

北海道大学 入試問題の利用について

北海道大学学務部入試課

本学では、入試問題の使用については特に制限を設けておりませんが、以下の条件に留意の上、適切にご使用願います。

- ① 本学入試問題の著作権は、北海道大学に帰属します。
- ② 入試問題を利用する団体等が、出典を明示すること、責任の所在を明確にすることが必要です。
- ③ 本学試験問題を原本どおり使用できない場合には、改変したことを必ず明示願います。
- ④ 二次利用する場合において、問題に引用されている作品等がある場合には、使用する団体等が責任をもって、本学に対してではなくそれぞれの著作権者（作品の著者等）に対して、著作権処理を行っていただく必要があります。
- ⑤ 解答・解説等を掲載するに当たっては、閲覧される方が、「本学が公表している解答例・解説」と誤解してしまわないよう、掲載方法等についてご配慮願います。

【問い合わせ先】

北海道大学学務部入試課

〒060-0817 札幌市北区北17条西8丁目

TEL : 011-706-7484 FAX : 011-706-7488

小論文

(教育学部)

9 : 30 ~ 12 : 30

解答上の注意

1. 試験開始の合図があるまで、この問題紙を開いてはならない。
2. 問題紙は 14 ページある。
3. 解答用紙は

解答用紙番号
小論文 0—1

 ,

解答用紙番号
小論文 0—2

 ,

解答用紙番号
小論文 0—3

 ,

解答用紙番号
小論文 0—4

 の 4 枚である。
4. 解答用紙は 4 枚とも必ず提出せよ。
5. 受験番号および座席番号(上下 2 箇所)は、監督者の指示に従って、すべての解答用紙の指定された箇所に必ず記入せよ。
6. 解答はすべて解答用紙の指定された欄に記入せよ。
7. 必要以外のことを解答用紙に書いてはならない。
8. 問題紙の余白は下書きに使用してもさしつかえない。
9. 下書き用紙は回収しない。

1 以下の文章は、長谷川宏『高校生のための哲学入門』の一部を改変したものである。これを読んで以下の問いにすべて答えなさい。

問 1 下線①「人となりに関心をいただくことによって、人と人との交わりが社会から自立する方向性をもつ」のはなぜか、著者の主張を 400 字以内で説明しなさい。その際、「対等」と「平等」の 2 つの語を必ず用いること。

問 2 著者の主張を踏まえつつ、下線②「ことばの共同性」が持つ可能性と課題について、あなたの考えを 400 字以内で述べなさい。

高校時代に西洋の近代小説を夢中になって読んだ。頭のすっきりする夜の 9 時から 11 時までの 2 時間が定例の読書タイムで、本がおもしろければ、なにを措いても本を読むという毎日だった。スタンダール、バルザック、モーパッサン、フローベール、ジイド、ゾラ、ロマン・ロラン、ゲーテ、トーマス・マン、ヘッセ、カフカ、ドストエーフスキイ、トルストイ、ショーロホフ、E・ブロンテ、ハーディ、ディケンズ、サッカレ、モーム、ヘミングウェイ、スタインベック、ドライザ―……。1 冊読むたびに、そこに新しい世界が開け、新しい人間との出会いがあった。(中略)

西洋近代小説の濫読らんどくのなかで、多種多様な人物たちにつきからつきへと出会いつつ、わたしは、地位や身分や家柄を超えた、その人自身の個としての存在——その人の「人柄」もしくは「人となり」——に強く惹きつけられていたのだが、小説の世界でそんな目が養われてくると、日常の生活でも人を見る目に微妙な変化が生じてくるのだった。たとえば、黒板を背に授業をおこなう教師のだれかれが、高校教師の域を超えて、一人の人間としてその「人格」や「人となり」が見えてくるようになった。つらい戦争体験をくりかえし語る社会科教師がいた。反戦教育をしたいのだとばかり思っていたその人が、ひょっとして戦地でそれまで経験したことのない新鮮な集団生活を、それなりの充実感をもって送ったのではないかと、そんなふうにも思うようになった。また、京都の旧制三高に通った若い日々の思い出を誇らしげに語る国語教師がいた。君たちも一生懸命勉強して都会の一

