

メディア空間における成人の学習(1)

梨本 雄太郎*

Adult Learning in Media Space (I)

Yutaro NASHIMOTO

目次

はじめに

I 生涯学習と情報・メディア

A 社会教育における情報化の意味

- 1 生涯学習政策の展開と情報化
- 2 情報化社会と社会教育

B 学習の場における情報・メディア

- 1 学習および学習支援の方法としての情報・メディア
- 2 学習内容としての情報・メディア (以上本号)

II メディア空間における個人と社会 (以下次号)

III 公共空間の変容と成人学習の意味

おわりに

はじめに

日本社会の現状および今後のあるべき姿を情報化との関連でとらえる研究は、すでに数多く存在する。次々と開発される新しいメディアについても、技術的な紹介から社会的・文明的な考察にいたるまでさまざまなレベルでの言及がなされている。このような状況の中では、情報やメディアというテーマ自体が、ある意味ではもはや陳腐で退屈なものではないと言えるだろう¹⁾。佐藤俊樹が述べるように「『情報化社会』とは実体のない空虚な記号なのだ」²⁾とすれば、生涯学習社会のあり方を考える上でなぜわざわざ本稿が情報やメディアを主題とするのかについて、最初に確認しておくべきだろう。

戦後間もなく発表された宮原誠一「社会教育の本質」は、社会教育の発達を支える二つの条件として「デモクラシーとテクノロジー」を挙げ、義務教育によるリテラシーの普及とマス・メディアの発達という技術的条件に

すでに注目している³⁾。しかし、これらの「テクノロジー」がどのような形の「デモクラシー」によって生み出され、また「デモクラシー」のあり方にどのような影響を与えていくのかについては、ここでは考察されていない。「デモクラシー」と「テクノロジー」との結びつきのあり方を解明しようとする考察は、その後の研究においても十分に展開されてこなかったのである。

社会教育研究の多くは、「テクノロジー」への依存を避けることが「デモクラシー」の確保につながるという姿勢をとり、「テクノロジー」を考察の対象として積極的に扱ってこなかった。逆に生涯学習をめぐる政策は、このような一面的な「デモクラシー」理解に基づく論理を否定する形で現れてきたのである。ただし、生涯学習をめぐる議論が現れてきた背景には、戦後日本の社会システム全体を再編成しようとする試みを見ることができるともかかわらず、新しい議論の地平を切り開くような新しい「デモクラシー」のあり方は今のところまだ示されていない。学習活動とその支援のあり方について理解を深めていくためには、「デモクラシー」と「テクノロジー」の双方を視野に収める理論枠組みを設定することが必要であり、本稿でおこなうのはその準備作業である。

まず第I章では、現代社会における成人の学習と情報・メディアとの関わりについて簡単に押さえておく。その際、生涯学習社会の理念や政策が「情報化社会」をめぐる議論と並行して展開されてきたという仮説的な枠組みを立てることによって、これまでの政策的・社会的動向を振り返る。その上で、情報やメディアと学習との関わりについて、学習方法と学習内容という二つの側面からまとめてみる。続く第II章では、個人および社会に対して情報やメディアがもたらす問題を積極的に受けとめ、それらが成人の学習のあり方に及ぼす影響について、Richard Edwardsらの議論を手がかりに考察する。情報社会・消費社会的な文脈において古典的な意味での「教

*生涯教育計画コース 助手

養」が解体されることを前提に、メディア空間の中でパースナリティの位置づけがどのように変化するかを明らかにすることが課題となるだろう。そして第Ⅲ章では、メディア空間における学習が従来の学習観ではとらえきれないという前提に基づき、メディア空間にふさわしい成人の学習のあり方をとらえる理論枠組みを導き出すことを試みる。公共空間の変容とともに学習支援のあり方が改めて問い直される中で、今後の方向を見据えた議論の整理をおこなうことが本稿の目的である。

I 生涯学習と情報・メディア

A 社会教育における情報化の意味

日本社会において生涯学習をめぐる議論が本格的に展開されるようになったのは、臨時教育審議会による一連の答申が発表された1980年代後半以降のことである。しかし、そのもとになった生涯教育論がユネスコを発信源として現れ、日本社会に紹介されたのは、1960年代半ばであった。この間、生涯教育の理念をめぐるさまざまな議論をへて、日本社会に固有の生涯学習論として定着してきたのである。

この過程と並行して、いわゆる先進諸国を中心に“モノから情報へ”と産業構造の転換をめざす動きが世界規模で広がり、その中で情報化社会に関する議論が生まれてきた。日本社会における情報化の動きは、生涯学習の理念の普及とともに戦後社会教育に大きな変容を迫ることになる。この節ではまず二つの流れを簡単に振り返った上で、情報化社会および生涯学習社会への変容が社会教育においてどのように受けとめられてきたのかを確認する。

1 生涯学習政策の展開と情報化

社会教育と情報化をはじめ関連づけて論じた政策文書は、1971年に発表された社会教育審議会答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」⁴⁾である。「生涯教育」の理念を紹介しているこの答申が、社会教育に変容を迫る「社会構造の変化」の一側面として挙げているのが、「工業化・情報化」である⁵⁾。工業化の進行によって「人間疎外の問題も深刻化してきている」と同時に、「情報化社会と称される現象が生じ、ひとびとが情報の洪水、流行の支配に圧倒されて個性と自我を喪失する傾向が見られ、さらに、価値の混乱や対立が個人にも社会にも現れている」というのが答申における状況理解である。「社会構造の変化」の方向を自明とした上で、個人をその状況に適応させるという役割を果たすことが、社会教育に期待されたのである。

ここで具体的に挙げられているのは新聞・雑誌・ラジ

オ・テレビなどのマス・メディアであり、これらの普及はすでにかなりの段階に達していた⁶⁾。しかし、マーシャル・マクルーハン (Marshall McLuhan) が示したように、メディアが単なる意思伝達の道具ではなく、独自のスケール、ペース、パターンを社会に導入することによって人間の思考や行動を変えてしまう、という積極的なメディア理解⁷⁾はまだ見られない。この答申で社会教育の現場における取り組みの方向が具体的に示されないのは、マス・メディアが社会の中に完全に組み込まれ、必要不可欠の存在として機能する状況にまで達していないことの現れと考えることができるだろう⁸⁾。

