

「情報教育」と生活主義

——「苜宿実践」は何をもたらしたか——

坂本 旬

はじめに

- 1 「情報教育」の政策と理論
- 2 「苜宿実践」とは何か
- 3 「生活教育」としての苜宿実践

おわりに

はじめに

新学習指導要領の実施に伴い、コンピュータが学校教育の現場に急速に導入されつつある。1992年の文部省の調査によると、高校では99%、中学校で80%、小学校で65%に達する。さらに、1994年度にはすべての公立学校にコンピュータが導入される予定である。

コンピュータが学校に導入されるようになったのは、コンピュータの普及に伴う社会の激しい「情報化」の進行と情報処理技術者の慢性的不足に対応するために、臨教審以降、「教育の情報化」が国の教育政策の一つの柱になったことが背景にある。

学校現場はコンピュータを教育実践に有効に活用できる体制が整えられているとはいいがたく、コンピュータの活用の仕方をめぐって大きな混乱が起こっているのが実状である。教育現場では、もっぱら導入されたコンピュータをいかに教育に活用するかという発想からなかなか抜けきらない段階である。

そこで、本稿ではコンピュータをどのように教育に活用すべきかという観点からではなく、まず原理的な問題として「情報教育」の概念を検討し、新しい原理にたった「情報教育」の可能性を分析する。

まず文部省の「情報教育」観を分析し、それに対してそれとは異なる志向を持った実践を分析したい。本稿では、東大の佐伯、佐藤両氏との共同研究によって行われた港区神応小学校の苜宿俊文氏の実践（以下、「苜宿実践」と呼ぶ）を取り上げた。そして、この実践を「生活教育」の観点から検討することを通して、新しい「情報教育」の原理を提起をしたいと思う。

1 「情報教育」の政策と理論

(1) 臨教審路線と「教育の情報化」

「教育の情報化」が「教育の国際化」や「生涯学習化」といったキーワードと並んで国の教育政策の基本的概念として最初に位置付けられたのは、1985年に設置された臨時教育審議会の第1次答申においてであった。この答申の中で、「情報化」への対応が今後の教育の課題として明記されたのである。

同時にこの年は、「教育方法開発特別設備費補助」として20億円の小・中学校へのコンピュータ導入補助費が計上された年でもあった。そういう意味で、1985年は名実ともに日本にとっては「情報教育」元年であった。

では、文部省が考える「情報教育」とはいったいいかなるものなのだろうか。今日の文部省が押し進めている「情報教育」の中身は、同省が1991年に発行した『情報教育に関する手引』に、各審議会の報告や答申から今日の文部省の立場に至るまでの経過をふまえつつ詳しくまとめられている。ここで簡単に要点のみをまとめておこう。

まず、最初に情報活用能力の育成に関わる報告が出されたのは1983年11月の「中央教育審議会教育内容等小委員会の審議経過報告」であるとされる。この報告では「自己教育力」の育成の一環として、「主体的に目標を設定し、必要な情報を選択、活用していく能力」の育成がうたわれている。

1985年8月には、文部省の「情報化協力者会議」「第一次審議とりまとめ」によって、学校教育におけるコンピュータ利用の基本的な考え方が示された。ここでは、「学校教育本来のねらいの達成」、「新しい資質の育成」、「発達段階に応じた導入」、「諸メディア活用における学校の活性化」があげられた。ちなみにここでいう「新しい資質」とは「将来の高度情報社会において十分に能力を発揮しうるよう、すべての児童生徒にコンピュータ等のメディアを正しく理解し、利用し、これにより自らを表現するための諸能力の基礎」*1だとされている。

こうした「情報教育」に対する考え方は、1985年に設置された臨教審による4次にわたる答申によって「情報化社会に適応する教育」として、教育の生涯学習化や国際化に並ぶ重要な柱の一つとして提言された。これらは次の4点にまとめられている。

まず第一に、「情報活用能力の育成」である。将来の高度情報化社会に生きる児童生徒に必要な資質として、「情報活用能力」、すなわち「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」の育成を掲げたのである。

第二に、「情報手段の活用による学校教育の活性化」である。これはコンピュータなどの情報機器を学校で積極的に利用していくことを意味している。

第三に、「情報モラルの確立」である。情報や情報手段の重要性や価値、影響、責任等についての基本認識（モラル）を確立することが求められている。

そして最後に、「情報化の『光と影』への対応」である。社会の情報化のプラス面を最大限に生かすとともに、情報化のもたらすマイナス面（情報への過度な依存、間接体験の肥大

化、情報犯罪など) について、これを補うために教育上適切な配慮をすることが求められている。

臨教審答申では「情報活用能力」の内容が十分こなれていなかったが、1991年の「教育課程審議会」による「教育課程の基準の改善に関する基本方向について」「中間まとめ」では、臨教審答申で示された「情報教育」の考え方を受けて、「情報活用能力」の内容をさらに検討し、次の4つの内容からなるものとして定義づけた。

