

メディア・リテラシー教育による批判的思考力の獲得をどのように評価するのか： 小学校5年生へのフェイクニュースに関する授業の考察を通じて

A Study That How We Can Assess Critical Thinking Skills Through Media Literacy Education: Based on The Practice About Fake News in Elementary School Grade 5 Students.

森本 洋介
Yosuke MORIMOTO

弘前大学大学院教育学研究科教職実践専攻
Graduate School of Education, Hirosaki University, Program for Professional Development of Teachers

要 旨

本稿ではメディア・リテラシーの能力獲得評価にアプローチするため、「推論」をテーマとして小学5年生を対象とした授業実践を行った。2つの小学校の5年生を対象に、フェイクニュースについて考える授業実践を行い、フェイクニュースの性質やそれが生まれてしまう背景などについてグループおよび個人で考えさせた。授業の最後に振り返りの記入を行うことで、子どもの授業中の思考過程を評価しようとした。結果として、そもそも授業中の思考過程を表出できた子どもが全体の2割程度に留まり、半数以上の6割程度の子どもは感想や結論としてわかったことを記述してしまった。これは振り返りの指示に問題があったことが1つの要因として挙げられるが、学校文化とも呼べるようなパターン化した振り返りのさせ方が常態化している可能性もある。

キーワード：メディア・リテラシー教育, 批判的思考力, 推論, 学習評価, フェイクニュース

1. 課題設定

「メディア・リテラシー」(以下、MLとする)という用語が日本の社会や教育業界に登場したのは1980年代半ばである(坂本, 2022)。MLという用語は、その能力概念について日本で紹介される際、視聴覚教育・コンピュータ教育の立場から主に学校教育を対象に紹介されていった経路と、市民運動の立場からイギリスやカナダで実践された教育内容について一般市民を中心に紹介していった経路があるとされ、その定義や能力の枠組みに対する理解が多義的に存在している状況にある(笠原, 2012)。

このようにMLは学問分野や領域によって複数の解釈・定義が存在しており、国内および国際的に統一された定義は現時点で存在していない。しかしながら、MLの基本概念(key concepts)や能力枠組み(framework)を研究している国内外の研究者の議論

を整理すると、MLは①メディアに関する知識を得ていること、②メディアを利用して自分の考えなどを表現ないし表明していく能力、③メディアを介して流れてくる情報を批判的に読み解く能力、の3つの能力を最低限含んでいる必要があると考えられる(森本, 2014; Buckingham, 2019; Hobbs, 2021)。本稿ではデジタルメディア(インターネット等)やオールドメディア(テレビ、新聞、ラジオ等)といったメディアを構成する組織や伝達経路、情報が人から人へ伝播していく背景やそこに潜む価値観といった周辺事項も含めて情報を批判的に「読む」・創造的に「つくる」といった能力をMLとして捉える。

この文脈における「批判的」とは、科学的、客観的、多面的といった意味に置き換えられ、非難したり文句を言ったりするなどの否定的な意味ではない。このようにMLの能力はある程度の共通項を有するものの、

各学問分野や領域において独自に研究が進められ、日本では教育工学や教育方法学、メディア論や社会学、言語学、心理学などといった学問分野や領域で能力の内容や教材開発、評価のあり方といった各論が展開されてきた。各学問分野や領域において、関心の所在や焦点の当て方、研究手法などが異なる上、ML研究としてそれらが交わることは少なく、各学問分野や領域で独自に研究が進められる傾向にある。

ML研究が分野横断的になされているために、広範に研究テーマが存在しているという多角的な視野の広がりが生まれている一方で、研究成果が未だに十分とは呼べないテーマが存在している。その一つが学習評価に関する研究である。教育活動による個人のML獲得の有無、また獲得できたとしてどの程度獲得できているのか、などの学習評価に関する知見に関する研究は十分とは言えない。例えば国内では、後藤（2005）が行った研究のように、MLの習得度を量的に測ろうとする研究が主になされてきた。後藤はMLの尺度を、メディア操作スキル、批判的思考力、主体的態度の3つに分類した。特に批判的思考力と主体的態度について質問紙を作成し、信頼性と妥当性を検討したものである。しかし問題点として、調査対象者の背景が明確ではないことが挙げられる。このため、調査対象者の調査時点での能力は評価できるかもしれないが、それがML教育によるものであるかどうかは不明である。

また駒谷（2000）も量的なアプローチで研究を行っている。駒谷は小学5年生130人がML教育の実践から何を学んだか、実践の前後でテストを行い、教育心理学的見地から評価している。駒谷自身はテレビ番組に対する「気づき」とメディア理解への「積極的参加」、およびテレビ番組の現実性と非現実性という部分に焦点を当て、それをMLの「批判的気づき」としている。さらに駒谷（2008）は、2006年と2007年に実施された「民放連メディア・リテラシー実践プロジェクト」に参加した子どもを対象に、プロジェクトの前後で参加者がどのように変化したのかを考察した。駒谷は考察において、テレビ番組をつくる苦勞に対する共感であるとか、様々な人間が一体になってモノをつくることへの喜びや大変さ、などといったことに対する参加者の反応を取り上げ、テレビ番組に対する「批判的気づき」が学習者にほとんど生まれなかったことを指摘している。駒谷はこの点について、実施者側のメディア・リテラシーに対する理解、すなわち「批判的」な思考力についての理解が共有されていなかったのが原因ではないかと述べている（駒谷, 2008）。

アメリカでもホブズ（Hobbs, R.）のように、量的

なアプローチからMLの能力評価の充実を求める研究者がいる。ホブズは2010年代前半の時点におけるML能力評価研究について「デジタル時代のMLの介入が低学年の児童の活字メディアのリテラシー能力にどのように影響するかを明らかにし始めたところである。（中略）基本的な読解力のテストで測定される子どもたちの読解能力と、メディア・メッセージの目的やターゲット・オーディエンスを認識する彼らの能力にどのような関連があるか、私たちは問いを立てて研究した」（Hobbs, 2013, 176-177）とする。そして「確実に言えることは、推論することが読解力の重要な構成要素であり、批判的思考力なのである。ある研究者が、テレビで提示された物語のあらすじについて子どもが推論する方法を調査したところ、テレビ番組の大人の論評に接した子ども達は、大人の論評に触れてこなかった子ども達に比べて、補助資料の物語を理解する上で、推論することがよくできていたとしている。しかし、研究者はまだ、メッセージの目的やテレビの内容の多様なタイプに応じたターゲット・オーディエンスについて推論する子どもの能力に取り組んでいない。」（Hobbs, 2013, 177）という課題を述べている。ホブズはテレビ番組を対象にした先行研究について述べているが、ソーシャルメディア・ネットワーキング・サービス（SNS）のように2000年代後半以降に登場したメディアであれば尚更、研究が始まったばかりである。

