

メディア情報リテラシー研究

The Journal of Media and Information Literacy

特集 COVID-19時代のメディア情報リテラシー

第2巻第1号

- コロナ禍とメディア情報リテラシー 坂本 旬
- リモートによる映像制作アクティブラーニングの実践 小田浩之
- 新型コロナウイルスとSDGs、ビデオレターでの世界との繋がり 鹿又 悟
- 子供達が創る芸術と子供達・家族・友達のプラス感情遷移 浜田正稔
- 【特別寄稿】**
- Media and Information Literacy (MIL).
An issue of freedom of expression in the digital age.
Ulla Carlsson, presentation Global MIL Week Ulla Carlsson
- メディア情報リテラシー (MIL). デジタル時代の表現の自由の問題
ウラ・カールソン、プレゼンテーショングローバル MIL ウィーク 訳者：村上郷子
- 【投稿論文】**
- 改めて学校図書館を問い直す 有山裕美子
- メディア情報リテラシーにおける協働学習の自己評価
—リーダーシップ、コミュニケーションスキル、シチズンシップの観点から— 村上郷子
- 「情報を発信してみよう！」ワークショップ 宮崎洋子・中井祥子
- 持続可能な開発のための目標の教育分野を達成するユネスコの学びの構図 松井晋作
- 日本のNIE (Newspaper in Education) における「メディア・リテラシーの」定義とその実践 二田貴広
- 【研究ノート】**
- 被災地の学校における当事者意識に関する研究 千葉偉才也
- 【報告】**
- ESD for 2030 持続可能な開発アジェンダと MIL、デジタルシチズンシップ
—科学技術イノベーション型の教育から ESD for 2030 への転換 長岡素彦
- 【書評】**
- 時津啓著『参加型メディア教育の理論と実践—バッキンガムによるメディア
制作教育論の新たな展開をめざして—』(明石書店) 坂本 旬
- 【研究会記録】**
- 2020 年度「メディア情報リテラシー研究会」企画一覧

目 次

<特集 COVID-19時代のメディア情報リテラシー>

| | |
|--------------------------------|-----------|
| コロナ禍とメディア情報リテラシー | 坂本 旬…… 3 |
| リモートによる映像制作アクティブラーニングの実践 | 小田浩之…… 15 |
| 新型コロナウイルスとSDGs、ビデオレターでの世界との繋がり | 鹿又 悟…… 24 |
| 子供達が創る芸術と子供達・家族・友達のプラス感情遷移 | 浜田正稔…… 30 |

<特別寄稿>

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| Media and Information Literacy (MIL). An issue of freedom of expression in the digital age. Ulla Carlsson, presentation Global MIL Week | Ulla Carlsson…… 42 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|

| | |
|------------------------------------------------------------------------|--------------|
| メディア情報リテラシー (MIL). デジタル時代の表現の自由の問題 ウラ・カールソン、プレゼンテーショングローバル MIL ウィーク | 訳者：村上郷子…… 50 |
|------------------------------------------------------------------------|--------------|

<投稿論文>

| | |
|-----------------------------------------------------------------|----------------|
| 改めて学校図書館を問い直す | 有山裕美子…… 58 |
| メディア情報リテラシーにおける協働学習の自己評価 —リーダーシップ、コミュニケーションスキル、シチズンシップの観点から— | 村上郷子…… 70 |
| 「情報を発信してみよう！」ワークショップ | 宮崎洋子・中井祥子…… 87 |
| 持続可能な開発のための目標の教育分野を達成するユネスコの学びの構図 | 松井晋作…… 97 |
| 日本のNIE (Newspaper in Education) における「メディア・リテラシーの」定義とその実践 | 二田貴広……119 |

<研究ノート>

| | |
|-----------------------|------------|
| 被災地の学校における当事者意識に関する研究 | 千葉偉才也……132 |
|-----------------------|------------|

<報告>

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| ESD for 2030 持続可能な開発アジェンダと MIL、デジタルシチズンシップ —科学技術イノベーション型の教育から ESD for 2030 への転換 | 長岡素彦……138 |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

<書評>

| | |
|----------------------------------------------------------------------|-----------|
| 時津啓著『参加型メディア教育の理論と実践—バッキンガムによるメディア 制作教育論の新たな展開をめざして—』(明石書店制作教育論の) | 坂本 旬……142 |
|----------------------------------------------------------------------|-----------|

<研究会記録>

| | |
|-----------------------------|--------|
| 2020 年度「メディア情報リテラシー研究会」企画一覧 | …… 146 |
|-----------------------------|--------|

特集

COVID-19時代のメディア情報リテラシー

2020年はCOVID-19（新型コロナウイルス感染症）パンデミックが世界を覆い、8月下旬までに2400万人以上の人々が感染し、82万人以上の人々が亡くなった。学校や大学はオンライン授業を余儀なくされ、教育もまた新たな道を探ることを求められた。一人一台の端末活用を実現するGIGAスクール構想もまた、コンピュータの学校への配置から家庭への配布へと変更されることになった。これまで情報端末の利用の抑制を求められてきた子どもや若者たちは、一転して学習に活用しなければならなくなったのである。

こうした事態はこれまでの抑制型の「情報モラル」教育の根本的な見直しと、市民のエンパワーメントをめざすメディア情報リテラシーやデジタル・シティズンシップ教育を不可避なものとなったことを意味するだろう。そしてこのような事態は日本だけではなく、世界的な事態なのである。本特集はCOVID-19時代にメディア情報リテラシー教育は何ができるのか、新たな問いに答えようとする研究者や実践者の試みである。

坂本 旬

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2巻1号, 3-14

コロナ禍とメディア情報リテラシー

坂本 旬
法政大学

1. はじめに

2020年はCOVID-19すなわち新型コロナウイルス感染症（以下、コロナと略）のパンデミックにより、世界中でロックダウンを含む大きな影響を受けた。学校は閉校となり、オンライン教育が余儀なくされる一方で、オンライン教育の恩恵を受けることのできる子どもとできない子どもとの格差が大きな問題となった。さらに、WHOは2月2日のレポートで「インフォデミック (infodemic)」という用語を使ってコロナに関するデマの流行の危険性に言及した。マスクが品薄になったために、トイレットペーパーがなくなるというデマがソーシャル・メディアを通じて日本中に拡散し、実際にトイレットペーパー不足を招いたことは記憶に新しい。偽情報問題はコロナ禍によって一層深刻化した。本稿は、ユネスコのメディア情報リテラシー (MIL)・プログラムを中心に、コロナ禍に対する世界の取り組みを概観する。

まず、ユネスコは、「COVID-19 レスポンス」と呼ばれる取り組みを開始した。ユネスコは「COVID-19の発生とユネスコの使命」として、その基本的な立場について次のように述べている。

COVID-19の発生は、世界的な公衆衛生の危機である。それは、ユネスコの使命の中心にも深く響いている。COVID-19は、世界的な公衆衛生問題への対処への科学的な協力の重要性を我々に教えた。そしてCOVID-19は、今日、多くの子どもたちが学校に行けない状況下で、継続的な教育が確保されなければならないことを示している。さらに、デマによる被害が増加しており、質の高い信頼できる情報の重要性を強く思い起こさせる。それはまた、世界中の人々がソーシャル・ディスタンスをとり、ステイホームを余儀なくされている時代に、人間関係と連帯を強化するための文化と知識の力を物語っている。ユネスコは、私たちが共有する人間性の絆を強化し、共に立ち上がるための基本的手段として、遠隔学習、開かれた科学、知識と文化の共有のための政府への支援を全力で行っている。(UNESCO 2020a)

コロナ禍が世界中の教育にもたらした影響は大きい。インフォデミック以外にも、対面学習が困難となった結果、オンライン学習のためのICTの活用が不可欠となった。また、ユネスコの

メディア情報リテラシーと異文化間対話大学ネットワーク (UNITWIN MILID) は、「誤情報と偽情報のパンデミック」という表現を用いながら、声明を出している (UNESCO 2020b)。そこには、「市民が研究を行い、建設的な対話と行動に従事する方法を見つけるためのエンパワーメント・ツールとしてメディア情報リテラシーを強化することを約束します。そして、市民は人間の連帯を促進し、誤報や有害なコンテンツからの自己防衛に貢献することができるのです」と記されている (全文の日本語訳は資料1参照)。

また、2020年のユネスコ・グローバル・メディア情報リテラシー (MIL) ウィークのメインテーマは「偽情報のインフォデミックに対抗するためのすべての人のための、すべての人によるメディアと情報リテラシー」である。このテーマにはコロナに関する偽情報が人々の健康を害する可能性があり、インフォデミックは命に関わる問題だとの認識がある。ユネスコは「今日のコミュニケーション、テクノロジー、情報の世界における機会とリスクに対処することも目的に、すべての人の能力を向上させることを共通の関心にします。そして、そのことを認識することによって、いかにして偽情報と格差に対処することができるかに焦点を当てます」 (UNESCO 2020c) と述べており、すべての人の能力向上を重視している (全文の日本語訳は資料2参照)。メディア情報リテラシー向上のための教育は基礎教育の一部なのである。

このような考え方の背景には、ユネスコのリテラシー論の大きな転換がある。基礎教育の土台に位置するのがリテラシー (識字) であり、第一に、ユネスコのリテラシー概念を確認しておきたい。第二に、ユネスコのメディア情報リテラシーおよびSDGsとの関係を確認する。リテラシーはメディア情報リテラシーの土台であるが、運動としてはSDGsをハブとして接続しているとも言える。第三に、コロナ禍はメディア情報リテラシーを含むデジタル・シティズンシップやグローバル・シティズンシップ教育にも影響を与えている。

2. メディア情報リテラシーにおけるリテラシーの意味

近年では、ネット・リテラシーや金融リテラシーといった言葉もよく聞かれるが、そもそもリテラシーとは何か、その意味を明確にしておく必要がある。リテラシーという言葉が日本語にすれば、識字であり、字を識(し)るという意味であるが、リテラシーは単なる読み書き能力ではない。まず、ユネスコのリテラシー概念をまとめておきたい。ユネスコは2017年に国際識字デー50周年を記念して『過去を読み、未来を書く』と題した報告書 (UNESCO 2017b) を公開している。この報告書にはユネスコのリテラシーに関する最新の考え方がまとめられている。ユネスコはリテラシーの発展過程を標準スキルとしてのリテラシーから機能的リテラシー、エンパワーメントとしてのリテラシー、そして多元的リテラシーへ発展してきたとみなす。標準スキルとしてのリテラシーとは読み書きのデコーディングとエンコーディングに焦点を当て、独立したスキルとして習得されるものである。機能的リテラシーとは、スキルの活用および人生と生活の質を高めるための手段としてのリテラシーである。エンパワーメントとしてのリテラシーとは、世界を理解し、疑問を投げかけ、社会構造や権力の行使を問題化する手段としての、解放のプロセス

としてのリテラシーである。そして、学習者の文脈と生活に焦点を当てたアプローチが多様で多元的なリテラシーである。(UNESCO 2017a:4)

このように現在のユネスコのリテラシー概念は多元的なリテラシーである。その元をたどると2004年にユネスコが公開したポジションペーパーであり、そこでは次のように定義されている。「リテラシーとは、さまざまな文脈に関連した印刷物や文章を用いて、確認、理解、解釈、創造、伝達、計算を行う能力である。リテラシーは、個人が自分の目標を達成し、知識と可能性を開発し、地域社会やより広い社会に十分に参加することを可能にするために、学習の連続性を伴う」(UNESCO 2004:13, UNESCO 2017b:14)。そしてリテラシーは技術的スキルの一般的な組み合わせではなく、リテラシーを取得し、適用する社会的な次元に焦点を当てるのである。リテラシーは「画一的なものではなく、文化的、言語的、さらには時間的に多様である」と指摘されている(UNESCO 2004:13)。

そして、ユネスコはリテラシー概念の特徴として以下の3点を挙げている。

- (1) リテラシーは、人々がさまざまなメディアをコミュニケーションや表現の手段として利用する。
- (2) リテラシーは、多元的であり、特定の目的のために特定の文脈で、特定の言語を使用して実践される。
- (3) リテラシーは、異なる習熟度レベルで測定される学習の連続性を伴う。(UNESCO 2017b:14, Montoya 2018:3)

このようにリテラシーはさまざまなメディアをコミュニケーションや表現の手段として用いた多元的な能力である。この報告書は「テキストを含むコミュニケーション」を対象にしており、画像のような記号を含まれる。そしてコミュニケーションの対象は他者だけではなく、自分自身も含む。さらに、識字と非識字という二元的な視点を取らない。例えば一般的に非識字率調査はこの二元論に立っているが、この報告書は二元論ではなく、連続体としてリテラシーを捉えている。

他方、リテラシーという用語は多様な文脈で多様な使われ方をする。例えば、金融リテラシーや環境リテラシーといったものである。こうしたリテラシーに対して、「知識や象徴的システムの操作という共通の要素の存在という点で、明確な関係がある」とみなす。そして、「リテラシー（文字を含むコミュニケーションという中心的な意味で）を促進することは、SDGsの達成に向けた集団的な取り組みの必要な一部として、他の基礎的能力を習得するための基礎となるもの」と位置付けている(UNESCO 2017b:15)。

ユネスコは上記報告書で、メディア・リテラシーを「21世紀の教育へのアプローチ」とみなし、次のように定義する。

印刷物からビデオ、インターネットにいたるまで、さまざまな形態のメッセージにアクセ

スし、分析し、評価し、作成し、参加するための枠組みを提供する。メディア・リテラシーは、社会におけるメディアの役割の理解と、民主主義国の市民に必要な探究心と自己表現の本質的なスキルを養うものである。(UNESCO 2017b:15)

また、情報リテラシーについては「個人的、社会的、職業的、教育的な目標を達成するために効果的に情報を探し、評価し、使用し、制作することができる」能力と定義されている(UNESCO 2017b:15)。つまり、ユネスコはメディア・リテラシーと情報リテラシーを明確に区別しつつ、どちらも多元的リテラシーの一部と見なしている。

3. メディア情報リテラシーとSDGs

ユネスコは2013年に『メディア情報リテラシー政策と方略ガイドライン』と題した報告書を公開した。このガイドラインでは、情報リテラシーとメディア・リテラシーについて、次のようにまとめられている(UNESCO 2013:50)。

情報リテラシー

- ・情報の必要性を明確化・区分化する。
- ・情報の場所を特定し、アクセスする。
- ・情報を批判的に評価する。
- ・情報を組織する。
- ・情報を倫理的に利用する。
- ・情報を交流する。
- ・情報の加工のためにICTを利用する。

メディア・リテラシー

- ・民主主義社会におけるメディアの役割と機能を理解する。
- ・メディアがその機能を十分に発揮しうる条件を理解する。
- ・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。
- ・自己表現、異文化間対話、民主主義的参加のためにメディアに取り組む。
- ・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。

これらの二つのリテラシーはもともと土台となっている学問分野が異なる。情報リテラシーは図書館情報学が土台となっており、情報リテラシー教育や運動を担っているのはIFLA（国際図書館連盟）である。一方、メディア・リテラシーは文字以外のメディアを基礎として発展してきた概念だが、ここでいうメディアとは主としてマスコミュニケーションを指し、カルチュラル・スタディーズを土台とした、マス・コミュニケーション学や教育学を土台にしている。ユネスコ

はこの二つのリテラシーを接合し、さらに関連する他のリテラシーを統合した。つまり、メディア情報リテラシーは、メディア・リテラシーと情報リテラシーを基礎とした拡張された多元的リテラシーである。

ユネスコは2000年に作られた世界の達成目標であるMDGの後を継ぎ、2015年9月に国連総会で可決されたSDGsを教育機関の立場から推進する。リテラシーやメディア情報リテラシーの立場から重要なのはSDGs第4目標「すべての人々に包摂的かつ公平で質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する」である。この目標の下に10のターゲットがあるが、その中でもとりわけターゲット4.6と4.7が重要である。4.6はリテラシーそのものにかかわり、4.7はESD（持続可能な開発目標のための教育）を意味している。

4.6 2030年までに、すべての若者および成人の大多数（男女ともに）が、読み書き能力および基本的計算能力を身に付けられるようにする。

4.7 2030年までに、持続可能な開発と持続可能なライフスタイル、人権、ジェンダー平等、平和と非暴力の文化、グローバル市民、および文化的多様性と文化が持続可能な開発にもたらす貢献の理解などの教育を通じて、すべての学習者が持続可能な開発を推進するための知識とスキルを獲得するようにする。

メディア情報リテラシーにとっては、目標16のターゲット16.10も重要である。これは情報への権利の保障を意味している。

16.10 国内法規および国際協定に従い、情報への公共アクセスを確保し、基本的自由を保障する。

メディア情報リテラシーに限らず、あらゆるSDGs運動に関わるのが目標17である。とりわけ、ユネスコのメディア情報リテラシー・プログラムはグローバル・パートナーシップを重視している。

目標17 「持続可能な開発に向けて実施手段を強化し、グローバル・パートナーシップを活性化する」

SDGsにはそれぞれのリテラシーに関わる内容が含まれているが、大事なのは2017年の報告書に書かれているように、これらのリテラシーは「SDGsの達成に向けた集団的な取り組み」に必要な基礎となるものという理解である。メディア情報リテラシーの立場から言えば、SDGsを達成させるために、メディア情報リテラシーを含む多元的リテラシー運動をいかに進めていくべきかという問題を考えなければならない。とりわけ、コロナ禍にみまわれている状況下では、SDGsの観点をより強調する必要がある。2020年のユネスコのグローバルMILウィークのテー

マが「偽情報のインフォデミックに対抗するためのすべての人のための、すべての人によるメディアと情報リテラシー」であることを改めて思い起こすべきだろう。

4. コロナ禍とデジタル・シティズンシップ教育

今日、メディア情報リテラシーはアメリカにおいても欧州においてもデジタル・シティズンシップ教育の一部とみなされている（坂本 2020）。コロナ禍におけるメディア情報リテラシーに関わる問題は、デジタル・シティズンシップ教育の問題としても検討される必要がある。

オンラインマガジンの「EdNote」に ISTE の政策担当者のジ・スソンによる記事が掲載されている。そこには新型コロナ・パンデミックにより、何百万人もの生徒がオンラインで交流するようになったため、効果的なデジタル・シティズンシップ育成が重要であること、DigCitCommit 連合の 5 つのコンピテンシーを含んだデジタル・シティズンシップ教育がいくつかの州で拡大していること、バージニア州では、制限を厳しくするのではなく、デジタル・シティズンシップを通じて学生の主体性の育成を中心に据えていることが述べられている（Song 2020）。

この記事には、バージニア州教育長のジェズム・レーンへのインタビューが掲載されている。それによると、バージニア州は、閉校中も学校が再開したときも生徒に必要なスキルを構築していること、重視するスキルの一つがデジタル・シティズンシップであること、すべての卒業生が 5C（クリティカル・シンキング、クリエイティブ・シンキング、コミュニケーション、コラボレーション、シティズンシップ）を身に付けることを明確化したこと、自治体のリーダーは、教師、教員養成関係者、企業、政策立案者と一緒になって共通のビジョンを構築することに焦点を当てていることが紹介されている。状況は日本と似ているが、コロナ禍のもとでもデジタル・シティズンシップが位置づいていることに注目する必要がある。

上述のように、アメリカの各州で DigCitCommit 連合の 5 つのコンピテンシーを含んだ新しいデジタル・シティズンシップ教育政策が拡大しているが、その 5 つのコンピテンシーがインクルーシブ、情報力、活動参加、バランス、アラートである。「インクルーシブ」とは多様な視点に対してオープンであり、ネット上の他人を尊重し、共感することである。「情報力 (Informed)」とはデジタル・メディアやソーシャル・メディアの投稿の正確さや妥当性を評価することである。ここには情報リテラシーやメディア・リテラシーの視点がある。「活動参加 (Engaged)」とは、市民活動にテクノロジーを用いて、問題を解決し、世界のために良いことをすることである。「バランス (Balanced)」とはオンラインとオフラインでの自分の時間と活動の優先順位をつけることができることであり、「アラート (Alert)」は自分の安全を確保し、オンラインの他の人のために安全な場所を作る方法を知っていることである。

アメリカのファミリー・オンライン・セーフティ研究所のブログに「カルチャーズ・オブ・ディグニティ (Cultures of Dignity)」の創設者であるロザリンド・ワイズマンがコロナ禍におけるデジタル・シティズンシップについて語った記事が掲載されている (Prabhu 2020)。この記事に

よると、新型コロナによって、アメリカの子どものオンライン接続時間が長くなったという問題とともに、それ以上に深刻な問題として語られているのは、人種差別の問題である。とりわけ「アジア系アメリカ人に対する差別は深刻な問題」であり、ニューヨーク人権委員会によると、アジア系アメリカ人による差別やハラスメントの訴えは、昨年の同時期と比較して10倍以上になったという。こうした問題は政治の問題であるとともに教育の問題としても深刻に捉えなくてはならない。日本でも在日外国人の健康や経済的な問題のみならず、在日外国人へのヘイトスピーチや暴力が問題になった。デジタル・シティズンシップ教育の問題としてもっとも重視しなければならない問題である。

2020年6月9日付の日経新聞は「正しく理解し社会貢献デジタルシティズンシップ教育」と題した記事を掲載した。この記事によると「日本のデジタル教育はこれまで、ネット掲示板でのいじめやSNSを通じた犯罪被害など、負の側面を伝えて警鐘を鳴らす「情報モラル教育」が主流であり、子どもたちは教員から強制されて学ぶ傾向にあった。それに対し、デジタルシティズンシップ教育は、自分たちが暮らす地域や国を良くする方法を当事者意識を持って学ぶ「市民教育」の延長線上にある」と述べられている。市民教育は政治的リテラシーの育成を目指すシティズンシップ（市民性）教育のことである。

文部科学省による第10回主権者教育推進会議が7月9日に開催された。この会議では主な議論の柱について、「各学校段階での主権者教育の充実」、「家庭や地域における主権者教育の推進」と並んで「メディアリテラシーの育成」が挙げられた。その内容は以下の通りである。

主権者として現実社会の諸課題について、多面的・多角的に考察を深めるには、各種の統計、白書、新聞やインターネットの情報など豊富な資料や多様なメディアを活用し、必要な情報を適切かつ効果的に収集し、解釈する力が求められる。その際、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は重要となってくるが、こうしたメディアリテラシーを育成するには、どのような工夫や留意すべき点が考えられるか。（文部科学省 2020）

ここに書かれている「メディアリテラシー」はメディア情報リテラシーとして読み替えた方が良さだろう。とはいえ、オンライン偽情報問題を意識しつつ、「主権者教育」としてのメディア・リテラシーが文科省の公式会議で議論されたことには大きな意味がある。主権者教育はシティズンシップ教育の一領域であり、高校の新教科「公共」と大きなつながりがある。シティズンシップ教育とメディア・リテラシー教育の結合はデジタル・シティズンシップ教育の可能性を示唆している。

2020年7月4日、教育情報化振興会(JAPET&CEC)教育ICT課題対策部会主催「With コロナ×GIGAスクール構想における公教育の転機と課題」をテーマとしたオンライン・ディスカッションが開催された。コロナ禍におけるタブレット端末の家庭持ち帰りが一つの和田として議論された。その中で、埼玉県鴻巣市教育委員会の新井亮裕が次のように述べている。

(子どもに一人一台の端末を持ち帰らせれば) 学習外の利用は個人的には必然かなと思っています。とはいっても手放して子どもに端末を渡すのではなく、デジタル・シティズンシップとか、きちんとした教育のもとに使わせるのが大前提かなと思っています。行動規範というのは、子どもたちが自分で判断できるようにさせてあげるのが学校の役割なのかなと個人的には考えています⁽¹⁾。

一人一台の端末をめざした GIGA スクール構想も、学校に据え置くのではなく、一人一台を持ち帰って学習の道具として使うことができなければ、コロナ禍時には対応できない。このディスカッションでは学習だけではなく、学校とのつながりが途切れてしまったことにより、子どもたちの不安が高まった状況も紹介された。こうした要因がデジタル・シティズンシップ教育への期待につながっているといえる。

まとめ

コロナ禍は我々にかつて経験したことのないさまざまな問題を巻き起こした。学校が休学になり、オンライン授業を実施できた学校とできない学校との格差があらわになった。また、家庭におけるインターネット環境の有無もまた格差につながった。社会政策としての GIGA スクール構想はこうした問題の解決策になりうるが、他方でインターネットへの自由なアクセスは、抑制型の従来の情報モラル教育では対応できず、デジタル・シティズンシップ教育の必要性を拡大する。同時に、オンライン情報の評価能力を含むメディア情報リテラシーの強化が求められる。

さらに国内の非識字者や日本語能力が十分ではない在日外国人にとって、こうした情報格差や教育格差はより深刻な問題である。グローバル MIL ウィークのテーマ「すべての人のためのすべての人によるメディア情報リテラシー」は、学校教育のみならず、自主夜間中学校などの識字教育団体を含む社会教育分野においても、取り組みを進めなければならない。そしてインフデミック時代のデマや悪質なヘイトスピーチやプロパガンダに対抗することが求められているのである。

参考資料

資料1 メディア情報リテラシーと異文化間対話大学ネットワーク (MILID) 声明

COVID-19 に関する批判的かつ建設的な対話のためのメディア情報リテラシー

ソーシャル・ディスタンスや制限された社会相互作用が生じている現代において、批判的な情報の検証やメディアおよびネット環境における批判的な社会的言論の表明、そして目的志向の技術を基盤とした対話と文化的多様性は、メディア情報リテラシーによって支えられなければなりません。これがユネスコ - 国連文明の同盟によるメディア情報リテラシーと異文化間対話

(MILID) プログラムの「存在意義」です。この未曾有の時代に、MILID 大学ネットワークは、コロナ危機への対応として、これまでの研究と対話の経験を共有し、メディア情報リテラシーを通じて破壊的な言説から事実に基づく情報を見分けることで、人類の連帯と文化の多様性を促進するという大義のもとに人々を結びつけていきたいと考えています。

若者を含む一般の人々にとってのメディア情報リテラシーの価値と重要性を否定することはできません。メディア情報リテラシーの必要性は、21世紀に入り、ソーシャル・メディアの台頭によってより顕著なものになりました。

現在の COVID-19 パンデミックとともに、世界はもう一つの危険なパンデミックを目にしています。つまり、偽情報と誤情報のパンデミックです。COVID-19 パンデミックは残念ながらすでに脆弱な世界的連帯感を侵食しており、文化の多様性への進歩を妨げる可能性があります。MILID 大学ネットワークは、市民が研究を行い、建設的な対話と行動に従事する方法を見つけるためのエンパワーメント・ツールとしてメディア情報リテラシーを強化することを約束します。そして、市民は人間の連帯を促進し、誤報や有害なコンテンツからの自己防衛に貢献することができるのです。

MILID 大学ネットワークは、2011年にモロッコのフェズでユネスコ、UNAOC（国連文明の同盟）、8つの創立大学、すなわちオーストラリア、ブラジル、中国、エジプト、ジャマイカ、モロッコ、スペイン、アメリカにある8つの大学によって立ち上げられました。その後、MILID ネットワークは世界各地のアソシエイトメンバーを含む40の大学に成長しました。このネットワークの主な目的は、異文化間の対話と多様性を育みながら、メディア情報リテラシーを中心とした文化的・科学的な協働のプラットフォームを構築することなのです。

資料2 ユネスコによるグローバル MIL ウィーク 2020 の解説

毎年開催されるグローバル MIL ウィークは、関係者が「すべての人のためのメディア情報リテラシー」に向けた進捗状況を確認し、それを祝うための大きな機会です。

ユネスコと GAPMIL（メディア情報リテラシー・グローバル同盟）は、グローバル MIL ウィークを推進するため、世界中のパートナーに呼びかけています。特集イベントはメディア情報リテラシーと異文化対話国際会議とユース・アジェンダ・フォーラムです。グローバル MIL ウィークは、分野や専門を超えた MIL のつながりを促進するため、世界各地でローカル・イベントを呼びかけています。

グローバル MIL ウィーク 2020

今年のテーマ：偽情報のインフォデミックに対抗するためのすべての人のための、すべての人によるメディアと情報リテラシー

COVID-19 のパンデミックが進行中のため、グローバル MIL ウィーク 2020 の特集イベント

はすべてオンラインで実施します。

グローバル MIL ウィーク 2020 のテーマは、今日のコミュニケーション、テクノロジー、情報の世界における機会とリスクに対処することも目的に、すべての人の能力を向上させることを共通の関心にします。そして、そのことを認識することによって、いかにして偽情報と格差に対処することができるかに焦点を当てます。

このようにして、メディア情報リテラシーはグローバル・シティズンシップ教育とともに、批判的思考を持つ市民として社会に関わるための知識、スキル、価値観、実践を市民に提供することで、SDGs の達成に向けた前進を支援することができるのです。これらの能力は、メディア発展への関与、すべての人のための情報と知識へのアクセス、表現の自由のために市民に力を与えることができます。これらはすべて、偽情報とのたたかいをいかにして勝ち取るかということに関わっているのです。

根拠

すべての国と国際開発コミュニティは、偽情報の脅威を認識しています。世界は、コロナ禍の危機に際して新たな偽情報の波に直面しています。誤情報は、公衆衛生へのリスクを伴います。それはまた、ジェンダー・バイアス、不平等、あらゆる形態の社会経済的分断など、関連する課題を拡大します。誤情報は、社会政治的な二極化を助長し、人種差別主義者や反移民の分断、「私たちは彼らに対抗する」根拠をもたらし、コロナ禍という危機への世界的な対応をさらに複雑にしています。すなわち、情報と知識の分裂と相まって、誤情報は、持続可能な開発目標 (SDGs) とすべての人の基本的人権の達成を脅かしているのです。

メディア情報リテラシー (MIL) は、これらの課題に対処するのに役立ちます。MIL は、情報の受け手であるすべての人に力を与えることを目的としています。人々が情報と誤情報を区別し、事実と情報に基づいた意見について信頼できる情報源をどこでどのように見つけられるか、また、なぜ検証されていないコンテンツを流通させないことが重要なのかを知ることができるようになるためには、メディア情報リテラシーは不可欠な能力です。

これは、生死に関わる問題です。とりわけコロナ禍の危機に際して、この問題は非常に重要です。より広く考えると、MIL は、情報、コミュニケーション、テクノロジーの能力を向上させることで、ガバナンスへの人々の参加と持続可能な開発全般を向上させます。また、MIL の発達は、誤情報に対する長期的かつ体系的な政策対応を提供するものです。MIL は国家レベルおよび制度レベルでの公共政策を求めており、ユネスコの「教育の未来」に関する考え方に対応するものです。MIL は、複雑な世界において教育がどのように再考されるべきか、その本質的な視点を提供しています。MIL は、偽情報による混乱に際して、教育政策と教育実践の両方のための新しいビジョンと方略の一部を形成しています。

これは、デジタル時代には不可欠なものです。技術の進歩、データ駆動型のビジネスモデル、メディアの発展、そして情報の爆発的な増大は、情報とメディア・コンテンツの生産と消費の関係をシフトさせてきました。新しいテクノロジーは、誰もが声を持つ機会を与えてくれました。

一方で、それらは誤情報を拡大し、プライバシーやデータの乱用を可能にし、人々の操作や社会の二極化を助長しています。MILは、ソーシャル・メディアや新たな技術を介して、市民的・社会的運動の新たな方法に関わる若者たちの現実に対応しているだけでなく、メディア、技術関連団体、国際開発コミュニティが誤情報による課題に対処するために行動できる重要な手段なのです。

特筆すべきは、MILに新たなステークホルダーが現れ、歴史的に異なる役割が融合しつつあることです。技術関連団体やメディア規制当局は、NGOや教育機関、図書館などの伝統的なプレーヤーとともに、MILの開発を支援し始めています。

私たちは個人、集団、機関のいずれであっても、情報やメディア、技術の環境が絡み合いつつも、メッセージ、価値観、創造の可能性を持っています。私たちの総力を結集し、デジタル問題解決の積極的な創造者となる可能性があるからこそ、私たちは誤情報に取り組み、可能性と包摂性のある開発を進めることができます。

グローバル MIL ウィーク 2020 のテーマ「偽情報への抵抗：すべての人のための、そしてすべての人によるメディア情報リテラシー」は、今日のコミュニケーション、テクノロジー、情報の世界における機会とリスクに対処するために、すべての人の能力の向上をテーマとして、いかにして誤情報と格差に対応すべきという問題に焦点を当てます。

このようにして、MILはグローバル・シチズンシップ教育とともに、社会で批判的思考を持つ市民として関わるための知識、スキル、価値観、実践を市民に提供することで、SDGsの達成に向けた前進を支援することができます。これらの能力は、メディア発展への関与、すべての人のための情報と知識へのアクセス、表現の自由への参加のために市民に力を与えることができます。これらはすべて、偽情報とのたたかいにいかにして勝つかということと関係しているのです。

SDG 第16目標のターゲット10「情報への公共アクセスと基本的自由の保障」は、民主的で、平和的で、包摂的で、公正な社会の構築に貢献することを目的としており、MILと直接関係しています。また、SDG4のターゲット7「すべての学習者が持続可能な開発を推進するための知識とスキルを獲得する」にも貢献しています。これらはすべて、コロナ・パンデミックとその悲惨な影響、すなわち現在の「ディスインフォデミック（偽情報パンデミック）」の原動力となっている大規模な偽情報によって破壊されようとしています。

このような背景のもと、グローバル MIL ウィーク 2020 は、関連諸団体が、MILによって、情報と思想の自由な流れを促進し、偽情報に対応し、分断に抵抗し、権利を尊重する社会の結束と団結を構築するために必要な知識をどのように育成できるかに注目しています。

(1) オンライン・ディスカッションに関する情報は以下のリンクにある。

https://www.japet.or.jp/index.php?action=pages_view_main&active_action=journal_view_main_detail&post_id=693&comment_flag=1&block_id=1265#_1265

また、YouTubeの映像は以下の通り。https://youtu.be/0hty_ogUwSI?t=5253

参考文献

- Montoya, S. (2018). Defining literacy. Retrieved August 1, 2020 from http://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/4.6.1_07_4.6-defining-literacy.pdf
- Prabhu, Trisha. (2020). Digital Citizenship In The Age Of COVID-19. Family Online Safety Institute. Retrieved August 1, 2020 from <https://www.fosi.org/good-digital-parenting/digital-citizenship-age-covid-19/>
- Song, Ji Soo. (2020). Digital Citizenship in the Time of COVID-19: How Can States Change the Narrative? EdNote. Retrieved August 1, 2020 from <https://ednote.ecs.org/digital-citizenship-in-the-time-of-covid-19-how-can-states-change-the-narrative/>
- UNESCO. (2004). The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes - Position Paper. Retrieved August 1, 2020 from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246_eng
- UNESCO (2013). Media and Information Literacy - Policy and Strategy Guidelines. Retrieved August 1, 2020 from <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-policy-and-strategy-guidelines/>
- UNESCO (2017a). Reading the Past, Writing the Future: Promoting Literacy over Five Decades -a concise review -. Retrieved August 1, 2020 from <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/unesco-promoting-literacy-over-five-decades-en.pdf>
- UNESCO (2017b). Reading the Past, Writing the Future: Fifty years promoting literacy. Retrieved August 1, 2020 from <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/unesco-promoting-literacy-over-five-decades-en.pdf>
- UNESCO (2020a). The COVID-19 outbreak & UNESCO's mission. Retrieved August 1, 2020 from <https://en.unesco.org/covid19>
- UNESCO (2020b). Statement from the Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue University Network. Retrieved August 1, 2020 from <https://en.unesco.org/themes/media-and-information-literacy/milidnetwork/responsetocovid19>
- UNESCO (2020c). Global Media and Information Literacy Week. Retrieved August 1, 2020 from <https://en.unesco.org/commemorations/globalmilweek>
- 坂本旬 (2020). デジタル・シティズンシップとシティズンシップ教育、メディア情報リテラシー研究第1巻1号
- 日本経済新聞 (2020). 正しく理解し社会貢献デジタルシティズンシップ教育(6月9日) <https://www.nikkei.com/article/DGXMZO60093160Y0A600C2KNTP00/?fbclid=IwAR3YaOO-Ogd4kWtuhA8KEgNBr8CMn3Vm5mzWBWXNRWTOiyneFS2r9xN4ogw> (2020年8月1日アクセス)
- 文部科学省 (2020). 主な議論の柱について (たたき台)、主権者教育推進会議 (第10回) 配付資料 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/142/shiryo/1421971_00002.htm (2020年8月1日アクセス)

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2巻1号, 15-23

リモートによる映像制作アクティブラーニングの実践

小田浩之

ぐんま国際アカデミー中高等部

1. はじめに

本実践は2020年度コロナ感染予防による全国的な登校自粛の中、群馬県太田市私立学校、ぐんま国際アカデミー中高等部において実施した3ヶ月におよぶ「ZOOMによるリモート映画制作授業」の報告である。映画教育の実践は、本校で「グローブ」⁽¹⁾⁽²⁾と名付けられた時間において2015年度から行なっている。以下表1にてグローブの授業の概要を記す。

表1

| ぐんま国際アカデミー高等部 ドキュメンタリー映画制作授業「グローブ」 | |
|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 科目 | 特設科目グローブ（1時間）＋総合的な学習の時間（1時間） |
| 対象者 | 高1全員必修（平均60名前後） |
| ジャンル | ドキュメンタリー |
| 期間 | 通年（週2時間・70時間）＋課外活動 |
| 目標 | <p>学習指導要領「総合的な探求の時間」に準ずる</p> <p>(1) 探究の過程において、課題の発見と解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究の意義や価値を理解するようにする</p> <p>(2) 実社会や実生活と自己との関わりから問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする</p> <p>(3) 探究に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、新たな価値を創造し、よりよい社会を実現しようとする態度を養う</p> |
| 具体的な学習目標 | <p>映像創作 活動を通して自己表現のあり方を広げ、技術を身につけ、協働的に作品を制作でき</p> <p>目標知識・スキル:</p> <p>A. 映画制作のスキル/映画美学</p> <p>B. 創造的思考/問題解決能力</p> <p>C. 探求スキル/課題設定能力</p> <p>D. コミュニケーションスキル/社会のとの交流</p> <p>E. 協働スキル/チームビルディング</p> |

| | |
|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 学習観点 | ①「知識・技術」映画芸術の知識や映画制作の技術が高まる(A) ②「思考・判断・表現」 制作上の問題を解決しながら、文脈から解釈し、 想像的でオリジナリティな表現ができる(B,C) ③「主体的に取り組む態度」 チーム内、社会との交流でもコミュニケーション能力を駆使し、 協働で自らの制作に取り組むことができる(D,E) |
| 授業内容 | [前期] 後期の半年間のドキュメンタリー映画制作を行うためのエクササイズ。 撮影・編集を通した、映画的発想・視点を伸ばすためのワークショップ形式の演習や課題が中 [後期] 企画から完成・上映会企画実施までの全プロセスを各班で行う。 2019年度はデザイン思考の手法を意識して取り入れた。 完成ドキュメンタリー映画作品は7～15分以内。 |
| ドキュメンタリー (後期) | ドキュメンタリー企画から取材依頼・交渉、撮影、編集、英語字幕入れ、完成、上映、リフレク (役割分担・分業の指定なし。誰かが監督になって指示を聞くのではなく、全員が監督となって |
| グループワーク | [前期]個人・ペア・グループでのエクササイズ [後期]1班4名前後 |
| 学習評価方法 | ①自己評価 ②ポートフォリオ(プロアクションノート等制作プロセスに関わる記述、中間発表、完成作品、リフレクション記述、メイキングビデオ・写真) ③班内他者評価 |

2. リモート授業の目的

2019年度末からコロナ拡大による登校自粛要請が出たことにより、本校では年度末の段階から試験的に休校中のオンライン学習を科目ごと段階的に導入し、実施教員の知見を学内で共有・蓄積していった。世界的なコロナ蔓延の報道に注視する中、休校が長引くであろうと予測し、全面的なオンラインでの授業に備え準備した。春休み中にオンライン学習に必要な機材の貸し出しの準備をすすめ、リモート授業の方法・技術などについて教員研修を行い、学校としてオンライン授業で新年度を迎える方針を打ち出した。こうして2020年度新学期は、中高等部においては全授業がZOOMもしくはリモートでの課題を課す授業が行われ、グローブにおいてもリモートに適した授業デザインを試みた。通常授業もワークショップや制作を通した主体的で協働的なアクティブラーニング型の教育を行っているため、「リモートにおけるアクティブラーニングは可能か?」ということがコロナ禍の授業のリ・デザインにおいての課題であり、リモートによる効果的な方法を探った。

リモート授業として最適化を熟考するなかで、2019年度に制作を手がけた自身の監督作『サルビア』⁽³⁾の制作経験が生きた。制作チームとの連絡は主にメール、また会議はSKYPEによるオンラン、編集も東京から岡山の編集者との間で、リモートによって行なってきたのである。スタッフ一同が会したのはオールスタッフ・ミーティングと撮影期間のみだけであった。リモート

を駆使した目的は予算を抑えるためであったが、その経験が、今回のリモートによる授業デザインにも応用できた。デジタル時代の映画制作においては、素材さえ撮れば、制作チーム内でのデータ素材の送受信によって物理的に合わなくともプリ・プロダクションとポスト・プロダクションに関しては可能である。このことはデータそのものをメディアとするメディア芸術の特質なのかもしれない。活動方法として、ZOOM、メール、LINE、Google Classroom を駆使することは、デジタル世代の現代の高校生には十分可能であると予測する中で、更に如何に生徒がリモートによる制作を楽しみながら活動に取り組み、同時に教育として効果があるものにできるかを念頭において授業デザインを行なった。

3. リモート授業の実践内容

3-1 リモート授業の方法

本校は以前から、生徒のノートPC・スマートフォンの持ち込み、学内での使用は許可されており、IT環境はすでに充実していた。また宿題提出などに Google Classroom を中心とするオンライン学習管理ツールは積極的に各教科で使用されており、グローブにおいても、以前より Office365、また 2019 年度から Google Classroom を生徒の学習管理にという経緯がある。ZOOM によるリモート授業は登校自粛が決定してから実施が開始されたが、生徒のオンラインに慣れた状況があったので、比較的スムーズに移行できた（以下表 2 参照）。

ZOOM に関しては、特に画面の共有機能とブレイクルーム機能が大いに役にたった。もともとグローブではチームに分かれて創作活動をするのが多いが、ZOOM ではブレイクルームのツールを使い、班員が画面共有で画像・動画をシェアしながら、オンライン環境において班での創作活動ができることが非常に大きかった。ZOOM でも発問を多くすることを心がけ、少しでも生徒が主体的に取り組める機会をつくることを考えた。

表2

| リモート授業でのグローブ | |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| オンラインツール | 会議(授業)ツール：ZOOM/学習管理ツール：Google Classroom |
| 学習目標 | リモートならではの方法による協働のあり方を主体的に見つけ、リモートによる映像創作活動を通して自己表現のあり方を広げ、リテラシー能力や技術を身につける。 |
| 目標知識・スキル | リモートによる映画制作の方法・創造的思考・新しい視点・コミュニケーションスキル・協働スキル、映像リテラシー能力 |

3-2 授業スケジュール

以下の表 3 が 2020 年度の授業スケジュールである。毎年度、前期に行なっている「撮影・編集を通じた、映画的発想・視点を伸ばすためのワークショップ」中心とし、リフレクションの中で

映画芸術について解説するという内容をリモート授業でおこなってきた。

表3

| 授業 | 日時 | テーマ | リモート授業内容 |
|------|-------|---------------------|----------------------------------------------|
| 第1回 | 4月10日 | グローブについて | 授業の目的、学習内容の説明。映画とは。 |
| | | 映画とは | 休校中の課題「ビデオ・ダイアリー」の説明 |
| 第2回 | 4月17日 | ZOOM機能の確認と練習 | ZOOMブレイクルームの練習、生徒によるオススメ映画のプレゼン（画面共有のデモを兼ねる） |
| 第3回 | 4月24日 | ヤフーとのコラボ (特別授業) | Yahoo!JAPAN製作のオリジナルドキュメンタリー作品の |
| 第4回 | 5月8日 | | 視聴を通じたコラボ授業。 |
| 第5回 | 5月15日 | 四コマ写真編集 (モニタージュ) | 4人1組の班活動。写真を組み合わせ「意味の創造」のエクササイズ |
| 第6回 | 5月22日 | 四コマスライド 作品上映会 | 制作した四コマ写真スライドショーの上映とリフレクション |
| 第7回 | 5月29日 | リモートドラマ (モニタージュ) | 4人1組の班活動。コロナをテーマにリモート環境を生かしたドラマ制作 |
| 第8回 | 6月5日 | 5カット1シーン (撮影) | *この回は分散登校日であるためリモートではない。撮影素材は班ごと学校で撮影活動。 |
| 第9回 | 6月12日 | リモートドラマ 作品上映会 | 制作したリモートドラマの上映とリフレクション |
| 第10回 | 6月19日 | 5カット1シーン 作品上映会 | 制作した5カット1シーン、ドラマの上映とリフレクション |

3-3 授業内容

第1回「映画とは」、第3・4回「Yahoo!JAPAN とのコラボ」、第5・6回「四コマ写真編集スライドショー」、第7・9回「リモートドラマ」について内容を述べていく。

<第1回「映画とは」>

グローブにおいては、映像、ビデオ、動画、という表現をせず、一貫して「映画」制作をとおした学びという表現をしている。

諏訪敦彦氏ら映画監督の映画教育観、またアンドレ・バザン、ロラン・バルトら映画学の巨人たちの言説に強い影響を受けながら授業デザインをしてきたので、映画というワードにこだわってきたが、ここではその議論はせず、ある部分では映像と言い換えることもできるという理解のもと述べたいと思う。

第1回の授業では、モーション・イメージによって作り出されたものは何であるのか？という点と、それは言語活動であるのか？という点について、生徒とともに考えた。

ZOOM画面で、「1. 犬のイラスト / 2. 点滅する信号機 / 3. 空っぽの犬小屋」のイラストを3秒ずつ順に見せ、何を想像するか尋ねた。「散歩に行った犬」「交通事故にあった犬」などの発言があり、なぜそう思うのか理由を聞いた。どの生徒もその理由として「前後のイラストの関係で、そう感じた」という。では、イラストの並びは一体何を生んだのであるか、聞いた。「スト

