

## リテラシー教育研究における倫理的・政治的課題

石 田 喜 美

### 0. はじめに

本稿の目的は、リテラシー教育研究における倫理的・政治的課題について、近年の議論の動向を概観し、現在焦点が当てられている問題群を確認した上で、その問題を乗り越える方策を明らかにすることにある。

近年、教育学研究の新たな方法論として、質的な研究方法に注目が集まりつつある。また、それにとまって、質的な研究の実施に伴う倫理的な問題に焦点が当てられている<sup>1)</sup>。国語教育研究においては、松崎（2002）がポストコロニアル批評の理論を引用しつつ、授業研究や学習者の発達研究にともなう倫理的・政治的課題について問題を提起している（松崎，2002，pp. 449-450）ほか、難波（2003）や長澤（2003）など、授業研究における研究者と授業者の関係性、授業者と学習者の関係性に焦点を当て、その倫理的・政治的な問題性を明らかにした論文も見られる。

しかし、このように研究における倫理的・政治的課題に注目が集まりつつある一方で、これらの議論を概括的に整理し、その問題領域や今後の展望を明らかにした論文はほとんど見られない。そこで本稿では、研究における倫理的・政治的課題について積極的に議論が行われたリテラシー教育研究に注目し、近年の議論の動向を確認した上で、そこで焦点が当てられている問題群を明らかにする。具体的には、1980年代以降のリテラシー教育研究の動向の中で、研究における倫理的・政治的課題が焦点化される背景を確認し、リテラシー教育研究における倫理的・政治的課題を議論した論文を集めた論文集、Mortensen & Kirsch (1996) *Ethics and representation in qualitative studies of literacy* を手がかりに、現在リテラシー教育において焦点化されている四つの問題群を特定する。その上で、特に議論の焦点となっている問題として、エスノグラフィーの記述をめぐる問題を取りあげ、この問題を乗り越えるための方策を考察する。

### 1. 1980年代以降のリテラシー教育研究の動向：倫理的・政治的課題への注目の背景

Finnegan(1999)は、1980年代以降、リテラシー研究に「批判的アプローチ」と「エスノグラフィック・アプローチ」という二つのアプローチが登場したと指摘する。「批判的アプローチ」とはポストモダニズムや脱構築主義に基づく支配的文化の批判を目的とした研究のアプローチであり、「エスノグラフィック・アプローチ」とはリテラシー実践の多様性を社会・文化的なコンテクストの中で捉えることを目的とした研究のアプローチである。

1980年代以降のリテラシー教育研究は、「批判的アプローチ」と「エスノグラフィック・アプローチ」という二つのアプローチのそれぞれの理論的立場に基づいて研究を展開してきた。

Finnegan はこれら二つのアプローチは研究の関心が重なり合うことが多く、それほど理論的立場も異ならないと述べるが (Finnegan, 1999, p. 91), リテラシー教育研究においては「批判(的)」という概念をめぐるこれら二つのアプローチの理論的立場の相違が明確化した。具体的には、当初行われた「批判的アプローチ」に基づくリテラシー教育研究における問題点が、「エスノグラフィック・アプローチ」に基づくリテラシー教育研究において指摘され、その議論の中で、「批判(的)」という概念の問い直しが行われた。

以下、1990年代以降オーストラリアで推進された「批判的リテラシー教育」(critical literacy education) と、それへの反省から再検討された「批判的リテラシー」に関する議論をとりあげ、これらの議論を整理することで、リテラシー教育研究における「批判(的)」という概念の変遷を明らかにする。

批判的リテラシー教育は、リテラシー研究における「批判的アプローチ」を基礎的な枠組みとする教育実践や理論である。「批判的アプローチ」は、パウロ・フレイレやヘンリー・ジューの展開した批判的教育学の伝統から生まれた研究領域であり、言語やリテラシーと社会・文化的な権力との関係を明らかにすることを目的としている。特に、「学校化されたリテラシー」(schooling literacy) の一連の研究 (Roberts & Street, 1997) は批判的リテラシー教育の基盤となる研究領域である。「学校化されたリテラシー」の研究は、批判的ディスコース分析 (Gee, 1990) の手法によって、学校において支配的なリテラシー実践と社会・文化的な権力との関係性を明らかにした。

批判的リテラシー教育は、これらの研究によって明らかにされた応用社会学的な知見をリテラシー教育に応用することで、学習者がリテラシーと社会・文化的な権力との関係性を理解することを目的とする (Luke, 2000)。このとき、「批判(的)」という概念は、「当該の社会・文化で支配的なリテラシーから距離を置き、主体的にそれを捉え直す」という意味で捉えられている。

