

電子メディア時代の教育パラダイム

大黒 岳彦

歴史的にみると、これまで人類の主導的なメディアは「口頭メディア」→「(手書き)文字メディア」→「活字メディア」と変遷してきた。そしてそれぞれのメディア段階において、主導的メディアに応じた教育システムのパラダイムが形成されてきたと考えられる。本稿はわれわれが現在その渦中にある「活字メディア」から「電子メディア」への主導メディア交替の実態を対自化すると同時に、「電子メディア」段階に応じた新しい教育パラダイムの可能性を論じたい。その際、まず過去の主導的メディアの交替時期に起こった二つの教育パラダイムの変換をE. A. ハヴロックとW. オングの歴史的研究に拠りながら考察したい。その上で「電子メディア」時代の教育パラダイムのあり方を示唆する三つの方向性を、M. ハイム及び佐賀啓男、S. タークル、P. レヴィの研究や試みの中に探っていきたい。

キーワード：

パラダイム、主導的メディア、オラリティー、リテラシー、電子メディア

1 教育システムのパラダイム転換

科学史家トマス・クーンは1962年にその著書『科学革命の構造』において有名な「パラダイム理論」を世に問うた。それによれば科学理論の進展は、発見が単純に積み重ねられてゆく単線的なプロセスでないのはもちろんのこと、従前の理論では説明できなかった事象やデータを新たな理論によって説明できるようになるという意味で包摂的な螺旋的漸進の過程でもない。それはむしろ非連続な飛躍の歴史であり、前の理論枠組みと後の理論枠組みとの間には共約不可能性 (incommensurability) が大きく横たわっている。例えばニュートン力学とアインシュタインの相対性理論で、

同じ「質量」という概念が使われてはいても、そのコノテーションは両理論の枠組みが異なる以上当然同じではなく、まったく翻訳は不可能である。つまり理論的コンテクストを離れての概念の解釈は意味を成さない。クーンは所与の科学者集団を強く縛る規範的理論枠組みを「パラダイム」(paradigm) と呼ぶのだが、このパラダイムは安定的で漸進的な「通常科学」期と、理論枠組みの自明性、権威が疑われ、新しいパラダイムの候補が叢生する「科学革命」期とに区別できる。「通常科学」期が既存のジグソーパズルの台紙に一つ一つピースを嵌めてゆくプロセスにあたるのに対し、「科学革命」期はピース群を嵌め終わり、新たな台紙が採られる時期に準えることもできる。

さて、冒頭に敢えてこうしたクーンの「パラダイム理論」を引き合いに出したのは、教育システムにあってもまた、パラダイム的な構造が貫徹していると思われるからであり、そしてまた現在がまさしく教育システムにおける“科学革命”期、

「パラダイム・チェンジ」の時期にあたっている、と思われるからである。「いじめ」や「学級崩壊」「不登校」「学力低下」など既存の教育システムが制度疲労を起こしていること、文部科学省が「体験学習」や「ゆとり教育」など新たな教育システムづくりに重い腰をあげようとしていることなどは現在がパラダイム変革期であることの一つの状況証拠となろう。だが、教育システムの場合は、自然科学理論の場合とは異なり、個々の教育システムのパラダイムを規定・主導し、また変革の起動因となるものは「理論」ではあり得ない。もちろん、後の行論が示すとおり「理論」的な営みがその拠って立つ教育パラダイムを対自化し顕在化し秩序化することで、当該パラダイムを更に維持・強化することは十分にあり得る。だが、教育のパラダイム自体をその根底において規定しているのは、われわれの考えるところ「理論」ではなく、むしろその時代にプリヴァレントな「メディア」である。

古くはマクルーハン、オング、ハヴロック、新しいところではキットラー、ドブレといったメディア理論家が、それぞれのテクニカルタームは相違するものの共通して認めるのはこれまでの時代を画してきた主導的メディアが、「口頭メディア」→「文字メディア」→「活字メディア」→「電子メディア」と変遷を遂げてきた、という事実である。われわれは教育が、当該の共同体が有し、あるいは体現する文化を、維持・保存し再生産することで共同体そのもの、社会そのものの存続を図るという機能を有すると看做す限りにおいて、主導的メディアの変遷にちょうど対応・呼応するかのように教育システムのパラダイムもまた変遷を遂げてきたと主張したい。われわれは今まさに「活字メディア」から「電子メディア」へと主導的メディアがドラスティックな主役交代を遂げようとしている時期に居合わせているのであり、それに応じた新しい教育パラダイムの産みの苦しみに立ち会っていると見える。

