
SNS利用トラブル事後対応に関する 青少年向け情報モラル教育の実践事例^{1,2}

日本大学危機管理学部 教授 木村 敦
北海道旅客鉄道株式会社 中嶋 凌
株式会社セキュア 河合 萌華
日本大学文理学部 教授 岡 隆

- I はじめに
- II トラブル遭遇時の事後対応に着目したSNS安全利用講座のデザイン
- III 講座の実践と評価
- IV 考察

I はじめに

青少年のインターネット利用率は年々増加しており、内閣府「令和4年度青少年のインターネット利用環境実態調査」³によると、10～17歳の青少年（n = 3,230）の98.5%がインターネットを利用していると回答した。2020年以降の新型コロナウイルス感染症の拡大に伴い、学習用にPCやタブレットなどGIGA（Global and Innovation Gateway for All）端末の配布を行う学校が増加したことも一因と考えられるが、利用内容としては「勉強をする」（72.1%）のみならず、「動画を見る」（92.9%）、「検索する」（84.5%）、「ゲームをする」（83.0%）、「音楽を聴く」（75.1%）、「投稿やメッセージ交換をする」（69.9%）など情報収集や趣味・娯楽、コミュニケーションに関する利用も多い。

インターネット利用率の増加に伴い、青少年がインターネット利用を通じたトラブルや犯罪に巻き込まれる事例も多数報告されている。トラブルの内容は多岐に渡るが、なかでもSNS（social networking service）利用に関するトラブルは依然として多い。たとえば内閣府政府広報オンライン⁴によると、青少年のインターネット利用に潜む代表的な危険として、「書き込みやメールでの誹謗中傷やいじめ」、「SNSなどに載せた個人情報の流出」、「SNSを通じて知り合った人からの誘い出しによる性的被害」、「無料ゲームサイトでの意図しない有料サービスの利用」、「闇バイト等情報によりアルバイト感覚で犯罪に加担」が挙げられている。また、総務省「インターネットトラブル事例集（2023年版）」⁵では、トラブル事例を「コミュニケーション編 ～予期せぬトラブルに備えて」、「セルフコントロール編 ～ルールやモラルを守って使おう」、「個人情報&プライバシー編 ～防ごう！悪用・詐欺被害・特定」、「情報発信編 ～被害者にも加害者にもならないために」に大別して紹介がなされており、いずれもSNS関連のトラブル事例が多い。東京都ネット・スマホの

トラブル相談窓口「こたエール」令和4年度報告⁶によると、青少年にかかる相談事項の上位は「性的トラブル」（187件）、「交友関係」（163件）、「依存」（117件）、「ネットいじめ」（94件）であり、やはりSNSでの交流に起因するトラブルの割合が多いことが伺える。このような背景からも、青少年を対象としたSNS安全利用に関する情報モラル教育の充実は喫緊の社会的課題といえる。

青少年のインターネットトラブル増加に伴い、青少年向けの情報モラル教育の教材開発や授業実践も多数の取組みがなされている。宮川・福本・森山（2010）⁷は1997年から2007年までに報告された義務教育における情報モラル教育研究をレビューし、取組みの内容を①実態調査・分析、②カリキュラム開発、③教材開発・評価、④授業実践・評価に大別した。その後、酒井（2016）⁸も2010年から2016年までに報告された研究をレビューして同様の4分類に基づいて整理し、とくに④授業実践・評価に関する報告が多いことを見出している。教育的に実行力の高い情報モラル教育の開発・実践は学校や警察からも期待が寄せられており⁹、大学・大学院の教員や学生が中心となって授業や教育実習、地域連携活動等の一環として情報モラル教育の実践や効果検証に取り組む事例も多い。初期の情報モラル教育はインターネットや携帯電話等の利用リスクを強調して青少年の使用を回避させるものが多かったが¹⁰、普及率の拡大や利便性に対する認知の向上もあり、現在ではリスクを回避しつつ適切に利活用するリテラシー向上のための教育が中心となっている。近年報告された事例として、南里（2023）¹¹は中学生を対象とした情報モラル教育について、生徒が他の生徒や保護者との対話を通じてリテラシーを学習するワークショップ型学習プログラムを開発し、中学3年生計223名を対象として4回の授業時間を通じて実施した。その結果、受講生はネット上のコミュニケーショントラブルにつながる行動に対する理解や自覚、リスク認知、友人や家族からの行動期待度が向上したという。その他、自画撮り被害の予防に焦点を当てた中学生向け講座¹²、人権感覚を高めることでネットいじめを防止する小学生向け教育プログラム¹³、アニメーション教材を用いた小学生向けICTリテラシー教育講座¹⁴、クイズやショートコントを導入した小学生向け講座¹⁵、インターネットでその時に実際に起こっている問題を題材とした大学生向けの問題解決的学修¹⁶など、学習者の発達段階やインターネット利用状況等を踏まえて学習者にとってリスクが身近に感じられるよう学習内容・学習方法を工夫した様々な教材開発や教育実践が報告されている。

現在報告されている情報モラル教育に関する授業実践は、トラブルに巻き込まれないための「予防策」に関する学習が中心であり、万一トラブルに巻き込まれた場合の事後対応について学習者に深く考えさせるような授業実践は少ない。情報モラル教育に関する先行研究の中でその理由に関する直接的な議論は見当たらないが、まず、トラブルの事後対応は被害者の発生を前提とすることから、第一に被害の未然防止のための予防教育が肝要であることは異論の余地がない。また、前述のように、現在SNS利用に関するトラブルは多岐に渡り、各トラブルの事例とその予防策について説明するだけで情報量が多くなることや、事後対応の適不適の判断は状況に依存する場合も多いこと等が要因として考えられる。さらに、危機管理における予防と事後対応の関係性は、予防医学や

