

情報教育における教育学的課題に関する一考察

～メディア変容と教育～

谷村千絵*

日本の情報教育は、社会変化への対応を目指した80年代以降の教育改革と理念を一にして進んできた。情報教育は、新しい教育としての実践成果を上げる一方で、しかしながら、メディア変容に対する教育の防衛的な態度から、教育改革が抱え込むことになったジレンマと同型のジレンマを抱えている。そこには、メディア・社会・教育の布置に関する新しい教育学上の問いが生じている。

〔キーワード：情報教育、教育改革、メディア変容、メディア・社会・教育の布置〕

1. はじめに

現代社会の急速な情報化とともに、情報教育は、今日において、その必要性を広く認められている。教育現場に目を向けてみるならば、各種学校ではコンピュータの設置ならびにネットワークの完備が進み、新しい教育モデルとしての情報教育の実践報告も数多くなされている。しかしながら、本論中で検討するように、学校教育を支え、発展させる教育的理念が、情報教育そのものにあらかじめ内包されているわけではない、という指摘もある（坂本1998）。たとえば、次のような矛盾について考えてみよう。2003年来、日本の学校現場ではアイドル・グループS.M.A.Pの「世界に1つだけの花」という歌が根強く流行している。筆者が見聞きしただけでも、運動会や卒業式、音楽祭や学級会など様々な場面で、教師にも子どもにも保護者にも好んで歌われている。この歌にこめられたメッセージは、一人ひとりの個性を尊重し、「世界に一つだけの存在」としてお互いを大切にしよう、というものである¹。これは、いまや、ひろく教育に関わる人々の願いだといえるかもしれない。一方、これと対照的であるのが学校や家庭、そして携帯電話からもアクセス可能となったインターネットの世界である。個人情報表明は危険であり、人は「代替可能な存在」としてネット社会に参加することが望まれる。ウェブ・ページの公開、あるいは掲示板やブログへの書き込みに際して、教師や親は、子どもに、自分の名前はもちろん自己を特定する固有の情報を書かないよう、指導しなければならない。子どもは、世界に一つの固有な存在として認められる一方で、無名の個性の創出を、あるいは、現実の自

分とは切り離し可能な自己の創出を促進させられているといえよう²。

子どもに対する働きかけの矛盾は、教育において不可避な面（自主性を重んじて、ある場面では規範を提示せざるを得ないことなど）がある。本論はそのことを問題にするものではない。それよりも、他ならぬ情報教育が、今日の教師に従来の教育とは矛盾する教育的態度を要請しているという点に注目し、情報教育は、今日の学校教育に、新しい教育学上の問いをもたらしていることを明らかにしたい。

以下では、まず理論的基礎作業として、文部科学省の資料をもとに日本の情報教育の進展について整理する。そして、日本の情報教育を80年代後半以降の教育改革の流れに位置づけて考察する今井（2004）の議論を概観し、情報教育と学校教育の関係をとらえる視座を得る。その上で、新しい教育としての情報教育の可能性、メディア変容と学校教育のジレンマ等について考察し、情報教育の出現とともに学校教育にもたらされた教育学上の問い—メディア・社会・教育の布置—について考察を試みたい。

2. 日本の情報教育の進展

わが国の公教育における情報教育の進展については、文部科学省発行の『情報教育の実践と学校の情報化～新「情報教育に関する手引き」～』（文部科学省2004、以下『新・手引き』）に分かりやすく述べられている。表1「情報教育の進展」は、『新・手引き』を参考にして作成したものであるが、5期の区分を含め筆者が独自に再構

* 鳴門教育大学総合学習開発講座

表 1 情報教育の進展

区分	審議会等	年月	事項	教育改革のキーワード	
黎明期		1970～80年代前半	高等学校の専門教育で情報処理教育　開始		
第一次検討期	臨時教育審議会	調査研究協力者会議	1984(S60)	「情報化社会に対応する初等中等教育の在り方に関する調査研究協力者会議」設置 小・中・高等学校、盲・聾・養護学校へのコンピュータ導入について国庫補助開始	教育の自由化 個性尊重
			1985(S61)	臨時教育審議会第二次答申「情報活用能力＝情報及び情報手段を主体的に選択し活用していくための個人の基礎的な資質」	
			1986(S62)		
			1987(S63)		
			1988(S63)	中学校技術家庭科担当教員、高等学校の数学・理科担当教員、情報処理関連学科以外の情報教育担当教員にたいして研修開始	
			1989(H1)	中学校数学・理科担当教員研修開始 小・中・高等学校学習指導要領　改訂告示　中学校技術・家庭科選択領域「情報基礎」新設 中学校・高等学校段階で各教科（社会科、公民科、数学、理科、家庭）で情報に関する内容、情報機器の活用 盲・聾・養護学校　学習指導要領　改訂告示「小・中・高等学校に準じる」	生活科
第一次実施期			1990(H2)	「情報教育に関する手引き」刊行 委託事業による学習用ソフトウェア開発事業実施開始 ソフトウェア設備費　地方交付税により財源措置 新しい教育課程に即した各教科のコンテンツ等の研究開発事業実施開始	新しい学力観
			1991(H3)	高等学校学習指導要領　段階的に施行（94年まで）	
			1992(H4)	小学校学習指導要領　施行	
			1993(H5)	中学校学習指導要領　施行	
			1994(H6)	地方交付税による財政措置　6年間で1枚あたりコンピュータ22台（小）、42台（中・高）、8台（盲・聾・養）	
			1995(H7)		
			第二次検討期	調査協力者会議	1996(H8)
1997(H9)	「体系的な情報教育の実施に向けて」（調査協力者会議第1次報告）「情報活用能力」の見直し	総合的な学習の時間			
1998(H10)	インターネット接続計画開始 教育課程審議会答申　中学校技術家庭科「情報とコンピュータ」必修、高等学校普通科に必修教科「情報」新設の提言 調査協力者会議「情報化の進展に対応した教育環境の実現に向けて」（最終報告） 内閣総理大臣の下に「バーチャル・エージェンシー」設置　教育の情報化について必要な方策検討 小学校学習指導要領　改訂告示「各教科や総合的な学習の時間などでコンピュータや情報通信ネットワークを活用」 中学校学習指導要領　改訂告示「技術・家庭（技術分野）」に「情報とコンピュータ」				
1999(H11)	高等学校学習指導要領　改訂告示　普通科必修科目「情報」新設 盲・聾・養護学校学習指導要領　改訂告示「障害の状態に応じてコンピュータ等の情報機器を活用」 「教育情報化推進指導者養成研修」により都道府県のリーダー養成開始 中学校学習指導要領解説（技術・家庭編）発行 「バーチャル・エージェンシー」報告 「ミレニアム・プロジェクト」				
2000(H12)	高等学校学習指導要領解説（情報編）発行				
第二次実施期			2001(H13)	「高度情報通信ネットワーク社会形成基本法（IT基本法）」施行 内閣設置の高度情報通信ネットワーク社会推進戦略本部（IT戦略本部）による「e-Japan重点計画」	総合的な学習の時間
			2002(H14)	中学校学習指導要領「技術・家庭（技術分野）」に「情報とコンピュータ」施行 高等学校学習指導要領普通科必修教科「情報」　施行 『情報教育の実践と学校の情報化～新「情報教育に関する手引き」～』刊行	
			2003(H15)		
			2004(H16)		
			2005(H17)	「ミレニアム」「e-Japan」プロジェクト、全ての学校のコンピュータ設備かつ高速回線接続、全ての教員がコンピュータを使って指導ができる」目標年	

