

平成11年度 金沢大学大学院教育学研究科 修士論文

学習権の保障に関する研究

A Study of the Safeguard for the Right of Learning

～ ネットワークを用いた遠隔学習を中心に ～

Focusing the Distance Learning via Network

学校教育専攻 98-1011

渡辺 哲郎

wtnabe@mba.nifty.com

題目：学習権の保障に関する研究

～ ネットワークを用いた遠隔学習を中心に ～

第1章 はじめに - 本研究の視点 -	1
1.1 学習権の保障とは	1
1.2 視点を補強するツール	8
1.3 変化の胎動 - 視点を補強する環境 -	11
第2章 オルタナティブな学び	14
2.1 オルタナティブな学びの定義と分類	14
2.2 サマーヒル型の自由な学校	15
2.3 サドベリーバレー型の民主的な学校	20
2.4 脱学校型のセルフヘルプラーニング	27
2.5 Home-Based Learning	34
2.6 海外の例に見るオルタナティブの本質	40
2.7 日本のオルタナティブの現状	41
第3章 今日の遠隔学習の実際	42
3.1 遠隔学習を支える技術	42
3.2 「通信」教育 - ネットワーク登場以前 -	51
3.3 ネットワークを用いた遠隔学習支援の実際	55
第4章 遠隔学習システムのモデル化とデザイン	68
4.1 本遠隔学習システムの基本的な考え方	68
4.2 デジタル化される情報と見えない活動	71
4.3 デジタル部分の学校との対比	72
4.4 学習システムの構造のモデル化	77
4.5 各フェーズの比重による遠隔学習システムのバリエーション	80
おわりに - まとめと謝辞に代えて -	88

第1章 はじめに - 本研究の視点 -

本研究は急速に学校、一般家庭に普及しつつあるインターネットを用いた遠隔学習による学習権の保障の可能性の検討を目的とするものである。

まずは学習権の保障とは何か、これを主に学習者支援の多様化と捉え、その考え方と実践の必要性について不登校を中心に教育にまつわる諸問題から導く。その後、なぜネットワークを用いた遠隔学習に着目したのか、これを近年の教育界に起こっている変化の数々、ネットワークを下支えするテクノロジーの発達から述べる。

本論ではまず学習権の保障に関して、学習者支援の多様化ということで、1960年代以降アメリカで盛んになったオルタナティブ教育運動、イギリスのエデュケーションアザワイズ（他のやり方による教育）、フリースクールなど、いわゆる伝統的、典型的な学校教育とは軸を異にする教育活動を概観し、それらの共通点を見出すことによって、最も基本的な学習権の保障に向けての「スタンス」を確認する。

そしてアメリカ、オーストラリアなどの広大な大陸における遠隔学習や、最近アメリカなどでその数を増やしているインターネットを利用した Independent School, e-School などの取り組みから、インターネットを用いた在宅学習システムに関する知見を吸収し、本研究の目指す学習権の保障の形を明らかにすることを試みる。

1.1 学習権の保障とは

学習権の保障を問題にするということは、学習権を保障されていない者がいるという認識が根底にある。それは誰か。本研究では義務教育段階の不登校児を主な対象としている。

この節は不登校の問題の抱えている多層性を鑑み、これをサポートする役割を一定程度果たしているオルタナティブスクールを認めつつも、それだけでは決して十分でない現状を記述することを目的とする。

1.1.1 不登校13万人の現在

義務教育段階で学習権を保障されていない者の代表格はやはり「不登校」であろう。この問題についての根は非常に深い。少し不登校に至る経緯を考整理してみよう。

まず切っても切れないのがいじめ。校内暴力が沈静化するのに呼応するように増えてきたいじめ。校内暴力の矛先は基本的には教師などを含めた「大人」であったが、いじめのターゲットは同朋である。その矛先が自分に向かってきたとき、無理に耐える方法もあるが、いつ終わるともしれないいじめを断ち切る効果的な方法として、通学の停止を考えることができるだろう。つまり「自衛の不登校」である。

そしていわば教師による悪質ないじめとも言える虐待。これは生徒全員の味方であるはずの教師の、もはや裏切り行為とすら呼んでよい。

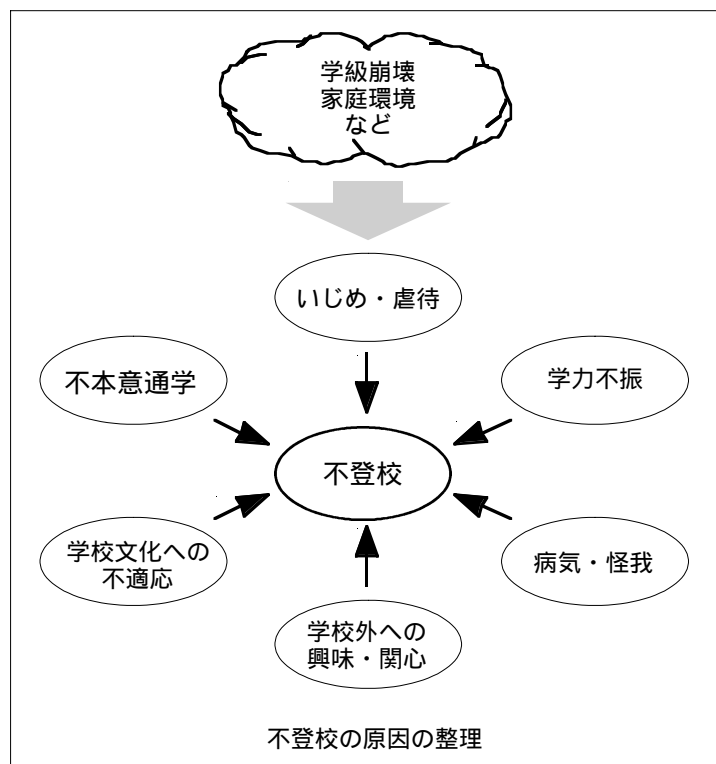
いじめの場合もそうだが、それが直接自分に危害を加える場合とそうでない場合がある。自分が被害者の場合はそれが直接不登校の引き金となり、そうでない場合はそれが教師不信へと一度変化し、そうして学校全体への嫌悪感から不登校に陥るという道筋をたどる。

そして学力不振。丁寧に教える余裕のない授業の展開についていけなくなり、学校に行く意味を見出せなくなる。挫折感もあるが、現在の学校で水準以上の成績を取れないということは、自らの存在が学校という空間で無意味なものに近づくという場合がある。そのようなとき、通学に耐えられなくなることは想像に難くない。

また、ついていけなくなったのではなく、受験の失敗などにより、志望通りの学校に通っていない場合もある。この場合、通学に対するモチベーションが保てなくなることも大いにありうるところである。もちろん、

通っているうちに学校を再評価することもあるだろうし、モチベーションはなくともとりあえず通い切る者が決して少なくなく、むしろ多数派だろうということは想像できるが、自分を偽って不本意通学を続けることで学校と自分をきらいになることもまた、十分に考えられることである。

成績ではなく、学校文化（ヒドゥンカリキュラムと呼ぶことが、あるいはできるかもしれない）を拒絶する場合もある。暗黙の了解になっている学級集団、教師-生



徒関係、受験へ向けたランクづけなど、そのどれに拒絶反応を示すのかは個人によって異なるが、いずれにせよ学校という文化圏になじむことができない者はいる。それは現実の様々な文化的ギャップの存在するところでもよく見られる光景で、何も学校に限った話ではない。しかし、学校においてはこの「不適応」は現実社会以上に「問題」となってしまう。むしろ不登校の問題で注目しなければいけないのはここかもしれない。なぜ、学校だけが他の文化圏への移動をよしとしないのか。

最後に、適応うんぬんではなく、もはや学校に最初から興味がなく、学校外のことにしか興味・関心を示さない場合もあるだろう。この場合は今までの例ほどネガティブな不登校でないこともありうる。

ここに挙げた理由は確固たる実証研究の成果ではないし、そもそも100の不登校には100の理由があると言われるほどデリケートな問題である。さらにいじめ・虐待に至った背景などを考えれば、家庭環境、職場環境、様々な要因が絡んできて問題を整理することすら容易ではない。上の図は単純化したものであって、実際には各要因のさらに外側に遠因が複雑に絡み合っているのである。

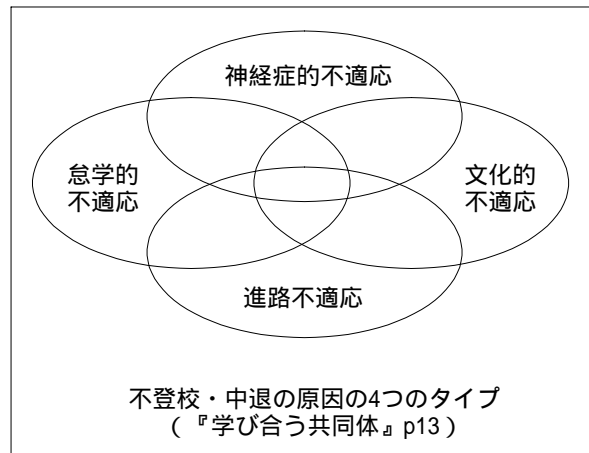
別な角度からの視点として、藤田（1996）の次のような4つの不適応を取り上げる。

もちろん実際の不登校や中退では、それらを区別することは必ずしも容易なことではない。しかし、それでも、両者を同根のものに見なし、同じ対応策が有効であると考えることには問題がある。というのも、それらの間には、主要な原因系という点でも、また、中核的な改革課題がどこにあるかという点でも、重要な違いがあるからである。

他方、文化的不適応の場合、子どもが身につけている生活のリズムやスタイルと学校のそれとのズレに主要な原因があるから、論理的に考えられる解決策は、子どもの側のリズムやスタイルに合う学校を探すか、そうでなければ、学校の在り方を多様な子どもの生活リズムに対応できる弾力性・許容性に富んだものにするということである。前者の場合、そういう学校が現に存在するということが前提になるが、従来、私立学校がその場合の選択肢となってきた。しかし、私立学校は地域的に偏在しているうえに費用もかかるから、誰にでも有効な選択肢となりうるわけではない。そこでもう一つの解決策が浮上することになるが、この場合、現行システムの下で子どもたちが通わざるをえない公立学校をそうした許容性・弾力性に富んだものにするという方向と、多様なタイプの学校をつくり、どの学校に入るかは子どもと親の選択に委ねるという方向がありうる。進歩主義的な教育理念に導かれた各種の〈学校づくり〉運動やオープン・スクールの運動、さらには、近年の教育改革論のスローガンになっている〈個性重視の教育〉や〈教育の個性化〉の議論は前者に属するのに対して、アメリカで見られるような、公立のオールタナティブ・スクールを拡大し、学校選択の自由を認めるようにすべきだという議論は後者に属する。

（『学び合う共同体』）

もっともな話であるが、本研究では不登校の問題を原因に遡って追及することはしない。本研究では不登校は単に子どもが学校に通っていないという問題でなければ、家庭の荒れや学級の荒れなどのような、従来の共同体の崩壊といった問題に還元することもできないものと捉える。むしろ学校に行っていないことで、その期間に当然享受できる教育を与えられない子どもが存在しているという点に注目する。

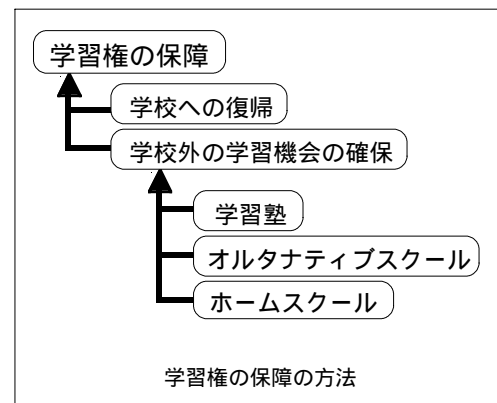


そこで、学習権の保障である。

この問題の解決策は二つある。

一つは学校への復帰。従来、不登校が顕在化したときにまず取られていた手法である。確かに学校へ通うことができるのなら学習権は保障される。

もう一つは学校外での学習機会の確保。学校へ通うことができれば学習権は保障される。しかしそれができないのがまさに不登校である。ということは、学習権の保障に焦点化する場合は、学校外での



学習機会の確保を考える方がより現実的な方法である。これにはいくつか選択肢があって、一つは学習塾、もう一つはオルタナティブスクール、最後にホームスクーリングが考えられる。これについては次の「オルタナティブな学びと通学」でもう少し詳細に検討する。

〔参考〕

「共生空間としての学校」学びの共同性の基礎と可能性 藤田 英典
シリーズ学びと文化6『学び合う共同体』
東京大学出版会，1996，佐伯 胖/藤田 英典/佐藤 学，ISBN4-13-053070-4 C3337

1.1.2 オルタナティブな学びと通学

不登校の子どもなどを対象に、従来の学校とは違う「もう一つの学校」を提供する「フリー

スクール」、あるいは「オルタナティブスクール」が、1980年代以降増えてきている。アメリカにおいてフリースクール運動が盛んだったのが1960年代後半から1970年代なので、その状況から10年ほど遅れていることになるが、とにかく子どもたちにとって「学校以外の居場所」が確保され始めた。

こうしたフリースクールがいつから始まったのか定かではないが、日本におけるフリースクールの草分け的存在と言われる東京シューレが始まったのが、1985年のことである。これを最近のことと思うかどうかは比較的個人の感覚に負うところが大きい。文部省がこうしたフリースクールなど、民間教育施設への通学を出席と認める方針を打ち出したのが1992年。そして東京シューレは今年（1999年）、NPOとしての認定を受けた。日本のフリースクールが、一つの節目を迎えたと言えるのではないだろうか。

また世界に目を向けるとこのような従来の学校とは異なる実践を行っている例はアメリカ・オルタナティブスクール的なものだけでなく、シュタイナー教育、フレネ教育、モンテッソーリ教育など、いくつかある。

しかし学習内容や実践スタイルこそ異なれ、従来の学校と共通しているのは、同一の建物、同一の部屋に学習者が集合し、そこで時間と場所を共有して学習活動が営まれるということである。確かにオルタナティブスクールは不登校児の居場所として機能しているが、この学校との共通点がハードルになっている場合もある。対人恐怖、広場恐怖などの恐怖症に限らず、こうした学習集団そのものに抵抗がある場合には、オルタナティブスクールは不登校児に対する有効な解答にはなりにくい。

また、以下のような学校との共通点から不登校児へのサポートという意味では自ずと限界が出てくる。

- 開校時間が決まっている。
- 基本的に学習活動は対面で行われるので、共時性、共場性が高い。
- すると場の空気ができあがる。これが学習者の個性と合うかどうかは基本的に運である。

そこでイギリスやアメリカなどで伝統的に息づくホームスクーリングに注目した。

ホームスクーリングの場合は所属集団や通学、それに伴う学習可能時間の制限から解放される。所属集団をほとんど意識する必要がないので学習開始時点で対人関係に悩む必要がなく、通学を必要としないので学区などの選択を制限するものが存在しない。

そして何より家庭を中心としてどこまでも学習者本位である。ここが決定的に違う。不登校

に陥った者が抱く不安を解いてから何らかの施設に通うのではなく、不安や悩みを抱えたままでも学習をスタートできる。

学習権の保障という視点に立ったとき、これこそが最もハードルの低い方法と言える。

3種類の学習の特徴

	従来の学校	オルタナティブスクール	遠隔学習
サポート時間	登下校の時間が決まっている	厳密に決まっていはいない場合もあるが、子どもを相手にする時間に限界がある	24時間やりたいときに学習できる
通学	義務がある	義務や強制はない	通学そのものがない
空間の使い方	1クラス1教室 最近はオープン化	オープンスペースの活用	空間がない
集団性	一部複式だがほとんど学年制	無学年制	基本的に集団はない。特定の課題ごとに議論が持たれる場合はある。
「参加」する きの「場」の 空気	あり	あり	最初のうちはない。議論などでグループを形成すると発生してくる。
教師対生徒比	大きい。 (小さくなってきているとは言え、オルタナティブスクールの倍くらい。)	小さい	人数の比率は講義、議論などその都度違う
活動における 生徒のイニシ アティブ	ほとんどの計画は教師が決める。(自分たちで決めるものの多くは部分的か表面的のどちらか。)	自分、あるいは自分たちで作る行動計画と民主的な合意	自分、あるいは自分たちで作る行動計画
学習進度	統一	非統一	非統一
学習内容	統一	非統一	非統一
	固定的	一部流動的	学習者それぞれ
	ペーパー学習が大多数	経験・活動を重視	場合によっては経験・活動を重視
学習方法	対面	対面	非対面
	一斉	個別	個別

それだけではない。日本で非公認の教育を行っているところは概ね財政的には決して裕福な状況にはない。多様に展開していく学習に応える多くの学習材を用意することは、規模の小さなフリースクールにはかなり困難である。日本のフリースクールの草分けと呼ばれる東京シューレでさえ、常に「ものごい」* をしているのが現状である。他は推して知るべしと言ったところだろう。

ということは、フリースクールに例え通うことができたとしても、そこできちんと学習権が保障されるかという、疑問を呈せざるをえない。事実、フリースクールではなく、フリースペースと名乗っているところも多く、これらは自然に親しむなどの体験活動を提供してくれるが、学習サポートを責任をもってやってくれるわけではない場合もある。もちろん既存の塾との差別化の意味もあろう。それなら学習をするときは塾に通うということだろうか。しかしそこは普通に学校に行っている者の「テリトリー」である。不登校なのに塾には通う、というのはなかなか難しい。

家庭での学習という方法はこうした事態にも一定の効果をあげると期待される。

〔参考〕

* ものごい×ものごい÷ものごい=ものごい
<http://www.shure.or.jp/office/tokyo/monogoi/>

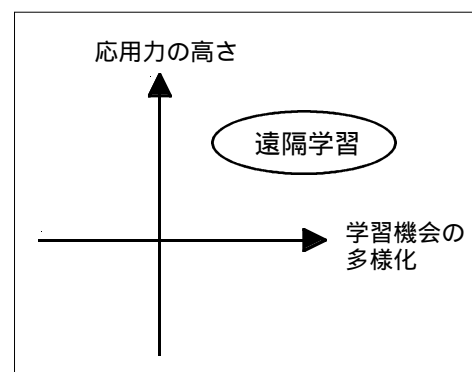
1.1.3 学習者の多様性と学習サポートの多様性

学習権の保障、学習機会の確保は、何も不登校に限った話ではない。

病気、怪我などにより一時的に通学が困難な場合、LDなど通常の学校での対応が不十分な場合、さらに学習意欲に応える社会教育施設のない成人、これらはいずれも学習権を保障されていない。この問題の解消のためには既存の学校の設備改善や人員の加配、社会教育施設の講座内容の充実なども考えられるが、家庭での学習、ホームスクーリングはそのどれにも応用可能であるし、少なくとも一つ、学習者の選択の幅が広がる。

ここが最大のポイントである。

ホームスクーリングはすべての学習者にとっての福音ではない。本物の音楽や本物の運動などをホームスクーリングでカバーすることはできない。ノンバーバルなコミュニケーションも成り立たない。場の空気というものも醸成されにくいので、学習のモチベーションは常に自分で高めないといけない。しかしそれでも様々な学習ニーズに応用力の高さである程度の解答を示すことができる。決定打ではないかもしれないが、少なくとも学習者にとってゼロでない何かがある。



このように、ホームスクーリング、遠隔学習は不登校だけでなく、様々な学習ニーズに応える可能性を秘めている。したがって、ここでは主に不登校児の学習権の保障という考え方で遠隔学習を読み解くが、実際の遠隔学習のデザインに関する知見は他の学習者にも当てはまるはずである。本研究が遠隔学習を狙ったのはまさにその応用力の高さにある。

1.2 視点を補強するツール

上に述べた考え方を補強するツールとして遠隔学習と、インターネットに代表される近年のデジタルテクノロジーを用いる。

詳しくは第3章で述べるとして、ここでは遠隔学習が教材の郵送やテレビ放送の利用からインターネットへシフトしてどのようなことが起きるのか、テクノロジーが教材の提示や学習の正誤判断を補助するツールからネットワーキングへとシフトすることでどのようなことが起きるのか、ということに簡単に触れ、ネットワークを用いた遠隔学習の検討の導入にしたい。

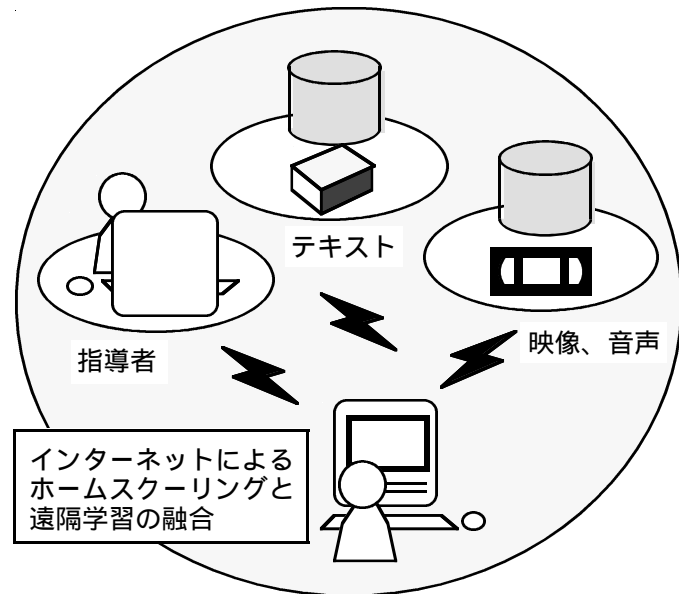
1.2.1 遠隔学習 - 郵送からインターネットへ -

一口に遠隔学習と言っても、インターネットの普及とともにその裾野は広がっている。従来の「通信教育」のようなものもあれば、WWW上の参考資料を元に自分の意見を組み立ててメールでレポートを提出するもの、掲示板やチャットなどお互いに意見を述べあうものもある。

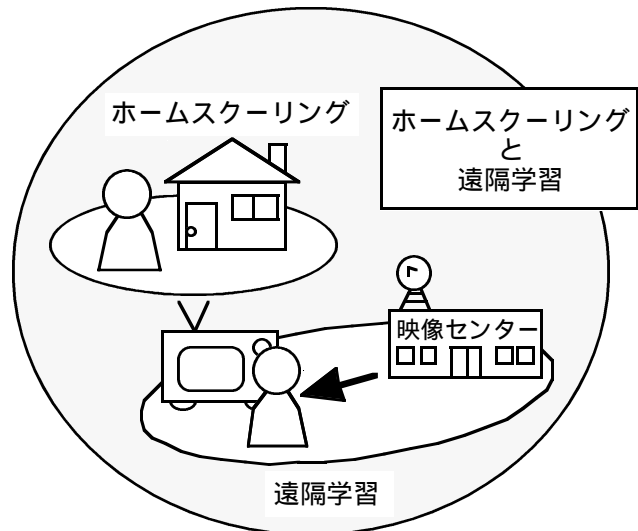
このいずれもが遠隔学習の範疇に収まるわけだが、ここで注目したいのは、遠隔学習を用いることでホームスクーラーが孤独に学習を進めなくてよくなる、という点である。

ホームスクーリングというと家に閉じこもって教材を買い込んで...、といったイメージを抱きがち、遠隔学習というと、放送大学のような、ある特別な機材を用意しているセンターへ通い、遠隔地の授業を視聴するというイメージを抱きがちである。しかし今や利用者1千万人を超え、いよいよ家庭への普及段階へと入ったインターネットを利用することで、この両者のイメージを完全に覆すことができる。(注：放送大学は従来の関東限定のUHFによる放送に加え、1998年よりCS衛星放送を利用した全国放送を開始した。これにより放送授業の受講に関しては「センターへの通学」といった形を取る必要はなくなった。)

図を見てもらいたい。上の図ではホームスクーラーと遠隔学習者は異なった世界に住んでいるが、下の図では家に居ながらして遠隔学習の恩恵を受けている。この図でイメージしているのは Moore & Kearsley(1996)* の言う第3世代の遠隔学習であるので、学習者と指導者の「直接的な繋がり」も記述されているが、少なくとも家に居ながら学習するというホームスクーリングの原則と遠隔地に指導を伝達するという遠隔学習の機能の両方を実現しているのが分かるだろう。



もう一つ、遠隔学習に注目する理由は、それが物理的に距離のある指導者と学習者を結ぶものであるということである。つまり遠隔学習は単に家庭に教材を用意して学習するというだけでなく、そこに学校の教室にはない学習の広がり、完全な独学にはない学習内容の洗練の可能性を内包しているのだ。この部分は非常に重要であり、具体的には「遠隔学習システムのモデル化とデザイン」で詳しく述べる。



〔参考〕

* 『インターネット白書'98「第1部 インターネット利用者動向」』, 日本インターネット協会
 * "Distance Education: A Systems View", Michael G. Moore / Greg Kearsley, Wadsworth Publishing Company, 1996, ISBN0-534-26496-4

1.2.2 テクノロジー - 教材提示、学習ツールからネットワークへ -

テクノロジーは常に教育に新しい刺激を提供してきた。投影機、テープレコーダ、OHP、テレビ、ビデオ、パソコン。しかしそのどれとも違う特徴を持ったメディアが登場した。それがインターネットである。インターネットの可能性についてはテクノロジー関係、教育関係、ビジネス関係、音楽関係、ゲーム関係、ありとあらゆるジャンルで数え切れないほどの情報が溢れているので今さら触れるまでもないのだが、ここでもう一度特徴の確認だけしておこう。