ーリー」という答えであったが、もっと根源的には何か、と複数名尋ねたところ、最後に「ある意味がうまれたと思う」という発言に至った。「実は、犬が交通事故にあってしまった、という意味のつもりでイラストを並べた」と明かし、「では意味は通常何によって伝えられるのか」と質問をなげかけたところ、「言葉や文字」という発言があり、ディスカッションのなかで「言語である」と整理された。つづけて「では、意味が言語によって伝えられるのであれば、映画は言語であると言えるのか？ そう思う人は挙手してください」との質問には3分の1程度が手を挙げた。言語ではないと思う生徒は、約4分の1。残りは「わからない」「状況によってそうとも言える場合があるかもしれないが、はっきりとは言えない」などの生徒の声である。言語ではないという生徒を指して理由を聞いたところ「文法がないし、単語がないから」と答えた。「イメージの繋がり Monterjeu にある種の法則があるならば、それは文法ともいえるのではないか？ 犬なら犬のイメージのカットはイメージによる単語ではないのか？」と聞いたところ、映画は言語であるという生徒は多少増えてしまった。生徒には、フランスを中心に、言語学との関係から映画を考える動きが盛んであった歴史があり、「映画は言語、言語活動である」ということが言われ続け、「映画は言語である」「いやそうではない」という議論が展開されてきた、という話をし、そのことを頭の片隅において、カメラという機械をつかった物語の創造を体験するなかで、クリエイティビティと協働スキルを伸ばしてほしい、と述べた。高校生には難しい内容であると思ったが、真剣に話を聞いていた。

のちにミニ・ドラマの制作ワークショップを体験した後に、同じ質問をしたところ、生徒一人から「映像からある意味を伝えるということは、むしろ心理学と関係があると思った」と発言があった。演出を体験する中で、意図通りに意味を汲み取って見て欲しいという作家としての欲求からの気づきであったと推測する。このことは映像による意味伝達の根源的な問いについて、高校生年代でも十分に考察でき、深い理解に到達できる可能性を示す。

こうして、「映画をつくる授業であるが、それは同時にイメージによる『意味』を創造する授業でもある。単に物語るだけでなく、意味をクリエイションするのだ」というメッセージのもとリモートによる授業が始まった。

<第3・4回「Yahoo! JAPAN とのコラボ」>

12名1グループの4班に分け、班ごとに1時間の授業を、Yahoo!JAPAN クリエイターズプログラム⁽⁴⁾ とのコラボ授業としておこなった(図1)。クリエイターズプログラム教育担当の出村真也氏が講師として「Yahoo!JAPAN 製作のオリジナルドキュメンタリーを教材として、SDGs の課題について理解を深め、表現をとおして自ら行動する力や育成する」という学習目標で行なった。あらかじめ生徒を4人1組のグループに分け、海面上昇問題について調べさせ班ごと ZOOM 上でプレゼンを行なった。つづけてベネチアの高潮問題のドキュメンタリー視聴しディスカッションを行う。表現のアウトプットとして、温暖化対策のハッシュタグを班ごと考え発表するという内容である。この段階では、インプットとしての映像、アウトプットとしての言葉による表現を活動のねらいとした。

図1 授業で使用のスライドより Yahoo!JAPANクリエイターズプログラム提供



<第5・6回「四コマ写真スライドショー」>

この回から創作に入っていた。「カットの並べ方で意味が創造されること（モンタージュ）を、創作を通して理解する」という学習目標でおこなった。展開は以下である。

「①私が撮ったニューヨークの人物風景混合のストリートスナップ写真データ 20枚 1組 (図2) を各班に ZOOM チャットで送信する。②『SDGs に関する物語』という制約のもと、各班 (4人 1組) で話し合いながら 4枚を選択し、四コマ漫画風に並び替えてつストーリーを考える ③ナレーションを付けて写真スライドショーとして完成させる」

また「写真からあるキャラクターを設定し、そのキャラクターの関係性からストーリーを展開させる方が、アイデアが出やすいことを助言した。提出は1週間後の授業での上映会を締め切りとした。ある班は、路上のプラスチックゴミの写真と子供の写真から物語を創作し、またある班は、動物を語り部として擬人化させストーリー展開させるなど、四コマという制限がむしろ想像力を刺激したようだ。生徒はイメージが意図的に複数並ぶと、人は何かの意味を見出そうとする、ということを経験から理解できた。導入としては「静止画 / 4枚」というシンプルな構成は ZOOM でも容易に実行でき、また ZOOM 上映会・リレクレーションを通してモンタージュの理解は深まった。

図2 配布した写真素材より一枚 撮影/小田浩之



<第7・9回「リモートドラマ制作」>

この回から、映像（動画）を素材とした創作に入っていった。リモートを駆使したドラマ制作の課題で、4人1組、制作期限は2週間を与えた（図3）。「別の場所で撮影されても、同じストーリー空間の中で語ることができるという映像の特質を理解する」という学習目標でおこなった。課題内容は以下である。

「①班員全員が出演する5分以内のドラマ②『コロナ』から発想するフィクション③『えっ！嘘でしょ？』というセリフで始まる、ストーリーを考える。」

助言は以下である。

「主役を設定するといいい／キャラクター同士の関係性、カットのつながりの関係性に注目／リモート制作においては、とくに視点（カメラ）の配置と被写体の配置の変化をよく考えて構成する」

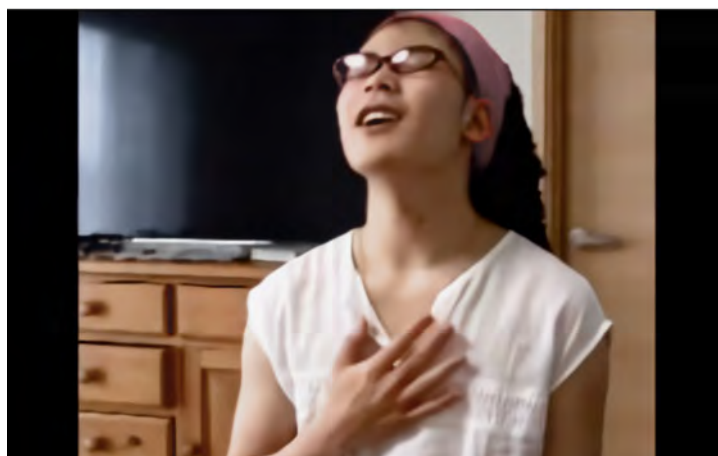
ストーリーのジャンルがコメディからホラーまで多岐にわたったことは、制作における生徒の自由な創作環境という点から非常に好ましいと感じた。多くの生徒が「えっ！嘘でしょ？」のセリフをコロナ感染拡大ニュース、政府の休校要請発表に関連づけて、ストーリーを開始したが、ある班では、主人公の女子高生が体重計にのった場面から始まり、外出自粛太りで体重が増えたことに対する「えっ！嘘でしょ？」のオープニングからはじまるリモートドラマ映画『かよ子さん！大成功です！』（図4）⁽⁵⁾をつくった。遠隔でありながらそれぞれの撮影場所の部屋のドアを一軒家内のドアとみだてて、家族の物語として構成するなど、撮影・編集経験のない高校生でもクリエイティビティを刺激することによりリモートによる制作がここまでできることが発見できた。その他、どの班も機械的な技術よりも、発想の豊かさの中に作品の魅力がみられたことは、このグローブの趣旨にあう。同時に、「ドラマ撮影って『制作的ウソ』がたくさんあるんじゃない？」という発言からも、座学で得たりテラシーの学びが、制作体験をとおして定着したであろう。

ジョルジュ・メリエスは、ある現実イメージとまた別のある現実イメージをイメージーション豊かに繋げることによって、別個のフィクション・イメージのストーリーテリング方法を創造した。映画は創成期からリアルを素材としたフィクション創作という過程を辿ってきた。制作するなかでリテラシーとして身近な映像を捉えなおすことも、スマートフォンを一人一台持ち歩く映像時代の教育には一つのあり方ではないだろうか。

図3 ZOOMでの班活動の様子 生徒提供



図4 生徒作品「かよ子さん！大成功です！」から一コマ 生徒提供



4. リモート授業の実践結果（生徒アンケート）

「四コマ写真編集スライドショー」授業と「リモートドラマ制作」授業それぞれの難易度と総合的な評価についてアンケートの結果を述べる。

対象：授業を受けた全生徒／実施：授業後 Google Form にて／5段階選択回答（それぞれ1（悪い／易しい）～5（非常に良い／難しい）。

<四コマ写真スライドショー>

- ① 四コマ写真編集スライドショーの難易度—— 1-5%、2-8%、3-36%、4-38%、5-13%
- ② 四コマ写真スライドショーの総合的な評価—— 1-0%、2-0%、3-13%、4-69%、5-18%

●生徒コメントの抜粋：

「想像力を使い、勉強面であまり利用しないオリジナルな想像力や自由な発想ができた」「たった4枚の写真で、SDGsに関する物語を作れることに驚きました」「初めは、実際に会えないし、顔も見られない状況でグループ活動なんてできないと思っていました。しかも、たった4枚の写真というので想像をするのが難しく、決め事に苦戦しました。最終的に決めてから想像が発展し、短い期間の割に作品を作れてよかったです。」

<リモートドラマ>

- ① リモートドラマ制作の難易度—— 1-0%、2-0%、3-18%、4-74%、5-8%
- ② リモートドラマ制作の総合的な評価—— 1-0%、2-2%、3-19%、4-53%、5-26%

●生徒コメントの抜粋：

「非常に多くのことを『経験』を通して学ぶことができ、とても有意義な授業であった」「上映会を行ったことでより多くの作品に触れ、さらに多くの視点から映画撮影における『意味』について考えることができた」「フィードバックを先生やほかのグループの生徒が行う、という形は

有益で、総合的に考えると『作る→振り返る』というプロセスによって学びが確かなものとなる、と感じた」 「リモートドラマ制作は今このようなパンデミックだからこそできる課題で、私たちの先輩たちは経験したことのない課題であるため、良い経験になった」 「リモートドラマは決して一人でできるものではなく、必ず誰かと協力しなければ仕上げるができないので、グループワークが極められたと思った。」

5. まとめ

10回20時間のリモートでの授業実践を通して、「リモートにおけるアクティブラーニングは可能か?」という問いに対し、授業者として、また生徒観察者として非常に期待のできる実感を得た。特にデータのやりとりが容易な映像メディアをツールとした教育ではリモートによる効果的なカリキュラムデザインが可能であろう。例えば今回の実施では「リモートドラマ」の取り組みは、物理的に会えない、という状況を制作上のクリエイティブな制限条件としてプログラムを組んだので、リモートだからこそ成立したプログラムである。他にもこのようなりモートならではの体験的なプログラムを考えていきたい。

また新しい時間の捉え方に気づいた。以前は、生徒が学校に残って集まり、班の課題活動を行う、ということが中心であったが、実際には放課や休日は部活や、習い事など様々な制約があり、学内での活動は制限されてきた。しかし、打ち合わせ形態がZOOMに代わり、オンライン上で話し合いながらデータを確認し、班での創作ができることを知ったので、夜であっても、時間を合わせて会議は可能である。物理的に会えないと出来ないと思っていた事が、リモートでも可能と気づき、これによって時間的活動範囲も増えた。実際に会って活動を共にする学習者の喜びもあれば、リモートであっても学習者同士はオンライン上で繋がり、チームで作品を造ることもできる。オフラインでもオンラインでも、主体的な繋がりの中に学びはあり続けるのだ、とあらためて再確認できた。

-
- (1) マナビラボ. 社会の扉を開くドキュメンタリー映画づくり「グローブ」の授業
<http://manabilab.jp/article/2161>
 - (2) Find!アクティブラーナー. 映画教育のススメ
<https://find-activelearning.com/set/3077/con/3071>
 - (3) 映画『サルビア』.
<https://www.city.ota.gunma.jp/005gyosei/0020-006kikaku-kouhou/pr-movie.html>
 - (4) Yahoo!JAPANクリエイターズプログラム. <https://creators.yahoo.co.jp/>
 - (5) 生徒作品『かよ子さん！大成功です！』 . <https://vimeo.com/428914980/7a8123cdf1>

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2巻1号, 24-29

新型コロナウイルスとSDGs、ビデオレターでの世界との繋がり

鹿又 悟
福島県須賀川市立白方小学校教諭

1. はじめに

本校は2013年9月からユネスコスクールに加盟している。筆者は2017年から本校に勤務し、2018年からネパールとのビデオレター交流を行っている。

白方小学校は、須賀川市と郡山市の隣接地域にあたり、田園風景が辺り一面に広がっている地域である。白方小とネパールとの交流するきっかけとなったのは、2011年3月11日に発生した東日本大震災、2015年4月25日に発生したネパール地震の2つの共通の震災があったためである。本学級は、法政大学坂本旬教授の指導の基、ネパールとビデオレター交流を行っている。昨年度も3月に坂本教授がネパールに渡航する予定だった。しかし、新型コロナウイルス感染拡大により渡航が困難になり、昨年度のビデオレター交流を行うことができなかった。また、4月からも緊急事態宣言が国から出されたため、学校が臨時休業となり、今年度の学校での教育活動も約2カ月遅れてのスタートとなった。2カ月の臨時休業を何か学習に利用することはできないかと考え、全世界が経験している新型コロナウイルスを教材として活用するようにした。その実践が以下の文章である。

2. ホールスクールアプローチ・デザインシート

まず、本校で作成しているホールスクールアプローチ・デザインシートが、今回の新型コロナウイルスとどのように関係しているかを説明する。

本校の柱となるのは、「地域愛・共生」である。今回の影響でこの2つのことに関して経験から教材にすることで、児童一人一人が見直すことができると感じた。また、全世界で経験していることに関して協調性を意識させることで、同じベースで物事を考えるきっかけになったり、そこから他社意識を養うことができたりすることができると思ったからだ。

私たちが、今まで生活してきた様式が、今回の新型コロナウイルスによって、一変して変化せざるを得ない状況になった。そこに着目して、どうにか学ぶことができる教材にしたいと思い、今回このような学習を行っている。

3. 経験を学びへ

SDGs との関連を考えると 17 の目標の中でも経済・教育・福祉・健康・平和など様々な角度から関係している。

本校のある須賀川市は、5月18日から臨時休業が解除され、学校での教育活動が再開された。最初の総合的な学習の時間では、付箋を使い、新型コロナウイルスでの影響がSDGsのどの目標に入るか洗い出した。(写真1)

また、図画工作科の時間では、新型コロナウイルスに関連して、日本に伝わる疫病に関する妖怪「アマビエ様」を教材として関連付けさせた。(写真2) また、国語科の提案書・短歌を書く単元においても、コロナウイルス感染対策に関することを書く児童がいた。このように、コロナウイルスを軸としたカリキュラムマネジメントができたのだ。

写真1 新型コロナウイルスとSDGs



写真2 アマビエ様



4. コロナウイルスと地域に根差した学び

今年度の総合的な学習の時間は、約2か月間の臨時休業の経験を通じて感じた、「新型コロナウイルス」、「地域愛」、「共生社会」をキーワードとしている。教師側のねらいとしては、以下の通りである。

- ① 人とかかわりの中で、生きていることを知り、自分たちも社会の一員として、携わることができる。
- ② ビデオレターのツールを使い、国内外の人々とコミュニケーションを取る、心を育成する。
- ③ 自分たちの住んでいる地域を見直し、地域に対して行動することができる。
- ④ 身近なきゅうり（夏の生産量日本1位）・福島食材への新たな気づきや、地域の大切さの再発見、地域へ愛情を育てることができる。
- ⑤ 農家の働き方や働くことの意味、そして食に携われる人たちの野菜に対する生産者の愛情を消費者としてどう向き合えばいいのか考えることができる。

写真3 地域ボランティアと畑作り



写真4 いわせきゅうりの栽培



経験を学びに変えることで、子どもたちの意欲は加速した。子どもたちの新型コロナウイルスの影響の中に、飲食店の休業やテイクアウトの意見があった。それと関連付けて、須賀川市で名産のきゅうり（夏秋の出荷量全国1位）。そして、経験から地域の特産いわせきゅうりを自らが育て、アピールし飲食店に買い取ってもらい、その売り上げを新型コロナウイルスで影響があった方々に寄付しようとして計画している。児童一人一人が新型コロナウイルス感染防止の経験から地域を見直し、地域貢献するために、探求している姿が見られている。

本格的なきゅうり栽培をするために、外部講師・地域のボランティアを招聘した。まず、学校園にきゅうりの支柱を建てたり、畑を耕したりする際に、児童の祖父母のボランティアに来ていただき、一緒に作業をしていただいた。次にきゅうり農家の方に来ていただき、栽培するポイント、農家の仕事、農家がどのような思いで栽培しているのかなどについて教えていただいた。さらに、JAの方には、どのようにして価格が決まるのかや、需要と供給のバランスなど、経済を交えた内容を教えていただいた。児童同士の話し合いを基に、きゅうりの価格設定（1本32円と決まった。）を行い、須賀川市飲食店組合へ買い取っていただき、現在5店舗の飲食店で子どもたちのきゅうりをおいしい料理へと変化させ、一般のお客様へ提供していただいた。また、飲食店に買い取ってもらう際に、飲食店の方々や来てくださったお客さんに子どもたちの想いも伝えるようにポスターやステッカーを作成し、自分たちの想いを発信するようにした。

写真5 ゲストティーチャーによる授業



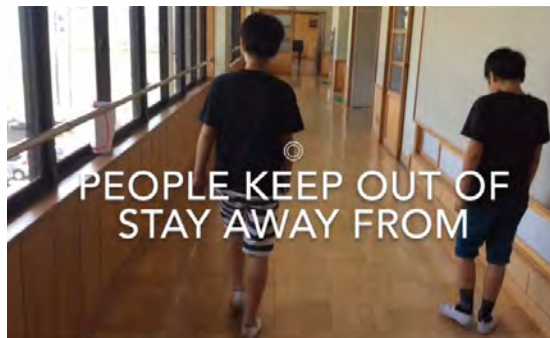
写真6 飲食店でのきゅうりの使用



写真7 想いを込めたポスター

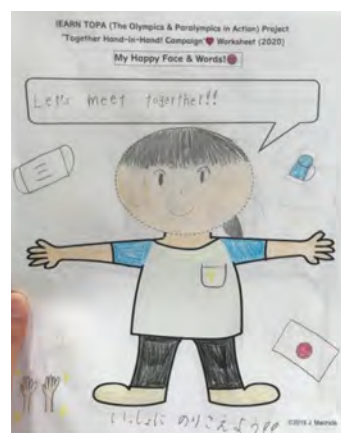


写真8 コロナ対策ビデオレター



今回の新型コロナウイルスの影響に関する学習は、たくさんの方々の協力で授業が成り立っている。人々の繋がりは人生においても、大変重要なことだ。たくさんの人に支えられ人々は生きていること、また皆が一員となって、支え合っていることに気づく学習にしていきたい。

写真9 Hand-in-hand



5. IEARNを通じた国際交流

本校では、国から出された新しい生活様式の中、新型コロナウイルス感染防止のために様々な対策を練っている。そのことを学習に活かしビデオレターで世界の人々へ紹介し、一緒にこの感染症から乗り越えていこうというエールと共に、海外では人々がどのように対策しているか知りたいという声が児童の方から出てきた。自分たちが学校生活の中で行っている感染症予防を洗い出し、5つのグループになってビデオレターの作成に取り掛かった。以下の内容が作成した感染症予防の内容である。

- ①手洗いの方法、②検温の実施、③手作りマスクの紹介とマスクの付け方、④学級における学習の様子、⑤換気の徹底や人との距離間

海外の人たちに各グループのメッセージが伝わるように、テロップやセリフなど所々に英語を入れて説明している。外国語の教科書や、英語辞書を取り出し必死に伝えたい単語を探す児童など、主体的に相手に伝わる言葉を探し、ビデオレターに入れていた。写真や動画においても工夫を凝らしている様子が見られた。

また、外国語科と関連させてビデオレターに自己紹介を入れた。東京書籍「NEW HORIZON Elementary English Course」のUnit1「This is me!」の学習を活用して自己紹介のビデオを撮影した。

さらに、本校に協力していただいている、東洋学園大学坂本ひとみ教授の紹介で、IEARNのプロジェクトの一つのHand-in-handに参加した。これは、新型コロナウイルスに立ち向かうために皆で手を繋いで力を合わせていこうというねらいになっている。

児童は新型コロナウイルスに対する思いを英語で表現し、日本代表を意識して自分の顔などのイラストを添えた。各国の人たちが書いた Hand-in-hand を紹介した際には、様々な国の人々が同じワークシートで繋がることができ、児童たちはとても嬉しい表情をしたことがとても印象的だった。

6. おわりに

ビデオレター交流は、下図と関係がある。ビデオレター交流を活動のゴールではなく、途中経過のツールとして使うことによって、自分を振り返ることや文化の再認識、これからの価値観に繋がることなど、様々な要素を生み出す事が分かる。

図2 ビデオレター教育が養う能力

| 育成する能力・態度 | 制作 過程 | 交流 過程 | 振り返り 過程 |
|------------------------------|----------|----------|------------|
| 進んで参加する態度 (主体的・計画的) | ○ | ○ | ○ |
| 未来像を予測して計画を立てる力 (主体的・計画的) | ○ | ○ | ○ |
| 多面的・総合的に考える力 (多様な観点と見直し) | ○ | ○ | ○ |
| 他者と協力する力 (交流と協力) | ○ | ○ | ○ |
| コミュニケーションを行う力 (交流と協力) | ○ | ○ | ○ |
| つながりを尊重する態度 (つながり) | ○ | ○ | ○ |
| 批判的に考える力 (多様な観点と見直し) | ○ | ○ | ○ |

今回、子どもたちが作成したものを写真などで添付することで、ビデオレター交流以外の方法でも人々は繋がるができることが分かった。地域に根付いた学習においても、国境を越えた学習においても、共通していることは、「他者との繋がりがある」ということだ。これは、小学校時代だけに重要なことではなく、人生において大切なことである。

「たくさんの人々との出会いによって、学び・気づきが起きる。人は皆、繋がり、協力しながら生きている。」ということに気づかせたい。その人々と生きていく中で、様々なことに気づき、如何に未来を見据えながら、自分はどう行動できるかが今後の生活の中で大切になっていくのだと考える。

そして最後に、新型コロナウイルスが、一刻も早く治まることを切実に願っている。

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2巻1号, 30-40

子供達が創る芸術と子供達・家族・友達のプラス感情遷移

浜田正稔

パリ第8大学 招待研究員

Alton GRIZZLE †

Programme Specialist, UNESCO

Kofoworola OYELEYE

Founder, IYIN-CREATIVE, Nigeria

† 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.

1. はじめに

津波災害や戦争による避難生活や covid-19 などの非日常生活では、子供達だけでなく家族など子供達の周りの人々も同様に心理的な負担が大きい。芸術はこのような心理的負担の回復や軽減に利用できる。メディア情報リテラシーへ芸術の心理的要素を組み入れることができれば、非日常生活での実践、そして 2030 年からのポスト SDGs へ向けた心理的要素の提言が期待できる。MIL Expansion(MIL^X)⁽¹⁾ はリテラシーを個人から個人・グループ・インスティテュートへ拡大し、ソーシャルコンピテンスや感情部分のリテラシーと統合できるため、covid-19 などの非日常生活でも実践できるメディア情報リテラシーである。

「津波や河川氾濫などの被災地にいる子供達、戦争による難民生活をしている子供達へはどのような芸術が良いのだろうか?」、「家族や友達など、子供達の周りの人々との関係はどのようにしたら良いだろうか?」、また「covid-19 は世界規模で発生し、日本の被災地に当てはまる芸術が文化の異なる国でも同じであろうか?」本稿は、このような課題をユネスコ MIL^X R&D コンソーシアム⁽¹⁾ として The World Summit on the Information Society Forum 2020 (WSIS Forum 2020) へ発表した資料⁽²⁾ から解いてみた。

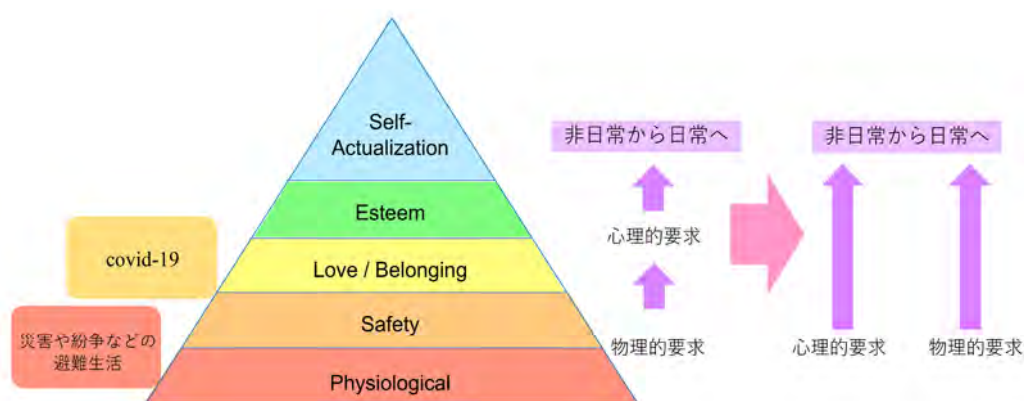
最初に 3.11 津波の避難生活中に子供達が創る芸術と子供達・家族のプラス感情遷移の関係を分析し、非日常生活と芸術の関係を解いた。次にその結果を紛争や covid-19 の非日常生活で困

難な状況にあるナイジェリアの子供達への実践と比較した。この結果、MIL^xを子供達が創る芸術へ応用すると、子供達だけではなく、子供達・家族・友達の相乗効果を伴うプラス感情偏移を得ることがわかった。

2. 非日常生活での心理的要求・物理的要求とMIL^x

大津波や河川氾濫などの被災地や内戦地からの避難では、衣食住の命を守る最低限の要求となり、また命も危険にさらされる。これは、図1に示したMaslow's Hierarchy of Needs⁽³⁾のPhysiologicalレベルに相当する。Covid-19は、衣食住は確保できるが感染による安全が未知であることからSafetyレベルに相当する。Maslow's Hierarchy of Needsでは、衣食住や情報などの物理的要求を優先し、物理的要求を満足した後に心理的要求を満たす手順を示している。これに対し3.11津波被災やCovid-19の経験では、多くの人々が心理的要求の重要性を肌身で感じていることから、非日常生活では心理的要求と物理的要求を同時に満たす必要がある⁽⁴⁾。

図1 被災時やCovid-19などの非日常生活での心理的要求と物理的要求



芸術はプラス感情遷移を生成できるため、非日常生活の最中でも心理的要求を満たすことが期待できる⁽⁵⁾⁽⁶⁾。また、芸術は全てのMI (Multiple Intelligences) を利用できる⁽⁷⁾。この心理的な要素は図2のように、物理的要求を満たすことが期待できるICT (Information and Communication Technology) などのテクノロジーやAI (Artificial Intelligence) などと別の枠組みとなる。MIL^xは物理的な要求だけでなく心理的な要求をも包括し、メディア情報リテラシーが非日常生活、そして続く非日常から日常へ貢献する社会変動論 (Social Change Theory) である。

本稿では心理的要求を中心に“子供達が創る芸術と子供達・家族・友達のプラス感情遷移”を論じる。情報・メディア・テクノロジーなどとの関連は、今後のユネスコ発表資料 (予定資料の例：図3) を参照されたい。

図2 非日常生活での心理的要求・物理的要求とMIL^x

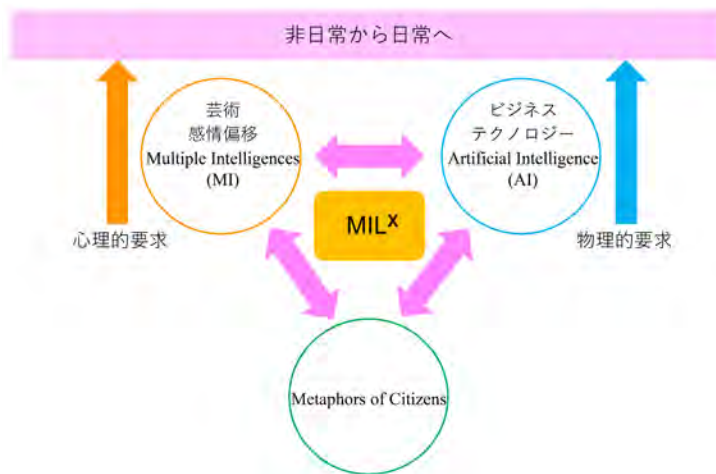
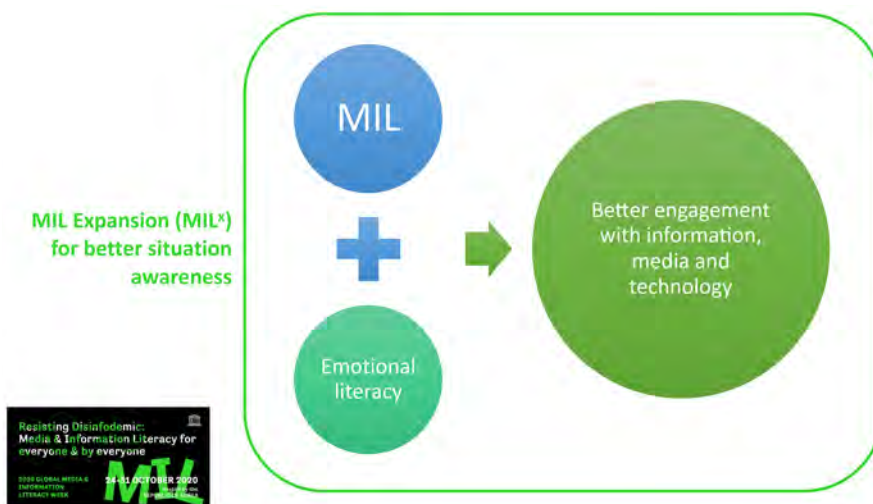


図3 covid-19 contextへ対応するユネスコAlton GRIZZLE氏の提案



3. マイナス状況下での子供達と芸術の関係

被災や covid-19 などのマイナスの状況下で子供達がプラス感情遷移を生成するには、どのような芸術が良いのだろうか？ 入院している子供達への芸術によるセラピーの例⁽⁸⁾では、軽症の子供達は絵画を選ぶ傾向があり、重症の子供達は音楽を選ぶ傾向がある。重症の子供達への絵画によるセラピーでは、心理回復の効果が軽症の子供達より大きい。では、3.11 津波被災地ではどうだろうか？ 津波被災から2年以内の全石巻市立小中学校 11,029 人の子供達の分析結果⁽⁴⁾から見てみたい。

音楽を「聴く」と「奏でる」の繋がり、絵画を「見る」と「描く」の繋がり、音楽と絵画の他要素への繋がり进行分析してみた。

被災の跡が残る中、子供達は音楽（表1、図4）や絵画（表2、図5）のような芸術と関係し

た生活をおくっている。音楽は聴く、絵は描くが多い。物理的な津波被害が小さい地域では、音楽は聴くと奏でるが間接的に繋がり、絵を見ると描くが直接的に繋がる。また、絵画は音楽や工芸などの他の芸術と繋がる。津波被害が大きい地域では、音楽は聴くと奏でるが直接的に繋がり、絵を見ると描くが間接的に繋がる。絵を描くだけは、被害が小さい地域より多く、絵画は家族や友達、本や勉強と繋がる。

このように子供達と芸術との関係は、軽症や津波被害の小さい地域は絵画、重症や津波被害の大きい地域は音楽が繋がりやすい。何故だろうか？また、重症や津波被害の大きい地域は“セラピスト”、“家族や友達”など子供達の周りの人々が子供達の絵画と繋がると、絵画による大きな心理的効果を期待できそうである。症状や被害で芸術との関係が異なる理由、そして子供達の絵画と“家族や友達”との関わりをMI (Multiple Intelligences) ⁽⁷⁾ と感情偏移コミュニケーション ⁽²⁾⁽⁹⁾ で解いてみたい。

表1 音楽を聴くと奏でる

| | 津波被害が小さい地域 | 津波被害が大きい地域 |
|-----------------------|------------|------------|
| 音楽が好みに無いタイプ | 7.3% | 4.9% |
| 「聴く」だけのタイプ | 43.2% | 65.0% |
| 「奏でる」だけのタイプ | 0% | 0.4% |
| 「聴く」と「奏でる」が直接繋がるタイプ | 9.0% | 25.3% |
| 「聴く」と「奏でる」が間接的に繋がるタイプ | 40.4% | 4.4% |

表2 絵を見ると描く

| | 津波被害が小さい地域 | 津波被害が大きい地域 |
|--------------------------|------------|------------|
| 絵が好みに無いタイプ | 22.3% | 22.2% |
| 「絵を見る」だけのタイプ | 0% | 4.3% |
| 「絵を描く」だけのタイプ | 57.5% | 66.0% |
| 「絵を見る」と「絵を描く」が直接繋がるタイプ | 20.2% | 7.5% |
| 「絵を見る」と「絵を描く」が間接的に繋がるタイプ | 0% | 0% |

図4 音楽を聴くと奏でる

| | 津波被害が小さい地域 | 津波被害が大きい地域 |
|--------------------------|-----------------------|-----------------------|
| 「聴く」と「奏でる・歌う」が直接繋がるタイプ | <p>被害が小さい地域の9.0%</p> | <p>被害が大きい地域の25.2%</p> |
| 「聴く」と「奏でる・歌う」が間接的に繋がるタイプ | <p>被害が小さい地域の40.4%</p> | <p>被害が大きい地域の4.4%</p> |

図5 絵画を見ると描く

| | 津波被害が小さい地域 | 津波被害が大きい地域 |
|----------------------|-----------------------|----------------------|
| 「見る」と「描く」が直接繋がるタイプ | <p>被害が小さい地域の20.2%</p> | <p>被害が大きい地域の7.5%</p> |
| 「見る」と「描く」が間接的に繋がるタイプ | 無し | 無し |

4. 子供達の芸術と家族や友達との関係

避難生活中の子供達は図6のように全てのMIを有し、津波被害が小さい地域と大きい地域とではMIの割合はそれほど大きな違いはない⁽²⁾。音楽を聞いたり演奏したりする Musical-rhythmic and harmonic、そしてスポーツや体を動かして遊んだりする Bodily-kinesthetic は、子供達自身の Intrapersonal（本稿では感情側と記す）と子供達と家族や友達などの人々と繋がる Interpersonal（本稿では芸術側と記す）の両方にある。感情側では音楽や体を動かすMIのみとなり、芸術側ではこの二つのMIに加えて絵画などの Visual-spatial の占める割合が大きい。このMIを図7の感情偏移コミュニケーションで見ると、音楽と運動のMIが直接プラス感情偏移に繋がる。なお、動物と触れ合うなどの Naturalistic は隠れたMIとなる⁽²⁾。

図6 避難生活中の子供達のMI（避難生活中の石巻の子供達）

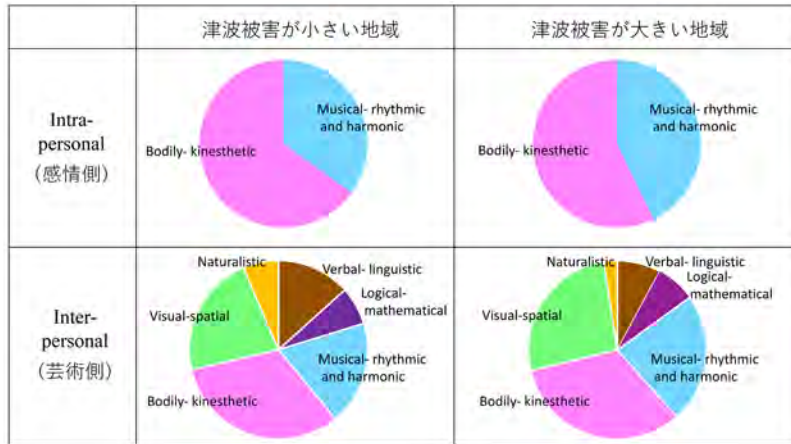
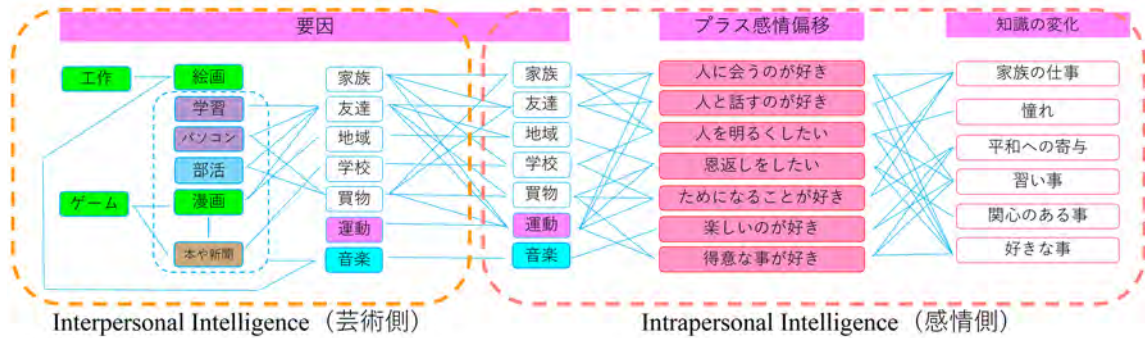


図7 芸術の感情偏移コミュニケーション（避難生活中の石巻の子供達）



避難生活中、子供達は津波被害が小さい地域と大きい地域で違う感情偏移コミュニケーションを有している⁽⁹⁾。被害の小さい地域は、図8のように家族や友達が子供達のプラス感情偏移と感情側で直接繋がり、音楽・絵画・工作が独立した芸術側のMIとして存在している。被害が大きい地域は、図9のように家族や友達が子供達のプラス感情偏移と芸術側で間接的に繋がり、音楽がプラス感情偏移と感情側で直接、芸術側の音楽・絵画が家族と繋がりながら子供達の感情側へ繋がる。また絵画は学習・パソコン・部活・漫画・友達と繋がり、友達経由で子供達の感情側へ繋がる。

図8 芸術の感情偏移コミュニケーション（津波被害の小さい地域）

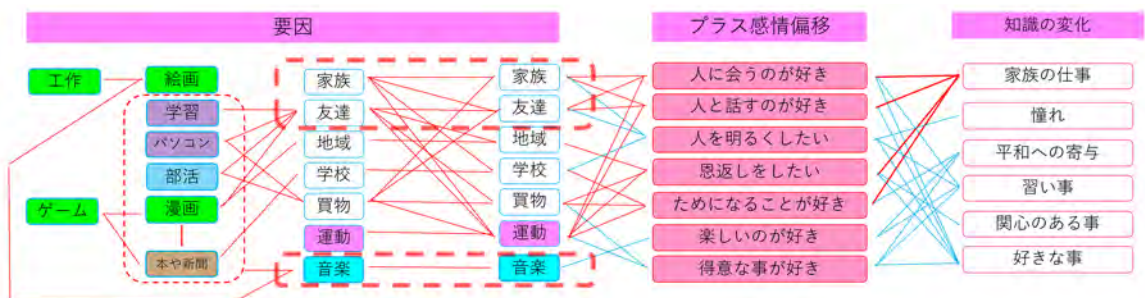


図9 芸術の感情偏移コミュニケーション (津波被害の大きい地域)

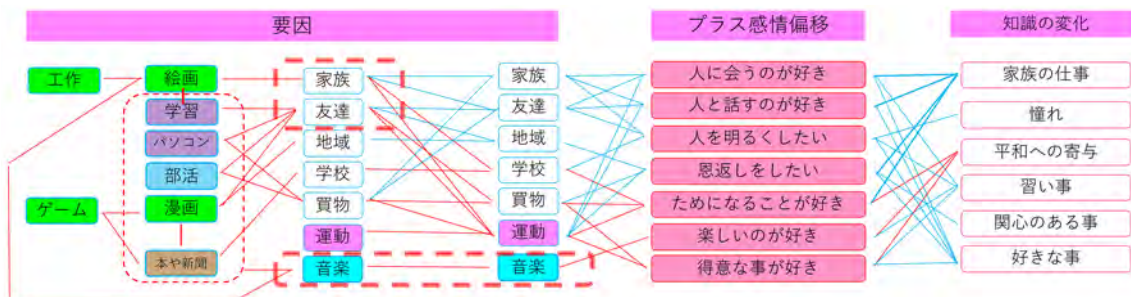


図8と図9で示した芸術の感情偏移コミュニケーションから、下記が当てはまるだろう。

症状や被害で芸術との関係が異なる理由

軽傷や被害が小さい場合、絵画を中心として音楽 - 絵画 - 工作が独立して芸術側にある。芸術側 (Interpersonal) にあるMIは、子供達が周りの人々と共感できると心理面での効果が大きい⁽¹⁰⁾。このため、セラピストや友達などが絵画を取り入れ子供達が共感すると、子供達は喜んで絵画を選ぶことが多い。

重症や被害が大きい場合、子供達は音楽が感情側で子供達のプラス感情偏移に直接繋がる。このため、音楽をセラピーとして選んだり、音楽を聴くと奏でるが直接繋がったりする。音楽は即効性のプラス感情生成、そして非日常から日常へ戻る時の感情偏移ジャンプの軽減を期待できる。

重症や被害が大きい子供達へは絵画の効果が大きい理由

絵画は芸術側にあり、周りが絵画を取り入れ子供達が共感すると絵画の効果が大きくなるとともに、セラピストや家族・友達を経由して子供達の感情側にあるプラス感情偏移に繋がる。このため、軽傷や被害が小さい地域の子供達と比較して、重症や被害が大きい地域の子供達は、周りの人々とのプラスの共感により絵画の効果が大きくなる。

マイナスの状況下でも役立つ芸術

マイナスの状況が大きくなるほど、音楽や芝居・ダンスなどは子供達のプラス感情偏移に直接繋がることから、即効性の効果が期待できる。体を動かす遊びも同様である。

津波被災の避難生活から日常生活へ戻る時、図9から図8への感情偏移ジャンプ(Dissociation)が発生する⁽⁹⁾。音楽や運動は子供達の感情側と芸術側の両方にあるMIで、この感情偏移ジャンプの軽減が期待できる。津波被災と同様に covid-19 の非日常生活で大きなストレスを抱えた場合、子供達は非日常から日常へ移る時に感情偏移ジャンプが発生すると思われる。非日常生活でのストレス軽減と共に、日常生活へ戻る時の感情偏移ジャンプの軽減が大切と思われる。

絵画や工作などは、子供達が共感を持つとその効果は大きい。更に、家族・友達など子供達の周りの人々との繋がり子供達のプラス感情偏移に繋がることから、長期間の効果が期待でき

る。漫画を描くことや落書き遊びも同様である。

絵画は子供達だけでなく、子供達、家族、友達とのプラス感情偏移の相乗効果が期待できる。

5. 文化の異なる国でも同じだろうか？

covid-19での困難の状況でも、ナイジェリアのIYIN-CREATIVEは子供達へのアニメーション制作教育を続けている⁽²⁾。同組織は、紛争などで心に傷を負った子供達や金銭的に恵まれていない家族の子供達向けにアニメーション教育を行っており、また、ナイジェリアの文化を守るためナイジェリアの複数の言語でのアニメーション(図10)も制作している。同組織のAnimation Summer Camp(図11)は、子供達自身がアニメーションを制作する教育プログラムである。子供達自身が絵を描き、ストーリーを創り、自分達の声と絵でアニメーションを制作する。アニメーションの作品は、YouTubeで公開している⁽¹¹⁾。

図10 ナイジェリアの文化と言語の教育用アニメーションANILINGO⁽²⁾⁽¹¹⁾



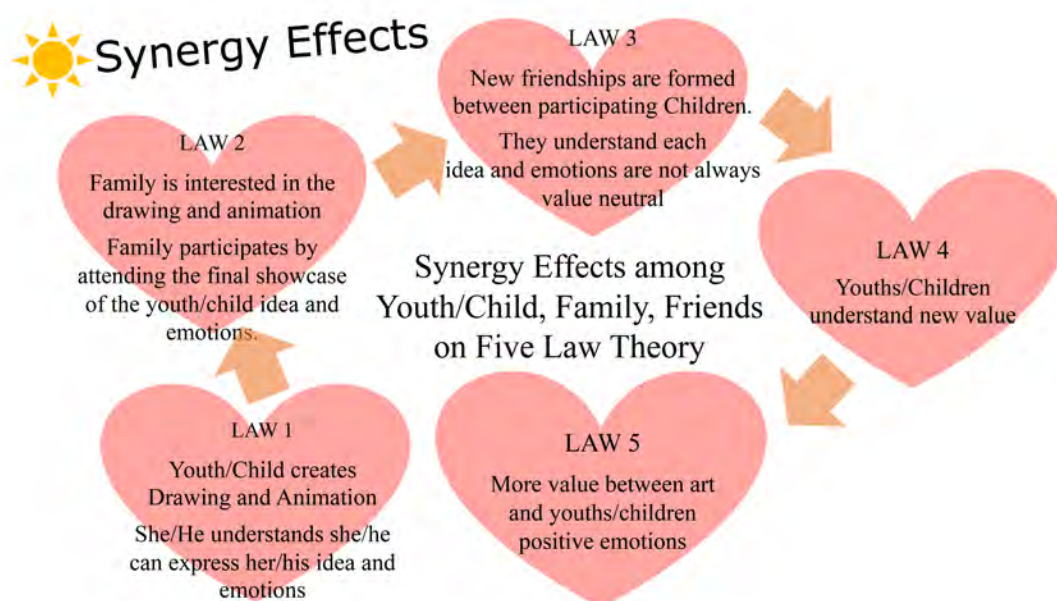
図11 covid-19の状況下で実施するアニメーション制作の教育プログラム⁽²⁾⁽¹¹⁾



絵画やアニメーションを用いて子供達・家族・友達のプラス感情偏移への相乗効果を生成する実践例は、同組織が実践している内容⁽²⁾から図12となる。同図は絵画やアニメーションを用いる相乗効果を、図書館の利用人数が増える理論The Five laws of library science⁽¹²⁾で示したも

のである。(Law 1) 最初に子供達が絵画・アニメーションを制作すると、子供達は自分のアイディアや感情を表現できることに気づく。(Law 2) 家族が子供達の取り組みや作品に関心を示し、子供のアイディアや感情に集まりはじめる。(Law 3) 時間の経過や、さらに多くの子供達が集まるとアイディアや感情の発散が始まり、(Law 4) アイディアや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アイディアや感情を理解することができ、(Law 5) アイディアや感情を表現する条件が増加して行く。

図12 子供達・家族・友達のプラス感情偏移への相乗効果 (IYIN-CREATIVE提供)



日本の避難生活中の子供達の分析とナイジェリアのマイナス状況下での実践を比較すると、絵画や漫画・アニメーションは子供達だけでなく、子供達と家族や友達のプラス感情偏移を相乗効果的に生成している。この比較を見る限り、文化の異なる国々でも絵画や漫画・アニメーションで同じようなプラス感情偏移の効果が期待できるであろう。このためには、子供達・家族・友達
の文化や言語を用いることが非常に大切である。

ユネスコ MIL^x は子供達の感情だけではなく、子供達、家族や友達のグループ、コミュニティ内やコミュニティ間のインスティテュートへメディア情報リテラシーを拡大し、相乗効果的に感情回復などのソーシャルコンピテンスをはかることができ、災害や戦争による避難生活、そして昨今の covid-19 などのマイナス状況下でも現場で実践できるメディア情報リテラシーである。

6. おわりに

3.11 津波被災の石巻では、学校が再開して子供達が日常へ戻ると街が生き返り始めた。子供達のプラス感情偏移がとても大切な事と実感した。2019年の3月に、石巻の石ノ森漫画館を

通じて石ノ森先生の「マンガ＝萬画」は読み手に様々なことを分かりやすく伝える事ができる素晴らしい媒体とのコメントをいただいた。また、3.11 から既に8年経過していたにも関わらず、同漫画館から「被災地や難民の子どもたちに光が届けられますよう心よりお祈りいたします。」とのメッセージをいただいた。様々なマイナス状況が発生する現在、このような心やIYIN-CREATIVEの奉仕活動への心が子供達のプラス感情偏移を生成する大きな源のように思えてならない。

Summary of this article

Youths/children emotions with understanding their culture are important against negative context such as covid-19, refugee life by Tsunami, war, etc. Art has opportunities of emotional resilience. Our experiences of Tsunami, 11 March 2011 in Japan, explain that music can recover youths/children emotions rapidly and drawing has opportunities to create synergy effects among a child/youth, family and friends for a long run. Installing youths/children drawing into animation with their emotions as well as their idea, the synergy resilience of emotions is practiced by MIL^x together with emotional literacy expansion. The results of Tsunami area in Japan are compared with “Animation Summer Camp” of IYIN-CREATIVE who has been inviting and educating youths/children against negative context including covid-19 since 2014 in Nigeria. The comparison indicates that art can create synergy effects among a youth/child, family and friends. And art such as ANiLiNGO, an animation of native language with native culture, could help therapists for refugee youths/children to Europe because of generating youths/children positive emotions with their culture and without their language barrier. Therefore, art on MIL^x can compete social difficulties and emotional aspects are considerable toward post SDGs from 2030.

