

メディアによる教育行為の規定に関する一考察
—コミュニケーション・メディアと物質としてのメディアを中心に—

時 津 啓

A Consideration about the Construction of Educational Practice by Media
—Focusing on Communication Media and Material—

Kei Tokitsu

The purpose of this paper is to clarify how media construct educational practice by focusing on German media theory and Marshall McLuhan's theory of media.

According to Peter Sloterdijk and Yasuo Imai, we communicate with others not *through* but *in* media. For example, we decide on signification in language and communicate with others in language. Media are essential for us to communicate with others. On the other hand, McLuhan indicated that "The medium is the message". He distinguished between media contents analysis and media understanding, and we should explore the magic of media or their subliminal charge. He considered how media as material influence a media user. Media control his thought and cognition.

It is an indispensable for educational practice to understand how media influence thought, cognition and communication of teachers and students. This paper clarifies a structure of media construction in the dimension of communication and material. This finding may have important implications for the analysis of educational practice. Understanding how media construct educational practice will help us the analysis of teacher's questions and student's reaction based on media theory.

キーワード

メディア Media, マクルーハン Marshall McLuhan, ドイツメディア論 German Media Theory, 視聴覚教育 Audiovisual education, 活字 Typography

所属

広島文化学園大学 Hiroshima Bunka Gakuen University
社会情報学部 Faculty of Social Information Science

問題の所在

教育行為はメディアを媒介して成り立つ。教育学において、これまでメディアは、あらかじめ教える者によって選定された情報と学ぶ者を取り結ぶ道具であると捉えられてきた。たとえば、新聞やテレビ、コンピュータなどの教育利用を唱える視聴覚教育や教授方法論の主張はその典型だろう¹⁾。メディアによる情報—教科書の記載事項やテレビ番組—をいかに教育行為に

おいて取り扱うべきか。それらにしたがえば、これこそが問題となる。メディアは学ぶ者が吸収／解読する情報を提供する道具とされるのである。以下ではこの立場を「メディア＝情報提供の道具」の立場と呼ぶこととする。現在でもなお、このようなメディア観が支配的であることは言を俟たない。

しかしながら、教育学者の宮澤康人が指摘するように、元来教育学が教育における重要性を精神的理念に求める傾向にあったことは事実で

あろう。さらに、教育の手段を主題にする教育方法史—この立場のメディア観が本稿でいう「メディア=情報提供の道具」という立場なのだが—でさえも、カリキュラムの内容やメッセージへの注目に留まり、伝達方法の次元をテーマ化するには不十分であったといえよう。内容が方法を一方的に規定するのではなく、方法も内容を規定しかえすのである²⁾。「メディア=情報提供の道具」という立場に決定的に欠落しているのは次の観点である。すなわち方法（メディア）がいかに関内容（教育）を規定しているのか。

本稿では、このような問いをめぐって異なる二つの立場—「メディア=コミュニケーション・メディア」の立場と「メディア=物質」の立場—を取り上げて検討する。「メディア=コミュニケーション・メディア」の立場は、言語論的転回以降、主にドイツのメディア研究者や一部の教育哲学者に確認することができる。詳細は後述するが、この立場にしたがうならば、教育行為全般においてメディアの介在は認められ、コミュニケーションを媒介する存在がメディアであるとされる。ここではメディアがいかに関教育行為あるいは主体を構成するのか、その様相が描き出されている。それに対して、「メディア=物質」の立場は、テレビの家庭への浸透に呼応して1960年代のカナダを中心に登場した。イニス(Harold Innis)やマクルーハン(Marshall McLuhan)、オング(Walter Ong)らが展開した文字や活字、テレビをめぐるメディア論がその典型である。彼らの試みはこれまで教育学の俎上で議論されたことはほとんどない³⁾。しかしながら、近年注目を集める学習器具の歴史的アプローチを参照するならば、その教育学的可能性を見出すことができるだろう。

メディアがいかに関教育行為を規定しているのか。あるいはメディアの変容がいかに関主体の構成や世界認識を変えたのか。「メディア=コミュニケーション・メディア」の立場も「メディア=物質」の立場も、「メディアによる教育行為の規定」を描き出すという点で共通している。さらに、メディアの典型として言語を位置づけている点も共有している。しかし規定している様相に注目するならば、両者には大きな差異がある。本稿は、両者のエッセンスを概観した後、両者の活字論をそれぞれ考察しその差異を構造的に明らかにする。結論を先取りすれば、両者の差異は単なる教育行為を規定する次元の差異

