

平成28年9月

メディア・リテラシー 教育の実践事例集の 開発

調査研究シリーズ No.

70



はじめに

「21世紀は、新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す、いわゆる『知識基盤社会（knowledge-based society）』の時代である」と言われている。この「知識基盤社会」を担うため、21世紀を生きる子どもたちには、学校教育で現行の学習指導要領を基に「生きる力」を育てている。

文部科学省は、現行の学習指導要領の基本的な考え方として、「子どもたちの現状をふまえ、『生きる力』を育むという理念のもと、知識や技能の習得とともに思考力・判断力・表現力などの育成を重視しています。次代を担う子どもたちが、これからの社会において必要となる『生きる力』を身に付けてほしい。そのような思いで、現在の学習指導要領を定めました。『生きる力』を育むためには、学校だけではなく、ご家庭や地域など社会全体で子どもたちの教育に取り組むことが大切です。子どもたちの未来のために。」と説明している。

子どもたちの現状を見てみると、2016年現在、何らかの携帯電話を持つ未成年者（10歳～18歳）のスマートフォン所有率は過去最高の70.6%（小学校高学年が37.9%、中学生では76.2%、高校生では97.6%【デジタルアーツ2016】）となった。また、2015年の内閣府の調査結果から、携帯電話・スマートフォンを所有する青少年のうち、小学生は約45%、中学生は約85%、高校生は約97%がスマホ等でインターネット（SNSを含む）を利用している。

現代社会は様々なメディアが普及し、日本でも「ソーシャルメディア時代」と呼ばれ、人々は簡単にSNSでコミュニケーションを図り、情報を送受信していることが多くなっている。そうした中で、様々なネットトラブルが社会現象となり、これまで以上にメディア・リテラシーの重要性が高まっている。

メディア・リテラシーについては、現行の学習指導要領には文言がなく、次の学習指導要領で新教科になる予定もない。高等学校では「情報」の教科の中で、中学校では「技術」や「社会科 公民」の中で指導されることにはなっているが、まだまだ取り扱いが少ない。さらに、小学校においては教科での取り扱いがないためもっと少なく、メディア・リテラシーが重要であるとする各研究領域での個々の実践者や研究者と共に特定の実践者がメディア・リテラシー教育の指導実践に取り組んできている現状である。

今回、京都教育大学附属桃山小学校で、小学生に系統的にメディア・リテラシー教育を指導する新教科「MC（メディア・コミュニケーション科）」の開発を一緒に行った実践者の先生方や全国でメディア・リテラシー教育を実践されている先生方、そして助言者である研究者の先生方とともに、現代の「ソーシャルメディア時代」におけるメディア・リテラシー教育の理論と実践を通じた研究を行い、本実践事例集で報告するという貴重な機会を得ることができた。

「ソーシャルメディア時代」におけるメディア・リテラシーを、次代を担う子どもたちに育成するとともに、文部科学省が提唱する家庭・地域にまで広がることを願って実践事例集に家庭で育成できる事例も含め、17の事例を掲載することができたので、今後のメディア・リテラシー教育に少しでも寄与できるのではないかと考えている。

最後になったが、本研究をご支援いただいた公益財団法人 日本教材文化研究財団に対し、心より感謝申し上げたい。特に、財団の専務理事の新免利也氏と事務局長の菅原康夫氏、そして鍛冶紀彦氏には、研究会の運営に関して大変お世話になるとともに、研究面でも貴重なご助言をいただいた。ここに記して、お礼を申し上げたい。

平成28年9月

メディア・リテラシー研究会
代表 浅井 和行

研究の概要

1. 研究の目的

家庭や各学校園で、子どもたちに、メディア・リテラシーを育てようとする時の支援となるように、家庭、幼稚園・保育所から高等学校までの「メディア・リテラシー教育の実践事例集」を開発したいと考えた。

2. 研究の方法

- (1) メディア・リテラシーに関する研究・講演等を聞き、理論研究を行う。
- (2) 家庭、幼稚園・保育所から高等学校までのメディア・リテラシー教育の教材の開発・実践を行う。
- (3) 開発しているメディア・リテラシーの教材について、研究会メンバーで検討を行う。
- (4) 研究の途中経過や成果をまとめ、日本教育メディア学会で発表する。
- (5) 研究報告書として「メディア・リテラシー教育の実践事例集」を発行する。

3. 研究の成果と展望

本研究の第1年次では、中橋雄教授（武蔵大学）や田中博之教授（早稲田大学）によるメディア・リテラシーに関する講演を研究会で聞き、「ソーシャルメディア時代のメディア・リテラシー」に関する理論研究を進めた。また、幼稚園・保育所から高等学校までのメディア・リテラシーの教材を開発し、実践しようとしている内容を研究会で各自提案し、検討を行った。さらに、途中経過について、「第21回 日本教育メディア学会」で発表した。

第2年次には、メディア・リテラシー育成のための教材開発と実践的な試行を引き続き行いながら、研究会でも検討を重ねた。そして、各自「第22回 日本教育メディア学会」で、その成果を発表し、新教材を開発した。2年間の研究のまとめを終え、2年間の研究成果として、家庭、そして幼稚園・保育所から高等学校までの各校園種でのメディア・リテラシー教育の実践報告として、17本の実践事例を掲載した「メディア・リテラシー教育の実践事例集」を発行することができた。

今後の展望としては、幼稚園・保育所から高等学校までの各校園種の教員がメディア・リテラシー教育を行う際のガイドラインとなるような学習評価も含めた教材開発を行い、メディア・リテラシー教育のカリキュラムガイドの作成の研究開発を行いたいと考えている。

4. 研究の組織（所属は平成27年度）

氏名	所属	分担
浅井 和行	京都教育大学副学長・大学院連合 教職実践研究科長・教授	研究の運営と総括 ＜実践事例＞
田中 博之	早稲田大学教職大学院 教授	理論研究（カリキュラムの観点か ら）＜講演＞
中橋 雄	武蔵大学 教授	理論研究（メディア・リテラシー の観点から）＜講演＞
吉田 のり子	京都市立九条弘道小学校 副教頭	家庭の教材開発 ＜実践事例＞（事務局）
宮前 志麻	住吉保育所 保育士	幼稚園・保育所の教材開 発家庭の教材開発＜実践事例＞
平島 和雄	京都市立梅小路小学校 教諭	小学校の教材開発 ＜実践事例＞
木村 明憲	京都教育大学附属桃山小学校 教諭	小学校の教材開発 ＜実践事例＞
山川 拓	京都教育大学附属桃山小学校 教務主任	小学校の教材開発 ＜実践事例＞
佐藤 和紀	東京都北区立豊川小学校 主任教諭	小学校の教材開発 ＜実践事例＞
大久保 紀一郎	鳥根県江津市立津宮小学校 教諭	小学校の教材開発 ＜実践事例＞
寺岡 裕城	豊中市立千成小学校 教諭	小学校の教材開発 ＜実践事例＞（事務局）
杉本 大昂	京都教育大学大学院 院生	小学校の教材開発 ＜実践事例＞（事務局）
神崎 友子	京都教育大学附属桃山中学校 教諭	中学校の教材開発 ＜実践事例＞
岡本 弘之	聖母被昇天学院中学校高等学校 教諭	高等学校の教材開発 ＜実践事例＞
生田 幸士	神奈川県立大和東高等学校教諭	高等学校の教材開発 （事務局）

目 次

はじめに	1
研究の概要	2
第1章 メディア・リテラシー教育（理論研究）	5
日本におけるメディア・リテラシー教育の系譜	6
アクティブ・ラーニングを充実させるICT活用と学習環境整備のあり方	15
メディア・リテラシー教育の現状と課題 ～情報教育との比較から	20
第2章 メディア・リテラシー教育（実践事例・理論研究）	33
小学校実践事例「小学校研究開発校におけるメディア・リテラシー教育の取組」	34
家庭（保育園）実践事例「保育園での継続視聴を活かした保護者啓発 ～家庭でのメディア・リテラシー育成の実践例～」	47
保育園実践事例「保育園におけるメディア・リテラシーの素地の育成 ～放送教育番組を活用して～」	52
小学校実践事例①「説明文を作って、ナレーションにちょうせんしよう!」	57
小学校実践事例②「教育社会学からみた小学校社会科における メディア・リテラシーの育成をめざした授業実践 －「対話的なメディア・コミュニケーション」を用いた公共圏形成の有効性の検討－」	61
小学校実践事例③「メディア・コミュニケーション科における 児童のプレゼンテーション能力を育成するための方策」	67
小学校実践事例④「マンガの記号の読解指導を通したメディア・リテラシーの育成」	72
小学校実践事例⑤「マンガを紹介し合う活動を通したメディア・リテラシーの育成」	78
小学校実践事例⑥「メディア・コミュニケーション科の授業実践Ⅰ」	83
小学校実践事例⑦「小学校外国語における『情報の取捨選択』を意識した表現活動Ⅰ」	88
小学校実践事例⑧「メディア・コミュニケーション科の授業実践Ⅱ」	92
小学校実践事例⑨「総合的な学習の時間：震災とメディアの役割 －ソーシャル・メディアの特性を理解する－」	97
小学校実践事例⑩「タブレット端末で作成したプレゼンテーションスライドの作成と改善」	103
小学校実践事例⑪「小学校外国語における『情報の取捨選択』を意識した表現活動Ⅱ」	108
中学校実践事例「報道の重点の推移を考える －阪神大震災の1年後から20年後の記事を読み解く－」	112
高等学校実践事例①「SNSの不適切画像投稿から考える授業」	117
高等学校実践事例②「映像制作から考えるメディア・リテラシー」	122

第1章 メディア・リテラシー教育（理論研究）

日本におけるメディア・リテラシー教育の系譜

京都教育大学 教授 浅井 和行

1. はじめに

LINEやFacebook等のSNSを始めとする様々なメディアを利活用して、人々は便利に生活やコミュニケーションをしている今日に、人々がメディアとの付き合い方であるメディア・リテラシーの能力を身に付けることが重要となっている。そのことは次代を担う子どもたちにとっても当然のことといえる。

メディア・リテラシーとは、一般的に「メディアの読み書き能力」と訳されている。この「リテラシー」はユネスコによって定義され、日本語でいう「読み書き能力・識字の力」を意味している。「メディア・リテラシー」についても「メディア教育」、「生涯教育」としてユネスコによって世界中に広められたものである。もともと、メディア・リテラシーの源流は、イギリスのメディア教育にみられる（小柳2002, 村上2008）が、メディア・リテラシーが必要とされる理由は、時代背景や地域の状況によって異なる（中橋2015）ので、世界におけるメディア・リテラシー教育の発展の仕方地域によって異なっている。ユネスコによって広められたメディア・リテラシー教育は、国によっては公教育の中で行われている。

本研究会では、日本におけるメディア・リテラシー教育での実践の一助となるように研究を行ってきた。今回は、日本におけるメディア・リテラシー教育の系譜を簡単に述べる。

2. 日本におけるメディア・リテラシー研究の系譜

日本では、古くからメディア・リテラシーの育成は必要とされ、各研究会や領域で様々な教育メディアを通してメディア・リテラシーに関する研究が図1のように行われてきた。

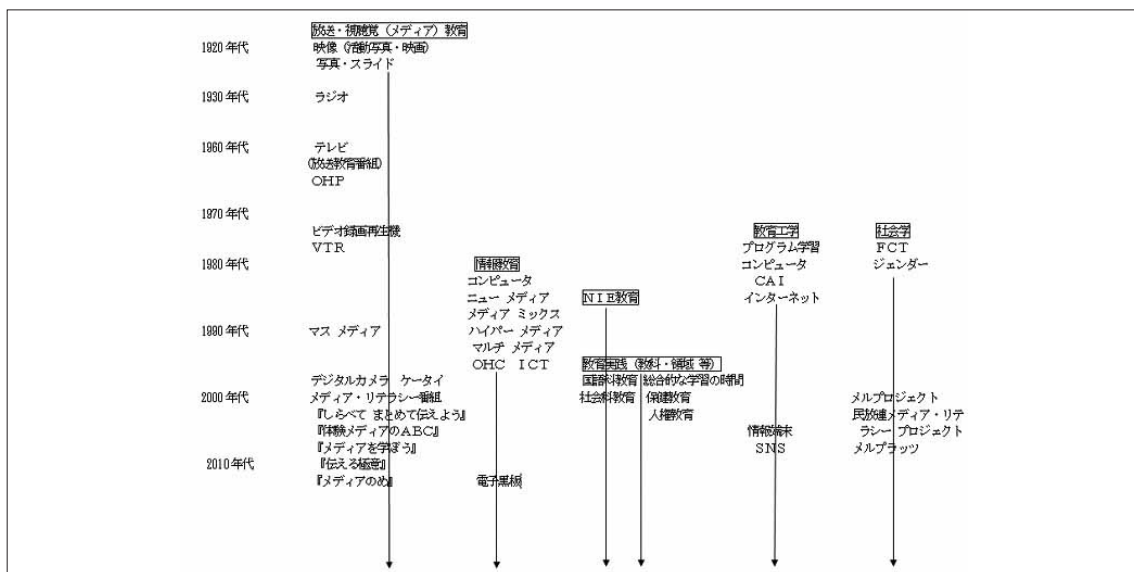


図1 日本におけるメディア・リテラシー教育の系譜

(1) 1920年代～1930年代

日本のメディア・リテラシー教育の源流は、1920年代に、メディア・リテラシーという言葉こそ使われていないが、放送・視聴覚教育（映像教育、映画教育、後にメディア教育と言われており、放送教育や視聴覚教育と同義）の分野において、見ることができる。

高桑（1980）によると、1910年代に「活動写真（映画）」という新しいメディアが社会に登場し、子どもに悪影響であるという議論がなされていた。1920年代になると、活動写真（映画）の教育的意義が注目されはじめ、映像による教育を実践し、教育映画を教育メディアと捉え、学校の教育活動に利用しようという気運が高まってきた。

東京の私立成城小学校（現 成城学園初等学校）では、1921年から映画の定期的利用が開始され、1925年より月2回の「学校映画会」が開催されるようになり、映画教育が本格的に始まり、映画の教育的利用を試みていた“鑑賞の教育”の理念の実践（竹下ら1976）が日本のメディア・リテラシー教育の源といえる。同様に、1927年の富山県の「教育映画日」や1928年の東京等での「児童映画日」の設定等の、教育映画を学校で鑑賞させる取組が始まった（宇川1972）。それとともに、新しいメディアである映画の持っている特性から教育効果を検証する映画教育や映像教育の実践研究が現場で行われるようになった。1930年代後半に映画をマス・メディアとして捉え、その批判的受容能力の育成と経済的、政治的条件の理解の必要性を指摘していることや、映画による自己表現能力の育成に言及しているところにもメディア・リテラシーの源流を見ることができる（宇川1980）。

1930年代に、日本の放送教育の研究がラジオの学校放送の普及から始まることになる。1931年の学校へのラジオ体操を始まりとして、1933年に5つの放送種目を「学校放送」として教育に利用する学習が始まった。西本三十二は「『ラジオによって展開される』教育とともに『ラジオのための教育』がある」とし、学習活動での活用だけでなく、家庭での視聴番組の選択や視聴指導まで発展させる必要性を説いている（宇川1980）。メディアは違うが、現代にも通じる教育であるといえる。

(2) 1940年代～1950年代

1947年には、私立ではあるが先の成城小学校（現 成城学園初等学校）において、表現指導・鑑賞指導・技術指導で構成する教科としての「映画科（後に映像科）」での「映画の時間」の学習が始められるようになった（竹下1976）。教育映画を中心とした鑑賞を通して見方や味わい方を指導し、映画や写真・スライドによる創作という表現・技術指導をすることは、メディア・リテラシー教育と同様の教育であるといえる。さらには、約70年前から特設の教科として、系統的にメディア・リテラシー教育を教科として指導していた。しかし、映画による人間形成や鑑賞能力の育成を標榜して「映画教室」運動が展開されていた映像教育は一般化しないままに映画そのものの衰退と共に消えていった（宇川1972）。

1953年のテレビ放送開始そして、1959年のNHK教育放送開始と共に1950年代の放送・視聴覚教育は転換期を迎える。同様に、映画教育も映画教育から視聴覚教育への転換期で、視聴覚メディアが実物の単なる代用ではなく本質がこめられて作りあげてあるものである

という映像の作られ方そのものに対する理解力を高める映像読解力を身に付けさせることがねらいとなっていき、テレビの発達と普及と共にこれ以降発展していく（高桑1980）。

（3）1960年代～1970年代

2度目の転換期は、1960年代のテレビが学校でも教育メディアとして普及し始めた頃に起こった。この頃には、教室で学校放送番組を活用して、視聴能力を育成する放送教育の実践研究が行われた。テレビを中心とする教育メディアを授業に取り入れた放送教育や視聴覚教育の研究が盛んに行われるようになったのである。放送教育研究では、映像教材の活用を中心に研究が進められ、「ナマ・丸ごと・継続」視聴という「生放送・放送を切らずにそのまま・同じ番組を継続視聴する」視聴方法によって、メディア・リテラシーと同様の映像視聴能力や映像活用能力が研究され始めた。その後、1970年代後半にテレビの普及に伴い、ビデオ（VTR機器）等の録画再生機が登場し、学校現場では学校放送番組等の映像教材を授業で活発に取り入れ、「再生・分断・部分」視聴という番組を録画した映像を途中で切ったり部分的に視聴したりする視聴方法が登場し、先の「ナマ・丸ごと・継続」視聴と対角のものとして議論されるようになった。先の成城学園初等学校では「映画科」から「映像科」へ発展し、表現指導の内容が拡がりスライドや映画、VTR、OHP等の機器を使って教材を自作し子ども達に創る喜びや創造性や構成力等の能力育成を図った。これらは、メディア・リテラシーの考え方とほぼ同じ考え方で行われていたのである。

3度目の大きな変化は、1970年代後半以降にコンピュータが学校に導入されたことによって起こった。コンピュータ教育も盛んになり、教育工学や情報教育等の各分野で能力開発に関わってのメディア・リテラシーと考え方が似ているコンピュータ・リテラシーの研究が始められるようになった。坂元（1986）は、コンピュータ・リテラシーをメディア・リテラシーの一部であると紹介している。

「FCT市民のメディア・フォーラム」（現在名「FCTメディア・リテラシー研究所」、以下FCT）が、社会学の分野で、「メディア・リテラシー」を紹介した。FCTは、テレビの作り手（送り手）、使い手（受け手）、研究者がより良いテレビの実現をめざし、1977年の発足以来、市民の視座から数々の政策提言等のリソースを提供し、実証調査研究や草の根活動を積み重ねている（鈴木1991）。FCTは、北米のメディア・リテラシーの考え方を日本の学会や研究会等で紹介し、メディア・リテラシー教育と共に、ジェンダー教育等に影響を与えた。

（4）1980年代～1990年代

1983年の世界コミュニケーション年を日本の「ニューメディア元年」と名付け、1980年代は「ニューメディア時代」と言われた。学校現場でも、PC-8801といわれるパーソナル・コンピュータや学習用ソフトそしてワードプロセッサ（ワープロ）等の様々な教育メディアとして普及した。それに伴い、複数の教育メディアを組み合わせる授業を展開するメディア・ミックスが各分野で研究された。様々な教育メディアの普及に伴い、各省庁でも

以降メディア・リテラシーについての審議会等が行われていくこととなった。

文部科学省では、1981年の中央教育審議会の生涯教育についての答申で、テレビ等の大量の情報を正しく選択、活用することを明記したり、1986年の臨時教育審議会第二次答申で情報活用能力に触れたりする等、メディア・リテラシーという文言は使っていないが、文部科学省での源流を見ることができる。

さらに、2000年には旧郵政省で「放送分野における青少年とメディア・リテラシーに関する調査委員会」が結成され、この中で詳しくメディア・リテラシーについて検討された。ここでは、メディア・リテラシーについて「総合的にメディアを利用するための能力」とし、「メディアの特性を理解し、それを目的に適合的に選択し、活用する能力であり、メディアから発信される情報内容について、批判的に吟味し、理解し、評価し、主体的能動的に選択できる能力」（旧郵政省情報通信政策局放送政策課2000）と定義している。これ以降、青少年を取り巻く有害環境対策や文部科学白書等でメディア・リテラシーの文言が使われるようになっていった。

放送・視聴覚教育から発展したメディア教育において、坂元はメディア・リテラシーについて「視覚リテラシー、テレビ・リテラシー、コンピュータ・リテラシーをまとめてメディア・リテラシーと呼んでいる。メディア・リテラシーは、映像による情報を受け取る能力を含んでいるが、映像を使う力、映像をつくって自己を表現する能力も含んでいる（坂元1986）」と述べ、『メディアの特性の理解力・批判能力（わかる）』『メディア選択・利用能力（つかう）』『メディア構成・制作能力（つくる）』と受け手・使い手・づくり手が対応しているのがメディア・リテラシーの構造であると概念化し、メディア・リテラシーの育成を紹介している。その中でも上記のようなメディア・リテラシーの育成研究が水越（1981）や吉田（1985・1986）らが「視聴能力」や「『映像視聴能力（受け手としての能力）』・『映像制作能力（送り手としての能力）』・『映像活用能力（使い手としての能力）』」、 「映像視聴能力（とらえ方・感じ方・あらわし方）」等の文言で実践されていた。

1990年頃から、マス・メディアの報道の在り方が社会的に問われるようになる。それまで、日本の社会は報道を鵜呑みにすることが多かった。PTA等が「子どもに見せたくない番組」を調査すること等はあったが、報道を鵜呑みにすることが危険であるということを目の当たりにすることになったのは、1989年の朝日珊瑚事件や1994年のオウム真理教による松本サリン事件であった。朝日の珊瑚事件は、朝日新聞の記者が珊瑚礁に自ら落書きをして、モラル低下を訴える記事を自作自演した。このような社会問題によって、メディア・リテラシーは「マス・メディアから発信される情報を批判的に読み取る能力」と捉えられる部分が強くなる。一方、松本サリン事件では、被害者が犯人であるかのような報道がテレビや新聞、週刊誌等で行われるという前代未聞の報道被害事件が起こった。長野県松本美須ヶ丘高等学校放送部の部員は「メディア使い」となり、このような報道の在り方を高校生が取材・調査し、分かったことからメディアを使って番組を作った（林直哉、松本美須ヶ丘高校放送部2004）。こうして、高校生にメディア・リテラシーの育成を行っ

たが、この時のメディア・リテラシーは、「メディアから発信される情報を的確に読み取り、メディアをうまく使いこなして表現し、仲間や社会にメッセージを発信していく(林2007)」ことと定義されている。

また、1985年には新聞業界が提唱したNIE（教育に新聞を）教育が始まり、先の報道の在り方を含め、国語科や社会科で、メディア・リテラシーの実践が行われていくようになった。

4回目の大きな変化はインターネットが登場した以降に起こる。1980年代に出現したインターネットが日本で大きく普及したのは「インターネット元年」といわれる1995年以降で、学校現場でも同様な変化である。情報教育やメディア教育等の分野では、「ハイパーメディア」と呼ばれるハイパーテキストの考えのもと、音声・音楽、ビデオ画像、写真等の多様な情報を簡単に取り扱える新しいコンピュータの特色を生かし、作品作りを通しての表現やコミュニケーション能力の育成が行われた。また、ハイパーメディアと同義に使われることが多い「マルチメディア学習」では、メディア・リテラシーと同様の考え方である「マルチメディアリテラシー」の育成研究が行われていた(田中1995)。「マルチメディア学習」の実践モデルとして、「メディアに対する知識と操作技能の向上」、「メディアに対して批判的に関わる能力」「メディアを効果的に活用する能力」を「メディア・リテラシー」と定義し、その指導法を研究していた(木原1995)。

インターネットの登場により、「ホームページ」や「ブログ」という自ら表現・発信できるメディアが出現し、メディア・リテラシーの重要性が高まった。

(5) 2000年代～2010年代

学校現場で様々な教育メディアが普及し、また、学習指導要領改訂で「総合的な学習の時間」や高等学校の「情報科」の新設に伴い、2000年前後から、メディア・リテラシー教育の必要性が社会学や放送教育や情報教育、国語科教育の一部で主張され、様々な実践が試みられ紹介されるようになった。

教科研究の中で、先進的にメディア・リテラシーについて実践していた国語科教育でも、2000年頃から本格的にメディア・リテラシーの実践研究(井上・中村2001, 佐藤2002)が始まっている。それまでもメディア・リテラシーという言葉はないが、新聞を活用してNIEの授業が行われていたり、文章を批判的に読む授業や学校放送番組から制作の意図を考えたりする授業が行われていたのである。高等学校での情報教育として国語科や現代社会での新聞活用や新設の「総合的な学習の時間」や「情報A」でのメディア・リテラシーの実践例(小川ら2002)がある。このように、各校種の総合的な学習の時間を含む各教科で育めるメディア・リテラシー教育の実践事例(藤川2000, 児言研2005等)がこの頃多数紹介されたのである。また、保健教育(藤川ら2003)や人権教育(森田ら2006)、図書館指導(森田ら2000等)でもメディア・リテラシー教育が実践されるようになった。さらに、新設の総合的な学習の時間(福井工学研2002等)や情報科(中橋2005等)、そして大学(水越ら2009等)におけるメディア・リテラシー育成の実践が次々と紹介された。この頃のメ

ディア・リテラシー教育では、メディアを批判的に読み取るだけでなく、作品の制作・表現を通して、双方向のコミュニケーションを培うように変化していった。

放送教育では、この頃に多くのメディア・リテラシーが育成できる学校放送番組がNHKによって制作される。その番組は、小学校中学年を対象とした「しらべて まとめて伝えよう（2000～2004年度）」や小学校高学年対象の「体験メディアのABC（2001～2004年度）」・「伝える極意（2008～2012年度）」、中学校・高等学校対象の「メディアを学ぼう（2005年度～）」等である。

メディア教育や情報教育、そして情報工学等の分野では、デジタルカメラやゲーム機・タブレット端末等の情報端末等の教育メディアが学校現場で普及し、様々なメディアの特性を理解し、自分たちが調べたことやわかったことをメディアで表現したり作品を製作したりして発信する実践研究が行われていく。

社会学では、東京大学を中心として、市民のメディア表現とリテラシー、つまりメディア・リテラシー育成の実践的な研究プロジェクト「メルプロジェクト」(Media Expression, Learning and Literacy Project)が2001年度から5年間限定で行われ、「ワークショップ」をキーワードとしてメディア・リテラシー実践の拡大と深化を体現した(水越2009)。その中の一つに、日本民間放送連盟(民放連)とともに、「民放連メディア・リテラシープロジェクト」として、2001年・2002年に小学生から大学生まで各地方局での放送番組制作を通してメディア・リテラシーを育成していく取組を行った(東大メルプロジェクト2005)。その後は、メル・プラッツ(MELL Platz)として2011年まで展開された(水越2014)。

2000年代半ばになると、インターネットにアクセスできるパソコンが家庭で急速に普及し、ホームページやブログが家庭で簡単にできるようになる。また、2000年には小型化した携帯電話が固定電話を上回り、携帯電話でインターネット通信ができるようになり(例えばNTT Docomoのiモードは1999年に開始)、呼称も「ケータイ」と変わるぐらい普及した。このインターネットやケータイの普及が、子どもたちのメディアに関わるトラブルや学校裏サイトの登場、ネットいじめ等を生み、メディア・リテラシー教育での5回目の大きな変化になったのである。

2010年代になると、2000年代に始まった「ソーシャル・ネットワーキング・サービス(以降SNS)」が、ケータイや「スマホ」と呼ばれるスマートフォンの普及と共に日常のものとして利活用され本格的な「ソーシャルメディア時代の到来」となった。2008年に、日本ではスマホを含むケータイの所有台数が1億台を超えた。SNSのFacebookやmixi、そしてTwitter・LINE等は、スマホを通じて発信することが多くなっている現代に、メディア・リテラシー教育には6回目ともいえる大きな変化が起こっている。そのような2010年に、文部科学省は「教育の情報化に関する手引き」を改訂し、教育の情報化として「電子黒板」をはじめとするICT(コンピュータや情報通信ネットワークなどの情報コミュニケーション技術)活用を各教科で実施することと、「情報活用能力」の育成を謳った(文科省2010)。「情報活用能力」は、情報を主体的に選択・活用できる能力や情報社会に参加する態度で、メディア・リテラシーと今はよく似た能力である。

新しい様々な教育メディア，そしてスマホやケータイ等との付き合い方や指導の実践事例も次々と紹介されている（例えば，水越2009，中川2010，藤川2011等）。

また，放送教育では，小学生にメディア・リテラシーを育成するための学校放送番組として「メディアのめ（2012年度～）」が制作（筆者も番組委員を務めている）され，書籍でも紹介されている（NHK2013）。

このように，メディア・リテラシー教育に関する実践研究の報告も少しずつ蓄積されてきている（例えば，鈴木1997，藤川2000等）。また実践を支援する教材やリソースガイドの開発研究も行われてきた（中橋2007）。また，国語科を中心に教科書にメディア・リテラシー教材が掲載されたことにより指導実践が増えてきている。

しかし，日本ではメディア・リテラシー教育が，十分に普及してこなかった現状がある。これは，イギリスやカナダ，オーストラリア等と違って公教育で教えるための独立した教科ではなく学習指導要領にも記載されていなかったため，様々なメディアが普及した現代社会で求められているメディア・リテラシーを子どもたちに系統的に育てることは難しかった。例えば，中学校「社会 公民的分野」の教科書7種類中5冊に「メディア・リテラシー」という言葉が掲載されている。また，高等学校では共通教科情報「社会と情報」の教科書6社からの8冊のうち6冊に掲載されている（中橋2015）。公教育で，「メディア・リテラシー」が掲載されていない教科書で学ぶ児童・生徒がいることは残念である。また，中橋（2015）が述べるように，使っている教科書によって概念の認識に大きな差が生じる現状は望ましくない。そこで，日本の小学校における新教科としてメディア・リテラシー教育を行う京都教育大附属桃山小学校等の研究（京都教育大学附属桃山小2013）もある。

3. 終わりに

今回，大きく発展している21世紀のソーシャルメディア時代における日本のメディア・リテラシー教育の系譜をまとめ直してみようと考えた。今まで，筆者は放送教育やメディア教育，そして教育工学等の分野で，メディア・リテラシー研究を行ってきた。改めて，今までの論文や書籍等を基に，メディア・リテラシー教育をとらえ直す良い機会となった。その中で，成城学園初等学校の書籍と出会い，今から95年前にメディア・リテラシー教育の源流である“鑑賞の教育”が同校で始まり，その実践の積み重ねにより約40年前に教科「映画科」が開発されたこと，その内容も教育メディアの特性を理解し，映像の情報を読み取り，わかったことや考えたことを作品として番組や劇等として創り，効果的に表現・発信するというまさにメディア・リテラシーの取組の実践が詳しく紹介されていた。

現代は，スマホやゲーム・タブレット端末を通じてインターネットと通じている便利な時代であるが，新しいメディアが出てきても特性を理解し，情報を読み解き，送り手として相手意識を持って表現・発信し，適切にコミュニケーションできることが，これまで以上に求められている時代であると痛感した。

<引用文献>

- 林直哉（2007）高校生のためのメディア・リテラシー，筑摩書房， p. 12
- 木原俊行（1995）メディアリテラシーを育てる指導方法，田中博之編，マルチメディアリテラシー，日本放送教育協会， pp. 85-105
- 村上郷子（2008）メディア・リテラシーの概念とその歴史の変遷，国民教育文化総合研究所編，教育総研年報2008，アドバンテージサーバー， pp. 206-219
- 中橋雄（2005）メディア・リテラシー－実践事例の分析－，これからの情報とメディア教育，水越敏行・生田孝至編著，図書文化， pp. 158-175
- 中橋雄（2015）メディア活用とリテラシーの育成，放送メディア研究12，日本放送協会放送文化研究所編，丸善出版， pp. 125-148
- 小柳和喜雄，山内祐平，木原俊行，堀田龍也（2002）英国のメディア教育の枠組に関する教育学的検討，教育方法学研究 日本教育方法学会紀要第28巻日本教育方法学会， p. 206
- 鈴木みどり（1991）FCTによるメディア教育の取り組み，視聴覚教育，第45巻，第6号，日本視聴覚教育協会， pp. 30-33
- 高桑康雄（1980）「映像による教育」論の系譜，「映像と教育」研究集団編（1980）映像と教育，日本放送教育協会， pp. 25-58
- 田中博之（1995）マルチメディアの活用と授業改善，田中博之編，マルチメディアリテラシー，日本放送教育協会， pp. 25-43
- 竹下昌之（1976）成城における映像教育の歩み，成城学園初等学校 映像・放送研究部著 映像と放送の教育－見る 聴く 創る学習－，国土社， pp. 131-142
- 宇川勝美（1972）放送教育と映像教育，放送メディアと教育革新，日本放送教育学会編，日本放送出版協会， pp. 95-108
- 宇川勝美（1980）映像教育の系譜，「映像と教育」研究集団編（1980）映像と教育－映像の教育的効果とその利用－，日本放送教育協会， pp. 59-89

<参考文献>

- 藤川大祐・桑原朱美（2003）養護教諭のためのメディア・リテラシーによる健康学習，学事出版
- 藤竹暁（2012）図説 日本のメディア，NHK出版
- 井上尚美・中村敦雄（2001）メディア・リテラシーを育てる国語の教育，明治図書
- 市川克美（1999）これが“21世紀の学力”だ！－メディアリテラシーの提言－，明治図書
- 児童言語研究会編著（2005）メディア・リテラシーを伸ばす国語の授業 小学校編，一光社
- 児童言語研究会・中学部会（2006）中学生と結ぶメディア・リテラシー，一光社
- 京都教育大学附属桃山小学校（2013）「メディア・コミュニケーション」科研究発表大会資料

- 水越敏行（2009）授業づくりとメディア活用，ジャストシステム
- 水越伸（2005）メディアと市民をつなぐ回路づくり－メルプロジェクトの挑戦－，これからの情報とメディア教育，水越敏行・生田孝至編著，図書文化
- 水越伸・東京大学情報学環メルプロジェクト（2009）メディアリテラシー・ワークショップ－情報社会を学ぶ・遊ぶ・表現する－，東京大学出版会
- 水越伸（2014）改訂版 21世紀メディア論，NHK出版
- 森田英嗣編著（2000）メディア・リテラシー教育をつくる，アドバンテージサーバー
- 中川一史・村井万寿夫（2010）デジタル教材で理科が変わる，ぎょうせい
- 中橋雄（2014）メディア・リテラシー論－ソーシャルメディア時代のメディア教育－，北樹出版
- 中山玄三（1993）リテラシーの教育，近代文藝社
- NHK「メディアのめ」制作班・池上彰（2013）池上彰とまなぶ メディアのめ，NHK出版
- 佐伯胖（1998）マルチメディアと教育－知識と情報，学びと教え－，太郎次郎社
- 佐藤洋一編著（2002）実践・国語科から展開するメディア・リテラシー教育，明治図書
- 成城学園初等学校 映像・放送研究部（1976）映像と放送の教育－視る 聴く創る学習－，国土社
- 高桑康雄（1986）現代社会とメディア教育の要請，後藤和彦，坂元昂，高桑康雄，平沢茂編（1986）メディア教育を拓く，ぎょうせい
- 高桑康雄（1990）海外におけるメディア教育研究の動向（1），視聴覚教育，第44巻，第5号，日本視聴覚教育協会
- 立田慶裕（2004）メディア・リテラシーとは何か，メディア・リテラシーへの招待－生涯学習社会を生きる力－，国立教育政策研究所編，東洋館出版社
- 東京大学情報学環メルプロジェクト・日本民間放送連盟（2005）メディア・リテラシーの道具箱－テレビを見る・つくる・読む－，東京大学出版会
- 渡辺武達（2014）メディアリテラシーとデモクラシー－積極的構成中立主義の時代－，論創社
- 吉田貞介編著（1985）映像時代の教育－そのカリキュラムと実践－，日本放送教育協会
- 吉田貞介（1988）映像を活かす授業，ぎょうせい
- 由井はるみ編著（2002）国語科でできるメディアリテラシー学習，明治図書
- 全国放送教育研究会連盟（1974）放送教育の歩み－全放連結成25周年記念－，全国放送教育研究会連盟編，全国放送教育研究会
- 全国高等学校新聞教育研究会・小川吉造・松井孝二・今井久仁編著（2002）高校の情報教育－メディア・リテラシーを学ぶ－，黎明書房

アクティブ・ラーニングを充実させるICT活用と学習環境整備のあり方

早稲田大学教職大学院 教授 田中 博之

1. はじめに

アクティブ・ラーニングは、次期学習指導要領の基調を決める重要なキーワードである。児童生徒の主体性を生かし、協働的・体験的な学習を通して、創作表現や問題解決を行う学習である。

言い換えれば、アクティブ・ラーニングは、協働的な学びを通して、子どもたちが情報を集めたり加工して表現することや、自分の言葉で考えて自己表現したりする学習であることから、それを支える学習環境の充実がアクティブ・ラーニングの成否を決める条件になるといってよい。

例えば、学校図書館の学習センター化に始まり、タブレットPCの導入・整備、インターネットに接続された校内ネットワークの設置、プレゼンテーションのための電子黒板や液晶プロジェクタの設置、またアナログ的な環境としての情報掲示エリアの整備や思考ツール・表現ツールとしてのホワイトボードの購入など、予算的措置を必要とする数多くの環境整備が求められる。

つまり、アクティブ・ラーニングは、児童生徒の教科学力や汎用的能力を育て、主体的で協働的な学びを支える学習環境の充実なくしては、十分に成立しえないものである。

本稿では、その具体的な姿を描き出してみたい。

2. 統計データが示すICT活用の有効性

具体的なICTの活用方法を紹介する前に、一つの興味深いデータを見てみることにしたい。

そのデータとは、やや古いデータであるが、「総合学力研究会」（事務局：ベネッセ教育研究開発センター）が、2004年に実施した「学力向上のための基本調査2004」で明らかにした、ICTの活用と子どもの教科学力の関係についてである。

この調査は、小学校4・6年の児童約5,600名と中学校3年の生徒約3,300名、さらに、小中学校教師約1,180名を対象にして行った全国的な質問紙調査で、子どもには、算数・数学と国語、英語（中学校のみ）の学力調査及び生活・学習状況調査、そして、教師には、指導状況調査を受けていただいたものである。

それによると、明らかに、ICTを授業でよく利用している教師が担当する子どもは教科学力が高いという結果が出たのである。

では、どのような調査項目が教師の指導状況調査に含まれていたのだろうか。それは、次の6項目である。

[教科学力と関係性のあるICT活用の方法]

① 教科書や板書では伝えにくい内容を、パソコン等による映像を用いるなどして、分か

りやすく提示するようにしている。

- ② 実際に体験することが難しい事象等は、パソコン等による疑似体験の場を用意して、子どもの理解を促している。
- ③ IT機器を情報の収集・分析や思考のツールとして取り入れて、課題探究の過程で積極的に活用させている。
- ④ 調べたり、考えたりしたことを、パソコン等を使って他者に効果的に伝える方法を指導している。
- ⑤ 情報の伝達・共有や意見の表明・交換のツールとして、電子メール等を活用させている。
- ⑥ IT機器の扱い方や、情報収集の仕方、レポートのまとめ方等のスキルに関するハンドブックを作成し、子どもに活用させている。

この6項目は、ICTの教育利用に関わる多様な授業形態を想定して、例えば、「ICTを用いた分かりやすく楽しい授業」や、「子どもがICTを活用して問題を解決する授業」、そして、「ICTの活用方法を学ぶスキル基礎講座」を行っているかどうかを見るために作られている。

結果を示すと、教科学力テストの成績を偏差値に換算した得点と、上記の6項目において教師が授業でICTを活用している状況とを掛け合わせてみると、ICT活用上位群の教師が教えた子どもの教科学力が最も高く、小学校4年生で55.9ポイント、小学校6年生で53.8ポイント、そして、中学校3年生で58.1ポイントとなっている。

それが、ICT活用中位群になると子どもの教科学力は、偏差値でおよそ4ポイントから10ポイントも低くなるのである。この差は、一つの指導方法と子どもの教科学力との関係性としては大きなものである。

そして、ICT活用下位群の教師が教えた小学生の学力は、上位群の子どもたちと比較して偏差値でおよそ10ポイントも低いのである。

ただし、中学校においては、ICT活用下位群で逆に偏差値は55.0ポイントに上昇するが、その群は全体の15%程度しかいないことと、全体の70%もいるICT活用中位群と上位群を比較して既に偏差値で10ポイント以上の差があることから、中学校においてもICTの有効利用は、生徒の教科学力と強い相関関係にあるといえる。

