

制作的活動によるメディア・リテラシー教育の実践 —SNS 利用規約の書き換えの分析—

砂川 誠司* 宮澤 宏枝† 牧野 隼弥††

*国語教育講座

Teaching Media Literacy through Production Activities - Analysis of Rewriting User Policy of SNS -

Seiji SUNAGAWA*, Hiroe MIYAZAWA† and Junya MAKINO††

* Department of Japanese Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

Keywords : メディア・リテラシー 制作 利用規約

I 研究の目的

1 国語科メディア・リテラシー教育の課題

国語科のメディア・リテラシー教育実践の課題は、奥泉 (2021) の整理によれば、「マルチ・モーダルテキストの学習の系統性を、言語の学習との往還性を意識して整備していく」(p.151) ことにある。マルチモーダルテキストという用語が意味しているのは、羽田 (2020) が示すように、主にクレス (2018 [2010]) の社会記号論を理論的支柱として国語科におけるメディアの学習を説明しようとする姿勢である。ただしクレスの研究は学校での学習を説明するものではない。その理論を教科学習に組み込むためには、学習主体の望ましい変化を定位する必要がある。例えば、映像を分析することが学習として成立するのは、個々の映像技法をメタ言語的に使用できるようになるという変化が学習者に認められるからだけでなく、そのように映像を語ることで社会参加できるようになるという変化が学習者に認められるからである。羽田 (2020) の研究も「賢い視聴者の育成」(p.20) という動機による。望ましい変化は社会や文化に参加する主体としての変化なのである。

それゆえ、「言語の学習との往還性を意識して整備していく」ことは、国語科という教科に特有のテキスト産出と、それによる社会・文化への参与のありようを総体的に捉え、望ましき方向性を見定めることによってより補完されると考える。国語科のメディア・リテラシー教育の課題は、メディアをめぐる学習者の言語使用における意味や価値への社会・文化的な関わり方にアプローチすることである。

2 現代的なメディア教育の課題と接合する

上述の課題に関わるメディア・リテラシー教育研究は「参加型メディア教育」(時津, 2019) という枠組みから捉えられる。それはバッキンガムの「制作」という活動概念を中心とした、社会や文化へのアクチュアルな関わりを求める教育論である。また、多くの実践において協働活動を求めてきたものである。ただし、バッキンガムが述べるように、それは「グループによる制作がいつも主要な点として強調される」が、「重大な困難を引き起こしている」。それは、主にジェンダーやエスニシティの交渉の問題に関わるものである。例えばジェンダーの観点からは、「音楽に対して、「情緒的」あるいは「審美的」アプローチをしがちな女の子をおじけづかせ、排除する手段として、男の子が専門的技術を動員しようとする事」などである(バッキンガム, 2006 [2003]: pp.161-163)。

このことは、現代においてはとりわけ SNS 上での投稿に見られる政治的公正の奪い合いのような現象にも通じる問題だと考える。つまり、ジェンダーやエスニシティなどの枠組みだけではない、複雑で多様なアイデンティティや価値観の葛藤、相克である。こうした現状からみるに、メディアをめぐるグループで制作的活動をさせることは、ともすれば同様の事態を招き入れることが予測される。しかし、国語科においても、グループで学ぶ環境においてこそメディア・リテラシーが育まれるとされる(石田, 2008) ように、その活動をどのように構想したり、コントロールしたりすべきかということは、十分に検討される必要があると考える。

† 愛知県立渥美農業高等学校教諭 Teacher, Aichi Prefectural Atsumi Agricultural High School, Tahara 441-3427, Japan

†† 愛知県立南陽高等学校教諭 Teacher, Aichi Prefectural Nanyo Senior High School, Nagoya 455-0861, Japan

3 研究課題の設定と授業の構想

参加型メディア教育の歴史をヒントに、現代における SNS 利用のあり方に焦点を合わせると、国語科におけるメディア・リテラシー教育の課題を次のように設定できる。

- I. SNS をめぐる制作的活動のなかで、学習者たちはグループ対話をどのように行うかを明らかにすること。
- II. 制作的活動をどのように工夫することがメディア・リテラシーを育むことにつながるのか明らかにすること。

この課題に対して、本研究では SNS の利用規約に着目し、それをグループで書き換えるという授業によって、その一部が明らかになるという仮説を立てた。利用規約は、用語の解説や利用上のルールなど、サービスを提供する側によって書かれないわばメタ・テキストである。SNS の利用規約という点に限れば、SNS 上での利用者の振る舞いについての善悪についての説明もなされる。制作者の立場としてこれを書き換える活動＝制作的活動を組むことで、学習者たちのメディアをめぐる言語使用の様相を具体的に把握できるのではないかと考えた。また、その活動をグループでの課題とし、学習者それぞれのリアルな思いや願いが入り交じる対話となるよう設計することで、学習者たちの対話のうちにメディア・リテラシーを育むことができるのではないかと考えた。そこで、本研究の目的を課題I、IIIに対応させ、次の2点に定めた。

