

## 〔研究論文〕

# メディア・リテラシーの授業における感情を伴う〈振り返り〉の必要性 ——D. Buckinghamの学習モデルの検討を通して——

砂 川 誠 司

## 1. 研究の目的

メディア・リテラシー教育実践の基盤を支える条件はいくつか考えられる。例えば鈴木みどり（1997）による「メディア分析モデル」<sup>1</sup>もその条件を提供するひとつであろう。このモデルはメディアの構造からみたときに欠かせないものである。しかし実際に授業を行っていくためには、授業の構造を分析するときに必要な条件を明らかにしておかななくてはならない。メディアを学習の対象とする場合に必要な学習モデルとはどのようなものなのだろうか。

本論ではあまたあるメディア・リテラシー教育の理論のなかでも、イギリスのメディア教育論者であるD. Buckinghamの理論がこのことを考えていくために重要なもののひとつであるとして、これを検討の対象とする。Buckinghamの理論はこれまでに教育学やマスメディア研究などの領域において検討されてきた（小柳和喜雄2003, 2005／小柳和喜雄ら2002／鈴木みどり1997, 2001／時津啓2006）。また、国語教育研究においてもわずかながら検討や言及がみられる（石田喜美2007／中村敦雄2008）。これらの論文や著作からは、Buckinghamの理論に関して、メディア・リテラシー教育は学習者の能動性を軸としたメディアの「理解」とメディアへの「参加」であるという主張を示すものとして理解されていることがわかる<sup>2</sup>。

本稿ではこのような一般的理解を踏まえた上で、それを具現化する学習モデルを明らかにする。そのため、特に授業の構造について触れたものを詳らかに理解することが必要だと考え、Buckinghamが繰り返しその必要性を強調する〈振り返り〉reflect<sup>3</sup>に注目し、その内容やそれが授業の中で果たす役割について検討することを目的とする。

## 2. D. Buckinghamの学習モデル

### 2-1. メディアについて既に持っている知識からはじめること

Buckinghamが提案するメディア・リテラシー教

育のアプローチは、『メディア・リテラシー教育』（Buckingham2003, 鈴木みどり監訳2006）において、まとまった形で示されている<sup>4</sup>。その中で彼は、メディア・リテラシー教育へのアプローチを理論的にまとめあげ、自らの提案を「本質的には対話的なアプローチである」とし、また「ダイナミックである」としている<sup>5</sup>。彼のアプローチは、ヴィゴツキーの理論をもとにそれをバフチンの理論によって発展させ、さらにマルチリテラシーの学習モデル<sup>6</sup>と重ね合わせることで、またいくつかの実践をもとに理論を修正することによって構築されている。

このように構築するなかでBuckinghamは、とくにヴィゴツキー理論を踏まえて、メディア・リテラシー教育の学習が、次のような3段階のプロセスを踏むものであるとまとめている。

まず、子どもが既に持っている知識を明らかにものにさせる。次に、子どもがその知識を体系的に示せるようにし、そこから結論・法則を引き出せるようにする。そして第三段階として、その知識の基盤になるものは何かと疑問を感じるよう促し、それによって、その知識を拡張し乗り越えて先へ進むことを促す<sup>7</sup>。

学習のはじまりとして、メディアに対する学習者が既に持っている知識を明らかにさせることはBuckinghamにとって重要な視点である。この引用部分は、ヴィゴツキー理論における「自然発生的概念」と「科学的概念」に対する議論から生じているものであるが、学習者の日常のメディア体験を学びとして意味ある重要なものとみなすことは、Buckinghamがメディアを教える中でみえてきたことでもあり、またその後の彼の研究での中心的課題として扱われてきたものでもあった（Buckingham, 2003 ch. 8）。

彼は1980年代の自身の教師経験の中で、メディア制作に情熱的に打ち込む子どもたちの様子から、

そのような行為のうちに学びの可能性を感じていた。しかし、その頃のメディア・リテラシー教育は彼にとって「実践的メディア制作は政治的にうさん臭く、教育上何の価値もないものと、非難しているように見えた<sup>8)</sup>」。Buckinghamはこのことに挑戦し、メディア制作という体験的な方法のうちに、子どもたち自身にとってのアイデンティティと結びつく価値ある学びが生起することを見出すのである。逆に子どもたち自身にとっての意味が見出されないような方法での学習を彼は批判する。例えば Buckingham (1998a) や Buckingham (1998b) においては、批判的教育学に対する厳しい批判がなされており、エンパワーメントの方法が学習者のメディア体験の意味を無視するようなやり方であったことが論じられている。