- ①情報の判断、選択、整理、処理能力及び新たな情報の想像、伝達能力
- ②情報化社会の特質、情報化の社会や人間に対する影響の理解
- ③情報の重要性の認識、情報に対する責任感
- ④情報科学の基礎及び情報手段（特にコンピュータ）の特徴の理解、基本的な操作能力の習得

これを受けて、1992年12月の教育課程審議会答申では、「社会の情報化に主体的に対応できる基礎的な資質を養う観点から、情報の理解、選択、創造などに必要な能力及びコンピュータ等の情報手段を活用する能力と態度の育成が図られるよう配慮する。なお、その際、情報化のもたらす様々な影響についても配慮する」とされている。

『情報教育に関する手引』では、このような観点から、新学習指導要領の内容を4つの視点から分類・抽出し、「情報活用能力」の育成に関わる内容として一覧表に整理している。また、新学習指導要領では触れられていない小学校段階での「情報教育」について、「コンピュータに慣れ親しませること」という目的を提示している。

(2) 文部省の「情報教育」観

以上のように、行政解釈によれば、「情報教育」とは「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的な資質」としての「情報活用能力」の育成をめざす教育であり、さらにこの「情報活用能力」とは、上記教課審によって規定された4つの内容を含むものだと考えることができる。

さらに、この『手引』の序文では、「人間が文化として作り上げてきた情報の授受や処理の手段やメカニズムに関する教育は、すべて情報教育」という考え方は広すぎるものとして否定されている。一方、「情報処理の最も主要な手段となっているコンピュータにかかわる教育」に限定する考え方も狭すぎるものとして否定されている。そして、「これから必要とされるのは、既存のコンピュータに適応する能力だけではなく、コンピュータによって開かれた新しい社会状況、すなわち高度情報社会に適切に対応できる情報活用能力」*2であると指摘する。

こうした文面から理解できることは、文部省が考える「情報教育」は、単なるコンピュータリテラシーを育成するための教育ではなく、従来の教育内容から区別される、情報化社会に対応するための教育の全体を包括するものとして定義されているとあってよい。

この中には、コンピュータの教育利用（CAI）やコンピュータの教育事務利用（CMI）を含んでいるが、いわゆるこうした「コンピュータ教育」とここでいう「情報教育」は区別されていることに留意する必要がある。

(3) 「情報教育」政策の経済的背景

このように、日本の教育政策における「情報教育」の目的は、「情報活用能力」の形成を中心にして考えられてきた。それは、主として社会の情報化に学校教育が対応するということであり、急激な産業社会の変化に対応しうる人材の育成に力点が置かれていたのである。

例えば、通産省は臨教審が設置された同じ1985年に『転換期の人材開発』（通商産業大臣官房企画室編）という報告書を出しているが、その中で次のように述べられている。

……社会生活全般に情報化が浸透するためには、誰にでも使える情報機器の開発を行う必要があることは論をまたないが、我々の身近にまでコンピュータや端末機器を浸透させるためには一方では中高年層に多いコンピュータ・アレルギーを解消させ、全ての人が所要の端末機等を使いこなすための最低限の知識（コンピュータ・リテラシー）を修得する必要がある。かつての「読み書き・そろばん」が今や「読み書き・パソコン」に変わりつつあると言って過言ではなからう。更に、情報化への対応は、コンピュータ・リテラシーを含め広く多様かつ大量に流通する情報を正しく認識し、選択し得るための最低限の知識（インフォメーション・リテラシー）を修得する必要がある。このようなインフォメーション・リテラシーの要請は、初等中等教育から始められるべきであろう。これらはすべて、21世紀に来るべき高度情報化社会への地固めの欠くべからざる礎である。^{*3}

一読すれば、文部省のいう「情報活用能力」と通産省のいう「インフォメーション・リテラシー」の類似性にすぐに気が付くことだろう。「情報教育」が要請される背景には、少品種大量生産型生産構造から多品種少量生産構造への転換という、ME革命を通じた産業構造の高度情報化に対して、学校教育がいかんして適応するかという国家的戦略の影を見ないわけには行かない。

このように、文部省の「情報教育」政策は、「ME革命」を通じた日本の産業構造の変化を背景にしているといえる。このことの持っている意味は単純ではない。かつて、1960年代から1970年代にかけて、日本の教育行政は能力主義的教育政策による画一的な教育統制を行ってきた。いわゆる中教審路線である。この能力主義教育政策は日本の生産構造の土台ともなった。

しかし、80年代に入ってから、いわゆる産業の「ME革命」によって、産業界に求められる人材に質的な変化が生じたのである。その結果、産業の教育要求と学校教育制度との間に齟齬が生まれたのである^{*4}。このような変化は、経済のインフラストラクチャーを基礎としたものであるが故に不可逆的である。

しかし、重要なことは経済界が学校教育に対して要求する労働力像が変化したことだけではない。それに付随して、学校教育の制度そのものの変化もまた要求しなければならないという点が重要である。創造力や個性のある労働力が要求されるのならば、そのような労働力を画一的な学校制度の中で養成することはできないという矛盾があるのである。

