

## 今日の情報教育政策と新学習指導要領

### 科目「情報」新設の背景

今回の指導要領改訂では高等学校の必修科目として普通教科「情報」が新設されることになった。新科目の設置は一九八九年の小学校「生活科」と高等学校の「地理歴史科」と「公民科」以来といつことになるが、過去のいずれもが既存科目（理科及び社会）の統合再編の過程で生み出された科目であったのに対し、この度の新教科「情報」は従来の科目体系に無いものであり、さらに他教科との連携の必要性など、これからの学校にとっての新しいリテラシー能力の形成を趣旨とする基幹科目として設置されている。今回の指導要領改訂が全体として総授業時間数の圧縮といつ「ゆとり」重視型の教育課程編成の方向性の中での新設は、日本の情報教育元年といわれる一九八五年の社会教育審議会答申「教育におけるマイクロナンピュータの利用について」以来、導入期を終えた情報教育課程が新しい段階に差し掛かったことを示唆しているといえよう。また、全教科を網羅する学校教育全体に関わる情報化施策とは別箇に「独立型カリキュラム」として教科「情報」を設けたことから、これからの教育課程政策にとって、情報教育推進がいままでない重要な位置付けを与えられたことがわかる。またこれは今回の改訂において、「コンピュータ等の活用がすべての教科等の授業について奨励されていることも軌を一にするものである。

さらに新しい指導要領では、高等学校普通教科「情報」をA・B・Cに分類し、情報Aでは総授業時間の二分の一以上、情報B及びCにおいても三分の一以上を実習に割り当てることが指示されている。これは情報テクノロジーに関わる理論的な学習よりも、実践的活用能力、換言すれば操作習熟の必要性が強く前面に打ち出されたものになっていることと表象といえよう。本稿はこのような特徴を背景に成立した教科情報を取り巻く教育政策的背景について、過去の日本における情報教育政策の系譜を検証しつつ、その政策決定過程の特徴と問題点について析出することを主眼とするものである。

### 情報教育政策を取り巻く状況とその特質

そもそも過去の教育政策研究の分野において、情報教育を推進するための固有の教育政策についての政策分析・あるいは政策決定過程の検証が厳密に行われたことはなかった。情報教育政策はその教育政策研究全体における位置付けを、教育政策のトータルな批判的視座である、産業従属型「マンパワー」政策の表出形態の一つとしてとして定置されるものに留まってきた。それは臨時教育審議会第一次答申によって示された「情報活用能力」の育成への批判的検証に関わる代表的論調<sup>＊1</sup>である。「教育現場の産業化」批判へと学校情報化推進政策に関わる批判的論調が転置されてきたことも整合する。またそれは、文部科学省自身ですでに一〇年余に渡る実践歴を持つ過去の情報教育の政策評価に何ら手をつけないうまま、この度の改訂がすすめられたこととも合致しよう。

また、今回の指導要領における情報教育推進の応力を文部（科学）当局の政策意志として限定的に捉えるべきものでないことは、教育の情報化に関わる多くの政策文書が、様々な省庁を横断する形で発表されていることから明らかである。

なかでも現在の国家的戦略としての情報教育推進政策の理論的前提となった一九九五年の旧経済企画庁の報告書「マルチメディア化の進展と国民生活」では、情報関連産業従事者への人材供給といつ従前の方針に留まらず、情報化社会における「余暇活動」の在り方についてまで言及しているとおり、情報教育政策の昭準が単に学校教育の情報化へ教育の情報化のみならず、国民生活全般に渡っての社会情報化へ推進政策と密接な関係を有していることは明らかである。これはかつての持田栄一の指摘を引くまでもなく、資本主義の到達する国家経済体制として現代情報化社会を把握し、その体制の必然的帰結として知的能力を生涯に渡って掌握管理する支配意志が生涯学習政策として具現化しつつあることと表れと位置付けられる。つまり、「そ

ここでいう国家は『教育の自由』を前提としつつも、それを体制内化することによって国民全体をトータルに支配しようとする「<sup>26</sup> 枠組みが教育政策のみならず公共的政策全般にわたって具体化される過程に差し掛かったといえよう。いかなれば学校教育のみならず余暇活動のあり方までもが明確にコントロールされる状況が国民の眼前に表出した今こそ、前述の持田の予見が現実化したものだろう」ということになる。