このように、MLの学習評価に関する研究は量的なアプローチを採ることが多い。佐藤ほか（2011）の研究のように、量的な評価が有効に機能する場合は、比較的尺度が構成しやすい理解度および知識・スキルの習得度を評価する場合や、自己評価を問う場合であると考えられる。また後藤（2014）のように、高次の思考力であっても評価尺度の生成が可能であれば、量的に能力獲得を評価することは可能である。一方で、森本はML教育の結果、どのようなMLの能力を得たのかを測定する方法として、量的な評価と質的な評価のアプローチがあり、MLの能力の内容に応じたアプローチが必要であるとした（森本, 2018）。さらにMLが求める高次の思考力獲得について評価するためにはパフォーマンス評価などの真正の評価により、質的に検討することが適当であるとする見解もある（Scheibe and Rogow, 2012）。

MLの能力獲得を評価する研究において、量的評価方法は比較的研究成果が出ていると考えられるが、質的な研究については国内外で十分な研究がなされていないと言いはし難い。そこで本研究では、アクションリサーチの方法によりMLを理解した授業者がML教育を実

施し、MLを獲得したのか否か、またどの程度獲得できたのか、もしくは獲得できていないのかを測定するための質的な評価方法をいかにして作成できるのか、を問いとして設定する。この問いに対して、本研究の実施により、MLの能力獲得を質的に評価する際に教育活動においてどのように資料を収集する必要があるのかについて明らかにする。

MLの定義と解釈が多様であることが、評価の枠組みの曖昧さにつながっていると考えられることから、本研究では既に明らかになっている認知心理学における批判的思考力の枠組みを基盤として、MLの枠組みをそこに重ね合わせ、批判的思考力を軸としたMLを定義する。その際、メディア特性の理解が優先される

傾向にある日本のMLよりも、批判的思考力の育成に重きを置く英国のバッキンガム (Buckingham, D.) の基本概念:「生産・制作」,「オーディエンス」,「メディア言語」,「リプレゼンテーション」(Buckingham, 2019) と、米国のホブスのMLの基本概念:「メディアの作り手とオーディエンス」,「メッセージと意味」,「リプレゼンテーションとリアリティ」(Hobbs, 2021) を参照する。これらの議論を整理し、認知心理学における批判的思考力の獲得過程(楠見, 2015)と組み合わせると、図1と図2のようになる。