公衆衛生学の枠組みでいうとそれぞれ「一次予防」(primary prevention)と「二次・三次予防」(secondary/tertiary prevention)に相当すると考えられる。二次・三次予防を円滑に実践する上では一次予防における適切な準備が求められる場合が多いことから¹⁷、インターネットトラブルという比較的新しいトラブルに向き合う上で、まずは一次予防を充実させることが肝要であることも理解できる。これらの要因により従来の情報モラル教育においては事後対応よりも予防に重点を置いたコンテンツが多かったものと考えられる。一方で、危機管理学教育の観点からは、危機が発生する以前にその危機を予防・回避するための「リスクマネジメント」(risk management)と、危機が発生し顕在化した後に被害を最小限にするための事後対応である「クライシスマネジメント」(crisis management)を明確に区別し、その両側面に対する意識や準備を啓発することが重要である¹⁸。SNS上の意図せぬ炎上や対人コミュニケーション上のトラブルなどは誰でも起こり得るリスクであるため¹⁹、予防に加えて万一トラブルに遭遇した際の事後対応についての意識啓発に着目した情報モラル教育機会も必要と考えられる。坂本(2021)²⁰は、今後の情報モラル教育に関する展望の1つとして「レジリエンスを高める」を挙げ、その実践に向けた取り組み例として、トラブルの予防方策とともにトラブルに遭遇した際の対応についても扱うことを挙げている。SNS利用トラブルに関する事後対応に関して、企業の炎上対策を論じた文献はあるものの^{21,22}、青少年向けの情報モラル教育のコンテンツはまだ少なく途上の段階にある。たとえば総務省「インターネットトラブル事例集」においては、2018年版²³までは事後対応に焦点をあてた記事はなく、2020年版(追補版)²⁴以降において、SNSでの誹謗中傷や炎上に遭った際の事後対応として、ミュートやブロック、削除依頼、専門機関等への相談について言及した記事が末尾の項目に補足的に加わったことにとどまる。このような現状からも、SNS利用トラブルに遭遇した場合の事後対応に焦点をあてた教材開発や教育実践に関する研究報告の蓄積は青少年向け情報モラル教育の課題といえる。

以上の問題意識のもと、本論文は青少年向け情報モラル教育の一環として筆者らが企画・実施した「SNS利用をめぐるトラブルの事後対応に焦点を当てたSNS安全利用講座」の取り組みについて事例報告を行い、受講者評価等を踏まえて、トラブルに遭遇した際の事後対応に着目した情報モラル教育の授業デザインに関する展望や今後の課題を整理することを目的とする。

II トラブル遭遇時の事後対応に着目したSNS安全利用講座のデザイン

1 講座の枠組み

当講座は、青少年の中でもSNS利用率がとくに高い高校生を主たる対象とし、日本大学危機管理学部の体験授業用コンテンツとして用いることを想定して設計した。当講座はSNS利用における対人トラブルを題材として情報モラル教育におけるクライシスマネジメントの重要性に関する啓発を試みるものである。そこで、リスクマネジメントとクライシスマネジメントの両側面を重視する危機管理学の導入教育としても適していると考えられる。大学の体験授業の授業時間は30～40

分程度が多いことを踏まえ、40分以内で実施できる内容とした。

SNS利用における対人トラブル遭遇時の事後対応という画一的な正解のない現実社会の問題について受講者が主体的に考えることを促す上では、受講者同士のディスカッションやグループワークを含めた授業も有効と考えられる。しかし、授業時間が40分以内であることから、アイスブレイク等も含めて十分なグループワークを実施する時間の確保が困難である。そこで、当講座は講義形式で実施することとした。木村（2020）²⁵は、デザイン研究アプローチを用いて中高生を対象とした講義型のSNS安全利用講座のデザイン原則を提案しており、学習者同士の対話的学びを引き出す環境の実装例として「学生講師による進行」や「ARS（audience response system）の使用」を挙げている。そこで、当講座においても学生講師による講座設計・進行といったピア・エデュケーションの枠組みを採用するとともに、ARSを用いて講義内でクイズやアンケートを実施し、受講者が他の受講者の反応も把握しながら対話的に学習を行えるようにした。なお、ARSの端末にはTurning Point Response Card LTを受講者1人につき1台使用し、集計ソフトウェアにはTurning Point AnyWhere™（いずれも株式会社KEEPAD JAPAN）を用いた。

2 講座内容

講座の構成を図表1に示す。SNS利用トラブルに遭遇した際の事後対応に関する題材として、SNS上での「炎上」と「友人間での誤解」を取り上げることとした。いずれも投稿記事を原因とする社会関係上のトラブルである。SNS利用リスクに関しては、被害者・加害者両者となる可能性があることを踏まえた教育が必要とされる^{26, 27}。「炎上」や「友人間での誤解」は投稿者本人が意図せずにトラブルの加害者となってしまう事例も多いことから、リスク回避のための予防策とあわせて万一トラブルに遭遇した際の事後対応について考えることの必要性を論じる講座の題材として適していると考えた。また、行為自体が極端であったり危険性の高い事例であると、学習者にとって日常生活で生じ得ることをイメージすることが難しく自己のリスクと認識しにくくなること²⁸も考慮して事例を選定した。

図表1 講座の構成

進 行	内 容	所要時間(分)
1	プロジェクト紹介・講師自己紹介	2
2	ARS操作方法の練習*	3
3	予防と事後対応	3
4	受講者のSNS利用状況*	2
5	事後対応の重要性(チロルチョコ昆虫混入記事炎上事例)	8
6	炎上における事後対応を考える ^a	5
7	友人間でのSNSコミュニケーション誤解経験 ^{*b}	2
8	誤解における予防と事後対応	5
9	まとめ・用語確認クイズ*	5
10	感想調査への回答依頼	5

*ARS使用箇所 ^{a,b}図表2にスライド例を掲載

「炎上」に関しては、事後対応が当事者のその後の明暗を分けた事例として、「チロルチョコ昆虫混入記事投稿に関する炎上」を取り上げた。これは2013年6月、若い女性がチョコレート製品を食べようとしたところ、製品内に芋虫の幼虫が混入していたとし、その写真とともに「ありえない。もう絶対食べない。これ見ないで食べてたら、わたし芋虫食べてたってこと？怖すぎる、、」と述べた記事をTwitter（現X）の公開アカウントに投稿したことに端を発したSNS上の炎上事例である。投稿直後から投稿者への同情やメーカー批判のコメントが発生し、投稿30分後にはメーカーのお客さま相談室にも苦情の電話が入った。このことによりメーカー側は事態を把握し、事後対応を開始した。投稿3時間後には当該記事に対するリツイートが1万件以上に拡大していたが、ここでメーカーが同社の公式Twitterにて見解を2件の投稿記事により情報発信した²⁹。1件目の投稿では、当該チョコレート製品の最終出荷は半年程前であるが、幼虫は生後30～40日以内であることが述べられていた。2件目の投稿では、詳細説明として日本チョコレート・ココア協会サイトの「よくある質問」へのリンクが掲載され、あわせて騒動に対する謝罪が述べられていた。そのリンク先によると、チョコレート製品の製造段階で虫の卵や幼虫が混入することは通常なく、出荷以降に混入する機会が多いことが説明されていた。このメーカー側の記事投稿の後、メーカーに対する擁護や称賛、投稿者に対する非難のコメントが発生し出した^{30,31}。投稿者は「嘘とか言われまくるし、リプの批判とかちよー怖い」と投稿した後、Twitterアカウントを非公開設定に変更し、その後アカウントを削除した。しかし、その後も他のユーザにより投稿者の顔写真の拡散や別アカウントの特定などが行われ、炎上状態となった。この事例の詳細は小林（2015）³²等を参照されたい。この事例では、メーカーと投稿者のそれぞれに順にSNS上で非難が向くこととなった。メーカーは適切な事後対応を迅速に行ったことで炎上を回避することができた。一方で、投稿者の事後対応は多くの閲覧者に否定的な感情を抱かせてしまい、結果として炎上してしまった。

