

## 第5章

### メディア・リテラシー・カリキュラムの提案

奈良教育大学 赤 沢 早 人

#### 1. はじめに

本章の目的は、情報教育やメディア・リテラシー教育に関する既存のカリキュラムについて考察し、ルーブリック(rubric)という形態を用いて、新たなカリキュラムモデルを提案することである。幼稚園・小学校・中学校を見通したロングスパンのカリキュラムを目指したい。

#### 2. メディア・リテラシー教育または情報教育とカリキュラム——4つの類型

カリキュラムとは何か。この概念については、教育方法学、教育社会学、教育行政学といった学問領域によって、意味の重点の置所がかなり異なる。また、教育研究の現場と学校実践の現場では、指示内容が一致しない場合も多い。本章では、おもに教育方法学の学問領域で用いられている概念として、次のように捉える。

カリキュラムとは、学校で教えるべきことについて、①どんな内容を、②どのような順序で配列するか、を決定する原理である。

さて、メディア・リテラシー教育または情報教育といわれる教育内容領域は、まったくの新規なものではなく、それなりの歴史と経緯を持っている。我が国ではすでに1980年代には情報教育の必要性が論じられており、各種の審議会でも議論が進められていた。メディア・リテラシー教育についても、1990年代には教育研究の現場を中心に検討が進んでいる。

どの内容領域でも同じであるが、ある内容（のまとまり）が学校で教えられるべきであるという議論が一定の合意を得ると、まずその内容は「何」であるのかという措定が行われる。あわせて、その内容をどの学年で、あるいはどんな時間に、どういう順序で教えるのかという手続論に進む。本章ではこれらをあわせてカリキュラムと呼んでいる。この意味では、情報教育の、あるいはメディア・リテラシー教育のカリキュラムについては、これらの内容領域が教えられるべきであるという合意が得られた時点で、その自覚の度合いを問わず、すでにある程度の提案が進んでいるということもできる。

それでは、我が国でメディア・リテラシー教育や情報教育に関してどのようなカリキュ

ラムが提案されてきているのだろうか。大別して2通りのアプローチに分けられる。

一つ目のアプローチは、情報活用能力またはメディア・リテラシーに関する資質や能力を要素化し、学年に配当したものである。能力型カリキュラムと呼んでおこう。このアプローチは、情報教育が用語として成立し始めた 1970 年代後半頃から登場している。情報教育やメディア・リテラシー教育の動向とともにあると言ってもよい。

能力型カリキュラムは、さらに二つのタイプに分けて考えることができる。ひとつは、育成が目指される資質や能力を列記し、それに学年等の配列をつけたものである。能力特化タイプと呼ぶことにする。図1は能力特化タイプの典型である。ここでは、①「慣れる」、「親しむ」、「たのしむ」、「使う」、「作る」

(小学校・中学校向け)、②「自考・自学・自制 (道具と理解)」、「自立 (自己制御)」という資質能力(中学校・高等学校向け)、③「遊ぶ」(全学年向け)という3つの資質能力グループの選定と配列をもって、情報教育のカリキュラムと意味付けられている。資質能力の配置は明確であるものの、その選定の基準とそれぞれの資質能力同士の関係性は必ずしも明らかではない。

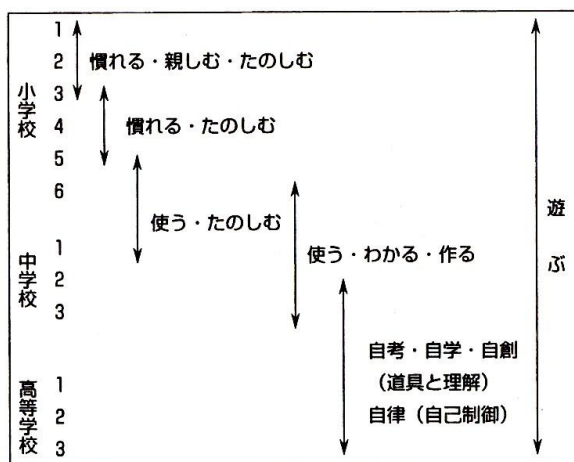


図1：能力特化タイプ

(出典) 赤堀侃司編『2 情報活用能力をはぐくむ情報教育の方法と実践』ぎょうせい、2000年、114

もうひとつのタイプは、育成が目指される資質能力を列記した上で、その質によって段階を設けて記述したものである。能力段階タイプと呼ぶことにする。図2は能力段階モデルの典型である。小学校の情報教育の目標を「わかる」、「つかう」、「つくる」の3つの資質能力で区分し、さらに低・中・高の3つの学年ブロックで育成したい目標規準が示されている。

