

メディア情報リテラシー研究

The Journal of Media and Information Literacy

特集：デジタル・シティズンシップ教育最前線

第4巻第2号

デジタル世界との心理的距離のギャップから生じる教育指導方針の違い	豊福晋平
デジタル・シティズンシップを軸とした GIGA スクール構想の推進	林 一真
デジタルのよき使い手を育てるための環境づくり	赤尾綾子
成城学園における幼・初・中高一貫の デジタル・シティズンシップ教育プログラム実施に向けた取組	秋山貴俊
南八下のよさを発信しよう!! マイタウンプロジェクト	和泉智人
「『相手意識』と『対話』を通じたデジタル・シティズンシップ教育の実践」	浦谷亮佑
ウェルビーイングカード×デジタルシティズンシップ	榎本 昇
STEAM ライブラリー動画教材「GIGA スクール時代のテクノロジーとメディア ～デジタル・シティズンシップから考える創造活動と学びの社会化」を活用した、 デジタル・シティズンシップ教育実践	金澤浩良
吹田市の挑戦～デジタル・シティズンシップ教育推進の軌跡～	草場敦子
公立小学校で実践して感じていること	近藤泰生
「ワクワクを持続可能なものに」	里 陸斗
研究推進校におけるデジタルシティズンシップ教育の推進	服部 隆
SNS 上での適切な振る舞いかたの習得を目的とした 知的障害特別支援学校中学部におけるデジタル・シティズンシップ教育実践	樋井一宏
「ルール」に真正面から向き合った子どもたち ～ GIGA スクール元年のデジタル・シティズンシップ～	宮澤優子
DCことはじめ～スタートの「つまずき」から気づいたこと	森下浩行
実践的・体験的な学習活動を重視したデジタル・シティズンシップの学習	山崎恭平
富附特支型デジタル・シティズンシップ教育の実践	山崎智仁 齋藤大地 水内豊和

【特集論文】

デジタル・シティズンシップ教育と情報モラル教育の関係をどのように捉えるべきか	坂本 旬
--	------

【論文】

AI 時代に対応したメディアリテラシーの授業実践と評価 — AI 人工物の認識と各大学の生成系 AI への対応—	小孫康平
過疎化が進む地方での持続可能な博物館経営に向けた取り組み	松本恭幸

目次

<特集 デジタル・シティズンシップ教育最前線>

デジタル世界との心理的距離のギャップから生じる教育指導方針の違い	豊福晋平…… 3
デジタル・シティズンシップを軸とした GIGA スクール構想の推進	林 一真…… 9
デジタルのよき使い手を育てるための環境づくり	赤尾綾子……15
成城学園における幼・初・中高一貫の デジタル・シティズンシップ教育プログラム実施に向けた取組	秋山貴俊……20
南八下のよさを発信しよう!! マイタウンプロジェクト	和泉智人……25
『相手意識』と『対話』を通じたデジタル・シティズンシップ教育の実践」	浦谷亮佑……32
ウェルビーイングカード×デジタルシティズンシップ	榎本 昇……38
STEAM ライブラリー動画教材「GIGA スクール時代のテクノロジーとメディア ～デジタル・シティズンシップから考える創造活動と学びの社会化」を活用した、 デジタル・シティズンシップ教育実践	金澤浩良……42
吹田市の挑戦～デジタル・シティズンシップ教育推進の軌跡～	草場敦子……46
公立小学校で実践して感じていること	近藤泰生……51
「ワクワクを持続可能なものに」	里 陸斗……57
研究推進校におけるデジタルシティズンシップ教育の推進	服部 隆……72
SNS 上での適切な振る舞いかたの習得を目的とした 知的障害特別支援学校中学部におけるデジタル・シティズンシップ教育実践	樋井一宏……77
「ルール」に真正面から向き合った子どもたち ～ GIGA スクール元年のデジタル・シティズンシップ～	宮澤優子……89
DCことはじめ～スタートの「つまずき」から気づいたこと	森下浩行……96
実践的・体験的な学習活動を重視したデジタル・シティズンシップの学習	山崎恭平… 106
富附特支型デジタル・シティズンシップ教育の実践	山崎智仁 齋藤大地 水内豊和… 113
特集論文	
デジタル・シティズンシップ教育と情報モラル教育の関係をどのように捉えるべきか	坂本 旬 … 125
論文	
AI 時代に対応したメディアリテラシーの授業実践と評価 — AI 人工物の認識と各大学の生成系 AI への対応—	小孫康平 … 141
過疎化が進む地方での持続可能な博物館経営に向けた取り組み	松本恭幸 … 159

特 集

デジタル・シティズンシップ教育最前線

本特集は日本デジタル・シティズンシップ教育研究会（JDiCE）の協力を得て組まれた。JDiCEは2022年6月15日以来オンラインゼミを開催しており、本原稿執筆時点でちょうど一年となった。2023年7月31日には第12回のゼミを開催する。また、2023年6月22日にはJDiCEとしては初めての書籍『はじめよう！デジタル・シティズンシップの授業：善きデジタル市民となるための学び』（日本標準）を出版した。

このゼミは当初はZoomのみの開催であったが、参加希望者が200人を超えたため、急遽YouTubeライブ配信を導入した経緯がある。その後も最大300人の枠がすぐに埋まる状態が続いている。また、2022年12月3日には大阪、2023年2月18日には東京でリアルゼミを開催した。いずれも盛況のうちに終わることができた。

本特集は3月までのゼミのうちのJDiCEメンバーや登壇者のうち原稿を引き受けていただいた方々の発表や実践が掲載されている。次号以降も引き続いて、デジタル・シティズンシップ教育実践の記録を掲載する予定である。

1	2022年 6月16日	谷口将人	雲南市立吉田中学校
2	7月21日	今田英樹	広島女学院の挑戦
3	8月18日	栗本光彩	「GIGAびらき」岐阜市教育委員会
4	9月15日	有山裕美子、山崎恭平、 宮澤優子	「こんなに面白い！小学校のDC実践」 軽井沢風越学園、高森町立高森北小学校・高森町子ども読書支援センター
5	10月21日	荻上チキ	市民教育とメディアリテラシー
6	11月8日	津田大介	社会の不寛容とメディア
7	2023年 1月19日	阿部志乃	「デジタル・シティズンシップと外国語教育」 横須賀学院小学校
8	3月16日	浦谷 亮佑	「枚方市DC実践の挑戦」枚方市教育委員会
13	4月27日	豊福晋平	「保護者の不安と向き合う」国際大学GLOCOM
14	5月19日	斉藤剛、浅村芳枝、 秋山貴俊、今田英樹、 大崎真、山崎智仁	はじめよう、デジタル・シティズンシップの授業書籍出版スペシャル・教材執筆者 リレートーク第1回
15	6月22日	勝見慶子、有山裕美子、 秋山貴俊、林一真、山崎恭平、 後藤匡敬、樋井一宏	はじめよう、デジタル・シティズンシップの授業書籍出版スペシャル・教材執筆者 リレートーク第2回
16	7月31日	吉川徹	ゲーム障害を考える

法政大学図書館司書課程

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4巻2号、003-008
特集：デジタル・シティズンシップ教育最前線

デジタル世界との心理的距離のギャップから生じる 教育指導方針の違い

豊福晋平
国際大学GLOCOM

1. はじめに

本稿では、デジタル・シティズンシップの「デジタル」に着目し、これをどのように認識するかに応じて、その人の教育観や教育方略は大きな影響を受ける、という（ごく当たり前に過ぎる）アイデアについてまとめてみたい。

最初にひとつ例を挙げよう。デジタル・シティズンシップという言葉は、文字通りシティズンシップ（市民権）にデジタルが加わったものなので、あえて、デジタルは必要ないのでは？という指摘を受けることはままある。

たしかに、デジタル・シティズンシップ（特に欧州での扱い）にはシティズンシップの要素が色濃く反映されており、そこには社会的・政治的思想を貫く意図が読み取れる。「テクノロジーは道徳のない増幅器」（ファデルら、2016⁽¹⁾）だから、それ自体には具体的な方向性を持たない。とすれば、元にあるシティズンシップだけ扱えば事足りる、とするロジックは分かりやすい。

しかし、こうした指摘には一見説得力があるように見えて、眼前で展開される議論にマウントする以外にはあまり意味があるとは思えない。「デジタル」テクノロジーはそのパワーの大きさゆえに、人々の認識や社会的課題そのものに大きな影響を与えうるので、元の要素が想定した範疇を超越し、元の要素を呑み込んで破壊する可能性すらある、と考えれば、客観的にみれば、元要素と増幅に分けて考えるよりも、相互作用も含めた俯瞰的視野で検討するのが妥当である。

面白いのは、こうしたテクノロジーとイノベーションに関係する議論において、慎重派・守旧派の立場を取る関係者は、しばしばこうした（あまり合理的ではないと考えられる）方法を駆使するということだ。なぜ、そのようなことが起こるのだろうか。

2. デジタル世界との心理的距離尺度

ここでひとつ問うてみたい。図1の通り「あなた個人の経験に基づいて、デジタル世界との

心理的距離をしめす位置を一つだけ選ぶとすれば、6つの選択肢のどれか？」

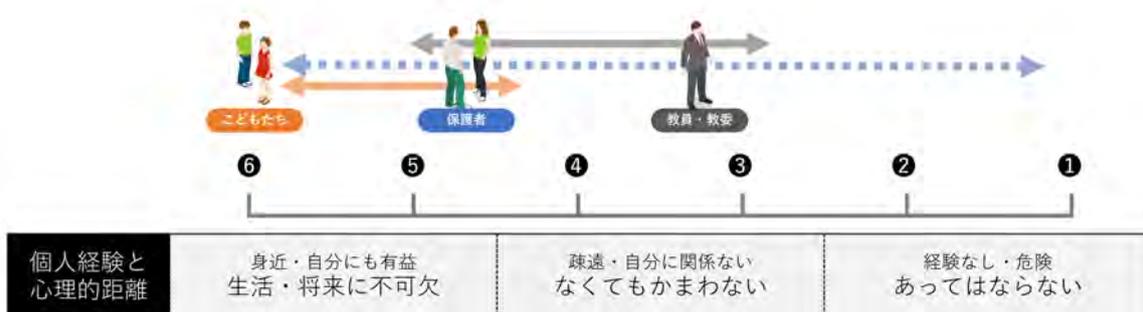


図1 デジタル世界との心理的距離を示す尺度と、世代や立場による回答傾向想定

おそらく世代や立場によって回答バランスは大きく変わる。大雑把に子ども・保護者・教員で回答分布を予測すれば、「テクノロジーとは、あなたが生まれた時に存在しなかった全てのものだ」とアラン・ケイ⁽²⁾が述べた通り、子どもたちは生まれた頃から生活に存在しているテクノロジー要素を特別扱いしないので、一番左側に偏るであろう。

これに対して、大人の保護者は個人的経験に影響を受けるので、バラツキが大きくなる。仕事にICTが必須の保護者は、当然子どもに対してもそのような教え方をするであろうし、全く経験がなければ漠然とした不安や懸念が先に立つので、否定的な態度が強くなる。

教員は学校でICTそのものを教え、ICT活用して教えることを要請されている立場だから、強硬な回答はあまり考えられないが、放っておいてもどんどん使いこなしてしまう子どもたちに対しては戸惑いを覚え、むしろ授業指導では勝手な端末の扱いを抑制・統制すべき、と考えるかもしれない。したがって、子どもたちとの対比からすれば、やや慎重な立場に布置されると考えられる。

表1 デジタル世界との心理的距離とその対応

個人経験と心理的距離	身近・自分にも有益 生活・将来に不可欠	疎遠・自分に関係ない なくてもかまわない	経験なし・危険 あってはならない
対象評価	能力の拡張・増強 (エンパワメント)	矮小化・無毒化 (認知的不協和と合理化)	非社会的・害毒 (穢れ)
頻度と対応	日常・自律・はたらきかけ	分断・他律・制御	排除・禁止
特徴的指導	対話と主体性	命令と従順性	恫喝と忌避

表1は個人経験と心理的距離の3つの段階に紐づく指導や対応について、より詳細に解釈したものである。

尺度⑥⑤の「身近・自分にも有益で生活・将来に不可欠」カテゴリに位置する人は、テクノロジーとは個人の資質・能力を拡張したり増強したりするエンパワメントであると考えられる。彼らにとってのテクノロジーはすでに日常生活に浸透しているので、使うか・使わないかよりも、むしろ、いかに使いこなすかに意識が向いている。

尺度④③の「疎遠・自分に関係ないから、なくてもかまわない」カテゴリに位置するのは、個人的な経験と社会的要請との間にギャップ（認知的不協和⁽³⁾）を抱えている人々である。つまり、自分にとってデジタルを扱うのは不得手で敬遠したいのに、立場上は使う事や教える事が求められる不安定なポジションにある。彼らにとってのテクノロジーは不快をもたらすものなので、まず、使うか・使わないかを問うことに意識が向きやすい。

尺度②①は「自分には経験がないし、万が一、そうしたものに触れたら、重大な危害が及ぶ」と考えるカテゴリで、ロジャースのイノベーター理論⁽⁴⁾ではラグード（遅滞者）に位置する人々である。彼らにとってのテクノロジーは自身の生命を脅かす恐怖なので、全力で接触を避けるだけでなく、そのことについて考える事さえケガレにつながると考える。

デジタル・テクノロジーに限って言えば、尺度②①の表現は大袈裟にもみえるが、未知の脅威に対する心理的な距離の取り方と、その基本的な方略として一般化すれば、あながち不自然なものではないだろう。

3. 認知的不協和の解消のために生じる歪み

先ほど述べた通り、教員は（特に組織的には）やや慎重な立場にあって、テクノロジーに対して無邪気な態度を示す子どもたちと比較すれば、認知的不協和を生じやすいポジションにある。こうした場合に認知的不協和を解消するために、どのような方略が採られてきただろうか。主に3点挙げる。

1点目は、イソップ物語の「酸っぱい葡萄」の逸話で語られるような合理化である。「テクノロジーなど使わなくても必要なことは教えられる」「指導力のない教員ほどテクノロジーに依存するものだ」、あるいは、冒頭で扱ったような「そもそもの領域で議論されるべきことで、テクノロジーはオマケに過ぎぬ」、といった矮小化・無毒化が攻撃的に仕掛けられることで、本来得られるべき正当な評価を歪めてしまう。

2点目は、視野（適用範囲）の狭窄化と課題の先送りである。教育情報化の営みは総合的なもので、情報活用能力も学習の基盤となる資質・能力として位置付けられているにもかかわらず、「自分の教科・この単元にICTは関係ない」「キーボードを扱う小学3年以前に端末は不要」「学校はあくまで授業の学習目標達成のための手段としてICTを使わせるのであって、自宅での過剰利用やネットのトラブルは校外の厄介事（生徒指導事案）なのだから、そもそも校内で扱うべきではない」など。こうした適用範囲の狭窄化や課題の先送りは、学校での取り組みを内向きで身勝手に断片的なものにしてしまい、子どもたちや保護者の生活実態と乖離した指導が当たり前になれば、学校に期待する者は居なくなる。

3点目は、尺度②①のラグード（遅滞者）の位置付けにある人の不安や忌避を煽り、彼ら（保護者や有力者）の言説を代弁したり、これらへの配慮を示したりする形で、共犯関係に持ち込むやりかたである。こうした不安や懸念を種にしたはたらきかけは（中長期でみれば解決にならないが）、当事者の不安・懸念の認識を受容・肯定するので、一部の熱狂的な支持をもたらしやすい

いとも言える。例えば、ネット依存・ゲーム依存に対する懸念、健康被害（特に視力）や学力影響の強調などは、マスメディアでセンセーショナルに取り上げられることでたびたび社会課題化され、我が国の学校教育におけるテクノロジー導入の営みを長期間にわたって疎外し続けてきたのである。

4. 教育における非対称的関係の利用

言うまでもなく、学校教育では教育的なはたらきかけが求められ、その指導や評価は制度によって権威付けがなされているので、子どもたちや保護者と教員との関係は基本的に非対称なものである。非対称な関係は権威による操作を生みやすく、指導場面で特徴的に現れる。

尺度①②のポジションでは、対象（デジタル・テクノロジー）の価値は最初から奪われているので、非社会的なラベリングと身体・精神に及ぼす害毒を強調し、徹底的な排除と禁止を行う形で展開される。児童生徒に対しては、失敗・やらかし事例を列挙して恫喝まがいの恐怖を与え、忌避行為を条件付ける。例えば、対薬物依存教育などがこれに該当する。

こうしたはたらきかけは、児童生徒の思考よりも情緒的インパクトに重きが置かれやすいため、発達段階を問わず全校生を一箇所に集めて短時間恫喝的な講話を展開しても、怖がらせるという意味では十分効果を発揮する。

尺度③④のポジションでは、対象（デジタル・テクノロジー）の価値は流動的だが、教育提供側が抱えやすい認知的不協和による不安や懸念は、テクノロジーによって（自身にとって）安定的な構造が失われることへの警戒へとつながる。したがって、テクノロジーのOn/Offは教員が場面で完全に切り分け、Onの場面では教員が主導権を握り、手取り足取りの命令とその従順性を要求することで児童生徒を完全制御しようとする。例えば、こうした特徴は、授業指導場面での学習規律の強調や、学校情報端末の利用規約（AUP: Acceptable User Policy）⁽⁵⁾の禁止・許可事項の増加に見られるが、学校側の都合を児童生徒に一方向的に押し付け、校内限定で非対称的關係を利用するパワーゲームになりやすい。だが、こうした関係の安定は脆いもので、児童生徒の圧倒的利用時間の増加に伴う経験値・スキル上達によって簡単に覆され、「禁止や制限とそれに対する挑戦」のイタチごっこを誘発してしまう。

尺度⑤⑥のポジションは、対象（デジタル・テクノロジー）の価値を利用者自身が最大限に引き出すことが重要と認識されており、組織的にもそうした認識が共有されている。デジタルは日常と融合しており、利用者のデジタル機器の接触時間はきわめて長いことが前提なので、誰かが24時間監視・監督・指示することは最初から無理があるし、また、そうしたはたらきかけが利用者の自律や能力を育てないことは自明だ。ただし、テクノロジーの扱い方を考えコントロールするのは利用者自身だが、児童生徒には十分な経験や知識が備わっている訳ではないので、教育側には側面的な伴走とサポートが求められる。デジタル・シティズンシップの授業においてジレンマ課題を提示し、しばしば単一の正解を求めず、丁寧な対話から多様性への理解と共感を促すのは、こうした背景を踏まえたものと言える。

5. デジタル剥奪の課題

ここまで述べた事を大雑把にまとめると、

- デジタル世界に対して敬遠傾向がありながら、立場的にそれが認められない場合、あるいは、何らかの安定的構造を失う可能性がある者には認知的不協和が生じやすく、これを解消するために合理化・矮小化・無毒化、あるいは、非社会的なラベリングや心身への害毒を強調する、といった対応が行われる。
- 教育における教員と児童生徒・保護者との非対称な関係は、適用範囲の狭窄化や課題の先送り、恫喝的なはたらきかけ、学校都合の一方的な押し付けにつながりやすく、一度こうした構造が成立してしまうと、立場の弱い児童生徒・保護者の側から是正を図ることが難しい。といった課題が浮き彫りになってくる。

ここで冒頭の問いに答えるとすれば、当人のデジタル世界に対する関与・価値づけがそもそも低く、重要でないうえに、教育における非対称関係を利用した方略がとられやすいので、必ずしも合理的な方法が提示されていなくても、表面的には反対意見が生じにくい事情によるもの、と考えられる。

しかし、こうしたマイクロな適用範囲の狭窄や課題の先送り、論点のねじ曲げといった動きが、中長期的に教育全体に与える影響は無視できない。それは、こどもの基本的人権や学習権にかかわるデジタル剥奪 (digital deprivation) につながるのではないかと、という懸念である。

欧州評議会におけるデジタル・シティズンシップは「デジタル技術の利用を通じて、社会に積極的に関与し、参加する能力のこと」⁽⁶⁾と定義されており、デジタル・シティズンシップ 10 領域の筆頭には「デジタル・アクセスと包摂」が挙げられている。「デジタル市民となるためには、デジタル・テクノロジーへのアクセス、技術スキルに加え、人間の尊厳と人権という基本的価値に基づく、他者に対する責任感と尊敬の念が必要」⁽⁷⁾としていることから、基本的人権に近い認識が与えられていることが分かる。

こうした捉えは、COVID-19 の流行で起こったデジタル・アクセスと教育的配慮の格差がデジタル・デバイド (digital divide) やデジタル剥奪の課題として検討される背景になっている⁽⁸⁾。デジタル剥奪とは、すなわち、権威によって他者のデジタル・アクセス権が侵害されることを言う。

我が国では 2019 年以降、GIGA スクール構想による学習者情報端末 1 人 1 台の配付と運用が始まっているが、整備導入の進捗と比較すると、現場サイドの自治体・学校・学級間の運用程度の格差がしばしば指摘されており、必ずしも順調とは言えない状況にある。GIGA スクールによる環境がスタートして 2023 年現在ですでに 3 年目を数えているのにもかかわらず格差が是正されないのは、運用が現場任せになっていることに加え、デジタル世界への関与や価値づけが十分でなく、当事者意識のないまま児童生徒に対してデジタル剥奪を引き起こしているのではないだろうか。

デジタル・テクノロジーの変革はとどまることなく、そのスピードはますます速くなるばかりで、価値づけや方略に安定的な正解を求める教育の世界では、とかく扱にくい領域のひとつであることは間違いがないようだ。テクノロジーの要素を絡めつつデジタル・シティズンシップやメディア情報リテラシーの検討・展開を進めるにあたって、こうした個々人のデジタル世界との心理的距離が認識や教育方略の特徴的な違いとなって現れる事を知ることは、包括的な議論と視野を担保するためにも欠かせない。

-
- (1) ファデルら (2016), 21世紀の学習者と教育の4つの次元: 知識・スキル・人間性、そしてメタ学習, 北大路書房.
 - (2) 1980年代終盤での香港での記者会見での言葉とされる。
 - (3) Leon Festinger (1957), A Theory of Cognitive Dissonance, Stanford University Press Stanford, (末永俊郎監訳 認知的不協和の理論 社会心理学序説, 誠信書房 1965)
 - (4) Rogers, Everett M. (1983). Diffusion of innovations (3rd ed.). New York: Free Press of Glencoe. ISBN 9780029266502.
 - (5) 豊福晋平 (2020), 1:1の利用規約を作るヒント, <https://gakko.site/wp/archives/1897>
 - (6) Council of Europe (2020), Digital Citizenship Education Trainers' Pack, ISBN 978-92-871-8981-3.
 - (7) Council of Europe (2022), Digital Citizenship Education Handbook Edition 2022, ISBN 978-92-871-8941-7.
 - (8) Ayllón, S., Holmarsdottir, H. & Lado, S. (2023), Digitally Deprived Children in Europe. Child Ind Res 16, 1315-1339. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-10006-w>.

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4巻2号、009-014
特集：デジタル・シティズンシップ教育最前線

デジタル・シティズンシップを軸としたGIGAスクール構想の推進

林 一真
名古屋市立大坪小学校

1. テクノロジーの進化がもたらす社会の変化

Society5.0の時代に突入し、テクノロジーの進化が止まらない。IoT (Internet of Things) によるデータの収集、集まったビッグデータは人工知能 (AI) で分析され、新しい技術の創出や製品の開発、生活の改善に生かされている。2023年上半期には、ChatGPTをはじめとする複数の生成系AIが発表され、新しいビジネスの創出への期待や社会全体への影響力において大きな注目を集めている。今後も、社会全体から個々の生活までを補完する役割として、テクノロジーはますます必要不可欠なものになってくることが予想される。

2. テクノロジーの善き使い手となる必要性

このような時代を生き抜くには、テクノロジーの負の側面だけを強調し、テクノロジーとは距離を置くべきだという考えは意味をなさない。今や日常生活において、情報端末（以下、端末）やインターネットを利用しない日はないのである。

このような状況において、テクノロジーを前向きに捉え、周りへの影響を考えながら責任をもって端末やインターネット等を活用していくことは必要不可欠である。さらには、得た情報をもとに自己決定し、自身の行動に生かすことや情報の消費に留まらず、情報を発信したり新たな価値を創出したりする等の創造のツールとして活用することが求められる。

教師は、このような社会の変化を意識しながら、これからの社会の担い手である児童生徒が、責任をもって情報端末やインターネット等を有効活用できるテクノロジーの善き使い手となるように教育活動を展開していかなければならない。

3. 新しい時代に求められる学びとGIGAスクール構想

2020年度から2022年度にかけて小・中・高等学校で段階的に実施された学習指導要領では、これまでの教師から一方的に知識を伝達する一斉型の学習ではなく、「主体的・対話的で深い学

び」の視点からの授業改善を行い、新しい時代に求められる資質・能力の育成が重要とされた(文部科学省 2017)。

そして、この実現のために ICT を活用した学習活動の充実をより一層図るために、GIGA スクール構想(文部科学省 2019a)により、令和2年度より、児童生徒1人1台端末や高速ネットワークの整備が行われ、現在に至っている。

GIGA スクール構想で配備された端末は、文部科学省(2022)で、授業での活用に留まらず、端末の持ち帰りを前提として、家庭学習の充実や地域の施設等の様々な場所や場面での活用を見越している。つまり、GIGA スクール構想を推進する上で、教師の目がなくても自分自身で責任をもって端末やネットワークを活用できるテクノロジーの善き使い手となることは必要不可欠なのである。

4. 1人1台端末の活用で求められる学習段階と学校現場で行われている授業

林、梅田(2022)は、文部科学省(2019b)が提唱する「1人1台端末・高速通信環境を活かした学びの変容イメージ」に、ICTの活用段階であるSAMRモデル^(註)(Puentedura 2010)を重ね合わせて「児童生徒1人1台端末の活用で求められる5つの学習段階」を提案した。それを名古屋市立の小・中学校で行われている授業をもとに内容を見直し、教師の役割の図を加えたものが図1である。名古屋市立の小・中学校で行われている授業は、東海テレビ(2023)で紹介されたものを参考にした。

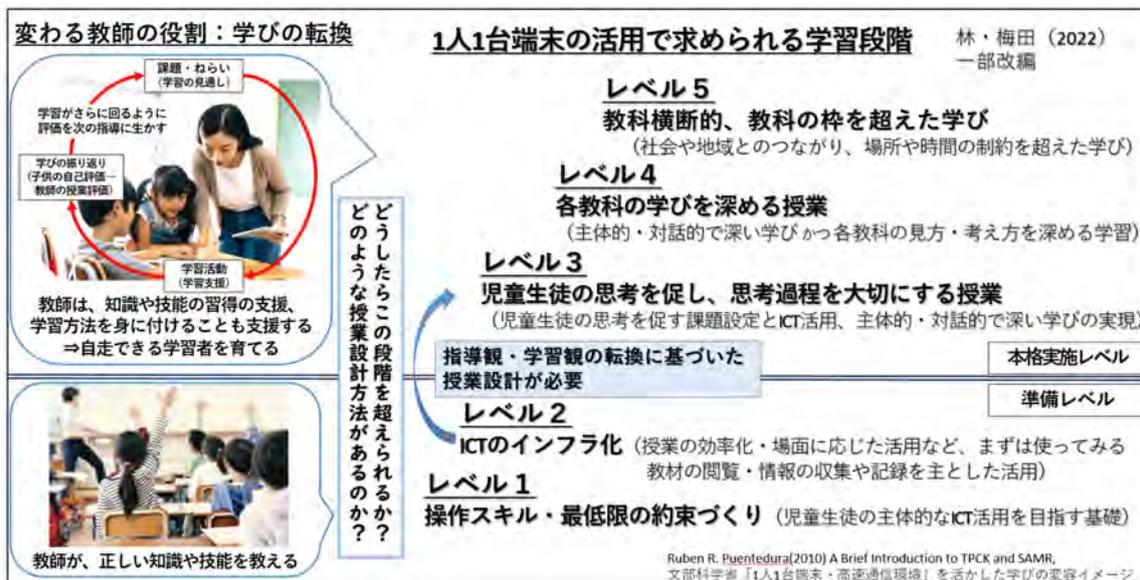


図1 1人1台端末の活用で求められる学習段階

東海テレビで紹介された授業は、本校をはじめ、どの学校でも日常的に取り組みられている授業である。そのため、これらの事例をもとに話を進める。これらの授業を見ると、主に知識・技能の定着を図るために、教師の指示のもとで学習者用タブレット端末を活用する様子が多く見受け

られる。図1に当てはめると、レベル2の段階にあるといえる。

社会科の授業では、教科書に記載されているQRコードを学習者用タブレット端末で読み取らせ、動画や立体映像等の学習コンテンツを視聴して理解を促す場面が紹介されていた。このように教科書に掲載されていない情報を必要とする場合、教師が特定のWEBページを紹介し、児童生徒の個々の端末で調べさせるか、教師用タブレット端末で全体提示して説明することもある。

体育科の授業では、技能の向上を目指し、カメラ機能を使って自分自身の動きを撮影し、確認させている場面が紹介されていた。

レベル2では、教師がICTの操作に慣れ、教科を問わず、授業内で学習支援ソフトウェアを活用する。児童生徒の学習状況や学習成果を教師が集約し、集約時間を減らしたり、特定の児童生徒の成果物を全体提示したりするなど、今まで紙で行われてきたことがデジタルに置き換わることで、効率よく授業を進めることができる。

ただし、これらのタブレット端末の活用に共通するのは、学習の主導権は教師にあり、教師の指示のもとで児童生徒がタブレット端末を利用している点である。このような活用は、知識・技能の定着を目的とすることが多く、学習活動の特徴として、児童生徒が主体的に取り組む活動の幅が狭く、児童生徒の思考を促す創造的な活用ではなく、単調な情報の収集に留まる傾向にある。

令和の日本型学校教育（文部科学省2021）において、GIGAスクール構想の実現による新たなICT環境の活用、少人数によるきめ細かな指導体制の整備を進め、「個に応じた指導」を充実していくことが重要とあることから、GIGAスクール構想が求める学習段階は、学習の主体が、児童生徒となるレベル3以上であるといえる。

また、「学習場面におけるデジタルデバイスの使用が低調であるなど、加速度的に進展する情報化への対応の遅れ」を課題として挙げており、現在多くの学校でレベル2の授業が展開されている中で、児童生徒が端末を利活用して思考するといった、思考過程を大切にしている授業であるレベル3に押し上げることは喫緊の課題といえよう。

5. デジタル・シティズンシップの学びを軸としたGIGAスクール構想の推進の可能性

GIGAスクール構想が求めるレベル3以上の学びに押し上げる鍵となるのが、責任をもって端末やインターネット等を有効活用できるテクノロジーの善き使い手を育てるデジタル・シティズンシップの学びにあると考える。坂本旬ら（2022）を参考に、デジタル・シティズンシップの学びの特徴を以下のようにまとめた。

- ① 学習者主体の授業設計・・・端末やネットワーク等の活用をメリットと捉え、学習の主体を児童生徒に委ね、自身の判断や自律に重きを置く。
- ② 学びの出口を想定した学び・・・自分事だけではない公共の学びであり、情報社会を構築する善き市民の一人として、責任をもった情報発信や行動等が求められる。

デジタル・シティズンシップの学びは、端末やネットワークを自身で善し悪しの判断ができる

ように自律の重きを置くため、自身で考える場を保障することが重要で、学習者主体の授業でなくてはならない。つまり、図1のレベル3以上の授業設計を前提とする。

また、デジタル・シティズンシップは、学びの出口を想定した将来への学びである。市民教育として、自分事だけではない公共の学びであり、情報社会を構築する善き市民の一人として責任をもった行動ができるように支援する。そのため、端末の活用範囲も、学校内に留まることなく、活動する範囲を段階的に広げていく。その指標となるのが、坂本旬ら（2022）が提案する「責任のリング」である。発信した情報が、「自分自身」「自分の周りのコミュニティ」「世界」にどのような影響を与えるのかを考え、自分の行動が正しいかを判断する。これは将来、社会の構成員として、自身の発信の影響を知り、責任と役割を意識し、正しい行動をとることができるようにするためである。

GIGA スクール構想もまた、児童生徒が社会に出るときに必要な資質・能力を育成する学習指導要領の理念（社会に開かれた教育課程）を実現するために、デジタル・シティズンシップの学びと方向性が同じであるといえる。

よって、デジタル・シティズンシップの学びを実現する上で必要な要素を整理し、端末やネットワークを活用した授業に生かしていくこと（学びのオペレーションシステム（以下、学びのOS）として学びを支えること）で、GIGA スクール構想の推進が促されると考える。坂本旬ら（2022）や国際大学 GLOCOM × NEP（2022）に掲載されているデジタル・シティズンシップの授業事例をもとに、端末やネットワークを有効活用し、児童生徒の思考を促し、思考過程を大切にす授業のガイドラインを端末の活用段階に合わせて、以下の表にまとめた（表1）。

表1 端末やネットワークを有効活用し、児童生徒の思考を促し、思考過程を大切にす授業のガイドライン

1. 日常利用への土台づくり	<ul style="list-style-type: none"> 児童生徒の ICT 活用を前提としており、基本的な約束事の設定も含めて、ICT 活用の選択権が児童生徒にある。
2. 日常利用への足がかり	<ul style="list-style-type: none"> 学習活動における安全を保障した上で、多様な意見が必要とされる課題を設定し、児童生徒が思考できる場の設置等、教師が活動の幅を設けている。 児童生徒に思考する上で必要な言葉や、テクノロジーの仕組みの理解などの正しい知識を教えた上で、考える視点をもって課題に向かうことができるようにしている。 学習活動において児童生徒を信頼し、思考や対話の場を保障し、創造的な活動を促している。
3. 活動の広がり（創造活動・社会貢献へ）	<ul style="list-style-type: none"> 情報の発信を踏まえ、情報の収集の意図を確認したり、収集した情報の信憑性を探究したりする場面を設計している。 著作物の扱いは、著作権違反になるから使ってはいけないではなく、正しく権利処理した上で、自身の発信の価値を高めるために引用することを認めている。

6. おわりに

昨今、日本の学校教育でも、GIGA スクール構想による1人1台端末活用の質的な向上を促すために、デジタル・シティズンシップ教育を導入する行政、学校が広がりつつある。

1人1台端末の学習活動において、デジタル・シティズンシップの学びを取り入れることで、安全に端末を活用するだけでなく、社会参加を目指した創造的な学びであることから、学習者主体の学びへの転換や、教師の授業観の転換を促すことができる可能性を秘めていることが見えてきた。

児童生徒の学びが、教師の綿密な計画、的確な支援で成立していることは今も昔も変わらない。社会に開かれた教育課程として、児童生徒が社会に出る未来に必要な資質・能力を育成する学習指導要領の理念は、学びの出口であり、GIGA スクール構想で整備された環境が、その理念を達成する架け橋となるために、デジタル・シティズンシップは学びのOS（オペレーションシステム）として重要な役割を担う。

今回まとめた「端末やネットワークを有効活用し、児童生徒の思考を促し、思考過程を大切に授業のガイドライン」は、今後さらに多くの授業事例を分析し、授業実践を通して得たデータとともに整理し、論を深めていく。

端末やネットワークを活用し、未来を生きぬく児童生徒らの可能性を伸ばす学習が、デジタル・シティズンシップを土台に、次々に展開されていくことを願ってやまない。

参考文献

- 国際大学GLOCOM× NEP (2022) 経済産業省STEAMライブラリー「GIGAスクール時代のテクノロジーとメディア～デジタル・シティズンシップから考える創造活動と学びの社会化」<https://www.steam-library.go.jp/content/132> (参照日2023/5/28)
- 坂本旬・豊福晋平・今度珠美・林一真・平井聡一郎・芳賀高洋・阿部和広・我妻潤子 (2022) 『デジタル・シティズンシッププラス: やってみよう! 創ろう! 善きデジタル市民への学び』東京: 大月書店
- 東海テレビ (2023) 「ただの連絡帳と化した学校多く…『タブレット教育』格差はなぜ生まれるのか 同じ学校で“先生単位で差”も」https://www.tokai-tv.com/tokainews/feature/article_20230520_27453 (参照日2023/5/27)
- 林一真・梅田恭子 (2022) 「児童生徒1人1台端末における新しい学び」 叢書「教職の魅力共創」①新たな学び・学校のかたち65-70 愛知教育大学出版会
- 文部科学省 (2017) 「小学校学習指導要領」参照先https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf (参照日2023/05/28)
- 文部科学省 (2019a) 「GIGAスクール構想の実現について」参照先https://www.mext.go.jp/a_menu/other/index_00001.htm (参照日2023/05/28)
- 文部科学省 (2019b) 「未来の学びの構築について」参照先https://www.mext.go.jp/content/20200219-mxt_syoto01-000003278_501.pdf (参照日2023/05/28)
- 文部科学省 (2021) 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申) https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf (参照日2023/05/28)
- 文部科学省 (2022) GIGAスクール構想の下で整備された学校における1人1台 端末等のICT環境の活用に関する方針についてhttps://www.mext.go.jp/content/20220303-mxt_shuukyo01-000020967_1.pdf (参照日2023/05/28)

Puentedura, R. (2010) 「A Brief Introduction to TPCK and SAMR」 <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2011/12/08/BriefIntroTPCKSAMR.pdf> (参照日2023/05/28)

(註) SAMR モデルとは、学校現場で ICT を活用する場合に、ICT が授業や学習者にどのような影響を与えるかを示す尺度である。Substitution (代替)、Augmentation (増強)、Modification (変容)、Redefinition (再定義) と分けられる (豊福 2020)。例えば、「Substitution (代替)」では、紙のワークシートを書画カメラで大きく映すといった、主に教師が授業の中で ICT を教具として使う段階である。「Augmentation (増強)」では、学習支援ソフトウェアを使い、教師が教材を配布したり、児童生徒が回答したものを回収したりするなど、児童生徒が扱う情報量が一気に増えることで、学習者中心の文具的な活用が可能となる段階である。「Modification (変容)」では、クラウドサービスを使って、空間的、時間的にとらわれることなく、データの共有をしたり、共同で同時編集したりするといった、児童生徒が主体的に、互いに学び合うことがより円滑に行われるようになる段階である。「Redefinition (再定義)」では、テクノロジーによって、学びの可能性が広がり、授業や学習のあり方・教師のあり方など、授業設計そのものを再設計する段階である。

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4巻2号、015-019
特集：デジタル・シティズンシップ教育最前線

デジタルのよき使い手を育てるための環境づくり

赤尾綾子
洗足学園小学校

1. はじめに

デジタルのよき使い手を育てるためには、周囲の大人が同じ意識でデジタル活用を推進することに加え、児童がデジタルを使える環境も必要である。洗足学園小学校（2019年にApple Distinguished Schoolに認定）では2018年度から一人1台iPadの環境を整え始め、現在iPadは「生活の中にあるのが当たり前」になっている。学びの道具として当たり前のように鉛筆や消しゴムが机にあるように、児童の側にiPadがあるのが日常である。

このようなデジタルのよき使い手を育てるための環境づくりについて、本校の児童の様子も交えながら紹介する。

2. iPadがあるのが当たり前の学校になるまで

(1) ゴールの共有

ICTの導入は、従来の教育活動を変化させる。本校にも、今まで行なってきた教育活動を変化させることに対する不安を抱いている教員が少なからずいた。しかし、同時に新しいものを使い始めることに対する期待を持っている教員も大勢いた。

そのような状況の中で、本校ではまず、具体的な最終目標を設定した。「子どもたちがiPadを特別な道具ではなく文房具のように使えるようになる」という目標である。そして、まずは、この目標を全教員で共有した。

この目標に掲げた「文房具のように」とはどういう状態を指すのかを、文房具の一つであるコンパスを例に説明する。

小学校では算数の授業でコンパスという文房具について学ぶ。

- ・コンパスは、どんなことができる道具なのか。
→基本は円を描く道具だが、それだけではなく長さを測りとることもできる。
- ・コンパスを使う時の注意点は何か。

- 針の部分は刺さると痛いので、持ち方を工夫し、使わない時には針にカバーをつけると安心。
- ・コンパスは、どうやって使うとよいのか。
- すこし柔らかいものを敷いた方が針を刺しやすい。
- 力の入れ具合を調整すると素早くきれいな円が描ける。

これらのことを授業で学び、児童は練習を重ね、コンパスを使ってきれいな円を描けるようになる。そして、そのうちに、算数の授業以外の時間であっても、きれいな円を描きたい時には誰の許可を得るわけでもなく、自分の判断でコンパスを使って円を描くようになる。しかも、針の部分は刺さると痛いことを知っているのでも、注意をしなくても、針先を誰かに向けてはしない。コンパスを投げてはいけないとは教えなくても、自らの判断で投げることもない。消しゴムを友達に貸す時には投げて渡す児童もいるが、コンパスを投げて渡す児童はいない。それは、道具の特徴を知った上で、自分で投げてはいけないと判断していると考えられる。

つまり「文房具のように」とは道具の特徴や注意点を知った上で、練習を重ねて使い方を習得し、そして自らの判断で使うということである。iPadもコンパスのように、何ができる道具なのかを知り、注意点を知り、より良い使い方を知った上で、練習を重ね、最終的には自らの判断で利用する、そのような道具にすることを目標とした。

目標の共有に加え、一人1台のiPadを持つことで、数年後にはどのような学校になっているのか、具体的な学校生活のイメージも共有した。例えば、1年後には全ての学級通信はデータ配信になっている、2年後には授業でプリントは配布しなくなっている、3年後には完全に連絡帳がなくなり児童は予定をiPad上で管理している、持ち物がお弁当と体操着とiPadだけになっているなど、具体的にどのような状態を目指すのかを共有することで、教員間の認識の差を減らすことができた。

このようなゴールの共有をすることで、全教員が目指すところが明確になり、同じゴールに向かって、全員が同じ意識でデジタル活用を推進できた。

(2) 教員の変化

前述のように、本校は「iPadを文房具のように使う」ことを目標に掲げていたが、導入当初は、子供たちのiPadの利用は大きく制限されていた。それは、教員がiPadのことをよく理解しておらず、不安な要素が多かったためである。「この機能を使うと、こんな大変なことが起こってしまうのではないか」という不安がある中で、児童に自由に使わせることは難しい。また、授業の中でどのようにiPadを活用すればよいかわからない教員も多くいた。その原因としては、iPadでどんなことができるのかを知らないことが大きいようだった。

そのような状況を踏まえ、まずは教員がiPadでできることを知り、楽しみ、使ってみたいと思えるようになることが重要であると考え、気軽な勉強会（通称ICT_café）を頻繁に開催し、教員が自信を持って使える、楽しんで使えることを目指した。「教員という立場」や「授業で使

う」ことから一旦離れ、一人一人の教員が単に iPad を楽しむ時間を作ったことで、それぞれの教員が「これは授業で使える」、「これは授業を良い方向に変える」と実感できたことが教員全体の変化につながった。そして、教員の自信と共に、児童に対する制限が減っていった。

3. デジタルのよき使い手を育てるための環境づくり

本校は小学校であるため、入学時の児童は文字も読めない状態であり、学校という場での学習に慣れる必要がある。そのため、入学当初は「話を聞く時は相手の方を向こう」、「筆箱はここに置くとよい」、「鉛筆はこうやって持とう」など、学習規律や学習を円滑にするための工夫、道具の使い方から学ぶ。当然 iPad についても同様に学んでいくため、全児童が一斉に同じように使うことになる。しかし、学年が上がると、授業中、筆箱をどんなタイミングで開いてもいいように、iPad も児童が自分で自由に活用する場面が増える。教員の説明の中にわからない言葉があれば、誰の迷惑にもならないようにそっとその場で検索したり、その時の学習に使うアプリケーションを自分で決めたり、学びの際に iPad を使うか使わないかの選択もしている。当たり前前にそこにある文房具だからこそ、教員からの「では iPad 出して」という言葉が減った。

もちろん、授業中だけではなく、休み時間や校外学習、宿泊行事でも使用し、自宅で使うのも当たり前のことになっている。

デジタルシティズンシップ教育のもと「デジタルのよき使い手」を育てるためには、まず児童が「デジタルの使い手」としてデジタルをつかえる環境を整えることが不可欠である。児童が ICT を使う場として著者は「練習の場」と「実践の場」の2つの場が必要だと考えている。

(1) 練習の場

授業中、ICT を活用するタイミングを教員が決め、全児童が一斉に決められた方法で ICT を使わせるのではなく、児童が ICT の活用を自分で選んだり決めたりすることがデジタルシティズンシップを育むために必要である。また、ICT を使った特別な授業展開の中でだけ ICT を活用するのではなく、日常的に使う環境も必要である。例えば、話し合いをしている時に、自分にとって最適な方法で内容を記録したり、立体図形に関する課題に対して、工作用紙に展開図を書き、ハサミで切って立体をつくるのか、AR を使うのか、自分が最も課題を解決しやすい方法を自分で選択して学びを進めたりすることができる環境である。授業中の学びを自らの判断で休み時間にも続けたり、帰宅後に学校での学習をさらに深めたりする時間も含め、このような場は「ICT 活用の練習の場」であり、「デジタルのよき使い手になることを目指している時間」と考えている。

(2) 実践の場

練習の場で学んだことを活かし、自分自身の生活の中で、大人の目を離れて真の自分ごととして ICT を使う場が「実践の場」であり、「よき使い手として活用している」時間であると考えて

いる。

この実践の場の有無が、児童のデジタルシティズンシップの育成に大きく寄与するのではないかと考えている。

本校には「実践の場」となる自分の iPad を自分のために活用できる環境があるが、その中で児童がどのように活用をしているのかを紹介する。

① 3年生の活用

本校の3年生のあるクラスで「授業や、課題、大人に言われたことではなく、iPad を自分で決めて使ったことはありますか?」と聞くと、その場にいた児童全員が「ある」と答えるくらいに、自分で iPad を使うことが当たり前となっている。具体的には次のようなことを自分の判断で行なっているようである。

- ・先生にメッセージ送る
- ・読書
- ・パズルで遊ぶ
- ・お絵描き
- ・ホーム画面をカスタマイズする
- ・動画をつくる
- ・カレンダーに宿題を記入する
- ・本の POP を作る
- ・お天気を確認する
- ・わからないことを調べる
- ・係活動のメモ
- ・プログラミングでゲームを作る
- ・Numbers でテスト勉強
- ・リマインダーにメモ

② 6年生の活用

6年生に聞いてみると、自分の生活や学習のために iPad を活用するだけでなく、友達の役に立つために活用している児童も多くいた。以下が6年生の活用例である。

- ・様々な作業を短時間でを行うために、iPad のショートカット作成機能を使っている。依頼があれば作ってあげて、友達にも共有している。
- ・ショートカットを使った歴史年号を覚える仕組みを作って、友達と共有している。
- ・自分のやる気アップのために、ホーム画面をカスタマイズしたり、音楽を聴いたりしている。
- ・自分が使いやすいアプリでスケジュール管理をしている。自宅や帰宅しないといけない時刻を登録することで、何時に学校を出れば間に合うかがわかるようにして、ギリギリまで友達と遊べるようにしている。
- ・ポスターを作る時や、チェックシートを使うときは、ファイルを共同編集にしてみんなで共有することで、同時に作業ができたり、瞬時に情報が共有できたりするので、それによって係や委員会の仕事の時間を減らして、遊ぶ時間を捻出している。
- ・アプリなどを開くこと自体が苦手なので、ホーム画面に絶対に忘れてはいけないことを大きく書いて、忘れ物を防止している。自分の苦手なことも iPad で工夫すると苦手ではなくなる。

4. トラブルからの学び

本校では、児童が iPad を使うことが当たり前の生活になっており、その生活の中では当然、トラブルも発生する。一つの例として、著者が対応したトラブルを個人が特定されない範囲で紹介する。

児童4名で同じファイルを共有し、共同編集で資料を作成していた際、あるグループでは各自が自宅でも担当部分を編集することになった。翌日、ある児童から「朝起きたら、自分たちの作っている資料の表紙に、『聞けよ、全部消すからな』と書いてあります。」と報告があった。確認すると殴り書きで書かれており、良い印象は受けなかった。報告した児童はせっかくみんなで作ってきたファイルを誰かが消そうとしていることに、怒りや不安を覚えていた。書いたのは同じグループの児童であることがすぐに判明したので、怒りがおさまらない報告した児童のいない場で、書き込んだ児童に事情を聞くと「みんなが家で作業をしていて、直接話せないから、表紙に目立つように「聞けよ」と書いた。そして、自分が担当していたところを全部消してやり直そうと思って、一度全部消すという意味で書いた。突然データが消えたら、みんながびっくりすると思ったから。」とのことだった。

このトラブルから、文字だけの言葉のやり取りによって誤解が生じてしまう場合があることを児童は体験し、今後どうすれば誤解が生じないかを考える機会となった。実際にトラブルを経験したグループの児童は、言葉の使い方、手書きの文字の雰囲気、絵文字の活用など、誤解のないコミュニケーションをとるための工夫を考えて実践できるようになっていった。

このように、トラブルが発生するからこそ学べることもあり、トラブルがある度に、時間をかけて対話することで、児童のデジタルシティズンシップが育まれていることを実感している。しかし、トラブルに関係する児童が多かったり、トラブルが大きかったりする場合は、担任や授業担当者だけの対応では、時間的にも質的にも児童との十分な対話が難しい場面がある。そのような場合は、教員側がチームで対応することも必要であると考えている。

5. 最後に

デジタルのよき使い手を育てるために、「実践の場」という環境をつくり、児童がデジタルシティズンシップの授業で学んだことを活かせる場があることで、デジタルシティズンシップが「授業の中で学んだこと」で終わるのではなく、デジタルのよき使い手として生活できるようになると考えている。

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4巻2号、020-024
特集：デジタル・シティズンシップ教育最前線

成城学園における幼・初・中高一貫の デジタル・シティズンシップ教育プログラム実施に向けた取組

秋山貴俊
成城学園初等学校

1. はじめに

成城学園（以下、本学）は2017年に創立100周年を迎え、それを機に学園の第2世紀に向けて、中期計画「成城学園第2世紀プラン⁽¹⁾」（2014年度～2020年度）を策定、実施した。そのなかで重要事項の1つとして挙げられたのが、教育改革三本柱（国際、理数系、情操・教養）である。

理数系教育の充実のため、2017年9月学園経営執行会議のもとに「成城学園情報一貫教育推進検討委員会」が設置された。本委員会では、本学が有する幼稚園、初等学校、中学校高等学校が一貫で行う情報教育プログラムについて議論し、2021年12月の委員会でデジタル・シティズンシップ教育を柱とした一貫プログラムを策定することが決定し、本委員会内に、DC教育検討推進分科会が立ち上がった。

2. デジタル・シティズンシップ教育を一貫で行う必要感

本学がデジタル・シティズンシップ教育の一貫プログラム策定を決めた理由は、幼稚園、初等学校、中学校高等学校それぞれに必要感があったからである。幼稚園では、園児がデジタルデバイスを園内で活用する機会はほとんどなかったが、コロナ禍で保育を休園した際に、Zoom保育を実施した⁽²⁾。園児であってもデジタルデバイスを利活用することがある一方で、保護者のなかにはデジタルデバイスによる教育がテレビゲームなどのイメージと重なりネガティブな印象を持っている方も少なく、園児、保護者、教員がデジタルとどう向き合っていくのか考えていく必要があった。

初等学校では、2021年度から3年生以上がiPadを保有し学習に活用するようになった⁽³⁾。そのなかで、学習と関係のないアプリの利用や長時間利用、チャットでのトラブルなどが教職員や保護者のなかで問題視されるようになった。年に1度のペースで外部講師を招聘し情報モラルの親子学習会を実施していたがiPad導入後、頻度や内容について改善を求める声も上がっていた。

中学校高等学校では、2017年度から1人1台iPadが導入され有効な活用について検討が続

けられてきた。加えて、生活指導案件としてスマホによるトラブルが年々増加傾向にあった。チャットによるトラブル、画像や動画によるトラブル、長時間利用などがたびたび問題になっていた。思春期・青年期の生徒がiPadやスマホを適切に活用していくためにもデジタル・シティズンシップ教育は必要であった。

3. 成城学園デジタル・シティズンシップ教育プログラムの実施に向けて

前述した2021年12月の成城学園情報一貫教育推進検討委員会で、プログラム実施に向けた具体的なスケジュールが提案された。スケジュールは以下の通りである。

	年度	内容
1年目	2022	デジタル・シティズンシップ教育の実験的实施・教員への周知
2年目	2023	デジタル・シティズンシップ教育一貫プログラムの方向性決定
3年目	2024	デジタル・シティズンシップ教育一貫プログラムの完成
4年目	2025	プログラム実施・砧移転100周年記念行事で授業公開等の実施

1年目はデジタル・シティズンシップ教育をどのように幼・初・中高で実施できるのか授業実践などを通して検討することと、教職員がデジタル・シティズンシップ教育を理解することに主眼が置かれた。2年目は、幼・初・中高でどう一貫の教育を構築していくのかを検討し、3年目で具体的な一貫カリキュラムなどプログラム全体を完成する。

4年目に本格実施するとともに、本学が現在の所在地に移転をして100周年となる記念の年であることもあり、記念行事の一環としてプログラムの発表会や授業公開などを行うことを予定した。

また、2022年度は日本デジタル・シティズンシップ教育研究会 副代表理事の今度珠美氏と業務委託契約を結びプログラム実施に向けたアドバイスや出張授業などを依頼した。

4. 2022年度の実践

2022年度は以下の表のとおり、授業実践を行った。

校種・学年	実施月	授業者	単元名
幼稚園・年長	12月	今度珠美	オンラインのあんぜん
初等学校・1年	12月	今度珠美	機器と上手に向き合う
初等学校・4年	10月	菊地良幸	ちょうどいいメディアの使い方
初等学校・5年	10月	秋山貴俊	ネットいじめに立ち向かう
初等学校・5年	10月	今度珠美	ネットいじめと行動する人
中学・3年	9月	クラス担任	フェイクニュースを考える
高校・3年	10月	今度珠美	ヘイトスピーチとどう向き合う

なお、授業については米国コモンセンスエデュケーション⁽⁴⁾のLESSONPLAN、書籍「デジタル・シティズンシップ+ (プラス) やってみよう! 創ろう! 善きデジタル市民への学び⁽⁵⁾」を参考に行った。