しかし、批判的リテラシー教育がこのような形で社会学的・社会言語学的な知見を基礎的な枠組としたことは、一方でリテラシー教育の新たな可能性を開きながら、もう一方で、「批判的アプローチ」の知見を学習者とは無関係に教え込むという皮肉な結果をもたらした。塚田 (2003) はこれについて以下のように指摘している。

「批判的リテラシー論者が、それまでの学習者中心のアプローチの一環として展開しつつあった「個人の成長」や「プロセス・アプローチ」といった1980年代頃までの新しいリテラシー学習とは一線を画してこれらを背景化し、イデオロギー・モデルに強くコミットしたかたちでこの実践を教室に導入したことは、多分に専断的で、却って、生きたリテラシー学習の実際局面を狭いものにしてしまっているのではないか。

応用社会学的アプローチの当然の帰結であるが、批判的リテラシーの構成要素をあらかじめ特定した上で教材化(教育的状況づくり)を行おうとする方途は、学習者の側から発想されるべき学びの起点がむしろ抑圧されることになりかねない。たとえば学齢や発達段階を考慮

したとしても、こうした社会科学の新たな知見が教授者側からの論理として権威的にリテラシー学習者を支配することになる。」(塚田, 2003, p. 22)

このような批判的リテラシー教育への批判を受けて、近年のリテラシー教育研究は、「批判(的)」という概念の問い直しを行っている。この問い直しは主に二つの方向で行われた。ひとつは、(1)「エスノグラフィック・アプローチ」に基づく学習者自身の視点や「声」<sup>(4)</sup> (voice) への注目 (Alvermann et al. 1998; Hagood, 2002) による問い直しであり、もうひとつは (2) メディア・リテラシー教育研究の「批判(的)」という概念との理論的融合 (Alvermann & Hagood, 2000; Cope & Kalantzis, 2000) による問い直しである。一つ目の(1)学習者の視点や「声」への注目は、「エスノグラフィック・アプローチ」の中でも特に、ポストコロニアル批評やフェミニズム理論に基づくエスノグラフィック研究の知見に依拠している。これらポストコロニアル批評やフェミニズム理論に基づくエスノグラフィック研究は、「フェミニスト・リサーチ」(feminist research) (3. 参照) など、研究対象となる人々の差異に注目し、人々の生の「声」を拾い上げる調査方法について積極的に議論を重ねてきた。リテラシー教育研究は、これらのエスノグラフィック研究の知見を取り入れるかたちで、学習者の視点や「声」に注目した研究を行っている。

リテラシー教育研究が「エスノグラフィック・アプローチ」の理論的立場に基づき、「批判的アプローチ」による理論的立場を問い直した結果、「批判(的)」という概念は、「一定の政治的立場に基づく支配的なイデオロギーの捉え直し」という政治的な意味合いの強い概念から、学習者の「声」を中心とした概念へと変化した (Hagood, 2002)。また、「学習者の「声」を教師がいかに聴くか」、「学習者はいかに自分の「声」を社会へ届けることができるか」といった問題や、学習者の「声」を中心にするることによる教室の変革に焦点が当てられるようになった (Alvermann et al. 1998 参照)。

さらに、2000年以降は、(2)メディア・リテラシー教育研究における「批判(的)」という概念がリテラシー教育研究一般の議論として取り入れられることによって、「批判(的)」という概念と学習者の「声」との関係が理論的に整理された。

この引き金となったのは、アダルト・リテラシーの研究誌 *Journal of Adolescent and Adult Literacy* に掲載された Luke & Elkins(1998)による提言である。Luke & Elkins(1998)は、現在、日常的に行われているリテラシー実践が、新たなメディア・テクノロジーのために、予測のつかない速さで変化していることを指摘し、活字メディアのみを対象としていた古い「リテラシー」を、「新しい時代」(“New Times”)にふさわしい「リテラシー」に置き換えることを提案する。「新しい時代」にふさわしい「リテラシー」とはすなわち、マスメディアやニュー・メディアなどのメディア・リテラシーを含む「リテラシー」である。この提言を受けて、リテラシー教育研究は積極的にメディア・リテラシー教育研究の成果を導入しはじめる。

カルチュラルスタディーズを理論的基盤としたメディア・リテラシー教育研究は、テキストの意味が「読者」とテキストとの相互交渉によって生み出されるものであることを明らかにしてき

