

情報モラルにおける保護主義からの脱却： エンパワーメントを目標とした道徳授業へ

From Protectionism to Empowerment: New Moral Education Approach on Information Moral

森 本 洋 介*

Yosuke MORIMOTO*

要旨

本稿では「空気を読む／読まざるを得ない」ないし「管理型」道徳教育を乗り越えることを意図し、道徳教育で権利に関する問題と意思決定や判断力、そのための分析・評価能力の育成を有機的に関連させて子どもに考えさせる授業を構想する。そして主体的に価値について子どもが考え、判断する力を獲得すること、すなわちエンパワーメントを行う道徳教育を目指した小学校高学年を対象とした授業実践を行い、実践を振り返ることで、子どもをエンパワーメントする道徳教育のあり方を明らかにすることを目的とする。結果として、半数程度の児童に情報モラルに対して自分自身で問いを投げかけ、自分なりに考え、答えを出す能力がついたこと、その意思決定や判断のための分析・評価スキルも授業での分析や話し合いを通じてある程度培われたことがわかった。一方で残りの半数程度の児童は従来の情報モラルレベルの理解に留まってしまった。

キーワード：情報モラル、保護主義、エンパワーメント、道徳教育

1. 課題設定

1-1. 今日の道徳教育のあり方

今日の道徳教育はクローズエンド、すなわち「正解」ありきの発問になりがちであり、授業の最終目標として「望ましい人間像」に向かっていることが子どもに透けて見えていることが多くの道徳の授業となっていると言われている（片上、2008）。また、道徳教育で扱う道徳的価値が、心情に関する道徳的価値と、規範意識（義務）（学習指導要領道徳編の主に2と3）、すなわち2015年7月に発表された「学習指導要領解説 特別の教科道徳編」における「内容」の「C主として集団や社会との関わりに関すること」「D主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」に偏っているように思われる¹⁾。

実際に恐らく学校現場の多くの教師が道徳教育実践の参考にしている可能性がある月刊『道徳教育』の2000年4月号から2015年6月号までの増刊号4巻を含む計187巻における特集のタイトルを見ても、心情に関する特集（「心を揺さぶる」、「心を豊かにする」、

「思いやりの心を取り戻す」、「感動」、「心の幹を育てる」、「豊かな情操」などのキーワードが入っている特集）が組まれた号が52件、規範意識に関する特集（「社会的規範」や「正直・誠実」などのキーワードが入っている特集）が8件となっている。心情に関するテーマはこのように年に3回程度の割合で特集が組まれているほど、関心が高い。一方で規範意識に関するテーマは他のテーマに比べて必ずしも多いとは言えないが、他の特集では授業方法に関するテーマが多数であり、道徳的価値を主軸にした特集としては少なからず取り上げられたと解釈することもできる。このように心情や規範意識を軸とした道徳教育に対して、例えば藤田（2014）の述べておおり、『私たちの道徳』に示されるような「望ましい道徳」が「よい子の道徳」であり、それが「押しつけの道徳」につながっているという批判がなされている。また松下（2011）も「反利己主義としての思いやり」というキーワードで、滅私奉公の思いやりが道徳の副読本や「心のノート」に多数見られることの危惧を指摘している。藤田や松下の指摘の背景には、筆者が個人的に『私たちの道徳』

* 弘前大学教育学部学校教育講座

Department of School Education, Faculty of Education Hirosaki University

や既存の副読本を読んでも感じるのであるが、既につくられているルールや規範に従うことが「善」であり、それを破ることや従う態度を見せないことを一様に「悪」としてレッテル貼りし、従わせるように態度を変えることが「望ましい規範意識」であるかのような内容の説話が多数見られる²⁾。このような道德教育のあり方を、本稿では子どもが無意識に空気を読む方向へ誘導させられる授業、もしくは、意識としては「正解」とは異なる考えを持っているにもかかわらず、同調圧力的に「正解」を言わざるを得ない授業という意味で、「空気を読む／読まざるを得ない」道德教育と定義しておく。

このような道德教育における「正解」(＝望ましい人間像)を当てるような授業の進め方は、ある意味で子ども自身の判断や意思決定を否定するものであり、主体的に価値について子どもが考え、判断する力の育成を損なうと考えることもできる。これは現在標榜されているようなグローバル社会に対応した人間の育成や、多様な利害が衝突する問題の解決に向けた思考力の育成といった方向性とは対極にある教育であると考えられる。子どもが自ら意思決定や判断を行うことが重要であるという前提として、日本人としての基本的人権が憲法によって保障されているという権利に関する教育(人権教育や主権者教育)が意識されて然るべきであると考えられる³⁾が、権利に関して道德教育ではあまり認識されていないようである。

先述した『道德教育』においても、少なくとも2000年4月号から2015年6月号までのなかで、権利に関わると考えられる特集は扱われていない。関係するものがあるとすれば、2006年8月号「法教育はなぜ必要か：法教育を考えよう」だけである。しかしながら、実際に特集の内容を見てみると、子どもが何かのトラブルに巻き込まれた場合のための法知識を教えるための授業づくりであり、どちらかと言えば保護主義的内容である。権利に関する教育は、社会科でもなされるべきであるが、実際問題として、日本の統治機構や憲法を形式的に教えることになりがちであり、権利が意識されにくい状況を生み出していると考えられる。少なくとも道德教育においては、前述のように国民としての権利理解に関する目標が書かれているものの、ほとんどそれが扱われることがないようである。

人権教育に関して言えば、小学校および中学校教員と教員養成課程の大学生は「人権教育と道德教育」について道德教育のテーマとして扱うことに重要性を感じているが、大学生においては実際に道德教育で人権

