

Web 情報に対する評価を用いてメディア・リテラシーを育成する 学習教材の開発と評価 —中学校社会科歴史的分野を事例に—[†]

佐藤真大^{*1}・榊原範久^{*1}上越教育大学大学院学校教育研究科^{*1}

情報化の進展により生徒のインターネットを用いた情報収集が学校内外で日常化している。それに伴い、現代で求められるメディア・リテラシーを問い直し、学校教育のなかで育成することが求められる。本研究では、中学校社会科歴史的分野において、学習者が Web 情報を批判的・分析的に読み取り、その信憑性を評価する活動を設定し、メディア・リテラシーを育成する学習教材を用いた授業実践を行った。学習教材として Web 情報評価シートを開発し、その効果を検証した。検証の結果、学習者は Web 情報を鵜呑みにせず、批判的な思考を働かせ、情報の信憑性を判断するようになったことが示唆された。また、情報発信者の目的や立場、情報の更新日を探索し、Web 情報を多面的・多角的に分析し、信憑性を判断するようになったことが示唆された。以上のことから、メディアの受容能力の向上に対して効果がみられた。一方で、メディアを介した表現能力の向上については課題が残った。

キーワード：メディア・リテラシー、信憑性判断、中学校社会科、Web 情報、インターネット

1. はじめに

近年、情報化社会の進展に伴い、児童生徒はメディアから発信される多くの情報に触れている。内閣府（2020）の調査では、日本の 18 歳未満の青少年の 93.2%が家庭においてインターネットを利用しており、小学生では 40.1%、中学生では 81.8%が、インターネットに接続できる自分専用の端末を所持していることが報告されている。加えて、中学生の約 60%が情報検索のためにインターネットを利用しており、Web サイトからの情報収集が日常化しているといえる。

また、文部科学省（2020a）が提言している GIGA スクール構想により、校内通信ネットワークの整備及び

児童生徒に 1 人 1 台端末の整備が進んでいる。構想では、ICT の活用により充実する学習例として、インターネットを用いた「調べ学習」、写真・音声・動画等を用いた「表現・制作」、学校外の人々と意見を交わす機会としての「遠隔教育」、情報活用場面における「情報モラル教育」が挙げられている（文部科学省 2020a）。これらのことから、中学校段階において、インターネットを利用した情報収集が、学校内外で今後も増加していくといえる。

よって、中学校段階において、インターネットを含む多様なメディアからの情報を適切に収集し、活用するため、メディア・リテラシーの育成が重要である。

メディア・リテラシーについては、これまで多くの先行研究において定義がなされている（鈴木 1997、水越 1999、市川 1999、中橋 2014、楠見・道田 2015、など）。例えば、鈴木（1997）は「市民がメディアを社会的文脈でクリティカルに分析し、評価し、メディアにアクセスし、多様な形態でコミュニケーションを創り出す力」と定義している。また、水越（1999）は「人間がメディアに媒介された情報を構成されたものとして批判的に受容し、解釈すると同時に、自らの思想や

2021年6月25日受理

[†] Masahiro SATO^{*1} and Norihisa SAKAKIBARA^{*1} : Development and Evaluation of Learning Materials to Cultivate Media Literacy Using Evaluation of Web Information—A Case Study in the field of History of Junior High School Social Studies—

^{*1} Graduate School of School Education, Joetsu University of Education 1 Yamayashiki-machi, Joetsu-shi, Niigata, 943-8512 Japan

意見, 感じていることなどをメディアによって構成的に表現し, コミュニケーションの回路を生み出していくという, 複合的な能力」と定義している. 他方, 市川 (1999) は, 情報の発信者だけではなく, 「受信者たる自分に対しても常に批判的な目を持ち続ける能力」であると述べている. 近年の研究では, 楠見・道田 (2015) は「広義にはメディアからの情報を処理・発信する能力を指すが, より具体的には, そうした情報を評価・識別する能力や情報を批判的に読み取る能力」としている. 一方, 中橋 (2017) は, 「メディア・リテラシー」という用語や定義について, 「一定の共通項はもちながらも, 属する社会や時代の背景に応じて, 比重や内容を変えうるものである」としている. そのため, 社会や時代に応じて, その時々で求められるメディア・リテラシーの在り方を, 常に問い直し続ける必要があるといえる.

以上の定義から, 本研究では, 現代に求められるメディア・リテラシーを「メディアに媒介された情報は事実そのものではなく, 情報の発信者によって構成されたものとして, 批判的・分析的に受容する能力, 及び受信者である自分に対しても批判的な思考を働かせた上で表現することのできる能力」と定義する.

日本におけるメディア・リテラシーの育成は, これまで情報教育の領域において行われてきた. 情報教育は, 1980年代に, 情報活用能力の育成を目標とし, コンピュータの仕組みの理解やソフトウェアの活用などの学習から始まった (文部科学省 2020b). そして, 社会や時代の変化に伴い, 含む領域や内容を拡大していった. 中橋 (2017) は, 拡大した情報教育が含む領域や内容について, 情報教育が登場した1980年代から現代 (2010年代以降) までを六世代に分類している. この分類において, 現代 (2010年代以降) は, クラウドコンピューティングが重視される第六世代とされている. 他方, この分類における第四世代 (2000年代前半) の情報教育では「ネットワーク化されたコンピュータをコミュニケーションのためのメディアとして活用する能力」が重視され, 研究分野では「3DCG や映像編集も含んだデジタルメディア表現能力, メディアの特性を理解し, 構成された情報を主体的に読み解く力, 情報モラル」などにも注目が集められた (中橋 2017). そのため, 本研究において, 現代に求められるメディア・リテラシーとして定義した能力が重視されたのは, 分類における第四世代 (2000年代前半) であるといえる. では, 果たして本研究において定義した能力を,

現代の子ども達は身に付けているのだろうか.

大島ほか (2011) は, Web から多様な情報が容易に取得できるようになった一方で, 「従来のメディアでは, 情報の生成から流通までの間に, ある程度の品質を保証するための仕組みが存在していたのに対して, 消費者生成メディアでは, 無責任にコンテンツが生成される可能性があり, そこで生成される情報の品質は必ずしも保証されない」という問題を指摘している. また, 山本 (2019) は, Web 情報の信憑性に対するユーザの意識調査の結果などから, Web 検索時の上位に表示される情報や見た目が綺麗な Web ページを信用するという Web ユーザの実態を述べている. その上で, 「ウェブ情報の信憑性について注意を払わないユーザは相当数存在する」と課題を指摘している. 堀田・佐藤 (2019) は, 日本の中高生のメディア・リテラシーの実態に関して, 国内外の調査をレビューした上で, 「検索された Web ページから必要な情報を正確に読み取ったり, 必要な情報を適切に選択できたりしていない可能性がある」と課題を指摘している.

以上のように, 現代において, Web 情報の信憑性は担保されたものではなく, また, Web 情報の信憑性に対する人々の意識も高いとはいえない. そのため, 本研究において定義したメディア・リテラシーを育成することは, 現代においても重要な課題であるといえる.