一つは文字通り世界中のコンピュータと接続されているということ。インターネットは従来の通信ネットワークのように一極集中管理をしないシステムで、パケツリレー方式とも呼ばれる方式を採用している。接続されているコンピュータ同士が相互に情報をやりとりすることを繰り返していくことで目的のコンピュータに情報を届けることができる。この柔軟な設計により、インターネットは、異なる地域、異なる国の人たちとのコミュニケーションを可能にしている。

二つめはその接続方式にも影響を受けている、コンピュータ同士の、引いてはそのユーザー同士のフラットな関係である。このことはビジネスの世界では組織の水平化、平準化という文脈で語られ、メディア、通信の世界では情報の受信者、発信者がいつでも入れ替わることができる、インタラクティブなメディアという文脈で語られている。教育の世界では学習者が普段接する機会のない世界（専門家、障害者、高齢者など）とのコミュニケーションを可能にすること、自分たちが情報の発信者になれること、という文脈で語られている。

三つめはインターネットはインフラでしかなく、その上を流通する情報のモードやサービスの種類は設計いかんでどのようにも変化する、ということである。一言で言えば可能性だ。従来のテレビや電話というメディアは、基本的にそれ専用のサービス（テレビ放送、双方向の音声通信）しか提供できないが、インターネットは「コンピュータ同士の接続の確立」しか担っておらず、その上で何が伝送されるのかは関係がない。文字情報、静止画、音声、動画などの情報のモードを問わないし、単に文字情報をどこかからどこかへ伝送するだけの電子メールのようなサービスもあれば、文字情報の集積と公開を同時に行う掲示板のようなサービスも、動画情報を次々に送り出し続けるテレビ放送のようなサービスも同居している。多様で雑多な世界である。

このような特徴を持つインターネットを教育に導入するに当たり、従来のメディア利用、テクノロジー利用とは研究の方向性が変わってきている。それは、コミュニケーションを重視し

始めている点である。

一つ例を挙げよう。『学びの共同体』を佐伯らが発表したのが 1996年。この頃から教育工学研究では交流、共同といったキーワードが一気に目につくようになる。ずばり共同学習を研究するものから、交流活動を支援するメディア環境の設計など、アプローチの角度は様々だが、メディア利用の目的がコミュニケーションやコラボレーションにシフトしているのがよく分かる事例だ。

以上のようにホームスクーリング、遠隔学習、テクノロジーが、それぞれ微妙に角度を変えながら、いずれもインターネットにその比重を移してきていることは注目に値する。こうしたことを背景に、本研究はネットワークを利用した遠隔学習を、学習方法の多様化の一つの方法として捉え、これを学習権の保障の方法として採用しようとするものである。

〔参考〕

* 『学びの共同体』，佐伯 胖ほか，青木書店，1996

1.3 変化の胎動 - 視点を補強する環境 -

ところで、上に述べていることは絵空事だろうか。

言っていることは分かるが不登校で家にいる者にパソコンを与え、もっと家に居なさいというのはいささか筋違いで危険ではないか。確かにパソコンを使って自分で何かをやっているかもしれないが、果たしてそれが学習と言えるのか、不登校の解決になるのか、問題をすりかえているだけではないのか。そんな疑問を抱くのも不自然なことではない。確かにこれが今までの学校的な学校や学習という考え方の中であつたなら、とうてい解決策とは成り得ない。

しかし幸いなことに現在上のような考え方には追い風が吹いている。

一つは小中高等学校に一斉に導入される総合的な学習。2002年より従来の教科学習を3割削減してまで始めるこの総合的な学習の、教育界に与える本当のインパクトは現段階（1999年度）では正確には分かるはずもないが、従来のように輪切りの方法が変わったり目先の評価の方法が変わるのではなく、学習そのものが変わるということは紛れもなく歴史的な一大事である。戦後、自由化に向かいかけてすぐに統率されていった学習内容が、再び自由を得ようとしていることの意味は大きい。

二つめは教育の情報化。もっとも単純化して言ってしまうと、教室にパソコンとインター

ネットを持ち込むということである。しかし、これらを絵に描いた餅にしてしまうことは、実は簡単である。情報化は、それそのものよりも情報化によって何の活動がどのように変わるか、ということこそが大きな変化である。OHPやテレビ、ビデオなど、従来のメディアには不可能なインタラクティブティとコミュニケーションの広がりがそこにある。

三つめは不登校の市民権獲得。1992年から「どの子にも起こりうるもの」（研究協力者会議）となった小中学生の不登校は1998年度現在、12万人を超え（平成11年度学校基本調査速報「初等中等教育機関 専修学校・各種学校 編 理由別長期欠席者数」）、その増加の勢いは衰える気配を見せない。一方で、不登校児受け入れを積極的にすすめる高校や民間の教育施設に注目が集まり、92年より校長の裁量で民間施設への「通学」を学校への「出席」代わりすることも可能となった。NHKをはじめマスコミにも不登校の話題が繰り返し取り上げられ、その中ではこれまでのように本人や家庭の問題に安易に還元するのではなく、周辺を取り巻く様々な事象（原因や具体的な取り組みなど）が明らかにされてきた。ちょうど中学生のナイフ所持が問題になったこともあり、大人が学習主体である子どもの声にようやく真剣に耳を傾けるようになってきている。

四つめは学習者像、学力観の変化。特に大きなところでは「自律的な学習者」への期待である。従来の学習者は学習主体と呼ばれ、その学習活動そのものを積極的に評価する動きはあっても、肝心の学習内容の決定権は指導者側が掌握したままであった。仮に学習者の主体性によって内容を選択することができたとしても、それは非常に限定された場面で行われられないため、ないも同然になってしまうことが少なくなかった。いい例が受験である。受験は、多くの学習者にとって学校選択、進路選択の場面になっていない。その選択が迫ってくるまでの間に確実にランクづけ、ラベリングが行われ、実際の受験時にはほとんど選択肢というのは存在していないか、していたとしてもそれまでのラベリングによって選択する気力や能力が奪われてしまっているのが現状である。しかしこれからは違う。自分の主体的な考えを練るために情報を収集するプロセス、考えを練るプロセス、そして結果を表現する能力が問われるのである。

ただし、現実の選択の場面や自らの考えを深めるきっかけとなるものが学習活動の中に有効に存在しないのであれば、絵に描いた餅を食べると言っているようなもので、結局今まで通り学習者にできもしない選択という無理難題を押しつけることになる。この点には十二分に注意を払う必要がある。

五つめはいよいよ本格化してきた高齢化と生涯学習体系への移行。今まで不登校をキーに書

いてきておいていきなり生涯学習と言うのもいささか突飛に思えるかもしれないが、これが実に関係が深い。

生涯学習とは、学校教育を含め、成人（社会）教育、家庭教育すべての基盤とされている。ということは生涯学習で培われた人の繋がりや生涯学習研究の成果は、基本的にはこれから社会へ開かれていこうとする学齢期の教育にも十分に応用可能なはずである。そしてその生涯学習は各自治体などでいよいよ成熟期に入ろうとしている。

以上五つが近年教育界に起きている代表的な変化であり、代表的な追い風である。

〔参考〕

学校基本調査速報 - 平成11年度 - 初等中等教育機関 専修学校・各種学校編
<http://www.monbu.go.jp/stat/r316/hyo0001-1.html>

第2章 オルタナティブな学び

1960年代後半、アメリカを中心にフリースクール運動、オルタナティブスクール運動が盛んになった。ちょうどその頃、公教育の世界ではオープンプランなどの積極的な改革とその議論も活発に行われていた。その後下火になったかのように日本で言われたこともあったが、実際には着実にこの「試み」は深化してきている。

本章ではこのようなオルタナティブな試みのいくつかを取り上げ、それらの特徴を整理する。

2.1 オルタナティブな学びの定義と分類

「オルタナティブな学び」という表現はざいふんと柔軟で、雰囲気的には分かってはいても実際には何も言っていないようなものであるが、ここでは、アメリカのオルタナティブスクール運動に代表される「学習システムとして近代的な学校と異なる特徴を持っているもの」、と定義する。

海外、日本を問わず近代的な学校と異なる教育実践は非常に多様に存在するが、大きく分けて学習の過程や心理的、人間観的アプローチが以前と異なるものと、そのうえで学習システムが以前と異なるものがある。かなり大雑把な分類だが、心理的、人間観的アプローチが異なるものは、主に「主義」、「教育」という表現をとり、学習システムが以前と異なるものは「スクール」、「制度」という表現を取る。

ここでは心理的なアプローチが異なっても実際の学校のシステムとしてあまり変化のないものは除外して考える。あくまで本研究の目的は伝統的な教育とは異なる教育実践を網羅することではなく、新たな学習システムのデザインへのヒントを探ることであるからだ。

アプローチの方法	具体的例
心理的アプローチ	シュタイナー、モンテッソーリ、進歩主義、児童中心主義
システムアプローチ	オープンプラン、サマーヒル、サドベリーバレー、ホームスクール

近代的な学校と異なる教育実践の分類

〔参考〕

第I部 現代の教育課題

三 子どもの学習権と「選択の自由」

『現代教育の論点』，下村 哲夫，学陽書房，1997，ISBN4-313-63033-3

2.2 サマーヒル型の自由な学校

英米の、ということでは世界のフリースクール、オルタナティブスクール運動をリードした学校、それがA.S.ニールのサマーヒルスクールである。

この学校の特徴を2冊の書籍から、少し長いが引用する。

- 授業への出席を強制しない
- 全校集会が大切にされ、子どもと大人が対等の立場で参加する。
- 子どもと大人の間に心理的な壁がない。ファーストネームで呼び合う。
- 罰、特に体罰がない。
- 芸術（音楽、工作、劇、ダンス）が重視されている。
- 宗教教育をしない。
- 田舎または小さな町の小規模な寄宿制の私立学校である。

（『自由学校的设计』p105）

また、エーリッヒ・フロム（社会心理学者）が「サマーヒルとは何か」の中で語った言葉として紹介されていたものは以下の通り。

『教育に強制はいらない』（p273）

- 1 「ニールは子どもたちの中の善なるものに固い信頼を置きつづけたのです。子どもは最初から臆病でハートのない自動人形に生まれついてはいない。生きることを愛し、生きることに興味を持てるだけの完全な潜在能力を持って生まれてきた ---- 彼はそう信じていたのです」
- 2 「教育の目的、それは実際問題として人生の目的であるのですが、それは喜びの中で物事を成し、幸せを見つけることだということです。ニールによれば、幸福とは、生活の中に興味を持つことです。私が付け加えるなら、単に頭脳だけでいうのではなく、全人間的に興味を覚える、ということになるでしょう」
- 3 「教育においては、知的な発達だけでいいということはありません。教育とは、知的であると同時に情緒的、感情的なものでなければならないのです。現代社会において、知識と感情が次第に離れ離れにされてきたことを私たちは認めなければならないでしょう。現代の経験の仕方というものは主に、心で感じ、目で見、耳で聴くことによる瞬間的な感覚的把握というのではなく、知識をつなぐだけの指向に傾いているのではないのでしょうか。事実、そうした知識と感情の分離は、現代人を精神分裂症に近いところまで追い込んでしまっているのです。頭を使う以外の方法で、物事を経験できなくなっているのです」
- 4 「教育は子どもたちの欲求に十分こたえ、あくまで子どもたちに即して行われなければなりません。子どもというのは、利他主義者ではありません。彼らの愛は、大人の成熟した愛と同じではないのです。子どもに偽善的なることによってしか見せられないことを要求する

のは誤りでしょう。利他主義は子ども時代を過ぎてから出てくるものなのです」

5 「教条的に押しつけられた規律や罰は、子どもたちの心に恐怖を育てます。そして恐怖の中から、敵意が生まれる。この敵意は子どもたちの心の奥底に沈んでいて子どもたち自身さえ気づかないことかもしれませんが、それにもかかわらず、何事かを成そうという熱意や、感情の率直な面を麻痺させてしまうのです。規律で締め上げることは百害あって一利なし。健全な心の発達を阻む以外の何物でもないのです。」

6 「自由とは、何かをしてもいいという許可証とは違うのです。個人として相手を尊重するという事は、一方的であってはならない -- これはニールが強調したとても重要な原則です。教師が子どもを権力で抑えつけていないということなら、子どもたちも教師に力で迫ることはできません。子どもだからと言って他人に何かを押しつけてはいけなく、子どもができる多くの方法で圧力をかけてもいけないのです」

7 「右の原則にも関係するのですが、教師の側に本当の真摯さがなければなりません。ニールはサマーヒル校での四十年間の生活で、ただの一度も子どもに嘘をついたことがない言っています。自慢のように聞こえるかもしれませんが、それは真実です。」

8 「健全な人間の発展をしていくためには、良心に対するもたれかかりを絶ち、自律を阻害するものと縁を切らなければなりません。そうすることによって初めて、独立心を持つことになるのです。子どもは、独立した個人として世界と向かって立ち向かうことを学ばなければなりません。仲間同志のもたれ合いの中ではなく、世界というものを知的に、感情的に、そして芸術的につかんでゆける能力の中に、自分の身の投げどころを見つけ出さなければなりません。だれかに服従したり、あるいは逆にだれかを支配したりすることによって身の安全を図るのではなく、自分と世界との関わり、結びつき方を見出せるよう全力を尽くさなければなりません」

9 「罪の意識は子どもたちを権威の下につなぎとめておくことしかできません。それは子どもの独立心に対する大きな足枷です。それは絶えず、反抗、後悔、服従、反抗というサイクルを描き続けるのです。罪深さというものは、私たちの社会の多くの人々が感じているような、良心の声に対する反応といった代物ではありません。本質的には権威に対する不服従の自覚であり、報復されることへの恐怖なのです。報復が肉体的な罰になるか、冷たく見捨てられるか、社会から疎外されるかどうかは問題ではありません。そうした罪の意識は総て恐れを生み、恐れは敵意と偽善を育てるだけです」

10 「サマーヒルでは宗教教育はしていません。しかし、だからといって、人間の基本的価値を無視してはいけません。この点をニールは簡潔にこう言っています。『闘いは、有神論者と無心論者の間にあるのではなく、人間の自由の価値を信ずる者と、人間の自由を抑圧する者の間にある』と。ニールは続けてこうも言うのです。『いつの日か、新しい世代の人々が、今、世の中にはびこっている宗教とか迷信を受けつけなくなるときが来るだろう。新しい宗教が生まれるのだ。そのとき、人間は罪を持って生まれたなどという考えは否定されるだろう。新しい宗教は人々を幸福にすることによって神を賛えるのだ』と」

これらの特徴の多くはその後のフリースクールにも受け継がれていく。

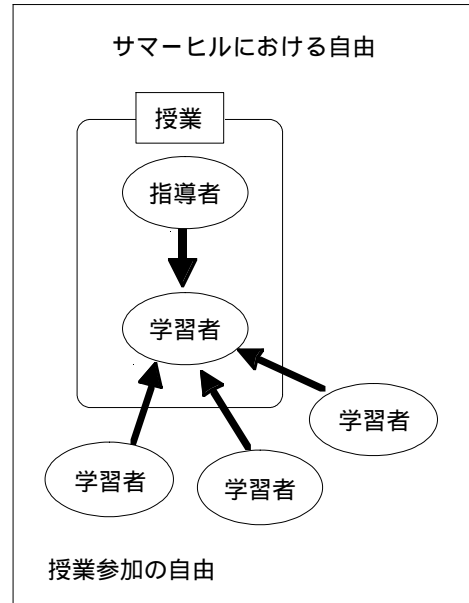
しかしこれらの特徴には、情意の部分とシステムの部分が混在している。サマーヒルが従前の学校に比べて際立って異なっていたのはやはり人間へのまなざしであるため、これは致し方ない。そこでこれを情意の部分とシステムの部分に分けてみる。すると以下のようなだろう。

システムとしての特徴

- 授業への参加は自由である
- 全校集会における大人と子どもの関係は平等である。最終的な判断を大人が変更してしまうことはできない。
- 罰則がない
- 宗教教育がない

情意の部分での特徴

- 自律を妨げるものは排除しなければならない
- 知識だけでなく情緒的にも発達
- 罪の意識を植え付けてはいけない



システムの中で特に学習に関する特徴は「授業への参加が自由である」ということに尽きる。次いで、全校集会における平等、そして非宗教という点が挙げられる。日本においては非宗教というのは半ば当然であるが、この非宗教という特徴はのちのオルタナティブスクール運動において重要な意味を持つてくることを付記しておく。

[参考]

- * 『教育に強制はいらない - 欧米のフリースクール取材の旅』, 大沼 安史, 一光社, 1982, ISBN4-7528-5016-8
- * 『自由学校の設計』, 堀 真一郎, 黎明書房, 1997, ISBN4-654-01599-X C3037

Summerhill School
<http://www.s-hill.demon.co.uk/index.htm>



2.2.1 新進歩主義のフリースクール

現在（2000年）、日本にも、このようなサマーヒルの特徴に惹かれた実践者の創設した学校が実際に子どもたちを受け入れ、活動している。代表的なものの一つは「きのくに子どもの村学園」、もう一つは「吉備高原のびのび小学校」である。サマーヒルと同じように寄宿制を取り、授業への参加を強制しない、平等な共同生活によって情緒的な発達にも寄与する、というスタイルを取っている。

また、これらはデューイの哲学にも影響を受けており、自分の手を使った活動を中心に、無学年制、活動を通じた子どもたちの興味・発想を大事にする柔軟なカリキュラムなども特徴として備えている。

こうした特徴に関しては先に挙げた引用部分のすぐ後ろに要約されている。

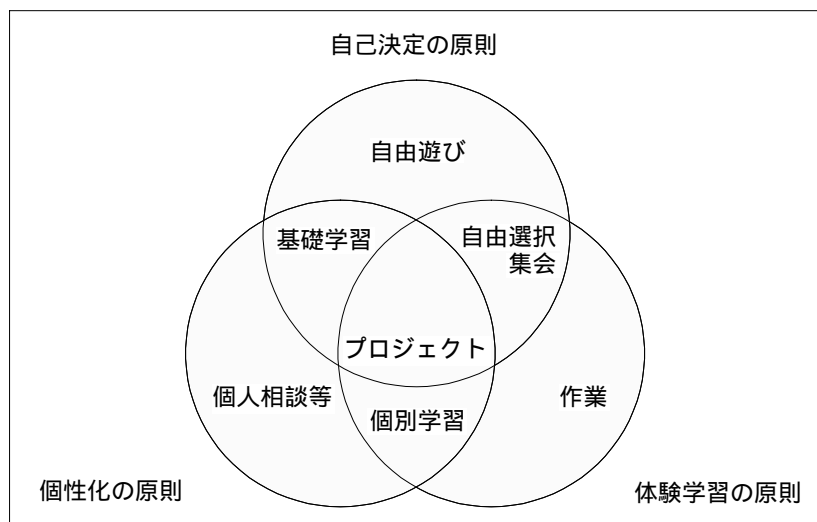
きのくにとキルクハニティでは、デューイの「為すことによって学ぶ」（learn by doing）という考え方が、学習や活動の中心にすえられている。書物をつかって知識を吸収するというより、むしろ手や体をつかって実際のな問題を解決しながら、自分自身で知識を創造することを大切にしている。

（『自由学校の設計』p105）

キルクハニティとはサマーヒルのあるイングランドのお隣、スコットランドにあるリースクールである。スコットランドのニールと呼ばれるジョン・エッケンヘッドによる。

きのくにとは先に述べた「きのくに子どもの村学園」のことである

が、そこでの学習活動の方針は右の図に端的に表れている。（『自由学校の設計』p175）



これはきのくにのカリキュラムの組み方を表したもののだが、ここでプロジェクトと呼ばれるものはあるテーマに基づいた縦割りクラスの名前であり、その活動のことである。活動は「手作り」が基本であり、滑り台作りやお菓子作りなどが行われる。その活動を中心にして、基礎

学習も全体集会も成り立っている様子がよく分かる。

これらの特徴はアメリカのフリースクール運動にも同様に見られる。以下はアメリカフリースクール運動のメッカであるクロンララスクールのパット・モンゴメリー女史の言葉である。

「歴史的には、私たちの運動はニュー・プログレッシブ（新しい進歩主義教育）なのよ。ジョン・デューイって知ってるでしょ。教育者で哲学者でもあった偉大な人なんだけど、彼も今世紀の初めから三〇年代、四〇年代にかけて私たちと同じような教育を広げたのね。しかし、五〇年代の後半になってデューイの進歩主義的教育ではダメだということになったのね。それを私たちはよみがえらせらわけね」

（『教育に強制はいらない』p95）

こう自分たちの活動を評価するクロンララでの学びも、やはり強制もお仕着せのカリキュラムも罰則もない、のびのびとしたものであり、子ども自らが手を動かし、能動的に活動することに価値を置いている。

この活動を評価する姿勢はのちに触れる Home-Based Education のところにも表れている。

また、1979年の NCACS (National Coalition of Alternative Community Schools = 「全米オルタナティブコミュニティスクール連合」)の会議でパット議長はフリースクールを以下のように定義した。

「フリースクールとは、親や教師、時には子どもたちによって生み出された手づくりの学校だ」

「フリースクールは小規模校。先生一人に対する生徒数の比較を低く抑える学校だ」

「フリースクールは子どもたちに多様な教育活動を提供する。地域社会を”教室”にしてみたり、泊りがけの見学旅行にいったり...」

こうして見てくると、サマーヒル以後のフリースクールの特徴は以下のようにまとめられそうである。

- 体験的活動を重視（この部分は恐らくサマーヒルでは芸術科目の重視と繋がっている）
- 異年齢集団
- 柔軟なカリキュラム
- 小規模で教師、子ども、親などの「参加」が大事

これらは実は総合的学習など、昨今の日本の教育改革にもかなり導入されているものである

ことも分かる。

(2000年1月現在、サマーヒルは存続の危機にある。進行中の教育改革が指定のカリキュラムの遵守を求めているからである。)

〔参考〕

* 『教育に強制はいらない - 欧米のフリースクール取材の旅』, 大沼 安史, 一光社, 1982, ISBN4-7528-5016-8

2.3 サドベリーバレー型の民主的な学校

サマーヒルにはしかし、牧歌的な人間愛を持った学校、というイメージもある。授業の出席を強制しないという特徴はあるものの、その温かい雰囲気は日本の田舎の学校を舞台にした映画にでも出てきそうである。しかしこれから述べるサドベリーバレーのような「自由」は懐かしさとは別種のものである。

1968年、マサチューセッツのフラミンガムで産声を上げたサドベリーバレーでは、確かに学習者に学びを強制しない。しかしそれは授業への参加が強制されないという形ではなく、参加すべき授業が最初には存在していないという形で実現されている。サドベリーバレーはフリースクールではなく、デモクラティックスクールである。授業は自分たちで契約して成立させるのである。最初から与えられているものではない。

サドベリーバレーの特徴を最も単純にまとめるとしたら以下の3点に集約される。

- 何ごととも契約
- 全校集会以外は決まったものは何もない
- オープンである

順に見てみよう。

2.3.1 何事も契約

サドベリーバレーの最大の特徴はやはり何事も民主的な約束、契約に基づいて行われる、という点である。

授業

まずはサドベリーバレー流の「授業」がいかに生まれるかを以下に引用する。

これに対して、わたしたちのサドベリー・バレー校では、「クラス」は全く別の意味に変わってしまいます。わたしたちのいう「クラス」とは、当事者間の取り決めを指す言葉です。それは、数学でもフランス語でも、あるいは物理学でもスペリングでも陶芸でも、なんでも構わないのですが、子どもたちのうちの一人、あるいは複数が、何かを学びたいと思ったとき、「クラス」の結成に向けたプロセスが始まります。

最初はもちろん、自力でどう学んでいくか、自分たちで方法をあれこれ考えます。適当な本やコンピューターのプログラムを探し出します。それだけで済めば、「クラス」はもちろん誕生しません。単なる「学び」があるのみです。

問題は、子どもたちが自分たちの力だけでは無理と判断したときです。だれかの手助けを必要としたときのことです。そんなとき子どもたちは、自分たちが学びたいことを教えてくれる人を探します。手助けをしてくれる人が見つかったら、その人と「協定（ディール）」を結びます。「これこれしかじかをするを約束します。だから、こんなこと、あんなことをしてください。OKですか？」

当事者双方がOKなら協定成立です。そして「クラス」が生まれます。協定づくりを始める側、つまり教えるを乞う側を、わたしたちは「生徒」と呼んでいます。だから、教えるを求め、協定づくりのイニシアチブをとる者が出てこなければ「クラス」もありません。

サドベリー・バレー校では、子どもたちが学びたいことを自分で決め、自分なりの仕方ですんでしまうのが普通です。ですから、彼（女）らは、それほど「クラス」に頼らないのです。

教えるを乞う「生徒」たちと協定を結ぶもう一方の当事者を、サドベリー・バレー校では「教師」と呼んでいます。たまには、子どもたちが「教師」になることもあります。もちろん、この学校でも大抵は、そのために雇われた大人が「教師」の仕事をしています。

（『「超」学校』p37）

ここで読み取れるのはサドベリーでは基本的には独学によって学習が進められている、ということである。子どもたちは自らの興味の赴くままに学習を進める。

その際用いられる方法は特に体験的な活動を中心としているわけではないようだ。伝統的な教材を利用した独学もおおいにありうる。リーディングもライティングも自分たちで進められる限りは自分たちで進める。

数学に関するこんなエピソードがある。教えるを乞われた「教師」が適当な教材を与え、それで勉強を進めていって、分からなくなったら聞きにくるように、と指示を出しておいたところ、その「生徒」は一冊の大学生レベルのテキストをたった一回の質問だけでクリアしたそうである。これはかなり「古い」タイプの学習方法である。むしろ学校文化が広まる以前の学習に近い。

