

SNS時代におけるコミュニケーションといじめ
—「すれ違い」の必要性和その授業実践—

時 津 啓 ・ 中 村 暢

Communication and *ijime* in the age of the SNS: For the lesson of
“misinterpretation, misreading, and dis-communication”

Kei Tokitsu Toru Nakamura

The purpose of this paper is to conceive and develop an educational practice to solve *ijime* problems in the age of the SNS (Social Networking Service) by introducing the concept of “misinterpretation, misreading, and dis-communication”. Media education, then, is one of the few instruments which teachers and students possess for beginning to challenge the great inequalities in knowledge and power between those who manufacture information in their own interests and those who consume it innocently as news or entertainment. And, media education aims to produce critical participation. Media education has an educational view that makes it possible to see things that are hidden.

This educational view, however, has limitations when we consider communication in the age of the SNS. In this era, the fear of disclosure has been stifled by the youths’ joy of being noticed. The problem is not disclosure but increasing the joy of being noticed through SNS. That is why youths are afraid that they are not to be seen by anyone. In order to overcome such fears, we need to intentionally create “misinterpretation, misreading, and dis-communication” by using media. Furthermore, we positively recapture these communication skills. Children and students are required to communicate a lot, which has brought about the hierarchy of friendship. It is a factor that makes the problem of *ijime* in the cyber space more severe.

Therefore, we aimed to solve such *ijime* problems, and conceived a moral lesson to a communication method in the age of the SNS. Through the lesson, it became clear that: First of all, communication is defined in a relation to the hierarchy of friendship. Secondly, students do not positively recognize the concept of “misinterpretation, misreading, and dis-communication”. This paper clarifies the possibility that children will positively re-evaluate this concept through this class.

Key Words(キーワード) :

“Ijime” (いじめ), Social Networking Service (SNS), Educational Practice (授業実践)

所属名 (広島文化学園大学学芸学部・Faculty of Arts and Science, Hiroshima Bunka Gakuen University)

(熊本市立隈庄小学校 Kumanosyou Elementary School)

はじめに

本稿の目的は、SNS (Social Networking Service) 時代におけるコミュニケーションの特徴を手がかりに、「すれ違い」概念を導入し、この時代のいじめ問題に対応する授業実践を構想・展開することにある。

マスメディア時代において、生徒はマスメディアからの情報を批判的に解読すること、自ら番組や記事を制作することを要求されてきた (Buckingham 2003/Masterman 1989 (1985) / 上杉2008)。それに対して、現代を代表するSNSというメディアの使用は、マスメディア時代とは異なるものを必要とするように思えてならない。その理由を問う前にまずは定義を明確にしよう。

本稿が言う SNS とは、ネット上の交流を通じて、社会的なネットワークを構築するサービスのことである。会員登録を行った利用者同士がつながる、あるいは人と人とのつながりを促進し、サポートする場所をインターネット上で提供するものと言えよう。例えば、Facebook や Twitter、近年では LINE などがその代表的な存在と言えよう。ここにおける日常的なコミュニケーションは例えば次のようなものである。パンケーキのお店 A 店に2時間並んでケーキを食べる。その様子は次のように SNS 上に書き込まれる。

「A なう」(写真:行列)「パンケーキ、ゲットするぞー!!」(写真:やる気のある顔)

「やっと入店!!」(写真:入店ピースサイン)

「キターー」(写真:食べる前のパンケーキ、笑顔と一緒に)。

利用者はそれに対して、コメントを寄せたり、「いいね!」ボタンを押したりして応答する。ここで利用者としての生徒らは「情報受信者」としての能力—マスメディアからの情報の批判的解読等—だけが求められているわけではない。むしろ、「情報発信者」として、何をどのように書き込むのか。あらゆるレベルにおける選択を求められる。ここでは個人情報保護、人権侵害、著作権等などの法令への対応、ネット上に書き込む際のマナーやルール、見えない相手とのコミュニケーションへの配慮が求められている。これらは、マスメディア時代においてテレビ局や新聞社の記者、プロデューサーな

どに限定的に求められてきたものであった。しかしながら、SNS が日常生活に浸透した SNS 時代においては、ユーザーそれぞれにこのような能力やスキルが要求されている (赤堀 2010/ 大橋他 2011/ 田中 2009)。

一言で言えば、情報モラル—ここで言う情報モラルとは、「情報社会で適正に活動するための基となる考え方や態度」であり (文部科学省 2008:102) ¹⁾、その育成が情報モラル教育ということになる—の修得が不可欠である。

しかしながら、このようなコミュニケーション状況を「情報受信者から情報発信者へ」としてのみ理解するだけで十分だろうか。例えば、利用者としての生徒はこの SNS の浸透によって、マスメディア時代とは比べものにならないほどの情報を処理している。例えば次のようなデータを参照しよう。2009年に小学生を対象に行われた調査によれば、ケータイメールの場合、メール受信後5分以内に返信するユーザーは40%を占め、10分以内の返信は25%である (赤堀 2010:13)。彼らは友人らとのやり取りに多くの時間を費やし、友人への返信に過剰なほど気を使っている。いわば、「過剰な情報受信者」でもある。

さらに言えば、平成26年の調査にしたがえば、高校生男子の78%、高校生女子の86%が SNS の利用経験を有している。驚くべきは小学校の1・2年生でも男子の4.9%、女子の5.4%が SNS の利用経験があると答えている (愛育研究所 2017:325)。このデータからは、小学生も含めた多くの子どもにとって SNS は身近な存在であること、日常生活において不可欠であるが分かる。子どもたちは単に情報を受け取る存在ではない。情報を発信する存在である。しかし同時に、過剰に情報を受信する存在でもある。

以上を踏まえて、本稿は2つのブロックに分けて考察を進める。第一のブロックでは、SNS について理論的に考察する。第二のブロックでは授業を構想し展開する。第一のブロックでは、過剰に情報を受け取る存在としての児童・生徒に焦点を当て、SNS 時代のコミュニケーションの特徴を明らかにする。次にそのようなコミュニケーションがもたらす典型的な事例としてネットいじめを取り上げる。最後に「すれ違い」という概念に注目し、SNS 時代におけるこの概念の意味を検討する。第二のブロックでは第一のブロックで示した視座—過剰に情報を

