（特別支援学校）をインターネットに接続する「100校プロジェクト」が開始されている。

その100校プロジェクトでもっとも有名なコンテンツの一つに「ネチケットガイドライン日本語版」<sup>(17)</sup>がある。その際、ネットのトラブルへの対応や「エチケットやマナーは倫理ではない」といった議論が関係者の間で盛んに行われたりもしている。しかし、それもあくまで先進的な実践を行うごく少数の関係者の間だけにとどまり、学校教育関係者全般に議論が広まったわけではない。

Cinii等で学術論文の記録を見ても「情報モラル」がテーマの論文公表や学会発表は、1987年以降の10年間で10編にも満たない程度である。

## 9. 情報モラルと学習指導要領

臨時教育審議会後に「情報モラル」が政府の審議会等の議題となったのは1996年の中央教育審議会の第1次答申であった<sup>(18)</sup>。ここで、現在までつづく情報モラルの定義「情報社会で適正な活動を行うための基になる考え方と態度」が示された。

この中央教育審議会を経て、学習指導要領に「情報モラル」が掲載されたのは1998年改訂の中学校学習指導要領 技術・家庭科の技術分野の内容「情報とコンピュータ」である<sup>(19)</sup>。「情報モラル教育」の内容は、個人情報の取り扱いや著作権等である。しかし、実際の学校現場で「情報モラル」を取り扱うか否かは、事実上、担当教員にゆだねられており、パソコンの操作方法の学習はするが情報モラルは取り扱わないといった「情報とコンピュータ」の学習が、ごく一般的であった。

また、「情報モラル」は、中学校の技術分野の「専門領域」と捉えられる傾向から、小学校では取り扱わなくてもよいし、中学校の技術・家庭科以外の教科では取り扱わないものと解釈された。加えて、中学校の技術分野で実践したとしても、生徒にとっては3年間の中学校生活のたった1、2時間の、瞬きほどの出来事であり、知識やスキルが身につくはずもなく、ましてや、情報社会に対して意識と見識を深める、高めるといったことが実践される例は極めて特殊であったことは否めない。

さらに、インターネットでのコミュニケーショントラブルや偽情報への対応といった内容は学習指導要領には明示されなかったため、教科書には掲載されず、文部科学省は急遽教材（冊子）を作成し、ウェブサイトアニメ映像なども公開しているが<sup>(20)</sup>、それも学校に広く浸透したとは言いがたい。

## 10. 高等学校の教科「情報」と情報モラル

1999年には高等学校学習指導要領の改訂があり、必修教科「情報」が新設された<sup>(21)</sup>。教科「情報」は、「情報活用の実践力」、「情報の科学的な理解」、「情報社会に参画する態度」のいわゆ

る3本柱で構成しており、情報モラルは主として「情報社会に参画する態度」で取り扱うこととなった。

また、後に、情報モラルの5本柱（心を磨く領域：1・情報社会の倫理、2・法の理解と遵守、知恵を磨く領域：3・安全への知恵、4・情報セキュリティ、5・公共的なネットワーク社会の構築）が提案<sup>(22)</sup>されているが、これは主として高等学校の教科「情報」における情報モラル教育実践を想定して作られたとされる。

しかし、高等学校の教科「情報」も、中学校と同様にコンピュータの使い方を学ぶだけになってしまったり、あるいは、そもそも、教育課程に設置した教科「情報」を実施しない「未履修問題」などもあり、高等学校関係者によって中学校関係者以上に情報モラル、情報モラル教育について盛んに実践されたり、議論され、検討され、研究されたわけではなかった。

## 11. 佐世保事件以降の「情報モラル」と情報モラル教育

全国的に「情報モラル」と「情報モラル教育」が注目を集め、小学校も含めて各学校ですべからく実践すべきものと認識されはじめたのは、2004年6月に発生した『佐世保小6女児同級生殺害事件』以降であると言われる<sup>(23)</sup>。

文部科学省ばかりではなく、内閣府を中心に各省庁の連携をはかって情報モラル教育を強化し、あるいは、フィルタリングを強化する方針が示されている。学校における情報モラル教育の学術的研究や教材等の公表も激増し、情報モラル教育をテーマとして博士号を取得する研究者も現われはじめた<sup>(24)</sup>。

しかし、その一方で、情報モラル教育は学校現場において、日々の授業での学びというよりも、「生活指導」、「生徒指導」の対象として認識されはじめ、警察等の交通安全教室や消防署による防災訓練のように、1年間に1度程度、外部から人を招いて話を聞いたりする「安全教室」へと変化していく。

その「安全教室」と称する内容は、子どもを怖がらせ、子どもの行動を抑止することを目的としたケーススタディであることが多い。「～べからず」、「～してはならず」という消極的倫理が教えられていき、結果として、危ないネットやケータイは極力使用しないほうがよい、という価値観が教えられていくことになった。

また、同時に、規制が強化されてきた。学校のフィルタリングは、アクセスしてはならないリストであるブラックリストから、アクセスしてよいリストであるホワイトリストの運用に変化した。そのため、教科学習にネットを使おうとしたときに目的のウェブサイトなどが閲覧できない、いわゆる「オーバーブロック」が頻発し、ICTの学習利用の障壁となっている<sup>(25)</sup>。

加えて、文部科学省は学校にケータイ電話を原則持ち込まないようにするよう教育委員会に通達をだしたり<sup>(26)</sup>、一部の地方公共団体では、スマートフォンを夜9時以降は使用させないといった取り決めをしたり、あるいは、携帯電話を保護者は買い与えないことを条例で定める<sup>(27)</sup>など、日常生活の一部となったコンピュータ・ネットワークを子どもの生活から極力排除する政策

に転換する傾向が見られはじめ、本稿執筆時点の2020年現在に至る。2020年1月には香川県が「子どものスマホ・ゲームは1日1時間」といった規制をする条例案を発表<sup>(28)</sup>し、ニュースとして取り上げられ、SNSでも大きな話題となった。

非常に大まかであるが、以上が情報モラル、情報モラル教育の歴史概要である。

## 12. ゆらぐ「情報モラル教育」の価値

学校現場では、ネットやスマホなどICTの利用は学校教育上制限すべきものであって、積極的に活用すべきものとの認識は低かった。OECDのPISAの調査でもそれは明らかになっており、学校内外で学習にICTを利活用する機会はOECD加盟国で日本が最低レベルである<sup>(29)</sup>。

昨今では、教育情報化政策について、学校現場と政府の認識や意識の乖離が顕著にみられはじめている。

たとえば、2019年、大阪府が災害時に必要だとしてスマートフォンの学校への持ち込みを許可する方針を打ち出したのをきっかけとして、文部科学省は、原則ケータイ電話の学校への持ち込み禁止通達の撤回の検討を有識者会議で開始した<sup>(30)</sup>。ところが、この有識者会議では、学校現場から通達の撤回を踏みとどましてほしいとの要望が多数寄せられている<sup>(30)</sup>。

また、文部科学省は2019年12月に、全国小中学生に一人1台のPCを配布する大型補正予算をつけ、ICTの利活用やプログラミング教育を強かに推し進めようとしている<sup>(31)</sup>が、こちらも消極的な地方自治体や教育委員会が目立つ<sup>(32)</sup>。

2018年5月には教育の情報化と質的向上を目的とする著作権法の一部が改正された<sup>(33)</sup>。この改正法が実施されれば、学校教育でこれまで以上にデジタル著作物の活用が進むことになるだろう。だが、初等中等教育関係者の関心は非常に低く、教育著作権制度の構築への関与に非常に消極的である。

これら、さまざまな教育情報化政策によって、学校の情報化が進展すれば、家庭の情報化、社会の情報化がさらに進む一方で、学校現場では、トラブルが増えるばかりで困るという見方が、そして、不安が、根強くある。

今以上に情報モラル教育の重要性が増すとも言われる。しかし、現状のような「～べからず」、 「～してはならず」が教えられる情報モラル教育がはたして意味があるのか、効果的かについて、大きな疑問が残るのである。

(後編「情報モラル教育とデジタル・シティズンシップの違い～デジタル・シティズンシップ教育に期待するもの」は、「メディア情報リテラシー研究」次号(2020年8月発行予定)に掲載します)

(1) 林雄二郎, "情報化社会 復刻版 ハードな社会からソフトな社会へ", オンブックス, 2007年6月 (初版は講談社より1969年5月1日発行)

- (2) 澤田芳郎, "情報化社会論の新視点: 情報システムをめぐる社会過程", 情報処理学会研究報告第94号 (42), pp.103-110, 1994年5月20日
- (3) 一松信, "談話室レポート「情報公害シンポジウム」", 情報処理学会情報処理第12号No.9, pp.589-590, 1971年9月15日
- (4) 砂原秀樹・村井純, "WIDEプロジェクトの25年 日本とインターネットのこれまでとこれから", 情報管理第56号No.9, pp.571-581, 科学技術振興機構, 2013年12月1日
- (5) 総務省, "第1部 特集 IoT・ビッグデータ・AI~ネットワークとデータが創造する新たな価値~第2節 人工知能 (AI) の現状と未来 (2) 人工知能 (AI) 研究の歴史10 平成28年版 情報通信白書", 2016年, URL確認日2020-02-12, <https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h28/html/nc142120.html>
- (6) 後藤和彦, "情報化社会論の現状と課題 (<特集>高度情報化社会論 (1))", 日本マス・コミュニケーション学会新聞学評論第33号, pp.2-12, 1984年6月1日
- (7) 池央歌訳, クリフォード・ストール著, "カッコウはコンピュータに卵を産む (上下)", 草思社, 1991年9月, 原著: Clifford Stoll, "The Cuckoo's Egg", Doubleday, 1989年9月26日
- (8) 小松崎清介, "高度情報化社会を展望する講座・高度情報化社会-第12回", 情報管理第31号No.12, pp.1053-1061, 科学技術振興機構, 1986年3月
- (9) 渡部翫, "臨時教育審議会—その提言と教育改革の展開", 学術出版, 2006年12月
- (10) 臨時教育審議会, "臨時教育審議会審議経過の概要 (その4) <要旨>", 教育委員会月報 第38号 No.11, pp.17-51, 第一法規出版, 1987年2月
- (11) 臨時教育審議会, "「審議経過の概要 (その四)」素案固まる", 臨教審だより No.25, 第一法規出版, 1987年
- (12) 石田晴久, "情報とモラル", 教育と情報第352号, pp.22-27, 第一法規出版, 1987年7月
- (13) 臨時教育審議会, "教育改革に関する答申: 臨時教育審議会第一次~第四次 (最終) 答申", 大蔵省印刷局, 1988年1月
- (14) 高根宏士, "情報倫理学の提唱", 情報処理学会情報処理第28号No.9 1111, 1987年9月15日
- (15) 水谷雅彦編, "情報倫理学研究資料集II 1 コンピュータ倫理学とは何か ジェームズ・H・ムーア (児玉聡訳)", 冒頭文, 情報倫理の構築プロジェクトFINE, 2000年6月14日
- (16) 東京都立教育研究所科学研究部産業教育第一研究室編, "昭和63年度中学校技術科におけるコンピュータ教育に関する基礎的研究", 東京都教育委員会, 1989年3月
- (17) 高橋邦夫訳, サリー・ハンブリッジ, "ネチケットガイドライン日本語版", 1996年2月2日, URL確認日: 2020-02-12, <https://www.cgh.ed.jp/netiquette/rfc1855j.html>
- (18) 文部省, "21世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第一次答申)", 中央教育審議会, 1996年7月19日
- (19) 文部省, "平成10年中学校学習指導要領", 1998年12月14日
- (20) コンピュータ教育開発センター, "文部科学省委託事業: インターネット活用のための情報モラル指導事例集", 2000年3月
- (21) 文部省, "平成11年高等学校学習指導要領", 1999年3月
- (22) 永野和男ら, "「情報モラル」指導実践キック置くガイド", 文部科学省委託事業「情報モラル等指導サポート事業」, 2006年3月
- (23) 石原一彦, "情報モラル教育の変遷と情報モラル教材", 岐阜聖徳学園大学紀要教育学部編第50号, pp.101-116, 2011年2月28日
- (24) 国立国会図書館, "国内博士論文検索", URL確認日: 2020-02-12, [https://rnavi.ndl.go.jp/research\\_guide/entry/theme-honbun-100044.php](https://rnavi.ndl.go.jp/research_guide/entry/theme-honbun-100044.php)
- (25) 芳賀高洋, 五十嵐晶子, "情報フィルタリングと教育の均衡: 学校教育におけるオーバーブロッキング問題", 電子情報通信学会技術研究報告 (信学技報), 115 (482), pp.127-132, 2016年3月3日
- (26) 文部科学省初等中等局, "平成21年1月30日 学校における携帯電話の取扱い等について (通知)", 2009年1月30日, URL確認日: 2020-02-12, [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1405629.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1405629.htm)
- (27) 戸口功一, "子どもと携帯電話で全国初の条例~国と地方、家庭の温度差", CNET JAPAN, 2009年7月1日, URL確認日2020-02-12, <https://japan.cnet.com/article/20395940/>
- (28) 桜木浩己, "オンラインゲームに時間制限 香川県、依存防止へ条例案", 日本経済新聞社2020年1月11日付記事, URL確認日: 2020-02-12, <https://www.nikkei.com/article/DGXMZO54282250Q0A110C2LA0000/>
- (29) 豊福晋平, "PISA2015 ICT活用調査における日本 教育情報化の現状と課題", 日本教育情報学会33回年会論文集 pp.228-229, 2017年7月
- (30) 文部科学省, "学校における携帯電話の取扱い等に関する有識者会議", URL確認日: 2020-02-12 <https://>

[www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/150/index.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/150/index.htm)

- (31) 文部科学省, "GIGAスクール構想の実現について", URL確認日: 2020-02-12, [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/other/index\\_00001.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/other/index_00001.htm)
- (32) 静岡新聞, "小中学校のPC1人1台「拙速」 静岡県市長会、不満続出", 2020年2月11日付記事, URL確認日: 2020-02-12, <https://www.at-s.com/news/article/education/735820.html>
- (33) 文化庁, "教育の情報化を推進するための著作権法改正の概要", URL確認日2020-02-12, [https://www.bunka.go.jp/seisaku/chosakuken/hokaisei/h30\\_hokaisei/pdf/r1406693\\_14.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/chosakuken/hokaisei/h30_hokaisei/pdf/r1406693_14.pdf)

特集：デジタル時代のシティズンシップ教育

## 日本の教育情報化とデジタル・シティズンシップ

豊福晋平  
国際大学

### あらまし

欧米で普及するデジタル・シティズンシップ教育は、言うまでもなく、日常生活でデジタル・メディアを扱うことが大前提とされており、ゆえに、学校の情報化とも不可分な要素が大きい。そこで、筆者は ICT と教育の観点からデジタル・シティズンシップを展望し、何故、日本でこのような教育が必要とされているのか、明らかにしたい。

### 1. Education 2030とデジタル・リテラシー

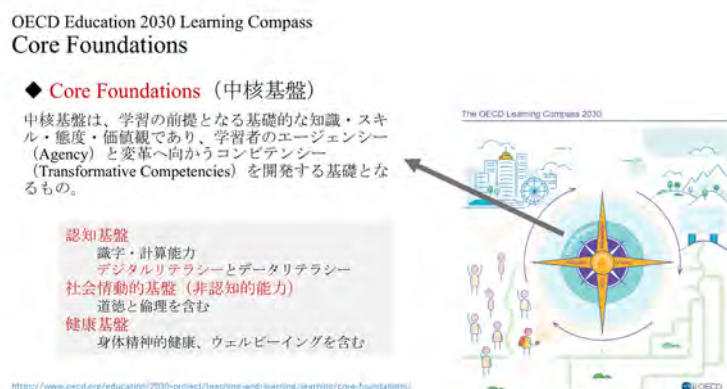
教育情報化議論でよく批判されるのは、ICT を扱えば教育効果が上がるのか、という素朴な問いだ。ICT やデジタル・シティズンシップがどのような位置付けにあるのか、世界的な枠組みから捉えてみよう。

OECD（経済協力開発機構）は 2015 年から Education 2030 プロジェクトを進めており、近未来で子ども達に求められるコンピテンシーの定義、育成につながるカリキュラム・教授法・評価方法を検討している。2015～2018 年までの第 1 期で議論された要素は、2020 年から適用される学習指導要領にも盛り込まれている。

Education 2030 で紹介される新しい概念は議論の進展に応じて改訂されているが、2019 年 10 月時点の最新が Learning Compass 2030 としてまとめられている<sup>(1)</sup>。詳細は割愛するが、VUCA（不安定・不確実・複雑・曖昧）な将来において、個人と社会の Well-being を目標に社会変革するコンピテンシーを育成する枠組みとして捉え、デジタル・リテラシーは、識字・計算能力と同じ中核基盤（認知基盤）に含まれる。

世界的なカリキュラムの爆発（要求質量の増大）や、あるいは、学習者の多様性への対応のために、ICT は学びの必須条件として捉えられている。

図1 OECD Learning Compass 2030でのデジタル・リテラシーの位置付け



## 2. 日本の教育情報化の課題は何か

では、今度は目を転じて、我が国の教育情報化課題について考えるにあたり、まずは国際統計から見た日本の位置付けを明らかにしよう。

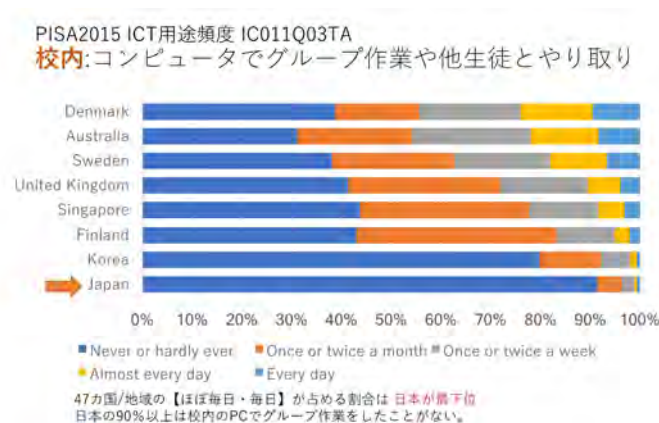
### 2.1 国際比較で見る日本の教育情報化

OECD（経済協力開発機構）が3年おきに実施するPISA（Programme for International Student Assessment）に付随して行われるICT活用調査は47カ国/地域が参加しており、約50万件の粗データも公開されている。義務教育修了段階の15才が対象なので、日本では高校1年生にあたる。

例えば、PISA2015の「校内でコンピュータを用いたグループ作業や他生徒とのやり取りをする頻度」項目で、「ほぼ毎日・毎日」回答が占める割合は、47カ国/地域中日本は最下位である（図2）。日本の生徒の90%以上は、校内のコンピュータでグループ作業をした事がない。

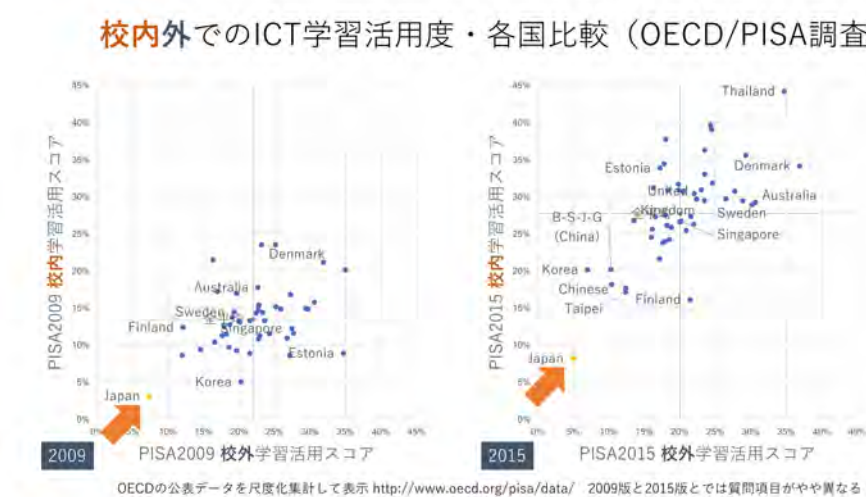
同様に、「校外のコンピュータで宿題をする頻度」項目で、「ほぼ毎日・毎日」回答が占める割合は最下位で、日本の90%以上の生徒は、コンピュータで宿題をした事がない。

図2 PISA2015 ICT活用頻度についての項目



校内外の ICT 活用頻度をそれぞれ尺度化集計して、PISA2009 と PISA2015 の結果をまとめたものが図3である。縦軸には校内学習活用のスコア、横軸には校外学習活用のスコアをまとめた。いずれも日本の位置は左下から動かないが、他国は右上方向に移動しており、その差はより歴然としている。これは、日本が世界的な教育情報化の動きから取り残されている事を端的に示すものだが、日本の教育関係者の危機感はほとんどない。

図3 PISA2009/2015 ICT学習活用スコアの国別平均



## 2.2 日本の教育情報化が扱えていないこと

文部科学省 (2010) 「教育の情報化に関する手引」にある通り、我が国の教育情報化の目的は①情報教育 (子どもたちの情報活用能力の育成) ②教科指導における ICT 活用 (各教科等の目標を達成するための効果的な ICT 機器の活用) ③校務の情報化 (教員の事務負担軽減と子どもと向き合う時間の確保) の3点に集約される。

ただし、授業シーンに関わる①や②が実際にどの程度行われているか、といえ、ICTのCにあたるコミュニケーションはほとんど含まれていない。

たとえば海外の事例を紹介すると、香港のインターナショナルスクールを訪問した際、放課後、小学4年生がパソコンで開いていたGmailの宿題指示メールとは次のようなものであった。

水曜日までの宿題

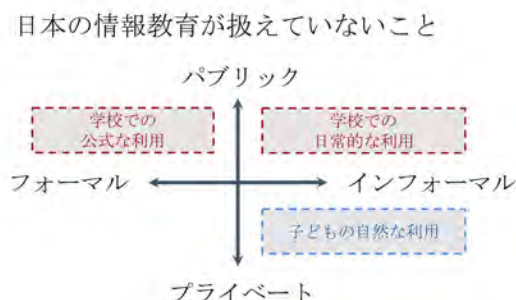
- (URL) の文法の課題を明日までにやる
  - 算数の割り当て課題を金曜までに終わらせる
  - 今朝始めたブログ記事の作文を完成させる (最低2パラグラフ)
- 6人の友達のブログ記事にコメントする (自分の学習班の人は必須)

いずれもオンライン・コンピュータ上で行う課題であり、ブログの記事まとめも欧米では比較

的一般的な方法だ。ブログは校内の学習活動をまとめるためのもので、外に対しては公開されておらず、必要に応じて URL を知らされた者しかアクセスしない運用とされている。

一方、日本の子ども達にとってメールや SMS（ショートメッセージ）と言えば、あくまで個人的でプライベートなもので、学校の公式連絡では普通は用いられず、授業中のトレーニングも行われぬ。縦軸を（パブリック・プライベート）横軸を（フォーマル・インフォーマル）とすると、日本の子ども達もっぱら扱っているのは、インフォーマルでプライベートな領域だけである。

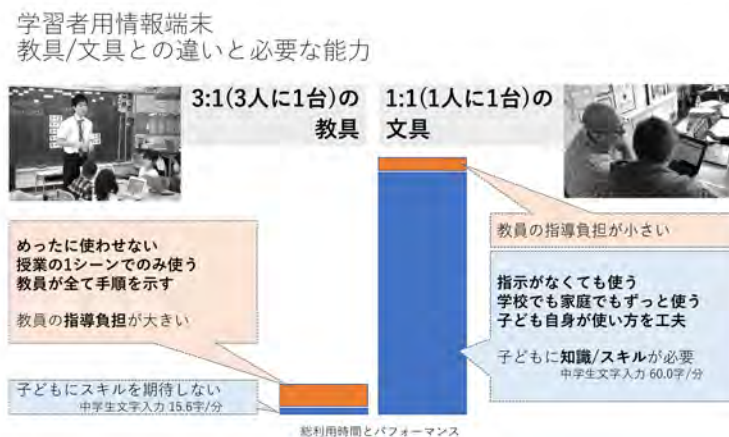
図 4 日本の教育ではパブリックなオンラインコミュニケーションを扱えない



日本国内での情報教育（ICT 利活用教育）は、現状では教員主導・教具的な説明提示用途に限られており、学習者自ら文具のように活用することを前提にしていない。このような使い方は利用頻度が著しく低い（非日常）がゆえに、学習者の ICT 操作スキルには大きな格差があり、教員が全て統制しようとするほど負担が過大になるという欠点がある。

もし、学習者中心の日常的な利用を前提にすれば、ICT 操作スキルは大幅に底上げされ、子どもは教員の具体的指示がなくても勝手に使い、子ども自身が使い方を工夫ようになる。このような状態になれば、教員は大雑把な指示をしても子どもの側で対応するようになるので、教員側負担は大幅に減る。ただし、そのためには学習者の ICT 日常活用を前提とした ICT スキル育成のカリキュラムや運用体制を作らねばならない。

図 5 ICTの教具的/文具的活用の違い



### 3. Common Sense Educationのデジタル・シティズンシップ教材

学習者のICT日常活用を前提としたカリキュラムを構成する上で重要なのは、これまで我が国では半ば常識とされてきた、ICTを利用忌避・抑制する「情報モラル教育」ではなく、ICTを自律的に賢く使いこなす「デジタル・シティズンシップ教育」であると言える。

#### 3.1 デジタル・シティズンシップ教材の構成

我が国ではデジタル・シティズンシップに関する知見がほとんどないので、手始めとして理論的バックグラウンドを主にISTE（国際教育工学協会）から発行されているMike Ribbleによる解説書<sup>(2)</sup>からとり、実践的教材は米国Common Sense財団<sup>(3)</sup>が提供するデジタル・シティズンシップ・カリキュラムを参考にすることとした。

Common Senseのサイトには、幼稚園（K）から高校3年生（Grade12）まで発達段階に配慮した6領域の教材が揃っている。6領域とは、すなわち、①メディアバランスとウェルビーイング、②プライバシーとセキュリティ、③デジタル足跡とアイデンティティ、④対人関係とコミュニケーション、⑤ネットいじめ、オンラインのもめ事、ヘイトスピーチ、⑥ニュースとメディアリテラシー、である。それぞれの教材セットの大半は、1授業につき、ビデオ動画、提示スライド、ハンドアウト資料、さらに、保護者用の説明資料で構成されている。

日本国内での普及のため、CCライセンスに基づき、英語（一部スペイン語字幕あり）のビデオ動画32本の日本語訳字幕を付加することとした<sup>(4)</sup>。これらはYouTubeチャンネル<sup>(5)</sup>として登録してあるので、是非ご覧いただきたい。