教育を扱ってみたいという希望と、教員養成課程における道德の授業でそれが扱われることに対する興味は薄いとの結果が出ている(教職科目「道德の指導法」に関する指導モデル研究メンバー、2014)。つまり小学校および中学校教員および教員養成課程の大学生は人権教育を道德教育で行うことが重要だと感じてはいる。しかし実際問題としてどのように授業で扱えばよいかかわからない、もしくは扱いにくい、難しいということだと考えられる。よって、人権問題に関して、文部科学省が述べるいじめ問題のような狭い問題提起(文部科学省、2015)から、対人関係、コミュニケーションのあり方という、より広い問題提起で、子どもに人権意識や権利問題を考えさせることが重要だと考えられる。そこで本研究では、道德的価値という限られた問題提起の方向性を乗り越えることを意図し、道德教育で権利に関する問題と意思決定や判断力、そのための分析・評価能力の育成を有機的に関連させて子どもに考えさせる授業のあり方を模索する。

1-2. 管理型とエンパワーメント型の道德教育

八木秀次のような「道德教育」強化の主張者は、無軌道な子どもをつくりだし、教育荒廃の原因であるとして「人権教育」を攻撃する(佐藤、2009)。佐伯啓思も八木とは多少立場が異なるが、人権が自由を至上としているために社会のルール(モラル)を破壊する原因であるとして人権教育を否定している(佐藤、2009)。この2人に共通しているのは、人間が理性的な生き物であり、人権を理解し自由を重んじるからといって社会の規範やルールを壊すことと直結しないということを感じていないことである(佐藤、2009)。つまり、道德的であると自負する一部の人が、道德的規範のある社会をつくるために、その他の道德性のない人たちに対し、自分たちの価値・規範を注入することが道德教育に置いて必要であると主張していると理解できる。この主張は、大多数のごく普通の子どもたちを、一部の人間の規範に沿うように管理しようとする道德教育(このような道德教育を「管理型」とする。なお、「管理型」は教師や大人の目から見た教育の方向性であり、先に述べた「空気を読む／読まざるを得ない」道德教育は子どもから見た方向性となるため、本質的には同じ教育を指している)へとつながり、子どもが自分自身で価値や規範を考えるというエンパワーメントの道德教育にはつながらない。そもそも、「道德教育」強化の主張者がこれまで幾度となく道德教育の強化を目指して活動してきた主張の背景

は、道徳教育の不十分な実施である⁴⁾。

しかし見方を変えれば、このような状況に至ったのは、道徳教育が不十分だったのではなく、そもそも「管理型」には限界があるとも考えることもできる。すなわち、人間が自律する可能性を促進すること、エンパワメントをもたらす道徳教育（このような道徳教育を「エンパワメント型」とする）という方向性が適切ではないか、ということも考えられる。「エンパワメント型」は、佐藤が勝田守一を引用して「価値の自主的選択能力の形成」（佐藤、2009、8頁）と述べている考え方とほぼ同じである。「管理型」と「エンパワメント型」のどちらか二者択一という意味ではなく、大森（2008）が主張するように、発達段階や学校の状況によっては「管理型」が有効に機能することもあるだろう。要は、両者のバランスを取りつつも、学校段階や学年が上がるにつれて、「管理型」から「エンパワメント型」へのシフトが必要だと考えられる。

「エンパワメント型」が今日の道徳教育において特に必要だとする理由として、新自由主義社会の蔓延が考えられる。佐藤（2015）は、戦後の道徳教育が軍国主義や家父長主義的の道徳に対しては警戒していたが、経済発展第一主義と市民の道徳的意識の形成に関する議論が事実上棚上げにされてきたことを指摘している（佐藤、2015）。現在の「成長戦略」という、新自由主義的な経済発展第一主義のスローガンの下で、道徳と経済成長が実際には密接に結びついているにもかかわらず、教育現場では別物として扱われている感がある。一般に新自由主義は思想的に新保守主義と結びつきやすい（北岡、1991）。なぜならば、市場経済において規制緩和と自由化する代わりに、そこから生じるリスクは「自己責任」として処理する方針を柱とする新自由主義の下では、プレイヤーは利益を得るためなら法の目をかいくぐってでも利益を得ようとする。そのためモラルの崩壊、ひいては社会秩序の崩壊につながる可能性がある。新自由主義が重んじる道徳性の涵養によってその社会秩序の崩壊を防ぎ、社会の安定を保つことが理屈として考えられる。そのため日本の保守派やその論客は道徳教育の強化を訴えてきた。しかし実際に新自由主義経済の社会で必要とされるモラルとは、むしろ「エンパワメント型」で形成される、自分で考える価値規範であると考えられる。なぜなら、規制緩和や自由化により、多様な価値規範が混在するため、一元的な価値規範では対応できず、無理にひとつの価値規範を通そうとすれば、異なる価

値規範との間で対立が起こる可能性が高いからである。よって、日本の社会が新自由主義経済に移行してきたにもかかわらず、「管理型」を強化しても、学校の中と外での価値規範の違いに子どもがズレを感じるだけではないだろうか。

以上から本稿では、子どもが「空気を読む／読まざるを得ない」ないし「管理型」道徳教育のあり方を見直し、主体的に価値について子どもが考え、判断する力を獲得すること、すなわちエンパワメントを行う道徳教育を目指した授業を構想し、実践し、実践を振り返ることで、子どもをエンパワメントする道徳教育のあり方を明らかにすることを目的とする。本研究では「学習指導要領解説 特別の教科道徳編」で権利に関する記述が初めて登場する小学校高学年を対象として授業実践を行った。

