

博 士 論 文

「ピア・グループ」によるメディア・リテラシー学習の支援に関する研究

平成19年度

筑波大学大学院 人間総合科学研究科 学校教育学専攻

石 田 喜 美

筑 波 大 学

寄贈
石田喜美氏

目次

序章 本研究の目的と概要	・・・ 1
第一節 研究の目的と方法	・・・ 1
第二節 主要用語の定義	・・・ 6
第三節 研究課題と本論文の構成	・・・ 14
第一章 メディア・リテラシー教育研究における学習者の問題	・・・ 19
第一節 メディア・リテラシー教育における学習者モデル	・・・ 19
第二節 教科教育としてのメディア・リテラシー教育研究における学習者	・・・ 20
1.2.1. リテラシー教育研究の展開	・・・ 21
1.2.2. 二つのアプローチ：「規範主義的アプローチ」と「学習者中心アプローチ」	・・・ 24
1.2.3. 共通する学習者モデル：「社会・文化を受容する学習者」	・・・ 28
第三節 学校外教育活動としてのメディア・リテラシー教育研究における学習者	・・・ 31
1.3.1. 学校外教育活動としてのメディア・リテラシー教育の概要	・・・ 32
1.3.2. 共通する学習者モデル：「社会・文化を創造する学習者」	・・・ 36
第四節 新たな学習者モデルに基づくメディア・リテラシー教育の目標論	・・・ 42
1.4.1. 「第三のアプローチ」に基づく学習者モデル：「現実を構成する学習者」	・・・ 42
1.4.2. 「「現実」を構成する学習者」による実践を捉えるモデル	・・・ 44
1.4.3. メディア・リテラシー教育の目標論：実践的倫理知の生成	・・・ 52
第五節 研究課題の設定	・・・ 58
第二章 方法論的検討	・・・ 59
第一節 社会構成主義の認識論的立場	・・・ 59
第二節 社会構成主義的学習論による学習研究の方法	・・・ 60
2.2.1. 学習環境のデザイン：社会構成主義的学習論による教育へのアプローチ	・・・ 60
2.2.2. 「学習」を記述する方法としてのエスノグラフィー	・・・ 61
第三節 エスノグラフィーの政治的・倫理的課題と本研究の立場	・・・ 63
第四節 本研究における調査方法	・・・ 67
2.4.1. エスノグラフィック・インタビュー	・・・ 67
2.4.2. 参与観察	・・・ 68
第三章 メディア経験の生成における「ピア・グループ」の機能	
ーメディア・ファン・コミュニティに関わる女性の語りの生成過程の分析からー	・・・ 70
第一節 本章の意義と目的	・・・ 70
第二節 メディア・ファン・コミュニティの文化	・・・ 71
3.2.1. 「メディア・ファン・コミュニティ」の定義	・・・ 71

3.2.2. メディア・ファン・コミュニティ：	
メディア・テキストの「読者」によるコミュニティ	・・・72
第三節 インタビュー調査の概要	・・・76
3.3.1. 調査方法	・・・76
3.3.2. 研究協力者	・・・77
第四節 分析方法	・・・80
3.4.1. 成員カテゴリー分析	・・・81
3.4.2. 分析カテゴリー	・・・82
3.4.3. 分析方法	・・・85
第五節 個人と社会の中間項としての「ピア・グループ」	
ー相互行為における「マニア」カテゴリーの使用の分析からー	・・・85
3.5.1. スティグマとしての「マニア」カテゴリーの使用	・・・86
3.5.2. 「マニア」カテゴリーの自己執行	・・・88
第六節 考察：メディア・リテラシー学習の学習環境デザインとしての「ピア・グループ」	・・・90
3.6.1. 「マニア」というカテゴリーの機能	・・・91
3.6.2. コミュニティ・ストーリーの機能	・・・91
3.6.3. 「ピア・グループ」の機能	・・・93
第四章 メディア経験を共有する「ピア・グループ」の構造	
ーメディア・ファン・コミュニティに関わる語りの全体像の分析からー	・・・97
第一節 本章の意義と目的	・・・97
第二節 分析方法	・・・98
4.2.1. 分析方法	・・・98
4.2.2. 分析カテゴリー	・・・99
第三節 「居場所」としてのメディア・ファン・コミュニティ語りの全体像の分析からー	・・・100
4.3.1. 全体の概観	・・・100
4.3.2. 「居場所」としてのメディア・ファン・コミュニティ	・・・106
4.3.3. 「一般化されたコミュニティ」「重要な他者」と自己との関係	・・・120
第四節 考察：語りの全体像に見る「ピア・グループ」の構造	・・・127
4.4.1. 分析結果のまとめ	・・・127
4.4.2. 学習環境デザインのモデルとしての「ピア・グループ」	・・・128
第五章 「ピア・グループ」によるメディア・リテラシー学習の支援（1）	
ー学校における文化系課外活動団体へのインタビュー調査からー	・・・132
第一節 本章の意義と目的	・・・132
5.1.1. 「ピア・グループ」としての文化系課外活動団体	・・・132
5.1.2. 共同ナラティブに注目する理由	・・・134

第二節 インタビュー調査の概要	・・・	135
5.2.1. フィールドの概要	・・・	135
5.2.2. 調査方法・分析方法	・・・	139
第三節 文化系課外活動団体の部員による「部誌」の意味の構成	・・・	141
5.3.1. A高等学校「現代視覚文化同好会」による「部誌」の意味の構成	・・・	141
5.3.2. B中学校「イラスト研究部」による「部誌」の意味の構成	・・・	153
5.3.3. 「部誌」の意味の構成過程における実践的倫理知の生成	・・・	169
第四節 文化系課外活動団体の部員による集団アイデンティティの構成	・・・	174
5.4.1. B中学校「文芸同好会」における集団アイデンティティの構成	・・・	175
5.4.2. B中学校「電脳電子文化研究会」における集団アイデンティティの構成	・・・	186
5.4.3. 集団アイデンティティ構成過程における実践的倫理知の言語化	・・・	194
第五節 考察：文化系課外活動団体における実践的倫理知の生成と言語化	・・・	196
第六章 「ピア・グループ」によるメディア・リテラシー学習の支援（2）		
ー水戸芸術館現代美術センター教育普及プログラム「高校生ウィーク」のフィールドワーク調査からー	・・・	198
第一節 本章の意義と目的	・・・	198
第二節 フィールドワーク調査の概要	・・・	199
6.2.1. フィールドの概要	・・・	199
6.2.2. 調査方法・分析方法	・・・	202
6.2.3. 調査協力者	・・・	202
6.2.4. 研究者	・・・	204
第三節 「ピア・グループ」の生成・可視化を支える文化	・・・	205
6.3.1. カフェ「ちへい/cafe」において形成されている文化	・・・	205
6.3.2. 交流ノート「楽書掲示板」	・・・	206
第四節 交流ノート「楽書掲示板」における「読者」から「作者」への移行	・・・	207
6.4.1. 「読者」から「作者」への移行と実践的倫理知の生成	・・・	207
6.4.2. パスティッシュ化によるストーリーの生成	・・・	210
6.4.3. 「自分の現実」の保護	・・・	212
6.4.4. 「作者」としての権威の獲得	・・・	214
6.4.5. 実践的倫理知の協働的生成	・・・	216
第五節 考察：「ピア・グループ」による受動的側面と生産的側面の媒介	・・・	220
6.5.1. 分析結果のまとめ	・・・	220
6.5.2. 「読者」の二つの側面：生産的側面と受動的側面	・・・	221
6.5.3. 「ピア・グループ」による受動的側面と生産的側面の媒介	・・・	222

第七章 「ピア・グループ」によるメディア・リテラシー学習の支援（3）	
－学校と美術館との連携による鑑賞教育プロジェクトの実践－	・・・ 224
第一節 本章の意義と目的	・・・ 224
第二節 調査の概要	・・・ 226
7.2.1. フィールドの概要	・・・ 226
7.2.2. D高等学校鑑賞教育プロジェクトの概要	・・・ 230
7.2.3. 調査方法・分析方法	・・・ 233
第三節 D高等学校の鑑賞教育における「ピア・グループ」の機能	・・・ 235
7.3.1. 全体的傾向	・・・ 235
7.3.2. 記述対象としての泉太郎作品	・・・ 237
7.3.3. 実践的倫理知生成の具体的様相	・・・ 240
第四節 考察：鑑賞教育における「ピア・グループ」の機能	・・・ 247
終章 研究の成果と課題	・・・ 249
第一節 総合考察：メディア・リテラシー学習における「ピア・グループ」の意義	・・・ 249
8.1.1. 調査研究結果のまとめ	・・・ 249
8.1.2. メディア・リテラシー学習におけるカリキュラム統合と「ピア・グループ」	・・・ 253
8.1.3. メディア・リテラシー学習における「ピア・グループ」の意義	・・・ 256
第二節 研究の成果	・・・ 258
第三節 今後の課題と展望	・・・ 266
引用・参考文献	・・・ 269
資料	・・・ 284
謝辞	

序章 本研究の目的と方法

第一節 研究の目的と方法

本研究では、社会構成主義の立場から、これまでのメディア・リテラシー教育が前提としてきた学習者モデルの問題点（後述）を明らかにし、代案となるモデルを明示した上で、これに基づくメディア・リテラシー教育を追求する。

近年、ポストモダンの思想による知のパラダイム転換を受け、「教科」という枠組みとして存在する「知の区分」が問い直されつつある（寺崎, 2001）。ポストモダンの思想的潮流は、「知」とは本質的に価値があるものであるという見方に疑問を呈し、「知」とは人々によって社会的に構成されたものであるという見方を提示している。この見方によれば、「知」は合理的に区分される形式を持っており、そのためカリキュラムはこれらの様式に近づくような一連の内容や形式を反映するべきであるという主張もまた、疑問視すべき対象となる。

寺西(1998)はこのような知のパラダイム転換を踏まえた上で、カリキュラムを内容領域区分に応じて並列させる「分化並列主義型カリキュラム」が知の分断化を招く危険性があることを指摘し、知の全体性を学習者が自身の学習経験の統合として実現し得るカリキュラム（「関係的なカリキュラム」）の創造を提案している。特に、本稿が対象とするメディア・リテラシー教育においては、その草創期から、メディアと関わる学習者の経験に基づいて知を構成する試みがなされており¹、近年の研究においても、メディア・リテラシー教育における知の統合をどのように実現させるかが議論されている。これらの議論の中には、メディア・リテラシー教育を教科横断的なカリキュラムとして位置づけようとする研究（例えば、奥泉（岩本）・中村・中村, 2003；中村, 2005）や、学習者自身のメディアに関わる経験の統合を実現するカリキュラムとして位置づけようとする研究（例えば、原田, 2005）がある。寺西(1998)の議論に従えば、前者は「内容の関連・総合化」を問題とし、後者は「経験・方法の統合化」を問題としていることができる。寺西が、知の全体性を学習者自身の経験の統合として実現する「関係的なカリキュラム」と呼ぶのはこのうち後者の統合化を実現するカリキュラムであり、本研究もこのようなカリキュラムとしてのメディア・リテラシー教育を実現することを研究のねらいとしている。

「経験・方法の統合化」を実現しうるメディア・リテラシー教育について議論するためには、

1 カルチュラル・スタディーズという研究領域は、このような学習者自身の経験に基づいて知を構成し

「教科」という枠組みそのものを問い直し、教科教育基礎論としての視点から、「学習者がメディアに関わる知の全体性を追求するための教育をいかに実現するべきか」という問いを立てることが必要である。

以上の目的を達成するため、本研究では「脱構築」「民主化」「再構成」（ガーゲン, 2004b）という社会構成主義の立場（第二節参照）に基づく研究の手順を踏まえ、理論研究・調査研究を行った。またこれによって、新たな学習者モデルに基づくメディア・リテラシー教育のための学習環境デザインのモデルを構成した。

なお、ここで「脱構築」とは、これまでの研究における前提の相対化を意味し、「民主化」とは、新たな知見を得るために参加する人々の範囲を拡張することを意味する。また「再構成」とは、新たな「現実」と実践を作り上げることを意味する。これらの三点を踏まえて本研究の実践的な課題を明示するならば、以下のようになる。

- (1) 「脱構築」：これまでのメディア・リテラシー教育はどのような前提に基づいて行われてきたか。（これまでのメディア・リテラシー教育の前提の相対化）
- (2) 「民主化」：人々の日常的なメディア・リテラシー学習を支えている学習環境とはどのようなものか。（自然発生的な学習環境のモデル化）
- (3) 「再構成」：教育の場において、具体的にどのような学習環境デザインを行うべきか。（学習環境モデルの教育学的意義の確認）

本研究ではこれらの課題に対応するかたちで章立てを行い、これに沿って議論を進めた（第三節参照）。以下、「脱構築」に相当する議論（第一章）の概要を述べることによって本研究で設定した課題をより詳細に示す。

本研究ではまず、これまでのメディア・リテラシー教育において前提とされている学習者モデルの問題点を明らかにするため、国語科教育など学校の正規のカリキュラムの中で行われてきたメディア・リテラシー教育（以下、教科教育としてのメディア・リテラシー教育）と青少年教育を中心に行われてきた学校外教育活動としてのメディア・リテラシー教育（以下、学校外教育活動としてのメディア・リテラシー教育）のこれまでの成果と動向を検討した。本研究で明らかにした問題点は、以下のとおりである。

ようとするメディア・リテラシー教育の試みの中で生み出された研究領域である（山田,2005）。

これまで、教科教育としてのメディア・リテラシー教育と学校外教育活動としてのメディア・リテラシー教育は、相反する学習者モデルに基づいて理論や実践を展開してきた。教科教育としてのメディア・リテラシー教育は、国家やメディア産業といった権力主体から、学習者自身を取り巻くジェンダーや人種といった社会学的カテゴリーまで、さまざまなレベルの社会・文化から一方的に影響を受ける学習者（「社会・文化を受容する学習者」）を前提としてきた。これに対し、学校外教育活動としてのメディア・リテラシー教育は、「社会・文化を創造する学習者」を前提として、学習者自身による自分自身の文化の創造や、新たなメディアと人間との関係性の構築を目的としたメディア・リテラシー教育を行ってきた。これら二つの学習者モデルはメディアと人間との関わりにおける異なる側面を視野に置いている。そのため、教科教育としてのメディア・リテラシー教育と学校外教育活動としてのメディア・リテラシー教育の理論や実践は二極化している。

本研究は、このようなメディア・リテラシー教育における学習者モデルの二極化を問題視し、こうした事態を改善するため、「社会・文化を受容する学習者」と「社会・文化を創造する学習者」という二つの側面を視野に置く新たな学習者モデルを提示した。具体的にはセルトー(1987)による「専有² (poaching)としての読書」という概念を手がかりとして、「「現実」を構成する学習者」という学習者モデルを提示した。

「専有としての読書」とは、他者によって書かれたテキストを解体し、自らの社会的経験に沿った意味を見いだすためにテキストを再統合する読者による活動である。セルトーによれば、「専有としての読書」とは作者の領域であるテキストの中で「戦術」をはたらかせ、自らの領域をはりめぐらせるような読者の活動を意味する。ここで「戦術」とは、「自分のもの〔固有のもの〕をもたないことを特徴とする、計算された行動」（セルトー, 1987, p. 101）を意味する。読者は既存のテキストという、他者の領域の中で、「戦術」としての「専有」、すなわち、「快樂の策略」「乗っ取りの策略」（同上, p. 31）をはりめぐらせ、自分自身の社会的経験に沿った意味を見いだすために、既存のテキストを断片化し、再統合する。

このような「専有としての読書」という視点からは、既存の社会・文化の中に位置し、既存

2 セルトー(1987)では *banconnage*(英訳語では *poaching*)の訳語として「密猟」という語があてられている。「専有」という語は社会構成主義的学習論に基づく研究の文脈において *appropriation* の訳語として用いられることが多い(例えば、ワーチ, 2002)。しかし、*appropriation* という概念はシャルチエ(1993)による概念であるが、これはセルトー(1987)の議論を引き継いだ概念である(小田, 1998)。また、現在の文化研究において *banconnage*(あるいは英訳語の *poaching*)と *appropriation* の概念的差異が問題にされることはほとんどなく、これらは類似した概念として取り扱われる傾向にあることから、本研究では「専有」という訳語を採用した。

なお、ワーチ(2002)では学習を記述する概念として「専有」(*appropriation*)を用いているが、「専有」としての学習

の社会・文化的な意味を受容しながら、それを自らの社会的経験に照らし合わせて読み替えるかたちで、自らの「現実」を構成する学習者を描き出すことができる。このようにして構成される「現実」には、既存の社会・文化の再生産と新たな社会・文化の創造とが同時に存在している。「現実」を構成する学習者とは、我々が既存の社会・文化の維持と新たな社会・文化の創造という、相反する側面を持つ「現実」を日々の実践の中で構成するという事実に着目した学習者モデルである。

本研究では、以上の議論を踏まえつつ「現実」を構成する学習者」という学習者モデルに基づくメディア・リテラシー教育の目標を考察した。本研究では、そのようなメディア・リテラシー教育の目標を、「実践的倫理知」(practical-moral knowledge)の生成として定義した。

社会構成主義を含む、ポストモダンの思想的潮流を取り入れた近年のメディア・リテラシー教育研究は、実践的倫理知の生成をメディア・リテラシー教育の目標とすべきだと主張している。実践的倫理知とは、具体的なくいま・ここ>の場における他者との関係に依存した倫理的な知である(第二節参照)。これまでのメディア・リテラシー教育は、体系化されたかたちでの概念的な理解をメディア・リテラシー教育の目標としてきた。これに対し、実践的倫理知の生成を目標とすることは、そのような体系化された概念としての知ではなく、学習者が自らの活動の中で生成するインフォーマルな知に着目することを意味する。本研究の課題は、このようなインフォーマルな性質を持つ実践的倫理知の生成を支援するメディア・リテラシー教育を追求することである。

このような課題を達成するため、本研究は社会構成主義の立場から研究を行う。社会構成主義とは、「現実」が本質的な実在として存在するという立場をあえて留保し、「現実」を人々の関係性の中で言語を媒介として構成されるものとして捉え直す立場である。本研究では、特に、社会構成主義的学習論の立場から行われる諸研究の研究方法を参考にした。社会構成主義的学習論は、学習を具体的な場における人やモノとの関係性の中で達成されるものとして捉え、学習をめぐる社会的な場そのもののありかた、すなわち、学習環境のデザイン(第二節参照)を追求することで、具体的な教育の場のありかたへの示唆を得ようとする。

具体的には、以下のような方向で研究が行われている。

- (1) 学校や更生保護施設、カウンセリングなど公的な教育の場を、批判的な視点から

を議論する際に、セルトー(1987)の議論を引用している。

相対化し、その限界を明らかにする研究

(1) -① 公的な教育の場を研究対象とした研究

(2) -② 公的な教育の場以外の場での学習を研究対象とした研究

(2) 現在さまざまな形で存在する教育の場あるいは学習の場の中で生じている学習の姿を具体的に記述することによって、学習を支援する場のありかたを明らかにする研究

(2) -① 公的な教育の場を研究対象とした研究

(2) -② 公的な教育の場以外の場での学習を研究対象とした研究

このうち(1)はこれまでの公的な教育の場を相対化するための研究であり、(2)はそのような相対化を踏まえた上で、今後の教育の場を考えていくための研究である。

(1) -①に属する研究とは、第一章で紹介した「学校化されたリテラシー」の研究(例えば、Gee,1990)のように、教育の場そのものの中で行われている現象を批判的な視点から記述する研究である。また、(1) -②に属する研究としてはレイブ&ウェンガー(1993)が有名である。レイブ&ウェンガーは、産婆や仕立屋などにおける学習のエスノグラフィーの調査から、学習を「正統的周辺参加」(Legitimate Peripheral Participation)という構造の中で達成されるものと定義した。このような学習の再定義は、命題的知識や「中立的」な技能の獲得を学習と定義する、学校教育における学習観を批判するものである。これらの研究は、学校で行われる学習を相対化しただけでなく、これからの学校における学習環境をデザインするための有効な示唆をもたらした。

(2)に属する研究は、実際に学習や発達が生じている場を調査し、そこで生じている学習や発達の諸相を明らかにすることで、学習環境のデザインを考案しようとする研究である。これらの研究には、(2) -①学校や更生保護施設、カウンセリングなど公的な教育の場を研究対象としたものと(2) -②公的な教育の場以外の学習の場を研究対象にしたものがある。このうち(2) -①に属する研究としては、例えば、非行少年の更生保護施設を対象とした松嶋(2001,2005a)や、「総合的な学習の時間」など学校で行われる授業を対象とした本山の一連の研究(本山,1999,2004; 本山・無藤,1999)を挙げることができる。これら(2) -①に属する研究は公的な教育の場の中で生じる学習をいかに支援するか、という問いに基づき、公的な教育の場で実現可能な学習環境のデザインを追求することを目的としている。

また(2) -②に属する研究としては「学習科学」(Learning Science)の一連の研究を挙

げることができる。「学習科学」とは 1990 年代から本格的に展開してきた学習研究の一派である(三宅・白水, 2003; Sawyer, 2006; 茂呂, 印刷中)。「学習科学」は、さまざまな場で生じる学習を広く対象とし、それら一つ一つについて「それらがどのような形で満たされた時、どんな学び(学習; 引用者注)に結びつくのか、それはなぜなのか」(三宅・白水, 2003, pp. 14-15)を明らかにしようとする。すなわち、「学習科学」とは、人々の学校教育場面での学習環境のデザインをねらって、公的な教育の場以外の場で生じる学習のメカニズムを明らかにしようとする一連の研究である。これらの研究の目的は、単に、公的な教育の場でのフォーマルな学習とそれ以外の場でのインフォーマルな学習の違いを唱えるだけでなく、そこに共通の基盤を発見することによって、インフォーマルな場で自然発生的に作り上げられた学習環境を、公的な教育の場における学習環境としてデザインすることを目的とする³。

本研究ではメディア・リテラシー学習のための学習環境デザインを考えることを目的としているため、(2)の方向で調査研究を行う。(2)には、①公的な教育の場を対象とした研究と、②公的な教育の場以外の場での学習を研究対象とした調査研究があるが、本研究ではこれらを相補的に位置づけ、まず、公的な教育の場以外の場で生じている自然発生的なメディア・リテラシー学習に注目し、そこでの学習を可能にしている学習環境デザインをモデル化するための調査研究((2)-②の研究)を行い、次に、そのモデルに基づいた学習環境デザインが行われている公的な教育の場において、そのモデルに基づいた学習環境デザインがいかに機能するかを明らかにするための調査研究((2)-①の研究)を行う。本研究では、これらの調査研究によって、メディア・リテラシー学習を支援する学習環境デザインのモデルとして「ピア・グループ」を提案し、その教育学的意義を明らかにする。

第二節 主要用語の定義

ここでは本研究で用いる主要用語である、メディア・リテラシー、社会構成主義、学習環境のデザイン、実践的倫理知、ピア・グループについて説明する。

1) メディア・リテラシー

本研究において「メディア・リテラシー」とは、メディア化された世界で人々が用いる知や

³ 茂呂(印刷中)は、「学習科学」の特徴を、①教授主義批判、②「より深い概念理解」の重視、③日常実践の重視の3点に整理している。このうち、③日常実践の重視についての説明の中で、茂呂は、「学習科学」が学校で行われる「公式学習」の改善のために、「学校教育と日常の非公式学習との接続を重視して、さまざまな日常実践にお

実践を意味する。また、特に実践としてのメディア・リテラシーを意味するときには、メディア・リテラシー実践という用語を用いる。なお、「知」(knowledge)とは世界を見るための認識の枠組みや世界を体系づけて理解するための理論や物語を意味し、「実践」(practice)とは、社会関係の網の目の中で社会的に構成され、慣習的に行われている行為や活動を意味する(田辺, 2003)。

また「メディア」とは、多数のオーディエンスに向けられたマスメディアから、日常的に撮影するスナップ写真まで、現代のコミュニケーション・メディア全般を意味する。「メディア」とは通常、「媒体・手段」(『デジタル大辞泉』)として定義される。この定義において重要なことは、メディアが間接的に人々とコミュニケーションを行う際の「媒体」であるということである。これまでのメディア・リテラシー教育研究が明らかにしてきたように、「メディアは、世界への透明な窓を提供しているのではない。メディアは世界を記号化し構成したリプレゼンテーションやイメージを間接的に伝える経路を提供している」(バッキンガム, 2006, p. 8)。メディアが世界を記号化するのであれば、メディアによって記号化された世界を見るための知や、そのような世界で生きていくための実践が必要となる。本研究では、そのようなメディア化された世界で生きるために人々が用いる知や実践を「メディア・リテラシー」と呼ぶ。

これまで、メディア・リテラシーは「能力」「スキル」という観点から定義される傾向にあった。その代表的なものとして、鈴木(2003)による、メディア・リテラシーの定義を挙げることができる。鈴木はメディア・リテラシーを以下のように定義している。

「メディア・リテラシーとは、市民がメディアを社会的文脈でクリティカルに分析し、評価し、メディアにアクセスし、多様な形態でコミュニケーションを創り出す力をさす。また、そのような力の獲得をめざす取り組みもメディア・リテラシーという。」

(鈴木, 2003, p. 8)

しかし近年、このようにリテラシーを個人の「能力」「スキル」する見方は疑問視されている。近年のリテラシー研究はリテラシーの社会学的な性質を明らかにしてきており、メディア・リテラシー教育研究もこのような社会学的なリテラシー論に基づくメディア・リテラシーの再定義を試みている。例えば、バッキンガム(2006)は、このような社会学的なリテラシー論

いて作られる非公式学習と公式学習の交差を明らかにすること」を重視していると述べている。

を「複数のリテラシーの社会理論」(A Social theory of literacies)と呼び、これに関して以下のように述べている。

「したがって「メディア・リテラシー」の場合は、このアプローチの示唆するところによれば、個々人が何らかの方法でいったん学べば「身に付く」一連の認知能力としてリテラシーを見ることはできないし、実際、そういうものとして教えることもできない。メディアは子どもの日常生活の構造の不可欠な部分であり、彼らの社会的関係に埋め込まれていると認めることから始める必要があるだろう。…(中略)…この意味で、子どもは種々異なる「複数のメディア・リテラシー」、あるいは種々異なる様相のリテラシーを持っていると予想しなければならない。それは子どもが遭遇するさまざまな社会状況によって要求され、したがって、さまざまな社会的役割や結果を持つことになる。」(バッキンガム, 2006, pp. 54-55.)

本研究では、このようなメディア・リテラシー教育研究の動向を踏まえ、メディア・リテラシーをメディアに関わる人間の社会的な実践や、その実践を支える知を意味する概念として用いる。

2) 社会構成主義

社会構成主義とは、我々が日々生きる「現実」を社会的関係性において見ようとする学問的立場、ないしは認識論(松嶋, 2005)である。すなわち、社会構成主義は、「現実」が見る我々の視点とは関係なく本質的に存在する、という立場をあえて留保し、「現実」とは我々の営む人間関係の中で言語を媒介として構成したものだという立場を採用する。そのため、社会構成主義の立場を採用することによって、我々が自分の生きている「現実」を自分たち自身の手によって変革させる可能性を提示することができる。「現実」が他ならぬ我々の関係性によって構成されるものであるならば、そのような関係性を変化させることで、新たな「現実」が構成される可能性が開かれるからである。

社会構成主義の立場は近年になって学習論にも応用され、それらの学習論は社会構成主義的学習論と呼ばれる。社会構成主義的学習論は、学習を個人の頭の中の出来事ではなく、社会的な関係性の中で達成されるものとして見る。當眞(2002)は、このような学習を、学習者が「既に成った」実践を礎にして、「未だ成らず」を「既になる」へと変換していく過程として概念

化しようとする。このような学習概念も含め、社会構成主義的学習論は、学習という現象を社会的関係の中で記述する。本研究は社会構成主義的学習論の立場による研究の方向性を採用し、研究課題を設定している。なお、社会構成主義については第二章第一節で詳説する。

3) 学習環境のデザイン⁴

「学習環境のデザイン」（あるいは、「学習環境デザイン」）とは、学習をめぐる社会的な場そのものの組み立て方を示す概念である。加藤・鈴木（2001）は「学習環境のデザイン」を「たんに教育メディアをデザインすること」ではなく、「学習の場の社会的状況をコーディネートすることもまたデザイン活動に含まれている」（p.177）と述べる。

社会構成主義的学習論による研究が、学習を人やモノをめぐる社会的な関係の中で達成されるものとして見ることはすでに確認した。このように学習を見たとき、従来、教育方法や指導方法として問題とされてきた、「教師」—「生徒」間における情報の授受の組み立て方だけでなく、「教師」「生徒」といった学習をめぐる構成員そのものや、学習をめぐる場そのものの組み立て方が問題とされる。

このことを示して有元（2005）は、従来の教育方法や指導方法が行う作業を「1次の学習環境のデザイン」、社会構成主義的学習論が行う作業を「2次の学習環境のデザイン」と名づけた。有元によれば、「1次の学習環境デザイン」が学習をめぐるさまざまな社会的関係性を暗黙の前提とするのに対し、「2次の学習環境のデザイン」は暗黙の前提とされていたあらゆる社会的関係性を含めて、学習環境の組み立て方を議論しようとする。

従来、「フォーマルな教育」とは教科教育など、学校という場で「教師」から「生徒」へと意図的に内容が教えられる教育を意味し、「インフォーマルな教育」とはそれ以外の自然発生的な教育を意味するとされてきた。しかし学習環境のデザインという捉え方は、「フォーマル」「インフォーマル」といった枠組みそのものを無効化する。学校という場も、「教師」—「生徒」という非対称な関係性も、教科内容も、ひとつの学習環境デザインのありかたに過ぎない。そこにあるのは、特定の具体的な人とモノとの関係性である。このように、学習環境のデザインという視点によって、「フォーマル」「インフォーマル」といった従来の枠組みを越えて、学習という現象を実現する人とモノとの関係性を議論することが可能になる。

4 「デザイン」は通常「目的をもって具体的に立案・設計すること」（『デジタル大辞泉』）と定義されており、本稿でも「配置」や「編成」といった意味でこの用語を用いている。秋田（2005）は、コミュニティのデザインを構成する要素として、「ビジョン」「こと」「人」「もの」「時間」「空間」という六つの要素を挙げている（秋田,2005,p.39）。本稿でもこれら六つの

4) 実践的倫理知⁵

「実践的倫理知」(practical-moral knowledge)とは、「事物に関する知」(knowing that)や「方法に関する知」(knowing how)とは異なる第三の知、「内側から知ること」(knowing from within)である(Shotter, 1993a, 1993b)。本稿では実践的倫理知を、社会的世界における人々の関係性の中で「なんとかやっていく」ための方法論(「わざ」「もののやりかた」としての知と定義する。社会的世界の中に生きる人々は、日常的に、自己や他者のアイデンティティを維持し、あるいは再構成するためにさまざまな方法論を用いている。実践的倫理知とは、具体的には、人々が日常的に用いるそのような方法論としての知である。

実践的倫理知とは、従来の論理実証主義的な科学における「客観的知識」「科学的知識」に対置される概念として提示された概念である。Lester & Wiliam(2002)は、従来の科学的理性論(Scientific Rationalism)と対比しながら、実践的倫理知の背景にある会話的理性論(Conversational Rationalism)の特徴を整理し、その中で実践的倫理知を説明している⁶。Lester & Wiliam は、会話的理性論の特徴として以下の三点を挙げる。

- 社会的世界を我々の外部で発見されることを待っているものとして捉えない。社会的世界は、その内部に関与する立場(a position of involvement within it)からのみ研究することができる。
- 社会的世界の知識は実践的倫理知である。この知は実践的効力の証拠や正当化に左右されない。
- 我々は実践的倫理知に対して所有関係を持つことができない。しかし我々は実践的倫理知を、「自分は何者であるか」(who and what we are)の一部として具現化する。

(Lester & Wiliam, 2002, p. 491)

要素の配置・編成の仕方としての「デザイン」を問題にする。

⁵ practical-moral knowledge について、バッキンガム(2006)では「実践的道德知」という訳語が与えられている。しかし Shotter(1993a)は、moral という用語を、「その表現や使用が倫理的に(ethically)適切かどうかという点について、他者の判断に依存する」(Shotter, 1993a, p.7)ような知の性質を示すために用いていると述べている。そのため、本研究では、「実践的道德知」ではなく、「実践的倫理知」の方が訳語としてはふさわしいと考え、「実践的倫理知」という訳語を用いている。

なおここで「倫理」とは、「倫理学」の対象としての「倫理」、すなわち、「共同体における人と人との関係を律する規範・原理・規則など」(『デジタル大辞泉』)を意味する。これまで前提とされてきた価値を、人々によって構成されたものとして捉える社会構成主義的立場は、唯一絶対の価値観としての「倫理」を想定せず、社会・文化によって異なるもの、人々によって構成されるものとして「倫理」を捉える。

⁶ Lester & Wiliam(2002)は数学教育研究方法論の文脈において科学的理性論と会話的理性論という枠組みを用いている。ここでは、教室において生起する複雑な事象に対して判断を下す際に教師が用いる知が、実践的倫理知の例として挙げられている。

従来の論理実証主義に基づく科学的理性論は、「内的な主観的世界」と「外的な客観的世界」があるという前提に基づき、外的な客観的世界についての経験に基づく「客観的知識」を追求してきた（ガーゲン, 2004a）。会話的理性論は、このような従来の客観的知識とは異なる知、実践的倫理知に焦点を当てる。

実践的倫理知とは、人々が生きるその社会的世界の「内部に関与する立場」からのみ明らかにすることのできる知であり、また、社会的世界の内部に生きる人々のアイデンティティ（「自分は何者であるか」）の一部として具現化される知である。田辺（2003）は、「実践知」（practical knowledge）について「知が実践そのものに内在」（p. 14）しているような知、「本に書かれたようなモノではなく生きた身体に宿っている」（p. 14）知であると説明しているが、この説明は実践的倫理知にも適用可能である⁷。

このように、実践的倫理知とは具体的な状況の中で生み出される実践そのものに内在する知であり、それは、その具体的な状況にいる学習者自身にとって意味を持つ知である。近年のメディア・リテラシー教育は、実践的倫理知を重視したメディア・リテラシー教育を提案することによって、学習者自身がメディアとの関わりの中で見いだす知をメディア・リテラシー教育の中心に位置づけようと試みている（Turnbull, 1998 ; Bragg, 2000）。これについては、第一章第四節（1.4.3.）で詳説する。

5) ピア・グループ

「ピア・グループ」（peer group）の「ピア」とは、通常、「仲間」や「同類」と訳され、「ピア・グループ」とはそのような仲間や同類による集団を意味する。『新教育社会学辞典』（日本教育社会学会, 1986）は「ピア・グループ」（項目名は「仲間集団」）を、「対等な社会的地位にある同世代の他人を成員とする小集団」（p. 691）と定義しているが、本研究では「同世代」であることにこだわらず、階層的地位や経歴、志向性など、成員相互におけるなんらかの類似性にもとづく対等な関係性を持つ集団を「ピア・グループ」と呼ぶ。

これは以下の理由による。『新教育社会学辞典』は、「ピア・グループ」について以下のような説明を付与している。

7 実践的倫理知と実践知が類似した概念であることについては、第一章第四節（1.4.3.）で説明する。

「家族集団、学校集団など他の社会化機関が社会的勢力を有する成人世代を含み、子ども・青少年は常にその従属的地位にあるという垂直的構造を示しているのに対して、仲間集団 (peer group ; ピア・グループ : 引用者注) は成員の年齢、知識、権威が同一あるいは近似的段階にあって、社会的勢力に差のない水平的構造を示しているところに、基本的な差異がある。」 (日本教育社会学会, 1986, pp. 691-692)

ここでは、「社会的勢力に差のない水平的構造」を有しているという点が、「ピア・グループ」の重要な特質として挙げられている。このような特質を持つ集団として「ピア・グループ」を捉えるならば、「同世代」という定義は必ずしも必要ではない。そこで本研究では「社会的勢力に差のない水平的構造」という「ピア・グループ」の集団的特質を重視し、たとえ世代が異なる人々が参加していたとしても、成員相互のなんらかの類似性に基づく対等な関係が存在し、集団としての「水平的構造」が維持されているのであれば、その集団は「ピア・グループ」として捉えるべきだと考える。

以上のような立場から、本研究では「ピア・グループ」を「成員相互の類似性にもとづく親和的で対等な結合を持つ集団」として定義する。これは以下に示す「ピア・グループ」の定義に基づいている。

「地域社会とか企業・組合・学校などのフォーマルな組織や集団の内部に、自然にまた自発的に形成される小集団。仲間集団とも同輩集団とも訳される。ピア・グループを特色づけるものは、成員相互における階層的地位・経歴・志向性などの類似性にもとづく親和的で対等な結合である。そのなかで人びとは、緊張感を解除され、相互人格的關係を通して人間性の回復を感じるが、他方では、その成員相互の緊密な連帯性によって、上位のフォーマルな組織や集団の機能にプラス・マイナス両面の影響を与える。」 (濱嶋・竹内・石川, 1977, p. 511.)

なお、本研究では特に、メディア・リテラシー学習を問題にしているため、メディアとの関わりの中で形成される「ピア・グループ」、すなわち、メディアへの志向・興味・関心などが類似した人々の集団を「ピア・グループ」とする。

「ピア・グループ」は、教育学の研究領域においてこれまで「ピア・アプローチ」(劔, 2006)あるいは「同輩支援」(コウイー&シャープ, 1997)と呼ばれてきた、一連の教育的支援プロ

グラムのひとつに位置づけられる⁸。劔(2006)はピア・アプローチを、ピアからピアへ提供される内容を基準として、情報提供型・教育提供型・カウンセリング提供型の三つに分類している(劔, 2006, p.24)。このうち特に、教育提供型の支援は「ピア・エデュケーション」、カウンセリング型の支援は「ピア・カウンセリング」と呼ばれる。この分類に従えば、本研究が対象とする「ピア・グループ」は、教育提供型の支援、すなわちピア・エデュケーションのひとつのアプローチに位置づけられる⁹。

本研究が提案する「ピア・グループ」は、教育の場に関わる人々の社会的・倫理的な関係性を重視するという点で、教育提供型の支援のひとつである「ピア・エデュケーション」¹⁰プログラムと類似している。「ピア・エデュケーション」プログラムとは、主に性教育・健康教育の領域で行われている教育プログラムである。「ピア・エデュケーション」プログラムの教育内容である性や愛といった問題はプライベートであり、かつ、正解のない問題である。そのため、学習者が自分自身の経験を語り、それを共有し合うことによって、ひとつの実践的倫理知(第一章第三節参照)を生成することが、教育の目標となる。このような教育内容の性質に対する捉え方や教育目標は、本研究が目指すメディア・リテラシー教育においても共通する部分が多い。

なお、本研究では、「ピア・グループ」という用語を用いる際、二つの意味を適宜使い分ける。一つは、学習環境デザインのモデルとしての「ピア・グループ」であり、もう一つは、具体的な場の中で設置された個々の集団としての「ピア・グループ」である。

8 このようなプログラムには多くの種類がある。コウイー&シャープ(1997)は、カナダにおける同輩支援の研究に基づき、「同輩支援の形には、知られているだけでも30を越えるバリエーションがある」と報告している。

9 コウイー&シャープ(1997)は、カナダにおける同輩支援の調査報告に基づき、同輩支援のさまざまな種類を紹介している。コウイー&シャープは「同輩支援」の種類として、「ピア・ヘルパー(同輩ヘルパー)」「ピア・カウンセラー」「ピア・サポート・ワーカー」「ピア・ファシリテーター」といったカウンセリング提供型の支援と、「ピア・チューター(同輩個別指導員)」「ピア・アシスタント」「ピア・エデュケーター」といった教育提供型の支援があることを報告しており、このうち教育提供型の支援にあたるものは、「ピア・チューター(同輩個別指導員)」「ピア・アシスタント」「ピア・エデュケーター」の三つである(コウイー&シャープ, 1997, p.16)。のうち、「ピア・チューター」は、学習の認知的プロセスに関わる教育的支援である。このプログラムにおいては、学習者が他の学習者に学習内容を教えるような場が設定される。教えることによる学習(learning by teaching)を生起させることがこのプログラムのねらいである(例えばWhitman, 1989 など)。「ピア・アシスタント」も「ピア・チューター」と同様、学習者相互による教えあい活動を示す用語として用いられている。

10 本稿においては、教育支援型のピア・アプローチを示す広義の用語として「ピア・エデュケーション」という語を用い、性教育・健康教育の分野で行われる狭義の「ピア・エデュケーション」を示す場合には、その都度カッコ書きにする。

第三節 研究課題と本論文の構成

本研究は、社会構成主義の立場から、メディア・リテラシー学習を支援するために有効な学習環境デザインのモデル化と、具体的な教育場面におけるこのモデルの意義づけを行うことを最終的な目標としている。本論文は、前述した以下の三つの実践的課題（第一節参照）に対応するかたちで章立てを行った。

- (1) 「脱構築」：これまでのメディア・リテラシー教育はどのような前提に基づいて行われてきたか。（これまでのメディア・リテラシー教育の前提の相対化）
- (2) 「民主化」：人々の日常的なメディア・リテラシー学習を支えている学習環境とはどのようなものか。（自然発生的な学習環境のモデル化）
- (3) 「再構成」：教育の場において、具体的にどのような学習環境デザインを行うべきか。（学習環境モデルの教育学的意義の確認）

本論文はこれらの課題に対応した三部構成になっている。本論文の構成は以下のとおりである。

第一章 研究課題の設定

これまでの理論の問題点とは何か。

新たな学習環境デザインを提案するためには、どのような理論的枠組みでどのように研究を進めるべきか。

第二章 方法論的検討

どのような方法論的立場で調査を行うべきか。

第三章 モデル生成のための調査研究（1）

メディア・リテラシー学習を支援する自然発生的な学習環境はいかに機能するか。

第四章 モデル生成のための調査研究（2）

メディア・リテラシー学習を支援する自然発生的な学習環境の構造とはどのようなものか。

第五章 教育の場へのモデルの適用（1）

学校においてモデルに基づいた学習環境デザインはいかに機能するか。

第六章 教育の場へのモデルの適用（2）

生涯学習施設においてモデルに基づいた学習環境デザインはいかに機能するか。

第七章 教育の場へのモデルの適用（3）

実際の教育実践においてモデルに基づく学習環境デザインを適用した場合、学習環境デザインは、学習者による活動のどのような側面に機能するか。

第一部は第一章・第二章から成る。この部分では研究課題設定のための理論的検討を行う（課題（1）に対応）。また第二部は第三章・第四章から成る。この部分では、実際に学習が生じている場の調査研究を行い、「ピア・グループ」という学習環境デザインのモデルを構成する（課題（2）に対応）。また、第三部は第五章・第六章・第七章から成る。この部分では実際に「ピア・グループ」というモデルに基づいた学習環境デザインを教育場面において実践し、そこで生じる学習の現象を見ることで、「ピア・グループ」というデザインの効果を明らかにする（課題（3）に対応）。またこれらの議論を踏まえて、終章で総合的な考察を行うとともに、本研究の成果を確認し、今後の課題を明らかにする。

第一章では、メディア・リテラシー教育の先行研究を検討することで、これまでのメディア・リテラシー教育で前提とされてきた学習者モデルの問題点を明らかにし、この問題点を解決するための理論的な考察を行う。これによって、本研究における学習者モデル、すなわち「「現実」を構成する学習者」という学習者モデルを示し、このモデルに基づいたメディア・リテラシー教育の学習環境デザインを構成するために、本研究では社会構成主義の立場を採用することを示す。

第二章では、第三章以下で行う調査研究のための方法論的検討を行い、本研究の方法論的立場を明らかにする。具体的には、本研究が採用する認識論的立場である社会構成主義について確認し、その上で社会構成主義的立場からメディア・リテラシー教育を追求するための方法を確認する。次に、本研究が採用する調査方法であるエスノグラフィー研究の記述をめぐる近年の議論を確認した上で、エスノグラフィーの記述をめぐる政治的・倫理的課題について考察し、本研究の立場を明らかにする。最後に、以上の方法論的検討を踏まえて、第三章から第七章で行う具体的な調査方法を明らかにする。

第三章・第四章では、アニメや漫画等のメディア・テキストを愛好する人々の集まりであるメディア・ファン・コミュニティの調査を行うことによって、「「現実」を構成する学習者」という学習者モデルに基づく学習環境デザインのモデルを構成する。このコミュニティの成員は、自分自身のメディア・テキストに関わる経験を基に同人誌等の生産活動を行っている。こ

のようなメディア・テキストの消費-生産は、セルト(1987)によって提示された「専有としての読書」を体現した事例といえる。そのため、本研究ではメディア・ファン・コミュニティに関わる人々へのインタビュー調査を行う。調査結果は、メディア・ファン・コミュニティの学習環境デザインとしての特質を明らかにするため、メディア・ファン・コミュニティの(1)機能と(2)構造という側面に焦点を当てて分析する。具体的には、以下の二つの視点を設定し、分析を行う。(1)機能については、「メディア・ファン・コミュニティは相互行為の中でいかに機能するか」という視点、(2)構造については、「メディア・ファン・コミュニティは成員の語りにおいていかなる構造を持つか」という視点である。

第三章では(1)の観点から分析を行う。この分析から、本研究ではメディア・ファン・コミュニティが個人の経験とマクロな社会とをつなぐ中間項として機能していることを明らかにする。このような中間項としてのコミュニティが存在することで、個人の経験がコミュニティの内部で保護されるとともに、コミュニティとしての語りを通じて、個人の経験がマクロな社会へと連なっていく可能性が開かれる。つまり、メディア・ファン・コミュニティは、学習者個人による「現実」をより広い社会へと伝え、社会に一般的に流布している「現実」のありかたを再構成する機能を果たしている。また、第四章では(2)の観点からの分析を行う。これによって、このような機能を支えているメディア・ファン・コミュニティの構造を明らかにし、このような構造を持つ集団を「ピア・グループ」と名づける。

第五章から第七章は、具体的に学習のデザインとして「ピア・グループ」を設定し、「ピア・グループ」によって生じるメディア・リテラシー学習の現象を記述する。これによって、第三章・第四章で構成した学習環境モデルの教育学的意義を確認する。

第五章では、メディア・テキストの消費-生産に関わる実践(以下、メディア・リテラシー実践)を中心に組織された、学校内の文化系課外活動団体に対するインタビュー調査である。この調査では、文化系課外活動団体の成員によって共同ナラティブが生成される過程を分析する。このような共同ナラティブの生成過程の分析を行うことによって、学習者が既存のカテゴリの適用によるトップ・ダウン式の意味生成と同時に、自分たち自身の日常的な経験に基づくボトム・アップ式の意味生成が行われることを確認する。さらに、このような意味生成の過程において、実践的倫理知がどのように生じるかを明らかにする。これらの分析結果から、この章では、「ピア・グループ」によって、既存の意味を適用すると同時に、そのような既存の意味に基づくかたちで、学習者自身によって新たな実践的倫理知が生成される可能性が開かれることを確認する。「ピア・グループ」は、学習者に既存の意味の適用を促す(受動的側面)

とともに、新たな知の生成を促す（生産的側面）学習環境デザインとして機能する。

第六章では、水戸芸術館現代美術センター・教育普及プログラム「高校生ウィーク 2006」の一環として開催されたプログラム、カフェ「ちへい/cafe」のフィールドワーク研究である。このプログラムは、高校生を中心とした青少年の「放課後」の場を提供することを目的としており、プログラム全体に「ピア・グループ」のデザインが行われている。本研究ではさらに、「ピア・グループ」の生成を支援するとともに、「ピア・グループ」における相互行為を可視化するためのデザインとして、交流ノート「楽書掲示板」を設置する。分析は、この交流ノートで行われたボランティア・スタッフとある小学6年生の女兒との相互行為を対象とし、相互行為の中で「少女マンガ」というジャンルの「読者」であった女兒が、自らの立ち位置を「作者」へと移行させる過程を記述する。これによって、「ピア・グループ」が「読者」の受動的側面と生産的側面とを媒介する役割を果たしていることを明らかにする。また、このような「ピア・グループ」の媒介によって促される「読者」から「作者」へという立ち位置の移行によって、学習者個人が持っていた既存の知が、他者とともに自分のストーリーを共有するための実践的倫理知として位置づけなおされることを明らかにする。

第七章では、実際の教育実践に「ピア・グループ」のモデルに基づく学習環境デザインを適用した事例を分析・報告する。具体的には、学校と美術館との連携によって行われた鑑賞教育プロジェクトに「ピア・グループ」のモデルに基づく学習環境デザインを適用した成果を分析する。これによって、「ピア・グループ」のモデルに基づく学習環境デザインが、具体的にどのようなかたちで、学習者の自己に関わる実践的倫理知の生成を支援するかを確認する。

なお、本研究において実施した調査は以下のとおりである。調査の一覧を以下に示す(表 0-3)。

表 0-3： 調査一覧

	調査名	実施日程	実施場所
1	メディア・ファン・コミュニティにおける学習環境のデザインに関する研究	2004年1月～2004年10月	千葉県・茨城県内ファミリーレストラン等
2	メディア・リテラシー学習における「ピア・グループ」の機能に関する研究(1)ー文化系部活動におけるグループ・ナラティブの分析からー	2005年9月～2005年11月	A高等学校・B中学校
	平成17年11月21日人間総合科学研究科研究倫理委員会承認(課題番号25)		
3	メディア・リテラシー学習における「ピア・グループ」の機能に関する研究(2)ー水戸芸術館現代美術センター教育普及プログラム「高校生ウィーク」におけるメディア経験の協働的生成ー	2006年3月～2006年4月	水戸芸術館現代美術ギャラリー
	平成18年2月10日人間総合科学研究科研究倫理委員会承認(課題番号77)		
4	メディア・リテラシー学習における「ピア・グループ」の機能に関する研究(3)ー水戸芸術館現代美術センター教育普及プログラム「高校生ウィーク」におけるメディア・リテラシー生成の支援ー	2006年12月～2007年3月	水戸芸術館現代美術ギャラリー
	平成18年12月14日人間総合科学研究科研究倫理委員会承認(課題番号307)		
5	メディア経験の言語化における「ピア・グループ」の機能に関する研究(1)ー水戸芸術館現代美術センター「ギャラリートーク」プログラムを事例としてー	2007年1月～2007年3月	水戸芸術館現代美術ギャラリー
	平成19年1月25日人間総合科学研究科研究倫理委員会承認(課題番号333)		

第一章 メディア・リテラシー教育研究における学習者の問題

第一節 メディア・リテラシー教育における学習者モデル

本章では、これまで学習者が、メディア・リテラシー教育研究の中で、どのような視点で捉えられてきたかを整理した上で、そこにどのような問題があるのかを明らかにする。

具体的には、(1) 国語科を中心とした教科教育の中で行われてきたメディア・リテラシー教育と(2) 青少年教育活動を中心とした学校外教育活動の中で行われてきたメディア・リテラシー教育のそれぞれについて理論的な背景と実践を検討し、そこで前提とされている学習者モデルを明らかにする。本章で明らかにした学習者モデルは以下のとおりである。

- (1) 社会・文化を受容する学習者
- (2) 社会・文化を創造する学習者

これらの二つの学習者モデルは、学習者とメディアとの関わりにおける、正反対の二つの側面に焦点を当てている。一つは学習者の受動的側面、すなわち、メディアの「読者」¹¹ (audience ; 視聴者・観客・受け手) としての側面に注目し((1))、もう一つは学習者の生産的側面、すなわち、メディアの生産者(producer)としての側面に注目する((2))。ここで問題となる点は、実際のメディアと人間との関わりにおいては、これら二つの側面が動的な関係性を持つにも関わらず、従来のメディア・リテラシー教育では、これら二つの側面が分断されたまま議論が行われてきたという点である。

以下、(1) 教科教育としてのメディア・リテラシー教育と(2) 学校外教育活動としてのメディア・リテラシー教育の理論的基盤と実践を整理することで、これら二つの学習者モデルが生み出された背景を確認する。なお、(1) 教科教育としてのメディア・リテラシー教育とは、公的な学校制度における正規の科目やコースの中に、なんらかのかたちで、位置づけられているメディア・リテラシー教育を意味する。例えば、英国で中等学校の選択科目として設置されている「メディア・スタディーズ・コース」など独立科目として設置されたメディア・リテラシー教育や、国語科や情報科などの一部として、あるいはそれら複数の教科に関連する相

11 通常、audience は、「オーディエンス」と訳されることが多い。しかし、メディア・リテラシー教育の文脈ではメディアの受け手に対して、reader という用語が用いられることもあるため、本論文では「読者」という訳語をあてている。

関カリキュラムとして位置づけられているメディア・リテラシー教育がこれにあたる¹²。また、(2) 学校外教育活動としてのメディア・リテラシー教育とは、主に地域教育活動や青少年教育活動など、生涯学習支援のための教育活動として位置づけられるメディア・リテラシー教育活動を意味する。教科教育としてのメディア・リテラシー教育は、系統立った教育内容を持ち、割り当てられた授業時間の中で行うことを求められるが、学校外教育活動としてのメディア・リテラシー教育は、「イベント」としての性格が強く、期間限定的ではあるが比較的自由な時間枠組みの中で行われることが多い。

第二節 教科教育としてのメディア・リテラシー教育における学習者

教科教育としてのメディア・リテラシー教育においては、現在、二つのアプローチが存在する。この節ではその二つのアプローチとその理論的基盤を明らかにし、その二つのアプローチに共通する学習者モデルを明らかにする。

二つのアプローチとは「規範主義的アプローチ」と「学習者中心アプローチ」である。

バッキンガム(2006)は現在までに行われてきたメディア・リテラシー教育を整理している。この中でバッキンガムは、従来行われてきたメディア・リテラシー教育のアプローチを「保護主義的アプローチ」「防御的アプローチ」(p. 21)と呼び、今後目指すべきメディア・リテラシー教育のアプローチを「非防御的アプローチ」と呼んでいる。また、これと関連して Alvermann & Hagood (2000a)は、現在までのメディア・リテラシー教育において、「批判的」(critical)という用語が二つの意味で用いられていることを指摘している。一つは、「中立的」「客観的」な立場からメディアを「適切かどうか吟味する」態度を意味し、もう一つは、学習者自身が自分のメディア経験やメディアから得る「喜び」(pleasure ; 楽しみ)を分析的に捉えることを意味する。

これら、メディア・リテラシー教育の動向についての議論を踏まえた上で、本稿では、従来行われてきた、「中立的」「客観的」な立場の獲得を目的とする「防御的」なアプローチを「規範主義的アプローチ」、今後目指すべきアプローチとして提案されている「非防御的」で学習者中心のアプローチを「学習者中心アプローチ」と呼ぶ。

12 このような定義に従うため、「総合的な学習の時間」に行われているメディア・リテラシー教育や部活動やクラブ活動など特別教育活動として行われているメディア・リテラシー教育は「教科教育としてのメディア・リテラシー」教育には含まれない。これらの領域で行われるメディア・リテラシー教育は、教科のような系統立てられた教育内容を強調せず、自由な時間枠での活動が行われていること、また、学校外の団体や施設と関連を持つことが多いことから、「学校外教育活動としてのメディア・リテラシー教育」に分類している。

1. 2. 1. リテラシー教育研究の展開

まず、1980年代以降のリテラシー教育研究の流れを確認する。本研究では特に、1980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」に焦点を当てることによって、「規範主義的アプローチ」「学習者中心アプローチ」という二つのアプローチが登場する背景を明らかにする。

1) 批判的リテラシー教育

批判的リテラシー教育(critical literacy education)は、学校教育における批判的ディスコース分析(critical discourse analysis)(Gee,1990,1992)を理論的基盤とする教育実践や理論である。批判的ディスコース分析とは、1980年代以降社会言語学を中心に展開されてきた「学校化されたリテラシー」(Schooled literacy)の研究(例えば、Phillips,1983;Heath,1983)と、パウロ・フレイレ(Paulo Freire)やヘンリー・ジルー(Henry A. Giroux)の展開した批判的教育学(critical pedagogy)の伝統から生まれた研究方法である。

批判的リテラシー教育では、学校を含めたさまざまな社会状況における、言語やリテラシーと社会、文化、そして権力との関係に焦点を当て、学習者がこのような関係を理解することによって、日常生活においてリテラシーやディスコースを用いることの社会・文化的意味を理解することを目的としている。そのため、批判的リテラシー教育において、「批判(的)」という概念は当該の社会・文化で支配的なディスコース、支配的なリテラシー実践から距離を置き、主体的にそれを捉え直すという意味で用いられる。

しかし、批判的リテラシー教育がこのようなかたちで社会学的・社会言語学的な知見を理論的基盤としたことは、一方で国語教育の新たな可能性を開きながら、もう一方で、社会学的・社会言語学的な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)。これは学校教育のディスコースを研究対象として見る「学校化されたリテラシー」研究と、均質な学習者像を想定し学習者の文化における差異を無視してきた批判的教育学とがともに見落としていた部分、すなわち、学習者の間に存在する差異の問題(Weiler,1991,p.450;上地,2003,pp.39-41)がこのようなかたちで顕在化した結果である。

つまり、「批判」を行う主体の立場がすでに学問的な知見によって決定され、教育実践場面では、すでに定められた立場から、すでに定められた方法によって「批判」を行うことが目的

とされてしまったのである。これは、学習者による主体的な問い直しを目的とした、批判的リテラシー教育の当初の意図とは矛盾する。

2) 「批判」概念の再検討

このような批判的リテラシー教育への反省を踏まえて、近年のリテラシー教育研究は、再度、「批判(的)」という概念の内実を問い直している。具体的には、①学習者自身の「声」¹³(voice)や「喜び」(pleasure; 快樂)への注目(Alvermann,1998)、②カルチュラル・スタディーズやメディア論などで行われてきたメディア・リテラシー研究の「批判(的)」という概念との理論的融合(Alvermann&Hagood,2000a; Cope&Kalantzis, 2000; 中村, 2005)という二つの展開が見られる。

このうち①の方向での展開は主にフェミニズム理論の枠組みで行われる傾向にある。これは、それまでフェミニズム理論が筆頭になって、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を確立してきたことと関係がある。リテラシー教育研究は、このようなフェミニズム理論の知見を取り入れるかたちで、学習者の「声」に注目した研究を行ってきた。

そしてその結果、「批判(的)」という概念は、学習者の「声」を中心とした概念へと展開した。つまり、「学習者の「声」を教師がいかにか聴くか」、「学習者はいかにか自分の「声」を社会へ届けることができるか」といった問題(Dillon&Moje,1998)や、学習者の「声」を中心にするることによる教室の変革(Gee&Crawford,1998)というコンテキストの中で「批判」という概念が用いられるようになった。しかし、ここではまだ「批判(的)」という概念と学習者の「声」とがどのような関係にあるのかが明確ではない。

2000年以降は、このような「批判(的)」という概念と学習者の「声」との関係を理論化するために、②の方向での議論がリテラシー教育研究で行われるようになる。

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、現在の日常生活におけるテキストやリテラシーの実践が、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(p.4)、活字メディアのみを対象とし

¹³ 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

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する。これによって、それまでリテラシー教育研究において課題となっていた「批判」概念の問題が乗り越えられていく。

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、また、そのような前提に基づいた研究を蓄積していた。このような研究の知見を採用するならば、「批判」の対象となるテキストの意味とは、すなわち、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、ということになる。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」概念と学習者の「声」との関係を体系的に整理した。

例えば、Alvermann & Hagood(2000a)は、メディア・リテラシー研究の成果を整理して、今後のリテラシー教育研究の方向性を示した論文である。この論文においてAlvermann&Hagoodは「批判(的)」という概念がもはや政治的な意味合いを含まないというSholle & Denski(1995)の提言を引用しつつ、学習者がポピュラー・カルチャー(popular culture)に見出す「喜び」を教育学的に意味づけることが、今後の研究にとって重要だと述べている。また、Alvermann & Hagoodは、「批判(的)」という用語と関わって問題となる点として、学習者の自己やアイデンティティ¹⁴の問題を指摘している。すなわち、「どのようなテキストとの関係の中でどのような学習者のアイデンティティが構成されるのか」あるいは「学習者の自己はどこに位置づけられるのか」という問題である。このとき「批判(的)」という概念は、学習者が自分自身のアイデンティティや自己を捉え直し、自分自身のありかたと向かい合っていく過程として定義される。そして、「喜び」とは国語教室においてそのような学習過程を支援していくための鍵概念として想定されている(Alvermann, Moon, & Hagood, 1999)。

また、バッキンガム(2006)は、これまでの学習者の「パーソナルなもの」(pp.149-150)、すなわち学習者自身の主観的な感情や経験こそが、メディアの批判的分析のための重要な資源

ものである

14本研究において「アイデンティティ」(identity)とは、「自分が何者であるか」についての定義を意味する。「自分が何者であるか」を語る時、我々は否応なく、社会の中にすでに存在する言語を用いなければならない。その意味

となると指摘している。すなわち、「子どもに自分たちの主観的な反応や経験を考慮に入れな
いよう求めるのではなく、むしろ、そういった反応を分析や討論のためのリソース（資源）と
して自信を持って活用することによって」、学習者が自分自身とメディアとの関わりを分析的
に捉えることができるという指摘である。

1. 2. 2. 二つのアプローチ：「規範主義的アプローチ」と「学習者中心アプローチ」

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、批判的教育学に由来する政治的な意味合いの強い概念であり、
もう一つは、学習者の「声」を中心とした概念である。そして、通史的な流れとしては、前者
の「批判（的）」という概念から後者の「批判（的）」という概念へと展開してきたことを確
認した。

ここで本研究では、前者のアプローチ、すなわち批判的教育学に由来する政治的な意味合い
の強い「批判（的）」という概念を持つメディア・リテラシー教育のアプローチを「規範主義
的アプローチ」と呼び、後者のアプローチ、すなわち学習者の「声」や「喜び」を中心とし学
習者自身の「自己」の捉え直しを志向するアプローチを「学習者中心アプローチ」と呼ぶ。

以下、それぞれのアプローチの違いを確認することで、二つのアプローチの特徴を明確にし
る。

1) 「規範主義的アプローチ」「学習者中心アプローチ」の特徴

「規範主義的アプローチ」は「学習者中心アプローチ」との対比においてその特徴が述べられ
ることが多い。例えば、英国におけるメディア・リテラシー教育の理論や実践を概括し、今後
の方向性を示したバッキンガム（2006）では、「リーヴィス派」から連綿と続いてきたメディ
ア・リテラシー教育の特徴を「防御性」（defensiveness）という概念で説明し、これに対す
る新しいメディア・リテラシー教育のパラダイムとして「学習者中心アプローチ」を提案して
いる。すなわち、「規範主義的アプローチ」とは、「学習者中心アプローチ」に対置するかた
ちで、これまで行われてきたメディア・リテラシー教育を枠づけるための概念である。そのた
めここでは、バッキンガム（2006）の議論を参考に、「学習者中心アプローチ」と「規範主義
的アプローチ」とを対比させるかたちで、それぞれのアプローチの特徴を整理する。

で「アイデンティティ」は学習者自身の個人史と社会とを切り結ぶ結節点であるといえる(當眞,2002)。

バッキンガム (2006) は、「新しいパラダイムに向けて」 (Towards a new paradigm) と題して、「学習者中心アプローチ」によるメディア・リテラシー教育を以下のように提案している。

「もはやメディア・リテラシー教育は子ども (student ; 学習者 : 引用者注) のメディア経験に必然的に対立するものではない。今日のメディア・リテラシー教育は、メディアが必然的にそして不可避免的に有害であるとか、若い人たちがメディアの影響の単なる受動的な犠牲者である、といったような見方から始めるのではない。そうではなく、子ども中心の見方を取り、教師の教育的要請からではなく、若い人たちが既に持っているメディアについての知識や経験から始めるのである。」 (バッキンガム, 2006, p. 21.)