図6 日本語字幕翻訳を付加した32本のビデオ動画

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
年齢	レベル	トピック	表題	この授業の問い	動画URL																										
2	2小2	デジタル足跡・アイデンティティ	デジタルの手がかり	デジタル足跡を残すとすれば、どんな情報ならOKでしょうか？	<a href="https://youtu.be/vwT32xVEoJU">https://youtu.be/vwT32xVEoJU</a>																										
3	6小6	デジタル足跡・アイデンティティ	ネット上での自分自身の表現	オンラインで誰かに自分を紹介することの利点と欠点は何かでしょうか？	<a href="https://youtu.be/3mqzNA96zuc">https://youtu.be/3mqzNA96zuc</a>																										
4	7中1	デジタル足跡・アイデンティティ	デジタル足跡の力	デジタル足跡とは何でしょうか？あなたはそれを何に使っていますか？	<a href="https://youtu.be/1GLD3H1004I">https://youtu.be/1GLD3H1004I</a>																										
5	8中2	DC デジタル足跡・アイデンティティ	ソーシャルメディアとデジタル足跡：私たちの	どのように私たちのデジタル足跡が私を助けるソーシャルメディアを使用している	<a href="https://youtu.be/eyzqJdZ9JMc">https://youtu.be/eyzqJdZ9JMc</a>																										
6	10高1	DC デジタル足跡・アイデンティティ	キュレートされた生活	本物の自分を表わすソーシャルメディアの似た目を作るにはどうすれば良いですか？	<a href="https://youtu.be/CyphWYy9A">https://youtu.be/CyphWYy9A</a>																										
7	5小5	DC ニュース・メディアリテラシー	ニュースをオンラインで読む	オンラインニュース記事の重要な部分は何かでしょうか？	<a href="https://youtu.be/_WjG8yaJy29a">https://youtu.be/_WjG8yaJy29a</a>																										
8	3小3	DC ネットいじめ・オンラインのもめ事・ヘイトスピーチ	言葉の力	誰かがネットで辱めや有害な言葉を発する時は、どうすれば良いのでしょうか？	<a href="https://youtu.be/90qF54HQ810">https://youtu.be/90qF54HQ810</a>																										
9	4小4	DC ネットいじめ・オンラインのもめ事・ヘイトスピーチ	スーパーデジタル市民になる	ネットいじめを見たとき、私達はどのように行動したら良いのでしょうか？	<a href="https://youtu.be/3ZAmQ8A9rE">https://youtu.be/3ZAmQ8A9rE</a>																										
10	5小5	DC ネットいじめ・オンラインのもめ事・ヘイトスピーチ	それってネットいじめ？	ネットいじめとは何でしょうか？止めさせるにはどうすれば良いのでしょうか？	<a href="https://youtu.be/DyJqYOK4rE">https://youtu.be/DyJqYOK4rE</a>																										
11	6小6	DC ネットいじめ・オンラインのもめ事・ヘイトスピーチ	オンラインのもめ事に対処する	オンラインのもめ事を、エスカレートさせないようにするには、どうしたら良い	<a href="https://youtu.be/paQMASFvZM">https://youtu.be/paQMASFvZM</a>																										
12	10高1	DC ネットいじめ・オンラインのもめ事・ヘイトスピーチ	オンラインのヘイトスピーチに対抗する	どのように我々は、オンラインヘイトスピーチと差別人権者に対抗することができますか？	<a href="https://youtu.be/lytmRq8ST0A">https://youtu.be/lytmRq8ST0A</a>																										
13	11高2	DC ネットいじめ・オンラインのもめ事・ヘイトスピーチ	オンライン監視とネットいじめ	【オンライン監視】がどのようにネットいじめを引き起こすのでしょうか？	<a href="https://youtu.be/T6RC0NvYtLc">https://youtu.be/T6RC0NvYtLc</a>																										
14	0幼児	DC プライバシー・セキュリティ	オンラインのあんげん	オンラインで安全な場所へ行くにはどうすれば良いのでしょうか？	<a href="https://youtu.be/A7Uj0K9GYVg">https://youtu.be/A7Uj0K9GYVg</a>																										
15	1小1	DC プライバシー・セキュリティ	インターネットの交通信号	ウェブサイトやアプリを訪れたときにどのように安全に導かれますか？	<a href="https://youtu.be/4d9jDlqWl4">https://youtu.be/4d9jDlqWl4</a>																										
16	4小4	DC プライバシー・セキュリティ	私的な情報と他人の情報	オンラインで共有するなら、あなたのどの情報なら良いのでしょうか？	<a href="https://youtu.be/GivFZQn9M">https://youtu.be/GivFZQn9M</a>																										
17	11高2	DC プライバシー・セキュリティ	ソーシャルメディアを使うには若すぎる？	明確になったソーシャルメディアを使う事が許されるべきでしょうか？	<a href="https://youtu.be/Uz2oHhMz4">https://youtu.be/Uz2oHhMz4</a>																										
18	0幼児	DC メディアバランス・ウェルビーイング	ちょっとひとやすみ	テクノロジーを使うのを止めたくない時に仕えるには、どうすれば良いのでしょうか？	<a href="https://youtu.be/GV9ealZ1AxdQ">https://youtu.be/GV9ealZ1AxdQ</a>																										
19	0幼児	DC メディアバランス・ウェルビーイング	メディアのつりあいは大切	オンラインとオフラインの活動のバランスを調えるには、どうしたら	<a href="https://youtu.be/6jvU_DgJpo">https://youtu.be/6jvU_DgJpo</a>																										
20	1小1	DC メディアバランス・ウェルビーイング	テクノロジーを使うとどんな気分？	テクノロジーを使う時、あなたの感情に気づくことが大切なのはなぜですか？	<a href="https://youtu.be/7LxVsmYwR8">https://youtu.be/7LxVsmYwR8</a>																										
21	3小3	DC メディアバランス・ウェルビーイング	責任のリング	デジタルの責任は、自分自身、両親の人々、そして世界に対してどのようにして	<a href="https://youtu.be/Dhltg5nQc">https://youtu.be/Dhltg5nQc</a>																										
22	5小5	DC メディアバランス・ウェルビーイング	私のメディアバランスを見つけてよう	私にとってのメディアバランスとは何でしょうか？	<a href="https://youtu.be/k4fmsC6tmg">https://youtu.be/k4fmsC6tmg</a>																										
23	6小6	DC メディアバランス・ウェルビーイング	デジタル世界のバランスを見つける	どのように我々は、私たちの生活の中でデジタルメディア利用のバランスを	<a href="https://youtu.be/DLx4wcuW08">https://youtu.be/DLx4wcuW08</a>																										
24	8中2	DC メディアバランス・ウェルビーイング	デジタルメディアとあなたの健康	デジタルメディアはどのようにあなたの健康に影響を与えますか？それについて何が	<a href="https://youtu.be/IEBJDqT8w">https://youtu.be/IEBJDqT8w</a>																										
25	12高3	DC メディアバランス・ウェルビーイング	スクリーンタイムの健康影響	スクリーンタイムは我々にとって良くないものでしょうか？	<a href="https://youtu.be/4tYVfm7vRRHM">https://youtu.be/4tYVfm7vRRHM</a>																										
26	4小4	DC 対人関係・コミュニケーション	ゲームを楽しくフレンドリーに保つ	オンラインゲームをプレイしながら仲間と楽しい時間を過ごすにはどのように	<a href="https://youtu.be/.../Pdy-gfR4k8">https://youtu.be/.../Pdy-gfR4k8</a>																										
27	6小6	DC 対人関係・コミュニケーション	オンラインで安全にチャットする	どのようにあなたがオンラインで人と安全にチャットすることができますか？	<a href="https://youtu.be/PDy-gfR4k8">https://youtu.be/PDy-gfR4k8</a>																										
28	7中1	DC 対人関係・コミュニケーション	私のソーシャルメディア生活	ソーシャルメディアは私達の人間関係にどのように影響を与えていますか？	<a href="https://youtu.be/NcVU55pEjg">https://youtu.be/NcVU55pEjg</a>																										
29	8中2	DC 対人関係・コミュニケーション	セクスティングと対人関係	セクスティング（性的なメッセージを送り合うこと）のリスクと可能性のある結	<a href="https://youtu.be/Ky67c_rhx48">https://youtu.be/Ky67c_rhx48</a>																										
30	10高1	DC 対人関係・コミュニケーション	深い豊かな人間関係	自他の人間関係が両方健康な関係になるにはどうすれば良いのでしょうか？	<a href="https://youtu.be/0wZ4UyAPGk">https://youtu.be/0wZ4UyAPGk</a>																										
31	12高3	DC 対人関係・コミュニケーション	偉大な市民のコミュニケーター	オンラインで私達を助けてくれる人はどうすれば良いのでしょうか？	<a href="https://youtu.be/jmPN2b7Zce">https://youtu.be/jmPN2b7Zce</a>																										
32	1小1	DC 導入セッション	オンラインではひとやすみして考えよう	オンラインで私達を助けたら、彼らに、責任を、我々に帰属させる	<a href="https://youtu.be/8RTt4G4Nw0">https://youtu.be/8RTt4G4Nw0</a>																										

### 3.2 教材の特徴

Common Sense Education の教材にはどのような特徴があるのか、大雑把にまとめると次の4点が指摘出来る。

- デジタルコミュニケーションの積極的な道具的社会的意義を認めていること
- 学習者の自律と課題解決を促すこと
- 子ども達が直面するデジタルジレンマへの共感と真正の問いがあること
- 実態に即した幅広い年齢層の発達視点で構成されること

例えば、同じ「メディアバランスとウェルビーイング」のテーマでも、学年によって扱う内容はだいぶ変わる。小学3年向けの「責任のリング」では、個人の行為が社会的な影響を伴うこと、オンラインの行いも同様であること、が端的に示される。一方、中学2年（8年生）向けの「デジタル・メディアとあなたの頭脳」では、生徒へのインタビューを通じて、日々の生活での行いや葛藤が表現される。

いずれのケースでも、上から道徳を押し付けるのではなく、学習者の立場と認識に寄り添う形でシナリオが構成されているのが特徴と言える。



小3 (Gr.3) 「責任のリング」 メディアバランスとウェルビーイング



中2 (Gr.8) デジタルメディアとあなたの頭脳 (メディアバランス・ウェルビーイング)

これらの日本語字幕教材の運用は比較的簡単で、YouTube チャンネルからリストをクリックするだけでよい。動画画面の字幕設定で日本語字幕を ON にして、表示用に文字サイズを 150% に設定すれば、提示用教材として用いることが出来る。一部、ナレーションが早口で字幕が追いつけない場合は、再生スピードを 0.75 倍にするなどの工夫が必要である。

現状、これらの教材ビデオ動画については日本語字幕のみが対応しており、付属するスライドやハンドアウト資料の翻訳はまだこれからである。まずは、これらのビデオ動画群と、従前の日本での情報モラル教育との比較を通じて、多くの教育関係者・研究者から意見や示唆を得たいと考えている。

(1) <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/core-foundations/>

- (2) Mike Ribble (2015), Digital Citizenship in Schools: Nine Elements All Students Should Know (Third Edition), ISTE.
- (3) <https://www.common sense.org/>
- (4) [https://docs.google.com/spreadsheets/d/1V\\_SALO8ekJ-Ufi4mZGUqFX1GrthmGVaxGzalBhLk5JQ/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1V_SALO8ekJ-Ufi4mZGUqFX1GrthmGVaxGzalBhLk5JQ/edit?usp=sharing)
- (5) <https://www.youtube.com/playlist?list=PLNoOLCJNPgDdox0vBJ-V4FMyDLWUob829>

特集：デジタル時代のシティズンシップ教育  
**アメリカのデジタル・シティズンシップ教育教材の  
日本における学習実践の可能性**

今度 珠美 坂本 旬 豊福 晋平 芳賀 高洋  
鳥取県教育委員会 法政大学 国際大学 岐阜聖徳学園大学

## 1. 研究の目的

本研究は、デジタル・シティズンシップ教育の日本の教育現場での実現の可能性と、実現のための条件の提案、課題について明らかにすることを目的とする。なお、本研究は、「アメリカのデジタル・シティズンシップ教育教材の検討と日本における学習実践の可能性についての研究」(今度ら 2019) の前段階の報告と位置づける。

## 2. デジタル・シティズンシップ教育とは

デジタル・シティズンシップ教育は、米国での日本の情報モラル教育に代わる概念といえる。デジタル・シティズンシップについては、国際工学教育学会 International Society for Technology Education (ISTE) が構成要素を示し、次のように定義が説明されている。

「生徒は相互につながったデジタル世界における生活、学習、仕事の権利と責任、機会を理解し、安全で合法的倫理的な方法で行動し、模範となる」

この国際工学教育学会 (ISTE) の構成要素は、生活、学習、仕事の基盤としてのソーシャル・メディアを強く意識し、スマホなどの端末の利用も肯定的かつポジティブに捉えていることが特徴的である。また、この構成要素は、ソーシャル・メディア時代の情報教育として重要な指摘が含まれる。私たちは、個人情報のみならず管理する情報全ての未来に渡る影響を意識し、ネットを介したコミュニケーションでは、積極的に安全に倫理観を持って行動する能力が求められている。また、創造者として知的財産を使用、共有する権利を態度で示せることや、プライバシー管理のスキルも求められていることがわかる。

国際工学教育学会 (ISTE) は、学習者のためのデジタル・シティズンシップ基準を、表1のように定めている。この基準では、学習者に対しては、主体的、かつ積極的に安全で責任を持った行動を取る能力を、教師に対しては、実践を通じて合法的で倫理的な行動を示すこと、学習者中心の教育方法を示すこと、そしてグローバルな意識づけを展開し模範となることを明確に求めている。

表1 国際工学教育学会 (ISTE) 学習者のためのデジタル・シティズンシップ基準

学習者がすべきこと
テクノロジーに関わる人間的、文化的、社会的諸問題を理解し、合法的、倫理的行動を行う。 情報とテクノロジーの安全で、合法的かつ責任ある利用を他者に薦め、実行する、協働や学習、制作のためのテクノロジー利用に対するポジティブな態度を示す。
教師がすべきこと
発展するデジタル文化におけるローカルおよびグローバルな社会問題と責任を認識し、自らの実践の中で合法的かつ倫理的な行動を示す。 著作権、知的財産の尊重、情報源の適切な文書化を含む情報とテクノロジーの安全で合法的、倫理的な使用を推奨し、模範となり教える。 適切なデジタル・ツールとリソースへの公平なアクセス環境を用意し、学習者中心の教育方法によってすべての学習者の多様なニーズに対応する。 テクノロジーと情報の利用に関わるデジタル・エチケットと責任ある社会的交流を促進し、模範となる、デジタル時代のコミュニケーションやコラボレーション・ツールを用いて他教師や他文化に属する生徒たちと関わることにより、文化理解やグローバルな意識づけを展開し模範となる。

### 3. 情報モラルとデジタル・シティズンシップ

ここで、日本の情報モラルとデジタル・シティズンシップの違いについて解説する。

「情報モラル」とは、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校学習指導要領解説総則編で、「情報社会で適正な活動を行うための基になる考え方と態度」と定義されている。

この定義は、1999年告示の高等学校学習指導要領で新設された教科「情報」の中で示され、現在まで踏襲されている。

情報モラルの実践では、「日常のモラルを育てる」「仕組みを理解する」「日常モラルと仕組みを組み合わせ考えさせる」という視点を踏まえ、多くは導入（課題をつかむ）、展開（原因を追求する、解決法を考える）、まとめ（個人目標を自己決定する）という構成となっている。

情報モラルは、学習の目標を「思いやりを持って行動する」「悪いことをしない」「危険な目に遭わないよう安全な利用に必要なスキルと知識を学ぶ」などの内面の問題、個人の問題として扱うことが一般的である。

対して、デジタル・シティズンシップは、「原因の特定」「選択肢の議論」「状況に対処する方法を見つける」という構成を通して、学びの目標としては下記の通りである。

1. 永続的に残り続ける可能性のある個人情報のみならず管理する情報全ての未来に渡る影響を意識して行動する。
2. ネットを介したコミュニケーションでは、積極的に安全に倫理観を持って行動する能力が求められる。
3. 創造者として知的財産を使用、共有する権利を態度で示せることやプライバシー管理のスキルが求められる。

デジタル・シティズンシップには、「学習者の知的創造を阻害することなくオンライン及び

ICT 環境において安全かつ効果的で責任を持った行動ができるよう構成されている」「ICT の利活用が前提である」「選択肢のメリットとデメリットを検討している（悪い特性や悪い結果だけを強調していない）」「人権と民主主義のための情報社会を構築する善き市民となるための学びである（個人の安全な利用のためだけに学ぶのではない）」といった特徴がある。

情報モラルとデジタル・シティズンシップの定義と必要とされる要素を比較すると表2のように整理できる。

表2 情報モラルとデジタル・シティズンシップの定義と必要な要素

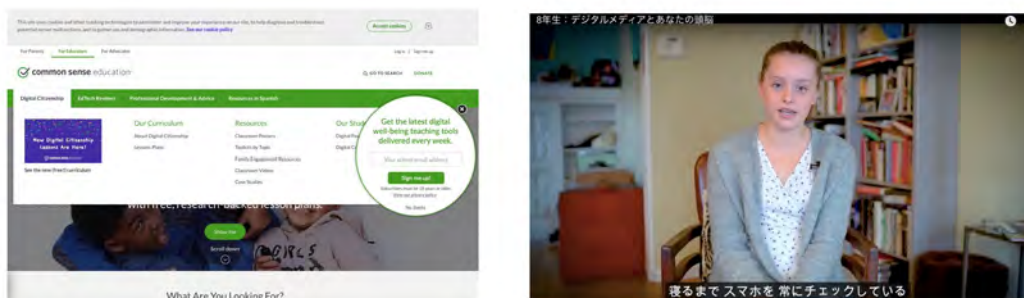
情報モラル	デジタル・シティズンシップ
情報社会で適正な活動を行うための基になる考え方と態度	生徒は相互につながったデジタル世界における生活、学習、仕事の権利と責任、機会を理解し、安全で合法的倫理的な方法で行動し、模範となる
日常モラル（節度・思慮・思いやり・礼儀・正義・規則） 仕組みの理解 （インターネットの特性・心理的身体的特性・機器やサービスの特性）	情報技術に関連する人的、文化的、社会的諸問題を理解し、法的・倫理的にふるまうこと
心情（内面・過程）規範、他律的	行動（行為・帰結）規範、自律的

#### 4. Common Sense Education

ここで、デジタル・シティズンシップ教育の具体的な実践例として米国 Common Sense Education 財団の教材を紹介する。

Common Sense Education は、ハーバード大学大学院の Project Zero で研究され、米国で最初の「デジタル・シティズンシップ教育」カリキュラムといえる。本教材は、動画、スライド、授業用資料等から成り、幼児期～高校3年生までのデジタルライフで直面する課題と関心に焦点を当て、デジタルジレンマの視点から作成されている（図1）。

図1 Common Sense Education トップページと動画教材の一場面



扱うテーマは「メディアバランス」「プライバシーとセキュリティ」「デジタル足あととアイデンティティ」「対人関係とコミュニケーション」「ネットいじめ」「ヘイトスピーチ」「メディア・リテラシー」などである。

Common Sense Education は、表3の5つの中核的資質をサポートしている。この5つの資質は、デジタルライフで行動する際に必要なスキルを学ぶだけでなく、その行動の「理由」と「方法」を学ぶことができるよう設計されている。デジタルライフの中で「スローダウンして、立ち止まって、考えて、進む」ことの意味を教えている。

表3 デジタル市民性の5つの中核的資質

資 質	手 順
落ち着いて 内省する	気持ちの反応に注意する 第一印象を乗り越える 状況が複雑化する可能性を認識する 習慣を定期的に検討する レッドフラッグな気分に注意
見通しを 探求する	好奇心とオープンマインドを持つ 他者の視点について考える 他者の気持ちに気を配る 自身のモラル・倫理・市民責任（責任のリング）と同様、 様々な人々の価値や優先順位を考える
事実と根拠を 探す	関連する事実を調査し明らかにする 複数の信頼できるソースから情報を探して評価する さまざまなソースからの証拠を量る
可能な行動 方針を 想定する	可能な行動方針を想定する さまざまな選択肢があなたの価値と目標をどう反映しているか検討する 自分と他者への責任に留意する 考えられる影響を評価する
行動を起こす	積極的かつ生産的だと感じる行動方針を決定する 幸福をサポートするためにデジタル習慣を変更する 必要なときに助けを求める 他者の味方であり支持者になる

また、Common Sense Education では、5つの資質を発達させるための行動中の思考ルーチンも提案している。ネット利用で、悲しい、不安、心配、不快な気持ちになるような状況に直面した際、思考ルーチンを利用して、上述したように「スローダウンして、立ち止まって、考えて、進む」方法を学ぶことができるよう設計されている

そして、Common Sense education では、「ヘイトスピーチ（人種差別、偏見）」「市民のコミュニケーター（ネット上での社会的な活動）」などのテーマも扱っている。これは、デジタル・シティズンシップが単に個人の利用の安全や規範を学ぶのではなく、情報社会を生きる善き市民

となるための学びであることを鮮明に示している。(図3)。

図3 10年生用動画教材の一場面「オンラインのヘイトスピーチに対抗する」



## 5. Common Sense Educationの可能性

ところで筆者らは、これまでの研究で、新たな情報モラル教育をメディア・リテラシーの一部として位置付け、新たな情報モラル教育とは「情報社会を形成する市民に必要な能力と資質の育成を目標とし、人とメディアとの善きあり方を探り、ソーシャル・メディアを仲介した人と人との善き関係を構築するためのすじ道を学ぶこと」と定義し、実現のための要件を表4のように提案してきた(今度ら2018)。

表4 新たな情報モラル教育を実現するための要件

- |   |   |
|---|---|
| ① | メディア・リテラシーと関連させ市民教育としての要素を取り入れる。  |
| ② | メディア・ツールやソーシャル・メディアの仕組み(特性)、インターネットなどの技術的、科学的性質、メカニズム、影響を分析、検討し、その理解を必要と思えるルールに結びつける。 |
| ③ | 情報倫理学の知見を取り入れ、法律や技術だけでは解決できない問題を学習の題材とし、どのような方針でその問題に対応するのが適切かを考え、対話、議論する教育を実践する。     |
| ④ | 「情報モラル」は特別な場面だけのモラルの教育ではなく日常生活の基礎を育む教育として、児童生徒の日常生活に即した具体的な題材を取り上げて行う。                |
| ⑤ | 動機の発達を段階的に意識できるカリキュラムを構築する。   |

この要件を満たす教育方法として、デジタル・シティズンシップ教育教材である Common Sense Education は、その具体的モデルとなり得ると考える。

Common Sense Education の特徴は、生徒自身がデジタルライフの「良さ」と「難しさ」を自身の言葉で語り合い課題解決の選択に向かうことにある。その議論は、思考のルーチンを用いることで、友人に配慮しながら倫理的にふるまうための具体的提案を検討することができる。

「不快に思う原因を明らかにする」→「対処するための考えられる選択肢の利点と欠点を明ら

かにする」→「前向きで生産的と思われる方法を見出す」

日常には、正論では解決できないジレンマがあり、コミュニティには多様な価値観、文化的背景の人が集まる。「相手を思いやる」ことや正しい行いを学んでも、悪い事例を知っても、模範解答のように行動できない場面に直面することはある。そのような場面で、互いの合意形成を図りながら新たなルール（規則）を作り実行できる能力を育成する学びを、公共圏における善き市民になるための教育として提案していく必要があるのではないだろうか。

## 6. まとめと課題

以上の議論を踏まえ、新たな情報モラル教育のモデルとなるデジタル・シティズンシップ教育を日本の教育現場において実現するために、次の5点の条件を提案したい。

1. 現実的な課題や日常の困難な問題に柔軟に対応し価値観の違いに配慮できること。
2. ICTの特性を善き利用に結びつけること。
3. ICTの効果的かつ責任を持った使い方が学べること。
4. 情報技術に関連する人的、文化的、社会的な諸問題を理解し、法的・倫理的にふるまえるようになること。
5. ソーシャル・メディアなど公共空間へ参加する意味を段階的に学び、他者を受け入れ対話できるスキルや人権意識を育むために、公共圏（パブリック世界）におけるモラル、つまり日常の基礎ともいえる市民道徳（モラル）教育として扱うこと。

今後は、デジタル・シティズンシップ教育の先行教材を踏まえつつ、具体的なカリキュラムを学術的に検討し、日本の学校現場での実践と科学的検証につなげることを課題としたい。

注)

公開されている動画は Common Sense Media. に CC BY-NC-ND 4.0 でライセンスされている。Lessons are shareable with attribution for noncommercial use only. No remixing permitted.

## 参考文献

- Common Sense Education (2019更新)  
<https://www.common sense.org/education/> (参照日2019.11.09)
- International Society for Technology Education (ISTE) (2016年版)  
<https://www.d15.org/cms/lib/IL01904836/Centricity/Domain/464/ISTE%20Standards%20for%20Students.pdf> (参照日2019.09.30)
- 今度珠美,坂本旬,豊福晋平,芳賀高洋 (2019) アメリカのデジタル・シティズンシップ教育教材の検討と日本における学習実践の可能性についての研究.日本教育工学会研究会論文集,JSET19-5,pp27-32
- 今度珠美,坂本旬,豊福晋平,芳賀高洋 (2018) デジタル・シティズンシップ教育をモデルにした新たな情報モラル教育を実現するための理論的要件の検討.日本教育工学会研究会論文集, JSET18-5,pp.285-290
- 文部科学省 (2009) 平成11年高等学校学習指導要領1990年3月  
 ワシントン州デジタル・シティズンシップ法  
<http://lawfilesexternal.wa.gov/biennium/2015-16/Pdf/Bills/House%20Bills/2595.pdf> (参照日2019.08.31)

特集：デジタル時代のシティズンシップ教育

## 性情報をめぐるデジタル・シティズンシップ教育の展望

渡辺真由子

メディア研究者・ジャーナリスト

The Landscape of Digital Citizenship Education about Sexual Information

Mayuko Watanabe

Media Researcher and Journalist

Key words:

Sexuality Education, Media Literacy, Sexual Content, Digital Citizenship, Human Rights

### 概要

ネット時代のいま、性教育は、既存の内容だけでは現実に追い付けなくなっている。子ども達の性意識や性行動が、ネット上に氾濫する性情報から大きな影響を受けていることを踏まえれば、性情報リテラシー教育にデジタル・シティズンシップ教育を盛り込む取り組みは急務といえる。

本稿は、性教育をめぐる国際及び国内のガイドラインを参照し、性情報リテラシーとデジタル・シティズンシップに関する記述を検討した。また日本において、性情報リテラシー教育とデジタル・シティズンシップ教育を融合させる実践例を報告した。

キーワード：性教育、メディア・リテラシー、性情報、デジタル・シティズンシップ、人権

### 1. はじめに

インターネットに接続出来る携帯端末が子どもに普及すると共に、ネット上の「性情報の氾濫」が問題視されて久しい。内閣府（2019）が実施した調査によれば、子どものネット利用率は、4歳児で早くも半数を超えている。また、ネットを使っている0歳～9歳の子どもが経験したトラブルとしては、「不適切なサイトにアクセスした」が3番目に多い<sup>(1)</sup>。小学生・中学生・高校生によるネット・トラブルも、アダルトサイトに関するものが2018年度は2位となっている<sup>(2)</sup>。ネット上に氾濫する性情報を目にする機会は、幅広い年齢層の子どもに広がっていると

いえよう。

性情報に子どもが接することは、どのような弊害をもたらすのだろうか。性情報が見る者に与える影響については、これまでに複数の調査・報告がなされている。兵庫県（2003）が県内の高校2年生を対象に行った調査では、アダルトビデオや雑誌などに描かれているセックスを真似したことがある男子は40.2%、女子も24.5%に上る。真似したことがある男女ほど、避妊方法として膈外射精法をとっている者が多い。また男子では、真似したことがある者ほど「男性には、レイプ願望がある」と思っている。女子では、真似したことがある者ほど、性感染症の感染率と望まぬ妊娠の中絶率が高い<sup>(3)</sup>。

性情報を発信するメディアのうち、ネットに関して国内外の先行研究をレビューした宋他（2012）によると、ネット上の性情報への接触が及ぼす影響として、「インターネット上の性交を実際の性交と同じだと考えるといったインターネット上の性情報を真実と認識する傾向」「性行動に対して寛容な態度」「性交をゲームのように考える娯楽的な態度」「女性を性的対象として認識する傾向」が強くなることが報告されている。さらに、ネット上の性情報への接触は、他の伝統的なメディア（映画、ビデオ、ケーブルテレビ、雑誌、本、コミックス）の性情報への接触に比べ、「レイプ神話<sup>(4)</sup>を信じること」などにおいて青少年に及ぼす影響が大きいとされる<sup>(5)</sup>。

メディアの性情報が及ぼす影響のより具体的な内容としては、渡辺（2016）が性交をめぐるコミュニケーション（以下「性コミュニケーション」）に関するものに着目し、大学生を対象としたアンケート調査と個別インタビュー取材の結果を報告している。それらによれば、メディアの性情報が性コミュニケーションに与える主な影響は次の2点である。1点目は「『家で2人きり』は暗黙の了解」という思い込みである。家へ呼んだり、呼ばれたりすることが性交の「OKサイン」であるというメッセージを真に受けた男子が、家で女子と2人きりになった時に性交を迫り、強く拒まれた事例が挙げられている<sup>(6)</sup>。2点目は「女性のノーはポーズ」という考え方である。女性は口では「ノー」と言っても性交を望んでいる、最初は嫌がってもだんだん気持ちよくなっていく……。こうしたストーリーは、アダルトサイトや漫画に非常に多い。男性が女性に強引に迫る口実ともなっている<sup>(7)</sup>。