2. エンパワメントする教育とは

2-1. エンパワメントの捉え方

エンパワメントにも、複数の捉え方があると考えられるが、基本的には「（元々権力的な力、能力の備わっていない人間が）力をつける」（『大辞林第三版』2006）とか、経済分野では「権限を与える、委譲する」（『大辞林第三版』2006）という意味で用いられる。この原義が派生して、各分野でそれぞれの意味を持つてくるようになったため、本研究では教育分野におけるエンパワメントの考え方を取り上げる必要がある。

本研究では、実践的にエンパワメントを行うための教育として、メディア・リテラシー教育の考え方を取り入れた授業を実施することとした。メディア・リテラシー教育は、子どもが日常的に接しているメディアを教材とすることが基本であり、その教材を通して子どもに批判的に自己を振り返る能力、客観的かつ多面的に思考する能力、推論する能力、イメージや固定観念を脱構築する能力など、高次の思考力を獲得させることをねらいとしている（森本、2014）。この考え方は、「空気を読む／読まざるを得ない」道徳教育のあり方に一石を投じ、授業と日常を結びつけながら主体的な意思決定や判断力を養う可能性を秘めているものと考えられる。また、単純に「決めればよい」という話ではなく、その決定や判断に至った理由を分析や評価といった思考過程に求めることが重要である。道徳性や道徳の捉え方も多数存在しているが、道徳性や対人的関係や社会生活において、善悪・正邪の判断を

下したり行為したりする際に働く道徳的性格のこと(小寺・藤永, 2009)として捉え、また道徳性のある人間を一時の欲望や感情に動かされるのではなく、理性的に生きる、自律的な人(小寺・藤永, 2009)と捉えたとするのであれば、エンパワーメント型の道徳教育としてメディア・リテラシー教育が機能すると考えられる。

メディア・リテラシー教育の理念を体系的に整理した英国の研究者であるバッキンガム(Buckingham, D.)は、メディア・リテラシー教育を「保護の一形態ではなく、参加の一形態」(Buckingham, 2003, p. 13)であると考え。そして保護主義の考え方を「メディアの否定的な影響であると思うものに対して、さまざまな方法で子どもに予防接種をほどこし、あるいは保護しようとしている。このようなアプローチは、メディアが非常に強力な(そしてほぼすべて否定的な)影響を及ぼすものであるという考え方や、子どもは特に操作に弱いという考え方を、暗黙の前提としている」(Buckingham, 2003, p. 9)ものであるとする。このような保護主義的な考え方は、永久に子どもに享受され、機能するわけではないし、メディア・リテラシー教育を「メディアについて子どもに教えること、すなわちメディア・テキストがどう構成されているかを分析することができ、メディア産業の経済的機能を理解することができるようにすることは、そうした影響に抵抗するために彼らを『エンパワーする』ひとつの方法であるとみられている」(Buckingham, 2003, p. 9)として、子どもが「参加」すること、すなわちエンパワーすることの必要性を主張する。

保護主義的なアプローチからエンパワーするアプローチへの変化が必要と主張されるようになった背景にはいくつかの理由がある。まず、現代のコミュニケーションの発展が文化の多様性を生み出したことにより、文学や教養とみなされるハイカルチャーと、娯楽や趣味としての現代文化の境界が曖昧になってきたことが挙げられる(Buckingham, 2003)。また、メディアは受動的なオーディエンスに間違っただけの価値観を押しつけることができるという考え(いわゆる「皮下注射理論」)も、疑問視されるようになってきていることがある。今日の研究が示唆しているのは、子どもが従来想定されていたよりもずっと主体的で批判的なオーディエンスであることである(cf. Morley, 1992)。つまり子どもは大人から守られるばかりの存在ではなく、自ら考え、判断する可能性を秘めた存在であることが科学的にある程度証明されてきたのである。子どもの自

律・自立を促すためのアプローチがエンパワーメント型なのである。

バッキンガムはエンパワーメント型のアプローチとして、子どもが自分たちを取り巻くメディア文化を理解し、メディア文化に参加するのを促進する教育を目指している。特に参加型の新しいテクノロジー、なかでもインターネットは、子どもが創造的なメディア制作を行うこと、また教師が子どもと共にそれを行うことを可能にしているとしている(Buckingham, 2003)。ここでのバッキンガムの主張は、子どもがインターネットを活用して作品をつくとともに、その作品を既存のメディアと同様に分析的に振り返る活動が一体になっていなければならないということである。この点で、メディア作品をつくるのが目的になりがちなICT教育や、インターネットの危険性などの情報モラルを教えるだけの保護主義的アプローチと、エンパワーメント型のアプローチは決定的に異なる。

バッキンガムは、エンパワーされた子どもたちとはどのような存在かについて以下のように述べている。

社会的地位に対して力強い要求を表明するものだ。すなわち、批判的になることは、力強くなることである。あるいは少なくとも、力強さを感じることである。メディアを学ぶ子どもはかなりひんぱんに、そのような授業の「人生を変える」影響について証言するだろう。「私は二度と、同じ見方で広告をみることはない」と彼らは語るだろう。もちろん、この種の発言は、教師受けする発言のひとつの形とみえるかもしれない。しかしそれは、非常に純粋な「エンパワーメント」感を反映している。

(Buckingham, 2003, p. 119)

詳細に分析すれば、メディア・リテラシー教育の成果はこれだけではない(森本, 2014)。しかし、本研究における限られた時間のなかで子どもが身につけることができる最低限の能力、つまり学習目標は、実践の過程および全体の実践終了後の振り返りの場面において、授業と日常を結びつけながら自分なりの、主体的な意思決定や判断が思考(分析・評価)のなかに見られるということが設定できる。よって、「エンパワーする」=「子ども自身で分析・評価し、それを根拠に意思決定や判断をする能力を身につける」ことであると言える。分析や評価をするためのスキルの習得も意思決定や判断のなかを含むものとする。特に冒頭で述べた、権利との関係で、意見表明権とエンパワー

