

メディア情報リテラシー研究

The Japanese Journal of Media and Information Literacy

特集：リテラシー研究の最前線

第6巻第1号

【エッセイ・研究ノート】

デジタルリテラシー：ユネスコでの識字教育担当の経験から	大安喜一
デジタル社会へ挑む学校での批判的リテラシー形成	竹川慎哉
NIE研究の変化－ニュースリテラシーに注目	土屋武志
未来を形づくるリテラシー：AI時代に必要な知識と行動	美馬のゆり
公立図書館におけるアウトリーチの視座	石川敬史

【特集 論文】

ユネスコの「リテラシーの多元性」概念と成人学習・教育	坂本 旬
----------------------------	------

【翻訳】

グローバル・シティズンシップと成人のリテラシー（上）	ウルリケ・ハネマン
----------------------------	-----------

【論文】

教科書の中のジャーナリズム： 中学・高校社会科教科書における「報道」をめぐる記述の現在	小川明子
大学生を対象としたゲーム障害に関する授業実践 －デジタル・シティズンシップ教育の視点から－	小孫康平
新聞を用いた防災教育の可能性と課題－高校生の自主的な探究の学びから－	二田貴広

目次

<特集 リテラシー研究の最前線>

【エッセイ・研究ノート】

デジタルリテラシー：ユネスコでの識字教育担当の経験から	大安喜一 … 3
デジタル社会へ挑む学校での批判的リテラシー形成	竹川慎哉 … 6
NIE研究の変化—ニュースリテラシーに注目	土屋武志 … 16
未来を形づくるリテラシー：AI時代に必要な知識と行動	美馬のゆり … 20
公立図書館におけるアウトリーチの視座	石川敬史 … 23

【特集 論文】

ユネスコの「リテラシーの多元性」概念と成人学習・教育	坂本 旬 … 36
----------------------------	-----------

【翻訳】

グローバル・シティズンシップと成人のリテラシー（上）	ウルリケ・ハネマン … 49
----------------------------	----------------

【論文】

教科書の中のジャーナリズム： 中学・高校社会科教科書における「報道」をめぐる記述の現在	小川明子 … 73
大学生を対象としたゲーム障害に関する授業実践 —デジタル・シティズンシップ教育の視点から—	小孫康平 … 91
新聞を用いた防災教育の可能性と課題—高校生の自主的な探究の学びから—	二田貴広 … 104

特集

リテラシー研究の最前線

メディア情報リテラシーの土台にあるのは「リテラシー」である。本号はリテラシー研究をテーマに取り上げた。今日、ソーシャルメディアをめぐってさまざまなリテラシー概念が飛び交う状況にある。メディア情報リテラシーはもちろんのこと、メディアリテラシー、情報リテラシー、デジタルリテラシー、ネットリテラシー、ICTリテラシー、ニュースリテラシー、AIリテラシー、批判的リテラシーなど、実にさまざまである。本特集はこれらのリテラシー研究の最前線にスポットを当てた。それぞれのリテラシー研究で何が問題となっているのか、提示することができれば幸いである。

本特集のもう一つの視点は、そもそもリテラシーとは何か、リテラシー概念はどのように発展してきたのかという問題である。リテラシーは一般に「識字」と訳され、識字能力は人権の土台を担うもと考えられてきた。リテラシー研究は戦後のユネスコの活動の中でも中心的なテーマの一つであった。ユネスコは2000年代に入って新たなリテラシーの考え方を提起しており、ユネスコを中心に世界中で新たなリテラシー教育運動が進められている。

本特集を通じて改めてリテラシー研究に関心を持っていただければ幸いである。

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6巻1号、003-005
特集：リテラシー研究の最前線

デジタルリテラシー：ユネスコでの識字教育担当の経験から

大安喜一
ユネスコ・アジア文化センター

1. 読み書きそろばんとその限界

私は1990年代から2000年代にかけて、ユネスコ・バンコク事務所で識字教育を担当していました。当時、1990年の「万人のための教育世界会議」直後ということもあり、初等教育の完全普及、非識字の撲滅、継続教育の推進が主な柱として掲げられていました。特に南アジアのインド、バングラデシュ、パキスタンは、世界に約8億8000万人いるとされる非識字者の半数を占めるため、その減少が私たちの大きな目標でした。

当時、「識字」とは、いわゆる「読み書きそろばん」の能力を指しました。識字を生活や仕事に活用するスキルとは区別されることが多く、この区別は、識字教育がなかなか進まない現実を映し出していました。たとえ読み書きを学んでも、それが収入向上や生活改善に結びつかないと学習意欲は続かず、また「教育は子どものうちに受けるもの」という固定観念が学習者、政府、ドナーの間にも根強く存在していたのです。

私のユネスコ勤務当時、日本政府は「万人のための教育」への支援をアジア諸国を中心に積極的に行っていました。一方で、日本国内の非識字問題については、「すべての子どもが学校に通い、すべての人が読み書きできる」という立場でした。しかし、終戦直後以降、日本では識字調査は行われておらず、すべての人に教育が行き渡っていると断言できる根拠は希薄でした。2023年の文科省調査では不登校児童・生徒数が34万人を超え⁽¹⁾、外国につながりのある児童生徒が増えている現状からも、日本における識字、基礎教育保障の課題が顕在化してきました。

OECDによる2023年国際成人能力調査（PIAAC）では、日本は読解力、数的思考力、問題解決能力の各分野で高い成績を収めました。それらのスキルが仕事に活かされていないという指摘もありました⁽²⁾。また、OECD諸国においても「低識字」の課題は存在し、ドイツやフランス、韓国などでは、政策に反映させるための調査が進められています。これらの調査によれば、先進国でも約1割以上の方が低識字状態にあると報告されています⁽³⁾。ここでは、識字・非識字と二分化するのではなく、識字能力には連続性があり、困難な状況にある人々の課題や背景を把握することを調査の主目的としています。

2. デジタル時代に求められる識字力

「識字」の概念は2000年代より拡大しました。健康リテラシー、環境リテラシー、法律リテラシー、金融リテラシーそしてデジタルリテラシーといった新しいスキルが不可欠とされるようになったのです。これからの時代、デジタルリテラシーは必須スキルとなります。それは単にデジタル機器を操作する能力だけでなく、情報を比較・分析し、活用する力が重要です。

昨年行われたタイの成人能力調査では、ほぼすべての国民が中学を卒業しているにもかかわらず、デジタル能力が基本的な識字能力や社会情動能力とともに低い水準にあると報告されました⁽⁴⁾。学校卒業後も新しいニーズに対応した学びを続けなければ、社会生活や就業に支障が出てくる危機感は、日本も含め多くの国に共通する課題でしょう。

私自身、デジタル機器に関して正式に学んだことはなく、文献や会議、専門家との議論を通じて知識を得てきました。デジタルツールの使用も実地訓練（OJT）が中心でした。日本では、ギガスクール構想を通じた学校でのデジタル活用が進んでいますが、成人の学習機会に関しては課題が多く残されています。個々人の自発的な学び、公開講座や公民館での高齢者向けスマートフォンの使い方やパソコン教室にとどまらず、現役世代のデジタルを含めた識字能力を高める取り組みが必要です。

3. グローバル化とデジタルリテラシー

デジタル化がグローバルに進展することにより、途上国においてもスマートフォンなどのデジタル機器が広く普及しています。私が2010年代に勤務していたバングラデシュでも、固定電話やインターネット用ケーブルを経ないで、携帯電話やWi-Fiが普及する「かえる跳び」によって一気にデジタル活用が進み、政府は「デジタル・バングラデシュ」政策⁽⁵⁾を進めてきました。

先進国・途上国を問わず、既存のマスメディアやSNSの情報を精査し、フェイクニュースに惑わされない能力を含めたデジタルリテラシーの向上は世界的な課題と言えます。こうした能力は、持続可能な開発のための教育（ESD）で議論される認知、社会情動、行動の資質能力（コンピテンシー）ともつながります。国際交流の障壁であった言語の壁もAIを通じて克服できつつあり、技術的な面よりもむしろ、失敗を恐れずに挑戦し、やり直せる個人の能力向上と社会的な雰囲気や環境を整えることが必要です。特に時代の急激な変化にうまく対応できる人ばかりではないため、さまざまなツールを使い、対話、意見交換を通して共感できる社会づくりも大事でしょう。

日本の直近の課題として、PIAACの結果に満足するだけでなく、「だれひとり取り残さない」の視点からの低識字に対応する取り組みが挙げられます。まずは識字の定義を、デジタルリテラシーを含めた現代的なニーズに合わせ、識字調査を定期的の実施して現状を把握する必要があります。そして、学校教育だけでなく、柔軟な形での基礎教育保障を含め、社会全体での学習機会の拡大が求められます。ここでのキーワードは、さまざまな面での連続性です。幼少期から高齢

期に至る生涯学習、識字や知識・技術の連続性、国内外の学習の場の連続性、これらをつなぐため、デジタルリテラシーの強化が不可欠であると考えます。

-
- (1) 文科省 令和5年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果概要
https://www.mext.go.jp/content/20241031-mxt_jidou02-100002753_2_2.pdf
 - (2) OECD 国際成人力調査 (PIAAC) 第2回調査のポイント (概要)、文部科学省・国立教育政策研究所
https://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/pdf/01_PIAAC_CY2_point_gaiyo2.pdf
 - (3) 大安喜一 (2022) 「基礎教育保障に向けた識字調査と国際協力」基礎教育保障学研究第6号 (基礎教育保障学会) pp.47-65
 - (4) Fostering Foundational Skills in Thailand <https://en.eef.or.th/wp-content/uploads/2024/01/ASAT-E-Book-EN.pdf>
 - (5) Digital Bangladesh to Innovative Bangladesh: The road to 2041 | United Nations Development Programme <https://www.undp.org/bangladesh/blog/digital-bangladesh-innovative-bangladesh-road-2041>

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6巻1号、006-015
特集：リテラシー研究の最前線

デジタル社会へ挑む学校での批判的リテラシー形成

竹川慎哉
愛知教育大学

はじめに

GIGA スクール構想による1人1台端末の導入が完了し、授業においてデジタル機器を使用する風景は当たり前になってきた。しかし、ベネッセ総合教育研究所(2023)の調査によれば、3割の小中高校生が学校の授業ではほぼ毎日ICT危機を使用しているものの、学校段階を上がるごとに利用頻度は大きく低下している。これは、PISA2022において、OECD平均と比較して日本の高校の教科学習でのデジタル・ツール利用頻度が低いデータと一致する(国立教育政策研究所2024)。

こうした利用頻度の低さに対しては、デジタル機器を“いかに使うか”の議論が熱心に行われてきた。スマートフォンの普及を背景に、SNSによるいじめ問題の発生やインターネットへの常時接続に対する保護主義的な対応として、補足的にSNSの“より良い使い方”やインターネットの“安全な使い方”を学ぶ情報モラル教育が付け加えられるにとどまっている。デジタル社会は、アナログをデジタルに置き換えるだけではなく、人の関わり方やコミュニケーションのあり方、認識の仕方、人の移動やアイデンティティの変容をもたらしている。さらに、デジタル社会は、“デジタル”という技術的で中立的な響きにもかかわらず、誰かが得をする点から構造化された新たな資本主義社会の一形態である。国はデジタル庁を新設し、社会のデジタル化を強く推進しようとしているが、マイナンバーカードの問題に見られるように、デジタル改革が様々なリスクを増大させている現状がある。

このように見るならば、子どもたちがデジタル・ツールを通してデジタル社会に「参加する仕方」をいかに学ぶかだけでなく、デジタル社会自体のありようを考える学習が不可欠である。様々なデジタル・ツールを使用する中で自分たちがどのようにデジタル社会に位置づけられているのか、デジタル社会への参加は誰にも平等に開かれているのか、といった批判的なまなざしによる学びがどのように実現可能かについて、本稿では、批判的リテラシー形成の視点から検討したい。

1. デジタル社会への批判的焦点をどこにあてるか？

どのようにデジタル社会を批判的に読み解くことができるかを考える前提として、そもそもデ

デジタル社会の何を批判する必要があるのかを提示する。インターネットは、自由で平等なコミュニケーションを実現するものだと考えられてきたが、すでに多くの研究で指摘されているように、現在のデジタル社会は強力な権力によって媒介・制御された仕組みを持っている。ここではまず、デジタル社会がどのような権力構造を特徴とする社会かを整理しておきたい。

国が推し進める各分野のデジタル政策では、共通して「すべての人にデジタルの恩恵を受けられる機会を与える『誰一人取り残さない』ための取組」がデジタル化のヴィジョンとして強調される（総務省 2023、p. 233）。学校教育においては、ICT の活用やデータの標準化によって、画一・一斉の教育を打破し、「誰もが、いつでもどこからでも、誰とでも、自分らしく学べる」社会が実現するとされる（デジタル庁・総務省・文部科学省・経済産業省 2022）。デジタル社会は、本当に等しく多様性を包摂する社会なのだろうか？

ビッグ・テックによる経済体制を「監視資本主義」と呼んだのは、ショシャナ・ズボフ（Shoshana Zuboff）である。監視資本主義とは、「日常生活のあらゆる領域でデジタルと人間の関わりを事実上すべて仲介するグローバルな制度的秩序」である（内田 2024）。ズボフは以下のように述べている：

監視資本主義者は、市場競争に後押しされて、より正確な予測を可能にする行動余剰を捕捉しようとする。その余剰とは、私たちの声や人格や感情だ。さらに監視資本主義者は、わたしたちをただ観察するだけでなく、説得し、なだめ、調整し、駆り立てることで、より正確な予測を可能にする行動データが得られることに気づいた。競争の圧力がもたらしたこの変化により、自動化された機械処理は、わたしたちの行動を知るだけでなく、形成するようになった。すなわち、わたしたちに関する情報の流れを自動化するだけではもはや充分でなく、わたしたちを自動化することが目指されるようになったのだ（ズボフ 2019、p. 8）。

日々、われわれはスマートフォンなどのデジタル機器を通して、インターネットにアクセスし、ネットショッピングや動画・音楽配信を楽しみ、SNS を通して自由に表現を発信しているが、その行為・経験は、掻き集められ、誰か（広告主や政府機関）の目的のために提供される。GAFAM を代表とするビッグ・テックの顧客は、広告主や政府機関であり、YouTube や Gmail を使うわれわれではない。この資本主義の形態において、私たちはデータを提供する素材であり、私たちの行動パターンは商品化され、無料の原材料として「行動先物市場」（ズボフ 2019、p. 8）で取引されているのである。

このシステムにおいて、多くの人々は快楽を感じることはあっても「支配」を感じることは少ない。それゆえ、それが支配-従属関係であっても、抵抗や脱出は難しい。その難しさは、ズボフが「監視資本主義はわたしたちについてあらゆることを知っているが、その捜査は、わたしたちに知られないように設計されている」（ズボフ 2019、p. 11）と指摘しているように、権力が見えない、非対称性という構造にある。

この一方的な監視や誘導を可能にしている仕組みが、デジタル・プラットフォームである。デ

デジタル・プラットフォームとは、「ふたつ以上のグループの相互作用を可能にするデジタル・インフラストラクチャー」である（スルネック 2022、pp.54-55）。Amazon や楽天といったネット通販は、商品売る店と探す消費者とを、Uber Eats は、お店ー消費者ー仕事を請け負う人とを、リクナビやマイナビは学生と新卒採用する企業とを、App Store や Google Play はアプリ開発者とスマホユーザーとを仲介する巨大プラットフォームである。こうしたデジタル・プラットフォームにおいてデータの処理に用いられるアルゴリズムが利用者には非公開であることが権力の見えなさ、非対称性をもたらしている。

さらに、そのアルゴリズム自体に社会的不平等の構造が反映していると指摘されている（内田 2024）。アルゴリズムを設計する際に、技術者の持つ固定観念や差別意識が論理の構築に影響を及ぼすこと、AI の訓練に使用されるデータが既存の差別や偏見に基づいてしまっていることなどが関係している。アメリカでは、保険加入時の AI 査定や AI による捜査重点地域の割り出しにおいて、黒人や移民、貧困層にリスクを多く見積もる問題が指摘されている。

以上のように、デジタル社会の危険性は、われわれの生活のあらゆる場面に埋め込まれている。デジタル社会を権力関係という視点からまなざすことで見えてくる教育の課題は以下の3点である。ひとつには、デジタル社会は、本質的に人々にリスクを負わせる社会であること、とりわけ社会的に不利な立場にある人々に不当なリスクを抱えさせるという点である。「皆にとって等しく「負の面」がある、だからデジタル・リテラシーや情報モラル教育が必要」という論理構成ではなく、立場によって利益やリスクが異なると捉える必要がある。

二つには、「デジタル技術」という表現から「技術の中立性」を装うが、「社会的技術」として捉えることが必要であり、それゆえ「誰がどのような」利害関心でそれらを開発し、使用しているかという批判的態度が求められる。これは1点目と大いに関わる。

そして三つには、監視する権力が国家ではなく、巨大プラットフォーム企業であるという点がある。わたしたちの日々のデジタル実践がプラットフォームを常に媒介としている。このプラットフォームが生成する権力関係や構造をいかに認識、意味づけ直す学びが実現できるかを考える必要がある。

さらにデジタル・プラットフォームによる監視の問題は、経済が政治領域を支配しているということを意味する。これに対しては、政治を機能させる（民主主義の支配の元に経済をおく）という視点が不可欠である。デジタル社会にいかに対応するかというだけは経済のための教育となる。学校で教え、学ぶことにおける「政治」の機能を拡大することが必要である。

2. 学校教育のデジタル化がもたらす危機

デジタル社会の本質が上記のようなプラットフォーム資本主義の構造であると捉えたと、コロナ禍によって急速に進められた1人1台の端末の導入は、学校教育のデジタル化の導入にすぎず、その先には教育データの標準化、家庭・民間事業者・自治体を越えたデータの共有と活用、さらには学校をプラットフォーム資本主義のエコシステムに組み込み、市場を拡大すること意図

されていると理解できる。

日本においても官民でのデータ共有に向けて制度的な準備が進められている。「デジタル社会形成基本法」(2021年5月公布、9月施行)において、「デジタル社会」とは、「①インターネットその他の高度情報通信ネットワークを通じて自由かつ安全に多様な情報又は知識を世界的規模で入手し、共有し、又は発信するとともに、②先端的な技術をはじめとする情報通信技術を用いて電磁的記録として記録された多様かつ大量の情報を適正かつ効果的に活用することにより、あらゆる分野における創造的かつ活力ある発展が可能となる社会」と定義されている(①②の番号および下線は筆者)。①の行為がデータ化され、②に示されているようにある特定の場にデータが収集され、そしてそのデータにもとづいて次の①の行為が制御されていく、デジタル・プラットフォーム社会が目指されている。

学校教育においても、2022年1月にデジタル庁、総務省、文部科学省、経済産業省が共同で「教育データ利活用ロードマップ」を発表した。そこでは、教育効果として測るべき範囲を非認知能力、学校外の学びなどへ拡大することで、標準化を通して組織を越えて共有・活用できるデータや時間軸で見て活用できるデータを利活用することが可能となり、そして目的に応じた行政データと学習データ、学校内外の学びの組み合わせがより一層可能となる「教育のデジタル化のビジョン」が掲げられる(デジタル庁・総務省・文部科学省・経済産業省 2022, p. 6)。これは、学校をプラットフォーム資本主義のエコシステムに組み込み、市場の拡大をねらうものである。

デジタル化にはデータの標準化が必須であるが、カリキュラムや授業づくりにおけるその基本問題は、データ化可能な学びが支配的になることである。学習アプリの導入や学習ログの管理、CBT(文部科学省が進める MEXCBT など)の導入が図られていることもその一環である。

しかし人間は、現実世界での身体経験と記号が接地することを通して、意味を付与しながら言語を獲得していく。さらにはそうした身体的経験に基づいたことばを使いながら推論を行うことで新たな知識を拡張し、また修正しながら複雑かつ抽象的な記号の体系を獲得していく(今井・秋田 2023)。学びの履歴を標準化するということは、個々の子どもの文脈的な要素を排除し、定量化可能なデータに変換し、評価することに他ならない。正解か不正解かの判断は標準化したデータで判別できるが、なぜ間違ったのかを個々人の意味形成のレベルで読みとるデータを提示できない。Googleの検索結果の表示順が典型的なように、プラットフォームでは情報の「意味」という次元が切り捨てられている。「データ駆動型」の学習環境が中心になればなるほど、意味づける行為を通して知識を形成したり、デジタル社会そのものを批判的に学ぶ余地は縮小していく。ことばと意味の対応関係、ことばと対象世界との対応関係が複数性や対立構造を持っていることを授業においていかに顕在化していくかが課題となっている。

3. デジタル社会における批判的リテラシー

(1) 批判的リテラシー

批判的リテラシー教育は、Critical Literacies と表現されるように、多様なアプローチが混在

しているが、大きくは2つの系譜において研究が発展してきた。一つは、不平等な現状の批判的分析にとどまらず、その権力関係の編み直しのための教育を主張する、アメリカ合衆国においてヘンリー・ジル（Henry A. Giroux）やピーター・マクラレン（Peter McLaren）らが主導してきた批判的教育学（Critical Pedagogy）の系譜である。ジルは、フランクフルト学派の批判理論やパウロ・フレイレ（Paulo Freire）の解放的教育学を理論的基盤としながら、学習者の批判的認識形成による意識化の実践を提起してきた。80年代末ころからは、ポスト構造主義の理論を積極的に摂取し、ミクロなレベルで生成される権力関係とそこでの行為主体性（agency）に抵抗や変革の可能性を見いだしてきた。そして、社会変革のためのリテラシーとして批判的リテラシーの形成を掲げた。

日本国内においては、『被抑圧者の教育学』をはじめフレイレの著作が多数翻訳されていること、アメリカの教育思想やカリキュラム理論を対象とした研究が多いことから、批判的リテラシーについては、フレイレ批判的教育学系譜の議論が多く紹介されてきた。しかし、アメリカの批判的教育学における批判的リテラシー論は、どのようにして子どもたちに自己と社会の関係を見つめ直し、意味づけ直すことばを形成していくかを具体的なカリキュラムや授業づくりのレベルで発展させてきたとは言いがたい（竹川 2009）。

批判的教育学とは別のアプローチによる批判的リテラシー教育の系譜がオーストラリア、カナダで発展してきた。その理論的主導者であったアラン・ルーク（Allan Luke）は、学校教育の再生産論が社会構造による決定論に陥っている点を批判し、ジルらと同様、教室内部の相互作用の相対的自律性に焦点を当て、カリキュラムをめぐる権力関係を編み直す教育実践として批判的リテラシー形成を位置づけている。しかし同時に、ルークは、批判的教育学の提起する批判的リテラシー教育を次の2点から批判する。第1に、イデオロギー批判を目的とする実践になっている点である（Luke 2014, p. 25）。すなわち、教室での学習が不平等な現実を直接批判することを目的とすることで、「虚偽意識」に対する啓蒙のプロセスになってしまうと批判するのである。第2に、批判的教育学が抑圧された者の「声」との対話を教育実践の課題にする点である。ルークは、ナンシー・フレイザー（Nancy Fraser）の概念を使い、「承認の政治」を強調しすぎていると指摘する。周辺化された歴史やアイデンティティを学校カリキュラムに反映していくこと（承認）だけで、果たして周辺化された子どもたちに社会へとアクセスするリテラシーを形成すること（再配分の政治）が保障されるのかと疑問を投げかけるのである。

ルークは、批判的リテラシーを「日常生活の社会的営みを支配する規範、ルールシステム、実践を分析し、批判し、変革するための印刷技術および他のメディアの使用」と定義し（Luke, 2012）、リテラシーを人々とシステムの間での力関係を変える実践として理解する。教師と子どもが共にテキストの社会的、政治的機能を読み解くためには、テキストの複雑な構造（ジャンルや言語使用の文脈）を分析するテクニックを教え、学んでいく必要があると考えるルークは、次の2つのアプローチが重要であるとする。

ひとつは、言説の批判的分析（critical discourse analysis）の実践として批判的リテラシー教育を構想することである。現実を批判的に読むために、物質的に存在する現実とそれを表現する

テキスト（言語、言説）との対応を読み解くことを実践課題とするのである。どのような文法構造が使われ、どのようなことばと意味の選択が行われているか、それによってどのような人々が表現され、また排除されているのかを分析することで、「現実」を構築する言説の複数性を事実と照らして分析できる技法を形成し、現実社会に批判的にアクセスするためのツールを獲得させようとしている。社会現実への批判的関与は学習の結果として期待するものであり、主眼はテキストの社会的分析の技法を現実世界の文脈の中で形成することに置かれている。

もう1つは明示的な教授方法（explicit instruction）を構想することである。ルークは、ババジル・バーンスティン（Basil Bernstein）が提示した「見える教育方法」と「見えない教育方法」（バーンスティン、1985）という概念にしたがい、教師の指導性が不明確な後者は、社会的周辺部の子どもにとりわけ不利に働くと考える⁽¹⁾。批判的な言語意識と言語使用の力を形成するためには、明示的な教えの組織化、すなわち子どもたちのリテラシー獲得の足場となる生活現実 に即したテキストや学習課題、授業を構想する理論枠組みが準備されなければならないと指摘する。その理論枠組みとしてルークが提起したのが「四つの読みのモデル（four resources model）」であり、特にオーストラリア各週の教育政策や学校で広く採用され、批判的リテラシー教育の展開を強く牽引してきた（竹川 2009）。

(2) 批判的デジタルリテラシーの展開

こうした視座をデジタル社会に関与するリテラシー実践へと発展させようとしているのが「批判的デジタルリテラシー（Critical Digital Literacies、以下 CDL と略記）である。アレクサンダー・バカルジャ（Alexander Bacalja）ら（2021）は、「CDL は、世界を知り、世界に作用するという二重の関心をデジタル技術と結びつける広範な記述用語である」と特徴付け、デジタル世界を理解し批判することは、その世界がどのように構築され、言語と力がさまざまな技術を通じてどのように媒介されているかを知ることであると指摘する。また、ジュリアンナ・アヴィラ（JuliAnna Ávila）とジェシカ・ザッカー・パンディア（Jessica Zacher Pandya）（2013）は、CDL の実践を「世界を問いたすデジタルテキストを作成するためのスキルと実践であり、デジタルマルチメディアテキストの問いただしを許可し、促進するもの」（p. 3）と定義している。アール・アギレラ（Earl Aguilera）とパンディアは、「新たな情報通信技術の出現によって促進される社会的、政治的、文化的、経済的な緊張の再燃は、デジタル時代における新しい形の批判的リテラシーの育成の必要性を強調している」（Aguilera & Pandya 2021, p.102）とも指摘する。CDL は、批判的読解、脱構築に重点を置いていた批判的リテラシー研究の視座を引き継ぎながら、さらにデジタル・ツールを使用した表現を重視する批判的関与の形態を模索している。

オーストラリアのディーキン大学（Deakin University）のルーシー・パングラツィオ（Luci Pangrazio）は、CDL の理論的傾向を3つに整理し、その統合を試みている。第1の潮流は、「批判的リテラシー・アプローチ」である。その特徴としてイデオロギー分析への焦点とデジタル形式との関わりにおける倫理的視点を挙げている（Pangrazio 2016）。テキストに現れる権力とイデオロギーを分析し、社会的・政治的不平等を是正することが目指される。第2の潮流は、

「批判的メディアリテラシー・アプローチ」である。このアプローチでは、イデオロギー批判を後退させ、個人がデジタルメディアをどのように関与し、経験するかに焦点を移し、アイデンティティ形成のプロセスとしてリテラシーを捉えるものである。第3の潮流は、「デジタルデザインリテラシー」である。このアプローチでは、制作、創造に焦点を当て、個人が自分のアイデア、価値観、信念を表現するための手段を提供することで学習者にデジタルテキスト制作の批判的かつ実践的な知識を形成することが目指される。

パングラツィオは、批判的リテラシー・アプローチがデジタル形式の批判的消費（社会的・イデオロギー的批判）にとどまり、個人が生産する側面に焦点を当てていないことを批判しつつ、他方で、批判的メディアリテラシー・アプローチやデジタルデザインリテラシー・アプローチが個人のアイデンティティやデザイン技術の獲得に焦点を当てることで社会構造への批判的な視点を後退させていると批判する。デジタルテキストの批判か生産か、デザインの技術的スキル形成か、より一般的な理論的スキル形成かという二項対立の枠組みでは、CDLを分断してしまうと懸念する。日常生活のデジタル実践は、倫理的次元と個人的次元、客観的次元と主観的次元、創造・技術的と批判的次元の間を流動的に移動して展開しており、その間の緊張関係を視野に入れる必要があると主張する。

パングラツィオが特に強調する点が、デジタル・プラットフォームに対する批判的リテラシーの形成である。それは、デジタル・プラットフォームの使用方法を理解するだけでなく、そのインフラが権力の利益にどのように働いているかを理解することに目標を置くものである（Pangrazio 2023）。子どもたちの社会との関わりがプラットフォームによってどのように形作られているかを学習活動に反映することで、デジタルシステムに対する子どもたちの主体性を高めるための時間と空間を提供する必要があると主張する。

以上のような整理からパングラツィオが提起するのが、「批判的デジタルデザイン」としてのCDLである。パングラツィオは、このモデルを「[デザイン]への関心に加えて、デジタル・コンテキストにおけるディスコース、イデオロギー、権力の複雑で詳細な理解を構築する意図的な政治モデル」と特徴付ける。デジタルデザインと社会批判の観点を接合することで、デジタルテキストが持つマルチモーダルな特徴やデジタル技術およびインターネットの全体的なアーキテクチャを分析し、これらがどのように権力と特権のシステムを現し維持するかを学習者に理解させようとする。それは、社会イデオロギーからの批判からではなく、個人の信念と感情を分析の指針として位置づけ、批判をより個人的な部分から立ち上げることを目指すものである。他方で、批判を個人から始めることを重視するが、共同的な省察を通じて社会的および教育的不平等への関心も考慮しようとするものである。

パングラツィオは、批判的デジタルデザインを特徴付ける解釈プロセスとして、「超越的批判（transcendental critique）」「可視化（visualisation）」「批判的自己省察（critical self-reflection）」を挙げている。「超越的批判」とは、デジタルネットワークの日常的な利用の文脈から距離を取り、デジタルメディアに関連する社会的および政治的問題を検討することである。「可視化」とは、デジタルテキスト、デジタルツール、そしてそれらを使用する実践を脱文脈化し、一般的に

持たれている前提や見解を中断または妨害することを目指すものであるという。例えば、検索サイトは一見中立的なデジタルツールに見えるが、先述したようなデジタルプラットフォームという文脈の中で機能していることが可視化されることによって、デジタル文脈のイデオロギー的基盤についてより明確な理解が得られるということである。「批判的自己省察」とは、デジタルテキストに対する個人的、感情的な応答とイデオロギーとの関係を探究することである。個人的で感情的な次元のデジタル実践の分析から始まり、「超越的批判」や「可視化」を通して、より広範なデジタル文脈の症状として捉えられるようになることを意味する。言い換えれば、個人的なデジタル使用を政治的な関与の一形態として理解できるようになることである。

パングラツィオの理論的整理にしたがえば、デジタル社会に対する批判的テラシーは、①デジタル社会の支配的なイデオロギーへの意識を個人のデジタル経験と繋げて高めること（社会・イデオロギーの批判）、②「デジタル」が持つ中立的な意味をデジタルネットワークの中で問い直し政治化すること（デジタルツールの批判）、そして③個人デジタル経験の意味づけ直し、デジタル社会のレトリックを再定義することの3つをつなぐことで形成されると理解することができる。

4. 批判的デジタルリテラシーの実践に向けて

デジタル・プラットフォームで何が起きているのかは普段の生活では見えない。しかし、デジタル社会を生成しているのは、人々が道具（デジタル・ツール）を媒介にして対象世界に働きかける行為である以上、かならずリアルとの接面がある。その接面において、自己一道具（デジタル・ツール）—対象世界（デジタル社会）との関係を編み直す実践が求められる。デジタル社会に批判的に対峙する学習活動の柱を以上の議論から3点提案したい。

(1) デジタル社会（プラットフォーム資本主義、監視資本主義）の権力構造を読む実践

デジタル・プラットフォームの権力構造に対する学習者の批判的認識を重視するパングラツィオは、オーストラリア・ビクトリア州の小学校（5、6年生）とウルグアイの小学校とで2年間の「データスマートキッズプログラム」に取り組んだ（Pangrazio 2021）。そこでは、テキスト、画像、および地理的位置データがどのように処理され、サードパーティによって使用されるかを示す機能を持った教育用チャットアプリ「FriendSend」を独自に開発し、それを参加者に1～2週間使用させ、その結果を「視覚化」しながら自らのデータが収集され、処理されているかの理解を図っている。こうしたアプリ開発は容易にできるものではないが、デジタルの足跡を探索することは、Googleで「マイ アクティビティ」や「タイムライン」を確認することでも可能である。

また、ノルウェーのホルガー・ポツッシュ（Holger Pötzsch）は、イタリアのMolleindustriaという団体が開発したオンラインゲーム「Phone Story」を使った学習活動を提案している（Pötzsch 2023）。このゲームは、スマートフォンのサプライチェーンの問題への批判を促す目的で作られている。プレイヤーは、コンゴのコルタン採掘、中国におけるスマホ工場での過剰労

働、パキスタンやアフリカなどでの電子廃棄物の処理、そしてガジェット消費主義の問題がゲーム内容とともにウェブサイトの情報で示されている。Pötzsch は、このゲームが Apple App ストアから削除されたことがデジタル・プラットフォームによる「新たな検閲」形式に目を向ける切り口になると指摘している。

(2) デジタル技術を批判的に分析する

カナダのクレア・アン (Claire Ahn) とエルネスト・ペーニャ (Ernesto Peña) は、「なぜフェイクが成功するか?」を読み解くために、「ジャンルとしての現実 (Reality as genre)」というアプローチを提案している (Ahn & Peña 2021)。彼らは、各ジャンルやメディアフォーマットは、特定のテキストの規則性を含んでおり、日常生活の中でこれらの馴染みのあるパターンが個人の主観や感情に働きかけることで、欺瞞的な「現実」が構築されていると指摘する。こうした現実を構築する手法をデジタル制作を通して分析していく学習を提案している。

以上 (1) と (2) は、デジタル社会やその背景、それを支える技術への批判と再創造に重点を置くものであり、「直接的な批判的デジタルリテラシー」と呼んでおきたい。

(3) 学校内を「政治」が機能する学び場に創り変える

デジタル社会の危険性を認識していく学びは、直接的にデジタル社会や技術を対象としたものに限られるべきではない。その基盤となるのは、学校という場、教室という場に「政治」が機能していくことが不可欠である。教育プラットフォームの構築(「教育データ利活用ロードマップ」)や教育を支えるエコシステムの構築(「Society 5.0 の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ」)の準備が進められようとしているが、そこに「差異性・異質性」が担保される仕組みが求められる。標準化・データ化されやすい学びだけでなく、論争性のある課題(ものごとが論争的であることを学ぶ空間)が用意されていくことが必要となろう。これは、間接的な批判的デジタルリテラシー形成である。

こうした点で、プラットフォーム資本主義・監視資本主義に対してすでに様々な社会運動が起きていることに目を向けることも重要となる。アルゴリズム・ジャスティスを求める運動、スマート・シティへの抵抗運動や参加型プラットフォームによる市民参加(カナダ・トロント市/スペイン・バルセロナ市)、データ主権(オーストラリア先住民)やデジタル立憲主義といった動きが生まれている(内田 2024)。これらの動向や仕組みに学びながら、デジタル社会の位置づけられる学校のカリキュラムや学びの権力性の変革と技術の民主化はいかにして可能かを考えていくことが不可欠となろう。

参考文献

- Ahn, C and Peña, E. (2021) . Reality as Genre. In Ávila, J. (Ed) . Critical Digital Literacies: Boundary-Crossing Practices (pp. 13-34) . Leiden/Boston: Brill.
 Ávila, J., & Pandya, J. Z. (2012) . Critical digital literacies as social praxis. Peter Lang.
 Ávila, J., & Zacher Pandya, J. (2013) . Traveling, textual authority, and transformation: An introduction to

- critical digital literacies. In J. Avila & J. Z. Pandya (Eds.) , Critical digital literacies as social praxis: Intersections and challenges (pp. 1–14) . Peter Lang.
- Bacalja, A., Aguilera, E. & Castrillon-Angel, E. (2021) . Critical Digital Literacy. In J.Z. Pandya, R. Mora, J. Alford, N. Golden, R. De Roock (Eds.) . The Handbook of Critical Literacies (pp.373-380) . New York, NY: Routledge.
- バーンステイン, B. 著／萩原元昭編訳 (1985) 『教育伝達の社会学—開かれた学校とは』 明示図書。
- デジタル庁・総務省・文部科学省・経済産業省 (2022) 「教育データ利活用ロードマップ」 (https://www.digital.go.jp/assets/contents/node/information/field_ref_resources/0305c503-27f0-4b2c-b477-156c83fdc852/20220107_news_education_01.pdf) (2024.6.10確認)
- 今井むつみ・秋田喜美 (2023) 『言語の本質—ことばはどう生まれ、進化したか』 中央公論新社。
- 国立教育政策研究所 (2024) 『生きるための知識と技能8 OECD生徒の学習到達度調査 (PISA) —2022年調査国際結果報告書』 明石書店。
- Luke, A. (2012) . Critical literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice*, 51 (1) , 4–11.
- Luke, A. (2014) . Defining Critical Literacy. In J. Z. Pandya & J. Avila (Eds.) *Moving Critical Literacies Forward: A New Look at Praxis Across Contexts*. New York and London: Routledge (pp. 19-31) .
- Pangrazio, L. (2016) . Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37 (2) , 163–174.
- Pangrazio, L. and Cardozo-Gaibisso, L. (2021) . “Your Data Can Go to Anyone”: The Challenges of Developing Critical Data Literacies in Children. In Ávila, J. (Ed) . *Critical Digital Literacies: Boundary-Crossing Practices* (pp. 35-51) . Leiden/Boston: Brill.
- Pangrazio, L. (2023) . Educating for children’s digital rights: A manifesto for teacher action. *Literacy Learning: the Middle Years*, 31 (2) , 11-21.
- Pötzsch, H. (2021) . Bringing Materiality into Thinking about Digital Literacy: Theories and Practices of Critical Education in a Digital Age. In Ávila, J. (Ed) . *Critical Digital Literacies: Boundary-Crossing Practices* (pp. 52-73) . Leiden/Boston: Brill.
- 総務省 (2023) 「令和5年版情報通信白書—ICT白書新時代に求められる強靱・健全なデータ流通社会の実現に向けて—」 (<https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/r05/pdf/index.html>)
- スルネック, ニック 著／大橋完太郎・居村 匠 訳 (2022) 『プラットフォーム資本主義』 人文書院。
- 東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所共同研究 (2023) 『子どもICT利用に関する調査2023』 (https://berd.benesse.jp/up_images/research/ICT_tyousa_2023_231025_2_comprescom1.pdf) (2024.5.30確認)
- 竹川慎哉 (2009) 『批判的リテラシーの教育—アメリカ・オーストラリアにおける現実と課題』 明石書店。
- 内田聖子 (2024) 『デジタル・デモクラシー—ビッグ・テックを包囲するグローバル市民社会—』 地平社。
- ズボフ, ショシャナ 著／野中香方子 訳 (2021) 『監視資本主義—人類の未来を賭けた闘い—』 東洋経済新報社。

- (1) リテラシー教育においては、1970年代にアメリカで登場する子ども中心主義のリテラシー教育であるホール・ランゲージ運動 (whole language) が「見えない教育方法」の典型として挙げられる。また、ルークは、批判的教育学系譜の批判的リテラシー教育に対しても、「周辺化された声との対話」を強調するだけで、具体的なリテラシー形成の手立てを示さない暗示的な (implicit) 教授法となっていると指摘している。

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6巻1号、016-019
特集：リテラシー研究の最前線

NIE 研究の変化ーニュースリテラシーに注目

土屋武志
日本 NIE 学会会長

1. NIE 実践研究の動揺

2024 年 11 月に大阪教育大学で日本 NIE 学会が「ニュースリテラシー教育をどうつくるか」というテーマで研究大会を開催した。NIE（エヌアイイー）は、Newspaper in Education の頭文字をとった表現とされ、紙の新聞を用いて教育に取り組んできた。大会の 21 回を迎えたが、20 年間の社会変化は、Newspaper の Paper 自体も物質的な意味での紙を意味しない状況を生み出している。そのため、多様な媒体を含んで News in Education と意味づけられる場面も生じており、紙という媒体の問題でなく、ニュースという情報の中身の問題として、NIE が実践されるようになってきた。日本 NIE 学会の大会が、「ニュースリテラシー教育」をテーマとしたことは、このような社会変化を示す象徴的なことだった。

実は、その過程で、明確になったことがある。それは、民主社会を育てるジャーナリストとしての新聞記者とそれを支える組織としての新聞社の重要性が明確になったことである。つまり、新聞社が、事実を確認するファクトチェックを重視し、人権保障の観点から取材と表現を工夫していることの社会的重要性が改めて注目される大会になった。

一方、質の高いニュースが提供されるためには、ニュースを受け取る読者自身の質（ニュースリテラシー）も問われる。NIE は、新聞（記事）を活用して子どもたちを質（ニュースリテラシー）の高い読み手に育てていく教育活動である。その中で、「新聞」（ニュース）のつくり手である新聞記者（新聞社）の役割に注目させ、学習者自身を確かな情報の発信者として育成する実践に取り組まれてきたが、その意義が今回の大会でさらに意識されることとなった。なぜなら、2024 年には、東京都知事選・アメリカ大統領選・兵庫県知事選などの選挙において、新聞やテレビなどの既存のマスメディアからの情報より、SNS などによるいわゆる口コミ情報が投票行動に影響したのではないかと、既存メディアの役割が失われたのではないかと案じられる出来事が続いた。日本 N I E 学会の研究大会は、新聞（記事）を教材としてきた N I E 実践が、確かな読み手育成から一歩進んで確かな情報発信者の育成へと再構築しなければならないという危機感ある大会となった。つまりメディアの多様化の中で、発信される情報（ニュース）に対するリテラシーという視点が明確化されることになった。では、それはどのように進められることになるだ

ろうか。

2. 多文化共生社会でのNIE

2024年度の日本NIE学会研究大会において、その年の研究奨励賞が発表された。それは、氏家拓也の「外国にルーツをもつ子どもの主体的な学びを生み出す新聞活用ー「新聞寺子屋プログラム」による広がりのある学びの実践ー」⁽¹⁾だった。これは、中日新聞社と協働による実践として、外国にルーツのある児童に「新聞切り抜き作品づくり」に取り組ませた実践研究である。この研究は、正規の学校教育でなく、地域の放課後児童クラブの活動として実践された。日本語能力が十分といえない外国ルーツの児童たちにとって、新聞が日本社会への興味関心を引き出し、ニュースへの信頼を抱かせるメディアであることに気づかせる実践として注目された。