受け取る存在としての児童・生徒、さらには「すれ違い」概念—に基づいて小学校5年生(33人)を対象とした道徳の授業を構想・実践した。ここではオリジナルの資料を作成し、コミュニケーションを行う際の誤解を是正するのではなく、「すれ違い」も含めた広義のコミュニケーションスキルを修得する授業を構想し、実践した。なお、「はじめに」、「第一ブロック」、「おわりに」を時津、第二ブロックを中村が担当した。

1. SNS時代のコミュニケーション—ネットいじめの特徴とその解決に向けて

1-1 メディア教育の教育観

イギリスのメディア教育研究者マスターマン(Len Masterman)は、メディア教育の原則を次のように述べる。「テレビ、新聞、映画、ラジオ、広告、雑誌は作られている」(Masterman 1989(1985):22=2010:30)。「マスメディアはいかにして、また誰の利害において作用し、どのように組織され、どのように意味を生産し、どのように『リアリティー』を表象し、それらの表象がどのように理解され受容されるのか」(Masterman 1989(1985):61=2010:80)。これこそがマスターマンの問題である。一方には自己の利益のために情報を作り出す者が存在する。他方にはそれをニュースや娯楽として素朴に消費する者が存在する。メディア教育は、両者の間に存在する知識と権力の大きな不平等に挑む際、教師や学習者がもっている、数少ない手段とされる(Masterman 1989(1985):11=2010:17)。

このような「読むこと」を中心としたマスターマンの教育実践に対して、イギリスのメディア教育研究者バッキンガム(David Buckingham)は次のように批判する。マスターマンのメディア教育論は、虚偽意識としてのイデオロギーという基本的な定義から生じている(Buckingham 1986:82)。そして次のようにマスターマンへ問う。イデオロギーは、テキストに隠れたものとしてどの程度明示できるのだろうか。さらに、イデオロギーはテキストに本来備わっているのか。イデオロギーは「読解」を通して「もう一つの現実(alternative realities)」を提示するだけで消えるのか(Buckingham 1986:82)。バッキンガムは、マスターマンがイデオロギーへ抗する手段を「読解」に限定していると批判し、この方法だけでは学びのプロセスに内在する「複雑性」を考慮できないと言う(Buckingham

1986:93)。

バッキンガムによれば、マスターマンの教育実践は、教師自身が重要であると考えることへの同一化を学習者へ要求し、ある既定された結論へ導こうとする。学習者の分析は、教師の「読解」のレプリカの実践へと退行してしまう。教師と異なる「読解」は、主観的かつ批判的ではないものとして捨象される(Buckingham, Fraser and Mayman 1990:35-36)。バッキンガムにとって、メディア産業は、「有力な階級のエージェント(代理人)」というよりも、むしろ権力が高度に不安定でオーディエンスの同意に不可欠に依拠した機関(institution)」である(Buckingham 1990:10)。メディア産業は独断的な権力機関ではないのである。

そのため、必要なことは「見たり読んだりすることから由来する受動的な知識から制作や書くことに必要なアクティブな知識への変容がある」(Buckingham, Grahame and Sefton-Green 1995:211)。メディア教育は、メディアの影響から子どもを守ることを追求すべきではない。メディア教育は、メディア文化の中へアクティブに参加することを求めるべきだろう(Buckingham 2000:199)。メディア教育は、メディアへのクリティカルな参加を作り出すことが目的であり、参加のための参加が目的ではない(Buckingham 2003:84=2006:108)。

もちろん両者には教育方法としての相違点がある。マスターマンは「読むこと」を中心としたイデオロギー批判としてのメディア教育を、バッキンガムは「書くこと」を中心としたクリティカルな参加としてのメディア教育を提唱している。しかしながら、両者には共通点も存在する。それは、バッキンガムの次の言葉に象徴されている。

「メディア言語を学ぶには往々にして特定のテキストの詳細な分析を必要とする。それにはテキストがどのように構成、編集されているのかを詳細に調べることで、見慣れたものを見慣れないものへとすることが必要である。たとえば、テレビの広告からストーリーボードを作ったり、映像を構成要素に分解して物理的に解体することが必要だろう」。(Buckingham 2003:57=2006:74)

マスターマンのメディア教育はもちろん、それを批判するバッキンガムのメディア教育もまた、「見慣れたものを見慣れないものに変える」ことを目指している。そして、ここで言う「見

慣れないもの」とは、「メディアはいかにして、また誰の利害において作用し、どのように組織され、どのように意味を生産し、どのように『リアリティー』を表象し、それらの表象がどのように理解され受容されるのか」を解き明かすことである (Masterman 1989 (1985) :61 =2010:80)。さらには、学校が無視してきた領域、すなわち「マテリアルグッズに夢中になるのをやめさせるのではなく、消費文化との関係を振り返り、それが操作する経済原理を理解するように奨励する」ことである (Buckingham 2000:167)。両者の根底には逆説的であるが、見慣れたもの (隠れて見えないもの) を見慣れないものにするすることで、「見えるようにする」という教育観が存在する。

1-2 見られない不安から生じるコミュニケーション

メディア教育学者が有している教育観は、現代社会におけるコミュニケーションを捉える際、どのような可能性と課題をもっているのだろうか。確かに、現代が単にマスメディア時代のように情報を受信し、解釈するだけにとどまらないことを考える必要はある。そのため、バッキンガムが言うように、メディアヘクリティカルに参加することは、必要不可欠な行為と言えよう。先述したように、児童・生徒たちは日々の出来事を SNS 上で発信し、現実構成へ積極的に関与している。この意味で、自らの社会参加や現実構成への関与に自覚的であることを求めるクリティカルな参加という概念は未だに有効性を有している。むしろ、現代社会だからこそ必要不可欠な概念と言えよう。しかしながら、バウマン (Zygmunt Bauman) とライアン (David Lyon) の次のような言葉を参照するならば、私たちはメディア教育学者たちが有する教育観の課題を認識すべきであると考えられる。バウマンらは言う。