イギリス, カナダ, オーストラリアでは, 「メディア・リテラシー教育」として, 先駆的に, メディアの特性を理解し, 構成された情報を批判的・分析的に読み解く力としてのメディア・リテラシーの育成が, 公教育においてカリキュラム化され, 教育現場で行われている (浅井ほか 2009). 特に, イギリスでは, MASTERMAN (1985) が, メディア・リテラシー教育とは, 生徒が将来出会うメディア・テキストに対してクリティカルな判断ができる自信と自律性を身に付けさせることであると定義し, これに基づいた教育が早期から取り組まれている. 加えて「メディア・リテラシーの18の基本原則」(MASTERMAN 1995) を提唱しており, この基本原則の1番目では, メディアは現実をそのまま反映しているのではなく, 再構成し提示していることを理解することがメディア・リテラシーの基本概念であるとしている. また, 基本原則の4番目では, メディア・リテラシーは単にクリティカルな知力を養うだけではなく, クリティカルな主体性を養うことが目的であるとしている. 他方, BUCKINGHAM (2003) は, メディア・リテラシー教育とはメディアについて教えることと学

ぶことのプロセスであると定義し、そのプロセスにおいて、批判的にメディアを読み解き創造的にメディアを創り出す能力が含まれているとしている。

以上のように、先駆的にメディア・リテラシー教育に取り組んできた国では、メディアへの批判的・分析的な思考を中核としてメディア・リテラシーの理論形成や教育が行われてきたといえる。日本のメディア・リテラシーを育成する教育に関して、中橋（2006）は、「情報社会に氾濫する情報に流されないための情報収集・判断能力や、個人が情報を表現し発信していく能力の重要性」が語られるようになったが、これらの能力の向上を担うはずの情報教育は、「コンピュータの導入とともに学校教育に取り込まれたがために、コンピュータの操作技能習得が強調されすぎた」と問題を指摘している。一方で、実際のマスメディアを活用し、メディアの特性理解やメディアへの批判的思考の育成を目指した教材開発及び授業実践は、一定数行われてきている（森阪 2008, 桑田・法土 2009）。例えば、桑田・法土（2009）は、中学校1年生を対象に、国語科の授業において、書店でも広告として使われている

POP制作を通じて、メディアが発信する情報を批判的に読み取るメディア・リテラシーの育成を図っている。

しかし、手塚ほか（2021）は日本教育メディア学会におけるメディア・リテラシー教育の実践研究を整理した上で、他校種に比べ中学校においてメディアの特性理解やメディアへの批判的思考を育成する実践研究の蓄積が少ないことを明らかにしている。また、中村（2021）は、「2010年代はメディアのパラダイムシフトが進む中で、SNSやインターネット情報の捉え方を模索し、実践開発が足踏みをしていた時期であった」と述べ、SNSやインターネット上のWeb情報を対象とした実践研究の停滞を指摘している。

以上のことから、中学校において、メディアの特性を理解した上で、批判的・分析的に情報を受容・発信する教育実践は、まだ不十分であるといえる。また、教育実践では、マスメディアを対象としたものはあるが、公的な機関から一般の個人まで、幅広い立場の人々が発信するWeb情報を対象にしたものは、まだ不十分であるといえる。

<div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 10px;"> インターネットにある情報を評価するポイント </div> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-bottom: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 15%;">項目</th> <th style="width: 85%;">内容</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>目的</td> <td>サイトを制作・運営している人や団体の目的がわかる。</td> </tr> <tr> <td>範囲</td> <td>サイトのタイトルと関連する情報が適切な範囲で掲載されている。</td> </tr> <tr> <td>内容</td> <td>証拠や根拠が示されておりかつ事実と意見が区別されているか。</td> </tr> <tr> <td>適正</td> <td>偏見や差別的な表現、プライバシーを侵害するような表現がない。</td> </tr> <tr> <td>典拠</td> <td>サイトを制作・運営している人や団体の名前と立場（専門、所属、地位等）が明記されている。</td> </tr> <tr> <td>鮮度</td> <td>情報の制作・更新日がしめされており、新しい情報である。</td> </tr> </tbody> </table> <p>◎右のワークシートの【 】のなかにそれぞれの観点についての評価をA、B、C、Dで記入しよう！</p> <p style="margin-left: 20px;">A…あてはまる B…どちらかというあてはまる C…あてはまらない D…判断できない</p> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 10px;"> 総合評価について </div> <p>◎上の6つの観点からの評価を参考にして、調べた情報が信用できる有益な情報かどうか評価しよう！</p> <p style="margin-left: 20px;">評価は【 】のなかにA、B、Cで記入しよう！</p> <p style="margin-left: 20px;">A…とても信用できる有益な情報である B…おおむね信用できる情報である C…一部に誤った内容が含まれている可能性がある情報である</p> <p>◎なぜそのような総合評価にしたのかを右のワークシートの《総合評価の理由》の欄に記入しよう！</p>	項目	内容	目的	サイトを制作・運営している人や団体の目的がわかる。	範囲	サイトのタイトルと関連する情報が適切な範囲で掲載されている。	内容	証拠や根拠が示されておりかつ事実と意見が区別されているか。	適正	偏見や差別的な表現、プライバシーを侵害するような表現がない。	典拠	サイトを制作・運営している人や団体の名前と立場（専門、所属、地位等）が明記されている。	鮮度	情報の制作・更新日がしめされており、新しい情報である。	<div style="text-align: right; margin-bottom: 10px;"> 月 日 _____ 組 番 氏名 _____ </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> ◎課題 （教科書に記載されている学習課題を入れる） </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> ○最初の自分の意見(3分) </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> ◎情報収集①(15分) ①《調べた情報》(サイト名: _____) </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> 目的【 】 範囲【 】 内容【 】 適正【 】 典拠【 】 鮮度【 】 →総合評価() 《総合評価の理由》 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> ◎情報収集②(15分) ②《調べた情報》(サイト名: _____) </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> 目的【 】 範囲【 】 内容【 】 適正【 】 典拠【 】 鮮度【 】 →総合評価() 《総合評価の理由》 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> ○最終的な自分の意見(7分) ※書き終わったら友達に紹介しよう！ </div>
項目	内容														
目的	サイトを制作・運営している人や団体の目的がわかる。														
範囲	サイトのタイトルと関連する情報が適切な範囲で掲載されている。														
内容	証拠や根拠が示されておりかつ事実と意見が区別されているか。														
適正	偏見や差別的な表現、プライバシーを侵害するような表現がない。														
典拠	サイトを制作・運営している人や団体の名前と立場（専門、所属、地位等）が明記されている。														
鮮度	情報の制作・更新日がしめされており、新しい情報である。														

図1 Web情報評価シート

2. 研究の目的

本研究では、中学校社会科歴史的分野において、学習者が Web 情報を批判的・分析的に読み取り、評価する活動を通して、メディア・リテラシーを育成する学習教材を開発し、その効果を検証する。

なお、中学校学習指導要領解説（文部科学省 2017）の社会編では、「社会的事象等について調べまとめる技能」として、「コンピュータや情報通信ネットワークなどを活用して、目的に応じて様々な情報を集める」、「資料の表題、出典、年代、作成者などを確認し、その信頼性を踏まえつつ情報を集める」、「情報発信者の意図、発信過程などに留意して情報を集める」など、情報手段の特性や情報の正しさに留意して情報収集を行うことを述べている。このことから、本研究では中学校社会科歴史的分野を対象に、GIGA スクール構想により機会が増加すると考えられるインターネットを用いた調べ学習の授業において、開発した学習教材を用いた実践を行った。

