

デジタル世界との心理的距離のギャップから 生じる教育指導方針の違い

豊福, 晋平

(出版者 / Publisher)

法政大学図書館司書課程

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

The Journal of Media and Information Literacy / メディア情報リテラシー研究

(巻 / Volume)

4

(号 / Number)

2

(開始ページ / Start Page)

3

(終了ページ / End Page)

8

(発行年 / Year)

2023-09

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00030056>

法政大学図書館司書課程
メディア情報リテラシー研究 第4巻2号、003-008
特集: デジタル・シティズンシップ教育最前線

デジタル世界との心理的距離のギャップから生じる 教育指導方針の違い

豊福晋平
国際大学GLOCOM

1. はじめに

本稿では、デジタル・シティズンシップの「デジタル」に着目し、これをどのように認識するかに応じて、その人の教育観や教育方略は大きな影響を受ける、という（ごく当たり前すぎる）アイデアについてまとめてみたい。

最初にひとつ例を挙げよう。デジタル・シティズンシップという言葉は、文字通りシティズンシップ（市民権）にデジタルが加わったものなので、あえて、デジタルは必要ないのでは？という指摘を受けることはままある。

たしかに、デジタル・シティズンシップ（特に欧州での扱い）にはシティズンシップの要素が色濃く反映されており、そこには社会的・政治的思想を貫く意図が読み取れる。「テクノロジーは道徳のない増幅器」（ファデルら, 2016⁽¹⁾）だから、それ自体には具体的な方向性を持たない。とすれば、元にあるシティズンシップだけ扱えば事足りる、とするロジックは分かりやすい。

しかし、こうした指摘には一見説得力があるように見えて、眼前で展開される議論にマウントする以外にはあまり意味があるとは思えない。「デジタル」テクノロジーはそのパワーの大きさゆえに、人々の認識や社会的課題そのものに大きな影響を与えうるので、元の要素が想定した範疇を超越し、元の要素を呑み込んで破壊する可能性すらある、と考えれば、客観的にみれば、元要素と増幅に分けて考えるよりも、相互作用も含めた俯瞰的視野で検討するのが妥当である。

面白いのは、こうしたテクノロジーとイノベーションに関係する議論において、慎重派・守旧派の立場を取る関係者は、しばしばこうした（あまり合理的ではないと考えられる）方法を駆使するということだ。なぜ、そのようなことが起こるのだろうか。

2. デジタル世界との心理的距離尺度

ここでひとつ問うてみたい。図1の通り「あなた個人の経験に基づいて、デジタル世界との

心理的距離をしめす位置を一つだけ選ぶとすれば、6つの選択肢のどれか？」

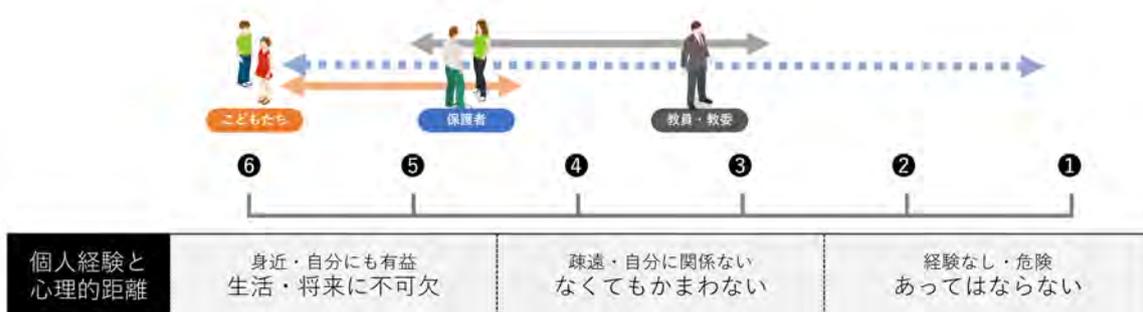


図1 デジタル世界との心理的距離を示す尺度と、世代や立場による回答傾向想定

おそらく世代や立場によって回答バランスは大きく変わる。大雑把に子ども・保護者・教員で回答分布を予測すれば、「テクノロジーとは、あなたが生まれた時に存在しなかった全てのものだ」とアラン・ケイ⁽²⁾が述べた通り、子どもたちは生まれた頃から生活に存在しているテクノロジー要素を特別扱いしないので、一番左側に偏るであろう。