-
- (1) Grizzle, A. and Hamada, M. (2019). Media and Information Literacy Expansion (MIL^x), 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.
 - (2) Hamada, M., Grizzle, A. and Oyeleye, K. (2020). PROPOSING TOWARD POST SDGs - PRACTICAL DESIGN OF MIL EXPANSION (MIL^x) : IMPLEMENTING MIL^x BETWEEN EMOTIONAL AND SOCIAL, BY MEANS OF THEORIZING EMOTIONAL COMMUNICATION ON ART, WSIS Forum 2020 Session 136 : 12:00–13:00 CEST (UTC+02:00), THURSDAY, 16 JULY 2020.
 - (3) Maslow, A.H. (1943). "A theory of human motivation". *Psychological Review*. 50 (4): 370–96. doi:10.1037/h0054346
 - (4) Hamada, M., Tsubaki, M. and Suzuki, T. (2020). Relationship Analysis between Children Interests and Their Positive Emotions for Mobile Libraries' Community Development in a Tsunami Area, The 12th Qualitative and Quantitative Methods in Libraries International Conference (QQML 2020), Virtual Conference 26 May, 2020, SCS1: The Added Value of Library services
 - (5) Zarobe, L. and Bungay, H. (2017). The role of arts activities in developing resilience and mental well-being in children and young people a rapid review of the literature. *Perspectives in public health*, 2017. DOI:10.1177/1757913917712283

- (6) 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>
- (7) Gardner, H.E., (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, 1983
- (8) Metzl. E, Morrell. M and Field. A. (2016). A Pilot Outcome Study of Art Therapy and Music Therapy With Hospitalized Children (Étude pilote des résultats de l'art- thérapie et de la musicothérapie auprès d'enfants hospitalisés), *Canadian Art Therapy Association Journal*, 29:1, 3-11, DOI: 10.1080/08322473.2016.1170496
- (9) 浜田正稔、Alton Grizzle (2020) 「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」、『メディア情報リテラシー研究』第1巻第2号 2020.03 : 57-69
Hamada, M. and Grizzle, A. (2020). Children positive emotions and Media and Information Literacy. *The Journal of Media and Information Literacy*, March 2020, 57-69, Hosei University Training Course for Librarians, Japan.
- (10) Alonso, D. A., León-del-Barco, B, Mendo-Lázaro, S and Gallego, D. I. (2020). Examining Body Satisfaction and Emotional–Social Intelligence among School Children: Educational Implications, *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2020, 17, 2120; doi:10.3390/ijerph17062120
- (11) Animation Summer Camp
<https://www.youtube.com/playlist?list=PL1IM-cyrCXs27b0PFcW7mmP0Gb3APlu30>
ANiLiNGO
<https://www.youtube.com/watch?v=Qht9QA6uPVA>
- (12) Ranganathan, S. R. (1931). *The five laws of library science*. Madras, Madras Library Association; London, E. Goldston, 1931

特別寄稿

2019年9月24～27日、スウェーデンのヨーテボリでグローバルMILウィークが開催された。この特別寄稿は「表現の自由」ユネスコ・チェアであり、ヨーテボリ大学教授でもあるウラ・カールソン氏によるキーノート・スピーチである。快く寄稿を引き受けていただいたカールソン教授に感謝を申し上げたい。

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2巻1号, 42-49

**Media and Information Literacy (MIL). An issue of freedom of expression
in the digital age. Ulla Carlsson, presentation Global MIL Week**

Ulla Carlsson
Dr., Professor
UNESCO Chair in Freedom of Expression,
Media Development and Global Policy
University of Gothenburg

Colleagues, Friends, Ladies and Gentlemen!

Around the world, citizens are struggling to bring about an internet that is open, free and safe – that is, to abolish surveillance, control, censorship, hate speech and threats. In some instances, politicians and civil society organizations are calling for government measures to help them achieve these goals. In other countries authoritarian regimes use internet and social media to justify repression, including measures to limit freedom of expression. The powers of state and private interests combine to silence free speech. We see that internet can have quite different impacts on the social order.

In this context we should also bear in mind that nearly half of humanity lacks internet access - in many cases due to poverty, social injustice, gender discrimination, ethnic or religious discrimination, unemployment – it is about a lack of access to information and knowledge – an exclusion from the digital media and communication system.

Many states have active cyber operations for offensive and defensive actions - to attack another nation's computers or information networks through, for example, computer viruses, denial-of-service attacks, misinformation and disinformation. Reports of malicious and targeted cyberattacks are becoming increasingly common around the world.

It is not easy to gain an overview of the cyberworld that confronts citizens today.

From a global north perspective we could assume that we are now at a point that may be described as “the end of the digital beginning”. Following a period of optimism, not to say euphoria, about the potentialities internet offered – not least hopes for increasing citizen engagement and participation – problems have become apparent. The media ecology has changed, and the public sphere is transformed – a serious challenge from a democratic

perspective.

These changes are taking place within socioeconomic orders that are in flux. In many places changing political, social and economic landscapes, characterized by growing inequality and polarization, mean that societal institutions are facing challenges when they are unable to respond satisfactorily to citizens' needs. The changes are linked to long-term processes, which in many cases have been geared more to market strategies than to the common good.

These processes in turn raise issues about what democracy is, and what it should be. Core democratic virtues are called into consideration - such as 'freedom of expression', 'inclusion', 'participation' - in short: human rights as the international guide to democratic polity/order.

The complexities of modern society demand educated, skilled, communicative and reflective citizens in many different areas if democracy and social progress are to be maintained and developed. Critical understanding are more urgent than ever. Some of the knowledge and skills required relate to media and communication culture.

In the age of digital communication and information everybody need to think critically about how different media work, how they represent the society and the world, how they earn their money, how they are produced and used - how people communicate.

Therefore, media and information literacy, MIL, takes its place alongside other things people need in order to be informed, engaged and empowered citizens: It is about 'democratic learning' as a part of general education and everyday life.

But it has its value only when it is combined with basic knowledge of core subjects as civics, history, native language, religion, foreign languages and mathematics - which implies good schools for all - girls and boys, women and men - with competent teachers and sufficient funding.

Most observers agree that MIL is a key resource - a citizens' right. Providing this resource involves life-long learning, both in the classroom and beyond. The need for a comprehensive and coherent educational approach is urgent. Because MIL is crucial to the function of democracy, present and future, and it requires concerted policy as well as constructive incentives to learning and civic participation.

The many changes in the media and communication system are largely the work of a kind of influential transnational actors like Google and Facebook. These companies with their digital platforms have evolved into economic and socio-cultural phenomena with power to transform the relationships between technology, capital, content and users.

Facebook is by far the most powerful media and communication company in the world today, with more than two billion recurrent users. The power over users resides in the companies' ability to alter algorithms and the terms of service without transparency. It might be described as a

monopoly on information, for which users pay with their personal data. This information is then used to for example target advertising, shopping patterns, guiding political messaging in general elections and even terrorism.

A consequence of Google's and Facebook's dominance on the advertising market is that traditional media companies – as newspapers, and particularly local papers – have suffered a marked decline in advertising revenue. Less revenue impacts on their ability to offer quality journalism – which in turn impoverishes public discourse.

This new media environment has opened the doors to views and objectives that otherwise would not become so widely known – as for example hate speech and threats. The risk of being exposed to misinformation and manipulation has never been greater. New ideas about freedom of expression come into play. Clearly, the balance between personal privacy, security and reliability is of crucial importance in this digital world.

The vast quantity of information from an ever-greater diversity of sources leads to greater disparity of media use between different groups of citizens. There is concern about the social cohesion that underpins democratic rule - how it is being challenged by individuals' and groups' need to assert their identities and views. Some researchers argue that misinformation and disinformation are drivers of political polarization.

As a consequence gaps open up in terms of knowledge and participation, which in turn may weaken social cohesion and increase inequality between social classes. Digital inequality becomes an important element in the broader and ever-present issues of social equality, gender equality and social justice.

Issues like these are important when societies enter into periods of rapid and comprehensive change. Societies worldwide are in flux today; ideas about the future are increasingly uncertain.

The problems we face are complex and, furthermore, partly interwoven: climate and environmental change, the effects of financial deregulation and integration, corruption, economic and social inequality – war, conflicts, terrorism, large numbers of refugees, growing nationalism and populist politics – often with infringements of human rights. The risk of political turbulence and economic instability is a concern worldwide.

Human experience tells us that although new technologies almost always bring significant benefits, they also bring risks. Often we tend to make ourselves dependent on them without first having asked for what purposes. That the technology exists is itself an argument for using it. Users' knowledge of the media, its role and the rules it imposes, is based on how the media environment – in the present day the digital media environment – has been structured and how it is regulated.

The structure of the market, with companies like Google and Facebook, and its relation to

national, regional and international legislation and the media market is in focus. It is in the realm of public policy, that the problems have to be confronted. Only today we are beginning to formulate ideas about how national legislation - and international agreements - can, and should, be applied to powerful market actors. Now calls are heard for policies to resolve these problems.

The challenge is to develop ‘policies’ that balance the dual goals of maximizing the opportunities, and minimizing the risks inherent in the digital media and internet culture. And, to do this without impinging on freedom of expression and other human rights.

At the national level, the state – parliaments, governments and legislative bodies - can make laws and ordinances to bolster public confidence in institutions to achieve legitimacy.

Media and information literacy (MIL) is often emphasized in the face of technological breakthroughs, when policy and law-makers find themselves unable to tackle emerging problems. When regulatory measures seem impossible, education is often touted as the solution – sometimes without any clear idea of the objective, pedagogic or otherwise. In such situations MIL may simply relieve policy-makers of having to address more difficult problems that arise behind an increasingly commercialized media culture.

Therefore, a national MIL policy has to be carefully considered – as such a policy is necessary for success. A policy that can effectively deal with a problem requires first a definition/a clarification and understanding of the problem at hand before searching for relevant responses - and then assessing how the proposed solution fits with other policy and objectives. In the present case, the question is how MIL squares with other efforts to enhance freedom of expression and human rights – in extension, how it contributes to social progress, equality – not least gender equality - and democratic development.

But, today, when governments are being squeezed by the market and an accentuating financialization, the scope for action is limited. In such a situation progress requires constructive collaboration. The MIL issue is broad and involves many different actors.

That is why efforts will require extensive collaboration between the affected sectors organized according to a suitable and effective ‘multistakeholder governance model’ – within an accountable national political framework. Besides policy-makers, it may include schools, adult education organizations, higher education, media companies, internet content providers, libraries, museums, the research community and not least, civil society.

No doubt that combining extensive collaboration with a responsive and accountable political leadership is a challenge - without political overbearance and moralizing admonishments.

Only given a holistic view, with the interplay of, and synergies between, these actors and their activities will MIL be able to produce informed, communicative, engaged and empowered citizens who, in turn, contribute to the diversity and inclusiveness of the media and communication culture.

The worst thing that can happen in a democracy is if citizens become indifferent and unconcerned. Arguments should clash and be weighed against one another. Only then can citizens resolve their differences in a civilized manner.

Such a holistic view requires a widespread conviction in the society that

- *first*, all members of society, regardless of class, gender, race, ethnicity, should have equal opportunity to make their voices heard in the public conversation /the public sphere, regardless of channel or platform;

- *second*, political and legal frameworks must be examined in detail and, if necessary, amended to accommodate to digital realities, without impinging on fundamental principles of freedom of expression or other human rights;

- *thirdly*, media companies have to strengthen their systems for maintaining self-regulation and ethics, the profession of journalism needs to reinforce its efforts to earn people's trust, and to maintain their standards of quality and credibility; business models have to adapt to digital reality, finding viable sources of revenue and developing effective distribution models;

- *fourth*, internet platforms need to develop transparent statements of mission – and work with civil society, news providers and policy-makers to increase transparency, trust, ethics and accountability; and finally

- civil society organizations need to develop their roles in the cause of defending freedom of expression, freedom of information and personal privacy within the framework of universal human rights.

It is important to underline that Media and Information Literacy (MIL) not alone can solve all the fundamental problems in the media and communication culture. MIL should be understood as part of a whole that includes legislation and reforms in media, education and other fields of relevance. It is a long-term benefit, not a short-term solution.

Any country that has made a commitment to develop a national policy for MIL has to proceed according to its circumstances and capacity, its governmental structure, its media landscape and educational infrastructure. With a proper infrastructure in place, countries can learn from one another's experiences – which can also contribute to a strengthening of freedom of expression

and social progress in less democratic countries.

Digital communication systems today are in many respects global in scope. To be effective, measures need to stretch far beyond national frontiers. When informal governance increases, and transnational actors maintain and augment their power, the ability of national governments to influence and regulate their activities falls short of the mark.

The defense of freedom of expression and other human rights is a matter of effective governance as well as fruitful collaboration models on national, regional and global levels. The interaction between national and international bodies needs to be improved.

The future of internet is highly uncertain. And calls for social institutions to regulate internet are heard worldwide – such calls also have to include media and information literacy.

This is why international, transnational institutions and multistakeholder collaboration, in short global governance, is necessary. It has for example to be the essential modus operandi in UNESCO's implementation of the Agenda 2030, and especially target 16.10 about ensuring public access to information and protecting fundamental freedoms, in accordance with national legislation and international agreements.

New hardware and new kinds of transnational companies will see the light of day. Now Artificial intelligence and robotization pose challenges to societies already caught up in ongoing processes of political, social and economic change. The issues new developments raise are urgent and make even more serious demands of media and information literacy in a public sphere and citizens perspective.

Media policy is formed at national, regional and international levels. It is important that all levels agree that developing citizens' media and information literacy is vital to protecting and promoting freedom of expression. It is about a vital society dialogue and political leadership with accountability, for a more equal, fair and safer world.

And more: Without learning and knowledge development MIL is not possible to realize. The development of knowledge can help resolve broader issues and systematic problems in society, including the media sector, digitization and MIL. In order for MIL policies and activities to be effective, the problems they address must first be analysed and clearly specified in a broad context of knowledge on a scientific basis.

There is an urgent need to gain a better understanding of the meaning and consequences of globalization and digitization from the point of view of citizens and media. While these factors are far broader and not directly related to MIL, their impacts on MIL are both direct and strong. And broader collaboration across boundaries in coordinated studies that produce comparable results is essential in fields like media and MIL, where research is conducted in many different disciplines. It has never been easy to find funding for interdisciplinary and transnational research,

but it is even more difficult today.

Furthermore, words rather than images and sounds continue to get most attention, even though visual content occupy such a central position in contemporary media culture.

Even in research there is a need for holistic perspectives and transparency. But, a host of factors in academic research – the incessant struggle to find funding, the pressure to publish quickly with an ever-greater specialization – militate against holistic approaches.

Current research sometimes presents contradictory results regarding the direction and quality of the digital transformation process. Once in a while, there could be a risk that such a situation may aggravate an already normatively loaded debate on the effects of the digitization of media.

And more - but not least. When media and information literacy (MIL) is discussed in global arenas it is important to be aware of the dominance of the northern hemisphere. Concepts relating to media and communication are often seen with eyes that have been conditioned by analytical categories developed predominantly within the Anglo-American sphere.

These categories have then been applied to other, different social, cultural, economic and political contexts. Such a hegemonic perception has become prevalent all over the world. So, there is a need for researchers, experts and policy makers to transcend cultural, political, ethnic and religious boundaries and to accommodate regional variations, to a much greater extent than is done today. This is an enormous challenge even for topics like media and information literacy (MIL).

The challenge for the researchers is not only to explain the problems, but also to communicate with the people in power so that research findings will make a difference. To dare engage in debates on democracy, social change, human rights, freedom of expression – and the role of media and information literacy in relation to these fundamental values.

The thoughts presented in this address can be said to be the base for the publication you have received in the conference bag – Understanding Media and Information Literacy in the Digital Age. A Question of Democracy. It contains presentations about current knowledge, politics and policies, practices and also reflections.

The book consists of three parts. In the first and the third parts, a number of articles of a more general nature discuss media and information literacy (MIL) as well as courses of development on national, regional and global levels. The focus in the second part is on Sweden. The articles in this part present current research findings, policy decisions, political initiatives and some examples of 'best practices'.

It is my hope that the different chapters in this book will contribute to knowledge development - and learning - in the area as well as to discussions and reflections on the role of MIL in contemporary societies. It is also my hope that the examples from research, politics and practices

in Sweden will stimulate initiatives and activities in other countries, and particularly exchanges of knowledge and experiences between many countries all over the world.

So, read, reflect and discuss... hopefully some of the content can inspire this conference.

Finally, more than ever we need international platforms as UNESCO's Global media and Information Literacy Week Conference where MIL representatives with different backgrounds from all regions of the world meet for knowledge exchange and discussions – in an uncertain time as now we have to regain consensus on a united humanity that shares a common future and global accountability regarding freedom of expression and other universal human rights.

Because, today this idea seems to have breaking down. Stéphane Hessel, one of the people behind the Declaration of Human Rights 1948 - he reminded us eight years ago, when he was 93 years old, in the essay *Indignez-vous* of the importance of standing up for the cause of justice and solidarity – of the necessity, time and again, to defend our rights and freedoms – in particular freedom of expression. Media and information literacy is crucial to that effort.

Thank you!

Ulla Carlsson, Dr., Professor
UNESCO Chair in Freedom of Expression,
Media Development and Global Policy
University of Gothenburg
Box 710
SE 405 30 Göteborg
ulla.carlsson@gu.se

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2巻1号, 50-56

メディア情報リテラシー デジタル時代の表現の自由の問題 ウラ・カールソン、プレゼンテーショングローバルMILウィーク

ウラ・カールソン教授

ヨーテボリ大学

訳者：村上郷子

法政大学

同僚の皆さん、友人の皆さん、紳士淑女の皆さん！

世界中で、市民が開放的で自由で安全なインターネットを実現し、監視、規制、検閲、ヘイト・スピーチおよび脅威を撤廃するために奮闘しています。政治家や市民社会団体が、これらの目標を達成するために政府の対策を求めているケースもあります。他の国では、独裁的な政権が、インターネットやソーシャルメディアを利用して、表現の自由を制限する措置を含む抑圧を正当化しています。国家権力と個人の利益が結託して、言論の自由を黙らせているのです。インターネットが社会秩序に全く異なる影響を与えうることがわかります。

この文脈では、人類の約半数が、多くの場合、貧困、社会的不公正、ジェンダー差別、民族または宗教差別、失業が原因で、インターネットへのアクセスを欠いているということも私たちは心に留めておく必要があります。それは情報と知識へのアクセスの欠如に関するものであり、デジタル・メディアやコミュニケーション・システムからの排除でもあります。

多くの国家では、例えば、コンピュータウイルス、サービス不能攻撃、誤情報や偽情報を通じて他国のコンピュータや情報ネットワークを攻撃するという攻防のためのサイバー操作が活発に行われています。悪意のある標準型サイバー攻撃の報告は世界中でますます一般的になってきています。

今日市民が対峙するサイバーワールドの概要を知ることは容易ではありません。

グローバルな北の視点からすると、私たちは今「デジタルの始まりの終わり」と表現されるかもしれない時点にいと仮定することができます。インターネットが提供した可能性について、陶酔とは言わないまでも楽観視していた段階に続き、少なくとも市民の関与と参加の増大への希望について、問題が明らかになってきました。メディアの生態系は変化し、公共圏も変容しています。民主主義の観点からは深刻な課題です。

これらの変化は流動的な社会経済秩序の中で起こっています。多くの場所で、政治的、社会的、経済的景観の変化は、不平等の拡大と二極化によって特徴付けられています。社会制度が市民のニーズに満足に応じることができない場合には、課題に直面していることを意味します。こ

のような変化は長期的なプロセスに関連づけられており、多くの場合、共通の利益よりも市場戦略を重視しています。

これらのプロセスは、民主主義とは何か、また、民主主義とは何であるべきかについての問題提起をしています。「表現の自由」「包摂」「参加」など、民主主義の核となる徳目が考慮されていますが、要するに、民主主義の政治・秩序への国際的な指針としての人権です。

民主主義と社会の進歩を維持し、発展させていくためには、さまざまな領域で教育を受け、熟練した、コミュニケーションに能力に長けた思慮深い市民が現代社会の複雑さにおいては必要とされます。批判的理解は、これまで以上に喫緊性があります。必要とされる知識やスキルにはメディアとコミュニケーション文化に関連しているものがあります。

デジタルコミュニケーションと情報化の時代には、異なるメディアがどのように機能し、どのように社会と世界を代表し、どのようにお金を稼ぎ、どのように生産され活用されているのか、つまり人々はどのようにコミュニケーションをとるのかについて、誰もが批判的に考える必要があります。

したがって、メディア情報リテラシー (MIL) 教育は、情報を持ち、物事に取り組み、力を持った市民になるために、他の必要なものとともに、実践されます。それは、一般教育や日常生活の一部としての「民主的な学習」をめざしているのです。

しかし、それは、公民、歴史、母国語、宗教、外国語および数学の主要科目の基礎的な知識と組み合わせられて初めて、価値を持ちます。これはすべての人、つまり少女少年、女性男性にとって、有能な教師と十分な予算を持つ良い学校のことです。

ほとんどの観察者は、MIL が重要な資源であり、市民の権利であることに同意しています。この資源を提供するという事は、教室内外の生涯学習とも関わってきます。包括的で首尾一貫した教育的アプローチの必要性が急務です。なぜなら、MIL は現在と将来の民主主義の機能にとって極めて重要であり、学習や市民参加への建設的な動機付けだけではなく協調的な政策をも必要としているからです。

メディアやコミュニケーションシステムにおける多くの変化は、Google や Facebook のような影響力のある多国籍アクターの働きによるところが大きいのです。これらの企業のデジタル・プラットフォームは、技術、資本、コンテンツ及びユーザーとの関係を変革する力を持つ経済的、社会文化的な現象へと発展してきました。

Facebook は、入れ替わり立ち替わり 20 億人以上のユーザーを持つ、今日の世界で最も強力なメディア・コミュニケーションの企業です。ユーザーに対する権力は、透明性なしにアルゴリズムや利用規約を変更できる企業の能力にあります。これは、ユーザーが自分自身の個人データを使って支払うことで、情報を独占していると言えるかもしれません。そして、この情報は、例えば、ターゲット広告、買い物パターン、総選挙での政治的メッセージの誘導、さらにはテロリズムにさえ使用されます。

広告市場における Google と Facebook の支配の結果、伝統的なメディア企業が、新聞、とり

わけ地方紙が、広告収入の著しい減少に苦しんでいるということです。収入の減少は質の高いジャーナリズムを提供する彼らの能力にも影響を与え、延いては公共の対話を貧しいものにします。

この新しいメディア環境は、例えばヘイト・スピーチや脅威としてでなければ広く知られるようにならなかった見解や目的への扉を開いています。誤った情報や操作にさらされるというリスクは、これまで以上に高まっています。表現の自由に関する新しい考え方が始動します。個人のプライバシー、セキュリティ、信頼性のバランスが、このデジタル世界ではきわめて重要であることは明白です。

これまでにない多様な情報源からの膨大な情報量は、市民の異なるグループ間におけるメディア利用の格差を拡大させています。民主的な支配を下支えする社会的結束について懸念されま。自分たちのアイデンティティやものの見方を主張する必要があると考える個人やグループは、どのようにして異議申し立てをするのか、という懸念です。研究者の中には誤情報や偽情報が政治的な偏向を助長すると主張する人もいます。

結果として、知識と参加の面で格差が生じ、それは社会的結束を弱め、社会階層間の不平等を拡大させるかもしれません。デジタル不平等は、社会的平等、ジェンダー平等および社会正義という、より広範に顕在化している問題において重要な要素になります。

このような問題は、社会が急速で包括的な変化の時期を迎える時に重要です。今日、世界中の社会が流動的であり、将来についての考えはますます不確実なものとなっています。

気候と環境の変化、金融規制緩和と統合の影響、腐敗、経済的社会的不公平 -- しばしば人権の侵害を伴う戦争、紛争、テロリズム、大量の難民、増大するナショナリズムとポピュリズムな政治など、私たちが直面している問題は複雑であり、その上、部分的に織り交ぜられています。政治的な混乱と経済的な不安定化のリスクが世界的に懸念されています。

人間の経験は、新技術がほとんどの場合、大きな利益をもたらす一方で、リスクも伴うことを私たちに教えてくれます。多くの場合、私たちは、しばしば何の目的のためにと最初に自問することなく新技術に依存する傾向があります。テクノロジーが存在していること自体が、それを使うための論拠となります。メディア、その役割、そしてメディアが課すルールについてのユーザーの知識は、現在ではデジタル・メディア環境といわれるメディア環境がどのように構造化されているか、それがどのように規制されているかに基づいています。

Google や Facebook のような企業を中心とした市場の構造は、国内的、地域的、国際的な法律やメディア市場に焦点をあてています。それは公共政策の領域であり、問題は直視されなければなりません。今日、私たちは、国内法及び国際協定が、強力な市場アクターにどのように適用されるのか、また、適用されるべきかについてアイデアを策定しはじめています。今、これらの問題を解決するための政策が求められています。

デジタルメディアとインターネット文化に内在する機会を最大にし、リスクを最小にするとい

う二重の目的のバランスをとる「政策」を策定することが課題となっています。そして、表現の自由やその他の人権を侵害することなく、これを実現することが求められています。

国家レベルでは、国家—議会、政府、および立法機関が制度の合法性を実現し、国民の信頼を高めるために法律や条令を制定することができます。

政策や法律立案者たちが新たな問題に取り組むことができないと気づくとき、メディア情報リテラシー (MIL) は、技術革新に直面して強調されるのがしばしばです。規制措置が不可能と思われる場合には、目的や教育学的、その他の明確な考えもなしに、教育がしばしば解決策として宣伝されます。そのような状況で、MIL は、商業化が進んでいるメディア文化の背後にあるより難しい問題に対処しなければならない政策立案者を救済するかもしれません。

したがって、そのような政策が成功には必要なために、国家の MIL 政策は慎重に検討されなければなりません。最初に、問題を効果的に処理できる政策は、手元の問題の定義・明確化及び理解を行った上で、関連する対応策を模索し、次に、提案された解決策が他の政策や目的とどのように合致するかを評価することです。今回のケースでは、MIL が表現の自由と人権を強化するための諸般の取り組みとどのように調和しているか、ひいては、MIL が社会の進歩、平等、特に男女の平等、そして民主主義の発展にどのように貢献しているかが問われているのです。

しかし、政府が市場と金融化によって圧迫される今日では、やれる範囲は限られています。このような状況下での進展には、建設的な協働が必要なのです。MIL 課題は幅広く、多くの異なるアクターが関与しています。

そのため、説明責任がある国の政治的枠組みの中で、適切かつ効果的な「マルチ-ステークホルダー・ガバナンスモデル」に従って組織された、影響を受けるセクター間の広範な協働が必要とされるのです。政策立案者以外にも、学校、成人教育機関、高等教育、メディア企業、インターネット・コンテンツ・プロバイダー、図書館、博物館、研究団体、そして少なくとも市民社会が含まれるかもしれません。

広範な協働関係を、責任感と説明責任のある政治的リーダーシップと結びつけることは、政治的過信や道徳的な諫めを伴わない挑戦であることに疑いの余地はありません。

MIL は、これらのアクターとその活動の相互作用と相乗効果を考慮した総合的な視点があって初めて、知識があり、コミュニケーションができ、関与し、エンパワーした市民を生み出すことができ、メディアとコミュニケーション文化の多様性と包摂性に貢献することができるのです。

民主主義で起こりうる最悪の事態は、市民が無関心で興味を持たなくなるということです。議論をたたかわせ、互いに比較検討されるべきです。そうして初めて、市民は文明的な方法で相違点を解決することができるのです。

このような全人的な見方をするには、以下のような社会的な確信が必要です。

第1に、社会の全ての構成員は、階級、ジェンダー、人種、民族に関係なく、チャンネルやプラットフォームを問わず、公的対話／公共圏において、等しく声を上げる機会を持つべきです。

第2に、表現の自由やその他の人権の基本的原理に抵触することなしに、政治的法的枠組み

を精査し、必要に応じてデジタルの現実に適応できるように修正されなければなりません。

第3に、メディア企業は、自主規制と倫理を維持するための体制を強化し、ジャーナリズムという職業は、人々の信頼を獲得し、品質と信頼性の基準を維持するための努力を強化する必要があります。ビジネスモデルは、可能な収入源を探しだし、効果的な分配モデルを開発しながら、デジタル現実に順応していかなければなりません。

第4に、インターネットプラットフォームは、透明性の高い任務の声明を策定し、市民社会、ニュースプロバイダーおよび政策立案者と協力して、透明性、信頼、倫理および説明責任を高める必要があります。

最後に、市民社会組織は、普遍的人権の枠組みの中で、表現の自由、情報の自由および個人のプライバシーを守るために、自らの役割を発展させていく必要があります。

メディア情報リテラシー (MIL) だけでは、メディアとコミュニケーション文化にまつわる根本的な問題をすべて解決することはできないということを強調しておくことは重要です。MIL は、メディア、教育及びその他の関連分野の法律や改革を含む全体の一部として理解されるべきです。それは短期的な解決策ではなく、長期的な利益なのです。

MIL のための国家政策を策定することを公約した国はいずれも、その状況と能力、政府の構造、メディアの状況および教育的なインフラに応じて、進めていかなければなりません。適切なインフラが整備されていれば、各国は、お互いの経験から学ぶことができます。それはまた、民主主義に乏しい国における表現の自由の強化と社会の進歩にも貢献することができます。

今日のデジタルコミュニケーション・システムはあらゆる点でグローバルなものとなっています。効果的な対策を講じるためには、国家の最前線をはるかに超えた処置を講じる必要があります。非公式のガバナンスが増加し、多国籍のアクターがその力を維持し増大させていくとき、各国政府がその活動に影響を与え、規制するという能力が不足しています。

表現の自由とその他の人権の擁護は、国内、地域そして世界レベルの実りある協働モデルというだけでなく、効果的なガバナンスの問題でもあります。国内および国際機構の間の相互作用を改善する必要があります。

インターネットの将来は不確実性が高く、そして、インターネットを規制するための社会制度の要求は世界中で聞かれています。そのような要求にメディア情報リテラシーが含まれてなければなりません。

このため、国際的、多国籍機関および複数の利害関係者との協働、要するにグローバル・ガバナンスが必要とされています。例えば、ユネスコの Agenda2030 を実施する際には、これが不可欠な手段となっており、とりわけ、国内法や国際協定に基づき、情報公開と基本的自由の保護を確保するという目標 16 ターゲット 10 があります。

新しいハードウェアや新しい種類の多国籍企業が産声を上げることでしょう。今、人工知能とロボット化は、すでに進行中の政治的、社会的、経済的变化のプロセスに追いついた社会に課題を投げかけています。新たな展開が提起する問題は喫緊の課題であり、公共圏や市民の目線に

立ったメディア情報リテラシーがさらに深刻な要求となっています。

メディア政策は、国、地域、国際レベルで形成されます。表現の自由を保護し、促進するためには、市民のメディア情報リテラシーを啓発することがきわめて不可欠であるということ、すべてのレベルで合意することが重要です。それは、より平等で、公正で、安全な世界のために、重要な社会対話と説明責任を伴う政治的リーダーシップに関するものです。

さらには、学習と知識の開発がなくして、MILを実現することは不可能です。知識の開発は、メディアセクター、デジタル化およびMILなど、社会におけるより広範な問題や系統的な問題の解決に役立ちます。MIL政策や活動を効果的なものとするためには、まず、MIL政策や活動が訴える問題を分析し、科学的根拠に基づく知識の広範な文脈の中で明確に特定する必要があります。

グローバル化とデジタル化の意味と結果について、市民とメディアの視点からより理解を深めることが急務です。これらの要因ははるかに広範であり、直接MILに関連していませんが、MILへの影響は直接的であり強力なものです。また、メディアやMILのように多くの異なった分野で研究が行われている領域では、同等の結果を生み出す共同的研究における、境界を超えたより広範なコラボレーションが不可欠です。学際的で国境を超えた学術研究のための資金を調達することは決して容易ではありませんでしたが、それは今日、さらに困難になっています。

その上、現代のメディア文化においては、ビジュアル・コンテンツが中心的な位置を占めているにもかかわらず、イメージや音声よりむしろ言葉の方が注目を集めつづけています。

研究においても、全体的な視点と透明性が求められています。しかし、学術研究における多くの要因、すなわち資金調達のための絶え間ない闘いや、これまで以上に専門性を高めて迅速に出版しなければならないという出版圧力などは、全体的なアプローチを阻むものです。

現在の研究は、デジタル変容過程の方向性と質に関して、相容れない結果を提示する場合があります。そのような状況が、メディアのデジタル化の効果について、既に規範的に含みのある議論をさらに悪化させてしまうかもしれないという危険性があります。

さらに、それだけではありません。メディア情報リテラシー(MIL)がグローバルな場で議論される時、北半球の優位性を意識することは重要です。メディアとコミュニケーションに関連する概念は、しばしば英米圏を中心に開発された分析カテゴリーによって調達されているという目で見られることが多いのです。

これらのカテゴリーは、その後、他の異なる社会的、文化的、経済的および政治的文脈にも適用されてきました。このような覇権主義的な認識は世界中で蔓延しています。そのため、研究者、専門家、政策立案者は文化的、政治的、民族的、宗教的な境界を超えて、今日なされるよりもはるかに大きな範囲で、地域差を調整する必要があります。これはメディア情報リテラシー(MIL)のようなトピックにとっても、非常に大きな挑戦なのです。

研究者の課題は、単に問題点を説明するだけでなく、研究成果に変化をもたらすために、権力を持った人たちと対話をすることです。そのためにも、民主主義、社会変革、人権、表現の自

由、そしてこれらの基本的価値観に関連したメディア情報リテラシーの役割について、議論に参加してください。

この演説でお示した考えは、皆さんが受け取ったカンファレンスバックにある『デジタル時代のメディア情報リテラシーを理解する：民主主義の問題』の出版物に基づいたものです。それには、現在の知識、政治と政策、実践および省察についての内容が含まれています。

本は3部構成です。第1部と第3部では、より一般的な性質の論文が多数掲載され、国、地域、世界レベルでの開発コースだけではなくメディア情報リテラシー (MIL) についても議論されています。第2部ではスウェーデンに焦点をあてています。この部分の論文では、現在の研究結果、政策決定、政治的な取り組み、そして「最良の実践」例をいくつか紹介しています。

本書のさまざまな章が、現代社会における MIL の役割に関する議論や考察に貢献するだけでなく、この分野における知識開発および学習領域にも貢献することを願っております。また、スウェーデンにおける研究、政治および実践の事例が、他国での取り組みや活動、とりわけ世界各国の間の知識や経験の交流を刺激することを期待しております。

ですから、本書をお読みになって、省察し、議論してください。うまくいけば、この会議に刺激を与えてくれる内容があることを願っています。

最後に、世界のあらゆる地域から、異なる背景を持つ MIL の代表者が一堂に会して知識の交換や議論を行うユネスコのグローバル MIL ウィーク会議のような国際的なプラットフォームがこれまで以上に必要とされます。今日のように不確実な時には、私たちは、表現の自由とその他の普遍的な人権に関する共通の未来とグローバルな責任を共有する人類の団結したコンセンサスを取り戻さなければならないのです。

なぜなら、今日では、この考えが崩れつつあるからです。ステファン・エセル (Stéphane Hessel) は、1948年の世界人権宣言にたずさわった人々のひとりですが、彼は8年前、93歳の時に、そのエッセイ『怒れ！ 憤れ！』 (Indignez-vous) の中で、私たちの権利と自由、とりわけ表現の自由を擁護するため、繰り返し正義と連帯のために立ち上がることの重要性を私たちに思い起こさせてくれました。メディア情報リテラシーは、その努力に不可欠なのです。

ありがとうございます！

ウラ・カールソン、博士、教授
表現の自由のユネスコ・チェア、
メディア開発とグローバル政策
ヨーテボリ大学

Box 710

SE 405 30 Göteborg

ulla.carlsson@gu.se

投稿論文

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2巻1号, 58-69

改めて学校図書館を問い直す

有山裕美子

工学院大学附属中学校・高等学校司書教諭／法政大学非常勤講師

概要

2020年4月、新型コロナウイルス蔓延の予防策として、全国の学校は休校を余儀なくされた。「図書室」という場を失った学校図書館には、何が出来るか、また、教育課程の展開に寄与するために、どのような情報を児童生徒に提供すれば良いのだろうか。非常事態に直面して、改めて、学校図書館の役割とは何か、そして児童生徒の「情報活用能力育成」にどう関わるかと言う問題について、施策の変遷、そして本校の実践も踏まえながら考察する。

In April 2020, as a precautionary measure to prevent the spread of the new coronavirus, schools across the country were forced to close their schools. What can school libraries do now that they have lost their place as "libraries" and what kind of information can they provide to students to contribute to the development of educational programs? In the face of the state of emergency, this paper will examine the role of school libraries and how they can contribute to the development of media information literacy among students based on the changes in policy and practice at Junior & Senior high school of Kogakuin University.

キーワード：学校図書館, 情報活用能力の育成, デジタルトランスフォーメーション

この原稿は、2020年6月にHON.jpブログに投稿した「改めて学校図書館を問い直す～学校図書館の存在意義とデジタルトランスフォーメーション(DX)～」を、本ジャーナル向けに一部加筆・修正して掲載するものである⁽¹⁾。また、本稿では、その内容が学習指導要領に触れること、また語句の混同を避けるため、「メディア情報リテラシー」ではなく、文部科学省が使用している「情報活用能力」という語句を使用することとする。

1. 学校図書館の使命とは

私が学校図書館に関わり始めて、10年ほど経過した。公共図書館からの転身だったので、最初はその違いに戸惑うことも多かった。学校図書館といえば、学校の中にある「図書室」のこと

で、多くの人にとっては、児童生徒が本を借りに行く場所という認識ではないだろうか。そんな私自身もまた、公共図書館に勤務する以前は公立小学校の教員だったこともあり、「図書」の時間に学校図書館を活用することもあったが、やはり学校図書館に対しては、「本を借りに行く場所」、そして「読書」という認識が大半を占めていた。

学校図書館は学校図書館法⁽²⁾によって設置された機関である。その第2条では、学校図書館を「学校の教育課程の展開に寄与するとともに、児童又は生徒の健全な教養を育成することを目的として設けられる学校の設備」であると定義している。つまり学校図書館とは、読書も含めて学校の教育課程全体を支える設備なのである。学校図書館のこの機能について認識した時に、私は改めて公共図書館との違いを強く意識することになる。

ところで、学校図書館が学校の教育課程全体を支える場所であり、またあらゆる情報を扱う場所であるならば、当然そこには、情報を収集し、取捨選択し、自分で判断しながら適切に活用していく「情報活用能力」を育成すると言う機能が求められる。それでは、学校図書館で扱うべき「情報」とは何であるか、そして学校図書館はどう情報活用能力の育成に関わっていけば良いのだろうか。この学校図書館をめぐる命題について、再考させられる出来事が起こった。新型コロナウイルス感染症対策による、全国一斉休校である。

そのきっかけの一つが、2020年4月23日、文部科学省から出された「学校休業中の学校図書館の取り組み事例」⁽³⁾だった。そこで提示された取り組みは、以下の4点である。

- 時間を区切ったの図書の貸出し
- 分散登校日を活用した図書の貸出し
- 郵送等による配達貸出し
- 学校司書によるおすすめの絵本の紹介など

紙本の貸出しと本の紹介のみを提示したこれらの例は、学校図書館の現状を踏まえた上での、最低限の提示だったのかもしれない。しかし、私はこの取り組み例が、ほかでもない学校図書館を所管する文部科学省から出されたことに、強い衝撃を受けた。また、自宅待機を余儀なくされる中、また、オンライン授業や自宅学習が進められる中で、学校図書館として、情報活用教育に関わる内容に一切踏み込まないことについても疑問に感じた。登校できず、自宅で学習する児童生徒に対し、学習に役立つ情報ツールの提供も含め、学校図書館として上記4点以外のアプローチはなかったのだろうか、また、必要ではなかったのだろうか。

もちろんこうした取り組みを否定するわけではない。困難な状況の中で、できることを模索し、できる手段をそれぞれの現場で検証した結果において、限定貸出しも郵送貸出しも可能になる。こうした取り組みを実現するにあたっては、多くの困難が伴ったであろうことは、容易に想像できる。学校が全国一斉休校となる、といった非常事態において、できることを考え提供していく姿勢は、学校図書館も同様である。

しかし、残念ながら今回文科省から提示された取り組みは、私の学校のように出勤することす

らかなわない場合は、どれも実現不可能である。また、できるだけ多くの児童生徒に提供しようとした場合、これらの方法では、どうしても限界が出てきてしまうだろう。

ここで改めて考えたいのが、「教育課程の展開に寄与する」学校図書館が、この非常事態に紙本の貸出しと本の紹介しか打つ手がなかったり、「図書室」という場所を失った際に、オンライン等を活用した手立てがほとんど出せなかったりしたとしたら、それはあまりにも情けない状況ではないか、ということだ。また、日頃実践していない事は、当然のことながら、こうした緊急事態で急に導入できるものではない。常に日々の取り組みの中でしっかりと定着しているものこそが、緊急事態でもその力を発揮することを改めて痛感した。

もちろん、予算や職員体制の問題もあるだろう。しかし、児童生徒の学びを支える機能としての学校図書館のあり方を、今こそ再考する必要があるのではないか。教育現場の非常事態に直面して、私は改めてそのことを強く感じるとともに、改めて学校図書館の役割とはなんだろうか、そしてその使命はなんだろうかと考えさせられたのである。拙稿では、この時の経験を踏まえ、改めて学校図書館の使命について再考したい。

2. 図書室という場を失った時に、学校図書館に何ができるか

それでは、「図書室」という場所を失った学校図書館には、何ができるのか。それは「学校」という場を失ったときに、学校はどう教育を保証していくかという問いに似ている。

私は、司書教諭という立場で学校図書館に関わっている。司書教諭は学校図書館法で、学校図書館の専門的職務を掌らせるため置かれているもので、12学級以上の学校には置くことが義務付けられている。2020年2月29日、私の勤務校でも、新型コロナウイルス蔓延を予防する処置として休校が決まった。突然の休校決定に、慌てて図書館便りを作成したり、貸出し無制限などの方法も考えたりした。しかし、実際のところ生徒たちに、図書館に立ち寄って本を選んで借りていくような余裕はなかった。各担任は、ホームルームで生徒に必要な最低限の注意を与え、課題を伝えることで手一杯の状況だった。その後、3月中に一日の登校日を除いて、この状況はそのまま3カ月近く継続していくことになる。

生徒たちがリアルに集う場所を失って、私が最初に行ったことは、図書館のWebページに生徒たちが使えるサイトのリンク集（以下、「使えるサイト集」）を作ることだった⁽⁴⁾。幸い、休校を受けて多くの学びのサイトや出版社等による無料の電子書籍提供などが行われ始めていたので、それらをまとめて発信した。何より、リアルな「図書室」という場所を失った生徒に、可能な方法で可能な限りの情報を伝えたいと思った。学校図書館関係の友人たちの多くが、各校で同じような使えるサイト集を作ってくれたことで、お互いの情報交換も可能になった。この、生徒が使えるサイト情報を集めると言う作業の過程は、「選書」にとってもよく似ている。目の前の生徒を思い浮かべながら、生徒にとって必要な情報を取捨選択していく行為は、まさしく学校図書館が行うべき、情報提供の一つであると感じた。

次に行ったことは、Japan Knowledge や新聞データベースなどの学外IDを発行してもらうこ

とだった。また、幸いなことに本校は電子図書館を導入していたので、電子図書館の利用やデータベースの学外IDの利用を促す図書館便りを作成し、学内のSNSで配布した。

休校により学校図書館が使えない中で、電子図書館はその力を発揮した。4月に入ってからは新刊の購入、新入生の新規ID発行等も行うことができ、利用案内とともにそのIDを配布した。国語科や英語科から、電子図書館を活用した課題が出たこともあり、その特集コーナーを作成し、生徒に案内した。利用数は普段の3倍ほどになった。