逆に写真や料理に興味のある者はそれこそ暗室やキッチンを占領する勢いで「学習」に励む。「教師」はいる場合もない場合もある。（ただし、のちに触れるが、こうした共有の道

具を使うには、サドベリーバレー内で通用する免許が必要。)

こうした様々な学びの内容と形態(方法)が混在しているのがサドベリーバレー流の学習の特徴と言えそうだ。座学中心でもなく、かといって体験活動中心でもない。あるのは各自の興味と工夫と「契約」である。

全校集会

サドベリーバレーで唯一最初から決まっている活動と思われるものが、全校集会である。この全校集会は毎週木曜午後1時から開かれる。出席は自由だが、遅れること、忘れることは一票を放棄したものと見なされる。議題は事前に通達されるので、興味がなければ出なければよい。

この全校集会はフェアである。そしてあらゆることを決定できる。校則も、学校コーポレーションと呼ばれるサークル活動(と言い切ることはできない。なぜなら営利を目的にする場合もあるから。)の許認可も、そしてスタッフ(一般の学校の言う「教師」)の人事もこの全校集会で決定される。

運営

学校の運営を効率化する「管理」というものはサドベリーバレーには存在しない。

どんな部屋にもどんな機材にもカギは掛かっていない、ただ、利用に免許の必要な機材はある。免許を発行するのはその免許を持っている人たち。その機材を壊す心配や自分自身を傷つける心配がないと判断されたら免許が発行される。その免許を有するものはいつでも好きなように機材を利用することができる。これはその人を信頼して発行される免許である。定型の試験があるわけではない。

同じように学校のカギそのものを休日に子どもが利用できるように貸してしまうこともある。これもその子どもを信頼しているからこそ、である。サドベリーバレーで重要なのはこの信頼である。この信頼は教条的な、無条件の信頼ではない。逆に非常に厳しい信頼である。自分と相手が真剣に向き合うことを必要とする信頼である。

弟子入り

もう一度授業の話に戻るが、サドベリーバレーでは教わる者の必要が「クラス」を生み出

す。しかし「教師」となるはずの者との協定が結ばれない場合はどうなるのか。

例えば写真を真剣に学びたいものがある。しかし校内にはすでに彼より詳しいものはいない。そういう場合に登場するのが弟子入り制度である。どういうことかということ、外部の専門家のもとに弟子として働きに出て、給料をもらう代わりに教を乞うのである。

サドベリーバレーでの学びは校内に留まろうと校外に飛び出してしまうと、本質的に代わりはない。協定を結ぶまでのプロセスと、契約に基づく学習活動の遂行が重要なのだ。

2.3.2 定型は何もない

サドベリーバレーには全校集会以外決まったものが何もない。

チャイムなし、時間割なし、学年なし、クラスなし。ほかにも成績証明がない。何しろ成績がない。カリキュラムがない。あるのは契約によって生み出される「クラス」であって、予め学習すべき内容として決められているものは何もない。読み書き算でさえ、子どもが自分の必要によって学習を開始しない限り行われぬ。まして何歳までにこういった内容を学習すべし、といった規約もない。

卒業は一応あるが、よくある卒業試験のようなものはない。もちろん「卒業」しなくても学校を出ていくことは自由だ。そこで問題となるのは、成績証明がないと受験させてもらえない学校を子どもが受験する場合である。しかし、そこはアメリカらしいところで、意外と成績証明がなくても、「教師」との対話、「生徒」との対話をくり返しているうちに受験を認めるようになってくるところが出てくるのである。

2.3.3 オープン

もう一つ、オープンであることも重要な特徴である。

まず、子どもたちは開校時間の間、どこに行ってもよい。校門も「垣根」もない。学校の敷地内はもちろん、敷地外でも構わない。開校当初は近所の大人や警察官によって「通報」や「連行」されたりしたようだが、今ではそんなこともなくなったようだ。

父母への公開性

親たちは年に一回の総会に参加し、予算や授業料など、重要な案件の決定に一票を投じることができる。もちろん普通の学校生活に参加することも可能である。入学時の面接にも同席す

る。そこでサドベリーバレー流の教育への理解を深める。

そして毎日が参観日である。もっと言えば「参加」も可能である。先の『「超」学校』にこのようなくだりがある。

学校という「風景」の中に父母が加わることで、コミュニティー感覚がより一層、強まります。マサチューセッツ東部の各地からこの学校に集い、初めて親たちですが、やがて共通の関心で結ばれ、お互い知り合ってよかったと思う仲になります。

サドベリー・バレー校では、毎日が「父母の日」です。親も学校の一員なのです。

この学校では、それ以外の形で「父母の日」はあり得ません。

(『「超」学校』p238)

ただし、参観が2日以上に及ぶ場合は全校集会での許可が必要だそうである。全校集会によって「学校の一員」として認められる必要があるのだ。

バザー

サドベリーバレーはいつもだいたいお金が足りない。足りないお金をどうするか。普通の学校なら予算請求をするわけだが、サドベリーバレーでは単純明快、足りないお金は稼げばいい、というスタンスである。

もちろん子どもたちの製作したものなどを売るわけだからたいした金額にはならないが、それでも何度かやれば自分たちの教材の一つや二つ買うことができる。町へ出て自分たちで焼いたパンを売る、オークションで「サーブス」を売る（ベビーシッターや大工仕事など）などをして資金を稼ぐ。

また、廃品回収も行う。卒業生や近所からの寄付もある。どこかの学校のようなお定まりの事務手続きではこのような芸当は不可能である。

弟子入り

サドベリーバレーでは教えられるものが「教師」になるシステムだが、中には誰も「教師」になれない場合もある。そのようなときは外部の「師匠」の元に弟子入りする。これもしかしたら真にオープンだからこそできることである。外部の講師を1時間だけ呼んできて授業をしてもらうのとは訳が違う。外部の人間と契約を結び、実際のプロの仕事の中で学ぶのである。

2.3.4 授業料・給料

あまり誉められた話ではないが、サドベリーバレーではよく給料の支給が滞ったらしい。何よりサドベリーバレーが学校として機能することが重要で、スタッフのサラリーは「貸し」にされるのである。さすがにこれは頂けない。

もちろんいわゆるフリースクールは大抵どこも資金繰りに困っている。東京シューレも常にものごい



をしているありさまだ。東京シューレは NPO であって認可された学校ではないが、アメリカでは認可されていることと金銭的に保障されていることは必ずしも一致しないので状況としては大きな差はないと考える。ボランティアと正規スタッフがいて、ボランティアにはサラリーが支払われない、というのであれば話は分かるが、正規のスタッフのサラリーまで支払われないのはなかなか聞けない話である。

しかし評価できる点もある。授業料である。

サドベリーバレーの授業料は周囲の公立学校と同じかそれ以下に抑えられている。そうであれば本当の意味でオープンとは言えない。

2.3.5 学習の進め方と評価

ある日のことです。わたしは六歳になる男の子とキャッチボールをしていました。その子がボールを投げるたび、ボールをキャッチするたび、わたしは励ましの声をかけていました。「いいぞ、その調子」「ナイス・ピッチング」「ナイス・キャッチ」。

ところが突然、その子が怒りだし、わたしにボールを投げつけてこう叫んだのです。

「もう、一緒に遊びたくないよ。嘘をつかないでよ。ぼくのピッチング、まるでできてない。ちっともナイス・ピッチングじゃない。嘘を言わないでね」

その子の言う通りでした。わたしが間違っていたのです。わたしはサドベリー・バレー校で、子どもたちから貴重な教訓を、またひとつ学んだのです。

(『「超」学校』p146)

子どもたちが自分の好きなことを望んでやっているとき、その好きなことには好きになるきっかけがあり、大抵はそのきっかけを目標に好きなことをやっている。例えば野球が好きな子はたいていカッコいいプロの選手が目標であり、そういう意味では野球をしている自分は常

にそのプロと比較されている。これは誰の評価よりも厳しい自己評価である。しかしその苦しみを越えてこそ、自己と厳しく向き合ってこそ成長と言える。

サドベリーバレーにはいわゆる評価はない。あるのは自己

の定めた目標と自己の定めたペースと、結果に対する自己評価である。誰かが誉めてくれることを目標にしてしまいがちな子にはこのうえなく厳しい「評価システム」である。

しかしこの「システム」が成り立つためにはもちろん、子どもの一心不乱さを邪魔しない、失敗したことを蒸し返すようなメンバーがいない、などの条件が必要だ。サドベリーバレーのコミュニティにはそれが備わっているということなのだろう。

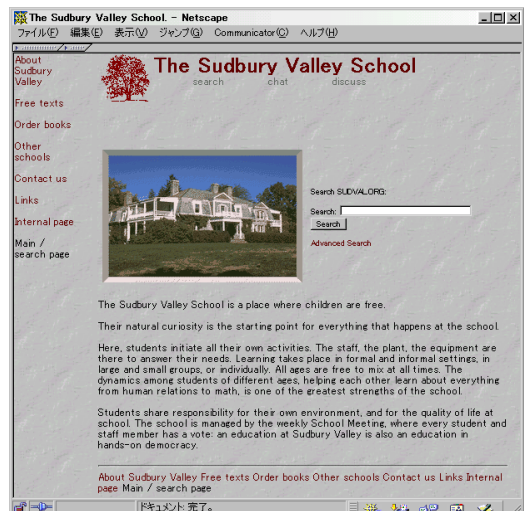
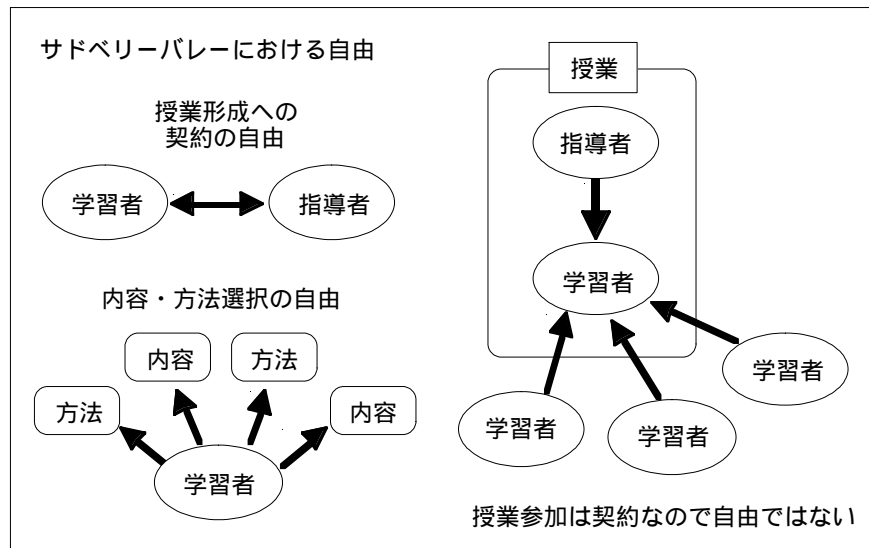
2.3.6 IDEC

サドベリーバレーはデモクラティックスクールである。

その特徴は上のように

- 契約と平等な多数決と信頼による徹底した民主主義
- 地域、父兄、「教育者」などに開かれていること
- はっきり評価がないと明言していること

である。



ところで最近、従来のフリースクールもこのようなデモクラティックな部分を自覚的になってきている。1999年にサマーヒルで開かれたフリースクールの世界的な大会の名称は International Democratic Education Conference となっている。

〔参考〕

『「超」学校』, ダニエル・グリーンバーグ, 大沼 安史 訳, 一光社, 1996, ISBN4-7528-5050-8
C1036
The Sudbury Valley School
<http://www.sudval.org/>

2.4 脱学校型のセルフヘルプラーニング

脱学校をオルタナティブな学びに入れるのは意見が分かれるところかもしれない。学校の存在そのものを否定しかねない危険な理論と見られることがあるのも事実だ。しかし本研究ではネットワークを用いた学びのシステムの考察が目的である。言うまでもなくネットワークは開放的だ。脱学校論は必ずしもネットワークを利用した学習システムと矛盾するものではないだろう。

また、本研究で対象とする学習者が基本的に不登校児とは言え、障害学習体系の中、初頭中等教育だけに特化したシステムの考察を行うことは必ずしも賢明とは言えない。むしろビジネスシーンを中心に発展してきた情報化社会において、その周縁に位置するという意味では生涯学習も初頭中等教育段階の不登校も大きな違いはない。逆に脱学校論が学校を超えて描いてみせる学習観に学ぶところが多いと考える。

そこで脱学校型の学習を考察するわけだが、まずは脱学校論の源、『脱学校の社会』の中から、イリッチの構想した新しい学びの形を復習してみよう。

2.4.1 イリッチの Learning Webs

イリッチは『脱学校の社会』において、経営的に完全に破綻していて、階層移動という、社会における平等性の確保という以前言われていた意義を果たしていない学校制度と、専門家支配とそれを是認する学校化社会を痛烈に批判した。しかし彼は学校の存在を全否定しているわけでもなく、教育を放棄しろとも言っていない。そしてわずかながら新しい教育制度の案を描いている。それが "Learning Webs" である。

『脱学校の社会』の第6章は日本語では「学びのネットワーク」というタイトルになっている

が、これは注にもあるように英語では "Learning Webs" とされていた。そしてその定義を以下のように行っている。まずはこの新しい教育制度の持つ目的から。

すぐれた教育制度は三つの目的をもつべきである。第一は、誰でも学習しようと思えば、それが若いときであろうと年老いたときであろうと、人生のいついかなる時においてもそのために必要な手段や教材を利用できるようにしてやること、第二は、自分の知っていることを他の人と分かちあいたいと思うどんな人に対しても、その知識を彼から学びたいと思う他の人々を見つけ出せるようにしてやること、第三は公衆に問題提起しようと思うすべての人々に対して、そのための機会を与えてやることである。

(『脱学校の社会』p140)

そのために整備すべき資源は以下の四つであるとしている。

教育のための資源は、ふつうは教育者のカリキュラムの目標に従って分類される。私はそれとは反対のこと、すなわち、学生自身が自分の目標を明確にするのを助けてくれ、またその目標達成を助けてくれるどんな教育のための資源も利用できるようにしてくれる様々なアプローチを、四つに分類して示そうと思う。

1 教育的事物のための参考業務

これは、正式の学習に用いられる事物や、過程の利用を容易にする。これらの事物のあるものは、教育用に用いる目的で取っておき、図書館とか賃貸業者とか実験室、あるいは博物館や劇場のような観覧施設に保管しておくことができる。その他のものは、日常は工場、飛行場あるいは農園で利用されているが、学生が見習いとして利用するとか、休憩時間中に利用することなどができるようにされる。

2 技能交換

これは、人々が自分の技能を登録したり、その技能を習得したいと思う他の人々のために、自分が自分の技能を登録したり、その技能を習得したいと思う他の人々のために、自分が進んでモデルとして奉仕するときの条件や自分に連絡のとれる住所を登録するのを認める。

3 仲間選び

これは人々が学習仲間を見つけるために、自分のしたいと思う学習活動を記すのを認めるコミュニケーションのためのネットワークである。

4 広い意味での教育者のための参考業務

すべての教育者は、住所氏名録に自分の住所のほか自分がサービスを提供する際の条件、自分が専門職業家であるとかあるいは準専門職業家であるとか、また自由業者であるとかなど、余分なことを記録しておくことができる。このような教育者たちは、後にみるように、世論調査や、以前にその人に指導を受けていた人々に問いあわせることにより、選択されるようにすることができる。

(『脱学校の社会』p145-)

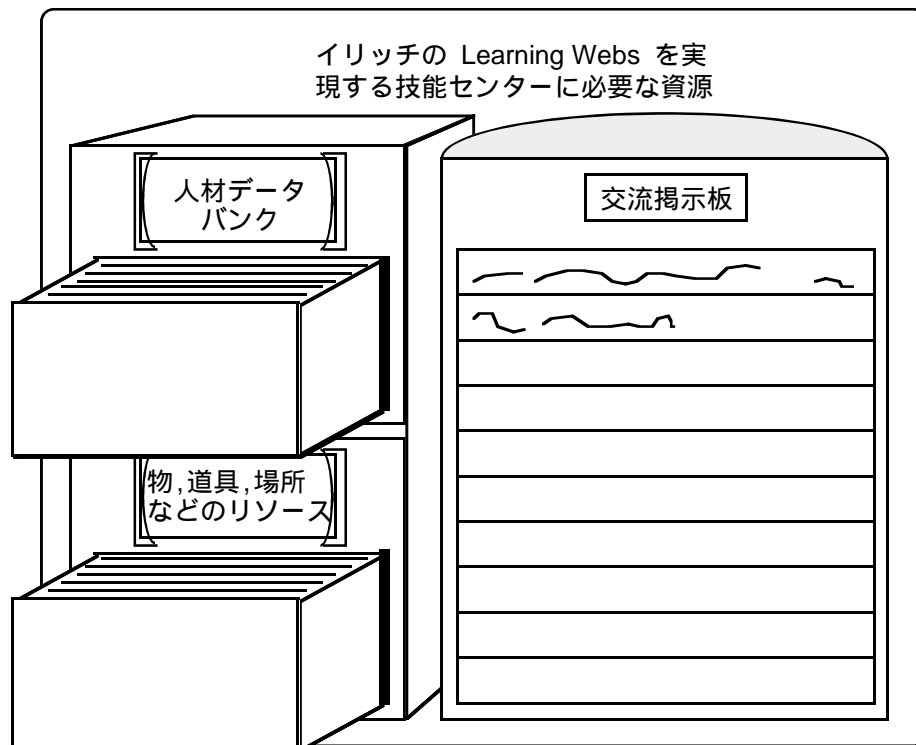
この第一と第四は似通っていて少し分かりにくいですが、人材の情報か、物、場所、その他の情報か、という違いだと考えればスムーズに理解できる。

具体的な方法としては、

今すぐなら、わずかずつではあるがすべての年齢の人々 -- 貧しい人々だけではなく -- に対して、どこか技能センターでも使用できる教育クレジットを与えることができるであろう。私はそのようなクレジットを、国民の一人一人が生まれたときに与えられる教育上のパスポート、または「教育クレジット・カード」(edu-credit card)の形をとるものとして考えている。毎年与えられる補助金を若いうちには使わないと思われる貧しい人々に有利にするために、「教育購入権利証」(entitlement)を蓄えて後で使用する場合にはそれに利子がつくような措置を講じることもできよう。このようなクレジットを用いることによってたいいの人々は、学校でよりも、よりよく、より速く、より安価に、かつ望ましくない副作用はより少なくして、自分たちに都合のよいときに、最も需要の多い技能を習得することができるようになるだろう。

(『脱学校の社会』p35)

のように、のちに触れるバウチャー制度のもっと意味の広い、生涯学習を念頭に置いた教育クーポンを想定し、無料で利用できる技能センターを提案している。



ここでこの技能センターの「学校」との最大の違いは、

脱学校とは、特定の人が他の人に対してある集会への出席を義務づけることができるような権限をもつことを廃止することである。

(『脱学校の社会』p171)

という部分が守られているということである。そしてこのような制度を支えるためにはもちろん優秀な「教師」にこのセンターを通して出会える必要がある。それについては、

技能の教師には、生徒に奉仕するよう、ある種の奨励策がなされなければならない。無免許の教師に公の資金をふりわけるようにする段取りとして、手初めに行うべき簡単な方法が、少なくとも二つある。第一は、市民を対象に開放された無償の技能センターを設けることによって、技能の交換を制度化する方法であろう。そのようなセンターは、少なくとも特定の徒弟修行に入るのに不可欠とされる読み方、タイプ、簿記、外国語、コンピュータのプログラミング、数字の操作、電子回路の用語のような特殊な用語の解説、特定の機械操作などの技能のために工業地域に設立することができるし、また、そうすることが必要でもある。第二の方法は、特定集団の人々に教育を受けるために使える一種の切符を与えることである。それは、その集団外の人々ならば、商業ベースで対価を支払わなければならないような技能センターに通うのに使用できる。

それよりも、はるかに急進的な方法は、技能交換のための「銀行」をつくることである。その場合、市民は誰でも、基本的な技能を身につけるための基本的なクレジットを与えられよう。その最小限のものほかに、組織された技能センターで模範として奉仕したとか、自分の家でそうしたとか、あるいは運動場でそうしたなど、他人に教えた人にはその他にクレジットが追加して与えられよう。他人に一定の時間教えたものだけが、その同じ時間だけ、より上級の教師に教えてもらうことを要求できよう。教育を他人に分かち与えることによって自分の教育を獲得するような、いわば、全く新しいエリートの出現が助長されよう。

(『脱学校の社会』p165)

の部分で述べているように、この教育クーポンを使い切りのものではなく、あたかも理想的に循環している地域通貨のようなものにすることで実現することの可能性を記述している。要するに教える者は教えただけ得をするようにできているということだ。

そしてこのような仕組みをうまく動かすために必要な「教師」の質については、以下のよう

に言及している。

教師の需要が増えるに連れて、教師の供給もまたふえなければならない。学校の教師が姿を消すにつれて、独立した教育家という職業を生み出す状況が生じてくるであろう。これは、ほとんど言葉の矛盾のように思われるかもしれない。学校と教師とが、それほどまでに

非常に密接に補完的なものとなってしまうのである。しかし、このことはまさに、さきに述べた三つの教育的交換が発展して、その結果として生じてくるものである。そして、それら三つの十分な利用をはかるために、両親およびその他の自然状態のもとでの教育者にとってはガイダンスが、個々の学習者にとっては援助が、ネットワークにとってはそれらを運営する人々が、必要なのである。

親は、自分の子どもたちを、自主的に責任をもって学習できるようになることに通じる道へ旅立たせるためにガイダンスを必要とする。学習者たちには、彼らが困難な状況に遭遇したときに指導してくれる経験ゆたかな指導者が必要である。これらに種類の要求は全く異なっている。前者は、教育の方法への要求であり、後者は、教育以外のあらゆる知識の分野における知的指導性への要求なのである。前者は、人間の学習と教育的資源についての知識を必要とし、後者は、何らかの種類の探求をした経験に基づく知恵を必要とする。教育的努力を効果的にするためには、どちらの種類の経験も欠くことができないものである。学校は、これらの機能を包み込んで一つの役割にまとめる -- そして、それらを学校に頼らずに独立して行う者に対しては、汚名をきせないまでも、少なくとも疑わしいものだとする。

実際、特別な教育的能力の三つのタイプを明確にしておかなければならない。第一のタイプは、この章で概略を述べた種類の教育的交換、あるいはネットワークを創造し、操作する能力である。第二は、これらのネットワークの利用のしかたについて、学生や両親を指導する能力である。第三は、困難な知的探求の旅路において、「同輩中の第一人者」として活動する能力である。このうちの前二者だけが、独立した専門的職業の分野とみなされよう。つまり、教育行政官と教育カウンセラーである。私が述べているネットワークを作りだし、操作するのに多くの人々を必要とはしない。だが、学校の観点とは全くちがった、そしてそれとは対立さえする観点から教育やその管理運営について最も深く理解している人々が必要なのである。

(『脱学校の社会』p177)

まとめると、

- 「教師」、「生徒」、「モノ」、「場所」、その他の公開されたデータベース
- 「教師」と「生徒」、「教師」と「教師」、「生徒」と「生徒」などのコンタクトを仲介
- 教えることによって溜まり、習うことによって減る教育クレジット

の三つが環境として必要であり、こういう学びのシステムの上で必要とされる人材の資質には

- 学習に関する情報の交換、関係の構築能力
- 新たな学習システムへの参加者を誘導できる能力
- 「その道」のエキスパート

の三つが重要なものとされる、ということである。

〔参考〕

『脱学校の社会』, イヴァン・イリッチ, 東洋 / 小澤 周三 訳, 東京創元社, 昭和52年, ISBN4-488-00688-4 C1037

2.4.2 Learning Exchange

上のような Learning Webs を実際に行った例が 1971年、シカゴの大学生の始めた Learning Exchange (学習交換所) である。ここでは、

- 「教師」「生徒」に登録してもらい、そのデータをカードでストックする
- 問い合わせに応じて適切そうな組み合わせを見つけだし、紹介を行う

という活動が行われた。

実質的に行っているのはそれだけで、非常に簡素だ。しかしこのシステムの上で理論上展開される「授業」のトピック数は総合大学のそれをはるかに凌ぐものになるという。この「授業」を基本的には登録料のみで受けることができる。まさに夢のような学習システムである。

ところでこのシステムには次の五つの目的があった。

- 1 シカゴ圏における、教育のソース、ニーズについての情報を収集、組織し、接近できる、経済的で効果的な手段を発展させること。
- 2 教え、学び始めようとする人や、関心を他の人々と分け合おうという独立した市民を励ますこと。
- 3 教育プログラムを発展させようとする公私の組織、団体を援助すること。
- 4 参加者の団結と寄与で、一人立ちできる組織となること。
- 5 どうすれば地域社会に埋もれた教育資源を生かせるか、他の都市の人々にモデルを提供すること。

(『教育に強制はいらない』p194)

こうした目的に沿って活動しているうちに、徐々に周囲との関係が変わってくる。

まず、登録人材データベースを図書館利用者と共有したこと。つまり、シカゴ圏の図書館の利用者は自動的に Learning Exchange のメンバーとコンタクトを取ることができる。ただし、このコンタクトに応じるのは図書館利用者の受け入れを表明しているメンバーだけである。