メントは密接に関わる。これは先に引用したバックinghamの主張を見ても理解できよう。

メディア・リテラシー教育の考え方はいわゆる汎用的な能力（コンピテンシー）を育てるものであるため、決して道徳教育に限ったものではない。しかし、人間の価値観と関わる部分を扱う点では道徳教育との親和性は高いと考えられる。また、日本の道徳教育は『道徳教育』の特集を一読するだけでも保護主義的な傾向が強いことがわかる。すなわち、「空気を読む／読まざるを得ない」道徳教育を乗り越えることを考えれば、メディア・リテラシー教育の考え方が効果的に機能する可能性がある。また、道徳教育のあらゆる価値についてメディア・リテラシー教育を適用することができるが、本実践では特に保護主義的アプローチを採用する傾向にある情報モラル分野において、エンパワーメント型のアプローチを導入する。以下では情報モラル分野におけるどのようなエンパワーメント型の道徳教育教材を開発する必要があるのかを検討する。

2-2. エンパワーメント型を目指した教材の開発

少なくとも2000年代中ごろからは、適切な教材（道徳資料）の不足、多様な教材の不足が指摘されている（安藤、2007）。副読本の内容は子どもに「空気を読ませる」構造になっており、子どもが本音で議論することが難しい環境を生む温床になっていることが指摘されている（宇佐美、2007）。特に情報モラルは「これをしてはいけない」というマニュアルになりがちである⁵⁾。『道徳教育』54巻12号（2014年12月）で紹介されている、小学校高学年に対する情報モラル教育の実践例も、文部科学省が2011年3月に発行した「小学校道徳読み物資料集」を用いており、保護主義的な、児童に「空気を読ませる」内容である。このように、2008年の学習指導要領改訂以後、情報モラルを扱う副読本も登場しているが、保護主義のない子どもに「空気を読ませる」内容が多い。ただし、情報モラル、特に最新の技術がかかわる点に関しては、教員のデジタル技術に関する理解不足もみられ、マニュアルを教えざるを得ない部分もあると考えられる。

このように道徳教育の情報モラル分野におけるエンパワーメント型の適切な教材が、既存の副読本等には見当たらなかったため、本実践では自作教材を使用することにした。自作教材を作成するに当たり、メディア・リテラシー教育の考え方から、できる限り子どものリアルな生活実態に即した教材にする必要があっ

た。そのため、インターネットのサイトを利用しつつ、実際の活動は紙と筆記用具があればできるような授業にした。ただし実際に存在するサイトを使うことにも問題がある。基本的に学校のネットには厳しいフィルタリングがかけられており、子どもが日常的に利用するサイトの多くが学校のコンピュータでは閲覧できず、子どもからすると「まがいもの」であるとすぐに理解されてしまう。これでは副読本を扱うことと大きな違いはない。一方でサイトの閲覧制限を解除して、子どもの日常と同じにすることは、リスクをもたらす可能性が高いため、教師が事前にサイトの内容を確認しておくことが必須であるとされている（Hobbs, 2011）。よって、できる限り子どものリアルな文脈を用いつつ、事前のサイトの確認を通してリスクマネジメントを行った。本実践では予算や技術に限られていることもあり、紙上で模擬SNS環境を作成し、匿名性の高い環境でコミュニケーションを行うことの意味を、本質的に考えさせることを目的とした。

「本質的に考えさせる」ためには、「空気を読む／読まざるを得ない」発問から脱却する必要がある。そこでメディア・リテラシー教育のアプローチが再び重要となる。すなわち、「なぜそのようになっているのか」、「他の価値観を持つ人間であればどう考えるか」といったようなオープンエンドの発問を子どもに提示するとともに、そのオープンエンドの発問に理性的に答えるための分析・評価能力を活動に取り入れていく必要がある。よって最終的に「コメントに人が嫌と思うことを書かないようにしましょう」と教える保護主義的な情報モラルではなく、「なぜ頭でわかっているもそういうことを書いてしまうのか」ということを個人で考える思考や態度がある程度見られれば、本実践の目的は達成されたとと言えるだろう。

先述したように権利に関する記述が小学校高学年で初めて登場すること、またメディア・リテラシー教育の知見からのエンパワーメントを考えたときに、子どもの身近なメディアを扱うこと、小学校高学年あたりからパソコンの利用やニンテンドー3DSなどのゲーム端末を通じてインターネットの利用を覚え始める傾向にあることなどを考慮し、本実践では小学校高学年を対象とした。学校によっては小学校5年生ではまだこのような内容を扱わない可能性もあるため、確実に実践ができるように、小学校6年生を対象として実践を行った。

3. 授業実践の内容と経過

3-1. 実践の内容

(1) 授業実施者

筆者がアクションリサーチで実践および観察を実施した。

(2) 対象

弘前大学附属小学校6年生のある学級(A組とす)35名を対象とした。

(3) 授業計画

子どもの生活実態を把握するため、「私のメディア史」を最初に行う。その授業で、該当学級の児童が知っているソーシャル・ネットワーキング・サービス(以下、SNSと略す)があれば、その中の1つを選んでメインの授業で取り扱う。全体で5時間分を要した。全体の流れとしては、まず本授業では自分が思うようなことを表現して良い(空気を読む必要がない)ことを児童に意識させ(第一時)、次にSNSとそのサイトにおける双方向コミュニケーションのあり方について理解させる(第二～三時)。最後に疑似的にSNSサイトを表現し、児童がある程度の匿名性を持ってコメントができるようにし、なぜ人々は他人が読んで嫌な気持ちがするようなコメントの内容を意識的・無意識的にしてしまうのかを考えさせた(第四～五時)。第二～三時では分析・評価スキルの習得とインターネットというメディアについての理解を目標とし、第四～五時では疑似的体験を通じて意思決定や判断をする能力の育成を目指した。「空気を読む／読ませない」道徳教育にするため、教材は児童の側から出された実際のインターネットサイトや作品を取り上げ、児童に何が分析したいかある程度選ばせた。また、各時間の発問についても、エンパワメント型になるように「なぜ」、「どのようにして」といった発問の方法になるよう工夫した。授業全体を通じて、教師が答えを提示するのではなく、児童が議論や自分なりの答えをつくりだすことを意識させることを目指した。授業の展開については本稿末尾に付した参考資料を参照のこと。

