

メディア・リテラシーの基本概念を取り入れた 批判的思考を促す学習デザイン

上越教育大学教職大学院 伊藤 和人

1 問題の所在

1.1 メディア・リテラシー教育の課題

菅谷(2000:v)は、メディア・リテラシーを「メディアの特性や社会的な意味を理解し、メディアが送り出す情報を「構成されたもの」として建設的に「批判」するとともに、自らの考えなどをメディアを使って表現し、社会に向けて効果的にコミュニケーションをはかることでメディア社会と積極的に付き合うための総合的な能力」と定義している。メディア・リテラシー教育の問題点として、大内(2001:131-132)は、「リテラシー」の実態は、文字であれ音声であれ、映像であれ、それを「読む(解釈)」読み手つまり(受け手)主体の問題に多くの比重がかけられてきたことは否めない。」と指摘している。また、石村(2015:22)は、「読み解き」のみ、ないし「書く」のみの、メディア・リテラシー教育の一部に焦点化した授業は多く実践されているが、今後は包括的な実践を行っていく必要があることを課題として挙げている。

今後、国語科としてメディア・リテラシー教育を取り入れた学習を行う際には、メディアの読解や発信の一方のみの学習に偏ることなく、メディアをどう理解し、どう表現していくかということを含む学習デザインが求められることになる。

1.2 メディア・リテラシーと批判的思考

村上(2009:259)は、「メディア・リテラシー教育の基本的構成要素に、批判的思考、メディアへのアクセス、コミュニケーションの創造(メディア制作)の3つがある」とし、「とりわけ批判的思考は核となる概念である」としている。メディア・リテラシー教育を行う上で、メディア・リテラシーとともに、メディアの主体的な受信者・発信者としての批判的思考を促すことは重要な条件である。

また、中村(2018:1-15)は、定義は広まったものの、分析のための概念などの詳細は理論の援用にとどまっているように見受けられるといった考えを述べ、「メディア・リテラシー教育の指導目標は、「情報をクリティカルに分析する」という行動目標として定着してきた。そのため、二つの新聞社の記事や、新聞とネットといった異なるメディアの比較といった実践事例が多く、比較から二つの差異に気付くことがクリティカルな分析として評価されてきた。」としている。メディア・リテラシー教育の課題として、学習デザインに批判的思考を促すことを意識的に組み込むとともに、メディアと関わる明確な視座として批判的(クリティカル)に比較分析するための観点を取り入れていくことが挙げられる。

1.3 メディア・リテラシーの基本概念

中村(2012:107)は、国語科におけるメディア・リテラシー教育では「コード」「構成」「表象」「オーディエンス」「コンテキスト」といったコア概念が必要であると提案している。従来のテキスト中心の読解から、テキストそのものをより客観的視点から社会的コンテク

ストに結び付けた学習へと発展させるためには、メディアの比較分析の際により明確な観点が必要になる。中村の提案するコア概念を導入し、メディアの本質をとらえ思考の形式として位置づけることで、メディアの読解と表現を包括した学習デザインの指針となると考える。

FCTメディア・リテラシー協会は、メディア・リテラシーの基本概念として最初に「メディアは構成されている」を記載し、「コード化され、構成された表現 (Representation)」は最も重要な概念であり、最初に理解する必要がある、としている。同様に、菅谷(2000:vii)も、「メディアは現実を構成したものである」ことを出発点にしていくべきであると述べている。この「メディアが構成されている・構成された表現 (Representation)」を、中村(2010:126)は「表象」と訳し、「再提示された表現」という意味で用いているものである。メディアの読解や比較分析の視点として、中村(2012)の提案するコア概念を導入するには「表象」を始点にする必要がある。また、中村(2010:126)は、メディア情報は現実を編集し再提示したものであり、情報の取捨選択を行う制作者の意図や価値観を、視点、バイアス(偏見)、ステレオタイプの分析から顕在化させるとしている。「表象」の概念をもとに、構成されたメディアをとらえ、制作者(送り手の)の意図や価値観を批判的に読み解いたり比較分析したりすることが大切である。

2 研究の目的

本稿では、情報をもとに、筆者の考えを論理的に説明している文章である説明的文章をメディアとして捉え、メディア・リテラシーの基本概念の「表象」を取り入れたメディア比較分析のための観点を作成することを目的とした。さらに、教材文に関連した内容の新聞記事の情報と比較する活動を通して、批判的思考を促す学習デザインを作成することが目的である。