3. 研究の方法

3.1. Web 情報評価シートの開発

本研究では、インターネット検索を用いて収集した Web 情報の内容と、その情報に対する評価を記述する Web 情報評価シート（前頁図 1）を開発し、これを用いて、Web 情報の信憑性を学習者が評価する活動を行った。サイズは A3 で、左側には、芝崎・近藤（2000）の「Web 情報に対する評価リスト」を参考に作成した、インターネットにある情報を評価するポイント（以下、評価ポイント）と、それを用いた評価の方法を記載した。評価ポイントは目的、範囲、内容、適正、典拠、鮮度の 6 つの観点で構成されており、各観点の内容は

表 1 インターネットにある情報を評価するポイント

項目	内容
目的	サイトを制作・運営している人や団体の目的がわかる。
範囲	サイトのタイトルと関連する情報が適切な範囲で掲載されている。
内容	証拠や根拠が示されておりかつ事実と意見が区別されているか。
適正	偏見や差別的な表現、プライバシーを侵害するような表現がない。
典拠	サイトを制作・運営している人や団体の名前と立場(専門、所属、地位等)が明記されている。
鮮度	情報の制作・更新日がしめされており、新しい情報である。

表 1 のとおりである。なお、芝崎・近藤（2000）の研究に関しては、中学校社会科の教職経験 15 年以上を持ち、ルーブリック評価や調査研究の経験を持つ大学教員と、同じく中学校社会科の教職経験 10 年以上を持つ現職大学院生（以下、分析担当者 2 名）が協議の上、現代における Web 情報検索時にも必要な観点を満たしているという見解で一致したため、本研究に用いるものとして適切であると判断し、評価ポイントを作成する際の参考とした。評価ポイントの作成に関しては、分析担当者 2 名が協議し、芝崎・近藤（2000）の「Web 情報に対する評価リスト」の 6 つの観点を中学生のレベルで理解しやすい短い文章に再構成する形で行った。評価ポイントの作成手順は、① 2 名が協議の上「Web 情報に対する評価リスト」の各観点到に含まれる複数の項目からキーワードをピックアップする②ピックアップしたキーワードをすべて含めた文章を 2 名が協議し作成、という流れで行った。項目の再構成の例は図 2 のとおりである。右側には学習課題を記入する欄を 1 か所、情報収集前の意見を記入する欄を 1 か所、調べた Web 情報及び Web 情報の評価を記入する欄を 2 か所、情報収集後の意見を記入する欄を 1 か所設けた。Web 情報評価シートの開発に関しても、分析担当者 2 名が協議の上、内容を精査し行った。

3.2. Web 情報評価シートを用いた学習の流れ

本研究の授業展開は、次頁表 2 のとおりである。第 3 時、第 5 時、第 7 時において、Web 情報評価シートを用いた調べ学習を実施した。調べ学習では、前時の学習内容に関連した、教科書に記載されている学習課題を出題し、iPad を用いて情報収集を行った。3 回の調べ学習の学習課題は、表 3 のとおりである。調べ学習の展開として、まず、本時の学習課題について、情報収集を行う前の意見を「最初の自分の意見」の欄に 3 分で記入を行った。次に、1 人 1 台の iPad を用いて情報収集を行い、調べた情報とサイト名を「調べた情

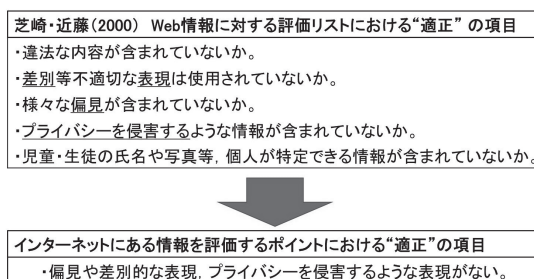


図 2 評価ポイントの項目作成例

表2 授業展開

時	学習内容	分
1	(1) 基本知識に関する学習	50
2	(1) 基本知識に関する学習 (2) 調べ学習のレクチャー	40
	質問紙調査(事前) ※授業時間外	15
3	(1) 調べ学習 ①学習課題の確認 ②最初の意見記入 ③情報収集とWeb情報の評価(情報収集①) ④情報収集とWeb情報の評価(情報収集②) ⑤最後の意見記入 (2) 感想用紙の記入	5 3 15 15 7 5
4	(1) 基本知識に関する学習	50
5	(1) 調べ学習(3時間目と同様) (2) 感想用紙の記入	45 5
6	(1) 基本知識に関する学習	50
7	(1) 調べ学習(3, 5時間目と同様) (2) 感想用紙の記入	45 5
	質問紙調査(事後) ※授業時間外	15

表3 調べ学習の学習課題

1回目	武士はどのようにして政治の実権を握ったか調べましょう
2回目	鎌倉を中心とした武士の政権はどのような特色を持っていたのか調べましょう
3回目	鎌倉時代の人々の生活や文化について調べましょう

報」の欄に記入した。次に、調べた情報とサイトを、評価ポイントを用いて、6つの観点についてA～D(A:あてはまる, B:どちらかというあてはまる, C:あてはまらない, D:判断できない)の4段階で評価を行った。なお、事前調査でWeb情報評価シートを使用し、A～Cの3段階で評価を行った際、判断できない状況が発生したため、「D:判断できない」を加え、4段階とした。そして、6つの観点の評価を総括した総合評価をA～C(A:とても信用できる有益な情報である, B:おおむね信用できる情報である, C:一部に誤った内容が含まれている可能性がある情報である)の3段階で行い、その理由を記入した。「6つの項目の評価」, 「総合評価」, 「総合評価の理由」は「調べた情報」の欄の下にある、それぞれの欄に記入した。また、情報収集から総合評価の理由の記入までを15分とし、情報収集①, 情報収集②として2回行った。

3.3. 調査の概要

3.3.1. 調査時期

- ・2020年10月～11月

3.3.2. 調査対象

- ・N県公立中学校 第1学年 31名

3.3.3. 単元と展開

単元は「武士の台頭と鎌倉幕府」の全7時間である。なお、表2に示したとおり、授業時間外に質問紙調査を2回実施した。

3.3.4. 使用機材

- ・iPad: 31台(1人1台)
- ・無線LAN

3.4. 分析方法

3.4.1. 分析1 記述内容のカテゴリ分析

評価ポイントの各観点についての言及数にどのような偏りがあるかを調べることで、学習者がWeb情報の信憑性を評価する際にどの評価ポイントを重視していたかを検証する。検証のために、3回の調べ学習時のWeb情報評価シートにおける情報収集①, 情報収集②の評価の記述をカテゴリごとに分類し、カイ二乗検定を用いて量的に分析を行った。分類の基準には、評価ポイントにおける目的, 範囲, 内容, 適正, 典拠, 鮮度の6つの観点をカテゴリとして用いた。分類にあたっては、前述した分析担当者2名がカテゴリに従い独立して分類を行い、最後に2名の分析結果をつきあわせて一致率を算出する方法を取った。分類の照合作業での一致率は、調べ学習の1回目が95.9%, 2回目が91.1%, 3回目が92.7%であり、分類が異なった箇所は協議して判断した。分類の際、「調べた情報」, 「6つの観点についての評価」, 「総合評価」, 「総合評価の理由」のうち、いずれか1つでも未記入のものは無効とした。なお、調べ学習では1人につき1つは、情報の収集とその評価を確実にを行うことを指導した。その結果、分類を行った情報収集①, 情報収集②の評価の記述のデータ数は、総数62個のうち、1回目が35個, 2回目が38個, 3回目が41個であった。また、同一データにおいて、複数の観点を同様に重視し、評価を行っていたものは、複数のカテゴリでカウントを行った。次頁図3は調べた情報と情報の評価の記述例である。次頁図3のような「事実だけを正しい範囲でかいてあった。」と「目的と鮮度が記載されていないか