本稿は、まず主導メディアの交代時期に生じた

教育システムのパラダイム・チェンジを二つの具体的事例において概観する。一つは「口頭メディア」から「文字メディア」への転換期にギリシアのポリス社会でプラトンによって成し遂げられた教育改革である。いま一つは16・7世紀、「文字メディア」から「活字メディア」への変換期にヨーロッパを席捲した教育革命である「ラムス主義」を考察する。その上で現在われわれが現に体験しつつある「活字メディア」から「電子メディア」の転換にあたって、どのような新しい教育パラダイムを拓いてゆくことが可能であるのか、また望ましいのかを展望したい。

2 オラリティーとリテラシー

1980年代のワードプロセッサ、1990年代前半のパーソナルコンピュータ、1990年代後半のインターネット接続環境の普及によって、われわれは従来の「読み書き」、すなわち書籍を「読み」、ペンやノートを使って「書く」という行為、あるいはそれを訓練するという教育形態が、それまではそう思われていたにもかかわらず、決して自然で自明で透明な営為ではなく、文化形成・文化保存・文化継承のためのテクノロジーの一つであること、したがって歴史的に形成され発展し、そして衰退しもする相対的なものに過ぎないことに気付きつつある。電子メディアは同時に、「読み書き」^{リテラシー}を相対化するだけでなく、それ以前の文化形成・文化保存・文化継承のためのテクノロジーであった「オラリティー」、つまり「読み/書き」というオペレーションではなく「話す/聴く」というオペレーションによる「口頭メディア」の存在をも間接的に浮き彫りにした。

だが「オラリティー」パラダイムと「リテラシー」パラダイムとの断絶、その本質的な異質性を初めて大胆に、にもかかわらず学問的に精緻に研究・定式化したのは古典学者であるエリック・ハヴロックとウォルター・オングである。ハヴロック、オングの「メディア」研究の特徴の一つは、

さきにも述べた「話しことば」と「書きことば」との断絶、あるいは同じことだが「口頭メディア」と「文字・活字メディア」との異質性の強調である。また、いま一つの特徴は、メディアと一体的に形成・強化される「思考様式」あるいはオングの「ことば」をそのまま借りるならば「心性」(mentality)への関心である。つまり彼らはメディアがもたらす「思考」の制約に研究の照準を合わせるのであり、メディア毎に特有の心性が形成されることを説く。例えばオングは往々にしてわれわれが自らが馴染んでいる「活字メディア」の思考様式や心性を遡及的に無文字文化や「口頭メディア」文化に投げ入れ理解した気になるという錯誤・倒錯を犯していることを指摘する。「口頭メディア」によって形成される思惟や心性は「活字メディア」におけるそれとは全く異なる。二人の一般的な定式化によれば、「口頭メディア」に特徴的な思惟形式は「記憶」と「繰り返し」あるいは「定型化」である。或ることを「知っている」とは「思い出せる」と同義であり、思い出するためには冗長な定型表現が最も都合がよい。また「口頭メディア」にあっては集団の前で声を出して話すことが常態であり、またその行為はその冗長性によって儀式性を帯びると同時に当該の共同体の一員であることの確認となり証となる。更に「口頭メディア」の、つまり「声」の他者貫通性や身体性も指摘される。

一方「文字メディア」に関しては「手書き文字」の段階と「活字」の段階が区別されるのだが、「手書き文字」の段階はまだ「口頭メディア」の影響下にあると二人は考えている。しかし、母音・子音ばかりでなく無声音を文字にしたギリシア語によって初めて「声」を完全に「かたち」に翻訳し、二次元平面に再現し分析することが可能になったという意味においてギリシア語こそが本来の「文字メディア」の先駆であるとの指摘は極めて重要である。

さて、「文字メディア」は「活字メディア」段階に至って初めて「口頭メディア」と全く異なっ

た思惟と心性を形成する。印刷技術の普及によって「声」は「文字」へと翻訳されて行くが、その際に「口頭メディア」の本質を為していたコミュニケーションの現場を満たす情動的・身体的・触覚的な要素が抜き去られ、非人格的な知識の世界として自立性・独立性を獲得していくことになる。

二人のこうした思想は、古典文献の実証的研究と緊密に連動している。それがハヴロックの場合にはプラトン『国家』篇の解釈におけるコペルニクスの転回ともいえるメディア論的新解釈(Havelock,1963)、オングの場合にはフランスの人文主義者であるペトルス・ラムスのメディア論の実証研究(Ong,1958)となって結実した。またこの二つの研究は観方を変えれば、主導的メディアの転換期における教育パラダイムの構造変動の実証研究と看做することもできる。