「一方で、従来のパノプティコン的な戦略 (「いつ自分が監視されているのか分からないので、常に監視されていることを念頭に置くべきである」) も着実に、とどまることなく、広範に実施されています。他方で、従来のパノプティコンの悪夢 (「私は決して一人ではない」) は「ふたたび一人になることはない」 (見捨てられ、無視され、追放され、排除されることはない) という望みに変えられた結果、今では暴

露されることへの不安が、気づかれる喜びによって抑えられているのです」。(Bauman and Lyon 2013 (2012) =2013:39)

現代社会に生きる私たちは、「見られる不安」よりも「見られない不安」に駆り立てられている。これが彼らの時代診断ということにある。社会学者の北田暁大は、バウマンらの見解をより具体的に記述している。たとえば、自室にカメラを設置し、その映像を一日中ウェブサイト に流している人、誰に届くかもしれないウェブ日記を強迫的に更新している人、さらに若者が共同生活を送り、その日常をテレビ番組化するマスメディアなどである。ここに存在するのは、「見られているかもしれない」という不安や「見られたい」という欲望ではなく、「見られていないかもしれない」という不安であると言う (北田 2011:129)。

これは、メディア教育学者の教育観と対置することができる。すなわち、マスメディアに騙される不安とは明確に異なる。北田は言う。人びとが一番恐れるのは、誤解されることではなく、接続されないこと、つまりつねに見られることが可能であるにもかかわらず誰にも見られていないことなのである (誤解は接続の一形態に過ぎない) (北田 2011:134)。

例えば日本における SNS の代表格である LINE において送信者は自らのメッセージを受信者が読んだか否かを「既読」表示によって確認することができる。「見られていないかもしれない不安」はシステムによって、加速度的に拡がっていく。そして、マスメディア時代とは異なり送受信の立場を切り替えながら、過剰なコミュニケーションを繰り返している。

1-3 キャラ、いじめ、すれ違い

社会学者の土井隆義は、まさにこのような過剰なコミュニケーションが人間関係に影響していること、あるいは逆にその人間関係に関するナイーブさが過剰なコミュニケーションをもたらしていることを指摘している。土井は次のように述べている。

「現代の若者たちは、自分の対人レーダが間違いなく作動しているかどうか、つねに確認しあいながら人間関係を営んでいる。周囲の人間と衝突することは、彼らにとってきわめて異常な事態であり、相手から反感を買わないように

常に心がけることが学校での日々を生き抜く知恵として強く要求されている。その様子は、大人たちの目には人間関係が希薄化していると映るかもしれないが、見方を変えれば、かつてよりもはるかに高度で繊細な気くばりを伴った人間関係を営んでいるともいえる」。(土井 2008:16-17)

荻上チキにしたがえば、このようなコミュニケーションや人間関係では「空気を読む」等のそれぞれの場面に応じてキャラを作り変えていくことになる。「いつでもどこでも同じキャラ」では通用せず、それぞれの場面に応じたキャラ設定が要求されることになる(荻上 2008:205)。

学校空間は「空気」を読み、または「空気」を作り出す人とそうではない人たちを区別する場所となる。近年注目されている「スクール・カースト」と呼ばれる現象やネットいじめにしてもその原点を探究するならば次のように解釈することができる。「空気」を読み、「空気」を作り出す人間とそうでない人間がキャラによって区別され、そして結果的に前者から後者に対する差異化と序列化こそ、その原点である、と。

キャラを通したコミュニケーションに人間関係の序列化を見出すという視点は、現代におけるいじめを考える際に、必要不可欠な視点と言えよう。そしてこれまで検討してきたようにSNSは過剰なコミュニケーションを通してこの序列化を常態化してしまう。ネットいじめと呼ばれるネット上でのいじめが深刻な理由は、次のように考えることができる。学校空間に限定することなく、自宅も含めたネットに接続できる端末を持参する限り、キャラを通したコミュニケーションは継続される。そして、人間関係の序列化も維持されたままとなる。

もちろん、このような現状分析に終始するだけではなく、問題はこのような事態に対する対処法にある。SNSがもたらすコミュニケーションや人間関係に私たちはいかにアプローチすることができるのだろうか。現代社会において、子どもたちは、四六時中「つながり」を強要される社会を生きている。彼らには「見え過ぎる」「つながりすぎる」コミュニケーションやそれに基づいて構築される人間関係の強弱への対処が不可欠である。

ここで教育学者の今井康雄の見解に手がかりを求めよう。今井にしたがえば、言語も含めたあらゆるメディアには「すれ違い」を作り出す

可能性がある。例えば、教える者が学ぶ者に対面で接する場面においても、教える者の指示などほとんどの教育行為は言語を中心としたメディアを介在している。今井は、この点に注目し、意味が言語を媒介して他者へと伝達される以上、自らの意思と他者の解釈が、すれ違う可能性がつきまとっていると述べる。裏を返せば、メディアこそが教える者による学ぶ者への強要を回避している。そして、メディアが学ぶ者の「自由」を担保する(今井 2004:31-38)。

以上を踏まえるならば、「すれ違い」を作り出すのはメディアであるということになる。ここで言う「すれ違い」とは、次のように定義づけることができる。「すれ違い」とは、コミュニケーションにおける作法を意味しており、具体的には誤解や誤読、時にコミュニケーション行為から降りることもより肯定的に捉え直すことで、コミュニケーションの円滑な進行を目指す作法と言えよう。「すれ違い」は、情報社会の中では、「相手の自由」を担保する可能性をもっている。これが今井の見解から導出されるメディアの機能である。「見え過ぎる」「つながりすぎる」コミュニケーションや人間関係に必要なアプローチは、メディアを使って「すれ違うこと」ではないか。意図的に「すれ違い」を作り出し、さらにはその「すれ違い」を肯定的に捉え直す認識こそ重要であろう。