3 批判的思考を促すメディア・リテラシーの基本概念「表象」

中村(2001:12-13)は、「クリティカルとは、つねに「それは本当かな?」「なぜ、そうなのかな?」といった「心構え」のもとで考えを働かせ、必要に応じて他の情報と比較するなどしてから確かめようとする「身構え」でいることである。」としている。また、井上(2001:27)は、「真に役に立つ情報を主体的・批判的に判断し取捨選択できる批判的思考能力」を持つために、情報の真偽性・筋道の妥当性・情報の適合性の三点について判断できる思考能力を身につけることが大切であるとしている。中村の心構えや身構え、井上の真偽性・妥当性・適合性を判断するという考え方は、「表象」の概念と通ずる点があり、テキストを比較分析する際の観点として「表象」の概念を用いることは、批判的思考を促すことにつながると考える。「表象」の概念を用いてテキストを分析する際には、中村(2001)、井上(2001)、中村(2012)を参考にして「送り手の意図」「視点」「ステレオタイプ・バイアス」の三つを観点として分析する。「送り手の意図」「視点」から分析することで送り手側に立場を移すことになり、テキストを複眼的に見ることにつながる。そうすることで「ステレオタイプ・バイアス」を分析する際に、より批判的な思考が促されると考えた。このような観点でテキストを分析して具体的な学習活動を構想した学習デザインは、批判的思考を促すことにつながると考える。

4 表象分析の具体的な観点

菅谷（2000:30）は、レン・マスターマンの「メディアが送り出す情報や娯楽は、誰かが何らかの目的（利益・啓蒙など）で作ったものであり、誰が、どんな目的で、どんな情報源をもとにメディアの内容を作っているのか注目して、積極的に読み込んでいけば、メディアにどんな価値観が隠されているのかが分かる」という分析的アプローチの理論を紹介している。マスターマンの「誰かが何らかの目的（で作ったもの）」とは、中村（2012）の「送り手の意図」と同義であると捉えると、マスターマンの「誰が」「どんな目的で」ということは、「送り手の意図」の下位とでもいうべき分析の観点となる。

また、分析の観点の下位に、より具体的なテキストの分析ができるような観点があれば、指導者にとって授業化のためのテキスト分析の観点として利用でき、学習者にとっては批判的思考を伴って読解する一手になり得る。そのように考えてみると、前述した「送り手の意図」「視点」「ステレオタイプ・バイアス」にも、より具体的な観点が必要になる。先行研究を元にして、分析のための具体的な観点を検討していく。

4. 1 「送り手の意図」の具体的な観点

荒川（2018:10）は「媒体で発信された情報には、すべて編集者が存在し、そこには編集意図が存在する」とした上で、「誰に（ターゲット）、何を（ニーズ）、どのような方法で満たすのか」ということを学習材選定の意図としている。塚本（2013:50）は、「情報発信者は誰で、どのような目的のために情報を発信しているのかといった発信者の視点や、その背景にある文化・宗教・政治・価値観などを総合的に判断」することが重要であるとしている。後藤・丸山（2009:90）は、「実力以上に優位を強調するという送り手の意図」がある指摘している。これらを踏まえて考えると、「送り手の意図」を分析する際には、「相手」「内容と目的」「方法」といった具体的な観点が挙げられる（図1）。

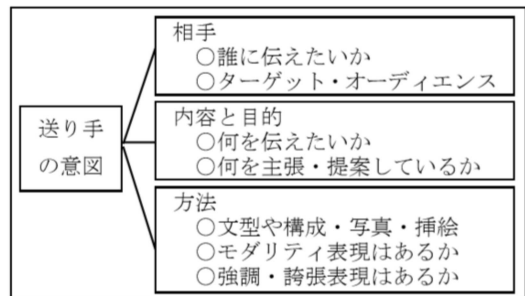


図1 「送り手の意図」の具体的な観点

4. 2 「視点」の具体的な観点

先行研究において、「視点」を「送り手の意図」と同様に捉えていたり一部重複する部分があったりしており、明確に区別して述べられているものは見当たらない。菅谷（2000:25）は、イギリスの国語の学習目標を例示し「情報がどのように提示されているかを評価する」と述べ、情報としてのテキストのみを扱うのではなく、提示のされ方にも着目することが必要であるとしている。前掲の塚本（2013）の「背景にある文化

