

デジタル社会に主体的に関与する子どもの育成 —オンライン・コミュニケーションにおける自他の在り方を 体感的に理解する単元の開発と実践を通して—

溝口和宏^{1*}・大隣佳甫^{2**}・小原武^{2**}・仮屋孝志^{2**}・
久木野瑠奈^{2**}・古田勇樹^{2**}・吉田昂史^{2**}・福井駿^{3*}

(2023年11月15日 受理)

Fostering children's abilities and dispositions to be proactively involved in digital society:
Designing and practicing a learning unit to understand the behavioral relevance of self and
others in online communication.

MIZOGUCHI Kazuhiro, OTONARI Keisuke, OBARA Takeshi, KARIYA Takashi,
KUKINO Runa, FURUTA Yuuki, YOSHIDA Takashi, FUKUI Suguru

要約

本研究では、オンライン・コミュニケーションにおける自他の在り方を体感的に理解する学習単元の開発・実践を行った。本研究の成果は以下の二点に要約できる。

第一点は、デジタル社会に主体的に関与する子どもの育成を図る方法について、デジタル空間でのコミュニケーション特性を踏まえ、従来の市民性教育における主体性育成の方法とは異なる視点からの教育方法を提起した点である。デジタル空間での関わりにおける自己の有り様を表出させることを通じて、関わり合いの中での主体としての意識を芽生えさせる具体的な方法を提案することができた。

第二点は、開発単元を、複数の中学校の生徒を対象に実践した点である。デジタルコミュニケーションツール Padlet を用いて、子ども自らが日常的対人関係とは異なるデジタル空間でコミュニケーションを実践し、多くの「いいね」や特定の書込みに対するコメントの集中的発生など、生徒が想定していない反応や回答を受ける教室を超えたコミュニケーション空間を再現することができた。さらに、子ども自らが実践したコミュニケーションをデジタルコミュニケーションの特質という面から俯瞰させるよう学習を組織したところ、デジタル空間への自らの関わりについて捉え直す様子が、一定の生徒の学習成果からも見て取ることができ、目標達成の可能性を示すことができた。

キーワード : デジタル・シティズンシップ, 主体性, デジタルコミュニケーション, コミュニケーションツールの活用

1. 問題の所在

近年、デジタル社会の到来に伴った新しい教育の必要性が論じられている。周知のようにデジタル化は、私たちの社会を大きく変化させ、社会参加のあり方をも大きく変えつつある。社会参加といえば、選挙制度が最もイメージされやすいが、投票以外にも、政治家への支援活動や特定の問題へのデモ活動など、多様な道で行われる。デジタル社会においては、社会への個

^{1*} 鹿児島大学 法文教育学域 教育学系 教授

^{2**} 鹿児島大学大学院 教育学研究科 学校教育実践高度化専攻 学生

^{3*} 鹿児島大学 法文教育学域 教育学系 講師

人の意見表明がより簡単に行われるようになってきた。様々な社会課題の当事者が意見を表明できるようになり、遠く離れた他者と意見を交流することができるようになった。

社会の大きな変化に対し政治学者の宇野(2020)は、「現代では政治参加といえば、選挙や住民投票といった機会しかありませんが、IT とデジタル化によってこれらもいずれ変わる。これまで表に出なかったさまざまな人の声が可視化され、普通の人々の発想が反映されやすい環境が整いつつある。そうなれば、その環境を利用してぜひ声を届けていきましょう。」と、デジタル化による政治参加への期待を述べている。しかし、選挙での投票やデモ活動よりも簡単、かつスピーディに自らの意見を、一個人として誰もが表明できるようになったにも関わらず、日本の若者たちの SNS の利用はほとんどが娯楽や情報収集に費やされている。総務省の情報通信白書(2021)の、「デジタル化推進により『今より明るくなる』と思う理由」に関する自由記述アンケートの結果では、「利便性の向上、無駄の削減、人手不足の解消、自由時間の増加」など、個人の生活の豊かさという視点からの記述が多く、社会にとっての良さとしては「ペーパーレスによる環境への負荷を押さえる」「平等な社会(誰もが平等、都市部と地方、バリアフリー)」がわずかに挙げられるにとどまっている。よりよい社会の構築といった視点が、私たち市民にもないことがうかがえる。

このような参加意識に関連する効果的な学習の検討は十分になされていない、というのが本稿の問題意識である。確かにデジタル・シティズンシップに言及した試みは国家的なものまで含めて多くある。例えば、総務省は、「家庭で学ぶデジタルシティズンシップ～実践ガイドブック～」を作成している。このガイドブックでは、デジタル・シティズンシップ教育を「優れたデジタル市民になるために必要な能力を身に付けることを目的とした教育」と説明している。

ガイドブックは、子供の発達段階に応じ、保護者と子供が対話しながらデジタル社会との付き合い方を考えることができる内容になっている。例えば「2 対人関係とコミュニケーション〈中学生・高校生の場合〉」では、デジタル空間上でコミュニケーションを取る際の注意点を理解させるため、知らない人から電話番号を聞かれたり、写真を送ってほしいと頼まれたりした際に、どう返答すればよいかを考えさせる内容となっている。大人よりも巧みにスマートフォンを使いこなす子供に、デジタル社会との付き合い方をどう教えればよいのか迷う保護者にとって、このガイドは具体的で分かりやすく、特に家庭内でのルール作りにおいて意義があるものだといえる。しかし、そもそもデジタル社会がどういうものなのかという特質を十分に捉えさせないまま、社会に適応させることを重視している点に問題があるのではないだろうか。

本稿と問題意識を幾らか共有しているように思える研究に、小栗氏の研究がある。小栗(2021a)は、学校で行われているカリキュラムと、実際の子ども達の社会参加の関係を調査し、社会参加を子供に促すカリキュラムの理論的な枠組みを明らかにした。その上で、小栗(2021b)は、デジタル・シティズンシップ単元「わがままをツイートして社会の制度と価値観を変えてみよう」(以下「わがままを～」)を開発している。小栗の単元「わがままを～」は、社会参加におけるエンパワメント格差の是正を目的に開発されている。もともと制度を通して政治に参加することにあきらめを感じ、政治に参加する意味を見出せずにいた人々が、時空間的に容易にインタラクティブな社会参加を行えるようになった点に、デジタル・シティズンシップの可能性を見出している。その授業構成原理として重視されているのがアドボカシーである。小栗はアドボカシーを、「変化を起こしたい市民が結集し、声を上げ、国家の制度や社会の価値観を解体していく運動」とし、デジタル世界におけるアドボカシーの学習の意義を見出している。小栗が開発した単元は、「わがまま」という個人の問題意識からデジタルという公共空間に発信をするという点で、総務省が想定している、メディアリテラシーの側面が重視されたデジタル・シティズンシップとは異なる社会参加を育むデジタル・シティズンシップ教育だといえる。