Buckingham のこのような主張はまた、「子ども文化研究」や「リテラシー研究」といった彼の研究の他の多くの部分においても同様になされている<sup>9)</sup>。Buckingham にとって、日常生活でのメディア体験によって学習者が得ているものこそがメディア・リテラシーの授業において活用されるべきであるということは、その論全般に及ぶ重要な問題なのである。

このように、メディアに対する学習者の嗜好などから学習をはじめるということが Buckingham の理論から導かれるひとつの要点となる。ヴィゴツキー理論の観点からは、このような活動は体系的な知識（「科学的概念」）となるべき、メディアに対する既を持っている知識（「自然発生的概念」）を明らかにするという活動である。さらに次の引用のようにマルチリテラシーズの学習モデルとの関わりから述べられるところからは、この活動が特定のコミュニティへの「入り込み（immersion）」を行う活動であると考えることができる。

私がここで短く概要を述べたモデルは、ごく最近「マルチリテラシーズ」の推進者（Cope and Kalantzis, 2000）が発展させたモデルと重なり合う。この著者たちは、教えることと学ぶことが、4つの要因の相互作用に関わっていると主張している。ひとつ目は、「状況に埋め込まれた実践（Situated Practice）」で、生徒たちが、（例えば読書やメディア制作のような）信頼のおける個々の実践に携わる学習者コミュニティへ入り込むことを表している。これは、ある種の知識が抽象的で

はなく、個々の活動の文脈においてうまく発展していることを意味している。しかし、われわれは単に「行動することで学ぶ」のではない。そして実践に入り込むことは、必ずしもやっていることの意識的制御と自覚の段階へつながるわけではない<sup>10)</sup>。

この引用において、マルチリテラシーズのモデルにおける「状況に埋め込まれた実践」は、Buckingham のいうはじめの段階と対応させられている。また「意識的制御と自覚の段階へつながるわけではない」ということはヴィゴツキー理論における「自然発生的概念」の性質である。このヴィゴツキー理論への関わり方に、Buckingham とマルチリテラシーズの両モデルがともに学習のはじめの段階として想定している活動との同一性をうかがえるだろう。マルチリテラシーズのモデルを作成した Cope と Kalantzis (2000) も Buckingham と同様にヴィゴツキーの理論を参照しつつ、「意識的な気づき」は第2段階（「明白な指導」）以降の課題だとしている<sup>11)</sup>。第1段階では両モデルともに、学習者の日常的な経験から生じる「自然発生的」な知識や概念を学習の材料とし、それによって学習者の能動的な関与を促そうとしているのである。

ここで注意しておかなくてはならないのは、Cope と Kalantzis (2000) の「状況に埋め込まれた実践」はコミュニティに「入り込むこと」に力点を置きつつ説明されているのに対し、Buckingham の説明においてはむしろ入り込むべきコミュニティが「信頼のおける個々の実践に携わる」ということに力点が置かれているようにみえる点である。例えば Cope と Kalantzis (2000) が「われわれが学校の方法として「入り込み」を使う時には、子供たちの初期の主要な社会化は補わなければならない<sup>12)</sup>」と述べていること、つまり授業での学習者コミュニティは作られたものであると憂慮していることに対して、Buckingham はそのことを取り立てて論じてはいない。この段階は、Buckingham にとって、入り込んだコミュニティの中で学習者たちが熱中して何かに取り組む姿が想像できる活動であるにちがいない。

## 2-2. 対話的、あるいはダイナミックなモデルとしての〈振り返り〉の必要性

Buckingham は実際の実践からの考察を、「オー

ディアンス研究」と「自己評価」としてまとめている。それらの実践からそれぞれ「対話的」あるいは「ダイナミック」であるという Buckingham の学習モデルの特徴が具体的に浮かび上がる。それぞれの実践に対して Buckingham は次のように論じる。