ではなく、接合することによって「メディア=情報提供の道具」をのりこえ、メディア論に基づく教育理解を可能にするだろう。

I コミュニケーションをコントロールするメディア—ドイツメディア論と今井康雄の試み

1. ドイツメディア論の展開—キットラー、ボルツ、シュナイダー

20世紀になり蓄音機、写真、映画、タイプライターが登場する。キットラー(Friedrich A Kittler)は、その登場に注目しこれまでの活字を中心に形作られた認識や知覚の様式が劇的に変化したことを歴史的に解明した⁴⁾。主体の認識や知覚がコミュニケーション・メディアの変容によっていかに関規定されているのか。その歴史的な検証こそ、キットラーの仕事の核心といえよう。さらに、シュナイダー(Manfred Schneider)は、メディアが有する管理性へ注目し、メディアがもたらす権力の問題へ一貫して取り組んでいる。たとえば、シュナイダーにしたがうならば、ルター(Martin Luther)が行った宗教改革はメディア改革でもあった。宗教改革は、それまでの教会というメディアから当時最先端の技術であった印刷技術への移行を意味していた。聖書というテキストが活字として印刷され、神のメッセージは境界を経由せず読者の下へ届けることが可能になったのである⁵⁾。

キットラーやシュナイダーの他にも、スロターダイク(Peter Sloterdijk)、ボルツ(Norbert Bolz)といった人物を加えれば、彼らの立場はドイツメディア論と呼ぶことができるだろう。確かに、彼らの主張は着眼点も異なり、その意図や目的を比べただけでもドイツメディア論として一括りにするのは妥当性を欠いているかもしれない。しかしながら、仲正昌樹は、彼らの主張を次のようにまとめている。ドイツメディア論は、メディアが理性的な主体同士のコミュニケーションの便利なツールではなく、メッセージを発しようとする主体の意思自体を無意識のレベルで制御していると考える。彼らにしたがえば、人間は各種メディア—マスメディア、電話、言語、絵画など—を日常的に用いて生活しているが、それらのメディアは私たちの内面に深く浸透して、私たちの思考を最も根底において規定しているとされるのである⁶⁾。

さらに、彼らはフランクフルト第二世代を代表するハーバーマス (Jürgen Habermas) の見解に対して一貫して批判的である。むしろ、彼らはそのメディア観に限定すれば、フランクフルト第一世代のベンヤミン (Walter Benjamin) の仕事を先駆的な試みとして参照している⁷⁾。彼らは、理論的、思想的に多くの見解を共有しているといえよう。

2. スローターダイクの活字論

スローターダイクは、最も辛辣なハーバーマス批判者であり、ドイツメディア論を代表する人物である。彼は、『シニカル理性批判』⁸⁾の著者として有名であるが、1999年に発表された『「人間園」の規則』では固有の活字論を展開している。彼はその冒頭で次のように述べる。「人文主義とは、活字 (エクリチュール) を媒体 (メディア) にした友愛を創設する遠隔情報伝達 (テレコミュニケーション) なのだ⁹⁾。人文主義は、一定の「著者」から不特定多数の「読者」へと活字を通して伝えられてきた。彼によれば、哲学はその中心を担った。

哲学は感染するような仕方で愛と友情について書くことを通して、自らの信仰者をリクルートしてきたのである。哲学は単に知を愛する語りであるというだけではなく、他者をその愛へと誘う営みなのである。そもそも書かれた哲学が、2500年以上も前のその始まりから今日に至るまで危険なものであり続けることができたのはテキストを通して友人を作る能力によって成功を取めたおかげである。哲学は、様々なコピー・ミスにもかかわらず、世代間の連鎖手紙のように書き継がれていく。いやむしろひょっとすると、そうしたミスのおかげで写し取る人 (コピー者) と解釈者を友愛化する呪縛圏へと引き込んでいったといえるかもしれない¹⁰⁾。

ここでスローターダイクが見出しているのは、哲学を中心とした人文主義的な教養によって人間が管理されてきたという歴史的事実であろう。活字というメディアは、自らの内に潜在的に潜んでいる野獣性に傾く習慣を脱することを可能にする¹¹⁾。それは単に「読書が人格を形成する」という問題に収まるわけではない。活字はメディアとして生物学的

な開放性 = 開示性と道徳的な両義性に即して人間を規定する¹²⁾。仲正がスローターダイクに依拠していうように、哲学は理想としての「人間性」を一主として活字を媒体として一人間の本質を規定してきたのである¹³⁾。

しかしながら、スローターダイクによれば時代は変わった。技術的、人間技術的な時代—具体的には遺伝子工学の発達した時代—においては、人間技術のコード体系 = 法典 (Codex) を公式 = 定式化することが重要視される。このコード体系は、遡及的に古典的な人文主義の意味を変化させる。コード体系の発見によって < humanitas > に内包されているのが、単なる人間と人間との友愛ではないことが暴露され、書き表されるからである。< humanitas > はそうした友愛の関係と共に、人間が人間にとって高次な暴力であることを含意している¹⁴⁾。結果的に「荒涼とした輝きを放ちながら、次第に闇の中に包まれていく書物 = エクリチュール」だけが残ったとスローターダイクは言う。書物は読まれるべき根拠が明示さえされれば読むことができる状態になっている。「まるで引き取りに来てもらえない局留の手紙のように」、本棚に並んでいるのがエクリチュールの運命というわけである。エクリチュールは、現代人には信じることのできない知恵の写し絵なのである¹⁵⁾、と。

