

教育とメディア

——日本における議論の状況——

今井 康雄

本稿は、昨年12月16日、社会科学の日本研究協会 (Vereinigung für sozialwissenschaftliche Japanforschung、以下VSJF)の年次大会において“Zum Verhältnis von Neuen Medien und Pädagogik. Der Stand der japanischen Diskussion”と題して行なった報告の日本語版である。VSJFは、伝統的な文学・思想研究とは違った社会科学的方法で日本研究を進めようとする研究者の集まりである。「日本」という関心対象を共有しつつ、バックグラウンドとなる学問領域は社会学、経済学、法律学そして教育学と幅広い。今回の大会は、「メディア時代の日本とドイツ——変化の対象としてのメディア・変化の動力としてのメディア」をテーマに、ベルリン日独センターとの共催で同センターを会場に12月14日から16日まで3日間にわたって開かれた。初日夜には政界(緑の党)や経済界(NTT DoCoMo、Siemens)の代表を交えての英語によるパネルディスカッションが開かれた他、「文化」「経済」「政治」「教育」の領域別に合わせて8つの報告が行われた。参加者は150人余り、日本のテレビドラマに表れた外国人像が論じられ、日本の新聞制度の歴史が論じられ、現代日本における携帯電話の普及が論じられ、等々と、報告はバラエティに富んだ興味深いものであった。「日本」という関心が共有されているために、背景にある学問領域の違いを越えて学際的な議論が成立しているというのも興味深い点であった。以下の拙論は、「外国における日本研究」という文脈で行われた議論だという点では今回の編集企画ともいささかのつながりがあるかと思う。なお、報告のドイツ語原稿を、現在教育学コースに研究滞在中のHans Martin Krämer氏に添削していただいた。記して感謝したい。

*

5年ほど前から、私は日本における教育の状況をドイツの読者に紹介するという機会に何度か恵まれてきた¹⁾。特に、「日本の教育論議に表れたニューメディア」と題する『教育科学雑誌』所収の論文は、今回

私を取り扱うテーマ領域に直接関係している。その論文で私は、ニューメディアという現象が教育論議という領域においていかにテーマ化されてきたかを、1984年から96年にかけての時期に限定して記述した。そこでは、議論の以下のような側面が取り出された。

■ 広く受け入れられたメディア批判にもかかわらず、教育政策の側からは、学校領域への新しいメディアの導入が一貫して試みられた。

■ しかしこの試みがもたらした学校領域の変化は、盛んに喧伝された学校へのコンピュータ導入よりは、対象レベルからメタレベルへの学習目標の移行に表れている。実質的知識の獲得よりは「情報処理能力」の獲得が重要だとされるようになったのである。

■ 構成主義的な学習理論とそれに依拠したメディア教育学においては、学習目標のそうした移行を正当化するような論証が展開されている。逆にそうした移行に対して批判的な論証を展開しているのが、構成主義的という点では同様の「状況的認知」のアプローチである。

私の今回の報告は、この『教育科学雑誌』論文の続編をなすものである。この論文は1996年までの議論に時期を限定していた。ここではそれ以後の展開を追跡すべく試みたい。これはしかし議論の単純な継続ではありえない。というのも、日本におけるメディアの状況は、まさに先の時期以後、つまり1990年代の半ば以後、携帯電話とインターネットの普及によって大きく変化したからである。メディアをめぐる教育論議は、対象の側のこうした変化を少なくとも部分的には反映している。

以下ではまず、私が現在の教育改革——すでに登場した情報社会への、教育システムの適応をめざした改革——のジレンマとみなすものを素描したい。このジレンマは最近盛んに議論されている「学力低下」と「学級崩壊」という教育問題から読み取ることが

できる(I)。次に、私はこのジレンマの背景について議論し(II)、最後に、このジレンマを克服ないしは回避することができそうな積極的なアプローチや構想を紹介したい(III)。

I. 教育改革のジレンマ

教育政策のレベルでは、私が1984年から96年の時期に関して確認した教育改革の傾向が依然として続いている。つまり、一面的な知識伝達からの生徒の負担軽減と、「情報処理能力」というメタレベルへの教育目標の移行がそれである。2002年に発効する新しい学習指導要領は、1980年代半ば以降の教育改革の帰結を示すものとなっている。新しい指導要領を特徴づけるような見出し語だけをここでは並べておこう。