では、このように様々な弊害をもたらすメディアの性情報への対策として、私達大人は子ども達に、どのような性教育が出来るだろうか。宋他はアプローチの一つとしてメディア・リテラシー<sup>(8)</sup>の育成を提唱し、米国ワシントン州でPinkletonら（2008）<sup>(9)</sup>が11～19歳の青少年532人を対象に実施した、メディア・リテラシーの形成に焦点を当てた性教育プログラムの評価研究を紹介している。それによれば、メディア・リテラシープログラムを受けた生徒は、同プログラムを受けなかった生徒に比べ「メディアがつくる性行動に関する神話に気付き、性的メディアメッセージを好まなかった」とされる<sup>(10)</sup>。

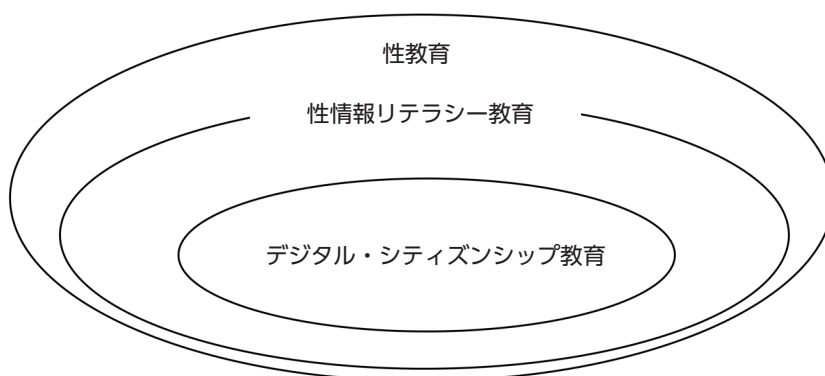
このように性情報をメディア・リテラシーの観点から読み解く能力を、渡辺は「性情報リテラシー」と呼称しており、本稿もこれを踏襲する。性情報を客観的に受け止められる目を子ども達に養うために、性情報リテラシー教育への取り組みは喫緊の課題であると、渡辺は指摘している<sup>(11)</sup>。メディアが発信する性情報の中でも、近年はネット上に氾濫するものが幅広い年齢層の

子どもの目に触れ、それらは他のメディアよりも影響が大きいとされることを鑑みれば、性情報リテラシー教育においても、いまこそネット対策に重点が置かれなければならない。

ネットを始めとする情報技術に関わる態度や意識に関する教育として、欧米では「デジタル・シティズンシップ」が広がりつつある。アメリカでは2007年、学校における情報教育基準 NETS にデジタル・シティズンシップの概念が採用され、「テクノロジー（情報技術）に関連する人的、文化的、社会的諸問題を理解し、法的・倫理的にふるまう」と説明されている<sup>(12)</sup>。同国ワシントン州で2017年4月に制定された「デジタル・シティズンシップ法」は、メディア・リテラシー概念を含むことを明記している<sup>(13)</sup>。また、欧州評議会も、2019年に刊行した「デジタル・シティズンシップ教育ハンドブック」において、メディア情報リテラシーを取り上げている<sup>(14)</sup>。

以上を踏まえ、デジタルメディアはメディアの中の一形態であることも考え合わせれば、性教育における性情報リテラシー教育とデジタル・シティズンシップ教育の位置付けは図表1のようになろう。

図表1 性教育における性情報リテラシー教育とデジタル・シティズンシップ教育の位置付け



そこで本稿は、性情報リテラシー教育において、ネット上に氾濫する性情報を対象としたデジタル・シティズンシップ教育を取り入れる展望を検討する。まず、性教育をめぐる国際及び国内のガイドラインを参照し、性情報リテラシーとデジタル・シティズンシップに関する記述を検討する。続いて、日本における性情報リテラシーとデジタル・シティズンシップ教育の実践例を報告する。最後に、これからの性教育が目指すべき方向性について提言を行いたい。

## 2. 性情報リテラシー教育とデジタル・シティズンシップ教育をめぐる国際ガイドライン

性教育の国際的な指針となってきたのは、ユネスコが2009年に発表した「国際セクシュアリティ教育ガイダンス」である。このガイダンスは科学的な証拠に基づく性教育により、包括的でジェンダー平等な社会の実現を目指すもので、2018年に大幅に改訂された。改訂の背景としてユネスコは、「現在、SDGs（持続可能な開発目標）が新たにグローバルな開発の枠組みを示しており、性教育の範囲や位置付け及び妥当性も、その枠組み内で理解されるべきである」とす

る。SDGsの目標3は「健康と福祉」、目標4は「教育」、目標5は「ジェンダー平等」であることから、性教育もSDGs達成のための一手段として位置付けられる必要性を指摘しているといえよう<sup>(15)</sup>。

改訂版ガイダンスの内容は、初版と比べ、どのように変わったのだろうか。新たに対応すべき重要課題の一つとして挙げたのは、情報通信技術（Information and Communication Technologies、以下「ICTs」）やソーシャルメディアの性情報が、子ども・若者に与える影響についてである。「ネット上に氾濫する性情報や性的イメージは、多くの子ども・若者にとって最初の性教育になり得る」、「暴力的なポルノに頻繁にアクセスすることは、ジェンダーについての有害な考え方を強化する可能性がある」と改訂版は懸念を示す。その上で、「若者たちには、彼ら彼女らが受け取る性的なメッセージを批判的に読み解くためのサポートが必要であり、デジタル時代の新たな性教育が求められている」と提唱する<sup>(16)</sup>。改訂版はまさに、性情報リテラシー教育とデジタル・シティズンシップ教育の融合を重視していることがわかる。

性情報リテラシー教育とデジタル・シティズンシップ教育に求められる学習内容についても、改訂版は具体的に示す。性教育のキーコンセプトとして挙げた8項目（初版は6項目）の内、改めて別立てした第4項目「暴力と安全の確保」において、「情報通信技術（ICTs）の安全な使い方」を取り上げている。また、同じく改めて別立てした第5項目「健康と幸福のためのスキル」においても、新たに「メディア・リテラシー」という言葉を登場させ、「メディア・リテラシーとセクシュアリティ」について取り上げた<sup>(17)</sup>。それぞれの項目に記載された学習内容を、以下にみてみよう。

第4項目における「情報通信技術（ICTs）の安全な使い方」の学習内容については、田代（2019）が報告している。それによると、性情報リテラシー教育とデジタル・シティズンシップ教育に関わる記述は図表2のとおりである。

図表2 「情報通信技術の安全な使い方」の学習内容の内、性情報リテラシー教育とデジタル・シティズンシップ教育に関する記述<sup>(18)</sup>

<p>&lt;9～12歳&gt;</p> <p>キーアイデア：性的に露骨な表現やメディアはソーシャルメディアを通じて簡単に入り込んでくるが、それらは時に有害なジェンダーステレオタイプを促進する</p> <p>学習者ができるようになること：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・性的に露骨なメディア（ポルノグラフィ）、セクスティングとは何かを説明する（知識）</li> <li>・性的に露骨なメディアは、しばしば男性、女性、性的関係を非現実的に描くことを説明する（知識）</li> <li>・性的に露骨なメディアは、男性、女性、性的関係の誤った描き方をすることで人を誤解させる可能性があることに気づく（態度）</li> <li>・性的に露骨なメディアやセクスティングについて信頼できるおとなに伝える方法を明らかにし実践する（スキル）</li> </ul>
--

<p>&lt;12~15歳&gt;</p> <p>キーアイデア：性的に露骨なメディアや画像は性的に刺激するもので、有害となる可能性がある</p> <p>学習者ができるようになること：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・なぜ性的に露骨なメディア（ポルノグラフィ）がこれほど広がっているのかを分析する（知識）</li> <li>・性的に露骨なメディアがどのように有害になり得るか、またそれらの有害性をどこに報告し、助けを求めめるのかを要約する（知識）</li> <li>・性的に露骨な画像の送信、受信、購入、所持が未成年にとって違法になる場合を識別する（知識）</li> <li>・性的に露骨な画像の共有や管理についての法律を知る重要性を認識する（態度）</li> <li>・性的に露骨なメディアの使用について感じることを表現する（スキル）</li> </ul>
--

<p>&lt;15~18歳&gt;</p> <p>キーアイデア：性的に露骨なメディアは性的行動や性的反応、体型などに関して非現実的な期待をもたらすことがある</p> <p>学習者ができるようになること：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・性的に露骨なメディアがどのようにして男性、女性、性的行動、性的反応、体型などに関する非現実的な期待を生み出すのかを見極める（知識）</li> <li>・性的に露骨なメディアは有害なジェンダーステレオタイプを強化し、暴力的、または性的同意のない行為を普通のことだとさせてしまう可能性があることを認識する（態度）</li> <li>・性的に露骨なメディアによる男性、女性、性的行為の非現実的な描写の結果として、自分に対するイメージ、自信、自尊心、他者に対する理解にどう影響しているのかを熟考する（スキル）</li> </ul>
---

また、第5項目における「メディア・リテラシーとセクシュアリティ」の学習内容について、性情報リテラシー教育とデジタル・シティズンシップ教育に関わる記述は図表3のとおりである。

図表3 「メディア・リテラシーとセクシュアリティ」の学習内容の内、性情報リテラシー教育とデジタル・シティズンシップ教育に関する記述<sup>(19)</sup>

<p>&lt;9~12歳&gt;</p> <p>キーアイデア：メディアは、セクシュアリティとジェンダーをめぐる価値観や態度、規範に、良くも悪くも影響することがある</p> <p>学習者ができるようになること：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・様々なメディアの形態を定義する（例：ソーシャルメディア、伝統的メディア）（知識）</li> <li>・男性と女性、そして関係性がメディアでどのように描かれているのかについて、事例を共有する（知識）</li> <li>・セクシュアリティとジェンダーに関する個人の価値観や態度、行動に、メディアが与える影響について述べる（知識）</li> </ul>
--

- ・セクシュアリティとジェンダーに関する価値観や態度、行動に、メディアが与える影響の力を認識する (態度)
- ・メディアにおける男性と女性の描かれ方について、疑問を持つ (スキル)

**<12~15歳>**

**キーアイデア：**メディアの中には、セクシュアリティと性的関係を非現実的に描くものもあり、それらは私達のジェンダーと自尊心についての認識に影響し得る

**学習者ができるようになること：**

- ・セクシュアリティと性的関係について、メディアが描く非現実的なイメージを確認・批評する (知識)
- ・ジェンダーのステレオタイプ化に、上記のイメージが与える影響を調べる (知識)
- ・ジェンダーステレオタイプと美をめぐる理想に、メディアが影響を与えることを認識する (態度)
- ・セクシュアリティと性的関係についての非現実的なイメージが、ジェンダーと自尊心に関する人々の認識に与える影響について、熟考する (スキル)

**<15~18歳>**

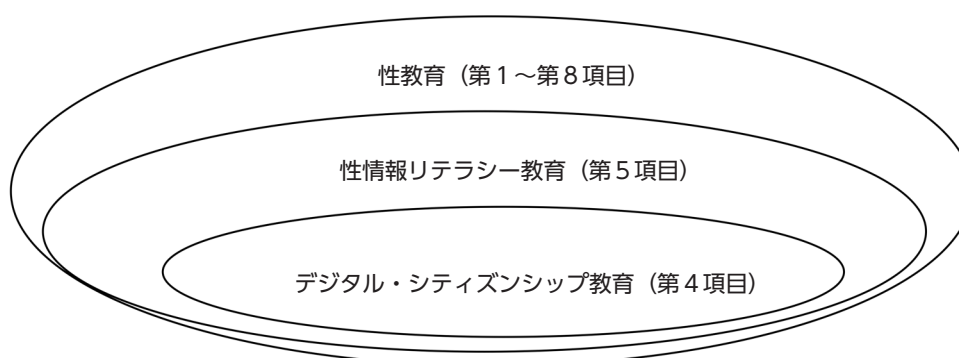
**キーアイデア：**行動に肯定的な影響を与え、ジェンダー平等を推進するために、メディアによる男性と女性に関する否定的で不正確な描写に挑むことは可能である

**学習者ができるようになること：**

- ・セクシュアリティと性的関係をめぐり、メディアのメッセージが良い影響と悪い影響を与える可能性について、批判的に評価する (スキル)
- ・より安全な性行動とジェンダー平等を促進するために、メディアが積極的に貢献できる方法を提案する (知識)
- ・セクシュアリティ、性的関係とジェンダーをめぐる認識に肯定的な影響を与える、メディアの潜在的な力を理解する (態度)
- ・セクシュアリティと性的関係について、メディアによるジェンダーステレオタイプと不正確な描写に挑むための方法を説明する (スキル)

ICTsに関する学習内容 (第4項目) と、メディア・リテラシーに関する学習内容 (第5項目) とを概観すると、第4項目がソーシャルメディアに焦点を当てる一方、第5項目は、テレビ・雑誌等の伝統的メディアも含むメディア全般に焦点を当て、それらが与える影響を取り上げている。すなわち国際セクシュアリティ教育ガイダンスにおいて、性情報リテラシー教育とデジタル・シティズンシップ教育をめぐる各項目の関係性は、前述の図表1と照らし合わせれば次のようになる。

図表4 国際セクシュアリティ教育ガイダンスにおける各項目の関係性



第4項目と第5項目の学習内容を比較分析してみよう。いずれも小学校段階から、「性」や「ジェンダー」にメディアが与える影響について扱っており、特に第5項目では、男性と女性及び関係性をめぐるメディアの描き方について子ども達が具体的な事例を認識し、そのような描写に疑問を持てるようにするなど、批判的思考の育成が始められている。

中学校段階では、第4項目において、ポルノグラフィが蔓延する社会的背景を分析させたり、第5項目において、ジェンダーのステレオタイプ化にメディアが与える影響を調べさせたりしている。子ども達にメディアの問題を主体的に調査・分析させることにより、メディアの性情報を客観的に読み解く目を養うことを目指しているとみられる。

高校段階では、現実に性交等を経験する子ども達も増えるだけに、第4項目も「性的行動」や「性的反応」「体型」など、より具体的に性の問題を取り上げ、それらにメディアが与える影響を見極めさせている。とりわけ、性的に露骨なメディアが有害なジェンダーステレオタイプを強化し、「暴力的、または性的同意のない行為」を普通のことだとさせてしまう可能性を子ども達に認識させることは、重要である<sup>(20)</sup>。また、第5項目は、より安全な性行動とジェンダー平等を促進するために、メディアが積極的に貢献できる方法を提案したり、メディアの不正確な描写に挑むための方法を説明したりできるようになることを学習課題としている。個人もコンテンツを容易に創れる ICTs の利点を活かし、子ども自らが発信者としてメディアの誤った性情報を指摘・改善していけるよう、促すものといえる。

国際セクシュアリティ教育ガイダンスが提唱するこれらの学習内容に基づけば、性情報リテラシー教育とデジタル・シティズンシップ教育を実践する際には、第5項目に沿ってメディア・リテラシー能力を育成することをベースに、ICTsの問題に特化した第4項目の学習内容を取り込むことが望ましいと考えられよう。

### 3. 性情報リテラシー教育とデジタル・シティズンシップ教育をめぐる国内ガイドライン

日本の学校における性教育では、性情報リテラシー教育とデジタル・シティズンシップ教育について、どのように定められているだろうか。文部科学省の学習指導要領は、小学校4年生の

「体育」において、初経や精通、異性への関心といった第二次性徴を扱うが、性情報の問題については全く触れられていない<sup>(21)</sup>。

一方、中学校段階に上がると、1年生の「保健」において、「性情報への対処」についての指導に言及する図表5のような記載がある。

図表5 中学校学習指導要領（保健体育編）解説より抜粋<sup>(22)</sup>

身体的な成熟に伴う性的な発達に対応し、個人差はあるものの、性衝動が生じたり、異性への関心などが高まったりすることなどから、異性の尊重、性情報への対処など性に関する適切な態度や行動の選択が必要となることを理解できるようにする。

さらに高校段階の「保健」においても、「性に関する情報等への適切な対処」についての指導を求めている（図表6）。

図表6 高等学校学習指導要領（保健体育編）解説より抜粋<sup>(23)</sup>

自分の行動への責任感や異性を理解したり尊重したりする態度が必要であること、及び性に関する情報等への適切な対処が必要であることを理解できるようにする。

ユネスコによる国際セクシュアリティ教育ガイダンスに比べれば、文科省による学習指導要領は、極めて具体性に乏しい内容ではある。しかしながら、日本の中学・高校における性教育でも、性情報リテラシー教育とデジタル・シティズンシップ教育が実施される余地は、十分にあるといえよう。

#### 4. 日本における性情報リテラシー教育とデジタル・シティズンシップ教育の実践例

筆者（渡辺）は2011年から、行政等の依頼により、全国の高校・大学で、性情報リテラシー教育の講義を実践している。近年は同講義にデジタル・シティズンシップ教育を取り入れることを試みており、その要点を報告したい。

##### 4-1 講義の狙い

この講義では、性に関する医学的な知識の提供よりも、性交をめぐるコミュニケーション（「性コミュニケーション」）について考えさせることに重点を置いている。国際セクシュアリティ教育ガイダンスは、キーコンセプトの一番目に「人間関係」を挙げており<sup>(24)</sup>、第4項目と第5項目においても「性的関係」というキーワードを頻出させる。性交が人と人との関係性の中で行われることを考えれば、当然であろう。この性的関係を円滑に保つために、性コミュニケーションのスキル

は必須である。性コミュニケーションにおいて当事者間に誤解が生じれば、一方による強引な性行動を招き、性暴力へと直結する怖れがある。さらに、性コミュニケーションにおける誤解が、メディアの性情報から大きな影響を受けていることは、各種調査や取材から明らかになっている<sup>(25)</sup>。

なお、本講義内容は、高校生向けと大学生向けで敢えて差をつけない。性交をする機会には、高校生・大学生を問わず、直面する可能性があるからである<sup>(26)</sup>。

#### 4-2 講義の方法

まずは「性情報リテラシー」という概念を、メディア・リテラシーと対比させながら解説する。続いて、メディアが発信する性情報の特徴と、それらが受け手の性意識や性行動に与える影響の実態について、「性交の初体験の時期」「体験人数」「避妊」といった切り口から伝えていく。いずれも、筆者による若者への取材に基づいた、具体的な事例を数多く盛り込んでいる。

特に強調するのは、第一章で述べた「『家で2人きり』は暗黙の了解」という思い込みや、「女性のノーはポーズ」という考え方がはらむ危険性についてである。このような性情報が、当事者間の性コミュニケーションにおける誤解を生み、デートDVにもつながりかねない点に気付きを促していく。

さらに、デジタル・シティズンシップ教育を取り入れる試みとして、性交に関するネット上の「マニュアル」や「情報交換掲示板」などを紹介し、その誤りを指摘する。受講生たちによるワークショップ形式で、ネット上の性情報の問題点や対処法などを自ら考えさせ、議論させることもある。

講義の後半では、当事者間における性暴力の発生を防ぎ、相互の同意による性コミュニケーションのために何が出来るかを、性情報リテラシーとデジタル・シティズンシップの観点から伝えていく。「幸せな性コミュニケーション」を実現させるには、相手の人権を尊重することが重要であることも強調する。

#### 4-3 講義の成果と課題

受講生からは、主に以下のような感想が寄せられている。

- 「性情報は普段から身の回りに当たり前のようにあるから、今まで適当に接してきた気がする。間違った情報を見極めるリテラシーは、情報社会を生きていく上で必要不可欠だと感じた」
- 「私たちの普段の生活の中であまり触れようとしない性に関する話を聞けてとてもためになった。メディアから得る性に関する情報は、どこかおかしいと肌で感じることはありましたが、それをきちんと理論付けて教えてもらうということは中々できないと思うので、良い機会だった」
- 「女性は自分たち男とは、考えていることが全然違うことを知ることができた」
- 「性について教えてもらうとなると高校の保健の授業だけだったので、今回の講義を聞いていてほとんど知らないことばかりで、今まで性について知らなかったことへの恐怖を感じたが、今日知れてとても良かった。」
- 「性行為についての認識が甘かったと改めて確認できた。この講義内容をちゃんと覚えておきた

い。何事でも相手の気持ちを考え、さらには先のことも考えて行動するべきだと感じた」

- 「私もメディアに影響されている一人だと思う。性的な話はあまり人と相談したり経験を聞いたりするのは難しく、どうしてもメディアを見て学んでしまう。正しい知識を学んでいきたい」
- 「なかなかこういった性に関する講義は聞くことがないので、新鮮でよかったです。友達とこういった話はやっぱり少し抵抗があるので雑誌とかで納得したりしますが、全て正しいわけじゃないんだと改めて気づきました。いつか役に立つのではないかと思います」

このように、本講義を受けた者からの反応は概ね良好である。だが反面、課題として、本講義の実施対象の殆どは大学生であり、高校生への実施機会は極めて限られていることが挙げられる。高校側としては、生徒が性交することを前提にした性教育講義を開催することには抵抗があるかもしれない。しかし前述のように、高校生の約1～2割には性交経験があるのが現実である。また、誤った性情報を鵜呑みにしたまま進学したり社会に出たりすれば、いざ性交の機会に直面した時に、性暴力の加害者や被害者になる可能性も否定できない。受講した大学生からも、「子どもたちにも高校までにこのような講義を受けさせ、メディアとの向き合い方を考えさせる事が重要」との指摘があった。今後は高校においても、性情報リテラシー教育とデジタル・シティズンシップ教育の広がりが求められよう。

## 5. まとめ：性教育の今後の方向性

ネット時代のいま、性教育は、既存の内容だけでは現実に追い付けなくなっている。子ども達の性意識や性行動が、ネット上に氾濫する性情報から大きな影響を受けていることを踏まえれば、性情報リテラシー教育にデジタル・シティズンシップ教育を盛り込む取り組みは急務といえる。

本稿は、性情報リテラシー教育とデジタル・シティズンシップ教育を融合させた実践例として、高校・大学生向けに性コミュニケーションについて考えさせる講義を報告した。だが、ネット利用率が低年齢化している現在、中学生や小学生の子どもに対しても、性情報リテラシー教育とデジタル・シティズンシップ教育の実施は求められるはずである。その場合、性コミュニケーションを扱う前の段階として、「メディアが描く女性像、男性像には誤りがある」「メディアではジェンダーがステレオタイプ化されている」といった点を教え、相手を尊重する人権意識の醸成につなげるべきであろう。

ユネスコの国際セクシュアリティ教育ガイダンスは、性情報リテラシー教育（第5項目）とデジタル・シティズンシップ教育（第4項目）における学習内容や課題を、幼児向けから設定している<sup>(27)</sup>。これらを活用しながら、今後わが国でも、より幅広い年齢層の子どもを対象とした性情報リテラシー教育及びデジタル・シティズンシップ教育をめぐり、教材や指導法の開発が望まれる。

(1) 内閣府 (2017)

- (2) 独立行政法人国民生活センター(2019)
- (3) 兵庫県 (2003)、p30・33・35-36
- (4) 「女性はレイプされたがっている」「女性は暴力的に扱われると喜ぶ」などの、女性の性についての歪んだ信念 (宋他、p158)
- (5) 同上、p.154・158
- (6) 渡辺 (2016)、p.47
- (7) 同上、p.48
- (8) 国連の教育科学文化機関ユネスコ (UNESCO) は、メディア・リテラシーを「メディア機能の観点からメディア・コンテンツを批判的に評価する。」「ユーザー・コンテンツを創造するのに必要なスキル (ICTを含む) を身につけて用いる。」等と定義する (坂本・今度2018、p.25)
- (9) Pinkleton BE, Austin EW, Cohen M et al. (2008) Effects of a peer-led media literacy curriculum on adolescents' knowledge and attitudes toward sexual behavior and media portrayals of sex. *Health Communication* 23: 462-472
- (10) 宋他前掲、p.159
- (11) 渡辺前掲、p.49
- (12) 坂本・今度前掲、pp.3-5
- (13) 同上、pp.9-12
- (14) Council of Europe (2019)
- (15) UNESCO2018、p.13・p.82
- (16) Ibid., p.24
- (17) Ibid., p.36
- (18) 田代 (同上)、pp.72-23より抜粋
- (19) UNESCO, op.cit., p.62
- (20) 日本の刑法は性暴力について、「暴行または脅迫を用いて」といった要件を定めており、被害者の同意がないだけでは罪に問えない。これに対し近年、性暴力被害者らによる「フラワーデモ」などの抗議活動が広がっている。
- (21) 文部科学省 (小学校)、p.148
- (22) 文部科学省 (高等学校)、p.208
- (23) UNESCO, op.cit., p.35
- (24) 第一章参照。メディアの性情報が子ども・若者に与える影響の実態については、渡辺 (2017) に詳しい。
- (25) 性交経験がある割合は高校生男子で13.6%、高校生女子で19.3%、大学生男子で47.0%、大学生女子で36.7%である (日本性教育協会、2017)。
- (26) 本稿では小学生段階からの学習内容を紹介したが、同ガイダンスには5~8歳向けの記述もある。

## 参考文献

- Council of Europe (2019) *Digital Citizenship Education Handbook*.  
 UNESCO (2018) *International Technical Guidance on Sexuality Education: An evidence-informed approach*. Revised edition.  
 国民生活センター (2019) 『家族で防ごう！子どものネットトラブル』  
 坂本旬、今度珠美 (2018) 「日本におけるデジタル・シティズンシップ教育の可能性」『生涯学習とキャリアデザイン』16 (1) :3-27  
 宋昇勲、川畑徹朗、今出友紀子、他 (2012) 「インターネット上の性情報への接触が青少年の性行動に及ぼす影響に関する予備的研究」『学校保健研究』54 (2) :152-161  
 田代美江子 (2019) 「『改訂版国際セクシュアリティ教育ガイダンス』の中の「情報通信技術 (ICTs) の安全な使い方」』『季刊セクシュアリティ』No.93:70-75  
 内閣府 (2017) 『低年齢層の子供のインターネット利用環境実態調査』  
 内閣府 (2019) 『青少年のインターネット利用環境実態調査』  
 日本性教育協会編 (2013) 『『若者の性』白書：第7回青少年の性行動全国調査報告』小学館  
 日本性教育協会 (2017) 「青少年の性行動調査」第8回 <https://www.jase.faje.or.jp/jigyoyouth.html> (2019年11月20日確認)  
 兵庫県 (2003) 『青少年の性意識と性行動に関する調査研究報告書』財団法人21世紀ヒューマンケア研究機構  
 文部科学省高等学校学習指導要領【保健体育編】(平成30年告示) 解説  
 文部科学省小学校学習指導要領 (平成29年告示)

文部科学省中学校学習指導要領【保健体育編】(平成29年告示) 解説  
渡辺真由子 (2016) 「青少年の『性』とメディアをめぐる政策のあり方」『刑政』127巻7号:42-51  
渡辺真由子 (2017) 『性情報リテラシー』第3版、Amazon Services International,

## 投稿論文

## 国際協働学習とiEARN

栗田智子  
実践女子大学

### 概要

iEARN (アイアーン) は、世界 140 の国と地域が参加する国際教育ネットワークで、その目的は、グローバルなパートナーシップを育て、地球規模の問題を解決するための国際協働を行える若者を育てることである。協働学習と SDGs の観点から、iEARN の国際協働学習について分析・考察した。SDGs の実現に向けて、世界との協働が必要とされる今日、iEARN が果たす役割は大きいのではないかと思われる。

キーワード：iEARN (アイアーン)、国際協働学習、SDGs、協働学習

### 1. はじめに

世界 140 の国と地域が参加する国際教育ネットワーク iEARN (アイアーン) は、SDGs と密接に関わり、Learn with the world, not just about it. (世界と共に学ぼう、ただ世界について学ぶだけではなく) というモットーを掲げ、国際協働学習を約 30 年にわたり推進してきた。日本では、JEARN (特定非営利活動法人 グローバルプロジェクト推進機構) が、iEARN の日本センターとして活動している。