本研究では、図1においては「獲得モデル」に、また図2においては「推論」に焦点を置いた授業を計画した。日本の学習指導要領ではMLに関する指導内容

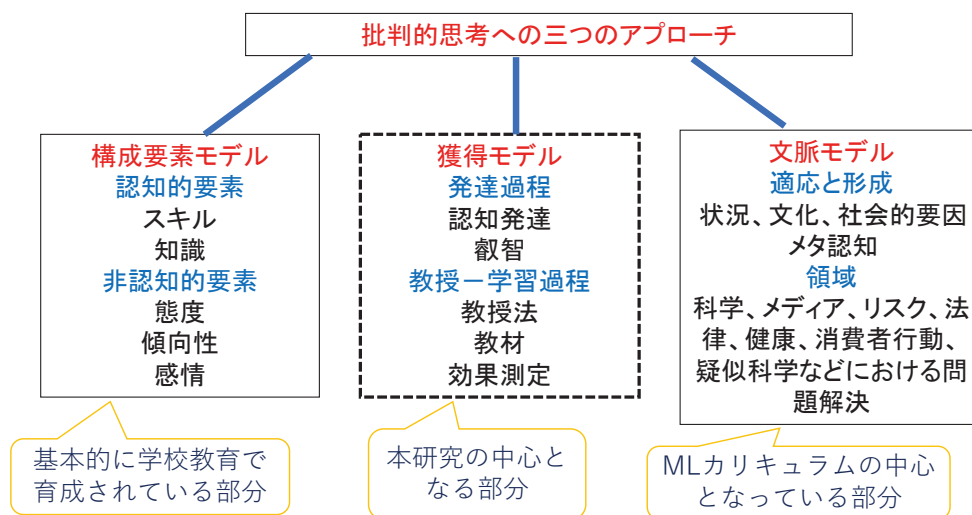


図1 批判的思考への3つのアプローチと本研究の関係性

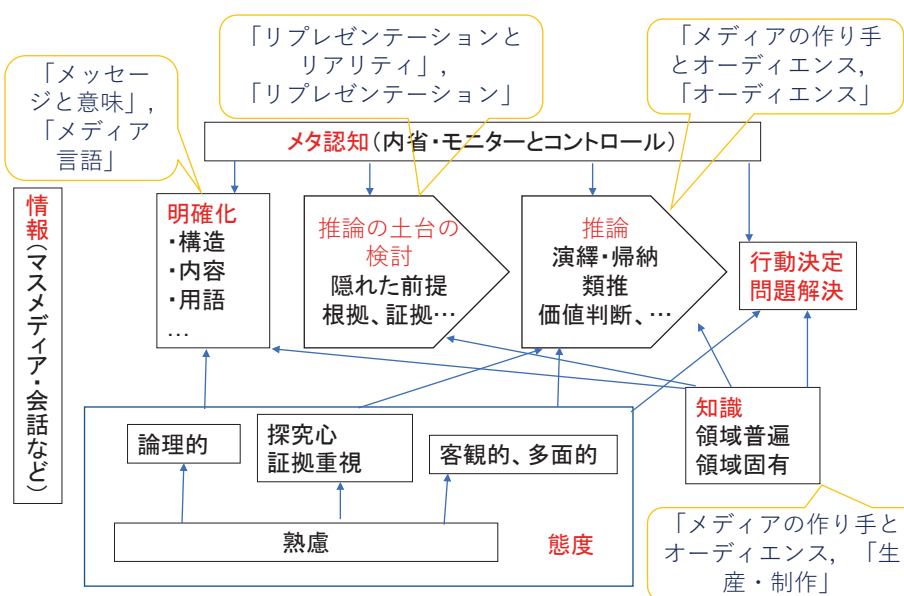


図2 批判的思考の構成要素とプロセスとMLの関係性

が明示されておらず、また例えば家庭に自分が自由に使える端末があるかないかといったような個々の子どものメディア経験も非常に多様である。研究者個人のレベルでは学習者の前提条件を完全にそろえるのが困難であるため、授業場面での資料収集により分析が可能な「獲得モデル」に焦点を置いた。また本研究では子どもの批判的思考力の獲得過程に目を向けるため、知識・技能の獲得の程度ではなく思考力・判断力・表現力をみることができ、さらに比較的短時間の準備で子どもが授業に没入できる「推論」を選んだ。なお、推論を行うために必要な前提知識については本実践を行う前の導入段階で対象となる子どもたちに授業を行っている。

授業実践を行うにあたっては、先述した先行研究で多く対象とされている小学校を選出した。また学年については批判的思考力の獲得が可能になり始める10歳ごろの年齢を念頭に置いたため、5年生を対象とした。

2. フェイクニュースを実践とした背景

ML教育に関する近年の世界的な傾向として、高等教育の教職課程を対象としてSNSを読み解く教育実践が挙げられる(Akçayira & Akçayır, 2016)。2015年までの時点で社会科学分野の教育学においてSNSを取り扱った論文247本を学習者のタイプ、SNSの使い方、国、分野などで分類したところ、9つのトピック(学習成果、指導の方法、教育への寄与、配置、人口動態、インタラクション、比較、支援、その他)に分類できた。これらのトピックはさらに関連したサブトピックに分かれており、SNSの教育利用に関する研究が年々増加していることがわかる。特に高等教育において増加している(Akçayira & Akçayır, 2016)。

アルバーマン(Alvermann, D.)は、私たちを取り巻くコミュニケーションツールとなっているなかで、これらのなかで流布している多様なニュース(フェイクニュースを含む)をクリティカルに探究する能力(critical inquiry)の育成が急務となっていると述べる(Alvermann, 2017)。ヨーロッパにおける研究では、ソーシャルメディアを利用した子どもが事実とフェイクをどのように認識するようになるかという実証研究がなされており、アメリカでもソーシャルメディアに政治的なバイアスのかかった情報を流した際に、それが利用者にもどのような影響を与えるのかといった研究がスタンフォード歴史教育研究グループ(Stanford History Education Group)によってなされている(Alvermann, 2017)。同様の研究が2016年の米国大統領選挙における選挙広報を対象に大規模に実施されて

いる。フェイクニュースをめぐる米国の司法判断においては、表現の自由を根拠としてネット上のニュースを規制することは不可能であるとの見解が示されている(Alvermann, 2017)。だからこそ、読み手の思考力・判断力の育成が必要なのである。

ヴァルトネン(Valtonen, T.)、テドレ(Tedre, M.)、マキタロ(Makitalo, K.)、ヴァルティアイネン(Vartiainen, H.)によれば、メディア環境の変化により、利用者の行動追跡やデータマイニング、プロファイリング、コンピューショナルラーニングやマシンラーニングなどが、行動科学やターゲット・オーディエンス分析、誤情報や偽情報の拡散といったことを分析するために用いられるようになったとされる(Valtonen, Tedre, Makitalo and Vartiainen, 2019)。ソーシャルメディアは事実を否定し、感情を優先させる傾向を生み出している。メディアは人間のみがつくっているのではなく、AIなどのアルゴリズムに基づいた機械もメディアをつくりだせる環境になっているため、メディアを分析するということのなかに、コンピュータの機能の理解も含める必要があると彼らは主張する(Valtonen, Tedre, Makitalo and Vartiainen, 2019)。

アルゴリズムを用いたニュースソースの収集方法は、アルゴリズムを構築した人間しか内容がわからず、しかもそのアルゴリズムは企業秘密であることが多いため、実質的に「ブラックボックス」である。プログラムの中身が不明である以上、そのプログラムがどのように情報を収集してそのニュースが生成されたのか不透明である。X(旧Twitter)やYouTube、インスタグラムといったソーシャルメディアは、写真テキストデータ、位置情報などの大量のデータが基盤となって構築されている。今日のメディア消費の中身を理解しようと思えば、今日のメディアのメカニズムを理解する必要があるのである。

以上のように、海外では既にSNSを対象としたML教育の必要性が主張され、実証的な研究が進められている。しかしながら多くの研究はSNSアカウントを所有する成人の動向を対象としていることが多く、そのため高等教育が対象となる傾向にある。よって小中学生を対象にしたSNSについてのML教育研究は本稿執筆時点で国内外合わせて10件程度にすぎない。国内では豊田(2015)が小学生を対象に限定的なサイト(2015年5月時点で教育現場等へのサービス機能を停止)を用いたSNSについての教育を行っていた程度である。このようにSNSに関する教育研究は2010年代半ばあたりから増加傾向にあるが、初等～前期中等教育対象

の研究はほとんど見当たらない。

その理由として、私的所有端末を研究対象に用いることによるプライバシーの問題や、上述したサービス利用年齢の問題、そして学習管理システムの認知度の低さなどがあったと考えられる。しかしコロナ禍において学習管理システムの認知度が高まるとともに、GIGAスクール構想により1人1台の端末所持が実現した。つまりハードウェアが普及し、公的に貸し出される端末を研究対象にすることが可能になった（ただしプライバシーの問題にはある程度配慮する必要がある）ことで、少なくともこれらの課題は解決してきている。

