

大学院生による情報モラル教育の推進と実践分析

－ケース・スタディ型実践開発を中心に－

白松 賢¹⁾, 東地 真穂²⁾, 梅田 崇広³⁾, 作田 良三⁴⁾, 久保田 真功⁵⁾, 尾川 満宏⁶⁾

1) 愛媛大学大学院教育学研究科

2) 愛媛大学大学院生

3) 愛媛大学教育学部

4) 松山大学経営学部

5) 関西学院大学教職教育研究センター

6) 広島大学大学院人間社会科学研究科

Promotion of Information Morality Education by Graduate Students and Practical Analysis : Focusing on Case Study-based Practice Development

Satoshi SHIRAMATSU¹⁾, Maho HIGASHIJI²⁾, Takahiro UMEDA³⁾,
Ryozo SAKUDA⁴⁾, Makoto KUBOTA⁵⁾, Mitsuhiro OGAWA⁶⁾

1) Graduate School of Education, Ehime University

2) Graduate School Student of Education, Ehime University

3) Faculty of Education, Ehime University

4) Faculty of Business Administration, Matsuyama University

5) Research Center for Teacher Development, Kwansai Gakuin University

6) Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University

1. 問題設定

本研究は、大学院生（教職大学院生の情報モラル推進員）によるケース・スタディ型の情報モラル教育実践開発の成果や課題を、小中学生の意識調査とともに明らかにすることを目的としている。

2020年、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）拡大の最中、「香川県ネット・ゲーム依存症対策条例」（香川県条例第24号）が制定された。その後、この条例に示された「ゲームは平日1日60分まで」「午後10時以降はゲーム禁止」といった内容には、科学的根拠がなく、憲法違反であるという訴訟が起こることで、メディアではさらに話題となった¹⁾。これは一種のインターネットやゲームに対するモラルパニックであり、新しいメディア（情報媒体）は常に子育ての有害環境として批判の対象とされる事態の

表象にほかならない。例えば、昭和初期には映画が有害環境とされ、昭和40年代頃にはマンガがその批判の対象に取って代わっていった。その後、1980年代にはゲームが批判の矛先となり、2000年代前後より、インターネットやケータイがその対象となってきた。

このインターネットやゲームをめぐるモラルパニックは、保護者や教師の子ども時代に、このような情報機器やツールが十分に普及していなかったことに起因する²⁾。保護者や教師にとってみれば、「デジタル社会におけるしつけや生徒指導」を受けた経験が乏しいにも関わらず、新たな教育、しかも問題行動を抑制する教育を提供するように、社会的要請がなされている。

すなわち、モラルパニック現象は、新たなメディアそのものに内在する問題にあるのではなく、新たなメディアとの向き合い方のわからなさという問題を表している。その

ため、大切なことは、「やらせない」ことに向けた条例や法規制等による抑止力ではなく、保護者や教師の不安や苦しさを共有し、新たなメディアと触れながら、子どもの安心・安全な教育環境をともに作り上げていく取り組みを、地道に積み重ねていくことである。

このような関心から、愛媛大学教職大学院では、愛媛大学教育学部と愛媛県警察本部の連携協定に基づき、情報モラル推進委員嘱実践プロジェクト（以降、プロジェクトと表記）を立ち上げ、情報モラル教育のスキルを高める教員養成に取り組んできた（白松・尾川他 2020）。

2. 情報モラル教育の課題とプロジェクトの主眼

これまでプロジェクトは、情報モラル教室の実践開発と改善を通じて、大学院生（教職大学院）の指導力向上を企図して実施してきた³⁾。それは、教師の教材開発能力と改善能力を高めることが、今後の情報モラル教育の推進において極めて重要であると捉えているためである。

もちろん、情報モラル教育の教材開発や実践は、これまでも多様に進んできている。近年では、文部科学省委託の情報モラル教育推進事業「情報モラルに関する指導の充実に資する調査研究」において、『情報化社会の新たな問題を考えるための教材～安全なインターネットの使い方を考える～指導の手引き』（平成 28 年 2 月）が作成され、動画教材とともに公開され、学校の教師がすぐに利用できるように配慮されている。他にも、学校現場で使える動画教材や指導資料などは、各自治体や財団など、多様に開発され、無料で提供されている。

しかし、情報モラル教育の実践的な課題は、課題と対策のイタチごっことなる点にある。情報モラル教育の先行研究を整理した酒井（2016）によると、新しいサービスを対象とした授業が開発される傾向にある。授業内容には、児童生徒の実態に照らし合わせて、その時々で流行していたり、現実のトラブルや被害の媒体となったりするサービスが選ばれやすい。そのため、最新のサービスやトラブルを扱うには教材開発が間に合わず、自治体等による教材開発が提供された時には、すでに時代遅れの問題となっていたりすることがある。例えば、近年、若者の間では「LINE」よりも「Instagram」での連絡やコミュニケーションの問題が指摘されているにも関わらず、依然として高校では「LINE」トラブルが扱われていたりする。こういった時差はどうしても生じやすい。

また既存のユーザフルな動画教材の多様な開発は、教師の関心や授業実践の質を高めたり、児童生徒の実態にあわせた教材選択を容易にすることで効果を高めたりすることを可能にできた。しかしながら、別の問題も発生しつつある。それは、厳しい言い方をすると、事実づくりの実践

となってしまうやすいことである。事実づくりとは、情報モラル教育をしなければいけないから、とりあえず授業はしておいた、という実践のありようである。残念ながら、情報モラルに関連した生徒指導問題に関心の乏しい、あるいは、情報モラル教育の指導スキルの低い教師にとっては、動画を流して授業をすることで、情報モラル教育を行ったこととすることができる。これは、外部講師を招聘して行う 1 回限りの啓発教育（ワンショットプログラム）と同じ問題を孕む。その問題とは、生徒指導（生き方指導）に関する啓発教育において、ワンショットプログラム（講師や教師の話の聞くだけの実践）は、児童生徒の生活や問題の改善にあまり寄与しないことである（白松 2011）。

この問題は、知識と行動の間にあるギャップとあわせて考えるとわかりやすいだろう。知識と行動のギャップ問題は、看護研究などでよく指摘される（例えば、Kitson and Straus 2013）。情報モラル教育においても、知識と行動のギャップについて、田中・園田他（2016）は、高校生を対象とした紙上の実験を行い、「適切な情報モラル行動を知識として習得していたとしても、自身が実際に選択する行動には、不遵守行動を選択するといった知識と行動意図の不一致」（田中・園田他 2016, 161 頁）を明らかにしている。すなわち、情報モラル教育の教材開発研究は、知識の啓発を目的とする段階から、児童生徒の意識や行動の変容につながる実践開発へと研究のステージを移行させる必要が示されている。

そこで、これらの先行研究の指摘を踏まえると、大きく二つの点で授業者の資質能力の向上を目指す必要がある。第一に既存の教育プログラムや教材を、児童生徒の実態にあわせて調整しながら、対話的に授業実践を行う力が教師には求められる。第二に児童生徒の知識（認知）の変容や行動（生き方や生活のあり方を含む）の変容をみとりながら、実践の成果や改善点を見出す力が求められる。

本プロジェクトでは、「画期的な情報モラル教材の開発」のための資質能力の育成ではなく、様々に開発されている情報モラル教材を参考に、最新のサービスの流行や児童生徒の実態にあわせて調整したり、知識や行動の変容をみとったりしながら実践できる資質能力の開発を目指している。