第 28 回メディア情報リテラシー研究会 (SDGs とメディア情報リテラシー) において、その国際教育ネットワーク iEARN と国際協働学習について発表した。その内容をここに報告する。まず、iEARN の概要に触れ、協働学習の視点から iEARN の国際協働学習を考察する。さらに、SDGs と iEARN プロジェクトのつながり、そして今後の課題について述べる。

### 2. iEARNとは

iEARN (International Education and Resource Network) は、世界 140 の国と地域、3 万以上の学校・団体が参加する国際教育ネットワークである。1988 年、アメリカとソ連の間で行われた NYS-MSTP (New York State- Moscow Schools Telecommunications Project) という協働学習の成功がきっかけとなり、アメリカのピーター・コーペン (Peter Copen) により設立された。

冷戦時代の危機感の中で、ニューヨーク州の12の学校とモスクアの12の学校をつなぎ、アメリカとソ連の生徒たちが協働学習を行うことにより、相互理解と相互受容の精神を育て、地球市民として地球規模な問題を平和的に解決することを目指した。(福井 2009)

iEARNの理念は、iEARN憲章の序章にあるように、「地球および人々の健康と福祉に有益な貢献をするようなプロジェクトを若者が行えるようにすることである」。また、iEARN憲章1章1条には、12の教育目標があり、「違った価値観や文化の背景を持った人たちと協働学習することで、学習者が異なる価値観を受容し、広い視野を持ち、課題を解決しよう」とする前向きで未来に対して肯定的な姿勢を持つことを目的としている。(福井 2009) このように、グローバルなパートナーシップを育て、地球規模の問題を解決するための国際協働を行える若者を育てることが、iEARNの目的である。iEARNは、国際協働そのものに教育的価値を見出し、様々なテーマのプロジェクト学習を世界の生徒たちが協働しながら行っている。

iEARNの国際協働学習を支える仕組みはユニークで、本部と支部という上下関係のある組織ではなく、会員が公平かつ平等なパートナーシップを維持できる仕組みになっている。各国のiEARNセンターが、自国の会員管理を行い、そのセンターの集合体がiEARNである。各国のセンターから、「カントリーコーディネーター」を選出し、そのカントリーコーディネーターが集まって、iEARNとしての様々な決定を行っている。また、プロジェクトを立ち上げた会員は、そのプロジェクトの「グループファシリテーター」として、プロジェクトを推進する。このように、各国のセンターのカントリーコーディネーターと各プロジェクトのグループファシリテーターが、iEARNの国際協働学習が円滑に行われるように活動し、平等なパートナーシップを持つネットワークを支えている。

### 3. 協働学習としてのiEARNプロジェクト

iEARNには、5歳から18歳(K-12)を対象とした100以上の様々なプロジェクトがあり、プロジェクト型の学習(Project-based learning)を行なっている。どのiEARNプロジェクトにも、以下の4つの要素が含まれている。(iEARN *Teacher's Guide to Online Collaboration & Global Projects*)

1. 教員や生徒によってデザインされ、始められる。
2. 国際的なパートナーとの結びつきによって構築される。
3. 世界の同世代の聴衆との交流を通して行われる。
4. 協働の成果物の創造によってすすめられる。 (p.15 筆者抄訳)

特に、1番目の、プロジェクトが教員や生徒によってデザインされ、始められるという点が、iEARNのユニークな点である。通常、国際教育を行う団体は本部がプロジェクトや教育プログラムを作り、それを学校現場に提供することが多い。しかし、iEARNでは、プロジェクトを立

ち上げるのは、会員である教員であり、現場の教員が自ら立ち上げたプロジェクトに、他の会員の教員が参加する形で国際協働学習が始まるのである。具体的には、ある学校の教員または生徒の独自の発想によるプロジェクトを、iEARNが運営するウェブサイト上のコラボレーション・センターに登録し、それを見た世界中の興味を持った教員や生徒が、オンライン上で学習に参加するというシステムである。(文部科学省国立教育政策研究所 & JICA 地球ひろば共同プロジェクト, 2014)

国際協働学習における交流の方法は様々で、主に、iEARNのサイトにあるコラボレーションセンターのディスカッションフォーラムでの投稿、メディア(写真、ビデオなど)の共有などの非同時性のオンライン交流を行っている。また、ZOOMなどによるビデオコンファレンス(VC)という同時性のオンライン交流、そして、年1回の世界大会のような、会員である教育者と生徒たちが実際に顔を合わせる交流も行っている。

iEARNの国際協働学習は、どのような協働学習であるのか。第一義的には学習活動に「協働」を用いる学習形態を「協働学習」と呼ぶが、坂本(2008)は、次の3つの要素が協働学習に不可欠であると述べている。ここでは、各々の要素についてiEARNの国際協働学習を分析、考察する。

「第一に、他の組織や地域、異なる文化に属していたり、多様で異質な能力を持った他者との出会いが前提となる。教室内に「他者」が存在する場合は教室の中での『協働学習』が可能になるが、多くの場合、教室外の組織や地域、文化に目を向けることになるだろう(坂本2008,p.55)

iEARNの協働学習は、異なる地域、文化に属した多様な他者との出会いが前提であり、国際的なパートナーと世界の同世代の聴衆の存在が、国際的な協働を可能にしている。(iEARN *Teacher's Guide to Online Collaboration & Global Projects*)

「第二に、学習者の高い自立性と対等なパートナーシップ、相互の信頼関係の構築である。」(坂本2008,p.55)

iEARNの場合、学習者が低年齢の場合もあるので、教員がファシリテーターとして、学習者の自律性を育て、対等なパートナーシップを構築できるように関わっていく必要があると考えられる。教員用指導書(iEARN *Teacher's Guide to Online Collaboration & Global Projects*)の中でも、「相互の信頼関係は、グローバルプロジェクトの成功の鍵である」(p.15)と強調されている。生徒間の信頼関係と同様、教員にとって、プロジェクトにおけるパートナー校の教員との間の信頼関係も重要である。多様な教育システム、時差、多忙なスケジュールや学校の年度の区切りの違い、文化の違い、言葉の壁、そして直接の会話の欠如などを乗り越えて、海外のパートナー校との協働作業を遂行する。年1回の世界大会であるiEARN ConferenceとYouth Summitは、会員である教員や生徒が一堂に会し、信頼関係を構築する貴重な機会となっている。

「第三に、学習目標や課題、価値観および成果の共有である。「協働学習」はプロジェクト型の

学習であり、参加する学習者同士を結びつけるのは、共有された学習目標や課題の達成への強い意思に他ならない。それは他者同士の出会いから生まれた矛盾や葛藤を止揚し、新たな共同体と価値観を創造することにつながる。」(坂本 2008,p.55)

iEARNの国際協働学習は、グローバルなプロジェクト型の学習であり、プロジェクトに参加する生徒は、共通の目標や課題を持ち、成果物の共有を行う。多様な文化や考え方を持つ生徒たちが、iEARNプロジェクトを通して、新たな共同体と価値観を創造することにより、地球および人々の健康と福祉に有益な貢献ができることを目指している。

このように、iEARNの国際協働学習は、教育現場から生まれたプロジェクトを使い、協働学習としての必要不可欠な3要素を踏まえた学習を推進している。

#### 4. iEARNプロジェクトとSDGs

iEARNプロジェクトは、健康、環境、食料安全保障、市民教育、平和教育、リテラシーと教育、社会的企業、女子のエンパワメントのような21世紀の実世界に関する解決すべき様々な課題を扱っており、そのプロジェクトが、SDGsの何番に貢献するものであるかを、そのプロジェクトを立ち上げたグループファシリテーターは、iEARNのサイトで明示している。また、同サイトでは、会員が、SDGsから関連するプロジェクトを検索することも可能である。

例えば、「Finding Solutions to Hunger」というプロジェクトは、世界の飢餓問題について調べ、解決するためにどのような行動をとるべきかを考えるプロジェクトであり、SDGsの「1.NO POVERTY」と「2.ZERO HUNGER」と繋がっている。また、発展途上国9カ国の9人の少女のドキュメンタリーフィルムを見て、教育について考える「Girl Rising- Education for All」というプロジェクトは、「4.QUALITY EDUCATION」と「5.GENDER EQUALITY」を掲げている。また、平和を考えるプロジェクトである「Machinto — Hiroshima for Peace」は、「16. PEACE,JUSTICE,STRONG INSTITUTIONS」と「17.PARTNERSHIPS FOR GOALS」に連動している。

このように、iEARNは、SDGsに関連したプロジェクトを推進している。しかし、iEARNは、SDGsが誕生する前から、世界で解決すべき課題を扱い、問題解決のためのグローバルパートナーシップを重視してきた。その意味では、すべてのiEARNプロジェクトは、「17. PARTNERSHIPS FOR GOALS」に通じているとも言えるかもしれない。

#### 5. 今後の課題

SDGsの実現に向けて、世界との協働が必要とされる今日、iEARNの国際協働学習が果たす役割は大きいのではないと思われる。「持続可能な開発のための教育」であるだけでなく、グローバル時代やAI時代に必要とされる「21世紀型スキル」、つまり、創造性、批判的思考、問題解決、コミュニケーションと協働、ICT、情報リテラシーなどの新しいコンピテンシーの教育

にも貢献できるかもしれない。なぜなら、iEARNプロジェクトを行うために、生徒たちは、これらのスキルを実際に使わなければならないからである。

しかしながら、課題も多い。国際協働学習は、日本ではまだ新しい教育アプローチであり、学校現場への導入には新しい仕組みが必要である。(栗田 2019) iEARNの日本センターであるJEARNでは、地域連携やグローバル教育の機会が求められている大学を拠点として、大学生がファシリテーターとなり、小・中学生を対象にiEARNプロジェクトを行うJEARN Youth Projectが2017年にスタートしている。さらに小中高大・民の連携により、ファシリテーターとしてのスキルや、学習指導要領とiEARNプロジェクトを構成させた授業の計画などの研究開発に取り組む必要もあると思われる。

今回、第28回メディア情報リテラシー研究会(SDGsとメディア情報リテラシー)に参加し、様々な分野の方と情報交換することができた。今後も「持続可能な開発のための教育」や「多文化共生」などの関係団体との協働の機会を持ち、iEARNを発展させていければ幸いである。

#### 参考文献

- iEARN Teacher's Guide to Online Collaboration & Global Projects. Retrieved October 15, 2019, from [https://iearn.org/assets/resources/32498\\_iEARN-Teachers-Guide.pdf](https://iearn.org/assets/resources/32498_iEARN-Teachers-Guide.pdf)
- 栗田智子(2019).『「アイアーンの国際協働学習」とは何か---国際協働,プロジェクト学習,主体的・対話的で深い学び,グローバル・コンピテンスの視点から---』、国際協働学習 iEARNレポート、p.2-7. [https://www.jearn.jp/japan/iearn-report/ISSN24340049\\_2018.pdf](https://www.jearn.jp/japan/iearn-report/ISSN24340049_2018.pdf) (2019年10月15日閲覧)
- 坂本旬(2008)『「協働学習」とは何か』、生涯学習とキャリアデザイン、p.49-57. 法政大学
- 福井良子(2009)『国際協働学習の普及におけるNPOの課題と役割』、2009年度修士論文  
神戸大学大学院 人間発達環境学研究科.
- 文部科学省国立教育政策研究所・JICA地球ひろば共同プロジェクト.(2014)『グローバル化時代の国際教育のあり方国際比較調査 最終報告書第2分冊』、独立行政法人国際協力機構地球ひろば・株式会社国際開発センター(IDCJ).  
[https://www.jica.go.jp/mobile/hiroba/teacher/report/prmiv10000002sqn-att/comparative\\_survey02\\_01.pdf](https://www.jica.go.jp/mobile/hiroba/teacher/report/prmiv10000002sqn-att/comparative_survey02_01.pdf)  
(2019年10月15日閲覧)

## 子供達のプラス感情偏移から見たメディア情報リテラシー

浜田正稔

パリ第8大学 招待研究員

Alton GRIZZLE<sup>†</sup>

Programme Specialist, UNESCO

<sup>†</sup>Contribution to this paper is written as part of the author's work as Programme Specialist in the Section for Media and Information Literacy and Media Development, UNESCO. However, the ideas and opinions expressed are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organisation.

### 概要

メディア情報リテラシーを様々な分野に拡大すると、新たな社会変化の創出が期待でき、現場で抱えている多くの課題解決が見いだせる。本稿は、子供達を対象とする心理学を取り入れながら、芸術へメディア情報リテラシーを拡大する具体例を紹介する。

Comparing two models, with and without positive effectors, children emotional communication on art is examined in Media and Information Literacy Expansion (MIL Expansion, MIL<sup>X</sup>). Such literacy expansion reaches a variety of social changes, which expands opportunities to resolve on-site difficulties. This article is one of UNESCO MIL<sup>X</sup> R&D outputs toward post SDGs.

キーワード：芸術、心理学、ポストSDGs、MIL Expansion、emotional communication on art

### 1. はじめに

本稿はメディア情報リテラシー、芸術や心理学などを研究する学生向けに、ユネスコ MIL<sup>X</sup> R&D コンソーシアムの研究から第2章で「芸術へのメディア情報リテラシーの拡大」、第3章で「ポスト SDGs に向けた現場の課題」を紹介する。これらの研究は、東日本大震災の津波被災地で観測した子供達のプラス感情偏移 (positive emotions) データに基づいている。メディア情報リテラシーを芸術や心理学の分野に拡大し、ソーシャルコンピテンスと統合する研究の具体例として、学生の参考になれば幸いである。

## 2. 芸術へのメディア情報リテラシーの拡大

芸術はソーシャルコンピテンス (Social Competencies) を高めることができ、例えば紛争や大災害などで生じるマイナス感情偏移をプラス感情偏移にする効果は、難民の子供達向けセラピーの現場でも用いられている<sup>(1)</sup>。これは芸術の心理的な効果であり、古くから芸術と人との間の感情偏移コミュニケーションが知られている<sup>(2)</sup>。演劇は、音楽、ダンス、美術、そして照明や背景などの劇場空間を統合した芸術である。1900年代初期から、演技者の目に見える演出と共に演技者の場に応じた感情の重要性が研究され始め<sup>(3)</sup>、近年は演技者が観客の表情などから観客の感情を悟り、演出や演技者自身の感情を微調整するテクニックも導入している<sup>(4)</sup>。芸術の感情偏移コミュニケーションは古くから知られているにもかかわらず、未だに明確な理論が成されていない<sup>(2)</sup>。このような芸術の感情部分の研究は、心理学から創出された分野であり<sup>(3)</sup>、絵画制作などの芸術は鑑賞する側の受け止め方を意識していないことも多い<sup>(5)</sup>。

一方、マーケティング、図書館、教育などのサービスサイエンスは明確なコミュニケーション理論<sup>(6)</sup>があり、顧客や学生などの受け止め方を意識するサービス効果を追求している<sup>(7)</sup>。近年、サービスサイエンスは、顧客や学生の多様化に対応しつつ質の高いサービス提供を目指している<sup>(7)</sup>。

芸術の感情偏移コミュニケーションへサービスサイエンスのようなコミュニケーション理論を当てはめようとする、メディア情報リテラシーの拡大<sup>(8)</sup> (MIL Expansion, MIL<sup>x</sup>) と同時に、芸術リテラシーと感情部分のリテラシー拡大が必要となろう。本稿では、子供達の実データ (東日本大震災から2年内) を用いながら、これらリテラシーを拡大した場合に、感情偏移コミュニケーションがどのくらいの多様化と質の向上ができるかを探り、その理論化を進めてみよう。

### (1) 芸術の感情偏移コミュニケーションモデル

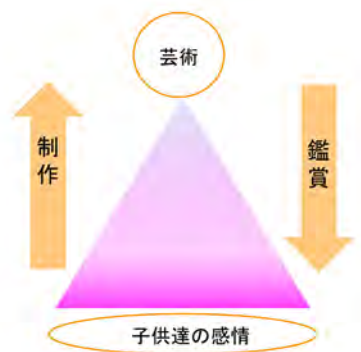
東日本大震災の年、気仙沼市立階上小学校1年生の子供達は、図1の絵を描いた。この絵を観て、何を感じるであろうか。

図1 被災地の子供達が描いた絵 (2011年11月筆者撮影、階上小学校)



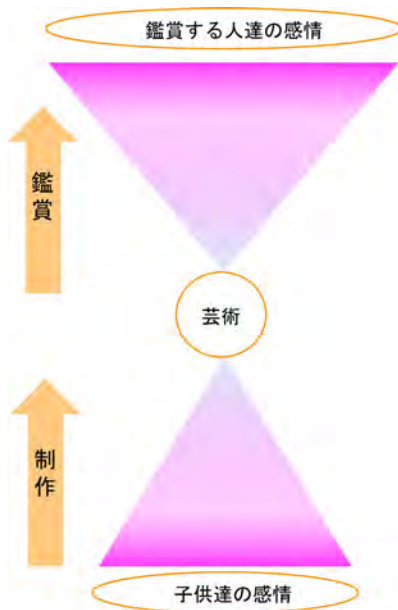
子供達がこの絵画を制作するにあたって、子供達は様々な思い出や感情をこの一つの絵に描いたであろう。逆に、子供達が絵画を鑑賞する場合、子供達が絵画を前にし、ニコニコしたり、穏やかになったり、知見が広がったり、無関心だったり、様々な感情を持つであろう。絵画と子供達の感情間には、図2のような1（絵画）対多（子供達の感情の揺らぎ幅）の関係が構築される。本稿では、これを、芸術の感情偏移コミュニケーション（emotional communication on art）と呼ぶことにする。

図2 芸術と子供達の感情間の1対多の感情偏移コミュニケーション



子供達が描いた絵画を展示する場合やネット配信する場合は、図3のように、子供達の感情は一枚の絵に収束し、鑑賞する人達の感情の異質性で発散する感情偏移コミュニケーションとなる。子供達と鑑賞者の思いは異なるかもしれないが、子供達の感情と観賞する人達の感情間には、多対多の感情偏移コミュニケーションが構築される。

図3 感情偏移の収束と発散のコミュニケーションリンク



**(2) 芸術の無形性、同時性、異質性**

このような感情偏移に着目すると、芸術はサービスサイエンスと類似したコミュニケーションとなり、以下のサービスサイエンスの特性<sup>(6)</sup>と同様な、特性を持つであろう。

**無形性**

無形性とは、提供されるものが手に触れることのできない、提供者の活動の結果としての効果・効能であるという性質。

**同時性**

同時性とは、生産と消費が双方向に同時に起こるという性質。

**異質性**

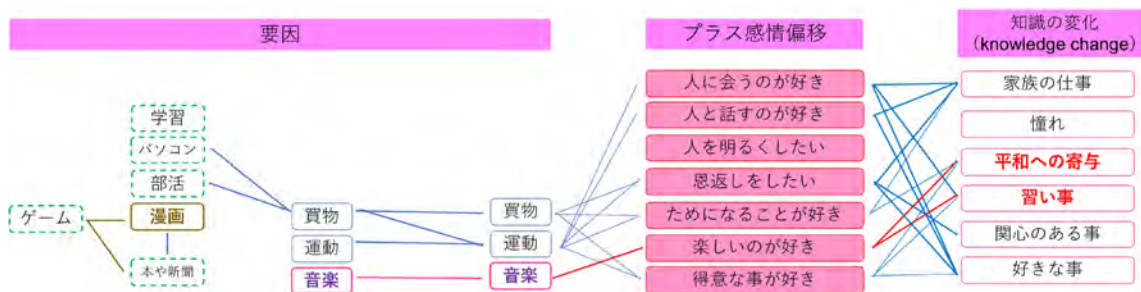
異質性とは、同じサービスを購入しても、提供する人、提供される場所、利用者のパーソナリティ、置かれている環境、心理状況により、サービスの効果や利用者の受け止め方が異なるという性質。

**a.芸術の無形性**

芸術にサービスサイエンスと同様な特性を見出したとしても、そもそも多くの芸術は鑑賞する側の受け止め方を意識していない<sup>(5)</sup>。このため、サービスサイエンスのサービス効果（顧客の満足度を高めるなど）が当てはまらない。では、サービス効果に相当する芸術の効果をどのように定義すれば良いだろうか？

東日本大震災から2年以内で行った石巻市立小中学校の全数調査（11029人）では、子供達のプラス感情偏移を生成する要因、プラス感情変異による効果を解析した。この結果、音楽・漫画と子供達の感情偏移コミュニケーションは、図4のように、漫画はゲームと本・新聞の個人利用に留まるが、音楽は直接プラス感情偏移をもたらし、感情偏移は平和への寄与と習い事に繋がっていた。プラス感情偏移は、知識の変化を生成する<sup>(9)</sup>ことから、感情偏移コミュニケーションの効果、無形性は、知識の変化と捉えて良いだろう。

図4 芸術の感情偏移コミュニケーション



**b.芸術の同時性**

サービスサイエンスの同時性に相当する芸術の同時性をどのように定義すれば良いだろうか？

定義する同時性は、芸術の無形性で生成する効果を高めることが目的となる。

図4の音楽—楽しいのが好き—平和への寄与の関係を双方向、そして音楽—楽しいのが好き—習い事—知識の変化の関係を双方向の関係とみなすと、芸術の同時性は、この双方向コミュニケーションを高めることと定義できるであろう。また、芸術の同時性を高めることは、図4の漫画のケースでは、漫画がプラス感情偏移、そして知識の変化と繋がり、漫画—プラス感情偏移—知識の変化に双方向コミュニケーションが構築されることであろう。

### c.芸術の異質性

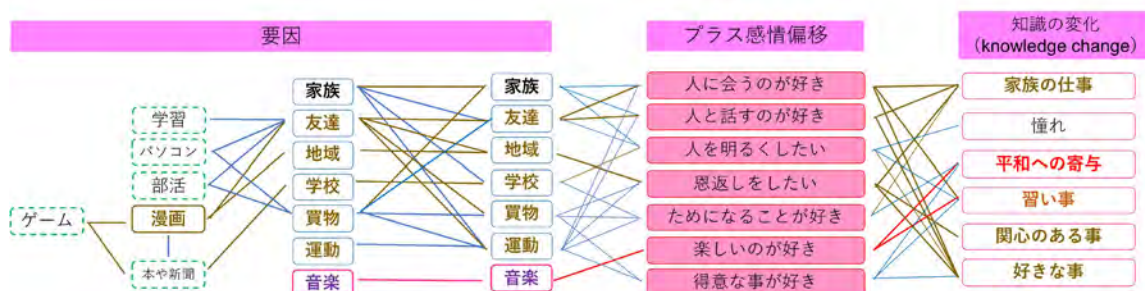
無形性と同時性を高める芸術の異質性をどのように定義すれば良いだろうか？

図4のように、同じ音楽でも、音楽-楽しいのが好き-習い事と音楽-楽しいのが好き-習い事—知識の変化の二つの同時性が存在する。このような双方向コミュニケーションが多様化すれば、より多くの子供達が知識の変化を得ることができるであろう。このことから、芸術の異質性は、芸術—プラス感情偏移—知識の変化の関係を多様化することと定義できるであろう。

#### (3) 芸術の感情偏移コミュニケーションの拡大

同時性と共に異質性を高め、コミュニケーションの効果を高めるには、感情偏移コミュニケーションを拡大することが必要であろう。図4の芸術の感情偏移コミュニケーションから、図5の芸術の感情偏移コミュニケーションへ拡大すると、子供達と家族、友達、地域、学校などが繋がり、音楽により多様なコミュニケーションが構築される。また、漫画も友達、地域に繋がり、またゲームや本・新聞経由で学校へ繋がる。これらは、プラス感情偏移、そして知識の変化へ繋がり、多様な双方向コミュニケーションが構築される。

図5 芸術の感情偏移コミュニケーションの拡大



コミュニケーションの拡大は、表1のように、プラス感情偏移を生成する要因を直接、直接及び間接、間接へ多様化できる。この結果、同じ芸術でも、図5と表1のように、音楽は直接、漫画は友達や地域を介して間接的にプラス感情偏移に繋がる。プラス感情偏移は音楽が「平和への寄与」と「習い事」、漫画が「家族の仕事」、「習い事」、「関心のある事」、「好きな事」に繋がる。

表1 プラス感情偏移を生成する要因（大津波による避難生活中）

直接	直接及び間接	間接
音楽	家族、友達 地域、学校 買い物、運動	漫画 本・新聞 学習、部活 パソコン、ゲーム

表2 感情偏移コミュニケーションの拡大による「知識の変化」への最大効果（大津波被災後の全石巻市立小中学校）

	感情偏移コミュニケーション (図4) [全数に対する%]	感情偏移コミュニケーションの拡大 (図5) [全数に対する%]
音楽	9.00%	61.20%
漫画	0%	75.50%
本・新聞	10.70%	30.60%
音楽と漫画	9% (二重 0%)	95.8% (二重 49.3%)
音楽と本・新聞	19.7% (二重 0%)	76.7% (二重 4.7%)
漫画と本・新聞	10.7% (二重 0%)	100% (二重 6.1%)
音楽 漫画 本・新聞	19.7% (二重 0%) (三重 0%)	100% (二重 55.3%) (三重 4.8%)

では、図4から図5へのコミュニケーション拡大で、知識の変化がどのくらい高まるであろうか。

要因—プラス感情偏移—知識の変化に入る全てのコミュニケーションが、芸術の感情偏移コミュニケーションの最大効果となることから、これを指標とした。表2の東日本大震災から2年以内で行った石巻市立小中学校の全数調査（11029人）では、図4から図5へのコミュニケーション拡大により、本・新聞のメディアと比較し、芸術（音楽、漫画）は大きく最大効果が高めることができることがわかった。また、音楽と漫画の相乗効果、漫画と本・新聞の相乗効果が高いこと、音楽、漫画、本・新聞の相乗効果は、半数以上の子供達が二重のコミュニケーションに入ることがわかった。これらは、プラス感情偏移が子供達から、子供達・家族・友達・学校などへ拡大したコミュニケーションの相乗効果である。

以上のように、芸術の感情偏移コミュニケーションの拡大は、理想的な無形性、同時性、異質性に近づき、東日本大震災のような被災地の避難生活にて、多くの子供達が笑顔になるコミュニケーション創出に期待が膨らむ。

**(4) メディア情報リテラシーと芸術の感情偏移コミュニケーションの拡大**

同時性と共に異質性を高める感情偏移コミュニケーションの拡大には、メディア情報リテラシーの拡大 (MIL<sup>x</sup>) と共に図6のような感情偏移リテラシー、芸術リテラシー、ソーシャルコンピテンスと統合可能な新しい概念が必要となる。また、これらのリテラシーを個人、グループ、インスティチュートへ拡大することが必要となる。このリテラシーの拡大は、図6のように、現実の課題を仮想空間と現実空間の両空間を用いて解決できるため、リテラシーとソーシャルコンピテンスを統合する新たな社会変化の創出が期待できるであろう。

図6 リテラシー拡大とソーシャルコンピテンスによる社会変化の創出

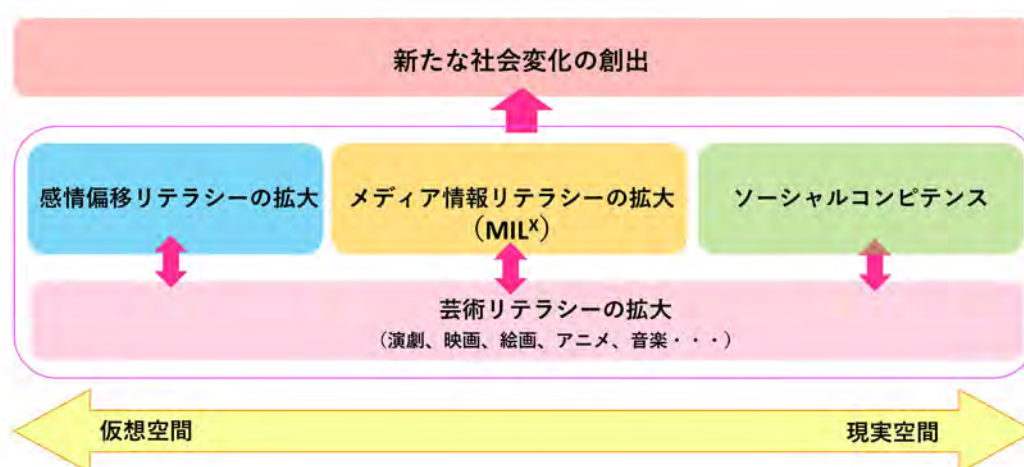
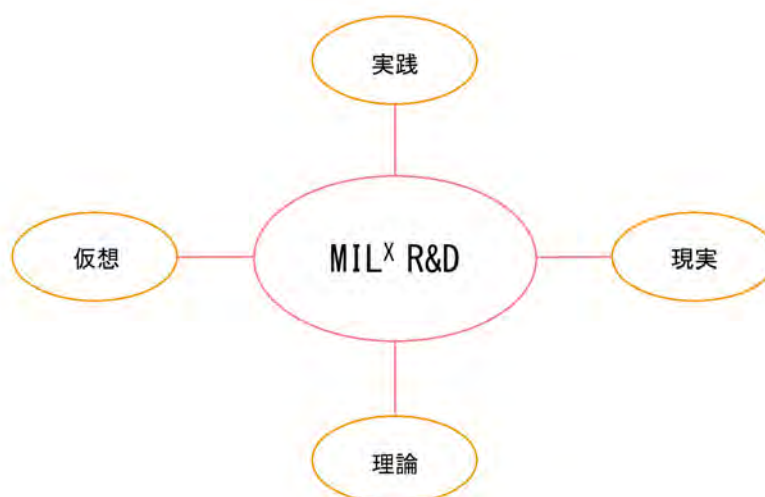