た（例えばターナー，1999，バッキンガム，2006参照）。カルチュラルスタディーズの理論的立場に従えば、「批判」の対象となるテキストの意味とは、テキストと相互交渉することによって生じた学習者の「声」そのものである。リテラシー教育研究は、このようなメディア・リテラシー教育研究の知見を導入することによって、「批判（的）」という概念と学習者の「声」との関係を理論的に整理した。

以上のリテラシー教育研究の流れから、リテラシー教育研究における二つのアプローチを確認することができる。一つは、「批判的アプローチ」に由来する政治的意味合いの強いアプローチであり、もう一つは、「エスノグラフィック・アプローチ」に基づく学習者の視点や「声」を中心としたアプローチである。そして、通史的な流れとしては、前者のアプローチから後者のアプローチへと展開してきたことを確認した。本稿では、前者のアプローチを「保護主義的アプローチ」、後者のアプローチを「学習者中心アプローチ」と呼ぶ<sup>③</sup>。

「学習者中心アプローチ」では、さまざまな学習者の多様な「声」が教育活動の中心に置かれる。この点で「学習者中心アプローチ」は今後のリテラシー教育研究を考えていくための基盤となるアプローチであると考えられる。しかし、「学習者中心アプローチ」に基づいた研究、すなわち、学習者自身の「声」を対象とした研究を行うためには、学習者の「声」の表象にまつわる倫理的・政治的な課題を解決しなければならない。

「学習者中心アプローチ」は、一定の政治的立場を強制する「保護主義的アプローチ」に対する批判を行うかたちで自らのアイデンティティを形成してきた。そのとき「学習者中心アプローチ」が理論の根拠としてきたのが、ポストコロニアル批評やフェミニズムなどの理論であった（Kirsch & Mortensen, 1996）。しかし、これらの理論、特にフェミニズムに関わる理論は「学習者中心アプローチ」にも、学習者の「声」の表象にまつわる以下のような問いを投げかける。すなわち、「学習者の「声」を拾い上げるために、研究者はどのような立場で、どのような方法論を用いて学習者にアプローチすべきなのか」という問いや、「調査によって得た知見をどのように記述すべきなのか」という問いである。この問いは、「学習者中心アプローチ」が自らの理論的立場を確立するために抱え込まざるを得ない問いであった。実際、それまでの「保護主義的アプローチ」に基づく研究では、学習者が均質な文化を背景に持つ集団として想定され、学習者間の差異はほとんど問題にされなかった。そのため、学習者の「声」は、学校とは異質な「他者」の文化を代表するものとして捉えられ、記述される傾向にあった。しかし学習者を「他者」一般として表象する研究は、学習者を表象することに対する倫理的・政治的問題に無関心であるばかりか、その結果としても「学校文化と学習者の文化との間の調整が必要だ」という消極的な提案しかもたらさない。このような提案が意味するのは、学校という「主体」は何も変わらぬままに、「他者」である学習者の文化を学校に持ち込もうとする姿勢である。

「学習者中心アプローチ」はこのような倫理的・政治的問題に焦点をあて、これを積極的に議論している。以下、Mortensen, P. & Kirsch, G. E. (1996) を参考に、リテラシー教育研究において焦点化されている倫理的・政治的課題の領域を確認する。

## 2. 倫理的・政治的課題における四つの問題群：Mortensen & Kirsch (1996) を手がかりに

Mortensen, P., & Kirsch, G. E. (1996) は『リテラシーの質的研究における倫理と表象』(Ethics and representation in qualitative studies of literacy) という題目にも示されているとおり、リテラシー教育において質的な研究を採用する際に直面するさまざまな倫理的・政治的課題について議論した論文を集めた論文集である。Taylor et al. (1996) は、この論文集全体において焦点化されている議論を以下の四つの視点で整理している。

- (1) 研究者／自己 (Researcher/Self)
- (2) 研究者／研究協力者 (Researcher/Subject)
- (3) 研究者／テキスト (Researcher/Text)
- (4) 研究者／コンテキスト (Researcher/Context)

これらは、Taylor らが大学院のセミナーで Mortensen & Kirsch (1996) に掲載されたすべての論文を読み、議論することによって導き出した視点であり、この四つの視点は、現在のリテラシー教育研究において焦点が当てられている四つの問題群に対応すると考えられる。以下、Taylor et al. (1996) を参考に、これら四つの問題群について説明することです。メディア・リテラシー教育研究における倫理的・政治的課題で焦点化されている領域を確認する。

