

国語科メディア・リテラシー教育実践における動機づけの構成

— 参加型の読みを実現する集団としての学習動機を共有する指導について —

砂 川 誠 司

1. 研究の目的・方法

本稿の目的は、国語科の授業実践にメディア・リテラシーという観点をもちこむとき、国語科の学習はいかに構成されるのかということをはっきりと明らかにすることである。なかでも、学習者たちが学習をはじめるときに自らの学習を促す動機づけの問題に着目し、その活動の構成について検討する。

国語科にメディア・リテラシーという観点をもちこむということには、ふたつのベクトルが存在する。ひとつは「批判的リテラシーにもとづき、一つの文化的リテラシーとして国語科の学習内容を脱構築し、メディア教育の構築へと向かう」ことであり、いまひとつは「ICT教育を現代の文化的リテラシーに見立て、そこに回収すること」¹である。この「批判的リテラシー」と「文化的リテラシー」は社会参加の方法を軸にして対立する。どちらか一方のリテラシーだけで社会に参加するわけではないことを考えるなら、二つのベクトルはそのバランスが問われなければならない。

ただし、このバランスのあり方については、社会参加に必要な能力を予め一覧として提示し、そこから活動を設定していくというかたちでは十分に明らかにすることのできないものであると、これまでのメディア・リテラシーに関する諸論文は明らかにしてきた²。そのようにして設定された学習計画は、必ずしも学習者たちにとっての自己効力感を高めるものではない。学習者たちの間に社会参加の願いが共有され、学習の必然性について彼らが共有できるような活動も合わせて考察される必要がある。教室内の仲間とともに立ち上げる学習へ向かうための心の構え、つまり集団としての学習動機がどのような状態であるかが、二つのベクトルのあり方を大きく左右するものであると考え、本稿では学習の構成のなかでも動機づけという側面に着目した³。

国語科において、新たなメディア・テキストを扱うにせよ、新たなメディア・テクノロジーを活用するにせよ、個々の学習者はそれぞれ異なる社会文化的背景をもって思考する。それゆえ、多様な社会文化的背景をもつ学習者個々にとって必要なリテラシーはそれぞれ異なるはずである。それにも関わらず、教室では集団としてのアイデンティティを保ちつつ学習を進めていかなければならない。そこでは自らのアイデンティティとは異なるアイデンティティを採用しながら学習を進める学習者が存在することも考慮しなければならぬはずである。本稿では、こうした問題意識をもつものとして、参加型文

化論からみたメディア・リテラシーを提唱する Henry Jenkins を中心とした Project New Media Literacies (NML) が示すカリキュラム「教師用戦略ガイド (Teachers' Strategy Guide) ⁴」を中心資料とし、その「指導計画 Lesson Plan」、および彼らの取り組みをまとめた文献『参加型文化論における読むこと：国語の教室で『白鯨』をリミックスする (Jenkins, H. & Kelly, W. (Eds.), (2013) Reading in a Participatory Culture: Remixing MOBY-DICK in the English Classroom)』、また NML にも関与するアメリカの教育学者 Daniel T. Hickey の論を扱いながら、「教師用戦略ガイド」が動機づけとすることをいか授業実践に組み込もうとしているのか考察する ⁵。

2. グループによる学習意識の共有

学習者たちが共同で学習への意識をもつことについては、学級経営論や集団づくり論といったジャンルで考えられてきたものであるが、ここでは構成主義の立場から、その社会的文化的アプローチを提案する Daniel T. Hickey の理論 ⁶ を、「教師用戦略ガイド」における動機づけの議論を枠づけるものとして援用しておきたい。Hickey の論述は『参加型文化論における読むこと』にも収録されており (第 15 章 “Participatory Assessment in a Climate of Accountability”)、「教師用戦略ガイド」を理論的に枠づけるものとして適当なものと考えられる。

Hickey (2011) は、動機 (Motivation) と学習の調整 (Learning Regulation) に関するこれまでの議論をまとめながら数多くの指摘を行っている。主要なものを取り上げると、①「学習者たちの動機づけは、いくつもの多様な (そしていくらかは競合する) 目標が複雑なバランスでなりたつ (p.139)」こと、②「よく知られたいくつものスキルや学校で学習概念が「道具」(tools) として再構成されるとき、学習は特定のコンテキストに適切な方法においてこれらの「道具」を用いる練習として構成できるようになる (p.140)」こと、③「学習を動機づけるためには、主に、共有された言説 (discourse) へのグループでの参加に焦点を当てるべきである (p.140)」こと、④「教師による集団的参加の継続的評価と、適宜実践を調節 (adjust) することが、教室での学習を動機づけるカギである (p.141)」こと、そして⑤「共同調整学習 (CoRL) に着目することが、協働的に調整して学習を行うことと、有意義な目標や価値観を協働的に内面化することを支援する有望な方法である (p.142)」ことが挙げられる (番号は稿者による)。「調整」という考えが示しているように、これらは自己調整学習 (Self-Regulated Learning) ⁷ の議論を明確に引きついで発展させられたものである。教室における個々の学習者はそれぞれ異なる社会的文化的背景をもち、異なる学習動機を持っている。文学を読むことであれば、学習者それぞれが文学を読むことにたいする願いがあるわけであり、教室での読みは彼らがそうした自己を調整しながらいかに学習を成り立たせ、自らの願いを実現していくかという地点から考えられる必要がある。また、その調整は教師を含む教室内の他者とのやりとりの間に生じるものであり、それゆえ上述の③や④の指摘が重要に