このプロジェクトはジェンダーと嗜好の関係をきわめて個人的な視点から〈振り返る〉方法として機能した（中略—引用者）調査をする者としての立場をとることによって、二人の女の子はそのテーマを自分たちが支配していると感じることができ、自分たちに可能な社会的役割の範囲を〈振り返る〉ことのできる権威ある立場を得たのである<sup>13</sup>。

外には現実のオーディエンスがいるという単純な事実、そして自分たち自身が他の人たちの制作物からすれば現実のオーディエンスであるという事実は、子どもにとって、より慎重で批判的な方法で自分たちの作品を評価する助けになった。（中略—引用者）オーディエンスを見つけること—そして、そのオーディエンスがどのような反応を示すかを〈振り返る〉こと—は、学ぶことの観点からいっても重要な意味を持ち得るのである<sup>14</sup>。

こうした発言から Buckingham は学習における〈振り返り〉に重要な役割を担わせていることがうかがえる。Buckingham はここに示されているような実際の場面から、学習者が自らのうちに構築している「理論」とそれを実際の場面で用いる「実践」とを不断に行き来するという意味で、自らのアプローチは「ダイナミック」であるというのである。このように、Buckingham 理論における〈振り返り〉は、メディア・リテラシーの学習を「対話的」でありまた「ダイナミック」なものにするために必要な活動として、きわめて重要な役割を担わされている。

〈振り返り〉の役割は、ヴィゴツキーの理論から簡単に引き出せることかもしれない。なぜなら、ヴィゴツキーは「メタ言語」を獲得することの価値を強調するからである（ヴィゴツキー／柴田義松訳2001）。確かに Buckingham も、「ヴィゴツキーの理論は明らかに、子どもが行動と〈振り返り〉のあいだを行ったり来たりするという点で、教えることと学ぶことへのダイナミックな（あるいは「対話的

な）」アプローチを示している<sup>15</sup>と述べている。

しかし「対話的」で「ダイナミック」なアプローチに必要な〈振り返り〉は、ヴィゴツキーの理論からのみ導かれているわけではない。むしろ Buckingham は実践を考察することから〈振り返り〉の必要性を多く主張しているようである。〈振り返り〉の役割は Buckingham にとって実践を「対話的」で「ダイナミック」なものにするという意味から、さらに実践上の問題点をも示しているように思われる。このことについては、さらに検討の余地がある。

### 2-3. Buckingham の学習モデルのまとめ

ここまでの考察から、Buckingham のメディア・リテラシー教育論のアプローチの要点を、「メディアについて既に持っている知識からはじめること」と「対話的、あるいはダイナミックなモデルとしての〈振り返り〉の必要性」という2点をまとめることができる。〈振り返り〉は彼がヴィゴツキーの理論に依拠するように、「メタ言語」の獲得と関わって、学びを導くものとして欠かせないものである。ただし実践考察からも〈振り返り〉は導かれる。次にこの〈振り返り〉概念について詳細な検討を行う。

## 3. Buckingham 理論における〈振り返り〉概念の検討

### 3-1. 行為レベルと思考レベルをあわせ持つ概念としての〈振り返り〉

一般的には、振り返りとは山崎英則・片上宗二編（2003）の「振り返り活動」（朝倉淳稿）の項をみると、それは「授業や単元の終末において、その授業や単元の学習内容や学習方法、自分自身の学習状況などを想起し、ノートやワークシートに記入したり学級全体で確認したりするような活動<sup>16</sup>」と説明されている。Buckingham が述べる〈振り返り〉も学習活動のひとつとして、この一般的な「振り返り活動」と同様な活動であると、ひとまずいうことができる。ところが、Buckingham の次の記述からはこれとは別の〈振り返り〉の様相もみえる。

（ヴィゴツキーのいう：砂川注）科学的な概念は、〈振り返り〉、言い換えれば、心理学用語でいう「メタ認知」に関わっている。つまり、単に概念が言及しているものに対して注意を払うだけでなく、思考過程そのものに注目する、ということ