流大学に入りました。というそのかしが明白に読み取れる語りだったが、やがてまた、当人がいま高校教師をしていることについて、こんなはずじゃなかった、おれの進むべき道は別にあった、という後悔と慚愧の混じる語りかもしれないとも思えるようになった。

教師を、教室でなにかを教える人と見、授業の進めかたや生徒とのつきあいかたに教師としての特色を見いだすという段階を超えて、それぞれに独自の過去を背負い、独自の未来を見すえて現在を生きる一人の人間として見るという目は、小学時代や中学時代にもごくまれにもつことはあったが、そうした目をもつことにうしろめたさや引け目を感じないで済むようになったのは、やはり、西洋近代小説に親しんだ高校時代以降のことだった。教師のむこうに生身の一個人のすがたがちらつくようになると、相手をちょっと上位の存在として——「先生」として——尊敬する気持ちは確実に薄れていく。生徒として学校制度に組み込まれた子どもは、そのことに多少のうしろめたさや引け目を感じるものだが、地位や身分や家柄を超えて人と人とがぶつかりあい、それぞれが魅力的な個として社会を生きる近代小説の世界になずむと、教師が一人の人間として見えてくることは、自分がそういう世界に近づきつつあることとして肯定的に受け入れられた。そういう目をもつことが、上下関係を前提にした敬意に水をさすのはたしかだが、そのむこうに、上下関係を越えた一個の人間と人間との関係がなりたちうると信じられるかぎり、敬意をもてなくなることにはうしろめたさや引け目を感じる必要はもうなかった。

人と人との交わりのなかで、地位や身分や家柄や、さらには、職業や職掌や役割が決定的な意味をもつのではなく、それらの支配力が弱くなって、「人柄」とか「人となり」とか呼ばれるものがたがいに意識されるようになることは、個人が自分と向き合う意識のありさまと照応する事態である。

自分が自分と向き合うとき、その自分は、まわりの世界に包まれた安定した存在ではなくなって、世界と主体的にかかわる自立した一個人としてあらためてその存在が問題となるのだったが、人となりの意識される交わりにおいても、まわりの世界が当人にあたえる地位や身分や家柄や役割を超えて、過去・現在・未来

に相わたるその人の生きかた、その人の存在そのものが問題となる。そこを問題とする気がなければ人柄と人柄の関係はなりたたない。たがいに一人の人間として交わるということは、自他の生きかた、自他の存在そのものに関心をもつことと切り離せない。

西洋の近代小説とは、そういう関心を原動力とし、虚構(フィクション)の形を借りて、そういう関心がどこまで延びていくか、その可能性を追求する試みだともいうことができる。まず作家自身が上下、貴賤^{きせん}、賢愚、男女、老若をとわず、登場人物一人一人の人となりに熾烈^{しれつ}な関心をいだいている。関心をいだかなければ、ことばによる造形に苦勞を重ねる気は起こらないだろうし、関心のない造形が成功するとは考えられない。が、関心の糸は作家と登場人物たちとのあいだに張られているだけではない。登場人物たちもたがいの人となりに強い関心をもって交わっている。強い関心の糸が張りめぐらされるなかで世界が動き、事件が起こり、悲劇が生まれ、喜劇が生まれる。

世界とかかわって生きる個人にとって、自分と向き合うことが自由で自立した生きかたへの重要な一歩であったように、人との交わりのなかで相手の人となりに関心をもつこと、関心をもてることは、これまた自立への重要な一歩である。

どうしてそういえるのか。人となりに関心をいやくような交わりとは一体どういうものなのか。

地位や身分や家柄や職務は個人を社会的に位置づける力をもつから、そういうものを背負って人と人が交わるとき、交わりかたにも一定の社会的な規制が働く。上下、貧富、貴賤、役割に応じた口のききかたや位置のとりかたや行動のしかたというものがあり、とくに前近代社会ではそれを守ることが正しいことだとされた。近代社会といえども、そういう社会的規制がまったくなくなることはありえない。しかし、人となりに強い関心が寄せられる関係は、地位その他からやってくる社会的規制がそのまま通用する関係ではなく、社会的規制をかいくぐって、それに縛られない交わりかたを作りだすような関係だ。社会の規制をなにほどかはぬけだすものとして人となりへの関心はあって、人となりに関心をい^①やくことによって、人と人との交わりが社会から自立する方向性をもつのだ。