なってくる⁸。そして、集団としてのアイデンティティの保ち方と個人としてのアイデンティティの保ち方の間にある葛藤は、他者とのやりとりの中で調整されるものと考えられ、その調整のあり方が教室での学習のコンテキストとなり、②にいう「道具」の用い方に強く影響するのである。

協働的に学習を調整したり、目標や価値観を協働的に内面化したりすることについて、Hickeyはその具体的なあり方を「教師用戦略ガイド」およびその作成に関わったBecky Rupertの実践に求めている。HickeyによるRupertの授業観察からは、さまざまな「道具」が活用されるにふさわしい状況(context)を明らかにし、実践の場にそうした状況を作っていかなければならないことが指摘される。Hickeyはそこに、学習者が熱心に活動に参加することができるようになる参加型文化の可能性があるという。

上述の指摘から、それらを条件として満たす、グループによる調整学習のための動機づけデザインの原理を、Hickeyは次のようにまとめる。

社会とつながりのある学習環境における学習の調整を支援すること。その支援は、個別に独立した学習の特性やその学習の規則とは距離を置きつつなされるものである。まず重点的に取り組まれるのはグループでの調整学習であり、初めのうちはグループが成立させる活動のしかたに着目することによって、次にその特定の活動がどうやってデザインされたのかということに着目することによってなされる。⁹

Hickeyによれば、学習の調整はグループ内のメンバーが相互に学習の目標や方法についての認知を共有することによって実現されるものであると考えられる。いわば学習意識の共有された状態であるが、その状態で行われる活動が「社会とつながりのある学習環境」を成立させ、支援されるべき対象となる。そして、そうした学習意識の共有および学習の調整は、実践の場においては、学習に用いた「道具」についての段階的なりフレクシオンを組み込んでいる。例として、「道具」＝「ジャンル」および「適用(appropriation)」の場合のフレクシオンはルーブリックとして表1に示した。これらは「リミックス」という活動(すでにある作品を新たな観点から再構築して創造する活動)に関わる「道具」だと紹介されているものである。

このルーブリックは、出来事／活動／プロジェクトの三つに分けて授業実践を分類して捉えた軸と、手続き／概念／結果／批判的フレクシオンという四つの対象を分けた軸によって構成されている。Hickeyも述べているが、これらすべてのフレクシオンが行われなくてはならないというものではなく、実際の学習に合わせて教室内で議論にすべきものを考えていく際の指標のようなものである。ここに述べられていることは、「道具」を使うと何ができるのか、その「道具」を使ってグループで活動を進めていくのはなぜなのか、そしてグループに共有された「道具」についての知識が創造的な営み

にどう影響するのかということを理解するよう求めていると考えられる。明らかに、「道具」との相互作用を中心としてリフレクションが行われるのであるが、このことが学習への動機づけに果たす役割は少なくないと考えられる。なぜならここにリストアップされた問いに答えることができるようになることは、「道具」を用いた学習の成功への期待を高めると推測されるからである。これらの「道具」はいわば考えの形成を支える認知的「道具」である。その意味で、これらのリフレクションは認知的方略の学習についてのリフレクションであり、特にそれら方略使用の自信を高めることに資するものと理解できる。