この実践研究が取り組まれた愛知県知立市は、人口約7万2千人のうち外国人住民数は約5千7百人で人口比で約8%の自治体である⁽²⁾。10人に一人に近い割合で外国人市民がいる。知立市は、2021年に住民調査を実施し、それをもとに2022年3月『知立市多文化共生推進プラン2022ー2026』を策定した⁽³⁾。住民調査では、「外国人市民・日本人市民の相互が良い関係を築くために期待すること」という質問への回答に対して、外国人市民は日本人市民に「生活習慣や文化を教えてもらうこと」、日本人市民は外国人市民に「法律や生活習慣、文化を理解すること」という回答が多かった。つまり、日本で生活するうえで、単なる「日本語」でなく、「生活習慣や文化」を理解することが必要だと双方で意識されている。このように「生活習慣や文化」を理解するための情報へのアクセスが期待されているのである。この社会ニーズにこたえるため、情報の多言語化や「やさしい日本語」が必要とされているが、その情報のもとになる共有コンテンツ（内容）として、社会や文化を伝える「ニュース」が不可欠となっている。氏家のNIE実践は、まさにこの社会的必要性に応える研究とされた。

ところで、経済産業省が2022年5月に発表した『未来人材ビジョン』では、日本の18歳の「社会への当事者意識」の低さが課題とされた。つまり、「将来の夢を持っている（60%）」「自分で国や社会を変えられると思う（18%）」「自分の国に解決したい社会課題がある（46%）」という割合が、韓国・中国・イギリス・アメリカ・ドイツと比較していずれも最も低い数字だった。つまり、自分自身の意見を持つことが重視されない教育を改めること、答えのない問題への主体的探究的学びが重要であると指摘された。

教科書に答えがない問題（教えられていない課題）に取り組むときに不可欠なのが情報とそれを伝えるメディアであるが、大森翔子が「メディア価値観全国調査」（スマートニュース社実施）を検証し注目すべき点を指摘した。大森によれば、日本の人々のメディア接触は6類型に分けられる。それは、【無接触型】【伝統メディア中心型（ただしニュースサイト・アプリ接触高）】【伝統メディア+ネットニュース接触型】【バランス型（ただしニュースサイト・アプリ接触大）】【インターネットメディア中心型】【SNS中心型】の6つである。この中で、SNS中心型（18.7%）は、新聞・テレビ系の伝統メディアにはほとんど接触せず、ニュースサイト・アプリへの接

触率は低くはないが SNS との差が大きく SNS 中心に接触している人々である。このクラスの人々は、新聞・テレビといった伝統メディアへの接触はほぼないが、「自分で探さなくても関心のあるニュースはいずれにせよ私のところに届くので、ニュースを見落とす心配はない」と考え、「何か重要なニュースがあるときには、友達が教えてくれることをあてにし」、「友人がソーシャルメディア上で「いいね」をしたりフォローしたりすることで入ってくる情報を頼りにし」、しかも「できることならニュースを回避したい」と考えていることが明らかになった⁽⁴⁾。つまり、専門家としてのジャーナリストとそれを支えるシステムの価値を重視せず、そこから発信される正確性のあるニュースをあえて避けようとしているのである。

このクラスの人々が増加すると、確かなニュースは届かず、いわゆるフェイクニュースによる社会分断（対立）やポピュリズムによる不寛容な社会状況が引き起こされることが危惧されることになる。これは、日本人市民のみならず今後増加する外国人市民も同様に危惧されることである。外国人市民の場合、言語環境の問題もあり、新聞など伝統メディアに接する機会がないままむしろ SNS 中心型になることが予想される状況にある。学校外での実践にもとづく氏家報告にある「新聞寺子屋プログラム」は、NIE が学校だけでなく家庭や地域とつながる学習活動になることが課題となっている現状を示しているが、その担い手（キーパーソン）は果たして誰がつかめるのだろうか。

3. 「文化の通訳」育成に向けたNIEの新たな可能性

JICA（独立行政法人国際協力機構）によれば、2030年には419万人、2040年には688万人の外国人労働者が必要だが、現行制度での受け入れではそれぞれ77万人、97万人不足する⁽⁵⁾。日本の少子化はそれほど進んでいるのだが、制度改正もさらに進み、今後外国人労働者とともに働く労働環境が一般的になってくることが現実味を帯びて予想されている。今後、NIEは、紙媒体の新聞だけでなく、デジタル新聞や新聞社や通信社の取材をもとに発信するネットニュースも含めて実践されるようになると予想されるが、そのときの学習者は、学校では外国にルーツのある児童・生徒、企業や地域社会では外国人市民も含まれるのである。

JICAは、現状では、情報伝達面において外国人住民への情報周知方法が確立されておらず、情報が届いていない問題や情報が届いていても日本語学習や防災訓練などの地域イベントへの参加への動機づけ、いわば情報の質的な伝達が課題となっていると指摘している。また、その解決のために、外国人と日本人の双方にキーパーソンとなる「文化の通訳」が必要であると提案した⁽⁶⁾。この場合の通訳は、日本文化や地域社会のルール理解が念頭に置かれているが、本稿で述べているようにニュースリテラシー育成者としての「文化の通訳」が今後必要になる。NIEは、日本人市民と外国人市民双方に地域や職場での協働者として、SNS情報のみにもとづかない多面的対話ができるニュースリテラシーを育成する新たな役割を担うことになると考えられる。「文化の通訳」としてのキーパーソン育成に資するNIEをデザインするという課題がいま生まれている。視点を変えればこれは、NIEの新たな可能性といえよう。

さて、日本NIE学会は、2023年から、三菱みらい育成財団の助成を受けて愛知教育大学が取り組んでいる「フェイクニュース時代のメディア情報リテラシーを育成する産・学・高校生協同プログラム」に参画している。このプログラムは、フェイクニュースに対抗できるメディア情報リテラシーを育成するための教材と学習方法を開発するために、高校生が主体となってPBL（プロジェクトベースドラーニング）を行い、メディア関係者、大学研究者、学校教員、図書館司書がともに協同するオープンイノベーションである。愛知教育大学がハブとなり、日本NIE学会企画委員会とインターネットメディア協会（JIMA）が共同運営している。参加する高校生たちが、ニュースリテラシーの視点を持って、将来的に地域や企業で「文化の通訳」となることが期待される。高校生にそのようなキャリアデザインをイメージさせるには至っていないが、情報の発信者の役割の重要性と危険性については、参加している高校生が共通して認識している⁽⁷⁾。つまり、経済産業省の『未来人材ビジョン』が課題とした「社会への当事者意識」は育っている。それは、このプログラムが、オープンイノベーションとして、高校生が新聞・テレビなどの伝統メディアのジャーナリストとの対話機会を持ったことが大きい。生徒たちは、自らが簡単に情報発信者となることのできるSNSに対して、そのメリットとデメリットに着目するとともに、プロのジャーナリストの専門性と重要性を体験的に理解することができた。NIEは、完成品（商品）としての新聞記事（情報）を利用するとともに、取材し編集して新聞記事（情報）をつくるジャーナリストの役割に着目させることも大きな役割となっている。NIEは、プロによるより確かな情報を入手することへの価値に気づかせる役割をよりいっそう担うことになる。ダイバーシティ社会を担う資質としてのニュースリテラシー育成をNIEが担うことを自覚して、本稿の結びとする。

-
- (1) 氏家拓也「外国にルーツをもつ子どもの主体的な学びを生み出す新聞活用ー「新聞寺子屋プログラム」『日本NIE学会誌』第19号、2024、pp.37-46
 - (2) 2024年1月愛知県県民文化局社会活動推進課調べ
 - (3) この調査は、日本人外国人それぞれ1,000人を無作為抽出した質問紙調査であり、回答率は日本人43.67%、外国人23.68%である。
 - (4) 大森翔子「人々はメディアをどのように利用しているのかーメディア接触の6パターンとメディア利用意識から」、池田謙一・前田幸男・山脇岳志編著『日本の分断はどこにあるのかースマートニュース・メディア価値観全国調査から検証する』勁草書房、2024、pp.73-103。
 - (5) 独立行政法人国際協力機構（JICA）緒方貞子平和開発研究所「2030/40年の外国人との共生社会の実現に向けた調査研究に係る外国人労働需要予測の更新業務 最終報告書」2024、p.70
 - (6) 独立行政法人国際協力機構（JICA）緒方貞子平和開発研究所「2030/40年の外国人との共生社会の実現に向けた取り組み 調査・研究報告書」2022、pp.149-150
 - (7) 高校生が企画する授業は、学校の社会科とは限らない。古典教材でメディアリテラシーを考察したり、新聞部の活動として町おこしにかかわったり、中学生向けのメディア情報リテラシーゲーム開発など多様である。ただし、外国人との協働は、今回のプログラムには十分反映されていない。なお、2023年度は高校生18名、メディア関係者9名、司書教諭8名、大学研究者2名、高校教員9名がこのプログラムに参加。2024年度は、高校生参加者が倍増している。このプログラムの詳細と報告は、別途行いたい。

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6巻1号、020-022
特集：リテラシー研究の最前線

未来を形づくるリテラシー：AI時代に必要な知識と行動

美馬のゆり

公立はこだて未来大学システム情報科学部

私たちの生活において、AI（人工知能）は欠かせない存在となりつつあります。特に、生成AI技術の進展により、文章、画像、音声の生成ツールが日常的に利用され、医療、教育、ビジネスといったさまざまな分野でその恩恵が広がっています。しかし一方で、AIの急速な普及に伴い、バイアスの助長、プライバシーの侵害、経済格差の拡大といった課題が浮き彫りになっています。このような状況の中で、AIをどのように理解し、活用し、そのリスクに対応していくべきかが私たち一人ひとりに問われています。

こうした問いに答える鍵となるのが「AIリテラシー」です。AIリテラシーとは、単なる技術的スキルにとどまらず、AI技術の仕組みやその社会的影響を理解し、批判的かつ倫理的に活用する能力を指します（美馬, 2024a）。情報リテラシーやメディアリテラシーを基盤としつつ、AI技術の特性を踏まえた新しい視点が必要とされています。これは、未来に向けた行動の基盤となる力であり、私たちが技術と共存していくための重要な概念だと考えます。

情報リテラシーやメディアリテラシーとの違い

AIリテラシーをより深く理解するために、情報リテラシーやメディアリテラシーとの相違点を明確にしたいと思います。情報リテラシーは、必要な情報を効率的に収集し、その信頼性を評価して活用する能力を重視します。一方、メディアリテラシーは、メディアが発信する情報やその意図を批判的に理解し、情報に惑わされず主体的に判断する力に焦点を当てています。

これに対しAIリテラシーは、AI技術そのものを対象とし、その仕組みや限界、社会的影響を考慮する点が特徴的です。AIは情報やメディアを「生成」することができ、その意思決定や判断が私たちの生活に直接的な影響を及ぼします。そのため、AIリテラシーには高度な批判的思考や倫理的判断が求められます。このように、AIリテラシーは情報リテラシーやメディアリテラシーを包含しながら、より広範な社会的責任を伴う能力と言えます。

以下に、それぞれのリテラシーの特性を表1に整理しました。

表1 情報リテラシー・メディアリテラシー・AIリテラシーの相違点

要素	情報リテラシー	メディアリテラシー	AI リテラシー
対象	テキスト、データ、統計、画像などのあらゆる情報	ニュース、広告、SNS 投稿、映像などのメディアコンテンツ	機械学習・深層学習を基盤とする AI 技術全般(生成 AI、レコメンデーション、画像認識など)および AI が生み出す情報・意思決定
目的	信頼できる情報へ主体的にアクセスし、評価・活用する	メディアの意図やバイアスを理解し、情報環境に批判的・主体的に関わる	AI 技術の仕組みや意思決定プロセスを理解し、その倫理的・社会的影響を考慮しながら、公正かつ適切に活用・評価する
主なスキル	- 効率的な情報検索・収集技術 - 情報の信頼性・品質評価 - 著作権・プライバシーの理解	- メディアバイアスやプロパガンダの識別・評価 - ニュースや広告の構成や表現の分析 - 異なる立場や背景を踏まえた情報の解釈	- AI アルゴリズム・モデルの基礎理解 - AI 出力結果の妥当性評価 - AI の倫理的・社会的影響の考慮・判断
価値観の重視	中立性・正確性	公正性・多様性	倫理性・持続可能性
社会との関わり	適切な情報利用を通じて、個人や社会の意思決定に貢献する	メディアの影響を理解し、多元的な情報環境の構築・参加を通じて社会的議論に関与する	AI の社会的インパクトを理解し、公正かつ持続的な AI 活用や制度設計に関与する

AIリテラシーの三つの柱

AI リテラシーを形成するうえで重要な要素として、以下の三つの柱が挙げられます。

1. AI の理解（知識と技術の習得）

AI の仕組みやアルゴリズム、データ処理の方法を理解することが基本。たとえば、AI が出力する結果がどのように生成されたかを知ることで、技術の特性や誤用のリスクを適切に評価できます。

2. 批判的思考と判断力

AI の判断や出力を鵜呑みにせず、その背後にあるデータやアルゴリズムに潜むバイアスを検証する力が求められます。これにより、AI の活用に伴うリスクを管理し、適切な意思決定を行うことが可能となります。

3. 価値と社会的責任

AI の社会的影響や倫理的課題を理解し、公平性や持続可能性を考慮することが重要です。AI を適切に活用し、社会全体にとって望ましい方向へと導く責任を持つことが求められます。

技術と人間性の調和を目指して

AI 技術は効率性や最適化を追求する一方で、この功利主義的なアプローチが少数派や弱者の権利を軽視するリスクをはらんでいます。そのため、ケアの倫理や徳倫理といった哲学的視点を取り入れることで、多様性を重視した技術設計が可能になります。また、教育を通じて AI リテラシーを普及させることは、社会全体の理解を深めるだけでなく、公正で持続可能な未来を築く基盤となると考えます。

『AI の世界へようこそ：未来を変えるあなたへ』（美馬, 2024b）は、AI の仕組みや社会的影響を学ぶための実践的なワークを提供し、批判的思考を育む教育の重要性を訴えています。

教材の無償提供と社会格差の是正

2023 年 10 月、筆者の研究室は複数の大学と連携し、「aiEDU JAPAN」という活動を立ち上げました。これは、AI リテラシー向上を目的とした教材を無償で提供する取り組みです。主な対象は高校生や大学生で、教材は AI の基本的概念から社会的影響、倫理的課題までを幅広くカバーしており、オンラインで誰でもアクセス可能です。

これからの時代、ほとんどすべての仕事は何らかの形で AI と結びつくことが予想されます。その一方で、情報系の教員が首都圏に集中している日本では、地域による教育機会の格差が深刻な問題となっています。こうした状況を改善するため、aiEDU JAPAN を通して、あらゆる人が地理的条件に左右されることなく、AI について学ぶ環境を整え、社会格差の是正に貢献していきたいと考えています。

一人の気づきが未来を変える

昨年、ある講演会がきっかけとなり、水戸市在住の篤志家の方が『AI の世界へようこそ』（美馬, 前掲）を市内のすべての小中学校に寄贈してくださいました。この出来事を通じて、AI リテラシーが一人ひとりの行動によって社会に広がり、未来を変える可能性を実感しました。この本が伝える「未来を変える力はあなたにもある」というメッセージが、多くの人々の心に響き、新たな行動のきっかけとなることを願っています。

AI 時代を迎えた今、私たちは技術と人間性の調和を追求するための新たな段階に入っています。技術を正しく理解し、その力を活かして社会課題に向き合うことで、公正で持続可能な社会を築くことができると信じています。本記事が、「未来を形づくるリテラシー」として、読者の方々の行動を支援する一助となれば幸いです。

参考文献

- aiEDU JAPAN, 2023, aiEDU JAPANウェブサイト. (<https://www.aiedu-japan.org/>, 2024.12.5)
- 美馬のゆり, 2024a, 「AIリテラシーを定義するーOECD Education 2030をもとにー」『日本教育工学会2024年秋季全国大会』153-154.
- 美馬のゆり, 2024b, 『AIの世界へようこそ：未来を変えるあなたへ』, Gakken.

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6巻1号、023-034
特集：リテラシー研究の最前線

公立図書館におけるアウトリーチの視座

石川敬史
十文字学園女子大学

概要

公立図書館の理念とアウトリーチとは密接であるが、アウトリーチを深めていくための理論的な枠組みに対する検討や議論は少ない。本稿では、現場でのアウトリーチの実践や理論化が深められている心理学や社会福祉学等におけるアウトリーチの言及などを踏まえながら、地域に位置する公立図書館の現場においてアウトリーチの実践を深めていくための視座や考え方を検討すると同時に、こうしたアウトリーチに内包される情報リテラシー支援の位置もあわせて検討した。

キーワード：

公立図書館、図書館サービス、アウトリーチ、相互関係性、生態学的システム論

1. はじめに

公共図書館のサービスは、年齢、民族性、ジェンダー、宗教、国籍、言語、あるいは社会的身分やその他のいかなる特性を問わず、すべての人が平等に利用できるという原則に基づいて提供される。理由は何であれ、通常のサービスや資料の利用ができない人々、たとえば言語上の少数グループ（マイノリティ）、障害者、デジタル技能やコンピュータ技能が不足している人、識字能力の低い人、あるいは入院患者や受刑者に対しては、特別なサービスと資料が提供されなければならない。

多くの図書館関係者に知られている「ユネスコ公共図書館宣言 2022」⁽¹⁾の一節から、公立図書館（以下、図書館とする）の理念とアウトリーチとが密接であることを確認することができる。すなわち、図書館におけるアウトリーチとは、図書館に付属するおまけの活動ではなく、図書館の理念を実践するための重要な活動であることがわかる。

図書館とは、さまざまな方法で記録化された資料やインターネット上の情報を社会的な共

有資源として認識し、それを求める人々の利用に供する社会システムであり、そのことの支援を職務とする専門スタッフにより担われる働きである。

このように塩見昇⁽²⁾は、図書館を営造物（建物）ではなく「社会システム」と位置づけている。同様に、かつて日野市立図書館を移動図書館から開館した前川恒雄は、「図書館は建物ではない。資料と情報を市民に提供するためのシステム全体が図書館なのである」⁽³⁾と指摘していたことも知られている。図書館が営造物ではないことは、多くの図書館関係者の共通認識であろう。これらの指摘から、図書館が地域のなかに存在していること、その活動は住民の生活や文化的土壌との深い関わりが基盤となっていることがわかる。

すでに図書館におけるアウトリーチサービスについては、小林卓と杉本ゆかが「図書館利用に障害のある人々」へのサービスについて網羅的に文献レビュー⁽⁴⁾をしているほか、小林卓が日本の公立図書館における障害者サービスをめぐる言説を検討する中で、日本に移入されたアウトリーチの概念や限界性、イメージについて触れている⁽⁵⁾。近年では、山口真也⁽⁶⁾が図書館と社会的包摂との関わりから、日置将之⁽⁷⁾が施設を対象としたアウトリーチサービスについて、野口武悟⁽⁸⁾は障害者サービスを中心に文献レビューをしている。また、久保田正啓⁽⁹⁾は公共図書館におけるアウトリーチサービスの事例を分析している。こうした図書館のアウトリーチについては、司書課程科目の「図書館サービス概論」の教科書にも概要が触れられているに留まり、多くは具体的な実践報告が中心となる傾向にあり、図書館活動を深めていくための理論的な枠組みに対する検討や議論は管見の限り少ない⁽¹⁰⁾。

そこで本稿では、筆者によるこれまでの移動図書館研究⁽¹¹⁾のほか、現場でのアウトリーチの実践や理論化が深められている心理学や社会福祉学等におけるアウトリーチの言及などを踏まえながら、地域に位置する図書館の現場においてアウトリーチの実践を深化していくための視座や考え方を検討する⁽¹²⁾。同時に、こうした図書館のアウトリーチに内包される情報リテラシー支援の位置もあわせて検討していきたい。

2. アウトリーチとは何か

はじめに、辞典類などにおける用語の定義や文科省等の議論から、図書館等におけるアウトリーチがどのように触れられているか、確認していきたい。

2.1 用語の検討

図書館情報学に関する用語辞典の「アウトリーチ」の項を確認していくと、「施設入所者、低所得者、非識字者、民族的少数者など、これまで図書館サービスが及ばなかった人々に対して、サービスを広げていく活動」⁽¹³⁾であり、「手を差し伸べる」という意味の言葉で、通常の方法ではサービスが届かない人たちにもサービスを行き渡らせるため、より積極的、能動的に図書館が工夫をこらす活動のこと」⁽¹⁴⁾としている。また、学校教育に関する事典⁽¹⁵⁾には次のように述べ

られている。

場所の関係で「外に」を意味する out という言葉と「伸ばすこと、届く範囲」を意味する reach という言葉の合成語で、伝統的な教育の提供方法では教育を届けることができなかった人々に、個別指導に出かけたり、巡回講座や通信制ないし遠隔教育の方法などによって教育を届けることを意味する。

ここから、アウトリーチとは、利用者のすそ野とサービスを広げ、営造物としての館（やかた）から出ていくなどの能動的な活動であり、資料や情報、司書、多様なサービスを含め「図書館を届ける」意味を有していることがわかる。他方で、社会福祉学の辞典には次のようにある⁽¹⁶⁾。

クライアントの日常生活の場（自宅など）において必要な情報やサービスを提供する活動……（略）……地域のなかで生活困難に直面している人々を見つけだすことも意味し、その場合はケース発見と同義に使われる。……（略）……ソーシャルワーカーが積極的に地域に出ていくという側面が強調される。

ここでは積極的に地域に出ていく側面と同時に、「生活困難に直面している人々を見つけだすことも意味」していることがわかる。領域は異なるが、この意味を図書館の活動にあてはめていくならば、「館」の外に出かけていく図書館活動のみならず、地域における潜在的な利用者に対する眼差しや発見（潜在的なニーズを読み解く）など、地域住民全体を見つめ続ける図書館員の姿勢もアウトリーチに内包されているのではないかと考える。

2.2 論点整理や答申などから

続いて、文部科学省等による論点整理や答申等から、（図書館に限定することなく）アウトリーチに関する記述内容を検討していきたい。

かつての「社会的包摂政策を進めるための基本的考え方」（2011年）⁽¹⁷⁾や「長寿社会における生涯学習の在り方について：人生100年いくつになっても学ぶ幸せ「幸齢社会」」（2012年）⁽¹⁸⁾などにおいて、アウトリーチに関する記述をみることができる。このうち、前者は社会的包摂戦略（仮称）の策定に向けた基本方針であり、社会的包摂を戦略的・総合的に取り組む必要性が述べられている。「社会的排除のリスクは、様々な複合的なリスクの連鎖・累積によって悪化、深刻化していく」とし、「連鎖・累積を途中で止めるための包括的、予防的な対策が必要」としたうえで、「自ら声を上げることでできない対象者等の存在を把握し、働きかけるために、受身の相談機能だけではなくアウトリーチの手法が必要」（p.7）であるとしている。図書館については触れられていないが、現在の状態に対する対象者へのアウトリーチとともに、連鎖や累積といった環境やプロセス・時間を視野に入れた活動の重要性を読み解くことができる。後者においては、「出前講座の導入や通信講座、ICTの活用など、行政側が、大学、企業、NPO等と連携しつつ、

積極的に「出向いていく」、「届ける」ことにより、きめ細かい支援を行っていくこと（＝アウトリーチ・サービス）も必要である」（p.12）という指摘から、アウトリーチには単独の団体・機関による活動のみならず、地域の多様な団体・機関との連携協力（ネットワークを通して活動を展開）が求められることがわかる。

また、「人々の暮らしと社会の発展に貢献する持続可能な社会教育システムの構築に向けて（論点の整理）」（2017）⁽¹⁹⁾には、図書館に関わる内容として、次のような記述がある。

- ・子供の貧困が子供の読書体験にも影響を与えていることから、図書館による困難を抱えた親子に対する読書機会の提供。特に、図書館に来館しない親子に対するアウトリーチによる能動的な機会の提供。
- ・来館者へのサービスに加えて、アウトリーチ活動を充実させることにより、高齢者や障害者、困難を抱える人々等にも読書の機会を提供し、誰に対しても知的サービスを提供する施設として、社会的包摂の観点から地域のニーズに積極的・能動的に responding していくことが期待される。

この論点整理において社会教育に期待される役割と方向性（3点）として、①地域コミュニティの維持・活性化への貢献、②社会的包摂への寄与、③社会の変化に対応した学習機会の提供があげられているが、アウトリーチについては、②における貧困の連鎖や格差の拡大・固定化を防ぐ観点から、これらの図書館に関わるアウトリーチが触れられている。

ここまで断片的であり、かつ単にアウトリーチの記述をたどったにすぎないが、こうした答申等を読み解いていくと、図書館においてアウトリーチを展開することとは、活動そのものが目的ではなく、他機関・団体と連携しながら図書館の理念を実践することと密接であるとともに、貧困の連鎖など住民の生活環境を幅広く視野に入れる重要性を読み解くことができる。このことは、図書館においてアウトリーチとしての何か新たな活動を始めるのではなく、これらのアウトリーチを意識しながらすでに展開しているさまざまな活動を深めていく視座が求められていることに通じると考える⁽²⁰⁾。

3. どこへ、どのように、何を

図書館においてアウトリーチの活動を展開するにあたり、具体的にどこへ、どのように、何を届けていくことが求められるのであろうか。本章では、図書館においてアウトリーチの活動を実際に展開していくための枠組みを検討したい。

3.1 アウトリーチの位置と類型

図書館においてアウトリーチをいかに位置づけているのであろうか。例えば、各館における図書館サービス計画に明記されている場合や、障害者サービスの中に位置されている場合がある。これらは、いわば年度計画にもとづく定型的な活動であるとともに、営造物の外に出かけて

いく活動と位置されているのではないか。

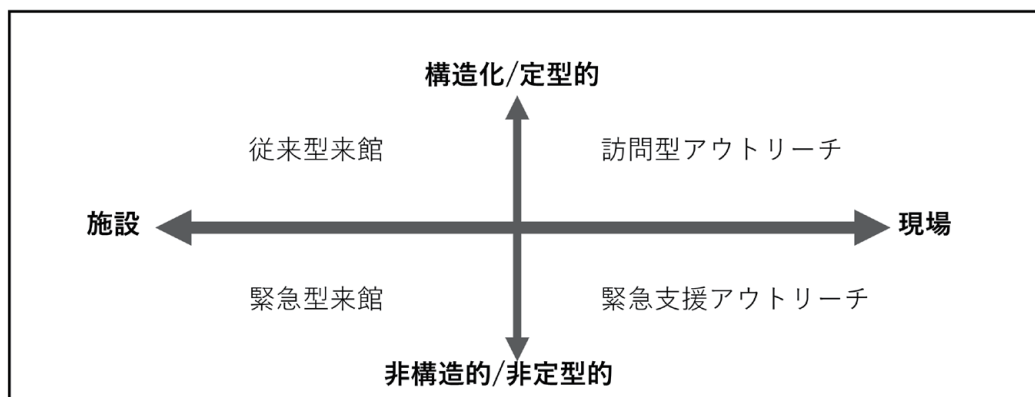


図1 活動スタイルの類型

(小澤康司ほか編著『緊急支援のアウトリーチ：現場で求められる心理的支援の理論と実践』遠見書房, p.12を参照して作図)

こうしたアウトリーチの類型(定型・非定型、施設内・施設外の区分)については、心理職の専門的支援のあり方(活動スタイルの類型)が参考になる。図1は、この活動スタイルの類型を参照して筆者が作図したものであるが、一般的に多くの図書館では、計画にもとづく定型的／現場に位置している「訪問型アウトリーチ」を日常的業務として展開しているといえよう。他方で、災害等の支援における活動の場合は、非定型的／現場の「緊急支援アウトリーチ」に位置される。図書館においてアウトリーチを捉えていく際に、この非定型的／現場への展開についても、いかなる状況下において、いかなる方法で対応可能かを事前に想定しておくことも肝要であろう⁽²¹⁾。

3.2 事前の準備・関係性の構築

アウトリーチを具体的に進めていくにあたり、準備や調整、関係性を積み重ねていく重要性を先行事例から読み解くことができる。例えば、広島県立図書館では、広島少年鑑別所など矯正施設等への読書活動の支援(ミニビブリオバトルなど)を展開している⁽²²⁾⁽²³⁾。これらの活動について、元広島県立図書館の植田佳宏は「相手(施設)が必要としている支援」を意識することや、「相手方の意向や対象に配慮した企画」が活動を継続していくために重要であることを指摘する⁽²⁴⁾。すなわち、図書館が支援をするという姿勢ではなく、対象者や施設が求める活動内容を洞察し理解していく関係性の構築がアウトリーチの前提であるといえよう。

もちろんこのことは、図書館の活動に限られたことではない。例えば、移動販売車の活動をみると、当日の巡回先の常連客や施設利用者の特徴を踏まえて出動開始の約2時間前から店舗内で商品の選定作業を過去の売り上げデータに基づきながら行うほか、移動博物館車についても巡回先の施設(保育園等)へ事前訪問し、施設担当者と当日の具体的な活動内容を調整している⁽²⁵⁾。このほか、「アートのつなぎ手」としての役割が重要であると指摘しているのは、芸術家

やその関係者らによるアウトリーチである⁽²⁶⁾。演奏家・文化施設・主催団体と、アウトリーチの受入先の関係者（病院、学校、福祉施設等）とのニーズをコーディネートし、両者の関係性をつなぎ魅力的なアウトリーチのプログラムを構築していくプロセスが重要であるという。

これらの事例から、対象者の嗜好や希望、対象者が暮らす地域性や施設の特徴を知り、対象者やその周囲の関係者の意向に寄り添いながら信頼関係を少しずつ構築していくことは、アウトリーチを進めていくことの前提であることがわかる。こうした関係性の構築には、手を差し伸べていく対象者と捉えるのではなく、地域内のさまざまな団体やネットワーク、つながりを日々活かし続け、これまで地域で暮らし、これからも地域で暮らしていく生活者として寄り添う視座が求められるといえよう。

3.3 学び・学びあいへの連続性

図書館によるアウトリーチの活動内容については、訪問先や巡回先などにおいて本を媒介にしたさまざまな活動の可能性がある。例えば、施設に対しては団体貸出（セット貸出）のほか、子どもたちへはおはなし会やビブリオバトルの開催、高齢者へは昔の写真集を用いた回想法の実施などがある。但し、アウトリーチにおいて重要なことは、図書館の理念を実践するのであれば、個々のアウトリーチの活動そのものが目的化するのではなく（一方通行に実施することが目的ではなく）、いかに利用者や関係者間の学びや学びあいへの導きと広がりが内在しているかという点であろう。

例えば、移動博物館車や移動天文台車の活動の現場をみていくと⁽²⁷⁾、特筆すべきこととして、参加者・利用対象者のみならず、受入先の施設担当者も含めて、ともに学びあう場として広がっていることである。前者の移動博物館車による巡回先の保育園先では、標本や化石、大型模型等を用いたクイズや解説、ゲームを媒介に、園児のみならず、保育園の先生や園児の保護者、さらには活動を担う学芸員が一体となった場が形成され、ともに学び、ともに場をつくるという共同性が創出されていく。同様に、かつて筆者が視察した移動水族館車についても小学校において、児童、先生、学芸員らによるにぎやかな学びの場が形成されていた⁽²⁸⁾。また移動天文台車の場合、担当する学芸員のみならず、ボランティアの協力のもとに運営され、移動天文台への一人一人の参加から、参加者全員が一体になってともに星空を観察し天体を考える場をつくりあげていく。

教育機関であり、社会教育施設である図書館が届けられることは、特定の個人を対象にしたアプローチに留まらず、受入先の関係者や活動を担う担当者も含め、その場全体において、学びあう共同的な関係性の創出が内包されていよう。

3.4 対象者の条件を検討する

ここまでアウトリーチの活動を展開する図書館の視点から検討してきたが、本節では、対象となる利用者（対象者）の視点からアウトリーチを検討していきたい。こうした対象者の条件を検討するうえで参考になるのが、心理学や社会福祉学の知見である。

社会から疎外された状態にある事例を読み解くと、共通しているのは、自らが置かれた状態を自らが問題視し、社会に対して適切に SOS を発信できていないという点と、自分、または自らの家族の問題の解決に有効な社会資源と結びついた経験を有していないということである。……（略）……インフォーマル、フォーマルな関係者からのサポートティブな関係を形成することに過去に失敗していたり、自ら求める意思が弱かったりすることによって、社会から疎外されている状況にある。

続けて宮地孝は、さまざまなサポートを通して「適切な社会への参加を実現」し、この経験を通して自己肯定感を獲得していくと指摘している⁽²⁹⁾。もちろんそのためには、中長期的に関係性を積み重ねた信頼関係（ラポール）の形成が前提条件となろう。社会福祉学において、「福祉サービスの利用に不安を感じていたり、否定的あるいは拒否的感情をもっており、ソーシャルワーカーがかかわることが困難な人」を意味する「接近困難な人」に対して、当事者からの要請がない場合でも出向き、信頼関係を構築し、サービス利用の動機づけを行うアプローチを「リーチアウト」という⁽³⁰⁾。したがって、社会福祉学の専門用語としてのアウトリーチには、ケースの発見から社会資源やサービスに連結されていく過程を扱う総論的なケアマネジメントの過程を含むという指摘もあるという⁽³¹⁾。

これらの知見を図書館のアウトリーチに組み込むならば、図書館は資料・情報の提供や本を媒介に、いかなる可能性を有しているのであろうか。眼前の住民へすぐに活動を展開するというのではなく、周囲の関係者や団体などの連携協力も含め、利用者との相互関係性の構築から社会参加への実感、そして自己肯定感の獲得という中長期的ですそ野の広い視座が求められるのではないか。すなわち、アウトリーチには、図書館による対象者への能動的で持続的な働きかけという側面を有しているとともに、人々が暮らす場所に図書館が出かけて読書への動機づけを続けていくというお節介としての側面（介入的側面）も有していよう。したがって、潜在的利用者や図書館利用に障壁のある住民に対して、図書館が活動を具体的に展開する前段階として、図書館利用の可能性や要望を聞き取り、これらの結果を図書館内で共有を図ることも図書館のアウトリーチに内包されるのではないかと考える。

3.5 点から関係性へのアプローチ

アウトリーチの「どこへ」を考える際に、「忘れられた人々」を直視しなければならない。「忘れられた人々」とは、「主に教育的無権利層への着眼を意味する言葉」であり、1972年のユネスコ第3回成人教育会議（東京開催）にて、人々の自立と参加に寄与する教育を求めた言葉である⁽³²⁾。

最も教育を必要としている成人が、これまで最も無視されているのである。つまり、彼らは忘れられた人々なのだ。

後に「忘れられた人々」の再発見と公民館実践の挑戦を提起したのは小林文人である⁽³³⁾。

1988年の著書の中で、これからの公民館のあり方を問い直す際に重要なことは、「“忘れられた人々”への再発見」として、「まず第一に追求してみたい問題は、公民館はなおかつ多くの「忘れられた人々」を残しているのではないかという点である」と指摘している。具体的には、「勤労者、経済的・生活的な困窮者、教育機会に恵まれなかった人々、読み書きの機会・能力が十分でない人々、地域を流動する移動（出稼ぎ）労働者、ひとりぼっちの老人たち、地域に定着しにくい若者たち、在日外国人、そして障害者、あるいは被差別にあえぐ人々」などをあげている。公民館事業への「非参加層」とともに、公民館実践への新しい挑戦という小林の提起は、約30年前の指摘であるが、過去のものとして捉えることはできない。この小林の提起に現代的視点をも活かしていくならば、理念に立脚するアウトリーチの再確認とともに、いわば「非参加層」の生活環境や日々の生活の中における相互関係性も視野に入れた取り組みが求められるのではない。

人と人との相互関係性や地域で暮らしていく時間も視野に入れて図書館活動を展開している事例のひとつが、神奈川県横浜市の神奈川県立地球市民かながわプラザ（あーすぶらざ）の映像ライブラリー・情報フォーラムである⁽³⁴⁾。ここでは、外国にルーツのある人々の暮らしに関わる相談窓口のほかに、教育に関する相談（外国人教育相談）も実施している。これらの相談窓口には司書も連携し、資料の収集・整理・提供も相談と一体として行われている。例えば、日本語教育の教材、各国の学年別の教科書、学校への持ち物や手続き書類等の学校生活をサポートする資料⁽³⁵⁾、高校・大学進学に関わる資料のほか、学校の教員から外国にルーツのある児童・生徒への配慮に関する相談や、教員向けの資料の収集、教員への研修会なども開催している。このほかにも、外国にルーツのある子どもたちへの支援者（日本語指導員や学校通訳者など）、教育委員会や行政関係者からの相談もあるという。すなわち、外国にルーツのある子どもたちに対して学び続ける相談や日常的な生活や進路に関する資料を提供するなどの支援のほか、こうした子どもたちに日々接して指導や教材開発をしている教員や支援者、行政関係者等への支援も行われている。

こうした社会との関わりや環境、相互関係を視野に入れたアプローチは、発達心理学者であるブロンフェンブレンナーが提唱した生態学的システム論と重ね合わせることができるのではない⁽³⁶⁾。図2において、例えば「児童」を中心とした関係性を描いた。

これらの視点を図書館のアウトリーチと重ね合わせていくと、いかなる活動の可能性があるだろうか。従来までの図書館活動の場合、子どもたちや高齢者、障害者など対象となる住民に対する直接的なアプローチであったといえるが、地域における生活者という視点で向きあうならば、第一に、対象者・利用者の直接の相互関係を踏まえたアプローチ（親、教員、学校、保育所、塾、習い事、子ども食堂、日本語教室など）のほか、第二に、対象者・利用者の間接的な相互関係性を踏まえたアプローチ（自治体・教育委員会、親の職場、兄弟の友人、親戚、PTA、自治会、地域サークル等）の可能性もあろう。

同様の視座は、第11期東京都生涯学習審議会の建議（2021年）⁽³⁷⁾においても読み解くことができる。今後の青少年教育振興のあり方に関する同建議では、「不登校・ひきこもり支援」や「障害のある子ども・若者の支援」、「貧困への支援」、「外国人等特に配慮が必要な子ども・若者

の支援」などターゲットとしてのアプローチの重要性も指摘したうえで、ユニバーサルなアプローチの不在を言及している。若者の私的領域への関心が高い傾向において、「いかにして若者世代が公共的な領域への関心を高め、社会参加への意欲を高めていけるのか」という視座である。

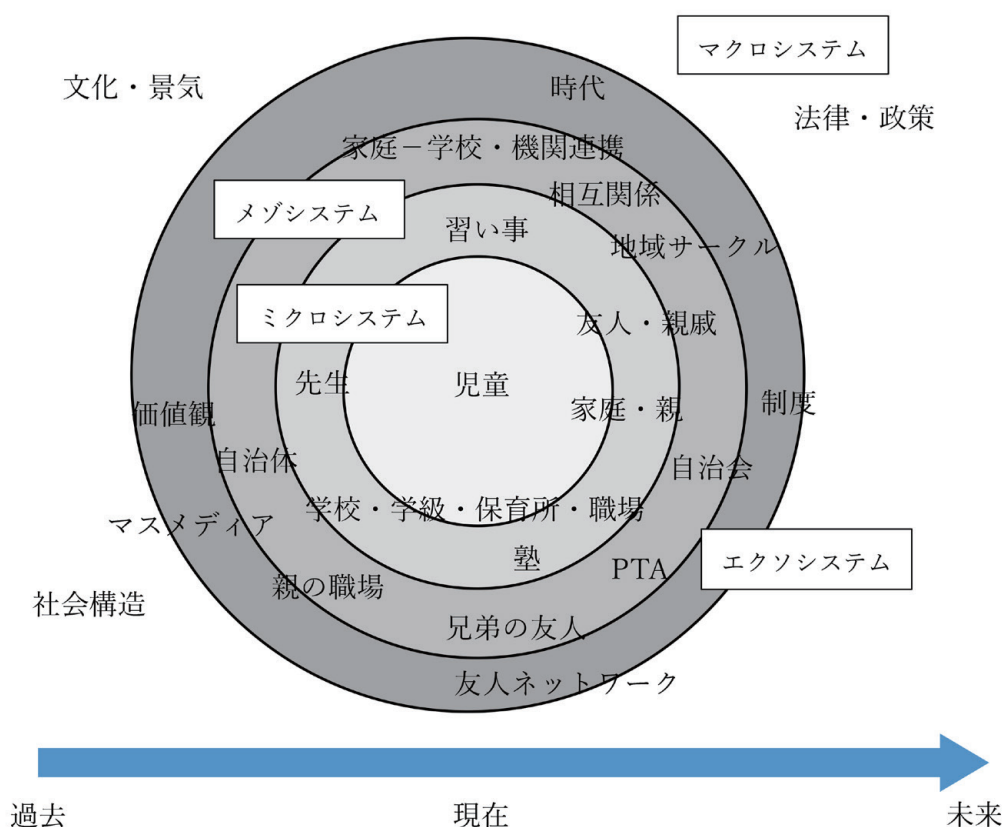


図2 生態学的システム論

(船越知行編著『心理職による地域コンサルテーションとアウトリーチの実践：コミュニティと共に生きる』金子書房、2016, p.15 を参照して作図)

3.6 「リテラシー」を軸とした図書館活動

かつて山田洋次監督の映画『学校』（1993年、松竹）において、夜間中学校の生徒が書けるようになり、手紙をポストに投函して、先生の自宅に届くというシーンがあった。言葉を学ぶということは、正しい書き方や文法を習得することのみならず、社会に参加していくこと、社会の一員として認められていくこと、自らの解放や自己の表現、そして自らの置かれている状況を知り、批判的に社会を読み解くことにもつながるといえよう⁽³⁸⁾。

同じように、図書館や情報機器・端末の使い方、そして情報入手の方法やデータベースの検索方法についても考えることができるのではないかと。例えば、図書館において行事やイベントを開催する際に、図書館を使い、情報にアクセスできるということは、いかなる意味をもつのかを図書館の理念とともに再確認し、「忘れられた人々」を直視ながら情報リテラシー支援を届けていくことが求められているのではないかと。同時に、図書館における情報リテラシー支援が、館にス

トックされている情報を図書館員の視点で売り出すのではなく、市民の生活、人と人との相互関係性、地域課題へ向き合う姿勢、調査プロセスの文脈の中に本当に浸透しているか、果たして地域住民の生活の「場」に運ばれているのか、という視点も重要であろう。

「情報へのアクセスと開発に関するリヨン宣言」(2014年)⁽³⁹⁾には、「情報へのアクセスによって、人々、特に社会の主流から取り残されている人々と貧しい生活をしている人々には、以下の権限が付与され、開発が後押しされる」として、「市民的、政治的、経済的、社会的および文化的権利の行使」や「文化的アイデンティティとその表現の強化」、「意志決定への参加および市民社会への積極的関与」などがあげられている。もちろん「学習権宣言」には、学習権とは「問い続け、深く考える権利であり、想像し、創造する権利であり、自分自身の世界を読みとり、歴史をつづる権利」⁽⁴⁰⁾であると刻まれている。図書館が教育機関であり、社会教育のための機関であるならば、図書館を媒介に、相互関係性の中から教育的な営みが導かれ、創出され、積み重ねられていくプロセスが重要であろう⁽⁴¹⁾。「学びあう」関係性とは、「自分自身や自らの暮らしを、地域社会、さらには広く社会の全体構造の中に位置しなおす捉え返し（省察）を可能にする」⁽⁴²⁾と上田孝典は指摘する。図書館の情報リテラシー支援が先述したアウトリーチに対する視座とともに、対象も内容も一層拡張されていく実践が求められよう。

4. おわりに

ここまで、図書館の現場においてアウトリーチの実践を深めていくための視座を検討し、同時に、情報リテラシーの枠組みも検討した。本稿は図書館における具体的な実践事例に基づいた検討ではなく、他領域の知見や枠組みに基づきながら、その考え方を断片的に整理したにすぎないため、いささか主観的であり、抽象的な内容になってしまった。しかし、管見の限り近年の図書館現場を概観していくと、(もちろん魅力的な実践を深化している図書館もあるものの)総じて、①図書館労働の階層化と複雑化、②図書館行政と図書館実務、そして地域住民との距離の拡大、③図書館の評価やさまざまな選定等において結果としての行政権力の強化、④図書館の理念の実現よりも手段や技術に傾注する傾向などを指摘できるのではないかと⁽⁴³⁾。

相互関係性の中から時間を重ね地域で生活が続けている暮らしの中から図書館によるアウトリーチの意義を見出すならば、すでに個々の図書館が実践している活動の延長線上にアウトリーチの可能性や実践の深化が期待できるのではないかと考える。

-
- (1) 「IFLA-UNESCO 公共図書館宣言 2022」長倉美恵子、永田治樹、日本図書館協会国際交流事業委員会訳、<<https://www.jla.or.jp/library/gudeline/tabid/1018/Default.aspx>>.[参照日:2024.12.27]. 永田治樹「CA2056「ユネスコ公共図書館宣言 2022」:2022年版に至る歩みとその活用」『カレントアウェアネス』359, 2024.3. <<https://current.ndl.go.jp/ca2056>>.[参照日:2024.12.27].
 - (2) 塩見昇編著『図書館概論』六訂版, 日本図書館協会, 2024, p.16.
 - (3) 前川恒雄『われらの図書館』筑摩書房, 1987, p.119.
 - (4) 小林卓, 杉本ゆか「『図書館利用に障害のある人々』へのサービス」『図書館界』61 (5), 2010.1, p.476-494.