情報化の動きが具体性を増して社会教育に影響を与えるようになるのは、1980年代に入ってからである。1981年に発表された中央教育審議会答申「生涯教育について」⁹⁾では、それまで漠然としか示唆されていなかった情報技術のさまざまな活用法のうち、学習情報提供・相談体制の拡充という方向が示される。続いて1980年代後半には、臨時教育審議会による一連の答申が発表される。特に第二次答申では、中教審が示した考えを受け継ぐ形で学習情報の収集・処理・提供システムの確立が強調され、そのシステムを通じて施設間の連携をはかる「学習情報ネットワーク」の構想が示される¹⁰⁾。また第三次答申でも、教育・研究・文化・スポーツ施設を「社会共通の学習基盤として有機的に活用する」ため、「高度の情報通信機能と快適な学習・生活空間を備えた本格的な環境」として整備し、「地域共通の生涯学習、情報活動の拠点として、その機能を最大限に活用する方策（インテリジェント化）」が示される¹¹⁾。このように、「生涯学習体系への移行」をめざす学習活動支援方策の中で、情報とそれを活用するためのメディアは大きな位置を占めているのである。

この後1987年には、臨教審第二次答申の「学習情報ネットワーク」の構想を受け継ぎ、生涯学習支援における「ニューメディア」活用のあり方のモデルを示す報告「生涯学習とニューメディア」¹²⁾が発表される。この背景には、電話回線を利用して大型計算機に蓄積された情報を各端末に引き出してくるキャプテン・システム（ビデオテックス）など、学習の場で活用可能な新しいメディアの開発があった¹³⁾。またこの動向は、郵政省のテレトピア構想、通産省のニューメディア・コミュニティ構想などとも連動していた。社会全体にメディア・ネットワークを張りめぐらせようという構想は、社会教育の行政や施設のあり方を根本的に問い直す契機となり、双方向メディアを活用した新しい学習の可能性ともあわせて、社会教育に大きな影響を及ぼしてきたのである。

ここで注意しなければならないのは、1980年代に登場

したいいわゆる双方向メディアにおいて、情報を発信する側と受信する側との区別が解消されたわけではないという点である。与えられた選択肢の中から受信者が希望のメニューを選び、それに応じて発信者からの情報が伝達されるというシステムは、受信者の多様な関心や嗜好に応じたきめ細かな対応を可能にするという点で、従来型のマス・メディアよりすぐれた点を持っているのは確かである。しかし、これらのメディアを通じて誰もが気軽に情報を発信し、より積極的な姿勢でコミュニケーションに参加できる機会が確保されているわけではないという意味では、基本的にマス・メディアと異なるものとはいえないのである。

これに対して、以前にはごく一部の人々にしか利用されていなかったパソコン（パーソナル・コンピュータ）のネットワーク（LAN=Local Area Network）を全地球的規模で結びつけたインターネットは、日本社会においては1990年代に入って急速に普及した新しいメディアといえるだろう¹⁴⁾。インターネットを利用した電子メールやBBS（Bulletin Board System=電子掲示板）をはじめとする手段によって、情報の発信者と受信者との立場の違いを取り去った、真の意味での双方向コミュニケーションが可能になったことは、画期的な意味を持つのである¹⁵⁾。このように、一人ひとりの市民が容易に情報を発信する立場に立つことを可能にする「コンヴィヴィアル」なメディア¹⁶⁾としてのインターネットは、学習活動への活用において大きな可能性を含んでおり、今後のさらなる活用が期待される。

これまで見てきたような経緯で、情報化の動きは次第に社会教育の中に組み込まれるようになってきた。これは、生涯学習政策の中で、社会教育が果たすべき役割に変更を迫られる過程でもあった。この過程についての理解を深めるために、社会教育研究がこの動きをどのように理解してきたのかを確認しておこう。

2 情報化社会と社会教育

社会教育審議会答申に先立つ1970年には、すでに神山順一「マス・メディア」が発表されている¹⁷⁾。この論文は、英国におけるOpen Universityの開設や日本における放送大学、NHK放送市民講座の構想をふまえ、社会教育におけるメディアの活用のあり方について考察している。神山の考察の基礎となっているのは、対面的な講義形式の学習とマス・メディアとの間のコミュニケーション形態の違いである。情報の伝達の「一方向性」を弱点とするマス・メディアは「タテのコミュニケーション手段」であり、「ヨコ」のコミュニケーションを成立させることができないという欠点を抱えている¹⁸⁾。ただ

し、そのような短所だけをとりえるのではなく、むしろその長所である公開性を活用すべきであり、放送利用の講座と対面的コミュニケーションを組み合わせることによって従来の学習活動の限界を克服する新たな学習形態が可能になるのではないか、というのが神山の提起した問題である。

確かに、神山が述べるように「わが国の社会教育の主流は、アンチ・マスコミ型であった」¹⁹⁾。戦後民主主義とともに歩み始めた社会教育の現場において、「基本的にはお上の政策やマスコミの通念に頼らず、自分たちの目で見、肌でふれた現実を出発点としながら問題を深めていこう」²⁰⁾という態度が尊重され、それが共同学習として確立されたのである。行政やマスコミ、さらには知識人における“権威”に従属するのではなく、むしろそれらの“権威”を問い直す活動として学習をとらえた共同学習論の視点は、現在もなお重要であるといえるだろう。ただし、学習者の内的な問題関心と対等な人間関係を重視した共同学習論には、学習者の直接的な生活認識を絶対視し、抽象的・間接的な認識を捨象しがちな傾向があったのも事実である。共同学習の理論的主導者の一人である吉田昇が述べているように、「自分たちの生活の外にある既成のもの」²¹⁾を学ぶことを拒否するという態度が強調された結果、認識発展の契機を組み込むことができない学習活動は停滞を招くことになったのである。