(4) 評価

本研究では、個々の児童の変容(道徳性の涵養)よりは、全体的な児童の傾向を評価する。そのため、以下の材料を評価対象とし、本実践が子どものエンパ

ワメント装置として適切に機能しているかどうかを検討する。

- ・授業中の子ども議論の内容(すべての班を対象にするのは困難なため、2～3つの班を選定する)
- ・ワークシート
- ・各授業後に子どもが記した感想

3-2. 実践の経過

まず第一時の「私のメディア史」では、対象児童がどのようなメディアおよびメディア作品と日常的に接しているかをワークシートに書き出してもらい、アンケート的に筆者がその後の授業の参考にするとともに、児童には「普段自分が思っていること、考えていることを自由に発言してもよい」という意識を持ってもらえるようにした。「空気を読む／読ませない」道徳教育から脱却するためには、そのような空気をつくらない必要があるためである。児童からは週刊誌、ゲーム、インターネットのサイト、ライトノベルなど多様なものが出てきたが、SNSサイトの評価機能について今後考えさせることで、エンパワーする授業にできる可能性があるかと判断するに至った。

第二時ではSNSサイトに評価機能があることを理解することを目的に授業を行った。具体的には、「私のメディア史」で複数の児童が取り上げたアニメ作品の漫画版をAmazonの商品サイトを事例に分析を行った。活動内容としてはまずAmazonの商品サイトの該当ページを印刷して児童に配布し、その商品の説明部分は赤色、その商品以外の宣伝部分については黒色、その他(評価部分を含む)は青色で囲ませた(作業1)。これはインターネットサイトについて、どこに何が掲載されているのかを意識的に理解させるためである。なお、児童によって囲み方の多少の違いが出てくることはあらかじめ予測でき、また実際にそのような部分が存在した(例えば評価コメントのなかに商品を推薦する記述があり、それを赤色と判断した児童がいた)が、この時点では他の児童と違いがあつてよいことを指示し、本時の意見交換の場面でなぜそのような違いが生じるのかを考えさせた。各色で囲む作業を終えた後、ワークシートに「①『作業1』をやつて、気づいたことはありますか?」、「②『その他』(青でかこった部分)にはどういった内容がありますか?」、「③『カスタマーレビュー』とは何でしょうか?なぜ『カスタマーレビュー』があるのでしょうか?」の3つの問いについてまず自分で考えて記述させ、次に書いたことを隣の児童(1人のところは近くのペアに加

わらせた)と意見交換させた。意見交換後に本時の授業の感想を書かせた。

第三時では、SNSの評価機能の内容に特に焦点を当て、なぜそのような機能が存在しているのかを考えさせた。本時では新たなワークシートを配布し、Amazonの商品評価機能の確認(そのような点数のつけ方か、コメントをするのにAmazonへの登録が必要か、など)を行った。次に、書き取った「気になったコメント」を班の内部で発表させ、その際、何が気になったのかの理由も説明させた。そのうえで、「①なぜSNSサイトには評価・コメントするという機能があるのだろうか。評価・コメント機能は本当に必要だろうか。必要だと思う立場、必要とは思わない立場、それぞれから意見を出してみよう(必要派と必要でない派に分かれるのではなく、全員でそれぞれの立場に立ってみよう)」という問いについて話し合いをさせた。この問いについて、「必要だと思う」には「商品の質などの批評があると、同じ商品を買うときに参考にできる」という意見が出され、「必要ないと思う」には「批判的なコメントをみると嫌な気持ちになる」、「まだ買ってないのに、レビューを読むとネタバレすることがある」、「好きな人がみると嫌な気持ちになる」といった意見が出された。このように特に評価機能が「必要ない」という立場の意見が複数出された。次に「②もし評価制度がまったくなかったとしたら、何かモノやサービスを買う際に、どのように判断をしますでしょうか?情報を集めるとしたら、どのように集めますか?」という問いについて話し合わせた。この問いに対しては「友達とか既に読んだことがある人から情報を仕入れる(口コミ)」、「公式ホームページとかブログ」、「実際にお店に見に行き確認してからインターネットで買う」といった意見が出された。

第四時では、最初にそれまでの授業の整理を行い、学習してきたことについてふり返った。その後、インターネットニュースを取り上げ、Amazonと同じようにサイトの構成を分析させた後、児童が実際にコメントをしてみたいと思うニュース項目を1つ選ばせた。結果として「野々村元県議 初公判を欠席」というニュースが選ばれ、このニュースについてワークシートに実際にコメントしたい内容を記述させた。なお、書いた人間が特定されないよう、ハンドルネームでワークシートを書かせることで、実際のインターネット上の匿名性を再現した。ただし、実際には自分が何を書いたか他の児童に知られても構わないという児童もあり、そのような児童に対してはそれが理解できて