成したものである。以下にそれぞれの時代区分について、『新・手引き』を参考にしながら述べていきたい。

【黎明期（1970年代～80年代前半）】

わが国の公教育に情報教育が導入されたのは、古くは1970年代前半の高等学校の専門教育で、情報処理の授業にはじまる。70年代は、情報化社会が本格的に到来したといわれている時代であるが、公教育においては、情報教育はあくまで専門的なものに限られていた。

【第一次検討期（80年代後半）】

義務教育課程および高等学校の普通科課程における情

報教育の取り組みについて、実質的に検討されたのは80年代後半からである。この時期、臨時教育審議会、教育課程審議会ならびに情報化社会に対応する初等中等教育の在り方に関する調査研究協力者会議において、それぞれ情報教育に関する審議が重ねられた。情報教育が教育政策として、はじめて本格的に検討された時期と考えるとよいだろう。情報教育元年³と呼ばれている85年には、臨時教育審議会第二次答申において「情報化への対応」として、①情報教育の体系的な実施、②情報機器、情報通信ネットワークの活用による学校教育の質的改善、③高

度情報通信社会に対応する「新しい学校」の構築、④情報化の「影」の部分への対応について提言が行われ、「情報および情報手段を主体的に選択し活用していくための個人の基礎的な資質」としての「情報活用能力」の育成が提示された。学校へのコンピュータ導入についての国庫補助（84年～）や該当教員に対する研修（88年～）がはじまり、89年の学習指導要領の改訂告示では、中学校技術・家庭科に選択領域「情報基礎」が新設されること、中学校および高等学校の社会科、公民科、数学、理科、家庭の各教科で情報に関する内容を扱い、情報機器の活用を促進することが告示された。

【第一次実施期（90年代前半）】

90年から94年までの間、情報教育を盛り込んだ新しい学習指導要領が段階的に施行された。90年には文部省から「情報教育に関する手引き」が刊行され、新しい教育課程に即した各教科のコンテンツ開発事業やソフトウェア開発事業（委嘱）も始められた。学校のコンピュータ設置について地方交付税による財政措置もとられている（94年～）。90年代前半は、80年代の検討を具体的な形に変えていった実施の時期である。

【第二次検討期（90年代後半）】

90年代の後半になると、高度情報通信技術の発展にともない、21世紀の教育に向けて中央教育審議会、教育課程審議会ならびに情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の推進等に関する調査研究協力者会議において、再び情報教育に関する審議が重ねられている。これを第二次検討期と見ることができる。コンピュータの操作を中心とするのではなく、コンピュータを問題解決の道具としてとらえる視点が強調され、受身ではなく、主体的に情報を活用する能力を養うという方向性が明確に打ち出された。そうした観点から、「情報活用能力」の概念的見直しも行われた。98年には学校でのインターネット接続計画が開始され、同年の小・中の学習指導要領の改訂告示で、小学校においても「各教科や総合的な学習の時間などでコンピュータや情報通信ネットワークを活用すること」が提示された。中学校の「技術・家庭科（技術分野）」に「情報とコンピュータ」の領域が設けられること、そして、99年、高等学校の学習指導要領の改訂告示では、高校普通科に必修科目「情報」が新設されることが告示された。また、99年の「ミレニアム・プロジェクト」において、以後6年間で達成すべき学校のコンピュータ整備・LAN接続、教員の指導力に関する基準が設置された。

【第二次実施期（2000年代～）】

01年には世界最先端のIT国家となることを目標とする「e-Japan 重点計画」（内閣設置のIT戦略本部）などが構想されている。02年からは新設教科「情報」などが盛り込まれた新しい学習指導要領が施行された。マルチメ

ディア化やネットワーク化が本格的に始まる中での、第二次実施期とみることができるだろう。05年現在、「ミレニアム・プロジェクト」で示された目標のうち、たとえば「すべての教員がコンピュータを使って指導ができる」などが完全に到達されているとは必ずしもいえないが、インターネットを利用した学習や遠隔授業、インターネットの利用に関するモラル育成などの実践例が数多く報告されてきている。

以上のように、1970年代から2000年代までの約30年の間に、二度の大きな検討を経て、情報教育が進められてきたと見ることができる。学校現場においては、情報教育の環境充実と実践において、かなり急速な変化があったことが見てとれるだろう。

3. 教育改革と情報教育の理念の一致

ところで、80年代後半から90年代は、表1の最右欄にも示したように、学校教育の新しい方向性を示す言葉として「教育の自由化」や「個性尊重」、「新しい学力観」、「生きる力」などといったキーワードが生まれ、戦後における学校教育の大きな方向転換が図られた教育改革の時代である。