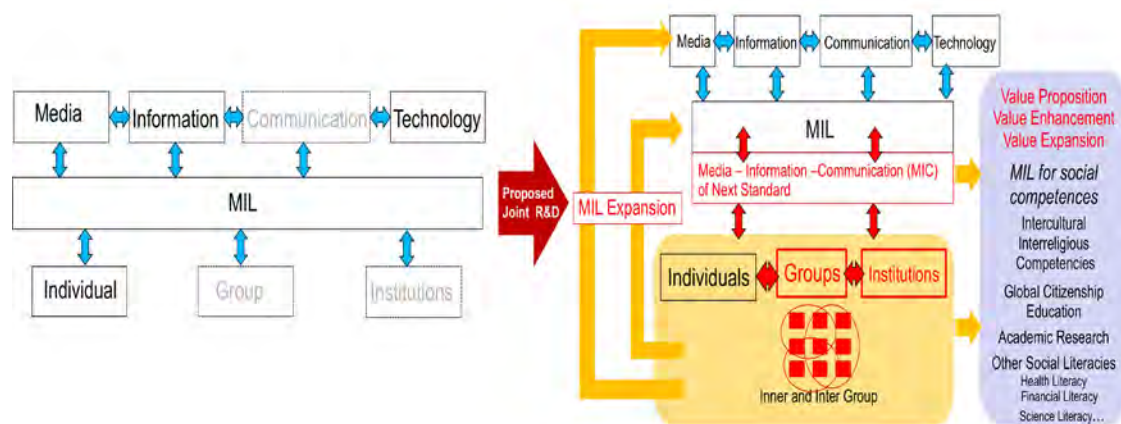
図7 ユネスコMIL<sup>x</sup>コンソーシアムでの研究枠組み



ユネスコ MIL<sup>x</sup> R&D コンソーシアム<sup>(8)</sup>は、図7のような仮想空間と現実空間、理論と実践を網羅する新たなメディア情報リテラシーの研究を世界120カ国で教育現場を持つ組織IREX<sup>(10)</sup>などが参加しながら、世界横断的に行っている。ユネスコ出版物<sup>(8)</sup>に掲載したMIL<sup>x</sup>を、図8

に再掲載する。本例のように、図8のMIL<sup>x</sup>は、メディア情報リテラシーを芸術や心理学などへも拡大でき、また、理論と実践間、仮想と現実間で本質や特性を捉えることができるため、現場で発生している多くの課題解決が可能であろう。

図8 MILからMIL Expansion (MIL<sup>x</sup>) へ<sup>(8)</sup>



### 3. ポストSDGsに向けた現場の課題

国連の掲げる持続可能な開発目標（Sustainable Development Goals: SDGs）は、2016年から2030年までの国際目標である<sup>(11)</sup>。ユネスコMIL<sup>x</sup>コンソーシアムは、ポストSDGsへ向けた取り組みでもある<sup>(8)</sup>。現場の課題とSDGs間のギャップを見てみると、現場からポストSDGsへより現実的な提言ができるのではなかろうか。ポストSDGsに向けギャップの原因を解きながら、リテラシーでどのように解決すべきかに着目してみたい。

#### (1) リテラシーの拡張

東日本大震災の年、2011年11月に宮城県気仙沼市の階上小学校と小泉中学校（現在、津谷中学校へ統合）で聞き取りを行い、子供達の生活、子供達が影響を受ける人達（友達・家族・コミュニティ・救助員・スポーツ選手など）、将来の夢、そしてメディア-情報-コミュニケーションとの関連を調査した。この結果、大津波の被災があるにもかかわらず、子供達はプラス感情偏移を持っていることがわかり、この感情偏移コミュニケーションを用いると、図9のように、ある程度のグループになることがわかった。

東日本大震災から2年以内で行った石巻市立小中学校の全数調査（11029人）の結果、表3のように、対人の関わりは子供達のプラス感情偏移を生成し、津波被災が大きい地区ほど大きな効果が見られた。このことから、子供達のプラス感情偏移を生成する家族、友達、被災地を訪れたアスリートなどとのポジティブな関係は、津波被災のマイナス感情偏移に反するプラスの効果として期待できる。

図9 子供達のプラス感情編移（2011年11月、気仙沼市の小中学生）

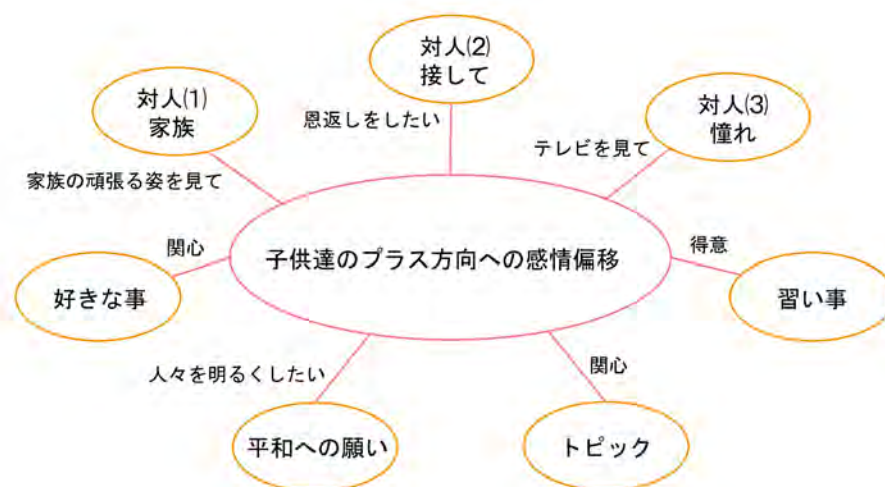


表3 津波被害の度合いとプラス感情編移への効果（大津波被災後の石巻市の小中学生）

	大	小
物理的な津波被害の度合い	40%	60%
対人によるプラス感情編移への効果	43%	57%

こうした感情部分についてのリテラシーがSDGsに抜けているかもしれない<sup>(10)</sup>。また、個人を対象としているリテラシーが、グループや団体に適応できないかもしれない<sup>(8)</sup>。このため、例えば感情部分を考慮したコミュニケーションなどのグループ事象をメディア情報リテラシーで扱うには、リテラシーの定義、そしてメディア情報リテラシーを拡張することが必要となる<sup>(8)</sup>。

## (2) ソーシャルコンピテンス (Social Competencies) との統合

リテラシーの拡張を考える上で、リテラシーがどのようにソーシャルコンピテンスと統合するかも、論点になってほしい<sup>(8)</sup>。

2018年10月、ヨーロッパに来る難民の子供達向けセラピーを行なっている Caritas Luxembourg<sup>(13)</sup>を訪れ、所属のセラピストから下記のような現場の課題を教えていただいた。

- 異文化と言語の問題があり、難民の子供達へのセラピーは、通常のセラピーとは異なる。
- 過大なストレスから、精神と肉体、将来などを守ろうとするため、感情編移のジャンプ (Dissociation) がある。
- セラピー初期では、丁寧に言葉を与えながら子供達を理解し、マイナス感情編移を回復させる事が重要なため、リテラシーが当てはめられない。
- 子供達の全生活が変わるため、セラピーは最低でも1年以上の長期に渡る。

感情偏移のジャンプは、プラス方向の感情偏移でも見られる<sup>(14)</sup>。図10は、子供達のプラス方向の感情偏移を、図書館の利用人数が増える理論 The Five laws of library science<sup>(15)</sup> で示したものである。(Law 1) 最初の子供がプラス方向の感情を行動に移すと、(Law 2) 周りの子供達が集まりはじめる。(Law 3) 時間の経過や、さらに多くの子供達が集まると発散が始まり、(Law 4) プラス方向の感情が異なる個人やグループがあることに気づき、収束に至ると異なる互いの行動を理解することができ、(Law 5) プラス方向の感情を行動に移す条件が増加して行く。

東日本大震災の避難所で子供達が作成した壁新聞<sup>(16)</sup>には、多くのプラス感情偏移が見られる。この感情偏移を The Five laws of library science で示すと、図11のように、(Law 3) と (Law 4) の間で途切れ、再開する学校生活へ感情が大きくジャンプする。

図10 感情偏移のジャンプが無いプラス感情偏移



図11 プラス感情偏移のジャンプ (ファイト新聞<sup>(16)</sup> を分析した結果)



この原因は、非難生活の非日常から日常へ戻るタイミングで感情偏移コミュニケーションが変化することであろう。被害の大きい地域は、知識の変化として平和への寄与が多く、図12のように、家族・友達・地域と子供達のプラス感情偏移とのコミュニケーションは、学校・買物・運動を介した間接接続となる。被害の小さい地域は、知識の変化として家族の仕事が多く、図13

のように、家族・友達・地域と子供達のプラス感情偏移とのコミュニケーションは、直接接続となる。被害の小さい地域は、津波被害の無い東京の子供達と同じコミュニケーションであった。このことから、非日常から日常へ生活が変化するタイミングで、津波被害の大きい地域の子供達は、図12から図13へコミュニケーションがジャンプし、プラス感情偏移のジャンプが発生すると考えられる。

図12 芸術の感情偏移コミュニケーション（津波被害が大きい地域）

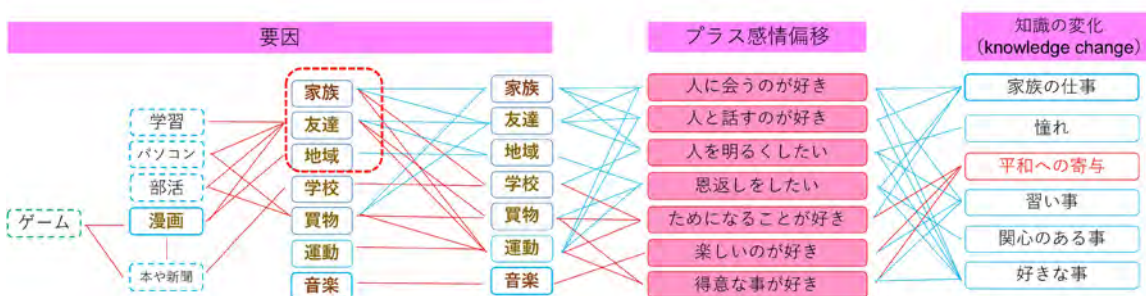
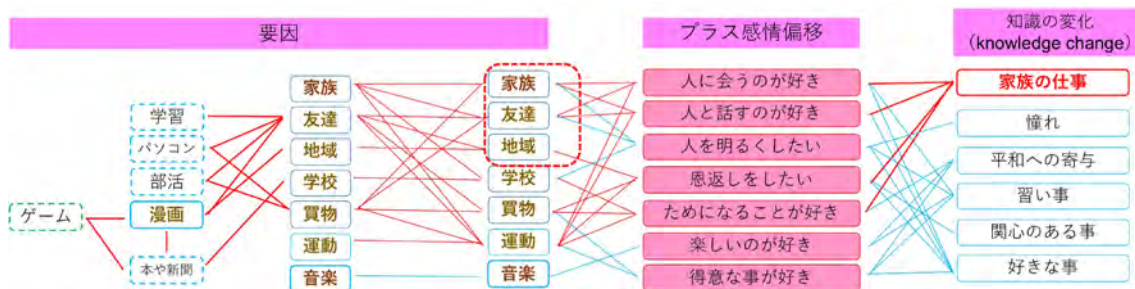


図13 芸術の感情偏移コミュニケーション（津波被害が小さい地域）



以上のように、リテラシーがセラピストの課題解決や子供達のプラス感情部分に関するソーシャルコンピテンスと統合すると、リテラシーが社会価値を高め（Social Value Proposition）<sup>(8)</sup>、社会価値を改良し（Social Value Enhancement）<sup>(8)</sup>、社会価値を拡大（Social Value Expansion）<sup>(8)</sup>できるようになり、ポストSDGsによる課題解決がより多くの現場で期待できるのではなかろうか<sup>(12)</sup>。

#### 4. おわりに

子供達のプラス感情偏移は、東日本大震災の避難生活の最中でも拡大している。階上小学校の子供達が描いた絵（図1）、ファイト新聞<sup>(16)</sup>（図14）をはじめ、筆者が訪れた多くの小中学校には、わら半紙に感謝の絵や言葉が並べられていた。このようなプラス感情偏移は、ヨーロッパなどへの難民の子供達にもあてはまる。ルクセンブルクのセラピストが語った言葉「難民の子供達

の感情回復には、実際に会って笑顔でチョコレートを手渡しする。これがとても大事な事です。」が現場から見た感情部分を当てはめたりテラシーの拡大、そして現場から見たポストSDGsへの第一歩ではなかろうか。

筆者は、ユネスコ MIL<sup>X</sup> R&D コンソーシアム<sup>(8)</sup>の一員として、芸術と心理学を中心に、難民の若年層と子供達のプラス感情偏移到着目した研究を行っている。これらの研究は、本稿のように現場を訪れ、子供達や現場からいただいたデータを大切に数理統計分析し、子供達のニコニコ笑顔を目指し研究している。

ユネスコ MIL<sup>X</sup> コンソーシアムは IREX との共同研究など、ポストSDGsへ向けた現場で利用できる研究を目指しており、世界へ門戸を開いているので日本の学生も是非にも参加してほしい。

図14 ファイト新聞<sup>(16)</sup>(河出書房新社)



- (1) Gerber, M.M., Hogan, L.R., Maxwell, K., Callahan, J.L., Ruggero, C.J. and Sundberg, T. (2014). Children After War: A Novel Approach to Promoting Resilience Through Music. *Traumatology: An International Journal*, 2014, Vol. 20, No. 2, 112–118. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/h0099396>
- (2) Bartsch, A. and Hübner, S. (2005). Towards a Theory of Emotional Communication. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture* 7.4 (2005). <http://docs.lib.purdue.edu/clcweb/vol7/iss4/2>
- (3) Stanislavski, C. (1937). *An actor prepares* (E. R. Hapgood, Trans.). New York, NY: Geoffrey Bles.
- (4) Knebel, M. (2016). *Active analysis of the play and the role* (J. Thomas, Trans.), In J. Thomas (Ed.), *A director's guide to Stanislavsky's active analysis*. New York, NY: Bloomsbury.
- (5) Langer, S. K. (1953). *Feeling and Form*, London, Routledge & Kegan Paul
- (6) ユニーク&エキサイティングサイエンス、第4章 サービス・サイエンスで学士力を高める 異質性（個人差）の分析を中心として、110-142、2013年3月、近代科学社ISBN-13: 978-4764904422
- (7) Miyamoto, Y. and Tsubaki, M. (2018). Purchase Analysis Based on the Relationship Between Customers and Service Providers. *Management Studies*, Mar.-Apr. 2018, Vol. 6, No. 2, 67-95. doi: 10.17265/2328-2185/2018.02.001
- (8) Grizzle, A. and Hamada, M. (2019). Media and Information Literacy Expansion (MIL<sup>X</sup>), Reaching Global Citizens with MIL and other Social Competencies. (Ed.) Ulla Carlsson. *Understanding Media and Information Literacy (MIL) in the Digital Age, A Question of Democracy*. 239- 259. University of

- Gothenburg.
- (9) Stephens, J.P. and Carmeli, A. (2016). The positive effect of expressing negative emotions on knowledge creation capability and performance of project teams. *International Journal of Project Management*, 34, (2016), 862–873.
  - (10) <https://www.irex.org>
  - (11) <https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/about/index.html>
  - (12) Hamada, M. and Grizzle, A. (2019). How to solve real social difficulties on UNESCO #MIL Cities. WSIS 2019, Session 146, Media and Information Literacy empowered by Artificial Intelligence for Diversity and Disaster, 8 April 2019, ITU Geneva Swiss.
  - (13) <https://www.caritas.lu/refugies-migrants>
  - (14) Hamada, M. (2018). Theorizing Children Therapy with MIL Expansion (MIL<sup>X</sup>). UNESCO Global Media and Information Literacy Week 2018 Feature Conference Eighth MILID Conference, Theorizing MIL cities with a people focus: Reflections on the Five Laws of MIL, 25 October 2018, Kaunas, Lithuania.
  - (15) Ranganathan, S. R. (1931). *The five laws of library science*. Madras, Madras Library Association; London, E. Goldston, 1931.
  - (16) 宮城県気仙沼発！ ファイト新聞、2011年7月、河出書房新社ISBN-10: 4309020526、ISBN-13: 978-4309020525

法政大学図書館司書課程  
メディア情報リテラシー研究 第1巻2号, pp.70-82

## カンボジア音楽活動とSDGs

田邊美樹

アジア太平洋メディア情報リテラシー教育センター

### 概要

一人のピアノ教師が東南アジアの国、カンボジアで音楽活動を行うようになった経緯と2018年3月から2019年4月にカンボジアと日本で行った活動の内容を報告する。加えて、音楽を紹介する活動の問題を提起し、音楽リテラシーについて一考察を述べる。

キーワード：音楽教育、音楽活動、カンボジア、SDGs、異文化

### はじめに

2009年、あるNPOが主催した首都プノンペンのスラム街にある小学校の遠足のボランティアとして参加したことが初めてのカンボジアとの出会いであった。アンコールワットに同行し、子どもたちと一緒にゲストハウスに泊まり飲食をともにした。

以降、大学のゼミ研修や一人旅で、主としてプノンペンへの訪問を毎年繰り返している。現在に至るまで約10年の間に訪問回数は20回以上となった。とはいえ、仕事の合間をぬっての短期訪問でありカンボジア生活にどっぷりと浸ったわけでもない。

ピアノ教師であるわたしが一人、カンボジアで何をしてきたかという、当初は、ただ町を歩き回っていた。訪問の目的はこの国への興味関心にほかならなかった。大学で所属したゼミの研修先であるカンボジアメコン大学（以下メコン大学）で、ミュージックベルの演奏やキーボードを弾いてみせる機会をもつこともあったが、メコン大学は語学、建築学、会計学などを専門科目とする大学であり、どれも一過性のエンターテイメントに過ぎなかった。2013年、買い替えのタイミングで古いピアノの行く先を探していた折に「ピアノがあったら」という言葉を耳にし、ほぼ勢いで同大学へピアノを寄付した。実際ピアノが日本からカンボジアに渡るには多くの困難があったが、本題から離れるためここでは割愛する。しかし、このピアノのおかげで、わたしはカンボジアの音楽教育の状況に目を向けることとなった。すなわち、ピアノという道具があっても、それを扱うことのできる人材が絶対的に足りていないという現実である。

送ったピアノがカンボジアという国で朽ち果てないように保持することが訪問の目的に加わり、メコン大学の協力も得て、ミニコンサートを開いたり、希望者にピアノを指導したりする機会を持つようになった。やがて、音楽を専門とする人々とのつながりが少しずつ広がっていき、2017年10月プノンペン王立芸術大学（Royal University of Fine Arts 以下RUFA）でピアノを教える活動を打診された。年に数回、不定期の集中レッスンである。音楽を専門に学ぶ学生との直接の触れ合いが始まった。以降、ようやく身近な問題としてカンボジアの音楽教育の今後について考えるようになったのである。

## 1. 背景 カンボジア概要

東南アジアに位置するカンボジアは、面積は日本の半分弱、人口は2018年現在、約1600万人、日本の約1割強で年々増加傾向にある。ノロドム・シハモニ王を国家元首とした立憲君主制の王国で主たる産業は農業、縫製業、建設業、観光業である<sup>(1)</sup>。日本の対カンボジア経済援助は中国に次いで2位となっている<sup>(2)</sup>。

1975年から約4年間カンボジアは親中共産勢力クメール・ルージュが樹立した民主カンボジア（ポルポト）政権のもと貨幣制度廃止、農村への強制移動、強制労働が実行された。富裕層や教育関係者、知識層の大虐殺が行われ、赤ちゃん、女性も含む約300万人が殺されたという。教育システムは破壊され、音楽もいわゆる伝統文化を墮落、退廃させる象徴とされ撲滅された。しかし戦前の音楽は、作曲家でもあったシアヌーク前国王の庇護や隣国ベトナムの米軍ラジオによるR&Bやカントリー、ロック・ミュージックの影響により、発展していた。前国王は宮廷音楽家に新たな音楽的試みを奨励し、60年代には西洋音楽が伝わり、70年代には国内レコード会社の設立が相次いでクラブなどが大いに発達したという<sup>(3)</sup>。内戦や経済政策の失敗など苦しい時期がつづいたカンボジアだが、1991パリ和平協定が締結、翌年には国連カンボジア暫定機構（UNTAC）の活動が始まり、ようやく平和が訪れた形となった。教育システムは再構築にむけてゼロからのスタートとなり現在も復興が続けられている。

近年、カンボジアは経済成長のまっただ中である。1992年に50%であった貧困率は2014年には13.5%に削減され、経済成長率は、約7%を示している<sup>(4)</sup>。建築ラッシュとなっており、都市開発はすでに飽和状態となったプノンペン市内中心部から郊外に進んでいる。一方で、所得格差、都市部と農村部の格差の拡大や、急激な自動車の増加に伴う渋滞、医療体制の不備など課題は多い（JETRO、2017、p.51）。また、インターネットを使用している個人の割合は2013年6.8%が2018年時点で40%と33%の増加を示している（日本は2013年88.2%、2017年85%）<sup>(5)</sup>。音楽では、ポップスが盛んでカラオケも普及している。メコン大学では、学生がアンプ内蔵スピーカーとスマートフォンを接続して学校の空き時間や外出先で歌ったり踊ったりする姿も日常であり、教室で日本語の勉強を兼ねて日本の歌と一緒に歌ったときにもたいへん役に立った。また寄付されたギターを独学で覚え友人たちと歌う姿も見られる。一方、RUFAの学生にはプロのバ

ンド・ミュージシャンとして収入を得ながら学ぶ学生も複数おり、生計のために仕事優先の学生生活を送っている。

## 2. カンボジアの教育

カンボジアの教育システムは小学校と中学校が義務教育で日本と同じ6・3・3制である。内戦で多くの校舎が破壊され、教室の数が足りないため小学校は午前と午後を分け、二部制で授業が行われている（JETRO、2017、p.45）。

### カンボジアの教育システム

Education	School/Level	Years	Notes
Primary 初等教育	Primary	6	9年間の基礎教育で小学校は6年生まで、中学校は7年生から9年生までで構成されている。
Middle 前期中等教育	Junior high	3	
Secondary 後期中等教育	Secondary School	3	Secondaryの1年生から3年生で構成されている。
Vocational 職業教育	Vocational/Technical School	2-3	
Tertiary 高等教育	Bachelor	4-5	
	Master	2	
	Doctorate	3	

出所：Sholaro Pro：カンボジアの教育制度

<https://www.scholaro.com/pro/countries/Cambodia/Education-System>

経済発展を続けるカンボジアであるが、その陰で教育現場は就学率における農村部と都市部の格差の拡大や、また農村部、都市部を通じて指導者の不足、指導者の質など問題が山積している状態である。

### カンボジアと日本の就学率と達成率の比較

カンボジア			日本		
平均年齢	23.9 歳		平均年齢	46.3 歳	
初等教育	95.6%	91.2%	初等教育	100%	100%
中等教育	46.1%	43.5%	中等教育	99.9%	96.2%
高等教育	13.1%	2.1%	高等教育	63.4%	50.7%

出所：世界経済フォーラム「Global Human Capital Report 2017」より筆者作成

[http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Global\\_Human\\_Capital\\_Report\\_2017.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_Human_Capital_Report_2017.pdf)

以上はカンボジアと日本の就学状況であるが、カンボジアの方々に実際に話を聞くと、特に農村部において、学校に行きたくても行けない子どもや実際には通っていない子どもも多く、数値はもっと低いのではないかと予想される。

内戦が終息した1980年以降、圧倒的に不足した教員を補うため短期研修や、教員養成校の設置が行われた。1998年からは、高等学校卒業後2年間の養成課程を受講する制度により、基礎教育を普及させるための教職員を増やしてきた。一方、近年問題となっているのは教員の知識や実践の不足にともなう基礎教育の質の低さである。カンボジア政府は、教員は教育の質を左右する重要な要素であるとして、2015年から2020年の教員政策行動計画に、現在2年制の教員養成課程を4年制化することを重要課題として位置づけたり、モデル校を開校して優先的に整備したりすることによる改善を目指している<sup>(6)</sup>。

音楽教育については、2001年に中等教育過程における音楽教育を目的とした音楽教員養成コースが開校したり、NGOが行う初等教育や就学前教育機関での教育支援のなかに音楽が含まれたりするなど、音楽教育への取り組みも行われてきた。しかし、「さまざまな音楽教育活動が行われているにもかかわらず、それらは、団体毎に個々に行われており、その多くが体系的な教育内容を持たない」(池田、2007、p.2)という。

実際に指導した範囲での観察でも教育の質の問題が感じられる。音楽専門の高等教育機関で学ぶ学生でありながら、基礎的な知識、技術が不足しており、不十分な指導と自己練習に委ねられた課題は読譜もやつの状態のまま試験を受ける、という中途半端な実状がみられるのである。学生たちのピアノ歴を尋ねると長くて4年、中には2年でRUFAに入ったという学生もいた。子どもの頃からピアノ、其の他の楽器に触れたり学んだりできるような社会に彼らは生きてこなかったのである。

以上のような状況を見聞きするうちに、わたしは教育をつなげる活動について考えるようになった。

カンボジアの小学校教員養成校に芸術科目(音楽・体育・図工)の技術指導で派遣されている青年海外協力隊員は2018年のインタビュー時次のように語っている。

音楽をきちんと指導できる(楽譜が読める)カンボジア人教師がいないためか、技術や知識を付けることに拘っておらず「音楽は楽しければよい」といった意識があるようだ。全員ができるようにする、という発想はあまりなく、指導法も特に確立されていない。(中里・夏目、2018、p.25)

カンボジアの公教育では独立した教科教育としての音楽の授業は行われていない。音楽は社会科のなかに含まれる(平山、2015、p.157)。したがって、政策に音楽科専門教員の養成は行われていない。すなわち、教科として音楽教育を子どもたちに伝える場合は、公教育の現場においては現在、無いということである。

近年、急激な経済発展に伴い、プノンペンではプライベートな音楽教室や楽器店が増えてきた。学校で音楽を教わることはないが、富裕層を中心として個人的に楽器演奏を学ぶ人々が増えているようである。RUFAの学生のなかには、音楽教室とダブルスクールで学ぶものもいる。また、ここ数年間の経済発展で携帯電話はスマートフォンに代わった。学生たちはSNSを活用しYouTubeに自分のチャンネルを持ち演奏動画をUPする。急激な発展にともない学生たちは音楽に関する情報を欲すれば得られるようになった。一方で、身体運動を伴う楽器演奏において必要な技術の面では、映像を見て、その動きを表面的に模倣している段階のように思われる。身体の動きと演奏が一致していないのである。ピアノ演奏に関していえば、スピードを追い求め、超絶的なテンポで演奏される映像に驚嘆し憧れる傾向にある。いずれにせよ、出会った学生に共通して見られたのは、テンポもリズムも音もあいまいなまま、なんとなく弾いてよとしていた姿である。