他方でSNS上での問題行動を学校教育で取り扱うことは、情報モラル教育のなかでその危険性を子どもたちに「教える」教育がこれまでなされているが、実践的に子どもたちに扱わせながらSNSを利用するうえでの問題について「気づかせる」ことは子どもたちの安全上困難であった。上述した豊田の研究は、安全性の問題をクリアするために、登録した児童しか入れないクローズドなSNSを作成して、リアルではあるが外部と接触する恐れのないSNSを授業上で利用するというものであった。仮にそのようなSNSを作成できたとしても、サイトの維持には費用がかかるため、研究費を継続的に投入できなければ豊田の研究のように一時的なものにとどまってしまう。

そこで本研究で参考にしたのはホブズが行った、小学校低学年の子どもに対して紙上でオンライン空間を表現し、オンライン空間の特徴を学ばせる実践である（Hobbs, 2013）。この実践では、小学校低学年の子どもが自分の好きな物や番組、自分の生活で経験したことなどを何でも紙に書き、クラスメートに紹介させた。その際、誰に紹介するのかを合わせて書くことで、疑似的な「リンク」を貼らせた。どの子どもが何について書き、誰に紹介したいのかについては、学級内のすべての子どもに公開されていたため、実際にはSNSの個人のページが「友だち」以外の人間にもみられている状態と同じだったのである。このいわば「公開シェア」の状態を子どもたちに考えさせ、どのような情報を、どこまで公開してよいのかについて判断を求めたのである。この実践から言えるのは、実際のオンライン空間を使わせなくても紙と鉛筆で疑似的にオンライン空間を表現することが可能であり、オンライン上の情報について子どもたちに考えさせることができる、ということである。

さて、子どもたちに考えさせるべきオンライン上の課題については多々存在するが、本研究では子どもた

ちにも関心の高いフェイクニュースの問題を取り上げることとした。ウォードル（Wardle, C.）とデラクシャン（Derakhshan, H.）によれば、「フェイクニュース」という用語で虚偽の情報を一括りにするのは不適切であるという（Wardle & Derakhshan, 2017）。実際に情報が原因となって引き起こされる現象には複雑な要素が絡み合う。また、「フェイクニュース」という用語は政治家やマスメディアによって「自分たちにとって不都合なニュース」という意味で使われることもしばしばみられ、事実であっても権力者が「嘘」とみなせば嘘として認識される可能性もあるからである。そのためウォードルとデラクシャンは「フェイクニュース」を以下の3つに分類し直した（Wardle & Derakhshan, 2017, 5）。

- ・誤情報（Mis-information）：悪意はないが、誤って流してしまい、共有されてしまった情報。
- ・偽情報（Dis-information）：誤った情報を、悪影響を与えるために意図的に流したもの。
- ・悪意ある情報（Mal-information）：事実に基づく情報を、悪影響を与えるために流したもの。個人情報や公共の情報共有空間に意図的に流出させたものがしばしばこれに該当する。

またウォードルによれば悪意の程度により「①風刺・パロディ」、「②誤った関連づけ」、「③ミスリーディング」、「④事実が誤った文脈で使われること」、「⑤なりすましコンテンツ」、「⑥操作されたコンテンツ」、「⑦捏造されたコンテンツ」にフェイクニュースを分類することができるという（Wardle, 2017）。これは①から⑦に行くほど悪意が高まるという意味である。実際にはその他の指標もあると思われるが、フェイクニュースという複雑な情報を整理するための参考になる。このようにフェイクニュースという情報は単に嘘や捏造の情報のみならず、実際には事実であったとしても意図的に異なる文脈に掲載されることで誤解を生んだり、そもそも事実を読み違えたユーザーが誤解であると認識しないまま他の人に伝えることで伝言ゲーム的に情報が歪められていったりするなど、SNSという多様かつ不特定多数のユーザーが参加することが問題を複雑にしているのである。

つまり旧メディア（テレビや新聞など）の時代は、情報の第一発信者がテレビ局や新聞社といった組織であり、組織として責任を持って情報を発信するという前提があったため、発信された情報が事実であるという前提でオーディエンスが情報に触れていた。しかしSNSの時代になり、誰でも簡単に情報を発信できるようになったため、個人が発信する情報の真偽という問

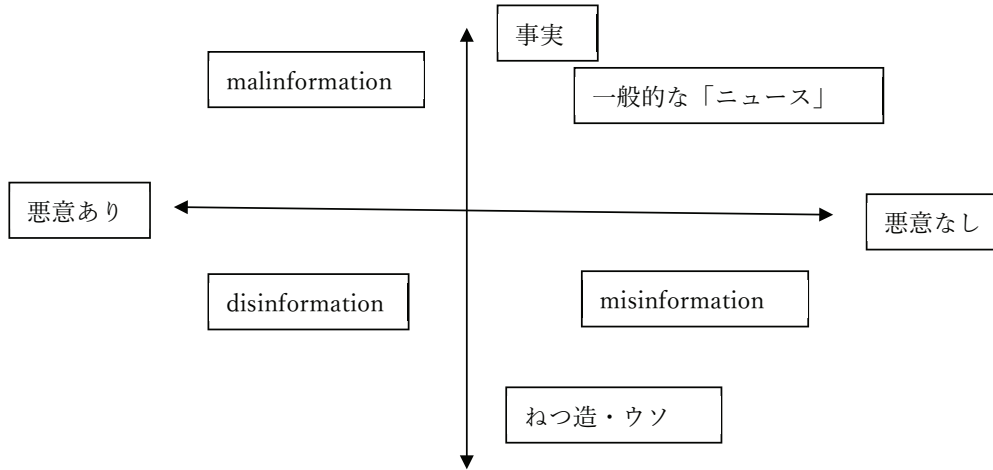


図3 ニュースとフェイクニュースの四象限

題が付け加わった。さらに2016年の前米大統領選挙戦でトランプ前大統領が「フェイクニュース」という言葉で敵対するマスメディアを攻撃したことで、組織的な報道機関による事実報道であっても嘘や捏造であると信じるオーディエンスの問題が付け加わった。そして生成AIの登場により、あたかも事実であるかのような情報を個人レベルで作成し配信することが可能となったことで、ますます情報の意味するものが複雑になっている。「フェイクニュースを見破る秘訣」のようなうたい文句で注目を集めようとする研究者や評論家がいるが、上述した状況を鑑みればそのようなマニュアル的な情報への接し方は疑わしいと思わざるをえない。筆者はMLの視点からフェイクニュースを分析できるようにするため、ウォードルとデラクションの分類を参考に図3のようなグラフを作成した。