しかし、小栗本人が述べるように、この開発された単元「わがまま～」では、アドボケイトしていく問題が存在しない生徒にとっては、参加に意味を見出せない学習となっていた。小栗は市民像を「社会を変革する政治主体」として捉えているように見える。この市民像は、よりよい社会を形成する上で重要である。しかし、「わがまま」という言葉で表現される個人の問題意識は、初めから個人の中に存在するとは限らない。他者とのかかわりの中で変化しながら、

社会に対する問題意識が育まれていく可能性もあるのではないだろうか。

そこで本研究では、市民像を「デジタル社会にすでに関与している主体」と捉え、デジタル空間上での実際のコミュニケーションによる他者との関わりの中で、他者から影響を受けたり他者に影響を与えたりしているという自己認識(デジタル社会におけるコミュニケーションの捉え直し)を通して、デジタル社会に積極的に関与しようという構えを育むことを目指す。

2. 研究の方法

本研究では、デジタル社会に積極的に関与する構えを育むことを目指した、中学校社会科の学習単元の開発・実践を行う。

そのために、まず単元開発の基礎になる理論について、目標、内容、方法の三つの視点から整理する。第一に、本研究の単元の開発、実践の目標について、「デジタル社会の一員であるという自己認識」や「積極的にデジタル社会に関与しようとする主体性」の捉え直しを、政治哲学等の理論を参照して行う。第二に、本実践の教育内容について、現代社会のデジタル空間におけるコミュニケーションの特徴を検討する。第三に、構えを育成する学習の在り方について、学習科学における「メタ認知学習」理論に触れる。

これらの理論の整理を生かし、実際の教室で実現可能な形での単元開発を行う。単元では、デジタル空間におけるコミュニケーションを実際に子どもたちが行う経験に重きをおいて学習を組織化する。開発単元は、教室を超えて相互に交流ができるような工夫をして実践し、実践結果について生徒のワークシートの記述を検討し、単元開発の実際的帰結を考察する。

3. 単元の背景となる理論

3.1 シティズンシップ教育で育てるべき主体性とは何か

前節で述べたように、本研究では社会に積極的に関与すること、いわゆる市民としての主体性を育むことを目指す。特に、生徒が積極的にデジタル社会に関与する市民へと近づくことをねらうが、この目標概念を明確化するために、ここでは本研究における主体性の概念について検討しておきたい。

主体性の概念は、容易に定義することのできない複雑なものだが、検討材料になりそうな考えを以下に紹介する。例えば、藤枝(2014)によれば、アメリカの政治学者ボイト(Harry C. Boyte)らは、「ごく身近な公共的課題の改善や解決に向けて自身の行動を喚起する能力」を「市民コンピテンス」として提唱している。これを踏まえ、藤枝(2014)は以下のように問題提起する。

近年のわが国の大学教育をめぐる議論は、「学士力」や「社会人基礎力」など、主に労働市場において必要な知識・技法すなわちスキルの必要性に傾倒しつつある。そこには、スキルが充足すれば社会参加とりわけ公共的な課題に対して能動的に行動を起こして行くに必要な資質は満たされるという暗黙の前提を読み取ることができる。ボイトらの問題提起に依るならば、本来スキルとコンピテンスは峻別されるべきところが、わが国では両者が混同されたままになっているとも考えられる。大学生を中心に、わが国の若者世代における政治意識を高めていくことを社会的課題と考えるなら、そのために必要なことは、コンピテンスの視点から、自分の関心と、身近な公共的な事象との接点を自身で創り出し、行動を起こせる能力を一人ひとりが磨くことではないか。(藤枝 2014:p. 4)

この主張は、主に大学における教育についてのものではあるが、わが国の中学校や高等学校での教育においても注目されるべきものではないか。つまり「暗黙の前提」が、中学校や高等学校の社会科教育においても存在するのではないだろうか。

また、藤枝(2020)によると、ビースタ(Gert J. J. Biesta)は、ボイトが主張した「行為主体性」という概念を「人の人生に方向性を授ける能力」と定義し、それは「個人が所有・活用する能力としてではなく、行動の文脈との一時的な関わりを通じてはじめて達成される能力」であるとする。

加えて、ビースタ(2011)は以下のように、既存の政治形態の中へ参加していく「社会化」と、政治形態を新たに生み出すことを志向する「主体化」を、互いに対照的な概念として示し、前者を批判し、後者へのシティズンシップ教育の転換を主張する。

市民学習のこのような主体化の構想は、多くの点で、社会化の構想と対照的なものとなっている。ここでの学習は、知識、スキル、コンピテンス、性質の獲得のことではなく、実験としての民主主義への関与であり、その実験に「曝されること」と関連している。このまったき関与こそが主体化するということである。(中略)民主主義へのこの欲求は、認知のレベルで作動するものではなく、したがってどうしても教えられるものでもない。民主主義への欲求は、ある意味で、充填可能なものである。これが、市民学習のもっとも重要な形態が、子ども、若者、大人の日常生活を作り上げている実践やプロセスを通して生じる可能性が高いことの理由である。(Biesta 2011=2014:pp. 213-214)

藤枝(2014)が踏まえたボイトの「市民コンピテンス」とビースタ(2011)のいう「主体化」、そして両者が目指す教育のあり方は、必ずしもすべて一致するわけではないだろう。ただ、少なくともこの両者は、社会への行動や関与の中で主体性が育まれると考えている点や、知識などの獲得を目指す教育が直ちに主体性の涵養に繋がるという考え方に異を唱えている点で共通しているように思われる。

こうした藤枝(2014)、ビースタ(2011)らの考えを踏まえ、開発単元で我々が目指すのは、SNSなどに触れる機会がますます広がっていくと思われるこれからの社会において、知らず知らずのうちに自分たちがデジタル空間に関与しており、また影響を受けるであろうことを、生徒に体感させ、自覚させることにある。そして、その自覚が、「自分も社会に影響を与えられる(または、自分も社会から影響を受けている)」という気付きに繋がり、これを契機として、社会に関与していこうという主体性が育まれるのではないだろうか。