一般の個人がSNS上で炎上する事例としては、いわゆるバクッターと呼ばれる事件や騒動のように、法令的あるいは社会通念上明らかに不適切な言動を投稿した事例が多いが、それらの事例は「行為自体が極端」であり、学習者が自分にも生じ得ることとしてイメージしにくい可能性がある。一方で、今回取り上げたチョコレート昆虫混入事例は、投稿者はもともと自分が食べようとしたチョコレート製品に昆虫が混入していることを発見し、驚きや恐怖・嫌悪を感じたというある意味で「被害者」の立場から始まり、それをSNSに投稿したことから最終的に炎上に発展した。そのため、学習者が自分にも生じ得る危機として比較的イメージしやすい事例であると考えた。また、メーカー側の事後対応は炎上を未然に防いだ企業の模範的なSNS対応として分析的に解説されることも多く³²⁻³⁴、それらの解説資料も参照しながら講座で事後対応のポイントを説明することで客観性のある解説ができると考えた。

この事例を講座内で取り上げるにあたっては、まず上述の事例概略についてスライドを用いて紹介した。その次に、投稿者の炎上に至った事後対応をまとめた後で、自分がもし投稿者の立場であったら、どのような事後対応が適切であったと思うかを受講者に考えさせた。その次に、筆者ら

がインターネット上の炎上に関する解説や事例分析を行っている書籍を参照した範囲では炎上した際の事後対応として「謝罪する」、「主張を通す」、「無視する」、「削除請求をする」等の選択肢があったことを紹介しつつ、それらの事後対応行動の中でも書籍内で推奨される頻度が高かった「謝罪する」を取り上げて事後対応の例を紹介することとした³⁵。事後対応の適不適は状況によっても異なることを考慮し、ピア・エデュケーションの枠組みとはいえ学生自身の視点や経験に基づいて事後対応案を主張するのではなく、できるだけ客観的に選択肢を探ることを重視した。この事例において謝罪する場合のポイントとして、自己の投稿によりメーカーに迷惑をかけたことへの謝罪と、記事閲覧者へ騒動と不快にさせたことに対する謝罪を行うこととし、謝罪に際して自己弁護は一切入れないことや、不用意にアカウントを削除しないことについて述べた。そして、なぜチョコレート製品への昆虫混入の被害者ともいえる自分が謝罪をするのかという点について、異物混入に遭遇したことと「記事を誰もが閲覧できるネット空間に投稿したことは別問題だから」とし、その点については謝罪することが妥当という考え方もあることを説明した（図表2）。

図表2 講座スライドの例

なぜ「被害者」の私が謝るの？

「チョコレートに虫が入っていたこと」と「記事を誰でも閲覧できるネット空間に投稿したこと」は別問題だから

メーカーに損失があるといった誤解を招くような記事を誰もが閲覧できるネット空間に投稿したことが、トラブル(不慮なメーカー被害・消費者の不快感・騒動の原因)に。

→ この点については謝罪するのが「善業」という考え方も。

危機の中で何が達成されればよいのか？を考えることが大切

- 自分の衝動的な不満を解消したり、被害を償うことが一番？
- 炎上危機を深刻態で詳めることが一番？

アンケート → 全員メーカーで調査

SNSで「自分の発言が自分の意図とは異なる意味で他人に受け取られてしまうこと」はありましたか？

1. よくある
2. ややある
3. どちらとも
4. あまりない
5. まったくない

「友人間での誤解」に関しては、まずARSを用いて「SNSで自分の発言が自分の意図とは異なる意味で他人に受け取られてしまうことはありましたか？」(5段階評定、A: よくある～E: まったくない)³⁶とアンケートを行い(図表2)、その集計結果を表示して身近なトラブルであることを強調した。また、高校生500名を対象として筆者らが実施したSNS利用意識・行動に関する調査結果³⁷を紹介し、「誤解」は最も多いトラブルであったこと、SNS利用リスクにおいても自己リスクを他者リスクより低く推定する自己リスクの楽観視³⁸が生じやすいことをグラフで示して紹介した。その上で、ピア目線からの現実的な事後対応案を例示できるよう、危機管理学部生である第二・第三著者を中心として検討し、「LINEのビデオ通話やボイスメッセージ機能を使って、“文字以外”での会話に切替える」、「共通の友だちや、LINEグループの比較的中立的な人に仲裁してもらえよう願う」、「お互いにとって“楽しい”話題をふるなど、こちらから歩み寄る姿勢を見せる」の3点を事後対応例として紹介することとした。

最後にまとめとして、SNS利用トラブルについても予防と事後対応の両者を準備することが重要であること、事後対応に唯一の正解はないものの、妥当解の選択肢を整理したり相談先を考えておくことなどの備えはあらかじめできることを述べた。

なお、事後対応は画一的な正解を提示することが困難なことを踏まえ、講義全体を通じてスライドや口頭での説明において断定的な表現は避けるよう心がけた。

3 講座の評価指標

学習内容の理解度を確認するために、講座終了時に用語確認クイズを1問実施した。危機発生後の事後対応を指す用語である「クライシスマネジメント」を問うものとし、質問文は「危機が発生した際に被害を最小限にするための事後対応は何と呼ばれるのでしょうか?」とし、「A: リスクマネジメント、B: クライシスマネジメント、C: リーガルマインド」の三択とした(正当はB)。ARSを用いて受講者の解答を収集し、直後に講師が受講者の解答分布表示と正当の公表を行った。