### 3. RUFAでの活動（2018年5月～12月）

RUFAでピアノのレッスンをするようになって、学生たちが練習している曲が限定されていることに気づいた。その理由はすぐに分かった。彼らは練習する曲を、そこにある使い込まれたただ一冊のクラシックピアノ名曲集から選んでいたのであり、それ以外にテクニックや形式を学ぶための教本は見あたらなかった。英語が話せる学生は少なく、かといってクメール語（カンボジア語）が幼児にもいたらない程度の語学力では、指導の際、言葉で説明することが困難な状況が度々あった。とはいえ、実際に弾いてみせたり、動きを感じとれるように手を持たせたり、あるいは身体の動きを使ったり、身近にあるものを使ってその動きを見せたりして音楽の流れを表し感じとるといった方法<sup>(7)</sup>でレッスンを行うことで、ピアノの演奏に関わる指導においては大きな壁を感じることはなかった。学生たちはレッスンの内容にときおり戸惑いながらも学ぶ姿勢は熱心であった。

#### <企画の目的>

現在、公的教育システムに音楽教育が組み込まれていないカンボジアで、音楽を学ぶ道を選んだ学生は、音楽教育が必要とされるような未来に向けて道筋をつけ、それをつなげていく、すなわち、カンボジアの音楽教育を担っていくための貴重な存在ではないだろうか。企画「MT Scholarship System」のMTはMusic Teacherの略であり、カンボジアにおける音楽教育発展とそのための若い世代の人材の発掘を視野に入れ、長期間の課題取り組みを経て得る達成感の獲得、自己研鑽の意欲の向上の一助となることを願ったものである。具体的な目的は次の3点を掲げて実施した。

- ① ピアノを専攻する学生の学習に対する意欲向上。
- ② 日本の市民レベルの音楽文化の体験。
- ③ 海外での演奏経験の経歴を作る。

## &lt;実践過程（2018年3月～2019年4月）&gt;

## ●2018年3月—企画提案

任意団体 Chiara Angkor Music Production（代表：池田尚子）の仲介によりプノンペン王立芸術大学（音楽学部長 Hang Rithyavuth 氏、副学部長 Vitharo Chan 氏）に企画書を提出し、了承された。同時に、学生の参加およびレッスン日時のアレンジとレッスン室の確保への協力を依頼し、快諾を得ることができた。

## ●2018年5月—公募

公募については以下①～④)の全ての要件を満たすものとしたが、実際は途中参加希望者がいたり、年齢超過の希望者がいたりした。後でわかったことだが、学年を偽って参加したものもいた。結果として、希望者はすべて受け入れ登録申請は8名であった。そのうちアコースティックピアノを持っている学生は一名で、ほかは電子ピアノまたはキーボードであった。

- ① ピアノを専攻する学生で17～22歳（2018年12月1日時点）であるもの。
- ② 「レッスンスケジュール」に予定されるレッスンを年間8時間以上受講できるもの。
- ③ オーディションに参加できるもの。
- ④ 日本での演奏旅行に参加できるもの。

## ●2019年5月～12月—集中レッスン

基礎的な学びのための課題曲（3曲）を設定し、日本から持参した楽譜は学部に提供した。学生にはコピーを配布し5月、7月、9月、11月、12月、と一回につき平均7日間の滞在で計5回の集中レッスンを行った。レッスン時間は、一人1時間で午前8時から12時、午後1時から5時まで、学生の授業や仕事に合わせて時間調整して行った。

## レッスンの様子 RUFA2018.7



## ●2018年12月28日—オーディション

長期間の課題への取り組みとそれをサポートするレッスンの帰着点として行われたオーディションの目的は達成感の獲得と研鑽意欲の向上である。オーディションは「日カンボジア65周年記念事業<sup>(8)</sup>」として在カンボジア日本国大使館認定をいただき、公開された。それにより参加者のよい緊張感や関係者の意識の高まりなど、全体的な高揚感を生み出すことができたと思う。5月の登録時8名中6名がオーディションまで課題曲の練習、レッスンを継続し本番に

臨んだ。当日は一般視聴者約30名が見守るなか、4名の審査員が、スコアカードを用いて厳正かつ公平な審査を行った。結果、2名が選出された。選ばれた学生たちはオーディションという目的を見据え、コンスタントなレッスンの参加と練習に特に熱心であったように感じられる。加えて約8か月にわたる練習期間を経て8名中6名がオーディションに参加したことは、長期的な練習の継続から成果を目指す姿勢を学ぶという点では成功と言えるのではないかと思う。ところで、ここにおける成果とは、曲を一通り弾けるようにすることだけではなく、楽譜の読み取りや要求されるテクニックなど、レッスンで繰り返し行った部分的な指導内容を理解し演奏に生かすことができたということである。一方で、短期集中レッスンによる指導体制は、当然ながら、日常の取り組みにおける集中力の持続においては問題点を残し上達は一進一退を繰り返した。加えて、基礎的な曲を選択したとはいえ日本で一般的なクラシック音楽の試験課題設定をカンボジアに持ち込んだ点や、他のボランティア講師とレッスンの重複による混乱が起きた事実は、吟味、熟考を要する案件となった。

オーディションの様子 RUFA2018.12



●2019年4月 — 日本ショートステイとコンサート

選抜された2名は日本に招待され、コンサートで演奏を披露した。以下は日本における活動の概要である。

報告1：日本ショートステイ 概要	
名称	東京観光
日時	2019年4月19日～4月25日(5泊6日)
場所	企画者田邊美樹自宅・近隣の音楽関連施設・観光スポット
概要	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ミュージックショップ見学(銀座)</li> <li>・東京音楽大学見学</li> <li>・江戸川フィルハーモニーオーケストラ定期演奏会ゲネプロ見学および本番の鑑賞</li> <li>・東京スカイツリー, 東京ディズニーランド観光</li> <li>・支援者への演奏披露 (コンサート出演)</li> </ul>

目的	<ul style="list-style-type: none"> <li>・カンボジアでピアノを学ぶ学生の学習に対する意欲向上</li> <li>・日本の市民レベルの音楽文化体験</li> <li>・海外での演奏経験を作る</li> </ul>
人数	企画者およびボランティアスタッフ計8名
内容	「滞在予定表」に沿って実施された。
<b>報告2：コンサート概要</b>	
名称	Music Teacher Scholarship System Concert 2019
日時	第一回 2019年4月21日 18：00～20：30 第二回 2019年4月23日 13：00～15：30
場所	カルチャースペース 空の杜 kuu-no-Mori
概要	<ul style="list-style-type: none"> <li>・プノンペン王立芸術大学学生と日本人のプロ奏者によるホームコンサート</li> <li>・企画者による参加者に向けたカンボジア概要と音楽教育事情・活動経緯の説明</li> </ul>
目的	<ul style="list-style-type: none"> <li>・上記大学におけるオーディションで選ばれた学生による演奏披露</li> <li>・支援者への企画内容説明と懇親会</li> </ul>
人数	活動支援者を主とした観客 二公演の合計 65名
内容	1、企画説明と懇親会 <ul style="list-style-type: none"> <li>・パワーポイントによるカンボジア国の概要と企画の説明を行った。参加者からは、カンボジアという国の位置や経済、教育の現状を説明してもらえてよかった、親近感をもてたという感想をいただいた。</li> </ul> 2、コンサート <ul style="list-style-type: none"> <li>・学生のソロ演奏、プロチェロ奏者、テノール歌手およびオカリナグループによる演奏に、プロ奏者と学生のアンサンブルと学生のオリジナル曲の披露を組み込んだ。</li> <li>・コンサート終了後、見送る学生2名に参加者は、直接応援の声をかけたり、手を差し出して握手を交わしたりするなど触れ合いの場面が多く見られた。実施後参加者には報告を兼ねた御礼状を送付した。</li> </ul>

コンサートの様子と帰国する二人 2019.4



<まとめ>

レッスンに関しては、クメール語による意思疎通が必要というのが正直な気持ちである。もどかしいと感じ合うような場面もあり、学生たちももっと言いたいこと、聞きたいことがあったのではないかと、思う。一方で、通じない発音を学生が何度も教えてくれたり、スマートフォンを使って調べ合ったりするなどお互い足りないところを補おうとすることがコミュニケーションに役立ったともいえる。

日本での2回のコンサートは支援者を対象としたささやかなものであったが、学生2人にとって良い刺激となったようである。加えてコンサートの収益は、航空券二人分に等しい額となり、支援者からの寄付と合わせてこの活動の大きな助けとなった。高齢の支援者からは、「企画の説明があって、今まで知らなかったカンボジアのこともすこし分かってよかった」という感想をいただいた。また、半年たった今も外国に住む二人の健康を気遣い「また会えたら嬉しい」「次はいつ来るの」といった声が聞かれる。

以上の活動は、前述したように、学習意欲の持続と向上、そして達成感を味わうことによる自信の獲得を目的とした学びに対する学生たちへの奨励である。それらは各人の個別の心の動きへの働きかけといった面で、感覚として成果を感じる結果となった。一方、指導における技術的な面での成果は、長い時間を要した反復により培われるものでもあり、それが一時的な模倣なのか、確かに取得したものなのかは今後の経過を観察して判断する必要があるだろう。

以下は学生から届いた感想である。

わたしは、カンボジアのコンペティションに合格し、日本で演奏する機会を得たことを嬉しく思います。日本を旅行するだけでなく、パフォーマンスの経験を楽しみました。また、日本料理を毎朝味わうことも楽しめました。日本は人種民族に関係なくお互いを尊重する国だと思います。滞在中、祖父母、教師たち、そして友人、知人たちが参加した2つのコンサートがありました。それはわたしに活力を与えました。最後に、Mikiの家族と、日本滞在中に私たちの面倒を見てくれた方々に感謝します。この機会を提供してくれた教師とチームに感謝します。このイベントがみなさんの支援によって継続され、毎年開催して下さることを望んでいます。(Songoun Kavei SreyRoth スレイロット 20歳)



※写真は紙面の都合上一部カットされている。日本語訳はカンボジア人留学生のLoek Touch (ロエック・トーチ)さんに確認していただいた。

#### 4. メディアとしての音楽と音楽リテラシー

なぜ音楽教育が必要なのだろうか、あるいは音楽の何が私たちの生活に影響を与えるのか、自問自答を繰り返す日々である。

音楽は楽しいとか、音楽には癒される、とよく言われる。そして「音楽はいいね」といった声もよく耳にする。さらに、一般的に「音楽は国境を超える」とか「音楽は世界共通の言語」と言われることも少なくない。だが、音楽のジャンルは多種多様であり‘音楽’から連想する音楽は、個々人によって異なる‘音楽’である可能性が大きい。どの音楽が国境を超え、共通語となり得るのか不明瞭である。わたし自身、音楽のジャンルについて狭隘な知見しかないにもかかわらず、何が好きかと聞かれれば音楽全般が好きだと曖昧な答えをしている。これは、知っている範囲の音楽において、それぞれがいいと感じる、ということの意味しているのである。

災害後の音楽イベントの開催は復興のシンボルとも言えるだろう。また、地域交流、国際交流といった場でも音楽活動はよく見られる。それらは人間関係や社会の構築の上でなにかしらの価値が音楽にある、すなわち「音楽はいい」という社会通念を示している。

「音楽はいい」とはどういうことだろうか。最も主観的な意識である感情は、個々によって異なる表現を創り出す。その感情が含まれる表現を他者と評価し合おうとするとき、自己の捉え方、感覚のみによる選択においてはそれぞれの趣味嗜好に偏ることになる。つまり共感を覚えたものは「よい」となり、そうでないものは「いいと思わない」のである。

渡辺（2015）によると「他者認識や世界認識の出発点」では「往々にして自分の尺度を絶対視し、異なる時代や社会にあてはめようとする」ものであるが、「自分の尺度」は「たまたま生を受けた場所への驕り」なのであり、価値観や思考は相対化されなければ「独善的な世界が広がる」ことになる（p.151）。すなわち、自分がいいと思う音楽が、相手にとってもいい音楽とは限らないのである。主体（送り手）と客体（受け手）が音楽に共通する意味づけ、価値観を見いだせなければ、音楽はメディアとしての役割を果たせないまま、単なる押しつけと許容のつながりになりかねない。

中里・夏目（2018）は、カンボジア人には「先天的な音楽的感覚が存在する」から、そのような「無意識に持つ音楽的感覚を尊重し」、「生活文化の中で親しみ伝え育んできた、伝統的な音楽の伝授方法を踏まえたうえでの指導や教材の在り方を考えていく必要がある」と述べている（p.28）。ここで考えたいのが、「先天的な」、「無意識に持つ音楽的感覚」を誰がどう判断するのかという点である。それら悠久の時の流れのなかで培われてくる感覚を、異なる文化のなかで生活してきたものが理解するのは一朝一夕にはいかないだろう。

そのような判断が難しい音楽を考えると、感情や感覚にゆるがない誰もが納得する音楽の捉え方、すなわち音楽を客観的に分析し評価するための能力が必要になってくると思うのである。それは楽譜の読み書き能力に加え、楽譜に記されている情報を理解し分析しこれから創造される表現を想像する能力であり、また創造された表現を分析し楽譜に記すことが可能な基礎的情

報を見出すに必要な知識に加え、音楽と身体の動きと感情の動きの関係を判断する能力”というのが、現時点でのわたしの考えである。身体の動きへの判断が含まれるということは、知識だけでなく実際に音楽を身体で感じた経験も必要とする能力と言えるだろう。それはさまざまな音楽における criteria (基準) となるものであり、感情や感覚を内在し流れて消える見えない音楽も、映し出される演奏映像に連関する身体の動きや付加された効果音も、批判的に捉え、分析し判断する能力である。ところで、楽譜の読み書きについては、個々が楽しむための音楽であればこだわらなくても、各々が気持ち良いように感情のままに奏できればよいと思う。しかしながら、次世代への伝承伝達を考えたとき、また分析の資料として楽譜を捉えるとき楽譜の読み書き能力は大切な要素のひとつであると考えられる。

1000年以上前、イタリアの修道士が発明した記譜法は、五線譜を創り出し見えない音を視覚化した。さらに横に流れる時間と縦に広がる音の高さを示すことで音楽を立体化しただけでなく、数世紀前の作曲家の作品を現代につなぐという大きな功績となった。浦久 (2016) によると「楽譜はたんなる記憶のために書き留めておくという補助的なツールではなく、楽譜によって思考するという積極的な創作の場」(p.219) であり、国安 (1981) によれば「分析はいうまでもなく科学の方法であり、作品の分析とは作品を科学的に理解しようとする知性的操作」(p.157) である。

中里・夏目 (2018) によると、2010年に行われた小学校における支援活動で、子どもたちに音楽を教えたことのないカンボジア人教師に簡単な楽譜の読み方を教え、簡易な楽曲を鍵盤ハーモニカで演奏した。一旦帰国し、一年後に訪れたときには「完璧な歌と演奏で奏でていた」という。さらに、「カンボジア人教師は、養成所時代にもらった楽譜を、自分たちで読み直し勉強していた」(p.26) のである。

カンボジアにも竹の木琴「ロニアットアエク」や円形のゴング「コーントム」、胡弓「トローチェ」など素晴らしい伝統楽器とそれらによって奏でられる伝統音楽がある。そして最近プノンペンで、それら伝統楽器とバイオリン、チェロなどの西洋楽器との協演が行われているのを見た。学生に、譜面はどうなっているのかと質問したところ五線譜を使っているという。カンボジアでは、伝統楽器だけの演奏には、譜面がなく、口伝と実体験による門下制によって教授されていると聞いた。しかしアンサンブルの時は、五線譜によって演奏されるのである。一度、学生が弾いていた伝統楽器を触らせていただいた。ドレミファソラシと音階を弾こうとしてもできない。学生が面白そうに「ファとシは無いから出ない」と教えてくれた。つまり五音音階による伝統音楽を奏でるための楽器であるから、ファとシという音を想定していないのである。日本でも琴や三味線とピアノや弦楽器が協演することは珍しくない。その場合、それぞれ独自の記譜法を持っている上で五線譜に書き換えて使うのが一般的である。しかしカンボジアにおいては、伝統楽器が西洋楽器と協演することで、楽譜という概念が演奏のなかに取り込まれることになり、学ぶ必要が生まれたということになるのだろうか。伝統楽器と西洋楽器によるオーケストラは、内戦により音楽文化の破壊、断絶を経て、楽器や指導者が十分ではないなかで始まった音楽表現の方法と思われる。

口伝による形式を持たない伝統音楽と形式に則った西洋音楽という異文化の統合は、五線譜と

いうツールを介して可能になった。五線譜に記された音楽を演奏するに際して、そこに共通の理解、認識があるからこそそのオーケストレーションであることは言うまでもないだろう。

## 5. おわりに

立憲君主制をとり民主主義を掲げるカンボジアであるが、現状は、一党独裁状態となっており、政情不安が続いている。政治への不満を口にすれば命にかかわるという状況が、決して大げさではない国である。いつか彼らが、音楽によって自己主張することがあるかもしれない。約150年前、日本は国民教育思想のもと音楽教育として唱歌教育を始めた。戦時中は、敵機来襲を察知するための絶対音感教育が行われたこともあった。ラ・マルセイエーズに代表される革命歌や、反戦・反社会を歌うプロテストソングなど、音楽は自己の表現を越えて民衆の心に入り込み感情をくすぐり扇動する役目も果たしてきた。音楽は良くも悪しくも社会の動向と連関しつつ変化してきたのである。そして、ただ耳で聴くだけでなく演奏が視覚にもうったえる映像が溢れる現代において、音楽リテラシーをもつ意味を追求していきたいと思う。

さて、2018年度の反省点をふまえ、いくつか変更を加えて企画を提示、承認され、2019年度の活動はすでに始まっている。カンボジアに行くことができない間に、時折 SNS を通じて学生が質問をしてきて、ビデオや写真を使って実技指導を行うこともある。今後、カンボジアで音楽教育が普及するかどうかは分からない。だが、そのような未来が何十年先に待っているかもしれないと思いつながら、彼ら、あるいは彼らの後進が、カンボジア人の「音楽的感覚」に則した音楽教育の普及と次世代への継承に貢献してくれることを願って、今はカンボジアで出会った学生とのレッスン時間を充実させていきたい。

以上、カンボジアの極一部の地域で個人的に行っている音楽を介した SDGs 活動についての報告と考察を行ったが、まだ知り得ない現実が多々存在するであろうし、一年後には、目に耳にしたことも大きく変化しているかもしれない。間違いや勘違いのご指摘やご意見を頂戴できれば幸いである。

- 
- (1) 公益財団法人 国際労働財団 (JILAF) : カンボジアの基本情報 [https://www.jilaf.or.jp/country/asia\\_information/AsiaInfos/view/12](https://www.jilaf.or.jp/country/asia_information/AsiaInfos/view/12)
  - (2) 日本貿易振興機構 (JETRO) : 日本と中国の援助からみるカンボジア <https://www.jetro.go.jp/biz/areareports/2017/2cb57d1a604b9c1c.html>
  - (3) International Press Syndicate (INPS) : カンボジア戦前のクメール音楽, 復活 <https://www.international-press-syndicate-japan.net/index.php/news/culture-art-religion/988-culture-cambodia-pre-war-khmer-music-making-a-comeback>
  - (4) 国連開発計画 (UNDP) : about Cambodia <https://www.kh.undp.org/content/cambodia/en/home/countryinfo.html>

- (5) International Telecommunication Union (ITU), Statistics : Percentage of Individuals using the Internet. <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx>
- (6) 外務省 政府開発援助 (ODA) 政策評価法に基づく事前評価書：カンボジア王国 [https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/press/shiryo/page22\\_000772.html](https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/press/shiryo/page22_000772.html)
- (7) スイスの作曲家、音楽教育家エミール・ジャック＝ダルクローズ (1865-1950) によって、19世紀末から20世紀初頭にかけて創案されたリトミック (仏：La rythmique英：Eurhythmy) とよばれる音楽教育法を参考にした。
- (8) 在カンボジア日本国大使館：65周年記念事業認定イベント [https://www.kh.emb-japan.go.jp/itpr\\_ja/00\\_000080.html](https://www.kh.emb-japan.go.jp/itpr_ja/00_000080.html)

#### 参考文献

- 渡辺 靖 2015 『〈文化〉を捉え直すーカルチュラル・セキュリティの発想』、岩波書店  
浦久俊彦 2016 『138億年の音楽史』、講談社  
国安 洋 1981 『音楽美学入門』、春秋社

#### 資料

JETRO 2017 『PHNOM PENH STYLE』、日本貿易振興機構 (ジェトロ)

#### 論文

- 池田尚子 2007 「独立から内戦まで (1953-1975) のカンボジア西洋音楽専門教育機関について」、エリザベト音楽大学研究紀要委員会編 『エリザベト音楽大学研究紀要』、27号、1-14  
中里南子・夏目佳枝 2018 「カンボジアにおける音楽教育の現状と課題」、『群馬大学教科教育学研究』(18)、19-30。  
平山雄大 2015 「カンボジアの初等教員養成カリキュラムの質的向上に関する一考察」、早稲田大学教育・総合科学学術院、『学術研究 (人文科学・社会科学編)』(63)、151-166。 <http://hdl.handle.net/2065/44876>

法政大学図書館司書課程  
メディア情報リテラシー研究 第1巻2号, pp.83-100

## (講演記録) 偽情報時代のメディア情報リテラシーと学校図書館

坂本 旬  
法政大学

### 概要

本稿は2019年8月21日に開催された神奈川県教育委員会主催学校司書研修講演の記録である。同教育委員会の許可を受けて掲載する。「フェイクニュース」(偽情報)が氾濫するソーシャル・メディア時代における学校図書館と学校司書の役割について、情報リテラシーおよびメディア・リテラシーに関する最新の情報とともに解説した。なお、読みやすいように修正を加えるとともに、質疑応答および講演中に上映した動画等の解説を省いている。

**キーワード:** メディア・リテラシー、情報リテラシー、ファクトチェック、偽情報、フェイクニュース

### 【偽情報と民主主義】

「フェイクニュース」という用語は、最近のアカデミックな世界では使いません。なぜかといえば、トランプ大統領がCNNに向かって「お前はフェイクニュースだ」と言ったように、「フェイクニュース」という用語が政治的な使われ方をするようになったからです。そのため、現在は「ディスインフォメーション」という用語を使うことが多くなりました。日本語にすると「偽情報」ということになります。偽情報といってもたくさんの種類があります。パロディ、ミスリーディング、詐欺、でっちあげ、間違った見出し、間違った文脈、内容の操作など多岐にわたるのです。意図的に間違わせようとしている情報だけではありません。

一つの例をあげたいと思います。個人が作っている日本のニュースサイトに「東京でクーデターが起こり、安倍首相が退場させられるとんでもない闇の計画が水面下で進む」というタイトルの記事が掲載されています。ついクリックしたくなるタイトルです。Googleで検索すると他にもたくさん出てきます。動画配信サイトでもまとめ動画が配信されている。もちろんこれはデマです。こういうデマがオンライン上にたくさんあります。私たちは、ソーシャル・メディア上のデマがあつという間に拡散してしまう現実を、まず認識しなくてはなりません。

オンラインでは、新聞社も週刊誌もまとめサイトでも個人のサイトでも、すべて一緒になって出てきてしまいます。この混乱した状況下で私たちは正しいものを選択する必要があります。オンラインのネイティブ広告は、クリックすることで制作者が儲かるようになっています。だか

ら、デマ情報と本当の情報をつなぎ合わせてソーシャル・ニュースを作っているのです。そのソーシャル・ニュースには、嘘のニュースにも本当のニュースにも、さまざまなコメントがつけられます。個人の見解や、他のニュースに関することも、全部一緒にされてしまいます。重要度よりも人気度でニュースが選ばれるのです。その結果、嘘か本当かではなく、自分好みのニュースばかりがオンラインの検索結果に出てきてしまいます。これが真実よりも見たいものが優先される「ポスト・トゥルース」時代のオンライン・ニュースの実態です。

日本の場合は、このような個人が作る「まとめサイト」、キュレーションサイトと言いますが、そこが偽情報の中心になっています。この中には政治的なプロパガンダも含まれています。実際に、オンラインのアルバイトを募集しているサイトでは、政治的なブログ記事を書くアルバイトが募集されたことが話題になりました。この募集はすぐに消えてしまったので誰が募集したのかわかりません。つまり、個人が作っているキュレーションサイトでも、それが個人の意見とは限らないということです。お金を使って組織的に書かれている場合があります。誰でも書き込みできるウィキペディアでも、嘘と本当の書き込み修正が繰り返される「バトル・フィールド」になっています。修正の繰り返しが酷すぎて、書き換えできないようにロックされている記事もあります。このようにインターネット上では、さまざまなところで嘘と事実をめぐるバトルが繰り返されています。

新聞ですらミスリード記事を書いてしまう。さすがに新聞なので、明らかな嘘ではないのですが。他にも、琉球新報が報じたニュースによると Bot（ボット）と呼ばれるプログラムが自動的にデマのニュースを拡散し続けている。そんな状況があるわけです。こういったことは調べて初めて分かることで、何も考えなければ気づきません。

### 【「原発花」の衝撃】

このように日本でもオンラインには偽情報がたくさんあります。しかし、アメリカで大問題になったとき、一般人だけでなく、研究者にまで「日本には関係ない」という意見がありました。ちょうど大統領選（2016年）直後に、スタンフォード大学歴史教育グループが若者のオンライン情報評価能力調査結果を公表しました。これが大変な結果でした。嘘のニュースを十代の多くが見分けられなかったという結果が出たのです。大学生から中学生まで8,000人近くの生徒を調査した結果、多くの生徒学生がウェブサイト上にある広告と本物のニュースの区別がつかないということがわかり、アメリカの教育関係者に大きな衝撃を与えたのです。

問題の一つが「福島原発花」と名付けられた奇形のデイジーの写真の読み解きです。ウォール・ストリート・ジャーナルの記事によると、高校生10人のうち4人は、この写真に提供元も場所も書いていなかったにも関わらず、見出しを見て、福島第一原発の近くがいかにか有害な状況にあるかを示す強力な証拠だと信じた。日本の子どもに同じ質問をしたところ、50人ほどの大学生のうち、原発の影響を証明していると思う学生が3割、思わないが3割、わからないが4割という結果が出ました。アメリカと同じくらい、もしくはそれ以上に深く考えないで判断していることがわかります。そのうち、大学一年生だけで見ると、半分以上の学生が「証明し

ていると思う」と判断しています。

思わなければいいのかといえば、決してそうではありません。スタンフォード大学のルーブリック（評価基準）によれば、「マスター」レベルがとても重要です。それは情報源のチェックをしているかどうかという視点でした。日本の高校生も大学生もほとんど情報源についてチェックしていませんでした。写真を見て「本物っぽい、偽物っぽい」そういう判断しかしていないということがわかります。この写真は「帯化」と呼ばれるキク科や多肉植物でよく起こる現象です。つまり、原発の影響でこうなったとは言えないのです。

いずれにせよ重要なことは、ほとんどの子どもたちは情報源を確認するという最低限のことすらできていないということです。スタンフォード大学のワインバーグ教授は、ネット上で起こっているさまざまな情報に対して批判的に見る力がないということは、まさに将来の民主主義の危機だと指摘しています。なぜならば、自分の投じる一票がネット上のデマを根拠にしていれば民主主義にとって致命的と言わざるを得ません。

世界中の「フェイクニュース」が誰かによって作られ、流通しているとしたら、民主主義の危機は誰かが起こしているということになります。アメリカの場合は、ロシアではないかと言われています。同じことはヨーロッパでも起こっています。さまざまなデマ情報が外国から組織的に送られているとすれば、国防上の問題にあたります。EUも含め、この問題は国家戦略上の最重要課題であると考えられています。例えばフランスでは、「フェイクニュース」が国家の民主主義の存続にとってとても重要であり、これを防がなければ海外の勢力から大きな影響を受け、民主主義が崩壊してしまうかもしれない、それを防ぐために、何ができるかを国ぐるみで検討しています。それほど強い危機意識を持っているのです。

