

# 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——

比較教育社会学コース 大多和 直 樹

Paradox in Arguments about Media in Education

Naoki OTAWA

One of the most salient characteristics of children of recent years is their exposure to electronic media including TV, video games, and computers. On the one hand, critiques argue that such an environment leave negative influences on children. On the other, there are arguments that such media are in fact useful in providing children with rich experiences in classrooms. Rather than trying to determine which side should be considered correct, I tried in this paper to examine the social construction of opinions and statements as revealed in professional journals, newspapers and theories of mediaeducation. The first section describes a theoretical framework on which some of the important aspects of social concepts of media are related. Based on this framework, the second section analyses how various subjects in the society form opinions and evaluate media. The third section argues that the different perspectives revealed in Section 2 reflect the paradox implanted in the nature of media itself.

## 目 次

1. 問題の設定
  - A. 問題の所在
  - B. 方法・視座
2. 経験の位相とメディア
3. メディア経験の位相の変換  
～教育に導入される「危険な」メディア
  - A. <よりリアルなるもの>の創出
  - B. <よりイマジナリなるもの>の創出
4. メディアと教育のパラドクス

### 1. 問題の設定

#### A. 問題の所在

戦後を通じて、子どもたちの生活世界にテレビ、ファミコン、そしてパソコンなどの電子メディアが急速に入り込んできたことは周知のことである。そして、この動向に呼応して、これらのメディアと子どもたちのかかわりについて、教育的見地から多くの議論がなされてきた。そこでは、古くからこれらのメディアは子どもに何らか

の悪影響をもたらすものとして語られる傾向がみられた。すなわち、教育的見地から見た場合、これらの電子メディアは俗悪・非教育的なものとして意味づけられてきたことを指し示すのである。ところが近年、ここに新たな動向が芽生えてきている。ひとつは、これらのメディアの別の側面に光を当て、新たな意味づけを行っていくアプローチである。例えば、香山リカは子どもを疑似世界に自閉させ現実の対面的コミュニケーション等に支障を来すといわれるテレビゲームが、逆に精神症の子どもたちの治療に有効なことを示し、テレビゲームにポジティブな意味づけをみいだしているのである(香山1996)。

もうひとつの動向は、高橋一郎の研究に見られるように、あるメディアが「俗悪メディア」という価値を賦与されるプロセスに潜む恣意性を暴き、その賦与された価値が正当性を獲得していく社会的メカニズムを明らかにしていくアプローチである。そこでは、明治の初期において、小説は風紀問題を引き起こす「俗悪」なるものとして位置づけられていたが、大正期になるまでに、文学界の働きかけもあり、教育者たちは学生生徒を教化する手段として教育に利用し、「教育的」なものへと価値を転

換していったのである。すなわち、高橋は、小説が教育者側の集団的利害に照らして都合が良いように価値づけがなされ、価値が歴史的に転換していく様を描いたのである（高橋、1992）。

本稿も、このようにメディアが価値づけられる現象に着目することにより、教育界と社会がいかなる関わり方をしているのかについて考察するものである。しかしながら、現代において高橋の明治期のメディア状況における議論をそのまま適用することはできないと考えられる。第一に、明治期における小説の俗悪／教育的にかんする議論が、内容レベルを問題にしていたのにたいして、現在ではヴァーチャル性等、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状況があるからである<sup>1)</sup>。第二に、俗悪／教育的という価値賦与についても現代のメディア状況はこれよりもより重層的な様相を呈しているように思われる。というのは、現代においては子どもへの悪影響のためにメディアを危険視する見方が広まっている一方、同時にこのような「危険」なメディアが学校教育に積極的に導入されるという矛盾した状況が生じているからである。すなわち、明治期の小説をめぐる議論のように、俗悪ないしは悪影響を及ぼすものをネガティブに価値づけ、「教育の敵にしたてあげ」さえすればよいのではなく、それを教育にいかん導入するかが問題となる状況が生起していると考えられるのである。

このような現代的なメディア状況を射程に入れたとき、この二つの現代に特徴的なメディア状況が実際にどのように存在しているか、またそこで、教育と社会のかわりがいかなる特質を持っているか明らかにしていくことが重要な課題と考えられるのである。このネガティブな価値づけを一方でされるメディアが教育に導入されるという状況は、高橋の論考になぞらえれば、メディアの価値づけを根本的に転換するプロセスの一つとして考えることができるかも知れない。しかしながら、それが完全に達成されていない現在、本稿ができることとしては、むしろこのような価値づけが何をもたらしつつあるかについて、現時点での動向について研究することである。そこで、高橋が歴史的な分析をしたのにたいし、本稿では、メディアの価値賦与をめぐる現代の様態を分析の対象とする。このとき、次のように課題を設定することができる。第一に、このような状況が実際に生起しているのかを検証しながら、メディアのもたらす経験や作用が問題にされる現代のメディア状況を浮き彫りにする分析枠組みを設定することが不可欠になる。第二に、この枠組みに基づいて、先に指摘したような矛盾を呈して

いる教育の領域におけるメディア状況において、メディアが位置づけられ、価値づけられていく様を描き出すことである。

第三に、以上の分析から浮かびあがる、メディアを巡る教育と社会の現代的な接続関係を描き出すことである。このような関心から、本稿では、ここではまず教育者の側からメディアへの位置づけや価値づけが社会にたいしていかなる機能を果たすかについて考察し、次に社会の側において、メディアをいかに受け入れてきたかという視点について、吉見俊哉を引きながら検討を行った。結論からいえば、教育学的見地から見た場合と社会学的見地から見た場合では、メディアの捉え方は大きく異なり、両者にはむしろ正反対の論理構成をとっていることが分かった。そして、このような論理構成の違いが教育界とメディアの関係から構造的に導き出されるものであることを考察し、ここからメディアにかんして教育界内部にパラドキシカルな状況があるという結論を導いた。