- I-1. SNS の利用規約を書き換えるという活動がどのように行われるかを明らかにすること。
- II-1. グループでの対話という活動の工夫がメディア・リテラシーの育成にどのようにつながるかを明らかにすること。

以下は、この目的にしたがって実施した授業の報告とその考察である。

II 授業の内容、結果および考察

1 学習者の実態

本研究では、愛知県内の高等学校全三校の学習者（全学年）を対象に授業を行った。ちなみに、本報告においては倫理的配慮のもとに、実施校および学習者が特定される可能性のある情報はすべて伏せる。アンケート調査として実態を把握した学習者は 152 名である。予備調査として、どのような SNS アプリを使っているか、また、各種 SNS の利用規約をどのくらい読んでいるかをアンケートした。

表 1 に示すように、主な SNS アプリの利用率は、総務省情報通信政策研究所（2020）の報告にある 10 代の傾向と比べると、上位のものには大きな差異はなく、わずかに本研究対象者の利用率が高い。また、ニコニコ動画と Facebook の利用率は極端に少ない。

学習者がそれぞれのサービスの利用規約をどの程度読んでいるのかという点については、次の表 2 にまとめた。

この結果についても、より大規模な調査である公正取引委員会（2020）の資料と比べて大きな差異は認められない。つまり、本研

表 1 主要アプリの利用率

	本研究対象者	総務省 (2020)
LINE	99.3%	94.4%
Youtube	98.0%	93.7%
Instagram	78.3%	63.4%
Twitter	70.4%	69.0%
TikTok	38.2%	47.9%
ニコニコ動画	7.2%	30.3%
Facebook	1.3%	28.9%

表 2 SNS の利用規約の読みの実態

	全く読んでない	ほとんど読んでない	多少なりとも読んだ	ほとんど全部読んだ	時間をかけて全部読んだ
LINE	40.8%	23.7%	21.1%	11.2%	0.7%
Youtube	8.6%	2.6%	2.0%	0.7%	0%
Instagram	34.2%	13.8%	21.7%	8.6%	0.7%
Twitter	33.6%	15.8%	19.7%	6.6%	0%
TikTok	22.4%	5.9%	3.9%	4.6%	0.7%
Facebook	46.7%	24.3%	14.5%	7.9%	0.7%
ニコニコ動画	7.9%	1.3%	2.0%	0.7%	0.0%

究の対象者も一般的な傾向と同様に、多くは SNS の利用規約を丁寧に読んだことはない者たちである。ただし、実際にはサービス提供側による投稿の削除やアカウント停止措置を受けたことのある学習者も存在する。また、周囲の仲間にもそのようなことがあったことから、間接的に不適切とされる事例を知っているということもある。現実的にはどのような投稿やコメントが適切か否かということは個別のケースにより認識されている状況である。

2 授業の構想、実施

SNS は、企業や団体の利益、そして利用者の利益が創出されるという点において、その存在が一般に正当化されているものである。まず、そのこと自体を学習者に把握させる必要があると考えた。制作的活動によって把握させるためには、実際の提供者のように利益創出のために他者をコントロールする欲望をもつ主体として自らを定位させなければならないと考えたためである。利用規約は SNS のメタ・テキストとして利益創出の方向性を描くため、提供者の立場になるための材料として利用しやすいが、制作の結果は自らの立場に戻って振り返らせ、学びを確立させる必要がある。

授業においては、Twitter と Instagram の利用規約を用い、表 3 に示す小単元を二つ（単元 A、単元 B）実

施することとした。これら2社の利用規約を用いたのは、7割以上の利用率であり、実際の利用の様子を想像しやすいと想定されることや、利用していない者も含めてそれぞれの SNS への異なる見方が現れると想定されたことからである（利用率の上位2件（LINE および Youtube）では利用していない者からの意見等を十分に扱うことができないと考えた。また、ポリシーやガイドラインは厳密には規約ではないが、同様のものと捉えた）。

表3 単元の流れ

単元A：Twitter の利用規約書き換え	
目的	サービスを提供する立場からの記述を考える。
活動①	「Twitter サービス利用規約」を読み、サービスを提供する立場からの記述を把握する。
活動②	「Twitter ルール」および「一般的なガイドラインとポリシー（一部抜粋）」を読み、書き換えるべきだと思う内容を考え、書く。

単元B：Instagram の利用規約書き換え	
目的	異なる立場を踏まえた記述を考える
活動③	Instagram の「コミュニティガイドライン」の「詳細」における小見出しを考える。
活動④	Instagram の「コミュニティガイドライン」における最後の小見出しをグループで考える。