次に学校へもこの関係を広めた。公立学校は以下の要領で Learning Exchange を利用できた。まずは教師。

- 1 教室に来てくれて、いろんな技術を披露してみせてくれたり、話をしてくれる人を地域社会の中から見つけ出す。
- 2 勉強についていけない子のため、個人的に教えてくれる人を探し出す。
- 3 夏休みの間、自分たちで研究会を組織する時、講師を見つける。
- 4 「学習交換所」がそのために設けている「テレフォン百科事典」（三千人が登録）を利用して、子どもたちの質問、疑問にすばやく答える。
- 5 学習計画や、どうしたらうまくいくかといった教室での教授法、テクニックについて議論したりする仲間を見つけて出す。

（『教育に強制はいらない』p177 以下同様）

次に生徒。

- 1 自分が関心を持っている職業の人々から直接、ナマの話、情報を聞く。
- 2 自分の勉強を手伝ってくれる人を、地域社会の中から見つけ出す。
- 3 学校の外で一緒に勉強する気の合った仲間を探し出す。
- 4 自分が勉強した知識を生かし、他の子どもたちや大人を教える。
- 5 子ども同志の集団をつくり出す。

そして親。

- 1 特定の科目の成績がよくない我が子のため、個人教授を見つけて出す。
- 2 公立学校流ではない教え方で、我が子を教育してくれる人を探し出す。
- 3 親自身が「学習交換所」を通じ、公立学校の子どもたちに教える。
- 4 自分自身のための勉強方法を時間的な制約などを考慮に入れながら、計画する。
- 5 子育てのための賢明な方法を話し合う親同士のグループをつくる。

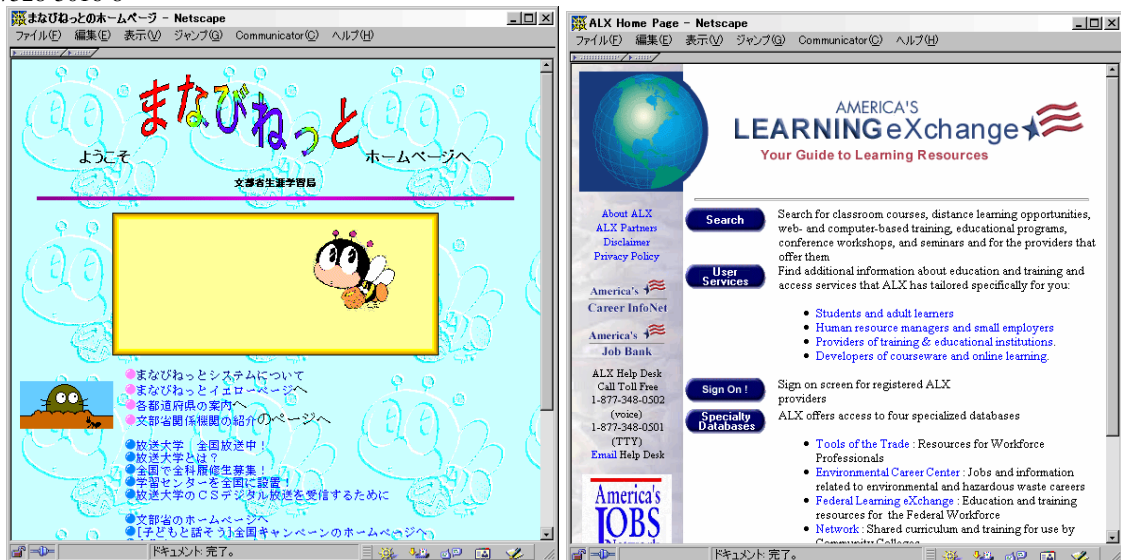
こうして見ると、教師、生徒、親、それぞれの立場の違いこそあれ、自分が勉強すること、自分が教えること、仲間を見つけることなどにフルに活用されているようだ。最もどの程度の Exchange が起きたのかというデータはないので正確なところは不明である。

しかしその活動は着実に成長をとげ、今やこの Learning Exchange という考え方と活動は全米に広まっている。現在では情報化が進み、カードによる登録はコンピュータ上のデータベースへ、電話による仲介、紹介は電子メールや WWW によるダイレクトなコンタクトへとその形を変えつつあるが、広く開かれた、平等な学習機会創造システムとしての機能は大きく変わることはない。

〔参考〕

AMERICA'S LEARNING eXchange
<http://www.alx.org/>
 まなびねっとのホームページ
<http://www.naec.go.jp/manabi/index.html>

* 『教育に強制はいらない - 欧米のフリースクール取材の旅』, 大沼 安史, 一光社, 1982, ISBN4-7528-5016-8



2.5 Home-Based Learning

いわゆるホームスクーリングのことなのだが、この表現は実は「アメリカ式」の表現である。イギリスではホームエデュケーションという表現が一般的なようだ。日本ではどちらかというともホームスクーリングという表現の方が定着しているが、東京シューレなどはスクーリングという表現の含みうる学校的意味を避けて、あえてホームエデュケーションという表現を使っている。

なぜこのような表現の違いが生まれているのか。あくまで想像だが、アメリカでは一度教育に関する権利が学校に「奪われ」、その後家庭での教育が浸透するまでに様々な実践、様々な事件があった。その間、基本的に新しい試みを私立の「学校」として認可してきた、という経緯が関係しているのではないかと。対してイギリスでは、1944年教育法第36条によって学校以外の方法による教育の権利が明記されている。

すべての義務教育年齢の子どもを持つ親は、子どもを学校に定期的に登校させるか、あるいはその他の方法によって、教育上に特別な配慮を必要とする場合はそれを含めて、子どもそれぞれの年齢、能力、素質に見合った十分な教育を受けさせる義務がある。

(『教育は義務じゃない』p93)

学校に通わせるか、あるいは他の方法で、と言っているのに家庭での教育に schooling という表現はふさわしくない。

このような背景の違いが、表現の違いになっていると推察される。

しかし、文献や Web 上の情報に当たっていると、どちらも学校と対比して家庭「での」教育について語るときには、Home-Based Education という表現を使っていることに気づく。

この節では Home-Based Education という表現を使ってもよかったのだが、あえて学習者側の視点を強調するため Home-Based Learning とした。それでは、Home-Based Learning の実際の様子をいくつか挙げ、これまでと同じようにその特徴的な部分を抜き出してみよう。

2.5.1 クロンララ

クロンララスクールは1967年、パット・モンゴメリー女史の手によって創設された、アメリカはミシガン州のアン・アーバー(Ann Arbor)市にあるフリースクールである。こうした説明よりもアメリカのフリースクール運動のメッカ的存在であると言った方が分かりやすいかもしれない。クロンララはフリースクールと言っても日本のフリースクールのように非公認の学校ではなく、れっきとしたミシガン州公認の私立学校である。

この学校の教育は幅広い。Elementary School から高校卒業資格を持っていない成人対象の Adult Education までカバーし、その方法も通学あり、Home Based Education あり、と充実している。

ここではその1979年に始まった Home Based Education Program を対象とする。

クロンララの Home Based Education はまず最初に各家庭に Contact Teacher が割り当てられる。Contact Teacher は学習者、親とのやりとりをくり返し、学習プログラムの作成、学習成果の形成的な評価と記録を担当する。

教材や学習内容があらかじめ決められていて、それをチェックするという意味での評価は行わない。学習はあくまで学習者本位で進められる。というよりはむしろ学習者の様々な「活動」を「学習」にまで高めるために学習者と Contact Teacher がその「活動」を共同で分析し、絶えずフィードバックを繰り返すことで「学習」が進められると言った方が正確だろう。内容も方法も問われないが、学習の質は問われる仕組みになっている。その評価は基本的には「教

科」に沿って行われるが、何をしなければこの「教科」の評価にならない、という制約はあまりない。

クロンララの Home Based Education での学習は、学習者本位で進められるという点ではサドベリーバレーに似ているが、きちんと評価を行っていること、そのために綿密なやりとりがなされていること、などの点では明らかに異なる。ここは注目に値するだろう。

先に挙げたサドベリーバレーでは、実際的な学習がまさに学習者の数だけ多様に行われているということは分かるが、それを評価しないという姿勢を取っていた。これは評価が入ることによって教師が子どもの活動のある一定の方向から見てしまう可能性があるという判断もあるだろうし、すべての子どもの活動に目を配ることが不可能だという問題もあるだろう。ともかく、サドベリーバレーでは学習者の学習履歴を作成していないし、成績証明書もない。

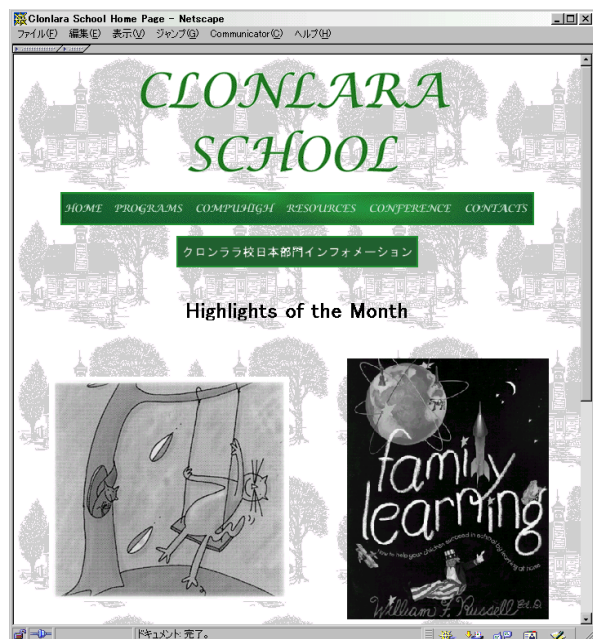
しかしこの方針では、その学習成果をサドベリーバレー以外のところで証明する必要が生じるたびに、学習者にも、サドベリーバレーの教師にもかなりの労力を要する。クロンララでの学習成果は、他の通常の学校でのそれと同じように一目で分かるようになっていて、そうした労力は最小限に抑えられる。この点は抑えておきたい。というのも、のちにもう一度触れるが、学習権の保障を考える際、その「学習」の成果が正当に評価されるということは非常に大きな意味を持つのである。

最後にもう一度クロンララでの学習の特徴を整理すると、

- 学習者はまずクロンララというフリースクールに所属する
- Contact Teacher が各家庭に割り当てられる
- 学習は活動中心に行われる（必ずしも体験的活動や創造的作業を意味しない）
- 活動は Contact Teacher と親と子どもの共同作業で教科の学習として評価される
- 学習の成果は他の学校のそれと同じように通用する

などに集約される。

現在、クロンララに見られるような Home Based Education Program は、フリースクールだけでなく、公立の高等学校や大学の Independent Learning Course, あるいは独立した Independent School といった形でさ



らに拡大している。

〔参考〕

* 「クロンララスクールに見るインターネットを利用したオルタナティブスクールの試み」, 渡辺 哲郎 / 黒上 晴夫, 1998年度第3回日本視聴覚・放送教育学会研究会

* 『インターネットハイスクール「風」』, 柳下 換, ダイヤモンド社, 1998, ISBN4-478-97030-0

* 『ホームエデュケーションのすすめ』, 東京シュレー編, 教育史料出版会, 1996, ISBN4-87652-305-3

クロンララスクール

<http://www.clonlara.org/>

2.5.2 Education Otherwise / GWS

しかしクロンララに見られるような Home Based Education Program ばかりがホームスクーリングの形ではない。市販の教材を組み合わせてその家庭独自のホームスクーリングを行っているところもたくさんある。しかし、さすがに完全に自力で行うには限界がある。そこでこうしたホームスクーラーを支援する団体がある。それがこれから紹介するものである。

先に述べたが、イギリスでは学校以外の教育方法が正当に認められている歴史を持つ。(現在進行中の教育改革ではそれも少々あやしいのだが。) だからこそアメリカと違い、ホームスクーリングをプライベートスクールとして認可することや、フリースクールの中に Home Based Education Program を用意するような動きは見られない。

それを補完するのが学歴の認め方である。

イギリスでは学歴の評価を 高校の卒業証書という形ではあまり評価しない傾向にある。代わりに GCSE という試験にパスしていることを評価する。ということは、この試験にパスしていれば学校で学んでいようが、家庭で学んでいようが、対等の評価を受けられるということの意味する。

とはいえ、すべての学校、地方教育局 (Local Education Authority) が子どもを学校に通わせず、家庭で教育することについて無条件に賛成しているわけではない。ときには家庭で教育しようとする親と対立することもあるだろう。日本と同じように、地方教育局、学校関係者は基本的に学校が正しいと考え、学校での教育に不適應を起こしている子どもに関しては、家庭での教育に何らかの問題があるのでは考える傾向にある。無論、学校に関わる職についているのだから、学校そのものを否定するような考え方を持っていることはあまりないだろうし、むしろ

る学校教育とそれに関わる職についている自分について少なからず誇りを感じていると見て、まず間違いはない。(その方が健全である。)そのような地方教育局の職員、学校の教員が我が子の教育に関して口出しする権利を持つ立場にいたら、これは家庭での教育を開始し、続けていくに当たり、少なからず抵抗になるだろう。

そこで家庭での教育を行おうとしている人たちへの法的根拠の提示や具体的な教育方法の情報交換、共有を促進するためにできた団体、それが Education Otherwise (エデュケーション・アザワイズ)である。

Education Otherwise は 1977年、ホームエデュケーションを行っていた家族がいくつか集まって誕生した。この年代だけ見るとアメリカのフリースクール運動に比べてずいぶん最近のことのように思われる。これは恐らく、イギリスの 1988年ナショナルカリキュラムに結実するまでの学力向上のための改革の流れが、アメリカのそれよりも始動が遅かったことと、イギリスではもともと家庭での教育はアメリカと違って「勝ち取る」ものではなかったため、それほど大きさに組織を作るまでもなかったことの両方が関係しているのだろう。

その Education Otherwise の目的は以下の3つである。

- 学校制度の外での学習を奨励すること
- 親は自分たちの子どもの教育への基本的な結果責任を負うことと学校の外でその責務を果たす権利を持っていることの再確認
- 子どもの、自分たちの教育について望むことや感じることについての十分な配慮を得られるという基本的な権利の確立

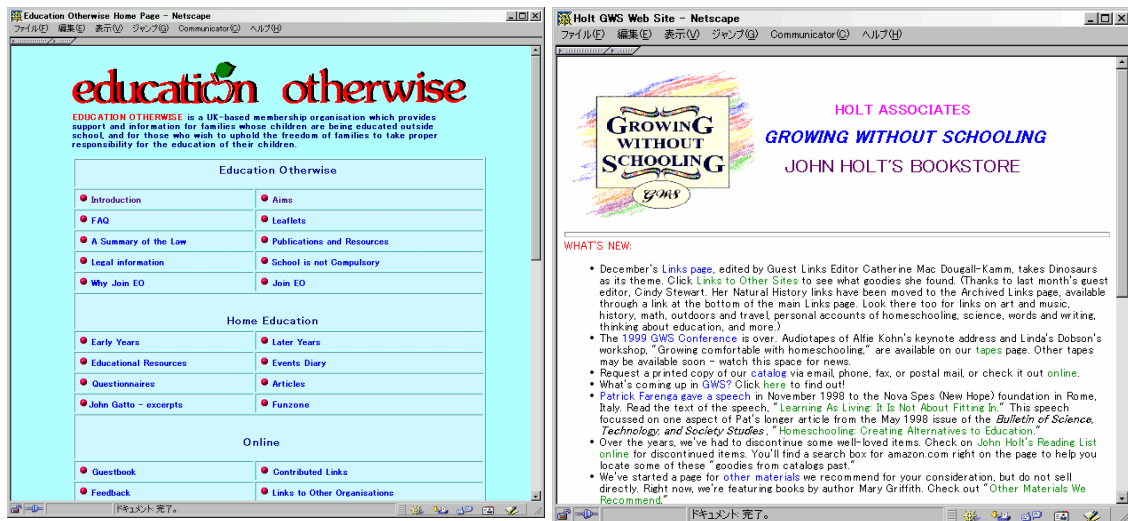
以上がイギリスでの例であるが、アメリカには Growing Without Schooling というものがある。これはジョン・ホルト氏が 1967 年より発行しているホームスクーラーのための情報誌である。Education Otherwise 発足の8年前から活動しているわけだが、その内容は概ね似たようなもので、実際のホームスクーラーの活動の紹介や、シンポジウムなどである。

〔参考〕

『学校は義務じゃない』, エデュケーション・アザワイズ, 相沢 恭子 / 石井 小夜子 / 鳥居 祥子 / 平山 由美子 訳, 明石書店, 1997, ISBN4-7503-0913-3

Education Otherwise Home Page
<http://www.education-otherwise.org/>

Holt GWS Web Site
<http://www.holtgws.com/>



2.5.3 ホームシュレ/インターネットハイスクール「風」

日本ではまだホームスクーリングは正式な教育方法として認められていない。わずかにフリースクールなどへの民間教育施設への通学が学校での出席と認められうる、という程度である。しかし Education Otherwise や GWS などのようなホームスクーラー同士のネットワークや、クロンララなどのようなホームスクーリングで高校卒業の資格を得られるプログラムはすでに動き始めている。

前者の例は東京シュレのホームスクーリング版とも言える「ホームシュレ」や「HSNひめじ」（ホームスクーリングネットワーク）などであり、後者はインターネットを用いてすでに名前の上がっているクロンララスクールの高校卒業資格を得られるインターネットハイスクール「風」や、2000年4月より開校のアットマークインターハイスクール（アルジャーインディペンデントスクールの卒業資格を得られる）などといったものがある。

こうした動きは今後さらに活発になるものと見られ、注目に値する。

〔参考〕

サイバースシュレ / オープンスペース
http://www.shure.or.jp/CS_OpenSpace/
 HSNひめじ
<http://www2h.biglobe.ne.jp/~hsn-hime/>
 HSNみちくさホームページ
<http://www.poporo.ne.jp/~mitikusa/index.htm>

2.5.4 参考

- * 『ホームスクールの時代』, マラリー・メイベリー / J.ゲリー・ノウルズ / ブライアン・レイ / スティシー・マーロウ, 河合 久 / 秦 明夫, 比奈地 康晴 / 山田 達雄 訳, 東信堂, 1997, ISBN4-88713-262-X
- * 『ホームエデュケーションのすすめ』, 東京シューレ編, 教育史料出版会, 1996, ISBN4-87652-305-3
- * 『学校は義務じゃない』, エデュケーション・アザワイズ, 相沢 恭子 / 石井 小夜子 / 鳥居 祥子 / 平山 由美子 訳, 明石書店, 1997, ISBN4-7503-0913-3
- * 『教育に強制はいらない - 欧米のフリースクール取材の旅』, 大沼 安史, 一光社, 1982, ISBN4-7528-5016-8
- * 『インターネットハイスクール「風」』, 柳下 換, ダイヤモンド社, 1998, ISBN4-478-97030-0

2.6 海外の例に見るオルタナティブの本質

極めて大雑把ではあるが、オルタナティブな学びに見られる、学習者本位の学習活動やオルタナティブな学びの創造プロセスは、

- 学習時間、内容、方法、教師を学習者自身が納得して決定する。一言で言うなら最大限に選択の権利が認められている。
- 学習者の「学びたいとき」がいちばんであって、学年制には重きを置いていない。
- 好きなように失敗して、自分の納得のいくまでくり返すことができる
- 自己決定には責任が伴う
- しかし最大限に学習者は保護される
- 学習者同士、学習者と教師の間に権威的な立場の違いはない。あってはならない。
- 相手のいる学習の場合は綿密なやりとりが重要である。

のような特徴を備えており、また環境としての機能は

- 水平的な仲間集団は家庭、学習者にとって安心材料となる。安心材料は健康な学習主体には必要不可欠である。

学年制については、日本の小中学校でこれを無視することはまだ少し難しいが、「きのくに子どもの村学園」などは実際に無学年制で認可されている。また、公立学校でも横浜市立本町小学校では数年前からクラスを置かないことにして、学年担任の3人が共同して、そのときどき

の活動の形態に応じてこの集団を柔軟に切り盛りしている。評価も共同で行う。

この辺り、既存の学校制度の中での改革についての詳細な分析も必要であろう。しかし今回は遠隔学習、それもネットワークを用いた遠隔学習を中心に考察するのでこれは見送ることとする。

2.7 日本のオルタナティブの現状

余談ではあるが、アメリカにおいては、オルタナティブスクールを上位概念、フリースクールをそのカテゴリーの一つのように解釈することができる。フリースクール以外にも公立学校でのミニスクール、マグネットスクールなどの様々な試みがあり、また学習ニーズも日本とは比較にならないくらいに多様であるため、オルタナティブという言葉の持つ意味は文字通り非常に多様である。

しかし日本では「フリースクール」の用語の方が先に定着し、その中にはいじめ・不登校にあった者の居場所を提供するが、学習のサポートは行わないもの、逆に既存の塾が従来と異なり個々の学習の進度に合わせるという意味で学習のサポートを行っているものもあり、この言葉の理解には混乱がある。本論ではどちらも「オルタナティブな学び」とは呼ばないこととする。前者は学習サポートを行わないため、後者は主体的な学びの自由が保障されていないため、これを「オルタナティブな学び」から除外して考える。

繰り返すが、本論では「学習システムとして近代的な学校と異なる特徴を持っているもの」として「オルタナティブな学び」を定義し、この視点で新しい教育実践を考察している。

第3章 今日の遠隔学習の実際

オルタナティブな学びについて一通りの特徴をつかむ作業と考察は済んだので、次に、これを活かす「メディア」である遠隔学習についても特徴を整理しておきたい。

まず、遠隔学習とは、指導者と学習者が地理的に離れたところに隔てられている状態での学習のことを言う。遠隔教育や通信教育という言葉と基本的には同義であるが、遠隔学習の方法には通信を使うもの、放送を使うもの、通信にも郵便を使うもの、コンピュータを使うもの、放送にもラジオ放送を使うもの、テレビ放送を使うもの、衛星を使うもの、コンピュータネットワークの動画配信を使うもの、様々である。また、通信教育という言葉は「通信によって教育を施す」といった意味が暗黙のうちに含まれている部分があるが、これは現在の遠隔学習の行われ方について正確に表現していない。指導者と学習者が離れているところまでは共通だが、現在ではその先の学習の展開の仕方は従来ほど画一的、平均的ではないので、通信教育や放送教育などの特定の方法を含む表現を使わず、ここでは遠隔学習という表現で統一することにする。少々含まれる意味が拡散してしまうが、これが最も適切と考える。なお、遠隔教育という表現にしなかったのは、Home Based Education の項でも述べたように、学習者本位を明示する意味を込めている。

では実際に遠隔学習の様子をまとめていくわけだが、ここではまず大きくネットワーク（インターネットを始めとするコンピュータネットワークを意味する）を用いている前からあったものと、ネットワークの登場後に誕生したサービスで線引きをする。その中でまた特徴によって分類することにする。

3.1 遠隔学習を支える技術

遠隔学習は、場所と人が揃えば成り立つものではない。離れた場所に位置する指導者と学習者の間を結ぶには、なんらかのテクノロジーが必要になる。

そのテクノロジーをここでは伝送手段として機能してきた郵便、放送、デジタルネットワークと、伝送手段の範疇に収まり切らない、つまりよく言われるように多くのものへ変革を与えたコンピュータネットワークとに分けて考えることにする。

3.1.1 郵送教材 - 放送 - デジタルテクノロジー

遠隔学習を支えるのは何と言っても「伝送手段」である。遠隔学習は、Moore, Kearsley によればその伝送手段を中心に、いくつかの世代に分けられる。

第一世代は19世紀にまで遡る。郵便制度を利用した1800年代後半から始まる文書によるホームスタディがそれだ。印刷教材を郵送することで学習がスタートするこの方式は、今なお「通信教育」の主流である。

次の世代は一気に百年くらい新しくなる。1960年代後半から、テレビ、ラジオ、オーディオテープ、電話を学習指導や教材として利用することが一般化する。NHKの放送教育大会が今年50回目を迎えているのでテレビの登場を起点とすると必ずしもこの通りにはならないが、いわゆる有線の tele- 装置の利用と、手軽に利用できる録音装置が第一世代と第二世代の大きな違いだとすればこの時代区分は概ね適切だろう。

そして現在はインタラクティブなデジタル技術が普及している。これが第三世代を支える基礎である。このことの意味はよく言われるように、伝送技術がデジタルになることにより、これまで複数のメディアに分散していた教材や指導をコンピュータベースのマルチメディアによって統合することができること、そして学習者と指導者が synchronus に asynchronus にコミュニケーションできること、である。

デジタル化とは、それまでの技術で人間の往来を必要としない代わりに犠牲にしていた情報、相手の「表情」や「動き」を「見ながら肉声で」コミュニケーションすること、を取り戻し、なおかつタイムラグのある asynchronus なコミュニケーションでお互いの行動、時間の制約を乗り越えることのできる画期的な変化である。このことの意味はまた、教育においても非常に大きい。

〔参考〕

"Distance Education: A Systems View", Michael G. Moore, Greg Kearsley, Wadsworth Publishing Company, 1996, ISBN0-534-26496-4

3.1.2 インターネットの登場

ところでインターネットの登場は、単に学習者と指導者をデジタルで結ぶ、というだけのものではない。インターネットというメディアには今までにない様々な特徴がある。ここではそれを3つのフリーと定義する。

一つはエリアフリー。インターネットは文字通りネットワーク間ネットワークのことであり、その広まりは世界規模である。このネットワークは従来のパソコン通信と違って、中央に位置するホストコンピュータが存在しない。相互に同じプロトコル（規約）を用いてやりとりすることで実現する、パケットリレー方式ネットワークなのである。広さも細かさも設計次第で、より遠くへの情報の伝達にも、より身近でのきめ細かい情報の伝達にも応用可能である。