スローターダイクは、言語やメディアによるコミュニケーションの構成という見解をラディカルに展開し、活字がいかにか人間をコントロールしているのかを描き出したといえよう。彼に限らずドイツメディア論の共通理解は次のようなものであろう。言語やメディアは、伝える内容が構成される時、必ずア・プリオリに関わってくる、コミュニケーションのア・プリオリであって、伝える内容が定まったあとにそれを使える事後的な道具と看做すことはできない¹⁶⁾。このことを踏まえるならば、現在教育哲学の領域で展開されているメディアをめぐる議論はその延長上に位置づけることができるだろう。

3. メディアのなかの教育—今井康雄の試みを中心に

本節では教育学者今井康雄の試みを考察しよう。視聴覚教育ではテレビ番組やパソコンの教育利用がその論点であった。今井によれ

ば、このことが論点になるのはメディアと教育行為が異質であるとみなしているからに他ならない。しかし今井にしたがえば、メディアは決して教育の外部にある異質な存在ではない。今井はその証拠を教える者と学ぶ者との対面的な場面に見出している。この場面においても、教える者の指示などほとんどの教育行為は言語を中心としたメディアを介在しているという。すなわち教育行為はメディアのなかに存在する¹⁷⁾。

日常会話や文書によるやりとりに際して、私たちは言語において一言語の統制の元で—しか意味をつむぎだすことができない。今井が依拠するベンヤミンはこのことを次のように述べている。「精神的本質（意味）は言語において (in) 伝達されるのであり、言語によって (durch) 伝達されるわけではない¹⁸⁾。私たちの発する言葉や書き記す言葉は、言語の意味に対する「直接性」に基づいて生成されているのである¹⁹⁾。つまり、コミュニケーションは言語内存在である、と。

同時に、私たちの発する言葉や書き記す言葉はメディアを媒介して他者へ伝達される。言語は、意味を他者へ伝える役割をも担っている。そして意味が言語を媒介して他者へと伝達される以上、自らの意思と他者の解釈が「すれちがう」可能性がつきまとっている。裏を返せば、メディアこそが教える者による学ぶ者への強要を回避している。メディアが学ぶ者の「自由」を担保することを可能にする²⁰⁾。メディアは、意味が他者へと伝達されるプロセスにおいて「間接性」という特性も合わせもつのである²¹⁾。

II メディアによる利用者への直接的作用—マクルーハンの試みを中心に

1. メディアの内容をこえて

カナダのメディア研究者イニスが『メディアの文明史』の中で明らかにしたのは次のことである。歴史上の時代は、それぞれの主たるコミュニケーションのメディアがどのように文化的なパターンや政治権力を決定づけているのか、という観点で区別することができる。たとえば石板や粘土板などは、記録性は高いが、移動性や柔軟性に乏しい。このようなメディアを使用する文明は、慣習や連続性へ偏向し社会の中で変化の乏しい「再生産性

の社会」といえる。それに対して、パピルスを使用した古代エジプトや印刷術の発達した近代ヨーロッパの文明は、それらの性能に対応するように移動性を重んじ、領土の管理へと関心を向けるようになる。それによって慣習や伝統の中で生きる「再生産性の高い社会」から「世俗的制度や専門職に基づく社会体制」へと変化していった²²⁾。

このようなイニスの考えを継承し活躍したのが、カナダのメディア研究者マクルーハンである。彼は、イニスの言うようにメディアそれ自体が社会に与えるインパクトを重視した。そのため、メディアの「内容」—教科書の記載事項や新聞記事、テレビ番組などを「泥棒が番犬の気をそらすために携帯する血のしたたる肉片²³⁾」と形容する。「実をいえば、メディアの『内容』がメディアの性格に対して私たちを盲目にすることがありすぎる²⁴⁾。彼は「メディア＝情報提供の道具」の立場への警句とも解釈できる次のような言葉を残している。「番組 (program) および『内容』をいくら分析しても、これらのメディア（電子メディア）の魔法や潜在的作用を解読する手がかりはまったく得られない」（括弧内は筆者²⁵⁾。

他方でマクルーハンは、メディアの「内容」に関して「文字の内容は話し言葉であり、活字の内容は文字であり、活字は電信の内容である²⁶⁾」とも言う。この見解にしたがうならば、先行するメディアが後続するメディアの「内容」になっていると言うことができる。たとえば、文字で書かれた手書き稿本が活字によって伝えられたことはよく知られたことである。つまり、文字（先行するメディア）が活字（後続するメディア）の「内容」になっている。さらに現在に目を向ければ、テレビ（先行するメディア）がインターネット（後続するメディア）の「内容」になっている。