他人の人となりに目が行くとき、いやでもその他人と自分とのちがいを意識せ

ざるをえない。他人のことばや行動を、その人の内面から発するその人自身のことばであり行動であるととらえるとき、外にあらわれたことばと行動も、それらが出てくる道筋も、自分のことばや行動の場合とはちがうことを意識せざるをえない。が、その一方、ちがうことばや行動が交わり合い、通じ合うことも意識される。ちがう人間同士が、ちがうことばとちがう行動を通じて共通のなにかを共有できること、そのこともたしかなこととして意識される。

そのように自分と相手とのちがいと共通性をともども意識しつつ、関係のなかでちがいと共通性をはっきりさせ、深め、おもしろがる。それが、人となりへの興味を軸とする交わりの基本だ。ちがうのは困ったことで、共通していることがうれしい、といった単純な区分けは、もはや通用しない。ちがっていることにも十分なおもしろさがあり、ちがいの根拠をたずね、なるほどそういうことかと得心が行くようなら、こんな楽しいことはない。そういう間柄なのだ。

そういう交わりこそ、理解とか信頼といったことばを使うのにふさわしい関係だ。相手の人となりへの関心は相手との関係をゆたかにしたい、深くしたいという思いと切り離しがたく、関係をゆたかにし深くするには、たがいを理解し、たがいを信頼することが不可欠だからだ。友情や愛情が芽生えようとするとき、人となりへの関心はたぶんもっとも^{こころ}昂揚するといえるが、その時期、会って話をしたいという思いが^{むしよ}無性につのるのは、理解と信頼への希求の大きさを端的に示す事実だ。会って話をしていると、ことばに力がこもる。丁寧に、的確に話をしよう^{こころ}と心を傾ける。また相手の話を真正面からきちんと受けとめようと緊張する。理解し、理解され、信頼し、信頼されることがなにもまして大切なことだと分かっているからだ。ことばがもっとも生き生きと行き交う関係、と、それはいえるかもしれない。

ことばは人と人との関係のなかで実に多種多様な使われかたをする。人をだましたり、人を傷つけたり、人を突っぱねたりするのにもことばは使われる。また、ことばに乗った発言者の思いが聞き手にうまく伝わらず、まったく別の意味に取られたりもする。が、ことばの基本にあるのは、自分の思いをなんとかうまく表現し、それがきちんと相手に伝わってほしいという願いだ。聞き手に即していえば、ことばにこめられた相手の思いをきちんと受けとめたいという願いだ。

そういう願いをもってたがいに向き合い、ときに話し手になり、ときに聞き手になって、それぞれに真率^{しんそつ}(注)にことばを発し、ことばを受けとる。それが、ことばをめぐる人と人との関係の原型であり、ことばの共同性はそのようにしてなりたつ。ことばを通して思いがこちらからあちらへ、また、あちらからこちらへと通じること、通い合うこと、そのこと自体が喜びであるような、そういう共同性がそこにはなりたっている。

この共同性はちがいを前提としてなりたつ。ことばをあいだにはさんで向き合う話し手と聞き手の思いが、もともと同じではありえないし、一致させようとしてもそう簡単には重なり合わない。そういう前提の上に築きあげられる共同性だ。思いがこちらに通じるといふとき、こちらとはちがうあちらの思いが通じるのであって、思いが通じ合うとは、自他の思いのちがいを意識した上での通い合いなのだ。相手とはちがう思いを発信し、それが相手に受けとめられること、逆にいえば、自分とはちがう思いが向こうからやってくるのを自分の思いのどこかに組み込むこと。ちがいが前提になっているからこそ、ことばの行き交いのなかで心がゆさぶられるし、ゆさぶられつつ思いを共有する共同の場をなりたせることが喜びなのだ。

