

第 3 部

多様な視点でとらえる教育メディアへの提言

第 3 部では、教育メディア学に隣接する分野の研究者が、多様な視点で提言を行っている。

教育哲学者の**苫野一徳**氏は「そもそも何のための教育か」という問いに対して、「自由の相互承認の原理」と「一般福祉の原理」から導き出される原理を基に、知識基盤社会、グローバル化という現代の時代状況での、教育メディアの本質的役割について論じている。

学習科学・認知科学が専門の**益川弘如**氏は、「人はいかに学ぶか」という観点で明らかになった知見を整理した上で、「人はどこまで賢くなれるのか」について、新たな学びと評価の「知識創造モデル」を提唱し、教育メディアとの接点を探索している。

社会学者の**鈴木謙介**氏は現在の教育のあり方とメディアの間に存在する緊張関係や矛盾が、「教育の情報化」という流れの中で、どのように解消されると考えられるか、「ヴァーチャル」というキーワードから、今後の可能性を述べている。

教授システム学、ゲーム学習論が専門の**藤本徹**氏は、「教育メディアとしてのゲーム」の変遷をまとめた上で、ゲーム学習導入の障壁と新たな展開を整理し、今後の教育方法や学習環境のあり方の 1 つの方向を示している。

当研究所の**小平さち子**は、NHK 主催で 50 年の歴史を有する教育番組・コンテンツの国際コンクール「日本賞」参加作品の変容と、BBC 等世界の公共放送の教育サービスの変遷を分析し、今後の放送番組やデジタルコンテンツの可能性と公共放送の役割について論じている。

教育メディアを改めて見つめ直すことで、今後の方向性を探りたい。



- 1 これからの教育メディアの本質的意義と役割——教育哲学の視点から…… 苫野一徳（熊本大学）
- 2 学習科学からの視点——新たな学びと評価への挑戦…… 益川弘如（静岡大学）
- 3 教育と情報通信技術は相容れないのか——教育の情報化と〈ヴァーチャル〉なもの
…… 鈴木謙介（関西学院大学）
- 4 ゲーム学習の新たな展開…… 藤本 徹（東京大学）
- 5 海外にみる教育番組・コンテンツの傾向と公共放送の役割…… 小平さち子（NHK 放送文化研究所）

これからの教育メディアの 本質的意義と役割

—教育哲学の視点から—

苦野一徳（熊本大学 教育学部）

- 1 はじめに
- 2 そもそも何のための教育か
 - (1) 相対主義の克服
 - (2) 「自由の相互承認」の原理
 - (3) 公教育とは何か
 - (4) 「一般福祉」の原理
- 3 現代という時代「状況」——知識基盤社会とグローバル社会
- 4 現代における教育メディアの本質的役割
- 5 おわりに



苦野一徳（とまの・いっとく）

熊本大学教育学部講師

1980年生まれ。博士（教育学）

専門：哲学・教育学

主な著書：『どのような教育が「よい」教育か』（講談社選書メチエ，2011），『勉強するのは何のため？——僕らの「答え」のつくり方』（日本評論社，2013），『教育の力』（講談社現代新書，2014），『「自由」はいかに可能か——社会構想のための哲学』（NHK ブックス，2014）

1 はじめに

教育メディアは、文字どおり教育の「手段」「方法」である。時代とともに、それはこれまでさまざまに発展してきた。

しかしその有効性についての原理原則は、いつの時代もおそらく変わることはない。すなわち、手段・方法の有効性は、常に「目的」と「状況」に応じて決まるという原則である（西條 2009: 13-14）。言うまでもなく、手段は目的達成のためにある。そしてその有効性は、状況に応じて可変的なのである。

近年、ICT（情報通信技術）の急速な発展を背景に、教育の新しいメディアへの注目が集まっている。今や、教育のICT化は是か非かといった議論の段階は終わり、これをいかに有効に活用していくかを考え、実行する時を迎えている。時代「状況」が変われば、目的達成のための有効な手段・方法が変わっていくのも、当然のこととあってよい。

さて、しかしこのテーマを考えるにあたって、私たちには注意しなければならない点がある。新しい教育メディアの登場は、私たちを知らぬ間に、「方法の自己目的化」のわなに陥らせてしまうことがあるという点である。（前掲書：13）。つまり、何のためにこれらの新しいメディアを使用するのかを曖昧にしたまま、そしてまた、どのような状況においてであればそれが有効であるのかを十分吟味することなく、これらを教育において使用することそれ自体を目的化してしまうというわなである。

例えば、私たちは今、これまで学校に行くことでしか学ぶことのできなかった学習内容を、インターネットを通して容易に自学自習できる環境を手に入れている。そこから、近年、もはや学校教育は解体すべき時代を迎えているのではないかという議論が、しばしば起こるようになってきている⁽¹⁾。

