

現代教養学としての「情報メディア学」

— 高等教育におけるリベラルアーツとしての情報メディア教育に向けて —

河 又 貴 洋

Information and Media Studies as Modern Liberal Arts:
Towards an Establishment of Modern Higher Education
Based on Information and Media Studies

Takahiro KAWAMATA

〔要旨〕 Abstract

科学技術の高度化・専門分化が進展するとともに、情報通信技術の発達で情報利用の利便性を高める一方で、大学における高等教育のあり方と社会的に要請される能力との乖離が進行してきている。現代社会に求められる「教養」教育について検討しながら、情報学系教育の教養教育としてのあり方を考察する。そして、情報学系教育における文理総合型の「情報メディア学」の可能性を展望する。

While the information and communication technology (ICT) has rapidly advanced and spread throughout society, science and technology have advanced through specialization and enhancement. On the other hand, the higher education, especially in university, loses touch with social demand for human resources from the business world. In this paper, we consider the liberal arts in the modern context, and then discuss the higher education associated information science and arts. Thereby, we suggest a prospect of the information and media studies as academic fields that integrate the humanities and science.

キーワード (Key words): Information and Media Studies (情報メディア学) / Higher Education (高等教育) / Baccalaureate Degree Program (学士課程) / Liberal Arts (教養教育) / Literacy (リテラシー: 「読み」「書き」「算盤」)

1. はじめに

1990年代以降の先進諸国における大学改革は、日本において専門教育の徹底と、大学と経済・産業界との連携強化を知的財産の観点から促すことであったが、それと同期するように急速に発達した情報通信技術の発展、と

りわけインターネット革命に象徴される社会経済活動の情報化が、グローバリズムとローカリズムの相互作用を引き起こし、地域開発に対する新たな視点として「大学」のあり方を問うとともに、高等教育のあり方についても根本的な問題を提起してきている。

それは、知識の砦として、また知識創造の

拠点としての大学が「知のネットワーク」の一つのノードと化し、知識はあたかも「知のネットワーク」の中に吸い上げられ、誰もがその知識を「いつでも、どこでも」活用できるかの如くに、知識は「小包」のように伝達可能なものとして取り扱われ、伝達者を素通りし、集積されていく様を見せ付けられる¹。ここでいう「知のネットワーク」とは、インターネットを介した検索網であり、知の創造を織り成す研究者間の関係性とは無関係なものである。これは、大学という知の創造体という本質的機能とは裏腹に、ネットワーク自身が知を創造する擬制をもたらし、大学自身が教育機関としての役割を空洞化してきている。換言すれば、知識はネットワークから求められ、知の創造は知識のパッチワークでなしうが如くに、知は消費され、消耗品として廃棄されるプロセスと化している。

このような状況は、教育が「学び」という視点を欠き、情報や知識をできるだけ効果的、効率的に伝達する「教え込み型」²が主流となり、知識偏重型（知識の量的な獲得）の「教養」に形骸化している。本来の教養は、知識を身につけようとする主体的意志や身につけた知識を活用して生きていくうえでの問題を解決する能力であり³、ひいては「いかに生きるか」という問いに対する自らの答えとする「教養とは自分が社会の中でどのような位置にあり、社会のために何ができるかを知っている状態、あるいはそれを知ろうと努力している状態である」との、阿部謹也の定義に帰着する⁴。その本源的な「教養」の問題が、

今日高等教育機関としての大学のあり方を問うことになってきている。

本論文は、現代社会に求められる「教養」教育について検討しながら、情報学系教育の教養教育としてのあり方を考察する。そして、情報学系教育における「情報メディア学」の可能性を展望する。

2. 学士課程＝リベラルアーツ教育再考

朝日新聞（2008年6月23日付）の特集記事「全入時代」で「学士の質 どう保証」と題し、中央教育審議会が検討している「学士力」と経済産業省が打ち出している「社会人基礎力」が取り上げられている。このような状況にあって、学部（学士課程）卒業時点で引き継がれる能力の関連性をどのように考えるべきであろうか。社会からの要請（企業にとっての労働力）が、そのまま日本の高等教育（大学）における教育内容に変革を迫るものでもないが、1991年の「大学設置基準」の大幅な規制緩和（大綱化）以降、既に空洞化していた教養教育の体系が姿を消し、専門教育重視のカリキュラムを多くの大学で採用しながらも、「全入時代」とも言われる進学率の高まる一方で、国際競争力・成果主義を旗印に「即戦力」を求める産業界との間で、人材（財）のあり方に対する本質的な乖離が産み出されてきてしまったのではなかろうか⁵。