本研究の実践対象が小学校5年生であることから、複雑なニュースの分類について教えたとしても理解ができない可能性があり、また今後もさまざまな「フェイクニュース」の分類が生まれる可能性を考えると、知識としてどのようなフェイクニュースがあるのかを教えることの意味は薄いと考えられる。MLはあらゆる情報に対する批判的思考力を育てることが目的であるため、考えようとする態度や考えることの重要性の理解、そして情報について自律的に考えられるようにするための視点ないし気づきを与えることが重要である。本研究では図3の視点でフェイクニュースと一般的なニュースについて考えることにより、そのような視点で情報に接することの大切さに子どもたちが気づけるか否かを、授業で得た資料から判断することを目指した。

3. フェイクニュースについて考える授業の内容

(1) 対象

本実践は公立小学校であるA小学校(全4学級)と、国立大学附属小学校であるB小学校(全3学級)の子どもを対象として同じ授業を行った。A小学校は2023年12月4日(月)にそれぞれの学級に対して1~4時間目を使用して授業を行った。B小学校に対しては2023年12月13日(水)にそれぞれの学級に対して1, 3, 4時間目を使用して授業を行った。なお、前提条件がある程度そろえるため、同じように各学級に対して事前に1時間分を使用してメディアとニュースに関する基礎的な知識を教える授業を実施した。A小学校は2023年11月8日(水)の1~4時間目に、B小学校は2023年12月6日(水)の1~3時間目に実施した。

(2) 指導案

主題名は「『ニュースとフェイクニュースの四象限』を用いてフェイクニュースの性質とその背景にあるものを推論する。」とし、学習目標を「フェイクニュースはなぜ生まれ、事実だろうがウソのネタだろうが、多くの人がなぜ広めてしまうのか、特に、第一発信者が追えなさそうな情報(仮に追えたとしても真偽不明な場合含む)について、その情報が拡散することの影響について考えられるようになる。」とした。フェイクニュースの性質について、「悪意なし」の「事実」は一般的には「ニュース」として流れるものである。本授業の導入として使用した「奇跡の一枚」という写真は、2023年9月14日に阪神タイガースがセ・リーグ優勝を決めた後に、道頓堀に飛び込んだ男性を写した

表1 授業展開

場面	授業者の発問・指示など	備考
導入	<ul style="list-style-type: none"> ・前時のふりかえりを行い、事実である「ニュース」と「フェイクニュース」はどのように異なるのかを問題提起する。 ・スライド2枚目（資料①）について話題を振る。 ・写真が事実であり、それを裏付ける証拠も多数あることを告げ、このような事実を伝える「ニュース」と、嘘である「フェイクニュース」の違いについて子どもに確認を行う。 ・「事実」と「ウソ・捏造」に加え、悪意の有無によってニュースのタイプが分けられることを説明し、教室前の黒板に四つの象限をつくる。 <p>・じゃあ、この写真（「奇跡の一枚」）はこの縦と横の軸のこちら辺でいいかな？ →上半分のなかで意見が複数あると思われるので、現状では適当なところに置いておく。</p>	<p>基本はパワーポイントのスライドで話を進めていく。</p> <p>準備する資料</p> <ul style="list-style-type: none"> ①「奇跡の一枚」カラー印刷3枚（A4） ②「茶室」カラー印刷グループ分（A4） ③四象限モノクロ印刷グループ分（A3） ④「問題：フェイクニュースはなぜSNSで数多く広がってしまうのでしょうか？」グループ分（A3）
展開前段	<ul style="list-style-type: none"> ・主発問提示（パワポ） ○「ニュース」と「フェイクニュース」を見分けることはできるのでしょうか？ ・作業内容提示（パワポ） <p>これから、SNSに流れたある投こうについて、グラフのなかのどこらへんにあてはまると思うのか、グループで話しあってもらいます。グループに1セットずつワークシートをくばります。大きい方のワークシートには、投こうが当てはまると思う場所をグループで話しあいながら○をつけましょう。</p> <p>また、写真つきのワークシートには大きい方のワークシートのその場所になぜ○をつけたのかの理由を考えて書きましょう。書いたら教室の前にはってください。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・すべてのグループの貼り付け終了後、いくつかのグループをピックアップし、理由を紹介させる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・グループにする。机をくっつけさせる。端末はしまっておく。 ・各グループに資料②③を配布。 <p>・資料②の説明（別の企画でわざとつくらせたフェイクニュース。世の中には出ていない。）</p>
展開後段	<ul style="list-style-type: none"> ・考えよう！：フェイクニュースはなぜSNSで多くの人々が広めてしまうのでしょうか？グループでできる限りいろいろな意見をワークシートに出しあいましょう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・各グループに資料④配布。 ・原本は授業後にこちらで回収
まとめ	<p>一口に「フェイクニュース」と言っても、少なくとも今回出したように4種類ある。これらをきちんと見分けるのはマスコミに勤めているプロであっても難しい。どうしても「ウソかホントか」というわかりやすいことに目が向きがちだが、大切なのは、情報の出所や、この情報をどういう人が、何のために拡散させるのか、といったことを考えることである。</p> <p>振り返り（アンケート）記入→Formsで「この授業をうけながら考えていたことはなにですか（「～がわかった」のような感想ではありません）」を打ち込ませる。</p>	

事実の写真である（多数の証言がある）が、見方によっては合成写真、すなわちフェイクニュースとして理解される可能性もある。また、このようなニュースが広がってしまうことで、一般的に不道德であることが、場合によっては許容されるという解釈を生みかねない。一次発信者と二次発信者（リポストや「いいね！」など）以降で意図が食い違ってくる場合があることを

理解することで、「フェイクか事実か」に偏りがちな議論を脱して「なぜ拡散されるのか」、「どうして人はそのような情報に興味を持つのか」という思考の過程に目を向けさせることを意図した。授業展開としては表1のようにになっている。