しかし、私たちは本当にそのように言ってしまうてよいのだろうか。

新しい教育の方法・あり方を考える時、私たちは常に、そもそも（学校）教育は何のためにあるのかという「目的」と、現代という時代「状況」を十

分に省みて、その最も有効な方法・あり方を案出する必要がある。そうでなければ、方法それ自体が一人歩きしてしまい、教育の現場はかえって混乱することにもなるだろう。

ちなみに、学校教育のラディカルな解体のアイデアは、20世紀のユニークな思想家、イヴァン・イリッチにその源流がある (Illich 1971=1977)。

本来、私たちが学ぶべき内容は人それぞれ異なっている。にもかかわらず、学校システムはこれを一元化し、その出来、不出来で子どもたちを序列化化してしまっている。イリッチはそうのように主張して、そうした学校システムの暴力性と非合理性を批判した。

さらにイリッチは、学校の価値や知識になじみやすい子どもと、そうでない子どもとの間には、明確な階層格差があることを指摘した。そしてそのために、学校を通した「価値の制度化」が、不平等を絶え間なく再生し続けていることを告発した。それゆえ、学校は解体されなければならない。イリッチはそう訴えたのである。

ここからイリッチは、学校の代わりに、「機会の網の目」(opportunity web)と彼の呼ぶ教育システムを創設することを提案する。今日における、オープンエデュケーションの先駆けとなるようなアイデアである。

一元的に制度化された価値・知識を学ぶのではなく、それぞれがそれぞれの必要に応じて、網の目状に張りめぐらされた教育機会において、互恵的に学び合う。これが、70～80年代に一斉をふうびした、イリッチによる来るべき「脱学校の社会」のビジョンであった。

その後長らく、このビジョンとプランは過去のものとしてきた感がある。しかし近年、インターネットの急速な発達を背景に、イリッチの思想には再び注目が集まるようになってきている。

しかしここで改めて考えなければならないのは、確かに、今日「機会の網の目」による教育は技術的に可能になりはしたものの、しかし私たちは本当に、学校を解体し、このような教育機会をそれにとって代わらせることを「よい」と言いうるのかどうかという問題である。

PC, タブレット端末, 多種多様なデジタル教材, そして双方向通信システム。これら新しい「メディア」の存在を考えれば, 確かに私たちは, もはや学校を必要としない新しい教育の時代に突入したのだと言えるかもしれない。しかし繰り返すが, 教育のメディアは, 教育の「目的」を達成するために, 「状況」に応じて効果的に使用されるべきツールである。したがって私たちは, (学校) 教育はそもそもどのような「目的」をもって行われるべきであり, そして現代という時代「状況」はどのような時代であるかを, まずは十分に明らかにする必要がある。これらを思考の土台としない限り, 教育におけるどのようなメディアの使用も, その有効性において画竜点睛がりょうてんせいを欠いてしまうことになる。あるいは, ただ現場を混乱させるだけということになってしまう恐れもある。

そこで本稿では, 教育のそもそもの「目的」を明らかにし, さらに現代という時代「状況」を踏まえた上で, 新しい教育メディアの意義と可能性について提言したい。

2 そもそも何のための教育か

(1) 相対主義の克服

本節では, まず教育, とりわけ公教育の目的(本質)を明らかにしよう⁽²⁾。

実のところ, これは教育哲学最大の課題の1つであるにもかかわらず, 近年では長らくほとんど問われることさえなくなってきたテーマである(広田2009)。その主要な理由の1つは, とりわけポストモダン思想の流行を背景とした, 価値相対主義にある。「大きな物語」が崩壊した現代において, 教育の目的を大上段に語ることは極めて大きな困難があり, 今日の教育哲学界では, ほとんどタブー視さえされているのが現状なのである。

教育思想史的に言えば, この相対主義的教育目的論の源流には, シュライエルマッハー, デイルタイ, そしてデューイらがいる。とりわけ, 現代の教

育に極めて大きな影響を与えたデューイは、それまでの近代教育学が何らかの究極の教育目的——絶対の知識を教授する（コメニウス）、道徳的な人間を育て上げる（ヘルバルト）など——を掲げてきたことを批判したうえで、それは「経験の再構成」あるいは「より以上の成長」それ自体のほかにはないと論じた（Dewey 1916; 苫野 2009）。

さらに、1980 年前後から、フーコーやデリダ、ドゥルーズ＝ガタリといった哲学者たちの思想の流行を受けて、教育の目的論はさらに徹底的に相対化されることになった。とりわけ、教育は自由で平等な人間を育てるのだと建前上はされてきた近代教育が、実は「権力」に従順な子どもたちを育ててきたのだとするフーコーの「規律・訓練型権力」理論は、現代教育学に大きな衝撃をもたらした。

以来、教育（哲）学は、どのような崇高な目的を掲げたところで、それが権力の暴力性を帯びざるを得ないという矛盾に苦しむことになった。そしてそれが、教育目的論の相対化にさらなる拍車をかけた。

教育の絶対的・究極的な目的を、現代の（教育）哲学者たちが徹底的に相対化してきたことの意義は大きい。大上段に掲げられたさまざまな教育の究極「目的」のために、多くの個々の自由が侵害されてきたことは、確かにまぎれもない事実である⁽³⁾。それゆえ、教育には絶対的・究極的な目的などないと主張し続けることは、これまで同様、これからの教育構想を考えるうえでも重要なことである。