	わ か る	つ か う	つ く る
低 学 年	簡単なメディアの働きを知る	簡単なメディアを使って発表ができる	簡単なメディアを作成できる
中 学 年	メディアのしくみを知る	メディアを使って発表ができる	メディアを作成できる
高 学 年	メディアの効果的な特性を知る	メディアを効果的に使って発表ができる	メディアを効果的に作成できる

図2：能力段階タイプ(1)

(出典) 坂元昂ほか『メディア教育を拓くメディア教育のすすめ①』ぎょうせい、1987年

図2では、「わかる」、「つかう」、「つくる」は並列ではない。「わかる」<「つかう」<「つくる」というように、「つくる」を最上位とする包摂関係モデルとして示されている。要は、低学年の「わかる」がもっとも「やさしい」ということである。

能力段階タイプのもので、もう少し複雑な提案も紹介しておこう。次ページの図3では、「メデ

「メディアにアクセスし活用する」、「メディアの特性を理解する」、「メディアを主体的に読み解く」、「メディアを通じてコミュニケーションを創造する」という4つの「構成要素目標」のもとに、下位目標として、それぞれ低・中・高の学年ブロックごとに1～3の目標がぶら下がっている。

構成要素目標		目標
メディアにアクセスし活用する	低	①メディアに親しむ ②メディアを使って情報を集めることができる
	中	①メディアに慣れる ②伝えたいことに応じてメディアを選ぶことができる ③メディアを使って情報を収集・選択ができる
	高	①進んでメディアを活用できる ②伝えたいことに応じて効果的にメディアを選ぶ ③他の情報と比較しながら必要な情報を収集できる
メディアの特性を理解する	低	①メディアの良さを感じることができる
	中	①メディアの種類や違いに気づく ②情報には送り手と受け手があることに気づく
	高	①メディアの種類や違いを知る ②メディアを構成する情報の種類を知る（文字・音声・画像） ③メディアの特性を生かし表現できる
メディアを主体的に読み解く	低	①メディアの中の世界と現実世界の違いに気づく
	中	①情報には正しいものと誤ったものがあることに気づく ②情報は人に影響を与えるということに気づく
	高	①受信した情報が正しい情報かどうかを意識できる ②情報には発信者の意図が含まれていることに気づく ③情報は構成したり組み立てたりすることができることに気づく
メディアを通じてコミュニケーションを創造する	低	①自分の伝えたいことを表現できる ②相手の伝えたいことがわかる
	中	①自分の伝えたいことを絵図や資料を使って表現できる ②相手の伝えたいことがわかり、自分の考えをもつことができる
	高	①自分の伝えたいことに応じて、表現の仕方を工夫することができる ②適切なメディアを選択して、情報を伝えることができる ③相手の伝えたいことを理解し、自分の考えを伝えることができる

図3：能力段階タイプ（2）

（出典）望月純子・野中陽一「メディア・リテラシーの視点を取り入れた小学校における情報教育カリキュラム開発の試み」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』16号、2006年、55ページ

次に、二つ目のアプローチを挙げよう。これは、情報教育またはメディア・リテラシー教育に関する学習活動のサンプルを学年に配当したものである。学習活動型カリキュラムと呼んでおこう。このアプローチは、とくにメディア・リテラシー教育の重要性が指摘されるようになった1990年代後半以降に多く見ることができる。

学習活動型カリキュラムも、能力型カリキュラムと同じように、さらに二つのタイプに分けて考えることができる。ひとつは、メディア・リテラシー教育や情報教育の実施に関して重要だと考えられる学習活動をいくつかピックアップして列記したものである。抽出