マクルーハンの「メディアの内容」に関する記述をまとめると、次のように整理することが可能である。

メディアの内容＝コンテンツ

メディアの内容＝先行するメディア

二つの等式から「コンテンツ」と「先行するメディア」はイコールである。そのため、マクルーハンにしたがうならば、新聞記事や

テレビ番組の分析は、実際に目下のメディアを分析しているつもりで、結局古いメディアを解釈しているに過ぎないことになる²⁷⁾。たとえば、映画の内容分析は映画よりも一つ前のメディア—マクルーハンによれば小説や芝居やオペラ²⁸⁾—の分析をしているのである。私たちは古いメディアを新たなメディアのなかで眺めているに過ぎないというわけである²⁹⁾。

ではいかにすれば新たなメディアの分析は可能なのだろうか。メディア研究者の見城武秀の言うように³⁰⁾、そもそもメディア環境は「それ自身の前提を不注意な者に押し付ける力をもっている」ため、その中に巻き込まれている者たちがそれを意識することはまずない。それが意識にもたらされるのは、異なるメディア環境同士がぶつかり私たちがメディア環境の境界に立たされるような例外的な場面に限定されている。そして1960年代を生きたマクルーハンは、印刷によってもたらされた価値や認識方法と当時急速に浸透したテレビに象徴される電子メディアがもたらす価値や認識方法がせめぎ合う時代を生きた。彼は、印刷技術がもたらした価値や認識方法—マクルーハンの言う「ゲーテンベルクの銀河系」—の輪郭を一步退いた観察地点から眺め、「ゲーテンベルク銀河系」から半ば抜け出す。そのことによって、活字を理解することが可能な地点に立っていたのである。

2. マクルーハンの活字論

マクルーハンによれば、書籍は目の拡張である³¹⁾。確かに私たちは書籍を読むことで、これまで実際に訪れたこともない土地の情報や会ったこともない人の意見や考えを知ることができる。すなわち、本を読むという行為はまるで人間が時空間をこえて、利用者自らがその土地を訪れているような、その人と会話しているような場面を実現するというわけである。

しかし一方で、私たちは書籍を読むとき、印刷の規格にしたがい目を直線的に上下左右に動かす³²⁾。さらに、私たちはその直線的な目の動きと対応してなされるページをめくる規則的な指の動きなどの身体的な規定をも受けている³³⁾。マクルーハンの描くメディアと利用者の身体の関係は、現在子どもとメディアとのかかわりに関する教育学における多角

的な議論—たとえば教養論／リテラシー研究／他者論³⁴⁾—とは異質であろう。子どもたちは活字の並びに合わせ目を上下左右に動かす。あるいはその目の動きに合わせたページめくりなどの身体的な「読書技法」を習得していく。さらに、漫画や新聞に見られる不規則に並べられたコマや記事を追うことで物語を紡いでいく。

このようにマクルーハンはミクロレベルで活字（印刷）と利用者の関係に注目し、その関係が自由かつ不自由な関係であることを描き出す³⁵⁾。活字は認識の拡大をもたらす一方で、身体拘束をもたらす。そしてこのミクロレベルでの主張は、マクロレベルへと高められ一般化される。マクルーハンによれば、アルファベットは、隣接する諸文化を自国のアルファベット文化に翻訳する「攻撃性」を有している。相手の文化を自国の文化にあわせ、清算／還元するというわけである³⁶⁾。マクルーハンがこのアルファベットから見出した機能は利用者の経験や他者の内面を「均質化 (homogenization)」する機能ということができよう。まるで貨幣が、技術と労働を備蓄するだけでなく、一つの技術を他の技術へと「翻訳」するのと同様に、利用者の経験は活字を媒介することで一つの形式から他の形式へと「翻訳」されるのである。この意味において、あらゆるメディアは「メタファー」としての性質を帯びている³⁷⁾とされる。

3. 学校と活字文化—マクルーハンの学校論

マクルーハンは教育に関する小論『壁のない教室』の冒頭で次のように述べている。

われわれはまた新しいメディアを（新聞、ラジオ、テレビ）をマスメディアと考え、本を個人的な形式と思っている。本は読者を沈黙のうちに孤立させ、西洋的な「個我 (I)」の確立に寄与したから個人的な形式だというのである。しかし本というのは大量生産の最初の生産物なのである。本という形式によって誰でも同じものに接することが可能となった。中世には、多くの学生や研究所が同じ本のコピーをもつことは不可能であった。手書き稿本やそれについての解説は口述された。それを学生は記憶したのである。授業はほとんど全面的に口頭で、かつ集団的に行われた。一人だけでの勉強ができるのは程度の高い学

教育行為を媒介する。そうすることで、学ぶ者に間接的に意味を伝達し「すれちがい」も含めた教育行為全体を規定している。意味はあるがまま伝達されるとは限らないのである。メディアは、他者とのコミュニケーションを媒介すること（mediation）による「間接性」という特性も有する。

このようにメディアの特性は学ぶ者に対する情報提供の次元で把握することはできない。メディアをコミュニケーションの前提となる媒体、すなわち「コミュニケーション・メディア」とみなすと、教育行為はメディアのもつ意味生成における「直接性」と意味伝達における「間接性」を前提に成立していることになる。