そこで、筆者らは「すれ違い」をキーワードにして、「見え過ぎる」「つながりすぎる」コミュニケーションや人間関係にアプローチする授業を構想した。

2. 授業の構想と展開

2-1 資料について²⁾

これまで検討してきたように、コミュニケーションの過剰、それによってもたらされる人間関係の序列化へ対応する必要がある。筆者らは「すれ違い」概念を具体化する自作資料を作成した。この資料では「わたしは、いいよ。」という「ことば」の解釈の違いに注目した。

本資料は、「ことば」というメディアの特性を十分に認識するため、メッセージ送信時の主人公や他の登場人物の心情について記述していない³⁾。

以上のことを踏まえ、「わたし」のメッセージに対して受け手の立場で「どうすればよかったのか」と考えることは、メディアの特性に気

づき、「すれ違い方」について学ぶことができると考えられる。

2-2 学習者の実態

本学級（5年生33人）で使用できるスマートフォン（以下、スマホと表記する。）やタブレットを保有する学習者は、＜33人中28人（84.9%）＞である。この保有率に対して、使用状況（項目、保有者内の割合・学級全体における割合）については、電話6人（21.4%・18.1%）、メール2人（7.1%・6.0%）、LINE10人（35.7%・30.3%）、ゲーム25人（89.3%・75.8%）（ゲームの通信機能を活用しているのは内11人（39.2%・33.3%）であった）、動画24人（85.7%・72.7%）、調べる1人（3.5%・3.0%）、写真・動画25人（89.3%・75.8%）となっている。主に通信機器として活用しているものは、電話、メール、LINE、ゲームの4種類である。ゲームや写真・動画の利用者数に比べると現時点では少数である。今後、スマホやタブレットの所有割合、さらにコミュニケーションに関する利用の割合が高まると考えられる（内閣府 2017）。

また、本授業を行うにあたり、事前調査を行った⁴⁾。結果は、以下の通りである⁵⁾。

表1 事前調査

問1 コミュニケーション（友達と話すこと等）をする時、大切なことはなんだと思いますか？
①人がいやな気持ちにならないように言葉に気を付ける。 ②気づかないうちに傷つけているかもしれないから、一言一言気を付ける。 ③言葉などに気を付けること。 ④自分が言った言葉で友達がいやな思いにさせないこと。 ⑤悪口を言わないようにする。 ⑥悪口を言わない。 ⑦相手に合わせてケンカしないようにする。 ⑧友達に向かってバカにすることを言っではいけない。 ⑨友達の嫌なことは言わない。
問2 スマートフォンやタブレットなどを、SNSを使う時、どんなことに気をつけるとよいと思いますか？
①言葉に気を付けて、相手が勘違いしないように打つ。自分の情報をのせない。 ②知らない分からないことは何もしない。あやしいと思っても思わなくても個人情報流さない。

- ③相手を悲しませたり、怒らせたり、いやな気持ちにさせないこと。
- ④自分の住所などをうっかり SNS にあげて他の人にも迷惑をかけないようにする。
- ⑤いじめをしない。
- ⑥あまりへんなのは見ない。
- ⑦時間を合わせる。
- ⑧親がいないときに、電話がきても出ないように気をつけるとよいと思いました。
- ⑨悪いサイトは見ないようにしている。

問3 みなさんは、情報メディア教育として、どんなことを学校で勉強したいですか？ また、どんなことを学習しないといけないと思いますか？

- ①ライン・メールなどを送る時の文章の書き方などを学びたい。
- ②あやしい、変と思う情報がきても知らないふりをする。
- ③詐欺アプリに気づくためのポイント。使い方。コミュニケーション能力。
- ④自分の顔が分からないからと悪口を書きこんだりしない。
- ⑤暴力といじめを少なくする。
- ⑥いじめをなくす。
- ⑦算数・言葉の使いかた。
- ⑧不快な気持ちにさせないこと。
- ⑨友達との接し方。

問4 インターネット上のけいじばんにある子が、「今日の運動会で、1位になってほめられた！」と書かれていました。あなたは、ある子はどんな気持ちで書き込んだと思いますか？ また、あなたがこのメッセージを読んだとき、どんなことを思いますか？

送信者	①うれしくて載せた。 ②やった。みんなに私が一位になったことを知ってすごいって思っで欲しい！など。 ③「すごいでしょ。」と自慢しよう。うれしいことはみんなに報告しよう。 ④みんなに自慢したいなあ。 ⑤「やったーとうれしい」という気持ちで書いた。 ⑥うれしい。 ⑦へっへっへっ。おれは天才。 ⑧自慢したいから書いたと思います。 ⑨嬉しかったから。
受信者	①「よかったね。」と思いました。 ②よかったね。おめでとう。 ③素直に「おめでとう。」と思う。すごいと思う。 ④よかったね。 ⑤すごいな。頑張ったんだね。 ⑥いちいち書かなくてよくねー。 ⑦むかつく。 ⑧良かったねと思いました。 ⑨すごい！

問1に対して、①～④、⑨はコミュニケーションにおける「ことば」というメディアの重要性、特性について言及している。特に②は、自らの意思と他者の解釈が、「すれ違い」可能性に自覚的であると言えるだろう。それに対し、⑤、⑥、⑧は、「ことば」というメディアの特性に自覚的であるとは言えず、絶対的な「良い・悪い」言葉があると考えているように見える。また⑦は、自分をしっかりと持ち自由に発言しているようであるが、受け手が送り手と「つながりすぎる」姿とも解釈できよう。メディアによる「すれ違い」には無自覚であり、「自由」が担保されていることを知らない（忘れている）と言えよう。

問2は質問の特性上、個人情報を書けないなど、情報モラルに関して回答することが予想される。しかしここでは、SNSを用いてコミュニケーションを行う際の注意点、SNSの使用をコミュニケーション問題の枠組みとして考える回答を求めている。ここに問1と問2の順で質問する意図があり、敢えて「コミュニケーションを行う際」と限定せずに質問した理由がある。