本授業は単元Aにおいては Twitter の利用規約を用い、サービス提供者の立場としては新規のユーザーをより多く獲得しなければならぬという課題があることを、「Twitter 社にとって最も重要な文章はどの部分か」という問いから把握させる（活動①）。そのうえで「規約があっても現実的には「攻撃的な行為」は Twitter 上にたくさんあることがわかっているが、Twitter 社の一員として規約を書き換えるなら、どう書き換えるべきか」と問い、書き換えを行わせる（活動②）。単元 A では授業後に振り返りの記述をさせ、その分析をもとに単元 B を実施した。

単元 B においては、Instagram の利用規約（のうちコミュニティガイドライン）から、小見出し部を伏せた教材を作成し、「小見出しとしてどのような表現で伝えるとより新規ユーザーによく伝わるか」と問うことで、規約の表現を検討させることとした（活動③④）。活動③では個人で活動を行い、Instagram の利用規約における表現の特徴を押さえる。活動③での理解をもとに、活動④でグループ検討をおこなう。活動④において異なる表現を議論し結論を導くさまが見られることを期待した。また、対話の様相を詳細に捉えるため、数人の学習者を抽出してインタビューを行うこととした。単元 A は 2020 年度の 7 月 21 日から 31 日の間に、単元 B は同年度 2 月 22 日から 3 月 18 日の間に実施した。また、単元を開始するに先立って、

本授業の結果が直接的に評価に影響することはないことを説明した。

3 単元Aの結果と考察

単元Aについて、実際に学習者が書き換えたものを表4に示す（下線は追加の意。取り消し線は削除の意である。紙面の都合上、同じ部分を同じように書き換えを加えたものは省略した）。

表4 単元A 活動②における学習者の書き換え

a1	Twitter ルール 楽しく使いましょう
a2	自殺または自傷行為：「死にたい」とか心にもないことをつぶやかない。
a3	Twitter は、嫌がらせ、威圧、他者の発言に対する抑制を攻撃的な行為と見なします。その行為を見つけた場合は法的措置をとります。
a4	Twitter は、嫌がらせ、威圧、他者の発言に対する抑制を攻撃的な行為と見なします。また、嫌がらせなどの発言をした人は、通報します。ルールを守れない者は利用同意をしてはいけません。
a5	Twitter は、嫌がらせ、威圧、他者の発言に対する抑制を攻撃的な行為と見なします。非公開アカウントの方が比較的、使用停止する可能性は低くなります。
a6	Twitter では、誰もが皆それぞれの意見や考えを、安心して発信できると感じられるはずです。
a7	Twitter は表現の自由を尊重し、開かれた話し合いを行うべきだと考えています。ただし、そのような理念も、人々が恐怖に怯えているために何も言えないという状況では何の意味も成しません。人によって受け取り方が違うということを理解した上で発信するようにしましょう。
a8	Twitter での健全な対話を促進し、利用者が安心してさまざまな意見や信念を表現できるよう、Twitter は、嫌がらせや脅し、ストーカー行為など、または他人を辱めたり、侮辱したりするといった行為を禁じています。人々の安全性にリスクをもたらすだけでなく、攻撃的な行為は、影響を受けた人たちに、物理的、精神的および感情的な苦境をもたらす可能性があります。
a9	Twitter での健全な対話を促進し、利用者が安心してさまざまな意見や信念を表現し、Twitter では利用者が安心して楽しく対話したり、意見を表現できるよう、嫌がらせや脅し、または他人を辱めたり、侮辱したりするといった行為を禁じています。
a10	人々の安全性にリスクをもたらすだけでなく、攻撃的な行為は、影響を受けた人たちに、物理的および感情的な苦境をもたらす可能性があります。人の命に変えられるものはありません。今まで誹謗中傷が原因で亡くなった人たちのためにも Twitter パトロールが見つけた次第、アカウント停止にいたします。
a11	Twitter は、個人または特定の集団に対して、死亡亡くなったり、深刻な身体的危害、致命的疾患を願う、希望する、またはそのような願望を表す周りが見て不快に思う内容を禁止しています。

a12	<u>Twitter は、個人または特定の集団に対して、死亡、深刻な身体的危害、致命的疾患を願う、希望する、またはそのような願望を表す内容を禁止して見つけた場合は、投稿の強制削除、何度も同じ行為が見られる場合は、永久アカウント停止、または期間を設定したアカウント停止。</u>
a13	<u>個人またはグループを標的とする、ツイートまたはダイレクトメッセージによる、以下のいずれかの行為が見られるアカウントに対しては、検討のうえで執行措置を取ります。不適切だと思ったら、本社に報告し、お知らせください。こちらで対処します。</u>
a14	<u>個人またはグループを標的とする、ツイートまたはダイレクトメッセージによる、以下のいずれかの行為が見られるアカウントに対しては、検討のうえで執行措置を取ります。ある程度検討し、アカウントを BAN させ、1 ヶ月～3 ヶ月間 Twitter を使えないようにします。</u>
a15	<u>個人またはグループを標的とする、ツイートまたはダイレクトメッセージによる、以下のいずれかの行為が見られるアカウントに対しては、検討のうえで執行措置を取ります。ツイートの評価が高ければ高いほど、運営側からの報酬が与えられる。</u>
a16	<u>個人またはグループを標的とする、ツイートまたはダイレクトメッセージによる、以下のいずれかの行為が見られるアカウントに対しては、検討のうえで執行措置を取ります。(制限をかけることで利益が減る恐れがあるので変更はしない。)</u>