まず、(1) 研究者／自己は、研究者のリフレキシビティ (reflexivity; 自己言及性・自己省察性) についての問題群である。ここでは、例えば、「調査者のアイデンティティと主体性 (ジェンダー・セクシュアリティ・人種・エスニシティ・階級) は、いかに調査の場における『データ』の認識と解釈を形成するか」(Kirsch & Mortensen, 1996, p. xxii) など、調査者自身が調査に持ち込む文脈や調査者自身がフィールドにおいて経験する「多角的なアイデンティティ」(multiple identities) の問題が議論される。前述したように、研究協力者である学習者を「他者」として一方的な表象の対象とすることについてはこれまでも批判が行われてきた。研究者のリフレキシビティを問題にすることは、研究協力者である学習者を一方的に表象の対象とするのではなく、研究者自身も記述されるべき対象となることを意味する。この問題群では、研究者自身のアイデンティティや主体性、フィールドにおける立ち位置を記述することで、研究者を透明化し、研究協力者を一方的に表象することの倫理的・政治的課題性を明らかにしている。

次の問題群、(2) 研究者／研究協力者では、調査の段階における研究者と研究協力者との関係そのものに焦点が当てられる。ここでは、「研究協力者との関係において、いかに権力、権威、平等 (equity) が考慮されているのか」(Kirsch & Mortensen, 1996, p. xxii) という問題や、研究における研究協力者の位置づけの問題が議論される。(1) の問題群が、これまで指摘されてきたリテラシー教育研究の倫理的・政治的課題を、研究者自身の自己省察によって乗り越えようとするのに対し、(2) の問題群では調査の場における研究者と研究協力者との関係の中で緊張や葛藤が生じた事例を記述する。また、このような事例をもとに、研究者と研究協力者との新たな関係性

を議論することによって、倫理的・政治的課題を乗り越えようとする。この問題群に属する議論の中で具体的に提案された方法としては、例えば、研究者と教師などによる共同的研究やアクション・リサーチ（action research）を挙げることができる。

(2)研究者／研究協力者が、研究プロセスにおける調査の段階に焦点を当てるのに対し、(3)研究者／テキストでは調査によって得たデータを分析・解釈し、エスノグラフィーを書く段階に焦点を当てている。この問題群で特に問題されるのは、「いかにエスノグラフィーのデータがナラティブへと変換されるのか」という問題であり、「書き手（研究者；引用者注）はどのようなナラティブのストラテジーやレトリックのストラテジーを展開するのか」（以上、Kirsch & Mortensen, 1996, p. xxii）という問題である。これらの問題は(1)研究者／自己の問題群とも関わりを持ち、ここでも研究協力者の表象の問題が扱われる。(1)研究者／自己では研究者のリフレキシビティを論じることによって、研究者が透明な存在ではないことを明らかにしたが、ここではさらに、エスノグラフィーを「書く」という行為に焦点を当て、エスノグラフィーや事例研究が研究者個人の視点に基づいて作り上げられたナラティブであることを明らかにしている。

さらに(4)研究者／コンテキストでは、エスノグラフィーを研究論文としてまとめ、それを公表する段階に焦点を当てている。ある研究が認められ公表されるためには、研究の評価を定める一連の審査過程を通過しなければならない。(4)の問題群が焦点を当てるのは、エスノグラフィーが研究として認められるための評価基準や審査プロセスにおける制度的な制約である。Kirsch & Mortensen(1996)は、「いかに制度的・歴史的なコンテキストが質的研究の実施と結果を作り上げるのか」という問題を提起している。あらゆる研究は、制度的・歴史的なコンテキストの中で行なわれており、制度的・歴史的なコンテキストの影響を受けざるを得ない。(4)の問題群では、研究をとりまくこれらのコンテキストの影響について記述することで、研究成果がさまざまなコンテキストにおける社会的な相互行為の結果として作り上げられること、すなわち、「何が科学的知識であるかは科学者コミュニティによって決定される」（ガーゲン、2004, p. 79）ことを示している。