さらに、中学校3年ともなると、受験を間近にして、すでに進学実践の高い中学校においては、受験学力と直接関係のないように見えるICT活用を控えたと見ることできるだろう。したがって、「ICT活用をしない方が、学力が上がる」とはいえないことに注意したい。

ここで紹介した教師アンケートの項目の中で、③、④、⑤は、現在では、アクティブ・ラーニングにおけるICT活用の典型的な方法であるといっていよう。

その意味で、以上の全国調査のデータから見る限り、ICT活用をバランスよく教科学習に組み込むことが、アクティブ・ラーニングを通した子どもの教科学力の向上に必要であることが明らかになったのである。

3. ICT活用による基本的な学習環境の整備

では次に、子どもの課題解決に向けた主体的・協働的なアクティブ・ラーニングにおいて、ICT活用をどのようにすればよいのかについて、具体的に見てみよう。

○子どもの思考過程や表現内容を教材としてICT（電子黒板やタブレットPC）で共有化し、主体性や協働性を高める授業を行う。

例えば、子どもたちにデジタルカメラやタブレットPCで自分のノートや作品を撮影させて、液晶プロジェクタで投影しながら、自らの工夫点や考えを発表する機会を設定するとよい。さらに、動画機能を用いれば、子どもたちが自らの思考や操作、製作のプロセスを提示してクラスで共有することも可能になる。

○子どもの問題解決力や活用型学力を育てるICT活用を工夫する。

例えば、理科の時間に校庭の植物を調べて、「デジタル植物図鑑」を製作したり、総合的な学習の時間において、社会科との関連で地域の課題について調べて、パワーポイントを使った討論会を開いたりするような学習が効果的である。さらに、スマートフォンやタブレットPCを使うことによって、校外での自然観察や社会見学において主体的な情報収集活動が可能になる。

また、WEB会議システムを用いることで、学校間交流がますます盛んになり、子どもたちは遠くの学校にたくさんの友だちを作って情報や意見の交流を行えるようになる。そうした協働的な学びの結果として、問題解決的な学習にさらに興味がわき、アクティブ・ラーニングが学力向上にもつながるだろう。

4. 問題解決的な学習を支援するICT環境の整備

さらに、問題解決的な学習を支援するICT環境の整備という観点から、ICT活用のあり方を整理してみたい。

○図書館の学習センター化やタブレットPCの充実により、問題解決的な学習の過程において、子どもたちの「知る」「創る」「表す」「関わる」「律する」というそれぞれの活動が、コンピュータをはじめとする多様なメディアを組み合わせで行われるよう工夫する。具体的には、次のような活動例が考えられる。

①知る活動とICT環境（検索、収集）

知る活動では、まず、CD-ROM図鑑やインターネットの検索機能を用いて、調べ学習の目的に応じた情報を収集することがあげられる。また、取材や記録のためにデジタルカメラやビデオカメラを使ったり、データの分析のためにコンピュータの表計算ソフトやグラフソフトを使うことができる。

②創る活動とICT環境（表現，制作，再構成）

そうして集めたネットワーク上の情報と，第一次情報として自分たちで集めてきたビデオ映像や，インタビュー音声，そして，文献資料を活かして，子どもたちにマルチメディア・データベースやプレゼンテーション資料を創らせたい。この段階では，スキャナーやカラープリンターといった周辺機器の操作や，ビデオ，音声，文字といった多様なデータを組み合わせるマルチメディア編集の技能も育てておきたい。

③表す活動とICT環境（プレゼンテーション，作品提示）

コンピュータを使って作品ができあがると，次には，それを多くの人へ発信してみよう。クラスの友だちだけでなく，時には，学年や学校を越えて，地域や年齢の異なる人々へ調べ学習の成果を発表するようにしたい。インターネットのウェブサイトアップすれば，国内はもとより，世界中に共同学習のパートナーを見つけることができる。

④関わる活動とICT環境（参加，交流，交換）

そして，発表学習を一度きりの一方通行に終わらせないために，学校間交流校との提携，おたずねメール特派員，ボランティア隊としての登録等，交流を継続できるような工夫が大切になってくる。インターネットのメール機能はもちろんのこと，ファックスや電話でのお便りや季節の挨拶も，心をこめたメッセージになる。

⑤律する活動とICT環境（計画，評価）

まず，「目標設定」の段階では，やってみたいことをアイデア・プロセッサで書き出したり，交流学习では交流校の友だちとテレビ会議や電子メールを用いたりする打ち合わせが行われる。そうして明確になった目標を，ワープロソフトできれいに清書して，プロジェクトに関わるメンバーに配布して目標の共有化を行うことになる。

次に，「計画立案」の段階では，スケジュールソフトを使って，タイムライン，役割分担，訪問先等を，グループで話し合いながら詳細に決定していく。もちろん，後での変更は構わない。そうして決められた計画案を，プリントアウトして自分のポートフォリオにとじ込んだり，交流学习をしているときには交流相手にも送ったりして，これからの活動の流れについて十分打ち合わせをしておきたい。

「評価」の段階では，コンピュータを使って，あらかじめ決められた自己評価項目にそってプロジェクト学習の成果をふりかえり，その得点をレーダーチャートにまとめて考察を加えることができる。客観的な尺度で自己評価ができ，さらにその評価結果を自分のポートフォリオに保存しておいて，次の学習の計画立案に活かせることがメリットである。

5. 学校図書館の学習センター化

最後に，アクティブ・ラーニングを支える学習環境として，学校図書館の学習センター化をあげたい。図書館において，児童生徒の主体的で協働的な資料活用を可能にすることが大切である。

まず条件整備の第1にあげたいのは，情報ネットワークの整備である。有線のインターネット接続だけでなく，学校図書館にも無線のWifi環境があれば，先述したようにタブレ

ットPCからインターネットに容易に接続して、児童生徒の情報収集活動を支援することができる。

第2には、児童生徒の単元学習を支える並行読書を充実させることができるように、各教科でアクティブ・ラーニングを実施する重点単元のテーマや題材に対応した豊かな蔵書をそろえておくことである。もちろん、図書館司書の配置は必須になるだろう。そして、無線LANにつながれてインターネット接続を可能にしたタブレットPCによる情報検索と、並行読書による資料活用とを連携させながら、主体的で協働的な学習を内容面から支えるようにしたい。

第3に、図書館内の一部のコーナーを仕切ってブース化し、マルチメディア・コーナーと称して、コンピュータによる情報検索やDVD視聴ができるようにしたい。

最後に、学校図書館にも液晶プロジェクタや電子黒板を設置して、発表活動まで行えるようにしたい。

<参考文献>

- 1 田中博之編著『ヒューマンネットワークをひらく情報教育』高陵社書店，2000年。
- 2 田中博之編著『共同交流型カリキュラムを創る』明治図書出版，2002年。
- 3 田中博之著『アクティブ・ラーニング実践の手引き』教育開発研究所，2016年。

メディア・リテラシー教育の現状と課題 ～情報教育との比較から

武蔵大学 教授 中橋 雄

1. はじめに

メディア・リテラシーを育成するための教育をメディア・リテラシー教育あるいはメディア教育と言い、情報活用能力を育成するための教育を情報教育と言う。近年、「メディア・リテラシーと情報活用能力の違いがよくわからない」という声を聞くことがある。なぜそのような状況が生まれたのだろうか。

メディア・リテラシーと情報活用能力は、どちらも複数の能力要素から構成されている複合的な能力であり、部分的に共通する能力を含むため、混同して言葉が使用されて混乱を招いているということが理由の1つとして考えられる。また、どちらも国や時代の背景によって概念が拡張されてきた経緯があるため、結果として重なる領域が大きくなっているということが、2つ目の理由として考えられる。しかし、学術的に見ればその能力が求められるようになった背景や理念には違いがあり、具体的な教育実践を細かく見ていくと、それぞれ異なる方向性をもっていることが理解できる。

本稿では、メディア・リテラシー教育の現状と課題を考える前提として、あらためてメディア・リテラシーとはいかなるものであるかということをも情報活用能力と比較することによって検討する。まず、情報活用能力および情報教育とは何か、メディア・リテラシーおよびメディア・リテラシー教育（メディア教育）とは何かということについて、それぞれの目標や成立した歴史的背景の違いに基いて整理する。そして、西オーストラリアの学校教育実践を事例として、情報教育ではあまり見られないメディア・リテラシー教育の特徴について理解を深める。

2. 情報教育の定義と歴史的な背景

情報教育とは、情報活用能力を育む教育のことである。そして、情報活用能力は、以下に詳細を示した「情報活用の実践力」、「情報の科学的な理解」、「情報社会に参画する態度」の3つをバランスよく育むこととされている。これは、「情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の推進等に関する調査研究協力者会議」が1997年10月に提言した「体系的な情報教育の実現に向けて」（第一次報告）の中で整理されたものである（文部科学省 1997）。

1. 情報活用の実践力：課題や目的に応じて情報手段を適切に活用することを含めて、必要な情報を主体的に収集・判断・表現・処理・創造し、受け手の状況などを踏まえて発信・伝達できる能力
2. 情報の科学的な理解：情報活用の基礎となる情報手段の特性の理解と、情報を適切に扱ったり、自らの情報活用を評価・改善するための基礎的な理論や方法の理

解

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

この情報活用能力に関わる枠組は約20年間変わることなく使われ続けている。その一方、具体的な教育内容については、当然、変化を繰り返している。情報教育がどのような教育なのかという概念が情報技術の発展や時代背景によって拡張されてきた歴史的経緯がある。中橋（2014）は、岡本（2000）の整理を踏まえて、中橋（2005）が作成した「第一世代～第四世代の情報教育」にそれ以降の時代を追加し、「情報教育」の概念が時代を経て蓄積・拡張されてきたことを整理している(図1)。この整理は、情報教育としてすでにあるものを継承しつつ、時代の変化に応じて新しい内容を取り込み、拡張されてきた歴史を示している。そのため、第一世代（1980年代～）に示したプログラミングやアルゴリズムに関わる内容は、第六世代（2010年代～）においても情報教育の一部として行われている。基本的に、技術や社会の変化があった後に学習指導要領などの教育の方針が決まり、教科書なども整っていくため、時代の変化よりも一歩遅れて情報教育の内容が加わる構造をもっている。情報活用能力の内容が示された「体系的な情報教育の実現に向けて」(第一次報告)が公開されたのは1997年であることから、第4世代以降の「情報教育」に、この考え方が反映されることになる。当時、インターネットも一般に普及し始め、コンピュータがコミュニケーションのための道具として使われることが増えていった。音声・文字・静止画・動画を統合的に扱うことができ、インタラクティブ性・双方向性をもったメディアとして、既存メディアと部分的に融合しながら、その後も使われる技術は進歩し続けている。以下に、技術開発や社会状況の変化に対応した「情報教育」がどのようなものとして受け止められてきたか、時代区分ごとに説明する。

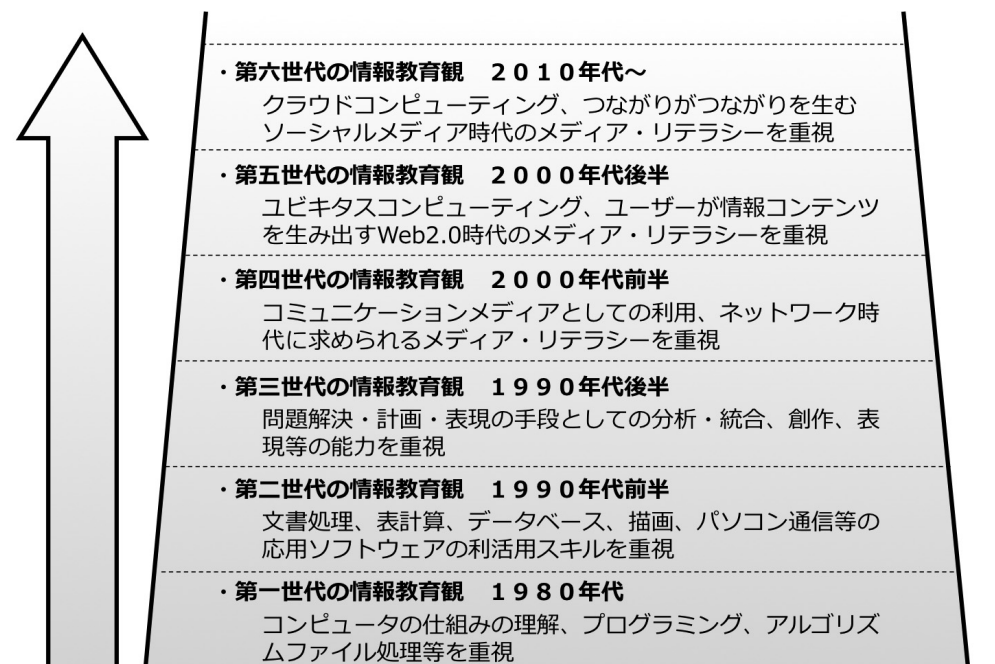


図1 時代ごとに拡張されてきた情報教育観（中橋 2014）

(1) 第一世代の情報教育 (1980年代～)

第一世代の情報教育(1980年代～)は、コンピュータに関してハードウェアの仕組みやプログラミング、アルゴリズム、ファイル処理等を学ぶものであった。この時代のコンピュータはスタンドアロン(他のコンピュータと接続しない状態)で使われることが多く、入力したことに対して人間には不可能なほどの速さで結果を出力する計算機であった。

(2) 第二世代の情報教育 (1990年代前半～)

第二世代の情報教育(1990年代前半～)は、第一世代の情報教育に加え、文書処理、表計算、データベース、描画、パソコン通信等の応用ソフトウェアの活用スキルを重視した。この時代のコンピュータは、計算機としてだけでなく、表現するための道具として使われるようになっていった。

(3) 第三世代の情報教育 (1990年代後半～)

第三世代の情報教育(1990年代後半～)は、第一・第二世代に加え、問題解決・計画・表現の手段としての分析・統合、創作、表現等の能力が重視されるようになった。単にソフトを使うことができるというスキルの獲得を超えて、情報技術を活用することで何を実現できるのか、ということに目が向けられた。

(4) 第四世代の情報教育 (2000年代前半～)

第四世代の情報教育(2000年代前半～)は、ネットワーク化されたコンピュータをコミュニケーションのためのメディアとして活用する能力が重視されるようになった。ここには、3DCGや映像編集も含むデジタルメディア表現能力、メディアの特性を理解し、構成された情報を主体的に読み解く力、情報モラルなどが含まれる。

(5) 第五世代の情報教育 (2000年代後半～)

第五世代の情報教育(2000年代後半～)は、さらに、ユビキタスコンピューティングの環境下におけるWeb2.0時代のメディア・リテラシーが求められるようになった。いつでもどこでも誰でもインターネット上の情報にアクセスできる環境や利用形態をユビキタスコンピューティングという。持ち運びが容易な携帯情報端末、携帯電話からもインターネット接続が可能になり利用者を増やした。また、商用サービスとしてブログやSNSを始めとするCGM(Consumer Generated Media)が使われ始め、Webサイトを作る技術と言うよりも、多様な形態でコミュニケーションを生み出す能力が重視されるようになった。個人の情報発信や、インターネットを通じた人との関わりが質・量とも飛躍的に増大した時代である。

(6) 第六世代の情報教育 (2010年代前半)

第六世代の情報教育(2010年代前半)は、クラウドコンピューティングが実現するソー

シャルメディア時代のメディア・リテラシーが重視されると予想される。利用者が自分の端末を通じて、インターネット上のハードウェア、ソフトウェア、データをその存在や仕組みを意識することなく利用できる環境や利用形態のことをクラウドコンピューティングという。そうした利用形態のもとで一般大衆に広く開かれた動画共有サイト、SNS、マイクロブログなど、つながりがつながりを生み、世の中的话题を生み出すメディアの特性や影響力を理解して活用する能力や、それらによって人々のライフスタイルや価値観がどのように影響を受けるか考え行動できる能力が重視される。

以上のように、情報教育のルーツは、コンピュータを用いた情報処理、ハードやソフトの活用スキルにあると捉えることができる。そして、2000年代くらいからコンピュータネットワーク、クラウド、SNSなどの技術発達にともないメディア・リテラシーと関連する能力の必要性が高まった。コンピュータとネットワークがメディアとして活用されるようになったことから情報教育においてもメディア・リテラシーの育成を重視するようになったという経緯がある。

時代の変化にともなって、情報教育の中にメディア・リテラシーの一部が食い込み、位置づくようになっていった。実際に、高等学校の必修教科「情報」において、学習指導要領でメディア・リテラシーという用語は見受けられないが、多くの教科書では、メディア・リテラシーという用語の説明やメディアについて学ぶ必要性について取り扱われている。つまり、情報教育の中にメディア・リテラシーを育むための内容が組み込まれているということである。

しかし、メディア・リテラシーの育成は情報教育の学習内容からすれば、全体の一部分にあたる内容でもあることから、やや簡潔に扱わざるをえないのが実情である。他にもコンピュータやネットワークの仕組みの理解やプログラミング、アルゴリズム、シミュレーション、機器やソフトの利活用スキルなどが重要な学習内容として位置づいている。一方、こうした学習の内容について、メディア・リテラシー教育ではメディアの特性を理解するために一定程度取り扱うこともあるが、そこまで詳細に扱うことはない。この点にメディア・リテラシー教育と情報教育の違いがある。

3. メディア・リテラシーとは、何か

メディア・リテラシーの定義は、諸説ある。例えば、鈴木（1997）は、「メディア・リテラシーとは、市民がメディアを社会的文脈でクリティカルに分析し、評価し、メディアにアクセスし、多様な形態でコミュニケーションを創り出す力を指す。また、そのような力の獲得を目指す取組もメディア・リテラシーという。」とメディア・リテラシーを定義している。これは、カナダの市民組織「メディア・リテラシー協会（Association for Media Literacy = AML）」の定義と、アメリカで1992年に開催された「メディア・リテラシー運動全米指導者会議」でまとめられた定義を踏まえたものであるという。メディアの分析、評価に力点があり、マスメディアに対する受け手としての市民に求められる能力を想定し

ていると考えられる。

次に、水越（1999）は、「メディア・リテラシーとは、人間がメディアに媒介された情報を構成されたものとして批判的に受容し、解釈すると同時に、自らの思想や意見、感じていることなどをメディアによって構成的に表現し、コミュニケーションの回路を生み出していくという、複合的な能力である。」と定義している。この定義は、分析、評価だけでなく、表現能力にも重きを置いていることがわかる。これは、「①マスメディア批判の理論と実践」「②学校教育の理論と実践」「③情報産業による生産・消費のメカニズム」の3つの歴史的な系譜を踏まえた定義だとされている。

そして、こうした定義を踏まえた上で、中橋（2014）は、「メディア・リテラシーとは、メディアの意味と特性を理解した上で、受け手として情報を読み解き、送り手として情報を表現・発信するとともに、メディアのあり方を考え、行動していくことができる能力」であるとしている。これは、能動的に社会に関わり課題を解決して社会を開発し、貢献していくことができる社会的コミュニケーション能力の要素を重視している定義だといえる。ここでのメディア・リテラシーとは、マスメディアとしての企業が従事しているマスコミュニケーションのみを対象とした能力だけを指すものではない。手紙や電話のように相手が特定されたパーソナルコミュニケーションも含む。さらには、インターネットのように不特定多数の人と関係性を築くことができるネットワーク型のコミュニケーションも含む。

このように同じ国でもメディア・リテラシーの捉え方が、共通項をもちながらも少しずつ異なるのは、研究者ごとの立ち位置の違いということもあるが、時代に対応して概念が拡張していることも要因として考えられる。日本では、捏造などマスコミの不祥事に対する抵抗力としてメディア・リテラシーの必要性が喧伝されたが、それ以外にも放送・視聴覚教育、情報教育研究、メディア研究など、それぞれ立場で研究がなされ時代に対応して発展してきた。また、イギリスでは、大衆文化批判に始まり、カルチュラル・スタディーズが重視されるようになった時代を経て、特に映画教育、市民教育に発展していった。他にも、カナダでは、アメリカから流入する文化に対する抵抗力、商業主義批判として研究や教育がなされ発展したと言われている。各国の文化的、社会的背景の差異にともない、メディア・リテラシー教育の発展にも差異が存在するのである。

4. メディアの影響力

メディア・リテラシー教育が目標としていることのひとつに「メディアの特性理解」がある。メディアがもつ技術的な特性を理解することについては、メディア・リテラシー教育でも情報教育でも取り扱うことになる。しかし、社会的、文化的、政治的、経済的な影響力についての取扱いは、情報教育よりもメディア・リテラシー教育のほうが詳しく扱うことになる。以下では、こうした影響力を確認することによって、メディア・リテラシーと情報活用能力との違いについて検討する。

(1) メディアの社会的影響力

メディアは、社会形成に対して大きな影響力をもっている。そもそも社会は人と人との関わりによって形成されるが、その関わりはメディアを通じたコミュニケーションによって生じるからである。意思疎通を図ることによって価値観が共有されるが、メディアのあり方によって、どのような価値観を共有するコミュニティが形成されるかわ変わってくる。電子メディアが発達するまでは、物理的に距離が近い人々がコミュニティを形成していたが、発達した後は距離と時間の概念を超えて、コミュニティが形成されるようになった。そのことによって、これまで交わることがなかった人が交わり、生じ得なかった社会が形成されることになる。

(2) メディアの文化的な影響力

メディアは、文化に対して影響力をもっている。メディアを通じて異文化に触れ知らなかったことを知ることで感動したり、生活様式が変化したりすることがある。また、歌、絵画、文学、映画など様々な芸術・文化作品が広く共有されることによって流行が生まれ、次第にそれが定着したり、淘汰されたりすることで新たな文化が形成される。このように個人間、コミュニティ間で、文化的な価値観が共有されることで生じる変化は、メディアが文化的な影響力をもっている証拠といえる。また、新しいメディアが登場するなど技術の進歩によって新しい文化が生まれたり、それまでの制作プロセスが変化したりすることもあり、メディアは文化的な影響力があるといえる。

(3) メディアの政治的影響力

メディアは、政治的な動きにも影響を与えている。いま世の中で何が起きているのか、何が問題になっているのか、国民として考えるべきことや、ものの見方や考え方のパターンを提示してくれる。そして、世間における大多数の意見である世論を形成しうるだけの影響力がある。政治の方向性を国民にわかりやすく伝えることや、選挙の争点などを伝える役割もメディアが担っており、その取り上げ方によって、世論が作られ、政治的な意思決定に影響を及ぼすのである。政党が選挙戦略としてメディアを上手く活用し、多数の議席を獲得し、政権をとることもある。また、逆に政府の失政を批判する報道が集中することで支持率を低迷させ、政権を失脚させるだけの影響力をもつこともある。

(4) メディアの経済的影響力

メディアは経済に対しても大きな影響力をもつ。例えば、広告によって商品が記憶に残り、消費行動が促進される。あるいは、直接的な広告でなくてもテレビで健康によいと紹介された製品が、その翌日、多くの店で売り切れるということがある。また、企業の経営状況や国の財政状況に関わる情報をメディアが伝えれば、株価や為替相場が変動し、経済全体に影響を及ぼすことになる。そもそも、マスコミ関連企業自体も経済活動を行う営利企業である。コンテンツを直接売るものもあれば、広告主からの広告収入を主な収入源にしているメディアもある。公共性をもつものであると同時に、商業的な性格を持ち、経済

活動の一端を担っている。

以上のような、メディアのもつ社会的、文化的、政治的、経済的な影響力について学ぶことは、メディア・リテラシー教育の学習内容となりうる。メディアがこうした影響力をもつという特性を学ばなければ、受け手としてメディアを読み解いたり、送り手としてメディアで考えを表現したり発信したりすることはできない。また、メディアのあり方を考えて行動することもできないからである。

5. 西オーストラリアの教育実践事例

次に、西オーストラリアで実践されていたメディア・リテラシー教育の事例を例に挙げながら、情報教育との違いを検討する。西オーストラリアでは、メディア制作と分析などが公教育に取り入れられており、教育実践の蓄積もある。紹介するのは、著者が、2009年に訪問した際に視察した教育実践事例である。これらの実践は、各学校・教師の創意工夫に基づくもので、どの学校でも行われているものではない。しかし、こうした具体的な実践の内容に触れる中で、情報教育ではあまり見られないメディア・リテラシー教育の特徴を理解することができると思う。

(1) カメラワークについて学ぶメディア・リテラシー教育

Ocean Reef Senior High Schoolでは、カメラワークについて学ぶメディア・リテラシー教育が実践されていた。訪問した日の課題は、「学校のまわりで、映画のような会話シーンを撮影する」というものであった。課題条件として、例えば、ポイントオブビュー方式(登場人物の視線とカメラで撮影する方向を一致させるカメラワーク)での撮影、2ショット形式での会話場面の撮影など、専門的なカメラワークを駆使して映像を撮影してることが示されていた(図2)。教師は学習者に、カメラの撮影技術、スムーズなカットの切りかえ、ブレのない映像、グループ内の役割分担、時間内に仕上げる、撮影する上での倫理など注意すべき点を伝え、撮影に出かけさせた。

学習者は、教室の外に出て、学校のまわりで会話シーンを撮影していく。この日は、編集ソフトを使うのではなく、1人のセリフが終わったら一旦録画を停止し、カメラの位置を変え、もう1人のセリフを撮影するということを繰り返し、カット編集されたような会話シーンの映像として作品を完成させていた。カメラに付いている液晶画面で再生をしたものをグループ内で見て、話し合い、撮り直しをするなど、協働的に学習が行われていた。

教室に戻ってきた学習者たちは、撮影してきたものを全員にむけて発表し、互いのグループが作成した映像を講評しあう(図3)。教師も、使われているカメラワークや、グループごとの工夫点を講評し、全員の学びにつなげていく。ビデオカメラで映像を撮影し、コンピュータで映像編集ソフトを使い映像作品を制作する学習内容は、情報教育で取り扱われることがある。しかしながら、このような映画を制作するような専門的なカメラワークについて、わが国の情報教育が取り扱った例はほとんど見受けられない。情報教育として

扱われる場合は、カメラワークの技法よりも、「情報活用の実践力」として表現ツールとして機器やソフトを使いこなす力の育成に比重が置かれることが多かったのではないだろうか。

メディアは送り手の意図によって構成されていることや、映像メディアが特有の言語をもっており、その表現技法を学ぶことで人を楽しませる作品を作ることができるといったことを学ぶところは、メディア・リテラシー教育に特徴的なことであり、情報教育で、そこまで踏み込んで指導がなされることはほとんどないと言える。メディア・リテラシー教育でも情報教育でも、映像の撮影や編集をすることがあるが、学習内容や目的とする能力は異なるのである。

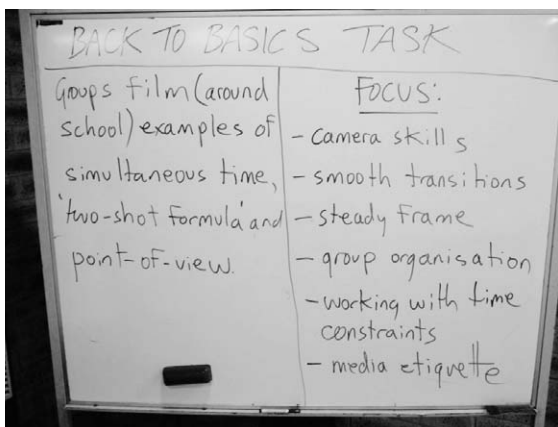


図2 学習内容



図3 相互評価

(2) おもちゃのパッケージを分析するメディア・リテラシー教育

PRESBYTERIAN LADIES' COLLEGEでは、おもちゃやおもちゃのパッケージを分析する実践が行われていた。おもちゃは、子どもたちが遊ぶためのものであるが、そこにはキャラクターごとに設定されたステレオタイプや価値観が投影されている。

例えば、女性ストリートダンサーの人形のパッケージには、ヒップホップ文化の象徴としてグラフィティ（スプレーで壁に描いた落書きアート）が描かれ、公共の場所に落書きをしたり、たまり場に集まったりする不良っぽさが表現されていると同時に、それに対してカッコよく感じられるような演出がなされている。また、ダンサーの人形も肌の色が黒く、ヒョウ柄の帽子をかぶり、おなかが見えるタンクトップとミニスカート、髪の毛はドレッドヘアといったもので、それが典型的な特徴であるかのような表現されている（図4）。また、迷彩服を着て銃を持った兵士の人形のおもちゃとパッケージは、「兵士は、鍛えられていて、たくましいもの」というステレオタイプを強化するとともに、銃で敵を倒し、戦うことが、カッコいいことであるかのような価値観を伝えている。他にも、妊婦の人形のパッケージには、結婚し、子どもを産み、育てることが幸せな家族・女性のあり方であるかのような価値観が描かれている（図5）。

学習者は、こうしたおもちゃやおもちゃのパッケージがユーザーに伝えうる価値観や強化されうるステレオタイプについて分析を行う。そして、偏った価値観が形成されること

による問題はないのか考える実践である。学習者は、メディアで表現される、ステレオタイプの存在、とりわけ、エスニシティ、ジェンダーなどに関する価値観が社会的不平等を生まないように注視する姿勢の重要性について学んでいる。情報教育では、情報通信機器を使ったコミュニケーションのあり方について学ぶことはあるが、おもちゃのパッケージが人々に形成する価値観について考える実践は行われてこなかったのではないだろうか。こうしたメディアが伝える社会的・文化的な意味とその解釈を重視する点は、メディア・リテラシー教育に特徴的なことだといえるだろう。



図4 ストリートダンサーの人形とパッケージ



図5 妊婦の人形とパッケージ

(3) 広告について学ぶメディア・リテラシー教育

ある小学校では、雑誌広告について学ぶ実践が行われていた。ラビオリの宣伝では、テーブルの上に置かれたラビオリに対し、子どもが白旗を挙げているビジュアルの広告を分析する(図6)。キャッチコピーは、「THE DINNER TIME BATTLE IS OVER」とある。子どもは食べ物に対する好き嫌いがあることが多く、親は栄養をとらせるためになんとか食べさせようとする苦労を「夕食時の戦争」と表現している。そして、このラビオリであれば、おいしさのあまり子どもが降参して食べることから、その「夕食時の戦争」が終わると表現している。また、肉と野菜などが入っていて、しっかりと栄養を採れることをアピールしている。こうしたビジュアルが意味することのメッセージを読み解き、何を伝えようとしているのか、どのように魅力的に伝える工夫がされているのかについて学習者は学ぶ。

広告は、注意をひきつけ、受け手に興味を抱かせるものであり、様々な工夫がなされている。普通ではないようなインパクトのあるビジュアルを用いたり、有名人を起用したりする。また、問いかけて惹きつけたり、意外性やユーモアを含んで人を楽しませるような言葉づかいをしたり、望みを叶えること約束をしたりなど、受け手の注意を引き付ける言葉を用いる(図7)。

このような広告の分析も、情報教育で扱われることはあまりない。広告を分析し、表現の工夫について学ぶことを通じて、広告とは何か、そのあり方を考えることがメディア・リテラシー教育の特徴的なところであるといえる。



図6 雑誌広告の分析

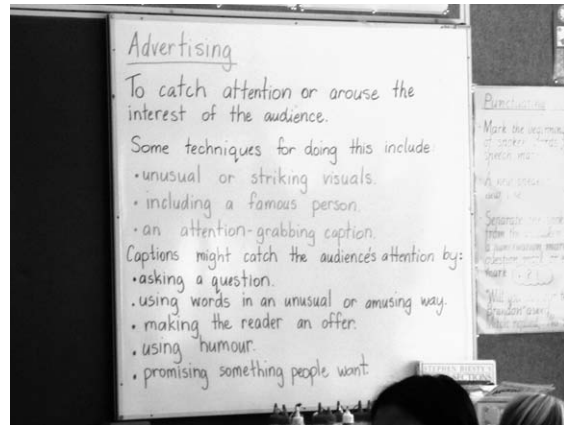


図7 広告の特性に関する板書

以上のように、メディアの商業性、エスニシティ、ジェンダー、ステレオタイプ、価値や文化への影響、特有の表現形式や送り手の意図について扱っている点が、情報教育とは異なるメディア・リテラシー教育の要素として際立っている。

6. 課題と展望

近年、メディア・リテラシーは、マスメディアだけでなくインターネットなど情報通信技術を用いたメディアにも求められている。一方、情報活用能力は、コンピュータによる情報処理だけでなく、映像表現や情報通信技術を活用して人と人とのコミュニケーションを媒介するメディアの仕組みや、コミュニケーション能力なども含むものとされるようになってきた。また、学校には教育に活かされるコンテンツや機器としてのメディアの導入が進み、メディア・リテラシーを育む活動にも、情報活用能力を育む活動にも利用されるようになってきた。

メディア・リテラシー教育と情報教育は、それぞれ求められるようになった背景、目的、活動などにおいて、ルーツが異なるものであるといえる。しかし、メディア・リテラシー教育と情報教育には重なる領域も存在し、その重なり合う領域が徐々に大きくなってきている。これらを混同して扱ってしまうと、それぞれが重視している学習内容が損なわれてしまう危険性があるため注意が必要であろう。今後は、教科・領域の中でメディア・リテラシーが確実に生まれるように教育内容を位置付けていくことが求められる。さらに、体系的、系統的にメディアと情報について学ぶ独立した教科が設置されることが望ましい。今後は、誰もが情報の発信者になりうる時代であり、そうした時代に対応するリテラシーが必要となる。

例えば、ニュースサイトのコメント欄に書き込まれた内容によってもとの記事の印象が大きく変わってくることや、多様な価値観が混在する中で情報を受容していく必要性など、ソーシャルメディア時代に必要なスキルの伸張を図ることが重要である。インターネット上でニュースを提供するサイトは、新聞社やテレビ局など既存の報道機関が情報発信しているサイトだけではない。例えば、多くの人が情報検索に利用するポータルサイトでも報道機関から提供を受けてニュースを公開している。

こうしたサイトにおいてニュースに対する批評コメントを発信できるものがあるが、そこに「ソーシャル」な要素があると考えられることができる。批評コメントによる社会的な相互作用によって、もとのニュース記事の印象が変わってくることもさへある。それは、様々なものの見方や考え方に触れ、多角的な視野で事象を考えることができる良さがある一方、主観的なものの見方に惑わされ本質を見失う危険性も孕んでいる。その特性を理解した上で内容を読み解く能力を育む必要がある。

ニュースサイトは、ポータルサイトを運営する人、新聞社の記者やデスク、記事に批評コメントをつける読者、批評コメントに対して「いいね」ボタンで評価する別の読者など、大勢の人が関わって形成されている。ある事象に対して様々な考えが入り混じることとなるため、それぞれの立場を理解した上で読み解くことが重要である。そして、自分もそのニュースに対してコメントをつけたり、コメントを評価したりするときには、他者に及ぼす影響力を理解して行動する必要がある。

ところで、批評コメントに対する評価「いいね」は、よい評価のものほど上位に残る仕組みになっている場合がある。大量の記事に対して誰しものがコメント欄に書き込むことができるとなると、コメント欄には記事と関係のない書き込みや極端に偏った意見などが書き込まれる状況も想定される。そうしたコメントを監視し、問題があると考えられるものを運営者がチェックするには膨大なコストがかかる。また、報道に関することについて運営機関が何を表示するかコントロールすることは、表現の自由を侵害することにもなるため望ましくない、という考え方もある。そこで、サイト運営者は、その評価を別の読者に委ねるという仕組みを作ったのである。このような仕組みが今後も望ましいかたちで運用できるかどうかは別として、そのような運営側の工夫によって生まれたニュースサイトというメディアの特性を理解しておくことが、これからのメディアのあり方を考え行動していくために求められると言えるだろう。

ソーシャルメディア時代のメディア・リテラシー教育は、これまでのメディアになかったようなソーシャルメディアの特性を理解することが重要になる。とりわけ、CGM (Consumer Generated Media)という言葉で説明されることがあるように、ユーザーによってコンテンツが生成されていくという特徴と、それが意味することを理解する必要があるだろう。このようなソーシャルメディアを対象とした教育についても、情報教育では技術的な仕組みやセキュリティのあり方、コミュニケーショントラブルを防止する情報モラルを中心に取り扱い、メディア・リテラシー教育は、社会的・文化的な内容の意味解釈・表現能力とともにメディアのあり方について学ぶというような違いがある。そのことを理解して、両方の視点をもって教育実践を行っていくことが教育現場には求められている。

※付記 本稿は、拙書『メディア・リテラシー論』の内容に基づき本研究会にて行った講演（2014年6月27日）の内容をまとめ直したものである。

<参考・引用文献> (URLは, 2016年5月1日確認)

中橋 雄 (2005) 「メディア・リテラシー－実践事例の分析」水越敏行・生田孝至 (編)

『これからの情報とメディアの教育－ICT教育の最前線』図書文化社

中橋 雄 (2014) メディア・リテラシー論～ソーシャルメディア時代のメディア教育. 北

樹出版, 東京

岡本敏雄 (2000) 情報教育. インターネット時代の教育情報工学1. 森北出版, 東京

文部科学省 (2002) 新・情報教育に関する手引. 文部科学省

鈴木みどり (編) (1997) メディア・リテラシーを学ぶ人のために. 世界思想社, 京都

水越 伸 (1999) デジタル・メディア社会. 岩波書店

文部科学省 (1997) 体系的な情報教育の実施に向けて (平成9年10月3日) (情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の推進等に関する調査研究協力者会議「第1次報告」)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/002/toushin/971001.htm

第2章 メディア・リテラシー教育（実践事例・理論研究）

小学校実践事例

「小学校研究開発校におけるメディア・リテラシー教育の取組」

京都教育大学 教授 浅井 和行

1. はじめに

現代の日本の公教育において「メディア・リテラシー」については、高等学校では「情報」の教科の中で、中学校では「社会科公民的分野」の中で指導されることにはなっているが、まだまだ取り扱いが少ない。さらに、小学校においては教科での取り扱いがほとんどないためもっと少なく、メディア・リテラシーが重要であるとする各研究領域での個々の研究者と共に特定の実践者がメディア・リテラシー教育の指導実践に取り組んできた。

今回、京都教育大学附属桃山小学校で小学生に系統的にメディア・リテラシーを育成する新教科「MC（メディア・コミュニケーション科）」の開発を行うという機会を得た。これまでの実践研究とは違い、小学校の全教職員で新教科のカリキュラムを開発するという点に新規性があり、本実践事例集で、小学校という学校単位でカリキュラム開発研究を行った経緯や概要を報告し、今後のメディア・リテラシー教育実践に寄与したいと考えた。

2. 研究開発学校指定の経緯

大学院でメディア・リテラシー教育を研究している筆者が、2011年度から京都教育大学附属桃山小学校で校長を併任することになった。その折、2011年度から2014年度までの4年間文部科学省の研究開発学校の指定を受け、その期間中は教育課程を変更することができるようになった。そこで、小学校でメディア・リテラシーを学ぶための新教科「メディア・コミュニケーション科（以下「MC」）」を開設する機会に恵まれた。

新教科「MC」を開設するきっかけは、1999年以来、附属桃山小学校で毎年続いているオーストラリア、アデレード市のベレア校との交流であった。2008年夏に高学年児童30名と6名の引率教員が、ベレア校を訪れた際に、ベレア校の子どもたちが、メディアやコミュニケーションについて学んでいる授業を見学した。附属桃山小学校では、パソコンやビデオ等のメディアを活用した授業は行われていたが、メディアそのものについて学ぶ学習は行われていなかった。引率教員は、オーストラリアの子どもたちがメディアの意味や特性について学ぶ授業を参観し、メディア・リテラシーを育成することの重要性に気づいた。そして、単にメディアを使うだけでなく、メディアについて多角的に考え、メディア・リテラシーを育てる教育がこれからの社会を生きる上では、欠かせないものであることを実感したと後日行われた研究委員会で語った。そうした経緯で、様々な形態のメディアがあふれる現代社会において、メディアなしにコミュニケーションを考えることは難しく、逆に、相手との円滑なコミュニケーションを行うためには、戦略的なメディアの活用が必要だと考えメディア・リテラシーの能力を育成できる新教科を開設することにした。教科名