85年の臨時教育審議会は、広い意味での社会変化に対応するために教育全体の改革を目指すものであった。当時、「教育の自由化」や「個性尊重」などが改革のキーワードとして挙げられたが、同じく臨教審において検討された情報教育は、社会の情報化への対応を目指すものであると同時に、このような教育改革全体の方向性と理念を一にするものであったといえよう。

情報教育は、以下に述べるように、基本的に日本の戦後教育の理念的な方向転換に組み込まれる形で構想されているのである。

『新・手引き』には、情報教育の目的について次のように示されている。

情報教育の目的は、後述する「情報活用能力」の育成を通じて、子どもたちが生涯を通して、社会のさまざまな変化に主体的に対応できるための基礎・基本の習得を目指しており、このことは「生きる力」の重要な要素である。さらに情報教育において情報モラル等を扱うことによって育成する「情報社会に参画する態度」は、「豊かな人間性」の部分に密接に関係しており、「生きる力」の育成の上でも、情報教育が非常に重要な役割を担っているといえることができる（p.8）。

「情報活用能力」とは、先に述べたように、90年代後半に、コンピュータ操作だけではなく子どもの主体性や創造性に重点をおくものとして見直しが図られ、その育

成こそが我が国の情報教育の目標とされるものである。上の引用にあるように、それは「生きる力」⁴の重要な要素として、まず位置づけられている。「生きる力」は、96年の中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」において提示されているのであるが、このように情報教育は、新しい情報技術の習得という限定的な目標を超えて、「生きる力」の育成という学校教育全体の目的に重要な貢献をなすものとして構想されているのである。

また、情報教育に関するわが国の代表的な研究者の多くが執筆者となっている『情報教育 重要用語 300 の基礎知識』（2001）には、「新しい学校」、「新しい学力観」、「生きる力」といった項目が盛り込まれている。91年ごろにキーワードになっていた「新しい学力観」については、本書では次のように述べられている。

「これからの学校教育においては、激しい変化が予想されるこれからの社会の中で、児童生徒が自ら考え、主体的に判断し、表現できる資質や能力を重視する教育へと変わっていかねばならない」。それゆえ、「新しい学力観に立つ教育を進めていくことが肝要」である、と（山極隆 2001, p.302）。ここには、情報教育の目指すべき方向が示されていると見てよいだろう。

このような方向性の一致を、次のように考察するものがある。今井（2004）は戦後から今日までの教育改革の流れを形作ってきた教育学の枠組みを、「生活と科学」から「美とメディア」へ、という特徴で捉える論稿において、情報教育の導入を含めた80年代の教育改革は、「メタレベル」をキーワードに説明可能であるとしている。85年の臨教審答申および89年の学習指導要領改訂にともなって生み出された「新しい学力観」という概念について、今井（2004）は次のように述べている。

「学力」の基準が、実質的な能力―「一定の知識や技能」―のレベルから、そのような能力を（必要とあらば）自ら主体的に獲得することができる、またそのことに意味を見出すことができるという、いわばメタレベルの能力―「自ら学ぶ意欲や社会の変化に主体的に対応できる能力」―へと、移動していることに注目したい。このメタレベルへの移動に、「新しい学力観」の〈新しさ〉の核心があると言ふべきであろう（pp.83-84）。

今井は、おなじく80年代に始まった情報教育においても、同じ傾向が確認できるという。それは、まさに「情報活用能力」の育成においてである。「情報活用能力」とは、上にも述べたように「情報および情報手段を主体的に選択し活用していくための個人の基礎的な資質」であるが、今井（2004）は、次のように述べている。

「新しい学力観」に立脚した学習指導は、まさにこの「情報活用能力の育成に本格的に取り組むための教育内容、方法」として理解することができるだろう。「新しい学力観」が育成を目指しているメタレベルの能力―「自ら学ぶ意欲や社会の変化に主体的に対応できる能力」―は、「情報および情報手段を主体的に選択し活用していく」ために個々人に求められる性向に一致している。そしてこの性向を現実の「情報活用」につなげるのが、コンピュータなど新しいメディアを利用する能力だということになる。そこで現実の問題になるのは、個々の情報や情報の具体的内容ではなく、その情報を操作するメディアのレベル、たとえばコンピュータというメディアの操作であることに注意しよう。ここには、「新しい学力観」に対応した知識・技能レベルのメタレベルへの移動が見られる（p.88）。

今井は、このように、情報教育の目的は具体的な情報の獲得や技術習得のレベルではなく、それらを道具的に位置づける「主体的な活用能力」というメタレベルで設定されていることを指摘する⁵。先にも触れたように、97年には「情報活用能力」の概念的見直しが図られ、その基本方針は「受身から主体性重視へ、操作中心から問題解決の道具へ」（情報教育の手引き）であることが強調された。これについても、上で今井が指摘している構成主義的な知識観に基づく「メタレベルへの移動」が、より一層進められる形となったとみることができるだろう。

以上のように、80年代以降の教育改革において示された「教育の自由化」、「個性尊重」、「新しい学力観」、「生きる力」の育成など、子どもの主体性や創造性に重きをおく方向性に即して、情報教育は、それらを自らに固有な価値として見出し、とりわけメタレベルにおいて教育改革と理念を一にするものとして進んできたのである。

4. 新しい教育としての情報教育

こうした教育改革と情報教育の流れに関して、坂本（1996）は、ポストモダンの立場を示しながら、次のような考察を行っている。坂本は、イリイチやマクルーハン、オングの議論を手がかりに、マルチメディア化と電子ネットワーク化が「人間の思考や精神のあり方それ自身の土台になる」（p.121）ことによって、学校という制度を含め、文字文化の取得に慣れ親しんできた文化が根底から変えられる可能性を指摘する。

活字文化のテキストの安定性を維持してきたのは、ロゴス中心主義的言説である。それは現実世界の大学を中心とする権威の構造と深く結びついている。学術論文はまさにそのようなエクリチュールとして、現実

社会の中で機能してきた。しかもそれはしばしば内容においてではなく、それを発行する出版社や掲載紙、あるいは大学や学会の名前によっても権威づけられる。学校はこのような活字文化の権威主義を、教科書を通して内面化させ、再生産する場に他ならない。しかし、電子エクリチュールはこうした権威のイデオロギーを、サイバー・スペース自身の特性によって脱構築してしまうのである (p.130)。