いるのであればそのようなハンドルネームにしてもよいことを伝えた。現実のSNSでは、そのコメントを書いたのは自分であると知られても構わない、もしくはむしろ知らせたいという人間が存在しているためである。この点についても考えさせることがエンパワーメントにつながると考え、どのようにハンドルネームを設定するかについては児童の判断に任せた。実際に記入されたコメントとして例えば「やはり自分がしたことばつぐなってほしい。残念だ」、「生きていても意味ないんじゃない?泣いたら許されるとでも思ってるの?」、「ひどいと思う。こんな人がなぜ選ばれたのかわからない」などが寄せられた。欠席者がいなかったため、合計で35件のコメントがあった。

最後の第五時では、各コメントとハンドルネームを紹介し、「①どのようなことを考えてコメントを書きましたか(ただ思ったことを正直に書いたか、それとも、自分のことを知らない他の人が読めるということに気がしながら書きましたか)?」、「②なぜSNSサイトの評価・コメントでは、『そのとおり』という意見や『それはひどすぎる』という意見など、いろいろな意見が出てくるのでしょうか。Amazonの商品の評価を分析した授業や、今回のニュースに対するみなさんのコメントを考えながら話し合いましょう」という2つの問いについて話し合わせた。問い①については「正直に書いて、その結果すごい意見が出た」、「事実を書いた」、「軽くたたきのめした意見」、「2つの視点から書いた」、「人によっていろいろあった」、「周りの人が見ることを意識して書いた。でも大丈夫か?とは思った」といった意見が出された。問い②については「自分の発言を見てもらいたい。嫌なら見なければいい。ストレス発散。ヒマだから」、「個人情報があればいいから正直に書ける。直接反論されないから、自由に書ける」、「自分のこと(個人情報)がばれないから正直なことが書ける。直接反論されることがないから」、「一人ひとりの考え方が違うから、暇な人が時間つぶしに書く」、「書く人の性格上の問題。正確に書いている人と、違うこと書いてる人がいる」、「野々村さんを強調して、読んだ人に『こういうことしちゃいけない』ということをおぼえてもらおうとしている」といった意見が出された。最後にふり返りとして、「授業全体(Amazonの評価機能の分析～ニュースに対して自分でコメントをしてみる)を通じて、自分が何を学んだか、何を考えたのかを書いてください」を各自に記述させた。

4. 考察

上記の実践を踏まえ、児童の意識がどのように変わったのか、また変わっていないのかを、授業中の様子やワークシート、振り返りの記述等から考察する。

第二時の Amazon のサイト分析およびカスタマーレビューに対する考察を各自でやらせた時点では、一通り書き終えたときに表面的なこと（「カスタマーレビューは読んだ人の感想」など）しか書いていなかった。その際、話していたことにはいろいろな意見があった。そのため、そういった意見（レビューに対する意見、レビューが「赤」にあたるのか「青」にあたるのか、など）を自由に書いて良いということを伝えると、各自思い思いのことをワークシートに書き始めた（「カスタマーレビューを読むと、買う気がしなくなる」など）。授業中に思っているも書いてはいけないこと、というのが児童の頭にあるようであり、その思い込みを打ち破ることが、エンパワーメントへの最初の一步であるようにも考えられる。その意味では第二時で「カスタマーレビュー」、すなわち SNS における個人の意見の投稿や、自分や他人の意見を尊重し、判断してよいといったことへの意識づけはできたと考えられる。感想で「もっと話し合う時間がほしかった」と書いた児童もおり、やはり何かしら自分の意見を表明し、相手の意見も聞きたいという児童が存在することがわかった。

本研究では、特に第五時での話し合いと、最後の振り返りの記述を、児童の学習成果として検証する必要がある。まず第五時での話し合いの問い①については「みんな正直に書いているからでしょ。他人がどう思うかを気にしていたら書けない」とか、「なかには客観的な意見もあるけど、全体的に判断すると、思ったことを書いてると判断できる」という意見があった一方で、「他人に読まれることを気にして書いた」、「両方」、「事実を書いた」といった意見もあった。つまり情報の発信者の意図とは異なり、情報の読み手が多様な解釈をする可能性があるということを実際に示している。実際にはどの児童もさまざまなことを考えてコメントを書いたのだろうが、思ったことすべてを表現できるわけではなく、また実際にはあまりニュースの内容を知らなかったけれどもとりあえず書いた、という児童もいた。しかし、Amazon の分析で児童から出された意見は、コメントの内容で「その商品を好きな人が傷つく」とか「作者が傷つく」といったものである。ニュースにおいて「悪人」として示された人間に

対する感情と、人によって好みが分かれる商品に対する感情は、児童のなかでは別物なのかもしれない。しかし野々村元県議にも家族や支援者がおり、そういった人が児童のコメントを読めば憤慨する可能性がある、ということには気づけないようであった。

問い②については、9 班中 4 つの班が「1 人ひとりの考えが違うから」といった趣旨の意見を出していた。だからといって、理屈上は世界中の誰でも読めるサイトに、思ったことを何でも書いて良いのか、という道徳上の問題は現に Amazon でも野々村元県議のニュースでも発生している。その先の議論を行った班が 5 班であり、「人それぞれだけど、正直に書ける。ネットだから、ハンドルネームだから、いろいろな視点からの事実をかける」といった意見が出ていた。匿名性はひとつの特徴として考えられることであり、コメントした本人が無責任だと感じてしまう（実際には無責任ではすまないが）原因となる可能性がある。また批判の矛先が特定の人間に向いており、怒りなどの感情を共有している人たちの間で多少の誹謗中傷が許されるような状況（例えば野々村元県議のニュースでは野々村元県議に対する怒りを多くの児童が共有していた）であれば、それに同意できない人は無視すれば良い、という空気が生まれることで、言いたい放題になってしまう可能性もある。少なくとも 5 班はそのことに気づいていた。また 7 班は「自分の意見を皆にきいてほしい？」という意見を出していた。実際に第 5 時の話し合いのなかで、野々村元県議に対する怒りをぶつける児童が多数存在しており、その結果として複数の班の話し合いの内容のほとんどがニュースに対するコメントになっていたところもあった。