は、メディアとコミュニケーションは一体のものであり、分けて考えることができるものではないため、新教科名を「メディア・コミュニケーション科」とすることになった。

新教科の研究は、オーストラリアを訪問した教員を中心に、帰国後に研究委員会が組織され、メディア・リテラシーを育てる教育はどうあるべきか議論するところから始まった。

3. 研究委員会の設置

研究委員会は、各学年2クラスで2名の担任から1名の教員(研究担当)、校長、副校長、教頭、教務主任、研究主任で、図1のように構成し、研究体制を整えた。

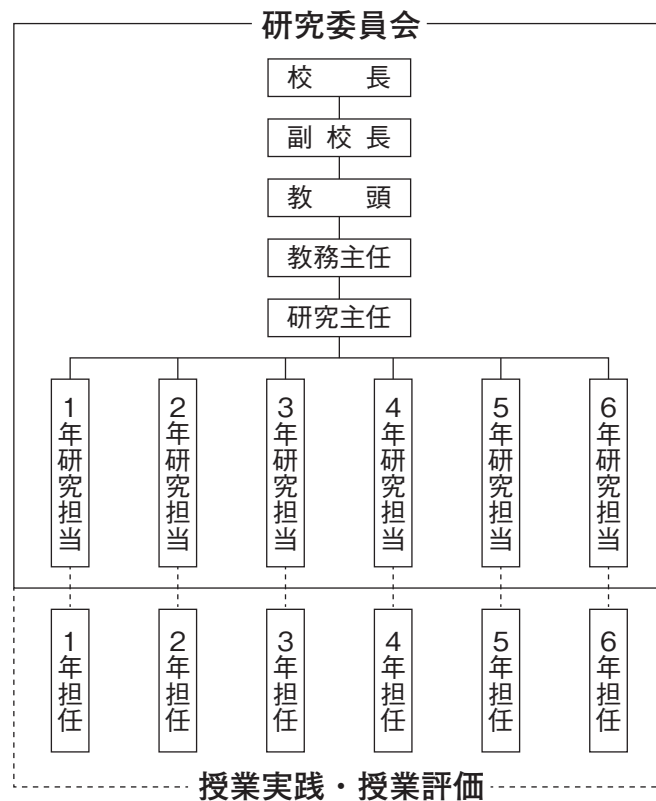


図1 「MC」研究委員会の組織

研究委員会は2011年4月から1か月に1回程度参集し、研究の方向性や新教科「MC」の目標の設定、さらに「MC」のカリキュラムの開発・運営にあたった。

研究委員会では、まず現在のメディアを巡る社会情勢と本校児童の実態や次代を生きる子どもたちに必要な力を以下のように検討し、研究の方向性から議論を始めた。

(1) 子どもたちを取り巻くメディア社会の状況

- ・ 社会全体がネットワークで結ばれ、情報をSNS等で簡単に送受信できる
- ・ 家庭は様々なメディアに囲まれ、便利な生活を営んでいる
- ・ 不適切な情報通信や悪意のある情報がある

等

(2) 本校児童の実態

- ・子どもらしく素直である
- ・校区が広く、携帯電話所持率が60%以上と高い
(低学年でも半数以上の児童が自分用の携帯電話を所持している)
- ・ICTを活用した授業が多く行われているので、児童のICTスキルが高い

等

(3) 本校児童に必要な力

- ・不適切な情報通信や悪意のある情報を読み解くことができる力
- ・適切な情報発信ができる力
- ・批判的に思考する力

等

(4) 研究の方向性

- ・メディア・リテラシーを児童に育成できる「カリキュラム開発研究」
- ・「メディアについて学ぶ」ことができる授業の実践
- ・PDCAサイクルでの「カリキュラムの検討」

等

(5) 研究委員会の役割

- ・「研究の方向性」の検討
- ・「子どもたちにつけたい力」や「学ぶべき事項」の整理・検討
- ・「新教科の目標」の設定
- ・「学習指導要領（試案）」の作成
- ・「カリキュラム」の設計・検討（開発）
- ・各学年で設計された「カリキュラム（学習単元）」の内容の検討
- ・「カリキュラムの内容や系統性」についての議論や検討

等

以上のように、研究の方向性等から検討し、研究体制の整備を図っていった。

4. 新教科「MC（メディア・コミュニケーション科）」のカリキュラム開発について

(1) 「MC」カリキュラム開発の手順

新教科「MC」の「教科の目標」を研究委員会で設定した後、カリキュラム開発を、「学習指導要領（試案）の作成」と「カリキュラムの設計」という2つのステップで行った。

「学習指導要領（試案）の作成」は、授業実践を行うための「新教科の目標」、その目標達成のための内容、そして指導計画の作成と内容の取扱いを提示し、新教科「MC」の実際の指導のための指針となるものを作成した。研究主任を中心に「学習指導要領（試案）」を作成し、研究委員会で検討をして、「学習指導要領（試案）」を完成させた。

もう一つのステップである「カリキュラムの設計」は、各学年で「学習単元を設計」す

るのであるが、それが学習指導要領（試案）の目標と内容をもとに設計されているかを常に研究委員会で検討すると共に、設計した学習単元をPDCAサイクルの段階を経て改善していった。

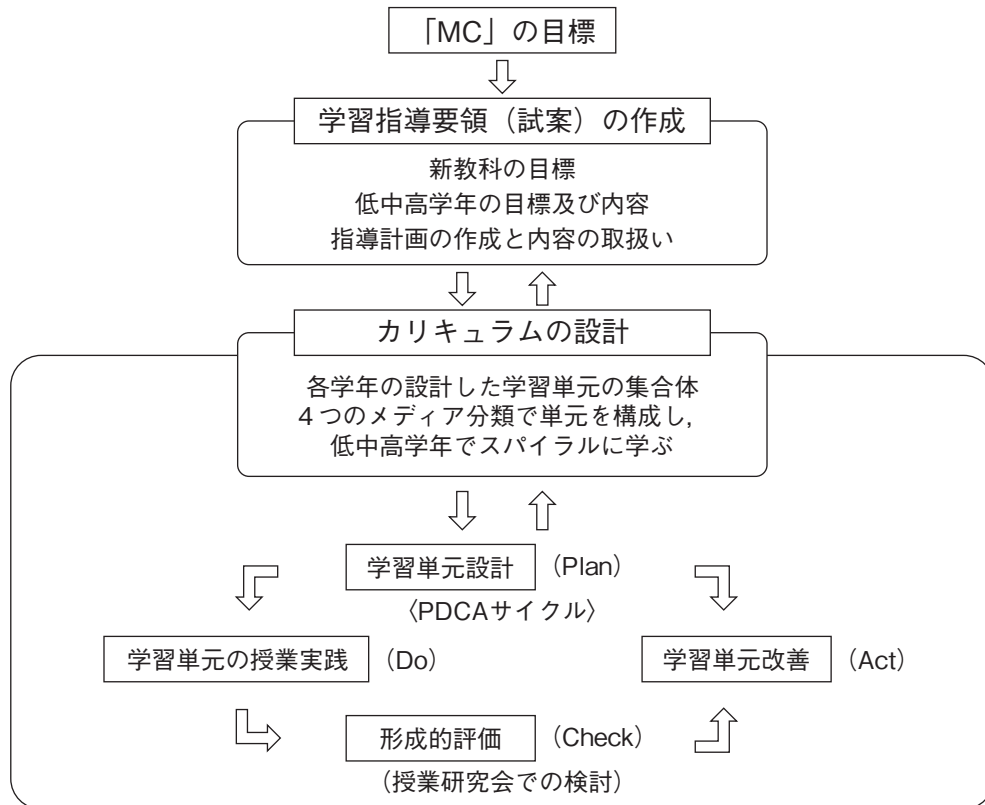


図2 「MC」のカリキュラム開発の概要

(2) 「MC」におけるメディアの定義

研究委員会では、「MC」における「メディア」について議論し、定義を定めた。

「メディア」は、一般的に「媒体」と訳されているが、広義の意味を持っているものである。コンピュータやテレビ等の「情報機器」をメディアととらえられていたり、情報を保存するためのUSBやSDカード等の「記憶媒体」をメディアとしてとらえられていたり。また、テレビ番組や新聞等の「表現物」もメディアととらえられている。これらを「メディア」ととらえるとした上で、一つ一つに送り手から受け手へのメッセージが含まれていなければ、それは単なる「もの」であり、「メディア」ではないと研究委員会では考えた。また、「メディア」を考える時には、人とのコミュニケーションを前提として考えるものとし、劇やジェスチャー等もコミュニケーションをはかるための一つの役割を担うので、これらは「メディア」ととらえることができるとし、人も「メディア」ととらえることを前提と考えた。

以上、研究委員会で定めた「『MC』におけるメディアの定義」は、以下の通りである。

- ・自分の思いや考えをメッセージとして伝えるための媒体
- ・主としてコミュニケーションをはかるために、必要とされる道具や機器

・コミュニケーションの根幹たる言語的または身体的な表現

(3) 「MC」でつきたい力

研究委員会では、次代を担う子どもたちにとってどのような学びが必要であるのか、情報社会を生きるために必要な力とは何かについて議論した。SNS等の新しいメディアの出現によって、次代を担う子どもたちに必要とされる力も変化してきているからである。その結果、研究委員会では、以下の5点が新教科「MC」で子どもたちに「つきたい力」とあると考えた。

- | | |
|---------------------|--|
| ・ 相手を意識する力 | ⇒相手の存在を意識し、その立場や状況を考える力 |
| ・ メディアや情報を選ぶ力 | ⇒メディアのもつ特性を理解し、必要に応じて得られた情報を取捨選択する力 |
| ・ 批判的に思考する力 | ⇒批判的に情報を読み解き、分析的に思考する力 |
| ・ 目的に合わせてメディアを活用する力 | ⇒情報を整理し、目的に応じて正しくメディアを活用する力 |
| ・ 責任をもって発信する力 | ⇒メディアや情報が社会に与える影響を理解し、責任をもって適切な発信表現ができる力 |

子どもたちが、メディアを通した一連の学びを行う中で、メディアや情報を活用しながら自らの考えを構築し、友だち等と考えを伝えあい・深めあいながら、疑問や課題を解決していこうとするこれまでのメディア・リテラシーと言われる上記の力を育むことを大切にしながら、「MC」では「相手意識」を強調して育成することに決めた。誰からの情報か、どのようなメッセージを受け取ったのか、このメディアを使うとどのように相手に伝わるのか等、情報の収集・思考の整理・情報の発信と、全ての場においてメディアを通した「相手」を意識することで、情報の価値やメディア活用の意図を自ら考えていくことができる力がつく子どもになると考えたのである。

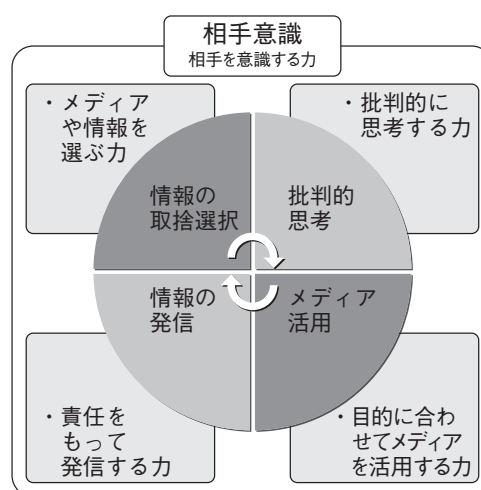


図3 「MC」でつきたい力
(山川ら2013)

(4) 「MC」の目標

研究委員会では以上の検討を基に、新教科「MC」の目標を以下のように設定した。

「社会生活の中から生まれる疑問や課題に対し、メディアの特性を理解したうえで情報を収集し、批判的に読み解き、整理しながら自らの考えを構築し、相手を意識しながら発信できる能力と、考えを伝えあい・深めあおうとする態度を育てる」

この「MC」の目標は、学習指導要領（試案）に明記し、この目標の達成のためのカリキュラムや指導内容等を検討していった。

(5) カリキュラムの設計について

① 先行研究の共通理解

附属桃山小学校では、これまでメディアを活用する教育活動は行っていたが、メディアの意味や特性を考えさせる教育活動は行っていなかった。そこで、校長と全教員とでメディア・リテラシーについての先行研究の共通理解を図るために研修会を行った。まず、教員は校長である筆者からメディア・リテラシー教育の歴史を学んだ。また、教員相互で、先行研究（水越伸，1999；菅谷，2000；鈴木，2001；堀田，2004等）や小学校におけるメディア・リテラシーを育成するこれまでの教育実践にも当たり、メディア・リテラシーについての共通理解を図った。

② 授業研究会

カリキュラムを設計するに当たり、毎月定期的に「授業研究会」を開催した。「授業研究会」は、各学年が設計したカリキュラム（単元のうちの1時間分）を実施する研究授業を研究委員会の教員を含む全教職員で観察し、その授業後に行うものである。授業研究会に参加した教員は、外部講師を交えて意見交換を行い、子どもたちの学習状況を分析し、カリキュラムの検討を行った。

③ カリキュラム設計の手順

1年目にはカリキュラムの原案を作成した。2年目、3年目は、1年目に開発したカリキュラム案をもとに、図2のように、学習単元の設計、授業実践、形成的評価、改善のPDCAサイクルを、各学年で3回繰り返した。3年目の2013年度には、長期的で、メディア・リテラシーが体系的に学べる各学年3単元ずつの計18のカリキュラム設計を行うことができた。

(6) 「MC」の評価の観点

評価の観点については、他の教科とは異なる設定を行った。他の教科では、本カリキュラムの3つ目の観点「知識・理解・技能」を「知識・理解」と「技能」に分けて、「関心・

意欲・態度」「技能」「思考・判断・表現」「知識・理解」の4観点である。しかし、「MC」においては、メディアを活用する時に、「知識・理解」と「技能」の両方がないと評価ができないので、合わせて3つ目の観点とし、「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「知識・理解・技能」という以下の3観点とした。

【メディア活用への関心・意欲・態度】は、メディアの長短所や役割などに関心を持ち、すすんでメディアを使っていく姿を見るものである。

【メディア活用についての思考・判断・表現】とは、メディアを活用して情報を集め、批判的に読み解きながら自らの考えを構築し、相手を考えてメディアを選択・活用していく能力を見るものである。

【メディア活用に関する知識・理解・技能】とは、メディアの特性や情報モラルなど、情報社会を生きるために必要と考えられる「知識」や、知識を活用していくために必要と考えられる機器を取り扱う技能等を見るものである。

表1は、目標をもとに検討した学習評価の観点及びその趣旨である。

表1 学習評価の観点及びその趣旨（京都教育大学附属桃山小学校, 2013）

観点	趣旨
メディア活用への関心・意欲・態度	メディアの特長や役割に関心を持ち、社会生活の中から生まれる疑問や課題を解決するためにすすんでメディアを活用し、互いの考えを伝えあい、深めあおうとする。
メディア活用の思考・判断・表現	社会生活の中から疑問や課題を見だし、メディアを活用して調べたり、批判的に読み解いたりしながら、自らの考えを構築するとともに、メディアの特性と伝える相手を意識し、メディアを選択・活用して適切に表現している。
メディア活用に関する知識・理解・技能	メディアの長短所を理解し、活用するために必要な基礎的な知識と技能を身に付けている。また、メディアが社会や相手に与える影響を理解し、情報をやり取りする上での基本的なルールやマナーを身に付けている。

他教科同様、「思考・判断」の観点は、目に見えない子どもの「思考」を扱うこととなり、単純にプリントや発言で見取ることは非常に困難である。そのため、「思考」し「判断」した結果が「表現」されるという立場に立ち、表現されたもの（成果物や表現物等）を見ながらも、その過程における子どもたちの「学びの姿」をとらえ、評価することとした。

「MC」の評価において注意すべき点は、メディアを活用して自らの考えを「表現」していくためには、そのメディアを活用していくための基本的な「技能」や社会のルールといった「知識」が求められるという点である。そのため、「思考し、判断した結果として現れる表現（物）」については「メディア活用についての思考・判断・表現」で、それに伴

って必要と考えられるメディア操作の技能については「メディア活用に関する知識・理解・技能」で評価することとした。なお、メディアに関する知識や操作技能は、情報を集めたり、自らの考えを表現したりするための必要な手段でしかなく、機器操作のみで完結するものではない。ただ単純にICT機器を使いこなす技能を評価するのではなく、基本的なマナーや機器を取り扱う上で必要となる知識と共に、その知識を使った技能を見ていくのである。そのため、「評価の観点及びその趣旨」に示す観点については、一体的に指導されるものであるという点に留意するようにした。

「MC」では、子どもたちの学びの実態を、教員が観察すると共に、パフォーマンスやポートフォリオで評価し、さらに、授業後の子どもたちのふりかえりシートや自己評価やアンケート調査の結果、そしてペーパーテスト等で形成的に評価していく。ペーパーテストは、学んだことを確認する目的が主となり、点数と評価とは直結するものではないものである。単元による「学ぶべき事項」の検討を指導と評価の一体化の実践を重ねることによって確認・確立する必要があると考えてきた。

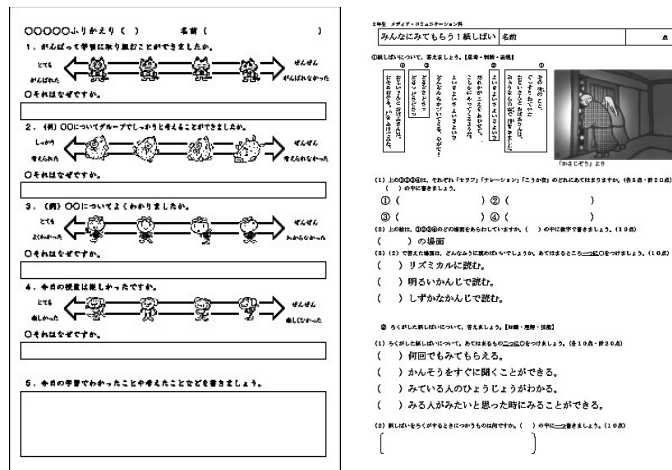


図4 ふりかえりシートと評価テスト

(7) 教育課程表

新教科を開発する際に、各学年週1時間ずつの35時間で教育課程を設定した（1年は34時間）。なぜなら、学習指導要領の教育課程では年間35時間の倍数で教科の時数が設定されることが多く、新教科をこれまでの教育課程に入れ込むには、年間35時間の倍数で設定するとスムーズに計画が進むからである。もちろん、学習指導要領では、「時間の弾力的運用」が認められているので、45分の1単位時間をいくつかのモジュールに分けて再構成することも可能であり、連続2時間授業を行い翌週は行わないということもできる。週2時間の各学年70時間で教育課程を計画するという考え方もあったが、他教科を削減すること等が難しく、設定上負担がかかることにもなるため、新教科「MC」では年間35時間で、教育課程を組むことにした。

次に掲げた表2のように、「MC」では、低学年（1，2年）は内容が似ていて時間数の多い「国語」から、中学年（3，4年）は内容が似ている「総合的な学習の時間」から時間を振り替えている。高学年（5，6年）は週28時間を35週行うのが標準であるが、週あたりの時間数を1時間純増した。

表2 2013年度教育課程表（京都教育大学附属桃山小学校，2013）

	各教科の授業時数									道徳	外国語活動	特別活動	総合的な学習の時間	新設教科	総授業時数
	国語	社会	算数	理科	生活	音楽	図画工作	家庭	体育						
第1学年	272 -34		136		102	68	68		102	34		34		34 +34	850
第2学年	280 -35		175		105	70	70		105	35		35		35 +35	910
第3学年	245	70	175	90		60	60		105	35	35 +35	35	35 -35	35 +35	980 +35
第4学年	245	90	175	105		60	60		105	35	35 +35	70	35 -35	35 +35	1050 +70
第5学年	175	100	175	105		50	50	60	90	35	35	70 +35	70	35 +35	1050 +70
第6学年	175	105	175	105		50	50	55	90	35	35	70 +35	70	35 +35	1050 +70
計	1392 -69	365	1011	405	207	358	358	115	597	209	140 +70	314 +105	210 -70	209 +209	5890 +245

（8） 学習指導要領（試案）の作成

「MC」は、文部科学省より新設することを認められたメディア・リテラシーについて学ぶ新教科である。先にも述べたように、研究委員会で子どもたちを取り巻くメディア社会の状況や本校児童の実態を考慮して「学習指導要領（試案）」を作成した。内容項目は、他教科の学習指導要領に準じて作成した。この過程で、教科によって文化が異なり、必ずしも項目や内容の書き方が全て同じになっていないことが分かった。作成した「学習指導要領（試案）」には、まず第一に、前述の（4）「MC」の目標を挙げた。そして、第二に「各学年の目標と内容」を1・2年，3・4年，5・6年ごとに示した。そして、第三に、「指導計画の作成と内容の取扱い」について書いた。その内容の中には、前述の（6）評価の観点，そして（7）教育課程表も提示した。

（9）学習単元（授業）を開発する上でポイントとなる具体例

1年目のカリキュラム案を設計する時点では、学習単元が開発中であったので、メディア・リテラシーの内容を考慮して、研究委員会より表3「授業作りのヒントと具体例」を

提案した。

授業づくりのヒントとしては、メディアを活用して学習する時の「ヒントとなる主な活動内容」と、その時に活用する「具体的なメディアと使用例」を低・中・高学年で示した。

表3 授業作りのヒントと具体例

	ヒントとなる主な活動内容	具体的なメディアと使用例
低学年	<ul style="list-style-type: none"> ・メディアを体験する ・相手の話を正確に聞く ・相手に伝わるように話す ・めあてをもって話しあう 	<ul style="list-style-type: none"> ・デジタルカメラで写真や動画を撮る ・テレビ番組を見る ・タッチパッドを使って文字を打つ ・お絵かきソフトを使う ・インターネットを使う
中学年	<ul style="list-style-type: none"> ・メディアの機能や効果的な表現方法をさらに知る ・メディアの長短所を知る ・情報や意見を整理する ・情報を比較する ・主に学校内の相手を意識して発信する 	<ul style="list-style-type: none"> ・写真を拡大・縮小する。 ・キーボードを使って文字を打つ ・インターネットで検索する ・新聞やポスターを読み取る ・タブレット端末を活用する
高学年	<ul style="list-style-type: none"> ・メディアを意識的に選択し、活用を工夫する ・情報や意見を分析し、多面的にとらえる ・討議的に議論を行い、課題を解決する ・学校内外・地域社会を意識して発信する 	<ul style="list-style-type: none"> ・ワープロソフトや画像取り込みを活用する ・録音・録画・動画の編集を行う ・プレゼンテーションソフトを活用する ・新聞・ニュース・ネットの情報を活用する ・SNSの校内試行を行う

(10) 研究委員会で考えた「MC」での子どもの学びの姿

メディア・コミュニケーション科における子どもとメディアの出会いや学びの流れをイメージ化したものが図5である。

疑問や課題と出会い、自らすすんで情報を集め、比較・整理・分析をしながら自らの考えを構築し、メディアを活用しながら発信・表現し、討議を通して、さらに考えを深めていく。この一連の活動の中で、メディアを効果的に活用し、相手の考えを共感的に理解しながら、自らの考えを深め、発信していきける子どもの姿をこの教科を通して探っていきたいと考えた。これらの一連の学びを子どもの持つ疑問や課題から始めるようにしているのは、附属桃山小学校の理念でもある「子どもの側から教育を発想する」ことを、この新教科「MC」にも求めているためである。

このように、課題や疑問との出会いから、メディアを活用して主体的に情報を収集し、整理・比較・分析を通して批判的にとらえ、自らの考えを構築して発信するというスパイ

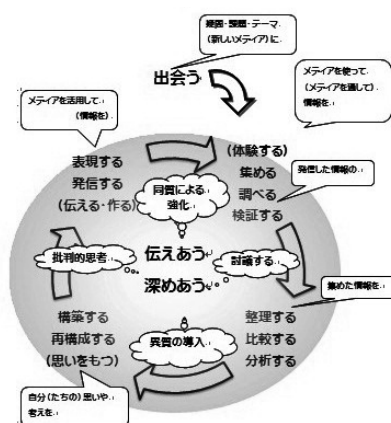


図5 学びのイメージ (山川ら2013)

ラルの学びを一連の課題解決学習の中で展開していくよう「MC」では考えている。

(11) メディア形態分類表の作成

1年目に各学年で作成したカリキュラムは、「MC（メディア・コミュニケーション科）」という名称のイメージからか、対面系のスピーチの学習に大きく偏ってしまった。そこで、研究委員会では、2年目に外部講師のアドバイスによって、メディアについての学びが偏らないように、メディアを、表4のように、4つの形態で分類し、内容を整理した。「MC」では、現在のメディアの使い方のみを学ばせるのではなく、子どもたちが大人になった時に必要となる力を想定し、メディア形態を「（1）対面系」「（2）プリント系」「（3）動画・音声系」「（4）情報通信系」という4つに分類し、カリキュラム作成時の参考にすることにした。

表4 4つのメディア形態分類表（京都教育大学附属桃山小学校，2012）

メディア形態	内 容
（1）対面系	スピーチ等の対面的な発表を行う活動 （プレゼンに向けたスライド制作・プレゼン・スピーチ・演劇等）
（2）プリント系	主に紙面を媒体として情報のやり取りを行う活動 （新聞・雑誌・パンフ・ポスター・絵本等）
（3）動画・音声系	主に音声や映像を媒体として情報のやり取りを行う活動 （テレビ番組・ビデオレター・公共広告CM・映画・クリエイアニメ等）
（4）情報通信系	主に情報通信ツールを媒体として情報のやり取りを行う活動 （Web制作・ケータイ活用・SNS等）

なお、新教科「MC」では、「メディア・コミュニケーション」という名称から、「相手意識」を特に重要視している。それは、相手とのコミュニケーションを前提とした情報の適切な活用が何よりも大切と考えたからである。つまり「MC」では、メディアの先にある「人」のことを考え、メディアを通した相手からの発信を批判的に読み解き、自らの考えを構築しながら受け手がどのように思うかを考えて発信・表現を行っていく、その一連の学びを行う。

その一連の学びをするために「MC」の学習内容については、世の中に数ある様々なメディアにスポットをあて、4つに分類し、それぞれの特性に応じた学びを展開できるようにした。

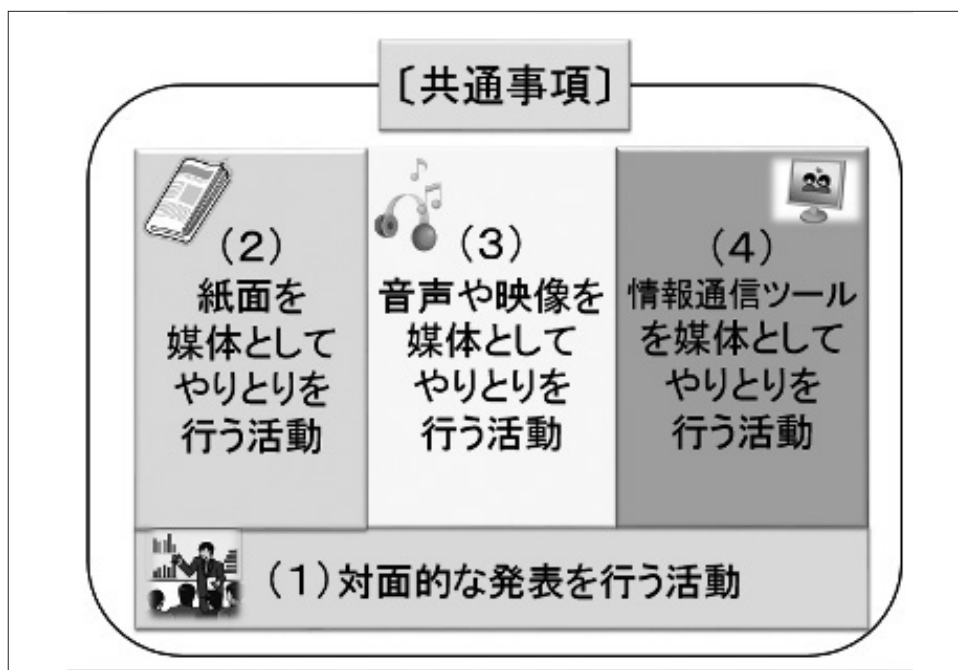


図6 カリキュラムにおける「共通事項」のイメージ（山川ら2013）

図6で、(1)が(2)・(3)・(4)の底面にある図になっているのは、対面的な発表を行う活動が、それ以外の形態のメディアを取り扱った活動の根幹を担うものとなるため、必ず各学年で取り組むように決めた。他の3つの形態については、2学年を通して網羅しながら学ぶことができるよう研究委員会で設定したためである。

また、このことに加え、どの形態のメディアを学ぶにあたって、必ず学ぶべき事項として「共通事項」を設定し、2学年で体系的に学べるようカリキュラム作りを設定することにした。

5. おわりに

今回、メディア・リテラシー教育の実践を報告する機会があり、各校園種の授業実践を報告するだけでなく、筆者が京都教育大学附属小学校の先生方と共に新設した研究開発学校の貴重な実践の取組を報告したいと考えた。本実践の経緯や内容、そして成果と今後の展望を明らかにすることで、本実践を参考にされ、今後、一校でも多くの学校がメディア・リテラシー教育に取り組んでほしいと願っている。

(1) 本実践の成果

一番の成果は、メディア・リテラシー教育で実践が少なかった小学校において、1年生から6年生までの担任と校内の全員の先生方が一緒に取り組み、そして、1年生から6年生までの系統性を考慮したメディア・リテラシーのカリキュラムが開発できたことである。さらに、研究主任を中心とした研究委員会によって開発された学習指導要領（試案）は、今後のメディア・リテラシー教育の礎となり得る素晴らしいものに仕上がった。これまで

の教育現場では、メディア・リテラシーが重要だと考える研究者と実践者が協働でカリキュラム開発を行われることが多かった。しかし、今回、文部科学省から研究開発学校という貴重な機会を得て、全教職員がメディア・リテラシーを研究し、これまで本校が掲げてきた「全人格教育」と重なり、メディアの先にいる相手のことを考え、コミュニケーションを図る「MC」科が構築できた。

（２）本実践の展望

初めて研究するメディア・リテラシーであるので、「他教科との関連性や棲み分け」について、各担任や研究委員会と議論がよくなされた。例えば、BGMというものは、メディア作成の上では重要な要素であるが、音楽という教科の中では指導する機会がないので、「MC」でカリキュラム化を行った。しかし、今後は国語科の新聞作り等の教材との棲み分け等を検討する等、MCと他教科との関連性や棲み分けの明示を行っていくことが必要である。

また、さらに、2018年までの開発研究の延長が決定したので、今後、さらに授業実践の錬磨を重ね、指導と評価の一体化から生まれるより良い系統的なメディア・リテラシーのカリキュラムを検討し、深化を図ろうと考えている。

<引用文献>

- 京都教育大学附属桃山小学校（2011・2012・2013）「メディア・コミュニケーション」科研究発表大会資料
- 山川拓，浅井和行，中橋雄（2013）「『21世紀型情報活用能力』を育む新教育課程の開発と実践」日本教育メディア学会第20回年次大会発表論文集，pp.107-110

<参考文献>

- 堀田龍也（2004）『メディアとのつきあい方』JUSTSYSTEM
- 水越伸（1999）『デジタル・メディア社会』岩波書店
- 菅谷明子（2000）『メディア・リテラシー』岩波書店
- 鈴木みどり（2001）『メディア・リテラシーの現在と未来』世界思想

家庭(保育園)実践事例 「保育園での継続視聴を活かした保護者啓発 ～家庭でのメディア・リテラシー育成の実践例～」

住吉保育園 保育士 宮前 志麻
京都市立九条弘道小学校 教諭 吉田 のり子

1. はじめに

現代の園児及び保護者は、生まれた時から多様なメディアに囲まれ暮らしている。特に、ケータイやスマホが浸透し、生活の中でなくてはならないものとなっている。保護者は授乳しながらスマホを操作したり、連絡方法がSNSのLINEだったり、子守り代わりに園児にスマホを渡したりしている。このソーシャルメディア時代をより良く生きるための力、つまり「メディア・リテラシー」は、次代を生きる子ども達にはなくてはならない能力である。現代の「メディア・リテラシー」とは、「メディアの意味と特性を理解した上で、受け手として情報を読み解き、送り手として情報を表現・発信するとともに、メディアのあり方を考え、行動していくことができる能力」(中橋2014, p.3)である。

住吉保育園では、放送教育を取り入れながら保育を進めている。保育で、放送教育番組を活用することは、視聴能力を育成するだけでなく、豊かな感性や表現力、生命や自然に対する興味・関心、思考力等を育成する等の保育所保育指針の保育目標を達成できる。

これは、「メディア・リテラシー」の素地を育てることにもつながるので、浅井(2011)の要素分析表を基に保育を続けている。さらに、園児の変容から、保護者にもメディア・リテラシーの重要さが伝わり、家庭でメディアとの関わり方であるメディア・リテラシー教育を育まれた保育園での啓発実践の紹介と小学校につなげることのできる展望点を紹介したい。

2. 実践名

親子で身に付けよう！ メディア・リテラシーの素地

3. 実践の目標

保育園で、NHK放送教育番組「しぜんとあそぼ」を継続的に集団・丸ごと視聴することにより園児にメディア・リテラシーの素地を育成し、園児の変容を保護者に伝達し、家庭でのメディア・リテラシー教育を保護者に啓発する。

4. 指導・啓発の展開

①園児への指導について

3歳児以上のクラス全体で、4月から1年間、NHK教育番組「しぜんとあそぼ」(15分間の幼児向け自然番組)を継続・集団・丸ごと視聴する。視聴後は、個人の思いを言葉や絵等で表現し、全体に発表することで共有し、メディア・リテラシーの素地を育む。継続

視聴とは、1年間同じ番組を継続して視聴することである。集団視聴は、クラス全体で同じ番組と一緒に視聴することである。丸ごと視聴は、15分間の番組を途中で止めたり、ある部分だけを視聴したりすることなく、番組の冒頭から最後までを全て視聴することである。



図1 視聴時の様子

②保護者への啓発について

園児の集団視聴の様子を1日の保育内容を知らせる掲示板に掲示し知らせることを続ける。個々の園児の様子は、降園時に保護者と話したり連絡帳を利用したりして随時知らせる。また、クラス懇談会の際に、保育で放送教育番組を利用するねらいや効果を知らせたり、集団視聴時の約束を紹介したりする等の家庭での視聴法等も啓発したりする。1年間を通し、統一されている保育園の教育方針で各クラス同様の保護者対応・啓発を続けていくと保護者に放送教育やメディア・リテラシーの重要性等が理解されていくと考えている。

何より、継続・集団・丸ごと視聴を通して園児の変容を保護者が体感することによって、家庭でのメディア・リテラシー教育が必要であることに気付くのではないかと考えた。

③視聴中の園児の様子について

集団視聴中、園児達は、視聴で知ったことに対する驚きや疑問、自分の考え等を毎回、一人一人よくつぶやいていた。視聴で感じた驚きや発見を言葉や絵で表現し合う中で、自分の思い以外に多くの思いが存在することを知り、刺激を受け合っていた。集団視聴を重ねる毎に、自分の思いを発表するだけでなく、友達の思いを聞いて感じたことを伝えるやり取りも見られた。同じ番組を見ているので、友達の言おうとしていることがイメージしやすく、自分の思いも伝え易いようである。視聴後に表現する時も、個々に場面やお話をつぶやきながら意欲的に絵をかきをしていた。毎回「お絵かきがしたい」と要望を出し、何を描こうか悩む園児の姿は全くなく、全体に紹介する時にも数多くお話をしていた。

また、保育時に番組の内容をふと思い出して友達と話していることがよくあり、話の中で生まれた発見や疑問を明らかにしようとする活動を自由遊びの時間にできるようになった。

④視聴を通しての園児の変容について

実践事例2（保育園実践）で述べるが、継続視聴で園児は、自然に対する興味関心と園児同士のコミュニケーションが深まり、話の中で生まれた発見や疑問を追究しようとする活動や番組の内容を自由遊びの時間に繋げて活動するようになった。追究方法として、家庭や保育園で目にしていない番組で分かりそうな番組はないか情報を得ようとしたり、図鑑で調べてみたり、友達と情報交換をしたり、大人や自分より年齢の上の園児や兄姉に質問する等、園児自身が使い易いメディアを使って情報収集法や問題解決法を体感していった。字が読める園児は図鑑に書いてある内容を読み、自分で解釈した内容を読めない園児や他の園児に知らせていた。そうした中で、どの図鑑を見れば載っているのか、誰に聞けばそ

のヒントが見つかるのか推測し、自分達で見出すようになっていった。表現やコミュニケーションについても、集団視聴の回を重ねるごとに自然に対する興味・関心と園児同士のコミュニケーションが深まり、園児が自然に番組の内容を遊びに繋げていくようになった。

園児は知らなかったことを知る楽しさを強く感じたようで、知識が増えていくことが、園児達の自信にも繋がり、生き生きと生活している姿が見られるようになった。

⑤家庭での園児の様子

継続視聴によって園児達は各々、その日見た番組の内容や虫等の生態を家族に話したり、登降園時や休日に虫を見つけるようになったり、家族とのコミュニケーションや生き物への関心等が深まった。保育園での経験が家庭でのコミュニケーションに繋がっていることが嬉しいので、園児が家庭での出来事を保育園で今まで以上によく話すようになった。

また、先にも述べたように、番組で見た虫を絵で表現することが大好きになっただけでなく、折り紙や切り紙、そしてブロック等で虫を創ってあそぶことにも発展していった。その際、家にある折り紙の本や、図書館で借りた切り紙の本を園児が紹介し、その中に載っているものを保育園で作りたがるようになっていった。

園児が作りたい切り紙や折り紙を家庭で保護者が一緒に作ってくれ、それを園に持ってくる園児が増えていった。さらに、継続視聴によって家庭で視聴した番組の内容が「おかしいと思う」と言う園児が出始めるようになった。これは、批判的思考の芽生えと考えることができる。

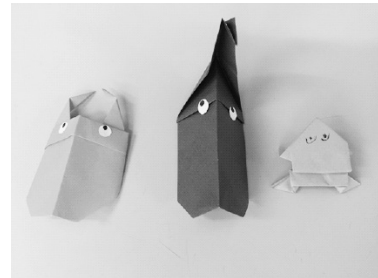


図2 園児の家での製作物

⑥保護者の変容について

クラス懇談会で、保育で放送教育番組を利用するねらいを知らせ、集団視聴時の約束や家庭での視聴法等を紹介してきた。家庭での視聴法については、時間を決めて、親子一緒に視聴し、感想等の思いを話し合っ共有することを保護者に紹介した。園児の視聴の様子は、1日の保育内容を知らせる掲示板に掲示し、降園時に保護者と話したり連絡帳に記載したりして保護者に知らせることを続けてきた。すると、家庭での親子視聴を増やす家庭が増え、「親子での会話やコミュニケーションが増えた」という保護者の声が聞かれるようになった。集団視聴を通しての自然や虫に興味を持つ園児の変化を保護者も実感したようで、休日に一緒に虫を見つけに出かける等の自然に触れる機会を作ってくれる家庭が増えた。また、家で虫を作ったりする創作活動を行う家庭が増えたり、一緒に図書館に折り紙等の製作の本を見に行ったりする等の保育園での活動が家庭の活動に繋がるようになった。さらに、保護者が面白そうな製作の本などを見付けると情報を知らせてくれるようになってきた。また、保育園での継続視聴により、これまで見られなかった園児の姿に保護者が会うこともあるようで、連絡帳を通して知らせてくれるようになった。⑤で述べたように、園児達の話を通して保護者と保育者とのコミュニケーションも深まった。

懇談会では、字に興味を持ちだしたある園児が「図鑑で調べて色んなことが知りたいか

ら、字が読めるようになりたい。字が読めるようになったら、図鑑を買ってね」と母親にお願いしているということを話題に出してくださった。また、年長組に進級してから、『手のひらを太陽に』の歌詞に「おけら」が出てきて、図鑑で調べたのだけが載っているものがなかった。そこで虫に詳しい園児が「お家の図鑑に載っているかもしれないから調べてくる」と発言し、後日、父親と一緒にパソコンで調べた画像と、おけらの特徴を絵と文章で書いた紙を持参し、みんなの前で発表したという出来事があった。このように、園児達が集団視聴をきっかけにして生まれた興味関心に対して、保護者も協力してくれるようになった。自然に触れる機会を増やしてくれる家庭が増え、保育園での活動が家庭での活動にも繋がったことが、園児達の興味・関心をより深めたのではないかと感じている。これは生活の中でも発揮されており、園児が幼児期に育むことのできるメディア・リテラシーを身につけたことが保護者の見方や考え方にも変化を与えたのではないかと考える。

5. まとめ

①園児の変容

4で述べたような園児の変容の様子は、中橋（2013, p.3）のメディア・リテラシーの定義を体現しており、メディア・リテラシーの素地を育成できたのではないかと考える。

②保護者の変容

園児達の集団視聴をきっかけにして生まれた興味関心に対して、保護者も協力してくれるようになった。保育園の保護者は仕事の関係で多忙で、園児との共通の話題の持ち方や関わり方等に悩む人が多かった。しかし、園児の変容から保護者が放送教育に関心を持ち、家庭で親子一緒に同じ番組を視聴したり、親子で共通の虫や番組の内容の話題を持ったりするようになった。また、園児が視聴したがる番組が生物のドキュメンタリー番組に変化したり、図鑑や文字等に興味を持ったりと知的好奇心も増加したことから、家庭での番組の質や教育環境等が向上した。これは、園児達がメディア・リテラシーの素地を身に付け、放送教育の効果を園児の姿や発言から実感できたことが、保護者の見方や考え方、育児にも変化を与えたと考える。