このような共同学習の限界を克服する新たな学習観の提起を試みた神山の論文以降、放送を利用した講座が次々と開かれるのに応じて、それらの取り組みに関する実証的・行動科学的な研究も数多く生み出されてきた²²⁾。しかし、上記のような社会教育研究の枠組みの中で、このような研究は周辺的な位置をしか占めることがなかった。藤岡英雄は、「伝統的形態の単なる代替物ではなく、独自の機能と構造をもつ方法原理として、通信教育を捉え直そうとする志向」²³⁾が欧米において見られることを指摘しているが、日本の社会教育においては、残念ながらそのような試みは見られなかったのである。「タテ」のコミュニケーションを排除することによって「ヨコ」のコミュニケーションを確保しようとした戦後社会教育における学習観そのものの中に、1980年代に登場した「ニューメディア」を含むあらゆるメディアの活用になじまなかった理由があるといえるだろう。

社会教育行政が情報化への対応やメディアの活用に慎重だった原因をもう一つ挙げるとすれば、それは情報化の動向が臨教審に見られるような社会教育のとらえ直しと並行して進められてきたことに関連している。松田武雄が述べているように、情報化の導入が社会教育行政の「合理化」を促進し、具体的には職員の削減や配置転換、

施設や情報システムの民間委託、さらには社会教育行政の一般行政への統合・包摂によって「社会教育行政の独自性が軽視ないし無視される」²⁴⁾危険性が生じているのである。ここに見られるのは、社会教育主事や公民館主事をはじめとする専門職員の存在を前提としてきた社会教育行政のあり方全体の問い直しである。

このような状況における社会教育の役割について、清原慶子は「コミュニティ・コミュニケーション」という観点から論じている。コミュニティ内の重要な争点を明確化し、それらを討議によって解決していくためには、「人びとの直接の生活空間であるコミュニティに密着した情報の交換」が必要であり、それによって市民参加や住民自治が実現されるというのである。清原によれば、「真の意味で住民自治が確立された段階では、コミュニティ施設の利用や管理を自主的にすることも可能であるが、その域に達するまでは、むしろ、住民の自治意識を覚醒し、そのための活動の援助を行う」ことが必要である。そして、そこでの啓発的な役割の中にコミュニティ・センター等と異なる社会教育行政の存在意義を見出していこうというのが、清原の立場である²⁵⁾。ただし、このような役割を社会教育行政が果たすべきかどうかについては、松下圭一の「社会教育の終焉」論²⁶⁾等との間で検討した場合に結論は明らかではない。さらなる検討を進めるためには、それぞれの主張の前提となっている学習のとらえ方にまでさかのぼった理論的考察が必要なのである。

B 学習の場における情報・メディア

すでに見てきたように、情報化の動向に対応した事業を展開したり、新しいメディアを活用した学習方法を追求するという姿勢は、これまでの社会教育においてあまり積極的には見られなかった。しかし、新しく登場してきた「コンヴィヴィアル」なメディアは、さまざまなネットワークやデータベースに個々の市民が直接アクセスできることを可能にし、その結果として学習活動とその支援のあり方を大きく変えてしまう可能性を含んでいる。例えばワープロを利用した小冊子の自費出版や、パソコン通信における情報発信などは、これまで一部の者に限定されていた不特定多数に向けての情報発信を可能にしたという意味でまさに「コンヴィヴィアル」なメディアの活用方法といえるだろう。これらのメディアを学習に活用することによって、行政による学習支援の位置づけも大きく変わろうとしているのである。

メディアの活用によって、必ずしも行政には依存しない学習活動の展開が可能になってきたが、このことが学習支援をおこなう行政の役割の否定につながると考える

のは短絡的である。しかし少なくとも、従来の行政や職員のあり方を改めて確認し直してみることは必要であろう。その際、「コンヴィヴィアル」なメディアを取り込むことによって行政のあり方を変えていくことも必要であるが、むしろこれらのメディアによっては対応できない学習活動支援のあり方を押さえておくことも重要であると思われる。いずれにせよ、新しいメディアを活用した学習活動は、従来の枠組みには収まりきれない広がりを持っている。

この節では、情報・メディアと成人の学習との関連を、学習方法と学習内容の二つの面からまとめてみる。欧米を中心とする海外の議論も踏まえつつ、今後の学習のあり方を考える上で重要な論点を示してみたい。

1 学習および学習支援の方法としての情報・メディア

メディアを活用した学習活動とその支援については日本国内でも数多くの取り組みが紹介されているが、欧米における distance education あるいは open learning の取り組みについても、数多くの実践および研究を参照することができる。

学習活動におけるメディアの影響力についてはさまざまな見解が出されており、現在もなお議論の余地がある²⁷⁾。しかし、メディアを活用した学習活動が、従来型の学習活動への参加を妨げる障害を除去する上で有効であるのは確かである。メディアを通じてのコミュニケーションは対面的な関係とはまったく異なる参加形態を生み出すのであり、それによって除去される障害について、Malcolm Tight は三つの種類に分けてまとめている²⁸⁾。

1. 物理的／時間的障害……学習をおこなう時刻・場所・ペースが制限されていることに関する障害
2. 個人的／社会的障害……学習者個人の性格に関連する障害（例えば、年齢・性・エスニシティ・階級・財産）
3. 学習機会そのものに含まれる障害……提供される学習機会の性質に関する障害（例えば、内容・構成・資格認定・融通性）

メディアの活用によってこれらの障害を除去することは、より幅広い層の市民が積極的に学習活動に参加する条件を整えるという意味で重要である。ただし Peter Taylor が述べるように、これらの障害は学習活動を効果的に進めていく上で必要不可欠な前提条件と考えることもできるだろう²⁹⁾。実際、メディアの活用によってこれらの障害が解消され、多くの市民が学習活動に参加できるようになることは、これらの障害を生み出す社会状

況自体の変革を意味するわけではない。むしろ障害やそれを生み出す社会状況への取り組みの必要性が曖昧になる可能性も生じてくるのである。これらの障害を乗り越えて学習機会に参加する過程自体に意義があるとすれば、メディアの活用を絶対視することのないよう留意しなければならないだろう。

学習および学習支援にメディアを活用する具体的な方法として、コンピュータを活用した学習（CAI）のあり方と学習情報提供システムについて、それぞれ確認してみよう。

(1) CAI (computer assisted instruction)