○情報収集①(15分)

①(調べた情報)(サイト名:コトバンク)
武士が独自の権力を組織をもって行った。 征夷大将軍が幕府を組織した。 武家法を樹立し、武家の棟梁のもとに主従制を展開し、全国支配を拡張した。
目的【D】 範囲【A】 内容【A】 適正【A】 典拠【A】 鮮度【D】→総合評価【B】
《総合評価の理由》
事実だけを正しい範囲でかいてあった。 目的と鮮度が記載されていないからDにした。

図3 調べた情報と情報の評価の記述例

ったのでBにした。」の場合は、範囲を含めた4つの項目はAだったが、目的と鮮度が記載されていなかったことを理由に、総合評価はBの「おおむね信用できる情報である」と判断したと考えられる。これらのことから、この学習者は目的と鮮度を重視し情報の信憑性を判断したと考えられるため、目的と鮮度にそれぞれ1カウントとした。

3.4.2. 分析2 Web情報評価シートの記述内容分析
分析1と合わせて、学習者がWeb情報を分析的に読み解いた上で受容しているかを検証するために、3回の調べ学習時のWeb情報評価シートにおける情報収集①、情報収集②の評価の記述から3回の調べ学習における記述内容やその変容について事例的に分析を行った。

3.4.3. 分析3 質問紙調査による分析
1回目の調べ学習前と3回目の調べ学習後に、山本ほか(2019)の「ウェブアクセスリテラシー尺度」を参考に作成した質問紙調査を実施した。質問項目は表4のとおりである。尺度に関しては、本研究において、対象とするメディアがインターネットにあるWeb情報であるため、関連性が深い山本ほか(2019)の研究を参考とした。質問紙に関しては、前述した分析担当者2名が協議し、ウェブアクセスリテラシー尺度の質問項目から、本研究に関連する項目を抽出し、内容を精査し、作成を行った。質問項目の抽出に関しては、中学生という発達段階を考慮し、学習者が理解しにくいと思われる項目や他の項目と質問内容が類似する項目を除外し、精査を行った。例えば、質問項目：「ウェブ検索エンジンで検索ワードを入力する際、NOT検索を使用したことがある」などは学習者が理解しにくいと思われる項目として除外した。質問項目の精選のプロセスは、①2名が除外すべき項目を独立して選定、②2名の選定結果をつきあわせ、一致した項目を除外、③2名の選定結果が異なった項目について協議を行い、質問項目を決定、という流れで行った。21項目からなる質問項目に対し、5件法で回答を求めた¹⁾。

3.4.4. 分析4 インタビュー調査
Web情報評価シートを使用して情報の評価を行った感想や意識したことなどについて聞き取りを行うため、インタビュー調査を実施し、プロトコル分析を行った。本分析では、以下のような手順でインタビューを行う学習者の抽出を行った。まず、質問紙調査をもとに、事前と事後の平均値をそれぞれ算出し、比較した。その結果、学習者全体で平均0.33点の上昇が見られた。

表4 質問紙の質問項目

<p>1. 論理的思考の自覚</p> <p>(1) 考えをまとめるのが得意だ</p> <p>(2) 物事を正確に考えることに自信がある</p> <p>(3) 注意深く物事をしらべることができる</p> <p>2. 内容特性に関連したウェブ情報の信憑性判断戦略</p> <p>(4) 幅広い視点で情報を集めるために、1つだけではなく様々な検索ワードを入力し検索を行う</p> <p>(5) ウェブページに記載されている内容を検証するために他のウェブページや情報源を確認する</p> <p>(6) ウェブページに掲載された情報の正しさ・正確さを示す裏付け(証拠)情報を探し、確認する</p> <p>(7) ウェブページに記載されている情報が事実なのか意見なのか意識する</p> <p>3. 探究心</p> <p>(8) 役に立つかわからないことでも、できる限り多くのことを学びたい</p> <p>(9) どんな話題に対しても、もっと知りたいと思う</p> <p>4. ウェブ情報の信憑性判断時に生じうる認知バイアス</p> <p>(10) *SNS上でlike数や引用・シェアの数が多いウェブ情報は信用できる</p> <p>(11) *分かりやすいウェブページに書かれている情報は信用できる</p> <p>(12) *質問応答サイトでベストアンサーが着いている情報は信用できる</p> <p>(13) *「人気の○○ランキング」、「オススメの○○」といったタイトルのウェブページに掲載された情報は信用できる</p> <p>5. 客観性</p> <p>(14) いつも偏りのない判断をしようとする</p> <p>(15) 1つ2つの立場だけではなく、できるだけ多くの立場から考えようとする</p> <p>(16) 自分が無意識のうちに偏った見方をしていないか振り返るようにしている</p> <p>6. ウェブ検索エンジンの使用スキル</p> <p>(17) ウェブ検索エンジンで検索ワードを作成する際、フレーズ検索を使用したことがある</p> <p>7. 発信者特性に関連したウェブ情報の信憑性判断戦略</p> <p>(18) ウェブページの書き手の資格や実績を確認する</p> <p>(19) ウェブページに公的機関からの認定や信頼できる第三者からの推薦があるかどうかを確認する</p> <p>(20) ウェブページに問合せ先情報が記載されているかどうかを確認する</p> <p>(21) ウェブページの書き手が情報を掲載した目的や意図を意識する</p>
--

太字は尺度を構成する各因子名

※は逆転項目

次に、この点数を基準に、事前と事後で 0.33 点以上の上昇がみられた学習者 15 名を上位群、それ以外の学習者 16 名を下位群と分類した。そして、上位群、下位群よりそれぞれ 1 名ずつ無作為抽出し、インタビューを行った。その回答データを用いて Web 情報評価シートの効果について事例的に考察を行った。

4. 結果と考察

4.1. 分析 1 記述内容のカテゴリー分析

3 回の調べ学習時の Web 情報評価シートにおける、情報収集①、情報収集②の評価の記述を分析した結果、評価ポイントの各観点についての言及数を表 5 のように分類した。表 5 の結果を基に、各回の調べ学習及び 3 回の調べ学習の平均のカウント数について、カイ二乗検定を行った。その結果、1 回目～3 回目と全体の平均のいずれにおいても 6 観点のカテゴリー数に有意な差が生じていた (1 回目: $X^2(5)=20.91, p<.05$) (2 回目: $X^2(5)=13.53, p<.05$) (3 回目: $X^2(5)=27.79, p<.05$) (平均: $X^2(5)=17.75, p<.05$)。そして、ライアンの名義水準を用いた多重比較の結果、1 回目は「目的」と「典拠」が有意に多く、2 回目は「目的」と「内容」が有意に多かった。3 回目は「目的」と「典拠」が有意に多かった。さらに、平均の値については「目的」と「典拠」が有意に多かった。