この引用では、従来行われてきたメディア・リテラシー教育、すなわち「規範主義的アプローチ」に対置するかたちで「学習者中心アプローチ」が位置づけられている。すなわち、「規範主義的アプローチ」が、学習者に向けて一方的に影響を与える有害な存在としてのメディアや、一方的に被害を受ける犠牲者としての学習者を想定してきたのに対し、「学習者中心アプローチ」は、実際の学習者が持つ知識や経験を中心とするという位置づけである。バッキンガムは、「規範主義的アプローチ」と「学習者中心アプローチ」とのこのような対比を、「保護のためのメディア・リテラシー教育、対、「準備」のためのメディア・リテラシー教育という図式で説明している (バッキンガム, 2006, p. 21)。

2) メディアへの視点と学習者モデル

しかし、いかにしてこのような変化、すなわち従来行われてきた「規範主義的アプローチ」から「学習者中心アプローチ」への移行が可能になったのか。「規範主義的アプローチ」は 1930 年代のメディア・リテラシー教育草創期から連綿と受け継がれてきたアプローチである。そのような長い歴史を持つ「規範主義的アプローチ」が問題視され、新たなアプローチとして「学習者中心アプローチ」が提案された背景には、それまで「当たり前」とされてきたメディア・リテラシー教育の前提が変更されるという事態が存在したはずである。このような、前提の変更には、おそらく、メディアや学習者に対する視点の変更も伴ったと考えられる。そこで以下では、このような視点の変化について詳細に確認することで、「規範主義的アプローチ」と「学習者アプローチ」の前提となる学習者モデルを明らかにする。

「規範主義的アプローチ」から「学習者中心アプローチ」への移行について、バッキンガム(2006)は、近年のメディアと学習者との関わりに関する研究やさまざまな議論の成果が、このようなアプローチの移行に影響したと説明する。すなわち、メディアと学習者の関わりに関する研究や議論の中で、メディアを捉える視点や学習者を捉える視点に大きな変化が生じ、その結果、メディア・リテラシーは「規範主義的アプローチ」から「学習者中心アプローチ」への移行を余儀なくされた。

では、メディアを捉える視点や学習者を捉える視点の変化とは、具体的にはどのような変化か。バッキンガムはこの視点の変化を以下のようにまとめている(表 1-2-2-1)。

この表(表 1-2-2-1)の中で、本研究では特に学習者への視点の変化に注目する。学習者への視点の変化に関わって重要なことは以下の二つである。一つは、メディアが学習者に一方的に影響を与える実体から、学習者を取り巻く環境へと変化したことであり、もう一つは学習者が、メディアの影響を一方的に受ける「犠牲者」から、自分自身を取り巻くメディアを分析的に捉え直すことのできる主体へと変化したことである。

表 1-2-2-1: メディア・学習者を捉える視点の変化 (バッキンガム,2006 を参考に石田が整理)

	規範主義的アプローチ		学習者中心アプローチ
メディア	①イデオロギーや信念の単一的な集合体 ②大衆文化＝有害で文化的価値に欠けるもの	→	(①異種混交的な環境) (②高級文化と大衆文化の境界は曖昧)
学習者	一方的にメディアの有害な影響を受ける「犠牲者」	→	批判的で自律的な「読者」

ここで留意しておくべきことは、このような視点の変化を経てもなお、学習者の「読者」としての側面に焦点が当てられていることである。メディアは一方的に影響を与えるだけの存在ではなく、学習者の身の回りにある環境として捉えられるようになった。それにも関わらず、学習者はやはり、身の回りにあるメディアを受動的に受容する存在であることが暗黙の内に前提とされ、学習者の生産者としての側面には焦点が当てられていない。すなわち、周囲の環境として存在するメディアに働きかけ、メディアと自分自身との関わりを変えていくような学習者の姿が、ここでは視野に入れられていない。

以下、具体的にバッキンガムによって提案されている「学習者中心アプローチ」の目標を検討することで、この点について確認する。

バッキンガムは、「学習者中心アプローチ」によるメディア・リテラシー教育の具体的な目

標について、「メディア・テキストの「読み手」や「書き手」の両方として、自らの活動をく振り返る>reflect ことができ、そこで作動しているもっと広い領域に及ぶ社会的、経済的要素を理解できるようになること」(バッキンガム,2006, p.22)と述べる。ここでバッキンガムが強調するのは、学習者自身が身の回りの社会的・経済的環境を「く振り返る>reflect こと」であり、それによって自分自身の身の回りの社会的・経済的環境を「理解」することである。

ここで重要な点は、これらの目標において、学習者自身を取り巻くメディアをめぐる状況への「理解」が強調されている点である。「学習者中心アプローチ」では、学習者自身の視点そのものを分析することによって、学習者自身の視点そのものが社会・文化的な要因の中に埋め込まれていることを学習者が理解することを目的とする。すなわち、このアプローチは、単に学習者自身の実践や経験を称揚するアプローチとは異なり、学習者自身による身の回りのメディアに対する省察や分析を強調する点に特徴がある。

以上のことから、「学習者中心アプローチ」におけるメディアや学習者に対する視点を以下のようにまとめることができる。

- 学習者を取り巻く環境としての「メディア」
- メディアをめぐる社会・文化に巻き込まれる主体としての学習者

一点目についてはすでに確認した。ここで重要なのは二点目、すなわち「メディアをめぐる社会・文化に巻き込まれる主体としての学習者」である。

従来行われてきた、「規範主義的アプローチ」によるメディア・リテラシー教育との対比において、「学習者中心アプローチ」は、学習者の主体性を強調してきた。「学習者中心」(student-centered)という用語にも、そのような主張が表れている。しかし、ここで注意しなければならないことは、「学習者中心アプローチ」が、社会におけるメディアのありかたを能動的に変化させる学習者ではなく、あくまでも社会・文化に巻き込まれる主体としての学習者を前提としていることである。

教科教育としてのメディア・リテラシー教育が、このように学習者の「読者」としての側面を過度に重視することについては、バッキンガム自身も指摘している。バッキンガムは、従来のメディア・リテラシー教育が過度に批判的分析(critical analysis)を重視してきたことを指摘し、批判的分析と創造的な生産活動とを結びつけるべきであると提案する(Buckingham,2003b, pp.49-50.)。しかし、バッキンガムの議論においても創造的な生産活

動は、学習者が自分自身を取り巻く社会・文化を理解するための方法として位置づけられており（Buckingham,2003b, p.122.）、やはり学習者の「読者」としての側面に焦点が当てられている。

以上の説明から、「規範主義的アプローチ」と「学習者中心アプローチ」の特徴と、その前提となる「メディア」や学習者に対する視点を整理すると以下ようになる（表 1-2-2-2）。

表 1-2-2-2：「規範主義的アプローチ」と「学習者中心アプローチ」のまとめ

	規範主義的アプローチ	学習者中心アプローチ
基盤となる理論	構造主義的批判理論（「リーヴィス派」）	カルチュラル・スタディーズ
目的	マスメディアの悪影響からの「保護」	メディア社会への「準備」
対象とするメディア	マスメディア （映画・テレビ・ラジオ・新聞等）	身の回りにあるさまざまなメディア （CM・雑誌・写真・ビデオ等）
メディアへの視点	一方的に有害な影響を与えるイデオロギーの 単一的な集合体	異種混濁的な環境
学習者モデル	一方的に有害な影響を受ける「犠牲者」	メディアをめぐる社会・文化に巻き込まれる主体

1. 2. 3. 共通する学習者モデル：「社会・文化を受容する学習者」

これまでの議論で確認したように、「規範主義的アプローチ」は、「一方向的に影響を受ける「犠牲者」」としての学習者を前提とし、「学習者中心アプローチ」は「社会・文化に巻き込まれる主体」としての学習者を前提としていた。本研究では、これらに共通する学習者モデルを「社会・文化を受容する学習者」と名づける。

「社会・文化を受容する学習者」とは以下のような学習者モデルを意味する。社会・文化と一口で言っても、そこには、世界全体や国家全体といったマクロなレベルでの社会・文化から、学習者の身の回りの人間関係のようなミクロなレベルの社会・文化まで、さまざまなレベルが存在する。また、このような地域的な社会・文化とは別の社会・文化、すなわち、階層やジェンダーといった社会学的な枠組みによって想定される社会・文化も存在する。我々は、このようなさまざまな種類の社会・文化の中の一つだけに属するわけではなく、複数の社会・文化に属し、複数の社会・文化の意味体系や価値観を身につけている。「社会・文化を受容する学習者」とは、学習者の属するこれら複数の社会・文化のうち一つあるいは複数の社会・文化を取り上げ、それら社会・文化による学習者への影響を重視する立場である。

例えば、「規範主義的アプローチ」は、国家全体のイデオロギーや国家全体を覆い尽くそうとするマスメディア産業のイデオロギーの流布に対する対抗策として生み出されたものであった（山田，2005）。すなわち、「規範主義的アプローチ」の前提となる「一方向的に影響を受ける「犠牲者」」としての学習者とは、国家全体あるいは国家を新しく覆い尽くそうとするマスメディア産業の社会・文化に一方向的に影響され、それらの社会・文化に自分自身の存在をも規定されてしまう学習者である。これに対し、「学習者中心アプローチ」は社会学的な枠組みによって想定される社会・文化を問題にする。具体的には、階層やジェンダー、あるいは人種といったテーマがこれにあたる。これらのテーマは、「学習者中心アプローチ」によるメディア・リテラシー教育実践の中で頻繁に取り上げられるテーマである。学習者は、メディア・テキストの分析活動の中で自分自身がメディア・テキストに見いだす「声」や「喜び」を省察し、これによって、自分自身がすでに関与している社会・文化に気付くよう促される。つまり、「学習者中心アプローチ」で前提とされる「メディアをめぐる社会・文化に巻き込まれる主体」としての学習者とは、階層やジェンダー、人種といった社会学的な枠組みによって想定される社会・文化を受容する学習者と言い換えることができる。

このように、「規範主義的アプローチ」と「学習者中心アプローチ」とは、そこで問題とする社会・文化のレベルや質は異なるが、どちらも、社会・文化による学習者への影響を前提とし、その前提に基づいて学習活動が考案されるという点で共通している（図 1-2-3）。

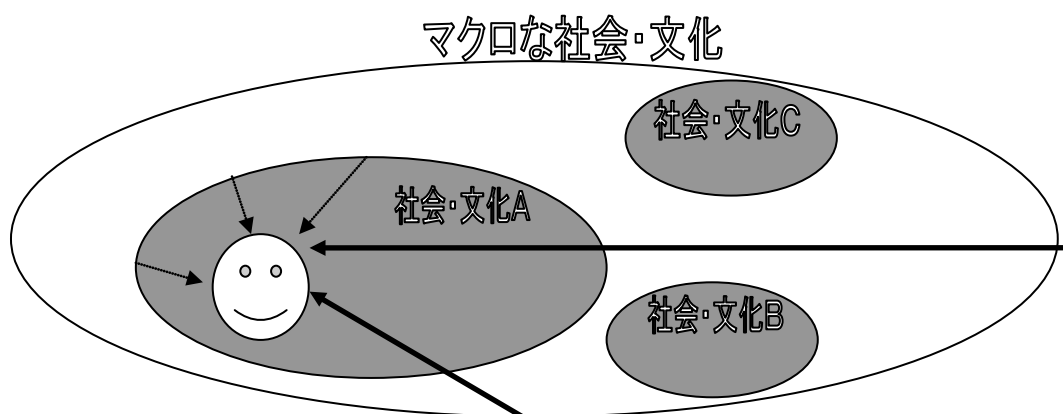


図 1-2-3：「社会・文化を受容する学習者」

（「規範主義的アプローチ」：実線矢印、「学習者中心アプローチ」：点線矢印。矢印の方向は影響の方向を示す。）

そこで、本研究では、「規範主義的アプローチ」と「学習者中心アプローチ」に共通する学

習者モデルを、「社会・文化を受容する学習者」と名づける。

しかし、学習者とは一方的に社会・文化から影響を受け、社会・文化の信念や価値観に規定される存在なのだろうか。学習者が自らの実践によって、メディアと人間との関わりのありかたを問題視し、社会・文化のありかたそのものを変化させていくことは不可能なのだろうか。これに関して、米国のメディア・リテラシー教育者 Tyner (1998) は、学習者の生産的側面の軽視によって引き起こされる教育実践上の問題を提起している。また、第三節で詳述するように青少年教育活動の一環として行われてきたメディア・リテラシー教育は、このような問題を明確に批判してきた。日本においても、水越らの主催する「メルプロジェクト」がこのようなメディア・リテラシー教育の抱える問題を打開するためのさまざまな試みを行っている（水越，2001；山内，2003）。これらの議論や実践は、学習者が社会・文化のありかたそのものを変革しうる能動的な主体であることに注目している。

また、カルチュラル・スタディーズによる「読者」研究は、メディアの「読者」の持つ生産者としての側面に焦点を当ててきており、これらの研究の知見も能動的な主体としての学習者という見方を支えている。現代までの「読者」研究の動向を概観した毛利（2003）は、現代における「読者」研究の動向の一つとして、「生産者としての「読者」」に関わる一連の研究を挙げている。毛利が「生産者としての「読者」」に関わる研究として紹介するのは、1970年代にレコードのプレス費用の低下やコピー機の普及を背景として生じた「DiY (Do it Yourself) 文化」に関する研究である。これらの研究は、実際に生産活動に携わる「読者」に焦点を当て、「読者」という概念そのもの、メディアの生産－消費という二分法的な枠組みそのものに疑問を呈した。またこの他にも、ミシェル・ド・セルトー(1987)の「大衆的読み」(popular reading)に関する理論を理論的基盤としたメディア・ファンの文化に関する研究(Jenkins,1992)など、読むという行為そのものに内在する生産者への契機に注目する研究も行われている。このように、「読者」の生産的な側面に対する関心は高まる傾向にある。

これらの研究の成果からは、以下の結論を導き出すことができる。学習者の受動的な側面に焦点を当てることは、学習者とメディアとの実際の関係性から乖離した営みである。実際の学習者は、常に、「読者」として存在するわけではない。もちろん、学習者は、メディアと自分を取り巻く社会・文化に巻き込まれながら、そこでの価値観に基づいてメディアに関わっている。しかし、学習者とメディアとの関わりはそれだけではない。学習者は一方で、メディアと自分自身を取り巻く社会・文化に影響されながら、もう一方で、メディアに関わる実践を行うことで、社会・文化のありかたそのものを創造する。

つまり、今後のメディア・リテラシー教育において必要なのは、学習者の受動的側面と生産的な側面の両方を視野に置くことのできる学習者モデルである。以下、学習者の生産的側面に焦点を当てた教育実践を展開した、学校外教育活動としてのメディア・リテラシー教育について検討し、これまでのメディア・リテラシー教育において学習者の生産的側面がどのように捉えられてきたかを確認する。

第三節 学校外教育活動としてのメディア・リテラシー教育における学習者

すでに述べたように、学校外教育活動としてのメディア・リテラシー教育は、教科教育としてのメディア・リテラシー教育が学習者の受動的側面ばかりを強調することを明確に批判してきた（例えばTyner, 1998）。日本においては、水越伸らの「メルプロジェクト」がこの問題を指摘し、その打開策となるさまざまな教育実践¹⁵を試みている（水越, 2001；水越・吉見, 2003）。また、カルチュラル・スタディーズの発祥地である英国においては、教科教育としてのメディア・リテラシー教育が、メディアに関わる概念図式ばかりを教えていることに対し、青少年教育活動の立場から批判が行われている（バッキンガム, 2006, p.241）。

以下、学校教育外活動として行われてきたメディア・リテラシー教育において学習者がいかに捉えられてきたかについて検討するため、次の手順で先行研究を整理する。まず、これまでにまとめたかたちでその成果が報告されている以下の三つのメディア・リテラシー教育を取り上げ、その概要を確認する。

- 1) 1960年代後半、カナダ国立映画評議会（National Film Board of Canada）によって行われた青少年教育活動における映画的手段の利用
- 2) 1970年代後半から1980年代、「コックピット・アーツ」¹⁶のカルチュラル・スタディーズ部門（Cockpit Cultural Studies Department；以下CCSDと略記）によって行われた青少年教育活動
- 3) 2000年以降、メルプロジェクトと日本民間放送連盟との共催で行われている「民法連

15 本研究では、授業や講義・ワークショップ等のかたちで、限定的な時間・場所の中で行われた教育プログラムを「教育実践」（あるいは「実践」）とし、教育的な意図をもっておこなわれた一連のプログラム全体を「教育活動」とする。

16 「コックピット・アーツ」とは、ロンドンの団体で、主に若い工芸家に対して工房の提供やビジネスチャンスの支援を行っている。この団体は若者の創作意欲工場を意図した教育活動もっており、本研究で紹介する教育活動はそのような教育活動の一環として行われたものである。バッキンガム（2006）p.260を参照。

このうち1)は、メディアによる生産活動を青少年教育活動あるいは地域教育活動の主要な手段として位置づける教育活動の起源である(バッキンガム,2006)。また、2)はカルチュラル・スタディーズの研究成果を理論的基盤とした学校外教育活動であり、現在でも影響を持つアプローチの一つとしてバッキンガム(2006)に紹介されている。3)も2)と同様、カルチュラル・スタディーズによる研究成果を理論的基盤として、日本で展開した教育活動である。2)が学校外での教育活動に中心を置いていたのに対し、3)は学校現場に期間限定のワークショップというかたちで教育実践を持ちこむところに特徴がある。本研究では、学校における正規の教科ではなく、期間限定のワークショップ¹⁷という形式で教育実践を行うことから、3)の教育活動を学校外教育活動としてのメディア・リテラシー教育に位置づけた。

1. 3. 1. 学校外教育活動としてのメディア・リテラシー教育の概要

1) 青少年教育活動における映画的手段の利用：カナダ国立映画評議会

カナダ国立映画評議会による青少年教育活動への映画的な手段の導入は、1960年代後半に生じた学習者アクティヴィズム(student activism)と、それと同時期に生じた地域メディア(community media)への関心の高まりを背景として行われた。学習者アクティヴィズムとは、学習者である青少年に自分自身の「声」をもたらし、学習者の「声」をより広い社会へと届けることを目指す運動である。ビデオなどの映画的な手段はこれまで焦点が当てられてこなかった学習者に「声」をもたらす手段として用いられた。つまり、この教育活動は、学習者自身にビデオなど生産のための方法をもたらすことによって、成人の世界やメディアそのものとの関係の中で、学習者が自分自身の積極的な位置づけを見いだすことを目的とした教育活動であった(Dowmunt,1980)。

具体的には、学習者に自分自身の実際の生活を表す映像を撮影させ、それを地域メディアなどで放映する活動が行われていた。これによって、学習者自身の「声」を、映像というメディアを通じてより広い社会に届けることが、この教育活動のねらいである。

この教育活動は、その後、その教育活動としての可能性の限界を指摘されてきたものの(例

17 ここで「ワークショップ」とは「講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・

えば、Heller,1978)、近年さらに注目を集めるようになってきている。例えば、青少年教育活動の中心としてメディア生産活動を位置づけた事例として、最も長い実績があるものは、ニューヨークの教育ビデオ・センターである。この教育ビデオ・センターでは、世界中の多くの地域において、ビデオによるドキュメンタリー映画の撮影という手段を用いて青少年への教育活動を行っている(Tyner,1998)。また日本においても、青少年による「声」を社会に届けるための自主運営メディアを支援する団体が存在し、インターネットによる情報の発信や、フリーペーパーの発行などが行われている¹⁸。

2) 写真による青少年文化の創造：CCSD

1970年代のレコードのプレス費用の低下やコピー機の普及によって、青少年によるさまざまな「DiY (Do it Yourself) 文化」が生じた。これによって、それまでメディアに対する受動的側面ばかりが強調されていた青少年の生産的側面に焦点が当てられるようになり(1.2.3.参照)、この気運を受けてP. ギルロイの一連の研究(Gilroy, 1986;1993)やD. ヘブディジ(1986)が発表された。CCSDは、青少年の生産的側面への関心の高まりに応じるかたちで、1970年代後半から、写真を用いた一連の青少年教育活動を行った。その成果については、Dewdney & Lister(1988)にまとめられている。ここでは、Dewdney & Lister(1988)に基づいて、CCSDによって行われた青少年教育活動の概要を示す。

CCSDによる写真を用いた青少年教育活動は、D. ヘブディジ(1986)『サブカルチャー：スタイルの意味するもの』など、この時期に行われた、青少年のサブカルチャーに関する研究を理論的基盤として行われている。これらの研究は大衆文化やサブカルチャーを文化研究の中心に据えようとするカルチュラル・スタディーズの立場から行われているため、青少年自身によるサブカルチャー(以下、青少年文化(youth culture))の創造に重要な意義を見いだす。そのため、これらの研究に理論的基盤を置くCCSDによる青少年教育活動も、青少年文化の創造を重視している。

特に、CCSDによる青少年教育活動が強調したのは、青少年自身による「スタイル」(Style)の創造である。「スタイル」とはD. ヘブディジ(1986)によって重要視された概

体験して共同で何かを学び合ったり創り出したりする学びと創造のスタイル」(中野, 2002)を意味する。

18 例えば、「ボイス」<http://www.kidsvoice-jp.org/>では、子どもの声を市民社会に届けるため、子どもたち自身によるメディアの運営を支援している。また「anmitsu」<http://www.an-an-anmitsu.com/>は高校生が自分たち自身で自分たちの文化を他の高校生に伝えるためのフリーペーパーを発行する団体である。このような団体については、水越・吉見(2003)を参照。

念である。D. ヘブディジは、服装など、サブカルチャー的なアイデンティティを示す「スタイル」を青少年文化そのものとして捉える。そして「スタイル」としての青少年文化こそ、青少年が自分自身のアイデンティティを積極的に模索することのできる領域であると主張する。

この理論的基盤に基づいて展開した、CCSDによる青少年教育活動のねらいは、社会における青少年の表象と、実際の彼らの現実のありかたとの間の関係性を、青少年自身に探求させることにある。そのため、青少年の服装や自己イメージなど、青少年自身のアイデンティティに直接関わる側面に焦点が当てられる。具体的には、日常的に用いられる写真という手段を用いた教育活動が展開された。すなわち、CCSDは、単なる「素人写真」(amateur photography)を乗り越えて、青少年自身による文化を実現する手段、あるいは表象する手段としての写真を模索しようとした。CCSDによるメディア・リテラシー教育は、学習者である青少年自身が自分自身の「声」を表現することそのものを目的とするわけではないという点で、カナダ国立映画評議会による青少年教育活動(1)と異なる。

3) 民放連メディア・リテラシープロジェクト：メルプロジェクト・日本民間放送連盟

日本において実践された、学校外のメディア・リテラシー教育活動の中で一連のまとまった報告がなされているものは、「民放連メディア・リテラシープロジェクト」(以下、民放連プロジェクト)である。民放連プロジェクトは、地域の民放局と学校あるいは生涯教育機関を結びつけることによって、学校側の子どもや教師、そして民放局側の専門職の人々とがともに学び合い、双方ともにメディアについて理解を深めることをねらいとしたプロジェクトである(水越, 2002, p. 279)。具体的な実践としては、主に学校と民放局とを結びつけた二つの実践が報告されている。いずれも期間限定のワークショップ形式で、かつ、正規の授業とは異なる場での教育活動である。以下、水越・山内(2003)に基づき、このプロジェクトにおいて具体的に行われた教育活動の概要を説明する。

一つは、長野県で行われた実践である。この実践は、須坂高校、長野西高校、三郷中学校、清水学童クラブと、地域の民間放送局である「テレビ信州」の連携によって行われた。この実践は、プロデューサー役にあたる担任の教諭と、ディレクター役にあたる数人の生徒に焦点を当てた実践であり、リーダー役となる教師や学習者を育てることを目的としている。「テレビ信州」報道部と学校・児童クラブ側にそれぞれ、プロデューサー役とディレクター役とを1人ずつ設定し、合計4人がそれぞれ対等な関係で関わり合いながら3分の紹介番組を作る、という実践である。「テレビ信州」報道部側は、学校側の参加者に対して番組作成の支援をしながら

ら、この紹介番組作成の過程について取材する。また、「テレビ信州」報道部側は、この取材に基づいて放送枠 10 分間のクリップを作成し、この 10 分間のクリップは、実際に「テレビ信州」によって放映される。この教育実践は 3 時間という限られた時間の中で行われた「一日出前ワークショップ」（水越，2002）であり、学習者全員を一定の基準に到達させることを目的としているわけではない。それよりも、むしろ、このプロジェクトに参加した限られた人数の教諭や学習者が、次の新たな教育活動やメディア・リテラシー実践¹⁹につながる知識や人脈を作ることが、この教育活動のねらいである。

もう一つは、愛知県で行われた実践である。この実践では、春日丘高校と地域の民間放送局「東海テレビ」とが連携を組んだ。長野県での実践は一日だけ、3 時間だけの実践であり、単発的なイベントとしての性質を持っていたのに対し、愛知県での実践は、「総合的な学習の時間」という学校教育の枠内で、毎週 1 コマ 50 分の授業を全 9 回行っており、比較的長期にわたる教育活動が行われた。この実践の対象となったのは、高校 1 年生 16 名である。16 名の高校生は 4 人ずつ 4 つのグループに分かれ、高校生としての視点からニュース番組の企画案を考え、3 分間のニュース番組を作成した。「東海テレビ」のスタッフは、企画立案の段階で、高校生にニュースの企画を立案する際に必要なことなどを教えたり、取材や編集の段階でアドバイスをを行った。この教育活動では、学習者が実際にニュースを企画する際のさまざまな知識や技術を理解するだけでなく、番組というものが意図的に構成されたものであることを理解することをねらいとしている。そのため、授業の最後には、番組制作全体を振り返ってのディスカッションが行われた。

民放連プロジェクトは、マスメディア産業やマスメディア産業の専門家との接触を重視している点で、これまでに紹介したその他のメディア・リテラシー教育活動と異なっている。この点について、山内（2003）は「民放連プロジェクトのような越境型プロジェクトは、いってみれば、二つの異なる組織が、新しい学びのコミュニティを作り出す活動として捉えることができる」（p.219）と述べている。山内は、「実践コミュニティ」（community of practice）（レイブ&ウエンガー，1993；Wenger，1998）の概念を用いてこれについて説明する。山内によれば、民放連プロジェクトとは、民間放送局というマスメディアの生産者側のコミュニティと学校コミュニティという二つの異質のコミュニティの出会いを組織することで、その境界に新しい

19 「メディア・リテラシー実践」とは、「現実のメディアに対し、何らかの働きかけをすることや、メディアを活用した表現活動や情報発信のことである」（水越，2005，p.110）。水越（2005）では「メディア・プラクティス」という用語を用いているが、本研究ではメディア・リテラシーとの関係性を明確

「学びのコミュニティ」を創造する活動であるという（山内，pp. 219-222.）。このプロジェクトの最終的なねらいは、新たな「学びのコミュニティ」の創造によって、最終的には現在の日本のメディア状況を変革し、新たなメディア状況を作り出すことである。すなわち、民放連プロジェクトとは、民間放送局という組織と学校という組織との接触を重視し、このような接触によるコミュニティそのものの学習を生み出すプロジェクトである。そして、学習者によるメディア・リテラシーの学習は、このようなコミュニティそのものの学習に随伴するものとして捉えられる。長野県でのプロジェクトにおいて、学習者全員を一定の基準に到達させることではなく、次の教育活動やメディア・リテラシー実践を展開するリーダーの養成が目的とされたこともこのことと関連する。民放連プロジェクトにおいては、コミュニティそのものの学習が重視されている。

1. 3. 2. 共通する学習者モデル：「社会・文化を創造する学習者」

以上、学校外教育活動としてのメディア・リテラシー教育として行われてきた教育活動の概要を確認した。これらの教育活動の前提となる学習者モデルを、本研究では、「社会・文化を創造する学習者」と呼ぶ。以下、この学習者モデルについて説明する。

まず、1) カナダ国立映画評議会による青少年教育活動としてのメディア・リテラシー教育（以下、カナダ国立映画評議会によるメディア・リテラシー教育）と2) CCSDによる青少年教育活動としてのメディア・リテラシー教育（以下、CCSDによるメディア・リテラシー教育）が前提とする学習者への視点を確認するため、これらのメディア・リテラシー教育を教科教育におけるメディア・リテラシー教育との関連で図示する（図 1-3-2-1）。

この図（図 1-3-2-1）に教科教育としてのメディア・リテラシー教育、カナダ国立映画評議会による青少年教育活動、CCSDによる青少年教育活動を位置づけると、左部全面に教科教育としてのメディア・リテラシー教育が位置づけられ、右下部にカナダ国立映画評議会による青少年教育活動が位置づけられる。CCSDによる青少年教育活動は右上部に位置づく。

にするため、「メディア・リテラシー実践」という用語を用いた。

(内容：省察中心)

教科教育としてのメディア・リテラシー教育

CCSDによるメディア・リテラシー教育

(学習者：受動的側面重視)

教科教育としてのメディア・リテラシー教育

(学習者：生産的側面重視)

カナダ国立映画評議会によるメディア・リテラシー教育

(内容：生産活動中心)

図 1-3-2-1：教科教育・カナダ国立映画評議会・CCSDによるメディア・リテラシー教育の位置づけ

カナダ国立映画評議会におけるメディア・リテラシー教育は、学習者アクティヴィズム (student activism) を理論的基盤として、自分自身の「声」を持ち、それを表現しようとする学習者を前提としていた。そのため、学習者の「声」を社会へと届けるための手段として映画的手段が利用された。この教育活動では、学習者が映画的手段を用いて自分自身の「声」を社会へと届けることそのものが目的とされている。そのため、教育活動は映画的手段による生産活動そのものとなる。そのため、カナダ国立映画評議会によるメディア・リテラシー教育は、図の右下部に位置づけられる。

また、CCSDによるメディア・リテラシー教育は、学習者である青少年自身が自分自身の「声」を表現することそのものを目的とするわけではないという点で、カナダ国立映画評議会による青少年教育活動と異なる。CCSDのメディア・リテラシー教育は、学習者が自分自身の「現実」を表象する過程において省察することを重視しており、この点では、教科教育におけるメディア・リテラシー教育と共通する。しかし、教科教育におけるメディア・リテラシー教育が、「社会・文化を受容する学習者」を前提とするのに対し、CCSDのメディア・リテラシー教育は、ヘブディジ (1986) を理論的基盤として、積極的に「スタイル」、すなわち青少年文化を創造する学習者を想定し、学習者による青少年文化の創造に向けた教育活動を展開する。

以上の議論から明らかなように、学校外教育活動として行われた1) カナダ国立映画評議会によるメディア・リテラシー教育と、2) CCSDによるメディア・リテラシー教育は、どち

らも学習者の生産的な側面を重視している。これらのメディア・リテラシー教育で共通に前提とされているのは社会・文化を積極的に創造しようとする学習者、すなわち自分自身の「声」を積極的に社会へ届けようとする学習者や、自ら「スタイル」を創造する学習者である。

さらに、3) 民放連プロジェクトによるメディア・リテラシー教育は、このような創造的な側面の重視を明確に示している。民放連プロジェクトの具体的な実践において、学習者はマスメディア産業そのものと関わる。すなわち、学習者はメディア、特にマスメディアの生産者のコミュニティと接触し、その中で、メディアの生産者側の知識や技術を体験し、学習する。すなわち、カナダ国立映画評議会によるメディア・リテラシー教育やCCSDによるメディア・リテラシー教育が、学習者が日常的に接することのできる発信のためのメディアを扱うことで、学習者個人の生産的な側面に焦点を当てようとしたのに対し、民放連プロジェクトは、学習者が日常的に接することのできない、マスメディアの生産者のコミュニティとの接触を促した。これはより積極的なかたちで、学習者による社会・文化の創造を促進しようとする教育活動であるといえる。この教育活動が「実践コミュニティ」(community of practice)の理論²⁰を理論的基盤として、学習者を取り巻くコミュニティそのものの学習や新たなコミュニティの生成に焦点を当てていることは、このことを示している。

これまでの議論を整理し、1) カナダ国立映画評議会によるメディア・リテラシー教育と2) CCSDによるメディア・リテラシー教育、3) 民放連プロジェクトによるメディア・リテラシーの基盤となる理論とその理論における学習者モデルを表にまとめると表1-3-2のようになる。

20 山内(2003)では、特に Wenger(1998)に依拠して民放連プロジェクトによる成果を論じていることから、民放連プロジェクトは Wenger(1998)によって展開された実践コミュニティ論をメディア・リテラシー教育のための理論的枠組みとしていると考えられる。

表 1-3-2： 学校外教育活動としてのメディア・リテラシー教育のまとめ

	カナダ国立映画評議会 (カナダ)	CCSD (英国)	民放連プロジェクト (日本)
基盤となる理論	学習者アクティビズム	「生産者としての「読者」論 (ヘブディジ(1986))	実践コミュニティ論 (Wenger(1998))
目的	学習者のエンパワーメント (学習者の「声」を社会に届ける)	学習者による「スタイル」の創造	コミュニティそのものの学習 新たなコミュニティの生成
対象とするメディア	映画的手段(ビデオ)	カメラ	マスメディア
メディアへの視点	学習者の「声」を届ける手段	学習者が「スタイル」を生成する手段	「巨大で体制化したマスメディアと脆弱な市民メディア」 (水越・山内, 2003)
学習者モデル	自らの「声」を届けようとする 学習者	自らの「スタイル」を創造する学習者	新たなメディア状況を創造する 学習者

カナダ国立映画評議会によるメディア・リテラシー教育は、学習者アクティビズムを背景として登場した。そこで想定される学習者とは、自らの「声」を持ち、自らの「声」を届けようとするにもかかわらず、社会・文化的な要因によってその可能性を奪われた存在である。そのため、映画的手段、特にビデオによって学習者に彼らの「声」を届けるための手段を与えれば、学習者は自らの「声」を発信し、社会に自らの「声」を届けることができると考えられている。そのため、カナダ国立映画評議会のメディア・リテラシー教育における学習者モデルは、「自らの「声」を届けようとする学習者」ということができる。また、CCSDによるメディア・リテラシー教育はD. ヘブディジの「スタイル」という概念を鍵概念として、学習者自身による「スタイル」の創造を目的とした教育活動を展開した。ここで前提とされているのは、「自ら「スタイル」を創造する学習者」である。

これら二つの教育活動が学習者の生産的側面に焦点を当て、メディアを学習者の生産活動のための手段として位置づけていたのに対し、民放連プロジェクトでは、「巨大で体制化されたマスメディアと脆弱な市民メディア」という日本のメディア状況を問題視する。民放連プロジェクトは、そのような日本のメディア状況を打破するためのプロジェクトである(水越・山内, 2003)。これまでに存在していた二つの異質なコミュニティ、すなわち、民間放送局のコミュ

ニティと学校コミュニティとの出会いを組織することで、新たなコミュニティを生成すること、またそれによって、新たな日本のメディア状況を創造することがこのプロジェクトの最終的なねらいである。そのため、民放連プロジェクトにおける学習者モデルは、「新たなメディア状況を創造する学習者」ということができる。民放連プロジェクトは、学習者が二つのコミュニティ同士の出会いの中で、新たなメディア状況の担い手として育っていくことを意図している。長野県でのプロジェクトと愛知県でのプロジェクトに共通する学習者モデルは、新たなメディア状況の担い手としての学習者、すなわち、「新たなメディア状況を創造する学習者」である。

以上の三つの学習者モデルは、それぞれ、その想定する社会・文化の規模が異なる。CCSDによるメディア・リテラシー教育は、最も小さな規模での社会・文化、すなわち、学習者が自分自身のアイデンティティをそこに求めることができるサブカルチャーを想定する。一方、民放連プロジェクトは日本という国家レベルでのメディア状況を想定している。しかしながら、どの規模の社会・文化を想定するかは異なっているとしても、学習者を社会・文化を創造していく主体として位置づけているという点で、この三つの学習者モデルは一致している。そこで、本研究では、学校外教育活動におけるメディア・リテラシー教育に共通する学習者モデルを、「社会・文化を創造する学習者」（図 1-3-2-2）と呼ぶ。

「社会・文化を創造する学習者」とは以下の学習者を意味する。教科教育としてのメディア・リテラシー教育は、我々を取り巻くさまざまな種類、さまざまなレベルの社会・文化による学習者への影響を重視していた。本研究では、この学習者モデルを「社会・文化を受容する学習者」と名づけた。これに対し、学校外教育活動におけるメディア・リテラシー教育が前提とする「社会・文化を創造する学習者」とは、我々を取り巻くさまざまな種類、さまざまなレベルの社会・文化に存在する規範や約束事を学習者が自ら作り替え、創造していくという側面を重視する立場である。つまり、「社会・文化を受容する学習者」が、社会・文化から学習者への影響を強調するのに対し、「社会・文化を創造する学習者」は学習者から社会・文化への影響を強調する。これら二つの学習者モデルの関係を図に示すと以下のようなになる（図 1-3-2-3）。図 1-3-2-3 のうち（1）は「社会・文化を受容する学習者」を示し、（2）は「社会・文化を創造する学習者」を示す。

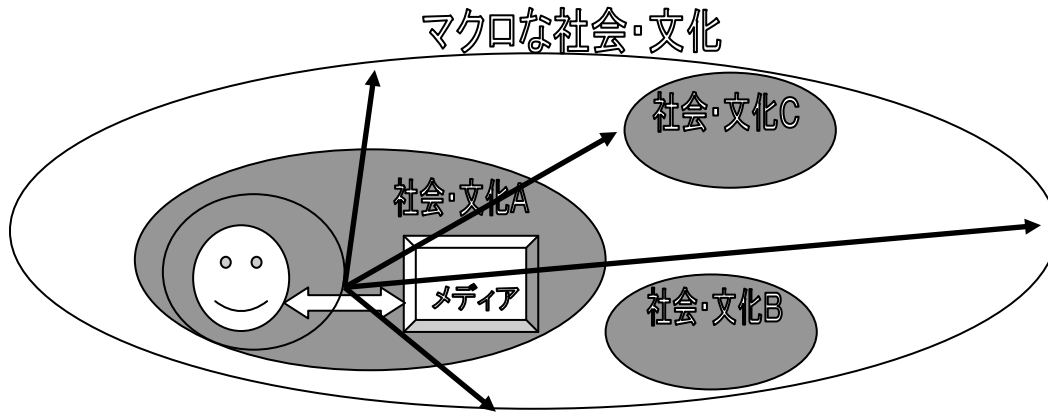


図 1-3-2-2 : 「社会・文化を創造する学習者」(矢印の方向は影響の方向を示す)

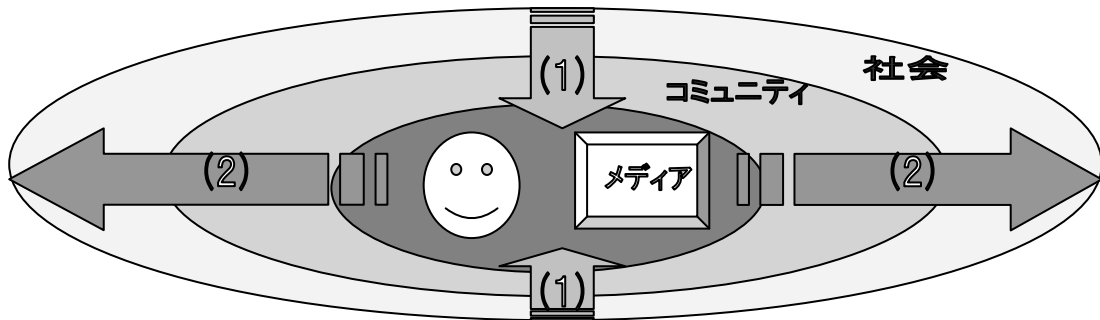


図 1-3-2-3 : 「社会・文化を受容する学習者」と「社会・文化を創造する学習者」の関係

(矢印の方向は影響の方向を示す。(1)は「社会・文化を受容する学習者」、(2)は「社会・文化を創造する学習者」である。(1)の矢印が外側(社会)から内側(学習者)に向いているのに対し、(2)の矢印は内側から外側を向いている。)

学校外教育活動としてのメディア・リテラシーが前提としてきた「社会・文化を創造する学習者」については、これまで、「学習者はそれほどまでに創造的でありうるか」、という疑問が投げかけられてきた。教科教育としてのメディア・リテラシー教育が理論的基盤としてきたカルチュラル・スタディーズが明らかにしてきたように、我々はさまざまな種類、さまざまなレベルの社会・文化に属し、それら社会・文化の影響を受けていることは紛れもない事実である。その事実を捨象し、学習者の生産的側面にばかり焦点を当てることは過度の楽観主義と言わざるを得ない。また、バッキンガム(2006)が指摘しているように、学校外教育活動としてのメディア・リテラシー教育は、創造的な側面ばかりを過度に重視する結果、学習者が生産活動を行うことそのものを目的化し、「学習者がそこから何を学習しているのか」という視点を疎かにしてしまう傾向がある。

本来、我々は社会・文化に影響を受けながらメディアと関わり、また、メディアと関わる中で新たな社会・文化を創造している。我々が日常的に行うメディアとの関わりの中には、これら二つの側面が同時に存在している。問題となるのは、それにも関わらず、どちらか一方のみ焦点が当てられることである。

しかし教科教育としてのメディア・リテラシー教育は、「社会・文化を受容する学習者」という側面（図 1-3-2-3（1））のみに焦点を当て、学校外教育活動としてのメディア・リテラシー教育は「社会・文化を創造する学習者」（図 1-3-2-3（2））のみに焦点を当ててきた。また、教科教育としてのメディア・リテラシー教育と学校外教育活動は、お互いの立場をお互いに批判してきた。これら双方による批判の根本には、それぞれが前提とする学習者モデルがある。そのため、これらの学習者モデルの相違を明らかにし、それぞれの視点を相対化しなければ、これらの批判を発展的な議論へと展開していくことは難しい。そこで今後は、これまでのメディア・リテラシー教育の中で前提とされてきた学習者モデルを相対化し、それらを全体的な視野から捉え直した上で、我々が日常的に行っている動的なメディアとの関わりを視野に置くことのできる学習者モデルを構想することが必要となる。

第四節 新たな学習者モデルに基づくメディア・リテラシー教育の目標論

1. 4. 1. 「第三のアプローチ」に基づく学習者モデル

では、メディア・リテラシー教育は今後、どのような学習者モデルを前提とすべきか。本研究では、新たな学習者モデルとして「「現実」を構成する学習者」というモデルを提案する。

「「現実」を構成する学習者」とは、メディアをめぐる「意味の渦」の中に巻き込まれ、あるいは自ら「意味の渦」を作りだしながら、自らの「現実」を構成する者として学習者を捉えるモデルである。この学習者モデルにおいて、学習者は一方的に社会・文化からの影響を受ける存在でもなく、また、一方的に社会・文化を創造する存在でもない。むしろ、この学習者モデルにおいては、一方向の矢印で示される影響関係は成立しない。学習者自身を含めたすべての人々が「意味の渦」の中に巻き込まれており、特定の意味の受容がそのまま意味の創造へとつながることもあり、また、逆に、ある特定の意味の生産が他の意味の受容を意味することもありうる。「意味の渦」の中で、学習者が行っていることは、日々、自分自身にとっての「現実」を構成するという具体的な営みだけである。

以下、ガーゲン（2004a）の議論を確認することによって、「「現実」を構成する学習者」

という学習者モデルが基盤とするメディアへの「第三のアプローチ」を確認するとともに、「「現実」を構成する学習者」という学習者モデルが、「社会・文化を受容する学習者」と「社会・文化を創造する学習者」という二つの学習者モデルをも含む包括的な学習者モデルであることを明らかにする。

ガーゲン(2004a)はこれまでのメディアをめぐる議論において、オーディエンスが「操作される犠牲者」と「行動する視聴者」という二つのメタファーで捉えられてきたと指摘する。「操作される犠牲者」メタファーとは、メディアから流される情報に一方的に影響を受けるオーディエンスを示すメタファーであり、「行動する視聴者」メタファーとは、メディアをめぐる権力を自らの思い通りに利用・再構成するオーディエンスを示すメタファーである。ガーゲンはこれら二つのメタファーに代わる第三のメタファーとして、「コントロールできない巨大な意味の循環」メタファーを挙げ、これについて次のように説明する。

「この「コントロールできない巨大な意味の循環」というメタファーは、第三の分析的アプローチを導いてくれます。このアプローチは、…(中略)…私たちが共に、言葉・イメージ・音などの巨大な循環の中に入りこんでいると考えます。私たちはみんな、プロデューサーであると同時に犠牲者でもあるのです。誰も、意味の渦の外に出ることはできないのです。」(ガーゲン, 2004a, p. 296)

これまでのメディア・リテラシー教育は、メディアの外側にある「現実」の存在を前提とし、メディアがその「現実」をいかに正確に表象するかを問題としてきた。これに対し、「第三のアプローチ」は我々が「意味の渦」の外側には出られないこと、すなわち、メディアの外側にある「現実」はもはや存在せず、我々が表象の世界そのものに生きていることを強調する。我々が「現実」として想定するものはすべて、「意味の渦」の中で決定されるものであり、「意味の渦」の外側にある「現実」などもはや存在しない。だからこそ、我々はすでにある「意味の渦」に巻き込まれる受動的な犠牲者でもあり、同時に、自ら「意味の渦」を創り出す生産者にもなりえるのである。

ガーゲン(2004a)は我々が生きるこのような世界を、ボードリヤール(1984)の言葉を借りて「超現実(ハイパーリアリティ)」と呼び、「超現実」を積極的に評価する可能性を提示する。

「私たちが日々考えていることを実行に移すために、抽象的な意味—例えば「仕事」「遊び」「家族」「公正」「経済」など—はなくてはならないものです。「超現実」と呼ばれるような構成がなければ、政治的・経済的な議論は成り立ちません。「超現実」から脚本やエネルギーが与えられなければ、人生の楽しみもありえません。文化的に共有された壮大な物語の宝庫がなければ、「キス」も単に肌と肌が接触しただけということになるかもしれません。私たちの生きる喜びは、「ありのままの事実」からではなく、このような創造のプロセスを経てもたらされるものなのです。」（ガーデン, 2004a, pp. 299-300.）

この議論から、「社会・文化を受容する学習者」と「社会・文化を創造する学習者」という二つの側面は、どちらも我々が日常的に行う「現実」構成のプロセスの一環であることがわかる。我々が既存の社会・文化的な意味に従うかたちで何かを意味づける行為も、あるいは、自らの実践によって新たな意味を生成する行為も、どちらも、「意味の渦」の中で生きるための「現実」を作り出すプロセスの中で行われる。つまり、「社会・文化を受容する学習者」あるいは「社会・文化を創造する学習者」とは、「意味の渦」の中における「現実」構成における異なる二つの側面を示した学習者モデルである。

「「現実」を構成する学習者」という学習者モデルは、「社会・文化を受容する学習者」と「社会・文化を創造する学習者」という二つの学習者モデルを、それぞれ「意味の渦」に巻き込まれる学習者の二つの側面として位置づける包括的なモデルである。

1. 4. 2. 「「現実」を構成する学習者」による実践を捉えるモデル

次に、「「現実」を構成する学習者」という学習者モデルに基づいた上で、学習者が具体的に行う実践を捉えるためのモデルを明らかにする。本研究では、ミシェル・ド・セルトー(1987)『日常実践のポイエティック』における、「読むこと」の実践に関わる議論の中で提示された二つのモデルに注目する。一つは、通常我々が「生産」と呼ぶような生産と、通常「消費」と呼ばれる「もう一つの生産」との関係性に関するモデルである、1) 「戦略」(strategies)と「戦術」(tactics)というモデルである。そしてもう一つは、特に「読者」²¹による活動

21 「読者」(reader)という用語は、メディア・リテラシー教育の文脈においても、「オーディエンス」(audience)と同じ意味で用いられることがある。例えば、マクマホン(2006)では「テキスト」「コンテキスト」「オーディエンス」というメディア・リテラシー教育の枠組みが示されているが、このうち「オーディエンス」の項目にあたる説明として「読者(reader)がテク

に関わるモデルである、2) 「ブリコラージュ」 (bricolage) というモデルである。

本研究がミシェル・ド・セルトー (1987) に注目する理由は以下のとおりである。

ミシェル・ド・セルトーはアナール学派の歴史学者である。アナール学派とは、事件中心の歴史認識に対し、社会学や心理学などの他の学問からの方法論を応用することで心性や感性の歴史や歴史の深層構造の理解を目指すフランスの歴史学派である。アナール学派では R. マンドルーの『民衆本の世界—17・18 世紀のフランスの民衆文化』 (マンドルー, 1988) 以降、民衆文化史の重要性が唱えられ、いわゆる「書物/読者の社会史」もその中心的なテーマとして取り上げられてきた。セルトー(1987)における「読むこと」の実践に関わる議論も、この「書物/読者の社会史」の系譜を受け継いでいる。

北田(2004)は「読むこと」についての社会史的・社会学的な研究の言説を大まかに以下の三つの系譜に分けている。一つ目は「読むこと」を取り巻く文化現象全体に対し歴史学的にアプローチするアナール学派の「書物/読者の社会史」の系譜であり、二つ目はカルチュラル・スタディーズ(cultural studies)の始祖たちによる「読むこと」に対する文化論的なアプローチである「読者(階層)論」の系譜、三つ目は読み手自身が解釈に果たす影響に注目した H. R. ヤウス(H. R. Jauss)や W. イーザー (W. Iser) などの「受容の美学」の系譜である(pp. 30-31)。セルトーはこのうち一つ目の系譜に属する。しかし、アナール学派があくまで「書物」という物質的な対象の流通や受容をめぐる歴史的事実の実証に主眼を置いていたのに対し、セルトーは、「受容の美学」(第三の系譜)をも視野に置いた上で、「読むこと」の実践に対する議論を展開し、これによって「読むこと」の実践の中で行われる「読者」の具体的な行為を理論化する。セルトー(1987)に見られる「専有」や「戦術」「戦略」、「ブリコラージュ」という用語は、「読者」の具体的な行為として行われる意味解釈の実践を記述するものである。本研究では、このようにセルトーが「読者」の具体的な行為を理論化している点を重要視し、セルトーによる「読むこと」の実践に関する理論を取り上げる²²。

ストに持ち込む立場」(the positions that the reader brings to the text)と記されている(マクマホン, 2006, p.33)。

22 また、セルトー(1987)が提出した「読むこと」の実践に関する議論やそこで生み出された用語は、カルチュラル・スタディーズにおいて民衆文化やポピュラー・カルチャーを論ずる際の概念枠組みとして用いられている(Jenkins, 1992; 小田, 1998, 2006b)。例えば、小田(2006b)はカルチュラル・スタディーズの大衆文化(ポピュラー・カルチャー)論を整理している。この中で小田は、高級文化と大衆文化を隔絶したものとして見る「二層モデル」に対抗する理論的立場として「文化合意論」と「文化対抗論」という二つの立場を挙げ、セルトー(1987)の議論を「文化対抗論」に位置づける。「文化対抗論」とは、「民衆たちがエリートから文化を与えられてきたことを認めながらも、民衆文化の創造性を強調する」立場である。「文化対抗論」は今日の大衆文化論におけるパラダイムを形成しており、この立場から多くの大衆文化研究が行われてきている(例えば、ヘブディジ, 1989; フィスク, 1998)。このことも、現代文化としてのメディアに関わる学習者の「現実」の構成に焦点を当てたモデルを検討するために、セルトー(1987)の議論が有効であることを示している。

1) 「生産」と「消費」の全体モデル：「戦略」と「戦術」

セルトーは、都市空間の使用やスーパーマーケットで購入されたさまざまな商品の利用、そして、新聞や書物が広めるさまざまな物語の使用など、さまざまな消費のありように焦点をあて、そこで消費をする者にたいして付与される「『消費者』という遠回しな名」（p. 12）に疑問を呈する。なぜならば、「消費者」という名前は、初めから人々が「受動的に規律に従う」（p. 11）ことを前提としているからである。セルトーはこれに対し、消費を「もう一つの生産」「消費」と形容されている生産」と呼び、「支配的な経済体制によって押しつけられたさまざまな製品をどう使いこなすか」（p. 14）という言葉によって消費を記述しようとする。

セルトーはこのような「もう一つの生産」「消費と形容されている生産」と、通常我々が「生産」と呼ぶような生産、すなわち「拡張主義的で中央集権的な、合理化された生産、騒々しく見せ物的な生産」（p. 14）を対置し、これら二つの生産の関係を戦争論的な枠組みによってモデル化しようとする。このモデルにおいては、「戦略」（strategies）と「戦術」（tactics）との関係によって、二つの生産の関係が記述される。

「戦略」についてセルトーは以下のように説明する。

「わたしが戦略と呼ぶのは、ある意志と権力の主体（企業、軍隊、都市、学術制度など）が、周囲から独立してはじめて可能になる力関係の計算（または^{マニピュレーション}操作）のことである。こうした戦略が前提にしているのは、自分のもの〔固有のもの〕として境界線を引くことができ、標的とか脅威とかいった外部（客や競争相手、的、都市周辺の田舎、研究の目標や対象、等々）との関係を管理するための基地にできるような、ある一定の場所である。」（セルトー，1987，p. 100.）

このように、「戦略」の特徴は、「自分のもの〔固有のもの〕として境界線を引く」ことのできるような場所を持つことである。これに対し、「戦術」は「自分のもの〔固有のもの〕」と呼べるような場所を持たないことを特徴とする。

さらに、教育・学習論の文脈においては、ワーチ(2002)が、「専有(アプロプリエーション)」という学習への視点を提案している。「専有」とは、ワーチによれば「他者に属する何かあるものを取り入れ、それを自分のものとする過程」(ワーチ,2002, p.59)を意味する。ワーチは「専有」としての学習をセルトー(1987)による「戦術」「戦略」という概念枠組みに基づいて理論化しており、このことはセルトー(1987)の議論が教育・学習論の文脈においても有効であることを示している。

「わたしが戦術と呼ぶのは、自分のもの〔固有のもの〕をもたないことを特徴とする、計算された行動のことである。ここからが外部と決定できるような境界づけなどまったくできないわけだから、戦術には自律の条件が備わっていない。戦術にそなわる場所はおそらく他者の場所だけである。したがって戦術は自分にとって疎遠な力が決定した法によって編成された土地、他から押しつけられた土地の上でなんとかやっつかざるをえない。戦術には、身をひき、先を見越しつつ、身構えながら、自分で依って立つということができないのである。それは、フォン・ビューローが語っていたように、「敵の視界内での」動きであり、敵によって管理されている空間内での動きである。」（セルトー，1987，pp. 101-102.）

セルトーはこれら「戦略」と「戦術」のうち、特に「戦術」に焦点を当て、このような「戦術」としての「読書」の実践を「専有としての読書」と呼ぶ。すなわち、「専有としての読書」とは、「読者」が他者の領域である既存のテキストの中で行う「戦術」を記述する概念である。

「読むという活動は、ことば無き沈黙の生産にそなわるありとあらゆる特徴をしめしている。そのときひとは、ページをよこぎって漂流し、旅をする目はおもむくままにテキストを変貌させ、ふとしたことばに誘われては、はたとある意味を思いうかべたり、なにか別の意味があるのではと試してみたり、書かれた空間をところどころまたぎ越えては、つかの間の舞踏をおどる。けれども読者は蓄積するのに慣れていないから（書きとったり、「記録」したりするのではないかぎり）、過ぎゆく時の消滅から身を守ることができない（読みながらわれを忘れ、読んだものを忘れてしまう）。かれにできることはただ、読むのに「消えてしまった」時間の代用品（痕跡か約束）に過ぎぬもの（本やイメージ）を買うことだけである。読者は、他者のテキストの中に、快樂の策略、乗っ取りの策略をそっとはりめぐらすのだ。そこでかれは密猟（banconnage；専有：引用者注）をはたらき、もろともそこに身を移し、身体の発するノイズのように、複数の自分になる。」（セルトー，1987，pp. 29-30.）

この引用文に示されているのは、「専有としての読書」であり、そのような「専有」を行う「専有者としての「読者」」である。

ここで「専有」というメタファーが明示しているように、「読者」はテキストとは無関係に自由に自分のテキストの意味を構成できるわけではない。「読者」はあくまでも既存のテキストという他者の領域の中で、「戦術」としての「専有」、すなわち、自分自身の領域を持たぬままに「快樂の策略」「乗っ取りの策略」をはりめぐらせることができるだけである。しかし、だからといって、既存のテキストによってすべての意味が決定されるわけでもない。「読者」は、このような「専有としての読書」を行うことによって、他者のテキストの中に自分自身の「別の世界」(p. 30)をすべりこませる。セルトーは、「作者」の場所であるテキストの上で展開されるこのようなやりとりを「空間のゲーム」(p. 30)として捉え、戦争論的な枠組みでこれを説明しようとする。つまり、テキストとは、「作者」の「戦略」と「読者」の「戦術」との闘争の場所である。

セルトーが提示した戦争論的な枠組み、すなわち「戦略」と「戦術」という枠組みは、一つのテキストの中で展開する「現実」の構成過程を理解するために有効である。一つのテキストを読むという実践において、「読者」は、他者の場所であるテキストの中で自分自身の「戦術」を展開する。このとき、「テキスト」をめぐる「現実」は、セルトーが述べているように、「作者」、あるいは意味を管理しようとするものによってはりめぐらせた「戦略」と「読者」によって展開された「戦術」との闘争の結果として構成される²³。

本研究では「読者」による「戦術」に注目する。これは、このように他者の場所であるテキストに対し、「読者」が自分自身の「現実」を作りだすための抵抗として行う「戦術」であり、このとき「読者」は自分の場所と呼べるような場所を持たない。本研究において焦点となるのは、自分の場所を持たずに他者の場所の中で「戦術」を行うことによって、他者のナラティブや言葉等を借りながら自分自身の「現実」を作り上げようとする「読者」の活動である。

²³ ワーチ(2002)は学習論の文脈から、「戦略」「戦術」という枠組みを用いて、歴史テキストの学習における抵抗について分析している。ワーチが抵抗の「戦術」として記述する現象とは、例えば、米国の歴史を語る際に一部の学生たちが「自由への探求のナラティブ」とは異なる情報(先住アメリカ人の扱い方に関する情報等)を持ち出したりするような現象である。「自由への探求のナラティブ」とは米国の公式な歴史テキストに見られるナラティブの形式である。学生たちは米国の公式な歴史テキストのナラティブを習得(master)しており、学生たちはこのナラティブとは異なるナラティブを持たない。すなわち、「自由への探求」を語る他者の場所と異なる自分の場所を持たず、「自由への探求」を語る他者の場所の中で抵抗としての「戦術」を行っている、とワーチは分析する。これに対し、ワーチが抵抗の「戦略」として記述する現象とは、一部のエストニア人たちが歴史を語る際に、公式に教えられる「ソビエト史」ではない歴史、すなわちエストニア人としての歴史を語る現象である。この場合、歴史を語るエストニア人たちは、自分の場所となるナラティブを有しており、その場所から他者の場所となる「ソビエト史」のナラティブに抵抗することができる。

本研究では「読者」による「戦術」に注目する。これは、このように他者の場所であるテキストに対し、「読者」が自分自身の「現実」を作りだすための抵抗として行う「戦術」であり、このとき「読者」は自分の場所と呼べるような場所を持たない。本研究において焦点となるのは、自分の場所を持たずに他者の場所の中で「戦術」を行うことによって、他者のナラティブや言葉等を借りながら自分自身の「現実」を作り上げようとする「読者」の活動である。