しかしそのうえで、私たちはなお、教育の構想や実践の指針となりうる、できるだけ共通理解可能な教育目的論を、今日改めて展開する必要がある。そもそも教育は何のためにあるのか、その原理的な指針がなければ、教育の構想も実践も、右往左往するほかなくなってしまいうからである。本書の主題である新しい教育メディアの登場、さらにはグローバル化、格差の拡大、子どもの貧困問題等、教育をめぐる状況がさまざまな問題を抱えながらめまぐるしく変化しているこの時代においてはなおのこと、改めて教育をどのように構想していくことを「よい」と言えるのかを明らかにすることは、極めて

重要かつ実践的な課題である。

そこで以下、相対主義的教育目的論の意義は十分に認めつつ、しかしそのうえで、この目的論が抱える問題——教育の具体的な構想・実践の指針を打ち出せないという問題——を克服しうる、説得的な教育目的論を再興したいと思う。紙幅の都合上、ここではそのエッセンスを論じるにとどめざるを得ない。しかし、このエッセンスが共有されて初めて、私たちは新しい教育メディアのよりよい使用法を十分に考えられるようになるのだということを、改めて強調しておきたい（このテーマについてのより詳細な論証は、苫野2011を参照されたい）。

(2) 「自由の相互承認」の原理

教育とは何か。それは何のためにあり、どうあれば「よい」と言えるか。この問いに答えるためには、迂遠なようではあるが、まず人類の歴史を手短かに振り返っておく必要がある。というのも、公教育が登場したのは長い人類史上においてまだわずか200年前のことであり、そしてそれは、まさにその長い歴史を経て私たちがついにつくり上げた、人類最大の発明の1つであったからだ。

人類が、それまでの狩猟採集生活から定住・農耕・蓄財の生活へと徐々に移行していくようになったのは、約8000年から1万年前のことと言われている。そしてこのいわゆる「定住革命」（西田2007）「農業革命」は、人々を不安定な日々から解放する人類最初の大革命であったと同時に、その後現代にまで至る、戦争の歴史の始まりであったとも言われている。

蓄財の始まりは、その奪い合いの始まりでもあったのだ。人類は約1万年前より、いつ果てるとも知れない戦争の時代に突入した。17世紀イングランドの哲学者ホブズというところの、「万人の万人に対する闘争」である。

この拡大し長引く「万人の万人に対する闘争」に一定の終止符を打ったのは、歴史上、まず最初は古代帝国の登場だった。エジプト王朝、秦王朝、ローマ帝国など、大帝国の登場が、戦争を抑止し秩序をもたらしたのである。

しかし言うまでもなく、これら帝国もまた、次の新たな帝国に討ち滅ぼされていくことになる。人間社会は、こうして極めて長い期間にわたって、「万人の万人に対する戦い」と「帝国支配」を繰り返してきたのである。

この繰り返される命の奪い合いを、どうすれば原理的に終結させることができるだろうか。これは、いつの時代も人類最大の課題の1つだった。

二百数十年前、その最も原理的な答えが、ついに近代ヨーロッパにおいて見出されることになる。

それは次のような「原理」である。

なぜ人間は戦争をやめることができないのか？ それは、人間にはそもそも「自由」になりたいという本質的欲望があるからである。

例えば動物同士の争いの場合だと、勝敗が決まればそれで戦いは終わる。しかし歴史上、人間は多くの場合、負けて奴隷にされて「自由」を奪われるくらいなら、死を賭してでも戦うことを選んできた。奴隷の反乱の例は、歴史上枚挙にいとまがない。現代においても、私たちは「自由」を奪われた人々の戦い——アメリカの公民権運動や近年の「アラブの春」など——を目撃し続けている。

要するに人間は、自らが生きたいように生きたいという欲望、つまり「自由」への欲望を本質的に持ってしまっているがゆえに、この「自由」を求めて、互いに争いを続けてきたのである。戦争の理由は時と場合によりさまざまにあるだろうが、私たちが戦争を終わらせることのできない最も根本的な理由は、この「自由」への欲望のせめぎ合いにある。

このことを特に強調したのが、19世紀ドイツの哲学者ヘーゲルである。ヘーゲルはその『精神現象学』において、「自由」への本来的な欲望を持つ人間が、歴史を通してどのようにお互いの「自由」を争わせ、しかし後述するように、その「自由」を少しずつ実現させてきたかを克明に描き出している。

もっとも、こうした一種の人間「本性」論を嫌い、批判してきた多くのポストモダン思想家たち——彼らの最大の敵がヘーゲルだった——は、これまでさまざまな仕方、人間は必ずしも「自由」を求めるわけではないと主張

し、これを相対化しようと試みてきた⁽⁴⁾。

例えば、私たちは「自由」より従属を求めることがあると主張する思想家たちがいる。確かに、例えば社会心理学者エーリッヒ・フロムが明らかにしたように、第二次世界大戦時、ドイツ国民は、ナチスを支持することで自ら自分たちの「自由」を放棄した。

フロムによれば、それは、過酷な自由（競争）社会のゆえに人々の絆が失われたことで、彼らとその孤独の不安に耐えられなくなったからである。そこで彼らは、自分たちを支配してくれる強大な権力を求めるようになったのである。これはフロムだけでなく、同時代のハンナ・アーレントなども強調した当時の人々の心理過程である。