	題材名	教科等
1	インターネットで調べよう！(3)	総合
2	わくわく！ハラハラ？インターネット(1)	道徳・家庭科
3	学校のステキを伝えよう！(3)	総合
4	メールでけんか！どうする？(1)	道徳
5	ケータイを持って街へ出かけよう！(1)	総合・道徳・家庭科

図4：抽出タイプ

(出典) 内田洋行教育総合研究所「総務省 ICT メディアリテラシー教材 伸ばそう ICT メディアリテラシー」<http://www.ict-media.net/>

モデルと呼ぶことにする。図4は抽出モデルの事例である。ここでは、小学校高学年を対象にしたメディア・リテラシー教育として、「インターネットで調べよう！」をはじめとした5つの学習活動が列記されている。カリキュラムというよりもむしろ教材集に近いが、教材どうしの連続性や、教科等をまたいだいわゆるクロスカリキュラム的な構成(家庭科、総合、道徳)になっている点から、メディア・リテラシー教育に関する一環したカリキュラムを提案していると言うこともできるだろう。

もうひとつのタイプは、メディア・リテラシー教育や情報教育に係る学習活動を網羅的に収集し、かつ体系的に配列したものである。網羅タイプと呼ぶことにする。図5は、幼小中一貫校において提案されたメディア・リテラシーに関するカリキュラムである。同校では、「マルチメディア学習単元配置図」と呼ばれているようだ。さまざまな教科・領域を想定した学習活動が49件集められ、幼稚園・小学校下学年・小学校上学年・中学校の4つのグループに分類して配列されている。子どもたちは、「お家ごっこをしよう」、「カラーセロハンで遊ぼう」といった「遊び」「ごっこ」を入り口に、体験・調査活動を通してメディアや情報に関する知識や能力を高め、さらにはメディアを通じた表現活動に挑戦していくという構成になっていることが見て取れる。