私が担当する教職免許更新講習で現役の先生から聞いた話ですが、生徒にレポートを書かせると、どこかわからないブログの記事をそのままコピーしてくるそうです。学校で情報源を確認することを教えてないのです。スマホが普及して書籍、紙の活用が少なくなり、ネット検索が一般的になったのにもかかわらず、情報の信頼性について教えられていない。そのままオンラインの情報を疑うことなく写してしまうということが多いのです。この問題を克服しなくてはならないのは明らかです。

2017年のアメリカ大統領選のあと、オンラインの「フェイクニュース」に関する教育の現状を論文にまとめました。その後、毎日新聞が私の記事を載せてくれました。さらに朝日新聞が同じ年の7月24日に、アメリカのスタンフォード大学の調査を日本でも実施すると同じ結果が出たことが記事になりました。「フェイクニュース」と教育の問題に関する記事としては、日本ではこれくらいしかありません。最近はいくつか出てきますが、それでも圧倒的に少ない。日本では教育問題の観点から「フェイクニュース」に関心を持っている人が非常に少ないのです。

### 【偽情報と差別】

「韓国土下座修学旅行 緊急拡散」というタイトルの記事がありました。とんでもないデマです。Twitterでは、同意書を書かされたと画像付きで投稿されています。この情報を「BuzzFeed」

が検証したところ、この写真は韓国の伝統的なお辞儀であって、土下座ではないことがわかっています。土下座のように見えることから、それを利用した「フェイクニュース」です。現状は、こうやって「フェイクニュース」がヘイトスピーチとして使われています。ニュースサイトでの嫌韓嫌中コメントが組織的に行われている可能性が高いということを検証したニュースもあります。でも、誰がやっているのかはわかりません。

京都のヘイトスピーチの事件を報じる記事を生徒と一緒に検証してみました。京都のラーメン屋さんで韓国人の俳優が「ファッキンコリアン」と言われたという事件ですが、ニュースへのコメントがいくつもついています。これらのコメントに対して、ヘイトスピーチかどうか調べさせました。インターネットを自由に使わせて、3つのクラス合計9つのグループに分けて行いました。その結果、「ヘイトスピーチである」という結論を出したのはたった1グループでした。彼らがどんな調べ方をしたのか見てみたのですが、個人のブログやネットニュースのコメントを読み、「韓国人の素性が怪しい」、「やらせの可能性が捨てきれない」から、「これはヘイトスピーチではない」と結論付けていました。しかし、彼らが調べたのは、情報源は誰が書いたのかもわからないようなブログの記事とニュースのコメントなのです。それしかない。でもそれを読んで「その通りだ!」と多くの学生が思ってしまう。これは非常にショッキングなできごとでした。

そもそも、やらせであれば、これはヘイトスピーチではないのかと問うことができます。しかし、彼らはそういうことはまったく考えませんでした。しかも「ヘイトスピーチって何ですか」と聞くと「わからない」と答えのです。わからないのに「ヘイトスピーチではない」と結論を出したことになります。

これは大変なことだと思いました。学生が書いたコメントを読むと「本当に起こったことならヘイトスピーチですが、やらせだったらコメントに賛成です」「最初はヘイトスピーチだと思ったけど、調べるうちに発信者自身の信頼性があまりないということがわかり、ヘイトスピーチかどうかわからなくなってしまった」と書いています。彼らにとって重要なことは、ヘイトスピーチかどうかという問題は、やらせかどうかという問題と関係しているのです。

そこで、5月3日の世界報道の自由デーに神奈川新聞の石橋学記者と毎日新聞の東海林智記者を招き、ヘイトスピーチの現状について話していただきました。高校生も大学生も参加しました。その後の授業で「ヘイトスピーチとは何か」という話をした上で、もう一度ディスカッションをしました。学生の中には、韓国人の留学生もいました。その学生は「とても悲しい」と発言したのです。そして再び同じ質問をしたところ、すべてのグループの意見が変わったのです。

この授業を通して私が思ったことは、ほとんどの学生は差別や人権について十分に学んでいないということです。差別とは何か、ヘイトスピーチとは何かということを知らないし、考えたこともない。そのような状況で、オンラインのヘイトスピーチや「フェイクニュース」、その他のデマ情報を見聞きしている現状があるのです。彼らは非常に影響を受けやすく、そこに不安があります。彼らは何を信じていいのわからないため、偽情報に影響されやすいのです。だからこそ、リテラシー教育が必要なのです。

### 【さまざまなリテラシー教育】

実は、リテラシー教育といってもさまざまです。情報リテラシー教育もあればメディア・リテラシー教育もあります。定義を理解しなければ実践にはつながらないので、きちんと理解することが大切です。例えば先ほどのヘイトスピーチの「フェイクニュース」に対して、「どのようなリテラシーが必要ですか」という問いに答えられないといけません。

情報の真偽を評価・理解するだけではヘイトスピーチ問題は解決しません。情報を評価するリテラシーは情報リテラシーですが、一方、メディア・リテラシーは情報の評価ではありません。2つは別の概念です。メディア・リテラシーとは、メディアメッセージを批判的に読解する能力です。もう一つ、ニュース・リテラシーという概念があります。これはニュースに特化した情報の分析能力のことです。

アメリカの学校図書館における情報リテラシー教育では、チェックリストを使った情報評価を行っています。アメリカではCRAAP（クラブ）テストと呼ばれる情報評価基準がよく使われています。一方、メディア・リテラシー教育では、5キー・クエスチョンと呼ばれる質問リストを使います。さらに、ニュース・リテラシー教育ではファクトチェックと呼ばれる分析手法を使います。情報リテラシーと違って、もっと深い情報の分析をします。最近は「横読み」と言われている方法を用いています。探究学習でインターネットを使う場合は、ファクトチェックや「横読み」の方法を使うことが必要になります。この3つの内容を理解すれば現在の偽情報時代におけるリテラシー教育のおおまかなポイントがつかめるといえます。

### 【情報リテラシー】

最初に情報リテラシーについて説明します。図書館界の皆様はご存じだと思いますので簡単に説明します。ユネスコの定義によると、情報の必要性を確認し、必要な情報を明確にし、情報の所在を調べ、アクセスし、評価して整理して、倫理にしたがって情報を利用する、情報を伝達・共有する、ICTスキルを使って情報を編集・加工する能力と定義されています。ただし日本では情報リテラシーをICTリテラシーと混同する人が多い。もちろん学校図書館の世界では間違える人はいないと思います。

### 【アメリカの学校図書館界の動き】

アメリカでは、大統領選直後に「スクール・ライブラリー・ジャーナル」にローラ・ガードナー氏の記事「情報リテラシー教育のいま」が掲載されました。スタンフォード大学の調査報告が2016年11月22日に出ましたが、その4日後です。だから調査報告とほぼ同時期にアメリカの学校図書館界は動いていたことになります。「スタンフォード大学の調査報告書は、大統領選下に急激に増えたフェイクニュースやミスリーディングニュースとあいまって、私を含め学校司書に生徒へオンライン情報源の評価をどのように教えるべきか、再考させることになった。数多くの大人がソーシャル・メディア上で不正確な情報をシェアしているような状況で、私たちは生徒たちがオンラインで見いだす情報の評価の方法をどのように教えることができるのだろう」と

書かれています。さらに「国中で学校司書が削減され」とも書かれています。アメリカでは学校図書館の予算が削減されたために学校図書館に司書がいなくなるかもしれないという問題があります。サンフランシスコ州でも問題となっており、それに対する市民運動も起こっています。記事は、そのような状況で「私たちの役割の重要性を声高に語る大きなチャンスである」と続きます。「私たちは私たちの学校で教師とともに私たちの専門性を単に共有するだけではなく、私たちのソーシャル・メディア上の個人的なネットワークを示すチャンスでもある。すなわちソーシャル・メディアは私たち学校司書も使うべきものであり、教えるべきものであり、すべての学校が学校司書を必要とする理由である。私たちは情報過多の世界の中で、生徒がいかに情報を評価するか、見せるのだ」と書かれています。先ほどのような状況の中で学校図書館がすぐ動いたというのは、この状況をむしろ学校図書館が自らの必要であることを示すチャンスだと図書館界は考えたのでしょう。

2017年1月16日付の「スクール・ライブラリー・ジャーナル」には「Smell Test (スメル・テスト)、教育者は情報リテラシーを使って「フェイクニュース」とたたかうことができる。これがその方法だ」と題する記事が掲載されました。つまりその方法がCRAAPテストです。この記事に掲載されている写真には、アメリカ各地でメディア・リテラシーのワークショップを行っていることで有名なベイカー (Frank. W. Baker) さんが学校図書館の中でワークショップを行っている様子が写っています (図1)。この写真は学校図書館にもメディア・リテラシー教育が必要とされていることを意味しています。つまり、メディア・リテラシー教育の実践家と教師やスクールライブラリアンが協働する例が非常に増えてきたということです。アメリカのメディア・リテラシー教育学会に行くと、スクールライブラリアンが数多く参加しています。それまではそういうことはありませんでした。大変大きな変化だと思います。

図1



Frank W. Baker leads a media literacy workshop.  
Photo courtesy of Frank W. Baker

2017年4月18日付のハフィントンポストに掲載された「トランプ政権後、司書がファクトチェックのシステムをどう再考しなくてはいいか」と題された記事には、アメリカ図書館協会（ALA）会長ジュリー・トダローさんの発言が掲載されています。この人こそ、CRAAPテストをソーシャル・メディアに対応するように修正して広めた人です。記事には次のように書かれています。

「CRAAPテストの調整と運用はトランプ政権下における市民の必要性に図書館司書が対応するためのたった一つの方法である。図書館司書は、読者が図書に触れられるように手助けするだけでなく、地域コミュニティのオーガナイザーとしての役割や、移民・移住の権利やトダロー氏が市民の権利問題だと考える他の諸問題に関する正確な情報供給に対応するのである。『図書館司書は党派の支持者ではありません。あなたがどのように投票するかということは重要ではないし、あなたがどこから来たのかということも重要なことではありません。私たちはすべての人々のために情報源とサービスを与えることができます。残念ながら、私とあなた、そして子どもと大人がこれまで何年も信頼してきた信頼性の基準をもう一度見直さなければならなくなっています。それはもはやそこにはないのです』とトダロー氏は語る。」

今までの基準を改定する必要があると彼女は述べています。こうしてCRAAPテストをソーシャル・メディアに対応させて全米に広めたのです。

また、「2017年7月24日付『USAトゥデイ』」には、「学校司書は「フェイクニュース」とたたかうためにCRAAPテストを教える」と書かれています。CRAAPテストが一気に広まったことがよくわかります。掲載されている写真は学校図書館でなく公共図書館ですが、手に持っているのは、先ほどお見せした「原発花」の写真です。それを見せて一人一人にこれについてどう思うか尋ねています。（図2）

図2



このようにアメリカの図書館界は大統領選挙直後からすぐに動き出して、見直した情報評価の基準を用いて各学校で実践を始めています。さらに学校図書館だけではなく、公共図書館でも行われていることがわかります。

### 【「だじかな」チェック】

CRAAP テストはアメリカの子どもたちには理解できても英語なのでそのまま日本では使えません。そこで日本語に訳しました。しかも訳すだけではなくて、最初の文字をつなぎ「だじかな」にして「だじかなチェック」と名付けました。

「だ：この情報は誰が発信したか？」「い：いつ発信されたのか？」「じ：情報は事実か？参照はあるか？」「か：自分とどのように関係するか？」「な：情報発信の目的は何か？」の5つのチェックをします。

### 【メディア・リテラシー】

情報の評価は、あくまでも情報だけです。もうひとつ考えなければならないのは、メディア・リテラシーです。情報リテラシーとどのように違うのか簡単に説明します。東京書籍の教科書「社会と情報」には次のように書かれています。「情報の信憑性や価値を正確に評価できる能力を、従来、メディア・リテラシーと呼んできた。近年では、このように情報を読み解く力だけではなく、メディアを活用する力や、メディアで発信する力も含めて、メディア・リテラシーということが一般的になっている。」また、NHKの教材映像には「メディアがもたらす情報を正しく理解し、活用する力」と書かれています。これは情報の評価能力であり、情報リテラシーと変わりありません。日本ではメディア・リテラシーは情報リテラシーと同じだということになりかねません。

これらの定義にはメディア・リテラシーの持つ本当の意味が含まれていないため、メディア・リテラシーの趣旨が伝わらない、実践にも使えないということになり、大きな問題だと思っています。ウィキペディアにも同じことが書いてあります。「情報を評価・識別する能力である」と。そして一番下に書いてありますが、「『情報を処理する能力』や『情報を発信する能力』をメディア・リテラシーと呼んでいる場合もあるがこの項では主に、『情報を評価・識別する能力』『情報をクリティカル（批判的）に読み取る』という意味でのメディア・リテラシーについて記述する」となっています。これだと情報リテラシーと変わらないですね。

これは困ったことだと思い、ウィキペディアを書き換えました。定義をもっともグローバルで標準的な定義に書き換えたのです。ウィキペディアはいろいろな人が自由に書き換えできます。誰が書いたかわかりません。ただし、ウィキペディアの特徴は、編集するスタッフがいることです。その人たちは学術上の評価にたえうるかどうかという観点からウィキペディアを管理しています。だから学術上正しい書き換えをすればそれが残ります。ウィキペディアの「メディア・リテラシー」の定義は私が書き直し、それが今も残っています。

これは英語版のメディア・リテラシーの定義ですが、全米メディア・リテラシー教育学会の定

義が書いてあります。メディア・リテラシーとは、あらゆるコミュニケーション形態を用いて、アクセスし、分析、評価し、創造し、行動する能力だと書かれています。これはかなり広い定義だと思います。当初、日本語版もこの定義に書き換えたところ、他の誰かに書き戻されてしまいました。アメリカの定義を書く場所ではないという理由でした。そこで、全米メディア・リテラシー教育学会、アメリカのメディア・リテラシー・センター、EU、ユネスコなどの定義を総合的に勘案した定義に書き換えたのです。

### 【メディア・リテラシーの定義】

私が書き換えた定義がもっとも標準的でグローバルな定義だと言えます。すなわち以下のものになります。「メディア・リテラシーとは、民主主義社会におけるメディアの機能を理解するとともに、あらゆる形態のメディア・メッセージへアクセスし、批判的に分析評価し、創造的に自己表現し、それによって市民社会に参加し、異文化を超えて対話し、行動する能力である。」

### 【メディア・リテラシーにおけるメディアとは何か】

「メディア」についても日本では誤解されています。ふたつの意味があって、一つはテレビ局や新聞ですね、それからスマホとかパソコン、こういうものもメディアと言います。しかし英語では、このふたつの種類のメディアを区別します。

一般的にテレビや新聞社といった組織をメディアと呼ぶときは定冠詞をつけ、the media と言います。定冠詞がつかない場合は、単数形の medium の複数形の意味の media になります。この場合はいわゆる媒体という意味です。もちろん前者の意味でも定冠詞を使わないで書くこともあるので、あくまでも原則です。これらを日本語にすると日本語には冠詞がないため、混同してしまいます。欧米のメディア・リテラシー研究者は、スマホやパソコンなどを敢えて media tool と呼んで the media と区別することがあります。

メディア・リテラシーのメディアとは、一般的には定冠詞のあるメディア（新聞やテレビなど）のことです。では、今日のソーシャル・メディア時代のメディアは何でしょうか。だれでもメディアになれる時代である、と考えればおわかりですね。メディアというのは発信主体のことであってツールではありません。そう言えばメディア・リテラシーに対する考え方が非常にクリアになります。もちろんツールとしてのメディアも大事なので、意識しながらこのふたつのメディアを使い分けながらメディア・リテラシーについて考えるべきです。では、ソーシャル・メディアは定冠詞のメディアでしょうか、それともツールとしてのメディアでしょうか。主体として情報を発信していない単なる媒体のように見えますが、実際は自らが発信主体として機能しているとも言えます。ソーシャル・メディアは両方の性格を持っているというべきでしょう。

### 【メディア・リテラシー5つのキー・コンセプト】

メディア・リテラシー教育でよく使われるものが「メディア・リテラシー5つのキー・コンセプト」です。私たちがやりとりしているものを「メディア・メッセージ」と言います。「情報」

ではありません。「メッセージ」と「情報」の違いは、辞書でひいてみればわかりますが、メッセージは送り手と受け手を含むコミュニケーションを前提としています。そしてメッセージの自身が情報です。つまり、ソーシャル・メディア上でやりとりしているものはメッセージです。5つのコンセプトの第1原理は「すべてのメディア・メッセージは『構成』されている」です。

第2原理は、「メディア・メッセージは創造的言語とその原理を用いて作られている」です。つまり、映像であれば映像の言語によって相手に伝えるのです。テレビ局のCMを考えればわかりますが、いろんなカメラワークや音声など、さまざまな要素を構成してメッセージを作ります。

3番目は「メディア・メッセージは多様な人々によって多様に感じ取られる」です。例えば、東京にいる人と沖縄にいる人とでは同じニュースであっても感じ方が異なるかもしれません。例えば、辺野古のニュースならば、その人の住んでいる場所や立場によってまったく感じ取り方が違うでしょう。このように多様に感じ取られるということが3番目です。

4番目は、「メディア・メッセージは価値観と視点を有している」です。「the media」としての発信主体である新聞社や放送局は特定の価値観を持っています。読売新聞と朝日新聞では価値観や姿勢が異なります。その結果、メディア・メッセージにも価値観が反映されます。それは個人であっても同様です。

5番目「ほとんどのメディア・メッセージは力や利益を得ることを目的として作られている。」つまり、メッセージが作られたのには理由があるのです。その多くは権力や力を持つことが目的です。新聞社であれテレビ局であれ、メディア企業として利益を得ることを目的としており、個人が発信する場合であっても、クリックすればお金が稼げるようなものであればクリックさせたいと思って「フェイクニュース」を作る人もいます。もちろん力や利益を得る目的がすべてではありませんが、メディア・メッセージには必ず目的があり、それを考えさせること、これが5つ目の原理なのです。

### 【メディア・リテラシー5つのキー・クエスチョン】

ただ、この状態で子どもに考えさせようとしても難しいという問題があります。実際にはこれらを質問の形にしたものをアメリカの学校では使います。これが実際に欧米圏のメディア・リテラシーの授業で使っているテキストです。このままでは英語なのでわかりづらいので、日本語にしたものが「分析のための5つのキー・クエスチョン」です。

### 【分析のための5つのキー・クエスチョン】

1番目「さ：誰がメッセージを作り出したか」

2番目「ぎ：私たちの注意を引くためにどんな創造的表現技法が使われているか。」

3番目「し：他の視聴者は自分と比べてどのように違った理解をするだろうか。」

4番目「か：どんな価値観やライフスタイル、視点が表現されているか。あるいは排除されているか。」

5番目「な：なぜメッセージが送られて来たのか。」

覚えやすいように頭文字をとって「さぎしかな」と言います。授業で使うときは、「では、みんな『さぎしかな』をやりましょう」と言って1つずつ考えさせます。情報評価の「だいじかな」チェックリストに似ていますが、違うところもいくつかあります。例えば二番目は、表現技法に焦点が当てられており、中身ではありません。情報リテラシーの場合は内容に焦点を当てて考えさせますが、メディア・リテラシーではどんなふうに表現しているのか考えさせます。例えばクローズアップを使っているとか、音楽がおどろおどろしいとか、表現技法に注目させるのです。

3番目「し」です。「あなたはそう思ったかもしれないけど他の人はどう思ったのでしょうか」と考えさせます。もちろん「クラスの中のお友達はどう感じたか考えてみよう」という質問もありますが、それだけではなく、「他の国の、例えば中国の人だったらどう感じるだろう」と、外国を含めた他の視聴者のことを考えさせます。他者に対する理解が求められるため、決して簡単に答えられる質問ではありません。この質問は「だいじかな」チェックリストにはありません。

4番目の「か」、これも情報評価リストにはありません。そこにどんな価値観があるだろうか考えさせます。さらに大事なものは、排除された価値観を同時に考えさせることです。例えば男らしさを強調するCMならば、「男らしさ」の価値観だけを見るのではなく、そこに欠けている価値観は何だろうかと考えさせます。一見問題のなさそうな家族が出てくるCMであっても、そのCMの価値観から排除される人々がいることを考えさせます。つまり、大事なものはマイノリティの視点なのです。

最後、目的「なぜこのメッセージが送られてきたのか」、「なぜ自分はこのメッセージを見ているのだろう」と考えさせます。このように、メディア・リテラシーの5つのキー・クエスチオンは情報評価チェックリストと似ていますが、基本的な視点が異なることがわかると思います。特に表現技法が重視されているところがポイントです。なぜなら、メディア・リテラシーで重要なのは中身ではなくてむしろ中身以上に表現や伝達の仕方に焦点を当てて考えさせることだからです。

#### 【制作のための5つのキー・クエスチオン】

作るときも同じようにキー・クエスチオンがあります。それが「制作のための5つのキー・クエスチオン」です。子どもたちに映像などのメディア・メッセージを作らせる時にこのポイントを考えさせます。どんな表現を使ったらいいのだろう、どうすれば自分のメッセージが伝わるのだろうと考えさせます。

#### 【ニュース・リテラシーとファクトチェック】

ここまで、情報リテラシーとメディア・リテラシーの違いについて話してきました。ご理解いただけたでしょうか。情報リテラシーは中身に焦点を当てます。情報の評価、それから分析、発信といったものは一連の流れですが、メディア・リテラシーは情報の中身よりもむしろ方法に焦点を当てます。特に表現の仕方、そして自分以外の考え方の違う人たちがそれをどう感じるかといった自分以外の人たちの視点、背景にある価値観、ライフスタイル、こういったものについ

て考えることを含んでいます。わかりやすくするために、「だいじかな」「さぎしかな」という2つのリストにして翻訳したものを作りました。これらを授業の中で使うことができます。とてもシンプルですが、最初の一步としてはこれらを使うのが良いと思います。この方法は、昨年ラトビアで開かれたユネスコのグローバル・メディア情報リテラシー・ウィークでも紹介しました。

最近のアメリカで話題になっているのは、情報リテラシーとメディア・リテラシー以外の新たな潮流です。それが「ニュース・リテラシー」と「ファクトチェック」です。先日、JLA（日本図書館協会）の学校図書館部会夏季研究集会でファクトチェック・イニシアティブ・ジャパン事務局長の楊井人文さんがファクトチェックの話をされました。ここでお話するのはそのファクトチェックを学校教育の中で活用する方法です。

### 【ニュース・リテラシー・プロジェクト】

ファクトチェックのお話をする前に、「ニュース・リテラシー」についてご紹介しましょう。ファクトチェックはファクトチェックの団体が中心になって行っていますが、ファクトチェックと関係の深いリテラシーとして、ニュース・リテラシーがあります。では、ニュース・リテラシーとは何か、ご説明します。

2008年にロサンゼルス・タイムズのワシントン支局記者であるアラン・ミラーという人が設立した団体がニュース・リテラシー・プロジェクトです。全米で300人近いジャーナリストが参加した、ジャーナリストの団体です。その活動の一つはチェコロジー（Checkology）と呼ばれるeラーニング・システムです。これによってニュース・リテラシーに関するいろいろな教材を配信しています。もう一つはジャーナリスト自身が学校に出向いて行うニュース・リテラシーの授業や研修です。

ニューヨーク州立大学ストーニー・ブロック校のニュース・リテラシー・センターのサイトにニュース・リテラシーの定義が書いてあります。「印刷物、テレビ、インターネットの情報の信頼性を判断するための批判的思考スキル」です。情報リテラシーと似ていますね。ただし、あくまでもニュース情報に特化している点が違います。アメリカでは先ほどの情報リテラシーやメディア・リテラシー以上に助成金が集まり、活動の規模も大きくなりました。「フェイクニュース」問題がアメリカだけでなく全世界的に問題になったために、ニュース情報に特化したニュース・リテラシー運動が拡大したのです。

### 【ファクトチェック・イニシアティブ・ジャパン】

ファクトチェック・イニシアティブ・ジャパン（FIJ）は最近できたばかりです。ファクトチェックは情報評価ではありません。この点が重要なポイントです。先ほど情報リテラシーは情報評価を含むという話をしましたが、ファクトチェックは情報評価ではなくて真偽検証です。情報の評価ではなくて真偽を確かめることがファクトチェックです。単なる事実確認ではないのです。事実確認ならばこの出版社や新聞社も行っています。私は、授業で学生たちにファクトチェックをやらせていますが、大変手間がかかります。ファクトチェックには厳格な原理と手順が

あり、それなりのスキルが必要であることは間違いありません。

FIJ は今までメディアごとにバラバラだったレイティング基準を統一しました。私の授業でも学生たちにファクトチェックを課題として課すときにこのレイティングを用いています。さて、ファクトチェックは学校の授業でどのように活用すればいいのでしょうか。

ファクトチェックは大学生ならできても、小学校や中学校では難しいでしょう。では、ファクトチェックのスキルを学校の授業の中で生かせないかといえば、そんなことはありません。ファクトチェックの真実に迫るためのプロセスとスキルを学習活動に活かすことはできるのです。アメリカのスクール・ライブラリアンはファクトチェッカーの「横読み」(Reading Laterally) という方法を探究学習に使おうとしています。

大事なものは、嘘か本当かわからないような情報がいっぱいある世界で探究学習を行う場合に求められるものは、情報の評価だけではなく、真理に迫っていくためのプロセスとスキルだということです。それがなければ探究学習ではありません。単なる情報の評価だけでは足りないのです。まず、私が行っているファクトチェックの実践の話をしてしましょう。

### 【ファクトチェックの実践の概要】

私は、図書館司書課程の「図書館演習」と司書教諭課程の「情報メディアの活用」の授業でファクトチェック実践を導入しています。「情報リテラシー実習」の一環として実施するため長くても3コマ程度です。学生たちに、ガイドラインに基づいてファクトチェックをさせます。そして、中間検討、最終検討、判定のプロセスを経て記事を書かせます。当初、学生はファクトチェック記事を一般的なレポートと同じように考えてしまい、自分の考えを書いてしまうことが起こりました。「こういうふうに分けた結果、私はこう思う」と書いてしまうのです。このままでは外部に出せないため、個人の見解を書いてはいけないと指導する必要があります。ファクトチェックの基本的なスキルを身につけさせるには、誰がやっても同じ結果にたどり着くようなプロセスが必要です。第三者が同じ方法でチェックすれば同じ結果が出るように行わなければいけません。「ほぼ正確」と判定すれば、その理由も書きます。

ファクトチェック記事を書くためには、真偽検証できるものを対象言説に選ぶことです。例えば「小池知事の『衆院選立候補 100%ない』発言は本当か」という記事は、政治家の発言を取り上げています。ここで大事なことは、「意見」を採りあげてはいけないということです。「意見」ではなくて真偽検証できるような「事実」に関する言説だけを採りあげることが重要です。