である<sup>17</sup>。

ここで〈振り返り〉が、「メタ認知」に関わる」と述べられていることにしたがえば、〈振り返り〉には学習活動のひとつとしての行為レベルだけではなく、認知過程などを取り扱う思考レベルのものも含まれていることになる。それならば、行為レベルと思考レベルを区別して、思考レベルでの〈振り返り〉については直接に心理学の用語を借りて「メタ認知」と表記すればよいはずである。けれども Buckingham はそのような区別をせず、二つをまとめて〈振り返り〉と表記している。このように表記する理由に関して、ヴィゴツキー理論についての可能性と限界に関する次の考察がヒントになる。

ヴィゴツキーの理論はまた「認知」の過程と「感情」の過程の分離を永続化し、認知心理学の特徴である「感情」をより軽んじる傾向をも永続化した。メディア・リテラシー教育の場合、ヴィゴツキーの理論は、学ぶことの過程についての限定的で合理主義的な説明へとつながるかもしれない。とはいえそのような説明は、子どもがメディアに対して情緒的傾倒を示すということの重要性を軽視している。しかも、このことは、既に指摘したように、メディアの授業をしばしば支配してきた「批判的分析」のいくつかの形態において特に顕著に表れている<sup>18</sup>。

Buckingham は認知心理学を、「感情」をより軽んじる傾向」を持つと認識している。それゆえ「メタ認知」理論は、合理主義的、進歩主義的教育観を内包したものであると考えているようである。このような「メタ認知」の理論は、メディア・リテラシー教育をメディアへの嗜好などから始めなければならないのだと捉えた場合、それを基礎づける理論としては十分ではないということになるだろう。

したがって、先にみたようにヴィゴツキー理論のみによって〈振り返り〉を捉えようとしていなかったのは、そうすることが学習者の「情緒的傾倒」を合理主義的な説明がつくものへと回収してしまうと考えられているからだと推測される。〈振り返り〉は、このような合理主義的なものだという事にとどまってはならないはずである。なぜならそのような〈振り返り〉は、学習者たちが楽しみを見出して

いたものからその楽しみの要素を奪い、結果的に学習を均質的なものにさせ、学習者が熱心に取り組む価値をみいだせないものとなることが予想されるからである。そうならば、Buckingham のモデルの第三段階には到達することができても、それが学習者にとって意味ある学びとなることは困難であろう。

このように思考レベルでの議論から導かれる〈振り返り〉は、「メタ認知」と関わって学びを成立させるための重要な手立てであると同時に、その危険性を孕んだものでもある。実際に〈振り返り〉をしていく中には様々な感情が伴うはずである。こういった行為レベルでの実際の〈振り返り〉を考えてみると、感情に注目しなければならない理由がみえてくる。しかしそこに確かな学びが保証されるかどうかは不明である。Buckingham はどのように感情を伴う〈振り返り〉に学びの可能性をみるのだろうか<sup>19</sup>。

### 3-2. 感情を伴う〈振り返り〉に現れる学び

ここまでみてきたように、思考レベルの議論から導かれた〈振り返り〉は「感情」の部分が十分に考慮されず学習を合理的なものに終始させてしまうかもしれないという危険性が見られた。Buckingham はさらに、Bragg.S (2000) がメディア制作の実践について考察している部分を引き合いに出し、そのような〈振り返り〉をさせようとするのが「究極的に合理的な願望」だという Bragg の議論を支持している。Buckingham の論考に引かれている Bragg の実践では生徒たちの活動の様子が具体的に示されている<sup>20</sup>。生徒たちはホラー映画のシナリオを作り、その映画の予告編を作るために、絵コンテを作り、次にいくつかの写真を撮り、それをパソコン上で組み合わせたり、音楽をつけたりしている。できあがった作品やそれに対する生徒自身の小論文に対して、Buckingham は次のようにいう。

これらの作品はより明確な〈振り返り〉と分析の基礎を形成することのできる多くのものを提供している。しかし Bragg の議論は、そのような究極的に合理的な願望を超えようとする。こういった作品を、子どもの「概念的理解」について何を語っているかという点でのみ評価しようとする、必然的に還元主義的になる。さらに、子どもが書く伝統的な小論文という狭い枠組みのもとでそれを無理に〈振り返り〉ようにさせると、起