## B. 方法・視座

本稿は、以上のような課題に知識社会学的にアプローチする。知識社会学のニューモードを提示したことで知られるバーガー＝ルックマンは、〈知識〉を「現象が現実的なものであり、それらが特殊な性格をそなえたものである、ということの確証」と幅広く定義し、知識社会学は「人間の〈知識〉が社会状況のなかで発達し、伝達され、維持されていく」過程を、自明視された〈現実〉がいかに「社会的」に「構成」されているかということに関連づけて理解すべきであるとしている（バーガー＝ルックマン訳書、1977）。このような視角に立ったとき、本稿が問題とするメディアにかんして次のように捉えることができる。すなわち、教育者たちが電子メディアが持っていると考えている特性や作用は、それがそのメディアに所与のものとして存在しているのではなく、むしろ社会状況の中で普及するメディアにたいして教育者たちがリアクションし、影響や効果を考察する中で、「発達し、伝達され、維持されていく」〈知識〉のあり方として捉えられるのである。すると本稿の第一の課題を現代的なメディアが登場したときになされる教育的見地からの反応として、このような〈知識〉がいかなる構造で〈現実〉に「凝結」しているかについて見ていくことと捉え直すことができる。

本稿では、このような視角から分析を行うものである。しかしながら、現時点では、新しい電子メディアをいかなるものと捉え、いかに扱っていくかについては、社会的コンセンサスが完全にできあがっているわけではな

い。むしろ、今はまだ、盛んに議論がなされている時期である。このような状況を鑑みたとき、今後社会にこれらのメディアの捉え方や利用の仕方を先導して示していただく人々の議論や、これらのメディアにたいして教育的見地から先鋭的な反応を示していくような人々に焦点を絞って分析を行うのが好ましいと思われる。さらに、現代的な様相を浮き彫りにすることが必要であるから、1980年代以降の教育雑誌および報告をデータとしてとりあげる。そこで、具体的には雑誌・報告としては『視聴覚教育』『子どもと家庭』『日本の教育』の三誌を分析に用いることにする。『視聴覚教育』<sup>2)</sup>は、主に小中学校においてメディアの利用を議論している。『子どもと家庭』<sup>3)</sup>は児童の健全育成指導誌である。ここでは、健全育成の観点から、新しい社会状況において、子どもの生活世界の変貌を論じる上で、多くの新しいメディアにかんする議論がなされている。『日本の教育』は毎年開かれる日教組の教育研究全国集会の記録である。ここでは、学校教育がこれらの状況をいかに把握し、いかに対処するかにかんして、教師という実践者の立場からの意見が先鋭的に示されているのである。

また、本稿ではこれらの雑誌以外にメディア教育の実践・理論にかんする議論を参照する。雑誌におけるメディア実践においては、その背後にある理念やメディアの捉え方が断片的にしか論じられていない。ここでは、メディアを教育に導入する際に先導的な役割をもつと考えられる研究者や実践家の実践・理論のバックグラウンドにあるメディアの捉え方に踏み込んだ記述がなされている議論についても分析の対象に含める。このような視座と対象を選択したとき、今後のメディアをめぐる教育界の動向が一体いかなる地点に向かおうとしているのか、先鋭的に映し出すことがある程度可能であると思われる。

しかし、同時に、このような視角と対象は、本稿がある限界に制約する。第一に、本稿が先駆的、先鋭的人々の言説空間を分析するために、学校教育や家庭において人々が実際にメディアをいかなる意識をもっていかに扱っていくか、それが社会的な実践としていかに位置づいていくのか等の事柄を射程に入れることができないのである。また、第二に、教育的見地からなされる、きわめて現代的な動向に焦点を絞って見ていくため、結果、多くの現象を捨象することになることである。しかしながら、このような限界があるにせよ、これほど教育的見地からメディアを論じた言説がおびただしく氾濫している現在、このような先鋭的な議論がいかなる方向性を内包しているのかについて考察していくことは重要なことであると思われる。

このようなデータを用いて、本稿では新しいメディアが出てきたとき教育的見地からなされる議論にフィールドを限定して分析を進める。その際には、きわめてことばの意味を限定して用い、このようなフィールドを「教育」「教育界」、また、このような教育的見地からメディアにかんする言説を発する人々のことを「教育者」とする。もちろん、ここには、教育の実践者、メディア教育の理論家、メディアや教育の研究者などが含まれるのであるが、検討の結果からいえば、これらの人々の言説にはそれほど差異がないと思われる。

## 2. 経験の位相とメディア

テレビなどのメディアにたいして教育的見地からなされた記述をデータソースから追っていくと、いくつか記述の傾向が抽出できる。結論からいえば、第一に、電子メディアを現実経験と比較しながら論じる記述である。また、ここでは、総じてこれらのメディアはネガティブなものとして捉えられている。以下に示すものは、きわめて典型的な事例である。

「映像と現実との類同性、類似性からみても、映像世界と現実世界の境界が曖昧になってくることは容易に想像できる。映像世界の虚像が実像化して、現実世界と映像世界の区別がはっきりとなくなってしまうことも十分にあり得ることである。……現実の世界、生身の人間との、まさに人間らしい人間関係を取り結んでいくことへの生き生きとした関心、好奇心を失うことのないように、生身の人間とのコミュニケーションのすばらしさを体験的に学習させることが必要なのである。」(後藤, 1990, 44-45頁)(下線, 筆者。以下同じ)

「『情報化時代に生きる子どもに必要なもの』としてふれあいや直接体験の実践が報告された(兵庫・愛知・神奈川)。この発想はたいせつである。功罪は別として、テレビで受けるものは疑似体験である。子どもの本体験がいまほど必要なときはない。』(『日本の教育』第42集, 1993, 363頁)

ここからわかるように、電子メディアは現実経験や直接経験との界が曖昧になるほどの事象として捉えられている。すなわち、電子メディアは現実経験と比較されながら捉えられているのである。また、このような比較が可能であるということは、現在、電子メディア接触は「現実とは原理を異にする映像世界への接触」(後藤, 1990)というニュアンスで、現実世界と似て非なる擬似世界への接触経験として位置づけられているということを意味しているのである。ここでは、電子メディアは<経験>という観点から捉えられているのである。次に、このような現実経験と電子メディア経験の対比において、教育的価値がいかにおかれているかを見ると、現実世界での直接体験が非常に好ましく、教育的見地からポジティブ

な価値が与えられていることがわかる。その一方で、テレビなどのメディア接触経験の場合には、むしろ虚像的・擬似的体験としてネガティブな価値が与えられているのである。新しいメディアがネガティブな価値づけを与えられているという点においては、明治初期の小説と共通点を有するが、その一方、繰り返し強調すると、内容ではなく、むしろ現代の電子メディアはそれがもたらす〈経験〉のあり方に基づいて批判がなされていると見ることができるのである。