それは、経済学における人的資本（human capital）論に象徴される教育投資がその人材の質を規定する論理が個人の能力とその成果に還元され、教育の本質である社会的な「知識の共有能力」（これをもって社会関係資本（social capital）と捉えることもできよう）を軽視あるいは無視してきたことを物語るものである。そして、そのしっぺ返しとも言わなければならない「学士力」をもって「コミュニケーション・スキル」や「チームワーク」なるも

5 「大綱化」の後の1994年に発行となった『知の技法』（東京大学教養学部「基礎演習」テキスト）が大学でのテキストとしてのみならず一般読者にも販売を伸ばしたのは、まさに時代の倒錯でもある。

1 知識の「小包」への喩えは西垣通（2007）による。

2 「教え込み型」教育に対し、「しみ込み型」教育を提唱するのが認知科学者の渡部信一である（渡部信一（2005））が、昨今のマニュアル本の出版増加は、「教え込み型」教育の成果ともいえる。

3 ここでいう教養は、スウェーデンの教育学者オスカル・オルソンの考えによる（神野直彦（2007）参照）。

4 阿部謹也『学問と「世間」』岩波新書、2001年より。なお、「教養」に関する有益な文献には、刈谷直（2007）、竹内洋（2003、2008）、村上陽一郎（2004）、そして猪木武徳（2009）などが出版されており、現代の問題であることを物語るものである。

図表1．学士力と社会人基礎力

| 学士力（中央教育審議会）：学生 | | ⇒ | 社会人基礎力（経済産業省） | |
|-----------------|-------------------|---|---------------|---------------------|
| 知識・理解 | 多文化・異文化に関する知識 | ・ | 主体性 | 前に踏み出す力 (アクション) |
| | 人類の文化，社会と自然に関する知識 | ・ | 働きかける力 | |
| 汎用的技能 | コミュニケーション・スキル | ・ | 実行力 | |
| | 数量的スキル | ・ | 課題発見力 | 考え抜く力 (シンキング) |
| | 情報リテラシー* | ・ | 計画力 | |
| | 論理的思考力 | ・ | 創造力 | |
| | 問題解決力 | ・ | 発信力 | |
| 態度・志向性 | 自己管理能力 | ・ | 傾聴力 | チームで働く力 (チームワーク) |
| | チームワーク，リーダーシップ | ・ | 柔軟性 | |
| | 倫理観 | ・ | 状況把握力 | |
| | 市民としての社会的責任 | ・ | 規律力 | |
| | 生涯学習力 | ・ | ストレスコントロール力 | |
| 統合的な学習経験と創造的思考力 | | ・ | | |

注)*ここでの情報リテラシーとは「多様な情報を適正に判断し、効果的に活用することができる」とされており、コンピュータ・リテラシーには触れられていない。

のが上げられ、また「社会人基礎力」の中にも「チームワーク」が上げられることになった。さらには、専門能力以前というより、専門能力の礎となるべき「思考力」「考え抜く力」が問われる時代ともなっている。

他方、国際標準の学力を測定しようという動きも見られる。OECDは学習到達度調査（PISA）のみならず、成人能力の国際評価プログラム（PIAAC）の検討にも2004年から着手している。そこで打ち出されている評価概念が「コンピテンシー（competency）」であり、「知識や技能（スキル）そのものではなく、それらを駆使して業務上の課題を遂行・解決する能力に着目した概念」である⁶。

6 「近年、企業における能力評価の道具として開発されたが、教育や臨床心理学などの分野において広く使用されるようになった。新たな概念で定義は一律でなく、アメリカでは高業績をあげる人の行動特性として、イギリスでは標準的な業務遂行能力として使われることが多い。わが国では、これまでの職能資格制度が評価基準としてきた潜在能力に対立する能力観として、成果主義とともに導入された経緯から「顕在能力」という意味合いが強い。」（中央教育審議会総会（第62回）配付資料4：「学士課程教育の再構築に向けて」（審議経過報告）（平成19年12月19日）より）