- (5) 小林卓「日本の公立図書館における障害者サービスをめぐる言説：1970-90年代を中心に」『図書館界』63 (5), 2012.1, p.356-370.
- (6) 山口真也「社会と図書館：まちづくり・社会的包摂」『図書館界』70 (1), 2018.5, p.11-21.
- (7) 日置将之「施設に対するアウトリーチサービス」『図書館界』70 (1), 2018.5, p.220-226.
- (8) 野口武悟「アウトリーチサービス」『図書館界』70 (1), 2018.5, p.205-219.
- (9) 久保田正啓「日本の公共図書館におけるアウトリーチ・サービスの事例分析」『日本図書館情報学会研究大会発表論文集』64, 2016, p.41-44.
- (10) 以下の事例から図書館の理念とアウトリーチの実践の深まりを検討することができる。小林ソーデルマン淳子ほか『読書を支えるスウェーデンの公共図書館：文化・情報へのアクセスを保障する空間』新評論, 2012.; マグヌスセン矢部直美ほか『文化を育むノルウェーの図書館：物語・ことば・知識が踊る空間』新評論, 2013.
- (11) 石川敬史「はたらく自動車の序論的解説：移動図書館を中心に」『情報の科学と技術』68 (1), 2018.1, p.8-13.; 石川敬史「移動図書館の可能性と課題」『図書館雑誌』118 (4), 2024.4, p.192-195. など.
- (12) 本稿は著者が以下の研修会にて登壇した内容に基づき、大幅に改稿したものである。「公共図書館におけるアウトリーチサービス：ウェルビーイングの視点から」(令和6年度千葉県公共図書館等中堅職員研修会、2024.12.10)、「図書館の可能性を探る：今日的視点から考える図書館サービス」(令和6年度図書館司書専門講座・文部科学省・国立教育政策研究所社会教育実践研究センター、2024.6.10) など.
- (13) 日本図書館情報学会用語辞典編集委員会編『図書館情報学会用語辞典』第5版, 丸善, 2020.8, p.1-2.
- (14) 図書館用語辞典編集委員会編『最新図書館用語大辞典』柏書房, 2004, p.3.
- (15) 池田秀男「アウトリーチ」『現代学校教育大事典』新版, ぎょうせい, 2002, p.16.
- (16) 小澤温「アウトリーチ」『福祉社会事典』弘文堂, 1999, p.6.
- (17) 「一人ひとりを包摂する社会」特命チーム、内閣府「社会的包摂政策を進めるための基本的考え方(社会的包摂戦略(仮称)策定に向けた基本方針)」2011.5.<<https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/2r9852000001ngpw-att/2r9852000001ngxn.pdf>>[参照日：2024.12.27]
- (18) 超高齢社会における生涯学習の在り方に関する検討会「長寿社会における生涯学習の在り方について：人生100年いくつになっても学ぶ幸せ「幸齢社会」」2012.3.<https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2012/03/28/1319112_1.pdf>[参照日：2024.12.27]
- (19) 学びを通じた地域づくりの推進に関する調査研究協力者会議「人々の暮らしと社会の発展に貢献する持続可能な社会教育システムの構築に向けて(論点の整理)」2017.3.<https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/035/gaiyou/1384046.htm>
- (20) 以後もアウトリーチに関する記述は少ないが、2020年代の答申等をみていくと、外へ出かけている手段(取組)のひとつとして記述される傾向にある(「第10期中央教育審議会生涯学習分科会における議論の整理：多様な主体の協働とICTの活用で、つながる生涯学習・社会教育～命を守り、誰一人として取り残さない社会の実現へ」(2020)、「ポストコロナ期における新たな学びの在り方について(第十二次提言)」(2021)など)。
- (21) この領域においては、図書館の危機管理に関わる内容となろう。日本図書館協会図書館政策企画委員会『こんなときどうするの?』改訂版編集チーム編『みんなで考えるこんなときどうするの?: 図書館における危機安全管理マニュアル作成の手引き』日本図書館協会, 2014.
- (22) 広島県立図書館「矯正施設等への読書活動の支援」<<https://www2.hplibra.pref.hiroshima.jp/pid101/dokusyo/kyosei>>[参照日：2024.12.27]
- (23) 正井さゆり『すべての子どもに本との出会いを：児童自立支援施設・児童相談所・矯正施設への読書活動の支援』溪水社, 2017.
- (24) 植田佳宏「アウトリーチサービスの実際：少年院等への読書活動の支援」『令和3年度図書館司書専門講座』配布資料, 2021.6.21.
- (25) 前掲、石川「はたらく自動車の序論的解説」
- (26) TAN アウトリーチハンドブック制作委員会編『アウトリーチハンドブック：NPO トリトン・アーツ・ネットワーク』パンセ・ア・ラ・ミュージック, 2007.
- (27) 前掲、石川「はたらく自動車の序論的解説」
- (28) 石川敬史「自動車で移動する社会教育活動の意義と課題：図書館、博物館、水族館を中心に」『年会論文集』(日本教育情報学会) 34, 2018.8, p.202-203.
- (29) 宮地孝「アウトリーチと社会参加」『精神療法』40 (2), 2014.4, p.261-262.
- (30) 舩越知行編著『心理職による地域コンサルテーションとアウトリーチの実践：コミュニティと共に生きる』金子書房, 2016, p.23.

- (31) 前掲、『心理職による地域コンサルテーションとアウトリーチの実践』p.25. なお同書においてこの指摘は以下の文献を参照している。高木俊介, 藤田大輔編『実践! アウトリーチ入門』日本評論社, 2021, p.2-9.
- (32) 岡幸江「忘れられた人々」『社会教育・生涯学習辞典』朝倉書店, 2012, p.627. 以下の引用は同文献より引用した。
- (33) 小林文人編『公民館の再発見: その新しい実践』国土社, 1988, p.40-45.
- (34) 今井美和, 石井裕子「外国にルーツのある人たちの暮らしや学習を支える」『課題解決のための専門図書館ガイドブック』専門図書館協議会私立図書館小委員会編, 読書工房, 2020, p.158-159.; 加藤佳代「当事者と共におこなう図書館の多文化サービス」『基礎教育保障学研究』3, 2019, p.44-54.; 加藤佳代「学び続けるための支援: あーすぶらざ外国人教育相談の取り組み」『多様な学びの場をつくる; 外国につながる学習者たちの教育から考える』駒井洋監修, 田巻松雄, 吉富志津代編著, 明石書店, 2024, p.266-278. (移民・ディアスポラ研究, 12)
- (35) これらの情報は自治体や教育委員会の Web ページに掲載されているが、プリントアウト・ファイリングされて書架に配置されている。
- (36) 生態学的システム論については、前掲の舩越『心理職による地域コンサルテーションとアウトリーチの実践』(p.14-18)を参照した(ユリー・ブロンフェンブレンナー著, 磯貝芳郎, 福富護訳『人間発達の生態学(エコロジー): 発達心理学への挑戦』川島書店, 1996. も参照。)
- (37) 東京都生涯学習審議会『東京都における今後の青少年教育振興の在り方について: ユニバーサル・アプローチの視点から 建議』2021.9.<https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/press/press_release/2021/release20210924_01.html>[参照日: 2024.12.27]
- (38) パウロ・フレイレ著, 里見実訳『希望の教育学』太郎次郎社, 2001.
- (39) 「情報へのアクセスと開発に関するリヨン宣言(抄)」『社会教育・生涯学習ハンドブック』第9版, 社会教育推進全国協議会編, エイデル研究所, 2017, p.390-391.
- (40) 「学習権宣言」識字・日本語センター<<https://call-jsl.jp/therighttolearn/>>[参照日: 2024.12.27]
- (41) 笹井宏益, 佐藤一子「ESD 推進に向けた大学と地域の連携・協働: 地域づくりの担い手養成の視点から」『社会教育としての ESD: 持続可能な地域をつくる』東洋館出版, 2015, p.160-170.
- (42) 上田孝典「<つながり>の社会教育・生涯学習」『<つながり>の社会教育・生涯学習: 持続可能な社会を支える学び』東洋館出版社, 2017, p.2-12.
- (43) 石川敬史, 井口啓太郎, 橋田慈子「大都市・東京の社会教育の課題と展望」『東アジア社会教育研究』28, p.272-279.

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6巻1号、036-047

特集：リテラシー研究の最前線

ユネスコの「リテラシーの多元性」概念と成人学習・教育 UNESCO's concept of the “plurality of Literacy” and Adult Learning and Education

坂本 旬

法政大学

概要

ユネスコは、2000年代初頭以降、社会実践としてのリテラシーを重視し、「リテラシーの多元性」を基礎概念とする新たなリテラシー理論を展開した。そして、テクノロジーの視点を重視し、リテラシーの一部としてデジタルリテラシーの重要性を強調するようになった。ユネスコの「リテラシーの多元性」概念は、文字の読み書きに困難を抱える人々にとって、市民社会に参画し、社会を変革する機会と力をもたらすものである。これまで日本の成人学習・教育領域ではこの視点が十分に取り入れられていなかった。ユネスコの新たなリテラシー概念に対応した成人学習・教育および生涯学習研究が求められている。

Abstract

Since the early 2000s, UNESCO has placed a strong emphasis on literacy as a social practice, developing a novel theory of literacy grounded in the concept of "plurality of literacy." Additionally, UNESCO has underscored the pivotal role of digital literacy within the broader context of literacy, emphasizing a technology-centered perspective. The concept of "literacy in its plural forms" offers individuals struggling with reading and writing challenges the opportunity and agency to meaningfully engage in civil society and catalyze societal transformation. However, this novel perspective has not been fully integrated into the field of adult learning and education in Japan. There is an urgent need for research in the field of adult learning and education, as well as lifelong learning, that is consistent with UNESCO's recent conceptualization of literacy.

キーワード：

リテラシー、ユネスコ、デジタルリテラシー、メディアリテラシー、成人教育

Keywords:

literacy, UNESCO, digital literacy, media literacy, adult learning and education

CC BY 4.0

はじめに

2024年9月7日、筆者は早稲田大学で開催された日本社会教育学会で、田園調布学園大学の長岡智寿子同学会会員とともに「メディア情報リテラシーと社会教育の課題：ネパールでの実践から一国連・ユネスコのリテラシー及びデジタル政策」をテーマとした研究発表を行った。長岡会員はネパールにおけるコミュニティラジオとリテラシーについて報告し、筆者はユネスコのリテラシー概念の変遷について報告を行った。この発表を通じて、私たちは日本におけるリテラシー研究の現状の一端を知ることができた。筆者らの発表の中心にあるのは多元的リテラシー論である。リテラシーの多元性 (plurality of literacy) は、ユネスコが2000年代初頭から今日にかけて提案している新たなリテラシーの概念であり、その背景にはデジタルテクノロジーの発展がある。本稿では多元性を内包したリテラシーを多元的リテラシーと呼ぶことにする。

しかしながら、日本の教育学の諸領域において、多元的リテラシーを取り上げて言及した研究は決して多くはない。日本社会教育学会は2024年に『現代社会教育学事典』（東洋館出版社）を刊行した。いくつかの項目では、「リテラシーの複数性」やテクノロジーに関する問題が指摘されているものの、社会教育とテクノロジーに関する項目は存在しない。つまり、社会教育学の現代的課題としてのテクノロジーに関わる問題には焦点が当てられていない。今回の筆者らの発表を通じて、私たちはそのことを改めて実感したのである。

筆者はユネスコの多元的リテラシーについて、すでに『メディアリテラシーを学ぶ ポスト真実時代のディストピアを超えて』（大月書店、2022年）の中で一節を割いて解説している。しかし、この本はメディアリテラシーを解説することが目的であり、ユネスコのリテラシー理論についてはあくまでもその一部という扱いであった。筆者は同書で、「ユネスコはリテラシーが標準スキルとしてのリテラシーから機能的リテラシー、エンパワーメントとしてのリテラシー、そして多元的リテラシーへと発展してきた」と解説している（坂本、2022:11）。ユネスコの多元的リテラシーの概念の内容については後述するが、ここで重要なのは多元的リテラシーの一つの要素がデジタルリテラシーであるということである。

一般にリテラシーは「識字」と訳されるが、この場合、リテラシーは文字の読み書きというリテラシーの最も基本的な概念を指している。この訳語をそのままユネスコの新たなリテラシーに適用することは誤解を招きかねない。なぜならば、デジタルリテラシーは「デジタル識字」ではないからである。坂本句（2020）はデジタルリテラシーの概念を検討したものだが、「欧米ではコンピュータや情報機器を利活用する基本的なスキルとしてデジタル・リテラシーという用語は

使われてきた」と述べている（坂本、2020:1）。つまり、デジタルリテラシーの本質は単なるデジタルの文字の読み書きではない。このように考えると、多元性を内包したユネスコの「リテラシー」は、識字ではなく「リテラシー」と表記すべきであり、その一部に文字の読み書きスキルとしての識字があるとみなすべきであろう。また、リテラシーの土台にあるのは社会参画能力としてのシティズンシップであり、国連機関であるユネスコの視点から言えば、「グローバル・シティズンシップ」というべきである。グローバル・シティズンシップは、2023年のユネスコ「平和、人権および持続可能な開発のための教育勧告」（UNESCO, 2023b）の中心的概念の一つであり、リテラシー研究にとっても重要な意味を持つと考えられる。

1. ユネスコの「リテラシー」とは何か

ユネスコは2003年に開催された専門家会議でリテラシーの定義を以下のように示している。

リテラシーとは、さまざまな文脈に関連する印刷物や書面資料を用いて、識別、理解、解釈、作成、伝達、計算を行う能力である。リテラシーには、個人が目標を達成し、知識と潜在能力を開発し、地域社会やより広い社会に完全に参加できるようにすることを可能にする一連の学習が含まれる。（UNESCO, 2005:21）

ユネスコはまた、2017年に「過去を読み、未来を書く リテラシー促進の50年」と題する報告書を発表した。この報告書も上記の定義を紹介している。そしてリテラシーには3つの特徴があるという。それは以下の3点である（UNESCO, 2017:14）。

- (1) リテラシーとは、コミュニケーションや表現の手段であり、さまざまなメディアを通じて人々がそれを活用する
- (2) リテラシーは多元的であり、特定の文脈で特定の目的のために、特定の言語を使って実践される
- (3) リテラシーは、異なる習熟度レベルで測定される学習の連続性を伴う
その上で、次のように述べている

このレビューでは、リテラシーを「テキストを含むコミュニケーション」と簡潔に表現している。リテラシーが「テキストを含む」のは、テキストが写本、印刷物、電子メディアを問わず、画像や記号といった他の様式とますます混在しているからである。リテラシーは「コミュニケーション」である。なぜなら、その機能と価値は、言語的・非言語的様式と並んで、他者や自分自身とのコミュニケーションにあるからである。（UNESCO, 2017:14）

UNESCO（2005）のリテラシーの定義は、文字の読み書きを前提にしたものであったが、UNESCO（2017）は、事実上それを画像や記号を含むテキストへと拡大したと言える。あえて

テキストと訳したのは、メディアリテラシー研究の世界では text という用語をまさに画像や記号を含むものとして理解されており、その場合には「テキスト」ではなく「テクスト」と訳すことがあるからである。ちなみに米国メディアリテラシー教育学会 (NAMLE) は、メディアリテラシーを「あらゆる形態のコミュニケーションにアクセスし、分析し、評価し、創造し、行動する能力」と定義づけた上で、「メディアとは、メッセージを伝達するために使用されるすべての電子的またはデジタル的な手段および印刷物や芸術的なビジュアルを指す。リテラシーとは、記号を符号化・復号化し、メッセージを合成・分析する能力である」と述べている (NAMLE, 2021)。このように見ると、ユネスコも NAMLE もコミュニケーションをリテラシー概念の中心に置いており、文字から画像や記号を含むものへと拡大されている点で、きわめて似通っているといえるだろう。テクノロジーの発展によって、識字は事実上メディアリテラシーへと拡大したのである。実際、ユネスコはメディアリテラシーを「21 世紀の教育へのアプローチ」と定義した上で、「印刷物からビデオ、インターネットに至るまで、様々な形態のメッセージにアクセスし、分析し、評価し、作成し、参加するための枠組みを提供している。メディアリテラシーは、社会におけるメディアの役割の理解と、民主主義国家の市民に必要な探究心と自己表現の本質的なスキルを養うものである」と述べている (UNESCO, 2017:15)。

また、ユネスコは「世界中のあらゆる文脈において、大人は能力レベルの連続体に沿っており、能力がほとんどない、あるいは全くない大人が、代理人 (proxies) を使って文字によるコミュニケーションに対処する方法を見つけていることが研究で明らかになっている」と述べている (UNESCO, 2017:14)。つまり、リテラシーは能力の有無という二項対立ではなく、他者の支援を含む連続体としてみなすべきだという。

UNESCO (2017) によると、ユネスコのリテラシー論には 4 つの発展段階がある。以下にその内容を簡単に解説する。

(1) 独立したスキルとしてのリテラシー 読み書き計算の 3 つの基礎能力であり、誰もが習得すべき個人のスキルだとみなされた。

(2) 機能的リテラシー 1970 年代以降、リテラシーを社会経済開発や職業技能と結びつけるようになった。「普遍的な独立した技能としてのリテラシーの概念を超え、生活を維持するために必要な技能を習得または向上させる上でのリテラシーの役割に焦点を当てたもの」である (UNESCO, 2017:48)。

(3) エンパワーメントのためのリテラシー パウロ・フレイレによって提唱された考え方であり、「批判的思考と変革のプロセスを通じて、道具としてよりもむしろ、リテラシーは人々を新たな方法で行動する力を与える可能性がある」とされた。こうした見方は 1975 年のペルセポリス宣言で国際的に表明され、リテラシーを「人間解放と完全な成長への貢献」と位置づけた (UNESCO, 2017:56)。

(4) 社会実践としてのリテラシー 1990 年代に入ると、リテラシーが使用される文脈の理解に重点を置くとともに、社会実践に焦点が当てられた。その結果、「リテラシーは多元的であり、単一の標準リテラシーではなく多様なリテラシーを反映しているという考え方」が生まれた

(UNESCO, 2017:60)。

第4段階の考え方を最初にまとめた文書が UNESCO (2005) と同時期にまとめられた UNESCO (2004) である。該当する箇所を下に引用しよう。

リテラシーの多元性とは、リテラシーが地域や社会で、また個人の生涯を通じて、さまざまな方法で使われ、さまざまなものと結びついていることを指す。人々は、文化、歴史、言語、宗教、社会経済的条件によって形成されたさまざまな状況の中で、さまざまな目的のためにリテラシーを身につけ、活用している。リテラシーという多元的な概念は、こうしたさまざまな目的や状況に対応するものである。リテラシーを一般的な技術的スキルの集合として捉えるのではなく、リテラシーを獲得し、適用する社会的側面に注目するのである。リテラシーは画一的なものではなく、文化的、言語的、さらには時間的にも多様であることを強調している (UNESCO, 2004:13)。

ユネスコの最新の考え方によれば、リテラシーは具体的かつ多様な社会実践に埋め込まれているものであり、多様なコミュニケーションそのものである。つまり、読み書き計算などの独立したスキルの集合体とみなすべきではない。しかし、ここでいうリテラシーを推進する社会実践には具体的な方向性があるという。それは、すなわち SDGs、生涯学習、そしてデジタル社会である。

ユネスコによれば、「テキストを伴うコミュニケーションは、必然的に各目標達成のプロセスに含まれるものであり、リテラシーの推進（初期習得、リテラシースキルの強化、新たな領域での活用）は、SDG アジェンダ全体にわたる取り組みが展開する手段のひとつ」である。そして同時に SDGs の進展は「人々がリテラシー技能を習得し、活用し、向上させるための需要、機会、環境を生み出す」という (UNESCO, 2017:71)。つまり、リテラシーは SDGs の達成に役立つと同時に、SDGs を通じてリテラシーが促進されるのである。それは個人の視点から見れば、「リテラシーの役割は生涯にわたる幅広い学習において中心的なもの」だといえる (UNESCO, 2017:71)。

さらに、デジタルテクノロジーの進展はリテラシーの概念に新たな要素を付け加える。ユネスコは「デジタルテクノロジーの操作には最低限のリテラシーコンピテンシーが必要であるが、ICT 機器は、ペンや紙に取って代わる、あるいはそれらと併用する学習の媒体となり、さらには学習教材の供給源ともなり得る。リテラシー学習における ICT の利用は、単に初期習得の手段を提供するのではなく、むしろスキルを強化するものであることに留意することが重要」だと述べている (UNESCO, 2017:75)。

このようにユネスコのリテラシー概念は読み書き計算を意味する「識字」から画像や記号、そしてデジタルテクノロジーを含む多様なコミュニケーションへと拡大した。リテラシーの多元性とは、多様な生活場面を含む社会実践であるとともに、デジタルテクノロジーを含む多様なコミュニケーション様式を意味している。

2. 社会教育と多元的リテラシー

2023年11月に採択されたユネスコ「平和、人権、国際理解、協力、基本的自由、グローバル・シティズンシップ及び持続可能な開発のための教育に関する勧告」は、いうまでもなく、グローバル・シティズンシップの重要性を強調している。それだけではなく、「デジタル」という用語が23回も登場し、「メディア情報リテラシー」が3回登場する。そして「教育は変革的であり、リテラシー及び計算能力の強固な基礎を築くべきであり、また、次の事項を含む知識、技能、価値、態度及び行動の育成を可能にすべき」とされ、その中には、「シティズンシップスキル」として「デジタル時代において、及び地方、国内的又は世界的な文脈において、倫理的に責任を持って行動し、市民社会生活に全面的に参加する能力」が含まれている（UNESCO, 2023b）。

このように、2023年のユネスコ教育勧告は、グローバル・シティズンシップとともにデジタルテクノロジーに関する政策が重点的に盛り込まれたことに大きな特徴がある。ユネスコは2024年春に「デジタル時代のグローバル・シティズンシップ教育：教員用ガイドライン」を公開したが、坂本旬（2024）で明らかにしたように、グローバル・シティズンシップの構成要素としてユネスコのデジタル・シティズンシップの5領域が位置付けられている。ここでいうデジタル・シティズンシップの5領域とは、UNESCO（2023a）によって提案されたものである。

成人学習・教育の分野においてもグローバル・シティズンシップの重要性が指摘されている。UNESCO（2017）の報告書に大きな貢献をしたHanemannは、2019年にユネスコ「第5回グローバル成人学習・教育に関する報告書：シティズンシップ教育：変革のための成人のエンパワメント」（UNESCO, 2022）のためのバックグラウンド論文「グローバル・シティズンシップと成人のリテラシー」を執筆・公開している。同論文は成人教育に焦点を当てており、日本の社会教育領域におけるリテラシー研究に大きな影響を与えるだろう。同論文は、リテラシーについて次のように述べている。「リテラシーとは、簡単に言えば、読み書きや、書面による媒介を介した数字の使用といった一連のスキルや慣行を指すが、リテラシーが多次元かつ複雑な概念へと発展しているという事実にも注目しなければならない。これは、新しい社会理論や教育理論、さらにはテクノロジーやその他の発展と並行して起こったものであり、21世紀の複雑化・グローバル化が進む社会の特徴である」（Hanemann, 2019:10）。

ただし、Hanemannはリテラシーという用語を比喩的に用いるべきではないとも指摘している。リテラシーという用語の比喩的な使用とそうでない使用との違いについては明確にしておくべきであろう。一つの事例として『『ナチュラル・ヤング・エコロジカル・リテラシー・プロジェクト』（トルコ）は、環境意識と『より環境に優しい』行動をとるための態度変容を目的としており、そのタイトルに『リテラシー』は含まれているが、リテラシー・コンピテンシーの育成には焦点を当てていない』（Hanemann, 2019:10）と述べている。同論文はこれ以上の解説をしていないが、ここでいうリテラシー・コンピテンシーは、文字を含む記号や言語に関する一連の

読解表現活用能力である。この事例で言えば、環境リテラシーには、そのような記号や言語の読解表現活用能力は含まれていないが、メディアリテラシーやデジタルリテラシーには、記号としての映像言語やプログラム（コード）の読解表現活用能力が含まれており、リテラシー・コンピテンシーだといえる。同論文は「リテラシーの習得には、コード（アルファベット）の学習、意味の理解、批判的思考が含まれる。話し言葉と書き言葉（テキスト）を関連付け、言語の書き言葉の解読と暗号化を行い、音や言葉に対する（音韻論的な）認識を深め、書き言葉の規則を学び、応用することである」と述べている（Hanemann, 2019:10）。つまり、リテラシーの多元性とは、NAMLE のメディアリテラシーの定義がそうであるように、文字から記号の読み書きへの拡大を含んでいると考えるべきであろう。なお、Hanemann は「メディアリテラシー」をリテラシーの比喩的な利用の一つにあげているが、メディアリテラシーの定義に照らせば、この見解は正しくないといえる。

しかしながら、Hanemann はリテラシーにおけるテクノロジーの重要性を以下のように述べている。

情報の入手、分析、伝達は、現在では主にインターネットやデジタル機器、アプリケーション（パーソナルコンピュータ、タブレット、スマートフォンなど）を通じて行われている。デジタルスキルやコンピテンシー（テクノロジーが豊富な環境での問題解決能力など）の重要性が高まっていることで、リテラシーの複雑性はさらに新たな次元を加えている。これは、21 世紀の多くの場面で成人に関連し、社会、経済、文化、市民生活に完全に参加するために必要な「主要な情報処理コンピテンシー」（すなわち、リテラシー、計算能力、言語能力、テクノロジーが豊富な環境での問題解決能力）の多面的な相互関係の力学の中で組み込まなければならない。（Hanemann, 2019:11）

このように、成人・学習教育分野においてもテクノロジーに関わる問題はリテラシー概念に大きな影響をもたらしている。ここでは、リテラシー研究分野で一般的に使われるデジタルリテラシーやユネスコが用いる「デジタルコンピテンシー」ではなく、「情報処理コンピテンシー」という表現が用いられている。さらに同論文の結論では次のように述べられている。

テクノロジーの発展が加速する中で、リテラシーという概念は、テクノロジーにあふれた環境で必要とされる問題解決能力の次元にまで拡大されなければならない。これは、高齢者や遠隔地に住む人々、あるいはその他の理由で孤立している人々にとって特に重要である。分析された多くの事例が、社会的結びつきと主体性にとってモバイルテクノロジーが極めて重要な役割を担っていることを示している。したがって、成人向けリテラシー・プログラムの適用範囲を拡大し、学習者と教員の双方に適切な研修機会を提供するためには、情報通信技術（ICT）を体系的に利用することが重要である。「デジタル・シティズンシップ」は、グローバル・シティズンシップ教育の新たな焦点となるべきであり、ナショナリスト的視点

の台頭が世界中で観察されている状況において、メディア情報コンピテンシーの重要性はいくら強調しても足りない。(Hanemann, 2019:44)

ここから、リテラシー概念をテクノロジーまでに拡大することの意義が明確に主張されているだけでなく、成人向けリテラシー・プログラムに ICT を活用することの意義についても触れられている。ユネスコのプログラムの一つである「デジタル・シティズンシップ」や「メディア情報コンピテンシー」の重要性についても指摘されていることに注目すべきであろう。同論文が大きな影響を与えた『第5回グローバル成人学習・教育に関する報告書：シティズンシップ教育—変革のための成人のエンパワーメント』は、シティズンシップとテクノロジーの関係について次のように述べている。

能動的かつグローバルなシティズンシップを実践するための条件は、デジタル時代によって変化した。デジタル・シティズンシップという概念は、市民の権利と責任を支える情報、リソース、サービスがオンライン化されるにつれ、市民が社会に参加する能力に対する懸念と並行して登場した。新しいテクノロジーがすべての人々に利用可能となり、シティズンシップの権利や市民参加を脅かすのではなく、むしろ強化するものであるためには、デジタル機器やインターネットインフラへの幅広いアクセスに加え、すべての人々がデジタルスキルを習得する機会を提供するための大規模な投資が必要である。(UNESCO, 2022:9)

日本の社会教育学においても、こうした観点からの研究が不可欠であり、ユネスコの成人学習・教育や生涯学習領域におけるリテラシー研究の最前線をフォローアップする必要がある。

3. 日本におけるデジタルリテラシーの現状

今日の成人学習・教育の現状から何が言えるのであろうか。概念の不在は現実の不在を意味しない。日本の成人学習・教育を含む社会教育領域においてもテクノロジーに関わるリテラシー教育に関わる問題は存在する。ICT 基本法の跡を継いで 2021 年に成立した「デジタル社会形成基本法」は第三条において「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」と定めている。また、第 24 条では「デジタル社会の形成に関する施策の策定に当たっては、高度情報通信ネットワークの利用及び情報通信技術を用いた情報の活用に必要な能力における格差が生じないように、全ての国民が当該能力を向上させることができるようにするための教育及び学習を振興するために必要な措置が講じられなければならない」と定め

ており、デジタル格差を防止する施策としてのデジタル・インクルージョンとデジタルリテラシー向上施策を推進するものである。

総務省では、この観点から2021年度より「高齢者に向けたデジタル活用支援事業」を推進しており、高齢者等のデジタル活用の不安を解消する目的で、スマートフォンを利用したオンライン行政手続等に対する助言・相談等を行う「講習会」を全国の携帯ショップや公民館等で実施している（総務省、2021）。令和6（2024）年版『情報通信白書』によれば、2023年度は、携帯電話ショップなどを中心に全国6,000か所以上で講習会を実施したという（総務省、2024）。内閣官房に設置された「新しい地方経済・生活環境創生本部事務局」は「デジ田メニューブック」をオンラインに設置した。これは「Digi 田甲子園」に参加するデジタルを活用した地域の課題解決取り組み事例の検索ができるデータベースである。この「デジ田メニューブック」によると、2024年12月31日現在、17件の事例がある。

例えば、高知県日高村では、日本で初めてスマホ普及率100%を目指す「村まるごとデジタル化事業」が実施されており、日本で初めてスマホ普及率100%を目指す自治体宣言を行い民間企業と提携して「村まるごとデジタル化事業」を行っている。2020年5月には60代から80代までのスマートフォン普及率は65.4%であったが、2022年5月には79.7%に向上したという（高知県日高村、2022）。

一方、総務省は2022年に「ICT活用のためのリテラシー向上に関する検討会」を設置し、全世代を対象とするICTリテラシー政策を検討している。注意しなければならないのは、この施策は「高齢者に向けたデジタル活用支援事業」とは異なり、偽情報・誤情報や誹謗中傷などのソーシャルメディアに関わる問題に対して、「これからのデジタル社会において求められるリテラシーの在り方や当該リテラシーを向上するための推進方策」を検討するものである（総務省、2022）。この検討会では、「リテラシー」と表現しているが、検討会の中ではユネスコの用語である「メディア情報リテラシー」や「デジタル・シティズンシップ」が使用されており、検討会の中では「リテラシー」とは実質的にはこれらの用語を指すものとして理解されている。こうした成人学習・教育事業や生涯学習施策は、ユネスコの政策と深い関わりがあるにもかかわらず、今日の日本の社会教育領域の研究課題に含まれていない。

韓国では2024年にユン・ヨガクなどのリテラシー研究者による『リテラシー教育論』（문해교육론）が出版された。この本ではユネスコを含め、世界的なリテラシー政策がテクノロジーを重視したリテラシーの概念へと転換しつつあることを前提に書かれている。デジタルリテラシーに関する章が設けられていることはそのことを意味しているが、それだけではなく、本書全体としてテクノロジーへの対応の重要性が認識されていることがわかる。例えば、リテラシー教育と生涯学習について書かれた第13章では次のように書かれている。

基礎的リテラシーにおいても低水準のままに留まっていたリテラシー教育は、徐々に生活リテラシー教育に移行しつつある。学力向上への欲求への配慮が一方ではあるが、生活リテラシー教育に移行していく大勢は変わらないだろう。アナログな生活からデジタルな生活に

切り替える文明の大転換が行われており、この転換に対応することが時代的課題となっているからである。今はスマートフォンの使用が一般的なものとなっており、スマートフォンにはインターネットに接続する機能が内蔵されている。すべての情報がインターネットに接続されているだけでなく、モノもまたインターネットに接続され、どこへ行ってもデジタルベースの機器やデバイスを活用しなければならない。子どもたちは「デジタルネイティブ」として生きており、他の人々も彼らと一緒に生きる方法を探さなければならない。ここでデジタルリテラシーが必須である。したがって、デジタルリテラシー教育は生活リテラシー教育の一環として行われるべきである。(윤여각 et al. 2024:268)

同書の指摘はユネスコの多様な生活場面を含む社会実践に埋め込まれたコミュニケーションとしてのリテラシーの考え方と重なる。今日の社会生活はデジタルテクノロジーから大きな影響を受けており、この現実のリテラシー研究の前提となっている。このような理解は韓国を含め、世界的な動向であり、日本においても同様であろう。

筆者はゼミ生とともに墨田区にある自主夜間中学校「えんぴつの会」を定期的に訪問している。ここでは日本語の読み書き指導だけではなく、英語や社会科など学習者の求めに応じて多種多様な学習支援が行われている。一度、学習者からスマートフォンでSNSを使う方法を教えてほしいと頼まれたことがある。SNSを通じて指導者と繋がりたいのだという。このことを機会に学習者に話を聞くと、文字の読み書きができなくてもスマートフォンを使うという。現在のスマートフォンは声でも操作できるからである。スマートフォンを持つことによって、孫ともやりとりできると高齢の学習者が話してくれた。残念ながら、高齢者用のスマートフォンは、一般的な機能は使いやすくなっているが、SNSの設定が困難であることがわかり、スマートフォン講座を開催することができなかった。しかし、テクノロジーに対する学習者の需要を肌身で感じる事となった。

筆者らは学生とともに同会でデジタル・ストーリーテリング制作の支援を行っている。デジタル・ストーリーテリングとは、映像とナレーションによって制作された自己物語であり、いわばデジタルの生活綴方である。文字の読み書きが苦手であっても、スマートフォンを使って自分史を綴ることができる。文字の読み書きができなくてもスマートフォンを使うことができるのならば、デジタル・ストーリーテリングは制作できるのである。こうした経験はデジタルリテラシーよりも識字が先だという考え方を覆してしまう。発展途上国の現状を見ても、携帯電話やスマートフォンの普及は急速であり、リテラシー教育の目的がシティズンシップ、すなわち市民社会への参画にあるのならば、デジタルテクノロジーによって、必ずしも識字能力がなくてもそれを実現させることが可能となる。

発展途上国のリテラシープログラムを分析した UNESCO (2018) は、「基本的なリテラシーは通常、デジタルリテラシーの前段階と考えられているが、リテラシーの低い人々がごく基本的なデジタルサービスを利用し始めるにつれ、この順序は疑問視されはじめている。リテラシーの相互関連性は否定できないが、どちらが先かは問題ではない」と指摘する。ここでいう基本的な

リテラシーとは識字のことを指していると考えられる。このような発展途上国での現実がユネスコのリテラシー概念の発展に影響したと考えるべきであろう。

NHK が 2024 年秋に放映した「宙わたる教室」の主人公柳田岳人は文字の読み書きに困難を抱えるディスレクシアであった。ドラマではデジタル端末を用いて文章を音声化して本を読む努力をするシーンが描かれていた。2019 年に成立した「読書バリアフリー法」は、障がいの有無にかかわらず誰でもが読書の恩恵を受けられる社会をめざしている。視覚障がい者だけではなく、ディスレクシアも含んでおり、図書を音声化した「音声 DAISY」や文字と画像、音声を一つのデジタルメディアに統合した「マルチメディア DAISY」、文字を読むことが苦手な人にピクトグラムなどによって理解しやすくした「LL ブック」などが図書館に用意されることとなった。こうした人々はこれまで「識字教育」から取り残された人々であった。リテラシー教育の目標が多様なコミュニケーションを通じた市民社会への参画にあるのならば、デジタルテクノロジーが普及した現代において、識字を記号へと拡大させることは必然だと言えるだろう。

結論

ユネスコの「リテラシーの多元性」概念は、文字の読み書きに困難を抱える人々にとって、市民社会に参画し、社会を変革する機会と力をもたらすものであると言える。これまで日本の成人学習・教育領域ではこうした視点が十分ではなかった。改めてユネスコの新たなリテラシー概念に対応した成人学習・教育および生涯学習研究が求められている。

参考文献

- NAMLE. (2021) . Media Literacy Defined. Retrieved December 31, 2024, from: <https://namle.org/resources/media-literacy-defined/>
- UNESCO. (2004) . The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes - Position Paper Retrieved December 31, 2024, from: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246_eng
- UNESCO. (2005).Aspects of literacy assessment: topics and issues from the UNESCO Expert Meeting. Retrieved December 31, 2024, from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140125>
- UNESCO. (2017) . Reading the past, writing the future: Fifty years promoting literacy. Retrieved December 31, 2024, from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247563>
- UNESCO. (2018) . Digital inclusion for low-skilled and low-literate people: a landscape review. Retrieved December 31, 2024, from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261791>
- UNESCO. (2022) . 5th global report on adult learning and education: citizenship education: empowering adults for change; executive summary. Retrieved December 31, 2024, from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381669?posInSet=2&queryId=6eaf8406-2f47-4ffa-92c4-aaab51c1da90>
- UNESCO. (2023a) . Digital Citizenship in Asia-Pacific: Translating Competencies for Teacher Innovation and Student Resilience. Retrieved December 31, 2024. from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385426>
- UNESCO. (2023b) . Recommendation on Education for Peace and Human Rights, International Understanding, Cooperation, Fundamental Freedoms, Global Citizenship and Sustainable Development. Retrieved December 31, 2024, from: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-education-peace-and-human-rights-international-understanding-cooperation-fundamental>
- 윤여각 (ユン・ヨガク) et al. (2024) 문해교육론 (リテラシー教育論)、Knou Press
- 高知県日高村 (2022) 日本で初めてスマホ普及率100%を目指す「村まるごとデジタル化事業」、デジ田メ

ニューブック

https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/digitaldenen/menubook/2022_summer/0131.html (2024年12月31日最終アクセス)

坂本旬 (2020) デジタル・リテラシーとは何か：批判的デジタル・リテラシーからデジタル・メディア・リテラシーへ『生涯学習とキャリアデザイン』第18巻1号、2020年11月、法政大学キャリアデザイン学会

坂本旬 (2022) 『メディアリテラシーを学ぶ ポスト真実時代のディストピアを超えて』(大月書店)

坂本旬 (2024) グローバル時代のデジタル・シティズンシップ教育を考える、『メディア情報リテラシー研究』(5) 2、法政大学司書課程

総務省 (2021) 高齢者・障害者のICT利活用支援

https://www.soumu.go.jp/main_sosiki/joho_tsusin/b_free/b_free03b.html (2024年12月31日最終アクセス)

総務省 (2022) 「ICT活用のためのリテラシー向上に関する検討会」の開催 (https://www.soumu.go.jp/menu_news/s-news/01ryutsu02_02000348.html) (2024年12月31日最終アクセス)

総務省 (2024) 高齢者等のデジタル活用に対する支援向上、『情報通信白書』

<https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/r06/html/nd226510.html> (2024年12月31日最終アクセス)

※本研究は JSPS 科研費 21H00548 の助成を受けたものである。

翻 訳

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6巻1号、049-071
特集：リテラシー研究の最前線

翻訳 グローバル・シティズンシップと成人のリテラシー（上）

ウルリケ・ハネマン

訳註：

本稿の原題は「Global citizenship and adult literacy」であり、執筆者のウルリケ・ハネマン（Ulrike Hanemann）氏の許可を得て訳出したものである。原文は長文のため、上下の2回に分けて掲載する。なお、原則として literacy は「リテラシー」と訳したが、「識字」と訳した方が分かりやすい部分については「識字」と訳した。「参考文献」は上下を含めたものであり、原文をそのまま掲載している。（坂本旬）

出典：

Hanemann, U. (2019) . Global citizenship and adult literacy, the UNESCO Institute for Lifelong Learning.

https://www.uil.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/03/uhrglobal_cit_adult_lit.pdf

本稿は、ユネスコ生涯学習研究所（UIL）が出版物の執筆に役立てる背景情報として委託したものである。タイトルは『成人学習と教育におけるグローバル・シティズンシップ教育への取り組み：要約報告書』である。本稿はUILが編集した。本稿で述べられた見解や意見は執筆者個人のものであり、UIL または APCEIU の見解として引用すべきではない。本稿の引用は以下の通りとする。

UIL（ユネスコ生涯学習研究所）および APCEIU（ユネスコ国際理解教育アジア太平洋センター）。2019 年。グローバル・シティズンシップと成人リテラシー。2019 年の UIL/APCEIU 出版『成人学習と教育におけるグローバル・シティズンシップ教育への取り組み：要約報告書』のための委託論文。ハンプルク、UIL。

1. はじめに

本テーマ論文では、グローバル・シティズンシップ教育と成人のリテラシーの関係における主な傾向について検討する。グローバル・シティズンシップと成人のリテラシーの両方を生涯学