その結果、SNSの使用を、コミュニケーションの問題として考えている回答は①～③、⑤であり、④、⑥～⑨は情報モラルについて回答している。取り上げていない回答も、すべて後者と同様であった。これは、多くの学習者がSNSの使用の問題と、コミュニケーションの問題とを関わらせて捉えていないことを示している。

問3でも同様の傾向が見られる。コミュニケーション問題として情報機器について学習したいという考えは、①、③、⑦～⑨がそれに当たり、②、④～⑥は情報モラルに位置づけられる。

問4は、⑥～⑧については、送信者の意図（予想）を理解（予想）しているにもかかわらず、その意図と反する解釈を行っている。ここに受け手の「自由」が担保され、「すれ違い」が起きていると考えられる回答である。一方①～⑤、⑨は、送り手が受け入れやすい反応をしている。これは、送り手との「つながり」を優先するあまり、本来「自由」が担保される受け手が、縛られたコミュニケーションを余儀なくされている、とも考えられる。

2-3 授業の流れ

導入時には、廊下を走る学習者に対し、指導者が厳しく指導するという、本学級の学習者にとって身近な場面の映像を見せる。そして、このように厳しく指導する指導者が「やさしい先生」であるかどうかを学習者に問うことから授業が始まる。また、今回映像教材ということもあり、「ことば」が発せられたコンテクストを捉えやすく、同じ「ことば」でありながら、人により捉え方が異なる（解釈の多様性）ことを意識することができる。

展開では、学習者が主体性をもって取り組むことができるよう、主人公にアドバイスする立場で資料を読ませ、なぜ周囲の人が怒っているのか原因を探っていく。その過程で、「ことば」というメディアの特性に気づくことができるようにする。そして、メディアの特性について自覚した上で、いかに行動するか、すなわち「すれ違い方」について考え、本時のまとめを行う。

2-3-1 目標

コミュニケーションでは、「すれ違い」が生じることが当然であることを理解し、「すれ違い」が生じた際、互いの意思を尊重する心情を育てる。

2-3-2 授業の展開

学習活動	○教師の支援 ●評価
1 本時の学習を知る。 (1) 動画を見る。	○ 学習課題（コミュニケーション（以下C.C.と略記）では「すれ違い」が生じる）をつかむことができるように、「やさしい先生」の捉え方の違いについて意識できるようにする。そのために、廊下を走る児童に厳しく指導する先生に対して、「やさしい先生」という友達に対して、「えっ？」と不思議そうにする友達の動画を見せる。
(2) おかしな点がないか考える。	○ 本時の学習課題を意識することができるように、動画を見て、おかしな点がないか考えさせる。
(3) 「やさしい先生」について考える。	○ C.C.では「すれ違い」が生じることに気づけるように、「やさしい先生」とはどんな先生か、全体で考えさせる。
(4) 本時のめあてを知る。	おたがいの考えを大切にしようとする心

2 資料について考える。	○ SNSを使うことが悪いとならないように、先の学習者の所有・使用状況調査の結果および今後の所有・使用状況の予想（クラスの実態調査及び内閣調べ）を提示する。
(1)「資料」を読む。	○ 目的意識をもって読むことができるように、「仲間はすれ」にされた理由を、「わたし」にアドバイスするという視点で読める資料を作成する。
(2)「はな」や「みんな」が怒っている原因について考える。	○ 「ことば」というメディアでは、多様な解釈が生じることを理解することができるように、「はな」「みんな」が怒る理由について考えさせる。
(3)何が問題だったのか、自分が「はな」や「みんな」だったらどうするかを考える。	○ 「ことば」というメディアを紹介する以上、多様な解釈が生じ、誤解が起きることを自覚することができるように、「わたし」にアドバイスをする文章を書かせる。 ○ 「すれ違い方」について考えることができるように、受け手の「はな」や「みんな」の立場でどうすればよかったのかを考えさせる。
3 C.C.での「すれ違い」について考える。	○ 「ことば」というメディアには多様な解釈が生まれ、送り手と受け手との間に「すれ違い」が生じることは、当たり前であることを理解することができるように、「やさしい先生」と「わたしは、いいよ。」の板書を振り返らせる。
4 これまでの生活について振り返り、今後どのように生活していくかを考える。	○ SNSを使わず、直接会う等、非現実的なことを考えないよう、SNSの利便性や、先の実態調査を伝える。 ○ 日常生活のC.C.での「すれ違い」を振り返ることができるよう、具体例を挙げる。 ○ C.C.では「すれ違い」が生じることは仕方がないことを前提として考えることができるように、そのことを板書しまとめる。 ○ 「すれ違い方」について考えることができるように、今後の友達と関わり方について考えさせる。 ● C.C.での「すれ違い」を理解し、互いの意思を尊重しようとしているか。

2-4 授業の実際

本実践は、平成29年10月20日に行った授業である。

授業では、「ことば」というメディアの特性を考えることができるように、資料を読んだ後「はな」や「みんな」が怒っている原因について考えさせた。

「『わたし』は図書館に行ったのか？」という学習者からの質問から始まった。多くの学習者は、「『わたし』が次の日、宿題をしたのか尋ねていることから、行っていない」と指摘した。そこで「なぜ、『わたし』が図書館に行ったことがすぐに分らなかったのか」と尋ねた。すると、「『いいよ。』という表現が、行くのか、行かないのか曖昧である。」という意見が出された。しかし、この意見では「はな」や「みんな」が怒った理由まで説明できないことを伝えた。すると、「『みんなで宿題するなら』という表現が、『はな』と二人だけでするのが嫌である、『みんな』とはしたくないという2つの意味を伝えることになったから」という意見が出された。

その後学習者は、この2つの二重下線の箇所について、自分の考えを述べていった。その結果、学習活動2（3）の前段では、学習者全員が、表現の曖昧さが問題であることを指摘（「わたし」にアドバイス）することができた。しかし、学習活動2（3）の後段では、バラつきが出た。その主な考えは以下の3つに分類できる。