OECD調査の知見では、企業で仕事ができる（高い業績を持つ）人は、旧来の学問的テストや学校の成績、資格証明書とは関係なく、むしろ以下のような行動特性を有する。

- 1) 異文化での対人関係の感受性が優れている。外国文化を持つ人々の発言や真意を聞き取り、その人たちの行動を考える
- 2) 他の人たちに前向きな期待を抱く。他の人たちにも基本的な尊厳と価値を認め、人間性を尊重する
- 3) 人とのつながりを作るのが上手い。人と人との影響関係をよく知り、行動する。

これらの特性は、社会心理学者の山岸俊男が説く「信頼性感知能力」の高い人物像に照合する⁷。OECDのPISAからは、読解力、数学、科学領域での生徒の知識と技能の分析と評価から、人生における生徒の成功は、より広範囲の「コンピテンシー」に左右されることが明らかになってきた。すなわち、学習の

7 山岸は「信頼性検知能力」と対比して、多くの日本人の特性を集団社会における「関係性検知能力」に見出している（山岸俊男『日本の「安心」はなぜ消えたのか』集英社インターナショナル、2008年）。

(学ぶ)力は、これまでの知識や技能の習得に絞った能力観には限界があり、学習への意欲や関心から行動や行為に至るまでの広く深い能力観に基づく大きな視点が必要であるとの認識が得られている(Rychen, D. and Salganik, L., 2003)。そして、導き出された「コンピテンシー」のカギとなる重要な力が、以下の3つである。

- i) 自律的に活動する力
 - ▶ 大きな展望の中で活動する
 - ▶ 人生計画や個人的プロジェクトを設定し実行する
 - ▶ 自らの権利、利害、限界やニーズを表明する
- ii) 道具を相互作用的に用いる力
 - ▶ 言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる
 - ▶ 知識と情報を相互作用的に用いる
 - ▶ 技術を相互作用的に用いる
- iii) 異質な集団で交流する力
 - ▶ 他人といい関係を作る
 - ▶ 協力する。チームで働く
 - ▶ 争いを処理し、解決する

このような成果を踏まえ、OECDが検討しているところの「高等教育(大学)版PISA」は、分析的推論力や批判的思考力など、選考を問わずに必要な能力、専門に特定される能力、責任感やリーダーシップなどの「対人能力」が挙げられているという⁸。

専門学部教育の体制を引きずる多くの日本の大学学部にあっては、これらの社会的要請の強い能力の育成にどのように対処しようとしているのであろうか。一部の学部の専門教養基準を、工学系と経済学系に見てみよう。

工学系では、日本技術者教育認定機構(JABEE/設立 1999年11月19日)は、技術系学協会と密接に連携しながら技術者教育プログラムの審査・認定を行っている。この認定基準をみれば、自立的技術者の育成を目的

として、以下の内容が記されている(基準1 学習・教育目標の設定と公開)。

- 1) 地球的視点から多面的に物事を考える能力とその素養
- 2) 技術が社会や自然に及ぼす影響や効果、および技術者が社会に対して負っている責任に関する理解(技術者倫理)
- 3) 数学、自然科学および情報技術に関する知識とそれらを活用できる能力
- 4) 該当する分野の専門技術に関する知識とそれらを活用できる能力
- 5) 種々の科学、技術および情報を利用して社会の要求を解決するためのデザイン能力
- 6) 日本語による論理的記述力、口頭発表力、討議等のコミュニケーション能力および国際的に通用するコミュニケーション基礎能力
- 7) 自主的、継続的に学習できる能力
- 8) 与えられた制約の下で計画的に仕事を進め、まとめる能力

一方、経済学系では、特定非営利活動法人日本経済学教育協会を設立し、2002年3月から「ERE(経済学検定試験)」を実施している。EREは、主として経済学部および社会科学系学部の学生を対象に、全国規模で経済学の数理的・理論的な基礎知識の習得程度と実体経済での応用能力のレベルを判定するものであり、数多くの大学などの教育機関、さまざまな業態の企業も受験に参加している。しかしながら、多くの大学が学生に対して受験を奨励しているのみで、資格(学士課程の一部)として認定されているものではない。