	出来事 リフレクション	活動 リフレクション	プロジェクト リフレクション
リ手 フ レ ク シ ョ ン	私たちはこの活動でどうやって「ジャンル」と「適用」を用いていますか？	この活動のどのような特徴が「ジャンル」と「適用」に関わるのでしょうか？	これを作るのに「ジャンル」と「適用」をどのように用いましたか？
リ概 念 の レ ク シ ョ ン	この活動は私たちに「ジャンル」と「適用」についてのどんなことを明らかにしてくれますか？	「ジャンル」と「適用」についてのどんな見解がこの活動で教えられようデザインされているのでしょうか？	これを作っているときに、「ジャンル」と「適用」についてのどのような新たな見解が明らかになりましたか？
リ結 果 の レ ク シ ョ ン	「ジャンル」と「適用」は私たちがこの活動を行うことにどのような影響をもたらしているのでしょうか？	「ジャンル」と「適用」に焦点を当てることはこの活動をデザインするのにどのように影響を与えているのでしょうか？	「ジャンル」と「適用」からなる文学の観念はどのようにこれを作る方法に影響を与えましたか？
リ批 判 的 レ ク シ ョ ン	私たちは「ジャンル」と「適用」の概念をたった今用いることと違って、どう用いることができるのでしょうか？	「ジャンル」と「適用」を用いることを学ぶよりよい活動を考えることができますか？	「ジャンル」と「適用」を用いる異なる方法、あるいはよりよい方法を考えることはできますか？

表1. リフレクションのループリック (Hickey (2011)、pp.152-155 をもとに稿者作成)

さらに、「活動リフレクション」で求められていることは、協働で行う作業の意義を確認し合うような発言を生み出すのではないかと推測される。その意味でこのリフレクションはグループの学習動機への直接的な介入であるといえよう。先の引用でも「グループが成立させる活動のしかたに着目する」と述べられていたように、グループの学習動

機への直接的な介入を求めていくことが彼の動機づけ論の重要な論点である。Hickeyの論によれば、それは学習の始まりと終わりに必ず設けられるということになる。

以上、Hickeyの論述をたよりに、社会文化的アプローチによる動機づけの原理を示した。これを理論的枠組みとして「教師用戦略ガイド」を検討することで、具体的な動機づけの構成を明らかにしたい。

3. 「教師用戦略ガイド」における「指導計画」からみる単元構成

「教師用戦略ガイド」¹⁰はNMLの活動を『白鯨』（ハーマン・メルヴィル、1851）の読みにおいて具体化した教師用指導書であり、四つの単元（「読むことの動機」「適用とリミックス」「文化的空間での交渉 negotiation」「連続性 continuities と沈黙 silence」）から構成されている。「教師用戦略ガイド」には、各単元で扱うべきことがらについての詳細な教材分析が示されているが、さらに別資料として、その具体的な授業案である「指導計画」が用意されている。

「教師用戦略ガイド」が示す四つの単元は段階的に発展する構造となっている（次項表2。通し番号は稿者が付した）。Hickeyの枠組みを用いると、①の単元で行われる活動は「グループでの調整学習であり、初めのうちはグループが成立させる活動のしかたに着目する」ものであり、学習者たちの動機に直接アプローチするものであると捉えられる。そして、①では「注釈」や「装飾」が「道具」として紹介され、その使用法等が習得されるように活動は構成される。また、②以降では、文学創作の「道具」（視点、主題、登場人物、設定、プロットなど）も紹介される。例えば、②の小単元「著者性と所有者性」ではリミックス作品を原典と比較するための観点としてそれらの「道具」が用いられるよう準備されている。③の「交渉 negotiation」という「道具」についても、二つ以上の行為を比較する観点である。「教師用戦略ガイド」が示す授業において、これらの「道具」は、それが用いられた複数の表現を比較するという活動が必ず伴う。それは、それぞれの表現が異なる「道具」の使用法により成り立つことを意識させることになるだろう。その意味でこれはメディア・リテラシーの授業が表現の選択性（作り手によって切り取られたものであること）を理解するというところにさらに踏み込んだものだといえる。また、一方でこれは『白鯨』における諸「道具」の使用法の検討、つまり『白鯨』というテキストの物語行為に着目してそれを明らかにしていくという意味で、国語科で理解すべきことがらとも深く関連するものであると考えられる。「教師用戦略ガイド」は、新たなメディアを活用することに主眼があるわけではない。あくまで国語科カリキュラムに参加型文化のよさを取り入れた発展の可能性を試すものなのである。