例えば、経済同友会は、「『選択』の教育を目指して一転換期の教育改革―」（1991.6）という報告書の中で「これまでの異質なものを認めない画一的教育から異質で多様な価値観や行動様式を理解し、尊重する新しい教育体系への転換が求められる」と指摘している。これからの人材として個性的で創造的な人材が要求されるのであり、そして、その限りで教育制度の自由化や弾力化が求められるのである。

日本の「情報教育」政策を見るとき、こうした日本の経済界の教育要求の一定の質的变化を見ておくことは必要だ。日本の「情報教育」政策が、単なるコンピュータ・リテラシーの教育や伝統的なCAIにとどまらず、情報活用能力（またはインフォメーション・リテラシー）や創造力や表現力の育成をそれなりに考慮しているのはこのような日本経済の変化が土台にあるからである。このことは、韓国や台湾、中国など、他の新興工業地域の「情報教育」政策と比較するとはっきりと分かることである。

例えば、筆者は、台湾の「情報教育」についてまとめた論文の中で、「台湾では、1980年頃より推進された国家による情報産業政策があり、その一環として社会教育・学校教育を通じた押し進められた人材育成としての情報教育政策を見ることができる。さらに、国家による強い教育統制と過酷な受験競争という台湾の教育状況が現在の台湾の情報教育を強く性格づけている」*5と指摘した。

その結果、台湾ではまずコンピュータ・リテラシーの教育が学校教育と社会教育を通して行われ、次に伝統的なCAIが国家的プロジェクトとして押し進められつつある。いずれの教育も国家の強い教育統制の下でこそ効果を上げうるものである。これに対して、日本ではコンピュータ・リテラシーの形成や伝統的なCAIだけではなく、より柔軟な「情報教育」実践が要求される経済的基礎があるのだともいえよう。

ただし、筆者はここで日本の経済界の教育要求を高く評価しようとしているわけではない。むしろ、このような経済界の「情報教育」は経済的要求であるが故に、社会への適応のための「情報教育」の範囲を越えることはないのである。

2 「苅宿実践」とは何か

(1) 抵抗教育としての「情報教育」

前章では、文部省の「情報教育」観には一定の柔軟性が見られることを指摘した。そして、その背景には経済的な要請があることも指摘した。しかし、この「情報教育」観に問題がないというわけではない。本章では、文部省的な「情報教育」観に対する一つの反論として佐伯胖の議論を見てみよう。

佐伯は「コンピュータで学校は変わるか」と題した論文の中で、文部省の「情報教育」観に対して次のように述べる。

……これからの情報教育を考えるならば、これは子どもたちを「情報化時代に適応させること」でもなければ、「高度情報化社会に生きるのに必要な、個人の基本的な資質としての情報活用能力の育成」ではないだろう。むしろ、「社会の情報化によって失われ、抑圧されている状況から脱却し、それらに対抗して、子どもの真の学びを回復するための教育」であるべきだ。つまり、情報教育とは本来、何か新しい状況に「適応」させる「適応教育」ではなく、むしろ、飲み込まれてしまいそうな状況に「対抗」できるようにする「対抗教育」であるべきだ、というのが筆者の主張である。^{*6}

文部省の「情報教育」はあくまでも高度情報化社会に「適応」する教育である。それに対して、佐伯は「対抗」する教育の必要性を強調する。そして、学校文化そのものを変えることを、さらに「今日の情報技術の在り方そのものを『教育的に』変革させること」が「情報教育」の真の目的だと主張するのである。ここにあるのは「情報教育」を文化の視点から捉え直すという考え方である。コンピュータという「技術」を学校へ持ち込むという発想にとどまるのではなく、コンピュータを通じた学校文化の変革こそが、「情報教育」の新たな目的としてここでは認識されているのである。

佐伯のこの考え方の背景には、港区神応小学校を舞台とした苺宿実践があった。苺宿実践とは、この小学校で6年生を受け持った苺宿俊文氏が、1992年に1年間にわたってビデオカメラやコンピュータを使って行った実践である。この実践は、『教室にやってきた未来』（NHK出版、1993年）および苺宿自身の著作である『コンピュータで子供のやる気を育てる』（講談社、1993年）としてまとめられている。佐伯は上記論文を執筆した当時、佐藤学とともに、共同研究者としてこの実践に深く関わっていた。

『教室にやってきた未来』の中で、佐伯は、コンピュータ教育関係者や技術者が描く、コンピュータを使って「情報を収集し、獲得し、知識を構築するだけではなく、音楽を作り、絵画を描き、詩を作り、小説を創作する『学習者』」像に対して「ここに描き出されている『学習者』とは、『情報を処理し、加工している』機械のような学習者」^{*7}にすぎないと批判する。それに対して、苺宿実践は「人間が生きている、私たちが生きている、生き生きと生活し、考え、感じ、また互いに感じあう、そういう社会」^{*8}をめざした実践だという。

コンピュータを使った「情報教育」は、現在、理論的にはコンピュータリテラシーの教育やドリル型CAIソフトやチュートリアル型CAIソフトを使った伝統的なCAIからコンピュータを学習のツールとして活用することが主張されている。文部省の『情報教育の手引』においても、道具としてのコンピュータという考え方が盛り込まれている。