以上の結果から、学習者は Web 情報の信憑性の評価の際に「目的」と「典拠」に言及している回数が多く、これらを重視していたことが明らかとなった。このことから、情報の記述内容の確からしさのみで信憑性を判断せず、「目的」や「典拠」などを探索した上で、Web 情報を受容していたことが示唆された。

一方で、学習者の半数以上が情報収集②の記述に未記入の箇所があり、分析の際に無効とした。そのため、複数の Web 情報を比較し、情報の信憑性を判断していたかという点について課題が残る。また、この分析のみでは、学習者が情報を多面的・多角的に分析したり、批判的に思考したりした上で、Web 情報を受容するよ

うになったのか、その変容を捉えられるか、という点についても課題が残る。そこで、次の Web 情報評価シートの記述内容分析や、質問紙調査による分析、インタビュー調査によって、メディア・リテラシーの育成に与える効果を検証する。

4.2. 分析 2 Web 情報評価シート記述内容分析

学習者が Web 情報を、分析的に読み解いた上で受容しているかを検証するために、3 回の調べ学習時の Web 情報評価シートにおける情報収集①、情報収集②の評価の記述を、作成した評価基準表 (以下、基準表) を用いて評価し考察を行った。また、学習者 1 名を無作為抽出し、記述内容について事例的に考察を行った。無作為抽出した学習者を学習者 A とした。

4.2.1. 基準表による記述内容の評価

基準表の内容と基準表を用いた評価の結果は次頁表 6 のとおりである。基準表に関しては、前述した分析担当者 2 名が協議し、内容を検討して作成を行った。また、小野・松下 (2016) の研究において、評価レベルの段階数として、4 段階を用いた時が最も信頼係数が高くなったことが示されている。よって、本研究では 4 段階の評価レベルを採用し、基準表の作成を行った。作成した基準表をもとに、分析 1 で扱った各回の調べ学習における情報収集①、情報収集②の記述内容を評価した。評価ポイントを作成した分析担当者 2 名が独立して評価をつけ、その後、互いの評価点を擦り合わせ、評価の異なるところは協議して決定した。

評価の結果の考察にあたり、基準表の表現を参考にレベル 0～レベル 3 を区分けして評価を考察する。レベル 0、1 の評価をメディア・リテラシーの育成に課題あり、レベル 2、3 の評価をメディア・リテラシーの育成に成果ありと捉える。

次頁表 6 の結果から、レベル 2 以上に該当するデータ数は、1 回目が 29 個で 82.8%、2 回目が 35 個で 92.1%、3 回目が 37 個で 90.3% を占める。各回とも、Web 情報の内容的な確からしさを肯定的に評価する一方で、情報発信者の目的や立場、情報の更新日に対して問題点を指摘している記述が多く見られた。

この結果から、評価ポイントの観点について意識的に分析を行い、Web 情報の信憑性を評価していたことが示唆される。1 回目から 3 回目までの学習者の変容については、次項の学習者 A の Web 情報評価シートの記述分析の中で考察する。

4.2.2. 学習者 A の Web 情報評価シート記述内容

図 4、図 5、図 6 は、それぞれ学習者 A の 3 回の調

表 5 総合評価の理由の記述内容カテゴリー数
($n=31$)

	目的	範囲	内容	適正	典拠	鮮度	$X^2(5)$
1回目	15	1	8	2	14	9	20.91*
2回目	11	8	13	0	7	6	13.53*
3回目	17	4	7	0	18	9	27.79*
平均	14.3	4.3	9.3	0.6	9	8.0	17.75*

* $p < .05$

表6 基準表と評価該当数

段階	基準	1回目(n=35)	2回目(n=38)	3回目(n=41)
レベル 3	評価ポイントの複数の観点について言及しつつ、多面的・多角的に情報の信憑性を分析し、総合評価の理由を記述できている。	22 (62.8)	23 (60.5)	20 (48.8)
レベル 2	評価ポイントのいずれかの観点について言及しつつ、情報の信憑性を分析し、総合評価の理由を記述できている。	7 (20.0)	12 (31.6)	17 (41.5)
レベル 1	評価ポイントを意識して総合評価の理由を記述できているが、情報の信憑性を分析できていない。	5 (14.3)	3 (7.9)	4 (9.7)
レベル 0	レベル1を満たさないもの	1 (2.9)	0 (0.0)	0 (0.0)

() 内の数値は全体における割合 (%)

べ学習の Web 情報評価シートの情報収集①, 情報収集②の記述である。

1 回目の調べ学習では、情報収集①のみの記述にとどまっている。情報の評価に関しては、評価ポイントの各観点について、目的をCとして、その他の観点をAとし、総合評価をBとしている。また、総合評価の理由では、範囲、適正の妥当性を肯定的に評価し、目的が記載されていなかったことを指摘している。

2 回目では、1 回目と同様に、情報収集の①のみの記述にとどまっている。情報の評価に関しては、評価ポイントの各観点について、目的と鮮度をDとして、その他の観点をAとし、総合評価をBとしている。また、総合評価の理由では、記載されている情報に、情報発信者の意見や感想といった主観的な情報が含まれていないことを肯定的に評価し、目的と情報の更新日が記載されていなかったことを指摘している。

3 回目の調べ学習では、情報収集の①, ②両方への記述がみられる。情報の評価に関しては、情報収集①では、評価ポイントの各観点について、目的、鮮度、

典拠をDとして、範囲、内容、適正をAとし、総合評価をCとしている。また、総合評価の理由では、内容の確からしさや範囲の妥当性を肯定的に評価し、情報発信者の立場と目的、情報の更新日が記載されていなかったことを指摘している。情報収集②では、評価が

○情報収集①(15分)

①《調べた情報》(サイト名: コトバンク)

武士が独自の権力と組織をもって行った。
征夷大将軍が幕府を組織した。
武家法を樹立し、武家の棟梁のもとに主従制を展開し、全国支配を弘張した。

目的【D】 範囲【A】 内容【A】 適正【A】 典拠【A】 鮮度【D】 → 総合評価【B】

《総合評価の理由》
事実だけを正しい範囲ばかりであった。
目的と鮮度が記載されていなかったためBにした。

○情報収集②(15分)

②《調べた情報》(サイト名:)

目的【 】 範囲【 】 内容【 】 適正【 】 典拠【 】 鮮度【 】 → 総合評価【 】

《総合評価の理由》

図5 学習者Aの2回目のWeb 情報評価シート

○情報収集①(15分)

①《調べた情報》(サイト名: Z会+)

政府内での争いなども武士が解決した。
他は争いを治めたことで東日本に勢力を伸ばした。

目的【C】 範囲【A】 内容【A】 適正【A】 典拠【A】 鮮度【A】 → 総合評価【B】

《総合評価の理由》
正しい範囲・内容があり、フライシャーを侵害するようだがなかったから、目的がよく分らなかったためBにした。

○情報収集②(15分)

②《調べた情報》(サイト名:)

目的【 】 範囲【 】 内容【 】 適正【 】 典拠【 】 鮮度【 】 → 総合評価【 】

《総合評価の理由》

図4 学習者Aの1回目のWeb 情報評価シート

○情報収集①(15分)

①《調べた情報》(サイト名: クール・スーサン)