表2 児童の回答①

	自分が「はな」や「みんな」だったらどうするか	人数
①	送り手に聞き返す。	23
②	送り手の内容に対しての発言や行動。	6
③	コミュニケーションのすれ違い方について。	4

※以下の番号（例えば①等）は、全て表の左側に書かれた番号を指している。

本稿で注目する学習者の考えは、③である。実際の記述は、A「次からは、宿題以外をやろうと言う。」B「前のは気にしないで、普通に。ちょっとかわいそうと思うから、はなちゃんに返事をするときは『へ〜』みたいな感じに返す。」C「自分の考え方の問題だろう。どういう意味かみんなで話す。考え方を変える。」、D「いいよ、いいよ。また今度にしようという。みんなには、今日は僕たちでしようか、と伝える。」の4つである。

ここで学習者はさまざまな「すれ違い方」を考えることができています。Aはトラブルを避けるために、話題を変更する方法。Bは、相手との関係を優先し、自身が我慢し受け流す方法。Cは、自分の考え方を見つめ、そして変え「すれ違える」ように思考する方法。Dは、「わたし」と一緒に勉強することにこだわらず、別の友達と勉強するという「すれ違う」方法である。

それに対して、①と②は「すれ違う」ことなく相手と「つながろう」とする姿が見られる。①は、送り手の意図を受け手が理解しようとしているのに対し、②は、受け手が「自由」に「ことば」を解釈していると言える。

学習活動3では、これまでの授業を振り返りながら、「ことば」の特性についてまとめた。その際、学習者にとって馴染みのない「すれ違う」という言葉は提示せず、学習者が発言した「誤解」の言葉を用いて「コミュニケーションでは誤解が生じることは当たり前」と板書した。

しかし、日常生活において「誤解」によって生じたトラブルはなかったかを振り返らせた。しかしながら、挙手する学習者はいなかった。そこで、指導者から以下のような事例を紹介した。

事例 A

体育での活動の様子を見て友達が「今日は、すごいね〜。」と発言する。みんなだったらどう思うか。

事例 B

授業後友達が「今日の授業分からなかったあ。」と発言した。それに対して「どこが?」と友達が言い、喧嘩になった。

事例 C

雨が降っている日ではあったが、友達がみんなで遊ぶ計画を立てた。「私も行く。」と言った

ところ、一緒にいた友達から「なんで?」と言われた。どう思うか。

以上の3つの事例を取り上げ、このようなことはなかったか尋ねた。すると疎らであったが、同じような経験をした学習者は数人いた。

日常生活を振り返った後、最後に本時の学びを書かせた。その結果は、以下の通りである。

表3 児童の回答②

	本時の学び・これからどうしていきたいか	人数
④	送り手として表現の仕方に気をつける。	15
⑤	誤解することがあることを意識して、表現されたことを理解する。分からなかったら聞き返す。	10
⑥	日頃からコミュニケーションの仕方に気をつける。	3
⑦	直接話をする。	2
⑧	道徳的な行動に気をつける。	5

※人数が33人を超えているのは、④⑤共に書いた学習者が2人いたためである。

本時の学習のねらいとしては、「コミュニケーションを行う際は、『すれ違う』ことは当たり前である」ことを理解したうえで、いかにコミュニケーションの仕方、つまり「すれ違い方」について考えることである。

④〜⑦については、「すれ違う」ゆえに「すれ違わない」ためにいかに行動するか、ということについて考えた結果である。そのため、先の③のような「すれ違い方」についての記述は見られなかった。

⑧については次のような回答がある。「無視しないようにしたい」「自分がされていやなことを言わないようにしたり、相手を嫌にさせない行動をするように心がけたい」「人のことを馬鹿にして、人にいやな思いをさせないようにこれから生活したい」「誤解しないように、そのためには遊ぶ」などである。ここでは「誤解」が生じた後の行動や未然に防ぐことについて考えを書いている。

2-5 授業の考察

以上、「すれ違い」をキーワードにした「つながりすぎる」コミュニケーションや人間関係の序列化に対応するアプローチする授業を実践した。その結果、以下のことが明らかとなった。

今回の実践では、学習者に対し直接「すれ違う」ことや、受け手の「自由」の担保という言葉自体は提示していない。その中で学習者は、「ことば」というメディアの解釈の多様性を、「誤解」や「勘違い」と言い換えた。それによって「ことば」とは、「誤解させる」「誤解する」ものであると理解していった。このことは、先の④～⑦の学習者の記述からも明らかである。

しかし、⑤に見られるように、「誤解する」場合、多くの学習者は、意味が分からない場合、送り手に「聞き返す」ことは、日常生活を振り返るまでもなく当然のことである。このことは決して「つながりすぎ」ていることを指摘しているわけではない。一度「つながり」を持った相手とは、一回のコミュニケーションで断絶（資料でいう無視）することはほとんどないと言っているに過ぎない。そのため、③で「すれ違い方」について書いている学習者4人全員が⑤の「聞き返す」と表現している。

以上のことを踏まえると、「すれ違い」というコミュニケーションを考えていく上で二点、重要な指摘ができる。第一に、送り手と受け手の人間関係について考慮する必要性を示している点である。「つながろう」（聞き返そう）とせず、「すれ違おう」とする意思をもつためには、送り手と受け手との関係が希薄化されていなければならない。今回の授業の資料では、無視という行動が示されているため、曖昧なメッセージは、すべて悪い意味に解釈される。しかし、送り手と受け手の関係が親密であったならば同じような悪い解釈にはならないだろう。また、意味が分からない場合は、先述した通り「聞き返す」ことになる。すると、これからの取り組みとして、「すれ違う」か「つながる」かは、送り手、受け手の人間関係、ひいては双方の感情に大きく影響されることになる。