2) 「読者」による活動を示すモデル：「ブリコラージュ」

では「戦略」と「戦術」との闘争の中で、「戦術」をはりめぐらせる「読者」は具体的にどのような活動を行っているのだろうか。

セルトーは、「読者」が行う活動を捉えるためのモデルの一つとして、レヴィ＝ストロース(1966)が『野生の思考』で提起した「ブリコラージュ」(bricolage；器用仕事)という概念が参考になると述べる。「ブリコラージュ」とは、もともとは未開社会における神話的思考の性質を記述するために用いられた概念である。レヴィ＝ストロースは、神話的な物語が所与の文化に存在するさまざまな話や物語の切れ端、あるいは、他の利用可能なさまざまな残骸から、「一種の知的ブリコラージュ」の中で寄せ集められたものであることを明らかにした。すなわち、「ブリコラージュ」とは、「手近にある残りもの、使用済みのも、そして借りものの断片を寄せ集め、新たな全体を作り出す」(ブルッカー、2003, p.200.)活動である。

読むという実践は、「読者」による文化のブリコラージュである。「読者」は、自分自身の社会的経験を意味づけるために、既存のテキストを解体し、再統合させる。これは一つの生産である。しかし、このような生産はさまざまな断片を配合することはしても、レヴィ＝ストロースの注目した神話的物語のようなまとまった集合体を形成することはない、とセルトーは述べる。あくまでも、ブリコラージュは「読者」による「戦術」として行われるものであり、そこで形成される物語は「時間の流れのなかに散らばって」(セルトー、1987, p.342.)いるのである。

「事実、読むことは場所をもたない。バルトはスタンダールのテキストのなかでプルーストを読む。テレビの視聴者は報道番組を見ながら、画面に自分の幼年時代の一コマを読む。前の晩に観たテレビ番組のことを、こんなふうにする女性がいる、「くだらなかったけど、それでも観ていたの」、と。いったい彼女はどんな場所にとらえられていたのだろうか。いったいどこの場所の映像をみて、しかもそこに映っていないどんな場所をみていたのだろうか。本を読む読者も彼女とおなじことなのだ。読者の場所はここかあそこ、この場所か別の場所か、ではなくて、ここでもあそこでもなく、同時に内部であり外部であって、二つをひとつにしながらいずれをも失い、横たわるさまざまなテキストを結びつけてゆくのだ。自分が目覚めさせ、そこに招かれた客でありつつ、けっして所有者ではないテキストの数々を。そのことをとおして読者はそ

れぞれのテキストに特有の掟をかわし、同様に社会階層の掟をかわしているのである。」（セルトー, 1987, p. 341.）

このようにセルトーのモデルでは、「読者」はいたるところに偏在し、さまざまなテキストの断片を再統合させる。このような「読者」の偏在と、「読者」によるブリコラージュの具体的な様相については、カルチュラル・スタディーズの研究の中で明らかにされている（Jenkins, 1988, 1992）。

例えば、CCSDによる学校外教育活動としてのメディア・リテラシー教育（1.3.1 参照）の理論的基盤となったヘブディジ（1986）もその研究の一つである。ヘブディジは「ブリコラージュとしてのスタイル」（p. 146）と題して、青年のサブカルチャーをブリコラージュの行為として分析し、青年たちが既存の文化の広範な領域から、さまざまな要素を借用し、そこに新しい意味づけを行っていることを明らかにした。

このように、ブリコラージュというモデルは、「読者」が読むという実践の中で実際に行う活動を捉えるために有効である。「戦略」と「戦術」というモデルは、テキストをめぐってさまざまなやりとりが展開される様子を俯瞰して捉えるためには有効であるが、このモデルによって具体的な「読者」の活動を捉えることは難しい。しかし、ブリコラージュというモデルは、学習者が実際にどのような活動によって「現実」を構成するのか、その具体的な過程を明らかにする上で有効なモデルとなりうる。

つまり、学習者はさまざまなメディア・テキストに接し、それぞれのテキストからさまざまな断片を拾い上げ、それらを統合することによって、自らの「現実」を構成する。もちろんその過程は完全に制約のない状況で行われているわけではない。先に引用したように、「読者」はそれぞれのテキストに特有の掟をかわし、同様に社会階層の掟をかわして」（セルトー, 1987, p. 341.）おり、その中でブリコラージュを行っている。学習者は、既存のテキストの意味、社会階層特有の意味にさまざまな制約を加えられつつ、また一方で、積極的なかたちでそれらの意味を利用しながら、それらを新たに再構成することによって、自らの「現実」を作り上げていく。

以上の議論を踏まえて、本研究では、学習者による具体的な実践を、ブリコラージュという観点から捉える。学習者によるブリコラージュとは、学習者が自らの社会的経験を意味づけるために、既存のテキストのさまざまな断片を再構成する試みである。それは、セルトー（1987）が指摘するように、レヴィ＝ストロースの明らかにした神話的物語のように一つのまとまった

集合体を形成することはない。しかし本研究では、集合体が形成されるか否かに関わりなく、自らの社会的経験のためにテキストの断片を再構成しようとする活動そのものに焦点を当てることを重要視する。なぜならば、セルトー（1987）が「戦略」と「戦術」という戦争論的なモデルを用いて説明しているように、学習者にとっての「現実」は既存のテキストの中で行われる学習者のブリコラージュの結果、構成されるものだからである。

3) 「「現実」を構成する学習者」による実践を捉える視点

以上の議論から、本研究では「「現実」を構成する学習者」による学習を捉えるための観点として、ブリコラージュという観点を採用する。ブリコラージュとは、自分自身の社会的経験を意味づけるために、既存のテキストを解体し、再統合させる、学習者による実践であった。本研究ではこのような学習者によるブリコラージュの実践をメディア・リテラシー学習として意義づけ（1.4.3.参照）、具体的なフィールド調査においてこの実践を確認する。学習環境デザインモデル構成を目的とした第三章・第四章では、人々によるブリコラージュの実践が自然発生的に行われているコミュニティを調査対象として、そのコミュニティの学習環境のデザインを明らかにする。また、第五章から第七章では、第三章・第四章で構成した学習環境デザインモデルを実際の教育場面に適用し、そこで行われるブリコラージュの実践を記述する。

では、これらの調査において、どのようにブリコラージュの実践を確認するか。本研究ではブリコラージュの実践を確認するため、学習者の受動的側面と生産的側面との関係の生成に注目する。なぜならば、本研究の目的は、学習者の受動的側面と生産的側面の双方を視野に置いた学習環境デザインのモデルを構成することだからである。セルトー（1987）によるブリコラージュという概念は、受動的側面の中にある生産的側面への契機に注目した概念である。そこで本研究では学習者による具体的な実践を、受動的側面と生産的側面との関係の生成という観点から分析する。

第三章・第四章で調査対象としたメディア・ファン・コミュニティは、メディア・テキストを「読む」という受動的行為の中にある生産的側面への契機を示す事例として、多くの研究で取り上げられてきたコミュニティである（例えば、Jenkins, 1992； Storey, 2003； 小林, 1996 など）。第三章・第四章では、メディア・ファン・コミュニティの学習環境デザインとしての特質を明らかにすることで、学習者の受動的側面と生産的側面との関係の生成を支援する学習環境デザインを構成する。

また、第五章から第七章は、具体的に学習環境デザインを適用した事例において、学習者の

受動的側面と生産的側面との関係の生成を確認する。文化系課外活動団体へのインタビュー調査を行った第五章では、部員たちがナラティブを生成する中で、既存のカテゴリーを適用するかたちで行われるトップ・ダウン式の意味生成を行う（受動的側面）と同時に、その既存の意味に基づくかたちで自分たち自身の日常的な人間関係に基づくボトム・アップ式の意味生成を行う（生産的側面）ことを確認する。第六章の水戸芸術館現代美術ギャラリーに設置されたカフェを対象としたフィールドワーク調査では、小学生の女儿がスタッフとの関わりの中で「読者」から「作者」へと移行する姿を、受動的側面から生産的側面の移行として記述し、その具体的な過程を明らかにする。最後の第七章では、アート作品を見るという受動的行為の中で学習者自身が自らの生産的側面を働かせ、自分自身の個性的な意味を生成しうる教育実践を行った事例を分析・報告する。

1. 4. 3. メディア・リテラシー教育の目標論：実践的倫理知の生成

では、「「現実」を構成する学習者」という学習者モデルに基づき、学習者による実践をブリコラージュという観点から捉えるとき、メディア・リテラシー教育において、学習者が行うべき学習とはどのようなものか。そして、その学習はどのような視点から捉えることができるか。これは、メディア・リテラシー教育の目標論に関わる問題である。すなわち、メディア・リテラシー教育が実践される具体的な場において、どのような学習が目指されるべきか、また、どのような現象が「学習」として記述されるべきか、という問題である。

本研究では、近年のメディア・リテラシー教育研究の動向を踏まえ、実践的倫理知（practical-moral knowledge）の生成をメディア・リテラシー教育の目標とする。実践的倫理知とは、ライル(1987)によって提唱された二つの知、すなわち「内容について知ること」（knowing that）と「方法について知ること」（knowing how）に加わる、第三の知、「内側から知ること」（knowing from within）である。この第三の知は、「ある状況やある集団、ある社会的な制度や社会の内側から我々が抱く」知であり（Shotter, 1993b, p. 19）、具体的な状況での倫理的判断に関わる知である（序章第二節参照）。

序章でも述べたように、実践的倫理知は、科学的理性論（Scientific Rationalism）に基づく「科学的知識」「客観的知識」など、いわゆる近代知との対比によって位置づけられるものである。この意味で実践的倫理知は、これまで「実践知」（practical knowledge）と呼ばれ

てきたものと類似した概念として捉えることができる²⁴。

小田（2006a）は実践知が近代知と対置される概念であることを踏まえながらも、「実践知と近代知がそれぞれ固有の同一性を持ちながらまったく異なるものとして対立しているという見方」を批判する。実践知とは、固有の実体ではなく、セルトー（1987）が「戦術」という概念を用いて説明しているように、人々が「自分のもの〔固有のもの〕として境界線を引く」場所を持たない状況において、「なんとかやっていく」ための「わざ」「もののやりかた」である。

この実践知に関する議論を踏まえた上で実践的倫理知を定義すれば以下のようなになる。実践的倫理知とは、社会的世界における人々の関係性の中で「なんとかやっていく」ための「わざ」「もののやりかた」である。エスノメソドロジーを中心とする社会学の一派は、人々が「あたりまえ」の日常を構成する方法を明らかにしてきた（山田・好井, 1998）。例えば、桜井(1996)は、「個々の状況においていかに自己概念を選び、行為をどう行うかという主体の方法論」を「戦略」と呼んでいるが、ここでいう「戦略」とは実践的倫理知のひとつのありかたである。

近年のメディア・リテラシー教育研究は、これまでメディア・リテラシー教育研究の目標として一般的であった概念的理解（conceptual understanding）に疑問を呈し、より倫理的な視点からの目標論を提唱している。なぜならば、学習者による実践やその実践の結果作り出された作品を、概念的理解という観点からのみ理解しようとすることは、一定の狭い枠組みの中に学習者の作品を押し込め、その可能性を不可視的なものにしてしまう危険性があるからである（バッキンガム, 2006）。これと関連して塚田(2003)は、批判的リテラシー論が、応用社会的視点から批判的リテラシーの構成要素をあらかじめ特定することによって「学習者側から発想されるべき学びの起点」を抑圧してきたことを指摘している。

「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の局面を狭いものにしてしまっているのではないか。

24 実際、Lester & Wiliam (2002)は、教室において用いられる教師の実践知（practical knowledge）を

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）

ここで指摘されている点は、批判的リテラシー論を基盤とするメディア・リテラシー教育研究においても指摘されている（例えば、Buckingham, 1998）。

また、Williamson(1991/2)は、具体的な教育実践場面において「概念的理解」を目標としたメディア・リテラシー教育が引き起こす困難について報告している。Williamsonが直面した困難とは、女子生徒たちに向けられたテキストについての議論であるにも関わらず女子生徒たちが積極的に議論に参加しようとしないうこと、また男子生徒たちがポピュラー・カルチャーに対する女子生徒の嗜好を非難したがることである。Williamsonはこれらの経験から、メディア・リテラシー教育は抽象的な概念や理論からではなく、学習者個人の経験から始められるべきだと主張する。Turnbull(1998)はWilliamson(1981/2)が提起した議論を引き継ぎ、学習者自身の経験から導き出される知を実践的倫理知として理論化した。このようにメディア・リテラシー教育の文脈において実践的倫理知とは、抽象的な概念や理論に対置する概念であり、これによって意味されているのは、これまで見過ごされてきた学習者自身の個人的な経験や感情の中から見出される知である。つまり、実践的倫理知の生成を目標にすることは、メディア・リテラシーの学習の契機を学習者の側に、とりわけ学習者の経験や感情に求めようとすることに他ならない。

実践的倫理知は具体的な場における関係性の中で決定されるため、その知は抽象的なものにも技術的なものにもなりえず、また、その知の正否や善悪を決定する責任が、外部にいる特権的な個人に委ねられることもない。なぜならば、実践的倫理知とはあくまで社会的状況の内部で生み出され、維持されるものであり、その外部にいる者はその知に関わる権限を持たないからである。例えば、Buckingham(2003a)は次のように述べる。

「この「第三の知」（実践的倫理知；引用者注）は内容について知ること（事実や原

実践的倫理知として位置づけている。

理についての知識)や方法について知ること(技術についての知識)からは区別される。その知(実践的倫理知;引用者注)は抽象的でも技術的でもなく、他者への判断によって決まる。そして、その知は特別な社会的状況の内側からのみ抱くことのできる知である。このような倫理的な視点から見れば、文化的・倫理的・イデオロギー的な判断の責任は教師一人にあるわけではない。教師が学習者に採用してほしいと望むような理想化された学習者のアイデンティティを扱うのではなく、むしろ、学習者自身が、自分自身が何者であり、自分に何があるのかについて扱うことができなければならない。」(Buckingham, 2003a, p. 339)

このような実践的倫理知は、これまでのメディア・リテラシー教育研究においても注目されてきた。例えばRichards(1998)は、メディア・リテラシー教育において育成すべき能力として社会的自己理解(social-self understanding)の能力を挙げている。社会的自己理解の能力とは、広く社会的文化的な関係の文脈の中に自己を位置づけ、自己を理解する能力である。また日本においては松山(2005)が『自己認識としてのメディア・リテラシー』と題する著書を発行し、学習者自身が「メディアとしての<私>」(松山, 2004, p. 28)を発見することを目的としたメディア学習プログラムを提案している。さらに近年では、メディア制作活動そのものにおける学習者の自己の揺らぎや多角的なアイデンティティの生成そのものを、メディア・リテラシー教育の目標とする研究もある(例えば, Bragg, 2000 など)。これらの研究は、学習者自身のアイデンティティに関わる実践的倫理知の生成をメディア・リテラシー教育の目標としているという点で共通している。

また、原田(2005)は日本におけるこれまでのメディア・リテラシー教育の議論を検討した上で、メディア・リテラシー教育に「人間関係の再構築」という視座を導入することを提案している。原田は、「「人間関係の再構築」という視座を導入することは、「私」がこれまで向けてきた他者(友達や教師、学習の場に参加する第三者、そして自分自身)に対するラベリングと向き合い、その姿勢や態度の変容を意味する」(原田, 2005, p. 40)と述べる。原田の提案からは、実践的倫理知の生成を目標とするメディア・リテラシー教育を追求するための示唆を得ることができる。しかし、原田が提案する「人間関係の再構築」という視座の導入は、ミクロな次元での学習者の人間関係のみを視野に置いており、その人間関係を包含するさまざまな社会・文化を軽視する危険性がある。これに対し、実践的倫理知という概念は、ミクロな次元での関係性の中にある社会・文化的伝統を視野に置いている(Shotter, 1993a, p.)。実践

的倫理知の生成を目標とするメディア・リテラシー教育とは、具体的な場における社会・文化的伝統を視野に置きながら、その具体的な場での知の生成を支援する教育である。

このようなメディア・リテラシー教育は、本稿が採用する学習者モデルや、学習者による実践を捉えるためのモデルとも矛盾しない。その理由は、実践的倫理知が具体的な場における倫理的な関係性を基盤として生成される知であることによる。

本稿が採用する学習者モデル、すなわち、「「現実」を構成する学習者」という学習者モデルは、メディアをめぐる「意味の渦」の中に巻き込まれながら、日々を生きる具体的な場の中で自分自身にとっての「現実」を作り出す学習者を捉えるためのモデルであった。また、「ブリコラージュ」とは、そのような学習者による「現実」構成の実践を具体的に捉えるためのモデルであった。

これらのモデルに共通する具体的な場への注目は実践的倫理知においても共通している。また、ここで具体的な場において作り出される「現実」を、ひとつの実践的倫理知として捉えるならば、「「現実」を構成すること」とは実践的倫理知を生成することに他ならない。学習者が日々の生活の中で構成する「現実」には、当然、自己や他者のアイデンティティを維持したり再構築したりするための知、すなわち実践的倫理知が含まれている。このように考えれば、「「現実」を構成する学習者」という学習者モデルに基づくメディア・リテラシー教育の目標は、「実践的倫理知」の生成に定められるべきであるという結論が導き出される。そこで、本研究では「「現実」を構成する学習者」という学習者モデルに基づく、メディア・リテラシー教育の目標を、実践的倫理知の生成と定める。

では具体的に、どのような現象を、実践的倫理知の生成として捉えるべきか。本研究では、学習者が具体的な場における言語活動の中で、自分自身の「パーソナルなもの」に基づいた実践的倫理知を生成する現象を、メディア・リテラシー学習として捉える。

現在のメディア・リテラシー教育研究では、実践的倫理知の生成をどのように捉えるかという問題に関して二つの立場が存在している。一つは、アカデミック・ライティングなどによる経験や実践の振り返りとその内容の言語化を重視する立場であり、もう一つは、そのような経験や実践の振り返りを意図した活動を組織せず、学習者がメディアに関わる実践の中で行う実践的倫理知の生成を重視する立場である（バッキンガム, 2006）。前者の立場は、メディアを語るためのメタ言語を発達させることを意図している。後者の立場は、具体的な場における実践的倫理知の生成を追求する。この後者の立場を採用するメディア・リテラシー研究では、アカデミック・ライティングのような狭い枠組みによる振り返りや言語化に対して批判的である。

その理由は、アカデミック・ライティングのような狭い枠組みによる振り返りや言語化に付随する危険性にある。後者の立場を採用する研究者たちは、狭い枠組みによる振り返りや言語化によって、学習者が具体的な場の中で生成した知の多くが見落とされてしまうことを危惧する。

本研究は、このうち後者の立場、すなわち学習者がさまざまな実践に関わる中で生じる実践的倫理知の生成を重視する立場をとる。しかしこれは、学習者による言語化への視点を放棄することを意味しない。なぜならば、メディアに関わるさまざまな実践の中には、学習者による言語活動を含む実践も多々含まれているからである。さらに言えば、アカデミック・ライティングが学習者に提供する振り返りの場も、メディアに関わるさまざまな実践のうちの一つに過ぎない。當眞（2002）が指摘しているように、「語ること」もひとつの実践であり、それは、「未だ成らず」が「既に成る」に転換していく」学習のプロセスと無関係ではありえない（p. 138.）。

このように考えると、学習者が自らの経験や実践を言語化するための場は、アカデミック・ライティングのような、学術的に正当なものとして組織された「書くこと」の場である必然性はないことがわかる。また逆に、後者の立場のように、アカデミック・ライティングそのものを否定する必要もない。アカデミック・ライティングの中にも、そして、後者の立場が強調するメディアに関わる実践の中にも、学習者同士のインフォーマルな相互作用の中で実践的倫理知が言語化される場面もある。これら実践的倫理知の言語化は、実践的倫理知の生成として解釈することのできるひとつの現象である。

そこで、前者の立場と後者の立場の対立を、言語化必要論、対、言語化不要論といった図式で整理するのではなく、アカデミック・ライティングから、学習者が日常的に行うメディア実践まで、さまざまなメディアに関わる実践をそれぞれ、ひとつの実践として相対的に捉え直すことが必要である。その上で、実践的倫理知の生成がそれらの実践の中で具体的にどのように行われるのか、そして、実践的倫理知の生成を支援するためにはどのような場を構成すべきかを考える必要がある。

本研究では、このような立場から、メディアに関わるさまざまな実践の、具体的な場の中で生じる言語活動に注目する。具体的な現象としては、バッキンガム（2006）が強調しているような学習現象、すなわち、学習者による「パーソナルなもの」（pp. 149-150）を出発点として相互行為が展開し、「パーソナルなもの」に基づいた実践的倫理知が生成される現象に焦点を当てる必要があるであろう。ここで「パーソナルなもの」とは、学習者や教師が日々経験する社会的関係や個人史的経験、メディアへの主観的な意味づけや情緒的反応などのことを意味す

る。そこで本研究では、学習者が具体的な場における言語活動の中で、「パーソナルなもの」に基づいた実践的倫理知を生成する現象を、メディア・リテラシー学習として捉える。

第五節 研究課題の設定

本研究の目的は、新たな学習者モデルに基づいたメディア・リテラシー学習のための学習環境デザインを追求することであった。本章では、本研究が「現実」を構成する学習者」という学習者モデルに基づくことを明らかにするとともに、そのような学習者による実践を捉えるモデルとして「ブリコラージュ」というモデルを提示し、具体的に学習者による学習現象を捉えるための視点として、学習者の受動的側面と生産的側面との関係の生成という視点を提示した。さらにこれらの学習者モデル・実践モデルに基づくメディア・リテラシー教育の目標を、実践的倫理知の生成として規定した。

以上の議論を踏まえて、本研究の課題を設定する。本研究の課題は、メディア・リテラシー教育の目標、すなわち、実践的倫理知の生成を支援する学習環境デザインのモデルを構成し、そのモデルの有効性を確認することである。そのためにはまず、実践的倫理知の生成が行われる具体的な場に注目し、その場がどのような学習環境として構成されているかを明らかにすることで、学習環境のモデルを構成することが必要である。次に、構成されたモデルに基づく学習環境のデザインが施された教育の場において、実際に、実践的倫理知の生成が行われていることを確認する。具体的な研究課題は以下の二点である。

- **学習環境デザインのモデル化**：実践的倫理知の生成が自然発生的に行われる場が、学習環境としてどのような機能・構造を持つかを明らかにし、それを学習環境デザインとしてモデル化する。
- **モデルの有効性の確認**：モデルに基づく学習環境デザインが施された実際の教育の場における言語活動の中で、実践的倫理知が生成されていることを確認する。

本研究では、これら二点の課題のうちの前者の課題、すなわち「学習環境のデザインのモデル化」を第三章と第四章で行い、後者の課題、すなわち「モデルの有効性の確認」を第五章から第七章で行う。次章（第二章）では、これらの研究課題に基づく調査を行うための具体的な調査フィールドの選定と調査方法論について確認する。

第二章 方法論的検討

第一節 社会構成主義の認識論的立場

この章では、本研究の立脚する方法論的立場を明らかにする。

まず、本研究における認識論的立場を確認する。本研究では、社会構成主義（social constructionism）の立場を採用する。社会構成主義とは人文社会科学全体の議論の中で領域横断的に採用されている理論パラダイムである（上野，2001）。このような領域横断的な性質のため、一言で「社会構成主義」といってもそこには現象学的社会学、シンボリック相互作用論、エスノメソドロジーなど多様な学問的伝統がその中に含まれる。そのために、社会構成主義の厳密な定義を提示することは難しいが、そこには一定の基本的な前提が存在する。松嶋（2005）は社会構成主義の基本的前提を以下のように整理している。

- （1）「現象」（あるいは「現実」；引用者注）がそれを見る私たちの視点とは関係なく、あらかじめ存在するという立場をあえて留保する。
- （2）むしろ「現象」は、人々が<いま-ここ>の文脈において、それに関わるなかで「言語」を媒介として作りあげたものだという立場をとる。
- （3）研究者は「現象」に対して、自分とは関わりのない立場から一方的にそれを観察する（外在的立場）とは考えられず、研究者もまたその現象の一部であり、現象の生成に一役かっていると考えられている。

（松嶋，2005， p. 48.）

この社会構成主義の基本的前提は、本研究の認識論的立場、すなわち、本研究が「学習」という現象をどのように見るか、という点に関わってくる。

従来、「学習」という現象をどう捉えるか、という問題については、三つの立場から研究が行われてきた（佐藤，1996；丸野，1998）。一つ目の立場は、刺激と反応の連合によって学習を説明する行動主義的な立場であり、二つ目は、個人の「頭の中に閉じた」知識を問題とし、個人の「頭の中」の変化を学習とする認知主義的な立場である。そして三つ目は、「学習」という現象を、社会文化的環境と学習者との相互関係の変化として説明する社会構成主義的な立場である。本研究では、これら「学習」という現象をめぐる三つの立場のうち、社会構成主義的な立場を採用する。

では、社会構成主義的な立場はどのように「学習」という現象を捉えてきたのか。社会構成主義的な立場による学習理論、社会構成主義的学習論の立場を採用する研究は、これまで、ある現象を「学習」として語る人々の視点を組み込むかたちで、「学習」を定義し、ある社会文化的環境と学習者との関係性の変化が「学習」として意味づけられる過程そのものを研究対象としてきた。例えば、本山（2004）は、具体的な教室での授業のフィールドワークから、具体的な学習者と学習者を取り巻く社会文化的環境との関係の変化が、教師によって「自立」と見なされる過程を明らかにしている。これら社会構成主義的学習論の立場を採用する研究は、「学習」という現象を、具体的な場における人々の関係性の中で、ローカルに構成されるものとして見ようとする点で共通する。

本研究もこのような社会構成主義的な立場を採用し、具体的な場の中でローカルに構成される「学習」として、実践的倫理知の生成を捉える。前述したように、実践的倫理知は、具体的な場の中で決定される倫理的な知である。このような知の性質を考えるならば、行動的学習論や認知主義的学習論のように、「学習」を個人に帰属させる立場を採用することはできない。むしろ、具体的な場においてローカルに構成される実践的倫理知を捉えることのできる立場を採用することが必要である。この意味で、社会構成主義的学習論の立場は、実践的倫理知の生成を捉えるためにもっとも有効であるといえる。

第二節 社会構成主義的学習論による学習研究の方法

2. 2. 1. 学習環境のデザイン：社会構成主義的学習論による教育へのアプローチ

次に、本研究の手順を具体的に明らかにするため、社会構成主義的学習論の立場による教育への提言がどのようなかたちで行われてきたかを確認する。

社会構成主義的学習論の立場に立つ研究は、これまで、学習環境のデザインを提示する、とかたちで教育への提言を行ってきた。すなわち、具体的な教育場面での人やモノの配置、相互行為のパターンの理想的なありかたをデザインとしてモデル化し、それを可能にする人工物や実践を提案してきた。

ここでいうデザインとは、教育方法という概念よりもより広い視野から、学習の組み立て方を捉える概念である。教育工学の立場から学習環境のデザインについて研究を行っている加藤・鈴木（2001）は、学習を具体的な場の中に埋め込まれたもの、すなわち学習場面に参加する人々がそれぞれさまざまな個人誌や文化を持ちこみつつ、具体的な場の中で構成するものと

して捉える。またそのような学習観に立った上で、学習環境をデザインすることに関して以下のように説明する。

「学習に対してこのような立場をとるならば、学習環境をデザインするということは、たんに教育メディアをデザインすることだけでは済まされない。学習の場の社会的状況をコーディネートすることもまたデザイン活動に含まれている必要がある。つまり、教育関係者（学習者、教育者、学習環境デザイナーなど）との関係を再構成し、新たな学びのコミュニティを構成していくことがデザイナーの重要な仕事となる。この意味において、学習環境をデザインするということは、学びのコミュニティをデザインすることであるといっても過言ではない。」（加藤・鈴木，2001，p.177）

従来の教育方法という概念と、「デザイン」という概念との関係を整理すると以下のようになる。教育方法とは、教育実践の組み立て方に注目する概念であり、そこから導き出される教育学的な問いは、「教師がいかにかに教えるべきか」「生徒はいかにかに学ぶべきか」という問いである。この問いにおいて、「教師」や「生徒」といった学習場面への参加者の役割や人間関係は、暗黙の内に前提とされている。そのため、これら学習をめぐる参加者の役割や人間関係それ自体が問いに付されることはほとんどない。また、生涯教育を除いて、多くの教育方法に関する議論は、学校や教室という場において学習が行われることを暗黙の前提としている。そのため、これらの議論は、「教師」－「生徒」という人間関係とともに、学校や教室におけるモノの配置、例えば、「教師」が一人で黒板の前に立ち、多数の「生徒」は「教師」に向き合うかたちで机に座るといったモノの配置を前提として議論を行うことになる。つまり、教育方法として議論される内容は、「教師」－「生徒」という関係性の間で行われる教育実践の組み立て方のみであり、それを取り巻くさまざまな環境は暗黙の前提とされたまま、議論の対象となることはほとんどない。

このように、教育実践の組み立て方に焦点を当てた議論は、デザインという観点から見れば、「1次の学習環境のデザイン」ということができる（有元，2005）。これに対し、社会構成主義的学習論が目指すデザインは、「2次の学習環境のデザイン」である。

2. 2. 2. 「学習」を記述する方法としてのエスノグラフィー

このような「学習」という現象に対する認識論的立場・理論的立場に立った上で、本研究で

は、「学習」という現象を記述するためにエスノグラフィーの方法、特に「会話分析」のアプローチに影響を受けたエスノグラフィーの方法を用いる。

エスノグラフィーとは、ある文化について記述するために、その文化の中に入りこむことによって、当事者の視点から文化を記述する方法である。エスノグラフィーには、典型的な文化人類学のように、ある村落や学校組織などマクロな次元に研究関心を向けるエスノグラフィーと、教室での生徒同士の相互行為などミクロな次元に研究関心を見けるエスノグラフィー（「マイクロ・エスノグラフィー」）が存在する（箕浦, 1999）²⁵。本研究は、具体的な場における学習者の相互行為に注目するため、このうち後者の方法を採用する。

ただし、ミクロな次元に研究関心を向けるからといって、ミクロな次元で行われる具体的な相互行為だけが記述の対象となるわけではない。この点について、箕浦（1999）は、「一般レベル」「中間レベル」「具体的レベル」の三つのレベルの記述を行うことを推奨している（p. 76）。このうち「一般レベル」とは、調査対象の理論的位置づけや背景のことを意味し、「中間レベル」とは、具体的なフィールドの場所やその人々が共有する意味世界などである。そして、「具体レベル」が研究の焦点となるミクロな次元での相互行為である。本研究では、三つのフィールドにおいて調査を行うが、これらそれぞれにおいて、「一般レベル」「中間レベル」「具体的レベル」の記述を行う。

また、本研究では、本研究の認識論的立場・理論的立場（第一節）と関わって、エスノメソドロジーの「会話分析」（Conversational Analysis）というアプローチに影響を受けたエスノグラフィーの方法を採用している。このようなアプローチに影響を受けたエスノグラフィーの方法論を示した著書としては、エマーソン、フレッツ&ショウ（1998）がある。

「会話分析」とは、具体的な場で行われている相互行為を録音し、録音された会話データを文字化することによって、相互行為がいかに組み立てられているかを明らかにしようとするエスノメソドロジーの方法である。本研究においても、第三章・第四章で報告する「メディア・ファン・コミュニティ」（第三章参照）の研究、第五章で報告する文化系課外活動団体の研究でこの方法を採用している。しかし「会話分析」という方法だけを用いるのであれば、あえて「「会話分析」というアプローチに影響を受けたエスノグラフィー」という必要はない²⁶。「会

25 この他にも近年では、特定の学校における文化を記述しようとする、いわばメゾの次元に研究関心を向けるエスノグラフィーも行われている（志水, 2005）。

26 実際、一部ではエスノメソドロジーとエスノグラフィーとはまったく異なる立場であるという主張もある。たとえば、山田（1998）はエスノメソドロジーの指向性を持ちながらフィールドワークを行った研究者が、「会話分析への還元」「エスノメソドロジーへの還元」に直面した事例を紹介している。エスノメソドロジーが、「人々

話分析」というアプローチに影響を受けたエスノグラフィーとは、「会話分析」の相互作用論的で解釈的な視点を採用しつつ、<いま-ここ>の場を包み込むより大きなコンテキストまで視野に置きながら文化を記述しようとするエスノグラフィーである²⁷。このアプローチによるエスノグラフィーは、<いま-ここ>で行われる相互行為のみに焦点を当て、その相互行為の組み立てを明らかにしようとする「会話分析」と異なり、<いま-ここ>での相互行為を支える社会・文化的なコンテキストを視野に置いた上で、その<いま-ここ>の場がどのように構成されているかを明らかにすることができるという利点がある。そのため、本研究は、「会話分析」に影響を受けたエスノグラフィーの方法を採用し、この方法によってミクロな次元で生じる「学習」の現象を記述する。

第三節 エスノグラフィーの政治的・倫理的課題と本研究の立場

最後に、本研究におけるエスノグラフィーの記述方法を明らかにする。本研究では、「会話分析」の影響を受けたエスノグラフィーの方法を採用することと関連して、「写実主義的物語」(realist tales) (ヴァン＝マーネン, 1999)の文体を用いる。しかし近年、「写実主義的物語」によってエスノグラフィーを記述することの政治的・倫理的な問題性が明らかにされている。本研究ではこれらエスノグラフィー記述をめぐる政治的・倫理的課題についての議論を踏まえた上で、本研究の記述方法を明らかにする。具体的には、研究者自身の「声」や視点をデータ上で提示していくことによって、研究者の視点の相対性を明示する、という方法を採用する。

エスノグラフィーの記述における政治的・倫理的課題については、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。

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－研究対象者間の非対称な権力

の方法」(エスノメソッド)に対する一般的な法則を導き出そうとするのに対し、エスノグラフィーは、研究対象とするフィールドの固有性に注目する。エスノメソドロジーはエスノグラフィーとは違うという主張は、このようなエスノメソドロジーとエスノグラフィーとの指向性の違いを根拠としている。これに対し山田(1998)は、エスノグラフィーにエスノメソドロジーによる新たな視点を導入し、「繊細でポリテクニカルなエスノグラフィー」(山田,1998, p.62)の実践を行うことを提案する。

27 「会話分析」に影響を受けたエスノグラフィーの中にも、マクロな次元に研究関心を向けるエスノグラフィーとミクロな次元に研究関心を向けるエスノグラフィーが存在する。エマーソン、フレッツ&ショウ(1998)はマクロな次元に研究関心を向けるエスノグラフィーの方法論を示している。これに対し、社会構成主義的学習論の研究ではミクロな次元に研究関心を向けるエスノグラフィーが行われている(例えば、

関係、さらにいえば研究対象者に対する「暴力性」（蘭，2002）を生み出してしまふ、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員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（中谷，2001）。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として説明されている（高井，2002）。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従来の研究者－研究対象者という関係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答えるべく、新たな記述の方法を開発し、「自省的エスノグラフィー」（reflexive ethnography）という新たなエスノグラフィーのありかたを提

茂呂，2001 参照）。本研究も後者の立場を採用する。

案している(Hertz, 1997)。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(好井, 桜井, 2000), 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)。社会構成主義的研究の記述方法として提案されている方法は、このような「自省的エスノグラフィー」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「自省的エスノグラフィー」の提案は、エスノグラフィー記述の政治的・倫理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政治的・倫理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政治的・倫理的な問題性を、かえって見失わせることになるのではないか。ガーゲン(2004a)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。

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、「写実的物語」(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、「写実的物語」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」²⁸ (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、一つではない。むしろ、研究者がどのような物語的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。

そこで本研究では、「写実的物語」の文体を採用してエスノグラフィーの記述を行う。その理由は、相互行為の具体的な場から、一定の距離を置き、その相互行為の場面をそのまま写しとるかたちで提示するためには、「写実的物語」の文体で物語を語ることに有効だからである。

「学習」という現象が生じる場のデザインを明らかにするためには、このように、相互行為の具体的な場から、一定の距離を置いた記述が必要である。研究者を一人称の「わたし」として記述する「告白体の物語」の文体や、研究者にとって印象深い現象を取り上げて印象のままに記述する「印象派の物語」の文体は、「学習」が生じたという「出来事」そのものを記述するためには、ひとつの有効な方法となりえるが、その場のデザインを再現可能なものとして抽出し、読み手に提示していくためには適当でない。その点、「写実主義的物語」の文体は、あたかも写真のようなかたちでその場のデザインを写しとり、また、それを読み手に提示することができる。

ただし、「写実的物語」の文体そのものは、研究者の視点があたかも固定的であるかのような印象を与えるという点で、政治的・倫理的な問題性がある。そこで本研究では、インタビュー調査やフィールドワーク調査における研究者の「声」や視点を、積極的にデータ上で示すことを試みる。このような試みによって、研究者の「声」は「写実的物語」の文体による文章に

28 「物語」とは、エスノグラフィーが完全なる作り話 (fiction) であることを示す概念ではなく、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いる。すなわち、研究者によって体験された現象とテキストで伝達される現象との間には直接的な

示されるだけでなく、インタビュー場面の会話におけるインタビュアーの「声」として、あるいはフィールドノート上に現れる研究者自身の視点や、そこで記述されるフィールド参加者の「声」として、示されることになる。そのため、「写実的物語」の文体によって記述される本研究のエスノグラフィーにおいても、読み手はさまざまな研究者の「自己」と出会うことができる。

もちろん、この方法によって、政治的・倫理的な問題性がすべて払拭できるわけではない。しかし、データ上に研究者の視点や「声」を提示する方法は、フィールドワークによる知見がフィールドにおける人々との対話の中で得られたものであり、かつ、研究者自身の視点によって切り取られたものであることを明らかにするためには有効である。また、研究者自身の視点や「声」を、他ならぬ研究者自身が分析することによって、自己省察的 (self-reflexive) な視点も確保することができると考えられる。

以上の議論から、本研究では、「写実主義物語」の文体による記述方法を採用しつつ、データ上に研究者の視点や「声」を提示することによって、エスノグラフィーの記述をめぐる政治的・倫理的課題への対応を行う。

第四節 本研究における調査方法

本研究では、以上の議論を踏まえて、以下の調査方法・分析方法を採用する。以下、第三章から第七章で、調査・分析のために用いた方法について説明する。

2. 4. 1. エスノグラフィック・インタビュー

本研究では、第三・四章で報告するメディア・ファン・コミュニティの調査、第五章で報告する文化系課外活動団体の調査において、インタビュー調査を行った。インタビュー調査にはさまざまな調査方法がある (フリック, 2002) が、本研究ではそれらさまざまな方法のうち、エスノグラフィック・インタビューの方法を採用した。

エスノグラフィック・インタビューとは、半構造化インタビューの一種である (フリック, 2002)。また、エスノグラフィック・インタビューとは、普遍的な意味を持つインタビュー方法のカテゴリーではなく、むしろ、その場その場において研究者と研究協力者との間で構築される状況解釈のための枠組み (framework) であるとされている (フリック, 2002)。す

対応関係は何もない、ということである (ヴァン＝マーネン, 1999, pp, 30-31)。

なわち、ある状況でやりとりされる自然な会話の中で、その状況の意味が交渉され、その中でインタビューの場が立ち現れてくるような、インタビュー場面の組織によって行われるインタビューが、エスノグラフィック・インタビューとして記述される。つまり、エスノグラフィック・インタビューとは、研究者と研究協力者との間で常にその状況の意味が交渉される中で行われる聞き取りの過程そのものである。

第三章から第五章において報告する本研究の調査においても、日常的に行う雑談ともインタビューともつかないかたちで、相互行為が展開している。そして、研究者は、そのような雑談ともインタビューともつかない相互行為の中で、自ら会話の参加者として相互行為に参加しながら、一連の聞き取りを行った。

このような方法で行われたインタビューでの相互行為全体をテープ録音し、それを文字化したもの（以下、トランスクリプト(Transcript)）を分析のためのデータとすることによって、研究協力者と研究者との相互行為そのものを分析することが可能となる。本研究では、記述の際に、トランスクリプトをそのまま引用し、そこで生じる、インタビューの場において生じた研究者と研究協力者とのやりとりを分析し、記述した。これによって、研究者と研究協力者双方の「声」を研究上で提示することが可能となる。

2. 4. 2. 参与観察

第六章・第七章では、水戸芸術館現代美術ギャラリー教育普及プログラムの一環として行われた二つの教育活動を対象とした調査を行った。これら二つの調査はどちらも参与観察の方法を採用している。

参与観察について、Denzin(1989)は以下のように定義している。

「参与観察とは、文書の分析、インフォーマントとのインタビュー、直接の参加と観察および内省を同時に組み合わせるフィールドでの一戦略である。」(Denzin, 1989, pp. 17-18) (訳はフリック, 2002, p. 176)

この定義にも示されているとおり、参与観察とは複数の方法の組み合わせの中で、特定の文化や現象を、現象学的に理解しようとする方法である。

参与観察においては、エスノグラフィーと同様に、調査結果の記述をめぐる政治的・倫理的な問題がある。この問題について本研究では、「写実主義物語」の文体による記述方

法を採用しつつ、データ上に研究者の視点や「声」を提示することによって、この問題への対応を行うと前述した。具体的には、研究者がフィールドにおいて作成したフィールドノートやその他の文書資料を、そのままのかたちでデータとして引用している。

第六章では、研究者と研究協力者との間で行われた相互行為が分析対象となる。そのため、この章の分析では研究者によって作成されたフィールドノートがそのままのかたちで引用されている。また第七章は研究者自身が企画・運営に関わった教育実践による結果が報告される。ここで分析の対象となるのは、教育実践に参加した学習者によって記入されたワークシートの内容である。第七章では、この教育実践のために作成されたギャラリーガイド「D高生による鑑賞ノート」（資料7）に掲載された研究者による文章をデータとして引用している。研究者による「声」が示された文章と、学習者によるワークシート記述内容との対応について分析することによって、教育を提供する側によって示された「声」が学習者にいかなる影響を与えるかについて考察する。

第六章・第七章では、このように、フィールドノートやその他の文書を直接引用し、そこに示された研究者の「声」を明示することによって、研究者をフィールドにおける一人の参加者として記述する。また、そのような研究者自身の「声」も分析の対象とすることによって、研究者と研究協力者の双方が存在するフィールドの中で、いかに、学習という現象が生じるかを明らかにする。

第三章 メディア経験の生成における「ピア・グループ」の機能

ーメディア・ファン・コミュニティに関わる女性の語りの生成過程の分析からー

第一節 本章の意義と目的

本章と第四章の目的は、社会の中で自然発生的に生じたメディア・リテラシー学習の場を調査・分析することによって、メディア・リテラシー学習を支援する学習環境デザイン、すなわち、実践的倫理知が他者との相互行為の中で生成されるような学習環境デザインのモデルを構成することである。

具体的には、アニメやマンガ、小説、ゲーム、映画、音楽、スポーツなどさまざまなメディア・テキストの中のあらゆる要素に過剰な愛着を持ち、そのメディア・テキストの「パロディ」を何らかのかたちで表現する人々のコミュニティである、メディア・ファン・コミュニティの調査を行う。メディア・ファン・コミュニティを、人々が自らのメディアに関わる知や実践を確認し、また新たに生成する、メディア・リテラシー学習の場と捉え、このような学習の場がどのような機能と構造を持つかを明らかにすることで、学習環境デザインのためのモデルを生成する。最終的には、「ピア・グループ」(peer group)²⁹という学習環境デザインのモデルを提示する。

本研究が、メディア・ファン・コミュニティを調査対象とする理由は、メディア・ファン・コミュニティが、メディアに関わる「学びの文化」を形成しているという先行研究の知見(例えば,Bacon-Smth,1994;バッキンガム,2006)によるものである。バッキンガム(2006)では、メディアについての「学びの文化」を形成している場として、メディア・ファン・コミュニティとオンライン上で形成されるファンのコミュニティを挙げる。そして、前者を「メディアを社会的に利用しながら人々が経験している教えることと学ぶことに関して、多くの事例を提供する」(バッキンガム,2006,p.235)場と評し、後者を「非常に柔軟で民主主義的な学びの表現形式」(同上)と評している。

このバッキンガムの意見に従えば、オンライン上のファンのコミュニティも調査対象とすべきであるという考えも導き出される。実際、土橋(1999)では、オンライン上で行われるファン同士の相互行為の中でメディアをめぐる実践的倫理知が生成される様子が報告されている。

29 序章でも述べたとおり、本研究では、「ピア・グループ」という用語を用いる際、二つの意味を適宜使い分ける。二つの意味とは、すなわち、一つは、学習環境デザインのモデルとしての「ピア・グループ」という意味であり、もう一つは、具体的な場の中で設置された個々の集団という意味である。

しかし本研究では、メディア・ファン・コミュニティにおいて「教えることと学ぶこと」の文化が形成されているという事実に注目し、メディア・ファン・コミュニティを調査対象として設定する。本研究が学習環境デザインのモデルを構成するために明らかにすべきは、このような「教えることと学ぶこと」の文化であり、その文化を支える社会・文化的な環境の組み立てられ方である。この点において、オンライン上で形成されているファンのコミュニティは、先行研究における知見が少ないということもあり、オンライン上で生じる「教えることと学ぶこと」についての実態が明らかではない。

なお、本章では特に、メディア・ファン・コミュニティの学習環境としての機能に注目して分析を行い、第四章では、メディア・ファン・コミュニティの成員によって語られる、コミュニティの構造に注目して分析を行う。

特に、本章で機能の側面に焦点を当てる理由は以下のとおりである。これまでの研究はメディア・ファン・コミュニティにおいて「学びの文化」が形成されていることを明らかにしてきており、メディア・リテラシー教育研究もファン文化の教育学的意義に注目してきた（Alvermann & Hagood, 2000b）。しかし、これらの研究はメディア・ファン・コミュニティにおいて、具体的にはどのような学習が生じているか、どのような人やモノなど社会文化的環境の中で学習が実現するかを明らかにしていない。そこで本章では、実践的倫理知の生成という観点から、メディア・ファン・コミュニティの学習環境としての機能を明らかにする。これによって、最終的に提案する「ピア・グループ」というモデルが可能にする学習の姿を明らかにする。

第二節 メディア・ファン・コミュニティの文化

3. 2. 1. 「メディア・ファン・コミュニティ」の定義

まず、メディア・ファン・コミュニティの定義を確認する。

「メディア・ファン・コミュニティ」（Media Fan Community）とは、字義通り、メディア・ファンの集まりを意味するが、本研究で「メディア・ファン・コミュニティ」という時には、単なるメディア・ファンの集まりではなく、ある種、特別なコミュニティを指し示す用語として用いる。すなわち、「メディア・ファン・コミュニティ」とは、単にメディア・テキストを受容し、受容の喜び（pleasure）を共有し合うコミュニティではなく、そのような「喜び」を生産活動へと転化し、さまざまなメディア資源を利用しながらこれらの生産活動を展開するコ

コミュニティである。

「メディア・ファン・コミュニティ」と同様の概念として、これまでも「ファンダム」(fandom) や「メディア・ファンダム」(media fandom)、「同人誌コミュニティ」(Media Fanzine Community) などさまざまな用語が用いられてきた。「メディア・ファン・コミュニティ」とはこのようなさまざまな用語のうちの一つである。本研究では、メディア・ファン・コミュニティの持つコミュニティとしての性質に注目するためこの用語を用いている。

小林(1996)はメディア・ファン・コミュニティを「メディアを媒介にして、メディア資源を利用しながら何らかの生産活動をおこなっているファンおよびその集まりとその活動」と定義している³⁰。この定義は、複数の用語によって示される「メディア・ファン・コミュニティ」のさまざまな側面³¹をすべて網羅しているだけでなく、「メディア・ファン・コミュニティ」の成員に特徴的な「メディア資源の利用」と「生産活動」が視野に置かれているため、本研究もこの定義を採用する。

3. 2. 2. メディア・ファン・コミュニティ：

メディア・テキストの「読者」によるコミュニティ

本研究が、メディア・ファン・コミュニティに注目する理由は、メディア・ファン・コミュニティがメディア・テキストの「読者」によって形成されるコミュニティであるという事実による。

ここで重要なことは、メディア・テキストの「読者」自身が自然発生的にコミュニティを形成しているということである。メディア・ファン・コミュニティは、地理的な条件や政治・経済的な条件など、読むことの実践の外部にある何らかの要因によって形成されたコミュニティではない。そうではなく、メディア・ファン・コミュニティは、「読者」自身の読むことの実践に動機づけられて形成されている。すなわち、「読者」自身が自らの読むことの実践によって構成する「現実」を交流し、共有することによってメディア・ファン・コミュニティが成立している。このような、メディア・ファン・コミュニティと「読者」との関係は、本研究における学習者モデルである「「現実」を構築する学習者」に基づいた学習環境デザインのモデルを考える上で有効である。また、「読者」がコミュニティの中で交流し、共有しようとする「現

30 小林(1996)では「メディア・ファンダム」という用語を用いている。

31 小林(1996)も「ファンダム自体の広範さや多様さゆえに、ファンダムという言葉を一義的に定義することは難しいし、危険であるように思われる」と述べた上で、「暫定的」な定義としてここでの定義を行っている(pp.97-98)。

実」とは、まさに「読者」のブリコラージュによって、すなわち、既存のメディア・テキストを自らの生に沿うかたちで、分解し、再構成することによって構成されたものである。つまり、メディア・ファン・コミュニティは、ブリコラージュを行う「読者」が自らの構成した「現実」を交流し、共有し合うコミュニティである。そのため、本研究では、メディア・ファン・コミュニティに注目する。

メディア・ファン・コミュニティの特徴は、さまざまなメディア資源を利用して、何らかの創作的な活動を行う点にある（小林，1996）。すなわち、メディア・ファン・コミュニティでは、単に特定のメディア・テキストに対する「読者」自身の感想を交流するだけではなく、自らのメディアに関わる経験をもとに創作的な活動を行い、そのような創作的活動の中で他者と交流する。このような交流の中で、メディア・ファン・コミュニティ独自の実践的倫理知が生成される。

このことに関わって、Bacon-Smith(1992)は、メディア・ファン・コミュニティにおいて、コミュニティのメンバーが自分たち自身を示すための用語として、「fijagdh」と「fiawol」という二つの用語があることを報告している。「fijagdh」とは、「いまいましい趣味」(God-damned hobby)の持ち主として自身を示す用語であり、「fiawol」とはメディア・ファンであることを「ひとつの生き方」(a way of life)として示す用語である。このような両義的な二つの用語の存在は、メディア・ファン・コミュニティ内部で、メンバー同士がファンとしての自分たちのアイデンティティに関わる実践的倫理知を生成していることを示している³²。

このように、メディア・ファン・コミュニティは、コミュニティに参加する人々の実践と無関係に存在するコミュニティではない。メディア・ファン・コミュニティは、そこに参加する人々の実践とそのような実践の中で生み出される実践的倫理知によって維持・生成されるコミュニティである³³。そのため、人々の実践のありかたが変化すれば、コミュニティそのもののありかたも変化する。

人々の実践やそこで生み出される実践的倫理知のありかたによって、コミュニティそのもの

32 同様の現象は日本のメディア・ファン・コミュニティにおいても見られる。「オタク」という用語はその代表例である。また特殊なメディアへの愛着を示す女性を示す用語である「腐女子」「乙女」といった用語もこの例にあたる。このような現象に関わって、夏目(2005)メディア・ファンの女性によって用いられる「ダメ」という語について考察を行っており示唆深い。

33 石田・宮本(2006)において、研究者は女性のメディア・ファンによって用いられる「×」という記号を事例に、コミュニティ内部で生み出された実践的倫理知(ここでは記号の意味)がコミュニティにおける言語活動を維持するために必要不可欠であることを論じた。

が変容する様子は、「コミックマーケット」（通称「コミケット」「コミケ」）における地区の分類に見ることができる（表 3-2-2）。「コミックマーケット」とは、日本最大の同人誌即売会である。ここではサークル同士の交流を目的として同人誌が即売される（松村, 2006）。

「コミックマーケット」で即売される同人誌の多くは、マンガやアニメ、ゲーム、音楽、スポーツなど、既存のさまざまなメディア・テキストを基にしたパロディ作品である。これらパロディ作品の基となる漫画やアニメなどの名称は「ジャンル」と呼ばれ（西村, 2002）、「コミックマーケット」はこれらの「ジャンル」に基づいて地区を分類している。

表 3-2-2：「コミックマーケット 68」地区別ジャンル一覧（一日目）³⁴

	ジャンル	補足説明
1 日 目	アニメ(サンライズ)	The Five Star Stories、スーパーロボット大戦(魔装鬼神)
	アニメ(その他)	声優、アニメソング、アニメ評論、アニメ情報、海外アニメ、魔法少女、児童向けアニメ/スタジオジブリ、スレイヤーズ、hack(ゲーム含む)、美少女戦士セーラームーン、デジタルモンスター、ポケットモンスター
	FC(少年)	少年サンデー(GX、スペシャル含む)、少年マガジン(月刊、Z含む)、少年チャンピオン、コロコロコミック、コミックボンボン、電撃コミックガオ、少年エース、手塚治虫、高橋留美子、石ノ森章太郎
	FC(ガンガン)	ヤングガンガン、コミックブレイド、コミックゼロサム 柴田垂美、いがらしみきお 新撰組異聞PEACE MAKER鐵、最遊記、魔探偵ロキRAGNAROK
	鋼の錬金術師	荒川弘
	ゲーム(格闘)	VSシリーズ(CAPCOM VS.SNK、SNK VS.CAPCOM、MARVEL VS.CAPCOM、MARVEL SUPER HEROES VS. STREET FIGHTER、X-MEN VS. STREET FIGHTER)、ストリートファイター2、ザ・キング・オブ・ファイターズ、サムライスピリッツ、餓狼伝説、ギルティギア、等
	ゲーム(RPG)	幻想水滸伝、ゼルダの伝説、ファイアーエムブレム、伝説のオウガバトル、東京魔人學園、ラングリッサー、シャイニング、フォース、スペクトラルフォース、等

34『コミックマーケット 68 カタログ』（有限会社コミケット，p.433）を参考に石田が作成。「コミックマーケット」は現在、三日間開催されているが、そのうち、一日目の表のみを記した。

スクウェア・エニックス(RPG)	FINAL FANTASY(XI(イレブン)除く)、ゼノギアス、Xenosaga、Saga(魔界塔士 Sa Ga、Romancing Sa・Ga、SaGa Frontier、Unlimited : SaGa)、聖剣伝説、FRONT MISSION、ドラゴンクエスト、Star Ocean、ヴァルキリープロファイル、等
ガンダム	全シリーズ(オリジナル設定含む)、ガンダムエース、ゲーム全シリーズ(ギレンの野望など、オンライン除く)
FC(少女)	少女マンガ誌、ホラーマンガ誌、CLAMP、学園アリス
FC(青年)	ヤングキング、ヤングマガジン、ヤングアニマル、ヤングサンデー、ヤングジャンプ、ビジネスジャンプ、ウルトラジャンプ、アフタヌーン、モーニング、コミックパズ、COMICガム、電撃大王、 高田裕三、あずまきよひこ、内藤泰広 頭文字D、おおきく振りかぶって
ゲーム(電源不要)	ボードゲーム、カードゲーム、テーブルトークRPG、Play By Mail、Trading Card Game等
オンラインゲーム	Massively Multi-player Online、Play By Web、Play by E-Mail
ゲーム(その他)	ゲーム評論、ゲーム情報、アクション、シューティング、シミュレーション、アドベンチャー、パズル、クイズ、落ち物、プライズ、サウンドノベル、音ゲー、等
ゲーム(恋愛)	自主制作Boys Loveゲーム(それを元にした本など含む)、自主制作乙女ゲーム(それを元にした本など含む)、コーエーネオロマンスシリーズ(アンジェリーク、遥かなる時空の中で、金色のコルダ)、ときめきメモリアルGirl's Side、王子さまLv1、学園ヘブン、等

表 3-2-2 に示されている「ジャンル」からわかることは、これらの「ジャンル」が既存のメディア・テキストにおける何らかの基準に基づいてトップ・ダウン式に決定されているわけではないということである。もちろん、「アニメ」「ゲーム」は既存のメディアのジャンルに準じている。しかし、マンガ作品に基づいた「ジャンル」であることを示す「FC」³⁵に、「FC(少年)」「FC(少女)」「FC(青年)」といった一般的なジャンルだけでなく、「FC(ガンガン³⁶)」という特別なジャンルがあることから明らかなように、これらの「ジ

35 「FC」とは「ファン・サークル」(Fan Circle)あるいは「ファン・クラブ」(Fan Club)の略称である。「同人用語の基礎知識/FC」(<http://www.paradisearmy.com/PASOK3L.HTM>)参照。

36 スクウェア・エニックス社発行の少年マンガ月刊誌の名称。

ジャンル」は、メディア・ファン・コミュニティの成員の志向性によってボトム・アップ式に決定される側面が大きい。これら特別なジャンルは、メディア・ファン・コミュニティの成員の志向性が変動するにつれて、流動的に変化する。例えば、表 3-2-2 には、作品名称そのものが「ジャンル」として示されているものがある。「鋼の錬金術師」³⁷がそれにあたる。これらはメディア・ファン・コミュニティの成員の志向性によって、地区名称として示される「ジャンル」として独立することもあれば、包括的なカテゴリーである「FC（ガンガン）」あるいは「FC（少年）」といった包括的な「ジャンル」の中に区分けされ、作品名称そのものは示されないこともある。すなわち、メディア・ファン・コミュニティの成員内部における人気の度合いによって、これらが地区名称を示す「ジャンル」として表示されるかどうか決定される。つまり、「ジャンル」に示された用語の内実的な意味はメディア・ファン・コミュニティの実践の中で生成される実践的倫理知としての側面が強い。このようにメディア・ファン・コミュニティの文化はメンバーによる実践と、実践の中で生成される実践的倫理知によって形成されている。

また逆に、このようなかたちで形成されたメディア・ファン・コミュニティの文化が、コミュニティの成員の実践に影響を与えることもある。例えば、Bacon-Smith(1992)は、メディア・ファン・コミュニティがコミュニティの新参者に対し、同人誌におけるさまざまな記号や約束事を教えるような非公式なしくみが存在することを明らかにしている。

つまり、メディア・ファン・コミュニティには、コミュニティの成員によって作り出されたメディア・テキストの「現実」がコミュニティそのものを構成するという側面と、コミュニティの文化が成員の「現実」を形成するという側面という二つの側面が存在しており、これら二つの側面は相互的な関係を持ちながら、コミュニティそのもののありかたと成員のありかたとを同時に決定する。

第三節 インタビュー調査の概要

3. 3. 1. 調査方法

本章と第四章で扱うインタビュー・データはすべて 2004 年 2 月から 6 月にかけて行われたインタビュー調査の結果得られたものである。インタビュー時間は最も短いもので 45 分であ

37 荒川弘作の少年マンガ。スクエア・エニックス社発行の少年マンガ誌『ガンガン』に掲載されている。

り、最も長いもので90分であるが、ほとんどの場合60分前後でインタビュー調査は終了した。インタビューはすべて、研究として公表することを前提に許可を得て、テープ録音を行った。

本章で取り上げるグループ・インタビューは、その中でも初期の2004年2月に行われたものである。インタビュー時間は約90分であった。

インタビューはすべて、エスノグラフィック・インタビュー (ethnographic interview) (2.4.1. 参照) の方法論に従って行われた。

3. 3. 2. 研究協力者

本章と第四章で記述・分析するのは千原さき(仮名)、辻井まい(仮名)、そして佐藤じゅんこ(仮名)、中野はるみ(仮名)の4人である。本章では、佐藤じゅんこと中野はるみによるグループ・インタビューにおける相互行為を分析し、第四章では、これら全員のインタビューによって得られた語りを中心に、その内容を分析する。インタビュー調査は合計10人に行ったが(資料1参照)、その中でも特に、メディア・ファン・コミュニティと自分との関係に関わる十分な語りを得られたのは、この4人であった。

千原さきは20代の女性である。彼女は、研究者と10年以上のつきあいがある。辻井まいは研究者が大学生の頃からの友人であり、これまでは直接メディア・ファン・コミュニティについて話す機会はなかった。また佐藤じゅんこと中野はるみは、研究者が高校生の頃からの友人である。研究者はこの二人とともに趣味活動を行っていたが、これはメディア・ファン・コミュニティとは関係のないものである。しかし研究者は、彼女たちと趣味活動をともにしていた高校時代から彼女たちがなんらかのかたちでメディア・ファン・コミュニティに関わっていることを知っていた。またインタビューから、彼女たちの方も研究者がメディア・ファン・コミュニティに関わっていることがわかった。この4人はインタビューにおいて、それぞれに異なるメディア・ファン・コミュニティとの関わり方を語っている。このような彼女たちとコミュニティとの関係を図に表すと図3-3-2-1のようになる。また、彼女たちのプロフィールを表3-3-2-2に示した。