③今後の展望

現在、公立の小学校では、学習指導要領にメディア・リテラシーの文言が記載されていないため、ほとんど指導されていない現状がある（浅井2015）。小学校で系統的にメディア・リテラシー指導がされているのは、京都教育大学附属桃山小学校ぐらいである。現代のソーシャルメディア時代においては、メディア・リテラシーは時代をより良く生きるために重要な能力の一つといえることができる。そのため、小学校以降も学校教育でメディア・リテラシー教育の実践と共に、家庭でもメディア・リテラシー教育を実践することが、よりメディア・リテラシーの育成が図れるという意味で重要な意味があると考えられる。

そこで、保幼小連携を図り、保育園（幼稚園）での保育内容や保育方針、効果・実態等

を連携し、保育園で育成されてきたメディア・リテラシーの素地をさらに系統的に育成していくようにしたい。また、保育園や幼稚園等でこのような実践がされていない場合は、本実践を参考にされて小学校の低学年から実践されると良い。今回は放送教育の実践を紹介した。放送教育では、継続・集団視聴により、心が揺り動かされ意欲的に学習に取り組むようになるだけでなく、豊かな心や論理的思考力の育成ができる。紹介した実践例のように各々の思いを共有する場を継続すると、表現力や創造性が向上するだけでなく、一人一人の違いを認め合うことができるようになるので、仲良く向上し合える学級が形成される。ぜひ試行して、子ども達の変容から保護者に啓発していただきたいと願っている。

<引用・参考文献>

- 浅井和行（2011）新学習指導要領におけるメディア・リテラシー教育の要素分析，京都教育大学教育実践研究紀要，第11号，pp. 209-218
- 浅井和行（2015）メディア・リテラシーの育成に関する研究 ―小学校新教科のカリキュラム開発―，博士学位論文，関西大学
- 中橋雄（2014）メディア・リテラシー論 ―ソーシャルメディア時代のメディア・教育―
p. 3，北樹出版

保育園実践事例 「保育園におけるメディア・リテラシーの素地の育成 ～放送教育番組を活用して～」

住吉保育園 保育士 宮前 志麻
京都市立九条弘道小学校 教諭 吉田 のり子

1. 実践名

「しぜんとあそぼ」をみんなで見て、メディア・リテラシーの素地を培おう

2. 実践の目標

保育園で、NHK放送教育番組「しぜんとあそぼ」を継続的に集団視聴することにより、園児にメディア・リテラシーの素地を育成する。

3. 指導の流れ

①視聴番組について

4月から1年間、継続視聴した放送教育番組はNHK教育番組「しぜんとあそぼ」（15分間の幼児向け自然番組）である。

表1 年間視聴番組一覧表

月	番組名	対象児	※視聴前、視聴後の活動	月	番組名	対象児	※視聴前、視聴後の活動
4月	しぜんとあそぼ「かたつむり」	4歳児	言葉でのイメージ交流	8月	しぜんとあそぼ「へんしんするむし」	5・4歳児	言葉でのイメージ交流 絵画でのイメージ交流
4月	しぜんとあそぼ「みつばち」	5・4歳児	言葉でのイメージ交流	8月	しぜんとあそぼ「せみ」	5・4歳児	※蜂の抜け殻の観察、蜂の観察 図鑑で調べる 言葉でのイメージ交流 絵画でのイメージ交流
4月	しぜんとあそぼ「だんごむし」	5・4歳児	絵画でのイメージ交流 園庭での遊び（虫、小動物探し）で実体験 散歩 家庭で虫探し	9月	しぜんとあそぼ「かまきり」	4歳児	言葉でのイメージ交流 図鑑で調べる
5月	しぜんとあそぼ「あまがえる」	4歳児	※オタマジャクシ、ザリガニの飼育 言葉でのイメージ交流 カエルの製作活動 親子遠足	9月	しぜんとあそぼ「かぶとむし」	4歳児	※保育園で飼育しているカブトムシが産んだ卵の観察 言葉でのイメージ交流 絵画でのイメージ交流 カブトムシの変態の様子を図鑑で調べる
6月	しぜんとあそぼ「あり」	4歳児	言葉でのイメージ交流 園庭での遊び（アリのお家作り）で実体験 図鑑で調べる	10月	しぜんとあそぼ「かぶとむし」（リクエストにより再視聴）	4歳児	※卵からかえったカブトムシの幼虫の観察 言葉でのイメージ交流 絵画でのイメージ交流 折り紙でカブトムシを折る
6月	しぜんとあそぼ「ほたる」	4歳児	言葉でのイメージ交流 絵画でのイメージ交流 図鑑で調べる 家庭でホタル観賞	11月	しぜんとあそぼ「秋の山」	4歳児	※八瀬への園外保育 言葉でのイメージ交流 絵画でのイメージ交流
6月	しぜんとあそぼ「林のちょう」	4歳児	※アオムシの飼育 言葉でのイメージ交流 図鑑で調べる	1月	しぜんとあそぼ「せみ」	4歳児	※作品展で「もも組の森」を共同製作 言葉でのイメージ交流 折り紙で折ったセミの翅に模様を描く
7月	しぜんとあそぼ「くも」	4歳児	※カタツムリ、カブトムシ、スズムシの飼育 言葉でのイメージ交流 園庭での遊びで実体験 図鑑で調べる	2月	しぜんとあそぼ「ゆきとこおり」	4歳児	言葉でのイメージ交流 絵画でのイメージ交流 図鑑で調べる 水を張った器を屋外に出しておき、毎日凍っていないかを観察
7月	しぜんとあそぼ「へんしんするむし」	4歳児	言葉でのイメージ交流 アゲハチョウの羽化に出会う 図鑑で調べる	3月	しぜんとあそぼ「山の春夏秋冬」	4歳児	言葉でのイメージ交流

②視聴方法について

- * 4歳児や5歳児というクラス全体で集団視聴する。
(4歳児と5歳児と合同で集団視聴する時もある。)
- * 4月から1年間、番組を継続視聴する。
- * 番組を分断することなく、丸ごと(15分間)視聴する。
- * 視聴後、一人一人の思いを言葉や絵で表現する。
- * 全体で、それぞれの思いを発表して、共有する。
- * 保育者が、視聴毎に視聴記録をとる。



図1 視聴時の様子

③メディア・リテラシーについて

これまで、日本のメディア・リテラシーの定義や構成要素など多数のものが紹介されている。現代のソーシャルメディア時代におけるメディア・リテラシーの定義として、中橋2014のメディア・リテラシーの定義「メディアの意味と特性を理解した上で、受け手として情報を読み解き、送り手として情報を表現・発信するとともに、メディアのあり方を考え、行動していくことができる能力」に沿って、保育園ではその素地を培うことを目標に指導した。

④視聴時の園児の様子・変容の様子

放送番組を15分間、丸ごと視聴したが、園児達は、集中して番組を視聴していた。視聴中、視聴で知ったことに対する驚きや疑問、自分の考え等を毎回、一人一人よくつぶやいていた。継続視聴で、園児のつぶやきが人数も、一人当たりの量も、増えていった。

視聴後、視聴で感じた驚きや発見、そして印象に残ったこと等を絵で表現する際も、番組の内容や自分で考えた創作のお話し等をつぶやきながらいきいきと表現していた。園児達は、自分の思いを絵で表現することが楽しくなっただけではなく、継続視聴を続ける中で、視聴後には必ず「絵が描きたい」という発言が出てくるようになった。絵を描く際に、絵を描くための技術的な指導は一切していないが、形をとらえて描くことができるようになっていった。さらに、絵画表現だけではなく、折り紙や切り紙、ブロックでの創造表現等、創造する意欲や能力も高まっていった。また、言葉で表現する際も、同じ番組を見ているので、友達の言おうとしていることがイメージし易く、自分の思いも伝え易いようで、コミュニケーションが活発になっていった。視聴で感じた驚きや発見を言葉や絵で表現し合う中で、自分の思い以外に多くの思いが存在することを知り、刺激を受け合っていた。集団視聴の回を重ねる毎に、自分の思いを発表するだけでなく、友達の思いを聞いて感じたことを伝えるやり取りも見られ、コミュニケーションが深まった。

また、園児達は、視聴した虫や小動物に興味を持ち、実際に園庭で虫を見つけるあそびに夢中になったり、見つけた虫や飼育法等を友達と図鑑で見たり、飼育したりするを楽しむようになった。疑問点は、どの図鑑に載っていそうか、誰に聞けばヒントが得られるか、どの番組で分かりそうか等、自分達で情報を集め、解決法を見出すようになった。

友達と一緒に図鑑や番組等を見て、知識が増えていくという機会に恵まれることで、達成感や自信を得ると共に、より生き物を大切にしようという気持ちも深まっていった。年長組が飼育中の「カタツムリ」の世話を自分達の年中組でしたいと直訴し、継続して飼育ケースの掃除や餌の入れ替えを行った。園児は、何を好んで食べるのかを観察し、餌も準備していた。



図2 飼育ケースの掃除

⑤継続視聴によるメディア・リテラシーの素地の様子

A 「放送番組の意味と特性理解」について

つぶやきの内容（以下に「」で示す）から、番組の編集方法やテレビ番組の特徴等を理解していることが分かった。また、番組を視聴して、自然や命のすばらしさに感動したり豊かな心を培ったりできたので、放送番組の特性を体感していったことが分かった。

『へんしんするむし』…アゲハの幼虫が蛹に変態する場面で「これは早送りでみたいなあ。」

『せみ』…セミの飛ぶシーンがスローモーションで映し出されると「スローやったで。」

『秋の山』…（ナレーションを聞いて）「いつもの喋り方と違うな。」

「山が赤くてきれいやったし、びっくりした。」

B 「受け手として情報を読み解く」について

つぶやきの内容から、ナレーションの言葉や番組の内容を理解できていることが分かった。また、視聴後のコミュニケーションでも番組の内容が理解できていることが分かった。

『かたつむり』…「どうやって（木の枝を）登ってるんかなあ？」「あっ、挟んで登ってる！」

『ほたる』…「サナギ？」「一緒や！」「アオムシと一緒や！」「先生見て、ホタルになるんとちゃう？」（変態していく過程を継続視聴の中で理解している。）

『かぶとむし』…「なんで結婚するか知らなかったけど、テレビを見て分かった！」

C 「送り手として情報を表現・発信する」について

視聴後の絵の表現内容から、園児が映像の細部までよく観察して視聴していることが分かった。また、絵画表現だけではなく、実物に近い物を作りたいという意欲が高まり、折り紙や切り紙、ブロックや粘土で昆虫を作る等の造形活動も意欲的に行うようになった。

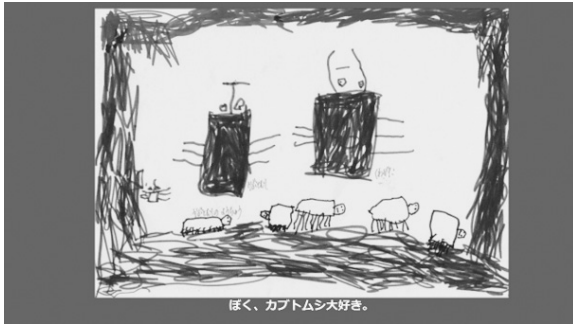


図3 視聴後の絵画表現

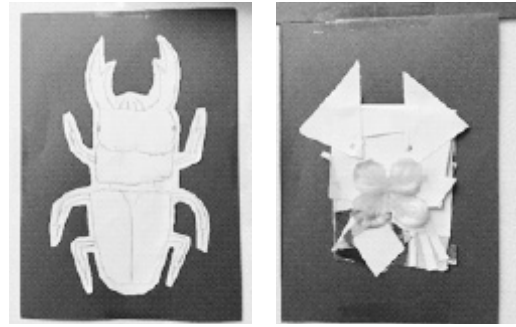


図4 切り絵等の造形活動

『せみ』…セミの羽化場面では「（以前の）アオムシの時みたいに早送りしてほしいな。」
「セミの口が分からなかったけど、（映像を見て）分かった。」

D 「メディアのあり方を考え、行動していく」について

継続視聴で、自然に対する興味関心と園児同士のコミュニケーションが深まり、話の中で生まれた発見や疑問を明らかにしようとする活動や番組の内容を自由遊びの時間に繋げて活動するようになっていった。番組視聴で感じた疑問や飼育中で気になっている事柄について、番組から情報を得ようとしたり、図鑑で調べてみたり、友達と情報交換をしたり、大人に質問する等、園児自身が使い易いメディアを使って情報を集める方法や問題解決法が身に付いていった。図鑑で調べる時は、園児自らが手に取りやすい幼児向けの図鑑で探し、それらの図鑑に載っていない時にはもっと難しい分厚い図鑑で調べるという方法をとるようになっていった。字が読める園児は図鑑に書いてある内容を読み、自分で解釈した内容を読めない園児や他の園児に知らせていた。また、分からないことがあれば、どの本を見れば載っていそうか、誰に聞けばそのヒントが見つかるのか推測したり、家庭や保育園で目にしていない番組で分かりそうな番組はないか情報を集めたりするなどして、問題解決のための方法を自分達で見出すようになっていった。この方法は疑問を解決するためだけに行うのではなく、どのように片付ければ、きれいに早く積み木を片付けることができるのか、協力して当番活動するにはどうすればいいのか等、毎日の生活の中でも利用して解決している様子が見られた。このようにして知識が増えていくことが、園児達の自信にも繋がり、生き生きと生活している姿が見られるようになった。



図5 図鑑で調べている園児

4. まとめ

NHK教育番組「しぜんとあそぼ」の継続・集団視聴により、園児達は視聴した昆虫に興味を持ち、実際に自分達で飼育したり、図鑑や園庭で見つけたり、活発にコミュニケーションしたり、意欲的に表現・創造する姿やメディアを選んで疑問を解決し、実生活に生か

す姿を見せたりしていた。また、メディアの特性をとらえ、自分で情報を得る方法を選んだり、番組の内容や情報を理解したり、意欲的に表現したり、これらの体験を通して園児が各々「学びの方法の獲得」も身に付けたりすることができた。

これらの園児の様子や変容について、前項で、中橋（2014）のメディア・リテラシーの定義に沿って整理を試みたが、園児達の姿は大きく変容し、集団そのものが高まっているのでメディア・リテラシーの素地が獲得できたと考えられる。

それだけではなく、本実践では、集団の豊かな心の育成や、生活意欲や生命に対する意識の向上、そして、お互いに相手を思いやる気持ちやコミュニケーション等が深まり、保育要領の目標が達成された部分も多いことが明らかになった。

<引用・参考文献>

浅井和行（2011）新学習指導要領におけるメディア・リテラシー教育の要素分析，京都教育大学教育実践研究紀要，第11号，pp. 209-218

中橋雄（2014）メディア・リテラシー論 ―ソーシャルメディア時代のメディア・教育―
p. 3, 北樹出版

小学校実践事例①「説明文を作って、ナレーションにちょうせんしよう！」

豊中市立千成小学校 教諭 寺岡 裕城

1. はじめに

20世紀後半にテレビが普及して以後、私たちは「文字」と「音声」に加え、「映像」から情報を得るようになった。現代の子どもたちは、日々当たり前のように「映像」から情報を得ている。インターネットの普及とともに、様々なメディアを通して、気軽に映像を視聴することができるようになった。情報を受けるだけの時代から、発信することができる時代へと突入した今、「映像」を用いて発信する力の素地を養うことは、高度情報化社会を生きる子どもたちにとって必要不可欠である。

2. 単元名

「説明文を作って、ナレーションに挑戦しよう」（小学校3年生）

3. 目標

「情報発信者」としてのメディア・リテラシーの育成と、言語表現活動（話す・書く）¹には深い関わりがある。本実践では、映像を用いて相手に伝えるための工夫を見抜き、映像を用いて発信する力の素地を養うために、以下の3点を目標とする。

- ①動画のみの方がわかりやすい場面と、ナレーションがあった方がわかりやすい場面を考えることができる。
- ②場面に合わせ、伝えたい内容をまとめることができる。
- ③声の大きさや話すスピードに注意し、場面に合わせてはっきりと伝えることができる。

4. 指導の流れ・本時の展開

子どもたちは、日々当たり前のように映像から情報を得ている。小学校現場でも、子どもたちの学習の一助として、様々なメディア教材が用いられる。特に、学校でできないような理科の観察や社会科学習では、デジタル学習教材等の映像教材が子どもたちにわかりやすいと人気である。ここでは、映像教材から「相手に伝えるための工夫を見抜く」ことをねらいとして、音声付きのデジタル学習（映像）教材を視聴させる前に、無音のデジタル学習（映像）教材を視聴させる。すると、子どもたちは「〇〇はわかるけど、〇〇がわかりにくい」といった声をあげた。映像がわかりやすい理由の一つにナレーションの役割がある。何かを説明する時、ナレーションが果たす役割は大きい。このように、受け手と

1 国語教育研究大辞典は、言語活動を「人間のいろいろな活動のうち、言語による行動・活動」であり、「一般に、聞く、話す、読む、書く、の二対四面の活動」と定義している。さらに二対四面の活動を「音声言語活動（聞く・話す）と文字言語活動（読む・書く）、機能的に言語理解活動（聞く・読む）と言語表現活動（話す・書く）に類別される」とし、「この二対四面の言語活動はそれぞれに密接に関係し合っている」としている。

いる様子を読み取ることができた。光村図書の「ありの行列」と、NHK for schoolの「ありの行列」のナレーションの比較から、「ナレーションでは、どのようにまとめているのか」や「映像があることで、どの文がなくなっているか」などを検討し、「映像を読む」ことにもチャレンジすることができた。また、ナレーションがある映像とない映像を見比べることで、今までは何気なく音声付きの映像を視ていた子どもたちが、「映像だけでわかる部分」があることを知り、「どの場面に説明をつけ加える必要があるのか」などを考えることができた。さらに、自分のナレーションを班のメンバーで見せ合うことで、相手にわかりやすく伝えるための工夫を見出すこともできた。

本実践は3年生で行ったが、発達段階を踏まえると、今回のように映像とナレーションと内容の読み取りという複合的な要素を比較することはまだ難しいので、小学校高学年以降で実践を行う方がより高い効果が得られるかもしれない。

<引用・参考文献>

- 浅井和行（2015）「メディア・リテラシーの育成に関する研究」関西大学博士學位論文
中央教育審議会答申（2008）「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」
中央教育審議会答申（2011）「言語活動の充実に関する指導事例集」
中橋雄（2014）「メディア・リテラシー論」北樹出版
国語教育研究所（1991）「国語教育研究大辞典」明治図書出版
平成18，19年度文部科学省委嘱事業「教科書の改善・充実に関する研究事業」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/seido/08073004/002/006.htm
(2014年11月26日確認)

小学校実践事例② 「教育社会学からみた小学校社会科における メディア・リテラシーの育成をめざした授業実践 －「対話的なメディア・コミュニケーション」を用いた公共圏形成の有効性の検討－

岐阜県安八郡神戸町立北小学校 教諭 杉本 大昂

1. 単元名

「ごみを減らすために、自分たちでできることを考えよう」（小学校4年生）

本単元は、「小学校学習指導要領解説 社会編」第3学年及び第4学年の目標（1）と（3）を受けて、内容（3）ア・イについて扱った第4学年の社会科－「ごみのしまつと活用」の10/11時間である。具体的には、本単元を通して児童らは以下の内容を学習した。

1. 廃棄物処理事業は地域の人々の健康な生活や良好な生活環境の維持と向上に役立っていること
2. 廃棄物処理事業が計画的・協力的に進められていること
3. 廃棄物を地球の資源として有効に活用していること
4. 地域の社会生活を営む上で大切な法や決まりを守ることの重要性について

2. 単元の目標（メディア・リテラシーの観点）

本実践は、「メディア・リテラシー」の観点を教育社会的なメディア研究においている。教育社会学では、マスターマン（1985）が、「（メディア・リテラシーの）中心的課題は多くの人々が力をつけ、社会の民主主義的構造を強化することである」と述べているように、「メディア・リテラシー」の目的は、「民主主義的な市民性の強化」にある。なぜなら、教育社会学では、誰もがメディアを用いて、コミュニケーションする権利（人権）を有しているということ、すなわち民主主義を前提とするならば、メディア時代を生きる市民として、メディアをクリティカルに読み解く力を育成する必要がある。これは、メディアについて十分な情報を手にし、メディアをクリティカルに読み解く力が獲得できなければ、市民としてメディアに対してコミュニケーションの権利を主張することすらできないからである。このような考えのもと、「メディア・リテラシー」の育成とは、「クリティカルな読み手」の育成することであると捉えている。そのため、アカデミック領域においては、メディア・コミュニケーションの文脈を分析対象とし、個人及び集団とテキストの社会的相互関係を俯瞰的に捉えたうえで、教育の方法として、「民主主義的な市民性を強化するためには、メディアを用いた対話的なコミュニケーション能力を育成することが重要なのではないか」といわれている。つまり、本実践のテーマを言い換えるならば、「教育社会学からみた小学校社会科における民主主義的な市民性の育成をめざした授業実践－「対話的なメディア・コミュニケーション」を用いた公共圏形成の有効性の検討－」ということになる。

近年、「アクティブ・ラーニング（「対話的なメディア・コミュニケーション」）」が児

童の思考力・判断力・表現力等の活用能力を育成するのに効果があるのではないかと、その有用性が多くの教育実践研究の中で検証されている。しかし、アクティブ・ラーニングは、その学習形態の特徴から、公共圏の形成の有効性、ひいては小学校社会科における「メディア・リテラシー（民主主義的な市民性）」の態度育成においても効果があるのではないかという仮説を立てた。本単元の目標は、「自分たちができる市民として役立つことを熟考・議論をすることにより、公民的資質（メディア・リテラシー）の態度育成を図る。」である。

3. 指導の流れ、本時の展開

(1) 単元構成

次	時	指導内容	学習活動
一	1	家庭から出るごみについて調べ、ごみの出し方を話し合い、ごみ収集に関心を高めることができる（社会的事象への関心・意欲・態度）。	<ul style="list-style-type: none"> 公園など、みんなが使う施設におかれているごみ箱や、家の近くにあるごみ集積所の様子について話し合う。 自分の家から出るごみには、どのようなものがあるのか考える。 自分の家の燃えるごみの収集回数や、定点収集場所を調べる。
	2	種類によって、出し方が違うことを調べたり、家庭でのごみの出し方を話し合ったりして、ごみ収集とその方法についてまとめることができる（観察・資料活用の技能）。	<ul style="list-style-type: none"> 自分たちの家や学校から出されているごみの種類や量を調べ、表やグラフに表す。 宇治市のごみ袋を用意し、実際に家庭で保護者の方々はどのような風に分別していたのか、家庭でのごみ処理の様子をもとに、自分たちの地域でのごみの出し方について調べ話し合う。 種類によっては出せないものがあることを話し合う。
	3	安全にごみを処理するために、時代によってごみ処理方法が変わってきたことを理解することができる（社会的な思考・判断・表現）。	<ul style="list-style-type: none"> 「昔とちがって、自分の家ではしまつていけないから、ごみ収集車が集めています」とあるが、それはなぜかを考える。 今はどのようにしてごみを集めて処理しているのか予想する。
二	4	ごみ処理の仕組みについて理解することができる（社会的事象についての知識・理解）。	<ul style="list-style-type: none"> 説明を受けた上で、パンフレットや「わたしたちの宇治市」を読んで、燃やすごみの処理についてまとめる。
	5	燃えないごみや焼却灰が運ばれる埋め立て処理場の働きやその状況、そこで働く人の工夫や努力について捉えることができる（社会的事象についての知識・理解）。	<ul style="list-style-type: none"> 燃えないごみは、奥山リユースセンターで破碎処理後、グリーンヒル三郷山・宇治市にある宇治廃棄物処理公社へ運ばれること、埋め立て地では、周りの環境を汚したり、壊したりしないようにしていることについて知る。 埋め立てられたごみの量の移り変わりについて考えるとともに、最終処分場から将来を考える。
	6	エコ・ポート長谷山を見学する計画を立て、自らが決めた視点にそって、見学できる（社会的な思考・判断・表現）。	<ul style="list-style-type: none"> ごみを集める係の人、エコ・ポート長谷山で働いている係の人に聞いてみたいことを話し合い、まとめる。 エコ・ポート長谷山ではどのようにしてごみを処理しているのかについての質問を考える。
	7.8	エコ・ポート長谷山を見学して、施設や処理方法、働く人の様子を分かりやすくまとめることができる（観察・資料活用の技能）。	<ul style="list-style-type: none"> エコ・ポート長谷山に見学に行き、係の人の話を聞く。 エコ・ポート長谷山の仕組みを確かめるなかで、ごみ処理には大規模な施設やそれらを動かす人々の働き（努力や工夫）が必要であることに気づく。
三	9	3Rの仕組みについてとらえることができる（社会的事象についての知識・理解）。	<ul style="list-style-type: none"> 自分でできるごみを減らす活動について考え、考えを共有する。 自分でできるごみを減らす活動をもとに、3Rを進める意味について、話し合う。
	10	ごみを減らし、環境を守るための取組みについて調べ、自分たちにできる活動を考えることができる（社会的な思考・判断・表現）。	<ul style="list-style-type: none"> ごみを減らすために、自分たちにできることを話し合う。 ごみの減量が環境を守ることにつながることを話し合う。
	11	学習を振り返り、ごみ処理が、人々の健康な生活や良好な生活環境の維持向上に役立っていることを考えることができる（社会的な思考・判断・表現）。	<ul style="list-style-type: none"> これまで学習したことを振り返り、ごみがどのように処理され、資源がどのように利用されているのかまとめる。 市の「ごみ減量化推進計画」をもとに、自分たちの毎日のくらしを振り返り、改善点を出す。

(2) 本時の展開

実践方法としては、「対話的なメディア・コミュニケーション」における学習形態（「デリバレーション（熟考と議論）」）をアクティブ・ラーニングの一要素として捉えた上で、第4学年 社会科－「ごみのしまつと活用」において、主に2つの授業方法を実践することによって目的達成を図った。1つは、「熟考（一人学び）→議論（グループ学び）→自己の考えを生成・深化（一人学び）」という「デリバレーション（熟考と議論）」活動を盛り込むことである。上記の活動では、文部科学省（2008）「子どもたちの話合いと実践で創り出すよりよい学級・学校生活」を参考に、「ごみを減らすために、自分たちでできることを考えよう」という発問を軸として授業を展開していった。

また、もう1つは、ノートに自分の考えを記入する際、筆記具の色を変えることで思考の深まり具合を可視化できるように工夫をすることである。具体的には、熟考（一人学び）では鉛筆、議論（グループ学び）では赤鉛筆、そして、考えの生成・深化では青鉛筆というように色を変えさせた。

(3) 導入

まず導入では、児童らに次の2つの写真（図1，2）を見せた上で、これらの写真はどのような事実を表しているのかについて自身の考えを述べさせた。この写真によって、児童らは我々が<ポイ捨て>という行動をすることが自然や生物に影響を与えていることに気付くことができ、それに応じて「ゴミ問題は私たち市民、みんなの問題であるということ」に問題意識を抱いている様子だった。具体的に児童らは、「一人のちょっとした行いが集まって、この海ができた」や「ビニールを捨てる人がいなければ、鳥がこんな可哀想なことにならずに済んだのに」と述べていた。



図1 自然環境問題の事実を写した写真(1) 図2 自然環境問題の事実を写した写真(2)

(4) 展開1

ゴミ問題について興味関心が湧いたところで、次に展開1に移った。展開1では、「ごみを減らすために自分たちでできることを考えよう」という主発問を軸に、「熟考（一人学び）」と「議論（グループ学び）」を行った。次の2つの写真（図3，4）は、主発問に対して「熟考（一人学び）」をしている様子だ。支援を必要とする児童が、発問を忘れても活動に追いつけるようにディスプレイに発問を映したり、考えが思いつかない児童には、

具体的な生活経験を話させたり、資料を参考にしたりするように、指示・助言をした。



図3 熟考(一人学び)をしている様子(1)



図4 熟考(一人学び)をしている様子(2)

次の2つの写真(図5, 6)は、「議論(グループ学び)」をしている様子である。4人グループを作り、一人学びで考えた自身の考えを他の3人に伝える。そして、メモをとる他の3人には、「自分が考えなかったような友達の考えを赤鉛筆でノートに記すように」と指示をした。このローテーションをグループのメンバー全員が発言し終わるまで行う。ローテーションが終わり、グループ全員の発言を終えたグループには「疑問に思ったことや、もっと聞きたいと思った考えについて、話し合いましょう」という指示を加えた。



図5 議論(グループ学び)をしている様子(1)



図6 議論(グループ学び)をしている様子(2)

(5) 展開2

主発問に対して、「熟考(一人学び)」、「議論(グループ学び)」が終わったところで、「全体学び」を入れた。ここではグループ学びで出た考えなどを全体で共有化した。その際、2つの活動を取り入れた。1つは、児童らが考えた「自分たちでできるごみを減らす活動」を、3R(リユース, リデュース, リサイクル)をもとに教師と共に分類していくという活動である。この活動により、思考を整理しながら社会的な活動ができるように促した。もう1つは、たくさん出た「自分たちでできるごみを減らす活動例」の中から、学級全体で取り組むことができるごみを減らす活動を1つ決めようという活動だ。4年生の4月の児童の実態から、いくら公民的資質(メディア・リテラシー)の態度育成をねらった授業をしても、「1人1人がこれから活動していこうね」というように価値づけても、なかなか実行するまでには至らないと考えたため、全体で共通の活動を考えるようにした。これにより、目的意識・集団意識・公共圏形成及び、公民的資質(メディア・リテラシー)

の態度における基盤育成を促すことをねらった。

(6) まとめ

授業のまとめは、考えを整理したり、より高い思考へと促したりする効果を持っている。そのため、自分自身で考えをまとめたり、深めたりすることを意識化させるためにも、これまでの授業展開からどれだけ思考が深まったかを可視化させるためにも、まとめは青鉛筆で書くように指示した。ある児童は、「使ったらすぐに捨てるのではなく、古いものでも大切に使うとごみが減る(図7)」「もっと自分たちでできる活動がないか探してみ、あったら実行していきたい(図8)」という市民的な活動に意欲あふれる感想を残していた。

また、単元最後に新聞作成を行った。新聞作成では、「あなたが一番、ここを揺さぶられたことや、伝えたいことを紙面に込めましょう」と指示し、作成させた。ある児童は、3Rとは何かを説明した上で、「物は大事に使って、分別はしっかりと、物はたくさん買わないことに気を付ける」と3Rを意識したごみを減らす活動への協力を仰いでいた。

<p><自分の考え> 使ったらすぐに捨てるのではなく、古いものでも大切に使うとごみが減る。 ・ご飯は残さず食べる ・生の物は腐るまでに食べる ・スーパーの袋は何日も使う</p>	赤字
--	----

<p><今日のまとめ> 3Rをもとに自分たちでできるごみを減らす活動を考えた。 もっと自分たちでできる活動があったらやってみる</p>	青字
---	----

図7 筆記具による思考の可視化が伺えるノート 図8 筆記具による思考の深化が伺えるノート

4. まとめ(結果と考察)

(1) 質問紙調査における「学習意欲/学習形態に関する項目」

授業後に、学習評価として、「学習意欲/学習形態に関する項目(表1, 表2)」の質問紙調査を実施した。質問紙調査は、質問に対して、「1. とても楽しい」、「2. 楽しい」、「3. ふつう」、「4. 楽しくない」のいずれかに回答する4件法を用いて行った。そのため、調査後の平均値が1に近づくほど肯定的なレスポンスが高まったことが伺え、反対に、調査後の平均値が4に近づくほど否定的なレスポンスが高まったことが伺えることを表す。

調査前より観察から児童らは、「授業中にひとりで考える時間があること」、「グループで考えを表現する空間があること」に新鮮さと面白さ、そして授業に参加している実感を得ている様子だった。そのため、児童の様子からも、また質問紙調査においても、学習意欲に対して調査前より肯定的なレスポンスが高まっている傾向にあるといえるだろう。例えば、Q1の「社会科の勉強をするのは楽しいか」という質問では、調査前が平均2.3ポイント(「楽しい」と「普通」の間)であったのに対し、調査後は平均1.8ポイントと「楽しい」に変化したことから学習意欲の高まりが伺える。また、Q3の「グループになって問題を解いたり考えたりするのは好きか」という質問では、調査前が平均2.5ポイント(「楽しい」と「普通」の間くらい)であったのに対し、調査後は平均2.1ポイントと「楽しい」に変化したことから公共圏の基礎を形成する上での意欲における高まりが伺える。それらは、調査前に否定的な意見示した児童においても肯定的なレスポンスへの改善が伺えた。

表1 学習意欲/学習形態に関する共通項目(全体) 表2 学習意欲/学習形態に関する共通項目(抽出)

質問項目	1とても楽しい	2楽しい	3ふつう	4楽しくない	児童	Q1	Q2	Q3	平均	合計
Q1 社会科の勉強をするのは楽しいか。	【調査前】 Ave:2.3				【調査後】 Ave:1.8					
	【調査前】 Ave:2.3				【調査後】 Ave:2.2					
Q2 ひとりで問題を解いたり考えたりするのは好きか。	【調査前】 Ave:2.5				【調査後】 Ave:2.1					
	【調査前】 Ave:2.5				【調査後】 Ave:2.1					
Q3 グループになって問題を解いたり考えたりするのは好きか。	【調査前】	A児	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	12.0
	【調査後】	A児	2.0	4.0	4.0	4.0	3.3	10.0		
	【調査前】	B児	4.0	3.0	4.0	3.6	11.0			
	【調査後】	B児	1.0	2.0	2.0	1.6	5.0			
	【調査前】	C児	2.0	4.0	3.0	3.0	9.0			
	【調査後】	C児	1.0	1.0	1.0	1.0	3.0			
	【調査前】	D児	3.0	3.0	3.0	3.0	9.0			
	【調査後】	D児	1.0	2.0	3.0	2.0	6.0			
	【調査前】	E児	2.0	3.0	3.0	2.6	8.0			
	【調査後】	E児	2.0	1.0	3.0	2.0	6.0			
	【調査前】	F児	3.0	2.0	3.0	2.6	8.0			
	【調査後】	F児	2.0	3.0	3.0	2.6	8.0			

(2) 質問紙調査における「公民的資質〈メディア・リテラシー(態度)〉」

「ごみについての授業を受けて、自分にできるごみを減らす活動をしていこうと思えるようになったか」という質問においても、授業中に「クラスで1つ、共通して行うごみを減らす活動を考えよう」と促したこともあり、これから自分たちで環境のことを考え自分たちでごみを減らしていこうという意欲が見られた。そのため、授業の振り返りでは「クラスで決めた、給食で残食をしないという約束をこれからも守っていきたい」と記述する児童が多く見られた。具体的には、ごみについての授業を受けて、自分にできるごみを減らす活動をしていこうと、「とても思えるようになった」と答える児童が39パーセント、「思えるようになった」と答える児童が45パーセントと、合わせて全体の84パーセントを占める結果となった。

表3 公民的資質(態度)に関する単独項目(全体)

質問項目	1とても思った	2思った	3思わなかった	4まったく思わなかった
Q4 ごみについての授業を受けて、自分にできるごみを減らす活動をしていこうと思えるようになったか。	【調査後】 全体Ave:1.8			
「1」と回答	39%	「2」と回答	45%	「1」「2」を合わせて84%
「3」と回答	6%	「4」と回答	10%	「3」「4」を合わせ16%

以上を踏まえると、デリバレーション(熟考と議論)を用いたアクティブ・ラーニングを

実践することによって、教室に公共圏の基礎を形成し、公民的資質の態度における基盤育成につなげることができたと同時に、デリバレーション(熟考と議論)によるアクティブ・ラーニング(「対話的なメディア・コミュニケーション」)は、思考力・判断力・表現力等の能力を高めるという一般的な有効性のほかに、公民的資質(メディア・リテラシー)の態度における基盤育成にも有効であるということが示唆できると考える。

<参考文献>

- 1) 文部科学省, 2011, 「子どもたちの話合いと実践で創り出すよりよい学級・学校生活」
<http://www.mext.go.jp/jukugi/archive/512.pdf> (最終閲覧日2016/04/17)
- 2) 文部科学省, 2008, 「小学校学習指導要領 社会編」, 東洋館出版社

小学校実践事例③「メディア・コミュニケーション科における 児童のプレゼンテーション能力を育成するための方策」

京都教育大学附属桃山小学校 教諭 木村 明憲

1. 単元名

小学校4年生 「めざせ プレゼンテーションの達人」

2. 目標

【メディア活用への関心・意欲・態度】

・プレゼンテーションをすることに関心をもち、効果的な伝え方を進んでお互いにアドバイスし合おうとする。

【メディア活用の思考・判断・表現】

・聞き手からもらった感想やアドバイスをもとに、より効果的に伝えるためのプレゼンテーションの手法を考える。

【メディア活用に関する知識・理解・技能】

・プレゼンテーションの特性を知り、聞き手に伝わるプレゼンテーションをする。

3. 指導の流れ，本時の展開

メディア・コミュニケーション科について

メディア・コミュニケーション科とは、京都教育大学附属桃山小学校が文部科学省の研究開発学校として開発した教科である。本教科では「相手を意識して、主体的に情報を活用しようとする子」の育成をめざしている。研究開発学校の指定が終了した平成27年度以降も教科として存続し、現在も研究が進行中である。平成27年度からは、今まで開発してきたメディア・コミュニケーション科の一般化を図るべく、校内での研究目標を「誰でも指導できるメディア・コミュニケーション科をめざし『メディア・コミュニケーション科』教科書作成」とし、3年後の完成をめざした教科書開発に取り組むことにした。教科書を作成することにより、メディア・コミュニケーション科が教科として更に質を高め、普遍的に指導することができるようになることを考えたからである。

メディア・コミュニケーション科が追い求める子ども像は、児童が適切な情報手段を自らの意志で選択することができる力を育むと共に問題解決に必要な情報を、相手意識をもった上で主体的に集め、まとめ、伝えていく姿を求めるものである。メディア・コミュニケーション科では、児童が適切な情報手段を主体的に選択することができるようになるために、児童がメディアについての理解を深め、様々なメディアを比較し、それぞれの長所と短所を吟味する活動を大切にしている。このような活動を行うことで児童がそれぞれのメディアの特性を把握し、目的や相手意識から適切なメディアを選択することができるようになることを考える。また、本教科はメディアの特性を学ぶだけでなく、情報そのものの活用を学ぶ教科でもある。そのため、メディア・コミュニケーション科の全ての単元構成は、

問題解決的な学習のプロセスが大切にされており、児童が自然と相手意識をもちながら情報を集め・まとめ・伝える活動を行えるような構成になっている。

指導の流れ

本単元は小学校4年生の「めざせ プレゼンテーションの達人」という単元名である。プレゼンテーションと聞くと、情報を伝えることが中心の活動になるように思われがちであるが、聞き手にしっかりと伝わるプレゼンテーションにするためには、話し手が感動し、聞き手に何を伝えたいのかということを確認する必要がある。そのようなことを明確にした上で、聞き手を意識しながら情報を集め、聞き手がよくわかり、楽しみながら聞くことができるような工夫をして情報をまとめていくプロセスが重要である。すなわち、単元を通して相手意識をもちながら、学習を進めていくことが本単元の学習を進める上で、とても重要なことなのである。

本単元でのプレゼンテーションの題材は、4年生になって学校生活で経験する初めての宿泊体験である農家宿泊体験で経験したことについてである。農家宿泊体験では、すべての児童が農家での貴重な体験を通して大変充実した時間を過ごした。このような素晴らしい体験を通して、この経験を来年経験する3年生に伝えたいという思いが強い。そのような価値ある体験を基に情報を集め、プレゼンテーションの資料を作成し、伝えていくことで子どもたちの学習に対する意欲も向上すると考えた。