3. 研究の視点と枠組み

1) 実践研究の視点と手順

先行研究の検討から、三つの視点で 2021 年度及び 2022 年度の実践研究を行うこととした。

第一は、愛媛県警察本部から提供いただいた動画教材を参考に、児童生徒の実態や授業者の経験を照らし合わせて教材の調整を行うことである。

第二は、「知識」「モラル」「危機回避能力」の三つを高

めるケース・スタディ型の教材開発を行うことである（図1）。文部科学省委託・情報モラル教育推進事業の指導の手引き（平成28年2月）では、保護者にも、情報社会における「知識」「モラル」「危機回避能力」の重要性を研修する教材が作成されている（152頁）。そのため、学校での情報モラル教育と家庭生活のつながりを意識して実践できる資質能力を育成するため、「知識」「モラル」「危機回避能力」の三つを高めることを意識することとした⁴⁾。そのポイントは、図1の通りであり、事例をもとに、児童生徒と対話的なコミュニケーションを行うことで、「知識」「モラル」「危機回避能力」の言語化を図る。菅原他（2012）は、情報モラル教室の実践開発において「教材型」「体験型」及びその統合の三つの方法を整理している。この分類を手がかりとして、本プロジェクトでは、「ケース・スタディ（教材型と体験型の統合）」を中心に、児童生徒の知識やモラル、危機回避行動を言語化する対話的な方法を用いて、愛媛県警に各学校から依頼される「正しい知識や情報モラルの啓発」に関する知識内容を提供することとした。

第三は、授業実践前後の知識と行動の変容をみとめるための方法を検討することである。

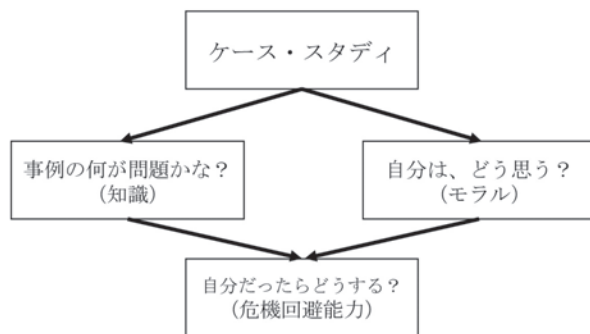


図1 知識・モラル・危機回避能力育成授業モデル

実践開発と研究の手順は以下の通りである。

- ① 2021年度後学期、愛媛大学教職大学院で開講している「教育課題解決のための教育プログラム開発演習」の授業において、2020年までに開発した情報モラル教室の実践や教材とともに、愛媛県警察本部や文部科学省、各自治体等の情報モラル教材を学習した。その後、小学校、中学校、高等学校を対象とするグループに分かれ、それぞれの学校段階を対象とする情報モラル教材の開発を行った。最後に模擬授業公開を行い、愛媛県警察本部生活安全部少年係の情報モラル教育担当の指導助言をいただいた。
- ② 授業の受講者の中から6名、大学院生（教職大学院）の情報モラル推進員（以下、情報モラル推進員と表記）を委嘱した。そして2021年度に開発した教材をさらに改善し、2022年度に小学校及び中学校の情報モラル教室の実践を行った。実践研究への協力は、小学校4校（A・B・

C・D校）と中学校1校（E校）であった。なお、個人や学校等の特定を防ぐため、以下の資料やデータには内容を損なわない程度の加工を施していることを先に示しておきたい。

- ③ 情報モラル教室の依頼のあった学校と相談し、事前事後の意識調査に同意いただける学校に、児童生徒のインターネットやゲームに関する実態及びインターネット問題の事例に対する対応の意識調査を実施した（調査に関しては、愛媛大学教育学部研究倫理委員会に申請を行い、承諾を得て実施した）。意識調査については、5-10分程度で回答できるように質問項目数を調整し、児童生徒に時間的にも精神的にも負担をかけないように配慮している。

2) 教育プログラムの内容と事前事後調査

愛媛県警と協働開発し小中学校で行う「情報モラル教室」は、学級または学年を実施単位とし、45分程度の授業として行っている。今回開発した教材は、三つのケースを中心に、「自分だったらどうする？（危機回避能力）」に向かう授業内容とした。

授業内容の基本構成

【導入】身近なネットワーク利用ツールの理解共有

（基礎理解やSNS等を使用していない児童生徒との理解の共有）

【ケース・スタディ】身近なネットトラブルについて、①ソーシャル・ゲーム内でのコミュニケーショントラブル（知人間トラブル：名誉毀損や侮辱罪）、②ソーシャル・ゲーム内での個人情報漏洩トラブル（不特定ネット仲間トラブル：個人情報保護法）、③TikTok動画投稿（肖像権、個人情報保護法）に関する三つの事例をもとに、児童生徒らが、ペアやグループになり、問題点や改善点を考え、発表を行う。

【授業後の行動化への工夫】授業のまとめとしてSNSやインターネット利用時の生活を振り返り、自分を取り巻く危機や自己の情報モラルについて考える。その後、今後のインターネット利用の方法やあり方、危険回避のための生活のあり方に関する目標を設定して、意思決定を行う。この目標をワークシートに記入し、1週間程度自分の目標を守る行動をするよう、指導・支援し、振り返りを行う。

事前事後調査についてであるが、「知識と行動」の変容のみとりは、次の調査項目を用いた分析を実施した⁵⁾。

まず事前調査は、表1に示す四つの項目群で構成し、授業実践の約1週間前に実施した。そして事後調査には、表1に示すように、事後調査A（インターネットの使用時間、インターネットの利用内容とSNS等の利用経験、インター

ネット上で生じるトラブルケースへの対応の3項目群で構成)と、事後調査B(事後調査Aとの共通項目:インターネット上で生じるトラブルケースへの対応のみの構成)の二つを用意した。本研究では、A小学校(中学年)とE中学校では、プログラムを実施し、インターネットやゲーム利用に関する生活目標を決めて取り組んだ1週間後に、利用時間等を含めた事後調査Aを実施することができた。またC小学校(高学年)とD小学校(高学年)では、実施日の授業時間内(授業終了前の10分間)に、事後調査Bへの協力が得られた。B小学校(高学年)は事前の意識調査のみに協力をいただいた。

表1 事前事後調査における質問項目

事前調査	・家庭におけるインターネット接続機器の所有と使用 ・インターネットの利用時間 ・インターネットの利用内容とSNS等の利用経験 ・インターネット上で生じるトラブルケースへの対応
事後調査A	・インターネットの利用時間 ・インターネットの利用内容とSNS等の利用経験 ・インターネット上で生じるトラブルケースへの対応
事後調査B	・インターネット上で生じるトラブルケースへの対応

すなわち、二つの事後調査を選択して実施した理由には、学校の調査協力の可能な内容や時間に配慮する必要があったためである。それは、①事前調査から授業実践日までの協力であったB・C・D校と、②事前調査と授業実践の他、実践後、約1週間、生活改善の取り組みを行った後に事後調査を実施したA・E校との違いである。

またA小学校とE中学校では、実践の授業時間とは異なる時間に、事後調査Aへの協力をいただくことができた。このため、授業時間内に事後調査を行ったC校やD校よりも10分程度長く、授業時間を使用することができた。その時間を有効に用いるため、児童生徒のペアやグループでの対話的実践を促進するため、『リスクマップ』(図2)を用いたワークショップも授業内で実施した。ワークショップでは、授業導入時に授業中に2人のペアあるいは3人のグループで、『リスクマップ』のシートに、15のリスクカードをマッピングして、それぞれの考えの共通点や違いを話し合い、情報社会のリスクを考える(リスクカード15枚全部を用いても用いなくてもよい)。