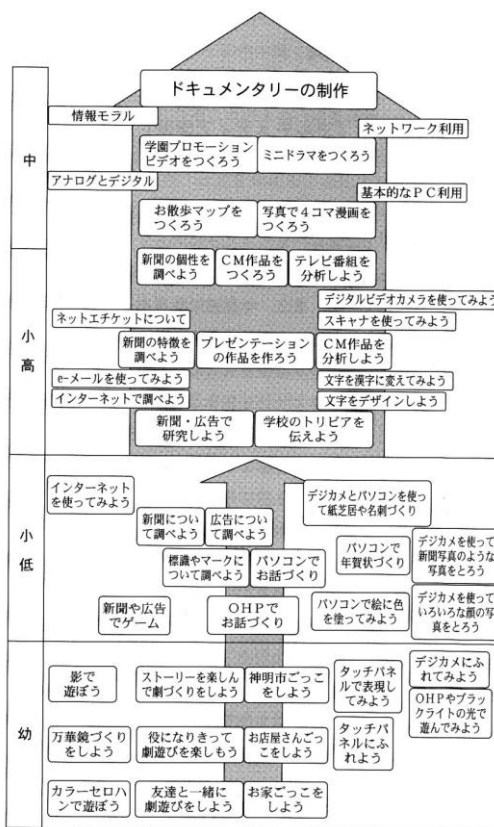


図5：網羅タイプ

(出典) 広島大学附属三原学園『21世紀型“読み・書き・算”カリキュラムの開発—幼小中一貫校からのメッセージ』明治図書、2005年、75ページ

以上の考察を踏まえると、メディア・リテラシーや情報教育に関して提案されてきたカリキュラムについては、次のように4つの類型に整理できよう。

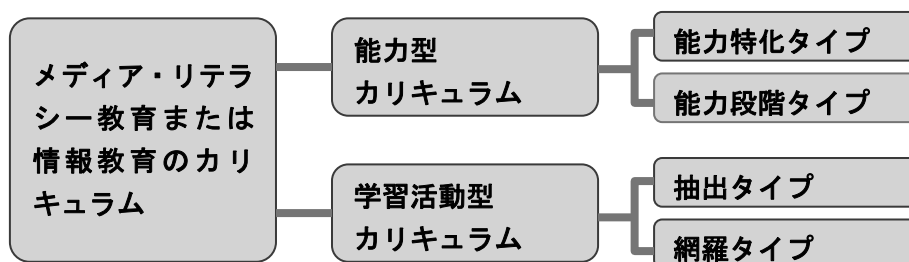


図6：メディア・リテラシー教育または情報教育のカリキュラムの全体像

現時点で、すでにこれだけの内容の提案が出揃っている。にもかかわらず、本章で新たなカリキュラムを提案するのはどうしてか。それは、上記の2つのアプローチ、計4つのモデルの全般にわたって、提案されたカリキュラムが実際に各教室での授業実践に結びついていくための条件の面で不十分な点があるからである。

まず、能力型カリキュラムについては、この図表を用いて各教師がどのようにメディア・リテラシー教育や情報教育に関する学習活動を構想すればいいかの手立てが見えてこないという問題点が挙げられる。「授業化の問題」と言うことができよう。すでにメディア・リテラシー教育や情報教育に関する授業実践を積み上げている「経験者」ならば、ここで提案されているカリキュラムによって自身の授業実践を点検・評価することはできる。しかし、これから授業実践の取り組みをはじめようとする「初学者」にとっては、明確な指針として機能するとは言い難い。

次に、学習活動型カリキュラムについては、具体的な授業のイメージが喚起されやすいため、授業実践という点から見ると有効であるが、各々の学習活動が選択・排列された原理が見えないという問題点が挙げられる。「カリキュラム原理の問題」と言うことができよう。個々の学習活動は構想できても、メディア・リテラシー教育や情報教育についての全体像との関連でそれらを定位できなければ、カリキュラムとして提案する持ち味は失われる（全体的な見通し）。それだけでなく、提案された学習活動とは違うものを創造するとき、方向を誤る危険性もある（発展性）。

以上の理由により、本章では、これまで提案されたものの問題点を踏まえつつ、それらとは異なる「第三のアプローチ」とったカリキュラムを提案する。それが、ルーブリック形式によるメディア・リテラシー教育についてのカリキュラム（以下、メディア・リテラシー・カリキュラムと呼ぶ）である。

### 3. メディア・リテラシー・カリキュラムの提案——ルーブリック+学習活動群

ルーブリックとは何か。本章では次のように捉える。

ルーブリックとは、①育成したい資質能力を要素化し、②それぞれについての水準を段階化したもののうち、③達成段階を記述語(descriptor)で表現したものの総体をいう。

ここで言う「記述語」とは、それぞれの水準に見られるパフォーマンス（実際に発揮される能力）の特徴を示したものである。パフォーマンスのレベルを決める基準(criteria)と、その「基準を満たす場合に見られる典型的な行動や形跡」（西岡加名恵編著『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書、2008年、24ページ）を示す徴候(indicators)からなる。具体的には、「アイコンタクトを使うことができる」や、「短い言葉で説明することができる」など、授業中に子どもたちが発揮する可視的な能力のことを指している。

形式面だけを取り上げると、2. で取り上げた能力段階タイプの記述に近いように見えるだろう。とりわけ、①育成したい資質能力を要素化することと、②その水準を段階化することという2つの手続については、ほぼ同じである。しかしながら、ルーブリックが、①いくつかの資質能力を共通の水準をもって段階化しようとする試みと（能力段階タイプでは、複数の資質能力が共通の水準で段階化されているかどうかは明らかではない）、②段階化された水準を基準と徴候という指標で記述するという2点において、両者は明らかに異なるものである。

ルーブリックは、もともと単元や授業における目標・評価の決定や運用の手法の一つとして学校現場に導入された、授業設計のためのツールである。本章が課題としているカリキュラムの設計とは、次元を異にしている。その意味で、ルーブリックそのものを示しても、カリキュラムを示したことにはならない。そこで本章では、メディア・リテラシーのルーブリックを示すとともに、それぞれの水準に対応する学習活動を貼りつけていくという手続を経ることで、カリキュラムとしての全体像を持たせることを試みる。