その関係は、人となりに関心をもちつつ人と交わる関係のありようそのままである。ことばを交わす人の意識するたがいの思いのちがいは、それぞれの人となりのちがいに大きく包摂されるものだし、ちがいをもふくめて思いが通じることを楽しむ心理は、人となりのちがいを意識しつつ関係のゆたかさや深さに向かおうとする心理とまっすぐにつながっている。だからこそ、ことばがもつとも生き生きと行き交うともいえるので、そこでは、人との交わりが、ことばを楽しみつつ関係をゆたかにする方向へとむかっている。いや、ことばをあまり交わさない場面でも、関係のゆたかさが実感できるような、そういうつながりがなりたっている。

わたしたちはこれまで、人との交わりのなかで人となりのちがいを意識することが、関係を深くゆたかにするための必須の条件だと考えてきたが、それと並んで大切なのは、そのちがいの意識が社会的な上下関係や優

劣関係——社会的な差別の関係——へと向かうのではなく、むしろ、差別の関係を突きぬけて、そのむこうへ出ていこうとするものだということだ。上下関係や優劣の関係は、一方が支配し他方が服従する、あるいは、一方が指導し他方が指導される、といった構図にすぐにもはまりかねないが、人となりへの関心は支配と服従、指導と被指導といった縦の関係を突きくずすような心の動きなのだ。なにかの縁で出会った人間に興味をいだく。自分とはずいぶん趣きのちがう人間だが、そこがおもしろい。どうしてこういう人間ができたのか。これまでの人生をどんなふうにごろし、いまなにを考えているのか。……人となりへの関心はそんなふうに関心の存在の内部へ内部へと向かうもので、そうやって関係が親密に、ゆたかになること自体に意味がある。相手と自分とを比較して、この点はむこうが上だ、この能力はこっちが優れている、といった判断が生じることは当然あるが、そういう判断が上下関係や優劣関係を固定する方向にむかうことはない。一時的・部分的な上下の意識や優劣の意識は、さらにふくらむ相手の人柄への関心のうちに吸収されていくのである。

その意味で、人となりへの関心を基軸としてなりたつ人との交わりは、対等の関係だということができる。

ここにいう「対等」は「平等」とはちがう。二つのちがいを見すえるなかから、対等の関係の輪郭をくっきりと浮かびあがらせたい。

「平等」ということばは、人間はすべて平等である、といったふうに使われる。万人平等は近代法の基本原則で、日本国憲法も第十四条で「すべて国民は、法の下に平等であって、人種、信条、性別、社会的身分又は門地により、政治的、経済的又は社会的関係において、差別され^{うた}ない」と謳っている。万人が平等だと言おうとき、言う人は高みに立って万人を上から見おろすようにして、みんな同じだ、といっている。

なにが同じなのか。なにが平等なのか。感覚的にはそう分かりやすいことではない。人間は一人一人が大体同じようなものだといわれれば、そうかと納得できなくはないが、他方、一人一人みんなちがうといわれると、それはそれで納得できる。万人が平等だというとき、なにをもって平等だというのか。

日本国憲法では「人種、信条、性別、社会的身分又は門地により、……差別さ

れない]ことをもって、平等の要件だとしている。人間のあいだには人種、信条その他のちがいがあがるが、それにとらわれないのが「法の下での平等」だというのだ。人それぞれに備わる特殊な人種、信条、性別、……をすべて剥ぎとる。あとには、ただの人間としかいえないような、たとえていえば一つの小さな透明の球のような、そんな存在が残るだろう。そんな抽象的な存在にまで人間を切りつめた上で、万人は平等だというのだ。高みに立って人間を見おろす、といったのはそのことで、図式的に言えば、各人のちがいがまったく見えなくなる無限遠点まで昇りつめて、ただの点としてあるような人間をつかまえて万人が平等だという。それが平等の原風景なのだ。平等がイメージされるには、そこまでの抽象力が働かねばならないのであって、法の下での平等が近代法の基本原則だとすれば、それは、近代精神がそれだけの抽象思考に耐えられるようになった証しでもあるのだ。