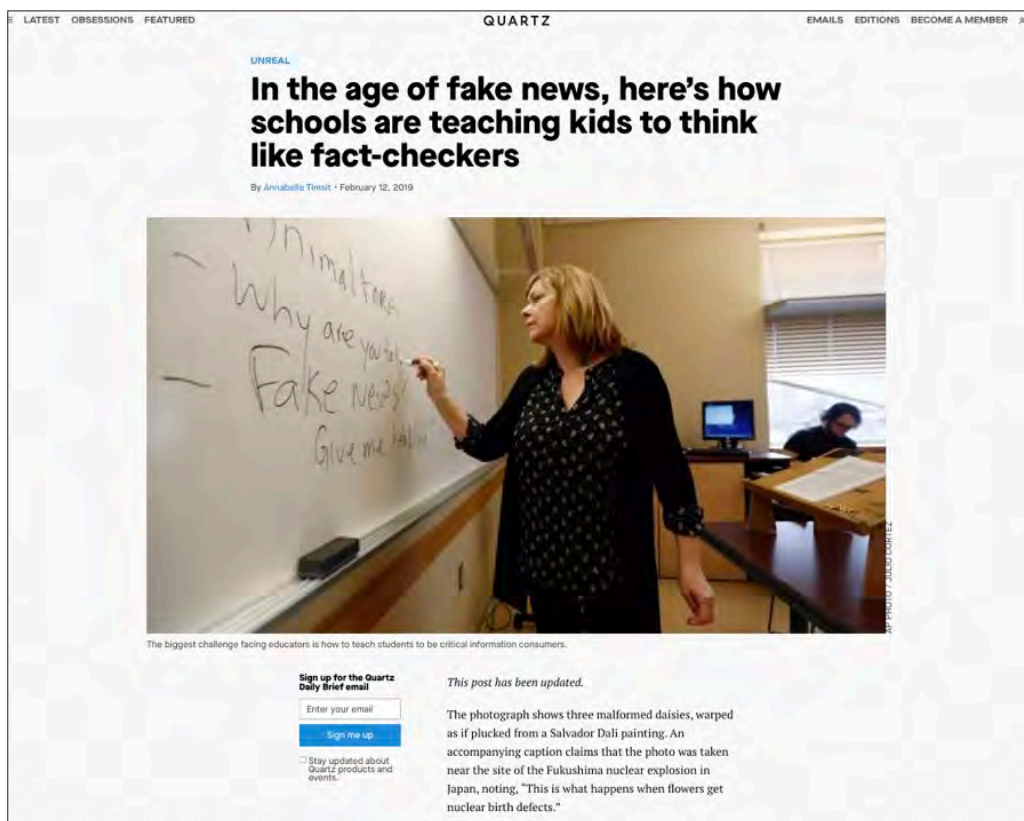
「レーティングの表記と定義」はレーティングの内容を示しています。「検証対象外」とは、「意見や主観的な認識・評価に関することであり、真偽を証明・解明できる事柄ではない」ということです。さらには、ファクトチェックに対するファクトチェックが行われたりすることもあります。『ファクトチェックとは何か』というパンフレット(岩波ブックレット)の中に、「情報リテラシー教育での活用も」と書いてありますが、私の実践が紹介されています。では、アメリカではどのようにファクトチェックを学校教育に活かそうとしているのでしょうか。

### 【チェックリストから「横読み」へ】

「クオーツ」というアメリカのオンラインジャーナルは2019年2月19日に「フェイクニュース時代、学校はこのように子どもたちにファクトチェッカーのように考える方法を教える」と題する記事を掲載しました(図3)。この記事にはこんなことが書いてあります。「チェックリストでは、Web ページや記事の著者やオーナーをチェックするが、それが本当とは限らない。」「『横読み』とはその Web ページや記事だけを見るのではなく、他に利用可能なリソースをチェックすること。」「機能的デマ探知者 (functional bullshit detector) 育成の必要性。」「子どもたちにファクトチェックの基礎を教えるべきであり、カリキュラムのあらゆる教科で実施すべき。」

この記事からわかることは、情報評価だけではなく、情報を探究する、そのためには、その記事だけを見るのではなくそれに関するリソースをたくさんブラウザのタブをたくさん開いていく必要があるということが必要だということです。それを「横に読む」と表現するのです。一つの情報源に対する社会的評価を調べ、そうすることで元の情報源を相対的に評価することができるのです。それをいくつもやっていくうちに、社会全体の中での評価が可能になると考えます。

図3



この記事の元になったのは、スタンフォード大学の歴史教育グループが2017年に行った実験です。その一つが、学生と歴史研究者、ファクトチェッカー、3つのグループに学校のいじめの問題を扱った2つのサイトの信頼性を10分以内で評価するというものでした。一つは「アメリ

カ小児科カレッジ」、もう一つは「アメリカ小児科学会」のサイトで、この2つのサイトを評価させました。その結果、100%のファクトチェッカーは「アメリカ小児科学会」をより信頼性が高いと評価しました。歴史研究者では、小児科学会と答えたのは半分しかおらず、学生に至っては2割しかいませんでした。ファクトチェッカーのスキルの重要性が証明されたこととなります。小児科学会は64,000人いるアメリカの学会ですが、小児科カレッジは右翼的・排他的な団体です。Webサイトの外見だけでは評価は困難です。では、ファクトチェッカーたちは何をしたのでしょうか。彼らは一つのサイトを見るだけでなく、5分ほどかけてサイトの社会的評価を調べたのです。その結果、ほぼ全員が「小児科カレッジ」は極めて保守的な団体であり、さまざまな資料からLGBTを中傷していることを見出しました。

そして、いじめに関する記事内の「あらゆる子どもも特別に扱われるべきではない」という部分に注目して、これはLGBTの子どもを他の子どもと同じように扱うべきだという主張に着目し、信用できないという結論を出したわけです。彼らはブラウザのタブを開いてさまざまなリソースをチェックして、記事の社会的評価を調べる方法を用いました。これが「横読み」と言われる方法です。ただし、この実験はファクトチェックをやったわけではありません。あくまでも調査方法を調べただけであり、その点には注意が必要です。

「学生ファクトチェッカーのためのウェブ・リテラシー (Web Literacy for Student Fact-Checkers)」という大学用のオンライン教科書もあります。この本には「横読み」についての具体的かつ詳細な解説が書かれています。誰でもダウンロードできるので、参考にすると良いでしょう。

日本の学校のインターネットは、ほとんどがフィルタリングをかけているため、ネットを自由に検索しようとする限りがあります。このような学習に使うならば、子どもたちがさまざまなデバイスを自由に持ち込んでそれを使える環境が必要になります。そのためには「デジタル・シティズンシップ」教育が必要になります。子どもたちはすでにデジタル世界を生きています。今すぐにでもデジタルの市民として生きるために必要なスキルや知識を幼稚園から大学まで系統的に身に付けさせる教育が「デジタル・シティズンシップ」教育です。アメリカだけではなく世界中に広がりつつあります。

### 【メディア情報リテラシー】

国際図書館連盟 (IFLA) やユネスコが進めているプログラムが「メディア情報リテラシー」プログラムです。IFLAは、2015年に公開した「学校図書館ガイドライン第2版」で、従来の「情報リテラシー」から「メディア情報リテラシー」という用語に変えました。ユネスコの協力団体であるため、ユネスコの考え方を取り入れたのです。ガイドラインには「責任と倫理をもって社会に参加する生徒の発達」と書いてありますが、この背景には先ほどの「デジタル・シティズンシップ」の考え方があります。「メディア情報リテラシー」は「情報リテラシー」と「メディア・リテラシー」を統合したものです。ただし、「メディア情報リテラシー」は広い概念であり、ニュース・リテラシーはもちろん、デジタル・リテラシーやシネマ・リテラシー、表現の自由リテラシー、コンピュータ・リテラシーなどさまざまなリテラシーを含んでいます。つまり、

「メディア情報リテラシー」はとても幅の広い概念なのです。

ユネスコは2011年から「メディア情報リテラシー」概念を使い始めており、先見の明があったと言えると思います。ユネスコの「メディア情報リテラシー教育の目的」の第一項目は「未来の市民としての能力の育成」です。つまりメディア情報リテラシーはシティズンシップと強い繋がりがあがるのです。

### 【ワークショップの事例紹介】

私が付属の法政第二中学校で最初に取り組んだ実践はオンライン情報チェックリスト方式を用いたものでした。それからメディア・リテラシーの5キー・クエスチョンも導入しました。さらにファクトチェック、すなわち真偽検証の実践にも取り組みました。ただし、ファクトチェック実践の対象は大学生でした。中学校・高校でやるためには工夫が必要です。スマホを用いるのも一つの方法でしょう。いずれにしても中学高校段階でのファクトチェックを取り入れた実践はまだ模索段階です。

一方、オンライン情報評価チェックリストと5キー・クエスチョンの活用は比較的容易です。具体的に言えば、オンライン情報評価の「だいじかな」チェック、そして5キー・クエスチョンの「さぎしかな」チェックの活用です。この二つを使えばとりあえず情報リテラシーとメディア・リテラシー、すなわちメディア情報リテラシーの教育実践になります。

法政第二中学校では、2年生の国語の時間を用いて実践しました。学校図書館の中にある教室を利用しています。一クラスまたは二クラス合同で2コマずつ、8クラスあるため合計16コマの授業を行っています。一人ですべてのコマを担当することは困難であるため、東京新聞の記者の鈴木賀津彦さんにも手伝っていただきました。

また埼玉県立伊奈学園総合高校でも同じように図書館で授業を行いました。このときも2クラス一緒に行いましたので、小さい図書館に100人近い生徒が入ってぎゅうぎゅう詰めになりました。授業後に学校司書による関連図書の解説と展示を行っていただきました。このときの授業は「偽ニュースどう察知・真偽見極め学ぶ」と見出しがつけられて埼玉新聞の記事になっています(2018年3月22日)。

実際の授業内容を紹介します。毎年1月ごろになるとオンラインに必ず出回る「特定菓子贈与禁止法案可決」というニュースがあります。一見すると本物の新聞記事のようです。内容は馬鹿げているため、みんながすぐに「嘘だ」と言います。しかし、理由を聞いてもすぐに新聞社名や発行日がないという意見は出てきません。そこで『だいじかな』チェックリストで考えよう」と言うと、「だいじかな」の「だ」(だれ)、つまり情報の発信者である新聞名がないことに気がつきます。そして「い」(いつ)の発行日付もないことにもすぐに気がつきます。バレンタインデーの話なので、中には「僕もバレンタインデー禁止に賛成です」と言う生徒もいます。導入のネタとして非常にわかりやすく、授業が盛り上がります。チェックリストを用いて理由を考えさせることがとても大事です。

さらにここで終わらせるのではなく、ファクトチェックの方法である「横読み」にも触れま

す。これは Google の画像検索です。画像検索をさせると、このように似たようなニュースがいっぱい出てきます。中には「『バルス』投稿禁止」とか、こんなものもあります。こうやって画像検索させると、その記事とよく似た記事や関連記事を読むことができるのです。まさにこれが「横読み」の一例ですが、パソコン等を使って実際に生徒自身に調べさせる必要があります。

次に取り上げたのは CNN の「UFO を撮影？ 国防総省が動画公開」というニュースです。このニュースの評価は教師や学校司書を対象としたワークショップでも意見が分かれる良い事例です。中学生や高校生にありがちな意見は「僕は UFO はいると思う」とか「いないと思う」といったものです。しかし、UFO がいるかどうかを問題の対象にしているではありません。アメリカの国防省が UFO と思われる動画を公開したニュースを対象にしています。「横読み」の観点から、同じニュースを調べてみると、日本語の検索だけでも CNN 以外にニューズウィークにも記事があることが分かります。画像検索や動画検索をするとこんなにたくさん出てきます。このような「横読み」の指導は中学生や高校生には見せるだけでなく、実際にやらせることが必要です。もし、スマホ持ち込み可の学校ならば、スマホを使って授業中に指導することもできます。

次はメディア・リテラシーについて解説します。新聞に掲載された写真 A と B（メルケル首相、トランプ大統領、安倍首相が写った 2 枚の写真）を比較して同じ部分と違う部分を考えさせる問題です。

実際にはいきなりやるとなかなか答えが出てこないの、「どちらかは日本の政府がオンラインで出した写真です、どちらが日本の政府が出した写真でしょうか？」という質問に変えると出てきます。ちなみに皆さんはどちらだと思いますか？ A だと思う人？（挙手） B だと思う人？（挙手）…やっぱり意見が分かれますね。A がちょっと多いかなという感じですね。これをやると結構議論になります。

大事なことは、理由をディスカッションすることです。なぜそう思ったのか、いろんな意見があり、議論としては面白いのです。これは「さぎしかな」チェックを用います。表現技法がポイントです。先ほどの写真でいうと、「安倍さんはどこに立っていて誰を見ている？」…視点や表現があるというわけですね。「じゃあ読む人はどんな解釈をするだろうね？」「その背景にある価値観は何？」「なんでその写真を使ったの？だって同じときに撮った写真じゃない、敢えてその写真を使っているのはなぜ？」と考えさせます。答えは、左側は安倍首相の Twitter で出された写真、右側はロイター通信が出した、もともとはドイツ政府が公表した写真です。なぜこっちのほうを選んだのかというと、右側はメルケル首相とトランプ大統領が差しで向かいあって、まるでメルケル首相がトランプ大統領を論しているかのような構図ですね。左側を見るとメルケル首相は横を向いているから、安倍首相が全面に出ている写真に見えますね。もちろん右のほうが圧倒的に海外では流通した写真ということになります。

次は、「さぎしかな」チェックをしましょう。JLA の夏季研究集会でも使われた「テレビパン」という映像です。YouTube で探せば直ぐに見つかります。明らかな嘘のニュースです。「逮捕された」という人は、本当は何も悪いことをしていません。だけどニュースの作風で作られている

ためにニュースっぽく見えます。「さぎしかな」チェックの材料として適しています。

そのあと、松本サリン事件の時のニュース映像です。これは本物のニュースですが、実は大冤罪のニュースでした。ほぼ一年間、マスコミはまったく無罪の人を追いかけて、犯人であるかのように報じました。なぜみんな信じてしまったのか、どんな表現がされているのか、ニュースという表現技法がどんな効果を持っているのか考えさせます。そして、松本美須ヶヶ丘高校放送部の生徒が作ったドキュメンタリー「テレビは何を伝えたか 松本サリン事件のテレビ報道から」の一部を見せます。高校生たちは長野県の放送局をインタビューして事件の背景に迫っていきました。

ニュースにはニュースの作風があり、それによって僕たちは無実の人であっても犯人だと思わされているかもしれない、ということを学ぶわけです。このように、表現の技法やメッセージの背景にある目的や効果を考えさせることができます。一步立ち止まって考えるということはとても重要なのです。これがすなわちメディア・リテラシーの考え方なのです。

法政大学図書館司書課程  
メディア情報リテラシー研究 第1巻2号

## (研究会報告) MILウィーク2019企画Part1 「SDGsとメディア情報リテラシー」

長岡素彦

一般社団法人地域連携プラットフォーム

### 概要

今年のMILウィークは2030アジェンダSDGsをテーマにSDGs関係者、ジャーナリスト、学生、メディア情報リテラシー教育関係者が「SDGsとメディア情報リテラシー」を論じた。2030アジェンダSDGs自体から、メディア情報リテラシーとESD持続可能な開発のための教育、メディアリテラシー、国際協働学習などの取り組みから2030アジェンダSDGsについて述べた。

**キーワード：**2030アジェンダSDGs MIL ESD

8月24日に法政大学でグローバルMILウィーク2019企画Part1として「SDGsとメディア情報リテラシー」(主催：法政大学図書館司書課程 (UNITWIN MILID) 共催：アジア太平洋メディア情報リテラシー教育センター (AMILEC))を実施したので報告する。

趣旨は下記の通りである。

「アジア太平洋メディア情報リテラシー教育センターはSDGsとメディア情報リテラシーに関するフォーラムを開催します。

私たちはSDGsのことをメディアで知ることが多いですが、それを読み解きすすめるためには、リテラシーが重要になっています。そのリテラシーをユネスコではMILメディア情報リテラシーとして展開しています。

また、中高でのファクトチェック(フェイクニュースの読み解き、チェック)の授業(チェックシートあり)なども展開しています。

ここでは、SDGsの基礎から新聞記者の実践までをご紹介します。

ユネスコなどの国連機関、及び、そのプログラムはSDGsの関与が規定されているが、ユネスコのメディア情報リテラシーでは「5原則」にSD持続可能な開発が挙げられ、また、SDGsのコミットメントを具体的な形にしています。

ここでは、2030 アジェンダ SDGs を身近なものにして、知り、学び、行動するための教育やメディアの実践をお聞きして論議します。

また、教育やメディアの「SDGs 推進」ではなく、2030 アジェンダ SDGs として、ジャーナリズムとしての制度の透明性・情報公開、メディア情報リテラシーなどの観点から論議します。

今年の MIL ウィークは 2030 アジェンダ SDGs をテーマに教育、ジャーナリスト、市民、学生、メディア・リテラシー教育関係者が語り合う機会にしたいと思います。

アジア太平洋メディア情報リテラシー教育センター (AMILEC) は、SDGs・ESD、ユネスコと公式に連携してメディア情報リテラシー (MIL) を推進しています。」

「2030 アジェンダ SDGs・ESD」として長岡素彦 (一般社団法人 地域連携プラットフォーム) が報告した。

SDGs の本体は「我々の世界を変革する：持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」であり、SD 持続可能な開発に基づいている。SDGs の目標、ターゲットはその一部で、SD 持続可能な開発で行われる。

「我々の世界を変革する：持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」は、前文、宣言、持続可能な開発目標 (SDGs) とターゲット、実施手段とグローバル・パートナーシップ、フォローアップとレビューで構成されている。そして、SDGs を現在の制度に SDGs を取り入れるのではなくアジェンダで述べられたようにトランスフォーミング (Transforming) である。

SDGs4・ESD 持続可能な開発のための教育 (以下、「ESD」) とは、「全ての学習者が、持続可能な開発を促進するために必要な知識及び技能を習得できるようにする」(SDGs4-7) もので、2005 年から国連 DESD 持続可能な開発のための教育の 10 年のプログラムとして、ユネスコをリーディングエージェンシーとして先行して全世界で行われてきた。

メディア情報リテラシー (以下、「MIL」) とは、「メディア・リテラシーと情報リテラシーを統合した複合リテラシーである。」(坂本句) そして、MIL と異文化間対話に関わる能力を合わせて「メディア情報リテラシーと異文化間対話」(MILID) としてリーディングエージェンシーのユネスコが展開している。

「MIL と ESD をつなぐためにできること」として坂本句 (法政大学) が報告した。

ESD の教育としての基本的な性格はユネスコの MIL プログラムとは「持続可能な開発」だけでなく、いろいろと共通している。これを、さらにすすめ「MIL+ESD」というコンセプトのもとにプロジェクトを行っている。その具体例としてビデオレターの授業・プロジェクトを説明し、MIL for SDGs では、SDGs は MIL 活動であると述べた。また、ESD とは、「持続可能な開発」のための教育であり、「世界の課題」を「身近な生活」と関連付けて考え、「行動する力」を育てる教育で、「(E) いいー (S) 世界にー (D) できる人間を育てる教育」である語った。

また、「MIL+ESD」の具体例としてビデオレターの授業・プロジェクトとして須賀川市立白方小学校とネパールの小学校とのビデオレタープロジェクト」の紹介、学生の作成した震災についてのデジタルストーリーテリングのビデオの上映も行った。

「ネット時代のニュースや情報の特徴を知り、うまく活用する方法を考えよう」として鈴木賀津彦（東京新聞）が報告した。

#KuToo（クツー）運動を事例にネット時代のニュースや情報を活用する実例を述べた。#KuToo運動は、セクハラ・パワハラに対する運動#MeToo運動にヒントを得た、女性が仕事でパンプスを履くことを強制されることに対するツイッター発の異議申し立て運動である。

ネットメディアのSmartNewsでは、「ネット時代のニュースや情報の特徴を知り、うまく活用する方法を考えよう」というプログラムを展開している。このプログラムはネットニュースでの#KuToo運動に見出しをいくつかの立場になって見出しをつけ、比較するワークを行うものである。

参加者はいくつかの立場から「どんなことを社会に発信したいか」などを決め、実際に記事内容を考え見出しをつくり共有する。

それらの見出しを比較すると同時に、厚生労働大臣の発言の新聞各社の報道、#KuToo運動に新聞各社はどのような見出しをつけたか、ツイッターではどんな発言があったかを比較した。

このことから、参加者はインターネットの課題であるフィルタリングや情報源の信頼性などを理解し、ニュースや情報の特徴を知り、うまく活用する方法を考えた。

今まで、新聞メディアでもこのような取り組みがなされていたが、今後はネットメディアとともに幅広いニュースや情報の活用を考えたいという。

「国際協働学習とiEARN」として栗田智子（実践女子大学）が報告した。

iEARNは地球と人々の福祉と健康に貢献するプロジェクトを若者が行えるようにするプロジェクトで、140カ国の国・地域と3万以上のの学校・団体が参加している国際協働学習のNGOネットワークである。この国際協働学習は、グローバルな協働学習・PBLであり、多様で異質な他者との出会い、対等なパートナーシップ、学習の目標や成果などを共有することを目指している。

iEARNは多様な課題、対等なパートナーシップ、学習などを、SDGsと共有し連動しているという。

「SDGsに関する保護者の意識」として寺島絵里花（日本メディア・リテラシー協会）が報告した。

「SDGsに関する意識アンケート」（実施日：2019年8月20日～23日）の結果を報告した。回答者は221名で約45%が未就学児、約38%が小学校低学年の保護者であり、SDGsの認知度は63.6%、認知者のうち意味や目標を知っている者は約44%である。また、SDGsは、学校

のどの授業で学ぶのかについては91.9%が知らない、子供と話したことがあるのは約16%、子供からSDGsのことを聞かれたことがないが約90%であると語った。

このことから、SDGsは、わたしたちの生活に密着したテーマがたくさんある家庭内で、親と子供で話し合えることは、たくさんあるはずであり、行政、企業、学校、家庭4つの車輪がそろってこそ、本当の教育が実現できる、との見解を述べた。

「カンボジア音楽活動とSDGs」として田邊美樹（アジア太平洋メディア情報リテラシー教育センター）が報告した。

カンボジアの経済発展の状況と教育現場の状況を語り、カンボジア音楽教育の状況と協力しているプノンペン王立芸術大学の音楽教育について述べた。プノンペン王立芸術大で楽譜、練習場所、講師、報酬が足りない中、公的音楽教育のない国での教育プログラム「Music Teacher Scholarship System」を立ち上げた。これは、基準としての音楽の基礎的リテラシーを身につけ、誰もが納得できる音楽を教えることを目指しているという。この基礎的リテラシーはEsdとmilでもある。

「カンボジア人留学生が見たニッポン」としてロエック・トーチ（亜細亜大学大学院生）が報告した。

カンボジア人留学生として母国で受けてきた初等中等教育と日本の大学教育について述べた。カンボジアで受けてきた初等中等教育は主要教科のみで実用に偏っており、教え込みではない相互的な教育やワークショップなどの教育は行われてこなかったという。

さて、SDGsとメディア情報リテラシーとその実践は深く関連している。

SDGsとメディア情報リテラシーの関係であるが、ユネスコのメディア情報リテラシーでは「5原則」の第1原則（持続可能な開発）は「情報、コミュニケーション、図書館、メディア、テクノロジー、インターネットは、他の情報供給源と同様に、市民の批判的な取り組みと持続可能な開発のために用いられる。」ものである。

ネットメディアや新聞メディアでのメディア情報リテラシーの取り組みが、メディアの問題ばかりでなくジェンダーの問題などへの市民の批判的な取り組みとして行われると共に、SDGsに規定された制度の透明性・情報公開の役割を担うというメディア本来の役割を果たす。

iEARNの国際協働学習は多様な課題、対等なパートナーシップ、学習などを、SDGsと共有し連動している。日本メディア・リテラシー協会などの取り組みもSDGsと関係付けて行われている。

カンボジアでの取り組みは、持続可能な開発における基礎的リテラシー、ESD、MILが統合されて実施されている。

SDGsを含めてメディアや情報によって地域と世界の状況を知る現在では、メディア情報リ

テラシーはSDGsのリテラシーとして重要な役割を果たす。

また、SDGsで地域と世界の問題を解決するにはグローバルな協働学習・PBLが必要で、そのためにもメディア情報リテラシーが重要である。

SDGsをすすめる教育としてのMIL、ESDの取り組み、特に「MIL+ESD」が示すように、両者は現状では分かち難く存在し、持続可能な開発における重要な役割を果たしている。

## 『メディア情報リテラシー研究』原稿募集

### 【提出期限】

投稿原稿は随時募集する。最新号発刊1ヶ月前以降に届いた分は、次々号への投稿の扱いとすることがある。なお、本ジャーナルは、原則として7月（第1号）と1月（第2号）に発行する。

### 【投稿区分について】

研究論文、研究ノート、報告、評論、資料、書評、その他

### 【原稿作成】

原稿作成にあたっては下記の「投稿規定」と「執筆要綱」を参照すること。

### 【提出先】

sakamoto.hosei@gmail.com

### 【掲載先】

本ジャーナルは、PDF形式にて法政大学図書館司書課程及びAMILECのサイトに公開されるとともに、法政大学機関リポジトリを通し、オープン・アクセス・ジャーナルとしてCiNiiに公開される。

### 【投稿規定】

本ジャーナルへの投稿については以下の規定を満たさなければならない。

#### <投稿者要件>

1. メディア情報リテラシー (Media and Information Literacy) 研究もしくは実践に携わるもの。

#### <原稿要件>

2. 投稿原稿は、メディア情報リテラシー研究や実践に貢献するものであり、他の刊行物に未発表の原稿であるとともに、法政大学機関リポジトリに登録することを承認するものとする。

#### <投稿区分>

3. 投稿の区分は、研究論文、研究ノート、報告、資料、書評、その他とし、投稿時に明記すること。
  - (1) 研究論文は、理論的または実証的な独創性のある研究、および独創的または有効性のある教育実践研究、教材・教具・教育システム等の開発研究とし、論文として完結した体

裁を整えていること。

- (2) 研究ノートは、将来の研究の基礎または中間報告的なもの。
- (3) 報告は、教育実践、国内外の動向、施策の状況が記述されたもの。
- (4) 資料は、メディア情報リテラシーに関する情報提供。
- (5) 書評は、メディア情報リテラシーに関する図書の紹介や批評とする。
- (6) その他、発行者は区分を適宜設けることができる。

#### <査読>

4. 研究論文は、査読者による査読を経て、発行者が採否を決定する。そのほかの投稿原稿は発行者が閲読を行い、その採否は発行者が決定する。ただし、依頼原稿については原則として査読を行わない。

#### <文字数>

5. 投稿原稿は、原則として学術論文およそ40,000字以内、報告・資料等20,000字以内、書評4000字以内とする。

#### <執筆上の留意点>

6. 原稿執筆については、学問領域ごとの執筆様式に準じる。
7. 著者校正は初校のみとし、再校以降は編集者の責任において行う。なお、著者校正の際に、大幅な修正は認めない。
8. 掲載された原稿をインターネット上に公開する権利は法政大学に属する。
9. 投稿された原稿は、原則として返却しない。
10. 以上の投稿規程について遵守または同意のない原稿については、掲載手続きには入らない。
11. 査読を受ける原稿については、公平を期するため、個人を特定できるような表現は避けること。例えば、拙稿、拙著、その他謝辞等。
12. 編集の都合上、発行者および編集者から修正を要望することがある。

#### 【執筆要綱】

原稿執筆については、以下のとおりとする。

- (1) 表題及び本文の使用言語は、原則として日本語とする。
- (2) すべての投稿原稿には、表題、著者名、所属を、加えて学術論文には本文の要約（日本語）を400字以内で本文の前に追加する。
- (3) 学術論文には、上記(2)の他に、英文の「タイトル」「名前・所属」「キーワード（5語以内、アルファベット順）」「英文要旨（300語 words 内）」を作成する。（学術論文ではない場合は、英文要旨は原則として自由）
- (4) 原稿はすべてA4判で横書きとする。
- (5) 典拠の書き方は筆者の所属する分野に合わせるものとする。
- (6) 文字数や余白の設定は以下のように設定をすること。

- 本文の書体 MS明朝 10.5ポイント  
論文タイトル○○○ (MSゴシック・太字・14p)  
名前○○○ (所属○○○) (MS明朝・太字・12p)  
1. 章タイトル○○○ (MSゴシック・太字・10.5p) 太字：数字は全角  
「章」と「章」、「章」と「節」の間は1行アケル。
- 1ページの文字設定を「40字×36行の1段組」(1枚・1440字)とし、  
論文28ページ(40,320字)以内とすること。  
報告・評論・資料等12ページ(20,160字)以内とすること。  
書評1ページ(1,440字)以内とすること。
- Word等で作成すること。
- 余白の設定は「上35mm、下左右30mm」とすること。
- 本文の書体は「MS明朝 10.5ポイント」、「英数字 Time New Roman 10.5ポイント」とすること。

メディア情報リテラシー研究  
第1巻第2号 2020年3月

編集責任者：坂本 旬

発行：法政大学図書館司書課程

〒102-8160

東京都千代田区富士見2-17-1

法政大学ボアソナードタワー14階

資格課程実習準備室

Tel：03-3264-4360