例えば 8 班は SNS での投稿について考えるというよりも、今回取り上げたニュースについて考えることの方が多かった。すなわち問いの内容を忘れ、税金の使われ方や仕事の責任ということについては真剣に考える場面が多く見られた。本研究の目的とは少しずれているが、身近なニュースについて考えることは道徳的に重要であるという可能性は 8 班の話し合いが示唆するところであろう。

最終的な児童の振り返りのコメントとしては、回収できた 33 名分のうち、17 名は「ネットは便利だなんて思いました」とか「ネットなどでコメントを書く時にはいろいろと気をつけないとならない」、「見ている人の気分が悪くなるようなことはかかない」といった、いわゆる「インターネットの光と闇」や、ネットを扱うにあたって気をつけるべきマニュアル的な回答が

あった。つまり、約半数の児童にとっては本実践が従来の情報モラルの授業として受け取られたということになる。

一方で残りの16名のうち、一部には「人によって考え方がちがうし、ハンドルネームを使っているから自分の名前もわからないので、書いてなんの意味があるんだろうと思いました」とか「だれも顔も見なくても、悪いことを書いていたら『これはどうなんだろう?』と思うかもしれない、ということを考えて」、「この授業でコメントを受ける人は、泣くと思うけど書く側の方は、思ったことを書けるので良いと思います。受ける側の方は、同じあやまちをくり返さなくなると思いました」といった、主に第四・五時の内容についてコメントを書く側と読む側が互いにどのような反応をするのかを分析し、考えることを学んだという意見があった。また他の児童は「今回の道徳で（これまで）ふれていなかったところに着目していると、必要なか必要でないのか、どのような物なのかなど、新しい発見できました」とか、「Amazon・メディアの評価やコメントについて考えてみて、コメントする人がどう考えているのか、それを見た人はどう感じられるかよく分かりました」、「Amazonの授業ではAmazonの色々な機能について知ることができました。コメントが色々な事が書いているので、もとはなんのためにあるのかというのがわかりにくかったです」、「Facebookのコメントは何のためにあるのか、ストレス発散だと思った」といった、第二・三時の内容も含め、全体的に振り返りを行っていた。特に「何のためにあるのか」という言葉は、児童がSNSの存在する意味を自問自答している証拠であり、本研究が目標としていた、自分で意思決定し、判断するために分析・評価を行うことの意味に気づき始めているということが言えるだろう。よって、半数近くの児童は、本実践における学習目標を達成しているものと考えられる。

以上のように、本稿では「空気を読む／読まざるを得ない」ないし「管理型」道徳教育を乗り越えることを意図し、道徳教育で権利に関する問題と意思決定や判断力、そのための分析・評価能力の育成を有機的に関連させて子どもに考えさせる授業を構想した。そして主体的に価値について子どもが考え、判断する力を獲得すること、すなわちエンパワーメントを行う道徳教育を目指した小学校高学年を対象とした授業実践を行い、実践を振り返ることで、子どもをエンパワーメントする道徳教育のあり方を明らかにすることが目的

であった。結果として、半数程度の児童に情報モラルに対して自分自身で問いを投げかけ、自分なりに考え、答えを出す能力がついたこと、その意思決定や判断のための分析・評価スキルも授業での分析や話し合いを通じてある程度培われたことがわかった。一方で残りの半数程度の児童は従来の情報モラルレベルの理解に留まってしまった。その原因については、また稿を改めて考察する必要がある。

本稿では子どもをエンパワーメントするための道徳教育のあり方と実践の考察について記述してきたが、エンパワーメントは一朝一夕でなされるものではない。また、あらゆる道徳教育についてエンパワーメント型の道徳教育が可能であると述べたが、複数の道徳的価値について同様の方向性で授業を実施しなければ、子どもの判断力や意思決定力は洗練されていかならう。故に、今回は情報モラル分野のみで行ったが、「学習指導要領解説 特別の教科道徳編」で示された小中学校合計83の内容項目それぞれについて、エンパワーメント型の授業提案を行うことが理想だと考えられる。また、本実践の課題として、実質的に情報モラルの内容だけで4回分の授業を使用したことが挙げられる。現在の道徳教育は基本的に1時間の授業で1つの教材を完結させることが通例になっているようである。年間35時間のなかで可能な限り多くの道徳的価値を扱いたいことや、1週おきに授業があるなかで連続性を持たせにくいといった要因が考えられるが、果たして1時間で完結させる授業のあり方が効果的なのか、複数の時間をかけて1つの道徳的価値を多面的に扱う方が効果的なのか、議論の余地があると考えられる。

- 1) 感動する教材が重要だとする論説として藤原(2011)の論考があり、また心情理解や規範意識の押しつけに偏っていることが問題だとする論説として藤田(2014)が挙げられる。
- 2) 例えば『私たちの道徳 小学校5・6年』の「きまりは何のために」では、規則を破った児童が権利と自分勝手に混同して都合よく解釈しているさまに対して、主人公が「それは違う」と問題を提起し、規則を破った児童も自らを戒める場面がある。そしてそのきっかけは国会議事堂を社会見学に行った際に発生するという設定になっている。本文中に「国会議員の人たちは大事なことを衆議院、参議院の二か所で順番に良く話し合っていて決めている」(128頁)という記述があるが、2015年9月に成立した安