これに対して、大人の保護者は個人的経験に影響を受けるので、バラツキが大きくなる。仕事にICTが必須の保護者は、当然子どもに対してもそのような教え方をするであろうし、全く経験がなければ漠然とした不安や懸念が先に立つので、否定的な態度が強くなる。

教員は学校でICTそのものを教え、ICT活用して教えることを要請されている立場だから、強硬な回答はあまり考えられないが、放っておいてもどんどん使いこなしてしまう子どもたちに対しては戸惑いを覚え、むしろ授業指導では勝手な端末の扱いを抑制・統制すべき、と考えるかもしれない。したがって、子どもたちとの対比からすれば、やや慎重な立場に布置されると考えられる。

表1 デジタル世界との心理的距離とその対応

個人経験と心理的距離	身近・自分にも有益 生活・将来に不可欠	疎遠・自分に関係ない なくてもかまわない	経験なし・危険 あってはならない
対象評価	能力の拡張・増強 (エンパワメント)	矮小化・無毒化 (認知的不協和と合理化)	非社会的・害毒 (穢れ)
頻度と対応	日常・自律・はたらきかけ	分断・他律・制御	排除・禁止
特徴的指導	対話と主体性	命令と従順性	恫喝と忌避

表1は個人経験と心理的距離の3つの段階に紐づく指導や対応について、より詳細に解釈したものである。

尺度⑥⑤の「身近・自分にも有益で生活・将来に不可欠」カテゴリに位置する人は、テクノロジーとは個人の資質・能力を拡張したり増強したりするエンパワメントであると考えられる。彼らにとってのテクノロジーはすでに日常生活に浸透しているので、使うか・使わないかよりも、むしろ、いかに使いこなすかに意識が向いている。

尺度④③の「疎遠・自分に関係ないから、なくてもかまわない」カテゴリに位置するのは、個人的な経験と社会的要請との間にギャップ（認知的不協和⁽³⁾）を抱えている人々である。つまり、自分にとってデジタルを扱うのは不得手で敬遠したいのに、立場上は使う事や教える事が求められる不安定なポジションにある。彼らにとってのテクノロジーは不快をもたらすものなので、まず、使うか・使わないかを問うことに意識が向きやすい。

尺度②①は「自分には経験がないし、万が一、そうしたものに触れたら、重大な危害が及ぶ」と考えるカテゴリで、ロジャースのイノベーター理論⁽⁴⁾ではラグード（遅滞者）に位置する人々である。彼らにとってのテクノロジーは自身の生命を脅かす恐怖なので、全力で接触を避けるだけでなく、そのことについて考える事さえケガレにつながると考える。

デジタル・テクノロジーに限って言えば、尺度②①の表現は大袈裟にもみえるが、未知の脅威に対する心理的な距離の取り方と、その基本的な方略として一般化すれば、あながち不自然なものではないだろう。

3. 認知的不協和の解消のために生じる歪み

先ほど述べた通り、教員は（特に組織的には）やや慎重な立場にあって、テクノロジーに対して無邪気な態度を示す子どもたちと比較すれば、認知的不協和を生じやすいポジションにある。こうした場合に認知的不協和を解消するために、どのような方略が採られてきただろうか。主に3点挙げる。

1点目は、イソップ物語の「酸っぱい葡萄」の逸話で語られるような合理化である。「テクノロジーなど使わなくても必要なことは教えられる」「指導力のない教員ほどテクノロジーに依存するものだ」、あるいは、冒頭で扱ったような「そもそもの領域で議論されるべきことで、テクノロジーはオマケに過ぎぬ」、といった矮小化・無毒化が攻撃的に仕掛けられることで、本来得られるべき正当な評価を歪めてしまう。

2点目は、視野（適用範囲）の狭窄化と課題の先送りである。教育情報化の営みは総合的なもので、情報活用能力も学習の基盤となる資質・能力として位置付けられているにもかかわらず、「自分の教科・この単元にICTは関係ない」「キーボードを扱う小学3年以前に端末は不要」「学校はあくまで授業の学習目標達成のための手段としてICTを使わせるのであって、自宅での過剰利用やネットのトラブルは校外の厄介事（生徒指導事案）なのだから、そもそも校内で扱うべきではない」など。こうした適用範囲の狭窄化や課題の先送りは、学校での取り組みを内向きで身勝手に断片的なものにしてしまい、子どもたちや保護者の生活実態と乖離した指導が当たり前になれば、学校に期待する者は居なくなる。