二つめはヒエラルキーフリー。先のホストコンピュータがないという、コンピュータ同士の関係の水平性もさることながら、このネットワークを用いる人間、組織の関係もまた、水平に近づく。よく言われることだが、誰もが情報発信できるこのメディアは、情報の受信者、発信者という固定的な関係を壊し、水平なものに組替える。実社会でのワクを抜け出し、あるワタシが一国の国家元首とダイレクトにコミュニケーションをとることも可能だし、大人と子どもが同じ立場で「会話」することができる。

三つめはモードフリー。このネットワークは、電話回線網やテレビ放送網のように特定目的のためのネットワークではない。繋がってさえいれば、デジタル化できる情報はなんでも乗る。文章、静止画、動画、音声を問わず、synchronus なコミュニケーションも asynchronus なコミュニケーションも可能だ。インターネットは繋がりの規約が決まっているだけでその上にどのような情報を載せるか、という規約はまた別個に存在し、誰でもこの規約を増やすことができる。

こうした、一言で言うならインターネットの柔軟さは、当然指導者から学習者への情報の伝達、というこれまでの遠隔学習の当然の前提を根底から覆することができる力を持っている。しかし柔軟なだけでは使いものにならない。そこで一般的に利用されているインターネット上のアプリケーションを整理し、その具体的な利用方法を見ながら、遠隔学習におけるインターネットの価値を簡単に復習しよう。

3.1.3 電子メール

1999年度になって、パソコン購入の動機として最大の貢献をしたのは電子メールである。

これまでの主要な動機は仕事に使うから、あるいは職場と同じソフトが使えるから、インターネット(WWWのこと)、などであったが、現在は女性を中心にメールの人気の高い。ま

た、ショートメールと呼ばれる、携帯電話、PHS、ポケベルなどのメールサービスも普及しており、電子メールは、コミュニケーションツールとして浸透し始めていると見ていいだろう。

しかし実際の電子メールの利用形態は多様である。ここでは簡単にメールの発信者と受信者の数の比率から、1対1の利用形態、1対Nの利用形態、N対Nの利用形態に分けて具体例を挙げる。

1対1

まず基本的な電子メールの利用はやはり1対1のコミュニケーションである。

相手のアドレスに宛ててメールを送信すると、その相手専用のインターネット上の私書箱にメールが届く。相手は好きなときにこの私書箱を開いてみることで、自分へのメールの到着を確認でき、自分のパソコンに取りこむことができる。同じように返事も自分（最初に送信した自分）専用の私書箱に送られ、この私書箱は好きなときに開いてみるができる。

言わば光の速さで私書箱に送られ、自分の足を使わずに取りに行ける超速達のようなものである。

使い方は様々だ。電話ではなかなか捕まりにくい人には逆に電子メールの方が確実に連絡が取れる場合だってあるし、時差のある国の人もお互いの都合のいい時間にメールの読み書きができる。サービスが確実に機能すれば、郵便に比べてタイムラグはないに等しいのでかなり有効な連絡手段である。

添付ファイル（Attachment File）を利用すれば FAX がなくても文書を送ることができるし、FAX のように情報を劣化させずにデジタルデータのまま送ることができる。FAX と違うのは、文書が一旦私書箱に送られる方式で、専用の端末、専用の回線を用意する必要がない、ということである。

これを遠隔学習で利用しない手はない。

事実、のちに紹介するインターネットハイスクール「風」や、アットマークインターハイスクールではサポートティーチャーと呼ばれる「教師」と学習者との日常的なコミュニケーションに電子メールを利用する。そこでは、その日の活動の報告や、それに対するコメント（どのように活動を学習にまで高めるかというアドバイスなど）、または些細な感想などのやりとりが行われている。ほぼ、電子メール抜きには考えられないシステムになっていると断言していい。

こうした使い方は従来からある「赤ペン添削」と基本的には変わらない。ただそれがデジタルになったおかげでお互いの手元に簡単にコピーが残ること、タイムラグが郵便と違って短いのでほぼ毎日のやりとりにも耐えること、が異なる。また、以上をもとに密度の濃いコミュニケーションの構築が可能である、という可能性も無視できないだろう。現に「パソ婚」という言葉も生まれているくらいである。1対1のコミュニケーションの際に用いる手段として、それだけ有効に機能する場合もある、という一つの表れと見ることができる。

1対N（メールマガジン、メールニュース）

以前ほど言われることはなくなったが、インターネットの利用の仕方、可能性として世界中の情報を収集できる、というものがある。しかし実際に個人の力で世界中の情報に直にアクセスして情報収集を試みる、というのは無茶な話だ。インターネット、WWWの草創期ならともかく、これだけ世界中に市民レベルで（大学、企業、研究所などに限定されない、という意味）の浸透を果たした現在、どこにどのような情報があるのか、数ある検索サイトをいくつ駆使しようが、実際にはその収集に限界があることは、何回かWWWで調べものをしたことのある人なら納得のいくものだろう。

そこでインターネットが爆発的な普及を始めて間もなく、そうした情報を整理してメールで配信するというサービスがあちこちで始まった。これがメールニュースである。これでは新聞や雑誌がそのままインターネットに乗っただけ、という見方もできるが、こうしたメールニュースが従来のメディアと違うのは、インターネットの場合はその情報の発信源に、理論的には誰でもアクセスできる、という点である。

現在では、主要な新聞社だけではなく、通信社、メーカー、販売店など、様々な分野でメールニュースが刊行されている。これらを毎日受信していたら、やはりそれだけで個人の情報処理能力を超えてしまうので取捨選択が必要だが、少なくとも自分にとって重要な情報を入手するルートを、すべて自分の手で確認する必要は減ってきている。（事実筆者も、教育関係のメールニュースを3つ、IT産業に関するメールニュースを1つ、一般の報道に関するメールニュースを1つ購読している。これらは、一般報道のニュース以外はすべて無料であるが、その情報の質は十分に高く、重宝している。）また、メールニュースはテレビやラジオのように放送の瞬間に視聴していなくてもよく、なおかつ一般の新聞のように情報が幅広くなく、整理に場所を取らないので、「超」整理法などに代表されるように、あふれる情報の整理に手間取る

現代人にとって有効なツールの一つと言えよう。

もう一つ、電子メールの 1対N の利用形態としてメールマガジンというサービスがある。受信側にとってはメールニュースもメールマガジンも自動的に情報が電子メール送られてくる、という点において大差はないが、発行形態がメールニュースと異なり、これが発信側の負担を小さくする仕組みになっているので、発信される内容が多岐に渡る、という特徴を持っている。

一般に、メールニュースは、ニュースソースを大量に持っている大企業などが自分たちの力で（専門に配信を請け負う機関を経由している場合もあるが、普通は資金の移動を伴う契約であり、この契約を結ぶことができることも力である）ニュースを配信しているが、メールマガジンの場合は配信を専門に請け負うサービスプロバイダが配信を請け負うため、発信者にはそれほど力を必要としない。例えば、代表的なメールマガジン発行元「まぐまぐ」では、この配信サービスを独立した事業として行うために配信するメールに広告を入れるなどの方法を取っている。（ただし、絶対に CM を入れなければならないというものでもないようだ。）

メールマガジンは毎日発行されるものもあれば、週に2回、あるいは1回、月に1回、不定期、など、その頻度はバラバラである。これはやはり発信者側が受信者から料金を徴収していないため、発信に対して、従来考えられていたほどの責任は発生しないということと、発信者も受信者と同じくそれを専門としていない「アマチュア」が大半であることが大きな要因だろう。この情報の受信者と発信者の立場が水平であるということは、非常にインターネット的な情報の受発信の形態と言える。

こうしたサービスを利用した、従来型の教育サービスでない「講座」もいくつか実際に行われている。こうした水平関係の中の学習は、すでに触れた Learning Exchange に通じるものとして非常に興味深い。

最後に、実際にはメールマガジンという名前で企業が責任を持って定期的に発行するものも最近は増えているので、その線引きがあいまいになってきていること、そのうえでここでは話を単純にするために情報の発信者と受信者が水平の関係にあるものをメールマガジン、そうでないものをメールニュースと呼び分けたことを付記しておく。

〔参考〕

インターネットの本屋さん『まぐまぐ』
<http://www.mag2.com/>

N対N (ML)

電子メールは基本的には 1対1 のコミュニケーションツールである。というのはその仕組みがそうになっているからであるが、それを補完するものとして古くから用いられているのがメーリングリスト (ML) である。

これは先に述べたメールマガジンとは違い、基本的に受信者と発信者の立場は完全に対等で、受信できるものは発信できる仕組みになっている。具体的には同好の士が専門的な情報を交換したり、あるいは電子メールの普及した組織内での連絡事項の伝達に用いるものである。

のちに触れる掲示板と同じような機能を果たすわけだが、一般に電子メールの利用の方が WWW 上の掲示板の利用よりも「手軽」であるし (これはアプリケーションがシステム全体に掛ける「負荷」の問題なので環境によってはこの差は「気にならない」が)、メールというシステムの特徴から、基本的にコミュニケーションの過程がすべて自分の手元に残る。手元に残るということは、あとから話を振り返り、整理する際にも WWW 上の掲示板よりも簡便であるということである。

3.1.4 WWW

インターネットの代名詞、というよりは大半の人がインターネットそのものだと勘違いしているものが WWW (World Wide Web) である。確かに世界中に分散している情報をクリック一つで渡り歩くというのは、相互に接続されたコンピュータ間を行き来するという意味でインターネットというものを象徴的に表している。しかし、それもインターネット上のアプリケーションの一つでしかない。

静的ドキュメント

世界中に数多くある WWW サイト (Web サイトでも同義) の中で、そのコンテンツの大半を占めるのは、静的なドキュメントである。つまり、伝統的な意味での「文書」である。

実際、こうしたサイトの中にこそ学習に有効な情報が多く含まれているし、必要な情報を伝達するためにはことさらダイナミックであることやインタラクティブであることにはそれほど意味がない。いずれデジタル化されるであろう、既存の図書館の所蔵のデータなども基本的には静的なドキュメントに含まれる。

また、単に見せるだけのアニメーションなどもここでは静的ドキュメントに含めるものとする。もっとも、厳密な区分はここではそれほど重要ではないのだが、少なくともインタラクティブではないものはすべて静的とした方が基準が明確なのでこちらに含める。

動的ドキュメント

インタラクティブな Web ページには2種類ある。一つはすでに蓄えてあるデータを、ユーザーのアクションに応じて切り替えて出力するタイプ、もう一つはユーザーが内容を変更していくことのできるタイプである。

動的ドキュメントは前者に属する。とここでは定義する。実際にはこの呼称は正式のものではないし、それほど広範に通用するものでもないと思われるが、多少独特であっても分かりやすさを重視した。

具体的には先ほど挙げた単なるアニメーションと違い、実際にユーザーのマウス操作に合わせてアニメーションをしたり、アニメーションの条件の設定をユーザーが変更できたりするものを言う。こうしたインタラクティブ性はユーザーの理解の促進を助けてくれ、実際に多くのマルチメディアコンテンツと呼ばれるコンピュータ上の教材に取り入れられている手法である。

掲示板、チャット

インタラクティブな Web ページの後者に属するのが掲示板やチャットである。これは、ユーザーが参加して Web ページを構築していくタイプのものである。

こう書くと小難しい印象を覚えるが、要は街や駅などにある伝言板と大差はない。伝言板にはもともと内容などなく、そこに参加する者の記入によってそれは大きく変化するものである。

これは先ほど述べたメーリングリストに近いものである。しかしそのシステムの違いにより、各参加者のコメントが Web 上にしか残らない(自分の使っているシステムの中では再現されない)点が異なる。逆に言えばコメントの撤回や修正が比較的容易に行えるということでもある。

「管理」という言葉はあまりいい印象を与えないが、コミュニケーションに一定の統制を加えるのであれば、こちらのシステムの方がメーリングリストより適している。

3.1.5 FTP

ファイルの転送をインターネット上で行う仕組みのことであるが、実際にはほぼ「ダウンロード」と同義語になっている。

例えば自分の使っているシステムのうえでくり返し実行することで学習の支援を行ってくれるようなプログラムの配布などに用いられる。

3.1.6 NetNews

メーリングリストよりも広範で、参加者に制限を加えることが基本的にできないメッセージ伝送システムのこと、最近ではあまり使われなくなってきているものである。

その理由は、参加者の統制ができないこと、メッセージの伝送に時間が掛かり、1日2日掛かることは当たり前、ひどい場合には新しいメッセージの方が古いメッセージより先に届く場合もあること、また、インターネット上に同じ内容がいくつもコピーされるため、ディスク資源も無駄になることなどが挙げられる。

3.1.7 セキュリティの問題

セキュリティの問題は重要である。

インターネットは非常に柔軟である代わりに非常に脆弱なシステムでもある。銀行のオンラインシステムなどとは違い、専用の回線ではない、パケットリレー方式のため、その途中経路で情報を覗くことも寸断することも可能である。

そこで途中の経路を省くために遠隔学習システムに直接電話回線で接続する、途中の経路を暗号化して情報を渡す、遠隔学習システムにアクセスできる経路を限定する、パスワードによる認証、など様々なセキュリティ技術を用いる必要がある。

〔参考〕

『ネットワーキングへの招待』，金子 郁容，中公新書，1986

『ワープロが社会を変える』，田中 良太，中公新書，1991

『サイバースペースの著作権』，名知 小太郎，中公新書，1996，ISBN4-12-101320-4 C1232

『fjの歩き方』，fjの歩き方編集委員会，オーム社，1996，ISBN4-274-06108-6 C3055

『インターネットユーズーズガイド改訂版』，村井 純，インターナショナル・トムソンパブリッシング・ジャパン，1995

3.2 「通信」教育 - ネットワーク登場以前 -

先に通信教育という表現は使わず遠隔学習で統一すると述べたばかりだが、ネットワークを用いるか用いないかで線引きした場合、「ネットワーク以前」に行っていたサービスは通信教育の意味する範疇に収まると判断できる。ここではまずその通信教育について見ていく。

3.2.1 通信制高校 - 高等学校

NHK学園高等学校は昭和37(1962)年開校の、日本初の広域通信制高校である。

基本となる学習活動は、1)テキストを参考にしながら放送を視聴し、2)レポートを提出、3)スクーリングを定期的に行い、4)学期末の試験で単位認定、のくり返しである。

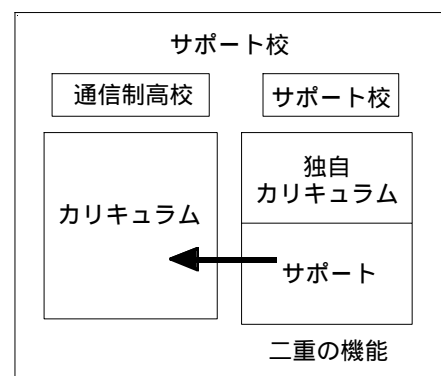
スクーリングは全国にある協力校と国立市の本校で行うものと、全国7地区での集中スクーリングがある。いずれにしても放送視聴の時間はスクーリングが免除される(10分の6まで)仕組みなので他の、放送を利用しない通信制高校に比べてスクーリング時間は半分以下に抑えることができる。

他の通信制高校も、放送の視聴が入る場合と入らない場合があるが、概ね学習活動の流れは変わらない。

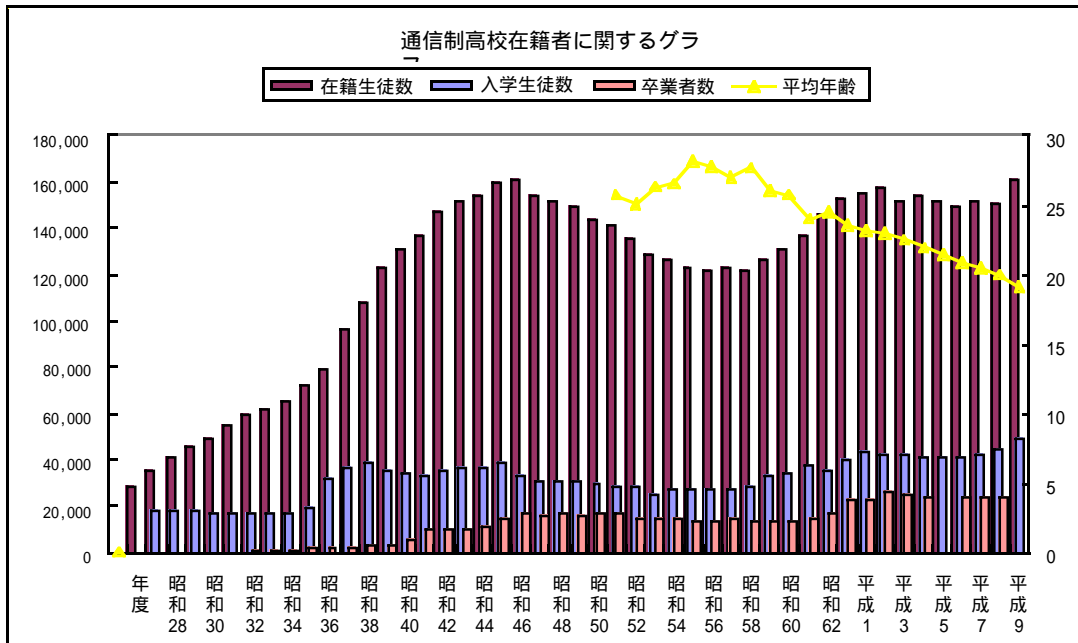
通信制高校は、昭和63年の学校教育法改正により就業年限が「4年以上」から「3年以上」になり、他の高校と変わらない感覚で入学、在籍が可能となった。また、ほとんどの場合書類選考のみで入学試験は行わない。それでいて以前在籍していた高校の単位も読み替えて認定してくれる場合が多い。

さらに「サポート校」の充実で他の高校と変わらない、むしろ「ユニークな高校」としての選択も可能となってきている。このような背景もあり、通信制高校の在籍者の平均年齢は年々下がっており、また、平成10年度入学者においては、15歳、16歳の入学者が全体の半分以上を占めている。また通信制高校には一部科目履修という制度もあるが、大半は普通に高校卒業を目指す一般生としての入学が全体の3分の1を占め、これは一部科目履修の十倍となっている。

以上のような状況を踏まえると、NHK教育の教育トゥデイなどで取り上げられ、すでに「正



式に認可されたオルタナティブな高校教育」という位置付けが定着してきていると見ることもできる。



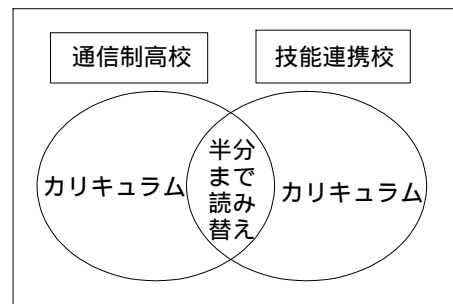
[参考]

『通信制高校レポート'99』, 通信制高校レポート編集委員会, 学術企画, 1998, ISBN4-87652-354-1

3.2.2 通信制サポート校 / 技能提携校 - 高等学校

通信制高校が十分に学習機会として認識され始めたのはやはりサポート校の出現が大きい。

サポート校というのは名前の通り独自の学校として機能しているのではなく、あくまで主体は通信制高校の方にある。サポート校で学習を行う場合は、通信制高校とサポート校に同時に入学し、実際に卒業するのは通信制高校となる。サポート校側は普段の学習のサポートや高校卒業以外の資格の取得などのサポートを行う。



ただしその活動、経営母体ははバラエティに富んでいて、全日制普通高校と変わらないような生活(様々な委員会活動やイベントの切り盛り)をしていたり、簿記など商業高校に通うのと同じような資格取得を目指したり、英語教育や音楽教育に力が入っていたりする。概ね、不

登校や中退などの受け入れには積極的である。

技能連携もサポート校と似ている。やはり同時入学をして通信制高校の卒業資格を得るのだが、この場合異なるのは単位の読み替えができる点にある。

技能連携とは、誤解を恐れずに言えばサポート校のように通信制高校卒業を第一の目標に、その他のサービスも提供するという形ではなく、技能の習得を目標に訓練しながら高校の卒業資格も取れるサービスである。

主に各種学校、企業内学校に通ってスペシャリストとしての技能を磨きながら、高校卒業資格を得るという形になる。サポート校と違って、サポート校を通じて個人的に通信制高校の卒業を目指すのではなく、各種学校、企業内学校が通信制高校を利用している。連携校の分野は家庭・農業・工業・商業・水産と多岐に渡る。

〔参考〕

『通信制高校レポート'99』，通信制高校レポート編集委員会，学術企画，1998，ISBN4-87652-354-1

3.2.3 放送大学 - 大学から生涯学習

放送大学はCSデジタル放送やラジオ放送などを利用した四年制の大学である。（原則的に4年以上の在籍で卒業という意味。）他の大学の通信教育部などと違い、放送大学は現在のところ教養学部のみ単科大学であり、放送を利用しないで通学している学生というのは存在しない。平成10年度よりCSデジタル放送を利用した講義が開始され、それまでのようにビデオセンターに通う必要がなくなり、より自分の都合に合わせた学習が可能になった。

一般的な大学生としての入学である全科履修生としては、満18歳以上で大学入学資格を持っている者が入学できる。書類選考だけで入学試験はなく、基本的には誰でも入学できる。また、大学入学資格がなくても選科履修生、科目履修生としては入学でき、そこで16単位以上取得すると全科履修生として入学できる。

以上のように通信制高校との違いは、

- 科目履修生として16単位以上修得すれば18歳以上なら誰でも入学できる

ことであり、また

- 高等学校ではない

ことから、学習指導要領による学習内容の制限を受けない。つまり、

- 生涯学習体系とシームレスに接続できる

という点であろう。

現に、放送大学は在学しているものの25%が50歳以上と、他の大学に先駆けて生涯学習時代の大学教育を体現している。

〔参考〕

Welcome to THE UNIVERSITY OF THE AIR (放送大学ホームページ)
<http://www.u-air.ac.jp/hp/>

3.2.4 通信教材のマルチメディア化、塾のネットワーク化 - 小中学校

これまで見てきた通信教育は後期中等教育および高等教育であり、生涯学習体系の中での意義は高いが、不登校児の学習権の保障に直接結びついたものではない。そこで小中学生相手の通信教育にどのようなものがあるかという、しかし基本的には民間の、学校ではない「教育産業」のサービスという形になってしまう。それでいて学校での学習を基本にしていて、落ちこぼれない、あるいは優秀な成績を収めるためのサービスである。

一つは、広域の学習塾、予備校のサービスの行う遠隔講義。これは「本校」で行われる優れた講義を地方へ、講師の移動を伴わずに伝達するもので、主に独自チャンネルの衛星放送と、従前の放送大学のようなビデオ学習によって実現されている。

もう一つは印刷教材の通信添削。自宅で自分のペースでの学習を可能にする通信教育である。この種のサービスはただの通信教育ではなく、添削のための文書のやり取りの中で、人間としてのコミュニケーションも大事にするような配慮がなされたものが多い。対象としている年齢層がこれまで見てきたような遠隔学習よりも若干低いので、学習内容だけに集中せず、気軽に学習を進めていけるような環境としての位置付けと考えられる。この点は注目に値する。

最近ではこれらがインターネットの登場で様相を変えてきている。

具体的にはまず教材に CD-ROM などのメディアを使い、印刷教材からパソコンを使った学習へと転換する。同時に電話回線を通じ、インターネットなり専用のパソコン通信ネットワークへと接続し、学習センターとのやりとりを行う。

こうした方法で、遠隔講義や通信添削が変化しつつある。キーワードは電子メールのよう

だ。電子メールで先生に質問ができる、というもの。以前から電話と FAX での学習指導というものはあったが、これらが総じてマルチメディア化、ネットワーク化した姿と見ることができる。電子メールを利用することで、郵送による文書のやりとりよりも速く、電話による対応のように人員と時間を占有してしまうことなくサービスを提供することができるようになるのである。

具体的には

- セコムラインズ「電塾」
- 学研「Vメイト」
- 明光義塾「M-STATION」
- Z会 Sコースオプション「ネットぷらす」
- OCLまんでんフィールド

など、このような取り組みを開始しているところはいくつかある。

また、こうした動きに家庭教師サービスも反応しており、理科教育メーリングリストや不思議ネットの試みのような電子メールによるアドバイスを提供するサービスも出てきている。

〔参考〕

『クローンララスクールに見るインターネットを利用したオルタナティブスクールの試み』, 渡辺 哲郎 / 黒上 晴夫, 第3回日本視聴覚・放送教育学会発表論文集, p5-6, 1998

3.3 ネットワークを用いた遠隔学習支援の実際

ネットワークを用いた遠隔学習支援を通信教育と切り離すのは、単にネットワーク登場以前以後、という区別のためだけではない。それは、ネットワークを用いることによって遠隔学習支援の方法が多様化しているからである。

3.3.1 オンライン授業

インターネット時代に入ったとはいえ、遠隔学習支援の基本的なスタイルはやはり「授業」と「教材」である。

先に見たメディアミックスの塾や通信教育を行う機関の提供するサービスは、だいたい印刷

教材あるいはマルチメディア教材 + Web上のオンラインテスト + 電子メールを使った添削、という形態を取っている。テストはオンラインではなく、CD-ROM の形になっていることもある。いずれにせよ、CAI の研究で培われた効果を生かした形態である。