インターネットにみられるウェブ構造は中心（すなわち権威）をもたない。これは中央集権的な教育制度とは明らかに対照的な時空間である。それゆえ、そうしたインターネットが学校教育に導入されるならば、知識を権威づけ、学校や教師を権威づけることで成立してきた近代教育は、「相対化」されざるをえない。坂本は、ここに、権威に拠らない新しい教育の可能性を見る。そして同時に、ここにこそ、情報化社会に対応する情報教育と、主体性や創造性の育成を目指す学校教育との両立を見ているのである。

坂本が、これを実証する実践としてあげている美馬のゆりの「勇源サイエンス・ネットワークプロジェクト」(「不思議なネットワークプロジェクト」)(美馬 1995; 1997)をはじめ、荻宿俊文の「見つめる」授業(荻宿 1993)、新谷隆・内村武志の「メディア・キッズ・プロジェクト」(新谷・内村 1996)などは、いずれもネットワークを活かし、旧来の一斉授業型の教育を超える試みであり、コンピュータ教育の新しいあり方を示しているとして、多くの論者に評価されている(坂本 1996、大島純 1998、佐伯 1998、今井 2004)。そうした実践で新しさとして強調されていることは、「仲介役」としての教師(坂本 1996)、「状況的学習」(佐伯 1998)、「学習環境におけるネットワーク」(大島、1998)や、「分かちもたれた知能」⁶(ロイ・D・ピー、1998)、「相互編集」と「弱さの強さ」(金子郁容 1998)⁷などである。いずれにしても、情報化によって従来にはなかった教育形態が現れることにより、子どもの学習がより望ましい(主体的かつ自由な)形で促進されること、社会変化に応じた知識のあり方を習得できることを示すものである。

こうした新しい教育としての情報教育は、これまで学校において望ましいとされてきた知や人間のあり方にも、当然ながら変容を迫っている。つまり、知識はもはや個人の中に蓄積されるものではない。ネットワーク上における人間にもとめられるのは、強固な自我を確立することよりも、弱い自我でありながらも他者に開かれることである。携帯電話やインターネットなどの電子メディアによって張り巡らされたネットワークの中で、従来の価値とは異なる価値体系が出現しているといえるだろう。

5. 情報教育と教育改革との不協和

ところで、坂本(1996)、今井(2004)の両者は、このような新しい価値体系を新しい教育の可能性を見るものとして支持しながら、他方で、このような情報教育と教育改革の理念が、それほど単純には結合しないことを指摘している。坂本(1996)は次のように述べている。

文部省が「新学力観」を強調するようになった90年代以降、情報教育は新しい学校教育全体の方向性にはっきりと組み込まれることが、文部省自身によって鮮明に主張されるようになる。(中略)重要なことは、情報教育の新しい理念が、単なる教育社会の情報化への対応という視点にとどまらず、子どもの主体性や創造性の重視という教育に固有な価値を持つものとしてはっきりと示されるようになったということである(p.105)。

坂本(1996)が注目しているのは、「新しい学力観」の要である子どもの主体性や創造性が、情報教育の理念の柱にもなっているという点である。彼がこれに注目するのは、次のような理由からである。

日本だけではない。世界的に見ても、現在では欧米を中心にこの理念(筆者注:子どもの主体性や創造性の重視)はコンピュータ教育に内在する理念として認識されている。しかしながら、初めからコンピュータ教育にこうした理念があったわけではないし、現在でもなお、この理念をめぐる葛藤が存在する(pp.105-106)。

坂本のほか佐伯(1998)など多くの論者が指摘するように、80年代までの情報教育はCAI(Computer Assisted Instruction)やCMI(Computer Managed Instruction)など、伝達手段の道具としてのみコンピュータをとらえるもので、コンピュータが子どもの主体性や創造性などの育成に役立つものとして位置づけられたのは、90年代ごろからである。CAIやCMIは、ドリル型・チュートリアル型学習の道具としてコンピュータを使用する類のものが中心で、教師がソフトを作成する(プログラミング)のには専門的な知識や多大な時間がかかること、そして何より、子どもに画一的な学習を強いる点が批判されてもいた。しかしながら、90年代以降、パーソナル・コンピュータおよびOSが普及したこと、マルチメディア化、ネットワーク化が飛躍的に進んだことは、情報教育のこうした傾向に大きな転回をもたらした。コンピュータは、学校において教師が知識の伝達・教授のために用いる道具(OHPやテレビなどに並ぶもの)というよりも、子ども

が自由な発想で利用できるもの（鉛筆、絵の具、紙などに並ぶもの）になったのである。このような技術革新は、コンピュータ教育が「画一的」と批判されていた面を克服し、子どもの「個性」や「自由」を実現する新しい教育を切り開くものとして、自らを積極的に位置づけることを可能にしたといえよう。コンピュータ教育にもともと「新しい学力観」と方向性を同じくする理念があったのではないが、情報教育としてはあくまで教育改革の理念と方向性を同じくするものとして導入されてきたということを確認しておきたい⁸。坂本（1996）は続けて、次のように述べる。

新しいコンピュータ文化を学校の中に持ち込むことは、学校文化にとっては「異物」を持ち込むということである。ひょっとしたらそれは消化不良を起こし、学校そのものの秩序に「悪影響」を与えてしまうかもしれない。それほど「危険性」を持っている。しかし、学校文化を相対化し、既存の秩序の脱構築と新しい人間関係の構築に前向きであろうとするならば、情報教育の実践はまったく新しい可能性に満ちている。しかし、同時に戦後民主教育の価値観もまた実践の場では徹底的に相対化されるのだということを教師は自覚しなければならない（p.133）。

ここで坂本が指摘している点、すなわち、戦後民主教育の価値観である「個性」や「自由」が、匿名性のコミュニケーションを促す情報化によって「相対化」されている様は、冒頭に述べた、子どもの目指すべき自己像を分離させるメッセージを教師が発している現状としても、端的に表れているといえるだろう。