以上の議論からこの四つの領域の関係を図示すると以下のようなになる（図1）。

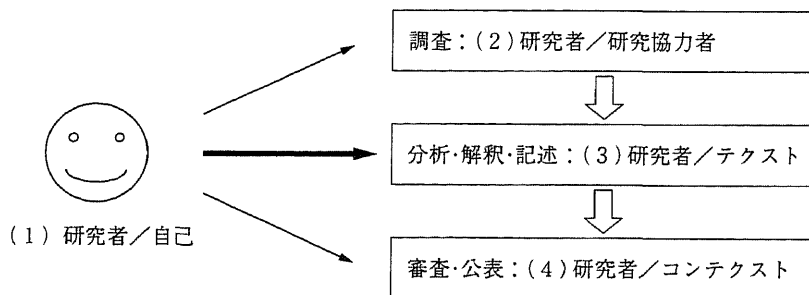


図1：倫理的・政治的課題における四領域の関係  
（太矢印は(1)研究者／自己が特に(3)研究者／テキストと関係が強いことを示す）

図の右側「調査：(2)研究者／研究協力者」→「分析・解釈・記述：(3)研究者／テキスト」→「審査・公表：(4)研究者／コンテキスト」は、研究が実施されてから研究成果が出るまでの一連のプロセスとそれぞれの段階における倫理的・政治的課題を示している。研究者はこれら研究プロセスのすべての段階に関わるが、特に倫理的・政治的課題として議論されるのは、「分析・解釈・記述：(3)研究者／テキスト」の段階である（前述）。ここで議論される問題とはエスノグラフィーの記述をめぐる問題である。本稿ではこの問題をリテラシー教育研究における倫理的・政治的課題において特に重要な問題として捉え、この問題について考察する。

### 3. エスノグラフィーの記述をめぐる問題

エスノグラフィーの記述をめぐる問題については、すでに文化人類学を中心に、多くの議論が重ねられている。そしてその中で、一つの方向性として、研究者を一人の人間、すなわち、フィールドの中でさまざまな葛藤を抱きながら研究を行う一人の人間として記述するという方向性が示されている。前述したように、これはリテラシー教育研究においても同様である。

従来の研究において、研究者は透明な存在と見なされ、第三者的な立場から調査対象の記述を行ってきた。しかし、このような研究者の位置づけが研究者－研究協力者間の非対称な権力関係、さらにいえば研究協力者に対する「暴力性」を生み出してしまう、という事実が近年ポストコロニアル批評の立場から指摘されている（クリフォード&マーカス、1996；松木、1999）。

研究者を透明化すること、研究者が第三者的な立場から語ることは、研究者をフィールドで生じている出来事とは無関係な存在として位置づける。しかし、研究者が実際にフィールドに降り立ち、研究に協力する人々の「声」によって科学的知見を生み出そうとするならば、研究者が見いだした知見とは研究者個人が単独で見いだしたものではありえない。むしろ、科学的知見は、研究者と研究協力者との対話の中で見出されたものとして考えられなければならないはずである。

それにも関わらず、フィールドに存在するはずの研究者の位置を透明化することは、研究過程において生じた事実と反している。また、そのような操作を行うことで、まなざしを投げかける「主体」としての研究者、まなざしを向けられる「対象」としての研究対象者という関係を構築してしまう。そして、このように「主体」と「対象」という関係を想定し続ける以上、そこには常に非対称な関係性が伴う。「主体」は「対象」について語りつづけ、「対象」は自ら語るができない。また、「主体」は「対象」から学術的な成果を得ることによって利益を受けるが、「対象」には何の利益も生じない。

この非対称的な関係性を問題視し、これを乗り越える方策を追求してきたのがフェミニスト・リサーチにおける一連の研究である。フェミニスト・リサーチとは女性が女性を調査すること、研究者と「研究協力者」との対等な関係を目指すこと、社会変革につながる調査であることなどを前提とした調査研究である（高井、2003）。フェミニスト・リサーチは女性たちの間の互恵的な関係の構築を目指しており、このような視点から、研究者と研究協力者との間に存在する非対称な権力関係に疑問を投げかけてきた。

この問題は、女性を対象としたフェミニスト・リサーチの調査だけではなく、社会におけるマイノリティの人々を調査する場合にも広く生じうる問題である。さらに言えば、何かを「対象」として調査する場合すべてに生じうる問題でもある。本研究が調査を行おうとする人々についてもこの問題はあてはまる。

フェミニスト・リサーチはこの問題に応えるべく、新たな記述の方法を開発し、「リフレクシブ・エスノグラフィー」(reflexive ethnography) という新たなエスノグラフィーのありかたを提案している。そこで提案されているのが、研究者の存在を透明化せずに、一人称の存在「わたし」として表現し、「わたし」の関心や問題意識を明らかにしつつ記述する方法であり、研究者のフィールドにおける位置づけとその変化を記述するという方法である (Reinherz, 1997; 好井, 桜井, 2000)。(1)研究者／自己の問題群が、リテラシー教育研究における倫理的・政治的課題を乗り越えるために提起する方法は、この「リフレクシブ・エスノグラフィー」の記述方法である。