第二に、現代のメディア状況の中で、小説などの活字メディアについてみていくと、これにも〈経験〉というレベルが問題になっていることがわかる。ここでは、これらの活字メディアは「イメージ」や情操・人間性等の心的領域に深く関わるものとして捉えられるのである。ここでもまた、一般的な記述のパターンを抽出することができた。以下にあげる日教組の1983年の第四分科会で  
行われた読書教育図書館教育にかんする議論はこの典型的な例として見る  
ことができる。

「情報洪水の中で、本当に知る喜びを味わい、主体的に判断できる子どもを育てるために、まず家庭、地域における子どもの実態を捉えながら読書指導を進めることを確認し、学校、学校の心臓部というべき図書館を充実するために、それぞれの活動が報告された。」(『日本の教育』第32集, 1983, 591頁)

このように、旧来の活字メディア接触である読書は、それが新しいメディア状況において「知る喜び」や「主体的な判断」等、頭の中や心の領域に属するものとして捉えられる。ここでは、明治期のように俗悪な内容批判や教育的な内容への感化という内容のレベルでの俗悪／教育的な価値づけがなされるのではなく、その経験自体がポジティブな意味合いを持っているように語られるのである。

次に示す記述も同様にこの典型的な事例である。さらに、これは電子メディアが普及したときに読書が直接経験や電子メディア経験の中で語られているのである。これは、現代メディアの経験のあり方を典型的に示しているのである。

「今の子どもがお話や本をそれほど楽しめなくなった原因には、もうひとつ、ことばの力が弱くなったこともある。ことばで描き出すイメージが弱くなっているのだ。現代では、最初のことばのイメージを、テレビで与えられる場合が多い。子どもたちは、自身の体験の裏付けもなく、テレビからことばや知識を獲得してしまふ。……体験に裏付けられたことばのイメージを貯えることによって想像力は豊かになる。そうしてはじめて、お話や本を心から楽しむことができるようになるのだ。」(竹中, 1994, 23頁)

ここからまず最初に読みとれることは、テレビと本の語られ方の違いである。ある意味では、テレビや本はともに情報を提供するメディアとして捉えることも可能で

ある。しかしながら、この言説は、本という活字メディア接触とテレビという電子メディア接触の〈経験〉のあり方の位置づけが異なることを示していると見ることができる。この背景には、暗にかつての読書と直接体験との古き良き関係が示されている。つまり、豊富な直接体験で得た心を揺さぶる経験をイメージとしてストックすることによって、読書をしたときにそのイメージを再度喚起するという、直接体験と心的イメージの間に有機的つながりがあるというの図式である<sup>4)</sup>。ここで、読書は体験とイメージという2領域のうち、イメージの領域に深くかかわる〈経験〉として位置づけられている。これにたいして、テレビは体験とイメージのつながりに支障来すものとして少なくとも、活字メディアとは違う位相に位置づけられているのである。ここでは、テレビ等の電子メディアは、現実体験——豊かなイメージの糧をストックするもの——とも編成原理を異にするものとして捉えられ、むしろ「体験に裏付けられ」ていない「体験」の領域としての意味合いを持つものとして理解されていると見ることができるのである。

このような考察を統合し、電子メディアが普及した社会状況におけるメディア経験を教育的見地から俯瞰すると、図1に示すように分析的には次の三つの位相からメディア経験を捉えることができると考えられる。第一に現実経験の〈リアル〉である。第二に心的なイメージやシンボルの領域である〈イマジナリ〉であり、ここには活字メディア経験はこのような〈経験〉として位置づけられていると考えられる。そして第三に疑似経験の〈ヴァーチャル〉であり、テレビ等の新興の電子メディアはこの領域に位置づけられていると見ることができるのである。

次にこれらのメディアの価値づけを整理しよう。ここでは以上に見てきたとおり、第一に、現代の「新興」のメディアである電子メディアは現時点において、ネガティブな価値づけがなされていた。第二に、これにたいして〈リアル〉と〈イマジナリ〉という性質の〈経験〉については教育的にポジティブな価値が与えられていると見ることができた。そして、この価値づけの根拠は、いましがた見てきたとおり、〈経験〉のあり方に依拠していると見ることができるのである。このように現代的なメディア状況においては、明治期のメディア状況では捉えきれないモードでメディアは価値づけられ、位置づけられているのである。

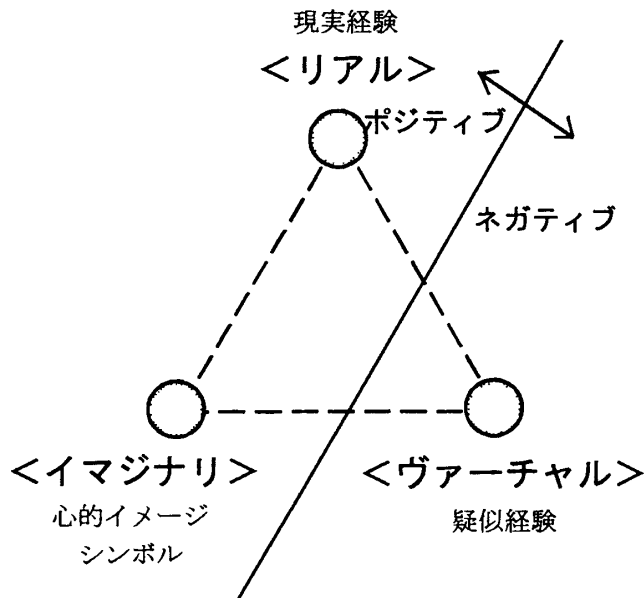


図1

### 3. メディア経験の位相の変換 ～教育に導入される「危険な」メディア

ここまで、子どもの生活世界に普及していく電子メディアにたいして、悪影響を懸念する言説の構造を見てきた。そこではメディア接触自体の持つ<経験>の位相というレベルにおいて、批判がなされていた。このことは、先に述べたとおり、これらの電子メディアに媒介されながら伝達される内容の教育的／非教育的如何にかかわらず、電子メディアはそれへの接触自体において悪影響を持ちうることを意味している。しかしながら、周知のごとく、近年とりわけパソコンは急速に学校教育に導入されている。このことは、教育的見地から見た場合にネガティブな価値づけがなされるような事物にたいして、子どもたちは、皮肉なことに学校においても接触する機会が多くなることを意味している。ここには、一種の矛盾した状況が生起していると見ることができる。コンピュータを学校に導入するきわめて早い時期においても、このような状況は、すでに議論すべき問題として捉えられていた。例えば、1985年に出された文部省の教育におけるコンピュータ利用についての答申に、次のような一節がある。