プレゼンテーションの資料を作成する上で、コンピュータのプレゼンテーションソフトを活用し、資料を作成する。附属桃山小学校のメディア・コミュニケーション科カリキュラムでは、インターネットで情報を集める活動を2年生で行っているが、情報をまとめる際にコンピュータを活用することは初めてである。プレゼンテーションソフトで資料を作成する上で、新たに必要となるコンピュータ（アプリケーションソフト）の操作技能は、「文字を変換・入力する」「図・表を挿入する」「スライドを追加する」「ファイルを保存・読み込む」「スライドショーで提示する」などである。これらの操作技能を、プレゼンテーションの資料を作成しながら児童に少しずつ指導していく必要がある。また、プレゼンテーション資料を作成する上で、機器の操作技能だけでなく、どのようにスライドを作成すると効果的に情報が伝わるのかということを考えて作成する必要がある。そのためには、プレゼンテーションの資料を作成する上での基本的な型を指導し、それを基礎にしながら資料を作成するようにした。プレゼンテーションの基本的な型を示す上で、先行研究をもとに、プレゼンテーションの評価基準表を作成し、児童に配布した。プレゼンテーションの評価基準（2016）は、「伝える方法」「スライドの作成」「伝える内容」の3つの領域からできており、一つ一つの項目を4段階に分けて提示している。児童は、プレゼンテーションの流れを考えたり資料を作成したりする際に、評価基準表を活用していた。「伝える方法」の領域では、プレゼンテーションの練習をグループ内や学級で見合い評価し合う際に参照していた。「伝える内容」の領域では、プレゼンテーションで伝えたい事を明確にしようとする際に参照していた。また、「スライドの作成」の領域を参照しながら

プレゼンテーションのアウトラインを考えたり、スライドを作成したりするとともに、出来上がった資料を修正したりする姿が見られた。

プレゼンテーションの資料を提示し、情報を発信する際は、それぞれのスライドで伝えたいことをどのように聞き手に伝えるかということが重要である。一枚一枚のスライドごとにどのようなことを伝えたいのかということを明確にし、そのことが伝わるためにどのような工夫をすれば良いかを考えさせる時間を設けた。特に、プレゼンテーションをする際は、話し手がしっかりと聞き手の方を見て、聞き手の反応を確認しながら、臨機応変に聞き手の注意を喚起することができればと考えていた。また、プレゼンテーションのテクニックとして、話をするスピード、声の大きさ、話をする際の抑揚、身振り手振り、指し示し、目線などにも気を配り、聞き手を惹きつけるプレゼンテーションとはどのようなものなのかということについて追究していく姿を求めていきたいと考えた。そのような伝える際の方法を児童が意識しながら何度も繰り返して練習をすることができるよう、プレゼンテーションの評価基準表に、伝える際に重要となる事柄を明記することにした。

3年生にプレゼンテーションを行う前には、グループ内でプレゼンテーションの練習をし、評価基準表を基に、お互いのプレゼンテーションを何度も見合いながら高め合う活動を行った。更に学級でもお互いのプレゼンテーションを見合い、他のグループの良さや改善点から自分のグループの改善点へ結びつけていけるような学習を行った。それが以下の展開である。

方法

番号	チェックこうもく	4	3	2	1
A					
1	しっかり声が聞こえていたか	いつもよく聞こえていた。	ほとんど聞こえていた。	聞こえにくいところがあった。	あまり聞こえなかった。
2	元気で明るい声だったか	いつも明るい声だった。	ほとんどが明るい声だった。	あまり明るくなかった。	明るくなかった。
B					
1	はっきりわかりやすく、つまらずに話していたか	とてもはっきりわかりやすくつまらずに話していた。	はっきりわかりやすくつまらず話していた。	ときどきつまっていた。	つまずきが多くわかりにくかった。
C					
1	よくようがあったか	上手によくようがついていた。	よくようがついていた。	あまりよくようがなかった。	よくようがなかった。

スライドの作成

番号	チェックこうもく	4	3	2	1
H					
1	文字の大きさはよかったか	全てのスライドが良かった。	見づらいスライドが1、2枚あった。	見づらいスライドが半分より多かった。	ほとんどのスライドがみにくかった。
2	文字数はよかったか	全てのスライドが良かった。	文字が多く見づらいスライドが1、3枚あった。	文字が多く見づらいスライドが半分より多かった。	ほとんどのスライド文字が多く見にくかった。
3	文字の種類に工夫はあったか	ほとんどのスライドで工夫してあった。	少しは工夫があった。	工夫はあったが、なくてもよいような工夫だった。	文字の種類がなかった。
4	文字の色を変える・囲む・下線を引くなどの工夫はあったか	ほとんどのスライドで工夫してあった。	少しは工夫があった。	工夫はあったが、なくてもよいような工夫だった。	文字の種類がなかった。

内容

番号	チェックこうもく	4	3	2	1
K					
1	発表のテーマ（伝えたいこと）が意識されていたか	全てのスライドで意識されていた。	ほぼ、全てのスライドで意識されていた。	半分ほどのスライドで意識されていた。	意識されていなかった。
2	発表（スライドごと）につながりがあったか	全てのスライドにつながりがあり、発表の内容が伝わってきた。	ほぼ、全てのスライドにつながりがあり、発表の内容が伝わってきた。	半分ほどのスライドにつながりがあった。	スライドのつながりがなく内容が伝わらなかった。
3	発表の内容がわかるように説明できていたか	発表の内容がとてもよくわかるように説明していた。	発表の内容があまりよくわかっていかなかった。	内容があまりわからなかった。	内容がわからなかった。

図1 プレゼンテーション評価基準表 抜粋

本時の展開

学習活動	子どもの姿 (予想される反応)	学習活動への支援と留意点 ◎評価 ◇支援 □準備物
1. 本時のめあてを、確認をする。		
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 私たちのプレゼンは伝えたいことが伝わるプレゼンになっているのだろうか。 </div>		
2. プレゼンテーションを見合い、良かったところやアドバイスを交流する。 ○友だちが作ったプレゼンを見ますが、「伝えたいことが伝わるプレゼンになっているか」ということを確かめ、さらによいプレゼンにしていくためには、どのようなことに気をつけながら友だちのプレゼンを聞けばよいでしょうか。 ・プレゼンテーションをみせてもらいましょう。	<ul style="list-style-type: none"> ・その班の人たちの感動したことや感謝したことなどの伝えたいことが伝わっているか。 ・私たちが学んだことが3年生にしっかりと伝わるか。 ・プレゼン資料に合わせて話をする事ができているか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・伝える内容と伝える方法をわけて板書する。 ・発表を聞く視点を確認する。
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1つのグループがプレゼンテーションをする。 </div>		
3. プレゼンテーションを聞いてよかった点やアドバイスをグループで交流する。 ○プレゼンテーションを聞いてよかった点やアドバイスをグループで交流しましょう。	<ul style="list-style-type: none"> ・「魚釣りをしたことがとても楽しかったことが伝わってきましたが、農家の方々がそのことについてどのような準備をされていたのかをもっと伝えれば良いと思いました。」このことは伝える内容のアドバイスのところに貼ろう。 	<ul style="list-style-type: none"> ◇発表を聞いて、気づいたことを付箋に書くことにより、グループ交流で自分の考えを伝えることができるようにする。
4. グループで交流したことを全体で交流する。 ○グループで話し合ったことを全員で交流しましょう。	<ul style="list-style-type: none"> ・野菜を収穫する体験をしたことがとても楽しかったということが伝わってきましたが、そのことで学んだことや感じたことが伝わってきませんでした。 	<ul style="list-style-type: none"> ◇友だちの感想のよかった点を交流することにより、自分たち発表が更によくなる点を考え、練習の方法を考えることができるようにする。

<p>5. 友だちのグループの発表を聞いて、自分のグループの発表をふり返る。</p> <p>○友だちのグループの発表を聞いて、自分のグループに生かせることはどのようなところだろうか。教科書のスライド計画に書き込みながら考えてみましょう。</p>	<p>・楽しいことを伝えるだけでなく、私たちが楽しむために農家の方々がしてくださっていたことがしっかり話せていて、感謝の気持ちも伝わってきました。私たちもそのような気持ちを3年生に伝えて、3年生がそのような気持ちで美山に行けるようにしたいと思います。</p>	<p>◎聞き手からでた感想やアドバイスを基に、より効果的に伝えるためのプレゼンテーションの手法を考えている。</p> <p>◇教科書に書き込んだことを参照することにより、この時間に改善したことや、今後こんなところを改善しようと思う改善計画を交流できるようにする。</p>
<p>6. 本時の学習をふりかえる。</p> <p>○この学習を通して、自分たちのプレゼンがどのように変わりましたか。</p>	<p>・○○グループの美山での経験が楽しかったのは、「美山の方々のおもてなしがあったからだ」という点がとても大切だと感じました。</p>	

4. まとめ

本実践では、メディア・コミュニケーション科のプレゼンテーションを行う単元において、プレゼンテーションを行う際にポイントとなる視点を評価基準としてまとめた評価基準表を配布し実践を行った。そのことで児童がプレゼンテーションを作成する際や練習をする際、お互いのプレゼンテーションを見合ったりする際に評価基準表を参照していた。そのことにより、児童が自らプレゼンテーションの問題点を見つけ出し、修正していこうとする姿につながったように感じられる。

掲載した本時の展開では、作り上げたプレゼンテーションの中間発表の場である。一つのグループが発表を行い、その他のグループが発表についての良かったところやアドバイスを交流した。どのグループも、評価基準表を基に練習を積み重ねていることもあり、伝える方法、スライド、伝える内容についての細かな視点まで指摘する姿が見られた。児童が他のグループのプレゼンテーションを見て、意見交流を行うことでアドバイスを受けたグループだけでなく、発表を見たグループも交流することででた指摘事項を自分のグループのプレゼンテーションに生かそうとする姿が見られ、効果的な交流であったと考えられる。

<参考文献>

木村明憲, 佐藤和紀, 高橋詩穂, 若松俊介, 堀田龍也 (2016) 小学校におけるプレゼンテーションの評価基準の開発と授業実践 日本教育工学会

小学校実践事例④「マンガの記号の読解指導を通じた メディア・リテラシーの育成」

江津市立津宮小学校 教諭 大久保 紀一郎

1. 単元名

木竜うるし 「脚本の面白さを味わおう」（国語 小学校4年生）

2. 目標（メディア・リテラシーの観点）

（1）国語科の目標

- ・脚本をもとに音読劇を行うことに興味を持ち、人物の性格や気持ちを音読で表現しようとしている。
- ・人物の性格や気持ちが表れるように工夫して音読することができる。
- ・叙述をもとに、人物の性格や気持ちを読み取ったり、場面の様子を想像したりすることができる。
- ・音読劇を発表し合い、それぞれの考え方や感じ方の違いを認め合うことができる。
- ・登場人物の心情や性格を音読で伝える工夫について、必要なことを書き加えたり書き換えたりすることができる。
- ・表現したり、理解したりするために必要な語句を増やすことができる。

○国語科の目標について

本単元の学習では、人形劇の脚本である本文を読み、読み取った人物の性格や気持ちを音読で表現することを目標としている。その過程で、音読劇を行うために必要なことを書き加えたり書き換えたりして、脚本を物語文に書き換える学習を行う。

つまり、本単元の学習で児童は「人形劇の脚本」「物語文」「音読劇」という3つのメディアで表現される同一の物語と接することになる。書き換えたり、音読で表現したりするだけで終わるのではなく、それぞれのメディアを比較することで、特徴に気付き、各メディアに適した表現方法や読解方法を意識することにつながると考えられる。

（2）メディア・リテラシーの目標

- ・マンガの文法や表現方法を理解し、描かれていることを理解することができる。
- ・文字表現、音声表現、マンガ表現を比較し、それぞれのメディア特性を理解することができる。

○メディア・リテラシーの目標について

マンガというメディアは、夏目¹⁾によれば「分解してみれば実に複雑な約束事の体系」であるが、読者にしても作者にしても「なかば以上無意識か、言葉にできないレベル」で

読み描きしており「こういう事情は、ちょうど我々の国語とその文法の関係に似ている。」と指摘している。つまり、夏目の言う国語の文法にあたる「約束事」を知らずとも、マンガを読み、大まかな内容は理解することができるということである。そのような認識も影響してか、子どもたちが接触する機会が多いメディアであるにも関わらず、その読解を取り扱う学習はない。

一方で、伊藤²⁾は「本当にマンガは『わかりやすい』ものなのか。それが『読めてしまう』ことを、頭から信じてしまってよいのだろうか。そんなことはない。『マンガ』という表現を特に必要とせず、またこれを『読む』こと自体できない人々は、いまも昔も数多い。」と指摘している。加えて、「ある者にとっては、ひじょうに強い可読性があるが、他方、別の者にとってはまったく『読めない』ものであるということ。しかし、マンガを『読める』者は、それが誰にでも『わかりやすい』ものだと思い込んでしまう。その結果、表現の内部はのっぺりとした均質な空間としてしか想像されない。」と、マンガを誰もが自然と読めるものとしてしまうことによる、読みの浅さへの問題提起をしている。

全国でマンガを対象とした記念館や美術館は多く見られ、昨今ではマンガを専門的に扱った図書館の設立も進んでいる。これらのことから、マンガが一つの文化として認められてきていると言える。しかし上述したように、マンガを文化として、批評しうるレベルでの読みができているとは言えないし、マンガの読解の学習もないのが現状である。

夏目²⁾は「表現の仕組みからマンガの批評をしようとするれば、どうしてもこの文法=無意識の約束事体系を解いていかなければならない。」と述べている。本実践では、マンガ表現の読み方についての学習をすることで、マンガの表現の内容をより豊かに想像して読めるようになることが目的である。

加えて、マンガを読み解いた上で、人形劇の脚本、物語文といった文字表現、音読劇の音声表現、マンガ表現を比較することで、それぞれのメディア特性に気付くことを目標としている。

3. 指導の流れ、本時の展開

(1) 指導の流れ

表1 本実践の学習の流れ

時間		学習内容
第1次	1時間	・教材文を読み、筋の展開や表現の面白さを読み取る。
第2次	4時間	・登場人物の言動から、それぞれの人物像を読み取る。 ・気持ちの変化とその原因を読み取る。
第3次	2時間	・気に入った場面を選び、場面の様子が伝わるように工夫して音読する。
第4次	3時間	・脚本の表現の特徴を考えながら、場面の様子が伝わるように、必要なことを書き加えたり、書き換えたりして物語文に書き換える。
第5次	3時間	・マンガを一読して物語に書き換えてみる。 ・マンガの基本的な記号の意味について知り、マンガを読み解く。 ・読み解いたことをもとに、再びマンガを物語に書き換える。 ・脚本、音読劇、物語文、マンガを比較し、それぞれのメディアの特徴や伝わり方まとめる。

- ① 第4次までは、教科書に掲載されている教材文の人形劇の脚本「木竜うるし」を使用した学習である。内容を読み取った後、場面の様子が伝わるように音読劇で表現をしたり、必要なことを書き加えたり、書き換えたりして、物語文に書き換える学習を行う。
- ② 第5次では、マンガを読み、物語文に書き換える活動を行う。一度物語文に書き換える体験をした後、マンガの基本的な記号の意味や文法について学ぶ。具体的には、マンガの基本的な記号（図1）について、それぞれの表現が読者に与えるイメージから、作者の意図を考えた。また、どこのコマから読むのか、背景などから場所や時間などを読み取ることを学習した。そういったマンガの「読み方」に関する学習を行った後、物語文に書き換えた。また、それぞれのメディアを比較（図2）して、「特徴」と「伝わり方」についてまとめた。

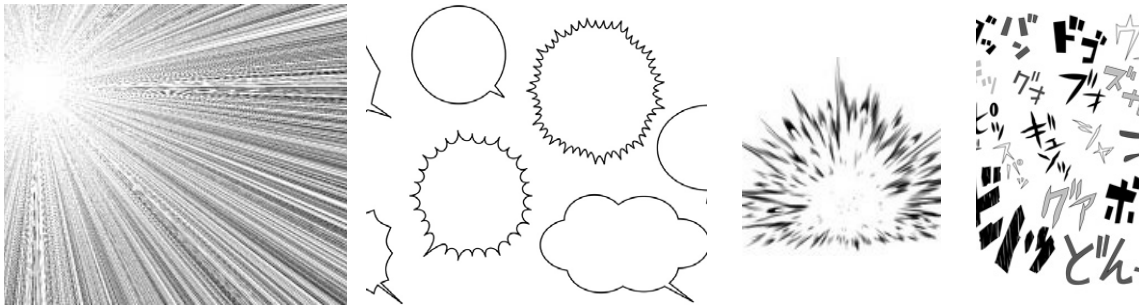


図1 マンガの基本的な記号

木竜うるし

名前 ()

◎3つの表現の方法をくらべて、持ちようをみつけよう。

	脚本	音読劇	物語	マンガ
持ちよう	誰のセリフかが書いてある。 セリフが書いてある。	音だけで表現 分かりやすい(言内) 声だけで	地の文で説明が書いてある。 (くわしく) 文章が長くなる	リアルに表現 音効果線と分かりやすい コマを正しく読まないといけない 絵が多くて字が小さい あきだなどの形で表現 コマの形が色々ある。
伝わり方	想像があまりしにくい。 分かりやすい	声の高低で表情や考えを想像できる。	糸田かく書いてある、あて分かりやすい。	リアルに伝わる。 表情でおきていることが分かる。 追力が出る。
気づいたこと・感想	脚本では想像が足りず、しやすくなって分かりやすくなった。	音読劇では音や声のおかげで分かりやすくなった。	物語では糸田かく書いてあるので、すこなくいよろが分かった。	

図2 脚本・音読劇・物語・マンガのメディア比較

(2) 本時の展開

① 実践で使用した作品・場面について

今回の実践では鳥山明「ネコマジン」（集英社）収録の「ネコマジンがいる」³⁾の一場面を使用した。

使用する作品については、画風に癖がなく、児童が読みやすいものを選んだ。「読みやすい画風」には個人差があると考えられるが、児童の多くが接したことがある画風であり、夏目房之介が「Gペンの強弱をわざと抑え、手塚的な中庸な線の魅力を復活させた。」と評した鳥山明の作品を選んだ。作品についてはなるべく多くの児童が初めて読む作品になるように配慮した。

使用する場面の選定にあたっては、児童がマンガの記号に注目し読解しやすいように以下の点に留意して選定した。

・ストーリーがあまり展開されていない場面

今回はマンガの表現技法の読解指導であるため、ストーリーがあまり展開されていない場面を選択した。ストーリーが展開されている場面では、表現技法だけではなくストーリーについても読解する必要が出て来る。今回は表現技法を読解する能力に絞って指導を行うため、ストーリー展開を読む必要性が低い、キャラクター同士の戦闘の場面を選択した。

・マンガの記号（形喩、音喩、吹き出し）が使用されており、基本的な読解が可能であること

マンガの記号には基本的なマンガの約束事の中で描かれている場合と、あえてマンガの約束事から逸脱することでより効果的に描かれている場合がある。今回は基本的な読解の学習を行うために、分かりやすい記号の用いられ方がしている場面を選択した。

② 取り上げたマンガの記号

今回の実践では、図1で示した効果線、爆発などの強い衝撃を表す表現、吹き出しの形、書き文字で表現される音喩、キャラクターの心情を表現する背景の5つの表現技法を取り上げ、その効果や意味することについて児童が議論を通して検討した。

③ マンガの記号の読解に関する指導内容・方法

指導にあたっては、マンガの表現技法にはどんなものがあるかをコマ毎に分析するために、図3で示したワークシートを用いた。

本時の学習の展開を表2に示す。

④ 記号の読解学習の前後での文章化の活動

マンガの表現技法の読解の学習の前後で、マンガを文章化する学習を行った。文章化することで、普段マンガを読んでいる時よりも、細かい部分まで意識して読むことを期待し

ている。また、表現技法の読解の学習の前後で行うことで、児童が自分のマンガを読解する力がどのように変化したかを捉えられると考え、設定した。

読解の学習後の文章化にあたっては、担当するコマを決め、文章化に取り組んだ。各自が文章化したものを持ち寄り、グループで検討し、校正を行った。また、他のグループが作成したものを読み合い、それぞれの良さや特徴について意見を交換した。

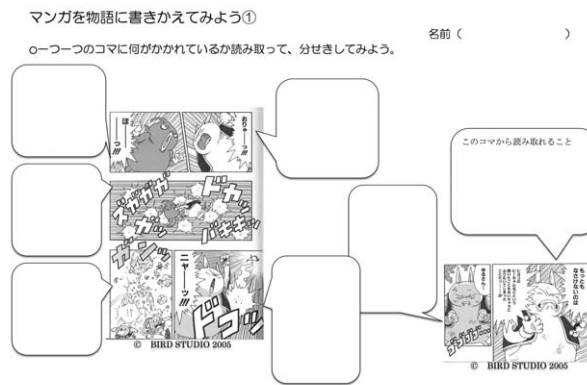


図3 マンガの表現読解指導ワークシート

表2 本時の展開

	学習活動
導入	<ul style="list-style-type: none"> ○前時に初見のマンガを文章化した時に難しかったことを確認する。 ・マンガを読む際に困ったことや迷ったことから、本時の学習につなげる。 ○本時はマンガがどのような表現技法を使って書かれているかを分析し、その意味を考える学習であることを確認する。
展開	<ul style="list-style-type: none"> ○コマ毎に何が描かれているのかを分析し、書き上げる。 ・登場人物（キャラクター）、吹き出し、効果線、背景、書き文字（音喩）、爆発の表現など、コマに描かれているものを自分なりの言葉で書き出す。 ・個人で書き出した後、グループで確認をする。その後クラス全体で確認をし、マンガで用いられている表現について確認する。 ○表現技法毎にどのような効果があるのか、グループで話し合う。 ・効果線は迫力を出したり、物体が動いていたりしていることを表している。 ・吹き出しは形によって、言い方が違うことを表わしている。 ・背景は場所を表したり、キャラクターの感情を表したりしている。 ・書き文字（音喩）は音や、迫力などを表している。 ・爆発など激しい衝撃を示す記号も用いられている。
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> ○表現技法の読み取りから、マンガはセリフだけではなく、絵も読む必要があることをまとめる。 ・マンガの表現技法には基本的な意味があり、その読み取りにはある程度の個人差があることを確認する。

4. まとめ

(1) マンガを文章化した学習より

マンガの読解学習の前後で児童がマンガを文章化したものを読み比べると、マンガの記号による描写をより詳細な部分まで読み取り、文章化していた。具体例としては、学習前には「悪魔が飛ばされて、岩にぶつかった。」という描写だったものが、「悪魔がものすごい勢いで飛ばされていき、岩に激しくぶつかった。」と、激しい衝撃を表す記号を読み取

った描写に変化していた。その他にもセリフの言い方や、背景から読み取るキャラクターの感情など、記号を読み取った上での描写が増えた。

(2) 児童の感想より

学習後の児童の感想には、「マンガの記号について知ったことで、今までよりもたくさんのことを読み取ることができた。」「今まで何も考えずに見ていた記号1つ1つに意味があることが分かった。」「記号の意味を知ると、文章に直しやすかった。」といった感想が見られ、マンガの記号の意味を知ったことで、より詳細な読み取りができるようになったことが伺えた。

また、メディアを比較した学習の際には、「マンガも物語を表現する方法の1つであることが分かった。」という感想が見られ、学習を通してマンガも1つのメディアであるということを理解することができた。

<参考文献>

- 1) 別冊宝島EX「マンガの読み方」株式会社宝島社 p. 3
- 2) 伊藤剛「テツカ・イズ・デッド ひらかれたマンガ表現論へ」NTT出版 p. 288
- 3) 鳥山明「ジャンプ・コミックス ネコマジン完全版」集英社 pp. 34-35

小学校実践事例⑤ 「マンガを紹介し合う活動を通じた メディア・リテラシーの育成」

江津市立津宮小学校 教諭 大久保 紀一郎

1. 単元名

手塚治虫 「人間の生き方をえがいた伝記を読もう」 (国語 小学校5年生)

2. 目標 (メディア・リテラシーの観点)

(1) 国語科の目標

- ・伝記など事実に基づいた物語に興味をもつ。
- ・伝記に書かれた出来事や人物の生き方、考え方などを読み取り、感想や考えを持つことができる。

国語科の目標について

並行読書の教材として手塚治虫の作品に触れることで、国語科の目標である「人物の生き方、考え方などを読み取り、感想や考えを持つことができる。」という教材の狙いをより高次に達成することができると考えられる。並行読書について、水戸部修治は「共通教材と密接に関連させて、指導と評価を行うのであれば、国語科の時間内に設定することが基本」¹⁾と述べている。手塚治虫の伝記という共通教材だけでは見えなかったことが、手塚治虫のマンガという並行読書の教材に触れることで、より深く作者手塚治虫の生き方や考え方を理解することができると考えられる。

(2) メディア・リテラシーの目標

- ・マンガのメディア特性を理解し、作品の概要や作者の主張を読み取ることができる。

メディア・リテラシーの目標について

子ども達がマンガにふれる機会は少なくないにも関わらず、その読み方についての学習や、内容について話し合う学習はない。

なぜ、マンガが読書指導など学校教育の対象にならなかったのか。根本(2010)は読書指導がかつてどのように行われていたのか、大正5年から昭和54年までの文献を調査し、目録を作成している。その結果、マンガと大衆児童文学については「全否定であった。」²⁾と述べている。日本のマンガに対する国際的、社会的評価が高まっているにも関わらず、「マンガは通俗、通俗だから俗悪、俗悪だから悪書という考え方」が、「世間一般や教育界に定着している」²⁾のは、かつての読書指導においてマンガが「全否定」されてきた影響があると考えられる。

そういった状況下において、「マンガの未来」(週刊東洋経済)³⁾という記事の中に、「マンガの読み方を知らない子が増加」という小見出しがある。その中で、携帯電話やDVD、ゲームといった子ども達の娯楽となるメディアが多様化した結果、「若い世代でマンガ読者になるのは全体の3分の1程度だろう」という出版科学研究所の佐々木利春主任研究員の見解が紹介されている。そして、マンガに普段から慣れ親しまなくなった結果、子ども達から「マンガを読む技術」が失われ、「コマ割りやセリフの順番を把握できない『マンガを読めない子』が増えてきている」という。

一方で、日本の「マンガ」は文化の一つとして認められつつある。マンガに関する美術館や記念館は全国各地で見ることができ、マンガ専門の図書館の設立も進んでいる。また、マンガに関する学科を設立する大学も出てきている。マンガは現代社会において一定程度認められているメディアだと言える。

加えて、カルチュア・コンビニエンス・クラブ株式会社(2013)が行った「マンガに関するアンケート調査」⁴⁾では、調査対象者の57.3%が1年に1冊以上のマンガを読み、そのうち81.7%の人がマンガを読んだことでプラスの影響を受けたと答えている。マンガを「読む」という行為は、少なからず読んだ人の人生を豊かにしていると言える。

今回の学習では、マンガを読む力を身に付ける学習として、手塚治虫の生き方を伝記の読解を通して学んだ上で、マンガを読み、紹介し合う活動を行う。マンガを読み、紹介し合う学習活動を通して、マンガ独自の記号や表現方法を理解し、作者が作品を通して主張していることを読み取ることを目標とする。

3. 指導の流れ、本時の展開

(1) 指導の流れ

第1次は、全2時間で児童が教科書を読んで感想を交流した。授業の初めに伝記を読み、人物の考え方や生き方について考えるという教材のねらいと、学習の流れを確認し、感想を交流し合った。

第2次は全4時間で、手塚治虫とマンガの関わりについて読み取った。その後、説明文で取り上げられている、手塚治虫が用いた、それまでのマンガにはない表現技法(クローズアップ、ロングショット、様々な角度から1つを見る手法など)について、どのような効果があるのかを検証した。

第3次は、全3時間で手塚治虫のマンガ作品から児童が気に入った作品を1冊ずつ選び、そのマンガの登場人物やあらすじ、あるいは概要をレポートにまとめた(図1)。具体的な活動としては、1・2時間目にあらかじめ読んだ作品から登場人物の嬉しさ



図1 児童が作成したレポート

や楽しさ、怒りなどの感情を表現している場面を選び、比較することによって、マンガの記号である表情や背景、吹き出しや文字の表現の工夫について議論する活動を行った。その後、グループで議論した内容を踏まえてレポートを作成した。そして、作成したレポートと読んだマンガを用いてマンガを紹介し合う活動を行った。

第4次は全5時間で、第3次に児童が読んだマンガを本屋で売ることがを想定し、本の帯とポップ（図2）を作成する活動を行った。ここでは作品の魅力を他者に伝える活動を通して、第3次の学習を生かして、より深くマンガの内容やその表現方法を読み解こうとする児童の主体的な活動をねらった。具体的には、帯を作成する際には、実際の本の帯を観



図2 児童が作成したポップと本の帯

察し、文章やタイトル、作者名、挿絵などがどのように組み合わせられ、構成されているのかを調べた。また、ポップを作成する際には、NHK学校放送番組メディアのめ「お客の心をつかむ！ポップの言葉」を視聴し、商品の特徴をつかんで言葉にすることを学習した。ポップと帯の作成にあたっては、児童が自分なりに作者

の意図を象徴していると考える場面から、言葉やマンガの記号を抜き出し、情報を整理した上で帯やポップとしてまとめた。学習のまとめとして、作った帯とポップをマンガと一緒に実際に展示し、児童同士で相互評価を行った（図3）。評価の視点を「作者の意図が伝わってくるか」「マンガの中で使われている言葉やマンガの表現（マンガの記号）を用いているか」「丁寧に作成されているか」とし、お互いにコメントを書いて送り合った。

本実践の特徴は、マンガ家の伝記の読み取りの学習をした後、そのマンガ家の作品に触れたことである。作品に触れる際には、マンガの表現技法についての学習を行い、作品の読解にそれぞれが取り組んだ。また、読み取った内容を作品のレポート、ポップ、本の帯という形でまとめ、紹介し合った。



図3 作品を評価し合う児童

本実践の学習の流れを表1に示す。

表1 本実践の学習の流れ

時間		学習内容
第1次	2時間	・人物の考えや生き方について考えるという教材のねらいと、学習計画を確認する。 ・本文を読み、感想を交流する。
第2次	4時間	・手塚治虫とマンガとの関わりを読み取る。 ・説明文で取り上げられているそれまでのマンガにはない技法（クローズアップ、ロングショット、様々な角度から1つを見る手法など）についてその効果を分析する。
第3次	3時間	・手塚治虫の作品を一冊ずつ読み、登場人物やあらすじ、概要などをレポートにまとめ、作品を紹介しあう。
第4次	5時間	・第3次で読んだマンガを本屋で売るとを想定し、本の帯とポップを作成する。

(2) 本時の展開 (第2次 4時間目)

①本時の目標 (メディア・リテラシーの観点)

- ・マンガの表現技法を見つけ、比べて効果について考え、理解することができる。

②展開

表2 本時の展開

	学習活動
導入	○説明文で取り上げられている表現技法（クローズアップ、ロングショット、様々な角度から1つを見る手法など）について確認する。 ・それぞれの技法にどのような効果があったかなど、共通理解が必要なことを確認する。 ○本時は実際の作品の中で表現技法が使われている部分を読み比べ、その効果を検証するという学習のねらいを知る。
展開	○各自で作品を読み込み、グループ毎に登場人物の感情が似ている場面（例えば登場人物が怒っている場面）を探す。 ・表現されている感情が同じであれば、登場人物は同じでなくて構わない。 ○見つけた場面について、どんな表現技法が使われているかを分析する。 ・表現技法の有無、使われている場合にはどのような技法が使われているかを確認する。 ○表現技法の有無、違いによって読み手が受け取る印象の違いについて話し合う。 ・同じ感情であっても、表現技法を用いている場合と用いていない場合や、用いられている表現技法が違う場合などを比較し、読書の読み取る内容の違いから作者の意図を考えさせる。
まとめ	○各グループが検討した表現技法の効果について、全体で確認する。 ・同じような表現技法であっても、ストーリー展開や、作風、登場人物のキャラクターなど様々な要因によって、表現されていることが異なることなどを確認する。

4. まとめ

(1) 質問紙調査の結果より

本実践に際して、中橋雄「メディア・リテラシー論」⁵⁾のメディア・リテラシーの構成要素の中の、「メディアを読解・解釈・鑑賞する能力」をもとに、「マンガを読解・解釈・鑑賞する能力」についての質問紙調査を実践の前後で行い、比較した。その結果、「マンガの記号体系の理解」「記号体系を用いた内容理解」「作品の解釈・解釈」のどの項目でも得点が伸びた。

この結果には、本実践で取り組んだマンガのレポート、ポップ、本の帯作りの活動が有効に働いていると考えられる。

レポートの作成では、作品の内容をあらすじや印象的なシーンを文字でまとめなおしたり、まとめた内容に適した場面を抜き出したりする活動に取り組んだ。そうした活動を通して、作品の魅力や主題としていることに迫る読み取りをすることができる。

帯やポップの作成にあたっては、作品内容や、自分で作成したレポートを参考に作成した。作品内容から収集した情報の中から、その作品の「売り」となる部分は何かを考え、限られた紙面にまとめることで、作品の主題やその背景にある作者の主張を読み取ることができる。

(2) 児童の感想より

児童は今回の実践を通して、「マンガもじっくり読んでみるといろんな発見があった。」「マンガも教科書の文章を同じように、みんなで読んで話し合ってみるといいと思った。」など、マンガを「読む」という行為の価値を感じ取っていた。これは、マンガを「見る」のではなく、「読む」ことができた成果である。また、ポップ作成の授業後には「マンガの中で一番主張していると感じた場面を絵の大きさや文字の大きさから判断してポップを作った。」という感想が見られた。これはこれまで感覚で読んでいたマンガを、表現技法を読み解きながらマンガを読んでいることを示している。

本実践は、多様なメディアの一つであるマンガを読み解き、より幅広いメディア・リテラシーを身に付けるための実践の一例である。

<参考文献>

- 1) 水戸部修治 文部科学省教科調査官
<http://www.meijitosh.co.jp/eduzine/tangengo/?id=20141262> (参照日：2016. 4. 11)
- 2) 根本正義「国語教育とマンガ文化 二十一世紀の課題と提言」KTC中央出版社
p. 117
- 3) 「週刊東洋経済」 東洋経済新報社 (6324) 2011. 5. 14 pp. 80-83
- 4) カルチュア・コンビニエンス・クラブ
http://www.ccc.co.jp/news/pdf/20131024_tenquete.pdf (参照日：2016. 4. 3)
- 5) 中橋雄「メディア・リテラシー論 ソーシャルメディア時代のメディア教育」北樹出版 p. 50

小学校実践事例⑥「メディア・コミュニケーション科の授業実践Ⅰ」

京都教育大学附属桃山小学校（現．京都市立梅小路小学校）

教諭 平島 和雄

1. 単元名

（小学校5年生） イラストレーション —「当たり前」と問答しよう—

2. 単元の目標

【メディア活用への関心・意欲・態度】

- ・イラストレーションやその情報に関心をもち、その特性に気付きながら、自分たちの疑問や課題を解決するために、主体的にメディアを使ったり、情報を集めたりしながら互いの考えを伝えあい、深め合おうとする。

【メディア活用についての思考・判断・表現】

- ・自分たちの疑問や課題を解決するために、目的に応じて情報を選択的に取り入れ、自他の考えを分析したり考察を深めたりして、情報を適切に読み解き、多面的にとらえられるようにする。

【メディア活用に関する知識・理解・技能】

- ・さまざまなメディアの特性を理解したうえで状況や目的に応じて、メディアや情報を選択・活用していく方法を身につけるとともに、そのメディアの著作権を扱う時のルールについて知る。

3. 指導の流れ・本時の展開

（1）単元計画（全14時間）

第1次 イラストレーションについて知り、様々な角度からものを見る（4時間）

- ① 「ざるそば」と「もりそば」の様々な写真を見比べ、同じものでも違う呼び方で呼ばれる理由について考える。
- ② 「テントウムシ」の「アップ」と「ルーズ」の写真を見比べ、その特性に気付く。
- ③ 「ゾウ」の「イラスト」と「写真」を見比べ、それぞれの特性に気付く。（本時）
- ④ 「絵図」や「グラフ」などを見る視点を変えることにより、様々な情報が見えてくることに気付く。

第2次 あらゆる情報を集めて、つなげて考える（6時間）

- ① 写真から得た情報を元に、「アフリカゾウ」と「アジアゾウ」の2種類に分類する。
- ② 写真から得た情報を元に、ゾウが棲息場所を考えることで、そこに含まれる情報について考える。
- ③ 写真から得られた情報とゾウの棲息地の情報とを結びつけることにより、その情報と自分の考えたこととのつながりを主張する。

- ④ 同じ部位のつくりの違いに着目して、違う動物のデータを集め、そのデータを集計したり、グラフ化したりすることにより情報と知識がつながり、思考が深まることを知る。

第3次 自分たちの集めた情報について考える（4時間）

- ① 2種類の動物を同じ部位の構造の違いに着目し、比較することによりその違いの理由についての自分の考えを主張する。
- ② 情報とイラストレーションについての学習を振り返り、自分の思考の変容を振り返る。

(2) 本時について

①本時の目標（3/14時間）

イラストと写真の特性の違いについて考える。

【メディア活用についての思考・判断・表現】

②本時の展開

学習活動	☆発問及び子どもの姿 (○メリット ×デメリット)	学習活動の □準備物 ◇支援 ・留意点 ◎評価
1. 好き嫌いの (主観的な)基準 について考える。	<p>☆2つのうちどちらが好きですか？ ＜イチゴ＞と＜バナナ＞ ＜イチゴ＞ 好き…甘いから。酸っぱさも好き。 好きではない…つぶつぶが嫌い。 ＜バナナ＞ 好き…お腹がふくれる。 好きではない…ドロドロになる。</p> <p>☆「イラスト」と「写真」ではどちらの方が好きですか。 イラスト…かわいい。特徴的。 写真…細部が分かる。見やすい。</p>	<p>◇どちらが好きかを質問することによって、判断の基準は主観的な考えによるものであることに気付けるようにする。 ・自分や友だちがどのように考えているかを視覚的に捉えられるようにする。 □ゾウのイラストと写真</p>
2. よいという (客観的な)基準 について考える。	<p>☆「イラスト」と「写真」はどちらの方がよいですか？ <u>イラストと写真はどちらの方がよいのだろう</u> ＜写真＞ ○細かいところまでわかるから。 ○大きさが分かりやすい。 ○絵が下手でも写真は撮れる。 ○後で加工しやすい。 ×背景があるとわかりにくい。 ×基準がないと大きさが分からない。 ×その瞬間を待たなくてはならない。</p>	<p>◇基準がバラバラになるように、よいという曖昧な質問をする。 ◇どちらがよいということを質問することによって、判断の基準は客観的な考えによるものであることに気付けるようにする。 ◇送り手(☆)受け手(○)の記号をつけることにより、送り手と受け手による視点の違いに気付けるようにする。 ◇思考を強化できるように班交流の小ステップを取り入れる。</p>

<p>3. 自分の思考を振り返る。</p>	<p>×瞬間を逃すと同じものは撮れない。 <イラスト> ○特徴を強調できる。 ○かわいい。 ○瞬間を待たずに作成できる。 ○小さい子は、親しみやすい。 ×絵が苦手だと伝わりにくい。 ×細かく書くほど時間がかかる。 ×実際の大きさはわからない。</p> <p>☆みんなの意見を参考にし、今日の学びを振り返りましょう。</p>	<p>◇班で交流する時は、A3大のクリアシートに挟んだもの書き込みながら話し合うようにする。 ◇全体での交流では、クリアシートに記入したものをタブレット端末で撮影し、電子黒板に投影して説明の補助に使えるようにする。 ◇写真・イラストのメリット・デメリットの違いが分かるように板書する。 ・別の活動で作成した後ろの掲示物の似顔絵と写真がヒントになることを伝える。</p> <p>□振り返りシート 【思考・判断・表現】 ◎特性の違いについて考え、イラスト、写真のメリットを生かして活用するよさについて自分の意見をもつことができる。 (行動分析・記録分析)</p>
-----------------------	---	--

4. まとめ

自分の考えを主張できるためには、その根拠となる情報が必要である。また、子ども達に限ったことではないが、まちがうことを恐れ、つい正解のみを求めてしまう傾向がある。しかし、これでは意見の広がりには少ない。そこで、正誤ではなく、情報を得るためには様々な角度からものを見ることの大切さに気づけるように「ものの見方を広げる」学習を設定した。本時までには、「ざるそば」と「もりそば」の違いを考え、どこが同じでどこが違うのかを意識できるようにした。テントウムシの「アップ」と「ルーズ」では、近づくから見えることと離れるから見えることをそれぞれのメリットとデメリットについて考えた。

そして本時では、2時間目に行ったメリットとデメリットを考えるという思考の方法を生かしながら、「イラスト」と「写真」の特性について学んだ。細かなことがわかる写真とその特徴を強調するイラスト、そのメリットとデメリットを考えることによりイラストと写真の特性に気づき、状況によってどちらがよいかが変わることに気づけるようにした。今回は、自分と他の友達の意見の立ち位置を明確に意識できるようにクリッカーを用いたレスポンスシステムを活用した。これにより、自分の意思表示と友だちがどの立場であるかを視覚的に分かるようにした。誰がどの意見かがわからないことや全体の考えが視覚的にわかることの利点を生かしたのである。授業の流れとしては、導入で「好き」という基準は自分の主観的な考えであるが、「よい」という基準は客観的な考えであることをおさえ、「好き」ではなく「よい」という判断基準からその特性の違いを考えられるようにした。また、自分たちが図画工作の時間に作成した似顔絵と自己紹介の写真が後ろの掲示板に貼