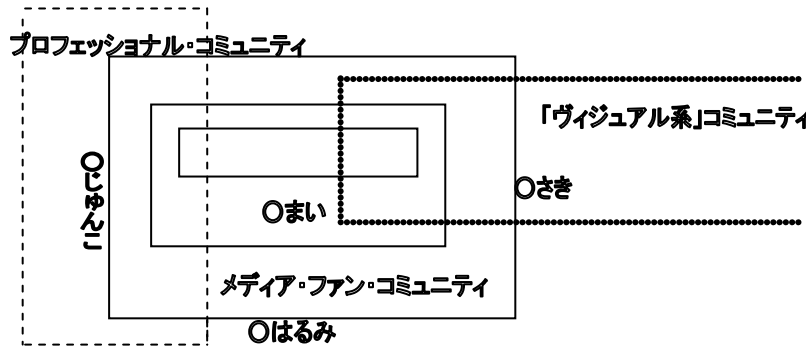


図 3-3-2-1： 研究協力者とメディア・ファン・コミュニティとの関係

表 3-3-2-2： 研究協力者のプロフィール³⁸

名前(仮名)	年齢	同人誌との関わり	備考
千原さき	20代	読む(パロディ) 書く(オリジナルの詩)	日記・詩を書く。現在「ヴィジュアル系」コミュニティに参加中。
中野はるみ	20代	読む(パロディ)、	「柴田亜美」ファン歴 10年
佐藤じゅんこ	20代	読む(パロディ・オリジナル) 書く(オリジナルの小説) イベント参加、買う	プロ志望
辻井まい	20代	読む(パロディ) 書く(パロディの小説)、 イベント参加、買う、売る ホームページ(パロディの小説)	現在も同人活動を行っている

千原さきは、メディア・ファンのコミュニティと、「ヴィジュアル系」³⁹コミュニティという二つのコミュニティに所属している。特に現在は、「ヴィジュアル系」コミュニティの方への帰属意識が強く、メディア・ファン・コミュニティへの帰属は過去のこととして語られる傾向にある。また、千原さきは過去から現在へのコミュニティの移行によって生じた価値観の葛

38 データはすべて、インタビューが行われた 2004 年当時のものである。

39 「ヴィジュアル系」とは、音楽だけでなく衣裳・舞台装置など「ヴィジュアル」(visual; 視覚的)な側面の世界観にもこだわるバンド集団の総称である。「死」への方向性を持つ Gothic と「永遠の少女」を示す Lolita を組み合わせた「Gothic & Lolita」(通称「ゴスロリ」)と呼ばれる独特の世界観をその特徴とする。

藤を語っており、このような複数のコミュニティへの複雑な帰属が彼女の特徴である。

辻井まいは、メディア・ファン・コミュニティの活動に積極的に参加するメンバーのひとりである。佐藤じゅんこや中野はるみと同様、辻井まいも自分が中心的なメンバーではないと語っている。しかし、辻井まいが彼女たちと決定的に異なるのは、辻井まいが自分のことを「初心者」として語っている点である。彼女はメディア・ファン・コミュニティに参加し、コミュニティへのさらなる参加へと向かっている。辻井まいはインターネットを中心に自分の作品を発表しながら、メディア・ファン・コミュニティで開催されるイベントにも積極的に参加する。それに対して研究者は現在、同人誌を読むだけの関わりしかないため、インタビューの中で彼女はまるで「専門家」のように振る舞った。彼女の語るメディア・ファン・コミュニティの中で、研究者は「初心者」として位置づけられ、その位置づけは研究者にも共有されていた。

最後に、本章の分析対象となるインタビュー調査の調査協力者、中野はるみと佐藤じゅんこについて紹介する。

中野はるみと佐藤じゅんこは、グループ・インタビューの形式でインタビューを行っている。それは、研究者と研究協力者という一対一の関係ではなく、メディア・ファン・コミュニティに関わる経験を持つ三人の友人のインフォーマルな会話の中で語られる内容に、研究者が興味を持ったからである。このような状況においても、研究者が「インタビュアー」、すなわち、調査を目的としてその場にいる者として立ち現れる場面は頻繁にあった。しかし、全体としては、友人同士としてのインフォーマルな性質の強い会話の中で、インタビューが進められた。

この二人に共通する特徴は、メディア・ファン・コミュニティに対して「周縁性」(marginality) (高木, 1999)を感じているという点である。佐藤じゅんこと中野はるみは、メディア・テキストの男性登場人物同士の間にもホモセクシュアルの関係を読み込む「ヤオイ」(小谷,1994)について忌避的な感情を示す。彼女たちは二人ともメディア・テキストに強い関心を持っているが、彼女たちが強い愛着を持つのは、テキストの構成要素である登場人物や登場人物の関係性ではない。中野はるみはテキストの作者である「柴田亜美」に強い愛着を持ち、佐藤じゅんこは情報としてのテキストそのものに対して愛着を抱いている。

このように、メディア・ファン・コミュニティへの「周縁性」を感じているという類似点を持つ二人でだが、その「周縁性」の根拠が大きく異なるため、二人のコミュニティの関わり方には相違点も存在する。中野はるみは、テキストに「感情的没入」(土橋, 1999)を行い、テキストをめぐる要因のひとつである作者に愛着を持っている点で、やはりメディア・ファンであると言えることができる。しかし、佐藤じゅんこはファンとしてテキストに関わっていない。

佐藤じゅんこは、メディア・テキストの書き手、すなわち「プロ」としてテキストと関わる。そのため、佐藤じゅんこはテキストに「感情的没入」を行ったという経験をほとんど語らない。佐藤じゅんこの語りの大部分を占めるのはテキストの情報とそれに対する彼女自身の評価である。メディア・テキストと自分自身との間に距離を置き、その上で情報としてのメディア・テキストに愛着を持つという関わり方は、中野はるみと異なるものである。

インタビューで得られた佐藤じゅんこと中野はるみの読書歴などは以下のとおりである(表3-3-2-3)。

表 3-3-2-3 : 佐藤じゅんこ・中野はるみのプロフィール

項目	佐藤じゅんこ(仮名)	中野はるみ(仮名)
学歴	大学卒業	大学卒業
同人誌との関わり	同人誌即売会に参加して同人誌を買った経験がある。(中学～高校). 同人誌を書いた経験がある(高校). 創作文芸のサークルに参加している。(現在)	友人から借りて読んだ経験がある(中学～高校)
読書歴	絵本(5・6才)→「日本の文学もの」(小3)→「児童向けのノンフィクション」(小4・5)→少女小説(中学生～現在)→「新本格(ミステリー)」(中学生～高校生)→「翻訳もの」(大学入学後)	絵本(2～5才)→『ノンタン』『こわい話』『スーパーばあちゃんの冒険』(小学生)→読書部に入るがほとんど何もしない. 小説を読まなくなり、柴田亜美をきっかけにマンガばかりを読み始めるようになる。(中学生～現在)→何でも読むようになる(高校生～現在)

第四節 分析方法

本章と第四章では、調査協力者に許可を得てテープ録音した、インタビューでの相互行為を文字化したものをデータとして分析を行う。

第四章ではインタビューで得られた語りの内容に注目し、語りの内容をコード化・カテゴリー化(フリック, 2002)によって分析することで語られた内容の全体像を記述するが、本章では、語りの内容ではなく、インタビューの場で行われた相互行為それ自体のシークエンス分析(sequential analysis)(フリック, 2002)を行う。シークエンス分析とは、相互行為が展開される中で構築される社会的秩序の存在を前提とし、このような社会的秩序を分析・記述する方法論的立場を指し示す一般的な用語である(p245)。そのためシークエンス分析の中にもいくつかの異なる方法論的立場が存在する。本章では、その中でも特に、エスノメソドロジーの

「成員カテゴリー分析」（山崎,2004）の方法を用いて分析を行う。

3. 4. 1. 成員カテゴリー分析

本章はエスノメソドロジーの会話分析において用いられる、成員カテゴリー分析の方法を採用する。「成員カテゴリー分析」とは、社会成員を分類しカテゴリー化する言葉がいくつかの自然な集まりを作っているという「成員カテゴリー化装置」（membership categorization device）を基本的概念とし、日常的な相互行為の中でどのようなカテゴリー化の実践が行われているかを明らかにする分析方法である（山崎,2004）⁴⁰。例えば、このような研究の事例として、日常会話において「女性」「障害者」などの差別的なカテゴリーが実践される様子を明らかにする研究がある（山田・好井,1991）。本章では成員カテゴリー分析を用いることによって、インタビュー場面の相互行為におけるメディア・ファン・コミュニティの機能を分析・記述するものである。

成員カテゴリー分析は、相互行為において、どのように自己が意味づけられるかを明らかにすることができる。相互行為の中で生成される自己の意味とは、社会的世界における自己のアイデンティティに関わる実践的倫理知である。すなわち、成員カテゴリー分析によって、相互行為の中で実践的倫理知が生成される様子を明らかにすることができる。そのため、本章では、成員カテゴリー分析の方法で、メディア・ファン・コミュニティのメンバーによる会話を分析し、その会話の中でメディア・ファン・コミュニティが、あるいは、「メディア・ファン・コミュニティのメンバーであること」が、どのような機能を果たしているかを明らかにする。

具体的には、メディアに対する過剰な愛着を示す成員カテゴリーである「マニア」という言葉に注目する。「マニア」という言葉は、本来的には、メディアに対する過剰な愛着を示す用語であり、直接、メディア・ファン・コミュニティの成員であることを示すものではない。しかし、「マニア」という言葉が用いられることで、メディア・テキストへの過度の愛着を持つ人であることが示唆される。これによって、相互行為における参加者のメディア経験は、「マニア」の経験、すなわち、メディア・ファン・コミュニティになんらかの関わりを持つ経験として意味づけられる。

このような機能を持つ用語は、「マニア」以外にも、「オタク」や「腐女子」「乙女」など

40 山崎(2004)ではエスノメソドロジーにおける基本的な分析方法として「成員カテゴリー分析」と「会話分析」を挙げている。ここでの「会話分析」とは、会話の「順番取りシステム」(turn-taking system)の分析を行うことで相互行為の組み立てを明らかにする分析方法(狭義の「会話分析」)を意味しており、本研究において用いている「会話分析」

さまざまなものがあり、それぞれの用語はコミュニティ内でそれぞれ異なる意味や機能を持つ。また、夏目（2005）は、「ヤオイ読み」と呼ばれる、メディア・テキストの男性同士の間にもセクシュアルの関係を読む実践をする女性が用いる「ダメ」という用語における意味の二重性について考察している。

本章がその中でも特に「マニア」という言葉に注目する理由は、「マニア」という言葉が、指標的な（indexical）⁴¹（片岡, 2002）な意味を持つ用語だからある。「オタク」は、メディア・ファン・コミュニティのメンバーであることを象徴的⁴²に意味する用語である。また、「腐女子」「乙女」という用語も、「ヤオイ読み」する女性たちのコミュニティ（「ヤオイ・コミュニティ」）のメンバーであることを象徴的に意味する⁴³。これら指示性の明確な三つの用語に対し、「マニア」はなんらかのメディア・テキストに過度の愛着を持つことを示す用語ではあるが、特定のコミュニティへの所属を直接意味する用語ではない。すなわち、「マニア」という用語はメディア・ファン・コミュニティとのつながりを意味する指標的な記号であり、「マニア」という用語そのものが持つ象徴的な意味合いは曖昧である。そのため、「マニア」という用語が会話で用いられるとき、発話者はなんらかの指標的な意図を持って「マニア」という用語を用いざるをえない。その指標的な意図とはどのようなものかを明らかにすることで、「メディア・ファン・コミュニティのメンバーであること」の意味を明らかにすることが、本章の分析上でのねらいである。

3. 4. 2. 分析カテゴリー

調査では主に大きく二つの質問、すなわち①読書一般の個人史に関する質問と②同人誌と研究協力者との関わりに関する質問を行ったが、本章では特に、成員カテゴリーである「マニア」という言葉に注目し、「マニア」という言葉の出現した①読書一般の個人史についてのインタビューに注目する。分析にあたっては特に、調査対象者自身が「マニア」というカテゴリーを自己執行した場面での相互行為を取り上げる。以下、分析カテゴリーとして用いた「自己執行

（広義の「会話分析」）とは異なる。

41 ここで指標とは「特定の伝達行動のレベルでことばが社会的・文化的情報を指し示す様態」（Ochs, 1999; 訳は片岡, 2002）のことを意味する。

42 「象徴」とは「慣習規則によって、表される対象に結び付けられている」（ヤーコブソン, 1973, pp. 152-153）ような記号の特性である。

43 ただし「乙女」という用語には、「若い女性」「未婚の女性」という社会で通常用いられる意味を持つ用語でもあり、また、「腐女子」という用語も、音声コミュニケーション上（「ふじょし」）で発話された場合、「女性や子ども」「婦人」を意味する。これらの用語を、「ヤオイ読み」をする女性を意味する用語として示すためには、相互行為上のさまざまな手がかりが必要となる。このような意味では、「腐女子」「乙女」も指標的な性質を持つ用語であるといえる。

カテゴリー」(self-enforced category) (サックス, 1987) という概念と「コミュニティ・ストーリー」(community story) という概念について確認する。

1) 自己執行カテゴリー

「マニア」というカテゴリーは、「オタク」と同様、メディア・テキストの愛好者に対し、「外」部の人間が付与したカテゴリーであり、「幼稚」「まがい者」「オリジナルのなさ」「性的不能」などのネガティブな属性を持つ(小林, 1996)。このようなカテゴリーを示す「マニア」という言葉を用いることは、そのカテゴリーの対象者に対してネガティブな属性を付与することになる。このような意味で「マニア」というカテゴリーは「スティグマ」(stigma) (ゴッフマン, 2001) であるといえることができる。「スティグマ」とは、社会の中でマージナルな側の成員に付与されるもので、「望ましくない」「汚らわしい」として他人の蔑視や不信を受けられるような属性のことである。

本論で注目するのは、「マニア」がこのようにスティグマであるにも関わらず、発話を行う当事者が自己を指し示す言葉として「マニア」を用いる状況である。ここに、次のような疑問が生じる。すなわち、ネガティブな属性を持つカテゴリーで自己を示すことで、いったい何が行われているのか、という疑問である。本来、人間は自己の良いイメージを保とうと努めるものであるのに、なぜ、あえて自己にネガティブなイメージを付すのか。ここで立つ仮説は、一般にネガティブなイメージを持つカテゴリーを自己執行することで、通常考えられている自己イメージの操作とは別の次元でのカテゴリー実践が行われている、というものである。すなわち、一般的に敷衍した「外」側のカテゴリーを利用して自己を構築するという実践ではなく、「いま-ここ」にいる自分自身を起点として「内」側からカテゴリーを創造することで自己を構築するような実践である。このようなカテゴリー実践については、サックス(1987)が「自己執行カテゴリー」(self-enforced category) として説明している。サックスは十代の若者に対して「外」側の大人たちが強制した「ティーン・エイジャー」というカテゴリーと、若者自身が自分たち自身の生活の場で作り上げ、自分たち自身を他の人々から区別するために創造した「ホットロッダー」というカテゴリーを比較し、後者のカテゴリーを「自己執行カテゴリー」と呼ぶ。すなわち「自己執行カテゴリー」とは、社会で支配的な文化の中で「外」側から強制されようとするカテゴリーを無効化し、自分たちの存在を「内」側から正当化していくようなカテゴリーである(好井, 1991, p127)。本論では、「自己執行カテゴリー」としての「マニア」カテゴリーに注目する。

2) コミュニティ・ストーリー

本論では、「マニア」というカテゴリーが自己執行される様子を、「ストーリー」という観点から分析する。「ストーリー」とは、「2つ以上の出来事 (events) をむすびつけて筋立てる行為」(やまだ, 2000, p. 3) と定義されている。「ストーリー」には、ある一定のまとまりを持った静的な「物語」としての側面と、相互行為の中で動的に生成される「語り」としての側面、という二つの側面がある(松嶋, 2005)。本研究では、これら二つの側面を動的に捉える概念として「ストーリー」を用いるが、特に、相互行為において物語が生成される過程を示す場合には「語り」(narrative) という用語を用いる。

ここでは特に、「自己執行カテゴリー」に関連して、ストーリーの社会的脈絡について確認し、コミュニティ・ストーリーという概念の定義を明らかにする。その上で、「マニア」というカテゴリーを自己執行することによって示される、コミュニティ・ストーリーの機能を明らかにする。

プラマー (1997) は、自己に対して私的に語られる個人的なストーリーが公的な世界へと移る一般過程を示している (p. 264)。その一般過程は以下のとおりである。

- (1) 想像するー視覚化するー感情移入する：感情や思いなどが心に描かれ、経験され、発見される段階
- (2) 明確化するー声に出すー公表する：言語が発明され、ストーリーが語られる段階
- (3) アイデンティティを創出するーストーリーの語り手になる：ストーリーの語り手が増えストーリーがコミュニティのストーリーとして、すなわち「私たちの人生のストーリー」として語られる段階
- (4) 社会的世界/ サポート・コミュニティを創造する：ストーリーが個々の語り手を越えて受け入れるコミュニティへと移動し、ひとつの社会的世界が創造される段階
- (5) 公的な文化を創造する：ストーリーが限定された社会的世界から出て一連の公的な言説の中に入る段階

「コミュニティ・ストーリー」とは、あるコミュニティの中で「私たちの人生のストーリー」として語られるストーリーであり、この一般過程の中の③の段階で語られるストーリーである。このようなコミュニティ・ストーリーは、例えば、共通の用語法や語り口、あるいは、ストー

リーの同型性など、さまざまなかたちで現れる（桜井，2002）。しかし、本章ではそのようなコミュニティ・ストーリーの共通性や同型性ではなく、さまざまなカテゴリー化の実践によってコミュニティ・ストーリーが現れてくる過程に注目する。例えば、ある特定の語り口や専門用語が用いられることによって、それまで語られていたストーリーが、ある特定のコミュニティ・ストーリーとして枠付けられるという現象が生じることがある。具体的には、自分と恋人との関係についての悩みが、「ドメスティック・バイオレンス」という社会問題のストーリーとして枠づけられたり、あるいは、「恋愛依存症」の「回復のストーリー」（プラマー，1998）として枠づけられたりする、という現象である。このような現象は、相互行為におけるカテゴリー化の実践の中で生じる。

本章では、このような、カテゴリー化の実践の中で持ち出されるコミュニティ・ストーリーに注目する。メディア・ファン・コミュニティに関わる人々の経験は、「逸脱」としてのレッテルを貼られる可能性がある。「マニア」という言葉は、そのようなコミュニティ・ストーリーを相互行為の中で持ち出し、自らの立場を保護するための用語であると考えられる。

3. 4. 3. 分析方法

具体的な手続きは以下のとおりである。録音したインタビューをすべて文字化し、これをもとに分析を行った。「マニア」というカテゴリーが自己執行される状況を明らかにするため、データの中で特に「マニア」という用語が、発話者自身を指し示す用語として用いられている場面に注目し、その場面における相互行為の分析を行った。これによって、「マニア」というカテゴリーを用いることで何が行われているのかを明かにした。

インタビュー全体を通して、「マニア」という言葉が用いられたのは計4回である。4回のうち、2回は発話者以外の者を示す言葉として「マニア」が用いられており、その他の2回は発話者が自分を示す言葉として「マニア」が用いられている。本章では後者の場面に注目する。

なお、分析結果の記述にあたっては、調査協力者の姓を省略し、佐藤じゅんこを「じゅんこ」、中野はるみを「はるみ」と示す。

第五節 個人と社会の中間項としての「ピア・グループ」

－相互行為における「マニア」カテゴリーの使用の分析から－

以下、「マニア」というカテゴリーが自己執行される場面における相互行為を分析する。これによって、「マニアのストーリー」という、メディア・ファン・コミュニティのコミュニテ

ィ・ストーリーが利用されることで、語り手の個人的なストーリーが聞き手に理解可能なものとなることを明らかにする。そして、そのような過程で、語り手自身の個人的なストーリーが社会で支配的なストーリーとは別の「ストーリー」として可視化されることを明らかにする。

3. 5. 1. スティグマとしての「マニア」カテゴリーの使用

事例3は、佐藤じゅんこが大学入学後「心機一転」して、それまでは読まなかった「翻訳もの」（海外の文学作品）を読み始めた、と述べた直後に研究者がその理由を質問したところである。それまでじゅんこは、「新本格」（ミステリー小説）や「ティーンズ文庫」（少女小説）などのポピュラー小説について熱っぽく語っていた。そのため、インタビュアーは語られる内容の「断絶」を疑問に思い、じゅんこにその「断絶」の理由を尋ねている。

【事例1：佐藤じゅんこ「心機一転」】

(・・・前略)(大学に入学後「心機一転」し、「翻訳もの」を読み始めたというじゅんこの語りに対して)

1-1 インタビュアー(以下, I): ね、こ、こ、ここの断絶はいったいなにで生じてるんですか？

1-2 じゅんこ(以下, J): いや――。だから――。す、大学に入るにあたって――

1-3 I: うん

→1-4 J: なんかー。ほ新本格とかティーンズ文庫とかってまあいい、小説としては、よ、おもしろいと思うんです

→1-5 けどー

1-6 I: うんうん

→1-7 J: なんか人にこういうの読んでますよって言えないところもあるじゃないですかー。

→1-8 I: うん

1-9 (。)

→1-10 J: マニアックすぎるところがあって、だからもう少し人になんか読書でこういうものを読んでますと言えるも

→1-11 のが読みたいなって思いはじめてー

1-12 I: うーんうん

1-13 (。)

1-14 J: で、(・・・)ポール・オスターとか読むようになったんですけどよくかんがえたとサリンジャーも人前で話せ

1-15 ない人かもしれないなっていうのはありますね。

1-16 I: ま確かにね。うーんうん。

1-4 から 1-7 では、「新本格」「ティーンズ文庫」から「翻訳もの」への移行についての説明が行われる。ここで理由として持ち出されているのは、「人にこういうの読んでますよって言えない」(1-7) ことである。ここでじゅんこは「人」という言葉で示される「常識的」な他者の視点を導入する。また、そうすることによって、「常識」的な視点を備えた人間としての自己を示す。そして、その「常識的」な立場から、それまでに語られた自己、すなわち「新本格」や「ティーンズ文庫」を「おもしろい」と感じそれらに没頭する自己を「人に言えない」(1-7) と評価する。しかし、研究者はこのような説明では完全に納得することができない。そのため、じゅんこの説明に対し、あいづちのみで応答し(1-8)、彼女に対してさらに詳しい説明を要求する。しかしじゅんこはこの要求に応じることができず、沈黙が生じている(1-9)。「マニアック」という言葉は、この沈黙の後、聞き手である研究者がすぐに納得できるような説明として持ち出される(1-10)。しかし、「マニアック」という言葉が持ち出されたにも関わらず、理解が達成されないため、再び沈黙が生じてしまう(1-13)。

ここで重要なことは、じゅんこが会話上の危機に立たされた場面で「マニアック」という言葉が用いられているという事実である。ここで「マニアック」という言葉は会話上の危機を回避するために用いられている。

この場面では、スティグマとしての「マニア」が利用されている。「常識」的な視点を持つ自己を示そうとするじゅんこは、それまでに語られた自己にスティグマを与えることで、「いまーここ」で語る自己とそれまでに語られた自己とを切り離す。そして結果的に、「マニア」である自己は、「いまーここ」にいる自己と無関係な、「過去の自己」として提示される。これは、「マニア」というカテゴリーが当事者ではない「外」側から与えられたスティグマだからこそ可能になる。すなわち、あえてスティグマとしての「マニア」を持ち出すことで、「いまーここ」にいる自己は「マニア」でない「外」側の人間であるということを示すことができる。

つまり、ここで「マニア」というカテゴリーは「いまーここ」にいる自己とそれまでに語られた「過去の自己」とを切り離すために用いられている。また、このことによって、「いまーここ」の自己がこれから語ろうとする「読むこと」の実践を、「過去の自己」の行ってきた実践とは異なる実践、すなわち、「人に言うことのできる」実践として位置づけることが可能となる。

3. 5. 2. 「マニア」カテゴリーの自己執行

次に、「マニア」というカテゴリーを自己執行(self-enforcement)する事例を検討する。事例3では「マニア」というスティグマを、それまでに語られた自己に適用することで、「いまーここ」で語る自己を「マニア」でないものとして示していた。ここで検討する事例は、「いまーここ」にいる自己を「マニア」としてカテゴリー化する事例である。以下の事例は、中野はるみの好きな柴田亜美作品の「愛蔵版」に話が及んだところである。

【事例2：中野はるみ「愛蔵版」】

- 2-1 インタビュアー(以下, I):もしかしてー、あのー、愛蔵版買った？
- 2-2 はるみ(以下, H):愛蔵版、わー、その頃は、買わなかったんでー、
- 2-3 I:うん。
- 2-4 H:しょうがないからー、
- 2-5 I:うん。
- 2-6 H:古本やで買っ、ね愛蔵版にもならないようなボロボロなやつだけは一応手に、あるんですよ。
- 2-7 []
- 2-8 I: うん ふーん
- 2-9 H:でそのあとさらになんか、新しいのがやるにあたって出たーやつを、一応、おってる。
- 2-10 I:え、なに。新しいのがなに？
- 2-11 H:新しくー、新装ででたのもー、さらに買ってしまった＝
- 2-12 I:＝なにやってんすか。
- 2-13 じゅんこ:ウフフ
- 2-14 H:いやーハハハ、それがマニアなんです。
- 2-15 I:いやー、え、すごいよ。
- 2-16 []
- 2-17 H: そういうことするのがマニアック。

2-2 から 2-9 までではるみの語りは一度完結している。しかし、聞き手である研究者ははるみの語りを解釈できずに 2-10 で語りの意味を聞き返す。そこで、はるみは聞き手が自分の語りを解釈できるよう、「常識」的な視点からの評価を加えて語り直しを行う(2-11)。「～しまっている」という否定的な表現をあえて用いることによって、これまでの語りは「常識」的

な視点から対象化される。すなわち、このとき、はるみは聞き返しを行った研究者が「常識」的な立場に立っていることを想定して語り直しを行ったということができる。

はるみによって語られたメディア経験、すなわち、「内容が同じであっても新装版が出版されれば買う」という経験は、「常識」的な視点から見れば「異常」な行動である。しかし、彼女自身にとってこの行動は特に意味づける必要のない「あたりまえ」な行動であったと考えられる。それにも関わらず聞き手である研究者が、はるみにとっては「あたりまえ」の内容の語りに対して聞き返しを行ったため(2-10)、はるみは聞き手に解釈ができるよう、同じ内容を「常識」的な視点から語り直す必要があった。「常識的」な視点とは、はるみの「あたりまえ」の語りを否定的に表現し、「マニア」というスティグマを付与する視点である。はるみは「～しまっている」というかたちで自身の経験を語り直すことによって、「マニア」というスティグマの存在を顕在化する。そして「マニア」というスティグマが語り手と聞き手双方に顕在化することで、聞き手である研究者の理解が達成される(2-12)。

また 2-12 では、研究者によって理解が達成されたことが示されるだけでなく、はるみの経験が「異常」な行動であることが指摘される。さらにこの指摘はじゅんこの笑い(2-13)によっても支持される。このような相互行為の中で、それまでのはるみの語りが「異常なもの」として括られようとするときに「マニア」という言葉が用いられる(2-14, 2-17)。

ここでも事例1と同様、「マニア」という言葉は会話上の危機を回避するために用いられている。ここでの会話上の危機とは、はるみ自身の示そうとする自己の危機ということができる。すなわち、はるみ自身が語ることによって構築してきた自己が、聞き手である研究者やじゅんこによって持ち込まれた「常識」的な視点によって否定的に意味づけられ、崩壊させられてしまうという危機である。はるみは2-9まで自分自身の経験を語ることで、ある特定の自己を構築してきた。しかし、その自己が研究者とじゅんこの持ち込む「常識」的な視点によって、否定的な評価を受ける危機に曝されてしまう。そこではるみは、「マニア」という言葉を用いることで、研究者とじゅんこが持ち出した「常識」的な視点に対抗し、それまでの語りの中で構築された自己を保持しようとする。

2-9までに構築された自己は、たった一人の個人的な経験の語りによって構築された自己であり、「常識」的な視点の前には批判され、消し去られてしまう存在である。しかしここで「マニア」という言葉を用い、自己を「マニア」としてカテゴリー化することで、「常識」的な視点を回避することができる。なぜならば、自己を「マニア」としてカテゴリー化することは、自己を「マニア」と呼ばれるもうひとつの(alternative)コミュニティ、すなわちメディア・

ファン・コミュニティの成員として位置づけることになるからである。このとき、「常識」的な視点は、「マニア」というもうひとつの文化の視点の下に相対化される。つまり、複数の文化の存在が「可視化」されることで、「常識的」な視点によって持ち込まれた「通常」－「異常」という軸が無効化される。

そのため、結果的に自己の危機的状況は回避され、さらに、聞き手である研究者によって「いやー、え、すごいよ」（2-15）という肯定的な評価がなされる。

このように、事例2において「マニア」というカテゴリーは、語り手の自己を消し去ろうとする「常識」的な視点を回避する機能を果たす。また、もうひとつの文化の存在を可視化することで「常識」的な視点による判断を無効化する。すなわち、「マニア」というカテゴリーは、「外」側の圧力から、語り手の自己を守るシェルターとしての役割を果たしていると言える。

第六節 考察：メディア・リテラシー学習の学習環境デザインとしての「ピア・グループ」

以上、「外」側から与えられた「マニア」というカテゴリーを利用して自己を構築する事例（事例1）と、「マニア」カテゴリーを自己執行し、「内」側からカテゴリーの意味を与える事例（事例2）を検討した。この節では以下の点について議論し、最終的に、メディア・リテラシー学習の学習環境デザインとしての「ピア・グループ」の機能を明らかにする。

- (1) 「マニア」というカテゴリーはいかに機能するか。
- (2) コミュニティ・ストーリーはいかに機能するか。
- (3) 語り手が自らのメディア経験を語る際に「ピア・グループ」はいかに機能するか。

これまでの分析では、語り手が自己をどのようにカテゴリー化するか、という視点から分析を行ってきた。そのため、まず、(1)「マニア」というカテゴリーが、このようなカテゴリー化の実践の中でどのように機能するか、を確認する必要がある。次に、(1)の考察を、ストーリーという観点から捉え直し、(2)コミュニティ・ストーリーの相互行為における機能を明らかにする。具体的には、コミュニティ・ストーリーが語り手個人のストーリーとどのような関係を持つかに注目して考察を行う。最後に、これらの考察を踏まえて、メディア・リテラシー学習のための学習環境デザインのモデルを提示するため、抽象的なレベルでの考察を行う。具体的には、本章で注目してきたメディア・ファン・コミュニティのようなコミュニティ、すなわち、メディアへの志向などを共有した人々の集団を「ピア・グループ」と呼び（序章参

照)、語り手が自らのメディア経験を語る際、この「ピア・グループ」がいかに機能するかを考察する。

3. 6. 1. 「マニア」というカテゴリーの機能

これらの事例で共通していたのは、「マニア」というカテゴリーが会話上の危機を回避するために用いられていることである。それぞれの事例において、会話上の危機の具体的な様相は異なるが、どちらの危機も、「常識」的な立場と自らの個人的なメディア経験とが衝突する場面において生じていた。「マニア」カテゴリーは、このような危機的状況、すなわち、「常識的」な視点と語り手自身の立場とが衝突し、語り手の自己が危機的な状況になった場合に用いられる。そして、「マニア」カテゴリーは「常識」的な立場とは異なる立場として、「マニア」の立場を持ち出し、それらの関係を再組織化することによって、このような危機的状況を回避させる機能を持つ。

また、このような再組織化が生じることによって、語り手自身の「読むこと」の意味が作り出される。例えば、事例1では「マニア」として語られた過去の自己と「いまーここ」にいる「常識的」な自己とを切り離すことによって、「いまーここ」にいる語り手の「読むこと」の実践を「人に言える」実践として意味づけていた。また事例4では、まさに「いまーここ」にいる語り手を「マニア」としてカテゴリー化することによって、それまでに語られた「読むこと」の実践を、「マニア」のコミュニティ、すなわち、メディア・ファン・コミュニティの文化的実践として意味づけていた。

このように「マニア」というカテゴリーを相互行為の中でどのように用いて自己を位置づけていくかという問題は、自分自身の「読むこと」の実践をどのように意味づけるかという問題と関連する。そして、このような相互行為的な過程の結果として、「読むこと」の実践の意味が、その都度、創造されていく。このように、我々がふだん何気なく用いる「読むこと」の意味は、さまざまな相互行為的な過程の中で、その都度達成されたものだと考えられる。

3. 6. 2. コミュニティ・ストーリーの機能

では、このようなカテゴリー化の実践の中で、語り手個人のメディアに関わるストーリーはどのように意味づけられたのか。ここでは、以上の分析から明らかになった「マニア」というカテゴリーの機能を踏まえて、コミュニティ・ストーリーの機能を考察する。

「マニア」というカテゴリーは語り手自身を「マニア」へとカテゴリー化するとともに、語

り手によって語られたストーリーをメディア・ファン・コミュニティのコミュニティ・ストーリーとして枠づける機能を持つ。例えば、事例1でじゅんこは、「マニアック」という言葉を持ち出すことで過去の自己と「いま-ここ」にいる自己とを切り離していた。これは同時に、それまでに語った過去の自己に関わるストーリーをメディア・ファン・コミュニティのコミュニティ・ストーリーとして枠づけたことを意味する。それまでに語られたストーリーをメディア・ファン・コミュニティのコミュニティ・ストーリーとして完結させることで、「いま-ここ」の語り手がこれから語り出すストーリーを別のストーリーとして提示することができる。

このように、語り手個人のストーリーをメディア・ファン・コミュニティのコミュニティ・ストーリーとして枠づけることで、語り手個人のストーリーはコミュニティ・ストーリーという枠の中で守られる。これは、「マニア」というカテゴリーが社会から与えられたスティグマであると同時に、「マニア」とされる当事者の生の様態によってその意味を交渉しうる「自己執行カテゴリー」であるという事実によって可能になる。

じゅんこことのはるみは、「常識」的な視点の前では「異常」「逸脱」と判定されてしまうような自分自身の経験を「私たちの人生のストーリー」として語ることで回避しようとした。「私たちの人生のストーリー」とは、すなわち、コミュニティ・ストーリーに他ならない(4.4.2.参照)この回避の方法は二人とも異なる。例えば、じゅんこはコミュニティ・ストーリーを「いま-ここ」にいる自分のストーリーとは異なるものとして切り離すことによって、自らを「常識」的な視点を持つ者として提示した。また、はるみは自分自身のストーリーをコミュニティ・ストーリーとして枠づけることで、「常識」的な視点を回避した。

このように二人がコミュニティ・ストーリーによって自らの経験を守る方法は異なるが、ここには共通する点も存在する。それは、コミュニティ・ストーリーが、語り手個人のストーリーとマクロな社会における支配的なストーリーとの間で、その関係を調整しながら、語り手個人のストーリーを保護しているという点である。

このような、語り手個人のストーリーとコミュニティ・ストーリーとの関係は飯野(2003)によっても指摘されている。飯野(2003)はレズビアン女性のライフ・ストーリーを調査する中で、レズビアン女性が自分自身のライフ・ストーリーを「わたしたちのストーリー」、すなわち「レズビアンストーリー」として語る政治的な必要性がまだ存在することを明らかにしている。レズビアンと呼ばれる女性たちには、それぞれ異なるライフ・ストーリーがある。そのため、「レズビアンストーリー」として語ることで、そのものがそのような多様性を抹消する危険性がある。それにも関わらず、レズビアン女性が自分自身のライフ・ストーリー

一を「レズビアンストーリー」、すなわち、レズビアンというコミュニティのコミュニティ・ストーリーとして語るのは、いまだ、彼女たちの存在そのものを「異常」「逸脱」として、暗黙の内に抹消しようとする社会で支配的なストーリーが存在するからである。

本章で明らかにした、メディア・ファン・コミュニティのコミュニティ・ストーリーも同様のことが言える。じゅんこやはるみのメディア経験は、社会で支配的なストーリーの前では「異常」「逸脱」のレッテルを貼られ、その存在を抹消されるしかない。しかし、自らのストーリーを、「マニア」という言葉で、コミュニティ・ストーリーとして枠づけることによって、社会で支配的なストーリーとは異なるストーリーとして提示することが可能となる。

つまり、コミュニティ・ストーリーの機能とは、個人的なストーリーとして語った場合、社会で支配的なストーリーの前にその存在が消されてしまうようなストーリー、すなわち「異常」「逸脱」というレッテルを貼られる可能性のあるストーリー（図 3-6-2a）を、「異常」や「逸脱」ではなく、「もうひとつのストーリー」（alternative story）として提示することである（図 3-6-2b）。また、このことは、それまでの「常識」的な視点を、多様な個人の経験の側から相対化し、より多様な視点の存在を可能にする。このような点で、コミュニティ・ストーリーはさまざまな個人がそれぞれの視点から構成した多様な「現実」の共存を可能にする学習環境デザインを考える際に重要である。

社会で支配的なストーリー

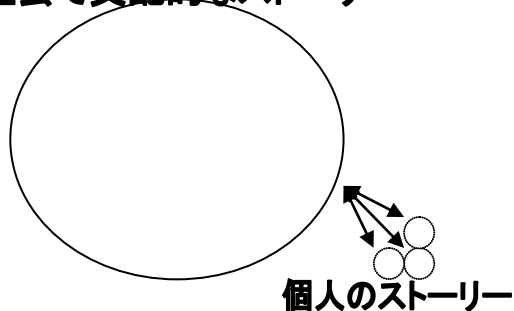


図 3-6-2a: 抹消される個人のストーリー

社会で支配的なストーリー

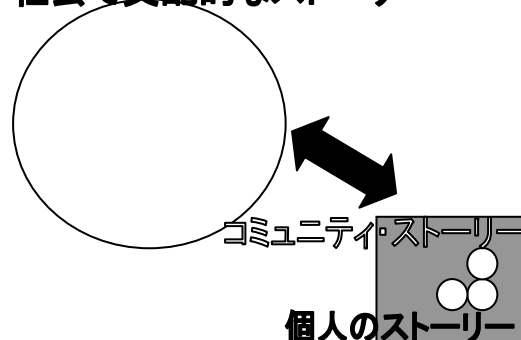


図 3-6-2b: コミュニティ・ストーリーによる

3. 6. 3. 「ピア・グループ」の機能

本研究では、メディア・リテラシーを、メディアに関わる知や実践として定義し（序章）、メディア・リテラシー教育の目標を、実践的倫理知の生成として定義した（第一章）。

このようなメディア・リテラシー教育の目標を実現するためには、学習者が自ら構成した「現

実」を他者とともて共有する中で、実践的倫理知を生成していくようなメディア・リテラシー学習が必要である。なぜならば、さまざまな「現実」の存在が可視化されることによって、それぞれの「現実」がどのようなものであるかを相対的に捉え直すことが可能になるからである。また、さまざまな「現実」の存在を理解することによって、新たな実践的倫理知を生み出す可能性を開くことができる。

この点に関して、バッキンガム (2006) はメディア・リテラシー教育に携わる教師たちが「メディア・テキストの、何が、感情やイデオロギーの面で重要であり得るかを知っているのは当然だと決めてかかること」に警鐘を鳴らし、学習者の「パーソナルなもの」に基づいた分析や討論を教室で行うことを提案している⁴⁴ (バッキンガム, 2006, p. 150)。これは、すなわち、さまざまな自分自身にとっての「現実」を学習者が持ちこみ、それらさまざまな「現実」どうしの対話を可能にすることで、実践的倫理知を生み出すような学習への提案と解釈することができる。

このような学習を実現するためには、まず前提として、学習者自身が自分にとっての「現実」を他者の前に提示することが必要となる。そのためには、学習者が自らのメディア経験のストーリーを語るだけでなく、そのストーリーが「もうひとつのストーリー」として示される必要がある。たとえ、学習者が自らのストーリーを語ろうとも、そこで語られたストーリーが、社会で支配的な視点の下に「逸脱」「異常」というレッテルを貼られ、抹消されてしまうのであれば、学習者自身による実践的倫理知の生成は不可能である。そこに有意義なメディア・リテラシー学習は生じない。

つまり、重要なことは、学習者がメディア経験のストーリーを語ることそのものではなく、そのストーリーがどのようなものとして受け取られ、どのように意味づけられるか、ということである。本章のこれまでの考察によって確認してきたように、このようなストーリーへの意味づけは、語り手自身のみによって行われるわけでも、聞き手のみによって行われるわけでもない。ストーリーの意味は相互行為の中で達成される。そうであれば、学習者の語るストーリーが抹消されずに、「もうひとつのストーリー」として意味づけられるような相互行為を、いかにメディア・リテラシー学習の学習環境デザインとして組織するか、という問いを考える必要がある。

44 バッキンガムは、教師自身が教室に持ち込むアカデミックな視点それ自体も、批判的な分析の対象とされるものと述べている(バッキンガム, 2006, p. 192)。これは、社会で支配的なストーリーに基づくアカデミックな視点を「もうひとつのストーリー」として捉えることで、学習者によるストーリーを「もうひとつのストーリー」として捉え直すことの提案とし

このような問いに対し、本章の考察からは、学習者が積極的にコミュニティ・ストーリーを用い、自らの経験を語ることでできる学習環境デザインが有効である、という答えを導き出すことができる。なぜならば、コミュニティ・ストーリーは、社会で支配的なストーリーの前に抹消されてしまう学習者個人のストーリーを保護する機能を果たすからである。学習者は自らのストーリーを、コミュニティ・ストーリーとして語ることによって、自らのストーリーに「逸脱」「異常」というレッテルを貼られる危険性を回避することができる。

では、学習者が積極的にコミュニティ・ストーリーを用い、自らの経験を語ることでできる学習環境デザインとはどのようなものか。本研究では、このような学習環境デザインのモデルとして「ピア・グループ」というモデルを提案する。

「ピア・グループ」とは公的な組織・集団の内部に、自然発生的に形成される小集団であり、成員相互の属性や志向の類似性に基づいた親和的で対等な結合関係をその特徴とする集団である（濱嶋・竹内・石川, 1977, p. 511.）（序章参照）。本研究で注目してきたメディア・ファン・コミュニティは、メディアへの志向の類似性に基づいて形成された「ピア・グループ」の一種として捉えることができる。本研究では、このようなメディアへの志向の類似性に基づいた「ピア・グループ」を、メディア・リテラシー学習のための学習環境デザインとして提案する。

本章で分析した事例においては、二つの種類の「ピア・グループ」のデザインが行われていた(図 3-6-3)。

- (1) 語り手が語りの中で積極的に「ピア・グループ」を持ち出すことができる相互行為のデザイン
- (2) 場を構成する人々の関係性における「ピア・グループ」のデザイン

て解釈できる。

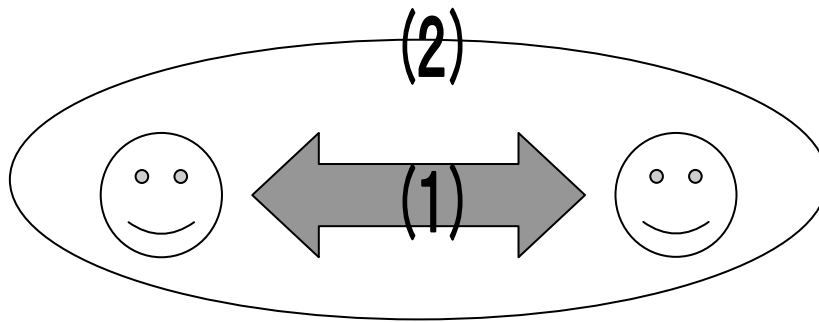


図 3-6-3 : 第四章における「ピア・グループ」のデザイン

これら二つのデザインはどちらも密接に関連している。例えば、(1) 語りの中で「ピア・グループ」が持ち出せるような相互行為をデザインしたとしても、その場にいる人々にメディアの志向に対する類似性がまったく存在せず、語り手による語りがかたがた共感されないならば、そこで展開される語りは「ピア・グループ」についての語りとしては機能しないであろう。また、(2) その場にいる人々のメディアに対する志向が類似していたとしても、「ピア・グループ」に関する話題が一切持ち出されなければ、その場が「ピア・グループ」として機能することもない。つまり、「ピア・グループ」とは、(1) 相互行為そのもののデザインと、(2) その場を構成する人々の関係性のデザインの両方のデザインが組み合わされることによって初めて実現するデザインであるといえる。

次章では、このような「ピア・グループ」の構造を分析することで、「ピア・グループ」という学習環境デザインを構成する要素を明かにし、学習環境モデルとしての「ピア・グループ」の構成を試みる。

第四章 メディア経験を共有する「ピア・グループ」の構造

ーメディア・ファン・コミュニティに関わる語りの全体像の分析からー

第一節 本章の意義と目的

本章では、メディア・ファン・コミュニティに関わる女性たちへのインタビューの中で生じた語りの内容を分析する。第三章では、インタビューにおける相互行為に焦点を当てたが、本章において分析の対象となるのは、研究協力者によって語られた語りの内容である。語りの内容の全体的な特徴と、その語りが生成される過程を重ね合わせること、メディア・ファン・コミュニティについての語りの全体構造を明らかにする。これによって、学習環境デザインとしての「ピア・グループ」の構造をモデル化することが本章の目的である。

語り手の主観に強く依存する語りに焦点を当てることについては次のような反論が予想される。すなわち、語られる内容は、一部の少数の人々による主観に過ぎず、そこから客観的な構造を明らかにすることは不可能であるという批判である。このような反論が想定されるにも関わらず、本章があえて、メディア・ファン・コミュニティに関わる一部の女性たちによる語りに注目する理由は以下のとおりである。

第三章の考察で明らかにしたように、「ピア・グループ」は、(1) 相互行為そのもののデザインと、(2) その場を構成する人々の関係性のデザインが組み合わされることで実現するデザインである。これら、(1) 相互行為と(2) 人々の関係性は、集団を構成する人々の主観によって構成され、意味づけられる。そのため、モノや人の配置など、客観的な指標によって測定可能な「ピア・グループ」の構造よりも、むしろ、集団に参加する人々の意味づけの中で達成される「ピア・グループ」の構造に焦点を当てる必要がある。

そのためには、メディア・ファン・コミュニティという「ピア・グループ」に関わる女性たちの語りに注目することが有効である。なぜならば、語りとは人々が自分自身の経験を組織化し、意味づける行為だからである(やまだ, 2000)。本章が明らかにしようとする「ピア・グループ」の構造とは、このように、「ピア・グループ」に関わる女性たちによる経験の意味づけによって明らかになる構造に他ならない。そこで本章では、女性たちの語りにおけるメディア・ファン・コミュニティの全体像を分析する。

第二節 分析方法

4. 2. 1. 分析方法

第三章で紹介した研究協力者4名のインタビューをすべて文字化したものを分析のための主要なデータとして用いた。またその他に、資料1に示す10名のインタビューで記入されたフィールドノートを補足資料とした。

分析方法は、いわゆるマイクロ・エスノグラフィー(箕浦, 1999)で一般的に用いられる「コード化・カテゴリー化」の方法(フリック, 2002)に従った。分析の具体的な手順は以下のとおりである。なお、このうち②と③の過程については、メディア・ファン・コミュニティについて一定の見識がある大学院生一名とともに行った。

- ① まず、「オープンなコーディング」(エマーソン, 1998)を行う。文字化したインタビュー・データを一行ごとに検討し、リサーチ・クエスションと重ね合わせながら、内容を簡単な文へと要約する(「コード化」)。
- ② 「分析カテゴリーの析出」(箕浦, 1999)を行う。すなわち、①で作成したコード間の関係を検討しながら、分析のための概念枠組みを探し、その概念枠組みを用いて分析カテゴリーを析出する。本章ではこの結果、「一般化されたコミュニティ」と「重要な他者」(プラマー, 1998)という分析カテゴリーが析出された。
- ③ 析出された分析カテゴリーをもとに、カテゴリー間の関係のパターンを明らかにする。また、そのパターンにあてはまらない事例を比較検討する。
- ④ 「仮説の生成」(箕浦, 1999)を行う。カテゴリー間の関係を検討し、仮説モデルを生成する。
- ⑤ 生成された仮説モデルをもとに再度データを読み返す。
- ⑥ より包括的な仮説モデルを生成する。

最後に、本章における調査の目的とデータ分析のための着眼点となるリサーチ・クエスションを確認する。この調査の目的は、メディア・ファン・コミュニティに関わる女性たちによって語られるメディア・ファン・コミュニティの全体像を明らかにすることで、メディア経験を共有する「ピア・グループ」の構造を明らかにすることであった。この目的を達成するための、リサーチ・クエスションは以下のとおりである。

- (1) メディア・ファン・コミュニティはどのような存在として構成されるのか。
- (2) メディア・ファン・コミュニティに関わることで、自己はどのような存在として構成されるのか。

以下、分析の過程で用いた概念枠組みを確認し、「コード化・カテゴリー化」分析の結果作成された枠組みを示した後、このリサーチ・クエスチョンに沿って個別事例の説明を行う。

4. 2. 2. 分析カテゴリー

ここでは分析過程の②「分析カテゴリーの析出」の段階において用いた概念枠組みとその結果設定された分析カテゴリーを明らかにする。実際に分析カテゴリーとしたのは、「一般化されたコミュニティ」と「重要な他者」（プラマー，1998）という概念である。以下、この概念について説明する。

メディア・ファン・コミュニティのような、メディア・テキストとの関わりそれ自体によって構成されるコミュニティは、いまだ関係を持たない他者との間に成立する「想像の共同体」（imagined community）（アンダーソン，1987）としての性質を持つ。第三章で分析した「マニア」や「オタク」、「腐女子」や「乙女」のように、メディア・ファン・コミュニティには、自分がコミュニティの成員であることを示すための用語が存在する。そして、これらの用語を用いることによって、メディア・ファン・コミュニティの成員は自らがコミュニティの成員であることを示すことができる。これらの用語によって示されるアイデンティティは緩やかなものであり、語り手が自ら「マニア」「オタク」と自称することの条件や制約はほとんどない。しかし、このような用語が存在することで、その用語を用いる人々は、「想像の共同体」としてのメディア・ファン・コミュニティを想起し、自分がそのコミュニティの一員であるという感覚を持つことができる。

このようなコミュニティ、すなわち、「想像の共同体」として機能する、マスメディアなどによって構成されるコミュニティをプラマー（1998）は次のように指摘し、これを「一般化されたコミュニティ」と呼ぶ。

「メディアはますます、それ自身の虚構のコミュニティ、解釈共同体、記憶の共同体を生み出している。ここで、メディアを消費する人びとは、直接的な対面関係がま

ったくないのに、社会的世界やコミュニティに同一視するようになる。それゆえ、メディアの「聴衆」^{オーディエンス}は、共通のストーリー、偶像、記憶を共有して、新しいコミュニティや社会的世界を理解するための源となる。」（プラマー,1998, p.92)

ここで指摘されているように、「一般化されたコミュニティ」に自分自身の生を見出す人々は、自分自身の生とコミュニティとを同一視し、このコミュニティに参加することになる。メディア・ファン・コミュニティは、既存のマスメディアや、自分たちが生産する同人誌などのメディアなど、さまざまな種類のメディアを用いて、このような「一般化されたコミュニティ」を作り出してきた。

小林(1996)は、同人誌が、メディア・ファン・コミュニティ内部のコミュニケーションやネットワークをはかるためのメディアとして機能するとともに、メディア・ファン・コミュニティの外部、すなわち、一般書店に並ぶマスメディアとの接合をはかるためのメディアとして機能することを明らかにしている。このような重層的なメディア・テキストの流通の中で、「一般的なコミュニティ」としてのメディア・ファン・コミュニティが生成され、維持されている。

このような直接的な対面関係を前提としない「一般化されたコミュニティ」に対して、「重要な他者」（プラマー, 1998）は実際に自分との間に相互作用を持ち、自分の生に影響を持つ人々である。「一般化されたコミュニティ」と「重要な他者」とは複雑な関係にある。すなわち、「一般化されたコミュニティ」への参加は、コミュニティ内のメンバーとの実際の相互作用をもたらし、また、すでに自分の生活の中で出会った「重要な他者」の中に「一般化されたコミュニティ」のメンバーの可能性を見出すこともある。このようにして「一般化されたコミュニティ」と「重要な他者」との複雑な関係が作り出される。

これら二つの概念、すなわち、「一般化されたコミュニティ」「重要な他者」という概念を用いることで見ることができるのは、メディア・テキストの重層的な流通の中で生成されるコミュニティと、日常生活の中で出会う他者との複雑な関係性である。

第三節 「居場所」としてのメディア・ファン・コミュニティ

－語りの全体像の分析から－

4. 3. 1. 全体の概観

「一般化されたコミュニティ」と「重要な他者」という概念をひとつの基軸としてデータを

検討した上で、データの概念化を行い、概念間の関連を分析したところ、以下のような枠組みが作成された（図 4-3-1-1）。

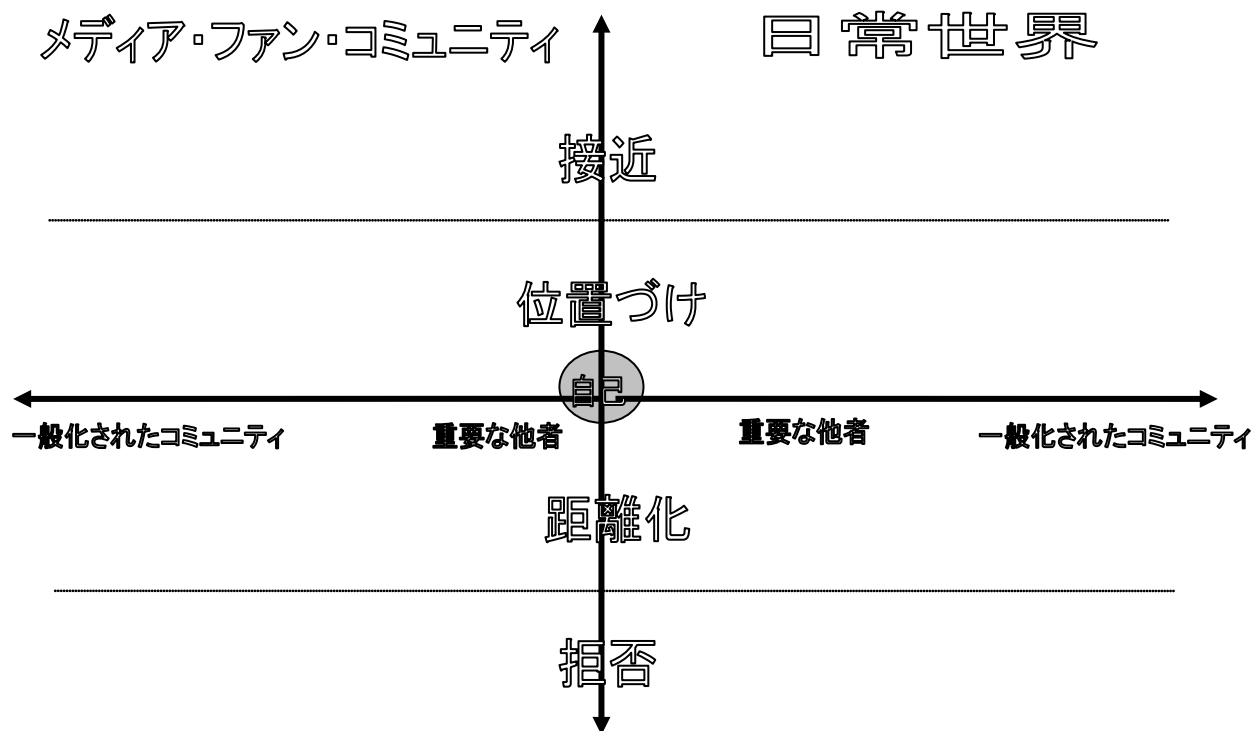


図 4-3-1-1：分析枠組み

（「自己」を中心とした基軸（縦軸）より右側が「日常世界」（日常生活を送っている世界）、左側が「メディア・ファン・コミュニティ」。それぞれの世界には「重要な他者」（友人や家族など実際に出会っている他者）から「一般化されたコミュニティ」（一般的な言説として語られる不特定多数の他者やコミュニティ）が存在する。

また「自己」を中心とした基軸（横軸）より上側はその世界に対して肯定的な指向性を持つ語り、また下側は否定的な志向性を持つ語り位置づく。それぞれ矢印の先端に行くほどその指向性は強くなる。）

図 4-3-1-1 の枠組みは、縦軸の左右に二つのコミュニティを設定している。二つのコミュニティとは「メディア・ファン・コミュニティ」（左側）と、研究協力者自身が日常生活を営む「日常世界」（右側）である。

また、メディア・ファン・コミュニティと日常世界の中にはそれぞれ、自己に直接影響を与える「重要な他者」と「一般化されたコミュニティ」とが存在する。これについては、中央に位置する「自己」から外側に進むに従って、「自己」と直接対面的な関係がある「重要な他者」から、より抽象的な存在である「一般化されたコミュニティ」へと広がるように設定されてい

る。

つまり、中央の「自己」のすぐ右側には、家族や学校での友人などの日常生活における「重要な他者」が位置し、さらに右側に進むに従って、いわゆる「世間一般」と呼ばれるものへと近づいていく。また、「自己」のすぐ左側にはメディア・ファン・コミュニティにおける「重要な他者」が位置づく。ここには例えば、同人誌即売会などのイベントで知り合いになった友人や、あるいはメディア・ファン・コミュニティに関わる家族や学校の友人などがあてはまる。さらに左側には「一般的なコミュニティ」としてのメディア・ファン・コミュニティが位置づく。マスメディアで流されるメディア・ファン・コミュニティのイメージや、メディア・ファン・コミュニティのメンバーの中でかわされるコミュニケーションによって作り出されるコミュニティのイメージがここにあてはまる。このような「一般的な他者」は、「わたしたちは…」 「あの人たちは…」 という複数形の人称や「同人界」などの集合名詞を主語として用いたり、あるいは、無主語で語られたりすることに特徴がある。

以上は「一般的なコミュニティ」「重要な他者」という概念枠組みとコードを照らし合わせの中で導きだされたものである。さらに横の軸を中心としてコード間の関係を検討し、そこで導き出された関係性から縦軸を設定した。すなわち、コミュニティに対する自己の指向性である。

上半部は肯定的な方向への指向性（「接近」「位置づけ」）を持ち、下半部は否定的な方向への指向性（「距離化」「拒否」）を持つ。それぞれ中央の自己から離れるほど、その指向の度合いが増すように設定されている。例えば、最も上に位置する「接近」は積極的にコミュニティに近づこうとする内容の語りを示す。「自分で同人誌サークルを作る」や「ひとりで同人誌を読む」という内容の語りはここに位置づけられる。「接近」の下に位置する「位置づけ」は、コミュニティの中に自己を位置づけようとする内容の語りである。「〇〇ならば平気」といった、許容の語りがここに含まれる。自分自身でさまざまな制限を設けながら、コミュニティに自分の位置を見出そうとする語りである。以上が上半部のカテゴリである。

下半部は否定的な指向性を持つカテゴリ（「距離化」「拒否」）である。中央のすぐ下に位置づく「距離化」は、「位置づけ」とはちょうど逆のベクトルを持つ語りである。「〇〇ならば平気」という「位置づけ」の語りがある一方で、「〇〇はできない」「〇〇は行わない」といった境界（boundary）を作りだすような語りも存在する。このような境界の設定は「距離化」にあてはまる。さらに、このような境界の設定がより積極的になされると「拒否」というかたちになる。具体的には、「〇〇は嫌だ」「〇〇はしたくない」という積極的な排除の語

りである。

また、図 4-3-1-1 の枠組みに沿って、インタビューの中で語られた内容を分析した結果を図 4-3-1-2 に示す。

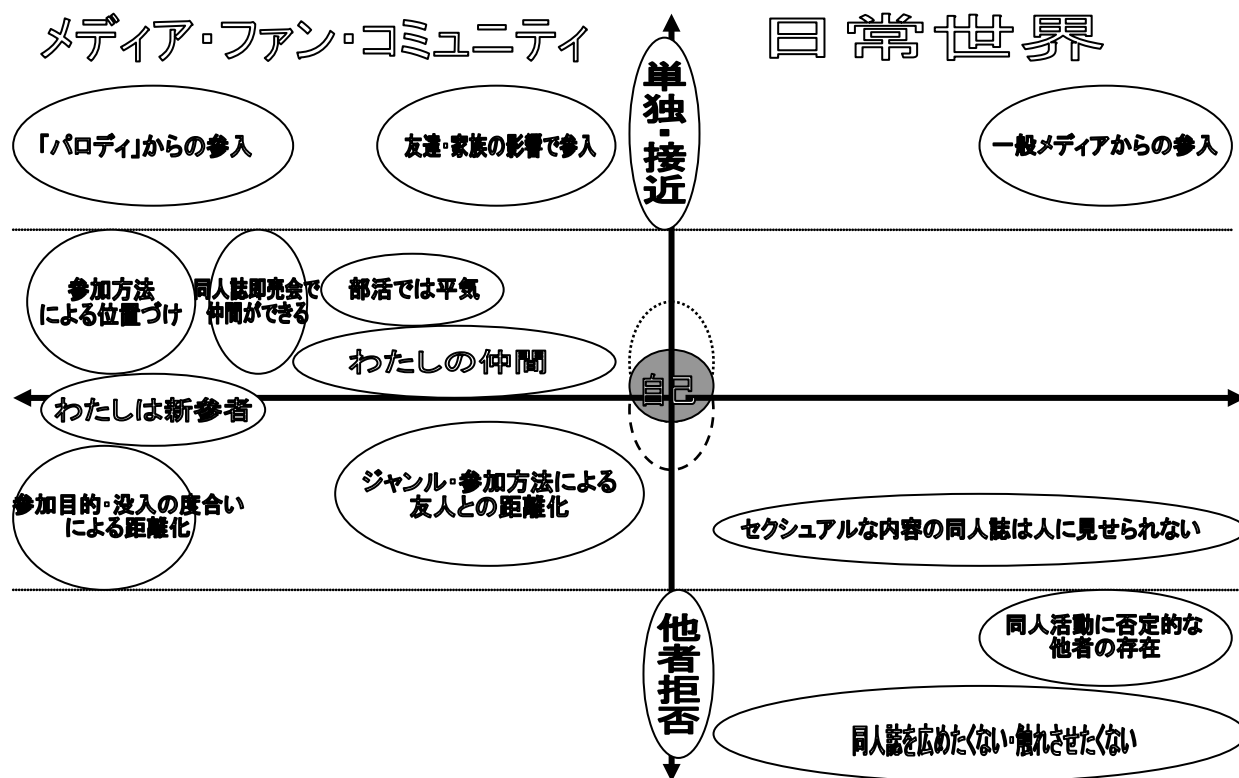


図 4-3-1-2： 分析結果

図 4-3-1-2 に示された、メディア・ファン・コミュニティについての語りにおける全体的な傾向は、以下の四点に整理することができる。

- (1) 日常世界は自己の外部に存在する。これに対し、メディア・ファン・コミュニティは自己の内部に存在する
- (2) 日常世界において「重要な他者」と「一般化されたコミュニティ」は一枚岩的な連続体をなすのに対し、メディア・ファン・コミュニティでは「重要な他者」と「一般化されたコミュニティ」は重層的な関係を構成する。
- (3) 「一般メディア」が日常世界とメディア・ファン・コミュニティとをつないでいる。
- (4) メディア・ファン・コミュニティ内部でさまざまな差異化が行われている。