われわれはこうした関心に基づいて、まずはハヴロックの研究を概観することにしよう。

3 神話から哲学へ

事の発端は古典学の謎とされてきた所謂「ホメロス問題」である。ホメロスの『イリアス』と『オデュッセイア』とはその文学的価値をめぐって長らく激しい毀誉褒貶に晒され、ホメロスの歴史的な実在までもが疑われる事態まで起こった。この「ホメロス問題」に目の覚めるような解答を突きつけたのが古典学者ミルマン・パリーである。パリーはこの二つの長大な叙事詩が紋切り型と常套句と慣用表現の集積であることを調べ上げ、その上で文字のない時代に詩を記憶し聴衆の前で思い出しながら演ずるには、こうした定型表現の重層的な繰り返しという形式を採らざるを得ないことを実証した。

同じ問題関心から更にハヴロックは何故プラトンの『国家』篇においてあれほどまでに激しく詩が攻撃され、理想国家から詩人が追放されなければならないのか、という問題に解答を与えた。ハ

ヴロックによれば『国家』篇は理想国家論・政治論などではなく、まずなによりもホメロス批判の書であり、当時の教育制度批判だったというのである。当時のギリシア・ポリス国家は「口頭メディア」から「文字メディア」への主導的メディアの過渡期にあたっており両メディアが混在していたが、未だ主流は「口頭メディア」であった。従って当然子弟に対しては「口頭メディア」教育が施されたわけであり、その際教育の基本教材（といっても“ブツ”が存在するわけではないのだが）となったのがホメロスの叙事詩だった。ホメロスの叙事詩は英雄像や歴史的事跡、行動の範型や倫理など諸事百般を含んだ百科辞典的なコスモロジーであり、これを暗唱することがそのまま教育となった。だが、当時の“ニューメディア”である「文字メディア」を支持する少数派に属したプラトンにしてみれば、「ホメロス」を“テキスト”にする「口頭メディア」教育は伝統や伝承を無批判に受容させ、アイデアの影を真実在と思込ませる間違った教育である。「文字メディア」によって初めて批判的な検討が可能となり、真実在であるアイデアの認識も可能となる。従って、旧メディアである「口頭メディア」教育を支える詩人は糾弾されなくてはならない。これこそが『国家』篇の隠されたテーマであることをハヴロックは実証してみせた。

一般的に「オラリティー」つまり「口頭メディア」環境では、常に物理的・身体的にコミュニケーションの場に居合わせる事が不可欠の要件をなす。なぜならば「声」というメディアはその届く範囲が極めて限られているからである。このことは同時に声というメディアによって形成される共同体が空間的に小規模なものに限定されることをも意味する。また文字という文化伝承の手段がないため、身体による記憶が極めて重要視される。それは全身体的な「儀式」の形をとることもあれば、また「神話」という口承の形をとることもある。特に神話は、その人物が実在したか否かに関わらず、共同体の英雄の言動を借りる形

で規範や禁忌、生活の知恵やコスモロジーを共同体の成員に分有・流布させる役割を果たすのとして格好の教育教材であった。つまり、このパラダイムにおける教育とは、端的に言って神話の暗記以外ではあり得なかった。神話に、不必要と思われるほどの繰り返しやクリシェ（決まり文句）が頻出するのも、それが記憶されることを前提としたものであることによって説明される。「オラリティー」パラダイムにおいては神話の共有において当該共同体の一員であることが保障されるのであり、その暗唱は共同体の成員であることをまさに身をもって証明する行為であった。そこでは教育は個の確立や人格の陶冶を目指すものなどではあり得ず、個人を共同体に常に緊縛し、個を全体に溶け込ませるためのテクノロジーであった。

だが、同時に教育教材としての神話は口頭メディアと一体化しているために、「いま・ここ」という時空的限定、特定の事件や事象、語り語られる具体的人物を離れられない。神話が具体的人物が織りなすエピソードの連鎖である「物語」(narrative)の形をとる（とらざるを得ない）のもそのためである。神話の吟唱によって語り手と登場人物と聴衆は「いま・ここ」において一体化し、共同体とその伝統に溶け込む。プラトンはなによりもこうした共同体や伝統への無批判な一体化に警鐘を鳴らし、「アイデア」という概念装置で特定の人物や、雑多な事件・事象、あるいは「いま・ここ」といった特定の時間・空間の多様性には影響を受けない、むしろその背後にあって永遠に自己同一に留まるもの、つまり「普遍」・「概念」の観想と注視を人々に説こうとしたのであった。そしてこの「普遍」者としての「概念」を探求し、それに拠って思索する営みこそが「哲学」にほかならない。だが、こうした哲学という新しい教育の営みはその時その時の転変する出来事しか表現できない「声」というメディア、神話という“教材”では遂行不可能である。この新しい教育においては思索を固定化し反省するための「文字メディア」がテクノロジーとして不可欠なのである。