この形は既存の教材という資源を無駄にせず、なおかつインターネットを利用することで専用の通信チャンネルを用意する必要がないので、コストを低く抑えられるメリットがある。学習者からしても、従来の郵送による添削よりも伝送に掛かる時間がはるかに小さいので、コミュニケーションのプロセスがより現実味を帯びてくる。電子メールを利用することで自分の持っている情報、考えなどを表現する活動が活発になるといふ研究は様々なところでなされているが、ここでも電子メールの利用が学習者へよい刺激となって働くことは容易に想像がつく。

高等教育では SCS という衛星放送を使った遠隔講義システムが稼動している。この場合はインターネットを利用するよりも大量の情報を伝送できるので TV 会議システムとしての利用にもほとんど支障がないレベルで動画、音声を配信できる。しかし衛星回線を占有するのでコスト的にはまだまだ高く、一般の家庭や民間教育機関がこれを利用するのは難しい。

そこで ISDN 回線を利用した TV 電話システムというものがある。これは自治体レベルで活用しているところが多く、生涯学習や地域の活性化に利用されている。複雑な画像データ、動画の伝送には向かないが、これらを必要としない場合は安価な遠隔講義システムを構築できる。安価であるということは、これを利用して遠隔学習サービスを提供する側にも、そのサービスの受け手である学習者にも大切なことだ。

また、インターネット上で独自のソフトを使ってリアルタイムに授業を「配信」するオンラインスクールも存在する。この場合は ISDN を使った専用の TV 会議システムを用いるよりさらに、一度に伝送できる情報量が少ないので遠隔講義に利用するのは少し難しいが、AM ラジオ並みの音声は伝送できるし、複雑な自然画ではなく、イラストなどの人工的な、情報量の少ない画像の伝送には支障がないし、アニメーションの伝送も、実現方法によってはストレスなく伝送できるので、ラジオ放送による通信教育に多少の画像情報が加わるものと考えれば悪くないシステムである。これもインターネットを利用することで専用回線を用意する必要がないので比較的安価にシステムの構築が可能である。

公開講座形式と言おうか、不特定多数の自由参加の学習者に対して「講義」を行うものもある。メールマガジンと呼ばれるサービスがあるが、特定の人書いたメールを登録メンバーに配信するサービスである。これを使って特定の内容に関する洞察や解説を行っている講義がい

くつかある。

メールマガジンがメーリングリストと違うのは、このサービスは情報の発信者と受信者がはっきり分かれている点である。メーリングリストのように分かれていない場合はあとで述べるコミュニティの形成と見ることができるが、この場合はやはり「講義」と見るのがふさわしいだろう。

メールを使わず Web に静的テキスト情報をストックしていく載せていく場合も講義と見ることはできなくはないが、メールマガジンが基本的に継続的に発行されるものであるのに対し、Web は更新されることはあっても内容を削除しない限りはその情報は消えない。消えないからこそ「検索」の対象にできるのであり、そういう意味では講義というよりは資料に近い働きの方がよりマッチしているだろう。

〔参考〕

Babbage Net School

<http://www.BabbageNetSchool.com/>

「SCSによる遠隔授業の設計と評価」, 高島 秀之 / 久保田 賢一, JET 2aJ-02, p437-438, 1999

「インターネットにおける遠隔学習サイトの考察」, 渡辺 哲郎 / 黒上 晴夫, 第6回教育メディア学会発表論文集p69-70, 1999

『まなびや』

<http://manabiya.net/index.html>

3.3.2 人材データベース

次に取り上げるのは遠隔学習を直接行うのではないが、遠隔学習に参加する人と人を結びつける取り組みである。ここでは人材データベースの提供と呼ぶが、これは前章で触れたイリッチの脱学校論が上げている「技能交換」と「仲間選び」に当たる。

ただし、これだけインターネットが普及し（「インターネット白書'98」によれば1998年2月現在で利用者1009万人）、遠隔地の参加者への呼びかけを手軽に行うメディアとして十分に定着したと考えられる現在、当然この脱学校論に言われる「資源」もインターネット上への展開が予想されるが、インターネットはそもそも双方向性が高く、単にこの「資源」を再現するだけに留まらないことは容易に想像がつく。実際にこうした「資源」をインターネット上で探してみても、実際にコミュニケーションの場を提供するものがほとんどである。

そこで本章の記述では別途ネットワークコミュニティ形成という項目を立てているが、難しいのはこれが純粋にコミュニティを提供するだけの場合もあれば、特定の学習目的に基づくコミュニティの設計と形成の場を提供する場合もあるということである。つまり、人材データ

ベースの機能がコミュニティ形成の中にも含まれる場合もあれば含まれない場合もあるということで、結局本章の記述では両方を併記することとした。

さて、実際の人材データベースだが、これには繰り返すが「技能交換」と「仲間選び」の2種類があり、イリッチもこの二つは明確に違うものだと主張している。

技能の教師は、また、学習上の仲間とも区別されなければならない。共通の問題を追及しようとする仲間は、共通の興味と能力をもっているところからはじまる。彼らは、自分たちが共通にもっている技能を行使したり、その技能をみがくために集まる。すなわち、バスケットボールやダンスをしたり、キャンプ用地を敷設したり、あるいは次の選挙を論じるために集まるのである。それに対して、技能が初めて人へ伝達される場合には、ある技能をもった人と、まだその技能をもたず、これからその技能を習得したいという人を出会わせなければならないのである。

(『脱学校の社会』p161)

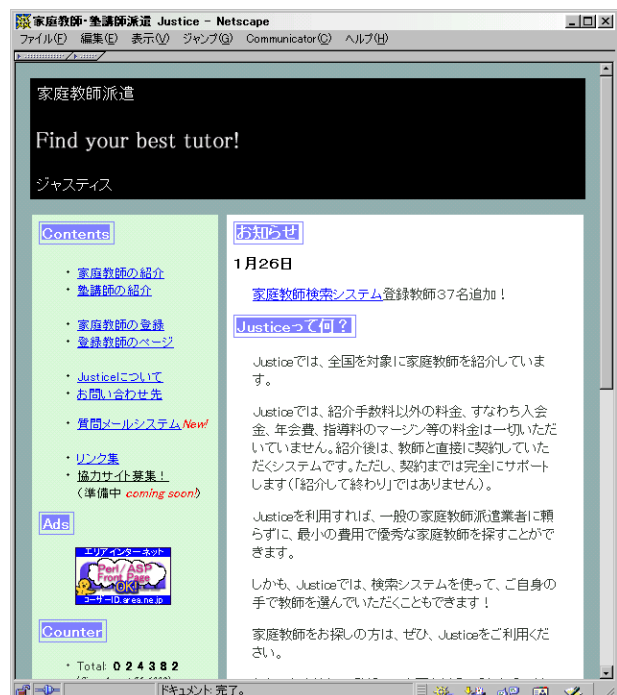
技能交換

まずは「技能交換」から。

最も端的で分かりやすい例は家庭教師の仲介業である。現実的には家庭教師の場合はそれほど遠隔地に離れていると実際の指導の際に通うことができないので、従来からある派遣会社のシステムとどう違い、どれほどの意味があるのかというのは検討の余地がある。しかし、低コストで登録家庭教師一人一人の情報を公開することができるので、家庭教師を頼む学習者側も従来に比べ選びやすくなるのは事実である。

図に示した Justice はインターネットで家庭教師の情報公開と派遣受付を行う会社である。従来に比べ、安価で大規模に派遣することができ、Web 上で家庭教師一人一人の情報を学習者側がチェックすることができるようになっている。

これ以外に個人と個人が「教師」と「生徒」という立場で結びつく場面というの



は、現段階では想定しにくい。というのも、イリッチの脱学校論でも触れられていた指導者側のメリットが希薄だからである。家庭教師には現実的なメリットが存在するのだが、他の場合というのはなかなか難しい。あえて言うなら共同体の中で教える活動そのものが自分にとって役に立つと実感できる環境や、教えることがみずからの実績として評価されるチューター制度などが機能している場合に限られる。

これはむしろ遠隔の得意としない場面である。

仲間選び

次に「仲間選び」であるが、これは直接個人と個人を結びつける方法もないではないが、理想的な性善説によって成り立っている社会の中でならいざ知らず、少々危険な方法である。そこで、同好のコミュニティを紹介するサービスを「仲間選び」の代表として選んだ。コミュニティなら危険性が下がると断言はできないが、コミュニティの方がある程度どのような活動をしているのかといった様子がよく見えることが多い。

さて、「仲間選び」であるが、これには ML (メーリングリスト) を紹介するサービスを挙げることができる。インターネット上のコミュニティの形成の仕方は大別して ML の活用と NetNews の活用と Web 掲示板の活用の3種類に分かれる。このうち NetNews に関してはそのシステムの特性上、記事 (1通1通の News のこと) の配信に時間が掛かることもあり、現在では、特にコンシューマレベルではそれほど活発に利用されていない。したがって ML と掲示板の2つが主流と見ることができる。

掲示板は WWW 上に実現される。WWW は、周知の通りマルチメディアとハイパーテキストを特徴としたシステムである。ということはモードの違う情報を多元的に提示することが可能だということであり、このことはコミュニティの形成、運営、その活動の紹介、参加への入り口提供などを同時に行えるということを意味している。

対して ML の場合は基本的に流通しているのは1通1通の電子メールでしかないので、その中にあまり多くの情報を詰めこむことは、かえって情報の円滑な流通を妨げる。したがって ML には自身の紹介を外部にする機能は基本的にないと判断できる。そのため、ML の紹介というサービスが存在するわけだ。

具体的には ML を内容別にカテゴライズしたり、検索機能をつけたりするなど、一般的な WWW 用の検索に近いイメージで利用できる。それも ML には通常メインとなるテーマがあ

る。テーマが何もないただの仲間うちのやり取りも多いが、それでも「仲間」の形成要因があるわけで、ML で流通する情報の大半は、その形成要因に関係する。したがって、通常のWWW で検索される「ページ」よりも特徴があるため、「ヒット率」は高いと言える。つまり十分にコミュニティの検索、つまり「仲間選び」として通用するということだ。

〔参考〕

『インターネット白書'98』, 日本インターネット協会編, インプレス, 1998, ISBN4-8443-4886-8
インターネット白書'98 ダイジェスト
<http://www.iaj.or.jp/iwb/98/index.html>
家庭教師・塾講師派遣 Justice
<http://www.justice.ne.jp/>
家庭教師Now! - 自宅で遠隔家庭教師ができる! 受けられる!
<http://www.study.ne.jp/now/>
仲間探そうネット(日本通信教育連盟)
<http://www.sagasou.ne.jp/>
ML in JP (月刊ML紹介)
<http://mlnews.com/jp/>

3.3.3 ネットワークコミュニティ形成

コミュニケーション、という言葉が今日ほど耳にする時代もないのではなからうか。それほど人間が関係に飢えているのか、あるいは関係に疲れているのか。

教育の世界でも「共同体」が大事にされ、関係のなかでこそ学習が起きることが最近注目され続けている。

何はともあれコミュニティを作ることが始めにありきで、その中での活動はその後の広がり期待、という形でのコミュニティ形成支援もあれば、コミュニティの構造や目的を比較的明確にしたうえでコミュニティ形成支援もある。

〔参考〕

『学び合う共同体』(「シリーズ学びと文化」第6巻), 佐伯 胖 / 藤田 英典 / 佐藤 学, 東京大学出版会, 1996, ISBN4-13-053070-4
『子ども・学校・社会』, 藤田 英典, 東京大学出版会, 1991, ISBN4-13-002066-8
『コミュニティ・ソリューション』, 金子 郁容, 岩波書店, 1999, ISBN4-00-026277-7
『状況に埋めこまれた学習』, 佐伯 胖訳, 1993
『授業をどうする! カリフォルニア大学バークレー校の授業改善のためのアイデア集』, 香取 草之助 監訳, 東海大学出版会, 1995, ISBN4-486-01365-4
『学校が変わった』, ハイフィールド・ジュニアスクール, 大出 美和子訳, 現代人文社, 2000, ISBN4-906531-91-1
「電子学習共同体の形成要因の分析 質的研究法を用いて」, 山内 祐平, JET 11a4A1 p129-130, 1996
「認知的徒弟制による情報教育の試み」, 茅島 路子, JET 11a4A6 p139-140, 1996
「科学者と高校生をつなぐネットワークにおける学習環境デザイン」, 山内 祐平 / 美馬 のゆり / 中原 淳 / 吉岡 有文, JET K1pJ-5 p69-70, 1999

学習者同士のコミュニティ形成

まずは学習者同士のコミュニティ形成支援。

学習者同士が自発的にサークル活動のようにコミュニティを形成し、それを Web などのインターネット上で行うこともあるだろうが、ここではシステムの側で形成をスムーズに行えるように配慮されている場合だけを扱う。

i) 作業発表型

インターネットを用いた学習として恐らくいちばん最初に学校現場で試されたのは、この発表型であろう。100校プロジェクトで行っていた「酸性雨調査」や「一本の樹」などが代表的で、学習者たちが身近で活動したことを発表する場として、主に WWW を提供する。

この場合、同じ発表をする仲間として、共通の活動をしている仲間としてコミュニティの中にいるとは言えるが、目的は相手の理解ではなく発表なので、豊かな学びの生まれる共同体としては作用しにくい。しかし、WWW という形での情報発信プロセスと、同じようにそれを発信し、利用している仲間の存在が学習者のモチベーションを高め、能動的な学習に発展する可能性は十分にある。

また、活動を誘発しやすい大きなテーマにみんなで取り組む、という方法で当初取り組み始めたため、途中参加が難しい、学習者の創意工夫を呼び起こしにくい、反映しにくいなどの欠点もある。そこで現在ではこの発表型の機能を他の、議論型と織り交ぜてコミュニティ形成を支援する方向にある。

〔参考〕

酸性雨調査

<http://pine.fukuyama.hiroshima-u.ac.jp/sanseiu/>

一本の樹

<http://www.edu.ipa.go.jp/kyouiku/100/project/prjlist/joint/tree/>

ii) 議論型

ここでは特定のテーマに沿って参加者が議論を交わすことを支援するものを議論型のコミュニティ形成支援と呼ぶことにする。

調べたことを発表するという事もさることながら、他の学習者の発表に対してレスポンス

を返す点が重要である。レスポンスが返ってくることによって自らの学習を反省すること、およびどうレスポンスするかというコミュニケーションを生み出す過程そのものが重要な意味を持っていると解釈されている。このようなコミュニティ形成支援に関しては、先の発表型に見られたような大きなテーマにみんなで継続的に取り組むという方法よりも、より活発な議論を誘発するように順次テーマを変更していくという方法が取られている。代表的なものにこねっとプランに協力を得ている「こちらこねっと情報局」、NHKの環境教育番組と連動している「インターネットスクールたったひとつの地球クラブ」などがある。

〔参考〕

- * 『10校ネットワークプロジェクト活動報告書』（インターネットスクールたったひとつの地球）、NHK学校放送番組部、1999
 - * 「遠隔共同学習体験のための学習課題の設計と評価」、堀田 龍也、JET 2aB02-8 p487-488, 1998
 - * 「ネットワークを利用した環境学習番組『インターネットスクールたったひとつの地球』の開発」、黒上 晴夫 / 永野 和男 / 堀田 龍也 / 山内 祐平 / 箕輪 貴 / 横田 政美、JET K1pC-5 p83-84, 1999
 - * 「共同学習における学校放送番組、掲示板、テレビ会議システムの役割について」、黒上 晴夫 / 堀田 龍也 / 山内 祐平、日本教育メディア学会第6回大会論文集p79-80, 1999
 - * 「放送とインターネットを利用した学習コミュニティのデザイン」、山内 祐平 / 黒上 晴夫 / 堀田 龍也、日本教育メディア学会第6回大会論文集p101-102, 1999
- こちらこねっと情報局
<http://plan.nmd.ntt-east.co.jp/~kochira/index.shtml>
たったひとつの地球クラブ
<http://plan2.nmd.ntt-east.co.jp/~club/>

iii) 異文化交流型

世界的な広まりを見せるインターネットの教育利用において、異文化交流が注目されるのもまた当然と言えば当然である。

異文化交流は基本的には自分たちと相手との差異をコミュニケーションにより明らかにし、相手と自分についてよりよく知ろうというものである。したがって、前述の議論型のようなレスポンスも必要であれば発表型のように同一のテーマでお互いに調べ活動などを行い、その成果を発表するというプロセスも重要で、先に挙げた2つの要素を含みつつ、主眼は「相手と自分の理解」に置かれる点が異なる。これは国際的な異文化交流でも、国内の異文化交流でも同じことが言える。

〔参考〕

Asian High School Internet Exchange (アジア高校生インターネット交流プロジェクト)
<http://inetsv52.sei-ryo.ed.jp/asia/>

AT&T バーチャルクラスルーム
<http://www.att.virtualclassroom.org/j/>

教師-学習者間のコミュニティ

i) カウンセリングマインド型

コンピュータ、ネットワークを不登校問題へ応用しようという動きは何も目新しいものではない。

三鷹市では不登校児、不登校児を持つ親への対応にパソコンとネットワークを利用している。日常的なカウンセリングや学習活動に活かすことを考え、実践している。ここでは電子メールで手軽なコミュニケーションを楽しむことでカウンセリングの効果を、独自のソフトウェアを使ってネットワークを通じたパソコン同士の画面や操作をリンクさせ、学習の効果を期待している。

また、所沢市でははっきりとカウンセリング目的での電子メールの利用を行い、効果を上げている。

〔参考〕

「不登校児童・生徒のための電子メールカウンセリング」, 赤堀 侃司 / 永嶋 賢一 / 金澤 広明, JET 2pJ-02, p657-658, 1999

ii) 「疑問」解消型

「学習者」が疑問に思うことに答える形で「学習」を支援するのがこの型である。授業と何が違うのかというと、授業の場合は教える内容を「教師」が決定するのに対し、この型では「学習者」が決定する。逆に学習者の発話がなければ基本的に学習は成立しない。

〔参考〕

F-Club 不思議倶楽部ホームページ

<http://www.fushigi.co.jp/>

* 『学び合う共同体』（「シリーズ学びと文化」第6巻）, 佐伯 胖 / 藤田 英典 / 佐藤 学, 東京大学出版会, 1996, ISBN4-13-053070-4

* 「ネットワークにおける学びの質的研究」, 美馬 のゆり, JET K1p3E3 p241-242, 1996

* 「科学者と高校生をつなぐネットワークにおける学習環境デザイン」, 山内 祐平 / 美馬 のゆり / 中原 淳 / 吉岡 有文, JET K1pJ-5 p69-70, 1999

* 「科学者と高校生の学びの場としてのネットワーク(1)」, 美馬 のゆり / 山内 祐平 / 吉岡 有文 / 中原 淳, JET 2pB01-6 p683-684, 1998

* 「科学者と高校生の学びの場としてのネットワーク(2)」, 吉岡 有文 / 美馬 のゆり / 山内 祐平 /

中原 淳, JET 2pB01-7 p685-686, 1998

教師同士のコミュニティ形成

正確を期するならば、教師同士のコミュニティ形成支援を遠隔学習支援に含めるには少々抵抗のあるところだ。

「教師」同士のコミュニティは意識や目的が一致しやすく、行動力もあるので実際には支援などなくても自発的にコミュニティができていく場合もある。この場合、一度形成されたコミュニティは逆に新たな参加者を呼びこむ「仕掛け」として働くこともある。

このように、「教師」同士のコミュニティの場合、イリッチの脱学校論で考えられたような外部のコミュニティ形成支援は必ずしも必要なく、自分たちのコミュニティ形成活動が自分たちの、あるいは他のコミュニティ形成を支援しているという、再帰的で重層的な構造になっていることがある。

もう一つは、お互いの「生徒」の活動を眺みながら次の一手を考え、より広くより深く交流が進むように配慮するための「教師」同士のコミュニティがある。このような場合は学習者抜きで自分たちのコミュニティを勝手に形成していくことはできないので、外部からの適切な支援が有効である。

〔参考〕

「インターネットを用いた共同学習における教師のコラボレーション」, 山内 祐平, JET K1pA05-1 p217-218, 1998

「サイエンスネットワーク形成過程における参加者の変容(1) - 科学者と高校生の変容 -」, 美馬 のゆり / 山内 祐平 / 中原 淳 / 吉岡 有文, JET 2pC-07 p529-530, 1999

「サイエンスネットワーク形成過程における参加者の変容(2) - 教師と研究者の変容 -」, 吉岡 有文 / 中原 淳 / 美馬 のゆり / 山内 祐平, JET 2pC-08 p531-532, 1999

授業づくりネットワーク

<http://w3.nms.co.jp/users/jnw/>

F-Club 不思議倶楽部ホームページ

<http://www.fushigi.co.jp/>

インターネット教育利用実験室

<http://www.potato.ne.jp/~ytanaka/>

トータルコミュニティサイト

以上のいずれにも入らず、「学習者」や「教師」に限定せず、なおかつコミュニケーションを中心に学習活動を支援しようというのがこの型である。

従来はバーチャルスクール型と言おうか、とにかくネットワーク上に学校を模倣した仮想空間を作り出すことで、少し漠然として目的のコミュニティの形成にリアリティを持たせようと

していた。しかし最近は必ずしもバーチャルスクール的な構造は持たず、逆にサーチエンジンや大手プロバイダなどと同じ方向でポータルサイト化でコミュニティ形成を支援しようという動きにあるようだ。

〔参考〕

Eスクエアプロジェクト

<http://www.edu.ipa.go.jp/E-square/>

こねっとワールドによろこそ

<http://www.wnn.or.jp/wnn-s/>

E*Net

http://www.enet.ne.jp/cgi-bin/osform/Logi_n_mvcc0

open school

<http://www1a.mesh.ne.jp/school/open/opscl.html>

3.3.4 Home Based Learning

1998年4月、日本初のインターネットハイスクールが誕生した。

すでに前章の Home-Based Learning のところでも触れた「風」である。

「風」は地域に根ざした鎌倉地域教育センターの地道な活動と、パソコン通信上の教育に関するフォーラム（電子会議室）でのやりとりが融合し、インターネット上に実現した遠隔学習プログラムである。日本初のインターネットで正規の学校教育を受けるプログラムであり、日本初の、インターネットで海外の学校教育を受けるプログラムである。

この「風」では、前述のクロンララスクールの Home Based Education Program を利用している。

その際、インターネットを使い、日本語と英語の翻訳サービスや日本語による Contact Teacher とのコミュニケーションによる学習活動の立案、評価、レポート提出を行う。

普段の学習活動の流れ、学習者の立場、学習の成果の評価に関しては「風」の利用しているクロンララスクールの Home Based Education のそれに準ずるので、詳しくはそちらを参照してもらいたい。

その他イベント的な学習としては「風」が独自に用意している「シーズンプログラム」、
「フィールドワーク」がある。これらは他の通信教育の集中スクーリングの意味もあるし、は通常の学校での修学旅行の意味も含んでいる。その参加は自由。計画立案には「風」のスタッフが参加するが、実際のフィールドにおける活動は学習者の自主性に任せられる部分がほとんど

どである。フィールドワークでの活動は睡眠以外はすべて学習時間としてカウントされる。

現場主義を貫く私たちにとって、こうしたフィールドワークで何を柱におくべきか、何を子どもたちに伝えるべきか。「人間」「平和」という二つのキーワードに基づいて私たちが導き出したいくつかのテーマは、「生活者の視点」「放任と自由」「権利と義務」「自律と依存」「討論」、そして「平和」でした。生活者の視点においては、現地によるホームステイを、自己責任については、すべての時間において自分で決めて行動するスケジュールとしました。

(『インターネットハイスクール「風」』p63)

2000年4月、ということは実際にはまだ開校していないのだが、日本で2番目のインターネットを利用した海外の高校卒業資格を得られる学習プログラムがアットマークインターハイスクールである。

基本的には「風」と同じスタイルで運営される。(何しろ技術スタッフや代表は「風」設立時のスタッフである。)提携先はクロンララスクールではなく、ワシントン州のアルジャーインディペンデントハイスクールである。アルジャーはフリースクールのメッカではなく、インディペンデントスタディの伝統校である。卒業に必要な単位数に若干の違いはあるが、プロセスには大きな違いはない。

大きな違いは、



- 日本国内に提携校をいくつか持つ(フィールドワークなど生身の体験的活動のすべてをアットマークインターハイスクールの方で世話するわけではない。)
- 自己申告と自己評価のプロセスを明確にしたこと
- 組織の形態を明確に会社組織としたこと

の3点である。

インターネットハイスクール「風」は、インターネットを用いて地理的な制限を越えて学習しているのに、スクーリングなどの基本的な部分において鎌倉で実施、という制限があった。

フィールドワークやシーズンプログラムなど、重要な活動が鎌倉主導で決定される部分があった。

これは良くも悪くも非常にフリースクール的な活動であった。つまり、インターネットを利用した学習環境と、その評価期間への窓口という役割と同時に、自分たちも教育的活動を行っている、という部分がこの地理的な制限という矛盾を生み出していたと考えられる。

しかしアットマークラーニングは、地域での体験活動などの部分を提携先の機関に任せ、自分たちの行うサービスを明確にし、会社組織としてスタートする。会社組織であるがゆえに例えばパソコンやネットワーク周りのサポートを行う会社と手を組みやすく、自力でのパソコンの設定などに自信のない者にはそうしたサポート会社に協力してもらおうといった形でのサポートを提供しやすくしている。

この場合もちろん無料にはならないだろうが、何もかも自分たちで抱え込んだ結果逆に人件費が高ついたり、サポートまでに時間が掛かりすぎたりすることを思えば、適切な判断と言えるだろう。