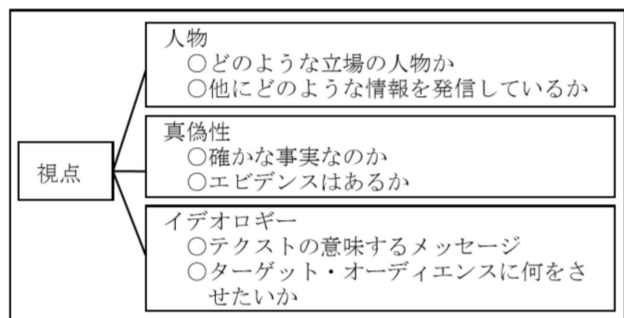


図2 「視点」の具体的な観点

・宗教・政治・価値観などを総合的に判断」ということも、テキストのみでの判断・評価の危うさの指摘ととれる。そこで、本稿では、「送り手の意図」を写真や挿絵を含めたテキストから分かる観点とし、「視点」をテキストの詳細や追加調査が必要となるような分析の観点として設定した。「視点」の具体的な観点については、井上（2001）、小川（2017:2-9）、荒川（2018）を参考にして稿者が図2のように整理した。

4. 3 「ステレオタイプ・バイアス」の具体的な観点

由井（2002:19-20）は、クリティカルシンキングには真理の追究や公正さ、多面的思考などが必要であり、その意識化のポイントとして「事実と主張を区別する」「述べられている仮定を理解し、述べられていない仮定を想像する」などを挙げ

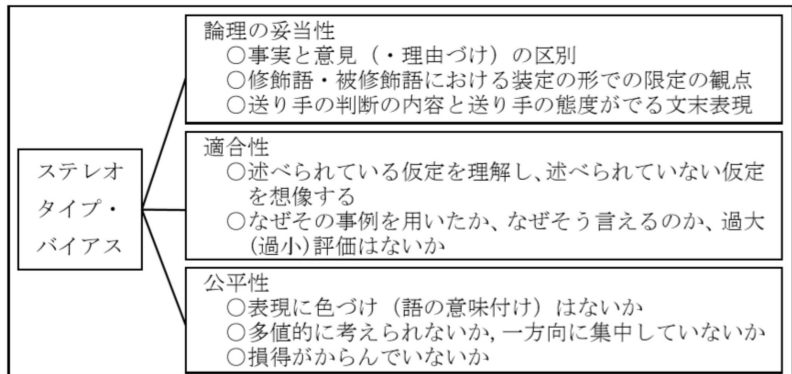


図3 「ステレオタイプ・バイアス」の具体的な観点

ている。前掲の井上（2001）は、真偽性、妥当性や適合性について判断できる能力の重要性を提唱しており、指導者としては「二値的割り切り」や「表現の色づけ」「情報による損得」にも配慮すべきであるとも述べている。これらを踏まえて、「ステレオタイプ・バイアス」の分析の具体的な観点には「論理の妥当性」「適合性」「公平性」を設定する（図3）。具体的な観点設定にあたり、井上（2007:74-94）の言語論理教育の具体的な指導内容も参考にした。

5 メディア・リテラシーの基本概念を用いたテキスト(教材文)の分析

メディア・リテラシーの基本概念「表象」を用いてテキストを分析し、具体的な学習活動を構想する。対象学習者は小学校6年生、使用する教材は説明的文章「本物の森で未来を守る」（平成27年度版学校図書6年下）とする。4.1、4.2、4.3で設定した具体的な観点をもとに「表象」の分析を行った。分析方法は、小川(2017)を参考にした。

5. 1 テキスト(教材文)の表象の分析

表象の分析では、本稿で設定した「送り手の意図」「視点」「ステレオタイプ・バイアス」の三観点において、具体的な分析の観点をもとに行った。（以下、教材文の本文引用部分の下線は稿者による）

5. 1. 1 「送り手の意図」の分析

(1) 相手

小学校国語教科書のために著書を書き改めていることから、ターゲット・オーディエンスとして小学校6年生を設定しているということは明確である。

(2) 内容と目的

要旨は「自然災害の起こりやすいところに鎮守の森が残っているのは、「本物の森」が災害防止に役立つからであった。これまでの災害でも、「本物の森」の防災効果は実証されてきた。東日本大震災以降、防災対策が進められているが、「本物の森」の防災効果を生かした「森の防波堤」を造ることを提案したい。」ということである。内容と目的としては、本物の森とはどのようなものであるかを定義し、そのような森の防災効果を具体的な事例をもとに述べることで、筆者の提唱する森の防波堤の提案し、人のいのちを守りたいという筆者の願いを伝えるということである。