現代社会もまた、共通した問題を抱えているように思われる。過酷な自由（競争）社会の中で、ひどい格差が生じてしまった現代社会では、その苦しさには耐えられない人たちが、自分たちを導いてくれる強力な支配者を求めるようにならないとも限らない。

しかし以上のような現象もまた、私たちの「自由」への本来的な欲望を否定するものであるわけではない。むしろこれは、私たちが「自由」に生きたいと思うからこそ、かえって不自由な生き方を選んでしまった、教訓的な例として考えるべきものである。

私たちは、必ず「自由」に、つまり生きたいように生きたいと思ってしまふものである。しかしそれは、そう容易に実現しうるものではない。それゆえ私たちは、その実現の方法を模索した挙げ句、それを最もましな「自由」の道と考えて、かえって従属の道を選んでしまうこともあるのである。

人間的欲望の本質は「自由」である。これがヘーゲル哲学の重要なテーゼである。私たちはこれを、自らに問うという仕方で検証することができるはずである。改めて、強靱な原理的洞察といってよいように私には思われる。

さて、以上のことに考え至ったヘーゲルら近代ヨーロッパの哲学者たちは、私たちが本質的に「自由」への欲望を持ってしまっているのだとするなら、どうすればこの欲望のせめぎ合いを軽減し、戦いを終わらせ、そして一人ひ

とりが十全にそれぞれの「自由」を達成することができるかと考えた。

その方法は、1つしかない。ヘーゲルは言う。それは、お互いがお互いに、相手が「自由」な存在であることを、まずはいったん認め合うことである、と。

これを「自由の相互承認」の原理という⁽⁵⁾。私たちは、自分が「自由」になりたいのであれば、これをただナイーブに主張し合うのではなく、相手の「自由」もまた相互に承認する必要がある。そしてこの「自由の相互承認」の原理に基づいて、社会をつくっていく必要がある。そうでなければ、私たちはまた再び、互いに命を賭して「自由」を主張し合う、「万人の万人に対する闘争」へと舞い戻ってしまうことになるだろう。

もちろん、この「自由の相互承認」の原理に基づいた社会を完全に実現することは、極めて困難なことである。実際、この理念が近代哲学者たちによって見いだされて以来200年、人類は今もなお、凄惨な命の奪い合いを経験し続けている。

しかしそれでもなお、私たちが互いの「自由」を主張し合って命を奪い合うことをやめ、自らができるだけ生きたいように生きていけるようになるためには、この「自由の相互承認」の理念を共有し、そしてこの原理を、どうすればできるだけ実質化していけるかと問うほかに道はないはずである。

これが、人類1万年の歴史を経て、私たちがついにつかんだ社会の「原理」である。

(3) 公教育とは何か

さて、以上論じてきた「自由の相互承認」の原理が理解されて初めて、私たちは、公教育がいったい何のために発明されたのか、理解できるようになる。

社会を「自由の相互承認」の原理に基づいてつくっていくこと。これだけが、「普遍闘争状態」を終わらせ、私たち一人ひとりの「自由」をできるだけ十全に達成させる根本条件であった。

ではこの原理を、私たちはいかにして現実のものとしていくことができる

だろうか？

最も重要な最初のステップは、法を設定することである。法によって、すべての市民が対等に「自由」な存在であることが、理念的に保障されることになる。

しかしそれだけでは十分ではない。どれだけ法ですべての市民が「自由」であることが保障されたとしても、個々人が実際に「自由」になるための力を得ることができなければ、法の存在も有名無実にすぎないからである。

こうして、公教育が登場するのである。

つまり公教育は、すべての市民が対等に「自由」な存在たりうるよう育むことを保障し、そのことによって、「自由の相互承認」の社会原理を実質化するものなのである。

生存・思想・良心・言論の自由や職業選択の自由など、基本的「自由」権がどれだけ法で保障されたとしても、自ら生存する力、言論する力、職業に就く力などがなければ、それは絵に描いた餅である。それゆえ公教育は、すべての人々が自由で自立した存在へと成長できるような力——これを私は〈教養＝力能〉と呼んでいる——を育成するという、そのような本質を持ったものとして登場したのである。

もっとも、歴史的にいつて、この公教育の「本質」が実際に十全に目指されたことは残念ながらあまりなかった。日本について言えば、公教育制度は周知のように、富国強兵のために明治政府によって取り入れられたものである。

しかしそれでもなお、私たちは公教育は本来、個々人が「自由」になるためのものとして、そしてそのことで同時に、社会における〈自由の相互承認〉の原理もまたより実質化されるようなものとして（哲学者たちによって）構想されたのだということを、改めて自覚しておく必要がある。

それゆえ、ここで育まれるべき〈教養＝力能〉は、読み書き算やコミュニケーション能力といった力だけではない。私たちは、「自由」に生きるためには他者の「自由」もまた認めることができなければならないのだった。し