3.2 デジタルコミュニケーション

今日の SNS が発達した社会では、人々がデジタル空間でコミュニケーションを行うことで、世界の人々と交流を図ることが可能となり、個人の心理的状態、動機、行動などの情報が SNS などを通じて見知らぬ多くの他者へ影響を与えることもある。高橋(2013)によると、デビッドウ(William Davidow)はこの情報化社会におけるコミュニケーションについて、インターネットが発達する以前と以後で、その様相が大きく異なることを指摘しているという。

すなわち、インターネットが発達したことで、誰もが情報発信源になれる時代になったが、そこでのコミュニケーションには新たな二つのパターンが生じている。一つは、情報と受け手は常に直接的な関係性にあり、受け手にとって情報が密接なものであるということである。もう一つは、コミュニケーションが情報連鎖の関係性にて成り立つことである。情報連鎖の関係の中で、受け手は、極めて多様な情報を入手することができるし、これまでと性質の違う情報を入手することが可能になるということである。デビッドウは、このようにして生まれるコミュニケーションの典型例が SNS 上でのコミュニケーションであるとする。

X(旧 Twitter, 以下 X)や Instagram などの SNS は、世界的に普及し、私たちの生活の中でもコミュニケーションツールの一つとして一般化している。そこでのコミュニケーションの特質として、高橋(2013)は「情報フローが緊密に発生する」ことを挙げている。すなわちデジタル空間では、単に情報が素早く大量に流れたり交わったりするだけでなく、激しい情報共有の流れの中で情報が連続してやり取りされることによって、意味生成が起きることである。松井(2021)はこの点について、「他者の態度表明としての「いいね」数や情報拡散行動としての「シェア」数といった情報は、純粋なコンテンツ評価を意味するだけでなく、多様な意味を内包している可能性が考えられる」という。高橋も「WWWにより情報連鎖が広範囲で発生することとなった現在、本来情報の持つ意味が正確に受け手に伝わりにくくなったことが問題として挙げられている」と述べ、SNS 上での意味生成がネットワーク構造に依存することも明らかにしている。SNS の発達で、発信した情報が素早く拡散できるようになった一方、情報連鎖の発生によ

り、もともとの情報源の持つ意味が不明瞭になるとともに、受け手に取って多様な意味を持つものとなる状態が発生しているのである。

以上の点から、開発単元では、デジタル空間でのコミュニケーションを「情報フローの緊密な発生」と「ネットワーク構造の影響」の面から捉え、デジタルコミュニケーションと自己の関わりの捉え直しができるようにしたい。

「情報フローの緊密な発生」については、インターネット上のデジタル空間では大量の情報が短時間のうちに飛び交い、情報のつながりや流れが発生していくことや、「いいね」や「シェア」を通して一人ひとりの個人がその流れを作り出すことに寄与していることを捉えさせる。このような特質に焦点を当てることで、子どもたちが日常的に行っている SNS などを通じた自らの情報交換について、情報のフローという俯瞰的な視点から捉え直しができるようになる。

「ネットワーク構造の影響」については、デジタル空間の広大なコミュニティの中で、特定のテーマや出来事に焦点が当てられ、それについての情報交換や議論が活発化したとき、その他の情報や意見は人々の関心の外に置かれ、埋もれてしまう可能性があることを捉えさせる。例えば、Xにおいて、あるポストに多くの人がリポストすることで「バズり」が発生し、結果、少数意見のポストが埋もれていく、という現象が挙げられる。ポストした本人やリポストした人々に少数意見を排除する意図がある訳ではないが、デジタル空間では、コミュニケーションが行われる環境の特質によって焦点化される情報や見過ごされる情報が生まれ得ると言える。このような特質に焦点を当て、デジタル空間におけるコミュニケーションをネットワーク構造の面から幅広く捉えさせることで、そこでの自身のコミュニケーションの有り様を、捉え直すことができるようになるのではないかと。

3.3 コミュニケーションとメタ認知

三宮(2004)は、現代の日本人が抱えているコミュニケーションの問題について、コミュニケーションのあり方や価値観の変容などを背景に、①自分の意見を述べたり説明したりすることがうまくできない、②自分の気持ちを伝えることができない、③対面コミュニケーションが苦手である、の三点を挙げた。そしてこれらの問題の大きな原因は、「自分とは異なる考え方・感じ方をする他者が、自分の発言をどう理解し、どう感じるかを予測したり読み取ったりする力が乏しいこと」であると述べ、その解決には「異質な背景・価値観を持つ他者のものの見方を理解し、相手と自分のコミュニケーションを対象化してとらえる」メタ認知が必要であると示した。

三宮によれば、メタ認知とは「認知に対する認知」「認知を対象化して認知すること」を意味し、コミュニケーションに対するメタ認知には、知識成分であるメタ認知的知識と活動成分であるメタ認知的活動がある。またウィニーとアズビード(2018)によれば、メタ認知的活動は「メタ認知的知識がその知識に対する基準に対してどの程度適合しているかについての気付きを生み出す」メタ認知的モニタリングと、「メタ認知的モニタリングの結果を入力とし、目標に向かう思考と行為を方向付ける意図を生み出す」メタ認知的コントロール、「いくつものメタ認知的モニタリングとメタ認知的コントロールが関わっており、長期にわたる複雑な課題に従事する際の思考を形作り、適合させる」自己調整学習に区別できるとされる。つまり、メタ認知的活動は、自身の活動を俯瞰するメタ認知的モニタリングと、自身の活動を調整するメタ認知的コントロールに大別することができる。このメタ認知的活動の意義について三宮は、「メタ認知的活動は、通常の認知活動に比べて、より高次な知的活動である」としたうえで、「メタ認知的活動が適切に行われなければ、コミュニケーション経験を積み重ねても上達しない」としている。

さらに三宮は、知能理論におけるコミュニケーション能力の位置づけは時代とともに変化しているとする。デジタル社会でのコミュニケーションにおいては、非対面であるため相手の顔色をうかがうことも不可能であることや互いの視野が限定的であることから場の雰囲気を読みにくいなどの、対面コミュニケーションとは質的に異なる難しさが現れる。このことから「受け手の認知や感情に配慮した、すなわちメタ認知を働かせたコミュニケーション能力を重視する知能観が広まりつつある」と述べ、デジタル社会でのコミュニケーションにおけるメタ認知