こうして、プラトンの哲学は、同時にメディア革命に呼応した教育システムの改革実践たらざるをえない。

4 活字メディアの心性

次に、「(手書き)文字メディア」から「活字メディア」へと主導的メディアが交代する時期に起こった教育パラダイムの変化に移ろう。

「(手書き)文字メディア」の段階は、「口頭メディア」から「活字メディア」への転換の長い過渡期と位置付けられ、実際には文字は存在していても精神構造的にはむしろ「口頭メディア」の影響圏に属する。例えば、文字メディアの代表的なコミュニケーション装置である「手紙」は、すでに古代エジプトやバビロニアにおいて成立していたが、初期の手紙システムに特徴的なことは「使者」の存在である。使者は単に手紙を送信者から宛て先へと配達するだけでなく、宛て名の人物の前で実際に手紙を口頭で読み上げた。当時の郵便システムは、単なる「情報」の伝達というよりも送信者当人の代理人派遣という意味合いのほうが大きい。

こうしたことは教育の場面においても認められる。大学での講義は教師が教壇で書物を読み上げることによって成りたっていた。ドイツ語では講義を「Vorlesung」というが、これは生徒の「前(vor)読む(lesen)」ことにほかならない。更にいえば、活字メディア以前の読書は基本的に音読であり、黙読は極めて特異な能力だと考えられていた。つまり読書とは書物に盛られた思想の客観的観察であるよりも、むしろ書物との一体化を目指す行為だったといえる。いずれにしても手書き文字の段階では、いまだに「場」の共有や身体性が抜き難く纏わりついており、手書き文字メディアを利用した教育は一定の場所を占有する共同体への帰属を意味していた。

15世紀のグーテンベルクによる活版印刷の発明によって、初めて「文字メディア」は独自の発

展を遂げ、「口頭メディア」の羈絆から漸く自由になることができた。ここにおいて初めて「口頭メディア」を主導的メディアとする「オラリティー」パラダイムと鋭く対立する「リテラシー」のパラダイムが成立したといえる。

「リテラシー」において特徴的なのは、「オラリティー」における「話す/聴く」というオペレーションが、「書く/読む」というオペレーションに置換されることでコミュニケーションの対称性が崩れ、階層性が生ずる点である。「話す/聴く」というオペレーションでは二つの役割が交替しながらコミュニケーションは進行する。これに対して「書く/読む」というオペレーションにおいては役割は固定される。少数の書き手(=「著者」)に対して、大多数の読み手(=「読者」)が存在し、コミュニケーションは一方的となる。「権威」=「著者性」(author-ity)とマス・コミュニケーションの萌芽である。

こうしたメディア革命を鋭敏に察知し、新メディアに見合う教育システムの一大変革を遂行したのが16世紀のスコラ学者であると同時に人文主義者であったペトルス・ラムスであり、彼の思想を信奉するラムス主義者(ラミスト)たちであった。以下、オングのラムス研究に沿うかたちでラムスによる教育改革の要点を整理しよう。

ラムスが切り拓いた教育のパラダイムとは一言で言えば「方法」一元論である。ラムスは従来の権威であったアリストテレスの論理学体系やキケロの修辞学体系を半ば“暴力的”に単純化する。その単純化の原理が「二分法」(dichotomy)という「方法」である。或る名辞的項目が二つに下位分類され、これらの下位分類の各々が更に二分分割され、分類の可能性が尽くされるまで下位二分分割が延々と続く。ラムスとラミストたちはこの「方法」を諸事百般、あらゆる学芸科目に適用し膨大な教科書を産み出した。

ラムス主義のこの「方法」一元論の教育パラダイムは次のような特徴を有する。まず第一に二分法の採用によって視覚化が容易なチャート・図表

による表示が多用され、これが活字メディアと極めて親和的であったこと。第二に二分法が森羅万象に適用されることであらゆるものを分類的・定義的に書籍に封じ込めることができるようになり、世界全体の分類目録が構想可能となったこと。また初めてインデックスによる検索が可能になったことで、従来のような図像や身体性に頼った記憶を不要なものにしたこと。第四に書物が二分法を基本原理とした首尾一貫性を持つことによって、テキストは外部への参照を不要なものとし、一つのマイクロコスモス、閉域を形づくりに至ったこと¹⁾。