教職員への研修については、以下の通り行った。

- ① 6月8日 第47回 幼・初・中高合同研究会
「成城デジタル・シティズンシッププログラム 実施にむけて」
- ② 10月5日 中高デジタル・シティズンシップ教育研修会 講師 今度珠美
- ③ 12月5日 幼・初デジタル・シティズンシップ教育研修会 講師 今度珠美

さらに、学園全教職員に向けてDC教育検討推進分科会が「成城デジタル・シティズンシップ教育新聞」を不定期で発行した。2022年度は以下の通り発行した。下の画像は、第1号(左)と第4号(右)である。

号数	発行日	テーマ
1	10月5日	なぜ、一貫でデジタル・シティズンシップ教育を行うのか
2	11月1日	中高デジタル・シティズンシップ教育研修会について
3	12月26日	高3 特別授業「ハイトスピーチとどう向き合う」について
4	3月6日	初等学校の授業実践について



保護者に向けては、今度氏によるオンデマンド講演会「メディアと上手につきあう」を公開した。動画では以下の4つについて解説されている。

- ① ネット依存について
- ② なぜ、SNS でトラブルが起こるのか
- ③ 子どものメディアの理解度
- ④ デジタル・シティズンシップ

5. 一貫教育プログラム実施に向けた課題

前述したとおり、1年目である2022年度は授業実践・教員研修・教員と保護者への啓蒙活動など幅広い活動を行った。本学において、中高の授業を初等学校の教員が見学することや幼稚園と初等学校が合同で研修会を行うことはここ数年みられなかったことであり、学園内の交流という意味でも今年度の活動は一定の価値があった。

その一方で、幼・初・中高一貫でのカリキュラムづくりについては思うように進めなかった。大きな課題は3つあったと考えている。

1つめは、教員のデジタル・シティズンシップ教育への理解が深まらない。という課題である。この1年でデジタル・シティズンシップ教育の概要や必要性については多くの教員が理解できた。しかし、自らが授業をするとすると、どのようなテーマでどのように行えばいいのか分からないという声が多く出た。何をすればデジタル・シティズンシップ教育なのか、コモンセンスエデュケーションの教材を使わないとデジタル・シティズンシップ教育ではないのか、既存の教材をどの程度カスタマイズしてよいのか、など授業をするにはまだ理解が不十分であり、授業することはまだ難しいとの意見が出た。

2つめは、実施する教科が定まらないという課題である。大きな課題を抱えているのが特に高等学校である。既に完成された教科・カリキュラムがあるなかで新たな要素を入れることが難しい。各教科の時数も余裕がないなかで、新しい活動を入れる余裕がないという意見が出た。中学校においては、道徳などでの実施の可能性があるが、初等学校では3年生以上は独自の教科「映像」での実施が可能である。しかし、初等学校においても低学年では実施に適した教科があるわけではなく、教科カリキュラムの見直しが必要となる。幼稚園については、一斉活動の時間などで実施の可能が検討されている。一貫で実施するためには次年度以降、ここの検討・改善が必要となってくる。

最後の課題は、DC教育検討推進分科会を定期的を開催することが難しい点である。本分科会のメンバーは、幼・初・中高の教員で構成されている。そのため、園児・児童・生徒が在園・在校中に会を開くことはできない。中高生徒の下校後となると17時以降の開催となり、初等学校では校長が定めた暫定的な就業時間16時45分を過ぎてしまう。(本学は2023年5月時点で教員の就業時間が明確に定まっていない。)また、中高では部活動があり、曜日によっては18時以降でなければ会議への出席が難しい状況であった。加えて、幼・初・中高それぞれで行事があ

り、行事前は準備のため会議の開催が難しくなる。中高では定期考査の問題作成・採点などの時期も会議への参加が出来ない。そこでメッセージアプリ「Slack」を用いて情報共有などを行ったが、協議などを行うことは難しかった。Zoomでオンライン会議も行ったが、同時に全員が集まることは困難であった。

以上のように、本学の幼・初・中高一貫のデジタル・シティズンシップ教育プログラム実施に向けた取組については、課題も多くある。しかし、このプログラムの完成・実施が園児・児童・生徒にとって大変有意義なものとなると信じている。加えて、この実践が他の私学や公立学校のモデルケースになることができれば、学校教育に一定の貢献が出来ると考えている。そのため、2023年度以降も学園一丸となってプログラムの完成に向けて取り組んでいく所存である。

-
- (1) 中期計画「成城学園第2世紀プラン」
<https://www.seijogakuen.ed.jp/thought/plan/>
 - (2) 中里仁美 (2021) 成城教育 第196号
 - (3) 秋山貴俊 (2023) 成城学園教育研究所研究年報 第43集
 - (4) コモンセンスエデュケーション
<https://www.commonsense.org/education>
 - (5) 坂本旬・豊福晋平・今度珠美・林一真・平井聡一郎・芳賀高洋・阿部和広・我妻潤子「デジタル・シティズンシップ+ (プラス) やってみよう! 創ろう! 善きデジタル市民への学び」大月書店、2022

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4巻2号、025-031
特集：デジタル・シティズンシップ教育最前線

南八下のよさを発信しよう!! マイタウンプロジェクト

和泉智人
堺市立南八下小学校

1. はじめに

本校は堺市東区にある学校で、南海高野線「初芝」駅から北東に約 1.3kmのところに位置している。明治6年に創設され、2022年には創立150周年を迎えた歴史のある学校である。学校の北側へ少し足を進めるとすぐに昔ながらの田園風景が広がる堺でも珍しい町である。祖父母が近所に住み、親子3世代に渡って本校に在籍している児童も少なくない。地域の方々も教育を大切に思う思いが強く、多くの地域の方々がさまざまな教育活動に参加している。本校の児童はそんな地域の方々に見守られながら、毎日生活を送っている。今回はそんな児童らがさまざまな形で地域の方と交流することで、我が町のよさを体感し、それをさまざまな形で発信しようと主体的に取り組んだ活動の記録である。

2. GIGAスクール構想の実現に向けて

本校は堺市から総合的な学力向上研究校に指定され、「GIGAスクール構想の実現」に向けて取組を進めてきた。1人1台端末の時代を迎え、ICT端末をどう活用していくかというのは現場の大きな課題となった。学校の組織を再編成し、GIGA委員会を立ち上げた。「ICT端末を授業で効果的に活用することで、児童が主体的に学習に取り組み、結果的に児童の学力を向上させることができる。」という仮説を立て、研究に取り組んだ。児童らは、ICT端末の活用を積極的に進め、どんどん情報活用スキルを身に付けていった。ときに児童からICT端末の操作方法について本校教員が教えてもらう場面もあった。児童らは情報活用スキルを教員よりも比べものにならないスピードで習得していった。児童らがICT端末を多岐に渡って使用するにあたり、本校教員は児童らの情報モラル教育の必然性を強く感じていた。しかし、従前の情報モラル教育では、ICT端末の危険性を児童らに伝えるばかりで、児童らがICT端末を前向きに活用していくことから遠ざけていくのではないかと懸念していた。学校として、いったい情報モラル教育について、どう取り組んでいったらいいのか分からない状況だった。そんな折、デジタルシティズンシップ教育（以降DCと表記）という言葉に出会った。本校の課題解決に向けて取り組むべ

き教育活動だと感じた。しかし、本校の教育内容の中で、どの教科、どの単元、どの時間でDCに取り組むのか非常に難しい問題であった。現在の過大化した教育内容でそもそもDCに特化して時間を設定することは難しい。そこで、学校として文部科学省が示している「情報モラル指導モデルカリキュラム」を元に本校独自で指導計画を作成した。現在はこの指導計画を元に学校全体でDCを進めている。(図1)

今回は総合的な学習の時間の取組の中で、必要に応じて計画的にDCを取り入れたものである。一つのロールモデルとしてこれから実践される取組の一助となれば幸いである。

分類	目標	内容	教科	単元
①情報社会の倫理	a 発信する情報や情報社会での行動に責任を持つ	a2 相手への影響を考えて行動する	国語 特別活動	新聞を作ろう インターネット利用時のルールについて学ばせたい
	b 情報に関する自分や他者の権利を尊重する	b2 自分の情報や他人の情報を大切に	特別活動	26, 角がついたかいじゅう 友だちが作った
②法の理解と遵守	c 情報社会でのルール・マナーを遵守できる	C2 情報の発信や情報をやりとりする場合のルール・マナーを知り、守る	国語 道徳	新聞を作ろう
③安全への知恵	d 情報社会の危険から身を守るとともに、不適切な情報に対応できる	d2-1 危険に出合ったときは、大人に意見を求め、適切に対応する	特別活動	動画サイトで気をつけること
		d2-2 不適切な情報に出合ったときは、大人に意見を求め、適切に対応する	特別活動	動画サイトで気をつけること
	e 情報を正しく安全に利用することに努める	e2-1 情報に誤ったものもあることに気づく	算数	小数の計算 どちらが正しいか
		e2-2 個人の情報は、他人にもらさない	国語	調べて話そう、生活調査隊
f 安全や健康を害するような行動を抑制できる	f2-1 健康のために利用時間を決め守る	道徳	やめられない まあ、いいか。	
④情報セキュリティ	g 生活の中で必要となる情報セキュリティの基本を知る	g2-1 認証の重要性を理解し、正しく理解できる	総合	
⑤公共的なネットワーク社会の構築	i 情報社会の一員として、公共的な意識を持つ	i2-1 協力し合ってネットワークを使う	総合	

図1 令和4年度 情報モラル年間指導計画(中学年)

3. 南八下のよさを発信しよう!! マイタウンプロジェクト

(1) 指導に当たって

○総合的な学習の時間に関する取組

本単元「マイタウンプロジェクト」では、「南八下」の魅力を見つける活動を通して、地域の様々な場所や人々と出会う中で、人々の思いや願いに気づき、児童一人ひとりが地域に対して愛着をもって行動できるようになってほしいという思いをもって取り組んだ。

そこで、第一次『南八下の魅力って何だろう。』第二次『南八下のもっと深い魅力は何だろう。』第三次『南八下のためにできることは何だろう。』と設定し、学習を進めた。第三次では、校内清掃やコミュニティ新聞の記事作成、地域の掲示板や駅内のポスター、地域会館や授業参観での保護者や地域の方に向けた発表会を行った。

○デジタルシティズンシップ教育に関する取組

総合的な学習の時間における調べ学習の際には、情報の信憑性やフェイクニュース、著作権に

ついて触れてきた。その他、保健「けんこうな一日」と関連づけてメディアバランスについて、国語「引用の仕方」や自主学習と関連づけて著作権に対する考え方、道徳と関連づけてオンラインゲームにおけるコミュニケーションなどについて学習を進めてきた。

本単元では、最終的に自分たちが調べたり、見たり聞いたりして、わかったことや思ったことをいろいろな形で伝え合う活動を行った。その際に、DCとして情報モラルに関する内容で特に以下のことを目標にして授業を行った。

○インターネットを活用して町の魅力を発信することで、自分の行動が他者や世界の人に与える影響や責任について考え、地域社会の中でよりよい行動がとれるよう一人ひとりの意識を高めることができる。

○インターネットを用いて地域の情報を発信する際に、だれに対して何を発信し、相手にどのような影響を与えるのか話し合い、様々な視点から考えることができる。

(2) 単元計画

次	主な学習内容
1	<div data-bbox="300 1077 753 1140" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">南八下の魅力って何だろう。</div> <ul style="list-style-type: none"> ・南八下のまちの魅力を他校に伝えるという課題意識をもって、タブレットでGoogleマップ、Yahoo!キッズなどを活用し、調べる。
2	<div data-bbox="300 1290 844 1352" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">南八下のもっと深い魅力は何だろう。</div> <ul style="list-style-type: none"> ・地域の人たちとのさまざまな交流や地域の資料を通して、南八下の町に関わる人たちの思いや願いを感じ取る。 <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div data-bbox="416 1464 730 1704" style="text-align: center;">  <div data-bbox="475 1646 699 1704" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">町工場の見学</div> </div> <div data-bbox="868 1464 1182 1704" style="text-align: center;">  <div data-bbox="879 1646 1171 1704" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">地域の方との交流</div> </div> </div>
3	<div data-bbox="300 1749 914 1812" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">南八下のためにできることは何だろう。</div> <ul style="list-style-type: none"> ・南八下の町に関わる人々の思いや願いに気づき、自分が町のためにできることを考え、それを様々な方法で発信する。 <p>① <u>責任のある発信について、責任のリングから考える。</u></p>

② 肖像権など発信する際に気を付けないといけないことは何かについて考える。

※情報を発信するという学習活動を通して、必要に応じて情報モラル等について学習した。(以下に学習内容を表記)

○グループで町の魅力についてまとめる。



○町の魅力をさまざまなかたちで発信！！



授業参観で



ホームページで

実践① 責任のある発信について、責任のリングから考える。

学習活動	児童の反応等
<div data-bbox="256 1160 812 1267" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> 責任ある発信ってどういうこと？ (公開するとどうなるのかな？) </div> <ul style="list-style-type: none"> ・インターネットで発信するよさは？ ・自分がよいと思ったことは、何でも投稿（公開）してもよいと思うか。 ・STEAM ライブラリーを視聴する。 ・自分の思いを大切にしつつ、周りへの配慮を考えると、どういうことなのだろう？ ・責任をもった発信とは？ 	<ul style="list-style-type: none"> ・たくさんの人とつながれる。 ・多くの人に喜んでもらえる。 ・町の役に立つことができる。 ・思わない。 <div data-bbox="691 1733 1347 1995" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 20px;"> <p>★STEAM ライブラリーの内容について 学校のウェブサイトに掲載する学校新聞を作っている。「失敗から学んだこと」は役に立つからと発信したい編集者（姉）と、「失敗は恥ずかしいと載せたくない。」という妹。</p> </div>

実践② <u>肖像権など発信する際に気を付けないといけないことは何かについて考える。</u>	
学習活動	児童の反応
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> ホームページで町のみ力をよりよく発信するには？ </div>	
<p>○ホームページは</p> <ul style="list-style-type: none"> ・何を ・だれに ・何のために <p>作るかを確認する。</p> <p>○ホームページと発表やポスター、新聞とのちがいは？</p> <p>○気を付けないといけないことを確認し、ホームページを作成する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・町を知らない人が見ても、わかりやすいか。 ・まちがっていないか。 ・新しい情報か。 ・許可は得たのか。 ・嫌なことはないか。 <p style="padding-left: 20px;">(引用・肖像権・著作権)</p> <p>○本時の振り返りをする。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・南八下の魅力 ・南八下以外の人にも ・南八下の魅力を知ってもらい、来てもらったり、町の方にも町を守ってもらったりする。 <ul style="list-style-type: none"> ・より広がりやすい。(拡散) ・いつでも、どこでも見やすい。 ・調べるときに使う。 ・リンクでつながれる。 ・だれが作ったのか残る。 <ul style="list-style-type: none"> ・自分たちがつくったホームページには、実際とは違うかもしれない。もう一度、確かめてみる必要がある。 ・ホームページに載せようとしている写真について許可がとっていないので、このままでは載せることができないのがわかった。 ・別のホームページでも調べてみて、情報がまちがっていないか確認する必要がある。 ・南八下の町の人が見て、嫌な気持ちにならないかを確認しないといけないと思った。

4. 本実践に関する成果と課題

現状の教育課程の中で、小学校において「情報」という教科はない。学習内容について、きっちり実施するだけで精一杯の状況である。その中で、情報モラルについてどのように指導するかが重要となる。

単元全体の学習計画を見通し、そこで情報を扱うというところで児童に身に付けさせたい力を明確にし、必要に応じて指導していくことが大切となる。今回、子どもたちは自分たちの町のことについて調べ学習を行っていく中で、自分たちの町の取組、歴史、会社などさまざまなことに触れて、どんどん自分たちの町が好きになっていった。その思いが、自分たちの町のために何かできることはないかという思いにつながり、いろいろな形で自分たちの町のことについて発信しようということになった。子どもたちの主体性から学習活動が進んでいき、自分たちの町のことについて発信したいという思いにつながっていった。そこで、「責任のある発信」「肖像権」「引用」「著作権」などを学ぶ必然性が発生し、子どもたちはより主体的に「情報」について学ぶことができた。上記の振り返りにあるように子どもたちの中でホームページを作成するときの新たな視点が生まれ、ホームページの内容がどんどん変化していくことにつながった。小学校年代で「情報」について学ぶためには、単元全体の学習計画について指導者が見通した中で、情報活用能力を育成するために、「何を」「どのように」学ぶかということ意識しながら学習を進めていくことが重要である。そして、中学高校年代へとつなげていくことが小学校の役目となる。

図2、図3については、そのように学習計画を進めていった3年生が情報モラルについてのどのような意識を持っているかについて調査したものである。情報モラルに関するアンケート（令和4年度末頃実施）の肯定率が堺市平均と比べ、非常に高い結果となった。少しずつではあるが、コツコツとそのような情報モラルに関する指導を繰り返していくことが今、小学校年代で求められる情報モラル教育のありようではないかと考えている。子どもたちが情報に関わる際に、自然と「立ち止まる」「どうすればいいか考える」「相談する」の3つのステップで考えられるような姿が見られることを楽しみにしながら取組を続けていきたいと思う。

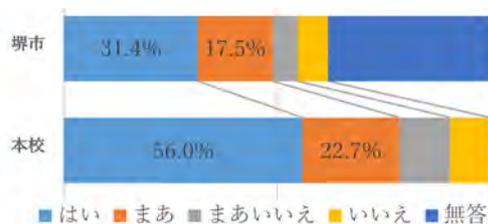


図2 他人の情報を使うときには、その許可をとっていますか。

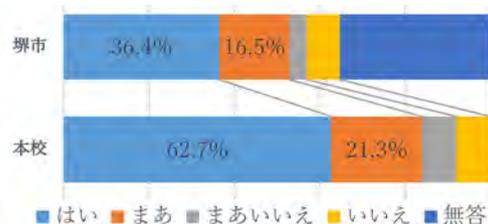


図3 情報を発信するときには、その情報が残ったり、広がったりする危険性があることを理解していますか。

参考文献

坂本旬・豊福晋平・今度珠美・林一真・平井聡一郎・芳賀高洋・阿部和広・我妻潤子「デジタル・シティズンシップ+」大月書店

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4巻2号、032-037
特集：デジタル・シティズンシップ教育最前線

「『相手意識』と『対話』を通じた デジタル・シティズンシップ教育の実践」

浦谷亮佑
枚方市教育委員会

あらまし

国が進める1人1台端末の整備計画は、新型コロナウイルス感染症の影響を大きく受け、当初計画より前倒しで整備が進められた。枚方市でも、令和2年度中に1人1台端末配備を完了した。端末の効果的な活用を推進するだけでなく、より善く活用するための資質・能力の育成も急がれる。枚方市において、先進的にデジタル・シティズンシップ教育を実践している小中学校の実践を紹介する。

1. はじめに

枚方市は、大阪府の北東部に位置している。市の西側には淀川が流れ、東側に生駒の山並みを望むことのできる人口約40万人の中核市である。また、市内には小学校が44校、中学校が19校あり、児童・生徒は約3万人、教職員は約2千人である。5つの大学が所在し、学生で賑わう都市でもある。

1.1 1人1台端末

枚方市では、GIGAスクール構想前より、1人1台端末配備に向けた実証事業を行っており、令和2年度に市内全児童・生徒及び教職員への貸与が完了した。

本市が貸与している1人1台端末は、iPad（第7世代）である。校内では自動でWi-Fiにつながり、校外では、NTTドコモの回線を使用している。これにより、児童・

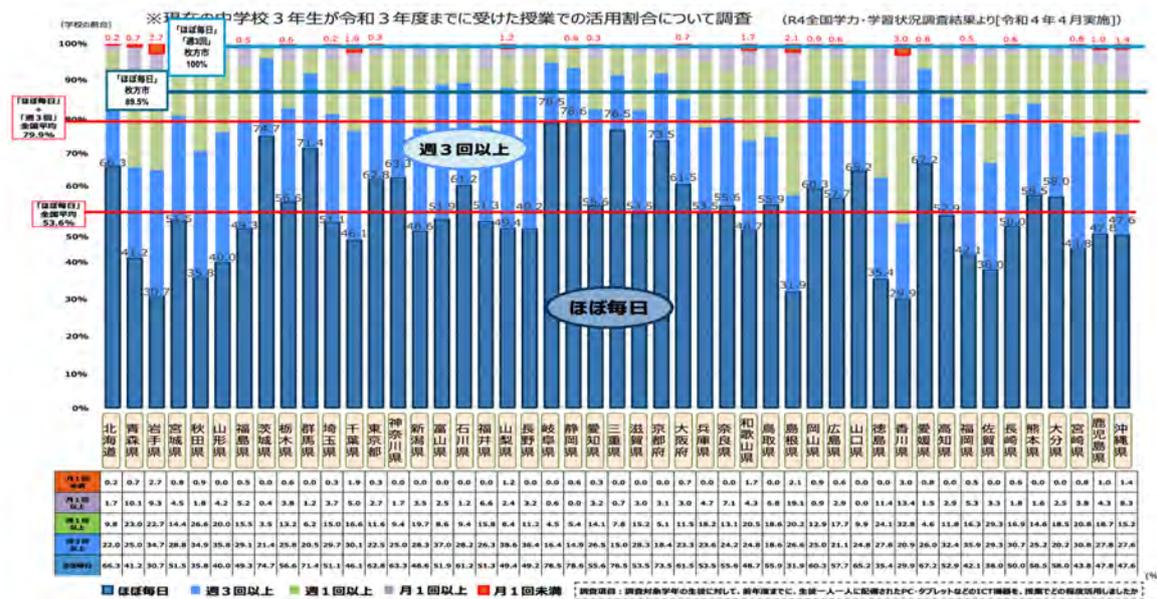


図1 枚方市が貸与している1人1台端末

生徒、及び教職員は、家庭の Wi-Fi 環境に左右されることなく、「いつでも」、「どこでも」、「つながらず」環境を整えることができた。

1.2 枚方市における1人1台端末の活用率

令和4年11月25日付文部科学省通知「1人1台端末の利活用促進に向けた取組について」によると、1人1台端末を授業で活用している学校の割合は、全国でばらつきが生じている。本通知におけるデータは、令和4年4月実施の全国学力・学習状況調査の学校質問紙を整理したものである。「調査対象学年が、前年度までに、児童・生徒一人一人に配備されたPC・タブレットなどのICT機器を、授業でどの程度活用しましたか。」という質問に対して、「ほぼ毎日」と回答した割合は、小学校全国平均が55.4%、中学校全国平均が53.6%であった。対して、本市では、小学校は95.5%（全国比+40.1%）、中学校は89.5%（全国比+35.9%）であった。このことから、本市において、授業で1人1台端末は当たり前のように活用されていることがわかる。



出典：令和4年11月25日付文部科学省通知「1人1台端末の利活用促進に向けた取組について」
図2 1人1台端末を授業で活用している学校の割合（中学校・都道府県別）

2. 利活用に向けての指針

枚方市では、教育理念である「夢と志を持ち、可能性に挑戦する『枚方の子ども』の育成」をめざしている。そのために、1人1台端末が子どもたちにとっての文房具となることを願い、利活用に向けての指針である「枚方版 ICT 教育モデル」を策定した。



図3 枚方版ICT教育モデル (第3版)

2.1 5つのC

本モデルでは、学習指導要領で示されている「実際の社会や生活で生きて働く『知識及び技能』『未知の状況にも対応できる『思考力、判断力、表現力等』』『学んだことを人生や社会に生かそうとする『学びに向かう力、人間性等』』の3つの資質・能力と、学習の基盤となる「言語能力」「情報活用能力」「問題発見・解決能力」を達成するための取組を様々紹介している。

枚方市では、学習指導要領が示す、これからの子どもたちに必要な資質・能力を育成するために、Cから始まる5つの視点を大切にしている。

- ・ Challenge (チャレンジ) 問題発見・解決、粘り強さ
- ・ Communication (コミュニケーション) 対話
- ・ Collaboration (コラボレーション) 協働、考えの尊重
- ・ Creativity (クリエイティビティ) 創造、表現
- ・ Critical thinking (クリティカルシンキング) 情報分析、判断、吟味思考

これら5つのCの視点を大切に、日々の教育活動を実践している。

3. デジタル・シティズンシップ教育の実践

枚方市でデジタル・シティズンシップ教育を積極的に進める目的は、大きく3つある。

- ・ デジタル技術の利用は、自分だけでなく、他者や社会をより豊かにするために役立つことを理

解し、利他の意識を醸成すること。

- デジタル技術の利用を通じて、社会に積極的に関与し、参加する能力を育成すること。
- 身につけた能力を発揮し、身近な問題から地域や社会における課題を解決するための行動を起こすこと。

枚方市では、これら3つの目的達成を通じて、教育理念である「夢と志を持ち、可能性に挑戦する『枚方の子ども』の育成」をめざしている。また、これら3つの目的を達成するためには、リアルな「相手意識」と「対話」が大切である。枚方市の小中学校では、教育活動の様々な場面で「相手意識」と「対話」を意識したデジタル・シティズンシップ教育を実践している。

3.1 小学校による実践

枚方市立小倉小学校では、令和4年度より、クリエイティ部という委員会を発足した。クリエイティ部は、子どもたちが小倉小学校や地域の魅力を学校内外に積極的に情報発信することを目的としている。クリエイティ部の中に、「小倉テレビジョン」「小倉CM制作会社」「小倉ブロガー」という3つのグループがある。「小倉テレビジョン」は、給食時間やお昼休みを活用して、パソコン室から各教室にライブ配信を行う。「小倉CM制作会社」は、学校の魅力をわかりやすく動画にまとめ、配信する。「小倉ブロガー」は、学校の様子を子どもたちが記事にし、写真と共に学校ブログで公開する。公開された内容は、誰でも閲覧可能である。これらの活動では、情報を届ける主な相手を意識して取り組んでいる。「小倉テレビジョン」「小倉CM制作会社」では校内児童であり、「小倉ブロガー」では、地域や保護者などである。

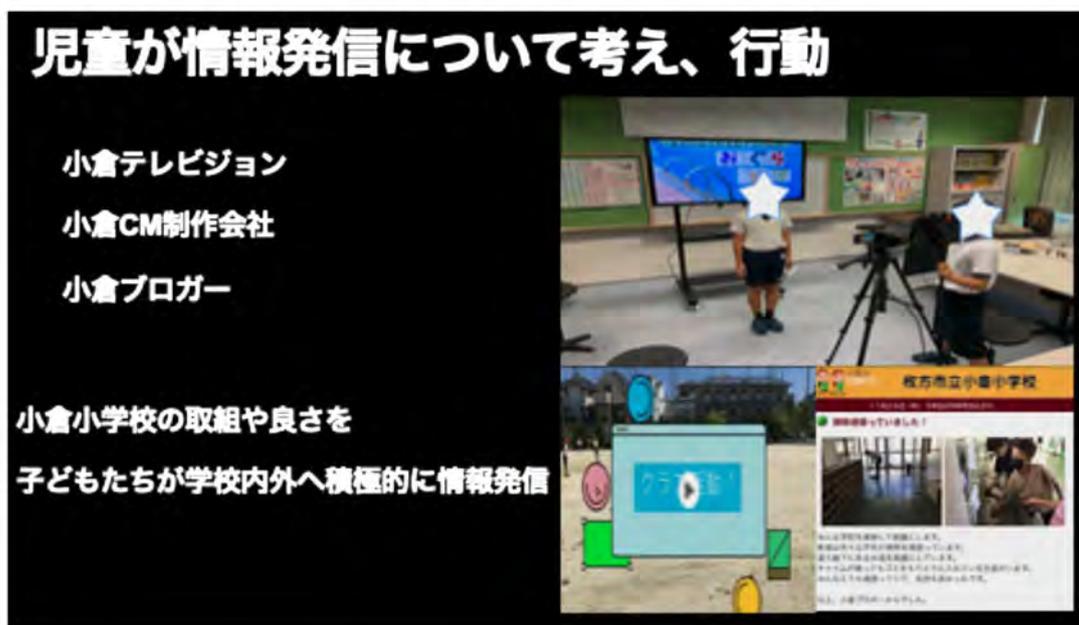


図4 クリエイティ部の取組

3.2 中学校による実践

枚方市立枚方中学校では、令和3年度にICT委員会を発足した。ICT委員会では、生徒が中

心となって ICT を効果的に活用できるような取組を活発に行っている。

令和3年度における ICT 委員会の主な取組は、次の2つである。

1つ目は、枚方市教育委員会事務局が定めた1人1台端末のルールを参考に、枚方中学校生徒の活用実態に合わせた「約束事」を作成した。その資料を生徒自らが職員会議で説明し、学校全体のルールとしての運用が始まった。

2つ目は、1人1台端末の活用で困った際に、解決するためのフローチャートとスライドの作成である。共同編集機能を活用して、複数の生徒で議論しながら試行錯誤を繰り返した。そうして完成したフローチャートとスライドは、クラウドを介して生徒がいつでもどこでも閲覧できるようにした。

令和5年度は、フローチャートとスライドをさらに使いやすくするため、民間企業の支援のもと、音声認識を活用したFAQをプログラムし、システム開発に挑戦している。

ここでの相手意識は、まさしく生徒たち自身である。自分たちの課題を解決し、学校生活をより豊かにするための取り組みである。



図5 枚方市立枚方中学校ICT委員が作成したスライド (表紙・目次)

4. 今後の展開

枚方市立小倉小学校と枚方市立枚方中学校での実践では、子どもたちは「誰のために」、「何のために」を常に意識しながら活動することで、発信する内容や伝え方、見せ方などを、教職員のファシリテートのもと、しっかりと学ぶことができる。

2校の実践は、委員会活動が主であった。しかし、教科学習の中で、教職員がリアルな相手意識を取り入れた課題を設定することで、児童・生徒は課題解決を通して、デジタル・シティズンシップのめざす資質・能力や態度を身につけることができると考える。

また、今後は、市内の好事例を広く波及させるために、他の小中学校での実践も広く収集し、

枚方市教育委員会事務局のポータルサイト「GiGA スク！ひらかた」で広く情報発信していくことが必要である。

参考文献

JDICE 日本デジタル・シティズンシップ教育研究会ホームページ、<https://www.jdice.org/> (2023年4月8日アクセス)

坂本旬・豊福晋平・今度珠美・林一真・平井聡一郎・芳賀高洋・阿部和広・我妻潤子「デジタル・シティズンシップ+やってみよう！創ろう！善きデジタル市民への学び」大月書店、2022、256p、4272412647
令和4年11月25日付文部科学省通知「1人1台端末の利活用促進に向けた取組について」

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4巻2号、038-041
特集：デジタル・シティズンシップ教育最前線

ウェルビーイングカード×デジタルシティズンシップ

榎本 昇
森村学園初等部

1. ウェルビーイングカードとは

「ウェルビーイング」は、直訳すると人の「善い状態」、「善く生きる在り方」となります。善く生きることと幸福とは必ずしも結びつくものではありません。しかし、ある人にとって究極的に善い状態を実現した状態と言えるでしょう。現在、世界幸福度レポートに代表されるように国際的な指標も公開されており⁽¹⁾、様々な国や国際機関、企業、NPO、教育機関などで重要視され始めています。

普段、小学校に通う児童たちは学校やクラス、そしてグループなどの小さな社会で他者と助け合いながら学校生活を送っています。不確実で予想不可能で未来が予想できない現代社会では児童たちはより多様な他者とコミュニケーションをとり、自己や他者を尊重しつつ対話・協働を進めていく必要が出てくることでしょう。つまり、互いのウェルビーイングの在り方について、互いに自分ごととして考えていく必要があるということになります。

今回教材として扱ったウェルビーイングカードはNTT コミュニケーション基礎科学研究所渡邊淳司氏対話を促すツールとして開発⁽²⁾したものです。2022年7月時点で32種が作成されており、「I（自分個人のこと）」、「WE（近しい特定の人との関わり）」、「SOCIETY（より広い不特定多数の他者を含む社会との関わり）」、「UNIVERSE（より大きな存在との関わり）」と4つのカテゴリーに分類されています。今後のワークショップや活用の中で適宜カードは追加・変更されていく予定だそうです。

2. ウェルビーイングカード×デジタルシティズンシップ

① デジタルシティズンシップとの出会い

筆者が勤務する森村学園初等部ではセルラー回線を利用したタブレット端末を学びで活用する中で、かつてはネットの怖さや危なさを前面に押し出して端末の使い方やモラルについての授業をしていました。しかしそれで児童たちが前向きな活用ができていくのか、本質的な部分でやってはいけないことを理解し、それが行動に移せるのかについて筆者は大きな疑問を抱いてきまし

た。しかし2022年夏の日本私立小連合会メディア部会の研修の中でデジタルシティズンシップを題材に発表することとなり、一般社団法人メディア教育研究室代表理事の今度珠美先生の指導を頂きつつ、初めてメディアバランスの授業を行いました。当初は子どもたち自身がメディアバランスを考えていく展開に不安を感じた部分もありましたが、周囲としっかりとコミュニケーションをとり、目を輝かせながら取り組む様子を見て、私の心配は杞憂に過ぎないことが分かりました。

そこで今回、先述したウェルビーイングカードとデジタルシティズンシップの授業を組み合わせたら、子どもたちはどんな考えを他者と共有し、対話を進めていくのだろうと筆者は大きな期待を持って授業の準備を始めました。今回は「対人関係とコミュニケーション」をテーマとし、デジタル・シティズンシップ+（大月書店）の中にある実践6を参考に授業を組み立てています。

② 準備・方法

準備を進めていく中で、実際に本校教員対象に授業を行いました。すると32種のカードが多過ぎて、物事を考えていくための視点が広がりすぎるのではないかと、また自分から遠く離れた「UNIVERSE（より大きな存在との関わり）」のカテゴリーを入れることにより自分ごとにし難くなるのではないかという声が聞かれました。そこでカードは「I（自分個人のこと）」6枚、「WE（近い特定の人との関わり）」6枚、「SOCIETY（より広い不特定多数の他者を含む社会との関わり）」4枚に限定し、16種の視点から考えを深めていくことにしました。選んだカードのテーマは以下の通りです。

「I」	挑戦・達成・成長・自己決定・希望・緊張からの解放
「WE」	関係作り・親しい関係・価値観の共有・あこがれ、尊敬・信頼・感謝
「SOCIETY」	思いやり・協調・多様性・秩序

授業ではあるテーマや質問に対してまず自分で適切なカードを3枚選び、その選んだ理由も考えます。次に4人のグループでそれぞれが選んだカードを基にやはりあるテーマや質問を解決し得るカードを3枚選び、理由もグループで考えます。

③ 「直接会って話す」以外が一番よく使うやりとりの方法から見えること

授業の最初では「直接会って話す」以外が一番よく使うやりとりの方法は何ですか？という質問をしました。結果として一番多かったものは電話・メール、次に多かったものはLINE、さらにその次に多かったものはオンラインチャットでした。一番多かったものに電話が入ってきたのは少し意外な気もしましたが、他のメールやLINEは教員が子どもの頃には存在しなかったインターネットを使ったコミュニケーションツールです。そして、そのツールが分かったところでどうしてインターネット上のコミュニケーションツールを利用するのかを児童に聞いてみました。すると、一番多かったものは「便利」「楽しい」、次に「簡単」「すぐ繋がる」などが続きました。しかし、そういったポジティブな言葉の隙間にネガティブな言葉も見られました。「怖い」「悪口」「危険」などです。授業ではこれらのネガティブな状況を自分ごととして改善していくため

には、自分たちがどうしたら良いかを考えていく必要があります。その上で今回のテーマである「対人関係とコミュニケーション」を学んでいくことにしました。

④ どうしたら荒らしを減らすことができるのか

まずは一人ひとりがカードを3枚選び、理由を表に書き込みます。ここでは多種多様な意見が見られました。いくつか代表的な意見を書き出すと以下ようになります。

「信頼」 自分の意見や希望をしっかりと伝え、周りに信頼してもらう。

「自己決定」 自分の中で荒らしてしまわないように何かルールを決める。

「希望」 常に前向きな気持ちでコミュニケーションをとる。

「秩序」 それぞれが非常識なことをせず、マナーを守って生活する。

「成長」 周りの人に合わせるだけでなく、自分の意見を言うようにする。

理由を見ていくとそれぞれ個で出来ることの意味が傾向として強く、あまり他者まで考えが及んでいないことが分かります。

次にそれぞれが選んだカードを基に4人グループで3枚選ぶことにしました。もちろんその際には理由も明確にして話し合います。この話し合いではウェルビーイングカードを使い、それぞれの児童がどんな意見を持っているのかが明確になったことで対話しやすい雰囲気が生まれていました。お互いのカードを見合ったり、どうしてそのカードを選んだかという理由を聞いていたり、授業者の想定を超える対話が行われました。そうしたところ次のような意見が多く見られるようになりました。

「思いやり」 相手が嫌がることをしない。発言を書き込んだりする前に一度考える。

「信頼」 相手に優しく接し、約束を守るようにする。気配りをする。

「多様性」 多くの人の考えを理解しようと努力し、その考えも尊重する。

「価値観の共有」 荒らしてしまう人の目線からも物事を見してみる。

個人でカードを選んだ時と違い、自分以外の視点や考えがあることを意識した意見が多く見られるようになりました。対話が楽しくスムーズに行われたこともあり、他者への意識が強く作用していることが窺えます。

⑤ 変化する子どもたち

授業の前と後で集計したアンケートから、変化する子どもたちの様子が分かってきました。まず、授業後の振り返りをテキストマイニングにかけました。すると「相手」「気持ち」「思いやる」の相関や出現頻度が圧倒的に高く、次に「価値観」「立場」という言葉が多く出現していました。今回の授業で行われたように、個人の考えを対話により解放していくことで思考に変化が起これ、ネット上での顔の見えない相手にも思いを馳せることが出来たのです。ウェルビーイングカードとデジタルシティズンシップの実践を組み合わせたことにより教師の価値観を押し付けてしまうような授業デザインにならなかったのは一つの大きな成果であり、自分と繋がり得る世界の誰かの気持ちに目を向けられたのは素敵なことだと思います。

また、前後のアンケートではネット上のマナーやルールなどに関する意識調査を行なっていますが、以下2点の回答に変化が見られました。

「ネットでマナーを守る」 授業前 86% → 授業後 89.8% (変化 +3.8%)

「言葉遣いを丁寧にする」 授業前 60% → 授業後 71.3% (変化 +11.3%)

どちらも「相手」「気持ち」「思いやる」という言葉に相関が強い内容の質問です。こうしたポジティブな変化は一過性のものかも知れません。しかしデジタルシティズンシップを授業の中に取り入れ、対話を繰り返し行なっていくことにより、子どもたちはコンピューターやインターネットに限らず、「善く生きる在り方」をより深いところでの理解出来るのではないのでしょうか。

3. まとめ

優れたテクノロジーの普及は人の生活を便利にする一方で不確実性や予測不可能な世界をより一層加速させ、その世界とは切り離せない学校も当然ながらその潮流に大きく左右されることでしょう。しかし、そういったテクノロジーの先には必ず人がいます。その存在を忘れてはいけません。不確実で予測不可能な世界をより善い世界にするためには何もないところから新たなイノベーションを作り出す「創造性」と今回の実践で垣間見られたような「思いやりのある協働」が必要になります。初等教育からその種を蒔き、小さな小さな芽を大切に育て、互いのウェルビーイングの在り方について、互いに自分ごととして考えていけるような人を育てていきたいと強く願っています。

(1) World Happiness Report <https://worldhappiness.report/>

(2) https://socialwellbeing.ilab.ntt.co.jp/tool_measure_wellbeingcard.html

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4巻2号、042-045
特集：デジタル・シティズンシップ教育最前線

STEAMライブラリー動画教材「GIGAスクール時代の テクノロジーとメディア～デジタル・シティズンシップから考える 創造活動と学びの社会化」を活用した、 デジタル・シティズンシップ教育実践

金澤浩良
兵庫県姫路市立東小学校

1. はじめに

GIGA スクール構想により、1人1台のタブレット端末が配置されたことで、学校における教育活動が大きく変わった。タブレット端末の有効活用による授業改善。子供たちの休み時間や家庭での過ごし方。宿題の在り方等々、色々なことを数え上げることができる。

そのような中、ネットの利用に関する児童間の問題も起きるようになった。ここで、「使用を禁止する」となると、これまでの授業改善も否定することになる。そこで、「デジタル・シティズンシップ+～やってみよう！創ろう！善きデジタル市民への学び～」を参考に、経産省STEAMライブラリーで提供されている動画教材を活用し、校長から子供たちに問いかける形で異学年児童（5・6年生4クラス）に対しオンラインによる校長室からの飛び入り授業を行うことにした。

2. 実践内容（一例）

①動画教材……4コマ目「ネットでのやりとり、どうすればうまく伝わる？」

②活用シート……4コマ目「ネットでのやりとり、どうすればうまく伝わる？」

ワークシート（人数分紙媒体で配布）

③ Google Meet によるオンライン授業、児童は各教室にて電子黒板で視聴。

④授業の流れ

I 動画でのやりとり、「今日の放課後新聞作ろう」に返された「なんでやるの？」という言葉
葉をあなたは、どのように受け取りましたか。という「問い」に対し、ワークシートに記入し、近くの友人と意見を出し合う。

☆ 動画の途中に、「そこで、シンキングタイム」と、主人公が言うことで動画を止めて、

考えさせる時間を作ることができた。

Ⅱ 話し合った内容を各学級（5・6年生4クラス）から出し合う。

Ⅲ なぜ、言葉による誤解が起きたかを確認する。

☆ どうしてやるの？と、何を使ってやるの？との誤解を理解することができた。また、文字言葉によるわかりにくさも理解することができた。

Ⅳ ワークシート「これまでの自分が経験したネットでのやりとりを振り返って起こった問題への対処方法を考えよう」に記入し、自身の経験をもとに意見交換を行う。

☆ ゲームで対戦していて、「うまい！」と言われてうれしかった。

☆ やさしい言い方で言ってもらえると楽しくなるし、自分もやさしい言い方になる。

★ きつい言い方をされると自分も相手に対してきつくなるから、やさしい言い方で楽しむことがいい。

★ 「死ぬ」とか、「ゴミ」とか、「へたくそ、やめろ」などと書き込みされたことがある。親に相談したら、その時は、相手にせず、やめるように言われた。

★ 相手を傷つける言葉を使う人は、相手にしない。

Ⅴ ワークシート「楽しく、安心してネットでのやりとりをするために、どんな工夫をしたらよいですか？」に記入し、意見や考えを出し合う。

◎ 相手にわかるよう、話をしたり、書き込みをしたりするとよい。

◎ できるだけ丁寧な言葉遣いをするのが大切。

◎ いやな気持ちになったり、いやな言葉を言われたりした時は、親や先生に相談する。

◎ やさしい言葉遣いをすることで、楽しい気持ちになり、仲良くなる。

◎ チクチク言葉は言わずに、ポカポカ言葉を話したり、書き込んだりするとよい。

◎ チクチク言葉を使うと、デジタル足跡として残る。

Ⅵ 学びを活かそう

ワークシート「この学習では、同じ学年の友達と、楽しく安心してオンライン・コミュニケーションできる行動について考えました。では、今後、上の学年や下の学年の人とオンライン・コミュニケーションする時には、どう行動すればよいと思いますか。自分の考えをまとめてみましょう。」

◎ ふだんから、下の学年・上の学年ともチクチク言葉をつかわないようにして、ポカポカ言葉をつかうことで、オンライン・コミュニケーションも楽しくできると思う。

◎ 下の学年の人には、できるだけやさしく、わかりやすい言葉をつかうとよい。

◎ わかりにくかったら、すぐに質問することも大切だと思う。

◎ オンラインでけんかになりそうになったら、すぐにやめて、直接話をするとよい。

◎ ふだんから、みんなに優しく接するとよい。

◎ 下の学年の人には、ネットでの約束ごとを教えるとよい。

3 成果と課題

① 成果

上記の流れで、45分間の授業をおこなった。5・6年生4クラスから意見や考えを引き出すことにより、5年生が、6年生の意見を手本とする様子や6年生が、5年生の意見に更に付け加えようとする様子も見られた。異学年どうして意見を出し合わせたことで、更なる深まりへの効果があった。

また、Google Meetを活用したオンライン授業により、多くの児童に対し、同じ動画教材を閲覧させ、その後、課題や問いを投げかけ、意見を出させることができた。当然、教室には、担任によるサポートが必要であるが、そのことで、45分間ではあるが、多くの意見や考えを交流させることができた。

この授業までにも、デジタル・シティズンシップYouTube教材「デジタルの手がかり（日本語吹き替え版）」「デジタル足跡（日本語吹き替え版）」「それってネットいじめ？（日本語吹き替え版）」を、朝の学習タイム（15分）で視聴させ、意見交換を行ったことが、子供たちの意見の中でその内容が活かされていた。このことは、たいへん有効だったと考える。

② 課題

今後の課題としては、保護者への啓発である。タブレット端末の持ち帰りやデジタルドリルの活用の推進に向けて、保護者の理解と協力が必要である。

保護者からの理解と協力を得られることで、学習内容の個別最適化はもちろん、教員の働き方改革にもつながっていく。

「親子で実践！デジタル・シティズンシップ」シリーズや、総務省「デジタル・シティズンシップ啓発教材（保護者向け）」を活用した啓発を、どのような形態で行うと有効かを画策中である。

参考文献

- 坂本 旬・芳賀高洋・豊福晋平・今度珠美・林一真【著】中川進【発行者】
デジタル・シティズンシップ 大月書店 2020年
坂本旬・石原一彦・今度珠美・豊福晋平・芳賀高洋・林向達・一般財団法人教育文化
総合研究所【編著】則松佳子【発行者】
デジタル・シティズンシップ教育の挑戦 アドバンテージサーバー 2021年
坂本旬・豊福晋平・今度珠美・林一真・平井総一郎・芳賀高洋・阿部和広・我妻潤子【著】たきりょうこ【漫
画】中川 進【発行者】
デジタル・シティズンシップ プラス ～やってみよう！創ろう！善きデジタル市民への学び～ 大月書店
2022年

参考動画教材

- 経産省 STEAMライブラリー動画教材「GIGAスクール時代のテクノロジーとメディア～デジタル・シティ
ズンシップから考える創造活動と学びの社会化」
「ネットでのやりとり、どうすればうまく伝わる？」
YouTube教材 デジタル・シティズンシップ「デジタルの手がかり（日本語吹き替え版）」「デジタル足跡（日

本語吹き替え版)」「それってネットいじめ? (日本語吹き替え版)」
YouTube SICチャンネル「親子で実践! デジタル・シティズンシップ」
総務省 「デジタル・シティズンシップ啓発教材 (保護者向け)」

活用ICTアプリケーションソフト

Google Meet

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4巻2号、046-050
特集：デジタル・シティズンシップ教育最前線

吹田市の挑戦～デジタル・シティズンシップ教育推進の軌跡～

草場敦子
吹田市教育委員会

1. はじめに

平成29年からの3年間にわたる学習指導要領の改訂は教育のパラダイムシフトとも言われた。「教師による一斉指導（教師主体）」から「子供主体の学び」に「授業観」が大きく変わり、それに伴い求められる教師像は「Teaching」から「Coaching」となり、内容（コンテンツ）重視から資質・能力（コンピテンシー）重視の教育課程への転換が求められたからだ。

学習指導要領完全実施がスタートするまでの移行期間には、各学校において学習指導要領を読み解き、「学習する子供の視点」に立ち、「教育課程全体や各教科等の学びを通して育成すべき資質・能力」を育むため『主体的・対話的で深い学び』の視点からの授業改善について研究・実践を積み重ねてきた。

そんな中、令和元年（2019年）12月19日。文部科学大臣から「Society5.0の時代に生きる子供にとって、PC端末は鉛筆やノートと並ぶマストアイテムである。」「今や、仕事でも家庭でも、社会のあらゆる場所でICTの活用が日常になっている。」「社会を生き抜く力を育み、子供たちの可能性を広げる場所である学校が、時代に取り残され、世界からも遅れたままではいけない。」というメッセージが出され、GIGAスクール構想は本来の導入が前倒しとなり、本市においても令和2年度中に全市立小中学校に児童・生徒用一人1台端末環境を整備することになった。それにより、これまでパソコン教室に43台しかなかった端末環境が一人1台端末環境へと大きく転換した。この新たな教育の技術革新を今まで大切にしてきた教育活動にどう迎え入れるのか。そのためにはどういう教育が必要なのか。これは「未来」に影響する大変重要な「問い」だった。

この「問い」に対し、目指す未来社会像「Society5.0」の実現のために、何を大事にし、どのように推進していったのか。その軌跡を振り返ることにした。

2. 吹田市の概要・教育理念

吹田市は、人口約38万人。今後も人口増加が見込まれる状況にある中核市である。
公立学校数は小学校36校、中学校18校。児童・生徒数約3万人に対し、教職員は約2,000人。

本市では「今 吹田から 未来（あす）の力を 生命（いのち）かがやきともにつながり 未来（あす）を拓く吹田の教育」を教育理念としている。そしてこの理念の実現のため「いじめのない学校づくり」「青少年の自立を支援する相談体制の充実」「次代を担う教職員の育成」の3つを重点課題として設定している。

3. 「未来」に影響する大変重要な「問い」

GIGA スクール構想の実現が一気に進むことにより、社会といきなりシームレスな状況となる。つまり、今まさに社会で起こっている事象が、そのまま子供にとっての「ロールモデル」となる可能性が大きい。果たしてそれでいいのだろうか。

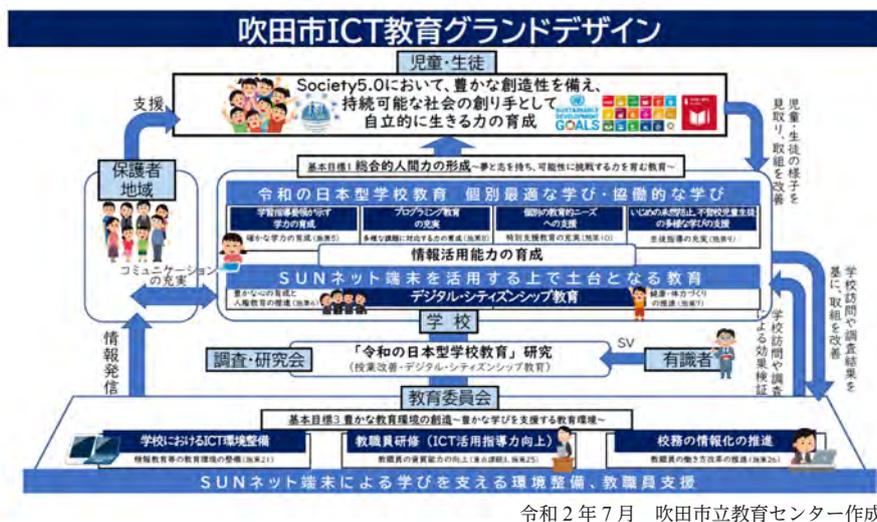
—GIGAスクール構想をどうとらえるのか、そのことにより必要な教育は何か。—

当時、吹田の教育の「未来」の姿に、確実に大きな影響を及ぼすことになるこの「問い」に対する「答え」を急ピッチで考えなければならなかった。

「今」と「未来」の両視点から吟味した結果、「GIGA スクール構想」は「多様な全ての子供が端末を学習用道具として使用可能になることから、“デジタルインクルージョンな状況が生まれる”“今まで取り組んできた個別最適な学びを加速度的に充実させることができる”、そしてその結果、“『誰一人取り残すことのない』教育環境を実現することができる”、実に可能性の広がる構想である」と捉えることとした。

そして、この理念を実現するための基盤となる教育として、「テクノロジーを積極的に利活用し、善き使い手となる」ための「デジタル・シティズンシップ教育」が必要だと判断した。そして「デジタル・シティズンシップ教育」を「ICT グランドデザイン」（令和2年7月作成）に土台となる人権教育として位置づけた。

判断するにあたり、吹田市にとってはこのデジタル・シティズンシップ教育でなくてはならなかった理由がある。それはすでに取り組んでいた事業との親和性だった。



令和2年7月 吹田市立教育センター作成

4. 「いじめ予防授業」×「デジタル・シティズンシップ教育」

本市ではこれまでもずっと「ともに学びともに育つ」人権教育を大切にしてきた。

そして令和2年度から、いじめ防止の取組として学校・教育委員会・市長部局が一丸となって「すいた GRE・EN スクールプロジェクト」を立ち上げ取組を進めている。「すいた GRE・EN スクールプロジェクト」は早期発見・早期対応の取組と未然防止の取組から構成され、未然防止の対応策として全市立小中学校において「いじめ予防授業：TRIPLE-CHANGE」をおこなっている。「いじめ予防授業：TRIPLE-CHANGE」は各担任が市内共通のワークブックを使用して、合計3時間の授業を行う。

授業の流れは、①「正しい知識を知る」②「正しい行動について考える」③「集団を変えるために行動する」となっており、この3つのステップを積み重ね、SOSの出し方やソーシャルスキルについて学びながら、集団づくりに主体的に参加するための力を育ていけるように構成されている。

①正しい知識を知る

- ・「いじめの法的定義」（法教育）について学ぶ。
- ・いじめかどうか見極めるための共通語となる「アンバランスパワー」と「シンキングエラー」という言葉について学ぶ。

②正しい行動について考える

③集団を変えるために行動する

- ・周りにいる傍観者が行動することについて学ぶ（アップスタンダー教育）。

このように「いじめ予防授業：TRIPLE-CHANGE」は、今まさに目の前で起こっている事実
に気づき、立ち止まって考え、行動を起こすための知識とスキルを学ぶ。これは、デジタル空間
において不安や心配といった負の感情をメタ認知した時に、立ち止まってその原因について考
え、責任をもって行動する方法について学ぶデジタル・シティズンシップ教育と大変親和性があり、
このことはデジタル・シティズンシップ教育を推進するための一助になったことは確かである。

5. デジタル・シティズンシップ教育の推進のために

令和3年度は「GIGA スクール構想元年」そして吹田市にとっては「デジタル・シティズン
シップ教育元年」となる。準備期間を経て、全市立小中学校でデジタル・シティズンシップ教育
の授業をスタートさせた。スタートをするにあたり、以下の4点を大事に進めることとした。

(1) 全教職員がデジタル・シティズンシップ教育について理解を深めること

まずは、共通の軸足（考え方の3本柱：「インターネットの世界は公共の場」「ICTを責任を

もって積極的に使う」「立ち止まって考える」)を明確にし、9年間のカリキュラムと教材及び指導案を提供した。さらに校務分掌に位置付けたデジタル・シティズンシップ教育担当者会の定期的な開催、教職員研修(法定研修・情報教育研修等)及び研究会活動の実施により off-JT と OJT が互恵的かつ機能的に働くシステムを構築することによって、デジタル・シティズンシップ教育について理解を深めることとした。