■ 週約2時間の授業時間の短縮とそれに対応した教育内容の削減、

■ 小学校から高等学校に至るまでの生徒が教科書なしでテーマ中心的・合科的に学ぶ「総合的学習の時間」(週約3時間)の導入、

■ 中学校・高等学校での選択科目の拡大、

■ 新しい教科「情報」の高等学校への導入。

新教科「情報」の導入にとどまらず、「情報化」への教育の適応は新しい教科課程の最も重要な目標の一つになっている。学校へのコンピュータの導入は相変わらず手厚い財政的支援を受けている。計画では2001年度中に全学校をインターネットに接続する予定だという。インターネットに接続した学校の割合は実際に急速に上昇している(1999年には35.6%であったものが2000年には57.4%)。

ところがこの新しい教科課程に対しては、強力な批判が、とりわけ研究と経済の領域から上がっている。日本数学会の委託で大学生の学力水準が調査されたが、結果は驚くべきものであった。本来なら中学校や、それどころか小学校で習得しているはずの単純な分数・小数の計算問題ができないという学生が、一流とされる国立大学の学生でも10%を越えたのである。この調査に基づいて出版された本[岡部他1999、2000]は大きな反響を呼んだ。そこでは、こうした教育の惨状の原因は80年代以降の教育改革であり、この教育改革の帰結である新しい教科課程は日本の科学や、従ってまた日本経済の競争力にとって破滅的な帰結をもたらすだろうと主張されていた。

こうした「学力低下」をめぐる議論において中心的な役割を果たしたのは、教育社会学者の荻谷剛彦である。荻谷は、多くの雑誌論文や文部省当局者との直接の議論において、学業成績のみならず生徒の学習意欲も低下しており、しかもこの意欲低下は下層階層において著しいという事実を指摘した[荻谷2001]。荻谷によれば、勉強漬けで生徒を苦しめる詰め込み式の学校というあの悪名高い日本の学校のイメージは過去の神話にすぎない。その代わりに、学校の自由化によって、日本の社会は沈滞する階級社会への道を歩み始めたということになる。

学校改革がもたらすかもしれない否定的な帰結をさらに分かりやすい形で示したのが、「学級崩壊」をめぐる議論であった。1998年6月、半公共のテレビ局であるNHKは「学級崩壊」という言葉をタイトルに入れたドキュメンタリー番組を放映した。このドキュメンタリーが記録したのはある小学校のいくつかの学級であったが、そこでは、授業中に子供たちが教師の目の前で大声でしゃべったり、争ったり、机の上に上ったりして教師は子供たちをコントロールできず、他の同僚たちと協力して努力するにもかかわらず授業が成り立たないという状況なのであった。この番組は強力な触媒のような役割を果たした。それは、教師や実践に近い研究者たちが90年代半ばから気づいていたこと、つまり学級の中でのコントロールが困難となるような方向へと子供たちが大きく変化したという事態を、公的な議論の場に持ち出すことになった。教師や研究者によれば、「学級崩壊」は間欠的に出現するが、それはどの学級でも、経験と実績のある教師の学級でも起りうるという。2000年には、全小学校の約30%で「学級崩壊」の状況が生じたと報告されている。この「学級崩壊」という問題をテーマにした著作や雑誌の特集が数多く出された。そこでは子供たちの生活環境の変化が問題にされ、子供へのメディアや大衆文化の影響が問題にされた。それと並んで、専門家は教育改革もこの問題に対する責任の一端があるとした。つまり、教育改革は学校の、とりわけ幼稚園・保育園での社会訓練的な機能を軽視する結果をもたらした、というのである。

教育改革のジレンマは、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いう点にある。

以下で私はこのジレンマの背景に目を向けたい。

II. ジレンマの背景

ジレンマの背景として、私は一方でわれわれの社会自体の変化——携帯電話やインターネットの普及に代表的に観察できるような——を、他方では教育がメディアに対して保ってきた防衛的な関係を、見たいと思う。