単元 A は実践を行った時期の直前に SNS を原因とする自殺の報道があったこともあり、学習者たちは利用方法に極めて敏感であった。因果は明確ではないが、多くの学習者は強力な利用制限について記そうとした。典型的な例は、[a3][a4][a10][a12][a14]の記述である。[a3]のように法を根拠とした罰則を表現したものは他にも多くみられた。

このような記述は、基本的に提供者が責任を負う必要はないと考えていると捉えられる。[a12][a14]のように、より積極的な利用制限を記述したのもみられたが、この場合、根拠が明示されているわけではなく、責任の主体がどのように想定されているかは不明である。直接的な表現を避けているともいえる。利用者の不適切な行為に対して責任を引き受ける主体をどう位置づけるかという点は、書き換えの方向性を規定する一因となっていると推測される。

責任の主体を明確に利用者側に認めようとするものは [a10]である。[a10]は、利用者の人権意識の乏しさを根拠として罰則を正当化するものである。罰則を適用する主体が提供者であるため、責任主体は提供者であるかのようにみえるが、実際には利用者に責任を負わせるものと考えてよいだろう。

こうしてみると、利用者の不適切な行為を誘発させるようなサービスを提供しているなどといった、提供

者の過失や責任について考えようとしているものはほとんどないということがわかった。これは、提供者の立場で考えるという単元 A の課題設定に、もう少し自省的になる場面を設けたほうがよかったということかもしれない。また、制作的活動が、それだけではメディア・リテラシーを育むものとはならないということも示している。

[a10]と同様に人権的な側面を記述した[a7]や [a11]は、利用制限や罰則を明示していない。これらの記述には、「受け取り方」や「周りが見て」などの概念規定の難しい表現が用いられている。具体的な記述が不可能であったか、あるいは意図的に回避した結果であるとも捉えられる。同様の表現の特徴を持ちつつ、文章としてのネガティブなニュアンスを回避しようとしたものは、[a1][a9]のような記述になっていると考えられる。ただし、これらの記述は、単にサービス提供者の立場から記述するということが十分に意識されていなかった可能性も否定しきれない。単元 B において一度提供者の視点について説明し、意識させることとした。

そのほか、記述のわかりにくさを解消するという方面から書き換えを行ったものもある。[a2]や[a8]はより具体的に必要な事項を盛り込むことでその目的を果たそうとし、[a6]や[a13]は不要な文の削除や言い換えなどを行った。これら表面上の記述修正は、ある意味で学習者自身の考えを明らかにせず問いに答えられる方法であり、そのような言語運用とも考えられる。こうした書き換えについては、単元 B の結果と合わせ、より慎重に捉えることとした。

提供者の立場から考えるという単元 A の目的に合わせて、利益創出という立場をより明確にしようとしたものは[a5][a15][a16]である。これらの記述はユーザー数の獲得を強く意識したものであり、[a5]のように抜け道的なものを示唆するもの、[a15]のように架空の受益システムを示すもの、そして[a16]のように書き換えは行っておらず、メモとして記述を残したものがあつた。[a16]は、利用者の利益と提供者の利益のバランスに悩んだものと思われる。

以上のような結果と、単元 A の最後に取った振り返りの記述を対応させてみると、ほぼ同様の意識を認めることができた。そして、数のうえでは、[a16]のように書き換えの結論について自信をもって明示できなかった（という弁明を感想に記す）学習者の存在が少なくないということがわかった。彼らは自信のなさを表現することによって、課題をやり遂げたことを正当に評価するように働きかけようとしたともいえる。単元 A を実施するにあたっては、この授業が直接的に評価に影響することはないことを強調した。このことがかえって、目的を見えにくくさせたとも考えられる。評価と無関係である授業において、教師が何を求

めているかということを知ることは学習者にとって課題を遂行するための重要なリソースであり、そのリソースを十分に活用して課題を遂行することが、彼らの学校生活におけるひとつの方法である。こうしたことが浮き彫りになってしまうのはメディア・リテラシーが公式のカリキュラムに存在していないためでもあるが、単元Aの考察の結果、制作的課題がメディア・リテラシーの課題として機能するためには、課題が誰にどう評価されると学習者が考えるかという点を深く考慮して活動を工夫する必要があると示唆された。