まさに、トートロジー(同語反復)の域を出ていないが、工学と経済学ともに、専門教育課程の下で「応用力」を重視し、社会(産業界)の求める即戦力としての人材育成を念頭においている。

「大学全入時代」が迫る中、学士の品質保証を求める声は、大学での教育とその成果としての「成績評価」のあり方を根底から揺る

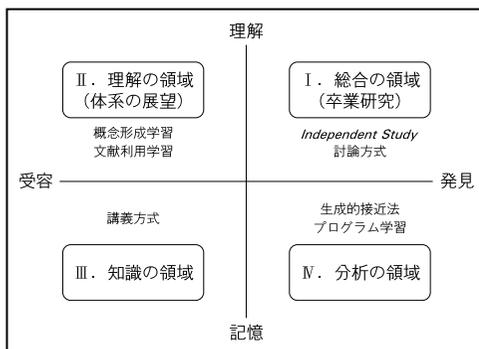
8 朝日新聞(2007年10月9日付)

がす問題として考えなければならない。学部教育から学士教育への転換が意味するものは、これまでの専門学部教育から、学部教育における共通性の認識にある。そこには、「自ら主体的に学び、考え、柔軟かつ総合的に判断できる能力等の育成が重要である」という、専門性教育を超えた人の根源的特性に基づく学習の力が求められているともいえよう。

そこで、改めて「学士課程」における教育とは何かを問えば、そこに「リベラルアーツ (Liberal Art)」教育のあり方が浮かび上がってくる。では、リベラルアーツ教育とは何か。それは、以下に挙げる5つ「基本的アカデミック能力」の育成を掲げるものであり、それらは教養としての「いかに生きるか」という問いに対し、自己の価値観と社会の価値指向（人間性に根ざす教育の価値）とを検討するためのものである⁹。

- 1) 客観的思考能力
- 2) 批判的分析思考能力
- 3) 主体的問題設定、問題提起へ向けての思考能力
- 4) 問題解決への思考能力
- 5) 論理構築のための思考力と自己表現へ向けての思考能力

図表2．オースベルの学習マップ



出所) 絹川正吉(2006)の「知的形成評価」(213~215頁)より

9 絹川正吉(2006)および絹川正吉編著(2002)を参照。

結局のところ、「学士力」はリベラルアーツ教育が掲げる「基本的アカデミック能力」に他ならない。そして、それは知的生産力の基盤育成でもある。図表2に示したオースベルの学習マップを援用すれば、講義形式による知識の領域から、概念形成学習/文献利用学習による理解の領域へ、そして生成的接近法・プログラム学習が担う分析の領域を踏まえて、討議方式による総合の領域としての卒業研究へと学生の参加を導いていかなければならない¹⁰。

3. 基礎学力, 専門知識, そして社会人基礎力 ~ 「ハイパー・メリトクラシー」と学ぶ力 ~

本田由紀(2005)は著書『多元化する「能力」と日本社会』の中で、竹内洋の『日本のメリトクラシー』を引用しながら、「業績主義」を支配的なルールとする社会である「メリトクラシー (meritocracy)」が大衆の競争状況をもたらし、巧妙かつ強烈的な競争社会へと純化されていることを踏まえ、「ポスト近代社会」を「むき出しの」という意味で「ハイパー・メリトクラシー」と命名し、社会的に要請される「能力」を「近代社会」と比較対照している。

ここで、注目すべきは「近代型能力」が「ポスト近代型能力」に取って代わられた訳ではなく、「近代型能力」は脈々と求められ続けながらも、その上さらに「ポスト近代型能力」が求められているという点である。であれば、「近代型能力」の評価軸に加えて、「ポスト近代型能力」の形成過程と測定・証明方法(評価)も開発されなければならない。しかしながら、標準テストを用いて測定可能な「近代型能力」は公正かつ正当な測定方法として承認されうるとしても、「ポスト近代型能力」は多様性や新奇性に対応するための柔軟性や状況即応性であり、測定・証明されにくいものである。