2. 物質の次元におけるメディアによる利用者の規定

マクルーハンが描き出したのは、メディアと利用者個人が結ぶ関係におけるメディアの作用であった。彼にしたがうならば、メディアの特性にしたがって私たちの認識方法やメディアとの身体的なかかわりは規定される。彼が描き出すメディアによる規定は、シンプルであるが不可避かつ直接的である。このことを図式化すると次のようになる。

⇒：規定／影響

メディア⇒利用者

図2 物質の次元におけるメディアの規定

このようなマクルーハンのメディア観は、現在教育史研究で注目されている学校の文化史（誌）研究とメディア観を共有している。たとえば、佐藤秀夫によるノートや鉛筆、机、腰掛けに関する一連の研究はその典型であろう。彼は、「モノ」である学習器具へ注目しそれが教育をいかに構成・規定してきたのかを明らかにしている⁴⁷⁾。その成果によれば、近代日本の小学校の教室で二人掛け机・腰掛けが普及したのは、少数の教師が多くの学習者を教えなくてはならない事情にくわえて、当時の教科書は高価であり、学校備付きまたは個人持参のものを二人で読むために、机・椅子は二人掛けでなければならなかったという。さらに矢野裕俊はその成果を検証し、教

室での慣行も二人掛け机・椅子を普及させる要因であったことを明らかにしている。具体的には、授業始まりと終わりの立礼や教師の指名による起立・着席の要求が二人掛け机・椅子と相互に作用しあったと言う。二人掛け机・椅子ならば、通路に面するように机を置くことができ、離着席に自由度を与えるというのである。そして結果的に、二人掛け机・椅子の普及は机間巡視などの教師の行動を実現したという⁴⁸⁾。

もちろん、日本の明治期からの近代化は特殊性を有している。このような固有の歴史や文脈を看過して、1960年代のカナダで展開されたマクルーハンのメディア論と佐藤らの研究を結びつけることは妥当性を欠いている。しかしながら、教育行為に内在する教材や教具がいかに教育を構成しているのか。この点に限れば、佐藤らの研究は、マクルーハンのメディア論を個別具体的に根拠づけていると解釈することもできるだろう。さらに言えば、それによってメディアがコミュニケーションをコントロールするというより、メディアが利用者である教師や子ども個人と直接的関係を結んで作用し、彼らの行為や思考を規定していることがわかる。この着眼点はマクルーハンが活字論において描き出した利用者個人への直接的作用と重なり合うのである。

3. メディアによる教育行為の規定—マクルーハン批判を手がかりに

社会学者の北田暁大は、ベンヤミンに依拠しながらマクルーハンのメディア論を次のように解釈する。確かにマクルーハンは「メディアはメッセージ」といい、メディアによって表象される情報にメディア理解の核心がないことを主張する⁴⁹⁾。メディアそれ自体をメディア理解の主題として掲げるのである。しかしマクルーハンの「メディアは…」「映画は…」などと繰り返される文体に注目すれば、利用者はメディアそれ自体のメッセージを読み解く「解釈者」であることが明らかになる⁵⁰⁾。つまり彼にとってメディアはあくまで利用者である人間が解釈する対象、一方的に利用者の下へ届けられる「モノ」なのである。ベンヤミンのように、コミュニケーションとの文脈で捉えるべきものではないのである。

まとめるならば、一方で、マクルーハンは

他者とのコミュニケーションがなされる以前に注目し、メディアと利用者が関係を結び、メディアの物質性に規定されていることを描き出す。いわば、コミュニケーションの次元とは異なった物質の次元でメディア規定を把握している。しかし他方でマクルーハンは、コミュニケーションにおいて他者との「すれちがい」や「コピー・ミス」を可能にするメディアの特性を捉えることができていない⁵¹⁾。マクルーハンは、今井やスローターダイクのように自らが使用するメディアのもつ他者への作用をその考察の範疇に入れることができていないのである。本稿が検討してきた二つの立場の決定的な差異は、他者とのコミュニケーションを想定してメディアの作用を捉えるか否かにある。

しかしいずれにしろ、これらの二つの立場の主張が「メディア＝情報提供の道具」というメディア観を克服する可能性を有していることは明らかである。繰り返せば、「メディア＝情報提供の道具」というメディア観にしたがうならば、教育行為は次のように捉えることになるだろう。あらかじめ送り手によって選定された情報はメディアを通して受け手へ届く。この場合、メディアはパイプラインのパイプのようにあるがままの情報を提供する存在なのである。しかしながら、まず私たちはマクルーハンの言うようにメディアの物質性に規定された関係を不可避に結ぶ。次にその不可避な関係に規定された状態で、スローターダイクや今井のいうように、メディアにおいて他者へ伝えるメッセージを生成する。さらにそのメッセージは、私たちの意図と無関係に他者との「すれちがい」をもたらず可能性をもつ。メッセージの意味はメディアを媒介することで他者の解釈に委ねられるのである。