しかし、このような見方は、子どもを情報を収集し、判断し、処理し、創造する主体として捉えている限りで、「機械的」なのだということである。こうした見方は結局、従来の教育

的発想の中に新たに「情報教育」を位置づけ直したにすぎない。子どもは相変わらず教える対象であり、従来の教科教育に「情報教育」の要素が盛り込まれたにすぎないのである。

佐伯が苺宿実践に見たものは、そのような従来の学校教育の延長線上にある「情報教育」ではなく、コンピュータがそのもっている文化性を最大限に生かして、従来の学校文化を脱構築していく過程であった。ここに「対抗教育」としての「情報教育」の可能性を見たのである。

(2) 苺宿実践がめざしたもの

苺宿実践はいったいいかなる実践だったのか。苺宿実践は、神応小学校6年生の1学期から3学期までの1年間を通して行われたコンピュータ教育の実践である。この実践はNHKと東京大学の佐伯胖、佐藤学両氏との共同研究という形で始められた。神応小学校の児童数は110人あまり。苺宿学級は22人という小規模の学校である。

1学期は、ビデオカメラとブックコンピュータを使った実践を行っている。子どもたちはそれぞれビデオカメラとブックコンピュータを手渡され、自分が徹底的にこだわるものになったつもりになってビデオを撮るのである。例えば、ある子どもは公園の蟻になったつもりで公園に腹這いになって画像をとり続けた。また、ある子どもは猫になったつもりで、塀の上から見た映像を撮った。これらの映像は発表会を通じて報告しあった。

2学期の主要な活動目標は「こだわり地図」という地域の地図をコンピュータで作ることである。子どもたちがグループを組んで地域で調べたデータやビデオで撮った画像を地図に貼り込んでいくのである。あるグループは猫になったつもりで地域の野良猫を調べた。また、ある子どもは地域と樹木の間を調べている。子どもたちは地域の中で自分たちがこだわるものを徹底的に調べていった。さらに、12月になると、カナダのリバー・オークス小学校との交流を始める。最初は互いに作った作品の交換を行っている。例えば、ハイパーカードで作ったクリスマスカードといったものだ。

最後には、リアルタイムのパソコン通信による交流も行っている。これは、一つの画面を2台のパソコンがシェアできるソフトを使ったもので、例えばお絵かきソフトをカナダと日本のパソコンでシェアすることによって、海を隔てた二人の小学生が一枚の絵を描くことができるというものである。子どもたちは絵を描くことを通して、海を隔てたコミュニケーションをすることができたのである。

いよいよ3学期は、保護者を招いた「こだわり地図」の発表会である。子どもたちはすっかり慣れ親しんだ情報機器を駆使して発表を行ったのであった。

(3) 苺宿実践の特徴

1年間の苺宿実践の大ざっぱな流れは上記のようなものである。苺宿がこの実践でこだわったものは「見つめる」ということであった。各学期に「見つめる」、「自分を見つめ

る」、「自分を通して見つめる」という言葉がキーワードとして掲げられた。自分を見つめることや自分へのこだわりといったものがこの実践のキーワードになっている。

この実践を通して、苺宿は1学期では多視点的な見方を育て、2学期では自分の思考過程を客体化させ、そして3学期には自分の思考活動の結果を表現活動へ結びつけていくことを目標としたのである。

苺宿はこのことを「自分そのものをコンピュータにする、自分がもう一人の自分を演じきっていこうというようなこと」*⁹と述べている。わかりにくい表現であるが、コンピュータの中に自分自身を客体化させることを通じて、自分自身を見つめなおしていこうということではないだろうか。

では、実際の苺宿実践にはどのような特徴があるのだろうか。まず、第一に、コンピュータ教育の実践の多くが子どもよりもコンピュータの利用の仕方そのものに焦点が置かれているのに対して、苺宿実践では「見つめる」を通じた自己との関わりそれ自体に焦点が置かれていることは際だった特徴である。

こうして、行われたのが、何かになったつもりになってビデオカメラを回してみるという実践であった。記録としてビデオを撮るだけならば、ビデオカメラを自己から切り放され、客体化された「道具」として用いていることなる。しかし、苺宿実践では、「なったつもり」になることによって、体の一部としての「眼」になったのである*¹⁰。

特定の対象物を「撮る」ことが目的なのではなく、「カメラを通して見る」ことが目的であり、結果として記録が残るだけである。そこにあるのは個々の子どもたちが見た一つの世界であった。情報は客体のままあるのではなく、主体を通して、一つの世界観を形作るのである。同じことは、コンピュータを使った実践に対しても言える。苺宿実践にとって、コンピュータは情報を処理する機械である前に、まず自己との対話の道具である。

佐藤学はこの記録の中で、この点に関して興味深いことを述べている。5月のある日、佐藤は一人の女の子がコンピュータに向かってのを見つめる。彼女は寡黙な子どもであり、教室ではほとんど口を開かない。その子どもがディスプレイに向かって一本の教室の柱を描く。そして、しばらく思い詰めたようにディスプレイを眺めた後、「自由に動き回りたい」、「教室の外を見てみたい」と入力したのである。