全保障関連法に関する議論の経緯を見ても、その記述自体が規範や解釈の押しつけになっていることが伺えよう。また松下(2011)は「手品師」を話題に、道徳教育で求められる「誠実」に関する規範意識が一方であることを指摘している。

- 3) 例えば『教育』764号(2009)では道徳教育における人権教育、主権者教育の充実が指摘されている。「学習指導要領解説 特別の教科道徳編」の内容「C 主として集団や社会とのかかわりに関すること」の小学校5・6年生および中学校にも権利の理解について「自他の権利を大切にし」(25頁)との記述がある。
- 4) 2015年7月4日の日本カリキュラム学会第26回大会における公開シンポジウム「特別の教科 道徳」の設置で道徳教育や教育課程がどう変わるのか」において、道徳の特別の教科化に関わった国立教育政策研究所の西野真由美は、「35時間をきっちりとするすべての学校でやってもらいたいというのが本音」という主旨の発言をした。
- 5) 『私たちの道徳』における情報モラル分野の内容として、小学校中学年は「コンピュータやけい帯電話などをどのように使えばよいのでしょうか」、高学年は「情報社会に生きる私たち」、中学校は「情報社会の光と影」という項目が掲載されているが、どれも使い方のルールやマナーをマニュアル的に教える内容になっている。

参考・引用文献

- ・アリソン, L.; 藤原孝、杉本稔訳『新保守主義の政治理論：ライト・プリンシプルス』三嶺書房、1988年
- ・安藤豊「資料の問題は道徳教育観の問題である」『現代教育科学』612号、36-40頁、2007年
- ・宇佐美寛「〈本音〉こそ原点なのだ」『現代教育科学』612号、14-16頁、2007年
- ・片上宗二「道徳授業のオープンエンド化に活路を！」『現代教育科学』623号、14-16頁、2008年
- ・北岡勲『新保守主義—保守政党の政治哲学—』御茶の水書房、1991年
- ・教職科目「道徳の指導法」に関する指導モデル研究メンバー「教職科目「道徳の指導法」に対する大学生と小中・大学教員との意識の比較」『大学における教職科目「道徳の指導法」の指導モデルに関する研究』101-111頁、2014年
- ・小寺正一・藤永芳純編『三訂 道徳教育を学ぶ人のために』世界思想社、2009年
- ・佐藤和夫「良心と道徳意識が育つために」『教育』832号、50-57頁、2015年
- ・佐藤広美「道徳教育と人権教育について」『教育』764号、4-9頁、2009年
- ・藤田英典『安倍「教育改革」はなぜ問題か』岩波書店、2014年
- ・藤原謙「多様な価値観を引き出す資料開発・選択」『現代教育科学』655号、88-90頁、2011年
- ・松下良平『道徳教育はホントに道徳的か?—「生きづらさ」の背景を探る』日本図書センター、2011年
- ・森本洋介『メディア・リテラシー教育における「批判的」な思考力の育成』東信堂、2014年
- ・文部科学省「小学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編」2015年 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/08/19/1282846_3.pdf 2015年12月1日確認
- ・Buckingham, D. and Sefton-Green, J. *Cultural Studies Goes to School: Reading And Teaching Popular Media*. London; Bristol, PA: Taylor & Francis. 1994.
- ・Buckingham, D. *Media Education: Learning and Contemporary Culture*. UK: Polity Press. 2003. (邦訳 バッキンガム, D.; 鈴木みどり監訳『ML教育—学びと現代文化』世界思想社、2006年)
- ・Hobbs, R. *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*. CORWIN: USA. 2011.
- ・Masterman, L. *Teaching the Media*. London: Routledge. 1985.
- ・Morley, D. *Television, Audiences & Cultural Studies*. USA: Routledge. 1992.
- ・Quinton, A. *The Politics of Imperfection: The Religious and Secular Traditions of Conservative Thought in England from Hooker to Oakeshott*. London: Faber and Faber. 1978.

(2016. 1.18 受理)

参考資料：単元の学習計画と各時の学習内容

日時（2015年）	学習目標	学習内容・活動
第一時 10月28日	・アイスブレイク	私のメディア史
第二時 11月11日	・SNS サイトの評価機能について理解する（今回は Amazon の商品レビューを取り扱った）	印刷したサイトのページに色分けする。そのうえで、ワークシートに書かれている作業を行う。 サイトのコピーとワークシートに両方記名して最後に回収。第三時に返して使用する。 ネットに投稿された作品に対して不特定多数の人間がコメントを投稿し、さらに点数をつけることができるということに気づく。
第三時 11月18日	・評価をする側の人間が、なぜ評価するのかを考える	分析した SNS サイトを調べながら、そのサイトがどのような評価機能を設けているか、「SNS サイトの評価機能」シートに記入する。書き込んだシートを参照しながら、問いに沿ってグループで議論する。その後、グループの議論を発表しあい、さらに全体議論を行う。
第四時 11月25日	・ニュースサイトにおける評価機能の分析	Amazon と同じように、商品ではなくニュースに対する意見を言えるサイトがあることを知る。 クラス全体で、話題とするニュース項目を1つ選んでコメントを各自 A 4一枚程度でつくる。次に全員で、紹介記事に対し、誰が評価したかわからないようにして評価（コメントと点数）を行う。 →次回までに教師がワープロに打ち込む（筆跡で誰が書いたか特定されるのを防ぐため） コメントするニュースは「野々村元県議 初公判を欠席」 http://news.yahoo.co.jp/pickup/6181932 となった。
第五時 12月9日	・評価をする側／される側の関係性を考える	コメント・評価を紹介する 4人班で議論①・②を行う 発表 ふり返り記入