また、こうした「リテラシー」の教育パラダイムは、人々が共有する了解の枠組みも変える。先の「閉じられたテキスト」という表象は更に人間の内面にも適用されて、人間の内面的な意識や無意識が“テキスト”のアナロジーで、つまり知識の資源のストック空間として理解されるようになり、いわばテキストモデルの人間観の成立を促す。集団の面前での写本の音読という習慣が、印刷による出版物の潤沢な普及によって廃れ、代わりに黙読が一般化していったことも、個人主義および個人の内面世界の形成を加速・強化した。「オラリティー」パラダイムにおける「神話」とは異なり、書籍のテキストの背後には常に著者が存在し、テキストはその著者の精神の現れとして捉えられる。書物とは、その意味で一個の精神であり、書物を読むことは一個の自立した精神に触れ、個を陶冶することにほかならない。ここに個人を一つのマイクロコスモスとみなす書籍モデルの人間観が成立すると同時に、教育が共同体に同一化する、というよりもむしろ共同体には解消され得ない個の自立・個性の陶冶を目指し、様々のユニークな自立的精神に、その発露・結晶である書籍を「読む」行為を通して触れ、自らの精神をその対象化・反省行為である「書く」行為を介して鍛練する営為であるという了解が一般化するに至る。

このように観てくるとき、今日のわれわれが未

だラムスが拓いた教育パラダイムの圏内にあることは言を俟たないだろう。

5 電子メディアの特性

主導的メディアの交代に応じて教育システムのパラダイムがドラスティックに変換する二つの実例をハヴロックとオングの実証的研究に沿うかたちで観てきたわけだが、冒頭でも触れたとおり、われわれの時代もまた「活字メディア」から「電子メディア」への主役交代のさなかにある。それに応じる様に教育システムもまた主導的メディアの変化に追随しようとして様々な試みが模索されている。なかでも教育現場が熱い眼差しを注ぐ「メディア教育」はその最たる例であろう。

コンピュータの普及、ブロードバンド通信インフラの整備によって、ワードプロセッサを用いた読み書きは当然のこととして、CAI (Computer Assisted Instruction) すなわちコンピュータによる学習支援のための教材開発・利用やインターネットを利用した遠隔教育としてのe-Learningシステムの構築が急速に教育現場に導入されつつある。未だメディア・ラボのようなインフラが整備されていない学校・教育機関においてもコンピュータの使用やインターネット検索を授業に組み込むことはもはや珍しいことではない。それほどまでに「メディア教育」は現在脚光を浴びつつある。

電子メディア時代に対応する教育分野での試みはこうして枚挙に暇がないが、単なるテクノロジーのレベルでの効率化や改良に留まらない、根底的な教育パラダイムを模索する試みとなるとその数は限られる。ここでは三つの無視することのできない方向性を概観しよう。一つは「現実の生」という立脚地から電子メディア環境が助長する日常世界、本来的な「存在」からの乖離傾向に警告を発するマイケル・ハイムおよび佐賀啓男の立場である。第二は精神分析的・文化人類学的なアプローチで電子メディア環境における学生のメンタ

リテリーの構造変動を記述しようとしているシェリー・タークルの立場である。第三はフランスにおいて独自のメディア思想を展開し、それに基づいて全ヨーロッパ規模の教育プロジェクトのプロデュースをも実践しているピエール・レヴィの立場である。

まずは、これら三つの立場が「電子メディア」をどのようなメディアとして特徴付けているかを瞥見しよう。

マイケル・ハイムは、ハヴロックとオングの「リテラシー」と「オラリティー」との截然たる区別には同意しつつも、二つのパラダイム間での「心性」(mentality)の変化をモデルに据える彼らの所謂「変動理論」(transformation theory)的な枠組みでは、「電子メディア」の本質的な構造(psychic framework)には迫れない、とし、「電子メディア」パラダイムに独自の視点からアプローチする²⁾。

「電子メディア」パラダイムの本質とは、ハイムによれば、技術システムの人間からの自立化、更には技術システムへの人間の組み込みである。ハイムはこうした事態をハイデッガーの道具的連関、道具的総体性の「配備」(Gestell, Enframing)と「存在」の忘却という概念に仮託する形で論じている。

「電子メディア」のパラダイムの下では、それまでの「読み書き」それ自体が電子メディアによって変質を被らざるを得ない。「リテラシー」のパラダイムにあつては思索的(contemplative)で日常性を超出する営みであつた「書く」行為が、「電子メディア」においては自動的な記号操作に還元されてしまう。それに伴って「思考」もまた迅速ではあるが単なるアルゴリズム的なプロセスとして自動化される。また、書籍という物質的な支えがないために「知識」は固定化されず、常に流動的なプロセスの相にある。テキストは統一性を失い、断片化されるが、それと引き換えにハイパーテキストとして相互にリンクされネットワークを形成する。個々のテキストはネットワー