一方、今井（2004）は、80年代後半以後の学校改革が、一方で「学力低下」や「学級崩壊」という否定的結果をもたらしたことに言及し、「変化した社会への適応を目指したはずの改革の試みが、まさにそうした適応の試みゆえに、学校の社会的・資質付与的な機能を危険に陥れているように見える」と指摘し、これを「教育改革のジレンマ」と呼んでいる（p.209）。

今井がその背景として指摘するのは、一つには社会自体の変化（とりわけ携帯電話やインターネットの普及によるコミュニケーションの変化）、そして、もう一つは、「教育がメディアに対して保ってきた防衛的な関係」（p.210）である。ここでは後者に注目してみたい。

今井は、教育の領域でメディアが取り上げられる際には、常に「メディア利用」か「メディア批判」のいずれかであったと述べ（p.2）、学校においてメディアは条件付でのみ受容されてきたことを指摘する。たしかに、雑誌、漫画、映画、NHK以外のテレビ番組、ラジオ、携帯電話や携帯音楽プレーヤーなどは、中には学校では所持

することすら禁止されるものもあり、仮に授業に導入されることがあっても、その利用は必ず限定されている。それに対して、黒板や視聴覚機器の純粋な道具（教具）としてのメディアや、教科書や本、新聞記事、NHK教育番組など教材（内容も含んだもの）としてのメディアは、学校に広く受容され、その教育的な利用方法の研究蓄積も多い。もっとも、これら受容されてきたメディアであっても、その利用法はかなり限定されているといえよう。今井は、「メディア利用の文脈でも、メディアは、メディア以前に想定された授業に外から付け加わる、そして支障なく授業に従ってもらわなければ困る、やはり異物として扱われる」と述べ、学校においてメディアの浸透は「表面的」かつ「異物的」で「防衛的」であると述べている（p.4）。そして、このことが教育改革のジレンマの背景にあると指摘する。なぜなら、学校教育がメディアに対して防衛的であるならば、教育改革は、社会変化への対応を謳う一方で、「変化した現実との取り組みを回避している」（p.213）と考えられるからである⁹。それでは、今井のいう「変化した現実」とは、何であろうか。変化した現実、すなわち情報化社会の新しさについて、節を改めて考えてみよう。

6. 環境としてのメディア

ここで、情報化社会の新しさは、情報そのものにあるのではなく、情報を伝達するメディア変容にあることを確認しておこう。とりわけ、90年代以降のインターネットと携帯電話の普及によって、子どもの生活環境におけるメディア変容は著しいものとなった。子どもが高度に組織化された（ネットワーク化された）メディア環境に参入する時期は、もはや「ゆりかご」からであると考えてよいだろう¹⁰。電子メディアネットワークは、私たちが主体的に扱う道具としての面を残しながらも、その実態としては、すでに環境である¹¹。「人間はもはや道具の使用者ではなく、メディア結合のなかの接点なのである」（ボルツ、N 2005、p.384）という見立ては、とりわけ社会学等の領域においては、すでに特異なものではない。それらの領域においては、メディア変容によって、個性や主体性や創造性などをその本質的な価値として見出されてきた「人間」そのものが、とりわけコミュニケーションの取り方やリアリティの構成のされ方において変容していることを示唆する論考が多く見られる（大澤真幸 1995、成田康昭 1997、黒住真 1998、正村俊之 2003）。

たとえば、冒頭で述べた「切り離し可能な自己」の創出について、このような現象は、なによりも電子メディアの発達によって顕在化したことを大澤（1995）は指摘している。電子メディアについて、大澤は、「電子メディアは、自己が自己に対して他者でありうることの潜在的

な可能性を現実化する、触媒のような働きを示す」(p.43)と説明する。これに関連して、成田康昭(1997)の以下の考察に注目したい。成田は、カラオケ、ゲーム、ポケベル、インターネット、ヴァーチャル・リアリティという5つの電子メディアにおける、人間にとっての新しい「自己」体験、すなわち「メディア化された自己」の体験について興味深い考察を展開している。たとえば、カラオケにおける「メディア化された自己」について、成田は次のように説明する。

小さな密室に詰まったカラオケ、エコー、キーの高低の調整から人工的な拍手、場合によるとアレンジの変更まで含む音響メディア、ミラーボールやステージという装置メディアの総体が自己像を徹底的にメディア化する。自分が「人に見られている」という快感をもつと同時に、「見られているのは自分ではない」つまり、メディア化した自己にすぎない、という矛盾した二重性を、メディアとしてのカラオケが果たしている。(中略)聞き手の無視さえも、「つまらないね、やめよう」のつぶやきとともに演ずる側は「中止」のスイッチを押して無効化できるのである。そのとき消滅するのはメディア化した自己であり、オリジナルとしての自己は傷ひとつ負わない。消滅したはずのメディア化した自己も、次の曲のイントロとともに何事もなく再生する。カラオケはこうしてメディア的に自己を際限なく複製することによって快楽を生み出すのである。(pp.6-7)

「メディア化された自己」は、自己でありながら自己でないという矛盾した二重性において存在することを人間に可能にする。これは、カラオケに限られたことではなく、たとえばインターネットの利用においても、広く実感されていることでもあるだろう。成田(1997)は、これを、「自己を統合の要請から免れさせ、自己の単一性という社会的な呪縛から逃れる余地をつくり出す」(pp.32-33)メディアの機能として見ている。こうした電子メディア体験がもたらす自己の二重性や柔軟な(「ずらし」を含んだ)コミュニケーションは、自己の統合や単一性、すなわち同一性(アイデンティティ)、個性や主体性などを重視してきた近代社会において、異質なものである。先の坂本が示していたように、この異質性は近代を相対化するものと見ることができる。それは、中央集権的な権威構造だけではなく、私たちの近代的コミュニケーションやリアリティのあり様そのものを相対化するものだと見ることができよう。

さらに、成田(1997)が、このような機能は電子メディアに限られたことではないと論じる点にも注目しておきたい。

近代の終焉を告げ、「個人」の輪郭を蒸発させるためにインターネットが現れたという手の議論も早計である。むしろ、メディアはその昔から、いつでも、人々を自己という限定された空間から解き放ち、複数化しようと試み続けてきた(p.33)。