吹田市立教育センター作成

(2) 授業では「対話」を大事にすること

デジタル・シティズンシップ教育の授業実践においては、“デジタル空間の場も公の場であること”、“重層的で複雑なデジタル空間の仕組みを理解すること”、また“デジタル空間でのふるまい”等について、一人ひとりが考える授業を展開することを大事にする。

「対話」はその場に参加する一人ひとりの声をお互いがきちんと聴いて受け止めることで成立する。つまり、自分とは異なる考え・異なる感情・異なる価値観等を持つ人に対して「どんなことを考えているのだろう、どんな気持ちなんだろう」と想像すること・共感すること、そしてリスペクトしあえる学級風土(学校風土)であることが前提となる。

そのため子供が自分ごととして考え、他者との「対話」による授業の中でより深い学びが生まれるための教材研究が求められる。

(3) 子供を囲む大人を巻き込むこと

デジタル・シティズンシップ教育は「シティズンシップ教育」であることから、子供を囲む大人をいかに巻き込むかが大きなポイントとなると考えた。

巻き込むための工夫として、子供達が授業で観た動画を帰宅後、保護者と共有し対話できるようQRコードと保護者欄を設けたワークシートを作成した。また、国際大学GLOCOM准教授の豊福晋平先生による保護者の理解促進のための動画配信、豊福晋平先生と鳥取県デジタル・シティズンシップエドゥケーター/国際大学GLOCOM客員研究員の今度珠美先生を招聘し市民

後援会を開催した。

(4) 使える環境を広げること

積極的に端末を使う中でこそ、自分ごととして考え他者との対話を通して自分なりの納得解を導き出すことができる。そのためには、使える場も必要である。本市では一人1台端末の持ち帰りを可とし、また学校外の施設5カ所（令和4年12月時点）でも使用可としており、今後も使える環境即ち子供の居場所を増やす方向になっている。

6. おわりに

子供たちが積極的に端末を活用することにより、教師をはじめ大人の先を行く姿も見られるようになった。「問い」を持ち、自らの好奇心に基づき、学びを広く深くそして豊かなものにしていく姿は輝いている。

「誰一人取り残されない、人に優しいデジタル化」をめざし、今後あらゆるところにデジタルがいきわたることが予想される。それにともない、すべての世代に対してデジタルを使いこなしつつ、思考し判断し表現する力がきつと求められることになるであろう。そして、教育においては、「デジタル化社会の善き創り手」の育成は必須になると考える。

9年間の義務教育の中で学びを重ねた子供が、当事者意識をもって考え、判断し行動できる「持続可能な社会の創り手」そして「デジタル化社会の善き創り手」として、デジタル・シティズンシップの考え方を発信する側になる……そんな「教育から社会をデジタルインクルージョンにする」可能性を信じたい。

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4巻2号、051-056
特集：デジタル・シティズンシップ教育最前線

公立小学校で実践して感じていること

近藤泰生
鴻巣市立箕田小学校

本稿では、私自身が3年間行ってきたデジタル・シティズンシップ教育の実践を報告する。

私は、埼玉県公立小学校教諭として、令和2年度からデジタル・シティズンシップ教育の授業実践を行ってきた。この実践の成果と課題と共に、私が一教諭としてどのような思考の変遷をしながら、デジタル・シティズンシップ教育に取り組んでいったのかも併せて報告する。

1. デジタル・シティズンシップとの出会い

(1) これまでの情報モラル教育との違いを意識できていない時期

デジタル・シティズンシップ教育に出会う以前、情報モラル教育や「GIGA スクール構想」を経ていく中で以下のようなことを感じていた。一つは、情報モラル教育や「決められた授業でコンピュータ室やパソコン室と学校で呼ばれていた部屋でしか扱えなかった端末」による活動では、子供たちに文部科学省が示す資質能力^(註)をつけることが難しいということである。実際に家庭での対応に任せることが多く、「子供たちに端末を与えて上手に付き合うことができるのか」「トラブルが起ってしまったら怖い」という考え方が、自分の中では支配的であった。

「GIGA スクール構想」により端末が導入され、子供たちが使い始める前の段階でデジタル・シティズンシップ教育の1回目の授業を行うことになった。今まで行ってきた情報モラル教育ではなく、新しい言葉や考え方に触れた瞬間であった。しかし、この時期の私は、デジタル・シティズンシップ教育をよく理解して授業を行っていなかった。最初の授業は、「デジタルの足跡」を扱った授業で、小学校低学年を対象に講義形式で行ったのを覚えている。このとき強調したのは、「怖さ」であった。端末を自由に使うことは、子供たちの前に責任を生じさせ、使い方を間違えると大変なことになることを強調し、子供たちを怖がらせる授業を行った記憶がある。このとき活用したのは、米国「コモンセンスエデュケーション (Common Sense Education)」の教材であった。教材の動画を見たとき、「責任」「足跡が残る」という言葉から、「禁止」や「管理」を想像し、これからもコントロールしていく方法が適切と考えていたのである。

このときのことを今思い返すと、情報モラル教育とデジタル・シティズンシップ教育の違いを意識できていなかったため、このような実践を行うことになったと振り返ることができる。この

後、研修に参加する中で、デジタル・シティズンシップ教育が目指しているものについての理解を少しずつしていくことになった。

(2) 自分で試行錯誤し、指導案を作成するなかで考えたこと

勘違いをしたまま、端末を導入して利用を始めたが、何かがしっくりとこない感じがあった。大きなトラブルは「禁止」しているので起こらないのだが、ルールをすべての場面で徹底することが難しい状況があった。また、PCを使っているにもかかわらず文房具として活用していると感じられなかったのである。そんな中、2回目のデジタル・シティズンシップ教育の授業を行うことになる。

① 「個人情報保護」の授業

2回目の授業は、「個人情報の保護」の授業であった。この授業を実施するにあたり、授業で子供たちが学ぶことを整理することができた。

個人情報の授業のポイントは、「恐怖」や「管理」ではなく、「何が個人情報なのか」「個人情報には、教えてもいいものと教える時によく考えないといけないものがある」ということを、活動を通じて子供たち自身に判断させる活動を行うことである。実際に授業を行った後には、子供たちの判断を友達と比べ、振り返って分析する活動をすることで、子供たちは確実に個人情報について知識をもち、判断力を向上することができるということが実感できた。この時点で少しではあるが、デジタル・シティズンシップ教育が目指すものが見えてきていた。また、授業での評価や活動を考えたりする中で、道徳や特別活動に近い内容と活動であることも感じる事ができた。

この授業をつくるなかで、スライドの中に「3つのステップ」というものを見つけた。これは、デジタル・シティズンシップ教育の内容の中でも、情報モラル教育に浸っている私にとって受け入れやすい内容であった。「約束」という言葉を使うことで、子供たちの判断の基礎となるルールを作ることができるのである。「3つのステップ」を土台としながら、授業を組み立てることで子供たちに学校という安全の中でデジタル機器を活用して活動を行うことが、多くの教師にとって受け入れやすいものになると考えた。

② 「メディアバランス」の授業

授業は、基本的に小学校3年生を対象に行っていた。デジタル・シティズンシップ教育の内容は、小学生にも理解できる内容が多い。特に「メディアバランス」の授業作りでは、3年生の「体育」の保健領域にある「健康な生活」の単元との繋がりを感じ、授業を作るようにした。これは、デジタル・シティズンシップ教育で育つ力が、教科を横断して学ぶものであることを示している。また、「特別の教科 道徳」と同じように、授業で終わることなく、実際の生活の中で活動し、指導や振り返りを繰り返しながらだんだんと育っていくものと捉えることができる。

「メディアバランス」の授業展開は、自分の生活を見直すことから始めるようにしていった。コモンセンスエデュケーションの日本語訳や経済産業省 STEAM 教育 Library の指導案では、ピラミッドチャートを活用して、自分がどれだけ偏ったメディアバランスなのかを感じさせ、どのようにバランスのとれた生活を送るのかを考える内容になっているように感じた。しかし、この

活動では「自律」に繋がり難く、家庭との連携が取りにくいと考えた。そこで、1日の生活を円グラフで示し、自分の現在の生活を見直す活動を取り入れた。この活動は、3学年の児童にとって「健康な生活」で学んだ知識を活用して取り組むことができる。そして、自分で計画して実施することで、自分の計画にある無理や甘さを修正し、現状できていることやできていないことを明確にして、目標を設定しやすくすることができる。この取組が、「自律」に向けて必要な力を育てると考えた。

実際に授業をしてみると、子供たちはお互いの考えを知って意見を出し合い、実際に自分の計画を修正する姿が見られ、中学年は中学年なりに自分の理想の「メディアバランス」を作り上げていた。

この授業は、大きなきっかけになった授業であった。ルールを教師が示すのではなく、子供たちに判断をさせる活動を行うことで、「自律」に向けた力を育成することができると感じることができた。子供たちも、自分の考えを視覚的に捉えることによって自分がどんなメディアを多く使っているのかを感じ、「自律」して計画を見直すことができていた。これまで「恐怖」と「禁止」で行ってきた情報モラル教育の授業にはない視点であり、文房具として端末を自然に使うためには、デジタル・シティズンシップ教育が必要という方向へ認識が大きく変わった。

2. 1年間で12時間の実践をする中で気づいたこと

「メディアバランス」の授業を実施した後、コモンセンスエデュケーションの日本語訳から指導案を作り、1年間で7種類12時間の授業を実施した。担任している学級だけでなく、他学年や同学年の他の学級でも実施したり、他の学級の担任に実践してもらったりする中で、だんだんと成果と課題が見えてきた。

(1) 子供たち考えさせることで実際の生活の中で生きる

実践を継続する中で、子供たちの小さな変化を感じることがある。例えば、授業中にインターネットを活用して情報を集め、課題の解決に取り組んでいるときに関係ない情報を調べようとする児童がほとんどいなくなったことである。教室の中で行っているという条件だからこそ子供同士の自治的な活動ができている点は考慮しなければならないが、デジタル・シティズンシップ教育を行う前と比べて大きく変化した。以前ならば、途中で関係ない情報を調べ始めた子供を他の子供たちが注意する場面が多く見られたが、実践を繰り返すごとに少なくなり、3月にはほとんど無くなっていた。

この変化は、1時間の授業で実現したわけではない。子供たちは、端末の使い方を考え、約束を作り、マナーを学び、相手の立場に立った行動を考えること繰り返してきた。その後、学校生活の中で、振り返りと指導を継続することでだんだん「自律」した行動ができるようになってきたのである。このとき大切なのは、自分たちで考えた約束やマナーが子供たちの前に示されていることだと感じている。能動的に考えた約束やマナーは、教師から与えられたルールや決まり

ではない。自分たちが考え、友達と話して比較し、全体で合意形成をした「自分たちの約束」として特別なものとなっているのである。これを基準として振り返りと指導を行うことで、子供たちが成長していったと考えている。

(2) 1つの内容を1時間でやりきることの難しさ

実践を続ける中で、難しいと感じたこともある。それが45分という小学校の授業時間で1時間の授業をやりきるということである。デジタル・シティズンシップ教育の授業は、学習内容も学習活動も盛り沢山であり、教えたことも多い。その結果、教師自身が欲張ってしまうことがある。知識としての用語を解説し、動画と自分の立場をつなげながら自分のことを振り返り、どうしたらいいかを考え、今後の行動を決めていくという授業をイメージして授業を行う。しかし、用語の解説で説明をしたがって時間を使ったり、児童が動画の登場人物の気持ちを理解できていないと感じて説明を加えたりすることでどんどん時間を使ってしまう。この結果45分に授業が収まらない。

デジタル・シティズンシップ教育の授業は、私たち大人も学んでいない内容である。学んでいない内容をわかりやすく説明する状況になったとき、私は長い時間をかけてわかりやすく伝えようとする傾向がある。このため、45分の授業の中に子供たちの考える時間と教師の説明する時間の両方があるデジタル・シティズンシップ教育の授業では、時間が足りなくなってしまう。

(3) 家庭との連携を意識した活動の開始

授業を行うと、子供たちが真剣に課題と向き合い、実際に解決方法を考えていく場面に出会うことができる。そして、子供たち自身が約束を決めて行動していく姿を見ることができる。ただ、私たちは児童が学校でできていても家庭でどうかまで見届けることができない。そこで、児童を通じた学習内容の説明と保護者の返信、授業参観等での公開、学級懇談会での説明が必要だと感じている。また、可能であれば学校全体の保護者会などを使って、大人もデジタル・シティズンシップ教育に触れる機会を作るようにしていきたい。

これらの活動を行うことで、学校の中だけではなく家庭でも児童がデジタル・シティズンシップ教育について考え、行動を自律的に変化させることができると考えている。

スマートフォンに触れていない子供たちであれば、使い方の約束も家庭で設定していないことが多いのではないだろうか。実際は、スマートフォンを持つよりも前にゲーム機を通じてインターネットを使い、広い世界で活動することができる。このことを知り、子供とどのような話し合いをしたのか。そしてどのような約束をしたのか。デジタル・シティズンシップ教育を知ること、今後どうしていきたいのか。「禁止」することで解決する訳ではなく、どう使うのかをお互いに考えていくことが大切になってきている。

(4) デジタル・シティズンシップ教育は授業の後も継続する

1年間という時間をかけて、12時間の授業を実施してきたことで、子供たちに変化が起きた

ことは確かである。しかし、1時間の授業を実施しただけで行動が変化するかということとは異なる。行動を変容させることはそんなに簡単にできるわけではない。日々の生活の中で子供たちと話し合い、指導をしていく必要がある。私は、デジタル・シティズンシップ教育に出会った当初大きな勘違いをしていた。デジタル・シティズンシップ教育を行えばすぐに子供たちに変化が生まれ、PCを適切に使うようになっていくと考えていたのである。しかし、そんなことはなかった。思い出してみると、これまで情報モラル教育を行って行く中で、学校で授業したことは、その後学校で問題になるケースを見ることはなかった。それは、家庭での利用と情報モラル教育が子供たちに与えるインパクトの大きさによるところが大きい。この効果は、短期的に見ると問題が起きなくなるので効果が高いように見える。しかし、長期的に見ると、教えてもらったことを忘れて、「禁止」がなくなった時に勘違いをしてしまったりすることで問題が出てくる。

私は、これからの社会を生きていく今の子供たちには、長期的視点に立った指導法の方が大切だと考えている。それは、成長段階に合わせて必要な知識を教え、日々の生活の中で指導する基準として子供たちと共有していくことである。デジタル・シティズンシップ教育は、この長期的視点に立った教育を行いやすい。特に日々の生活の中での約束を、子供たち目線の約束として共有することで、与えられたルールから自分たちができる約束に変化させ、教師がその約束を軸とした指導をすることで児童に「禁止」を言うだけではない指導が可能になっていくと感じている。

3. 今後の課題

2年間デジタル・シティズンシップ教育を経験していく中で、いくつかの課題も見えてきた。今後の活動においては、以下の点を意識しながら、デジタル・シティズンシップ教育を行っていくことが大切だと考えている。

(1) 効果検証の必要性

デジタル・シティズンシップ教育の効果については、まだデータ化を行っていない。大学や研究機関には、データや分析結果があるのかもしれないが、自分の授業の効果を検証する必要がある。しかし、アンケートによるデータの蓄積等を行うためには、ある程度の指標やどんなアンケートを行うかの検討が必要である。しっかりとした裏付けのあるデータとして効果検証を行うために、統一的なデータ収集方法が必要ではないか。

(2) 小学校における著作権教育の必要正

経済産業省のSTEAM教育Libraryには、中学生以上を対象とした著作権教育の教材が用意されており、実施した方がよいと感じている。しかし、小学生に対する教材は、現場での開発が主なものとなっており、この点に課題を感じている。今後、デジタル・シティズンシップ教育の実践事例が共有される中で、著作権に関する実践が多く共有化され、子供たちに著作権保護の考

えを確実に教えられる体制を作れるようにしていくことが大切だと考える。

(註) 令和元年(2019年)12月19日の文部科学大臣メッセージでは、子供たちに育むべき資質能力として、「社会の形成に参画するための資質能力」「ネットリテラシーなどの情報活用能力を育成」「情報モラル教育をはじめとする情報教育の充実」が示されている。

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4巻2号、057-071
特集：デジタル・シティズンシップ教育最前線

「ワクワクを持続可能なものに」

里 陸斗
大阪府吹田市立千里丘北小学校

はじめに

GIGA スクール構想により、一人一台端末が配備され、令和3年度は記念すべき「教育のデジタル元年」を迎えることとなった。今や生活に欠かせないものとなっている、スマホやタブレットなどのICT機器。これは、私たちの生活や暮らしを支えており、更には過ごしやすい社会をも創り出すものとなっている。この存在はこれからも大きな役割を果たし、目の前の子どもたちが大人になったころには、更なる進化が予測される。様々な特性と可能性を持つICTの社会への浸透は、生活だけでなく学校教育にも大きな影響を与えている。

学校教育においては、教師主導の授業から、学習者中心の授業への転換が求められたということは学習指導要領の改訂から読み取ることができ、これは教育のパラダイムシフトとも言える。今求められている、主体的に考え、仲間と協働し、新しいものを創り出す力。そこにICTを掛け合わせることで、より豊かな学びが実現され、子ども達が未来を生き抜く力を育むことが可能になる。

では、自分の手で未来を切り拓くことができる子どもの育成において我々が大切にしなければならないことはどのようなことだろうか。また、Society5.0の社会を生きる子どもたちに求められるのは、一体どのような力なのだろうか。

ここからは、学校としての取り組みと学級においての実践について述べていくこととする。自分自身がICTをどのように迎え入れ、学級でどのような活用を目指したのか。また、その中で成果や課題を報告する。

第1章 子どもたちが端末と出会う日に向けて

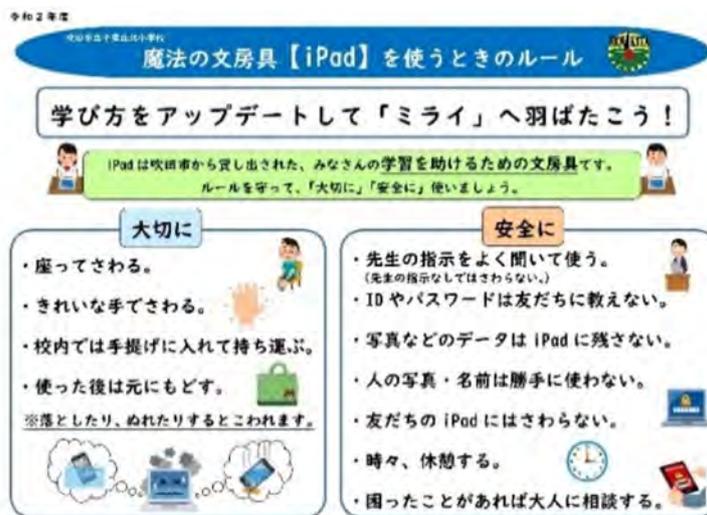
1. 端末導入までの準備

GIGA スクール構想に伴い、校内情報推進チームが発足した。そして私は、チームの長を務めることになった。以前から、ICTを活用する授業に興味があったこともあり、一人一台端末が配備されると聞いてワクワクしていたことを覚えている。

会議では、端末導入の意図や端末運用ルールなど、今まで考えたことのなかった課題について試行錯誤しながら議論を進めた。子どもたちが自由に端末を活用し、自分で学びをデザインしながら新しいものを創り出す姿を期待して、ルールは最低限にすることにした。「安全に」「大切に」という観点で、「～しない」という否定的な文末表現を控えた。(資料1) このルールを策定するにあたって、「端末は楽しく学びを深めるためのものであり、学習のツールとして使うものである。」ことを共通認識として図った。そして、いつでも触れることができるよう、端末は手提げ袋に入れて机の横に常備させることも校内で統一した。子どもたちの端末との向き合い方についての不安はもちろん大きかった。多くのルールを定めてリスクヘッジを図ることも議題になった。しかし、それでは失敗することがないまま社会に出ることになってしまう。学校という小さな社会でたくさんの失敗と経験を重ね、そこからICTとの向き合い方を学んでほしいという思いの方が大きかった。

また、ルールと併せて、学習支援ソフト「ミライシード」の概要を伝えるデジタルパンフレットも作成した。(資料2) 突如現れたこのソフトを授業で活用するということは、大人にとっては大きなミッションであった。このパンフレットの発信や、指導主事による実践研修を導入前に設定することにより新しいソフトに対するワクワクを構築したかった。

資料1



資料2



2. 子どもたちと端末との出会い

令和2年12月17日、校内一斉に端末配備と運用を開始した。そして、校内のすべてのクラスでオリエンテーションが行われた。内容としては大きく分けて3つ。

- ① Society5.0の社会の様子が表された動画（内閣府 Society 5.0「すぐその未来」：内閣府）の視聴。
- ②時代が変われば学び方も変わるということ。
- ③学び方は工夫次第で無限大ということ。

このオリエンテーションで子どもたちに感じ取ってほしかったことは、ワクワクという期待感と併せて、端末は自分の学びを支えてくれる文房具であるということである。一人一台端末の配備が実現したからこそ、ICTは教員が使う教具という考え方から、子どもの文房具となることが重要になってくる。文房具ということは、自分自身で使い方を考えるといった力も必要になってくる。

当時、私は5年生の担任だった。オリエンテーションで、「端末でどんなことができるだろう？」と問うと、調べ学習やオンライン授業、動画編集など活用のイメージを豊かに広げていた。その中でも印象に残っているのは、ある子どもが、「ゲームができる！」と発言した直後の教室の雰囲気である。きっと子どもたちにとって端末でゲームができるということは言わずもがなのことであり、魅力的なことであることから、盛り上がると思った。しかし、私の予想とは裏腹に微妙な盛り上がりだった。休み時間に何人かの子どもにその時の話を聞くと、「その使い方は正しいのかな？」と迷ったと語ってくれた。私自身、ゲームも活用の仕方によっては学びになると思っていた。しかし、その疑問は子どもたちに考えさせる価値があると感じたので、一先ず「どうだろうね？」と返事をしておいた。

この日、いくつかのクラスのオリエンテーションを参観させていただいた。どの教室の子どもたちも、端末を早くさわりたい、やってみたいという気持ちで目を輝かせていた。パスワードを入力し、ロックを解除するだけで「おお〜！」と声を上げていた子どもたちのワクワクしていた姿は今でも鮮明に覚えている。

第2章 端末導入後のあゆみ

1. ワクワクを生み出すための長としての取り組み

導入直後の教室は子どものワクワクであふれていたが、職員室は疑問や不安であふれかえっていた。学年会議などで取り上げられた議題については、情報推進チームで集約して困り感を解消できるように心がけた。しかし、多岐にわたる困り感は情報推進チームだけでは解消しきれないという点から、困り感を共有できるファイル「Senkitagram」というプラットフォームを作成した。（資料3）このファイルを活用してもらうことを通して、困り感を蓄積していくとともに、教職員同士で困り感を解決するきっかけ作りとなることを期待した。困り感を集約するとその枠組みは大きく2つに分かれた。それは、端末操作面に関わることと、教育活動における活用に

関わることであった。



ミライシードの活用で困った！					
	記入日	記入者	学年	困ったこと(具体的に)	対応策
例	12月8日	星	5年	教師端末で「オクリンク」や「ムーブノート」などの画面がなかなか起動されない。	ミライシードを「Microsoft edge」で開くようにして使用できる。「Internet explorer」で開くと一部の機能が制限される。設定変更方法は、～。
1	12月21日	星	5年	「オクリンク」を使用していると、作成したカードの上にコピーの表示が出て固まる。	アドレスバーの横の「🔄」でページを更新すると解消された！
2				「オクリンク」を使用していると、オクル青い半円のマークが白いカバーで隠れてしまう。でも、使用上には問題はない。	
3	12月21日	古川		「オクリンク」で同じ時間に2つのファイルを提出させると先に提出したファイルが消えてしまう。	1つ目に提出したボックスではなく、別の提出ボックスを「受付中」にすると同じ時間いくつかのファイルを提出させることができる。
4	12月23日	田中	1年	ミライシードのアプリが数名デスクトップに無かった。	画面をつけたまま置いておくと時間はかかるがインストールされアプリが表示された。
5		田中	1年	使っている途中でインターネット回線が切れ、ミライシードが使用できなくなった。	端末の場所を移動させたり、時間をおくと接続できた。
6		山下 颯大	2年	ミライシードの「スタート」ボタンの反応が悪い場合がある。	ホームボタンをタップしてミライシードを閉じ、ホームボタンをダブルタップして使用履歴の中に出てくるミライシードのアイコンを上からスワイプして消す。もう一度開くと反応する。
7		田中	2年	提出BOXに1人だけ提出できなかった。	2時間目に入らなければいけなかったところ、1人だけ1時間目に入って提出しようとしていたため。

資料3

これらの困り感や不安を少しでも軽減させるために、端末に対してワクワクできるような3つの発信を行った。

1つ目は、端末の操作方法を説明する動画 (Senkita Tube) の発信である。「明日の授業で活

用してみたいけど、操作方法が分からなくて不安。」という声が多数あった。そこで、思いついたのが操作方法動画である。実際の操作を画面録画して、そこに簡単な説明を補足した動画である。(資料4) 動画内容のニーズを探りながら、40本ほどの動画を作成した。このコンテンツは、教職員が先持って技能を蓄えることと併せて、教室の黒板に動画を投影しながら子どもたちに説明できるという利点があった。

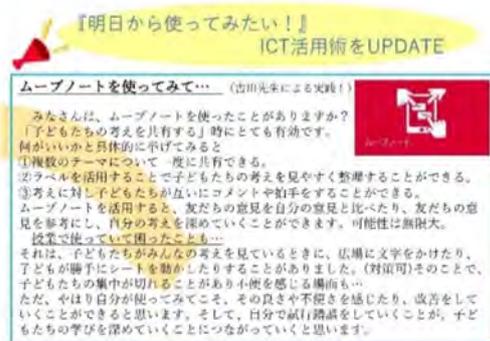


資料4

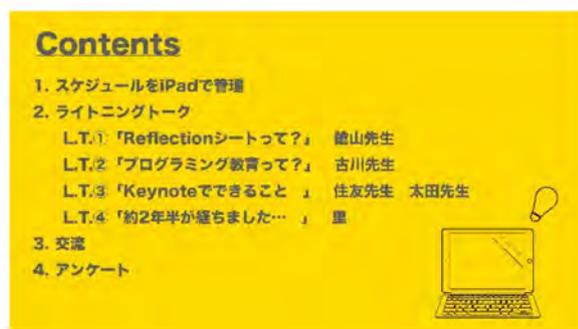
2つ目は、SENKITA UPDATE 通信という、職員向けの校内通信の発行である。この通信には、教職員の困り感を解消できるような内容や、「明日やってみよう！」と思えるような、小ネタを掲載した。小ネタについては、「自分も活用できそうだ。」と思ってもらえるように、ICTに堪能な人だけが発信するのではなく、チームの全員が発信することを目標とした。内容については、執筆者自身が「楽しかった！ワクワクした！」と感じた端末活用術を取り上げてもらった。(資料5) この通信は、紙媒体と電子媒体のものを作成し、電子化された通信には、WEBリンクやQRコードなどを貼り付けた。このようにして、教職員自身も端末に触れることができるようなきっかけ作りを行った。

3つ目は、Senkita Update Project (S.U.P) という研修を行った。研修の目的は、明日使える端末ワクワク術の引き出しを増やしてもらうこと。自分の興味関心に合わせて研修を受けることができるように4つのブースに分けた。Keynoteの基本的な使い方から、ドローンを活用したプログラミング教育やMicrosoft Riffractionシートの使い方。そして、ICTをいかに校内に浸透

させていくかということ職員同士で語り合う GIGA 座談会というブースも設けた。この4つのブースは校内の情報推進チームのメンバーで分担を行い、それぞれがブースの研修企画を担った。(資料6)



資料5



資料6

参加して下さった方々の声としては、「iPadでこんな便利なことができるんだ!」「明日、子どもたち伝えたい!」「ほかにも知りたい!」など、ワクワクがあふれるものがたくさんあった。

このように、端末導入と併せて教職員がワクワクできるような働きかけを行った。

2. ワクワクを生み出すための担任としての取り組み

(1) 面白い「玩具」から学習者の可能性を広げる「文具」へと――

端末が導入された翌年度は持ち上がりで6年生の担任だった。前年度の経験を基に子どもたちは積極的に端末を活用していた。連絡帳や日直カードなどをデジタル化することで、端末に触れる時間も長くなり、少しずつではあるが端末に対しての目新しさは薄れ、「あたりまえのモノ」という意識が醸成された。

次に重要になってくることは、「あたりまえ」のその先である。ここが端末を学習のツールという意識を醸成できるか否かの分岐点となると考えていた。あたりまえの先は、「面白い!楽しい!けど、もう飽きた!」と「他にはどんな使い方があるだろう!」とに枝分かれする。子どもたちが前者のように感じてしまうと端末は死蔵文鎮化してしまい、端末保管庫からの脱出は成功したもの、1日中手提げ袋の中ということになってしまう。この、死蔵文鎮化を豊福晋平氏は次のように述べている。‘死蔵化とは、情報機器にカギを掛けたまま使わせないことを指す。一方文鎮化とは、子どもに情報端末をわざわざ学校に持参させても、授業や学校生活で使うシーンを積極的に設けないことをいう。(デジタル・シティズンシップ: コンピュータ1人1台時代の善き使い手を目指す学び P.110)’ これでは、端末の文房具化という今までの計画が水の泡になってしまう。後者のように、端末に対する持続可能なワクワク感と併せて、自ら使い方を発見していくように促すには自由度を上げる必要がある。簡単に言い換えるならば、学校生活の中で使いたい時に好きなだけ使わせるということだ。

もちろん、このようにすることで休み時間の間ずっと端末と向き合っている子どももいた。その中には、ゲームのようなもので遊びに近いことをしている姿もあった。しかし、視点を変える

とこの姿は、端末と向き合うことに魅力を感じ、とてもワクワクしていたということと捉えることもできる。他の活動に構うことなく、動画の編集に夢中になっていたのだ。これは、端末を学びに転用することができるタネであり、文房具化を図ることができる大きなチャンスだと感じた。大人の感覚としては、「いつまで触っているんだ。」や「そろそろやめておいたら？」と言いたいところではあるが、子どもはこのような否定的な声掛けでは動かないことは目に見えていた。私は、少しの間、その子の様子をじっと観察してみることにした。最初は1人で端末に向き合っていたが、何日か経つと動画の編集に興味をもった仲間が数人集まってきて、小さなコミュニティができていた。会話の内容をよく聞いてみると、「すごい！そんなことができるんだ！」や「それって、どうやってやるの？」といったように、動画編集のノウハウを学び合っていたのである。子どもたちは、遊びの中で学ぶということを自然に行うことができるのである。

しかし、このように活用を子どもたちに委ねることにより想定外の事例ももちろん挙がってくる。簡単に大人の想像を越えてくる子どもの発想に驚きを隠せないこともある。子どもたちに使い方を委ねることで生まれる負担は大きいと感じるかもしれない。しかし、子どもたちに委ねることで、自分たちで使い方を発見し、その価値に気付き仲間新たな活用方法を伝播する流れができる。その流れの中で、「次はこんな使い方をしてみよう！」といった思考のサイクルが少しずつ定着していく。その好循環が、端末は学びの可能性を広げることのできる文具という意識を醸成させるのである。

子どもたちに、このような意識を醸成させるためには、教師自身のマインドセットの転換も大変重要になってくると思った。ICTと子どもの可能性を信じて、教師が学習者に伴走しながらその使い方についてともに考えを深めることこそが学習者中心の教室を創る第一歩だと私は考える。

(2) 端末の日常化

2年生の担任になった時は、更なる端末の日常化を図るために「会社活動」を軸にした学級経営を行った。会社活動とは、自分の得意なことや興味のあることを生かして、自分たちの学級をより魅力的なものにすることを目的として行う年間を通した壮大な学級プロジェクトである。理想のクラスについて話し合わせた結果、「みんなが明日も学校に行こうと思えるようなクラス」を創ることになった。子どもたちが運営する会社は多種多様であり、その発想はとてもクリエイティブなものであった。学習指導要領に“よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る”『学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編 第1章 総説 1（1）』という文言があるように、今の子どもたちやこれから誕生する子どもたちは未来の社会の創り手なのである。子どもたちには、答えのない社会に問いを持ち、解決する力を獲得することが求められている。この目標を達成するために、まずは学級という小さな社会の創り手となることのできるよう会社活動を行うことにした。ここからは、会社と活動内容について、いくつかの例を挙げながら具体的に述べていくこととする。

①歴史テレビ局会社——より相手に伝わるように。動画における情報発信——

この会社は、歴史について調べ、調べたことをクラスの仲間に発信するという活動を行っている。しかし、読み原稿を書き、みんなの前で読み上げるという形式で発信するわけではなかつ

た。では一体、どのような方法で発信するのだろうか。子どもたちの様子を観察していると、本やタブレットを使って歴史に関する情報を集めていた。しかし、ICTの活躍はこれだけでは終わらなかった。発信方法を動画形式にするというのだ。ここでやっと「テレビ局」という名前の意味がわかった。休み時間になると1台の端末に集まり、テレビの撮影を始める。そして、教室に備え付けているグリーンカーテンを活用し、クロマキー合成まで行っている。私はグリーンカーテンを設置し、活用方法や合成の手順をほんの少し伝えただけだった。しかし、それだけで子どもたちは自然に動き出した。このように子どもたちは自由に端末を活用し、どのようにすれば相手に伝わるか、相手の興味を惹きつけられるかということ念頭に置きながら活動していた。動画をクラスの仲間に発信した時は、「おお！すごい！」という声と、拍手で包まれた。このように、相手意識を持ち、ワクワクする発信を心掛けることが受信者のリアルな反応を感じるという経験にもつながるのである。この経験は歴史テレビ局の子どもたちにとって、次の活動への原動力にもなっていた。(資料7)



資料7

②折り紙会社——授業で育んだ論理的思考力を動画に生かす——

この会社は、折り紙を折ってクラスみんなにプレゼントするという仕事内容である。インターネットで検索したり、動画を観たりして折り紙の折り方を学んでいた。さらには、クラスの仲間の「おり方を教えて欲しい！」という要望に応えるためにオリジナルの折り方動画を作成した。その動画は折り紙を折っている手元をひたすらに映した動画ではなく、動画編集アプリでテロップまで挿入されていた。そのテロップをよく見ると、「材料・道具」・「まず」・「次に」といった言葉が入っていた。この動画を作成する少し前に子どもたちは『馬のおもちゃの作り方(光村図書)』の教材で学習した順序よく論を進めることのよさに気付いていた。その気づきを、動画作成にも活かしていたのである。(資料8)



資料8

③お絵かき会社——アナログとデジタルの特性を知り、発信方法を自ら選択——

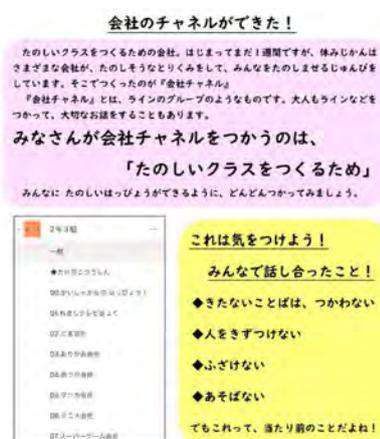
この会社は、描いた絵をみんなに見せて楽しませるといった活動内容である。最初は自分たちの描きたい絵や上手に描ける絵を描いていた。そして、活動を進めるうちに「みんなはどんな絵を描いてほしいかな?」「どんな絵を描いたら喜んでくれるかな?」といったように相手を意識するような会話が増えていた。そこで、子どもたちが思いついたのは Microsoft Forms である。Forms とは、アンケートを簡単に集計できるソフトである。日々の授業の中で日常的に活用していたこのソフトは自分たちも使えそうということになったのだろう。このアプリも、ほんの少し使い方を教えるだけで使いこなしていた。そして、クラスみんなのニーズに合わせたイラストの作成に取り掛かっていた。

子どもたちのイラストの発信を見ていると、絵を描く方法が2通りあることに気がついた。従来のように紙と色鉛筆を用いて描いた絵と、アプリを用いて描いた絵である。アナログのよさとデジタルのよさを体験し、その経験を基に描きやすい方法を自ら選択しているのである。これは、自ら学びを選択する自己調整力である。たくさんの経験があったからこそ、実感を伴った発見や気づきになったのである。

上記で紹介した会社以外にも、クイズ会社や音楽会社など、魅力あふれる会社が多数存在した。どの会社においても共通していたことは「創ること」と「発信すること」である。目的を達成するために、創り出し発信する。発信することでリアルな反応を受け取ることができ、次の活動の原動力にもなる。これは、社会の仕組みと同じであり、これからの社会を創る子どもたちにとって必要不可欠な経験であると考えられる。また、驚いたことに、いくつかの会社が交わり合いながら活動する姿もあった。音楽会社と映画会社は、映画のエンディングテーマを音楽会社が作詞作曲を受け持つというのである。それぞれの組織が関わり合いながら活動を進めることのよさに気付いていたのだと思う。

また、活動を活発にするために Teams において会社ごとのチャンネルを作成した。(資料9) このチャンネルは必要に応じて適宜使ってよいことにしておいた。自由に Teams を活用させることに不安はあったが、これも子どもたちに委ねてみることにした。様子を見てみると、自分たちの制作したものや次の活動内容などを話題にする場として活用していた。

子どもたちが会社活動をしているときに私が大切にしていたことは2つある。1つ目は、子どもの素敵な発想を尊重し、価値づけることである。先ほども述べた通り、子どもの発想はとても面白い。その発想に対して、いかに教師が尊重する心をもつかが、子どもたちの主体性につながってくるとかんがえる。これは、難しいことではない。子どもの発想は我々の想像を遥かに越えてくる。心の底から感心する発想がたくさんある。朝の会などの短い時間で、子



資料9 「学級通信の一部抜粋」

どもたちのクリエイティブな取り組みを話題にして、クラスに発信する。そうすることで、仲間の発想をモデルに新たな発想を生み出し、子どもたちがつながり合いながらクラスを創造する姿がそこにはあった。

2つ目は、子どもを信じて使い方を子どもたちに委ねること。子どもの自由な発想を大切にするには、子どもを信じるのがとても重要になってくる。しかし、子どもに委ねると、もちろん問題も起きる。多くの大人は、この問題をできるだけ軽減させるために活用を制限したり拘束力の高いルールを子どもに押し付けたりする。問題が起きて困るのは、大人なのだろうか。確かに、端末が原因で大きな問題が起きてしまうこともあるかもしれない。しかし、それは目的がないまま端末活用を促しているからである。端末は、手持無沙汰の子どもに与えて暇つぶしさせるためのものではない。会社活動のように目的を明確にすることで、端末の使い方について考える。子どもの判断によっては問題が起きることももちろんある。ここで念頭に置いておくべきことは、問題が起こったとき、頭に汗をかくのは大人ではなく子どもであるということである。ここでデジタル・シティズンシップ教育が生きてくるのである。次節では、デジタル・シティズンシップ教育について述べていく。

(3) 端末の日常化とデジタル・シティズンシップ教育

デジタル・シティズンシップ教育（以下 DC 教育）は吹田市として系統立てられたカリキュラムが定められている。また、授業としては各学年3.4回実施することとなっており、教育センターが中心となって指導案や教材などを作成しており、各小・中学校に提供している。DC教育の目的は、子どもと子どもを取り巻く大人たち、一人でも多くの市民がより善い ICT の使い手となるためである。これから先の社会で、我々が ICT などのデジタル機器と関わらずに過ごす可能性は極めて低い。例え子どもたちが、小・中学校段階で ICT に関わるのがなかったとしても、大人になれば関わらなければならないことになる。スマートフォンの普及により子どもから大人までスマートフォンなどの ICT 機器を所有している。また、コロナ渦における教育活動も、オンライン授業という授業形態をとったことにより、ICT は学校と家庭とをつなぐ必要不可欠な学習ツールとなり、学校教育においても大きな役割を果たすこととなった。では、子どもにとっても身近になった ICT という大きな存在と子どもたちはどのように向き合えばいいのだろうか。ICT は危険だから使わせないという考え方は、これからの社会の流れに逆行することになってしまう。また、使い方についてのルールを一つずつ定めるとすると、そのルールの数は膨大になってしまう。そして、そのルールが大人の一方的に定めたものとなれば、子どもたちは一生懸命にルールのすり抜け方を考えるだろう。大人がルールを定め、子どもはすり抜ける方法を考えるという決着のつかない営みは疲労するだけで、互いにとっての学びはほとんどない。実感を伴っていない中でのルールは形だけのものになってしまうのである。たくさんの経験をして、実感を伴った中でのルールこそが、子どもたちにとって意味のあるものになると考えている。

DC 教育は学習者を主語にして、「①問いの発生」「②立ち止まる」「③考える」「④行動に移す」という思考のルーチンを学びを深めるカギとしている。この思考ルーチンは、どの DC 教材でも活用できる汎用的なものであり、将来 ICT との向き合い方で困った時にも活用できるもので

ある。今回は、低学年教材の1つである、『じぶんのパソコンをまなびにつかうってどういうこと？（経済産業省「STEAM ライブラリー」）』を活用した授業実践について述べていく。

この授業を実践するにあたって、授業者である自分の中でぼんやりしていたことは、日常における子どもたちの端末の活用内容が、学びなのか、それとも、学びでないかの線引きである。極端に言うならば、日々の端末活用が、学びか遊びかということである。自分自身の中でこの線をはっきりさせておきたかった。しかし、教材を吟味する中で、あることに気付いた。それは、遊びと学びは表裏一体の関係であり、遊びの延長線上に学びが存在するということである。幼稚園教育指導要領においても、“遊びを通しての総合的な指導”「幼稚園指導要領解説 第1章 総説 第1節 1 (2)」とあるように、小学校生活における遊びも、やがては学びへと発展していくということが分かった。

これらのことから、この点において、自分自身が疑問を抱き、思考したということは、子どもたちも同様に思考を巡らせることができることも価値のある教材という確信を得ることができた。

DC教育でICTとの向き合い方を学ぶにあたって、教材の内容を自分事として考え、より豊かな学びを実現するためには、大前提として「端末の日常化」が極めて重要になってくる。端末でたくさんの経験を積んでおくという前提があるからこそ、子どもたちは自分事として、自分なりの問いを持って学びを進めていくことが可能になるのだと思う。

本時は、会社活動における端末活用と学びを紐づけることを重点目標とした。子どもたちに「パソコンを使ってしてみたいことは何？」と問うと、お絵かきやタイピングの練習、ゲーム、動画の視聴などワクワクしながら応えている様子だった。そこで子どもたちには『じぶんのパソコンをまなびにつかうってどういうこと？』の動画教材を視聴させた後、「パソコンを学びに使うってどういうこと？」と問うと、国語や算数などのAIドリルや漢字練習アプリケーションなどを例に挙げていた。もちろんそのような活用も学びである。

しかし、この動画で重要なのは、「わたしは見ているだけなのにサキもマキもつくっちゃうのすごい。」というアキの言葉である。(資料10) 私はこれを、子どもたちの端末活用の意識が、消費者としての活用から生産者としての活用に変容する大きなきっかけとなる言葉だと捉えている。会社活動という名の学級を創造する活動は生産者としての端末



資料10

活用が期待される。アキの言葉をきっかけに子どもたちには、誰かのために端末を活用することは「学び」であると価値づけた。すると子どもたちは、今までの自分たちの活動を振り返り、話し合いながら遊びと学びの線引きを行うとともに、活動と学びとを結び付けていた。(資料11)

また、活動の中で困ったことをクラスで共有することで子どもたちの話し合いは活発になっていた。この、困り感こそが自分たちでICTとの向き合い方やルールを考える始発点となっていた。例えば、Teamsのタイムラインが会社活動と関係のない会話で埋め尽くされていることや、夜遅くからはじまるやり取りである。これは、大人からすればトラブルの源であり、一刻も早く阻止したいことだと思う。しかし、その段階で子どもたちに困り感はほとんどない。子どもたち



資料11

が困り感を表出する前に、子どもの思考を先回りして大人がきまりや約束を提示していないだろうか。困ったという経験がない中で約束を提示してもその意義を理解できていなければ、ただ禁止されたという認識になってしまう。困り感を共通の認識にすることで、約束を作る必然性が生まれていた。この過程を大切にしながら子どもたち自身が約束を作ることで相手意識を持ちながらICTとの向き合い方について学びを深めることができていた。

このように、年に数回のDC教育の授業がきっかけとなりクラスで起こる問題を自分たちで解決する思考ルーチンが身に付いていく。日常的に端末を活用するからこそ問いが生まれる。日常的に学級で起きる問題とその解決をセットとし、子どもたちとICTとの向き合い方について考えを深めることがDC教育の根幹だと考えている。大人が決めたことを押し付けるのではなく、子どもたち同士の建設的な話し合いを経た上で考えを深めることがとても重要になってくる。

こまでは授業内における子どもと教師のやり取りについて述べてきた。学びを学校だけで完結してしまうのではなく、保護者、地域にその学びを広げICTとの向き合い方について考える必要があると考えている。子どもたちが授業で活用したワークシートには、保護者が感想を書ける場所が設けられている。これには、その日の学びを話題に、家庭においてもICTとの向き合い方について対話してほしいという願いが込められている。寄せられた感想には、「これからの時代はスマホやタブレットと共存することが多くなると思うので、使い方について学校で考えさせることは大切だと思いました。」や「家族でタブレットの使い方を話し合える、いいきっかけになりました。」などといった肯定的なものが多かった。

このように、学校での学びを家庭に持ち帰らせることにより、ICTとの向き合い方についての対話を生むきっかけを作ることができる。学校だけではなく、子どもを取り巻く保護者や地域の方々等とも協力しながらDC教育を推進していくことが大きなポイントだと私は考えている。

3. 『挑む』——授業の質を高めるための端末利活用——

端末の日常化を図り、端末との向き合い方を考えることができれば、授業の一部を少しずつICTに置き換えることが可能になってくる。端末の日常化が図れていないまま授業に導入していくと、端末操作ばかりに時間を費やすことになってしまい授業どころではなくなってしまう。

ここで気を付けておきたいことは、動画編集アプリや文章作成アプリの使い方の手順を国語や算数などの授業時間に教えることは各教科の学習指導要領には定められていないという認識を持つておくことである。学習の基盤となる資質能力の一つに、「情報活用能力の育成」が追加された。しかしこれは、端末操作に関する事項だけではない。端末の日常化が図れていればそのような心配はなく、学びを深めることができるような活用が可能となる。先ほどから述べている「端末の日常化」であるが、これを確かめる方法がある。それは、授業中に端末を机上に用意するよう指示した時「やったー！」という眩きがどれほどあるかである。この眩きが少なければ少ないほど子どもたちの中には端末が「あたりまえのモノ」という意識が醸成されているということになる。授業において活用する際は、端末を活用することに魅力を感じさせるのではなく、端末を活用して学ぶことに魅力を感じさせることを留意しておくことが重要になってくる。あくまでも端末は文房具の一つに過ぎない。端末という文房具をどのように活用すると、楽しく有意義に学べるのかを学習者に考えさせることも私は大切にしている。

ここからは、第2学年国語科『お手紙』の授業を例に挙げ、ICTを活用した授業実践について述べていく。この教材は、がまくんとかえるくんという登場人物の人物や行動を表す言葉が多く、動作化しやすいことから、単元の終末には音読劇という活動例をよく目にする。私は、ここにどうにかICTを取り入れることができないかと考え、提案した活動は、「『お手紙』THE MOVIE」である。簡単に言うと、音読劇を動画にするという活動である。このように少しだけICTを取り入れることで、子どもたちの学びは深まりのあるものとなった。

単元における子どもたちのゴールはサトデミー賞の受賞である。サトデミー賞とは、子どもたちが目的をもって内容の精査・解釈及び表現活動ができるようにするためのものである。サトデミー賞は以下のとおりである。①気持ちを声で表現しているで賞 ②気持ちを動作で表現しているで賞 ③気持ちを表情で表現しているで賞 ④気持ちを体全体で表現しているで賞 ⑤お話の世界をみんなで見ているで賞 子どもたちは、これらの賞を受賞するために読みを深めるのである。従来ならば、自分の表現を他者に見てもらいフィードバックを受けながら劇のクオリティを向上させていた。しかし、自分の表現を動画に撮ることで、ICTが鏡のような役割を果たしてくれる。自分の思い描いていた表現ができていなかった場合には、そこに自分のイメージとのズレが生じる。そのズレが問いを生み、自分の表現を振り返り、再構築することができる。自分のイメージと撮影した動画のズレを埋めることができず、問いを解決できないというもどかしい場面に出会った時は、本文に立ち戻って再び内容の精査・解釈を行っている子どももいた。(資料12)

ICTを中心に、子どもたちが集まり、動画を編集しながら読みを深める。時には自分の考えや思いを伝え合い、時には本文に戻り自分たちの読みを何度も再構築する学びこそ協働的な学びであったと思う。

これから私は、端末の使い方を委ねるだけでなく、学びそのものも子どもたちに委ねることに挑戦し続けたい。教師主導の学習から学習者中心の学習へと学びを転換させることが、授業内でのICTの利活用にもつながると考えている。今までのような一斉指導型学習では、説明や指

示などに費やす時間が多くなってしまいがちであり、全てをお膳立てすることから自分への負担は重くなっていた。しかし、会社活動のようなプロジェクト型学習は、最初に課題を提示した後は、学習方法を子どもたちに委ねる。課題を達成するという条件は一律であるが、達成するまでの道のりは十人十色である。今回述べた、会社活動や国語における授業実践では、学習者自身が学び方を自己調整したり、仲間と協働したりする姿を見ることができた。



資料12

おわりに

ここまで、端末導入体制や端末の日常化に至るまでの経緯、さらには、DC教育や授業における活用について論じてきた。子どもたちが将来ICTの善き使い手となり、社会の創り手となれることを期待しながらこれらの取り組みを行った。そこで、浮かび上がってきたキーワードは、「子どもを信じて子どもに委ねること」と「自分自身のマインドセットを変えること」である。そして、この2つの根底にはワクワクが存在していることも分かった。

子どもに委ねる機会を増やすことを目的として、端末をクリエイティブに活用できる場を会社活動という形で設けた。子どもを信じて活用を促すと、自分の想像を遥かに越えた活用をしていた。今回は、「みんなが明日も学校に行こうと思えるようなクラス」を目標にした、会社活動についての実践を述べた。目標を達成するためにテクノロジーをどのように活用するかを一生懸命

に考えていた子どもたちは、まさに“クラスという小さな社会の創り手”であった。また、積極的に活動し、クラスの実態を把握し発信内容のクオリティーの向上を図ったり、他者と協力して過ごしやすいクラスを追求したりする子どもたちの営みには感心した。

しかし「委ねる」ということは、勇気のいることで、教師である自分が今まで受けてきた教育や自分の性格、判断基準が行く手を阻んでしまうこともあった。しかし、勇気を出して子どもに委ねるとことで、自ら学ぶ子どもたちの姿が少しずつ見えるようになってきた。ICTというツールは一見危ない存在に思えるかもしれない。しかし、もし誤った使い方をしていたときは、自分の価値観や判断基準などは抑えて、DC教育を通して子どもと共に大人も学ぶ姿勢を重要視した。子どもに寄り添って、対話することで子どもには子どもなりの主張がある点も十分に理解することができた。このようにして、子どもたちの学びと成長を目の当たりにしたことで自分自身のマインドセットは少しずつ変化した。

DC教育においては、課題に出会った時に重要になってくることは、解に辿り着くまでの思考ルーチンの重要性を改めて実感することができた。DC教育では、「①問いの発生」「②立ち止まる」「③考える」「④行動に移す」という思考ルーチンに沿ってICTとの向き合い方を学ぶことができる。ICTの善き使い手となるためには、社会に出てからも自然とこのプロセスを生かすことが大切になってくると思う。そして、この思考ルーチンはDC教育という枠組みを取り外しても活用できる汎用性のあるものということにも気づいた。DC教育の4つのステップで問いを解決するという営みは、ICTと向き合う中で発生した問いだけではなく、社会課題も解決できる力にもつながり、Society5.0の社会を生き抜く力にもつながると考える。

学習の基盤となる資質・能力には、情報活用能力が追加され、言語能力と同じ位置づけになった。子どもたちがワクワクしながらICTと向き合い、子どもたち自身が活用方法や学び方を見出すには、やはり日々の積み重ねが重要であると考えます。端末の日常化を図りたくさんの経験があったからこそ、ICTを学びに活かすことができ、ICTとの向き合い方について自分事として考えることができた。この気づきは自分にとって大きな財産であった。

我々教職員は、時代に伴った社会変化を捉え、子どもたちと共にワクワクしながら学び続ける必要があると考える。今後も、この姿勢を大切にしながら、学びを深めていきたい。

参考文献

- 文部科学省『小学校学習指導要領』
- 文部科学省『幼稚園指導要領解説』
- 柳沼良太『学びと生き方を統合するSociety5.0の教育』図書文化2020
- 坂本旬・芳賀高洋・豊福晋平・今度珠美・林真一『デジタル・シティズンシップ：コンピュータ1人1台時代の善き使い手を目指す学び』大月書店.2019
- 国際大学GLOCOM × NEP. “GIGAスクール時代のテクノロジーとメディア～デジタル・シティズンシップから考える創造活動と学びの社会化” 経済産業省 2021 <https://www.steam-library.go.jp/content/132> (参照2023-4-20)

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4巻2号、072-076
 特集：デジタル・シティズンシップ教育最前線

研究推進校におけるデジタルシティズンシップ教育の推進

服部 隆
 八王子市立由井中学校

1. 研究動機

GIGA スクール構想の中、1人1台の学習用端末を利用する上で、安心安全に活用するための観点として、デジタルシティズンシップ教育の推進に力を入れている。

デジタルシティズンシップ教育と比較されるのが、「情報モラル教育」である。「情報モラル教育」は、心情規範で、情報社会において、適切な行動を行うための考え方や態度である。その一方で、「デジタルシティズンシップ教育」とは、デジタルの世界に起こりうる事象や出来事について、行動規範として学習していくものになる。これを実践するためには、小中高を含めた長期的なスパンでの取り組みが必要になる。