クのなかで公開されるが故に、「リテラシー」のパラダイムにあつてはプライベートな営みであつた「書く」という行為が、パブリックな性格を最初から帯びることにもなる。すなわち「電子メディア」のパラダイムにあつては「テキスト」も「書く」という行為も「読む」という営みもすべてはテクノロジー総体としての「配備」の部品であり歯車に過ぎない。そしてこのテクノロジー総体が効率性や生産性、そして「トータル・マネジメント」を自己目的化しつつ拡大再生産を続けることになる。

シェリー・タークルはハヴロック、オングとの直接の影響関係にはないにもかかわらず、独自の方法論に基づいてではあるが「電子メディア」環境において如何に人々の「心性」あるいは心理的メカニズムが変化するかにスポットライトを当てている点で、むしろ彼らの位牌を継いでいるといえる³⁾。

タークルが「電子メディア」時代の心性の特性として挙げるのは、①<内部>の不透明化によるインタフェース上での表面的交渉、②ものごとの明確な輪郭や境界のぼやけ、③固定化した役割の流動化、④個の確固たるアイデンティティーの揺らぎ、などである。順を追って簡単に補足しよう。パソコンの大多数のユーザーはパソコンの内部的構造やマシン語などパソコンの<内部>についての知識無しに作業を行っており、この<内部>を隠蔽する役割を果たしているのが“ユーザーフレンドリー”なインタフェースに他ならない(①)。また綿密な計画に基づいた「実験」ではなく、あるモデルを立て変数をいじくり回すうちに何かしらの結果が導かれるという「シミュレーション」もまた、インタフェース的な思考を助長する。インタフェースの工夫次第によってはコンピュータに人間的な振る舞いをシミュレートさせることも可能になってくる。人工知能やロボットがそれだ。ここにおいて人間と機械、生命と機械との境界が曖昧になる(②)。更に、コンピュータのネット接続が常態化し、サイバースペースとい

う現実世界とは別のコミュニティーが成立することで、人々は関心や趣味だけに基づく様々な共同体、すなわち巨大BBSやメーリングリスト、MUD (マルチ・ユーザー・ダンジョン) の住人となる。そこで人々は現実世界とは別の生を生き始める。年齢や性別、職業、環境、社会的役割を思いのままに変えることがそこではできる (③)。MUDに生きる人たちは現実世界をRL (Real Lifeの略語) と呼び、二つの世界を同等の価値を持つもの、場合によってはMUDをRLよりも自己実現の場としてふさわしいとさえ考えるケースも出てくる。ここでは機械と人間、機械と生命の境界や輪郭ばかりでなく、人間の個の輪郭や現実世界と仮想世界との間の境界さえもがぼやけてくる。こうして同時に複数の生を営むことができるようになったことで、自己同一性、統一的な人格そのものが揺らぎ始める (④)。

シェリー・タークルがコンピュータ・ネットワークによって出現した仮想共同体としてのサイバースペースを現実世界の疎外形態として捉えるのに対して、ピエール・レヴィは逆にサイバースペースに積極的な意味と極めて高い価値を付与する⁴⁾。

レヴィは「ヴァーチャリティー」(virtuality)を「リアリティー」(reality)に対立するものとしては捉えない。哲学的・語源的な考察から、レヴィは「ヴァーチャリティー」に対立するのはむしろ「アクチュアリティー」(actuality)であり、「ヴァーチャリティー」と「アクチュアリティー」が交錯することで「現実」(リアリティー)が成立すると主張する。つまり、「ヴァーチャリティー」とは何ら錯覚でも幻想でも虚偽でもなく、むしろ「現実」の一部であり、「現実」の構成要素なのである。例えば植物の「種子」の本質は、「木に成る」ことである。したがって「種子」において既に「木はヴァーチャルに存在する」。ただ未だ「アクチュアルに存在していない」だけである。つまり、レヴィは「ヴァーチャリティー」を、「可能性」として、未だ顕在化はしていないが現実を構成し得るリソース群として、存在の様相として捉

えている。したがって、ヴァーチャルな存在であるサイバースペースは、レヴィにとって何ら現実と乖離した、現実とは別のもの、現実の疎外形態ではなく、むしろ「未だ顕在化されざる現実」のための膨大で豊穡な「資源」の宝庫とみなされる。ここで「資源」とは単にテキストや画像などのデータばかりを指すわけではない。レヴィが「サイバースペース」という場合、それは第一義的には動的で普遍的な、但し何者によってもコントロール不可能なコミュニティーを意味する。こうしたヴァーチャル・コミュニティーをレヴィは「集合的知性 (l'intelligence collective, collective intelligence)」と呼ぶ。すなわち、サイバースペースとは集合的知性の自己実現の場にほかならない。サイバースペースの登場によって、「顕在的」(アクチュアル)なもののみを現実とみなしていた時代は終わり、ヴァーチャルなものが次第に現実にも編み込まれ、組み込まれる。レヴィにとって歴史とは社会のヴァーチャル化とそのことによる現実の豊穡化のプロセスなのである。