以下、この四点について説明する。

第一に、日常世界が距離を置くべき場所、拒否すべき場所として語られるのに対し、メディア・ファン・コミュニティは自己の位置づく場所として語られている。右下の枠（日常世界における「距離化」「拒否」）に位置づけられるカテゴリーに比べ、右上の枠（日常世界における「接近」「位置づけ」）に位置づけられるカテゴリーの数が少ないことは、日常世界が「距離化」「拒否」の対象として語られたことを示している。また、左上の枠（メディア・ファン・コミュニティにおける「接近」「位置づけ」）に位置づけられるカテゴリーに比べ、左下の枠（メディア・ファン・コミュニティにおける「距離化」「拒否」）に位置づけられるカテゴリーの数が少ないことは、メディア・ファン・コミュニティが「位置づけ」「接近」の対象として語られたことを示している。語り手は、このように日常世界とメディア・ファン・コミュニティとを対照させて語ることで、自己自身の「居場所」（小沢，2002）、すなわち、語り手がコミュニティとしての感覚を得ることのできる「安全な場」（ヴィンセント・風間・河口，1997）を構成している。

第二に、「重要な他者」と「一般化されたコミュニティ」との関係が日常世界とメディア・ファン・コミュニティで異なる様相を呈していることを指摘することができる。メディア・ファン・コミュニティにおいては、「重要な他者」から「一般化されたコミュニティ」に至る、さまざまなレベルの他者が存在する。例えば、趣味を共有する兄弟や親戚、友人など、自己にとって身近な「重要な他者」についての語り（「友人・家族の影響で参入」「わたしの仲間」など）と、「同人界」（事例7、7-6）などの集合名詞を用いて語られる「一般的な他者」についての語り（「「パロディ」からの参入」「参加方法による位置づけ」「参加目的・没入の度合いによる距離化」など）は明確に区別され、これらの中に、中間的なコミュニティについての語りが存在する。中間的なコミュニティについての語りとは、例えば、部活動についての語り（「部活では平気」）や、地域で行われる小規模な同人誌即売会についての語り（「同人誌即売会で仲間ができる」）である。

一方、日常世界の語りでは、「重要な他者」と「一般化されたコミュニティ」が一枚岩的に存在する。右下の枠に位置づくカテゴリーに示される、「セクシュアルな内容の同人誌は人には見せられない」「同人誌を広めたくない触れさせたくない」という語りにおいては、どちらも「重要な他者」であるはずの教師や友人が「一般的な他者」（ここでは「人」）として語られる。例えば、「重要な他者」が示したメディア・ファン・コミュニティに対する無理解に対して、「同人は社会的イメージが悪い」「世間ももっと認めるべきだと思う」という発言が

なされるように、具体的なひとつひとつの出来事が社会一般のことや世間一般のこととして語られる。

以上は全体的な傾向に注目した結果明かになる点である。この他に、全体的な傾向とは外れるような語り、すなわち、右上の枠（日常世界における「接近」「位置づけ」）と左下の枠（メディア・ファン・コミュニティにおける「距離化」「拒否」）に位置づく語りに注目することで次の点を指摘することができる。

右上の枠に注目すると、「一般メディアからの参入」が日常的な世界とメディア・ファン・コミュニティとをつなぐ役割を果たしていることを指摘することができる。「一般メディア」とは、一般的に接触可能なメディアを示す。例えば、パロディ同人誌の原作となるマンガやアニメ・ドラマ・ゲームなどがこれにあたる。その他にも、書店で入手可能な同人誌のガイド・ブックやアニメ雑誌など、直接的にメディア・ファン・コミュニティに関わるものもここに含まれる⁴⁵。

また左下の枠に位置づくカテゴリー（「参加目的・没入の度合いによる距離化」「ジャンル・参加方法による友人との距離化」）からは、メディア・ファン・コミュニティの中でも、参加目的や参加方法、コミュニティへの没入の度合いなどによって、コミュニティ内部の差異化が行われていることがわかる。ここから、自己の「居場所」として語られるメディア・ファン・コミュニティも、けして一様で均質な場として語られているのではなく、むしろ、その中にも差異化された複数の下位コミュニティが存在しており（4.2.1.参照）、その中で語り手が自己の位置を見つけだそうとしていることがわかる。

以下、先に示した二つのリサーチ・クエスチョンに対応するかたちでこれらの分析結果をさらに詳しく説明する。具体的には（1）「メディア・ファン・コミュニティはどのような存在として構成されるのか」に対応して①の点、すなわち自己の「居場所」としてのメディア・ファン・コミュニティについて説明する。次に（2）「自己」はどのような存在として構成されるのか」については、「重要な他者」と「一般化されたコミュニティ」との関係に関わる②の点を中心に自己の位置づけを明らかにした後、①の知見を踏まえるとともに③④の点を視野に置きつつ、自己の全体像を描く。

45 小林(1996)は同人誌と一般メディアとが接合する例として、一般書店で売られるアニメやマンガ、ゲームなどに関わる雑誌に同人誌のためのスペースが存在すること、一般書店で同人誌の作品をアンソロジーにした本が販売されていること、そして、同人誌出身の作家がプロの作家として活躍する事例があることを挙げている。

4. 3. 2. 「居場所」としてのメディア・ファン・コミュニティ

1) 全体の概観

図 4-3-1-2 において、中央にある縦軸の左側（メディア・ファン・コミュニティ）と右側（日常世界）は対称的な配置になっている。メディア・ファン・コミュニティを示す左側は、自己を積極的にコミュニティに位置づける内容の語り（「接近」「位置づけ」）が主なのに対し、日常生活を示す右側は、自己を否定的に位置づける内容の「語り」（「距離化」「拒否」）を行う語りが主である。

このような対称的な語りの配置から、インタビュー対象者である四人に見られる典型的なストーリーを描くことができる。そのストーリーとは、「日常的に生活を営む世界の中では自己を肯定的に位置づけることができない」というストーリーである。ここでいう自己とは、メディアと「特殊な」形で関わる語り手、すなわち研究協力者自身のことを示す。もちろんメディアとの関わりがどのように「特殊」であるかについては、それぞれの研究協力者によって事情が異なる。しかし、語り手とメディアとの関わりがそれぞれ異なろうとも、その関わりが語り手である研究協力者自身によって「特殊なもの」とされ、その「特殊性」ゆえに日常世界の中で自己を肯定的に位置づけることができない、というストーリーが語られる点は共通している。

このように日常世界の「距離化」「拒否」という側面においては、共通したストーリーが見られる一方で、メディア・ファン・コミュニティへの「接近」「位置づけ」という側面の語りにはいくつかのヴァリエーションが存在する。それらを語り手の志向性に応じて分類すると、①「単独-接近」系と②「コミュニティ-位置づけ」系に分類することができる。①「単独-接近」系は、「ひとりで〇〇した」という語り手自身の行動の記述や、その行動の理由・原因などを含む一連の語りである（図 4-3-1-2、「単独・接近」「他者拒否」）。「単独-接近」系の特徴は、単独行動を志向し、自分が「孤独」であることに価値を見出すこと、そして、そのために自分の周囲に存在するあらゆるコミュニティの他者に対して「距離化」、あるいは「拒否」を行うことにある。一方、②「コミュニティ-位置づけ」系は、自己の価値観を共有できる仲間を求める、あるいは、自己自身を位置づけることのできるコミュニティを求める、といった行動に関する一連の語り（図 4-3-1-2、「参加方法による位置づけ」「わたしは新参者」「参加目的・没入の度合いによる距離化」）である。「コミュニティ-位置づけ」系は、広い意味で集団を志向している。そのため、他者との関係は、「単独-接近」系よりもより複雑なものとなる。例えば特定のコミュニティの他者に対して接近し、自己にとって理解不可能な他

者との距離化を行うことによって自己の位置づけが語られることもあれば、直接的に自己の所属するコミュニティの名前が示されることもある。

以上の内容を表にまとめると表 4-3-2-1 のようになる。

以下、「単独－接近」系と「コミュニティー位置づけ」系に属する語りの事例を分析することで、日常世界に対する拒否の「語り」がどのように展開して、メディア・ファン・コミュニティにおける語り手の「位置づけ」へと至り、そこで自己はどのように位置づけられるのかを明らかにする。

表 4-3-2-1：「単独－接近」系と「コミュニティー位置づけ」系

	語られる行動	志向	他者との関係
「単独－接近」系	・「ひとりで〇〇した」	単独	拒否・距離化
「コミュニティー位置づけ」系	・仲間を求める ・自己を位置づけるコミュニティを求める	集団(広義)	接近・位置づけ 距離化

2) 「単独－接近」系の語り

以下の事例（事例3）は千原さき（さき：S）と研究者（インタビュアー：I）との相互行為の中で、千原さきが「単独－接近」系の語りを展開させた事例である。今回分析したデータの中で「単独－接近」系の語り相互行為の中で展開した事例はこの事例だけであった。「単独－接近」系に属する他の語りは単なる事実の報告に終始するものであり、語りが展開することとはなかった。

以下、研究者と千原さきの相互行為の中で展開される語りを検討することで、「単独－接近」系の語り「拒否」の語りに連続するかたちで展開する様子を明らかにする。なお、ここでは「単独－接近」系に属する語りには二重線を施し、「拒否」に属する語りには波線を施した。

【事例3：「単独－接近」系の語り（千原さき）】

3-1 さき(以下S)：ひとりにならないとちょっと読めないなって、あんま((大声))人前では、ザバツとは読めない。

3-2 インタビュアー(以下I)：は――。

[

- 3-3 S: きっと文芸部みたいな感じではあんまり、(・)よーホホめないかなハハみたいな
[
- 3-4 I: ん、それはどうしてだろう。
- 3-5 S: なんかね、同じ仲間いるんだけどね。でも結局みんな同人系統の本読んでたからー、別にそこで読
- 3-6 んだっていいじゃんって感じだけど、なんかひとりの方がね、落ち着いて読めんだよね。
- 3-7 I: うん？落ち着いて。
- 3-8 S: うーん。なんで落ち着ヒッ、落ち着いて読まなきゃいけないこともないんだけど、なんか、
- 3-9 I: うんうん
- 3-10 (・)
- 3-11 S: ようするになんかさあ、なんだかんだ恥ハはずかしヒヒがって読んでるときあるからあ、(・)そういう
- 3-12 の見たれたくないってのもあるしい、うんうん。
[
- 3-13 I: うーん
- 3-14 (・)
- 3-15 S: なにこれくらいでとか思われんのもやだなとか、思ってたのかもしれないねヘッヘッヘッヘ
- 3-16 I: ふーん、なるほどねえ。ひとり、で読むもの、っていう感じか。
- 3-17 S: うん

ここでは、「ひとりにならないと読めない」（3-1）という「拒否」の語りから、「ひとりの方が落ち着いて読める」（3-6）という消極的な「単独－接近」系の語りを経た上で、最後に、研究者が「ひとり、で読むもの、っていう感じか」（3-16）とまとめ、千原さきがそれに同意（5-17）を示す。これによって、千原さきによる語りは、「同人誌はひとりで読むものである」という積極的な「単独－接近」系の語りへと展開する。

また、このような「拒否」から積極的な「単独－接近」への展開と平行して、「拒否」の語りの質が変化していることを指摘することができる。この変化は、距離化による消極的な「拒否」から、他者を排除することによる積極的な「拒否」への変化として描くことができる。

以下、このような「拒否」の変化について詳しく説明する。3-1 から 3-3 における「拒否」の語りはすべて、「わたしが〇〇できない」という語りの構造を持つ。この「わたしが〇〇できない」という語りの構造は、「距離化」の語りにおいて多く見られる。例えば、「さすがに18禁とかはすすめられない」（まい）や「（「ヤオイ」について）イチャイチャするところ

までしか書けない」（じゅんこ）といった語りがこのような構造を持っている。これら「わたしが〇〇できない」という構造を持つ語りは、特定の行為に対する語り手自身の限界を訴えることで、その行為と関連する特定のコミュニティと語り手自身との距離を作り出す。

このような語りの中で、自分自身の限界によって不可能だと訴える行為に限定が付与されるものが「距離化」の語りである。さきほどの「距離化」の例では、「18禁」や「イチャイチャするところ」という内容や描写に関わる限定が設けられていた。このような限界の範囲が広げられ、同人誌全体、ひいては、語り手の好むメディア・テキスト全体にまで達したものが「拒否」の語りとなる。すなわち、「わたしが〇〇できない」という構造の語りにおいて「拒否」は「距離化」の延長線上に位置づく。

このような「距離化」の延長線上に位置する「わたしが〇〇できない」という語りは、3-11から3-15において、他者に向けた明確な「拒否」へと変化する。「見られたくない」（3-11、3-12）、「〇〇と思われるのがいやだ」（3-15）という語りは、自己とは異なる他者の視線が明確に意識されている点で共通している。さらに語り手である千原さきはこのような他者の視線を「疎ましいもの」「いやなもの」として語る。このような語りは、自己の限界を訴えることで達成されていた「拒否」とは質が異なる。すなわち、自己の領域を保護するための「拒否」ではなく、他者の積極的な排除による「拒否」である。

これら二つの過程を表に示すと次のようになる（表 4-3-2-2）。

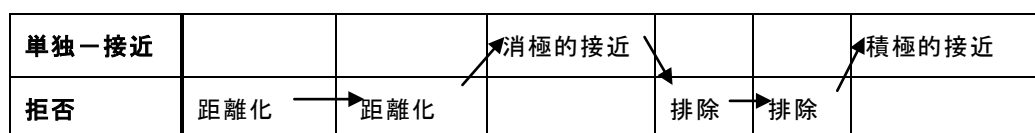


表 4-3-2-2： 「単独-接近」系の語りの展開

このように「単独-接近」系の語りは、「拒否」の語りの展開と絡み合いながら展開する。ここでは特定のコミュニティと自己とを切り離しながら（「拒否」）、「ひとり」であることの肯定的な意味を見出していく（「単独-接近」）、という語りの展開を見ることができる。

もちろん、単に「ひとりで〇〇する」という行動の記述がすべてこの展開の過程に組み込まれるわけではない。例えば、「個人サークルを自己でつくった」（SMC⁴⁶）、「ひとりで同人

46 「コード化」の分析段階を経た後、それぞれの「コード」につけられた「コード番号」である。資料3参照。

誌即売会に参加」(SME⁴⁷)というコードは「単独-接近」系に分類されるコードであるが、これらは「ひとり」であることと同等に、「メディア・ファン・コミュニティへの参入」を行うことに意味がある。これらの「単独-接近系」の語りは「拒否」へと向かうのではなく、むしろ、②「コミュニティ-位置づけ」系へと向かうものである。

以下の事例(事例4)は「コミュニティ-位置づけ」系の語りの中に「単独-接近」系の語りが見られた唯一のやりとりである。ここで、研究者はインターネット上での活動において感じる孤独感について尋ね、それに答える形で辻井まいの語りが展開する。なお事例には、「単独-接近」系に分類される語りには二重線を施し、「コミュニティ-位置づけ」系に分類される語りには点線を施した。また、これらのどちらにも解釈可能な曖昧な語りに囲みを施した。

【事例4：「単独-接近」から「コミュニティ-位置づけ」へ(辻井まい)】

(まいのインターネットでの活動の様子を聞いて)

4-1 インタビュアー(以下,I):ねえ。でもそこまでコメントとか一、返ってこないと一、ほんとに自分で書いて終わり

4-2 って感じを持つんじゃないの? そんなことないの?

4-3 まい(以下M): それはね一、

4-4 I:うん

4-5 M: うん、ある、よ =

4-6 I: =ふーん

4-7 M: だからそうすると外に出ていきたいくなるのねへ

4-8 I:うんうんうん

4-9 [

4-10 M: うん。ということさ。

4-11 I: で(同人誌を)書いてんのね? =

4-12 M: = うん。

4-13 I:アハッ

[

4-14 M:ウフフツウフツ

4-15 I: それはなに、友達一のサークルかなんかに所属しているの?

47 同上。

4-16 M: ううん。

4-17 I: ん？

4-18 M: 作った。フッフ

4-19 I: 自分でー、

4-20 M: うん、フフ

4-21 I: なんね、何人ぐらいメンバーでございますか？

[

4-22 M: あっ、うんうん、そういうのじゃなくて個人サークル=

[]

4-23 I: あっ、

4-24 M: =でー、でるだけ、

[

4-25 I: ほーほーほー、へー

4-26 M: っっていうやつ。

このやりとりの中で研究者は終始、「コミュニティー位置づけ」系の語りを期待していた(4-1 から 4-2, 4-15, 4-21)。それは、「孤独なインターネット上での活動に不満を感じて、友達と一緒にサークルを始めた」というストーリーを生み出すような語りである。しかし、辻井まいは、このような研究者の期待と反し、その後、「単独ー接近」系の語りを開始する(4-18, 4-22)。このような、研究者の期待と辻井まいの語りのズレは会話上のすれ違いを生じさせている(4-15 から 4-23)。

しかしここで重要なことは、このようなズレが存在しているにも関わらず、4-1 から 4-14 にかけて、このような研究者の期待のズレがまったく顕在化しないことである。それどころか、研究者も辻井まいも互いに相手の理解が正しいことを確認している(4-8 から 4-12)。また、二人の間で感情の共有が生じ、結果として笑いが生じている(4-13, 4-14)。そのため、研究者も 4-14 までは自分の抱いているストーリーが正しいものである、と確信を抱いていたと考えられる。

このことは、4-1 から 4-12 までの研究者たちの発話が、「単独ー接近」「コミュニティー位置づけ」のどちらにも解釈しうる曖昧なものであることに原因がある。例えば、4-1 から 4-2 での研究者の質問内容は「インターネットで他者との相互作用が確保されないことは不満か」

というものである。しかし、この質問はどこに重点を置くかによって複数の解釈が可能になる。つまり、「インターネットという手段に不満がある」という「単独－接近」系の語りにつながる解釈も可能であるし、また、「他者との相互作用がないことが不満である」という「コミュニティ－接近」系の語りにつながる解釈も可能となる。もちろん、研究者は後者の意図を持ってこの質問を発したのだが、まいは研究者の問いかけを前者のように理解し、それに同意する。そのため研究者の期待はまいの語りの意図とはズレたままであるにも関わらず、会話の表面上では相互の一致をみてしまうという事態が生じる。その後、「外に出て行きたくなる」(4-7)、すなわち同人誌即売会に参加することや、「同人誌を書いている」(4-11)ことが互いに確認されるが、これらの語りはどちらも、「単独－接近」系・「コミュニティ－位置づけ」系のどちらにも位置づけることができる事実の記述であるため、研究者の期待とまいの意図とのズレは顕在化しないまま、やりとりが進行してしまう。

つまり、4-1 から 4-14 の会話で、二人の一致した理解が達成されているように見える理由は以下のように解釈できる。すなわち「インターネットでの活動に対する不満」「同人誌即売会に参加したい」「同人誌を書いている」という三つの要素が、「単独－接近」系と「コミュニティ－位置づけ」系のどちらの語り口でも語る事が可能であるために、研究者と辻井まいの立場の相違が顕在化せず、虚構の理解が達成された。

このような中間領域にある語りの要素が、「単独－接近」系の語りに連続しているという事実は、「単独－接近」系と「コミュニティ－位置づけ」系の橋渡しを考える上で興味深い。これは、事例4の「単独－接近」系の語りが、「コミュニティ－位置づけ」系の語りとの親和性があることを示している。そして、中間領域の語りが存在することは、「単独－接近」系から「コミュニティ－位置づけ」系への橋渡しが行われる可能性を示唆する。

3) 「コミュニティ－位置づけ」系の語り

「コミュニティ－位置づけ」系の語りは、メディア・ファン・コミュニティについての語りの大部分を占めている。表 4-3-2-1 にも示したように、語り手は「接近」「位置づけ」「距離化」の語りを用いながら、自己をコミュニティの中に位置づけていく。

ここでは、辻井まいの語りを事例として、このような語り手自身による自己のコミュニティへの位置づけのプロセスを検討する。事例として辻井まいを取り上げる理由は、彼女が今回の調査対象者の中でもっとも積極的にメディア・ファン・コミュニティに参加しているという事実による。まいは、現在の自分自身をメディア・ファン・コミュニティの内部に位置づけてい

るため、彼女のライフ・ストーリーを検討することで、メディア・ファン・コミュニティへの自己の位置づけの過程を明らかにすることができる。

(1) 鍵概念としての「世界」

以下の事例（事例5）は、まいがコミュニティにおける自己の位置づけについて述べたものである。この事例から、「世界」という概念が、コミュニティにおける自己の位置を定める際の鍵となっていることがわかる。

【事例5：鍵概念としての「世界」（辻井まい）】

5-1 まい(以下,M):うーん、なんだろ。(・)そういうー、メジャーな版權もの(一般的なメディア)は一、けっきょくじぶ
5-2 ーん、が一、入りこめるかどうかじゃーん、それに。でも同人は一、じぶーんが入り込みたいところを選べる
5-3 う?っていうことかな。
5-4 インタビュアー(以下,I):自分が入り込みたいところを選べるっていうのは
5-5 [
5-6 M: だからこうゆう世界がいいなって思って、それを書い
5-7 てる人のところにいけるでしょ?
5-8 I:うんうん。普通の(一般的なメディア)は?
5-9 M:普通のはだから一、なんだろう。ある程度やっぱじぶーんがその世界に入りこむために作家の世界に合
5-10 わせるじゃない?

この語りの中で、同人誌は一般的なメディア、すなわち、一般書店で販売されているマンガやテレビで放映されるアニメなどと対比されている。一般的なメディアにおいては、作家が提供する「世界」に自分が合わせなければならない。それに対し、同人誌では自分が好む「世界」を中心にすることができる、とまいは語る。

しかし、ここで語られている「世界」とは、語り手の中に確固として存在し続けているものではない。むしろ、ここでいう「世界」とは、まいが自分と同人誌との関わりについて語ることで構成されたものである。「自分が入り込みたいところ」を「世界」と言い換えることで、自分ひとりの場所ではなく、自分以外の多くのメディア・ファンと共に自分がいる広大な場所として、コミュニティが描かれる。すなわち、ここで「世界」とは語り手とメディア・ファン・コミュニティの他者とがつながり合っていることを示す指標である。また逆に、一般的なメデ

ィアによって提供される「世界」と語り手の「世界」のズレが強調されることで、「世界」が一般的なメディアとメディア・ファン・コミュニティとの断絶の指標として機能していることもわかる。

このように、「世界」という概念はメディア・ファン・コミュニティにおける語り手の位置づけを明らかにするための有効な鍵概念である。以下、辻井まいの語りの中で「世界」という言葉が登場する場面について検討する。

辻井まいのインタビュー全体の中で「世界」という語は全部で37回登場する。前半30分で3回、後半30分で34回である。ここでは、特に「世界」という語が集中して出現する語りを中心に検討を進める。

(2) 「わたし」のストーリーからコミュニティ・ストーリーへ

初めに、語り手と他者とを切り離す概念としての「世界」について検討する。語り手が語りの中で行う「距離化」や「拒否」についてはすでに検討してきた。そのため、ここでは特に、「世界」という概念で他者が切り離されるとともに、語り手がコミュニティの一員として自己を語り始める過程を確認する。すなわち、今まで検討してきたような、「わたし」のストーリーから、「わたしたちのストーリー」、すなわちコミュニティ・ストーリー（第三章参照）へと展開していく様子を検討する。

以下の事例は、事例5の続きにあたる。まいが、一般的なメディアと同人誌との違いについてさらに詳細な説明を行おうとしている場面である（事例6）。なお、ここでは「世界」という言葉の意味の展開を関連語との関わりで分析するため、「世界」や「世界」という言葉の展開と考えられるような場所を示す言葉に囲みを施した。また、それらの場所における役割等を示す言葉に二重線を施した。

【事例6：「わたし」から「わたしたち」へ（辻井まい）】

6-1 まい(以下,M):で、同人は一

6-2 インタビュアー(以下,I):うん

6-3 M:そのまあ他の人が書いたのだ、から、けっきょくお客さんなんだけどーその世界観っていうのは一、その一

6-4 自分一、が、は【わ】こうだったらいいなって世界を一、誰が書いてるかっていうのを求めて一、いくわけだ

6-5 から一、なんたる、より、(・)うーん(・)なんだろう、ま、お客さん感は一、少ない感じ、になるのかな一。

6-6 I:お客さん感は少なくて、なんになるんだろう。

- 6-7 M:なんになるんだろう。なん、自分が書いて、たら一、まあ完全に、主【ぬし】だけどー、ウフフフ
[
- 6-8 I: うーんうん、まあ、そうやね。
- 6-9 M:完全に主だけどー、
[
- 6-10 I: ぬ、主ですわ。
- 6-11 (・・)
- 6-12 M:なんて言えばいいのかなー。(・)家に帰ってきたな、とはまた違うような気もするしなー。
- 6-13 (・)
- 6-14 I:なんだろう。
- 6-15 (・・・)
- 6-16 M:でも仲間の中に入らって感じかもしれない。
- 6-17 I:仲間、あー、なるほどね。仲間の中に、入る。
- 6-18 M:そうそう。だから一、
- 6-19 I:うーん
- 6-20 M:おきや、く、さっきお客さんってゆったのは一、すごなんか、こんにちはこの世界いいですねーっていう感
- 6-21 じだけど、同人は一、あーっやっほーって言って、やっばここいいよねーっていうそういうお仲間的な感じ。
- 6-22 I:ふんふんふんふんふんふんふん。なるほどなるほど。(・)お仲間、なるほどね。

事例6では、「世界」という言葉が、「家」というメタファーを経て、「お仲間」という言葉に展開していく様子を見ることができる。また、それに伴って、「主」－「お客さん」という非対称な関係によって語られていたメディア・ファン・コミュニティの中の人々の関係性が「お仲間」という対称的な関係性へと変化することもわかる。ここで重要なのは、「お仲間」という言葉が、対称的な役割関係を示す用語であるというだけでなく、「世界」「家」のような場所を示す用語として用いられているという点である。

このことは、6-20から6-21にかけての「自己引用」(メイナード, 1997)を見ることで、さらに明らかになる。「こんにちはこの世界いいですねー」(6-20)という語り手の「声」、そして、それと対比される「あーっやっほー」「やっばここいいよねー」(6-21)という語り手の「声」はどちらも、あいさつ(「こんにちは」)や呼びかけ(「あーっやっほー」)が含まれており、そこにあたかも「声」をかけるべき相手がいるかのような印象を与える。そして、

「家」や「ここ」といった「場所」を示す言葉が用いられることで、その「声」をかけるべき相手が、ある特定の意味を持つ場所に存在していることが示される。その特定の意味を持つ場所は、最終的に「仲間」「お仲間」という言葉で表現される（6-17, 6-21, 6-22）。

事例5や事例6の6-3から6-4において用いられている「世界」という言葉が示しているのは、特定の領域を持つ場所にその場所を司る特定の人物（「主」）が存在するというイメージである。これに対し、事例6の6-16以降で用いられる「仲間」「お仲間」という言葉が示すのは、「あーっやっほーっ」「やっばここいいよねー」（6-21）と声をかけ合うことができるような、「自己」と経験や感覚を共有し合う人々の集まる「コミュニティ」のイメージである。「世界」という言葉が他との「境界」を引くことによって作り出される領域としての場所を示すとすれば、「仲間」「お仲間」は人々の関わりによって生成・維持される「コミュニティ」を示している。

このような、人々による集合体としての「コミュニティ」を示す「仲間」「お仲間」という言葉が創出されることによって、日常世界とメディア・ファン・コミュニティとの差異がさらに明確化される。これによって、日常社会の中で提供される一般メディアは、境界によって区切られた場所、すなわち「世界」を持つものとして意味づけられる。また、これに対し、メディア・ファン・コミュニティは、「仲間」「お仲間」と呼ばれる人々の関係性の中で作り出される「コミュニティ」として意味づけられる。

このような意味づけの変化が生じることによって、一般的メディアと同人誌、そしてこれらが象徴する日常世界とメディア・ファン・コミュニティとは全く異なる次元のもの、比較することが不可能なものとして切り離される。そしてこのような切り離しが生じることによって、それまで「お客さん」として示されていた自己が、「お仲間」の一部として示されるようになる。「お客さん」とは既存の「世界」に接近する個人であるが、「お仲間」はひとつの「コミュニティ」を共同的に構成する人々の集合体である。このようにして、語り5で「日常世界とは異なる特別な場所」として意味づけられたメディア・ファン・コミュニティは、単なる「場所」ではなく、人々の関係の中で生成される「コミュニティ」としての意味を付与される。ここでは、「主」－「お客さん」関係を軸とした一般的なストーリーから、「お仲間」関係を軸としたメディア・ファン・コミュニティのコミュニティ・ストーリー（第三章参照）へのストーリーの転換を見ることができる。コミュニティ・ストーリーとは、語り手個人によって語られる「わたしのストーリー」と、社会で支配的なストーリーとの間に存在するストーリーであり、語り手の属する「コミュニティ」によって創出され、共有されたストーリーである。「お

仲間」関係として語られるストーリーは、社会で支配的なストーリーとは異なり、また、語り手個人のストーリーとも異なる。すなわち、「お仲間」関係のストーリーは、語り手を含むメディア・ファン・コミュニティのストーリーとして語られているという点で、「コミュニティ・ストーリー」であるということができる。

(3) 自己とコミュニティの融合

次に、「世界」「家」「仲間」等の言葉で示される「場所」についての語りに焦点を当てながら、辻井まいによって語られる「コミュニティ・ストーリー」についてさらに詳細に検討する。以下の事例（事例7）は、事例6に続く会話である。なお、ここでは「世界」という語に囲みを施し、「世界」という語の関連語には二重線を施している。

【事例7：自己と他者をつなぐ「世界」（辻井まい）】

（同人誌をめぐる世界は「お仲間的な感じ」だというまいの語りを聞いて）

7-1 インタビュアー（以下,I）:なんか複雑な微妙な世界が、

7-2 まい（以下,M）:微妙な世界、だけだね。

7-3 I:そうか。(・・)お客さん。(・・)そんなこ、そうか、みんな主【ぬし】だもんな。

7-4 M:うん

7-5 I:うーん(・・)ほーなるほどねー。うん、わかった。いろいろホホ。

7-6 M:うん。でなんだろう、たぶんー、同人界はあるていど影響しあうところもあるからー、

7-7 I:その

[]

7-8 M:おたがいにー、書いてお互いに読むでしょ。んでー、そうするとなんかすごいこれわかるって思うと盗作と

7-9 かじゃなくてだんだん自分の世界観にそれが入ってくるのね。そうするとー、なんかそのー、ジャンルのー、

7-10 世界っていうのがー、みんなでだんだん統一感が出てきてっていうのがあるからー、ま、その中でもいろ

7-11 いろあるんだけどー、その好きな、

7-12 I:うん

7-13 M:あるんだけどー、でも、みんなで作って感ってのがあるのかもしれない。その、世界を？ひとつの世界

7-14 を。

事例5での「世界」という言葉は、作者や読者個人に属する世界観を意味していたが、事例

7において、そのような意味で「世界」が用いられているのは7-9の「自分の世界観」だけである。それ以外の「世界」という言葉はコミュニティに属するもの、あるいは、コミュニティそのものとして語られている。

例えば、7-6の「同人界」という言葉はメディア・ファン・コミュニティをひとつの「世界」として示す用語である。また、「ジャンルの世界」（7-9から7-10）は「ジャンル」で括られたコミュニティ全体が持つ集合的な世界観という意味を示す。事例7では、これら二つの「世界」の意味が重ね合わされながら語りが進行する。また、7-8から7-11にかけて、個人が持つ「世界」とコミュニティが持つ「世界」との融合が語られることで、個人とコミュニティ、そしてコミュニティが持つ世界観とが融合され、そのような融合状態が「世界」というひとつの言葉でまとめられる（7-13）。

このように、辻井まいの語りを展開する中で、「世界」という概念自体の意味は変化する。概念自体の意味の変化とは、すなわち、個人に属する世界観という意味から、自己とコミュニティとの融合状態を意味するものへの変化である。これは、事例6で検討した用語そのものの変化とは異なる変化である。そして「世界」という概念の意味をこのように展開させることによって、辻井まいはメディア・ファン・コミュニティの中に自己を位置づける。客観的な対象として語られていた「同人界」（7-6）、すなわちメディア・ファン・コミュニティは、辻井まいそのものの主観的な世界と融合し、辻井まい自身でもあり、コミュニティそのものでもあるようなものとしてメディア・ファン・コミュニティは描かれる。

4) まとめ：「居場所」としてのメディア・ファン・コミュニティ

これまでの分析結果から、研究者と研究協力者との間で構成されたメディア・ファン・コミュニティの全体像を描くならば、以下ようになる。

メディア・ファン・コミュニティとは語り手にとっての「理想郷」である。メディアと自分との「特殊な」関係のために、日常世界との関係に齟齬を感じる人々は、自分だけの世界を探し始める。自分の価値観を自分自身で認めることがこの段階での目標になる。そのため、自分がひとりになれる状況で、自分が魅力を感じるものを読んだり、あるいは、十分に魅力あるものが身近にない場合には自分で創作を行ったりする。しかし、自分だけの世界は、自分が認めることのできる世界である一方で、他者との交流が断絶された孤独の世界でもある。メディア・ファン・コミュニティはそのようなジレンマを解決してくれる「理想郷」、すなわち、自分だけの世界が脅かされないままに他者とつながりうるような「理想郷」である。

そのような「理想郷」の具体的なイメージは、辻井まいが詳細に語っているように、自己と他者とが融合し合い、自己がコミュニティそのものでもあるような世界である。ここで、自己と他者とは日常世界とはまったく異なる関係性を構成している。日常生活において自己は他者と分断されている。自己と他者との境界が強調される、自己は他者と分離した個人として扱われる。

これに対し、メディア・ファン・コミュニティでは、自己と他者との境界がそれほど厳密に問われることがない。そのため、自己と他者とは流動的に融合することもあれば、あるいは、自分だけの世界を求めて、他者から離れていくこともある。「単独一接近系」の語りと「コミュニティ位置づけ」系の語りがつながり合っていたことは、このような流動性を傍証していた。このような自己と他者との流動性、そして、そのような流動性に対する寛容性がメディア・ファン・コミュニティを特徴づけている。

このようなメディア・ファン・コミュニティの特徴を示す例として、著作権の問題に対するメディア・ファン・コミュニティの姿勢を挙げることができる。特に、アニメやマンガのパロディ作品を掲載した同人誌については、著作権の問題として外部のマス・メディアに取り上げられることがある（西村, 2002）。しかしこのような外部の対応に反して、メディア・ファン・コミュニティのメンバーは、著作権の問題に対して非常に寛容な姿勢を維持しており、メディア・ファン・コミュニティ内部で著作権が問題とされることはほとんどない。それはメディア・ファン・コミュニティ自体が、著作権を問題視するような価値観の基盤を有していないからだと考えられる。著作権は、一人一人の人間を「個人」として分断し、それぞれの所有物を明確にするという発想から生じている。しかしメディア・ファン・コミュニティにおいて「個人」という概念はそれほど重視されない。そこにあるのは、誰のものかもわからない作品の「世界」だけであり、人々はすべてその「世界」に関わる「仲間」である。コミュニティのメンバーは、ただ魅力的な「世界」に集まり、必要であれば新たな世界をそこに付け加えていくことができる。

このような「作者」も「読者」も存在せず、自己と他者の境界すらも消失したひとつの「理想郷」として、メディア・ファン・コミュニティは語られている。この「理想郷」は言い換えれば、他者と分断される日常世界に疲れてしまった自分を、コミュニティの一部として迎え入れてくれる自己の「居場所」である。

4. 3. 3. 「一般化されたコミュニティ」「重要な他者」と自己との関係

ここまでは、日常世界とメディア・ファン・コミュニティそれぞれに対する自己の指向性に焦点をあてることで、メディア・ファン・コミュニティがどのような存在として語られたかを明らかにした。ここでは、日常世界とメディア・ファン・コミュニティにおける「一般化されたコミュニティ」「重要な他者」と自己との関係に焦点をあてる。そして、そのようなさまざまな他者との関係の中で自己が構成されていることを明らかにする。

1) 全体の概観

日常世界において、「一般化されたコミュニティ」と「重要な他者」が一枚岩的な連続体を形成しているのに対し、メディア・ファン・コミュニティにおいては、「重要な他者」と「一般化されたコミュニティ」とを重曹的につなぐさまざまな他者の存在が語られる。学校の友人や文芸部などの部活動、そして、身近な地域で行われる小さな規模のイベントから、日本全国を対象とした大きなイベントまで、「重要な他者」と「一般化されたコミュニティ」の間にはさまざまな規模のコミュニティが層をなしている。日常世界とメディア・ファン・コミュニティにおけるこのような違いは、それぞれにおける自己の構成が異なるものであることを示している。

一方、日常世界において「重要な他者」は「一般化されたコミュニティ」における価値観や規範を体現するものとして見られている。そのため結果的に、自己は「一般化されたコミュニティ」と一対一の関係の中で構成されることになる。これに対し、もう一方のメディア・ファン・コミュニティでは、「重要な他者」と「一般化されたコミュニティ」との間にいくつものコミュニティの層が存在するため、自己はそれらいくつものコミュニティとの関係の中で構成される。つまり、日常世界においては自分の手の届かないマクロな社会が想定されているのに対し、メディア・ファン・コミュニティではさまざまな形で自分が参加することのできる複数のミクロで具体的な人間関係やコミュニティのありかたが想定されている。

当然、そのようなさまざまな人間関係やコミュニティの中には自分の手の届かないものとして想定されているものも存在する。しかし、そのような遠い存在のコミュニティも含めて、さまざまな関係性のありかたが具体的に想定されている点が日常世界と決定的に異なる点である。例えば、辻井まいが、一般メディアと自分との関わり方と、同人誌と自分との関わり方を比較して、それぞれを「お客さん」「お仲間」という言葉で表現したことも(事例6)、このような関係性の違いを示している。以下、自己を中心とした語りを展開した千原さきと研究者と

のやりとりを具体的な事例として、この様相を確認する。

2) メディア・ファン・コミュニティの重層性

次に示す千原さきと研究者とのやりとり（事例8）はメディア・ファン・コミュニティにおける「一般化されたコミュニティ」と「重要な他者」との重層的な関係、そしてそれによって構成される自己を明らかにしている。

千原さきはインタビュー全体を通して、同人誌を含め、本を読むことの私秘性を強調する。自分の持っている本を積極的に他者に見せることはないし、また、ヤオイの同人誌はセクシュアルな内容を含むため、絶対にひとりになれる場所で読むものだ、と千原さきは述べる。しかし高校時代、千原さきにとって身近なコミュニティであった文芸部について研究者が尋ねると、千原さきは、文芸部においては同人誌がコミュニティのメンバーで共有され、千原さきもそれについては「平気な顔して読んでたなあ」と語った。

事例8の千原さきの語りは、そのような二つの自己、すなわち、同人誌はひとりで読むべきだとする自己（自己1）と同人誌を他者と交流し合う自己（自己2）を語りの中で組織化することによって、「あたしの領域」（8-18）、すなわち千原さき自身の領域が明確化されている。

【事例8：メディア・ファン・コミュニティの重層性（千原さき）】

8-1 さき(以下,S): ただねえ、

8-2 インタビュアー(以下,I): うん

8-3 S: あたしがひとつ考えるには、なんか、(・)自分が持ってる同人誌ってほら、(・)自分の＝
[]

8-4 I: うん

8-5 S: =周りでももしかしたら自分しか持ってないかもしれないみたいなどあるじゃんよ。

[]

8-6 I: うん、うんうんうん

8-7 S: でもお、その文芸部にあったっていうのは、文芸部のみんなは読んでるだハハハホホっていう、前提がある

8-8 からあ、別にへ、読んでても平気なんだと思う。みんながどういう内容か知ってる？

8-9 I: うんうん

8-10 S: でも同人誌ってえ、

8-11 I: うん

8-12S: 好きじゃなきゃ買わないわけじゃないよ。例えば幽白【マンガのタイトルの略称】と、キャラが好きとかあ、

8-13 パプワ【マンガのタイトルの略称】のキャラが好きとかじゃないとお、(・)買わないわけじゃない。でも周りに

8-14 いた人ってほら、西遊記【マンガのタイトル】とかあ、

[

8-15 I: うん

8-16S: ほかのもんが好きな人が多かったからあ、

[

8-17 I: うんうん

8-18S: そういった意味ではやっぱ(そいわま)、あたしの領域に踏み込んでこないでーみたいなきハハっ、(…)

8-19 があったのかもしれない。

事例8のやりとりが行われる以前まで漠然としていた「あたしの領域」(8-18)はここで明確な形を持って現れ始める。すなわち、それはマンガやアニメなどの作品、メディア・ファン・コミュニティの用語で言えば「ジャンル」と呼ばれるものである。このように、ここではマンガやアニメの作品を読むことによって形成される「一般化されたコミュニティ」と、「文芸部」という「重要な他者」との関係の中で、千原さきの自己の領域が構成されている。

このように、メディア・ファン・コミュニティにおいて、「一般化されたコミュニティ」と「重要な他者」との間は複雑である。「一般化されたコミュニティ」と「重要な他者」との間には、その中間的存在にあたる複数の下位コミュニティが存在する。「文芸部」もそのような下位コミュニティの一つとして捉えることも可能である。「文芸部」は千原さきと直接会うことができるという意味では「重要な他者」であるが、「文芸部」も一つのコミュニティとしての文化を形成し、「一般化されたコミュニティ」としての機能を有している。語り手の自己は、このような重層的に存在する中間的なコミュニティとの関係の中で構成される。そのため、語り手の自己も重層的なものとなる。

3) 日常世界：自己、対、社会

このような自己の構成は、次の千原さきの語り(事例9)に見られるような社会と自己との一対一の関係とは異なっている。事例9は、研究者が千原さきにヤオイについてどう思うかを尋ねたところである。ここで千原さきはヤオイに見られるホモセクシュアルの関係と、現実のホモセクシュアルの関係を同一視し、セクシュアル・マイノリティに対する「世間一般」の

差別について語っている。

【事例 9：自己、対、社会（千原さき）】

S:なんか、日本ではだけども、けっこうアメリカとかとかあ、どっかの州がほら、ゲイとか、のー、こう、結婚を認める
うみたいな感じのとか、話題だったけどお、ニッポンって結局、やっぱりまださ、差別の目じゃないけどお、そう
いうほら、(そういう)ゲイとかおかまとかそういう間ではあ、((語調変化))いいじゃないいいじゃないあいう
ことであってもお、**世間一般**の目っての(は)そういうとこで(は)冷たいわけだよな。

研究者自身は、ジェンダー論やセクシュアリティ論についての知識があり、さらに、セクシュアル・マイノリティの人々によるイベントに参加することも多いため、ヤオイで描かれる男性同士の関係と現実のホモセクシュアルの人々とは異なるものだという認識がある。そのためこのとき、千原さきの中でヤオイと現実のホモセクシュアルの人々が何の疑いもなく同一視されていることに少なからぬ驚きを覚えた。しかし、ここで重要なことは千原さきが「ホモセクシュアルに対する差別」に関するさまざまなストーリー、例えば、差別のストーリーやそのような差別に対するホモセクシュアル・コミュニティ内のストーリーなどを利用しつつ、「世間一般」という日常世界の「一般化されたコミュニティ」を構成している点である。さらに、この「世間一般」はホモセクシュアルの人々に対して「差別の目」を向ける存在として描かれる。しかしここで千原さきの自己は明確に位置づけられていない。千原さきの自己は、インタビューの他のところで、千原さきが「ヤオイ」について語る中でセクシュアル・マイノリティ全般について語りだし、さらに自分自身が中学時代に抱えていたジェンダー上の問題について言及し始める局面において出現する（事例 10）。

【事例 10：まなざしを向けられる自己の出現（千原さき）】

- 10-1 さき(以下, S):なんでだろうね。別にその時にまわりに「ビアン」やらねえ、ゲイとかね、ねえ、がいたわけじゃないんだけどー、
- 10-2
- 10-3 インタビュアー(以下, I):「ビアン」って何？
- 10-4 S:レズビアンのこと「ビアン」っていうんですけど、
- 10-5 I:あ、そうなんですか。
- 10-6 S:ウッフ、知らなかった。

10-7 I: 知らなかった。

10-8 S: ふーん、「ピアン」、(・)そっか。(・・)そうね、バイセクシュアルの方もいたわけではないんだけど普通の

10-9 男と女ばかりだったんだけどー、

10-10 I: うん

→10-11S: だからもしかしたらその頃からなんか、ねえ、

[

10-12I: うん

→10-13S: やっぱり、

10-14I: うん

10-15 (・)

→10-16S: なんか中学ぐらいからなんかやっぱり男に間違われることに快感を覚えた自分が、(・)うーん、そ

→10-17 ういう意味でえなんか、(・)(おとこじゅ、)なんか、自分が女だけど男っていう想定でえ、

10-18I: うん

→10-19S: 男とつきあってるとしてもお、

[

10-20I: うん

→10-21S: おかしかないなって思ってたのかもしれないね。

10-22I: ふーん

事例 10 の語りの中では、「男に間違われることに快感を覚えた自分」、すなわち、ジェンダー上の問題を抱えていた自己が構成されている。この自己は、ホモセクシュアルの人々同様にマイノリティの立場にある自己と言い換えることができる。ここでは、マジョリティ、対、マイノリティという図式がそのまま、社会と自己との関係に適用される。すなわち、社会、対、自己という一対一の関係が構成されている。

つまり、ここで千原さきは日常世界について語る時に、マイノリティ差別のストーリーを利用し、その結果としてマクロな社会と一対一を持つ自己が構成されている。マイノリティ差別のストーリーとは、社会で一般的なマジョリティの人々が、少数で特殊なマイノリティの人々を差別している、というストーリーである。このようなストーリーは、千原さきだけでなく、他の研究協力者においてもさまざまな形で利用されていた。図 4-3-1-2 の左下の枠内に見られる「同人を広めたくない・触れさせたくない」「同人に否定的な他者の存在」「セクシ

ュアルな内容は人に見せられない」というカテゴリーは、このようなマイノリティ差別のストーリーが、研究協力者の語りの中で利用されていたことを示している。

4) まとめ：構成される自己の全体像

以上、日常世界とメディア・ファン・コミュニティそれぞれにおける、自己の構成を具体的に検討してきた。ここでは、4.3.1.や4.3.2.での議論も踏まえて、構成される自己の全体像を描く。4.3.2.では、自己とコミュニティとの関係の変容過程の全体像を以下のように記述した。

- (1) 日常世界からの疎外感から自分だけの世界を探求する。
- (2) 自分だけの世界の孤独感から他者を求めるようになる。
- (3) メディア・ファン・コミュニティの中へと融合する。

さらに4.3.3.では自己が日常世界とメディア・ファン・コミュニティにおいてどのように構成されるのかに注目し、その構成の仕方の違いを明らかにした。その違いとは以下のとおりである。

- 日常世界において、自己はマクロな社会との一対一関係の中で構成される。
- メディア・ファン・コミュニティにおいて、自己は「一般的なコミュニティ」と「重要な他者」との間にある重層的な下位コミュニティとの関係の中で構成される。

これらの分析と、4-3-1-1で示されたカテゴリー間関係を踏まえた上で、自己に関するコードを検討すると次のような図（図4-3-3-3）を描くことができる。

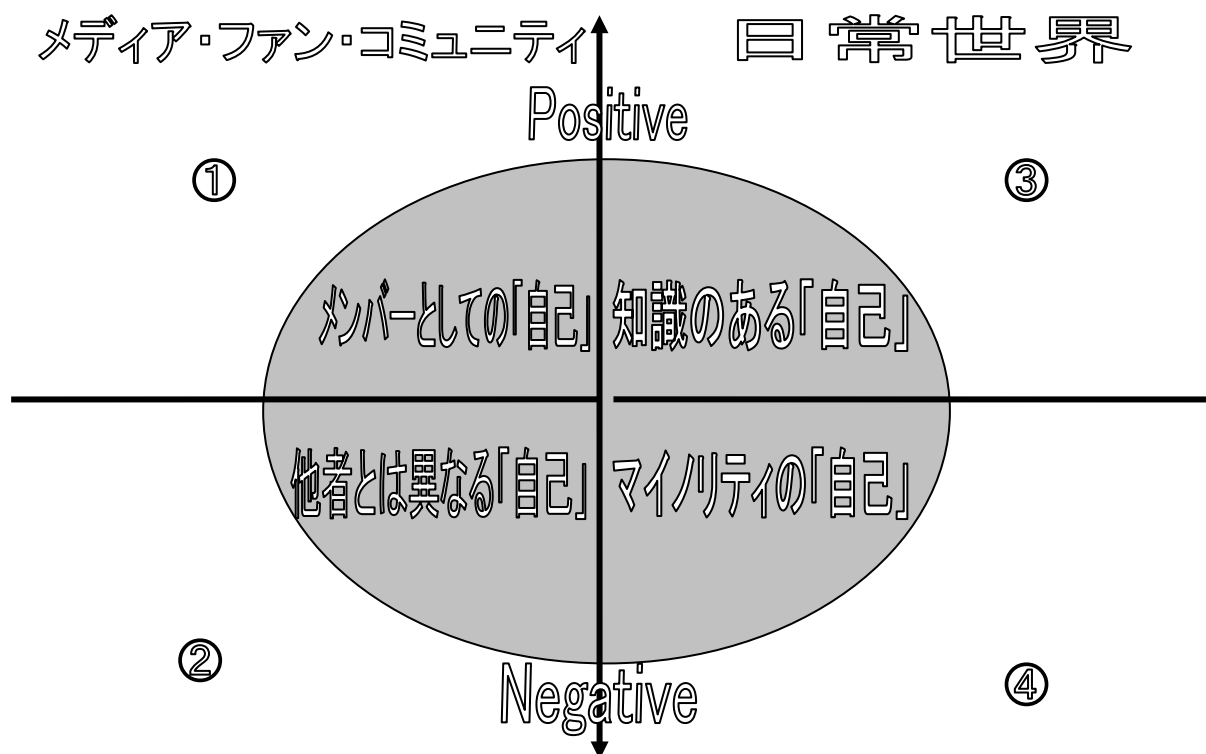


図 4-3-3-3:構成される自己の全体像

(図 4-3-1-1 の中央、「自己」の部分拡大した図。左側は「メディア・ファン・コミュニティ」、右側は「日常世界」についての語りである。中央より上側は肯定的な指向性を持つ語り、中央より下側は否定的な指向性を持つ語りが位置づく。)

この図はコード化・カテゴリー化による分析結果を示した図（図 4-3-1-1）における自己の部分拡大したものである。自己は横軸と縦軸によって四つの領域に分けられている。メディア・ファン・コミュニティに対する肯定的な指向性（①）と否定的な指向性（②）、日常世界における肯定的な指向性（③）と否定的な指向性（④）である。

この四つの領域において、それぞれ構成される自己の様相は異なる。メディア・ファン・コミュニティに対して肯定的な指向性を持つ①の領域における自己は、「メンバーとしての自己」である。これについてはすでに 4.3.2. で検討した。コミュニティに自らの「居場所」を持つ自己である。逆に、メディア・ファン・コミュニティについて否定的な指向性を持つ②の領域では、「他者とは異なる自己」が示される。すなわち、コミュニティ内のさまざまな他者との差異化によって構成される自己である。日常世界に対して肯定的な指向性を持つ③の領域における自己は「知識のある自己」と名付けた。この領域は全体的にコード数が少なく、そのため自己に関するコードも他の領域に比べて少ない。「知識のある自己」は、千原さきの語りか

ら導き出された自己に関するコードを中心にこの領域にあてはまる他のコード、すなわち「一般メディアからの参入」に分類されるコードを照らし合わせて作成したカテゴリーである。一般の人々は知らない自分だけの知識を有することによる優越感や、自分の惹かれるアニメやマンガの知識を得ることによる喜びを感じる自己である。そのため、この自己は自分の持つ特殊性を積極的に受け入れているといえる。このような特殊性に喜びを見出すこのような自己とは逆に、特殊性を否定的に捉えているのが④の領域における自己、すなわち「マイノリティの自己」である。これについては4.3.3.においても議論した。マイノリティ差別のストーリーを利用し、自己と社会の対一関係によって規定される自己である。

第四節 考察：語りの全体像に見る「ピア・グループ」の構造

4.4.1. 分析結果のまとめ

本章の目的は、「ピア・グループ」のモデルを生成するため、メディア・ファン・コミュニティを事例として、メディア・ファン・コミュニティに関わる女性たちにとってのコミュニティの構造を明かにすることであった。そのために本章では、(1)メディア・ファン・コミュニティはどのような存在として構成されるのか、(2)彼女たちの自己はどのような存在として構成されるのか、という二つのリサーチ・クエスチョンを設定した。

その結果、以下のようなメディア・ファン・コミュニティの構造が明らかになった⁴⁸。

- メディア・ファン・コミュニティは自己の居場所となる「安全な場」である。
- メディア・ファン・コミュニティの中には重層的な下位コミュニティが存在する。

一点目は、メディア・ファン・コミュニティと日常世界それぞれにおける自己の位置づけを比較することによって明らかになった点である。語り手が自己を否定的に位置づける日常世界とは異なり、メディア・ファン・コミュニティは積極的に自己を位置づけることのできる「居場所」として語られた。ここでいう「居場所」とは、語り手がコミュニティとしての感覚を得

48 瀬山(1998)は「セルフヘルプグループ」(自助グループ)の関係性の質を、「体験の類似性と差異性」として論じているが、これは本研究で見出した関係性と共通するところが多い。しかし瀬山(1998)が、主にセルフヘルプグループのメンバー個人間の「差異性」に主眼を置いているのに対し、本研究では、個人だけでなく、個人の属する下位コミュニティの「差異性」をも視野に置いている。すなわち本研究における「差異性」とはさまざまなレベル(個人やさまざまなレベルの下位コミュニティ、コミュニティ間)の差異を視野に置いた概念である。

ることのできる「安全な場」のことである。この「居場所」において、自己とコミュニティは融合し合い、自己とコミュニティ、自己と他者との境界は曖昧なものとなる。

このような「安全な場」の教育学的意義は、アート教育やメディア・リテラシー教育の文脈において認められている（例えば、ペーリー, 2001; バッキンガム, 2006）。これらの教育研究の知見によれば、「安全な場」において学習者は、安心して自分自身のアイデアを試し、それによってそれらのアイデアの可能性を振り返ることができる。本研究におけるメディア・リテラシー教育の目標を参照するならば、「安全な場」において学習者は、「彼らが使うことのできる範囲のアイデンティティと戯れることができ、それらのアイデンティティの相反する可能性や結末をく振り返る」ことができる」（バッキンガム, 2006, p. 209）。

二点目は、メディア・ファン・コミュニティと日常世界それぞれにおける、「一般的コミュニティ」と「重要な他者」との関係を見ることで明らかになった点である。社会と自己との一対一の関係が想定される日常世界とは異なり、メディア・ファン・コミュニティの世界では自己をとりまくいくつもの重層的なコミュニティが存在する。これら重層的なコミュニティとの関係性の中で自己は構成される。

重層的なコミュニティとの関係性において自己が構成されることは、すなわち、重層的なコミュニティとの自己との関係の中で、自己を語るための「実践的倫理知」が生成されていることを意味する。なぜならば、4.3.3.で検討してきたように、自己の構成は語り手が自らの語りの中で自己を語るための言葉、すなわち「実践的倫理知」を発見することによって達成されるからである。このとき、実践的倫理知とは、重層的なコミュニティと関わり、さまざまなコミュニティを横断する自己を語るための言葉として生成される。

4. 4. 2. 学習環境デザインモデルとしての「ピア・グループ」

本章における分析の結果明らかになった二つの特徴、すなわち、（1）自己の居場所となる「安全な場」であるという特徴と（2）重層的な下位コミュニティの存在という特徴から、学習環境デザインモデルとしての「ピア・グループ」の構造を以下のように導き出すことができる。

- 同質性：「ピア・グループ」では、成員間に共通の経験や志向性が集団成立の根

拠となる。また、そのような集団内部の同質性が成員相互に可視化されている。

- 差異性：「ピア・グループ」の成員の間にはさまざまな差異が存在し、それが成員相互に可視化されている。

このように、「ピア・グループ」は、「ピア・グループ」内部の同質性と、「ピア・グループ」の成員間の差異性が同時に存在するところにその特徴がある。

「ピア・グループ」内部の同質性、すなわち経験や志向性を共有する仲間であるということが成員相互に可視的であることによって、「ピア・グループ」の成員はその集団を自己の居場所となる「安全な場」とすることができる。このような集団内部の同質性は「ピア・グループ」の本質的な特徴であるが、それだけではない。「ピア・グループ」は集団内部の同質性を根拠として成立する集団であると同時に、その集団内部において成員間の差異化を行い、複数の下位コミュニティの成立を可能にするという特徴がある。なぜならば、「ピア・グループ」がその成員の居場所として機能するためには、成員の同質性だけでなく、成員間に存在するさまざまな差異性をも集団の中に内包しなければならないからである。成員の同質性だけを集団成立の根拠とし、同質的でないさまざまな要因を排除するような集団は、成員に「集団から排除されてしまう」という恐怖を与える。さらに、このような要因の排除を行った結果、成員そのものを排除することもある。このような集団は、成員それぞれの居場所となる「安全な場」として機能していないという点で、「ピア・グループ」とはいえない。逆にいえば、「ピア・グループ」が成員の居場所となる「安全な場」として機能するためには、成員それぞれが有するさまざまな差異性を、集団として抱え込まざるを得ない。そのため、「ピア・グループ」は、同質性を根拠として成立する一方で、同時に、成員間のさまざまな差異性を内包することになる。

では、「ピア・グループ」はどのような形で、同質性と差異性との共存を可能にしているのか。これについては、ストーリーの社会的な役割に注目した「ストーリーの社会学」（プラマー, 1998）におけるコミュニティについての議論が参考になる。

「ストーリーの社会学」では、ストーリーの形式的な構造ではなく、人々が語りによって生み出したストーリーが社会的秩序の中でどのような機能を果たすか、などストーリーの社会的役割に焦点をあてる。このような「ストーリーの社会学」を提唱したプラマー（1998）は、ストーリーの社会的役割という観点から、ストーリーとコミュニティとの関係について以下のよう

「これまで論じてきたカミングアウト、生き残り、回復のストーリーは、ストーリー・テリングの過程でコミュニティが果たす重要な役割を明らかにする。ストーリーはそれに耳を傾けるコミュニティが必要であるが、コミュニティそれ自体もまた、ストーリー・テリングをとおして構築される。ストーリーはそのまわりに人びとを集めるのである。ストーリーはオーディエンス（「読者」：引用者注）を魅きつけなければならないし、オーディエンスは、共通の認識、共通の言語、共通性（commonality）を構築し始める。」（プラマー, 1998, p. 374）

この引用においてプラマー（1998）は、個人によって語られるストーリーとコミュニティとの相互補完的な関係性を明らかにしている。

ある個人が語るストーリーが存在しつづけるためには、個人の語るストーリーに「耳を傾けるコミュニティ」が存在しなければならない。このようなコミュニティの存在がなければ、個人は自分の経験や志向性を語るができない。また、たとえ語られたとしても、個人によって語られたストーリーは、社会に支配的な視点の前に抹消されてしまう可能性がある。

本章において重要なことは、このようにコミュニティが個人のストーリーを守るという側面が存在する一方で、コミュニティそれ自体も個人の語るストーリーによって構成されるという側面が存在するという点である。このような関係性、すなわち、コミュニティの成員による実践そのものによって、コミュニティのありかたが決定されていくという関係性は、「ピア・グループ」における同質性と差異性の共存を可能にする条件を考える上で示唆深い。

つまり、「ピア・グループ」における同質性と差異性の共存は、「ピア・グループ」というコミュニティとそこに参加する成員の実践との相互補完的な関係性が成立することによって可能になる。具体的には、以下のような過程を経ることが必要であろう。まず、「ピア・グループ」というコミュニティが成員の経験や志向性の同質性を根拠として始まる。これによって、成員の居場所となる「安全な場」が確保される。次に、この「ピア・グループ」の中で、成員が語りなどの実践を展開し、その実践の中で成員間の差異を可視化させることによって、「ピア・グループ」そのものが成員間の差異性を内包することになる。