また、講座に対する受講者の評価を取得するために、講座終了直後に感想調査を実施した。調査用紙は講座開始前にあらかじめ各座席に配布し、講座終了時に講師が感想調査の説明と依頼を行った。なお、回答は無記名であり、調査参加は任意とした。項目一覧を図表3に示す。項目選定に関しては、まず事後対応に着目したSNS安全利用講座は実践事例が少ないことから、受講者の興味や理解を得ることができたかについて「興味度」と「理解度」を測定した。次に、受講者に授業に参加でき、リスクを自分のこととして考えることができたかを確認するために、「受講者主体性」と「当事者認知」を測定した。また、ピア・エデュケーションの効果を把握するために「講師親しみ度」を、体験授業の題材として適切であったかを把握するために「体験授業適切度」を測定した。全般的な教授法の評価を得るために「授業工夫度」と「進行適切度」を測定した。そして、講座に総合的な評価を把握するために「総合的評価」を測定した。これらの項目についていずれも「5: そう思う」～「1: そう思わない」の5段階評定で回答を求めた。調査用紙の末尾に感想等を記入できる自由記述欄を設けた。調査用紙はA4用紙1頁に収まるよう作成した。

図表3 感想調査の項目

項目	質問文(各5段階評定、5: そう思う～1: そう思わない)
興味度	この体験授業の内容に興味が持てましたか?
理解度	この体験授業の内容を理解できましたか?
受講者主体性	この体験授業の内容は受講生自身が深く考えながら進めて行く部分があると思いますか?
当事者認知	SNSのリスク対策を自分のこととして考えられましたか?
講師親しみ度	講師に親しみを持つことができましたか?
体験授業適切度	危機管理学部の体験授業として適した内容だと思いますか?
授業工夫度	授業方法は工夫されていたと感じましたか?
進行適切度	本日の体験授業の進め方は、あなたにとって適切でしたか?
総合的評価	全体として、この体験授業はSNSのトラブル対策や付き合い方を考える上で役にたちましたか?

Ⅲ 講座の実践と評価

1 実践事例

2017年に高校生を対象とした大学の体験授業機会を通じて講座を2回実施した。第1回講座(2017年3月)は高校へ出向いて実施する出張講義であり、危機管理学部教員(第一著者)が講師を担当し、受講者は高校生19名(男子17名、女子2名)であった。第2回講座(2017年7月)は大学で開催する体験授業であり、危機管理学部学生(第二・第三著者)が講師を担当し、受講者は高校生26名(男子15名、女子11名)、保護者15名(男性6名、女性9名)、卒業生等2名(男性2名)であった。なお、両講座とも図表1に示す構成は同じであるが、実施経緯が異なることからプロジェクト紹介・講師紹介をはじめ多少スライドの文言・分量等で異なる部分はあった。同様に、タイトルも第1回講座は「今日からできるリスクマネジメント：ソーシャルメディアの危機管理」であり、第2回講座は「大学生と考えるソーシャルメディアの危機管理」であった。講座実施に際してスライドを印刷した資料等は配布しなかった。両講座とも実施時間は感想調査を含め約40分であり、第1回・第2回講座とも受講者全員が感想調査に回答した。

2 評価

(1) データ解析

第2回講座については高校生($n = 26$)と保護者($n = 15$)のデータを区別して集計した。なお、卒業生等($n = 2$)については、年齢や詳細な属性を把握していないことから今回の分析からは除外した。

用語確認クイズについては、全体的な正答率を把握するとともに、第1回講座と第2回講座の高校生の正答率をカイ二乗検定により比較することで講師属性による理解度の差異についても検討した。

感想調査については、まず講座に対する受講者評価の全体的傾向を把握するために、各項目に対する高校生の評価(第1回・第2回講座の合計、 $n = 45$)について5段階評定のうち4点を基準とする一標本 t 検定を行った。5段階評定の中間評価点は3点であるが、体験授業の受講者評価は高い値となりやすいことを踏まえ4点を基準とした。

次に、総合的評価を規定する要因を調べるために、総合的評価を予測変数とし、その他の感想項目を説明変数とする重回帰分析(ステップワイズ法)を実施した。

講師属性による評価の差異を調べるために、第1回講座と第2回講座の高校生の平均評定値を比較した。さらに、学生講師に対する受講者属性の差異について調べるために、第2回講座の高校生と保護者の平均評定値を比較した。群間比較に際しては、3群(第1回講座、第2回講座高校生、第2回講座保護者)の比較とせずに2群の比較を2回実施することから、Bonferroni法によ

る多重検定補正を行った ($n = 2$)。以上の統計解析にはIBM SPSS v27を用いた。

また、自由記述の感想については、著者がテキストマイニングを行い、各感想調査項目に関連する肯定的評価と否定的評価の件数を集計した。これについては次項において具体的な自由記述感想例を挙げながら説明する。

(2) 結果

用語確認クイズの結果を図表4に示す。正答率は第1回講座 ($n = 19$) で89.5%、第2回講座 ($n = 26$) で88.5%であった。第2回講座では誤答者が2名おり、いずれも「A: リスクマネジメント」を選択したものであった。また、無回答者(制限時間内にARSで有効なボタンを押さなかった者)は第1回講座で2名、第2回講座で1名いた。第1回講座と第2回講座とで正答率に偏りがあるかどうかをカイ二乗検定により確認したところ、有意な偏りはみられなかった ($\chi^2(1) = 0.11, p = .915$)。

図表4 用語確認クイズの解答分布

	第1回講座 ($n = 19$)	第2回講座 ($n = 26$)
正当者数 (%)	17 (89.5%)	23 (88.5%)
誤答者数 (%)	0 (0%)	2 (7.7%)
無回答者数 (%)	2 (10.5%)	1 (3.8%)

講座後に実施した感想調査については、まず講座受講者の全般的な評価を把握するために、第1回・第2回講座を受講した高校生計45名の各項目評価について5段階評定値の4点を基準値とする一標本t検定を行った(図表5)。その結果、すべての項目について有意差がみられ、いずれの項目の平均評定値も基準値と比較して高い値であった(興味度: $t(44) = 9.44, p < .001, d = 0.506$, 理解度: $t(44) = 7.14, p < .001, d = 0.543$, 受講者主体性: $t(44) = 3.95, p < .001, d = 0.755$, 当事者認知: $t(44) = 6.51, p < .001, d = 0.618$, 講師親しみ度: $t(44) = 5.98, p < .001, d = 0.624$, 体験授業適切度: $t(44) = 9.44, p < .001, d = 0.506$, 授業工夫度: $t(44) = 10.64, p < .001, d = 0.505$, 進行適切度: $t(44) = 9.12, p < .001, d = 0.539$, 総合的評価: $t(44) = 11.74, p < .001, d = 0.457$)。