1. コミュニケーションの変化

まず第一の側面から見てみよう。日本でも携帯電話は驚くべき成功をおさめている。1999年にはインターネットとの接続も可能になった。特に若年層での普及は著しい[神村・井田 2001]。携帯電話については、最近では数多くの社会学的な調査がなされている。そうした調査が示唆するところでは、携帯電話は、すでに生じつつあったコミュニケーションのあり方の変化に結びつき、この変化を加速させる機能を持つ。とすれば、携帯電話を見ることで、変化したコミュニケーションのあり方を抽出調査的に取り出すことができるであろう。ここでは、ごく簡単に私にとって特に興味深いと思われる研究成果のみを挙げておきたい。それによれば、携帯電話に対する、特に若者の偏愛には、一見したところでは矛盾するような二つのモチーフが重なっている。つまり、一方における選択的で部分的なコミュニケーションへの希求、他方における親密なコミュニケーションへの希求である。

携帯電話という現象を経験的に研究している社会学者の辻大介は、この両方を統合可能にするような自我構造のモデルを提案している[辻 1999, 図 1]。図のモデル (b) がそれに当る。モデル (b) においては、自我はそのつどの関係の中で複数化され、この複数化された自我の諸部分がそれを包含する自我領域の中で緩やかに結合されている。このため自我は、関係を部分的なものに限定しつつ、同時にそれを親密

な、つまり自我の核心に触れるようなものに行うことができるのである。この両方のモチーフは、辻によれば、モデル (a) を前提にする限りにおいてのみ矛盾するということになる。モデル (a) においては、単一で同一的な核が明確な境界を持った自我の中心に置かれているために、親密な関係は必然的に全面的な関係とならざるをえないからである。

もちろん、携帯電話の普及と自我構造の変化の間に因果関係を想定すべきではあるまい。すでに70年代から、「全面的」な人間関係に対して「部分的」な人間関係を好む人の割合は上昇し続けているのである[辻1999: 22]。想定すべきは、部分的な関係へと向かう一般的な傾向——それは若年層において特に強いと思われる——と、関係を部分化してコントロールするのに特に適しているとされる携帯電話[松田 2000]の普及との間の、互いに加速し合うような関係である。

ところが、学校の社会化機能は、明らかに伝統的な (a) の自我モデルに立脚している。こう言うからと言って、「学級崩壊」の責任を携帯電話の普及の背後に想定可能な自我構造の変化に求めることができるなどと考えているわけではない。しかし、モデル (b) の自我が、フーコーが言うような意味での規律化や主体化のプロセスには簡単にはおさまらないだろうと想定することは大いに可能なのである[cf. 大澤1995: 188ff.]。

2. <リアル・イマジナリー・ヴァーチャル>の教育学的配置

われわれの学校の困難の根拠は、変化した現実そのものに求められるだけでなく、われわれの学校がこの現実とどう取り組んでいるかという、その仕方にも求めることができる。この取り組みのパターンを、教育社会学者の大多和直樹は論文「メディアと教育のパラドックス」の中で非常に説得的に示している[大多和 1997]。メディアという問題が戦後の教育学においていかに扱われてきたかについての分析から、大多和は教育学的なメディア論議においてテーマ化される三つの経験の領域を取り出した。現実を直接経験することになる<リアル>の領域、特に印刷メディアにおいてシボルのあるいは心理的に想像された世界として経験される<イマジナリー>の領域、テレビやコンピュータのような電子のメディアによって経験が人工的に組み立てられる<ヴァー

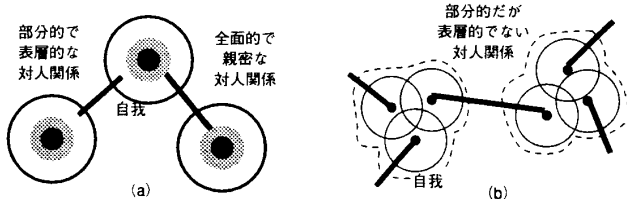


図1 自我構造の2つの模式図 [辻 1999:23]