習の観点から概念化し、持続可能な開発目標（SDG）4のより広範な枠組み、特にターゲット4.7、およびドローール報告書の4つの柱の中でグローバル・シティズンシップ教育（GCED）を分析する。その際、リテラシーが多次元かつ複雑な概念へと進化し、変革の可能性を秘めていることを強調する。グローバル・シティズンシップに関するトピックなどのコンテンツとリテラシーの統合は、あらゆるリテラシー教育・学習アプローチの真髄を反映している。なぜなら、読み書きの学習は常に、成人の学習者にとって関連性のあるコンテンツを中心に展開されるべきだからである。

成人向けリテラシー・プログラムがグローバル・シティズンシップ教育の成果に貢献していることを示す証拠を検証した上で、本稿では、世界のさまざまな地域における事例を基に、成人向けリテラシー政策およびプログラムの現在の傾向を明らかにする。グローバル・シティズンシップのテーマをリテラシー政策およびプログラムに統合することは、この分野では新しいことではない。シティズンシップのテーマをリテラシー政策およびプログラムに統合する方法は多岐にわたるが、その目的は、不利な立場に置かれた個人やコミュニティの社会的、市民的、経済的、文化的なエンパワーメントであることが多い。本稿では、政策立案者、教育者、実務家が成人向けリテラシー・プログラムや非公式教育プログラムにグローバル・シティズンシップの問題を効果的に取り入れるための決定を下す際に考慮すべき選択肢について、いくつかの考察を提示し、結論としている。

2. グローバル・シティズンシップと成人のリテラシーは何を意味するのか、それらはどのように関連しているのか

（民主的）シティズンシップの概念は、世界人権宣言（1948年）に定められており、ユネスコの教育に対するビジョンの重要な要素となっている。生涯学習、責任、連帯という概念とともに、それはユネスコの2つの教育に関する主要報告書、1972年に発表されたフォーレ報告書（『Learning to Be』）と1996年のドローール報告書（『Learning: The Treasure Within』）で概念化されている。2012年に国連事務総長のグローバル・エデュケーション・ファースト・イニシアティブ（GEFI）が発足したことにより、グローバル・シティズンシップの育成は、国際レベルにおける3つの教育優先事項の1つとなった（Shultz and Elfert, 2018）。

シティズンシップ学習や教育は、これまで「民主的シティズンシップ」、「アクティブ・シティズンシップ」、「批判的シティズンシップ」、そして最近では「グローバル・シティズンシップ」など、さまざまな名称で呼ばれてきた。これらは、関連教育プログラムの特定の意図やアプローチを強調するものである。**民主的シティズンシップ**の概念は、民主的市民として民主的な権利と責任を行使し、それらを守るために、学習者に民主的な態度と価値観を身につけさせる必要性を強調するものである。一方、**アクティブ・シティズンシップ**⁽¹⁾は、市民を社会的行為者と捉える見解を強調し、「シティズンシップ・エージェンシー」という概念を強調する。「シティズンシップ・エージェンシー」とは、「行動中または力を発揮している状態」と定義される（Schugurensky, 2005, p.4）。アクティブ・シティズンシップ教育は、学習者が自らの学習に能動

的に参加し、批判的かつ創造的に考える能力を育成する手法を用いることで、地域、国家、グローバルなレベルでの市民参加を促進することを目指している。批判的シティズンシップにおける「批判的」という用語は、変革を志向することで、より保守的なアプローチ⁽²⁾からシティズンシップ学習の概念を区別する。それは、支配的なパラダイムに異議を唱え、重要な問題提起を行う必要性を強調するものである (Andreotti, 2006; Pashby, 2009; Shultz, 2007)。

グローバル・シティズンシップ教育の全体的な目標は、学習者が地域および世界で課題に立ち向かい、解決するために積極的に関わり、役割を担う力を身につけ、最終的には「より公正で平和的、寛容で包摂的、安全で持続可能な世界のために積極的に貢献する」ようになることである (UNESCO, 2016c, p. 2)。これは、新しいグローバル・シティズンシップの概念が、原則として、上述のさまざまな意図やアプローチ (すなわち、民主的、能動的、批判的) を包含し、そこにグローバルな次元を加えていることを示している。グローバル化は、国際、国、地域という複雑かつ動的な関係性の集合体の中で理解することができ、そこでは新たな包摂性と排除性が生み出される (Shultz, 2007)。しかし、グローバル化に対する批判的かつ変革的な見方は、グローバル・シティズンシップ教育に自動的に反映されるわけではない。**教育におけるシティズンシップへのアプローチには一連の可能性が存在する。**それは保守的なものから進歩的なものまでいたる。これは、シティズンシップ教育の政治的側面に注目を集めるものであり、「それは、国家の政治制度、権力構造、公共政策の意思決定プロセスによって大きく左右される」 (Tawil, 2013, p.3) ものである。

グローバル・シティズンシップという概念は、非常に広範で、混乱を招く可能性があり、歴史を無視し、「西洋」の考え方を一方的に反映した例え話のレベルだと批判されているが (e.g. Tawil, 2013; Torres and Nunzio, 2015)、定義しようとする試みもなされている。例えば、「個人が協働し責任を持って行動し、グローバルな課題に対するグローバルな解決策を見出し、集団の利益のために努力することを可能にする、横断的な知識、スキル、コンピテンシーのユニークな集合体」 (Keevy and Chakroun, 2015, p.149) とする定義がある。グローバル・シティズンシップは法的地位を伴うものではないことを認識した上で、ユネスコはこれを「人類共通の良識」または「グローバル・コミュニティへの帰属意識」と表現している (UNESCO, 2016c, p.2)。さらに、グローバル・シティズンシップは「地域、国家、グローバルの各レベルにおける政治、経済、社会、文化の相互依存性および相互関連性を強調する」 (UNESCO, 2015, p.14)。

ユネスコの「グローバル・シティズンシップのための教育」においてソビ・タウィル (Sobhi Tawil) が提案した概念的枠組みでは、「シティズンシップ教育」とは「あらゆる文脈におけるシティズンシップの形成に不可欠な要素であるとみなされる社会、市民、政治教育を中心とした、子ども、若者、大人を対象とした、フォーマルおよびノンフォーマル教育・学習分野」と理解されている (Tawil, 2013, p. 3)。グローバル・シティズンシップ教育に関する既存の言説と実践を批判的に分析したタウィルは、次のように結論づけている。「それは、アプローチがどのようなものであれ、強まったグローバル化の文脈に合わせて、地域や国家レベルのシティズンシップ教育プログラムを適応させ、充実させたものにすぎない」 (ibid., p. 6)。実際、グローバル・シテ

ィズンシップへの関心は、最近の変化や課題のグローバルな側面への注目が高まっていること、また、教育の内容、関連性、評価、社会性や情動のスキル、そして共に生きるための雇用や学習のためのコンピテンシーに焦点を当てるという国際教育論の傾向から生じているように思われる (UNESCO, 2016c, p.2)。

その間にも、ユネスコ（およびその他の機関）は、グローバル・シティズンシップ教育 (GCED) の概念、テーマ、実施方法についてさらに明確にするために、数多くのガイドライン、ツール、政策概要、報告書などを発表している (e.g. UNESCO, 2014a, 2015, 2016a, b, c; 2018a, b, c, d)。グローバル・シティズンシップ教育 (GCED) の概念、テーマ、実施方法についてさらに明確化しているが、これらのいずれも成人のリテラシーや教育に特に焦点を当てているわけではない⁽³⁾。たとえば、ユネスコは、グローバル・シティズンシップ教育は変革的であるべきであり、学習者がより包摂的で公正かつ平和な世界に貢献できるようになるために必要な知識、スキル、価値観、態度を育成すべきであると提案している。グローバル・シティズンシップ教育は、「人権教育、平和教育、持続可能な開発のための教育、国際理解教育など、すでに他の分野で適用されている概念や方法論を活用した多面的なアプローチ」を採用し、それらの共通の目標を推進すべきである。グローバル・シティズンシップ教育は、生涯学習の視点を取り入れ、幼児期から始まり、あらゆる教育段階を経て成人期まで継続するものであり、「公式および非公式のアプローチ、カリキュラムおよび課外活動への介入、そして従来の参加経路と非従来の参加経路の両方」を必要とする (UNESCO, 2015, p.15; UNESCO, 2014a)。

GCED では、以下の主要な重点分野を考慮すべきであると提案されている。すなわち、共通の人間性への帰属意識、多様性の尊重、正義、平等、尊厳、尊重といった普遍的価値やグローバルな問題に関する深い知識、グローバルな共感と連帯感、そして、グローバルな課題に対するグローバルな解決策を見出すために協働し責任を持って行動し、集団の利益のために努力する行動能力である (Keevy and Chakroun, 2015)。グローバル・シティズンシップ教育は、認知、社会性、行動の3つの学習領域に基づいている。これらは、ドロール報告書『学習：内に秘めた宝』で述べられている4つの学習の柱、すなわち「知る」「行う」「共に生きる」学習に対応している (UNESCO, 2015, p.22)。ユネスコは、GCED の9つのテーマ分野を提案している (表1参照)。これらは3つの領域に分類され、次の主要な学習成果を目指している。すなわち、情報リテラシーと批判的リテラシー、社会的つながりと多様性の尊重、倫理的責任感と積極的関与である (ibid. 25)。

SDGs と「教育 2030 アジェンダ」(2015 年) の採択により、GCED は新たな弾みを得た。特に、SDG 目標 4.7 は、グローバル・シティズンシップ教育 (GCED) の重要性を強調しており、持続可能な開発のための教育 (ESD) とともに、子ども、若者、成人の知識、態度、スキル、行動に、持続可能で、情報に基づく、価値観に基づく変化を促すことを求めている。「2030 年までに、持続可能な開発に必要な知識とスキルをすべての学習者が習得できるようにする。これには、持続可能な開発のための教育や持続可能なライフスタイル、人権、ジェンダー平等、平和と非暴力の文化の推進、グローバル・シティズンシップ、文化の多様性と持続可能な開発への文化の貢献に対する理解などを通じたものを含む」(WEF, 2016, p.48)。目標 4.7 のために策定

されたグローバル指標（4.7.1）は、ジェンダー平等や人権を含む GCED と ESD が、国の教育政策、カリキュラム、教員教育、生徒評価にどの程度主流化されているかを測定する（UIS and GEMR, 2019, p.15）。

他のどの教育目標よりも、SDG 4.7 は教育の人間主義的な目的、そして政策、プログラム、カリキュラム内容、教員研修への反映と関連している。また、平和、社会的結束、持続可能な開発のための文化および（相互）文化的な教育の次元の重要な役割を強調している。生涯学習は、グローバルな教育パラダイムであり、SDG4 の全体的な指針であるが、同時に、GCED が包含する SDG ターゲット 4.7 の人間主義的な目的をも象徴している。SDG ターゲット 4.7 は、GCED と ESD を統合したものであり、両者は、あらゆる年齢の学習者が、より公正で平和的、寛容で包摂的、持続可能な世界への積極的な貢献者となるよう力を与えるという、同じビジョンを原則的に追求している。GCED と ESD の目的は、学習者が自分たちが暮らす相互に結びついた世界と直面するグローバルな課題の複雑性を理解し、現在および将来にわたってこれらの課題に責任を持って効果的に対処できるよう、知識、スキル、態度、価値観を育成することである（UNESCO, 2016）。

そのため、GCED と ESD の効果的な実施には、自己認識、自己管理、社会認識、人間関係スキル、責任ある意思決定など、さまざまな社会的・情動的スキルを育成する教授・学習アプローチが必要となる。成人向けリテラシー・プログラムやノンフォーマル教育プログラムの文脈では、このような「ソフトスキル」は「ライフスキル」という用語に含まれることが多い。

ユネスコが 2015 年に採択した「教育 2030 行動枠組み」を支持する「成人学習と教育に関するユネスコ勧告」では、成人学習と教育を「生涯学習の中核的要素」と定義し、成人学習と教育の 3 つの主要領域の 1 つとして「アクティブ・シティズンシップのための学習」を強調している。これは、「コミュニティ教育、市民教育、リベラル教育など、さまざまな名称で呼ばれるもの」を通じて達成される。アクティブ・シティズンシップのための学習機会は、成人学習者が「貧困、ジェンダー、世代間連帯、社会移動、正義、公平性、排除、暴力、失業、環境保護、気候変動などの社会問題に積極的に関わる」力を身につけることを目指している（UNESCO and UIL, 2016, p.7）。

ユネスコは、より最近の出版物（UNESCO, 2018c）⁽⁴⁾で、GCED の内部にいくつかの「未解決の緊張と誤解」を特定している。すなわち、「グローバル対ローカル」（ローカルの行動がグローバルな変化にどうつながるのかが不明確）、個人のターゲティング対政治的・社会的文脈への対応（個人の権利を形作るマクロ社会、構造、政治的背景がどのように変化しうるのが不明瞭）、GCED が困難な環境（すなわち、資源が乏しく、紛争の影響を受け、辺境で恵まれない環境）においても関連性があること、そして、その目標が意欲的なものであるために、その実施には課題があること（主に、教員が新しい教授法を採用することの難しさに起因）である。その結果、ユネスコは「ともに生きることを学ぶ」というビジョンをその中心に据え、GCED をより地域や国に即した形で構築し、再定義することを提案している。さらに、建設的な市民的・政治的関与、自己認識と感情的知性、批判的探究、デジタル・シティズンシップのためのスキルとい

った能力の開発に焦点を当てることを提案している⁽⁵⁾。また、疎外された人々への支援、意思決定を行う立場にある人々への働きかけ、教員の能力開発の再設計、パートナーシップの拡大と多様化も目指している (ibid., pp. 7-9)。この新たな理解は、周縁化された成人層に焦点を当てると同時に、既存の多様な背景や学習ニーズに対応するために、正規の学校教育をはるかに超える空間で、多様な学習形態が必要であるという事実にも取り組んでいる。

表1 ドローール報告書の4つの柱、GCED、SDG 4.7における学習領域とトピックの比較分析

ドローール報告書	GCED		SDG4.7
4つの柱	領域／コア概念次元	トピック	トピック
知ることを学ぶ	認知的: グローバル、地域、国、地	1. 地域、国、グローバルな制度と構造	人権
学ぶために学ぶ	域の問題について、また、異なる国々や人々の相互関係と相互依存性について、知識、理解、批判的思考力を習得する。	2. 地域、国、グローバルレベルにおけるコミュニティの交流とつながりに影響を与える問題 3. 基礎となる想定と力関係	ジェンダー平等 グローバル・シティズンシップ
ともに生きるために学ぶ	社会情緒的: 共通の人間性への帰属意識、価値観と責任の共有、共感、連帯、そして違いと多様性を尊重する。	4. 異なるアイデンティティのレベル 5. 異なるコミュニティに属する人々、およびそれらのつながり方 6. 多様性の尊重と差異	平和と非暴力の文化 文化の多様性と文化の持続可能な開発への貢献に対する理解
なすために学ぶ	行動: より平和で持続可能な世界を実現するために、地域、国、そして世界レベルで効果的かつ責任を持って行動する。	7. 個人および集団としてとることができる行動 8. 倫理的に責任ある行動 9. 関与し、行動を起こす	持続可能な開発のための教育とライフスタイル

(次の情報源に基づく：Delors et al., 1996; UNESCO, 2015, p.15; WEF, 2016, p. 48)

ユネスコの「成人学習と教育に関する勧告」では、リテラシーを「成人学習と教育の主要な要素」と定義している。リテラシーには、生涯学習への参加や地域社会、職場、より広い社会への完全参加を可能にする、一連の学習と習熟レベルが含まれる。リテラシーには、印刷物や書面資

料を使用して読み書きする能力、識別する能力、理解する能力、解釈する能力、作成する能力、伝達する能力、計算する能力、そして、技術的かつ情報量の多い環境における問題解決能力が含まれる。リテラシーは、生活、文化、経済、社会において進化する課題や複雑性に対処するための知識、スキル、コンピテンシーを構築する上で不可欠な手段である」(UNESCO and UIL, 2016, p.7)。この定義を詳しく見ていくと、以下の主要な特徴が挙げられる。リテラシーは書き言葉に関連しており、コミュニケーションの手段であり、社会参加の手段でもある。また、ICTによって形成される環境における問題解決も含む。さらに、さまざまな習熟度レベルからなる継続的な学習を伴う。

リテラシーとは、簡単に言えば、文書を介した読み書きや、書面を介した数字の使用といった一連のスキルや慣行を指すが、リテラシーが多次元かつ複雑な概念へと発展しているという事実にも注目しなければならない。これは、新しい社会理論や教育理論、さらにはテクノロジーやその他の発展と並行して起こったものであり、21世紀の複雑化・グローバル化が進む社会の特徴である。リテラシーおよびリテラシー実践の「多元性 (plurality)」を認識しつつも、誰もが明確に理解できる用語を使用する必要がある。この場合、文章の読み書きに直接関係しない能力やスキルを指す比喩的な用語の使用（メディアリテラシー、市民リテラシー、批判的リテラシー、コンピュータリテラシー、金融リテラシー、ヘルスリテラシーなど）を避けることを含んでいる (UIL, 2017)⁽⁶⁾。

リテラシーの習得には、知識（例えば、アルファベット、文字、言語）や技能（例えば、読解力や理解力）だけでなく、態度、性向、動機（例えば、自信があり自立した学習者はリテラシースキルを幅広く活用する可能性が高い）や価値観（例えば、メッセージの目的を批判的に評価したり、異なるオーディエンスと交流したりするために責任を持ってソーシャルメディアを使用する）にも関わる (Hanemann, 2018)。したがって、リテラシーはコンピテンシー（「スキル」以上のもの）として理解するのが最も適切である。すなわち「(手書き、印刷、デジタルの) テクストを、常に変化する要求の文脈で扱う際に、知識、スキル、態度、価値観を効果的に活用する能力」である (UIL, 2017, p.2)。リテラシーの習得には、コード（アルファベット）の学習、意味の理解、批判的思考が含まれる。話し言葉と書き言葉（テキスト）を関連付け、言語の書き言葉の解説と暗号化を行い、音や言葉に対する（音韻論的な）認識を深め、書き言葉の規則を学び、応用することである。このプロセスが学習者が習得し理解している言語で展開される場合にのみ、意味の理解が可能となる。読解における批判的思考とは、意味を分析し、（さまざまな種類の）テキストに批判的に反応し、テキストと自身の読解について考察することで、文字レベルを超えた思考を意味する。これには、継続的に高いレベルのリテラシーを開発する必要があるだけでなく、高度な言語能力も要求される。

リテラシー、言語、学習の間のこれらの複雑な相互関係を理解すること (Hanemann, 2015b) は、グローバル・シティズンシップのトピックに焦点を当てた有意義な学習活動を設計し実施するための前提条件である。

情報の入手、分析、伝達は、現在では主にインターネットやデジタル機器、アプリケーショ

ン（パーソナルコンピュータ、タブレット、スマートフォンなど）を通じて行われている。デジタルスキルやコンピテンシー（テクノロジーが豊富な環境での問題解決能力など）の重要性が高まっていることで、リテラシーの複雑性はさらに新たな次元を加えている。これは、21世紀の多くの場面で成人に関連し、社会、経済、文化、市民生活に完全に参加するために必要な「主要な情報処理コンピテンシー」（すなわち、リテラシー、計算能力、言語能力、テクノロジーが豊富な環境での問題解決能力）⁽⁷⁾の多面的な相互関係の力学の中で取り込まなければならない。SDGsの全体的な目標である「私たちの世界を変革する」という目標は、成人リテラシーの分野にも適用されなければならない。これは、リテラシーを社会的実践⁽⁸⁾として理解すること（「リテラシーとは、行為者によって行われる行動である」）⁽⁹⁾、そしてその変革の潜在能力を活性化すること（「リテラシーとは、変化をもたらす能力である」）⁽¹⁰⁾を意味する。しかし、リテラシーが「私たちの世界を変革する」というその潜在能力を最大限に発揮できるのは、生涯学習の観点からアプローチされた場合のみである（Hanemann, 2015b）⁽¹¹⁾。

生涯学習の観点からリテラシーと計算能力を概念化するには、以下が必要である。生涯を通じて行われる継続的な学習プロセスとして理解すること、リテラシー（および計算能力）を他のスキルの開発に組み込むか、または他のスキル開発と組み合わせること、そしてリテラシーを国または地域レベルの開発戦略の一部として位置づけること（ibid.）である。

リテラシープログラムは、読み書きの異なる習熟度を考慮しなければならない。現代のリテラシーに対する理解では、もはや個人のレベルで「リテラシーがない」か「リテラシーがある」かという単純な二分法を認めることはできない。これらは習熟度の連続体の両極端に位置するにすぎない。その国に住むすべての国民が到達すべき最低限のレベルの定義は、特定の状況や目的によって異なり、政策レベルで確立されなければならない⁽¹²⁾（Hanemann, 2018）。

さらに、成人が自立した読み手および学習者になる過程では、2つの主要な段階を区別すべきである。それは、読み方を学ぶ段階と、学習のために読む段階である。この2つの段階は、選択した主題やテーマを中心に構成された2つの学習スパイラルによって統合され、「リテラシー指導の体系」の一部となる（Singh, 1976）。つまり、「読み方を学ぶ」ことが成人向けリテラシーコースの当初の中心となるが、次第に「学習のための読書」に重点が移行していく。また、リテラシーの教育と学習は常に内容を中心に行われることを意味する。このような内容は、内省や議論を生み出す言葉から、学習者にとって関連性の高いテーマに関する複雑な文章まで多岐にわたる⁽¹³⁾。したがって、グローバル・シティズンシップに関するトピックなどの「内容」や「主題」とリテラシーの統合は、あらゆるリテラシー教育・学習のアプローチの真髄を反映している。

世界中の成人リテラシー・プログラムを分析すると（ユネスコの「効果的なリテラシー・計算能力向上プログラムデータベース」を参照⁽¹⁴⁾）、どのプログラムも純粋にリテラシー（および計算能力）の向上のみに焦点を絞っているわけではないという結論に至る。リテラシーおよび算数能力の開発は目的のひとつではあるが、そのようなプログラムは通常、多様な目標を掲げ、幅広い学習内容を取り扱っている。さらに、多くの成人向け学習プログラムでは、リテラシー能力の開発は主要な目的として掲げられておらず、むしろ他の主要目標や複数の目標に「埋め込まれて

いる」(例えば、少数民族の文化的・言語的エンパワーメント⁽¹⁵⁾、自然災害への対応⁽¹⁶⁾など)。したがって、リテラシーや計算能力の向上を目的とする成人教育プログラムの大きな**多様性**に注目することが重要である。これらのプログラムは、かなり正式な(すなわち、認定された初等・中等教育修了証につながる同等認定プログラム)ものもあれば、非公式で期間も短かったり長かったりするものもあり、基礎レベルや上級レベルの能力開発に重点を置くものもある。また、一般テーマ、職業テーマ、または「生活スキル」テーマに重点を置くものもある。これらのプログラムはすべて、原則として、グローバル・シティズンシップとSDG4.7のテーマに対応できる。

リテラシーの社会的実践アプローチでは、読み書きを地域レベルに関連する社会的実践として位置づけているが、**地域社会の人々をより広い世界と結びつけるためにリテラシーを活用すること**も同様に重要である。この点について、ブランドとクリントン (Brandt and Clinton) (2002, p.337) は、「リテラシーが人々に対してどのような影響を与えているかを理解することは、人々がリテラシーに対してどのような影響を与えているかを理解することと同じくらい重要である」と主張している。言い換えれば、人々が「よりリテラシーを得る」ようになると、自分の村やコミュニティを超えた世界とさまざまな形で関わる能力が身についていくのである。このようなプロセスは、グローバル・シティズンシップ教育の目標、すなわち「学習者が地域的にも世界的にも積極的に関わり、グローバルな課題に立ち向かい、解決していく力を身につける」(UNESCO, 2016c, p.2) ことを反映している。

まとめると、グローバル・シティズンシップと成人リテラシーには相互に関連する、あるいはむしろ互いに結びつく**多くの方法**がある。このような連携を効果的に活用するための前提条件は、SDG 目標 4.7 の意図とともに、グローバル・シティズンシップ教育の意図の両方を理解すること、そしてリテラシーの関わる次元、複雑性、多様性を理解することである。そのためには、トレーニング、専門能力開発、監督、モニタリングおよび評価、研究に十分な投資を行い、サービスとその成果の質を確保することが必要である。

3. 成人向けリテラシープログラムがグローバル・シティズンシップ教育の成果に与える影響

リテラシーと計算能力の高い習熟度を持つ成人(すなわち、高い教育レベル)は、グローバル・シティズンシップ⁽¹⁷⁾の価値や原則に対するより深い知識を持っているという一般的な考え方があがあるが、直接的な因果関係を示す実証的な証拠はほとんどない。しかし、最近の研究では、かなり限定的で直線的なアプローチではあるものの、そのような仮説を裏付ける結果が出ている。例えば、PIAAC 調査に参加した OECD 諸国のほとんどにおいて、リテラシー能力が高いほど、成人の政治プロセスへの参加意欲、政治的有効感、信頼、健康状態といった結果にプラスの影響を与えることが分かっている (Post, 2016, p. 761)。リテラシーおよび計算能力の習熟度が低い成人を対象とした OECD PIAAC データの分析では、彼らの雇用および研修の状況が取り上げられた⁽¹⁸⁾(Grotlüschen et al., 2016)。ドイツの 2018 年の「LEO」調査データでは、リテラシーレベルが最も低い成人の政治参加と能力について分析が行われた⁽¹⁹⁾(University of

Hamburg, 2019)。これらは、リテラシーレベルとグローバル・シティズンシップの成果との関連性を明らかにしようとする数少ない試みである。

別の例としては、1980年から2007年までの州議会選挙に関する情報と、インドの287地区における識字「率」に関する情報を組み合わせた分析がある。この分析は、女性の政治参加と女性の識字率（「識字能力を持っている」か「もっていない」という従来の二元的な定義による）の関係を示すことを目的としている。この分析により、ジェンダーによる識字率の格差を縮小することが、女性の政治参加と競争力を高めることが確認された。この期間における平均識字率は、女性が34%、男性が55%であった。著者は、女性の識字率を42%に引き上げれば、女性候補者の割合が16%、女性候補者が獲得する票の割合が13%、女性の投票率が4%増加すると推定している（Bhalotra et al., 2013; UNESCO, 2014b, p.175）。

さらに、男性のリテラシーの向上は、女性の政治参加にも良い影響を与える。著者は、これはおそらく、読み書きのできる男性が女性候補者に投票する可能性が高く、また党首として女性候補者を擁立する可能性が高いからだと考えている（ibid.）。女性の政治参加を高めることは、ジェンダー平等を達成するためだけでなく、女性政治家は汚職が少なく、子どものウェルビーイングの利益を代弁する上でより積極的である傾向があるという証拠があるため、極めて重要である。さらに、インドにおける別の研究（Beaman et al. 2012）では、女性の政治参加が制度化されることで、少女の教育に対する意欲と投資が増加し、その結果、ジェンダー間の不平等を再生産する世代間のサイクルが断ち切られることが示されている。したがって、著者らは、女性の成人のリテラシーと教育に投資することは、女性の政治参加の増加を促し、民主的統治を改善すると結論づけている。彼らは、長期的な影響は従来推定されていたよりも大きい可能性が高いと推測している（Bhalotra et al., 2013）。

しかし、本稿の全体的な目的を考慮すると、むしろ成人向けリテラシー・プログラムや介入がグローバル・シティズンシップの成果に与える影響に焦点を当てるべきである。しかし、成人向けリテラシー・プログラムがグローバル・シティズンシップ教育の成果に与える直接的な影響に関する体系的な研究はあまり多くない。グローバル・シティズンシップ教育の成果に関するほとんどのインパクト研究は、正規の教育に焦点を当てているか、より一般的に成人学習や教育に焦点を当てており、時には「3R やリテラシーを超えたもの」（e.g. Brookings Centre for Universal Education and Youth Advocacy Group, 2017; UIL, 2013 and 2016b; UNESCO 2018a）を明確に示している。また、大規模なキャンペーンやプログラム全般の影響や結果に関する情報を検証する際にも、多くの国々においてリテラシーに関する統計データが乏しいことが明らかになっている（Hanemann, 2015a, p.48）。

成人向けリテラシー・プログラムが、政治参加、社会的一体性、多様性への寛容、紛争予防と解決、平和構築など、シティズンシップに関連する要因に及ぼす因果効果を検証する試みはほとんど行われていない。既存の研究は主に女性とリテラシーが個人に与える影響に焦点を当てている。家族・世帯、地域社会、国家、あるいは国際レベルでの影響を調査した研究はほとんどない。リテラシーの効果の一部、例えば文化、アイデンティティ、社会的一体性への影響は、本質

的に定義や測定が難しい。通常、プログラム終了後、その効果がどの程度持続するかを評価しようとする試みは行われていない。

しかし、リテラシー学習とグローバル・シティズンシップの成果に正の相関関係があることを示す証拠はいくつかある。例えば、ユネスコの2006年のリテラシーに関するグローバルモニタリングレポートでは、成人向けリテラシー・プログラムへの参加やリテラシーの実践がもたらす可能性のある、自尊心の向上、エンパワーメント、創造性、批判的思考力といったパーソナルな（「人間的な」）利益に関するいくつかの証拠が示されている（UNESCO, 2005, p.138/139）。同報告書では、政治的、文化的、社会的、経済的利益の例も挙げられており、「特にエンパワーメントがプログラム設計の中心にある場合」（ibid., pp.139-145）にその傾向が強い。

ユネスコによる成人学習・教育に関するグローバルレポート第2号および第3号（GRALE 2 および 3）でも、成人向けリテラシー・プログラムのパーソナルな成果、コミュニティへの成果、社会への成果に関するいくつかの証拠が示されている（UIL, 2013 および 2016b）。GRALE 3 調査に回答した国々のうち、約3分の2が、リテラシー・プログラムが民主的価値観、平和的共存、地域社会の連帯を育むのに役立つと回答している（UIL, 2016b, p. 110）。回答した国のほぼ4分の3が、リテラシー・プログラムがアクティブ・シティズンシップと地域社会への参加に大きく貢献していると回答している（ibid., p.111）。しかし、通常、こうした回答は実証的な証拠によって裏付けられていない。

英国で実施された成人向けリテラシー・プログラムおよび計算能力プログラムの評価では、Skills for Life 戦略（2001年～2010年）の枠組みの中で、これらのプログラムに参加し、リテラシー・コンピテンシーを維持することが、個人およびコミュニティにポジティブなパーソナルな影響と社会的影響をもたらすという統計的に有意な証拠が発見された（Vorhaus et al., 2011）。2000年から2005年にかけてガーナで1,200人の受益者を対象に実施された調査では、全国的なリテラシー・プログラムが公衆衛生キャンペーンを強化し、健康的なライフスタイルにプラスの影響を与えたことが示された（ODI/DFID, 2006）。言語的多様性と参加者の母語を尊重するリテラシー・プログラムは、共同体のアイデンティティと集合的歴史の強化に役立つことが報告されている（Alidou and Glanz, 2015）。家族向けリテラシー・プログラムの影響に関する証拠は、それらが保護者としての成功や従業員としての成功に向けた準備を整え、親と子どもとの絆を深め、家族、学校、その他の機関とのつながりを強化し、近隣ネットワークを活性化させ、社会の結束とより強固なコミュニティにつながることを示している（Family Strengthening Policy Centre, 2007; UIL, 2017b）。

リテラシー・プログラムが女性の地位向上に与える影響については、多くの逸話的な証拠がある。研究者たちは、女性のリテラシーと、子どもの死亡率や出生率の低下といった健康指標との間に肯定的な関連性があることを示す統計的証拠を見つけようと懸命に取り組んできた。リテラシーを持たない女性は社会に完全に参加できないという前提や、女性の生殖的役割に狭く焦点を当てた女性のリテラシー向上への道具的アプローチが「開発の鍵」として批判されてきた（Robinson-Pant, 2008）。リテラシーの文脈では、エンパワーメントの概念は「社会環境への参

加能力を生み出し、政治システムに影響を与える感情、知識、スキルの集合」と関連付けられている (Stromquist, 2009, p.2)。この能力は、認知、経済、政治、心理の各側面から構成される。研究結果 (Infante, 2000; Prins, 2008 など) は、リテラシーとエンパワーメントの相関関係を裏付けている。しかし、Stromquist によると、リテラシーは心理的なエンパワーメントにつながる場合がほとんどであるが、認知、政治、経済の各側面におけるエンパワーメントはあまり見られない (Stromquist, 2009, p.10)。

東ティモールにおけるノンフォーマル成人向けリテラシー・プログラム (NFALP) が女性のエンパワーメントに与える影響に関する現地調査では、農村部の女性が NFALP への参加を通じてエンパワーメントを経験していることが判明した。最も一般的なエンパワーメントの側面として経験されているのは、パーソナルな、あるいは心理的な側面である (Kotsapas, 2011)。トルコにおける成人向け機能的リテラシー・プログラムが女性のエンパワーメントに与える影響に関する研究では、このプログラムが女性の社会的統合、肯定的な自己概念、家族の結束に貢献したことが示されている。また、認知能力の向上に加え、持続的な社会的利益が第2の研究により長期間にわたって観察されたが、雇用成果には変化が見られなかった (Kagitcibasi et al., 2011)。これは、前述の Stromquist (2009) の研究結果を裏付けるものである。

ネパールで実施された民族誌学的研究の例では、リテラシー・プログラムが意図せざる政治的影響をもたらす可能性があることが示されている。リテラシー・プログラムは、支配的な政治体制を批判する場を提供することで、市民の不安定化に寄与している。通常、「リテラシーの政治的利益」という用語は「政府が意図する」シティズンシップ教育の成果と関連付けられるが、ネパールの事例は、リテラシーへの介入が意図せざる政治的帰結をもたらす可能性があることを示唆している。その結果、特に多くの若い女性がネパール内戦中に毛派の幹部に加わった (Robinson-Pant, 2010)。

社会政治運動とリテラシーキャンペーンの連携の例は数多くある (Hanemann, 2015a)。Boughton (2016) は、歴史的な分析と現代の例を挙げて、適切な文脈において、大規模なリテラシーキャンペーンは社会運動学習を通じて変革をもたらすことができることを示している。これは、民衆教育 (または「批判的教育学」) に関するフレイレのビジョンによって裏付けられている。このビジョンでは、大規模なリテラシーキャンペーンは、人間の解放に向けたより広範な闘争の不可欠な一部である (Freire and Macedo, 1987)。

南アフリカで実施された2つの主要な成人のリテラシー向上キャンペーン、すなわち「南アフリカ・リテラシー・イニシアティブ」と「カ・リ・グ・デ・マス・リテラシー・キャンペーン」の貢献に関する最近の研究では、リテラシー向上プログラムが脆弱なコミュニティの生活の質の向上に貢献できる方法が示されている。リテラシー向上キャンペーンという社会運動の文脈から生まれた社会的資産と相互接続のネットワークは、南アフリカの農村部の貧困コミュニティの絶望感に対して、行動力とレジリエンスのネットワークを提供した。キャンペーンへの参加による成果を振り返った学習者のフィードバックを基にした調査結果によると、リテラシー介入がコミュニティの結束と平和的な共存を促進する上で重要な役割を果たしたことが明らかになって

いる。リテラシー学習グループに共通の問題を抱えた人々を集めることで、彼らは課題に対処するための戦略を共同で開発することが可能になった。リテラシーを習得する過程で学習者の自信が高まり、その結果、彼らの社会参加や政治参加も進んだ (McKay, 2019)。

4. 成人向けリテラシーにおけるグローバル・シティズンシップ教育：政策とプログラムの現在の傾向

実際、(アクティブまたはグローバル) シティズンシップ、そして SDG4.7 のテーマは、成人向けリテラシー政策やプログラムにおいて、長年にわたる伝統がある。その意図、目標、テーマは、過去から現在に至るまで、多くの成人向けリテラシー政策、戦略、キャンペーン、プログラムに反映されている。特に、市民社会のリテラシー・プログラムの提供者（時には政府も）は、長年にわたりこれらのテーマをカリキュラム、教材、教員研修活動に取り入れてきた。しかし、それは「グローバル・シティズンシップ教育」という名称では行われてこなかった。

これらのリテラシー政策やプログラムは、教育（およびその他の）機会から排除されてきた脆弱な立場にある不利な集団を主な対象としているため、社会変革や社会的不正義の是正というビジョンを掲げることが多い。また、社会的平等、経済的エンパワーメント、環境の持続可能性など、持続可能な開発のさまざまな側面を組み合わせようとしている。多くの国々では、リテラシー・プログラムのほとんどが（若い）女性を対象としているため、ジェンダー平等や女性のエンパワーメントの問題は、こうした政策やプログラムの中心的な関心事となっている。生涯（および生涯にわたる）学習のアプローチを採用する政策やプログラムは、リテラシー（複雑かつ継続的なプロセス）を、健康、雇用、アクティブ・シティズンシップ、家族や地域社会との関係に焦点を当てたものを含むその他の（開発）活動と統合することを目指している。

成人のリテラシーに対する解放的かつ変革的なアプローチでは、カリキュラムや教材において、グローバル・シティズンシップと SDG 4.7 のテーマに特に重点を置くことが求められる。ラテンアメリカで人気の高い教育 (*educación popular*) 運動の目的は、意識を高め (*conscientisation*)、学習者に「生成的な (*generative*)」言葉やテーマを通じて現実を批判的に分析し、理解し、変革するよう促すことである。この運動は、他の世界の地域にも同様のものがある。「批判的教育学」運動の提唱者（例えば、パウロ・フレイレ、ヘンリー・ジルー、ピーター・マクラレン）は、教育の政治的側面を強調し、批判的意識、解放、解放、社会正義、政治的行動に重点を置いている。人権、ジェンダー平等、平和と非暴力の文化の推進、アクティブ・シティズンシップ、文化の多様性といったテーマは、こうした解放的な成人向けリテラシー・プログラムの中心的なテーマとして長い間取り上げられてきた。

成人のリテラシーに対するエンパワーメントや変革的なアプローチは、市民社会組織によってのみ適用されているわけではない。政府による成人向けリテラシー・プログラム、特にキャンペーンでは、このような社会変革的なアプローチも採用されている。例えば、1980 年代にエクアドルで実施されたリテラシーキャンペーンでは、学習内容のテーマ軸として人権が採用された。40

年にわたる独裁政権からの解放戦争という背景から始まったニカラグアのリテラシーキャンペーンは、学習者だけでなく、社会政治的な目標（政治意識、異なる階級や背景を持つニカラグア国民間の相互理解、社会の結束）に重点的に取り組んだ。このキャンペーンの最も重要な成果のひとつは、都市部と農村部の住民間の交流であった。農村部の住民と生活を共にすることは、若いボランティア（リテラシーワーカー）たちに深い影響を与え、自国の社会経済や文化の実情に対する新たな洞察を得ることを可能にした。この政治意識は、ひとつの世代全体の成長に影響を与えた（Hanemann, 2005a）。

グローバル・シティズンシップ教育のテーマは、成人向けリテラシー政策やプログラムにどのように関連付けられ、または統合されているのだろうか。以下のセクションでは、グローバル・シティズンシップとSDG 4.7のテーマを成人向けリテラシー・プログラムに統合することに成功した、世界の各地域における政策やプログラムの例を検証する。成人のリテラシーに関する政策やプログラムのほとんどは、複数の目標を掲げ、4つの「ドロールの柱」、グローバル・シティズンシップのトピック、またはSDG 4.7のテーマのいくつかをカバーしている（表1を参照）。

例えば、モロッコの「全国リテラシー戦略」には、教育、市民、社会、健康（衛生）、経済に関する目標が含まれている（Royaume du Maroc, 2004）。モロッコ協会イブン・アルバイトラが運営するアルガン協同組合の機能的識字プログラム⁽²⁰⁾は、女性のエンパワーメントも支援しながら、経済的なエンパワーメントと環境の持続可能性を組み合わせる方法を示しているリテラシー・プログラムの例である。このプログラムは、人と自然のバランスのとれた関係を促進することを目的としている。アルガンツリーはサハラ砂漠に対する緩衝地帯としての役割を果たすだけでなく、料理や化粧品業界、伝統医療で使用する油の供給源でもある。このプログラムはベルベル語の一つであるアマジグ語で実施され、協同組合の運営に関する実践的なスキルの指導と、アルガン林の保全の重要性に関する意識向上、新しい家族法（すなわちジェンダー平等）に関する情報の提供を組み合わせている（Hanemann, 2015c）。成人のリテラシー政策やプログラムのほとんどがこのような多面的な性質を持っているが、現在のトレンドをよりよく理解するために、以下に挙げるリテラシー政策やプログラムの例をいくつかの主要テーマに沿って分析する。

4.1 男女格差を縮小するための女性に焦点を当てたリテラシー政策およびプログラム

インド政府は、女性の解放とエンパワーメントのための主要なプログラム手段としてリテラシーを掲げた後、2009年に、特に女性のリテラシーに焦点を当てた「サーカールバーラト中央政府支援事業」を開始した（Government of India, 2009; Hanemann, 2015a）。モザンビーク（Republic of Mozambique, 2011）とアフガニスタン（Ministry of Education/ Literacy Department Afghanistan, 2013）の全国リテラシー戦略も、女性と少女に特別な注意を払っている。女性の識字率は女性のエンパワーメントと密接に関連しており、これは数十年にわたって多くの成人向けリテラシー・プログラムが掲げてきた目標である。女性のエンパワーメントは、本質的に変革的で、既存の権力構造に挑戦する参加型プロセスとして組織されるべきである。成人向けリテラシー・プログラムにおいてジェンダーを主流化するためには、プログラム全体のサイ

クルにおけるプロセス、成果、影響を考慮する必要がある、また、既存のジェンダー意識、アイデンティティ、役割、関係性、そして、このような学習プロセスを通じて、またはその結果としてそれらが変化する可能性についての理解に基づいて行う必要がある (Hanemann, 2015e)。

多くの場合、女性を対象とした識字教育プログラムは機能的なアプローチをとっており、地域のニーズや潜在能力に直接対応する形で、リテラシー学習を収入を生み出す活動と結びつけている。例えば、エチオピアの「統合女性エンパワーメント・プログラム⁽²¹⁾」では、リテラシー教育とノンフォーマルな職業技能訓練、起業やビジネスに関する訓練と支援を組み合わせ、農村部の成人女性の生活向上を支援している。インドネシアの「社会的弱者女性のためのジェンダー正義プログラム」⁽²²⁾は、基本的なリテラシーと生活技能訓練（健康教育を含む）の機会を提供する統合プログラムである。最も重要なのは、都市のスラムや農村地域の周縁化された女性たちに、リプロダクティブ・ヘルス、育児、心理的サポート、その他のケアサービスに関するトレーニングも提供していることである。アルジェリア・リテラシー協会 (IQRAA) の「女性のためのリテラシー、トレーニング、雇用プログラム」⁽²³⁾の主な目的は、女性と少女たちがリテラシースキルと職業資格を取得し、急速な社会的・経済的統合を実現できるよう促すことである。