(3)方法

文型は尾括型である。筆者の主張である結論の提案まで、関係づけたり考えたりしながら読んでほしい、納得や疑問を抱かせながら読み進めてほしい、といった意図が感じられる。文章の構成としては、「本物の森」の自然災害に対する強さと「本物の森」のほとんど現存しないという問題点を受けて、「森の防波堤」造りを通して「本物の森」の再生を提案する内容となっている。図4に教材文の段落構成を示す。

また、「鎮守の森」「屋敷林」などの学習者に馴染みの薄そうな難語については写真を使って補足し、言葉だけでは分かりにくい森の層構造や「森の防波堤」の作り方・効果などは挿絵を使って補足している。学習者たちが読む意欲が低下しそうな部分で補足することで意欲の継続を図ろうという意図も感じられる。

結論	本論2	本論1			序論	「本物の森」で未来を守る 宮脇 昭
20⑱	18⑰⑱⑮⑭⑬	12⑪	10⑨⑧	7⑥⑤	4③②①	
再生する人の命を守るため、「本物の森」を	人々の命や津波から多くの人々の命や復興に必要なことを守ることができる。	科学的技術だけに頼らない自然の強さを活かした防災対策に注目すべきである。	事例。「本物の森」を形成する木々の特徴と強さを証明する	対する強さを理解し、自分たちの生活を守ろうと残した「鎮守の森」。	人が住んでいる場所の大部分に本래の姿の森がほとんどないのは、なぜか。	

図4 テキスト(教材文)の段落構成図

モダリティ表現として、4段落「切りひらかれてしまいました。」「切られてしまったり」「なくなってしまったのです。」がある。本来あるべき姿の森が減っていることに対する悲しさや残念さといった感情に共感してほしい意図が推測できる。

また、12段落には「先の東日本大震災においても、人工の建造物の多くが破壊され、大勢の人々が被災するという大変不幸な出来事が起きました。」という筆者のモダリティ表現がある。同段落において、「(人工の建造物は破壊された)その一方で、…」という言葉が続く。不幸というモダリティ表現をいれておくことで、その後の「一方」という逆接を強めるねらいがあると推測できる。さらに、18段落には「この森ができ上がると、高さ二、三十メートルの津波がおし寄せても根こそぎたおされることはなく、逆にその波をくぐらせてしまい、波が突進するエネルギーを減少させます。」というモダリティ表現がある。18段落は筆者の提唱する「森の防波堤」の利点をまとめた段落である。特に被害を引き起こす海からの津波に対する利点を強調したいという意図が感じられる。

他にも、強調するようなモダリティ表現が、4段落「そのために、もともとあった木々がだんだんとなくなってしまったのです。」、8段落「その根が、尾根筋や川沿い、海岸沿いのくずれやすい土地をしっかりと保持するのです。」、10段落「また、東日本大震災の時にも、南三陸の海岸におし寄せた津波が周りの斜面の土をくずしても、そこに生えていたタブノキはしっかりと根を張って生き延びていたのです。」、12段落「あのような大規模な自然災害に、技術は太刀打ちできなかったのです。」、18段落「多くの人々のいのち

や復興に必要な財産を守ることができるのです。」にある。これらは、筆者の提案のために必要な骨子に関わる部分について述べるときに付され、それらの文を読むだけでも提案を理解できる。

モダリティという点で挙げた強調するような断定的な語尾を除くと強調表現はほとんどなく、曖昧さをもたせるような表現が多い。誇張表現は見当たらない。

5. 1. 2 「視点」の分析

(1)人物

教材文には「植物生態学者。世界各地で植樹を推進している。」とある。また、教科書会社作成の指導書には、「横浜国立大学名誉教授。(財)IGES 国際生態学センター長」との記述もある。植物生態学の世界的権威であり、単著・共著ともに多数出版され、受賞も多い。地方自治体と連携した植生調査、世界各地で植樹の推進なども行っている。自然と人間の共存・自然保護・環境保全に尽力している人物であるからこそ、自然の強さを生かした「森の防波堤」を提案していると考えられる。