の重要性を示唆している。

デジタル社会に求められるコミュニケーションに深く関係するメタ認知的知識とは、デジタル空間におけるコミュニケーションそれ自体の特徴を捉える知識であるだろうし、メタ認知的活動とは、デジタル空間でのコミュニケーションを実践し、振り返る活動であろう。また振り返る際には、自他のコミュニケーションの活動を比較したり、特徴的な活動を分類したりすることで、自身が実践したコミュニケーションへの気づきを生み出すことが必要であり、そこで気づきを受けて、改めて活動するといった学習方法が求められるのではないだろうか。

4. 単元の開発

4.1 単元構成の論理

これまで述べてきた概念整理を活かし、生徒が自己とデジタル社会との関係性から自己を認識することで、デジタル社会により積極的に関わろうとする構えを身に付けることを目指した単元を以下のように構成する。

まず、生徒の発達段階や小栗の先行実践を踏まえ、生徒に「おかしい」や「変だな」を表出させる活動から学習を始めることを構想した。デジタル社会に関わる行為の主体として自分自身を位置づけるためには、遠く離れた相手と相互に関わり合い、その相互作用によって自らの関心の変容が変容していったり、新たな関心が生まれたりする自己の変化を、自分が何を大切に思っているのか、自分は何者なのかといった自己理解の面から意味づけていくメタ認知が求められる。

そこで学習活動においては、匿名性を担保することで生徒に自由で主体的な発信を促しつつも、学習内容としてのデジタルコミュニケーションの二つの側面である「情報フローの緊密な発生」「ネットワーク構造の影響」から、デジタルコミュニケーションの実践を振り返る授業を行う。ここでは、生徒が自己や他者の行ったデジタルコミュニケーションを俯瞰的に捉え、それらの特質に着目しながら、自己とデジタル社会との関わりを考えられるようにする。さらに、実践と振り返りを二回繰り返すことで、自らの関わりの変化についても考えられるようにする。なお、コミュニケーションの実践は休み時間等を含めて行い、異質な他者との出会いを実現するために、複数の学校で開発単元を実施する。

このような活動を組織することで、デジタルコミュニケーションにおける自己関心という観点から、生徒は自らの学びを意義付けるであろう。それにより、デジタル社会への、より主体的な関わりを志向するようになることが期待される。

4.2 単元の目標と指導計画

本単元では、生徒のデジタル社会に主体的に関与しようとする態度を育成することを最終的な目的として、実際の教室空間での授業実践に適する形で、以下のような三つの下位目標を設定した。

<下位目標>

1. デジタルコミュニケーションは変化しやすく、開かれていることを理解する。(知識・技能)
2. 自己や他者の行ったデジタルコミュニケーションを俯瞰的に捉え、デジタルコミュニケーションの多様性や共通性について考える。(思考・判断・表現)
3. 自分の発言や行動を含むデジタルコミュニケーションの理解に基づき、関係の中の自己に気づく。(学びに向かう力、人間性等)

<指導計画>

時	主な学習内容	○ 主な発問/指示/教育的介入
第1時	① 自分の身の回りの「おかしい」や「変だな」について考えワークシートに書く	○ 普段の生活の中で、「おかしい」や「変だな」と思うことをワークシートにたくさん書き出してみよう。

	② Padlet の基本的なスキル(機能)について説明を受け、Padlet 上で「おかしい」や「変だな」を表明する	○ Padlet 上で、あなたの思っている「おかしい」や「変だな」を表明し、次の授業までの間に自由に交流しましょう。
実践 I	① 第2時までの間に Padlet 上で各自の「おかしい」について交流する	【以下の現象を観察・回答を促す教育的介入】 1 共感, フォロー [コメントへの肯定的反応] 2 「バズり」の創出 [「いいね」の連続] 3 情報フローの緊密な発生
第2時	① Padlet 上でのデジタルコミュニケーションを振り返り、「(1)自己関心の明確化, (2)情報フローの緊密な発生, (3)ネットワーク構造の影響, の三つの側面が現れている部分を見つける。	○ Padlet 上でのコミュニケーション前と後で、あなたが思っていた「おかしい」や「変だな」はどのように変化しましたか。※側面(1) ○ 意見のやりとりが連続したり、ある程度意見がまとまったりした場面を探し出し、その過程を説明してみましょう。※側面(2) ○ 改めて見てみると共感できる意見、見逃していた意見を探してみましょう。※側面(3)
実践 II	① 第2時を踏まえ、再度 Padlet 上で交流する	○ ねらいを明確にして再度 Padlet 上で交流しましょう。
第3時	① 実践 I と比較しながら実践 II を振り返る ② 単元の学習前と学習後の、自分の変化を分析する。 ③ 教師の説明をもとに、交流の過程を振り返りながらデジタルコミュニケーションの側面(1)~(3)を理解し、本単元の学習を意義付ける	○ 実践 I と比べて、実践 II ではどのようなコミュニケーションが生まれましたか。 ○ 単元の学習前と比べて、あなたの中でどのような変容がありましたか

4.3 単元で利用するデジタルコミュニケーションツール

単元では、デジタルコミュニケーションのツールとして Padlet を活用する。Padlet とは、ボードと呼ばれる画面上に、文字や画像、動画、リンク等を貼り付けることができる掲示板アプリケーションである。リンクをシェアすることで、誰でも登録不要で参加することができる。また、一つのボードを複数名で共有しながら、文字を入力したり、画像を貼り付けたりすることができるため、共同作業が容易に行える。本単元の社会科授業では、擬似的な SNS として、Padlet を使用している。限られた空間内での意見のやり取りが簡単であったり、「いいね」や「追加コメント」などの特定のコメントに対するレスポンスが可能であったりすることや、レスポンスの多いコメントが瞬時に画面上の上位に位置づくことなど、リアクションに反応したボードデザインの自動刷新が可能な点で、類似性が高いと判断した。また、ボードのデザインは、設定者が背景やフォントを選べるようになっており、視覚的に参加者を引きつけ、活動の意欲が促進されるよう工夫されている。