コンピュータを利用したCAIは学校教育の領域ではすでに導入されており、今後は成人の学習活動においても導入が進むと考えられる。特に、文字・音声・映像(静止画像および動画)など性格の異なる情報をすべてデジタル化し、コンピュータで処理することによってそれらを組み合わせる、いわゆるマルチメディアの技術は、学習への有効な活用方法として期待される。マルチメディアが生み出すヴァーチャルな現実、物理的空間から切り離された独自の世界のシミュレーションであり、ユーザーの反応に即座に対応する対話的な性格を持つなど、興味深い可能性を含んでいる。ここには、人間の認識や身体の中に機械が埋め込まれる「人間-機械系(man-machine system)」³⁰⁾が現れており、この構造は海後宗臣が述べる意味での「教化」として理解することができるのである³¹⁾。

注意しなければならないのは、「教化」の構造において教育者と学習者とが直接的に向かい合う関係は成立していないものの、ここには「陶冶」と同様に教育者の意図や価値観が含まれているという点である。CAIの実践においてそのような教育的意図や価値観が目立ちにくいだけに、学習者がそのような教育的意図や価値観をとらえ直していくことが困難になり、この点にメディアの学習への活用の意味がかかっている。

このとらえ直しのプロセスを確保する上で重要なのは、どのようなメディアを活用するかよりも、メディアをどのような形で活用するかという点である。メディアを通じて学んだ事柄がメディアの外部の世界でどのような意味を持つのか、メディアの内部と外部とをどのように結びつけるのかが問われるのである。成人の学習活動にCAIを導入するにあたって、どのようなメディアやソフトを利用するかが重要であることはもちろんであるが、それ以上にCAIと他の形態の学習活動とをどのように組み合わせるかに留意することが必要となるだろう。特に注意すべきなのは、CAIなどメディアを活用した学

習形態において、学習者どうしが学習内容を互いの関係の中でとらえ直していくという視点が欠落しがちだという点である³²⁾。技術的には、インターネットを利用してのBBSなどメディアを通じた集団学習が可能であるだけに、今後の発展が期待される。

そもそも成人の学習に関する場合、CAIが従来の学習形態以上に高い効果を上げるかどうかは明らかではない³³⁾。確かに、企業組織の内部における学習のように明確な目的のもとに統御された活動に限定していえば、情報技術の活用が有効であるのは確かである³⁴⁾。しかし、企業組織における「知識創造のプロセス」をすべての学習集団に当てはめることはできない。明確な目的の達成に向けて適切な戦略と手段を用いるということは、成人の学習活動のうちごく限られた面にしかあてはまらない。同じ学習の場に参加している学習者の間に活動に対する意味づけの違いが存在し、しかもその違いが学習を進展させる力となることが少なくないのである。個々の学習者の間に対話を組織し、その中から次第に学習の目的を発掘し、組織化していくという形態の学習活動を考慮した場合、コンピュータ等のメディアがどのような形で支援をおこなうことができるのかは、まだ明らかであるとはいえないのである。

(2) 学習情報提供サービス

すでに述べたように、情報化の流れを受けて展開されている生涯学習関連施策の中で、学習情報提供・学習相談体制の整備は大きな位置を占めている。ここで提供される情報とは、学習内容としての情報というよりも、むしろ学習活動を進めていく上での手がかりとなる団体・サークル、指導者・講師、利用可能な施設、行政部局が主催する事業・イベント、学習に活用しうる教材に関する情報を意味するものである。これらの情報を蓄積・管理するデータベースを構築し、市民・学習者が端末を通じて直接アクセスできるような形での学習支援のあり方がめざされているのである。

学習相談については、市民・学習者が直接データベースにアクセスするのではなく、担当スタッフと対面し、あるいは電話等を通じて「相談」することになる。しかし、多くの場合、専門的力量を備えた職員への相談というよりも、担当スタッフがデータベースの中から引き出した情報を市民・学習者が受け取るという形態が想定されているようである³⁵⁾。その場合には、学習相談は学習情報提供と事実上同じ意味を持つといえるであろう³⁶⁾。いずれにせよ、ここで問題となるのは、行政主導で構築されるデータベースにどのような情報が蓄積・管理されるのか、さらにはそのようなデータベースの構築を行政

主導の形で進めることが本当にふさわしいのか、という点である。

例えば、蓄積・管理されるデータの内容およびデータにアクセスする過程の両面において、市民のプライバシーを保護することが必要不可欠である。行政が市民を管理する形にならないよう注意しない限り、学習情報提供システムが積極的に活用されることはないであろう。また、データベースの構築および活用の過程において、市民参加の契機を組み込むことが必要となるだろう。学習情報のデータベースが市民生活に関する情報源として貴重であればあるほど、それを管理・運営する過程に市民が関わり、政策的決定に参加するよう心がけることが求められるのである。学習情報提供・学習相談体制が今後ますます充実していくのだとすれば、これらの要素は、情報民主主義 (information democracy) の確立という視点から見れば当然確保されるべき重要なものである。

問題は、学習情報提供に関するシステムの多くにおいて、個々の学習者・市民は情報の受信者としてのみ関与することができ、情報の発信者として積極的に事業に参加する機会が与えられにくいという点である。市民・学習者の多様なニーズに対応できるよう、どんなに大規模のデータベースを構築したとしても、市民・学習者にはどの情報を選択するかの自由が与えられているだけというのでは、学習支援のあり方としてふさわしいかどうかは疑問である。確かに、学習情報の提供は学習機会への参加を案内するためのものであり、その後実際に参加した学習機会の中で学習者の主体性を確保すればいい、という考え方もある。しかし、学習の場への参加に際しての学習者の姿勢が学習の場の性質を規定するのだと考えれば、学習支援の過程において市民・学習者の主体性を確保することは重要であり、その意味でも、市民・学習者が情報を発信したり、既存の情報を作り替えるという機会を確保することは重要である。

そもそも情報とは何か、あるいは何を情報と見なすのかという点については、現在までの議論の中でもそれほど自明であるとはいえない³⁷⁾。マス・メディアやいわゆる双方向メディア (キャプテン・システムなど) においては、情報の発信者と受信者とがはっきりと分離されていたため、発信者が情報を一方的に定め、受信者はそれをただ受け取ることしかできなかった。しかし、インターネットなどの新しい「コンヴィヴィアル」なメディアが持っている特性を活用すれば、情報の意味を一義的に固定化せずにやりとりする中で、より豊かな意味を発見していくことができるという可能性がある。その意味でも、「コンヴィヴィアル」なメディアを学習活動とその支援において十分に活用することができるかどうか、