こっていることの重要性の多くを見逃すことになる<sup>21</sup>。

ここではBuckinghamの言及がみられるRichardという生徒の様子についてみてみよう。Bragg (2000)では、具体的に彼の作品や彼とBraggとのインタビュー、そして作品に対する彼の小論文が詳しく紹介されている。Richardが彼の友人と共に作ったホラー映画のシナリオやその予告編からは、彼がユーモアによって自分が作り上げる方法に一定の距離を置いているとみることができる。例えばRichardはローカルな文脈などを用いてシナリオを書いた（例えば登場人物の名前を友人と似たものに設定した）ため、彼の友人たちとの間にたくさんの笑いが生じている。そのように彼が撮る映像は、例えば口から大量の血が流れるといったスプラッター映画ではよく見慣れた表現を多用している。ユーモアで距離をとっているとはいえ、ここにはその表現の効果に対する彼の確信的な理解が現れていることがうかがえるのである。

このような慣習的なコードを用いて表現することについて彼がメタ的にどのように理解しているのかという点が、彼にとっての学びを評価する際のひとつの指標となるだろう。Braggは、Richardが作品を制作することは男性マゾヒストという自らのファンタジーを演じているようだと論じている<sup>22</sup>。けれどもRichardはメタ的な視点で自分がどのような思いで作品の制作にあたったのかということについてBraggとのインタビューに答えていく中では、「yes」や「maybe」といった言葉しか発しない。異性愛としてのアイデンティティを維持したいと思っているのかもしれない彼が「概念的理解」について語っていることは、その量が多くないということ以上に自らの思いとはかけ離れたものかもしれない。

Braggは、彼の作品や彼自身が「ユーモアに包み込まれて見えないがために挑戦することが難しい<sup>23</sup>」と論じる。そこでBraggは書くことの形式を用いて自らが行ったことの〈振り返り〉をさせる。Richardの小論文からは、制作に熱中して取り組んだことを、自然とわき上がる気持ちを抑えきれない様子で書いているのがわかる。その小論文は評価に用いられることになるはずであるが、スラング（「Quality!」）を用いたりしたくだけた文体になっており、教師向けに評価のための形式で書かれたよ

うなものにはみえない。さらにそこには彼の作ったシナリオの、先の構想までが示されている。この小論文でRichardが熱く語るのは、その先の構想でさらにどのようにすれば作品をより面白くすることができたかということであり、また「どんなショットをなぜ撮ったのかについての記述が必要である」といった自己モニタリングの記述などである。このモニタリングの記述をRichardは「くそshit」という見出しのもとに書いている。つまり自ら行ったことについてそれを批判的に内省しているのである。これについてBraggは、「もし彼が自らの話をくそだとわかっているとしても、それは語るに十分なことであったのである。そのストーリーは学びが起こる分離された臨機応変（ad hoc）の方法の、はっきりとした鮮明なモデルを提供している<sup>24</sup>」と論じている。

このように、Richardは「くそ」という見出しを設け自らの行ったことに距離をとってモニタリングの記述をしている。そこには皮肉めいたニュアンスさえある。これが合理的主義的な説明ではないことは確かである。しかし彼はここにおいて自らの作品に対してメタ的に、そして「批判的」に接しているのである。これを可能にしたのはBraggとのインタビューにみられるような強いて〈振り返り〉をした結果ではなく、むしろ多くの感情を伴う〈振り返り〉によるものである。

BuckinghamはRichardの小論文に対し「それは、評価する者からは単に「記述的」と片づけられるかもしれないが、即興で作った作品を語る中に熱気やアイロニーを示し、多くの学びが生じる臨機応変の方法を示している<sup>25</sup>」とBraggと同様の見解を示している。もちろんBraggもBuckinghamも、Richardの事例にみられたような学びを単に称揚しているのではない。Buckinghamの学習モデルでいえば第三段階である「その知識を拡張し乗り越えて先へ進むこと」への萌芽的な要素がRichardの作品にみられることがここでは評価されているのである。

### 3-3. Buckinghamの〈振り返り〉のまとめ

Buckinghamは〈振り返り〉による理解を促すためには「メタ言語」を発達させなくてはならないことを明言している<sup>26</sup>。思考レベルでの議論からもみられたように、Buckinghamのいう〈振り返り〉は、はっきりと「メタ言語」によってメディアに関わっていくためのものである。しかし実際に〈振り