図2に示している『リスクマップ』は、FASTALERTの企業が抱える事業を行う際のリスクを可視化する手法を参考として、小・中学校の情報モラル教育に活用し、情報社会のリスクの話し合いツールとして開発した。図2は、リスクカードを用いて作成した生徒の『リスクマップ』を例示したものである。

『リスクマップ』のシートは2軸で構成した。X軸は、自分と他者に対するリスクであり、左端を「自分の体や心に危険がある」という自分への個人的リスクとし、右端を

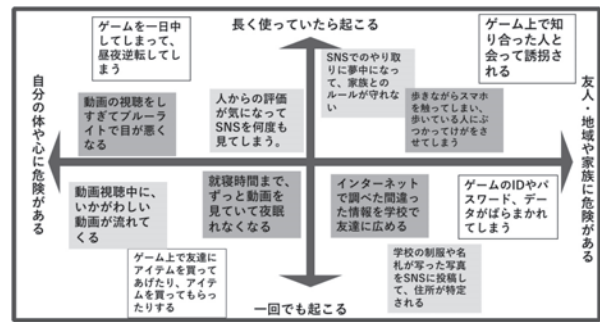


図2 リスクマップ実践例

「友人・地域や家族に危険がある」という社会的リスクとした。Y軸は、インターネットなどの使用頻度によるリスクであり、上を「長く使っていたら起こる」、下を「一回でも起こる」という軸とした。この軸についてであるが、X軸は使い方による自己と他者へのリスクを意識させ、Y軸は、使用頻度による危機がどのように関係するか考えさせることを目的として作成した。

また『リスクマップ』は、個人の捉え方によりカードの場所が違うため、他者との違いを意識することも目的とした。リスクカードは15枚とし、カードを「SNS」「ゲーム」「その他」の3つに分類した。これは、内閣府(2022)「青少年のインターネット利用環境実態調査」(令和4年3月)において、子どもの実態を把握した結果から、3つに焦点を絞った。この3つの分類に対応して、カードの色も3色で作成した。SNSのカードとしては、「自分の自撮り写真(人に見せたくない写真)を要求される」「有名人やユーチューバーに対して、悪口を書いてしまう」「学校の制服や名札が写った写真をSNSに投稿してしまう」など5枚である。「ゲーム」に関するカードは、「ゲームのIDやパスワード、データがばらまかれてしまう」「ゲームを1日中してしまっ、昼夜逆転してしまう」など5枚である。「その他」のカードは、「動画の視聴をしすぎて目が悪くなってしまう」「歩きながらスマホを触ってしまい、歩いている人にぶつかってけがをさせてしまう」「就寝時間までずっと動画を見ていて夜眠れなくなってしまう」などの5枚である。「その他」のカードは、「健康被害」「ながらスマホなど加害・被害」や「性被害」などの内容である。これら具体的なカードの内容は、総務省(2022)の「実際に起きていることでネットの使い方を考えよう!インターネットトラブル事例集(2022年版)」を参考に作成した。

『リスクマップ』を用いたワークショップは、自己の態度や思考の可視化を行うためのファシリテーション・ツールであり、正解を想定しているものではない。児童生徒はカードに示された内容を手がかりに、情報社会における生活や行動の危険性を判断するワークを行う。ペアやグループで、どのような生活や行動が情報社会に潜む危険につながっているかを話し合い、それぞれのマップにその危険性がどのように生じるかをポストしていく。中学校では『ロ

イロノート』を活用し、小学校中学年では紙ベースで実施した。

3) 実践・調査協力校と協力者数

表2に示すように、実践の実施と調査は、2022年6月から7月にかけて愛媛県内の小中学校5校で行った。

A小学校は、中学年(3-4年生)を対象とした。B小学校からD小学校は、高学年(5-6年生)を対象としている。E中学校は、中学3年生を対象とした。なお、A小学校、C小学校、D小学校では、学級ごとに授業を行い、B小学校及びE中学校は、学年単位の集合型で授業を行った。なお、事前事後調査への協力や授業の実施形態は、学校の実情に応じて相談の上、実施した。B小学校では実施前の調査のみ、回答いただいております、基礎データとしての利用状況の記述にのみ、データ結果を反映している。なお、実践の事前事後の変容分析については、B小学校を除く、404名のうち、事前事後両方に回答をしてもらった有効回答数383名(有効回答率94.8%)のデータのみを用いている。

表2 実践・調査協力校と事前事後調査協力者数

	事前調査	事後調査 A	事後調査 B	有効回答数
A 小学校 (中学年)	108	104	-	100
B 小学校 (高学年)	144	-	-	0
C 小学校 (高学年)	91	-	87	86
D 小学校 (高学年)	129	-	130	124
E 中学校 (3年生)	82	83	-	73
計	554	187	217	383

4. 調査協力校のインターネット利用実態

事前調査に協力いただいた学校のデータを用いて、小学校中学年(A校)、小学校高学年(BCD校)、中学校(E校)に分けて、インターネット利用の実態をまずは概観しておきたい。その際、内閣府(2022)による「令和3年度 青少年のインターネット利用環境実態調査」の全国調査結果を参照しながら、本研究の対象児童生徒のインターネット利用実態の特徴を述べたい⁶⁾。

表3は、家庭におけるインターネット利用機器(学校で配布されたPC・タブレットを除く)の所有率と使用率である。小学校中学年では、ゲーム機の所有とゲーム機によるインターネット利用が多いことに対して、小学校の高学年からスマートフォンの所有及びスマートフォンによる利用が増加し、中学校ではスマートフォン利用が最も多くなる。また小学校では多いが、中学校に入るとポータブル・ゲーム機でのインターネット利用は減少する。

全国調査と結果を比較すると、自分専用のスマートフォンの所有率は特に小学生において低い傾向にある一方、小学校高学年、中学生において自分専用のゲーム機やタブレットの所有率が比較的高い傾向にあることが推察され

表3 家庭におけるインターネット接続機器の所有と使用(学校で配布されたPC等は除く)

	インターネット接続機器(自分専用)所有 (単位%)						
	持っていない	スマートフォン	タブレット	パソコン	キッズ向けの	ポータブルゲーム機	家庭用ゲーム機
小学校中学年	19.0	18.0	27.0	10.0	33.0	52.0	17.0
小学校高学年	9.9	36.8	32.7	12.8	23.2	66.6	17.8
中学校	4.1	84.9	35.6	26.0	2.7	65.8	39.7
家で使用しているインターネット接続機器 (単位%)							
小学校中学年	10.0	43.0	36.0	22.0	17.0	53.0	17.0
小学校高学年	3.1	53.4	34.8	18.9	15.0	69.5	15.0
中学校	0.0	83.6	34.2	15.1	1.4	41.1	24.7

る。具体的には、全国調査による自分専用のインターネット接続機器の所有率に関して、それぞれスマートフォンが63.3%(小学生)、91.1%(中学生)、パソコンやタブレット等の所有率が21.8%(小学生)、31.7%(中学生)、ゲーム機の所有率が45.8%(小学生)、52.7%(中学生)であった。

表4は、平日のインターネット利用時間である。インターネットの利用時間は、小学校中学年までは、1時間未満が多いことに比べ、小学校高学年及び中学校では、3時間以上インターネット利用をしている児童生徒の割合が急激に増加している。小学校高学年及び中学校のデータで、「1-2時間」「2-3時間」「3時間以上」の割合に着目してみると、アンダーラインを引いたデータに見られるように、「2時間未満」と「3時間以上」で、時間コントロール利用群と非コントロール利用群に二極化する傾向にあると考えられる。