これは、単元 B の実施にあたって特に注意すべきことがらであり、グループの構成にかなり注意を払わなくてはならないということだと考えた。自らの考えを明示しようとする学習者は、グループでの対話においても十分な発言量を伴わずに活動に参加すると予測される。もちろん、教室という場において日常のアイデンティティに関わるものを強制的に発言させるべきであるとは考えられない。本研究では、単元 B におけるグループ対話がどのようなものとして立ち上がり、それがメディア・リテラシーを育むことにどう関係するかを見極めることが目的である。改めて、授業内での学習者の発言のコントロールなどは行わず、単元Bの実施後に、個別に学習者へのインタビュー調査を実施することによって、実践・研究を進めることとした。

4 単元Bの結果と考察

単元 B については、活動③において Instagram の「コミュニティガイドライン」からその表現の特徴を押さえた。Instagram の利用規約は、Twitter に比べて記述的なわかりにくさ（難解な用語や直訳調の文）が少ない。ガイドラインの小見出しは、例えば「有意義で心のこもったやり取りを大切にしてください」（内容は過度な商業目的での利用を禁止するもの）や「Instagram コミュニティの他のメンバーを尊重しましょう」（内容は脅迫やヘイトスピーチ等を禁止するもの）など、禁止事項についての説明を、より肯定的な雰囲気を受け取られるように記述されている。Instagram の表現にはネガティブな要素が少ないのである。内容と小見出しがもつニュアンスのズレに学習者たちは戸惑う様子を見せたが、利益創出という目的を再度確認することで、そうした表現をとるべき理由を改めて意識づけた。

活動④について、単元 A の考察を踏まえ、グループのメンバーは機械的に割り振ることにより、普段の関わりの深浅が活動の方向性を決定しないように配慮した。最終的に記述され発表・提出されたものを表5に示す（紙面の都合上、ほぼ同様の表現・内容と捉えられるものは省略した）。なお、活動④において検討の対象とした文章を以下に引用する（太字の小見出しが伏せられ、グループで検討する部分。下線は Web

上ではハイパーリンクであることを示している）。

コミュニティとして、団結しましょう

- ・私たち一人ひとりが、Instagram コミュニティの大切な一員です。ガイドラインに違反すると思われるものを見つけたら、報告オプションのフォームを使って報告してください。グローバルチームが報告内容を確認し、ガイドラインに沿っていないコンテンツをできる限り迅速に削除します。Instagram のアカウントを持っていない場合でも、報告は可能です。報告の確認と審査を迅速に進められるように、報告の際はリンク、ユーザーネーム、コンテンツの説明など、できるだけ多くの情報を提供してください。画像または関連するキャプションのいずれかがガイドラインに違反している場合、投稿全体が削除される可能性があります。
- ・不快に感じるけれどもコミュニティガイドラインには違反していないコンテンツを見つけた場合は、そのコンテンツの投稿者のフォローをやめるか、その投稿者をブロックすることができます。自分の投稿に対するコメントに不快なものがあった場合は、そのコメントを削除できます。
- ・コミュニティのメンバー間で直接解決することが可能な争いや誤解も多くあります。自分の写真または動画が他の利用者によって投稿された場合、その投稿にコメントを残し、削除するよう依頼してみてください。その方法で解決できない場合は、著作権に関する報告を行うことができます。自分の商標権が第三者に侵害されていると思われる場合は、商標権に関する報告を行うことができます。投稿者に対してスクリーンショットを投稿して注意を喚起したりする行為は、嫌がらせとみなされる可能性があるため推奨できません。
- ・身体に害を及ぼす危険性がある、または公共の安全が脅かされると判断した場合などにおいて、Instagram は法執行機関と協力して対応します。

表 5 単元 B 活動④の結果

b1	Instagram を正しく楽しく使いましょう！
b2	Instagram の治安維持
b3	一人一人がよりよく使え みんなで助け合い 楽しめる コンテンツをつくるために
b4	コミュニティの一員として
b5	Instagram は利用者を全力で守ります
b6	ガイドラインに違反するものを報告してください
b7	違反な投稿、コメントを発見した時の対処法について
b8	Instagram をよりよくするためにみんなでがんばろう
b9	1人1人が平和・安心な Instagram
b10	自分を守る行動をしよう！
b11	素敵な Instagram ユーザーとコミュニケーションの場を目指して
b12	Instagram はあなたの味方です😊
b13	Instagram ユーザーの基本的な人権保護および Instagram を快適に使用するために
b14	世界で最も素晴らしいコミュニティを築き上げよう