たがって公教育は、子どもたちに、この「自由の相互承認」の“感度”もまた、重要な〈教養＝力能〉として育てていく必要がある。

以上から、私は公教育の本質（目的）を次のように定式化している。すなわち、「公教育の本質とは各人の『自由』および社会における『自由の相互承認』の、〈教養＝力能〉を通じた実質化である」と。公教育は、すべての人々が自由で自立した存在へと成長できるような、〈教養＝力能〉の育成を保障するものでなければならない。そしてそのことで同時に、「自由の相互承認」の社会原理を、より実質化していくものとして構想されなければならないのである。別の言い方をすれば、この本質（目的）が達成されて初めて、私たちは、それを「よい」教育ということができるのである。

(4) 「一般福祉」の原理

これまで述べてきたことを、教育政策の観点から改めて少し論じ直してみることにしてしよう。すなわち、私たちはどのような教育政策であれば、それを「よい」政策「正当」な政策と言えるだろうかという観点である。

それは言うまでもなく、その政策が、ある一部の子どもたちだけの「自由」を促進するのではなく、すべての子どもたちの「自由」の促進に寄与している時である。

これを「一般福祉」の原理という⁽⁶⁾。教育政策は、その政策がある一部の子どもたちだけの利益になるのではなく、すべての子どもたちにとって利益になるような仕方で開催されている時にのみ、「正当」ということができるのである。当たり前のことだが、時に忘れられてしまいがちな、極めて重要な原理である⁽⁷⁾。

こうして私たちは、「自由の相互承認」の原理と「一般福祉」の原理という公教育の根本視座を得たことで、新しい教育メディアの使用法を、最も底で支える原理にたどりついたことになる。私たちは、「一般福祉」にかなうよう、そしてすべての子どもたちの「自由」を実質化する仕方で、さらには子どもたちの「自由の相互承認」の“感度”を育てるものとして、これら

メディアの教育への導入のあり方を考えなければならないのである。

3 現代という時代「状況」——知識基盤社会とグローバル社会

以上において、教育の目的がさしあたり確定されたとするなら、次に考えるべきは「状況」である。

私たちが教育を構想し実践する時に考えるべき「状況」は、子どもたちの発達段階、クラスの間関係、教師と生徒との関係、地域の状況など無数にある。しかしここでは、マクロな教育構想を考えるにあたって不可欠の、現代という時代状況について論じることにはしたいと思う。現代という時代「状況」において、教育の本質（目的）を達成するためには、いったいどのような教育のあり方（メディア）が最も妥当かつ有効と言いうるか。これがここでの問いになる。

まず、私たちは現代を、「知識基盤社会」あるいは「高度知識社会」として描き出すことができる⁽⁸⁾。これは学習指導要領にも明記されていることだが、知識基盤社会とは要するに、モノの大量生産・大量交換が主流の産業主義社会から、知識・情報・サービスが中心の、ポスト産業主義社会へと移行を遂げた社会のことである。

産業主義の時代、企業の従業員の多くに求められていたのは、ある意味では企業によって「訓練されやすい」力だったと言える。一部の経営者層の指示のとおり、大多数の労働者層の人々が、商品を大量に生産し流通させる。それが産業主義社会における基本的な労働のあり方だった。

その意味では、決められた学習内容を決められたとおりにこなし、その成果を受験で競うという教育のあり方にも、ある種の合理性があったとは言える。極端に言えば、学校で「何を学んだか」よりも、企業にとっては、むしろ忍耐強く勉強する姿勢こそが重要なものだったのである。

しかし、すでにさまざまな商品が社会に行き渡っているポスト産業社会に

においては、企業はただ商品を大量生産するのではなく、さまざまなサービスや付加価値を見だし続けなければならない。経済のグローバル化に伴う国際競争や、株主、顧客、従業員、地域社会の人々との関係性の構築、さらには環境問題や慈善事業への貢献など、さまざまな社会的役割も求められるようになってきている。

こうした現状においては、企業が従業員に求める「力」は、多くの場合もはや受け身の「訓練されやすさ」ばかりとは言えなくなっている。次々と新しい情報やサービスが求められるこのポスト産業社会においては、従来のように知識を「ため込む」力より、「自ら学び続ける」力を持った“人材”が、これまで以上に必要とされているのである。そしてそれは、必ずしも大企業に限った話ではない。急激な時代の変化の渦中にあるのは、どのような企業も、多かれ少なかれ、この変化に柔軟に対応することが求められているのである。

さらに、今日における雇用の流動性・不安定性の問題も重要である。今日多くの企業は、長期にわたる人員削減、また、比較的安定した正規雇用の割合を減少させ、パートタイム雇用者や期間雇用者の割合を増やすといったことを続けている。雇用の不安定性という観点からいって、これは極めて大きな問題ではあるが、ここではこの問題に深く立ち入らないにしても、このような時代状況の中で、従業員にとってはこれまで以上に「学び続ける力」が必要になっていることについては否定できない。

専門職もまた、置かれた状況はかつてとはずいぶんと変わってきている。かつてプロフェッショナルと言えば、科学者であれ医者であれ、あるいは弁護士や経営者、官僚であれ、その専門領域に固有の知識・技能に精通したスペシャリストであるとされ、そのことが1つの社会的信頼の根拠となっていた。しかし今では、プロフェッショナル研究の第一人者ドナルド・A・ショーンが言うように、この専門知自体が急速なスピードで更新し続けるものになっている。かつては、固定的で、またある程度完成されていると思われていたがゆえに信頼されていた専門家の知識や技能が、移り変わりの速い現代