このように考えるならば、もはや問うべきはメディアを教育の外部に位置づけ、「教育はいかにメディアを利用すべきか」ということだけではないだろう。むしろその前に問うべきは、メディアを教育内存在として捉え直し、そのメディアの視点から「メディアが教育をいかに規定（構成）しているのか」を問うべきだろう。さらに言えば、この問いへ取り組むことでコミュニケーションの次元と物質の次元それぞれにおけるメディアの規定（構成）を具体的に描き出すことができるだ

ろう。それは、「メディア＝情報提供の道具」の立場が把握できない、教育行為全般に対する「メディアの規定」を捉えることを可能にするのではなかろうか。

おわりに

本稿は、「メディア＝情報提供の道具」というメディア観が看過してきたメディアによる教育行為の規定を構造的に明らかにしてきた。メディアの教育利用をめぐる議論において、教える者（学ぶ者）はメディアを教育の意図に即して利用できると考えられてきた。しかしながら、これまでの考察から明らかなように、メディアは逆に教える者（学ぶ者）の行為を規定している。メディアは、コミュニケーション／物質のそれぞれの次元において教育行為へ作用している。他者へ伝えるメッセージの生成、その伝達、「ノートを開く」「鉛筆を握る」という行為に至るまで、メディアは教育行為を規定している。

さらに重要なことは、コミュニケーションの次元と物質の次元が相互に関連し重層的に教育行為を規定していることである。具体的には、教育行為への参加者である子どもや教師は、物質としてのメディアとの関係を不可避に結んでいる。さらに、言語を典型とするコミュニケーション・メディアにおいてメッセージを生成し伝達する。それらの重なり合いの中で教育行為は成立しているのではなかろうか。とりわけ教育は、日常会話などの一般的なコミュニケーションに比べ、模造紙や粘土、リコーダー、ピーカーにいたるまで特殊なメディアを多用する行為である。これらの教具は子どもといかなる関係を結び教育行為を規定している（きた）のだろうか。さらに、いかに教師と子どもの「すれちがい」も含めたコミュニケーションをコントロールしているのだろうか。

ここで学校での典型的な授業風景を思い出してほしい。教師は白や黄色のチョークを使って、黒板に文字を書く。子ども（学ぶ者）は、その黒板に書かれた文字を鉛筆やボールペン、赤ペン、蛍光ペン、定規など様々な文具を駆使しノートに書き写す。そして自ら辞書や教科書を開き、調べた単語や重要箇所を線をひく。もちろん現在でもこのような風景は多くの授業に見られるが、他方で次のような風景も見られる。教師はノートパソコンを開き、パワーポイントで制作

した授業レジュメをスクリーンに映し出す。学
ぶ者—このケースは主に大学生であるが—は、
ノートを開いているにもかかわらず、スクリー
ンに映し出された文字や図をデジタルカメラや
iphoneで撮影する。この二つの光景はメディア
による授業の規定を象徴的に指し示してい
る。同じ授業という呼び名であったとしても、
前者と後者では子ども（教師）と文具や教具と
の関係は明らかに異なる。教師の話すスピード、
板書の仕方もまた異なったものとなるだろう。
学ぶ者の予習や復習の方法も変化しているにち
がいない。

このようにメディアを中心に据え、メディア
論の視点から教育行為を眺めることで、次のこ
とが明らかになる。方法（メディア）は、コミュ
ニケーションの次元と物質の次元で内容（教
育）を規定しており、さらにその二つの次元は
相互に関連し教育行為を規定している、と。先
述した二つの授業を参照にするならば、教師が
チョークや黒板に代わってノートパソコンやス
クリーンを使用しているだけではない。さらに
学ぶ者が鉛筆やノートに代わってデジタルカメ
ラなどを利用するようになっただけでもない。
二つの授業をメディア論の視点から眺めるなら
ば、文具や教具というメディアと学ぶ者や教師
の関係が変化し、同時に発する言葉やそのト
ーン、スピードなどのコミュニケーションのスタ
イルへ影響を及ぼす。そして発する言葉自体が
変化し、その伝達の形式も変容するのである。
教師や学ぶ者の意思や意図も決してメディアか
ら自由ではない。メディアそれ自体が教育行為
を規定しているのである。本稿はこのようなメ
ディア論に基づく教育行為の分析枠組みを提供
したといえよう。

1) 「メディア = 情報提供の道具」というメ
ディア観に基づく教育論も、その主張は多
様である。たとえば、視聴覚教育や教授方
法論とメディア・リテラシー論は異なった
主張を展開している。前者においてメディア
は「学習／教育の道具」とされる。一方
後者において、メディアは「イデオロギー
装置」と捉えられる。具体的に言えば、前
者はいかなるメディアを利用して、いか
にメディアからの情報をわかりやすく伝
えるか／子どもの学びをサポートできる
か、に問題を求める（たとえば、佐伯胖