具体的には、次のようにした。

- ① 資質能力と水準を両軸にしたセル（水準項目）を構成する。
- ② そのセル（水準項目）ごとに、対応する学習活動例を貼りつける。

以上の操作を経て作成したのが、次ページの図7に示されたルーブリックである。図では、メディア・リテラシー教育によって育成されるべき資質能力を「知識」、「技能」、「行為」の3つに分け、縦軸に配置した。一方、横軸には、「送り手・受け手」、「目的・意図」、「社会的水準・作用」という3つの水準を配置した。

資質能力の縦軸と水準の横軸をクロスさせると、都合9つのセルが構成されることになる。それぞれのセルには、達成段階を基準（記号○）と表徴（記号◇）を書き入れた。たとえば、「技能」の水準2（以下では技能2と呼ぶ。他のセルについても同様）では、達成段階の基準として、「目的や意図を意識しながら、メディアを通して情報を発信することができる。」とし、その表徴としては、目的や意図が明確になるように、絵やお話を工夫して作成するとともに、その目的や意図を短い言葉で説明することができる。」こととしている。

	水準1 (送り手・受け手)	水準2 (目的・意図)	水準3 (社会的影響・作用)
A 知識	○メディアを通して情報が受発信されていることを理解している(送り手と受け手)。 ◇メディアの情報について、受信者と発信者が誰であるのかを指摘できる。固有名をとまわらない発信者・受信者(テレビ局の人、見ている人など)についても指摘できることがのぞましい。	○メディアを通して受発信される情報には目的や意図が含まれていることを理解している(テキスト)。 ◇テレビや新聞は、それぞれの思いや考えを反映させて番組や記事を作成していることを指摘できる(情報の内容的側面)。 ◇テレビや新聞は、それぞれの思いや考えを反映させて番組や記事を作成しないことを指摘できる(情報の形式的側面)。	○メディアを通して受発信される情報には、個人の「意図」や「目的」を規定する社会的影響や作用が働いていることを理解している(コンテキスト)。 ◇テレビで報道された事件の詳細と、近所のおばさんから口伝てで聞いた同じ事件の詳細とは、どちらが確からしく感じるのかを説明することができる。
B 技能	○メディアを通して情報を発信することができる。 ◇一定のストーリー性のある絵やお話を作成することができる。	○目的や意図を意識しながら、メディアを通して情報を発信することができる。 ◇目的や意図が明確になるように、絵やお話を工夫して作成するとともに、その目的や意図を短い言葉で説明することができる。	○意図・目的、社会的影響・作用を意識しながら、適切なメディアを選択して情報を発信することができる。 ◇自分のプロフィールを同じ趣味を持つ人たちに向けて発信したいとき、新聞、テレビ、インターネットなど、どのメディアを用いればよいかについて妥当な選択ができる。
C 行為	○メディアを通して受発信される情報を、生活にいかしている。 ◇テレビや新聞の天気予報をもとに、傘や帽子をもってくるかどうか自分で決めることができる(受信)。 ◇作成した絵やお話の内容について、親やきょうだいなどに示しながら伝えることができる(発信)。	○メディアを通して受発信される情報を、目的や意図を確かめたうえで、生活にいかしている。 ◇係活動で作成するポスターを、目的や意図を明確にしながらか作成できる。	○メディアを通して受発信される情報を、目的・意図、社会的な影響・作用を確かめたうえで、生活にいかしている。 ◇携帯電話の持つ特性を理解しながら、ケータイメールを通じた友人とのコミュニケーションを円滑に行うことができる。

○→基準(criteria) ◇→具体場面での徴候(indicators)

図7：メディア・リテラシーのルーブリック

ここで、資質能力と水準について、それぞれ説明を付け加えておこう。

まず資質能力について整理しよう。これは、我が国の学習指導要領で一般的に用いられている能力(学力)モデルをベースに設定した。すなわち、「知識」、「技能」、「態度」の3要素である。

このうち、「知識」と「技能」については、言葉も意味内容もおおむね学習指導要領と同じである。すなわち、「知識」については、ある内容に関する個別的知識や概念的知識を理解しているかどうかというレベルの能力である。「技能」については、そうした知識を背景に持ちながら、具体的な場面や状況に知識を使用できるかどうかというレベルの能力である。