〔学校教育は：筆者〕できる限り実物ないし本物教育及び体験学習を行うことを重視している。このため、コンピュータ利用等に当たっては、学校教育のこれらのねらいと矛盾することなく、むしろ本来の目的、目標をよりよく実現するものでなければならない。……いわゆるテクノストレスなど心身への影響の配慮、人間や自然等との触れあいの確保などは、従来以上に深めていく必

要がある。〕(文部省答申、1985)

ここにあるように、学校教育では、実物・本物教育や直接体験をすることが大切であるにもかかわらず、今までみてきたように、コンピュータ等のメディア経験はこのような直接体験と相容れない<経験>なのであった。したがって、学校教育とコンピュータ等のメディアは、ある意味で、潜在的に矛盾した関係にあるのである。それでは、このような状況の下で教育者たちは、いかにメディアの「教育的」な利用を模索していくのだろうか。次に、このことについて検討していこう。結論から先には、電子メディア経験の持つ<ヴァーチャル>な特質を転換ないしは中和していくやり方がここでは一般的になる。以下、具体的にその典型的な事例を見ていく。

#### A. <よりリアルなるもの>の創出

現代メディア教育の先駆的かつ意欲的な実践で知られる戸塚滝登は『コンピュータ教育の銀河』において自身の実践を「子どもとコンピュータは本来どのようにつきあったらよいのか」、「その根元的な問いに対して教育の立場から考え」たものとして位置づけている。すなわち、コンピュータのネガティブの部分と共有しつつ、それを教育に生かす手だてを考えた実践なのである。ゆえに、教育においてメディアにネガティブな価値づけがなされる際の典型的な言説から抽出した経験の位相の枠組みを必然的に共有していると考えられるのである。

実際、戸塚は消防署の働きについての社会科の授業にコンピュータを利用する際に次のような断り書きを残している。

「もちろん、教育上、子どもたちにとっては、直接体験こそ一番にちががありません。……ですが、現実の教室においては種々の事情や制限により、どうしてもそれがかなわぬケースが再三あるものなのです。

こんな場合——あくまでも次善の策ですが——ホンモノにできるだけ近い“代替物”で疑似体験させてみる学習法も有効にちががありません。つまりシミュレーション(疑似実験)ができる仮想環境を与えてみるのです。……子どもたちの直接体験の活動をおきなう道具としてマルチメディアをつかってみようというものです。」(戸塚、1995、251頁)

ここでは、直接体験を最も重要な体験として位置づけ、しかしながらそれが、体験不可能な場合には「次善の策」として「疑似実験」ないしは「仮想環境」が有効であると位置づけている。授業「火事をふせぐ」は、このような考え方のもと、「実際には経験できない消火活動を子どもたちが消防士になったつもりで、マルチメディアを使って、疑似体験する活動」であり、実際の体験では不可能なことをマルチメディアでおこなうという工夫がなされている。たとえば、疑似体験の際にかかった時間と、実際の消防署の場合(<リアル>)と時間を比較させて、

実際の消防署の手際の良さを学ばせる等、常に実際の場合と比較させる等で、仮想現実だけに陥ることのないようなメディアの用い方になっているのである。戸塚も、これを自覚しており、「直接体験を補う『疑似体験』」と位置づけている。すなわち、〈リアル〉に資するものとして〈ヴァーチャル〉を利用し、電子メディア経験に少しでも〈リアル〉を指向させようとしていると見ることが出来るのである。このことは教育にメディアを導入する際にメディア経験の位置づけを変換させる回路が生成されていることを指し示していると考えられるのである。

日本のコンピュータ教育を理論的な立場から先導してきた佐伯胖の実践理論においても、このような枠組みを適用させつつ、電子メディアの位置づけを変換していく回路を見いだすことができる。ここでは、いかにすれば〈よりリアルなるもの〉として電子メディアを利用することができるかについて、「界面」という概念が用いられることによって、その位置づけの変換のメカニズムがきわめて模式的に示されているのである（佐伯，1992，1995）。

「メディアと学習者が接触する側面、これをかりに「第一界面」と呼ぶことにしよう。（中略）このメディアと現実社会，世界，自然とが接触する側面が存在する。これを「第二界面」と呼ぼう。（佐伯，1995，141-142頁）」

ここには、[学習者—「第一界面」—メディア—「第二界面」—現実社会，世界，自然]という図式が存在することがわかる。佐伯は、メディア学習において、こういった2つの「界面」を、人とメディアそして、現実世界の3者の関係を決定づけるものとして扱っている。そして、次の記述に見られるように、この「界面」の組織の仕方によって、メディアの悪影響を回避・克服しつつ、教育にメディアを導入することが可能となると考えているのである。

「メディアを通して学ぶ、つまりメディアを取り込む形で学ぶのが「第一界面」であるが、それだけで完結せず、メディアを通して子どもの心はどう変容していくのか、メディアの切り取った先の本当の世界はどうなのだろうかという、「第二界面」に向かって関心が広がっていかなければならない。（佐伯，1995，142頁）」

この「第一界面」で「完結する」か、「第二界面」にまで関心を広げた利用をするかがメディアと体験の位相を考える際のキーとなると考えられる。これに関連して佐伯（1992）は、外の世界との界面感覚（すなわち「第二界面」）をなくした事例を次のように記述している。

「メディアを通じた情報、あるいはコンピュータを通して得られる情報は、どんなに忠実な再現・再生であっても、現実そのものではない。……すべてはそれらの記号だけで済んでしまうような気になる。いちいち「現場」に赴く必要がない。極端な場合は「本当の世界」はどうでもよいという気になる。（佐伯，1992，43頁）」

ここでは、このようなメディア利用の仕方をした場合に、疑似体験の領域がもつ弊害を被ることが指摘されている。すなわち、本稿の図式を佐伯の枠組みを使って分析すると、裏を返せば「第一界面」に終始した利用が、電子メディアが〈ヴァーチャル〉なるものとして位置づく指標となるのである。それでは、「第二界面」に開かれた利用はいかなるものであろうか。佐伯がターゲットにするのは、学校の外にいる様々な専門家やある領域にどっぷりと浸かっている人である。従来の学校では、このような人の持つ「本物の文化」や「真正文化」に児童たちがふれることは不可能であった。メディアは、このような文化を教室に持ち込むことができるというのである（佐伯，1992，1995）。すなわち、「第二界面」に開かれたとき、佐伯は学校の外の現実の世界を教室に近づけるメディア利用ができるとしているのである。このことを本稿の枠組みで捉え直すと、「第二界面」を射程に入れた利用では、電子メディアはこのように〈よりリアルなるもの〉（ないしは〈リアル〉）に意味を変換されながら、利用されるのである。このように、「界面」の組織の仕方によって、メディアは〈ヴァーチャル〉なるものとして作用したり、〈よりリアルなるもの〉として作用したりすると読みとることができるのである。