③で「すれ違い方」について記述した学習者が、⑤のように書いたのは、親密な人物を想定したため、「誤解」していると考え、「聞き返す」という表現になったと考えられる。また、この考えは①の記述にも当てはまる。

第二に、日常生活におけるコミュニケーション場面における「すれ違う」状況を意識するこ

とができていないのではないかという点である。本時のような資料やSNSによる文字情報として残る場合、学習者は「誤解」していると意識することができる）。しかし、学習活動4において、日常生活で「誤解」した経験を想起させた際、挙手することができなかったことを踏まえると、日頃のコミュニケーションの中では、「誤解」したことに気付いていない、または気づくことが難しい。

それ以外でも、受け手自身が「誤解」しないという思い込みや信念なども、このような状況を招きやすい。本来「誤解」しているにもかかわらず、「誤解」していないと考えているため、資料の「はな」や「みんな」のように自身の解釈に従って行動してしまう。この考えは、②の記述についても当てはまる。

今回の実践では、「ことば」を解釈する際の送り手と受け手の人間関係や自身のコミュニケーションのありようを客観的に捉えていく必要がある。その場合、この客観性が道徳の授業よりも求められる特別活動の領域で授業は構想されるべきであると考え。今後の課題としたい。

おわりに

本稿はSNS時代のコミュニケーションといじめの問題を取り上げ、「すれ違い」という概念に注目し、その概念が有する可能性を授業実践へ具体化してきた。

SNS時代において、児童・生徒は過剰なコミュニケーションを求められており、それは人間関係の序列化をもたらししていた。それがネットいじめの問題をより深刻化させている要因と言えよう。これまで情報モラル教育や多くの授業実践で生徒に求めてきたのは、おおよそ次のようなものである。送信者のメッセージがそのまま受信者へ伝わり、受信者は送信者のメッセージをそのまま再現するというものである。ここで求められているのは「一致の論理」である。この「一致の論理」が強力に進められるならば、児童・生徒に求められるのは「一致」を必要条件とする相互理解ということであろう。

本来コミュニケーションが成立し、それが相互理解に至るには多くの時間と手間を有する。それにもかかわらず、SNS時代のコミュニケーションはその時間と手間をかけることを許す環境にない。むしろ、求められるのは迅速な情報

処理であろう。それゆえにキャラという枠組みはその枠組み内での処理のみを行えばよいため、現代社会におけるコミュニケーションの鍵となっているのだろう。このようなコミュニケーションの集積としていじめという現象は生じている。これまでのいじめとネットいじめの差異は、過剰なコミュニケーションの存在の有無である。そして、「一致の論理」に基づくコミュニケーションの要求だけでは対応できないことであろう。

そこで本稿は、「すれ違い」という概念を導入し、メディアが本来有する「自由の担保」を実現することを目指した。具体的には授業実践、とりわけ「すれ違い」という概念学習を行い、「一致の論理」をこえたSNS時代のコミュニケーション作法の修得を目指した。

この授業実践を通して、明らかになったことは次のことである。第一に、コミュニケーションが人間関係に規定されていることである。これは先述した通り、キャラという枠組み内で人間関係の序列化が決まり、コミュニケーションに影響していることを示すことができた。敷衍すれば、本稿が具体化した「すれ違い」もまた人間関係の序列化に規定されている可能性がある。例えば、上位のキャラの児童が下位のキャラの児童のメッセージを無視することは可能であるが、逆に下位のキャラの児童が上位のキャラの児童のメッセージを無視するならば、いじめは深刻化する。

しかしながら、このことは「すれ違い」概念が有効でないことを意味しない。むしろ、逆である。第2節で明らかにしたように、児童たちはメディアが本来「すれ違い」をもたらすものであることを十分に認識していない。そのように考えるならば、問題となるのは、キャラに基づく人間関係の強弱でもなければ、過剰なコミュニケーションでもない。むしろ、先述した「一致の論理」に基づくコミュニケーションこそが問題である。今回の授業は「すれ違い」概念の学習を通して、「一致の論理」に回収されないコミュニケーションのあり方を提示した意味がある。これこそこの授業実践を通して明らかになった第二の点である。

この授業実践もまた、見慣れたもの（言語）を見慣れないもの（「すれ違い」という概念）を導入し、見えるようにする（当然として生じる誤解やすれ違い）試みであった。すなわち、メディア教育の延長線上に位置づけられる。

見られない不安が技術的にも促進され、ネットいじめはその不安へ巧みに入り込むことで、「すれ違うこと」を押さえ込んでいる。本稿で行った授業実践はこのような押さえ込みにも抵抗することが可能である。「一致の論理」に基づくコミュニケーションを当然視することなく、「すれ違い」をネガティブなものからポジティブで当然のこととして認識することが必要であろう。本稿の授業実践はその一助となるものである。

文献

- 愛育研究所（2017）『日本子ども資料年鑑』KTC 中央出版。
- 赤堀侃司監修（2010）『コミュニケーション力が育つ情報モラルの授業』ジャストシステム。
- Bauman, Z. and D. Lyon（2013 1st publish 2012）*Liquid Surveillance*, Polity. (=（2013）（伊藤茂訳）『私たちが、進んで監視し、監視されるこの世界について』青土社）。
- Buckingham, D.（1986）Against Demystification: A Response to “Teaching the Media”, *Screen* 27（5）, 80-95.
- （1990）Media Education: From Pedagogy to Practice, D. Buckingham ed. *Watching Media Learning: Making Sense of Media Education*, The Falmer Press, 3-15.
- （2000）*After the Death of Childhood: Growing up in the Age of Electronic Media*, Polity.
- （2003）Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture, Polity. (=（2006）（鈴木みどり他訳）『メディア・リテラシー教育』世界思想社）。
- Buckingham, D., J. Grahame and J. Sefton - Green（1995）*Making Media: Practical Production in the Media Education*, English and Media Centre.
- Buckingham, D., P. Fraser and N. Mayman（1990）Stepping into the Void: Beginning Classroom Research in Media Education, D. Buckingham ed., *Watching Media Learning: Making Sense of Media Education*, The Falmer Press, 19-59.
- 土井隆義（2008）『友だち地獄—「空気を読む」世代のサバイバル』筑摩書房。
- 北田暁大（2011）『広告都市東京』筑摩書房。