このグループ活動において、学習者たちは否定的な言葉よりも、より肯定的な言葉を選択する方向で意見をまとめた。[b1][b11][b14]は、とくにその意識が反映されたものである。[b3][b5][b8][b9][b10][b12]も、否定的なニュアンスを極力避けられるような表現を考えたと思われる。[b5]のようにストレートな強い表現によって肯定的なメッセージを作成するグループもあれば、[b10]のように、勧誘の助動詞と感嘆符を合わせ、肯定的な印象を与えようとしたグループもあった。[b12]のように絵文字を工夫したものもある。[b9]は利用規約を受け入れてもらうための文章というよりも、Instagram の存在そのものを肯定的に描き出そうとしたものである。

多くグループが肯定的な言葉を選択した要因はいくつか考えられる。まず、活動③を通じることで、単元 B の課題そのものがネガティブな要素を排しポジティブなメッセージを記述することが求められていると認識しやすかったものと思われる。他にも実践の時期が単元 A と比べて SNS の利用について神経質ではなかったということや、Instagram というメディアが炎上や誹謗中傷などの場としてはそれほど認知されていないということも考えられる。

これらの諸要因は、しかし、否定的あるいはより価値中立的な言葉を選択したグループにはほとんど影響を与えていないようにみえる。[b2][b4][b6][b7]は、小見出しの作成という課題に対して、内容をひとことでまとめられる表現を探った。また、[b13]はより価値中立的で厳格な表現を求めたものと思われる。これらは、立場的なものを明示しないスタンスである。単元 A より何度も確認してきたにも関わらず、また、求められている記述の方向性が認識しやすい課題であったにも関わらず、このようなスタンスをとるということは、意図的なものと解釈したほうがよいだろう。単元 B におけるグループ活動において、どのような対話がこのような結果をもたらしたのか、その対話はメディア・リテラシーを育むことにつながっているのかどうかを捉える必要がある。以下に、[b9][b13]のグループのメンバーに行った授業後のインタビューを考察する。

5 インタビューの考察

[b9]のグループは4人であったが、そのひとり S1 は、活動④での対話の際、全く発言を行わなかった。ただし、対話に参加していなかったわけではない。発言者に対して相槌を打ったり、笑顔を返したりするようにして参加していた学習者である。グループの対話は、自らがアップロードしようとした動画が削除された経験を話したり、他人がアップロードしている動画の内容についての不満を漏らしたりすることから始まり、「安全に使おう」や「楽しく使おう」などの提案をまとめていくかたちで行なわれた。経験が話される

場面においても、ブレインストーミング的に提案をしたりまとめをしたりする場面でも、S1 は笑顔で参加するのみであった。

インタビューのなかで、S1 はその時の様子を次のように振り返った（紙幅の都合上、省略した部分があるが、会話の流れに変更はない）。

表6 S1 へのインタビュー①（抜粋）

I	この安全とか平和とかいうのは、結構しっくりきた？
S1	あ、最初聞いたときは、そこまでなんか.....。これ（内容）をまとめてこれ（小見出し）にするのに、平和とか安心はあんまり浮かばなかったんですけど、でもそのあと、みんなで話したときは、ちょっと、そういう考え方あるんだと思って。 (省略)
I	どっちがいいと思う？
S1	前（活動③）のときもなんか、みんなとなんかちょっとテーマの決め方が違うというか、なんかちょっと違うのかなあとと思って。え、なんだろう難しい。もうちょっとやわらかくてもいいのかなあと思いました。
I	だからこれ（平和・安心）もこれでいいなど、
S1	はい。

S1 は活動③の時点で、他の学習者たちと自らの記述の違いに不安を覚えていたようである。S1 としてはもう少し強く禁止を訴える記述がふさわしいと考えてはいたが、他のメンバーの発言に合わせ、自らの意見は共有させないままグループ活動を終えたということである。実際のところ、4人のうち S1 以外の他の3人の発言によってグループ対話は構成されていた。3人の発言を見る限りでは、3人とも S1 のような思いを持っているようにはみえない。このグループでは S1 のみ異なる立場をとる学習者であった。

S1 が選択した方法は、発言を行わないということであった。S1 は意図的に、自らの発言のしかたを場に合わせて調整したということである。周囲が期待している反応をとることに長けた学習者であるが、インタビューのなかでは、異なる側面も見せる。

表7 S1 へのインタビュー②（抜粋）

S1	こういうのって、小見出しって一発でわかるじゃないですか。インスタがやったやつって。でも、これ（平和・安心）だと、読んでわかりますか？
I	ああ、これ（内容を指して）に対してってことだよ。ね。内容に対して、これ（平和・安心）で一発でわかるか。
S1	平和で安心って、なんかちょっとぼやあつとしてるかなあとと思って。でもそう、そんな気しません？
I	うんうんうん
S1	全然、いいと思うんですけど。 (省略)
I	あえてつけるんだったら。ううん。
S1	I は思いますか？直結してるって。これが平和で安心？ううん。

	(省略)
S1	ブロックしたら平和なんですか。わかんないです。
	(省略)
S1	これはもうほんとに決断いりませんか？友達とかだったら。ブロックされてもキツイし、フォロー辞めてもキツイし。それは平和だとは思わないです。
I	確かに。そのへんで、ちょっとじっくりこないなと思ったと。