表4 平日のインターネット利用時間

	30分未満	30分-1時間	1-2時間	2-3時間	3時間以上	計
小学校 中学年	<u>34.7</u>	<u>36.7</u>	19.4	5.1	4.1	100.0 (98)
小学校 高学年	15.1	26.7	<u>27.6</u>	14.5	<u>16.2</u>	100.0 (352)
中学校	5.5	12.3	<u>32.9</u>	17.8	<u>31.5</u>	100.0 (73)

全国調査の結果と比較すると、本調査の対象児童生徒は小中学校いずれにおいても、自己認知のレベルでは平日のインターネット利用時間が短い傾向にあることが推察される。全国の小学生においては、8.3%(1時間未満)、18.7%(1時間以上2時間未満)、19.1%(2時間以上3時間未満)、51.9%(3時間以上)という結果であり、中学生においては、4.6%(1時間未満)、10.4%(1時間以上2時間未満)、16.3%(2時間以上3時間未満)、67.1%(3時間以上)という結果であった。

表5は、インターネット利用の内容である。まずゲームは、小学校高学年で利用率が急激に高まり、中学校ではほぼ横ばいになっている。一方、動画視聴は、小学校中学年から中学校まで、一貫して割合が高くなっている。また中

学校では、SNSの利用割合が急激に増えており、ショッピングの利用も3割弱いる。一方、GIGAスクールによる学校でのICT利用の影響と考えられるが、「学習」のためにインターネット利用している割合も、小学校高学年、中学校と高くなっている。

表5 インターネット利用の内容

	使わ ない	ゲ ーム	動 画 視 聴	(連 絡 や 交 流) S N S	メ ー ル	調 べ 物	シ ョ ッ ピ ン グ	学 習
小学校中学年	18.0	51.0	59.0	26.0	15.0	20.0	1.0	18.0
小学校高学年	4.5	73.4	79.4	37.1	20.7	39.7	1.7	23.2
中学校	0.0	76.7	93.2	87.7	16.4	76.7	28.8	42.5

全国調査の結果と比較すると、「ゲーム」や「動画視聴」が小中学校で横ばいとなる点や、「SNS」の利用が小学校から中学校にかけて急増する点は同様の傾向がみられる。一方、小学生においては、全国の小学生に比べて「調べ物」として利用する割合が低い傾向にあり、加えて、小中学生ともに、「学習」に利用する割合が低い傾向にあることが推察された。具体的には、全国調査の結果はそれぞれ、「ゲームをする」が84.5% (小学生), 81.1% (中学生), 「動画を見る」が84.2% (小学生), 91.3% (中学生), 「投稿やメッセージ交換をする」が38.2% (小学生), 72.2% (中学生), 「検索する」が65.8% (小学生), 82.3% (中学生), 「買い物をする」が3.3% (小学生), 12.8% (中学生), 「勉強をする」が55.8% (小学生), 64.5% (中学生) という結果であった。

これらのインターネット利用実態に関する調査結果は、やや高低差はあるものの、全国データの傾向とほとんど同じであり、小学校ではゲームがインターネット利用の中心であることに対して、小学校高学年より、交流型インターネット利用や動画視聴へと移行し、SNS ツールとの接触度が高く、多様化している。

5. 教育プログラム事前事後の変容分析

本プログラムでは、インターネット利用によってトラブルが生じやすい場面を設定し、その際に、自分はどのような行動をとるか、行動予測の質問紙調査を事前事後で行った。次の三つの質問紙項目は、佐賀県教育センター(平成17年・平成18年)「情報モラルアンケート」の事例を参考に、実践内容にあわせて作成した。

- ① SNS (LINE グループ) で悪口を書かれた際、どのように対応するか? (コミュニケーショントラブルの知識・モラル・危機回避能力)
- ② ネットゲーム中に「自宅住所や電話番号を教えて」と聞かれた時、どのように対応するか? (個人情報保護法に

関する知識・モラル・危機回避能力)

- ③ 友達の写っている写真を SNS (Instagram 等) に投稿する時、どのように投稿するか? (肖像権侵害や他者の権利を守るための知識・モラル・危機回避能力)

本分析は、事後調査 A と B 共通質問紙項目のデータを用いた「インターネット上で生じるトラブルケースへの対応」の変容分析と、事後調査 A のみのデータを用いたインターネット利用時間の変容分析の二つで構成されている。事後調査 A と B のデータを用いた分析 (1) から (3) については、小学校中学年、小学校高学年、中学校の学年・学校段階の三つのグループごとに分析を行っている。分析 (4) のインターネットの利用時間の変容については、A 小学校と E 中学校のデータのみとなるため、小学校中学年と中学校の学年・学校段階の二つのグループごとに分析を行っている。

以下、調査結果の事前事後の変容をみてみたい。その際、教育学のエビデンス議論を参考に、ここでいう実践の成果とは、因果推論による効果検定ではなく、児童生徒の何らかの変容が観測されること、難しい言葉でいえば、省察的關係論的に主体が形成されていくこと (牧野 2015)、と捉えている⁷⁾。本分析は、ケース・スタディを通じ、事例をもし自分だったらと置き換えることによって生じる認知や行動について、事前と事後にいかなる変容が生じているかを記述的に描くことを目的としている。

(1) コミュニケーショントラブル

表6は、「SNS (LINE グループ) で悪口を書かれた際、どのように対応するか? (コミュニケーショントラブルの知識・モラル・危機回避能力)」という項目の事前調査の結果と事後調査の結果をクロス集計したものである。この表では、学年・学校段階ごとに事前と事後との関連について検討した結果を示している (小学校中学年: $\chi^2(30) = 87.599, p < 0.001$, 小学校高学年: $\chi^2(36) = 330.890, p < 0.001$, 中学校: $\chi^2(30) = 79.811, p < 0.001$)。なお、表中の**は、1%水準で有意であったことを示している。

表6では、事前事後で同じ回答となる部分に、わかりやすくグレーで網掛けをしている。この割合が高いほど、事前事後で同じ回答を示したことを意味する。まず、小学校では対応として「大人に相談」という回答の変動率 (中学年 79.3%, 高学年 80.2%) が少なく、自分で解決できないことについては、大人の力を借りる危機回避能力を選んでいることがわかる。一方、中学校では、「大人に相談」と事前に回答していた生徒のうち、58.3%しか事後での同じ回答を選択していない。「一人で悩む」(8.3%) 「SNS で悪口を書く」(8.3%) と事後調査で回答していることから、意味ある他者としての大人の規定力が小学生より、小さく

表6 SNS (LINE) で悪口を書かれた時の対応 (事前事後比較)