10 絹川正吉(2006)の「知的形成評価」(213~215頁)を参照。

図表3. 「近代型能力」と「ポスト近代型能力」

| 「近代型能力」 | 「ポスト近代型能力」 |
|--------------|----------------|
| 「基礎学力」 | 「生きる力」 |
| 標準性 | 多様性・新奇性 |
| 知識量, 知識操作の速度 | 意欲, 創造性 |
| 共通尺度で比較可能 | 個別性・個性 |
| 順応性 | 能動性 |
| 協調性, 同質性 | ネットワーク形成力, 交渉力 |

出所：本田由紀（2005）『多元化する「能力」と日本社会』22頁より

一方、OECDの学習到達度調査（PISA）で世界一に輝いたフィンランドの元教育相オッリベッカ・ヘイノネンは、“未来がわからない世界”における教育のあり方を以下のように語っている。

（前略）今日の世界では何もかもが目まぐるしく変わり、周囲に膨大な量の情報があふれています。変化に適応し生き抜くためには自分で自分を導いていかなければなりません。自分自身を知らなければなりませんし、自分の内面から新しいことを学ぼうというモチベーションが生まれなければなりません。

人びとが自ら学ぶ力が必要なのです。新しい出来事に対処する能力、将来思わぬ問題が起きたときにそれを解決する能力が重要です。その能力を養うためには学ぶ力を身につけなければなりません。他者と協力する力や他国とのコミュニケーションをとる力も求められ、言葉の教育も重要です。（後略）

（オッリベッカ・ヘイノネン＋佐藤学『NHK未来への提言オッリベッカ・ヘイノネン「学力世界一」がもたらすもの』42頁）

また、彼は「情報通信技術の教育現場（初等中等教育）への導入に際しては、「IT（情報通信技術）」という特別な教科をつくるのではなく、学校で学ぶあらゆる事柄でコンピュータを活用できるような政策を推し進めたのです。ITは学習の「道具」として利用すべきなのです。今日わたしたちが「情報を読

み解く力＝リテラシー」と言うとき、それは50年前とは比べものにならないほど広範囲にわたっています。コンピュータの情報も理解しなければなりません。そのすべての基本が読解力なのです。」（傍点は引用者による）と語っている。

ここにリベラルアーツ教育の基礎を見出すことができよう。

ところが、これだけリベラルアーツ教育の重要性と必要性が主張されながら、逆説的に「専門性」への需要も根強い。それは、資格教育に顕在化している。本田由紀（2005）の論に立てば、「専門性」という「鎧」を身につけていれば、意欲や問題解決能力、創造性、対人能力などの「ポスト近代型能力」を要求されたとしても、「専門」的領域の範囲内において応えればよいという、戦略論としての「専門教育」に対する期待でもある。意欲や創造性、コミュニケーション能力が問われるハイパー・メリトクラシーの圧力は、専門というディシプリンへの引き籠り、オースベルの学習マップにおける「知識の領域」（記憶・受容象限）への傾斜である。加えて、専門学部教育体制によって形成された専門（ディシプリン）という砦の中では、共通言語（専門用語）と評価指針（資格取得方法）がある程度明確である。

他方、学際（interdisciplinary）を標榜して新設された大学・学部の中には、学際的と称しながら複合ディシプリン（multidiscipline）の域に止まり、学際的なカリキュラムを担う教員のほとんどが何らかの伝統的学科目（discipline）を専門にしている状況にある。この点を絹川（2007）は厳しく指摘し、「それらの複数の教員が寄せ集められて、学際的に見えるカリキュラム用語を作り出し、それらの用語を散りばめてカリキュラムを作文しているようである。…（中略）…これは一種の詐欺ではないか、という口がすぎるであろうか」と述べている。さらに、「高度の専門レベルで「学際」ということは意味をもつのであるから、そのような高度の学問状

況を直接的に大学学部段階に持ち込むことは、本来は不可能なことで、教育としてはあまり意味がないように思われる。最近ではテーマ別科目の集積をカリキュラムを見せることがはやってきた。学生が基本的ディシプリンの訓練に耐えられないから、大学も面白そうな話題、イッシュを適当に集めてカリキュラムと称するのである。」と、今日の学部組織の変貌を批判している。