成田が電子メディア以外の例としてあげているのは「書かれたもの」や「印刷されたもの」である。成田は、オングの議論を引きながら、次のように述べている。

書かれたものとしてのメディアは、それ自体もまた発話者としての性格をもつ存在となる。書き手自身と書物のなかの自己という二つの自己が並列する。書かれたものは、コミュニケーションのなかで、書き手のコミュニケーションを媒介するという機能を超えて、それ自体が発話者であるかのように振る舞うという機能をもちはじめるのである。(p.30)

書くという作業において、書かれるものは操作可能であるが、一度、作者の手を離れた「書かれたもの」は、ひとりで「発話者であるかのように」振舞う。成田(1997)は、日本で平安の初期から明治に至るまで続いてきた「落書」という匿名性の文書形態にも注目し、電子メディアに限らず、「落書」や絵画などあらゆるメディアは、私たち人間に「自己を統合の要請から免れさせ、自己の単一性という社会的な呪縛から逃れる」(p.32)ことを可能にする機能があると、主張している。

今日の電子メディアの発達には、そうしたメディアの機能を、かつてない完成度と速度において実現化させていると考えることができるだろう。そして、メディアが道具であることよりも、環境としての側面を増大させていく中で、大人のみならず、子どもたちもより自由にこの機能を享受しうる状況にある。このようなメディア変容がもたらした現実ないしメディアそのものへの洞察に対して、教育はどのように取り組んでいるのだろうか。以下では、教育におけるメディア受容と、そこに生じる教育学上の問いについて考えたい。

7. 教育におけるメディア受容のジレンマ

情報教育においては、メディア変容による子どもの心身への影響に「情報化の影の部分」があるとして、対応が呼びかけられている¹²。『新・手引き』によれば、とりわけ、メディア接触による「間接・疑似体験」の増加にともなって、実体験との混同、人間関係の希薄化、自然体験や生活体験の不足が心危惧されることが明示されている。そして、こうした「影の部分」への対応として、子どもの直接体験を増加させるよう、「学校のみならず、

家庭、地域社会が相互に連携・協力し合って、真剣に取り組む必要がある」(p.20)とされている。

大多和直樹(1997)は、学校教育のメディアに対する姿勢の特徴として、「ヴァーチャル性等、メディアの特質・作用ないしはメディアがもたらす経験のレベルが重要な問題になっている」(p.102)点を指摘している。大多和は、疑似体験としての〈ヴァーチャル〉、現実的な経験の領域を〈リアル〉、心的なイメージやシンボルの領域を〈イマジナリ〉という3つの経験領域を設定し、それぞれの教育における位置づけを考察する論稿において、教育は、直接体験〈リアル〉や読書〈イマジナリ〉などを教育的に価値のある経験とし、ゲーム〈ヴァーチャル〉などを教育的に望ましくない経験と位置づけてきたと指摘する。たしかに、〈ヴァーチャル〉な疑似体験は、その内容よりはむしろメディア経験の仕方によって、すなわち、現実との混同を引き起こすもの、犯罪や自殺など逸脱行為の温床であるとして往々にして批判的になってきた¹³。

ただし、社会の情報化に対応しようとする教育は、〈ヴァーチャル〉の領域を学校教育に導入せざるを得ない。それゆえ、大多和(1997)によれば、学校教育では以下のような工夫が試みられているという。すなわち、消防活動のように実験的に体験不可能なことから、〈ヴァーチャル〉ではあっても〈よりリアル〉に体験する道具として位置づける工夫や、あるいは、コンピュータによる立体図形の作成やシミュレーションなどを、限界のある人間の思考を外部化し、明晰な思考力を育成するための〈ヴァーチャル〉ではあっても〈よりイマジナリ〉なものである、と位置づける工夫である(pp.105-107)。

大多和(1997)は、こうした工夫を、「〈よりリアル〉・〈よりイマジナリ〉等の教育的な価値をもつ中間領域を設定し、社会に対して教育的利用の模範となる新たな経験の領域の存在を提示」(p.104)するものと見ている。そして、このことを、「〈ヴァーチャル〉なものを受け入れる土壤が社会的に形成されてしまった状況において、メディアの位置づけの変換は、単に〈ヴァーチャル〉を受け入れない教育界の〈旧い〉基準をクリアしつつ、教育にこれらの機器を持ち込む方略にすぎないともみることができる」(p.110)としている。大多和によれば、このような姿勢は「教育界が社会に対してメディアにおける主導権を発動し、メディアを先導的にコントロールしていく」動向と見ることができるが、しかし実際には、メディア変容による社会変化に「事後に対応する傾向」でしかなく、「その仕組みが逆に教育界の自閉に転じていきかねないという、メディアと教育をめぐる、きわめてパラドキシカルな状況が存在している」(p.110)という。

独自の線引きによって子どもの経験の適切・不適切を切り分け、社会にメディア受容の模範を示そうとする、こうした教育界の姿勢は、今井が「防衛的」とであると批

判したものでもある。情報教育は、社会変化への対応を目指しているにもかかわらず、社会変化に対して模範的であろうとするがために防衛的にならざるをえず、ジレンマを抱え込むことになる、というわけである。

8. 新たな問い

ところで、大多和(1997)は、「教育が社会変化をコントロールするのかそれとも、社会変化に応じた姿に教育を再編していくかという問題」に対して、「現代社会を生きる子どもたちにとっては後者の考え方も意味を持ち始めてきているのではなかろうか」(p.110)と結論部分で問題提起しているが、この結論に至る前に、一連の問題について「この背後にはメディア・社会・教育界の関係のあり方にかかわる問題が存在すると考えられる」(p.108)と述べている。本稿では、ここに注目したい。「メディア・社会・教育界の関係のあり方」について、教育がコントロールの先導権をもつべきか否か、という問題構成にしてしまう前に、三者のあり方そのものを検討の対象とすることに意味があると思われるからだ。

たとえば、前出の成田(1997)は、メディアには人間を同一性から解放し、他者化・複数化させる機能があると述べたが、一方で成田は、以下のように、人間社会には、他者化し複数化した自己を再集合させ、統合して安定を図る機能が必要とされてきたとも指摘している。