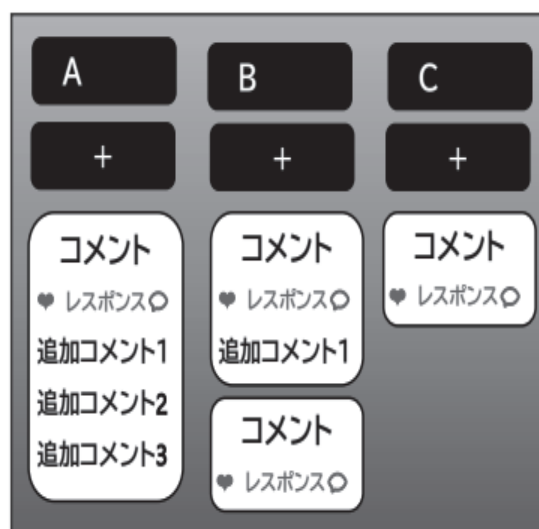


図1 Padlet の画面イメージ

また複数のホスト役が問題のあるコメントの削除などができるため、危機管理上の対策も可能だと判断した。

4.4 単元の学習の展開

本実践は、鹿児島県内のA中学校(3クラス)とB中学校(1クラス)の計4クラスの3年生を対象に、3時間の特設単元として実施した。東京都教育庁(2021)が行った「児童・生徒のインターネット利用状況調査」によれば、XやInstagramなど不特定多数の他者とのコミュニケーションを可能にするSNSの使用に関しては、中学生と高校生を比較した場合、高校生段階から急激に増加するとされている。そこで、本単元の実施対象を、SNS使用が本格化する前の中学3年生を対象とすることとした。また本実践では、前述のPadletを用い、匿名性を担保した上で、4クラスの生徒が自由に意見を発信し、クラスや学校の垣根を越えて、他の生徒の投稿に対しコメントを返したり、「いいね」を返したりしたりすることのできるデジタルコミュニケーションの場を単元の実践期間中、都合二度に渡って設定した。

各授業は、A中学校の3クラスで実施した後、極力同じ週内にB中学校で実施した。「第1時」では、まず、紙媒体のワークシートを用いて生徒各自が考える身の回りの「おかしい」や「変だな」を想起し、整理した。この意図は、生徒が各自の自己関心に目を向け、Padletを用いたデジタルコミュニケーションの場を設定した際に、自他の自己関心とそれに応じて生じるデジタルコミュニケーションの関係性に目を向けやすくするためである。次に、生徒は実際にPadletを用いて、紙媒体で整理した「おかしい」や「変だな」を表明した。その際、授業を實踐する中学校以外にも、小学生や大学生がPadletを閲覧したりコメントしたりする可能性にも触れて、異質な他者との交流が生じうることを意識させた。ここでは、「授業の後に教師が黒板を消さないことはおかしい」や、「土曜授業の必要性を感じない」といった内容の発信が見られた。教師の想定以上に積極的な発信がなされていた。

その後の「実践I」では、生徒たちがクラスや学校の垣根を越えて交流した。その中で、教師と開発チームの大学院生は、Padlet上の生徒のコメントやリアクションの状況を随時観察するとともに、生徒からのより多くの発信を促進させるよう意図的な教育的介入を行ったりした。例えば、生徒の発信に対し共感したりフォローしたりするコメントを返したり、生徒の発信に「いいね」をすることで「バズり」を作り出したりした。また、情報フローの緊密な発生を促すべく、他のコメントを誘発するようなコメントを行った。

「第2時」では、タブレット上のワークシートを活用して授業が展開された。生徒は、下位目標と対応するように設定されたワークシートの三つの問いを通じ、実践Iで展開された自己や他者のデジタルコミュニケーションを俯瞰する学習が展開された。三つの問いとは、それぞれ、「問1: Padletでのコミュニケーションを通じて、あなたが思っていた「おかしい」や「変だな」はどのように変化(考えが変わったり、改めて自分の考えが補強されたり)しましたか。文章で説明しましょう。また、その変化に最も影響を与えた場面を切り取りましょう。」、「問2: Padlet上で、意見のやりとりが連続したり、ある程度意見がまとまったりした場面を探し出し、その場面を切り取りましょう。また、その過程を文章で説明しましょう。」、「問3: 改めて見てみると共感できたり、印象深かったりする意見や場面を探して切り取りましょう。また、その理由を文章で説明しましょう。」である。生徒はタブレット上でワークシートを活用し、実践Iが行われたPadletの画面を切り取り、ワークシートに貼り付けるなどして自己の変容やデジタルコミュニケーションの過程を記述した。一部の生徒には「《いいね》や賛成のコメントがあり、考えが強まった。また、自分と少し違う考えの人もいることが分かりとてもいい意見交換になった。」といったように、デジタルコミュニケーションを通じた「自己関心」の自覚化や、意見の多様性への気付きが見られたものの、多くの生徒は、コミュニケーションの過程の事実のみに着目したコメントが見られた。最後に「問4: 再度Padlet上で交流します。あなたはどのようなことを意識したいですか。」を通して、実践IIへの意識づけを行った。

次に、第2時と第3時の間に「実践II」を行った。ここでは教育的な介入は行わなかった。

「第3時」では、第2時と同じ要領でタブレットを活用して授業が展開された。まず、生徒が「問5: 実践Iと比べて、実践IIではどのようなコミュニケーションが生まれましたか。印

象的だった場面を切り取りましょう。(複数可)また、その理由を文章で説明しましょう。」を通して、実践Ⅰと比較しながら実践Ⅱを振り返り、実践Ⅱではどのようなデジタルコミュニケーションが展開されたのかを分析させた。次に、実践Ⅰでは意図的な教育的介入がなされたことを教師が伝えた上で、自己関心の明確化を含めた、デジタルコミュニケーションの三つの側面が特徴的に現れていると考えられる交流場面をスクリーンで提示しながら、生徒がそれらの側面を理解できるように教師が説明を行った。

最後に、「問6：この一連の学習(単元)の前と比べて、あなたの情報の発信や受け取り方のような変容がありましたか。文章で説明しましょう。」「問7：特別授業全体を振り返って、今後、あなたはデジタル空間でどのようにコミュニケーションをしていきたいですか。文章で説明しましょう。」の二つの問いによって、単元全体を通じたデジタルコミュニケーションそのものへの理解の深まりと、デジタルコミュニケーションにおける他者との関係性の中で深まった自己認識とを表出し、単元全体の学びを振り返った。生徒の記述では、「言葉遣いに気を付けたい」というような情報モラルに関する記述が目立ったが、「視野を広げて色々な人とコミュニケーションを取りたい」といったコメントも見られた。また、「だんだんつぶやくようにぱっと発信するようになった」や、「リアタイ(リアルタイム)だと正常な判断ができない」といったように、ネットワーク構造の影響に気付いた記述も見られた。