単元名	単元目標	小単元	(時間) 内容			
① 読むことの動機	学習者を参加型の読みのモデルに関わらせること	読むことの動機	(第1日) 会話を始める：なぜ人々は読むのか			
			(第2日) 動機を探究する：目的駆動の読みの紹介			
			(第3日) 目的駆動の読みのための「道具」：注釈／装飾、ネットワークキング			
			(第4・5日) 協働作業／理解のリフレクション			
			(第6日) 『白鯨』のファンとしての協働作業			
			(発展授業) 集合的知識創造／知識創造ウォール			
② 適用とリミックス	適用とリミックスは創作プロセスに不可欠であることを表現すること	文化的資源のネットワーク	(第1日) リミックスと適用の導入			
			(第2日) 原典でありリミックスでもある『白鯨』			
			(第3日) つながり：『ヨナ書』と「説教」			
			(選択活動) リミックスを作る (1 - 2週間目—『白鯨：今と昔』の分析) (3 - 4週間目—リミックス作品の創作)			
			(第1日) リミックスと適用の導入			
		著者性と所有者性	(第2日) 原典であり、リミックスでもある『白鯨』			
			(第3・4日) 面白いと思うところをマーキングする			
			(選択活動) 適用、創作者、著作権、そして公正な利用			
			③ 文化的空間での交渉	「交渉」が文化的な「道具」として考えることができることを表現すること	カルチャーとサブカルチャーの交渉	(第1日) 会話を始める
						(第2日) サブカルチャーについて考える
(第3日) 交渉とサブカルチャー						
(第4日) (サブ) カルチャーの書き換えを作る						
(発展授業) サブカルチャーへの没入						
暴力と視点	(第1日) 会話を始める					
	(第2日) 文学作品における暴力を考える					
	(第3日) 暴力の描写について考える					
	(第4日) 暴力と視点について考える					
	(第5日) (潜在的) 暴力シーンを描く：視点について考える					
④ 連続性と沈黙	創造的かつ有意義な方法でテキストに関与できるよう、学習者にテキスト構造の探究を可能にさせること	編目と節目	(第1日) 会話を始める			
			(第2日) 脈略について考える			
		いくつかのギヤツプを埋める	会話を始める (第1日)			
			批判的読みから創造的読みへの移行 (第2日)			
			ファン共同体と協働的問題解決 (第3日)			
			ファン・フィクションを書く			
			協働的に作業する (第5日)			
			協働的ファン・フィクション活動 (拡大授業)			

表2. 「指導計画」の構成¹¹

参加型文化のよさとは、「他人との協働を大切にする」(砂川誠司 2010) ことにあり、文化コミュニティの構成員がそのような志向性をもつことにある。その可能性を伸ばしていくことは、この指導計画が協働作業として創造活動を各単元で必ず組み込んでいることで実現しようとしていることからみることができる。ただし、協働の活動は「発展授業」、あるいは「選択活動」というかたちで用意されているので、必ずしも創造することが条件であるというわけではない。そのためかどうかはわからないが、実は②以降の各単元の協働活動において、「道具」がどのように用いられたかというもののリフレクション、Hickey のいう「活動リフレクション」および「プロジェクトリフレクション」は明確に位置づけられていないと考えられる¹²。さまざまな「道具」を使いながら協働を進めるなかでは、専ら「道具」の使用法に力点が置かれるのである。したがって、四つの単元におけるいくつもの活動を動機づけるものは、①の単元で学んだことに大きく支えられていると考えられる。単元「読むことの動機」が「教師用戦略ガイド」の動機づけを全面的に担っていると考えるとまちがいない。

4. 「読むことの動機」における動機づけの構成

単元「読むことの動機」は、「学習者を参加型の読みのモデルに関わらせる」ことが目標であるが、NML は「参加型の読みのモデル」を決してこれまでの読みのモデルを代替するものではなく、「読みの伝統的モデル」の発展的なモデルとして提示している。彼らによれば、「参加型の読みのモデル」がもつ原理は、

- 読み手は書き手でもある
- 「作者の意図」は、広範な協働的文化とやり取りする作者を捉えるために、もっと広く定義される。
- 「読むこと」は、批判的で創造的なさまざまな実践の包括的用語である。
- 文学作品は、歴史的観点から考えたものや現代的視点を反映させたものなど、多様なバージョンのある流動的なテキストである。
- 読むことは社会的な意味創造活動である
- 教師と学習者はともに熟達者であり未熟者である。¹³

である。このことは彼らの取り組みをまとめた文献『参加型文化論における読むこと』でも強調される点である。

NML は新たなデジタルの精神が文学的精神を時代遅れにするというその根拠を認めない。ニューメディア・リテラシーは古くからの印刷物ベースのリテラシーのうえに成り立つのである。いっそう多くの人びとがオンライン・ネットワーク上に知識を蓄積し共に学んでいる。教師たちは学習者たちとの学びの生態系を、より大きな読

者コミュニティにつなげることによって広げている。そして書き手は新たなメディアを多様に駆使した表現モードを採用し、新たな文学形態を試みている。このようにして、ニューメディア・リテラシーは人間の表現の機会を広げているのである。私たちの社会は重要なターニングポイントにある。この転換が再定義するのは、知識がどうやって生産され、物語はどやって未来の世代に共有されるかということであろう。教室で起こっていることは、私たちの文化がこうした変化とぶつかり合う、いきいきとしたプロセスの一部なのである。¹⁴