チャル>の領域である[図2]。

その際、<リアル>および<イマジナリー>の領域は教育学的に価値ありと評定されるが、<ヴァー

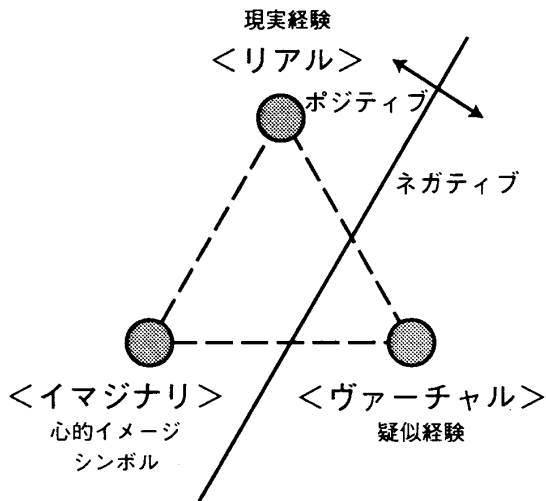


図2 [大多和 1997:105]

チャル>の領域は教育学的に疑わしいものとされることになる。<ヴァーチャル>の領域は、それを<リアル>または<イマジナリー>の領域の方向へと移動させることによってのみ教育学的に受容可能となるのである。<ヴァーチャル>の領域を学校にふさわしいものにしてしようとする様々なメディア教育学的試みの中に、大多和はこの二つの種類の移動の試みを認めている。この試みの前提になっているのは、<リアル>の領域は<イマジナリー>の領域によって豊かにされるが、<ヴァーチャル>の領域によっては歪曲される他ない、という想定である。ところが、大多和が強調しているように、またわれわれも携帯電話を事例として確認したように、社会学的な研究はむしろ、この教育学的図式の中では看過されざるをえないようなわれわれの社会の現実を指摘している。つまり、<リアル>な領域そのものが変化し、<ヴァーチャル>な領域に即応したあり方をとるようになっていくという現実がそれである。教育学的図式の中では、こうした<リアル>の領域それ自体の変化は最初から排除されざるをえない。

教育学における、現実のこうした構造的な看過から、学校における教育学的な現実表象もやはり同様の制限のもとに置かれていることが予想されるであろう。実際、「学力低下」をめぐる対立する議論に目を向けてみればそのことは確かめられる。教育改革が掲げる「情報処理能力」の構想にとって問題となる

のは、現実とは何であるかよりも、現実がいかに処理されるか、しかもいかに学習意欲に満ちて処理されるか、である。これに対する「学力低下」批判者の批判は説得的に響く。しかし彼らの論証は大部分、伝統的な教授内容に回帰することに帰着してしまう。そのことによって学校教育の内容は、まるで<ヴァーチャル>の領域が存在しないかのように<イマジナリー>と<リアル>の領域に限定されてしまう。「情報化」に適応しようとする教育改革の試みも、「学力低下」を根拠にしたその批判も、ともに変化した現実との取り組みを回避しているように見えるのである。

III. メディア教育学における積極的端緒

最も広い意味でのメディア教育学、つまりメディア問題との教育学的取り組みの領域の中には、変化した現実を真剣に受け取ろうとする積極的な端緒を見ることができる。

1. 「メディアリテラシー」の普及

「メディアリテラシー」「メディア教育」といった用語への関心の増大をそうした積極的端緒の一つの兆候と見ることができる。この二つの用語はすでに80年代半ばに登場しているが[後藤他編1986/87]、広く認知されるようになったのは90年代の半ば以降である。その重要なきっかけとなったのは、カナダ・オンタリオ州教育省のメディアリテラシー教育のためのガイドブックが1992年に翻訳出版されたことであった[カナダ・オンタリオ州教育省 1992]。それ以後、「メディアリテラシー」をタイトルに掲げる数多くの本が出版されることになった。このコンセプトを積極的に推し進めているある論者は「一気にブームが到来した感がある」と述べている[市川2000: 7]。伝統ある『視聴覚教育』誌上でも、90年代後半になって、「視聴覚教育」ではなく「メディア教育」という用語を使う方が適切ではないか、といったことがしばしば議論されている。

「メディアリテラシー」や「メディア教育」は、今日確かに一種の流行の観を呈している。そこにはさらに、この人気を「情報処理能力」という構想を広めるために利用しようとする教育政策的関心も一役買っている。実際、「メディアリテラシー」という用語を使いつつ「情報処理能力」という公式ヴァージョンに