5. 生徒の学びの実際

前述の本単元の目標や三つの下位目標を受けて、実際に授業を通じた生徒の学びがどのようなものであったのか、生徒のワークシートや授業での様子を参考にしながら、その成果の考察を図る。

まず、三つの下位目標のうち、生徒の学びとして、最も多く確認できるものは、〈デジタルコミュニケーションは変化しやすく、開かれていることを理解する〉(以下、〈 〉内に示すのは、単元の目標に関わる再表示)の目標であった。これについては、単元の第2時の活動において、Padlet 上のコミュニケーションに〈自己関心の明確化〉、〈情報フローの緊密な発生〉や〈ネットワーク構造の影響〉という三側面が現れている部分を見つけたり、その現象における自分の感覚を振り返ったりすることで、生徒間にそういった視点が形成されたものと考えられる。例えば、「最初コメントがきて素直に喜んでいただけ、話の内容が広がる意見が多く出て、簡単に自分の意見を出せる内容のいい話し合いをすることができた。」(以下、本節における「 」内は生徒がワークシート上に記述したことからの抜粋)と、情報フローの連続性によってもたらされる議論の深まりに注目できた生徒が見られた。また、〈自己関心の明確化〉への意識が見られた生徒として「第三者からもらった意見で考えが変わった。」と書いた生徒もおり、デジタルコミュニケーションを通じた自己関心の変容から、間接的に〈開かれたデジタルコミュニケーション空間〉を認識したと思われる生徒も少数ではあるが見られた。

とはいえ、第2時で生徒の承認欲求を充足させることにつながる〈情報フローの緊密な発生〉の場面を意図的に取り上げたことで、その後の授業展開において、いかにして〈情報フローの緊密な発生〉を生み出せるか、を学びの目的としたり、とらわれたりした生徒が多かったのも事実である。実際、Padlet 上での意見のやり取りが連続している場面を探す場面では、なぜ、この場面はバズったのか、どうすればバズるのか、積極的に考えたり意見交換したりする生徒がとりわけ多くみられた。この場面につながるはずの第1時の〈自己関心〉、つまり、自分の考えるおかしいを発信する場面では、なかなか自己関心を記述することが難しい生徒が多く見られた。他者の関心を集める〈自己関心〉の表現の仕方に多くの生徒が注目したことで、目標に掲げたデジタルコミュニケーションの特質の理解の内、多くの生徒の〈情報フローの緊密な発生〉の理解が偏った可能性も指摘できよう。

次に、三つの下位目標のうち、生徒の学びとして、程度の差はあれ確認することができたのは、〈自己や他者の行ったデジタルコミュニケーションを俯瞰的に捉え、デジタルコミュニケーションの多様性や共通性について考える〉の目標であった。ここでの生徒の学びは、生徒の記述から二つに大別できる。一つは、自己や他者の行ったデジタルコミュニケーションを俯瞰的に捉え、デジタルコミュニケーションの多様性や共通性を考えることができたものである。も

う一つは、自分と他の生徒のデジタルコミュニケーションへの向き合い方の違いに気づき、その〈多様性〉に目を向けた上で、他の生徒の接し方に対して、一定の解釈〈共通性〉を見出し、自分はどうか関わっていくか、その対処方法にまで言及していたものであった。

前者については、多くの生徒は、単純に Padlet 上でデジタルコミュニケーションの現象を眺めて、「みんなが意味や意図は分からないけど同じ回答をしていた」や「あまりお題にあっていない事など書かれていたり、言葉遣いが少し荒い事」などと、その多様性や共通性への驚きや違和感を記述することができていた。そして、中には、そのコメントの質にまで注目して、「(発信者が)質問を募集している。読者が主体になっている」、「最初にコメントをする人の考え方や言葉遣いでその後のコメント欄の雰囲気は左右されるように感じた。」や「意見がまとまることがおおくてわだいがずれる。」などの Padlet 上のやり取りを俯瞰しつつ、コメントの内容までを分析して記述できている生徒が一定数見られた。

例えば「最初にコメントをする人の考え方や言葉遣いでその後のコメント欄の雰囲気が左右されるように感じた。」と記述した生徒の学びの過程を眺めてみよう。この生徒は、第1時で Padlet 上の気になるやり取りを切り抜いて説明する活動で、「同意する人が増えると自分の意見が言いやすくなり、言葉遣いが少し荒くなった。」と自分のコメントの質を振り返ったり、男子更衣室の設置については「気にする人も多だろうし、不便だから。」と、発信者のコメント内容を吟味したりした記述をしている。このことから、この生徒が第2時においてコメントの質にまで注目して分析ができたのは、第1時での学びの経験が活かされていたからではないだろうか。事実、他の生徒の学びの過程についても、同様の傾向が見られた。

後者については、生徒の中には「すごい深い質問をしても、気軽な人が多くてたまに答えになっていない人がいるので、自分の中で少し気になったことを書くのが一番安心だと思った。」「みんな意見のカジュアルなものが多いので、少し考えるような議題を発信するようになった、たくさん意見を知ることができ、自分の意見とあっている、意見を探したくなる。」や「深く受け取らない、受け流すようなこんな考え方なんだなと思えるようになった。簡単に信じるということをしないようにした。」などの記述が見られた。このような生徒の記述が見られたのは、第3時のワークシートの問6で【一連の学習(単元)の前と比べて、あなたの情報の発信や受け取り方にどのような変容がありましたか】(以下、【 】内はワークシート上の問いの内容を示す。)と問い、授業を通して、それぞれの生徒が考えたことを基に、それをこれまでの自分の発信や受け取り方と結び付けて比較して自分の行動に帰して記述する形態をとったからであろう。