こうした考えから生み出されるのが先の「読みの参加型のモデル」である。そして、ここで述べられている「学習者たちとの学びの生態系を、より大きな読者コミュニティにつなげること」が、読みの実践を参加型にする条件にあたると考えられる。それゆえ、「学習者を参加型の読みのモデルに関わらせる」という目標は、学習者たちが教室内に「読者コミュニティ」¹⁵をつくることができるようになることを求めるものとなるのである。しかし、学習者たちにとって「読者コミュニティ」をつくりあげることは、必ずしも必要だと感じられるものではないはずである。それはどうやって実現されるのだろうか。

NML が提示するアプローチは極めてシンプルである。それは「読者コミュニティ」をなぜつくらないといけないのかということ、それもなぜ教室内でつくらなければならないのかということそのものを学習者たちに問うていくアプローチである。つまり学習動機についての学習を行っていくことであり、Hickey の論が示す直接的アプローチである。

単元「読むことの動機」は、人が読むことを営む理由そのものを学習者たちに考えさせることから始まる（(第1日) 会話を始める：なぜ人々は読むのか）。「第1日」における活動の構成は表3のとおり。まず、そこでは次の質問をするよう構想されている。

- 読むことが好きな人は何人いますか。
- あなたは楽しみのために何を読んでいますか（教師たちはまさに本というものよりももっと多くのことを生徒たちが考えるよう励ますべきです—ほかにどんなものを彼らはよんでいますか？テキストのメッセージ？ウェブサイト？など）
- 学校の読みかたと学校外での読みかたはどう違いますか。
- 自分を読者だと思う人は何人いますか。
- 『白鯨』を読むことについて面白いと思う人は何人いますか。なぜそう思いますか／思いませんか。
- 授業のために読むことと楽しみのために読むことが違うのはなぜだろう。

第1日 会話をはじめるとはなぜ人々は読むのか
1. 学校で「読むように求められること」についての学習者たちの思いを表現させる。また、学校外で読むテキストの読み方に意識を向けさせる。
2. 楽しみのために読むことや学校外で読むことを何が動機づけているのか解明すること、学校での自らの読みを動機づける方法を見つけようとするのが、学校で求められる読みに関わるひとつの本当に重要な方法であることを知る。
3. 高校生の例として Rudy Cabrera を紹介する (ビデオ)。
4. 動機の役割を考える。そして私たちそれぞれが興味や動機を異なる方法でもっていることについて考える。
5. 学習者たちのアイデンティティのさまざまな要素、またそういったアイデンティティを採用しながら何を彼らは読むのかということ突きとめる。
6. 拡張された「テキスト」の概念モデルを紹介する。

表3. 単元「読むことの動機」における「第1日」の活動構成

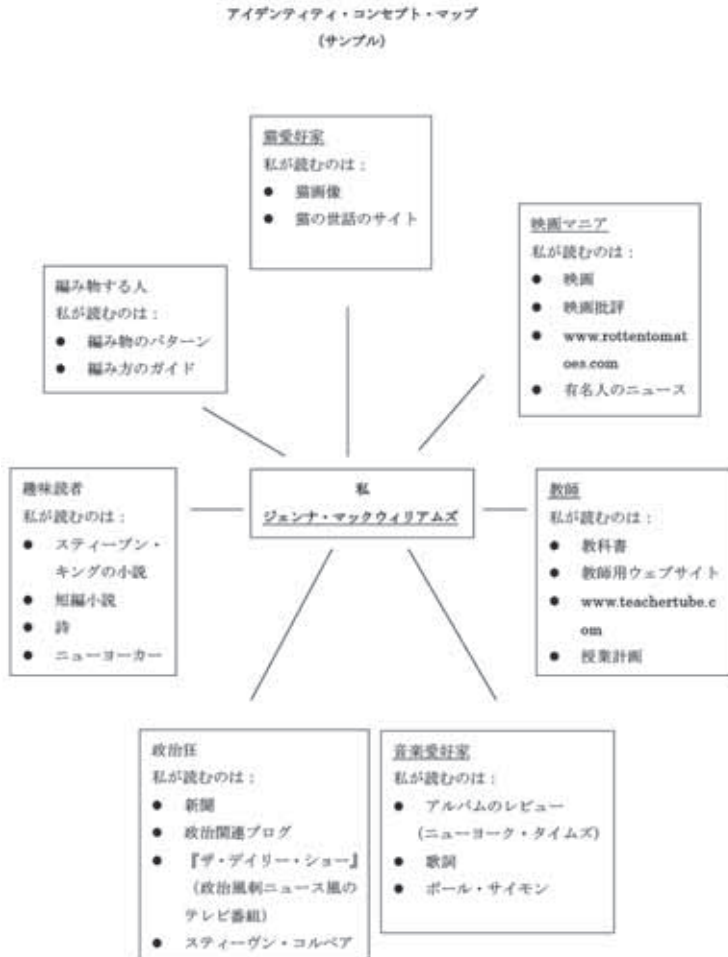
これらの質問をおこなうことは、学校での「読むこと」にたいする学習意義そのものを検討に値するものとして取り上げることになるだろう。それは決して学校内外での読み方の区別を教え、学習のしかたを強制的に方向づけるよう還元されていくものではない。そうではなくて、これはコミュニティの構成員としての自分／自分たちの読むことにたいするアイデンティティの持ちようを明らかにすることが、コミュニティ志向の読みの実践をおこなっていくうえで大切なのだということを意識させるものである。