4月13日からは随時オンライン授業が始まり、私が担当する図書館を活用した授業「デザイン思考」も、中学全学年でスタートした。実際に、オンライン授業を始めて驚いたことがある。図書室という「場」がなくても、そこまで困らないのである。私はこの授業を担当して6年目になる。もちろん手を伸ばせばすぐに手に取れる場所に図書があれば、いろいろ活用できる。雑誌も新聞も実際手に取り、触れることができる紙だからこそ、圧倒的な力がある。紙の本のめくり感や質感が大好きだという生徒も多い。

しかし、その状況を踏まえても、オンラインで授業を行う際に、そこまで困らないのだ。もちろん紙の資料も重要な情報源である。だが、実はここ数年の間に、少なくともICT活用を推進してきた本校では、紙の資料がそこになくても、むしろそれ以外の情報を使って学ぶことに、生徒自身はもちろん、私自身もかなり慣れてきていたのである。いや、改めて指摘するまでもなく、生徒たちは既に紙の資料以外の方法で情報を入手することが当たり前の毎日になっている。今もなお多くの学校図書館が行っていると考えられる紙の資料に重点を置いた「図書館の資料の使い方」、(もちろんそれも大変重要な学びではあるが) だけでは、情報活用能力の育成は不十分である。学校図書館だけが、紙の情報に固執していたとしたら、社会からも生徒からも置いていかれてしまうだろう。インターネットでの情報収集が当たり前の時代だからこそ、学校図書館においても、インターネット活用を前提とした「情報活用能力」の育成は重要である。

新入生への学校図書館ガイダンスは、動画による学校図書館のバーチャルツアーを行い、使い方を簡単に説明した。本の貸出し方法は、実際の学校図書館の利用方法には触れず、電子図書館の使い方を説明した。電子図書館の本や、無料で読める本を紹介しているサイトを活用して、本の紹介を行い、オンラインで読書会を行った。生徒が読んだ本の紹介は、教育用のソフトやアプリを活用して、写真や文字、音声などを使って作成、発表を行った。オンラインで、データベースの活用方法や検索方法、フェイクニュースなどのメディア情報リテラシーをテーマにした授業も行った。新型コロナに関わるニュースがあふれるとともに、根拠のないデマやフェイクニュースが散見される中で、改めて情報活用能力の重要性を痛感したことも、これらの授業を行った理由の一つである。

オンラインで授業を行う中で改めて気がついたことがある。それは、読書に興味を持ってもらうこと、インターネットを含めたさまざまな情報を提供し、その適切な活用を図ること、生徒たちのアイデアを形にする創造的な学びを支援すること、といった学校図書館の使命には、オフラインでもオンラインでも、ほとんど差異がないことである。もちろん、そうするためには日々の授業での積み重ねが重要である事は言うまでもない。

3. 学校図書館と情報活用能力の育成

休校中におけるこれらの活動を進める中で、先に挙げた使えるリンク集を作った学校図書館の仲間の一人から、こんな話を聞いた。同業の仲間から、こうしたリンク集を作ることは「学校図書館の自殺行為だよ」と言われたというのだ。インターネット上の情報をまとめて伝えることは、果たして学校図書館の自殺行為となるのか。実はこうした認識は、決して少数派ではないのではないか。そしてまた最初の問いに戻る。学校図書館は、紙の本を貸出し、本の紹介だけをやる場所だと思われてはいまいか。

それでは、学校図書館はどのように、教育課程の展開に寄与していけば良いのだろうか。「情報活用能力」の育成という観点から考察してみよう。「情報活用能力」という言葉は、1986年4月の臨時教育審議会（以下、「臨教審」）第二次答申において初めて登場した。臨教審では、この「情報活用能力」を「読み、書き、算盤と並ぶ基礎・基本」とし、学校教育においてその育成を図る必要性について提言し、「情報および情報手段を主体的に選択し活用していくための個人の基礎的資質」と定義した。社会の変化に応じ、情報の正しい理解や活用方法の重要性や、コンピュータの活用を視野に入れたものである。さらに、1990年には当時の文部省より「情報教育に関する手引き」が出された。そこで重視されたのは以下の4点である。

情報の判断、選択、整理処理能力および新たな情報の創造伝達能力
 情報化社会の特質、情報化の社会や人間に対する影響の理解
 情報の重要性の認識、情報に関する責任感
 情報科学の基礎及び情報手段（特にコンピュータ）の特徴の理解、基本的な操作能力習得

これらの動きに伴って、1989年告示の学習指導要領では、中学校の技術・家庭科の選択領域として「情報基礎」が新設、他教科でも情報関連の分野が取り上げられ、さらには2003年には教科「情報」が後期中等教育に新設された。

この間、学校図書館にはどのような動きがあったのだろうか。まず大きな点は、1997年の学校図書館法の改正により、12学級以上の学校に司書教諭が必置となったことだろう。翌年の「教育分野におけるインターネットの活用促進に関する懇談会」では、インターネットを活用することにより、学校図書館が「学習情報センター」としての機能を一層発揮すべきであるとされ、司書教諭の資質向上の必要性も指摘された。さらに、1998年8月の「情報化の進展に対応した教育環境の実現に向けて（情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の推進等に関する調査研究協力者会議 最終報告）」⁽⁵⁾では、司書教諭は、メディア専門職として位置付けられた。この時点で司書教諭は、確かに情報教育を担う専門職として期待されていたのである。その後、社会情勢はさらに大きく変化し、情報化社会へと舵を切る中で、学校現場にも多くのインターネットに関わる情報や機器が導入され、教育の中に取り入れられてきたことは周知の事実であ

る。2010年に出された「教育の情報化に関する手引き」⁽⁶⁾では、校務の情報化に伴い、学校図書館に求められる機能をさらに発揮することが求められた。

2015年には、文部科学省による「学校図書館ガイドライン」⁽⁷⁾が出された。その中では、学校図書館の目的・機能を改めて提示し、その「教育課程の展開に寄与する」という使命と、「読書センター」としての機能はもちろん、授業の中身を豊かにする「学習センター」としての機能、そして児童生徒の情報の収集・選択・活用能力を育成するために「情報センター」としての機能にも触れている。さらには、学校図書館に携わる教職員それぞれの役割についても取り上げ、例えば、司書教諭は、「学校図書館を活用した授業を実践するとともに、学校図書館を活用した授業における教育指導法や情報活用能力の育成等について積極的に他の教員に助言するよう努めることが望ましい」とされている。こうした文部科学省による要請や、社会の変化の動きを受けて、各学校図書館はそれぞれの学校の現状や教育目標等に照らし合わせながら、それぞれの現場で努力を重ねてきたはずである。

「学校図書館ガイドライン」が出された同じ年に、文部科学省教育課程部会情報ワーキンググループから、「情報教育に関する資料」⁽⁸⁾が出された。これは、2020年度から実施されている新学習指導要領を見据えた提案である。この資料の中では、情報教育の目標や、小・中・高等学校を通じた情報活用能力の育成について述べられているが、それらは3観点8分野に分けられていて、情報活用の実践力はもちろん、科学的な理解や情報モラルなどにも触れている。新学習指導要領は、小学校でプログラミング教育が導入されるという点なども踏まえ、情報の科学的理解に軸足を置き、情報通信ネットワークに重点を置いた内容であることは理解できるが、実はこの「情報教育に関する資料」の中に、学校図書館は一切出てこないのである。この傾向は、新学習指導要領施行直前に出された、2019年の文部科学省の「教育の情報化に関する手引き」⁽⁹⁾にも引き継がれていく。

ここでいくつかの疑問が出てくる。例えば「情報活用能力」とは「ICT活用能力」とイコールなのか、という疑問である。コンピュータが登場して以来、社会の大きな変化を受けて、情報活用能力を育てることを目的とした「情報教育」は、ICT活用教育へと軸足が動き始めた。そして、情報活用教育がICT活用教育にシフトするにつれ、情報学から図書館情報学が、そして情報教育から学校図書館が切り離されていくような危機感を抱いたのは、私だけではないだろう。

また、その一方で、学校図書館が、情報活用能力の育成から切り離された（ように見える）要因の一つに、実は学校図書館（あるいは学校図書館を管理する学校）が、自らそのICT化から目を背けてきた現実はなかったか、という疑問がわく。例えば、新聞の読み方や百科事典の使い方など、身近な資料の使い方を理解することによって情報を得るのと同様に、ICTを駆使して様々な情報を得ることはとても重要である。また、情報モラルやリテラシーは、どんな道具を使っても存在する。状況に応じて情報を集め、適切に取捨選択するためには、できる限り多くの方法を知っていた方が、有効な手段の選択につながるだろう。いや、そもそも長年「読書」を中心に運営されてきた学校図書館の中には、情報活用能力の育成は守備範囲外であるという思いはなかったか、あるいは、紙の資料からインターネット資料への移行に、大きな抵抗感はなかったか。

道具が変われば、その使い方やそこへたどり着く思考方法も変わる。そうしたあらゆる道具を使った「情報活用能力の育成」こそが、今、求められている。学校図書館が扱う「情報」は、本だけではない。インターネットの情報も含めた、あらゆる「情報」である。あらゆる「情報」を扱う学校図書館は、「情報活用能力」の育成にどう関わるか。そして、そのことをどう学校教育の中に位置付けていくか。それは学校図書館に突きつけられた、大きな課題である。

4. 学校図書館は、情報活用能力育成の場として期待されているか

学校図書館は、学校に必ず設置しなければならない設備として、常に教育現場の中にあった(学校図書館法第3条)。そんな学校図書館が、学習指導要領に初めて登場したのは、1958年時の改訂である。さらにその次の1968年の改定からは、「学校図書館を計画的に利用すること」という記述が加わり、現在まで引き継がれている。2020年施行の新学習指導要領でも、児童生徒の主体的・対話的で深い学びに実現に向け、その自主的、自発的な学習活動や読書活動を充実させることが期待されている。

こうした内容を受けて、私は、学校図書館はあらゆる情報を取捨選択し、それらを構築し、提供し、その活用についても指導・援助することで、児童生徒の学びを包括的にサポートする場所、つまりは情報活用能力の育成に関わる場所であると考えている。しかし、果たして学校図書館は、情報活用能力育成の場所として期待されているのだろうか。

学校図書館は2017年に、文部科学省の「総合的な教育改革を推進するための機能強化」という名目で、それまでの初等中等教育局児童生徒課から、総合教育政策局地域学習推進課へと移管された。学校図書館が、「学校教育」から「生涯学習」へと移管されたわけである。図書館という機能が、児童生徒が生涯学び続けることを支援するという使命はその通りではあるが、なぜ教育現場から切り離されたのか。学校図書館はここでもまた、「教育課程の展開に寄与する」という役割から切り離されてしまったような脱力感を覚えた。

公共図書館と学校図書館の担う機能は違う。前述したように、文部科学省は、学校図書館の機能を「読書センター」と「学習・情報センター」と位置付ける。ここに教員へのサポート機能が加わる。

私は、学校図書館は、児童生徒の学びのプロセスを包括的に支える場所であると考えている。「学びのプロセス」とは、課題や疑問を見つけて、それらを解決するための情報を集め、取捨選択し、再構築し、伝え、振り返る、といった一連のプロセスだ。そこには「読書」も存在するし、情報の提供はもちろん、プロセスに応じて学習を支えることも、必須である。このプロセスには、当然のことながら、情報活用能力の育成も存在する。

最近「居場所」としての図書館や家庭・地域における読書活動の支援なども言われているが、確かに居場所としての機能や、家庭や地域との連携もあるだろう。また、児童生徒の心に寄り添うことで、彼らの学びを支え、また、心を支えることにつながることもあるだろう。その一方で、児童生徒の居場所となり心に寄り添うこと自体は、学校図書館にかかわる教職員の付加価値

値に過ぎない。それらがことさらに学校図書館の業務として強調されることは、結果としてその専門性を否定する危険性もあることを付け加えておきたい。

さて、冒頭の「学校図書館は期待されているか」という問いであるが、自分自身に振り返ってみれば、残念ながら「あまり期待されていない」と認めざるを得ない。また、本校において、学校図書館は「本の貸出しと紹介」という認識からどこまで脱却できているかは甚だ疑問である。だからこそ、発信していくこと、「教育課程の展開に寄与できる」方策を提供し続けることが重要だと考えている。

5. 改めて学校図書館が扱う「情報」とは

それでは、学校図書館で扱うべき「情報」とは何だろうか。IT用語辞典⁽¹⁰⁾によれば情報はインフォメーションであり、「物事の事情を人に伝えるもの。また、それを文字や図表、画像、音声、映像などを使って表現したもの」のことである。

当然のことながら学校で扱う「情報」は多岐にわたる。印刷メディアであれば、教科書、新聞・雑誌、図書等。視聴覚メディアであれば、写真やポスターなどの紙の媒体もあれば、CDやDVD、BDなどを媒体とした音声教材や映像教材がある。書画カメラや電子黒板、デジタルカメラ等を使用して伝える情報もある。放送メディアを使用して、校内放送やビデオ放送で情報を伝達することもあるだろう。

最近では電子・通信メディアが発展してきているので、校内で活用するデジタルコンテンツも増えており、マルチメディア教材や学習ソフトウェア、各種データベースや教育用SNS等を活用して教育活動を展開している学校も少なくない。こうした状況の中で、学校図書館が扱う情報が、主に「図書」のままで良いのか。貸出しと本の紹介を主たる業務のままにしておいて良いのか。答えは明白である。

ところで、こうした学校図書館をめぐる認識の背景には、たとえば「情報教育」にかかわる文部科学省による通達や、学習指導要領等の内容を見ても、「情報活用教育＝ICT活用教育」「学校図書館＝読書／本による調べ学習」という、学校教育現場の認識があると言っても過言ではないだろう。「情報活用能力」は、ICT活用能力とイコールではなく、サブセット(⊂)である。また、情報活用能力は紙やデジタルを問わずあらゆる形の情報活用を意味するのに対し、後者は情報通信技術(Information and Communication Technology)のみを活用する能力だ。あらゆる情報を提供し、それらを適切に使いこなす「情報活用教育」の必要性を、学校図書館は改めて声を大にして訴えていくべきだ。

そのためには、学校図書館が、図書や図書館利用指導に固執するのではなく、柔軟にあらゆる情報を収集し、提供していく必要がある。例えばそれは、前述の使えるサイト集の提供は、「自殺行為」などではなく、むしろ学校図書館としての当たり前資料提供の一環である、ということも学校図書館に関わるものの常識にしていくことである。さまざまな情報が溢れる中で、改めてその情報をどう扱うかと言う問題が、重要になってくるのである。私は、脱・学校図書館指導

計画が必要だと考えている。学校図書館の利用方法や学校図書館資料の活用方法を伝えることは、確かに重要である。ただ、その一方で、学校図書館指導計画とすることで、自ずと学校図書館という「場」に利用者を縛り付けてしまう。

学校全体の「情報活用能力育成」に、どう学校図書館が関わるか、例えば教科「情報」や、他教科、学校教育目標としっかりと連携した「情報活用能力育成指導計画」が必要である。前述の「情報教育」の中で、当たり前のように学校図書館が登場するような認識である。

改めて新学習指導要領を見ると、例えば高等学校の特別活動では、「自主的な学習を深める場として学校図書館や ICT を積極的に活用する態度を養う」という記述が出てくる。学校図書館が、その「機能」ではなく、「場」として意識されると、そこには紙の本が積み上げられ、貸出しや本の紹介が主たる業務であるような、学校図書館像が浮かび上がってくる。

学校図書館は、教科、学年を縦横断し、様々な分野を含めた広い視座によるアプローチを可能にする。テクノロジーだけではなく、様々な考え方を知り、それらを比較し、再構築するためにも、学校図書館の役割は重要である。改めて学校図書館に関わる教職員は、機能としての学校図書館のあり方を考えていく必要があるのではないか。

6. 学校図書館は、情報活用能力育成のために何ができるか

高度な情報社会の中で、今、教育現場では ICT を活用した様々な取り組みの整備が急務である。休校に伴うオンライン授業もその一つであるが、今回行ったような私の取り組みが理想、というわけではない。むしろ様々な課題を感じている。

例えば、すべての生徒に対し、学校図書館として何が発信できるか、自分自身の授業を含めて、例えばオンラインの授業をどうサポートしていくか、一人一人のレファレンスにどう答えるかなど、生徒の学びをサポートする上での悩みは尽きない。もちろんそれは「図書室」という場所があっても、常に抱えてきた悩みではある。空間をともにすること、リアルで対面することで得られるコミュニケーションは、やはりバーチャルな空間では構築できないものがある。ともに学び合い、競い合うことで得られる力もまた大きい。

そうした大人の逡巡をよそに、デジタルネイティブの生徒たちは新しい活動を考え出す。その一つが、オンラインによる「モデリングバトル」という取り組みだ。本校の図書館には「Fab スペース」という、パソコンや 3D プリンターを設置し、自由にものづくりができるスペースがある。生徒たちは時に図書館の資料を使いながら、自由にアイデアを形にし、時にコンテストに挑戦したりしている。そこで活動しているメンバーが、休校中に、いつもは図書館で開催している「モデリングバトル」というイベントを「オンラインで行いたい」と提案してきた。

要望を受けて、早速オンラインで会議を実施、4月、5月にそれぞれ一回ずつ開催した。詳しくは本校のブログ⁽¹¹⁾をお読みいただきたいが、この「モデリングバトル」という取り組みでは、お題を決めてそのお題に沿った作品を、3D モデリングソフトを使って 24 時間以内にデザインする。採点は、その出来栄はもちろん、お題の意図に沿って表現できているか、アイデア

は独創的で新しいか、実際に使えるものか、といった点が競われる。休校中に行われた2回のバトルのお題は、どちらもこの新型コロナウイルスで変化してきた社会の課題をどう解決していくか、というものだった。

これらのお題の発案も、生徒たちだ。予測不可能な未来を生きる生徒たちに必要な力は、こうした「社会課題を解決する」ことなのではないかと、私は考えている。

学校図書館は、情報を収集し、取捨選択し、再構築する場所である。こうしたプロセスにおいて、課題を発見し、その課題解決のための情報収集の方法を学び、それらを形にし、仲間と共有し、さらにその先へとつなげていくこともまた、学校図書館の役割である。今回思いがけずオンラインで授業を行う場面になって、生徒たちの学び合いの機会が奪われてきたように感じていた私の疑念は、生徒たちによってあつという間に覆された。どんな場面でもその状況に合わせて柔軟に対応していく。こうしたメタ認知能力をどう身につけていくかということが、まさしく現代の学校教育に求められている大きな役割であろう。

広くオンラインで仲間を募り、哲学対話を始めた生徒たちもいる。先日その取り組みに見学者として参加させてもらったが、その中身はもちろん、そこでの活発な議論や運営の方法にも感心させられ、改めて生徒たちの持つ可能性や行動力、創造力に圧倒された。

彼らの自発的な活動を、大人は見守るしかない。しかし、どこかで、例えば情報収集や扱いの場面で、「学校図書館」に相談してくれる日が来ないかと、ワクワクしながら待っている。

緊急事態宣言が解除されて、学校も再開されたが、それに伴い、学校図書館の対応もいろいろ考えられている。感染リスクを回避するための入退室の際の消毒、貸出し時のカウンターの距離の取り方、本の消毒など、開館する上での注意事項はいろいろあるだろう。もちろん私たちには、そうした目に見える対応も当然必要だ。しかし、果たしてそれだけで十分だろうか。新型コロナウイルスと付き合う毎日は、これからも続いていく。また、新たな感染症の脅威が起らないとも限らない。私たちは、教育活動を支える情報拠点である学校図書館として、いかなる場合も児童生徒に継続的に必要な情報が提供できるような、持続可能な方法を模索しなければならない時代に来ているのだ。教育現場が新たな時代に変化していく中で、学校図書館も変化していく必要がある。

7. 「主体的・対話的で深い学び」と学校図書館

新学習指導要領を象徴する言葉の一つに「主体的・対話的で深い学び」という言葉がある。時代の要請を受けて、学校教育は知識を詰め込む教育から、課題発見・解決型の学びへと変化してきた。児童生徒は、自ら課題を発見し、例えば前述の「モデリングバトル」のようなモノづくりを通して、仲間と対話しながら試行錯誤する。その中で、他のことにも応用できるメタ認知能力を形成していくことにより、まさしく予測不可能な未来に対応する力をつけていく。今我々はまさしく予測不可能な未来を生きているわけであるが、例えば今回のようにリアルな場としての「学校」を失う場合もあれば、電力が使用できなくなり、インターネットが遮断された未来が来

ないとも限らない。東日本大震災の翌日に、石巻日日新聞が手書きの新聞を発行したことを記憶している人も多いだろう。

図書館員を目指した者であれば、誰もが一度は目にしたであろう「ランガナタンの図書館学の五法則」のひとつに「図書館は成長する有機体である」という言葉がある。この言葉通り、まさしく図書館は、時代の変化やその要請に敏感に反応し、成長していかなければならないことを痛感している。学校図書館もまた、教育の波に乗り遅れないように、児童生徒の学びをサポートし、「教育課程の展開に寄与する」という使命を果たし、その時代に応じて必要な「情報」を伝えていく責務がある。

多様性を認め、伝えることは図書館の得意分野である。時代の変化に柔軟に対応しながら、その場に応じた適切かつ必要な情報を、選択収集し、児童生徒に伝えて行くことを学校図書館の重要な使命として、これからもできることから一つひとつ対峙していく必要性を、私は痛感している。承前、学校図書館と公共図書館の使命は違うと言った。しかし、図書館が担う根本的な役割は共通しており、また、どちらも生涯を通じて学び続けるために不可欠な仕組みであることは言うまでもない。学校図書館だからこその役割はもちろん、「学校」と言う狭い視野にとらわれることなく、広く社会につながる情報教育、そして情報活用能力育成のあり方もまた、同時に考えていく必要があるだろう。

新学習指導要領では、社会に開かれた教育課程もまた、重要なキーワードになっている。学校図書館は学校教育、その上の高等教育、そして社会をつなぐ窓でもありたい。

-
- (1) Hon.jpコラム『改めて学校図書館を問い直す～ 学校図書館の存在意義とデジタルトランスフォーメーション (DX) ～』<https://hon.jp/news/1.0/0/author/y-ariyama> (2020年8月17日確認)
 - (2) 文部科学省「学校図書館法」昭和28年(1953年)制定
https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/dokusyo/hourei/cont_001/011.htm
 - (3) 文部科学省「休館中の図書館、学校休業中の学校図書館の取り組み事例」
https://www.mext.go.jp/content/20200423-mxt_kouhou01-000004520_6.pdf
 - (4) 工学院大学附属中学校・高等学校図書館ホームページ
<https://www.fab-library.com/>
 - (5) 文部科学省 情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の推進などに関する調査研究協力者会議
「情報化の進展に対応した教育環境の実現に向けて (情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の推進等に関する調査研究協力者会議 最終報告)」(1998年8月)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/002/toushin/980801.htm
 - (6) 文部科学省「教育の情報化に関する手引き」(平成22年10月29日)について
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/1259413.htm
 - (7) 文部科学省「別添1 学校図書館ガイドライン」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusho/link/1380599.htm
 - (8) 文部科学省教育課程部会ワーキンググループ「情報教育に関する資料」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/059/siryu/_icsFiles/afielddfile/2015/11/11/1363276_08_1.pdf
 - (9) 文部科学省「教育の情報化に関する手引き」(令和元年12月)について
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/mext_00117.html
 - (10) 『IT用語辞典』(株)インセプト

- <http://e-words.jp/w/%E6%83%85%E5%A0%B1.html> (2020年8月17日確認)
- (11) 工学院大学附属中学校・高等学校 公式ブログ「『第2回モデリングバトル』を開催しました」(2020年5月31日)
<http://kogakuin-jsh.hatenablog.jp/entry/2020/05/31/184037>

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2巻1号, 70-86

メディア情報リテラシーにおける協働学習の自己評価 —リーダーシップ、コミュニケーションスキル、シチズンシップの観点から—

村上郷子
法政大学

概要

本研究は、大学生による協働学習を通じたメディア情報リテラシー (MIL) に関する自己評価を分析した。分析の観点は、(1) 協働学習とリーダーシップ (「調整力・協調性」「共感的態度」及び「リーダーシップ」) (2) コミュニケーションスキル、(3) MIL 及び民主的なシチズンシップの習得 (「メディア・情報倫理」「基本的人権の尊重」及び「自律性」) である。協働学習の初期と終盤の2回の自己評価の内、(2) のコミュニケーションスキルを除き、全ての項目で1回目よりは2回目の方が自己評価は改善した。「調整力・協調性」「共感的態度」「メディア・情報倫理」「基本的人権の尊重」の自己評価は高い傾向があったが、「リーダーシップ」及び情報発信を含む「自律性」に関する自己評価が、相対的に低かった。

キーワード：メディア情報リテラシー、メディアリテラシー、協働学習、リーダーシップ

1. はじめに

インターネットや SNS の発展によって、近年では誰もが容易に情報を発信・拡散することが可能になってきた。このような高度情報化社会においてはいわゆるフェイクニュースやデマ情報が跋扈する風潮もあり、客観的な事実より感情に訴えるポストトゥルース時代の到来とも言われる。あらゆる形態のメディアやメディア・メッセージにアクセスし、分析し、評価し、省察し、創造することができる能力や知識、スキルを育成するメディア情報リテラシーの必要性が世界中で叫ばれている。

メディア情報リテラシー (media and information literacy: MIL) とは、ユネスコが世界に広めている概念であり、欧米で発展してきた「メディアリテラシー」と「情報リテラシー」を融合したものである。ユネスコは、早くからメディア教育に力を入れてきた。その背景には、生涯にわたる包括的なメディア教育の必要性を訴えた「グリーンバルト宣言 (1982)」、情報リテラシーの概念を組み込んだ「プラハ宣言 (2003)」及び「アレクサンドリア宣言 (2005)」、メディア教育の包括的定義やその重要性を説いた「ユネスコ・パリ・アジェンダ (2007)」、そしてメデ

ィア情報リテラシーとして初めて国際フォーラムで採択された「フェズ宣言 (2011)」などがある。

ユネスコの定義によれば、メディア情報リテラシー (以下 MIL) は、「個人的、職業的、社会的な活動に参加し従事するために、批判的、倫理的、そして効果的な方法で、市民が、さまざまな道具を使いながら、あらゆるフォーマットの情報やメディアコンテンツを共有するだけでなく創造することができ、アクセスし、探索し、理解し、評価し、活用することができるようになるための一連の能力 (competencies)」(UNESCO, 2013, 29) である。

情報リテラシーでは、情報へのアクセスと評価、倫理的な利用、情報検索のための ICT スキルなどが強調されるが、メディアリテラシーでは、「メディアの機能を理解し、それらの機能がどのように発揮されているのかを評価し、自己表現のために理性的にメディアと関わるという能力が強調」(Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011) される。MIL は、メディアリテラシーや情報リテラシーだけではなく、多様なリテラシー、例えばコンピュータリテラシー、表現の自由と情報リテラシー、デジタルリテラシー、ニュースリテラシー、ゲームリテラシー、インターネットリテラシー、シネ (映画) リテラシー、図書館リテラシー、テレビリテラシー、広告リテラシーなどを含有するものでもある (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011)。こうした MIL の能力は、高度情報化社会に生きる私たちにとって必要不可欠であり、高等教育を含む学校教育での MIL 教育の重要性が指摘されている (坂本, 2014)。

ユネスコは、MIL の普及と同時に各国・地域が MIL を推進していくための評価の枠組みを策定している (UNESCO, 2013)。日本においても MIL 教育を推進していくための方略と診断的評価の開発が望まれる (飯尾他, 2018)。MIL 教育の評価といっても国レベルの診断的評価から一授業の評価まで幅広いが、日本における MIL 教育の実践の裾野はあまり広がってはいないのが現状である。それでは、MIL 教育の実践とはどのような活動を意味するのであろうか。

MIL 教育の活動の多くはアクティブラーニングであり、グループ学習で行われる協働学習が取り入れられることが多い。協働学習の中で、誰がどのような役割を遂行するのかといったリーダーシップは、学びの重要な鍵となってくる。日本では文部科学省が 2012 年度からアクティブラーニングを推奨しているが、アクティブラーニング自体の評価が困難なことが多い。授業における今後の MIL 教育のパフォーマンス評価の開発と実践が望まれる。そこで本論では、MIL のカリキュラムに則った高等教育レベルの授業 (「メディア教育論 I」及び「メディア教育論 II」) における協働学習とリーダーシップについて、MIL 教育実践に関する学生による自己評価を行い、今後の MIL の評価について一つの事例提供を試みる。

2. MILにおけるアクティブラーニング

アクティブラーニングとは「学生にあることを行わせ、行っていることについて考えさせること」であると定義される (Bonwell & Eison, 1991, 2)。アクティブラーニングという用語は、19 世紀中頃からアメリカを中心に広まり、1980 年代にはアメリカの大学の大衆化を背景に、学生

の「主体性を担保するための教育方法」として、高等教育の中で普及していった（山内, 2018, 192）。

国内でのアクティブラーニングは、2012年8月の中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」（以下「質的転換」）を初めとして、2014年12月の「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」や2016年12月の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」などで次世代の人材を教育するための指導方法として強く推奨されている。これらの学びの方向性を受け、アクティブラーニングは高等教育だけではなく初等・中等教育の現場でも普及しつつある（松下, 2016）。

アクティブラーニングの訳語には、「主体的・対話的で深い学び」（2017・2018年改訂 小学校、中学校、高等学校学習指導要領解説）があてがわれている。2012年8月の中教審答申「質的転換」では、アクティブラーニングの定義を「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」（2012, 用語集 37）としている。具体的には、問題解決学習や体験学習、グループ・ディスカッション、ディベートなどの方法である。学生・生徒たちの学びのスタイルも、知識の伝達に偏った受け身で一方通行なものから教員と学生・生徒、もしくは学生・生徒間の双方向の自律的で能動的なアクティブラーニングへと変化したのである。アクティブラーニングはMILの協働学習などでも活用されるものである。

3. 協働学習と協同学習

教育の分野では、1970年代から80年代にかけてアメリカを中心に協同学習（cooperative learning）が盛んになり（例えば、Johnson & Johnson, 1974）、1990年代の初頭に協働学習（collaborative leaning）ということばが使われるようになった（Veldman & Kostones, 2019）。

日本の教育学ではジョンソン、ジョンソン、ホルベック（1998）の「協同学習」が有名である。ジョンソンらによれば、「協同学習とは、スモール・グループを活用した教育方法であり、そこでは生徒たちは一緒に取り組むことによって自分の学習とお互いの学習を最大に高めようとする」（1998, 18）学習方法である。協同学習の土台となる基本要素として、相互協力関係、対面的 - 積極的相互作用、個人の責任、スモール・グループでの対人的技能、グループの改善手続きの5つがある。第1の「相互協力関係」では、「自分の働きが仲間のためになり、仲間の働きが自分のためになる」（1998, 26）ため、いわゆる「ただ乗り」や競争などはない。第2の「対面的 - 積極的相互作用」では、文字通り、生徒同士が顔をつきあわせて行うことばのやりとりや相互作用の活動である。第3の「個人の責任」が生じるのは、個々の生徒がグループ内の仕事をどれだけやれているのかグループ内で査定をうける時である。そのため、全てのメンバーが最終成果に責任を持つ。第4の「スモール・グループでの対人的技能」を磨くため、お互いの信頼関係、傾聴やコミュニケーション能力が必要になる。第5の「グループの改善手続き」と

は、グループ学習の取り組みのふり返りであり、メンバーのどのような行為が有効であったかなかったかなどを今後の活動に活かすことである。

協働学習とは、一般的には「学習者が相互に協力しながら、共通の目標や課題の達成を目指す学習」(ジャパンナレッジ)である。坂本(2008, 55)は、「協働学習」の要素を次の3点に集約した。「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。(中略)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。」これらの特徴は協同学習にも当てはまるが、協同学習の方はより「相互協力」的であり「競争を排除」しようとする。しかし協働学習では相互協力的であっても個人の高い自立性や対等なパートナーシップを構築し、場合によってはグループ内の競争も排除しない。よって、「互いに自立しており、対等であるということは、リーダーシップが絶えず問題となりうるということである。信頼関係があればパートナーシップとリーダーシップは両立しうるが、誤ったリーダーシップは不均衡な人間関係をもたらしてしまうだろう(坂本, 2008, 55)。」第三は、「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(坂本, 2008, 55)。」協働学習と協同学習には違いがある。前者ではプロジェクトにおける学習成果がグループのものとして共有されるが、後者では学習成果がグループよりは個人の責任に帰するのである。教育現場においては、プロジェクトの成果はそのまま評価に直結するため難しい問題も含む。しかし、ジョンソンらの積極的で対人技能等が「得意」な個人に注目しがちな協同学習と控えめで対人技能等が「苦手」であっても対等なパートナーとして、個々人の学習の過程や役割などを「総合的」に判断し、グループのプロジェクトとして評価する協働学習とでは目指す到達点が異なってくる。

多くの論者が協働学習と協同学習の二分法を取り上げ(例えば友野, 2016; Bruffee, 1995)、両者の相違性を検討している。Veldman & Kostones (2019)によれば、協働学習と協同学習には、(1) 作業や活動の構造、(2) 教師・生徒中心、(3) 知識の類型、(4) 生徒の年齢もしくは教育レベル、の4つの違いがある。第1に、作業や活動の構造であるが、協同学習の方は学びのための目的や手段が高度に構造化されており、協同学習で学ぶべき教育内容で満たされている。協同学習は共に作業することや相互依存に焦点を合わせているが、協働学習では互いに作業することに焦点が当てられ、相互依存の必要性はない。教室で学ぶべきことや行動がある程度構造化されている協同学習に比べて、協働学習は教室だけではなく生き方や他者との対応の仕方なども含まれており、より哲学的傾向がある。

第2に、協同学習では教師が生徒たちの活動目的を設定し活動内容をコントロールする。そのため、グループ活動をどのように進めていくのか、グループ活動で何を学ぶのか、どのように評価するのかといった決定は、教師によってなされる。その一方で、協働学習は生徒の方に意思決定が任されており、多くの協働学習の活動では、生徒の探究や授業教材の応用に重きが置かれている。そのため協同学習に比べて、協働学習の方は相互依存が少ない。

第3に、Bruffeeによる二つの知識(「基礎的(foundational)知識」と「非基礎的

(nonfoundational) 知識] の類型を引用し、協同学習はスペルの訂正や文法など基礎的な知識のためには適切であるが、協働学習ではクリティカルシンキングや類推といったより高次の知識の非基礎的な学びに適しているとしている。基礎的な知識を習得することを目的とした協同学習では、皆が同じ知識やスキルを学ぶことを目的としていることから、子どもたちの作業も細分化する必要はない。一方、非基礎的な知識を学ぶことを目的とした協働学習では、それぞれの子どもたちが得意分野に関連した特別なタスクに取り組める。

第4は生徒の年齢や教育レベルである。協同学習の方は一般的に初等教育に向いているが、協働学習の方は、中等教育や高等教育の方に向いている。どちらの学びも、グループで共に学び、効果的かつ効率的な教育を目指している点では同じであるが、協働学習を行う生徒たちは、いっしょに学ぶための目的に近づくための必要なスキルや意欲をすでに習得している場合が多い。

これまで見てきたように、協働学習と協同学習には相違点があるが、「いずれもグループで協力しながら行う学習形態であり、知識を教師（外部）から与えられる実体としてではなく、相互の活動の中で作り上げていくものと見なす点で共通している（友野，2016，11）。」では、なぜ協働学習なのか。小論で取り上げる「協働学習」は、知識基盤社会・高度情報化社会を生き抜く21世紀型のコンピテンシーである「メディア情報リテラシー」の獲得のための一つの教育方法であり、非構造化された高次の能力が必要となってくる。協働学習を成功させ、MILのスキルを獲得するためにはグループ内における多様なかたちのリーダーシップも必要となる。次節では、リーダーシップについて述べる。

4. リーダーシップの類型

リーダーシップにはいろいろなかたちがある。グループのメンバーにビジョンを与え、グループを引っ張っていくような「強い」リーダーシップもあれば、控えめなメンバーに役割を与え、全体を調整しながらグループを引っ張っていく「調整型」のリーダーシップもあろう。異なる文化的社会的背景をもつ者との連携、学習者の高い自律性、対等なパートナーシップ、そして価値観の共有といった「協働学習」の実践は、グローバル化された社会を生き抜く上で必要なスキルであり、リーダーシップの育成にも寄与するものと思われる。

Lawrence (2017) は、構成主義、協働学習、批判論の系譜をとる協働のリーダーシップ (collaborative leadership) の特徴を7つ挙げている。第1に、協働のリーダーシップはビジョンや価値観を共有することである。ビジョンの共有は責任や委任の共有にもつながる。第2に、相互依存の文化と責任の共有である。ただし、責任を共有したことによって、リーダーがいなくなるということではなく、グループのメンバーが異なる時期やテーマ、知識によってリーダーにもなりフォロワー（従者）にもなるということである。第3に文化をまたいで協働するときには相互尊敬と支援が必要である。第4に、脆弱さについての共感や女性に多い特徴でもある。成功した協働やリーダーシップの共有は尊敬だけが要求されるのではなく共感を持ってメンバーの

話を傾聴する必要がある。第5に、協働リーダーシップを育むには曖昧性や不確実性と共にあることを進んで受け入れることを意味する。第6に、対話を通じたコミュニケーションであるが、協働リーダーシップは現在進行中の対話や、批判的な反省、深い傾聴が必要である。最後は共同作用(シナジー)であり、協働のリーダーたちが集まるとき、個々人の才能やスキルを結合するだけでなく、共同の過程の中に新しい学びがある。このように、協働のリーダーシップにはさまざまなリーダーシップの類型が含有されている。

Goleman, Boyatzis, McKee (2002) らは「感情知性 (Emotional Intelligence) ・ 共鳴 (Resonant) によるリーダーシップ」を提唱した。「感情知性」とは他者や自己の関係を効果的に管理できる能力であり、心の知能ともいわれる。感情知性・共鳴によるリーダーシップには次の6つのスタイルがある。第1に、支配的 (Commanding) スタイルであり、迅速なコンプライアンス、強い達成度、イニシアチブ、自己管理が必要とされる。第2に、伴走・模範的 (Pacesetting) スタイルでは、より高い基準の実行が要求され、誠実さ、達成する気力、イニシアチブが必要とされる。第3に、親和的 (Affiliative) スタイルでは、メンバーとの調和や親和性が要求され、共感、強い関係性の構築、コミュニケーションが必要とされる。第4に、民主的 (Democratic) スタイルであるが、参加と話し合いを通じた全員の意見の一致が要求され、協働、チームのリーダーシップ、コミュニケーションが必要とされる。第5に、コーチング (Coaching) スタイルでは、個人の学びや能力向上につながる指導が要求され、他者の成長、共感、自己認識が必要とされる。最後に、ビジョンを示す (Visionary) スタイルでは、組織の目標や戦略の方向性を定め、自信、感情移入および職場の志気が必要とされる。

著者らによれば、上記6つのリーダーシップ・スタイルのうち、社内環境や結果に最も肯定的な影響を与えたのはビジョンのあるスタイルである。伴走的、親和的、民主的スタイルでも肯定的な影響があったとされる。最も否定的な影響を与えたとされるのは支配的スタイルである。

5. MIL自己評価の開発 (表1)

本研究では、(1) 協働学習とリーダーシップ (2) コミュニケーションスキル、及び (3) MIL 及び民主的なシチズンシップの習得についての自己評価をアンケート調査として行った。(1)の協働学習とリーダーシップの内容は、協働学習の「調整力・協調性」「共感的態度」及び「リーダーシップ」である。(3)のMIL及び民主的なシチズンシップの習得に関する内容は、「メディア・情報倫理」「基本的人権の尊重」及び「自律性」である。評価の観点としては、全米カレッジ・大学協会 (Association of American Colleges & Universities : AAC&U) の VALUE RUBRIC の TEAMWORK (チームワーク) および Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung による『教師のためのメディア情報リテラシーカリキュラム』(2011)を参照しながら、各項目に最も重要と思われる観点を抽出し、それぞれの観点に関する自己評価のアンケートを作成した。

表1 メディア情報リテラシーの自己評価の観点

| 項目 | 観点 | 説明 |
|--------------------------|--------------|------------------------------------------------------------------|
| 協働学習と リーダーシップ | 調整力・協調性 | グループ内外の作業や分担等グループ活動をスムーズに進めるための調整や実務を、メンバーと協力しながらできる。 |
| | 共感的態度 | メンバー間の感情に配慮し、異なる意見に妥協点を見いだし、励ますことができる。また、メンバーの働きかけに誠実に対応できる。 |
| | リーダーシップ | グループの目的実現のため、自分の役割や責任を理解し、ゴールを設定できる。 |
| コミュニケーション | コミュニケーションスキル | グループ活動で、自律的かつ効果的に言語、非言語、及びメディア・コミュニケーションの知識とスキルを活用できる |
| MIL及び民主 的なシチズン シップ | メディア・情報倫理 | 民主主義社会にけるメディア・情報倫理を理解し、情報と情報技術に対し倫理的行動をとることができる。 |
| | 基本的人権の尊重 | 民主主義社会におけるメディアや情報の重要性を認識し、表現の自由や知る権利等の基本理念を理解している。 |
| | 自律性 | 民主的世界市民の一員として、メディア・情報を効果的に活用し、知識を構築し、新たな知識・考え・発見を社会に還元(情報発信)できる。 |

6. 調査方法

本アンケート調査は、都内の大学で開講されている「メディアと教育I及びII」(前・後期、2019年度)の授業においてそれぞれ2回実施されたものである。以下、「調査対象授業の概要」、「調査項目及び時期」、「アンケート回答者の内訳」について述べる。

(1) 調査対象授業の概要

授業の内容として、前後期ともメディアリテラシーの授業であり、前期はメディアの分析、後期はデジタルストーリーテリングの形の自分史動画の制作を行った。前後期の授業は通年ではないため、受講生は同じではない。前期のメディア分析では、学生たちは、テーマごとに(例えば、「義務教育における道徳の教科化」「外国人労働者受け入れ拡大について」「報道の自由について」など)4人～5人のグループを各2組つくり、賛成・反対のディベートを行った。学生たちは、3つのテーマのうち一つを選んで賛成か反対のグループをつくり、賛成・反対のメディアコンテンツ(新聞・テレビ・インターネット情報など)を集め、対立する2つの意見を戦わせた。グループとして学生たちは協働学習をすすめ、その成果をプレゼンテーション(各20分)

で報告した後、クラス全体での討論を40分ほど行った上で、班によるプレゼンの自己評価・他己評価を行った。学生には、全体討論でどの議題をどのように深めていきたいのか、全体討論の道筋を事前に考えておくよう指示した。

後期の協働学習の授業では、2つのプレゼンを指示した。1つはデジタルストーリーテリング（デジスト）の説明と作品上映である。就職、友だち、打ち込んでいるもの（サークル、趣味など）等のテーマを自分で設定し、ぴったり90秒間の自分史動画のプレゼンを行った。2つめはグループのデジスト共通テーマ（例えば、「外国人への差別と偏見」「男女の友情関係」「挫折の経験」など）に関する全体討論である。プレゼンの評価基準は、発表の独創性・おもしろさ、発表内容のわかりやすさ、配付資料の内容、声の大きさ・チームワーク・時間配分等を5段階で評価してもらった。授業の最終日には総合的な協働学習のふりかえりを行った。

(2) 調査項目及び時期

本調査項目は、(1) 協働学習とリーダーシップ (2) コミュニケーションスキル、及び (3) MIL 及び民主的なシチズンシップの習得の3点である。協働学習とリーダーシップには、「調整力・協調性」、「共感的態度」及び「リーダーシップ」の観点がある。コミュニケーションの観点は、「多様性の理解」、「コミュニケーションスキル」及び「話す・聞く・意見交換（交渉）力」である。MIL 及び民主的なシチズンシップの習得には、「自律性」、「基本的人権の尊重」及び「メディア・情報倫理」の観点がある。

本アンケート調査は、2019年度の春及び秋学期の授業で2回ずつ実施した。一般的に1～2ヶ月の長期のグループ学習には、「出会い期」「発展期」「成熟期」の3段階があるといわれる（新井・坂倉, 2013）。出会い期は、「まだお互いの関係が確定していない段階」である。発展期は、「それぞれの人間性が次第に明らかになり、信頼関係が増し、グループとして機能する段階」である。さまざまな課題が顕在化してくるのもこの段階である。成熟期は、グループのアイデンティティが確立した段階であり「個々のグループは強い個性を持つようになる」（新井・坂倉, 2013, 23）。

1回目のアンケートの実施は「出会い期」から「発展期」に移る時期に実施し、2回目のアンケートは協働学習が「成熟期」を迎えた授業の最終日に実施した。アンケートを2回実施することで、履修者は協働学習から何を学んだのか、協働学習に対する考え方はどのように変化したのかを分析した。

(3) アンケート回答者の内訳（表2）

アンケート有効回答者（2回のアンケートに回答した者）は、45名（表1）。有効回答者のうち、女性は26名（57.8%）、男性は19名（42.2%）であった。学年別では約4分の3が3年生、4分の1が4年生・院生であった。

履修生の特徴は、半数以上が女性であり、3年生の履修が多い。本授業では、毎回抽選であり、上級生が優遇されるからである。

表2 有効回答者の属性 (学年・性別)

| 学年 | 前期 | 後期 | 合計 | (%) |
|---------|----|----|----|---------|
| 3年 | 15 | 19 | 34 | (75.6%) |
| 4年、院生、他 | 7 | 4 | 11 | (24.4%) |
| 性別 | | | | |
| 女性 | 10 | 16 | 26 | (57.8%) |
| 男性 | 12 | 7 | 19 | (42.2%) |
| 合計 | 22 | 23 | 45 | 100% |

7. 調査結果と考察

(1) 協働学習とリーダーシップについて

① 調整力・協調性 (表3)

「調整力・協調性」での設問「班活動等で、他者の話を注意深く傾聴し、対立や意見の食い違いがあれば調整し、建設的な意見交換・交渉をすることができる。」という設問に対し、自己評価は次の5段階である：「非常に良くできている」(90%以上)、「かなりできている」(75%以上90%未満)、「ある程度できている」(50%以上75%未満)、「半分以上はできていない」(30%以上50%未満)、「限定される・できていない」(30%未満)。

「調整力・協調性」の自己評価では、全体的に1回目のアンケート結果よりも2回目の結果の方が自己評価は高かった。有効回収数45のうち、「非常に良くできている」(90%以上)と回答したのは1回目で1件であったが、2回目には12件に増えた。また、全体的な特徴として、「かなりできている」(75%以上90%未満)と判断した学生が1、2回目の平均で半数近く(46.7%)あり、「ある程度できている」(50%以上75%未満)が32.2%と続く。