佐藤はこのできごとに対して、「コンピューターは、彼女が「私」を主格として生きられる私的な精神空間であり、その中に投影された「私」と出会い、その「私」と対話する舞台であった」*¹¹と指摘する。ここでも、コンピュータは単なる情報を処理する機械ではなく、主体をくぐり抜け、物語を作り、そして自己との対話をするための鏡の役割を果たしているのである。

第二に、コンピュータは自己との対話にとどまるだけでなく、他者、そして地域や社会、あるいは世界との対話の道具としても現れる。

2学期になって、コンピュータ同士をLANでつなぎ、子どもたちが互いにメールのやりとりをする実践を行う。子どもたちは自分が送ったメールが本当に相手に届いているか確かめようと相手側のパソコンへとんでいく。教室は熱狂的な興奮の渦に巻き込まれる。

佐藤は、このネットワークの実践に対して「パソコン通信は、ここではメタファである。自分のコンピューターは自分の心を示し、相手のコンピューターは相手の心を示している。メールはメッセージである。私の心から発したメッセージがあなたの心にとどいている。あなたの心から発せられたメッセージを私の心が受けとめている。私のメッセージにあなたが応えてくれ、あなたのメッセージに私は応えているのだ。あの興奮と熱狂は、思考の私的空間が他者との交流の空間にもなりうることを発見した喜びではなかったか」*¹²という。

その後、ネットワークは「電子お手紙ごっこ」として、子ども同士のネットワークから校内LANを利用した学校全体のネットワークと広がった。学年を越えて、子どもと教師が直接電子メールをやりとりすることができるようになったのである。さらに、民間電子ネットワークのNIFTY-Serveを利用した学校外のネットワークへと進む。これによって、家庭と学校とがネットワークで結ばれることになったのである。さらに、最後にはパソコン通信を使って、カナダの小学校との海を越えた国際交流に挑むようになる。*¹³

学習空間は、子どもにとって対立的な、抑圧する他者として現れるのではなく、電子ネットワークを通して、対話する他者として現れ、そして持続的に広がっていったのである。

第三に、「教育様式」そのものの変化を内包しているという点である。コンピュータ教育が従来の伝統的な教育様式の延長線におかれる限り、教える道具の枠からはみ出ることができない。たとえそれが一見、子どもがにとって、創造の道具であったり、表現の道具であるように見えても、それがいかなる教育環境の中でおかれているかによって、実践の性格は大きく変わってしまう。大事なものは、コンピュータの「道具性」が、伝統的な教育環境を越えた子どもの主体的な活動の中に位置づいているかということである。

苜宿実践は、子ども一人ひとりの主体的な活動やグループでの活動を中心に組み立てられていたが、他の教科まで一斉授業をやめていたわけではない。しかし、この実践を進めていくうちに一斉授業がやりにくくなったのだという*¹⁴。

このことは、苜宿実践が、教師の意図の有無とは無関係に、一斉授業による画一化された知識の教授という伝統的な教育様式に抵抗する性格を内在していたのだといえるだろう。

この点に関して、佐藤は「フィールド・ワークによる対象的活動、コンピューターによる道具的思考、そして、個人的な思考空間を保障された学習主体の形成、これら苜宿学級の活動的学習の特徴は、そのいずれもが、学校教育の伝統的構造を内側から実践的に組み変える性格を持っている」*¹⁵と指摘する。果たしてコンピューターは伝統的な教育様式に対抗する道具となり得るのだろうか。苜宿実践はこの問いかけに対する一つの答えを提供しているように思われる。

さて、苜宿実践を通して子どもたちはどのように変化したのだろうか。この実践を記録にとり続けてきたNHK取材班の日比は、最初の企画はクラスで埋もれていた子どもがコンピュータで才能を発見されていくというストーリーを描いていたが、実際にはそうはならず、実際にはそれ以上のことが起こってしまったという。そして、「一学期には全然マークしていなかった子がこんな世界を持っていたのかということが随所に見られた」*16と指摘する。それは、ある特定の尺度では測り得ないものである。ある子どもは話を聞く態度がすっかり変わってしまったし、またある子どもは自分の仕事をチームの中で積極的にやる中で、生き生きとし始めるといったことである。こうした評価を見ると、おおよそ従来の伝統的なCAIを中心とするコンピュータ教育とは異なった質を持った実践であることが改めて理解できよう。

3 「生活教育」としての苜宿実践

(1) 「生活教育」と苜宿実践

苜宿実践が、従来の教科教育の補助のために情報機器を持ち込んだのではなく、子どもたちの現実の生活の中に情報機器を持ち込み、それを見つめ直すことを通して自らをも見つめ直すことを追求した実践であるという事実注視するならば、苜宿実践はいわゆる「生活主義」の教育＝「生活教育」だといえる。

例えば、苜宿はこの実践を始めるにあたって、「子どもたちにとって必要なのは、パッケージ化された教材ではなく、自分の身の周りの世界から自分にとって十分にリアリティーのある課題を自ら見つけていくことではないだろうか」*17と述べている。教育学の視点から見ると、苜宿実践は単に「情報教育」の実践として見るだけではその意義は十分に捉えられなのではないだろうか。