これらの質問をおこなうことはまた、学校におけるこれまでの学習の「活動リフレクション」や「プロジェクトリフレクション」をおこなうことに相当する活動であると考えられる。これらのリフレクションが学習動機を高めることに資するものであることは先述したとおりである。したがってこの活動は、これまでの学習にたいしてアプローチする動機づけであり、かつ、これからの学習にたいする動機づけであるという二重の動機づけであると考えられる。

「教師用戦略ガイド」はこうして動機づけに関わる活動のすべてを最初の単元(特に「第1日」)にまとめ、徹底的に「読者コミュニティ」の成立を可能にしようとする。それだけではない。参加型の読みの原理を学習者と教師が徹底的に共有していくことをも求めて、「第1日」のうちに「読者コミュニティ」成立を可能にしようとするのである。そのための活動が「アイデンティティ・コンセプト・マップ」を作成することである(単元の後半部)。この活動は読むことに関わる自己アイデンティティのマッピングをおこなうものであるが、それはまず教師が実例を提示すべきものと考えられている¹⁶。

次頁のサンプルが示しているように、「アイデンティティ・コンセプト・マップ」には趣味人として、あるいは愛好家としての「私」が「読む」ものが挙がっており、しかも読む対象は文章体のものだけを指していない(「編み物のパターン」など。教師としての私 (McWilliams) の部分であってさえ、「読む」対象として「教科書」だけでなく、

「ウェブサイト」や「授業計画」を挙げている)。これらすべてを読む活動として示して「テキスト」の概念の拡張をねらうと同時に、ひとりの「私」がいくつもの別種の読む動機を持っているということを示して学習者たちと教師と一緒に教室で読むことの動機について考えることをねらうのである。教師も読むことの熟達者であり未熟者であるという原理はこのような活動に入り込んでいる。



単元「読むことの動機」では、「読者コミュニティ」の成立のために、上記の視点に加えてテキストを理解する「道具」(注釈 annotation・装飾 ornamentation)の使い方、さらに読者コミュニティという概念そのものについて考えるために、教室のコミュニ

ティをファン・コミュニティ（熱狂的なファンのあいだにつくられる協働的な活動を実現するコミュニティ）に見立てることが行われる。これらの活動は直接的に学習者たちの動機づけには関わっていないと考えてよいと思われる。もちろん、それらの活動が学習者たちの学習意欲を刺激することはあると考えられるが、それはあくまで教室での読むことの学習にたいして動機づけがなされた状態でおこなわれるものだからである。それは「道具」の活用や協働作業の時間で、「活動リフレクション」や「プロジェクトリフレクション」が「読むことの動機」の単元であっても明確に求めてはいないことから読みとれる。

単元「読むことの動機」は、「学習者を参加型の読みのモデルに関わらせる」ことを目標に掲げ、「読者コミュニティ」を成立させるための条件の一部をなす読むことの動機に直接的にアプローチするものである。それは、学校での読むことの学習についての直接的な質問に答えていくことによって、あるいは教師のもつ複数の自己アイデンティティの持ちようをモデルとして提示し、学習者自らもそれを明らかにしていくといった活動によって実現されるよう構成されている。Hickey の枠組みを用いれば、集団としてのアイデンティティの保ち方と個人としてのアイデンティティの保ち方の間にある葛藤を他者とのやりとりの中で調整される場が、「教師用戦略ガイド」のはじめに構成させられていることになる。これは必ずしも学習する教材の内容、(「教師用戦略ガイド」の場合、『白鯨』の各文章それ自体) へのアプローチを伴うわけではないが、それは条件の一部であるので、それがあってはじめて集団による参加型の読みを実現させるものとなると考えられる。「教師用戦略ガイド」における動機づけは、学習を始める段階での参加型の読みをおこなう集団づくりを実現するものだと考えられよう。