また、このように〈リアル〉に資するものとしてメディアを用いる事例は、『視聴覚教育』にも数多く報告されている<sup>5)</sup>。

このようにメディアを教育に導入される際には、メディアのネガティブな点を考慮に入れつつ、メディア利用を工夫することによって、図2に示すように、電子メディアがもつ〈ヴァーチャル〉な位置づけを変換し、ネガティブな要素を回避していく試みがなされているのである。

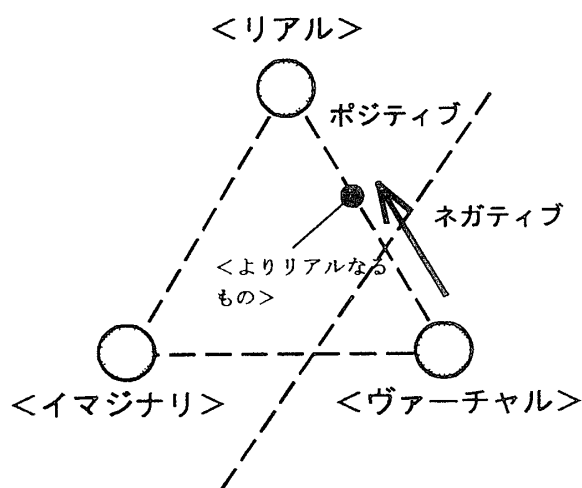


図 2

### B. <よりイマジナリなるもの>の創出

このようなメディアの位置づけの変換は、<よりイマジナリなるもの>を指向して行われる場合もある。その典型的な事例を同じくメディア教育を先導する役割を持つ戸塚・佐伯の実践・理論のなかに見ることができる。

戸塚は、このような<イマジナリ>の領域に関与する実践を算数の実践において行っている。ここでは、典型的な事例として、算数の授業において、図形を自由に變形させるソフトを使って、今まで頭の中でやっていた思考実験を簡単にコンピュータ上で形にするという利用をあげることができる。これについて戸塚は、次のように表現している。

「これは、思考をうまく「外化」していることに他なりません、模型（モデル）とか、コンピュータの上で動くシミュレーションとか、できるだけ具体的な、壊したり、作りかえたりすることのできるものをつくり上げ、それを使って、自分の考えをいろいろな角度や始点から吟味できるようにしていくということなのです。（戸塚、1995、180頁）」

「思考の外化」とは、思考の過程すなわち、心的な領域のイメージを具体物の「モデル」等の形で表すことであり、ここでは<ヴァーチャル>な性質をもつ電子メディアは、思考という<イマジナリ>な領域に資するものへと位置づけを変換されて捉えられることになるのである。すなわち、図3に示すように、<ヴァーチャル>な性質を脱色された、より<イマジナリ>に近い存在として利用されることになると見てよいだろう。

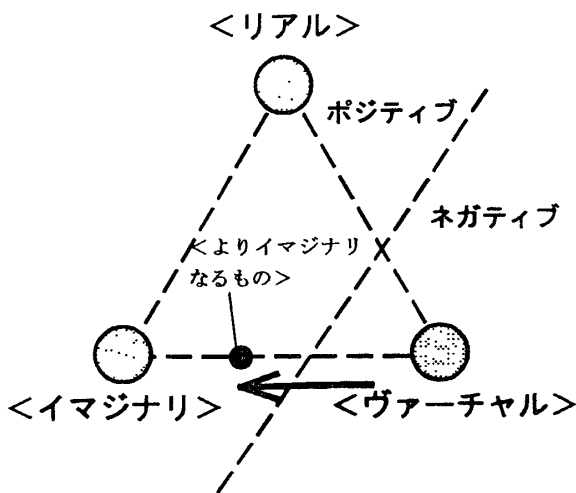


図3

このような位置づけの転換は佐伯の理論において、より模式的に示される。コンピュータの画面の映像が、<ヴァーチャル>として作用するか、<イマジナリ>として作用するかについて、佐伯（1986）は次のように論じている。

「シンボルの根元的表象性とたいへん似ているが若干異なる概念として「映像のリアリティ」というものがある。……ところが皮肉なことに、このようなリアリティのある映像にあまりにも日常的に見ていると、いつのまにかそれになってきて虚と実の区別があまり意識されなくなる。それが「リアリティの喪失」という事態である。……映像に根元的表象性を回復すること、これが筆者の処方箋だ。それは、教育の場における「映像」のあり方の問題と、「映像」をシンボルとして、しかも根元的なシンボルとして「見る」力の育成である。（佐伯、1986、198頁）」

ここでいう、「根元的表象性」とは、シンボルが単なるマーク等を越えて、「モデルの世界や現実の世界の變形操作をしておいて、吟味を深めていく手がかり」として機能するということを意味している。そして、このようにコンピュータが機能した場合、それは「思考の媒体（佐伯、1986、108頁）」となるというのである。ここには、「映像」が虚と実の区別をなくす<ヴァーチャル>なるものとして位置づか、思考やシンボルにかかわる<イマジナリ>なるものとして位置づかが「根元的表象性」を獲得できるか否かによって変わってくるということが示されている。ここにおいて、佐伯は<イマジナリ>なるものとして位置づけを変換しながら、メディアを用いる方法を模索していくのである（佐伯1986）。