授業の最後の3分間で「この授業をうけながら考えていたことはなにですか（「～がわかった」のような



図4 分析用ワークシート

感想ではありません)」という問いに対してMicrosoftのFormsを使用して子どもが各自で所有している端末から回答を入力させ、本実践を検討するための資料とした。

(3) 授業の結果

A小学校、B小学校ともにほぼ指導案通りに授業が進められた。本授業の主な活動は表1における「展開

前段」である。この活動はグループで、あるSNSに投稿された記事(図4)について図3の四象限のうちいずれに該当するのかを考える活動である。グループに対して、答えを1つに絞る必要はなく、グループ内で意見の相違がある場合はそのすべての意見を反映させるように指示している。ただし、四象限のいずれに該当するにせよ、その根拠を明確にしてワークシートに書きこむように指示した。

表2 分析用ワークシートのグラフの位置づけとその理由

象限	A小学校合計 (割合)※131件中	主な理由	B小学校合計 (割合)※79件中	主な理由
事実・悪意なし (第一象限)	25件 (19%)	<ul style="list-style-type: none"> ・本当にありそう。 ・自分が美味しいと感じたらから素直に写真に撮ってアップした。悪気はなさそう。 	10件 (12.6%)	<ul style="list-style-type: none"> ・フェイクではなさそう。仮にそうだとしても悪いことはできなさそう。 ・柱の色が取れているから事実だと思う。
事実・悪意あり (第二象限)	3件 (0.2%)	<ul style="list-style-type: none"> ・城の宣伝をして金儲けしたい。 ・お城は事実としても茶道体験はできないと思うから。 	0件 (0%)	該当なし
ねつ造/ウソ・ 悪意あり (第三象限)	39件 (29.7%)	<ul style="list-style-type: none"> ・小さな窓のようなものが入り口だとしたら小さすぎるし中が狭すぎる。 ・投稿するタイミングがおかしい。 ・嘘の投稿を本当だと思わせて実際に行った人をがっかりさせて楽しむ。 ・本当だと信じた人にお金と時間を使わせたい。 	33件 (41.7%)	<ul style="list-style-type: none"> ・本当はこんな場所はないのに現場に誘導してお金を無駄にさせたいのでは。 ・見に行ったら人に損をさせたい。 ・オーバーツーリズムを起こさせたい。
ねつ造/ウソ・ 悪意なし (第四象限)	54件 (41%)	<ul style="list-style-type: none"> ・体験している様子が写っていないから。 ・茶道をした自慢がしたかっただけ。 ・模型みたい。「いいね！」数を稼ぎたいだけ。 ・安土城は今はないことを知っているから。 ・お城にしては部屋の中が空っぽだから 	36件 (45.5%)	<ul style="list-style-type: none"> ・城の全体も一緒に写すと思うから。 ・本当だったらニュースに出ているから。 ・とびらが小さい。 ・安土城がどうかかわからない。中の写真を撮ってほしい。 ・ネットで調べても出てこなかったから。火事で失われているから。

表3 授業の振り返りの結果

	思考過程と気づきの表出	感想	「～がわかった」という結論づけ	その他(文意が読み取れない, など)	合計
A 小学校	28 件 (23.1%)	44 件 (36.3%)	37 件 (30.5%)	12 件 (9.9%)	121 件
B 小学校	16 件 (22.5%)	24 件 (33.8%)	20 件 (28.1%)	11 件 (15.4%)	71 件

表2は本ワークシートをグラフのどの象限に位置づけたのかと、その理由についての子どもたちの解答をまとめたものである。活動はグループで行ったが、上述のようにグループ内で意見が分かれた場合もあったため、一人一件でカウントした。なお、グループ内で意見が一致している場合はグループの人数分をその象限にカウントした。なお、悪意の有無について明確に記述していないグループもA小学校、B小学校ともに多数あった。それらのグループに対しては発表の際に理由を聞き、結果として表2に示されている理由とほぼ同様であった(記事を信じて現地に行った人を見て楽しむ、現地に行かせて無駄にお金と時間を使わせる、などといった回答)。

A小学校とB小学校では、第四象限を選んだ比率はほぼ同数であったが、第一象限と第三象限の選択比率に違いが見られた。B小学校は「ねつ造/ウソ」が90%弱を占め、悪意の有無については同数程度で分かれた。一方でA小学校はB小学校に比べて散らばりが多く、肯定的に捉えれば多様な意見が出たと解釈できる。反対にB小学校は「正解」を決めてかかっている子どもが多い傾向にあると解釈することもできよう。

4. 考察

(1) 授業中の子どもたちの思考状況

さて、先述したような授業でのやり取りのなかで、子どもたちは何を思考していたのであろうか。本授業では子どもたちが授業中に出题された未知の情報(図4)に対して、既存の知識や経験、そしてグループや周囲のメンバーとの意見交換などからどのように推論を行うのかを検討することが目的であった。この推論の状況を把握するために授業後に個々の子どもに振り返りを記入させた。しかしA小学校の一部の学級では授業時間内に振り返りの記入時間を確保することができず、授業後数日から一週間程度経ってから記入を行った学級もあった。とはいえ、授業内容を記憶していたと読み取れる回答も多数あり、その意味では子どもたちの経験として強く印象に残ったとも考えられる。

振り返りの方法であるが、表2の授業展開の「まとめ」に記しているように、「この授業をうけながら考

えていたことはなにですか(「～がわかった」のような感想ではありません)」という指示にした。その理由として、筆者のこれまでの研究の蓄積から、「授業で分かったことは何ですか」のような指示にすると、授業最後の結果についてのみ記述する子どもが多数派となり、授業中の思考過程を把握することが困難であったことが挙げられる。

より質的に丁寧な分析をする場合、音声記録を採る、ポートフォリオを作成させる、などの研究方法があるが、本研究を実施するにあたってそこまでの時間的な猶予を得ることができなかった。音声記録についてはボイスレコーダーに慣れていない子どもも多く、その存在を意識することで発言しなくなる子どもや、ボイスレコーダーを筆者の見えていないところで隠してしまう子ども、ボイスレコーダーで遊ぶ子どもなどがおり、1ヵ月程度毎日ボイスレコーダーを置くことで慣れさせる時間を取る必要があると考えるが、その時間を確保できなかった。また、発言しなくとも考えている子どもがいるため、書かせるという作業を必須とした。本研究は、この書かせる行為により授業中の思考過程をできる限り把握することを目的としていることから、今回の振り返りの指示について検討することが重要となってくる。