5. まとめ

本論文では、Hickey の動機づけ論を枠組みとしながら、「教師用戦略ガイド」における動機づけの構成を明らかにしてきた。「教師用戦略ガイド」の動機づけが対象にするのは、参加型の読みを実現させる集団としての動機であり、その動機づけは学習者のもつアイデンティティに直接的アプローチするものである。さらにそれは「読者コミュニティ」の成立の条件として考えられているものである。改めて、「読者コミュニティ」の成立の条件を整理すればそれは、

1. アイデンティティと読むことの動機の関係の理解
2. 複数のアイデンティティが読むことを営む自己を構成するということの理解（読者としての自己理解）
3. テキストを理解する「道具」の習得
4. 1～3の様子を共有することによる、協働実践の価値の理解
5. ファンコミュニティに見立てた読者コミュニティ概念の理解

となる。このうち、1と2に「教師用戦略ガイド」の動機づけの対象は集中する。それ

は「読者コミュニティ」をなぜつくりたいといけないうこと、それもなぜ教室内でつくりなければならないのかということそのものを学習者たちに問うていくアプローチである。具体的な手だてについては、

- ① 直接的な質問法
- ② 教師による読むことの動機のモデル提示

による。これは、集団としてのアイデンティティの保ち方と個人としてのアイデンティティの保ち方の間にある葛藤を他者とのやりとりの中で調整される場が、「教師用戦略ガイド」のはじめに構成させられていることになる。

学習への構えを授業の最初にもってくること自体はそれほど突飛なことではないと考えることもできる。しかし、学校でなぜ読むことを学ぶのかといったことや、教師のもつ読むことのアイデンティティを明るみにすることは動機づけの方法としてかなりラディカルな方法であるともいえよう。

「教師用戦略ガイド」の諸単元は、参加型文化の可能性を最大限活用したかたちでの国語科カリキュラムとしてみるができる。それは日本の国語科カリキュラムと比べるならかなり異質なものにみえるかもしれない。しかし、NMLが念入りに仕組む活動は、上述のような動機への直接的なアプローチを避けては通れない課題であると示しているようにも思われる。メディア・リテラシーの学習は、集団での協働的学習の有効性を認めながら、いまだその実現方法について十分な見解を持ち合わせていないのかもしれない。それでも、「教師用戦略ガイド」が示すような活動こそがメディア・リテラシーを育む現実的な方法であると考えるのであれば、動機への直接的アプローチを求めていかななくてはならないのかもしれない。稿者には、NMLの提案が、そのような授業をしていく覚悟はあるのかと問うているような気がしてならないが、これだけが絶対的な方法だとも考えられない。さらに教室のなかでの読みのアイデンティティの保ち方や他者とのすり合わせについて探究する必要があるのではないかと考える。

【注】

¹ 上田祐二 (2013) 「メディア教育、リテラシーにおける理論に関する研究の成果と展望」(全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書)、p.399

² メディア・リテラシーに関する海外の文献には、批判性を獲得させることに苦悩した事例がいくつも報告されている。そうした事例では、教師が意図的に計画する学習活動には否応なく教師の価値観(ある種の分析には批判性が伴っていないとする判断)が反映され、そうした価値観との葛藤のなかで学習が行われるとき、その学習は計画とはかなり異なる様相を呈することが報告されている。代表的な例としては Judith Williamson (1981/2) “How Does Girl Twenty Understand Ideology” (*Screen Education*, 40(Autumn/Winter), pp.80-87)、およびそれに関わる諸論文 (Sandra Taylor (1991) ‘Feminist Classroom Practice and Cultural Politics: Some Further

Thoughts about 'Girl Number 20' and Ideology', *Discourse: the Australian journal of educational studies* 11(2), pp.22-47, Sue Turnbull (1998) 'Dealing with Feeling: Why Girl Number Twenty Still Doesn't Answer', in David Buckingham (ed.) *Teaching Popular Culture: Beyond Radical Pedagogy*, London: UCL Press, pp.88-106, Marnina Gonick (2007) 'Girl Number 20 revisited: feminist literacies in new hard times', *Gender and Education* 19(4), pp.433-454) を参照。

³ 個々の学習者ではなく、集団による学習の調整については、Daniel T .Hickey (2011) "Participation by Design; Improving Individual Motivation by Looking Beyond It" in Dennis M. McInerney, Richard A. Walker, & Gregory Arief D. Liem (eds) *Sociocultural Theories of Learning and Motivation*, Information Age Publishing, pp.137-161 を参照。