このように、同質性から始まり、後に差異性を集団の中に内包させることによって、同質性と差異性が共存する「ピア・グループ」を作り出すことができる。学習環境デザインモデルとしての「ピア・グループ」とは、集団内の同質性を根拠としつつ、その中に実践の中で表出した成員の差異を組み込むことによって成立するデザインである。このような学習環境を実

現するためには、以下のような過程に沿って学習環境のデザインを行うことが必要である。

- (1) 人間関係のデザイン：経験や志向性の類似した人々による集団を組織する。
- (2) 相互行為のデザイン：成員の差異が可視化されるような実践を組織する。

「ピア・グループ」というモデルに基づいた学習環境のデザインは、まず初めに(1)人間関係のデザインを行い、その集団の中で(2)相互行為のデザインを行うことによって実現する。

以下、第五章から第七章では「ピア・グループ」のモデルに基づいた学習環境のデザインが実現された教育の場において、実際にどのような学習が生じているかについて調査・分析を行う。

第五章 「ピア・グループ」によるメディア・リテラシー学習の支援（1）

ー学校における文化系課外活動団体へのインタビュー調査からー

第一節 本章の意義と目的

本章と第六章では、「ピア・グループ」の学習環境デザインがなされている教育の場に注目し、そこで生じている学習の実際を明らかにする。本章では、学校の中にデザインされた「ピア・グループ」、特にメディア・リテラシー学習のための「ピア・グループ」として、文化系課外活動に焦点を当て、「ピア・グループ」がいかに学習者自身によるメディア・リテラシー学習を支援するかを明らかにすることを目的とする。そのために本章では、「ピア・グループ」としての文化系課外活動団体が、いかに学習者である部員による実践的倫理知の生成を支援するかを明らかにする。

具体的には、文化系課外活動団体の成員（以下、部員）である学習者にインタビュー調査を行い、インタビュー調査の中で、部員による共同ナラティブ（group narrative）（フリック，2002）（5.1.2.参照）が生成される過程の分析を行う。共同ナラティブとは、特定の集団の中で構成される共同の語りを意味する。

以下、学校内における「ピア・グループ」の学習環境デザインの事例として文化系課外活動団体を取りあげる理由（5.1.1.）について説明する。その上で、本章においてなぜ部員による語り、特に個人による語りではなく、共同ナラティブ、すなわち集団による語りに注目するかを明らかにする（5.1.2.）。

5.1.1. 「ピア・グループ」としての文化系課外活動団体

本章では、「アニメ部」「イラスト部」「漫画研究会」等、メディア・テキストの消費・生産に関わる課外活動団体を「文化系課外活動団体」と呼び⁴⁹、これを研究対象とする。その理由は、これらの文化系課外活動団体がメディアに関わる「ピア・グループ」としての性質を有しているからである。つまり、文化系課外活動団体においては第四章で明らかにした「ピア・グループ」の構造的特徴である、集団内における同質性と差異性の共存が可能となっている。以下、これら、1) 同質性と2) 差異性を可視化するデザインとはどのようなものかについて説

49 課外活動団体の分類にはさまざまなものがあるが、通常、運動やスポーツを楽しむことを目的とした「体育系課外活動団体」と文化や芸術を楽しむことを目的とした「文化系課外活動団体」の二つに分類されることが多い。しかし本章における「文化系課外活動団体」とはこのような分類名称を意味するものではない。

明する。

1) 同質性

文化系課外活動団体は、自由参加を原則とする課外活動団体としての性質上、メディア・テキストの愛好者によって組織される。そのため、文化系課外活動団体の成員（以下、部員）にとって、集団内の同質性、すなわちメディア・テキストを愛好しているという点における同質性は可視的である。

もちろん、それぞれの文化系課外活動団体の学校内における位置づけ等によって、それぞれの集団における同質性のレベルは異なる。例えば、本章において報告するB中学校のように、複数の文化系課外活動が同一の学校内に存在する場合、それぞれの文化系課外活動団体における同質性はさらに明確なものとなる。逆に、A高等学校のようにメディア・テキストの消費・生産に関わる文化系課外活動団体が学校内に一つしか存在しない場合、集団内の同質性は弱まり、メディア・テキストへの愛好者であるという点だけが、集団における同質性を成立させる根拠となる。このようにそれぞれの文化系課外活動団体が存在する条件によって、それぞれの集団における同質性のレベルはさまざまであるが、どの文化系課外活動団体においても、ある学習者が自ら選択して当該団体への参加を決定することによって、集団内における一定の同質性は確保される。また、その同質性は当該団体に属する部員たちにとって可視的なものとなる。

2) 差異性

文化系課外活動団体では、学習者がそれぞれの集団への参加を決める初めの時点で、集団内における一定の同質性が確保されるデザインがなされている一方で、部員が文化系課外活動での実践に関わる中で成員間の差異性が可視化されるようなデザインがなされている。

このような可視化を実現する実践の例として、文化系課外活動団体によって一般的に行われている「部誌」の発行や、文化祭等の学校内イベントにおける作品の展示などを挙げることができる。これらの文化系課外活動の実践の特徴は、演劇や音楽のように一つのメディア・テキストを全員が協力して作り上げるのではなく、部員それぞれが個々のメディア・テキストを作成することにある。すなわち、文化系課外活動団体においては、基本的に個々の部員による実践が文化系課外活動団体としての活動の中心に位置付いている。そのため、それぞれの文化系課外活動団体による「部誌」や作品展示は、個々の部員による実践の結果作り出された創作物（product）を寄せ集めたものとなる。

このように、文化系課外活動団体としての活動そのものが、それぞれの部員による実践を中心に組織されているため、文化系課外活動団体は集団そのものとして、部員間に存在する差異を内包せざるを得ない。もちろん、それぞれの文化系課外活動団体における同質性のレベルがさまざまであるように、それぞれの集団における差異性の位置づけもさまざまである。集団そのものとして部員間の差異性を抱えきれずに、部員間の差異性が問題として顕在化する文化系課外活動団体もあれば、「部誌」に「特集」や「テーマ」を設定することによって部員間の差異性を一定のレベルに収めようと試みる文化系課外活動団体もある。また、部員間の差異性そのものを集団のアイデンティティとする文化系課外活動団体もある。

しかし、いずれにしても、文化系課外活動団体が、集団そのものとして、部員間の差異性を内包しているという事実は共通している。このように、文化系課外活動団体は、同質性を集団成立の根拠としながらも、部員間の差異性を内包せざるを得ないような、集団そのもののデザインがなされている。

以上の議論から、本章では、文化系課外活動を「ピア・グループ」の学習環境デザインとして捉える。

5. 1. 2. 共同ナラティブに注目する理由

本章では、部員による語り、特に部員個人による語りではなく、文化系課外活動団体を構成する複数の部員による共同ナラティブを分析する。以下、本章において共同ナラティブに注目する理由を明らかにする。

第四章でも述べたように、語りとは人々が生きている経験を組織し、意味づける行為である（やまだ, 2000）。そのため、文化系課外活動団体の部員による意味づけを明らかにするためには、部員による語りに注目することが有効である。部員の語りの中で意味づけられ、組織化される経験に焦点を当てることによって、経験を組織化する中で、学習者がさまざまな実践的倫理知を生成する様子を明らかにすることができる。

では、なぜ個人による語りではなく、共同ナラティブ、すなわち文化系課外活動団体という集団による語りに注目するのか。

個人による語りではなく、集団による語りに注目するということは、個人による経験の組織化ではなく、文化系課外活動団体という集団による経験の組織化に注目することを意味する。フリック（2002）は、共同ナラティブの方法を、集団の中で共有された語りに注目し、集団で共有されたストーリーや意味を明らかにする方法として紹介している。すなわち、文化系課外

活動団体の部員による共同ナラティブに注目するということは、その文化系課外活動団体の中で共有された意味やストーリーに注目することである。文化系課外活動団体の中で共有された意味やストーリーとは、文化系課外活動団体の部員たちによって生成された実践的倫理知とも言い換えることができる。

本章の目的は、「ピア・グループ」としての文化系課外活動団体がいかに実践的倫理知の生成を支援するかを明らかにすることであった。そしてこの目的を達成するために、本章では、部員たちが、言語的な相互行為の中で実践的倫理知の生成を支援する過程を記述することを課題とした。このような文化系課外活動団体そのものによるメディア・リテラシーの生成を記述するためには、文化系課外活動団体のグループ・ダイナミクスの中でインタビュー調査を行い、そこで部員たちによって共同ナラティブが生成される様子を明らかにすることが有効である。

また、本章では特に、実践的倫理知の生成が生じる場面として、「部誌」に対する意味づけが行われる場面（１）と、部員たちが所属する文化系課外活動団体そのものに対する意味づけが行われる場面（２）の二つに注目した。

「部誌」に対する意味づけが行われる場面（１）に注目する理由は、「部誌」が学習者である部員自身によって行われるメディア実践だからである。また「部誌」の発行は、それぞれの部員によって作り出された創作物が集められるという点で、部員間の差異性を可視化させる一方、それが文化祭などの学校イベントで配布されることによって集団アイデンティティを構成するという点で、当該団体の団体としての同質性を可視化させる。このように「部誌」はさまざまなかたちで、部員の自己と関わっている。部員個人による創作物と関わるという点で、「部誌」は部員の「パーソナルなもの」を他者へと開く場である。また、当該団体の集団アイデンティティに関わるという点では、「わたしたち」として拡張された自己とも関わっている。このような自己と複雑な関わりを持つ「部誌」についての意味づけ場面を見ることで、共有された「パーソナルなもの」の中から、実践的倫理知が生成される様子を記述する。

第二節 インタビュー調査の概要

5. 2. 1. フィールドの概要

以下、本章における調査のフィールドであるA高等学校「現代視覚文化同好会」（仮名）とB中学校「イラスト研究部」「文芸同好会」「電腦電子文化研究会」（いずれも仮名）の概要について、フィールドで得た資料とインタビューで得られた情報に基づいて説明する。なお、

本章において用いるすべての固有名や個人を匿名するような情報となる名称は、すべて仮名に変更している。

1) A高等学校「現代視覚文化同好会」の概要

A高等学校は、単位制の総合学科高校であり、普通教育と専門教育の両方が行われているところに特徴がある。A高等学校では、学校全体として職業選択や起業精神の育成を重視しており、学校指定の必修科目として「産業」という科目を設置している。

A高等学校において「課外活動部」として認められている団体は以下のとおりである（表5-2-1-1）。

表 5-2-1-1: A高等学校にける課外活動団体⁵⁰

課外活動部(体育部)		課外活動部(文化部)	
剣道部(男女)	男子ハンドボール部	演劇部	クッキング同好会
サッカー部	女子ハンドボール部	かるた部	現代視覚文化同好会
男子テニス部	陸上競技部(男女)	茶華道部	
女子テニス部	卓球部	工芸部	
男子バスケットボール部	バドミントン同好会	ビジネス研究部	
女子バスケットボール部	空手道同好会	生物部	
バレーボール部		アンサンブル部	
計13団体		計9団体	

この表には、部活動団体と同好会とが両方記載されているが、このうち、同好会は生徒自身によって結成することが可能な団体である。具体的には、生徒自身が同好会の構成員となる生徒を集め、教員に顧問を依頼し、さらにその団体を同好会とすることが「生徒総会」⁵¹で可決されることによって、同好会は結成される。

「現代視覚文化同好会」は、平成17年6月に、このような過程を経て結成された同好会である。現在は、原則的に週に一回、A高等学校の図書室で活動を行っている。主な活動は、「部

50 A高等学校『平成18年度 学校要覧』をもとに作成。

51 生徒会組織における議題を評議するための会議であり、全校生徒が参加する会議である。

誌」の発行であるが、平成17年度の文化祭では、部員による絵画作品の展示（「芸術展示」）のみを行っていた⁵²。

もともとA高等学校には、以前、「漫画研究部」（仮名）という文化系課外活動団体が部活として存在していたが、「漫画研究部」は、「生徒総会」の議決によって1999年から2000年頃廃部となった。その後、「漫画研究部」の部員は、生徒総会での承認などを必要としない有志団体の形で、文化祭における「部誌」の発行を中心に、活動を続けていた。「現代視覚文化同好会」はこの有志団体を母胎として、有志団体に所属していた当時2年生のメンバーを中心に結成された団体である。

2) B中学校「イラスト研究部」「文芸同好会」「電腦電子文化研究会」の概要

B中学校は都心に存在する、国立B大学附属の教育機関である。B中学校は、国立B大学附属教育機関として、小学校における教育の基礎の上に中等普通教育を行うことを、学校の使命のひとつとしている（B中学校『学校案内』より）。B中学校の生徒のうち一定の割合の生徒は、初等教育を行うことを指名とする国立B大学附属小学校の出身者（「内部進学者」）であり、残りの生徒は、B中学校の入学試験に合格して入学した生徒（「外部入学者」）である。また、B中学校に隣接する場所に国立B大学附属高校があり、B中学校の卒業生は一定の割合でこの附属高校に進学するが、残りの生徒は、他の高校を受験し、そこへ進学することになる。

B中学校は、「生徒自らの手によって創り出す自主的な活動」を重視しており、「生徒会活動」（生徒会・委員会など）や「クラブ・研究会活動」（部活動・クラブ活動）などにおいては、生徒自身による企画・運営がなされるよう教育的な配慮が行われている（B中学校『学校案内』、フィールドノート（2005年11月3日）より）。

以下の表（表5-2-1-2）は、B中学校における課外活動団体（「クラブ・研究会活動」）を一覧表にしたものである。この表にも示されているとおり、B中学校では、文化系課外活動団体が複数存在しており、活動内容や部員の興味・関心が重なりあう部分の多い団体も複数存在する。例えば、本章の調査に協力した「イラスト研究部」「文芸同好会」は、活動内容において重なり合う部分が多い。さらに、B中学校では「生徒会活動」も生徒自身の企画・運営によって行われている。これら活動も「クラブ・研究会活動」同様、生徒の放課後の居場所を提供しており、また、生徒自身の活発な活動の場となっている（「イラスト研究部」へのインタビ

52 文化祭における「部誌」の頒布や販売は行われていないが、この時期に「部誌」の発行は行われている。5.3.1.参

ューより)。

表 5-2-1-2 : B 中学校における課外活動団体

運動部		研究会	
水泳部	陸上競技部	音楽研究会	鉄道研究会
蹴球部	籠球部	化学研究会	演劇研究会
軟式庭球部	ダンス部	電腦電子文化研究会	アジアの子供の会
硬式庭球部	剣道部	美術研究会	合唱研究会
排球部	バドミントン部	イラスト研究部	家庭科研究会
野球部	ハンドボール同好会	天文研究会	文芸同好会
計12団体		計12団体	

以下、「イラスト研究部」「文芸同好会」「電腦電子文化研究会」についての概要を示す。

「イラスト研究部」は、校舎の離れに設置されている美術室を活動場所とする課外活動団体である。部員は全員女子生徒である。活動は、表向きには一週間に2回か3回ということになっているが、実際には、「部誌」を年四回発行するペースに合わせて活動を行っている。具体的には、発行する「部誌」に掲載するイラストの「テーマ」を決定する会合を一回開き、その会合で「テーマ」と原稿の締め切り日を決定し、その後は、原稿を集める日まで、部員各々が、各自で活動を行うという形で活動を行っている（以上、「イラスト研究部」のインタビューより）。

「文芸同好会」は、教室などのある棟の4階に設置された図書室を活動場所とする課外活動団体である。「イラスト研究部」と同様、部員は全員女子生徒であり、3年生が7名、1年生が2名である。表向きには、一週間に1回集まって活動を行うことになっているが、部員の事情等により、現状では、一ヶ月に2回集まる程度であるという。ふだん行われている具体的な活動は、部員同士の交流と即興小説の作成が挙げられた。その他、不定期に「部誌」の発行が行われている⁵³（以上、「文芸同好会」のインタビューより）。

照。

53 インタビューが行われた当時に、「文芸同好会」の代表によって語られた予定が実現したとすると、その年度には、年度内に二回、「部誌」が発行されたことになる。しかし部員によれば、「部誌」発行の予定は実現しないことが多いという。ただし、「学芸発表会」（文化祭にあたるB中学校の行事）に合わせた「部誌」の発行は、比較的確実に行われているようだ（フィールドノート（2005年11月3日）、「文芸同好会」へのインタビューより）。

「電脳電子文化研究会」は、教室などのある棟の1階奥にある技術科講義室を活動場所とする課外活動団体である。「イラスト研究部」「文芸同好会」と異なり、「電脳電子文化研究会」の部員は全員男子生徒である⁵⁴。「電脳電子文化研究会」の活動内容は、部員同士の交流と「ゲーム」⁵⁵をすることである。「電脳電子文化研究会」として活動するために部員が集まる日も不定期である。また、部員同士が集まる機会それ自体は多いのだが、その場合も、活動場所として定められた技術科講義室ではなく、ゲーム・センターに行って「ゲーム」をすることが多いという。そのため、学校内の活動場所として指定されている技術科講義室は、部員が学校内で集まったり、交流を行ったりするための場になっている。

5. 2. 2. 調査方法・分析方法

以下、本研究で行った具体的な調査方法・分析方法の手順について説明する。

本研究では、文化系課外活動団体の部員複数名に対するインタビュー調査を行った。インタビューを行う研究者は、研究者であるわたし自身である。また、インタビューの所要時間はいずれの団体においても30分～45分程度であった。

インタビューに参加した研究協力者の人数は、A高等学校「現代視覚文化同好会」が6名、B中学校「イラスト研究部」が4名である。なお、このうち、A高等学校「現代視覚文化同好会」は、欠席者1名を除いて全員がインタビューに参加したが、B中学校「イラスト研究部」は、課外活動団体の代表・副代表・会計の役割につく部員を中心とした4名の部員のみがインタビューに参加した。インタビューに参加した部員の学年の内訳は以下のとおりである（表5-2-2）。

表 5-2-2：研究協力者の内訳

団体名	「現代視覚文化同好会」		「イラスト研究部」		「文芸同好会」		「電脳電子文化研究会」	
	男	女	男	女	男	女	男	女
1年生	0	1	0	0	0	2	0	0
2年生	1	4	0	0	0	0	0	0
3年生	0	0	0	4	0	5	5	0

54 ただし、「電脳電子文化研究会」の部員は「文芸同好会」の部員と交流があり、インタビューが行われた当日も、「文芸同好会」に所属する女子生徒2名が、「電脳電子文化研究会」の活動場所におり、部員と雑談をしたり、部屋に設置されたパソコンでゲームを行ったりしていた。

55 インタビューの中で具体的に語られたゲーム名称などから、ここで「ゲーム」とは、TVゲームやパソコン・ゲーム、そしてゲーム・センターに設置されたアーケード・ゲームなどを意味すると考えられる。

インタビュー調査は、事前に顧問の教師や担当の教師に説明を行って許可を得るだけでなく、直接、研究者自身が文化系課外活動団体の代表者や副代表者の生徒に説明し、許可を得た。また、調査の前にできるだけ研究協力者となる部員たちと会うように心がけた。

また、インタビューでの相互行為は顧問の教師や担当の教師に事前に許可を得た上で、インタビュー当日、研究協力者に口頭で許可を得て、テープに録音した。テープに録音することについては、研究協力者から拒絶感を示されることもあったが、録音の許可そのものを否定されることはなかった。しかし、インタビュー場面での会話が進行している途中で、学校や教師に対する悪口が出る場面もあり、その場面については文字化をしないよう、研究協力者から注意されることがあった。そのような場合は、部員たちから文字化を禁止された部分を削除し、これを分析のためのデータとした。

インタビュー場面ではまず、その文化系課外活動団体が普段、どのような活動内容をしているかを質問し、その後は、エスノグラフィック・インタビュー（2.4.1.参照）の方法に従い、原則的に自由に会話を行ってもらった⁵⁶。

分析対象としたデータは、インタビューの相互行為を録音したテープを文字化したもの（トランスクリプト）である。また、この他にもインタビューの際の様子を記録したフィールドノートも補足資料として用いた。

分析方法は、マイクロ・エスノグラフィーに特徴的な分析的機能法（箕浦,1999 など）を用いている。具体的な手続きは以下のとおりである。まず、それぞれの文化系課外活動団体におけるインタビューのトランスクリプトを、それぞれ一揃いのデータとして通読する。次に、インタビューの中で「部誌」や当該団体について語られている部分の内容を、実践的倫理知がいかに生成されるか、という観点から検討する。これによって、実践的倫理知の生成過程を解釈するための分析カテゴリーを導き出し、この分析カテゴリーをもってデータの解釈を行う。

以下、第三節では、「部誌」の意味の構成についてA高等学校「現代視覚文化研究会」とB中学校「イラスト研究部」という、「部誌」の発行頻度・発行形態の対照的な二つの団体における「部誌」についての語りを、ストーリーという観点（3.4.2.参照）から分析し、「部誌」を語る際に用いられる共通の枠組みを明らかにする。この共通の枠組みについて考察することで、「部誌」を語るという行為の中で実践的倫理知が生成されることを確認する。

56 実際のインタビュー場面においては、自由に語ってもらうことを原則としたが、インタビューの進行を円滑にするた

また、第四節では、文化系課外活動団体における集団アイデンティティの構成という観点から、実践的倫理知の言語化の具体的様相を明らかにする。ここでは、同じB中学校内部にある二つの文化系課外活動団体、「文芸同好会」と「電腦電子文化研究会」を、二つの対照的な集団アイデンティティの構成過程を示す事例としてとりあげる。

なお、本研究の記述においては、個人名・団体名等、個人や団体を特定するような名称はすべて仮名とし、個人や団体の匿名性が守られるよう配慮した⁵⁷。

第三節 文化系課外活動団体の部員による「部誌」の意味の構成

5. 3. 1. A高等学校「現代視覚文化同好会」の語り

はじめに、「現代視覚文化同好会」へのインタビューの中で得られた「部誌」についての語りを分析する。

1) A高等学校「現代視覚文化同好会」の文化

(1) 文化的背景としてのA高等学校

A高等学校についての概要(5.2.1.)でも述べたように、A高等学校では、学校全体として職業選択や起業精神の育成を重視している。A高等学校の学校教育目標は以下のように記されており、ここからもA高等学校全体において職業選択や起業精神が重視されていることを知ることができる。

「学校目標 社会の進展や科学技術の進歩に対応するため、普通教育および専門教育を総合的に施すことにより、社会の変化に主体的に対応して生涯学び続ける資質や能力を身につけさせ、自らの人生を豊かにし、社会の発展に貢献できる人間を育成する。」(A高等学校『平成18年度 学校要覧』より)

「社会の進展」「科学技術の進歩」「社会の変化」「社会の発展」といった文言が強調され

め、事前にインタビュー・ガイドを設定した。

57 文章中に出てくる個人名・団体名については、初めに名称が出てきた部分で仮名であることを明示したが、それ以外の名称、例えば、事例や図表の中に示された名称もすべて仮名である。

ていることから明らかなように、A高等学校では、マクロな「社会」とその「社会」の発展に貢献する生徒の育成に主眼を置いている。そのため、A高等学校では、生徒自身がどのような形で「社会」に貢献するかに関わる、キャリア選択の支援を重視している。文化系課外活動団体の中に、キャリア形成に必要な資格試験のための勉強を目的とした団体である「ビジネス研究部」（表 5-2-1-1 参照）が存在することは、このような学校全体の文化を反映している。

（２）「現代視覚文化同好会」の文化

「現代視覚文化同好会」の部員たちによると、A高等学校の生徒文化の中で、「現代視覚文化同好会」はあまり好意的に受け入れられていない。例えば、「現代視覚文化同好会」の前身であった「漫画研究部」は生徒会の決議によって廃部となったことについて語る際、「現代視覚文化同好会」の部員たちは、「生徒会につぶされ」たことを強調する（「現代視覚文化同好会」へのインタビューより）。このように、「現代視覚文化同好会」とA高等学校における「生徒会」⁵⁸との関係は良好なものではない。

また、このような「生徒会」との関係とも関わって語られるのが、A高等学校全体における「オタク批判」の風潮である。「オタク批判」の風潮とは、すなわち、「オタク」に対して非難のまなざしを向けるような風潮である。「現代視覚文化同好会」の代表である川口（仮名）は、生徒総会で「現代視覚文化同好会」の設立のアピールをする際に、三年生の生徒から「なんか「まだこんなんあんのオタクじゃね？」とか「やめろ」とか「つぶれろ」とかなんか、「こんなん作ってんじゃねーよ」とかいう批判が」あったと語る（「現代視覚文化同好会」へのインタビューより）。このように、「現代視覚文化同好会」は、A高等学校全体において平和で安定的な居場所を確保しているとは言い難い。また、そのことが、代表の川口をはじめとする「現代視覚文化同好会」の部員全体に、「現代視覚文化同好会」の将来に対する不安を抱かせている。

（３）「現代視覚文化同好会」における「部誌」

「部誌」の発行は、「現代視覚文化同好会」の前身となる有志団体の頃から、この団体の中心的な活動として位置づけられていた。「部誌」は年一回、9月に行われるA高等学校の文化祭に合わせて発行され、一般に販売される。

しかし、インタビューを行った平成17年10月の時点で、「現代視覚文化同好会」はまだ同

58 「生徒会」とは、生徒組織全体を統括する議決機関である。そのため、「生徒会」の意見が、学校全体の生徒全

好会として発足したばかりであるためか、同好会としての活動費が生徒会からいまだ支給されていない状態であった。そのため、9月に行われた文化祭では、一般客に向けた「部誌」の販売は行われず、部員によって描かれた絵画を展示する「芸術展示」のみが行われた。この「芸術展示」は、教員中心団体である「芸術部」と同じ会場を共有する形で行われた。

このように文化祭において、一般客に向けた「部誌」販売は行われなかったが、「部誌」そのものは、以下のような形で、発行・販売された。すなわち、事前に部員たちが知人に声をかけ、必要な発行部数を確認した上で、必要な部数だけ「部誌」を印刷・発行し、それを個人的に販売するという形である。

2) A高等学校「現代視覚文化同好会」の語り

(1) 経済的な売買のストーリー

A高等学校「現代視覚文化同好会」へのインタビューは、同好会の代表である川口による、同好会の成立経緯についての説明から始まった。研究者は、他の文化系課外活動団体と同様、課外活動団体の活動内容を質問したが、川口はそれに対して、「部活の内容—(・)わぁ、(・)マンガ、小説。だよね。」とだけ答え、より詳しい説明をするために、もともとA高等学校に「マンガ部」が存在していたこと、その「マンガ部」が廃部となり、しばらく非公式な団体として活動が続いたことについて語る。その後、川口の語りは、自分たちがそれまで非公式な団体であった既存の有志団体を母体として、同好会を立ち上げたことへと展開し、同好会を立ち上げた理由について以下のように語った(事例11)。

【事例11：「現代視覚文化同好会」：同好会設立の経緯】

11-1 川口(以下,K): みんなでやろっかーって、どー、(・)そのお、お金が一、お金。

11-2 インタビュアー(以下,I): ワハハ

[

11-3 K: お金が欲しくて一、

11-4 I: ぶっちゃけ金目当て?(笑)エヘッ

[

体の意見として提出されることになる。

11-5 K:

やるっていったらやったんですよ。

このような川口の語り、すなわち、同好会の設立の理由を「お金が欲しくてー」（11-3）とする語りに、研究者は疑問を抱いた。そこで事例 12 で研究者は、川口に「お金の使い道」（12-1）を尋ねている。「部誌」についての語りは、このように、「お金」についての相互行為の中で生じた語りであった。そのため、事例 12 の語りでは、当初、「売っても売れない」（12-10）というように経済的な売買のストーリーによって「部誌」が意味づけられている。しかし、さらに川口の語りを展開し、12-2 以降で川口が「売れない」（12-24）ことの原因を語りだすと、そこでは、経済的売買のストーリーとは異なるストーリーが用いられる。以下、事例 12 において経済的売買のストーリーによって「部誌」が意味づけられている部分に下線を施し、それ以外のストーリーによって「部誌」が意味づけられている部分に点線を施した。

【事例 12：「現代視覚文化同好会」：「部誌」が売れない理由】⁵⁹

12-1 インタビュアー（以下、I）：え、お金の使い道を聞き＝じゃあどういいう使い道に、使いたかったのですか？

12-2 川口（以下、K）：部誌いー、発行代＝

12-3 春川（以下、H）：＝印刷代＝

12-4 K：＝印（刷代）その他いろいろ＝

12-5 I：＝あーもしかして文化祭で出せなかったのって要するに金
が来なかったからって話？

[

12-6 K： いや。

12-7 I：うん

12-8 K：文化祭、ではあ、

12-9 I：うん

→12-10K：芸術展示だけやろうってことで。(・)(小声) そうだね。(・) 売ってもお、売れないんで。

12-11 (・)

12-12 I：アハハハハハ

[

12-13K：ウフフフ、そういう人があんなか A 校には、なんかあ

⁵⁹ 名前やクラス等、調査協力者を特定する可能性のある固有名詞はすべて仮名である。

[

12-14 I: うん

→12-15K: なんだかくれオタク?

→12-16H: かくれオタク()=

→12-17K: =カクレは別にいるんですけどお、

[

12-18 I: うん

→12-19K: あんまあー、

→12-20H: お、お、オープンにしてないねアハッ(笑)

[

→12-21K: お=お=オープンにしてないし、

→12-22 I: え=これ、オープンオタクの皆様?

12-23 (・)

12-24H: おホホホ

12-25 I: ウフフフフフ

12-26K: いや、最近抜けてき、た=

12-27H: =うそー! アハッ

[

12-28 相川: (そんなことないよねえ、)なにが?

→12-29 別所: あたしオタクだからこの部活にいるわけじゃないです。

((中略))

→12-46K: でー、あんまり文化祭で売ってもお、

12-47 I: うん

→12-48 K: 利益ないしい、

→12-49 I: うん

→12-50K: 買っ(・)てる人いないからあ、

12-51 I: うん

→12-52K: もう、よやく=予約制にしてえ、

12-53 I:うん

→12-54K:欲しい人に売ろう(と)。

12-55(・)

12-56I:ふーん。予約制？

→12-57K:予約制っていうか、いるう？いるう？って聞いて、

12-58I:いる！

まず初めに、経済的な売買のストーリーによる「部誌」の意味づけについて分析する。

12-11 までの川口の語りにおいて、「部誌」は経済的な売買の対象となる「商品」として意味づけられていた。また、12-46 から 12-54 においても、「文化祭で売る」(12-46)「買ってる人いない」(12-50)などの売買の用語が用いられているだけでなく、「利益ない」(12-48)「予約制」(12-52, 12-57)といった、明確に経済的な評価や戦略を示す用語が用いられている。これらの用語が用いられることによって、「部誌」は経済的な売買のストーリーの中で意味づけられている。このとき、「部誌」とは経済的な売買においてやりとりされる対象、すなわち「商品」である。

このような経済的な売買のストーリーによる意味づけは、「現代視覚文化同好会」を学校の中で位置づけるための有効な手段として用いられていると考えられる。このことは、「部誌」についての語りだけでなく、事例 11 における「現代視覚文化同好会」設立の動機についての語りにおいても、経済的な売買のストーリーによる意味づけが行われていたことから推察される。また、「現代視覚文化同好会」設立の動機についての語り(事例 11)も「部誌」についての語り(事例 12)も、研究者がインタビューを開始して間もない時点での相互行為であることから、経済的な売買のストーリーを用いた語りが、「部外者」に向けた公的な語りであることがわかる。文化的背景としての A 高等学校の説明(前述)で述べたように、A 高等学校では、学校全体として職業選択・企業精神育成を重視しており、経済的な売買のストーリーは、他のストーリーよりも受け入れられやすいストーリーであると考えられる。そのため、「現代視覚文化同好会」の部員が、「部外者」に向けた公的な語りとして、経済的な売買のストーリーを用いた語りをを行うことは十分に考えられる。

すなわち、経済的な売買のストーリーを用いた語りは、「現代視覚文化同好会」に学校の中での正当な位置づけを与えるための有効な手段であり、経済的な売買のストーリーを用いた語りをを行うことによって、「現代視覚文化同好会」やその部員たちは学校の中での正当な位置づ

けを確保することができる。

(2) 「オタク」のストーリー

このように、「現代視覚文化同好会」を正当に位置づけるために、A高等学校で優位な位置づけを与えられているストーリーである経済的な売買のストーリーが用いられる一方で、「現代視覚文化同好会」やその部員たちを取り巻くマイクロな人間関係を語るストーリーも持ち出される。それが「オタク」のストーリーである。

12-13 では、それまでの経済的な売買のストーリーから一変し、「オタク」のストーリーが持ち出される。ここでいう、「オタク」のストーリーとは、「オタク」という一般的な他者についてのストーリーではない。そうではなく、「現代視覚文化同好会」の部員である自分たち自身や、自分たちと関わるさまざまな人々のカテゴリー化をめぐるストーリーである。

そのストーリーにおいて中心的な位置を占めるのは、「オタク」というカテゴリーある。第三章で論じた「マニア」というカテゴリーと同様、「オタク」というカテゴリーも、スティグマ (stigma) (ゴッフマン, 2001)、すなわち否定的なイメージを持つカテゴリーである(第三章参照)。また、これも「マニア」というカテゴリーと同様に、「オタク」というカテゴリーは、「オタク」と呼ばれる当事者が自分自身の生に基づいて、内側からその意味を決定していくような「自己執行カテゴリー」 (self-enforcement category) (サックス, 1987) でもある。そのため、「現代視覚文化同好会」においても、この「オタク」というカテゴリーをどのような形で自己に適用するか、という点が問題となる。前述したように、A高等学校において「オタク」というカテゴリーは否定的なイメージを持つカテゴリーとして、他者から非難のまなざしを向けられている。その中で、「現代視覚文化同好会」の部員としての自分をいかにカテゴリー化するか、という問題は、部員それぞれの自己のありかたに深く関わる問題である。

事例 15 で持ち出される「オタク」のストーリーは、このように、語り手である川口を含む「現代視覚文化同好会」の部員全員のカテゴリー化に深く関わるストーリーである。そのため、そのストーリーによって部員の自己が置かれた立場に危機が生じることがある。別所による「あたしオタクだからこの部活にいるわけじゃないです。」 (12-29) という発話は、「オタク」のストーリーによって生じた自己の立場上の危機を回避するための発話である。このような意味で、12-29 の別所の発話は、事例 12 で持ち出される「オタク」のストーリーが「現代視覚文化同好会」の部員自身の自己のありかたに関わるストーリーであることを示している。

つまり、「オタク」のストーリーとは、「部誌」の存在と、「オタク」というカテゴリーを

結びつけるストーリーを意味する。

12-13から12-21の相互行為では、「かくれオタク」(12-15, 12-16)あるいは「かくれ」(12-17)と呼ばれる人々の存在が、このような「オタク」のストーリーの中心になっている。「かくれオタク」とは、「オタク」ではあるがそのことを「オープンにしていない」(12-21)人々のことを意味する。12-22で研究者が、「かくれオタク」の対義語となる「オープンオタク」という造語を用いて、部員たちに「え＝これ、オープンオタクの皆様？」と聞いていることから、12-13から12-21の語りの中で、以下のような図式が構成されていることがわかる(表5-3-1-2)。

このうち、「オープンオタク」＝「現代視覚文化同好会」の部員という図式は、研究者の「え＝これ、オープンオタクの皆様？」(12-22)という質問に否定的な回答をしようとする川口(12-26)に対して、春川や相川が笑いを伴いながら「うそー！」(12-27)「そんなことないよねえ」(12-28)と擬似的な非難を行うことで、さらに強化される。そして、それによって「現代視覚文化同好会」に属さない「オタク」の人々は、さらに、「かくれオタク」として位置づけられる。

表 5-3-1-2: 「かくれオタク」と「オープンオタク」

「現代視覚文化同好会」の部員	部員以外の「オタク」
「オープンオタク」	「かくれオタク」(「かくれ」)
共通点「オタク」である。	共通点:「オタク」である。
相違点:「オタク」であることを「オープン」にしている。	相違点:「オタク」であることを「オープン」にしない

「部誌」についての語りは、このような図式、すなわち、「オープンオタク」＝「現代視覚文化同好会」の部員、対「かくれオタク」＝部員以外の「オタク」という図式が、「オタク」のストーリーの中で確固なものとなったときに生じる。

一連の「オタク」に関する会話が一つの区切りを迎えた後、川口は再び、経済的な売買のストーリーを用いて、「で一、あんまり文化祭で売ってもお、(I:うん)利益ないしい、(I:うん)買ってる人いないからあ、(I:うん)もう、よやく＝予約制にしてえ、(I:うん)欲しい人に売ろう(と)。」(12-46から12-54)と語る。この語りによって、当初用いられていた経済的な売買のストーリーと「オタク」のストーリーとが重ね合わされる。すなわち、「部誌」を売っても「売れない」「利益ない」理由は、「かくれオタク」が多いためであり、もし、「オープンオタク」が多く存在すれば、「部誌」は売れるはずだ、というストーリーが

作り出される。経済的な売買のストーリーを示す「予約制」(12-52, 12-57)という用語も、「オタク」のストーリーと重ね合わせられることによって、本来の経済学的な意味を希薄化させ、(友人などに)「いるう?いるう?って聞いて」(12-57)「欲しい人」(12-54)にだけ販売することを意味する用語となっている。これは、「現代視覚文化同好会」の部員である川口が、経済的な売買のストーリーにおける用語のみを借用し、その用語に自分たちなりの意味を付与して用いた結果であると考えられる。

このように12-46以降の「部誌」についての語りは、表面的には経済的な売買のストーリーとして語られながらも、その裏では「オタク」のストーリーが語られるという二重構造を持つ。そのため、「部誌」も表面的には経済的な売買の対象となる「商品」として語られながらも、本質的には、「オタク」というアイデンティティを構成するもの、あるいは、「現代視覚文化同好会」の部員をめぐる人間関係を構成するものとして意味づけられている。

例えば、「予約制」(12-52, 12-57)という用語は、このような二重性を明確に表している。「予約制」という用語によって語られることによって「部誌」は表面的に「予約制」によって取り扱われ売買される「商品」として意味づけられているように見える。しかし、「予約制」という用語に部員たちが付与する意味はそのような経済学的な意味ではない。「予約制」という用語によって部員たちが意味しようとするのは、「現代視覚文化同好会」やその部員たちをめぐるミクロな人間関係におけるやりとりである。それぞれの部員にとって身近な友人に「いるう?いるう?」(12-57)と声をかけ、「部誌」の希望者を募り、自分たちを理解してくれる友人たちだけにのみ、「部誌」を販売すること、このことは「予約制」という用語の一般的なイメージからはほど遠い。しかし、このようなミクロな人間関係におけるやりとりを「予約制」という用語で語ることによって、部員たちが、自分たちなりの「部誌」に対する意味を構成していることは事実である。

(3) ミクロな人間関係をめぐるストーリーへ

そして、このような二重構造は、インタビューの過程の中で、研究者と「現代視覚文化同好会」の部員との関係性が変化する中で解消されていく。最終的には、インタビューの最後で、「現代視覚文化同好会」が抱える問題について語られた(事例13)。事例13における語りの特徴は、その語りがこれまでに検討してきた事例よりも、さらに具体的な形で、「現代視覚文化同好会」をめぐるミクロな人間関係に迫っているという点である。そして、このようなミクロな人間関係を語るためのストーリーとして、「オタク」のストーリーが語られる。

以下、このようにして生成された、「現代視覚文化同好会」をめぐるミクロな人間関係のストーリーを示す（事例 13）。

【事例 13:現代視覚文化同好会：「工芸部」と「現代視覚文化同好会」】

13-1 川口(以下,K):あと、それ聞いたのとお、

13-2 インタビュアー(以下,I):うん

13-3 (・)

13-4 K:とある一、フフ、某、部活?(笑)

13-5 I:うーん。

13-6 (・)

13-7 相川(以下,A):挙げちゃえば?挙げちゃえよ。

13-8 K:工芸部が一、

[

13-9 A:エへへへへ

13-10 I:え?

13-11K:工芸部のお、人おと、

13-12I:工芸部ね。

13-13K:工芸部の人とお、ミミック⁶⁰がちと関係あって、

13-14 I:うん

13-15K:で工芸部の人が本作りたからミミックでえ、一緒に発行しようってことになったんですよ。

13-16 I:うーん

→13-17 K:で工芸部が部費を出してくれるとかなんとかそういう話があって、

13-18 I:うん

13-19 (・)

13-20K:じゃ＝そうするならうちも作るっかな、同好会作るっかなってそれは思っ、みんなの意見で作りたいて

13-21 のがあったんでえ、

13-22I:うん

13-23K:そんなら。みんなやりたいなら作るーと思って作ったんですけどお、

⁶⁰ 「ミミック」(仮名)とは現代視覚文化同好会の母体となった有志団体の名称である。

13-53 I: うん

13-53K: た(ら)なんだっけ、なんかい、いろいろ、

13-54 (・)

13-55K: なんかね＝

13-57A: =(小声)最終的に(こねにだしてもらいたい)

13-58 (・)

13-59K: 最終う的なんかあ、

13-60I: うん

→13-61K: とりあえずなんか工芸部うーはオタクから脱するからあ、

13-62 (・)

13-63K: (小声)感じる？わたしよくわかんないけど。

13-64A: 実際オタクじゃん。

13-65 (・)

13-66 A: てか、うちらよりオタクって感じじゃね？

13-67 (・)

13-68 A: アハハ

[

13-69K: うんたぶん。

[

13-70I: たぶんそうなんだろうなって見て思ったけどアハハ、うーん。

13-71 K: でえそれでなんかいろいろ、ねえ。

13-72 (・)

13-73 K: うちら囲いみたいな感じのような気もしたり。

[

13-74 I: あ――なるほどねー。

13-75K: こっちの方が同好会のイメージが良くないから手を切るう、って感じで。

13-76 I: あ――、なるうーん。

[

13-77K: でーいろいろそこでもめ、た。ー(学期)に。

13-78I: 苦労なさったねえ。つらかったでしょう。

事例 13 において重要なことは二つある。一つは、このようなミクロな人間関係についての語りを展開する中で、これまで経済的な売買のストーリーと、「オタク」のストーリーとして分けられていた語りの一つのストーリーとして統合されていったことである。ここで重要な役割を果たしているのは「工芸部」（仮名）という課外活動団体である。経済的な売買のストーリーに関わる「部費」についての語りも、「オタク」のストーリーに関わる語りも、すべて「工芸部」についての語りを展開する中で統合され、「工芸部」についての一つのまとまりあるストーリーとして統合される。

もう一つは、一つ目にも関わることであるが、「工芸部」という A 高等学校にある具体的な課外活動団体の名前が示され、「工芸部」と「現代視覚文化同好会」との具体的な関係性についての語りを展開されたことである。これまでの「オタク」のストーリーでは、表 5-3-1-2 にも示したように、「オープンオタク」である「現代視覚文化同好会」とそれ以外の「かくれオタク」という図式が用いられていた。この図式が、「現代視覚文化同好会」の部員を語るための図式であることは間違いない。しかし、このような図式は、一般的な「オタク」のイメージを部員に適用する形でしか、「現代視覚文化同好会」やそこで発行される「部誌」を説明することができない。すなわち、この図式では、具体的に日々の学校生活の中で行われる部員たちの人間関係についての語りを展開することが難しい。ところが、ここで「工芸部」という課外活動団体が語りの中で持ち出されることで、この二項対立的な図式が崩れる。そして、「オタク」というスティグマをめぐるより具体的な人間関係が語られるようになる。

このように、これまで用いられていた、他者に理解可能な二つのストーリーが、部員自身のミクロな人間関係をめぐる語りに統合され、ミクロな人間関係についての語りを展開し、「工芸部」のストーリーとしてまとめられることによって、「部誌」が新たなストーリーの中で位置づけられ、新たな意味を獲得する。すなわち、ここで「部誌」とは「現代視覚文化同好会」と「工芸部」との関係性、特に「オタク」というスティグマをめぐる学校内の位置づけをめぐる関係性を象徴する存在である。

5. 3. 2. B 中学校「イラスト研究部」の語り

次に「イラスト研究部」へのインタビューの中で得られた「部誌」についての語りを分析する。

1) B中学校「イラスト研究部」の文化

(1) 文化的背景としてのB中学校

B中学校には、さまざまな地域に住む生徒たちが通っている。そのため、B中学校の生徒にとって、学校は自分たちの居場所としての意味を持つ。

一般の公立中学校の生徒たちは、自分の居住地と学校とが近くにある。すなわち、自分が生まれ育ってきたコミュニティの中に学校が存在している。そのため、学校における生徒同士のコミュニティは学校という場を離れても存在し続ける。つまり、一般の公立中学校の生徒の場合、学校という場そのものに行かなくても、学校で形成した生徒同士のコミュニティを維持することが容易である。

これに対し、B中学校の生徒の中で形成された生徒同士のコミュニティは、学校という場に強く依存している。その理由は、B中学校の生徒がさまざまな地域に居住しており、さらに、中学生という立場上、学校外に生徒だけで集まる場所を確保することが難しいことにあると考えられる。すなわち、B中学校の場合、学校という場が、学校で形成した友人関係を維持するためのほとんど唯一の場となっている。そのため、B中学校の生徒は自分自身の居場所を学校そのものに見いだす。B中学校の生徒にとっては、学校という場こそが、友人と出会い、友人との関係を育む場である。B中学校の『学校案内』に「在校生からのメッセージ～B中学校はこんなところですよ～」と称して掲載された生徒のメッセージは、このような居場所としての学校の存在を示している。

「生徒が生徒を育てます。」

「学校が発見の母である。」

もう一人のおかあさん。———B中学校」（B中学校『学校案内』より）

これらの生徒のメッセージからは、学校そのものが生徒の「母」「おかあさん」となり、その下で生徒同士が自らの関係を「育てる」というイメージである。学校が「もう一人のおかあさん」というメタファーによって語られていること、このことは、中学生という年代がそれまでの家族というコミュニティから徐々に離れていく年代であることを考えたとき、大変重要な意味を持つと考えられる。このように、B中学校はその生徒たちによって、家庭に代替する新たな居場所としての意味を見いだされ、そのようなものとして機能している。

このように、生徒が学校に対して自分自身の居場所を見だし、放課後になっても長い間学校から離れようとしないという状況は、B中学校におけるさまざまな生徒活動を活発なものにしている。B中学校の生徒たちは、「クラブ・研究会活動」と「生徒会活動」を、ともに、放課後を過ごすための重要な活動の場として意味づけており（「イラスト研究部」へのインタビューより）、それらさまざまな組織が、B中学校の生徒たちに放課後の居場所を提供している。そしてその組織の中には、「クラブ・研究会活動」に含まれる「研究会」や、「生徒会活動」に含まれる「委員会」など、一般的に「文化系」と分類される課外活動団体が多く含まれている。

A高等学校では絵画を描きたい生徒も、イラストを描きたい生徒も、小説を書きたい生徒も、すべて「現代視覚文化同好会」に所属するしかなかった。しかし、B中学校においては、イラストを描きたい生徒は「イラスト研究部」へ、小説を書きたい生徒は「文芸同好会」へ、本を読むことが好きな生徒は「図書委員会」へ、という形で、生徒は複数の差異化された課外活動団体の中で、それぞれの興味・関心に応じた団体を選ぶことができる⁶¹。さらに、このようにいくつもの課外活動団体が存在することで、生徒はそれぞれの課外活動団体の活動内容だけでなく、そこで形成されているコミュニティの特質を判断し、自分の居場所を見出すことのできるコミュニティを選択することができる。

このように複数の文化系課外活動団体が存在するため、B中学校では、A高等学校とは異なり、文化系課外活動団体に対して学校全体から強い非難のまなざしが向けられることはない。もちろん、A高等学校の「現代視覚文化同好会」と同様、B中学校の「イラスト研究部」も、「オタク」というスティグマ⁶²に関わる問題を抱えている。しかし、B中学校には、「オタク」というスティグマを付与される可能性のある文化系課外活動団体が、「イラスト研究部」以外にも、複数存在する。そのため、それらの文化系課外活動団体同士が、それぞれの団体の理解者として存在することができる。また、発行された「部誌」を、それぞれの団体に配布することができる（フィールドノート（2005年11月3日）より）。すなわち、B中学校においては、それぞれの文化系課外活動団体の発行した「部誌」の読者との存在が、制度的に可視化されて

61 実際には、「イラスト研究部」も「文芸同好会」も、イラストを描くという活動を行っており、生徒にとって活動内容はそれほど重大な関心事ではない。それよりも、その団体を構成するメンバーやそこで形成されるコミュニティの性質が、参加を決定する重要な要因になるようである。

62 「スティグマ」(ゴッフマン,2001)とは社会でマージナルな側の成員に付与される他人の蔑視や不信を受けるような

いる。

複数のコミュニティが存在し、それぞれが、それぞれの団体の「部誌」の読者としての役割を果たしていることによって、それぞれの文化系課外活動団体は、単独で「オタク」というスティグマを引き受けることなく、他の文化系課外活動団体との差異の中で、自らの集団のアイデンティティを示すことができる。すなわち、学校の中の「オタク部」としてスティグマを与えられることを回避することができるのである。

(2) 「イラスト研究部」の文化

「イラスト研究部」の団体としての文化の特徴は、個々のメンバーに先立って、団体としてのアイデンティティが存在するという点である。この特徴は、特に本研究で対象とした他の文化系課外活動団体と比べて顕著である。有志団体「ミミック」のメンバーであった川口が、自分自身の仲間集団を集めるかたちで同好会として設立したA高等学校「現代視覚文化同好会」だけでなく、B中学校「文芸同好会」「電脳電子文化研究会」も、団体としてのアイデンティティは緩やかであり、むしろ、学校内での仲間集団の文化がそのまま団体としての文化となっている(5.4.1.1)、5.4.2.2参照)。これは、これら三団体が文化系課外活動団体としての明確な活動内容を持っていないこと、あるいは、活動内容として示されてはいてもそれが実際には達成できていないことによるものであると考えられる。これに対して、「イラスト研究部」では、まず先に、文化系課外活動団体としての活動、すなわち、年四回発行される「部誌」にあわせて、個人がイラストを作成するという活動が存在し、その活動を中心としてメンバーが集められている。そのため、普段の学校生活の中で部員たちが出会う、イラストの「上手い人」や、「部誌」への投稿を希望する生徒は、「イラスト研究部」に積極的に受け入れられ、また、さらに「イラスト研究部」へと積極的に勧誘される(「イラスト研究部」へのインタビューより)。

このように「イラストを描く」という活動によって支えられる集団アイデンティティは、さらに、過去の部員たちによって作成された「部誌」が「イラスト研究部」の資料として蓄積され、それを部員たちが見ることによって維持されている。実際、「イラスト研究部」の活動場所である美術室の外に置かれたロッカーには、「イラスト研究部」の創設時からインタビュー当時までに至って作成された「部誌」がすべて、ダンボール箱の中に保存されており(フィー

属性のことである。

ルドノート（2005年11月10日））、それらの「部誌」は「学芸発表会」の準備のときなど、インフォーマルなかたちで、先輩が後輩へその存在を知らせ、見せる機会を提供するということがあった⁶³。

（3）「イラスト研究部」における「部誌」

「イラスト研究部」の概説で述べたように、「イラスト研究部」において「部誌」は、それぞれの季節ごとに一回、「春号」「夏号」「秋号」「冬号」の年四回発行される。なお、これら発行された「部誌」は、「学芸発表会」で配布されるだけでなく、B中学校のそれぞれのクラスに一冊ずつ配布される。そのため、多くの生徒が「イラスト研究部」の発行した「部誌」を目にすることになる。A高等学校「現代視覚文化同好会」の「部誌」が、年一回、希望者のみに販売されることを考えると、このB中学校「イラスト研究部」の「部誌」はA高等学校「現代視覚文化同好会」のものより、はるかに多くの読者を持っているといえる。

これらの「部誌」はすべて無料で配布される。B中学校では、生徒の活動に関わって金銭的なやりとりをすることが禁止されており、そのため、すべての団体の発行する「部誌」は、すべて無料配布となっている。なお、「部誌」の印刷はすべて学校で行っており、「イラスト研究部」の部費は表紙をカラー印刷にするなど、特別な試みを行うために費やされている。

また、前述したように、「部誌」のための原稿は「イラスト研究部」の部員の他、「有志」枠として部員外の生徒からも寄せられる。

2) B中学校「イラスト研究部」の語り

（1）自己執行カテゴリー「変人の集まり」

「イラスト研究部」のインタビューでは、初めに、「イラスト研究部」の活動内容として、「部誌」の発行についての概要が語られた（事例14）。しかし、このような語り、すなわち、「部外者」である研究者に対する公的な語りは、突然、インタビューの参加者ではない部員（土井（仮名））の「オタクの集まりです。」（14-3）発言によって崩されてしまう（事例14）。この土井の発言をきっかけに、「イラスト研究部」や「部誌」についての語りが、「イラスト

63 なお、インタビュー当時、秋川と加納はすでにそれら過去の「部誌」を見た経験があったが、千代田と早野は「部誌」を見た経験がなく、インタビューの場に過去の「部誌」が持ち込まれたため初めて、それら過去の「部誌」を見ることとなった。

研究部」という集団についての公的な語りから、部員自身のマイクロな語りへと変化する。

以下、この過程について詳細に分析する。

【事例 14：「イラスト研究部」：自己執行カテゴリー「変人の集まり」の生成】

14-1 インタビュアー(以下,I): (声色変化) どういう部活ですか？はい。

14-2 (・)

→14-3 土井(以下,D): オタクの集まりです。

[

14-4 秋川(以下,A): (大声) ちがーやめなーさーいー！

[

14-5 加納(以下,K): アハハハハハハハハ

14-6 A: (大声) 違うんですー！

[

14-7 不明(以下,X): (えーどーするー)

14-8 D: 楽しいイラスト万々歳。アハハハハハ

[

14-9K: エへへへへ

[

14-10I: えー。ねー。

14-11 別所(以下,B): さっちゃん(=土井)！嘘も八百なこと言わないの！

14-12 (・)

14-13 D: お前に言われたくねえよー！

14-14 B: なんでだよ。あたしオタクじゃないもん。

[

14-15 K: アハハハハハ

14-16 千代田: (小声) オタクだったでしょ。

14-17 D: あぁじゃ変態の集まりでもオツケーなんです。

14-18 K: ウフフフ

14-19 I: 変態の集まりなんですわね＝

14-20 A: =違います。

[

14-21 K: 変人の集まりではあるかも。

[

14-22 A: 変人の集まりではあるかもしれませんが。

14-23 D: 1年生がけっこう危ないから=

14-34 I: =1年生がけっこう危ないんだ。

14-35 A: だんだん目覚めていくんです=

[

14-36 B: こわーい。

14-37 K: =みんな目覚めていくんですよ。もう。

14-38 A: でそれに比例するように画力が上がっていくっていうね。

→14-39 I: あーやっぱり愛が深まると画力も上がるわよね。

[

14-40A: うん！

[

14-41K: そうなん(です)。そうです。

事例 14 では、「イラスト研究部」やその部員を示すカテゴリーそのものに囲みを施し、「イラスト研究部」という集団についての語りには下線を、部員個人についての語りには点線を施した。

まず、囲みが施されているカテゴリーの変遷について確認すると、以下のことが言える。事例 14 から明らかなように、「イラスト研究部」あるいはその部員を示すカテゴリーは、「オタクの集まりです。」(14-3)の「オタク」以降、秋川や別所による拒否的な反応を受けて、「変態」(14-17, 14-19)、「変人」(14-21, 14-22)へと変化する。そして、このような変化、すなわち、「オタク」から「変態」へ、「変態」から「変人」へというカテゴリーの変化によって、当初「オタク」というカテゴリーを拒否していた秋川にとっても受け入れ可能なカテゴリーである「変人」が見いだされ、「イラスト研究部」は「変人の集まり」として意味づけられる。

このようなカテゴリーの変化にともなって、部員個人についての語りの質も変化している。事例 14 の中で部員個人について語っている部分は、14-13 から 14-16 の別所と土井、千代田に

よる対立的な相互行為と、14-35以降の秋川と加納の二人による語りを展開される部分である。14-13から14-16の相互行為では、「オタク」という個々の部員に受け入れがたいステイグマをめぐって相互行為が展開する。そのため、相互行為は対立的なものとなる。これに対し、14-35以降の秋川と加納による語りは、「イラスト研究部」を示すための、部員にとって受け入れ可能なカテゴリーである「変人」が、「イラスト研究部」を示すカテゴリーとして自己執行（self-enforcement）された後に展開する。14-35以降の語りは、秋川と加納が自ら自己執行したカテゴリー、すなわち自己執行カテゴリー（self-enforcement category）（サックス, 1987）を、自分たち自身の生に基づきながら意味づけようとする語りである。

第三章でも述べたように、自己執行カテゴリーとは、社会で支配的な文化の中で「外」側から強制されようとするカテゴリーを無効化し、自分たちの存在を「内」側から正当化していくようなカテゴリーである。つまり、14-35以降、秋川と加納は、「変人の集まり」としての自分たちを語ることによって、「外」側から強制されようとする「オタク」というカテゴリーから、自分たち自身を守り、自分たちの存在を「内」側から正当化したのだといえる。そして、このような形で生成された自己執行カテゴリーは、14-39で聞き手である研究者にも承認される。研究者がここで、「あーやっぱり愛が深まると画力が上がるわよね。」（14-39）と発言することで、「目覚めていく」（14-35, 14-37）ということの意味が相互に共有される。すなわち、秋川と加納が語りによって生成しようとした自己執行カテゴリーの意味の相互的な理解が達成される。そのため、14-40, 14-41では、加納と秋川によって積極的に理解の達成が示されている。

（2）部員の痕跡を示すものとしての「部誌」

このような形で、相互的な理解が達成されることによって、「部誌」をめぐると語りは、部員個人のミクロな語りへと変化する。以下に示す事例15は事例14の直後の秋川による語りである。ここで秋川は、「部誌」に掲載された自分自身のイラストを指し示しながら、自分自身の変化について語る（事例15）。

【事例15：「イラスト研究部」：秋川の昔と現在】

15-1 K: けっこう私もだっ、

15-2 A: 俺の昔。(部誌を探す)

15-3 I: 俺の昔どうぞ。

15-4 A: 俺の昔、俺の昔、これだったんですよ。

15-5 (部誌のページを指でたたく)

15-6 A: これだった。

[

15-7 I: 俺の昔、現在現在＝

15-8A: 現在現在現在(部誌を探す)

[

15-9 I: 現在現在＝

15-10A: ＝現在、これっすよ!(部誌のページを指でたたきながら)

15-11 I: あーアハハ!