これまで、メディアの位置づけの変換がきわめて先鋭的に示されているメディア教育を先導する論者の実践・理論や、雑誌における典型的な実践の報告を複数検討する中から、教育的見地からネガティブな価値づけをされる傾向にある電子メディアが、いかに教育に導入されるかを見てきた。ここでは、社会に流布される電子メディアにたいする多くの批判にみられる、電子メディアが<ヴァーチャル>な性質を有するという位置づけを、ポジティブな位置づけの経験の位相である<リアル>や<イマジナリ>に近い位置づけに、巧みに変換することによって、矛盾を解消しながら教育にメディアを導入する素地を用意する様を見てきた。これを経験の位相の枠組みから検討してみると、完全に位置づけの変換することは可能ではないにせよ、こういった動向を教育界レベルにおいて、すくなくとも<よりリアル>、<よりイマジナリ>という中間領域を設定しつつ、それに教育的価値づけを賦与していくというプロセスとして捉えることができるのである。このように電子メディアの位置づけおよび価値づけの変換回路としての機能をこれらの先導的教育実践・理論が持っていることとみることができるだろう。

## 4. メディアと教育のパラドクス

これまで、子どもの日常生活における電子メディアの

悪影響を懸念し、電子メディア批判を〈経験〉のレベルから行う立場の人びとの言説と、そのような悪影響にたいする懸念を共有しながらも学校教育にメディアを導入し、利用していこうとする立場の人びとの言説を見てきた。これらの事柄は、教育者たちの集団的利害によって、メディアに賦与された価値が風紀問題の責を押しつけるときにネガティブ、その後、学生を教化させるときにポジティブに歴史的に変化した明治期のような単純な図式ではないことを示している。すなわち、現代においては、批判の際と教育的利用の際とで、〈経験〉の位相上の位置づけを微妙に変化させつつ、同時代的にネガティブとポジティブを共存させながら教育がメディアをコントロールしていると見ることができるのである。これらの教育者たちの矛盾をはらんだ動きを総合的に見た場合、次のようにきわめて整合的に解釈することもできる。つまり、教育者たちが社会に普及し子どもが接しているメディアの誤ったあり方に警鐘を鳴らし、そればかりでなく同時に学校教育において、正しい利用の仕方を提示していると見ることができるのである。この意味で、教育者たちは総合的に社会にたいして誤ったメディア利用を批判し、そればかりでなく、教育界(6)の働きによって〈よりリアル〉・〈よりイマジナリ〉等の教育的な価値づけ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していくことになるとも解釈できるのである。すなわち、教育界が社会にたい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という見方が可能となるのである。

しかしながら、その一方で同じ現象を全く別の見方で捉えることもできる。次にこの見方について考察していこう。教育者たちは、これまでに見てきたとおり〈ヴァーチャル〉なものに接していると〈リアル〉との境界が曖昧になり現実感覚や現実の生活に支障をきたすという根拠から、電子メディアを批判することが多々あった。このような批判はメディアの社会学の領域から見るときわめて奇異に感じられ、それどころか、むしろとるに足らないものとさえ映ることがある。例えば、吉見俊哉はファミコンと犯罪・自殺の関係についての教育者たちの記述にたいして次のように言明している。

「ファミコンへの没入は現実と虚構の見境をつかなくさせ、子どもたちをテレビゲーム感覚で自殺に走らせたり、犯罪に導いたりするとの批判もあった。こうした批判もまた、物事の順序を逆転させている。現代の子どもたちの自殺や犯罪がテレビゲーム的に見えるのは、現代社会のリアリティの成り立ちそのものがますます高度にプログラミングされ、管理されてきているからであって、ファミコンの影響で子どもたちが現実をテレビゲーム感覚で見る

ようになったというだけでは語れない。むしろ、現代社会総体のリアリティのありようが、ファミコンのようなメディアを子どもたちの感覚世界に根付きやすくしているのだと考えるべきであろう。(吉見, 1995, 22頁)」

このような指摘は、われわれが今まで検討してきた教育界におけるメディアの認識構造を相対化し、これに欠落している視点を示唆し、教育とメディアのかかわりがどのようなものであるかを知る手がかりを提示してくれるものである。ここでは、現代社会のそのものが、総体としてファミコン等を根付きやすくするようリアリティの構成の仕方をしており、それだからこそファミコンが社会に受け入れられるという、教育者たちと逆の論理構成がとられている。吉見は「メディアとは、社会がそのさまざまな欲望や権力の布置の中で、自らの生きる世界を構成していく関数として物質化され、制度化された形態である(吉見, 1994)」と考えている。すなわち、メディアは「特定の技術的発明から一方的に導かれて誕生したのではなく、「技術はそれ自体社会に深く埋め込まれており、社会の外から社会を変化させているわけではない(同, 79頁)」ということなのである。したがって、ここでは、ファミコンに没入するという現象自体が、むしろ社会が総体としていわばヴァーチャル・リアリティ化といった方向に向かっているからこそ、生じているということになるのである。

ところが、これにたいして、教育者たちの認識では、ファミコンの登場(〈ヴァーチャル〉)そのものが、今まではっきりとしていた〈リアル〉なるものを揺るがしていると考えているのである。このように、吉見は社会にメディアが登場する基盤を考慮に入れない教育者たちの認識にたいして、「物事の順序を逆転させている」と一蹴することになったとみることができるのである。しかしながら、われわれは、なぜ教育者たちがこのような「物事の順序を逆転させる」ような認識の構造を持ち得たかについては、さらに考察を深める必要があると思われる。というのは、それが偶発的な議論の転倒ではなく、この背後にメディア・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からである。

この問題を考えるにあたり重要なこととして、教育界にとって新興の電子メディアは常に外からもたらされるものであったという教育者たちの認識があげられるのではないかとおもわれる。

このことは、家庭等で子どもが日常的に接するテレビやファミコン等のテレビゲーム等と学校の関係に端的に見られる。もちろん、すでに家庭や地域が「学校の外」の世界と捉えられること自体がこの一因になっているの



であるが、ここでも、メディアの影響によって、これまでとは違う思考・行動様式を持った子どもが学校に来るといふスタイルで語られることが多いのである。以下の例がその典型的な事例である。

「子どもは、家庭で、地域で、日常的にファミコン等の情報機器に接しており、それを通じて直接の生活体験から離れて擬似的ないし間接体験をしており、それに対応した思考様式を作り上げつつある。このような情報化機器への接近の仕方は、……学校教育が前提としている世界とはかけ離れた性格を持つように見える。」(『日本の教育』第40集, 1991, 368頁)

ここからは、学校が前提とする世界がすでに存在し、それとの距離で新しいメディアによる変化を捉えていく傾向にあることがわかるのである。学校教育がメディアに対する働きかけは、ある変化に事後的に対応する傾向にあるのである。換言すれば、メディアは学校教育の外側の存在として捉えられているのである。