このように考えると、苜宿実践は、従来の「生活教育」の系譜の中で、どのように位置づけるのかということが新たな問題となる。しかし、「生活教育」の原理を、戦前の「生活教育」の歴史にさかのぼって検討することは本論の課題とするところではない。そこで、ここでは代表的な「生活教育」理論の基本的な考え方を押さえておくことにする。

「生活教育」の原理とは、教育が生活に根ざすための原理である。とりわけ、教科教育では、系統的に体系化された教科内容を子どもの認識の発達段階にあわせて教授する系統主義の立場と、子どもの生活の中にこそ、子どもの発達の源泉があると考え、子どもの生活の現実を教材として取り上げようとする生活主義の立場が相互に対立する。

今日の生活教育の代表的論者である川合章は「生活教育」を「教育活動の内部において、「生活」——子どもの家庭や地域における生活活動、子どもたちがその一員として活動している家庭、地域の生活——との接点をぎりぎり追求しようとする主張と実践」*18であると定義している。また、ここでいう子どもの「生活」は、浸食などの日常的な基礎的な生活活

動、遊びと仕事などの狭義の実践活動、そして、学習に代表される狭義の文化的活動の3つのレベルから捉えられるものとされる。^{*19}

学力をめぐる問題の焦点の一つは「学習が、値域、子どもの生活現実から切り離され、子どもたちが、学習と生活との通路を見えなくさせられている」点にあるとおさえ、一方では、家庭や学校を通じて、子どもたち自身の日常的・基礎的な生活の充実や規律化、狭義の実践的・集団的活動の充実や発展をめざし、他方では、生活現実こそが子どもの発達の源泉なのだから、生活現実を教材化することが必要であるとする。^{*20}

さらに、子どもに身につけさせるべきしんの学力は「(1)事実や実態に即した知識と、その裏側にある論理、法則、真実の把握ないし、それを追求しようとする姿勢、(2)それぞれの分野に応じた学び方の自覚化、(3)科学、文化の人間の、社会的意義の認識と、それに支えられた学意欲、これらの総体として描き出すことができる」^{*21}のである。

こうして、実際の教科教育においては、「子どもたちがげんに身につけているものに、どのようにどのような事実等をなげかけることが、子どもたちを科学的、文化的に発達させることになるか」という観点から教材の在り方を検討すべきであるとする。川合はこのような発想を「教育内容と方法の統一」という言い方をしている。

しかし、すべてにおいてこの姿勢で取り組むことは困難であるため、少なくとも各分野の基礎的、基本的事項を選び出して次のような仕方でも教材化すべきだと言う。すなわち、「①できる限り事実や実態に即して学ばせるために、観察、調査、見学などを進める、②事実や実態に即して学ばせることが困難な場合にも、可能な限り子どもたちの生活経験、地域の諸事実と結びつけるようにする、③子どもたちにイメージ豊かに、しかも確実に学ばせるために、発表、作文、制作、劇化等、子どもたちの表現活動を大切に等」が必要であるとする。さらに、「子どもたちどうしによる励ましあい、教えあい、集団的思考を重視」し、「子どもたちに自らの学ぶ過程、学習の進展を意識化させることに努める」と述べる。^{*22}以上が川合の「生活教育」理論の、特に教科教育に関する部分の概略である。

(2) 苜宿実践と「生活教育」

苜宿実践は、前述したように、「パッケージ化された教材」ではなく、「自分の身の周りの世界から自分にとって十分にリアリティーのある課題を自ら見つけていくこと」を実践の目標と設定した点で、川合の「生活教育」の考え方と重なる。

実践そのものも、子どもたちの現実の生活や地域そのものを教材化し、その背後にある論理や真実を把握させようとしている点で、系統主義の教育とは明らかに区別される生活主義の教育だと言ってもよい。

にもかかわらず、苜宿実践はこのような川合の「生活教育」論の枠にはまらない質を持っていることも確かであるように思われる。それはいったい何であろうか。

まず第一に、苜宿実践はもともと実験的な側面があったとはいえ、そもそも教科教育の枠にさえはまりきらない実践である。これは一つの総合学習と言うべきだろう。苜宿が与えた「見つめる」という一連の実践目標は、ずいぶんと哲学的な印象を与える。個々の教科の枠を超えた、子どもたちの人格そのものへの働きかけを意図している点で、単純に「生活教育」なのだとは言えない要素を持っている。

実践を通して、いったい個々の子どもたちにどのような認識が育ったのかという教科教育の評価の視点そのものがこの実践には存在しない。にもかかわらず、観念的な内容を教え込む実践になっているわけではない。野良猫が地域に多い理由を探っていたり、川の汚染状態を調べる活動を通して、子どもたちは多面的な地域の現実近づいていっている。

子どもたち自身の声がこの実践記録からは十分には見えないため、子どもの変化そのものを評価しにくいという問題点はあるが、しかし、この実践はそのような評価の視点そのものを問い直すことを要求しているのだとも言える。