A小学校から得られた回答は合計121件、B小学校から得られた回答は合計71件であった。それらの内容を精査し、「思考過程と気づきの表出」、「感想」、「『～がわかった』という結論づけ」、「その他」の4つの分類に整理した。その結果(件数と全体に占める割合)が表3である。

「思考過程と気づきの表出」に分類した回答は、例えば「最初は、本当のニュースだと思ったけれどグループの話聞いて、フェイクニュースかもしれないと言ったので面白かったです。」「フェイクニュースかどうかを考えると、フェイクニュースはどれくらいあるのか、何のために流すのか、のようなことを考えていました。」「みんなで一つの写真についてフェイクニュースやそうじゃないかと考えた時みんな考え方が違った。」などといった、授業中にフェイクニュースの性質についてどのように思考して

いたのかがわかる記述や、他の人の意見を聞いて自分にどのような気づきがあったのかを明確に記述している内容である。「感想」は、「フェイクニュースと本当のニュースを見分けるのが難しかったです。」とか「大阪の道頓堀の時にフェイクだと思ったが、本物でした!」のような、感想そのものであり、思考過程や気づきではない。「『～がわかった』という結論づけ」も同様であり、「フェイクニュースと本当のニュースがあることが分かりました。」や「怪しい写真や投稿は、ニュースを見たり、公式のものを見る。」といった知識・技能の獲得について述べている回答である。知識・技能の獲得を目的とした授業であれば適切であるが、本研究の目的とは乖離している。「その他」は「あまりわからなかった」のような授業内容を理解していないと考えられる回答、文章の体をなしていない回答、そして「授業の安土城が本当か調べるとどこで場所を考えました。」のように授業中の内容を示してはいるが文意を採りかねる回答や、授業中のごく一部の場面での自分の考えを記述している回答である。

表3を見る限り、A小学校とB小学校の差は誤差の範囲と呼べる程度である。いずれにせよ、本研究で目的としていた推論の思考過程を読み取ることができたのは両校で2割程度に留まり、6割程度の子どもが感想や「～がわかった」という学校の授業では定型的な回答パターンになってしまっている。振り返りの指示の文章に「(「～がわかった」のような感想ではありません)」と書いているにもかかわらず、このような回答をしてしまう子どもが6割程度いるということは、いかに普段の授業等で子どもたちが「感想」や「～がわかった」という形式の振り返りのさせ方をさせられているかを示していると考えられる。

本授業では、A小学校では授業中に回答時間が取れなかったこと、A小学校よりも後に行ったB小学校でも条件をそろえるためにあえて子どもたちに振り返りの指示について細かな説明・注意をしなかったこともあり、より子どもたちの普段の無意識的な回答パターンが表出したと考えられる。リーディングスキルテスト(RST)を開発した国立情報学研究所の新井紀子は「『学』から始まる単語を見ると、『学級』でも『学年』でも『学業』でも全部、『がっこう』と読む生徒がいる」(新井, 2018, 203)と、言葉の意味を考えずに何か決まった語が含まれているとパターン化して答えてしまう子どもについて現役教員から聞いたエピソードを紹介しているが、「感想」や「～がわかった」のような振り返りのパターンは全国に蔓延しているのではないだろうか。実際にA小学校とB小学校はまったく別の

都道府県にある小学校である。

一方で「思考過程の表出」に分類された回答を行った子どもたちには本授業で意図した目的が理解されていたようである。先述した回答例の他、A小学校の場合は「もし怪しいニュースを見た時などは一旦立ち止まって考えることが大切なんだなと考えていました。」とか「フェイクニュースを見分けることは難しいのでstop and thinkを心がけたい。」のような、前提条件をそろえるために行った授業のなかで紹介した言葉を使っていた子どももいた。B小学校でも「なぜこのようなウソの情報が流れてしまうのかをよく考えました。」とか「なぜ『フェイクニュースを流すのか』とかフェイクニュースを流して何を得するのか。」といったフェイクニュースの背景にあるものや、フェイクニュースをつくる・流す人間の気持ちになって考えている姿勢が見られた子どもがいた。

図2で推論を行うために前提となる領域普遍ないし領域固有の知識があることを示しているが、推論を行うための知識を現在所有していなかったとしても、「なぜ」を問うことや、考えるためにどのような知識を得る必要があるのかに興味を持つこと、すなわち批判的な態度が知識を得ることを求める方向に行くこともありうると考えられる。ホブズが「子どもたちのお気に入りのメディアに関する著者とオーディエンスの抽象的な概念を話し合った時、ある子どもたちは『ああ! (分かった!)』(=「アハ」体験)という瞬間がありました。(『彼らがあればをどのように制作したか?』といった)メディアの構成についての彼らの直観的で新しいセンスは、すぐに作品の背景を推論する力となりました。」(Hobbs, 2013, 169)と述べているように、分析対象に対して興味を持つことが「アハ体験」(=気づき)を呼び起こし、推論する力につながると考えられる。知識があるから推論できるという命題が真であると同様、推論をしたいと望むから知識を求めるという命題も真であるのではないだろうか。

(2) まとめ

本稿ではMLの能力獲得評価にアプローチするため、思考力・判断力・表現力をみることができ、さらに比較的短時間の準備で子どもが授業に没入できる「推論」をテーマとして、批判的思考力の獲得が可能になり始める10歳ごろである小学5年生を対象とした授業実践を行った。2つの小学校の5年生を対象に、フェイクニュースについて考える授業実践を行い、フェイクニュースの性質やそれが生まれてしまう背景などについてグループおよび個人で考えさせた。この