ってあるものを例に用いた。そのことにより、写真やイラストを自分も活用していることに気づいた。結果、メディアと自分との距離が身近になり、より考えやすくなった児童もいた。本時までの児童の思考は「イラストはイラスト」であり、「写真は写真」であった。当たり前すぎてそれ以上の説明ができないのである。そこで「当たり前と問答すること」の活動を設定し、もの

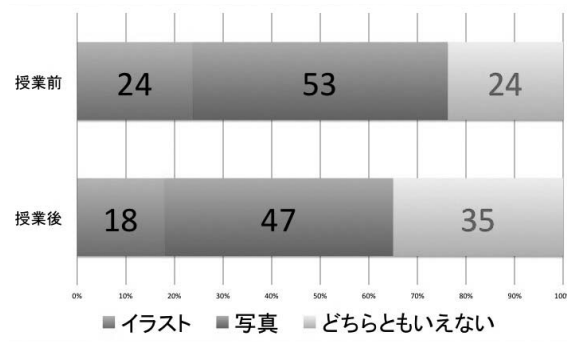


図1 写真とイラストどちらがよいか

ごとをクリティカルに考えること、つまり「批判的な思考」を促す活動を取り入れたのが本時である。そして葛藤を引き起こすためにメリットとデメリットを考えた。そしてさらに、「どちらがよいかではなく、相手を意識しながらその状況に応じてイラストと写真を選択、加工して使うことが有効であること」にまで気付けるようにしたいと考えた。このように「当たり前」すぎる「当たり前」を問い直すことにより、今まで見えていなかったことが見え、自分の考えに対して葛藤を引き起こす姿が見られた。その効果は、図1のアンケートの結果に見られるとともに、次のような振り返りの記述に見ることができた。

「好き」ということで比べると、イラストの方がかわいくて、簡単にかけるから好きだけど、「良い」で比べると写真の方が細かい所まで分かるしもうそうしようと思いました。でも良い所の数を比べるとだいたい同じだし、やっぱり良い所（メリット）と悪い所（デメリット）は両方あって、絵本などの本にはイラスト、図鑑や資料に使うのは写真かなあ…と思いました。（A児）

はじめは、写真の方が伝わりやすいし、細かい事まで分かるから良いと思いました。でも、途中でイラストの方が、自分の想像力も生かせるし、大体の特徴が分かるから良いと思ったけど、最後には二つともがいいものだと思ったから、「写真」→「イラスト」→「どちらとも言えない」になりました。（B児）

本時以降は、写真、絵図、グラフから読み取れる情報を多面的に見ることにより、そのものの本質に迫っていく活動を設定した。この情報は、実際に動物園に行き自分たちが集めてきた情報を集計したものである。これは、見方を変えるといろいろな情報がわかりやすいということに気づけるように、そしてこれまでの学びの価値を実感できるようにと設定したのである。また自分たちで得られない写真は、京都市動物園の協力により入手した。

単元では、情報の収集の技能や知識の獲得のためだけでなく思考を鍛えていくことをねらいとし、その思考の足場となる情報源がイラストレーションなのである。特性を知ることだけが目標ではなく、その特性を知るからこそ、「どれを使うと伝える相手にとって分かりやすいか」という相手意識をもったコミュニケーションにつながると考えるからである。

イラストや写真などのイラストレーションは、様々な情報が含まれている。その情報に気づけることが大切であり、様々な見方ができることが大切である。そのために、情報の収集の技能や知識の獲得のためだけでなく「ものごとと問答すること」により思考を鍛えることが必要である。さらに、それぞれの特性を知るからこそ、「どのメディアを使うと伝える相手にとって分かりやすいか」という相手意識をもったコミュニケーションに繋がると考える。

<参考文献>

- ・平島和雄ら（2013）「メディア・コミュニケーション科」の授業実践 第20回日本教育メディア学会年次大会
- ・京都教育大学附属桃山小学校（2012）平成23年度京都教育大学附属桃山小学校研究紀要
- ・京都教育大学附属桃山小学校（2013）平成24年度京都教育大学附属桃山小学校研究紀要

小学校実践事例⑦ 「小学校外国語における 『情報の取捨選択』を意識した表現活動Ⅰ」

京都教育大学附属桃山小学校 教諭 山川 拓

1. 学年・単元名

第5学年 1～2月実施

Let's go to Hokkaido. ～旅行のプランを紹介しよう～



2. 目標

【外国語の目標】

- ・友だちの提案するおすすめの場所や，その理由についての英語表現を理解できる。
- ・友だちに行きたい都道府県やその理由を尋ねたり，自分のおすすめの旅行プランについて，理由を入れながら友だちに伝えたりすることができる。

【メディア・リテラシーの目標】

- ・紹介したい都道府県について，その土地の魅力について種類別に調べる。
- ・都道府県の魅力がよく伝わるように，情報を選択し，プレゼンテーションを作る。

3. 指導の流れ

(1) 単元構想の意図

日本は島国であり，また南北に細長い国土の特徴を有し，四季折々に様々な姿をそれぞれの場所が見せてくれる。古くからその土地に根付いた文化や風習，あるいはその土地特有の景勝地などが多くあり，地域によって変化に富んだ国であると言える。文化というものはその地の地理的特徴や気候などに由来し，その地に適した人の営みから紡がれてきているものである。食材，祭りをはじめとし，日本にはその土地ならではのものが数多くあり，それを目的に訪れる観光客も多い。自国の文化をより広く理解することは，他国の文化を理解し，認め合っていくことの第一歩である。生まれ育った土地との違いを知り，その魅力を調べていくことで，日本のよさを認識し，世界の文化を知っていこうとする意欲関心につなげていきたいと考えた。

自国の文化を知り，その魅力を理解していくことで，世界の国の文化にも意識を向け，その土地の人々の暮らしや文化を理解することにもつながっていく。第6学年では，海外に目を向ける活動を行うが，本単元はその前段階として，社会科で学習したことを足掛かりに日本各地の魅力を知り，理解を深めながら京都だけではなく，日本の魅力を世界に発信していけるようにしたいと考えた。

その土地について「魅力」と感じる点は人によって違うものである。調べてきたことをポスターという限られたスペースの中で表現するためには，伝える相手にとって何が「魅力」となるのかを考え，情報を選別する必要性が生じる。本単元では，英語を使って

Show and Tellを行うため、調べてきたこと全てを表現することが非常に難しい。その点を利用して、調べてきたことを選別しながら相手が魅力を感じるようなポスターを作り、その情報を英語で発信していく点に重点を置いた。

インタビューについては、英語表現の練習をするためだけに行うのではやりとりの意味をなさなくなる。そこで、自分たちのアピールしたことがどの程度相手に伝わったか、また、相手がどのようなポイントで行ってみたい都道府県を選んでいるのかを知るためにインタビューを行うようにした。

ただ行ってみたい都道府県を聞くだけではなく、その理由を英語で表現することに重点を置き、自分たちの発表に還元するようにすることで、子どもたちがお互いに「相手の意見を聞く」必然性を持つことができるように、インタビューと発表とを結びつけた。発表についても、インタビューについても、ただ英語で表現できれば良いというものではない。相手がどのように受け止め、そして理解できているか。また、相手により魅力的に伝わるためにはどのような表現をすればよいのかを常に考える必要がある。これは英語に限った話ではない。英語という言語を通じてやり取りする際には、情報が限られてしまうため尚更に使った写真やジェスチャー、使用する語などに注意を払う必要がある。本单元の中で「資料の中から必要性のあるものを選択する」という情報活用能力の育成に繋がるようにするとともに、意味のあるコミュニケーション活動を行えるようにしたいと考えた。

(2) 学習計画 (全8時間)

第一次 旅行プランを作るための動詞に慣れ親しみ、ポスター作りの資料を集める	
1	○都道府県の魅力を伝える表現を知る。
2	○行きたい場所を尋ねたり、答えたりする。
3	○都道府県の魅力を調べ、紹介する内容を考える。
4	○調べたことをポスターにまとめる。
第二次 友だちと情報交換を行い、魅力的なポスターを作って発表する	
5	○作ったポスターを交流する。
6	○友だちがどんなところに魅力を感じるのかを調べ、ポスターの修正案を考える。
7	○作り直したポスターを使い、Show and Tellを行う。
8	

(3) 授業の実際と児童の様子

まず、キーワードゲームなどをしながら、旅行プランを作るために必要となるseeやeat, visitなどの動詞に慣れ親しみ、チャッツを使って都道府県の魅力を紹介する方法に慣れ親しんだ。また、クラスの人気の都道府県を探るゲームに挑戦しながら、単元のキーフレーズとなる “Where do you want to go?” “I want to go to ….” の表現に慣れ親しんだ。この場において、ALTが京都府を例に旅行プランのポスターを作成し、紹介



する方法のデモンストレーションを行うようにし、学習の見通しを持てるようにした。

その後、パソコン室を使って実際に自分が紹介したい都道府県について調べ、「食べ物」や「名所」「お土産」などの素材写真を集めた。この際、使用する枚数は4枚であるが、調べておく数はそれ以上を用意しておくことを伝え、その後のインタビュー活動の結果によって使う素材を変えることができるようにした。

第2次（第5時）からは、作成したポスターを使って発表と交流を行った。まず、4枚の素材を貼ったポスターを使ってグループ内の発表会を行った。この際聞き手側は、それぞれが発表した内容について、特に魅力的な素材を記録するようにし、最終的にグループの中で一番行きたくなった場所とその理由について決めるようにした。



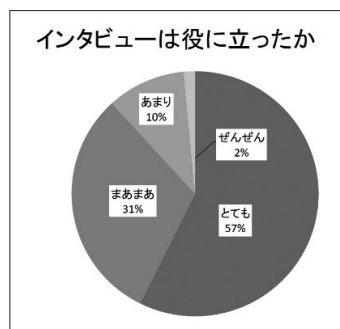
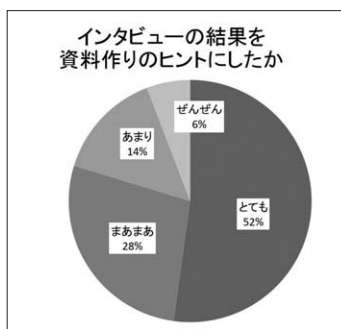
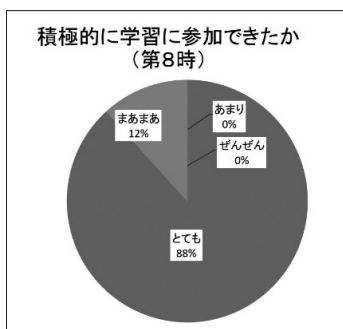
グループでの発表後、「あと2枚素材を足してポスターを完成させる」ことを児童に伝えた。そして、ポスターに追加する2枚をどのように決定するかを考えるため、『クラスの友だちが魅力に感じたもの』を聞きに行くことを目的にインタビュー活動を行った。このインタビュー活動では、グループ発表を通じてそれぞれが一番行きたくなった場所とその理由を情報交換し、

自分のポスターをより魅力的にするための素材を決定するヒントとするよう声掛けを行った。インタビューの結果、「どうも食べ物が一番魅力的だと答える人が多い」という声や「お寺はあまり人気がないのかもしれない」などの意見が出され、自分が作ったポスターをどのように加筆・修正するかを考える姿が見られた。

ポスターを修正し、完成させたのち、最終的にはクラスを半分に分けてShow and Tellの発表会を行った。子どもたちは「友だちに自分の紹介した都道府県に『行ってみたい』と思ってほしい」という思いが強く、どのようにすれば英語でより魅力的に伝わるかを考えて練習し、友だちに見てもらったり、ALTに相談したりする姿も見られた。



4. 実践の成果と課題



【児童のふりかえりより】

Q：インタビューの結果を資料作りのヒントにしたか

- 相手もどんな単語を使っているのかを聞いたりして少しだけマネできた。
- みんな“eat”，“visit”が多いから，その二つを増やした。
- どういうものが人気なのかが分かりました。
- インタビューはそんなにヒントがなかった。
- 自分がやりたい“meet”を入れてしまった。
- あまり特性などはなかったから，気にせずに選んだ。

Q：インタビューは役に立ったか

- 最初，調べるときはみんなのことを考えてなくて，自分も好きなものしか紹介しなかったけど，交流してからは，少しは考えられた。
- 何が決め手で行きたいと思ったかを調べることができた。
- どういうことに人気があるのかで選んだので役に立ちました。
- インタビューの内容はほぼ使っていなかったから，使わなかった。
- どうやって活用すればよいのかが分からなかった。

単元の終末に，児童に学習への参加度を問うた。また，インタビューを通して自分のポスターを改善するにあたり，友だちの意見を参考にしたか，インタビューそのものが役に立ったかどうかを問うた。

その結果，学習への参加度は非常に高い結果が出た。また，多くの児童は友だちとインタビュー活動をすることで，他の人の好きなものややりたいことを知ることができ，それをポスター作りに役立てている様子であった。一方で，人に流されず，自分の信念に沿って作品作りに励む児童や，インタビューの結果を十分に考察できず，ポスター作りの参考にできなかった児童もいたように思われる。

本単元では，インタビューの結果どのように考え，ポスターを加筆・修正するかという部分で情報活用・取捨選択の場面をとった。多くの児童は友だちの意見を参考にしながら取り組む様子が見られたが，時間が十分に取れず，意見を反映することができなかったり，インタビューの結果を価値づけられなかったりする児童も見受けられたため，インタビュー後の結果をどのようにとらえるかについて，個別の支援を行う必要があったのではないかと考える。

小学校実践事例⑧ 「メディア・コミュニケーション科の授業実践Ⅱ」

京都教育大学附属桃山小学校（現・京都市立梅小路小学校）

教諭 平島 和雄

1. 単元名

（小学校6年生）「桃山サミット」～わたしにとっての「平和」～

2. 単元の目標

【メディア活用への関心・意欲・態度】

- ・自分で課題を見つけたり疑問を解決したりするために役立つ様々なメディアに対する関心を深め、主体的に活用して情報を集め、資料を活用しながら互いの考えを伝えあい深め合おうとする。

【メディア活用についての思考・判断・表現】

- ・自分の疑問や課題を解決するために目的に応じて情報を取り入れ自分の考えを深めることによって、情報を適切に読みとり選択する力を高められるようにする。
- ・相手に自分の考えを伝える上で効果的に資料を活用できるように工夫し、情報の真偽やその価値を多面的に捉える力を高める。

【メディア活用に関する知識・理解・技能】

- ・様々なメディアの特性に対する理解を深め、効果的なメディア活用方法を知る。
- ・社会におけるメディアや情報の役割を理解し、情報を扱う上で基本的に大切にすべきことを身につける。

3. 指導の流れ・本時の展開

（1）単元計画（全13時間）

第1次 「わたしにとっての『平和』」とはどういうことか考えよう（2時間）

- ① 国語科の単元「平和のとりでを築く」を読んだ時に考えたり、平和学習で学んだりしたことをもとにして、自分にとっての「戦争」や「平和」について考えをもつ。
- ② 相手に伝わる話し方や内容を工夫し、「戦争」や「平和」についての意見をもつ。

第2次 根拠をもとに「戦争」における自分の考えを主張しよう（4時間）

- ① 「戦争」についての自分の主張を裏付ける資料を収集し、自分の主張と資料から読み取れる情報のつながりを考える。
- ② 「根拠」・「論拠」を意識し、自分たちの「戦争」についての主張を伝えるプレゼンテーションの資料を作成する。
- ③ グループの発表を元に討論会を行い、自分たちの論拠を再構成する。（本時3/4）
- ④ 隣のクラスに自分たちの主張を述べ、クラス間で交流し、「戦争」の認識を深める。

第3次 根拠をもとに「平和」における自分の考えを主張しよう（4時間）

- ① 「平和」についての自分の主張を裏付ける資料を収集し、自分の主張と資料から読み取れる情報のつながりを考える。
- ② 「根拠」「論拠」を意識し、自分たちの「平和」についての主張を伝えるプレゼンテーションの資料を作成する。
- ③ グループの発表を元に討論会を行い、自分たちの論拠を再構成する。（本時3/4）
- ④ 隣のクラスに自分たちの主張を述べ、クラス間で交流し、「平和」の認識を深める。

第4次 論拠をもとに「幸せ」についての意見交流会をしよう（3時間）


- ① 「幸せ」について「戦争」と「平和」の考えをもとにした「論拠」を意識して、自分たちの主張を考える。
- ② 「幸せ」について「論拠」を意識し、自分たちの主張を伝えるプレゼンテーションの資料を作成する。
- ③ グループ発表を元に学級での討論会を行い、「幸せ」についての意見をまとめる。

(2) 本時について

① 本時の目標（5/13時間）

- ・聴き手に自分たちの主張をより伝えるために、根拠となる資料のあり方や効果的な伝え方について考える。

② 本時の展開

学習活動	児童の姿（児童の反応）	学習活動への支援と留意点 ◎評価 ◇支援 □準備物
<p>1, 「戦争」についての自分たちの主張を発表する。</p>	<p>[話し手] ・視覚資料を活用して、伝え方を工夫しながら発表する。</p> <p>[聞き手] ・話の内容に対して視覚資料が効果的に使われているかを重視して聞く。 ・自分が調べたことと共通する内容を特に意識して聞く。</p> 	<p>□電子黒板</p> <p>◇自分の立場を明確にするために、聴き手の「支持する」「支持しない」の選択をクリックカーの機能を使い視覚的に分かるようにする。</p> <p>発表前 話し手は主張の根拠となる資料だけを提示し、聴き手は「支持する」「支持しない」という選択をする。</p> <p>発表後 聴き手は「支持する」「支持しない」という選択をする。</p>

<p>2, グループごとに自分たちの主張を発表し合う。</p> <p>・発表後には、その内容について話し合う。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・発表グループの主張をもとにして、「資料（根拠）」と「発表の内容（論拠）や仕方」について発言する。 ・自分たちの主張を相手により伝えるために、どのような資料を用意したり、工夫して伝えたりすればよいか気付く。 ・全体での話し合いで考えたことを活かして、各グループでも発表したり話し合う。 	<p>◇資料を用いた論拠がどうであったかを視覚的に見られるようにクリッカーの機能を使い、視覚的にわかるようにする。</p>
<p>3, グループごとに話し合ったことをもとに本時の学習を振り返る。</p>	<p>・聴き手に自分たちの主張をより伝えるために、根拠となる資料の選び方や効果的な伝え方について、気づいたことや分かったことなど、自分の思考の変化を振り返る。</p>	<p>◎自分たちの主張を伝えるための資料のあり方や効果的な伝え方について考えることができる。（ノート）</p>



4. まとめ

自分の考えを主張するためには、その主張の論拠が必要である。国語教育者の森山卓郎（2013）は、「論拠」について、『論説文を書くには、自分なりのオリジナリティ（独自性）が必要であり、その上で読んだ人が「なるほど」と思ってくれる説得力が必要である』と述べている。また、そうあるためには、「なぜそういえるのか」「そう考えなければならない理由は何なのか」という根拠が必要である。しかし、この根拠は客観的な事実なので、それだけでは不十分だと加え、『その事実が根拠としてその主張につながるということの保証である論拠が必要である。』と述べている。この「主張」「根拠」「論拠」を意識してプレゼンテーションの内容を構成することにより、自分の考えを主張まで高め、わかりやすく相手に伝えることができるのである。また、ある文章を解釈する時には、文章中に書いてあること（根拠）と自分が文中から考えたことを整理し、この根拠と考えを繋ぐ「論拠」をもつことは、より思考が深まると考えた。

また、児童の実態としては、目の前の事実と自分の考えを混同していることが多い。ある事実から考えた自分の考えをあたかも事実であると考えてしまう。そのために、事実と自分の考えたことを分類し明らかにしながら活動を行うこととした。

そして、さらに活動の意欲を持続できるようにするためには、自分の活動に必然性や必

要感が持てるかが重要な鍵になる。それを持てるようにするには、児童のもった問題意識が自分にどれだけ繋がっているかが大切である。これらのことを意識し、単元を構成した。

そこで、本単元の導入として、1枚の写真から考えるという活動を行った。写真は、発掘現場の写真である。そこには戦争でなくなった人が集団で埋められていたものである。この活動において「写真から見た事実」と「自分が考えたこと」を分類し、それをつながけながら意見を交流した。児童は、「こわい」という直感的な感想がほとんどあった。しかし、学習を進めていくうちに、写真を見ている自分たちは「骸骨がならんでいて怖い」「たくさんの方が亡くなって怖い」という客観的な気持ちだけれど、骸骨の人が感じた「こわい」は「死が迫ってくる恐怖」とであり、同じ「こわい」でも違うものであるという意見が出てきた。学習後の振り返りにもこのことが多くの児童の記述に見られた。そして、「こわさ」だけでなく戦争を経験した人々の苦しさを示すことも必要であるという意見がでてきた。このことから本学級は「生活の苦しさをテーマを選び、活動を進めて行くこととなった。さらに伝える相手として、学年が2クラスであることを生かし、互いの主張を聞き合う授業の設定とした。隣の学級は「戦争のこわさ」をテーマを選びお互いの主張を交流しあった。その根拠を探すにあたって、本学級の児童は、書籍を主な資料として用いた。その理由は、聞き取りと単元終了後の調査によりわかった。第2次と第3次の「戦争」と「平和」は、同じ構成としては同じ流れで行った。これは学びのサイクルを繰り返すことによって見通しを持って児童が学べるようにというねらいである。また、学びの流れは同じであるが、第2次は「資料をどう選ぶ」、第3次は「資料をどう使う」という事をメインにして単元を進めた。

単元終了後に児童の思考を見とるために、書籍などの印刷物とwebで見つかる資料のメリットとデメリットについての意識調査を実施した。図1は電子ボードでの共有の結果の一例である。この電子ボードでの共有と児童の話し合いの様子をまとめたものが表1である。また、「それぞれの良さを生かし資料を集めなければいけないと思う。」「webで見つけた資料の信憑性を確かめる資料も探す必要がある。」「何を元にそう主張しているのかを考えてみなければならない。」などの意見も聞くことができた。

さらに、発信者の立場として、「何を元に自分は考えたのかということを示すことが必要である。」という意見だけでなく、「web検索には、様々な意見があるので、自分の主張の対論を探すには便利である。」という意見まで聞くことができた。

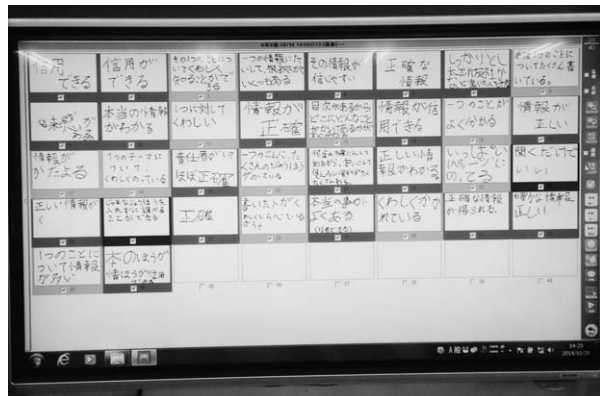


図1 児童の共有の結果

表1 書籍などの印刷物とwebで見つかる資料の比較

書籍などの印刷物	webで見つかる資料
<ul style="list-style-type: none"> * 信用性がある（文責がある） * 正確な情報である（検閲） * 詳しい情報がわかる（特化） * 一つのページで見やすい * 情報がかたよる * 情報発見に時間が必要 * 情報発信に時間が必要 	<ul style="list-style-type: none"> * 信用性は△（発信者の根拠が不明瞭な場合） * 正確な情報もある * 情報量が多い（広い） * 視覚的に見やすいものもある * 情報発見が早い * 様々な意見が見つかる * 全世界に発信できる

<参考文献>

- ・ 京都教育大学附属桃山小学校（2014）平成25年度京都教育大学附属桃山小学校研究紀要
- ・ 森山卓郎（2013）日本語の<書き>方 岩波ジュニア新書 岩波書店

小学校実践事例⑨「総合的な学習の時間：震災とメディアの役割 ーソーシャル・メディアの特性を理解するー」

東京都杉並区立高井戸東小学校 主任教諭
東北大学大学院情報科学研究科 博士課程

佐藤 和紀

1. はじめに

メディアが多様化し、SNS等が広く普及した今日、大人でさえも惑わされ判断が難しい情報が、児童生徒に対しても押し寄せている。近年のスマートフォンの爆発的普及により、児童生徒が不適切な書き込みや画像による事件に巻き込まれることもあり、社会問題化している。これらの課題に対する学校現場や教育委員会の対応として、小・中学校による「メディアの活用方法に関する学習指導」が多く行われているが事件は後を絶たない。ソーシャル・メディア経由で得られる情報に対して、背後にある文脈を類推しながらメディア特性を踏まえつつ情報を読解する力が必要であろう。

これまでも、メディア経由の情報読解に関する研究や実践は国内外で行われている。例えば、カナダやイギリスにはいくつか見られる（菅谷2000、鈴木2004）が、これらは主としてマスメディアの読解に留まっている。また、ソーシャル・メディアに関する諸問題は情報モラル教育の分野で研究や実践がなされてきた。ここでは道徳的な心情、規範意識から望ましい判断に対するアプローチがいくつかある。しかし、メディア論との融合は行われていないため、メディア・リテラシー教育研究と情報モラル教育研究は分断されてしまっている（佐藤 2016）。

さらに、2011年の東日本大震災や2016年の熊本地震ではTwitterなどのソーシャル・メディアで「流言」¹や「デマ」²といった情報が流れている。災害時だからこそ、情報を適切に判断し、発信できる力が必要であるが、繰り返し流言やデマが確認されており、初等中等教育段階における防災教育的視点での実践が必要である。

2. 目標

そこで児童のソーシャル・メディア経由の情報を読み解く力を育成するための授業を開発し、実践した。本実践は総合的な学習の時間において「防災教育」の位置づけで実施し、災害時におけるソーシャル・メディアの役割と災害時の「流言」や「デマ」について取り扱った。また、本実践ではツイッターを取り上げた。授業の目標は以下の3点とした。

①授業で取り扱うソーシャル・メディアの特性を理解する

1 流言：(1) 実態を持つある人物や組織、事象をめぐる、(2) パーソナルコミュニケーション（口コミやネットなど）による、(3) 私的で、(4) 責任の所在が明らかでない、(5) 一過性での、(6) 未確認に、広がっていく事柄（情報）

2 デマ：誰かが嘘だと分かっている意図的に広げていくもの

- ②災害時におけるソーシャル・メディアの役割を理解する
- ③災害時に「流言」や「デマ」を流さないためにどのような行動をすればよいかを考える

3. 指導の流れ・本時の展開

授業は前任校である東京都北区立豊川小学校の第6学年2クラス60名を対象とした。実践時期は2015年10月19日から10月23日で、全3時間の授業を実施した。単元指導計画を表1に示す。

表1 本実践の単元指導計画（全3時間）

時間	学習内容
	【Twitterのメディア特性】
1	Twitterのメディア特性を学習しながら、実際にTwitterを使ってツイートしてみたり、リツイートしてみたりして、実際の機能を扱うことによってTwitterのメディア特性を理解する。
	【災害時におけるTwitterの役割】
2	<ul style="list-style-type: none"> ・Twitterが電話に代わる連絡手段となり、情報を共有するための手段になったことでユーザー数が約1週間で200万人増えたことを理解する。 ・震災時にはデマツイートが増えたこと、それがリツイートによって多く拡散されたことや、社会的影響について議論する。
	【流言やデマのツイートを読み解く】
3	<ul style="list-style-type: none"> ・これまでの学習をふまえ、東日本大震災時に流れた実際の4つのツイートの中から流言やデマのツイートはどれであるかについて議論する。 ・なぜ流言やデマが流れてしまったかについて議論する。

(1) Twitterのメディア特性

表2 ツイッターの機能（メディア特性）

機能	内容
位置情報	投稿時に追加可
メッセージ	フォロワー・非フォロワーにダイレクトメッセージを送信可能
フィードの仕組み	フォロワーの投稿はフィードに全て時系列で表示される
評価機能	お気に入り
コメント機能	"@"を付けることによってフィード上で会話が可能
シェア機能	リツイート
投稿が届く範囲	リツイートにより全く知らない人にまで届く

1時間目は、Twitterのメディア特性を理解するための学習を行った。理解を促すために、実際にTwitterを使って授業用のアカウントを作成し、教師の説明に従って児童はタブレット端末を操作しながらツイートをしたり、リツイートをしたりした。授業アカウントは3つ作り、実際にアカウントを持っている児童に手伝ってもらいながら、フォロー、ツイート、リツイート等の体験を行った。

また、Twitterのメディア特性を本授業では表2のように提示した。

(2) 災害時におけるTwitterの役割

2時間目は、災害時におけるTwitterの役割を理解するための学習を行った。東日本大震災ではTwitterが電話に代わる連絡手段となり、また情報を共有するための手段になっ

たことを、事例をふまえて学習した。それに伴って、ユーザー数が約1週間で200万人増えたことも学習した。また、震災時にはデマツイートが増えたこと、それがリツイートによって多く拡散されたことを示し、その社会的影響について議論した。

(3) 災害時におけるTwitterの役割

3時間目は、それまでの学習をふまえ、東日本大震災時に流れた実際の4つのツイートの中からデマツイートはどれであるかについて議論を行った。児童は判断基準となるユーザー名、発信年月日、リツイート数、お気に入り数やこれまで学習したことをふまえてデマを推測し、グループで判断する議論を行った。授業でを使用したツイートを表3に示す。なお、ツイート3以外は個人のツイートであるため、ここでは実際のユーザー名を明記せず、「個人名」と表記している。

表3の3以外のツイートは、東日本大震災の際にデマであったツイートである。授業のまとめとして、①リツイート数やお気に入りの数が多くても、個人による発信であることをふまえて判断すること、②公共機関による情報発信を優先すること、③Twitterは個人名が変更可能であることをおさえた。授業が終えた後の板書を図1、授業中の議論の様子を図2に、児童に配付したワークシートの一部を図3に示す。

表3 授業でを使用したツイートとツイートのステータス

	ツイート	リツイート数	お気に入り数	発信者設定
1	【拡散して下さい】現在流通しているガソリンには津波の影響で塩が混ざっていて、給油するとエンジンが焦げ付いて故障します。絶対買わないで下さい。修理費が50万円ぐらいかかります。	1543	321	個人名
2	医師会会長から指示あり、被爆予防のため、イソジンを10滴、水で薄めるなどして飲み込んで下さい。乳幼児～2歳は3滴、3歳～13歳は5滴、体内に入れておくだけで効果があると。家族や友達に伝えてください。	143	2562	医師
3	【生存確認】県警によると、大船渡市綾里地区で津波に流され行方不明と伝えられていた中学生23人の生存を、きょう午前1時37分に確認。【IBC岩手放送】	32	12	公共放送
4	始めてメッセージさせていただきます。今日の夕方、友人に防衛省の夫を持つ人が家族に「東京から家族を逃がせ」と言われたとのこと。その後、総務省の友人にも連絡したところ、総務省はほとんど空になっているそうです。拡散してください。お願いします。	379	293	個人名

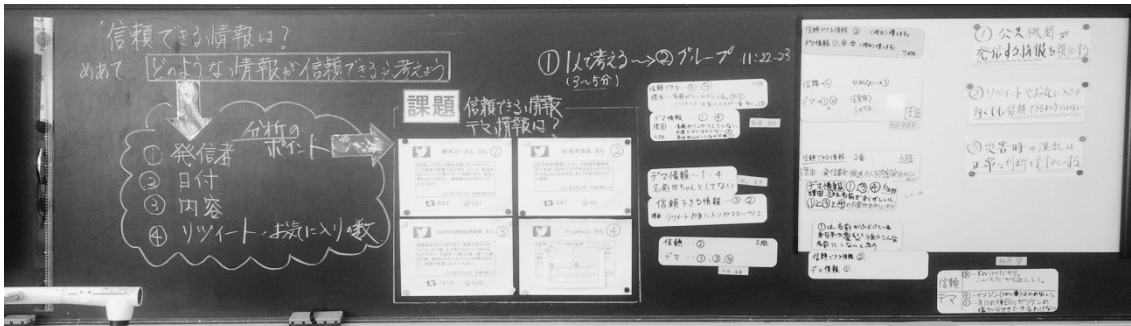


図1 3時間目授業終了後の板書



図2 授業中の議論の様子

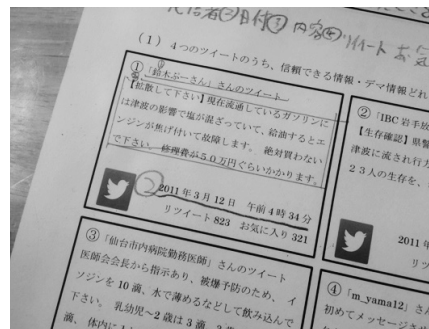


図3 配付したワークシートの一部

4. 授業の評価

(1) プレテストとポストテストによる授業実践の評価

評価に当たっては、3時間目の実践内容に従って、インターネット上の情報について、お気に入り数、リツイート数、引用、設問内容等を読み解く問題をプレテスト・ポストテストでそれぞれ各4問作成した。なお、プレテストとポストテストの難易度が同質になるよう検討を行った。

テスト全体の構成は学習プログラムの3時間目で議論した4つのツイートの内容に準じてリツイート数、お気に入り数、引用等を構成した。設問に対して、「4確実に正しいと思う」「3すこし正しいと思う」「2少し正しくないと思う」「1確実に正しくないと思う」の4件法で質問した。また、回答の理由を自由記述で質問した(資料)。

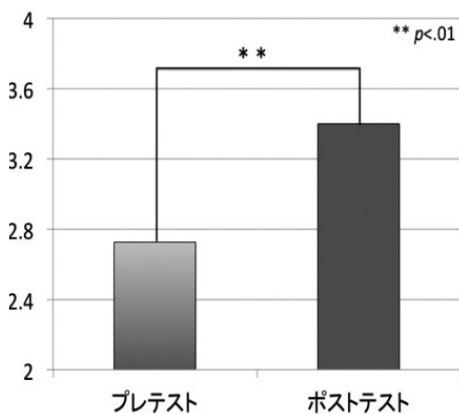


図4 テストの結果

プレテストは、設問1・2・4が情報に誤りがあり、設問3が正しい情報である。ポストテストは、設問1・3・4が情報に誤りがあり、設問2が正しい情報である。また、授業の効果を測定するため、4問の平均点についてプレテストとポストテストの結果を比較した。

学習プログラムの評価のために、プレテスト時とポストテストの平均点(プレテスト:2.72, ポストテスト:3.39)を比較した結果、ポストテストの方が平均点が高かった。この結果により、4件法によ

るテストの正答から学習プログラムをみた場合、学習の促進効果が確認された。その結果を図4に示す。

(2) プレテストとポストテストの自由記述による評価

プレテストとポストテストでは、回答の理由を自由記述で質問している。プレテスト段階においてはほとんどの児童は自由記述を明確に書くことができなかった。一方で、ポストテストでは正しい情報である設問2を正答した51人全員が明確に理由を記述できていた。自由記述の理由については、学習したことを踏まえて記述しており、「リツイート数やお気に入り数が多いからといって正しいとは限らない」「公共機関から発信されていない」「個人のサイトから発信されているから正しいとは言えない」などがツイッターのメディア特性を理解した上で回答していることが考えられる。

(3) 授業終了後の児童の感想による評価

授業終了後、ワークシートに授業の感想を記述させた。「メディアの機能によって、情報の質や内容が変わってくるのが分かった」「メディアの特徴・特性をよく知っておく必要があると思った」などのメディア特性を意識した記述が見られた。また、「災害時は混乱の中で情報を判断しなければならない。きっとデマをリツイートしてしまった人だって、わざとじゃないんだと思う。だから情報を判断することはとても難しいことなんだと思う」などの災害時のメディアのあり方を意識した記述も見られた。

<参考文献>

佐藤和紀・堀田龍也(2016) ソーシャル・メディア経由の情報を読解するための実践の試行と評価:東日本大震災におけるTwitterの役割やデマ情報を題材に、日本教育メディア学会、研究会論集、Vol. 40, pp. 51-56

菅谷明子(2000) メディア・リテラシー 世界の現場から、岩波書店、東京

鈴木みどり(2004) Study Guide メディア・リテラシー 入門編、リベルタ出版、東京
THE PAGE「大きな地震が起きるとなぜ「流言」が広がるのか？」

<https://thepage.jp/detail/20160430-00000001-wordleaf> (2016. 4. 30. 確認)

<資料>

プレテストの内容

【調査の説明文】

あなたは、総合的な学習の時間の課題で生き物について調べることになりました。4つのインターネット上にある「生き物に関する記事」があります。それぞれの問題の回答欄の、確実に正しいと思うー少し正しいと思うー少し正しくないと思うー確実に正しくないと思うのどれか1つに○をつけ、その理由も書きましょう。

	設問	リツイート数	お気に入り数	引用設定
1	<p>【少女に襲いかかったクマを射殺 新潟】</p> <p>8日午後2時ごろ、新潟県上越市の森林にクマが出没し、散歩中だった17歳の女性に襲いかかる事件が起こった。クマは1キロ先まで女性を追い続けたが、悲鳴を聞きつけた通りがかりのハンターによってまもなく射殺された。同市でのクマ出没は3日前にも起こったばかり。射殺されたクマは雄のツキノワグマで体長1.2メートル、体重約50キロ。新潟県警が死体を調べたところ、クマの手には白い貝殻のイヤリングが握られていた。このイヤリングについて、県警が所有者を確認したところ、襲われた女性のものであることがわかった。</p>	1543	506	キュレーションサイト
2	<p>【猿の不思議】</p> <p>宮崎県の幸島に棲息するニホンザルの一頭がイモを洗って食べるようになり、同じ行動を取る猿の数が閾値（仮に100匹としている）を越えたとき、その行動が群れ全体に広がり、場所を隔てた大分県高崎山の猿の群れでも突然この行動が見られるようになったという。このことは、『百番目の猿現象』と呼ばれている。</p>	123	2371	個人サイト
3	<p>【シラスって子供？親？】</p> <p>シラスは親ですかとの質問を良く受けます。また、シラウオ、シロウオと同じものですかと聞かれることも多いです。一般に、シラスと言えば、イワシ類の子供の時期のものです。関西ではチリメンジャコと言います。シラウオはサケの仲間、シロウオはハゼの仲間です。シラスの漁獲量は日本海側よりも太平洋側に多く分布しています。特に静岡県、茨城県、兵庫県での漁獲量が多いです。</p>	32	10	大学
4	<p>【クマに遭遇したら・・・】</p> <p>クマに遭遇したら、死んだフリをするといというのは、かなり古からの言い伝えがあります。少数民族のクマ撃退法では、ズボンとパンツを脱いで逆立ちする。そうすると熊には足は巨大な角に見えるそうで、お尻の割れ目は何でも丸の飲みになってしまう大きな口に見えるらしく、非常に驚いて逃げて行くらしい。</p>	341	248	ブログ

ポストテストの内容

【調査の説明文】

あなたは、社会科の農業の授業で農作物について調べることになりました。4つのインターネット上にある「農作物に関する記事」があります。それぞれの問題の回答欄の、確実に正しいと思うー少し正しいと思うー少し正しくないと思うー確実に正しくないと思うのどれか1つに○をつけ、その理由も書きましょう。

	設問	リツイート数	お気に入り数	引用設定
1	<p>【「朝食にコシヒカリ」条例 新潟・南魚沼市議会が可決】</p> <p>コメのトップブランド「新潟県南魚沼産コシヒカリ」を普及させるにはまず地元から――。新潟県南魚沼市議会は19日、朝ご飯に地元産コシを食べることを盛り込んだ条例案を全会一致で可決した。来月10日に施行される。</p>	1832	340	動画共有サイト
2	<p>【日本の食糧自給率】</p> <p>平成26年度の食料自給率は、カロリーベースは前年度と同率で39%、生産額ベースは前年度から1ポイント減少し64%となった。</p>	32	12	省庁
3	<p>【ミツバチが消えると・・・】</p> <p>世界の食料の90%を占める100種類の作物のうち70%はハチが受粉を媒介している「ミツバチが消え去ったら人間は4年も生きてはいけない」とアイシュタインも発言しているという。ミツバチが原因不明に大量に失踪する現象は蜂群崩壊症候群といわれ、アメリカ、ヨーロッパ、インド、ブラジルなどで観察されている。</p>	223	3460	個人サイト
4	<p>【大根の栄養と調理方法】</p> <p>大根に含まれるビタミンCは、時間のたった大根おろしを食べてもその効力は変わらない。</p>	356	194	ブログ