インドの NGO、ニランタールが実施している「カバール・ラハリヤ (New Waves)⁽²⁴⁾」は、リテラシーと文脈的に関連性があり、ジェンダーに配慮した低コストの週刊地方新聞の制作を結びつけた注目すべきプログラムである。参加した女性たちは、ニュースの収集と制作のスキルを習得し、地域社会の重要なニュースを制作・発信する地域密着型的女性ジャーナリストの集団を生み出した。このプログラムの成果には、地域社会における読書文化の向上、市民意識の向上、ジェンダーのエンパワーメント、雇用と収入の創出などが含まれる。伝統的な背景が強いことを踏まえると、このプログラムは、学習者の参加と定着、および訓練を受けた女性たちが地域社会を動き回り、ニュースや情報を収集することを奨励することにおいて、厳しい課題に直面している。こうした背景に関連する課題のいくつかに対処するために、ニランタールは「サハジャニ・シクシャ・ケンドラ (Sahajani Shiksha Kendra)」を設立した。これは、女性のエンパワーメントのためのリテラシーおよび教育プログラムであり、村落レベルの宿泊型リテラシー・キャンプを通じて、農村部の女性や思春期の少女のエンパワーメントに重点的に取り組んでいる。このプログラムのアウトリーチ活動は、ダリットや先住民アディヴァシといった社会的に疎外されたコミュニティの女性を対象としている。

4.2 コミュニティのエンパワーメントに焦点を当てたリテラシー政策およびプログラム

「社会経済的変革のための成人のリテラシーの深化」と題された、**ウガンダ**の成人向けリテラシー国家行動計画 (NAPAL) の全体的な目的は、「コミュニティが情報にアクセスし、開発プロセスに効果的に参加できるようにすること」である (Republic of Uganda, 2011, p.11)。興味深いことに、NAPAL は「グローバル・インパクト・モニタリングモデル」を使用することで、明確な結果重視のアプローチを取っている。このモデルは、リテラシーコースの参加者とそのコミュニティの生活に、計画がどの程度の変化をもたらしたかをモニタリングおよび評価するため

に使用される。NAPAL は、変化の4つの次元を考慮している。(1) 学習者とそのコミュニティの生活における変化、(2) 学習者の生活に影響を与える政策や慣行の変化、(3) 学習者の参加とアクティブ・シティズンシップの変化、(4) 成人のリテラシーを支援する市民社会とコミュニティの能力の変化である (ibid., p.24)。

ボリビア教育省の代替・特別教育サブシステムに関する一般規定では、成人向けリテラシー・プログラムは生産的な社会・共同活動 (Actividades Sociocomunitarias Productivas) とリンクしていなければならないと定めている。このような社会共同学習活動には、地域社会や母なる大地との共同生活、教育包摂を促進するための意識向上プロセス、現状分析や議論のためのセッション、生産センターへの訪問や実地研修、経験の交換、生産的な取り組み、社会共同教育フェア、読書イベントなどがある。これらの活動はすべて、リテラシーセンターが設置されている地域の特性や条件に応じて、実践と理論の両方に結びついている (Ministerio de Educación, 2016, p.33)。アジアやアフリカでは、持続可能な農村開発を目的とした地域社会ベースのリテラシー・プログラムが一般的である。政府のノンフォーマル教育センター (NFEC) によるネパール地域学習センタープログラム⁽²⁵⁾がその一例である。リテラシーに加え、生活技能訓練や収入創出プロジェクトの立ち上げ支援、健康や市民教育、環境管理・保全の知識の普及を行っている。

パレスチナの「幼児・家族・地域社会教育プログラム」⁽²⁶⁾は、主に母親である親が子どもの教育に積極的に関わることを奨励している。このプログラムの世代間および地域社会を基盤としたアプローチは、生涯学習を通じて地域社会の力を高めることを目的としている。さまざまなサブプログラムは、このプログラムが女性に重点を置いていることを反映している。これには、母親から母親へのプログラム、遊び方を学ぶプログラム、若い女性のエンパワーメントと早期結婚防止プログラム、家庭内暴力対策プログラムなどがある。

セネガルにおける「トスタン・コミュニティ・エンパワーメント・プログラム」⁽²⁷⁾の活動の中心は、女性と少女のエンパワーメントである。このプログラムは、女性がコミュニティ活動に積極的に参加し、主導できるよう、コミュニティ全体を対象に活動している。特に、人々を動員して前向きな社会変革を促すことに重点が置かれており、その結果、女性を傷つける社会的規範や慣習が排除されることも多い。このプログラムから得られた重要な教訓のひとつは、強制的な行動や非難によって無理やり変化を促そうとすると、人々が防衛的になり、その結果、伝統的な信念に固執する可能性が高くなるため、逆効果になりかねないということである。トスタンは、参加型でボトムアップ型のプログラムは、その設計が学習者自身によって特定されたニーズを考慮したものである場合に成功し得ることを示している。

【以下次号掲載予定の (下) に続く】

参考文献

- Aksornkool, N. 2005. Women and men together for HIV/AIDS prevention: Literacy, gender and HIV/AIDS. Paris, UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140698> [Accessed on 24 March 2020].
- Alidou, H. and Glanz, C., eds. 2015. Action research to improve youth and adult literacy: Empowering learners in a multilingual world. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) . Available at: <https://>

- unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232243 [Accessed on 24 March 2020].
- Andreotti, V. 2006. Soft versus critical global citizenship education. Policy and Practice, 3. Belfast, Centre for Global Education. Available at: <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-3/soft-versus-critical-global-citizenship-education> [Accessed on 24 March 2020].
- Arnové, R. F. and Graff, H. J. 1987. National literacy campaigns: Historical and comparative perspectives. New York and London, Plenum Press.
- Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding (APCEIU) . 2017. Global citizenship education. A guide for policymakers. Seoul, APCEIU. Available at: https://www.bridge47.org/sites/default/files/2018-12/global_citizenship_education_guide_for_policy_makers.pdf [Accessed on 24 March 2020].
- Australian Government/ Department of Education and Training. 2012. National foundation skills strategy for adults. Canberra, Department of Education and Training. Available at: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/australia_national-foundation-skills-strategy-for-adults_0.pdf [Accessed on 24 March 2020].
- Barton, D. 2007. Literacy: An introduction to the ecology of written language. 2nd edn. Oxford, Blackwell.
- Barton, D., Hamilton, M. and Ivanic, R. 2000. Situated literacies: Reading and writing in context. London, Routledge.
- Beaman, L., Duflo, E., Pande, R. and Topalova, P. 2012. Female leadership raises aspirations and educational attainment for girls: A policy experiment in India. Science. Feb 3; Vol. 335 (6068) , pp. 582–586. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3394179/> [Accessed on 24 March 2020].
- Bhalotra, S., Clots, I. and Iyer, L. 2013. Women's education and women's political participation. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2013/4. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226329> [Accessed on 24 March 2020].
- Bhola, H. S. 1984. Campaigning for literacy: Eight national experiences of the twentieth century, with a memorandum to decision-makers. Paris, UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000062893> [Accessed on 24 March 2020].
- Bhola, H. S. 1997. What happened to the mass campaigns on their way to the twenty-first century? NORRAG, Norrag News 21, August 1997, pp.27–29. Available at: <http://norrag.t3dev1.cross-agency.ch/en/publications/norrag-news/online-version/the-fifth-international-conference-on-adult-education/detail/what-happened-to-the-mass-campaigns-on-their-way-to-the-twenty-first-century.html> [Accessed on 24 March 2020].
- Bhola, H. S. 1999. Literacy campaigns: A policy perspective. In: Wagner, D. et al. 1999. Literacy: An international handbook. Boulder, CO, Westview Press, pp. 288–93.
- Boughton, B. 2016. Popular education and mass literacy campaigns. In: Yasukawa, K. and Black, S. eds) , Beyond economic interests: critical perspectives on adult literacy and numeracy in a globalised world, pp.149–164. Rotterdam, Sense Publishers. Available at: <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-94-6300-444-2> [Accessed on 24 March 2020].
- Brandt, D. and Clinton, K. 2002. Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice. Journal of Literacy Research, Vol. 34 (3) , 337–356. Available at: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1207/s15548430jlr3403_4 [Accessed on 24 March 2020].
- Brookings Centre for Universal Education and Youth Advocacy Group. 2017. Measuring global citizenship education: A collection of practices and tools. Washington, D.C., Brookings. Available at: https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/04/global_20170411_measuring-global-citizenship.pdf [Accessed on 24 March 2020].
- Çakmak, Z., Bulut, B. and Taşkıran, C. 2017. Relationships between global literacy, global citizenship and social studies. In Journal of Education and Practice, Vol. 8 (23) , 2017. Available at: https://www.researchgate.net/publication/320058674_Relationships_Between_Global_Literacy_Global_Citizenship_and_Social_Studies [Accessed on 24 March 2020].
- Delors, J. et al. 1996. Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris, UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590> [Accessed on 24 March 2020].
- DVV International (2015). Global citizenship education. In: Adult Education and Development no. 82/2015, Bonn, DVV International. Available at: https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Microsite_AED/Ausgabe_82/DVVI-Mag-En-82.pdf [Accessed on 24 March 2020].

- Family Strengthening Policy Center. 2007. Family literacy. Policy Brief No. 19. Washington DC, National Human Services Assembly.
- Freire, P. and Macedo, D. 1987. Literacy: Reading the word and the world. South Hadley, MA, Bergin & Garvey.
- Government of India. 2009. Saakshar Bharat. Centrally sponsored scheme. Available at: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/india_saaksharbarat.pdf [Accessed on 24 March 2020].
- Grotlüschen, A., Mallows, D., Reder, S. and Sabatini, J. 2016. Adults with low proficiency in literacy or numeracy. OECD Education Working Paper No.131. Paris, OECD. Available at: <https://doi.org/10.1787/5jm0v44bnmnn-en> [Accessed on 24 March 2020].
- Hamilton, M. and Hillier, Y. 2006. The changing face of adult literacy, language and numeracy 1970–2000: A critical history. Stoke-on-Trent, Trentham Books.
- Hanemann, U. 2005a. Nicaragua's literacy campaign. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006 Literacy for Life. Paris, UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146007> [Accessed on 24 March 2020].
- Hanemann, U. 2005b. Literacy in conflict situations. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006 Literacy for Life. Paris, UNESCO. Available at: https://www.researchgate.net/publication/237323833_Literacy_in_conflict_situations [Accessed on 24 March 2020].
- Hanemann, U. 2015a. The evolution and impact of literacy campaigns and programmes 2000–2014. UIL Research Series: No. 1. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) . Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234154> [Accessed on 24 March 2020].
- Hanemann, U. 2015b. Lifelong literacy: Some trends and issues in conceptualizing and operationalizing literacy from a lifelong learning perspective. *International Review of Education – Journal of Lifelong Learning*, Vol. 61 (3) , pp.295–326. Available at: <https://doi.org/10.1007/s11159-015-9490-0> [Accessed on 24 March 2020].
- Hanemann, U. 2015c. Transforming our world: Literacy for sustainable development. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) . Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002342/234253e.pdf> [Accessed on 24 March 2020].
- Hanemann, U. 2015d. Learning families: Intergenerational approaches to literacy teaching and learning. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) . Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002342/234252e.pdf> [Accessed on 24 March 2020].
- Hanemann, U. 2015e. Narrowing the gender gap: Empowering women through literacy programmes. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) . Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243299E.pdf> [Accessed on 24 March 2020].
- Hanemann, U. 2018. Language and literacy programmes for migrants and refugees: Challenges and ways forward. Background Paper for the UNESCO Global Education Monitoring Report 2019. Available at: <https://en.unesco.org/gem-report/report/2019> [Accessed on 24 March 2020].
- Hanemann, U. and Krolak, L. 2017. Fostering a culture of reading and writing: Examples of dynamic literate environments. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) . Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002579/257933e.pdf> [Accessed on 24 March 2020].
- Hanemann, U. and Scarpino, C. 2016a. Literacy in multilingual and multicultural contexts: Effective approaches to adult learning and education. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) . Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002455/245513e.pdf>
- Hanemann, U. and Scarpino, C. 2016b. Harnessing the potential of ICTs: Literacy and numeracy programmes using radio, TV, mobile phones, tablets and computers. 2nd edition. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) . Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243981e.pdf> [Accessed on 24 March 2020].
- INEE. 2004. Minimum standards for education in emergencies, chronic crises and early reconstruction. London, DS Print/Redesign.
- Infante, M. I., ed., 2000. Alfabetismo funcional en siete países de América Latina. Santiago, UNESCO Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121483> [Accessed on 24 March 2020].
- Kagitcibasi, C., Goksen, F. and Gülgöz, S. 2011. Functional adult literacy and empowerment of women: Impact of a functional literacy program in Turkey. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, Vol. 48 (6) ,

- 472–489. Available at: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1598/JAAL.48.6.3> [Accessed on 24 March 2020].
- Keevy, J. and Chakroun, B. 2015. Level-setting and recognition of learning outcomes. The use of level descriptors in the twenty-first century. Paris, UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242887> [Accessed on 24 March 2020].
- Kotsapas, A. 2011. Adult literacy and women's empowerment: Exploring the contribution of a non-formal adult literacy programme to women's empowerment in Aileu, Timor Leste. M.A. Thesis presented in Development Studies at Massey University, Manawatu, New Zealand. Available at: https://mro.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/2488/02_whole.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Accessed on 24 March 2020].
- Landsberg-Lewis, I. 2007. Grandmothers to grandmothers: The dawn of a new movement. The story of the Grandmothers' Gathering August 11–13, 2006, Toronto, Canada. Toronto, Stephen Lewis Foundation.
- Lind, A. and Johnston, A. 1990. Adult literacy in the Third World: A review of objectives and strategies. Stockholm, Swedish International Development Authority.
- McKay, V. 2019. Communities in action: The participation of communities in two South African literacy campaigns. In: Eloff, I. ed.) Handbook of quality of life in African societies. International handbooks of quality-of-life series. Cham, Springer Nature. Available at: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-15367-0_2 [Accessed on 24 March 2020].
- Ministère de l'éducation, de l'alphabétisation et des langues nationales. 2009. Politique nationale de l'éducation non formelle. République du Mali. Available at: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/mali_politique_nationale_education_nonformelle_2009.pdf [Accessed on 24 March 2020].
- Ministerio de Educación/ Estado Plurinacional de Bolivia. 2016. Subsistema de Educación Alternativa y Especial. Normas Generales para la Gestión Educativa 2016. Resolución Ministerial 001/2016. La Paz. Available at : http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/bo_0269_0.pdf [Accessed on 24 March 2020].
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 2017. Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia. Primera Versión. Available at: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/colombia_lineamientos_generales_orientaciones_educacion_formal.pdf [Accessed on 24 March 2020].
- Ministry for Education and Employment. 2014. The National Literacy Strategy for All in Malta and Gozo, 2014–2019. Valletta. Available at: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/malta_national_literacy_strategy_for_all_in_malta_and_gozo_2014-2019.pdf [Accessed on 24 March 2020].
- Ministry of Education/ Literacy Department Afghanistan. 2013. National Literacy Strategy: Policies, targets and strategies. Kabul. Available at: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/afghanistan_nlsenglishfinal.pdf [Accessed on 24 March 2020].
- ODI/DFID. 2006. National Functional Literacy Programme – Ghana. Policy Brief 9, February 2006. Available at <http://r4d.dfid.gov.uk/PDF/Outputs/IRIFPolicyBrief9.pdf> [Accessed on 24 March 2020].
- OECD. 2013. OECD skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills. Paris, OECD. Available at: [https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20\(eng\)--full%20v12--eBook%20\(04%2011%202013\).pdf](https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20(eng)--full%20v12--eBook%20(04%2011%202013).pdf) [Accessed on 24 March 2020].
- Pashby, K. 2009. The Stephen Lewis Foundation's Grandmothers-to-Grandmothers Campaign: A model for critical global citizenship learning? Critical Literacy: Theories and Practices, Vol. 3 (1) : 59–70. Available at: https://www.academia.edu/429172/_The_Stephen_Lewis_Foundation_s_Grandmothers-to-Grandmothers_Campaign_A_model_for_critical_global_citizenship_learning [Accessed on 24 March 2020].
- Post, D. 2016. Adult literacy benefits? New opportunities for research into sustainable development. International Review of Education, Vol. 62 (6) , pp.751–770. Available at: <https://doi.org/10.1007/s11159-016-9602-5> [Accessed on 24 March 2020].
- Prins, E. 2008. Adult literacy education, gender equity and empowerment: Insights from a Freirean-inspired literacy programme. Studies in the Education of Adults, Vol. 40 (1) , 24–39. Available at: <https://doi.org/10.1080/02660830.2008.11661554> [Accessed on 24 March 2020].
- Republic of Mozambique. 2011. Strategy of adult literacy and learning in Mozambique. (2010–2015) . Available at: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/mozambique_literacy_

- strategy.pdf [Accessed on 24 March 2020].
- Republic of Uganda. 2011. National Action Plan for Adult Literacy (NAPAL) 2011/12–2015/16. Deepening Adult Literacy for Socio-economic Transformation. Ministry of Gender, Labour and Social Development, Kampala, Uganda. Available at: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/uganda_action-plan-adult-literacy.pdf [Accessed on 24 March 2020].
- Royaume du Maroc. 2004. Stratégie d’alphabétisation et d’éducation non formelle. Secrétariat d’Etat auprès du Ministre de l’Education Nationale, de l’Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Chargé de l’Alphabétisation et de l’Education Non Formelle. Available at: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/morocco_strategie_education_nonformelle_alphabetisation_2004.pdf [Accessed on 24 March 2020].
- Robinson-Pant, A. 2008. Women, literacy and development: Overview. In: N. H. Hornberger (ed.) Encyclopedia of language and education. Boston, MA, Springer.
- Robinson-Pant, A. 2010. Changing discourses: Literacy and development in Nepal. International Journal of Educational Development, Vol. 30, pp. 136–44. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.04.002> [Accessed on 24 March 2020].
- Sandoval-Hernández, A. and Miranda, D. 2018. Exploring ICCS 2016 to measure progress towards Target 4.7. Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report. Paris, UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266073> [Accessed on 24 March 2020].
- Schugurensky, D. 2005. Citizenship and citizenship education: Canada in an international context. Available at Google Scholar.
- Shultz, L. 2007. Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings. Alberta Journal of Educational Research, Vol. 53 (3), 248–258. Available at: <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/55291> [Accessed on 24 March 2020].
- Shultz, L. and Elfert, M. 2018. Global citizenship education in ASPnet schools: An ethical framework for action. A Reflection Paper prepared for the Canadian Commission for UNESCO, Ottawa, Canada, October 2018. Available at: https://www.academia.edu/37535927/Shultz_L_and_Elfert_M_2018_Global_Citizenship_Education_in_ASPnet_Schools_An_Ethical_Framework_for_Action_A_Reflection_Paper_prepared_for_the_Canadian_Commission_for_UNESCO. [Accessed on 24 March 2020].
- Singh, S. 1976. Learning to read and reading to learn: An approach to a system of literacy instruction. Literacy in development: A series of training monographs. Series editor: H. S. Bhola, Indiana University. Hulton Educational Publications Ltd. In cooperation with the International Institute for Adult Literacy Methods, Tehran, Iran.
- Street, B. 1995. Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London, Longman.
- Street, B. 2005. Understanding and defining literacy. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006. 2006/ED/EFA/MRT/PI/92.
- Stromquist, N. P. 2009. Literacy and empowerment: A contribution to the debate. Background study commissioned in the framework of the United Nations Literacy Decade. Paris, UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187698> [Accessed on 24 March 2020].
- Tawil, S. 2013. Education for ‘global citizenship’: A framework for discussion. Paris, UNESCO Education Research and Foresight. [ERF Working Papers Series, No. 7]. Available at: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/PaperN7EducforGlobalCitizenship.pdf> [Accessed on 24 March 2020].
- Torres, C. A. and Nunzio Dorio, J. 2015. The do’s and don’ts of global citizenship education. In DVV International no. 82, 2015, pp.4–7. Available at: <https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/aed-822015-global-citizenship-education/articles/the-dos-and-donts-of-global-citizenship-education/> [Accessed on 24 March 2020].
- UNESCO Institute for Education (UIE). 2002. Addressing gender relations in HIV preventive education. Medel-Añonuevo, C., ed. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127877> [Accessed on 24 March 2020].
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). 2008. Literacy and the promotion of citizenship: discourses and effective practices. Medel-Añonuevo, C. ed.) Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177843> [Accessed on 24 March 2020].

- UIL. 2013. GRALE II. Second global report on adult learning and education: Rethinking literacy. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) . Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222407> [Accessed on 24 March 2020].
- UIL. 2016a. Making large-scale literacy campaigns and programmes work. UIL Policy Brief 5. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) . Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245161> [Accessed on 24 March 2020].
- UIL. 2016b. GRALE III. Third global report on adult learning and education: The impact of adult learning and education on health and well-being; employment and the labour market; and social, civic and community life. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) . Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245917> [Accessed on 24 March 2020].
- UIL. 2017a. Achieving literacy and numeracy from a lifelong learning perspective. UIL Policy Brief 7. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) . Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247094> [Accessed on 24 March 2020].
- UIL. 2017b. Engaging families in literacy and learning. UIL Policy Brief 9. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) . Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000249463> [Accessed on 24 March 2020].
- UIS (UNESCO Institute for Statistics) . 2016. Table with indicators adopted at the 2nd meeting of the Technical Cooperation Group (TCG) for SDG 4. Quebec, UIS. Available at: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/tcgtthematic-education-indicators-final.xlsx> [Accessed on 24 March 2020].
- UIS and GEMR. 2019. Meeting commitments: Are countries on track to achieve SDG 4? Paris, UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369009/PDF/369009eng.pdf.multi> [Accessed on 24 March 2020].
- UNESCO. 2003. Education in a multilingual world. UNESCO Education Position Paper. Paris, UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728> [Accessed on 24 March 2020].
- UNESCO. 2005. Education for all: Literacy for life. EFA global monitoring report 2006. Paris, UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141639> [Accessed on 24 March 2020].
- UNESCO. 2012. International Literacy Day, 8 September 2012: Literacy and Peace.
- UNESCO. 2013. Education transforms lives. Paris, UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223115> [Accessed on 24 March 2020].
- UNESCO. 2014a. Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century. Paris, UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729> [Accessed on 24 March 2020].
- UNESCO. 2014b. Teaching and learning: Achieving quality for all. EFA Global Monitoring Report, 2013–2014. Paris, UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225660> [Accessed on 24 March 2020].
- UNESCO. 2015. Global Citizenship Education. Topics and learning objectives. Paris, UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993> [Accessed on 24 March 2020].
- UNESCO. 2016a. Schools in Action. Global Citizens for Sustainable Development. A guide for students. Paris, UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246352> [Accessed on 24 March 2020].
- UNESCO. 2016b. Schools in action, global citizens for sustainable development: A guide for teachers. Paris, UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246888> [Accessed on 24 March 2020].
- UNESCO. 2016c. The ABC of Global Citizenship Education. Paris, UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248232> [Accessed on 24 March 2020].
- UNESCO. 2018a. Progress on Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education. Findings of the 6th Consultation on the implementation of the 1974 Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms (2012–2016) . Paris, Section of Education for Sustainable Development, Education Sector. Available at: <https://en.unesco.org/news/unescos-progress-report-education-sustainable-development-and-global-citizenship-education> [Accessed on 24 March 2020].
- UNESCO. 2018b. Global Citizenship Education. Taking it local. Paris, UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265456> [Accessed on 24 March 2020].

- UNESCO. 2018c. Global citizenship education and the rise of nationalist perspectives: reflections and possible ways forward. Paris, UNESCO Education Sector. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265414> [Accessed on 24 March 2020].
- UNESCO. 2018d. Preventing violent extremism through education: Effective activities and impact. Policy brief. Paris, UNESCO. Available at: <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190121eng.pdf> [Accessed on 24 March 2020].
- UNESCO. 2019. Beyond commitments. How countries implement SDG 4. Paris, UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369008> [Accessed on 24 March 2020].
- UNESCO and UIL. 2016. Recommendation on adult learning and education, 2015. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245179e.pdf> [Accessed on 24 March 2020].
- University of Hamburg. 2019. Politikbezogene Praktiken und Kompetenzen. Powerpoint presentation Forum B, Fachkonferenz Alphadekade May 2019, Berlin (unpublished). Available at: <https://www.alphadekade.de/files/2019%2005%2007%20Politik%20Gregor%20Dutz%20und%20Helmut%20Bremer.pdf> [Accessed on 24 March 2020].
- Vorhaus, J. et al. 2011. Review of research and evaluation on improving adult literacy and numeracy skills. London, Department for Business, Innovation and Skills. Available at: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/32356/11-1418-review-research-on-improving-adult-skills.pdf [Accessed on 24 March 2020].
- World Education Forum (WEF). 2016. Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656> [Accessed on 24 March 2020].

-
- (1) 「アクティブ・シティズンシップ」という言葉は、主にヨーロッパと「グローバル・ノース」の国々で使われている。アクティブ・シティズンシップはまた、「市場の覇権に挑戦し、社会の環境的・社会的ウェルビーイングを守るために必要なラディカルな力」として提示されている。(Shultz, 2007: 250)。
 - (2) 保守的なアプローチ（「公民」または「公民教育」）は、社会秩序の歴史や民主主義制度の機能に関する知識の伝達に重点を置いている。ヴァネッサ・アンドレオッティは、グローバル・シティズンシップ教育への「ソフト」なアプローチと「批判的」なアプローチを区別している (Andreotti, 2006)。
 - (3) しかし、これらの公教育の中には、シティズンシップ教育の実践を後押しする成人のノンフォーマルリテラシーと教育の「大きな可能性」についての言及もある。シティズンシップ教育は、ユネスコの2つの包括的優先事項の1つであるジェンダー平等や、「ライフスキル」と異文化・多文化的能力の育成に貢献する重要な役割を果たすことができる (UNESCO, 2014a)。
 - (4) ユネスコ、マハトマ・ガンジー平和と持続可能な開発のための教育研究所、韓国ユネスコ国内委員会、アジア太平洋国際理解教育センター (APCEIU) が主催し、2017年6月に韓国のソウルで開催された「ナショナリズムの視点とGCEDへの影響」に関するコンサルテーション・セミナーから得られたものである。
 - (5) デジタル・シティズンシップとは、ソーシャルメディア、オンライン・フォーラム、その他の機器の機能などのデジタルテクノロジーを使用する際に、適切かつ批判的で責任ある行動をとることである。
 - (6) 「リテラシー」という用語の比喩的な使用が混乱を生じさせた例を2つ挙げる。(1) 若者向けの「ナチュラル・ヤング・エコロジカル・リテラシー・プロジェクト」(トルコ)は、環境意識と「より環境に優しい」行動をとるための態度変容を目的としており (DVV, 2015, pp.38-41)、そのタイトルに「リテラシー」は含まれているが、リテラシー・コンピテンシーの育成には焦点を当てていない。(2) Çakmak et al., (2017) は「グローバル・リテラシー」と「グローバル・シティズンシップ」の相互関係を分析しているが、これもリテラシーとは関係がない。「グローバル・リテラシーは、グローバルな知識、グローバルな認識、グローバルな出来事を把握する能力を持つことと定義できる」(ibid.)。
 - (7) 「テクノロジーに富んだ環境における問題解決とは、デジタルテクノロジー、コミュニケーションツール、ネットワークを利用して、情報を取得・評価し、他者とコミュニケーションをとり、実践的なタスクを遂行する能力と定義される」。(OECD, 2013: 59)
 - (8) リテラシーに対する社会的実践アプローチ (Barton, 2007, Barton et al, 2000, Hamilton and Hillier, 2006, Street, 1995 and 2005) は、リテラシーを、集団行動や特定のコンテキストに埋め込まれた、位置

づけられた社会的実践や出来事として見ている。

- (9) レズリー・バートレットは、リテラシーは名詞というより動詞に近いと強調している (Post, 2016: 755)。
- (10) ラルフ・セント・クレアは、リテラシーが、経済的なものだけでなく、社会的、政治的、心理的、健康的、家族的な結果にも影響を与える可能性があることを強調している (Post, 2016: 758)。
- (11) ウルリケ・ハネマンは、リテラシーにおける現在の傾向を生涯学習の観点から検討するために、「生涯リテラシー」の分析枠組みを開発した。この枠組みは、(1) 生涯学習プロセスとしてのリテラシー、(2) 人生全体のプロセスとしてのリテラシー、(3) 生涯学習システムに向けた一連の総合的、セクター全体的、部門横断的改革の一環としてのリテラシーという、相互に密接に関連する3つの側面から構成されている (Hanemann, 2015b)。
- (12) 教育 2030 行動枠組みは、社会への完全参加、雇用可能性、さらなる学習や訓練へのアクセスのための最低要件として、基礎教育の修了を推奨しており、識字率目標 4.6 は、「基礎教育の修了時に達成されるレベルと同等の、機能的リテラシーと計算能力における適切かつ認知された習熟度」の達成を予見している (WEF, 2016: 47)。
- (13) まったく「読み書きのできない」人たちにとって、このようなコンテンツは、議論を刺激するために絵で表現することさえできる。
- (14) LitBase: <http://uil.unesco.org/literacy/effective-practices-database-litbase>
- (15) <http://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/wananga-embedded-literacy-new-zealand>
- (16) <https://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/literacy-21st-century-promoting-innovative>
- (17) 成人向けリテラシー・プログラムがシティズンシップ教育の成果に与える影響に焦点を当てたこのセクションでは、シティズンシップ、アクティブ・シティズンシップ、グローバル・シティズンシップを明確に区別していない。なぜなら、シティズンシップ教育にグローバル・シティズンシップという側面が加わったのはごく最近のことであり、また、事例も時代や文脈によって異なるからである。
- (18) 成人のリテラシーや計算能力の習熟度が低い成人は、他の成人に比べて、高等教育を修了していない、テストを受けた国以外の国で生まれた、年齢が高い、失業しているなどの傾向がある。しかし、他の成人人口よりもこれらの特徴を示す可能性は高いが、大多数はそうではない。実際、成人のリテラシーまたは計算能力の低い成人の 65% は高等教育修了者 (9% は高等教育修了者) であり、62% はテストを受けた国で生まれ、56% は就業している (Grotlüschen et al.)
- (19) 結果は以下のように要約できる。(1) 成人のリテラシーレベルが低い成人は、一般人口に比べて政治的な活動度が低い、(2) しかし、知識がないわけでも、一般的に関心がないわけでもない、(3) しかし、日常的な政治生活への関与は (ソーシャルメディアを通じて) 少ない (University of Hamburg, 2019)。
- (20) <https://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/functional-literacy-programme-women-argan>
- (21) <https://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/integrated-womens-empowerment-programme-iwep>
- (22) Hanemann, 2015e: 75/76
- (23) <https://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/literacy-training-and-employment-women-algeria>
- (24) <https://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/khabar-lahariya-news-waves-india>
- (25) <https://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/community-learning-centres-nepal>
- (26) <https://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/early-childhood-family-and-community-education>
- (27) <https://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/tostan-community-empowerment-program-senegal>

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6巻1号、073-090

特集：リテラシー研究の最前線

**教科書の中のジャーナリズム：
中学・高校社会科教科書における「報道」をめぐる記述の現在**
**Journalism in Textbooks:
Explaining 'Press' in Japanese Middle and High School Social Studies**

小川明子

立命館大学 映像学部

概要

このところマスメディア批判が高まっている。マスメディア批判には、メディア・リテラシーに基づく建設的な批判もあれば、単なる攻撃もあるが、その報道と民主主義の関係は、市民に十分理解されているのだろうか。一つの手がかりとして、本論文では、中学「公民」、高校「公共」、「政治経済」の教科書に焦点を当て、マスメディア報道と民主主義についての説明記述を内容分析した。結果、「報道」「ジャーナリズム」といった用語で説明されることはきわめて稀で、「マスメディア」「メディア」という、より広い概念を示す用語が主に用いられていた。また多くの教科書では、世論形成におけるその影響力の大きさを説明し、報道批判で繰り返されてきたマスメディアの問題点を列挙し、各自がマスメディアを介した「操作」に注意を向ける筋書きとなっていた。一方、社会問題の提起や権力監視などのジャーナリズム活動が民主主義に果たす役割についてはほとんど触れられていなかった。

Abstract

This study examines how journalism and the press are portrayed in high school Publics, Politics and Economics, and middle school Civics textbooks. Recently, public distrust of the mass media has increased, ranging from constructive criticism to accusations of bias and obsolescence. As journalism plays a vital role in holding power accountable and sustaining democracy, exploring its role in educational materials is essential. This study employed content analysis to review 24 textbooks in use as of 2024, focusing on how the significance of the 'press' is explained in the context of democracy. The findings reveal that the terms 'press' and 'journalism' are rarely mentioned, with broader terms such as 'mass media' or 'media' used instead. Although textbooks highlight the mass media's influence on public opinion and systemic problems, they

minimally focus on journalism's democratic functions, such as addressing social issues and acting as watchdogs. This imbalance in representation, together with a strong focus on the limitations of 'mass media', raises concerns about promoting students' scepticism and conspiracy theories.

キーワード:

ジャーナリズム、報道、民主主義、教科書、情報操作

1. はじめに

1-1 問題の所在：「報道」「ジャーナリズム」をめぐる役割の理解

2024年11月に実施された兵庫県知事選挙では、新聞や放送などが守旧勢力として批判され、激しい攻撃対象ともなり、業界に衝撃を与えた。マスメディア批判は長らく続いており、その矛先がゆるく報道活動やジャーナリズムに向かっている。改めて述べるまでもなく、マスメディア報道に関しては二方面からの批判が向けられてきた。一つは、いわゆるメディア・リテラシーの視点から、業界内の慣習やタブー、あるいは自主規制によって、知らされるべきことが十分報道されていないことなどに対する建設的批判である。そしてもう一方は、自分の気に入らないマスメディアやコンテンツに対し、「マスゴミ」と一括りにして侮辱的な用語で攻撃したり、新聞社やテレビ局の報道活動における政権批判や自分たちが推す候補をめぐる扱いの少なさを「偏向報道」として非難したりする攻撃的批判である。

もちろん、こうした攻撃的な批判に対しても省察が必要なことは言を俟たない。報道機関そのものが権威的であるのに、反権力などを掲げる権威的な視点や物言いに対する違和感（田中瑛、2024）や、「一つの価値や見方を正しいものとし、一方的に、ないしは権威的、あるいは啓蒙的に「良き」モノを語る公共性（浜田純一、2009:6）」が受け止められない社会的風潮もあるだろう。しかし、昨今の言論や街の声を聞いていると、そもそも民主主義社会において、報道やジャーナリズムがどのような役割を果たしているのかということ自体が、一般的に理解されているか疑問が残る。

民主主義社会が健全に運営されるためには、報道機関が政府や大企業といった権力を監視し、そうした監視が健全に行われるためには、自由な報道が許されることが不可欠だとされてきた。権力監視を行えるのは現在の状況では主にマスメディアである以上、攻撃的なマスメディア不信が必要以上に力を持てば、「民主主義や民主主義で成り立つ社会設計に疑念を抱く『民主主義不信』へと連鎖（林香里、2017:14）」しかねない。民主主義を健全に持続していくためには、報道という営為が、民主主義社会においてどのような役割を果たしているのか、そしてそのために何が必要かを市民が最低限理解していることも必要だといえよう。

それでは、そうした理解のリソースとなる教科書では、民主主義と報道との関係はどのように説明されているのだろうか。本稿では、一般的な国民が社会のありようを理解する一つの基礎的な素材として、中学・高校の社会科（公民分野）教科書に焦点を当てる。「誰もが情報受発信者

になりうる昨今、正しい議論とジャーナリズムの役割というテーマは（中略）、初等・中等教育にさえも重要な位置を占めるべき教育テーマ（塚本晴二郎、2021:222）だろう。もちろん、教科書だけが知識の源ではないし、その学びがどれだけ定着するかは改めて検証されなければならない。しかし国民が生きていく上で必要な知識を得る学校教育でどう説明されるかを確認しておくことは、社会における常識的理解を想定する上でも、大学でメディアやジャーナリズムを教える上でも最低限必要なのではないだろうか。

小学校においては、2024年現在、5年生の「社会」で、新聞や放送、インターネットといった情報産業が扱われている。文部科学省の「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編」では、「我が国の産業と情報の関わり」という視点から、ア）放送、新聞などの産業は、国民生活に大きな影響を及ぼしていることを理解すること、イ）大量の情報や情報通信技術の活用はさまざまな産業を発展させ、国民生活を向上させていることを理解することのほか、ウ）聞き取り調査をしたり映像や新聞などの各種資料で調べたりしてまとめることを通して、思考力、判断力、表現力等を身につけること、が求められている（p.87-91）。2024年発行の各教科書では、マスメディアの送り手の事例や声が多く掲載され、正確で公正な情報を届けるために、どのような工夫をしているか、そしてその責任などについて、10-30ページが割かれ、クラス内アンケートや新聞の比較など、分析や表現を伴うワークなどが各教科書で設定されている。民主主義との関わりについて明確に述べられた箇所は少ないが、基本的には社会に情報を提供する報道活動の根源的な役割や意義、そして報道機関の責任に焦点が当てられている。

報道というテーマの隣接領域ともいえる「メディア・リテラシー」の教科書掲載状況については、中村純子（2022）が、高等学校の「現代の国語」、「公共（旧現代社会）」、「情報Ⅰ」の教科で分析している。彼女によれば、平成29年度高校国語教科書では54冊中14冊にメディア・リテラシーの定義が掲載され、キーワードとして定着しつつある一方、評論では、インターネット情報の流布による、身体感覚や社会に対する変容を憂える内容など、「新しいメディアに対する畏怖が色濃く表れた内容（p.3）」が多いと指摘する。また「公共」では、民主社会の実現に向けて世論形成の情報分析のためにメディア・リテラシーが必要という文脈で、また「情報Ⅰ」では、ネット情報に対する情報モラルとともに、情報活用能力としてのメディア・リテラシーが取り上げられていたという。中村は、読解力・表現力としての言語スキル育成を目的とした「現代の国語」、民主社会へ参画する情報収集のためにメディア・リテラシーを位置付ける「公共」、情報活用能力を目的とする「情報Ⅰ」と目的が分かれており、「国語」でメディア産業やイデオロギーの問題に踏み込む批判的分析が困難であること、「公共」で言語活動スキルやICT活用スキルとの関連づけが見られないこと、「情報Ⅰ」で情報の内容そのものや送り手の情報操作の意図の核心に迫ることができないこと（p.11）など、教科ごとの連携がないことを問題として指摘している。

1-2 研究目的と方法

このように、学年間、教科間のバランスにも配慮しつつ、本稿では、2024年現在使用されてい

る中学「公民」と高校「公共（旧現代社会）」、「政治経済」の教科書に焦点を当て、民主主義社会におけるマスメディアによる「報道」あるいは「ジャーナリズム」の役割がどのように扱われているのかについて分析することで、社会科教育における現状を把握し、課題を提起することを目的とする。対象とするのは、2024年に採用されている「公民」教科書6冊と、「公共（旧現代社会）」12冊、そして「政治経済」6冊の計24冊すべてである（表1）。ちなみに2023年度の高校進学率は98.8%（令和5年文部科学省学校基本調査）で、中学「公民」、高校「公共」は必修であるため計算上100%近く、「政治経済」は2023年段階で55.3%（時事通信社「内外教育」2024.213, p.8）の生徒が学習している。また後半では、比較対象として、親世代が学んだと考えられる30年前の1994年に使用されていた高校「現代社会」の教科書11冊も分析対象とする。

これら教科書において、マスメディア報道・ジャーナリズムについて記載されている本文と脚注、コラムをテキスト化し（計33442文字）、伝達されている学習内容の項目とその数について、分析ソフトMAXQDAのコーディング機能を用いて内容分析を行った。

後ほど分析するように、「ジャーナリズム」、「報道機関」という用語はほぼ使われておらず、どの教科書でも概ね「マスメディア」という用語でマスメディア報道が説明されていた。なお今回は、マスメディア報道の役割や限界がいかん記述されているかに焦点を当てるため、インターネットだけを意味する「メディア」だけを扱う内容は基本的には分析から除外し、マスメディアを含むことが明示され、報道活動を意味する「メディア」を意味する部分のみを分析対象としている。なお、中学教科書には採用占有率が0%に近いものがあり、また高校教科書については複数の出版社が2種類の教科書を出版しているために内容が似通った文章が複数回出現することがあるが、本研究ではすべての教科書を平等に分析対象としている。占有率等については表1から3を参照されたい。

2. 内容分析の結果

全体で1回しか出現していない内容を除いてカテゴリー化したところ、以下の4つのカテゴリーに分類でき、『マスメディア』の役割 関連で7項目（サブ項目7）、『マスメディア』の問題点 関連で11項目（サブ項目7）、報道をめぐる「関連法制」関連で6項目、「メディア・リテラシー」関連で4項目（11のサブ項目）があり、合計で学習内容413箇所が抽出された（表4参照）。本稿では、紙幅の都合、中村純子が既にある程度分析している「メディア・リテラシー」を除く3つのカテゴリー（『マスメディア』の役割、『マスメディア』の問題点、報道をめぐる「関連法制」）を中心に、どのような内容が説明されているかを確認する。

後半では、内容分析で得られた結果を踏まえ、ジャーナリズム論の議論や過去の教科書と照らし合わせながら、教科書のなかで何が教えられ、教えられていないのかを質的に分析し、今後を展望する。

表1 分析した教科書（中学「公民」）（内外教育（時事通信社）2024.1.26 p.9より筆者作成）

出版社名	教科書名	発行年	占有率（％）	本文・資料 ページ数
東京書房	新しい社会 公民	2021	63.1	253
教育出版	中学社会 公民 とともに生きる	2021	12.5	259
帝国書院	中学生の公民 よりよい社会を目指して	2021	12.3	230
日本文教出版	中学社会 公民的分野	2021	11.7	249
育鵬社	新しいみんなの公民	2021	0.4	245
自由社	新しい公民教科書	2021	0.0	252

表2 分析した教科書（高校「公共」）（内外教育（時事通信社）2024.2.13 p.9より筆者作成）

出版社名	教科書名	発行年	占有率（％）	本文・資料 ページ数
東京書籍	公共	2022	16.9	233
実教出版	公共	2022	15.5	219
第一学習社	高等学校 新公共	2022	12.4	211
実教出版	詳述 公共	2022	11.6	314
第一学習社	高等学校 公共	2022	11.2	290
帝国書院	高等学校 公共	2022	7.6	227
教育図書	高等学校 公共	2022	6.6	195
数研出版	新版 公共	2023	6.2	249
数研出版	高等学校 公共：これからの社会について考える	2022	4.9	227
清水書院	私たちの公共：資料から考える現代社会の課題	2022	3.1	183
清水書院	高等学校 公共：私たちがひらく未来・社会	2022	2.1	218
東京法令出版	公共	2022	1.8	224

表3 分析した教科書（高校「政治経済」）（内外教育（時事通信社）2024.2.13 p.9より筆者作成）

出版社名	教科書名	発行年	占有率（％）	本文・資料 ページ数
東京書籍	政治経済	2023	35.5	267
第一学習社	高等学校 政治経済	2023	19.4	269
実教出版	詳述政治・経済	2023	17.0	261
実教出版	最新・政治・経済	2023	17.0	179
数研出版	政治・経済	2023	6.6	253
清水書院	高等学校 政治・経済	2023	4.4	254