他方で最近の情報教育推進にかかわる産業界の動向についても、過去の財界・産業界の提言と比較すると、徐々にではあるが変化の兆候を見出すことができる。それは従来の大手家電メーカー主導型とは異なる、中小のソフトウェア・ネットワーク関連のベンチャー企業のイニシアチブが散見される。これらは日本の情報産業構造が「ハード」から「ソフト」へと転換する必要性とともに、学校教育をはじめとする人材育成構造と教育政策も、それに従属化することを求められる論調<sup>27</sup>とも一致する。その一端として二〇〇〇年三月には学校における情報教育に関連する企業が集う「情報教育の明日を語る企業の会」(略称「企業の会」)が設立された、参加した二社の内訳を見ると、その多くがソフトウェア関連の開発企業、いわゆる「ベンチャー産業」であることがわかる。これは日本の情報産業がハードウェアからソフトウェア(知的産業)へと構造転換しつつあること、それら企業にとっての新たな消費市場として学校現場に焦点が合わされていることを如実に表している。例えばそれは一九九七年に発表された日経連教育特別委員会報告「グローバル社会に貢献する人材の育成を」にみられるような「自ら考える力」「個性を重視し、多様性を認め合う」「多様な体験の必要性」などの公教育全般に関わる教育理念的な指針<sup>28</sup>とは異なる「市場を理解して、安い費用でいいものを提供するようになった」「(前述)企業の会」松本孝利(日本システムシステムズ会長談)に言い表されるような「学校を具体的な「市場」として明確に位置付ける経営戦略に基づく発言からも知ることができよう。

「<sup>29</sup>」のような産業界の動向変容のなか、二〇〇〇年五月に発表された自由民主党文教制度調査会「教育の情報化研究グループ」によりまとめられた「学校教育の情報化に関する提言」では日本の情報教育について「その本来の目的や意義が十分に吟味されていないために、導入したらそれで目的を達成したと錯覚したり、操作を教えるだけで終わってしまうケースが後を絶たない」と指摘し、それまでの文部(科)省の情報教育政策の主眼であった「情報活用能力」が、前述のように中学校技術家庭科の選択領域として設定されていたように情報機器の取り扱いやその操作方法などの、技術習得的な内容に設定されていたことへの批判的論調が見受けられる。同報告に即して情報教育の現状を見れば、「目的が見失われて」「(同提言より)いる状況はいままでの情報教育政策が忠実に履行されてきた結果生み出された必然といえるのかも知れない。以上の状況をまとめれば、総合的な学習の時間の目標に象徴されるような「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質」を情報教育に写し変えれば、それは将来の職業生活のなかで余儀なくされる情報機器への順応と操作習熟への徹底的な準備教育(ビジネスリテラシー)を意味するものであると換言できる。これら一連の動向は、従来の教科指導における論理的思考力と総合的な時間により育成される経験学習的・自己反省(責任)的な問題解決能力という二つの指針を推進し、なおかつ一九九七年一〇月に出された「情報化の進展に対応した初等・中等教育における情報教育の推進等に関する調査研究協力者会議」による「体系的な情報教育の実施に向けて」に象徴される各学校段階におけるコンピュータの必修数や情報通信ネットワークの整備計画といった情報環境整備施策を理論的に裏打ちするものとして認識することができよう。

### 「総合的な学習の時間」と教科「情報」の位相

では、情報科の新設と並び、「<sup>30</sup>」の度の改訂でのもう一方の目玉である、「総合的な学習の時間」の一連の情報教育推進の潮流は如何なる連関を有しているものなのだろうか。

「総合的な学習の時間」は、指導要領により厳密な教育課程が定められている他教科とは異なる

り、その到達目標として前述のように、「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること」という抽象的な理念を掲げるに留まっている。またその目的を達成するために「自然体験やボランティア・グループ学習」など、学校外の教育資源の積極的活用が唄われている。さらに学習活動の例として国際理解、情報環境、福祉・健康などの横断的学習の必要性が強調されている。指導要領により具体的な指針が示されている他教科と異なり、「生きる力」「自ら学び考える力」といった極めて高度かつ抽象的な到達目標のみを掲げたこの科目の狙いは、各学校・教員の自発的な創意工夫によってその科目理念を達成することを意図したものであり、それにより生じる学校間・教員間の「差異」を際立たせ、学習の成果を教員個人の努力に委ね、それにより市場原理的な学校間格差として学校評価に市場的競争原理を持ち込むことで、実質的な学校選択を実現させようとするものであることは、既に多くの論者が指摘するところである。<sup>5</sup>