したいに 商工業が盛んになっていった。
調理方法が多かった。

目的【D】 範囲【A】 内容【A】 適正【A】 典拠【D】 鮮度【D】 → 総合評価【C】

《総合評価の理由》
内容や範囲は正しいと思ったが、目的や典拠、鮮度などが記載されていなかったためCにした。

○情報収集②(15分)

②《調べた情報》(サイト名: 日本文学)

貨幣経済が広まった。犬追物や笠懸、流鏝馬などを行った。
職人が増加し、商業が活発化する。
武士が

目的【A】 範囲【A】 内容【A】 適正【A】 典拠【B】 鮮度【B】 → 総合評価【A】

《総合評価の理由》
目的や内容がし、かり書かれていて、分かりやすかった。
範囲も正しいと思ったためAにした。

図6 学習者Aの3回目のWeb 情報評価シート

イントの各観点について、典拠と鮮度をBとして、その他の観点をAとし、総合評価をAとしている。また、総合評価の理由では、目的、内容、範囲の明確さを肯定的に評価している。

3回の調べ学習の記述内容をまとめると、1回目、2回目では、情報の内容よりも、情報発信者の目的や情報の新しさに注目し、信憑性を判断していたことがわかる。3回目の情報収集①では、情報発信者の立場と目的、情報の更新日が記載されていないことから、初めて総合評価をCと判断している。3回目の情報収集②では、情報の内容面の確からしさに加えて、情報発信者の目的の明確さ、立場と情報の更新日の記載があることから、初めて、総合評価をAと判断している。

このような記述内容の変化から、評価ポイントに照らして情報収集を繰り返すことで、学習者Aには、目的・鮮度・典拠といった情報の内容以外の部分を確認した上で、内容面の確からしさや含まれている情報の範囲を確認するという、自分なりの評価の仕方や基準が形成されていったことが推察される。そのため、情報の評価をスムーズに行えるようになり、3回目では情報収集①、②の両方を記述できたと考えられる。

以上のことから、学習者Aは、記述内容の確からしさのみで判断するのではなく、情報発信者の目的や立場、情報の更新日を探索した上で、分析的にWeb情報を評価していた。また、関係の無い情報が含まれていないか、情報発信者の主観的な情報が含まれていないかを意識して、批判的にWeb情報を閲覧していた。そのため、Webサイト及びWeb情報を多面的・多角的に分析した上で受容するようになっていくと示唆される。

4.3. 分析3 質問紙調査による分析

質問紙の回答を点数化し、質問紙全体と尺度を構成する各因子の事前と事後の平均値をそれぞれ算出し、これらをもとに、一要因参加者内の分散分析を行った。その結果が表7である。なお、各因子に対応する質問項目は前掲表4のとおりである。質問紙全体では、5%水準で有意な向上がみられ、各因子別では、5つの因子において、5%水準で有意な向上がみられた。

第2因子の向上から、Web情報評価シートの活用により、評価ポイントの範囲、内容、適正に注目し、事実と意見の区別や他の情報との比較を行ったことで、Web情報を批判的に読み取る手法を理解したと考えられる。また、第7因子の向上から、評価ポイントの目的、典拠に注目し、情報の内容だけでなく、情報発信者についても探索することを通して、Web情報を多

表7 質問紙調査の結果 (n=31)

因子名	事前	事後	F値
質問紙全体	3.11 (0.50)	3.44 (0.46)	15.38*
1. 論理的思考の自覚	3.30 (0.80)	3.67 (0.74)	8.56*
2. 内容特性に関連したウェブ情報信憑性検証戦略	3.39 (0.72)	3.76 (0.63)	6.83*
3. 探究心	3.76 (0.83)	3.89 (0.88)	1.29ns
4. ウェブ情報の信憑性判断時に生じる認知バイアスへの耐性	2.85 (0.55)	2.81 (0.46)	0.19ns
5. 客観性	3.30 (0.80)	3.65 (0.78)	5.94*
6. ウェブ検索エンジンの使用スキル	3.39 (1.00)	3.94 (0.83)	11.81*
7. 発信者特性に関連したウェブ情報の信憑性検証戦略	2.40 (0.91)	3.08 (0.87)	17.58*

() 内の数値は標準偏差 *p<.05

面的・多角的に分析し、信憑性を検証する手法を理解したと考えられる。加えて、評価ポイントを基準に、証拠を集め、Web情報を評価する活動を繰り返し行ったため、第1因子や第5因子の論理的思考の自覚や客観性の向上に影響したと考えられる。第6因子に関しては、課題に対応した情報を得るために、検索ワードを工夫したことが影響したと考えられるが、質問項目が1つだけのため、この結果のみでは判断できない。

一方、向上のみられなかった第3因子に関しては、制限時間内に、課題に対応した情報を得ることに集中したため、様々な情報に注目し、探究するという時間的余裕が無かったことが原因として考えられる。また、同様に向上のみられなかった第4因子に関しては、Web情報評価シートに調べた情報を記入するため、見目がわかりやすく、活用しやすいWebサイトへの信頼性が高まったことが原因として考えられる。

4.4. 分析4 インタビュー調査

質問紙調査をもとに分類した上位群、下位群からそれぞれ1名を無作為抽出し、上位群を学習者B、下位群を学習者Cとし、単元終了後に半構造化インタビューを行った。そして、学習者Bのデータを用いて上位群のスコアが上昇した理由について、学習者Cのデータを用いて下位群のスコアが平均よりも上昇しなかった理由について、事例的に考察を行った。また、2名のインタビュー内容を比較し、Web情報評価シートの効果について事例的に考察を行った。なお、補足とし

て、抽出した下位群の学習者Cは平均よりもスコアが向上しなかったものの事後でスコアが向上した学習者であった。そのため、上位群の学習者Bの回答データと比較することで、メディア・リテラシーの向上の質的な違いを考察できると考え、分析対象として適切であると判断した。質問項目は表8のとおりである。

4.4.1. 学習者Bのインタビュー内容

学習者Bの質問紙調査のスコアは事前が3.3点、事後が4点であり、0.7点の上昇が見られた。表9は学習者Bのインタビュー内容である。下線①、②から、学習者Bは、これまで情報の正しさを意識してWebサイトを閲覧しておらず、信憑性を判断することの難しさを感じていたことがわかる。下線③からは、閲覧したWeb情報を他のWeb情報と比較し、信憑性を判断していたことがわかる。また、下線⑤から、Web情報の信憑性の判断の際、情報発信者についての情報を重視していることがわかる。これらのことから、閲覧したWeb情報をそのまま鵜呑みにせず、批判的な思考を働かせ、分析してから受容する態度の表出がみられる。また、下線④から、情報の発信者として、自分が得た情報、そして、自分が発信する情報にも、批判的な思考を働かせてから、発信しようとする態度の表出がみられる。

以上のことから、Web情報評価シートを活用したことで、学習者BはWeb情報の信憑性を判断することの難しさを実感したため、意識的に信憑性の判断を行うようになったことが示唆される。そして、1つのWeb情報の内容をそのまま受容しない、信憑性判断のための根拠を探す、などの工夫を行うようになったため、批判的・分析的に受容するようになったことが示唆される。そのため、Web情報評価シートを活用することにより、Web情報の信憑性を判断する難しさを実感することがスコアの上昇に影響を与えたと考えられる。