メディアに、その散乱された自己を再集合させる機能がもともと備わっていると考える根拠は何もない。神話も、神託も、落書も、宗教の経典も、文学の「作者」も、さまざまなマスメディアの組織やメッセージも、どれをとってもそれぞれさまざまな形で、メディアのもつ原初的な機能を社会のシステムに結びつけ、錯乱しようとする自己を再統合させるために試行錯誤の結果練り上げられた制度である(p.33)。

教育もまた、そうした機能をもつ制度の一つとして考えることができるのではないだろうか。とりわけ、近代教育は人間の同一性を前提とし、またそれを目的として行われてきた。近代教育は、メディア発達の歴史とも絡み合いながら、メディア化し、他者化・複数化する自己の増殖に対して、「自己を再統合させるために練り上げられてきた制度」の一つととらえることが可能である。

このように考えるならば、情報教育は、社会の「情報化」すなわち今日のメディア変容に対応するなかで、メディアと社会と教育の布置についてあらためて捉え直し、さらにはメディアとは何か、社会とは何か、そして、教育とは何であるのかという、これまで自明視されてきた事柄に対する問いに、向き合わざるを得ないといえよう。

その答えは、まだ明確に出されていない。しかし、近代教育が自らの機能（社会に模範を示したり、自己を再統合させたりする機能）を再確認するだけでは答えにならない状況であることは確かである。今井（2004）によればそれは「防衛的」である。そして、成田（1997）によれば、現代において「メディア化した自己すら、未だにうまく扱いかねているというのがわれわれの現状」（p.29）であり、「新しいメディア群の「社会化」—文化・社会システムへの統合—はまだほとんどはじまっていない」（p.33-34）のである。

ここでは、今後の課題として、吉見俊哉（2003）のいうメディアへの視座が、こうした問題に対して有効である可能性を提示したい。吉見は、「諸々の文化消費においてメディアのテキストとオーディエンスの経験の間で織り成されていく相互作用は、本質的に政治的な現象である」（p.36）と述べるが、この政治的な現象が生起している場こそ、メディアに囲まれた我々の日常であり、今日の子どもの人間形成の空間であるといえよう。吉見（2003）は以下のように述べている。

メディア・スタディーズは、それぞれの日常生活に内在しつつ、こうしたメディアのテクスチュアルな構造とテクノロジー的な作用、そしてオーディエンスの身体性や彼らが生きる場所をめぐる複雑なポリティクスを捉えていかなければならないのである。（p.87）

人間が生きる場所をめぐる複雑なポリティクスとは、本論にひきつけて考えるなら、メディア・社会・教育の布置から生み出されるダイナミズムでもあるといえよう。今日の情報教育は、こうしたダイナミズムに目をむけ、人間が生きる場所をめぐる複雑なポリティクス、すなわちメディア・社会・教育の布置を視野に入れるという課題を担っているといえるのではないだろうか。

9. おわりに

本稿では、理論的基礎作業として、日本の情報教育の進展について整理し、80年代後半以降の教育改革の流れに位置づけて考察する今井の議論を概観した。そして、ポストモダンという新しい時代の可能性にも重ねられた新しい教育としての情報教育は、すでに多くの実践報告も出されていること、しかしながら一方で学校改革と情報教育は、メタレベルでの理念一致にとどまり、メディア変容という社会的現実をめぐる、ジレンマを含んだ関係にあることも見てきた。このような状況においては、メディア・社会・教育の布置を視野に入れるという、教育学上の新しい問題が浮上してきているといえる。

「世界に1つだけの花」を歌いながら無名の個性創出を

促すといったような矛盾は、子どもの「個性化」と「社会化」を予定調和的に収められなくなった教育改革と情報教育の矛盾を、端的に示している。この両者ともに、「キレイゴト」としてではなく「本当のこと」として提示しうる現実性が、今日の情報教育の理念ないし教育理念に求められているのだとすれば、それは、メディア・社会・教育の関係の布置（そのポリティクス）を視野に入れた教育理念が不可欠だということではないだろうか。

注 記

¹ この歌の受容については小野登志郎 2003『「世界に1つだけの花」の意味—スマップが教えてくれたこと』太田出版が詳しい。

² 拙稿（2004）は、同じこの事例から今日の子どもたちが日常において出会う「他者」について論じたものである。

³ 『情報教育 重要用語 300 の基礎知識』西之園晴夫編 2001, 明治図書, p33,

⁴ 「生きる力」とは、「ア いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力、イ 自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性、ウ たくましく生きるための健康や体力」（第15期中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」第一次答申）である。

⁵ このような学力のメタレベル化ととらえられる趨勢について、今井は、基本的に構成主義的な知識観がその背景にあることを指摘している。それは、すなわち、「一定の知識や技術」の獲得としての学力ではなく、「体験」や「学習過程」を重視し、学習主体の「納得」や「充実感」を尊重する、「自己充足的な学習のあり方」（今井 2004 p.85）である。今井は、これを「生活の美学化」としてとらえている。また、構成主義的な知識観について、今井は「もともと一枚岩ではない」と述べ、「新しい学力観」が想定する構成主義は「ある独特のバイアスを伴ったものであった」として、状況認知論や佐伯胖、佐藤学、竹内常一らの議論を比較検討している。

⁶ 「分かちもたれた知能」とは、ピーによれば次のように説明される特徴をもつ。「知能が分かちもたれるというとき、活動を形づくり可能にする資源が人間、環境、そして状況すべてにわたる配置（Configuration）の中で分かちもたれている（分散化している）」ということである。（ピー 1998, p.178.）

⁷ インターネットの利用について金子は以下のように述べている。「インターネットは、ひとが作った組織のうち、上下関係にもとづく「ヒエラルキー原理」によらない、

自発性と相互性によって成り立っている世界最大の組織体である (p.73)。」そして、金子は、「自発性と相互性」が「ある種の弱さ (Fragility) をもたらす」 (p.77) こと、そして、それはネットワークが柔軟であるために不可欠な「強さ」でもあると指摘する。この「弱さの強さ」が最大限に発揮されるのが「互いの関係性がうまく相互編集されている」状態であるとして、金子は、「教育の分野でも、うまく相互編集するという考え方を持ち込めば、政府・行政に監督されるのではなく、かといって、単純な市場化ではなく、相互性を取り入れることが十分に可能であるはずだ (金子 1998, p.83)」と述べている。