2. 研究実践①

研究実践の1つ目としては、「デジタルシティズンシップ教育」の導入として、「メディアバランス」についての授業を行った。以下の内容は、『デジタルシティズンシップ+』⁽¹⁾の内容を参考に実践したものである。生徒自身の中で、1日あたりのメディアに触れる時間を考え、その上で他者と比較して、バランスの取れた利用計画をつくる取組を実践した。

対象学年 中学校2年生

単元名 「メディアバランスについて考えよう」

単元の目標 普段の生活でどのようにメディアとのバランスをとっているか振り返る。

時間	生徒の活動	指導上の留意点
導入 10分	1 普段、どのようにメディアと付き合っているか振り返る。	○メディア（SNS、ゲーム、ウェブサイト、新聞、漫画）の概念を理解し、それぞれがおかれている状況を共有する。
展開① 10分	2-1 メディアバランスの意味を知る。	○メディアバランスとは、「健康的な生活と、さまざまなメディアの利用をバランスよく両立させる利用」であることを理解する。

<p>展開② 20分</p>	<p>2-2 健康とバランスがとれたメディアの利用のための計画をつくる。 A：バランスのとれた1日を考える。 B：グループごとに互いに考えたプランを共有し、意見交換する。</p>	<p>○「平日の朝」、「帰宅後から寝るまで」、「休みの日」の3つの場面に分けて、「何のメディアを」、「どのくらい使うのか」詳しく書いてもらう。 ○4人グループでプランを共有し、以下の視点で情報共有をする。 ①考えたプランを実行するとどんな気持ちか。 ②無理はないプランか。 ③心と体が健康的な生活を送ることができるか。</p>
<p>まとめ 10分</p>	<p>3 最終的なプランと、その理由の発表を聞き、今後の自分のメディアの関わり方について、自分なりの意見を持つ。</p>	<p>○最終的なプランと、その理由について2～3名ほどに発表させる。 ○本時の振り返りとして、「今後のメディアとの関わり方」について考え、自分なりの意見を文章にまとめるようにする。</p>

3. 研究実践②

研究実践の2つ目としては、「プライバシー」との関わり方について考えた。2つ目の実践の内容も、『デジタルシティズンシップ+』⁽²⁾の内容を参考にしたものである。特に日常生活の中で起こりうる実際の事例を紹介して、その中で、自分の使用の用途に合わせて、取捨選択が出来るようにする力を身に付けさせるワークを行った。

対象学年 中学校2年生

単元名 「自分のプライバシーをどのように守りますか」

単元の目標 ネット上で自分のプライバシーを守るにはどうしたらいいのか、プライバシーの概念について考え、広告主がユーザーの情報を収集するさまざまな方法を分析し、自分のプライバシーを守るための戦略を明らかにすることができるようにする。

時間	生徒の活動	指導上の留意点
<p>導入 5分</p>	<p>1 プライバシーと個人情報との違いを確認する。</p>	<p>○プライバシーとは、「自分や家族のこと、自分の生活のこと。自分だけの秘密のこと。また、そのようなことを他人から干渉されたり、侵害されたりしない権利のこと」。 ○個人情報とは、「自分のことを特定できる情報のこと」。</p>

<p>展開① 20分</p>	<p>2-1 企業による個人データの収集について知り、それに対して、自分ができる対応策を考える。</p> <p>A：<ケンタさんの話>を読んで、欲しかった靴が広告で表示されるようになった理由を考える。</p> <p>B：企業による個人のデータ収集に対し、自分ができる方法を考え、共有する。</p>	<p>○SNS やweb サイトで閲覧しただけでも、情報が企業や広告主と共有されることに気づかせる。</p> <p>○グループごとに、互いに考えたプランを共有し、意見交換する。また、友達の意見を参考にし、考えたプランを見つめ直すようにする。</p>
<p>展開② 20分</p>	<p>2-2 自身のオンラインでの情報の取り扱い方を振り返ったうえで、プライバシーを守るために必要な知識を得る。</p> <p>A：自身のオンラインでの情報の取り扱い方を振り返る。</p> <p>B：プライバシーを守るために必要な知識を得る。</p>	<p>○自身のオンラインでの情報の扱い方を振り返り、危機感の薄さに気づくようにする。</p> <p>例) アプリのインストール時、位置情報やアドレスを許可したことがある</p> <p>○利用規約やCookieなどの、プライバシーを守るために必要な語句とその意味を考える。</p>
<p>まとめ 5分</p>	<p>3 学習のまとめをする</p>	<p>○インターネットでの行動、「立ち止まる」、「考える」、「相談する」の3点を考える。</p>

4. 研究実践③

研究実践の3つ目としては、「ネットいじめ」について扱った。3つ目の実践の内容も、『デジタルシティズンシップ+』⁽³⁾の内容を参考にしたものである。3つ目の実践は、①②の実践とは異なり、小学生を対象にした授業である。近隣の小学校で、SNSによるトラブルが高学年で発生しているという情報をもとに、小学校の教員と協議をした上で、この題材を扱うことになった。また、3つ目の実践については、「小中一貫教育」の1つとしても実践しており、中学校の教員が「出前授業」という形で、小学校において授業を実践している。そのような点から、児童も非日常感を感じて、自分ごととして捉えながら取り組んでいた。その後も、小学校の学級担任が「学級通信」の中で、本実践を取り上げ、学校全体そして、各家庭においても周知される内容となった。

対象学年 小学校6年生

単元名 「ネットいじめと行動する人」

単元の目標 ネットいじめに対処する方法や、いじめられている人のために積極的に行動す

る方法を確認する。

時間	生徒の活動	指導上の留意点
導入 5分	1 「ネットいじめ」とは何かを考える。	○ネットいじめとはどのようなものか話し合い、ワークシートにまとめる。 ○ネットいじめとは、「デジタル機器やサイト、アプリを使って、相手をおどしたり傷つけたり悲しませたり、困らせたりすること」と確認する。
展開① 16分	2-1 物語を読み、ネットいじめに対し、どのような行動をとることができるのか考える。 (物語のあらすじ) クラスの児童(タマミさん)が、先生から体育の授業で行うバスケットボールのチームを決めるのに知恵を貸してほしいと言われる。その後、チームが気に入らなかった数名の児童が、SNS上で悪口を書き込む。その結果、悪口を書かれた児童は、学校をしばらく休みたいと伝える。 A:自分がタマミさんなら、どのような気持ちになると思うか考え、全体で共有する。 B:いじめを止めるために、どのような行動がとれるかをグループで話し合う。	○タマミさんの気持ちに「共感」することが、問題解決の力になるということを伝える。 ○話し合いの前に、いじめには「傍観者」と「行動者」がいることを確認する。 ○「傍観者」から「行動者」になることで、状況を変えることができることを伝える。
まとめ 8分	3 困ったときの3つの行動ステップを確認する 「立ち止まる」、「考える」、「相談する」	○トラブルに巻き込まれていると思ったら、その場を離れ、一休みする。 ○気持ちを落ち着かせて、何をしたらよいか考える。 ○どうしたらよいかわからないときは、「信頼できる大人に相談すること」を確かめる。

5. 研究成果と課題

今回、初めて「デジタルシティズンシップ教育」を採用して、1年間の研究を進めてきた。成果としては、小中連携の軸となる取り組みになったということである。本校では、6月の小中一貫教育の日において、中学校の生徒を対象に、小学校の先生方を中心に授業参観をしていただいた。10月の小中一貫教育の日においては、中学校の教員が出前授業という形で、小学生を対象に授業を行った。下の図にあるように、このデジタルシティズンシップ教育においては、子どもたちのそれぞれの発達段階に応じた指導が必要となってくる。そのため、小学校段階から続けて取り組むことで意味を成す教育である。「デジタルシティズンシップ教育元年」に位置づけた今年であったが、次年度以降も中学校を拠点として、各小学校に裾野を広げていきたい。

課題としては、普段の授業の中での取り入れ方や、取り扱い方である。今回の授業は、学級活

動や総合的な学習の時間の中で取り組んだ。しかし、それだけでは数は十分でない。社会科や技術科、または道徳の授業の中でも単元や内容項目に合わせて取り組むことが必要である。大切なことは、「長期的」かつ「継続的」に取り組むことである。小中学校段階での連携は必須であるが、その先の高校や大学、社会人となる段階でも必要となる力である。「Society5.0」の世界において、人とデジタルが共存していくことが大切である。そのためにも、学校現場における「デジタルシティズンシップ教育」のもつ意味は大きなものである。

参考文献

坂本旬・豊福晋平・今度珠美・林一真・平井聡一郎・芳賀高洋・阿部和広・我妻潤子（2022年）『デジタルシティズンシップ+』、大月書店。

-
- (1) 坂本旬・豊福晋平・今度珠美・林一真・平井聡一郎・芳賀高洋・阿部和広・我妻潤子（2022年）『デジタルシティズンシップ+』、大月書店 90-97頁
 - (2) 同上、98-104頁
 - (3) 同上、76-83頁

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4巻2号、077-088

特集：デジタル・シティズンシップ教育最前線

SNS上での適切な振る舞いかたの習得を目的とした 知的障害特別支援学校中学部における デジタル・シティズンシップ教育実践

樋井一宏

大阪府立西浦支援学校

I. はじめに

一人一台端末時代において知的障害のある子どもたちにとってICTに関する力を習得することは、自身の苦手を補い、学びへのアクセスを補助し、創造性を発揮したり、主体的な社会参加を促したりすることにつながる。学校現場においてもGIGAスクール構想により、一人一台端末環境が実現しつつある。X知的障害特別支援学校中学部（以下本校）においても2022年度時点でiPadが一人一台端末として配備され、授業や学校生活の中で活用が始まっている。ICT機器の活用を考える時、適切に機器を扱うスキルや、各種アプリケーションに関する知識、各ICT機器の活用経験といった技術を身につけると共に重要になってくるのが、メディアとの適切な付き合い方やインターネットという公共空間での適切な振る舞いである。2017年4月28日告示の「特別支援学校（小学部・中学部）学習指導要領」においても「情報活用能力（情報モラルを含む）」の育成が求められている。

また2022年12月26日に文部科学省から出された「学校教育情報化計画」の中でも、「ICTの活用が日常的になるにしたがって、利用についてのルール設定や指導が十分でない中で、児童生徒がトラブルに巻き込まれたり、（中略）また、児童生徒が著作権に関する知識や意識を持たないまま、誤って他人の著作物等を利用してしまふ可能性や、授業目的の場合は著作権者の許諾を得ずに著作物を利用できることから、授業外においても著作物を自由に利用できるという誤った認識を抱いてしまふ可能性もある。子供たちの未来の成長を支えるとともに、国際的ルールを遵守する観点からも、情報社会において適正な活動を行うための基になる考え方と態度である情報モラルと必要な知識を習得させる必要がある。」と述べられている。

これまでも知的障害特別支援学校において、知的障害ある子どもたちに対する「情報モラル教育」が行われてきた。しかし、その指導内容の多くが失敗事例などを取り上げ、不用意に不安や恐怖を煽り、一方的に禁止事項を伝える抑圧的なものである。このような指導を行ってきたにも関わらず、実際にはトラブルは発生し、時には子どもたちが叱られまいとトラブルを隠してしま

うことで事態が深刻化してから発覚するという事例も起こっている。つまり、これまでの方法では子どもたちが ICT 機器を適切に活用できるようになるための指導としては十分とは言えず、指導の方針を転換する必要があると考えられる。

特に SNS 上でのトラブルを防ぐための指導については、知的障害のある生徒の SNS での適切な振る舞いについては先行研究の数が少なく、生徒たちの利用状況に指導が追いついていないのが現状である。

SNS 上での適切な振る舞いについての先行研究として松田（2022）の実践がある。この実践では知的障害特別支援学校高等部の情報科の授業において Google Classroom を用いた擬似 SNS に投稿やコメントの体験が行われている。事前に投稿方法やルールやマナー、法律の知識などを学習してから取り組むことで、個人情報などに配慮した投稿を行うことができたと述べられている。ただし、この実践で用いられているのは擬似 SNS であり、授業者や同じ学校の生徒同士のみが閲覧、コメント可能な閉じた環境の中で行われたものである。しかし、SNS では知っているもの同士はもちろん、知らない他者とも繋がり得るという点が重要であり、それゆえに得られるものも多い反面、発信に際しては配慮すべき事項もある。

そこで、本実践では実際の SNS への発信を取り扱うこととした。そして、指導にあたっては ICT の善き使い手となることを志向するデジタル・シティズンシップ教育の考え方を取り入れることとした。生徒自身の考えや行動を尊重し、主体的に活動し、適切に ICT を活用できるようになることを目指した実践を行い、生徒への聞き取りや授業内の取り組みの様子や発言を分析し、SNS 上での適切な振る舞い方の習得についての成果と課題を明らかにする。

II. 方法

1. 対象生徒と課題設定の理由

実践の対象となる生徒は知的障害特別支援学校中学部に通う 2 年の生徒 10 名（授業当日の出席者は 8 名）本校中学部では学年ごとに課題別の学習グループを編成している。学年の生徒を認知特性やそれぞれの課題を考慮して 4 つのグループに分けている。本実践の対象は課題別学習グループ 4 展開中最も軽度の生徒たちである。日常的な会話や口頭での指示理解が概ね可能な生徒たちである。学習集団の特徴として、学習意欲が高く、知的好奇心も旺盛な生徒が多い学習グループである。また、規範意識も高く、学年や学級内でも中心的な役割を担う生徒たちでもある。

一方で学習経験や家庭環境にばらつきがあり、不登校傾向の生徒や校区内の児童養護施設から通う生徒たちも在籍している。これまでの学習経験から、自信が持てず、消極的になってしまう傾向の生徒も在籍している。

本実践までの授業では自身の考えやインターネットで調べたことをプレゼンテーションアプリの Keynote にまとめ発表を行ってきた。また、劇行事の際には Keynote のアニメーション機能を活用して動く背景を作成したり、ナレーション動画を動画編集アプリ（iMovie）で編集したりも行ってきた。そのほかにも、デジタル作品のコンテストや俳句のコンテストへのインターネ

ットを活用した応募も経験してきている生徒たちである。

家庭での ICT 機器の使用環境やそれに伴う SNS の利用状況にもばらつきのある学習集団である。家庭での ICT 機器の使用環境および SNS の利用状況は本実践の授業内で授業者が各項目について直接聞き取りを行なってそれぞれ表 1・表 2 にまとめた。

表1 家庭での端末所持と活用状況*当日出席者8名

	自分のものを持っている	家族共有のものがある	持っていない
PC	0人	1人	7人
タブレット型端末	2人	4人	2人
スマートフォン	3人	3人	2人

表2 各SNSの認知と利用状況*当日出席者8名

	知っている	見たことがある 見ている	リアクションした ことがある	投稿したことが ある	将来投稿してみ たい
YouTube	8人	8人	2人	0人	1人
Instagram	5人	5人	0人	0人	2人
TikTok	5人	3人	0人	0人	2人
Twitter	4人	1人	1人	1人	0人
Facebook	3人	0人	0人	0人	0人

各家庭によって ICT 機器使用環境に違いはあるものの、全ての生徒が何らかの SNS を利用していることが明らかになった。特に動画共有サイト (YouTube) は全生徒が利用していた。利用状況については、ほとんどが視聴・閲覧であるが、一部コメントなどのリアクションを行ったことがあった。これまで自身が投稿した経験はないものの、将来投稿してみたいと考えている生徒もいることが明らかとなった。つまり、対象となる生徒たちの多くはすでに SNS から情報を受信し、生活の中に取り入れており、その傾向は今後一層強まることが予想される。また、将来的には自身も発信者となりうる可能性があることも明らかになった。このような生徒たちにとって SNS 上やインターネット上で適切に振る舞うためのスキルの習得が必要であると考え、生徒にとって最も身近で活用機会の多い動画共有サイト YouTube への「全体公開」を取り扱い、学習を進めることとした。

2. 実施期間と使用機器

実践の実施期間は 20XX 年 7 月～ 11 月。対象となる授業は自立活動 (週 1 コマ 50 分) と道徳 (週 1 コマ 50 分) である。

使用機器は GIGA スクール構想で配備された iPad (Apple) である。使用したアプリはプレゼンテーションアプリの Keynote (Apple)、動画編集アプリの iMovie (Apple)、メモアプリのメモ (Apple) である。アプリ選定の理由は、第 1 に GIGA スクール構想で配備された端末であ

る iPad の標準アプリであり、追加のダウンロードなどの必要がなく無料で使用できること。第2に全て端末と同じ開発元のアプリであるため、操作に共通性があり、操作を覚える負担を軽減できること。第3に生徒たちにとってこれまでの授業で使用経験を積み重ねており、馴染みがあるため、動画制作に集中できると考えたためである。

3. 単元のねらいと留意点

本実践の単元のねらいは第1に、『学校紹介動画』の YouTube への投稿を行うことでインターネット上での発信者となる経験を通じて、自身の経験をもとに発信者・受信者の双方の立場で SNS 上での適切な振る舞いを身につけること。

第2に、活動を通じて子どもたち自身で考え、話し合い、個人・学習集団としての決定を下し、行動し振り返ることができるようになること。

第3にこれまで生徒たちが獲得してきた ICT 機器やアプリケーションのスキルを活用し自分にあった表現方法を選択できることや、動画作成にあたり、他者の著作物などを適切に使用できるスキルを身につけること。

第4にインターネット上に公開することを前提に、適切な表現を選択できることや他者の著作物などを適切に利用できるようになること。

本実践ではデジタル・シティズンシップ教育の考え方を取り入れることとした。今度ら (2020) によるとデジタル・シティズンシップ教育で重要とされるのは「スローダウンして、立ち止まって、考えて、進む」のステップである。しかし、知的障害のある子どもたちの中には特性上「立ち止まる」という比喩表現の理解や、「考える」というステップの抽象度が高く、実践することが難しい生徒も在籍している。そこで本実践ではデジタルシティズンシップ教育のステップを基に「(困ったに) 気づく」「質問・相談する」「共に考える」という具体的な行動に置き換えて実践を進めることとした。特に困った時に隠さずすぐに相談できるようになるスキルは重要である。相談された教員は生徒に一方向的に考えを伝えるのではなく「共に考える」ことを通じて生徒が相談することで「困った」を解決できたという成功体験を多く積めるよう留意した。

また、相手の立場を想像するというときに苦手さのある生徒も在籍しているため、自分が受信する情報の発信者の立場を想像する際に自身の経験を基に適切な振る舞いについて考えられるよう留意した。

単元全体を通じて、子どもたち自身が企画から編集、アップロードまで責任を持って活動できるよう支援を行った。学校公式の動画という責任あるものを任せ、子どもたち自身が考え、行動しそれが尊重されるという経験が責任を持って主体的に社会参加することにつながると考え、教員は極力指示を減らし活動を見守りながら、必要に応じて子どもたちからの質問や相談に答える形でサポートするよう留意した。

また、企画や制作を進める中で、同じ学習グループの生徒同士が話し合い意思決定を行ったり、学び合ったりしながら学習活動を進められるよう留意した。

4. 学習活動の内容

単元計画は表3の通りである。学習活動の内容は、これまでの授業で習得したプレゼンテーションアプリや動画編集アプリのスキルを活用して学校紹介動画の作成を行い、出来上がった学校紹介の動画を学校公式のYouTubeチャンネルに「全体公開」でアップロードし、視聴者のコメントなどの反応を元に、自分たちが他の動画の視聴者となった時にどのように振る舞えば良いのかを考えることである。

動画の企画段階では、視聴者を想定し、想定した視聴者に向けてどのような内容構成にすれば良いかを学習グループ全員で検討し、それぞれの作成パートの役割分担を決定するための話し合いが必要である。動画制作の段階では、インターネット上での「全体公開」に向けて、適切な表現であるか、著作物の適切な利用ができていないかについて考えながら学習を進める必要がある。また、制作に関しては個人で制作しても、ペアを作って制作しても良いものとし、作成する際に使用するアプリケーションもこれまでの経験から自分が最も使用しやすいものを選ぶようにしたことで、それぞれが活動しやすい環境を選ぶ力も必要となる。そして、動画の完成後は、全員で視聴し、本校管理職等に動画を見せ、内容が適切であるかを確認し改善が必要な部分についての意見交換を行い、必要に応じて修正を行うこととした。完成したものをYouTubeにアップロードするのも生徒たち自身で行った。

表3 単元計画

次・時数	時	学習内容
第1次 (2時間)	1	他の学校の学校紹介動画を見てみよる 学校紹介動画に必要な内容を考える
	2	学校紹介動画の構成と役割分担を決める
第2次 (7時間)	1	学校紹介動画の各パートを制作する
	2	全てのパートを合わせて1つの動画にする
	3	
	4	
	5	
	6	完成した動画をみんなで見て修正点を考える
7	各自のパートの修正を行う 管理職に提案する	
第3次 (3時間)	1	管理職の意見を確認する 必要に応じて修正する
	2	動画をYouTubeにアップロードする
	3	視聴回数やコメントなどを調べる 動画を発信したり、視聴したりする時、どんなことに気をつけると良いか考える

5. 評価方法

本実践では、授業時の児童生徒の様子、作成された動画、発言を記録した板書から自身の得意な表現方法に応じたアプリケーションの選択ができたかや、話し合い協力しながら動画作成を行うことができたか、適切な表現や適切な著作物などの利用ができたかを評価する。合わせて「(困ったに) 気づく」「質問・相談する」「共に考える」経験やスキルの獲得状況についても評価を行う。そして、授業前後の生徒への聞き取りから、生徒のインターネット上での適切な振る舞いについての考え方とその変化について分析し評価を行う。

Ⅲ. 結果

1. 自ら情報収集し、話し合いによる企画立案と合意形成を促す時期(授業1、2回目)

1回目、2回目の授業では『学校紹介』動画についての企画を行ってもらった。学校から紹介動画作成の依頼があったことを伝え、公式のYouTubeチャンネルにアップロードすること、学校説明会で使用されることを伝えた。その上で、どのような視聴者に向けた動画にするか話し合いを行ってもらった。その結果、生徒らは「本校中学部進学を検討している児童・その保護者」をメインターゲットにすることを決めた。その上で、動画で伝えるべき情報には何があるかを考えてもらおうと、互いに意見を出し合う姿がみられた。その後、生徒らは他校の学校紹介動画を各自で検索し、必要な情報に抜けがないかを確認し、実際に動画制作を行う前に作成する動画のイメージを持つことができた。各自が調べたものを共有し、再度必要な情報と各項目をどの順番で並べれば良いか話し合い、動画の構成を決定してもらった。子どもたちの意見は教員が板書に記録して整理する形で進めた。(図1)

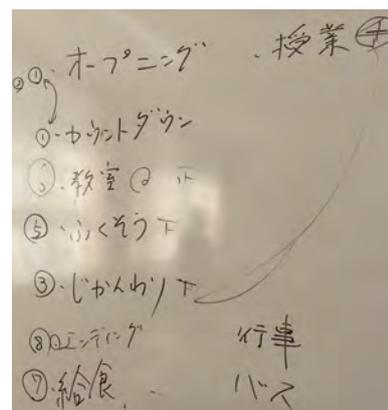


図1 動画に必要な項目についての話し合い

その後、作成にあたってはどのアプリケーションを使用しても良いこと、個人で制作してもペアやグループで制作しても良いことを伝え、生徒らは自分が担当したい項目を考え、自分の得意な Keynote、iMovie、メモなどのアプリケーションを選び、1人での制作やペアでの制作を選び役割分担をすることができた。(図2・図3) それぞれがアプリケーションで作成したものを動画にし、最後はiMovieに集約して1つの動画とすることとした。



図2 1人で制作する生徒



図3 ペアで制作する生徒たち

2. 各自の得意を活かし動画制作を行わせる時期（授業3、4、5、6、7回目）

授業の3～7回目には実際に学校紹介動画の作成を個人またはペアで行った。

学校の施設紹介を担当したペアはiPadを持って学校中を回り動画を撮影し、iMovieを使ってカット編集を行い、エフェクトやテロップを挿入して動画作成を行うことができた。視聴者に伝わりやす文字の大きさや興味を惹くためにはどのようなエフェクトが効果的かを相談しながら活動を進めることができた。作成を進める中で、撮影した動画に写った掲示物に書かれた氏名や、写り込んだ人などの個人情報について、これまでの学習から、編集が必要であることに生徒たち自身で気づくことができた。写り込んでしまったものをiMovieの「サイズ調整してクロップ」機能を使ってトリミングしたり、カット編集したりすることで対処することができた。何度も動画を見返しながら丁寧に作業する様子から、氏名や肖像を大切に扱おうとする姿が見られた。また、作業を行いながら、教員に「この掲示は消した方がいいかな？」や「これで見えなくなったか確認して」など必要に応じて教員に質問・相談することもできていた。

学校での服装について紹介するパートを担当した生徒は、友だちに「服装の写真撮りたいから協力して」とお願いし相手に許可を得てから写真を撮ることができた。そして、後ろを向いて顔が写らないように撮るという配慮も自分で考え動画作成を行うことができた。

学校の1日の流れを紹介するパートを作成した生徒はKeynoteで文字とイラストを組み合わせた動画を作成した。イラストについてはインターネット上の画像を使用することを決め、検索を行った。その際、著作権に関する過去の学習を思い出し、自分でそのイラストの掲載されているホームページを確認し、利用規約を見つけ出すことができた。しかし、利用規約の文言がその生徒にとっては難しく意味を完全に理解することは難しかった。そこで、教員に「これって使って良いつてことやと思うけど、合ってますか？」と質問することができた。そこで、教員がその生徒と一緒に利用規約を読みながら難しい語句については説明を加えることで、使用できることが確認できたため、安心して自分の動画にイラストを加えることができていた。「わからないこと」があった時に、自分だけで判断したり使用を諦めてしまったりするのではなく、教員に質問することで他者の著作物を適切に利用しようとする姿が見られた。

3. 話し合いを通じて発信に伴う責任について気づかせる時期（授業8、9回目）

授業8、9回目にはこれまで各自で作成した動画を見せ合い、修正点についての話し合いを行った。文字の大きさや表示時間の長さ、絵や写真の見やすさなどについて意見を出し合うことができた。それを受けて各自で動画の修正を行い、修正したものを集約し、1つの学校紹介の動画とすることができた。その後、出来上がった動画を本校管理職等に確認してもらうことを伝えた。本校の起案用紙を見せ、そこにまずは授業担当者が判子を押し、回覧し管理職等に判子を押してもらう必要があることも伝えた。その上で、なぜこのような手続きが必要かを考える活動を行った。子ども達からは「信用に関わるから」や「アカンものが写って無いかをチェックするため」、「学校の責任になるから」といった意見が出た。そこで、今回は学校の中で、管理職や教員がチェックを行うけれど、今後自分がインターネット上に何らかの発信を行うのであれば、自分

ロードすることができた。

6. 動画投稿後のリアクションから今後のSNS上での自分の振る舞いを考えさせる時期(授業12回目)

授業12回目にはアップロードした動画の視聴回数やコメントなどのリアクションの結果を確認し、どう感じたかを基に今後インターネット上で自分たちがどのように振る舞えば良いかを考える活動を行った。

YouTubeの管理画面をTVモニターに映し出し、コメントを読み上げた。書き込まれたコメントは「時間をかけてしっかりと撮影や編集を行ったことがよくわかります。活動の様子などの写真や動画を使えない中で、中学部の様子がよくわかるように作るのは大変だったと思いますが、とても分かりやすくてよい作品になりましたね!!」や「給食にマレーシアのメニュー、理科や家庭科の授業もあり、パジャマはダメだけど好きな服やかばんで通学してもよいなんてステキな学校生活をしているようすがよくわかりました。たしかに入学したらハッピーになれるそうです!!」「とっても素敵な学校ですね!うちの学校最高なんだよ!という子どもたちのアツイメッセージが伝わりました。次回作も楽しみにしています」といった好意的なものばかりで、生徒たちから「嬉しい」や「照れる」「びっくりした」といった感想が聞かれ、生徒たちは達成感を得られた様子を見てとることができた。また、インターネットを通じて会ったことのない人とも繋がれることや、当初想定していた視聴者以外にも情報を届けることができることを感じることもできた様子であった。

その後、生徒たちに今後自分が気に入った動画に出会った時にどうしたいか考える活動を行った。生徒たちはそれぞれ「いいねボタンを押す」や「よかった感想を書く」、「リアクションはしない」といったそれぞれの考えを発表することができた。

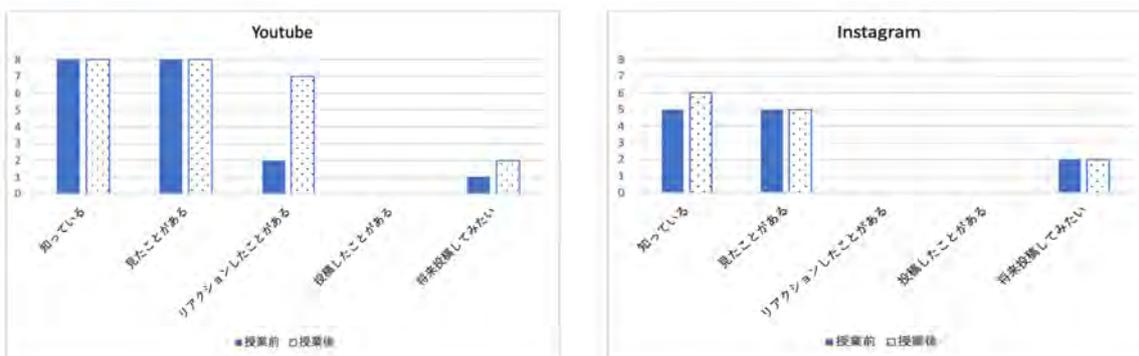
次に気に入らない動画に出会ったらどうするかを考える活動も行った。生徒たちは「何もしない」「閉じて他の動画を見る」といった考えをそれぞれ発表することができた。

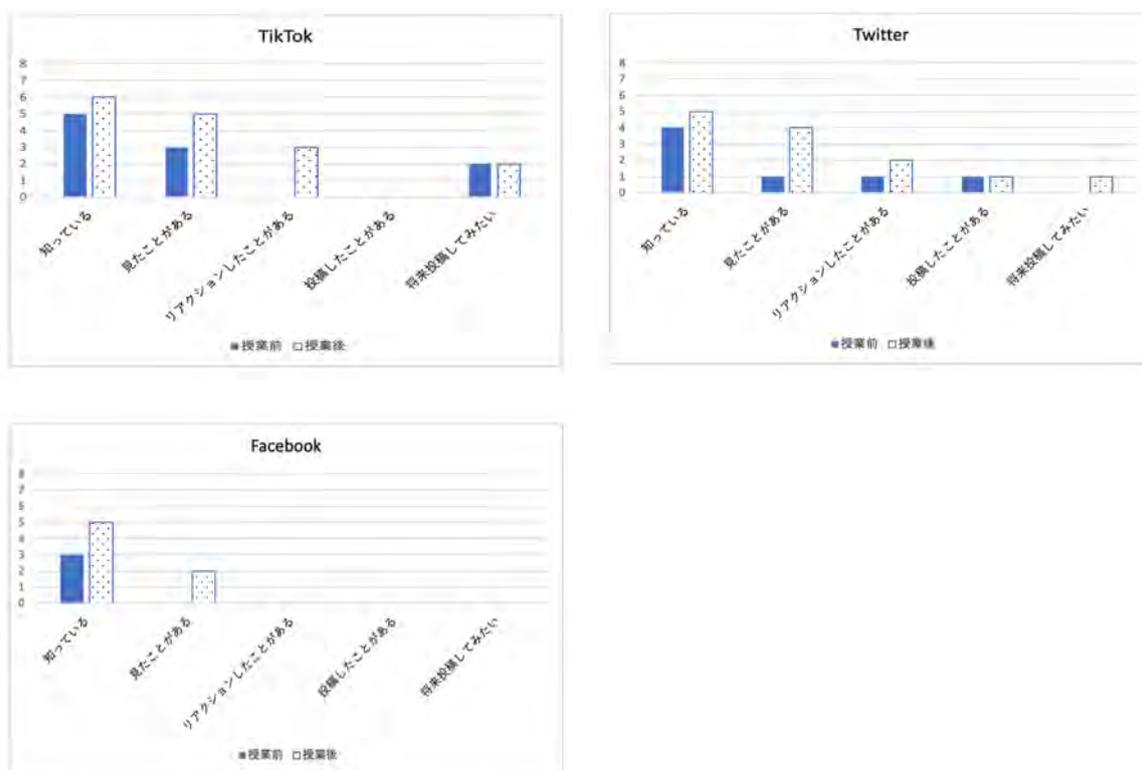
7. 授業後の生徒たちの様子

授業後に再び各SNSの利用状況について授業前と同じ項目で聞き取り調査を行った。(表4)

*当日出席者8名(前回調査と同じ生徒)

表4 単元後の各SNSの認知と利用状況の変化(人数)





授業前と比較すると見たことがある SNS の数が増え、リアクションした生徒も増加している。特に今回授業で取り扱った YouTube の増加傾向は顕著である。また、将来投稿してみたいと考える生徒も同数または増えていることがわかる。「Instagram」「TikTok」については授業前後とも 2 名ずつとなっているが、これはどちらの SNS についても授業前後とも同じ生徒が「投稿してみたい」と回答していた。「YouTube」に関しては授業前に「投稿してみたい」と答えた 1 名に加えて新たに 1 名が「投稿してみたい」と答え 2 名となっている。「Twitter」では新たに 1 名「投稿してみたい」と答えた生徒がいた。各 SNS について「リアクションしたことがある」と答えた生徒にどのようなリアクションを行ったかを聞き取ると、各 SNS にある「いいね」などのポジティブな評価を表すボタンを押したとのことであった。

単元終了後も定期的に生徒たちから動画の視聴回数やコメントなどがどうなっているかを質問することがあり、その度に皆で確認を行った。少しずつ増える視聴回数やリアクションを見て、拍手が起こるなど喜びを感じている様子であった。コメントを読み上げると「すごい」や「嬉しい」といった感想が聞かれ、インターネット上での動画の発信を通じて色々な人と繋がれることや、ポジティブなリアクションをもらえることの喜びを感じることができたようであった。一方で、迷惑動画の炎上ニュースで取り上げられ得た際に、生徒たちに「視聴回数が増えるなら問題のある動画を作ってアップしても良いだろうか？」と質問したところ、ほとんどが「ダメだ」と答えたが、1 人の生徒は「法律に反しないイタズラ動画で限定公開ならやるかも」と答えていた。

IV. 考察と課題

1. 授業中、授業後の生徒の姿から

本実践では、これまでの授業で生徒たちが身につけてきた端末やアプリケーションといった ICT 機器の活用スキルを活かし、『学校紹介動画』の作成と動画共有サイトへのアップロード、全体公開という活動を通じてインターネット上での発信者となる経験ができた。単元を通じて、生徒たち同士が話し合い主体的に意思決定を行いながら活動を進めることができた。また、自分に合った表現方法や協働の方法を選択し動画作成を行うことができた。活動中、分からないことや不安なことがあった際には、教員に相談し、共に考え課題を解決する姿も見られた。本実践ではデジタルシティズンシップ教育のステップを基に対象生徒の実態を考慮して「(困ったに) 気づく」「質問・相談する」「共に考える」という具体的な行動に置き換えて支援を行い、実践を進めた結果であると考えられる。今回は学校公式の『学校紹介動画』という課題を子どもたちに任せることで、その責任や使命感を感じながら活動することでより自信を持つことができたのではないかと考えられる。

インターネット上に動画を公開するという活動では、これまで情報の受信者であった子どもたちが発信者になる経験をすることができた。子どもたちの将来の生活を考える時、インターネットや ICT 機器や SNS を使用しない生活は考えられない。そのためインターネットという公的な空間での適切な振る舞いを習得することが重要である。インターネット上での適切な振る舞いを習得するためには、受信者としてだけでなく、発信者になった経験をしておくことが有効であろうと考えられる。相手の立場を想像するというところに苦手さのある生徒も在籍しているため、発信者となり、視聴者からのリアクションを受け取る経験をすることで、自分が情報を受け取った時、どのように振る舞えば良いのかを考える際の手がかりになったのではないだろうか。授業後の聞き取り調査の結果からも授業前よりも他者の発信に対してポジティブなリアクションを返した生徒の数が増加した。発信者となり、リアクションをもらった経験からポジティブな評価を受けることの喜びを知った結果ではないかと考えられる。また、生徒たちに今後自分が気に入った動画に出会った時にどうしたいか考える活動ではそれぞれの考えを発表することができており、自分がインターネット上でどのように振る舞えば良いかを考えることができたのではないかと考えている。

2. 今後の課題

今回の実践だけで SNS 上での適切な振る舞いに関するスキルが全て身についたと考えることはできない。また、今回身につけたスキルがどの程度定着し、継続的に活用できているかという点についても今後の課題である。特に単元の最後で「法律に反しないイタズラ動画で限定公開ならやるかも」といった発言をした生徒がいた。この発言からは、インターネット上に動画を公開することの責任については理解できているものの、一方で反応が増える嬉しさからこのような発

言に至ったものと考えられる。その生徒も「法律の範囲内で」や「限定公開で」と制限をつけることを検討していることから、インターネットの公共性というものを意識することができていることがわかる。一方で、実際に動画をアップロードする際に、適切に「法律の範囲内」を見極めることが可能であるか、動画のアップロードを続ける過程で「限定公開」と「公開」を適切に使い分けることが可能であるかといった点については不安が残る。他の生徒も含め、引き続きインターネット上での適切な振る舞いについては彼らの生活状況や将来の生活を見据え、具体的な場面を想定して、どのように振る舞えば良いかを考え、行動に結びつけていくための指導を続けていく必要があると考えている。

実態に応じた活用と学習の経験を積み重ねていく中で、教員と共に考え、生徒自身の考えや行動を尊重しながら学習を継続していくことが重要であると考えている。

引用文献

- 文部科学省（2017）特別支援学校小学部・中学部学習指導要領
- 文部科学省（2022）学校教育情報化推進計画
- 今度珠美・坂本旬・豊福晋平・芳賀高洋（2020）アメリカのデジタル・シティズンシップ教育教材の日本における学習実践の可能性.法政大学図書館司書課程 メディア情報リテラシー研究 1（2）,33-38
- 松田愛理子（2022）知的障害特別支援学校高等部における情報科の授業実践,大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要,1,113-116

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4巻2号、089-095
特集：デジタル・シティズンシップ教育最前線

「ルール」に真正面から向き合った子どもたち ～GIGAスクール元年のデジタル・シティズンシップ～

宮澤優子
高森町立高森北小学校・高森子ども読書支援センター

1. はじめに

筆者が勤務する高森町では、2021年度にGIGAスクール構想による一人一台の端末が児童生徒に配布され、勤務校においてはクラウド活用と高速通信ネットワーク等のハード面の環境が整った2学期から本格運用が始まった。町内でも校内でも、運用に関する合意がほとんどないままにスタートしたのだが、おそらく全国の多くの学校が同じような状況であっただろう。そんな中「読書センター」だけでなく「学習センター」「情報センター」の機能を持つ学校図書館の司書として、様々な年齢の子どもたちの読書を継続的包括的に支援する町の子ども読書支援センターの司書として、そして町のICT推進委員として、はたまた校内のICT担当の1人として、次から次へと発生してくるさまざまな問題や課題に向き合いながら、未来を生きる子どもたちのためにどうすべきか？に軸足を置いて活動してきた。

初年度に直面した課題は大きく3つ。1つ目は職員のICTに関する知識、スキル、考えのギャップなどに起因する、子どもたちの活動に与える影響。もう1つはICT環境が突然自分たちの日常に入ってきた子どもたちの戸惑いと様々なトラブル、またそれに対する対応のブレ。最後に学校現場及び関係機関における当事者意識の欠落に起因するGIGAスクール構想の推進力の弱さと方向性の迷走。どの課題においてもファーストペンギンが誕生するかどうか？がその後に大きく影響したと回想しているが、学校図書館がその役割ができないか？ここでそれを成しえなかったら、情報センターとして子どもたちの育成にかかわることは不可能なのかもしれないと考え、動き始めた。ツールを広く深く理解し取り入れていくためのスキルとしてGoogle認定教育者の取得、なるべく遠ざけて「使わせない」指導から「活用する」へ指導転換するための手立てであるデジタル・シティズンシップ教育との出会いと導入に向けた働きかけ、これまで子ども読書支援センターが中心に実施してきた情報活用能力の育成にデジタル情報の活用能力の視点を取り入れること、より身近で深刻になる著作権や肖像権に関する研修や指導、授業で取り入れやすい各種ツールの具体的な活用事例の提示、これらを「図書館の時間」（週に一回、国語科でカウント）で（児童だけでなく職員にも）「見せる」「使ってみる」を通じて身近なものにし、ポジテ

ィブに有用感を感じてもらえるよう、とにもかくにも思いつくありとあらゆることに取り組み、様々な課題を全体で取り上げ解決していくための推進力となるよう、活動してきた。

本稿はその初年度に起きた、子どもたちの「ルール」への向き合い方の変化とそれにかかわった職員の葛藤など、本校にデジタル・シティズンシップが芽吹いたエピソードとそれに関して今日まで筆者が様々な角度から重ねてきた考察を報告するものである。

2. 「困ったら図書館へ！」

高森町には2020年の4月に「高森町子ども読書支援センター」⁽¹⁾が稼働した。これは学校図書館の機能の向上と、町内の子どもたちの読書を継続的包括的に支援するために町内の図書館の資源「物」「人」「場」を最大限に共有し、社会教育の枠組みにある公共図書館と学校教育の枠組みにある学校図書館が協働して活動するための「しくみ」である⁽²⁾。ところで学校図書館には「読書センター」「学習センター」「情報センター」の3つの機能がある⁽³⁾が、バランスよくこれらを機能させ、その活用を進め教育活動において学校図書館の存在価値が高い水準で固定化されると、子どもたちも職員も図書館のレファレンス機能を使いこなすようになり「困ったら図書館へ！」が定着する。高森町子ども読書支援センターの稼働により学校図書館機能が向上した高森北小学校は、GIGAスクール元年はすでにそういう状態にあった。

ある日の休み時間の開館中のことだった。6年生の男子が「宮澤先生、大人と戦って勝つ方法を知りたい。」と飛び込んできた。図書館では本のリクエストやレファレンスに際してその詳細をつかむことが重要なので、まずどういった目的のためにどういう情報が必要で、それはいつまでにどういった形で提供するのが適切なのか？を探るためのインタビューを行った。学校の中の施設とはいえ、生徒指導的な立場と子どもたちのあらゆる知的欲求のために資料と情報を提供する施設⁽⁴⁾というバランスの中での運営であるので、まずは肅々と聞き取りを行った。

インタビューから見えてきた、今彼が欲している情報とその背景は要約すると以下のようなものであった。

- ① タブレットの利用に関してルールが何も示されていないのに、突然あれこれ禁止されるのは納得がいかない
- ② 大きな問題を起こしていないのに、問題が起きることが前提である大人たちの態度に納得がいかない
- ③ タブレットは学習や学びのために町から貸し出されているはずだから、学習や学びのために自由に使いたい
- ④ やみくもな禁止は自分たちの学習を阻害するものであるから、自分たち（図書館に駆け込んだ児童だけの思いではなかった）は戦いたいし、勝ちたい
- ⑤ そのための情報を（本に限らず）手に入れたい

感情的な言葉も飛び出す中、自分たちの思いを冷静に整理している様子もうかがえた。こうして、子どもたちと職員と学校図書館が当事者となりデジタル・シティズンシップがリアルに展開

された本校での事案がスタートした。

3. 子どもたちの思いの分析とコミュニケーションによるデジタル・シティズンシップへのいざない

私自身、教育現場にも図書館業務にも ICT は不可欠であると考え、(図書館は紙もデジタルも両方扱えなければまずいと考えている) GIGA スクールによる教育現場の変化を肯定的にとらえているので子どもたちの思いもよく理解でき、同時に様々な要件が整わないままスタートした GIGA スクールに対する拒絶や不安が多少なりともあり、これまで実際にネットトラブル等で生徒指導にかかわった職員もいる中、職員側の考え方も理解できた。ただ、このままでは子どもたちが不満をため、むやみに反発し、それをぶつけることでより強固な規制につながる未来も予想され、それは「困ったら図書館！」と飛び込んでくれた彼にとっても全体にとってもあまり良い結果ではないと考えた。そこで単純なレファレンスとしてではなく、児童側にとっても職員側にとってもデジタル・シティズンシップを経験するチャンスとして対応することにした。まずは彼に、賛同している周辺の児童と一緒に少し落ち着いていろいろ考えて整理してみることを提案した。子どもたちの言い分についてより詳しくその思いを聞き出し、彼らの一方的な思い込みと大人の事情の間でのすれ違いを埋め、両者の考え方をつなぐために掘り下げ、建設的な見通しを持ってもらおうと考えたのだ。前章の子どもたちの言い分に沿って様子を記してみる。

まず①であるが、確かに運用に関する議論がまったくできないままにスタートしており、実際に1学期は休み時間等の利用に関しても使ってよいコンテンツについて制限がされていなかった。また児童用端末のフィルタリングもなく、YouTube などの動画サイトの視聴や Scratch などのプログラミングツールも自由に使える状態だった。突然の禁止は、もろもろの準備が整い端末のフィルタリングがスタートしたこと、学校で自由に YouTube を見ているという児童の話聞いた保護者から「家で自由に見せていないのに学校はどのような対応をとっているのか？」という戸惑いの問い合わせがあったことに端を発する。この時点では相変わらず校内で共有された「ルール」は存在せず、子どもたちにとっては青天の霹靂である。(ある意味職員にとってもそうであったといえる) そこで「突然」だと子どもたちが捉えた事情の説明をし、同時にルールが設定されていないことやそれにもかかわらずスタートした一方的な規制に対しては、確かに子どもたちの納得がいかない感情を肯定した。話をしていく中で子どもたちからは「だからといってこのままこれがルールになってしまうのは納得がいかない」という声が上がりはじめる。

②については、担任や教頭に説明を求めて得た回答を総合した結果だということだった。年度当初からそれまでに確かに小さなトラブルはいくつかあったものの大きな問題は起きていなかった。また図書館に飛び込んできた児童も含め、端末をよく使いこなす児童の多くは家庭で(ゲームなどで) 端末を使った経験が多く、学校で初めて端末と接するようになった児童にくらべてネット社会の様々なリスクに関する知識もあった。知識があることとリスクが回避できることは別であること、知識がない児童たちのリスクはやはり想定されること、職員にはそれらから児童を

守りたいという思いがあることを話した。一方でそういったリスクが生じた場合の対処が学校だけでは難しい状況にあることも正直に伝えた。それに対して子どもたちは、自分たちを守ろうとしてくれていることには一定の理解を示したが、自分たちが信用されていないことへの失望感も素直に口にした。また確かにそういったリスクを知識としては知っていてもリスクヘッジはできておらず、実際に家庭でのオンラインゲームの場で発生しているトラブルの存在も知っており、誰もが大丈夫であるとは言い切れないとつぶやく児童もあった。さらに、小さなトラブルは「よくあること」と捉えている子どもたちと、一度でもトラブルを起こさせたくない大人たちの、トラブルの度合いや頻度に対する感度の違いも見取れた。「そのくらいのことしょっちゅうある！」（そして解決するために行動しているという児童もいれば、そうでない児童もいた）という子どもたちと、「やっぱりあるじゃないか！」という大人たちの間に、発生しないようにするにはどうしたらよいか？発生した場合どうしたらよいか？といった議論は、なかなか生まれてこなかった。

③については子どもたちとの対話を始めてすぐに大きな違和感を持つようになった。よくよく話をしてみればその正体は明らかで、子どもたちの言う「学習」や「学び」と、規制する側の「学習」や「学び」に大きなずれがあったのだ。子どもたちにとってみれば知らないことを調べて YouTube でわかりやすく解説してもらおうことや、児童会のイベントのために Scratch で楽しい仕掛けを作ることは十分に学びなのだが、YouTube を見ること＝娯楽、Scratch =ゲームと捉えている大人たちにとっては学びではないのだ。はじめのうち、これは両者ともに理解ができずにいたのだが、YouTube の娯楽性や Scratch のゲーム性もよく知っている子どもたちの方が、この行き違いの存在を先に認めた。同時にそれぞれを学びのツールとして使ってこなかった「世代」にそれが見えておらず、だから思いが共有できないということも察し始めた。遊びじゃない動画視聴やプログラミングをどうしたら大人たちに分かってもらえるか？も考えていたようだが、結局ツールそのものが禁止されてしまうと、実物を見せて理解を得るという機会すら奪われることになると気が付き、そこでも不満が噴出した。

④「戦いたいし、勝ちたい」の意味するところが、子どもたちにとっていったいどういったものなのか？当初は自分たちの希望の通りにすることが「勝ち」を意味していたし「戦う」も大人をやり込めたいという感情から出てくる言葉のようで、同時に自分たちと違う意見は「敵」であるという考え方があっての「戦う」でもあるようであった。そこで、君たちはどういう未来を「勝ち」とするのか？再確認することを提案した。大人たちが「負け」を認めても「ルール」は残るかもしれない、という未来は見えていなかった子どもたちに、今行動していることの目的はいったいなんだろう？どうしたいのだろう？を考えてもらうことにしたのだ。ここには様々な意見が出てきた。「自由に使いたい」の「自由」は、どこまでのことなのか？まったくルールがない状態で本当に大丈夫なのだろうか？「使わせてもらっている」という立場の弱さへの嘆きと「自由」とのバランス、もし「自由」に使えたら何をしたいのか？子どもたちは様々な場面を想像し、考え、「自由」の具体的な姿を共有し、「勝ち」の具体を考えていった。またそれらを大人たちとも共有するための方法を考え、行動していった。そして自分たちにも約束しなければまず

いと考えるラインはあるし、それがあってこそ「自由」に使わせて！と堂々と言えるのではないか？という結論に達した。「自由」＝何でもあり！とは違うことを、自分たちもきちんと表明しようという結論に達した。

⑤については、④までを子どもたちと一緒に考える中で「戦う」や「勝つ」と表現していた、「自分たちが起こそうとしている行動」が変化し、目的が新たに定まった結果欲する情報が大きく変化した。どうしたらよい活用ができるのか？そもそも良い活用とはどういうものなのだろうか？ほかの学校はどうしているのだろうか？よそで困っていることを知ることはできるのだろうか？本当にやってはまずいことって、どんなことだろうか？何か起きた場合に、どんな対処ができるのだろうか？といった声が出てくるようになった。様々なことを知る中で、自分たちが表明しようとしている「自由」を具体化しようとし始めた。そうすると提供する情報はなるべく最新の、ノウハウが十分蓄積された、子どもたちにとっても大人たちにとっても WinWin となるような、ICT 活用や導入の事例や、ICT に限らないメイクルールの方法論や、相手と対話をするために必要な情報や、ネット社会を生きるための様々なノウハウなどであり、学校図書館として本もインターネット上の情報もフル活用して情報提供していった。

さらに子どもたちは親御さんにもこの件を相談したようで、そのことも子どもたちの行動の変化に影響を及ぼした。一緒になって考え、助言をくださり、具体的な知恵を授けてくださったし、社会人としてのやり方やその意味・価値を丁寧にお話しくくださったご家庭や、同意に至らず先に進むとその先にどのような困難があるのか？などをご家族の経験談を交えてお話しくくださった事例もあった。「当初はとにかく学校に対する不満一辺倒だったものが、考え動く中で言動が変化していく姿が見て取れた」という連絡もいただいた。

4. 行動とそれが生んだ結末

さて、様々な視点で子どもたちと一緒に（担任も含めて）いろいろ考える中で、思いを実現するために具体的にどう動くのかが子どもたちの中で決まっていた。対話を求めて職員室に突撃して「追い返された！」と憤慨し「なぜ追い返されたのか？」「追い返されないためにはどうしたらよいか？」を考える。話しをしてみたものの「全く取り合ってくれない！」なら「なぜ取り上げてくれないのか？」「どうしたら取り上げてもらえるのか？」を考え、「こちらの意図をくんでくれない！」と意気消沈しては「なぜ理解されないのか？」「どうしたら理解してもらえるのか？」を考える。何度も試行錯誤しお互いに理解を深め、「戦う」はずだった彼らは次第に両者が納得できる落とし所探ってそれを学校のルールにする、という方向にシフトしていった。最初はうまくいかない毎週図書館に駆け込んできて、毎度一通りの愚痴を並べて思考停止に陥っていたものが、壁にぶつかるたびに彼ら自身で考え行動するようになった。気持ちを切り替えることもはやく、うまくなり、本当に困ったときだけ担任や図書館に相談するようになったため来館はすっかり減っていったが、職員間での連絡を密に彼らの行動を見守った。

そしてついに、両者がそれぞれ納得した結果としての『高森北小学校・休み時間のタブレット

の使い方』が誕生した。それは、使っていい時間・場所・ツール・条件の最小限の規制であり、運用してみた様子でまた考える、というものだった。学年間の活用状況やスキルに幅があったことから、担任裁量という余白も設定した。子どもたちにとってはいろいろ考えた上での「自由」に使う！が概ね確保でき、大人たちにとってはこれだけはルールにしたい！を明文化した、非常にコンパクトなものになった。

5. 見守った担任の思いとその後の変化

最初は6年生の男子を中心に動き始め、思いを共有するクラスメイトをたくさん巻き込んで一緒に考え行動するというものになっていた本事例であるが、印象的だったのは、途中からこの動きに賛同した児童が交渉担当になって前面に出てきたり、当初旗振り役だった児童が皆の思いを引き出す役に徹するようになったり、普段はあまり思いを口にしない児童が明確に意思表示をしたことでそれぞれが自分の思いに改めて向き合ったり、また、困ったら相談する相手をどんどん増やしたり、子どもたちの感情や動きが大きく変化しながら目的に向かって進んでいったことである。スマートに進んでいたわけではないし、停滞や回り道や後戻りもたくさんあった。それでも前へ前へと進む子どもたちの姿はなんともエネルギー満ちた。

子どもたちの動きは、主に担任と情報共有をしながら見守っていたわけだが、当時の担任のスタンスも「戸惑い」→「応援」と変化していった。あれから2年が経過した今、当時の思いをインタビューしてみた。