「高度情報化と教育の課題」佐伯胖ほか編
『情報とメディア（現代の教育第8巻）』
岩波書店、1998、pp. 3-23）。一方後者は、
マスメディアからの情報にいかなる脚色
が施されているか。その批判的な解説に
主たる目的があるといえる（Masterman,
Len, *Teaching the Media*, Routledge, 1989
（1st. edition. 1985）／Pungente, John and
Martin O'Malley, *More Than Meets the
Eye*, McClelland & Stewart, 1999／鈴木み
どり「メディア・リテラシーとは何か」
鈴木みどり編『メディア・リテラシーを
学ぶ人のために』世界思想社、1997、
pp. 2-22）。または、制作する経験を通
じたマスメディア理解にその目的はある
（Buckingham, David., *Media Education:
Literacy, Learning and Contemporary
Culture*, Polity, 2003）。

- 2) 宮澤康人「＜教育メディア＞の比較史のす
すめ」教育史学会編『教育史研究の最前線』
日本図書センター、2007、pp. 226-227
- 3) 教育学におけるマクルーハンのメ
ディア論の取り扱いも基本的にメディアの教
育利用を推進する手段としてなされてい
る。たとえば、マクルーハンの主張によ
って、自らのオンライン教育やメディア・
リテラシー教育の実践を裏付ける研
究（Levinson, Paul, *Digital McLuhan: A
Guide To the Information Millennium*,
Routledge, 2001（1st. edition. 1999=（服部
桂訳）『デジタル・マクルーハン—情報
の千年紀へ』NTT出版、2000／Pungente
and O'malley *More Than Meets the Eye*,
1999）がなされている。またメイロウ
イツ（Joshua Meyrowitz）は、マクルー
ハンの考えをメディアの教育利用に活用す
べきであると主張する（Meyrowitz, Joshua,
*Taking McLuhan and "Medium Theory"
Seriously: Technological Change and the
Evolution of Education*, Kerr, Stephen,
et. al., eds., *Technology and the Future of
Schooling*, NSSE, 1996, pp. 73-110）。それ
を手がかりに情報教育の政治性を論じる研
究（坂本旬「『メディア論』と情報教育の
政治性」『法政大学文学部紀要要』第42号、
1997、pp. 107-126）も存在する。
- 4) F. キットラー（石光泰夫他訳）『グラモフ
オン・フィルム・タイプライター』、筑摩書房、

- 1999
- 5) M. シュナイダー (前田良三他訳) (2001) 『時空のゲヴァルト』, 三元社, 2001
- 6) 仲正昌樹, 『日本とドイツ 二つの戦後思想』 光文社, p.198
- 7) 同上, p.200
- 8) スローターダイクは, この中でワイマール期の思潮をシニシズムと特徴づけ, ナチズムへの道程にシニシズムを位置づけた。彼は虚偽意識を4段階—嘘, 迷妄, イデオロギー, シニシズム—に分ける。イデオロギーは, 虚偽であるがイデオロギーの担い手の社会構造上の位置や階級によって真実として認識されている。つまり「意識されていない虚偽意識」である。それに対して, シニシズムは他の虚偽意識と異なる「意識化された虚偽意識」であるとした (P. スローターダイク (高田珠樹訳) 『シニカル理性批判』 ミネルヴァ書房, 1996)。
- 9) P. スローターダイク (仲正昌樹訳) 『人間園』の規則—ハイデッガーの「ヒューマニズム書簡」に対する返書』 御茶の水書房, 2000, p.23
- 10) 同上, pp.23-24
- 11) 同上, p.37
- 12) 同上, p.38
- 13) 仲正, 『日本とドイツ』, p.230
- 14) スローターダイク, 『「人間園」の規則』, p.70
- 15) 同上, p.82
- 16) 縄田雄二「言語論的転回からメディア論的転回へ」 寄川条路編 『メディア論—現代ドイツにおける知のパラダイム・シフト』 御茶の水書房, 2007, p.34
- 17) 今井康雄『メディアの教育学—「教育」の再定義のために』 東京大学出版会, 2004, pp.2-5
- 18) W. ベンヤミン (浅井健二郎訳) 「言語一般および人間の言語について」 W. ベンヤミン (浅井健二郎監訳) 『ベンヤミン・コレクション1 近代の意味』 ちくま学芸文庫, 1995, p.11
- 19) 今井康雄『ヴァルター・ベンヤミンの教育思想—メディアのなかの教育』 世織書房, 1998, p.64
- 20) 今井, 『メディアの教育学』, pp.36-38
- 21) 同上, pp.6-7
- 22) H. イニス (久保秀幹訳) 『メディアの文明史—コミュニケーションの傾向性とその循環』 新曜社, 1987
- 23) McLuhan, Marshall, *Understanding Media : The Extensions of Man*, McGraw-Hill, 1965 (1st. edition. 1964), p.18.= (栗原裕他訳) (1987) 『メディア論—一人間の拡張の諸相』 みすず書房 p.18
- 24) *ibid.*, p.9 =p.9
- 25) *ibid.*, p.20=p.20
- 26) *ibid.*, p.8 =p.8
- 27) レヴィンソン (Paul Levinson) は, このようなマクルーハンの立場を次のように説明する。マクルーハンはテレビ番組や新聞記事などのメディアからの情報を軽視する一方, 古いメディア, メディアの変化に応じた先行するメディアを重視した (Levinson, *Digital McLuhan*, pp.35-37=pp.72-75)。
- 28) McLuhan, *Understanding Media*, p.18. = p.18
- 29) *ibid.*, p. vii=p. iii
- 30) 見城武秀, 「電子情報化時代のメディア・リテラシー—ウィリアムズとマクルーハンのメディア論における『批判性』の位置づけをめぐる」 伊藤守編 『情報秩序の構築』 早稲田大学出版部, 2004, p.166
- 31) McLuhan, Marshall. and Quentin, Fiore, *The Medium is the Massage : An Inventory of Effect*, Penguin Books, 1967, no page. 『メディアはマッサージ』は, マクルーハンとフィオーレ (Quentin Fiore) の共著である。この本は, 写真やイラストが多数盛り込まれていることもあり, ページ数が記載されていないページが存在する。そのため記載されていないページからの引用は no page とする。
- 32) *ibid.*
- 33) 水越伸, 「情報化とメディアの可能的様態の行方」 井上俊他編 『メディアと情報化の社会学』 岩波書店, 1996, p.179
- 34) 今井康雄「ニーチェの教養批判と言語批判」 『教育哲学研究』 第87集, 2003, pp.23-28/ J. E. スタッキー (菊池久一訳) 『読み書き能力のイデオロギーをあばく—多様な価値共存のために』 勁草書房, 1995/丸山恭司「教育と他者性」小笠原道雄監修, 坂越正樹他編 『近代教育の再構築』 福村出版, 2000, pp.192-205
- 35) McLuhan, *The Gutenberg Galaxy*,