〔参考〕

* 『インターネットハイスクール「風」』，柳下 換，ダイヤモンド社，1998，ISBN4-478-97030-0

* 『インターネット教育革命』，日野 公三（アットマークラーニング代表），PHP研究所，1999，ISBN4-569-60888-4

* 「クロンララスクールに見るインターネットを用いたオルタナティブスクールの試み」，渡辺 哲郎 / 黒上 晴夫，第3回日本視聴覚・放送教育学会論文集 p5-6，1998

* 「インターネットにおける遠隔学習サイトの考察」，渡辺 哲郎 / 黒上 晴夫，第6回教育メディア学会発表論文集p69-70，1999

クロンララスクール

<http://www.clonlara.org/>

インターネットハイスクール「風」

<http://www.kaze.gr.jp/>

アットマークインターハイスクール

<http://www.inter-highschool.ne.jp/>

第4章 遠隔学習システムのモデル化とデザイン

本章では第1章、第2章で見てきた、学校以外の学習の場を提供するオルタナティブな学びの特徴、ネットワーク化した遠隔学習の特徴から、具体的に学習権の保障を主眼とする遠隔学習システムのデザインを考える。

遠隔学習システムというと、通常は遠隔地に情報を伝達する仕組みやその上でのコミュニケーション活動などを言うのだが、今回は遠隔の部分を含む学習システム全体のデザインを考えたい。これは、遠隔学習に学習者の個性や多様性に対応する力がいくらあったとしても、その運用の仕方が権威的で固定的ではそれを発揮することができないからである。そこで遠隔以外の部分との関係が重要になってくる。そのために全体像で考える必要が出てくるのである。

まずは遠隔の部分をも機能別に分解したのち、構成要素として整理し直す。それからその構成要素にしたがって、何パターンか遠隔学習システムのモデルを挙げて、それぞれの特徴を考え、実現可能性を検討する。

4.1 本遠隔学習システムの基本的な考え方

オルタナティブな学びの特徴と、現在の遠隔学習の取り組み、それとインターネット上に展開する遠隔学習支援と呼べそうな試みについて一通り見てきた。

本章ではこれらから得た知見を活かし、実際に遠隔学習システムをデザインすることを試みるわけだが、その際、最も注意しなければいけない基本的な事項を確認する。

4.1.1 学習内容・方法・手段は勝手に決めない

オルタナティブな学び、そして従来からの遠隔学習のよき伝統はまさにこの点に尽きるであろう。教育サービスを提供する企業が学校の進度に合わせて次々と課題を提示し、回答を郵送させる添削システムと違い、もともと遠隔学習では学習者が学習の主導権を握ってきた。それが昨今では放送、デジタル技術の進展に伴い、リアルタイムでTV会議システムを使って...、など、本来遠隔学習が持っていた学習者の自律的な学習活動から離れる傾向にある。

もちろんこうした新しいメディアを使った遠隔学習の新しい可能性には期待するところも大きいのだが、ここではオルタナティブな学びの知見も取り入れ、学習のリアルタイム化には重

点を置かないこととする。

4.1.2 同じく評価は学習者と指導者の間でよく話し合っで行う

学習活動の主導権がいくら学習者に委ねられても、評価の段階が指導側に掌握されていけば真に自立的、活動的な学習には結びつきにくい。なぜなら、学習者の活動のプロセスを追いかけて、適宜アドバイスを加えていく形成的な評価でなければ、学習者の多様な活動を真に評価することは困難であるからだ。結果だけを形式的に評価していたのでは学習者は結果に表れない部分の自らの努力の意味を見出せなくなってしまい、自律的な活動にもブレーキとして働く。結果として見えやすい活動のみを選び、成果に結びつきやすい学習内容を選択するようになり、現在多く指摘されている評価に振りまわされた活動をしやすくなってしまふことは容易に想像できる。

そうならないためにも本システムでは、評価のプロセスは真にインタラクティブに、十分なコミュニケーションのもとお互いに作り上げていくものとして位置付ける。もちろんこの意図するところはすべての評価を話し合いで「妥協」させようとするのではない。そこで、形成的な評価プロセスと、学習課題の採点などを行う評価プロセスを別物と考えることとした。つまり、評価には

- 指導者が学習者の活動の成果を自らの経験と評価基準に照らし合わせて評価を出す

プロセスと、

- その評価をお互いの納得のいくものにするための告知と協議

の2つのプロセスに分けて考える。

この部分はのちの「フェーズ」の設計の部分にも大きく影響する。

4.1.3 利用できる学習材は最大限認める

一つめの原則と重なってしまう部分もあるが、利用できる学習材は最大限認める方向で考えていきたい。つまり、指定の教材に拘らないということをここでもう一度強調しておく。

もちろんサドベリーバレーのように写真を勉強したければ写真家のもとへ修行に行く、などという学習は、不可能ではないにしろなかなか実現できない。しかしたまたま本人の持っていた字幕の2カ国語録画の映画が外国語の教材になったりあるいは美術の教材になったり音楽の

教材になったり、たまたま持っていたギターが音楽の教材になったり物理の教材になったりあるいは木工の教材になったりすることは珍しくない。このとき、指導側がこれを認められるようになっていないと、学習者の活動の妨げになるばかりでなく、指定の教材を新たに入手させるといふ、学習者への負担になる。

このようなことは、特に学習の場、時間を選ばない(ようにこれからデザインする)遠隔学習にはそぐわない。もちろんその教材利用を認めただうえで学習活動が広まり、そこで新たな学習材が必要になる、ということ制限するつもりはない。しかし、導入段階でこの学習材を利用してこのように学習を進める、という制限を加えないことは最初に挙げたとおりである。

したがって、学習材を巡っても十分にコミュニケーションが必要なのである。学習者が何を以ってどのような活動を為したか。これを理解し評価するために、コミュニケーションは十分過ぎるということはない。

4.1.4 権威的でないコミュニティを形成する

コミュニティの形成は、今回考える遠隔学習において極めて重要である。最近ではピアカウンセリング、ピアサポートなどといった言葉も、主に臨床心理の分野から聞こえてくるが、特にそうした用語にこだわるまでもなく、まずは学習者が孤立しないため、というごく当たり前の配慮からも重要である。

遠隔学習では学習者が自律的に自らの学習を進めていく必要があるが、自律的と孤立的は同じものではない。むしろ自律的な学習活動のためには、上に例に挙げたピアカウンセリングのような機能が重要である。自律的な活動というのは、聞こえは悪いかもしれないがまずはアイデアである。こんな風にやってみようかな、というそのアイデアを現実のものとするまでに、仲間内との気楽な会話が効果的に働くことは経験的にもうなづける話である。

これが例えば従来からの教師-生徒関係では、「指導」になってしまい、(例え支援という言葉に代わろうとも、)学習者は結局自分で何かを決めたというよりは「自分以外のどこか」に決定権があったかのように感じてしまう。これでは自律的な学習活動にはならない。

そこでオルタナティブな学びのところでも再三触れてきたが、権威的な立場のないコミュニティである。特に、遠隔学習という形態においては、これがネットワーク上に形成されることが重要である。もちろん実際の対面のコミュニティがネットワーク上に対して権威的であっていい、という話ではないし、対面のコミュニティをネットワーク上のコミュニティより軽視しているという意味ではない。ただ、今回デザインする遠隔学習という形にあって、日常的なコ

コミュニケーションの場がネットワーク上にあるので、この部分を強調しておくのである。

4.2 デジタル化される情報と見えない活動

今回考える遠隔学習システムはコンピュータネットワークが基本的な要素として位置付けられている。くり返すまでもないのだが、そこに従来の通信チャンネルにはない、インタラクティブ性と柔軟性が実現できるからである。

そこでまずは学習システムの中でデジタル化できる部分とできない部分を切り離して考える。

また、最も基本的なことだが、遠隔学習では学習者の活動が指導者から見えなくなる。あるいは見えにくくなる。これを見えるようにする方向での遠隔学習システムの設計方法もあるが、それにはシステムの設計から運用までかなり大きな労力を費やしたうえに、学習活動に制限が加わる。つまり、指導者から見えるようにするためにカメラを配置し、その前で発言する必要があったり、指導者と学習者の活動時間を同じ時間に合わせる必要がある、などである。

この問題は、見えない活動をどう評価するか、ということに集約される。見えない活動を可視化することはこの評価を直接的な、あるいは直感的なものにすることを助けるのだが、見方を変えると遠隔学習の裾野の広がりを押さえてしまうとも取れる。つまり、学習活動をシステムの中に取り込むことに繋がるのだ。

本研究で考える遠隔学習システムは、このような立場を採らない。不登校児を監視するようなシステムではなく、まずは他人の目を気にせずに活動し、その成果を伝えてもらうようなシステムとして設計する方針を採る。

この方針はサドベリーバレーのスタイルをいちばんの手本にしている。つまり、指導者は学習者がどのように学習したか、すべてを把握してはいない。むしろ指導者の目の届かないところこそ、真に自律的な学びが成立していると見る方針である。もちろんそれだけではサドベリーバレーのように成績証明が出せないのも、同時にクロンララやインディペンデントスクールの方針に沿うものでもある。これらの学校では学習者と指導者が共同して活動を学習として評価するためのプロセスを歩む。その際、指導者は学習者の発言を信頼し、学習者の活動を監視するような方法は取らない。その代わりに、十分にコミュニケーションを取り、活動を分析し、学習に高めるための示唆を与え、評価するのである。

しかし、今回はこの評価活動を詳細に分析するところまでは踏みこまない。まずは活動と評

価のプロセスを切り離し、それを同時進行にしないことで、学習者の活動に加わる制限を取り払う方向でシステムのデザインを行う。くり返しになるが、今回の遠隔学習システムに関して重要なことは、従来からある特定の組織の目的に沿った、例えば企業内教育などのようなシステムとは異なる、という点である。目標は、学習権の保障という、漠然としたしかし切実な問題に答えるためのシステムのデザインである。

4.3 デジタル部分の学校との対比

遠隔学習システムの付与する機能を従来の学校との対比の中で分解すると下のような表になる。

学習支援システムの機能比較

これまでの学校		alternative な Distance Learning	
担当	講義	伝達	担当
教師	講義	伝達	サポートティーチャー なし
教材制作会社	教材作成およびストック	教材作成およびストック	教材制作会社
教師			教材センター 教師
教師	補助資料作成 およびストック	補助資料作成およびストック リソース提示、リファレンス サービス	サーチャー ライブラリアン 専門家
教師	学習の評価・管理	評価	サポートティーチャー
文部省	カリキュラム作成	カリキュラム作成 学習のアドバイス	学習者
教師			サポートティーチャー
		ネットワーク環境の整備	テクニカルスタッフ
		プロフェッショナルアドバイス	mentor など
教師	コミュニティ運営	コミュニティ運営	mentor サポートティーチャー

むしろ実際の学校、学級の経営はこれほど単純にまとめることはできないだろうが、遠隔になるがゆえに必然的に単純化する部分もやはり存在する。

例えばコミュニティの運営は、運営する必要がある場面というのが現在の学校のシステムに比べてずっと少なくなるはずである。学習者は同年齢の他の学習者と昼日中ずっと同じ教室にいるわけではないので、喧嘩やいじめなどに目を光らせる必要がほとんどない。

もちろん遠隔になって見えにくくなるだけで実際には起きているかもしれないが、考察中の遠隔学習システムは学習者との直接的なコミュニケーションを重視しているので、学習者間のやりとりが見えにくくとも、学習者個人については必ずしもそうとは言えない。また、システムそのものが学習権の保障のために存在するわけで、当然「自由に選択される」ものである。学習者は、自分に合わなければ自由に他に移ることができる。

理想的な状態を想定しているかもしれないが、いずれにせよいじめ問題やカウンセリングが今回のシステムデザインの中心ではないので、この部分への深入りは避けておく。

4.3.1 講義・伝達

さて、表の説明に移るが、まず、「講義・伝達」としたのは、ネットワークを用いた遠隔学習では「講義」というスタイルを取るとは限らないからである。遠隔学習では対面で行うような授業形式を取れる環境ばかりではない。通常、これまでの学校などではプリントを配ることと先生が黒板を背に生徒に説明をすることはベツモノである。しかし、今回の遠隔学習においては、「指導者の伝えたい内容が学習者に伝わる」、という部分に注目し、この二つを同じ機能を果たすものとする。そこで「講義・伝達」併記することとした。

「授業」にしなかったのは、授業の中には教材伝達の他に学習者への思考、発言の誘発や活動の観察、それを評価し、そこへアドバイスをを行うという複雑な行為が同時進行している。遠隔学習ではとてもそれほど複雑な事象を同時進行することはできない。そこでまずは学習者へ学習内容を伝達する、その機能だけを取り出した。

この機能を担当しているのは学校では当然教師になるのだが、遠隔学習では講義が存在しない伝達もありうるので、「教師」、あるいは「担当なし」となる。この場合は教材のみが一人で学習者のもとに向かう、という現実の授業空間である教室では起こり得ない「機能」である。

4.3.2 教材作成およびストック

伝達する「内容」を「保持」している教材を作成することは、学校でも遠隔学習でも同様に必要である。

異なるのはその作成担当者である。というのも、遠隔学習では教材が現在の学校教育で言う教材よりも広範囲に渡り、多様なメディアで存在し、多様な配布方法を取る。特に、教材の配布がインタラクティブに行われるようになると、従来のような教材作成だけを行う機関ではなく、作成とインタラクティブな配布を同時に行う「教材センター」のような機関が必要になる。

しかし配布というのは実際にはあまり適切ではない。というのも、学習者の要求が発生したときにだけそれはなされるし、実際の配布過程は上の「伝達」に含まれる。むしろここでは「配布要求待ち」の方が実態に即している。そこで「ストック」という言葉を用い、これを教材作成と同じレベルの機能とした。

4.3.3 補助資料作成

わざわざ補助資料の作成を教材作成と別にしたのは、遠隔学習における補助資料の意味の広さを考慮してのことである。

ネットワークを用いた遠隔学習における補助資料は、理想的には無限に存在する。特に学習活動が従来の教科学習の範疇に収まらなくなってくることを考えると、補助資料の作成というその作業はとうてい教師一人でまかない切れるものではない。膨大な量の情報から適切に取捨選択を行い、資料として使いやすい形にしてみせるためには、プロのサーチャーやライブラリアン、そしてその道の専門家の力を借りるのが妥当だろう。

4.3.4 評価

「評価」を「講義」と切り離すことは非常に重要な意味を持つ。というのは、遠隔学習においては、学習活動は基本的に「一人の世界」で行われる。評価は活動と活動のあいまと、すべての活動の終了時に行われるのであって、活動と評価が同時進行で起こることはあまりない。先に述べたように、技術的には可能なのだが、本システムではこれをよしとはしていない。

講義と評価が切り離されることで、活動の中で「失敗」が許される。現在の学習指導の、というより親の教育を含めた教育的活動全体の問題点の一つとして、失敗を先回りしてつぶしてしまう、ということが挙げられる。これを意図的に直そうとするのは非常に重要なことなのだが、遠隔ではそのシステムの性質上、理論的には失敗する権利は保障される。

そして評価は学習者の報告をもとに行われる。

ともあれ、時間的なズレはあるにせよ、学習の評価は、学校も遠隔学習も学習支援の専門家

である「教師」が行うのが自然だろう。

4.3.5 カリキュラムの作成

カリキュラムの作成を明示的にシステムの中に埋めこむこと、そしてこの担当に学習者を含むことも重要である。

従来は、表にもあるとおり、カリキュラムは基本的に文部省の指導要領か、さもなくば教師の作成したものというのが共通認識であった。しかしこうしたお仕着せの学習がいかに学習者にとって切実でないか、モチベーションを与えないかは、数多くのルポ、研究の明らかにしているところである。

まして遠隔学習では現在の学校現場のような教室の中の集団性に依拠した学習を誘う工夫は通用しなくなる。そこで他の方法を、というわけではないが、自律的な学習活動を妨げずに、推進するためには、カリキュラム作成のプロセスに学習者の参加が重要であることもまた、オルタナティブな学習実践に学ぶ非常に大きな要素である。

4.3.6 ネットワーク環境の整備

これはネットワークを利用した遠隔学習に限った話だが、ネットワークへ接続する環境の構築・保守を行う機能が必要である。これはコンピュータに特別強いプロフェッショナルである必要はなく、多少のコンピュータとネットワークへの理解があれば、一般の（理系に限らない、という意味）の大学生で煮十分対応できる。

いずれにせよ基本的な学習環境であるので、このサポートはないがしろにできない。

4.3.7 プロフェッショナルアドバイス

補助資料作成のところでも触れたが、学習活動が広まりと深まりを見せてくるにつれ、専門家の力を必要とする場面が増えてくることは容易に想像される。そこでサーチャー、ライブラリアン、専門家による補助資料が役に立つわけであるが、もう一步踏みこんで、直接的なアドバイスも今回のシステムには含めて考えたい。これはまさに時差を前提にした、インターネットベースの遠隔学習のもう一つの大きな特徴と言える。

プロフェッショナルのアドバイスというのは、学校でも新しく始まる総合的な学習においてもやはり重要である。プロの声はジェネラリストの教師の声よりも「深い」だけに学習者には

強く響く。また、その分野での洞察は、深いだけでなく広く、学習の広まりも期待できる。そして何より遠隔学習ではプロの時間と場所の都合、学習者の都合などを厳密に考慮する必要がない。それだけにシステムに組み入れることは従来の学校における総合的学習のカリキュラムの設計、オルタナティブスクールにおけるプロの講座の運営より抵抗が少ないものと期待できる。

4.3.8 コミュニティの運営

今回考える遠隔学習システムはコンピュータ管理の独習コースではない。実社会やコンピュータネットワーク上のコミュニティを重視するシステムである。

そこでそのコミュニティの運営が必要になってくる。完全に放任するという姿勢もあるかもしれないが、それはコミュニケーションを学習活動と捉える以上認められない方針である。学習活動の放置はそれは支援ではない。

実際、通常の学校も学級運営とまで大げさに考えなくても、その学習のシーン、シーンでコミュニティの運営を行っている。学習者の発話を待つ、あるいは統制する。グループを作りだし、その中でわざとギャップを生み出したり、共感を生み出しているわけで、特に奇異な話でもない。

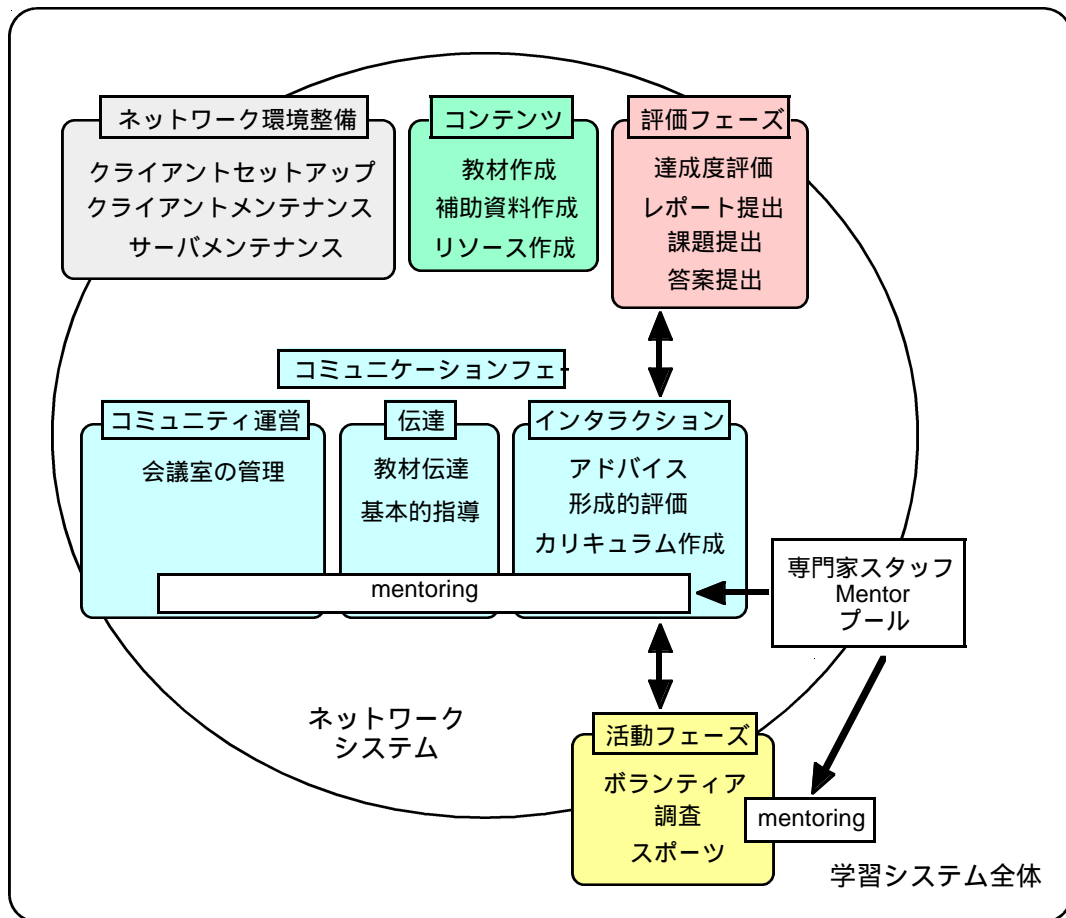
これを行うのは当然「教師」の仕事、と言いたいところだが、もう少し広く、Mentor と定義しておく。Mentor は日本語に直すとよき指導者やよき先輩ということになるが、ここでは、直接指導は行わないが、その発言、行動が学習者にいい影響を与えるゲストティーチャーのような存在と考えていいだろう。重要なことは第二の「教師」ではないということ。あくまで「教師」は学習全体の流れのコントロール（のための適切なアドバイス）を加える存在であり、Mentor は逆に学習活動全体の「中」に位置する指導者である。

また、厳密に考えるとプロフェッショナルアドバイスとの境界の設定も難しい一面をもっているが、ここではプロフェッショナルアドバイスは直接的な指導、Mentor による「指導」は間接的な誘発、などのように色分けして考えたい。逆に学習内容の専門家ではなく、コミュニケーションの専門家という捉え方もできる。

本システムのデザインでは、教師以外のこうした立場の人間がコミュニティの運営に参加することは、学習活動の評価プロセスにおける学習者と指導者の共同作業と同じように、コミュニティの運営を一方的なものにしないという意味から、重要な意味を持つと考える。

4.4 学習システムの構造のモデル化

先に分解した機能を用い、実際の構造を整理し、「フェーズ」にまとめることで全体の見通しをよくした基本的な遠隔学習システム構成図が次頁の図である。この図に表されるシステムの設計の元になったのは、くり返しになるが、ネットワークを利用した遠隔学習支援の様々な形に見られた特徴と、海外のオルタナティブな学びに見られた以下の特徴である。



- 学習時間、内容、方法、教師を学習者自身が納得して決定する。一言で言うなら最大限に選択の権利が認められている。
- 学習者の「学びたいとき」がいちばんであって、学年制には重きを置いていない。
- 好きなように失敗して、自分の納得のいくまでくり返すことができる
- 自己決定には責任が伴う
- しかし最大限に学習者は保護される
- 学習者同士、学習者と教師の間に権威的な立場の違いはない。あってはならない。
- 相手のいる学習の場合は綿密なやりとりが重要である。

4.4.1 フェーズ

「フェーズ」というのは、一度機能に分解した遠隔学習システムの構造を整理し直し、「具体的な動き」あるいは「状態」にまでまとめたものである。日本語に直すと「局面」であるが、文字通り局面という意味よりは少々広い意味を含ませている。

上の図は各フェーズがネットワークと実際の活動場面のどこに位置するかというだけのものであるが、実際の遠隔学習システムはこうした各フェーズがシステム運用・提供者、学習者、その他、にどのように配置されるかによって、その特徴が異なってくる。

4.4.2 ネットワークシステム

また、今回の学習システムは、学習者の視点に立ったうえでネットワークシステムとそれ以外に区別される。図で示した円の外側に位置する（実際には重なっている部分もあるので、完全に外側にはなっていないが）「活動フェーズ」と「スタッフプール」がネットワークシステム外、それ以外の

- コミュニケーションフェーズ
- コンテンツ
- 評価フェーズ
- ネットワーク環境の整備

をネットワークシステム内とする。これは先のデジタル化される情報、されない情報、という議論にほぼ一致する。

4.4.3 コミュニケーションフェーズ

コミュニケーションフェーズは電子ネットワークの上を会話なり教材なりの情報が移動し、学習活動を形成している過程を表している。ただし、

コミュニティ運営

コミュニケーションフェーズで最も分かりやすいのはこのコミュニティの運営ではなかろうか。一般的な意味でのコミュニケーションが含まれるし、この活動なくして権威的でない学習

共同体の形成はままならない。

具体的には WWW 上の掲示板やメーリングリスト、チャットなどでの発言の統制や誘導、示唆などが含まれる。ときには積極的にメッセージの発信を行い、ときには寡黙にコミュニケーションの進み具合を静観する。こうしたさじ加減は慣れもあるが構成メンバーによっても異なる。重要であると同時に難しい活動である。

講義・伝達

講義・伝達も電子ネットワーク上での情報の移動を以ってコミュニケーションフェーズに含めた。最初の定義に忠実なので多少違和感があっても納得のいくものと思われる。

インタラクション

インタラクションは「日常的なやりとり」くらいの意味で、具体的には学習活動に対する形成的評価や、それに基づくアドバイス、そして共同的なカリキュラム作成などが含まれる。