- 子どもたちの言い分も、職員の思いもよくわかる中で、当時はまだ自分自身でICT活用のメリットを客観的に評価できておらず、説明もできず、必要不可欠だとは思っていたし規制一辺倒には賛同できないものの自分自身がどう動くかは決めかねていた
- 子どもたちの熱量を感じ、よりよい方向に決着するように応援したいし、デジタル・シティズンシップの考え方にも賛同していたものの、どう支援してよいか分からずにいた
- 考え、行動する子どもたちの姿、とりわけ目的を達するために誰にでもひるまず交渉に行く姿を「かっこいいな」と感じていた

担任の迷いが正直に語られたわけだがそれは子どもたちも感じ取っており、だからこそ子どもたちはそれを誠実さと捉え、様々な相談を担任に持ち掛けたのではないだろうか？

続いて、今ならどうするか？と問うと、

- 当時に比べて自分自身のICT活用も進み、スキルも上がり、様々なトラブルへの対処スキルも上がっているので、そしてデジタル・シティズンシップを授業で扱うようになり、当時より子どもたちに具体的な方向性を示せると思うし、積極的にかかわることができると思うと即答だった。

『高森北小学校・休み時間のタブレットの使い方』は結局当時のまま今年度も運用されている。内容は同じでも、それに対する職員の思いは少し違う。もっと広く細かく規制が必要ではないかと考える職員が多く非常に案じながらの運用スタートだったものが、現在では担任裁量での利用

許可が大幅に増え、学年の実態に合わせた様々な活用がされている状況にある。

6. 今回の事例に見た様々な「ギャップ」と、これから

今回の事例であきらかになった様々な「ギャップ」がある

- 一方的に試行する「ルール」と、合意の元で施行される「ルール」≒「約束」に対する感情
- 世代によるデジタルやインターネットの、日常生活及び学校生活における重要度
- デジタルツールの用途に関するイメージ
- 「学び」の捉え
- 「トラブル」の内容と発生頻度に対する感度

これらを認知し、そのギャップを埋め、もしくは埋まらずとも理解する姿勢を見せる、そういった過程で子どもたちにも職員にも考え方や行動の変容が見て取れた。はじめのうち、そのための誘導が必要であったのは確かであるが、経過をたどるうちに徐々に不要になっていった。

また、ルール・決まり・約束を作ったり変更したりなくしたりすることは可能であり、それによってより暮らしやすい社会・楽しい学校にすることができるということを実感した子どもたちは、ルールに対する「圧力に直結するような印象」が少し薄れたような発言をするようになった。

さらに、本事例で問題になっていたツールは両者のツールに対するイメージのギャップこそあれそれぞれが知っているものだったが、今後は一方、もしくは両者ともよくわからない知らないツールやコンテンツが問題になってくることも容易に想像される。また単純な世代間格差ではないデジタルデバイドが発生することも当然予想されるわけで、そういった場合にどう考え行動していくのか？まだ様々な課題が出てくるだろう。それを解決するのに、デジタル・シティズンシップは非常に有効であろうと考える。

学校図書館は情報センターとして様々な場面で子どもたちが自ら判断し行動するために必要な情報を提供し、提案ができる場でありたいと思う。また、子どもたちに向けても、職員に向けても、デジタル・シティズンシップの提示やその教育の提案のために多様な考え方・手法・事例などの提供をし、学校内外でのよりよいデジタル社会形成に向かうよう寄与していきたいと考える。

(1) 『高森町まめおの会』 Facebook ページ

<https://www.facebook.com/profile.php?id=100039645915935>

(2) 『高森町子ども読書支援センターが目指すもの』（第70回長野県図書館大会第3分科会）長野県図書館協議会

<https://www.nagano-la.com/jigyuu/20/2020taikai.htm>

(3) 『学校図書館ガイドライン』文部科学省

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusho/link/1380599.htm

(4) 『図書館の自由に関する宣言』日本図書館協会

<https://www.jla.or.jp/portals/0/html/ziyuu.htm>

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4巻2号、096-105
特集：デジタル・シティズンシップ教育最前線

DCことはじめ～スタートの「つまずき」から気づいたこと

森下浩行
成城学園中学校高等学校

1. はじめに

本稿では、成城学園中学校高等学校におけるデジタル・シティズンシップ教育の導入にあたり、スタート段階でのつまずき、そしてそれを乗り越えようとする私の取り組みを述べる。まずお断りしておくべきこととして、成城学園中高としてのデジタル・シティズンシップ教育は軌道に乗っているとは言い難く、多くの困難と格闘しながら手探りを続けているところである。あえてこうした現状を語ることで、同じくデジタル・シティズンシップ教育の導入に着手しようとしている各学校、各自治体の推進派の諸氏に「轍」を示すこととしたい。つまり、デジタル・シティズンシップ教育の推進を困難にしている背景には、デジタル・シティズンシップ教育の理念そのものとは別の事がらが成城学園中高に存在しており、それは多かれ少なかれ他の組織にもあてはまるのではないかという仮説を紹介することが本稿の趣旨である。私を含めた成城学園中高の教員が奮闘する姿を具体的に伝えることとしたい。

2. 成城版デジタル・シティズンシップ教育カリキュラム策定プロジェクトープロジェクトの立ち上げ

成城学園は幼稚園から大学・大学院までが東京・世田谷区の一つの敷地にある非常にコンパクトな総合学園である。GIGA スクール構想にやや先立って各校で ICT 機器の配備が進み、中高は 2017 年度から一人一台の情報機器端末の配備が開始され、2019 年度に完了した。次の段階で、「可能性に満ちたタブレットをどう活用すればよいか」という問いが生まれた。この問いに向き合うヒントになったのがデジタル・シティズンシップ教育であり、さっそく学園として研究を開始する方針が定められた。成城学園では、年に一度、幼稚園から高校までの教員が一同に会して教育に関わるトピックを取り上げて「幼初中高合同研究会（以下、合研）」というものを行っている。2021 年度の合研において鳥取県情報モラルエデュケーターの今度珠美氏に基調講演をいただいたのが、成城のすべての教員とデジタル・シティズンシップ教育の出会いであった。そして 2022 年度からは成城版デジタル・シティズンシップ教育カリキュラムの策定をめざす 3

年計画が始まることになった。もはやデジタルの世界と無縁ではられない現代において、「デジタルの公共空間」における作法を身につける機会を学校として用意すべきであり、「デジタル社会を生きる市民」の育成に、今こそ取り組まねばならない。デジタル機器の使用・操作スキルを学ぶのは、あくまでその一部であって、それだけを取り出してルール作りをしたり、注意喚起をしたりすることは、デジタル・シティズンシップ教育の本来の価値を矮小化してしまう。成城版デジタル・シティズンシップ教育カリキュラムの策定と実施を通して、成城学園に通う園児・児童・生徒をデジタル社会において責任を果たしうる市民に育てていくべき時機を逃してはならない。やや大げさに言えば、こうした理念・目標・意気込みをもって、3年計画が開始された。しかしながら初年度から大きくつまづいてしまった。そして今年度（2023年度）は、前年度の反省とその分析にもとづき、修正しながら計画をすすめている段階である。

2022年度合研

合研については、その形態を先述したが、内部で繰り返し指摘されてきた点があった。それは、合研の実施そのものにはおおむね異論はないし、たしかに取り上げたトピックについて理解は深まるが、どのように日々の教育実践につなげるかは各学校・各教員に委ねられている。まるで「打ち上げ花火」のごとく、その場で盛り上がり終わってしまう。これでは教育の質的改善が図りにくいというものであった。成城版デジタル・シティズンシップ教育カリキュラムを3年で完成させるのであれば、こうした長年の懸案をまず解消しなくてはならない。事前学習として必要となる知識・情報はインプットしてもらい、時間が限られている合研当日は討議から始める。討議の内容を反映させて授業実践を行い、それを公開授業や研究授業と位置づける。そして授業実践をブラッシュアップして次につなげるリフレクションまでをパッケージ化する。これが2022年度の合研がめざす方針となり、職員会議で趣旨説明をし、具体的に次のような道筋を設定した。

ゴールイメージ

コモンセンス・エデュケーション⁽¹⁾の動画教材を使って、「デジタル・シティズンシップ教育の授業を実際にやってみる」

1 学期

- ステップ1（事前学習）コモンセンス・エデュケーション教材を視聴する
- ステップ2（合研当日）授業プランをグループでつくる

2 学期

- ステップ3（授業実践）授業プランを実践する
- ステップ4（振り返り）授業について今度氏のフィードバックをもらう

以下、それぞれのステップの内容を詳述する。

ステップ1 (事前学習) コモンセンス・エデュケーション教材を視聴する

コモンセンス・エデュケーション教材は、次の6つの領域で構成されており、それぞれの領域で学齢にあわせた教材が準備されている。そのうちいくつかの教材については日本語に翻訳された指導案やワークシートがあり、字幕または吹替のついた動画が用意されているものもある。今回は日本語翻訳・吹替がなされている教材を使用する。

- ① メディアバランス・ウェルビーイング
- ② プライバシー・セキュリティ
- ③ デジタル足跡・セキュリティ
- ④ 対人関係・コミュニケーション
- ⑤ ネットいじめ。オンラインもめ事・ヘイトスピーチ
- ⑥ ニュース・メディアリテラシー

幼稚園から高校までの教員(仮にあ～ねとする)を①～⑥のいずれかの領域に割り振り(図1)、課題A・Bに取り組んでおく。

領域・校種	①	②	③	④	⑤	⑥
幼稚園	あ	い	う	え	お	か
初等学校	き	く	け	こ	さ	し
中学校	す	せ	そ	た	ち	つ
高校	て	と	な	に	ぬ	ね

図1

課題A 各自、割り当てられた領域の自分の校種に相当する動画教材を視聴する

課題B 動画の内容について、次の問いに対する答えをあらかじめまとめておく

- ・内容(トピック、構成、指導方法の特徴など)
- ・感想
- ・生徒や保護者に投げかけられそうな問いを考える
- ・動画から得られる知識、動画を理解するのに必要となる知識をピックアップする

ステップ2 (合研当日) 授業プランをグループでつくる

授業プランを作るために当日のグループワークは2回に分けて行う。1回目は、領域別のワーク(図2のタテ)、2回目は校種ごとに学年別のワーク(図2のヨコ)とする。

領域・校種	①	②	③	④	⑤	⑥
幼稚園	あ	い	う	え	お	か
初等学校	き	く	け	こ	さ	し
中学校	す	せ	そ	た	ち	つ
高校	て	と	な	に	ぬ	ね

図2

<領域別ワークの進め方>

- 目的を、同じ領域における各学齢の教材を紹介することで、その領域で何を考えようとしているのか（核となる概念）を理解し、共有することにおく。
- 方法として、各自が事前学習の課題 B で考えたことを中心に発表する。

<学年別ワークの進め方>

- グループの組み方として、中高の場合は同じ学年に所属している教員（担任や副担任）に、所属学年をもたない主任以上の教員を加えて1つのグループを作ることにした。
- 目的を、割り振られていない他の5つの領域についても理解を深め、授業実践にむけて授業プランを作ることにしておく。
- 方法として、領域別ワークで共有した各領域の「核となる概念」を紹介し、共有する。そして共有した6つの領域から1つ選び、コモンセンス・エデュケーション教材をつかった授業プランを作る。その際、指導案にとらわれる必要はなく、授業者が進めやすいように、また生徒の理解や議論が深まるように指導案にアレンジを加えることは、むしろ歓迎する。さらに一般的に「研究授業」とよばれるような完成形を求めることはせず、唯一絶対の正解を提示するわけではないデジタル・シティズンシップ教育の難しさを感じることの重要性を強調した。

当日のリフレクション・アンケートの実施

2回のグループワークを通して、コモンセンス・エデュケーション教材に示されたデジタル・シティズンシップ教育がめざしていることへの理解がどのくらい深まったか、どのような新たな学びや気づきがあったかについて Google フォームを利用したアンケートを実施した。

ステップ3（授業実践）授業プランを実践する

- 合研当日に作った授業プランをもとに、可能な限り1学期に、遅くとも2学期の早い段階で授業実践を行う。
- 目的を、授業実践を通して ICT 機器との向き合い方、デジタル社会におけるふるまい方について、生徒と同じ目線で教員も考えることにしておく。
- 実施形態として、中学校は道德の時間を、高校は各学年でホームルーム（学活）や総合的な学習の時間などを適宜利用する。授業は学内関係者に公開することを基本とし、各学年は授業日が決定したら合研運営委員（中高担当）に連絡する。運営委員は授業当日の様子をタブレットで撮影・録画する。
- 録画データは今度氏と共有する。

ステップ4（振り返り）授業について今度氏のフィードバックをもらう

目的を、専門的見地からアドバイスや新しい観点を手に入れることにしておく。以降、次年度にむけてのブラッシュアップを日常化し、成城版デジタル・シティズンシップ教育カリキュラム策定を進めていく。

以上のように、従来から指摘されてきた合研当日だけの「打ち上げ花火」を脱して、1年間を通して合研を行うという新しい試みを企画した。しかしながら、ステップ2（合研当日）の様子、

リフレクションのアンケートを見ると、中高にかんしては運営側の思惑は外れ、授業実施に向けての準備がうまく進んだとはいえないようであった。結果として、中学校では道徳の時間に授業実践を行ったものの、ほとんどのクラスでは非公開であった。高校では学活や総合的な学習の時間が予想以上に余裕がなく、授業実践を断念せざるを得なかった。それにともないステップ4は内容変更することになった。次節では、運営側が求めるものを手に入れることができず、つまづいてしまった理由の分析を試みる。

3. スタートの「つまづき」の分析

本節では、2022年度の合研が当初の設定目標を達成するに至らなかった理由について、リフレクション・アンケートや参加者へのヒアリング、運営委員会の総括会議で出された意見、合研後に中高の各学年や個別に寄せられた合研についての意見をもとにした考察を述べる。また、ステップ4の変更内容とそれがもたらした効果にもふれることとする。

リフレクション・アンケートの回答内容の特徴

リフレクション・アンケートは、参加者の約6割から回収できた(94/141人)。中高に限定すると回答は約7割(67/93人)であった。考察にかかわる質問項目は次のとおりである(文言および順番は一部を改変してある)。

- ① 全体を通してデジタル・シティズンシップについての理解度はどうですか(5段階選択式:「1」まったく理解できない～「5」かなり理解が進んだ)。
- ② 全体を通して授業でデジタル・シティズンシップを扱うイメージはどのくらい持てましたか(5段階選択式:「1」まったくイメージがわからない～「3」糸口がつかめた気がする～「5」具体的なイメージが持てた)。
- ③ 領域別ワークではどんな学びがありましたか(記述式)。
- ④ 学年別ワークではどんな学びがありましたか(記述式)。
- ⑤ 参加しての感想(記述式)
- ⑥ 合研ついて、次年度以降にむけて具体的な提案があればお願いします(記述式)。
- ⑦ 合研ついて、運営に関してお気づきの点、ご要望があれば記入ください(記述式)。

質問①②の結果については次のとおりである(図3)。

傾向としては5段階の「3」以上の評価を回答している割合は多いものの、注目すべきは「1・2」の評価を回答した割合が、幼稚園・初等学校では0であるのに対して、中高では2～3割あるということである。これは、③～⑤の記述式回答の内容と向き合う必要がある。

③④では得た学びについて質問をした。回答にはごく少数ながら、趣旨や討議すべき内容がはっきりとつかめずにグループワークを進めることになり、課題設定の不備や不親切さを非難する意見はあった。しかし、他の校種の事例や様子について情報交換できたことが有意義であったというような意見も多かった。また従前の情報モラル教育からの脱却が必要であることを理解し、

生徒が上手に ICT 機器を使えるように導いていくことの難しさを改めて感じたといったような課題意識は持っていることがうかがえる回答も寄せられていた。

そして⑤の参加後の感想は、「1・2」の評価をつけたか否かに関わらず、授業プランを作るといった具体的な課題に対して、与えられた時間の少なさを口惜しく感じたり、デジタル・シティズンシップ教育について理解を深めることの難しさを痛感しているというものが多かった。

		全体①	全体②	幼初①	幼初②	中高①	中高②
平均		3.1	2.9	3.5	3.3	3.0	2.8
実数	5	4	4	2	1	2	3
	4	26	19	12	11	14	9
	3	47	44	10	11	37	32
	2	13	20	3	4	10	16
	1	4	7	0	0	4	7
	計	94	94	27	27	67	67
割合	5	4.3	4.3	7.4	3.7	3.0	4.5
	4	27.7	20.2	44.4	40.7	20.9	13.4
	3	50	46.8	37	40.7	55.2	47.8
	2	13.8	21.3	11.1	14.8	14.9	23.9
	1	4.3	7.4	0	0	6.00	10.4

図3

運営委員会の総括会議（反省会）⁽²⁾

合研から1週間後、運営委員会は総括会議を開き、内容面、運営面について反省点の整理をおこない、2022年度の残りと同次年度にむけて計画の見直しをはかった。

内容面について特筆すべき指摘は、次のとおりである。事前学習を含めてボリューム過多であり、消化不良に終わっている。よって6つの領域を1つずつ深めていく機会が、今後、必要であろうということが上げられた。運営面では、3点があげられた。1点目として、当日だけで完結しないという新しい形態をとり、かつ当日の目標を高く掲げすぎたがゆえに、事前学習から当日までの流れ、そしてゴールが共有されにくかった。2点目は、グループワークは少人数での協働学習の形態をとり、ファシリテーターを置かなかったことで議論を深めることが難しかったのではないかとということ。3点目は、ワークショップ形式の研修に慣れていない参加者が議論にどのくらい関わることができたのか疑問が残るといったものであった。

そして今後に向けて、必要な軌道修正を図る必要性が確認された。一つの構想として、授業プランに先立って、6つの領域について選択と集中を念頭において内容を深める時間を取る方が良いという意見が上がった。また中学の教科「道徳」との連動させるためにも、22の教育項目と6つの領域の関係性を明示する。高校については、学事暦において授業時間の確保をめざすべきであるという指摘があった。

学年会から寄せられた意見

やがて授業実践の日取りについて中高の各学年から取りまとめる段階になると、リフレクション・アンケートの回答には表れていない意見が多数寄せられた。内容は次の2点にまとめられ

る。ひとつは授業実践の拒否であり、もうひとつは公開授業（学内向け）とすることへの反発であった。前者は高校から上がった声で、その理由は非常にわかりやすく、授業プランを完成させるための時間を取ることが難しいこと、すでに予定されている内容だけで既存の授業は埋まっており、デジタル・シティズンシップの授業実践をおこなう機会はないというものであった。後者は主に中学から上がった意見で、記録のための撮影・録画は致し方ないが（それでも全クラスは避けてもらいたい）、学内関係者といえども参観は遠慮願いたいという強い言葉で申し入れがあった。

軌道修正とその結果

各学年会からの申し入れをうけ、合研運営委員会としては無理強いすることもできないので、2点の軌道修正をはかった。ひとつめとして、2022年度は高校での授業実践を断念し、中学道徳の授業での授業実践の公開および撮影・録画は協力してもらえるクラスに限ることとした。アンケートの回答以上に、強い拒否反応・抵抗が多かったことは、運営委員会がめざしていたものと、そのための準備・道筋をより丁寧に検証すべきであることを物語っている。もうひとつは、授業実践を共有することが難しくなったため今度氏からフィードバックをいただく計画を見直し、専門家による生徒対象の出張授業とそれについて解説いただくことように依頼内容を見直すこととした。

結果として授業実践の撮影・録画に協力してもらえたのが1クラス、授業の公開を快諾してもらえたのが1学年であった。内容を紹介しておく。撮影・録画をした1クラスは「プライバシー・セキュリティ」を扱い、授業者本人が個人旅行の様子をSNSへ投稿する際に気を付けたことを生徒に考えさせるというものであった。授業を公開した1学年は「ニュース・メディアリテラシー」を取り上げ、あえてフェイクニュースを作ってみて、どういった部分にフェイクを差し込むと情報の受け手を誘導することができるか考えさせるというものであった。

今度氏による出張授業は、高3生約40名を対象に、「ハイトスピーチ」を取り上げたものであった。これは今度氏がこれまで各地で実践されてきている題材で、SNSにおいてハイトスピーチや差別的な言説の流布に対して規制すべきかどうか、SNS上でハイトスピーチを容認するような言動（具体的には「いいね」のような同感を示すといったもの）をとることは処罰の対象にあたるかどうかを実際にアメリカの事例を基にして議論するという内容であった。知識としてハイトスピーチを知っている生徒は少なくないものの、多くは自分の身近なところで接した経験はほとんどない。国は違うが、問題がおこる構造は日本にも存在することから、生徒たちは自分事として向き合っていた。簡単に議論が進むテーマではなかったが、一人の生徒が発言したことをきっかけに、授業が進むにつれて意見が次々と出てきたのは印象的であった。授業後、ある生徒は「若い自分たちはこういった社会の問題をもっと知るべきだと思う」という意見を伝えてくれた。唯一の正解もなければ、議論が分かれる問題であっても、投げかければ生徒たちは反応するのである。大人も同じ目線で考える時間こそが豊かであると感じた瞬間であった。

実は同じような反応は、教員にも見られた。この出張授業の前日に、教員研修として今度氏に

は概要を紹介いただいた。またデジタル・シティズンシップか、と辟易していた教員がもしかしたらいたかもしれない。しかし今度氏によれば、デジタル・シティズンシップ教育が扱う領域に、デジタル機器との向き合い方だけでなく、土台となる人権教育・市民教育も含まれているということが分かってくると、話を聴く教員の姿勢が変わってきたという。海外のカリキュラムをかじってみても、その味が今一つ美味しく感じられず、そもそも何を食べさせられているのかも分からなかった合研と比べて、具体的な授業の様子が紹介されたことで、ピントが合ってきたようであった。私を含めた合研運営委員がようやく今後の展望を持てた瞬間である。

つまずきの分析

こうした経緯をふまえ、あらためて合研とその後の展開からつまずきの分析を試みることにする。合研にまつわる困りごとは、成城版デジタル・シティズンシップ教育カリキュラム策定にむけたキックオフにあたり、参加者がエンゲージしづらかったことである。私なりに参加者の意見・言い分を次の5点に整理した。

- ① デジタル・シティズンシップおよびその6つの領域の内容がわからない。
- ② 上記①のようなあやふやな理解のまま授業はできない。
- ③ 内容の理解や授業づくりの時間がとれない。
- ④ 新しいことが過重な負担に感じられる。
- ⑤ これは本当に急いで取り組むべきことなのか。

こうした声を手がかりに軌道修正すべく、その言葉の背景や合研参加者の心の奥にある考え・思い・願いとして、次のように読み替えてみた。

- ① デジタル・シティズンシップおよびその6つの領域の内容を完全に理解したい。
- ② 計画をよく練ったうえで授業をしたい。
- ③ 新しい物事について理解したり、考えるには時間がかかる。
- ④ 経験がないことをやるときの負担は見積もることが難しい。
- ⑤ 日々の事がらに優先的に取り組みたい。

合研の開催にあたりデジタル・シティズンシップ教育の重要性を強調したことが、特に①のような思いを持っている参加者の「～すべき・～せねばならぬ」というメッセージに対する無意識・本能的な拒絶反応につながってしまった可能性はある。「人は変化に抵抗するのではない。変化させられることに抵抗するのだ」というピーター・センゲの言葉が頭をよぎる。必要な働きかけは、デジタル・シティズンシップ教育がめざすもの、そして具体的な内容について足並みをそろえて理解を深めてくことであるように思える。

次も②のような主張を②のように読み替えてみると、授業に対する真摯な姿勢をうかがい知ることができ、これは教員として至極まっとうな態度である。これもやはり、授業プランをじっくり作り上げるためのコミュニケーションが鍵を握っている。

③はどうだろう。③のように解釈をしたところで、これはその人の性質にかかわる部分である。まずはそのことに共感を示すことから始めたい。「たしかにそうですね。他にも同じような

新しいタイプの仕事を与えられたことはありますか。その時はどうやって乗り切ってこられましたか。教えてほしいです。」こんなところだろうか。「デジタル・シティズンシップ教育は、たしかに一部で急速に広まりつつありますが、日本全体で見るとまだ始まったばかりです。時間がかかるとは思いますが、一緒に注目していただきたいと思います。短い時間の勉強会に参加しませんか。」こうした声掛けはいかがだろう。

④には現在の教育業界全体を覆っている過重労働という根本問題に起因する悩みが透けて見える。③と同様、まずは共感が必要である。「ただでさえやることはいっぱいあるのに、どのくらいの時間が取られるか分からないことに手を付けたくはないというのが正直なお気持ちですか。だとしたらよく分かります。皆さんお忙しいのは同じだと思うので、定例の会議の一部を使ってミニ勉強会ができるように調整するというのであれば、どうですか。」これには管理職の理解・協力や学校全体として「働き方改革」を進めていくムードも不可欠となる。

最後の⑤には、まさに日常業務に忙殺される教員の本音がにじみ出ている。こんな言葉かけで相手の心をほぐすことはできるだろうか。「山のように積み上がっていく日々の事がらを先に片づけたいという思いが伝わってきました。目の前の事をこなすのに精いっぱいだと気が休まらないですね。」少し先のことを考える余裕を作るのはたやすいことではない。「デジタル・シティズンシップ教育のことで判断に迷うこともあると思いますので、その時はぜひ相談にのってもらえませんか。質問内容を絞ってお時間をとらせないようにします。」短時間の質問でも回数を重ねることで、デジタル・シティズンシップ教育に細く長く関わり続けてもらう方法もありえるだろう。

以上のような分析を通して、デジタル・シティズンシップ教育の掲げる理念そのものが否定されているわけでもないし、理念を理解しようとしないうる向上心や探究心に欠けた人々の反対にさらされているわけでもないという認識に私は至った。私ひとりで早く行きたいわけではなく、皆で遠くまで行きたい。私ひとりで先に行きたいわけではなくて、皆で一歩ずつ歩んでいきたい。しかしそのためには音頭取りが必要である。私や私と思いを同じくするデジタル・シティズンシップ教育推進派の同僚がうまく音頭を取りながら、2023年度は軌道修正を図っているところである。

まとめ

中高における成城版デジタル・シティズンシップ教育カリキュラム策定計画の2年目は、仕切り直しの年と位置づけ、デジタル・シティズンシップ教育の授業に1つでも多くふれてもらうことから始めることにした。そしてそれには、私自身が授業者になってみるのが最善であると考えた。私が模範的な授業を披露するという意味ではない。授業を組み立てるにあたってどこに苦勞をするのか、何に気を使うのかを私が実感をもって語るためには、私が授業をするのが一番よいということである。2023年4月に中学校の道徳の時間を利用して、中1には責任のリングを、中2には個人情報の守り方をテーマにした授業をそれぞれ別日に実施した⁽³⁾。講堂にひと学年を集めるのではなく、私と各教室をオンラインでつなぎ、プロジェクターに投影された画

面越しに私が総合司会をして、各クラス担任の先生がそれぞれの教室で進行するという形態をとった。生徒の様子に目を配ってもらいやすいよう担任の先生方の役割は極力シンプルにした。生徒に配布するワークシートの作り方、画面を通しての生徒への語り口や間の取り方、投影するスライドとワークシートの整合性、担任の先生への指示の伝え方など、実際に授業をやってみて得られた大きな学び、小さな気づきが多かった。新年度の開始まもなくの実施であったことから、授業内容をじっくり学年団と協議する時間が取れなかったため、今回は改善したいところである。1学期終了間際の7月には高1を対象に別テーマで実施する計画である。

あらためてデジタル・シティズンシップ教育を通して私が創りだしたいものを考えてみる。まず、デジタルの善き使い手への道のりは、教師も生徒も同じところからスタートできるものの一つであるという共通認識。次に大人と子どもがICT機器の扱いを含めてデジタル・シティズンシップ教育について同じ目線で考えたり、教えたり教わったりして対話による学び合いができること。最後に対等な関係性のもとで対話によって最適解への到達めざし、合意形成を図る機会こそが社会を支えるシティズンシップを育む場となること。デジタル・シティズンシップ教育への自分の向き合い方を、このように解像度をあげて見つめ直すことができたきっかけが2022年度の合研であった。同じように行き詰まりを感じておられる方々にエールが届くことを願い、また連携を呼びかけて本稿を閉じる。

-
- (1) 米国で広く普及している教育教材で、ハーバード大学大学院の研究機関である Project Zero が開発したもの。幼稚園から高校まで学齢ごとに指導案があり、テーマによってはワークシートや動画が添付されているものもある。Common Sense Education, 2020
<https://www.common sense.org/education/>
 - (2) 成城学園教育研究所『成城教育』第196号, 2022, pp. 19-21
 - (3) 坂本旬ら『デジタル・シティズンシップ プラス』大月書店、2022年に収録されている授業案を利用した。

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4巻2号、106-112
特集：デジタル・シティズンシップ教育最前線

実践的・体験的な学習活動を重視した デジタル・シティズンシップの学習

山崎恭平
軽井沢風越学園

1. はじめに

近年、ICT環境は生活や社会にとって欠かせないものになってきている。これを背景に、情報や情報技術を主体的に活用する力が求められている。また、個別最適化され創造性を育むICT環境の実現に向けてGIGAスクール構想が推進され、全国の小中学校で1人1台端末や通信ネットワークの整備がされた⁽¹⁾。これにより、Society5.0時代を生きる子供たちの新しい学習スタンダードが示されつつある。さらには、家庭や学校で児童・生徒がICT機器を利用する時間が増加していることもあり、情報社会の理解や、安全で適切な行動に関する知識・技能、主体的かつ創造的に活用するための知識・技能を育成することへの関心が高まっている。

勤務校である軽井沢風越学園は、2020年4月に開校した義務教育学校である⁽²⁾。開校準備の段階で、デジタル・シティズンシップ教育の実施を含む形で計画されていた。しかし、COVID-19の感染拡大によって、2020年4月には通常開校はできずにオンライン授業での開校となった。この影響で、予定していたデジタル・シティズンシップの授業などカリキュラムの一部は実施されなかった。一方で、6月に通常登校となるまでの間に、初年度に入学した3年生から7年生は、日常的にChromebookを用いる機会が多くなっていった。

軽井沢風越学園では、校務支援システム「typhoon」をコミュニケーション・プラットフォームとして使っている⁽³⁾。先述のオンライン期間においても、子どもや保護者、教員のコミュニケーションを支えるため、3年生以上の学年を中心に活用された。しかし、その利用についてのガイダンスや学習機会はほとんどなかった。こうしたこともあり、グループチャットでの課題のある言動やアンバランスなメディア利用なども見られた⁽⁴⁾。これに対応する形で、軽井沢風越学園のデジタル・シティズンシップが実施されるようになった。

2. 軽井沢風越学園のデジタル・シティズンシップ学習

2020年10月からは、3年生以上を対象に月1回のデジタル・シティズンシップの授業が行わ

れるようになった。この授業では、米国で広く普及しているデジタル・シティズンシップ教材である common sense education (以下、CE) の教材を翻訳し、それをもとに実践した⁽⁵⁾。CE では、デジタル・シティズンシップの中核的な気質として、落ち着いて内省する／見通しを採求する／事実と根拠を採す／可能な行動方針を策定する／行動を起こすことについて挙げており、その気質を育むために6つのトピックでカリキュラムを構成している⁽⁶⁾。そして、それぞれの学年、トピックごとに、授業案やスライド、ワークシートを提供している。また、対話を通じたジレンマ課題を扱う教材が多く、どのような選択肢においても、メリットとデメリットが発生する中で、自分なりの最適解を検討する課題が設定されている。軽井沢風越学園では、学校や家庭における利用上の課題がデジタル・シティズンシップ学習導入のきっかけとなったこともあり、2020年度は義務教育学校の3年生～7年生のいずれの学年でも、メディアバランスとウェルビーイング、プライバシーとセキュリティ、メディアリテラシーを中心とした内容で授業が実施された。

翌年の2021年度も引き続き3年生以上を対象に月に1回ずつ、「デジタル・シティズンシップの時間」として授業を実施した。この際に「デジタル・シティズンシップの時間」のねらいを「デジタルデバイスを使いこなす、デジタルデバイスがなくても大丈夫な人を目指す」と設定し、学校のカリキュラム上に位置づけた。内容は前年を踏襲しCEの教材を実施しつつ、ゲームソフトの対象年齢等を表示するレーティング制度や、オンラインストレージのフォルダ構成など、児童の実態に合わせた授業を行った。

2022年度は、授業を担当する教員の協働によって、いくつかの題材を開発・実践した。開発にあたり授業実践の方針を、「日常の利用に活かすことのために、実践的かつ体験的な学習となること」と設定した。本稿では開発・実践した題材から2つの事例を紹介する。

3. 実践事例1

実践事例1は、個人のデジタルデバイスを手にするようになってくる小学校高学年から中学生を対象に、インターネットへの写真のアップロードの方針について検討する授業である。『平成30年版 情報通信白書』によると個人のインターネット利用者の割合の推移は、13～19歳で90%以上の高い水準になる⁽⁷⁾。また、SNSの利用についても13～19歳で68.4%であり、6～12歳の22.4%と比べて高くなっている。このことから13歳前後でインターネット上での情報発信について、プライバシーやセキュリティ保護の観点から考える機会が必要と考えた。以下に実践事例1の概要を表1に示す。

実践事例1の授業の様子について、導入、展開、まとめの順に説明する。まず、導入では、デジタル足あとの定義について確認した。ここでのデジタル足あととは「アクセスしたサイトや投稿した内容など、オンラインで何をしているかを記録したもの」とする。また、ここでは、デジタル足あとが自分自身の活動だけでなく、他者の活動によっても残ることについても触れた。その後、本時の流れについて説明した。

表1 実践事例1の概要

題材名	45億人の目
単元目標	「個人情報」と「個人情報ではない情報」の定義を確認し、それぞれの具体例を確認する。そのうえで、Webアルバムにアップされた写真の「撮影場所」などの個人情報を探す活動から、誰でも情報を集められること、それに対する具体的な対策を理解する。また、なぜそういった情報を安易に共有したくなるのかを考え、実際にはどのような方針をもつのかを考える。
対象学年	小学校5,6年生
授業時数	1コマ (45分)
使用する教材	・町内で撮影した他学年のフィールドワークの活動写真 ・オンラインに投稿した画像からプライバシーが脅かされた事例のニュース

次に、展開では、プライバシーがどのような権利かを確認した上で、「個人情報」と「個人情報ではない情報」に当てはまる情報について考えた。ここでの個人情報とは、「個人を特定できる情報」である。具体例として、名前や住所が該当することを伝えた。また、個人情報ではない情報とは、「他の多くの人も当てはまることから、個人を特定できない情報」である。2種類の情報の違いについて注目するために、それぞれに該当する例を考えさせた。この時に個人情報ではない情報であっても、状況や複数の情報の組み合わせによって、個人を特定することが可能な場合があることも説明した。例えば、レシートの写真から定期的に同じ店舗で購入していることが分かると、生活範囲が特定されることが考えられる。

続いて、展開の活動として、Webアルバムにアップされた写真の撮影場所の特定を行った。1グループ4人程度として、写真から撮影場所や個人情報を集めるように指示した。今回は、他の学年の町内でのフィールドワークの活動写真を7枚用意した。場所を特定するのに活用できるツールとして、Googleマップのストリートビュー機能を紹介した。児童たちは手分けをして、写真に映り込んでいる店名や案内標識などから情報を読み取り、インターネットで検索しながら撮影場所を特定していった。すべてのグループが撮影場所を特定し終えるのに15分程度かかった。子どもであっても写真から様々な情報を読み取ることができることを確認した上で、スマートフォンなどの位置情報をコントロールする方法を紹介した。児童にも他の具体策を聞き、授業者が板書した。

展開の最後に、個人的な写真のアップロードにはリスクがあることが分かっており、プライバシーを保護するための方法も考えられるにも関わらず、どうしても共有したくなってしまう要因について考えた。ここでのリスクとは、「危害の発生確率およびその危害の程度の組み合わせ」である。安全な利用のためには、受け入れられるリスクの範囲に留めることが重要であると伝えた。また、こうしたリスクは、誰に対しての



図1 授業で使った写真の例

責任や影響があるのかについて考えることも重要であると伝える。この時に、CEの教材で用いられる「責任のリング」(図2)の考え方から、影響の範囲は自分自身か、周囲か、広い社会に対してなのかといったことにも注目した。それぞれ考えた要因をA4サイズのミニホワイトボードに記入した。記入が終わったら一斉に前に掲げ、お互いに見せ合った。児童のミニホワイトボードでの「いいねがほしい」「フォロワーが増えてほしい」「仲間外れにされたくない」といった要因が書かれていた。

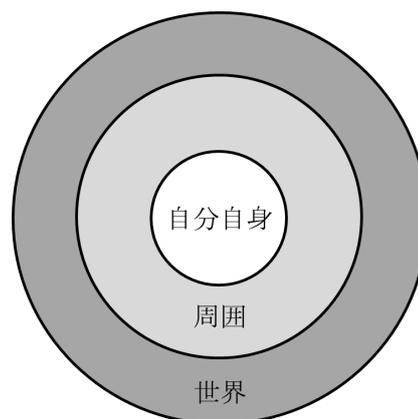


図2 責任のリング

最後のまとめの時間では、今後の写真のアップロードに関して具体的な方針を考えた。方針をまとめるために、「インターネットで行動するときの3つのステップ」として、「1 立ち止まる」「2 考える」「3 相談する」の3つのステップを伝えた。また、方針の例として「制限時間や何も共有しない日を設ける」、「投稿するかわりに、日記をノートに書く」を示した。配布されたミニホワイトボードに記入し、一斉に前に掲げた。ミニホワイトボードには、「公開範囲を設定してアップロードする」、「顔が映らないように撮影した写真を使う」、「一緒に写っている人にアップロードしてもいいか確認する」といった回答があった。

4. 実践事例2

実践事例2は、画像生成AIを利用することを通して、著作権の範囲やルールについて理解を深めるとともに、新しい技術に関して主体的に評価していく授業である。以下に授業実践2の概要を表2に示す。

表2 実践事例2の概要

題材名	新たな隣人
単元目標	画像生成AIの事例からその特徴を知った上で、テーマに沿った画像を生成する。著作権の範囲やルールについて確認した上で、画像生成AIの登場によって著作上のメリット・デメリットがあるか自分の考えをまとめる。また、学校の課題における画像生成AIの利用のあり方について考える。
対象学年	小学校5,6年生
授業時数	1コマ(45分)
使用する教材	・Canvaアプリ「Text to Image」 ・翻訳アプリ(例)DeepL

実践事例2の授業の様子について、導入、展開、まとめの順に説明をする。まず、導入では、本時の流れを伝えた上で、2000年以降のAIに関する歴史の概要を説明する。特に2022年以降の画像やテキストなどを生成するAIについては、具体的な事例を紹介しながら説明する。児童は実際に使ったことがあるという人はいなかったが、全員がニュースなどで見聞きしたことがあ

ると話していた。

次に、展開では、課題にあわせて画像生成 AI を使った画像の作成を行う。今回の課題を「AI と一緒に新種のポケモンを探せ！」と設定した。ポケモン（ポケットモンスター）とは、株式会社ポケモンから発売されているゲームソフトの名称であり、同作品に登城する架空の生物の名前である。同作品では、ポケモンを捕まえたり、育成したりする。シリーズ全体で 1,000 種類を超えるポケモンが登場することもあり、新しいポケモンらしいキャラクターを作り出すことは、児童の想像力を刺激すると考えた。本実践での画像生成の方法について説明する。本実践では、オンラインのグラフィックデザインツール Canva のアプリ「Text to Image」を用いた。Canva は、プレゼンテーションやロゴ、ポスターなどの制作が可能である。また、Canva 内の「アプリ」機能を通じて、様々な追加機能を使うことも可能である。このアプリの 1 つである「Text to Image」は、生成する画像のイメージについて説明する文を入力して、画像のスタイルと縦横比を選択することで、画像を生成することができる。図 3 に筆者が授業で例示した画像を示す。

説明する文は詳細であることや、日本語よりも英語を使う方ことなど、イメージ通りの結果が得るためのポイントをいくつか紹介した。日本語で考えた説明文を英語に翻訳してから入力することを支援するツールとして DeepL 翻訳や Google 翻訳などの翻訳アプリも併せて紹介した。生成した画像は、Google フォトの Web アルバムにアップロードして、児童がお互い見合うようにする。

最後にまとめでは、AI が生成した画像について著作権の観点から考え、児童同士で話し合う時間をとった。著作権とは「自分が作った言葉や音楽、映画、映像といった著作物を、他人に無断で利用されないようにするための権利」であり、著作権法によって保護されていることを伝えた。AI が生成した画像の著作権については未解決の問題であり、立場や状況によって適切な答えが異なることがある。今回は使用したツールを提供する Canva の Web サイトの説明を読みながら考える時間をとった⁽⁸⁾。「現在、Canva は Text to Image で作成された画像の著作権を主張しません。」と書かれており、イメージの所有権はユーザーであることが書かれている。一方で、このことが画像の著作権所有者であることや、イメージに対して排他的な権利を持っていることにはならないことも述べている。特に、生成された画像において、認識可能な既存キャラクターについては注意が必要であり、Canva の Web サイトにおいても「権利所有者の許可を得ずにこれらの画像を使用することはできません。」と書かれている。例えば、Text to image で既存のポケモンの特長を入力すると、そのキャラクターと識別可能な画像を生成することが可能である。こうした実社会においても検討されていることを扱うことは、児童の活動が実社会とつながっていることを伝えることとなる。このことから児童自身が学習意義を見出しやすいと考える。授業での「AI の登場によって、

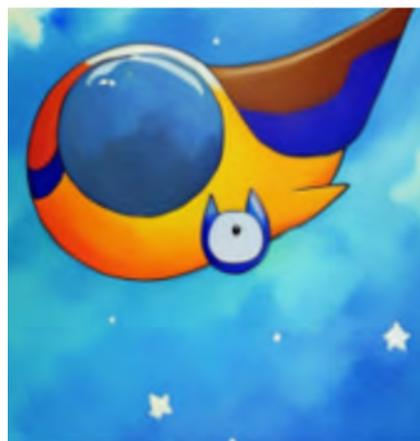


図3 課題の例示用に生成した画像

著作に関してどんな問題が起こるだろう？」という問いかけに対して、「気づかずに著作権を侵害してしまうことがありそう」という意見が出る一方、「イラストを描いていた人の仕事が変わる」「イラストレーターになれる人が増える」といった新しい創作活動への期待を持った意見も出てきた。

授業の最後に「学校の課題に AI を使うこと」の是非について問いかけた。もちろん状況次第で答えが変わるものであるため、どのような考えで是非を判断したのかを重点的に取り、メリット・デメリットやその判断理由について話すように促した。児童からは「自分が学ぶために使う」「課題をよりよくする」といった前向きな理由がある場合には良いという意見が出てきた。一方で「文章を考える力」「絵を描く技能」の機会が減るといった懸念も出され、児童は自分たちの学習機会をメタ的に評価している様子が観察された。

5. まとめ

本稿では、軽井沢風越学園のデジタル・シティズンシップの時間での実践的・体験的な活動を重視した実践事例を報告した。現在、児童・生徒は、授業資料閲覧、課題提出、時間割等の連絡確認、教員や他の児童・生徒とのコミュニケーションなど、様々な場面でデジタルデバイスを活用している。今回の実践でも活用した Canva のようなオンライン上で協働作業するアプリケーションの利用も、普段から使い慣れており、あらゆる場面で活用している様子が見られる。

児童・生徒の学習環境は、デジタル・シティズンシップ教育の実践に大きく関わってくる。共通の端末である Chromebook は、BYOD の形で導入されているため、日常的に充電等の管理から自宅での利用も行っている。こうしたデジタルデバイスを管理も学習の一部と考えることができる。このような授業場面以外での学習もカリキュラムを考える上で重要な要素と考える。一方で、開校から4年目となり、初年度から通う児童・生徒の Chromebook の故障が増えてきているこれを機に、より良い学習環境としてのデジタルデバイスについて再考する必要がある。

さらに、「デジタル・シティズンシップの時間」は、デジタル・シティズンシップについて学ぶ主要な時間である。しかし、それ以外の教科や活動の時間においても、デジタル・シティズンシップについてどのように学ぶことが可能か考えることは重要である。児童・生徒の経験を中心に据えた有機的なカリキュラム・マネジメントについても引き続き考えていきたい。

-
- (1) 文部科学省：GIGA スクール構想の実現へ 1人1台端末は令和の学びの「スタンダード」、
https://www.mext.go.jp/content/20200625-mxt_syoto01-000003278_1.pdf (2023年5月28日最終閲覧)
 - (2) 軽井沢風越学園：学園のこと、<https://kazakoshi.ed.jp/campus/> (2023年5月28日最終閲覧)
 - (3) テクマトリックス株式会社：軽井沢風越学園 ツムギノの原点はここから。軽井沢風越学園とともに開発。、(2021)、
<https://tsumugino.jp/case/00089/> (2023年5月28日最終閲覧)
 - (4) 山崎恭平：これから先も話していきたい、デバイスとの付き合い。、かぜの一と、(2020)、
<https://kazakoshi.ed.jp/kazenote/now/14184/> (2023年5月28日最終閲覧)
 - (5) common sense : common sense education、
<https://www.commonsense.org/education> (2023年5月28日最終閲覧)

- (6) common sense media : TEACHING DIGITAL CITIZENS IN TODAY'S WORLD、(2021)、
<https://www.common-sense.org/system/files/pdf/2021-08/common-sense-education-digital-citizenship-research-background.pdf> (2023年5月28日最終閲覧)
- (7) 総務省：平成30年版情報通信白書 ICT白書 人口減少時代のICTによる持続的成長、
<https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h30/index.html> (2023年5月28日最終閲覧)
- (8) Canva : Text to Image の使用、
https://www.canva.com/ja_jp/help/text-to-image/ (2023年5月28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4巻2号、113-123
特集：デジタル・シティズンシップ教育最前線

富附特支型デジタル・シティズンシップ教育の実践

山崎智仁 齋藤大地 水内豊和
旭川市立大学経済学部 宇都宮大学共同教育学部 島根県立大学人間文化学部

I. 問題と目的

文部科学省（2019）は「新たな教育の技術革新は、多様な子供たちを誰一人取り残すことのない公正に個別最適化された学びや創造性を育む学びにも寄与するものであり、特別な支援が必要な子供たちの可能性も大きく広げるもの」と述べ、全国の教育機関に1人1台端末と、高速大容量の通信ネットワークを一体的に整備した。また、「子供たちがICTを適切・安全に使いこなすことができるようネットリテラシーなどの情報活用能力を育成していくことも重要」とICTを安全に活用するためのネットリテラシーの重要性も述べている。GIGAスクール構想を受け、富山大学教育学部附属特別支援学校（以下、本校）では、2021年4月より小・中・高等部の児童生徒に1人1台端末としてChromebookを配備し、併せて教育用クラウドサービスを導入することで教育ICT環境を整備し、児童生徒の情報活用能力の育成に努めている。その一方で、教育ICT環境を整備してから、故障した1人1台端末は10台を超え、全児童生徒の約5分の1の台数が修理、または新しい端末の購入となった。故障となった原因は、児童生徒がパニック症状を起こして破壊した場合もあるが、そのほとんどは端末を壁にぶつけたり、誤った方法で充電したりするといったさまざまな端末の扱いや管理方法が原因であった。その他、動画配信サイトにアクセスできないように制限をかけていたところ、フィルタリングをすり抜けて海外の違法動画サイトにアクセスしていたり、性的な言葉を検索して有害なサイトに誘導されたりするといったネットリテラシーに関する問題も起きている。また、友達に自分の好きなアニメを見せてあげようと思い、1人1台端末にてアニメを動画撮影しようとする生徒がおり、その行為が著作権の侵害にあたることを伝えたところ、警察に逮捕されると思い、パニックになることもあった。そこで、本校では児童生徒がICT機器の活用方法やメディアとの付き合い方などを理解し、それらに関連したスキルを含む社会に適応した行動の習得を目指すため、デジタル・シティズンシップを志向した情報教育「富附特支型デジタル・シティズンシップ教育」を行うことにした。坂本ら（2022）はデジタル・シティズンシップについて「脅して注意を喚起するのではなく、具体的なスキルの育成をめざします。ルールで縛ろうとするのではなく、自分で考えて身を守る力を養うことが目的です。」と述べている。先述したように、知的障害のある子どもに罰則や失敗体験

を伝えると、その点に注目が集まり、パニックを起こす可能性がある。そのため、デジタル・シティズンシップを志向することで、ICTに関連したスキルを含む社会に適応した行動の習得ができると考えたのである。また、併せて保護者に富附特支型デジタル・シティズンシップ教育に関する研修会を実施することで、保護者の理解を促した。本論では、全学部の中で中心的に実践を行っている中学部の実践事例と生徒の変容の様子、保護者研修会の様子について報告する。

本研究の目的は以下の通りである。

- ① 児童生徒のICT機器の活用方法やメディアとの付き合い方などの理解や、それらに関連したスキルを含む社会に適応した行動の習得
- ② 保護者の富附特支型デジタル・シティズンシップ教育に対する意識や理解の向上

本発表に関わる事例や研究については、個人情報の適切な取り扱い、および倫理的配慮を行い、本人・保護者・所属機関の同意を得ている。

II. 方法

1. 研究対象と実施期間

研究対象は、本校に在籍する小学部18名、中学部17名、高等部23名の計58名の知的障害の児童生徒である。また、その児童生徒の保護者も対象とする。

2. 分析の対象と評価

本研究では、授業時の児童生徒の様子やワークシートといった成果物、児童生徒と関わる教師や保護者への聞き取りによるエピソードなどの分析により、児童生徒のICT機器の活用方法やメディアとの付き合い方、それらに関連したスキルを含む社会に適応した行動の習得に関する評価を行う。また、保護者向け研修会に参加した保護者にアンケートを実施し、アンケートの結果から保護者の意識や理解の変化を分析し、評価する。

3. 手続き

実施期間は、2022年4月～2023年3月までで、小・中・高等部の全学部において、児童生徒の実態や生活年齢を考慮し、富附特支型デジタル・シティズンシップ教育を行った。坂本ら(2022)は、米国で広く普及しているコモンセンス・エデュケーションの6領域を紹介しており、第1筆者がこの領域を全て網羅できるように年間行事予定と関連させて年間計画を立案した。年間計画を表1に示す。

中学部の学習活動は、中学部に在籍する17名の生徒とMTの第1筆者、STの教師4名程度(活動内容によって変更)の約22名で行った。1授業は50分に設定した。学習形態は、学習活動によって変更し、全体で一斉指導を行ったり、生徒の実態や生活環境が似ている生徒で組み合わせた班編成による少人数指導を行ったりした。また、中学部では、生徒のICT機器の活用や

メディアとの付き合い方などに対する意識を高め、継続して指導できるように「デジタル・チャレンジブック」を生徒に各1冊作成した(図1)。授業実施後、授業内容に関する目標をそれぞれの生徒が考え、それをデジタル・チャレンジブックに書いてもらう。目標を達成できると、学部集会にて友達や教師に目標を達成できたことを発表でき、周囲から称賛を得られるとともにシールを得られるようにした。シールは達成した目標に応じ、デジタル・チャレンジブックの中にある「目標達成シート」に貯まっていく(図2)。目標達成シートには、「管理」「時間」「使い方」「友達や先生」「約束」の分類があり、分類ごとに9つのシールが貯まるとマイスターになれるように設定した。また、家庭との連携を深めるため、生徒が発表をする際には家族から称賛のコメントをもらえるように、家族のコメント欄を設けた。

また、併せて保護者を対象とした富附特支型デジタル・シティズンシップ教育に関する研修会を実施し、保護者の意識を高めることで、学校と家庭で包括的に児童生徒の支援を行えるようにした。研修会は、1セッション1時間30分～2時間程度で研修内容に合わせて設定し、計6回実施した。年間計画を表2に示す。

表1 富附特支型デジタル・シティズンシップ教育の年間計画

実施月	学習テーマ	デジタル・シティズンシップの領域
4	パソコンの良い使い方を考えよう(置き場所、充電の方法の確認など)	メディアバランス
5	インターネットについて考えよう(インターネットのメリット・デメリットの理解)	メディアバランス
6	イライラしたらどうしよう(コミュニケーションの学習(匿名を含む))	対人関係とコミュニケーション、ネットいじめ、オンライントラブル
7	パソコンを使って挑戦しよう(パソコンの多様な使い方の学習)	メディアバランス
9	どこまで言ってもいいのかな(個人情報についての学習)	対人関係とコミュニケーション、プライバシーとセキュリティ
10	理想の給食を考えよう(アンケートの理解、主権者教育)	ニュース・メディアリテラシー
11	ハンドルネームを考えよう(個人情報の学習)	プライバシーとセキュリティ
12	パソコンを使って挑戦しよう2(パソコンの多様な使い方の学習)	メディアバランス
1	選挙ってなんだろう(主権者教育)	ニュース・メディアリテラシー
2	SNSを使ってみよう(SNSのメリット・デメリットの理解) インターネットに写真をアップしよう(画像から読み取れる個人情報の理解)	メディアバランス・デジタル足あととアイデンティティ
3	一年を振り返ろう(学習のまとめ)	全般

表2 保護者を対象とした研修会の年間計画

実施月	研修テーマ	講師
4	デジタル・シティズンシップ教育や年間計画について	山崎智仁(第1筆者)
6	親・子、先生も、ともにICTのある生活を考える90分	水内豊和(第3筆者)
8	保護者と教師の情報交換会	
10	善き使い手になるためのデジタル・シティズンシップ教育	今度 珠美(鳥取県デジタル・シティズンシップエドゥケーター)
12	保護者と教師の情報交換会	
2	これからのデジタル社会で生きる子どもたちをサポートするために	齋藤 大地(第2筆者)

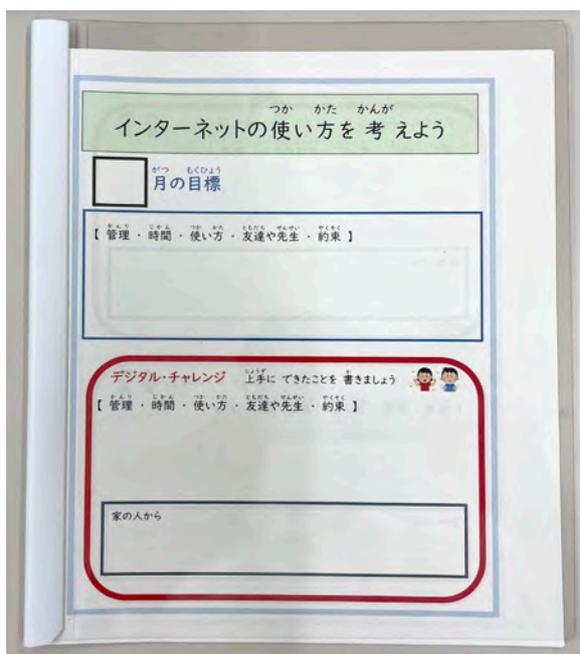


図1 デジタル・チャレンジブック



図2 目標達成シート

Ⅲ. 結果

1. 学習活動の内容と結果

(1) 学習活動初期 (4～7月)