今後問われるべき課題である³⁷⁾。

いずれにせよ、学習活動とその支援に当たってどのようなメディアを活用するのかについては、慎重な選択が必要である。Melody M. Thompson と Alan G. Chute が述べるように、単に便利であるからとか高度な技術を誇示するためという理由でメディアを利用するのではなく、学習者の要求や学習内容の違いに応じて、あるいは従来の学習形態との関連を考慮した上でメディアを活用することが必要なのである³⁸⁾。

2 学習内容としての情報・メディア

数多くの種類の情報機器やメディアの普及とともに、それらを操作する技術や、それらを通じて適切な情報を入手するための技術を習得することが重要な学習課題と考えられるようになってきている。実際、ワープロやパソコンの操作技術の養成をめざす講座は、現在でも数多くの自治体や施設において開講されている。このようなメディア・リテラシーあるいは情報リテラシーの習得のための学習は、今後ますます増加していくことが予測される。ただし、これらの学習において、しばしば学習のための手段と目的とが混同されがちであるという点に注意しなければならない。本来は、これらの講座において獲得される技術がそれ自体で意味を持つわけではなく、それを利用してどのような知識を入手し、どのようなコミュニケーションを経験しうることが問われるべきである。

これらの技術は、単なる文字の読み書きにとどまらず、社会生活を営む上で必要な技術の獲得を意味する、いわゆる社会的識字 (social literacy) の文脈の中に位置づけることができる³⁹⁾。しかし、これらの技術の習得が社会的に期待され、学習者のほうでもそれを希望するとしても、そこで提供される技術ないしは知識が成人学習者にとってどのような意味を持つのかについては、検討の余地がある。情報やメディアに関わる技術や知識は、それらが置かれている社会的文脈との関わりで決定されるのであり、そのプロセスを学習者の認識と社会的文脈とのつながりの中で明らかにするような考察が必要になってくるのである。

例えば伊藤順康は、マス・メディアとの関わりで個人の思想形成がどのようになされるかを社会学的な視点から考察している。伊藤によれば、ヨーロッパの知識社会学が「知識」について考察する際には、事実あるいは観念を組織的・体系的に関連づけた構造に焦点が当てられるのに対し、マス・コミュニケーションに関する米国の社会学的研究においては、複数の「情報」どうしの体系的な関連は考察の対象とならない。組織的・体系的な構

造であるはずのイデオロギーや思想は、表明された意見や態度に還元され、それらをそのまま実証的・数量的に把握しようとする傾向がある。このような米国の研究状況について伊藤は、「知識をインフォメーションの水準で以て代位させることがこんどは逆に、意識的にか無意識的にか、イデオロギーや知識を真実そのようなものであるかのような理解を生ぜしめ、そういうイデオロギー、知識理解の延長線上に知識社会論、情報化社会論が構成された」⁴⁰⁾のではないかと述べている。そして同じ批判は、このような米国の研究から大きな影響を受けている日本のマス・コミュニケーション研究にも当てはまるのである。このように、「情報」を自明で中立的なものとしてとらえるのではなく、情報を情報として成立させている社会状況との関連で考察するという視点は、今後ますます重要になるとと思われる⁴¹⁾。

同様に小玉美意子も、情報化社会における社会教育のあり方を問い直す前提として、情報と社会とのつながりを考察している。小玉によれば、現代社会において、マス・メディアを通じて発信されるイデオロギー、文化、価値観、社会常識などが生活のあらゆる場面に浸透した結果、それらが与える影響が累積され、意識されないままに大きなものとなっている。そのような中で小玉が前提としているのは、「自分自身の主体性も他律的に作られる」⁴²⁾という状況理解である。直接自分の目で確かめることができる「現実環境」が制限され、代わりに「現実や事実をメディアの上で記号化したイメージ」によって作られる「疑似環境」が肥大化することによって、両者の区別は曖昧にならざるをえない。その結果、「学習者から自発的に要求がでた場合でも、それがすべて本当に主体的に形成された意思であると断定することはできない」という小玉の指摘には、ニーズ対応型の学習支援のあり方を問い直す鋭い問題提起を読みとることができる⁴³⁾。そして、小玉が立脚しているこの理論的前提は、情報化社会の状況を否定した形で社会教育のあり方を考察することができないという事態の到来を示している。

そのような社会において重要な学習内容として、まずメディアの報道が絶対的に公正かつ中立的なものではありえないという意識のもとで批判的に情報を摂取することができるメディア・リテラシーを挙げることができる。また、情報の受け手にとどまらず、情報発信者として積極的・能動的に社会に参加する能力を養うことも重要である。このように、情報やメディアに関する学習を単に技術の獲得としてとらえるのではなく、社会問題に関わる学習の中で展開すべきだという小玉の視点は重要である。

小玉によれば、自らの意思を絶対視することなく、「環境を客観化し、自己の主体性を相対化できる人間こそが、

固定観念から開放され、差別や偏見から自由になる可能性をもちうる」のであり、それによって「コピーでない本物の存在を知り、主体性の一部を回復する」ことが可能になる⁴⁴⁾。この小玉の主張には、学習者の「主体性」に立脚する従来の学習観を覆す大胆な問題提起を読みとることができる。しかし注意しなければならないのは、情報やメディアが組み込まれた社会の中で「現実環境」と「疑似現実」、「本物」と「コピー」とを区別すること自体が困難であるという点である。両者の区別自体が、メディア環境の外部に立つことによって初めて可能になるのであり、ここにわずかに含まれている疎外論的な視点は、小玉の立場を、次のような否定的な情報化理解に近づけてしまう。

「高度情報社会の基本矛盾とは、実体なき情報への付加価値化、虚構の価値への賛仰、集团的熱狂の組織化、社会的諸矛盾が情報処理によってすべて解決されうることごとき幻想——以上ひとくちに、情報の物神化による人間主体の疎外である。」⁴⁵⁾