こうした活動は評価フェーズと少し区別がつきにくいだが、評価フェーズは、相互のやりとりを必要としないものに限定することでこの違いを明確にしている。

4.4.4 コンテンツ

コンテンツは、教材などのデータのストックのことである。これは分かりやすい。ただしコンテンツには学習すべき順番、時期などの情報は含めないことが望ましい。現在、あるいは近い将来における日本の初頭中等教育において、学習内容、系統性という名の学習の順序の枠は、そう簡単には外れないだろう。しかし、同じ学習をしてもそこから広がる興味・関心がすべての学習者で同じになることは、まずあり得ない。したがって、学習者本位にシステムを組もうと思えば、こうした、学習を指導者側からコントロールしようという意図は入らない方が適当と考える。

4.4.5 評価フェーズ

評価フェーズは、コミュニケーションフェーズに見られた学習活動の起点やそのプロセスとといった特徴を除いた情報の移動（課題の提出など）と、その指導側の解釈から成り立つ。情報の移動がすなわちコミュニケーションだという見方もできるのだが、ここではコミュニケー

ションに学習活動の意味合いを持たせるため、直接学習活動に寄与しない情報の移動と指導者が学習者に伝える評価を練り、決定するためのプロセスはコミュニケーションフェーズから外し、別に評価フェーズとした。

4.4.6 ネットワーク環境整備

ネットワーク環境整備というのは、学習に直接絡んでくることはないのだが、ネットワークを用いた遠隔学習の場合は外せない項目なので独立させて置いている。

4.4.7 スタッフプール

スタッフプールは登録スタッフに関するデータベースのようなものと考えてよい。

ここでいうスタッフはネットワーク上で出会うスタッフだけではない。のちに触れる活動フェーズをサポートするスタッフもここに含まれることを想定している。実際、これらを切り離してしまうことにそれほどの意味は見出せないし、切り離すには困難を伴う。したがって図でもネットワークシステム上に乗る部分と乗らない部分の両方を示した。これは活動フェーズと同様である。

4.4.8 活動フェーズ

この活動フェーズは本遠隔学習システムデザインのコモである。

活動フェーズはネットワークシステムとそれ以外のちょうど中間で両方にまたがって存在している。つまり、学習者の学習活動についてネットワークと現実社会の両方を重視する仕掛けになっている。

先ほど見えない活動でも触れたが、本システムでは、学習者の活動は学習者が「報告」しない限りは基本的には「教師」には見えない。この余地をきちんと残すことには注意したい。

学習活動においてコミュニケーションを重視するのと同じくらいに、自分のペースで学習活動をコントロールできることは能動的な学習においては極めて重要な要素である。

4.5 各フェーズの比重による遠隔学習システムのバリエーション

遠隔学習システムを各フェーズで考えることで、ある程度汎用的な設計を容易に行えるよう

になった。ここではもう一步踏みこんで、実際にどのような遠隔学習システムが設計できるか、いくつかそのパターンを考え、実現可能性を考察する。

4.5.1 遠隔学習の分散化

その前にどうしても触れておかなければいけない事項がある。それは遠隔学習の分散化である。

学校のスリム化、学校、家庭、地域の連携、学社連携、学社融合、合校など、このところ教育の世界には、教育が一極集中で解決できない問題であることを前提にした議論がいくつかある。当然これらの議論にはそれぞれ正当性があり、それぞれの知見に学ぶところは多いことと思う。

今回考察するシステムも、学習者の多様性、学習の多様性、広まりへの配慮から、当然一極に集中した固定的なシステムになることは望むところではない。また、そのときは最良と思ったシステムでも時間の経過とともにあちこち疲弊し、閉塞的になってしまうことは、昨今の学校の状況を一目見れば明らかである。

そこでこのあとに挙げる遠隔学習システムのバリエーションも、最初にプロトタイプを挙げたのち、分散化の例を考察することとした。そうすることで遠隔学習システムの設計と運用に「遊び」を生み、言葉は適切ではないかもしれないが、試行錯誤の道を用意することができる考える。

まったく新しい試みではないとは言え、実際に以下のような遠隔学習システムが動き始めた場合、多くのトラブルが発生することは、当然覚悟しておく必要がある。そのとき、どのように問題に柔軟に対処できるかということこそが、システムの疲弊を防ぐ第一歩であるとは、考えられないだろうか。

4.5.2 on-line school 型

まずは最もシステムのデザイン、モデル化に寄与した on-line school 型である。この型は非常に分かりやすい。というのも、学習フェーズ以外はすべてシステム提供者が用意するからである。

このようなシステムを設計した場合、当然のことながらシステムの提供、運用者にはそれなりの資金力や人脈が必要となる。逆に言えばシステムを丸抱えしてしまうので公教育で最も行

しやすい、むしろ公教育でこそ行われるべきパターンとも言える。

ただし、本当の意味で学習の広がりや学習者への多様性に寄与できるか、という部分では多少の疑問は残る。システム的设计・運用が一貫しているということは、そのシステムの中に一定の哲学が生まれやすいということでもある。

分散化例 1

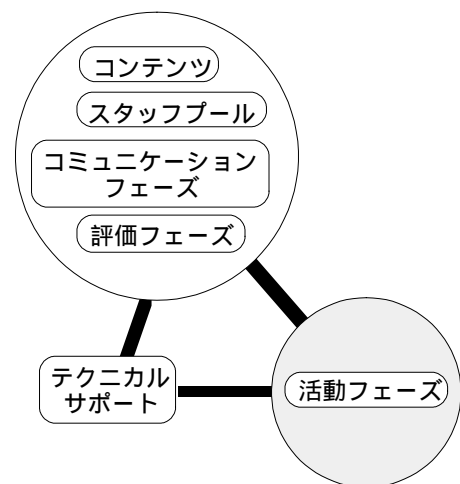
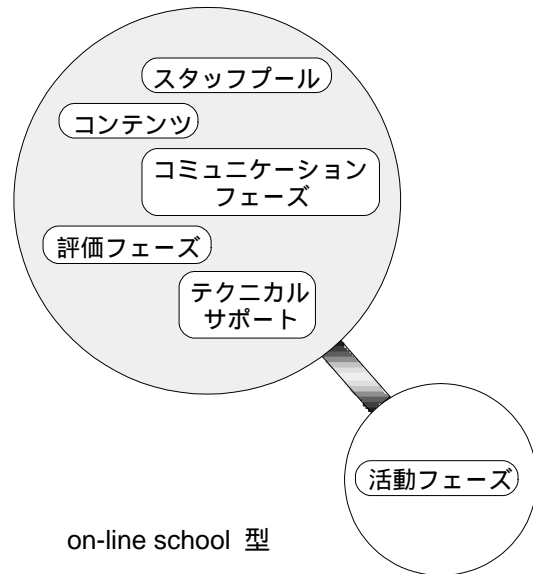
これを分散化する最も手っ取り早い方法はテクニカルサポートを切り離す、ということである。

この部分は実際、学習活動には直接影響してこない。むしろシステムの使い勝手などに影響するような重大な部分に関しては学習活動に多少なりとも影響を与えるが、逆に言えば運用して初めて分かる使い勝手の向上に関し、小回りが利いてシステム全体のパフォーマンス（学習効果）の向上に寄与する可能性もある。

ただし、ユーザー（学習者）のサポートに関してはこれが有料になる可能性も含んでいるわけで、そういう意味では多少遠隔学習システムへの参加の敷居を高くしてしまうこともありうる。しかし、今やパソコンやインターネット接続の普及率は数年前とは比べものにならないため、この部分は丸抱えしない方が学習者にとってメリットとして作用することも考えられる。

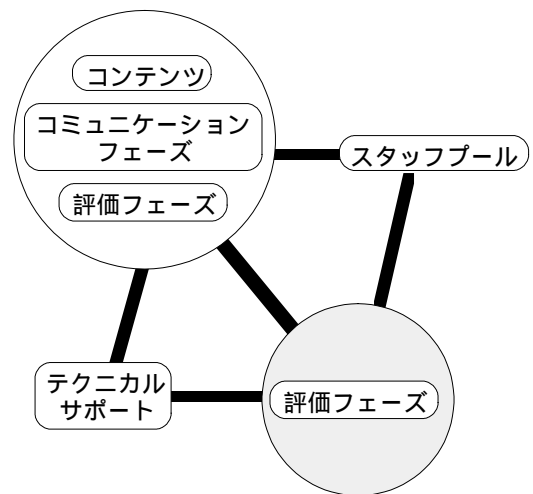
いずれにせよこの部分を臨機応変に対応できるという解釈に立つのであれば、テクニカルサポートは切り離した方がすっきりする。事実、2000年4月より開校のアットマークインターハイスクールは、パソコンの購入、インターネットへの接続など、学習を開始するために必要なこうした機材や設定に関してはサポートを行わない方針である。

分散化例 2



もう一つはスタッフプールも切り離してしまうという方法。

これは具体的には、人的資源に関してはすでに人材派遣業など専門の業者がいるのでそこに委託してしまうということが考えられる。この方法ならネットワークシステムに関する技術的な問題と、すでにある学習教材のデジタル化がクリアできればとりあえずのスタートを切ることも可能である。さすがにとりあえずで学習支援を始めることには賛成できないが、少なくともシステムすべてを丸抱えするよりはシステムの始動・運用は容易である。こうした容易さこそが、学習者に選択肢を用意する際には重要になってくる。



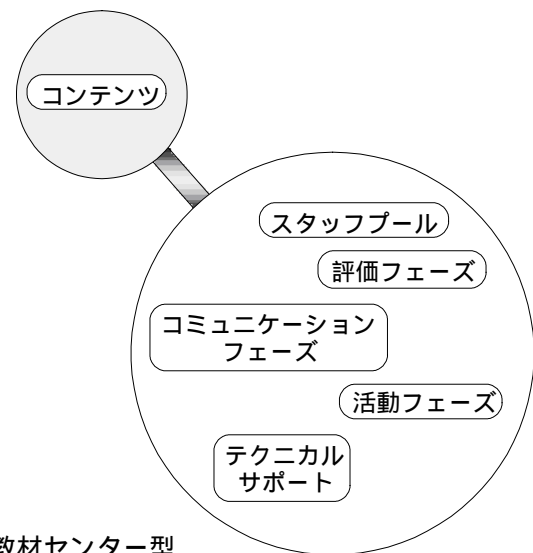
on-line school 型の分散化の例 2

4.5.3 教材センター型

逆に教材センター型の基本は、提供するの教材のみ、である。

これはシステムを設計していないという見方も可能だが、比較的閉じた、ある意味非常に特徴的なホームスクーリングはこの形態に当てはまる。スタッフプールはさしずめ家族である。

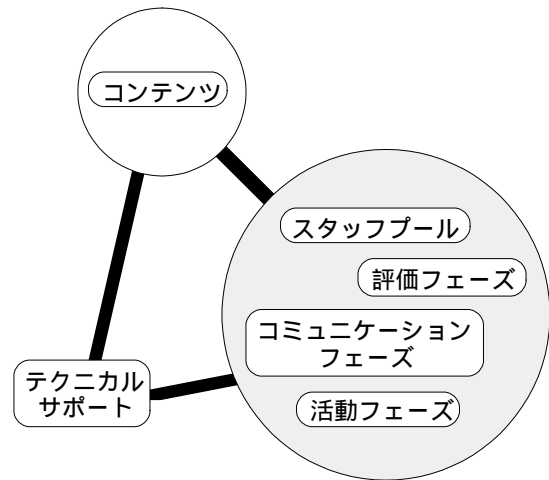
実際、学習に必要な資料さえ手に入れば学習を進めることは可能なわけで、これを親など家庭がサポートできればこの形でも十分と言える。ただし、評価フェーズが問題で、このままでは公的に認可できる成績を付与することは難しい。



教材センター型

分散化例 1

この分散化例も先の on-line school 型と同様である。

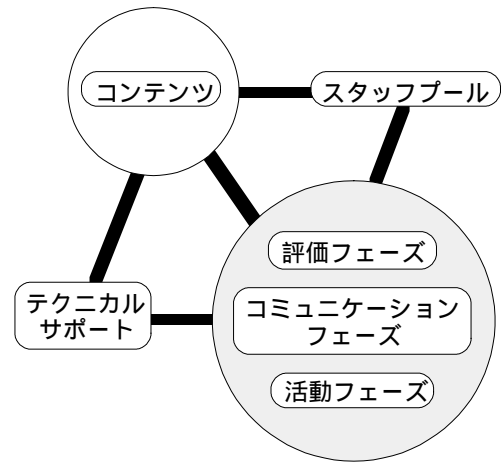


分散化例 2

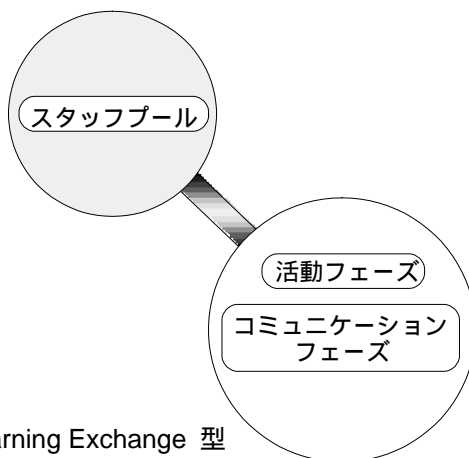
ここでも第二の例はスタッフプールの切り離しである。しかし、少なくともこの形態では on-line school 型よりは確実にメリットを挙げることができる。プールされているスタッフの人数が多くなればなるほどそれだけ学習者に与えられる刺激の可能性、学習の広がり可能性が広がるからである。

実際、人材データベースを利用することは一般の家庭であっても難しいことではないので、この形でシステムの運用は十分に可能と考える。

教材センター型の分散化の例 1



教材センター型の分散化の例 2



Learning Exchange 型

4.5.4 コミュニティセンター型

コミュニティセンター型は Learning Exchange を基本に、インターネットという、共通のコミュニケーションプラットフォームを利用した形である。

Learning Exchange では片方の極にスタッフプールを、もう片方の局に活動フェーズおよびコミュ

コミュニケーションフェーズを配置するものだが、これは直接学習活動を支援するシステムではない。そこで先ほどから触れている分散化の考え方をういて複合化させて考える。

複合化例 1

プロトタイプに評価フェーズと、コンテンツおよびテクニカルサポートをそれぞれ付加した形である。

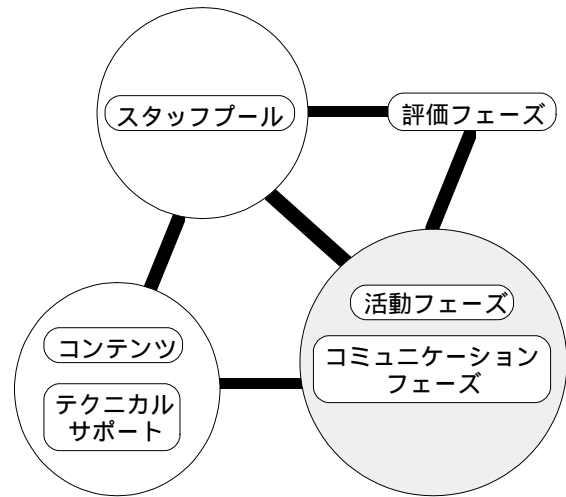
評価フェーズは、想像しやすい例では業者テストがこれに当たる。つまり、家庭教師派遣業を相手に自宅で学習を行い、一方でこの学習のためにコンピュータを利用したマルチメディア教材とそのサポートを用意し、もう一方でこの成果を業者テストで測る、というものである。

こう聞くと非常に殺伐とした学習をイメージしてしまうが、実際には Mentor プログラムと協力し、大検合格を目指しながら自らの興味・関心を探求する学習活動もこれに当たるし、様々なバリエーションが存在する。

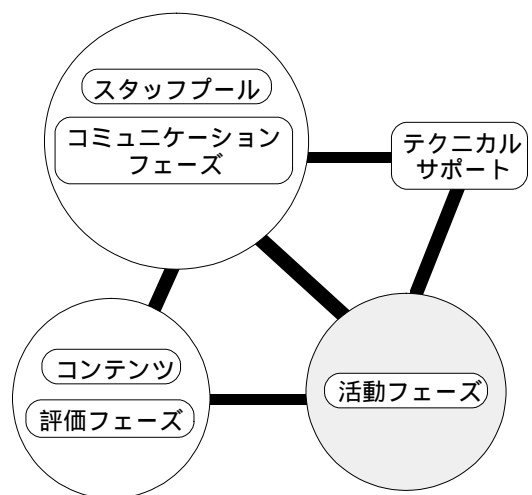
特徴は、学習者も指導者も色を変えた右下の円に該当し、なおかつこの組み合わせを実現するのは第三者の用意した左上のスタッフプールであるという点だ。学習者も指導者もこのプールに「参加」し、ネットワーク上で「出会う」。これを支援するのがこのコミュニティセンター型のシステム、というわけだ。

複合化例 2

もう一つはコミュニケーションフェーズをスタッフプール側に預けてしまう、というバリエーションがある。これはオンライン上での家庭教師と思ってもらえばよいだろう。その他は上のバリエーション



Learning Exchange 型の複合化の例 1



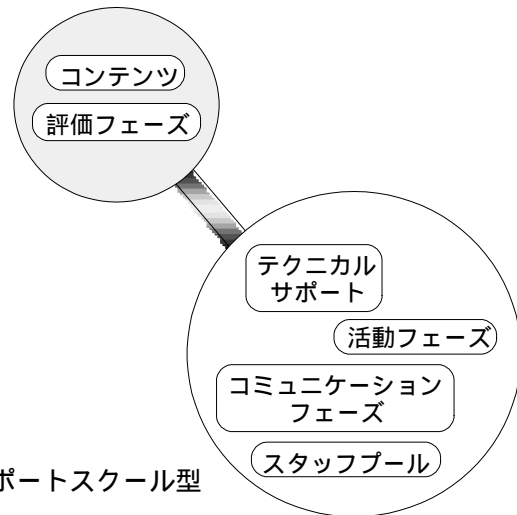
Learning Exchange 型の複合化の例 2

ーションとさほど大きく変わるものではない。

4.5.5 サポートスクール型

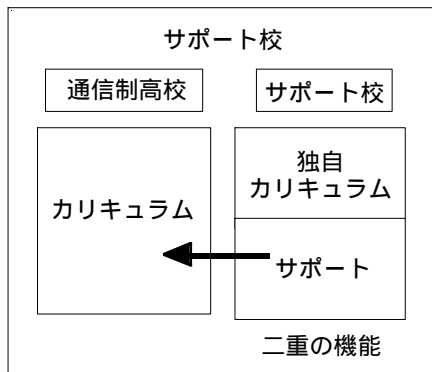
このサポートスクール型をネットワークを用いた遠隔学習に入れるかどうかは少し難しいところだ。

というのも、現在ある通信制サポート校は通信制高校の単位の取得をサポートしながら、独自の特色を持ったカリキュラムで生徒の学生生活をコーディネートするというスタイルなのだが、これは考えてみれば非常に回



りくどく、業務が煩雑である。当然コストも掛かる。現に、にわかに注目を集め始めているサポート校が実際にはその苦しい経営から閉鎖に追いこまれているケースもある。実際にはこうした現象の背景には少子化、受験人口の現象と大学入学定員との比率の問題などが絡んできて一概には言えなが、しかし、少なくともその運用はそれほど楽観できる状態にないという点は否定できない。

第3世代に入った遠隔学習の特徴に指導者と学習者の直接的なコミュニケーションがある。素



直に考えると「サポート」という形はこの考え方に矛盾する。しかし、先ほどから述べている遠隔学習システムの分散化を前提にすると、それほど大きな矛盾は起こらない。なぜならもともとコンテンツと評価フェーズをもたないサポート校は分散化のハシリとも言えるシステムになっており、この点に少し焦点を当てることで運用のポイントを明らかにすることができよう。

分散化例1 (フリースクール型)

分散化の一例はこれまでも多くあったスタッフプールとテクニカルサポートの分離である。

こうなると現在のように大規模に生徒を入学させて通常の学校のような経営をしなくても運用は成り立つ。逆にスタッフプールの切り離しでその部分を意図的に諦めることになるわけだ

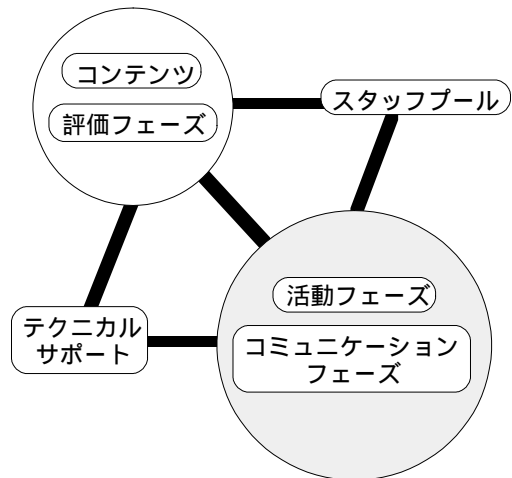
が、実はこの形は非常にフリースクール的でもある。きめ細かな学習者へのケアを指向すると現状ではどうしてもフリースクールはそれほど大規模には展開できない。その特徴にこの例は合致すると言えるだろう。

分散化例 2

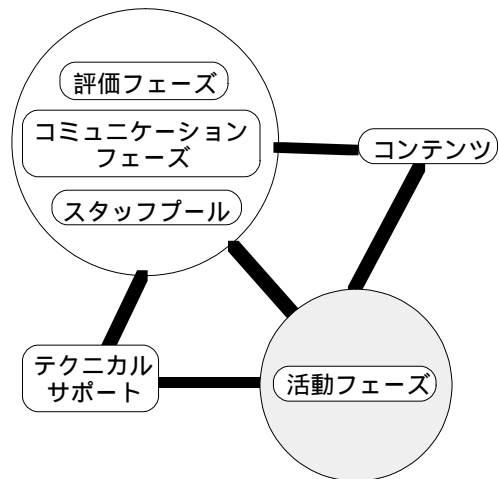
ちょっと分かりにくいかもしれないが、学習成果に対するアドバイスを少し諦めて活動場面の提供に特化したのがこの例である。第三者の評価できる学習活動に関しては本人の頑張りに期待、といった具合である。

こうした形で学習者を積極的にしていこうというフリースクールは日本には比較的多い。そうした現在の学校と、このケースが若干違うのは遠隔学習への入り口を用意しているかどうかということである。些細なことかもしれないが、学習者が引きこもりから回復し、積極性を取り戻したところで学習意欲を發揮できる環境を用意しているかどうかというのは大きな違いである。

この点は本論文では特に注目、強調する点である。



サポートスクール型の分散化の例 1



サポートスクール型の分散化の例 2

おわりに - まとめと謝辞に代えて -

以上、ネットワークを利用した遠隔による学習支援システムをいくつか考察してきた。その背景に学校不適應などの学習者をサポートするオルタナティブスクールが手本としてきた考え方と、実際に稼働している先行事例の両方を盛り込もうとしたため、煩雑になり、かえって分かりにくくなってしまった感は否めない。しかしできるだけ理解しやすい具体的な例で考えるよう心がけたつもりである。そうすることで、ネットワーク、遠隔、といった直感的でない教育実践についての理解がいくらか進んでくれたら、と思う。

一般化するのは危険だが、教育へのテクノロジー、メディア利用に関する研究は多少なりとも「はじめに機械ありき」になってしまうきらいがある。逆に学習者を中心に据えて画一的で権威的な現在の教育システムに対抗するオルタナティブな教育実践を指向する人たちは、若干テクノロジーを遠ざける傾向にある。

本研究はこの両者の中間の立場を慎重に模索するものでもある。不登校が一般化し、教育改革が声高に叫ばれ、実際に使える学力としての「生きる力」に注目が集まる中、現に地域に根ざした活動を積極的に進めるオルタナティブな学びに得るものも多い。同時に高度なネットワーク化、コミュニケーションのメディア化が進むこの状況の中、遠隔学習という形態は近い将来決して珍しい例でなくなる。この両者の立場に距離があることは決して今後の教育実践においてプラスには働かない。

しかし今回考察した遠隔学習システムを実現するためには、まだまだ法的な面も含めて改善すべき点が多い。事実、先行している海外の事例では遠隔学習用のインターネットサイトを地方の教育局がいくつも設置し情報を提供しているし、家庭での学習を保障する判例、法的擁護団体など、学習システム以外の蓄積が日本とは比較にならないくらい多い。こうした学習システムの周りの様々な環境の変化はどうしても必要である。

同時に机上の理論に留まっている今回のシステムを実際に稼働させて実証的な研究を進め、より具体的な、より効果的な学習システムに近づける必要がある。本研究はまだ、入り口に立ったばかりである。

最後に、普段自由に活動することを許し、なおかつ研究の方向性についての迷走に適切なアドバイスを加え、なんとか修論の完成にこぎつける原動力となった明るい雰囲気の研究室を支えてくださった黒上先生、多くの機材、部屋の利用に関する信じられないほどの自由と学校現

おわりに - まとめと謝辞に代えて -

場への数多くの見学の機会とセミナーなどでの様々な立場の人の協力の大切さへの気づきを与えてくださった吉田先生、いつもおいしいコーヒーと明るい話題で我々学生のわがままにつきあってくださった事務の広瀬さん、勉学に遊びに、時に従い時に無理な注文をつけながら同じ時間を過ごした研究室の仲間と、こうした状況を与えてくれた奇跡に対し、ひとまずの研究の区切りの報告と、感謝の意と謝罪の意を記す。

みなさんどうもありがとうございました。そしてどうもすみませんでした。