(2)真偽性

本教材で述べられている、日本の森林率・地域ごとの森林の種類・森林減少の理由は、農林水産省や国土交通省といった省庁や民間の研究機関の発表とほぼ同じである。

森の減少についての理由は、挙げられていることも世界の森林減少の理由ともなるような確かな事実ではあるが、それだけではないとも言える。

本来あるべき姿の森である「本物の森」の現存率に関する数値について、エビデンスは見つけられなかった。筆者による各地の講演での話や推進するプロジェクトに関するHPなどでは、数値が散見される。確かな事実がどうかは判断できなかった。

教材文の事例に使われる「鎮守の森」「屋敷林」という言葉は、言葉の意味としてはもっと多くの事例が挙げられるはずであるが、防災効果を述べるための事例として限定的に使用されている。「鎮守の森」は原生林として現存する「本物の森」として、「屋敷林」は造成された「本物の森」として紹介されていると考えられ、「本物の森」としての違いはあるものの防災効果のある森の事例としては事実に基づいて述べられている。東日本大震災において、人工の建造物の多くが破壊されたこと、土地本来の小樹林が生き残っていることは、確かな事実であり撮影した場所も明示された写真も提示して補足されている。

筆者の提唱するプロジェクトの説明は想定で書かれてあり、エビデンスを必要とするような事実が書かれていない。真偽性としての分析はせず、「ステレオタイプ・バイアス」の観点での分析とした。

(3)イデオロギー

植物生態学の見地から、自然と人間の共生について主張したいという考えをもっていることが推察できる。ターゲット・オーディエンスとしている小学校6年生という、科学技術の発達した現代を生きる学習者たちに、科学技術だけに頼らず自然の強さを生かした防災方法を提示し、「本物の森」再生への賛同を促したいと解釈できる。

5. 1. 3 「ステレオタイプ・バイアス」の分析

(1)論理の妥当性

まず、2段落目を、事実と意見（・理由づけ）の観点で分析する。

2 段落：ところが実際には、人が住んでいる場所の大部分に、これらの木の生えた林や森はほとんどありません。どうしてこんなことになっているのでしょうか。

一文目の事実は、5 段落において、筆者の調査により具体的な数字を示して確かなものとして示している。しかし、その事実を受けて、意見を述べる二文目の「こんなこと」には筆者の「人の住んでいる場所にも林や森があるべき」というバイアスがかかっている。「ほとんどありません」という否定と「こんなこと」という言葉がつながることで、受け手である読者に「人が住んでいる場所に林や森がないのは悪いことだ」と誤解をはらんだ価値観を与えてしてしまう可能性がある。

(2) 適合性

まず、5・14・16・17 段落を、述べられていない仮定があるという観点で分析する。

5段落：わたしは、六十年かけてこの本来の姿をした「本物の森」の様子を調べました。その結果、日本に住む人のうち九十二・八パーセントがくらししている地域の中に「本物の森」は○・○六パーセントしか残っていないことが分かりました。

多くの人に住む地域には、わずかししか「本物の森」がないと述べられていることは、筆者の調査から事実だとすると、多くの人に住む地域の九十九・九四パーセントの場所には、人が住んでいるか本物ではない森や林があることになると考えられる。もちろん、実際には何も無い土地もあるであろうが、ほとんどは私有地や地方公共団体の所有地・国有地であるはずである。「本物の森」で作る「森の防波堤」の大きさ(下段 15 段落参照)を考えた場合に、どこに造成するのか、その点についての仮定は述べられていない。

14段落：この「森の防波堤」は、先の震災で発生したガレキと、その土地本来の木々と組み合わせたものです。

15段落：まず、海岸沿いに三十メートルのおくゆきで、十メートル程度の深さまで土をほります。そこに震災で発生したガレキと土を、高さ三十メートルにまで盛り上げます。その上にまた土をかぶせ、そこに土地本来の木々を植えます。

16段落：コンクリートや岩、建材などのガレキはすき間が多いので、植物の根に必要な空気や水の通り道がしっかりと確保されるうえに、植えられた木々の根が深く張りめぐらされるのにも役立ちます。

17段落：植えられた木々は、その土地本来のものなので、特別な管理の必要はなく、十五から二十年もすると、高木、亜高木、低木、草本の四つの層からなる「本物の森」へと生長していきます。