情報化の動向を必然としてとらえ、積極的に考察の対象とする小玉の立場と、あくまでも情報化の動向に対する否定的なスタンスを保つ宮坂の見解がこのような同じ形をとるということ自体に、情報やメディアをめぐる問いの難しさが現れている。この罅から逃れるためには、すでに定められている情報の意味や価値を自明の前提と考えるのではなく、むしろそれらをとらえ直す過程として学習を位置づけることが必要であろう。

ここで問われているのは、情報の意味を問わずに自明視する適応主義的なスタンスをとるか、それとも既存の情報に対する批判的なスタンスを確保するかという点である。この区別は、例えばTom Inglisによるempowermentとemancipationの区別に対応している⁴⁶⁾。Inglisによれば、既存の権力構造の中でうまくふるまうための能力の獲得を意味するempowermentに対し、emancipationは権力構造の分析を通じてそれに抵抗し、異議申し立てをおこなうことによって自由を獲得していく過程を意味するのである。さまざまな状況における学習者のempowermentを教育の目的として設定することが必要なのは当然である。しかし、ここに批判的分析が欠落する場合、達成された自己規制が、従来の権力に比べてより柔軟でとらえにくく、巧妙な管理のあり方に陥ってしまうこともありうるのである。

成人の学習をその場だけで完結させるのではなく、より広い生活の場においてその意味を問うためには、学習の場における情報の質や構造を問う視点が必要不可欠である。既存の情報を活用し、新たな意味を創造していくためには、メディアに対してどのようなスタンスをとり、

また情報をどのような文脈の中でとらえていくべきなのだろうか。これらの点を明らかにし、その前提に立脚した上で成人の学習のあり方を問う姿勢が求められているのである。

*

これまで、情報やメディアと成人の学習活動の関わりについて、学習（およびその支援の）方法と学習内容という二つの面からまとめてきた。しかし、情報やメディアが成人の学習に対して与える影響の中には、学習のあり方そのものを変えてしまうようなものも含まれている。情報やメディアとの関わりで今後の学習のあり方を考察するためには、これまでの記述におけるように従来通りの学習観を受け入れたままのスタンスでは、もはや不十分である。学習のあり方自体を根本的に見直すような、より深い次元での考察が必要なのである。そこで次の章では、情報やメディアがもたらすさまざまな問題をより積極的に受けとめ、それらが社会に組み込まれた状況において成人学習者のパースナリティにどのような変容が生じるのかを明らかにしてみたい。

(以下次号)

注

- 1) このように述べるからといって、情報やメディアと社会との関わりをめぐる議論が無意味であると考えているわけではもちろんない。むしろ、このテーマの重要性が急激に増大した結果、従来の議論が飽和状態に達し、新たな展開が必要とされていると思われる。同じ文脈で西垣通は、「二〇世紀に登場した『情報化社会』という言葉はもはや光彩を失った。二一世紀には陳腐をこえて、死語になり果てているかもしれない。これは逆説的に、二一世紀にはいわゆる情報化という現象がわれわれの生活空間をびっしり埋め尽くしてしまうことを意味している」と述べている(『聖なるヴァーチャル・リアリティ』岩波書店, 1995, p.1)。
- 2) 佐藤俊樹『ノイマンの夢・近代の欲望』講談社, 1996, p.41. この書物は、「情報化社会」という「空虚」な主題がなぜ多くの論者によって頻繁に取り上げられてきたのかを明快に論じており、「情報」や「メディア」が社会に対して一方的に影響を及ぼすという技術決定論的なスタンスから距離を置く上で大いに参考になる。
- 3) 宮原誠一『社会教育論』国土社, 1990, pp.24-25.
- 4) 社会教育審議会「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」1971(昭和46)年4月30日。
- 5) この答申にも見られるように、当時の日本社会において「情報化」は「工業化」と結びついた形で論じられることが多かった。第二次・第三次産業を中心に産業構造を再編成する動きの中で、情報化は生産・流通過程を効率化・合理化する手段としてとらえられたのである。
- 6) 例えば日本放送協会『NHK年鑑'72』によれば、1971年度のテレビ放送契約数は23,520,254件であり、この年にはじめてカラー受信の契約数が白黒受信を上回った。テレビ放送全体としての契約数は年3.1%の伸びにおさまっており、この数字は、テレビ受信機の普及がすでに一定の段階に達していたことを示している。
- 7) 「メディアはメッセージである」という有名なフレーズに代表されるようなマクルーハンのメディア理解は、『メディア論——人間の拡張の諸相』[Understanding Media: The Extension of Man](栗原裕・河本仲聖訳, みすず書房, 1987)に示されている。
- 8) 答申はマス・メディアの関係者に対して、「社会教育において実質的に果たしつつある自らの役割の重大さを自覚し、商業主義に墮したり、有害な影響を与えたりしないよう留意し、すすんで社会教育活動の発展に寄与すること」を期待している。このような「自覚」によって情報化のもたらす問題が解決できるわけではなく、その「自覚」さえもがメディアの中で形成されるという理解が現れてくるのは、1980年代以降である。
- 9) 中央教育審議会「生涯教育について」1981(昭和56)年6月11日。
- 10) 臨時教育審議会「教育改革に関する第二次答申」1986(昭和61)年4月23日。
- 11) 臨時教育審議会「教育改革に関する第三次答申」1987(昭和62)年4月1日。
- 12) 社会教育審議会教育メディア分科会「生涯学習とニューメディア(報告)」1987(昭和62)年4月28日。
- 13) 情報の受信者の能動的・主体的な選択を重視する双方向メディアの開発と並行して、従来のマス・メディアについても、受信者の側の能動性を増大させるような活用方法が現れてきた。例えばマス・メディアの代表とも言えるテレビは、衛星放送やCATVの開発による多チャンネル化によって視聴者の側に多くの選択肢を与えるとともに、家庭用ビデオデッキの普及によって視聴者の側の能動的な利用を可能にしてきた。
- 14) 郵政省『通信白書(平成10年版)』(大蔵省印刷局,