- p. 156=p. 239
- 36) *ibid.*, p. 50=p. 79
- 37) McLuhan, Marshall, *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*, University of Toronto Press, 1962, p. 5 = (森常治訳)『グーテンベルク銀河系—活字人間の形成』, 1986, みすず書房, p. 8
- 38) M. マクルーハン (後藤和彦訳) (2003)「壁のない教室」M. マクルーハン他編 (大前正臣他訳)『マクルーハン理論—電子メディアの可能性』平凡社, 2003, p. 105
- 39) McLuhan, *The Gutenberg Galaxy*, p. 215=pp. 328-329
- 40) McLuhan, Marshall. and G. Leonard *The Future of Education: The Class of 1989*, *Look*, 21 Feb., 1967, pp. 23-25
- 41) *ibid.*, p. 24
- 42) Meyrowitz., *Taking McLuhan and "Medium Theory" Seriously*, p. 103
- 43) McLuhan, *The Gutenberg Galaxy*, p. 125=p. 193
- 44) Ong, Walter. J., *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*, Methuen, p. 91. = (桜井直文他訳)『声の文化と文字の文化』藤原書店, p. 190
- 45) ポストマン (Neil Postman) が, 子どもの変化を述べる根拠は, 活字とテレビがもつ特性上の差異にあるといえるだろう (N. ポストマン (小柴一訳)『子どもはもういない—教育と文化への警告』新樹社, 1985)。
- 46) 今井以外にも「メディア=コミュニケーション・メディア」という立場からの教育学研究は存在する。ここでは二つの研究を取り上げよう。第一に, システム論を代表するルーマン (Niklas Luhmann) である。彼によれば, 教える者が子どもを教育の対象と看做し互いに「子ども」に関する言説を交換しながら, 教育という自律的なシステムは構築される。ルーマンは教育システムの構築とその起動の根幹に「子ども」を見出し, その意味で教育のメディアは「子ども」であると主張する (N. ルーマン (今井重孝訳)「教育メディアとしての子ども」森田尚人他編『教育学年報4 個性という幻想』世織書房, 1995, pp. 203-239)。第二に, 教育学者矢野智司の研究である。彼は動物絵本に着目し, それは大人が子どもと一緒に絵を眺め語り合い, 文章を声に出して読む場面を作り出すメディアであるという。いわば動物絵本は大人と子どもの共通体験を引き起こすメディアであるというわけである (矢野智司『動物絵本をめぐる冒険』勁草書房, 2002, pp. 219-220)。
- 47) 佐藤秀夫『ノートや鉛筆が学校を変えた』平凡社, 1998/佐藤秀夫『教育の文化史2 学校の文化』阿吽社, 2005, pp. 163-169
- 48) 矢野裕俊「教室という場での教育慣行」教育史学会編『教育史研究の最前線』日本図書センター, 2007, pp. 288-289
- 49) McLuhan, *Understanding Media*, pp. 7-8 =pp. 7-8
- 50) 北田暁大「ヴァルター・ベンヤミン—反メディア論的省察」吉見俊哉編『メディア・スタディーズ』せりか書房, 2001, p. 91
- 51) Horrocks, Chistopher, *Marshall McLuhan and Virtuality*, Icon Books, 2000, p. 31=(小畑拓也訳)『マクルーハンとヴァーチャルの世界』岩波書店, 2005, p. 37