表3 調整力・協調性の自己評価 (n=45)

| | 90%以上 | 75-89% | 50-74% | 30-49% | 30%未満 |
|-----|-------|--------|--------|--------|-------|
| 1回目 | 1 | 23 | 17 | 4 | 0 |
| 2回目 | 12 | 19 | 12 | 2 | 0 |
| 平均値 | 6.5 | 21 | 14.5 | 3 | 0 |
| % | 14.4 | 46.7 | 32.2 | 6.7 | 0.0 |

「調整力・協調性」ができている例では、自分だけではなく相手の意見や周りの状況を勘案しながら物事を進めていこうという姿勢が見て取れる。その具体例では、「自分の価値観に固執せず、他者の異なる意見に対してなぜそう考えたのかに至るまで理解しようと努力したから(1回目)」や「自分の意見を伝えることにのみ集中するのではなく、まわりの意見や反応を見て、どのように進行していけばよいか最善策を考えることができる(2回目)」という意見があった。その一方で、周りとの調整や協調があまりできていない事例では、「自分が課題をやってくるこ

とができなかったので、そういった意味では協調性に欠けていた（1回目）」や「自分で話すことは多いが、相手に発言させるようなアプローチはあまりできていない（2回目）」といった意見が見られた。

② 共感的態度（表4）

「共感的態度」では、「メンバー間の感情に配慮し、異なる意見の妥協点を見出したり、励ましたり、ユーモアで対応することができる。また、メンバーへの／メンバーからの働きかけに誠実に対応できる」に関する自己評価で、次の5段階である：「非常に良くできる」（90%以上）、「良くできる」（75%以上90%未満）、「ある程度できる」（50%以上75%未満）、「ある程度できる時もあるが、限定される」（30%以上50%未満）、「限定される・できない」（30%未満）。

「調整力・協調性」の自己評価と同様、「共感的態度」の自己評価では、全体的に1回目のアンケート結果よりも2回目の結果の方が自己評価は高かった。全体的な特徴として、「調整力・協調性」及び「共感的態度」の自己評価では、約6割近くの学生が「良くできる」（75%以上90%未満）もしくは「非常に良くできる」（90%以上）と回答しており、学生の自己評価は比較的高い。例えば、「相手のことでは批判から入るのではなく、共感などをし、相手のいい部分などを取り入れていく。また、班内での話が脱線したら制御するというを行なった（2回目）」といったコメントがある。協働学習の初期段階では、「食い違いがあっても他者の意見をまずは受け入れることを意識した（1回目）」や「どんな意見が出ても否定せず、1つ1つの考えに対してきちんと向き合える（1回目）」といった相手の受容・傾聴を意識したコメントもあった。それでは、「リーダーシップ」に関する自己評価はどのようであろうか。

表4 共感的態度の自己評価 (n=45)

| | 90%以上 | 75-89% | 50-74% | 30-49% | 30%未満 |
|-----|-------|--------|--------|--------|-------|
| 1回目 | 3 | 18 | 17 | 7 | 0 |
| 2回目 | 8 | 24 | 11 | 2 | 0 |
| 平均値 | 5.5 | 21 | 14 | 5 | 0 |
| % | 12.2 | 46.7 | 31.1 | 10.0 | 0.0 |

③ リーダーシップ（表5）

「リーダーシップ」での設問は。「授業でのグループ活動で、あなたはリーダーシップを発揮したと思いますか（例えば、グループの目的実現のため、自分の役割や責任を理解し、ゴールを設定する、グループの意見をまとめるなど）」で、次の5段階で自己評価してもらった。それらは、「大いに発揮した」（90%以上）、「かなり発揮した」（75%以上90%未満）、「ある程度発揮した」（50%以上75%未満）、「多少発揮したが、限定される」（30%以上50%未満）、「限定される・できていない」（30%未満）である。

「リーダーシップ」についての自己評価は、「調整力・協調性」及び「共感的態度」に比べると1段階低い「ある程度発揮した」（50%以上75%未満）が34.4%と最も多い。1回目に比べると2回目の方が自己評価は高くなる傾向はあるが、1・2回共に一定数「リーダーシップ」につ

いては「多少発揮したが、限定される」が23.3%、「限定される・できていない」が8.9%であり、約3分の1の学生は「リーダーシップ」に関する自己評価が低い傾向がある。グループでリーダーシップをとれないと評価した者のコメントでは、学年が高いものやリードしてくれている者に任せきりになることもある。例えば、「3年生だけだとリーダーシップを発揮したが、基本4年生がいると任せてしまった(1回目)」や「グループの中に議論を導いてくれる人がいるとその人に任せきりになってしまうこともあったから(1回目)」などである。

「リーダーシップ」に関する自己評価が高い傾向のある者は、約3分の1であり、「大いに発揮した」が8.0%、「かなり発揮した」が24.4%であった。こうした評価者にとって、リーダーとは、「集団にとっての目標やゴールのために何かしらの形で寄与できる存在である(2回目)。」自らが中心となって、「回の進め方や時間配分のマネジメントの役割を全うした(2回目)」ケースや「メンバーの意見を聞き出し、全員を積極的に参加させる(1回目)」役割を果たしたことが「リーダーシップ」への高い自己評価につながっている。

表5 リーダーシップの自己評価 (n=45)

| | 90%以上 | 75-89% | 50-74% | 30-49% | 30%未満 |
|-----|-------|--------|--------|--------|-------|
| 1回目 | 2 | 8 | 18 | 12 | 5 |
| 2回目 | 6 | 14 | 13 | 9 | 3 |
| 平均値 | 4 | 11 | 15.5 | 10.5 | 4 |
| % | 8.9 | 24.4 | 34.4 | 23.3 | 8.9 |

リーダーシップには(1) 支配的スタイル、(2) 伴走・模範的スタイル、(3) 親和的スタイル、(4) 民主的スタイル、(5) コーチングスタイル、(6) ビジョンのあるスタイル (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2010) があることは既に述べたが、該当学生のリーダーシップスタイルに多いと思われるのは、伴走・模範的スタイル、親和的スタイル、民主的スタイルであり、支配的スタイルやビジョンのあるスタイルは少ないようである。学生たちにとってのリーダーシップのイメージは、会議で率先して発言をし、進行役を務め、他の班員の発言を促し、まとめていくことができる人材である。例えば、「リーダーシップについては、初対面ばかりの中で話を進めるために口火を切ったり、話を深掘しようと質問したりした(2回目)」ことや「率先してグループの話をまとめたりその場の状況を即座に判断し、発言することができる(2回目)」、「具体的には、グループワークの司会・進行を務めることなど(1回目)」である。

(2) コミュニケーションスキル (表6)

コミュニケーションスキルを評価するために、協働学習でどのような貢献を行ったのかを調査した。協働学習の貢献内容のうち、1回目の上位3件は、「人の話や意見をよく聞いている」が29件(64.4%)、「自分の意見や考えを人前でしっかり表明できている」が22件(48.9%)、「グループ内での助け合いができた」が18件(40%)であった。2回目の上位3件は、「人の話や意見をよく聞いている」が28件(62.2%)、「自分にはやる気や意欲がある/必要なときは班員の

分までがんばっている」が17件(37.8%)、「自分の意見や考えを人前でしっかり表明できている」及び「与えられた仕事・役割はキチンとやっている」が15件(33.3%)であった。

1回目と2回目を比較すると、「自分の意見や考えを人前でしっかり表明できている」及び「グループ内での助け合いができた」が2回目で激減し、最も変動が大きい項目であった。その他の項目については、1回目と同様か2回目で増えている項目が多い。2回目で増えた項目は、「与えられた仕事・役割はキチンとやっている」、「調整役としてグループ内の意見などをうまくまとめている」、「グループ内でリーダーシップを発揮している」などである。

グループ活動の特徴を鑑み、調査結果から得られた特徴は2点ある。第1に、1回目の回答はグループ活動の中で「聞く」「話す」行為が上位に入っていたが、これは、特に協働学習の「出会い期」には重要なスキルである。第2に、2回目のアンケートでは「自分の意見や考えを人前でしっかり表明できている」や「グループ内での助け合いができた」項目に対する評価が相対的に下がる一方、より「実務的」要素の高い内容での評価が上がっている。例えば、「役割分担の遂行」、「調整役としてグループ内の意見などをうまくまとめている」、「リーダーシップ」などである。協働学習の「出会い期」にはグループ内での傾聴やコミュニケーションの要素が重視されたが、「成熟期」に入ると、実際に個々人が協働学習の中で何を「行った」のかが問われた結果と思われる。

表6 コミュニケーションスキル・貢献内容の自己評価(最も当てはまるもの3つまで)(n=45)

| | 1回目 | 2回目 | 平均(%) |
|------------------------------------|-----|-----|--------------|
| 人の話や意見をよく聞いている | 29 | 28 | 28.5 (63.3%) |
| 自分の意見や考えを人前でしっかり表明できている | 22 | 15 | 18.5 (41.1%) |
| グループ内での助け合いができた | 18 | 8 | 13 (28.9%) |
| 自分にはやる気や意欲がある/必要なときは班員の分までがんばっている | 16 | 17 | 16.5 (36.7%) |
| グループ活動で、自分の役割や今何をすべきかをよく把握し、実行している | 11 | 10 | 10.5 (23.3%) |
| 与えられた仕事・役割はキチンとやっている | 7 | 15 | 11 (24.4%) |
| グループメンバーと掲示板などを使った情報の共有を進んでやっている | 4 | 5 | 4.5 (10%) |
| グループ内でリーダーシップを発揮している | 3 | 6 | 4.5 (10%) |
| 調整役としてグループ内の意見などをうまくまとめている | 2 | 9 | 5.5 (12.2%) |

(3) MIL及び民主的なシチズンシップの習得

① メディア・情報倫理(表7)

「メディア・情報倫理」の自己評価では、「民主主義社会における一市民として、メディア・情報倫理を理解し、情報と情報技術に対し倫理的行動をとることができている」かどうかを尋ねた。「メディア・情報倫理を十分に理解し、引用など情報に対し十分な倫理的行動をとるこ

とができる (90% 以上)」は 45 件中 4 件 (8.9%)、「メディア・情報倫理をかなり理解し、引用など情報に対しても かなり倫理的な行動をとることができる (75% 以上 90% 未満)」は 19 件 (42.2%)、「メディア・情報倫理をある程度理解し、引用など情報に対しても ある程度倫理的行動をとることができる (50% 以上 75% 未満)」は 17 件 (37.8%)、「メディア・情報倫理を限定的に理解し、引用方法や情報技術についても 限定的に倫理的行動をとることができる (30% 以上 50% 未満)」は 4.5 件 (10%)、「メディア・情報倫理をかなり限定的に理解しているが、引用方法などがかなり限定的であり、倫理的行動をとることができたか分からない・できない」(30% 未満) は 0.5 件 (1.1%) であった。総じて、半数以上の学生がメディア・情報倫理に 75% 以上の自己評価をしていることは特筆に値しよう。

特徴として、1 回目よりは 2 回目の方が全体的に自己評価は高くなっている。1 回目は半数以上が「メディア・情報倫理をある程度理解し、引用など情報に対しても ある程度倫理的行動をとることができる (50% 以上 75% 未満)」を選んだが、2 回目では 6 割の学生が「メディア・情報倫理をかなり理解し、引用など情報に対しても かなり倫理的な行動をとることができる (75% 以上 90% 未満)」を選んだことになる。その理由として、「情報を理解するさいには、必ず自身でソースを探すようにしている (2 回目)」や「情報の発信元をしっかりと明記するなどの行動はできているから (2 回目)」など、情報源の確認を挙げている者が複数いた。また、肯定的な意見として、「偽のあるいは根拠のない情報をしっかりと読み取ることができたため」や「ネット上に様々な情報が飛び交い、どの情報が正しいかを見極めることに気を付けている」(1 回目) のような例がある。2 回目のコメントでは「自分が知り得た他者の個人情報や第三者に勝手に公開しない」、「誰かの誹謗中傷の発言などを拡散しない。誰か相手を誹謗中傷しない」など、より具体的な回答が寄せられた。逆に、数は少なかったが、メディア・情報倫理についての自己評価が低いコメントもいくつか散見された。例えば、「情報がたくさんありすぎてまだ自分の中で整理できていないと思うから (1 回目)」や「偏った意見を持つメディアを信じてしまうことがある (2 回目)」などである。

表7 メディア・情報倫理の自己評価 (n=45)

| | 90%以上 | 75-89% | 50-74% | 30-49% | 30%未満 |
|-----|-------|--------|--------|--------|-------|
| 1回目 | 2 | 11 | 25 | 7 | 0 |
| 2回目 | 6 | 27 | 9 | 2 | 1 |
| 平均値 | 4 | 19 | 17 | 4.5 | 0.5 |
| % | 8.9 | 42.2 | 37.8 | 10.0 | 1.1 |

② 基本的人権の尊重 (表 8)

「基本的人権の尊重」の自己評価では、「グループ活動や授業を通じて、自他の基本的人権の尊重や民主主義社会におけるメディアや情報の重要性を認識し、表現の自由や知る権利等の基本理念を理解している」かどうかを尋ねた。「非常によく理解しており、自律した情報発信もよくできている (90% 以上)」は、45 件中 2 件 (4.4%)、「よく理解し、自律した情報発信もある程度

できている (75% 以上 90% 未満)」では 19 件 (42.2%)、「ある程度理解しており、自律した情報発信も少しはできている (50% 以上 75% 未満)」は 15.5 件 (34.4%)、「ある程度理解しているが、自律した情報発信は限定的である (30% 以上 50% 未満)」は 6.5 件 (14.4%)、「ある程度理解しているが、自律した情報発信まではできていない」は 2 件 (4.4%) であった。「基本的人権の尊重」の自己評価も半数近くの学生が 75% 以上の自信があるということで、MIL に対する自己評価は高いといえよう。

「メディアや情報の重要性を認識し、表現の自由や知る権利等の基本理念を理解している」判断の根拠として、SNS における情報発信への慎重度があげられる。例えば、「SNS 上の根拠のない情報はきちんと調べてから発信するようにしている (2 回目)」、「SNS などで差別発言をしないように心掛けている (2 回目)」もしくは、「例えば SNS では有る事無い事を書かれることが多いため、信憑性が薄い記事や発言は軽率に拡散しない (2 回目)」などである。それでは、何を根拠に「表現の自由や知る権利等の基本理念を理解している」のかということ、「メディアリテラシーについて学んだことがあり、情報の取り扱いや情報の信ぴょう性について疑うこと重要性を知った (1 回目)」というコメントや「さまざまな価値観や理解がある中で、個人が持つ表現の自由に対して理解していると思う (2 回目)」といったものが見られる。また、自己評価が低いコメントとしては、「表現の自由や知る権利については理解していても、情報発信を得意としていないから (2 回目)」といったものや「理解はしているが、アウトプットする機会が少なく自分の中ではまだ不十分だと感じるから (1 回目)」といった事例が見られた。

表8 基本的人権の尊重の自己評価 (n=45)

| | 90%以上 | 75-89% | 50-74% | 30-49% | 30%未満 |
|-----|-------|--------|--------|--------|-------|
| 1回目 | 1 | 12 | 21 | 9 | 2 |
| 2回目 | 3 | 26 | 10 | 4 | 2 |
| 平均値 | 2 | 19 | 15.5 | 6.5 | 2 |
| % | 4.4 | 42.2 | 34.4 | 14.4 | 4.4 |

③ 自律性 (表9)

「自律性」の自己評価の質問は、「自律的・民主的世界市民の一員として、メディア・情報コンテンツの社会文化的文脈を見定め、多様な知識・考え・発見を社会に向けて還元 (発信) できる (と思う)」である。その回答として、「非常にそう思う (90% 以上)」は、45 件中 4 件 (8.9%)、「そう思う (75% 以上 90% 未満)」は 13 件 (28.9%)、「ある程度そう思う (50% 以上 75% 未満)」は 13.5 件 (30%)、「そうありがたいが、限定的だと思う (30% 以上 50% 未満)」は 13.5 件 (30%)、「かなり限定的・できない (30% 未満)」は 1 件 (2.2%) であった。

自律性の自己評価は、メディア・情報倫理及び基本的人権の尊重の自己評価に比べると一段低い。特に 1 回目の回答では、約半数の学生が情報発信について「そうありがたいが、限定的だと思う (30% 以上 50% 未満)」もしくは「かなり限定的・できない (30% 未満)」と回答した。2 回目の回答では、状況は改善し、約半数以上の学生が情報発信について、「非常にそう思う (90%

以上)」もしくは「そう思う (75% 以上 90% 未満)」と回答した。

情報発信について消極的であることは、情報の受け止めや咀嚼にはある程度の自信があるが、情報発信や社会への還元については自信や知識のなさなどが自覚されている場合が多いようである。例えば、情報発信についての回答として、「メディアや情報コンテンツの社会文化的文脈を自分で見極められたとしても、それを社会に向けて還元するのは難しいことに思ってしまう (1 回目)」や「知識がないため、あまり発信できるかはわからない (2 回目)」などである。その他に、自分からはあえて情報発信をしないと決めている学生も一定数いるようである。例えば、「ある程度のメディア・情報コンテンツの社会的文化的文脈は見定めることはできると思うが、自律的に社会に発信しようとは思わない (1 回目)」もしくは「基本的にメディアから情報を受け取ることがほとんどで、自分から発信することはあまりないと考えられるから (2 回目)」などである。

逆に情報発信に積極的な例では、情報を受け取る相手や社会一般の理解や意向を考慮した上で情報発信をしているというコメントが散見された。例えば、「発信する際も、受信する際もどこか不審なところはないか確認し、自分や相手の理解を深めることができる」や「情報コンテンツ、SNS などを利用する上においても、否定的な姿勢でやるのではなく、相手の意見、社会の意向などを尊重したうえで、発信していくことを心がけている」などである。

表9 自律性の自己評価 (n=45)

| | 90%以上 | 75-89% | 50-74% | 30-49% | 30%未満 |
|-----|-------|--------|--------|--------|-------|
| 1回目 | 2 | 8 | 13 | 20 | 2 |
| 2回目 | 6 | 18 | 14 | 7 | 0 |
| 平均値 | 4 | 13 | 13.5 | 13.5 | 1 |
| % | 8.9 | 28.9 | 30.0 | 30.0 | 2.2 |

8. おわりに

小論では、メディアリテラシー関連科目を履修した学生によるメディア情報リテラシーに関する自己評価を分析した。これまでの分析結果から4点の特徴が挙げられる。

第1に、今回のアンケートでは、(1) 協働学習とリーダーシップ (2) コミュニケーションスキル、及び (3) MIL 及び民主的なシチズンシップの習得の3点の自己評価を行ったが、(2) のコミュニケーションスキルを除き、全ての項目で1回目よりは2回目の方が自己評価は改善した。このことは、MIL に関する活動が、協働学習やリーダーシップ、MIL 及び民主的なシチズンシップの習得に肯定的な影響を与えている傍証にもなる。

第2に、(1) の協働学習とリーダーシップの内容は、協働学習の「調整力・協調性」「共感的態度」及び「リーダーシップ」である。「調整力・協調性」「共感的態度」については、約6割の学生が高い自己評価した一方で、リーダーシップについては、高評価をしたのは、約3分の1

であり、消極的な自己評価も約3分の1あった。

第3に、コミュニケーションスキルであるが、協働学習のはじめの段階である「出会い期」には相手をよく知るためのグループ内での傾聴や自己開示のコミュニケーションの要素が重視されるが、コミュニケーションを重ねた「成熟期」に入ると、個々のメンバーが協働学習の中で実際に何を「行った」のかが重視されてくる。

第4に、MIL及び民主的なシチズンシップの習得の内容は、「メディア・情報倫理」「基本的人権の尊重」及び「自律性」である。これら3点の観点の傾向としては、情報発信を含む「自律性」に関する自己評価が、「メディア・情報倫理」や「基本的人権の尊重」に比べると低かった。「リーダーシップ」の項目と同様、自分から能動的に相手に情報発信を行うことはハードルが一段高かったようである。

MILの実践はアクティブラーニングを伴った双方向の授業が中心となる。小論で取り上げたのは、メディア分析とデジタルストーリーテリングの授業を履修した者の自己評価であり、自己評価する観点も限定されてはいた。しかし、MILの授業については、「話し合いの機会が多く、他学年との交流も増えて、とても楽しかったです(2回目)」のように、グループワークやプレゼンテーションなどの活動を好意的にとらえる者は少なくはない。協働学習を通じたリーダーシップやコミュニケーションスキル、民主的なシチズンシップの習得、すなわちMILのスキルや能力を身につけることは、不確実性の高い時代を生き抜くためにも、学生はもちろん市民全体で必要不可欠であろう。学校教育や生涯教育と連携しつつ、MILの裾野を広げていくためにも、今後の地道なMILの取り組みの普及が期待される。

参考文献

- 新井和広・坂倉杏介(2013)『アカデミック・スキルズ グループ学習入門』、慶應義塾大学教養研究センター監修、慶應義塾大学出版会
- Association of American Colleges & Universities : AAC&U, VALUE RUBRIC
<https://www.aacu.org/value/rubrics> (2020年7月10日最終アクセス)
- Bonwell, C.C and Eison, J.A. (1991) *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. The George Washington University, Washington, D.C.
- Bruffee, K. A. (1995). *Sharing our toys: Cooperative learning versus collaborative learning*. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(1), 12-18.
- Goleman, Daniel, Richard Boyatzis, and Annie McKee (2002) *Primal Leadership: Learning to lead with Emotional Intelligence*, Boston: Harvard Business School Press.
- 飯尾健・溝口侑・香西佳美・大森俊典・渡邊智也・平山朋子・小山理子・松下佳代(2018)メディア情報リテラシーのパフォーマンス評価の開発、*京都大学高等教育研究*24:91-94
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1974). *Instructional goal structure: Cooperative, competitive, or individualistic*. *Review of Educational Research*, 44(2), 213-240.
- ジョンソン、D.W.、ジョンソン、R.T.、ホルバック、E.J.著(1998)、杉江修治、石田裕久、伊藤康児、伊藤篤訳、『学習の輪 アメリカの協同学習入門』、二瓶社
- Lawrence, Randee Lipson (2017) *Understanding Collaborative Leadership in Theory and Practice*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 156, Winter 2017,89-96.
- 松下佳代(2016)アクティブラーニングをどう評価するか.松下佳代・石井英真(編)アクティブラーニングの評価.東信堂.3-25
- 文部科学省(2012)新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)

- 文部科学省 (2016) 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申) (中教審第197号)
- 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』 5, 49-57
- 坂本旬 (2014) メディア情報教育学：異文化対話のリテラシー、法政大学出版局
- 友野清文 (2016) Cooperative learningとCollaborative learning, 學苑, 907, 1-16
- UNESCO (2013) global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies. <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/global-media-and-information-literacy-assessment-framework/> (2020年7月10日最終アクセス)
- Veldman, M.A. & D. Kostons (2019). Cooperative and collaborative learning: considering four dimensions of learning in groups. PEDAGOGISCHE STUDIËN (96) 76-81
- Wilson, Carolyn; Grizzle, Alton; Tuazon, Ramon; Akyempong, Kwame; Cheung, Chi-Kim (2011) Media and information literacy curriculum for teachers. UNESCO. <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers/> (2020年7月10日最終アクセス)
- 山内祐平 (2018) 教育工学とアクティブラーニング、日本教育工学会論文誌43 (3)、191-200

* 本研究は科学研究費補助金基盤 (c) (18K00888) の成果の一部である。

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2巻1号, 87-96

「情報を発信してみよう!」ワークショップ

宮崎洋子 中井祥子
スマートニュース メディア研究所

概要

2020年1月31日、坂本旬法政大学キャリアデザイン学部教授が法政大学第二中学校2年生を対象に、情報の受け取り方を中心としたメディア・リテラシーの授業を行った。その続きとして、スマートニュース メディア研究所では、2月10日、情報を発信する実体験を目的とするワークショップを実施した。「授業で自分のスマホを利用すること」をテーマに、学生に指定された立場から指定された対象者に伝わるように見出しを作成し、インターネットに発信してもらった。本稿では、当ワークショップの内容や生徒の反応、振り返り等を報告する。

キーワード：メディア・リテラシー、インターネット、発信、ワークショップ

1. 「情報を発信してみよう!」—ワークショップ事業の目的

デジタル・メディアの利用が急速に進展し、SNSなどコミュニケーション手段も多様化する中、小学生の将来つきたい職業に「ユーチューバー」が上位にランクインする⁽¹⁾など、インターネット等の活用は子供達の生活の一部となっている。新聞、テレビ、本、ラジオに加え、スマートフォン、ソーシャル・メディアなど様々なメディアに囲まれて情報が溢れる社会に生きている子供達には、それらの利点や限界を理解し、自律的に情報を読み解き、主体的に発信して行く能力、いわゆるメディア・リテラシーが不可欠である。

最近ではコロナ感染症の広がりによっても顕著となっているように、ネットに溢れる玉石混交の情報をどう判断し、行動するかは、自らの健康問題のみならず社会的課題の解決にもつながり、その重要性が一層増しているといえる。「世界中の良質な情報を必要な人に送り届ける」をミッションとして事業を展開しているスマートニュース株式会社に属するスマートニュースメディア研究所では、次世代を担う子供達のメディア・リテラシーを育む活動を重視し、学校等で実施するワークショップと教材開発を進めている(別添1:直近のワークショップ実施例)。

当研究所の行っているメディア・リテラシー・ワークショップでは、小学生から大学生を対象に、デジタル・メディアとの接触度合いや、実施時間などに応じて、先生と相談しながら生徒が興味を持ちやすいテーマを設定し、指定された立場の意見が指定された対象に伝わるよう、見出

しを作成し、インターネットで実際に発信する体験を通じて、次のことを学ぶ機会となることを目標としている。

- ① 発信者を体験することで、発信者には視点や判断があること、また、注目してもらうために表現上のテクニックが使われていることに気づく。
- ② グループで自分の意見とは必ずしも一致しない立場から見出しを作る作業を通じて、他者の視点に立つなど多面的に考える力を養う。
- ③ ネットメディアの仕組みを学ぶとともに、発信者視点の裏返しとして、クリティカルに情報を読み解く力を養う。

ハーバード大学が提唱するデジタル時代に身に付けるべき教育カリキュラムのプラットフォームや、OECD等が提唱するデジタル・インテリジェンス (DQ) においても、情報の批判的読み解きとともに、デジタルツールを活用した自己表現や社会的問題への取り組みの重要性が認識されている⁽²⁾。

日本の中学生の95%はインターネットを利用しているが、友達・家族間のコミュニケーションや動画・音楽視聴、ゲームなどの使用に集中している様子がうかがえる⁽³⁾。ワークショップでは、実際にインターネットを使って、自分の発信や友達の発信を見るという「デジタル・メディアを遊ぶ」感覚を楽しみながら、同じテーマでも異なる意見や多様な表現があること、発信された情報には視点や判断があること、どうしてこの情報がインターネットで自分のところに勧められてきたのかなどに気づくことで、今後、意識してメディアや情報に接するきっかけとなることを目標としている。

本稿では、国語の授業時間(1コマ50分)を活用し、2020年1月31日、坂本教授が情報の受けとり方の心構えについての説明と、インターネットを使ってある情報が正しいかどうか調べる体験授業を実施したのに次いで、当研究所が担当した2月10日の授業について、「自分のスマートフォンを授業で使うことについての是非」をテーマに実施したワークショップの内容、生徒の反応等の振り返りを報告する。

2. 「情報を発信してみよう！」—ワークショップの内容

(1) クラスの概要

生徒総数225人で、4回は1クラス25名程度、2回は2クラス合同の50名程度で計6回実施した。生徒のスマホ保有率は215人/225人(96%)、LINEの使用が212人(94%)、Instagram82人(18%)、Twitter75人(33%)など、PC保有者も含めると生徒のほぼ全員(218人)がSNSを利用していた。

(2) ワークショップのテーマ

ワークショップでは、生徒が興味を持って楽しく取り組み、かつ、賛否が分かれるようなテーマを選定するようにしている。今回も「校内売店でプラスチックバッグの使用の是非」、「生徒

会における女性比率の一定数確保の是非」などが上がったが、最近、神奈川県立高校でスマホを授業で活用できる環境整備が進められているとの記事⁽⁴⁾が出るなど社会的にも動きがあり、身近な課題でもある、授業でのスマホ利用についてはどうかと先生よりご提案いただき、このテーマでワークショップを行うことにした。

(3) 事前の宿題

授業時間 50 分にワークショップを収めるため、生徒には、事前に、「スマホを授業で利用することについて、新聞/テレビ/ネットなどで調べたり、友人/保護者/先生などに直接意見を聞くなどして、どんな考え方があるのかを整理し、その上であなたがどう思うか（賛成・反対か、また、その理由）」、考えてきてもらう宿題を出した。

学校側には生徒がオンライン上で共同作業ができるパドレット (Padlet) というアプリの Web 版に法政二中用ページを作成し、そのページを授業前にパソコン上で開いてもらった。

(4) ワークショップの流れ

ワークショップの流れは表 1 の通りである。

表1 ワークショップの流れ

| 時間 | クラスの動き | 活動内容 |
|-----|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 事前 | 2-3人ごとに着席 | - グループに1台、パソコンがあることの確認 |
| 5分 | 今日の活動目標 | - 情報の受信者として何に注意する必要があるか、振り返り - 今日は情報発信をする |
| 10分 | 全体討議：スマホ使用にどのような意見があったか | - 賛成・反対について誰がどのような意見を言っていたか、ホワイトボードに書き出し整理 |
| | グループ討議→全体討議：「見出し」を読む対象を議論 | - オンラインニュースの対象読者である保護者や先生はどんなことを気にしているか、どんな単語に注目するか |
| 8分 | 見出しを作る作業の説明・割り振り | - パドレットへの入力操作の説明 |
| | | - 出来上がり見出しイメージを表示 - 本人の意見とは関係なく、賛成・反対を指定 |
| 10分 | グループ討議：見出し作り | - グループで、指定された意見の見出しを検討・議論 - パドレットに入力 |
| 10分 | 全体討議： どれが読みたいか（受信者） 何に気がつけたか（発信者） | - どの見出しが読みたくなるのか（興味の引く単語、記号、数字、単語、グラフ）、発信者の意図や表現技巧を考える。 - 自分と違う意見の見出しを作る、自分と違う意見の生徒と見出しを作ることへの感想。 |
| 7分 | 全体：まとめ | - 発信者には視点や判断があることを確認 - ネット情報を受け取る時に気をつけること - 振り返り（アンケート）記入 |

授業では、保護者や先生が読んでいるオンライン学校新聞に、スマホの授業利用について賛成または反対の意見を投稿するという想定で、その投稿意見の見出しをグループで考える作業してもらった。情報の発信対象者である保護者や先生は何に興味を持っているか、どの用語を使ったらクリックして読みたくなるかと思うかをクラス全体で話し合ってから、グループ作業に入った。賛成意見の見出しを書くか、反対意見かは、機械的にグループに割り振った。1クラスでの実施は8グループ（賛成4、反対4）、2クラス合同は16グループ（賛成8、反対8）に分かれた。

各グループがパドレットに入力した見出しは、入力後すぐに各PCと中央に設置したスクリーンに反映される。各グループがこれらの見出しを比較しながら、どの見出しが読みたくなるか、また発信者側はどういう工夫をしたか等の全体討議を行った。

(5) 「自分のスマホを授業で使うことについて」の賛成と反対の意見

グループワークに入る前に、自分のスマホの授業での使用について、ご両親や先生、友達はどうな意見だったか、あるいは新聞等ではどんな記事や意見があったか、その理由は何かを発表してもらい、賛成・反対の理由をホワイトボードに整理して、生徒の理解を深める機会をもった。保護者のスマホ利用についての意見は、賛成・反対それぞれ半分程度の感じであった。先生や生徒（友達）、兄弟から聞いた意見では、賛成の意見が多かったように思えた。

宿題では、保護者等他の人の意見を記入する欄と、それらを受けて自分の意見が賛成か反対か、その理由を記載するよう求めていたが、生徒の意見は、賛成・反対、半々程度であった。私たちの予想では、殆どの生徒がスマホを持っていることから、多くの生徒が賛成ではないかと思っていたが、反対が半分程度あった。反対の理由は、「授業に集中できなくなる」というものが多く、学習で有益にスマホを使えた経験があまりないことに起因しているように感じた。

表2 「自分のスマホを授業で使うことについて」の賛成・反対の意見

| 賛成 | 反対 |
|---------------------|-----------------------------|
| ・授業の質が良くなる | ・授業中にゲームやチャットをしたくなり、集中しなくなる |
| ・正しい情報を集めて使う方法が身に付く | ・勉強の妨げになる。 |
| ・調べられる | ・機種やスマホを持っている・持っていないで不平等 |
| ・紙の使用量が減る | ・お金がかかる |
| ・環境に優しい | ・実例が少ない |
| ・写真機能が使える | ・個人情報漏洩のおそれ |
| ・ノートをとる手間がいらぬ | ・学力が上がるのか効果が不明 |
| ・情報化社会に必要 | ・体力・視力低下のおそれ |
| ・自分の考えを伝えやすくなる | ・学校のPCを使えばいい |

賛成側も反対側も、読者ターゲットである保護者や先生が興味を持つであろう「授業の効率」「集中」「成績」といった言葉を使って、スマホ利用のプラス/マイナスの効果を訴えたものが目立つ。「成績 20% アップ」というように具体的な数字を出したり、グループ討議の短時間の間にネットからグラフをコピーして引用したりするケースもあった。それ以外にもスマホ利用の説得材料として、「スマホ利用で教師の労働時間削減!」「労働時間削減とエコ」「録音の便利さに涙が止まらない」と先生の負担軽減を訴えるもの、逆に、反対する側は「調べすぎもよくない!?自分で考える力の重要性」「視力低下が問題視」「進む聞かない化」など健康や思考への影響などが挙げられていた。

「ノートをとる手間をなくすことで授業の質をより高めていく新しい授業スタイルとは?」「集中できない勉強ほど意味のないものはない!」「法政二中授業改革!今の授業は時代遅れ?」など、わざと「スマホ」という単語を使わないで興味をそそる見出し、さらには「『前代未聞の授業形式!』生徒の親が驚愕の一言・・・続きはこちら」と、クリックを誘導するような表現など、さすがにネットの見出しを見慣れていると感じさせるものも目立った。

また、スマホと授業からは飛躍するが親の立場からは想像が膨らんでつついクリックしたくなるような「依存症なって退学自己責任」「お母さん、ごめんね。」などもあった。

表現技法で多用されているのが、「!」「?」などの記号で、他にも「全生徒が感動した!」「驚愕の事実で涙が止まらない・・・」「学級崩壊の危機」などの強い表現を使って、注目を集めようとするものもあった。

(7) 授業内でのまとめ

最後に、発信者にはそれぞれの視点や判断があることを理解した上で情報に接してほしいという、今回のワークショップの狙いを伝えた。また、ほぼ全員が SNS を活用していることから、インターネット特有のリコメンデーション機能により起きやすい「フィルターバブル現象」(本人が見たい情報しかなくなる現象)、友人からのシェアは信じやすい⁽⁵⁾、嘘ほど拡散スピードが速い⁽⁶⁾という研究結果にも言及し、情報を受けるとき、シェアする時などに気をつけるよう注意を促した。

3. 授業での生徒の感想

全体的に授業への満足度は高かった(平均 3.5 / 4.0)が、単体のクラス(27-28名)での満足度の方が合同クラス(54-56名)の満足度より高い傾向にあった(表4)。満足度が低い生徒は「メッセージが伝わるように見出しがつけられましたか」という項目でも「全くうまくできなかった」「あまりうまくできなかった」にチェックをしている場合が多かった。

表4 生徒の授業で満足度 (平均)

| | | | | |
|----|--------|--------|--------|--------|
| 単体 | 1組 3.6 | 3組 3.7 | 7組 3.6 | 8組 3.6 |
| 合同 | 2組 3.4 | 4組 3.5 | 5組 3.0 | 6組 3.5 |

注1：2組と5組が合同、4組と6組が合同

注2：「今日の授業の満足度とその理由を教えてください」という問いで、「全く満足できなかった (1点)」「あまり満足できなかった (2点)」「だいたい満足できた (1点)」「とても満足できた (1点)」を集計 (記名式)

全体的には、「見ている側じゃなくて発信する側になってみて面白かった」など、発信者を実際にやったことが楽しかったとの感想が多かった。また、「たくさん見出しをみて、視点の違いがたくさんあることが分かり、驚いた」「同じことへの賛成と反対が違うだけで、こんなに書き込むことが違うのを見て、とても面白かった」「見出しの書き方によって、同じような内容の受け止め方が変わるのに驚いた」「他の人が作った見出しを見るのが面白かった」という感想も多くあった。

見出し作りについては、「見出しを作るのが楽しかった」「相手の興味を引く見出しをつけるのは難しい」などの意見が数多く見られた。グループ作業だったことを良かったとする感想、さらには「3人で見出しを考える時、みんな違う意見を持っていて意見がまとまらず辛かったが、ワードを考えて組み合わせさせていき、良い見出しが作れた」とか、「自分の意見とは違う意見で見出しを作ったけれど、その意見を持っている人の話などを聞いて、そんな意見もあったと気づいた」という感想もあった。

グループ内で意見が分かれたが、作業を通じて新しい視点などの気づきに繋がっていった様子を書いてくれたところもあった。逆に「自分が反対だったのに、無理矢理賛成の意見を書かされてやる気が損なわれた」という感想もあった。

「スマホの授業使用」というテーマは、個人的な関心が持ちやすかったようである。「(使用に)反対だったが(議論を聞いて)少し賛成になった」「インターネットを使っただけの学習をすごくいいものだと考えていたが、他の班の意見などを聞いて悪いところもあるんだなと学習になった」など、テーマへの理解が深まったことを満足した理由に挙げる感想もあった。

また、授業の中でもインターネットを活用したことで「実際に投稿する感覚でできたので楽しかった」という感想や、パソコンを操作したことへのポジティブな意見もみられた。

「今日の授業で学んだことについて、今後どのように日常生活で活かしたいと思うか」、との質問に対しては、以下のような意見があった。

「誰に向けてのものなのか考えなければいけないと思った」

「一つのニュースだけ見て判断せず、いろんなニュースを見ながらいろんな面で情報を取り入れることが大切だと思った」

「複数の意見が出るものは色々な意見を見るべきだと思った」

「自分の意見と違う視点で見ると新発見が得られる」

「ニュースを見たり、調べるとき、自分の意見とは反対のことも調べようと思った」

「レポートや作文などの見出しに使ってみたいと思った」

「自分が何か SNS に発信する時に活かしたい」

議論をして、実際に見出しを作ってみることが、多様な価値観を学ぶことにつながったものとみられる。

4. 所感

今回の授業の主目的は、「情報の発信者には、それぞれの視点や判断がある」ということを体感してもらうことであった。生徒の振り返りに、「同じ事象でも発信する側の意図によって見出しの印象が変わることに驚いた」などとあったように、多様な視点や価値観を実感してもらえたことは大きな手応えであった。

生徒それぞれの意見とは関係なく、2-3人のグループに分けて機械的に見出しを作る立場を割り振ったことについて、一部には「やる気がなくなった」という感想もあった。また、話し合いがぎこちなくやりにくそうな様子のグループもあった。

ただ、「他の視点の発見」をしてくれたグループも少なくなかった。海外で広く実施されているディベートの授業では当然のセッティングではあるが、日本では必ずしも一般的ではない。自分自身の意見とはあえて異なる意見を主張するという体験には、意味があるのではないかと感じた。

また、「ニュース記事を実際に自分で書いてみたい」「普段の友達とのやりとりでも伝えるときに、相手が関心を持つような言い方を考えたい」というコメントもあった。今回の授業が、ニュースの捉え方や、友達との会話の際の言葉の使い方など今後の日常生活にポジティブな影響をもたらすことを期待したい。

ワークショップへの関心を得るためにはテーマ設定が重要である。事前に現場の先生の協力を得ながら、①賛否が分かれやすいもの、②生徒が身近に感じているもの、③授業後生徒自身や学校/社会として何らかのアクションが起こせる可能性があるもの、を意識しながら候補を絞り込むと、生徒が当事者意識を持って取り組めるのではないかと。

スマホの授業利用について、生徒の殆どがスマホを持っている学校では、多くの生徒がスマホ使用に賛成になるかとも思ったが、意外にも賛否が半々程度であった。一般的に10代のスマホを利用は、LINEなどのチャット、ゲーム、YouTubeなどの動画視聴が多い傾向にある。スマホの機能やインターネットの情報が自分の興味を深めることなどに幅広く活用できる可能性についても、ポジティブな面、ネガティブな面双方から、生徒たちとともに考える機会があると、生徒自身が自分の生活を見つめなおすことにつながるかもしれない。

ワークショップの作り方としては、合同クラスでの満足度が単独クラスよりも低かったことを踏まえ、参加者の希望に応じて、メッセージの伝え方や生徒の授業へのコミットメントの方法を工夫する必要があると感じた。また、授業での学び・気づきを今後どのようにフォローしていくか、という課題もある。加えて、パドレットには、気に入った見出しなどに「いいね」を押せる機能もあるが、そういう機能もワークショップで活用した場合に心理的な変化があるかなど、ソ

ーシャルメディアのデザインを意識できるような展開も考えていきたいと思う。

最後に、今回の授業にお声かけをしていただき適切な指導をいただいた坂本教授や鈴木賀津彦学習院大学講師、授業を実施するにあたってさまざまな事前準備をしてくださり当日も授業が進行しやすいようご協力いただいた法政二中の先生方や図書館員の方々、そしてワークショップを盛り上げてくれた生徒の皆様に、深謝したい。

別添資料 直近のワークショップ実績例

| 年月 | 学校名等 | 対象学年 | 人数 | 形式 | 授業の型 | 内容 |
|---------|--------------------|-----------------|-----------|----------------------|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2019年3月 | 聖光学院高等学校 | 高校1年生 | 230名 | 講義形式 下村健一さんと一緒に実施 | ディベート型発信 | 学校の授業を好意的 / 批判的に伝える見出し(宿題)を作成し発表・比較をし、ネットでの情報の伝わり方を体感した後、下村さんから情報を受取る際に「怒を広げる大切さ」について伝える |
| 2019年3月 | 江東区立公立小学校 | 小学6年生 | 50名 | ワークショップ形式 | ディベート型発信 | 卒業式をテーマに、好意的 / 批判的な見出しをそれぞれ考え、ニュースを発信する側を体験する |
| 2019年5月 | 学習院大学経済学部 | 大学生 | 30名 | ワークショップ形式 | 複数視点型発信 | #Kutoo運動をテーマに、記名/匿名、当事者/PR会社等、生徒が違う立場から発信することで、発信者には視点や判断が加わることを経験する |
| 2019年6月 | 佐賀県武雄市立武雄小学校 | 小学校5年生 | 35名x2 | ワークショップ形式 | ディベート型発信 | 運動会を題材に、1日運動会、半日運動会、別の提案を主張する立場に分かれて見出しを考え、相手を説得する言葉や表現を意識して発信する |
| 2019年7月 | 関東学院大学人間共生学部 | 大学生 | 100名 | ワークショップ形式 | 複数視点型発信 | #Kutoo運動をテーマに、記名/匿名、当事者/PR会社等、立場を変えて発信することで、発信者には視点や判断が加わることを体感する |
| | 関東学院大学経済学部 | 大学生 | 30名 | ワークショップ形式 | 複数視点型発信 | 選挙期間中に各政党のSNS等での発信や動画・パンフレット等を調べ、誰に向けてどんな政策をアピールしているのか、その狙いを分析し、実際に与党/野党の立場から割り振られた年代に向けて見出しを作成する |
| 2020年1月 | 佐賀県武雄市立山内東小 / 山内西小 | 小学校5年生 | 35名 / 18名 | ワークショップ形式 | ターゲット意識型発信 | 運動会を題材に、情報の受け手を保護者、海外在住の小学生等に設定を変え、そのターゲット(受け手)ごとに使う用語や表現の違いを意識しながら発信する |
| 2020年2月 | 法政大学第二中学校 | 中学2年生 | 20名x8クラス | ワークショップ形式 | ディベート型発信 | 「授業で自分のスマホを利用すること」に関して賛否の情報を整理し、指定された立場から情報の受け手の保護者/先生に向けて見出しを発信する。対象者を説得する見出しを発信し、その際の表現や用語、視点の違いを意識する |
| 2020年3月 | 岡山学芸館高等学校 英語科 | 高校2年生 | 15名 | オンラインワークショップ形式 | 複数視点発信型 | 「カジノを岡山市に誘致する是非」をテーマに、立場と賛否をそれぞれ指定し、住民を説得する見出しを発信。その際の表現や用語、視点の違いを体感する |
| 2020年1月 | 佐賀県武雄市教育委員会 | 教育委員会 / 小中学校の先生 | 25名 | 講義型 | | 小中学校の先生を対象に、デジタルツールの仕組みを伝え、それを授業でどう伝えるかについて話し合うワークショップを実施 |

- (1) 学研教育総合研究所「小学生の日常生活・学習に関する調査」(2019年8月)
<https://www.gakken.co.jp/kyouikusuouken/whitepaper/201908/chapter6/01.html>
- (2) Cortesi, S., Hasse, A., Lombana-Bermudez, A., Kim, S., & Gasser, U. (2020). Youth and digital citizenship+ (plus): Understanding skills for a digital world. Youth and Media, Berkman Klein Center for Internet

- & Society. Retrieved from <https://cyber.harvard.edu/publication/2020/youth-and-digital-citizenship-plus>; DQ Institute. (2019). DQ Global Standards Report 2019 Common Framework for Digital Literacy, Skills and Readiness. Retrieved from <https://www.dqinstitute.org/wp-content/uploads/2019/03/DQGlobalStandardsReport2019.pdf>
- (3) 内閣府「平成30年度 青少年のインターネット利用環境実態調査 調査結果（速報）」 <https://www8.cao.go.jp/youth/youth-harm/chousa/h30/net-jittai/pdf/sokuhou.pdf>
 - (4) 神奈川新聞2020年1月20日「生徒のスマホ授業活用 都道府県初、全県立校に環境整備。禁止一点 効率化や習熟度向上狙う」
 - (5) Denise-Marie Ordway, “What Do We Know About False News?” HBR.org, July 19, 2018, (デニース＝マリエ・オードウェイ、鈴木立哉（訳）「学者達が挑んだフェイクニュースの3つの問題」ダイヤモンド・ハーバードビジネスレビュー2019年1月号40-45頁
 - (6) Soroush Vosoughi1, Deb Roy1, Sinan Aral, ‘The spread of true and false news online’, Science 09 Mar 2018: Vol. 359, Issue 6380, pp. 1146-1151
<https://science.sciencemag.org/content/359/6380/1146>

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2巻1号, 97-118

持続可能な開発のための目標の教育分野を達成する ユネスコの学びの構図

松井晋作
桐蔭横浜大学教育研究開発機構

概要

ユネスコの価値教育で優先的に取り組まれる「持続可能な開発のための教育」・「地球市民教育」と、ユネスコの主要な3つの学びのテーマ（「人権とジェンダー平等」・「健康と HIV・AIDS」・「職業技術教育・訓練」）を学ぶことが、アジェンダ 2030 で定義された「持続可能な開発目標の4番」の達成につながる。また、「ICTを活用した持続可能な社会を実現するための人間活動の規範である」デジタルシティズンシップと、そのスキルにあたるメディア情報リテラシーは、ユネスコの価値教育と学びのテーマのハブであり、これがユネスコの学びの構図である。

Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education, which are prioritized in UNESCO value education, and the three main UNESCO learning themes (Human Rights and Gender Equality, Health and HIV-AIDS, and Vocational and Technical Education and Training) will lead to the achievement of Sustainable Development Goal 4, as defined in Agenda 2030. Digital Citizenship and Media Information Literacy, which is a skill that is "the norm of human activity for achieving an ICT-enabled sustainable society," are the hub of UNESCO's value education and learning theme, which is the composition of UNESCO's learning.