- 1998) が紹介している米国 Network Wizard 社のデータによれば、1997年1月の時点でインターネットに接続されていたホストコンピュータは、全世界で約1,615万台(対前年比70.5%増)である (p.55)。また、日本インターネット協会『インターネット白書'98』(インプレス、1998) は、日本国内のインターネットの利用者数(1998年2月時点)を1,009.73万人と推計している (p.33)。インターネットが形成され、普及してきた経緯については、古瀬幸広・廣瀬克哉『インターネットが変える世界』(岩波書店、1996) および村井純『インターネットⅡ』(岩波書店、1998) などにおいて紹介されている。
- 15) パソコンを利用したネットワークによって、情報発信の機会が広く開かれたことは、従来型のマス・メディアでは得られない身近で実質的な情報を機動的にやりとりすることを可能にしたという意味で重要である。パソコン・ネットワークというメディアが持つ独自の意味は、例えば1995年1月に起こった阪神淡路大震災の直後に重要な通信手段として活躍したことで示されている。この点については、金子郁容・VCOM 編集チーム『「つながり」の大研究—電子ネットワークたちの阪神淡路大震災』(日本放送出版協会、1996) を参照。
- 16) 古瀬と広瀬は、ハッカー(hacker)たちがパソコンのネットワークを形成する過程で、イリイチ (Ivan Illich) が示したコンヴィヴィアリティ (conviviality) のビジョンが大きな影響を与えてきた経緯について説明している (*op. cit.*, p.6-9)。周知のように、「機能の専門家と価値の制度化と権力の集中をもたらし、人々を官僚制と機械の付属物に変えてしまう」道具とは異なり、「それぞれの人間の能力と管理と自発性の範囲を拡大する」ような道具について、イリイチは「自立共生的」という語を用いて形容している (イヴァン・イリイチ『コンヴィヴィアリティのための道具』[Tools for Conviviality] 渡辺京二・渡辺梨佐訳、日本エディタースクール出版部、1989, p. xiv-xv を参照)。ただし、インターネットなどの新しいメディアについて本稿が「コンヴィヴィアル」なメディアという表現を用いるのは、従来型のマス・メディアあるいは「双方向メディア」と区別する上での暫定的なものであり、これらの新しいメディアが無条件に conviviality につながるものと考えているわけではないことを断っておきたい。
- 17) 神山順一「マス・メディア」碓井正久編『社会教育』教育学叢書第16巻、第一法規、1970, pp.295-321.
- 18) 神山順一「マスコミと社会教育」日本社会教育学会編『社会教育の方法』日本の社会教育第17集、東洋館出版社、1973, p.152. ここで神山が示している「タテ」と「ヨコ」のコミュニケーションの違いは、情報の発信者と受信者を分離し、その関係を固定するかどうかに関わるものである。また、これと同じ文脈で神山が示した「個体識別」(p.156) の有無という論点も、成人の学習活動を考える上で依然として重要であると思われる。
- 19) 神山、1973, *op. cit.*, p.148.
- 20) 吉田昇「生涯教育におけるマスコミとマスコミ利用学習の位置づけ」日本社会教育学会編『社会教育とマスコミ』日本の社会教育第21集、東洋館出版社、1977, p.5.
- 21) 吉田昇「共同学習の本質」『吉田昇著作集2 共同学習・社会教育』三省堂、1981, p.54 (初出は日本青年団協議会『共同学習の手引』1954).
- 22) この時期に発表された研究のうち代表的なものとして、神山順一「大都市におけるテレビ市民セミナー」NHK 総合放送文化研究所『文研月報』1976年10月号, pp.16-24, 同「テレビ市民セミナーその後(I)・(II)」NHK 総合放送文化研究所『文研月報』1978年7月号, pp.19-24および8月号, pp.34-39, 藤岡英雄「学習補助情報とその効果——仲間についての情報は放送利用個人学習に役だつか——」NHK 総合放送文化研究所『文研月報』1976年10月号, pp.1-15などを挙げるができる。
- 23) 藤岡英雄「通信教育の可能性——遠隔教育論的アプローチ——」『教育学研究』Vol.47, No.3, 1980, p.302.
- 24) 松田武雄『「情報化」と社会教育——「情報ネットワークシステム化」をめぐる諸問題——』『日本社会教育学会紀要』No.24, 1988, p.30.
- 25) 清原慶子「社会教育施設とコミュニティ・コミュニケーション」日本社会教育学会編『生涯教育政策と社会教育』日本の社会教育第33集、東洋館出版社、1989, p.176.
- 26) 松下圭一『社会教育の終焉』筑摩書房、1986.
- 27) Vicki Carter は、メディアが学習に及ぼす影響について従来の議論を整理している。メディアを単にコミュニケーションの手段・道具としてとらえる R. E. Clark が「メディアが学習に影響を及ぼすことはけっしてない」と言い切るのに対し、R. B. Kozma は「どのような方法でメディアの性能を活用すれば、学習者、課題、学習状況に影響を与えることができるのか」を問うべきだと述べる。両者の立場を分けているのは学習をとらえる枠組みの違いであり、特