帰着してしまうような実践的提案も数多く見られる。しかし、「メディア教育」や、とりわけ「メディアリテラシー」という構想が、「情報化」に順応すると称する教育改革がこれまで等閑視してきた要素を組み込んでいるということを見逃すべきではない。マスメディアとの、またメディアによって媒介された現実との批判的な取り組みがそれである。「メディアリテラシー」への関心の増大の中に、メディアによって媒介された現実から出発しつつ現実に関する批判的な構想へと向かうような教育学的試みに対する、一定の理解を認めることができるのである。

2. アクティヴなメディア活動の展開

「メディアリテラシー」の構想は、マスメディアの受容という局面に限定されるものではない。それはむしろ、メディアによって媒介されたコミュニケーションへのアクティヴな参加の能力を目指すものである。「メディアリテラシー」のこのアクティヴな側面は、インターネットの普及によって、これまででは考えられなかったような大きな自由空間を得ることになった。この自由空間を利用し、そのことによって伝統的な学校の枠組みを越えていくようなメディア教育学の構想が展開されている。いくつかの例を挙げよう。

■一つのクラスを若い自然科学研究者のグループとコンピュータ・ネットワークで結び、子供たちが日常生活や授業で出てきた疑問について直接科学者から意見を聞けるようにするという「不思議缶ネットワーク」のプロジェクト[美馬 1997]。

■北海道から沖縄までの14の小学校がコンピュータのネットワークを作り、このネットワーク上で異なる学校の子供たち同士がコミュニケーションしたり共同のプロジェクトを展開したりできるようにするという「メディア・キッズ」のプロジェクト[新谷・内村 1996]。

■今まさに北極に近づきつつある探検隊と子供たちが直接メールをやりとりし、そのことを通して北極について学ぶという荊宿俊文の実践[荊宿 1997]。

ここに挙げたプロジェクトの中には、〈リアル〉の領域と〈ヴァーチャル〉の領域とを排他的に対置するような観念は認めることができない。前提にされているのはむしろ、現実には電子メディアも含む様々な道筋を通して探究されるのだということである。子供たちはさらに、現実がメディアを媒介とす

る社会的コミュニケーションによっても構成されるということを経験することになる。というのも、たとえば「メディア・キッズ」のネットワークは、〈ヴァーチャル〉というよりもアクチュアルな現実であって、子供たちのコミュニケーション的活動によっではじめて成立した存続するのである。

3. 批判的現実構想の諸側面

上に述べたようなメディア教育のプロジェクトが、メディアによって媒介された現実から出発しているということはたやすく見てとれる。これは私が「メディアリテラシー」の構想一般に関して述べたとおりである。では、そこで私が同時に述べた、現実に関する批判的構想に至るとはいかなる意味であろうか。このことを明らかにする必要がある。専門家たちが強調しているいくつかの側面を取り出してみよう。

(1) ネットワークへの参加としての学習

「不思議缶ネットワーク」のプロジェクトを参照しつつ、このプロジェクトのリーダーであった美馬のゆりは、ネットワークへの参加を学習過程のモデルとして描こうと試みている[美馬 1999]。このプロジェクトにおいて、子供たちの学習過程は、彼らが直接科学者たちの世界に接続できたということによって活性化された。美馬によれば、学習とは、学習者が参加したいと望むような共同体の実践——この場合で言えば科学者たちの実践——へと参加していくことに他ならない。この参加はもちろん学習者の能力に応じて限定される。しかし決定的なのは、学習されるべき知識が個々人の頭の中にあるのではなく、共同体の実践にこそあるのだという想定である。こうした想定に基づいて、美馬は電子的なネットワークが学習のための傑出したメディアだとしている。ここでは、〈リアル〉〈イマジナリー〉〈ヴァーチャル〉という三分割はもはやいかなる役割も果たしていない。

(2) 弱さの強さ

興味深いことに、この「不思議缶ネットワーク」に参加した科学者の間では、子供たちの質問に適切な科学的解決を与えるにはどうしたらよいかについての活発な議論が生れた。子供たちの質問とは、たとえば次のようなものである。「渋滞の時、一番先頭の車は何をしているんですか。」あるいは「犬はなぜ鼻がいいんですか。」それどころか、そうした議論から