3点目は、尺度②①のラグード（遅滞者）の位置付けにある人の不安や忌避を煽り、彼ら（保護者や有力者）の言説を代弁したり、これらへの配慮を示したりする形で、共犯関係に持ち込むやりかたである。こうした不安や懸念を種にしたはたらきかけは（中長期でみれば解決にならないが）、当事者の不安・懸念の認識を受容・肯定するので、一部の熱狂的な支持をもたらしやすい

いとも言える。例えば、ネット依存・ゲーム依存に対する懸念、健康被害（特に視力）や学力影響の強調などは、マスメディアでセンセーショナルに取り上げられることでたびたび社会課題化され、我が国の学校教育におけるテクノロジー導入の営みを長期間にわたって疎外し続けてきたのである。

4. 教育における非対称的関係の利用

言うまでもなく、学校教育では教育的なはたらきかけが求められ、その指導や評価は制度によって権威付けがなされているので、子どもたちや保護者と教員との関係は基本的に非対称なものである。非対称な関係は権威による操作を生みやすく、指導場面で特徴的に現れる。

尺度①②のポジションでは、対象（デジタル・テクノロジー）の価値は最初から奪われているので、非社会的なラベリングと身体・精神に及ぼす害毒を強調し、徹底的な排除と禁止を行う形で展開される。児童生徒に対しては、失敗・やらかし事例を列挙して恫喝まがいの恐怖を与え、忌避行為を条件付ける。例えば、対薬物依存教育などがこれに該当する。

こうしたはたらきかけは、児童生徒の思考よりも情緒的インパクトに重きが置かれやすいため、発達段階を問わず全校生を一箇所に集めて短時間恫喝的な講話を展開しても、怖がらせるという意味では十分効果を発揮する。

尺度③④のポジションでは、対象（デジタル・テクノロジー）の価値は流動的だが、教育提供側が抱えやすい認知的不協和による不安や懸念は、テクノロジーによって（自身にとって）安定的な構造が失われることへの警戒へとつながる。したがって、テクノロジーのOn/Offは教員が場面で完全に切り分け、Onの場面では教員が主導権を握り、手取り足取りの命令とその従順性を要求することで児童生徒を完全制御しようとする。例えば、こうした特徴は、授業指導場面での学習規律の強調や、学校情報端末の利用規約（AUP: Acceptable User Policy）⁽⁵⁾の禁止・許可事項の増加に見られるが、学校側の都合を児童生徒に一方向的に押し付け、校内限定で非対称的關係を利用するパワーゲームになりやすい。だが、こうした関係の安定は脆いもので、児童生徒の圧倒的利用時間の増加に伴う経験値・スキル上達によって簡単に覆され、「禁止や制限とそれに対する挑戦」のイタチごっこを誘発してしまう。

尺度⑤⑥のポジションは、対象（デジタル・テクノロジー）の価値を利用者自身が最大限に引き出すことが重要と認識されており、組織的にもそうした認識が共有されている。デジタルは日常と融合しており、利用者のデジタル機器の接触時間はきわめて長いことが前提なので、誰かが24時間監視・監督・指示することは最初から無理があるし、また、そうしたはたらきかけが利用者の自律や能力を育てないことは自明だ。ただし、テクノロジーの扱い方を考えコントロールするのは利用者自身だが、児童生徒には十分な経験や知識が備わっている訳ではないので、教育側には側面的な伴走とサポートが求められる。デジタル・シティズンシップの授業においてジレンマ課題を提示し、しばしば単一の正解を求めず、丁寧な対話から多様性への理解と共感を促すのは、こうした背景を踏まえたものと言える。