	事後調査								
	小学校中学年 **	学校の友達に相談	一人で悩む	SNSで悪口を書く	大人に相談	SNSで本人に理由を聞く	翌日、直接会ってから理由を聞く	わからない	計 (人数)
学校の友達に相談	0.0	0.0	0.0	0.0	50.0	50.0	0.0	100.0 (2)	
一人で悩む	0.0	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0 (1)	
SNSで悪口を書く	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0 (0)	
大人に相談	3.4	0.0	0.0	79.3	5.2	8.6	3.4	100.0 (58)	
SNSで本人に理由を聞く	0.0	20.0	0.0	0.0	40.0	40.0	0.0	100.0 (5)	
翌日、直接会ってから理由を聞く	0.0	3.6	3.6	21.4	14.3	57.1	0.0	100.0 (28)	
わからない	0.0	0.0	0.0	50.0	0.0	50.0	0.0	100.0 (4)	
	小学校高学年 **	学校の友達に相談	一人で悩む	SNSで悪口を書く	大人に相談	SNSで本人に理由を聞く	翌日、直接会ってから理由を聞く	わからない	計
学校の友達に相談	54.5	0.0	9.1	9.1	0.0	18.2	9.1	100.0 (11)	
一人で悩む	10.0	46.7	3.3	16.7	6.7	10.0	6.7	100.0 (30)	
SNSで悪口を書く	0.0	0.0	63.6	0.0	0.0	27.3	9.1	100.0 (11)	
大人に相談	4.7	4.7	3.5	80.2	0.0	5.8	1.2	100.0 (86)	
SNSで本人に理由を聞く	11.1	0.0	0.0	0.0	44.4	44.4	0.0	100.0 (9)	
翌日、直接会ってから理由を聞く	0.0	2.8	0.0	25.0	0.0	72.2	0.0	100.0 (36)	
わからない	0.0	5.0	0.0	40.0	10.0	15.0	30.0	100.0 (20)	
	中学校 **	学校の友達に相談	一人で悩む	SNSで悪口を書く	大人に相談	SNSで本人に理由を聞く	翌日、直接会ってから理由を聞く	わからない	計
学校の友達に相談	47.8	8.7	0.0	26.1	4.3	8.7	4.3	100.0 (23)	
一人で悩む	14.3	64.3	0.0	7.1	0.0	7.1	7.1	100.0 (14)	
SNSで悪口を書く	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0 (0)	
大人に相談	16.7	8.3	8.3	58.3	0.0	0.0	8.3	100.0 (12)	
SNSで本人に理由を聞く	0.0	0.0	33.3	33.3	0.0	33.3	0.0	100.0 (3)	
翌日、直接会ってから理由を聞く	14.3	7.1	0.0	0.0	7.1	71.4	0.0	100.0 (14)	
わからない	16.7	16.7	0.0	16.7	16.7	16.7	16.7	100.0 (6)	

**=P<0.01

なっている。一方、「翌日、直接会ってから理由を聞く」と回答する割合をみると、小学校高学年 (72.2%)、中学校 (71.4%) が事前事後ともに回答しており、対面型コミュニケーションによる自己解決を選択している。

一方、小学校高学年及び中学校では、事前調査において「一人で悩む」「わからない」と回答している児童生徒は、事後に「学校の友達に相談」や「大人に相談」「翌日、直接会ってから理由を聞く」と回答する割合が増加している。例えば、小学校高学年で事前に「一人で悩む」と回答した児童は、事後に 10.0% が「学校の友達に相談」に、16.7% が「大人に相談」、10.0% が「翌日、直接会ってから理由を聞く」に回答が変容している。また、事前に「わからない」と回答した児童は、事後に 40.0% が「大人に相談」、15.0% が「翌日、直接会ってから理由を聞く」に回答が変容している。

中学生においても、事前に「一人で悩む」と回答した生徒は、事後に 14.3% が「学校の友達に相談」に、7.1% が「大人に相談」、7.1% が「翌日、直接会ってから理由を聞く」に回答が変容している。また、事前に「わからない」と回答した生徒は 16.7% が「学校の友達に相談」や「大人に相談」「翌日、直接会ってから理由を聞く」に回答が変容している。ただし、「一人で悩む」「SNSで本人に理由を聞く」などへも同程度の変化があるが、ケースから具体的に自分

事として捉えた結果と推察される。

小学校中学年では、事前調査において「わからない」と回答している児童は、事後に「大人に相談」(50.0%) 「直接会ってから理由を聞く」(50.0%) と回答していた。

この結果から、ケース・スタディ (ソーシャル・ゲーム内でのコミュニケーショントラブル) で考察した「直接会って行う対話の重要性」「大人への相談の重要性」について、回答割合が増加しており、一定の危機回避行動の認知を高めたり、考えさせたりする一助になっていることがわかった。また、小学校中学年のデータでは、意味ある他者が大人 (保護者や教師) と推察され、大人に頼る解決方法の具体や大人に頼ることが難しい (保護者や教師に相談しづらい) 場合の具体的な危機回避についての学びを増やすなど、プログラム改善のポイントが明らかになった。また、小学校高学年及び中学校では、意味ある他者が友人に移行していることが推察され、「友人との対面での解決方法」の学習を深化・拡充するためのプログラムにより、さらに成果を得られる可能性も明らかになった。特に、小学校高学年では、「SNSに悪口を書く」と事前事後で回答している児童も少なからずおり、小学校高学年においては、コミュニケーショントラブルの学習が特に重要である。

表7 ネットゲーム中、「住所と電話番号を教えて」と言われた際の対応（事前事後比較）

		事後調査					
小学校中学年**		住所と電話番号を教える	うその住所と電話番号を教える	教えたくないことを伝える	教えない	わからない	計(人数)
	住所と電話番号を教える	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0 (0)
	うその住所と電話番号を教える	0.0	37.5	25.0	37.5	0.0	100.0 (8)
	教えたくないことを伝える	0.0	0.0	81.8	18.2	0.0	100.0 (11)
	教えない	0.0	3.1	21.5	70.8	4.6	100.0 (65)
	わからない	0.0	0.0	18.8	56.3	25.0	100.0 (16)
小学校高学年**		住所と電話番号を教える	うその住所と電話番号を教える	教えたくないことを伝える	教えない	わからない	計
	住所と電話番号を教える	0.0	0.0	0.0	100.0	0.0	100.0 (1)
	うその住所と電話番号を教える	0.0	25.0	25.0	50.0	0.0	100.0 (4)
	教えたくないことを伝える	0.0	0.0	64.5	32.3	3.2	100.0 (31)
	教えない	0.0	0.0	11.9	85.9	2.2	100.0 (135)
	わからない	0.0	0.0	12.9	41.9	45.2	100.0 (31)
中学校**		住所と電話番号を教える	うその住所と電話番号を教える	教えたくないことを伝える	教えない	わからない	計
	住所と電話番号を教える	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0 (0)
	うその住所と電話番号を教える	0.0	33.3	0.0	66.7	0.0	100.0 (3)
	教えたくないことを伝える	0.0	0.0	60.0	40.0	0.0	100.0 (10)
	教えない	0.0	0.0	10.5	89.5	0.0	100.0 (57)
	わからない	0.0	0.0	33.3	66.7	0.0	100.0 (3)

**=P<0.01

(2) 個人情報保護

表7は、「ネットゲーム中に『自宅住所や電話番号を教えて』と聞かれた時、どのように対応するか? (個人情報保護法に関する知識・モラル・危機回避能力)」という項目の事前調査の結果と事後調査の結果をクロス集計したものである。この表では、学年・学校段階ごとに事前と事後との関連について検討した結果を示している(小学校中学年: $\chi^2(9) = 46.032, p < 0.001$, 小学校高学年: $\chi^2(12) = 154.232, p < 0.001$, 中学校: $\chi^2(6) = 38.706, p < 0.001$)。なお、表中の**は、1%水準で有意であったことを示している。

事前調査で「教えない」と回答した児童生徒のうち、事後も「教えない」と回答した児童生徒は、小学校中学年で70.8%、小学校高学年で85.9%、中学校で89.5%であった。また事前調査で「うその住所と電話番号を教える」「わからない」と回答していた児童生徒は、実践後、「教えたくないことを伝える」「教えない」と強く拒絶する回答へと変化した割合が高い。「うその住所と電話番号を教える」と回答していた者について、小学校中学年では、25.0%が「教えたくないことを伝える」、37.5%が「教えない」へ、小学校高学年では、25.0%が「教えたくないことを伝える」、50.0%が「教えない」へ、中学校では、66.7%が「教えない」へ変化していた。また「わからない」と回答した者について、小学校中学年では、18.8%が「教えたくないことを伝える」、56.3%が「教えない」へ、小学校高学年では、12.9%が「教えたくないことを伝える」、41.9%が「教えない」へ、中学校では、33.3%が「教えたくないことを伝える」、