にあるのは、絶えず自己更新していかなければならない、流動性の高いものへと変容しているのである（Schön1983=2007）。

知識基盤社会に加えて、これもすでに言い古され、また学習指導要領にも明記されていることだが、グローバル化という現代の時代「状況」もまた、今日の教育を構想するにあたって考慮に入れられないわけにはいかない。

もっともこれは、必ずしも、現代のいわゆるグローバル経済、グローバル資本主義を意味しているわけではない⁹⁾。ましてや、このグローバル資本主義の中に、今後すべての子どもたちが呑み込まれていく（べきだ）という話でもない。

むしろここで言いたいのは、私たちが今日、何らかの仕方で、ローカル、ナショナル、グローバルという、3つの圏域を行き来しながら生きているということである（ここにリージョナルを加えて、4つの圏域と言ってもよい）。それはすなわち、私たちはこれまで以上に、多種多様な人々とのコミュニケーションが求められているということである。言葉を換えれば、それは、多様な人々との間に「相互承認」関係を築き上げられる力が、多かれ少なかれ求められているということである。

以上のように考えるなら、すべての子どもたちの「自由」を実質化する（教養＝力能）は、現代においては、いわゆる「自ら学ぶ力」へと、これまで以上に重心が移っているということができる。知識基盤社会において、私たちは多かれ少なかれ、新しい知識を絶えず学び続ける必要がある。またグローバル社会の観点からいっても、そのつどのコミュニケーションの必要に応じて、新しい知識を学び続ける必要がある。

要するに現代においては、将来役に立とうが立つまいが、教育はさまざまなことを“まんべんなく”教え込み覚え込ませなければならないという言い方には、これまでほどの説得力がないのである。現代という時代「状況」において、「自由」な生を実質化するためには、決められた細かな知識を忍耐強く“覚え込む力”以上に——もちろんそれも一定、また人によってはかなり重要ではあるが——必要に応じて必要な知識・情報を十全に自らのものと

していける、そのような「自ら学ぶ力」が重要なのだ⁽¹⁰⁾。

4 現代における教育メディアの本質的役割

以上、教育の目的を哲学的に明らかにし、また、現代という時代「状況」の内実を改めて確認した。この作業を通して、私たちはようやく、これからの教育をどう構想・実践していくべきかについての、土台となる視座を得たことになる。

では、いわゆる自ら「学ぶ力」を育むとともに、「自由の相互承認」の“感度”を育む教育を、私たちはこれからどのように具体的に構想していくことができるだろうか。

この点について、私自身は、教育方法の観点から、学びの「個別化」「協同化」「プロジェクト化」の融合を提言している（苦野 2014）。これは、従来のいわゆる「一斉授業」スタイルからの転換を、具体的にどのようにするべきかについての提言である。

学びの「個別化」は、文字通り、学習の進度や内容、そして方法を、従来のような一斉指導モデルから個別化していくことである。

教育学においては、すでに100年以上の長きにわたって、学びの方法や進度が人それぞれであることを重視すべきであるという主張がなされてきた。子どもたちに学習を一律にやらせることが、その学びにとってどれほど非効率であるか、そしてまた、いわゆる「落ちこぼれ」を生み出してしまっているかということについて、多くの教育思想家や先進的な教育実践者たちは、繰り返し訴え続けてきた（Dewey 1916=1975; パーカースト 1974; 木下 1972; 及川 1972）。しかし、どちらかと言えば教える側の効率性を考えて設計されてきた堅固な学校システムにおいては、これまで、学びの個別化を十分に実現することが困難だった⁽¹¹⁾。

一斉授業から個別化へ。これは、より実りある学びという観点からいって、

これからの教育における不可避の道である。そしてこの点において、新しい教育メディアはとりわけ効力を発揮するはずである。別言すれば、新しい教育メディアの発達のおかげで、この学びの個別化が現実のものになる可能性が大きく開かれたのだと言ってよい (Collins & Halverson 2009=2012)。それぞれの子どもたちの特性に応じてカスタマイズされたメディアが、子どもたちの学びを十分にサポートする。新しい教育メディアの設計思想は、まず第1に、このような実りある学びの個別化を実現するという点に焦点を当てる必要がある。

しかし、実りある学びのためには、その個別化だけでは実はまだ全く十分ではない。私たちはこれに、学びの「協同化」を融合する必要がある。

一斉授業は、授業についていけない、あるいは簡単すぎてつまらないという子どもたちを一定数必ず生み出すという、いわゆる「落ちこぼれ・吹きこぼし」問題をどうしても抱えざるを得ない傾向がある。それに対して、「協同的な学び」(学び合い)は、すべての子どものより質の高い学びを保障する可能性が高いと言われている。