4月は「パソコンの良い使い方を考えよう」をテーマに、生徒にパソコンの置き場所や充電、屋外への持ち出し方など、パソコンの管理方法について考えてもらった。「パソコンが動かなくなったときは、どうすればよいですか？」の問いには、ほとんどの生徒が「先生や家族に聞く」と答えることができたが、一部の生徒は「適当にボタンを押す」と答えた。「Chromebookは誰が充電しますか。」の問いに、「じぶんです。しょうらいじぶんでしないといけないから。」などとワークシートに書く生徒の姿が見られた。学習活動後、デジタル・チャレンジブックに「学校が始まる前に自分でじゅうでんできた」と達成できたことを記述し、学部集会にて発表する生徒の姿がみられた。

5月は「インターネットについて考えよう」をテーマに、生徒にインターネットの良い点や悪い点について考えてもらった。「インターネットで、どんなことでも調べていい？」という問いを生徒に行ったところ、ほとんどの生徒が「どんなことでも調べて良い。」と答えた。一部の生徒が、調べると危ないものがあると意見をしてくれたので、中学生が調べてはいけない年齢制限があるものや違法なものについて生徒に伝えた。そして平日・休日のインターネットの利用時間の目標を決めてもらった。インターネットの良い点として動画が見られること、悪い点として著作権侵害や個人情報の漏洩などと発表する生徒の姿が見られた。平日・休日のインターネットの利用時間を生徒に決めてもらおうと、平日は1時間や2時間、休日は2時間や5時間などと思いに時

間を決める生徒の姿が見られた。一方で、1時間や2時間と時間を提示しても、時間の概念を獲得できておらず、どれだけの長さが分からず、適当に決める生徒の姿もあった。学習活動後、デジタル・チャレンジブックに「Chromebookのとけいをみて、平日1時間をまもった」「ゲームやめました」「映画館で勝手に写真をとらなかった」と達成できたことを記述し、学部集会にて発表する生徒の姿がみられた(図3)。

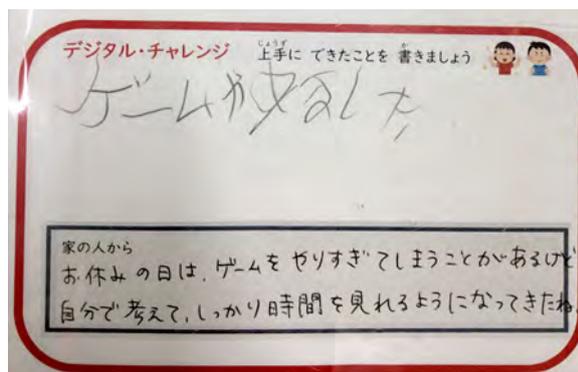


図3 生徒が記入し、保護者にコメントをもらったチャレンジブック

6月は「イライラしたらどうしよう」をテーマに、生徒に日常生活の中でイライラしたときにはどうすればいいのか、匿名性のあるインターネットであれば悪口を言っているのかなど、他者とのコミュニケーションについて考えてもらい、ワークシートでイライラしたときにやって良いこと、悪いことに分別してもらった(図4)。好きな画像を見る、音楽を聴くといった自分なりの落ち着き方を生徒たちは考えることができた(図5)。一方、SNSやインターネット掲示板などを利用した経験がある生徒は数名しかいなかったため、インターネットを介したコミュニケーションに関しては何を問われているのかが分からない様子であった。

7月は「パソコンを使って挑戦しよう」をテーマに、夏休みのパソコンの利用に関する約束や夏休みのパソコンの使い方を考えてもらった。生徒たちからは、「写真を撮る」、「絵を描く」、「インターネットで調べる」といった意見が出た。そこで、生徒たちの意見を受け、夏休みの宿題にてインターネットを検索することで回答を考えるクイズ、夏に関連するものを撮影する写真コンテストといった宿題を任意で出した。夏季休業中に、クイズを全問正解したり、夏に関連するものを撮影し、Classroomに画像をアップしたりする生徒の様子が見られた。



図4 生徒が分別したワークシート

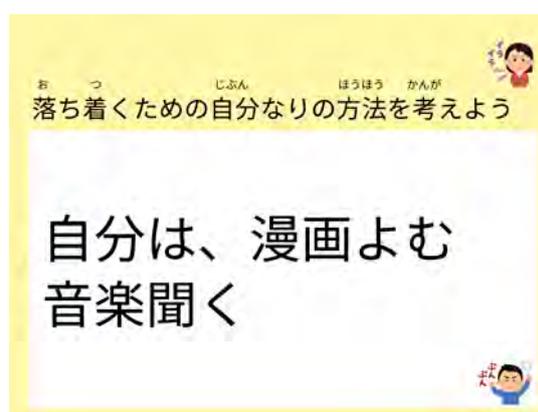


図5 生徒が考えた落ち着く方法

(2) 学習活動中期 (9 ~ 12月)

9月は「どこまで言ってもいいのかな」をテーマに、個人情報や誰にどこまで言ってもいいのかな

を考えてもらった。家族、友達、知らない人、インターネット上の知り合いに分けて、それぞれ名前や家の場所、電話番号など自分の情報の何を話して良いかを考えてもらった（図6）。「知らない人に名前くらいなら教えてもいい」「名前を教えると、そこからいろんなことがばれる」など、相手によって自分の考えを話す生徒の姿が見られた。一方、「お父さん、お母さんにもう自分の名前を言いません。」「個人情報なので、先生には連絡帳を見せません。」と誤った理解をする生徒の姿も見られたため、相手によって話していい個人情報を区別することを個別に説明する必要があった。

10月は「理想の給食を考えよう」をテーマに、アンケートの意味を理解したり、主権者教育の導入として理想の給食メニューに向けて主体的に考えてもらったりした。「主食」「主采」「汁物」「デザート」に分けて、生徒それぞれに食べたいものを考えてもらった。そして、全員の意見を取ったうえで、どの給食メニューが人気だったかを整理、比較し、人気のあるメニューを選んで理想の給食メニューを2つ作成した（図7）。生徒全員の意見は反映できなかったが、人気メニューが揃っているということで、給食週間のリクエストメニューに提出することを生徒全員が同意した。



図6 生徒が分別したワークシート



図7 生徒らが考えた理想の給食

11月は「ハンドルネームを考えよう」をテーマに、インターネットを活用する際のハンドルネームを考えてもらった。また、ハンドルネームを人気キャラクターや俳優から取った場合にトラブルが起きることがあるため、そういったハンドルネームは使用しないように伝えた。生徒たちは自身の愛称や星座、好きなものなどを参考に、「あお」や「乙女座」などのハンドルネームをそれぞれ考えた。ハンドルネームを考えて以来、情報や特別活動などの授業の際にハンドルネームを使用して作品を発表する機会を設けることにした。

12月は「パソコンを使って挑戦しよう2」をテーマに、冬休みのパソコンの利用に関する約束や冬休みのパソコンの使い方を考えてもらった。また、冬は運動量が減るため、室内でも運動ができるように運動を撮影した動画をClassroomにアップしたことを生徒らに伝えた。他にも夏休みの宿題と同様にインターネットを検索することで回答を考えるクイズ、冬に関連するものを撮影する写真コンテストといった宿題を任意で出した。冬季休業中に、毎日運動に取り組んだり、冬に関連するものを撮影し、Classroomに画像をアップしたりする生徒の様子が見られた。冬休みには、自発的に家族とゲームの時間を考え、時間を守れたかどうかをチェックで

きる表を自作し、冬休み明けの学部集会にてゲームの時間を守れたことを発表する生徒の姿がみられた(図8)。

(3) 学習活動後期(1~3月)

1月は「選挙ってなんだろう」をテーマに、主権者教育として選挙の模擬体験を行い、選挙についての理解を深めることにした(図9)。教員から立候補者を立て、「筋トレをする」「動画観賞を行う」といった公約を発表してもらい、模擬選挙を行った。1回目の授業では、公約を気にせず、好きな教師に投票する生徒の姿が見られた。公約に筋トレを挙げていた教師が当選したため、筋トレを実施すると、その教師に投票したものの、筋トレを嫌がる生徒の姿が見られた。2回目の授業では、それぞれの生徒が教師の公約を聞き、教師の名前と公約の一覧を手掛かりに投票する生徒の姿が見られた。

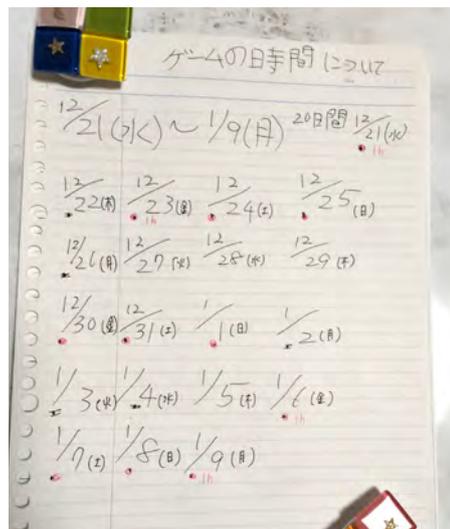


図8 生徒が自作したチェックシート

2月は2つの学習活動を行った。1つ目は「SNSを使ってみよう」をテーマに、SNSのメリットとデメリットについて理解を深めることにした。SNSアプリ「Flipgrid」を実際に使い、自己紹介動画や教師が出したテーマにあった動画を作成して投稿したり、友達の動画に「いいね」を贈ったりした。SNSを体験した後に、肖像権やSNSで起きるトラブル等について説明を行い、SNSのメリットとデメリットについて説明を行った。

2つ目は「インターネットに写真をアップしよう」をテーマに、インターネットにアップして良い安全な写真について学習することにした。1回目の授業では、課題の写真を見て、顔が写っていないか、名前が書かれている物が写っていないかなどを見つける学習を行い、インターネットにアップをしても安全な写真について理解を深めた。また、加工した教師の顔写真を提示し、他人の顔を無断で加工して良いかどうかを考えてもらった(図10)。2回目の授業では、実際にChromebookを使って校内の様子や授業を受けている友達などの撮影を行い、安全な写真かを確認して本校HPにアップした。

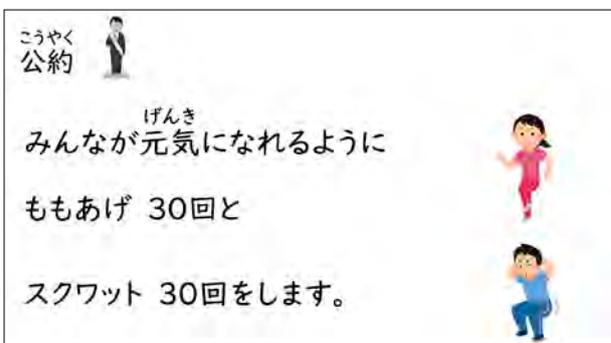


図9 生徒に提示した公約例

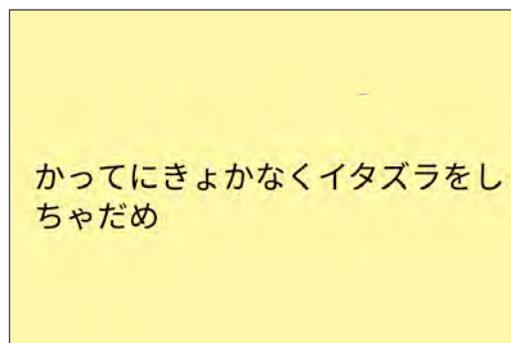


図10 他人の顔写真を加工して良いかの生徒の意見

3月は「一年を振り返ろう」をテーマに4月から2月まで行ってきた富附特支型デジタル・シティズンシップ教育の活動を振り返った。これまで行った活動の学習スライドを提示するとともにワークシートを配布すると、生徒たちは過去に「これ、やったね。」などと話しながらワークシートを行った。「パソコンが動かなくなったときは、どうすればよいですか？」の問いには、全ての生徒が「先生や家族に聞く」と答えることができた。「インターネットで、どんなことでも調べていい？」という問いを行うと、全ての生徒が「調べてはだめなものがある。」と答えた(図11)。2月までの活動を振り返った後、来年度にパソコンを使ってどんなことにチャレンジをしたいかを尋ねると、「ロボットをうごかす」「しゃしん(を撮影したい)」「スクラッチをやりたいです。」といった様々な意見が聞かれた(図12)。一方、冬休み明けの学部集会以降、授業内容に関する目標を達成し、デジタル・チャレンジブックを発表する生徒はいなかった。

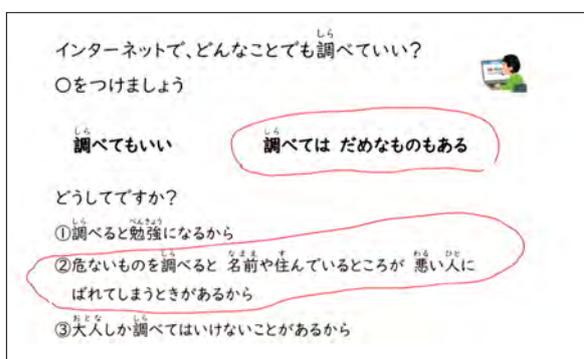


図11 インターネットに関する質問の生徒の回答

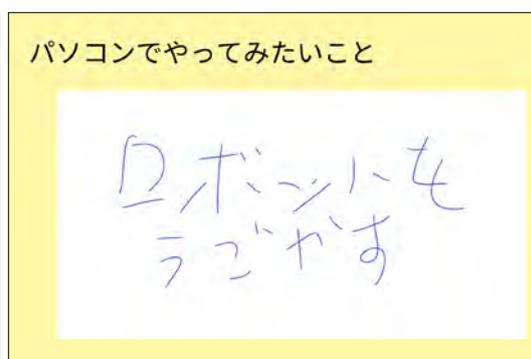


図12 パソコンを使ってチャレンジしたいこと

2. 保護者向け研修会の内容と結果

第1回研修会は、授業参観に合わせて開催し、全ての保護者に参加してもらった。第一著者がデジタル・シティズンシップ教育や年間計画について保護者全体に向けて説明を行った。保護者から「パソコンをポジティブに主導的に使えばよいのだと、前向きに捉える考え方が面白いなと思いました。」といった感想が聞かれた。

第2回研修会は、第三著者が「親・子、先生も、ともにICTのある生活を考える90分」をテーマに、ICT機器の活用方法やこれからの未来社会でのICT機器の必要性などについて保護者に講演を行った。後日配信を合わせ、参加者した保護者は13名であった。保護者からは「子供たちの選択肢を増やせることは将来、手助けになると思いました。また、苦手になっていることをICTで補えるのも利点に感じました。」といった感想が聞かれた。

第3回研修会は、本校で行っている実践の内容について説明したり、保護者と教師で学校や家庭での子どもの姿やICT機器について悩んでいることなどについて情報交換会を行った。参加者した保護者は8名であった。保護者からは「社会に沿った情報教育を率先して行う中で、子供自身が使い方を考えたり、メリットデメリットについて発表し合う場を通して社会に適応していく能力が高まったりし、知的理解が深まっていくことがわかった。」といった感想が聞かれた。

第4回研修会は鳥取県デジタル・シティズンシップエドゥケーターの今度珠美氏に「善き使

い手になるためのデジタル・シティズンシップ教育」をテーマにデジタル・シティズンシップ教育の考え方やメディアとの上手な付き合い方について講演をいただいた。本校と関連のある学校の保護者にも参加を呼びかけ、後日配信を合わせて参加者した保護者は60名、本校の保護者は5名であった。保護者からは「今の子供達にはICTは日常的に使うことが当たり前になっていることを私たち大人もしっかりと理解し、その上でどう関わっていくかを改めて考える機会となりました。」といった感想が聞かれた。

第5回研修会は、3回目の研修会と同様の内容で行う予定であったが参加希望者が募らず、中止となった。

第6回研修会は、第2著者が「これからのデジタル社会で生きる子どもたちをサポートするために」をテーマに、ICT機器の活用方法と安全な利用について講演を行った。後日配信を合わせ、参加者した保護者は7名であった。保護者からは「デジタルに少し疑問がありましたが、私の時代の時の事をデジタルがしていることがわかりました。まだまだ私自身理解を深めていきたいです。」といった感想が聞かれた。

どの研修会のアンケートも「情報教育への理解が深まりましたか」という問いに「おおむね深まった」「少し深まった」の回答が大半を占める結果となった。一方で、参加した保護者の割合は全体の1割程度であり、参加者は多少異なる場合があるものの、ほとんどが同じ保護者であった。

IV. 考察と課題

1. 学習活動に関する考察

学習活動の際には、イライラしたときの対処法を自分なりに考えたり、長期休業中にChromebookを使って課題に取り組んだり、模擬の選挙にて公約を聞いて投票を行ったりする生徒らの姿が見られた。また、3月の振り返りの学習では、以前に誤った内容を覚えており、正しい選択を選ぶ生徒の姿がみられたことから、ICT機器の活用方法やメディアとの付き合い方などの理解や、それらに関連したスキルを含む社会に適応した行動に関する知識を習得したことが考えられる。また、一部の生徒は授業後にデジタル・チャレンジブックに書いた目標を達成し、学部集会にて発表する姿が見られた。冬休みには、自発的に家族とゲームの時間を考え、時間を守れたかどうかをチェックできる表を自作する生徒の姿がみられたことから、学習内容が日常生活に根付いたことも考えられる。

一方、9月の「どこまで言ってもいいのかな」では、「お父さん、お母さんにもう自分の名前を言いません。」「個人情報なので、先生には連絡帳を見せません。」と誤った理解をする生徒の姿が見られた。このようにICT機器の活用方法やメディアとの付き合い方などに関わらず、知識を誤って理解し、社会に適していない行動を取ろうとする生徒の姿がしばしば見られる。今後は、ICTに関わらず、他者との関わり方といった社会に適応した行動の習得を目指していくことが必要だと考えられる。また、ICT機器の活用方法や社会に適応した行動に関する知識は習

得たものの、生徒たちがこれらを日常生活場面で実際に活用する場面を設けていなかった。そのため、知識はあるものの、実際に活用できるかは不明である。デジタル・チャレンジブックに関しては、目標を日常的に達成している生徒が少なく、生徒全体の意識が高まったわけではないことが考えられる。生徒が日常生活の中で目標を意識し、それを達成しようと動機づけを高めるには保護者や教師、それぞれが日頃から生徒らに声を掛けたり、目標を提示したりして継続して支援を行っていく必要がある。

2. 保護者向け研修会に関する考察

保護者向け研修会のアンケートの結果、「情報教育への理解が深まりましたか」という問いに「おおむね深まった」「少し深まった」の回答が大半を占める結果となったことや、保護者の自由記述が肯定的な意見であったことから、研修会に参加した保護者は富附特支型デジタル・シティズンシップ教育への意識や理解が向上したことが考えられる。一方で、参加した保護者の割合は全体の1割程度であり、ほとんどが同じ保護者であったことから保護者全体の意識や理解が向上したとは到底考えられない。第4回保護者研修会では、本校の保護者に比べ、幼稚園、小学校、中学校の保護者が55名参加したことを踏まえると、知的障害の児童生徒の保護者には、ICT機器の活用方法やメディアとの付き合い方などの理解や、それらに関連したスキルを含む社会に適応した行動の習得の必要性が感じられていない現状があることが考えられる。

3. 今後の課題

富附特支型デジタル・シティズンシップ教育では、ICT機器の活用方法やメディアとの付き合い方などの理解や、それらに関連したスキルを含む社会に適応した行動の習得を目指し、年間行事予定と関連付けて学習活動を行ってきた。しかし、実際には知識理解に偏った内容となっており、児童生徒が実際の日常生活場面で用いることができるかは実証されていない。今後は、知識を伝えるだけでなく、実際にその知識を活用できる場面を設け、児童生徒たちの日常生活に根付くような指導方法を検討していく必要がある。また、保護者の富附特支型デジタル・シティズンシップ教育への理解を深めることも重要である。保護者向け研修会に参加した保護者のアンケートに、「デジタルに少し疑問がありましたが、私の時代の時の事をデジタルがしていることがわかりました。またまだ私自身理解を深めていきたいです。」という感想がみられた。坂本ら(2022)は「今日の世界の土台にデジタルが存在していることを過小評価しています。とりわけデジタルツールに慣れ親しんだ若い世代にとって、デジタルツールを使わないことはかえって難しいのです」と述べているように、保護者にとってICT活用はまだまだ先のことだと考えている可能性がある。保護者向け研修会に参加した保護者は、そのような点に気付いたことがアンケートから読み取れるが、保護者向け研修会に関心がない保護者らにどのようにして伝えていくかを考えていく必要がある。後藤(2023)は「授業参観の中で生徒と保護者がペアになってiPadを操作したり、各家庭での端末利用の約束を共有したりすることで、iPadの学習利用の理解を促す。」と、保護者にも体験してもらう場面を設けることで保護者理解を促すことを述べている。

研修会を開催して任意で保護者の参加を募るだけでなく、授業参観日に富附特支型デジタル・シティズンシップ教育を実施し、学習に取り組む児童生徒たちの姿を見てもらったり、保護者にも児童生徒と一緒に考えてもらったりする場面を設けることで、保護者理解を促す必要があると考える。

附記

本研究は日本教育情報学会特別支援教育 AT 研究会 2023 にて発表した。また、本研究は JSPS 科研費 22K02736 および 21K02828 の助成により実施された。

引用文献

- 後藤匡敬 (2023) iPad を味方にしよう～親子 ICT 教室の取り組み～. 日本デジタル・シティズンシップ教育研究会 (編), はじめようデジタル・シティズンシップの授業～善きデジタル市民となるための学び～, 日本標準, 92 - 97.
- 文部科学省 (2019) 子供たち一人ひとりに個別最適化され、創造性を育む教育 ICT 環境の実現に向けて ～令和時代のスタンダードとしての 1 人 1 台端末環境～ ≪文部科学大臣メッセージ≫.
https://www.mext.go.jp/content/20191225-mxt_syoto01_000003278_03.pdf (参照日 2023.05.30)
- 坂本旬, 豊福晋平, 今度珠美, 林一真, 平井聡一郎, 芳賀高洋, 阿部和広, 我妻潤子, たきりょうこ (2022) デジタル・シティズンシップ+: やってみよう! 創ろう! 善きデジタル市民への学び. 大月書店.

特集論文

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4巻2号、125-139
特集：デジタル・シティズンシップ教育最前線

デジタル・シティズンシップ教育と情報モラル教育の関係を どのように捉えるべきか

How should we view the relationship between digital citizenship education and information morals education?

坂本 旬
法政大学

Jun Sakamoto, Hosei University

概要

情報モラル教育とデジタル・シティズンシップ教育の関係について、次の3つの観点から検討する。一つ目は、デジタル・シティズンシップ教育と情報モラル教育の包含関係である。二つ目は、デジタル・シティズンシップ教育とシティズンシップ教育の関係である。そして三つ目はデジタル・シティズンシップ教育と教科教育の関係である。デジタル・シティズンシップという概念は情報モラルよりも遥かに広い概念である。しかもその概念は日本の基本法である2021年に成立した「デジタル社会形成基本法」に含まれている。また、イギリスのシティズンシップ教育の事例から、シティズンシップ教育には道徳教育が含まれる。ただし、その道徳教育は受動的なシティズンシップではなく、能動的なシティズンシップに繋がるものでなければならない。そして、デジタル・シティズンシップ教育はESD（持続可能な開発のための教育）やグローバル・シティズンシップ教育、メディア情報リテラシーなどの他のユネスコのプログラムを統合する概念である。日本は、今後の教育政策にデジタル・シティズンシップ教育を導入することが必要である。

キーワード：

デジタル・シティズンシップ、情報モラル、シティズンシップ教育、道徳教育、ESD

Abstract

The relationship between information morality education and digital citizenship education will be examined from the following three perspectives. The first is the inclusion of digital citizenship education and information morals education. The second is the relationship between digital citizenship education and citizenship education. The third is the relationship between digital citizenship education and subject education. The concept of digital citizenship is much broader

than information morals. Moreover, the concept is included in Japan's Basic Act on the Formation of a Digital Society, which was enacted in 2021. In addition, based on the example of citizenship education in the United Kingdom, citizenship education includes morals education. However, that moral education must lead to active citizenship, not passive citizenship. And digital citizenship education is a concept that integrates other UNESCO programs such as ESD (Education for Sustainable Development), Global Citizenship Education, and Media and Information Literacy. Japan needs to introduce digital citizenship education into its future education policy.

Keyword

Digital citizenship, Information morals, Citizenship education, Moral education, education for sustainable development

はじめに

筆者と今度珠美による「日本におけるデジタル・シティズンシップ教育の可能性」(2018)が、筆者が所属する大学の発行する紀要に掲載されてから今年で5年になる。この論文は決して多くの人に触れることを目的にしたものではなかった。しかし、この5年間でデジタル・シティズンシップ教育は国や自治体の政策に採用されるとともに、学校現場への普及が急速に進んだ。すでに全国的なデジタル・シティズンシップ教育運動となったとっていいだろう。本稿は、デジタル・シティズンシップ教育運動の開始から5年を経て、論点や課題を整理することを目的とする。

本稿が取り上げるのは情報モラル教育とデジタル・シティズンシップ教育の関係に関わる次の3点である。一つ目は、デジタル・シティズンシップ教育は情報モラル教育を置き換えるものなのか、あるいはそれらはどちらか一方に内包されるものなのかという問題である。二つ目は、デジタル・シティズンシップ教育とシティズンシップ教育の関係である。デジタル・シティズンシップ教育はシティズンシップ教育の一部なのか、それともまったく別のものなのだろうか。この二つの問題は区別して論じることができるものではなく、相互に深く関係している。土台にあるのはモラル(道徳)と倫理、そしてシティズンシップの関係をどのように見極めるべきかという問題である。そして三つ目はデジタル・シティズンシップ教育と教科教育の関係である。本稿はデジタル・シティズンシップ教育とESDの統合について検討する。

デジタル・シティズンシップという用語は、総務省の政策にも取り入れられ、さらに内閣府総合科学技術・イノベーション会議(CSTI)教育・人材育成ワーキンググループでも検討が進められている。しかし、教育工学系の学会や教育学系の学会でも取り上げられるようになったとはいえ、決して主要なテーマになったとまでは言えない。この概念は日本の教育学領域にはなかった新しいものであり、理論的にも実践的にも社会的評価はいまだ発展途上の過程にあると言えるだろう。本稿は、これまでのデジタル・シティズンシップ教育運動を振り返りつつ、上記の課題の検討を行う。

1. 情報モラル教育との関係

デジタル・シティズンシップ教育に対するもっとも多く出される疑問は情報モラル教育との関係である。学校現場から見ると、デジタル・シティズンシップ教育はこれまでインターネットのリスクを強調し、デジタル機器の活用に対して抑制的であった情報モラル教育を置き換える教育のように見える。GIGA スクール構想によって、学校現場ではタブレット端末の活用が推奨されると、これまでの情報モラル教育の方針と矛盾をきたし、そのままでは対応が困難になったからである。

デジタル・シティズンシップという用語は文科省の政策にはないが、まさに GIGA スクール構想がもたらした間隙を埋める教育として見なされるようになった。このような視点では、デジタル・シティズンシップ教育は情報モラル教育の欠点を埋める存在だと見なされる。こうした受け止め方はいくつかの自治体のデジタル教育計画に見ることができる。例えば、宇都宮市学校デジタル化推進基本計画では「情報活用能力、情報モラルに関しては、いずれも児童生徒は 85% 以上が身につけていると回答しているのに対して、保護者が約 60%、教職員が約 50% の数値となっており、児童生徒と教職員の認識には大きな開きがある。1 人 1 台端末の活用を考える上で、デジタル・シティズンシップ教育も含め、情報モラル教育は喫緊の課題である」と述べられている（宇都宮市教育委員会 2023:31）。この記述では、デジタル・シティズンシップ教育は情報モラル教育の一部だと認識されていることになる。

このような見方が端的に示されたのは 2023 年 3 月 3 日に開催された「2022 年度 教育の情報化推進フォーラム」におけるパネルディスカッション「GIGA スクール端末で学ぶ情報モラル」での討議であった。日経 BP の記事によると、コーディネーターの鳴門教育大学大学院教授の藤村裕一は、デジタル・シティズンシップと情報モラル教育の関係について「情報の利活用に関してデジタルシティズンシップ教育は積極的で肯定的、情報モラル教育は消極的で否定的という対立概念と捉える向きがあるのに対して、日本のデジタルシティズンシップ教育を進める人たちは同じ子供を育てる同士と考えている」と述べるとともに、「欧米ではデジタルシティズンシップ教育のカバー範囲は広く、マスメディアの情報を批判的に吟味して読み解くという視点でのメディアリテラシー教育も含まれるという。この分野は日本の教育で欠けがち」と指摘している。このとき用いられた図では、「欧米型デジタルシティズンシップ」を「デジタルもアナログも」含むものであるのに対して、「日本型デジタルシティズンシップ教育」を「デジタルに限定したシティズンシップ」として紹介している（日経 BP 2023）。

デジタル・シティズンシップ教育を唱導する団体は決して日本デジタル・シティズンシップ教育研究会（JDiCE）だけではないものの、JDiCE に関して言えば、決して「日本型」デジタル・シティズンシップ教育を推進しているわけではない。また、デジタル・シティズンシップを「デジタルに限定したシティズンシップ」と定義したこともない。筆者は「デジタル・シティズンシップは情報モラルの置き換えではなく、上位概念」と指摘し、藤村の図とは逆に情報モラルがデジタル・シティズンシップの一部に含まれる図を紹介している（日本デジタル・シティズンシッ

プ教育研究会 2023:8-9)。

このような誤解は情報モラル教育と同じように、デジタル・シティズンシップ教育を学校という枠の中だけで捉えることから生じる。デジタル・シティズンシップの定義は常に確認することが必要である。シティズンシップ (citizenship) という言葉は一般に「市民性」と訳される。なぜならばシティズンシップは単なる市民権ではなく、市民としての資質や能力などを含む広い概念だからである。シティズンシップをシティズンシップ教育の問題として語る場合、イギリスのシティズンシップ教育の必修化に大きな影響をもたらしたバーナード・クリックの議論を参照すべきであろう。彼はイギリスの小学校のシティズンシップ教育について次のように述べている。

「社会的道徳的な責任」が当初は大半を占め、「地域社会への関与」と「政治リテラシー」がキー・ステージの進行につれて拡大していく。「責任」は道徳的資質であるとともに、本質的に政治的な資質でもある。なぜなら、責任が含意しているのは、行為が他者にもたらす結果を事前に熟慮し予測すること、生じそうな結果に配慮すること、結果がもくろみ通りにならなかった場合に・・(中略)・・進んで損害の補償に力を尽くそうとすることだからである。(Crick 2000=2011,23-24)

ここには社会的道徳的な責任、地域社会への関与、政治的リテラシーという3つの重要な要素が含まれている。このような理解はデジタル・シティズンシップにもそのまま当てはまることをここでは指摘しておきたい。

では、デジタル・シティズンシップとは何か。欧州評議会はデジタル・シティズンシップを「デジタル技術を利用して社会に積極的に関与し、参加する能力」と定義している (Council of Europe 2020:7)。より詳しい定義は「効果的なコミュニケーションと創造力を用いて、デジタル環境に積極的、批判的かつ的確に関わり、責任をもって情報技術を用い、人権と尊厳を尊重した社会参加を実践する能力」である。この定義をさかのぼるとモスバーガーらの定義に行き着く。彼女らはデジタル・シティズンシップを「オンラインで社会に参加する能力」と定義した。そして、「教育が民主主義と経済成長を促進したのと同じように、インターネットは社会全体に利益をもたらし、社会における個人のメンバーシップと参加を促進する可能性」を持っており、デジタル・シティズンシップは社会的なインクルージョンを促進すると主張している (Mossberger, Tolbert, and McNeal 2008:1)。そして彼女らの研究が明らかにしたことは「大都市でも地方でも、貧困と不平等な教育がデジタル・シティズンシップの可能性を減らしている」という現実であった (Mossberger, Tolbert, and McNeal 2008:121)。ジェンダー、人種、民族に基づく格差はオンライン社会からの排除と深く結びついており、デジタル・シティズンシップの大きな妨げになっているのである。このようにデジタル・インクルージョンはデジタル・シティズンシップの土台であり、デジタル時代の基本的人権だといってもよい。

この基本的な理念は、2021年に成立した「デジタル社会形成基本法」に明記されている。第3条にその理念「全ての国民が情報通信技術の恵沢を享受できる社会の実現」が示されている。

その条文は以下のとおりである。「デジタル社会の形成は、全ての国民が、高度情報通信ネットワークを容易にかつ主体的に利用するとともに、情報通信技術を用いた情報の活用を行うことにより、デジタル社会におけるあらゆる活動に参画し、個々の能力を創造的かつ最大限に発揮することが可能となり、もって情報通信技術の恵沢をあまねく享受できる社会が実現されることを旨として、行われなければならない。」ここには、すべての国民のデジタル社会への参画やテクノロジーの恵沢の享受が謳われており、これはまさにデジタル・シティズンシップやデジタル・インクルージョンの理念だといえるだろう。

さらに、2008年に制定された「青少年が安全に安心してインターネットを利用できる環境の整備等に関する法律」は第3条に「青少年が安全に安心してインターネットを利用できるようにするための施策は、青少年自らが、主体的に情報通信機器を使い、インターネットにおいて流通する情報を適切に取捨選択して利用するとともに、適切にインターネットによる情報発信を行う能力を習得することを旨として行われなければならない」と理念を明示しており、青少年に限定されてはいるものの、デジタルリテラシー育成の必要性が謳われている。

この視点はすでに総務省のICTリテラシー政策の中核に位置づいている。総務省は2023年5月22日に公開した「ICT活用のためのリテラシー向上に関するロードマップ(案)」において、上記二つの法律の条文を引用し、「目指すべき社会・状況」として「全ての国民がICTを理解した上で主体的に利用し、デジタル社会におけるあらゆる活動に参画し、個々の能力を創造的かつ最大限発揮するとともに、ICTを通じた社会貢献や、ICT活用のためのリテラシーを教える又は学び合うことにより、誰一人取り残されないデジタル社会の実現」のための環境の確保をめざしている(総務省2023:11)。そして、総務省が設置した「ICT活用のためのリテラシー向上に関する検討会」の「背景・目的」の一部として「自分たちの意思で自律的にデジタル社会と関わっていく考え方」、すなわちデジタル・シティズンシップを重視するのである(総務省2023:27)。

筆者はデジタル・インクルージョンについて、公共図書館の系譜と国連およびユネスコの系譜を中心とした世界的な政策動向をそれぞれ二つの論文にまとめている。前者は「デジタル・インクルージョンと公共図書館の役割」(坂本2023a)であり、後者は「デジタル・シティズンシップ教育の新たな展開—デジタル・インクルージョンと消費者教育への視座—」(坂本2023b)である。後者について言えば、筆者は「国連が強調する交差的アプローチやユネスコによる貧困層や非識字者を含むリテラシーの低い人々へのデジタルリテラシー支援施策など、学校教育や社会教育の現場で検討しなければならない課題が残されている。これらは決して民間セクターに任せれば良いという問題ではない」とまとめている(坂本2023b:142)。ここでいう交差的アプローチとは能力、移動・移住の状況、年齢、場所、エスニシティ、教育、所得、性差などの排除につながりうる様々な要素が交差する状況を示している。

このように、デジタル・シティズンシップは国の基本法に根拠があり、学習指導要領に定められた情報活用能力の一部である情報モラルと同等もしくはその一部とみなすことはできない。デジタル・シティズンシップについて論ずる場合は、初めから学校教育の一部として切り取るべきではない。そのように解釈してしまうと、シティズンシップ(市民性)の本来の意味を見失って

しまうだろう。デジタル・シティズンシップは、デジタル時代のシティズンシップなのである。

2. デジタル・シティズンシップにおけるモラルの位置付け

前節で、イギリスの小学校のシティズンシップ教育に関するクリックの文章を引用した。彼はまず「社会的道徳的な責任」から始め、地域社会（コミュニティ）への関与、そして政治的リテラシーへと進むと書いている。つまり、シティズンシップ教育にも社会的モラルや責任が含まれることを示している。イギリスではシティズンシップ科とは別に日本の道徳教育にあたる「人格・社会性・健康・経済教育」（PSHE）と呼ばれる教育がある。さらに社会的スキルと感情スキルを育成する教育プログラム（SEAL）があり、PSHEでも活用されている。ただし、初等教育段階では独立した教科ではなく、学校教育全体を通してそれぞれの内容を融合して子どもたちに教えている。そして中等教育ではシティズンシップ教育のみが必修となる（文部科学省 2013）。堀内は2004年に書いた論文の中で、イギリスの「ナショナル・カリキュラムにおいて、PSHEと市民教育は『生徒たちが自信に満ちた健康的で自立した生活をするため、そして情報を持ち、活動的で責任ある市民となるために必要な知識や技術と理解を促すもの』とみなされている」と述べている（堀内 2004:150）。そしてPSHEの内容を以下の5項目にまとめている。「1. 自信と責任を発達させ、能力を最大限に発揮すること」「2. 市民としての活動的な役割を果たすための準備」「3. 健康的で安全な生活様式を作り上げること」「4. 人々の間のよい関係を発達させ、差異を尊重すること」「5. 学習機会の範囲」（堀内 2004:150）。

このように、イギリスでは、小学校ではシティズンシップ教育はモラル教育と一体化されており、その後中等教育に進級するとシティズンシップ教育が中心となることがわかる。クリックが示したように、成長に伴うモラル教育からシティズンシップ教育への移行は、子どもの発達に即したものだと考えられる。また、イギリスのPSHEは小学校段階からシティズンシップ教育を含んでおり、「道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性」の育成を目標に掲げ、シティズンシップ教育を含まない日本の道徳教育とは異なる。

ロンドン日本人学校で教えた経験を持つ池田沙織は、イギリスのPSHEのカリキュラムについて「初等学校のPSHEの学習領域として『自分と自分を取り巻く人間関係』（Myself & My Relationships）「市民性」（Citizenship）「健康でより安全な生活様式」（Healthy & Safer Lifestyles）の3つが設定されている」こと、「発問を多用した授業づくりを目標としたPSHEの授業では子どもに自分のことについてじっくりと考えさせることを重要視している」こと、そしてとりわけ「多様性の受容や、LGBT理解に向けた授業作り」がめざされていると書いている（池田 2020:24）。イギリスのPSHEは日本における道徳教育とシティズンシップ教育、さらには情報モラル教育とデジタル・シティズンシップ教育の関係を考える上で重要な示唆を与えている。

さて、JDICEが採用しているデジタル・シティズンシップ教育理論はアメリカでもっとも普及している非営利組織コモンセンスの理論である。コモンセンスはハーバード大学大学院教育学研究科プロジェクト・ゼロとの協働によって、これらを作り上げ、学校現場で活用でき

るカリキュラムと教材を作り上げた。これらは全米の7割の学校が活用していると言われて
いる (Common Sense n.d. a)。コモンセンスはデジタル・シティズンシップを「学び、創造
し、参加するためにテクノロジーを、責任を持って利用すること」と定義している (Common
Sense:2019:5)。この定義は欧州評議会の定義と比較すると、学校教育の視点がより強いもの
となっている。なお、JDiCEはこの二つの定義を用いるが、筆者自身は欧州評議会の定義にコモ
ンセンスの視点を取り入れた「デジタル技術を利用して学び、社会に積極的に関与し、参加する
能力」という定義を用いる。

コモンセンスのデジタル・シティズンシップ教育理
論の中核に位置するのが「責任のリング」(図1)であ
る。これはよく知られているように、真ん中に「自分
への責任」、その外側に「コミュニティへの責任」そし
てさらにその外側に「世界への責任」が同心円状に取
り囲むものである。なお、「自分への責任」はいわゆる
自分の責任=自己責任とは異なる概念である。また、
「世界への責任」とは市民社会およびグローバルな世界
を指している。デジタル・シティズンシップはこのよ
うな三重構造を持っていることが大きな特徴である。

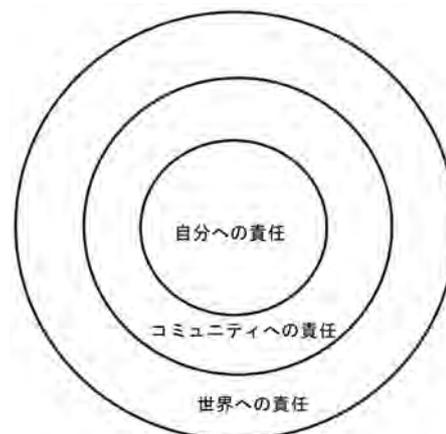


図1 責任のリング

「責任のリング」はすでに紹介したシティズンシッ
プ教育に関するクリックの文言と照らし合わせると、自分への責任が「社会道徳的な責任」に対
応し、コミュニティへの責任が「地域社会への関与」、そして世界への責任が「政治リテラシー」
に対応する。つまり、デジタル・シティズンシップの三重構造はシティズンシップと共通してい
るといえるだろう。コモンセンスは責任のリングについて、「私たちのデジタル関連の習慣や選
択は、私たち自身、友人や家族、地域社会、そして世界中の多くの人々に影響を与える。「責任
のリング」の枠組みでは、個人の幸福に加えて、より広範なモラル的、倫理的、市民的な配慮を
考慮するように指導している」と述べている (Common Sense 2019:17)。そして、責任へのリ
ングについて、「モラル的、倫理的、市民としての責任」(Common Sense 2019:17)と表現され、
自分への責任がモラルに、コミュニティへの責任が倫理的責任に、世界への責任が市民としての
責任に対応することがわかる。

デジタル・シティズンシップ研究の世界では、一般的にモラルが個人に、倫理がコミュニティ
に対応する。例えば、アメリカのデジタル・シティズンシップ研究者として名高いマットソン
は、モラルを「行動に対する個人的な指針、『善悪』や『正邪』を判断する方法」であり、倫理
を「ある人の行動の指針となる道徳的原理の研究や考察であり、地域または社会レベルでの「善
悪」または「善悪」の基準」であると解説する。そして「モラルはコミュニティの倫理と一致す
ることもあれば、矛盾することもある」という (Mattson 2021:8)。つまり、モラルと倫理は同
じものではなく、矛盾することがあり、ジレンマに満ちた関係にある。例えば、自由を自己のモ
ラルの原理にする人はしばしば自由を拘束しようとする組織や地域社会の倫理規範との矛盾や

葛藤を感じるだろう。コモンセンスは、プロジェクトゼロの研究について、「デジタルジレンマ（今日のネットワーク化された世界における個人的、モラル的、倫理的、市民的なジレンマ）に焦点を当てている」と解説する（Common Sense 2019:5）。まさにマットソンが指摘したように、個人のモラルやコミュニティの倫理、そしてシティズンシップの間は決して調和的ではなく、ジレンマに満ちており、そのジレンマに焦点を当てて作られたのがコモンセンスの教材とカリキュラムであることがわかる。

JDiCEは、さらにESDやSDGsとの連携を視野に「学びの社会化」と「社会の課題解決」を志向したデジタル・シティズンシップ教育実践をめざしている。その一つの典型事例はCode for Japanと国際大学グローバル・コミュニケーションセンター（GLOCOM）、北海道森町森高等学校によるデザイン作成ツールを活用した実践である。また、北海道教育大学附属函館中学校では、オンラインでの発信が社会における影響や情報を編集・発信するときの責任、そしてデジタルを活用した社会課題の解決に関する実践を行っている。

これらの実践については経済産業省のSTEAM Libraryに資料や動画が登録されており、誰でも視聴購読することができる。北海道教育大学附属函館中学校の有金大輔教諭はSTEAM Libraryに登録されたインタビュー記録の中で「探究学習のテーマ探しや成果公表と、デジタル・シティズンシップ教育はつながりがあると実感した」、「過去に『函館市の課題』を調査する探究学習を実施したことがあるが、その時の『課題』は生徒たちにとって他人事のような姿勢が多いように感じられた。今回コマ8を実施してみて、シビックテックの考え方を知ることによって、生徒たちがより『自分ごと』として課題を捉えることができているように感じた」と語っている。（GLOCOM n.d.）。このように、社会課題をテーマとした探究学習はESDにつながる要素を有しているといえる。

3. 情報モラル教育のアポリア

文部科学省によると、情報モラルは「情報社会で適正な活動を行うための基になる考え方と態度」として定義されている。すでに述べたようにデジタル・シティズンシップは情報モラルよりも広い概念であり、デジタル・シティズンシップにおけるモラルはその一部に過ぎない。しかし、情報モラル教育はデジタル・シティズンシップとの包含関係にとどまらない問題を抱えている。それは情報モラル教育が道德教育の一部であることから生じる問題である。

水山は「道德教育の充実に関する懇談会」による「今後の道德教育の改善・充実方策について（報告）～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～」(2015)にシティズンシップ教育に関する記述に対して「多角的・批判的・能動的なシティズンシップの精神を満たしている」といいつつ、「規範を守ることを重視する受動的なシティズンシップを奨励している」という解釈もできると指摘している（水山 2015:50）。クリックが指摘するようにシティズンシップ教育にはモラル教育が含まれるとはいえ、それが受動的なシティズンシップにとどまるものであってはならない。このような問題はシティズンシップ教育のみならず、デジタル・シティズ

ンシップ教育に対しても言える。例えば、ハルフェスはイギリスでのシティズンシップ教育やデジタル・シティズンシップ教育に関する議論に関して次のように指摘する。「デジタル・シティズンシップをめぐる言説の中で、ひとつだけ忌まわしい特徴があるとすれば、それは『政治』という言葉に対する嫌悪感である。しかし、政治を伴わないシティズンシップ教育は、市民のいない民主主義国家においてのみ意味を持つ」と指摘し、「真の市民教育とは、自覚的に政治的な教育でなければならない」と指摘する (Halves 2014)。クリックがシティズンシップ教育の要の一つとして政治リテラシーをあげていたことを思い起こすべきであろう。デジタル・シティズンシップ教育もまたシティズンシップ教育と同様にその政治性、つまり民主主義教育の視点が問われることになる。

同じことは情報モラル教育に対しても言える。道徳教育におけるシティズンシップの要素が「受動的なシティズンシップ」にとどまるのならば、情報モラル教育もまたその限界を越えることができないことになる。文科省の「教育の情報化の手引き (追補版)」は、情報モラル教育について次のように記載している。

小学校低学年では、日常生活におけるモラルの指導が優先され、中学年からは情報機器の活用などにあわせて、徐々に情報社会の特性やその中での情報モラルについて触れるようにしていくこととしている。小学校高学年や中学校・高等学校になると、自他の権利を尊重することについて身の回りの課題から自ら考え理解させ、情報社会へ参画する場合の責任や義務、態度に関する内容へと発展するような指導内容となっている。この場合、情報社会もルールや法律によって成り立っていることを知り、情報に関する法律の内容を理解した上でそれらを尊重する態度を養うことが必要である。(文部科学省 2020:39)

この文章をクリックのシティズンシップ教育の原理、すなわち「社会的道徳的な責任」から「地域社会への関与」、そして「政治リテラシー」へ向かう発達段階と比較すると何が言えるだろうか。「情報社会への参画」が「情報社会もルールや法律によって成り立っている」ことを学ぶことであるとすれば、情報モラル教育は民主主義や社会の課題解決の視点を有しておらず、「受動的なシティズンシップ」にとどまっているといえるだろう。

では、抑制型の情報モラル教育ではない、活用型情報モラル教育はどうだろうか。ここでいう活用型情報モラル教育とは、LINE みらい財団が開発した「活用型情報モラル教材 GIGA ワークブック」を用いた情報モラル教育のことである。「GIGA ワークブックとうきょう アドバンスド 活用手引」には「デジタル・シティズンシップ教育に対応していますか?」という問いに対して、「『消費者』としてモラルを身に付け、リスクから身を守ることはもちろんのこと、『市民』として情報社会に参画し、社会に働きかけること、さらには、『職業人・つくり手』として、新しい情報社会をつくっていくという内容が入っております。これらは、発達段階によって内容の比率が変わっており、小学校は消費者の内容、中学校では市民の内容、高校では職業人・つくり手の内容が多く含まれています」という答えを用意している (東京都 2023:4)。活用型情報モ

ラル教育が抑制型の情報モラルの限界を超えて、シティズンシップ教育を志向していることがわかる。問題はそれが「受動的なシティズンシップ」なのか、それとも「多角的・批判的・能動的なシティズンシップ」なのかという点である。より具体的に言えば、マイノリティを含む多様性や包摂性、メディアリテラシーを含む批判的思考力、社会課題の解決のための地域社会への参画といった視点の有無である。この観点から言えば、「情報の信頼性の確かめ方」やターゲット広告の読み解き、AIと社会問題、多様な人たちとの交流など一定程度「多角的・批判的・能動的なシティズンシップ」の要素が含まれている。しかし、Common Senseの教材のようなヘイトスピーチや高校生の教材に登場する高校生による市民運動、あるいはJDiCEが取り組んでいる社会課題の解決を志向する取り組みは含まれていない。

この教材を開発した塩田真吾はデジタル・シティズンシップ教育に対して『『情報モラル』の捉え方が非常に狭義』と指摘し、「決して情報モラル（教育）は、何かを禁止したり、情報社会のことを考えていなかったりするわけではありません」と指摘している（塩田 2022a）。しかし、文部科学省によるインタビュー記事の中では、「今後の情報モラル教育」について「これからは、情報モラルや防災、安全、いじめなど全部含めて「リスクに対応する力」として育成を目指すというのではないのでしょうか」と述べている（文部科学省 n.d.）。このように、活用型情報モラル教育は、リスク対応を中心に行っている点で、これまでの情報モラル教育の延長線上にあるといえる。学習方法としては「危険性を伝えて怖がらせる」という方法では自分ごとにならないという問題が生じるため、トラブルに遭ってしまう危険な場面を子どもたちに強制的に想像させる「場面強制想像法」を提唱している（塩田 2022b）。

コモンセンスのデジタル・シティズンシップ教育はすでに触れたように子どもたちのデジタルジレンマに焦点を当てる。デジタルジレンマをより分かりやすい言葉にするのならば、デジタル生活の困りごとである（Common Sense n.d. b）。これまでの情報モラル教育が自分ごとにならないのは、単に「危険性を伝えて怖がらせる」からだけではない。子どもたちはすでにスマホやゲーム機を通じてデジタル世界に参加しているおり、さまざまなジレンマを抱えているという事実を目を向ける必要があるのである。そのような実践では、あえて「自分ごと」にする必要はない。

この実践のためには、子どもたちのデジタルジレンマに対する感性や理解を身につけることが必要となる。デジタルジレンマには日常生活で起こりうるさまざまな事柄が取り上げられる。例えば、友人の写真を使った偽アカウントを発見し、そのアカウントがヘイトスピーチを投稿していた。あなたはどうすれば良いかといった問題である。また、ヘイトスピーチの活動をする人たちの身元を調査し、彼らの雇用主に解雇するように圧力をかけるという運動にあなたは賛成するかと問う事例もある。このようなジレンマに対して、コモンセンスの教材が用いる方法は「思考ルーチン」によって考えさせることである。例えば前者の事例では「特定する→感じる→想像する→言う」という思考ルーチンを用いる。後者の事例の場合は「立ちあがる→一歩下がる→もう一度見る→先を見る」という思考ルーチンを用いる（Common Sense n.d. b）。つまり、さまざまなジレンマに対処するための考え方や行動をスキルとして身につけることをめざすのである。

不正義に直面した時に傍観するのではなく立ち上がる人のことをアップスタンダーという。コモンセンスのデジタル・シティズンシップ教育カリキュラムにはアップスタンダー教育が含まれている。これはネットいじめを含むいじめを予防するための教育であり、すべての子どもたちが傍観者になるのではなく、行動するためのソーシャルスキルを学ぶものである。日本では吹田市がいじめ予防のための「すいた GRE・EN（グリーン）スクールプロジェクト」に取り組んでいるが、この取り組みの考え方はアップスタンダー教育と同じである。さらに同市はデジタル・シティズンシップ教育プログラムも導入している。2023年5月6日に放送されたNHKスペシャル「“いじめ”から、逃げない 3年2組4か月の挑戦」によって、その具体的な教育が紹介された。アップスタンダー教育はいじめというトラブルを未然に防ぎ、対処することを目的とした教育だが、トラブルを強制的に想像させているわけではない。むしろ日常生活の中でいじめられる友だちを助けるヒーローになることをめざしている。

アップスタンダー教育はJDiCEの今度珠美によって全国で普及しつつあるが、この実践の子どもたちの感想の中には「アップスタンダーってかっこいい」という反応が見られるという。つまり、子どもたちにとって前向きな教育なのである。このようなアップスタンダー教育を含め、コミュニティ（地域社会）や市民社会への参画、社会課題の解決などのシティズンシップ教育やESDにつながる要素をデジタル・シティズンシップ教育は含んでいる。リスク対応のための教育は必要であるが、これらの要素と連携させていくことが求められるだろう。情報モラル教育はより広いデジタル・シティズンシップ教育の一部であり、そのように位置づけ直すことが求められている。

4. デジタル・シティズンシップ教育とESDの統合へ

デジタル・シティズンシップ教育は教科とどのように接続されるべきなのだろうか。まず指摘すべき点は今日の教科教育にGIGA端末を導入するだけでは、教育改革にはつながらないということである。このことはすでにOECDの調査によって明らかになっている。OECD（2015）は「全体として、PISAやより厳密に設計された評価から得られた証拠は、家庭でも学校でも、生徒のコンピュータへのアクセスを増やすだけでは、教育成果の大幅な改善にはつながらないことを示唆している。さらに、PISAのデータと研究結果の両方が、コンピュータの使用によるプラスの効果は、特定の成果やコンピュータの特定の使用方法に限定されるという点で一致している」と指摘する（OECD 2015:163）。そしてOECD（2015）は次の文章で締めくくっている。

教育におけるテクノロジーの統合を成功させるには、適切なデバイス、それに費やす適切な時間、最適なソフトウェア、適切なデジタル教科書を選択すればよいというわけではない、ということである。成功の鍵を握るのは、生徒、コンピュータ、学習を結びつけるビジョンと能力を持つ教師、スクールリーダー、その他の意思決定者なのである。（OECD 2015:191）