キーワード : Digital Citizenship, Education for Sustainable Development, Global Citizenship Education, Media and Information Literacy, Sustainable Development Goals

1. はじめに

ユネスコは、ユネスコ憲章前文にある通り、「世界の諸人民の教育、科学及び文化上の関係を通じて、国際平和と人類の共通の福祉という目的を促進する」（日本ユネスコ国内委員会、n.d.a）ために1945年に設立された国際連合（以下、国連）の機関である。その使命は、平和を築き、貧困を撲滅し、持続可能な開発を推進するという「教育による人生の変革」を目指すことである。2015年には、国連総会で採択されたアジェンダ 2030 で定義された持続可能な開発目標の4番「すべての人々に包摂的かつ公平で質の高い教育を提供し、生涯学習の機会

を促進する」(以下、SDG4)を達成するためのロードマップを「教育2030行動枠組(以下、FFA)」を示し、これを主導する。吉田(2016)によると、FFAとは、ユネスコ、国際連合児童基金(UNICEF)、国連開発計画(UNDP)、国連人口基金(UNFPA)、世界銀行(World Bank)と国連女性機関(以下、UN.Women)、国連難民高等弁務官事務所(UNHCR)、そして国際労働機関(ILO)が参加する取り決めであり、SDGs4と教育目標及びターゲットが同一である。

FFAに向けたユネスコの教育の取り組みは、1953年にAssociated Schools Project Network(以下、ASPnet)として、ユネスコ憲章に示された理念を学校現場で実践するため、国際理解教育の実験的な試みを比較研究し、その調整をはかる共同体として発足したユネスコスクールで実践される。但し、ユネスコの教育の実践は、ユネスコスクールだけに限らない。日本ユネスコ国内委員会(2017)によると、2018年度より施行された幼稚園教育要領、2020年度より施行された小学校学習指導要領、そして、2021年度より施行される中学校学習指導要領には、前文や総則、各教科において「持続可能な社会の創り手」の育成が示されており、日本の学校教育において、ユネスコスクールに限らず、ユネスコの使命である「平和を築き、貧困を撲滅し、持続可能な開発を推進する」という「教育による人生の変革」を目指す学びを理解し、アジェンダ2030で定義されたSDG4の達成を目指すユネスコの学びの構図を認識することが不可欠である。しかし、ユネスコの学びを包括的に示し、SDG4を達成する学びの構図を示した事例はない。

そこで、本稿では、まず、ユネスコスクールで実践されるユネスコの価値教育である「持続可能な開発のための教育」(Education for Sustainable Development 以下、ESD)と「地球市民教育」(Global Citizenship Education 以下、GCED)の概念を考察する。次に、ユネスコの学びの重要テーマである「人権とジェンダー平等」、「健康とHIV・AIDS」、「職業・技術教育訓練(Technical and Vocational Education and Training 以下、TVET)」の学びについてSDG4との関係性を軸に考察する。さらに、デジタルシチズンシップ(Digital Citizenship 以下、DC)の概念と、そのスキルにあたるメディア情報リテラシー(Media and Information Literacy 以下、MIL)を考察し、ユネスコの価値教育とユネスコの学びのテーマのハブになる概念を提示する。最後に、本稿の目的として、ユネスコの使命である「平和を築き、貧困を撲滅し、持続可能な開発を推進する」という「教育による人生の変革」を土台に、ユネスコの価値教育とユネスコの学びのテーマ、そしてそれをつなぐ概念とスキルを整理する中で、SDG4を達成するユネスコの学びの構図を示していく。

2. ユネスコスクールでの学び

小林(2015)によると、ユネスコの教育事業の歴史的発展の流れの中で、人類社会の平和と安寧(well-being)を実現し、保障していくために必要とされる価値理念がその都度の時代状況を反映して様々に提唱されている。「子どもの人権」(Education for Children's Rights)「平和の

文化」(Culture of Peace)「万人のための教育」(Education for All)「質の高い教育」(Quality Education)「寛容プロジェクト」(Tolerance Project)「文明間の対話」(Dialogue among Civilizations)「文化の多様性の尊重」(Respect for Cultural Diversity)「世界遺産教育」(World Heritage Education)そしてESDなどは全て、ユネスコがそれぞれの時期の問題状況に応じて人類社会に向けて発信してきた普遍的価値であり、これらを総称して「ユネスコの価値教育」(Values Education of UNESCO)と呼んでいる。これに加え、2015年には、GCEDが提唱され、これら「ユネスコの価値教育」を実践してきたのがユネスコスクールである。現在、ユネスコ(UNESCO, n.d.a-b)では、2014年から2021年のASPnet戦略「グローバル課題に取り組む学校のグローバルネットワーク」において、ESDとGCEDの2つを優先的に取り組む事項として掲げている。

ESDは、阿部(2009)によると、2002年の国連持続可能な開発会議において、日本政府と日本のNGO「ヨハネスブルクサミット提言フォーラム」が共同提案した「国連『持続可能な開発のための教育』の10年」(Decade of Education for Sustainable Development 以下、DESD)の国連主導機関にユネスコが指名されたことが契機となり、国際的な取組の下、初等教育から高等教育に至る学校教育や社会教育の場などで広がった。日本におけるESDは、2008年公示の小学校・中学校の学習指導要領、2009年公示の高等学校の学習指導要領に「持続可能な社会の構築の観点」として記載されるようになることで、学校教育を中心に拡大していった。(日本ユネスコ国内委員会、n.d.b)

GCEDは、潘基文(パンギブン)前国連事務総長が2012年9月に、グローバル・エデュケーション・ファースト・イニシアチブ(Global Education First Initiative 以下、GEFI)を提唱したことが国連における始まりである。2013年9月には、韓国の水原(スウォン)で開催されたユネスコスクール60周年記念国際フォーラム及びソウルで開催された地球市民教育技術コンサルテーション会議において、GCEDを推進していく重要な拠点として、ユネスコスクールを位置付けた。同年12月には、第1回ユネスコ地球市民教育フォーラムがタイのバンコクで開催され、この時にGCEDプログラムは確立した。

小林(2016)によると、GCEDは、第1に、国連の根本理念に深く関わる事業であり、ユネスコがこれまで展開してきた様々な価値教育プログラムに直接リンクする後継プログラムである。第2に、ローカルな視点とグローバルな視点の両方が必要である。第3に、「地球市民」に求められる資質は、グローバルな諸問題への当事者意識、それらの諸問題の解決に向けた積極的・主体的関与、より良い解決策を導き出すための創造的思考である。

以上、日本ユネスコ国内委員会がDESD以降に推進するESDと、韓国がGEFI以降に推進するGCEDがユネスコの教育の柱になったのは、2015年に5月に韓国の仁川(インチョン)で開催された世界教育フォーラム2015で提唱された仁川宣言「2030年に向けた教育：包括的かつ公平な質の高い教育及び万人のための生涯学習に向けて」における「ESDとGCEDのための教育を通じてローカル及びグローバルな課題を解決することのできる、能力、価値観や姿勢を発達させる」(日本ユネスコ国内委員会、2015)ことからであり、ユネスコはこれ以降、ESDと

GCED を2つの主要なプログラムとして位置付けた。

ESD について、学習者向けの資料 (UNESCO,2016a:9) では、下記のように説明する。

持続可能な開発のための教育 (ESD) は、現在と将来の世代のために、環境の健全性、経済的実行可能性、公正な社会のために、十分な情報に基づいた意思決定と責任ある行動がとれるよう、学習者に力を与えることを目的としている。それは、学習者として、より公正で持続可能な世界を形成するために、地域社会で積極的な役割を果たす方法を知ることを可能にすることである。それはあなたが環境、社会、経済の要求のバランスをとる方法を学ぶのに役立つ。(筆者訳)

図1 ユネスコのESDの概念図



出典：UNESCO (2016a:9) より筆者作成

この資料には、ユネスコのESDの概念が書かれており、概念図を図1に示した。ESDは「気候変動、生物多様性、災害リスクの削減、多様性と寛容の尊重、貧困撲滅」について、環境、社会、経済の要求するバランスの取得を目指すことを表している。

GCED について、学習者向けの資料 (UNESCO,2016a:8) では、下記のように説明する。

GCED は、より平和で寛容で包括的な世界を形成するために、学習者が積極的な役割を担うことが可能にすることを目的とする。さらに、地球社会への帰属意識と共通の人間性を生み出すように努め、また、人権、民主主義、非差別、多様性といった普遍的な価値観を尊重することを推進する。(筆者訳)

図2 ユネスコのGCEDの概念図



出典：UNESCO (2016a:8) から筆者作成

この資料には、ユネスコのGCEDの概念が書かれており、概念図を図2に示した。GCEDは「平和と人権、異文化理解、市民権教育、持続可能な消費、包括性」について、人権、民主主義、非差別及び多様性の普遍的な価値の尊重を目指すことを表している。

以上、ユネスコは、ESDを「自然的環境の問題への解決を前提とした概念」と整理し、GCEDを「人間同士の関係性・意識の問題への解決を前提とした概念」と整理しており、明確にESDとGCEDのテーマを区別していることが考察できる。

ESDとGCEDの関係について、ユネスコ (UNESCO,2016a:10) は、持続可能な社会を実現するために下記のように説明する。

GCEDとESDは同じビジョンを追求する。それは、あらゆる年齢層の学習者が、より公正で、平和で、寛容で、包摂的で、持続可能な世界への積極的な貢献者となれるようにすることである。(中略) GCEDとESDは、私たちが生きている世界が相互に結びついており、私たちが直面している地球規模の課題の複雑さを理解するのに役立つ、私たちが現在および将来、これらの課題に責任を持って効果的に取り組むことができるように、知識、スキル、態度、価値観を養うのに役立つ。(筆者訳)

ESDとGCEDは、全ての学習者が平和で、寛容で、包摂的で、持続可能な世界への積極的な貢献者になるための共通のビジョンを持つことを示している。また、ESDとGCEDの関係についての資料として、ユネスコ (UNESCO,2017a:2) は、GCEDについて、「非差別、多様性の尊重、人類の連帯などの価値観を推進する教育」であり、「ESD、平和教育、国際理解教育と概

念的に異なるものではない」とし、「GCED と他の教育アプローチは、関連する目標や目的を対象とした同じ取り組みであるにもかかわらず、異なるラベル付けをされている場合には、建設的でも有用でもない（筆者訳）」と指摘する。ESD と GCED は、ユネスコの使命である「平和を築き、貧困を撲滅し、持続可能な開発を推進する」という「教育による人生の変革」を目指す上で、同じビジョンを持つ概念であることを示しており、GCED と ESD とを区別して学びを進めることは適切ではない。

小林（2019）は、「ユネスコスクールの中心テーマである国際理解教育が『共生』の学習課題を担う教育プログラムとして、ESD と GCED に分化し、SDGs の旗印の元にユネスコスクールの教育活動を支え、方向付ける」指針を示し、日本のユネスコスクールに対して、GCED の導入を提言する。つまり、ESD と GCED の学びは、ユネスコの使命（平和を築き、貧困を撲滅し、持続可能な開発を推進）し、「教育による人生の変革」を目指す」という目的においては異なるものではなく、ユネスコの価値教育である「人類社会の平和と安寧（well-being）の実現と保障」において、同じ水準で学ぶ必要性を示している。

以上、ESD と GCED は、学ぶテーマを区別しながらもユネスコの使命という目的を共有するユネスコの価値教育として、自己変革（人間の意識や行動が変化）を促しながら、ESD= 自然的環境の問題への解決を前提とした概念と、GCED= 人間同士の関係性・意識の問題への解決を前提とした概念と理解し、同じ水準で学ぶことをユネスコスクールに求めている。

3. ユネスコの学びのテーマとSDG4との関係

ユネスコ（UNESCO, n.d.c）は、「教育における世界的・地域的なリーダーシップを提供し、世界の教育システムを強化し、ジェンダー平等を基本原則とする教育を通じて、現代の世界的な課題に対応するための教育活動として、地球市民権と持続可能な開発、人権とジェンダー平等、健康と HIV・AIDS、TVET などを含んでいる（筆者訳）」と説明し、学びのテーマに、「地球市民権」と「持続可能な開発」、「人権とジェンダー平等」、「健康と HIV・AIDS」、「TVET」を挙げている。また、ユネスコは、教育のあらゆる側面をカバーする権限を持つ唯一の国連機関であり、SDG4 を通じて、アジェンダ 2030 をリードすることを委託されているため、ユネスコの学びのテーマを認識しつつ、SDG4 を達成する学びの構図を認識することが必要である。前章では、ユネスコスクールの学びについて、自己変革（人間の意識や行動が変化）を促しながら、ESD= 自然的環境の問題への解決を前提とした概念と、GCED= 人間同士の関係性・意識の問題への解決を前提とした概念を同じ水準で学ぶことを推奨した。このユネスコの価値教育（ESD と GCED）の内容と SDG4 との関係性を考察する準備として、下記（表 1）に SDG4 を抜粋する。

本章では、ユネスコの学びのテーマである「人権とジェンダー平等」、「健康と HIV・AIDS」、「TVET」の概念及び SDG4 との関係性を考察し、また、ユネスコの学びのテーマとユネスコの価値教育（ESD と GCED）との関係性についても考察することを目的とする。

表1 SDG4のターゲット (UNESCO,2016b:20-21筆者訳)

| |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ①2030年までに、全ての子どもが男女の区別なく、最適で有効な学習成果をもたらす、自由・公平で質の高い初等教育および中等教育を修了できるようにする。 |
| ②2030年までに、全ての子どもが男女の区別なく、質の高い早期幼児の開発、ケア、及び就学前教育にアクセスすることで、初等教育を受ける準備が整うようにする。 |
| ③2030年までに、全ての人々が男女の区別なく、安価で質の高い技術・職業教育、及び大学を含む高等教育への平等なアクセスを得られるようにする。 |
| ④2030年までに、技術的・職業的スキルなど、雇用、働きがいのある人間らしい仕事、及び起業に必要な技能を備えた若者と成人の割合を大幅に増加させる。 |
| ⑤2030年までに、教育におけるジェンダー格差をなくし、障害者、先住民及び脆弱な立場にある子どもなどの層が、あらゆるレベルの教育や職業訓練に平等にアクセスできるようにする。 |
| ⑥2030年までに、全ての若者及び成人の大多数(男女とも)が、読み書き及び基本的な計算能力を身に付けられるようにする。 |
| ⑦2030年までに、持続可能な開発と持続可能なライフスタイル、人権、ジェンダー平等、平和と非暴力の文化、グローバル市民、及び文化的多様性と文化が持続可能な開発にもたらす貢献などの教育を通じて、全ての学習者が持続可能な開発を推進するための知識とスキルを獲得できるようにする。 |

3-1 人権とジェンダー平等

本項では、ユネスコの学びのテーマにある「人権とジェンダー平等」を考察する。「人権」の学びについて、国連憲章の第1条の目的に「人権の保護・促進」があり、1948年に採択された世界人権宣言の第1条「全ての人間は、生まれながらにして自由であり、かつ、尊厳と権利とについて平等である」(外務省、n.d)や、1966年に採択された国際人権規約(社会権規約と自由権規約)など、国連は設立以来、人権を重要なテーマとして位置付けていることを示している。とりわけユネスコは人権を学びの使命の中心にし、ユネスコの全てのプログラムの活動の指針とする。SDG4の中心的な側面を持つ⑦について、ユネスコ(UNESCO, n.d.d)は、「社会的・経済的に疎外された子どもや大人が貧困から抜け出し、社会に参加するための教育の意義は、機会の平等と普遍的なアクセスの存在が不可欠であり、人の権利として学ぶ必要がある(筆者訳)」と人権の学びの必要性を提唱する。これは、SDG4の②、③、⑤、⑥に該当し、「人権」の学びは、機会の平等と普遍的なアクセスを得る必要性を示している。

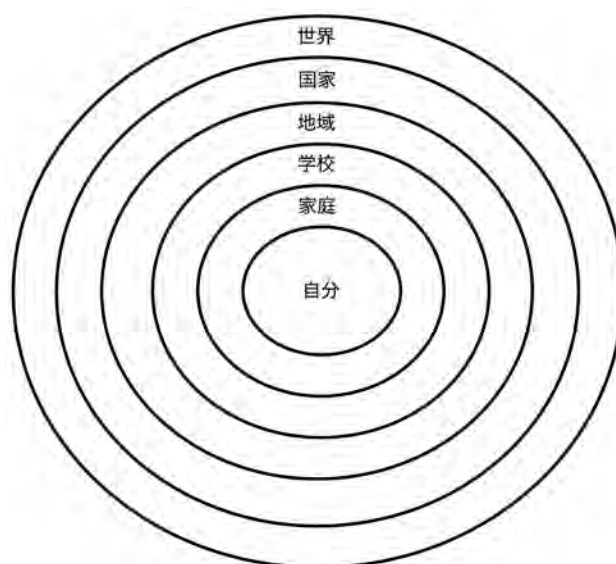
国連評価グループ(以下、UNEG, 2011:13)は、人権を「全ての人間(国籍、居住地、性別、性的指向、国籍または民族的出身、肌の色、障害、宗教、言語などにかかわらず)に固有の市民的、文化的、経済的、政治的、社会的権利を付与し、差別なくこれらの権利を有する」と定義し、人権を「全ての人々が教育における機会の平等と、普遍的なアクセスを得た上で、差別なく市民的、文化的、経済的、政治的、社会的権利を有する(筆者訳)」とし、これをユネスコでは学ぶ必要があると考察する。

人権の概念について、辻村(2008)は、「人権の書かれた起源とされるアメリカ独立宣言はジョン・ロックの自然権が由来する」とし、このジョン・ロックの自然権を人権と同一とする中、

それは個人や国家からの自由を求める権利であり、自由権の概念として定義した。一方、この近代の人権思想は、鈴木（1997）によると、「ベンサムによって自然権と社会契約論のフィクション性が批判されることになった」とし、その後、近代の人権思想は「社会権的基本権が human rights として国連憲章より現代の人権として登場」する中で、社会的基本権が人権の概念として含まれるようになった。1966年に採択された国際人権規約が、社会的基本権に該当する社会権規約「経済的、社会的および文化的権利に関する国際条約」と、近代以来の自然権＝自由権に該当する自由権規約「市民的および政治的権利に関する国際規約」と定めるように、現在、国連は、全ての人間を「国籍、居住地、性別、性的指向、国籍または民族的出身、肌の色、障害、宗教、言語などにかかわらず」と、世界中に存在するあらゆる人間を指す中で、人権を「全ての人間が差別なく市民的、文化的、経済的、政治的、社会的権利を付与する権利を有する」とし、人権の権利を人間活動に関わる全ての活動と明示している。

人権の適用範囲について、ユネスコ（UNESCO, 2016a:19）は、自分自身、家族、学校、地域、国家、世界と関わり合いながら自己の変革を目指す学びに示している。ユネスコの価値教育である「人類社会の平和と安寧（well-being）の実現と保障」は、団上（2018）の「『幸福追求』という文言が個人的権利のみを意味するという見方よりも、国家・社会・公共・個人の全てにとって理想的な状態のあり方を意味する広い概念と捉える」とする幸福追求と同義語にあたり、人権の適用範囲は、自己と各コミュニティの領域に該当する。自己と各コミュニティの関わりは、その領域に応じて変容を促しており、これを図3として提示し、下記のように説明する。

図3 自己を中心とした関係の構図



出典：UNESCO（2016a:19）から筆者訳出

図3は、人間は生まれながらにして各コミュニティの領域に属することを示している。人権は、「全ての人間は、生まれながらにして自由であり、かつ、尊厳と権利とについて平等である」

ため、ここにユネスコの「人権」の学びは、全ての人々が、自己と各コミュニティの領域ごとに、機会の平等と、普遍的なアクセスを得た上で、差別なく人間活動に関わる全ての活動を行うことが、人権の適用範囲であると考察する。

このユネスコの「人権」の学びは、ジェンダー平等にも通じている。ジェンダー平等は、SDG4の中で「男女の区別なく」という文言が①、②、③、⑤、⑥に、また、ジェンダー平等の文言自体が⑤と⑦に該当し、ユネスコの学びのテーマにおいて、人権と同様に重要な内容である。UN.WOMAN日本事務所(n.d)によると、ジェンダーとは、「男性・女性であることに基づき定められた社会的属性や機会、女性と男性、女兒と男児の間における関係性、さらに女性間、男性間における相互関係」とする。UNEG(2011:13)は、ジェンダー平等を「女性と男性、女兒と男児の権利、責任、機会が平等になることを指す」と定義し、「女性と男性、女兒と少年の間の平等は、人権問題として、また、持続可能な社会の前提条件、指標として捉えられる(筆者訳)」とする。ユネスコ(UNESCO, n.d.e)は、「教育2030行動枠組を通して、SDGs4は『包括的で公平な質の高い教育を確保し、全ての人に生涯学習の機会を促進する』ことを、SDGs5は『ジェンダー平等を達成し、全ての女性と女兒にエンパワーメントを与える』ことを目指している。また、貧困、地理的孤立、マイノリティの地位、障害、早期結婚と妊娠、ジェンダーに基づく暴力、女性の地位と役割に関する伝統的な態度などが、女性と女兒が教育に参加し、教育を受け、その恩恵を受ける権利を十分に行使するための障害である(筆者訳)」とし、各コミュニティの領域における障害を克服するための「ジェンダー平等」の学びの必要性を説明する。「ジェンダー平等」の学びは、「全ての人」、「自己と各コミュニティの領域ごと」の箇所において、つまり、人権を学ぶ上での適用範囲を理解することに該当する。つまり、「人権とジェンダー平等」の学びは、ユネスコの使命である「平和を築き、貧困を撲滅し、持続可能な開発を推進する」という「教育による人生の変革」を目指す学びの中でも初めに学ぶべきテーマと認識できる。

以上、ユネスコの学びのテーマとして、国連憲章の第1条の目的に、人権の保護・促進が掲げられている中で、「人権」の学びは、全ての人々が教育における機会の平等と、普遍的なアクセスを得た上で、差別なく市民的、文化的、経済的、政治的、社会的権利を有すること、「ジェンダー平等」の学びは、女兒と男児、女性と男性が、教育へのアクセスを平等にするだけでなく、教育を通じて平等にエンパワーさせることであり、人間活動に関わる全ての活動を行う上で不可欠な学びとして概念を共有する。そして、ユネスコの使命である「教育による人生の変革」を目指すために初めに学ぶべきテーマと考察する。

3-2 健康とHIV・AIDS

本項では、ユネスコの学びのテーマにある「健康とHIV・AIDS」⁽¹⁾を考察する。健康とウェルビーイングに関して、ユネスコ(UNESCO, n.d.f)は下記のように説明する。

質の高い教育は、健康とウェルビーイングの基盤である。人々が健康で生産的な生活を送る

ためには、病気や病気を防ぐための知識が必要である。子供や青少年が学ぶためには、十分な栄養と健康が必要である。(筆者訳)

教育は、健康とウェルビーイングの基盤である。1986年の「健康増進のためのオタワ憲章」、2000年の「ダカール世界教育フォーラム行動枠組」、さらに2015年の「FFA」にも同じ内容が掲げられる。ユネスコ (UNESCO, 2016c:5) は、「健康」の学びを「全ての子どもと若者が、HIV教育を含む質の高い包括的なセクシュアリティ教育(以下、CSE)の恩恵を受けられる」、「全ての子どもと若者が、安全で包括的で健康を促進する学習環境にアクセスできるようにする(筆者訳)」と定義する。また、国連合同エイズ計画 (UNAIDS) と1996年以来、HIに対する各国の教育部門への支援をしており、「健康」と「HIV・AIDS」に関する学びは一体化している。CSEについて、ユネスコ (UNESCO, 2018a:12) は、以下のように説明する。

国の政策やカリキュラムでは、CSEとは異なる用語が使われている場合がある。例えば、予防教育、人間関係とセクシュアリティ教育、家族生活教育、HIV教育、ライフスキル教育、健康的な生活スタイル、基本的な生活安全などである。どのような用語が使われているかにかかわらず、「包括的」とは、ポジティブなセクシュアリティ、良好な性とリプロダクティブ・ヘルスのための学習者の知識、スキル、態度を開発することを意味する。CSEプログラムの中核的な要素は、人間の合理性の確固たる基盤と、人間の発達の自然な一部としてのセクシュアリティの広い概念の認識など、一定の類似性を共有する。(筆者訳)

CSEの中核に、人間の合理性の確固たる基盤とあるように、CSEは人権と大きく関係する。リプロダクティブ・ヘルスとは、拓殖(2000)によると、「1994年にカイロで開催された第3回国際人口開発会議において定義された。内容は、人間の生殖システム、その機能と過程の全ての側面において、単に疾病、障害がないというだけではなく、身体的、精神的、社会的に完全に良好な状態にあることを指す。したがって、リプロダクティブ・ヘルスは、人々が安全で満ち足りた性生活を営むことができ、生殖能力を持ち、子供を産むか産まないか、いつ産むか、何人産むかを決める自由を持つことを意味する。」比較ジェンダー史研究会 (n.d.) によると、リプロダクティブ・ヘルスは「生涯を通じた性と生殖に関わる健康」と「リプロダクティブ・ヘルスケア・サービスを適切に利用できる権利」の2つに要点される。なお、リプロダクティブ・ヘルスと諸権利の複合体であり、密接不可分とされるリプロダクティブ・ライツは「生殖の自己決定権(産む自由・産まない自由を自己選択できる権利)」と「リプロダクティブ・ヘルスケアへの権利」、つまり女性の権利と定義するが、それぞれは異なる概念とする。これより、リプロダクティブ・ヘルスの「生涯を通じた性と生殖に関わる健康」という箇所より、リプロダクティブ・ヘルスをユネスコの「健康」の学びの一側面と示している。

次いで、CSEの内容と必要性をユネスコ (UNESCO, n.d.g) は下記のように説明する。

CSEとは、セクシュアリティの認知的、感情的、身体的、社会的側面について学ぶプロセスである。この目的は、子どもや若者が自分の健康、ウェルビーイング、尊厳を実感し、尊敬に満ちた社会的・性的関係を築き、自分の選択が自分や他人のウェルビーイングにどのような影響を与えるかを考え、生涯を通じて自分の権利を理解し、確実に守ることができるようにするための知識、技能、態度、価値観を身につけることである。(中略) 幼少期から成人期への移行期に、人間関係や性に関する混乱や矛盾した情報を受け取っている若者は多い。CSEが適切に提供されれば、若者が人間関係やセクシュアリティについて十分な情報を得た上で意思決定を行い、ジェンダーに基づく暴力、ジェンダーの不平等、早期妊娠や意図しない妊娠、HIVやその他の性感染症(STI)など、若者の健康とウェルビーイングに深刻なリスクをもたらす世界をナビゲートする力を与えられる。(筆者訳)

CSEは、自分自身の健康とウェルビーイングを認識し、人権とジェンダー平等に密接に関係するセクシュアリティの概念を学ぶプロセスである。大澤と福島(2017)は、若者のセクシュアル/リプロダクティブ・ヘルスへのアプローチとして、「CSEは人権とジェンダーを中心におき、その中で、性に関する科学的な情報を提供と合わせて性に関する自己決定、コミュニケーション術や交渉術を教える包括的な性教育プログラムであり、性や生殖に関する知識の提供とともに、ジェンダー格差やエンパワメントの要素を入れ込んでいる一方で、正確な定義がない」ことを示している。正確な定義はなくとも、ユネスコの「健康」の学びは、ウェルビーイングと一体化しており、ウェルビーイングは、ユネスコの価値教育を示すものである。ユネスコの価値教育は人権の適用範囲に該当しており、すなわち「人権とジェンダー平等」とも密接に関係していることが考察できる。

「健康」と「HIV・AIDS」に関する学びについて、ユネスコ(UNESCO, 2016c:7)によると、「HIVとAIDSのための戦略2011-2015」では、HIV教育にテーマを絞っていたが、ユネスコは、「女性、子ども、思春期の健康に関する2016-2030年世界保健戦略」において、「思春期の子どもたちが健康、福祉、教育、社会への完全かつ平等な参加に対する権利を実現するのを支援する(筆者訳)」とし、CSEの枠組みの中でHIVを位置づけるものへと変化しており、「健康」と「HIV・AIDS」はCSEを通じ一体化した学びとなっている。

「HIV・AIDS」の学びに関して、武田(1994)は、「エイズ教育は、HIV感染予防教育とPWH/A(person with HIV/AIDS: HIV感染者とエイズ患者の総称)との共生教育の2つの柱を両立する必要がある」とし、飯田(2017)は、エイズ教育においては、エイズに関する正しい知識の伝達のみでなく、セクシュアリティの多様性の理解を目指す教育を同時に行う必要がある」とする。また、飯田(2020)は、「セクシュアリティの多様性の理解を目指した授業では、セクシュアルマイノリティにまつわる諸問題を身近に感じる事ができた」と示している。つまり、HIV・AIDSに関する知識提供と予防教育は、セクシュアリティの多様性の理解が不可欠であり、それは「ジェンダー平等」の学びでもある。

以上、ユネスコの「健康」と「HIV・AIDS」の学びは、CSEを通じ一体化した学びであり、

CSEは、自分自身の健康とウェルビーイングを認識し、「人権とジェンダー平等」の学びに密接に関係するセクシャリティの概念を学ぶプロセスであるため、人間活動に関わる全ての活動に包含する概念を共有する。また、SDG4の中心的な概要である⑦にも大きく関わる学びであり、自分自身の健康とウェルビーイングの基盤は、ユネスコの価値教育であるESDとGCEDにも概念を共有していると考察する。

3-3 TVET

本項では、ユネスコの学びのテーマにある「TVET」を考察する。TVETは、ユネスコ国際技術職業教育訓練センター（以下、UNEVOC）によって推進される。ユネスコ（n.d.h）によると、「UNEVOCは、1989年、技術・職業教育に関する条約を採択し、技術・職業教育の発展が国家間の平和と友好的理解の維持に寄与することを認識し、その後、技術・職業教育に関する国際プロジェクトが開始され、1992年にはUNEVOCネットワークとして正式に発足した（筆者訳）」とする。

TVETは、2015年11月13日に行われた第38回ユネスコ総会採択によると、「幅広い職業分野、生産、サービス及び生計に関連する教育、訓練及び技能の開発から成るものであり、生涯学習の一環として、中等の学習段階、中等の後の学習段階及び高等の学習段階のもの（資格につながり得る職場に基礎を置く学習及び継続的な訓練並びに職能開発を含む）であり、学ぶための学習、識字及び基本的な計算技能の開発、横断的な技能及び市民としての技能（国及び地方の状況に応じた幅広い技能の向上の機会を含む）」である。（日本ユネスコ国内委員会、n.d.c）ここでのTVETは、生涯教育としての技術・職業教育のリテラシーを向上させるための学びと示されている。

マロープ（Marope）ら（2015）は、「TVETは、社会的公平性と包摂性、そして持続可能な開発のための重要な手段であり、識字教育や高等教育とともに、全ての人のための包括的で公平な質の高い教育と生涯学習の機会を促進するための重要なテーマ」とし、小西（2019）は、「TVETは、貧困、欠乏、都市と農村の格差、食料供給の不安定、保健サービス利用の制約に加え、後発開発途上国や小島嶼開発途上国及び紛争や災害の影響下にある諸国が抱える諸問題への対処にも寄与でき、さらには、課題に直面しつつある中所得諸国の多くに対しても、雇用の可能性と市民権の拡充のための技能を付与し、困難な政治的移行を助け、経済の発展を促進し得る。また、先進国に対しては、そのシステムの中に居場所を見出せずに疎外されている若者の問題を解決する方法を提供できるとし、TVETが技術職業教育・訓練の枠組みを超えて生涯学習という広い概念へと発展しており、SDGsを実現するためには、TVETを強化する必要がある」とする。つまり、SDG4の③、④、⑤にも該当し、「TVET」の学びは、ESDの概念である自然的環境の問題への解決を導きながら、貧困の改善や雇用の創出だけでなく、人権やジェンダー平等の問題を解決へと誘い、さらに経済の発展を促進する生涯教育であると示される。

ユネスコ（n.d.i）によると、「TVETは、SDG4及び教育2030行動枠組に沿ってTVET戦略を策定し、青少年の雇用、働きがいのある人間らしい仕事へのアクセス、起業家精神、生涯学

習の機会を促進することを目的とする。2016-2021年のTVET戦略には3つの優先分野があり、それは、①若者の雇用と起業家精神の育成（若者の失業率増加に対する対応）、②公平性・男女共同参画の推進（社会的弱者や不利な立場にある全ての若者や成人への学習機会や技能開発の平等なアクセスの付与）③グリーン経済と持続可能な社会への移行の促進（気候変動に強い持続可能な社会への移行のための雇用、消費、生産パターンに対する新たなアプローチの実施）である。加えて、デジタル世界への技術活用を踏まえたスキル学習と認識の強化を図ることを目的とする。（筆者訳）」①は、ユネスコの使命にもあたる貧困の撲滅、②は、人権とジェンダー平等、③は、ESDに直接的に関係していると考察できる。UNEVOC (UNESCO,2017b:18)によると、グリーン経済とは、「環境リスクと生態学的希少性を大幅に削減しながら、人間のウェルビーイングと社会的公平性を向上させる（筆者訳）」ことであり、人間活動による環境社会の変革を伴うことでの持続可能な社会の形成が、人間のウェルビーイングと社会の公平につながるとし、これはユネスコの価値教育にも直接的に関与する内容である。つまり、「TVET」の学びは、生涯教育としての技術・職業教育のリテラシーの向上、また、人権やジェンダー平等の問題、経済的な問題への解決を図るだけでなく、自然的環境の問題への解決を前提とした概念＝ESDの枠組みの中で、社会全体の在り方を変革する学びに直結しており、平和を築き、貧困を撲滅し、持続可能な開発を推進するというユネスコの使命に直接的に関係するテーマである。

TVETの概念が社会全体の在り方を変革する学びに直結する点に関し、青柳（2008）は「カール・マルクスの教育思想における労働と教育の結合は、当時の社会変革構想の要約的表現、いわゆる資本制的生産関係下における賃労働としての児童労働である」とし、カール・マルクスは、唯物史観を用いての資本主義から社会主義への変革に際して、賃労働としての児童労働の活用が、社会全体の労働時間短縮を引き出し、余った自由な時間に教育を施すことでの社会変革につなげる構想を練っていた。現代においては、TVET戦略の1つにあるグリーン経済と持続可能な社会への移行の促進が、労働と教育の結合を示す箇所であり、社会の変革をもたらすための重要な視点となる。

しかし、TVETは労働と教育の結合だけではない。ユネスコ (n.d.i) が「健康、水、持続可能な工業化、エネルギー、農業、食の安全、安全保障などの分野において、TVETと他の持続可能な開発目標を結び付けている（筆者訳）」と示すことから、労働と教育と持続可能な開発目標を結合させる概念がTVETの本質である。そして、TVETの推進による社会変革は、自然的環境の問題への解決を前提とした概念＝ESDが不可欠であり、ユネスコの価値教育としての学びによってもたらすことを示している。

TVETの推進には、幅広い普及が必要である。UNEVOC (UNESCO,2017b:3)によると、「温室効果ガスの排出量を減らし、人間活動の結果としての炭素や生態系のフットプリントを削減するための解決策と適切な対応策を開発することがTVETの普及に必要である（筆者訳）」とし、環境保全と経済発展の両立を図るには、人間活動の見直しが必要とする。人間活動の見直しは、ユネスコ (n.d.j) によると、『グリーン』な労働者は、より雇用可能な労働

働者であり、『グリーン』な労働力は、企業の収益性を高めることを可能にする。各国がグリーン分野で必要とされるスキルを提供することは、労働市場で不利な立場にあるグループ（若者、女性、障害者、農村地域、その他の脆弱なグループ）に知識とスキルを与えることで、貧困の撲滅と、雇用の安定をもたらす（筆者訳）」とある。「グリーン」な労働への社会変革は、TVETが示す、労働と教育と持続可能な開発目標を結合させる概念と同義であり、人間活動の見直しによる環境社会の変革は、持続可能な社会の形成を目指すことにつながる。

以上、「TVET」の学びは、「グリーン」な労働への社会変革を目指す、人間活動の見直しによる自然的環境問題の解決からのアプローチを通じた持続可能な社会の実現を目指すことであり、労働と教育と持続可能な開発目標を結合させる概念である。人間活動の社会変革による安定は、貧困の撲滅による経済の安定と、人権とジェンダー平等の達成による社会の安定をもたらし、ESDの実践を通じて世界全体の在り方の変革をもたらすという目的につながるため、ユネスコの主要なテーマがそれぞれを包含する形を示しており、SDG4の達成を目指すユネスコの学びにも密接に関係している。

4. ユネスコの学びをつなぐDCの概念とMILスキル

本章では、ユネスコの学びの主要なテーマである「人権とジェンダー平等」、「健康、HIV・AIDS」、「TVET」と、ユネスコの価値教育の重点テーマであるESDとGCEDをつなぐDCの概念とそのスキルにあたるMILについて考察する。

ユネスコ憲章第1条の1が掲げる「世界の諸人民に対して人種、性、言語又は宗教の差別なく確認している正義、法の支配、人権及び基本的自由に対する普遍的な尊重を助長するために教育、科学及び文化を通じて諸国民の間の協力を促進する」（日本ユネスコ国内委員会 n.d.d）ためには、ユネスコの学びの主要な3つのテーマ（「人権とジェンダー平等」、「健康と HIV・AIDS」、「TVET」）と、ユネスコの価値教育であるESDとGCEDの学びが必要である。この学びは、ユネスコ憲章第1条の2の「大衆伝達（マス・コミュニケーション）のあらゆる方法を通じて諸国民が相互に知り、かつ理解することを促進する仕事に協力する」（日本ユネスコ国内委員会 n.d.d）ことで広がっていく。

大衆伝達とは、早川（2016）によると、「組織が行う、未知または、単に量的対象に向けたコミュニケーションであり、それらには新聞、雑誌、テレビ、ラジオに加えて、比較的受け手が限られる衛星放送、CATVが含まれる」とする。また、「20世紀の情報技術は、送り手の集団化と一方向性が特徴であったが、21世紀の情報技術（以下、ICT）は、個人が組織を介さずに、遠く離れ、かつ多くの人々に情報を伝達することを容易にし、『不特定』多数だけでなく、『特定』多数に向けての発信を可能にし、双方向的なコミュニケーションも可能になった」とあるように、ICTの発達とは、大衆伝達をそれ以前とは大きく変容させ、インターネットを通じて様々な情報をあらゆる人々に伝えることを可能にしている。

ICTは、世界中の人々が相互に知り、かつ理解するための媒体であるが、人間の能力として

は、リテラシーが必要となる。ユネスコ (UNESCO, n.d.k) によると、「リテラシーは、労働市場への参加の拡大、子どもや家族の健康と栄養の改善、貧困の削減、人生の機会の拡大を可能にするという点で、持続可能な開発の推進力となる。このリテラシーは、読み、書き、数えるスキルの集合としての従来の概念を超えて、現在では、ますますデジタル化が進み、テキストを媒介とした情報が豊富で変化の激しい世界において、識別、理解、解釈、創造、コミュニケーションの手段として理解されている (筆者訳)」とあるように、リテラシーは読み、書き、数えるだけではなく、デジタル上でのスキルも示している。これは ICT リテラシーを指しており、デジタル情報を理解し、コミュニケーションの手段として活用するためには不可欠の能力であり、SDG4 の⑥にも該当するリテラシースキルである。

こうした ICT が高度に発達した現代社会で求められるリテラシーに関して、ユネスコ (UNESCO,2014:1) は「ICT はインクルーシブな環境を実現する上で重要な役割を果たし、情報への『アクセス』だけでなく、人々に情報を提供することで、持続可能な開発の実現につながる (筆者訳)」とする通り、ICT の発達は、「人権」の学びである「全ての人が教育における機会の平等と、普遍的なアクセスを得た上で、差別なく市民的、文化的、経済的、政治的、社会的権利を有する」ことを加速させ、平和を築き、貧困を撲滅し、持続可能な開発を推進するというユネスコの使命をより実現する方向へと誘うことを可能にする。一方で、「世界中で、オンラインの安全性とセキュリティ (なりすまし、詐欺、システムフィッシング、ハッキング、オンライン捕食者、いじめ) から、情報の悪用 (盗作、不適切なコンテンツへのアクセス、虚偽表示)、健康と精神的ハザード (長時間画面にさらされること、腰や腕の痛み、ゲーム/インターネット中毒) に至るまで、多くの懸念や問題が提起されている (筆者訳)」とし、世界中で ICT の発達による経済的な損失、人権侵害や健康被害などの社会的かつ倫理的な悪影響が発生しているのもまた事実である。ユネスコ (UNESCO,2014:3) は、「若者は、早い時期から、周囲からの十分な支援を受けながら、機会を活用し、リスクに直面しても回復力を発揮できるような知識、スキル、態度を身につけておく必要がある、その保護者 (親や教師) に対しても、ICT 利用に関連したリスクに関する具体的なトレーニングが必要である (筆者訳)」とするように ICT を倫理的に安全で責任ある方法で学ぶ DC の必要性を提唱している。

ユネスコ (UNESCO,2016d:15) によると、「DC は、情報を効果的に見つけ、アクセスし、使用し、作成することができ、他のユーザーやコンテンツと積極的、批判的、センシティブ、倫理的に関わり、自分の権利を意識しながら、オンラインおよび ICT 環境を安全かつ責任を持ってナビゲートすることができること (筆者訳)」と定義する。つまり、DC は、ICT によるインクルーシブな環境の実現や、時間・空間を越えた情報へのアクセスなど、全ての人が教育における機会の平等と、普遍的なアクセスを得るという「人権」の学びのハブになり、他のユーザーやコンテンツと積極的、批判的、センシティブ、倫理的に関わる際に「ジェンダー平等」、「健康と HIV・AIDS」の学びのハブになる。また、オンラインおよび ICT 環境を安全かつ責任を持ってナビゲートする際に、デジタル世界への技術活用を踏まえたスキル学習と認識の強化を図ることを目指す「TVET」の学びのハブになるため、ユネスコの学びのテーマをつなぐ概念と考察でき

る。

坂本と今度 (2018) は、『2007年版 NETS – S (National Education Technology Standards)』とマイク・リブル (Mike Ribble) の『学校におけるデジタル・シティズンシップ (Digital Citizenship in Schools)』を引用しつつ、DCは「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」ことであり、「情報技術の利用に関する適切で責任ある行為規範」と定義する。ICTの発達は、人的、文化的、社会的諸問題の多くが、ユネスコの学びのテーマだけではなく、ユネスコの価値教育であるESDとGCEDの概念に対応する課題とも結びつくため、DCはユネスコの学びの使命をつなぐ概念と考察する。

DCの概念を実践するための欧州評議会(COUNCIL OF EUROPE)のDC教育ハンドブック(2019)には、DCの10領域「①アクセスと包摂、②学習と創造性、③MIL、④倫理と共感、⑤健康と福祉、⑥eプレゼンスとコミュニケーション、⑦自主的な参加、⑧権利と責任、⑨プライバシー、⑩消費者意識(筆者訳)」が紹介されている。この内、ICTの利用に関する適切かつ責任ある行為規範の中で、特にスキル部分に該当するものがMILである。

ユネスコ(UNESCO, n.d.1)によると、MILとは、「2007年にユネスコが提唱した概念であり、情報リテラシーとメディアリテラシーに関連する全てのコンピテンシーをカバーし、デジタルリテラシーや技術リテラシーも含まれるもの」であり、「人々の情報や学習環境との相互作用をオンラインとオフラインの両方で変化させるための、さまざまに交差するコンピテンシーに焦点を当てて」おり、また、「創造的、法的、倫理的な根拠に基づいて、既存の手段やツールを用いて、情報やメディア製品に効果的にアクセスし、分析し、批判的に評価し、解釈し、使用し、創造し、発信することを可能にする知識、スキル、態度、能力、実践の複合的なセットを構成している。これは、いわゆる『21世紀のスキル』または『横断的な能力』の不可欠な部分である(筆者訳)」と説明する。つまり、MILは、情報リテラシーとメディアリテラシーに関連する全てのコンピテンシーや、デジタルリテラシー、技術リテラシーも含むスキルであり、ユネスコの学びのテーマとユネスコの価値教育をつなぐDCの概念内に存在している。

坂本(2016)は、「持続可能な開発目標」(SDGs)を含めたユネスコのESDとMILプログラムの融合の方策について、メディア情報リテラシーを土台にESDをジェンダー・異文化理解(多文化共生)・平和・環境と健康・人権と民主主義と融合する学びを提唱する。長岡(2018)は、共生の学びをMILとESDを融合して実施するものとして提示するが、両者ともにユネスコの価値教育の柱の1つであるGCEDには言及せず、また、ユネスコの学びの主要なテーマである「人権とジェンダー平等」、「健康、HIV・AIDS」、「TVET」との関連にも言及していないため、DCの概念がMILだけに矮小化されたものと示されている。