は、子供の質問を越えて、科学者自身の問題をめぐる議論が展開した。たとえば、自然の中にはそもそも原理あるいは法則と言えるようなものが存在するのか、といった問題である[美馬1997: 145ff.]。

ここには、金子郁容が「弱さの強さ」という概念で述べているのと同じ特性を認めることができる。金子はもともとは経営学者であるが、最近では彼のネットワーク理論に基づく興味深い学校構想を展開している。金子は、自発的に構築されたネットワークが導き入れざるをえない弱さ(fragility)が、何かしら積極的なもの、強いものとなることを強調している[金子1998: 77ff.]。というのも、あるシステムが弱さを持つとは、情報を取り入れたり自らを変化させたりする用意と能力を持つということであり、そうしたシステムはまさにそのことによってさらに一層の自発的な情報の産出を促進し、その結果そのシステムはより生産的かつ柔軟になっていくからである。これに対して強さを強調するような閉ざされたシステムは、自発的な情報を産出しようとする意気を沮喪させるために、むしろ硬直した非生産的なものとなる。「不思議なネットワーク」がなぜ学習を活性化するような生き生きとした議論を子供の側にも科学者の側にも引き起こすことができたのかという、その理由の少なくとも一部は、先生役の科学者たちが自分たちの問題について考え込んでしまうような、このネットワークが持っていた弱さの中に求めることができるであろう。

(3) オールタナティブな公共圏

「メディアリテラシー」という構想の目標点を、社会学者としてこの構想に積極的にコミットしている水越伸はオールタナティブな公共圏の実現の中に見ている[水越1999: 220ff.]。そうした公共圏は、マスメディアや国家によって用意された疑似的な公共圏に対抗して、個々人のアクティブなメディア活動の基盤の上に構築されるべきなのである。こうした目標設定は、金子の言う弱さのネットワークに支えを求めることができるかもしれない。というのも、金子の言う弱さは、あるシステムが可変的であり続けるための本質的な条件を言い表しているからである。ネットワークが弱いということは、あるネットワークに関与している個々人がそのネットワークに影響を与え変化させようということを意味している。まさにこのことによって、メディアによって媒介されたネットワークは、疑似的な公共圏に対抗するよう

なオールタナティブな公共圏を産み出すことができるかもしれない。というのも、その場合にはメディアによって媒介されたネットワークは、個々人がともに構成することができ、それゆえにまた見通すこともできるような社会的現実の領域を、公共的なレベルにおいて取り戻すことができるだろうからである。批判的な現実構想は、おそらくこうした種類のオールタナティブな公共圏の構築の中に見ることができる。

(4) 出発点としての自我の弱さ

私にとって興味深く思われるのは、ここで述べたような批判的現実構想が、強い自我ではなく弱い自我を支えとしているということだ。オールタナティブな公共圏は、批判能力を持った確固たる自我に立脚してはじめて成立するというものではなく、むしろ弱いネットワークに立脚するのであった。金子の言う「弱さ」は、さしあたりはネットワークの特徴を指している。しかしそれは、弱いがゆえになおさら容易にかつ開かれた形でネットワークに関与していくような個人の特徴をも示唆している[cf. 金子1992]。さらに美馬は、このネットワークへと自己を関与させることを学習として定義していたのであった。人間同士のネットワークに自らを結びつけそれに深く関与する弱い個々人、という形象は、複数化され緩やかに結合された自我というあのモデル——辻が携帯電話を使用する若者を理解するために提案していたモデル——を想起させずにはおかないであろう。

IV. おわりに

「情報化」に適應しようとする教育改革の試みが問題含みのものとなったのはよく理解できる。教育改革は変化した現実を不承不承にしか考慮に入れていないからである。「学級崩壊」や「学力低下」といった問題は兆候的である。学校の資質付与や社会化の機能を真剣に受け取るなら、メディアによって媒介された生活世界がもたらす帰結を、いわゆる「情報処理能力」によって無害化しようと努めるのではなく、むしろ教育という営みの不可欠の構成部分として組み込むべきであろう。事実、メディア教育学の領域では、メディアによって媒介されたネットワークに関する注目すべき構想が展開されていた。この構想は、変化した現実の中に浮上している、輪郭の曖昧