何十人の子どもの学びを、一人の教師がすべて担い切るのは困難な話である。また、教師主導の一斉授業では、子どもたちが主体的に学習するのが難しいという問題もある。そもそも、一人ひとりの教師の授業力には差があるし、生徒との相性が合う合わないといった問題もある。つまり、教師が教室のすべての子どもたちの実りある学びを一人ですべて保障するのは、現実的に言って容易なことではないのである。

他方、質の高い「学び合い」をうまくコーディネートすることができたなら、一人ひとりの子どもたちのより実りある学びを保障する可能性が高まることが知られている。一方的に教えられるより、「これどういうこと?」「どうやったらいいの?」と友達に聞きながら勉強した方が理解を深められるものであるし、教える側もまた、その内容のより十全な理解が必要になるために、自らの学びを深めることが可能になる。学びの協同化は、このように、教師一人の授業力に頼りすぎるのではなく、多様な子どもたちの力を持ち寄ること

で、全員の実りある学びを達成することを目指す授業のあり方なのである。

こうした学びの協同化を実りあるものにするためには、教師には、従来の一斉授業の方法・技術とはまた違った力が求められることになる。それゆえ、新しい教育メディアは、この点にこそ特に焦点化して開発される必要があるように思われる。学びの個別化と協同化を融合した学びのあり方。これが、今後求められる学びのあり方である。したがって、新しい教育メディアは、そのためのツールになりうるよう、今後より意識的に設計される必要がある。

例えばそれは、反転授業に使う、予習用の学習ビデオや協同的な学びのためのさまざまなメディアであることもあるだろう。反転授業は、文字どおり個別化と協同化の融合の1つのスタイルである。その個別化を支える学習ビデオや、協同化を支える多種多様な学習メディアが、今後子どもたちの学びを支えるツールとして注目されるはずである。

もう一点、学びのプロジェクト化についてだが、これは文字どおり、何らかのプロジェクトを通して、いわば「学び方」を学びつつ、主体的に、さまざまな知識・技能などを習得していく学びのあり方である。

知識基盤社会においては、この「プロジェクト型の学び」を、カリキュラムの中核にしていく必要がある。これは、デューイが提唱して以来百余年、フィンランドやオランダなどをはじめ世界ではある程度実現されつつある方向性ではあるが（福田 2012; リヒテルズ 2006）、日本では、90年代末から2000年代初頭にかけて総合的な学習の時間がつくられはしたものの、いまだ全く不十分と言わざるを得ない。

先述したように、知識基盤社会において重要になってくるのは、言われたどおりのことを言われたどおりにこなす学びである以上に、自ら考え自ら学ぶ力である。その意味において、さまざまなプロジェクトを通して、必要に応じて必要なものを自ら学び取っていく学びの経験を積むことは、これからの学びの中核になるべきことである。

それゆえ、新しい教育メディアは、このさまざまなプロジェクトを支えるものとしても考えられる必要がある。

以上のように、私たちはこれから、学びの個別化・協同化・プロジェクト化の融合を核とした学びのあり方を構想・実践していく必要がある。そして新しい教育メディアは、今後この観点を基軸に設計されていく必要があるはずである。

5 おわりに

そもそも教育とは何か、そしてそれは、どうあれば「よい」と言えるのか。先述したように、その原理的視座がなければ、教育メディア論も、またその他のどのような教育論も、地に足の着かない議論になってしまう恐れがある。そこで本稿では、この問いを哲学的に解明した上で、これからの教育メディアの本質的な役割・意義の一端を提示した。文字どおり、これはまだまだその一端であるにすぎないが、多くのとりわけ教育関係者の方々に、批判的に検証・吟味していただければ幸いである。

【注 釈】

- (1) もっともこれは、どちらかと言えば「学校教育現場」以外から聞かれる声である。こうした新しいメディアに対しては、「学校教育現場」はむしろ最初のうち何らかの形で反発するのが一般的である。例えばコリンズとハルバーソン（2009=2012）は、紙やインク、万年筆、ボールペンといったものからPCにいたるまで、さまざまな新しい「テクノロジー」の登場のたびに、学校現場がこれに反対してきた経緯とその理由を克明に論じている。
- (2) 本節は、拙著『どのような教育が「よい」教育か』および『教育の力』で論じたものを、一部改変して論じた。
- (3) 例えば戦時中の日本には、「皇国民錬成」という教育目的が掲げられていた。
- (4) この点を強調した哲学者に、ドゥルーズとガタリがいる。その詳細は、國分功一郎『ドゥルーズの哲学原理』に明快に論じられている。
- (5) これは、ヘーゲルの『精神現象学』における「相互承認」論をもとに、哲学者の竹田青嗣が改めて定式化した言葉である（竹田 2004）。
- (6) これもまた、ヘーゲル『法の哲学』における「普遍的な福祉」論をもとに、哲学者の竹田青嗣によって再定式化された言葉である（竹田 2004）。ヘーゲル（竹田）はこれを