小学校実践事例⑩「タブレット端末で作成したプレゼンテーションスライドの作成と改善」

東京都杉並区立高井戸東小学校 主任教諭
東北大学大学院情報科学研究科 博士課程

佐藤 和紀

1. はじめに

教育の情報化ビジョン（文部科学省 2011）では、現代社会と教育の関係性について「21世紀は、新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す知識基盤社会の時代と言われている」と説明し、教育分野における情報通信技術の活用の重要性が述べられている。このような背景から、総務省によるフューチャースクール推進事業や、文部科学省による学びのイノベーション事業、各自治体などによって児童生徒一人一台のタブレット端末や電子黒板等のICTを活用した教育実践とその効果検証が全国各地で進められている。文部科学省（2015）によれば、平成27年の公立学校へのタブレット端末の配備台数が15万6018台となり、平成26年度の72678台から2倍以上増加している。今後、さらにタブレット端末が整備されるとタブレット端末を活用した実践が容易に展開されるようになることが想定される。

これまでもタブレット端末を活用した実践は行われてきている。例えば、木村（2014）は小学校第3学年社会科の「わたしたちのくらしとはたらく人々」の単元において、タブレット端末を活用して、街で働く人々への取材を通して情報を収集し、収集してきた音声情報や静止画像情報を目的に応じて整理分類し、さらにそれらを活用してプレゼンテーションにまとめて発表させる活動を行っている。一方で、容易にまとめて発表できるようになると、例えばプレゼンテーションやスライドの内容についても評価・改善を繰り返し行うことによって、より質の良い発表や発信が可能となることが考えられる。また、同時に繰り返し丁寧な指導が求められる。本学級においても、タブレット端末を活用してプレゼンテーションが日常的に行われている。しかし、プレゼンテーションのスライドは、思いや願い、表現したことが表現できているようなスライドになっていないことが多かった。メディア・リテラシー教育においても、メディアを批判的に読み解くだけでなく、メディアを活用して効果的に表現する力も求められる。タブレット端末を活用したメディア表現力の育成は喫緊の課題と言ってもよい。

2. 目標

そこで、本実践では、タブレット端末を活用してプレゼンテーションスライドを作成・改善を繰り返す過程を含む授業を実践した。本実践は、東京書籍「新しい国語 6年」の単元「町の幸福論」（説明文）の授業において、児童が住む町をよりよい町にしていくために、町の課題や問題点を調べ、町をよくしていくための提案をプレゼンテーションにまと

める際の授業として設定した。授業の目標は国語科の目標の他に以下の2点を設定した。本報告では②の実践を中心に報告を行う。

- ①相手に気持ちや思いが伝わるプレゼンテーションを行う
- ②相手に気持ちや思いが伝わるプレゼンテーションスライドを作成することができる

3. 指導の流れ・本時の展開

授業は前任校である東京都北区立豊川小学校の第6学年30名を対象とした。授業単元は、国語科の「話す・聞く」と「読む」の目標にした単元「町の幸福論」（東京書籍）に基づき、全13時間で構成されている。本単元の学習内容を表1に示す。

本報告では、第3次 ②プレゼンテーションのスライドを改善する、に焦点を当てて報告する。第3次 ②は2時間で構成されており、児童が作成したプレゼンテーションのスライドを改善することを目的としている。

表1 本単元の学習内容

次	時間	学習内容
1	3	【説明文の読解】
		①説明文「町の幸福論」（東京書籍）を読み、町作りについての筆者の考え方や、取り上げられている事例をふまえ、地域の町作りについて考える ②「町の幸福論」で用いられている表やグラフ、図の効果について文章と対応させて考える
2	4	【情報を収集・整理分析する】
		①K区の課題や問題点について書籍やWEB等の資料から調べる ②調べた情報を元に、類似した課題や問題点の改善に取り組んでいる地方自治体の取り組みを調べる ③これまで調べてきた情報を整理して、プレゼンテーションの構成を考える（1）
		【プレゼンテーションの作成】
3	6	①構成を元にプレゼンテーションを作成する ②プレゼンテーションのスライドを改善する ③プレゼンテーションを行う

【1時間目】

授業の初めに教師が「効果的なスライド」と、逆に「効果的ではないスライド」を例示し、比較しながら「効果的なスライド」のイメージを全体で共有した。また、後藤ほか（2014）の『学びの技』「効果的なスライドの作成」のページから、担任がスライド事例プリントを作成し、児童全員に配布した。その一部を図1に示す。

次に、あらかじめ準備した「効果的ではないスライド（文字の羅列や箇条書き）」を児童に配布して、スライドをグループ（3～4名）で事例プリントを見ながら改善すべき内容を検討し、ホワイトボード（IZUMI社製まなボード）を使用して改善内容の書き込みを

行った。その後、改善した内容を発表した。児童が改善したスライドを図2に示す（上段は教師が配布した「意図が伝わりにくいスライド」、下段は児童が検討して改善したもの）。

児童の提案では、文字の羅列や箇条書きから図表やグラフを用いたり、強調したい箇所が太字や色文字にされていたりした。図2を作成したグループでは、箇条書きであった文章の内容を読み解き、「グラフ化したほうが伝わりやすいと思う」「引用を書いた方がいい」「主張したいことは吹き出しを使おう」などの検討がなされていた。

この授業の終了後、児童は宿題として、1時間目の授業を生かして最初（図スライド1）に作成したプレゼンテーションの改善を行った（スライド2の作成）。

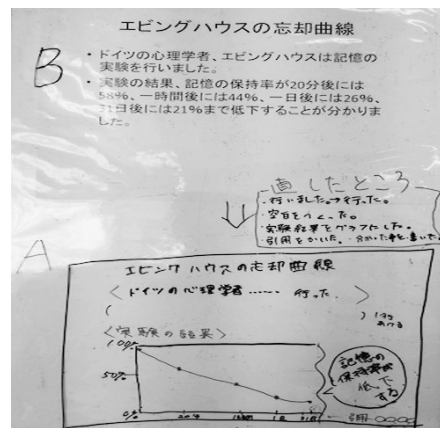
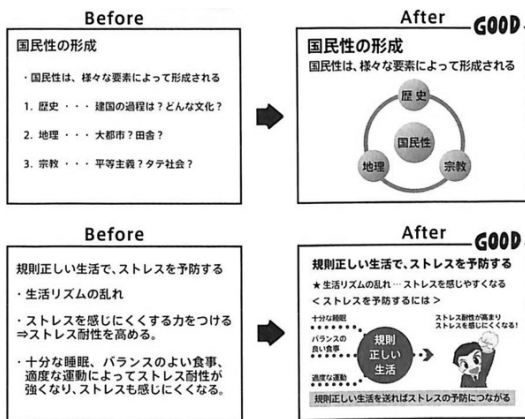


図1 児童に配布した「効果的なスライド」の事例の一部（後藤ほか2014から引用）

図2 児童が改善したスライドの一部

【2時間目】

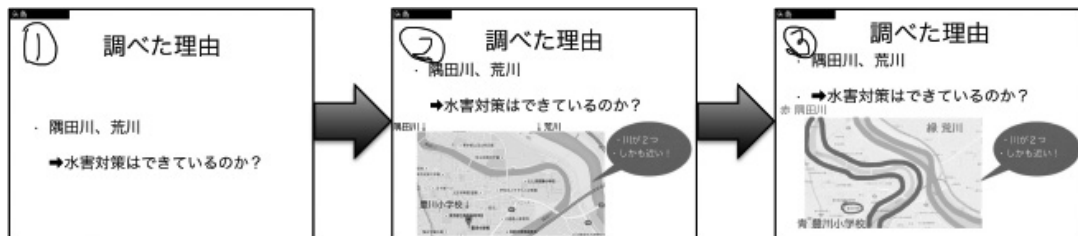


図3 児童Xが作成したスライド（左からスライド1、スライド2、スライド3）

スライド1と、1時間目の学習内容を活かして改善した2回目のスライドを比較して、改善した箇所をグループで説明し合い、改善したほうがよりわかりやすくなる点を意見し合った。

その後、3回目の改善として、他の児童からのアドバイスを踏まえてスライドの改善を行った。最後に、これまで作成してきた3枚のスライドをグループ内で順番に見せ合い、どのように改善してきたかについて説明をした。

この実践で作成と改善を繰り返してきたプレゼンテーションスライドの事例を、児童Xのスライド（図3）を踏まえて示す。児童Xは、「東京都北区の水害対策の現状と対策・提案」というテーマでプレゼンテーションの作成を行った。図3のスライドは「調べた理由」

を説明するスライドである。

1回目のスライド(図3の左)はタイトルと箇条書きのみであった。しかし、1時間目の授業を経て2回目のスライド(図3の真ん中)では、河川の場所を示す地図と吹き出しを入れる改善を行った。さらに、2時間目の授業を経て3回目のスライド(図3の右)では、2つの河川に色をつけ、凡例や学校の箇所を書き加える改善を行った。

4. 授業の評価

児童が作成したスライドを評価するため、評価観点を作成した。作成したプレゼンテーションスライドの評価基準を表2に示す。この評価観点は、1, 2, 3と進むごとに、スライドの難易度が上がっていくように設定している。従って、スライドが改善されればされるほど、評価することができる評価観点が増えていくことが予測される。

また、児童が作成したプレゼンテーションのスライドは一人あたり10数枚であるため、児童が授業中に改善する際に選択した1枚のスライドを評価することとした。実際の評価に当たっては、評価の妥当性を担保するため、国語科教育や情報教育を専攻する大学院生3名で評価を行った。評価者3名は、児童25名の1回目、2回目、3回目のスライドを評価基準に従い、評価観点別に評価を行う。評価基準よりも劣っていれば1点、評価基準と同等であれば2点、評価基準よりも優れていると判断すれば3点、観点到該当する要素が含まれておらず評価ができない場合は0点とした。

スライド1では、観点1から観点5まで評価されているが、観点4と観点5についてはほとんどのスライドが評価できないと判断されているため、平均点は0.2から0.5程度に留まっている。観点6については全てのスライドで評価できなかったため、平均点は0であった。

スライド2では、観点1から観点5の平均点が向上した。特に観点5の平均点は、他の観点と比較すると評価が高くなったり、評価できる児童が増えたりした。観点6は、評価できるスライドが出現したため、平均点は0.26まで向上した。

スライド3では、全ての観점에서平均点が向上し、観点5と観点6の評価をできるスライドが増加したため、平均点が向上した。この結果から、改善を繰り返すことによって、評価できる観点も増えていくこと、評価観点の段階も妥当であることが示唆された。

表2 プレゼンテーションスライドの観点と評価規準

評価観点	評価規準
1 文字の大きさや配色	読みやすい文字の大きさや配色になっている
2 伝わりやすい文字色・囲み線・下線	効果的に伝わるように、効果的に文字の色を変えたり、囲んだり、下線を引いたりする
3 スライドの見やすさ(情報量・レイアウト)	ちょうどよい情報量で、レイアウトも見やすく工夫されている(箇条書きや余白、図表などを用いる)
4 図表の大きさや配色	読みやすい図表の大きさや配色になっている
5 文字と図表の関連	効果的に伝わるように文字と図や表が関連している
6 図表の明快さ	図が流れを示したり、関係性を示したりしている表を用いて情報を整理したりして、工夫されている

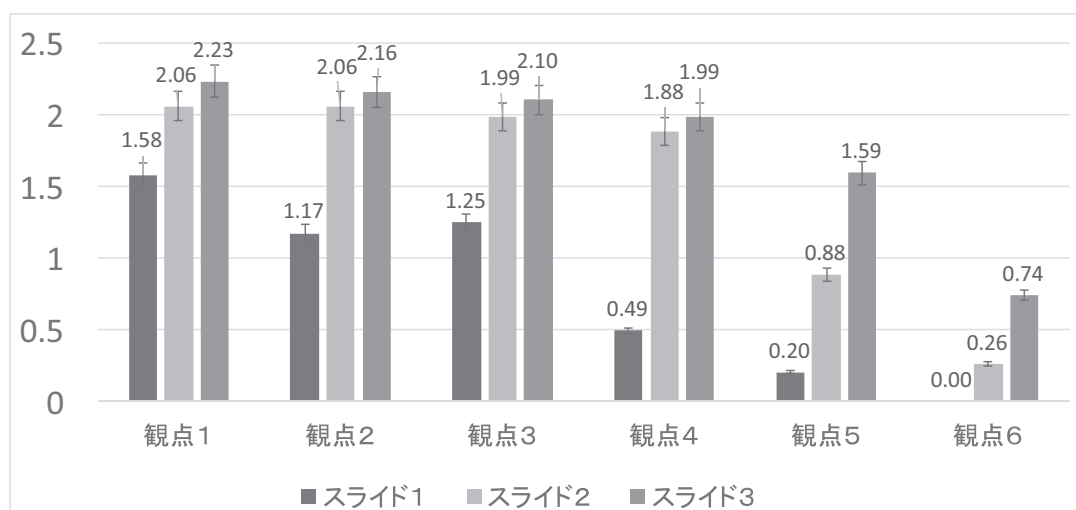


図4 スライドの評価の結果 (評価者3名の平均点)

<参考文献>

後藤芳文・伊藤史織・登本洋子 (2014) 学びの技 14歳からの探求・論文・プレゼンテーション, 玉川大学出版部, 東京

文部科学省 (2011) 教育の情報化ビジョン (2016. 3. 10. 確認)

文部科学省 (2015) 平成26年度 学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果 (概要) (2016. 3. 10. 確認)

木村明憲 (2014) ICTを活用した小学校協働学習の実践: 情報活用の実践力カリキュラムを基に, 情報の目標を明確にした協働学習, 学習情報研究, Vol. 240, pp. 6-9, 学習ソフトウェア情報研究センター

佐藤和紀・高橋純・相沢優・堀田龍也 (2016) 小学校におけるタブレット端末を活用したプレゼンテーションの作成とスライド内容の改善を目的とした授業の開発と評価, 日本教育工学会, 研究報告集, Vol. 16 (2)

東京書籍 (2015) 平成27年度版 新編「新しい国語 6年」, 東京書籍, 東京

小学校実践事例①「小学校外国語における『情報の取捨選択』を意識した表現活動Ⅱ」

京都教育大学附属桃山小学校 教諭 山川 拓

1. 学年・単元名

第6学年 9月～10月実施

Let's introduce our school ～学校案内をしよう～



2. 目標

【外国語の目標】

- ・学習した英語表現を活用しながら，学校の施設を紹介することができる。
- ・学習した表現を使い，英語で質問したり，質問に答えたりすることができる。

【メディア・リテラシーの目標】

- ・タブレットPCを用途に応じて適切に使用することができる。
- ・英語で学校を紹介するために，必要な情報を選んだり，伝わるような表現方法を考えたりすることができる。

3. 指導の流れ

(1) 単元構想の意図

本校はオーストラリアのベレア小学校と交流を行っており，毎年40名程度の代表児童が両校の訪問・ホームステイを交互に行っている。ベレア小学校の児童が来校する年度には，全学年がそれぞれの学習した内容に応じた交流を行い，海外の子どもたちと実際に英語を使ってやりとりをすることで，日本と外国の違いを直接感じられる体験の場となっている。

本単元は，今まで学習した表現を活用しながら学校施設を案内し，その中でベレア小学校の児童と英語を使って簡単なやり取りをしていくという「表現活動」に主眼を置いている。児童が主体的に活動に取り組むためには，活用できる「表現」については慣れ親しんできたものを取り扱う一方で，各部屋の中に関する具体的なものの名前などは自分で選び，探し出してくるようにすることが望ましいと考えた。そこで，教室内に英和・和英辞典とタブレットPCを置き，子どもたちが自由に使えるよう環境を整えた。これまでに児童はメディア・コミュニケーション科の中で，タブレットPCを活用した調べ学習の方法や，プレゼンテーションの方法などを学んできていることから，タブレットPCを英語学習の中でも有効に活用し，各教科での情報活用に生かせるのではないかと考えた。

タブレットPCの利点としては，非常に豊富なコンテンツを活用して表現する英語を考えたり，発表の練習をしたりする補助になる点である。一方で，翻訳機能の内容が英作文として正しいかどうかについては疑問が残る点もある。そのため，ALTや日本人英語専科が常に英文のチェックを行い，伝えたいことが伝わるかどうかを確認しながら発表の準

備をするようにした。

本校では高学年に週2時間の外国語科を設置している。第6学年では、自分の思いや調べてきたことを紹介する「表現活動」を単元のゴールとして取り組んできている。スピーチやプレゼンテーションについては朝のスピーチの時間や他教科でも数多く経験してきているが、英語の発表となると戸惑う児童も多かった。しかし、Show and Tellの回数を重ねていく中で、「どのように発表すればよく伝わるか」といった相手への意識も出始めてきている。徐々に発表への自信をつけている状態であることがうかがえるが、他方不安に思う気持ちが大い児童も少なからずいる。そのような児童に対し、実際に英語を母語とする外国の友だちにShow and Tellを行うことへの不安や心配を軽減できるかどうかが大い課題となる。加えて、単に調べてきた英語を淡々と述べるのではなく、相手の反応を窺ったり、質問・応答を行ったりしながら、「何とかして相手に伝えよう」「わかってもらうためにはどうしたらよいのか」という点について、自分たちの力で解決していけるような力をつけてほしいと考えた。

そこで単元全体を3つの小単元に分け、3～4人のグループを構成するとともに各グループに1台のタブレットPCを渡すようにした。単元構成およびグループ作成の意図は以下のとおりである。

- ・自分たちで案内場所を考えることで、自らの課題が生まれ、ゴールに向けた計画的な取り組みを進めていくことができる。(プロジェクト型学習)
- ・発表は個人で行うようにすることで、「自分の力で伝える」必然性が生まれる。
- ・グループを編成することで、表現方法や内容について友だちと吟味することができる。
- ・タブレットPCに搭載されている様々な機能を活用することで、発表の資料にしたり、練習の補助にしたりすることができる。
- ・課題作成(第1次)⇒慣れ親しみ・反復練習(第2次)⇒発表(第3次)のプロセスを踏むことで、児童が最終的に自信をもって発表に臨むことができる。

(2) 学習計画(全8時間)

第一次 学校の施設名や案内の表現を知り、案内する内容を考える。	
1	○学校の施設の名前に慣れ親しむ。
2	○グループに分かれ、案内する部屋や順番を考える。
3	○タブレットPCや辞書を使って施設の紹介を考える。
第二次 機器を活用しながら学校案内の練習をする。	
4	○機器を使いながら学校案内の練習をする。
5	・発表の内容の確認をする。 ・資料として必要な写真などを撮影する。
6	・発表の様子を撮影し、よりよい発表を目指して練習を重ねる。

第三次 ベレア小学校の友達を連れて、学校の案内をする。

- | | |
|---|---|
| 7 | ○ベレア小学校の友だちと出会い、学校を案内する。 |
| 8 | ・挨拶をし、自己紹介をする。・学校を案内し、施設について英語で紹介をする。
・学校にある遊具やボールなどを使って一緒に活動し、親交を深める。 |

(3) 授業の実際と児童の様子



まず、1学期末に取り扱った学校内の施設の名前を確認し、その後、本単元のめあてを伝えた。発表内容は、今まで学習してきた表現を使い、3～5文程度の簡単なものにするようにし、一人が3～4か所担当するよう子どもたちに伝えた。「ベレア小学校の人たちにぜひ見てもらいたい場所」「ぜひ伝えたい内容」についてグループで話し合いを持ちながら案内する場所やその順番を決めるようにした。加えて、各グループに1台のタブレットPCをわたし、自由に使ってよいことも伝えた。子どもたちからは「遊具は遊び方なんかをビデオでとっておいたらいいんじゃないかな」など、天候なども想定しながら案内計画を立てる姿が見られた。

タブレットPCについては、複雑な説明をしようと翻訳機能で文章を作ろうとする児童もいたが、翻訳された文章では十分意味が伝わらなかったり、内容が難しくなりすぎて表現できなかつたりすることが多かった。そのため、「自分たちの今の力で説明できるか」という点を常に問いかけ、難しい内容についても、なるべく簡単な表現でできるような方法を考えられるよう支援した。また、実際に慣れ親しんだ表現やALTのデモンストレーションをもとに自分たちで発表する英語を考えたのち、ALTやJTEが内容を聞き、表現の間違いや発音のチェックなどを随時行った。

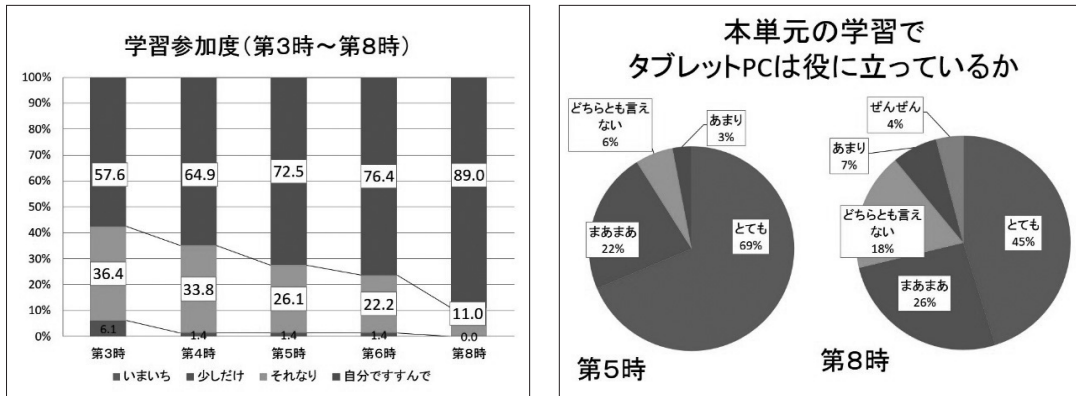
第二次では、実際に発表を想定した練習や、発表に必要な資料を集める作業に移った。この場では、「音楽室が当日授業で入れないかもしれないから、普段の様子を録画しておこう」「今回は見せられないけど、ミシンの動いているところとかも見てもらいたいんじゃないかな」などの声が聞かれ、その場所を口頭で説明する際に、必要となるであろう資料をタブレットPCで撮影するなどしながら集めている姿が見られた。また、発表の様子を録画し、後で確認しながらShow and Tellの精度を上げていく姿も見られた。



交流当日、子どもたちはとても緊張した面持ちで、直前まで教室で表現の確認やどんな質問をするか、もし伝わらなかつたらどんなふうに伝えたらよいかなどを話し合う姿が見られた。外国の人と直接英語でやり取りする機会が少ないだけに、緊張度もかなり高く、心配する声が聞かれたが、実際にベレア小学校の子どもたちと出会い、グループで行動するようになりだしてからは、緊張しながら発表する姿と同時に、笑顔でやり取りをする姿も見られ、学校案内終了前にはすっかりと打ち解けあい、ジェスチャーを交えながらやり

とりしたり、一緒に大縄やソフトバレーボールで遊んだりする姿も見られた。事前に準備したタブレットPCについては、写真や映像を示しているグループもあったが、「雨が降っていた時のための予備だから」ということで、使わずに相手の様子を見ながら説明したり、実物を一緒に見せたり、演奏を聴いてもらったりしながらどんどんかかわっていく姿もあちこちで見られた。

4. 実践の成果と課題



【児童のふりかえりより】

- 自分の声を何度も聞くことができるので、どこをどうしたらよいかを班で相談できる。
- 画像を見せながら練習できるので使いやすい。
- 分からないところを直に調べられて、動画なども撮影できるから便利。
- 翻訳ソフトには頼りきれないなあと思った。
- ベレアの人と話しているときは、タブレットをあまり使わない方がよいかと思ひ、あまり使わないようにした。
- 役立つ時もあるけど、案内の時はそんなに使わなかったし、これからは場面に応じてタブレットを上手に使いたと思います。

毎時間後のふりかえりの中で、児童に学習への参加度を問うた。また、第5・8時終了後に「タブレットPCが役に立っているか」を問うた。

その結果、児童の学習参加度が授業時数を経るごとに高まり、高い学習意欲の継続を見取ることができた。一方、タブレットPCの有益性については、第5時よりも第8時の方が「どちらとも言えない」「あまり役に立っていない」といった意見が多くなっている。これは、児童のふりかえりを見ると、活用していく中で、タブレットPCが万能ではないことや、取舍選択しながら活用していく必要性に気づく児童が多かったため、その結果が数値として表れているのではないかと考えられる。



中学校実践事例

「報道の重点の推移を考える

—阪神大震災の1年後から20年後の記事を読み解く—

京都教育大学附属桃山中学校 教諭 神崎 友子

1. はじめに

2016年の今年、未曾有の大地震であった阪神大震災から21年目を迎える。震災後に生まれた生徒に震災の記憶はないものの、同じ関西で起きた災害として認識している者が多い。こうした直接体験のない生徒たちに情報を提供し、問題意識を喚起させるのがテレビや新聞などのメディアである。筆者は国語科の担当で、授業で新聞や映像資料を活用することを通して、メディア・リテラシーや実生活で生きてはたらく資質・能力をつけることをねらいとした実践をしている。そうした学習の延長として、家庭学習に新聞スクラップをしている者も多く、1月には阪神大震災をふり返る検証記事や特集記事についての学習が多く見られた。

そこで、1月中旬に阪神大震災について、1年後から20年後までの一面記事から報道の重点がどのように推移してきたかを考えるという学習を1年生対象に行った。新聞の見出し、本文および写真を、小グループで協働的に話し合い活動しながら読み解き、問題の解決をはかった。

2. 学習のねらい

阪神大震災に関する報道について、全国紙（朝日新聞縮刷版（東京版））の一面（1996年1月17日（1年後）、2000年1月17日（5年後）、2007年1月17日（12年後）、2015年1月17日（20年後））を提示し、報道の重点がどのように推移していったか、報道の重点は何を基準に作られているかを考えさせる。

メディアのしくみについて理解し、メディア・リテラシーをつけることをねらいとする。

3. 学習指導の展開

	学習内容	形態
【導入】 ・動機づけ ・問題の設定	① 阪神大震災について知っていることを確認する。 →21年前に身近な地域で起きた災害であることを知る。 ② 新聞がこの20年間、阪神大震災についてどんなことを中心に報道してきたかを考える。＜問題の設定＞	一斉
【展開Ⅰ】 ・問題の解決へのステップ	③ 地震発生から1年後、5年後、12年後、20年後の朝日新聞（東京版）の一面を読み、阪神大震災に関する記事のポイントを見出しや本文、写真から抜き出す。 ④ それぞれ一面のどこに配置されているかを確認する。 ⑤ ③について、それぞれ読者にどんなことを伝えようとしているかを考える。 ※いずれもグループワークシートに記入する。	小グループ

【展開Ⅱ】 ・問題の解決	⑥ ③・④・⑤について全体で発表する。 ⑦ ⑥でホワイトボードにまとめた「1年後、5年後、12年後、20年後の記事のポイント」と「読者に伝えようとしていること」から、報道の重点はどのように推移しているかを考える。 ⑧ 提示した資料は全国紙のものであるが、神戸の地元紙ではどのように記事の重点が推移してきたかを推測する。 ⑨ 「1年後、5年後、20年後」は節目の年のものであるが、「12年後」やその他の節目の年ではない年の記事を見てみる。	一斉 ⇕ 小グループ
【まとめ】	⑩ 学習をふり返る。 ・学習のねらいについて ・汎用的な学びについて	個人 ↓ 一斉

4. 生徒の学び

(1) 「記事のポイント」「記事の配置」「読者にどんなことを伝えようとしているか」

次の表1は各グループから発表し、クラス交流で出た意見をホワイトボードにまとめたものである。

表1 報道の重点のまとめ（クラス交流より）

	1年後	5年後	12年後	20年後
記事のポイント	・街と人の傷がまだ深い。(見出し) ・テント村での生活。(写真) ・避難所で生活している人がいたり、仮設住宅に10万人が暮らす。(見出し) ・橋や道路などは復旧が進んでいるが、人々の生活の復旧はまだ。(本文)	・震災の教訓を世界の共通財産にする。(見出し) ・災害に備えて国際協力をする。(見出し) ・慰霊と復興のモニュメント(写真・見出し)	・密集地解消策を強化し、共同住宅や高層化の特例を政府が出す。(見出し) ・真実見つめる瞳(写真・見出し)	・震災の日に生まれた〇〇さんに焦点をあてた記事と〇〇さんが笑顔で家族と肩を組む写真。(本文・写真) ・現在の神戸の夜景(写真)
一面での配置	トップ	トップ	サード	トップ
読者にどんなことを伝えようとしているか	○人々の頑張る姿。 ○ボランティアの活躍。 ▼復興が進んでいない。 ▼現地の人々の苦しみ。 ▼インフラ>人	・震災の教訓を次の世紀に伝える。 ・ <u>県</u> の震災対策。 ・日本から世界へ	・政府が大火災を防ぐための住宅や道路を整備する。 ・真実を見つめ悲劇を繰り返さない。 ・震災は悲しいが、後世に伝えていかなければならない。	・一人の人に焦点をあてる。 ・震災の記憶を伝えていくことが大切。 ○震災に遭ったからこそその思い。 ○明るい感じ、未来につなげる。

※「読者にどんなことを伝えようとしているか」の「○」「▼」「・」は、生徒の判断によるものである。（「○」はプラスに感じることに、「▼」はマイナスに感じることに、「・」はどちらともいえないこと。）

(2) 「報道の重点の推移」と「推移のファクター」

ここでは、(1)の「報道の重点のまとめ」をもとに、「報道の重点の推移」について考察したことについて述べる。各グループから出てきた意見は、次のとおりである。

- ・ 1年後は「今」の現状について伝えていて、5年後、12年後、20年後は「これから」について伝えている。また、20年後は「今だから言えること」を伝えている。
- ・ 1年後は被災した地域の差し迫った問題について伝えているが、だんだんと地震について考えていかなければならない問題にかわってきている。
- ・ 国内の問題から世界の問題として広がっていることがわかる。(1年後から5年後) → <つけ足し> 5年後は「県」が対策をしようとしているが、12年後は「政府」に広がっている。
- ・ 震災を「見つめる」から「後世に伝えていく」に変わっている。

まず、4つのポイントとなる年に焦点化して見ることで、報道の重点がどのように変化しているかに気づき、簡潔に言葉で表現することができた。

次に、「現地の現状を伝えるような記事」から「防災や教訓として生かしていく記事」に変わっていくというように、報道の重点が推移したことについてその理由を話し合った。各グループから出た意見を次のように整理した。

これらの記事は朝日新聞すなわち全国紙で、かつ東京版なので、全国の人に神戸の状況を知らせることから始まり、日本の人々の役に立つ防災や震災の教訓というように推移している。



「全国の人」（日本の人々）を視野に推移している。

ここで「全国紙」というキーワードが出たことに関連させて、神戸の「地元紙」ではどのように報道の重点が推移したかを推測させた。

- ・ 「神戸の町が復興してく様子や課題」「神戸に重点を置いた防災対策」「被災した人々の思い」など、「神戸や神戸の人」を中心にその変化が書かれているのではないか。
- ・ 全国紙と同じように神戸の状況などから始まるが、全国紙との違いはその後地元の話や地元の人を元気にする情報が書かれているのではないか。

この「全国紙」と「地元紙」の「報道の重点の推移」を比較する（地元紙は推測のみ）ことで、生徒は「同じ災害が起こってもその情報を受け取る人に合わせて、記事の内容は変わる」すなわち「報道は情報を受け取る人、記事の読み手に合わせて作られ、その重点も読み手が求めることを意識して作られる」ということに気づくことができた。

メディアは「情報を受け取る人」が「必要とする情報」を想定して作られるという、メディアのしくみについて学ぶことができた。

(3) 「節目の年」と「節目でない年」との報道の違い

今回資料として提示した1年後、5年後、20年後はいわゆる「節目の年」である。そして12年後だけが「節目でない年」であった。実はこの「節目でない年」について生徒に目を向けさせたかった。「節目の年」は阪神大震災に関する記事は一面のトップであるのに、「節目でない」12年目はサードであった。「金融の利上げ」や「残業代」に関する記事の方が、優先順位が高いのである。

そこで、追加資料として震災から4年後と19年後の一面も提示した。4年後は一面に震災に関する記事はなく、天声人語と中面の記事紹介に書かれているのみである。また、19年後は中面の記事紹介のみとなっている。

このことについて、生徒の意見交流をもとに考察する。

- (1) 4年目にして一面に記事がないのはいけないと思う。
- (2) 4年や19年という節目でない年には、一面にのらないなど、被害を受けた人にとっては何年たっても変わらないので、その日くらいはたくさんの人に広めるべきだと思います。東京版だからこそ伝えなければならないことがあると思います。

大災害の後「災害を風化させない」と随所で言われる。しかし、年数が経つと節目の年でない大きく取り上げないメディアの姿勢がうかがえる。前項では、「全国紙」と「地元紙」との違いについて検討したが、(1)の意見のように「全国紙」であるからこそ全国の人に「伝える役割」があるのではないかということが生徒の話題になった。

5. まとめ

本学習は神戸の公立中学校の先生方が授業参観に来られるということも合わせて設定したという経緯がある。授業当日はオプションで実際に震災を体験した先生から当時の生々しいお話をうかがった。生徒たちは自分たちが知らないことを情報メディアだけでなく、実際に体験した人から伝え聞くことの大切さを学んだ。

授業の最後に学習のふり返しとして、この授業を通しての気づきや汎用的な学びについて個人で考え、クラスで交流した。

まず、「震災とメディアの役割」についての意見交流を紹介する。(①～⑥は発話の順を表す)

- ① 私たちの班では、最初はネガティブな目線で被害のことを中心に書いているけれど、年を重ねるにつれて復興の様子や防災など、ポジティブな考え方に変わっているとわかりました。
- ② <①について>そうしてみんなあまり真剣に考えなくなり、風化していくのだと思います。
- ③ 私も1年後と20年後がここまでちがうことに気づきおどろきました。(中略)記

事を読んで事の重大さが伝わってきません。記事を書く人、読む人の考えが甘くなっているように思えました。

- ④ 発生して、1年、2年、3年は復興するという進歩があります。しかし、5年以上過ぎると復興がだいたいしていて、進歩がないというのもあると思います。だからそうなるのは仕方ないと思います。
- ⑤ 話題が少なくなってきたりも経験者の減少など、風化がとても大きい問題になってくるので、それを伝えるのがメディアだと思います。
- ⑥ 4年目や19年目など、きりの悪い年や東京は関西に比べて関心が薄いとか、どんどん全国紙ではなくなっていくことがわかりました。東日本大震災もこんなふうになるのか気になりました。

本学習のねらいは「報道の重点」が何を基準に作られているかを探ることであった。しかし実際の学習では、その確認だけにとどまらず、メディアの情報をどう受け取るか、メディアが発信する情報を決定させている自分たちがどのようにメディアを見つめていくかなど、自分たちとメディアとのかかわりについて考えることができた。

次に、「汎用的な学び」について、生徒の感想用紙から紹介する。

- (A) 20年後の記事では個人をトピックにすることによって、他人事ではなく、自分のことのようにとらえることができた。新聞は自分が経験したことの無いことを事実でもって教えてくれる。
- (B) 震災の記事から被害を繰り返さないために、私たちができることは、家具の固定、非常食の確保など多くあると思う。今日、家で避難場所や震災について備える話しをしたい。

メディアを学ぶ意義として、やはり(A)のような他人事として見過ごしがちなことをぐっと自分に引き寄せてとらえるということがあげられる。また、メディアは現実の社会を写す鏡でもあることから、学校の机の上だけの学習で完結することなく、家に帰って自律的に発展的な学習をしたり、持続可能な社会について考えたりするなど、実践や活用の幅が広い。

このようにメディアについて学習することで、その学習価値を認識させ、生徒が自らのあり方や実社会を見つめ直ことができる。今後も時宜にかなった教材を提示していきたい。

<参考資料>

- ・朝日新聞社「朝日新聞縮刷版（東京版）1995年1月」（1995年1月17日）
- ・朝日新聞社「朝日新聞縮刷版（東京版）1999年1月」（1999年1月17日）
- ・朝日新聞社「朝日新聞縮刷版（東京版）2000年1月」（2000年1月17日）
- ・朝日新聞社「朝日新聞縮刷版（東京版）2007年1月」（2007年1月17日）
- ・朝日新聞社「朝日新聞縮刷版（東京版）2014年1月」（2014年1月17日）
- ・朝日新聞社「朝日新聞縮刷版（東京版）2015年1月」（2015年1月17日）

高等学校実践事例①「SNSの不適切画像投稿から考える授業」

聖母被昇天学院高等学校 教諭 岡本 弘之

1. はじめに

2013年7月の「コンビニエンスストアの冷蔵庫にアルバイト学生が入り投稿した画像」がネット上に拡散し問題化した事件以降、同様の問題が繰り返されている。

この背景には、携帯電話のカメラ機能など簡単に撮影できる環境がそばにあり、かつ簡単に画像が投稿できるサービスがあるという情報社会の問題もあるが、インターネット上の情報の特性である「残存性」（＝一度広がった画像は取り消すことができない）、「複製性」（＝デジタル化された画像は質をおとさず短時間で複製できる）、「伝播性」（＝瞬時に世界に向けて広がる）といった情報発信への知識が不足していることも原因と考えられる。

2. 目標

この現状をふまえ、勤務する高校の情報科の授業において「不適切な画像投稿」の事例から原因や背景を考え、「情報発信者」としてのメディアリテラシー育成を目指した授業を企画・実践した。「不適切な画像投稿を行わせない」という目標でなく、賢く情報発信ができる力を育てることを最終的な目標とし、次の4点を授業の目標とした。

- ① 問題行動の画像投稿の背景を考える
- ② 事例から情報発信の責任を知る
- ③ 個人情報漏れにくい情報発信を考える
- ④ 自分の情報発信について考える

3. 指導の流れ・本時の展開

授業は勤務校の高校2年生（女子）の情報科の選択科目「情報選択」（2単位）の授業2時間を使って実践した。

（1）不適切な画像投稿の背景を考える

最初に2013年の不適切な画像投稿の実例や最近問題となった投稿の例を提示し、「他に同じような事例を知っている？」と生徒に投げかけると、いくつもの事例をあげてくれた。

次にこれらが起こる原因・背景を、個人で3つ以上考えさせて付箋に書かせた。この付箋を使って4人グループで分析しながらKJ法で整理させた。（図1）最後に各グループのまとめを発表し、分析結果をクラス全体で共有した。

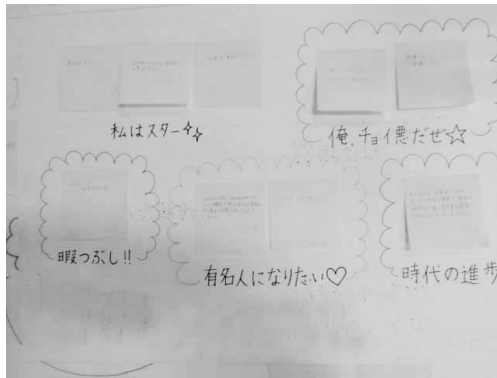


図1 生徒が原因をKJ法で整理した画用紙

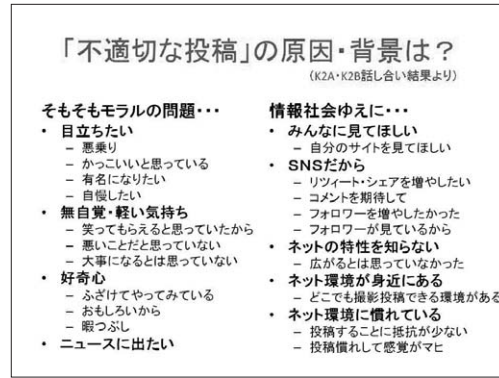


図2 生徒の話し合い結果のまとめ1

次に生徒があげた原因を、授業者がインターネットとは関係がないモラルの問題と、情報社会が引き起こす問題の二つに大きく分けて整理した。(図2)

前者の代表的な意見としては「目立ちたい」「軽い気持ち」「笑ってもらいたい」。後者の意見としては、「ネット環境やカメラが身近にある」「ネット投稿に慣れすぎて、投稿することの緊張感がない」「友達だけに見せるつもり」といったものがあった。

その中で納得させられたのは、「相手の反応が見えるSNSゆえに起こった問題ではないか」という意見であった。先ほどの「目立ちたい」という理由であっても、見せる相手と方法が必要である。その点SNSは簡単にたくさんの人に見せることができ、「リツイート、フォロワー、コメント、シェア、いいね」といった反応が数字となって返ってくる。こういったSNSのしくみが、不適切な投稿を生みやすくしているという意見であった。