5. デジタル剥奪の課題

ここまで述べた事を大雑把にまとめると、

- デジタル世界に対して敬遠傾向がありながら、立場的にそれが認められない場合、あるいは、何らかの安定的構造を失う可能性がある者には認知的不協和が生じやすく、これを解消するために合理化・矮小化・無毒化、あるいは、非社会的なラベリングや心身への害毒を強調する、といった対応が行われる。
- 教育における教員と児童生徒・保護者との非対称な関係は、適用範囲の狭窄化や課題の先送り、恫喝的なはたらきかけ、学校都合の一方的な押し付けにつながりやすく、一度こうした構造が成立してしまうと、立場の弱い児童生徒・保護者の側から是正を図ることが難しい。といった課題が浮き彫りになってくる。

ここで冒頭の問いに答えるとするば、当人のデジタル世界に対する関与・価値づけがそもそも低く、重要でないうえに、教育における非対称関係を利用した方略がとられやすいので、必ずしも合理的な方法が提示されていなくても、表面的には反対意見が生じにくい事情によるもの、と考えられる。

しかし、こうしたマイクロな適用範囲の狭窄や課題の先送り、論点のねじ曲げといった動きが、中長期的に教育全体に与える影響は無視できない。それは、こどもの基本的人権や学習権にかかわるデジタル剥奪 (digital deprivation) につながるのではないかと、という懸念である。

欧州評議会におけるデジタル・シティズンシップは「デジタル技術の利用を通じて、社会に積極的に関与し、参加する能力のこと」⁽⁶⁾と定義されており、デジタル・シティズンシップ 10 領域の筆頭には「デジタル・アクセスと包摂」が挙げられている。「デジタル市民となるためには、デジタル・テクノロジーへのアクセス、技術スキルに加え、人間の尊厳と人権という基本的価値に基づく、他者に対する責任感と尊敬の念が必要」⁽⁷⁾としていることから、基本的人権に近い認識が与えられていることが分かる。

こうした捉えは、COVID-19 の流行で起こったデジタル・アクセスと教育的配慮の格差がデジタル・デバイド (digital divide) やデジタル剥奪の課題として検討される背景になっている⁽⁸⁾。デジタル剥奪とは、すなわち、権威によって他者のデジタル・アクセス権が侵害されることを言う。

我が国では 2019 年以降、GIGA スクール構想による学習者情報端末 1 人 1 台の配付と運用が始まっているが、整備導入の進捗と比較すると、現場サイドの自治体・学校・学級間の運用程度の格差がしばしば指摘されており、必ずしも順調とは言えない状況にある。GIGA スクールによる環境がスタートして 2023 年現在ですでに 3 年目を数えているのにもかかわらず格差が是正されないのは、運用が現場任せになっていることに加え、デジタル世界への関与や価値づけが十分でなく、当事者意識のないまま児童生徒に対してデジタル剥奪を引き起こしているのではないだろうか。

デジタル・テクノロジーの変革はとどまることなく、そのスピードはますます速くなるばかりで、価値づけや方略に安定的な正解を求める教育の世界では、とかく扱にくい領域のひとつであることは間違いがないようだ。テクノロジーの要素を絡めつつデジタル・シティズンシップやメディア情報リテラシーの検討・展開を進めるにあたって、こうした個々人のデジタル世界との心理的距離が認識や教育方略の特徴的な違いとなって現れる事を知ることは、包括的な議論と視野を担保するためにも欠かせない。

-
- (1) ファデルら (2016), 21 世紀の学習者と教育の 4 つの次元：知識・スキル・人間性、そしてメタ学習, 北大路書房.
 - (2) 1980 年代終盤での香港での記者会見での言葉とされる。
 - (3) Leon Festinger (1957), A Theory of Cognitive Dissonance, Stanford University Press Stanford, (末永俊郎監訳 認知的不協和の理論 社会心理学序説, 誠信書房 1965)
 - (4) Rogers, Everett M. (1983). Diffusion of innovations (3rd ed.). New York: Free Press of Glencoe. ISBN 9780029266502.
 - (5) 豊福晋平 (2020), 1:1 の利用規約を作るヒント, <https://gakko.site/wp/archives/1897>
 - (6) Council of Europe (2020), Digital Citizenship Education Trainers' Pack, ISBN 978-92-871-8981-3.
 - (7) Council of Europe (2022), Digital Citizenship Education Handbook Edition 2022, ISBN 978-92-871-8941-7.
 - (8) Ayllón, S., Holmarsdottir, H. & Lado, S. (2023), Digitally Deprived Children in Europe. Child Ind Res 16, 1315-1339. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-10006-w>.