S1 の考えは、インタビューのなかで明確に表現される。さらに、その考えに対してインタビュアーの同意を得ようと、修辭的な表現を用いて何度も問いを投げかける。インタビュアーが問いに対して直接的な回答をしないために問いが重ねられているともいえるが、S1 はある種の駆け引きをこのインタビューの最中に行うのである。S1 は、インタビュアーである授業担当の教師から、自らの意見が正当であると認めもらうことを望んでいる。当然のことながら、これらの問いに対して、教師が直接的な回答をすることはできない。S1 の意見を認めるならば他の意見は正当でないことになり、また他の意見を認めるならば S1 の意見が正当でないことになってしまうからである。小見出しを考える課題は何が正解であるかを争うためのものではなく、教師は特定の立場からの意見を支持することができない。そのため、S1 の問いには答えられない。しかし、意見の正当性をめぐって S1 は問いを重ねた。S1 は教師が答えられないことを知っていたながら、問いを重ねていると思われる。

このことは、S1 にはグループ活動において自らの意見を言う力があり、また、その選択をとることもできたということの意味している。しかし、S1 は発言しなかった。S1 にとっては、自分（や実際の Instagram の方針）と異なる意見に出会い、「そういう考え方あるんだ」と知ることができたということが本単元での一番の学びである。S1 は自らとは異なる意見に出会い、戸惑いつつも、そのような意見を何とか理解しようとした。S1 は自らの発言をコントロールする力を用い（沈黙し）つつ、他のメンバーの意見を慎重に見極めようとした。そして、グループのメンバーの意見は、異なる意見に対して開かれているものではないと S1 は理解したのであろう。結果的に、S1 は最後まで発言を行わないという選択をとり続けることになったのである。

この対話のなかで S1 は、メディアの「オーディエンス」の一端を理解したといえる。制作的課題のグループ対話がメディア・リテラシーを育むことにつながったともいえる一例である。もちろん、その理解のしかたは、異なる意見を練り上げるような理想的な対話によって導かれたものではない。むしろ暗黙のうちに異なる意見が排除されていくような対話によって導か

れている。それが望ましい理解のあり方であるとは全く言えないが、少なくとも S1 にとっては規約の書きぶりに対して立場的なものを意識した批判的な見方をグループでの制作的活動が促進したと考えられる。

次に、[b13]のグループである。[b13]のグループは5人のメンバーであった。そのうちの S2 は、グループ活動の中心となって課題を遂行した。活動中の発言量は、グループの中で最も多い。また、S2 は本研究の対象者では珍しく、SNS の利用規約をよく読んでいることをインタビューの中で明らかにした。

表8 S2 へのインタビュー①（抜粋）

	(規約が嫌いという発言から) 文章が難しいか
I	ら？それともルールに縛られたくないとかそういう系？
S2	なんか、どの規約文もだいたい変わらんもんで、読んでも意味ないかなって。だいたい頭に入っとればいいかなって思って。
I	なるほどね。それはどの SNS でもって感じ？
S2	ツイッターとかインスタとかユーチューブとか、だいたい一緒かなって。たまに、飛んで、見て、なんか、危ないのないかなあって思って、あ、大丈夫だあって。
I	なるほど。じゃあ普段から見ると。
S2	え、なんか怖くて。
I	じゃあがっつり読んだことあるやつもある？最初、
S2	ユーチューブの規約文とかめっちゃ見てました。

個々の SNS はプラットフォームの性質上、異なるルールを必要とするが、S2 に言わせれば内容は「だいたい一緒」である。その認識は、規約文が難しい言葉で作られた長い文章であるというイメージとセットであると、インタビューでは明かされた。こうしたイメージは S2 にとってかなり強固なものであり、グループでの対話にもその影響がみられる。

S2 は、記述を検討する中心的存在として、グループ活動の間、何度も「ちょっと捻ろうよ。捻らせて。」という言葉を他のメンバーに伝えていた。シンプルな書きぶりでは S2 が満足いかないということである。S2 の隣に座っていた S3 が何度もシンプルな表現の提案を試みたのだが、S2 には十分に聞き入れられることはなかった。

実際のところ、Instagram の文章は難しい表現を避けたものである。それは、活動③において S2 のイメージに沿わないものとして確認されるはずであった。しかし、S2 にとってはそうならなかった。グループでの対話について尋ねたインタビューにおいても、S2 は同様の認識を示す。

表9 S2 へのインタビュー②（抜粋）

	S3 が結構さ、いままでのやつが簡単な言葉だったよねみたいな提案を何回かしてるんだけど、それには気づいって？
S2	気づいってんだけど、なんかたぶん、自分のなかでそれは違うだろうって思ってた。