三者の「電子メディア」に対する解釈は以上のように様々である。にもかかわらず、従来の教育の基本単位として想定されてきた「個」が揺らぎつつあり、トランスパーソナルなものに「個」が融合しつつあること、あらかじめ分類された静的な知識観から常に動的に再編・ヴァージョンアップされる知識観への変化、役割の固定から交替・流動化へ、という認識は、それをポジティブに評価するか、ネガティブに評価するかは別にして、共有されていることは留意されてよい。では、三つの立場が提示する新しい教育パラダイムはどのようなものであるのか?

6 新しい教育のパラダイムへ

さて、ハイムその人は自らの電子メディアについての解釈に基づいたかたちでの教育パラダイムをはっきりと提示しているわけではない。だが、佐賀啓男がハイムの所説を敷衍しつつ電子メデイ

ア時代の教育のあり方についての提案を行なっている。

佐賀は「メディア教育」の概念の変遷をサーベイした論文のなかで、「メディア教育」の概念について、①「メディアによる学習」、②「メディアをとおした学習」、③「メディアについての学習」の三種を区別した上で、この三つのバランスのとれた推進を力説している⁹⁾。①の「メディアによる学習」は教育内容をいかなる器に盛り、いかなる方法で教授するかに焦点を当てており、教える側のテクノロジーとしてメディアを捉える。一方②の「メディアをとおした学習」は教授・指導というよりは、むしろ表現手段としてのメディアに焦点を当てるという意味で、学ぶ側の主体性の問題としてメディアを捉えている。また、③の「メディアについての学習」は「読み書き」(リテラシー)の手段としての「メディアそのもの」への眼差し、に焦点を当てる。

さて、①と②に共通しているのは、教育・学習の効率的・効果的な手段としてメディアを如何に利用するかという関心であり、したがって「内容」的な側面はさて置き、専らメディアを以って「形式」と観る態度である。それに対して③は、前二者がメディアを以って「形式」として観るのに対し、メディアそれ自体を対象化し、その役割や意義を考えるとという意味においてメディアを逆に「内容」として捉える点に独自の意味がある。

翻ってメディア教育の現状を考えると、「形式」と「内容」の二つの側面が切り離され、剩る後者の側面がなおざりにされたままで、専ら前者の側面のみに関心がある傾向が見られないだろうか? もちろん後者の側面も「メディア・リテラシー」という形で近年、主題化されつつはある。だが、「メディア教育」の二つの側面の相違が自覚されないまま「メディア・リテラシー」が独自のディシプリンとして固定化することで、「メディア・リテラシー」そのものが批判的な視点を欠いた、単なるコンピュータ使用法やインターネット利用法といったノウハウ教授科目に

墮している様にも見受けられる。佐賀が先の論文で③の側面をとりわけ重視するのも以上の様な懸念に基づいてのことであろうと忖度される。佐賀はまた別の論文において、メディアそのものについての批判的・反省的な教育カリキュラムと同時に、身体を使った創造的・創作的な活動を教育に組み込む提案も行なっている¹⁰⁾。佐賀の意見は、ややもすれば単なる教授・学習の道具・テクノロジーに墮しがちで、日常生活から遊離しがちな電子メディアをしっかりとわれわれの生の土台に位置付ける真摯な提案として受け止める必要がある。

タクルは、仮想世界の共同体、或いは現実の生とは異なった「モニターのなかの生」の中で自己を見失うことに対して警告を発しはするものの、ヴァーチャル・コミュニティーへの参加自体を否定するわけではない。むしろ自己認識の鏡として、成長のための空間として積極的に評価している。但しそれは飽くまでも、現実の生の鏡であり、最終的に現実の生に帰還することが前提となる。現実の生へのフィードバックを条件としてヴァーチャル・コミュニティーは教育の重要なツールというより、教育的価値を有する体験として位置付けられるわけである。

一方、レヴィにとって電子メディア時代の教育の目的は端的に「集合的知性」の実現の促進である。そのために教育がなすべきことは共同的学習と知識の交流である。教師の役割も既存の知識体系の頒布ではなく、知識の交流のオーガナイズとナビゲートに変わる。こうしたレヴィの構想は決して絵に描いた餅や理想論的な空想ではない。彼自身が実際に会社や大学のメンバーの知的リソースを流動化させるためのデータベース・ソフトを開発したり、また1994年から1995年にかけてヨーロッパの五カ国の大学で知的リソースの共有化プロジェクト、Nectar (Negotiating European Credit Transfer and Recognition) を実験的に立ち上げ、小規模な「集合的知性」を実現させている。