次に、このような学校が前提とする世界とは相容れないメディアの登場のインパクトを、教育者たちの経験の位相の構造の中に見ることができ。すなわち、メディア経験が問題とされる際に教育者たちが前提としていた教育的経験とは教育的価値が与えられた、〈リアル〉と〈イマジナリ〉と見ることができ、たいして、非教育的価値が与えられた〈ヴァーチャル〉がこの前提とは相容れないものとして捉えることができるのではないのかということである。

このことを教育者たちのメディアにかんする語りの構造から検討してみよう。そこには、電子メディアを〈リアル〉な経験と対比させて捉え、〈ヴァーチャル〉なものとして位置づける特質があることをこれまで見てきた。このような対比的な表現は次のようにとらえられるのではなからうか。すなわち、バーガー＝ルックマンは、「日常生活は決まりきったものとして理解される部門と、あれこれの問題を孕みつつ私に現れてくる部門と分かれている」とし、とりわけ後者では「新しい事態が生じた場合には、日常世界の現実の問題的な部門をすでに没問題となつている部門に統合しようと努力する」と日常の知識のあり方について論じている。したがって、新しい電子メディアの登場が〈リアル〉や〈イマジナリ〉な経験との関連で捉えられるということは、まさに、電子メディアの登場が教育者にとって「新しい事態」であったことを意味し、それを現実経験や活字メディアという日常的な部門に組み入れながら統合し、理解しようとしていると考えることができるのではなからうか。すなわち、このような語りの特徴から旧来から教育が前提としていた経験の構造の外側から、〈ヴァーチャル〉な経験が付け加わり、それが子どもたちの生活世界を変質させ

てきたと位置づけられているのである。すると、教育においてメディアを利用していく議論についても、このように外挿されるメディア(すなわち、〈ヴァーチャル〉な経験)を〈よりリアル〉、〈よりイマジナリ〉なものに変換し、教育内部の構造に取り込むという議論として読み解くことができる。すなわち、図4に示すように、教育的見地からなされるメディアの議論においては〈リアル〉〈イマジナリ〉という経験が旧来から教育的経験であるという前提があり、近年、そういった教育的経験の構造に外挿される形で〈ヴァーチャル〉なもの比重が増してきたとする認識構造があるのである。

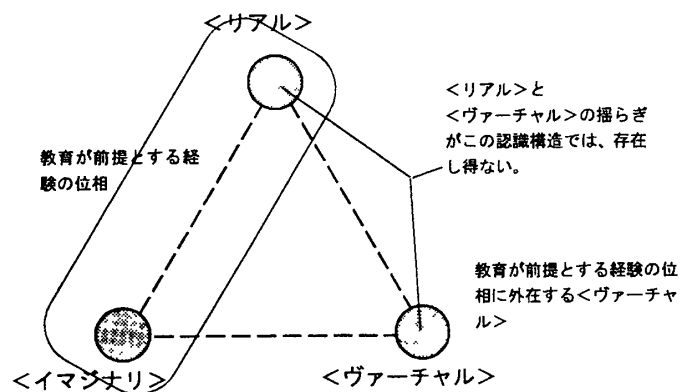


図4

このような認識構造においては、〈ヴァーチャル〉が社会総体としてのリアリティの揺らぎの中で登場したという視点は完全に欠落し、ここでは、前提とする〈リアル〉とそれを揺るがす〈ヴァーチャル〉という明確な二項対立的分離構造が形成されていくのである。そして、このような認識のあり方は、メディアがいかに社会の関数として、社会の様々な変容を伴いながら、社会内在的に普及していったとしても、それが教育界にとっては、常に外在的であり、教育の外側からもたらされるものという位置づけを確保するのである。

それでは、このようなメディアの外在性はどのような事態を教育界に生み出すのだろうか。次に、これに関連して教育がいかなる方向性を内包するかについて考えていこう。ここでは、教育が社会的状況の変化を考慮に入れず、自らが前提とする経験の構造に縛られ、そこから教育的リアクションを行うために、逆に社会から乖離してしまうということがあるのではなからうか。子どものテレビゲーム遊びにかんして吉見が、「現代社会総体のリアリティのありようが、ファミコンのようなメディアを子どもたちの感覚世界に根付きやすくしている」と評し、子どもたちがファミコンをする現代的な状況に目をむけ

たのにたいして、多くの教育者はこのような評論において、ほとんどの場合、かつての世代において一般的だった外遊びと対比的にとらえ、室内での孤独な遊びに取って代わられることを憂うということがある。このような場合、多くの教育者たちは、外遊びや直接的経験の効用や重要性を唱え、少しでも旧来の状況をよみがえらせようとする傾向にあるのである<sup>7)</sup>。

しかし、ファミコン等の室内遊びが空き地の減少や塾通い等の時間の管理によって大勢が集まることが不可能になる等、現代の社会状況に強固に規制され、支えられながら子どもたちに受け入れられていったとすれば、旧来の状況をよみがえらせることは、きわめて困難なのではなかろうか。すなわち、外遊びの効用はもちろんあるにせよ、このような社会状況においては、ファミコン等の室内遊びが中心になることはやむを得ないことではなかろうか。ここにおいて、すくなくとも現在の子どもの生活世界の状況への働きかけをせず、たんに現在の状況を憂い、かつての外遊びの効用をたたえ、少しでもこのような外遊び等の体験をさせようとするだけでは、逆に教育が前提とするものが現在の社会状況から乖離していることを示すのみになる可能性がある。

このような視角を得たとき、①誤ったメディア利用を批判し、さらに②模範を示す役割を遂行している、という教育界の動きは、次のようにも映し出すことができる。まず①について、今まで見てきたように、社会的土壌の醸成に従って内在的に普及してくるメディアにたいして、状況の変容を無視し、過去の原理を当てはめてこれを統制することを試みているにすぎないとみることができるといえることである。次に②教育においてメディアを利用する際に関して以下のように考えることができよう。すなわち、ここでは、〈ヴァーチャル〉なる性質を〈よりリアル〉や〈よりイマジナリ〉という性質に変換する仕組みを持ちつつ、さらにこのような領域に教育的価値づけをしていく様をみてきた。ところが、このことは吉見の指摘するように、社会の総体のリアリティの変化、社会のヴァーチャル・リアリティ化への方向性の中から見れば、このようなメディアの位置づけの変換や意味づけ自体が、何ら実質の意味を持たないということがあり得るのである。すなわち、〈ヴァーチャル〉なものを受け入れる土壌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〈古い〉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のである。