14 段落には「震災で発生したガレキ」、16 段落には「コンクリートや岩、建材などのガレキ」という表現がある。ターゲット・オーディエンスとなる小学校 6 年生でも、メディア報道で、東北大震災の被害を多くのガレキが発生したことを見聞きしていることが予想されることから、処理に困っているガレキを再利用するという良さのみが語られていることにバイアスがある。ガレキの一部には放射性物質が勧誘する可能性があり浅いところには埋められないことや、木製の建材は地中での腐食が考えられ沈下の可能性があることなどは語られていない。17 段落の「特別な管理」についてもバイアスがある。「特別な管理」が必要ないとしても、管理は必要でありどのような管理なのかは書かれていない。

次に、11・12・18 段落を過大評価という観点で分析する。

11段落：現在、この「本物の森」が私たちの生活圏の中に〇・〇六パーセントしかないということは、昔の人たちが想定していた災害にたえることができる土地は、今ではほとんどないということになります。

12段落：現代は、発達した科学技術による防災対策などが各地でなされていますが、そういったものだけでは大規模な自然災害に対応できないこともあります。先の東日本大震災においても、人工の建造物の多くが破壊され、大勢の人々が被災するという大変不幸な出来事が起きました。あのような大規模な自然災害に、技術は太刀打ちできなかったのです。その一方で、調査の結果、土地本来の小樹林が生き残っているとい

う事実も判明しました。ですから、科学技術だけではたよらない、自然の持つ強さを生かした防災対策ということに改めて注目すべきだと思います。

18段落：この森ができれば、高さ二、三十メートルの津波がおし寄せても根こそぎたおされることはなく、逆にその波をくぐらせてしまい、波が突進するエネルギーを減少させます。また、おし寄せた波が引く際には、しっかりと生えている木々によって

11段落の生活圏の中で、昔の人たちが想定していた災害が起こると言われる場所は、どれだけあるのか、それが「ほとんどない」という表現で適当なのか、と疑念を抱く。「〇・〇六パーセント」という数字と、「今ではほとんどない」という言葉の組み合わせた文脈は、過大評価とも言える。科学技術による対策について、同段落で全く触れず、12段落においては、「あのような大規模な自然災害に、技術は太刀打ちできなかったのです。」という表現がされ、科学技術が全く役に立たなかったとも読める。もちろん、「だけでは」「も」「多くの」のような言葉があり、文脈で解釈すれば、全く役に立たなかったわけではないことが理解できる。しかし、14・16段落と同様に他のメディアで一度は見聞きしたことがあるであろうことを考えると、全く役に立たなかったという誤解が生まれそうなことも予想できる。筆者の主張につながる「小樹林が生き残っている」ということを強調するために11・12段落では過大評価でありバイアスがあるということもできる。

18段落の「おし寄せた波が引く際には、しっかりと生えている木々によって漂流する人々などが海に流れ出だすのを食い止めます。多くの人々のいのちや復興に必要な財産を守ることができるのです。」においても、バイアスがある。波が引く際に流れてくるであろうガレキによる二次被害についても触れられていない。

(3) 公平性

教材文全体について、多值的に考える観点で分析するとバイアスがある。まず、「本物の森」による「森の防波堤」造りの利点ばかりが述べられている。日本の森林の問題点を挙げ、「本物の森」の利点を踏まえた上で、自然災害への対策になることを伝えていく論理は、一見すると正しいと感じる。しかし、「森の防波堤」の難点が挙げられておらず人工の防波堤に関する情報がほとんどないことから、「森の防波堤」の提案に対する一方に偏った見方であると言わざるを得ない。また、6・7・9段落にある「鎮守の森」「屋敷林」の言葉についても真偽性の分析でも述べたが、言葉が包含する意味の一部の意味だけでの使用であり、防災という点だけに偏った見方と言える。

6 「表象」を観点として比較分析を通して批判的思考を促す学習デザインの構想

教科書教材ということもあり、文字数の制限や難解な説明がしにくいなどがあることも想像にたやすいし、「ステレオタイプ・バイアス」の分析内容も筆者のレトリックということもできる。学習者は、筆者の提案を受け「森の防波堤」の利点に納得することが予想される。小学校6年生段階で、説明的文章を読んだだけでは、疑問や不思議に思うところ