66.7%が「教えない」へ変化していた。

個人情報保護法など、法的知識への認知は、自己の個人情報保護に対するモラルや回避行動認知を高めやすいといえる結果であった。ただし、課題としては、「教えない」「教えたくない」と伝えるという強い拒絶が難しい児童生徒も多くいる。このような児童生徒へのソーシャル・スキル・トレーニングやアサーション・トレーニングなどの必要性も明らかとなった。

(3) 肖像権侵害や他者の権利

表8は、「友達の写っている写真をSNS(インスタグラム等)に投稿する時、どのように投稿するか? (肖像権侵害や他者の権利を守るための知識・モラル・危機回避能力)」について、事前調査の結果と事後調査の結果をクロス集計したものである。この表では、学年・学校段階ごとに事前と事後との関連について検討した結果を示している(小学校中学年: $\chi^2(16) = 73.116, p < 0.001$, 小学校高学年: $\chi^2(16) = 217.794, p < 0.001$, 中学校: $\chi^2(16) = 59.971, p < 0.001$)。なお、表中の**は、1%水準で有意であったことを示している。

具体的にみていくと、いずれの学年段階でも事前調査で回答数の最も多かった「許可を得てから投稿」は、肖像権のケース・スタディ後、「投稿をやめる」「写っていない写真に変える」と回答する割合が高くなっていった。例えば、小学校高学年では、22.5%が「投稿をやめる」に、6.3%が「写っていない写真に変える」に回答が変容している。

一方、「許可を得てから投稿」は、肖像権の知識を学ぶ

表8 友達の写っている写真を SNS に投稿するときの対応（事前事後比較）

		事後調査						
	小学校中学年 **	そのまま投稿	写っていない写真に変える	許可を得てから投稿	投稿をやめる	わからない	計（人数）	
事前調査	そのまま投稿	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	100.0 (1)	
	写っていない写真に変える	0.0	28.6	7.1	57.1	7.1	100.0 (14)	
	許可を得てから投稿	2.6	5.3	60.5	26.3	5.3	100.0 (38)	
	投稿をやめる	0.0	8.3	16.7	75.0	0.0	100.0 (36)	
	わからない	0.0	12.5	12.5	12.5	62.5	100.0 (8)	
		小学校高学年 **	そのまま投稿	写っていない写真に変える	許可を得てから投稿	投稿をやめる	わからない	計
	そのまま投稿	40.0	20.0	20.0	20.0	0.0	100.0 (5)	
	写っていない写真に変える	0.0	39.3	39.3	21.4	0.0	100.0 (28)	
	許可を得てから投稿	0.0	6.3	65.0	22.5	6.3	100.0 (80)	
	投稿をやめる	0.0	0.0	20.9	76.1	3.0	100.0 (67)	
	わからない	0.0	0.0	14.3	42.9	42.9	100.0 (28)	
		中学校 **	そのまま投稿	写っていない写真に変える	許可を得てから投稿	投稿をやめる	わからない	計
	そのまま投稿	50.0	0.0	50.0	0.0	0.0	100.0 (2)	
	写っていない写真に変える	0.0	28.6	71.7	0.0	0.0	100.0 (7)	
	許可を得てから投稿	0.0	11.9	66.7	19.0	2.4	100.0 (42)	
投稿をやめる	0.0	5.3	26.3	68.4	0.0	100.0 (19)		
わからない	0.0	0.0	0.0	100.0	0.0	100.0 (2)		

**=P<0.01

ことにより、事前に「写っていない写真に変える」「投稿をやめる」「わからない」と回答していた児童生徒の中で、事後調査において選択される割合も若干増加していた。例えば、小学校高学年では、「写っていない写真に変える」から「許可を得てから投稿」に回答を変更した児童が39.3%「投稿をやめる」から「許可を得てから投稿」に回答を変更した児童が20.9%、「わからない」から「許可を得てから投稿」に回答を変更した児童が14.3%であった。

「そのまま投稿する」と回答する児童生徒は若干いるが、実践後、さらに少数になっている。また他の項目と同様に、「わからない」と事前調査で回答していた児童生徒は、小学校高学年及び中学校における変動率が高く、小学校中学年における変動率が低いこともわかった。これは、小学校中学年の児童にとって、友人の写真等をインスタグラムやTikTok等にポストする経験を想像することが難しいことに起因していると考えられる。

(4) インターネット利用時間の変容

インターネット利用時間の変容については、事後調査Aに協力いただいたA小学校（小学校中学年）とE中学校（中学生）のデータを用いて分析する。A小学校とE中学校では、実践を受けてインターネット利用に関する生活改善の目標づくりを行い、1週間程度の取り組みから、振り返りを行った。これは、文部科学省（2018）の学習指導要領解説特別活動編における学級活動（2）の学習過程を踏まえたものである。

情報モラル推進員により、小学校中学年の学級では、目標づくりやその振り返りまで、一連の関連づけをしながら

意識化を実施した。目標づくりでは、本時の授業を受けて、インターネットに関する生活改善（利用の仕方の改善）の目標を決め、1週間、その目標の達成に取り組みを行い、振り返りを実施した。

実際に生徒の立てた目標についてであるが、ワークシートを回収したA小学校及びE中学校ともに、「時間」に関する内容の記述が最も多かった。具体的には、「1週間に2時間以上利用しない」「寝る30分前はゲームをしない」「9時以降は利用しない」等が多かった。

一方で、中学生の目標には、時間以外の目標も多くみられ、授業内で取り扱ったSNS及びインターネットの使い方に関する記述も多くみられた。具体的には、「個人情報流さない。知らない人とあつたり、連絡を取ったりしない」「親とルールを決め、SNSやLINEで周りの人を傷つけないように、そして傷つかないように気を付けていきたい」「インターネットをうまく生かして、自分の将来のことや、知りたいことに活用する」等が見られた。この目標の違いから、小学校中学年では「利用時間の制限」に関する意識や行動の変容が高まる一方で、中学校ではインターネット利用上のモラル意識やモラル遵守行動の関心や高まりが明らかになった。

表9は、実践前のインターネット利用時間と1週間後の利用時間の平均値を比較した結果である（平日：小学校中学年：t(96) = 2.096, p = 0.039, 中学校：t(72) = -0.760, p = 0.450, 休日：小学校中学年：t(99) = 0.248, p = 0.805, 中学校：t(72) = 1.631, p = 0.107）。平日については「①30分より少ない」「②30分から1時間まで」「③1時間から2時間まで」「④2時間から3時間まで」「⑤

3時間より多い」のそれぞれに1から5の得点を配分している。休日については、「①30分より少ない」「②30分から1時間まで」「③1時間から2時間まで」「④2時間から3時間まで」「⑤3時間から4時間まで」「⑥4時間から5時間まで」「⑦5時間より多い」のそれぞれに1から7の得点を配分している。

この分析結果から、小学校中学年で、平日の利用時間が減少したことがわかる。具体的にみると、平日の事前調査結果では、2.08であったものが、事後調査では1.93と減少している。t検定の結果、5%水準で有意であり、大程度の効果量 (Cohen's d) であった。しかしながら、中学生では、平日、休日ともに、有意な変化は見られなかった。