本稿では、教育的見地から電子メディアを位置づける

際の中心的な視角として、経験の位相に注目し、教育者たちの経験の位相の構造とこれを巡って、メディアが位置づけられ、価値づけられ、また位置づけを変換させられる様を見てきた。このような動きを見ることは、社会と教育の接続関係を見る一助になったとみることができるといえる。ここには、相反する二つの方向性を見ることができた。すなわち、教育が社会にたいして先導的にメディアをコントロールする動きとも見ることができるといえる一方、同時にむしろ教育が社会から乖離し、社会の状況の変化に取り残されながら旧来から存在する〈リアル〉・〈イマジナリ〉に固執する動きとも見ることができるといえるのである。すなわち、メディアにたいする教育界の働きかけは、社会をコントロールするモーメントを持つ一方、同時に社会から教育界が乖離し、むしろ自閉していくモーメントをも内包しているといえるのである。このことは、メディアをコントロールする仕組みが逆に教育界の自閉に転化し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ことを示しているのである。今後、現在のメディアにたいする教育界の働きかけが結果的にどちらに近い方向に進むことになるのか、われわれは注意深く見守る必要がある。

このことは、大きな社会変化を前にしたときに、教育が社会変化自体をコントロールするのか、それとも、その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通じていると考えられる。これまでのメディアを巡る教育的議論においては、前者が主流であったが、メディアが氾濫する現代社会を生きる子どもたちにとって、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。

## 註

- 1) 例えば、藤田英典は学校教育がかかわる重要な問題としてアイデンティティにかんする議論をしており、これにかかわる重要な要素として現代のメディア状況を次のように論じている。「メディア社会の進展を背景にして、身体感覚やリアリティ感覚の揺らぎと変質が、新たなアイデンティティ問題として浮上している。……これまでは、情報は現実を写し伝える生成され伝達されてきた。しかしいまや、社会生活のいたるところで情報が現実を生成するようになり始めている。ヴァーチャル・リアリティは、そうした傾向を象徴するものである。」(藤田1996) このように、現代のメディアは、身体感覚やリアリティの変容のレベルに深くかかわるものとして議論され、明治期の小説の内容の俗悪／教育的を巡る議論では捉えきれない部分が出現していると考えられるのである。
- 2) 『視聴覚教育』は月刊誌。(財)日本視聴覚教育協会発行。2万部／月の部数が発行され、おもに小中学校の現場の教師たちに読まれている。

- 3) 『子どもと家庭』は月刊誌。児童問題研究会発行。4500部/月の部数が発行され、おもに都道府県の福祉施設、および公民館、一部の学校などで購入されている。この雑誌の論者は現代のメディアや文化状況における教育問題について大学の教授や教育系の公官庁ないしは研究機関等の研究者である。
- 4) 戦後まもなく日本に導入され、視聴覚教育理論の金字塔をうち立てたデールの理論においては、このような心的イメージやシンボルの領域と、現実世界の経験の両者の行き来によって、効果的で豊かな教育がなされることが書かれている。このようにこれらのつながりはメディア教育においては非常に重要な構造として捉えられているのである。しかし、デールの場合この両者の橋渡しをするものが視聴覚メディアなのであるが、現代においては、これらのメディアはむしろこのつながりを阻害するものとして捉えられているのが興味深い点である。
- 5) ここには、現地事前事後学習として現地学習に役立てる実践(石山元峰, 1985年, 1月号)や、実体験の必要性を自覚しながら、映像と実体験を混ぜながら利用するもの(例えば, 羽根井小学校実践1985年12月号)や、様々な種類の体験の必要性から体験, 映像メディア, 活字メディア等を統合させて, 学習をさせるもの(映像教材利用研究会名古屋グループ, 1992年, 3月号)等がある。いずれも, 体験とその他のものを組み合わせて, <ヴァーチャル>性を中和させ, 結果的に<よりリアルなるもの>をめざすとみることができるのである。
- 6) ここでいう教育界とは, これまで論じてきたような, 教育的見地からのメディアにたいする, 様々な働きかけの総体を意味する。これらを行う人々やこれらの背景の理念の領域等を含む。
- 7) 例えば, 次のような記述が一般になされている。「マスメディアの発達, 情報過多の結果をもたらし, 人々は自己の思考力, 体験を保持することが困難になり, ……自己確立, 生活をつくることが不安定となっている。野外生活ではすべてが体験的であり, 協力の場であり, 共に生活を作り出すところである。自主的行動によって生活をつくる喜びをつくり, 共に協力するすばらしさもわかるであろう。自己実現の場の広がりを知り, 自己を再認識することもできる。」(斉藤保夫, 1982「児童の集団野外活動」『子どもと家庭』第18巻5号, 14頁) このように, 体験をさせることで旧来の望ましい姿に戻ることができることを主張する言説が多く見られるのである。

No.812, 175-192頁

竹中淑子 1994「現代の子どもと読書」『子どもと家庭』第30巻9号

吉見俊哉 1994『メディア時代の文化社会学』新曜社

————— 1995「メディアの中の子ども文化」佐伯・藤田・佐藤編

『共生する社会 [シリーズ「学びと文化」4]』東京大学出版会,

1-34頁

## 参考文献

- Berger, P.L and Luckman, T 1967 The Social Construction of Reality A Treatise in the Sociology of Knowledge 訳書, 1977, 山口節郎訳『日常世界の構成—アイデンティティと社会の弁証法—』新曜社
- 香山リカ 1996『テレビゲームと癒し』岩波書店
- 藤田英典 1996「共生空間としての学校—学びの共同性の基盤と可能性」佐伯, 藤田, 佐藤編『シリーズ「学びと文化」6 学び合う共同体』三陽社, 1-51頁
- 後藤和彦 1990「映像環境と子どもの健全育成」『子どもと家庭』第26巻9号
- 文部省答申 1985「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第一次審議とりまとめについて」
- 小川信夫 1993『情報社会の子どもたち』玉川大学出版部
- 佐伯胖 1986『コンピュータと教育』岩波新書
- 1992「コンピュータで学校は変わるか」『教育社会学研究』第51集, 30-52頁
- 1995「コンピュータはうさん臭い」高島秀之編『マルチメディア教育』129-152頁, 有斐閣選書
- 高橋一郎 1992「明治期における『小説』イメージの転換」『思想』