ユネスコ(UNESCO,2018b:9)は、ユネスコの価値教育であるGCEDとDC及びMILを関連付けている例として、下記の説明をする。

GCEDは、学習者が情報やメディアのコンテンツ(文章やビデオ)を精査し、陰謀論につながる情報源を批判的に評価し、メディアや情報システムに責任を持って関与することができる

ようにするために、MIL の能力とデジタルシチズンシップの重要性を強調すべきである。また、MIL は、学習者が問題に対して多様な視点が存在することを理解するためにも重要である。(筆者訳)

これは、学習者が、情報やメディアのコンテンツに関する GCED を理解するためには、DC の概念と MIL のスキルを理解することの必要性を説いている。

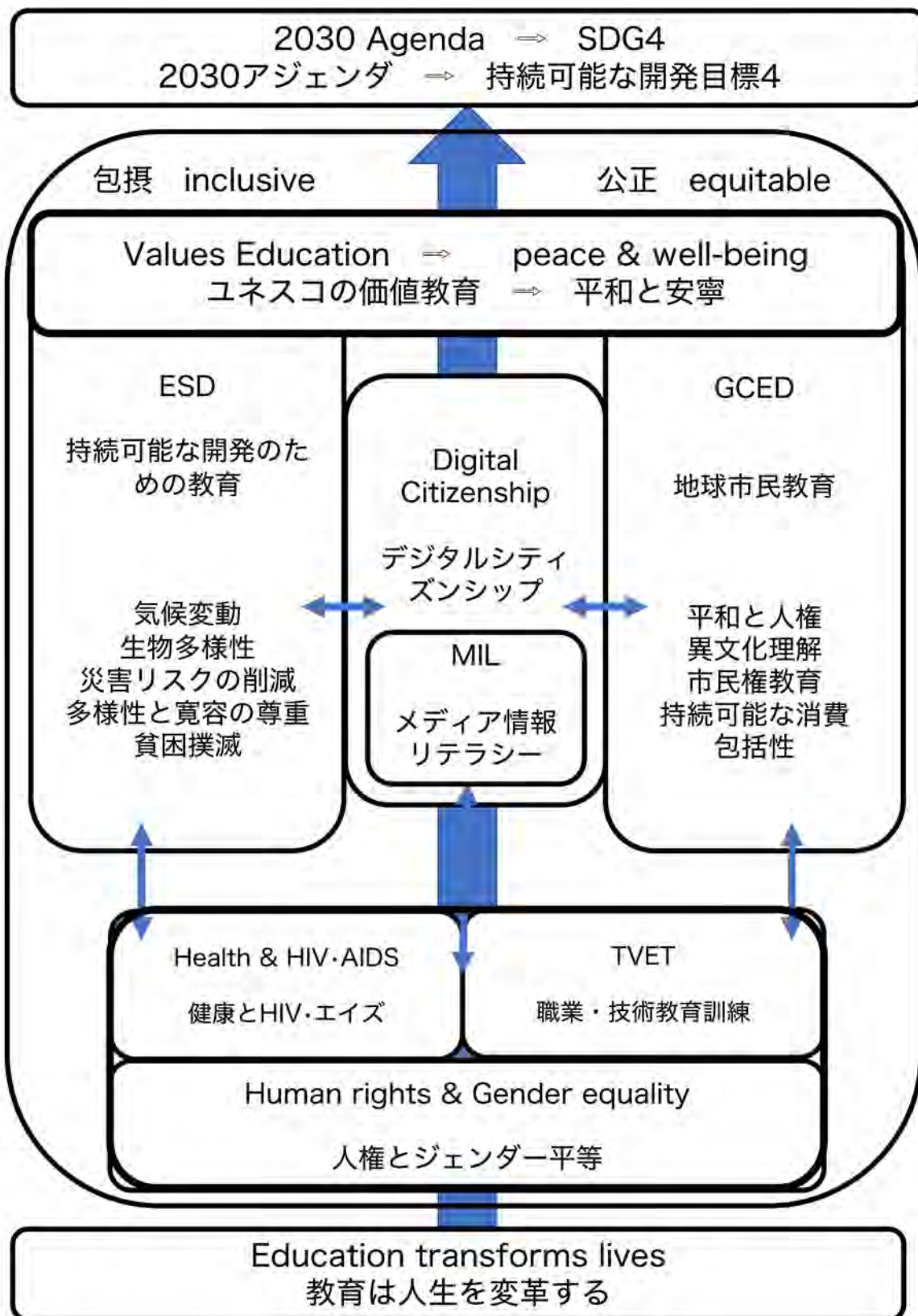
また、ユネスコの価値教育である ESD と GCED を学ぶ上での MIL を用いた事例 (UNESCO, n.d.m) として、2019 年 12 月 19 日に、ESD と GCED を通じたコンピテンシーの強化を図るプロジェクトがある。この内容は、「中央アジアで、ESD、GCED、PVE (暴力的過激主義防止)、MIL、Healthy Lives (健康的なライフスタイル) に関する教員教育機関や教員の能力開発を伴う、カリキュラム、教育学的教材、現職前・現職教員研修モジュールやコースの開発を支援する (筆者訳)」ことである。つまり、ESD・GCED というユネスコの価値教育はもちろんのこと、PVE は、「人権とジェンダー平等」と同じ概念であり、Healthy Lives は、「健康と HIV・AIDS」と同じ概念であり、教員教育機関や教員の能力開発が「TVET」の概念であるため、DC のスキルにあたる MIL をユネスコの価値教育及びユネスコの主要なテーマと同時に学びことを示すこの活動は、ユネスコの使命を実現するための学びの構図を示しているプロジェクトであると考察できる。

以上、ユネスコの価値教育 (「ESD」と「GCED」) 並びに学びの主要なテーマ (「人権とジェンダー平等」、「健康と HIV・AIDS」、「TVET」) をつなぐ概念が DC であり、そのスキルとして MIL を活用することが、SDG4 を達成するユネスコの学びの構図である。ユネスコの価値観 (人類社会の平和と安寧 (well-being) の実現と保障) は時代が変わっても不変の概念である。一方、国連成立の 1940 年代に比べ、大衆伝達的手段が ICT の発達によって劇的に変化しているため、ICT と日常生活とが一体化した現代においては、ユネスコの学びに対するアプローチや方法は時代に合わせて更新する必要がある。例えば、たった今起こっているフェイクニュースや COVID-19 の問題など、ICT を悪用した平和への挑戦、貧困の拡大、持続可能な開発を阻害する人権やジェンダー平等の危機に対する学びのアプローチや方法のことを指している。DC が示す「ICT を活用した持続可能な社会を実現するための人間活動の規範」という概念は、ユネスコの使命を実現する学びをつなぐ概念であり、倫理的に安全で責任ある方法で学ぶ DC のスキルとしての MIL を理解し、公正に活用することが今求められている現状であると考察する。

5. まとめ (SDG4の達成を目指すユネスコの学びの構図について)

前章までに、現在のユネスコが進める学びについて列挙してきたが、まとめとして、SDG4 の達成するユネスコの学びの構図を図 4 に示した。

図4 SDG4の達成を目指すユネスコの学びの構図 (筆者作成)



ユネスコの使命は、平和を築き、貧困を撲滅し、持続可能な開発を推進するという「教育による人生の変革」を目指すことであり、これがユネスコの学びのスタートである。ユネスコの主要な学びのテーマは、「地球市民権」と「持続可能な開発」、「人権とジェンダー平等」、「健康と HIV・AIDS」、「TVET」である。この内、ユネスコの価値教育としての ESD と GCED は、ユネスコスクールが優先的に取り組む2つの事項としての位置付けがされており、ESD は、「気候変動、生物多様性、災害リスクの削減、多様性と寛容の尊重、貧困撲滅」について、環境、社会、経済の要求するバランスの取得を目指すことを示し、GCED は、「平和と人権、異文化理解、市民権教育、持続可能な消費、包括性」について、人権、民主主義、非差別及び多様性の普遍的な価値の尊重を目指すことを示している。ESD を「自然的環境の問題への解決を前提とした概念」、GCED を「人間同士の関係性・意識の問題への解決を前提とした概念」とすると、この2つの価値教育はユネスコが達成すべき、SDG4 の内容に直接的に関与する。

ユネスコの主要な3つの学びのテーマ（「人権とジェンダー平等」、「健康と HIV・AIDS」、「TVET」）は、ユネスコの教育活動における学びの重点テーマとして位置付けられている。「人権」の学びは、全ての人が教育における機会の平等と、普遍的なアクセスを得た上で、差別なく市民的、文化的、経済的、政治的、社会的権利を有すること、「ジェンダー平等」の学びは、女児と男児、女性と男性が、教育へのアクセスを平等にするだけでなく、教育を通じて平等にエンパワーさせることであり、人間活動に関わる全ての活動を行う上で不可欠な学びとして概念を共有する。「健康」と「HIV・AIDS」の学びは、CSE を通じ一体化した学びであり、CSE は、自分自身の健康とウェルビーイングを認識し、「人権」と「ジェンダー平等」に密接に関係するセクシャリティの概念を学ぶプロセスであるため、人間活動に関わる全ての活動に包含する概念を共有する。「TVET」の学びは、「グリーン」な労働への社会変革を目指す、人間活動の見直しによる自然的環境問題の解決からのアプローチを通じた持続可能な社会の実現を目指すことであり、労働と教育と持続可能な開発目標を結合させる概念である。

このように、ユネスコの主要な3つの学びのテーマ（「人権とジェンダー平等」、「健康と HIV・AIDS」、「TVET」）は、ユネスコの価値教育である ESD と GCED と相互に補完しながら、ユネスコの使命である「平和を築き、貧困を撲滅し、持続可能な開発を推進する」という「教育による人生の変革」を目指す学びにつながっていく。そして、DC は、「ICT を活用した持続可能な社会を実現するための人間活動の規範」という概念であり、ICT によるインクルーシブな環境の実現や、時間・空間を越えた情報へのアクセスなど、全ての人が教育における機会の平等と、普遍的なアクセスを得るという「人権」の学びのハブになる。他のユーザーやコンテンツと積極的、批判的、センシティブ、倫理的に関わる際に「ジェンダー平等」、「健康と HIV・AIDS」の学びのハブになる。また、オンラインおよび ICT 環境を安全かつ責任を持ってナビゲートする際に、デジタル世界への技術活用を踏まえたスキル学習と認識の強化を図ることを目指す「TVET」の学びのハブになり、ICT の発達は、デジタル情報を理解し、コミュニケーションの手段として活用するためのリテラシーとも密接に関係する中で、人的、文化的、社会的諸問題の多くが、ユネスコの価値教育である ESD と GCED の概念のハブになるため、ユネスコの学び

の使命をつなぐ概念と考察する。さらに、情報リテラシーとメディアリテラシーに関連する全てのコンピテンシーをカバーし、デジタルリテラシーや技術リテラシーも含まれる「21世紀のスキル」または「横断的な能力」としてのMILが、ユネスコの学びのテーマとユネスコの価値教育をつなぐDCの概念内のスキルとして存在しており、これらを総称することが、アジェンダ2030で定義されたSDG4の達成するユネスコの学びの構図であり、図4を説明する内容である。

以上、アジェンダ2030で定義されたSDG4の達成するユネスコの学びの構図は、ユネスコの目指す「教育による人生の変革」を土台に示される。ユネスコの使命である「平和を築き、貧困を撲滅し、持続可能な開発を推進する」という「教育による人生の変革」を実現する学びの構図は、SDG4を達成するための実践であり、アジェンダ2030の約束を果たすための指針である。この持続可能な開発のための目標の教育分野を達成するユネスコの学びの構図を、ユネスコに加盟する全ての学校で実践していくことが現代社会において求められている。

- (1) HIV・AIDSに関しては、ユネスコが定義するように並列で記述する。厚生労働省検疫所FORTHによると、HIV（ヒト免疫不全ウイルス）は、免疫系を標的とし、感染症やある種のがんに対する人々の免疫応答機能を低下させる。ウイルスは免疫細胞の機能を破壊し損傷を起こすことで、感染者を徐々に免疫不全にさせる。免疫機能は主にCD4細胞数で測られる。免疫不全になると、正常な免疫系をもった人ならば防御できる様々な感染症やその他の疾患の影響を受けやすくなる。HIV感染症が最も進行した段階がAIDS（後天性免疫不全症候群、エイズ）である。個人差はあるが、感染してから2年から15年でAIDSまで進行する。AIDSは、ある種のがん、感染症またはその他の重篤な臨床症状が発症することによって定義つけられる。（厚生労働省検疫所FORTH <https://www.forth.go.jp/moreinfo/topics/2015/07221024.html> 2020年7月17日最終閲覧）

参考文献

- 阿部治（2009）「持続可能な開発のための教育（ESD）の現状と課題」『環境教育』、19（2）、21-30頁。
- 青柳宏幸（2008）「マルクスにおける労働と教育の結合の構想：国際労働者協会ジュネーブ大会における教育論争を手がかりとして」『近代教育フォーラム』、17（0）、205-219頁。
- 団上智也（2018）「アメリカ独立宣言における『幸福追求』の意味—日本国憲法13条の原意主義的解釈に向けた試論—」『法政治研究』、4、135-156頁。
- 早川洋行「21世紀における情報とコミュニケーションの基本概念」『名古屋学院大学論集 社会科学篇』、52（4）、81-96頁。
- 比較ジェンダー史研究会（n.d.）【用語】リプロダクティブ・ヘルス/ライツ
https://ch-gender.jp/wp/?page_id=14792#%5B文献%5D（2020年7月18日最終閲覧）。
- 飯田昌子（2017）「HIV陽性者に対する態度の形成要因について」『日本エイズ学会誌』、19、47-52頁。
- 飯田昌子（2020）「セクシュアリティの多様性を含めたエイズ教育プログラム開発」『地域政策科学研究』、17、1-22頁。
- 日本ユネスコ国内委員会（2015）「【仮訳】仁川（インチョン）宣言」（日本ユネスコ国内委員会総会（第137回）配布資料参考10-2）
<https://www.mext.go.jp/unesco/002/006/001/shiryo/attach/1360521.htm>（2020年3月14日最終閲覧）。
- （2017）「新学習指導要領等における持続可能な社会づくりに関連する主な記載（抜粋）」（第135回）教育小委員会配付資料 教委135-1-2
<https://www.mext.go.jp/unesco/002/006/002/001/shiryo/attach/1388906.htm>（2020年7月18日最終閲覧）。
- （n.d.a）「国際連合教育科学文化機関憲章（ユネスコ憲章）/The Constitution of UNESCO」
<https://www.mext.go.jp/unesco/009/001.htm>（2020年7月18日最終閲覧）。
- （n.d.b）「参考2 我が国における『国連持続可能な開発のための教育の10年』実施計画」持続可能な開発のための教育（ESD）円卓会議 第一回 配布資料

- <https://www.mext.go.jp/unesco/004/detail/1359220.htm> (2020年7月18日最終閲覧)。
- (n.d.c) 「技術教育及び訓練並びに職業教育及び訓練 (TVET) に関する勧告」2015年11月13日 第38回ユネスコ総会採択
- <https://www.mext.go.jp/unesco/009/1387293.htm> (2020年7月18日最終閲覧)。
- (n.d.d) 「ユネスコとは」<https://www.mext.go.jp/unesco/003/001.htm> (2020年7月18日最終閲覧)。
- 小林亮 (2015) 「ユネスコスクールの将来展望と課題—ユネスコの価値教育との関連性—」『論叢：玉川大学教育学部紀要』、14、19-33頁。
- (2016) 「ユネスコの地球市民教育に関する心理学的分析:多元的アイデンティティの形成課題をめぐって」『論叢：玉川大学教育学部紀要』、15、1-18頁。
- (2019) 「ユネスコの地球市民教育(GCED)が目指す共生型のグローバル人材育成の試み：地球市民アイデンティティを育成する意義は何か?」『国際理解教育』、25、36-46頁。
- 小西尚美 (2019) 「途上国へのTVET支援の国際的動向と課題：国連UNESCOの活動を通して」『総合政策研究』、58、59-70頁。
- 外務省 (n.d.) 「世界人権宣言」人権・人道
- https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/udhr/1b_001.html (2020年7月18日最終閲覧)。
- 長岡素彦(2018) 「SDGs・持続可能な共生をすすめる ESD・地域連携教育」『共生科学』、9、34-43頁。
- 大澤絵里・福島富士子 (2017) 「SDGs 時代の若者のセクシュアル/リプロダクティブ・ヘルス」『保健医療科学』、66(4)、402-408頁。
- 坂本句 (2016) 「持続可能な開発のための教育へのメディア情報リテラシー教育導入をめぐる理論的および実践的課題の検討」『法政大学キャリアデザイン学部紀要』、13、171-196頁。
- 坂本句・今度珠美「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頁。
- 鈴木剛 (1997) 「人権概念の歴史的展開と人権教育の課題」『愛知教育大学教科教育センター研究報告』、21、93-99頁。
- 武田敏 (1994) 「偏見差別予防のエイズ教育」『教育と医学』、42、6-16頁。
- 拓殖あづみ「女性の人権としてのリプロダクティブ・ヘルス/ライツ」『国立婦人教育会館研究紀要』、4、9-14頁。
- 辻村みよ子 (2008) 『憲法第3版』「日本評論社」、168 頁。
- UN.WOMAN日本事務所 (n.d.) ジェンダーとは?
- <https://japan.unwomen.org/ja/news-and-events/news/2018/9/definition-gender> (2020年7月18日最終閲覧)。
- 吉田和浩 (2016) 「SDGs時代における教育グローバル・ガバナンスの特徴と課題」『国際開発研究』、25(1・2)、5-16頁。
- COUNCIL OF EUROPE (2019) Digital citizenship education handbook.
- P.T.M. Marope, B. Chakroun and K.P. Holmes (2015) Unleashing the Potential Transforming Technical and Vocational Education and Training.Paris: UNESCO.
- Ribble, Mike (2015) Digital Citizenship in Schools Nine Elements All Students Should Know (3rd edition). International Society for Technology in Education.
- UNEG (2011) Integrating Human Rights and Gender Equality in Evaluation Towards UNEG Guidance. NewYork: UNEG.
- UNESCO (2014) Fostering Digital Citizenship through Safe and Responsible Use of ICT. Bangkok: UNESCO.
- (2016a) Schools in Action Global Citizens for Sustainable Development: A guide for Students. Paris: UNESCO.
- (2016b) Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal4 : Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. Paris: UNESCO.
- (2016c) UNESCO STRATEGY ON EDUCATION FOR HEALTH AND WELL-BEING CONTRIBUTING TO THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. Paris: UNESCO.
- (2016d) A Policy review: building digital citizenship in Asia-Pacific through safe, effective and responsible use of ICT. Bangkok Office: UNESCO
- (2017a) The ABC's Of Global Citizenship Education. Paris: UNESCO.
- (2017b) Greening Technical and Vocational Education and Training : A practical guide for institutions. Paris: UNESCO.

- (2018a) International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach. Paris: UNESCO.
- (2018b) Global Citizenship Education and the rise of nationalist perspectives: Reflections and possible ways forward. APCEIU: UNESCO.
- (n.d.a) Education for Sustainable Development
<https://aspnet.unesco.org/en-us/Pages/Education%20for%20Sustainable%20Development.aspx> (2020年7月18日最終閲覧)。
- (n.d.b) Global Citizenship Education
<https://aspnet.unesco.org/en-us/Pages/Global-Citizenship-Education.aspx> (2020年7月18日最終閲覧)。
- (n.d.c) Education transforms lives
<https://en.unesco.org/themes/education> (2020年7月18日最終閲覧)。
- (n.d.d) Right to education
<https://en.unesco.org/themes/right-to-education> (2020年7月18日最終閲覧)。
- (n.d.e) Education and gender equality
<https://en.unesco.org/themes/education-and-gender-equality> (2020年7月18日最終閲覧)。
- (n.d.f) Education for health and well-being
<https://en.unesco.org/themes/education-health-and-well-being> (2020年7月18日最終閲覧)。
- (n.d.g) Why comprehensive sexuality education is important
<https://en.unesco.org/news/why-comprehensive-sexuality-education-important> (2020年7月18日最終閲覧)。
- (n.d.h) Quality TVET for all
<https://unevoc.unesco.org/home/fwd2UNESCO-UNEVOC+++Who+We+Are> (2020年7月18日最終閲覧)。
- (n.d.i) What UNESCO does on TVET
<https://en.unesco.org/themes/skills-work-and-life/action> (2020年7月18日最終閲覧)。
- (n.d.j) TVET for Sustainable Development
<https://unevoc.unesco.org/home/Greening%20TVET> (2020年7月18日最終閲覧)。
- (n.d.k) Literacy
<https://en.unesco.org/themes/literacy> (2020年7月18日最終閲覧)。
- (n.d.l) Media and Information Literacy
<https://iite.unesco.org/mil/> (2020年7月18日最終閲覧)。
- (n.d.m) Strengthening competences through Education for Sustainable Development and Global Citizenship
<https://en.unesco.org/fieldoffice/almaty/sustainabledevelopment> (2020年7月18日最終閲覧)。

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2巻1号, 119-131

日本のNIE (Newspaper in Education) における 「メディア・リテラシーの」定義とその実践

二田貴広
奈良女子大学附属中等教育学校

1. 日本のNIEにおける「メディア・リテラシー」の定義

日本のNIEは、2005年に発足した日本NIE学会によって、その理論と実践研究がまとめられ、議論されてきた。日本NIE学会は鈴木みどりの定義⁽¹⁾に立脚して「メディア・リテラシー」を定義している。

「鈴木によると、メディアリテラシーとは『市民がメディアを社会的文脈でクリティカルに分析し、評価し、メディアにアクセスし、多様な形態でコミュニケーションをつくり出す力』であり、その力を得るには〈テキスト〉〈オーディオ〉〈生産・制作〉の視座から、メディアとそれをめぐる私たちのコミュニケーションを研究することが肝要である」⁽²⁾

ただし、日本NIE学会は小学校から大学までの教員と研究者で構成されているため、それぞれの課題意識に基づくNIE学習や研究が展開されており、育成向上を目指すメディア・リテラシーは広義のものとなっている。以下、日本NIE学会の学会誌「日本NIE学会誌」に掲載されたNIE学習やNIE研究のうち、メディア・リテラシーを取り上げているものを上げる。

「日本NIE学会誌」創刊号（2006年）

- ・メディアリテラシーを育成する中学校社会科NIE学習の開発（迫有香）

「日本NIE学会誌」第2号（2007年）

- ・メディアリテラシーを育成するNIEの開発—情報の送り手体験を通して—（植田恭子）

「日本NIE学会誌」第3号（2008年）

- ・リテラシーを育成するNIE学習の教育的効果に関する研究—連載記事を用いた中学校社会科授業の実践を通して—（小原友行ら）
- ・情報活用能力を育成するNIE学習—新聞広告を活用した授業の開発とその分析—（愈敬兒ら）

「日本NIE学会誌」第4号（2009年）

- ・メディア・リテラシーを育成する社会科NIE授業の有効性に関する研究—戦時中の新聞を活用した小学校社会科の授業の実践を通して—（松岡靖）
- ・小学校国語科においてNIEで育てるリテラシー（臼井淑子）

「日本NIE学会誌」第5号（2010年）

- ・「情報編集力」を育成するNIE授業開発の研究—中学校NIE授業単元「切り抜き新聞を作
って留学生へ日本のことを伝えよう！」を事例に—（小原友行ら）
- ・情報読解力の育成からみた新聞社におけるNIEの理論化—中国新聞社の場合—（小原友行）

「日本NIE学会誌」第6号（2011年）

- ・高校公民科における合理的意思決定力を育成するために活用可能な新聞記事の条件—授業
実践、授業構想の分析を通して—（松井克行）

「日本NIE学会誌」第8号（2013年）

- ・メディアによる世論形成論に基づく社会科NIE授業の開発—小5「原子力発電を伝える新
聞メディア」の場合—（松岡靖）

「日本NIE学会誌」第9号（2014年）

- ・NIEにおける〈本来的な読み〉の意義と効果（中島順子ら）

「日本NIE学会誌」第11号（2016年）

- ・21世紀型学力を育てるNIEプロジェクトベースドラーニングの開発—「新聞づくり」と
ICTを活用した遠隔地間の学校同士の連携を組み合わせ—（二田貴広ら）
- ・新聞製作の体験を通して情報活用の実践力に関する指導案作成における基礎的な力の育成
を目指す授業実践（花田祐治ら）

「日本NIE学会誌」第12号（2017年）

- ・新聞の比較読みをもとに対話的学びから主権者を育むNIE授業の開発（伊吹侑希子）

「日本NIE学会誌」第13号（2018年）

- ・情報社会の現代的課題に対するNIEの有用性に関する研究—フェイクニュースに対する
学生の認識に関する分析を通して—（中平一義）
- ・政治的リテラシーを育成するNIE授業の研究—新聞当初の多様な争点に着目して—（神
野幸隆）
- ・高等学校国語科における新学習指導要領での「情報活用能力」の涵養と育成—新聞とweb
上の言説との比較を通じて—（二田貴広）
- ・「情報活用能力」の育成を目指した「批判読み」によるメディア・リテラシー教育の開発
—ICTによる遠隔地間の共同学習を通して—（畝岡睦実）

「日本NIE学会誌」第14号（2019年）

- ・生涯学習としてのNIE—高齢者を中心とした市民講座の実践を通して—（松井克行）
- ・新聞記事データベースを用いた情報活用能力を育成する指導法の考察（伊吹侑希子）

これらを通覧すると、NIE学会で育成向上が目指されている「メディア・リテラシー」は、
下記のような2つの側面にとらえられていると考えられる。

「知る・わかるだけでなく、その背景を熟考し、それに対する自分なりの意見や考えを持ち、
それ表現しながら社会への参加・参画を考えていく力」⁽³⁾

「一つは、『情報の背景をクリティカルに考える力』である。もう一つは、『情報をクリエイティブに生み出す力』である」⁽⁴⁾

これら2つの側面について、学習活動は下記のように例示されている⁽⁵⁾。

| 情報を「クリティカルに考える」学習活動 | 情報を「クリエイティブに生み出す」学習活動 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ・複数紙の1面や社説の読み比べ ・「なぜ」と問い、情報の背景を読む ・その日の新聞の喜怒哀楽を見つける ・平和や共存共生といったキーワードをもって読む ・問い（5W1Hプラス1S）を見つけながら読む ・新聞社の紙面づくりにおける価値判断を読み解くなど | <ul style="list-style-type: none"> ・切り抜き新聞づくり ・取材体験活動 ・新聞の紙面や見出しづくり ・投稿などの活動 ・新聞感想文 ・社説にチャレンジ ・NIEスピーチなど |

すなわち、NIE学会が育成向上を目指してきた「メディア・リテラシー」とは、新聞というメディアの情報について、背景や問い、価値判断などを分析的に読み解く態度と能力（コンピテンシー）と、自分が得た情報や情報から考えたこと、他者との対話の内容や論点などを論理的に整理し表現する態度と能力（コンピテンシー）のことである。なお、これら2つのコンピテンシーが相補的・相乗的に育成向上されるようにデザインされているNIE学習も多い。

そこで、こうした2つのコンピテンシーの育成向上を目指し、かつ、子どもたちの実生活での情報収集や発信に根付き始めているSNS（social networking service）に関して、情報モラルの観点はもちろん、言語活動としてどのように教育活動に位置づけていくのかという課題や、生徒をweb上の情報とどのように向き合わせるのかという課題に応えたNIE実践を紹介する。なお、この実践例は「日本NIE学会誌」第13号（2018年）に掲載された、「高等学校国語科における新学習指導要領での「情報活用能力」の涵養と育成—新聞とweb上の言説との比較を通じて—」（二田貴広）からの転載である。

2. NIEにおける「メディア・リテラシー」の実践例～新聞とweb上の言説との比較を通じた高等学校国語科における新学習指導要領での「情報活用能力」の涵養と育成～

2-1 「情報活用能力」と問題の所在

本稿でいう「情報活用能力」とは、文部科学省によって整理されてきた下記の3つの態度や能力のことである⁽⁶⁾。

A. 情報活用の実践力

課題や目的に応じて情報手段を適切に活用することを含めて、必要な情報を主体的に収集・判断・処理・編集・創造・表現し、受け手の状況などを踏まえて発信・伝達できる能力

B. 情報の科学的な理解

情報活用の基礎となる情報手段の特性の理解と、情報を適切に扱い、自らの情報活用を評価・改善するための基礎的な理論や方法の理解

C. 情報社会に参画する態度

社会生活の中で情報や情報技術が果たしている役割や及ぼしている影響を理解し、情報モラルの必要性や情報に対する責任について考え、望ましい情報社会の創造に参画しようとする態度

上述の通り、こうした情報活用能力を涵養・育成しようとする実践研究はNIEでこれまで取り組まれてきた。

しかし、IT化が進む社会への対応力の育成が求められ、学習活動でのICTの活用がすすめられていく状況では、ICT機器やアプリケーション、デジタル教材（web上のデータなどを含む）を活用したNIE実践を開発し、その情報活用能力の涵養や育成も試みられなければならない。とりわけ、上述の通り子どもたちの実生活での情報収集や発信に根付いているSNSに関して、情報モラル育成の方法や、言語活動としての教育活動への位置づけ等の課題は、教育が逃れることのできない課題である。

2-2 実践研究の目的と実践の概要

以上の問題意識から、本稿では、生徒をweb上の情報とどのように向き合わせるのかという課題について、新聞の言説との比較によって解決するNIEの実践を紹介しその教育的意義を検証する。また上記のNIE実践の意見共有の手段として教育用SNSのednityを用い、「21世紀型能力の構想」⁽⁷⁾で「実践力」とされている、「リアルで正答がない、あるいは答えが一つではないようなオープンエンドな問題を扱い、多様な選択肢や可能性を意見や立場の異なる様々な他者と共に検討しながら、よりよい選択肢や納得解を探索していく学習活動」をSNSと直接対面の議論という言語活動によって実現できることを示す。したがって、「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」については下記の態度や能力を涵養育成することを目的とする

A. 情報活用の実践力

相対的貧困の女子高校生の問題についてweb上の言説と新聞の言説とを比較し、それぞれの特性や信憑性を知るといった目的に応じてweb検索アプリケーションや新聞記事検索システムを活用し、なにが必要な情報か判断し収集・処理・編集してSNS上に発信できる能力

B. 情報の科学的な理解

web検索アプリケーションや新聞記事検索システム、SNSの特性の理解

C. 情報社会に参画する態度

社会生活の中でweb上の言説が及ぼしている影響を理解し、web上の言説を読んだり発信したりする際の情報モラルの必要性や情報に対する責任について考え、望ましい情報社会の創造に参画しようとする態度

実践の概要は以下の通りである。

単元：国語科・現代文B「web上の言説と新聞の言説とを比較し、比較から導き出せる最適解を共同して創る」内容(1)エ、(2)エ

指導者：二田貴広（奈良女子大学附属中等教育学校・国語科教諭）

実施時期：2016年11月

対象生徒：奈良女子大学附属中等教育学校高校2年生

学習活動：下記の①～④

- ① ひとりひとりの生徒が、NHK『ニュース7』の「子供の貧困」をテーマにした特集（2016年8月18日放送）に登場した女子高生に関するweb上の言説や関連する相対的貧困に関する言説を探し、ednityの自分の共同グループのスレッドに投稿する。※図1参照
- ② ひとりひとりの生徒が、朝日新聞デジタルselect for schoolでの記事検索を中心に、他のweb上の新聞記事も用いて新聞での上記①と同様の言説を探し、ednityの自分の共同グループのスレッドに投稿する。※図2参照
- ③ ひとりひとりの生徒が、上記①②で収集したweb上の言説と新聞の言説を比較し、双方の特徴（メリット・デメリット等）を明らかにした上で、今後自分たちがよりよく生きていくためにweb上の言説や新聞の言説をどう利用していくのかというコンピテンシーを投稿する。※図3参照
- ④ 上記③のグループ員全員の投稿を通覧し、リアルで答えが一つではない「今後自分たちがよりよく生きていくためにweb上の言説や新聞の言説をどう利用していくのかというコンピテンシー」について、グループ員全員で検討しながら、現時点での最適解（よりよい納得解）を導き、ednityに投稿する。※図4参照

図1



図2



班



♡いいね! 0

2016年11月07日 13:50

最初のいいね!をしよう

2016年11月07日 13:55

<http://mainichi.jp/premier/business/articles/20160830/biz/00m/010/005000c>

♡いいね! 0

2016年11月07日 13:58

<http://mainichi.jp/articles/20160920/org/00m/010/003000c>

mainichi.jp

Listening: <記者の目> 「貧困」女子高生バッシング=西田真季子 (生活報道部) - 毎日新聞

当事者像は多様だ 子どもの貧困問題を扱ったNHKのニュース番組(8月18日放送)で、経済的理由から専門学校への進学を諦めた体験を語った女子高校生に対し、インターネット上で「貧困ではない」といった書き込みや人権侵害に当たる中傷が相次いだ。デザイン系の仕事を夢見る彼女の自室に、アニメグッズやイラスト用ペンがあったのが理由だ。貧困問題を取材してきた記者として、ステレオタイプの「貧困像」が根強く残ることに驚くとともに、私自身の報道のあり方にも問題があったのではないかと考えている。...



図3

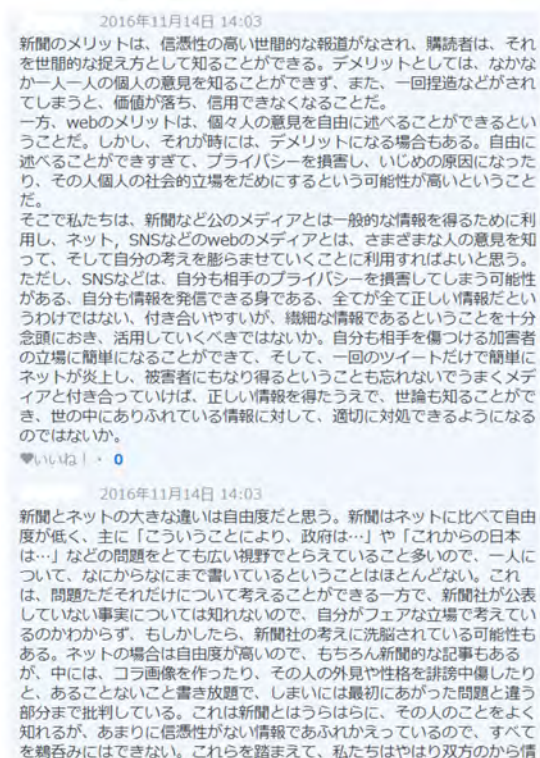
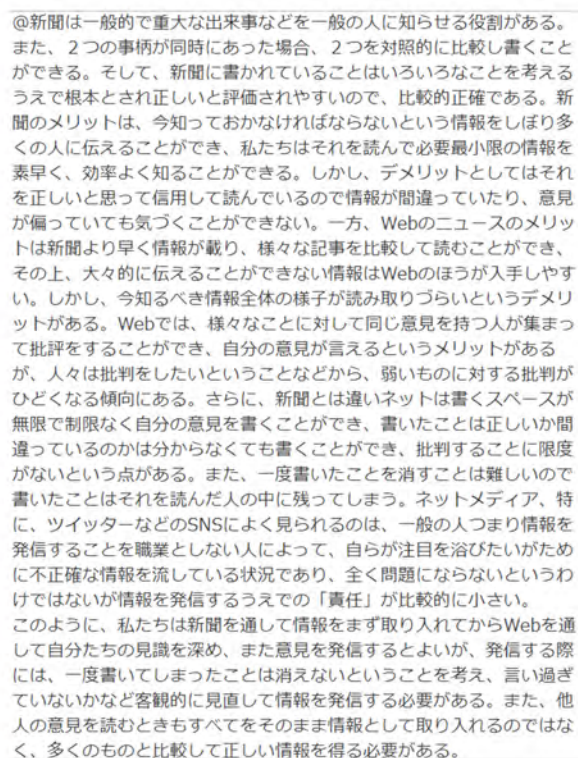


図4



3. 生徒の情報収集の様子

学習活動①

「ひとりひとりの生徒が、NHK『ニュース7』の『子供の貧困』をテーマにした特集（2016年8月18日放送）に登場した女子高生に関するweb上の言説や関連する相対的貧困に関する言説を探し、ednityの自分の共同グループのスレッドに投稿する」、については、下記の情報を生徒たちは探し、ednityに投稿して共有した。

ア. 【Twitter】NHK捏造？ 貧困JK騒動まとめ【炎上】(PresentThefranceTrip2016年8月21日～23日) <http://francepresent.com/post-7803/>

イ. NHKの貧困女子高生特集（貧困JK）についてのネットの反応に思う。（茂木健一郎オフィシャルブログ2016年8月20日） <https://lineblog.me/mogikenichiro/archives/5704258.html>

ウ. NHK「貧困女子騒動」はここがおかしい（iRONNA2016年8月25日） <http://ironna.jp/theme/627>

エ. 絶対的貧困と相対的貧困の違いと日本の現状について—NHK 貧困JK 炎上問（ぺぷしのーげん2016年8月26日） <http://www.pepsinogen.blog/entry/2016/08/26/>

オ. NHK「貧困女子高生」報道へのバッシングは、問題の恐るべき本質を覆い隠した（BuzzFeed

- News2016年8月28日) https://www.buzzfeed.com/kotahatachi/behind-nhk-hinkon?utm_term=.wg0zMzdjeP#.afreqeLYa7
- カ. 「貧困女子高生」バッシングの無知と恥～「ニッポンの貧困」の真実 (現代ビジネス 2016年8月29日) <http://gendai.ismedia.jp/articles/-/49553>
- キ. NHK 貧困報道 ” 炎上 ” 改めて考える貧困と格差 (YahooJapan ニュース湯浅誠の寄稿 2016年8月31日) <https://news.yahoo.co.jp/byline/yuasamakoto/20160831-00061633/>
- ク. 貧困の基準はどこにある? — 「貧困女子高生」報道から考える—大西連 / NPO 法人自立生活サポートセンター・もやい (BLOGOS2016年8月31日) <http://blogos.com/article/188743/>
- ケ. 「貧困女子高生」めぐり NHK に謝罪ビジネスジャーナル『「回答」は架空』 (J-CAST ニュース 2016年9月1日) <https://www.j-cast.com/2016/09/01276758.html?p=all>
- コ. 批判が殺到した「貧困女子高生」NHK の取材に応じた経緯は (livedoorNews2016年9月8日) <http://news.livedoor.com/article/detail/11990358/>
- サ. 【悲報】 貧困 JK うらら批判民、数学者に完全論破される (ニコニコ2ちゃんねる 2016年9月18日) <http://vip.blomaga.jp/articles/54528.Html>
- シ. 貧困たたき「自分も経験…」当事者の思い「報道にも違和感あった」 (withnews2016年9月22日) <https://withnews.jp/article/f0160922000qq0000000000000000W04h10301qq000014040A>
- ス. 【炎上】NHK に自称「貧困女子高生」が登場するも豪遊発覚。同級生も怒りの告発 (netgeek2016年8月19日) <http://netgeek.biz/archives/81134>
- セ. 【悲報】 貧困女子高生うららちゃん、同級生にも裏切られツイッターで色々暴露される! (やらおんブログ 2016年8月19日) <http://yaraon-blog.com/archives/90316>
- ソ. 【また】#NHK が貧困 JK うららを捏造→即、豪遊がバレる【お前か】 (togetter2016年8月19日) <https://togetter.com/li/1013934>
- タ. NHK 貧困の『うらら』が炎上! 同級生達からも怒り続出! 『実際と違う』 (美容師歴10年・噂大好き30代のブログ 2016年8月30日) <https://tsukuhiro.com/nhk-hinkon-urara-doukyuusei/>
- チ. 貧困女子高生からの相対貧困論にちょっと物申す (BLOGOS2016年9月4日) <http://blogos.com/article/189260/>
- ツ. NHK 番組に出演した貧困女子高生うららさんが不登校に (SairiMedia2016年9月13日) <http://media.sairilab.com/?p=1712>

ア～シの12のweb上の言説は、web上でバッシングされた当該の女子高校生を擁護する内容の言説である。ス～ツの6のweb上の言説は、web上で当該の女子高校生をバッシングする内容の言説である。各言説がweb上で発信された日時を見ると、バッシングが先に起こり、それに対して擁護論が発信されていくことがわかる。

学習活動②

「ひとりひとりの生徒が、朝日新聞デジタル select for school での記事検索を中心に、他の web 上の新聞記事も用いて新聞での上記①と同様の言説を探し、ednity の自分の共同グループのスレッドに投稿する」、については、下記の情報を生徒たちは探し、ednity に投稿して共有した。なお、朝日新聞デジタル select for school の記事検索機能でみつけた記事については「朝日新聞スクール」と付した。

- ア. The Measure of Our Poverty (The New York Times 2013 年 9 月 20 日)
- イ. 教育 2014 格差に負けない：下安定した未来が欲しい (朝日新聞スクール 2014 年 4 月 1 日)
- ウ. 教えて！格差問題：1 論点はどこ？ (朝日新聞デジタル 2015 年 3 月 19 日)
- エ. be report 広まる「子ども食堂」大人含めた居場所に (朝日新聞スクール 2016 年 5 月 14 日)
- オ. あしたのまち 2016 参院選：2 困窮の子に居場所を (朝日新聞スクール 2016 年 6 月 15 日)
- カ. 子どもと貧困「食」の支えあい手探り (朝日新聞スクール 2016 年 7 月 2 日)
- キ. NHK「貧困女子高生」に批判・中傷人権侵害の懸念も (毎日新聞 2016 年 8 月 24 日)
<http://mainichi.jp/articles/20160825/k00/00m/040/053000c>
- ク. NHK「貧困高校生」報道炎上の異常 (TOKYOweb・東京新聞 2016 年 2016 年 8 月 23 日)
- ケ. 貧困たたき新宿で緊急抗議デモ作家の雨宮処凛さんらも (毎日新聞デジタル 2016 年 8 月 27 日)
- コ. 「貧困高校生」中傷なぜ「見えぬ貧しさ」理解せず (西日本新聞 2016 年 8 月 29 日)
- サ. スマホ持つ人は貧困でない？ (朝日新聞スクール 2016 年 8 月 30 日)
- シ. 「1000円ランチ」女子高生をたたく日本人の貧困観 (毎日新聞デジタル 2016 年 8 月 31 日)
- ス. 「スマホ持っているのに貧困!？」バッシングから貧困問題を考えます (大手小町・読売新聞 2016 年 9 月 1 日) <https://otekomachi.yomiuri.co.jp/news/20160901-OKT8T01013/>
- セ. ニュース Q3NHK 報道めぐり「貧困たたき」、なぜ起きた (朝日新聞スクール 2016 年 9 月 14 日)
- ソ. “貧困女子高生” が映し出した深刻な報道の危機「相対的貧困」への理解を欠く、日本のジャーナリズムの現状 (朝日新聞デジタル 2016 年 9 月 15 日)
- タ. 貧困高校生ネットメディア誤報「影響力」自覚を (毎日新聞デジタル 2016 年 9 月 19 日)
- チ. 安保法国会前デモ参加の若者成立 1 年何を思う (朝日新聞スクール 2016 年 9 月 20 日)
- ツ. 記者の目「貧困」女子高生バッシング (毎日新聞デジタル 2016 年 9 月 20 日)
- テ. あすを探る子の貧困対策未来に投資を (朝日新聞スクール 2015 年 9 月 24 日)

キ～テのいずれの記事も、web 上での当該女子高校生へのバッシングの不当さや認識不足、相対的貧困とはどういうものであるのかを丁寧に論じたものである。また、ア～カの記事をみつけて共有した生徒たちもいる。相対的貧困や若者の貧困、格差といった問題が、この女子高校生をめぐる問題だけではなく、社会に遍在する問題であることを示す記事を探し出し、共有してくれた。

4. 本実践の成果と課題

学習活動③

「ひとりひとりの生徒が、上記①②で収集した web 上の言説と新聞の言説を比較し、双方の特徴（メリット・デメリット等）を明らかにした上で、今後自分たちがよりよく生きていくために web 上の言説や新聞の言説をどう利用していくのかというコンピテンシーを投稿する」、については、大きく分けて次に示す①～⑤の 5 種類の投稿がみられた（投稿生徒数合計 117 名）。

- ① web 上の言説の 1 面性を指摘し、相対的に新聞の言説の多面性を評価して、多面的に情報を得ていくことの重要性を主張するもの 17 名
- ② web 上の言説の匿名性ゆえの表現の自由度や意見の多様性を評価するものの、情報の信憑性には疑義を呈し、相対的に新聞の言説の信頼度の高さを評価して、多種多様な情報源から情報を得ることが重要だと主張するもの 34 名
- ③ Web の発信の自由さや速さを評価するが、情報としての信憑性に疑問を呈し、相対的に新聞の情報の確実さや公平性を評価する。一方で、web メディアの特定分野での情報の詳細さや専門性を評価し、社会的におおきな事件や事象については新聞を参照すべきであるが、個人的な趣味や関心に基づく情報収集は、その道をよく知る経験者が発信する情報を参照すべきだと主張するもの 22 名
- ④ 新聞の言説は多面性を持っており信頼度が高く編集によって責任ある情報を発信している（一部、新聞の情報は正しいというバイアスを読み手に与える可能性があるとの危惧を示す）、相対的に、web 上の言説は新聞より情報伝達が早く、さまざまな情報を比較しやすい利便性があるものの情報の全体像をつかみにくいというデメリットを示す。また、web ではさまざまな人たちが意見を自由に無制限に表現できる良さがあるが、批判が高じてバッシングになる危険性はらむと論じ、新聞や web など様々な情報を得ることの重要性と、web 上で発信する際に熟考すべきだと主張するもの 25 名
- ⑤ 新聞の言説の人権的な配慮や幅広い年代へ情報伝達できることを評価する一方で、取材対象者や載せられる意見の数の限界を指摘し、相対的に web メディアの情報量の多さや端末操作の手軽さ発信の容易さを高く評価するが、誹謗中傷の多さや犯罪につながる可能性の危惧が示され、情報収集や情報発信時にそれらのメリットデメリットを勘案して用いるべきだと主張するもの 19 名

上記の①～⑤の通り、投稿したすべての生徒が、ednity で共有した web 上の言説と新聞の言説を比較し、双方の特徴を明らかにした上で、今後自分たちがよりよく生きていくために web 上の言説や新聞の言説をどう利用していくのかというコンピテンシーを論述できた。