また総合的な学習の時間の内容的柱として「情報」が明記されていることから、この度の指導要領改訂の背景に問題解決能力の育成、総合的な学習の時間、新設教科「情報」といった密接な連関図式が描かれていることを想像することは容易い。これらは新学力観、生きる力、ゆとり教育、などといった一連の教育政策の方向性とも合致するものである。

しかしながら他方で二〇〇〇年七月に発表された文部省生涯学習局学習情報課による『ミニニウム・プロジェクト』により転機を迎えた「学校教育の情報化」「総合的な学習」中心から「教科教育」中心へ、「という、題名だけ見ても奇異な感触を抱くこの報告書の文脈は、今回の改定の趣旨を必ずしも踏襲しているものとはいえないのである。同報告書はこれに先駆けて一九九九年一月に発表された内閣総理大臣決定『ミニニウムプロジェクト』教育の情報化』の「解説」文と位置付けられるものである。官邸主導で策定されたこの報告書は、学校現場に情報テクノロジーを積極的に導入することにより「学校・家庭・地域間の連携をはじめ」「学校」運営の在り方そのものを変え、「授業の形態を根本的に変革」することを意図して編まれたものである。「ターン」こそ、現在の教育改革の方向性と整合するものとして認識することができる。当然ながらその後に表示されたこの「解説」はその文脈からいえば前述のような「ゆとり」「生きる力」に代表される一連の教育政策の方向性をなぞるべきものであることは容易に想像できる。しかしながら前者の「解説」はその副題が示すとおりあきらかにそれらの政策動向とは趣を異にするものである。次項でその齟齬について論考してみたい。

### 『ミニニウム・プロジェクト』教育の情報化』の方向性

「この資料は、各教育委員会において、教員等を対象とした非営利目的の会議・研修会などのためにコピーして活用ください。ただし、必ず「全体」を「一部」で、「部分利用」はしないでください。」とこの「引用」すら躊躇われつつな仰々しい注釈のついたこの「解説」文は、その文面の随所に「総合的な学習の時間は」「コンピュータやインターネットの利用のために設けられた訳ではないが」「授業に」「コンピュータやインターネットを活用することについて、教員の意識改革」などといったものは全く必要「ない、等、驚くべきセンテンスが含まれている。さらに最終章では「今学校で教えている」「コンピュータの使い方」は「一〇数年後には殆ど不要になると思われ」「そのままで言い切っている。

いったいこの「解説」は、どのような政策心力の元に編まれたものなのだろうか、官邸主導の国家政策として進められている現在の教育改革の方向性である。「ミニニウム・プロジェクト」報告書とは明らかに異なるこの方針は、この度の学習指導要領改訂の趣意と照らし合わせても整合性を見出すことは困難である。

いち早くこの報告書と「解説」の整合性に着目した佐伯は同解説の内容を、「コンピュータやインターネットを『道具』として活用する」というより「手段」を「目的」として活用する」と「分かつやすく」「もの」を「こと」を狙ったものであろうと、「ミニニウム・プロジェクト』教育の情報化』「自体

が「総合的な学習」中心の学習から「教科教育」中心の学習への転機のための教育政策」\*9である位置付けている。

確かに別箇に読めばそれぞれ賛同できる余地を持つこの「報告書」と「解説」は、それを統一された教育政策の元で編まれたものとして認識することはおよそ不可能であるといえよう。いづなれば「現状認識一致」「対策（政策）不一致」というパラドクスを読み手に与えるものにならぬ。

いったいこの政策上の「ずれ」からは何を読み取ることができるのであろうか。

「ミレニウム・プロジェクト」教育の情報化」「報告の発表は、おりしも大学生の基礎学力低下問題がマスコミに多く取り上げられ始めた時期とも合致する。と同時に大学における基礎学力の向上が教育政策の緊急の課題として浮上してきた。それは大学での「授業崩壊」の現実を憂い、受験競争の緩和とゆとりの実現を目指してきた近年の教育改革を、基本的に見直す必要があるという論調である。その観点から言えば、「自ら学ぶ力」を育み、科目の評価規準も明示されていない「総合的な学習の時間」が、なぜにこの状況を進行させる要因となることは、「学力のデフレスパイラル」論者にとって看過できない問題として映ることは容易に想像できる。おりしも「科学技術基本法」の制定等により科学技術開発の高度化を奨励促進しようとした文部科学省もこの学力低下問題を見過すことが出来なかったのも当然であった。しかしながら、総合的な学習の時間」は既に一九九八年の教育課程審議会答申によって、次の指導要領改訂時に新科目として盛り込まれることは折込済みであり、そこで既存科目における基礎学力の底上げと授業時間の削減によって生じるであろう学力低下を情報テクノロジーの活用によって緩和し、他方で「総合的な学習の時間」により学校間競争を促進させるという、いわば教育課程政策における「西刀使い」を企んだという点なのである。いづなれば学力問題（基礎学力の底上げ）という国家的（公教育的）な課題と、「学校選択」という市場的原理の両面を同時に実現しようとしているのである。