一方で三番目の要素については、本章では「行為」とした。つまり、学校や授業という「特殊」な場面を超えて、日常生活において学んだ「知識」や「技能」を適切に用いることができるかというレベルの能力である。学習指導要領のいう「態度」と意味内容として重複する部分もあるが、「態度」という言葉のもつニュアンスの多様性(つまり、「～しよ

うとする」のように、実際には行為に移すことができなくても、その「構え」だけはある状態も「態度」に含めて考えることがあること)に鑑みて、あえて「行為」という言葉を採用した。とりわけ、子どもたちの日常生活の改善に直接的に寄与することを目指すメディア・リテラシー教育においては、「分かっているけれどもできない」のでは、学習を積み重ねた意味があまりないためである。

次に、水準について整理しよう。メディア・リテラシー・カリキュラムでは、「送り手・受け手」、「目的・意図」、「社会的影響・作用」という3つの水準を設定した。

「送り手・受け手」については、メディアによる情報の受発信の仕組みそのものを対象にしている。ここでいうメディアは、コンピュータや携帯電話などの電子メディアにとどまらず、情報の媒介装置という広い意味を持たされている。

「目的・意図」については、メディアによる情報の受発信の仕組みに介在する人間の意志や感情を対象にしている。発信者の目的や意図、あるいは受信者の目的や意図の一致や不一致といったコミュニケーションの問題を扱う。

以上の2つの水準は、我が国の学習指導要領の国語科の目標・内容とほぼ対応している。学習指導要領では、おおよそ、「送り手・受け手」の水準については低学年の課題として、「目的・意図」については中・高学年以降の課題として設定されている。

「社会的影響・作用」は、上2者の水準と比べると、よりメタ的なものである。すなわち、メディアを通じた情報の受発信の「目的」や「意図」を規定する社会的要因を対象にしている。メディアの種類に起因する私たちの「確からしさ」の認識の違いや、個人の「目的」や「意図」を超えたところで一人歩きする情報の問題などの機序や機制を扱う。(図8参照)

さて、以上のような資質能力水準ルーブリックに対して、設定されたそれぞれのセルに対応した学習活動を提案する。それが次章以降で個別に提案する学習活動である。次ページの図9はその一覧表である。なお、研究はまだ継続中であり、現時点ではすべてのセルに対応する学習活動を提案できていない。そこで本章ではひとまず方向性のイメージのみを示すことにする。

以上のように、図7として描いたルーブリックと、図9として描いた学習活動群の両方を併せて、メディア・リテラシー・カリキュラムとする。これらは、後述するように、個別の年齢・学年に対応する記述がなされていないが、幼稚園・小学校・中学校を見通したカリキュラムとして構想されたものである。

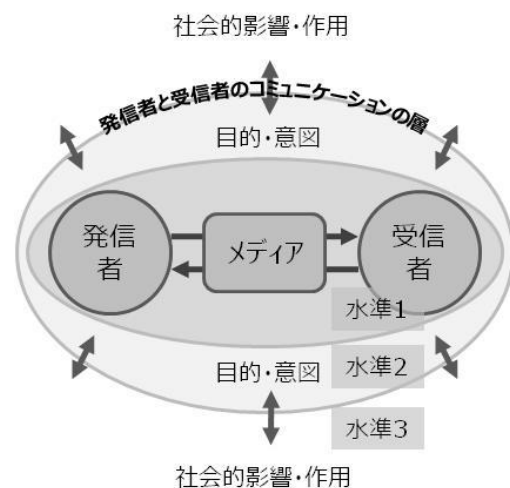


図8：水準1～3の構造モデル



	水準1 (送り手・受け手)	水準2 (目的・意図)	水準3 (社会的影響・作用)
A 知識	学習活動：知識1	学習活動：知識2 第7章、第9章	学習活動：知識3 第8章、第11章、第17章
B 技能	学習活動：技能1	学習活動：技能2 第6章、第13章	学習活動：技能3 第12章
C 行為	学習活動：行為1	学習活動：行為2 第14章、第15章、第16章	学習活動：行為3 第10章