この結果から、「インターネット利用時間」等の生活習慣に関する行動改善について、小学校の中学年において効果的であることが明らかになった。中学校で生活習慣等の問題にアクセスすることは難しいこと、あるいは、テスト週間前などを利用し、目標や生活習慣の改善の必要性を意識して行動化しやすい時期を選ぶことの必要性が明らかになった。

表9 インターネット利用時間の事前事後比較

	平日		効果量
	事前	事後	
小学校中学年	2.08	1.93	*
中学校	3.58	3.64	
	休日		効果量
	事前	事後	
小学校中学年	2.80	2.77	
中学校	5.45	5.27	

* =P<0.05

ここで、小学校中学年の平日のインターネット利用時間の改善に一定の成果が見られたことには、「目標づくり」のコーチングを含めた指導の成果でもあることを示しておきたい。A小学校では、目標づくりの仕方などを丁寧に例示したりすることで、利用時間に関するものだけではなく、自分の生活を自分でマネジメントする工夫として、「月曜日はゲームをしない。月曜日はテレビだけ」「その日ごとに時間を変える」「映画は90分を1本、50分を2本。何レベルまでいったら終わるか決める」など、「〇〇しない」とは異なる工夫を凝らした目標が作成されていた。

ただし、小学生・中学生ともに、「目標づくり」のワークシートにおいて、インターネットやゲームをしない児童生徒や、自分の生活を具体的に見直すメタ認知能力に課題のある児童生徒には目標設定のコーチングが課題として見出されている。

6. 成果のまとめと今後の展望

最後に、本研究の成果を整理しつつ、本研究の知見が有

する意義について、先行研究及びそこで指摘されてきた課題と本研究で得られた知見を対比させながら考察したい。本研究の意義は大きく次の三点に整理される。

第一に、ケース・スタディを用いて、「体験型」「教材型」授業を統合的に実施することで、危険回避行動への認知が高まったり、変容したりすることである。本研究では、「知識」「モラル」「危機回避行動」の資質能力を視点とし、これらの資質能力を高める教材開発を行った。先行研究では、知識と行動の不一致やギャップの問題 (田中他 2016) として課題が指摘されてきた。この課題を踏まえ、本研究では、ケース・スタディから事例に潜む問題 (知識) の認知、『リスクマップ』の作成や事例に対する態度 (モラル) についての他者との対話的な思考、さらに危機回避のための目標設定と実践のプロセス (危機回避行動の実践) を通じて、児童生徒の知識と行動の変容に寄与するプログラムを開発することには、一定の成果がみられた。

もちろん、本実践で対象としている「危機回避能力」は、事例をもとにした「危機回避方法」の認知に過ぎない。「知識と行動のギャップ」ではインターネット利用時間のみが行動変容にアクセスできていることになるが、これも意識調査である限り、児童生徒の自己認知の変容でしかない。

ただし、「ケース・スタディ」を児童生徒とともに行うことで、危機回避行動の認知変容が生じている、ということは少なくとも確認された。本研究では、『リスクマップ』や目標の振り返りを用いた実践と利用していない実践について、学年や学校段階が異なるため、詳細な比較分析を行えなかった。今後、実践のさらなる蓄積により、分析を深め、実際の行動やトラブルの変容を分析しうる方法の開発にも取り組んでいきたい。

第二に、本研究で開発したプログラムの日常的な教育実践への汎化可能性が指摘できる。これまで、情報モラル教育をはじめとする啓発教育は、外部講師によるワンショットプログラムに終始し、児童生徒の問題改善に資するものとなっていないという課題を抱えてきた。しかしながら、本研究では、基礎的な知識の理解にとどまらず、事例の検討で得られた知識や自己認知といった資源を活用して、児童生徒自身のインターネット利用の方法や危機回避のための生活のあり方について目標設定・意思決定までを行うプロセスを設定した。この方法は、文部科学省 (2018) の学習指導要領解説特別活動編における学級活動 (2) の学習過程を踏まえた実践の展開であった。このように、本研究の教育プログラムは、情報モラル動画教材を用いる場合、学級活動の学習過程を大切に活用することの重要性を明らかにした。この方法であれば、現在行われている授業実践の枠組みを適用して、学級担任がどの学級でも情報モラル教育が実施しやすくなると考えられる。

第三に、同じ教材を用いて小学校中学年から中学生までの複数の学年・学校段階の児童生徒を対象に実践研究を行

うことで、限定的なデータではあるものの、学年・学校段階による知識や行動の変容をみとることができた点にある。これは、酒井（2016）で指摘された複数の学校種を対象とした研究事例の不足という課題に応答するものとして位置づけられる。本研究では、同様の教材を用いることで、生活習慣等の変容については小学校中学年の有効性に対して、情報モラルの具体的事例を含めた危険回避行動力を高めるには、現実にインターネット利用が増大する小学校高学年から中学校の有効性が明らかになった。

「生き方」や「生活習慣」は、簡単に変わるものではない。これは生徒指導や生き方指導に関わって、学校現場でずっと課題として抱えてきているものである。そこで、ケース・スタディによって、児童生徒が多様な生活上のトラブルを具体的に想像しながら、「実際にその場に自分が立ちあったら」と考える方法は、少なくとも、知識・モラル・危機回避能力に関する認知変容をもたらすことが期待できる。このような経験を、小学校から中学校にかけて、繰り返し経験していくことで、よりよい生活を志向する児童生徒の育成につなげていく必要がある。今後は、多様な事例の検討や、学習活動の展開について精緻に分析することで、教育プログラムの改善に努めたい。

なお、本プログラムに参加した情報モラル推進員の実践及び分析結果をシェアした後の感想を二つのせ、資質能力向上や実践への意欲化にも貢献したことを付記して、本稿を閉じたい。

私は、今回、子どもと一緒に学び、考えていくことが重要であると感じた。それは、子どもたちの中で、流行っているゲームやSNSを教材として作成することで、子どもにとって身近な問題となり、積極的に授業に取り組んでくれる姿が見られたからである。これは、どんな教科でもいうことができ、常に意識していきたい部分である。

また、この活動を通して、今後の自分の課題としていきたいことは2つある。それは、「知識」ばかりが先行している現状に適切に対応することである。今回実践を行った多くの子どもたちが、インターネットやSNSを使って、意味は分からないけど言葉は知っているから生活で日常的に使ってみるという危険な現状があった。（中略）

今後教師として、子どもたちの実態に合わせて授業を構想することが重要だと気づいたので、しっかりと教師として、知識や情報に敏感になって生活していきたい。

また、日常生活への行動を促すことの難しさである。インターネットの使い方を考える授業である情報モラル教育であるが、日常生活と隣り合わせであることに気づかせるような適切なタイミングでの言葉かけが重要になってくると思う。架空の世界であるという印象のある情報社会をどこまで、日常とすり合わせて、児童生徒の行動や気持ちを変化させられるかしっかりと意識していきたいと思う。

この情報モラル教育を通して私が最初に感じていた漠然とした不安はすこし小さくなり、子どもと一緒につくり上げる情報モラル教育の重要性に気づくことができました。この経験を自

分の赴任校でも実践していきたい（情報モラル推進員P）。

今回、情報モラル推進員として活動したことは、情報モラル教育について考え、実践する機会となり、自身の学びにつながるものであった。情報モラルと聞くと、個人情報の流出、インターネットによるいじめや犯罪の防止に目がいきがちです。私自身も最初はそれをイメージしていました。しかし、子どもたちにとって一番身近にある危険は生活習慣の乱れ。これは私にとって、新たな気づきとなりました。