2-1 教科ごとの位置付け

まず、ほぼすべての教科において、報道の役割を果たす主体が、「報道機関」ではなく、「マスメディア」として記述されている。ジャーナリズムに関して本文で述べられているのは、「マスメディアが行う時事的な問題の報道・解説（ジャーナリズム）は、国民にとって、知る権利を確保する上で大きな意義を持っている。（数研出版「政治経済」p.71）」という1件しかない。また中学「公民」や高校「公共」での情報社会やメディア・リテラシーを説明する単元やコラムでは、主にフェイクニュースやフィルターバブルなどネット社会の功罪が論じられ、報道に関しての記述部分はほぼ見当たらない。

マスメディア報道については、すべての教科において、民主政治と政治参加の「世論形成」についての単元が中心で、他に、人権、自由権を説明する部分で、報道の自由やプライバシー権とともに触れられている教科書もあった。報道について扱われる量は、「公共」、「政治経済」とともに教科書総ページ数150-250ページのうち、多くが2-3ページ程度のボリュームに過ぎない。

単元との関わりという視点から、学習指導要領を確認すると、中学3年生の「公民」「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編」によれば、主に「民主政治と政治参加」の単元で、「世論を形成し、国民の意思を政治に反映させるに当たっては、選挙、住民運動、政党の役割やマス・コミュニケーション、ソーシャル・ネットワーキング・サービス（SNS）の働きが大きいこと、そして、言論、出版その他の表現の自由の保障や主権者としての良識ある主体的な判断力の育成が民主政治にとって大切であることを、国民の政治参加と関連付けて多面的・多角的に考察、構想し、表現できるようにする」ことが教える側に求められている。

主体的・対話型の主権者教育を目指し、「現代社会」に代わって2022年度から始まった高校「公

表4 抽出された学習内容の数 [左から中学「公民」(6冊)、高校「公共」(12冊)、高校「政治経済」(6冊)]

コードシステム			
▼ マスメディアの役割・規範			
▼ 情報提供	6	6	6
正確性	2	4	1
公正（中立）	1	3	1
メディア間の自由競争	1	2	1
▼ 世論形成	6	12	6
アジェンダセッティング機能	1	2	
間接的政治参加		1	1
▼ 社会の公器		2	2
民主主義の発展		1	1
社会的責任	1	2	2
論点整理・分析・評論機能	1	5	1
第四の権力	1	3	4
世論調査の実施	4	3	
権力監視	1	3	3
▼ マスメディアの課題			
▼ 情報操作・世論操作			
権力によるメディア操作	3	5	5
マスメディアによる世論操作	3	4	2
メディア（一般）による世論操作		3	1
▼ 世論調査の問題点		6	2
アナウンス効果		5	1
（政治への）強い影響力	1	5	5
▼ センセーションナリズム	1	4	3
メディアスクラム		1	2
営利主義		3	4
誇張・省略・歪曲（+）	7	4	2
誤報・常に正しいとは限らない	4	1	3
プライバシー侵害		3	2
▼ 歴史的反省点			
ファシズム体制（海外）		2	1
大本営発表	1	1	2
政治的無関心の助長		1	1
記者クラブ・番記者			3
▼ 法律・人権との関わり			
報道・取材の自由	3	8	6
知る権利	2	5	6
（反論権としての）アクセス権		9	5
表現の自由	2	4	3
プライバシー権	1	1	2
特定機密保護法		2	1

共」分野でも、「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 公民編」では、「政治参加と公正な世論形成」単元で「世論の形成に当たっては、政党の役割、圧力団体や住民運動の影響、マス・コミュニケーションやソーシャル・ネットワーキング・サービス（SNS）の働きが大きいことを理解できるようにする（p.62）」とある。「政治経済」でも、同様に、「政治参加」の単元で、「……マスメディアなどが国民世論の形成に果たす役割が大きいこと、特定の政治的志向をもたない人々が増加したり、政治的無関心の広がりが見られたりすることなどを踏まえ、望ましい政治の在り方及び主権者としての政治参加の在り方について多面的・多角的に考察、構想し、表現できるようにする（p.137）」ことが求められ、いずれも主に政治参加や世論の分野で説明が求められている。

2-2 「マスメディアの役割」

上記のとおり、文部科学省は世論形成におけるメディアの影響に焦点を当て、マスメディアや報道に関する記述も、ほぼ「世論」の単元に限られるため、いずれの教科においても、マスメディアの役割として「世論形成」と、そのために必要な「情報提供機能」に焦点が当てられている（グラフ1参照）。そしてその影響力が説明された上で、「社会的責任」が説かれる。また、「公民」や「公共」では、「世論調査の実施」がマスメディアの役割のように記述されている。

一方、マスメディアの報道には、世論形成にあたり、社会問題を議論しあう意見交換の空間、すなわち公共圏的な役割を担うことに対する期待もある。しかし個人が意見を持つ上で参考となる「論点整理、分析、評論機能」は24冊中7冊、「意見交換」の機能についても2冊しか取り上げていない。

同様に、自由主義、民主主義社会のジャーナリズムに想起される重要な役割の一つに、「権力監視」がある。しかし中学「公民」では1冊のみ、高校では「公共」で12冊中3冊、「政治経済」でも6冊中3冊に記述があるだけで、その半数はコラムや脚注で小さく扱われているに過ぎず、本文でその役割が明記されているわけではない（表4参照）。また「第四の権力」という表現も、マスメディアの強い影響力を示す用語として用いられ、三権を監視する役割と関連させているのは2冊のみであった。

このように、マスメディア報道の役割としては、単元上の制約もあって、主に「世論形成」、「情報提供」、そして「世論調査の実施」という役割に光が当てられることになり、報道が民主主義社会において本来有するはずの多様な役割や機能が軽視されがちな傾向が見られる。

グラフ1 「マスメディア」の役割（n=78）

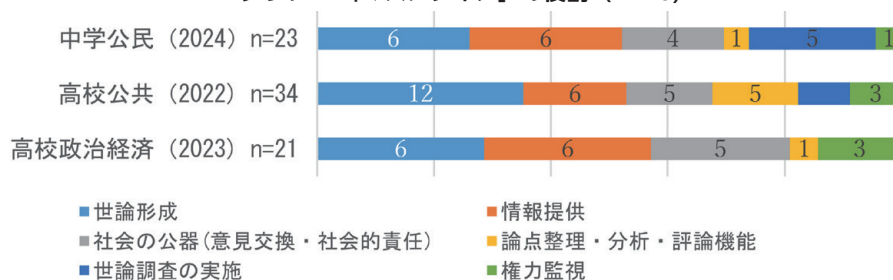


表5 中学・高校教科書における権力監視役割についての記述部分

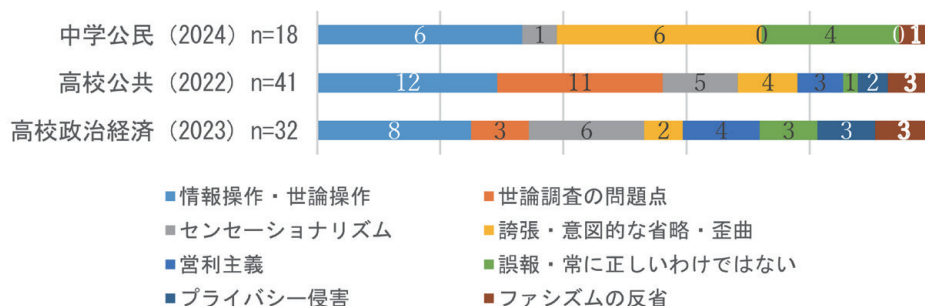
掲載教科書・箇所	記載例
日本文教出版 中学「公民」本文, p.85	マスメディアは、政府や政党の活動や、世界の出来事を国民に伝えたり、反対に、国民の声を政治に伝えたりします。また、 <u>国民に代わって、政府の活動を監視、評価、批判</u> します。
実教出版 高校「公共」 コラム「どうすれば民意が国政に反映されるか」p.95	国民の知る権利のために情報を収集・報道し、 <u>国民にかわって政府をきちんと批判</u> するマス・メディアの存在も重要だ。私たちは主権者として、マス・メディアのあり方にも関心を持つ必要がある。
帝国書院高校「公共」「自由に生きる権利」コラム「報道の自由を考える」p.55	個人が広く意見を発信できるようになっても、事実を報道し、 <u>権力を監視</u> するマスメディアの役割は大きい。ところが日本ほかの先進国と比べて報道の自由度が低いとする資料もある。
第一学習社「高等学校 公共」 本文 「知る権利」特定秘密保護法部分 p.76	どの情報が特定秘密と指定されるかもわからず、恣意的な指定の拡大を懸念する声もある。国会やマス・メディアによる <u>監視</u> によって適正な運用を確保する必要がある。
東京書籍 「政治経済」「世論とマスメディア」 本文 p.75	マスメディアは、 <u>立法・行政・司法の三権を監視する役割を担うもの</u> として、「第四の権力」とよばれることがあるが、この言葉は、マスメディアが人々に対して過度の影響力を及ぼすという批判的な意味で使われることもある。
清水書院 「政治経済」「知る権利」部分本文 p.46（ <u>権力監視として明記されてはいない</u> が事例を列記）	国民生活にかかわる情報の国家への集中が進むにつれ、 <u>その情報を国民に公開させることの重要性が認識されるようになった</u> 。それは、国民主権を実質化し、民主政治を発展させるうえで不可欠なものである。とりわけロッキード事件のような疑獄事件や、薬害・食品公害への政府の対応、外交上の密約などについて国民が意思決定をする際、 <u>情報共有の必要性は顕著であり、そこから、知る権利の主張がおこなわれるようになった</u> 。
清水書院 「政治経済」脚注「第四の権力」部分 p.84	マス・メディアは本来、 <u>三権(立法・行政・司法)をチェックする役割を担っている</u> という意味をこめて「第四の権力」ともよばれる。

(表内の下線部分は筆者による)

2-3 「マスメディアの問題点」

マスメディアの役割や責任について説明する文章のあとには、その影響力をめぐる現状の問題点や注意喚起が必ずと言ってよいほど併記されている。こうしたマスメディアの問題点をめぐる学習内容は、主に二つのカテゴリーに分けられる。

グラフ2 「マスメディア」の問題点 (n=91)



第一のカテゴリーは、世論調査結果の解釈に関する注意喚起や、情報操作・世論操作に関する記述であり、中学「公民」や高校「公共」にみられる。特に「公共」では、世論調査の問題点

として、サンプル、質問項目や記述の違いによって結果や解釈が異なる可能性があることや、ゆえにその恣意的な手法や「世論操作」について考えさせる内容である。また中学「公民」、高校「公共」では、生徒の学びを深めるために、世論調査の質問項目をめぐる問題点を探したり、新聞別の世論調査結果を分析するワークが準備されるようになっており、その作業を通して、先に述べた問題点を体感的に理解させる構成になっている。

さらに目立つのが、情報操作や世論操作の危険性を示す記述である。3教科ほぼすべての教科書で触れられており、計26件あった。しかしその記述は、主体別に3つのタイプに分けられることにも気をつけておくべきだろう（表5）。「権力による」マスメディア操作と、「マスメディアによる」世論操作、そしてインターネットを含む「メディア」全般による操作である。

表6 主体別情報操作・世論操作をめぐる記述

	権力	マスメディア	メディア（一般）
中学 公民（2024）n=6	3	3	0
高校 公共（2022）n=12	5	4	3
高校 政治経済（2023）n=8	5	2	1
計	13	9	4

「権力による」操作については、「政府がマスメディアを利用して世論操作を行うとすれば問題である（東京書籍「政治経済」p.74 本文）」「政党や圧力団体などが、特定の政治的立場に有利な方向へ世論を導くため、報道・取材に圧力を与えたり、統制をしたりすることがある。（実教出版「最新 政治経済」、p.54 本文）」など、政府など権力を有する者によるマスメディア操作の可能性を警告している。ただし、権力による操作については、コラムや脚注などで説明されることが多く、本文中で明記されているケースは決して多くない。一方でマスメディア自体による操作について触れている教科書もある。たとえば、「マス・メディアは多くの人に情報を瞬時に伝えることができるが、送り手が選択した情報が一方的に流されるので、世論操作の手段としてつかわれる危険性もある（第一学習社「高等学校 新公共」p.74 脚注）」といった記述が代表的である。メディア一般については、メディアリテラシーの領域やコラムなどで「メディアは民意を政治に伝える間接的な政治参加のチャンネルであるとともに、世論（公的なことがらに関する人びとの意見）を作り、ときに操作する（世論操作）作用をもった一種の権力としての性質をもつ。メディアがどんな役割を果たすかによって、情報化時代の民主政治の方向が左右されるのである。（実教出版「詳述公共」p.77）」など、インターネットやマスメディアの情報発信双方に触れながら記述されている。

第二のカテゴリーには、こうした「操作」という語感の強い用語の背景としても説明される「誇張・省略・歪曲」に分類される記述や、「営利主義」ゆえの限界、興味本位の報道や「センセーショナリズム」に起因するメディアスクラム、意図的／非意図的な「プライバシー侵害」や「誤報」といった、ジャーナリズム批判として見慣れた内容が並ぶ。

「誇張・省略・歪曲」は、世論調査結果の解釈でも質問内容や分類によって印象が変わることについて触れていたのと同様、情報の意図的・非意図的な「編集」による受け手の印象の違いに目

を向けさせる内容である。たとえば、「マス・メディアは、起きていることの一部を編集して、読者や視聴者の興味を引くように伝えようとするなど、情報の偏りや特定の傾向に陥ることがあることに注意しなければならない（第一学習社「公共、p.99）」などが代表的な事例として挙げられる。

2-4 関連法制とマスメディア

世論形成の单元とともに、新しい権利、自由権等を説明する单元においても、マスメディア報道について触れられている場合がある（表6参照）。「マス・メディアなどの報道・取材の自由は、国民の知る権利に奉仕するものであり、表現の自由によって保障される。憲法はまた、検閲の禁止や通信の秘密を保障しており、自由な意見の交換と正確な事実の伝達、そして、それらにもとづく建設的な政府批判こそ、民主主義の基礎であるとの考え方を示している（実教出版 最新政治経済（2023）p.23）」などの例が挙げられ、「知る権利」や「表現の自由」、「取材・報道の自由」など、報道活動を支える権利がマスメディアと関連づけて説明される。そうした説明を通して、間接的にその役割が暗示されているといえるかもしれない。

表7 主体別情報操作・世論操作をめぐる記述

	取材・報道の自由	アクセス権	知る権利	表現の自由	プライバシー権
中学公民（2024）n=7	3	0	2	2	1
高校公共（2022）n=23	7	9	5	2	0
高校政治経済（2023）n=18	6	5	6	3	2
計	17	14	13	5	2

その一方、マスメディアによるプライバシー侵害など、否定的文脈から関連づけられることも多い。最高裁判所は、報道が萎縮する恐れがあるとして十分に認めているわけではないが、高校「公共」（12冊中9件）、「政治経済」（6冊中5件）で、多くがマスメディアへの反論権と併記して「アクセス権」が記載されている。

3. 分析

内容分析を踏まえ、ここからは先行研究や過去の教科書（主に、1994年現代社会教科書11冊の内容分析、表7参照）と関連させながら分析を加えていく。

3-1 「マスメディア」と「報道」

まず、2024年現在使用されている中学高校の社会科教科書においては、ジャーナリズムという用語がほぼ見当たらない。「報道機関」「ニュース」という用語が使われることも稀で、「マスメディア」という曖昧な用語で報道活動が一元的に説明されていることに注意したい。

林香里（2002）は、日本でよく用いられてきた「マスコミ」という用語がマスメディアとジャーナリズムという概念の区別を見えにくくしてきたとして、「非常に多くの言論活動の責任の所

在が曖昧模糊にされてきた (p.27)」と批判した。そして、渾然一体化した「マスメディア」という媒体と「ジャーナリズム」という意識とを一旦解きほぐして論じる必要性を述べた。

現在使用されている社会科教科書でも同様に、きわめて多様な概念を含む「マスメディア」という用語に一元化されていることで、報道活動、ひいてはジャーナリズム実践の必要性や意義が見えにくくなっている。「マスメディア」イコール「報道機関」ではない。

マスメディアは、映画や雑誌、バラエティ番組なども含む広い概念であり、教科書のなかにはインターネットをその中に含めているものすらある。マスメディア、さらにはメディアといった曖昧な用語で報道を捉えることによって、芸能スキャンダルや興味本位にセンセーショナルな話題を扱うマスメディアのコンテンツと、基本的には厳しい事実確認を経た上で正確な情報を出すことが求められるはずのジャーナリズム的活動とがきちんと区別されずに混同されて理解される可能性がある。もちろん、システムとして「マスメディア」という用語でしか表現できない事象もあるし、「マスメディア」という用語に統一して教えることで、概念の複雑性を縮減し、生徒の理解を助けるという点で有意義でもあるだろう。

しかし、教科書の紙幅や生徒の理解度を抜きにして考えれば、本来、「マスメディア」という技術・ビジネス上のシステム、「報道」という活動、そして報道倫理などと結びつく「ジャーナリズム」という意識活動は、個別に存在しうる別の概念である。しかし、現在の教科書では、「第四の権力」という用語の説明をはじめ、「巨大権力」としての「マスメディア」の影響力の大きさに主たる焦点を当てて、その影響力に対して注意喚起がなされる。インターネットの影響力が増大している現在、注目すべきはその巨大権力というよりも、政治や世論形成に

表8 抽出された学習内容項目数 [左が「公共」12冊(2022)、右が「現代社会」11冊(1994)]

コードシステム			
▼	マスメディアの役割・規範		
▼	情報提供	6	10
	正確性	4	1
	公正(中立)	3	2
	メディア間の自由競争	2	2
▼	世論形成	12	12
	アジェンダセッティング機能	2	2
	間接的政治参加	1	
▼	社会の公器	2	2
	民主主義の発展	1	2
	社会的責任	2	4
	論点整理・分析・評論機能	5	6
	第四の権力	3	2
	世論調査の実施	3	1
	権力監視	3	1
▼	マスメディアの課題		
▼	情報操作・世論操作		
	権力によるメディア操作	5	6
	マスメディアによる世論操作	4	4
	メディア(一般)による世論操作	3	1
▼	世論調査の問題点	6	2
	アナウンス効果	5	1
	(政治への)強い影響力	5	4
▼	センセーショナリズム	4	
	メディアスクラム	1	
	営利主義	3	4
	誇張・省略・歪曲(+)	4	
	誤報・常に正しいとは限らない	1	
	プライバシー侵害	3	
▼	歴史的反省点		
	ファシズム体制(海外)	2	
	大本営発表	1	
	政治的無関心の助長	1	
	記者クラブ・番記者		
▼	法律・人権との関わり		
	報道・取材の自由	8	3
	知る権利	5	2
	(反論権としての)アクセス権	9	
	表現の自由	4	3
	プライバシー権	1	
	特定機密保護法	2	

限らず、後述するような民主主義社会における「報道」の意義や役割を理解することではないだろうか。

このように考えると、漠然と「マスメディア」を主語にして説明するのではなく、小学5年生の社会で学ぶ新聞やテレビの報道を、中学「公民」で「報道機関」という用語で改めて区別、確認し、その問題点ばかりでなく、民主主義社会における役割を改めて確認していく必要もあるのではないか。現在は、マスメディア報道が扱われる単元が、主に「世論形成」に押し込まれていることもあって、「[権力]側が隠そうとする不正を、マスメディアやジャーナリストが独自に取材し、報道する（小黒純、2010:126）」「調査報道」の必要性や、社会で周縁化されている人びとの苦しみを察知し、解決に向けて可視化する「ケアのジャーナリズム（林、2011）」の持つ社会変革の可能性が、単元内でうまく説明されていない。こうしたジャーナリズム活動が民主主義社会において果たすポジティブな側面についてもどこかで丁寧に説明される必要がある。

さらに昨今では、インターネット、ソーシャルメディアの普及に伴い、マスメディアですらなく、「メディア」と一般化して表現される部分も増加している。したがってネット系メディアの特徴や問題点との混同、誤解が生まれそうな箇所も少なくない。また、情報社会を説明する単元や、メディア・リテラシーについて割かれたページもあるが、ほとんどがネット社会の課題と対策に紙面を割かれており、民主主義社会を支える報道活動、ひいてはジャーナリズムのポジティブな役割が書き込まれている部分はほぼ見当たらない。

3-2 時代的变化の検証

3-2-1 世論調査の焦点化

最も大きな違いは、2-3で示したような世論調査の扱いである。1994年「現代社会」では、世論調査の問題点が指摘されていたのは全11冊中2件であったが、「公共」（12冊）では6件指摘されている。「公共」が主体的・対話型の主権者教育を目指す方針であることもあってか、世論調査の質問や結果を比較、精査するなど、役割や分析のワークが数多く設定されている。世論調査はマスメディア報道の一部に過ぎないが、2024年に使用されている社会科教科書での扱われ方の比率は1994年より高く、現実の報道の仕事内容と比べてもはるかに大きい。

世論調査を対象として行うワークや分析は、論理的・批判的思考を育む上で有用な体験的作業ではあるものの、「マスメディア」の編集によって、内容が意図的・非意図的に「誇張・省略・歪曲」されてしまうという可能性の説明とともに理解されることで、単純な不信へと導かれるのではと危惧される。たとえば、「新しい」教科書である自由社「中学公民」では、本文に「マスメディアの機関は、政治についての特定の意見や主張を持っていることがあります」と記述されているが、世論調査結果の精査は、一つ間違うと、各報道機関が中立・公正ではなく、独自の視点や見解を持っているという「主観性」の確認だけを結論とする作業になりかねない。

世論調査をめぐるのは、教科書でも触れられているように質問内容や調査結果についての論争が尽きない。また理性的な意見、公論を意味したかつての「輿論」と、心理状態や気分、すなわち民衆感情を意味する「世論」（佐藤、2008:30-35）のどちらを意味するのか明らかなでないままに行われていることや、世論調査の結果が人びとの投票行動に影響を与える「アナウンス効果」

についてもたびたび問題視されている。こうした限界を踏まえれば、世論調査がマスメディアの役割として焦点化されることには疑問が生じる。

3-2-2 「世論形成機能」をめぐる役割記述の変化

(1) 「公共圏」機能から影響力の重視へ：東京書籍「現代社会 / 公共」の変化

2-2、2-3 で確認したように、単元の問題もあって、マスメディア報道の役割が十分論じられていなかったり、マスメディア報道の意義や役割が説明されていても、そのあと、それ以上にネガティブな側面が重ねて強調されており、情報を受け取るにあたっての注意喚起が行われている。それでは世論形成という最も中心的なマスメディア報道の役割について、以前の社会科教科書はどのように説明してきたのだろうか。現在も30年前も占有率1位(16-17%)の東京書籍、必修科目「現代社会」「公共」の教科書から該当箇所の変化を遡って確認してみたい。

表9 世論形成におけるマスメディアの役割記述の時代変化

東京書籍「現代社会」(1993), p. 150-151.	東京書籍「現代社会」(2007) p. 148-149.	東京書籍「公共」(2022) p. 79-80.
世論は、国民と政治、国民どうしの意見の交換のなかでつくられる。この意見の交換の媒介するのがマスメディアである。マスメディアはさまざまな情報を提供するだけでなく、社説などの形で自ら世論の形成に重要な役割を果たしている。情報化時代の現在、マスメディアの影響力はますます大きくなり、単なる意見交換の媒体どころか、一つの巨大な権力を持つようになったという意見もある。しかも現代は国境をこえて情報や意見が交換される時代であり、マスメディアの動向は政治にとって選挙に劣らない重みを持つようになった。それだけに、マスメディアが権力によってコントロールされることは非常に危険である。複数の、たがいに独立したマスメディアが世論の形成に向けて自由に競争する状態が望ましい。	こうした世論の<u>にない手は市民であるが</u>、世論はマスメディアの報道によって大きな影響を受ける。メディアに話題として取り上げられることそのものが、それが重要な問題であるという印象を人々に与え、世論を左右する面もある。また、マスメディアの解説や議論は、そうしたできごとを「どう読むか」という点で示唆を与えてくれる。マスメディアは商業主義に走るあまり問題の一面をセンセーショナルに扱ったり、難しい問題や深刻な問題を避けたり、単純化したりしやすい。マスメディア間の競争は大切であるが、視聴率競争ばかりでは世論形成の<u>にない手にはほど遠い</u>。この点で、国民もまた、興味本位の報道ばかりを求めることがないようにしなければならない。一方、権力による世論操作などの情報操作の可能性は今日でも無くなっていないので、この点にも注意が必要である。また最近では、マスメディア以外に、インターネットなどを通じたさまざまなメディアが発達しつつある。外国の事情や、マスメディアが取り上げないさまざまな話題について、直接に知る機会ができたことは重要である。マスメディアなどの提供する情報について、批判的に吟味するための手だてでもある。しかし一方で、出所の不明な情報や不確実な情報などにふりまわされることがないよう、情報を受け取る側の心構えと、情報を取捨選択する能力(メディア・リテラシー)が求められている。	世論の<u>にない手は私たち市民である</u>。しかし、その世論は、<u>メディアの報道によって大きな影響を受ける</u>。メディアには、マスメディアと呼ばれる新聞やテレビの他に、インターネットを使ったソーシャルメディアによる情報発信が含まれる。そして、マスメディアがあるできごとや事件を取り上げること自体が、それが「重要な問題だ」という印象を人々にあたえ、世論を左右することがある(議題設定機能)。そのためマスメディアはその影響力の強さから、立法、行政、司法につぐ「第四の権力」とよばれる場合もある。メディアが世論におよぼす影響には悪い面とよい面がある。メディアは世論操作を行う。たとえば近年のアメリカ大統領選挙では、(さまざまなメディアを通じて大量に情報を発信する選挙キャンペーンが行われたことでいつのまにか特定の政党や候補者への支持を強めることになる可能性があること、SNSによるアラブの春についての記述が続く)。 (他に、冒頭コラム「メディアによって世論調査の結果に違いがあるのはなぜ?」)

(表内の下線部分は筆者による)

このように、1994年のマスメディア報道に関する記述では、巨大権力化への危惧は今と同様に示されているものの、さまざまな「意見交換」の役割や、「社説などによって自ら世論形成に重要な役割を果たしている」という、いわば市民が議論するための「公共圏」を設定するような肯定的側面も説明されている。またマスメディアが「権力によって」コントロールされることを危惧する内容があるものの、その影響力の大きさへの対処法としては、メディアの「独立」と競争の必要性が論じられている。つまり、報道機関の側に説明責任が求められている。一方、2007年の教科書では、マスメディアは、解説機能や議論の場という、いわば公共圏的な役割を果たす空間として、依然、評価されつつ、営利主義やセンセーショナリズムといった具体的な問題点の指摘が加わり、新たに「議題設定機能」が説明されている。またメディア・リテラシーという、いわば生徒、個人の側に対処能力が求められるようになっていく。さらに2022年の「公共」の教科書では、「権力によるマスメディアの操作」を示す部分が消えており、また全体的にインターネットを含めたメディア社会の状況が説明されている。

(2) 影響力の指摘から注意喚起へ：「操作」をめぐるプロット化

続いて、前節での事例を手がかりに、必修科目である「公共」を例に、30年前、1994年時点で使われていた「現代社会」教科書全11冊の「世論とマスメディア」をめぐる単元内容と2024年の該当箇所とを内容分析し、比較、確認した。東京書籍以外の教科書においても、おおむね上記(1)と同様の変化が見られる。1994年から2004年には、松本サリン事件をめぐるメディアスクラムや誤報、報道被害の問題があり、マスメディア報道に対する不信感が高まった時期でもあることから、こうした評価へと変化したことが想定される。ただし、1994年の現代社会の教科書にも、たとえば「情報の受け手としての確かな判断力を養っていく必要がある（清水書院『新現代社会』（1994）、p.102）」など、実質的にはメディア・リテラシーを意味する文章も頻出している。「メディア・リテラシー」という用語を得たことによって、報道に対して自浄作用を求めるといふより、個人に対しての防御策がきわだった可能性や、この時期、自己責任を求める新自由主義が力を増していったことも関係しているかもしれない。

また、2024年の教科書では、「情報操作」、「世論操作」など、マスメディアの言説が直接的・即効的に人びとに影響を与えるとする「弾丸効果論」を想起させる表現が目立つようになっている。1994年にも同様の説明がないわけではないが、いくつか違いもある。

1点目に、マスメディアを「世論操作の主体」というより、94年段階では、「世論形成のリーダー」と見る視座が主であることだ。「マスメディアは情報を広く国民に伝えるだけでなく、国民に積極的にたたきかけて、世論を方向づけるリーダー的な役割をになっている（東京学習出版社『現代社会』（1994）p.148）」など、マスメディアが報道を通して世論を「形成していく」側面をポジティブに捉えた文章が少なくない。こうした視座は、現在の教科書にはほとんど見られなくなっている。

もう一点、情報操作/世論操作を行う主体という点から見れば、1994年段階では、おそらく第二次世界大戦時の反省を踏まえ、権力によって操作されることに対する警戒感が強かったこともあってか、マスメディアそのものによる操作を警戒するというよりも権力によるマスメディア

操作を意味する割合が高い。現在では、マスメディアの世論形成について、すべての教科書がその影響力の大きさをまずは指摘し、その後その影響力や問題点への注意喚起がなされる。政治参加と世論形成という視点からすれば、新聞購読率が劇的に低下し、選挙前には放送での報道が制限される状態で、影響力はむしろ下がっているとすら思われるが、そうした世論形成への影響力の大きさに対する記述は以前と変わらず、あるいはそれ以上のボリュームで、ときにインターネットを意味する「メディア」という用語とも絡めて、マスメディア自身が操作を行うという巨大な影響力として指摘されている。

したがって、説明の後半部分では、その「巨大な」影響力に対して、2-3 で確認したような「営利主義」や意図的／非意図的な「誇張・省略・歪曲」、「センセーショナリズム」といったマスメディア報道をめぐる批判を説明して問題点を示し、少なくとも教科書が、「情報操作」「世論操作」という過激な用語を用いて注意喚起へと導き、最後にメディア・リテラシーの必要性を訴えるというのがほぼ共通した構成、すなわち「プロット」となっている。さらに、94年の段階で求められたのは営利主義下にある報道側の責任や、その報道のありようを注意深く監視していくことであったのが、2024年には、先に述べたようなメディア間の「比較検討」を主たる方法とする、きわめて抽象的に触れられる「メディア・リテラシー」を、個人が身につけるべきだと単純に結論づけられるようになっている。

上記のように、2024年の社会科教科書に全体として見られる、影響力の大きさの指摘から、マスメディアにおける情報操作や世論操作への注意喚起というプロットは、マス・コミュニケーション論でいう、影響されやすい大衆社会を背景とした弾丸効果論的説明に留まっていることにも注意したい。そしてフェイクニュースやエコーチェンバーへの対策が重視されるインターネット社会においてその説明が改めて繰り返されている。「マスメディア」という曖昧な概念と情報操作、世論操作という用語を安易にセットで用いることは、世界中で問題となっている陰謀論的思考とも繋がりがかねない。マスメディア報道が抱える課題は教科書で指摘される通りであるが、報道の問題点を指摘しつつ、しかしその役割をきちんと意義づけ、監視するためにも、「操作」の主体の問題を改めて明確に説明するとともに、用語の見直しも必要ではないだろうか。

3-3 「権力監視機能」記述の欠落

ジャーナリズム論において、マスメディア報道における「権力監視」は、民主主義において最重要ともいえる役割として論じられてきた。たとえば、戦後日本の報道のあり方を問い続けた原寿雄は、「自由なジャーナリズムは権力に対する番犬となり、社会正義の実現をはかる。民主主義に不可欠な公的情報を社会に伝達して民衆の『知る権利』に応え、地域から地球まで環境を監視する（原、1997、iii）」とその役割を説明している。また学生向けの入門書においても、ジャーナリズムとは、「正確で、公正な情報を伝達して、社会を監視し、そのような情報に対する高い水準の分析、解釈、批判を通じて民主主義社会の土台になる世論を形成し、私たちのために、日本国民のために、「知る権利」を代行するという使命を持つ「報道活動」（李相哲、2010:12）」と示されている。このように、民主主義社会において、政策決定に関与、あるいは社会や一般の

人びとに社会的、あるいは環境等において影響力を行使できる個人や組織といった「権力」の動向を監視する役割を掲げてきた。民主主義社会における健全な世論形成には、調査報道などによる企業や環境をめぐる監視、政治や行政をはじめとする権力監視の営為が不可欠だろう。アメリカにおけるワシントン・ポスト紙による「ウォーターゲート事件」報道や、立花隆が『文藝春秋(1974.11)』で発表した「田中角栄研究 - その金脈と人脈」などの調査報道は、隠された不正を明るみにすることによって政権を監視し、世論を動かした事例と言える。

しかし、そうした権力監視機能が教科書、とりわけ本文の中にほとんど明記されていないことは、2-2 で確認したとおりであるが、1994 年の現代社会においてもさほど触れられていない。「第四の権力」という用語についても、2024 年の教科書 24 冊中、8 冊で巨大権力としてのマスメディアを示す意味で説明されるが、「三権を監視する勢力」として権力監視に触れているのはわずか 2 冊で、いずれも説明ののち「その影響力から批判的な意味で使われる場合がある」と表現している。

ただし、念のためいくつか留保が必要だ。1 点目に、「第四の権力」の意味が、イギリスとアメリカで異なっていることだ。この用語は、1787 年、英国国会議員 E.Burke が、上院議員、貴族議員、下院議員に次ぐ力を持った権力として、記者席の報道陣を指したことに由来するとされる。この用語がアメリカに渡ったとき、権力は立法、行政、司法と置き換えられ、20 世紀半ばにアメリカ最高裁の一連の判決で、報道が三権の暴走をチェックする第四の権力としてみなされる判決が下されたとされる (C.Caroll, 2020)。2 点目に注意しておきたいのは、ジャーナリズムや報道の重要な役割として「権力監視」を掲げるのは、英米を中心に発展した近代自由主義的ジャーナリズムの特徴であるということだ。ジャーナリズムの定義は、論者によって驚くほど多岐にわたり、定義によっては民主主義社会でなくともジャーナリズムは存在する。塚本晴二郎 (2021) は、現代のジャーナリズムを、まず国益に寄与すべきと考える「ナショナルリスティック・アプローチ (p.208)」、思想の自由市場論をベースに、権力監視の役割など、言論の自由と知る権利に資するため公正に報道することを使命とする「リバタリアン・アプローチ (p.213-214)」、社会的責任論を重視し、社会の全成員の平等な権利行使に寄与することを目的とした「リベラル・アプローチ (pp.216-217)」、コミュニティに基づく報道、共通善に寄与することを目的とした「コミュニティリアン・アプローチ (218-219)」という 4 つのモデルを提示する。日本の報道機関においても、確かに、上記のような複数のアプローチが重なりつつ存在している。欧州では権力監視よりも多元的言論の方が民主主義において重視されるなど、権力監視が世界中で普遍的なジャーナリズムの倫理ではないとする指摘 (林, 2011:73-76) も付記しておく。

とはいえ、権力側によって隠された情報を掴み、政権を揺るがすという行為は、民主主義社会において、権力者の横暴を許さず、緊張を与える上で重要であることに変わりはない。伊藤高史 (2010) は、こうした調査報道に基づく権力監視の意義を、世論を動かすという側面とは切り離して理解する必要があると述べている。というのも、教科書の中に典型的に見られるような「報道機関は政治的に重要な情報を提供し、それについて判断するのは国民」という理解は、メディアを「情報の導管」としてのみ捉えるとともに、「多数派こそが民主主義社会を動かす」という

イメージを内包しかねず、報道の実践をたいへん狭く捉えてしまうと指摘している (p.11-12)。ジャーナリズムの役割は、「権力者を権力者たらしめている「正当性」の根拠を問うことによって、権力者に影響を与える」ことであり、その「正当性」の根拠は「世論」である以上に社会規範としての法律や道徳 (p.12)」であると説明している。こうした視座は、現在の教科書で主流の描き方である、マスメディアの影響力や構造的問題を批判し、個人のメディア・リテラシーへと落とし込むだけの「報道」の役割理解とは異なる説明を可能にするだろう。

4. おわりに：今後の課題

中学高校社会科の教科書において、報道機関が果たすべき役割、とりわけ権力監視の役割がほとんど見当たらないということにはやはり問題があるのではないだろうか。また「マスメディア」や「メディア」という広い概念で説明するのではなく、「報道機関」「ジャーナリズム」という用語を明確に導入する必要があるだろう。ジャーナリズムについては、そもそも明確な定義はないが、昨今では人びとの関心を得ることを中心としたアテンションエコノミー下のデジタル・プラットフォームの問題を明確にしつつ、利益を得づらい権力監視や調査報道、議会報道など、民主主義をめぐる報道を担う「公益ジャーナリズム (public interest journalism)」などの概念が用いられるようになってきている (The Cairncross Review, 2019)。こうした視座をもとに教科書でも採用しやすい定義を明確に示す必要があるのではないか。本稿において見出されたように、「マスメディア」という巨大権力が抱える構造的な問題点を批判し、注意喚起を促すというプロットは、もっともな批判でありつつも、「操作」という過激な用語と結びつくことで、攻撃的な批判やメディア不信、ひいては陰謀論などとも結びつきやすい。民主主義社会における報道の役割やジャーナリズムの職業倫理についての記述を増やすこと、とりわけ民主主義を支える市民にとって、調査報道に基づく権力監視の意義を理解することは重要であるはずだ。マスメディアの側も、教科書の中の建設的な批判に真摯に対応するとともに、その役割を改めて自覚する必要がある。調査報道は告発的な性質ゆえに、高い水準での証明が必要であり (B. コバッチ & T. ローゼンスティール, 2021=2024:334)、ゆえに「特別なスキル、経験、そして気概 (340)」が求められ、リスクも大きい仕事である。したがって今のところマスメディアによる組織的報道なくして権力監視を行うのは難しいのが現状であり、裏返せばこのメディア社会におけるマスメディア報道の重要な存在意義でもある。単元の制約はあるかもしれないが、評価の定まらない「アクセス権」やマスメディアに対する「反論権」を説明できるスペースがあるなら、民主主義における報道の意義をきちんと説明する記述を求めていかなければならないのではないだろうか。報道の意義を過小評価することは、民主主義そのものへの不信を生みかねない。権力を持つ者には市民への説明責任があるという理解や、情報の公開性や透明性が、民主主義社会においてきわめて重要だということを理解する契機を奪うことでもあるからだ。

紙幅の都合もあり、本稿では、背景となるジャーナリズム理論や学校教育全体の側面について十分議論することができていない。また、知識や用語先行型の社会科で、ジャーナリズムをめぐ

る複雑な力学を説明しようとするには限りがあるのかもしれない、他科目との関係も考察すべきだろう。実際、国語科の教科書には、少なからず、ジャーナリズムやメディアの営為をめぐる論考も掲載されており、そこでは丁寧に問題点や課題が説明されている。また本稿で論じてきた報道をめぐる記述の課題とメディア・リテラシーとの関連についても今後の課題としたい。

引用文献

- 伊藤高史 (2010) 『ジャーナリズムの政治社会学：報道が社会を動かすメカニズム』 世界思想社。
- 小黒純 (2010) 「調査報道とはどんな報道のことなのでしょうか？」 小黒純・李相哲・西村敏雄・松浦哲郎編『超入門-101の扉- ジャーナリズム』(p.126-127) 晃洋書房。
- Cairncross, F. (2019) . The Cairncross Review: A sustainable future for journalism. UK Government. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/the-cairncross-review-a-sustainable-future-for-journalism>
- Carrolle.C. (2020) . Platforms and the fall of the fourth estate: Looking beyond the first amendment to protect watchdog journalism. Maryland Law Review 79 (3), pp.529-589.
- コバッチ, B. & ローゼンステール, T. (澤康臣訳) (2021=2024) . 『ジャーナリストの条件：時代を超える10の原則』 新潮社。
- 佐藤卓己 (2008) 『輿論と世論』 新潮選書。
- 田中瑛. (2024) 『〈声なき声〉のジャーナリズム：マイノリティの意見をいかに掲げ上げるか』 慶應義塾大学出版会。
- 塚本晴二郎. (2021) 『ジャーナリズムの規範理論』 日本評論社。
- 中村純子 (2022) 「高等学校メディア・リテラシー教育カリキュラム・マネジメントの可能性」 東京学芸大学紀要 人文社会科学系Ⅰ、第73集、p.1-12.
- 浜田純一 (2009) 「コミュニケーション総過程のなかの新聞」 浜田純一・田島泰彦・桂敬一編、新訂『新聞学』。日本評論社。
- 林香里 (2002) 『マスメディアの周縁、ジャーナリズムの核心』 新曜社。
- 林香里 (2011) 『オンナ・コドモのジャーナリズム』 岩波書店。
- 林香里 (2017) 『メディア不信：何が問われているのか』 岩波新書。
- 原寿雄 (1997) 『ジャーナリズムの思想』 岩波新書
- 李相哲 (2010) 「『ジャーナリズム』とは何なののでしょうか？」 小黒純・李相哲・西村敏雄・松浦哲郎編、『超入門-101の扉- ジャーナリズム』 晃洋書房。

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6巻1号、091-103

特集：リテラシー研究の最前線

**大学生を対象としたゲーム障害に関する授業実践
—デジタル・シティズンシップ教育の視点から—
Teaching practice on gaming disorder for university students :
From the perspective of digital citizenship education**

小孫康平

日本国際学園大学

概要

本研究では、大学生 39 名を対象にデジタル・シティズンシップ教育の視点を取り入れたゲーム障害に関する授業を行った。授業後、子どもや大学生に対するゲーム依存の防止についての認識を明らかにするために調査を実施した。計量テキスト分析の結果、子どものゲーム依存を防ぐためには、「ゲームのルールやプレイ時間の設定」、「バランスの取れた生活」、「ゲーム以外の趣味や興味」、「自己管理の方法」、「ゲーム内容や影響の理解」、「親子のコミュニケーション」、「より良い家族関係」が重要であると認識していた。一方、大学生のゲーム依存の指導に関しては、「ゲーム依存のリスクと影響」、「時間管理や自己管理」、「具体的で適切な使用方法」、「健全な生活」、「ゲーム意外の活動とのバランス」、「社会的責任」が重要であると認識していた。大学生に対する授業を通じて、デジタル・シティズンシップ教育の観点から、ゲーム依存の予防に関する理解が深まったと考えられる。

Abstract

In this study, a class on gaming disorder incorporating the perspective of digital citizenship education was given to 39 university students. After the class, a survey was conducted to clarify the awareness of preventing gaming addiction among children and university students. Quantitative text analysis showed that participants recognized that "setting game rules and play time," "a balanced life," "hobbies and interests other than gaming," "self-management methods," "understanding the content and impact of games," "communication between parents and children," and "better family relationships" were important in preventing children's gaming addiction. On the other hand, regarding guidance on gaming addiction among university students, participants recognized that "risks and effects of gaming addiction," "time management and self-management," "specific and appropriate usage," "healthy living," "balance with activities

other than gaming," and "social responsibility" were important. It is believed that the class for university students deepened their understanding of preventing gaming addiction from the perspective of digital citizenship education.