学習活動④

「学習活動③のグループ員全員の投稿を通覧し、リアルで答えが一つではない『今後自分たちがよりよく生きていくために web 上の言説や新聞の言説をどう利用していくのかというコンピテンシー』について、グループ員全員で検討しながら、現時点での最適解（よりよい納得解）を導き、ednity に投稿する」、については、紙幅の関係上、1例のみ示す。なお、各グループ員の意見で最適解に取り入れられたものをゴシック体で示し下線を付した。またそれらの意見が最適解で取り入れられている部分を示した。

●各グループ員の投稿（引用、記述のママ）

Tくん：新聞記事とネットの記事での信頼度や正確性は、情報を得るための努力が全く異なるので、同じものとしてとらえるのは誤りであると思う。

ただネットの記事を利用しなければ、使用できる情報量が少なくなるので、ネットの情報はすべてを鵜呑みにせず参考程度に利用するのがいいと考える。ネットの情報は広く浅く、情報源のはっきりした情報は深く読み込むことで、問題の真実を知り、正しい判断をすることができるようになるだろう。ただ出回っているすべての情報が真実を伝えているかといえばそうではないので、その点に関しては、情報を利用する側でも信じるということに責任を持つことが必要であるだろう。

Hさん：Web上の言説は新聞に比べて、多くの人を持っているスマートフォン等で、手軽にどこでも見られる上に他人との共有もしやすいため、情報の拡散度が大きいといえる。その共有の仕方の一つとしてツイッターのRT等があげられるが、あれは、共有と同時に自分がその情報に関して思っていること等を付け加えて発信できるようになっている。そのため、情報を発信する人の感情が大きく入り込んでしまって、ある特定の視点からしか物事を見られなくなってしまう。しかも、その情報に対しての意見や、アンチ、根拠のない意見、等もツイッターなどを使えば拡散され、そこから炎上してしまったりする。要するに、意見を発することができる自由度があまりにも大きすぎると考えられる。

それに比べて新聞は、新聞会社が販売するものとして正確な情報を載せなければいけないので、リンク先がどこかもわからないような Web 上の情報よりも信憑性が高いといえる。

Fくん：新聞とネットの情報には大きな隔りがあるが、一番の差は「他者の目」の有無にある。新聞は記者が取材する、記事にする、上司（デスク？）が読む、校閲が入る、といった多数の他者の目が入ったうえで記事になっている。だから、ある程度の勘違いなら未然に防ぐことができる。しかも記事には記者あるいは専門家としてその人の名前も入る。当然うかつなことは書けない。

一方、ネットはどうか。ネットでは日々多くの人が書き込んでいる。多くの場合で投稿者はその道の専門家ではなく、独自の取材をしているわけでもない場合がほとんどだ。そして秒単位で膨大な数の人に広まっていく。しかし、だからといって新聞に絶対的な信頼を寄せてもいけない。新聞にも当然会社としての方針があり、新聞によって左右に分かれるし事実の誤認もある。左の新聞ばかり、あるいは右の新聞ばかり読むことはあまりいいことではなさそうだ（もちろん

どちらも読まないよりははるかにいいけれど)。

では、ネットに有用な使い道などないのだろうか。そんなことはないだろう。たとえば「保育園落ちた。日本死ね」というブログが今年話題になり、国会でも問題視する議員が現れるほどになった。これは、ネットの弱みとして上にあげた「あくまで個人の意見であること」がいい方に働いた結果といえる。ネットがなければ個人の意見がここまで反映されることはなかっただろう。

Tさん：情報メディアは情報源が豊富で情報量が桁違いであり、更新も簡単に出来る。スマートフォンなどの端末があれば、どこでも情報を得られる。更に自分で情報を付け足したり、他人と意見交換も可能である。反面、誰のチェックもないので信頼性に欠け、間違った情報も簡単に拡散してしまう。

新聞はいくつものクロスチェックがかかっているの、間違いは比較的少ない。よく考えられた専門家の知識や意見なども得られる。しかし、紙の媒体であるためどうしても情報量に限りがあり、持ち歩くにも不便な面がある。

双方にはそれぞれ双方のメリット、デメリットがあり一概にどちらがより優れているとはいえない。両者の良い面を活用し、又情報を鵜呑みにせず、あくまで参考としておくべきである。

●グループでの最適解（よりよい納得解）

Hさんによって議論がまとめられ投稿された

Web上の言説は日々多くの人が書き込んでおり、多くの場合で投稿者はその道の専門家ではなく、独自の取材をしているわけでもない場合がほとんど（Fくん）である。そして多くの人が持っているスマートフォン等で、手軽にどこでも見られる上に他人との共有もしやすい（F・Tさん）ため、情報の拡散度が大きく秒単位で膨大な数の人に広まっていく（Hさん・Fくん）。そのため、多くの情報を素早く得られるうえに、個人がそれぞれの意見や感想を自由に公表出来る為他の人たちの本音をリアルタイムで聞くことができる（Tさん）。しかしこれは、あくまで個人の意見（Hさん）である。

一方新聞では、多数の人の目が入っている。つまり、ある程度の勘違いなら未然に防ぐことができる（Fくん）。リンク先がどこかわからないようなWeb上の情報よりも信憑性が高い（Hさん）といえる。

このことから私たちは、メディアに依存するのではなく、あくまでそれを参考とし、自分の意見を持つことが大切であると考え。つまり、ネット上の情報は新聞よりはるかに多いから信憑性にはかけるが、情報収集として使ったり、他人の意見を簡単に知ることができるという面で使えばいいだろう。そして新聞はいくら信憑性が高いと言っても、記事を捏造する人が100%いないわけではない（Fくん）。物事の本質を本当に知りたいならば、自分でも新聞を何社か比較して、自分自身でクロスチェックをかけていくことが大切である。情報を利用する側でも信じるということに責任を持つことが必要（Tさん）であるだろう。

では、ネットに有用な使い道などないのだろうか。そんなことはないだろう。たとえば「保育園落ちた。日本死ね」というブログが今年話題になり、国会でも問題視する議員が現れるほどに

なった。これは、ネットの弱みとして上にあげた「あくまで個人の意見であること」がいい方に働いた結果といえる。ネットがなければ個人の意見がここまで反映されることはなかっただろう(Fくん)。

最適解の波線を付した部分に見られる通り、各グループ員の他には無い意見や視点を取り入れて再構成したものになっていることがわかる。それだけではない。二重線を付した部分は、グループ員同士がお互いの意見を交換し、最適解を創る上で各人の意見から発展して導き出した「情報社会に参画する態度」、すなわちコンピテンシーである。

以上から、生徒を web 上の情報とどのように向き合わせるのかという課題について、新聞の言説との比較によって解決できた。さらに新聞の言説にどう向き合うかというコンピテンシーも生徒たちは導き出した。

また SNS と直接対面の議論という言語活動によって「リアルで答えが一つではないようなオープンエンドな問題を扱い、意見や立場の異なる様々な他者と共に検討しながら、よりよい納得解を探求していく学習活動」を実現できた。

したがって、新聞を活用して、教科横断的に「情報活用能力」を涵養・育成し、言語能力に関する国語の学習目標をも包摂して達成できる単元を開発できたといえるが、教科横断的であるが故にカリキュラム化が必須であり課題として残った。

公民科での学習内容や情報科での情報活用能力育成の活動とリンクさせたカリキュラムを編むと教育課程として整理されると考える。

-
- (1) 『メディアリテラシーを学ぶ人のために』 p30、鈴木みどり編、世界思想社 (1997 年 6 月)
 - (2) 『情報読解力を育てる NIE ハンドブック』 p90、日本 NIE 学会編、明治図書出版 (2008 年 12 月)
 - (3) 『情報読解力を育成する NIE の教育的効果に関する実験・実証的研究』 日本 NIE 学会・日本新聞協会 (2011 年 8 月)
 - (4) 同上
 - (5) 同上
 - (6) 「教育の情報化ビジョン～21 世紀にふさわしい学びと学校の創造を目指して～」 p7、文部科学省 (2011 年 4 月)、「ICT を活用した教育の推進に関する懇談会中間とりまとめ」 p1、ICT を活用した教育の推進に関する懇談会 (2014 年 8 月)
 - (7) 『教育課程の編成に関する基礎的研究報告書 5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』 国立教育政策研究所 (2013 年 3 月)

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2巻1号, 132-137

被災地の学校における当事者意識に関する研究

千葉偉才也

一般社団法人リテラシー・ラボ

1. はじめに

2011年3月に発生した東日本大震災と福島第一原子力発電所事故によって被災した福島県双葉郡の公立学校では、「子どもたちの実践的な学びが地域を勇気づけ、地域の人びととの出会いが子どもたちの学びを充実させる、教育と地域活性化の相乗効果を生み出す」（福島県双葉郡教育復興に関する協議会, 2013）ことを目指し、教育活動が展開されている。

2019年11月に中国武漢で発生が確認された新型コロナウイルス感染症（COVID-19）は、それまでの社会の在り方を大きく変え、私たちはCOVID-19との共存を前提とした生活や文化の営みを求められるようになった。この社会の変化は、教育復興に取り組む災害からの被災地域の学校においても求められ、被災地域の復興に加えてCOVID-19との共存は、地域や学校を取り巻く環境をさらに複雑化させている。

本稿では、筆者が携わった福島県富岡町における小学生による卒業アルバム制作を通じた実践研究「原発事故被災地の小学生の当事者意識の変化に関する研究発表」（久保田, 今田, 千葉 2019）を取り上げ、教育復興において重要とされる子どもたちの地域における当事者意識の醸成について概観をする。その上で、COVID-19との共存の社会における、地域と学校の関わりについて考察を行う。

2. 双葉郡の教育環境と問題意識

2-1 教育環境

東日本大震災と福島第一原発事故に伴う双葉郡8町村の全町村避難から9年が経過し、震災と原発事故から9年が経過し、避難と帰還、移住者の流入などによって、避難以前の双葉郡地域コミュニティとは異なるコミュニティ形成が進んでいる。

政府による避難指示の解除が行われた自治体においては、段階的に小中学校が再開し、教育を通じた教育復興への期待が高まる一方で、コミュニティの変化と連動し学校に所属する児童も多様化している。

2018年4月に7年ぶりに町内で学校が再開された富岡町立富岡第一・第二小学校富岡校（富

岡校)は、児童の大半が震災や避難の直接的な経験を有していない。また、児童の多くが学校入学に伴い町内に初めて居住することから、地域住民としての意識は低い状況にある。長期的な避難を経て、学校を再開していく自治体においては、富岡校の状況は一般的であり、そうした複雑化した現状の中において教育復興を担う役割を学校が期待されている。また、学校に所属する児童においては、地域に居住をしつつも、地域コミュニティとの接点が限定的であることから、地域コミュニティや地域住民と児童が接触する機会の創出の役割も学校が担っている。

2-2 問題意識

双葉郡においては、震災や避難の直接的な経験を有している居住者が限られている状況下において、被災体験や地域復興の住民としての意識をどのように継承、共有していくかが教育の新たな課題となっている。そこで、本研究では、学校教育における地域住民との交流活動は被災地域における当事者意識の醸成に有効であるかについて検証を試みた。

2-3 当事者意識とは

本研究における当事者意識は、戦争体験継承のための村上(2018)の定義する「『当事者意識』とは、「何らかの物事に関わるまたは参加している当事者または関係者である、という意識のことを指す。」ことや、国際理解教育領域の文脈において多田(2012)が述べる「当事者意識とは、所属する集団の一員としての自覚を持ちながら、さまざまな活動に参加し、主体的に考え、選択し、行動しようとする意識である」とした定義を踏まえつつ、「富岡町の現状とその背景を認識し、富岡町の一員であるとの自覚を持ち、地域の活動に主体的に参加し、地域の課題や未来を考え、行動しようとする意識。」と定義した。

3. 検証方法

アクションリサーチを主な手法とし、小学校過程最終年度を迎えた6学年児童に対して小学校生活を振り返る卒業アルバム制作を目的とした授業設計を行った。卒業アルバムという明確なメディアコンテンツ制作の過程で、学期毎のサイクルを設定し児童らとの対話、学期末のインタビュー、担任教諭と副担任教諭へのインタビューを実施した。また、対象授業以外の児童らの学校生活も参与観察を行った。

3.1 対象の概要

本研究において対象とした児童の概要は次の表1の通りである。

表1 2019年度富岡校6学年児童の概要

| | |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| 女子児童A | 2011年、震災発生時に富岡町在住。その後は避難生活を経験し、2018年4月の富岡校の再開に際し富岡町に帰還し、富岡校へ入学。(5学年1学期時) |
| 女子児童B | 2018年2月に青森県から富岡町に移住と同時に富岡校(5学年3学期時)へ入学。震災以前においても富岡町在住経験無し。 |
| 男子児童C | 2011年、震災発生時に富岡町との隣接する大熊町在住。その後は避難生活を経験し、2019年8月に大熊町に帰還。大熊町内に学校未設置のため、区域外就学で富岡校に入学。(6学年2学期時) |

3-2 サイクル順序と内容

- ① 計画(教諭との問題意識の確認、児童との接触を通じての予備調査)
- ② 実践(授業を通じた児童との交流、グループ対話(車座)、個別インタビュー)
- ③ 観察(対象授業以外も含む)
- ④ 学期を通じた振り返り対話

3-3 児童へのインタビュー項目

学期末毎に児童へのインタビューを実施した。3学期においては、予定をしていたが、臨時休校によって中止になった。インタビュー項目は以下の通り。

- ① 学期内で思い出に残った体験、行事はどのようなものがあったか
- ② 同級生はどのような存在か
- ③ 担任、副担任はどのような存在か
- ④ あなたにとっての学校はどのような場所か
- ⑤ 学校を支援してくれている地域の人に持っている印象
- ⑥ 県外に行ったときに「出身は？」と聞かれたらどう答えるか
- ⑦ あなたにとっての富岡町はどんな場所か
- ⑧ 将来の夢

4. 結果と考察

4-1 アクションリサーチと個別インタビュー

1学期に実施したサイクル1では、卒業アルバムというメディアコンテンツを制作する意味を児童と教員と共有し、学校生活の振り返りを行う授業を設計した。学期内における印象的な学びや行事などを洗い出す対話型の授業の中で、「地域」に関連付く表現を抽出することを試みた。しかし、サイクル1においては、児童から地域に関連付く表現は限定的であった。

2学期に実施したサイクル2では、サイクル1を踏まえ児童の成長段階を考慮した工夫を教員と加えることを試み、対話型の授業に加えて、個別検討と記入型の表現機会を設定した。また、

児童が行事ごとに印象的と感じた写真を選択し、その写真について説明を促す形式も採用した。学期末の振り返りにおいて、児童から運動会や放課後活動における地域住民との関り（主には地域住民への感謝など）について言及はあったものの、それらは学校内における体験としての言及でとされ、地域全体の当事者としての意識と捉えることは難しい表現であった。

4-2 教員へのインタビュー

3学期において、これまでの児童たちの発言や表現について、担任教諭と副担任教諭へのインタビューを実施した。

地域と関連付く児童の発言や表現については、行事の事例を用いて、児童らが地域住民による協力について感謝の気持ちを有していること、またその気持ちを行動として表していることを評価した。しかし、児童らの感謝の気持ちは、「学校を手伝ってくれる地域の人」という認識とされ、地域と学校を区別している可能性を指摘した。

地域における当事者意識については、地域を題材にした探究学習の過程で、地域を意識する児童が増えたことがわかった。児童らは、探究学習の過程で、地域に対して強い思いを持って伝統文化の維持に取り組む町民と直接的に接点を持ち、「町のため」という視点や発言を得たと評価している。特に、児童Cは、自身が暮らす大熊町の現状と富岡町を比較する視点を持つようになり、地域について主体的に考える姿勢が目立つようになったと評価をした。

4-3 考察と今後の課題

本研究では、富岡校に所属する児童が学校生活を通じて、地域への当事者意識をどのように高めていくかについて、検証を試みた。しかし、今回の検証期間においては、地域への当事者意識の向上を示唆する表現や行動を児童から観察することができなかった。

一方で、教員へのインタビューに見られるように、地域住民との直接的な接点は、児童らの地域に対する感情や考えに何らかの影響を与える可能性は示唆された。特に、地域を題材に行う探究学習における地域住民との直接的な関わりは、児童が地域について主体的に考えることに有効であるという可能性は棄却できない。

他方で、児童の富岡町における居住や生活経験などの背景にあまりにも差異が生じていることから、今回の研究期間において、仮説を検証することは困難であった。また、COVID-19感染拡大対策による休校措置によって、小学校生活における最後の時間が予期せぬ形で終了したことも、検証を困難にした要因となった。

今後、富岡校における検証を継続するにあたっては、児童の経年変化などをより詳しく把握する必要があると考えている。6学年に限定した対象ではなく、全学年を対象にしたアンケートやインタビューなどのアプローチも検討できる。また、ハート（1992）による「参加のはしご」など、児童の地域活動への参加レベルを計る理論を活用した調査も検討すべきだと考えている。

5. 総合考察と今後の展望

ここまで、富岡校における実践研究について概観をした。富岡校では、教育復興を掲げる双葉郡の学校として、地域住民による学校への積極的な関与、支援によって学校生活が成立し、そうした地域住民の学校への参画に対して児童らも意識をしていることが伺えた。これは、山村(1972)が述べる社会化の考えに通じる点も多い。山村は「社会化とは、社会がその価値、規範、目標、役割内容、慣習、知識、生活様式などを、個人に内面化させ彼をして社会の期待するような役割を演じ行動をとるようなメンバーに形成していくこと。」と社会化について説明をしたが、双葉郡における教育復興の期待は、子どもたちを双葉郡という社会の社会化を促すことを後押ししているのではないだろうか。

仮に、双葉郡の学校が社会化のエージェントとして機能を果たしている場合、富岡校の実践研究において教員が指摘をしたように、児童らが直接的に地域住民と接点を持つことが、双葉郡の学校における社会化に有効に働く可能性がある。教育復興を掲げる双葉郡では、様々な背景を有する児童らが、地域への強い想いを持つ住民との接点を通じ、その社会の求める役割を演じ行動をとるようなメンバーに形成(前掲山村)されることを期待されている。

その期待に応えるためには、探究学習などを活用し、直接的に住民とコミュニケーションをとる学びの形が求められるが、COVID-19と共存する時代においては、直接的なコミュニケーションをはかっていくことが、困難になりつつある。

こうした課題の一つの解決方法として、インターネットを活用したオンラインでの取材や調査活動への切り替えが期待され、様々な教育現場で実践が進んでいる。しかし、避難指示が解除されて帰還を果たす地域においては、高齢住民が高い割合で居住し、デジタル化へのアクセスや切り替えが容易ではない現実がある。

また、インターネットを活用した学びの探究学習としての成立とは別に、前述の社会化において有効であるかは、今後しっかりと検証をしていく必要がある。地域における当事者意識や地域住民との関係性、友人との交流など、COVID-19と共存する社会において、これまで直接的な交流によって育まれていた関係性を、どのように構築をしていくかは、教育環境に限らない全社会的な課題であると考えられる。そうした状況下において、それぞれの地域レベルで抱えている地域課題や教育課題を、COVID-19との共存においてはどのように解決をしていくかの検討は喫緊の問題である。

教育環境の在り方については、オンライン学習や9月入学を巡る問題など、今後さらに変化を求められていくことが予想される。新しい価値観の中で、どのように学びを充実させていくかは、国内外問わず重要なテーマとなっている。

他方で、これまでのCOVID-19感染拡大防止に向けた国内での教育を巡る議論は、教科学習などの伝統的な学びの保証に着目したものが目立っている。今後は、学校や教育が有す伝統的な学力の向上に限らない、福祉的要素や地域における役割などについても、並行して議論を行って

いくことが重要であると考えている。

参考文献

- 久保田彩乃, 今田翔平, 千葉偉才也 (2020) 「原発事故被災地の小学生の当事者意識の変化に関する研究報告」
東北大学情報科学研究科プロジェクト発表会, 2020/2/27
- 福島県双葉郡教育復興に関する協議会(2013) 「双葉郡復興教育ビジョン」
<http://futaba-educ.sakura.ne.jp/wp/wp-content/uploads/2014/06/vision20130731.pdf> (閲覧日2020/7/10)
- 村上登司, (2018) 戦争体験継承に対する当事者意識を育てる教育の考察 A Study of Education to Nurture Parties' Consciousness for Passing on of War Experiences」文京教育大学教育実践研究紀要, 18, pp173-182
- 多田孝志 (2012) 「当事者意識」『国際理解教育学事典』明石書店
- 渡邊恵子 (2019) 「平成30年度プロジェクト研究報告書地方教育行政の多様性・専門性に関する研究報告書5 地方創生と教育行政」国立教育政策研究所
- 山村賢明 (1972) 「社会化研究の理論的諸問題」, 日本教育社会学会編『教育社会学の基本問題』東洋館出版社
- Roger A.Hart, Children's Participation: From Tokenism to Citizenship, Innocenti Essays No.4, UNISEF International Development Center, Florence, 1992

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2巻1号, 138-141

ESD for 2030持続可能な開発アジェンダとMIL、 デジタルシチズンシップ —科学技術イノベーション型の教育からESD for 2030への転換—

長岡素彦

一般社団法人地域連携プラットフォーム 代表理事

持続可能な開発のための教育(以下、「ESD」とする)とメディア情報リテラシー(以下、「MIL」とする)の関係については、既に論じられているが ESD for 2030 持続可能な開発アジェンダ(ESD for 2030)の段階での両者の関係とグローバルシチズンシップとデジタルシチズンシップの関係を述べる。

あわせて科学技術イノベーション型の教育から ESD for 2030 への転換について論じる。

1. ESD for 2030持続可能な開発アジェンダ(ESD for 2030)

第74回国連総会決議「持続可能な開発のための教育：SDGs 達成に向けて (ESD for 2030)」⁽¹⁾において2030 持続可能な開発アジェンダのための ESD(ESD for 2030)では、「ESD は SDGs の達成の不可欠な実施手段」であり、「すべての教育段階において包摂的かつ公正な質の高い教育」あることが確認された。また、SDGs に関連するトピックを取り上げるだけでなく、異なる SDGs の目標間を相互に関係づけ、持続可能な開発自体を促進する。

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。

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

また、SDGs4-7 の ESD 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、その後、ESD の推進枠組みであるグローバルアクションプログラム(以下、「GAP」とする)で推進されてきた。

その GAP の後継枠組みでもある 2030 持続可能な開発アジェンダのための ESD(ESD for

2030)では、引き続きGAPの優先行動の5分野である「1. 政策的支援」、「2. 機関包括型アプローチ」、「3. 教育者」、「4. ユース」、「5. 地域コミュニティ」が掲げられた。そして、ここでは各分野でのマルチステークホルダーの包括的ネットワーク、及び、優先行動の5分野の横断的パートナーネットワークの推進が定められた。

特に、優先行動「1. 政策的支援」では、教育と持続可能な開発に関連する国際的および国内の政策にESDを統合することが強調された。

2030 持続可能な開発アジェンダのためのESDでは、ESDの存在意義は開発や持続可能な開発自体に批判的問いを投げかけることとし、システム自体をトランスフォームするディストラクション(Disruption)であるとしている。

また、ESDは単なる「学習」ではなく、トランスフォーミング(Transforming)のためのトランスフォームする行動(Transformative action)で、行動するシチズンシップ(citizenship in action)であるなども明示された。

2. 科学技術イノベーション型のSDGs教育から2030持続可能な開発アジェンダのためのESD(ESD for 2030)へ

まず、2030アジェンダSDGs(以下、「SDGs」と略する)とデジタルトランスフォーメーションのひとつであるSociety 5.0については、政府はSociety 5.0を「サイバー空間(仮想空間)とフィジカル空間(現実空間)を高度に融合させたシステムにより、経済発展と社会的課題の解決を両立する、人間中心の社会(Society)」(内閣府)と定義しているが、AI・人工知能、RPA(Robotic Process Automation)などのIndustry 4.0により社会環境などが変化し、子どもたちが存在していない全く新しい仕事に就くことになるという予測もされている。

SDGsは持続可能性を基本に「誰一人取り残さない」を目指して国連加盟国が定めた目標である。

日本政府は科学技術イノベーションSDGsを推進している。科学技術イノベーションSDGsはデジタルトランスフォーメーション(Society 5.0、Industry 4.0)を基本に、教育を始め全ての分野で科学技術を中心に据えるSDGs⁽²⁾である。教育分野でも、「AI戦略(人材育成関連)」⁽³⁾、及び、中央教育審議会「新しい時代の初等中等教育の在り方について」の「Society 5.0時代の教育・学校・教師の在り方」⁽⁴⁾では、科学技術イノベーションの教育やESDを推進する方向になっている。

2030 持続可能な開発アジェンダのためのESD(ESD for 2030)では、MILに限らず、直接に個別の分野の教育について述べてはいないが、科学技術イノベーション型のSDGs教育とESDについては「9. 技術の未来」で技術の進歩は「古い」持続可能性の問題の解決策を提供する可能性があるが、「しかし、技術的ソリューション自体が新たな課題をもたらしたり、単に元の問

題を解決したという幻想を作り出したりする場合がある。したがって、ESD とその批判的思考の重視は、ますます重要になっている。」(長岡仮訳)⁽⁵⁾

このように、科学技術イノベーションを無批判に教育に取り入れるのではなく、環境により技術の習得によるグリーンテクノロジーへのトランジッションを評価しながら持続可能な価値を尊重し、イノベーションすすめるものである。

このようにデジタルトランスフォーメーション (Society 5.0、Industry 4.0) に対応することは重要であるが、ESD や教育を科学技術イノベーション型の教育にするのは問題である。

あくまでも、ESD は科学技術イノベーションに限らない方法で持続可能な開発を行うものである。

つまり、2030 持続可能な開発アジェンダのための ESD(ESD for 2030) では、科学技術イノベーション型の SDGs の教育や「AI 人材」の教育・Society 5.0 の教育から、これらを統合した ESD、メディア情報リテラシーなどにもとづいた教育に転換していくことが必要となる。

3. ESDとMIL、デジタルシチズンシップ

MIL(メディア情報リテラシー)とはメディア機能を理解しコンテンツを批判的に読み解き、実践するメディアリテラシーと情報の整理し評価する情報リテラシーを統合、発展させたものである。

ユネスコの MIL では「5 原則」のひとつに 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る。

坂本は ESD と MIL は「基本となる教育理念や方法に大きな共通性を有している」⁽⁶⁾ と既に指摘している。また、MIL と ESD を融合するメディア情報リテラシー型 ESD (長岡 .2015) の実践も行われている⁽⁷⁾。

このように、既に ESD と MIL について関係づけられているが、2030 持続可能な開発アジェンダのための ESD(ESD for 2030) では、前述の技術ソリューション自体への批判的思考の重要性など MIL が既に担っている教育役割が述べられている。

また、「知識と情報の修得」の項目では、以下のように述べられている。

「知識と情報の修得により、学習者は特定の現実の存在に気付くようになる。批判的な分析により学習者はそれらの現実の複雑さを理解し始める。体験で明らかとなった現実が学習者に問題とのより深いつながりを提供し、それはまた、上記の現実の影響を受けた人々への共感的なつながりをもたらす可能性がある。」(長岡仮訳)⁽⁸⁾

この ESD の「知識と情報の修得」の現実の存在への気付き、現実の複雑さのより深い理解、つながりなどは MIL が既に教育において担い、また、この「知識と情報の修得」などは深化さ

せている。

しかし、日本政府は科学技術イノベーション型の教育や「AI人材」の教育・Society 5.0の教育をすすめ、メディアリテラシーを「メディアを活用する能力」とし、コンピューティショナル思考を「プログラミング思考」、デジタルシティズンシップを「情報モラル」というような「知識と情報の修得」とは異なる、「スキル習得」に特化した「情報教育」を実施している。

さて、ESDはシチズンシップ、グローバルシチズンシップでもあり、グローバルシチズンシップは「教育が、公正、平和、寛容、包摂、安全、持続可能な世界を確保するために、学習者が必要とする知識、技能、価値と態度を育てる枠組み」⁽⁹⁾である。

ESDがシチズンシップであることは、ESDが単に知識と情報の修得だけでなく、それが学習者に問題との深いつながりや現実の影響を受けた人々への共感的なつながりをもたらし、持続可能な世界に参画することになるからである。

デジタルトランスフォーメーション、Society 5.0の時代では、人々はエージェントとして、デジタルな公共性の空間に参画するようになっており、そこでのシチズンシップ、デジタルシチズンシップが重要になる。

従って、ESD for 2030 持続可能な開発アジェンダ (ESD for 2030) では、MILの成果などにより、ESDはリテラシーはもちろん、さらにシチズンシップ、グローバルシチズンシップとデジタルシチズンシップを基盤にESDを再構成する必要がある。

そして、SDGs「誰一人取り残さない」世界を目指し、シチズンシップ、科学技術などを内包したESD・MILと行動によって、地域と世界を変えていくものである⁽¹⁰⁾。

(1) the UN General Assembly adopted the resolution 'Education for Sustainable Development in the framework of the 2030 Agenda for Sustainable Development',2019.11

(2) 長岡素彦,SDGs持続可能な開発目標へのアプローチと参画,武蔵野大学環境研究所紀要,8,2019年3月

(3) 内閣府,AI戦略(人材育成関連),2019年4月

(4) 文部科学省,中央教育審議会(第123回),2019年4月

(5) the UN General Assembly adopted the resolution 'Education for Sustainable Development in the framework of the 2030 Agenda for Sustainable Development',2019.11.6

(6) 坂本旬,持続可能な開発のための教育へのメディア情報リテラシー教育導入をめぐる理論的および実践的課題の検討,キャリアデザイン学部紀要,(13),171-196,法政大学,2016年3月

(7) 長岡素彦,SDGsロードマップー2030アジェンダ・SDGsによるトランスフォーム,武蔵野大学環境研究所紀要,9,2020年3月

(8) the UN General Assembly adopted the resolution 'Education for Sustainable Development in the framework of the 2030 Agenda for Sustainable Development',2019.11.4.3

(9) UNESCO,Global Citizenship Education Preparing learners for the challenges of the 21st century,2014

(10) 長岡素彦,SDGs・持続可能な共生をすすめるESD・地域連携教育,共生科学,第9巻,2018年

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2巻1号, 142-145

(書評) 時津啓著『参加型メディア教育の理論と実践—バッキンガムによるメディア制作教育論の新たな展開をめざして—』 (明石書店、2019年11月、263頁)

坂本 旬

法政大学

メディア・リテラシーを研究もしくは学習する人ならば、イギリスの著名なメディア・リテラシー教育研究者であるデイビッド・バッキンガムを知らない人はいないであろう。数多くの著書の中でも2003年に刊行された『Media Education – literacy, learning and contemporary culture』は日本語にも翻訳された。本書はそのバッキンガムの理論と実践を体系的に検討した本格的な研究書である。

本書における著者の視点は次の言葉に端的に表現されている。「理論はイギリス、実践はカナダ(日本)といった安易な二分法を避け、イギリス固有の歴史的社会的文脈を重視すべきである。そしてその文脈にバッキンガム理論を位置づけ、彼の実践も踏まえたバッキンガム解釈、バッキンガム理論の応用可能性を検討すべきと考える」(p.27)。これまでのメディア・リテラシー研究は、もっぱら理論はイギリス、実践はカナダまたは日本といった二分法に基づいたものだったと彼は指摘する。つまり、これまでの研究に欠けているのはイギリスのメディア・リテラシーの理論と実践および社会的・歴史的な文脈との関係である。とりわけバッキンガムの参加型メディア教育の理論と実践に焦点を当てて検討しているが、彼以外にもレン・マスターマンやスチュアート・ホールについても多くの紙面を割いて検討されており、決してバッキンガムだけを対象とした研究書ではない。

また、本書のタイトルともなった「参加型メディア教育」とは、「メディアの教材化を通して、メディア・コンテンツを制作する試み」(p.80)と定義しており、ジェンキンスの「参加型文化」とは重なる点が多いが、ジェンキンスがスキルに焦点を当てるのに対して、バッキンガムは概念学習に焦点を当てる点と異なる。時津は指摘している(p.113)。

本書の構成は以下のとおりである。

序章 研究の課題と先行研究の検討

第1章 イギリスのメディア教育におけるバッキンガムの位置

第2章 メディアの教材利用と文化形成の連続性

第3章 バッキンガムにおける抑圧／自律の二元論とその学校教育論としての可能性

第4章 メディアの拘束に対する抵抗可能性

第5章 参加型メディア教育の政治的展開—イギリス黒人の文化形成とバッキングラムによる教育実践の再解釈

第6章 参加型メディア教育の文化形成的展開—フレイレの理論展開とバッキングラムによる教育実践の再解釈

第7章 政治的／文化形成的参加型メディア教育としての可能性

終章 参加型メディア教育の可能性と課題—新たなメディア教育のために

第3章のタイトルには「抑圧／自律の二元論」という用語が見られるが、この用語は本書のかなめの一つと言える概念である。3章で扱われているのはバッキングラムとマスターマンの論争である。この論争はメディア・リテラシー研究者にはよく知られた論争であり、バッキングラムは、メディアのイデオロギー性に対するマスターマンの主張を批判した。彼によると、生徒はメディアのイデオロギーに対して自律的であるという。この論争に対して、時津はメディアがイデオロギーを持っているという特性論と生徒がメディアのイデオロギーに対して自律性を持っているかというメディア—生徒関係論が混在したものと指摘する。この二つの要素が混在し、抑圧か自律かという単純化された二元論に陥っているという。これが筆者のいう「抑圧／自律の二元論」である (p.87～90)。

マスターマンはメディア批判を主軸にし、バッキングラムはメディア制作への参加を主軸にする。両者はメディアのイデオロギー性と生徒の自律性をめぐって激しく対立しているように見える。そして時津は前者を「メディア・リテラシー論」と呼び (p.11)、メディアのテキスト分析を「謎解き」と呼んでいる (p.91)。時津は二人の論争について「論争という形式がもたらした強調点のちがいに過ぎない。何よりも彼らは、抑圧／自律の二元論を共有している」と指摘している (p.98)。つまり、抑圧か自律かという対立ほどの違いは両者にはないということになる。また、こうした両者の二元論には、メディア教育の制度化とカリキュラム化という社会的状況が影響しているともいう。

しかし、時津は明らかにマスターマンよりもバッキングラムの理論に肯定的である。マスターマンに対してはメディアの抑圧から生徒を「解放」することを求めるために、隘路に陥るが、メディア制作の教育実践を志向するバッキングラムの参加型メディア教育は「メディアとの関係を構築していく社会的インフラとしての可能性を有している」と評価する (p.103)。こうして、バッキングラムのポスター制作の実践などの分析を通して、バッキングラムのメディア教育の特徴を「生徒による振り返りを重視した概念学習」とであると結論づけるのである。 (p.133)

上記の問題は、時津が第6章で論じたバッキングラムと批判的教育学の関係にも及ぶ。なぜならば、バッキングラムは批判的教育学を批判しているからである。時津によれば、ジルーは「ポピュラー文化＝イデオロギー装置」とみなしているため、「その作用によって生徒が特定のイデオロギーや価値観へ回収される危険がある」と考える。これに対して、バッキングラムは「生徒はポピュラー文化についてすでに多くのことを知っており、その中で「楽しみ」や「喜び」をもつ存

在」としてとらえている。そしてバッキンガムのジルー批判の根底には「抑圧／自律の二元論」があるという (p.170)。評者が興味深く感じたのは、ジルーとバッキンガムとの比較に際して、バッキンガムの批判を必ずしも肯定していない点である。時津は、ジルーのテキスト分析はマスターマンの「謎解き」の実践と同じではないという。そして「ジルーのポピュラー文化論に見られる生徒とは、メディアとの接触やメディア経験を反省的に振り返り、意識化する存在」だという。こうした観点をバッキンガムは見逃したのだというのである。

時津は第7章でさらにバッキンガムのメディア制作の実践を紹介しつつ、バッキンガムの限界を指摘する。ひとこと言え、メディア制作の政治的プロジェクトとしての可能性である。時津は「バッキンガムは、メディア制作の教育実践が制度への介入、すなわち政治的プロジェクトとしての側面を看過した。その結果、生徒らのコンテンツ制作がメディア文化の形成と直結する可能性を把握することができなかった」と主張する (p.196)。この視点は終章にも受け継がれ、「本研究は参加型メディア教育における学びに、文化的作業を通じた政治的／文化形成的プロジェクトという二重構造を見出した」とまとめている (p.219)。

本研究書はバッキンガム中心に、イギリスのメディア教育理論と実践を、社会的背景を含め、立体的総合的に分析したという点で、画期的であるといえる。とりわけ、カルチュラル・スタディーズやメディア・スタディーズとイギリスのメディア教育との関係を緻密に描き出すことに成功している。今日の日本におけるメディア・リテラシーをめぐる議論にとっても、その基本原理を考える場合にぜひ参照すべき研究だと言える。

ただし、検討すべき課題もいくつか残されているように思われる。まず、第一に、本書ではマスターマンのメディア批判教育をメディア・リテラシー論と呼んでいる点である。ではバッキンガムはメディア・リテラシー論ではないのだろうか。この問題についての詳細な検討はされておらず、バッキンガムの「メディア教育」概念を「メディア・リテラシー教育」と訳すべきではないと論じているだけである。こうした日本の文脈に合わせた意識が研究者にとって大きな問題を孕んでいることは評者も同意する。しかし、バッキンガム自身もメディア・リテラシーを定義しており、マスターマンにのみメディア・リテラシー論と名付けるのは混乱を招くのではないだろうか。

第二に、イデオロギーに対する把握である。マスターマン・バッキンガム論争の主たるテーマがイデオロギーに対する理解の仕方であった。バッキンガムの批判に対して、バッキンガムはマスターマンのイデオロギー概念を「虚偽意識」と同一視したが、マスターマンはこの見方に強く異を唱えた。支配的イデオロギーを支配的な階級が上から下へ押し付けている観念にすぎないという見方は、メディアの中の矛盾や葛藤を説明できないことをマスターマンは指摘している。マスターマンのイデオロギー論は明らかにアルチュセールの影響を受けており、バッキンガムの理解は一面的であるといえる。しかし、時津の理解もまた、バッキンガムの理解と基本的に変わらないように思える。メディアからの抑圧と解放という発想はそれ自体が二元論であり、マスターマンが依拠したイデオロギー論に反する。したがって、「抑圧／自律の二元論」自体が本当に正しいのだろうかという疑問に繋がる。

第三に、ジルーらの批判的教育学に対する理解についてである。本書ではマスターマンの理論の後にジルーの理論が登場するように見える。確かに、ジルーの境界教育学のコンセプトが描かれた『Border Crossing』は1992年の出版であった。しかし、ジルーの『Ideology Culture & the process of schooling』は1981年、『Theory & Resistance in Education』は1983年であり、マスターマンの『Teaching the Media』(1985)よりも早い。つまり、マスターマン自身が批判的教育学の影響を受けて『Teaching the Media』を書いたと考える方が自然である。ジルーが依拠する「差異の哲学」やフレイレの教育論はマスターマンの理論にとっても重要な土台であった。

また、境界教育学はその内容から、批判的教育学の一部と考えるべきであろう。そのため、評者は批判的教育学とマスターマンの理論を同時代の理論として見なすことによって、マスターマンの理論の影響もより明瞭になると考える。実際、カナダのメディア・リテラシー教育運動においても、アメリカへの展開においても、マスターマンの理論と批判的教育学はともに語られることが多く、両者は密接に関わっている。その一つの理論と実践の形が「批判的メディア・リテラシー」の潮流である。

第四に、メディアの概念についてである。筆者はメディアをマスメディアの意味で使っていると自身も述べているが、同時に今井康雄のメディア理論との接合についても検討している。ただし、この検討は成功しているとは言い難く、結果として本書の結論に影響を与えたようには見えない。今井のメディア論はメディア・リテラシー論とはかなり異質であり、メディア概念も大きく異なる。メディア概念そのものに対する検討をより深めた方がよかったのではないと思われる。

2019年、バッキンガムは日本を訪問し、法政大学でも講演とシンポジウムを行った。その後、バッキンガムはデジタル資本主義批判を土台とした『The Media Education Manifesto』を出版した。近年のバッキンガムはメディア批判を強調する。もちろんここでいうメディアとは、単なるマスメディアではなく、ソーシャル・メディアおよびそのプラットフォームを含んでいる。結果として、バッキンガムとマスターマンや批判的教育学の潮流との距離はますます小さくなりつつあるように思える。しかし、このような議論をする際にも、イギリスのカルチュラル・スタディーズとメディア教育およびメディア・リテラシー研究の源流を確認することは極めて重要であり、本研究書はその道標となるだろう。メディア・リテラシー研究にとって、カルチュラル・スタディーズは決して過去の学問ではない。今日のメディア・リテラシー研究にとっても絶えず参照されるべき学問なのである。そのためにも、日本のメディア・リテラシー研究者だけでなく、学習者にとってもぜひ読んでいただきたい一冊である。

2020年度「メディア情報リテラシー研究会」企画一覧

メディア情報リテラシー研究会は、ユネスコ・アジア太平洋メディア情報リテラシー教育センター（AMILEC）と法政大学図書館司書課程が協力して企画・開催するメディア情報リテラシーをテーマとした公開研究会です。

(1) ユネスコ世界報道自由デー2020ウェビナー

ユネスコ世界報道自由デー・セミナーを5月9日（土）にオンライン形式（ウェビナー）で開催した。テーマは「緊急事態宣言と強化される情報統制」と「報道の自由と公文書・情報公開」。ゲストスピーカーは瀬川牧子氏（国境なき記者団）と大場弘行氏（毎日新聞社）。

日時 2020年5月9日（土）14:00-16:00

司会 須貝道雄（日本ジャーナリスト会議）

講演①緊急事態宣言と強化される情報統制（14:00-15:00）

国境なき記者団・日本特派員瀬川牧子氏

◇瀬川牧子（せがわ・まきこ）産経新聞社記者として入社。その後、米国『ウォール・ストリート・ジャーナル』でアシスタントスタッフとして働く。2012年フランスの国際ジャーナリスト団体『国境なき記者団』日本特派員任命。（現在に至る）。2015年、Japan Fixers & Journalists Network (www.jfjn.jp)を立ち上げる。ジャーナリストの他、Channel News Asia, BBC, France2など海外メディア・コーディネーターまたはプロデューサーとして働く。2020年1月、米国の国際映画祭サンダンス（ユタ州）で福島3D VR映『After the Fallout』が正式ノミネート（プロデューサー）された。

講演②報道の自由と公文書・情報公開（15:00-16:00）

毎日新聞社会部記者・大場弘行氏

◇大場弘行（おおば・ひろゆき）2001年、毎日新聞社入社。阪神支局（兵庫県尼崎市）を振り出しに、大阪社会部府警担当、東京社会部検察庁担当、週刊誌「サンデー毎日」編集部、特別報道部などを経て現職。2019年、キャンペーン報道「公文書クライシス」取材班代表として、優れたジャーナリズム活動に贈られる第19回「石橋湛山記念早稲田ジャーナリズム大賞」（公共奉仕部門）大賞受賞。

「世界報道自由デー」とは？

1991年の第26回ユネスコ総会で採択された勧告を受けて、1993年に国連総会は5月3日を「世界報道自由デー」とすることを宣言しました。それ以来、5月3日前後に報道の自由について世界中でさまざまな催しが企画されます。5月3日は、報道の自由を尊重する必要性を政府に思い起こさせる日であり、ジャーナリストや市民が報道の自由と職業倫理の問題について考える日でもあります。さらに、報道の自由を奪われようとしているメディアを支援する日でもあります。今年のユネスコによる世界テーマは「公平なジャーナリズム」です。

今年、オランダで世界会議が開催される予定でしたが、新型コロナ問題のため、10月18～20日に延期になりました。日本では、アジア太平洋メディア情報リテラシーセンター (AMILEC) と日本ジャーナリスト会議 (JCJ) が協力し、2017年以来3回にわたって、法政大学で「世界報道自由デー」フォーラムを開催してきました。なお、今年は新型コロナのため、オンライン・セミナー (ウェビナー) 方式で開催します。また、本企画はユネスコ・パリ本部の協力のもとにより進められています。

(2) 第29回メディア情報リテラシー研究会

高橋恵美子「学校図書館とマンガ」

田村貴紀「電子ネットワーク上での物語フレームの生成とその伝播—テキストマイニングを使って」

日時 5月30日 (土) 15:00～17:30

形式 オンライン (Zoom) ミーティング

主催：アジア太平洋メディア情報リテラシー教育センター (AMILEC)

共催：法政大学図書館司書課程

進行 村上郷子 アジア太平洋メディア情報リテラシー教育センター (AMILEC)

15:00 高橋恵美子「学校図書館とマンガ」

16:00 田村貴紀「電子ネットワーク上での物語フレームの生成とその伝播—テキストマイニングを使って」

(3) 第30回メディア情報リテラシー研究会 MILID ティーチン

テーマ：「コロナ時代に私たちに求められるメディア情報リテラシーとは？」

新型コロナ禍のもと、学校や大学ではオンライン授業を余儀なくされる一方で、インフォデミックと呼ばれる偽情報氾濫が世界的に問題となっています。政府が発する情報さえ、信頼に値するとは言えません。さらに、コロナの影響による自粛警察やネットいじめ、ヘイトスピーチも深

刻化し、自粛による経済への影響も測り知りません。

ユネスコはメディア情報リテラシーと異文化間対話 (MILID) 大学ネットワークと共同で、「COVID-19に関する批判的かつ建設的な対話のためのメディア情報リテラシー」と題する声明を準備しています。この声明案をもとに、この状況下で私たち市民や学生には何ができるのか考えたいと思います。今回のティーチインでは、教員やジャーナリストによる問題提起と学生を中心とした参加者による意見交換を行います。

日時 2020年6月6日(土) 14:00-16:30 Zoomによるオンライン開催

共催 日本ジャーナリスト会議・法政大学図書館司書課程

問題提起：坂本旬(法政大学)、鈴木賀津彦(東京新聞)

コーディネーター：長岡素彦 (AMILC)

学生の立場から：武蔵大学、同志社大学、法政大学の学生

『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12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、学術論文（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、新しい事実の発見、萌芽的研究課題の提起、少数事例の提示など、将来の研究の基礎としてまたは中間報告として、優れた研究につながる可能性のある内容が明確に記述されているものとする。
- (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. 学術論文は、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。

【執筆要項】

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・1,440 字) とし、
 - 論文 28 ページ (40,320 字) 以内
 - 報告・評論・資料等 12 ページ (20,160 字) 以内
 - 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 Roman10.5 ポイント」とすること。

メディア情報リテラシー研究
第2巻第1号 2020年9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