返り〉が学びとなっている場面は、「メタ言語」で捉えることが強要されているような場面ではなかった。むしろ感情を伴う〈振り返り〉の中での学習者の言葉にこそ、「メタ言語」を用いた「批判的分析」が現れていたのである。

〈振り返り〉以前の経験の中で熱中して取り組んだことを、無理に〈振り返る〉ようにさせることが決して学習をよりよいものにするとは限らない。それが「起こっていることの重要性の多くを見逃すことになる」と述べる Buckinghamにとって、むしろ感情を伴う〈振り返り〉の中に多くの学びが生起している可能性が現れると考えられているのではないだろうか。こうしたことの先に自ら学習に意味を見出し、Buckinghamの学習モデルの第三段階へ向かうことが可能になってくるはずである。

#### 4. 結論

ここまでの Buckingham理論における学習モデルについての検討から、その理論における要点となるべきものを明らかにし、それらを詳しくみてきた。これらを簡潔にまとめると以下のようになる。

- (1) メディアについて既に持っている知識からはじめること
  - ・このような知識からはじめることは、学習者の能動的な関与によってメディア体験が成り立っているということに基づく。それは学習者の感情的な部分を授業で取り扱うことを意味する。
  - ・このような知識からはじめることは、学習者を信頼のおける個々の実践に携わる学習者コミュニティへの没入をいざなう。学習者が熱中して何かに取り組むことから学びがはじまる。
- (2) 対話的、あるいはダイナミックなモデルとしての〈振り返り〉の必要性
  - ・メディアについて既に持っている知識は、社会的な関係を考慮した体系的なものにしていく必要がある。そのためには「メタ言語」を発達させなければならない。
  - ・無理に〈振り返り〉をさせることが必ずしも学習をよりよいものにするとは限らない。むしろ、感情的な〈振り返り〉の中にみられるような学びの価値を認めていくことが必要である。

これらは、メディア・リテラシー教育実践を授業

の構造からみたときに基盤となるべき重要な条件を示している。Buckinghamは〈振り返り〉を「メタ認知」と関わらせてまとめているように、もともとメディア・リテラシー教育は「メタ認知」を活発化させることを目的としてきたといえるかもしれない。〈振り返り〉は、それが「メタ言語」の発達に役立つということから、メディア・リテラシーを身につける上で必要不可欠な学習活動のひとつとなる。しかし、それは単に合理主義的説明へと回収するための手段としてあるのではない。むしろ感情を伴う〈振り返り〉の中に現れるものに学びの可能性があるのである。

こういった〈振り返り〉を促す手立てについてはさらに検討しなければならない課題であるし、さらにわが国との文化的差異も考慮されなければならない。特に対象となるメディアの性質や構造の面からみると、さらに検討の必要がある。けれどもここで論じたような学習モデルは、わが国のメディア・リテラシー教育を考えていくための重要な手がかりを示しているのではないだろうか。

#### 【註】

- 1 鈴木みどり (1997) p. 30
- 2 例えば鈴木みどり (1997) は、メディア・リテラシーの理論を構築するなかで Buckinghamの理論を部分的ではあるが取り込んでいる。鈴木みどりは、基礎的な部分の多くをイギリスのメディア教育論者である Len Mastermanの理論とカナダのメディア・リテラシー教育論に依拠しながら構築しているが、オーディエンスの能動性についてわざわざ一節を取って Buckinghamの理論に言及していることから、Buckinghamがオーディエンスの「能動性」を扱っている部分は重要な要素として扱われているといえる。
- 3 またイギリスにおいて彼の議論は、実践的な性格を持った教科書（例えば『メディアブック *The Media Book*』）や EMC (English and Media Center)、また BFI (British Film Institute) の考えにも反映されていることから、間接的にはあるが、彼の議論がイギリスの教育実践に与える影響力の大きさをうかがうことができる。
- 3 Buckinghamは reflectや refractionという言葉を頻繁に用いる。鈴木みどりらは Buckingham (2003) を訳出するに当たって、これをひとつの重要な