次に、どのような項目評価が総合的評価に強く影響を及ぼしたかを把握するため、総合的評価を予測変数とし、その他の感想項目を説明変数とする重回帰分析(ステップワイズ法)を行った。その結果、モデルは有意であった ($F(2,59) = 28.25, p < .001, \text{adjusted-}R^2 = .484$; 図表6)。説明変数のうち当事者認知と授業工夫度の標準偏回帰係数が有意であり(当事者認知: $\beta = .540, t = 4.98, p < .001$; 授業工夫度: $\beta = .263, t = 2.43, p = .018$)、当事者認知の評価が高いほど、また授業工夫度の評価が高いほど、総合的評価が高いことが示された。

図表5 感想調査における高校生受講者の平均評定値 (n = 45)

項目	平均評定値 (SD)	一標本 <i>t</i> 検定 (vs. 4.0)		
		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
興味度	4.7 (0.5)	9.44	<.000	0.506
理解度	4.6 (0.5)	7.14	<.000	0.543
受講者主体性	4.4 (0.8)	3.95	<.000	0.755
当事者認知	4.6 (0.6)	6.51	<.000	0.618
講師親しみ度	4.6 (0.6)	5.98	<.000	0.624
体験授業適切度	4.7 (0.5)	9.44	<.000	0.506
授業工夫度	4.8 (0.5)	10.64	<.000	0.505
進行適切度	4.7 (0.5)	9.12	<.000	0.539
総合的評価	4.8 (0.5)	11.74	<.000	0.457

図表6 総合的評価を予測変数とした重回帰分析 (n = 60)

説明変数	β	<i>t</i>	<i>p</i>	95% CI	
				LL	UL
当事者認知	.540	4.98	<.000	.232	.545
授業工夫度	.263	.243	.018	.047	.488
Adjusted- <i>R</i> ²	.484**				

* $p < .05$ ** $p < .01$

各講座間・受講者属性間の比較に関して、高校生の平均評定値を第1回講座と第2回講座とで比較した(図表7)。その結果、理解度において有意傾向がみられ($t(32.2) = 2.22, p < .100, d = 0.518$)、第2回講座は第1回講座よりも理解度が高い傾向であった。また、学生講師が担当した第2回講座について、高校生と保護者の平均評価値を比較した。その結果、進行適切度と総合評価においてそれぞれ有意傾向がみられ(順に $t(19.5) = 2.11, p < .100, d = 0.484, t(18.7) = 2.29, p < .100, d = 0.374$)、いずれも高校生の方が保護者よりも平均評定値が高い傾向であった。

感想調査の自由記述欄には、第1回講座において9件、第2回講座において16件(高校生9件、保護者7件)の回答があった。いずれも講座に対する感想が記入されていた。これらの感想について著者がテキストマイニングを行い、各感想調査項目に関連する肯定的評価と否定的評価の件数を集計した。たとえば、「なにかSNSなどでトラブルがあったら、1人で対処しないようにしようと思った。」(第1回講座・高校生)という感想については、「当事者認知」に関する肯定的評価が1件とみなした。また、「学生さんのプレゼン(授業)がとても上手くて感動しました。クリッカーやスライド(とてもわかりやすいスライドでありがたかったです)の使い方もすごかったです。参加型の授業でより内容も理解することができ、本格的に学びたいと思いました。」(第2回講座・高校生)³⁹という感想については、「理解度」、「受講者主体性」、「講師親しみ度」、「授業工夫度」についてそれぞれ肯定的評価が1件とみなした。その集計結果を図表8に示す。なお、否定的評価に関しては、「保護者です。中・高で学校でよくSNSの講習を受けているので、目新しさ

がないテーマだったかもしれません。身近ではありますが、少し退屈していたように見えました。もう少し学部の専門的な授業を垣間見るものを期待していました。また来ます。(今、高1なので)」(第2回講座・保護者)という感想について、「興味度」と「体験授業適切度」に関する否定的評価がそれぞれ1件とみなした。

図表7 感想調査における講座・受講者属性別の平均評定値

項目	平均評定値 (SD)			対応のないt検定			
	第1回講座 高校生 (n = 19)	第2回講座 高校生 (n = 26)	第2回講座 保護者 (n = 15)	1高-2高 ¹		2高-2保 ²	
				t	p	t	p
興味度	4.6 (0.6)	4.8 (0.4)	4.7 (0.4)	1.43	.153	0.52	.605
理解度	4.4 (0.6)	4.7 (0.4)	4.7 (0.4)	2.22	.034 [†]	0.02	.986
受講者主体性	4.5 (0.6)	4.4 (0.8)	4.3 (0.9)	0.22	.827	0.47	.639
当事者認知	4.6 (0.7)	4.6 (0.6)	4.3 (0.8)	0.19	.848	1.18	.250
講師親しみ度	4.6 (0.7)	4.6 (0.6)	4.8 (0.4)	0.75	.458	1.19	.241
体験授業適切度	4.6 (0.6)	4.8 (0.4)	4.7 (0.4)	1.43	.163	0.54	.591
授業工夫度	4.7 (0.6)	4.9 (0.4)	4.9 (0.2)	1.27	.214	0.40	.694
進行適切度	4.6 (0.7)	4.8 (0.4)	4.5 (0.6)	1.53	.138	2.11	.049 [†]
総合的評価	4.6 (0.6)	4.9 (0.3)	4.6 (0.5)	1.98	.059	2.29	.034 [†]

¹ 第1回講座と第2回講座における高校生評価の比較

² 第2回講座における高校生と保護者の評価の比較

[†] p < .10 (Bonferroni 補正済)

図表8 感想調査における自由記述感想内容の分類結果

項目	肯定的評価件数			否定的評価件数		
	第1回 (n = 9)	第2回 高校生 (n = 9)	第2回 保護者 (n = 7)	第1回 (n = 9)	第2回 高校生 (n = 9)	第2回 保護者 (n = 7)
興味度	1	1	2	0	0	1
理解度	3	6	1	0	0	0
受講者主体性	3	3	1	0	0	0
当事者認知	3	0	0	0	0	0
講師親しみ度	0	4	1	0	0	0
体験授業適切度	2	0	0	0	0	1
授業工夫度	1	2	0	0	0	0
進行適切度	0	0	0	0	0	0