⁴ Henry Jenkins を中心としたプロジェクトであり、「教師用戦略ガイド」作成の主要メンバーは Jenna McWilliams, Katie Clinton, Erin Reilly、さらに国語 (English language arts) 教師である Becky Rupert (コロラド州オーロラ市のオルタナティブ高校)、およびインディアナ大学大学院生の Michlle Honeyford である。NML についての言及は我が国では石田喜美 (2013) 「メディア・リテラシー教育における倫理的側面—The Goodplay Project & Project New Media Literacies (2011) *Our Space* を手がかりとして—」(『国語科教育 第73集』全国大学国語教育学会, pp.15-22) があるが、理論の下敷きをイギリスの教育学者 David Buckingham およびその弟子にあたる Sara Bragg の議論に求めているためか、NML の諸理論にはとくに言及されていない。Henry Jenkins の参加型文化論、およびそれに基づくメディア・リテラシー論については砂川誠司 (2010) 「『参加型文化』論からみたメディア・リテラシー教育の提唱—Henry Jenkins (2009) *Confronting the Challenges of Participatory Culture* を中心に—」(『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域 第59号』, pp.133-140) を参照。

⁵ 松山雅子編 (2008) 『自己認識としてのメディア・リテラシー』は「文化的アプローチ」によるメディア・リテラシーの学習を具体的に示したものである。そこでは「理性でコントロールされた共感のリテラシー」(p.7) を身につけることが前提として求められることを述べられている。つまり物語の約束事をまずは受け入れてテキストに向かうこと求めるのであるが、本稿はこの前提をいかにして学習者たちが共有するかという視点に立つものである。

⁶ Daniel T .Hickey (2011)、前掲論文。

⁷ 自己調整学習については、自己調整学習学会編 (2012) 『自己調整学習 理論と実践の新たな展開へ』(北大路書房) に詳しい。

⁸ このあたりのことについては、国語科での議論でもすでに言及されている。例えば、位藤紀美子 [監修] (2014) 『言語コミュニケーション能力を育てる：発達調査を踏まえ

た国語教育実践の開発』（世界思想社）など。

⁹ Daniel T .Hickey (2011)、前掲論文、p.152

¹⁰ <http://www.newmedialiteracies.org/teachers-strategy-guide/>、およびそこに掲載されている PDF ファイルを参照（2014年8月26日最終閲覧）。

¹¹ 各「指導計画」に掲げられている見出しを稿者が整理したもの。①～④の順に、“Teachers’ Strategy Guide UNIT: MOTIVES FOR READING” (http://www.newmedialiteracies.org/wp-content/uploads/pdfs/revised_motives1108.pdf)、“Teachers’ Strategy Guide UNIT: APPROPRIATION AND REMIXING” (http://www.newmedialiteracies.org/wp-content/uploads/pdfs/revised_Appropriation1108.pdf)、“Teachers’ Strategy Guide UNIT: NEGOTIATING CULTURAL SPACES” (http://www.newmedialiteracies.org/wp-content/uploads/pdfs/revisednegotiation_1108.pdf)、“Teachers’ Strategy Guide UNIT: CONTINUITIES AND SILENCES” (http://www.newmedialiteracies.org/wp-content/uploads/pdfs/revised_Continuities1108.pdf)を参照。（2014年8月26日最終閲覧）

¹² 例えば協働での創造活動が求められる単元「連続性と沈黙」に示されている課題においてさえ、最後の注記として「学習者たちがこの4コマ漫画 (comic strip) を生み出す指針として、交渉に長けていることが大切だとみなすための要素リストを補強することを忘れないように。それは学習者たちが自分たち自身で意見の一致させたものであるからこそ、これらの諸課題で彼らの創造（と、最終評価）を駆り立てるはずです」(p.41)とある程度である。

¹³ 「読むことの教師用戦略ガイドの紹介」“Introduction to the Reading Teachers’ Strategy Guide” <http://www.newmedialiteracies.org/wp-content/uploads/pdfs/Introduction.pdf>（2014年8月26日最終閲覧）

¹⁴ Jenkins, H. & Kelly, W. (Eds.), (2013) *Reading in a Participatory Culture: Remixing MOBY-DICK in the English Classroom* Teachers, College Press, p.11

¹⁵ 「読者コミュニティ」とは「個々の学習者たちが自らの見解を発展させ、その本について発見したことや、自己について発見したことをグループ全体と共有することを通じて、彼らの学習を後押しする環境を提供する (Jenkins, H. & Kelly, W. (Eds.), (2013), p.29)」と説明されるものである。

¹⁶ 「教師は自分自身のアイデンティティマップを描くこと、そして教師が明かすみにするアイデンティティのなかには、他にどんな要素があると考えられるかということの議論を促すことによって、こうした考え（稿者注：拡張された「テキスト」についての考え）をモデル化すべきでしょう」“Teachers’ Strategy Guide UNIT: MOTIVES FOR READING”, p.9