このような批判に対し、敢えて反論するとすれば、専門教育による専門主義が専門家の野蛮性（「人の言葉に耳を貸さない」という傾向）への反省を、「ポスト近代型能力」の要請が、このような「作文」をもたらし、教員はそれぞれの専門性に籠りながら、学生は多様なディシムリン（評価システム）の間で足場を失っている状況を認識するところに、「リベラルアーツ教育」の必要性が求められていると考えられよう。

では、専門教育とリベラルアーツ教育が目指す教養教育は対立、相反する関係にあるのであろうか。否、専門（ディシプリン）の中に教養の観念を見出すことが重要であり、その原型（プロトタイプ）が「基本的アカデミック能力」である。その点で絹川（2006）の主張する「専門教養科目」の可能性を支持するものである。すなわち、専門科目の一般教育化（リベラルアーツ化）である。元来、専門（ディシプリン）は教養への契機を有する。絹川の主張は、「より直接的に既存のディシプリンを内側から変革して、現代社会における学士課程教育の実質を展開しようとする試み」である。その内側からの変革をもって、学際的底辺をなす教養が培われ、高度な専門レベルへの展開が可能となり得る。

4. 情報学系教育のあり方と「情報メディア学」

2005（平成17）年3月に発出された財団法人大学基準協会の資料に「情報学系教育に関する基準」（同協会資料第61号）がある。こ

れは、「ポスト近代型能力」の育成を信奉しながら、「情報化」という時代の趨勢を受けて1990年代後半から設立・開設された情報学系学部学科の「学士課程基準」を教育の改善・向上の指針として示されたものである。

この基準をみれば 情報学系というものが、理学・工学・社会科学・人文科学及び情報科学の学際的な学問体系を有し、総合的な判断能力や問題解決能力などを育成していくものと捉えられている。ところが、このような学際的な学問体系にあっては、様々な類型化が可能であり 現にその学部・学科等においては、その使命及び目的、カリキュラム、入試の形態等多様である。そして、この基準において分類されているカテゴリーには次の4つがある。なお、ここではハードウェア関連を主たる教育研究対象とする理工学系学部・学科等は含まないものとされている。

：「理科系の情報学系学部・学科等」…

数学について、解析学、線形代数学、幾何学、数理統計学、情報数学のうち2分野以上を必修とし、物理学や化学に関する科目も開講し、4年次から研究室配属になるという3つの条件のうち、少なくとも2つを条件として充足する。

：「文理総合系の情報学系学部・学科等」…文科系の情報学系科目と理科系の情報学系科目がバランスよく配置されている。

：「情報学と有機的に連携する学部・学科等」…経済情報学や経営情報学に代表される、情報学以外の他分野に主を置き、情報学と有機的に連携する。

：「情報学を通じて支援する学部・学科等」…情報学以外の他分野に主を置き、その分野を情報学を通じて支援する。

ここで、 と のカテゴリーは、既存の学部・学科のカリキュラムを「情報化」させて、情報学系教育とするものであり、その意味で「情報学」が既存の学問体系を補完するものとして捉えられよう。また、カテゴリー の

理学系は、応用科学としてのコンピュータ・サイエンスを取り入れた学部・学科である。したがって、本来、情報学系教育として目指されたものは、の文理総合型であり、そこにこそ学際性と総合性を満たすことになる。

しかしながら、文理総合型といっても、具体的なカリキュラムの例示履修科目をみれば、必須科目としての情報処理論やコンピュータ関連科目、プログラミング言語といった理工学科目が配され、コンピュータ・サイエンスを基盤とする学部・学科が一般的である。また、演習系科目群もプログラミングやシミュレーションが大半である。ここに、日本の実学志向の工学的指向（専門性）が見受けられる。他方で、文科系科目は、ほぼすべてが選択科目であり、コンピュータ・サイエンスに付帯するものとの位置づけが見受けられる。

また、学生の習得レベルを示す「理解することができる」「応用することができる」「開発することができる」の三段階でも、多くの文科系科目は初期の「理解することができる」に配されている。

「情報学系教育に関する基準」及びそこに挙げられた例示から、何を読み解くことができるであろうか。それは、先にリベラルアーツ教育の重要性と必要性を説きながらも、逆説的に「専門性」の呪縛が、実学志向の工学的指向性（専門性）へ誘引していると言えまいか。