IV 考察

本論文は、青少年向けのSNS安全利用講座において従来取り上げられることの少なかったトラブル遭遇後の事後対応に焦点を当て、大学の体験授業や学校への出張講義等での実践を想定した40分以内の講義型講座の枠組みにおける授業デザインの一例を提案するとともに、高校生等を対象とした授業実践、およびその評価について報告したものである。感想調査においても受講者の講座に対する評価は高く、いずれの項目においても5段階評定において4.0よりも高い値であったことから、全体として高校生に受容されたといえる。また、総合的評価を予測変数とする重回帰分析の結果、当事者認知と授業工夫度の標準偏回帰係数が有意であった(図表6)。すなわち、本講座を受講してリスク対策を自分のこととして考えられたほど、また授業方法が工夫されていたと感じたほど、本講座が役立ったと感じられたといえる。本講座においては、受講者がSNS利用トラブルに遭遇した際の事後対応を自分事として考えられることと、講義において受講者が主体的に参加できることを意図した授業デザインを行ったことから、これらの授業デザインの妥当性と有効性を示す結果といえる。以降ではこの2点の授業デザインに焦点を当てて本講座の効果と課題について考察する。

事後対応に着目したSNS安全利用講座の効果に関して、授業後に実施した用語確認クイズの正答率は両講座とも約90%と高く、危機発生後の事後対応を意味する「クライシスマネジメント」という概念について受講者に一定の意識づけはできたものといえる。また、感想調査における理解度は両講座とも4.4以上と高い値であったことから、SNS利用トラブル遭遇後の事後対応について高校生にも理解しやすい内容であったといえる。本講座では青少年個人が「炎上」の当事者になり得ることについて、バカッター騒動と呼ばれるような、悪ふざけにより法令的・社会的に逸脱した行為はあえて取り上げなかった。このような投稿者に非があることがはじめから自明の事例であると、学習者が「自分はこのような逸脱行為はしないから大丈夫」といった当事者認知の低下や自己リスクの楽観視が生じ、興味や学習効果が低下する懸念があったからである。そのため本講座では、投稿者が被害者側の視点から記事投稿したことが炎上の発端となったチョコレート製品昆虫混入事例を取り上げたが、感想調査における当事者認知の評価は両講座とも平均4.6、受講者主体性の評価も平均4.4以上と高い値であった。これらの結果から、炎上に関してもある程度自分事の見かたで学習ができたことが伺える。事後対応について考えさせるための事例を選定する上では、メディアで報じられやすい騒動や事件性の大きさといった観点のみならず、学習者が自己のリスクとしてイメージしやすい題材を選ぶことで主体的なリスク認知を促す学習を促すことができるといえよう。さらに、事例紹介に留めずに、もし自分が投稿者の立場であったらどのような事後対応が妥当かについて掘り下げて解説した。事後対応について画一的な正解はないことを前提としつつ、専門書に散在する事例を収集・整理して選択肢を提示するとともに、それらの中でも推奨される頻度

の多かった「謝罪する」を例として取り上げ、この事例の場合には何について・どのように謝罪するのかについて案を提示したものである⁴⁰。画一的な正解を示すことが困難な現実社会の問題について学習する際には、講師は真実を提供する役割ではなく、指針を示し専門知識の源となる役割が期待される⁴¹。そのため、ピア・エデュケーションとはいえ、必ずしも講師学生の主観や経験にのみ依存した主張を行うのではなく、複数の文献に基づいて具体的な事後対応の選択肢を紹介した。「友人間での誤解」においても、筆者らが高校生を対象として実施した調査結果、ARSを用いた参加者同士の意見の共有、学生講師による事後対応の提案を織り交ぜた内容とすることで、専門的知識とピアとの対話の両側面から事後対応の必要性や考え方を学べるようにした。このようなアプローチを導入した本講座において受講者から高い関心や理解が得られたことは、トラブル遭遇後の事後対応に関して学習者が主体的に学べる情報モラル教育を今後設計する上で有用な成果の1つといえる。

本講座は講義型であったが、先行研究⁴²を参照し、学習者が対話を通じて主体的に参加しやすい工夫として「ARSの使用」と「ピア・エデュケーション」を導入した。前述のように受講者主体性の評価は高く、また授業工夫度や進行適切度の評価も総じて高かった。さらにARSについては感想調査の自由記述においても肯定的な評価が8件（高校生7件、保護者1件）寄せられており、意図した効果が得られたと考えられる。ピア・エデュケーションに関しては、本講座では授業デザインや資料調査時から学生が参画したが、第1回講座は教員が、第2回講座は学生2名が講師を担当したことから、両講座の高校生受講者の評価を比較することで授業時に学生が講師を担当することの効果調べた。その結果、理解度において有意傾向がみられ、第2回講座の方がより評価が高い傾向であった（図表7）。その他の項目については、講師親しみ度も含めて講座間で有意な差はみられなかった。ただし、両講座ともほとんどの項目の平均評定値が4.5以上であったことから、天井効果のため差がみられなかった可能性もある⁴³。また、第2回講座を受講した高校生と保護者とで評価を比較したところ、「進行適切度」と「総合的評価」において有意傾向がみられ、高校生の評価値の方がより高い傾向であった（図表7）。これらの結果より、本講座は高校生にとって主体的に参加でき、リスクを自分事として認知し、自分の役に立つと感じられる情報モラル学習内容であったといえよう。一般的に、情報モラル教育においてトラブルの当事者意識を醸成する上では講義型よりもワークショップ型や体験重視型指導の方が有効であることが報告されているが^{44, 45}、講義型であっても学習者が対話を通じて主体的に参加できる仕組みを取り入れることで、当事者意識を高める学習が可能であることが示唆された。今後は、同じ40分以内・初対面同士の受講者という枠組みの中で同一の題材を用いて講義型とワークショップ型の講座を実施することで、各授業スタイルの強みと弱みを詳細に把握したい。

今後の課題について述べる。まず、感想調査の結果は全体として高評価であったものの、前述の通り自由記述感想において1件否定的評価があった（第2回講座・保護者）。これはSNS安全利用講座というテーマ自体に大学の体験授業として新規性がないことに言及したものであった。情報モ