「対等」は、そういう抽象化の果てに立ちあらわれる観念ではない。人となり(人柄)に関心をもつ交わりのなかで自分と相手が「対等」だと感じるとき、その「対等」は人種・信条・性別や、出身地・出身校・職業・家柄・容姿・趣味を剥ぎとった、点として人間同士の平等とはまるでちがう。人となり(人柄)に関心をもつ交わりは、抽象の極にむかって歩みを進める関係ではなく、反対に、はじめの段階では内容が不確定で稀薄だった人間像が、しだいに確定的で濃密な内容をもってくるような関係だ。差別的な内容を剥ぎとっていく抽象化の極限に「平等」が立ちあらわれるのとはちがって、差別的な内容もそうでない内容もひっくり返して、自他の人となり(人柄)に関心をもち、関心と理解を深めていくなかで、上下や優劣にこだわるのが意味をなさなくなるような、そんな関係をさして「対等」な関係だというのだ。ちがいがなくなるのではない。人柄の内容がふくらむにつれて、ちがいもいよいよ多方面に、多彩に意識されてくるのだが、そうやって浮かびあがる相手の興味深い人間像と、それへの関心を基軸とするたがいの交わりは、支配と服従、指導と被指導、といった方向の定まった縦の関係をはるかに超える、多様で複雑な様相を呈している。そして、その根底には、あちらからこちらへ、こちらからあちらへと関係の糸が縦横に張りめぐらされていて、上下や優劣に縛られない関係の豊饒さを思えば、そこに、どちらが上ともどち

らが下ともいえないような、対等性らしきものになりたっているとしてもいうしかないのだ。「平等」が、差別や上下関係や優劣の関係を排するところになりたつとすれば、「対等」は、差別や上下関係や優劣の関係があちこちで部分的になりたつことを認めつつ、それらを大きく包みこんで、総体としては相手が自分にふさわしく、自分が相手にふさわしいと思えるような交わりがなりたっている。そんな関係を目して、たがいに「対等」だというのである。

(注) ^{しんそつ} 真率：正直で飾りけのないこと。

出典 長谷川宏『高校生のための哲学入門』ちくま新書，2007年，36-52頁。

(なお、原文の一部を省略，改変した。)

2 以下の課題文AおよびBは、ジョン・ハッティ、グレゴリー・イエーツ『教育効果を可視化する学習科学』の一部である(一部、表記を改めた箇所がある)。これを読んで、以下の問いにすべて答えなさい。

問1 課題文AおよびBを参考にしながら、インターネットやデジタル機器を学習や教育に利用することの利点と問題点について400字以内で整理して述べなさい。

問2 問1で整理したことを踏まえて、これからの学習や教育のあり方についてあなた自身の考えを600字以内で述べなさい。

課題文A

デジタルネイティブという理論はなかなか興味深い概念である。10年ほど前にいろいろな人たちが提案したが、現代の教育思想に強い影響を与えたのはマーク・プレンスキーで、彼は「最近の生徒たちは上の年代の人たちとは基本的に異なるやり方で考えたり情報処理を行ったりしている」と述べている。このような変化は、彼らがコンピューターやその他のさまざまな電子機器を利用できるデジタル時代という環境で育ったことに起因する。プレンスキーによると「私たちの生徒はデジタルネイティブとして、これからも相当早い速度で進歩し変化し続けていくだろうから、私たちは到底ついていくことはできない」。そしてさらに、「今の若者たちは、概して未来がどうなるかということについて私たちよりずっと良い考えをもっている」という。

こうした考えは広くプロの教師たち、読者層を対象とした一流の教育専門誌の間で広まった。いわゆる「痛いところを突いて」おり、その反響は今日まで続いている。それが直接意味するのは、教師はデジタル移民であり、教師にできないことをやってのけるコンピューターに精通した生徒たちが押し寄せても、それを迎える態勢が整っていないということである。そして、技術開発がこんな速さで使いやすさで進んできているのだから、デジタル移民はデジタルネイティブたちを引きとめる立場にないことを暗に示していた。