しかしながらこのような「帳尻合わせ」的な政策導入過程が、教育の具体的な担い手である学校現場の教員にとって容易に受け入れがたいものであることは想像するに容易い。

#### あたらしい研修体制の必要性

以上述べてきたような政策的背景をもつこの度の情報科新設であるが、次にこれからの情報教育政策の実施にあたっての緊急的課題について考えてみたい。

教育の「情報化」の行く末が、結局のところ「人材」の問題に行き着くことは過去の情報教育の変遷を見れば明らかである。最新の危機や高速通信インフラをいくら整備しようとも、それを「使う」教員の取り組みがポイントとなることは間違いない。なかでも学校運営の核となる現職教員に対する研修体制の整備充実は当然である。文部科学省も、現職教員から都道府県レベルの指導者三〇〇〇人程度を計画的に養成する教育情報化推進指導者養成研修の実施等や、各教育委員会・教育事務所等においても、情報化の担い手を明確にするなど体制をより一層充実させる施策を打ち出している。

しかしながら研修そのものの内容については、現在のところ従来型の「教員情報化研修」を踏襲したものになっている。これらの研修は既に前回の指導要領改定前から実施されており、研修結果が現実の授業運営の中でのように活かされ利用されているのかの検証は必ずしも精緻にされているわけではない。このような情報化研修内容の吟味は、「教育の情報化」のために今後取り組まなければならない課題ではあるが、その前に着手すべきなのは現在の教員に対する情報教育研修体制の見直しについてである。情報化社会」が、指導要領にあるとおり常に新しい知識と技術を利用者に要求する社会であるならば、その範疇にこれからの教員（教職）が含まれることは当然であり、それに向けた研修の必要性を否定するものではない。しかしながら「たえず新しい知識を学んでいくこと」が求められる情報科の教員にとって、現在のよう

な期間集中型の教員研修でその知識を習得することは可能なのだろうか。筆者はかねてより現行の情報教育研修制度の陥穽について指摘<sup>＊</sup>してきたが、現在民間生涯学習機関、PCスクールなどでは、従来の時系列的な集中講義から、受講者のスキルや直面している技術的課題・ソフトの個別的機能の段階とに心じた細分・細目化された無数の講座を用意したスポット講師講習内容が一回毎に独立完結した受講スタイルを採用するところが多くなっている。いわば机の引出しから必要に応じて知識や技術を利用できるような「引き出し型」へと講習のスタイル自体が変化してきているのである。これは近年のソフト・ハードウェアの機能が高度化・細分化することで、目的に応じた機能を選択する必要が生じたことに呼応したものである。現職教員に対する研修の仕組み自体も今回の改定をきっかけとして、教員の主体的な参加意欲を促進するような細分化した情報教育研修システムの基盤確立が求められているのではないだろうか。つまりそれは情報テクノロジという「流行的」知識の習得のために、教員が就業後に気軽に、またその時々時节的・個人的なニーズに応じて受講することが可能な、必要なときに必要な量(時間)だけ研修を受けられるような「サテライト型」や、「引き出し型」の研修システムの導入や、それを円滑に促進するための校務分担による時間的余裕の確保、就業時間・職務専念規定の弾力的な運用を可能にする教員配備計画などを研修とセットで進行させることが、次の課題として焦点化されてしるべきであろう。

いま、何が必要なのか 教育政策の「事後評価」の必要性

そもそも前回の指導要領改定(一九八九年)によって始めて教育課程の中に正式に位置付けられた情報教育は、当初は既存の科目との従属的領域としてあげられていたものであった。それが統合的な情報リテラシー教育の要求と呼応して独立教科として新設された現在、かつての情報教育課程は何をもたらし、何を問題として残しているのか、この点についての検証がなぜ手付かずになっているのかを、教育政策の厳密な評価という観点から検証することこそ焦眉の課題といえよう。またそれは対費用効果的にも他の教科と比較しても大規模な予算措置を必要とする情報教育の行政監察が過去に一度しか実施されていない<sup>＊</sup>ことから、多くの問題をはらんでいるといえる。