な弱い自我に支えを求めることができた。同時にそれは、<リアル><イマジナリー><ヴァーチャル>という教育学における伝統的な経験の三分割を無効化しているのもであった。もちろん、弱い自我が本当にそうした大事をなすうのかについては大いに疑うことができる。現代の日本において、逸脱とコンフォーミズムの両方に培地を提供しているのが他ならぬこの自我の弱さであるように見えるだけに、この疑いはますますもつともである。しかしこれは必ずしも凶兆ではあるまい。というのも、このことは、弱いネットワークというあの構想が、問題を単に回避するのではなく、問題の核心に触れているということを示しているからである。

註

- 1) "Auf der Suche nach der vermißten Öffentlichkeit. Diskussionen in der japanischen Pädagogik der Nachkriegszeit", in: Krüger, Hans H./Olbertz, Jan H. (Hrsg.): *Bildung zwischen Staat und Markt. Hauptdokumentationsband des 15. Kongresses der DGfE an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*, Leverkusen 1997.
- "Ein voll entwickelter Konstruktivismus des Subjekts. Die Situation des Menschenbildes der japanischen Gegenwart", in: *Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie 1. Fragen nach dem Menschen in der umstrittenen Moderne*, 1998.
- "Neue Medien im Spiegel der pädagogischen Diskussion in Japan (1984-1996)", in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1. Jg., 1998, H. 1.
- "Die Entwicklung der Erziehungswissenschaften nach 1945", in: Haasch, G. (Hrsg.): *Bildung und Erziehung in Japan*, Berlin 2000.
- "Erfahrung, Repräsentation und Virtualität in der Pädagogik", in: *Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie 4. Welteingänge. Virtualität - Realität - Sozialität*, 2002.

文献

浅野智彦「親密性の新しい形へ」富田英典・藤村正之編「みんなぼっちの世界」恒星社厚生閣、1999年、41-57頁。
「中央公論」編集部・中井浩一編「論争・学力崩壊」中央公論社、2001年。
電通総研編「情報メディア白書 2001」電通、2001年。

後藤和彦・坂元昂・高桑康雄・平沢茂編「メディア教育のすすめ」全5巻、ぎょうせい、1986-87年。

市川克美「作って、見て、確かめて、初めてわかる——テレビ制作の現場からの発言」『現代教育科学』2000/12、5-7頁。
カナダ・オンタリオ州教育省、FCT(市民のテレビの会)訳『メディア・リテラシー——マスメディアを読み解く』リベルタ出版、1992年。

上村修一・井田美恵子「携帯電話とインターネットの利用状況」『メディアと生活』調査から』『放送研究と調査』2001年8月、40-61頁。

金子郁容『ボランティア——もう一つの情報社会』岩波書店、1992年。

金子郁容「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 8、情報とメディア』岩波書店、1998年、64-83頁。

荻谷剛彦「階層化日本と教育危機——不平等再生産から意欲格差社会へ」有信堂、2001年。

荻宿俊文『子ども・コンピュータ・未来』ジャストシステム、1997年。

松田美佐「若者の友人関係と携帯電話利用——関係希薄論から選択的関係論へ」『社会情報学研究』第4号、2000年、111-122頁。

美馬のゆり「不思議なネットワークの子どもたち」ジャストシステム、1997年。

美馬のゆり「ネットワークと学びの共同体」『教育』1999年3月、33-44頁。

水越伸「デジタル・メディア社会」岩波書店、1999年。

西垣通「IT革命——ネット社会のゆくえ」岩波新書、2001年。

岡部恒治他「分数ができない大学生」東洋経済新報社、1999年。

岡部恒治他「小数ができない大学生」東洋経済新報社、2000年。

岡田朋之・松田美佐・羽淵一代「移動電話利用におけるメディア特性と対人関係——大学生を対象とした調査事例より」『平成11年度情報通信学会年報』2000年、43-60頁。

大澤真幸「電子メディア論——身体のメディア的変容」新曜社、1995年。

大多和直樹「メディアと教育のパラドックス——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、1997年、101-111頁。

新谷隆・内村竹志「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」NTT出版、1996年。

辻大介「若者のコミュニケーションの変容と新しいメディア」、橋本良明・船津衛編『子ども・青少年とコミュニケーション』北樹出版、1999年、11-27頁。