は出てこないであろうし、そのまま受け入れることが考えられる。また、防災対策、森林の保護機能や科学技術等に対する知識や具体的なイメージを有さない学習者は、批判的思考を働かせることは困難である。学習者が批判的思考を働かせて判断していくためには、筆者のステレオタイプやバイアスを明らかにするような対立する内容のメディアが必要であると考えられる。この学習を通して、違う見方・考え方があろうという批判的思考を意識できるようになることをねらい、以下のように具体的な学習活動をデザインする。

「視点」の「真偽性」の分析をもとに「ステレオタイプ・バイアス」の「論理の妥当性」を分析していくと、筆者が提示している数値や事例などが確かな事実であり、それをういて学習者にも理解できそうな論理で筆者が提案をしていることが分かるので、筆者に賛同する学習者が多いことが予想できる。それを踏まえて、「ステレオタイプ・バイアス」の「適合性」で分析した「あのような大規模な自然災害に、技術は太刀打ちできなかったのです」という筆者のバイアスに対して、科学技術の防災対策である人工の防波堤が津波の被害を食い止めたという新聞記事を扱うことにした。同じように「適合性」の分析から、「ガレキのすき間が多い」ということを有用であるとした筆者のバイアスに対し、ガレキの中の木材は地中では腐食して沈下起こすことを扱った新聞記事を、「特別な管理が必要ない」というバイアスに対しては、「森の防波堤」のために植えた木々が枯死しまったり育成に支障をきたしたりしていることを扱った新聞記事も用意する。筆者の意見を別角度から捉え科学技術での防災対策について言及した別教材と教材文の比較読みを行うことで、批判的思考を促すことをねらった。しかし、これらの新聞記事を提示することには、稿者のステレオタイプやバイアスが入ることを鑑みて、筆者の用いた事実に付加できるような別教材も用意した。「送り手の意図」の「人物」の分析から筆者が地方自治体と連携した活動をしていることが分かったので、別教材として、筆者の提唱するプロジェクトを地方自治体に取り入れて計画が進んでいる新聞記事を用意した。これも併せて比較読みをして、そこから考えたお互いの意見を伝え合うことで防災対策について考えるとともに、最終的には学習者個々で考えをまとめることとした。

本稿で扱った教材での全体的な単元の学習活動としては、事例の関係性や「森の防波堤」がどのようなものであるかが想像しにくい点があるので、一次の通読段階ではその点に焦点を当てて、「森の防波堤」の利点について十分に理解をさせていく。二次の段階では、科学技術の防災対策である人工の防波堤が津波の被害を抑えた新聞記事や、「森の防波堤」の木々の枯死や育成不良というような新聞記事、地方自治体との連携でプロジェクトが進んでいる記事を提示して、比較読みを行うことで学習者の思考に揺さぶりをかける。筆者のステレオタイプやバイアスに気づかせながらも、学習者個々が読み解くだけでなく、対話をしながら考えをつくり上げていく場を設定する。終末三次では、読解と対話をもとに、学習者個々の考えを筆者への意見文という形でまとめることにする。

6. 1 学習デザインの概要

表象の分析を踏まえ、構想した学習デザインにおける学習活動の概要を以下に示す。

次	時	主な学習活動
1	1	・教材文を通読する。 ・説明的文章の構造を想起させ、筆者の主張を探す。 ・筆者の主張を支える根拠の段落を事例ごとに区切る。
	2	・「本物の森」を形成する木々の特徴と、森の強さを証明する事例を関連付けて読む。
	3	・筆者の提案する「森の防波堤」について、具体的な内容を読み取る。

		・筆者の提案に対して、賛否や疑問を考える。
	4	・教材文の「森の防波堤」の特徴が分かる文章を書きぬく。 ・特徴を根拠として自分の意見を考える。
2	5	・東日本大震災関連の新聞記事から、情報を取り出しと整理を行う。
	6	・取り出した情報から、自分の意見をつくるために、取り出した情報を取捨選択（熟考・評価）して、自分の意見の根拠とする。
	7	・理由づけした意見の交流を行う。（異立場・同立場） ・自分の意見を再考して決定する。
3	8	・友達の考え方を参考にして、理由と根拠を明確にして反証を加えて意見文を書く。
	9	・違った意見同士でグループをつくり、交流する。