授業内で子どもの推論能力がどのように獲得されたのか、もしくは獲得されなかったのかを評価するため、まずグループで分析対象とするSNSの記事がどのニュースないしフェイクニュースの分類に入るのかを協議させ、そしてなぜそのようなフェイクニュースが世の中に広まってしまうのかを個人およびグループで考えさせた。最後に「この授業をうけながら考えていたことはなにですか（「～がわかった」のような感想ではありません）」という指示による振り返りの記入を行うことで、子どもの授業中の思考過程を評価しようとした。結果として、そもそも授業中の思考過程を表出できた子どもが全体の2割程度に留まり、半数以上の6割程度の子どもの感想や結論としてわかったことを記述してしまった。これは振り返りの指示に問題があったことが1つの要因として挙げられるが、学校文化とも呼べるようなパターン化した振り返りのさせ方が常態化している可能性もある。

2018年度から実施されている（2022年度の高等学校での実施で移行が完了した）学習指導要領では、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力」、「学びに向かう力・人間性の涵養」の3つの柱（＝「学力」）が規定されている。特に日本人が弱いとされる「思考力・判断力・表現力」の育成が急務とされ、「深い学び」の実現を目指した教育実践が目指されている。その甲斐あってか、2022年に実施された国際学力調査であるPISA（Programme for International Student Assessment）では課題とされてきた「読解力」が全体で3位（スコアも前回に比べて有意に上昇）となった。しかしながら少なくとも本研究の結果からは今後の状況について楽観視することはできない。

本研究で対象にした子どもたちは次々回のPISA2028の受験者に該当する年代である。そもそも指示された文章が読み取れない状況で「思考力・判断力・表現力」がどの程度育つのであろうか。2023年12月6日付の毎日新聞三面ではPISA2022の成績上昇の要因について「PISA向け学習 奏功」と見出しをつけて報じている。つまりテスト対策が成果を上げただけであって、子どもたちの日常的な学力としてPISAが求める能力が身についているのかどうかは不明である。また、PISAはランダムサンプリングされた学校が対象になるのではなく、日本の場合は国立教育政策研究所が各教育委員会や私立の高等学校等に依頼して調査協力校を選出している（国立教育政策研究所、2023）。つまり必ずしも平均的な能力の高校1年生が受験しているわけではない。ごく一般的な小学校や中学校で、日常的に物事について考えさせる授業を行い、

型にはまらない自由な協議や意見交換の場をつくり出し、自律的に思考する教育を子どもたちの身に沁み込ませる必要があるのではないか。同時に、そのような指示・発問のできる教員を育成しなければ、思考力・判断力・表現力といった力を育てる教育は実現できないであろう。

本研究はごく一部の子どもに対して実践し、準備も含めて期間もわずかであった。今後は振り返りの指示・方法について改善を行うとともに、より多くの事例をつくるのが課題である。

謝辞 本文は2023年度弘前大学教育学部研究推進計画「メディア・リテラシー教育を通じた批判的思考力の獲得に関する効果測定方法の開発：小学生を対象に」の研究の成果の一部である。

参考・引用文献

- 新井紀子（2018）『AI vs. 教科書が読めない子どもたち』東洋経済新報社
- 笠原正大（2012）「日本におけるメディア・リテラシー教育の変質とその原因—「メディア教育」に関する言説の分析から—」『教育メディア研究』18巻1・2号、13-23頁
- 楠見孝（2015）「心理学と批判的思考」楠見孝・道田泰司編著『批判的思考：21世紀を生き抜くリテラシーの基礎』新曜社、18-23頁
- 国立教育政策研究所（2023）「PISA2025予備調査 協力校募集（2024年実施）」<https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/> 2023年12月28日確認
- 後藤康志（2005）「メディア・リテラシー尺度の作成に関する研究」『日本教育工学会論文誌』29巻、77-80頁
- 後藤康志（2014）「批判的思考態度とメディア認知との関係の予備的検討」『日本教育工学会論文誌』38（Suppl）、81-84頁
- 駒谷真美（2000）「メディア・リテラシーのカリキュラム実践」『視聴覚教育』54巻12号、36-39頁
- 駒谷真美（2008）「『民放連メディア・リテラシー実践プロジェクト』における効果研究」『学苑』第816号、83-109頁
- 坂本旬（2022）『メディアリテラシーを学ぶ：ポスト真実世界のディストピアを超えて』大月書店
- 佐藤和紀ほか（2011）「小学校卒業生の追跡調査によるメディア・リテラシー実践の効果検証（1）」日本教育工学会第27回大会、首都大学東京
- 豊田充崇（2015）「学校教育向け「児童用SNS」に必要な機能とその活用条件に関する研究」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』25巻、1-7頁
- 森本洋介（2014）『メディア・リテラシー教育における「批判的」な思考力の育成』東信堂
- 森本洋介（2018）「メディア・リテラシー教育における学習評価に関する基盤的検討」日本教育工学会第34回大

- 会, 東北大学
- Akçayira, G. & Akçayır, M. (2016). Research trends in social network sites' educational use: a review of publications in all SSCI journals to 2015. *Review of Education*. Vol. 4 (3). 293-319.
- Alvermann, D. E. (2017). Social media texts and critical inquiry in a post-factual era. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vol. 61 (3). 335-338.
- Buckingham, D. (2019). *The Media Education Manifesto*. UK: Polity Press.
- Hobbs, R. and Cooper Moore, D. (2013). *Discovering Media Literacy: Teaching Digital Media and Popular Culture in Elementary School*. USA: CORWIN.
- Hobbs, R. (2021). *Media Literacy in Action*. USA: Rowman & Littlefield.
- Scheibe, C. and Rogow, F. (2012). *The Teacher's Guide to Media Literacy: Critical Thinking in a Multimedia World*. USA: Corwin, SAGE Company.
- Valtonen, T., Tedre, M., Makitalo, K. and Vartiainen, H. (2019). Media Literacy Education in the Age of Machine Learning. *The National Association for Media Literacy Education's Journal of Media Literacy Education*. 11 (2). 20-36.
- Wardle, C. (2017). Fake news. It's complicated. *First Draft*. <https://firstdraftnews.org/articles/fake-news-complicated/> 2023年12月26日確認
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*. Council of Europe. <https://edoc.coe.int/en/media/7495-information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research-and-policy-making.html> 2023年12月26日確認