第二に、苜宿実践には、「情報教育」としての要素が介在しているということである。いや、情報教育としての実践という性格がこの実践の特殊性を形成していると言ってもよいだろう。

それは単に情報機器を使用した「生活教育」であるということ以上の意味を持っている。ビデオカメラにしても、コンピュータにしても、それらは地域の現実や、自分自身あるいは他者に近づき、働きかける道具として現れる。とりわけ、コンピュータの果たす位置は特殊である。それは表現活動の道具であると同時に、個人、学校、地域、国を越えたネットワークを可能にするメディアなのだから。このコンピュータの特殊な性格を抜きにしては、苜宿実践総体を語ることはできない。

(3) 「情報教育」としての苜宿実践

苜宿実践が「情報教育」だと言うとき、何ををもってそう言えるのだろうか。それは、コンピュータやビデオなどの情報機器を使った実践だからであろうか。本来の「情報教育」の定義の問題に戻って考えてみると、そうことは単純ではない。

確かに、苜宿実践は、情報機器をふんだんに活用した実践であり、それゆえに注目を浴びた。しかし、苜宿実践は、情報機器を使わなくても可能な部分もあり、情報機器があったからこそ可能になった部分もある。それらの要素を識別することは難しいが、後者の要素は文化を創造し、文化を交流させる「メディアとしてのコンピュータ」という発想に立つことによって初めて見えてくる。

例えば、地域の地図を作ること自体はコンピュータがなくてもできる実践である。また、絵や作文などの創造活動も、基本的にはコンピュータがなくても可能だ。ハイパーカードを使った情報収集・整理や表現の活動でさえ、感動的な作品を作りうるとはいえ、ハイパーカードがなければ感動的な作品は作り得ないというわけではない。

しかし、ここで重要なのはそれらの創造物が電子的な「情報」の形式を持っていることにより、紙や黒板に描かれた文字や絵とは比較にならないぐらいのフレキシビリティをもっているということである。このことが、子どもが作品と対面し、自在に作品を変化させることによって、そこに自分自身の思考過程を投影させやすくなるのである。

さらに、決定的なのは、このことによって、創造物は物質的な存在の被拘束性から解放されて、コンピュータのあるところならどこにでも自由に行き来できるようになることである。コンピュータを相互につなぎ、子どもたち自身が自由に電子メールをやりとりする、校内LANによって、クラス単位からクラスや学年を越えた交流を行う、そしてさらに海を越えた学校とのネットワークが可能になる、といったことが創造物の「情報化」によって実現する。

パーソナル・コンピュータは本質的にパーソナルなものであり、こうした交流はパーソナルであることが基本である。このようなコンピュータ・ネットワークは、単なる通信のための道具ではない。ネットワークそれ自体が独自の文化を創造しうる場である。コンピュータが他の「教具」と区別されるのは、コンピュータそれ自身が文化としてあり、かつ独自の文化を創造し、それを交流させうる道具であるからだ。

こうした子ども自身の創造物の、ネットワークを通じた絶対的な可動性、相互交流性もたらす潜在的なインパクトは大変大きい。なぜならば、それは教師の意図を越えた交流の可能性をそれ自身の存在形態が内包しているからである。

もし、学校内のコンピュータ・ネットワークが地域に公開されたとしたらどうなるだろうか。子どもの声が教師の意図を越えて、地域の中に直接飛び出していくことも可能だし、同時に地域にとっても、学校という「砦」の中のコミュニケーションに直接参加することが可能になることを意味する。

「情報教育」を「情報活用能力の育成」を目的とする教育と考えると、苜宿実践はずいぶんそこからずれた位置にある。明らかに苜宿実践の目的は単なる「情報活用能力の育成」にはおかれていないからである。

苜宿実践が、「対抗教育」だというならば、それは第一に、伝統的な知識や文化遺産の教授という近代が作り上げてきた教育の観念に対して、子ども自身がメディアとしてのコンピュータを自在に使いこなすことによって、自らの手で創造や表現し、自らの手で自由に伝統的な「学校文化」の外に投げ出し、同時に「学校文化」の外の地域の現実から学校文化の枠外の何ものかを自由に手に入れることができる力を子どもに身につかせようとしているからである。ここでは、子どもは一方的に知識を授けられる対象ではなく、情報を創造し、表現し、ネットワーキングする主体である。

第二に、方法論的に見ると、あらかじめパッケージ化された教育内容の系統的教授ではなく、子どもたちの生活現実を教育の過程を通して子どもたち自身がくぐることが意識されて

いるという点で、生活から切り離された抽象化された教育方法——その代表が受験教育——に対して、生活主義の立場に立っているからである。

こうして、苜宿実践は生活教育の系譜に属する新しい「対抗教育」としての「情報教育」だということができる。

おわりに

——生活主義の「情報教育」——

情報機器、とりわけコンピュータを何らかの手段だと考える限り、コンピュータが「学校文化」をどう変革するかという視点は成り立たない。コンピュータは「情報処理」のための機械である以上に文化を伝え、創造・表現し、交流させることのできるメディアである。しかも、テレビや新聞とは異なり、何を伝えるのかあらかじめ判断できない性質を持つ。このような、コンピュータの性質を理解している場合は、コンピュータの可能性を十分に引き出すことができるだろう。