⁸ 情報教育は必ずしもコンピュータ教育を意味するものではなく、広い意味では、他の様々なメディアに関する知識も含めた「情報活用能力」の育成を目指すものであるが、ここでは、現状として情報教育がコンピュータ利用中心の教育となっている傾向を踏まえている。

⁹ 今井は、現実との取り組みの回避という点では、「学力低下批判も同じである」と述べている (今井 2004 p.213)。

¹⁰ 個人的な体験になるが、友人宅にて、1歳の乳児が母親の携帯電話をおもちゃに遊んでいる姿を見たことがある。母親によれば、それは子どものお気に入りのおもちゃで、大人が携帯電話で話しているのをじっと見ていることがある、とのことである。積み木ほどの大きさのプラスチックを耳にあて、目の前には誰もいないのに、声を出し、表情を変える大人。そうした人間たちが作り出している時空間の感覚を、乳児がどのように体験 (吸収) しているのか、その内実は分からないが、すでにそのプラスチックの固まりは、1歳の乳児にとって他の積み木にはない、なにがしかの価値を有していたのである。

¹¹ 正村俊之 (2003) は電子メディアによってもたらされた新しい時空間を次のように説明する。

新しい時間・空間とは、瞬間としての「いま」、場所としての「ここ」の非連続的特性を顕在化させつつ、これまで非連続であった、「いま」と「別のいま」、「ここ」と「あそこ」を連続化するような時間・空間である。そこでは、時間と空間がそれぞれ無数の断片的な「いま」、無数の局所的な「ここ」に分解されつつ、それらの「いま」「ここ」が縦横無尽に接合される (p.9)

正村が指摘しているのは、電子メディアが、近代文明において私たちが直線的ないし物質的にとらえてきた時間と空間の分断と接合のされ方を大きく変えたということである。たとえばそれは、地球の裏側にいる人とネット上で「いま」、「ここ」を共有し、物質的に同じ場所 (たとえばネット・カフェや家) にいる人とは、分断された「いま」「ここ」を別々に体験する、というような時空間の出現である。このように電子メディアの利用によって加速

的に実現した新しい時空間は、たしかに人間が主体的にメディアを道具として使用することによって生み出した産物ではあるが、人々がそうした時空間でコミュニケーションを行い、リアリティを構成しているという面において、もはや環境であるというほうが的確であろう。

¹² 「情報化の影の部分」とは、『新・手引き』によれば①あまりにも多くの情報や違法・有害情報から情報を選択することの難しさ、②間接体験・疑似体験の増加による実体験との混同、③人間関係の希薄化や真の生活体験・自然体験の不足にともなう心身への影響の3点に集約することができる (p.20-23)。

¹³ 香山リカ (1996; 1998) は、精神科医の立場から、ゲームが子どもの心に開示する世界にアプローチを試みているが、マスメディア等で流布している「テレビゲームが少年犯罪をさそう」という説明は、完全には否定できるものではないものの、説明自体は科学的根拠のない神話であるとしている。

文献付記

- 今井康雄 2004 『メディアの教育学』 東京大学出版会
大澤真幸 1995 『電子メディア論』 新曜社
大澤真幸 1998 「仮想現実の顕在化」『岩波講座 現代の教育 情報とメディア』佐伯 胖 他編
大島 純 1998 「コンピュータ・ネットワークの学習環境としての可能性」『岩波講座 現代の教育 情報とメディア』佐伯 胖 他編
大多和直樹 1997 「メディアと教育のパラドクス—メディアの教育への導入と悪影響批判の同時進行状況をめぐって—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』 第37巻 pp.101-111.
小野登志郎 2003 『「世界に1つだけの花」の意味—スマップが教えてくれたこと』 太田出版
オング, W-J 1991 『声の文化と文字の文化』 桜井直文・林 正寛・糟谷啓介訳 藤原書店
金子郁容 1998 「ネットワーク社会と教育における相互編集性」『岩波講座 現代の教育 情報とメディア』佐伯胖 他編
香山リカ 1996 『テレビゲームと癒し』 岩波書店
苅宿俊文 1993 『コンピュータで子どものやる気を育てる』 講談社
黒住 真 1998 「情報史から見た人間の変容」『情報社会の文化4 心情の変容』 島蘭 進・越智 貢編 東京大学出版会
佐伯 胖 1998 「高度情報化と教育の課題」『岩波講座 現代の教育 情報とメディア』佐伯 胖 他編 岩波書店
坂本 旬 1996 「情報化社会と学校教育」『講座学校3

- 変容する社会と学校』堀尾輝久他編 柏書房
- 新谷 隆・内村武志 1996 『メディア・キッズの冒険
インターネットによる教育実践の記録』N T T出版
- 谷村千絵 2005 「メディアと他者－他者化・複数化する
自己－」『近代教育フォーラム』教育思想史学会 第
14 巻
- 西之園晴夫編 2001 『情報教育 重要用語 300 の基礎知
識』, 明治図書
- 成田康昭 1997 『メディア空間文化論』 有信堂
- ポストマン, N 1991 『子どもはもういない』新樹社
- ボルツ, N 2005 「ニュー・メディア」『歴史的人間学事
典 2』クリストフ・ヴルフ編 藤川信夫監訳 勉誠出
版
- マクラーハン, M 1987 『メディア論』 みすず書房
- 正村俊之 2003 『情報化と文化変容』 ミネルヴァ書房
- 美馬みおり 1997 『不思議なネットワークの子どもたち』
ジャストシステム
- 文部省 1990 『情報教育に関する手引き』
- 文部科学省 2004 『情報教育の実践と学校の情報化 ～新
「情報教育に関する手引き」～』
- ロイ・D・ピー 1998 「分かちもたれた知能の実践」『岩
波講座 現代の教育 情報とメディア』佐伯 胖 他
編
- 吉見俊哉 2003 『カルチュラル・ターン, 文化の政治学
へ』 人文書院