生徒たちが、話し合いで不適切な画像投稿の原因・背景を考えることは、その対策も見えてくる。この学びの中で、「情報発信には慎重さが必要」「SNSでも投稿すれば拡散する可能性がある」という知識も実習とまとめを通して得ることができた。

(2) 事例から情報発信の責任を考える

事例のような不適切な画像投稿の結果、お店はどのような影響(被害、損害など)を受け、投稿した人自身もどのような結果となったか(損害賠償、個人情報さらされるなど)について、これらをまとめたWeb(「Twitterでの炎上による逮捕者まとめ」<http://uguisu.skr.jp/recollection/twitter.html>。)を表示し、重大な結果となったことを話した。

生徒の「投稿の後どうなったかはあまり報道されないので、たいへんなことになったのがわかった。」という感想に代表される通り、影響や責任について知らなかった生徒が多く、情報発信には法的責任・社会的責任が伴うことを実感することができた。

(3) 個人情報特定される仕組みを考える

次に「どうやって不適切な画像投稿が広がるのか?」について、考えさせた。

授業者から不適切な投稿をまとめたサイト(「バカッター」「バカ発見機」など)を示し、インターネットの世界では不適切な投稿を探し保存・公開している人・Webサイトが

存在すること、これらを投稿した人物の個人情報を知り特定し掲示板などにさらす「特定班」とよばれる人たちが存在する現状を説明した。（特定班についても違法性が高いことを補足した）

この説明の後、「匿名の投稿から個人情報がどのように特定されるのか」について、思いつく方法を個人で3つ考え付箋に書かせ、同様の手法で話し合いをし、発表させた。



図3 ある班の分析結果

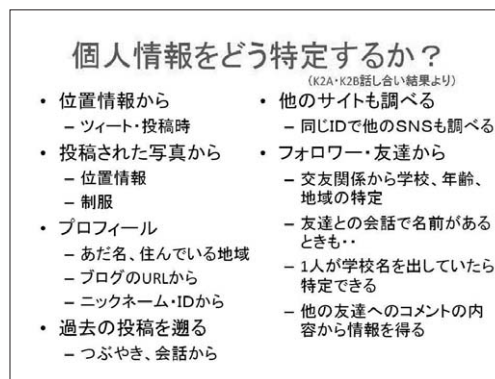


図4 生徒の話し合い結果のまとめ2

位置情報・画像・プロフィール・過去の投稿といった本人の情報を組み合わせると特定できるとことはもちろん、生徒が多く指摘したのは「フォロワーや友達から学校・地域・年齢が特定できる」というものであった。具体的には「コメントに〇〇ちゃんとおよびかけがある」「1人くらいプロフィールに学校名・地域を書いている人がいる」という例があった。自分がいくら気をつけていても、友達やフォロワーの情報から連鎖的に個人情報が漏れてしまうという指摘である。

ここでの意見をもとに「情報発信をする際に個人情報が特定されにくくするにはどうすればよいか」について授業者が知識をまとめた。

この実習についての生徒の感想には「(SNSでつながっている) 友達のためにも、個人情報は書き込まない方がよい」というものがあった。生徒は個人情報を出すリスクについて理解できたようである。

(4) ネットが匿名ではないことを知る

情報発信の責任についてさらに理解を深めさせるために「ネットは匿名ではない」ことを感じさせる小さな実習を行った。一つは今接続しているパソコンのIPアドレスを調べる実習である。「インターネットに接続しているときは必ずこのIPアドレスが与えられ、このアドレスを調べれば使っている人が特定できる」ことを説明した。

次に自分の名前を検索エンジンで検索して確認させる実習を行った。クラブや習い事の大会に参加した生徒、Facebookの自分のページがヒットする生徒もあり、思わず「こわ～」と感想を漏らした生徒もいた。

(5) 自分の情報発信を考える

ここまでの話し合いや実習で学んだ情報発信について必要な知識を、注意事項として整理（下のスライド）し、自分のワークシートに記入させた。

しかし注意事項だけを話すと「情報発信は怖いのでしない方がよい」という消極的な対策になりかねない。情報化社会を生きる生徒には、これら注意事項を知った上で、より有益な情報発信について考えさせたい。そのことも考えさせたいので、1学期に話し合った情報発信のメリットのスライドを提示し、情報発信の長所を話した。

情報発信するときの注意事項
<ul style="list-style-type: none">匿名であっても発言には責任を<ul style="list-style-type: none">-トラブル・炎上にならないよう慎重さが必要ネット上は誰でも見ることができる<ul style="list-style-type: none">-家でケータイでアクセスしていても…個人情報を載せない<ul style="list-style-type: none">-自分のためにも友達のためにも…ネットワークに出ると、消すことは不可能<ul style="list-style-type: none">-その投稿・写真、一生出回っても大丈夫？ネットの世界は大人のルールが適用される<ul style="list-style-type: none">-子どもとわからないから、刑罰・民事訴訟の対象に…

図5 注意事項をまとめたスライド

情報発信の楽しさ・長所
<ul style="list-style-type: none">近くにいない人とでも交流できる<ul style="list-style-type: none">-懐かしい友人、外国の友人…知っている人の近況がわかる<ul style="list-style-type: none">-「今」がわかるロコミの情報が伝わる<ul style="list-style-type: none">-近所、友人、学校の情報…共通の趣味・価値観の共有ができる<ul style="list-style-type: none">-「いいね」で肯定的な関係、評価してもらえた

1学期のK2話し合い結果発表より

図6 情報発信の長所

4. まとめ

今回の授業実践の効果について、最初にあげた授業のねらいから考えてみる。

① 不適切な画像投稿の背景を考える

実習で不適切投稿の背景を話し合い・共有する中で、その原因を知り、自分たちも同様の失敗をする危険性についても実感できた。感想にも「情報発信・写真を載せるリスクを知れた」、「軽く投稿せず、よく考えて投稿すべきと感じた」（「」は代表的な生徒の記述内容）と、情報発信に慎重さが必要なことについても理解できた。

② 事例から情報発信の責任を知る

不適切投稿のその後の影響を知ることから、情報発信には責任が伴うことを理解し、問題化した場合には重大な影響を与えることを事例から理解できた。

③ 個人情報が漏れにくい情報発信を考える

匿名の投稿が、インターネット上で個人を特定される方法について考えることで、個人情報が特定されやすい投稿について理解できた。感想からは「待ち合わせ場所をつぶやいていたので気をつけたい」、「個人情報を出しすぎることは友達にも迷惑をかける」というものがあり、見直すきっかけとなったようだ。

④ 自分の情報発信について考える

実習での気づきは、今の自分の情報発信を見直すきっかけとなった。また「怖いから情報発信をしない」という結論はほとんどなく、「（他人が）知りたい情報発信し、ネットをいいものに変えていきたい」、「（他人が不快となる）批判的なことは言わない」など、注意点を理解したうえで情報発信をいいものにしたいという積極的な感想があった。

実際に起こった「不適切な画像投稿」の事件を取り上げた授業は、その投稿の背景を考えることから情報発信についての知識を得ることができ、自分の行動を振り返ることができた。また活用についても考えることで、SNSの情報発信をどう利活用していけばいいかを実践的に学ぶことができる授業となった。

高校生の多くがSNSによる情報発信を行っている中、「不適切な画像投稿を行う生徒を作らない」という消極的な目標で情報モラルを教えるのではなく、賢く情報発信を行うという積極的な目標を立て、「情報発信についてのメディアリテラシー」を育てることは重要である。なお本実践で使用したスライド・ワークシートは下記Webにて公開している。

※筆者Web:「情報科の授業アイデア」：<http://www.okamon.jp>

<引用・参考文献>

- (1) 岡本弘之, 浅井和行「不適切な投稿」問題から考える情報発信の授業」日本教育メディア学会第20回大会発表論文集, pp. 77-78 (2013. 10. 13 和歌山大学)
- (2) 岡本弘之「SNSで問題行動の画像を公開することについて考える」(2014. 5)
(公財) 学習ソフトウェア情報研究センター「学習情報研究」5月号 pp. 20-21
- (3) 岡本弘之「不適切な投稿問題からの情報モラルの授業」(2014. 11) 数研出版 高校情報通信「i-Net 第40号」, pp. 6-9

高等学校実践事例②「映像制作から考えるメディア・リテラシー」

聖母被昇天学院高等学校 教諭 岡本 弘之

1. はじめに

メディア・リテラシー教育は、もともと情報の「受け手」としてのリテラシーを育てるところから始まったが、ソーシャルメディアが普及した現在、情報の「送り手」としてのリテラシーも重視されている。

このメディア・リテラシーの今日的な定義として、浅井（2011）は「メディアを批判的に読み解く力だけでなくメディアによって創造的に表現し、メディアを効果的に活用する能力」とし、中橋（2014）も「メディアの意味と特性を理解した上で、受け手として情報を読み解き、送り手として情報を表現・発信することができる」とともに、メディアのあり方を考え、行動していくことができる能力」（図1）と、情報の「受け手」だけでなく「送り手」としての両方を育てることを重視している。

2. 目標

この現状をふまえ、勤務校の情報科において毎年実践している「学校紹介のショートムービー制作」の授業に、この経験をふまえて「受け手」としてのメディア・リテラシーを育てる授業を加え、今年度は「映像制作から考えるメディア・リテラシー」というテーマの授業を企画、実践した。

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">①メディアを使いこなす能力②メディアの特性を理解する能力③メディアを読解、解釈、鑑賞する能力④メディアを批判的に捉える能力⑤考えをメディアで表現する能力⑥メディアによる対話とコミュニケーション能力⑦メディアのあり方を提案する能力 |
|--|

（中橋雄「メディアリテラシー論」p50 表4-1より抜粋）

図1 メディア・リテラシーの構成要素

本実践の授業の目標は、中橋（2014）「メディア・リテラシーの構成要素」の定義（図1）に沿って、前半の映像制作の授業で「①メディアを使いこなす能力」と「⑤考えをメディアで表現する能力」といった「送り手」としてのメディア・リテラシーを、後半の授業で「②メディアの特性を理解する能力」の中の「情報内容が送り手の意図により構成されることを理解する、メディアが価値観を構成していることを理解する」ことを目標とした。

3. 指導の流れ・本時の展開

授業は勤務校の高校2年生（女子）の情報科の選択科目「情報選択」（2単位）の授業2時間を使って実践した。

（1）授業の展開（前半「映像制作」6時間）

前半の映像制作は、「学校紹介のショートムービーを作ろう」と題し、「学校を知らない人（近隣の人、受験生など）」をターゲットに、「学校の良さ・特色を知ってもらう」ことをコンセプトとした3～5分の映像制作を行うことを課題とした。制作は授業者が分けた

4～5人のグループで行うこととした。

①企画（1時間）

映像制作のテーマ・ターゲット・コンセプトについて説明した後、前半を自由に企画のアイデアを出す時間とした。まず1人1人で3つ以上の企画を考え、それらを書いた付箋を画用紙に貼りつけながら、グループでアイデアを広げるブレインストーミングを行った。

授業の後半は付箋を貼った画用紙をもとに、KJ法の手法で出てきたアイデアを整理し、グループとして取り組む企画を1つに絞らせた。1つに絞った企画を相談しながら、配布した企画書（図3ワークシート）に記入し、撮影計画をたてさせた。

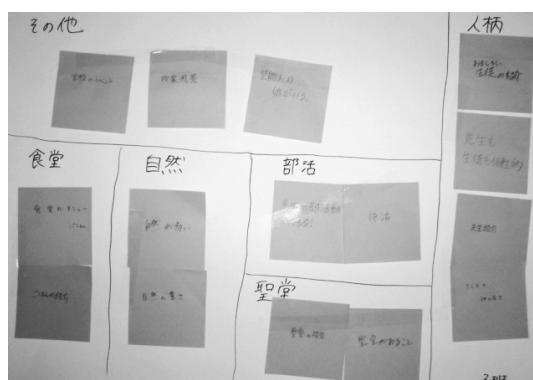


図2 企画について話し合った画用紙

グループ企画書 (題)	
テーマ	
撮影場所	
出演者	
保分額	
BGM	
企画のねらい	

絵コンシアート		
①	②	③
	□	□
④	⑤	⑥
		□

図3 ワークシート（企画書）

②撮影（2時間）・③編集（2時間）

映像制作については、多くの学校で実践しやすいことを考え特別な機材・ソフトを使わず、デジタルカメラの動画撮影機能とwindowsに付属するソフト「ムービーマーカー」を使って編集することとした。授業の最初に、逆光・背景に気をつけること・撮影アングルによる印象の違いなど、撮影時に気をつけることを説明し、各グループで撮影を行った。インタビューなどデジタルカメラだけでは音声は十分に録音できないことも考え、ICレコーダーも各グループに1台貸与した。

映像編集は生徒にとって楽しい作業であったようで、グループごとに意見交換しながら写真のように和気あいあいとした雰囲気での作業は進んでいった。



図4 撮影・編集風景①




図5 撮影・編集風景②

④発表・相互評価（1時間）

完成した作品は順番に映像を映し出ししながら、相互評価・自己評価を行った。

伝える内容はクラブ・生徒・先生・行事など様々であり、同じ伝える内容であっても伝え方もドキュメンタリー風、町歩き風、インタビューなど工夫があった。生徒は他のグループの作品を見ながら、企画・内容・デザイン・説得力の4つの観点で相互評価をした。

表1 生徒が制作した作品例

タイトル	作品の概要	
うちの学校の先生はやさしい？	「うちの学校の先生はやさしい」と伝えるために、いろいろな先生の前で教科書をおとして反応を試してみた。その結果、みんな親切な先生ばかりだと伝える作品	

（2）授業の展開（後半「メディア・リテラシーについて考える」（1時間））

後半は「映像制作の経験からメディア・リテラシーを考えよう」と題し、授業者が提示する課題に対し、個人でワークシートに記入し、その記入をもとに制作したグループで話し合い、数グループに発表させる作業を行った。

① 映像制作体験から、映像メディアの特性を考える

最初映像メディアのいいところ、悪いところについてまとめたあと、メディア・リテラシーについて考えさせるための次の3つの視点を授業者が提示した。

- 1) 映像を編集するとき、どの部分を使い、どこをカットしたのか考えよう！
- 2) これって「演出し過ぎかな？やらせかな？」と思う場面はなかったらうか？
- 3) この映像だけを見た人は、学校にどんな印象を持つだろう？

表2 生徒の意見のまとめスライド

<p>1) 編集したところはどういうところ? 2) 演出・やらせかなと思う場面は?</p>	
<p>使ったところ</p> <ul style="list-style-type: none"> 必要な情報が残っているところ タイミングが面白いところ 面白いところを使った テーマに沿っているところを残した 場面の区切りや終わりにちょうどいいところ ジェスチャーや表情がいいところ 笑いがとれるところ 	<p>カットしたところ</p> <ul style="list-style-type: none"> 話しがうまくまとまっていないところ 長くて趣旨から外れた場面 テーマから離れたところ 同じ話が繰り返させるところ 言い間違えたり囁んだ部分 雑音が入っているところ アングル等で映像が見にくいところ 食べてから感想を言うまでの時間 答えを考えている時間 音楽の長さにあわせた ネガティブな発言 プライベートなところ わかりやすくするためにいらぬところ 誤解をまねきそうな部分
<p>②映像の受け手として気をつけること</p>	
<p>3) 映像だけを見た人の印象</p> <ul style="list-style-type: none"> 明るい学校のイメージ 先生がやさしそうで生徒との関係がよさそう 明るくいい雰囲気に見える 実際より大きく広い学校に見える 先生や生徒がやさしそうに見える 建物や風景が実際よりよく見える 芝生の緑など風景が実際よりよく見える 生徒が真面目でしっかりしているように見える 雰囲気によさそうに見える 実際より食堂がメニュー・設備とも充実してそうに見える 穏やかな雰囲気に見える 生徒も全員フレンドリーに見える みんな笑顔なので楽しそうに見える 学校の中がきれいに見える よいことばかりありそうな感じに見える 	<ul style="list-style-type: none"> たまたま出会う場面 リアクションの大きさ 答えが決められているのかなと思う場面 長いコメントをすらすら言う インタビューで聞きたい先生に聞いた お知らせのポスターがタイミングよく出てくる 紙に書いたセリフを読んでいた 自分たちが期待している答えを言わせる 賛成だけでなく否定的なところを無理に言ってもらった 普段と違うことをしている 誘導的な質問「楽しいですか？」を繰り返すところ 撮影前に話を聞いてから「もう一言言って」と撮影した 質問の意図・目的・理想を伝えてからインタビューした とりそこなった動作をもう一度してもらった 自分言いたいことをインタビューを受けてもらった人と言ってもらった 台本を作ってそれを言ってもらった 食レポのコメントを事前に用意していたところ 正しい情報かどうか見分ける 間違った情報に流されない 全てを信じない・うのみにしない 何を伝えようとしているか意図を考える よいところばかりの映像は気を付ける 演出の可能性も疑ってみる 全てを信じず自分でも調べてみる カットされている部分があると想像する 映像はイメージなので実際は少し違うところもあると気をつける 映像は客観的ではないことを知っておく いいものでも悪く見せられるし、その逆もできることを知る 他のメディアの反対意見にも耳を傾ける 映像だけの情報で判断しない リアルな感想を聞く 見たイメージで全てのイメージを決めつけない 出演者の意図ではないことも流されるかもしれない 内容を盛っている(オーバーな演出)可能性も考える

生徒が映像制作体験を振り返り、発表した内容は表2のようになった。

この振り返りをもとに、授業者から1)～3)をそれぞれ以下のようにまとめた。

1) 「映像は制作者の意図によって、切り取られ、編集されている」

映像制作では撮影された全ての部分を使うのではなく、何らかの編集が加わり作品となる。その編集には、制作者の意図が加わり、その意図に沿って編集されている。

2) 「やらせと演出の境界はあいまいであり、映像には多少の演出はつきものである」

映像制作の際、わかりやすくあるいは意図に沿って伝わりやすくするために、何らかの演出はつきものである。あがった意見から見れば「自分たちの言いたいことを言ってもらった」ということは、「言ってくれそうな人を選んだ」のか「台本を渡したのか」は不明であるが、そのレベルによっては俗にいう「やらせ」となる。そう考えると「やらせ」はやってはいけないが、演出と「やらせ」の境界はあいまいである。

3) 「映像は見た人のイメージを作る」

映像は制作者が一定の意図を持って制作し、今回の学校紹介の映像では「学校にいいイメージをもってもらう」ことがその意図である。生徒の発表を見ると、その意図は達成できる作品になったようであるが、「よいことばかりがありそう」、「やさしそう」と語尾に「そう」がつくように、本当はそれだけでない現実もあることを生徒は知っている。自分が知っている学校の姿と、映像で語られているいいイメージだけの学校。映像には

嘘はないが、全てを伝えているわけではないことを生徒は実感することができた。

②映像の受け手として気をつけることを考える

これらの気づき・話し合いのあと、情報の受け手として映像の情報を受けとめるときに気をつけることを書かせた。(表2の②)

ここには「全てを信じない」、「実際には違った部分があるかもしれない」、「客観的ではないことを知る」といった、メディア・リテラシーでよく語られる「情報を鵜呑みにしない」という注意を、自分たちで気づいて書くことができている。中には「いいものでも悪く見せられるし、その逆もできる」といった映像の怖さも指摘している者もいた。

4. まとめ

今回の映像制作の後に受け手のメディア・リテラシーについて考える授業は、単に「作り手」としての制作体験で終わらず、その経験・気づきを振り返ることで、映像メディアの「受け手」としてのメディア・リテラシーも身につけることができた。

情報科では「作り手」としての実習も多く、その経験をふまえて「受け手」のメディア・リテラシーも育てる授業へと発展させることは比較的容易である。授業の効果としても、講義形式で一方的に伝えるよりも、自分たちの体験と照らし合わせて実感させる授業の方が、定着する効果が高いといえる。

情報社会に生きる生徒には「作り手」「受け手」その両方のメディア・リテラシーの育成が重要である。今後もメディア・リテラシーを育てる実践を開発・実践していきたい。

<引用・参考文献>

- (1) 中橋雄 (2014) 「メディア・リテラシー論」北樹出版, p. 99図, p. 50表 他
- (2) 岡本弘之, 浅井和行「メディア・リテラシーを育てる情報科の授業」(2014. 10) 日本教育メディア学会第21回大会発表論文集, pp. 160-161

公益財団法人 日本教材文化研究財団定款

第1章 総則

(名称)

第1条 この法人は、公益財団法人 日本教材文化研究財団と称する。

(事務所)

第2条 この法人は、主たる事務所を、東京都新宿区に置く。

2 この法人は、理事会の決議を経て、必要な地に従たる事務所を設置することができる。これを変更または廃止する場合も同様とする。

第2章 目的及び事業

(目的)

第3条 この法人は、学校教育、社会教育及び家庭教育における教育方法に関する調査研究を行うとともに、学習指導の改善に資する教材・サービス等の開発利用をはかり、もってわが国の教育の振興に寄与することを目的とする。

(事業)

第4条 この法人は、前条の目的を達成するために、次の各号の事業を行う。

- (1) 学校教育、社会教育及び家庭教育における学力形成に役立つ指導方法の調査研究と教材開発
 - (2) 家庭の教育力の向上がはかれる教材やサービスの調査研究と普及公開
 - (3) 前二号に掲げる研究成果の発表及びその普及啓蒙
 - (4) 教育方法に関する国内外の研究成果の収集及び一般の利用に供すること
 - (5) 他団体の検定試験問題及びその試験に関係する教材の監修
 - (6) その他、目的を達成するために必要な事業
- 2 前項の事業は、日本全国において行うものとする。

第3章 資産及び会計

(基本財産)

第5条 この法人の目的である事業を行うために不可欠な別表の財産は、この法人の基本財産とする。

2 基本財産は、この法人の目的を達成するために理事長が管理しなければならないが、基本財産の一部を処分しようとするとき及び基本財産から除外しようとするときは、あらかじめ理事会及び評議員会の承認を要する。

(事業年度)

第6条 この法人の事業年度は、毎年4月1日に始まり翌年3月31日に終わる。

(事業計画及び収支予算)

第7条 この法人の事業計画書、収支予算書並びに資金調達及び設備投資の見込みを記載した書類については、毎事業年度開始の日の前日までに、理事長が作成し、理事会の承認を受けなければならない。これを変更する場合も同様とする。

2 前項の書類については、主たる事務所に、当該事業年度が終了するまでの間備え置き、一般の閲覧に供するものとする。

(事業報告及び決算)

第8条 この法人の事業報告及び決算については、毎事業年度終了後3箇月以内に、理事長が次の各号の書類を作成し、

監事の監査を受けた上で、理事会の承認を受けなければならない。承認を受けた書類のうち、第1号、第3号、第4号及び第6号の書類については、定時評議員会に提出し、第1号の書類についてはその内容を報告し、その他の書類については、承認を受けなければならない。

- (1) 事業報告
- (2) 事業報告の附属明細書
- (3) 貸借対照表
- (4) 正味財産増減計算書
- (5) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の附属明細書
- (6) 財産目録

2 第1項の規定により報告または承認された書類のほか、次の各号の書類を主たる事務所に5年間備え置き、個人の住所に関する記載を除き一般の閲覧に供するとともに、定款を主たる事務所に備え置き、一般の閲覧に供するものとする。

- (1) 監査報告
- (2) 理事及び監事並びに評議員の名簿
- (3) 理事及び監事並びに評議員の報酬等の支給の基準を記載した書類
- (4) 運営組織及び事業活動の状況の概要及びこれらに関する数値のうち重要なものを記載した書類

(公益目的取得財産残額の算定)

第9条 理事長は、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律施行規則第48条の規定に基づき、毎事業年度、当該事業年度の末日における公益目的取得財産残額を算定し、前条第2項第4号の書類に記載するものとする。

第4章 評議員

(評議員)

第10条 この法人に、評議員16名以上21名以内を置く。

(評議員の選任及び解任)

第11条 評議員の選任及び解任は、評議員選定委員会において行う。

2 評議員選定委員会は、評議員1名、監事1名、事務局長1名、次項の定めに基づいて選任された外部委員2名の合計5名で構成する。

3 評議員選定委員会の外部委員は、次のいずれにも該当しない者を理事会において選任する。

- (1) この法人または関連団体（主要な取引先及び重要な利害関係を有する団体を含む。以下同じ。）の業務を執行する者または使用人
- (2) 過去に前号に規定する者となったことがある者
- (3) 第1号または第2号に該当する者の配偶者、三親等内の親族、使用人（過去に使用人となった者も含む。）

4 評議員選定委員会に提出する評議員候補者は、理事会または評議員会がそれぞれ推薦することができる。評議員選定委員会の運営についての詳細は理事会において定める。

5 評議員選定委員会に評議員候補者を推薦する場合には、次に掲げる事項のほか、当該候補者を評議員として適任と判断した理由を委員に説明しなければならない。

- (1) 当該候補者の経歴
- (2) 当該候補者を候補者とした理由
- (3) 当該候補者とこの法人及び役員等（理事、監事及び評議員）との関係
- (4) 当該候補者の兼職状況

6 評議員選定委員会の決議は、委員の過半数が出席し、

その過半数をもって行う。ただし、外部委員の1名以上が出席し、かつ、外部委員の1名以上が賛成することを要する。

- 7 評議員選定委員会は、第10条で定める評議員の定数を欠くこととなるときに備えて、補欠の評議員を選任することができる。
- 8 前項の場合には、評議員選定委員会は、次の各号の事項も併せて決定しなければならない。
 - (1) 当該候補者が補欠の評議員である旨
 - (2) 当該候補者を1人または2人以上の特定の評議員の補欠の評議員として選任するときは、その旨及び当該特定の評議員の氏名
 - (3) 同一の評議員（2人以上の評議員の補欠として選任した場合にあっては、当該2人以上の評議員）につき2人以上の補欠の評議員を選任するときは、当該補欠の評議員相互間の優先順位
- 9 第7項の補欠の評議員の選任に係る決議は、当該決議後4年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結の時まで、その効力を有する。

(評議員の任期)

- 第12条 評議員の任期は、選任後4年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。また、再任を妨げない。
- 2 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した評議員の補欠として選任された評議員の任期は、退任した評議員の任期の満了するときまでとする。
- 3 評議員は、第10条に定める定数に足りなくなるときは、任期の満了または辞任により退任した後も、新たに選任された評議員が就任するまで、なお評議員としての権利義務を有する。

(評議員に対する報酬等)

- 第13条 評議員に対して、各年度の総額が500万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。
- 2 前項の規定にかかわらず、評議員には費用を弁償することができる。

第5章 評議員会

(構成)

- 第14条 評議員会は、すべての評議員をもって構成する。

(権限)

- 第15条 評議員会は、次の各号の事項について決議する。
 - (1) 理事及び監事の選任及び解任
 - (2) 理事及び監事の報酬等の額
 - (3) 評議員に対する報酬等の支給の基準
 - (4) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の承認
 - (5) 定款の変更
 - (6) 残余財産の処分
 - (7) 基本財産の処分または除外の承認
 - (8) その他評議員会で決議するものとして法令またはこの定款で定められた事項

(開催)

- 第16条 評議員会は、定時評議員会として毎事業年度終了後3箇月以内に1回開催するほか、臨時評議員会として必要がある場合に開催する。

(招集)

- 第17条 評議員会は、法令に別段の定めがある場合を除き、理事会の決議に基づき理事長が招集する。

- 2 評議員は、理事長に対して、評議員会の目的である事項及び招集の理由を示して、評議員会の招集を請求することができる。

(議長)

- 第18条 評議員会の議長は理事長とする。
- 2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、評議員の互選によって定める。

(決議)

- 第19条 評議員会の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の過半数が出席し、その過半数をもって行う。
- 2 前項の規定にかかわらず、次の各号の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の3分の2以上に当たる多数をもって行わなければならない。
 - (1) 監事の解任
 - (2) 評議員に対する報酬等の支給の基準
 - (3) 定款の変更
 - (4) 基本財産の処分または除外の承認
 - (5) その他法令で定められた事項
- 3 理事または監事を選任する議案を決議するに際しては、各候補者ごとに第1項の決議を行わなければならない。理事または監事の候補者の合計数が第21条に定める定数を上回る場合には、過半数の賛成を得た候補者の中から得票数の多い順に定数の枠に達するまでの者を選任することとする。

(議事録)

- 第20条 評議員会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。
- 2 議長は、前項の議事録に記名押印する。

第6章 役員

(役員設置)

- 第21条 この法人に、次の役員を置く。
 - (1) 理事 7名以上12名以内
 - (2) 監事 2名または3名
- 2 理事のうち1名を理事長とする。
- 3 理事長以外の理事のうち、1名を専務理事及び2名を常務理事とする。
- 4 第2項の理事長をもって一般社団法人及び一般財団法人に関する法律（平成18年法律第48号）に規定する代表理事とし、第3項の専務理事及び常務理事をもって同法第197条で準用する同法第91条第1項に規定する業務執行理事（理事会の決議により法人の業務を執行する理事として選定された理事をいう。以下同じ。）とする。

(役員選任)

- 第22条 理事及び監事は、評議員会の決議によって選任する。
- 2 理事長及び専務理事並びに常務理事は、理事会の決議によって理事の中から選定する。

(理事の職務及び権限)

- 第23条 理事は、理事会を構成し、法令及びこの定款で定めるところにより、職務を執行する。
- 2 理事長は、法令及びこの定款で定めるところにより、この法人の業務を代表し、その業務を執行する。
- 3 専務理事は、理事長を補佐する。
- 4 常務理事は、理事長及び専務理事を補佐し、理事会の議決に基づき、日常の事務に従事する。
- 5 理事長及び専務理事並びに常務理事は、毎事業年度に4箇月を超える間隔で2回以上、自己の職務の執行の状

況を理事会に報告しなければならない。

(監事の職務及び権限)

- 第24条 監事は、理事の職務の執行を監査し、法令で定めるところにより、監査報告を作成する。
- 2 監事は、いつでも、理事及び事務局員に対して事業の報告を求め、この法人の業務及び財産の状況の調査をすることができる。

(役員任期)

- 第25条 理事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。
- 2 監事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。
- 3 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した理事または監事の補欠として選任された理事または監事の任期は、前任者の任期の満了するときまでとする。
- 4 理事または監事については、再任を妨げない。
- 5 理事または監事が第21条に定める定数に足りなくなるときまたは欠けたときは、任期の満了または辞任により退任した後も、それぞれ新たに選任された理事または監事が就任するまで、なお理事または監事としての権利義務を有する。

(役員解任)

- 第26条 理事または監事が、次の各号のいずれかに該当するときは、評議員会の決議によって解任することができる。
- (1) 職務上の義務に違反し、または職務を怠ったとき
- (2) 心身の故障のため、職務の執行に支障がありまたはこれに堪えないとき

(役員に対する報酬等)

- 第27条 理事及び監事に対して、各年度の総額が300万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。
- 2 前項の規定にかかわらず、理事及び監事には費用を弁償することができる。

第7章 理事会

(構成)

- 第28条 理事会は、すべての理事をもって構成する。

(権限)

- 第29条 理事会は、次の各号の職務を行う。
- (1) この法人の業務執行の決定
- (2) 理事の職務の執行の監督
- (3) 理事長及び専務理事並びに常務理事の選定及び解職

(招集)

- 第30条 理事会は、理事長が招集するものとする。
- 2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、各理事が理事会を招集する。

(議長)

- 第31条 理事会の議長は、理事長とする。
- 2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、専務理事が理事会の議長となる。

(決議)

- 第32条 理事会の決議は、決議について特別の利害関係を有する理事を除く理事の過半数が出席し、その過半数をもって行う。
- 2 前項の規定にかかわらず、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律第197条において準用する同法第96条の要件を満たしたときは、理事会の決議があったものとみなす。

(議事録)

- 第33条 理事会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。
- 2 出席した理事長及び監事は、前項の議事録に記名押印する。ただし、理事長の選定を行う理事会については、他の出席した理事も記名押印する。

第8章 定款の変更及び解散

(定款の変更)

- 第34条 この定款は、評議員会の決議によって変更することができる。
- 2 前項の規定は、この定款の第3条及び第4条並びに第11条についても適用する。

(解散)

- 第35条 この法人は、基本財産の滅失によるこの法人の目的である事業の成功の不能、その他法令で定められた事由によって解散する。

(公益認定の取消し等に伴う贈与)

- 第36条 この法人が公益認定の取消しの処分を受けた場合または合併により法人が消滅する場合（その権利義務を承継する法人が公益法人であるときを除く。）には、評議員会の決議を経て、公益目的取得財産残額に相当する額の財産を、当該公益認定の取消しの日または当該合併の日から1箇月以内に、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

(残余財産の帰属)

- 第37条 この法人が清算をする場合において有する残余財産は、評議員会の決議を経て、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

第9章 公告の方法

(公告の方法)

- 第38条 この法人の公告は、電子公告による方法により行う。
- 2 事故その他やむを得ない事由によって前項の電子公告を行うことができない場合は、官報に掲載する方法により行う。

第10章 事務局その他

(事務局)

- 第39条 この法人に事務局を設置する。
- 2 事務局には、事務局長及び所要の職員を置く。
- 3 事務局長及び重要な職員は、理事長が理事会の承認を得て任免する。
- 4 前項以外の職員は、理事長が任免する。
- 5 事務局の組織、内部管理に必要な規則その他については、理事会が定める。

(委 任)

第40条 この定款に定めるもののほか、この定款の施行について必要な事項は、理事会の決議を経て、理事長が定める。

附 則

- 1 この定款は、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める公益法人の設立の登記の日から施行する。
- 2 一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める特例民法法人の解散の登記と、公益法人の設立の登記を行ったときは、第6条の規定にかかわらず、解散の登記の日の前日を事業年度の末日とし、設立の登記の日を事業年度の開始日とする。
- 3 第22条の規定にかかわらず、この法人の最初の理事長は杉山吉茂、専務理事は新免利也、常務理事は星村平和及び中井武文とする。
- 4 第11条の規定にかかわらず、この法人の最初の評議員は、旧主務官庁の認可を受けて、評議員選定委員会において行うところにより、次に掲げるものとする。

有田 和正	尾田 幸雄
梶田 叡一	角屋 重樹
亀井 浩明	北島 義斉
木村 治美	佐島 群巳
佐野 金吾	清水 厚実
田中 博之	玉井美知子
中川 栄次	中里 至正
中渕 正堯	波多野義郎
原田 智仁	宮本 茂雄
山極 隆	大倉 公喜
- 5 昭和45年の法人設立時の理事及び監事は、次のとおりとする。

理事	(理事長)	平澤 興
理事	(専務理事)	堀場正夫
理事	(常務理事)	鯨坂二夫
理事	(常務理事)	渡辺 茂
理事	(常務理事)	近藤達夫
理事		平塚益徳
理事		保田 與重郎
理事		奥西 保
理事		北島織衛
理事		田中克己
監事		高橋武夫
監事		辰野千壽
監事		工藤 清

賛助会員規約

第1条 公益財団法人日本教材文化研究財団の事業目的に賛同し、事業その他運営を支援するものを賛助会員(以下「会員」という)とする。

第2条 会員は、法人、団体または個人とし、次の各号に定める賛助会費(以下「会員」という)を納めるものとする。

- (1) 法人および団体会員 一口30万円以上
- (2) 個人会員 一口6万円以上
- (3) 個人準会員 一口6万円未満

第3条 会員になろうとするものは、会費を添えて入会届を提出し、理事会の承認を受けなければならない。

第4条 会員は、この法人の事業を行う上に必要なことから、研究協議し、その遂行に協力するものとする。

第5条 会員は次の各号の事由によってその資格を失う。

- (1) 脱退
- (2) 禁治産および準禁治産並びに破産の宣告
- (3) 死亡、失踪宣告またはこの法人の解散
- (4) 除名

第6条 会員で脱退しようとするものは、書面で申し出なければならない。

第7条 会員が次の各号(1)に該当するときは、理事現在数の4分の3以上出席した理事会の議決をもってこれを除名することができる。

- (1) 会費を滞納したとき
- (2) この法人の会員としての義務に違反したとき
- (3) この法人の名誉を傷つめまたはこの法人の目的に反する行為があったとき

第8条 既納の会費は、いかなる事由があってもこれを返還しない。

第9条 各年度において納入された会費は、事業の充実およびその継続的かつ確実な実施のため、その半分を管理費に使用する。

内閣府所管

公益財団法人 日本教材文化研究財団

理事・監事・評議員

(1) 理事・監事名簿 (敬称略) 13名

(平成28年8月31日現在)

役名	氏名	就任年月日	就重	職務・専門分野	備考
理事長	村上 和雄	平成26年6月6日 (理事長就任 H.26.3.7)	重	法人の代表 業務の総 務	筑波大学名誉教授 全日本家庭教育研究会総裁
専務理事	新免 利也	平成26年6月6日	重	事務総括 事業運営	(株)新学社執行役員
常務理事	中井 武文	平成26年6月6日	重	財 務	(株)新学社代表取締役会長
常務理事	星村 平和	平成26年6月6日	重	社会科教育	元兵庫教育大学教授 国立教育政策研究所名誉所員
理事	角屋 重樹	平成26年6月6日	重	理科教育	広島大学名誉教授 日本体育大学教授
理事	北島 義俊	平成26年6月6日	重	財 務	大日本印刷(株)代表取締役社長
理事	杉山 吉茂	平成26年6月6日	重	数学教育	元早稲田大学教授 東京学芸大学名誉教授
理事	中川 栄次	平成26年6月6日	重	財 務	(株)新学社代表取締役社長
理事	中洩 正堯	平成28年6月3日	就	国語教育学	元兵庫教育大学学長 兵庫教育大学名誉教授
理事	原田 智仁	平成26年6月6日	重	社会科教育	兵庫教育大学大学院教授
理事	菱村 幸彦	平成26年6月6日	重	教育行政 規 規	元文部省初中局長 国立教育政策研究所名誉所員
監事	中合 英幸	平成26年6月6日	重	財 務	(株)新学社執行役員
監事	古谷 滋海	平成26年6月6日	就	財 務	大日本印刷(株)常務執行役員

(50音順)

(2) 評議員名簿 (敬称略) 18名

役名	氏名	就任年月日	就重	担当職務	備考
評議員	秋田喜代美	平成25年12月11日	就	教育心理学・発達心理学 学校教育学	東京大学大学院教授
評議員	浅井 和行	平成26年7月25日	重	教育工学 メディア教育	京都教育大学大学院教授
評議員	安彦 忠彦	平成26年7月25日	重	教育課程論 教育評価・教育方法	名古屋大学名誉教授 神奈川大学特別招聘教授
評議員	亀井 浩明	平成26年7月25日	重	初等中等教育 キャリア教育	元東京都教委指導部長 帝京大学名誉教授
評議員	北島 義斉	平成26年7月25日	重	財 務	大日本印刷(株)代表取締役副社長
評議員	木村 治美	平成26年7月25日	重	英 文 学	共立女子大学名誉教授 エッセイスト
評議員	櫻井 茂男	平成26年7月25日	重	認知心理学・発達心理学 キャリア教育	筑波大学人間系教授
評議員	佐野 金吾	平成26年7月25日	重	社会科教育 教育課程・学校経営	元東京家政学院中・高等学校長 全国図書教材協議会会長
評議員	清水 厚実	平成26年7月25日	重	教 育 学	日本教材学会副会長 学校法人福山大学理事長
評議員	清水 美憲	平成26年7月25日	重	数学教育学 学 論	筑波大学人間系教授
評議員	下田 好行	平成26年7月25日	重	国語教育学 教育方法	元国立教育政策研究所総括研究官 東洋大学教授
評議員	鈴木 克明	平成25年12月11日	就	教育工学・情報教育 教育メディア学	熊本大学大学院教授
評議員	高木 展郎	平成26年7月25日	重	国語科教育学 教育方法学	横浜国立大学名誉教授
評議員	田中 博之	平成26年7月25日	重	教育工学 学 学	早稲田大学教職大学院教授
評議員	前田 英樹	平成26年7月25日	重	フランス思想 言 語 論	立教大学教授
評議員	松浦 伸和	平成26年7月25日	重	英 語 教 育 学	広島大学大学院教授
評議員	峯 明秀	平成26年7月25日	重	社会科教育学	大阪教育大学教授
評議員	吉田 武男	平成26年7月25日	重	道徳教育 家 庭 教 育 論	筑波大学人間系教授

(50音順)

調査研究シリーズ 70

メディア・リテラシー教育の 実践事例集の開発

平成28年 9月30日発行

編集／公益財団法人 日本教材文化研究財団

発行人／新免 利也（専務理事）

発行所／公益財団法人 日本教材文化研究財団

〒162-0841 東京都新宿区払方町14番地 1

電話 03-5225-0255 FAX 03-5225-0256

<http://www.jfecr.or.jp>

表紙デザイン (株)エスファクトリー 竹内則晶／印刷 (株)天理時報社