研究者を一人称の「わたし」として表現する、という「リフレクシブ・エスノグラフィー」の提案は、エスノグラフィー記述の倫理的・政治的課題を考える上で、非常に示唆深い。調査によって得られた知見が、研究者の限定的な視点によって生み出されたものであることは事実であり、エスノグラフィーの記述にあたって研究者はそのことに自覚的でなければならない。研究者を一人称の「わたし」として記述する方法は、確かに、そのための有効な方法となりえる。

しかし、研究者を一人称の「わたし」として記述する方法だけが、エスノグラフィーの倫理的・政治的課題を解決する方法なのだろうか。中谷 (2001) が指摘しているように、特定の方法を特権化し、抽象的な方法論として提示することは、エスノグラフィーの記述をめぐる倫理的・政治的な問題性を、かえって見失わせることになるのではないか。ガーゲン (2004) が、読み手との共感を生み出し対話を促す手段として、一人の人間としての研究者を記述することを提案しているように、この問題は、どのようなかたちで読み手とどのような「現実」を共有するか、という観点から、個々の研究者が個別具体的な研究の状況に応じて考え直すべき問題なのではないか。

#### 4. 「物語」としてのエスノグラフィーの可能性

このことに関わってヴァン＝マーネン (1999) は、文化を見ることと文化を書くこととの不可分性を主張している。すなわち、文化はそれ自体目に見えるものではなく、それを「再現し表現しようとする行為」を通してのみ見えるようになる (ヴァン＝マーネン, 1999, p. 23)。この立場から、ヴァン＝マーネンは、エスノグラフィーにおいて用いられる三つの文体を紹介している。三つの文体とは、「写实的物語」(realist tales) の文体、「告白体の物語」(confessional tales) の文体、「印象派の物語」(impressionist tales) の文体である。これら三つの文体は、それぞれ研究者がいかに現象を見るかという問題と密接に関連している。すなわち、「写实的物語」の文体を採用する研究者は現象をあたかも写真のように見ており、また、「告白体の物語」の文体を採用する研究者は一人称の視点から自分自身の内省と感情移入によって現象を見る。そして、「印象派の物語」の文体を採用する研究者は、一人称の視点から劇的な出来事としての現象を見る。研究者は



それぞれの視点に基づいて文体を選択し、エスノグラフィーを記述する。つまり、エスノグラフィーとは研究者によって書かれた「物語」<sup>(4)</sup> (tales) である、とヴァン＝マーネンは述べる（ヴァン＝マーネン、1999、pp. 30-31）。

このようにエスノグラフィーを「物語」として捉えるならば、記述方法に関する問いを以下のように立て直すことができよう。すなわち、我々はどのような文体で我々の経験した現象に関わる「物語」を語るべきか、という問いである。

この答えは、もちろん、ひとつではない。むしろ、研究者がどのような枠組みによって現象を見たか、フィールドにおける現象はどのような文体によって一つの「物語」へと完成させることができるか、という、調査方法と記述方法の双方に関わる問いの中で、研究者自身が個別具体的な研究の状況に応じて、その答えを決定しなければならない。絵や写真、音楽、演劇など、世界を表現する方法が多数存在し、それぞれの方法によって、まったく異なる世界が見えるように、研究者も自らの世界に対する「見え」を読み手と共有できる文体を選択する必要がある。

しかし、研究者自身が個別具体的な研究の状況に応じて文体を決定すべきであるということは、いかなる文体でも自由に選択可能であるということを意味するわけではない。研究者がエスノグラフィーの文体を選択する際、忘れてならないのは、どのような調査方法で得られたどのような「声」を、どのような文体で記述すれば「対話的なエスノグラフィー」（松木、1999）を実現できるか、という問題意識である。

松木（1999）は、「エスノグラファーやインフォーマントとの会話や、後者によって実際に発せられたことばを「声」としてただ単にエスノグラフィーに書き込んでいくだけでは対話的なテキストにはならない」（松木、1999、p. 766）と指摘している。前述した「リフレクシブ・エスノグラフィー」の問題は、フェミニスト・リサーチの当初の問題意識を離れ、「わたし」という一人称によって記述するというレトリック上の問題だけが焦点化されてしまったところにある。前述したように、フェミニスト・リサーチは、研究者と研究協力者との対等な関係を目指すこと、社会変革につながる研究であることなど、さまざまな方法論的前提の上に立つ一連の研究プロセスである。そのため「わたし」という一人称による記述方法も、これらの方法論的前提の上に成り立つ一連の研究プロセスの中に位置づけられる必要がある。重要なことは、いかに「対話的なエスノグラフィー」が実現できるか、という問いの中で調査方法や分析方法、記述方法といった一連の研究プロセスを研究者自身が決定することであり、「対話的」であるとされる一連の研究プロセスから特定の手法を断片的に用いることではない。