15-12A: 何この違いは、みたいな＝

15-13 I: ＝ペンが変わってるよペンが。アハハ

[

15-14 A: うんペンが変わった。(あたし)、

事例 14 の 14-39 で研究者が「愛が深まると画力が上がるわよね。」と発言し、それが共有されることによって、「画力」の向上、すなわち、描かれたイラストに見られる描画技術の発達は描いた者自身の「愛の深さ」を示すものとして意味づけられるようになる。

事例 15 では、そのような発達を示すための資源として、「部誌」が利用されている。秋川は過去の「部誌」に掲載されている自分自身のイラストと最近発行された「部誌」に掲載されている自分自身のイラストを聞き手である研究者に提示することで、自分がいかに発達したかを示そうとする(15-2 から 15-10)。そして研究者は、その発達の様子を、描くために用いられる画材(ペン)の違いとして指摘することで、そのような発達の様子を共有したことを示している(15-13)。ここで重要なことは、15-2 から 15-10 で秋川が過去のイラストと現在のイラストを提示した後に、「何この違いは、みたいな」(15-12)と発言していることである。このとき秋川にとって、過去と現在のイラストの差は単なる差であることを超えて、イラストに対する自分自身の「愛の深さ」を示すものとなっている。

では、このような「画力」の向上の要因となる「愛の深さ」とは何か。「愛の深さ」については、加納と秋川は以下のように語っている(事例 16)。

【事例 16：「イラスト研究部」：「愛の深さ」】

インタビュアー(以下,I): え、でもこれなにに対する愛が深まっているのこれ？

加納(以下,K): いや、なんか、先輩の絵、とかが、すごい、こ=ここういうの、すごい、きれい=

秋川(以下,A): 感化されてね。

[

I: う——んうんうんうんうん。

K: 懂れて？

[

A: やっぱ先輩の影響って大きいよねー。

事例 16 から「愛の深さ」というものが、「すごい」「きれい」なイラストに対して向けられた「愛の深さ」であることがわかる。それは「感化されて」「懂れて」という言葉で説明される。

「すごい」「きれい」なイラストに対する憧憬的な感情である「愛」が深まることによって、そのようなイラストを自分自身が描けるようになりたいと願うようになる。だから、「画力」が向上するのだ、というストーリーが、事例 14 に秋川によって語られたストーリーである。そして、そのストーリーは事例 14 で、「愛が深まると画力が上がるわよね。」(14-39) という研究者の発言が秋川と加納によって積極的に肯定されたことから明らかなように、秋川だけのストーリーではなく、「イラスト研究部」の部員に共有されたストーリーである。

このように、「イラスト研究部」の部員にとって「部誌」は、部員個々人のさまざまな痕跡を残すという点で意味を持つものである。ここで痕跡とは、一人の部員によって描かれた「すごい」「きれい」なイラストそのものであったり、あるいは、個々の部員の発達の軌跡であったりする。「部誌」から読みとられる痕跡はさまざまであるが、そこに共通していることは、「部誌」が対外的な意味だけでなく、「イラスト研究部」内部での意味を持っているということである。「イラスト研究部」の部員は、過去の「部誌」を見ることで、過去の部員たちや現在の部員たちのイラストに触れ、そのイラストに影響を受けながら、自分自身のイラストの技術を向上させる。そしてこの発達の軌跡もまた「部誌」に残され、また新たな部員がこの痕跡を目にすることになる。

(3) 非-「オタク」のストーリー

これまでの議論から、「イラスト研究部」が、「オタク」というスティグマに対し自己執行カテゴリーを作り出すことで対抗していること(1)、そして、その自己執行カテゴリーの意味を自分たち自身の語りによって生成し、その中で「部誌」が部員自身の痕跡を残す場として意味づけられていること(2)を明らかにした。

では、これらのことはどのように「部誌」そのものについての語りにも反映するのだろうか。以下、「部誌」そのものについての一連の語りを検討することによって、「オタク」というスティグマへの対抗と、自分たち自身のありかたに基づいた自己執行カテゴリーの生成が、具体的にどのようなストーリーとして表れているかを分析する。

以下の事例17・事例18は、「イラスト研究部」の部員たちの「憧れのうちの一人」として語られるアルフォンス・ミュシャ⁶⁴の展覧会についての語りを終了した後、研究者が新たに話題を提示した場面である。

【事例17：「イラスト研究部」：非-「オタク」のストーリー】

17-1 インタビュアー(以下、I):部誌って年四回も出すんでしょー？

17-2 加納(以下、K):うん

[

17-3 秋川(以下、A):はい。

17-4 I:それってやっぱり、四回出す意味があるって感じ？それいがないと活動が成り立たないみたいな感じ？

17-5 A:それがないと一、

[

17-6 K:それもあるし、

17-7 A:やっぱ最後、文化祭っていう時にしかもう、(・)人にい、今イラ研((イラスト研究部の略称))は何をや

17-8 ってるかっていうのを教える=伝えるにはもう、

17-9 I:うん

17-10A:文化祭しかないじゃないすか。

17-11 I:ふーん

64 アルフォンス・ミュシャ(1860-1939)とは、アール・ヌーヴォーを代表する芸術家である。日本で大変人気のある芸術家の一人であり、展覧会も多く開催されている。

17-12A: でも下手すると、なんか＝イラ研はオタクなんじゃないかとか言われ、かねませんよね！＝

17-13K: =もう＝言われてるしね＝

17-14A: =言われ＝て＝ちゃってるところもあるけどウフフフ

[

17-15 I: さっき言ってる人いたよね。ウフフフ

[

17-16K: フフフフ

17-17A: そうそう(笑)。だからあ、それー、

[

17-18K: 部員がねへへ

17-19I: うん＝部員が言ってたよウフウ

17-20A: なんかあ、

17-21 I: うん

17-22A: その、なんだろ、絵え好きなことが、

17-23I: うーん

17-24A: なんかそう抵抗＝抵抗なく＝なくして入ってくれるようにとかそういう意味もこめて、もうみんなでかいて＝

17-25 =好きな絵かいてえ、

[

17-26 I: うーん

17-27 A: テーマ決めてかいて、で、これ見てそのお、それを見た子があ、あ、イラ研行 きたいなって思ってくれた

17-28 ら、

17-29 (・)

17-30 A: すごくう、うれしいよね

17-31 K: =そうだね＝

17-32 A: =でそれ見て来ましたって言われたら、

17-33 I: あ――――

[

17-34A: みんなもう超うれしい！＝

17-35 I: =超うれしいね、それねー。

事例 17 における秋川の語りの中で、「部誌」は、「イラスト研究部」のメンバーが、「オタク」でないことを一般の生徒に知らせるためのものとして位置づけられている。秋川によれば、「部誌」の発行は「文化祭」と並んで、一般の生徒に「イラスト研究部」の活動内容を伝えるための重要なイベントである（17-5 から 17-10）。もしこのような場がなければ「イラスト研究部」は「オタク」というスティグマを付与されてしまうという危険性がある（17-12）。そのため、「部誌」の存在は必要であり、「部誌」が存在することによって、「絵」が「好きな」人に対して付与される「オタク」というスティグマを回避し（17-22 から 17-25）、「絵」を「好きなこと」、「絵」をかくことの楽しさをそのまま受け入れることができると、秋川は語る。

A 高等学校「現代視覚文化同好会」の事例（5.3.1.）において、「部誌」は「オタク」であること、特に「オープンオタク」であることを示すものとして意味づけられていた。このような意味づけを行うための基となるストーリー、すなわち、「「部誌」を手にするものは「オタク」である」というストーリーを「「オタク」のストーリー」と呼ぶとすれば、ここで「イラスト研究部」によって用いられているストーリーは「「非-オタク」のストーリー」と呼ぶことができる。すなわち、「「部誌」を手にするものは「オタク」ではない」というストーリーである。事例 17 における秋川の語りにおいては、「部誌」を発行する「イラスト研究部」の部員たちも、また、「部誌」を手にする人々も「オタク」でないことが前提とされており、さらに、「部誌」は積極的に「オタク」でないことを示すためのものとして語られている。

「イラスト研究部」が「オタク」というスティグマに対抗するための自己執行カテゴリーを生成していることについては（1）で論じたが、事例 17 からわかることは、「部誌」がそのような自己執行カテゴリーを部員でない人々に対して示すための資源として利用されているという事実である。少なくとも、「部誌」は自己執行カテゴリーを「イラスト研究部」の部員たちが他者との関係性の中で達成していくための資源として意味づけられており、そのような意味づけに基づいて、年四回という、通常に比べて多い「部誌」の発行頻度や、全クラスへの配 5.3.2. 1) (3) という配布の仕方が決定されていると考えられる。

（4）作品発表のストーリー

事例 18 は事例 17 の秋川の語りについて、加納が「部誌」の発行頻度について語りを展開している場面である。ここでは秋川とは異なったストーリーによって「部誌」が語られている。

【事例 18：「イラスト研究部」：作品発表のストーリー】

- 18-1 加納(以下,K): あと絵とかふだん、なんとなくかいててえー、それ、＝
[]
- 18-2 インタビュアー(以下,I): うん
- 18-3 K: ＝なんとなくかいたものをどこに出すかっていったらなんか、捨てちゃうだけとかいったらもったいない。
[]
- 18-4 秋川(以下,A): そう(自己満足
- 18-5 で)終わっちゃうからあ、
[]
- 18-6 I: うんうん
- 18-7 K: それで、年四回ってというのは、だいたいそれくらいでえ、ためていくとお、
- 18-8 I: うん
- 18-9 K: まあそんな感じっていう＝
- 18-10A: ＝そう
- 18-11K: のが、だいたい年四回くらいが目安？

事例 18 において、加納は「年四回」という「部誌」の発行頻度について、自分の描きためた「絵」を公の場へと「出し」ていくための適度なペースとして語る。ここで「部誌」とは、自分自身が私的な状況で創作し、そのままにしておけば「捨てちゃうだけ」(18-3)、「自己満足で終わっちゃう」(18-4, 18-5)ものに対し、一つの「作品」との価値を付与していく場である。ここで用いられているストーリーは、「イラスト研究部」の部員たちの日々の生活に則した形での、「作品発表のストーリー」ということができる。「作品発表のストーリー」とは、すなわち、「部誌」とは作品を発表する場である、というストーリーである。このようなストーリーが用いられることによって、「イラスト研究部」の部員によって描かれたイラストは、一つの「作品」としての権威を持つことができるようになる。事例 18 の加納による語りは、このような権威性を自ら作り出す語りであるといえる。

このような「作品発表のストーリー」は、「イラスト研究部」の「部誌」をめぐるさまざまな条件によって語ることができるストーリーである。その条件とは、すなわち、「部誌」が学校という公的な場全体の中でやりとりされる冊子であり、かつ、クラス全員への配布という形で多くの読者が存在することである。A 高等学校「現代視覚文化同好会」のように部員の周囲

にいる身近な理解者にだけ、「部誌」を配布する場合、「作品発表のストーリー」を語ることはできない。「イラスト研究部」の部員が、自分たちにとって見知らぬ他者に向けて「部誌」を配布すること、このことによって「部誌」は部員によって描かれたイラストを「作品」として発表する場、そして、イラストの制作者である部員に「作家」としての権威を付与する場となる。「作品発表のストーリー」とは、そのような条件を背景にしながら、「作品発表の場」としての権威を「部誌」に付与するストーリーである。イラスト研究部の部員は、このように、部誌の発行頻度や配布方法を含めて、さまざまな形で自らの描いたイラストを権威化する。「作品発表」のストーリーを語ることは、そのような権威化を可能にする一つの実践であるといえる。

このように「部誌」を権威化することによって、「イラスト研究部」の部員たちによって生成される自己執行カテゴリーは権威を付与され、カテゴリーとしてより強固なものとなる。すなわち、「イラスト研究部」という集団は、ただの「変人の集まり」ではなく、作品としてのイラストを制作する「作家」の集団となり、「オタク」というスティグマからはほど遠いものとして意味づけられる。

もちろん、あらゆる自己執行カテゴリーがそうであるように、自己執行カテゴリーが強固になることで、集団としての規範や価値観がより強固なものとなり、結果的にカテゴリーがそのカテゴリーを生成した集団の成員そのものの生を束縛するという事態が生じる（サックス, 1987）。

以下の事例（事例 19）は、事例 18 の語りが終わった後、小学校時代に所属していたクラブ活動についてそれぞれの部員が語った後、再び研究者が「部誌」の話題を提示した場面である。ここでは、加納の語によって生成される「イラスト研究部」の自己執行カテゴリーに対し、別所と千代田が違和感を表明している。

【事例 19：「イラスト研究部」：自己執行カテゴリーの束縛】

19-1 インタビュアー(以下,I): は――。やっぱ発表する場があると違う？さっきなんか自己満足の世界、

[

19-2 加納(以下,K):

そうすると、もっとなんかあ、すごい

19-3 　　って言われたいからあ、

19-4 I: うーん

19-5 K: もっとすごい絵をかきたくなるしい、

19-6 I:うん＝

→19-7 別所(以下,B):=なんかみんな欲望が強いなあ。

[]

→19-8 千代田(以下,C): なんか

19-9 I:すごいねー。うん。

[

19-10 秋川(以下,A):すごいって言われると同時に、なんか、(・)その、見るじゃないすか。

19-11 (・)

19-12 A:で女子はみんな、うちがなんか、自分がそういうとこいってるから知ってるんだ、でも男子だと知らない

19-13 人がたまにいるじゃないすか。

19-14 I:うん

19-15A:赤の他人の目になんか見られてえ

19-16 I:うーんうん

19-17 A:その男子が、お＝こいつ下手だなー。こことかおかしいじゃねーかとか言うとー、

[

19-18 I: うん

19-19 K:傷つくんだけどー＝

→19-20 B:=くやしいよねー！

[

19-21 A: くやしいんだけどー、でもー、

19-22 (・)

19-23 A:あっ、自分に今足りないのはこういうとこなんだみたいなのがはっきりする。

ここで、加納によって語られている「そうすると(発表する場があると)、もっとなんかあ、すごいって言われたいからあ、(I:うーん)もっとすごい絵をかきたくなるしい」(19-2から19-3)は、「作品発表」のストーリーに沿った、「イラスト研究部」の「部誌」を権威化する語りである。このような語りに対し、別所は「なんかみんな欲望が強いなあ」(19-7)と、自分自身の違和感を表明する。また千代田も別所の発言に重ねる形で自分自身の違和感を表明する。おそらく、別所や千代田にとって、自分たちの描いたイラストを権威化し、自分たち自身の存在に対して「作家」としての権威を付与するような自己執行カテゴリーは、自分たち自

身の生のありかたにそぐわないカテゴリーだったと考えられる。

しかし、そのような別所と千代田による違和感の表明は、後続する秋川の語りによってうち消されてしまう。そして、さらに秋川の語りを展開し、作品発表のストーリーを用いた語りを展開する中で、別所が部分的に共鳴できる部分を見だし、秋川の語りへの賛同を明示する(19-20)ことで、19-7や19-8で表明されていた違和感そのものがうち消され、作品発表のストーリーがあたかも、部員全体を語るストーリーであるかのような様相を呈してしまう。また、聞き手である研究者も、19-7や19-8で表明される別所と千代田の違和感には応答せず、加納の語りにものみ応答することによって、別所と千代田の違和感は存在しないものとして位置づけられてしまう。

このように、作品発表のストーリーと、そのストーリーによって形成される「イラスト研究部」の自己執行カテゴリーは、個々の部員によって語られる対抗的な語りをうち消すほどの強い拘束力を持つ。作品発表のストーリーは、一般的な社会や学校の中で優位な位置を占めるストーリーであり、そのため、「イラスト研究部」やそこで発行される「部誌」を権威化するために有利なストーリーである。このような「イラスト研究部」を超えるよりマクロな社会関係で優位なストーリーと結びつくことによって、そのストーリーは、ストーリーを用いて語る集団の成員そのものを束縛していく。

「イラスト研究部」の語りにおいて用いられるストーリーは、このように、「イラスト研究部」をめぐるミクロな人間関係とマクロな社会との複雑な関係性を構成している。そして、その中で「部誌」は「イラスト研究部」の自己執行カテゴリーを体現する存在、すなわち、「オタク」というスティグマを排除し、「作家」としての権威を付与する存在として意味づけられている。

5. 3. 3. 「部誌」の意味の構成過程における実践的倫理知の生成

以上の分析から、A高等学校「現代視覚文化同好会」とB中学校「イラスト研究部」において、「部誌」の意味を構成するために用いられていた共通の枠組みを抽出する。

まず、A高等学校「現代視覚文化同好会」で「部誌」を意味づけるために用いられていた二つのストーリー、すなわち経済的売買のストーリー(1-①)と「オタク」のストーリー(1-②)と、B中学校「イラスト研究部」で用いられていた二つのストーリー、すなわち、作品発表としてのストーリー(2-①)と非-「オタク」のストーリー(2-②)の関係性を示すと以下のよ

うになる（図 5-3-3）。

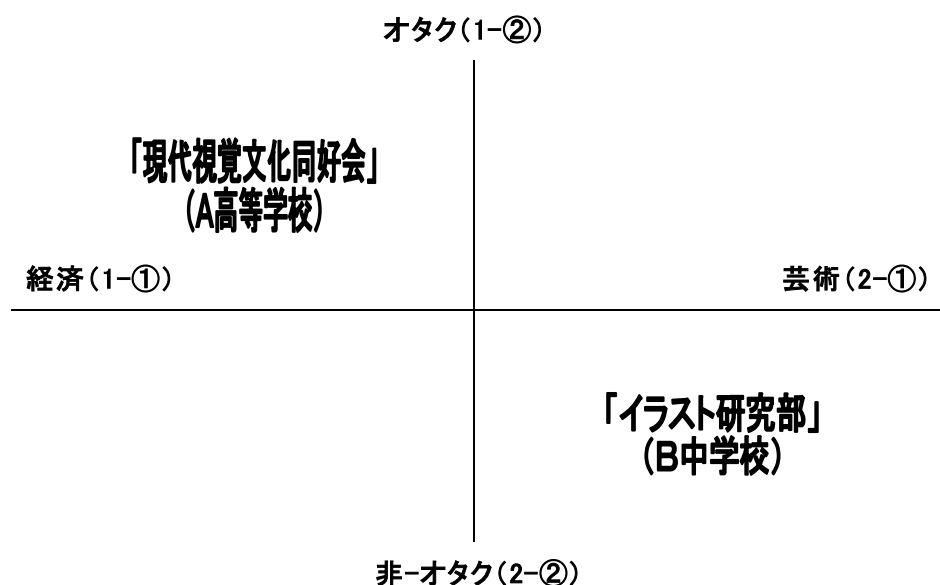


図 5-3-3：「部誌」を意味づける二つの軸

この図で縦軸と横軸を構成しているのは、経済/芸術という、内容に関わる軸（横軸；①の軸）と、もう一つは「オタク」/非-「オタク」という、ミクロな人間関係に関わる軸（縦軸；②の軸）である。

まず、横軸について説明する。A高等学校においても、B中学校においても、一般的な社会あるいは学校など、その課外活動団体そのものを超えた、よりマクロな社会で優位な位置を占めるストーリーが利用されていた。それが、A高等学校「現代視覚文化同好会」では、学校全体で優位な位置を占めている経済的売買のストーリーであり、B中学校「イラスト研究部」では一般的な社会で優位な位置を占める作品発表のストーリーであった。これらマクロな社会にとっても受け入れ可能なストーリーを用いることで、A高等学校「現代視覚文化同好会」は学校における「現代視覚文化同好会」の位置を正当化し、B中学校「イラスト研究部」は自分たちのありかたそのものに基づいた自己執行カテゴリーを強固なものに構成していた。このように、課外活動団体の活動内容や「部誌」の内容に関する語りにおいて、A高等学校「現代視覚文化同好会」もB中学校「イラスト研究部」も、マクロな社会に既に存在する優位なストーリーを利用して、経済/芸術という内容に関わる軸の存在は、そのような課外活動団体を取り囲む、マクロな社会の中で彼らが優位な位置を獲得するためにストーリーを利用することを示している。

次に、縦軸について説明する。A高等学校「現代視覚文化同好会」やB中学校「イラスト研

究部」がマクロな社会の中で優位な位置を獲得するために、既存の価値観に則したストーリーを利用する一方で、彼ら/彼女らが日々経験する具体的な出来事や人間関係を語るためのストーリーも利用される。それが、「オタク」/非-「オタク」である。前述したように「オタク」というカテゴリーはマクロな社会において、ネガティブなイメージを持つスティグマである。そのため、「オタク」に関わるストーリーを利用することは、マクロな社会において優位な位置を獲得するための手段とはなりえない。

それではなぜ、彼ら/彼女らは「オタク」に関わるストーリーを用いるのか。その理由は、おそらく、文化系課外活動をめぐる彼ら/彼女らの具体的な日常の中で、「オタク」というカテゴリーの存在が重要な位置を占めているからだと考えられる。例えば、A高等学校「現代視覚文化同好会」では、「工芸部」という課外活動団体との関係の中で「オタク」というスティグマをめぐって対立的な関係が生じていた（事例 13）。また、生徒会をはじめとするA高等学校全体の中で「オタク」が非難の対象となっており、それゆえ、「オタク部」と称されやすい「現代視覚文化同好会」は危うい立場にあった。B中学校「イラスト研究部」も、常に「オタク」というスティグマを付与される危機にあった（事例 14）。そして、このような危機を回避するために、自分たち自身のありかたに基づいた自己執行カテゴリーをより強固なものとして構成しようとしていた（事例 14・事例 19）。

このように「オタク」/非-「オタク」という軸の存在は、A高等学校「現代視覚文化同好会」やB中学校「イラスト研究部」をめぐる人間関係において、「オタク」というカテゴリーの問題が重要な関心事であること、そして、そのような具体的な人間関係を語るためのストーリーとして「オタク」に関わるストーリーが用いられていたことを示している。

「部誌」に対する意味づけの方法という観点から、これら二つの軸を検討するならば、これら二つの軸が、まったく異なる形での意味づけの方法を示していることがわかる。横軸の経済/芸術（①の軸）は、既存のメディアをめぐる社会的なカテゴリーを適用することによって、自分たちの発行する「部誌」を意味づける方法である。また、縦軸の「オタク」/非-「オタク」は、それぞれの文化系課外活動団体の日常的な生のありかた、すなわち日々経験するさまざまな出来事や人間関係に基づいて、「部誌」を意味づける方法である。後者の場合、「部誌」の意味づけに際して、「オタク」という既存のカテゴリーが用いられるが、その用いられ方は経済/芸術のカテゴリーの用い方とは異なる。経済/芸術が無批判的なカテゴリーの適用であるのに対し、「オタク」というカテゴリーはそのカテゴリーの適用にさまざまな問題や葛藤をともなう。そのため、A高等学校「現代視覚文化同好会」のように「かくれオタク」「オープンオ

タク」という「オタク」カテゴリーの下位分類を作成した上で、自分たち自身を「オープンオタク」として位置づけたり、あるいは、B中学校「イラスト研究部」のように「オタク」カテゴリーの対抗カテゴリーとなる自己執行カテゴリーを生成したりする。つまり、「オタク」カテゴリーが無批判に適用されるということではなく、それは部員たち自身の日常的な生のありかたに照らし合わせて、さまざまな形で利用される。後者の軸において重要なことは、このように、部員たちの生に基づいた意味づけを行うことである。

このような意味づけの方法の相違に注目して、横軸の経済/芸術（①の軸）と縦軸の「オタク」/非-「オタク」（②の軸）に分けて、「部誌」を語るための共通の枠組みを示すとすれば、以下のようなになる。

- 既存のカテゴリーの再現としての「部誌」（横軸：経済/芸術：①）
- 社会的関係を生成・維持するための「部誌」（縦軸：「オタク」/非-「オタク」：②）

既に述べたように、横軸の経済/芸術（①の軸）は既存のカテゴリーの無批判的な適用によって、自分たちの発行する「部誌」を意味づける方法である。「既存のカテゴリーの再現としての「部誌」」とはそのような意味づけの方法によって、意味づけられる「部誌」の側面を示している。このような「部誌」の側面があることによって、「部誌」はマクロな社会の中での正当な位置づけを確保することができる。

また、縦軸の「オタク」/非-「オタク」（②の軸）は、「部誌」によって生成されたり、あるいは維持されたりするさまざまな社会的関係に注目して「部誌」を意味づける方法である。ここでいう社会的関係とは、個々の部員の間関係であったり、あるいは、A高等学校「現代視覚文化同好会」のように、他の文化系課外活動団体であったりと、その対象はさまざまであるが、そこに共通するのは、そのような社会的な関係がその文化系課外活動団体を構成する部員の日々の日常に深く関わっているということである。日常的な生の中で「部誌」はさまざまな社会的関係を生成・維持する。そのような日常的な生のありかたに根ざした意味づけの方法によって意味づけられる「部誌」の側面を、「社会的関係を生成・維持するための「部誌」」と名付けた。

これら二つの「部誌」の側面のうち、特に重要な側面は、「社会的関係を生成・維持するための「部誌」」という側面である。なぜならば、このような「部誌」の側面の存在は、学習者である部員自身が、新たな実践的倫理知を生成したことを示しているからである。

例えば、A高等学校「現代視覚文化同好会」は、インタビューでの語りの中で、「部誌」を買うという行為が、「オタク」というスティグマを引き受けることにつながると述べている。また、「予約制」という言葉によって語られる「部誌」のやりとりは、「部誌」が友人関係の維持・生成のための一つの資源となっていることを示している。B中学校「イラスト研究部」においても「部誌」は、自らの発達の軌跡を確認するための手段であり、「オタク」でないことを対外的に示すための手段でもあるものとして語られていた。

これらはすべて、「部誌」というメディア・リテラシー実践をめぐるミクロな社会的関係に関わる実践的倫理知である。そして、このような知は、学習者である部員たちが次のメディア・リテラシー実践を展開するための根拠となるものである。このようにして、「社会的関係を生成・維持するための「部誌」」についての語りは、学習者である部員の日常的な生に基づくかたちで、実践的倫理知を生成し、そのようにして生成された知は、また、次のメディア・リテラシー実践を生み出していく。

これに対して、「既存のカテゴリーの適用としての「部誌」」は、マクロな社会の支配的なまなざしから、学習者である部員のメディア・リテラシー実践を保護するシェルターとしての役割を果たす。このようなシェルターがなければ、個々の部員が行うメディア・リテラシー実践は、無価値なものとして切り捨てられてしまうであろう。実際、一般的に語られている、文化系課外活動団体そのもののネガティブなイメージ⁶⁵やA高等学校「現代視覚文化同好会」の事例などは、そのようなシェルターが必要不可欠であることを示している。しかしながら、「既存のカテゴリーの適用としての「部誌」」はそれそのものだけでは、学習者が自分たちの生に基づく新たな知を生成することを支援するものではない。

つまり、「既存のカテゴリーの適用としての「部誌」」を語ることによって作り出されたシェルターに保護されることによって、部員たちは自分たちのメディア・リテラシー実践を行うことができる。そして、このように保護された安全な場の中で、部員たちは「社会的関係を生成・維持するための「部誌」」を語ることによって、自分たちの生に基づく新たな知を生成することができる。このように、部員たちによる実践的倫理知の生成においては、「既存のカテゴリーの適用としての「部誌」」と「社会的関係を生成・維持するための「部誌」」が相補的な役割を果たしている。

65 角谷(2001)は「部活動というと、運動部が思い浮かべられることも多い。」(p.308)と述べている。また、ウィキメディア財団『フリー百科事典 ウィキペディア(Wikipedia)』には文化系部活動に「根暗」「なまけもの」等のネガティブなイメージが存在することが示されている。(ウィキメディア財団『フリー百科事典 ウィキペディア』「部活動・クラブ活動・

第四節 文化系課外活動団体の部員による集団アイデンティティの構成

第三節では、自らのメディア・リテラシー実践である「部誌」についての意味が構成される過程で、さまざまなストーリーが持ち出される様子を分析・記述した。これらストーリーを利用することによるメディア・リテラシー実践の意味の構成過程においても間接的に、そのメディア・リテラシー実践を行う主体としての「わたしたち」（あるいは「わたし」）の意味が生成される。「わたしたち」（あるいは「わたし」）の意味とは、メディア・リテラシー実践をめぐる実践的倫理知であり、このような意味が生成されたことは、インタビュー場面における語りの実践の中で実践的倫理知が生成されたことを示している。

この実践的倫理知は、語りの実践が行われる場への状況依存性が高く、語り手でもある学習者は、感覚的・感情的に知が生成されたことを経験する⁶⁶。当事者に感覚的・感情的に経験される知の生成は、メディア・リテラシー教育におけるひとつの重要な局面である（Turnbull, 1998）が、本研究ではさらに、そのような知の生成が、他ならぬ学習者自身にとっても意味あるものとして可視化される過程に焦点をあてる。

具体的には、学習者が自己に関わる知、すなわち「自分（たち）とは何者か」について語る場面をとりあげる。学習者が、「自分（たち）とは何者か」について語る時、学習者はそれまで感覚的・感情的なものとしてあった知を言語化しなければならない。このようなかたちで言語化された知は、ひとつの「テキスト」として学習者自身にとっても可視的なものとなる。

本節では、特に、安定した集団アイデンティティを持たない二つの文化系課外活動団体⁶⁷、「文芸同好会」と「電腦電子文化研究会」を事例として分析・記述することで、「自分（たち）とは何者か」を語る中で、自己に関わる知が言語化される過程を明らかにする。

サークル活動」2006年9月21日アクセス)

66 このような経験には、桜井(2002)が、インタビューの統制における「エンパワメントの局面」(p.286)として説明されるものも含まれる。すなわち、「自分のことを話してみても、はじめてわかったんですけどね」(桜井,2002, p.286)と語り手が感覚的・感情的に述べるような、実践的倫理知の生成である。

本研究の調査においても、「イラスト研究部」の部員である秋川が、インタビュー終了直後、研究者に「あたし、こんなこと考えてたんだーって(思った)(笑)」と話す場面があった(フィールドノート(2005年11月10日)より)。

67 「文芸同好会」と「電腦電子文化研究会」は、フィールドの概要でも述べたように、団体の活動内容が、「イラスト研究部」と比較して緩やかで、曖昧な部分が多い。これについてはA高等学校「現代視覚文化同好会」も同様であるが、A高等学校「現代視覚文化同好会」は、「同好会」として設立されたばかりで、かつ、周囲の「オタク」非難のまなざしにさらされているため、集団アイデンティティが外部の側から作り上げられている。そのため、本研究では「文芸同好会」「電腦電子研究会」を「安定した集団アイデンティティを持たない団体」としてとりあげる。

5. 4. 1. B中学校「文芸同好会」における集団アイデンティティの構成

1) B中学校「文芸同好会」の文化

「文芸同好会」は、3年生の女子生徒6名⁶⁸、1年生の女子生徒2名で構成されていた。しかし、「文芸同好会」の代表をはじめとした部員たちの話によると、このようなメンバー構成になったのは、インタビューの行われた年度に入ってからであり、それまでは、インタビュー当時3年生の女子生徒6名中2名（琴野（仮名）と石毛（仮名））とその上の学年の女子生徒数名によって構成されていた。すなわち、インタビューが行われた当時の「文芸同好会」のメンバーは、入学当初から「文芸同好会」の活動内容に興味があつて「文芸同好会」に参加し、1年生からともに「文芸同好会」として、人間関係を構築してきたメンバーではない。むしろ、学校内での仲間同士が集まり、その仲間集団で「文芸同好会」が作られている。すなわち、「文芸同好会」の文化とは、「イラスト研究部」のように文化系課外活動団体としての活動やそれによって支えられた集団アイデンティティによる文化ではなく、学校内での仲間集団としての文化としての側面が強い。もちろん「文芸同好会」には学校内での仲間集団である3年生部員の他にも、1年生部員2名が存在する。そのため、純粋に3年生の仲間集団だけで文化が形成されているとは言いがたい。しかし、3年生の仲間集団としての文化が「文芸同好会」としての文化を決定する主要因となっているため、1年生はインタビューの相互行為の中でもしばしば周縁的な存在に置かれている（「文芸同好会」へのインタビューより）。

文芸同好会へのインタビューでは、1年生部員の周縁性が明示的に言及される場面が何回か存在し、それらはいずれも、1年生部員の周縁性を3年生部員の「オタク文芸」（「文芸同好会」へのインタビューにおける戸田の発言より）という文化との関係で述べるものであった。

文芸同好会の3年生部員である戸田（仮名）は、3年生部員の仲間集団としての文化を受け継ぐかたちで形成された「文芸同好会」の文化を「オタク文芸」と読んでいる。このことから明らかなように、この文化は「オタク」文化、すなわち、メディア・ファン・コミュニティの文化（第三章第二節参照）の下位文化でもある⁶⁹。つまり、「文芸同好会」の文化とは、メディア・ファン・コミュニティの下位文化の成員である3年生部員たちが仲間集団を形成することによって作り上げられた文化であるといえる。

68 インタビュー当日は、3年生部員のうち1名（石毛）は欠席していた。

69 実際、「文芸同好会」へのインタビューでは、3年生部員が「同人」（同人誌など、メディア・ファン・コミュニティで作り出される創作物）と関わりを持っていることが示されている。

2) B中学校「文芸同好会」における相互行為の展開過程

ここで分析の対象とする相互行為は、インタビュアーである研究者の素朴な質問、「イラ研（イラスト研究部）と文芸同好会の関係ってどういう感じ？」（事例 20：20-1）によって開始する。「文芸同好会」の部員たちは、研究者によるこの質問への答えについて、相互行為を行う中で、「自分（たち）とは何者か」を言語化しようと試みる。ここでは、そのような言語化がいかに行われ、それがどのように展開するかを明らかにする。

事例 20 は、相互行為の開始場面である。事例には、インタビュアーによって問いが提起されたり、あるいは問いが再定義されたりする部分に波線を施した。また、インタビュアーの問いに答えるかたちで、「文芸同好会」と「イラスト研究会」との違いが定義される部分に下線を施した。

【事例 20：「文芸同好会」：「文芸同好会」と「イラスト研究会」の違い】

20-1 インタビュアー（以下,I）：ねえイラ研と文芸同好会の関係ってどういう感じ？

(・)

→20-2 関谷（以下,S）：接点なし。

[

20-3 不明（以下,X）：（し、ない）。

→20-4 知念（以下,C）：対立グループ、対立グループ（笑）

20-5 牧戸（以下,M）：え——へへへへ！

[

20-6 X： エへへへへへ（一同笑う）

20-7 戸田（以下,T）：誰が、（ぴんく）入っちゃった！

20-8 M：えー！えー！

20-9 琴野（以下,K）：見ちゃったあアハハ

20-10 C：ウフフフ

20-11 M：え、なんだろうね＝

20-12 K：＝なんだろうね＝

20-13 I：＝なんだろうね。だって、アニメとか好きな一、人たちだと思う。

[

→20-14 C:

あ、でも文字派か絵派かじゃない？

20-15 S:あとあれだよな。

[

20-16 X: あ——。

研究者による「イラ研と文芸同好会の関係ってどういう感じ？」という問いかけを、関谷と知念は集団同士の関係のありかたに対する問いとして捉え、「接点なし」(20-2)、「対立グループ」(20-4)と答えている。しかし、このような関係のありかたについての問いは、このような答えだけでは納まらない。この問いはそのまま、「自分(たち)とは何者か」という問いへとつながっていく。

このような、「自分(たち)とは何者か」という問いへとつながるきっかけを開くのは、知念による「対立グループ」という発言である。部員たちは、「対立グループ」(20-4)という知念の発言に、笑いながらも「えー！」と否定的に反応することで、「対立グループ」という関係性の定義に異議を唱える。このように、「対立グループではない」というかたちで、否定的に「自分(たち)」を定義することは、同時に、「自分(たち)」に対する積極的定義の不在を可視化させる。すなわち、「〇〇ではない」のだとしたら、では「(〇〇ではない)自分(たち)とは何者か」という問いが発生する。

このようにして発生した「自分(たち)とは何者か」という問いに対し、部員たちは答えを見出そうとするが見つからない。牧戸と琴野による「なんだろうね」(20-11, 20-13)という問いかけは、自分自身に向けられたものでもあり、また、その場にいる部員たち全員に向けられたものでもある。この「なんだろうね」という問いかけは、インタビューの場に同席している部員たちの多くを、「自分(たち)とは何者か」という問いに巻き込む。

さらに、研究者がこのような「なんだろうね」という問いかけに同調し、「文芸同好会」と「イラスト研究会」とを区別する積極的な定義が存在せず、むしろ外部者である研究者からは同様に「アニメとか好きな人たち」(20-13)に見えることに言及すると、「対立グループ」という定義を初めに持ち出した知念が、「文字派」(文芸同好会)と「絵派」(イラスト研究部)という新たな定義を持ち出す。この定義は、「文芸同好会」と「イラスト研究部」という、団体名に沿った、部外者にとっても理解可能な定義である。桜井(2002)は「語りにおいて、語り手がそれを用いれば聞き手もただちに了解でき、自分も納得できるであろうと予測できるような語り手と聞き手(さらに、その背後に想定される他者)がともに属しているコミュニテ

ィの文化的コードに埋め込まれた語りの様式」を「用語法（イディオム）」と呼ぶが、「文字派」と「絵派」という用語はまさに、部外者である聞き手に向けられた「用語法」の一部であるといえる。

しかし、知念が持ち出した「文字派」対「絵派」という定義は、一旦は了解を得る（20-16）ものの、すぐに他の部員たちによる語りによってその妥当性を失ってしまう（事例 21）。なお、事例 21 では、発話の連続性を示すために 20-14（事例 20）の発話から後の相互行為を紹介している。ここでは、「文字派」対「絵派」という定義に対抗する発話に二重下線を施し、その結果として生じた、「文字派」対「絵派」という定義は妥当でない」ということを明示する発話に破線を施した。

【事例 21：「文芸同好会」：妥当性の失効】

21-1(20-14)知念(以下,C):あ、でも文字派か絵派かじゃない？

21-2(20-15)関谷(以下,S):あとあれだよね。

[

21-3(20-16)不明(以下,X): あ——。

21-4 後藤(以下,G):あ、でもうち、絵の方が多いいよ、文字より。

21-5 インタビュアー(以下,I):あ——。わたしい、両方つかってる。

[

21-6 戸田(以下,T): うちもそうだね。国語のノートそうだね＝

21-7 G:=ね。

21-8 X:アハハハハ(一同笑う)

21-9 G:ね。

21-10 T:やったぜ。

→21-11 G:え＝答え。絵の方がアハツ割合多くね？みたいな。

[

21-12 X: アハハハ

21-13 牧戸(以下,M):今日、一年生のノート、だって、ずっと、あの文字よりずっと絵の方が多いいもん。

21-14 X:アハハハハハ(一同笑う)

21-15 X:あ——。もうやだアハハ。

[

21-16 G: あの一。テストの、テスト用紙の裏、絵だから。

21-17 (・)

21-18 X: アハハハハハ(一同笑う)

[

21-19 X: や一一。

21-20 G: (誰か)の似顔絵かいてある。

21-21 X: 問題用紙、問題用紙

[

21-22 C: ウフフフ

21-14 S: アハハ

→21-24 I: じゃあ文字派か絵派、か、じゃ、わけられないの？

→21-25 G: わけられない=

「文字派」対「絵派」という定義の妥当性を失効させる筆頭となる発話を行っているのは、後藤である。後藤は初めに、「文字派」対「絵派」という定義に対抗する自分自身の「現実」についての語り(21-4)を持ち出す。また、後藤は、他の部員に向けて、二度、「ね。」(21-7, 21-9)と同意を求めている。このような後藤に対し、部員たちも、笑い(21-8)や「やったぜ。」(21-10)というかたちで同意を示すことによって、「文字派」と「絵派」という定義の妥当性が失効する。この妥当性の失効は、後藤によって宣言される。後藤は「答え」(21-11)と宣言してから、「文芸同好会」においても、「文字」より「絵」のほうが多いと述べる。

このような宣言を受けて、さらに、部員たちによって「絵」のほうが多いことを証明するような、部員たちの「現実」についての語りが増加される(21-13, 21-16, 21-20, 21-21)。最終的には、聞き手である研究者が「文字派か絵派かじゃわけられないの？」(21-24)と尋ね、それに対し、後藤が「わけられない」(21-25)と答えることによって、「文字派」対「絵派」という定義は妥当でない理解が、その場全体のものとして、達成される。

事例 21 に続く、事例 22 では、さらに新しい定義が示され、それについての妥当性が吟味される。なお事例 22 では、下線に番号を付し、同じ定義に基づいていると思われるものには同じ番号を付している。波線が施された部分は、定義を行うための視点の変更がなされた部分である。二重線が施された部分はその前に持ち出された定義に異議が唱えられている部分である。

【事例 22：「文芸同好会」：定義を示す「用語法」の展開】

22-1 琴野(以下,K): =とりあえず、なんてゆーか、

22-2 関谷(以下,S): どっちで表現したいや=なんてゆーか、なんか、¹気分的なもの？

22-3 K: イラ研は、

[

22-4 インタビュアー(以下,I): アハッ！わかんねー(笑)エへへへ

[

22-5 戸田(以下,T): アハハハハ、アニメでもなんか好きなジャンルが違うとお、違う。

22-6 K: 違うんだよね。

[

22-7 X: え、なんか

22-8 後藤(以下,G): ²イラ研、ハガレン(『鋼の錬金術師』(少年マンガ)の略称)、ハガレン、

22-9 T: ²ハガネ(『鋼の錬金術師』の略称)、ハガネ。

22-10 S: ハガレンでー、うちハガレン好きじゃないよ。

22-11 T: ²少年漫画系が、あっちなんですよ。

22-12 I: へ————。

[

22-13 S: え、ちがう、うちらそれが、じゃ、

[

22-14 B: それは違う。あれはー、あれはー、あれは³ハガレンだけ、ハガレンだけ。

22-15 知念(以下,C): ハガレンかー、

22-16 牧戸(以下,M): ³ハガレンだけだね！ハガレンだけ！

22-17 T: ⁴一つの漫画でえ、ずっと長あーく続く方はあっちにたぶんいるんだと思う=

22-18 I: =こっちはなんなの？

22-19 G: ⁴目移りする方フフ

22-20 C: ⁴目移りする方(笑)ウフフ

22-21 G: ⁴浮気できたよ(笑)

[

22-22 C: (がっき)をー、

22-23 R: 一応、

22-24 X: (ちょんまきし)、
22-25 S: ⁵ <u>広く浅く、一部に深くみたいな。</u>
22-26 G: あ。
[
22-27 R: あ――。
22-28 G: ⁶ <u>なんか根本に自分の好きなのが一つあるんだけど他も全部好きみたいな。</u>
22-29 I: あ――。
22-30 M: だからそっからあ、すごい広げちゃった(から)。
22-31 T: ⁶ <u>射程範囲が広いんだよ。こう。</u>
22-32 C: ウフフフ
[
22-33 T: ばあ――ハハハハ
[
22-34M: ⁶ <u>なんか(ぜんぶ)言われても、あーわかるわかるわかるウフフ</u>
22-35R: ⁷ <u>応用がきく。応用。</u>

以下の表 (5-4-1-2-1) は、事例 22 において、「文芸同好会」と「イラスト研究部」の定義を語るための「用語法」がいかに関展開したかを表に示したものである。

表 5-4-1-2-1 : 定義を示す「用語法」の展開 1(事例 22)

文芸同好会	イラスト研究部
(1)「気分的なもの」(22-2)	
↓	
(少年漫画を好きな人々)(22-13,22-14)	(2)『鋼の錬金術師』などの少年漫画を好きな人々 (「ハガレン」「ハガネ」)(22-8,22-9,22-11)
	↓
	(3)『鋼の錬金術師』だけを好きな人々 (「ハガレンだけ」)(22-14,22-16)
	↓

(4)「目移りする方」(「浮気」)(22-19から22-21)	←	(4)「一つの漫画ですっと長く続く方」(22-17)
↓	↘	
(5)「広く浅く(「文芸同好会」)、一部に深く(「イラスト研究部」)」(22-25)		
	↙	
(6)「射程範囲が広い」(22-31) 「根本的に自分の好きなのが一つあるんだけど、 他も全部好き」(22-28)「全部、言われても わかる」(22-34)		
↓		
(7)「応用がきく」(22-35)		

この表から、この「用語法」の展開における重要な三つの局面を指摘することができる。一つ目は、「(1) 気分的なもの」という曖昧な定義から「(2) 『鋼の錬金術師』などの少年漫画を好きな人々」への展開を促した、定義を行うための視点の固定である。二つ目は、「イラスト研究部」から「文芸同好会」、すなわち自分(たち)自身への視点の変更である。三つ目は、「(5) 広く浅く、一部に深く」という、「イラスト研究部」と「文芸同好会」双方を含む「用語法」の出現である。

このうち、二つ目の局面は、研究者が「こっちはなんなの？」(22-18)と質問することによって生じているが、一つ目と三つ目の局面は、部員たち自身が「自分(たち)とは何者か」を考える中で、自ら生じさせた局面である。特に、一つ目については、戸田と琴野によって、「アニメでもなんか好きなジャンルが違うとお、違う。」(22-5)「違うんだよね。」(22-6)というかたちで、これまでと異なる視点が明示されている。一つ目の局面はこのような戸田と琴野の発言によって生じた局面である。また、三つ目の局面は、事例 22 の相互行為が開始する直後から「文芸同好会」と「イラスト研究部」とを包括的に捉えようとする視点を持っていた関谷が生じさせた局面である。また、このような重要な視点の変更以外にも、例えば(3)から(4)への移行、(6)から(7)への移行を促すような部員たち自身の発言が行われていることも重要である。これらの定義の移行も、それぞれ異なる視点を持つ部員が、自分自身の「現実」に基づいた意味を持ち込むことによって生じている。

つまり、ここでの「用語法」の移行は、変更可能な複数の視点を持つ戸田や琴野の存在、包括的な視点を持つ関谷の存在、そして、自分自身の「現実」に基づいた視点を積極的に言語化していく後藤の存在によって可能になった。

また、相互行為のそれぞれの局面で提示されたそれぞれの視点に対し、自分自身の経験と照らし合わせながら同調的な反応を行う聞き手（牧戸と知念）の存在は、その場にいる部員たちが、提示された視点と自分自身の視点とを照らし合わせる際の鏡となる。これらの鏡に映し出された視点とそれぞれの部員の視点とが照らしあわされることによって、違和感やズレの存在が明らかとなり、その違和感やズレの存在がさらなる言語化を促す動因となる。

「用語法」の展開は、このように、「ピア・グループ」としての文化系課外活動団体の差異性に基づいて展開される。「ピア・グループ」内の部員の差異性は、それぞれの視点によって言語化されたものに対する違和感やズレを生じさせる。このような違和感やズレが生じることによって、その違和感やズレを調整していくような展開が生じる。表 5-4-1-2-2 に事例 22 以降の「用語法」の展開を示す。

表 5-4-1-2-2：定義を示す「用語法」の展開 2（事例 22 から事例 23 の間）

文芸同好会		イラスト研究部
(8)「イラ研の子たちよりは本を読む方」		
↓		
(9)「イラ研よりも不純度(純度)が高い」「濃い」		
↓		
(10)「こっち」は「明るい絵をかこうとしない」	↘	(11)「あっち」は「世界とかを何も考えずにかいてる」
		↓
(12)「絵にビジュアル的なことを考える方」	←	(12)「性格を深く掘り下げる気があまりない」
↓	↘	
(13)「人かいて終わりみたいなのがイラ研で、背景とか物語の一部みたいなのがこっち」		
	↓	
((雑談(「イラスト研究部」について→1年生の部員候補について))		
	↓	

(14)「濾過されてる(「イラスト研究部」)か、されてない(「文芸同好会」)か
↓
(15)「上澄み液があっち」で、「下に沈んだまま」「沈殿」がこっち

「用語法」の展開は、このように、何度も重ねられ、部員たちの相互行為の中でその妥当性の吟味が行われることで、「自分（たち）とは何者か」という問いに対する答えを精緻化させる。このような集団アイデンティティを語る言語の精緻化は、具体的には、「自分（たち）とは何者か」という問いに対する「コミュニティ・ストーリー」（3.4.2.参照）の生成というかたちで現れる（事例23）。なお、事例23では、「文芸同好会」と「イラスト研究部」の違いについて発話される部分に下線を施し、視点を変更するような問いかけがなされる部分に波線を施した。

【事例23：「文芸同好会」：集団アイデンティティに関わる実践的倫理知の精緻化】

23-1 牧戸(以下,M): <u>えーなんかまったくイラ研と考えてることが違うよね。</u>
23-2 戸田(以下,T): <u>えー、なんかさー。言いたいことが違うような気がする。</u>
[]
23-3 インタビュアー(以下,I): <u>へー</u>
23-4 後藤: <u>え、何を言いたいのか、イラ研は？</u>
23-5 T: <u>青年の主張</u> 。ウフフフツ
23-6 M: <u>基にしているものが違う。</u>
23-7 琴野(以下,K): <u>そう、そうだよ。</u>
[]
23-8 関谷(以下,S): <u>なんていうかね。うん、なんか、</u>
[]
23-9 K: <u>なんていうか。うちら、</u>
[]
→23-10S: <u>暗さを書こうとしてる気がするぞ、うちらの方が。</u>

好会」という集団にとっての実践的倫理知である。このような実践的倫理知は、単に、集団としてのアイデンティティを明確に特長づけるだけではなく、個々の部員の「現実」を反映しつつ、集団文化としてのアイデンティティや人間関係のありかたを示す⁷²。

5. 4. 2. B中学校「電脳電子文化研究会」における集団アイデンティティの構成

1) B中学校「電脳電子文化研究会」の文化

「電脳電子文化研究会」は男子部員のみで構成される文化系課外活動団体である。「イラスト研究部」「文芸同好会」が女子部員のみで構成されているのに対し、「電脳電子文化研究会」が男子部員のみで構成されているという事実は、B中学校の文化系課外活動団体の参加をめぐるジェンダー・バイアスの存在を示唆している。つまり「電脳電子文化研究会」は、B中学校において、メディア・テキストを愛好する男子生徒の集まるコミュニティとして機能している。

「電脳電子文化研究会」は、本研究が調査を行った文化系課外活動団体の中で唯一、「部誌」などの創作物を発行していない団体である。「電脳電子文化研究会」の代表を務める男子部員（速水（仮名））は、このことについて「お前ら（他の部員）に作る意欲ないからなんにも作れねーぞ」（事例 24, 24-11）と発言している。この発言から、「電脳電子文化研究会」では、「（何かの）創作物を発行すべき」であるという規範は存在するものの、それが部員の意欲などの原因によって達成できていないことがわかる。

このような語り、すなわち、「（何かの）創作物を発行すべき」規範は存するものの、その規範が達成できないという語りは、「文芸同好会」にも見られた⁷³。このような意味で、「電脳電子文化研究会」の部員の関係性と活動内容との関係は、「文芸同好会」に類似している。すなわち、部員同士の仲間集団としての関係性が先にあり、その仲間集団の文化がその団体の文化を決定しているという関係である。実際、「電脳電子文化研究会」についての概要（5.2.1.2）でも述べたように、「電脳電子文化研究会」には、文化系課外活動団体としての明確な活動内容は存在せず、また、部員が定期的集まる日にちも決まっていない（事例 24）。

なことがこっち」というかたちで語りなおしている。

72 プラマー(1997)は、ストーリーが私的世界から公的世界へと映っていく「一般過程」を示している((3.4.2. 2)参照)が、ここでは実践的倫理知の言語化を、そのようなストーリーの展開過程の一側面として捉えている。

73 ただし、「文芸同好会」の場合は「部誌」の発行頻度が問題とされていたが、「電脳電子文化研究会」においては、発行できないことが問題とされているという違いがある。

【事例 24：「電腦電子文化研究会」：不明瞭な活動内容】

- 24-1 インタビュアー(以下,I): てか普段なにしてるの？か=君たちは。
[
- 24-2 齊藤(以下,S): 何もしてないです。てかゲームしか、
[
- 24-3 速水(以下,H): してるよ。
- 24-4 S: こういう時しか来ないもんね。この教室自体。
- 24-5 真木(以下,M): よし=えらい。まあ=まあね。
- 24-6 H: ちょ=一応来んじゃん。一応来んじゃん。ちょ、
[
- 24-7 S: ま、部としての活動はこういうことしかないよね。
- 24-8 浅田(以下,A): え、一応来てマジサン((パソコン・ゲームの略称))いつもやってるもん。
- 24-9 S: え、マジサンなんてやったことねー。
[
- 24-10 I: それが活動内容？
- 24-11 L: てかおまえらに作る意欲ないからなんにも作れねーぞ。
- 24-12 I: ウフフフ

事例 24 は、インタビュアーである研究者が部員たちに、「電腦電子文化研究会」の普段の活動内容を尋ねた場面である。この場面では、団体の代表を務める速水によって「(普段から活動を)してるよ。」(24-3)、「一応(部の活動場所である技術科講義室に)来んじゃん」(24-6)といった発言はなされるものの、他の部員の発言によって、「電腦電子文化研究会」が普段行う活動として言うべき内容を持たないことが示される。最終的には、速水も「おまえらに作る意欲ないからなんにも作れねーぞ。」(24-11)と発言し、「電腦電子文化研究会」が普段行う活動として言うべき内容を持たないことを認めてしまう。また事例 24 に続く相互行為では、「集まっても行くのがゲーセン((ゲーム・センターの略称))だからねえ」(齊藤(仮名)による発言)、「つうかなんか、みんなが集まってなぜかメルブラ((アーケード・ゲーム「メルティ・ブラット」の略称))やってるからね。」(速水による発言)など、部員たちが校内の活動場所ではなく、街中のゲーム・センターに集まっていることが語られている。

このように、「電腦電子文化研究会」も「文芸同行会」と同様、部員たちの仲間集団として

の文化が団体の文化を決定している。また、これも「文芸同好会」と同様に、このような部員たちの仲間集団としての文化は、「オタク」文化、すなわち、メディア・ファン・コミュニティの文化（第三章第二節参照）の下位文化に位置づけられる⁷⁴。

2) B中学校「**電腦電子文化研究会**」における相互行為の展開過程

「電腦電子文化研究会」におけるこのような文化のため、部員たちは、インタビューの相互行為の中で、なかなか、まとまった語りを行うことができなかった。これは、「電腦電子文化研究会」が、文化系活動団体としての活動内容や集団アイデンティティに関わる質問に対し、答えとして提示できるような公的なストーリーを持っていなかったためと考えられる。

ここで分析の対象とするのは、そのような相互行為が続いた結果、インタビュアーである研究者が「理解できない」ということを示した直後に展開した相互行為である。聞き手である研究者が、理解が達成されないことを表示することによって、語り手である部員たちは、理解を達成し得るような語りを展開しようと試みる。事例 25 はそのようにして、部員（千葉（仮名））による語りを展開される場面である。千葉による語りを展開される中で、他の部員たちは、その語りと自分自身の語りを重ね合わせていく。

なお、事例中、千葉による語りを展開される部分には下線を施し、浅田や速水によって語り重ねられる部分には、それぞれ波線（浅田）、破線（速水）を施した。

【事例 25：「**電腦電子文化研究会**」：千葉による語りの開始】

- | | |
|------|---|
| 25-1 | インタビュアー(以下,I): えー。なんか不思議なんだけど。なんでこの、入ろうと思ったのかわかんない。 |
| 25-2 | 千葉(以下,C): <u>入ろうと思ったっていうか、</u> |
| 25-3 | (・) |
| 25-4 | C: なんだろ。 |
| 25-5 | (・) |
| 25-6 | 速水(以下,H): なんだろうねえ。 |
| 25-7 | (・) |
| 25-8 | 真木(以下,M): あっ、 |

74 「電腦電子文化研究会」の部員たちは、インタビューの中で、同人誌や同人ゲームなど、メディア・ファン・コミュニティの創作物を購入していることを明らかにしている。特に浅田（仮名）は、同人誌や同人ゲームなどの販売を行っている「虎の穴」という店について語っている。

25-9 I:なんか、なだれこんでるのフフ？

25-10C:へへッ

25-11I:ヒッ

25-12C:特に部⁷⁵っていうものは、重要じゃないんだよ。

25-13I:へー。じゃ、なにになに？

25-14C:なんか、ここに。そう、ここに。

25-15 浅田(以下,A):お前がなごむのか。お前はオタクになってしまったか。

[]

25-16H: いや、まあ

25-17I: ちよと=ちよつと語らせてみようよ。はい。ここに、ここに。

[]

[]

25-18H:ここに、

25-19C: えー！

25-20H:ここに、ここに。なんだ、ここに。

25-21C:なんだろ。

25-22L:ここに楽園を見たとか言うのか。

[]

25-14C:まあ、

25-24C:まあここならね。カゲだからね。

25-35 (・)

25-26A:カミか！

25-27C:カゲだから。

25-28A:わかる、それはわかる。それはわかる。

インタビューである研究者が「えー。なんか不思議なんだけど。なんでこの、入ろうと思ったのかわかんない。」(25-1)と、理解が達成されないことを表示すると、千葉と浅田が「なんだろ」「なんだろうねえ」と、語るべき内容を模索しはじめる(25-2 から 25-7)。このような模索の後、千葉が「特に部っていうものは、重要じゃないんだよ」(25-12)と語り

75 「部」とは、個々の「クラブ・研究会」団体のことを示している。

始めると、その語りと呼応するように、浅田が「お前がなごむのか」「お前はオタクになってしまったか」(25-15)と述べる。

ここで重要なことは浅田が「お前」、すなわち、語り手である千葉に対し質問するというかたちをとりながら、自分自身の語りを千葉の語りに重ね合わせていることである。浅田がここで指摘する「なごむ」「オタクになってしまう」といった内容と、その前の千葉の発話内容との直接的な関連性を見出すことは難しい。おそらく浅田によるこの発言(25-15)は、千葉の「部っていうものは重要じゃない」という発言を受けて、浅田が自分自身の語りを展開した結果である。浅田は、千葉との「共話行為」⁷⁶(メイナード, 2000)を実施することによって、「電腦電子文化研究会」部員としての、「私たちのストーリー」(プラマー, 1998, p. 268)を構成しようと試みる。「お前」という用語は、ここでは、「私(個人のみ)のストーリー」ではなく、他の部員(ここでは千葉)にも共有された「私たちのストーリー」であることを明示するための指標として機能している。

速水は、浅田による「私たちのストーリー」の構成と同じ方法で、自分自身の語りを「私たちのストーリー」として提示しようとする。「ここに」「なんだ、ここに」(25-18, 25-20)と、千葉に対する質問の形式で発言がなされているのは、浅田による「お前」という用語の使用同様、「私(個人のみ)のストーリー」ではないことを示すためである。このように「私(個人のみ)のストーリー」であることを否定した上で、速水は、「ここに、樂園を見たというのか」(25-22)と述べる。ここで用いられている、「電腦電子文化研究会」を示すメタファーとしての「樂園」は、インタビューの他の場面でも、速水によって用いられており、速水自身が「樂園」というメタファーで「電腦電子文化研究会」を捉えていることがわかる。

このように、複数の部員による「現実」、そしてその「現実」に基づく語り、が、「共話行為」のかたちをとって重ね合わされていく。そして、最終的には、千葉によって「カゲ」(25-24, 25-27)というメタファーが持ち出され、これが他の部員(浅田)によっても承認されることによって、これら複数の語りはひとつの「私たちのストーリー」としてまとめられていく(事例 26)。

なお、事例中、「カゲ」という用語に囲みを施し、「カゲ」という用語をめぐる語り

76 メイナード(2000)によれば「共話行為」とは、会話の中で「話し手と相手が協力して発話を完成させる」ような共同的な発話行為である。メイナードによれば「このような共話行為の実施は、両者がいかに似通った考え方をしているか、いかに共通の視点に立っているかを反映するもので、その親近感の証に他ならない」(メイナード, 2000, p.298)。

開される部分に下線を施した。

【事例 26：「電腦電子文化研究会」：「カゲ」というメタファーによるコミュニティ・ストーリーの構成】

26-1(25-27)千葉(以下,C):カゲだから。

26-2(25-28)浅田(以下,A):わかる、それはわかる。それはわかる。

[

26-3 インタビュアー(以下,I):カゲってなあに？

26-4 C:うん、いろんなものがカゲだから。

26-5 (・)

26-6 I:学校のカゲ。

[

26-7 C:ハハッ、まあ。

26-8 速水(以下,H):カゲ！

26-9 I:それってどういう意味っすか？確かに部屋の位置がカゲだけどさハハハ

26-10 不明(以下,X):アハハ

26-11C:部屋の位置がカゲ、だからあー、

26-12I:うん

26-13C:まあ、す＝

26-14H:＝存在もカゲなんだよ。

→26-15I:へー——。

[

26-17C:そうそうそう。

26-18 (・)

26-19A:よく言った！

26-20H:よく言った！

[

26-21C:イエー——。

事例 26 では、事例 25 で千葉によって持ち出された「カゲ」という用語を中心に相互行為が

展開している。

インタビュアーである研究者は、千葉によって持ち出された「カゲ」という用語が、浅田によって同意を得た(26-2)ことを受けて、「カゲ」という用語の意味を尋ねている(26-3)。この研究者による質問に答えるかたちで、千葉は語りを展開する(26-4, 26-9, 26-11, 26-13)。このようにして千葉が、「部屋の位置がカゲだから、」(26-11)と語り始めると、すかさず、速水が千葉による語りを受け継ぐかたちで「存在もカゲなんだよ」(26-14)と語りを終了させる。このようにして、千葉と速水による「共話行為」としての語りが達成される。

ここで「カゲ」という用語の意味が「共話行為」として語られたことは重要な意味を持つ。もしも、「カゲ」という用語の意味が、千葉個人によって終始語られたのであれば、「カゲ」というメタファーは千葉個人のものとしての意味しか持たない。しかし、千葉による語りの一部が、速水という他の部員によって語られ、完成させられることによって、「カゲ」というメタファーは、複数の部員によって共有されたメタファーとしての意味を持つことになる。

さらに、聞き手である研究者が「「脳電子文化研究会」の存在はカゲである」という語りによって理解を達成することで、この語りは、他者に向けられた「私たちのストーリー」、すなわちコミュニティ・ストーリーとなる。浅田と速水による、「よく言った！」(26-19, 26-20)という賞賛は、このようなコミュニティ・ストーリーの完成に対する賞賛として捉えることができよう。このとき、速水と浅田、そして千葉を中心の間には、自分たちを語るためのコミュニティ・ストーリーが共有されている。

ひとつのまとまりを持ったものとしてのコミュニティ・ストーリーは、事例 25 で見られたような個々の部員による個別の語りの並列的な重ね合わせと比べると、その違いが明らかになる。事例 25 においては、部員たちが他の部員の語りを「共話行為」として受け継ぐかたちで語りを展開しようとするものの、それはいずれも失敗に終わっていた。すなわち、「共話行為」として受け継がれた語りは、誰の同意を得ることもなく、ただ断片的な語りが並列的に並べられるだけであった。これに対し、事例 26 では、「カゲ」という用語をめぐる語りは、「共話行為」によって完成され、さらにそれは他の部員によって同意を示されている。これによって、事例 26 で展開される語りは、事例 25 で見られたような断片的でバラバラの語りではなく、複数の部員たちに共有されたものとしてのコミュニティ・ストーリーとなる。

このようなコミュニティ・ストーリーの共有が生じることによって、個々の部員たちによる語りは、ひとつの集団としてのまとまりを帯びてくる(事例 27)。

なお、事例中では「カゲ」と「カゲ」に関連する用語に囲みを施した。また、「カゲ」以外

に、「自分（たち）とは何者か」を示すために用いられる用語に二重線を施した。

【事例 27：「電腦電子文化研究会」：メタファーに基づく集団アイデンティティの構成】

27-1 インタビュアー（以下,I）：カゲってことはあー、学校の、（・）カゲ？

27-2 （・）

27-3 速水（以下,H）：カゲ。

[

27-4 浅田（以下,A）：いや。だからあの、

27-5 H：（だ）し——。

27-6 A：顧問もない。誰も入ってこない。

27-7 I：え、顧問いないの？

27-8 千葉（以下,C）：まあいるけど＝

27-9 H：＝あんまあんまあんまかから＝

27-10A：＝だから。だからあ、お日さまが温泉、たまに行っちゃうときとか、

[

27-11I： あーなるほどね。わかったわかったわかった。了解了解了解。

[

27-12H： あんまり、あんまりい、来ないってこと。

27-13C：なんかもう、自由奔放みたいな。

27-14 I：へ——。

[

27-15C： よく言えば自由奔放だよな。

27-16 I：うん。悪いは？

[

27-17A： ウッフ、ていって悪い表現が。

[

27-18C： 悪いはあ、うーん。まあま＝無法地帯ってやつ＝

27-19I：＝無法地帯（笑）ウッフ

[

27-20A： 男の楽園？＝

27-21I: =アナーキー。

27-22C: あー。

27-14H: ここに樂園を見たとかなんとかよくわからないこと言ってるけどさあ。

27-24I: ふーーん

事例 27 からは、「カゲ」というメタファーに沿って、「電腦電子文化研究会」についての語りを展開する中で、最終的に「自由奔放」(27-13, 27-15)「無法地帯」(27-18, 27-19)などの、集団アイデンティティを示す「用語」⁷⁷が生成される様子を見ることができる。「カゲ」というメタファーに沿った語りとは、具体的には、顧問の教員を「お日さま」と言い換えることによって、顧問教師が「あんまり来ない」(27-12)ことをメタファー的に示す語りである。このように、「カゲ」という用語は、「電腦電子文化研究会」の顧問をめぐる状況をメタファー的に解釈するきっかけとなる。