- 今井康雄 (2004) 『メディアの教育学—「教育」の再定義のために』 東京大学出版会。
- Masterman, L. (1986) A Reply to David Buckingham, Screen 27 (5), 96-100.
- (1989 1st publish 1985) *Teaching the Media*, Routledge.
- (= (2010) (宮崎寿子訳) 『メディアを教える—クリティカルなアプローチへ』 世界思想社)。
- 文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領解説 道徳編』 日本文教出版。
- (2011) 『教育の情報化に関する手引き 平成22年10月』 開隆堂。
- 内閣府 (2017) 『平成28年度青少年のインターネット利用環境実態調査』 <http://www8.cao.go.jp/youth/youth-harm/chousa/h28/net-jittai/pdf/sokuhou.pdf> 2017年10月30日 閲覧。
- 荻上チキ (2008) 『ネットいじめ—ウェブ社会と終わりなき「キャラ戦争」』 PHP 新書。
- 大橋真也他 (2011) 『ひと目でわかる最新情報モラル第2版 ネット社会を賢く生きる実践スタディ』 日経 BP 社。
- 田中博之 (2009) 『ケータイ社会と子どもの未来—ネット安全教育の理論と実践』 メディアイランド。
- 上杉嘉見 (2008) 『カナダのメディア・リテラシー教育』 明石書店。

注

1) なお、その範囲は、「他者への影響を考え、人権、知的財産権など自他の権利を尊重し情報社会での行動に責任をもつこと」「危険回避など情報を正しく安全に利用すること」「コンピュータなどの情報機器の使用による健康とのかかわりを理解すること」など多岐にわたっているとされる (文部科学省 2011:117)。

2) 「わたしは、いいよ。」

この一言で、わたしは、みんなに無視され、仲間はずれにされるようになりました。毎日とてもつらいです。どうしてこうなってしまったのか…

私はどうすればよかったのでしょうか。みなさんが、はなちゃんやみんなの立場だったら、どうしましたか？ 教えてください。

—仲間はずれにされたきっかけ—

クラスのはなちゃんは、いつも友達に囲まれている、みんなの人気者です。勉強も運動もで

きて、みんなを引っ張るリーダーのような存在です。休み時間や放課後も、みんなが楽しくなる遊びを提案してくれます。わたしもクラスの友達も、みんなはなちゃんのことが大好きでした。そんなある休みの日、はなちゃんから、「ねえ～、図書館で宿題しない？」というラインがきました。

わたしは、友達と一緒に宿題することは大好きです。ただ、宿題はたくさんの人でするよりも、少ない人数でする方が好きです。それは、分からないことがあったら聞けるし、友達に困っていたら、教えることができるからです。でもたくさん人がいると、宿題以外の話になって全然進まないからです。みなさんにも、そういうことあるでしょ！

ただ、これまではなちゃんに宿題をしようとさそわれて図書館に行ったとき、宿題をしたかったのに、はなちゃんが買ったばかりの服のことをずっと話していたことがあったんです。「どうしよう」と思っていたら、一緒にさそわれて来ていた友達が、「そろそろ宿題をしよう。」と言ってくれたので、宿題をすることができたことがありました。「友達がいてよかったあ」と思いました。

そして、いろいろ考えたわたしは「みんなで宿題するなら、わたしはいいよ。」と、ラインに返事をしたら、それっきり…。

次の日、はなちゃんに「図書館で宿題したの？」と、たずねても無視されました。友達も冷ややかにわたしを見ています。(わたしが返事したラインを、はなちゃんがみんなに回したみたい。)

その日から、だれも話しかけてくれないし、話しかけても無視され…。毎日がとてもつらいです。

どうしてこんなことになったのでしょうか。また、みなさんが、はなちゃんやみんなの立場だったら、どうしましたか？ 教えて下さい。

3) 今回のケースではメッセージ送信時の主人公や他の登場人物の心情が明示されると、資料の読者である学習者の問題意識は、「はな」や「みんな」の解釈の仕方以外にも向けられることが予想される。以上より、今回は主人公や登場人物の心情については記載していない。

4) 本調査は、問1に学習者のコミュニケーション観、問2は、SNSの使用の仕方について尋ねている。問1、問2は、どちらもコミュ

ニケーション観を問うものであり、問2は、SNSに特化したコミュニケーション観について質問をしていると同時に、これまでの学習の軌跡が分かるようになっている。問3は、SNSを使用する中、学習者自身の現在の課題意識について尋ねている。問4は、本稿で課題とするメディアを媒介とするコミュニケーションで、学習者にどれだけ「すれ違い」の感覚を身につけているか。誤解を恐れず述べるならば、メディアを媒介とした発信者と受信者の間に「すれ違い」を意識化できるかということである。

5) 紙幅の都合上、回答全ては取り上げない。ここでは、本稿の主旨に関わる回答を取り上げている。取り上げていない回答は、情報モラル教育における個人情報の保護や、コミュニケーションとSNS上でのコミュニケーションを別物と考え、コミュニケーションの問題を情報モラルの問題に収斂しているものがほとんどである。同じ回答番号は同じ回答者である。

6) 実態調査で明らかになった現在のSNSの利用内容では、コミュニケーションとしての利用はあまりない。すると、自身のコミュニケーションを文字情報として捉える機会はほとんどないと言えるだろう。たとえ「誤解」に気づいたとしても、学習者はSNS上のコミュニケーションと日常生活におけるそれとを同じ枠組みで捉えることができていない。その結果、「すれ違う」コミュニケーションを行うことは難しいと考えられる。

(本研究は平成27年～平成29年度科研費「いじめ問題の解決に向けたメディア論的な教材・指導プログラムの開発」基盤研究(C)(一般)課題番号15K045527)による研究成果の一部である)