なんか、一個前の授業（単元 A）のときに、すごい長いついていう印象があって。

（省略）

S2 ところがなんかすごい難しい言葉で、長かったって S2 というイメージが私のなかですごいあって。だもんでそれに寄せよう寄せようみたいな感じで。

結果的に、S2 としては、制作的課題もグループでの対話も、メディア・リテラシーを育むことにつながらなかった。インタビューのなかでは、普段 SNS を利用する際に、本単元のことを思い出すとも言ってくれたが、それも異なる立場の人の思いについて考えを巡らせるものではなかった。

S2 はグループ活動のリーダーシップをとることのできる人物であり、また SNS を高度に利用する者でもある。単元 B の結果だけを見るならば、課題に対して真剣に取り組んだようにも見える。しかし、その内実を丁寧に見れば、学びが生まれる対話が引き起こされるためにはさらなる別の手立てが必要ということがわかる。それは表現に対する強固なイメージを解きほぐすものであるはずだが、そのためにどのような手立てが必要であるかという点については、今後の課題として残される。

III まとめ

本研究における目的のひとつ「SNS の利用規約を書き換えるという活動がどのように行われるかを明らかにすること」（I-1）は、授業の結果やインタビューからある程度示すことができた。このような制作的課題を用いるときは、表現の「立場」に関わって学習者が何を考え、発言し、発言しないかということ様相を慎重に見極めることが必要であり、単元 A や S1 の事例にもみられるように、誰にどう評価されるものと学習者が考えるかによって言語使用の様子がかなり異なるものに変化するという点も明らかとなった。

もうひとつの目的である「グループでの対話という活動の工夫がメディア・リテラシーの育成にどのようにつながるかを明らかにすること」（II-1）については、具体的につながっている事例とそうでない事例を示した。工夫次第ではグループでの対話のうちにメディア・リテラシーを育む可能性はある。ただし、具体的にみた S1 の学びは、グループの他のメンバーの意見に対して、ある種の違和感を持っていなければ成立しなかったとも思われる。それを目的にグループを組むことが重要だとは思えない。今回グループは機械的に振り分けたが、教室全体をどのような対話の空間として構築していくかという点も今後検討が必要だろう。一方で、S2 のような事例はもっと一般性のある事例として検討される必要があると考える。S2 のような学習者にどうやってメディア・リテラシーを育むことができるのか。教材の工夫（利用規約）も、活動の工夫（制作的課題、書き換え、グループ対話）も、

他者からの評価（他のメンバーからの言葉）も、振り返り（今回はインタビュー中にも振り返ったはずである）も、ほとんど機能しなかった。こうした学習者がメディア・リテラシーを身につけるためには、より段階的で体系的なカリキュラムが必要だとも思われる。同様の事例の収集やより詳細な検討によって、国語科におけるメディア・リテラシー教育の課題を解決していくことが、今後さらに求められると考える。

引用・参考文献

- ギンター・R・クレス、松山雅子 監訳
 (2018[2010]) 『マルチモダリティ—今日のコミュニケーションにせまる社会記号論の試み』、溪水社
 デビッド・バックingham (2006[2003]) 『メディア・リテラシー教育—学びと現代文化』、世界思想社
 石田喜美 (2008) 『「ピア・グループ」によるメディア・リテラシー学習の支援に関する研究』筑波大学大学院博士論文
 奥泉香 (2021) 「国語科教育とメディア・リテラシー」（中橋雄編著『メディア・リテラシー教育論の継承と探究への誘い』、北大路書房、pp.140-153）
 公正取引委員会 (2020.4) 『デジタル広告の取引実態に関する中間報告書』、<https://www.jftc.go.jp/houdou/pressrelease/2020/apr/digital/200428betten.pdf>
 総務省情報通信政策研究所 (2020.9) 『令和元年度情報通信メディアの利用時間と情報行動に関する調査報告書』、https://www.soumu.go.jp/main_content/000708016.pdf
 時津啓 (2019) 『参加型メディア教育の理論と実践—バックinghamによるメディア制作教育論の新たな展開をめざして』、明石書店
 羽田潤 (2020) 『国語科教育におけるメディア・リテラシー教育の研究—マルチモーダル・テキストの活用を中心に—』、溪水社
 「Twitter サービス利用規約」<https://twitter.com/ja/tos> (2020年7月最終確認)
 「Twitter ルール：セキュリティ、プライバシー、信頼性、その他」<https://help.twitter.com/ja/rules-and-policies/twitter-rules> (2020年7月最終確認)
 「利用規約 | Instagram ヘルプセンター」<https://www.facebook.com/help/instagram/581066165581870> (2021年3月最終確認)
 「コミュニティガイドライン | Instagram ヘルプセンター」https://help.instagram.com/477434105621119?helpref=faq_content (2021年3月最終確認)
- 【付記】本稿は、JSPS 科研費 20K02762 の成果を含んでいる。