さらにOECD（2019）は「デジタルリソースやプラットフォームにアクセスするためには、

一連の必須デジタルスキルが必要であり、また、デジタル空間で批判的思考を適用する方法の理解や、デジタル手段を通じて解釈、理解、表現できることが必要」だと指摘し、そして調査の結果、「各国はカリキュラムの改革、独立した機関の開発、教員研修プログラムなどを利用して、児童生徒のデジタル・シティズンシップを育成・強化している」と述べている (OECD 2019:224)。

ユネスコは2022年7月、国際理解、協力、平和のための教育および人権と基本的自由に関する教育に関する1974年の勧告の改訂に向けたテーマ論文「デジタル時代のシティズンシップ教育」を発表した。この論文はSDGsグローバル指標4.7.1を取り上げる。その指標は「(i) グローバル・シティズンシップ教育および(ii) 持続可能な開発のための教育が、(a) 各国の教育政策、(b) カリキュラム、(c) 教師の教育、及び(d) 児童・生徒・学生の達成度評価に関して、主流化されているレベル」を指す (外務省 n.d.)。そして、「ジェンダー平等と人権を含むグローバル・シティズンシップ教育とESD (持続可能な開発のための教育) が、国の教育政策、カリキュラム、教員教育、児童生徒評価において主流となる」と指摘する (UNESCO 2022:8)。その上で、次の3点を各国に勧告する。

第一は「グローバル・デジタル時代に必要な能力を育成するための重要な場としての教育の重要性」であり、第二は「デジタル・シティズンシップ教育への投資」である。より具体的には次のように指摘されている。

デジタル時代は、様々な学習の機会をもたらすと同時に、誤情報、偽情報、悪情報、プライバシーに関する懸念、ヘイトスピーチの流通を助長する重大なリスクをもたらしており、これらはすべて、民主主義制度や国際理解、平和、協力、人権、基本的自由の中核的価値を損なうものである。このビジョンでは、グローバル・シティズンシップ教育、メディア情報リテラシー、デジタルリテラシーの要素を統合したデジタル・シティズンシップ教育への投資の重要性を明確にし、学習者がヘイトスピーチや誤情報、偽情報、悪情報を解読・分解し、それを共有しない、または作成しないための共感性を含む倫理的基盤を構築できるよう、その能力を高めるべきである。(UNESCO 2022:8)

ここに述べられているように、この勧告ではデジタル・シティズンシップ教育をグローバル・シティズンシップ教育、メディア情報リテラシーおよびデジタルリテラシーの要素を統合したものとして描かれている。ESDは含まれていないが、すでに触れたように、ESDはグローバル・シティズンシップ教育とともに新たな教育の土台に位置づくことと見なすことができる。

そして、第三は「教育者の支援」であり、「グローバル・シティズンシップ教育、メディア情報リテラシー、デジタルリテラシーを統合したデジタル・シティズンシップの形態に関する適切な訓練と専門能力開発訓練」の必要性が指摘されている (UNESCO 2022:9)。

このユネスコの勧告は、これまで関連して論じられることがほとんどなかったユネスコの教育プログラムをデジタル・シティズンシップ教育の概念によって統合したものである。このユネス

この勧告に従うのならば、デジタル・シティズンシップ教育をESDと並んでデジタル時代の教育の基礎に位置づくものとみなす必要がある。この考え方を日本の教育政策に導入するならば、ESDはすでに学習指導要領に位置づいており、前文には「持続可能な社会の創り手」の育成が謳われていることを思い起こす必要があるだろう。ESDはユネスコスクールやESD実践校を通じて普及が進められている。ESDは、「社会に開かれた教育課程」や「カリキュラムマネジメント」、「探究学習」など、学習指導要領の土台となる教育概念と深い関係がある。

だとすれば、デジタル・シティズンシップ教育を含むデジタル教育はESDのカリキュラムマネジメントの一部として導入すれば良いということになる。日本ユネスコ国内委員会は、カリキュラムマネジメントをより具体的なカリキュラムデザインという用語で詳細に解説している。ESD推進のためのカリキュラムデザインには三つの階層があり、第一の層は「教育目標と学習指導要領が示している資質・能力の三つの柱を照らし合わせ、育てたい具体的な子供像を描き、『グランドデザイン』を描く階層」である。第二の層は「学年ごとに各教科等の年間指導計画を統合し、一枚で年間の教育活動を俯瞰できる『単元配列表』を描く階層」である。そして第三の層は「一連の問題解決のまとめりである『単元』を描く階層」である（文部科学省国際統括官付日本ユネスコ国内委員会 2021:14）。このようなカリキュラムマネジメントを実施するためには、学校ぐるみで教育に取り組むホールスクールアプローチが欠かせない。そして「ESDの実践にあたっては、学校外の多様な主体と連携・協働することは大変重要」（文部科学省国際統括官付日本ユネスコ国内委員会 2021:31）である。これが「社会に開かれた教育課程」である。北海道の森高高校のデジタル・シティズンシップ教育実践は、このような実践の一つだと言える。このようにGIGAスクール構想を介してESDとデジタル・シティズンシップ教育の統合が可能となるだろう。

このようにOECDやユネスコは、デジタル時代の教育改革にはデジタル・シティズンシップ教育の導入が不可欠であることを指摘している。世界的な動向に比較して、日本だけが学校教育政策にデジタル・シティズンシップ教育を導入しておらず、従来型の情報モラル教育の呪縛に囚われているように思われる。しかし、日本各国の自治体や学校では、すでに世界的な教育改革の潮流に呼応した先進的なデジタル・シティズンシップ教育運動や実践が始まりつつある。さらに総務省の動向に見られるように、学校以外の社会教育分野でも新たな取り組みが始まっているのである。私たちは情報モラル教育を多角的・批判的・能動的なデジタル・シティズンシップ教育に置き換えなければならない。それだけではなく、デジタル・シティズンシップ教育を新たな学校教育の土台に位置付けることが求められている。

参考文献

- Common Sense. (n.d. a). Digital Literacy and Citizenship
Retrieved June 10, 2023, from : <https://www.common sense media.org/what-we-stand-for/digital-literacy-and-citizenship>
- Common Sense. (n.d. b). Digital Dilemmas to Teach Digital Citizenship.
Retrieved June 10, 2023, from :
https://docs.google.com/document/d/10u7dRIFRqnWu_vdu8oBO61bblaGIP9oW8FHI2eIINuE/

- edit#heading=h.jpdvu0elfmi6
- Common Sense. (2021). *Teaching Digital Citizens in Today's World*. Retrieved June 10, 2023, from :
<https://www.common-sense.org/system/files/pdf/2021-08/common-sense-education-digital-citizenship-research-background.pdf>
- Council of Europe. (2020). *Digital Citizenship Education Trainers' Pack*. Retrieved June 10, 2023, from :
https://book.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/8163-digital-citizenship-education-trainers-pack.html?fbclid=IwAR1LW_wywGO7O01FCTZ6VctTfsZgkTOYeGhkFiU5x3iC3moR6oH0Ri80Hs
- Crick, B. (2000). *Essay on Citizenship*. (クリック, B 関口正司 (監訳) (2011) シティズンシップ教育論 政治哲学と市民 法政大学出版局)
- GLOCOM (Global Communication Center) (n.d.) GIGAスクール時代のテクノロジーとメディア～デジタル・シティズンシップから考える創造活動と学びの社会化 (STEAM Library) <https://www.steam-library.go.jp/content/132> (2023年6月5日最終アクセス)
- Halves, T. (2014). *Digital Citizenship – the vacuity thereof*. Retrieved June 10, 2023, from :
<http://www.digitalcounterrevolution.co.uk/2014/digital-citizenship-critique/?fbclid=IwAR07DZnbToKxTaalWfm1IyEmzrac98HfxINWCZlulmdbzkJn8CqGaDiqMng>
- Mattson, K. (2021). *Ethics in a Digital World: Guiding Students Through Society's Biggest Questions*. ISTE
- Mossberger, K., Tolbert, C, J., & McNeal, R, S., (2008). *Digital Citizenship: The Internet, Society, and Participation*. The MIT Press.
- OECD. (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. Retrieved June 10, 2023, from :
<https://www.oecd.org/publications/students-computers-and-learning-9789264239555-en.htm>
- OECD. (2019). *Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age*. Retrieved June 10, 2023, from : <https://www.oecd.org/education/educating-21st-century-children-b7f33425-en.htm>
- UNESCO. (2022). *Citizenship education in the global digital age: thematic paper*. Retrieved June 10, 2023, from : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381534>
- 池田沙織 (2020) 英国における道徳教育・PSHE (Personal, Social and Health Education) やCitizenshipの授業を参考とした、多様性の受容 (Diversity & Inclusion) を目指した授業づくり、在外教育施設における指導実践記録第42集、東京学芸大学
<https://www2.u-gakugei.ac.jp/~kokuse/pub/report/d0761eae25c5f69e7696b3b4552d141bad1756b0.pdf>
 (2023年6月5日最終アクセス)
- 宇都宮市教育委員会 (2023) 宇都宮市学校デジタル化推進基本計画
https://drive.google.com/file/d/1Iuqxhz2s81E1GIyVjxhE2YITZSvjOKN/edit?fbclid=IwAR3a_9Xf2EiqI85gadKATIHzraNsNJRE0zXYPfFzEDgnRfm_Ic4JMpWws (2023年6月10日最終アクセス)
- 外務省 (n.d.) SDGグローバル指標 (SDG Indicators) 4: 質の高い教育をみんなに
<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/statistics/goal4.html> (2023年6月10日最終アクセス)
- 坂本旬 (2023a) デジタル・インクルージョンと公共図書館の役割、法政大学資格課程年報12、法政大学資格課程
- 坂本旬 (2023b) デジタル・シティズンシップ教育の新たな展開：デジタル・インクルージョンと消費者教育への視座、生涯学習とキャリアデザイン (20) 2、法政大学キャリアデザイン学会
- 塩田真吾 (2022) 「情報モラル」と「デジタル・シティズンシップ」について
<http://shiotashingo.main.jp/?p=1247> (2023年6月10日最終アクセス)
- 塩田真吾 (2022b) 静岡県警少年課の監修のもと「自画撮りトラブル」を防ぐ教材を開発
<http://shiotashingo.main.jp/?p=1143> (2023年6月10日最終アクセス)
- 総務省 (2023) 「ICT活用のためのリテラシー向上に関するロードマップ (案)」
https://www.soumu.go.jp/main_content/000881615.pdf (2023年6月10日最終アクセス)
- 東京都 (2023) 「GIGAワークブックとうきょう アドバンスド 活用の手引き」
https://infoedu.metro.tokyo.lg.jp/giga_workbook/pdf/giga_workbook_advanced_guide.pdf (2023年6月10日最終アクセス)
- 日経BP (2023) GIGA端末でいかに情報モラルを学ぶのかを議論：2022年度 教育の情報化推進フォーラム、教育とICT Online
<https://project.nikkeibp.co.jp/pc/atcl/19/06/21/00003/031300426/> (2023年6月10日最終アクセス)
- 日本デジタル・シティズンシップ教育研究会 (2023) はじめよう！ デジタル・シティズンシップの授業：

- 善きデジタル市民となるための学び、日本標準
- 堀内かおる (2004) 英国における子どもの人格的・社会的発達支援教育の様相：PSHE (Personal, Social and Health Education) をめぐる歴史・社会的背景と教育現場の状況、横浜国立大学教育人間科学部紀要I (教育科学) 6
- 水山光春 (2015) シティズンシップの視点から見た道徳性の教育、教育実践研究紀要15、京都教育大学教育支援センター
- 文部科学省 (n.d.) GIGAスクール構想×情報モラル教育 (静岡大学 准教授 塩田真吾氏)
<https://www.mext.go.jp/studxstyle/special/50.html?fbclid=IwAR3hhO1KLqIqZXuV4Na8I71fh--0Y5FCUCtL5fzqy3VdGAA5VEhchuoOckI> (2023年6月10日最終アクセス)
- 文部科学省 (2013) 今後の道徳教育の改善・充実方策について (報告) ～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～、道徳教育の充実に関する懇談会
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/houkoku/1343013.htm (2023年6月10日最終アクセス)
- 文部科学省 (2013) 諸外国における道徳教育の状況について
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2013/05/07/1334068_07.pdf (2023年6月10日最終アクセス)
- 文部科学省国際統括官付日本ユネスコ国内委員会 (2021) 持続可能な開発のための教育 (ESD) 推進の手引
<https://www.mext.go.jp/unesco/004/1405507.htm> (2023年6月10日最終アクセス)

投稿・寄稿・報告

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4巻2号、141-158

特集：デジタル・シティズンシップ教育最前線

AI時代に対応したメディアリテラシーの授業実践と評価 —AI人工物の認識と各大学の生成系AIへの対応—

Classroom Practice and Evaluation of Media Literacy for the AI Age: Recognition of AI artifacts and each university's response to generative AI

小孫康平

筑波学院大学

概要

本研究では、AI時代に対応したメディアリテラシーの授業実践により授業に対する学生の認識の変化を明らかにした。その結果、2021年度では、メディアからの報道は、複数の媒体を比較して判断することが大切であると考えていた。一方、2022年度は、フェイクニュースやデマに惑わされないリテラシーの重要性を学んだことが示唆された。このように、学生は社会情勢の変化とともに生成系AIなど新しいメディアを効果的に利用し、批判的に分析する能力を身につけることの重要性を認識していることが示唆された。また、「AI人工物に対する否定的態度」に関する認識が所属別でどう違うのかを検討した結果、教職課程群の方が経営情報群よりAI人工物に対する否定的な態度が強いということが明らかになった。さらに、各大学は生成系AIについて、どのような留意点を公開しているかを検討した結果、自ら考えることの重要性や教員の指示などを表明していることが示唆された。

Abstract

This study revealed changes in students' perceptions of the class through the practice of teaching media literacy in the age of AI. As a result, in the 2021 academic year, students believed that it is important to compare multiple media outlets in order to make a decision about what to report from the media. On the other hand, the FY2022 results suggested that students learned the importance of literacy in not being misled by fake news and hoaxes. Thus, the results suggest that students recognize the importance of effectively using new media such as generative AI and developing the ability to critically analyze them as social conditions change. In addition, an examination of how perceptions of "negative attitudes toward AI artifacts" differed by affiliation revealed that the teaching group had more negative attitudes toward AI artifacts than the management information group. Furthermore, we examined what kind of notes each university

discloses about generative AI, suggesting that they express the importance of thinking for oneself and the instructions of faculty members.

キーワード：

AI 人工物、評価、授業実践、メディアリテラシー、生成系 AI

1. はじめに

宇治橋 (2020) は、日本においてメディアリテラシーとは「マスメディアが伝える情報を批判的に読み解く能力という文脈でとらえられることが多く、1990 年代後半から広く使われるようになった」と指摘している。現在では、「フェイクニュース」、「ディープフェイク」、「ポスト・トゥルース」などが社会問題化しており、メディアから発信される情報をどのように捉え、どのように行動するのが重要視されてきている。したがって、「メディアの意味と特性を理解したうえで、受け手として情報を読み解き、送り手として情報を表現・発信するとともに、メディアのあり方を考え、行動していくことができる能力」としてのメディアリテラシーの育成が求められている (中橋 2015)。

今後、AI (人工知能) が進化することで、フェイクニュースや偽情報が拡散されるリスクがさらに高まると考えられる。AI に期待するとともに、不安が強くなる。そのため、AI を正しく理解し、批判的に判断するためのメディアリテラシーがますます重要になってくる。AI の認識に関して、小孫 (2021a) は教員志望大学生を対象に、教育の AI 活用における利便性および不安を明らかにした。しかし、自由記述の回答であり、尺度を用いた測定がなされているわけではなかった。

最近、生成系 AI である「ChatGPT」、「Bing」、「Bard」などが世界的に注目されている。生成系 AI は従来の大規模言語モデルよりも高度な意味理解が可能である。一部の大学では、生成系 AI からの出力結果のみでレポートを構成することは禁止するなど大きな社会問題になっている。そのため、各大学は、ChatGPT 等の生成系 AI についての対応や留意点などを学生に向けて公開している。学生は大学の対応の動向を把握することで、AI の能力や限界を理解することができる。また、生成系 AI についての対応や留意点は、倫理的な使用についての議論や意識を高めることが可能になるため、新たなメディアリテラシー教育の教材として活用できる。

そこで本研究では、AI 時代に対応したメディアリテラシーの授業実践により、授業に対する学生の認識はどう変化したのかを明らかにすることを目的とする。また、経営情報学部の大学生と教職課程を履修している教育学部・文学部・人間科学部の大学生を対象に、「AI 人工物 (AI やロボットを含めた人工物) に対する否定的態度」に関する認識が所属別でどう違うのかを明らかにする。さらに、各大学は ChatGPT 等の生成系 AI について、どのような対応や留意点を公開しているかを検討する。

2. 授業実践

2-1. 授業概要

メディアリテラシーとは、市民がメディアを社会的文脈でクリティカルに分析し、評価し、メディアにアクセスし、多様な形態でコミュニケーションを創り出す力を指す（鈴木 1997）。また、多様なメディアが社会を複雑に変化させていくので、メディアリテラシー教育の重要性は、ますます高まっている。そこで講義では、「メディアリテラシー」を身につけ、日常生活においてなくてはならないメディアの機能や性質について理論的な理解を深めることを目的とする。また、メディアリテラシー教育についても検討する。

2-2. 履修目標

本科目は、専門基礎科目として開講されており、2年次から受講できる。履修目標は次の通りである。

- (1) メディアを論理的・批判的に考察し、メディアの有効利用について具体例を挙げて説明できる。
- (2) メディアリテラシーを身につけ、物事をさまざまな角度から捉え、論理的かつ柔軟に思考することができる。
- (3) 学んだ知識を理解し、メディアリテラシー教育の方法を具体的に提案することができる。

2-3. 授業計画

本授業は2021年度（56名）および2022年度（76名）の後期で実施された。各回90分、全15回の講義で構成されている。各回の授業計画を表1に示す。

表1 授業計画

第1回	授業の目標、進め方、評価の方法、メディアリテラシーとは何か
第2回	テレビメディア：テレビ映像が伝えるもの、テレビ番組編成・広告
第3回	ニュースの意味
第4回	ラジオメディア
第5回	雑誌メディア
第6回	なぜ新聞を読まなくなったのか
第7回	統計資料とメディアリテラシー
第8回	風評・デマに惑わされないためのリテラシー
第9回	ケータイ・スマートフォン
第10回	ソーシャルメディア
第11回	ネット社会
第12回	メディアリテラシー教育
第13回	ゲームリテラシー
第14回	ゲームリテラシー教育
第15回	まとめ、今後の発展的な学び

2-4. 授業例

(1) 第1回：イントロダクション

第1回では、授業の目標、進め方、評価の方法、メディアリテラシーとは何かについて解説した。

(2) 第2回：テレビメディア

第2回では、テレビの世帯普及率の変化およびメディア環境の変化によるテレビ視聴の減少について解説した。次に、放送されたテレビ番組での実験データの捏造、やらせ番組について説明後、なぜやらせ番組が報道されたのかを考えさせた。また、時代とともに変化するテレビによる広告の変遷や中止となった広告の動画を視聴した後、テレビが社会に与える影響について解説した。

(3) 第3回：ニュースの意味

第3回では、ニュースについて考えさせる授業を試みた。まず、松本サリン事件を報道した3つのニュース番組を視聴し、受けた印象や感想を話し合った。特に犯人であるかのように仕立てた点に注目させた。

次に、湾岸戦争に関する「油まみれになった水鳥」のニュースや米国議会における少女の証言のニュースを視聴した後で、ニュースの重要性について考えさせ意見を求めた。小学校では、「現在提供されている情報は、作り手の加工品であり、ニュースそのものが作り手の位置付けや考え方で変化している」（総務省 2005）と指導していることについて解説した。また、放送倫理違反の具体例やアメリカの「ニュース・リテラシー・プロジェクト」（読売新聞教育ネットワーク 2021）を紹介した。さらに、フェイクニュースも取り上げ、ニュース・リテラシー教育の重要性を認識させた。

(4) 第4回：ラジオメディア

第4回では、まず「あなたはラジオを聴いているか」と質問し、ラジオの聴取の現状を確認した。次に、ラジオ聴取の平均利用時間と行為者率（NHK 放送文化研究所 2021）を説明し、なぜラジオを聴かれなくなったのかを考えさせた。過去には、多くの若者が深夜放送を聴いていたデータを示し、なぜよく聴いていたのかについて話しあった。また、ラジオの歴史についても触れた。1938年10月、アメリカのラジオ局が「火星人の来襲」を実況中継した際、本物と勘違いした人が続出して大パニックとなったことについて解説した。次に、日本軍の大本営が発表した太平洋戦争開戦時の音声を聴くとともに、なぜ真実でない戦果の発表を国民は信じたのかについて考えさせた。さらに、戦争とプロパガンダについて解説した。

(5) 第5回：雑誌メディア

第5回では、まず「あなたは雑誌を読んでいるか」と尋ね、雑誌の購入の現状を確認した。月刊誌・週刊誌の推定販売金額が年々低下していることを説明し、その原因について話し合った。雑誌は、多様な情報をパッケージ化したメディアであり、科学やスポーツなどの専門知識と出会う重要なメディアである。雑たる記事のなかから思わぬ出会いや発見を味わえる力が「雑誌リテラシー」（植村 2018）であり、教育では重要であることを強調した。

雑誌の販売部数を伸ばすために、付録を充実させていることについて付録の写真を示しながら

説明した。最後に、終戦とともに、戦時中に言論弾圧に合い、終戦後に廃刊とされていた総合雑誌が復刊された様子を記録した動画を視聴することで、雑誌メディアの重要性を認識させた。

(6) 第6回：なぜ新聞を読まなくなったのか

第6回では、最初に「普段、新聞（紙媒体）を読んでいるか（ほぼ毎日読んでいる、時々読んでいる、読んでいない）」について問うた。その結果、多くの学生は新聞を読んでいなかった。

一般紙とスポーツ紙を合わせた発行部数は、2020年では35,091,944部数であった。1世帯当たりの部数は0.61であり、1を大きく切っている。また、1所帯当たりの部数は2000年では1.13、2010年では0.92であり、徐々に低下しているという、日本新聞協会（2022）のデータを示した。

また、総務省（2020）が発表した「令和元年度 情報通信メディアの利用時間と情報行動に関する調査」によると、平日の新聞利用者率は10代で2.1%、20代で5.7%に過ぎない。なお、2015年度では、平日の新聞利用者率は10代で2.9%、20代で10.3%であった。これらのデータを基に、なぜ若者は新聞を読まなくなったのか、新聞は他のメディアと比較して信用できるのか、について意見を求めた。

次に、同じデータを基にしても、新聞社によって印象が違う記事になることについて例を用いて説明した。また、新聞は太平洋戦争中、大本営発表として真実でない戦果を報道した。国民の士気を高揚させ、戦争を勝ち抜くために、フェイクニュースを報道したなど、フェイクニュースは今に始まった問題ではないことを解説した。

新聞を読まない中学生を対象に、新聞を読む意欲を高めるための方法について考えさせた（小孫2022）。

(7) 第7回：統計資料とメディアリテラシー

第7回では、身近な「広告」を題材に、騙されないためには統計学を学ぶことが重要であることをねらいとした。例として、「業界の範囲を限定した際の第1位」、「立体円グラフと平面の円グラフとの見え方の違い」、「グラフの目盛りの一部がカットされた図」を用いて統計データの正確な読み方について説明した。

平均値と中央値、標準偏差と偏差値の求め方、グラフによるデータの印象操作について解説した。厚生労働省による「毎月勤労統計」の不正調査（NHK 2019）、国土交通省の「統計不正」（NHK 2022）についても資料に基づいて説明した。

(8) 第8回：風評・デマに惑わされないためのリテラシー

第8回では、風評・デマに惑わされないためのリテラシーを学習する。先ず「うわさ」、「デマ」、「パニック」とは何かについて説明した。

うわさの例として、第二次世界大戦末期で敗戦が色濃くなった頃、「朝、らっきょうだけで飯を食うと爆弾があたらない」（サトウ 2004）など、庶民には個人の身辺に関する願いがうわさとして流れていた事柄について説明した。

うわさからパニックに発展した例として、1923年の関東大震災の時の暴行・虐殺に関しては、主に中央防災会議（2008）の「1923 関東大震災 報告書（第2編）」の資料を基に説明した。

また、1973年に起こった中部地方での信用金庫の取り付け騒ぎ（有馬ら 2019）について資料に基づいて解説した。

次に、フェイクニュースの定義について講義を行った。マスメディアの虚偽報道、行政機関の虚報もフェイクニュースに該当することについて説明した。フェイクニュースの事例（福長 2022）として、「新型コロナに関して、接種をすると体が磁力を帯びて金属が貼り付く」、「ワクチンで不妊」、「トイレトーパーが品切れ」などを取り上げた。

また、福長（2018）の論文に基づいて、流言・デマ・フェイクニュースの拡散抑制にマスメディアとしてどう向き合うのかについて解説した。フェイクニュース等に騙されないためには、どのように対応すればよいか話し合った。

(9) 第9回：ケータイ・スマートフォン

第9回では、大学生がスマートフォンを使用することのメリットとデメリットについて検討することを目的とする。最初に1日のスマートフォンの使用時間を尋ねた。次に、講義中のスマートフォンの使用頻度および講義中にスマートフォンを使用する目的を尋ねた。その結果、講義中でもSNS（LINE Twitter など）が気になり、使う学生がいた。

SNSの利用時間が増えるほど大学生の学業成績が悪くなることが示唆されたという論文（長、柳瀬 2020）を紹介し、その理由を考えさせた。

また、相関関係を見ただけでは必ずしも2変数間に因果関係があるとは限らないことについて説明した。

(10) 第10回：ソーシャルメディア

第10回では、SNSやネット上の誹謗中傷問題はなぜ発生するのかについて検討することを目的とした。まず、ソーシャルメディアの種類について説明した後、当時22歳の女子プロレスラーがSNS上で中傷されて自殺した問題を取り上げた。

これに関して、SNSで誹謗中傷の投稿をした人物を速やかに特定できるように、新たな裁判手続きを創設する「改正プロバイダ責任制限法」（NHK 2020）について解説した。また、SNS投稿のトラブル、炎上件数の経緯および炎上参加者数について説明した。

(11) 第11回：ネット社会

第11回では、AI時代におけるネット社会の問題点について検討することを目的とした。今回は、「ディープフェイク」を取り上げた。最初に、オバマ元アメリカ大統領などのディープフェイクの動画を視聴した。次に、「ディープフェイク」が政治や社会に与える影響や脅威について話し合った。

AIがビッグデータを学習することで、個人の好みや健康状態などが分析できるようになり、企業の採用活動や海外では犯罪捜査にも活用されていることを説明した。

AIと教育では、教育現場でのAIの導入事例を扱った。ただ単に便利さを追求するのではなく、不便の中に有益なものがあるという不便益を扱った。特に教育において不便益の考え方は重要であるのでAI時代の教育における不便益について解説した（小孫 2020a）。AIと戦争ではAI兵器について、AIと仕事では、AIは仕事を奪うかどうかについて話し合った。さらに、AI倫

理についても説明した。

(12) 第12回：メディアリテラシー教育

イギリスのBBC放送が1957年に放送した「スパゲティ・ストーリー」を視聴して意見交換をした。また、「放射能に汚染された福島の花」(高橋 2017)としてツイッターに投稿され世界中に拡散された事柄について解説した。説得力のある映像として提示されると、人はなぜ信じてしまうのかについて、学生自身に考えさせた。

従来の日本では、主に新聞やテレビなどマスメディアが発信する情報にはどのような意図があるのかを批判的に読解することに重点が置かれてきた(耳塚 2020)。

しかし、AI等によるフェイクニュースやディープフェイクが拡散される時代になり、新たなメディアリテラシー教育が求められている(野村 2018)。したがって、今後のメディアリテラシー教育では、時代に即したメディアリテラシーを育む授業が実践されることが重要となることについて説明した。

(13) 第13回：ゲームリテラシー

馬場(2008)は、メディアリテラシーの中でも、メディアとしてのビデオゲームの特質を知り尽くしてビデオゲームと上手に付き合っていく力を、特に「ビデオゲーム・リテラシー」と呼んでいることを説明した。ただ単に「ビデオゲームをするな」ではなく、ビデオゲームの特徴を知り、上手に付き合う方法を指導していくことが重要であることを説明した(小孫 2018; 2020b)。

香川県ネット・ゲーム依存症対策条例について次の内容について説明した。

- ① 子どものゲーム機の使用は平日60分まで
- ② 「私生活に踏み込んでいる」などと議論が沸き起こった。
- ③ 素案では子どものスマートフォンの使用等の「制限」と記されていたが、「家庭におけるルールづくり」と修正された。また、利用時間を「基準」としていたが、「目安」に修正された。
- ④ 2020年3月18日の香川県議会で賛成多数で可決、成立した。2020年4月1日に施行された(香川県 2020)。
- ⑤ 香川県ネット・ゲーム依存症対策条例について、どう考えるのか、討論する。
- ⑥ ゲーム依存症の原因についての科学的な分析・研究が不十分(村中 2021)であることを説明した。

(14) 第14回：ゲームリテラシー教育

明治時代は、小説は有害メディアであり、教育の敵と呼ばれたこともあった。その後、小説に代わって、有害とみなされたのは、マンガ、映画、テレビ、アニメ、ゲームであった(木島 2018)。新しいメディアが登場すると、先ず有害視されることを解説した。

2002年に発刊された「ゲーム脳の恐怖」(森 2002)の本を学生に示し、社会に与えた影響や実験方法の問題点(府元 2011)について説明した。

教職志望大学生を対象に、小学校におけるビデオゲーム・リテラシー教育の教材に関する意識調査を行った結果、「ゲーム依存」、「子どもに与える良い影響、悪い影響」、「プレイ時間」、「ビ

デオゲーム・リテラシー教育の指導」等の教材が必要であると考えていることを明らかにした小孫 (2019) の論文に基づいて解説した。

ゲームソフトメーカーの「カプコン」(カプコン) は、「なぜゲームは楽しいのか」や、他のメディアや「遊び」とゲームとの特徴の違いなどを解説しつつ、具体的なビデオゲーム・リテラシーを身に付けていくための学習を提供していることも紹介した。

(15) 第15回：まとめ、今後の発展的な学びに向けて

第1回から第14回までの授業内容について「まとめ」を行った。

AIとメタバース時代に備えてメディアリテラシー教育はいかにあるべきかについて解説した。また、eスポーツに関する調査の一例として小孫 (2021b) は、大学生269名を対象に調査を行った結果の一部を紹介した。135名(50.2%)がeスポーツを学校に導入することに賛成、134名(49.8%)が反対であった。反対者は、ゲーム依存や学習に影響を及ぼす可能性があり、視力低下を心配している。

このようにeスポーツにおけるビデオゲームに対する不安や懸念があるので、eスポーツの説明を通してビデオゲームと上手に付き合う方法を指導する必要性があることを説明した。

3. 授業の感想

3-1. 調査時期および調査形式

授業の感想は、15回目の終了後の2022年1月および2023年1月にWeb (Google Classroom) を用いて自由記述の形式(300字程度)で回答を依頼した。なお、収集したデータは個人が特定されない形で統計的に処理する等について説明した。

3-2. 分析方法

本研究では、テキスト型データを統計的に分析するためのソフトウェアである「KH Coder」(樋口 2020) を用いた。KH Coderには共起ネットワークのネットワーク図を提示したときに、直観的に文章の特徴を捉えやすいというメリットがある。筆者はまず、全体の傾向を把握するために2021年度と2022年度を合わせたデータを用いて分析した。次に、年度別の特徴の違いをより明確にするためにKH Coderの「外部変数・見出し」機能を用いて特徴語を分析する。

3-3. 結果

アンケート回答の単純集計を行った結果、751文があった。授業の感想に関して、出現回数が多い単語は情報が358回で一番多く、次いでメディアが223回、テレビ173回、思うが167回、新聞が150回、ラジオが132回、授業が121回、メディアリテラシーが108回であった。

図1は、授業の感想に関する共起ネットワーク分析の結果を示したものである。KH Coderの設定は、次の通りである。集計単位は文、最小出現数は20、上位80、共起関係の検出方法はサブグラフ検出(modularity)を用いた。実線で結ばれた語のグループは8つであった。

- ① テレビ、新聞、ラジオ、SNS、ニュース、見る、聞く、感じる、人、多いという10語のネットワークで構成されている。
- ② メディアリテラシー、授業、自分、思う、受講、受ける、理解、出来る、持つという9語のネットワークで構成されている。
- ③ 情報、メディア、社会、与える、影響、大きい、マスメディア、発信という8語のネットワークで構成されている。
- ④ デマ、騙す、講義、学ぶ、知る、知識、得る、身という8語のネットワークで構成されている。
- ⑤ 今、時代という2語のネットワークで構成されている。
- ⑥ 現代、インターネットという2語のネットワークで構成されている。
- ⑦ 能力、必要という2語のネットワークで構成されている。
- ⑧ 印象、変わるという2語のネットワークで構成されている。

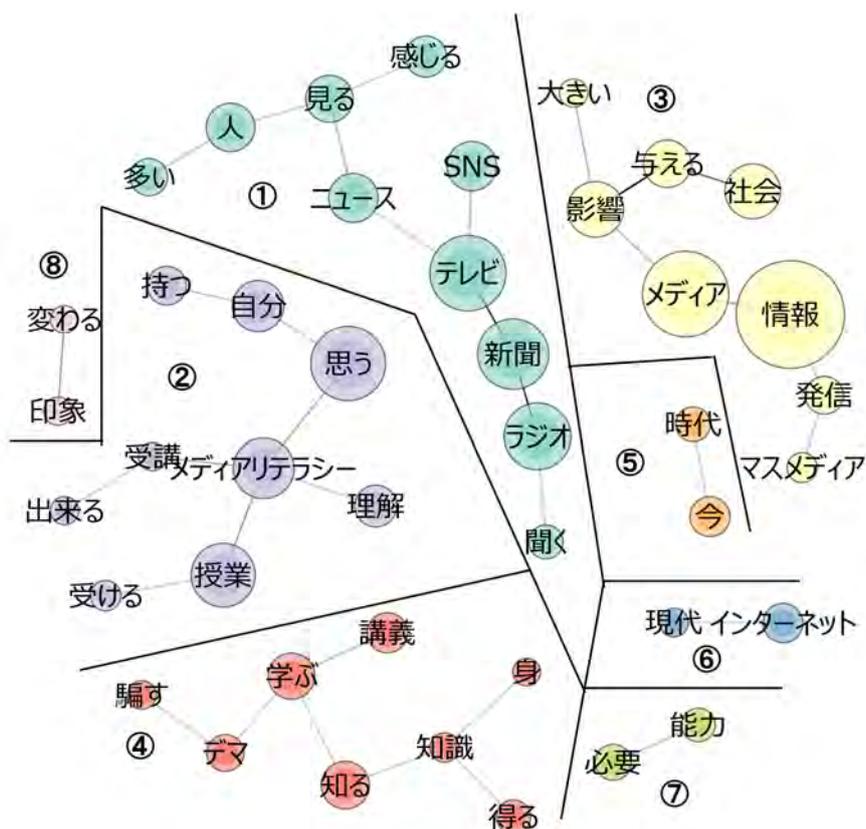


図1 授業の感想に関する共起ネットワーク分析

次に、KH Coderの「外部変数・見出し」機能を用いて特徴語を分析した。外部変数としては、年代別（2021年度、2022年度）を用いた。図2の外側に並ぶ語は、著明な差が見られた特徴語を示している。2021年度では、報道、視聴、判断、聞く、受ける、伝えるといった特徴語が抽出された。2022年度では、SNS、インターネット、発信、内容、デマ、多い、講義、必要とい

った特徴語が抽出された。

3-4. 考察

共起関係のグラフについて具体的な記述を基に考察する。まず全データを分析した図1の①では、「テレビや新聞よりもSNSを利用して情報を得ている人が多い」、「新聞、テレビを見る人が少なくなってきた」などがあり、各メディアの特性およびメディアの利用状況の推移を理解することができたと解釈できる。②では、「各メディアの特徴とリスクを理解して活用する能力の必要性・重要性をメディアリテラシーの講義を通して改めて理解した」、「改めてメディアリテラシーの重要性というものを理解する必要がある」などがあった。③では、「様々なメディアが社会に与えている影響について詳しく学ぶことができた」、「メディアリテラシーを受講して、メディアが社会に与える影響を沢山知った」などがあり、メディアが社会に与える影響やメディアリテラシーの重要性を理解することができたと解釈できる。④では、「フェイクニュースやうわさ、デマに騙されないためには、どのように対応すればよいか」、「嘘の情報、デマ、AIによるフェイクニュースなどが数多く存在しているので、それらに騙されず真実の情報を自分自身で確かめる」などがあり、デマに騙されない知識を得たと解釈できる。

⑤および⑥では、「現代では、インターネットが広く普及している」などがあり、⑦では「嘘の情報も大量にあるため、信頼できる必要な情報を見つけ出すリテラシー能力が必要になる」、⑧では、「すべて真実の情報であったとしても、どの部分を切り取るかによって受け手の印象はかなり変わる」などがあり、メディアリテラシー能力の必要性を理解することができたと考えられる。

次に、年度別の授業の感想に関する特徴語について検討する（図2）。2021年度の具体的な回答としては、「テレビのニュースでは、各局の報道の仕方で伝わり方も全然違う情報に受け取り方になることを学んだ」、「やはりネット社会では自分の考えをしっかりと持ち、メディアの報道を一方的に信じ過ぎないことが大切だと思う」などがあった。また、「1つのメディアだけを見て情報を判断してしまうと、偏った情報を信じてしまうということになる」、「ありとあらゆる情報を無差別に受け取ってしまうと、判断力が養われないだけでなく、メディアを監視する効果が発揮できなくなる」、「メディアを利用しようとする時は、批評しながら自分の考えで判断し、個人の生活に上手く利用していくのが重要である」などがあった。つまり、2021年度では、メディアからの報道は、複数の媒体を比較して判断することが大切であると考えている点に特徴がある。

一方、2022年度の具体的な回答としては、「SNSなど情報を発信していく媒体では、その使い方に注意する」、「インターネットが発達しスマホ一つあれば簡単に世界と繋がれ私たち自身容易に情報を発信できる」などがあった。特に、「うわさやデマに関するフェイクニュース等の不確かな情報についても、拡散せずに一次情報を確かめること」、「コロナ禍で紙類がなくなるといったデマが流れSNSなどを通じて多くの国民が騙された」、「情報を判別して、デマの発信者にならないようにする」などがあり、フェイクニュースやデマに惑わされないリテラシーを学んだことが示唆された。画像生成AIである「Stable Diffusion」が2022年8月に一般公開された。それ以来、誰でも画像を作成できるようになった。画像生成AIの技術を悪用すると、デマやフ

(NAAIS)」が用いられた。評定は「まったくそう思わない」から「とてもそう思う」までの5段階で行われ、逆転項目を逆転した後、各項目に1点から5点が与えられた。

4-3. 結果

次に、探索的因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った。因子数は、固有値の減衰パターンおよび因子の解釈の可能性を考慮して3因子とした。しかし2項目について因子負荷量が.35未満であったため、これらの項目を除外して再度、因子分析を実施した。回転後の最終的な因子パターンを表2に示した。

表2 各項目の因子負荷量

項目	I	II	III
AIが「生命」を宿せば、良くないことが生じるだろう	.804	-.094	-.164
AIが実際に感情を持つようになれば「不安」だ	.737	.008	-.075
他人に影響を与えそうなAIを利用することに不安を感じる	.640	-.150	.163
AIに頼りすぎると、何か悪いことが起こりそうな気がする	.628	-.022	.071
将来、社会はAIに支配されていくと思う	.398	.054	.162
AIが物事を判断しているという考えは嫌だ	.377	.079	.349
AIに感情があれば「友達」になれる	-.241	.876	.196
AIに感情があれば「安心」できる	.136	.723	-.138
AIとの会話をするとリラックスできる	.214	.471	-.205
AI機器を利用すると「病的に」になりそうだ	.004	-.018	.698
AIが子供に悪影響を与えるのではないかと心配に思う	.224	.073	.544
AI機器の近くにいるだけで「緊張」してしまいそうだ	-.042	-.102	.435

第1因子は、「AIが「生命」を宿せば、良くないことが生じるだろう」、「AIが実際に感情を持つようになれば「不安」だ」など、AIの将来的な利用に関わる項目で負荷量が高く見られたため、「AIの将来的な利用に対する否定的な態度因子」と名付けた。

第2因子は逆転項目からなり、「AIに感情があれば「友達」になれる」、「AIに感情があれば「安心」できる」など、AIに対する感情に関わる項目で負荷量が高く見られたため、「AIの感情に対する否定的な態度因子」と名付けた。

第3因子は、「AI機器を利用すると「病的に」になりそうだ」、「AIが子供に悪影響を与えるのではないかと心配に思う」など、AIに対する利用に関わる項目で負荷量が高く見られたため、「AIの利用に対する否定的な態度因子」と名付けた。

次に、因子分析によって求められた因子得点を算出し、所属別（経営情報群・教職課程群）の人物に対するAI人工物否定的態度の指標とした。

図3は、「AIの将来的な利用に対する否定的な態度因子」における所属別の平均因子得点を示したものである。1要因被験者間の分散分析を行った結果、群の効果は有意であった ($F(1,178) = 19.32, p < .01$)。教職課程群の方が経営情報群より因子得点は高かった ($p < .01$)。

図4は、「AIの感情に対する否定的な態度因子」における所属別の平均因子得点を示したものである。1要因被験者間の分散分析を行った結果、群の効果は有意であった ($F(1,178) = 13.66, p < .01$)。教職課程群の方が経営情報群より因子得点は高かった ($p < .01$)。

図5は、「AIの利用に対する否定的な態度因子」における所属別の平均因子得点を示したものである。1要因被験者間の分散分析を行った結果、群の効果は有意であった ($F(1,178) = 5.18, p < .05$)。教職課程群の方が経営情報群より因子得点は高かった ($p < .05$)。

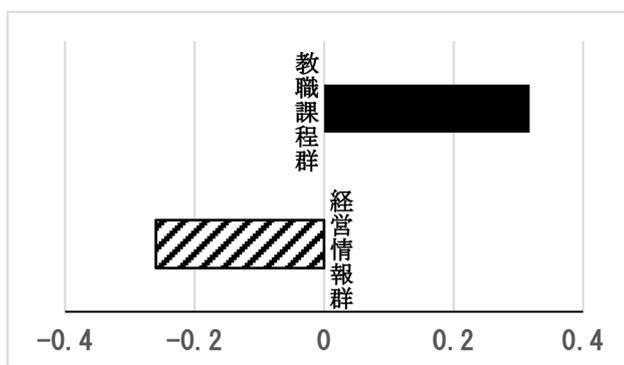


図3 AIの将来的な利用に対する否定的な態度因子

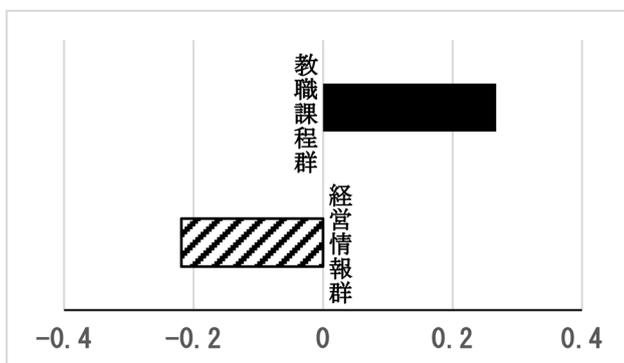


図4 AIの感情に対する否定的な態度因子

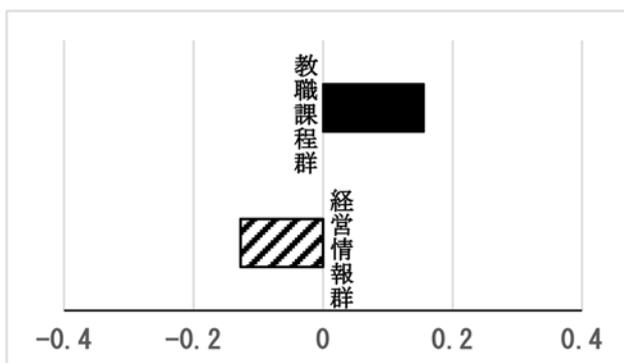


図5 AIの利用に対する否定的な態度因子

4-4. 考察

「AI人工物に対する否定的態度」の因子分析から、「AIの将来的な利用に対する否定的な態度因子」、「AIの感情に対する否定的な態度因子」、「AIの利用に対する否定的な態度因子」の3因子が抽出された。何れの因子も教職課程群の方が経営情報群より因子得点は有意に高かった。つまり、教職課程群の方が経営情報群よりAI人工物に対する否定的な態度が強いということが明らかになった。

この理由として、同じ文系大学生でも経営情報群は、「プログラミング」や「AIと社会」などの授業があり、AIに関連する知識や経験を多少なりとも持っている可能性がある。一方、教育学部・文学部では人間の感情などに関心が強い傾向があるため、AI人工物に対して慎重な態度をとった可能性が高いと考えられる。したがって、両群に差が生じたと考えられる。

5. 各大学の生成系AIへの対応

5-1. 調査対象

対象は、ChatGPT等の生成系AIについての対応や留意点などを学生に向けて公開（2023年5月2日時点）している44大学であった。

5-2. 調査方法

各大学のホームページで公表されている、生成系AIに関する留意事項等の文章を分析する。

5-3. 分析方法

本研究では、テキスト型データを統計的に分析するためのソフトウェアである「KH Coder」（樋口2020）を用いた。

5-4. 結果

調査の単純集計を行った結果、713文があった。出現回数の多い単語は情報が145回、利用が142回、学生が83回、可能が71回、教育が69回、レポートが65回、場合が65回、内容が60回、文章が59回、作成が58回、学習が54回、授業が54回、必要が53回、課題が51回、考えるが50回であった。

図6は、各大学の生成AIへの対応に関する共起ネットワーク分析の結果を示したものである。KH Coderの設定は、次の通りである。集計単位は文、最小出現数は20、上位70、共起関係の検出方法はサブグラフ検出（媒介）を用いた。実線で結ばれた語のグループは6つであった。

- ① 教育、ツール、活用、大学、学び、理解、今後、社会、技術、研究、活動という11語のネットワークで構成されている。
- ② 学生、皆さん、文章、作成、自分、自ら、考える、重要、思うという9語のネットワークで構成されている。

- ③ レポート、論文、出力、利用、場合、剽窃、行為という7語のネットワークで構成されている。
- ④ 情報、個人、入力、著作、侵害、可能という6語のネットワークで構成されている。
- ⑤ 学習、内容、回答、課題、データ、質問という6語のネットワークで構成されている。
- ⑥ 授業、教員、指示、使用、禁止という5語のネットワークで構成されている。

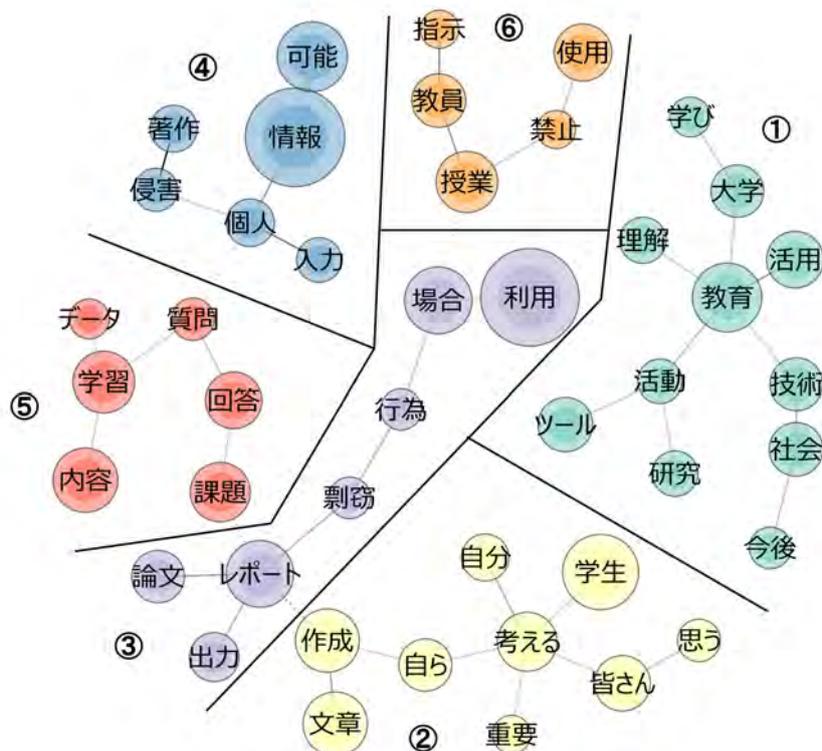


図6 各大学の生成AIへの対応に関する共起ネットワーク分析

5-5. 考察

共起関係のグラフについて具体的な記述を基に考察する。まず分析した図6の①では、「生成系AIは大学での学びをより効果的に進めていくうえで有意義なツールとなる可能性があります」、「生成系AIツールの活用について、検討を進めて参ります」、「生成系AIツールを活用することによって自らの思考を整理する」、「授業における生成AIツールの対応の変更や本大学の教育への活用等を検討します」、「情報ツールとして使いこなすために積極的活用を試みる大学もあります」、「今後、生成系AIの技術革新はさらに進み、社会の様々な場面で活用されるようになる」、「普及によって教育・研究活動をはじめ、社会に大きな影響を与えることが想定されます」などがあり、「生成系AIの可能性と課題」を表していることが示唆された。

②では、「学生が自ら調べ考えて執筆することが学習の基本です」、「学生の皆さんには、AIに頼るのではなく自ら考えて自分の文章を作成していくことの重要性を再認識してもらいたいと思います」、「与えられた課題に真摯に向き合い、自ら考え自ら書くことに時間をかけていただきたいと思います」などがあり、「自ら考えることの重要性」を表していることが示唆された。

③では、「レポートや論文の執筆、試験にそのまま使うことは剽窃や不正行為に当たると認定されることがあります」、「生成系 AI が生成した文章を卒業・学位論文やレポート課題等の解答に利用することは、剽窃とみなされ不正行為になる場合があります」、「書き写して、レポートや学位論文（学士卒業論文、修士論文、博士論文）を作成することは、剽窃に当たります」などがあり、「剽窃や不正行為」を表していることが示唆された。

④では、「機密情報や個人情報漏洩のリスク、著作権侵害のリスクなどがあることに十分ご留意いただきたい」、「場合によっては、意図せずに情報漏洩や著作権侵害につながる場合も想定されます」、「個人情報の漏洩や著作権の侵害などを引き起こす危険があることも留意しなければなりません」などがあり、「情報漏洩や著作権侵害」を表していることが示唆された。

⑤では、「生成系 AI ツールを活用することによって自らの思考を整理し、対話形式によって学習内容の理解をすすめることは、学習効果を高めることが期待されます」、「課題に対する回答やレポート、論文なども簡単に作成できてしまう」、「質問に対する回答によっては、誤った情報が含まれていることもある」、「質問の回答に誤りやデタラメな内容が含まれている場合があります」などがあり、「学習内容の理解の向上や回答を利用する際の注意」を表していることが示唆された。

⑥では、「授業における生成型 AI の利用については、担当教員の指示に従うこと」、「生成系 AI の使用については担当教員の指示に従ってください」、「科目担当教員から生成系 AI の使用を一切禁止あるいは制限されたときは、その指示に従うようにしてください」、「単位の評価に直接関係するもの（提出するレポートや課題の全て）での使用は禁止です」、「生成系 AI のツールとしての危険性と有用性の両面に鑑み、現時点ではその使用を全面禁止とすることはしません」、「授業によっては、生成系 AI の使用を禁止したり限定したりする場合があります」、「生成系 AI からの出力結果のみでレポートを構成することは禁止します」などがあり、「教員の指示、生成系 AI の使用禁止や限定」を表していることが示唆された。

このように各大学の生成系 AI に関する対応や留意点は、生成系 AI の利用についての議論や意識を高めることが可能になるため、新たなメディアリテラシー教育の教材として活用できる。

6. まとめと今後の課題

AI 時代に対応したメディアリテラシーの授業を実践した。授業の感想から、各メディアの特性やメディアの利用状況、メディアが社会に与える影響、デマに騙されない知識、メディアリテラシーの重要性を理解していると解釈できる。また、年代別の授業の感想に関する特徴語から、2021 年度では、メディアからの報道は、複数の媒体を比較して判断することが大切であると考えている。一方、2022 年度は、フェイクニュースやデマに惑わされないリテラシーの重要性を学んだことが示唆された。このように、学生は社会情勢の変化とともに生成系 AI など新しいメディアを効果的に利用し、批判的に分析する能力を身につけることの重要性を認識していることが示唆された。

AIが急速に発展する中、大学生はAIに期待するとともに不安も高まると考えられる。そこで、「AI人工物に対する否定的態度」に関する調査を実施した。その結果、「AIの将来的な利用に対する否定的な態度因子」、「AIの感情に対する否定的な態度因子」、「AIの利用に対する否定的な態度因子」の3因子が抽出された。何れの因子も教職課程群の方が経営情報群より因子得点は高く、教職課程群の方が経営情報群よりAI人工物に対する否定的な態度が強いということが明らかになった。この理由として、経営情報群はAIに関する知識や興味がある。一方、教職課程群は人間に関心が強いいため、AI人工物に対して慎重な態度を取る傾向が強いと考えられるので両群に差が生じた可能性がある。

各大学はChatGPT等の生成系AIについて、どのような対応や留意点を公開しているかを検討した。その結果、「生成系AIの可能性と課題」、「自ら考えることの重要性」、「剽窃や不正行為」、「情報漏洩や著作権侵害」、「学習内容の理解の向上や回答を利用する際の注意」、「教員の指示、生成系AIの使用禁止や限定」を表明していることが示唆された。

生成系AIの発展に伴い、今後のメディアリテラシー教育も新しい展開が求められる。そこで、生成系AIの使用における倫理面に関心を持たせる教材を開発することが重要であると筆者は考えている。

文献

- 有馬守康, 齋藤哲哉, 小林創, 稲葉大 (2019) 「取り付け騒ぎ」に関する理論的・実験的分析と事例との整合性に関する考察. 経済科学研究所紀要, 49, pp.45-53
- 馬場章 (2008) ゲームの教育と研究の役割: ゲームの明るい未来のために. 社団法人コンピュータエンターテインメント協会, テレビゲームのちょっといいおはなし・5, pp.1-13
- 福長秀彦 (2018) 流言・デマ・フェイクニュースとマスメディアの打ち消し報道—「大阪府北部の地震」の事例などから—. 放送研究と調査, 68 (11), pp.2-23
- 福長秀彦 (2022) 新型コロナワクチンと流言・デマの拡散—接種への影響を探る—. 放送研究と調査, 72 (1), pp.2-23
- 府元晶 (2011) 「ゲーム脳」に見るニセ科学の広まり方. 南山大学 社会倫理研究所設立三十周年記念講演集, pp. 4-5
- 樋口耕一 (2020) 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して【第2版】. KH Coderオフィシャルブック, ナカニシヤ出版
- 香川県 (2020) 香川県ネット・ゲーム依存症対策条例.
https://www.pref.kagawa.lg.jp/documents/1150/wv190x200716114340_f01_1.pdf, (参照2023-05-27).
- カプコン「ゲームリテラシー」.
<https://www.capcom.co.jp/ir/csr/csr04.html>, (参照2023-05-27).
- 木島由晶 (2018) ゲーム悪影響論の構図: ゲームはなぜ敵視され続けるのか. メディアの内と外を読み解く. 南出和余, 木島由晶編. せりか書房, pp. 47-70
- 古賀広志, Persson Anders, Laaksoharju Mikael (2022) 人工物に対する意識と個人の心理的態度的関係: 日本とスウェーデンにおける個人の意識調査. 関西大学総合情報学部紀要「情報研究」, 54, pp.33-63
- 小孫康平 (2018) デジタルメディア時代における教育方法と遊び: 遊びとしてのビデオゲームに着目して. 風間書房
- 小孫康平 (2019) ビデオゲーム・リテラシー教育の教材意識とビデオゲームのメディア文化の授業実践. AI時代の教育論文誌. 1 (1), pp. 19-24
- 小孫康平 (2020a) AI時代の教育における不利益の教材内容・経験の調査および授業実践. AI時代の教育論文誌, 2, pp.25-30
- 小孫康平 (2020b) AI時代の情報モラル教育とビデオゲーム・リテラシー教育. 風間書房
- 小孫康平 (2021a) 教育のAI活用における利便性と不安に関する調査. 皇學館大学紀要, 59, pp.201-215

- 小孫康平 (2021b) eスポーツを学校に導入する際の課題と情報モラル教育. AI時代の教育論文誌, 4, pp.13-18
- 小孫康平 (2022) メディアとしての新聞を読む意欲を高める方法に関する意識—教職志望大学生のメディア・リテラシー教育の観点から—. 筑波学院大学紀要, 17, pp.1-9
- 耳塚佳代 (2020) 「フェイクニュース」時代におけるメディアリテラシー教育のあり方. 社会情報学, 8 (3), pp.29-45
- 森昭雄 (2002) ゲーム脳の恐怖. 日本放送出版協会
- 村中洋介 (2021) ゲーム条例の憲法適合性: 香川県条例を事例に. 静岡文化芸術大学研究紀要, 21, pp.33-40
- 中橋雄 (2015) メディア活用とリテラシーの育成. 放送メディア研究, 12, pp.127-148
- NHK (2019) クローズアップ現代: 徹底検証・統計不正.
<https://www.nhk.or.jp/gendai/articles/4248/>, (参照2023-05-27)
- NHK (2020) 「SNS中傷対策と表現の自由」(視点・論点).
<https://www.nhk.or.jp/kaisetsu-blog/400/433993.html>, (参照2023-05-27)
- NHK (2022) 「統計不正」があらわにした問題 (視点・論点).
<https://www.nhk.or.jp/kaisetsu-blog/400/460987.html>, (参照2023-05-27)
- NHK放送文化研究所 (2021) 2020年国民生活時間調査.
<https://www.nhk.or.jp/bunken/yoron-jikan/>, (参照2023-05-27)
- 日本新聞協会 (2022) 新聞の発行部数と世帯数の推移.
<https://www.pressnet.or.jp/data/circulation/circulation01.php>, (参照2023-05-27)
- 野村浩子 (2018) 大学におけるメディアリテラシー育成のための授業のあり方—フェイクニュースが蔓延するなか、求められる教育を探る—. 淑徳大学人文学部研究論集, 3, pp.15-27
- サトウタツヤ (2004) うわさとパニック. 立命館人間科学研究, 7, pp.193-203
- 総務省 (2005) メディアリテラシー教材を活用した授業実践: 「テレビニュースを作ろう」第6学年国語科学習指導案.
https://www.soumu.go.jp/main_sosiki/joho_tsusin/top/hoso/pdf/shidou_kokugo.pdf, (参照2023-05-27)
- 総務省 (2020) 令和元年度 情報通信メディアの利用時間と情報行動に関する調査.
https://www.soumu.go.jp/main_content/000708016.pdf, (参照2023-05-27)
- 鈴木みどり (1997) メディア・リテラシーを学ぶ人のために. 世界思想社
- 高橋恭子 (2017) メディアは「現実」を構成する. Voters, 39, pp.16-17
- 長広美, 柳瀬公 (2020) 日本の大学生のSNS利用と学業成績との関連性について. 社会情報学, 8 (3), pp.191-206
- 中央防災会議 (2008) 1923 関東大震災 報告書 (第2編).
https://www.bousai.go.jp/kyoiku/kyokun/kyoukunnokeishou/rep/1923_kanto_daishinsai_2/, (参照2023-05-27)
- 植村八潮 (2018) 「MIE (教育に雑誌を)」運動の提案と考察: 市場縮小に伴う雑誌リテラシーの衰退. 専修大学人文科学研究所月報, 295, pp.39-49
- 宇治橋祐之 (2020) テレビの読み解きからネットでのコミュニケーションまで—放送局のメディア・リテラシーへの取り組みの変遷—. 放送研究と調査, 70 (4), pp.50-73
- 読売新聞教育ネットワーク (2021) ニュース・リテラシー教育.
<https://kyoiku.yomiuri.co.jp/newsliteracy/>, (参照2023-05-27)

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4巻2号、159-174
特集：デジタル・シティズンシップ教育最前線

過疎化が進む地方での持続可能な博物館経営に向けた取り組み Efforts toward sustainable museum management in rural areas where depopulation is progressing

松本恭幸
摂南大学

概要

日本国内の博物館の数は、1980年代後半から1990年代後半にかけて倍増した。それから4半世紀以上経ち、多くの博物館は老朽化対応が必要な時期を迎えている。だが地方自治体は財政赤字を抱え、博物館関係の予算が削減され、またコロナの影響もあって、地方の博物館は存続に向けて厳しい状況におかれている。もし郷土系博物館がなくなると、地域の記録と記憶の継承に与えるマイナス面の影響は大きい。この論文では、地域の記録と記憶の継承の役割を担う郷土系博物館の現状と、これからの持続可能な博物館経営に向けた取り組みについて、先進的な事例をもとに見ていく。

Abstract

The number of museums in Japan doubled from the late 1980s to the late 1990s. More than a quarter of a century has passed since then, and many museums are reaching a point where they need to deal with aging of their facilities. However, local governments are facing financial deficits, budget cuts related to museums, and the impact of the coronavirus pandemic, making it difficult for local museums to survive. If local museums disappear, the negative impact on the inheritance of local records and memories will be great. This paper examines the current state of local museums, which play a role in preserving and handing on regional records and memories, and efforts toward sustainable museum management in the future, based on advanced cases.