ところで、前回の指導要領の理論的前提となった当時の教育課程審議会答申(一九八七年)で示された中学校「情報基礎」には、次のような科目設置の目標が掲げられている。

- ・ 情報の選択、判断、処理及び情報の伝達に関する内容
- ・ 情報手段の活用による創造性の誘発
- ・ 情報化社会の特質と情報が社会や人間に与える影響
- ・ 情報モラルと情報セキュリティ
- ・ コンピュータ及び関連機器リテラシーの教育
- ・ 教科教育において教育機器の適切な活用をはかる

これらの項目を今回の改定での新「情報科」の目標と比較してみると、その骨子にある狙いと目標に何ら変化が無いことは明らかである。にもかかわらず一〇年余が過ぎた今、なぜ改めてこのような項目のために新科目を、それも中学校ではなく、高等学校の新設科目として設置しなければならなかったのか、あるいはこの一〇年間の情報教育課程の評価と検証を通じてこの度の新設に至ったのであれば、その教育的な論拠と必然性はどこにあるのかを、改めて問い直す必要があるのではないだろうか。とりわけ高等学校における情報教育は既に工業・商業高校などでの情報処理に関わる科目として一九七〇年の高等学校指導要領改訂から設置が定められおり、実に三〇余年にわたる実践を有している。今回の専門教科「情報」の新設に際して、過去の職業高校の情報教育履修者がその後の社会生活・職業生活においてどのような評価を得ているのか、それを省みずになぜ「将来のスペシャリスト」(教育課程審議会答申)養成のための教育課程が編成可能なのかを、これからの職業高校の存在意義とともに次の課題として考え

なければならぬであろう。

仮にそういった評価がなされずに今回の改定を迎えたのであれば、それはまさに屋上屋を架するに等しいものであるといわざるを得ないであろう。今必要なのは過去の教育政策評価を、政策立案当局のみならず現場の教員・地域や保護者を含めた実質的な教育の担い手とともに、広範なフィールドで検討出来得る枠組みづくりにあるのではないだろうか。

以上

\*1 代表的なものに原正敏 藤岡貞彦他「現代企業社会と生涯学習」大月書店 一九八八  
そのなかでも当時から教育の情報化政策を批判の対象のみとせず、学校を中核とした地域教育計画の策定や子どもたちの権利疎外解消のために主体的に取り組みへべき課題と位置付けた海老原治善の先見性には改めて注目する必要がある。『情報化社会と教育のアイデンティティ』エイデル研究所一九八九など

\*2 持田栄一「生涯教育論」明治図書 一九七一

\*3 教育学研究の分野では今井賢「IT時代の情報教育と情報産業」人間と教育 三〇 旬報社 二〇〇一、六  
政府報告としては「e Japan 二〇〇一プログラム平成十四年度」重点施策に関する基本方針「内閣官房IT戦略本部 二〇〇一、六など

\*4 他に東京商工会議所「わが国企業に求められる人材と今後の教育のあり方」一九九三、七 経済同友会「学校から合校へ 新しい学校のコンセプト」一九九五 四 など

\*5 代表的なものに長尾彰夫「二〇一〇年代のカリキュラム改革の争点は何か」情報社会と教育改革 勁草装書房 二〇〇〇、十二

\*6 佐伯胖、苅宿俊文「インターネット学習をどう支援するか」二〇〇〇、一二 岩波書店

\*8 御園生 純「情報化教育の現状と課題」月刊教育評論 一九九七、二 アドバンテッジサーバー

\*7「学校における教育施設・設備の活用等に関する調査」(一九九六年 中部・東北管区行政監察局及び各地の監察事務所実施)では、中学校「情報基礎」科目の実施状況と、学校に導入されたハード・ソフト等の利用状況の不備について極めて厳しい監察結果を下している

御園生 純(みそのう じゅん) 一九五九生 専修大学・大東文化大学非常勤講師

情報教育政策論

日本教育政策学会(常任理事) 日本教育工学会 情報知識学会

「情報化社会と新たな教職論の視座」(教育総研理論講座「新しい学校像の探求」所収 明石書店 一九九六)

「戦後私学教育政策の成立と現段階」(転換期の教育政策 所収 八月書館 一九九八)

「海老原教育学研究における情報教育の位相」(教育理論の継承と発展 所収 アドバンテッジサーバー 二〇〇一)など