プレンスキーの議論には理にかなった見解が述べられている。たとえば、教育におけるコンピューターやその他の電子機器の必要性に関する議論では、「こうしたツールを使わずに生徒たちを教育したり評価したりするのは、レンチを使わない配管工を教育し評価するのと同じくらい彼らにとって意味のないことだ」という。どの教師も、自分の生徒の多くがコンピュータープログラムをじょうずに使いこなすことに気づいている。生徒はあるプログラムを使いはじめた途端にそのツールをうまく使いこなせるようになるのだ。この著者が一貫して強調しているのは、熟慮された練習に時間をかければ、その練習に関連した知識の基盤が広がり、専門知識を高めてくれるということである。

また、平均的アメリカ人の子どもが教室で過ごす時間以上にテレビを見たり電子メディアを使ってやりとりしたりしている(週に50時間程度)ことを示す研究を評価しているのはありがたいことである。最近の調査では、生徒の70%以上がソーシャルネットワークを日常的に使っており、平均的な生徒で1日およそ1時間インターネットを使っているという。ここ10年でこうした傾向は確実に強まっていると多くの評論家が指摘している。生徒たちがますますコンピューターに精通し、勉強しながらソーシャルネットワークにアクセスしているという現象は、世界中に広まっているようだ。

一方で、デジタルネイティブ理論は大げさとも言われる。プレンスキーは彼らが前の世代の人たちと脳の働きがどう違うのか述べている。「事実、彼らは私たちとはあまりにも違うので、20世紀の知識や練習方法を彼らにとっての最高の教育的指導法として用いることはもはやできない」と明言している。このような人たちは、高速で学び、複雑な領域をすばやく切り抜けるために、あちこちに分散した情報を接続することができるのだ。たとえば、彼らは、代数のような複雑な内容でも、ゲームのようなかたちに組み込まれていれば、すばやく学習してしまう。

ここには明らかに「ものすごい」事実がある。今日の生徒たちは同時に複数の画面を見て学習することに慣れていて、電子社会に生きている。だから教師たちはこの新しい世界の現実に合わせて教える方法を調整できなければ社会から取り残されてしまう、といったいろいろな教育者や管理職の先達の言葉が引用されている

新聞記事を目にしている。要するに、デジタルネイティブというのは、オンライン学習の機会などを取り入れた教育実践やカリキュラムや教育制度の構築において、根本的な変革をすることで、ようやく、求めるものが満たされる新種の生き物なのである。

課題文 B

過去 20 年間、担任教師たちは情報スーパーハイウェイ(注1)がもたらしたある一つの現象に対して団結して戦わなければならなかった。「切り貼り(カット・アンド・ペースト)」という生徒の課題への取り組み方のことである。生徒がインターネット検索や電子機器の使用がうまくなると、かなり高いレベルで提示できるほどの作品をつくりだせるようになる。決まった手順とやり方を踏めば、生徒は利用できる情報源から文章や画像を取り出し、(ちょうど多くの学者がパワーポイントでの発表の準備をするように)まるで自分のオリジナルであるかのようにつくりなおすことができってしまう。切り貼りし、修正し、発表するには一つひとつきめの細かいテクノロジーが必要である。しかし、生徒が教科の内容を正しく理解できていないのに、それをごまかすような成果を見せるためにこうしたテクノロジーを使うかもしれないという問題がある。

いったいどこまで生徒が自力で仕上げたのかという疑問が渦巻く中でも堂々とすばらしい作品を生徒が仕上げ発表する場面に教師は出くわすだろう。実際のところ、生徒、そして時には教師さえ、コピーすることや著作権といった問題に鈍感なのかもしれない。この問題に関しておきまりのジョークがある。「1つの原典からコピーすればそれは『剽窃(注2)』だが、10の原典からコピーすればそれは『研究』だ」。違法コピーの問題はさまざまところで深刻に受け止められており、提出物から抽出した文章によく似たネット上の文章を探し出す電子プログラムを利用するところまでできている。

インターネットは、私たちが、浅薄な思考や行動をとるよう仕向けているのだろうか。インターネットが開発されて以来、主要な人たちは最新のテクノロジーによって起こりうる結果に対して強く反論してきた。1994年にアメリカの作家スヴェン・パーカーツは、知識や知恵の源としてテクノロジーが本に取って替わ