## 5. 考察：「個別的なもののエスノグラフィー」（ethnographies of particular）に向けて

以上、本稿では、リテラシー教育研究において倫理的・政治的課題に焦点が当てられた背景と、現在、議論されている四つの問題群を確認した。その上で、特に重要な問題として、エスノグラフィーの記述をめぐる問題をとりあげ、ヴァン＝マーネン（1999）による議論を手がかりに、この問題をいかに乗り越えるべきかを考察した。その結果、本稿では「対話的なエスノグラフィー」

の実現に向けて、個々の研究者自身が、調査方法や分析方法、記述方法といった一連の研究プロセスを決定することが、この問題の解決の糸口になると結論した。

Abu-Lughod(1991)は、「文化に対抗して書くこと」(Writing against culture)と題して、エスノグラフィー研究が直面するさまざまな倫理的・政治的課題を乗り越えるための戦略について論じている。その中でAbu-Lughodは、倫理的・政治的課題を乗り越えるための戦略のひとつとして、「個別的なもののエスノグラフィー」(ethnographies of particular)を提案する。Abu-Lughodは、特定の個人によって語られる個別的な経験に焦点を当てながら、その経験を「〇〇文化」として一般化することを避けることが重要だと述べる。個別の経験に焦点を当てるとき、もはや「〇〇文化」という一般化は意味をなさないものとなる。なぜなら、そこにあるのはある特定の社会・文化に属するある個人の経験だけだからである。

「個別的なもののエスノグラフィー」の提言によって、Abu-Lughodが問題にしたのはエスノグラフィーを記述される対象、すなわち研究協力者である。しかしこの提言は、エスノグラフィーを記述する側、すなわち研究者にもあてはめることができるのではないか。すなわち、ある特定の研究協力者によって語り出される経験が個別的なものとして扱われなければならないように、研究者によって語りだされるエスノグラフィーという「物語」も、個別具体的な一連の研究プロセスの中で生み出される個別的な「物語」として捉えられる必要があるのではないか。

「個別的なもののエスノグラフィー」とは研究協力者を「個別的なもの」(particular)として見るまなざしと、それを「個別的なもののエスノグラフィー」として実現する研究プロセスによって生み出される。その研究プロセスにおいて研究者は、フィールドにおける個別具体的な経験をいかに「個別なもの」として記述するか、という問いと向き合わざるを得ない。この個別具体的な経験を「個別的なもの」として記述しようとする試みは、「個別的なもののエスノグラフィー」の実現にとって重要な意味を持つ。そして、Abu-Lughodが述べるように、「個別的なもののエスノグラフィー」がエスノグラフィーの倫理的・政治的課題を乗り越えるための戦略となるのであれば、このような個別具体的な研究プロセスへのまなざしが、エスノグラフィーの倫理的・政治的課題を乗り越え、「対話的なエスノグラフィー」を実現するためのひとつの方途を示すことになる。

以上、本稿では、リテラシー教育研究における倫理的・政治的課題を乗り越えるためのひとつの戦略として、研究プロセスそのものを「個別的なもの」として捉え、その中で調査方法や記述のための文体を研究者自身が考案することを提案した。今後はこれらの問題を、実際の調査場面で出会う具体的な「出来事」(event)に即して議論していく必要があるだろう。これについては今後の課題とする。

## 注

- (1) 例えば、「教育研究方法論入門テキスト」とされる秋田・恒吉・佐藤(2005)では、付録として「アメリカ教育学会倫理基準」が収録されている(pp. 255-268)。

- (2) 本研究では、「声」(voice)を「社会的人格を言語的に構成するもの」(the linguistic construction of social personae) (Keane, 2001, p. 268) という意味で用いる。この定義はミハイル・バフチン (Mikhail Bakhtin) による「声」の概念、すなわち「人格としての声、意識としての声」という広範な現象を含む「声」の概念 (ワーチ, 1995) に基づく。
- (3) 「保護主義的アプローチ」「学習者中心アプローチ」という名称については石田 (2008) 参照。
- (4) ここで「物語」という用語は、エスノグラフィーの持つ「表象的」(presentational)「再現的」(representational) な性質を示すために用いられており、エスノグラフィーが完全なる作り話 (fiction) であることを意味しているわけではない (ヴァン＝マーネン, 1999, pp. 30-31)。