ラル教育の必要性は学習指導要領にも明記されており⁴⁶、現在では小学生から高校生に至るまで毎年のように学習機会があることから、学習者が情報モラル教育の学習機会に新規性を感じない可能性もある。一方で、関心度や体験授業適切度の評価値は全体として高かったことや、別の自由記述感想において「学校で受講しているのである程度の知識を持っているつもりでしたが、まだまだ知らないことがたくさんあって、非常に役に立ちました。」といった記述もあったことから、事後対応に着目したコンテンツ自体は新規であったといえよう。当否定的評価を踏まえ、今後は情報モラル教育というテーマ自体によって受講者に敬遠されないように、講座への接点である「タイトル」や「概要説明」にも留意したい。次に、効果測定に関して、本講座では講座直後のクイズや感想調査に基づく検証にとどまった。体験授業の限られた時間内では多数の項目について回答を求めるとことや事後調査を依頼することが難しく、体験授業の一環として協力の得られる範囲に落とし込むことを優先したためである。本論文の分析のなかでとくに当事者認知と授業工夫度が全体的評価に正の影響を及ぼすことが示されたことを踏まえ、今後はこれらの項目評価を規定する要因についてより詳細に検討する必要があるだろう。また、本講座の行動指標である「SNS利用を通じてトラブルに遭遇した際に被害を最小限にできるか」についても、実際の被害を測定することは短期間では困難であるにせよ、たとえば架空のシナリオを用いて自身がとるであろう事後対応を選択・記述させるなどの方法で間接的にでも測定することで講座の効果を多面的に検証する必要があるだろう。また、本論文では主として高校生を対象とした授業実践とその評価に基づいて考察したが、前述のように情報モラル教育は現在では小学生から実施されている。学習者の発達段階やインターネット利用状況によっても適切な学習コンテンツは異なる可能性があることから、当講座の授業デザインが小・中学生に対しても有効かどうかを検証することも今後の課題である。

現在の情報モラル教育は危機を回避するための予防行動に関する啓発・学習内容が大半を占め、事後対応に関する学習者の関心や準備を精緻化させるような教育事例は少ない。当然ながら、まずはトラブルに遭遇しないように予防を徹底することが肝要である。一方で、SNSは利用者個人が情報の発信者となる場合も多く、意図せずしてトラブルに遭遇する・トラブルを起こしてしまうリスクを完全にゼロにすることはできないことから、トラブル遭遇時の事後対応に関する意識づけや準備も予防策と同様に重要である。本論文はこのことを危機管理学におけるリスクマネジメントとクライスマネジメントの区別という観点からはじめて指摘するとともに、事後対応に焦点を当てた青少年向けSNS安全利用講座の実践事例とその評価を報告したものである。本論文で述べた意義と課題を踏まえ、情報モラル教育に関してもリスクマネジメントとクライスマネジメントの両側面について十分な学習ができるよう教材や講座実践の蓄積が不可欠である。

利益相反の開示について

本論文に関して、開示すべき利益相反関連事項はない。

謝辞

本研究の一部は、科学研究費補助金基盤研究（B）19H01751、ならびに日本大学危機管理学部令和5年度研究費の助成を受けた。

-
- ¹ 本論文は、下記の学会発表をもとに追加分析や大幅な加筆修正を行ったものである。中嶋凌・河合萌華・木村敦・岡隆（2018）「SNSトラブル対処教育におけるピア・エデュケーションの効果」、『日本教育工学会第34回全国大会発表論文集』、429-430頁。
 - ² 第二著者（中嶋）と第三著者（河合）は、日本大学危機管理学部在学時（2016～2019年度）に本研究に参画したものであり、現所属の業務として行ったものではない。
 - ³ 「令和4年度青少年のインターネット利用環境実態調査」内閣府、https://www8.cao.go.jp/youth/kankyou/internet_torikumi/tyousa/r04/jittai-html/index.html（2023年11月6日アクセス）
 - ⁴ 「ネットの危険から子どもを守るために保護者が知っておきたいこと」内閣府大臣官房政府広報室 政府広報オンライン、<https://www.gov-online.go.jp/useful/article/201303/3.html#secondSection>（2023年11月6日アクセス）
 - ⁵ 「インターネットトラブル事例集（2023年版）」総務省、https://www.soumu.go.jp/main_sosiki/joho-tsusin/kyouiku_joho-ka/jireishu.html（2023年11月6日アクセス）
 - ⁶ 「令和4年度ネット・スマホのなやみを解決こたエール年次報告」東京都民安全推進部、<https://www.tokyohelpdesk.metro.tokyo.lg.jp/statistics/>（2023年11月6日アクセス）
 - ⁷ 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—CiNii 論文情報ナビゲータを活用した学術研究の動向把握を通して—」、『岩手大学教育学部研究年報』、69、89-101頁、91頁。
 - ⁸ 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：2010年以降における研究事例の分類を通して」、『授業実践開発研究』、9（9）、81-88頁、83頁。
 - ⁹ 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—特別活動の学習過程の充実に着目して—」、『大学教育実践ジャーナル』、18、29-36頁、29-30頁。
 - ¹⁰ 芳賀高洋（2020）「情報モラル教育からデジタル・シティズンシップ教育へ—情報モラル概説—」、『法政大学図書館司書課程メディア情報リテラシー研究』、1（2）、16-25頁、22頁。
 - ¹¹ 南里和哉（2023）「中学校における情報モラル教育の学習プログラムの開発と実践—「対話のある学び」と「家庭との連携」に着目して—」、『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』、7、351-371頁。
 - ¹² 原田恵理子・田邊昭雄・北貢匡（2020）「中学生を対象とした自撮り被害に対する予防としての情報モラル教育の実践」、『教育実践学研究』、23、87-92頁。
 - ¹³ 石橋博和（2020）「「ネットいじめ」防止のための人権教育プログラム開発—人権感覚に着目したネット上コミュニケーション能力の向上—」、『授業実践開発研究』、13、95-101頁。
 - ¹⁴ 伊藤大河・河合麗奈・山崎菜摘・関英雄（2022）「小学校における「ICTリテラシー教室」を通じた情報倫理教育の実践研究」、『共栄大学研究論集』、21、79-91頁。
 - ¹⁵ 木村佐枝子（2021）「学校安全における情報モラル教育に関する研究—小学生を対象とした実践活動事例—」、『常葉大学健康プロデュース学部雑誌』、15（1）、35-45頁、37頁。
 - ¹⁶ 犬飼和夫（2022）「大学生の情報モラル教育における効果的な指導についての研究」、『鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要 人文科学・社会科学編』、5、255-268頁。
 - ¹⁷ 瀧野揚三（2012）「学校危機への対応—附属池田小学校メンタルサポートチームでの取り組みから—」、『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学』、59、9-25頁、10頁。
 - ¹⁸ 福田充（2017）「危機の時代における「危機管理学」の確立—日本大学危機管理学部危機管理研究所の設置に際して—」、『危機管理学研究』、1、4-17頁、9頁。