キーワード：

ゲーム障害、デジタル・シティズンシップ教育、授業実践、大学生、計量テキスト分析

1. はじめに

筆者は、学部の専門科目である「メディアと文化」を担当している。授業では、多くの学生が興味を持っているビデオゲームを題材として、ビデオゲームの特徴と遊び、ビデオゲームの歴史、ビデオゲームプレイヤーの心理状態、ビデオゲームが社会や文化に与えた影響などを取り入れた⁽¹⁾。授業終了後の感想では、最近ゲーム障害がメディアに取り上げられる事が多いので、ゲーム障害やゲーム依存に関心を持っているが、詳細は分からないと回答した学生も多かった。また、ビデオゲームは子どもの学業面や健康面に悪影響を与えていると考えている者も多かった。このことは、ゲーム障害や教育におけるビデオゲームの活用等についての情報提供が少ないことを示している。さらに、根拠が明確ではないにもかかわらず、ゲーム時間の制限やネット・ゲーム依存症の治療・予防と称した取組を広げる動きが行政機関において出てきた。

このような動きにより、ゲームは子供にとって絶対悪だという印象が、大学生のビデオゲームに対する考え方に影響を与えたと考えられる⁽²⁾。従来、多くの保護者や教員は、ビデオゲームのプレイにより、ゲーム依存、学習面および健康面に影響を及ぼすと考え、「ビデオゲームで遊ぶな」などのネガティブな方向に重きをおく情報モラル教育が主流であった⁽³⁾⁽⁴⁾。

今後、よきデジタル社会の担い手となることを目指す、ポジティブな方向に重点をおくデジタル・シティズンシップ教育が求められると考えられる。なお、デジタル・シティズンシップ教育とは、批判的思考能力を持ち、責任を持ってテクノロジーを使用して学習することを学ぶ市民教育である⁽⁵⁾。特にゲーム障害などゲームのネガティブな影響を予防、改善し、ポジティブな効果の向上につながるデジタル・シティズンシップ教育の視点は重要となる。

今度⁽⁶⁾は、メディア・リテラシーとしての「情報モラル」の学びに必要な視点を考察し、ビデオゲームに関しては次のようにまとめている。

- ①「なぜゲーム時間を減らすことが難しいのか」という科学的性質やメカニズムの理解
- ②「なぜ時間を減らす必要があるのか」という話し合い
- ③「ゲームと子どもの日常生活・学校生活」の関係の整理

ゲームメーカーのカプコンでは、ゲームの特徴を知り、自分の判断で主体的に、上手にゲームと付き合えるようになるためのゲームリテラシー教育活動支援をするために、出前授業を行っている⁽⁷⁾。

今度⁽⁸⁾は「小学校高学年 ゲームとのつきあい方学習指導案」を紹介している。また、デジタル・シティズンシップ教育の視点を取り入れた、「オンラインゲーム」に関する小学校の指導

案（4、5、6年生用）を紹介している⁽⁹⁾。

近年、WHO（世界保健機構）⁽¹⁰⁾はICD-11（「疾病及び関連保健問題の国際統計分類」第11回改訂版）において、新たに gaming disorder（ゲーム障害）の分類基準を収載したので、社会的に注目されている。なお、精神科医の村井⁽¹¹⁾は、「ゲーム依存」という言葉は日常語なので、医学的な意味で議論するときは、「ゲーム障害」という言葉を使うことが望ましいと指摘している。また、国会でもゲーム障害に対する関心が高まり、議論が進行している。

このような状況を踏まえて、大学においてデジタル・シティズンシップ教育の視点を取り入れたゲーム障害に関する授業を実施することは重要である。しかし、大学生がデジタル・シティズンシップを身に付けているとは言い難いのが現状である。

そこで、大学生を対象にデジタル・シティズンシップ教育の視点を取り入れたゲーム障害に関する授業を実践する。授業後、子どもや大学生に対するゲーム依存の防止についての認識を明らかにすることを目的に調査を実施する。

2. 授業実践

2-1 授業計画

授業実践は、2024年度の春学期に開講され、3年生以上が履修可能である「メディアと文化」の第8回の授業で実施された。各回105分、全13回の講義で構成されている。

第1回は授業の目的、第2回は遊戯論、遊びの類型、第3回はビデオゲームの歴史、第4回はインベーダーおよびファミコンが社会に与えた影響、第5回はスーパーマリオのプレイ中の心理状態とコントローラのボタン操作、第6回はGrand Theft Auto IIIのプレイ中の心理状態とコントローラのボタン操作、第7回はビデオゲーム悪影響論、第8回はゲーム障害、第9回はゲームセンター文化論、第10回はビデオゲーム研究、第11回はビデオゲーム・リテラシー、第12回はeスポーツ、第13回はビデオゲームのレーティングであった。

2-2 授業内容

第8回は、ゲーム障害に関する内容を扱った。また、ビデオゲームは悪であり、なくても良いという考え方に対して、批判的思考能力を高める可能性があるデジタル・シティズンシップ教育の視点からゲーム障害について考えさせる授業を目指した。具体的な授業内容は次の通りである。

- (1) ゲームにおけるデジタル・シティズンシップ教育の重要性は、ゲームをするのではなく、過度なゲーム依存を防ぐために、ビデオゲームを行う際、責任ある行動を促すことにある。一方、情報モラルでは、悪影響を強調し、一般的に守ることが困難なルールを課す傾向があることを説明した。
- (2) 2019年5月、世界保健機関（WHO）は「ICD-11」（疾病及び関連保健問題の国際統計分類第11回改訂版）を採択した。ICD-11では、ゲーム障害が国際的な分類として取り上げられた経緯やゲーム障害をめぐる論争について考察した。
- (3) ゲーム障害が病気であるか否かについての問いを提起した。次に、ICD-11は、「様々な統

計を取るために名称や症状を統一する目的」で作られたものであり、ICD-11 に認定されたからといって、即座に病気や疾病として認められるわけではないということを説明した⁽¹²⁾。

- (4) 一部の学生は、ゲーム障害が引きこもりの原因と考えているので、「ゲーム障害が引きこもりの原因となっているとの見解に対する科学的なエビデンスについては、現時点においては承知していない」という政府参考人の見解を紹介した⁽¹³⁾。
- (5) 香川県のゲーム依存症対策条例について以下の内容を考察した。
 - ・ゲーム機の使用時間が平日 60 分に制限された理由。
 - ・「私生活に踏み込んでいる」という議論の発生。
 - ・素案では子どものスマートフォン使用に対する「制限」とされていたが、「家庭におけるルールづくり」と修正され、利用時間も「基準」から「目安」に修正された経緯。
 - ・香川県ネット・ゲーム依存症対策条例では、ゲーム依存症の原因に関する科学的な分析・研究が不十分であることを指摘した⁽¹⁴⁾。
- (6) 全国学力・学習状況調査⁽¹⁵⁾の結果において、「児童生徒ともに、1 日当たりのゲームの時間が長いほど、各教科の平均正答率が低い傾向」と報告されていることを受けて、この記述についての感想を問うた。ゲームの利用で正答率が下がったと捉えられる可能性があることを指摘した。
- (7) ゲーム時間と成績の関係について考察する際、単なる相関関係のみに依存することの危険性を説明し、ゲーム時間が成績に与える影響を正確に評価するためには因果関係の検証も必要であることを示した。
- (8) デジタル・シティズンシップ教育の視点から、子どもや大学生のゲーム依存の防止方法について考えさせた。

3. 調査

3-1 調査対象者

「メディアと文化」の 13 回目の終了後の 2024 年 7 月に調査を実施した。対象者は、3 年生以上が受講可能な「メディアと文化」を履修している経営情報学部の大学生 39 名であった。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 質問項目

質問項目は次の通りである。

- ①「受講する前に、デジタル・シティズンシップ教育とは何かについて、知っていましたか。知っていた、知らなかった」という二者択一であった。
 - ②「子どものゲーム依存を防止するために、あなたは何をすれば良いと考えますか」
 - ③「大学生を対象に、デジタル・シティズンシップ教育を取り入れたゲーム依存に関する指導を行うことになったとします。あなたは、どのような指導をしますか」
- ②と③は自由記述である。回答を「Google Classroom」を用いて求めた。分析は、テキスト

型データを統計的に解析するためのソフトウェアである「KH Coder」⁽¹⁶⁾を用いた。

4. 結果

4-1 デジタル・シティズンシップ教育に対する知識の有無

デジタル・シティズンシップ教育とは何かについて、「知っていた」は7名(17.9%)であった。「知らなかった」は32名(82.1%)であり、受講するまで知らなかったと回答した者は圧倒的に多かった。

4-2 子どものゲーム依存の防止に関する共起ネットワーク分析

子どものゲーム依存の防止に関する調査の単純集計を行った結果、236の文が確認された。なお、質問で用いる語よりも、他の頻出語を分析に加えた方が結果を解釈しやすくなると考え、ビデオゲーム、依存、子ども、防止の語を除外した。出現回数の多い単語は、時間が89回、子供が72回、思うが72回、ルールが68回、決めるが63回、考えるが57回、勉強が46回、自分が35回、制限が23回、相談が20回、生活が19回、遊ぶが19回、宿題が17回となっている。

図1は、子どものゲーム依存の防止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7、上位45語と設定した。

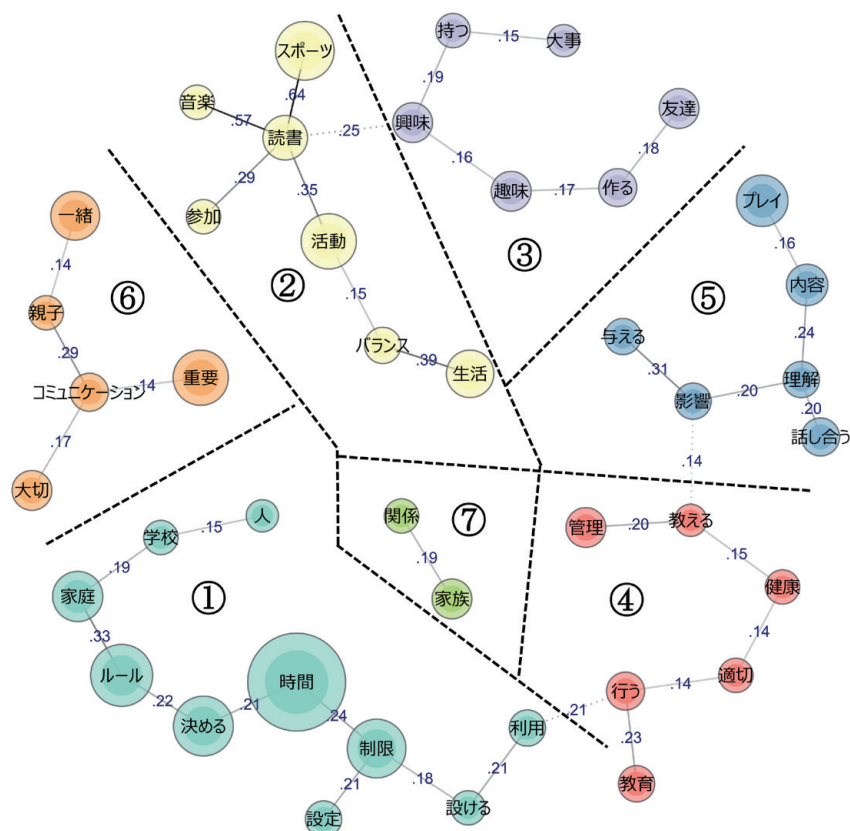


図1 子どものゲーム依存の防止 (数値は Jaccard 係数)

KH Coder における共起ネットワーク分析では、比較的強くお互いに結びついている部分を自動的に検出してグループ分けを行い、その結果を色分けによって示す「サブグラフ」検出がある⁽¹⁶⁾。今回は、サブグラフ検出(媒介)を選択した。分析の結果、共起ネットワークは7つ(①から⑦)のサブグラフに分かれた。

図1の①では、「子どもと共にルールを設定し、ゲームの時間を制限することが大切である」、「ゲーム依存を防止するためには、まず子供と一緒にゲームのルールを設定し、プレイ時間を制限することが重要だと思う」、「子どものゲーム依存を防止するには家族内でルールを決める」、「子供と話し合いゲームをする時間や内容について、親子で納得できるルールを決める」などがあった。これらから、ゲーム依存を防ぐためには、子どもと一緒に話し合い、ゲームのルールやプレイ時間を設定することが重要であると解釈された。

図1の②では、「スポーツや音楽、読書など、多様な経験を通じて子どもの視野を広げることができる」、「ゲーム以外の趣味や活動を見つける手助けをする。例えば、スポーツ、音楽、読書など、子どもが興味を持ちやすい活動に参加させる」、「スポーツ、読書、アート、音楽など、さまざまなアクティビティに参加させることで、バランスの取れた生活をする時間を決め、その時間を厳守するようにする」、「ゲーム依存を防ぐためには、子どもとの関わりを深め、バランスの取れた生活を送るようにサポートすることが求められる」などがあった。これらから、スポーツ、音楽、読書など、子どもが興味を持ちやすい活動に参加させ、バランスの取れた生活を送ることが重要であると解釈された。

図1の③では、「子どものゲーム依存を防止するためには、ゲーム以外の趣味や習い事などの好きなものを作ってもらいたいと思う」、「ゲームだけをやっていると依存症になる可能性が高くなると思うので、ゲーム以外の趣味を作ってもらいにより多様なものに興味を持たせる」などがあった。これらから、ゲーム以外の趣味や興味を持たせ、友達を作ることがゲーム依存の防止となると解釈された。

図1の④では、「親は子どもに自己管理の方法を教え、ゲームを適度に楽しむことができるようにする必要がある」、「学校ではゲームの適切な利用についての教育を行い、ゲーム依存のリスクや健康への影響について子どもたちに教えることが必要である」などがあった。これらから、自己管理の方法や健康への影響を教えることがゲーム依存の防止となると解釈された。

図1の⑤では、「適したゲームを選ぶことや、教育的な要素のあるゲームを選ぶなど、家族でゲームの内容を理解し、見守る」、「ゲームが与える影響を正しく評価する能力を養う」、「子どもには、ゲームがどのように心理的、社会的な影響を与えるかも理解させる必要がある」などがあった。これらから、ゲームの内容やゲームが与える影響を理解し話し合うことがゲーム依存の防止となると解釈された。

図1の⑥では、「親子のコミュニケーションを増やし、子どもが安心して相談できる環境を整えることも重要である」、「親子のコミュニケーションを強化することも重要である。子どもが感じているストレスや悩みを理解し、一緒に特定の時間帯にのみプレイを許可するなどのルールを設けると良いと思う」、「親子のコミュニケーションを大切に、ゲーム以外の楽しみを提供することも必要」などがあった。これらから、親子のコミュニケーションを大切にすることが重要であると解釈された。

図1の⑦では、「親と一緒にゲームをプレイするのもいいと思う。子供のゲーム体験を共有し、または家族の関係をより良くするのもいいと思う」、「家族の関係が壊れてしまうとゲームの問題以上に発展することもあると思う」などがあった。これらから、家族の関係をより良くすることが大事であると解釈された。

4-3 大学生を対象としたデジタル・シティズンシップ教育を取り入れたゲーム依存の指導に関する共起ネットワーク分析

大学生を対象としたデジタル・シティズンシップ教育を取り入れたゲーム依存に関する調査の単純集計を行った結果、140の文が確認された。なお、質問で用いる語よりも、他の頻出語を分析に加えた方が結果を解釈しやすくなると考え、大学生、デジタル、シティズンシップ、ゲーム、依存、指導の語を除外した。出現回数の多い単語は、時間が29回、管理が26回、教えるが25回、行方が24回、説明が24回、思うが22回、重要が20回、方法が18回、考えるが17回、理解が17回、健康が15回、自分が15回、バランスが14回、影響が14回、自己が14回となっている。

図2は、大学生を対象としたデジタル・シティズンシップ教育を取り入れたゲーム依存の指導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7、上位50語、共起関係の検出方法はサブグラフ検出（媒介）を用いた。分析の結果、共起ネットワークは6つ（①から⑥）のサブグラフに分かれた。

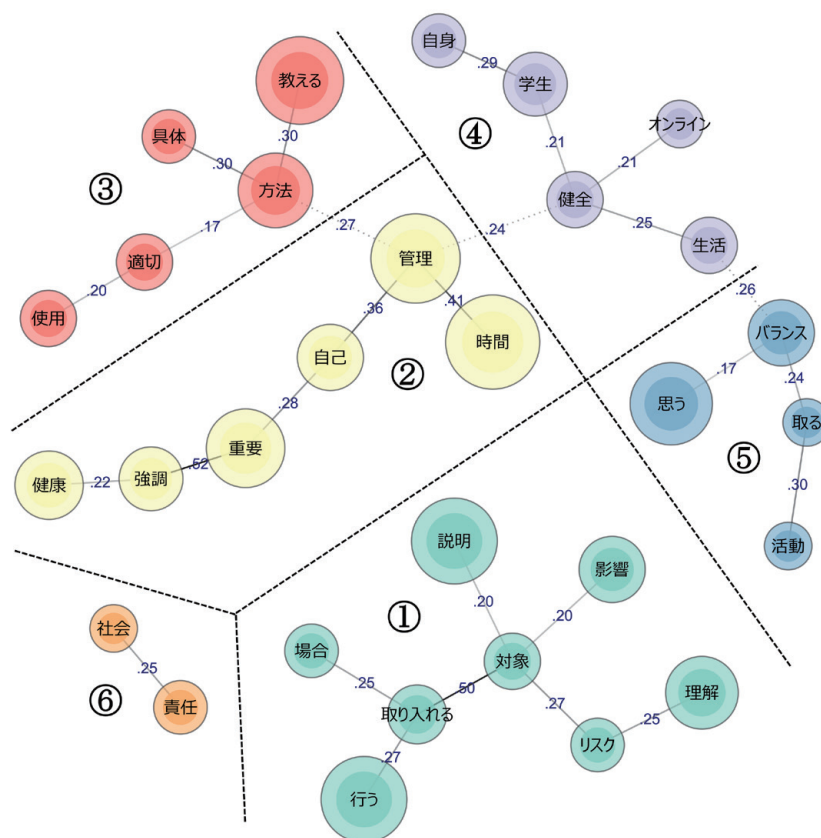


図2 大学生を対象としたデジタル・シティズンシップ教育を取り入れたゲーム依存の指導（数値はJaccard係数）

図2の①では、「ゲーム依存に関する指導を行うためには、まずゲーム依存のリスクとその影響について理解させることが重要だと思う」、「ゲームの魅力とリスクを理解する」、「ゲーム依存が健康や対人関係に及ぼす影響について具体的に説明する」、「ゲーム依存のリスクとその影響について説明する」、「ゲーム依存の兆候や影響について説明する」、「ゲーム依存の定義とその影響について説明する」などがあった。これらから、ゲーム依存のリスクと影響について理解させることが重要であると解釈された。

図2の②では、「時間管理ツールの使用や健康的な生活習慣の維持、適切な休憩の取り方について指導する」、「適切なゲーム時間の管理方法を教える」、「時間管理のスキルを磨き、ゲーム以外の必要な活動に十分な時間を確保できるようサポートする」、「時間管理技術やゲーム以外の興味を見つける方法を実践的に指導する」、「自己管理スキルの向上を図るため、時間管理やストレス管理の方法を提案する」、「自己管理と時間管理の重要性を指導する」、「ゲームのプレイと体の健康を維持することの重要性を強調」、「自己管理スキルの重要性を強調し、健康的なデジタル習慣を身につけるための具体的な方法を指導する」などがあった。これらから、時間管理や自己管理、健康面が重要であると解釈された。

図2の③では、「デジタルリテラシーを強化し、自己管理能力を養うための具体的な方法を教える」、「健康的なデジタル習慣を身につけるための具体的な方法を教える」、「健康的なゲームの習慣を形成するために具体的な方法を紹介しデジタル・シティズンシップの観点で、ゲーム利用を見直す方法を教える」、「ゲーム依存に関する指導をする際には、まず適切なゲームの利用方法を教える」、「中毒性の強いカテゴリを使用した場合のメリットデメリット、ネットワーク内での適切なコミュニケーション方法を指導する」などがあった。これらから、具体的で適切な使用方法を教えることが重要であると解釈された。

図2の④では、「学生が自身のデジタルライフを管理し、健全な生活を送るためのスキルを身につけることを目指す」、「健全なオンラインコミュニティの形成を促す」、「学生が健全なデジタルライフを送れるように支援する」、「より積極的に学生自身がゲーム依存への考えを深められるものにしたい」、「学生自身で使用時間を決め適切な時間を設定し実施してもらう」、「学生が自分自身のゲーム利用を客観的に見直す機会を提供する」などがあった。これらから、健全な生活やオンラインでの責任ある行動をすることが重要であると解釈された。

図2の⑤では、「オンラインとオフラインの活動のバランスを取る方法を指導したらいいと思う」、「ゲームと現実のバランスを取る重要性を強調する」、「ゲーム意外の活動とのバランスをとることの大切さを教える」、「時間管理やバランスの取れたデジタル生活の重要性を強調する」、「ゲームにはいい影響も悪影響にもなる。そこのバランスを取っていかないと偏った考えからもっと大きな問題になると思う」、「バランスの取れたライフスタイルの重要性や、ストレス管理の技能を紹介する」、「ゲーム依存の理解、自己管理と時間管理の重要性、バランスの取れた生活の大切さを指導する」、「ゲーム以外の趣味や活動を見つけ、生活にメリハリをつけることの重要性を伝える」、「ゲーム以外の必要な活動に十分な時間を確保できるようサポートする」などがあった。これらから、ゲーム意外の活動とのバランスをとることが重要であると解釈された。

図2の⑥では、「リーダーシップと社会的責任を養う」、「デジタルな環境での倫理的な振る舞いや責任の重要性を理解し、社会的に責任あるデジタルな行動を促進する」などがあった。これらから、社会的責任を養うことが重要であると解釈された。

5. 考察

5-1 デジタル・シティズンシップ教育に対する知識の有無

千葉市教育センター⁽¹⁷⁾は、1人1台端末活用研修に参加した教職員161名（小学校、中学校、特別支援学校）を対象に「デジタル・シティズンシップ教育を知っていますか」というアンケート調査を実施した。その結果、「知っている」が7名（4%）、「なんとなく知っている」が38名（24%）であった。合せても3割以下であり、デジタル・シティズンシップ教育が十分認識されていないと報告している。

本研究では、デジタル・シティズンシップ教育とは何かについて、「知っていた」は7名（17.9%）に留まり、受講するまで知らなかったと回答した者は圧倒的に多かった。今後は、大学生や社会人を対象にデジタル・シティズンシップ教育を普及する必要がある。

5-2 子どものゲーム依存の防止

子どものゲーム依存を防ぐためには、「子どもと一緒に話し合い、ゲームのルールやプレイ時間を設定する」、「スポーツ、音楽、読書など、子どもが興味を持ちやすい活動に参加させ、バランスの取れた生活を送る」、「ゲーム以外の趣味や興味を持たせ、友達を作る」、「自己管理の方法や健康での影響を教える」、「ゲームの内容やゲームが与える影響を理解し話し合う」、「親子のコミュニケーションを大切にする」、「家族の関係をより良くすることが大事」とであると認識していた。

児童精神科医の吉川⁽¹⁸⁾は、ゲームの使用時間などは、一緒にルール（約束）を作る、子どもと一緒にゲームで遊んでみるということが重要であると指摘している。

篠原⁽¹⁹⁾によれば、「ICD-11はゲーム障害に比較的に詳細な診断要件を付すことで、ゲーム障害を限定的に扱おうとしている。一方で、ゲーム障害以外のゲーム関連問題を「Hazardous Gaming（ゲームの危ない遊び方、仮訳）」として別扱いしている。わが国では、この「Hazardous Gaming」が学術的にもメディア的にも無視される状態が続いている」と指摘している。つまり、「ゲーム障害」と「危険な遊び方」は違うと主張している。また、「Hazardous Gaming」の予防対策としては、家庭内でのルール作り、その話し合い等が必要であると述べている。さらに、「メディア報道等で、ICD-11の基準を示しながら、その要件に当てはまらない尺度を用いての障害疑い率を示すことはミスリードになる」と述べている。「Hazardous Gaming」やゲーム障害の疑い率に関しては、一般的な認識と異なる視点からの理解が必要であると考えられる。

デジタル・シティズンシップの重要性は、ゲーム依存を防ぐために、ビデオゲームを行う際、責任ある行動を促すことにある。特に、情報モラルにおいて、しばしば見られる守ることが困難

なルールではなく、子どもと親と一緒にルールを作り、それを守ることで、過度なゲーム依存のリスクを減らすことができる。授業実践の結果、大学生は子どものゲーム依存の防止のために、ゲームの内容やゲームが与える影響を話し合うなど、親子のコミュニケーションを重視し、ルールを決めていくことが重要であると認識していた。したがって、デジタル・シティズンシップ教育の観点からのゲーム依存の予防に関する理解が深まったと考えられる。

このように、情報モラルが消極的倫理や自己の内面を問うことが多い傾向に対して、デジタル・シティズンシップは積極的倫理の立場をとり社会性を問う傾向がある⁽⁹⁾。ゲームに関するデジタル・シティズンシップ教育では、ゲームと上手く付き合うゲーム・リテラシーの獲得が大きな課題となる⁽²⁰⁾。なかでも、使いすぎないリテラシーも重要となる。親が頭越しにプレイ時間を決定するのではなく、親は子どもと一緒に納得できるルールを作ることが重要である。

しかしながら、日本におけるデジタル・シティズンシップに関する理解は、十分には浸透していない。また、学習指導要領にも明記されていない。一方、内閣府の総合科学技術・イノベーション会議⁽²¹⁾は、「学校教育において、メディアリテラシーを育むなかで論理や事実を吟味しながら理解し、子供たちのデジタル・シティズンシップを育成することは喫緊の課題」と指摘している。デジタル・シティズンシップは、子どもだけではなく大人にとっても重要な視点といえる。また、総務省⁽²²⁾は「家庭で学ぶデジタル・シティズンシップガイドブック」を発行した。

デジタル・シティズンシップ教育では、批判的に考えることを重視する。例えば、ゲーム障害が引きこもりの原因とよく言われるが、これは事実なのか、厚生労働省ではどのような見解をもっているのかを考えさせることも重要である。坂本⁽⁵⁾によると、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。また、「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」と指摘している。これからは、ゲームにおいて情報モラル教育からデジタル・シティズンシップの視点に立った教育に転換するなど、教育の内容や方法において検討が必要であると考えられる。

5-3 大学生を対象としたデジタル・シティズンシップ教育を取り入れたゲーム依存の指導

大学生を対象としたデジタル・シティズンシップ教育を取り入れたゲーム依存の指導に関しては、「ゲーム依存のリスクと影響について理解させることが重要」、「時間管理や自己管理、健康面が重要」、「具体的で適切な使用方法を教えることが重要」、「健全な生活やオンラインでの責任ある行動をすることが重要」、「ゲーム意外の活動とのバランスを取ることが重要」、「社会的責任を養うことが重要」であると認識していた。

デジタル・シティズンシップ教育の視点を取り入れたゲーム依存に関する指導は、現代の大学生にとって重要な教育課題である。ここでは、大学生を対象としたデジタル・シティズンシップの視点を取り入れた教育が、ゲーム依存のリスクを理解させ、健康的なライフスタイルを促進する上でどのように貢献するかを考察する。

ゲーム依存のリスクとその影響および時間管理や自己管理についての理解は、大学生がビデオ

ゲームとどのように向き合うかに深く関わっている。大学生は、ゲームの長時間プレイがもたらす可能性のある心理的・社会的な問題について、デジタル・シティズンシップ教育の視点から学ぶことで、自身の行動を振り返り、生活習慣を改め、精神的な健康を維持することを促すことに繋がると認識していた。

ゲーム依存のリスクを軽減するためには、プレイ時間の設定や休憩の取り方など、学生が実際に取り組める具体的で適切な方法を学ぶことの必要性やゲームとゲーム以外の活動とのバランスを取ることが重要であると理解していた。また、具体的な使用方法を通じて自らのデジタルライフをコントロールする能力を養うことができていると考えていることが分かる。

さらに、健全な生活やオンラインでの責任ある行動の重要性も強調されている。デジタル・シティズンシップ教育の視点を取り入れた授業を受けた学生は、オンライン上での行動が健全な生活に及ぼす影響についても理解を深めることができ、責任ある行動を取ることが重要であると認識していた。

最後に、社会的責任を養うことの重要性を挙げている。デジタル・シティズンシップ教育は、個々の行動だけでなく、コミュニティ全体への貢献も促進する。大学生がゲーム障害という社会的な問題に対して関心を持つことは、より健全な社会の形成にも寄与すると理解したと考えられる。

6. まとめと今後の課題

本研究では、大学生 39 名を対象にデジタル・シティズンシップ教育の視点を取り入れたゲーム障害に関する授業を行った。授業後、子どもや大学生に対するゲーム依存の防止についての認識を明らかにするために調査を実施した。その結果、デジタル・シティズンシップ教育とは何かについて、受講するまで知らなかったと回答した者（82.1%）は圧倒的に多かった。

子どものゲーム依存を防ぐためには、「子どもと一緒に話し合い、ゲームのルールやプレイ時間を設定する」、「スポーツ、音楽、読書など、子どもが興味を持ちやすい活動に参加させ、バランスの取れた生活を送る」、「ゲーム以外の趣味や興味を持たせ、友達を作る」、「自己管理の方法や健康での影響を教える」、「ゲームの内容やゲームが与える影響を理解し話し合う」、「親子のコミュニケーションを大切にする」、「家族の関係をより良くすることが大事」であると認識していた。

大学生を対象としたデジタル・シティズンシップ教育を取り入れたゲーム依存の指導に関しては、「ゲーム依存のリスクと影響について理解させることが重要」、「時間管理や自己管理、健康面が重要」、「具体的で適切な使用方法を教えることが重要」、「健全な生活やオンラインでの責任ある行動をすることが重要」、「ゲーム意外の活動とのバランスを取ることが重要」、「社会的責任を養うことが重要」であると認識していた。

大学生に対する授業を通じて、デジタル・シティズンシップ教育の観点からゲーム依存の予防に関する理解が深まったと考えられる。このように、デジタル・シティズンシップの視点を取り入れた教育は、ゲーム依存のリスクを理解し、時間管理や自己管理を行う能力を育成し、健全な生活や社会的責任についての意識を高めることで、より良いデジタル市民として成長することが

期待される。

今後、eスポーツはオリンピックの正式種目に採用される可能性が高まっているので、eスポーツが大学においても、ますます盛んになると考えられる⁽²³⁾。したがって、eスポーツが社会に与える影響やeスポーツとゲーム依存との関連性について、デジタル・シティズンシップ教育の視点から検討する必要があると筆者は考えている。

文献

- (1) 小孫康平 (2023) ビデオゲームを題材にした「メディアと文化」の授業実践と評価. REPLAYING JAPAN, 5, pp.149-159
- (2) 小孫康平 (2024) ビデオゲームに対する親の態度と小学生の使用に関する認識:日中の大学生の調査から. REPLAYING JAPAN, 6, pp.123-130
- (3) 小孫康平 (2020) 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
- (4) 小孫康平 (2016) ビデオゲームプレイヤーの心理学とゲーム・リテラシー教育. 風間書房
- (5) 坂本句 (2023) 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. メディア情報リテラシー研究, 4 (2) , pp.125-139
- (6) 今度珠美 (2018) 新たな情報モラル教育の提案—情報モラルを通じてのメディア・リテラシーの形成という視点—. 学習情報研究, 263, pp.34-35
- (7) カプコン「ゲームリテラシー教育」.
<http://www.capcom.co.jp/ir/csr/csr04.html> (2024.11.8取得)
- (8) 今度珠美,「小学校高学年 ゲームとのつきあい方学習指導案」
<http://www.halab.jp/gamemiksi/shidouan.html> (2024.11.8取得)
- (9) 坂本句, 芳賀高洋, 豊福晋平, 今度珠美, 林一真 (2020) 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めざす学び. 大月書店
- (10) World Health Organization (2019) International Classification of Diseases 11th Revision. The global standard for diagnostic health information
- (11) 村井俊哉 (2023)「ゲーム依存」とは何か?. ゲーム障害調査研究会, ゲーム障害全国調査報告書, 付録 pp.23-26
<https://www.cesa.or.jp/uploads/2023/info20230424.pdf> (2024.11.8取得)
- (12) 山田太郎 (2022)「表現の自由」の闘い方. 星海社
- (13) 本多則恵 (2023) 第211回国会, 参議院, 内閣委員会第3号, 令和5年3月9日
- (14) 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
- (15) 国立教育政策研究所 (2022)「令和4年度全国学力・学習状況調査の結果」.
<https://www.nier.go.jp/22chousakekkahoukoku/22summary.pdf> (2024.11.8取得)
- (16) 樋口耕一 (2020) 社会調査のための計量テキスト分析 (第2版). ナカニシヤ出版
- (17) 千葉市教育センター (2022) デジタル社会において、自ら判断し、行動する子供の育成をするために—デジタル・シティズンシップ教育の視点から—. 令和4年度課題研究: 3.デジタル・シティズンシップ教育に関する研究,
<https://www.city.chiba.jp/kyoiku/gakkokyoiku/kyoiku/documents/r4kiyou3.pdf> (2024.11.8取得)
- (18) 吉川徹 (2021) ゲーム・ネットの世界から離れられない子どもたち: 子どもが社会から孤立しないために. 合同出版
- (19) 篠原菊紀 (2023)「ゲーム障害」と「危険な遊び方」は違う、責任あるゲームプレイを. ゲーム障害調査研究会, ゲーム障害全国調査報告書, 付録pp.14-18
<https://www.cesa.or.jp/uploads/2023/info20230424.pdf> (2024.11.8取得)
- (20) 吉川徹 (2023) 児童専門医の考える障害臨床. 佐久間寛之, 松本俊彦, 吉川徹 (編) , こころの科学, ゲーム障害再考, pp.12-21
- (21) 内閣府 総合科学技術・イノベーション会議 (2022) society5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ.
https://www8.cao.go.jp/cstp/tyousakai/kyouikujinzai/saishu_print.pdf (2024.11.8取得)
- (22) 総務省 (2023)「家庭で学ぶデジタル・シティズンシップガイドブック」.

https://www.soumu.go.jp/use_the_internet_wisely/parent-teacher/digital_citizenship/ (2024.11.8取得)

- (23) 小孫康平 (2024) 日中の大学生を対象にしたeスポーツのオリンピック種目採用の是非の検討. デジタルゲーム学研究, 17 (2) , pp.30-36

謝辞

本研究は令和6年度日本国際学園大学共同研究費によるものである。

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6巻1号、104-121

特集：リテラシー研究の最前線

新聞を用いた防災教育の可能性と課題 —高校生の自主的な探究の学びから—

The Potential and Challenges of Disaster Prevention Education Using NewsPapers: Insights from High School Students' Independent Exploration

二田 貴広
奈良女子大学附属中等教育学校

岡田 茉里奈
同左4年生

岡本 咲姫
同左4年生

河西 桃佳
同上4年生

鈴木 彩巴
同上4年生

田口 里花
同上4年生

三ヶ月 智彩
同上4年生

Takahiro FUTADA (Chief Teacher, Nara Women's University Secondary School), Marina
OKADA, Saki OKAMOTO, Momoka KASAI, Ayaha SUZUKI, Rika TAGUCHI, Chisa
MIKAZUKI (Fourth-Year Students, Nara Women's University Secondary School)

概要

本実践報告が明らかにするものは次の通りである。2018年文部科学省告示の高等学校学習指導要領では、「総合的な探究の時間」での課題と生徒のイメージについて、「自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していく」と図示され、そのような生徒の姿を実現するにあたっては、「質の高い探究」が求められるとしている。質の高い探究では、「探究の過程の高度化」と「探究が自律的に行われる」ことがその要件として挙げられている。本実践報告では、生徒の自主的な探究活動である東日本大震災復興支援活動での高校1年生の探究の成果を報告して、上記の「探究の過程の高度化」と「探究が自律的に行われる」ことが、新聞を活用して実現できること、またその課題を明らかにした。

Abstract

This report highlights the following findings. According to the 2018 Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) curriculum guidelines for high schools, the aim of "Inquiry-Based Cross-Disciplinary Learning" is for students to engage in discovering and solving problems while reflecting on their own ways of being and living. To achieve this vision of students, the guidelines emphasize the need for "high-quality inquiry." High-quality inquiry is characterized by two key elements: the advancement of the inquiry process and the autonomy of students in conducting inquiry. This report presents the outcomes of first-year

high school students' inquiry activities, which were part of their voluntary efforts to support the reconstruction following the Great East Japan Earthquake. Through the use of newspapers, the report demonstrates how the advancement of the inquiry process and the autonomy of inquiry can be achieved. Additionally, it identifies the challenges associated with these goals.

キーワード：

質の高い探究、新聞、NIE、避難所

本実践報告が明らかにするもの

平成30年告示の高等学校学習指導要領では、「総合的な探究の時間」での課題と生徒のイメージについて、「自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していく」と図示されている⁽¹⁾。また、そのような生徒の姿を実現するにあたっては、「質の高い探究」が求められるとし、以下のようにまとめている⁽²⁾。

一つは、探究の過程が高度化するということである。高度化とは、①探究において目的と解決の方法に矛盾がない（整合性）、②探究において適切に資質・能力を活用している（効果性）、③焦点化し深く掘り下げて探究している（鋭角性）、④幅広い可能性を視野に入れながら探究している（広角性）などの姿で捉えることができる。

もう一つは、探究が自律的に行われるということである。具体的には、①自分にとって関わりが深い課題になる（自己課題）、②探究の過程を見通しつつ、自分の力で進められる（運用）、③得られた知見を生かして社会に参画しようとする（社会参画）などの姿で捉えることができる。

本実践報告では、生徒の自主的な探究活動である東日本大震災復興支援活動での高校1年生の探究の成果を報告して、上記の「質の高い探究」が、新聞を活用して実現できること、またその課題を明らかにする。

1. 探究活動の概要

本実践に取り組んだのは、「ならふく」と称する東日本大震災の復興支援活動を軸に、さまざまな復興支援活動や防災・減災の取り組みを行う生徒有志団体の高校1年生である。「ならふく」という名称は「奈良と福島をつなぐ」という意味で生徒がつけたものだ。東日本大震災発災直後から同団体の前身の生徒有志団体が生徒の手で組織され現在に至る。中学2年生から高校3年生まで所属しており、学校の中では「東日本大震災復興支援委員会」という教員の組織のもとに位置付けられており学校公認の団体である。

本実践に取り組んだ生徒たちは、先輩が未解決の下記の課題を自分たちが取り組むべきものと位置づけた。

本校は二次避難所に指定されている。二次避難所の定義は高齢者の方や障害者の方の中で、一次避難所での生活が困難な方を受け入れるというものだ⁽³⁾。しかし、本校がそうした受け入れ

が可能かどうか生徒はもちろん教員もそのほとんどが知らない。本校が二次避難所として機能するためには、本校の設備の実態を明らかにするとともに、実際の避難所の課題も知るべきである。

以上の課題の解決のために、生徒たちは下記の調査を行った。

①学校の設備の実態調査

②避難所の課題などの調査

新聞の活用は、上記②の目的でおこなった。2024年1月に発生した「能登半島地震」での避難所の課題等を調査するのが、時期的にも近く必要不可欠と生徒たちは考えたが、現地での調査は避難されている方々の迷惑になると考えたためである。また、避難所についての情報はインターネット上にもあふれていたが、「現地での取材をもとにした情報」「社会的な課題を取り上げる意識」があるのは新聞であろうと考え、地元紙の北國新聞と全国紙の朝日新聞の避難所に関する記事を調査することとした。

2. 奈良女子大学附属中等教育学校の防災設備と立地

2-1 奈良女子大学附属中等教育学校の防災設備

災害時に単体で作動できる発電機、生活用水兼防火水槽、災害時に利用できる非常用電源が設置されている。発電機は灯油を燃料としており、現在灯油は950L入れられている。非常用電源は体育館（1661㎡・バスケットコート2面分相当）に4つ（差し込み口は各4個）設置されていた。

防災備蓄用品を調査したところ、防災倉庫には飲料水、非常食、防寒具、生理用品、使い切りダンボールベッド、衛生用品（石鹸等）、簡易トイレ、手動発電のラジオ&ライト、カッター、アルミ等があったが、10数人が数日間使用すればなくなってしまう程度の個数であった。

なお、2024年度、全校生徒分の防災セットが配布された。防災セットとは、非常時の帰宅の際に必要な防災用具（簡易トイレ、ハイブリッドシート、マスク、ティッシュ、レインコート、救急手ぬぐい、軍手、米粉クッキー、飲料水、簡易ライト、防災用笛、反射材付き簡易かばん）が組み立て式ダンボールバックに入れられたものだ。

「広島県『みんなで減災』ははじめの一步」の取り組みである「まちあるきチェックリスト」⁽⁴⁾を用いて本校を確認したところ、ガラスの破損、飛散の恐れがある点、校舎周囲に燃えやすいものがある点、施錠していない倉庫がある点、公衆電話がない点、AEDの設置位置の案内が無い点が課題としてあげられた。

スロープ、エレベーターの設置、点字の活用や点字ブロックの配置等がなされている点は二次避難所としてバリアフリーの観点から評価できる。

2-2 学校の立地

学校の西隣に市立奈良病院（350床、救急対応病院）があり、約300m北東に一次避難所である奈良市立飛鳥小学校がある。また、約100m東に二次避難所の奈良教育大学がある。学校の近

くには河川がなく土砂災害の恐れはないが、京都盆地－奈良盆地断層帯南部という活断層が付近に位置している。

3. 調査対象とした新聞と期間

調査対象とした新聞は北國新聞と朝日新聞である。どちらもデータベースを利用した。北國新聞は石川県の地方紙であるため、朝日新聞は全国紙での掲載内容を確認するために選んだ。

調査対象期間は、北國新聞も朝日新聞も2024年度1月分とした。能登半島地震に関わる避難所の記事を調査対象としたためである。

北國新聞と朝日新聞から能登半島地震と避難所運営を関連付けて取り上げた記事を抽出して一覧にまとめた(表1)。記事については、主見出しと朝・夕刊、掲載面を記した。

表1 記事一覧

月/日	北國新聞	朝日新聞
1/3	<1.1大震災> 「水足りない」「葉ほしい」 穴水 避難所、住民すし詰め (朝刊21面) 社説【能登大地震】余震と「通電火災」に警戒を(朝刊2面) <1.1大震災> 避難所に特別夕刊 本社(朝刊16面)	真冬の避難 体調守るには(朝刊29面) 寒さ耐えつつ 物資待つ(朝刊31面)
1/4	社説【救援物資の輸送】海路、空路で一刻も早く(朝刊2面) <1.1大震災> 断水世帯に水配布 温浴施設も開放 内灘以北(朝刊16面)	物資不足 不安募る避難(夕刊1面) 「食べ物が無い」輪島の避難所 不足深刻(夕刊7面)
1/5	<1.1大震災～連載ルポ> 輪島市あての木園 何もかも足りない「命が危ない」灯油あと1日 老人ホーム職員、路上で訴え(朝刊42面)	救助 とにかく早く(朝刊28面)
1/6	<1.1大震災> 死者94人、避難3万2000人 生き埋め100件超 県内安否不明222人(朝刊1面) <夕刊トピックス> 木材でアロマ開発、避難所生活癒やす(夕刊6面) <1.1大震災> 厚労省が専門医派遣 避難所の感染症対策 さらなる支援検討(朝刊30面) <1.1大震災> 避難者の搬送増 心労、衛生環境悪く 高齢者「薬あとわずか」(朝刊30面)	
1/7	<1.1大震災> こまめに水分、体冷やさず 避難所生活、専門家がアドバイス(朝刊24面)	避難所 募る不安(朝刊2面)
1/8	<1.1大震災～日本海側からのSOS> 序章・中 災害関連死、防がねば「全村避難」ためらわず(朝刊1面)	
1/9	<1.1大震災> 死者168人、孤立3345人 発生から1週間 安否不明323人(朝刊1面)	避難所 低体温症防ぐには(朝刊23面) 被災者 エコノミー症候群防いで(夕刊1面)