- 倫理思想の最高境位として提示しているが、私は社会政策の正当性の原理としても展開している（苫野 2011）。
- (7) 例えば、すべての子どもたちの「学力」を必ず保障するという、「一般福祉」の観点からすれば公教育の使命というべき課題に、すべての自治体、すべての学校、すべての教師が徹底的に自覚的に取り組んでいるかと言えば、必ずしもそうとは言えない現状がある。いわゆる「新自由主義教育改革」の流れの中で、学力育成において“見捨てられてきた”子どもたちがいたことを思い起こしたい（斎藤 2004 参照）。
 - (8) 本節は、拙著『教育の力』で論じたものを改変して論じた。
 - (9) ここで詳論することはできないが、いわゆるグローバル資本主義が、世界的な、さらには一国内においてさえ深刻な格差を拡大してしまう問題を抱えていることについては、これからの教育を考えるにあたっても十分な注意が必要である。
 - (10) ただしこのような「自ら学ぶ力」を中心とした学びについては、何人かの教育社会学者が、とりわけ階層間格差を拡大するのではないかという懸念を示している。本稿ではこの問題について論じる余裕はないが、これをどう考えどう克服しうるかについては、拙著『教育の力』に詳論したので関心のある読者には参照いただきたい。
 - (11) クレイトン・クリステンセンは、そうした学校のあり方・構造（アーキテクチャ）を「相互依存的アーキテクチャ」と呼んでいる。一度でき上がった学校のシステムは、一部を変えるためには全体を変えなければならぬほど、相互に依存した構造となっているのである。

【引用・参考文献】

- アーレント、ハンナ著、大久保和郎・大島かおり訳（1981）『全体主義の起源 3』みすず書房
- クリステンセン、クレイトンほか著、櫻井祐子訳（2008）『教育×破壊的イノベーション：教育現場を抜本的に変革する』翔泳社
- Collins, Allan & Halverson, Richard(2009=2012), *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America*, Teachers College Press.（稲垣忠編訳『デジタル社会の学びのかたち——教育とテクノロジーの再考』北大路書房）
- コメニウス、ヨハン・アモス著、稲富栄次郎訳（1969）『大教授学』玉川大学出版部
- Dewey, John(1916=1975), *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, in *The Middle Works*, Vol. 9, ed. by, Jo Ann Boydston, Southern Illinois University Press.（松野安男訳『民主主義と教育（上）』岩波書店）
- ディルタイ、ヴィルヘルム著、西村皓監訳、増淵幸男、舟山俊明、北川明訳（1987）『教育学論集』以文社
- Donald A. Schön (1983=2007), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books.（柳沢昌一・三輪建二監訳『省察の実践とは何か——プロフェッショナルの行為と思考——』鳳書房）
- Hegel G. W. F., (1970=1971), *Phänomenologie des Geistes*, in *Werke 3*, Suhrkamp Verlag.（金子武蔵訳『精神の現象学（上）』岩波書店）
- Hegel G. W. F., (1970=1979) *Phänomenologie des Geistes*, in *Werke 3*, Suhrkamp Verlag,（金子武蔵訳『精神の現象学（下）』岩波書店）

- Hegel G. W. F., (1970=2001) *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, in Werke 7, Suhrkamp Verlag. (藤野渉・赤沢正敏訳『法の哲学 I II』中央公論新社)
- ヘルバルト, ヨハン・フリードリヒ著, 三枝孝弘訳 (1960) 『一般教育学』明治図書出版
- 広田照幸 (2009) 『格差・秩序不安と教育』世織書房
- Ilich, Ivan (1971=1977), *The Deschooling Society*, Harper & Row. (東洋・小澤周三訳『脱学校の社会』東京創元社)
- 木下竹次 (1972) 『学習原論』明治図書出版
- 國分功一郎 (2013) 『ドゥルーズの哲学原理』岩波書店
- 西田正規 (2007) 『人類史のなかの定住革命』講談社
- 及川平治 (1972) 『分団式動的教育法』明治図書出版
- パーカー・ヘレン著, 赤井米吉訳 (1974) 『ドルトン・プランの教育』明治図書出版
- リヒテルズ直子 (2006) 『オランダの個別教育はなぜ成功したのか——イェナプラン教育に学ぶ』平凡社
- 西條剛央 (2009) 『研究以前のモンダイ——看護研究で迷わないための超入門講座』医学書院
- 斎藤貴男 (2004) 『教育改革と新自由主義』寺子屋新書
- シュライエルマッハー, フリードリヒ著, 長井和雄・西村皓訳 (1999) 『教育学講義』(西洋の教育思想 10) 玉川大学出版部
- 竹田青嗣 (2004) 『人間的自由の条件——ヘーゲルとポストモダン思想』講談社
- 苫野一徳 (2009) 「教育的経験 = 『成長』の基準の解明素描——ヘーゲル哲学のデューイ教育哲学への援用」『日本デューイ学会紀要』第 50 号, 91—105.
- 苫野一徳 (2011) 『どのような教育が「よい」教育か』講談社
- 苫野一徳 (2014) 『教育の力』講談社
- フーコー, ミシェル著, 田村俣訳 (1977) 『監獄の誕生——監視と処罰』新潮社
- フロム, エーリッヒ著, 日高六郎訳 (1965) 『自由からの逃走』東京創元社
- 福田誠治 (2012) 『フィンランドはもう学力の先を行っている——人生につながるコンピテンス・ベースの教育』垂紀書房