また、「ゲームやインターネットとうまく付き合っていく」という考え方も非常に重要であると感じました。つつい極端に「禁止」を子どもに求めてしまいますが、私たち大人も禁止にされると困ることは多くあるように思います。それは子どもと同じです。どうすればうまく付き合っていくのか、うまく付き合っていくためにどのような目標を立てて実践するのか。これらを考えることが重要なのだと、認識することができました（情報モラル推進員Q）。

謝辞：本授業科目及び実践の実施にご協力くださった講師の方々と機関に対し、厚く御礼を申し上げます。なお、本研究は、JSPS 科研費 21K02619 の助成を受けたものである。

注

- 1) 例えば、メディアでは、原告の訴えを退ける地裁判決が報道された。（<https://www3.nhk.or.jp/news/takamatsu/20220830/8030013846.html> 2022年9月20日最終アクセス）
- 2) 保護者や教師の若い世代には、すでにインターネットやゲームとともに過ごしてきた者が増えてきているが、40代以上の保護者や教師にとっては、児童期や青年期にデジタル社会への接触経験は乏しいことを意味する。少なくとも、若い世代にあっても、インターネット社会・ゲーム社会における「しつけ」「生徒指導」の被教育経験には、個々の家庭や学校（教師）で大きな格差やバラツキが存在している。
- 3) 白松・尾川他（2020）を参照されたい。2020年から2021年度は新型コロナの感染拡大により、授業プログラム開発を中心に行いながら、少数の小中学校で限定的に取り組みを行ってきた。
- 4) 「知識」「モラル」「危機回避行動」について、本実践はケース・スタディで統合的に学び高める方法を選択した。例えば、ゲーム中のコミュニケーショントラブルを事例のケース・スタディにおいて、「個人情報保護の知識」を教える。また、実際の場面で自分だったらどうするかを考えることで、「情報モラル」や「日常モラル（思いやりや言葉づかい）」を高めたり、実際の場面で、どのように対応するか、という危機回避の認知能力を高めたりする。
- 5) 情報モラルに関する知識と行動の変容の関係について、児童生徒を対象とした調査で明らかにしていくことは、困難である。具体的には、学校現場との長期的な共同研究を必要とし、加えて家庭等での行動観察データなどの取得をしたりすることが考えられる。これは今後の課題とし、現段階では、研究

倫理上の承諾を得て、調査可能な範囲での工夫を行っている。なお、情報モラル推進員が教師として学校に勤務する場合、実践前のトラブル相談数、コミュニケーショントラブル数、学校生活の様子などの行動観察とともに、事前事後の評価を実施することなどを話し合っている。

- 6) なお、内閣府による調査は、小学校4年生から高校3年生までを対象としている。
- 7) 教育学のエビデンス議論は、現在、様々な方向で進みつつある。教育研究においては、政策決定に影響を与えるエビデンスというマクロな議論とともに、実践を通じた教師や児童生徒、教育環境の変容をエビデンスとして志向する臨床的なミクロ・アプローチも様々展開されつつある。ただし、本稿では、この議論を参考としつつ、臨床的なミクロ・アプローチとしての探究の一つの方法として論じているに過ぎない。まだまだ課題のある研究領域であり、今後、これらの研究の進展を注視しながら、分析手法等を検討していきたい。

参考文献・参考 URL

- Kitson, A.L and Straus, S.E.(2013), Identifying knowledge to action gaps, Straus, S.E, Tetroe, J and Graham,I.D(eds), *Knowledge Translation in Health Care: Moving from Evidence to Practice (Second Edition)*, pp.97-109, John Wiley & Sons, Ltd.
- 安藤明伸・湯岡冴子・鈴木哲朗・橋渡憲明・佐藤陽・村松浩幸 (2015)「中学生を対象にした SNS 使用に関わる判断力を育成するシナリオゲーム型教材の開発」,『日本教育工学会論文誌』, 39 (Suppl.), 65-68 頁。
- 中央教育審議会 (2016)「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申) (中教審第 197 号)」。
- FASTALERT 事業が抱えるリスクを可視化するリスクマップの基礎知識 (URL : <https://fastalert.jp/column/risk-management/risk-map> 2022.12.13 最終アクセス)
- 牧野篤 (2015)「分配から生成へ, または省察的關係論的視点へー教育学研究のエビデンスを問うためにー」『教育学研究』, 82 (2), 287-298 頁。
- 宮川洋一・福本徹・森山潤 (2010)「義務教育段階における情報モラル教育に関する研究の動向と展望」『岩手大学教育学部研究年報』69, 89-101 頁。
- 宮川洋一・佐藤和史 (2015)「情報社会における危険回避に対する意識を向上させるための授業実践とその効果」『岩手大学教育学部研究年報』74, 139-148 頁。
- 文部科学省 (2018)『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 特別活動編』東洋館出版社。
- 文部科学省・国立教育政策研究所教育課程センター (2019)『みんなであらゆるよい学級・学校生活をつくる特別活動 (小学校編)』文溪堂。
- 文部科学省委託・情報モラル教育推進事業『情報化社会の新たな問題を考えるための教材～安全なインターネットの使い方を考える～指導の手引き』(平成 28 年 2 月) (URL : https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/ icsFiles/afiedfile/2016/06/07/1368445_2.pdf 2022.12.13 最終アクセス)
- 内閣府 (2022)「令和 3 年度 青少年のインターネット利用環境実態調査」(令和 4 年 3 月) (URL : https://www8.cao.go.jp/youth/kankyou/internet_torikumi/tyousa/r03/net-jittai/pdf-index.html 2022.12.13 最終アクセス)
- 日本特別活動学会編 (2019)『キーワードで拓く新しい特別活動 (三訂)』東洋館出版社。
- 佐賀県教育センター (平成 17 年・平成 18 年)「情報モラルアンケート」(平成 17 年 URL:https://www.saga-ed.jp/kenkyu/kenkyu_chousa/h17/jmoraru/pdf/enquete.pdf 平成 18 年 URL:https://www.saga-ed.jp/kenkyu/kenkyu_chousa/h18/jmoral/pdf/enquete.pdf 2022.12.13 最終アクセス)
- 酒井郷平 (2016)「小中学生を対象とした情報モラル教育に関する実践的研究動向の考察」『授業実践開発研究』9, 81-88 頁。
- 妹尾香津裕・山本透・上田邦夫・梶原弘志 (2003)「情報モラルの育成をめざした小学校における情報教育の実践」『コンピュータ & エデュケーション』14, 79-85 頁。
- 白松賢 (2011)「カリキュラムと関連化させた食育プログラム開発 (1)」『愛媛大学教育実践総合センター紀要』29, 113-120 頁。
- 白松賢・尾川満宏・古泉啓悟・高智行志・岡田聖 (2020)「情報モラル教育のプログラム改善と指導力育成の取り組みー特別活動の学習過程の充実に着目してー」『大学教育実践ジャーナル』18, 29-36 頁。
- 総務省 (2022)「実際に起きていることでネットの使い方を考えよう! インターネットトラブル事例集」(2022 年版) (URL:https://www.soumu.go.jp/main_sosiki/joho_tsusin/kyouiku_joho-ka/jireishu.html 2022.12.13 最終アクセス)
- 菅原真悟・鷲林潤壺・新井紀子 (2012)「情報モラル教育において抽象的概念を扱うための教授法の分析」『日本教育工学会論文誌』, 36 (2), 135-146 頁。
- 竹内和雄 (2014)『家庭や学級で語り合うスマホ時代のリスクとスキル』北大路書房。
- 田中孝治・園田未来・池田満・堀雅洋 (2016)「情報モラル行動における知識と行動の不一致に関する心理実験的検討」『日本教育工学会論文誌』40 (3), 153-164 頁。