- に学習を取り巻く環境も含めたマクロなアプローチをとる場合には、メディアの影響力を考慮せざるをえないのである。Vicki Carter, 'Do Media Influence Learning?: Revisiting the Debate in the Context of Distance Education', *Open Learning*, Vol. 11, No. 1, 1996, pp. 31-40.
- 28) Malcolm Tight, *Key Concept in Adult Education and Training*, Routledge, 1996, p. 95.
- 29) Peter Taylor, 'Open learning and the New Educational Order: Some Questions about Access and Participation', *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 16, No. 2, 1997, p. 130.
- 30) 元木健「社会教育におけるマルチ・メディア論」辻功・岸本幸次郎編『社会教育の方法』社会教育講座第5巻, 第一法規, 1979, p. 298.
- 31) 海後宗臣「教育原理 (改訂新版)」『海後宗臣著作集第1巻』東京書籍, 1981年, pp. 79-84.
- 32) Elisabet Weedon は放送利用教育における学習過程を概念化するにあたって、学習の社会的側面を強調している。従来型の個人主義的な学習モデルにおいて学習者・チューター・講師の三者は互いに孤立した形でとらえられたのに対し、Weedon は三者の関係、特に学習者とチューターとの関係および相互作用を確保することを重視している。しかし、Weedon の枠組みの中には、学習者相互の関係を問う視点が含まれていない。メディアの利用において学習者どうしが直接的に関係し合うことがない場合にも、例えば情報の意味を解釈する上での準拠枠など、潜在的には他者との関係が埋め込まれているのであり、Weedon の枠組みにはそのような点が考慮されていないのである。Elisabet Weedon, 'A New Framework for Conceptualising Distance Learning', *Open Learning*, Vol. 12, No. 1, 1997, pp. 40-45.
- 33) 例えば John R. Rachal は、成人基礎・中等教育 (adult basic and secondary education) における CAI の効果に関する過去の研究を総括的に分析している。Rachal が取り上げた研究はいずれも厳密な手続きでの実験に基づいたものであり、また学習の成果がはっきりと現れやすい基礎・中等教育が対象であるにもかかわらず、CAI を導入した場合と導入しない場合とで学習の効果に違いが現れるかどうかは明らかではない。学習の目的・状況・ソフトの種類・測定されるスキルの質など数多くの要因が異なるため、複数の学習を比較する中から一義的な結果を導き出すことは不可能である。John R. Rachal, 'Computer-Assisted Instruction in Adult Basic and Secondary Education: A Review of the Experimental Literature, 1984-1992', *Adult Education Quarterly*, Vol. 43, No. 3, pp. 165-172.
- 34) Gene L. Roth と John Niemi が述べるように、情報技術の活用によって達成される情報の蓄積と共有は、外部状況の変化に組織を適応させる上で有効であると同時に、組織を内部から活性化する上でも役立つものである。Gene L. Roth and John Niemi, 'Information Technology Systems and the Learning Organization', *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 15, No. 3, pp. 202-215.
- 35) 学習相談についての実態は明らかではないが、市民・学習者の学習ニーズを表面的に受け止めるだけでなく、学習ニーズを生み出した生活状況や過去の学習歴などにまで踏み込んだ形での学習相談は、今後ますます重要な意味を持つと考えられる。ただし、そのためには、生涯学習関連の専門的知識をもつスタッフが重要になるが、職員配置の現状では多くを期待するのは困難である。また、このように「カウンセリング」に近い形での学習相談については、現状ではまったく問題がないわけではない。成人学習者に対するガイダンスやカウンセリングに伴う問題を指摘した文献として、Robin Usher and Richard Edwards, 'Confessing All? A 'Postmodern Guide' to the Guidance and Counselling of Adult Learners', *Studies in the Education of Adults*, Vol. 27, No. 1, pp. 9-23があるが、この点については第II章で詳しく述べることにする。
- 36) 情報をどのように定義するかについては、これ自体が大きな問題であり、ここで扱う余裕がない。生物と外界との間の自己調節機能を担う要素として扱うウィーナー (Norbert Wiener) のサイバネティクス理論における質的な定義、あるいは複雑な社会現象の不確定性を減少させる負のエントロピーとしてとらえたシャノン (Claude E. Shannon) の量的な定義をはじめとして、情報に関するさまざまな定義を挙げることができる。これらの代表的な定義に加えて、情報を差異としてとらえ、文脈による意味の変容を重視するベイトソン (Gregory Bateson) の定義などを紹介している文献に、例えば奥野卓司『パソコン少年のコスモロジー——情報の文化人類学——』筑摩書房, 1990がある。
- 37) 生涯学習との関連でパソコン・ネットワークを活用する方法については、例えば坂本旬が紹介している埼玉県寄居町「日本の里ネット」や同本庄市「本庄ネット」などの事例を挙げることができる。これら

の事例に見られるように、パソコン・ネットワークは行政から市民への学習情報提供の手段にとどまらず、市民どうしの間での交流・出会いの場でもある。後者の側面が重視されるほどネットワークが活発に利用される傾向がある、という点を坂本は強調している。詳しくは、坂本句『高度情報化社会』と社会教育——情報ネットワークと生涯学習——」黒沢惟昭編『生涯学習時代の社会教育』明石書店、1992、特に pp.417-422を参照。

に直接結びつけようとする立場を、無条件で支持することも困難である。この点については、学習における社会的要因と個人的要因のどちらを重視するかという形で問題を設定するのではなく、より繊細な問いの立て方を試みる必要があるであろう。その際、例えば Inglis が援用している Michel Foucault の議論は、empowerment と emancipation との相互作用を分析する上で多くの示唆を含んでおり、power の多義性を考える上で有効であろう。この点については、稿を改めて論じる必要がある。

- 38) Melody M. Thompson and Alan G. Chute, 'A Vision for Distance Education: Networked Learning Environments', *Open Learning*, Vol. 13, No. 2, 1998, p. 9.
- 39) 例えば Jane Mace はこのような視点から、現代の日常生活におけるテレビの重要性について考察している。Jane Mace, 'Television and Metaphors of Literacy', *Studies in the Education of Adults*, Vol. 24, No. 2, pp. 162-175.
- 40) 伊藤順康「知識とマス・コミュニケーション——思想の形成とかかわらせて——」日本社会教育学会編『社会教育とマスコミ』日本の社会教育第21集、東洋館出版社、1977、p. 123.
- 41) このような分析をおこなう伊藤が提起する問題は、「解釈が比較的容易で、曖昧さを残さないような情報が望まれるようになるに違いない」と述べる Peter Taylor (*op. cit.* p. 129) の主張と同じ性格のものである。Taylor が述べるように、知識の代わりに情報が、教育の代わりに情報提供が重視されるような傾向の中で、情報の性質をとらえ直すこれらの考察は重要である。
- 42) 小玉美意子「情報化社会における成人学習内容論——主体性の相対化——」日本社会教育学会編『現代成人学習内容論』日本の社会教育第33集、東洋館出版社、1989、p. 120.
- 43) *Ibid.*, p. 126.
- 44) *Ibid.*, p. 126.
- 45) 宮坂広作『社会教育と生涯学習』明石書店、1988、p. 240.
- 46) Tom Inglis, 'Empowerment and Emancipation', *Adult Education Quarterly*, Vol. 48, No. 1, 1997, pp. 3-17. Inglis が述べるように、批判的な自己省察をおこなうにあたって社会運動への関わりを有害と見なす Jack Mezirow の個人主義的なアプローチが、学習活動の社会性、ひいては学習支援の公共的意義を考察する上で大きな難点を抱えていることも事実である。ただし、Inglis のように学習活動を社会運動