- タームとみなし、〈振り返り〉という表記を用いている。reflectには「内省」や「省察」といった訳語も考えられるが、Buckinghamは具体的な行為に対してreflectという用語を用いるのでこのような訳語を当てていると考えられる。本稿でも鈴木らの見解に従い、その表記を用いることとする。
- 4 本稿におけるこの著書からの引用は、基本的に邦訳書（鈴木みどり監修2006）に従って示しているが、部分的に稿者による訳語を用いた。
- 5 Buckingham, D. (2003) p. 153（鈴木みどり監訳（2006）pp. 191-192）
- 6 マルチリテラシーズに関して、足立幸子（2005, 2006, 2008）、入部明子（2005）、奥泉香（2006, 2008）等において紹介、言及されている。足立幸子（2008）によると、「マルチリテラシーズが到来した社会においては、（中略—引用者）まず、人は一つの安定した社会に属するのではなく、自分の興味や関心、生き方などによって、複数の社会に属す。あるいは所属すべき社会を自分で選んでいくのである。したがって、子どもが学ぶべきことは、既成の教育内容ではない。学習者自身が決めたり選んだりするものであり、学習者にとって「意味がある」ものでなければならない」（pp. 167-168）と述べられている。このようなマルチリテラシーズの学習モデルは、「状況に埋め込まれた実践（Situated Practice）」、「明白な指導（Overt Instruction）」、「批判的構成（Critical Framing）」、「転移した実践（Transformed Practice）」の4段階が考案されている（Cope & Kalantzis（2000）p. 35（訳は足立（2008）に従った））。
- 7 Buckingham, D. (2003) p. 143（鈴木みどり監訳（2006）pp. 178-179）
- 8 Buckingham, D. (2003) p. 123（鈴木みどり監訳（2006）p. 153）
- 9 小柳ら（2002）ではBuckinghamの教育論に与える諸研究の影響が描かれている。そこから、Buckinghamの理論は他にも「カルチュラル・スタディーズ」や「テレビ研究」などさまざまな研究を複雑に組み立てたものであるとわかる。
- 10 Buckingham, D. (2003) p. 145（鈴木みどり監訳（2006）p. 181）この引用部分は稿者による訳語を使用した。
- 11 Cope, B. & Kalantzis, M. (2000) p. 32
- 12 Cope, B. & Kalantzis, M. (2000) p. 31-32
- 13 Buckingham, D. (2003) p. 149（鈴木みどり監訳（2006）p. 186）
- 14 Buckingham, D. (2003) p. 153（鈴木みどり監訳（2006）p. 191）
- 15 Buckingham, D. (2003) p. 143（鈴木みどり監訳（2006）p. 178）
- 16 山崎英則・片上宗二編（2003）p. 464
- 17 Buckingham, D. (2003) p. 141（鈴木みどり監訳（2006）p. 175）
- 18 Buckingham, D. (2003) p. 143（鈴木みどり監訳（2006）p. 178）
- 19 近年の認知心理学における「メタ認知」研究に目を向けてみると、Buckinghamが指摘する認知心理学の「傾向」とは逆の方向にも現れてきているようである。丸野俊一（2007a）は、「メタ認知は何も認知的側面だけに支えられているのではない。その基底には感情や情動やパーソナルな側面や身体的な側面が密接に関係し、それらの重層的な相互作用の中で、特定のメタ認知が機能する（中略—引用者）「言葉にならない」「言葉前の情動と絡み合った感じの世界」にこそ、メタ認知を駆動させる資源が潜在している（pp. 199-200）」と述べ、決して「メタ認知」が感情を軽んじているわけではないという。近年の「メタ認知」研究においては、Buckinghamが「感情」的なものをクローズアップした〈振り返り〉概念と、かなりの程度接近しているということが出来る。また、丸野俊一（2007b）のいう「適応的なメタ認知」は、行為を繰り返すことの必要を述べている。Buckinghamの〈振り返り〉概念における行為レベルでの意味は、この「適応的なメタ認知」を検討することでも導き出せるかもしれない。
- 20 Bragg（2000）はロンドン大学の学位論文であり、他者の評価を考慮した知識や特定の社会状況において得られるような知識といった「第三の知」とそれに基づく行為の重要性を示すものである。Buckinghamが言及している実践が考察されているのはその第6章（全7章）であり、Braggの議論の事例研究が展開されている部分である。
- 21 Buckingham, D. (2003) p. 170（鈴木みどり監訳（2006）p. 211）
- 22 Bragg, S. (2000) p. 218
- 23 Bragg, S. (2000) p. 218
- 24 Bragg, S. (2000) p. 221