最後に、三つの下位目標のうち、最も生徒の学びとして確認しにくかったものは、〈自分の発言や行動を含むデジタルコミュニケーションの理解に基づき、関係の中の自己に気づく〉の目標であった。生徒の中には、「リアタイ(リアルタイム)だと正常な判断ができないときが多い」、「今まではリアタイでコメントしていると速く返さなきゃと言葉をあまり考えずに省略して送っていたけど」や「簡単に終わる会話とかじゃなくて、少し疑問に思わせるような発信をしたい。」など、デジタルコミュニケーションの中での自己のあり方を模索するコメントが複数見られた。しかし、目標設定時に想定したような、デジタルコミュニケーションの関係性の中で独自に創出される〈自己への気づき〉にまで直接的に触れるようなワークシートの記述は見られなかった。

とは言え、生徒の学びの過程を丁寧に追っていくと、この目標について、生徒の学びが確かなものとしては言えないまでも、一定数見取れるものがあった。例えば、前述の「今まではリアタイでコメントしていると速く返さなきゃと言葉をあまり考えずに省略して送っていたけど」と記述した生徒のコメントを追ってみたい。

この生徒がまず、Padlet 上で注目したコメントは「なぜ女性が家事をする風潮があるのか?!手伝って!」であり、これに対して「自分はある程度料理ができるけど、手伝ってほしいなと思うことが多いから。」と共感を表現していた(第2時)。さらに、第3時には実践Ⅱを受けて、特徴的なデジタルコミュニケーションの場面として、Padlet 上のコメントの趣旨が追加コメントによって抽象化されている場面を取り上げて、「(発信者の)趣旨とだんだんずれていった」という記述をしている。そして、第3時のワークシートの問7【今後、あなたはデジタル

空間でどのようにコミュニケーションをしていきたいですか。】の問いに対して、「はやく伝えることよりも言葉選びを意識して、わかりやすくなるべく誤解がうまれないようにしたい。リアタイだと正常な判断ができないときが多いから、なるべく、ゆっくり流れているコメントにコメントしようと思う。」と記述している。最後の記述だけを見ると、この慎重な姿勢は、これまでの学校教育下で主に重ねられてきた「情報モラル教育」の影響を感じさせるものにも見える。しかし、実際、この生徒の一連の記述の経緯を見ていくと、この慎重な姿勢の背景には、追加コメントによって抽象化されて、趣旨とだんだんずれていったデジタルコミュニケーションへの理解があり、それを基に、新たに自己を認識していく過程における用心深さを示す記述とも推測できる。実は、この生徒に限らず今回一定数の生徒に、第3時のワークシート問7の記述に慎重な姿勢を確認することができた。そして、その多くの生徒がこの取り上げた生徒と同じように、単元の授業の一過程においては、デジタルコミュニケーションの特質を捉えていた。これらを合わせて考えると、その慎重さへの気付きは、新しいデジタルコミュニケーションの関係の中での〈自己への気付き〉を含んでいる可能性もあるのではないだろうか。

ともあれ、大部分の生徒が、一連の学習を通して、デジタルコミュニケーションの特質を理解したり、程度の差こそあれ、デジタルコミュニケーションにおける多様性や共通性の認識に至っていたりすることが確認できた。だからこそ、実践Ⅱを体感した直後に、それぞれの生徒の感じていることを自覚化させる必要があったのではないだろうか。Padlet 上のやり取りに新しい関係性を見出すことが、新たなコミュニケーションをつくろうとする意欲を高めることに不可欠だった可能性があるからである。実際、前述の「みんな意見のカジュアルなものが多いので、少し考えるような議題を発信するようになった、たくさん意見を知ることができ、自分の意見とあっている、意見を探したくなる。」と、デジタルコミュニケーションに違和感をもちつつも、新しい関係性を模索する記述した生徒は、「デジタル空間は、文字や文体が雑に感じたので、単語に引っ張られず、文脈や、単語の意味を考えて受け取りたい。」と記述しており、この記述は、〈新たなコミュニケーションをつくろうとする主体性〉の芽生えとも受け取ることができる。

6. 本研究の成果と課題

本研究の成果は以下の二点に要約できる。

第一点は、デジタル社会に主体的に関与する子どもの育成を図る方法について、デジタル空間でのコミュニケーション特性をふまえて、従来の市民性教育における主体性育成の方法とは異なる視点からの教育方法を提起した点である。市民性教育においては、社会への関わりを促す方法として、社会参加の方法を知識として教えるだけでなく、実際に生じている社会の問題への選択・判断を促したり、社会における自らの問題関心を積極的に表出したりすることを通して社会参加することへの主体性を引き出していく教育方法が提唱され、実践開発がなされてきた。こうした自らの内的な社会への問題関心を呼び起こし、表出するというアドボカシーを重視する教育は、社会に積極的に関わろうとする市民を育成する上では当然ながら重要と考えられる。しかしながら、ソーシャルメディアの発達した今日の社会においては、多くの子どもは内的な問題関心を明確な形で醸成する前に、SNSなどを通じたデジタル空間でのコミュニケーションに、日常的に関わり、多様な他者と関係性を構築しているし、その関係の中で、偏りや狭さはあるかもしれないが、社会への自己関心や自分なりの関わり方を形成している。そこには、社会に関わる前段階で様々な知識やスキル、あるいは規範やモラルを伝えることで社会に関わるための主体的意識を育み準備させるという、これまでの市民性教育が前提としてきたものが成立しづらい状況がある。この点をふまえるならば、社会に対する子ども個人の内的な問題関心を引き出すことに主眼を置く従来の方法ではなく、デジタル空間における子どものコミュニケーション実践を所与としつつも、そこでの自己に着目した教育が必要となる。本研究は、デジタル空間での関わりにおける自己の有り様を表出させることを通じて、関わり合いの中での主体としての意識を芽生えさせる具体的な方法を提案することができた。

第二点は、先の方法を踏まえて開発した単元を、複数の中学校の100名を超える生徒を対象に実践できた点である。デジタル空間、とりわけSNSなどにおけるコミュニケーションの特質

である「情報フローの緊密な発生」と「ネットワーク構造の影響」という二側面を教育内容の柱としつつ、それを知識として教授するのではなく、学習ツールである Padlet を用いて、仮想的ではあるが、教室や学校での日常的な対人関係とは異なるデジタル空間でのコミュニケーションを実践し、そこでのコミュニケーションを教育内容の柱に沿って俯瞰させるよう学習を構成した。実践にあたっては第1時から第3時にかけてそれぞれ単位時間を実施する週を揃えるなど学校間の単元展開を揃えることで、Padlet 上で多くの「いいね」が押されたり、特定の書き込みに対するコメントが集中的に発生したりする現象が見られるとともに、生徒が想定していない反応やリアクションを受けるなど教室を超えたコミュニケーション空間を再現することが可能となった。生徒の学びの実際を見ても、こうした現象に自ら関わったり、そうした現象を目の当たりにしたりすることで、デジタル空間への自らの関わりについて捉え直す様子が記述内容からも見ることができ、ある程度の目標達成が実現できることを示せたと考えている。