キーワード

博物館経営、郷土博物館、エコミュージアム、まちかど博物館、地域回想法

1. はじめに

文部科学省の社会教育調査によると、国内にはコロナ前の2018年10月現在、5738館の博物館（登録博物館914館、博物館相当施設372館、博物館類似施設4452館）が存在し、その多くは公立博物館である。これは10年前の2008年の5775館（登録博物館907館、博物館相当施設341館、博物館類似施設4527館）と比べると微減だが、その後、さらにコロナの影響で多くの博物館が休館や入館制限を余儀なくされ、中には閉館に至ったところも少なくない。

もともと国内の博物館の数は、1980年代後半のバブル期に入った直後の1987年には2311館（登録博物館523館、博物館相当施設224館、博物館類似施設1574館）だったが、バブル期に多くの施設が計画され、それらが完成した90年代後半には博物館の数は倍増した。その後4半世紀以上経ち、かつて建設された博物館の多くは資料の保管状況の改善等を含めた老朽化対応が必要な時期を迎えている。けれども今日、地方の多くの自治体が財政赤字に直面しており、人件費を含む博物館関係の予算が削減される中、展示の更新もままならず集客が出来ず、さらにコロナの影響がそれに追い打ちをかける⁽¹⁾といった悪循環に陥り、存続に向けて厳しい状況におかれた公立博物館も少なからずある。

だがもし市町村立の郷土系博物館が維持されなくなると、その地域で博物館がこれまでに担ってきた地域史料の収集・保存、そして調査研究から教育面に至る様々な機能が失われ、地域の記録と記憶の継承に及ばずマイナス面での影響は極めて大きい。

本稿では地域の記録と記憶の継承の役割を担っている郷土系博物館の今日の状況と、持続可能な博物館経営に向けて地域で必要とされる取り組み⁽²⁾について、各地の個別の事例をもとに見ていきたい。

2. 市町村合併した自治体における博物館の統合

1999年から2010年にかけての平成の大合併によって、全国の市町村の数は3232から1821に減少した。合併した自治体では、合併前の博物館（資料館、収蔵施設等）をそのまま維持したケースも多々あるが、今日、その存続に向けた統合が大きな課題となっているところもある。

秋田県南部に位置する由利本荘市は、2005年に本荘市と由利郡矢島町・岩城町・由利町・西目町・鳥海町・東由利町・大内町の8つの自治体が合併して誕生した。この内、6つの自治体に計11カ所の資料館、収蔵施設等があったが、合併前の協議でそのまま残すことになり、由利本荘市教育委員会の出先機関である教育学習課が管理することになった。だがその後、各施設で民具等の収蔵品が増え、教育委員会生涯学習課課長兼ポートプラザアクアバル館長の長谷川潤一によると、「現在、横断的に管理する必要が生じている」という⁽³⁾。

由利本荘市にある11カ所の資料館、収蔵施設等の内、（解体予定のものも含む）3カ所の非公開の収蔵施設を除く8カ所で、現在、事務職員でない専従の常駐職員がいる施設は、本荘郷土

資料館3名、矢島郷土文化保存伝習施設1名、亀田城佐藤八十八美術館4名の3カ所で、その多くは教員OBの会計年度任用職員である。建物の老朽化にともなう修繕費を別にして、全体の運営費が年々減少する中、合併前には本荘郷土資料館、亀田城佐藤八十八美術館に学芸員がいたが、現在は教育委員会文化課に専門職員として学芸員を配置する形に転換した。各施設に学芸員がいないため、新たな資料の受け入れや文化財調査や保存管理計画等は、教育委員会の方で一元的に行っている。また教育委員会生涯学習課文化財保護室文化財専門官の高橋正によると、「秋田県博物館等連絡協議会のネットワークを通して、秋田県立博物館に由利本荘市で所蔵する資料の燻蒸消毒等の保存管理についてサポートしてもらっている」という⁽⁴⁾。

こうした中、由利本荘市では2020年度から由利本荘市歴史文化拠点施設整備検討委員会を立ち上げて検討した結果、本所郷土資料館を建て替えにともない合併前の自治体の枠組みにもとづいて存在する資料館、収蔵施設等を、市全体を対象としたハブとなる拠点施設としての博物館に集約し、各地域の施設はその分館的な形で、それぞれにテーマ性を持たせて残すという基本方針を打ち出した。2024年度中には、マスタープランを作成する予定である。そして最短で2030年度に新たな郷土博物館が誕生する見通しである。

常駐職員のいる本荘郷土資料館、矢島郷土文化保存伝習施設、亀田城佐藤八十八美術館は、コロナ前の年間の来館者数が1000人台から2000人台で、市内よりもむしろ観光で市外から来た女性の少人数のグループが比較的多かった。本荘郷土資料館には10数名程のメンバーを抱えたサポーター組織があり、矢島郷土文化保存伝習施設では、地元の郷土史研究会が企画展を行う等、地域の市民と繋がりがあり、また地元のCATV局の由利本荘市CATVセンターのコミュニティチャンネルの番組で、企画展について紹介されたりしているが、なかなか地元のリピーターの確保に至っていない。新たに整備する郷土博物館は、「観光に役立てるとともに、地元の人も訪れて利用されるコミュニティ施設を目指したい」（長谷川）という。

そのためには「由利本荘市の過去の歴史文化について紹介するだけでなく、その延長線上にある今日的な課題についても伝えることが重要」（高橋）という。たとえば由利本荘市の各資料館では、毎年、博学連携で地域の小学生が訪れているが、数十年前の開館当初は子供達がそこに展示された民具等を見て、自らの祖父母が使用しているのを記憶しているため、昔の民具から先人の知恵を知って地域の歴史文化にシンパシーを感じたが、今日では博物館の展示品は地域の子供達の記憶から途切れたものになっている。こうしたことから由利本荘市では、博学連携で年に1度来館してもらうだけでなく、新たな郷土博物館の整備と併せて、学校で生徒に配布しているタブレット端末向けに、地元の各資料館の収蔵品や資料をデータ化し、それを教材として今日的な課題と絡めて授業の中で使ってもらう仕組みを構築することを検討している。

あと市内よりは市外からの来館者が多いとはいっても、由利本荘市の博物館関連の予算は毎年削減されており、現在、自らのサイト以外にポスターやチラシを外注制作して近隣自治体にPR出来るのも本荘郷土資料館のみで、博物館独自に他所から観光客を呼び込むためのプロモーションがほとんど出来ていない状態である。そのため「由利本荘ひな街道」のような毎年春に市全体で行う観光プロモーションの際に、連携して企画展を行ったりしている。

「由利本荘市中心部は本荘藩の城下町から発展した街で、歴史的建築物も多く残っているが、それが今日、観光面で有効に活用されているとは言えず、新たに整備する郷土博物館は、そうした市内の歴史的建築物等の観光資源を結ぶ導線上に立地させることで、街歩きの拠点にもしたい」(長谷川)という。それと併せて観光客を対象に、由利本荘市に数多く残る絵図を活用した地図アプリの制作や、訪れた街中の歴史的建築物等の前でQRコードを読み込んでガイドによる解説を視聴する仕組みの構築も検討している。

あと由利本荘市には、市が管理する資料館、収蔵施設以外に、NPO法人由利本荘木育推進協会が指定管理者となっている鳥海山木のおもちゃ美術館がある。こちらはコロナ禍の2021年度も4万人以上の来館者があり、由利本荘市の観光拠点として賑わっている。

鳥海山木のおもちゃ美術館が入居する旧鮎川小学校は、1954年に木造校舎が建てられた後、50年間使用されて2004年に廃校になったが、地元の市民や卒業生が中心となってその校舎を保存するため、2008年に鮎の風実行委員会という任意団体を立ち上げて、ミニコンサートや講演会等のイベントを行っていく中、2011年に国の登録有形文化財となった。そして国の登録有形文化財となった木造校舎を維持していくため、由利本荘市は鮎の風実行委員会を始めとした地域の市民と話し合い、森林面積が8割以上を占める由利本荘市の地場産業である林業の活性化も考え、地元産の木を使ったおもちゃや大型遊具を展示した鳥海山木のおもちゃ美術館を、2018年に開館した。そして運営は、地元の市民が立ち上げたNPO法人由利本荘木育推進協会に委託した。

鳥海山木のおもちゃ美術館の来館者の7割以上が市外の人達で、年間パスポートを購入するリピーターも多い。由利本荘市の観光の目玉となる施設として、県内の地上波民放局でCMを流す等のプロモーションに力を入れており、マスメディアの取材で紹介されることも多い。地元の第三セクターの由利高原鉄道とも連携して、由利高原鉄道が車内で子供達が木のおもちゃで遊べるスペース等を設置したおもちゃ列車を運行している。また年に何度か校舎の前でマルシェを開催したり、館内で木工職人によるワークショップを開催したりして、多くのリピーターが訪れている。

由利本荘市が新たに整備する郷土博物館が、この鳥海山木のおもちゃ美術館のように地元の新たな観光拠点として計画されるのか、今後のマスタープランの作成に注目したい。

3. エコミュージアムの概念にもとづく博物館構想

秋田県由利本荘市では、平成の大合併の際にそのまま残された合併前の博物館(資料館、収蔵施設等)を、その老朽化にともない近年、新たにマスタープランを作成してハブとなる拠点施設としての博物館とその分館的な各地域の施設という形に再編しようとしているが、こうした取り組みを一足早く市町村合併の際に並行して取り組んだのが、同じ日本海側の山口県萩市である。萩市では2005年3月に、田万川町、須佐町、川上村、むつみ村、旭村、福栄村と広域合併するが、その前年の2004年11月の萩博物館の開館と併せて、同年4月に萩まちじゅう博物館条例

が施行され、中核施設としての萩博物館を情報拠点に行政と市民が協働でまちじゅうにある文化財を地域資源として活用し、地域の記録と記憶を継承する取り組みがスタートした。

萩市商工観光部まちじゅう博物館推進課課長補佐の井上健助によると、「1970年からスタートした旧国鉄のディスカバー・ジャパンのキャンペーンで萩市の美しい街並みが広く注目されるようになり、その後、萩市では1972年に萩市歴史的景観保存条例、1976年に萩市伝統的建造物群保存地区保存条例を制定して、都市遺産である武家町の景観や文化財の保存に取り組んで来たが、ただ1975年をピークに観光客は長期的に減少傾向に向かった」という⁽⁵⁾。そうした中で1998年に郷土博物館の移転が決定し、また同時期に大規模な文化財施設の修復、電線類地中化等の文化遺産と景観に関わる都市整備が進められることになり、当時、日本で普及し始めていた地域の歴史的環境や自然環境を市民の参加によって持続可能な形で研究・保存・展示・情報発信・活用していくエコミュージアムの考え方をもとに、拠点整備と周辺整備を一体化して行い、地域づくりや観光に役立てていこうとする機運が高まった。そして2003年10月に、萩まちじゅう博物館構想が策定され、2005年3月に萩まちじゅう博物館基本計画・行動計画が作成された。

萩まちじゅう博物館構想では行政と市民の協働を重視し、市民側の担い手の中心となるNPO法人として、2004年9月にNPO萩まちじゅう博物館が立ち上がった。それに先立って萩市では、萩博物館の館長とNPO萩まちじゅう博物館の代表理事を兼ねる人材の全国公募を行い、元大分放送職員の高木正熙が市の嘱託職員として同年4月に採用された。そして高木が中心となって多くの市民に声をかけ、200名程の市民が参加するNPO萩まちじゅう博物館が誕生し、こちらが萩博物館の管理運営も行っている。NPOのスタッフが博物館の学芸員の活動をサポートし、古い写真や歴史資料の整理とデータベース化、民具の手入れから、さらには地元で暮らす市民が語り継いできた歴史、生活文化、風習等の「萩の物語」について聞き取り調査を行い、記録・保存する取り組み等を行っている。

このように萩市では、行政側の商工観光部まちじゅう博物館推進課、市民側のNPO萩まちじゅう博物館が一体となって、萩博物館を拠点にまち全体を博物館としてとらえ、「萩学」の探求を通して、既存の文化財等に加えて市民が自ら発見した歴史的街並み、自然景観、地場産業、四季折々の花や匂の味覚等、地域の暮らしの中で育まれてきて、後世に残したり伝えたいと思う「モノ」や「コト」を「おたから」として認定し、その保存と活用に向けた取り組みがスタートした。

萩市ではその後、2007年に景観法にもとづく萩市景観条例の制定と萩市景観計画の策定がなされ、2009年には歴史まちづくり法にもとづく萩市歴史風致維持向上計画を国が認定し、歴史的な建物の復元や文化財の周辺環境整備が進められた。ただ一方で急速に人口減少と高齢化が進み、また観光面で従来の団体旅行がなくなって個人旅行が中心となる中、持続可能な地域づくりや観光振興に向けて、「おたから」を活用した行政と市民の協働による様々な取り組みが求められるようになった。そして2020年10月、萩まちじゅう博物館構想は、「おたから」の再発見・保存・活用・魅力発信にとどまらず、「おたから」を通じた多様なコミュニティの形成・活動の推進、「おたから」を活かした経済活動の推進、そして「おたから」を活かす人材の育成を基本

方針としたものに改訂された。

この萩まちじゅう博物館構想（改訂版）にもとづいて、行政、NPO 萩まちじゅう博物館、その他、萩市の多くの商工観光団体や地域団体が参加する萩まちじゅう博物館推進委員会が中心となり、必要に応じて実行委員会等を組織して、市全域で地域の「おたから」を市民が発見し、「萩おたから総会」で認定してデータベース化し、それを市内の小中学校で「ふるさと学習」に活用するとともに、「萩のおたから紹介動画」の配信、萩の「おたから」を子どもたちに伝える絵本型ブックレットや「萩まちあるきマップ」の発行、地域の魅力発見イベント等を行っている。また元地域おこし協力隊員を中心とした地元のローカルメディア編集チームが委託で、リトルプレス型パンフレット『つぎはぎ』を発行している。

こうした「おたから」の発見やメディアによる発信とともに萩まちじゅう博物館の取り組みとして重要なのが、市内各地区での市民ガイドによるまち歩きツアーである。これはNPO 萩まちじゅう博物館まちじゅう博物館推進員の山本明日美によると、「NPO 萩まちじゅう博物館では、ご当地検定である「萩ものしり博士検定」に合格した市民を語り部としてまちかど解説員に任命し、このまちかど解説員の有志がガイドとしてまち歩きツアーを行っている」という⁽⁶⁾。

萩まちじゅう博物館の抱える課題として山本は、民間事業者による「おたから」のブランド化や経済的価値の創造を挙げる。これまでは主に補助金を活用した各種事業やワンコイントラストという市民や観光客の信託金で「おたから」の保存・保全・創造が行われてきたが、将来的には観光以外に「おたから」を活用したコミュニティビジネスのような経済活動が生まれることが、持続可能な地域づくりへと繋がる。

また萩まちじゅう博物館構想が生まれてから20年近く経つ中、初期の頃に中心となって活動していた市民の高齢化が進み、世代交代が求められているものの、新たに活動の担い手となる若い世代が少ないという問題もある。萩まちじゅう博物館の活動に関わる若い世代の育成にどう取り組むかは、今後、重要な課題となろう。

4. 市民による私設博物館のネットワーク

4-1. 三重県各地で展開するまちかど博物館

山口県萩市の萩まちじゅう博物館は、中核施設としての博物館を拠点に地域の文化を行政と市民が協働で保存し、地域づくりや観光に活用していこうとする取り組みだが、中核施設としての博物館なしに市民による私設博物館のネットワークを地域づくりや観光に役立てていこうとしているのが、三重県内全域で展開するまちかど博物館である。

まちかど博物館とは、一般の市民の様々なジャンルのコレクションの展示、伝統の技、手仕事等、いわゆる市民が所有している文化資産を、その自宅や仕事を私設博物館として公開し、地域の内外の人に見学してもらうことを通して、多くの人がある地域に愛着を持ち、地域づくりや観光に繋げていくことを目指しており、当初、伊勢市で1993年にスタートした。そして2000年以降、県の呼びかけもあって、県内各地にまちかど博物館推進委員会が誕生し、まちかど博物

館の活動の普及・啓発が行われた。2022年12月現在、県内の11の地域に434館のまちかど博物館があり、各地域のまちかど博物館の推進委員会や運営事務局を繋ぐ三重まちかど博物館ネットワークが2000年に設立された。

ただ三重県環境生活部文化振興課文化企画班文化振興専門員の鈴木修平によると、「多くの地域でまちかど博物館推進委員会が誕生したのが2000（ゼロ）年代であり、その後、初期からの参加者の高齢化にともない、かつて550館程あったまちかど博物館は、100館以上減少している⁽⁷⁾。また四日市地域のように推進委員会の会長の後継者が見つからないところでは、文化振興課の方で問い合わせ等の窓口を代行している」という。かつてはまちかど博物館を担当する文化振興専門員が7人いて各地域の防災総合事務所に常駐していたが、現在は本庁にいる鈴木が1人で他の所管事項と併せて担当している。そのため「現在では、まちかど博物館で行うイベント等の文化活動を、県のサイトやSNSを通して県の内外に広報するくらいしかサポート出来ない」（鈴木）という。

まちかど博物館の認定は各地域の推進委員会等で行っているが、その対象となるのは、

- ① コレクション（個人が長年かけて収集したもので、非営利性、一貫性があるもの）
- ② 伝統工芸（地域の伝統に根ざし、歴史、伝統、文化性の高いもの、また製造工程の見学ができるもの）
- ③ モデルショップ（伝統に根ざし、珍しいもの、貴重なものを展示しているところ、商品知識が豊富で、まちかど博物館の館長としてふさわしい人のいるところ、地域の文化の香りがする店）
- ④ 建物（独自の建築様式を有し、見学できるところ）

といったものである。

また認定の条件としては、

- ① 人、もの、場所があること
- ② 熱意をもって説明できる館長がいること
- ③ まちかど博物館マップへの記載や、統一サインの設置が可能であること
- ④ 公序良俗に反する展示内容でないこと
- ⑤ 観覧希望者に公開できること（公開日は毎日でなくても可、予約者のみの公開でも可）

といったかなり緩い基準で登録することが出来る。そのため個々のまちかど博物館の展示品の質や館長のバックグラウンドも様々で、「館長の中には、数は少ないが比較的若いコレクターや職人も一部いる」（鈴木）という。ただ学芸員のように展示品の目録等、調査研究に必要な資料の作成やアーカイブ化を行っている館長は非常に少なく、展示品を媒介した地域の語り部としての館長と来館者との交流がまちかど博物館の主な機能となっている。

4-2. いなべ市のまちかど博物館の取り組み

三重県いなべ市は、2003年12月に旧員弁郡の4つの自治体が合併して誕生したが、その前に県の出先機関から旧員弁郡で地域活動をしていた市民に声がかかり、隣接する桑名市等と一緒

に同年10月にまちかど博物館推進委員会が設立された。初年度はパンフレット代等の必要な費用は、県が負担した。そして2005年3月にいなべ市で独立していなべまちかど博物館を立ち上げることになり、今度はいなべ市がパンフレット代等の必要な費用を負担した。

現在、28館が参加するいなべまちかど博物館の事務局を務める軽便鉄道博物館館長の安藤たみよによると、「当初、市から予算を確保してパンフレット等を作成したり対外的な窓口となったりするまちかど博物館推進委員会と、各館の館長のネットワークである館長会の双方があったが、その後、市からの予算もなくなって館長の完全なボランティア作業になったため、推進委員会は解散して館長会のみにして、問い合わせ窓口は市の商工観光課が行っている」という。そして事務局の安藤と館長会の会長である森の広場博物館館長の佐藤誠治が中心となり、パンフレットの作成やイベントの企画開催等を行っている⁽⁸⁾。

「数年前までは40館余りが参加していたが、館長の多くが高齢者で亡くなる人もいて現在の数になり、またメールやSNSを使えない人もいて、打ち合わせや連絡は、対面と電話や紙で行っている」(佐藤)

いなべ市の商工観光課では、いなべまちかど博物館へ様々な支援を行っており、打ち合わせに必要な市民会館の会議室を無料で提供したり、他の地域のまちかど博物館の見学会に市のバスを貸し出したりしている。そしていなべまちかど博物館では、いなべ市の協力を得て年に1回、合同展示会を開催しており、2022年度は夏に3週間、いなべ市役所シビックコア棟1階を借りて、各まちかど博物館で公開しているコレクションを展示するとともに、期間中の土日祝日には体験コーナーを設け、森の広場博物館の佐藤による木工クラフトづくりを始めとした職人の館長による様々なものづくり体験教室を開催した。またまちかど博物館の中には、地元の小中学校の課外授業に協力して、ものづくり体験教室を行っているところもいくつかある。こうした各まちかど博物館の取り組みは、市の広報誌や地元のCATV局のコミュニティチャンネルの番組で紹介されたことで、多くの市民に知られるようになった。

いなべ市が運営するいなべまちかど博物館のサイトでは、主に観光客向けに市内の6つのエリアに分けてそれぞれのエリアにあるまちかど博物館を紹介しているが、実際はエリアごとにそこにあるまちかど博物館を散策して巡る人は少なく、関心のあるジャンルで絞り込んで訪問するある意味でマニアの人が多い。そして館長の方も、自らのコレクションに関心のある人に見せることを通して、地域のために役立てたいと考えて対応している。

ちなみに軽便鉄道博物館の安藤はもともと鉄道マニアではなかったが、20年余りに近畿日本鉄道が赤字だった軽便鉄道の北勢線を廃止しようとした時、軽便鉄道がなくなって地域が衰退するのを心配し、軽便鉄道を利用して観光客を呼び込んで地域を活性化しようと、その存続に向けて「AISTA」(北勢線とまち育みを考える会)を設立して取り組んだ。その際に多くの人が代表の安藤の自宅に北勢線に関する過去の写真や貴重な資料等を勝手に持ち込むようになり、それをまちかど博物館の形で公開したという。

その後、北勢線は三岐鉄道が運営を引き継ぐ形で存続が決まったが、安藤達は山口県下松市で保存されていた軽便鉄道用蒸気機関車を借りて来て走らせたり、北勢線終点の阿下喜駅でレール

を引いてミニ列車を走らせたり等、「AISTA」で鉄道を活用した様々なイベントをこれまで行ってきた。「AISTA」のメンバーの多くはいなべ市の外の鉄道マニアの人達で、彼らが休日になべ市に通って鉄道を活用したイベントを行い、そこに全国各地から鉄道ファンが集まって地域を盛り上げている。またこうしたいなべ市の外から来た鉄道マニアの人が、安藤の自宅に持ち込まれた北勢線の過去の写真を整理してデータ化し、公開可能な状態にしている。

このように安藤の軽便鉄道博物館については、多くの鉄道マニアの力を借りて地域の活性化に大きな役割を果たしているが、ただいなべ市の他のまちかど博物館では、館長の高齢化が進んでおり、親族で跡を継ぐ人がいないと、亡くなった後にコレクション等が散逸してしまう可能性が充分にある。

5. 博物館による地域回想法の取り組み

地方の郷土系博物館の役割として、交流人口の拡大に向けて観光面で寄与するとともに、そこに収蔵されたモノを通じた地域の記録と記憶の継承は重要である。1982年に開館した富山県氷見市の氷見市立博物館では、氷見市の漁業や農家の暮らしについて展示しているが、2011年度から収蔵している生活用具などの民具を活用して、地域で暮らす高齢者が過去の記憶を振り返って思い出話等の会話をすることで、認知症予防や生きがいづくりを目指す地域回想法に取り組んでいる⁽⁹⁾。

氷見市教育委員会教育総務課長補佐（生涯学習総括担当）で市立博物館副主幹の小谷超によると、「先行して地域回想法に取り組んでいた北名古屋市歴史民俗資料館（昭和日常博物館）を参考に、氷見市立博物館でも取り組みをスタートした」という。

2011年度、2012年度の導入期は、地域回想法の実践で博物館を訪れる介護施設の利用者と付き添いの介護職員の入館料を減免して無料にし、また高齢者が若い頃に使っていた生活用具等のさわられる民具セットをいくつか用意して介護施設に貸出を行うとともに、介護施設の職員が独自に地域回想法の実践が出来るよう研修会を開催した。

このような氷見市立博物館での地域回想法の取り組みは、2013年度、2014年度は文部科学省の委託事業「社会教育活性化プログラム」に、2015年度から2017年度にかけては文化庁の補助事業「地域の核となる美術館・歴史博物館支援事業」にそれぞれ採択され、氷見市地域回想法事業実行委員会が中心となって委託を受ける形で、国の予算で行われた。そしてこの時期は、市内各地区から博物館までのバスの費用も事業費で負担する形で、高齢者の博物館見学ツアーと思いい出語りの会をセットで行うとともに、氷見市立博物館の職員が、市内各地区の集会所に民具セットを持って出かける出張回想法や、回想法の専門家を招いた講演会や研修会等も数多く行われた。

そうした中、介護関係者を始めとする多くの市民がサポーターとして地域回想法の実践に関わるようになり、2017年12月に、博物館の学芸員、看護師、保健師、介護職員、その他市民による氷見市地域回想法活動ネットワーク連絡会「ほっこり回想クラブひみ」が設立され、30名弱の会員がボランティアで活動に参加している。ただその後は、「せっかくこうした市民主体の

地域回想法の活動を行う団体が誕生したにもかかわらず、2019年末からコロナの影響で活動は停滞している」(小谷)という。

ちなみにこうした高齢者を対象にした回想法を過去の写真や映像をデジタルアーカイブ化したものを活用して行っているところは全国各地にあるが、氷見市ではそうした地域アーカイブが構築されておらず、博物館の収蔵する民具がそれに代わる役割を果たしている。地域回想法の取り組みは、博物館の職員に本来の業務に加えてかなり負荷がかかることもあって、富山県内では現在、こうした取り組みを行っている博物館は他にないが、ただ今後、地域の高齢化が加速的に進む中、ぜひ氷見市立博物館にはコロナ明けにまたかつてのように福祉関係者との連携による地域回想法の取り組みを活発に展開して欲しい。

6. 地域の記録と記憶の継承に向けて

6-1. 引揚者の記録と記憶の継承

郷土系博物館による地域回想法の取り組みは、博物館がその収蔵品(かつて地域で使われていた民具)を利用して地域で暮らす高齢者に自らの生活史を振り返る場を提供し、認知症予防や生きがいがづくりに役立てるものだが、よりマクロな視点からその地域が辿って来た歴史の記録と記憶を後世に伝えることも重要である。

京都府舞鶴市の舞鶴港では、戦後13年間にわたって66万人余りのシベリア抑留者を始めとする引揚者の帰還港となり、その後、1970年に舞鶴引揚援護局跡地を見下ろす丘陵地に引揚記念公園が整備された。そして最初の引揚から40年経った1985年10月に、引揚記念公園で「引揚港“まいづる”を偲ぶ全国の集い」が1万1000人余りの参加者を迎えて開催されて、引揚やシベリア抑留の史実と平和の尊さを伝える施設建設の気運が高まり、全国の引揚体験者や市民からの寄付と舞鶴市や京都府の予算をもとに、1988年4月に舞鶴引揚記念館が開館した。展示品のほとんどは、引揚体験者からの寄贈品である。

舞鶴引揚記念館は開館当初、舞鶴市の直営だったが、直ぐに舞鶴市文化事業団が市の委託で運営することになった。だが舞鶴引揚記念館史実の継承係長の長嶺睦(学芸員)によると、「90年代には年間20万人以上いた来館者が、2010年代に入ると7万人以下に減って博物館の運営費を賄うのも厳しくなる中、舞鶴市が責任を持って引揚やシベリア抑留の史実を後世に継承するため、2012年度から市の直営に切り替えた」という⁽¹⁰⁾。

舞鶴引揚記念館が開館した1988年当時は、引揚体験者の多くが60代から70代で、彼らが所属する戦友会のバスツアーで毎日のように数多く訪れていたが、90年代後半から高齢化して亡くなる人も増え、また戦争体験者自体も徐々に減り、来館者の減少に見舞われるようになった。一方、長嶺が2012年に舞鶴引揚記念館に来るまでは、学芸員の職員が1人もおらず、そのため戦争に関する寄贈品は全て受け入れていたこともあり、展示スペースや収蔵庫の増築を行ってきた。寄贈品の中には、抑留体験者の描いた絵のようなアマチュアの作品で美術的価値は決して高くないが歴史的価値が高いものもある一方、引揚やシベリア抑留に直接関わりのないものもある。

り、長嶺が来てからは受入時に選別を行ってその可否を決めている。

他にも長嶺が来るまでは、抑留体験者から寄贈品のバックグラウンドについて寄贈時に細かい聞き取りを行っていなかったため、抑留中に使用していたこと以外に、どこに抑留されていたのか、どのように使っていたのか等の情報がわからず、そのため長嶺が来てからはそうした聞き取りを行うようにしたが、今度は引揚から年月が経ったため、当事者ではなくその家族による持ち込みが大半を占めるようになった。そうすると寄贈品についての情報が断片的なものとなり、「情報がなく展示に使えるものについては、寄贈を断っている」（長嶺）という。

このように舞鶴引揚記念館は、引揚体験者の来館が減って市の直営に切り替わってから、学芸員を置いて寄贈品の受け入れの見直しを行うとともに、舞鶴市産業振興部観光まちづくり室の管轄となり、引揚体験者とその家族に限らず新たに多くの人に博物館に来てもらい、引揚とシベリア抑留の記録と記憶について広く伝えるために目指したのが、ユネスコ世界記憶遺産への登録である。日本では2011年に福岡県田川市の山本作兵衛コレクションが初めて世界記憶遺産に登録されて注目を集めたことをきっかけに、2012年から舞鶴引揚記念館でも、引揚やシベリア抑留に関する収蔵資料の世界記憶遺産への登録に向けた取り組みをスタートさせた。そして2年余りの準備を経て2014年に申請し、翌2015年10月に世界記憶遺産に登録された。これによって舞鶴引揚記念館は多くのマスメディアで取り上げられるようになり、2015年の来館者数は13万人近くにまで増加し、その後もコロナ前までは10万人以上を確保した。

またマスメディアへの露出を通して全国各地から観光客を呼び込むだけでなく、若い世代に引揚やシベリア抑留について知ってもらうため、地元の小学校の地域学習や京都府を始め各地の学校の校外学習の受け入れに力を入れている。舞鶴引揚記念館館長の奥本護によると、「舞鶴市内の小学校33校では、教育委員会の事業で毎年6年生全員が舞鶴引揚記念館を訪問しており、また2020年度には市外の小中高校の校外学習での訪問が58校あった」という⁽¹¹⁾。

あと舞鶴引揚記念館では、舞鶴市が2004年に開催した語り部養成講座の受講生が中心となって、翌2005年4月に舞鶴引揚記念館語り部の会が結成され、こちらが2006年10月にNPO法人舞鶴・引揚語りの会となった。このNPOが市の委託で行っている語り部養成講座に、2016年から地元の中高生も参加するようになり、現在、若い学生語り部も数多く育っている。そして講座を卒業した中高生も含む語り部が、ほぼ毎日、午前と午後にそれぞれ2名、交代で舞鶴引揚記念館に来てボランティアで語り部の仕事を担当している。

ただ「最後の引揚船の帰還から65年経つ中、まだかつての引揚の記憶は地域の高齢者の間で根強く残り、語り部の市民も比較的それを伝え易いが、一方でシベリア抑留については舞鶴市の地元で起きたことではなく、抑留体験者の多くが鬼籍に入った中、語り部がその体験者の記憶を伝えることは難しい状況になっている」（長嶺）という。

6-2. 炭鉱の記憶の再生による地域再生

もう一つ地域が辿って来た歴史の記録と記憶の継承の事例として取り上げるのが、北海道の空知地方における炭鉱の記録と記憶を伝える夕張市石炭博物館での取り組みである。

NPO 法人炭鉱の記憶推進事業団副理事長（元芦別市議会議員）の大橋二郎によると、北海道空知支庁（2010年4月から空知総合振興局）が1998年に炭鉱の記憶調査事業を開始したことを契機に、当時、空知地方で展開されていた様々な市民活動の横の繋がりが出来た⁽¹²⁾。そしてそこで繋がった市民活動のネットワークが、夕張市の財政再建団体申請による事業見直しで2016年10月に休館となった夕張市石炭博物館の指定管理者受託を目指して、当時、札幌国際大学助教授だった吉岡宏高と元館長の青木隆夫が中心となって翌2017年1月に任意団体として炭鉱の記憶再生事業団を立ち上げて指定管理者の応募申請を行った。だが2月に加森観光が夕張市石炭博物館を中核施設とする「石炭の歴史村」全体の指定管理者に内定したため、任意団体の方は改めて旧産炭地の活性化事業を行うべく2007年6月にNPO 法人炭鉱の記憶推進事業団となった。

その後、青木の方は加森観光が「石炭の歴史村」を運営するために立ち上げた関連会社の夕張リゾートの社員として夕張市石炭博物館の運営に携わり、吉岡の方はNPOの理事長として、空知地方を中心とした旧産炭地での炭鉱の遺構や記憶を活用した地域づくりに、アートプロジェクト等の活動を通して取り組んでいくこととなり、2009年に岩見沢市に活動拠点施設としてそらち炭鉱の記憶マネジメントセンターを開設した。現在、空知地方の内外に300名以上の会員を抱えている。

NPO 法人炭鉱の記憶推進事業団では空知総合振興局と提携し、2019年5月に文化庁が認定する日本遺産に登録された「炭鉄港」のように、日本の近代化を支えた産業遺構という明るいストーリーを強調して、地域づくりに必要な観光客等の交流人口の拡大を目指し、アートイベントや「炭鉄港」の構成文化財等をまわるガイドによるまち歩きツアーを始めとする様々な事業を行ってきた。ただそこでは強制労働を始めとした負の歴史が語られず、青木を始めとする地域の学芸員の支持を得られていないという問題も抱えている。

ただこの点について大橋は、「空知地方の過疎化による衰退が進む中、自治体の議員という立場から地域を盛り上げていくのには、遺構マニアも含めて多くの人達に受け入れやすいストーリーとして、日本の近代化の中で北海道の産業、すなわち小樽（港湾）、室蘭（製鉄）と繋がる空知（炭鉱）の発展の歴史にスポットを当てて地域の魅力を発信することに特化し、そこから様々な観光ツアーの企画や地域の特産品の商品化等につなげていくとともに、地元の若い世代がそうした地域の歴史と魅力に誇りを持つことが、地域が生き残るのに必要」と語る。そのためNPO 法人炭鉱の記憶推進事業団では、活動拠点となっている岩見沢市で、地元の学校と協力して「炭鉄港」をテーマに総合学習のための教育プログラムを先生が創るのをサポートしたり、出前授業を行ったりしている。

また当初、指定管理者を目指した夕張市石炭博物館については、加森観光が2015年11月に夕張市石炭博物館の指定管理者を返上したため、夕張市は約2年間かけて夕張市石炭博物館の大規模改修工事を行い、この大規模改修工事をサポートしたNPO 法人炭鉱の記憶推進事業団が、2018年4月の博物館再開の際に指定管理者となった。そして2019年4月に博物館内の模擬坑道で発生した火災で、博物館は一時閉鎖されたが、人的被害や博物館本体に被害はなかったた

め、同年6月に展示の目玉である坑道は注水によって水没したままとなっていたものの、本館と地下展示室の営業のみ再開して今日に至っている。「指定管理者になった2018年度は、3万人程の観光客が訪れたが、2019年度は1万人台にまで減少し、2020年度からはコロナの影響により採算面で厳しい状態となっている」（大橋）という。

7. 課題解決型博物館を目指して

これまで交流人口の拡大につながる観光面での博物館の取り組みと、地域コミュニティ、あるいはその地域の歴史に根差したテーマ（引揚、炭鉱）に依拠したコミュニティの人達を対象に、記録と記憶の継承に向けた博物館の取り組みについて見て来た。そうした中で郷土系博物館が今後とも過疎化が進む地方で生き残るために必要なのは、その博物館を利用する人達の課題解決に寄与することだろう。そうした課題解決型博物館の事例として、星の降る里芦別百年記念館を取り上げたい。

北海道空知地方の芦別市は夕張市の北に位置し、夕張市同様、かつて石炭産業で栄えた市で、最盛期には7万人以上の人口を抱えていたが、現在、人口は1万2000人弱にまで減少している。この芦別市が開基百年を迎えた1993年10月に開館した郷土博物館が、星の降る里芦別百年記念館である。

星の降る里芦別百年記念館が誕生するきっかけとなったのは、1979年に元芦別市長で芦別郷土史研究会会長の細谷徹之助から、教育委員会へ郷土資料館の建設要請があったことによる。芦別市では1953年に細谷が郷土史研究会を立ち上げ、明治から昭和にかけての民具や地元で発掘された土器・石器等の考古資料を収集しており、これが新たに郷土資料館を立ち上げる際に展示資料として活用することが出来た。そして1981年に市が郷土史研究会に委託した建設構想の素案が出来上がり、1988年に郷土資料館建設事業推進計画が作成され、その後、5年余りの準備期間を経て星の降る里芦別百年記念館は開館した。

この準備期間に学芸員の資格を持った専門職員として採用されて博物館のコンセプトづくりから関わり、開館時から館の職員（2012年度から2019年度まで館長）を務めた長谷山隆博は、在任中の多くの期間、唯一の学芸員だった。なお2019年度に市役所から星の降る里芦別百年記念館に来て、2020年度から長谷山の後任の館長を務める山口大輔も学芸員である⁽¹³⁾。

芦別市と同じ規模の自治体の郷土博物館（博物館類似施設）で、学芸員を配置しているところは全国的に少ない中、星の降る里芦別百年記念館では長谷山がいたことで、収蔵資料をほとんど全てデータベース化して他所から来る研究者等へ対応出来るようにし、また地元の学校教育との連携も、先生達への相談対応や教材づくりのサポートも含めてしっかりと行って来た。「芦別市にある4つの小中学校の生徒は、全員が在学中に1、2度、社会科や総合学習の授業で星の降る里芦別百年記念館を訪れて勉強している」（長谷山）という。

あとある程度の規模の都市では、博物館が資料の収集・保管・展示、調査研究、教育普及を行い、それとは別に教育委員会の中の文化財保護課といった部署が文化財の調査や保護を行って

るが、芦別市では星の降る里芦別百年記念館が双方を担当しており、長谷山は文化財保護審議を立ち上げて調査を行い、芦別市の指定文化財の数を3から11に増やした。また地元の岨山の植生を守るため、その入山制限を実現するための活動に取り組んだ。さらにメディアの取材や講演等の依頼は基本全て引き受けることで、星の降る里芦別百年記念館での教育普及活動を中心とした取り組みは、各方面に広く知られるようになった。

このように長谷山が様々な取り組みをする中、芦別市や芦別観光協会に来た様々な問い合わせが、星の降る里芦別百年記念館の方にまわされるようになった。たとえば年金記録問題が起きた時は、「かつて働いていた炭鉱がわからないので調べられないか」という元炭鉱労働者からの問い合わせが数多く市役所に来て、それが全て長谷山のところにまわされたため、長谷山は、「個々に記憶の聞き取りを行い、博物館の資料をもとに確認して特定する作業を行った」という。他にもかつてお世話になった人探しから、戦時中に捕虜になって芦別の収容所に収容された米兵の祖父の足跡を辿って訪ねて来たアメリカ人家族への対応まで、長谷山は博物館としての使命、学芸員としての矜持から丁重に課題解決を行ってきた。

開館からこれまでの間、来館者は2002年度の1万3000人台をピークに一時5000人台まで落ち込んで、市からの予算削減の圧力も強まったが、2020年度はコロナ禍にも関わらず、来館者は1万人近くまで盛り返した。札幌市からの日帰り圏内ということもあり、「コロナ禍で遠出が出来ない親子連れの来館者が増えた」（山口）という。

今日、多くの過疎地の自治体で博物館が冬の時代を迎える中、星の降る里芦別百年記念館も予算は削減され、企画展は予算ゼロで、普段、収蔵庫に保管している資料をテーマにもとづいて展示したり、あるいは市民が文化活動の発表をしたりする場として企画されている。こうした星の降る里芦別百年記念館の今後について長谷山は、「芦別市の予算の関係で展示資料の更新は難しいが、学芸員を配置して、調査研究をベースにした解説内容等の更新は可能で、常に最新の情報を提供し、また博物館を訪れる多くの人の課題解決の役割を担うなら、星の降る里芦別百年記念館は芦別市にとって必要な魅力ある施設として生き残っていく」と語る。

8. 過疎化が進む地方で必要とされる博物館の役割

これまで見てきたように過疎化が進む地方の多くの自治体では、財政赤字を抱える中、郷土系博物館の維持が課題となり、中にはコロナの影響もあって閉館に至ったところもある。また市町村合併した自治体では、合併前の自治体の枠組みで存在する施設の維持が負担となり、今後、どのように拠点施設に統合するのも課題となっている。

そうした中で秋田県由利本荘市では、新たに建設する市全体を対象とした拠点施設としての博物館と、各地域のそれぞれテーマ性を持った分館に再編し、地域の新たな観光拠点にするとともに、学校教育との連携も含めて地元の人達に地域の歴史文化を伝えるコミュニティ施設を目指す計画である。

こうした取り組みを市町村合併の際に並行して開始したのが山口県萩市で、エコミュージアム

の概念をもとに、中核施設としての萩博物館を拠点に行政と市民が協働で地域の文化財等に加えて市民が自ら発見した歴史的街並み、自然景観、地場産業、四季折々の花や旬の味覚等、地域の暮らしの中で育まれて後世に残したり伝えたい「モノ」、「コト」を「おたから」（地域資源）として認定し、その活用を通して地域の記録と記憶を継承する萩まちじゅう博物館構想が生まれ、持続可能な地域づくりや観光振興に向けて様々な活動が行われている。

この萩まちじゅう博物館のように、博物館を拠点に行政と市民が一体となって協働で地域づくりや観光振興の取り組みを展開していくことが理想だが、ただ多くの自治体では残念ながら博物館に地域づくりや観光振興の推進機関としての十分な役割を担わせていない。そうした中で中核施設としての博物館がなくても、市民による私設博物館のネットワークを地域づくりや観光に役立てている事例として、いなべ市を始め三重県内各地に広がるまちかど博物館の取り組みは注目される。

なおこれからの郷土系博物館の新たな役割として、交流人口拡大に向けた観光面での役割に加えて、収蔵品を通じた地域の記録と記憶の継承がある。その中で近年注目されつつあるのが、かつてその地域で使われた民具を活用して地域で暮らす高齢者にその生活史を振り返る場を提供し、認知症予防や生きがいをづくりを目指す地域回想法である。今回紹介した氷見市立博物館を始めとするいくつかの博物館が、先駆的に取り組んできた。

また地域の記録と記憶の継承は、地域の個々人を対象としたものだけでなく、よりマクロな視点から地域が辿って来た歴史の記録と記憶を後世に伝えることも必要で、戦後のシベリア抑留者を始めとした大陸からの引揚者の記録と記憶の継承に向けた舞鶴引揚記念館の取り組み、北海道の空知地方の夕張市で日本の近代化を支えた炭鉱の記録と記憶の継承に向けた夕張石炭博物館の取り組みは、その代表的な事例である。

そして今後、各地域の博物館が生き残っていくためには、芦別市の星の降る里百年記念館のように地域や地域の外から目的を持ってその博物館を訪れる人達の課題解決の役割を担うことが重要で、こうした課題解決機能を博物館が持つのなら、その博物館は地域の内外の多くの人から支持され、必要とされる存在となろう。

-
- (1) たとえば山口県立山口博物館では、コロナ禍でそれまで行っていた県内の学校への出前授業を、オンライン授業に切り替えるとともに、サイト上で展覧会や展示資料を閲覧出来る「バーチャル山口博物館」を開設したが、こうした取り組みは県立博物館のような規模の予算確保が可能な博物館でないと難しい。
 - (2) 本稿では触れていないが、人件費の削減等により個々の地方博物館で必要な専門性を持った学芸員を全ての分野で確保するのが難しい中、たとえば北海道博物館協会のようにブロック別博物館等施設等連絡協議会を通じた地方博物館同士の連携によって、巡回展等の様々な取り組みを協働で行っているところもある。
 - (3) 2022年3月28日に行った由利本荘市教育委員会生涯学習課課長兼ボードプラザアクパル館長の長谷川潤一へのインタビューにもとづく。
 - (4) 2022年3月28日に行った由利本荘市教育委員会生涯学習課文化財保護室文化財専門官の高橋正へのインタビューにもとづく。
 - (5) 2022年11月21日に行った萩市商工観光部まちじゅう博物館推進課課長補佐の井上健助へのインタビューにもとづく。
 - (6) 2022年11月21日に行ったNPO 萩まちじゅう博物館まちじゅう博物館推進員の山本明日美へのインタ

ビューにもとづく。また山本は、萩市のリトルプレス型パンフレット『つぎはぎ』の編集部にも所属している。

- (7) 2022年7月29日に行った三重県生活環境部文化振興課文化企画班文化振興専門員の鈴木修平へのインタビューにもとづく。
- (8) 2022年7月28日に行った軽便鉄道博物館館長の安藤たみよ、森の広場博物館館長の佐藤誠治へのインタビューにもとづく。
- (9) 2022年8月12日に行った氷見市教育委員会教育総務課長補佐生涯学習総括担当兼市立博物館副主幹の小谷超、氷見市立博物館館長（学芸員）の大野究へのインタビューにもとづく。
- (10) 2022年8月18日に行った舞鶴引揚記念館史実の継承係長（学芸員）の長嶺睦へのインタビューにもとづく。
- (11) 2022年8月18日に行った舞鶴市産業振興部観光まちづくり室舞鶴引揚記念館館長の奥本護へのインタビューにもとづく。
- (12) 2022年5月5日に行ったNPO法人炭鉱の記憶推進事業団副理事長（元芦別市議会議員）の大橋二郎へのインタビューにもとづく。
- (13) 2022年5月5日に行った星の降る里百年記念館アドバイザー兼笹の墓展示館再生実行委員会の長谷山隆博、芦別市教育委員会星の降る里百年記念館管理係長（学芸員）の山口大輔へのインタビューにもとづく。

『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10月(第1号)と4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のサイトにオープン・アクセス・ジャーナルとして公開されるとともに、法政大学機関リポジトリを通して、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、萌芽的研究課題の定義、少数事例の揭示など、将来の

研究の基礎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。

<採否>

4. 投稿原稿は、原則として発行者が採否を決定する。

<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. 編集の都合上、発行者および編集者から修正を要望することがある。

【執筆要綱】

原稿執筆については、以下のとおりとする。

- (1) 表題及び本文の使用言語は、原則として日本語とする。
- (2) すべての投稿原稿には、表題、著者名、所属を、加えて学術論文には本文の要旨（日本語）を 400 字以内、または「英文要旨 (300 words 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。また、写真、図表は原稿に挿入するとともに、元データを別添付すること。
- (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、原則として
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3ページ(4,320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Times New Roman 10.5ポイント」
とすること。

メディア情報リテラシー研究
第4巻第2号 2023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