るのではないかという見方に少しも驚かなかった。彼はこうした入れ替わりが「短期記憶の貯蔵庫を増大させ、その分、長期記憶の萎縮を引き起こすだろう」と予測した。

2007年に出版された一冊の重要な本の中で、マリアン・ウルフは、電子書籍、特に幼い子どもや学習障害のある生徒たちにとっての電子書籍に関して、深刻な疑念を投げかけた。ウルフ博士について注目すべきなのは、彼女が、子どもの読書の分野で非常に評判の高い学者であり、よく吟味されたプログラムによって生徒が読書障害を乗り越えるのを手助けすることができる専門知識を十分備えているということだ。彼女は、インターネットを使う子どもたちは「Google世界の外では考える時間もやる気もない単なる情報の解読者」になってしまうのではないかと危惧していた。そして「目の前にあふれている情報を真の知識と混同してはいけない」と指摘した(2007年9月6日『ニューヨークタイムズ誌』)。これは説得力のある発言である。

ウルフ博士によると、

新しいメディアはきつと、読書を司る私たちの脳がめざす多くの目標、殊に、手に入れた知識を解釈し、読み取り、体験して学ぼうというやる気を達成してくれるでしょう。しかし、認知神経学者として、最も若い子どもたちの読書回路が比喩的にも生理学的にも妨害されないかということについて厳密な調査が必要であると思います。私が最も関心があるのは、幼い脳は最初に解釈したテキストをさらに深く学ぶ時間は、1年、1時間、いや1ミリ秒すらないということです。むしろメディアに引っぱられ、もっと気を散らすような情報やサイドバー(注3)、そしておそらくビデオに引きつけられるでしょう。(2009年10月14日『ニューヨークタイムズ誌』)

重要な専門誌『*Educational Leadership*(エデュケーショナル・リーダーシップ)』の記事には自分の立場をもっとはっきりと述べている。

どんどん関心が変化し、いくつもの気を散らすものを増強するデジタル文化は、深い読みや深い思考を生み出すことのできるゆっくりとした、認知的理

解の難しいプロセスの発達を阻害するだろう。もしこのような発達の切斷が起きたら、私たちは切り取られたビデオ(注4)や思考にあまりにも慣れてしまい、批判的分析力も思考の過程も育てることのない文化の種を生み出してしまふかもしれない。(2009年、66巻6号)

2008年にニコラス・カーは、「Is Google making us stupid(Googleは私たちを愚かにするか)」という挑発的なタイトルの論文を発表した。それから2010年に『*The Shallows: What the Internet is doing to our brains*(浅薄さ：インターネットが私たちの脳にすること)』という本を出版した。根底にあるメッセージは、インターネットの過度の使用は私たちの集中力や深い思考を妨げ脳に有害な影響を与えらるというものである。私たちは情報を収集したり、編集したり、スキャン(注5)したりすることには精通するかもしれない。しかしそうになると、私たちの戦略的な読書活動は、本当に知識を深く吸収するより、スキミング(注6)というかたちをとる。つまり、インターネットは、私たちに、数分の検索で得た情報の寄せ集めというかたちで知識を獲得させようとしているのだ。知識は表層的な「切り貼り(カット・アンド・ペースト)」というかたちで構築される。

(注1) 情報スーパーハイウェイ：情報を高速で伝えるネットワーク。

(注2) 剽窃ひょうせつ：他人の詩歌・文章などの文句または説をぬすみ取って、自分のものとして、発表すること。

(注3) サイドバー：ウェブサイト上で、ランキングや広告、ブログパーツなどを表示するのに使われる本文とは別の部分。

(注4) 切り取られたビデオ：ニュースなどの放送用に短くまとめた発信の抜粋

(注5) スキャン：コンピューターで扱えるデータとして工学的に読み取ること。

(注6) スキミング：上澄みをすくい取ること。

出典 ジョン・ハッティ、グレゴリー・イエーツ著、原田信之訳者代表、『教育効果を可視化する学習科学』北大路書房、2020年、305-307頁、313-316頁。(なお、原文の一部を省略、改変した。)