1/10	<1.1大震災> 珠洲6人、初の関連死 1.5次避難開始、奥能登から23人 (朝刊1面) 社説【被災者対策】2次避難所の活用急がねば(朝刊2面) <1.1大震災～連載ルポ> 被災地、3学期は遠く 珠洲・大谷小中 避難所で「特別授業」(朝刊25面)	
1/11	<1.1大震災> 避難所の妊婦、心身負担に懸念 切迫早産、命のリスクも (朝刊27面)	避難所トイレ切迫改善模索 続く断水「トイレカー」も出動(夕刊9面)
1/12		
1/13	<1.1大震災・13日目> 関連死14人に増加 死者215人、安否不明28人 (朝刊1面)	避難所で40度の熱動けぬ 72歳搬送 能登半島地震 厳冬断水「感染対策したくても」(朝刊1面)
1/14	<1.1大震災> 被災高校生に2次避難所 金沢のホテル、15日開設(朝刊43面)	
1/15	<1.1大震災> 断水、長期化は必至 石川県内5.5万戸 高まる感染症リスク(朝刊3面)	自治体職員「人であれば」物資配布や清掃に追われる(朝刊33面)
1/16	<1.1大震災> 避難生活、長期化を懸念 親戚、知人宅に身を寄せる 金沢市山の上町・天下台団地(朝刊17面)	
1/17		
1/18	<生活情報～令和6年能登半島地震>(朝刊24面)	被災者とペット 迫られた決断(夕刊1面)
1/20	丈夫がいいね(2823) 特別編・避難所生活の心得【食中毒予防】菌をつけず増やさず ポリ袋で調理、衛生的に(朝刊19面) <1.1大震災～日本海側からのSOS>(11) 第1章・災害関連死を防ぐ インタビュー:鍵屋 一氏(福祉防災コミュニティ協会代表理事)(朝刊35面)	人づて情報が全てだった(夕刊7面)
1/21	<1.1大震災～日本海側からのSOS>(12)(2-1) 第1章・災害関連死を防ぐ 要介護者には特に過酷 「最後の正月」10日後に死去(朝刊1面) 丈夫がいいね(2824) 特別編・避難所生活の心得【食生活】塩分減らし 高血圧予防 魚の缶詰や 豆でタンパク補給(朝刊17面) <1.1大震災～日本海側からのSOS>(12)(2-1) 第1章・災害関連死を防ぐ インタビュー:上田耕蔵氏(神戸協同病院院長)(朝刊29面)	
1/22	<1.1大震災> 2次避難16%、進まず ためらう被災者、関連死の懸念 (朝刊3面) <ともに支え合って～1.1大震災> 日曜朝に体操教室 東日本の経験「役立ちたい」移住の佐々木さん、講師に名乗り(朝刊15面) <1.1大震災～のとはやさしや>(12) 避難所からの声 毎日の体操楽しみ(朝刊16面) <ともに支え合って～1.1大震災> 雨水、トイレ用に貯水 断水続く穴水の避	

	難所(朝刊 17 面) <1.1大震災・連載ルポ> 女性目線が乏しい避難所 毛布の中で着替え トイレは夫同伴で 気苦労絶えず負担(朝刊 21 面)	
1/23	<ともに支え合って～1.1大震災> 被災者の入浴無償に 小松・ピュア涌泉寺 断水や 1.5 次避難対象(朝刊 19 面) <ともに支え合って～1.1大震災> 用具庫が「ペットのお家」 金沢市、額谷体育館で活用 避難者「家族の一員」安心(朝刊 21 面)	
1/24		やっと 思い切り遊べた (朝刊 29 面)
1/25	<ともに支え合って～1.1大震災> 健康体操で心身ほぐす (朝刊 19 面) <1.1大震災> 「生活不活発病」防いで 避難所でも散歩や運動を(朝刊 25 面)	避難所 さあ体を動かそう(夕刊 10 面)
1/26		洗濯 やっとできた(朝刊 28 面)
1/27		被災地タクシー「燃料ある限り」(夕刊 1 面)
1/29		高齢者移送「東日本に匹敵」断水 停電灯油も不足(朝刊 2 面) 民のリレー 被災3日目に命の水(夕刊 1 面)
1/30	<ともに支え合って～1.1大震災> 2次避難者を笑顔に 珠洲で被災の上野さん、催しを企画 ステージや物資配布、相談会(朝刊 23 面)	孤立集落 1人過ごした1週間(夕刊 9 面)
1/31	<ともに支え合って～1.1大震災> 被災者の健康情報をデータベース化 加賀市、一元管理で支援(朝刊 19 面) <ともに支え合って～1.1大震災> 臭いを抑える仮設トイレ 避難所で稼働、好評 「イグ・ノーベル賞」廣瀬金大名誉教授(朝刊 21 面)	迷う被災ネコ 見つけたい(夕刊 7 面)

表 1 にあげた記事が、避難所についてどんな内容を取り上げているのか概観するために、記事で取り上げている内容にしたがって以下の 10 タイプに整理した。記事の内容によっては複数のタイプに重複して分類した記事がある。

○北國新聞の記事

タイプ 1：避難所内の状況

< 1.1 大震災> 「水足りない」「薬ほしい」 穴水 避難所、住民すし詰め (朝刊 21 面)

< 1.1 大震災> 死者 94 人、避難 3 万 2000 人 生き埋め 100 件超 県内安否不明 222 人 (朝刊 1 面)

< 1.1 大震災～日本海側からの SOS> 序章・中 災害関連死、防がねば 「全村避難」ためらわず (朝刊 1 面)

< 1.1 大震災～のとはやさしや> (12) 避難所からの声 毎日の体操 (朝刊 16 面)

丈夫がいいね (2824) 特別編・避難所生活の心得 【食生活】 塩分減らし高血圧予防 魚の缶詰や豆でタンパク補給 (朝刊 17 面)

タイプ2：支援物資や食料

< 1.1 大震災 > 避難所に特別夕刊 本社 (朝刊 16 面)

社説 【救援物資の輸送】 海路、空路で一刻も早く (朝刊 2 面)

< 1.1 大震災～連載ルポ > 輪島市あての木園 何もかも足りない 「命が危ない」 灯油あと 1 日 老人ホーム職員、路上で訴え (朝刊 42 面)

タイプ3：ゴミ処理

< 1.1 大震災 > 断水世帯に水配布 温浴施設も開放 内灘以北 (朝刊 16 面)

タイプ4：感染対策、衛生

< 1.1 大震災 > 厚労省が専門医派遣 避難所の感染症対策 さらに支援検討 (朝刊 30 面)

< 1.1 大震災 > 避難者の搬送増 心労、衛生環境悪く 高齢者「薬あとわずか」 (朝刊 30 面)

< 1.1 大震災 > 死者 168 人、孤立 3345 人 発生から 1 週間 安否不明 323 人 (朝刊 1 面)

< 1.1 大震災 > 避難所の妊婦、心身負担に懸念 切迫早産、命のリスクも (朝刊 27 面)

丈夫がいいね (2823) 特別編・避難所生活の心得 【食中毒予防】 菌をつけず増やさず ポリ袋で調理、衛生的に (朝刊 19 面)

< ともに支え合って～ 1.1 大震災 > 被災者の入浴無償に 小松・ピュア涌泉寺 断水や 1.5 次避難対象 (朝刊 19 面)

< ともに支え合って～ 1.1 大震災 > 臭いを抑える仮設トイレ 避難所で稼働、好評 「イグ・ノーベル賞」 廣瀬金大名誉教授 (朝刊 21 面)

< ともに支え合って～ 1.1 大震災 > 雨水、トイレ用に貯水 断水続く穴水の避難所 (朝刊 17 面)

丈夫がいいね (2824) 特別編・避難所生活の心得 【食生活】 塩分減らし高血圧予防 魚の缶詰や豆でタンパク補給 (朝刊 17 面)

< 1.1 大震災 > 断水、長期化は必至 石川県内 5.5 万戸 高まる感染症リスク (朝刊 3 面)

< 生活情報～令和 6 年能登半島地震 > (朝刊 24 面)

タイプ5：避難生活における体調不良

< 1.1 大震災 > こまめに水分、体冷やさず 避難所生活、専門家がアドバイス (朝刊 24 面)

< 生活情報～令和 6 年能登半島地震 > (朝刊 24 面)

タイプ6：二次避難所

< 1.1 大震災 > 珠洲 6 人、初の関連死 1.5 次避難開始、奥能登から 23 人 (朝刊 1 面)

社説 【被災者対策】 2 次避難所の活用急がねば (朝刊 2 面)

< 1.1 大震災・13 日目 > 関連死 14 人に増加 死者 215 人、安否不明 28 人 (朝刊 1 面)

< 1.1 大震災 > 2 次避難 16%、進まず ためらう被災者、関連死の懸念 (朝刊 3 面)

< 1.1 大震災 > 被災高校生に 2 次避難所 金沢のホテル、15 日開設 (朝刊 43 面)

< 1.1 大震災 > 避難生活、長期化を懸念 親戚、知人宅に身を寄せる 金沢市山の上町・天下台団地 (朝刊 17 面)

タイプ7：女性の視点

＜1.1 大震災・連載ルポ＞ 女性目線が乏しい避難所 毛布の中で着替え トイレは夫同伴で
気苦労絶えず負担（朝刊 21 面）

＜1.1 大震災＞ 避難所の妊婦、心身負担に懸念 切迫早産、命のリスクも（朝刊 27 面）

タイプ8：ペット

＜ともに支えあって～1.1 大震災＞ 用具庫が「ペットのお家」 金沢市、額谷体育館で活用
避難者「家族の一員」安心（朝刊 21 面）

タイプ9：メンタルケア

＜夕刊トピックス＞ 木材でアロマ開発、避難所生活癒やす（夕刊 6 面）

＜ともに支えあって～1.1 大震災＞ 被災者の健康情報をデータベース化 加賀市、一元管理
で支援（朝刊 19 面）

＜ともに支えあって～1.1 大震災＞ 健康体操で心身ほぐす（朝刊 19 面）

＜1.1 大震災＞ 「生活不活発病」防いで 避難所でも散歩や運動を（朝刊 25 面）

＜ともに支えあって～1.1 大震災＞ 臭いを抑える仮設トイレ 避難所で稼働、好評 「イグ・
ノーベル賞」廣瀬金大名誉教授（朝刊 21 面）

＜ともに支えあって～1.1 大震災＞ 2 次避難者を笑顔に 珠洲で被災の上野さん、催しを企
画 ステージや物資配布、相談会（朝刊 23 面）

＜1.1 大震災～のとはやさしや＞（12） 避難所からの声 毎日の体操楽しみ（朝刊 16 面）

＜ともに支えあって～1.1 大震災＞ 日曜朝に体操教室 東日本の経験「役立ちたい」 移住
の佐々木さん、講師に名乗り（朝刊 15 面）

タイプ10：災害関連死

＜1.1 大震災～日本海側からの SOS＞ 序章・中 災害関連死、防がねば「全村避難」た
めらわず（朝刊 1 面）

＜1.1 大震災＞ 2 次避難 16%、進まず ためらう被災者、関連死の懸念（朝刊 3 面）

＜1.1 大震災・13 日目＞ 関連死 14 人に増加 死者 215 人、安否不明 28 人（朝刊 1 面）

＜1.1 大震災～日本海側からの SOS＞（12）（2－1） 第1章・災害関連死を防ぐ 要介護
者には特に過酷 「最後の正月」10 日後に死去（朝刊 1 面）

＜1.1 大震災～日本海側からの SOS＞（12）（2－2） 第1章・災害関連死を防ぐ インタ
ビュー：上田耕蔵氏（神戸協同病院院長）（朝刊 29 面）

○朝日新聞

タイプ1：避難所内の状況

物資不足 不安募る避難（夕刊 1 面）

「食べ物が無い」輪島の避難所 不足深刻（夕刊 7 面）

救助 とにかく早く（朝刊 28 面）

真冬の避難 体調守るには（朝刊 29 面）

避難所 募る不安（朝刊2面）

避難所 低体温症防ぐには（朝刊23面）

被災者 エコノミー症候群防いで（夕刊1面）

人づて情報が全てだった（夕刊7面）

タイプ2：支援物資や食料

自治体職員「人であれば」物資配布や清掃に追われる（朝刊33面）

タイプ4：感染対策、衛生

避難所トイレ切迫改善模索 続く断水「トイレカー」も出動（夕刊9面）

避難所で40度の熱動けぬ72歳搬送 能登半島地震 厳冬断水「感染対策したくても」(朝刊1面)

洗濯 やっとできた（朝刊28面）

被災地タクシー「燃料ある限り」（夕刊1面）

高齢者移送「東日本に匹敵」断水停電灯油も不足（朝刊2面）

民のリレー 被災3日目に命の水（夕刊1面）

タイプ8：ペット

被災者とペット 迫られた決断（夕刊1面）

迷う被災ネコ 見つけたい（夕刊7面）

孤立集落 1人過ごした1週間（夕刊9面）

タイプ9：メンタルケア

やっと 思い切り遊べた（朝刊29面）

避難所 さあ体を動かそう（夕刊10面）

洗濯 やっとできた（朝刊28面）

孤立集落 1人過ごした1週間（夕刊9面）

表1の記事の内容をすべて掲載することはできないため、北國新聞と朝日新聞の記事の内容を上記のタイプ別に適宜まとめた（表2）。

表2 能登半島地震に関する記事の内容

北 國 新 聞	タイプ1：避難所内の状況
	災害直後の避難所内は夜停電で暖房がつかないにも関わらず毛布にくるまった住民ですし詰め状態だった。また、避難してきた学生の中には受験の直前期の学生がおり、参考書や勉強道具を残して避難してきたため勉強ができない状況となっており不安を感じている様子だった。
	タイプ2：支援物資や食料
	能登のある避難所では3日時点ではまだ支援物資が届いておらず、3日の朝には備蓄していた食糧が底を尽き、同日以降は自分達で調達して欲しいと告げられたという例もあった。避難所には3日分の物資が備蓄されていることが多いが、3日時点で特別養護老人ホームでは灯油が残り1日分で、水食料、ともに残りわずかな状況で職員が困窮していた。

タイプ3:ゴミ処理

能登半島地震ではゴミ処理施設も被災したため、被災直後からしばらくの間不燃ごみ、資源ごみの回収が中止された。

タイプ4:感染対策、衛生

冬ということもあり避難所ではインフルエンザや新型コロナウイルス、ノロウイルスなどの感染症が流行した。避難所に提供される食料の多くは缶詰や菓子パンといった保存のきく食べ物であり、食品が原因の食中毒は少なく、消毒が不十分な手に細菌がついていることで食事の際に口に入ったり顔を触ったりして感染する可能性があった。避難所では長期の断水から多くの被災者が歯磨きや入浴を行えず衛生環境が悪化していた。水の節約のために歯磨きを控える人も多いが、口の中の雑菌がたまりやすくなり、増殖することで肺炎のリスクが上がり、その雑菌がペットボトルに口をつけて飲むことで飲み口から雑菌が入り飲み物内で増える場合があり、注意が呼びかけられた。

タイプ5:避難生活における体調不良

地震発生が冬であったことから、寒さが深刻な問題となり、避難していても低体温症で搬送されるケースがあった。体育館など硬く冷たい床の上で長時間過ごすのも疲れやストレスが溜まり、体も冷えるため、毛布や布団、ダンボールを床に敷いたりすることが大切とされた。

また避難生活では運動不足になりやすく、活動量が少ないことで腰痛や便秘、口内炎などの不調が起こりやすく、動かない状態が続くと、心身の機能が低下する「生活不活発病」になりやすくなったり、疲れやすく歩くのが難しくなったりして活動量が減るという悪循環に陥り、フレイルが進行する。また心にも影響し、うつ状態や知的活動の低下に繋がることもある。そのため活動量を確保するため、動きやすい身の回りのものを片付け、日中は横にならないよう布団をたたんだり、歩きにくくても車椅子でなく杖を使ったり、散歩やスポーツを日常に取り入れることが望ましいとされた。また座りっぱなしでいることによってエコノミー症候群で体調を崩す人が続出し、過去新潟県中越地震や熊本地震の際も問題となってきた。

避難生活での食生活面は、避難所ではカップラーメンの他、菓子パンや乾パン、炊き出しのおにぎりや味噌汁などが多かったことから、塩分が高く水分の少ない食生活になりやすく、更に被災時の精神的ストレスや生活リズムの乱れから高血圧になりやすかったため、脳卒中や心不全などのリスクが高まった。

タイプ6:二次避難所

能登半島地震から1週間を過ぎてなお石川県内で2万8千人もの人々が避難生活を余儀なくされていた。不足していた食料などの支援が届き始めたとはいえ断水が続き高齢者などには厳しい状況であった。災害関連死を防ぐため二次避難の活用が指摘された。地震から13日目、災害関連死が14人増加した。また石川県教委は、能登半島地震で被災した能登地区6市町の県立高校生を対象に、金沢市内のホテルを二次避難所として設ける方針を固めた。

一方で二次避難に関するデマも流れていた。それに対し岸田文雄総理は「誤解を招きかねない、事実に基づかない投稿が散見されるが、二次避難先は行政で手配しており、避難者に負担いただくことはない」と投稿した。ホテルや旅館への二次避難は被災者負担とする一部情報が念頭にあるとみられる。

支援者の負担軽減のため加賀市は30日、市内の宿泊施設に二次避難している被災者の健康情報をデータベース化し、運用を始めた。二次避難所で健康観察する医師や保健師らが被災者各自の健康記録紙を持参しなくてもタブレットなどで簡単に確認できるようになった。

タイプ7:女性の視点

能登半島地震で女性への配慮の欠如で実際に問題となった事例がある。ある女性の避難者が過ごす教室には男女が各10人程度いたが、性別による居住スペースの区切りがなく、着替えは周囲の目を気にしながら行わなければならない、最長二週間お風呂に入れなかった。

また、輪島市内では一緒に車中泊をしていた10代女性の体を触ったなどとして、不同意わいせつの疑いで金沢市の男が逮捕された。このような性犯罪を防ぐためにも男女で仮設トイレの場所や住居スペースを区別することが現地では求められた。

直接的な被害ではないものの、掃除や炊き出しは女性に任されることが多いという現状や、高齢者向けの下着や大人用おむつが多く用意される一方、若い女性のための生理用品などは少ないという問題など女性の視点を取り入れた避難所運営、防災備蓄を進めるべきだという意見もみられた。

タイプ8:ペット

大規模地震の際、避難生活の中でペットをどのように扱うのが懸念されている。能登半島地震では、避難者の居住スペースから離れた用具庫がペット専用の「避難所」として活用した事例があった。

また、支援物資の中に、フード約840キロ、シーツ約1万7千枚、猫用トイレ砂約470リットルがあり、飼い主が餌やりや掃除を行い、獣医師が毎日訪れて相談にも応じるというサポートなどペットを連れた避難者が安心して避難所に迎える仕組み作りがなされた。

タイプ9:メンタルケア

避難所で実際に行ったこととして避難所内での災害関連死に関係するエコノミークラス症候群やその他の感染症を防ぐために、段ボールベッドや、歩行、ふくらはぎのマッサージ。そして、歯のケアやトイレの工夫、アロマによるメンタルケアなどが挙げられる。

段ボールベッドは、エコノミークラス症候群予防に効果があり、早い段階で段ボールベッドを使用した場合に発症率が下がったというデータがある。また、歩行を意識的にすることができない状況では、ふくらはぎのマッサージをすることで一定の予防につながる。

災害時の避難所での集団生活は新型コロナウイルスやインフルエンザ、胃腸炎などの感染症も拡大するリスクが高まる。手洗いやアルコール消毒液での殺菌等の対策の中でも、歯のケアは水不足に陥っている際、後回しにされがちではあるが、口腔内で雑菌が増殖してしまうと肺炎などにかかるリスクが上がるため、ペーパータオルを利用した歯のケアなど工夫をしつつ清潔に保つことが重要であり、実際に能登半島地震では、日本ミュージック・ケア協会が歌による口腔ケアの紹介など口腔ケアの被災者支援を行った。

メンタルケアの観点から導入された「臭わない仮設トイレ」では、高熱殺菌により臭いを抑え、暖房器具を設置するなど能登半島地震では大いに被災者に役に立った。

また、匂いという点で木材を使用したアロマケアも行われており、臭いというものは避難所生活においても重要であり、メンタルに限らず体調にも影響するため、とても重要視すべき点と言える。

直接的な改善ではないが、タブレットでの医療カルテの電子化を行ったことにより医療従事者の負担が減り、医療従事者の仕事をより良い環境で行えるような取り組みもなされた。

タイプ10:災害関連死

2016年4月に発生した熊本地震の犠牲者276人のうち、倒壊家屋の下敷きになるなどして亡くなった「直接死」は50人。それ以外の226人は、避難生活の疲労などで体調を崩して亡くなる「災害関連死」だった。春の熊本で起きた震災で直接死の4倍以上の災害関連死があった。冬の北陸で起きた能登半島地震の

	犠牲者は7日昼時点で128人。能登では雪が降り始め、避難所でコロナ感染が相次ぐ。能登の災害関連死が心配される。 災害関連死は発災から3カ月ほどがヤマ場となる。災害関連死を防ぐ上で見落とされがちなのが「避難所以外の場所で暮らす被災者」だ。2016年の熊本地震では災害関連死226人中、自宅で亡くなった被災者が81人と約4割に上り、最も多かった。自宅から病院に搬送されて亡くなった人も含めると6割を超えた。一方、災害関連死した人のうち、避難所で亡くなったのは5%未満。つまり、本当に災害関連死のリスクが高い人は避難所以外の場所にいたということになる。
朝 日 新 聞	タイプ1:避難所内の状況 避難所内では断水、停電、さらに電波も通じず、暖房のための灯油も少ないという厳しい状況が続いていた。断水によるトイレの環境の悪化、手洗いが不十分になってしまったことにより避難所内で新型コロナウイルスやインフルエンザ等の感染症が流行している状況だった。避難所内には高齢者が多く、体を動かす機会が減ることが災害関連死の間接的な原因となっている。避難所では歩みにくい、立ち上がりにくいという現状がある。 また、災害関連死に繋がるエコノミークラス症候群の症状としては歩行が難しくなったり生活機能が低下したりする。災害関連死を防ぐためのポイントとして、①運動②水分補給③トイレを我慢しない、があげられる。 タイプ2:支援物資や食料 県から支援物資が届いた市も避難者の数が圧倒的に多く、十分な物資がないなど被災地では深刻な物資不足が続いており、支援物資について被災者は、どこに物資があるのかも分からない状況に改善を求めている。この物資不足の状況で、被災地では支援物資が届いていても支援物資を運ぶ人員が足りないとの声があり、政府が物資が到着してからサポートをより強化することも必要だとの意見もでている。 また、支援物資として送られてくる服が高齢者からすると着替えにくいものが多く、高齢者が着替えることができず同じ服を着続けることになり衛生面で問題になった事例もあった。 タイプ4:感染対策、衛生 避難所ではインフルエンザや新型コロナウイルスなどの感染症が流行した。トイレ不足や水不足が感染症の予防を困難にした。また、避難者のメンタルにも大きな悪影響を与えた。 タイプ8:ペット 避難の際に、動物が苦手な人やアレルギーの人達を考慮してペットを連れて避難所に行けなかったという例や、ペットのために一人だけ家に残るといった例があり、課題となっている。事前にしつけをして、ペットフードやケージを用意し避難先まで飼い主と一緒に行動するという方法をとっていることもあった。 タイプ9:メンタルケア 長期に渡る避難所生活や環境の変化により、ストレスにより体に不調が起こったり、体を動かさないことによる免疫機能の悪化がみられた。能登半島地震では、着替える際や寝る際などに人目を気にせず生活できる場所が求められ、段ボール製の簡易ハウスが活用された。一部の避難所では、体を動かすのを促進するため、体操指導も行われた。 また、在宅避難の子どもに大きな精神的負担がかかった例もあった。休校期間が長くなった地域があり、友達と話せない、外で遊べないといった問題が起きた。度重なる地震の揺れや環境の変化で子どもが抱えたストレスを吐き出せる場が必要になった。

4. 奈良女子大学附属中等教育学校の避難所の課題

本校は二次避難所に指定されているが、以前に阪神淡路大震災で学校の避難所運営をされた方に講演を依頼した折に、「ここは二次避難所ですが、近隣に住宅地が多く、奈良教育大や飛鳥小学校ではなくこの学校に避難してくる方は多いと予想される」と指摘されている。多数の避難者に対応する想定で課題を解決しておかなければならない。

能登半島地震では、暖房器具類の不足で、多くの被災者が冷たい床の上で長時間過ごす事態になった。奈良女子大学附属中等教育学校では、冬場の地震に備え、アルミブランケットやダンボールベッドを備蓄しているが数は不十分だ。

また、防災備品調査で、夏場に起こりやすい熱中症への備えが不十分だとわかった。今後、塩分タブレットや手拭いなどの熱中症対策グッズをたくさんの避難者に配れるように備蓄する必要がある。

能登半島地震の避難所では断水による衛生環境の悪化がみられた。洗口液や身体ふきシートの備蓄をすすめる必要がある。また、避難所の臭いは避難者のメンタルや衛生環境に直接的に影響することもわかった。特に問題となっている避難所でのゴミの扱いについて、本校のゴミ捨て場は防災倉庫の真横にあり、備蓄を取り出す際に悪影響があると考えられるため、避難所開設時のゴミの扱いについて検討する必要がある。また、ゴミだけでなくトイレに普段から防臭剤を設置する等の予防措置を取ることで、被災時のトイレの異臭問題の解決にもつながると考えられる。

運動不足も、エコノミークラス症候群等を招く深刻な問題の一つだ。そこで、学校の各所にスタンプラリーを設置したり、キーワードを各所に散りばめ、アナグラムのような形でクイズを出したりすることで、自然と動きたくなるような仕掛けを提案したい。ゲーム感覚で楽しく体を動かすことで、心身ともに健康になることが出来る。

また、本校の周辺には県営住宅や市営住宅があり高齢者が多く住んでいる。そのため、高齢者が多く避難してくることが予想される。そこで、保健体育の教員や養護教諭に協力いただき、健康体操や口腔トレーニング⁽⁵⁾などを生徒が率先してできるようにしておくことも対策の一つとして提案したい。卒業後にも役立つスキルとなるだろう。地震が発生したらインターネットが繋がらなくなってトレーニングの方法を知る手段がなくなってしまうので、ポスターなどを作っておくといったことも提案したい。

女性の心の健康を保つために、トイレの位置を男女で分けることや男女で分けられたスペースを作る等のシミュレーションをあらかじめしておくことは必要不可欠である。

また、ペットを連れた避難者が安心して避難するために、本校では「同行避難」とするのか「同伴避難」とするのか、場所の問題も含めて考えておく必要がある。男女で分けられたスペースをどこにどう作るのか、という課題とともに検討する必要がある。

また、予想以上に多くの避難所で食糧不足が起きていることも明らかになった。十分な量の備蓄があるとされていた場所でも、避難者が想定を上回ったことにより、3日で食料が尽きてしま

った事例もある。避難者数の想定を見直すほか、災害時の行政やNPOなどとの連携の方法や関係づくりをすすめる必要がある。

支援物資が到着してからも食料の栄養面において、炭水化物や食塩は過剰に摂取してしまう一方、ビタミン類や食物繊維、タンパク質が不足しやすいという傾向がある。本校の備蓄には食物繊維を含むわかめご飯が採用されているが数は不足している。他にもツナ缶などの缶詰類や大豆、高野豆腐などの日持ちし、かつ貴重なタンパク源となる食品を備蓄するということに備蓄食品を増やすとともに栄養バランスの見直しを行う必要がある。

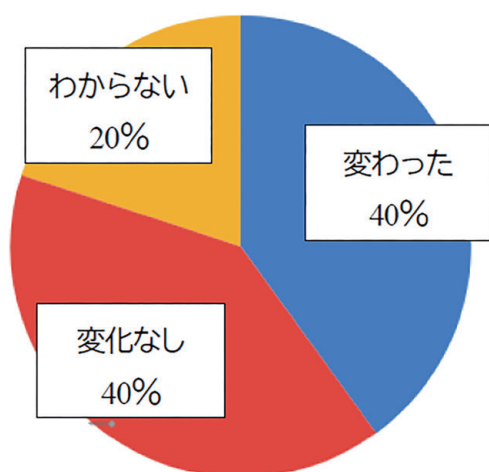
5. 本探究活動に取り組んだ生徒の意識

本探究活動に取り組んだ生徒たちに下記のアンケート調査を行った。調査は記名式で行いGoogle フォームで5名の生徒から回答を得た。

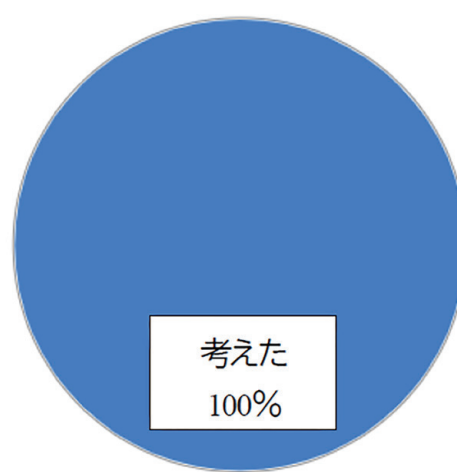
- Q1 論文づくりに取り組んで、課題が最初のものから変わりましたか？
- Q2 論文づくりに取り組んで、課題についてより深く考えましたか？
- Q3 論文づくりに取り組んで、課題への理解が進みましたか？
- Q4 論文づくりに取り組んで、こうしてみようなど自分で調査やそのまとめを工夫しましたか？
- Q5 論文づくりに取り組んで、面白いと感じたことはありましたか？
- Q6 論文づくりに取り組んで、面白いと感じた方に質問です。どんなことや時にそう思いましたか？
- Q7 今回取り組んだ課題は自分とどんな関係があると思いますか？
- Q8 今回の取り組みを生かして学校の防災機能のどんな向上に取り組みたいですか？

アンケート結果

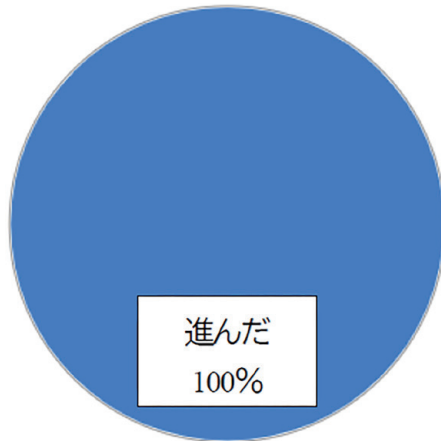
Q1 論文づくりに取り組んで、課題が最初のものから変わりましたか？



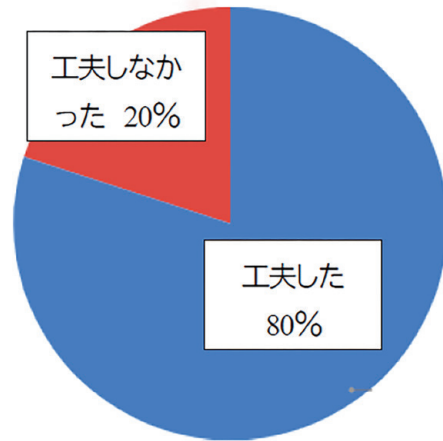
Q2 論文づくりに取り組んで、課題についてより深く考えましたか？



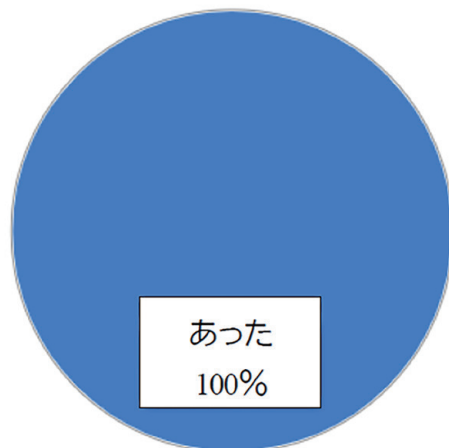
Q3 論文づくりに取り組んで、課題への理解が進みましたか？



Q4 論文づくりに取り組んで、こうしてみようなど自分で調査やそのまとめを工夫しましたか？



Q5 論文づくりに取り組んで、面白いと感じたことはありましたか？



Q6 論文づくりに取り組んで、面白いと感じた方に質問です。どんなことや時にそう思いましたか？

- ・今まで経験して来なかった論文づくりに取り組み、メンバーで協力して納得の出来るものが出来上がった経験。
- ・自分の学校の防災設備のことや、今回は能登半島地震についてですが、普段ニュースをよく見るタイプではなかったので、より詳しく知ることが出来て面白かったです。
- ・違う新聞を見たら書いてあることが少し違って同じことを扱っているのに違う内容になるのが面白いと思った。
- ・時間的・精神的余裕の少ない災害時にも、できることが案外多いことに驚いた。能登半島地震でも、被災者の方が率先してよりよい避難所運営を目指して、いろいろな企画を行って

いることに気づけた。余裕がなくても、避難所ごとに独自の方針で少しでも生活を楽しむ知恵があって面白かった。

- ・新聞社ごとの特徴や、震災が発生してから報道されるまでの期間によって内容が異なってくる。

Q7 今回取り組んだ課題は自分とどんな関係があると思いますか？

- ・実際にこの学校に通っている身として、防災機能の改善策を実例を元に考察することでより現実的な防災機能を提案できる点。
- ・私は近畿在中なのでずっといる限り今後起きるであろうと言われている南海トラフに被災する可能性は高いと思います。その時避難に必要なもの、避難所の現状としてどのようなことがあるか知っておくことは大切だと思います。また今回の取り組みが防災のことや避難所に興味を持つきっかけとなったので将来ボランティアや仕事で関わる可能性もあるかなと考えました。
- ・今までこんなにきっちり調査内容をまとめることがなかったので、きっちりまとめる練習になったと思う。
- ・私たちに最も関係のありそうな南海トラフ地震では、海に面した三重、和歌山、大阪などが大きな被害を受ける想定があるのに対し、奈良は基本的に「助ける側」だと思う。今回の活動で、被災者どうしの助け合いや外部からの支援がとても大切だとわかったので、実際に災害が起きた時、支援する側として何ができるか考えさせられた。
- ・自分が被災したときに、今回調べたことを有効活用して少しでも快適に避難生活を過ごせると思う

Q8 今回の取り組みを生かして学校の防災機能のどんな向上に取り組みたいです？

- ・特に、本校が二次避難所であり身体が不自由な方、高齢者の避難が多くなると予想される点で能登半島地震でも課題となっていた二次避難所として、備蓄の内容やバリアフリーの見直しに取り組みたい。
- ・生徒が避難所運営に携われたらいいと思います。衛生面やストレス緩和の面で生徒で出来る、より具体的なことを今後も考えていけたらと思います。
- ・生徒がどうすれば良いのかを分かっているような状況にしたい。学校の部屋をどのように避難してくる人に分けるか考えたい。
- ・学校には耐寒グッズがたくさん備蓄されていたが、熱中症予防グッズがほとんどないと感じた。東日本大震災も、能登半島地震も冬に発生しているため前例も少なく、その場その場の対応が取りにくいと思うので、最低限の熱中症予防グッズはそろえておくべきだった。また、学校の備蓄が何人、何日分なのか明確に把握したい。
- ・二次避難所に適した防災設備を整えるなど、快適な避難所を作ることは、災害で不安な被災者の方々の精神的な支えにつながる。私たちの学校が、地域の人の支えとなるように、堅実な備えが大切だと思った。

6. 本探究活動の成果と課題—「質の高い探究」が実現できたのか—

本探究活動では、「本校が二次避難所として機能するために、本校の設備の実態を明らかにするとともに、実際の避難所の課題も知るべき」という課題の解決のために、生徒たちは「学校の設備の実態調査」、および「避難所の課題などの調査」をおこなった。「避難所の課題などの調査」のために新聞を活用した。新聞を活用した理由は「1 探究活動の概要」に述べた通りである。

生徒たちは、学校の防災設備や物資の調査と検討を行った。また、北國新聞と朝日新聞の記事をデータベースを用いて調査し、「実際の避難所の課題」について記事を一覧にまとめるとともに、類型化や記事内容のまとめをおこなった。

したがって、「探究の過程が高度化」のうち、「①探究において目的と解決の方法に矛盾がない（整合性）」、「②探究において適切に資質・能力を活用している（効果性）」、「③焦点化し深く掘り下げて探究している（鋭角性）」の姿が見て取れる。一方で、データベースでの検索を方法としたために、「④幅広い可能性を視野に入れながら探究している（広角性）」の姿は見られなかった。

自由記述のアンケート結果を見ると、「より現実的な防災機能を提案できる」、「防災のことや避難所に興味を持つきっかけとなったので将来ボランティアや仕事で関わる可能性もある」、「奈良は基本的に『助ける側』だと思う（中略）災害が起きた時、支援する側として何ができるか考えさせられた」、「自分が被災したときに、今回調べたことを有効活用」したいなど、「探究が自律的に行われる」ことのうち、「①自分にとって関わりが深い課題になる（自己課題）」姿が見られた。

「二次避難所として、備蓄の内容やバリアフリーの見直しに取り組みたい」、「生徒が避難所運営に携われたらいい（中略）衛生面やストレス緩和の面で生徒で出来る、より具体的なことを今後も考えていけたら」、「生徒がどうすれば良いのかを分かっているような状況にしたい」、「私たちの学校が、地域の人の支えとなるように、堅実な備えが大切だ」といったコメントや、学校の立地する気候条件を勘案して「熱中症予防グッズ」が欠けていることへの気づきも見られる。このことから、「③得られた知見を生かして社会に参画しようとする（社会参画）」も見られた。

なお、本探究はそのほとんどを生徒が自主活動でおこなった。教員の関わりや援助は限定的であり、「当初の課題をふり返りつつ探究の課程で課題について各自がどう考えているか言語化する」ことや、「表現についての添削やアドバイス」程度である。したがって、「②探究の過程を見通しつつ、自分の力で進められる（運用）」の姿も見られたと言ってよい。

上記から、文部科学省が定義する「質の高い探究」がなされたと結論付ける。

また「面白いと感じたこと」についての自由記述からは、「違う新聞を見たら書いてあることが少し違って同じことを扱っているのに違う内容になる」ことや、「新聞社ごとの特徴や、震災が発生してから報道されるまでの期間によって内容が異なってくることを面白いと感じていることが見て取れ、新聞というメディアの特徴を知るというメディア情報リテラシーの学びの一部ができていると同時に、自身の探究の中で自身で気づいたところに「面白さ」を感じている

姿が見て取れる。

その他にも、「今まで経験して来なかった論文づくりに取り組み、メンバーで協力して納得の出来るものが出来上がった経験」や「時間的・精神的余裕の少ない災害時にも（中略）被災者の方が率先してよりよい避難所運営を目指し（中略）避難所ごとに独自の方針で少しでも生活を楽しむ知恵」を調査によって見つけ出した経験が「面白いと感じたこと」としてあげられており、自主的な探究活動を生徒たちが主体的にすすめていく要因が示唆されているともいえるだろう。

一方で、新聞記事のみを調査対象としたために、「高齢者の方や障害者の方の中で、一次避難所での生活が困難な方を受け入れる」という二次避難所の性格に基づいた、実際の避難所の課題を詳らかにすることができなかった。新聞記事のみを調査対象とすることの限界である。自治体職員や支援にあたった NPO 関係者、記者、被災者へのインタビューなどが必要である。

-
- (1) 『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 総合的な探究の時間編』、p9、2018 年 7 月、文部科学省
 - (2) 同上
 - (3) 防災新聞「二次避難所とは？一次避難所との違いは？今後は福祉避難所に統一される」2022 年 7 月 18 日、<https://bousai.nishinippon.co.jp/913/>（最終閲覧 2024 年 12 月 11 日）
 - (4) 広島県「みんなで減災」はじめの一步「まちあるきチェックリスト」2020 年 7 月 13 日、https://www.gensai.pref.hiroshima.jp/knownow/pdf/machiaruki_check_list.pdf（最終閲覧 2024 年 12 月 11 日）
 - (5) 小児歯科 .com「口腔トレーニングの重要性と効果について考える」2023 年 3 月 12 日 <https://小児歯科.com/> 口腔トレーニングの重要性と効果について考える /（最終閲覧 2024 年 12 月 11 日）

『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のサイトに公開されるとともに、法政大学機関リポジトリを通し、オープン・アクセス・ジャーナルとしてCiNiiに公開される。

【投稿規定】

本ジャーナルへの投稿については以下の規定を満たさなければならない。

＜投稿者要件＞

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

＜原稿要件＞

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

＜投稿区分＞

3. 投稿の区分は、学術論文(研究論文、研究ノート)、報告、資料、書評、その他とし、投稿時に明記すること。

- (1) 研究論文は、理論的または実証的な独創性のある研究、および独創的または有効性のある教育実践研究、教材・教具・教育システム等の開発研究とし、論文として完結した体裁を整えていること。
- (2) 研究ノートは、新しい事実の発見、萌芽的研究課題の定義、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 4,000 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約（日本語）を 400 字以内でまたは、「英文要旨 (300 語 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（英語または日本語あるいはその両方、1 言語あたり 5 語以内、アルファベット順）」を作成する。（学術論文ではない場合は原則として自由）
- (4) 原稿はすべて A4 判で横書きとする。
- (5) 典拠の書き方は筆者の所属する分野に合わせるものとする。
- (6) 文字数や余白の設定は以下のように設定をすること。

● 本文の書体 MS 明朝 10.5 ポイント

論文タイトル○○○ (MS ゴシック・太字・14p)

名前○○○ (所属○○○) (MS 明朝・太字・12p)

章タイトル○○○ (MS ゴシック・太字・10.5p 太字：数字は全角)

「章」と「章」、「章」と「節」の間は1行アケル。

- 1 ページの文字設定を「40 字× 36 行の 1 段組」（1 枚・1,440 字）とし、論文 28 ページ (40,320 字) 以内

報告・評論・資料等 12 ページ (20,160 字) 以内

書評 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 Time New Roman 10.5 ポイント」 とすること。

メディア情報リテラシー研究
第6巻第1号 2025年3月

編集責任者：坂本 旬
発行：法政大学図書館司書課程
〒102-8160

東京都千代田区富士見2-17-1
法政大学ボアソナード・タワー14階
資格課程実習準備室
Tel：03-3264-4360