こうした成果を得られた一方で、課題も残された。一つは、デジタルコミュニケーションの特質を捉えるための教育内容の開発という面で依然、不十分な側面が残った点である。開発単元では、デジタルコミュニケーションの特質として、「情報フローの緊密な発生」と「ネットワーク構造による影響」の二側面からその特徴を捉えさせるよう教育内容を整理し、また学習においても Padlet 上で展開されるコミュニケーションについて、これらの側面に注目させる活動を組織した。しかしながら、これらの側面は、デジタルコミュニケーションにおいて現象として現れる形式的な側面であり、そうした現象が生起する中でコミュニケーションがどのように質的に変化するかという内容に関わる分析を加えることについては十分な学習が組織できなかった。SNS など生じるいわゆる「バズり」や「炎上」など情報が幅広く拡散する現象下では、単に情報のフローが緊密になるだけでなく、情報の出所が曖昧になったり、情報そのものの質がより抽象的になったりするなど、そこに関わる人々がその情報に与える意味性が変化していく。またそれゆえに、情報はより多くの人々に訴求する波及効果を持ちうるものとなる。例えば、「BLM」「#MeToo」などはこうした例の典型であろう。こうしたデジタルコミュニケーションの質的側面の学習への取り込みについては今後の課題としたい。

二つは、デジタル社会に主体的に関与する子どもの育成を図るという点において、開発単元における目標-内容-方法の整合性はある程度とれていたものの、その精緻化が不十分であった点である。本単元では Padlet 上での交流を通して、擬似的とはいえ教室空間を離れたデジタル空間での多様な他者とのコミュニケーションを経験させることはできた。しかし、そこにおいて子どもたちはどのような関心を持ちながら多様な他者とのコミュニケーションを行っていたのか、あるいはそこでのコミュニケーションをどのように意味づけながら自己の関心を形成していったのか。こうした他者とのコミュニケーションに関わる自己認識や自己関心を捉えるための手立てが十分に組織できなかった。第一の課題を踏まえるならば、Padlet 上で生じた「いいね」の連続など情報フローの緊密な発生という現象に注目させるだけでなく、そこでやり取りされている情報の意味の質的変容について、情報フローの過程を丁寧に追いながら、その現象に自ら関わったり、それを傍観したりした立場から分析させ自らの行動を意味づけさせるなど、実践したデジタルコミュニケーションを、より深い分析視点をもとに子ども自らが捉え直していけるような学びの場面の生成が必要であったと考えられる。

参考・引用文献

宇野重規(2020)「そもそも民主主義ってなんですか？」東京新聞, p. 148.

総務省(2021)「令和3年度版 情報通信白書」第1章デジタル化の現状と課題, p. 58.

総務省(2021)「家庭で学ぶデジタルシティズンシップガイド」

https://www.soumu.go.jp/use_the_internet_wisely/parent-teacher/digital_citizenship/practice/

小栗優貴(2021a)「子どもの社会参加を促進している学校カリキュラムとは何か—ICCS 調査を応用した中学生への質問紙調査から」全国社会科教育学会『社会科研究』第95号, 2021, pp. 49-60.

小栗優貴(2021b)「社会参加におけるエンパワメント格差是正を目指した『現代社会』単元開発

- デジタル・シティズンシップ単元集 DCRP を応用した定時制高校での事例として—
社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第 33 号, pp. 41-50.
- 藤枝聡(2014)「大学における市民教育と実践的シティズンシップ—ハリー・ボイトの「自己関心」概念と立教大学プログラムの事例考察を通じて—」キリスト教教育研究, No. 32
- 藤枝聡(2020)シチズンシップ教育における「市民としての行為主体性」概念の再検討—ハリー・ボイトとガート・ビースタの議論を手がかりに—」東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室紀要, 第 46 号
- ガート・ビースタ著／上野正道・藤井佳世・中村(新井)清二訳(2014)『民主主義を学習する 教育・生涯学習・シティズンシップ』勁草書房
- 高橋光輝(2013)「デジタルコミュニケーション論による SNS の情報フロー」情報処理学会研究報告, 2012, pp. 2-3.
- 松井彩子(2021)「SNS における他者の存在の影響」日本マーケティング学会, 40 巻 3 号, p73
- 東京都教育庁(2021)『令和 2 年度「児童・生徒のインターネット利用状況調査」調査報告書』令和 3 年 3 月, p. 16.
- 三宮真智子(2004)「思考・感情を表現する力を育てるコミュニケーション教育の提案：メタ認知の視点から」鳴門教育大学学校教育実践センター紀要 19, pp. 151-161.
- 三宮真智子(1998)「メタ認知能力を伸ばす」日本科学教育学会研究報告 13 巻 2 号, pp. 45-48.
- フィリップ・ウィニー, ロジャー・アズビード著／清河幸子訳(2018)「第 4 章 メタ認知」R. K. ソーヤー編『学習科学ハンドブック第二版 基礎／方法論 第 1 巻』北大路書房

Abstract

This study aims to design and implement a learning unit for children to understand experientially how to be themselves and others in online communication. The results of this study can be summarized in the following two points.

The first point is that we proposed a method of educating children to be proactively involved in digital society focusing on the characteristics of digital communication, that is different from the conventional method of fostering subjectivity in citizenship education. This study was able to propose a specific method for developing a sense of subjectivity in interactions through the expression of one's self in digital space.

The second point is that the designed unit was practiced with students from several junior high schools. By using the digital communication tool, "Padlet", we allowed the children to practice digital communication that was different from their daily interpersonal interactions. The communication space beyond the classroom was reproduced in which students received unexpected reactions and responses, such as a large number of reactions and comments to specific posts. And, when we organized the study so that the children could look at the communication they practiced from the perspective of the characteristics of digital communication, we were able to see in the learning results of a certain number of students how they reconsidered their own involvement in the digital space, indicating the possibility of achieving the goal.

Keywords: Digital Citizenship, Sense of Agency, Digital Communication, Communication Tools in Classroom