しかしそれだけではまだ不十分である。メディアとしてのコンピュータは、他のメディアがそうであるように、そのメディアがもたらす情報が真実であるか、嘘であるか、生活現実に根付いているか、それとも仮想現実かということまでそれ自身によって区別するわけではない。それを判断するのはあくまでも使う側である。

それ故に、「情報教育」は次のように区別される。一つは、伝統的な一斉授業中心、画一化された教育内容、系統的な学習を中心とする「学校文化」の枠内で情報機器を利用する伝統的「情報教育」である。伝統的なCAIプログラムを使った実践はもちろんのこと、ツールとしてコンピュータを使う場合でさえ、既存の教科教育の範疇にとどまる限り、伝統的「学校文化」に抵抗するものではない。

もう一つは、「学校文化」の枠組みを替える可能性を持った「情報教育」である。この「情報教育」は、伝統的な「学校文化」に対して、子どもたちの生活現実に根ざし、子どもたちの文化的な実践活動のツールであるとともにネットワーキングを前提としたメディアとしてコンピュータを教育の場に持ち込む教育である。

このような「情報教育」は、情報化社会の波に適應するための教育ではなく、それに対抗し、新しい文化を創造する主体を形成するための教育なのである。

*1 文部省『情報教育に関する手引』1991年、p. 16.

*2 同上、pp. 1-2.

*3 通商産業大臣官房企画室編『転換期の人材開発』財団法人通商産業調査会、1985年、pp. 5-6.

- *4 坂本 旬「日本型フォーディズムと能力主義（上）」『教育科学研究』都立大学教育学研究室（1991年）および「日本型フォーディズムと能力主義（上）」『教育科学研究』都立大学教育学研究室（1992年）参照のこと。
- *5 坂本『東アジアの情報・コンピュータ教育——現状と課題——』平和経済計画会議（1993）、p.46.
- *6 佐伯胖「コンピュータで学校は変わるか」『教育社会学研究第51集』（1992年）pp.45-46.
- *7 佐伯「人間をとりもどす教育」『教室にやってきた未来』佐伯胖・佐藤学・刈宿俊文・NHK取材班、NHK出版（1993年）、p.131.
- *8 同上
- *9 「教室にやってきた未来 座談会」『教室にやってきた未来』、p.177.
- *10 刈宿はビデオによる実践について次のように述べている。
「このビデオの導入は、私の予想以上に面白い環境として子どもたちに迎え入れられた。特に多くの視点というものを経験していくことに大きなねらいがあった。「なったつもり」シリーズでは、ビデオがもう一つの眼であり、記録ができる眼となったのである。この記録を残せるというのは、子どもたちが自分で考えていた視点を、もう一度確認させてくれるという点で大きな足跡を残したのである。子どもたちは「見る」ということを一過性のものではなく、一つの手法のように確立していったのである。」
（刈宿俊文「みつめる」『教室にやってきた未来』、pp.39-40.）
- *11 佐藤学「教室に生まれたストーリー コンピューターの誘発するもの」『教室にやってきた未来』、p.95.
- *12 佐藤「変化する教室 コンピュータによる学習環境と教育関係」『教室にやってきた未来』、p.56.
- *13 ネットワークが広がっていく様子については、以下の記述を参照。刈宿『コンピュータで子供のやる気を育てる』（講談社、1993年）、pp.87-113.
- *14 刈宿は次のように語っている。
「二学期の初めになって、いや一学期の終わりごろから、私は一斉授業がやりにくくなっていることに気がついた。どうもしっくりこない。子どもたちも同様の思いをもったようである。もっともこうした一斉授業の比率は、そのときにはかなり低くなってはいたが、そのいい例が前に述べた移動教室の作文である。これは国語の時間として書かせたものだが、子どもたちの視点が実に多様化していて、私自身がまとめるのに大汗をかいた。これは予想外のことである。
従来の一斉授業の形式というのは、情報をもつ教師という、子どもたちから見ればオールマイティな存在が前に立ち、子どもたちはそこから出てくる情報をただ受け取ってきた。その結果子どもたちは受け身となり、知識量の競争に終始することになる。ただし私

は、前にも述べたがこの一斉授業を否定するつもりはない。一つの授業手法として必要なものだと思っている。ただ自然に、こうしたことがやりにくくなっていったのである。」

荻宿（「自分をみつめる」『教室にやってきた未来』、pp.79-80.）

*15 佐藤「変化する教室 コンピューターによる学習環境と教育関係」『教室にやってきた未来』、p.54.

*16 「教室にやってきた未来 座談会」『教室にやってきた未来』、p.168.

*17 荻宿「みつめる」『教室にやってきた未来』、p.32.

*18 川合章『生活教育の理論』民衆社、1981年、p.12.

*19 同上、p.14. およびpp.77-79.

*20 同上、pp.103-104.

*21 同上、p.107.

*22 同上、pp.107-108.