## 参考文献

- Abu-Lughod, L. (1991). Writing against culture. In R. G. Fox (ed.) *Recapturing anthropology: working in the present*. Santa Fe: School of American Research Press. pp. 137-162.
- 秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学 (編著) (2005)『教育研究のメソドロジー：学校参加型マインドへのいざない』 東京大学出版会
- Alvermann, D. E. & Hagood, M. C. (2000). Critical media literacy: research, theory, and practice in 'New Times'. *Journal of Educational Research*, **93**(3), 193-205.
- Alvermann, D. E., et al., (eds.) (1998). *Reconceptualizing the literacies in adolescent lives*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- バッキンガム, D. (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
- クリフォード, J. & マーカス, G. E. (春日直樹訳) (1996)『文化を書く』 紀伊国屋書店
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies*. London: Routledge.
- Finnegan, R. (1999). Sociological and anthropological issues in literacy. In D. Wagner et al., (ed.) *Literacy: an international handbook*. Boulder, Colo.: Westview Press. pp. 89-94.
- ガーゲン, K. (東村知子訳) (2004)『あなたへの社会構成主義』 ナカニシヤ出版
- Gee, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies: ideology in discourse*. London: Falmer Press.
- Hagood, M.C. (2002). Critical literacy for whom? *Reading Research and Instruction*, **41**(3), 247-266.
- 石田喜美 (2008)「メディア・リテラシー教育における学習者への視点に関する一考察」 学校教育学研究紀要, **1**, 21-40.
- Keane, W. (2001). Voice. In A. Duranti (ed.) *Key terms in language and culture*. Oxford: Blackwell. pp. 268-271.
- Kirsch, G. E. & Mortensen, P. (1996). Introduction: reflections on methodology in literacy studies. In P. Mortensen & G. E. Kirsch (eds.) *Ethics and representation in qualitative studies of literacy*.

- Illinois: NCTE.
- Luke, A. & Elkins, J. (1998). Reinventing literacy in "New Times". *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 42, 4-7.
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: a matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 43(5), 448-461.
- 松本啓子 (1999) 「ナラティブアプローチの可能性と限界をめぐって—「異文化」理解の詩学と政治学—」言語文化, 1(4), 759-780.
- 松崎正治 (2002) 「理論的研究の方法論」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』pp. 444-451.
- Mortensen, P. & Kirsch, G. E. (eds.) (1996). *Ethics and representation in qualitative studies of literacy*. Illinois: NCTE.
- 長澤貴 (2003) 「授業を語ることのアポリア」日本語学, 22(3), 58-65.
- 中谷文美 (2001) 「〈文化〉? 〈女〉? —民族誌をめぐる本質主義と構築主義」上野千鶴子(編)『構築主義とは何か』勁草書房 pp. 109-137.
- 難波博孝 (2003) 「臨症的なアプローチをどのように有効なものにしていくか—国語科授業研究を中心に—」日本語学, 22(3), 48-57.
- Reinharz, S. (1997). Who am I?: the need for a variety of selves in the field. In R. Hertz (ed.) *Reflexivity & voice*. Sage. pp. 3-20.
- Roberts, C. & Street, B. (1997). Spoken and written language. In F. Coulmas (ed.) *The handbook of sociolinguistics*. Oxford: Blackwell. pp. 168-186.
- 桜井厚 (2002)『インタビューの社会学』せりか書房
- 高井葉子 (2003) 「インタビューの現象学—〈あなた〉の前にいる〈私〉の経験」桜井厚(編)『ライフストーリーとジェンダー』せりか書房 pp. 21-44.
- Taylor, R. G., et al., (1996). Foreword: considering research method in composition and rhetoric. In P. Mortensen & G. E. Kirsch (eds.) *Ethics and representation in qualitative studies of literacy*. Illinois: NCTE. pp. vii-xv.
- 塚田泰彦 (2003) 「リテラシー教育における言語批評意識の形成」教育学研究, 70(4), 14-27.
- ターナー, G. (溝上由紀・毛利嘉隆・鶴本花織・大熊高明・成実弘至・野村明宏・金智子訳) (1999)『カルチュラルスタディーズ入門 理論と英国での発展』. 作品社
- 上地完治 (2003) 「批判的教育学におけるリテラシー」. 教育学研究, 70(4), 325-335.
- ヴァン＝マーネン, J. (森川渉訳) (1999)『フィールドワークの物語—エスノグラフィーの文章作法—』現代書館
- ワーチ, J. V. (1995) (田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子訳)『心の声：媒介された行為への社会文化的アプローチ』福村出版
- 好井裕明・桜井厚(編) (2000)『フィールドワークの経験』せりか書房