4.4.2. 学習者Cのインタビュー内容

表8 質問項目

1. インターネットを使って調べ学習をした感想を教えてください。
2. 評価する6つのポイントを使って、インターネットにある情報を評価する活動をした感想を教えてください。
3. 調べ学習で気を付けたことがあったら教えてください。
4. 今後インターネット検索を利用して情報収集をするときに気を付けたいことはありますか。あったら教えてください。

表9 学習者Bのインタビュー内容

(I: インタビュアー B: 学習者B)

I: 質問をします。インターネットを使って調べ学習をした感想を教えてください。(問1)
B: はい、えっと、自分でサイトを選んで学習できるので、自分に合った学習ができるので、とってもわかりやすかったです。
I: 次の質問です。評価する6つのポイントを覚えているかな? それを使ってインターネットにある情報を調べる活動をしてみての感想を聞かせてください。(問2)
B: はい、①普段はあんまその、全然考えてやってなかったの、いざそのサイトを評価してやるとなると難しかったです。
I: どこらへんが難しかったです?
B: その②サイトの内容がほんとに正しいものなのかどうかを自分の目で見て確かめて調べなきゃいけないのが難しかったです。
I: じゃあ、その調べ学習で気を付けたことがもしあったら教えてください。(問3)
B: えっと、③1つのサイトでもうこれだって判断するんじゃなくて、他のサイトでも調べてみて、その内容がちゃんとあってるかどうかというのを合わせて調べてみました。
I: なぜ合わせて調べてみようと思ったのかな?
B: やっぱり自分、ちゃんとその、内容があっていた方が自分のためにもなるので、そうやって、ほんとにその正しいかどうかを確認してやりました。
I: なぜ自分のためになると思ったのかな?
B: えっと、正しい情報が、いや、間違ったら例えば④他の人に教えたりするときでも間違えた情報を与えてしまうことになるので、自分がちゃんと正しい情報を持って行かないといけないなと思ったので。
I: 今後インターネットの検索を利用して、情報を集めたりするとき、なにか気を付けたいことがもしあったら教えてください。(問4)
B: ただ内容だけを見るんじゃなくて、⑤そのサイトを作っている人の名前とか、団体のやつをちゃんと調べてみて、それから、その正しい、その情報が正しいかどうかを自分の中で判断して、判断したいと思います。

学習者Cの質問紙調査のスコアは事前が3.9点、事後が4点であり、0.1点の上昇が見られた。表10は学習者Cのインタビュー内容である。下線⑥から、学習者Cは、これまでWeb情報の信憑性について、意識していなかったことがわかる。しかし、下線⑦から本実

践を通して、Web情報の信憑性を判断する1つの基準を認識したことで、Web情報の信憑性を主体的に判断しようとする意識が形成されたと考えられる。加えて、評価ポイントの有用性を感じていることがわかる。また、下線⑨からも、評価ポイントを今後も活用し、Web情報の信憑性について、主体的に判断しようとする意識の表出がみられる。下線⑧からは、情報を調べる際には学習課題を意識し、記載内容が課題に適しているかを重視していたことがわかる。

以上のことから、Web情報評価シートを活用したことで、学習者CはWeb情報の信憑性について意識するようになったことが示唆される。また、評価ポイントを基準に批判的・分析的にWeb情報を読み取るきっかけになったことが示唆される。一方で、Web情報の信憑性を判断した際の工夫などに関する言及はなかった。これは、学習者Cが情報の評価よりも、学習課題に適した情報を集めることに集中していたためと推察される。そのため、学習課題や調べ学習の時間制限などの授業デザインが、スコアが平均よりも上昇しなかったことに影響を与えたことが示唆される。

4.4.3. 学習者Bと学習者Cのインタビュー内容比較

学習者Bと学習者Cのインタビュー内容から、どちらも共通して、これまでWeb情報の信憑性について意識していなかったことがわかる。しかし、Web情報評価シートを活用したことで、2名とも、情報の信憑性を判断する基準を認識し、信憑性を主体的に判断する態度の表出がみられた。

また、上位群である学習者Bに関しては、情報の信憑性を判断するための具体的な工夫や自らが発信者となった場合を想定した発言がみられ、自らの成長を実感している様子が発話に現れていた。一方で、学習者Cに関しては、評価ポイントの有用性を感じてはいたものの、具体性に欠ける感想であった。

以上のことから、上位群の場合、スコアだけでなく、質的な側面でもメディア・リテラシーが高く向上したことが示唆される。

5. 結 論

分析の結果、本研究では以下の4つが事例的に明らかになった。

1つ目は、分析1から学習者はWeb情報の信憑性の評価の際に「目的」と「典拠」を重視していたことが示唆されたことである。またこのことから、情報の記

表10 学習者Cのインタビュー内容

(I: インタビュアー C: 学習者C)

I: 質問します。インターネットを使って調べ学習をした感想を教えてください。(問1)

C: はい、えっと、iPadで調べ学習をして、あの、課題を自分で、そのiPadで調べることをして、自分、その、15分とかずつに区切って、違うサイトとかを見てると、なんだろう、同じサイトを見てるよりも、情報が書いてあるから、この調べ学習は良かったと思う。

—中略—

I: じゃあ次の質問をします。評価する6つのポイントってあったよね?これを使ってインターネットにある情報を評価する活動をしてみての感想を教えてください。(問2)

C: はい、えっと、⑥この授業をする前は自分でもそんなに、内容を、目的とか、範囲とか、あんま意識しなかったんですけど、授業をして、そのときに評価したらその、自分で今度違うことを調べるときには、そのなんか、この目的、範囲、内容、適正、典拠、鮮度の内容を自分で意識しながら調べられて、あと、⑦悪いサイトかとかいいサイトかとか、信じられるサイトかとかは、自分で気が付けることができたので、この評価するポイントは自分のためになったと思います。

I: 調べ学習をやっているときに、もし気を付けたことがあったら教えてください。(問3)

C: はい、気を付けたことは、⑧課題が出されてるのに、違う内容とかが入ってないかとか気を付けてながら調べました。

—中略—

I: 今後インターネット検索を利用して、情報収集するときに、気を付けたいことがありますか?もしあったら教えてください。(問4)

C: はい、気を付けたいことは、自分が調べたいことを正確にしたサイトを見て、そのさっきも言ったとおりに、悪いサイト、⑨ほんとに信じられるサイトとかを自分で、気を付けて検索すればいいと思います。

述内容の確からしさのみで信憑性を判断せず、「目的」や「典拠」などを探索した上で、批判的・分析的にWeb情報を受容していたことが示唆されたことである。

2つ目は、分析2から学習者は記述内容の確からしさのみで判断するのではなく、評価ポイントを意識し、Webサイト及びWeb情報を多面的・多角的に分析した上で受容するようになったと示唆されたことである。

3つ目は、分析3から評価ポイントなどを基準に、

Web 情報を批判的に読み取る手法と、Web 情報を多面的・多角的に分析し、信憑性を検証する手法を理解したと考えられることである。

4つ目は、分析4からWeb情報評価シートを活用したことで、情報の信憑性を判断する基準を認識し、信憑性を主体的に判断する態度の表出がみられたことである。

これらの結果から、中学校社会科歴史的分野において、Web情報評価シートを活用し、学習者がWeb情報を批判的・分析的に読み取り、評価する活動を行うことは、メディア・リテラシーにおける「メディアに媒介された情報は事実そのものではなく、情報の発信者によって構成されたものとして、批判的・分析的に受容する能力」の向上において有効であると示唆される。