以上の概観からわかるとおり、三つのどの提案も電子メディアを教授や学習の単なる手段や道具と看做すのではなく、われわれの社会や生のあり方そのものに変更を迫るもの、教授内容や方法、目的を含めてトータルな教育パラダイムに反省と見直しを促すに十分なインパクトを持つものとして受け止めている。彼らのこの電子メディアに対する真摯な受け止めは決して看過されてはならない。

教育とはそもそも何か、という教育の定義には様々な立場があろうが、冒頭でも示唆したとおり、もしも文化の形成・継承・保存が教育の本質であるとするなら、その形成・継承・保存される中味としての文化は常に同一で、その効率化のみがメディアの進化とともに向上してきたわけでは決してない。むしろメディア・テクノロジーのパラダイムに応じて、教育される内容そのもの、目的じたいが変容してきたと考えた方がよいのではないか。そのことは、これまでの考察が如実に示しているはずである。

われわれが理解すべきは、まずメディア革命が何も現代に始まったことではなく、既に人類が一度ならず経験している事態だということである。「電子メディア」のみがニューメディアなのではない。「文字」も「活版印刷」も、いや「言語」そのものでさえその導入の時期には歴としたニューメディアであったことを忘れてはならない。その事実を認識することによって、現在の電子メディア環境を相対化すると同時に、電子メディアのパラダイムにおける教育の位置価値を客観的に探ることが初めて可能になる。次に大切なことは「メディア教育」の二つの契機、つまり教育の手段＝「形式」、と教育のコンテンツと目的＝「内容」が切り離せないコインの両面であること、の理解である。マクルーハンの言葉を振るならメディアは「メディア」であると同時に「メッセージ」でもまたあること、メディアの「形式」と「内容」の違いと関係を認識し、二つの契機を常に関連させることである。「電子メディア」パラダイムへの

移行というメディア環境の激変期のなかで教育の目的や内容そのものが真剣に検討に付される時期を迎えていることの再確認を以って稿を閉じた。

注

- 1) オングは更に、この「二分法」にデジタル的な思考の萌芽をまで読み込むのだが、この点についての評価は此処では差し控えたい。
- 2) Heim, 1987
- 3) Turkle, 1995
- 4) Lévy, 1995
- 5) 佐賀,1998 170頁
- 6) Saga,1999

文献

- Havelock, Eric A. (1963) *Preface to Plato*, London 邦訳『プラトン序説』村岡晋一訳 (1997)
- Heim, Micheal (1987) *Electric Language: A Philosophical Study of Word Processing*, New Haven and London
- Kuhn, Thomas S. (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago 邦訳『科学革命の構造』中山茂訳 (1971)
- Lévy, Pierre(1995) *Qu'est-ce que le Virtuel?*, Paris
- Lévy, Pierre(1997) *L'Intelligence collective : Pour une Anthropologie du Cyberspace*, Paris
- Lévy, Pierre(1997) *Cyberculture*, Paris
- Ong, Walter J. (1958) *Ramus: Method, and the Decay of Dialogue: from the Art of Discourse to the Art of Reason*, London
- Ong, Walter J. (1982) *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*, London and New York 邦訳『声の文化と文字の文化』桜井直文, 林正寛, 糟谷啓介訳 (1991)
- Saga, Hiroo (1999) *Digital Transformation of Words in Learning Processes: A Critical View*, *Educational Media International*, vol.36, No.3, 195-202
- Turkle, Sherry (1995) *Life on the screen: identity in the age of the Internet*, New York 邦訳『接続された心 インターネット時代のアイデンティティー』日暮雅通訳(1998)
- 佐賀啓男 (1998) メディア教育概念の変遷、メディア教育研究、第1号、167-183

(2002. 9. 26受稿 2002. 12. 11受理)

Educational Paradigm in an Electronic Media Age

Takehiko Daikoku

The historical development of leading human communication-media has seen a change from oral to handwritten to printed media. At each stage, the paradigm of the educational system has been formed according to the leading media. This paper will clarify the actual conditions of the leading media shift from printed media to the current electronic media, and discuss some possible new educational paradigms for the electronic media stage. Using historical research by E.A. Havelock and W.J. Ong, we will initially examine two educational paradigm changes that followed the shift of these leading media. We will then explore three trends suggesting a forthcoming educational paradigm of the electronic media age, based on the studies of M. Heim, Hiroo Saga, S. Turkle and P.Lévy.

Keywords:

Paradigm, Leading Media, Orality, Literacy, Electronic Media