25 Buckingham, D. (2003) pp. 170 (鈴木みどり監訳 (2006) p. 211)

26 Buckingham, D. (2003) pp. 171-172 (鈴木みどり監訳 (2006) p. 213)

# 【文献】

足立幸子 (2005.3) 「マルチリテラシーズ」(『月刊国語教育研究 第395号』日本国語教育学会, pp. 46-51)

足立幸子 (2006) 「オーストラリア・クイーンズランド州におけるリテラシーの評価」(『新大國語 Vol. 31』新潟大学, pp. 1-8)

足立幸子 (2008) 「マルチリテラシーズ教育を実現するカリキュラムの構成」(桑原隆編『新しい時代のリテラシー』東洋館出版社)

石田喜美 (2007) 「メディア・リテラシー教育における学習者像の問題」(『国語科教育研究 第112回宇都宮大会研究発表要旨集』全国大学国語教育学会, pp. 219-222)

入部明子 (2005. 2) 「マルチリテラシー」(『日本国語教育学会編月刊国語教育研究 (通巻391号)』, p. 29)

ヴィゴツキー／柴田義松訳 (2001) 『言語と思考 [新訳版]』新読書社

奥泉香 (2006) 「「見ること」の学習を, 言語教育に組み込む可能性の検討」(リテラシーズ研究会編『リテラシーズ2 ことば・文化・社会の日本語教育へ』, ひつじ書房, pp. 37-50)

奥泉香 (2008) 「マルチリテラシーズ育成への試み」(記念論文集編集委員会編『国語教育を国際社会へひらく: 浜本純逸先生退任記念論文集』, 溪水社, pp. 109-121)

小柳和喜雄 (2003) 「批判的思考と批判的教育学の「批判」概念の検討」(『教育実践総合センター研究紀要 No. 12』奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター, pp. 11-20)

小柳和喜雄 (2005) 「メディア・ディスコースの分析方法に関する予備的研究 —Norman Faircloughのクリティカル・ディスコース分析を中心に—」(『奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要』14, pp. 83-91)

小柳和喜雄, 山内祐平, 木原俊行, 堀田龍也 (2002) 「英国のメディア教育の枠組みに関する教育学的検討—メディア・リテラシーの教育学的系譜の解明を目指して—」(『教育方法学研究』第28巻,

pp. 199-210)

鈴木みどり編 (1997) 『メディア・リテラシーを学ぶ人のために』世界思想社

鈴木みどり編 (2001) 『メディア・リテラシーの現在と未来』世界思想社

時津啓 (2006) 「大衆文化の〈教材化〉に関する考察—ジルーとバッキンガムの議論から—」(『教育学研究ジャーナル 第3号』中国四国教育学会, pp. 39-47)

中村敦雄 (2008) 「読解リテラシーの現代的位相—PISA2000 / 2003 / 2006の理論的根拠に関する一考察—」(『国語科教育 第64集』全国大学国語教育学会, pp. 27-34)

丸野俊一 (2007a) 「特集にあたって: 「心の働きを司る『核』としてのメタ認知」研究—過去, 現在, 未来—」(『心理学評論 Vol. 50 No. 3』心理学評論刊行会, pp. 191-203)

丸野俊一 (2007b) 「適応的なメタ認知をどう育むか」(『心理学評論 Vol. 50 No. 3』心理学評論刊行会, pp. 341-355)

山崎英則・片上宗二編 (2003) 『教育用語辞典』ミネルヴァ書房

Bragg, S. (2000) *Media Violence and Education: A Study of Youth Audiences and the Horror Genre*, PhD thesis, Institute of Education, University of London.

Buckingham, D. (1998a) Media Education in UK: Moving Beyond Protection, *Journal of Communication* Vol. 48 No. 1, pp. 33-43

Buckingham, D. (ed.) (1998b) *Teaching Popular Culture: Beyond Radical Pedagogy*, UCL Press

Buckingham, D. (2003) *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Polity Press (D. バッキンガム／鈴木みどり監訳 (2006) 『メディア・リテラシー教育 学びと現代文化』世界思想社)

Cope, B. & Kalantzis, M. (2000) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London. Routledge.

(広島大学大学院)

2009. 3. 31 発送