本来、人文科学・社会科学・自然科学の3つの領域で構成されていた一般教養科目群の形骸化が、専門性重視の高等教育への性急な傾斜をもたらしたが、その弊害として浮かび上がった「学士力」「社会人基礎力」と称する「人格形成力」は、リベラルアーツ教育により達成されうるものである。このリベラルアーツ教育体制なくして、「学際的」かつ「総合的」な情報学系教育はあり得まい。そのためにも「情報学系」としての共通言語（専門用語）と評価指針（資格取得方法）を確立することが必要である。それが、現代の

「教養学」となりうるものである。

5. 結び ~ 現代教養教育としての「情報メディア学」の確立に向けて

では、現代の「教養学」となるべく情報学系教育に何が必要であるか。それは、単に学際的な知識を量的に獲得することではなく、それらの知識を社会的文脈の中で捉えられる読解力の涵養が必要である。コンピュータ・サイエンスは当初、情報処理装置の開発として始まったように、情報をデータあるいはシグナル（信号）として捉え、それらを計算処理するものであり、その正確性、高速性、大容量性、効率性を追求してきた。その結果として、われわれは今日、大量の情報（データ）を瞬時に手にとることができるようになったのである。しかし、それらの情報（データ）は、それを読み解く文脈をもって、意味ある情報として理解・解釈されなければならない。そこには、意味あるものとしてのメッセージやシンボル（象徴）を、また価値あるものとしての情報（＝知識）を、さらには真偽を問うべき情報が存在する。その上で、伝達すべき情報を表現する術を磨くことができるのである。

識字を表すリテラシー（literacy）という言葉は、今日、多義的な「情報リテラシー」という言葉に読みかえられる。そこには、コンピュータなどの知識と操作能力である「コンピュータ・リテラシー」から、映像視聴（文脈読解）能力の「メディア・リテラシー」を含み、意思決定を下す対象や領域についての知識（ドメイン知識）を持って、論理的に思考能力（汎用应用能力）までも包含するものになっている。すなわち、現代版の「読み」「書き」「算盤」が「情報リテラシー」である。しかし、ここで注意すべきは、「読む」ことができなければ、「書く」ことも、計算することもできないのであり、この「読む」（読解力）をもって、問題を問題と認識し、解決のための方途・方策を検討することがで

きる。そして、それを「知識を身につけようとする主体的意志や身につけた知識を活用して、生きていくうえでの問題を解決する能力」へと結実させることが肝要である。知識の活用能力は、専門性よりも教養にある。専門性は、専門外の問題に取り組む際、何ら有効な方途に導くものではなく、専門性を越えて問題を見抜くところに専門の有効な応用や新しい分野の開拓が発現される。要するに、教養が専門を押し広げることになる。

ここで、「読解力」を基軸とする教養は、知識偏重型の教養に解されるかもしれないが、知識は文脈をもって意味をなすという観点から、「メディア」(媒体)の有する特性を考慮したい。媒体は文脈を形成する。そして、それが得てして情報処理に偏重しがちな情報学系教育を補正すべく「情報メディア学」のあり方であると考えるところである。

さて、「情報メディア学」の確立に当たっては、学際的ゆえに、学習成果(learning outcome)を如何に評価するかが問題となる。各専門領域(ディシプリン)によって、その評価すべき基準がまちまちであるという問題がそこには存在するが、その前に何を評価するかが問題となろう。絹川正吉(2007)は、達成度を測る(学生にとっては達成感)の得られる試験問題とすべきであると主張する。また、記憶の試験ではなく「概念学習」、あるいは「一般化能力」を問うべきであるとする。

中央教育審議会の審議経過報告「学士課程教育の再構築に向けて」(平成19年9月18日)は、成績評価について、「出口管理」の強化や成績評価の厳格化が、単に学生を振るい落とすことを目的とするものではなく、学生自身が「学習効果」を効果的に達成することを促すことに意義を置き、学生に対するきめ細かな履修指導や学習支援の実施、評価機会の複数化と一体に運用することを推奨している。そして、学習成果を学生自らが管理・点検するとともに、大学としてこれを多面的に評価する方法として、学習ポートフォリオの