6. 課 題

本研究における課題として以下の4つが挙げられる。

1つ目は、本研究のメディア・リテラシーの定義に含まれる「受信者である自分に対しても批判的な思考を働かせた上で表現することのできる能力」に関して向上をみとることができなかったことである。そのため、収集した情報を用いた表現活動も視野に入れ、Web情報評価シートの改良を図っていく必要がある。

2つ目は、授業デザインの改良と工夫である。本研究では毎回の調べ学習において1人につき1つはWeb情報の評価を行うことができた。しかし、分析1において学習者の半数以上が情報収集②の記述に未記入の箇所があり、複数のWeb情報を比較し、情報の信憑性を判断することに課題が残った。また、分析3、分析4において、学習課題や時間制限などが学習者のメディア・リテラシーの育成に影響を与えることが示唆された。そのため、調べ学習において、学習者がより迅速に多くの情報の収集と評価を確実に行うことができるように、Web情報評価シートの反復的な活用や授業デザインの工夫を行う必要がある。

3つ目は、質問紙調査の妥当性についてである。質問紙調査に用いた尺度の項目選定については、より妥当性や信憑性が担保されるよう協議に参加する研究者を増員するなど、研究計画を工夫する必要がある。

4つ目は、本研究が一事例の検証であることから、対象生徒や単元を変え、Web情報評価シートを用いた実践を行い、汎用性を検証する必要を有していることである。

註

- 1) 回答形式は、質問項目の1～3、8、9、14～16問目が“5. あてはまる～1. あてはまらない”，10～13問目が“5. 信用できる～1. 全く信用できない”，4～7、17～21問目が“5. つねにする～1. したことがない”の5段階とした。

付 記

本研究はJSPS 科研費 JP19K14231 の助成を受けたものである。

参 考 文 献

- 浅井和行, 久保田賢一, 黒上晴夫 (2009) イギリス・カナダ・オーストラリアにおけるメディア・リテラシー教育カリキュラムの比較研究. 教育メディア研究, 15(2) : 35-49
- BUCKINGHAM, D. (2003) Media Education : Learning and contemporary culture. Polity Press, UK
- 堀田龍也, 佐藤和紀 (2019) 日本の初等中等教育における情報リテラシーに関する教育の動向と課題. 電子情報通信学会 通信ソサイエティマガジン, 13(2) : 117-125
- 市川克美 (1999) これが“21世紀の学力”だ！—メディアリテラシーの提言—. 明治図書, 東京
- 楠見孝, 道田泰司 (2015) 批判的思考—21世紀を生き抜くリテラシーの基礎—. 新曜社, 東京, 212-215
- 桑田てるみ, 法土明子 (2009) 学習単元「情報と表現」における国語科教諭と司書教諭との協働授業の効果—「POP」作成授業の分析—. 教育情報研究, 25(2) : 39-49
- MASTERMAN, L. (1985) *Teaching the media*. Routledge, UK
- MASTERMAN, L. (1995) Media education : Eighteen basic principles. *MEDIACY*, 17(3)
- 水越伸 (1999) デジタル・メディア社会. 岩波書店, 東京
- 文部科学省 (2017) 中学校学習指導要領「社会編」解説 平成29年告示
- 文部科学省 (2020a) GIGA スクール構想の実現へ.
https://www.mext.go.jp/content/20200625-mxt_syoto01-000003278_1.pdf (参照日 2021.06.20)
- 文部科学省 (2020b) 教育の情報化に関する手引き—追補版— (令和2年6月).

https://www.mext.go.jp/content/20200608-mxt_jogai01-000003284_002.pdf (参照日 2021.06.20)

森阪康昌 (2008) メディア・リテラシーを育む協働のプロジェクト—作者の立場で映像を紐解いてみよう (1 学年) —. 福井大学教育実践研究, 32 : 27-35
内閣府 (2020) 令和元年度青少年インターネット利用実態調査結果 (速報).

https://www8.cao.go.jp/youth/kankyau/internet_torikumi/tyousa/r01/net-jittai/pdf/sokuhou.pdf
(参照日 2021.06.20)

中橋雄 (2006) 日本におけるメディア・リテラシー研究の概観とこれからの研究課題. 教育メディア研究, 12(1) : 71-85

中橋雄 (2014) メディア・リテラシー論—ソーシャルメディア時代のメディア教育—. 北樹出版, 東京

中橋雄 (2017) 第 7 章 情報活用能力とメディア・リテラシー. 稲垣忠, 中橋雄編 (2017) 教育工学選書 II 第 8 巻 情報教育・情報モラル教育. ミネルヴァ書房, 京都, 124-141

中村純子 (2021) 第 6 章 中学校を対象とした教育実践研究. 中橋雄編 (2021) メディア・リテラシーの教育論—知の継承と探究への誘い—. 北大路書房, 京都, 75-84

小野和宏, 松下佳代 (2016) 初年次教育におけるレポート評価. 松下佳代, 石井英真編 (2016) アクティブラーニングシリーズ 3 アクティブラーニングの評価. 東信堂, 東京, 26-43

大島裕明, 山本祐輔, 山家雄介, 高橋良平, ヤフトアダム, 中村聡史, 田中克己 (2011) Web 情報の信憑性. 情報の科学と技術, 61(1) : 2-7

芝崎順司, 近藤知嗣 (2000) Web 情報に対する中学校教員の批判的認識に関する調査. 教育メディア研究, 7(1) : 55-63

鈴木みどり (1997) メディア・リテラシーを学ぶ人のために. 世界思想社, 京都

手塚和佳奈, 佐藤和紀, 三井一希, 板垣翔大, 泰山裕, 堀田龍也 (2021) 日本教育メディア学会における

学校教育を対象としたメディア・リテラシー教育の実践研究の整理からみる今後の実践課題. 教育メディア研究, 27(2) : 101-119

山本祐輔 (2019) ウェブ情報の信憑性と情報アクセスシステム. 日本セキュリティ・マネジメント学会誌, 32(3) : 53-59

山本祐輔, 山本岳洋, 大島裕明, 川上浩司 (2019) ウェブアクセスリテラシー尺度の開発. 情報処理学会論文誌, 12(1) : 24-37

Summary

With the advancement of information technology, students are using the Internet to gather information on a daily basis, both inside and outside of school. Accordingly, it is necessary to reexamine the media literacy that is required in today's society and to foster it in school education. In this study, we developed a Web information evaluation sheet as a learning material to cultivate media literacy through activities in which learners read and evaluate Web information critically and analytically in junior high school social studies history classes. As a result of the verification, it was suggested that the learners did not believe the information as it was on the Web, but began to use critical thinking to judge the credibility of the information. The results also suggested that the learners were able to analyze Web information from multiple perspectives by searching for the purpose and position of the information sender, the date of information update and judge the credibility of the information. These results indicated that the students were able to improve their ability to accept the media, but there are still some issues to be solved to improve their ability to express themselves through the media.

KEYWORDS: MEDIA LITERACY, CREDIBILITY ASSESSMENT, JUNIOR HIGH SCHOOL SOCIAL STUDIES, WEB INFORMATION, INTERNET

(Received June 25, 2021)