- ¹⁹ 高島健輔・阿部匠・山本舞・大類莉空・長嶋浩大・木村敦・武川直樹・青木良輔（2023）「疑似SNS環境を用いたSNS投稿インタフェース設計実践検討 一同調投稿時に過去の裁判事例に基づく警告画面の提示を事例に一」、『ヒューマンインタフェース学会論文誌』、25（2）、89-98頁、89頁。
- ²⁰ 坂本章（2021）「withコロナ, afterコロナ時代の情報モラル教育 ー海外の動向を参照してー」、『Informatio』、18、51-57頁、54頁。
- ²¹ 小林直樹（2015）『ネット炎上対策の教科書 ー攻めと守りのSNS活用ー』、日経BP社。
- ²² 清水陽平（2017）『サイト別ネット中傷・炎上対応マニュアル』、弘文堂。
- ²³ 「インターネットトラブル事例集（2018年度版）」総務省、https://www.soumu.go.jp/main_sosiki/joho_tsusin/kyouiku_joho-ka/jireishu.html（2023年11月6日アクセス）
- ²⁴ 「インターネットトラブル事例集（2020年追補版）」総務省、https://www.soumu.go.jp/main_sosiki/joho_tsusin/kyouiku_joho-ka/jireishu.html（2023年11月6日アクセス）
- ²⁵ 木村敦（2020）「デザイン研究アプローチを用いた中高生向け情報モラル教育の実践と改善」、『危機管理心理学研究』、4、254-276頁、272-273頁。
- ²⁶ 尾形藍・渡邊正樹（2018）「高校生のSNS利用に関わるリスクテイキング行動の被害・加害経験とリスク認知」、『安全教育学研究』、17（3）、1-13頁。
- ²⁷ 木村（2021）、37頁。
- ²⁸ 酒井郷平（2020）「教育方法の違いによるインターネットトラブルの当事者意識への効果比較 ー映像視聴による講義型授業とカード分類比較法によるワークショップ型授業を対象としてー」、『コンピュータ&エデュケーション』、48、88-93頁、92頁。
- ²⁹ チロルチョコ株式会社の公式Twitter（現X）2013年6月11日投稿記事。https://twitter.com/TIROL_jp/status/344347572510531584（1件目）、https://twitter.com/TIROL_jp/status/344348004112809985（2件目）（2023年11月6日アクセス）
- ³⁰ 「クレームにはツイッターで即レス」、『朝日新聞デジジャーナル』、2013年7月20日。
- ³¹ 「統計分析が明らかにする炎上の実態/対策とネットメディア活用方法」山口真一（2017）農林水産省フード・コミュニケーション・プロジェクト 食の安全・信頼に関する新たな知見の蓄積勉強会 第3回ソーシャルメディアと消費者とのコミュニケーション資料、https://www.maff.go.jp/j/shokusan/fcp/torikumi_jirei/attach/pdf/torikumi_jirei_02-1.pdf（2023年11月6日アクセス）
- ³² 小林（2015）、120-122頁。
- ³³ 齊藤徹（2013）「賞賛と炎上を分けるもの」、CNET Japan、<https://japan.cnet.com/article/35034620/>（2023年11月6日アクセス）
- ³⁴ 「もし明日“炎上”したら？専門家に訊く、いま企業に求められるリスク回避と炎上対応」PR GENIC、<https://pr-genic.com/5149>（2023年11月6日アクセス）
- ³⁵ 2017年までに出版されたインターネットリテラシーや情報モラルに関する和文書籍41冊を参照し、そのうち事後対応について具体的な言及のあった5冊（計17事例）を参照した。なお、その5冊は、田淵義朗（2011）『スマートフォン術 ー情報漏えいから身を守れー』、朝日新聞出版社、小林直樹（2011）『ソーシャルメディア炎上事件簿』、日経BP社、今津孝次朗監修・金城学院中学校高等学校編著（2013）『中高生のためのケータイ・スマホハンドブック』、学事出版、小林（2015）、田中辰雄・山口真一（2016）『ネット炎上の研究 ー誰があおり、どう対処するのかー』勁草書房であった。また、計17事例のうち、「謝罪する」は13件、「主張を通す」は2件、「無視する」は2件、「削除請求する」は1件であった。
- ³⁶ 質問文は以下の調査研究で用いられた項目を参照した。木村敦・河合萌華・中嶋凌・山本真菜・岡隆（2018）「高校生における認知熟慮性とSNS利用リスクの楽観視との関連」、『日本教育工学会論文誌』、42（Suppl.）、25-28頁、26頁。
- ³⁷ 木村他（2018）、26-27頁。
- ³⁸ 自己リスクの楽観視については、第三者知覚（third-person perception）という用語を用いて説明した。
- ³⁹ 講座内では、ARSについてより一般的な表現である「クリッカー」（クリッカーシステム）と呼称した。
- ⁴⁰ SNS炎上時の対応として「謝罪する」ことについては、下記のような最新の青少年向け情報モラル教材

にも言及があることを付しておく。実教出版編集部（2023）『2023 事例でわかる情報モラル&セキュリティ』、実教出版、39頁。ただし、欄外小コラムの扱いであり、事後対応についてより深く学べる青少年向け情報モラル教育コンテンツの蓄積が求められる。

- ⁴¹ ウッズ, D. R. 著、新道幸恵訳（2001）『PBL ー判断能力を高める主体的学習ー』、医学書院、5頁。
Woods, D. R. (1994) Problem-based learning: How to gain the most from PBL, W. L. Griffen Printing, London.
- ⁴² 木村（2020）、272-273頁。
- ⁴³ 小塩真司（2005）『研究事例で学ぶSPSSとAmosによる心理・調査データ解析 第1版』、東京図書、25頁。
- ⁴⁴ 西川幸太・山岸芳夫（2016）、「大学生の情報モラル教育における体験重視型指導の効果」、『コンピュータ&エデュケーション』、40、79-84頁。
- ⁴⁵ 酒井（2020）、88-93頁。
- ⁴⁶ 文部科学省（2019）「情報モラル教育について」、総務省 青少年の安心・安全なインターネット利用環境整備に関するタスクフォース配布資料 https://www.soumu.go.jp/main_content/000662206.pdf（2023年11月6日アクセス）