7 まとめ

本稿では、説明的文章教材をメディアとして捉え、メディア・リテラシーの基本概念の一つ「表象」を取り入れたメディア比較分析のための観点を作成して提示した。学習デザインの考える際に、指導者が「表象」の三つの観点で分析を行うことが大切になる。「送り手の意図」や「視点」の分析を行うことで、教材文を通して何をどのように教えていくか、どこに気づかせるような問いをつくるかなどの教材文通読段階における学習デザインの中核の構想に役立つ。また、指導者が「ステレタイプ・バイアス」の分析を行うことで、自らが批判的思考を働かせながら教材文を読むことになる。どの箇所や意見であれば学習者に疑問や気づきを促せるか検討したり、筆者の提案の本質に気づかせる点を設定したりして、学習者に批判的思考を促す契機になると考える。分析の三つの観点には階層のようなものが想定されるのか、今後研究を行っていきたい。

分析から学習デザインの作成までを行うことで、何を学習内容として重点化するのか、今後の課題としていくのか、教材にふさわしいと思われる批判的思考を促す学習デザイン検討の指針となるとが分かった。今後は、他教材における分析にも観点が活用できるか研究を進めていきたい。

今後、本稿で作成した学習デザインで行った授業の分析・考察を行う予定である。メディア・リテラシーの概念は、一生涯に渡り活用できる資質・能力となりえるものであると言える。分析・考察から学習デザインや分析の観点を修正するような実践を繰り返し、分析の観点を精選したりより具体化したりして、学習者へ提示し活用を促すためにさらなる研究を進めていく。

文献

- 荒川恵美（2018）「メディアを読み解く力を育てる単元の開発に関する研究—動画テキストの比較と分析を通して論理的・批判的思考力を高める—」千葉大学教育学部附属中学校研究紀要 第48巻, 9-17
- 石村飛生（2015）「日本の学校教育におけるメディア・リテラシー教育実践の課題と展望～実践の内容分析を通して～」弘前大学大学院教育学研究科修士論文（未公刊）, 22
- 井上尚美（2001）「Ⅱメディア・リテラシーと国語教育」井上尚美・中村敦雄編『メディア・リテラシーを育てる国語の授業』明治図書, 27

- 井上尚美 (2007) 「Ⅱ 言語論理教育の指導内容」『思考力育成の方略—メタ認知・自己学習・言語論理—増補新版』明治図書, 74-94
- 大内善一 (2001) 「Ⅴ メディア・リテラシーを育てる国語の授業づくり—実践の総括」井上尚美・中村敦雄編『メディア・リテラシーを育てる国語の授業』明治図書, 131-132
- 小川高広 (2017) 「説明文の批判的読みで育てるメディア・リテラシー—「制作者—オーディエンス」の関係性を検討する学習の考察から (小学6年)—」第15回臨床教科教育学セミナー2016自由研究発表当日発表資料, 2-9
- 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, v-vii, 25-30
- 鈴木みどり (2004) 『Study Guide メディア・リテラシー』リベルタ出版, 18-23
- 中村敦雄 (2001) 「Ⅰ メディア・リテラシーとは何か？」井上尚美・中村敦雄編『メディア・リテラシーを育てる国語の授業』明治図書, 12-13
- 中村純子 (2010) 「メディア・リテラシー基本概念の理解を深める国語科授業実践の開発」『全国大学国語教育学会発表要旨集』119号 全国大学国語教育学会, 126
- 中村純子 (2012) 「西オーストラリア州英語科カリキュラムにおけるメディア・リテラシー教育」『国語科教育』第72集 全国大学国語教育学会, 107
- 中村純子 (2018) 「ソーシャル・メディア時代のメディア・リテラシー教育—西オーストラリア州「メディア制作と分析」科から—」『学芸国語国文学』49巻 東京学芸大学国語国文学会, 1-15
- 浜本純逸 序／由井はるみ 編著 (2002) 「クリティカルシンキング (批判的思考) の方法」『国語科でできるメディアリテラシー学習』明治図書, 19-20
- 松野良一・間島定幸・五嶋正治・村田雅之・塚本美恵子 (2013) 「第3章 映像制作で学ぶ異文化理解」『映像制作で人間力を育てる—メディアリテラシーをこえて』田研出版, 50
- 村上郷子 (2009) 「メディア・リテラシー教育と批判的思考」『埼玉学園大学紀要 人間学部篇』第9号, 埼玉学園大学, 259