導入・活用を検討するよう大学の取り組みに対する改革の方策を示唆している。

これは教員にとっての教育研究ポートフォリオとマトリックスを構成するものであり、多面的できめ細かな評価方法を取り入れながら、学生のみならず教員の学習/教育指導履歴などの記録と自己管理のためのシステムを開発することを、中央教育審議会の学習ポートフォリオを推奨に加えて、提案するところである¹¹。そのシステムに開発には、複合プラットフォーム機能を有するSNS(Social Networking Service)を応用して、学習・教育指導の過程及び成果の文脈化(履歴化)に有効である。そして、読解力が情報メディア学におけるリテラシーの基本として、「基本的アカデミック能力」を涵養していくことに、「専門教養科目」を基盤とする学際的学士課程教育の使命があると考えられる。

【参考文献】

- 阿部謹也『「教養」とは何か』講談社現代新書、1997年
『学問と「世間」』岩波新書、2001年
猪木武徳『大学の反省』(日本の現代 11) NTT出版、2009年
内田樹『下流志向 - 学ばない子どもたち、働かない若者たち』講談社、2007年
『街場の教育論』ミシマ社、2008年
刈部直『移りゆく「教養」』(日本の現代 5) NTT出版、2007年
絹川正吉『大学教育の思想 - 学士課程教育のデザイン』東信堂、2006年
絹川正吉編著『ICU リベラル・アーツのすべて』東信堂、2002年
栗田佳代子『日本におけるティーチング・ポートフォリオの可能性と課題 ワークショップから得られた知見と展望』(独)大学評価・学位授与機構報告書、2009年3月
佐藤卓己『テレビ的教養 - 一億総博知化への

11 ティーチング・ポートフォリオについては、Sel-din, P. (2004)及び栗田佳代子(2009)を参照。

- 系譜』(日本の 現代 14) NTT出版, 2008年
- 神野直彦『教育再生の条件 - 経済学的考察』岩波書店, 2007年
- 竹内洋『教養主義の没落 - 変わりゆくエリート学生文化』中公新書, 2003年
『学問の下流化』中央公論新社, 2008年
- 寺崎昌男『大学教育の可能性 - 教養教育・評価・実践』東信堂, 2002年
『大学は歴史の思想で変わる - FD・評価・私学』東信堂, 2006年
『大学改革 その先を読む』東信堂, 2007年
『東京大学の歴史 - 大学制度の先駆け』講談社学術文庫, 2007年
- 西垣通『ウェブ社会をどう生きるか』岩波新書, 2007年
- ヘイノネン, オッリベッカ+佐藤学『NHK 未来への提言オッリベッカ・ヘイノネン「学力世界一」がもたらすもの』NHK出版, 2007年
- 本田由紀『多元化する「能力」と日本社会 - ハイパー・メリトクラシー化のなかで』(日本の 現代 13) NTT出版, 2005年
- 村上陽一郎『あらためて教養とは』NTT出版, 2004年
- 山岸俊男『日本の「安心」はなぜ消えたのか』集英社インターナショナル, 2008年
- 渡部信一『ロボット化する子どもたち』大修館書店, 2005年
- Rychen, D.S. and Salganik, L.H. (2003) *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Hogrefe & Huber Pub. (ドミニク・S・ライチェン&ローラ・H・サルガニク編著『キー・コンピテンシー - 国際標準の学力を目指して』(OECD DeSeCo) 明石書店, 2006年)
- Organization for Economic Cooperation & Development (2004) *Innovation In The Knowledge Economy: Implications For Education And Learning* (Knowledge Management), OECD. (経済協力開発機構著/沢田敬人訳『これからの学校 - 知識と情報による変革の時代に』オセアニア出版社, 2006年)
- Organization for Economic Cooperation & Development (2007) *Understanding the Social Outcomes of Learning*, OECD. (OECD 教育研究革新センター編著『学習の社会的成果 - 健康, 市民・社会的関与と社会関係資本』明石書店, 2008年)
- Seldin, P. (2004) *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions* (3rd Ed.) Anker Publishing Company Inc. (ピーター・セルディン著/栗田佳代子訳『大学教育を変える教育実績記録 - ティーチングポートフォリオ』玉川大学出版部, 2007年)