図9：メディア・リテラシーの学習活動群

メディア・リテラシー・カリキュラムの特徴は、おもに次の3点に整理できる。

第一に、メディア・リテラシーにかかわる資質能力を提示しただけでは、本来、カリキュラムを提案したことにはならない。そのため、カリキュラム化に向けて一歩進め、それぞれの資質能力についての達成水準を明示した。

第二に、カリキュラムの構想に一般的に用いられる学年・年齢の軸をあえて設定しなかった。それは、メディア・リテラシーにかかわる資質能力としての知識・技能・行為は、学年に配当するにはあまりにも「学校的でない要素」が多すぎるためである。我が国の学校は、現時点では明確なメディア・リテラシーの目標・内容・教材を提示していない（だからこそ本研究が行われている）。すなわちメディア・リテラシーについては、きわめて「自自生的」な育成（形成）が図られるほかない。子どもの家庭・生活環境によって、同じ学年・年齢でも、メディア・リテラシーの資質能力は、きわめて多様である。かような状況でカリキュラムの縦軸に学年や年齢を設定することは、実際的ではない。

第三に、カリキュラムに対する位置づけを明確にした学習活動を提案したことである。2. で検討した学習活動型カリキュラムのように、メディア・リテラシーに関する学習活動を羅列しても、すでにメディア・リテラシーの授業化に馴染みのある教師以外には「解読できない」。それぞれの学習活動は実施できても、その意義や意味が十分に理解できるよ

うに仕込まれていないからだ。そういう状況では、「(するように求められているから仕方なく)させられる授業」に陥りかねない。カリキュラムの提案として学習活動を例示することは必要だとしても、「どうしてその活動が選ばれるのか」についての情報が伴わなければならない。そこで本章では、カリキュラムの原理(＝ルーブリック)とその方法(学習活動)を対応させた。

#### 4. カリキュラムとしての「使い方」——「ものさし」、「広場」、「羅針盤」

以上のように提案したカリキュラムは、どう学校現場で使うことができるか。現代のカリキュラムに関する実践的研究の主眼は、この点に置かれていると言ってもよい。

メディア・リテラシー・カリキュラムの「使い方」について、次の3点を指摘したい。

第一には、学校現場に「散乱」しているメディア・リテラシーに関する学習活動の質を吟味するための「ものさし」としての「使い方」である。教材・教具を変えてはいるが、実は同じ内容水準の授業が、幼稚園でも、小学校でも、中学校でも、繰り返し行われているかもしれない。意図的に行われる繰り返しならいいが、そうでないなら、それは時間の浪費である。

第二には、学校単位でメディア・リテラシーに関する学習活動を体系化していくための「広場」としての「使い方」である。メディア・リテラシーは、「生きる力」にも通じるような総合的で全体的な資質能力である。意識の高い教師が、自分の担当する学級や教科で孤軍奮闘しても、子どもにメディア・リテラシーを十分育成することは難しい。教師たちが協同してメディア・リテラシー教育にあたるのが、その実現の最短経路であろう。提案されたカリキュラムは、こうした取り組みのアジェンダたることを願って作られている。

第三には、構造化・系統化された学習活動を連続的に実施していく際の「羅針盤」としての「使い方」である。それぞれの学習活動の成果を水準項目との遠近によって評価・改善していく。そのことを通して、いま、この場にいる子どもたちがメディア・リテラシーの地勢図のどこあたりにいて、どこへ向かっていけばよいかの見通しを立てていくのである。

#### 5. おわりに

ひととおり今回の研究で明らかになったことをカリキュラムの提案という形式に載せて述べた。しかしながら、3.でも述べた通り、研究はまだ進行中である。まずはそれぞれのセルに対応する学習活動をすべて提案しなければならない。さらに、資質能力と水準の両方についても、さらに議論を重ねなければならない。それぞれのセルに表現された基準と表徴についても、その妥当性ととともに、現場での利便性という観点からも、書き直されなければならない。

研究はまだ端緒についたばかりである。学校現場とのやり取りを積み重ねながら、より良質な成果を求めて引き続き研究を継続したい。