この「カゲ」という用語が導き出す一連のメタファーは、「電腦電子文化研究会」の部員たちに共有可能なものであり、部員たちはこのメタファーにそって、協働的にコミュニティ・ストーリーを構成していく。このとき、メタファーは、複数の部員たちにひとつの「現実」を共有させ、その共有された「現実」の中で語りを展開させる機能を果たす。実際、この「カゲ」というメタファーに沿った語りをを行うことによって初めて、部員たちは「自分(たち)とは何者か」を示す用語を導き出すことができる。

「電腦電子文化研究会」の集団アイデンティティは、このように、「カゲ」という用語をめぐる一連のメタファーを部員たちが共有し、そのメタファーの世界の中で部員たちが協働的にコミュニティ・ストーリーを構成しようとする中で、作り上げられていく。

5. 4. 3. 集団アイデンティティ構成過程における実践的倫理知の言語化

以上、本研究が調査を行った文化系課外活動団体の中で、確立した集団アイデンティティを持たない二つの文化系課外団体を事例としてとりあげ、それぞれの団体における集団アイデンティティの構成がどのように生じるか、その構成過程を記述してきた。そしてそのような構成

77 ここでの「用語」という概念は、桜井(2002)の「用語法(イディオム)」という概念を参考にしてている。「用語法」とは、「語りにおいて、語り手がそれを用いれば聞き手もただちに了解でき、自分も納得できるであろうと予測できるような語り手と聞き手(さらに、その背後に想定される他者)がともに属しているコミュニティの文化的コードに埋め込まれた語りの様式」を意味する。5.4.2. 2)参照。

過程において、実践的倫理知の言語化、ここでは特に「自分たちとは何者か」についての言語化が行われる様子を記述した。

集団アイデンティティについての語り、すなわち、「自分たちとは何者か」についての語りにおいて、これら二つの文化系課外団体はまったく異なる二つの展開過程を示していた。

「文芸同好会」においては、「自分たちとは何者か」を語るための「用語法」がそれぞれの部員によって提示されるたびに、その妥当性が個々の部員の「現実」に照らしあわされて吟味されていった。そして、そのような吟味が繰り返される中で、「自分たちとは何者か」を語るためのより精緻な語りが生み出され、それがコミュニティ・ストーリーとして受け入れられていった。つまり、個々の部員にとっての「現実」やそのような「現実」に基づいた個人の実践的倫理知が先立って存在し、それが個々の部員によって言語化される中で、全ての部員が共有可能な「用語法」やそれに基づくコミュニティ・ストーリーが探求されていった。このような言語化の方法は、個々の経験との照らし合わせに基づくコミュニティ・ストーリーの構成ということができる。このような方法による言語化が行われることで、部員たちは「自分たちとは何者か」の言語化を行うだけでなく、その言語化の中で「自分とは何者か」を言語化していくことにもなる。

これに対し、「電脳電子文化研究会」においては、個々の部員による「現実」が「個人に属するもの」として明示されない。個々の部員による言語化は、あたかも「独り言」のように取り扱われる。そのため、言語化の内容が吟味されることはなく、複数の部員による断片的な語りや並列する。このような「電子電脳研究会」の部員たちが、「自分たちとは何者か」を語るために用いる方法は、ひとつの断片的な語りに他の部員が自分自身の語りを重ね合わせるという方法である。これによって、明確な「用語法」は提示されないものの、部員たちによって共有されたひとつのコミュニティ・ストーリーが作り出される。このような言語化の方法は、「共話行為」によるコミュニティ・ストーリーの構成ということができる。このような方法は個々の経験の照らし合わせを必要としないため、部員間の差異が可視化されない。そのため、「自分たちとは何者か」についての言語化は行われるが、「自分とは何者か」に焦点が当てられることはない。このとき個々の部員とは集団の一部であり、「自分たちとは何者か」の定義がそのまま「自分とは何者か」の定義へとつながっていく。

実践的倫理知の言語化において生じるこのような相違は、それぞれの文化系課外活動団体における同質性と差異性のバランスの違いに起因することができる。すなわち、「文芸同好会」においては差異性のほうが同質性よりも集団にとって重い意味を持ち、「電脳電子文化研究

会」においては、同質性のほうが差異性よりも集団にとって重い意味を持つと考えられる。差異性に重きを置く集団は、個々の部員の差異を明示化した上で、さまざまな差異を持つ全ての部員に共有可能な「用語法」やコミュニティ・ストーリーを模索しようとする。これに対し、同質性に重きを置く集団は、全ての部員によって同じ「現実」が共有されていることを暗黙の前提としているため、個々の部員による差異は明示されないまま、すべての部員の「現実」を言語的にいかに同調させていくかが問題となる。「電腦電子文化研究会」においては、「カゲ」というメタファーが用いられることによってこのような同調が達成された。そして言語的な同調が達成されると、それに基づいて、集団としてのコミュニティ・ストーリーが作り上げられていく。

しかし、その団体が同質性と差異性のどちらに重きを置くとしても、実践的倫理知の言語化においてはこれら二つの特性が必要となる。例えば、差異性に重きを置く「文芸同好会」では、集団における同質性が、集団として共有可能な「用語法」やコミュニティ・ストーリーを模索する動機となっている。「自分たち」として共有可能な「何か」が存在することを、部員たち自身が理解していることが、「自分たちとは何者か」の言語化には必要である。また、同質性に重きを置く「電腦電子文化研究会」が、「自分たちとは何者か」について模索し始めたのは、部員の一人である千葉個人によって語りを開始されたことがきっかけとなった。前述したように、ここで開始された千葉個人の語りは断片的ではあるが、このような個人による語りが生じたことそのものが、他の部員たちが語りを開始する契機となった。事例 25 に見られる個々の部員による断片的な語りの並列現象は、差異として部員たちに可視化されることのないままに、現象として差異が生じている結果であるともいえる。

このように、実践的倫理知の言語化において、同質性と差異性の共存という、「ピア・グループ」における二つの特徴は重要な機能を果たしている。

第五節 考察：文化系課外活動団体における実践的倫理知の生成と言語化

本節では、これまでの議論の内容を整理し、「ピア・グループ」としての文化系課外活動団体が、いかに学習者である部員たちによる実践的倫理知の生成を支援するかを確認する。

第三節では、「部誌」が、既存のカテゴリーの適用によるトップ・ダウン式の方法と、部員たちの日常的な生に基づくボトム・アップ式の方法という二つの方法によって意味づけられていることを明らかにした。そして、トップ・ダウン式の方法による意味づけは、部員自身のメディア・リテラシーをマクロな社会の支配的なまなざしから保護するシェルターとしての役割

を果たしていること、そして、ボトム・アップ式の方法による意味づけは、トップ・ダウン式の方法によって作られたシェルターの中で、部員たち自身が自分たちの日常的な生のありかたに基づいて実践的倫理知を生成し、新たなメディアに関わる実践を展開することの支援を行うことを明らかにした。

また、第四節では実践的倫理知の言語化に注目し、「ピア・グループ」の構造的特徴、すなわち同質性と差異性の共存という特質が、実践的倫理知を言語化する際に果たす機能を具体的に明らかにした。

以上の考察から、「ピア・グループ」としての文化系課外活動団体がいかに学習者である部員のメディア・リテラシーの生成を支援するかを考えると以下のようなになる。すなわち、「ピア・グループ」としての文化系課外活動団体は、同質性という構造的特徴を有することによって、学習者である部員自身によるメディア・リテラシー実践を保護し、さらにその実践の意味を部員自身の日常的な生に基づいて語るための場を提供している。これはすなわち、同質性という構造的特徴が、実践的倫理知の生成と言語化を同時に支援していることを示している。しかし、言語化の局面においては、同質性という構造的特徴があるだけでは不十分である。言語化が行われるためには、「現実」を共有しない他者の存在が必要である。「ピア・グループ」のもうひとつの構造的特徴である差異性は、このような言語化の局面において機能する。「ピア・グループ」内部に差異が存在することによって、自分とは「現実」を共有しない他者の存在が可視化される。このような他者の存在、すなわち、自分と「何か」を共有する者でありつつ、かつ、完全に自分と「現実」を共有しているわけではない他者の存在こそが、学習者である部員たちによる実践的倫理知の言語化の契機となる。

このように、「ピア・グループ」モデルによってデザインされた学習環境は、同質性と差異性の共存という構造的特徴を有することによって、実践的倫理知の生成と言語化の支援を可能にする。

第六章 「ピア・グループ」によるメディア・リテラシー学習の支援（２）

－水戸芸術館現代美術センター教育普及プログラム「高校生ウィーク 2006」・カフェ「ちへい/cafe」のフィールドワーク調査から－

第一節 本章の意義と目的

本章では、第五章に引き続き、「ピア・グループ」の学習環境デザインがなされている教育の場に注目し、そこで生じている学習の実際を明らかにする。第五章では学校の中にデザインされた「ピア・グループ」である文化系課外活動団体に注目した。本章では、学校外の生涯学習施設において行われた、「ピア・グループ」の生成を支援する学習環境デザインに注目する。また、第五章では、実践的倫理知の中でも、直接、学習者自身や学習者自身を取り巻く人間関係に基づく実践的倫理知の生成と言語化に焦点を当てたが、第六章ではそれとは異なる側面から記述を行う。その側面とは、学習者自身のメディアに対する関わりの変容に伴う実践的倫理知の生成である。学習者自身の関わり方の変容とは、具体的には、ある学習者が「読者」（audience）から「作者」（producer）へと移行することである。このような「読者」から「作者」への移行によって、学習者は、自分自身のストーリーを伝えるための実践的倫理知を生成する。「ピア・グループ」において生じるこのような変容の過程を記述することが本章の目的である。

本章では、「ピア・グループ」の生成を支援する生涯学習施設における学習環境デザインとして、水戸芸術館現代美術センター・教育普及プログラム「高校生ウィーク 2006」の一環として企画・実施されたカフェ「ちへい/cafe」をとりあげる。具体的には、水戸芸術館現代美術センター教育普及プログラム「高校生ウィーク」の一環として企画されたカフェ「ちへい/cafe」（6.2.1. 参照）のフィールドワークを行い、そこでの、ある小学生の参加過程を分析する。特に本章では、メディア・テキストをめぐる「読者」から「作者」への移行に焦点をあてるため、カフェ「ちへい/cafe」の中に設置されたワークショップ・コーナーの一つである交流ノート「楽書掲示板」（6.3.2. 参照）で行われた相互行為の過程とその結果として生じた参加形態の変容を明らかにする。

第二節 フィールドワーク調査の概要

6. 2. 1. フィールドの概要

本研究のフィールドは、水戸芸術館現代美術センターの教育普及プログラム「高校生ウィーク」の一環として企画・実施されたカフェ「ちへい/cafe」である。以下、「高校生ウィーク」の概要を示した樋口・山崎（2005）とフィールドノートに基づき、水戸芸術館現代美術センター「高校生ウィーク」の概要を述べるとともに、本研究が調査を行ったカフェ「ちへい/cafe」において、「ピア・グループ」の生成を支援する学習環境のデザインがなされていること、また、本研究が企画を行い、設置した交流ノート「楽書掲示版」が「ピア・グループ」の生成を支援するデザインであるとともに、生成された「ピア・グループ」を可視化するデザインであることを明らかにする。

1) 水戸芸術館現代美術センターの概要

水戸芸術館は 1990 年に設立された複合芸術施設であり、美術・演劇・音楽の三部門から構成されている。本研究が対象とする現代美術センターは、美術部門にあたる機関である。現代美術センターでは、所蔵作品による常設展を主な目的とする通常の美術館とは異なり、自主企画の展覧会を行うことを主な目的としている。現代美術センターの自主企画による展覧会（以下、企画展）は年間 4 回行われており、「高校生ウィーク」はこれら企画展のいずれかが開催される期間中の 1 ヶ月間に実施されている。

現代美術センターの利用者層は、10 代から 30 代が多いが、年間 4 回行われる企画展では、さまざまな層の人々が現代美術センターを訪れるような、企画・運営が行われている。

2) 「高校生ウィーク」の概要

「高校生ウィーク」は水戸芸術館が設立された 1993 年に、高校生や高校生と同年代の青年を対象とした現代美術ギャラリーへの入場無料企画として開始した。

最初の 7 年間は高校生を中心とした青年への現代美術の体験促進を主な目的としたプログラムが実施されていたが、2000 年に行われたポスター制作企画（水戸市内の高校生と水戸芸術館のスタッフとで「高校生ウィーク」のポスターを制作する企画）を機に、来館者同士のコミュニケーションの目的をしたプログラムを展開してきている。このようなプログラムの展開の中で、2003 年からはカフェが企画・実施され、さらに 2004 年からは高校生や大学生を中心と

したボランティアによってカフェの運営が担われている。

3) カフェ「ちへい/cafe」の概要

本研究が調査を行ったのは、2006年（2006年3月15日から2006年4月16日）に開催された「高校生ウィーク2006」である。「高校生ウィーク2006」ではカフェ「ちへい/cafe」が企画・実施された。カフェ「ちへい/cafe」は、現代美術ギャラリー内に設置されたワークショップ・ルームを利用して、午後3時から6時まで開かれるカフェであり、サービスはすべて無料で提供される。

カフェ「ちへい/cafe」の会場は、以下のようなものであった（図6-2-1-3）。なお、この会場は現代美術ギャラリーの中の一室である「ワークショップ・ルーム」を利用している。「ワークショップ・ルーム」は現代美術ギャラリーの展示進路のちょうど中間あたりに設置されており、そのため、カフェ「ちへい/cafe」は、展示作品を鑑賞する来場者の休憩場所として立ち寄ることのできる場所となっている。

Workshop: 「散歩」を通じて、自分なりの日常の切り口を発見する楽しみを紹介します。

ワークショップ1: ■3月26日<日>16:00~17:00 (要電話申込、先着15名) ■散歩の達人 住谷強生さん (街づくり100年委員会所属) によるオリエンテーション。

ワークショップ2: ■4月1日<土>14:00~16:30 (要電話申込、先着15名) ■K5 ARTWORKSHOP による芸術館からかけるサンボワークショップ ■ワークショップ1、2とも参加費無料、ただし一般の方はギャラリー入場料が必要です。

Cafe & Sweets: セルフサービスのお茶とお菓子をご用意しています。(無料)

Sawing: 日々の針仕事
好きな材料で手芸ができます。(無料)

Plants: 茨城県立水戸農業高等学校の生徒さんによる植物プロジェクト

ワークショップ1: 「おら紙工」
■3月21日<火>■15:00~18:00 ■参加費無料・申込不要 ■おら紙(な)い体験ができます。県立水戸農業高校のみなさんが参加者に手ほどきを行います。

ワークショップ2: 「無農薬・有機農法ジャガイモオーナー募集」
■県立水戸農業高校の畑で生徒さんと一緒にジャガイモの植え付けと収穫を体験します。■植え付け日程: 4月2日<日>10:00~13:00 ■要電話申込、先着20名、送迎あり■申込締切: 3月25日<土> ■参加費無料 ■収穫は7月中旬を予定しています。植え付けのみの参加も可能です。その場合の収穫物は着払いでの送付になります。

ワークショップ3: 「ペットボトルで水耕栽培」
期間中会場内で、随時ペットボトルを加工して、手軽に水耕栽培のキットを作ることができます。ハーブなどの種とともに持ち帰り、家庭で栽培できます。(参加費無料・申込不要)

Books: 推薦図書本のコーナーです。

室内にお戻りの際は
展覧会チケットをご提示ください。

Open Cafe: 晴れた日にはこちらでもお茶をお飲みいただけます。

Drawing: 岩堀 敏行
Music: DJ Yummy

ギャラリー展示室 →

高校生ウィーク2006「ちへい/cafe」

会場のご案内

2006年3月15日<火> → 4月16日<日>

Open 15:00 Closed 18:00

どなたでもご利用いただけるセルフサービスのカフェです。展覧会鑑賞の合間におくつろぎください。

高校生ウィーク2006の情報は下記URLでもご覧いただけます。
水戸芸術館URL: <http://www.arttowermito.or.jp/atm-j.html>

図 6-2-1-3: カフェ「ちへい/cafe」会場

6. 2. 2. 調査方法・分析方法

1) 調査方法

本研究では、水戸芸術館現代美術センター教育普及プログラム・高校生ウィーク 2006「ちへい/cafe」の参与観察を行った。エスノメソドロジーを理論的背景としたフィールドワークの方法（エマーソン・フレッツ&ショウ, 1998）を参考にフィールドノートを記述し、これを分析のためのデータとして用いた。

2) 分析方法

分析対象は、カフェ「ちへい/cafe」に設置された交流ノート「楽書掲示板」をめぐる研究者と水野かおる（仮名）との相互行為である。分析方法は、コーディング（エマーソン・フレッツ&ショウ, 1998）による分析的帰納法を用いた。

具体的には、分析対象者である水野かおると研究者との相互行為が行われた 2006 年 4 月 8 日のフィールドノートを中心的な分析対象として、まず①フィールドノートを一組のデータ・セットとして検討した。次に、②フィールドノートを行わず検討し、それぞれについてコーディングを行った（「オープンなコーディング」）。最後に、③調査課題に基づいて、「焦点をしばったコーディング」を行い、研究者と水野かおるとの間で行われた相互行為の展開についてのパターンを発見した。このパターンに基づいて、交流ノート「楽書掲示板」で行われた「読者」から「作者」への移行についての仮説を立て、この仮説を裏付ける具体的な記述をフィールドノートから引用する形で解説した。

なお、第五章同様、記述においては、調査協力者の匿名性を確保するため、人物名・学校名等の固有名詞はすべて仮名とした。ただし、フィールドである水戸芸術館については、水戸芸術館で行われている教育プログラムの独自性から、固有名を記載することが適当であると判断し、学芸員の許可を得た上で、実名を記載している。

6. 2. 3. 調査協力者

本章の分析の焦点となる水野かおる（仮名）（以下、かおる）は、小学 6 年生（2006 年 3 月時点では 5 年生）の女兒である。かおるは 2006 年 3 月 18 日に初めてカフェ「ちへい/cafe」に来場して以来、複数回カフェ「ちへい/cafe」へと来場し、スタッフからも「常連」として認識されていた。

かおるは2006年3月18日に、友人と見られる他の女兒2名とともに「Sawing：日々の針仕事」コーナー（裁縫を自由に行うことのできるワークショップ・コーナー）で過ごした。このとき、かおるは他の女兒とともに、過去の「高校生ウィーク」参加者の女性である後藤に、自分の作りたいものを作る方法などについて教わり、彼女のアドバイスの下で裁縫を行うという経験をしていた。その後、友人の女兒とともに「日々の針仕事」コーナーで時間を過ごすことが多かったが、4月6日に友人の女兒がかおるよりも先に帰宅してしまったことをきっかけに、「日々の針仕事」以外のコーナーにも関心を示すようになり、カフェ・スタッフや他の来場者との交流を積極的に行うようになった。

本研究が分析対象とする4月8日における相互行為は、このような中、かおるが交流ノート「楽書掲示板」に関心を示し、研究者との交流に積極的な姿勢を見せることで生じたものである。この相互行為の後、かおるは自分自身が家や学校での生活の中で書きためたイラストを、カフェに来場していたC農業高等学校の美術教師に見せに行く。さらに、4月9日には、『恋する^{りんご}林護』というタイトルのみが記されたA5版の小冊子（A4版のコピー用紙の束を半分に切り、束にして左端を3箇所ホチキス止めしたもの）（図6-2-3）を作成した。



図 6-2-3：小冊子『恋する^{りんご}林護』

また、本章の分析において重要なこととして、かおると「少女マンガ」の関わりについて確認しておく必要がある。これについては、インタビューなどで明確な情報を得ることはできなかったが、かおるは小冊子『恋する林護』を作成する際、『りぼん』や『ちゃお』⁷⁸を参考に

⁷⁸ 『りぼん』とは集英社によって発行されている月刊の少女マンガ雑誌である。また、『ちゃお』とは

したと自分自身で述べており（2006年4月9日、フィールドノート）、また、研究者との相互行為の中でも具体的な「少女マンガ」作品の名称を述べている（2006年4月9日、フィールドノート）。このことから、かおる自身も「少女マンガ」の「読者」であることがわかる。また、かおるは自分自身で描いた女の子や洋服のイラストを描きためたファンシー・ノートを持っており（2006年4月8日、フィールドノート）、「少女マンガ」のイラストを描くことについても関心があったと考えられる。

6. 2. 4. 研究者

研究者は「高校生ウィーク 2006」に、1週間に2日から3日、カフェ「ちへい/cafe」のカフェ・スタッフとして参加した。その他にも客として来場した日を含めると、1週間につき3日、合計15日間フィールドワークを行ったことになる。また、研究者は今回の参加をする以前に、2005年の「高校生ウィーク」のカフェ「自由喫茶・自由工作」に1日だけ客として来場した経験がある。

カフェ・スタッフの仕事は、カフェ開場前のセッティング、カフェ閉場後の片づけ、そして、飲み物を提供するためのグラス等の準備や来場者への案内などがある。研究者はカフェ・スタッフとして参加する日には、これらカフェ・スタッフの仕事を行いながら、カフェ全体やワークショップ・コーナーの参与観察を行った。

本研究では、このようにカフェ・スタッフとしてフィールドに参加していた研究者と、ある小学生との間に生じた相互行為を分析する。この相互行為が行われた場面において、研究者自身は、特に教育的な支援を行うことを意図してはいなかった。本研究で分析する事例において、「じゃあ、続き描かなきゃね。」（事例30）や「じゃあ、表紙かかなきゃね。」「タイトル書かなきゃね。」といった研究者の発言が見られるが、これらについても明確に教育的な援助を意識して発言されたものではない。このとき、研究者は、「少女マンガ」の「読者」であり、かつ、自分自身で「少女マンガ」の作品やイラストを描いていた経験がある者（後述）として、そこに描かれているイラストを「少女マンガ」の作品として完成させたいと考えていた。そして、そのために必要な情報や作業をかおるに要求するため上述のような発言を行っていた。

研究者がカフェ「ちへい/cafe」の調査を目的としてカフェに参加していることはスタッフ

小学館によって発行されている月刊の少女マンガ雑誌である。

全員に告知していた。しかし、研究者は他のスタッフから「石田さん」（スタッフ同士での一般的な呼び方）、あるいは「姉さん」「姉御」などと呼ばれており、「研究者」というよりもむしろ、「少し年の離れたカフェ・スタッフの一員」として認識されていた。

今回の分析に関わって、もう一つ重要なことは、研究者が、「少女マンガ」の「読者」であり、かつ、以前自分自身でも「少女マンガ」の作品やイラストを描いていた経験があるということである。研究者は、小学生の時分から「少女マンガ」に没頭し、中学生になると友人とともに「交換マンガ」という形で「少女マンガ」作品の創作を行っていた。さらに中学2年以降は自作の「少女マンガ」を掲載する同人誌を友人とともに発行していた。また、好きなマンガ・アニメを共有する文通相手とともに、自作のイラストを交換し合っていた。そのため、研究者にはすでに「少女マンガ」というジャンルに対する知識・技術が備わっていた。

第三節 「ピア・グループ」の生成・可視化を支える文化

具体的な相互行為の分析の前に、本研究が分析を行う相互行為が生じた背景にある文化や、研究者自身が行った学習環境のデザインについて確認する。

6. 3. 1. カフェ「ちへい/cafe」において形成されている文化

カフェ「ちへい/cafe」では、裁縫や工作などを来場者が自由に行うことができるワークショップ・コーナーなど、「教える者」と「教えられる者」との反転が可能になるようなデザインがなされている⁷⁹。また実際に、カフェの中ではこのような「教える者」と「教えられる者」とが反転する様子が観察された。例えば、ワークショップ「ペットボトルで水耕栽培」コーナーにおいては、何度もスタッフを経験した熟練スタッフであるC農業高校の生徒⁸⁰が、初めてスタッフとして参加したC農業高校の生徒に加工方法や栽培の方法を教えるためにペットボトル工作を行うよう指示する場面（フィールドノート（2006年3月18日）より）や、以前客として参加した人々がスタッフの不在時に他の来場者にペットボトル工作の方法を教えるという場面（フィールドノート（2006年4月15日）より）が生じていた。また、来場者がコーナーに設置してある裁縫道具や布などを用いて自由に裁縫を行うことのできる「日々の針仕事」コーナーでは、裁縫に熟達した過去の高校生ウィークの参加者や一般来場者が、自分の作

⁷⁹ カフェ的空間におけるこのような反転可能性については、熊倉(2005)においても報告されている。

⁸⁰ カフェ「ちへい/cafe」で行われるワークショップ「ペットボトルで水耕栽培」のボランティア・スタッフはほとんどC農業高校の生徒によって構成されていた。C農業高校の生徒たちは、このワークシ

業の傍ら、他の来場者に裁縫を教えるという場面（フィールドノート（2006年3月18日）より）が生じていた。

本研究が分析対象とする交流ノート「楽書掲示板」での相互行為は、このようなカフェ全体の文化、すなわち「教える者」と「教えられる者」とが柔軟に反転することのできる文化の中で営まれたものである。

6. 3. 2. 交流ノート「楽書掲示板」

交流ノート「楽書掲示板」は、2003年の「高校生ウィーク」において企画・実施されたプログラム「楽書事始」から構想を得て、研究者が企画・実施したプログラムである。交流ノート「楽書掲示板」のような交流ノート・プログラムは、これまでも日本の公立図書館におけるヤング・アダルト（青少年）サービス（以下、YAサービス）として独自の展開を遂げてきた（半田, 1997）。これら交流ノート・プログラムは一定の成果を挙げており、YAサービスに関わる複数の実践報告において、交流ノートの設置によって青少年相互による交流が生成されたことが報告されている（例えば、村井, 1993, 山重, 1993, 半田, 1993）。本研究では、このような交流ノート・プログラムの機能を踏まえ、「ピア・グループ」を生成し、また可視化するための学習環境デザインとして、交流ノート「楽書掲示板」をカフェ「ちへい/cafe」に設置した。

具体的には、カフェ「ちへい/cafe」にある机の一つを「楽書掲示板」コーナーとし、その机の上に「楽書掲示板」と題されたA4大版のスケッチブックを設置した。また、机の上にはスケッチブックの他、スケッチブックに書き込みを行うための色鉛筆が設置され、来場者は自由にそれを使うことができた。机の前には、通常、小さな木製のイスが二つおいてあり、来場者は通常、1人から2人でこのコーナーを利用していた（図 6-3-2）。

ヨップ以外にもいくつかのカフェ「ちへい/cafe」に関わるワークショップを担当した。

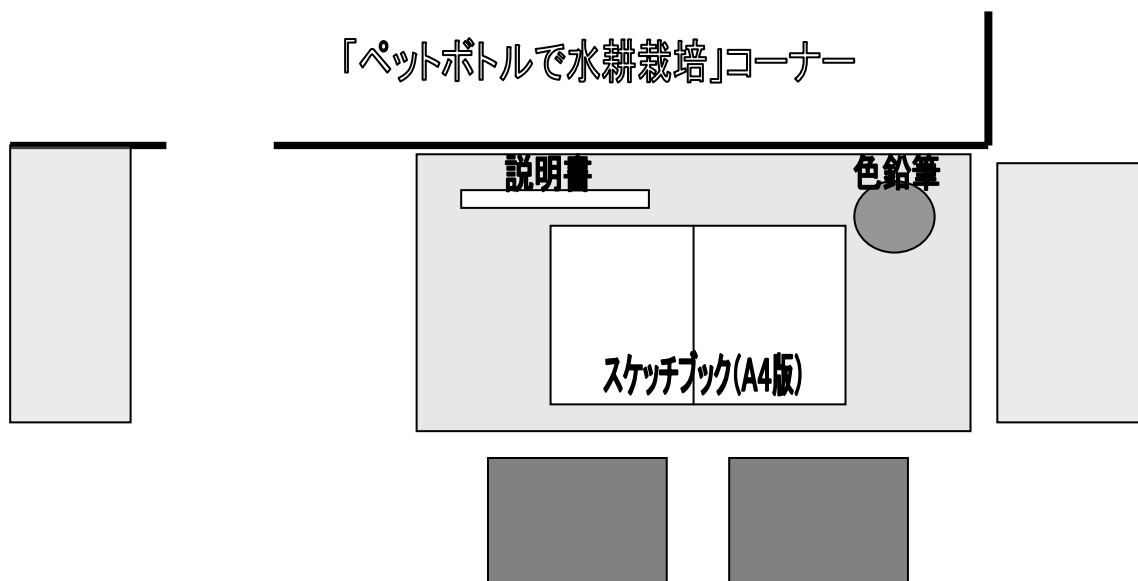


図 6-3-2: 「楽書掲示板」コーナー

交流ノート「楽書掲示板」に関する説明と調査に関する説明は、スケッチブックの表紙と表紙裏の部分に「楽書掲示板」に関する説明書を付すとともに、机の上にも「楽書掲示板」の説明書を付した透明のボードを設置することで対応した。

なお、説明書には、「ドローイング、イラスト、コトバ…など、表現の手段はなんでもかまいません。わたし自身の「いま」。「人間の未来へ | ダークサイドからの逃走」展をご覧になった「いま」。カフェ「ちへい/cafe」に参加する「いま」。Book コーナーの本に触れた「いま」。そして、楽書掲示板に書き込まれた誰かの痕跡に触れた「いま」…などなど。さまざまな「いま」の形を、またひとつの痕跡として、ノートに残して行ってください。」という文章とともに、「楽書掲示板」が本研究の調査の一環として設置されていることの説明を記した（資料5参照）。

第四節 交流ノート「楽書掲示板」における「読者」から「作者」への移行

6. 4. 1. 「らくがき」から「作品」へ：既存のジャンルの適用によるカテゴリー化

4月8日の時点で、交流ノート「楽書掲示板」はさまざまな用いられ方をしていた。例えば、展覧会やカフェ「ちへい/cafe」の感想を記し、あるいは、スタッフに対するメッセージを記すための「掲示板」として利用されることもあった。また、仲間同士で自分の好きなイラストや言葉を記す「らくがき」の場として利用されることもあった。しかし、本研究で特に注目す

るのは、それ以外の利用方法、すなわち、自分自身にとって価値のある「作品」を生成する場として交流ノート「楽書掲示板」を利用するような利用方法である。

かおるは4月8日より以前に、すでに交流ノート「楽書掲示板」を利用し、「女の子」のイラストを描いていた。しかしこの時点において、このイラストは単なる「らくがき」として周囲の人々に意味づけられていた。カフェ「ちへい/cafe」の来場者もカフェ・スタッフもそのイラストに特別な意味を見出すことはなく、交流ノート「楽書掲示板」にある他のイラストなどと同様、カフェ「ちへい/cafe」に来場した匿名の誰かによって描かれたものとして認識していた。それ以前に記されたさまざまな言葉やイラストの技術的なレベルはさまざまである。一過性の「らくがき」であるにも関わらず、高いレベルの技術が施されたイラストも複数存在していた。

そのような中、「楽書掲示板」に記されたイラストを、単なる「らくがき」⁸¹ではなく価値ある「作品」として意味づけるためには、書き手であるかおるとかおるをとりまく他者との相互行為の中でそこで生成されるイラストを価値ある「作品」として達成する⁸²ことが必要である。

以下、このような過程、すなわち、かおるによって生成されたイラストが「作品」として達成される過程を明らかにする。

以下の事例（事例 28）はかおるがみずえ（仮名）（小学校低学年くらいの女兒）、ゆうた（仮名）（就学前と見られる男児）とともにカフェに来場したあと、かおるが「楽書掲示板」コーナーへと向かい、交流ノート「楽書掲示板」にイラストを描くまでの過程である。

【事例 28：高校生ウィーク：「制作する意志」の達成】

16:50 頃。それまでキッチンカウンター前の四人がけテーブルにいたかおる・みずえ・ゆうたのうち、かおるだけが「楽書掲示板」コーナーへ来る。かおるはスケッチブックに描かれた絵のうち、最近のもの3ページくらい（おそらくかおるかかおるの友達が描いたもの）を見る。その後、もっとも最後に描かれた女の子のイラストのページを開

81 なお、本研究において「らくがき」とは、固有名性を持たず、「匿名の誰かによって描かれたもの」としての意味しか持たない状態のイラストや言葉などを示す。それに対し、「作品」とは、「らくがき」に意味が付与された状態である。本研究では特に、特定のジャンル（本研究では「少女マンガ」というジャンル）が持ち込まれ、そのジャンルの中で一定の価値や意味を持つものとして意味が付与された「らくがき」を「作品」と呼ぶ。

82 「作品」として達成する」とは、「らくがき」が、特定の誰かによる意味づけによって「作品」へとその意味を変容させることを意味する。本研究では意味が人々の相互行為によって達成されるとする象徴的相互行為論やエスノメソドロジーの理論的立場から、特定のジャンルにとって価値や意味のある「作品」としての意味は、それをとりまく人々の意味づけの中で達成されるものであると捉える。

き、イスに座って、そのページに色鉛筆で一人でなにかを描きはじめる。かおるが「楽書掲示板」ノートに描きはじめて1分ほどすると、キッチンカウンター前の四人がけテーブルにいた「みずえ・ゆうたも「楽書掲示板」コーナーへと来る。そして、コーナーにあった、残り二つのイスを引き出し、座りながら、かおるが描いている様子を眺める(後ろから見ると左からみずえ・かおる・ゆうたの順に並んでいる)。かおるは、みずえ・ゆうたに対応せず、そのまま女の子のイラストを描きつづける。みずえ・ゆうたはそのまましばらく、かおるがイラストを描く様子を見ているが、1分ほどすると、その場から離れ、かおるだけが「楽書掲示板」コーナーで絵を描いている。」

(フィールドノート(2006年4月8日)、144-154⁸³)

事例 28 において、かおるは、以前カフェに来場した際に書いた「女の子のイラスト」(下線部)に再び向き合い、そこにつけたす形でイラストを描きはじめる。そして、「仲間」としての関係をもち込もうとする他者(みずえ・ゆうた)に対する対応を行わず、イラストを描く作業を継続する。これらの出来事が生じることによって、かおる自身と他者(みずえ・ゆうた)との関わりの中で、かおるの「制作する意志」が見いだされていく。みずえ・ゆうたは当初、一緒にカフェに来場し、場を共有していた「仲間」としての関係性を持ち込もうとして、三人並ぶ形で交流ノート「楽書掲示板」を見る。しかし、かおるはみずえ・ゆうたに「仲間」として対応せず、継続して作業を続ける。その結果、みずえ・ゆうたは「仲間」としての対応を行わないかおるから離れ、別の場所へと移動する(波線部)。このときかおるは、カフェに来場した「仲間」ではなく、前日から描いていたイラストを継続して制作しようとする者、すなわち「制作する意志」を持つ者となる。つまり、かおるの「制作する意志」が他者(みずえ・ゆうた)との相互行為の中で達成される。

また、事例 28 につづく事例 29 ではさらに、かおるによって描かれたイラストが「少女マンガ」というジャンルとしてカテゴリー化される。

【事例 29：高校生ウィーク：研究者によるカテゴリー化とかおるによる承認】

キッチンコーナーにいた石田、「楽書掲示板」コーナーに来て、かおるの横にたち、「楽書掲示板」ノートに描かれているものを見る。すると、昨日までに描かれた女の子のイラストの下に小さな顔の絵が2つ描かれている。「どちらのイラストも少女マンガ特有の大きな目をしている。また片方のイラストは輪郭がなく、黄色の前髪と目・鼻・口

⁸³ フィールドノートにおける行番号を示す。事例 38 以降は、事例の順序関係などを明示するため、行番号を記している。

だけが描かれている。また、イラストの下には「悪ま」という文字が記されている。もう一つのイラストは頭蓋骨のような輪郭の中に髪の毛と目・鼻・口が描かれており、イラストの下に「ホネ個」と文字が記されている。²石田、それを見てかおるに、「これ、なに？」と尋ねると、かおるは「女の子。人間。」と答え、そのページの上に黒系の色鉛筆で「これは人間です」と書き始める。³石田、笑って「これは人間です…って、せめて「女の子」ってかこうよ、「女の子」って(笑)」と言うと、¹かおるも笑う。²そして、「これは女の子なんだけどー、ホントは男の子なの。」と言う。

(フィールドノート(2006年4月8日)、155-165)

事例 29 で示した一連の「制作する意志」の達成される過程を見ていた研究者は、かおるによって描かれるイラストを、「少女マンガ」という既存のジャンルとしてカテゴリー化する(二重線部 1)。研究者によって書かれたフィールドノートにおける「どちらのイラストも少女マンガ特有の大きな目をしている」という記述は、かおるによって描かれたイラストを研究者が「少女マンガ」としてカテゴリー化していることを示している。これは、研究者自身が「少女マンガ」の「読者」であったことと関連する(6.2.4.参照)。さらにかおるが、研究者の「これ、なに？」という質問に対し、「女の子。人間。」と答えたことによって、「少女マンガ」というカテゴリーの妥当性がより強化される(二重線部 2)。

そのため研究者は、「これは人間です」という説明を書こうとするかおるに対し、「「女の子」ってかこうよ」と指摘する(二重線部 3)。すなわち、ここで研究者は、「これは人間です」という説明が、「少女マンガ」というカテゴリーから逸脱したものであることを示すことで、より積極的な形で「少女マンガ」というカテゴリーをかおるに提示する。このような研究者の積極的なカテゴリー提示に対し、かおるも笑いで応答することで、このカテゴリーを承認したことを示す(下線部 1)。さらに、かおるが、「これは女の子なんだけどー。ホントは男の子なの。」と「少女マンガ」の語り口を利用したストーリーを語り出す(下線部 2)ことで、かおるによって描かれたイラストが「少女マンガ」として意味づけられる。

6. 4. 2. パスティッシュ化によるストーリーの生成

研究者とかおるとの相互行為の中で、かおるによって描かれたイラストが「少女マンガ」として意味づけられると、かおるは「少女マンガ」というジャンルを利用しながら、自分自身のストーリーを生成し始める(事例 30)。この利用の仕方は、ジャンルに対する自分自身の位置を確保した上でジャンルを利用する「パロディ」(Parody)とは異なる。むしろ、ここでのジャンルの利用の仕方は、書き手が自分自身の明確な位置を持たず、既存のジャンルを模倣する

中で自分自身の位置を見いだしていくことに特徴がある。すなわち、これは既存のジャンルのパステイッシュ (Pastiche) 化によるストーリーの生成ということができる⁸⁴。

【事例 30：高校生ウィーク：パステイッシュ化によるストーリーの生成】

石田、笑って「これは人間です…って、せめて「女の子」ってかこうよ、「女の子」って(笑)」と言うと、かおるも笑う。そして、「これは女の子なんだけど、ホントは男の子なの。」と言う。石田それを聞いて、「え。ホントは男の子なのに、女の子なの？」と聞き返すと、かおるはそうだと答え、「人間界では女の子になってなきゃいけないの。」と説明する。石田が「どうして？」と聞くと、かおるは「一族のしきたりで。」と答える。石田、「あー。なるほど。」と納得すると、かおるはさらに、女の子のイラストの下に描かれた下の顔のイラストについても説明し始める。かおるは、輪郭のない黄色の前髪と目・鼻・口が描かれたイラストは「悪魔」なのだと説明し、また、この「悪魔」は女の子になった男の子(一番大きく描かれた女の子のイラスト)のことを好きになってしまったのだと説明した。かおるは「悪魔は女の子にばけたこの子のことを好きになっちゃったの。さあ大変。これからどうなる！」と言って、石田を見て親指をたててポーズをとる。²石田「これからどうなる！」と繰り返し、「そうかー。じゃあ、続き描かなきゃね。」と言って、かおるの隣のイスに座り、かおるが描いているとなりのページに、かおると同じデザインの女の子のイラストを描き始める。

(フィールドノート(2006年4月8日)、163-176)

下線部(実線)を施した部分でかおるによって語られるストーリーは、すべて「少女マンガ」というジャンルに特有の語り口を利用して生成されている。「人間界」「一族」「しきたり」「悪魔」といった用語、そして、「女の子なんだけど、ホントは男の子」「女の子になった男の子を好きになってしまった」といった、主人公を中心とした人間関係を中心に語る用語法は、「少女マンガ」というジャンル特有の語り口を構成する構成要素である。これらの語り口を利用することによって、かおるは自分の描いたイラストにまつわるストーリーを生成していく。

このように、ここで語られるストーリーは、「少女マンガ」というジャンルのパステイッシュ化によって生成されている。そのため、「少女マンガ」というジャンルの模倣的要素が多く、かおる自身によって生成された部分は明確でない。しかしこのようにパステイッシュ化によってストーリーが語られることは二つの重要な意味があると考えられる。

84 「パステイッシュ」(Pastiche)とは、「オリジナルなモノやテキストがもつ様式の模倣もしくは複製のこと」(ブルッカー、2003,p.182.)と定義されている。「パロディ」(Parody)が風刺的あるいは嘲笑的な意味を持つのに対し、「パステイッシュ」は模倣の中立的な実践であるという点に特徴がある。

一つ目は、「少女マンガ」というジャンルのパスティッシュ化によってストーリーが語られることで、ストーリーを他者と共有するための基盤ができあがることである。事例 30 では、「少女マンガ」というジャンルに関わる知識に基づいて、研究者とかおるとの相互行為が展開している。さらにかおるはイラストに関わる一連の説明を終えたあと、「さあ大変。これからどうなる！」（波線部 1）という連載漫画特有の言い回しを用いることで、自分自身の展開したストーリーを研究者に引き渡す。研究者も「これから、どうなる！」と繰り返すことによって、それらを引き受けたことをかおるに示し、実際に「続き描かなきゃね」と言って、かおるによって受け渡されたストーリーを展開しようとする（波線部 2）。このような他者へのストーリーの引き渡しは、かおるによって展開されたストーリーが、「少女マンガ」という特定のジャンルに基づくことで可能になる。

二つ目は、パスティッシュ化にともなう文脈の移動によって、そこで語られるストーリーが「かおる自身のストーリー」として意味づけられる点である。事例 30 においてかおるが語るストーリーは「少女マンガ」というジャンル特有のストーリーである。しかし、このようなストーリーが、「少女マンガ」の通常文脈とは異なる別の文脈の中で、かおる自身に語り直されることによって、そのストーリーはかおる自身のストーリーとして意味づけられる。実際、研究者はかおるによって語られるストーリーの内容を「少女マンガ」というジャンルの知識から理解しようとはしない。そうではなく、かおるに「どうして？」などストーリーの内容に関わる質問を行い、かおる自身の説明の中で理解しようとしている（二重線部）。このような過程、すなわちかおるによって語られるストーリーをかおるに帰属させようとする一連の相互行為の過程の中で、ストーリーは「かおる自身のストーリー」として意味づけられる。

つまり、既存のジャンルのパスティッシュ化によってストーリーが生成されることによって、一方で①他者とストーリーを共有するための基盤が形成され、またもう一方で、②ストーリーの「作者」としての基盤が形成される。以下では、特に、②の基盤が展開される中で、かおるが相互行為における自身の立ち位置を「作者」へと移行させるまでの過程を中心に検討する。

6. 4. 3. 「自分の現実」の保護

以下の事例（事例 31）は事例 30 の直後、ゆうたが「楽書掲示板」コーナーへと来ることで、それまでに形成されていた研究者とかおるとの関係性が一旦崩壊する場面である。このような関係性の崩壊の中で、それまでに構築されてきた「少女マンガ」という「現実」（現実 1）

に対し、別の「現実」（現実2）が持ち込まれる。このような「現実2」の登場とそれによる「現実1」の危機に対し、かおるは自分自身の「現実」である「現実1」を守るため、さまざまな抵抗を試みる。

以下、事例31では、かおるによって「現実1」の保護が試みられる部分に下線を施し、ゆうたによって「現実2」が持ち込まれる部分に波線を施した。

【事例31：高校生ウィーク：「自分の現実」の保護】

石田が描きはじめて2分ほどした頃(16:55)、石田の右横にゆうたが来る。ゆうたは石田がイラストを描いている様子を見ると、「なに、かいてんのー？」と石田に尋ねる。そこで石田、「女の子。」と答えると¹ゆうたは石田の左側にあったもう一つのイスにのぼってきて座り、緑の色鉛筆を手に持って「おねえちゃんは、こんな、かみがた。」と言って、石田の描いたイラストの上から波線のようなものをかこうとする。ゆうたが石田のイラストの上から何かを描こうとしているのを見るやいなや、²かおるは「ダメ！きれいいにかいてるんだから！」と言ってゆうたを両手でつかまえ、「これにしな！」と言ってテーブルの上においてあったA6サイズのポストイットをゆうたの前に置く。³ゆうたが「やだー」と言うと、³かおるは「これ。これなら大丈夫だから。」と言ってポストイットを2回手でたたく。しかし⁴ゆうたがやはり「やだー。」と言うので、石田、「いいよ、いいよ。こんなのいくつだって描けるんだから。」と言って笑うと、かおるはあきらめて自分がそれまで描いていたページに再び向き合い、何か文字を書き始める。⁵ゆうたは緑色の色鉛筆で石田が描いた女の子のイラストの髪の毛の部分に緑色の色鉛筆で波線のようなものを描く。石田、それを見て、いったんその場を離れて、キッチンコーナーへと戻る。

3分ほど、かおる・ゆうたは別々のページに別々のものを描いているが、その後、ゆうたが「楽書掲示板」コーナーを離れると、⁴かおるはそれまでゆうたが波線のようなものを描いていたページ(初めに石田がイラストを描いていたページ)を開き、ピンクの色鉛筆をとって、石田の描いたイラストの上から何かを描く。1分ほど、そのページに何かを描くと、再びかおるがそれまで描いていたページに戻り、色鉛筆で文字を書く。

(フィールドノート(2006年4月8日)、177-195)

事例31において、ゆうたは研究者の描いているイラストに対し、実在の人物（「おねえちゃん」）を重ね合わせる（波線部1）。すなわち、ここでゆうたによって持ち込まれている「現実2」は、「少女マンガ」の「作品」としてのイラスト（現実1）ではなく、実在する人物の模写としてのイラストである。

このような、ゆうたによる「現実2」の持ち込みに対し、かおるは「ダメ！きれいいにかいてるんだから！」と抵抗を示す（下線部2）。また、このようなかおるの抵抗に対しゆうたも抵

抗を示し、これが繰り返されることで「現実1」と「現実2」との衝突が生じる（波線部3・4、下線部3）。このような状況の中で、それまでかおるとともに「現実1」を構築してきた研究者が「現実1」を放棄することで、かおるも「現実1」を保護することをあきらめ（二重線部）、一旦、ゆうたによる「現実2」の持ち込みを許容する（波線部5）。

しかし、「現実2」を持ちこんだ主体であるゆうたが「楽書掲示板」コーナーから去ると、かおるはすぐに、持ちこまれた「現実2」を打ち消し、再び「現実1」を復帰させるべく、自分自身で研究者のそれまで描いたイラストに付け足す形でイラストを描き始める（下線部4）。

ここで重要な点は、かおる自身が自分自身の描いたイラストではなく、研究者によって描かれたイラストを保護しようとした点にある。本来、かおるにとって、研究者のイラストは、他者が描いた「らくがき」に過ぎない。それにも関わらず、かおるが研究者のイラストを保護しようとしたのは、研究者のイラストが「少女マンガ」の「作品」であり、かつ、かおる自身によって生成されたストーリーの「作品」だからである。すなわち、かおるが保護しようとしたのは、「少女マンガ」としての自分自身の「作品」であると考えられる。

このように、事例31では、他者（ゆうた）から持ちこまれた「現実2」への抵抗という形で、かおるの「作者」への移行の萌芽を見いだすことができる。

6. 4. 4. 「作者」としての権威の獲得

「作者」への移行が決定的なものとなるのは、それまでかおるとともにストーリーを共有してきた研究者が、かおるの「作者」としての権威を承認し、また、かおる自身も「作者」としての権威を承認したときである。以下、このような「作者」としての権威が構築される過程を検討する。

事例31のあと、再び、研究者とかおるとの間で事例30のような相互行為が展開し、再びかおるによるストーリーが生成されていく。このような相互行為の中で研究者は、かおるよりも「少女マンガ」というジャンルに関する知識や技術を豊富に持っていることから、かおるの「助言者」として相互行為に参加する。かおるは、研究者の助言や支援を受けてストーリーを生成しようとする者ではあるが、この時点ではまだ、ストーリーに対する明確な所有意識は生じておらず、研究者によって描かれたイラストは、研究者のものであると認識されている。しかし以下に紹介する事例32では、研究者がタイトルに書くべき漢字を間違えるという出来事（破線部）が生じることによって、このような研究者とかおるとの関係に変化が生じる。

【事例 32：高校生ウィーク：「作者」としての権威の獲得】

それからさらに 10 分程度すると、再びかおるがキッチンコーナーにいる石田に「できたよー。」と声をかける。石田が「なにができたの？」と聞くと、かおるは「タイトル。」と答える。そこで、石田、キッチンコーナーからでて、「楽書掲示板」コーナーへと向かい、「楽書掲示板」コーナーのイスに座る。石田、かおるが書いていたページに新しく書かれた部分を発見することができなかったので「タイトル、なに？」とかおるに聞くと、かおるは「甘い角砂糖。」と答える。石田、「甘い角砂糖」という文字を探すが見あたらないので「タイトル、書かなきゃ。」とかおるに言うと、かおるは石田に「あるじゃん。」と言って、そのページの左上隅を指さす。石田その部分を見ると、そこには「タイトル 甘いかくざとう」と書かれている。石田「あー、ごめん。あったあった。甘い角砂糖。」と言うと、かおるはうなづく。¹
石田、「じゃあ、表紙かかなきゃね。」と言って、隣のページを見る。

石田、隣のページを見て、自分がすでに描いたイラストのつづきを描こうとする。石田は輪郭と顔、そして前髪の部分しか描いていなかったのだが、髪型などがかおるによって付け足されて描かれている。(おそらく、17:10 頃、かおるによって描かれたと考えられる)かおるは、女の子のイラストの髪の毛の部分の指さして「髪、これ。」と石田に言う。²石田、「あ、かいてくれたんだ。」と言って、薄紫色の色鉛筆を手にとり、「タイトル書かなきゃね。」と言って、そのページの下3分の1のスペースに色えんぴつでポップな形式の文字をかきはじめる。かおるは「甘い角砂糖ね。甘い角砂糖。」と言う。石田、薄紫色の色鉛筆で「甘」という文字を書こうとするが、横棒を一本抜かした文字をかいてしまう。するとかおるは、横棒が一本足りないということを石田に指摘する。石田、「え。」と言い、「こういうときは携帯だよ。携帯。」と言って携帯電話を取り出し、メール作成機能で、「甘い」とうって、「甘」という漢字を確かめる。すると確かに横棒が一本足りないことが判明する。石田「本当だ。一本足りないね。」とかおるに言うと、かおるは「マンガにかいてあったことなんだけどー、そういうふうに携帯電話で調べるのって負け犬らしいよ。」と言ってため息をつく。石田、笑って「いいの。負け犬だから、負け犬で。」と応える。

石田、「甘い」の部分の文字を書き終わると¹かおるが「角砂糖はちゃんとかいてね。」と言う。⁴石田、かおるに「「角砂糖」はどうするの？」と聞くと、かおるが「え？」と聞き返したので、⁵石田「「角砂糖」はひらがな？カタカナ？」と再度質問する。すると、かおるは「うーん…」と言って2秒ほど考え、「カタカナ。」と答える。石田、「カタカナね。」と言って、中抜きのゴシック体で「カクザトウ」という文字を書く。

タイトル文字を書き終え、石田が再び女の子のイラストの色ぬりをはじめると、²かおるが「「悪魔が出てくるんだよね。」」と言って、自分が描いたページの小さな顔のイラストを指さす。⁶石田、「「そうか。」」と言い、「「悪魔、どんなの？」」と言ってかおるのかいたページの「「悪魔」」のイラストを見る。すると³かおるは「「悪魔は男でー、髪の毛は黄色。金髪だから黄色。」」と言う。

(フィールドノート(2006年4月8日)、230-265)

ここで注目すべきは、研究者が漢字を間違えるという出来事（破線部）前後における研究者の発言（二重線部）とかおるの発言（下線部）の変化である。出来事が生じる以前、研究者は、イラストを制作する主体として自分自身を位置づけるような発言をしている。特に、「あ、かいてくれたんだ。」（二重線部2）という発言では、自分自身の作品制作を手伝う者としてかおるを位置づけており、自分自身がイラスト制作の主体であることが示されている。このことは、この時点でまだ研究者が自身の描いたイラストの所有権を自分自身に付与していたことを示している。

しかし、出来事の後になるとこのような関係性は一変する。研究者はイラストを制作する方針についてかおるに尋ね、かおるの意向を確認してから、イラストを制作するようになり（二重線部4から5）、また、かおる自身も積極的にイラスト制作の方針を示すようになる（下線部1から3）。すなわち、研究者は自分自身の描いたイラストの所有権を放棄し、かおるという「作者」の意向を受けてイラストを制作する「イラスト制作担当」となる。また、かおる自身も制作されるイラストを、「自分自身の物語を表現するもの」として意味づけ、その物語を創作する「作者」としてふるまう。このように、研究者とかおるの関係性の変容によって、二人の間で制作されるイラストは、研究者個人による「作品」ではなく、かおるによって生成された物語を表現した「作品」として意味づけられ、かおるは自らを「作者」として意味づける。このような研究者の役割の移行、イラストの意味づけの移行によって、かおるは「作者」としての位置を確立する。

6. 4. 5. 実践的倫理知の協働的生成

「作者」としての位置を確立したかおるは、研究者とともに制作してきたイラストを「自分の作品」として位置づける。かおるはイラストを「自分の作品」として位置づけることで、研究者が描こうとするイラストに対してさまざまな要求を行うようになる。

かおるがイラストを「自分の作品」として位置づけるまで、イラストに求めていたものは、「少女マンガ」としての「それらしさ」であった。例えば、事例31において、かおるは研究者の描いたイラストについて、ゆうたに「ダメ！きれいかいてるんだから！」（下線部（実線）2）と述べている。ここで「きれいに」という言葉で示されているものは、「少女マンガ」としての「それらしさ」である。研究者によって描かれたイラストは「少女マンガ」としての「それらしさ」を持った、研究者個人の「作品」であった。このとき、まだ、かおるはこのイラストを「自分の作品」として位置づけていない。そのため、一見「少女マンガ」としての「そ

れらしさ」を再現した「きれい」な「作品」が生み出されることそのものに意味があった。

しかし、この「作品」が「自分の作品」となったとき、かおるは「きれい」であること、すなわち、「少女マンガ」としての「それらしさ」を再現すること以上のことを要求するようになる。それは、かおる自身の思い描くストーリーとの整合性である。

つまり、このとき、かおるにとって「少女マンガ」というジャンルは、単なる「それらしさ」を追求するための基準ではなくなっている。むしろ、「少女マンガ」というジャンルは、かおるが、他者に自分自身のストーリーを伝えるための手段として用いることのできる資源となる。

事例 33 でかおるは、「少女マンガ」というジャンルに関わる既存の知を持ち出している。また、研究者もかおるによる要求を実現するために、自らが持っている「少女マンガ」というジャンルに関わる知を持ち出している。このような、かおると研究者の双方によって「少女マンガ」というジャンルに関わる知が持ち出され、交渉されることによって、〈いま・ここ〉の場で行われる実践にとって意味のある実践的倫理知が生成されていく。

【事例 33：高校生ウィーク：「少女マンガ」に関わる知の生成】

タイトル文字を書き終え、石田が再び女の子のイラストの色ぬりをはじめると、かおるが「悪魔が出てくるんだよね。」と言って、自分が描いたページの小さな顔のイラストを指さす。石田、「そうか。」と言い、「悪魔、どんなの？」と言ってかおるのかいたページの「悪魔」のイラストを見る。するとかおるは「悪魔は男で一、髪の色は黄色。金髪だから黄色。」と言う。石田がさらに、輪郭はないのか、と聞くとかおるは²「こればけてるときの姿だから。女の子の前だとおつきくなるから。」と答える。石田、納得して「じゃあ、悪魔は横顔にしよう。」と言って、青年男性の横顔のイラストを描き始める。すると、横顔の輪郭をかきおえた時点でかおるが「髪は金髪ね。金髪。」と言う。石田、「金髪だから黄色か。」と言って、色鉛筆立てから黄色の色鉛筆を取り出し、髪型をかいていく。石田、黄色の色鉛筆で髪型の輪郭をとり、「目はどうするの？目は？」とかおるに聞くと、かおるは³「目は…」と言って 10 秒ほど考え、「茶色。みんな茶色だから、茶色。」と答える。そこで、石田、色鉛筆立てから茶系の色鉛筆を取り出し、青年男性のイラストの瞳の色をその色で塗る。するとかおるが「それ、茶色じゃなくて、赤紫じゃないの？」と言うので、石田、³「いいんだよ。悪魔だからちよつと違ってたほうが。」と応える。

(フィールドノート(2006年4月8日)、261-275)

事例 33 では、知の交渉が行われている領域を明確にするため、かおるの発言に下線(実線)、研究者の発言に二重線を施した。また、それぞれ対応している発話に同じ番号を振っている。

「1」は「悪魔」というキャラクターの髪の色に関する発話であり、「2」は「悪魔」と

いうキャラクターのイラストとしての描き方に関わる発話である。また、「3」は「悪魔」というキャラクターの目の色に関わる発話である。

まず「1」ではかおると研究者とがお互いにキャラクターが「金髪」であることを示すために黄色の色鉛筆を用いてイラストを描く必要があること（「金髪だから黄色」）を確認している。「金髪」をデフォルメ化して黄色で示すという技法は、マンガやアニメーションなどで一般的に用いられる技法である。ここではその技法に関わる知を、かおると研究者とがお互いに言語化し、確認する様子を見ることができる。

次に「2」では「これ（かおるによって描かれた悪魔のイラスト：資料6参照）ばけてるときの姿だから。女の子の前だとおっきくなるから。」という、かおるのストーリーを聞いて、研究者が「悪魔は横顔にしよう」と提案している。すなわち、研究者が描いているイラストにおいて、「悪魔」というキャラクターを横顔で描くことによって、「女の子の前」での姿をイラストとして示しておく必要がある、という提案である。

このような提案を研究者が行った背景には、「少女マンガ」の「読者」のコミュニティに関わる中で、研究者個人が経験的に獲得していた知⁸⁵の存在がある。研究者はこのような知を用いて、「おっきくなる」という用語を、「人間の青年になること」あるいは「人間の青年のような姿になること」を意味するものとして解釈した。「少女マンガ」の作品には、このような「変身」を行うキャラクターがしばしば登場する。かおるによって「おっきくなる」というストーリーが提示されたとき、研究者が思い浮かべたのは、アニメーションとしても放映されたこともある、人気のある「少女マンガ」作品、『満月をさがして』（種村, 2002-2004）であった。この作品には、「死に神」と称される登場人物が複数登場する。この「死に神」たちは、普段は、ウサギや犬など愛らしいマスコットのような姿をしているが、本来の「死に神」としての姿は、青年期の少年・少女のような姿である。そのため、『満月をさがして』（種村, 2002-2004）⁸⁶では、「死に神」たちが、何度も、マスコットのような姿になったり、青年期の少年・少女のような姿になったりする。そして、このような「変身」は、「少女マンガ」の「読者」である少女たちによって、「大きくなる（おっきくなる）」と表現される。まだ幼い「少女マンガ」の「読者」たちにとっては、マスコットのような姿から、青年期の少年・少女への姿への「変身」は、小さいものが「大きくなる（おっきくなる）」変化として説明する

85 この知も、研究者が過去に「少女マンガ」に関わるコミュニティに参加する中で身体化した実践的倫理知である。

86 月刊少女マンガ誌『りぼん』に2002年から2004年にかけて連載された、種村有菜による少女マンガである。T

ことが、最も容易でわかりやすい。そのため、「大きくなる（おっきくなる）」という用語は、このような「変身」を説明するものとして、「少女マンガ」の「読者」たちの間で共有されている。

このような「少女マンガ」の「読者」のコミュニティの中で共有された知の存在は、フィールドノート中に示されたやりとりには明示されていない。しかし、このような知の存在を前提としなければ、「おっきくなる」という用語の意味は理解不可能である。研究者はこのような知に基づいて、「悪魔」というキャラクターが、主人公である女の子の前で「おっきくなる」ことを示すためには、横顔で描く方が他者に伝わりやすい、とかおるに提案し、青年男性の横顔のイラストを描く。

つまり「2」で研究者は、自分が経験的に有していた知を、「横顔にしよう」という提案とともにイラストを描くという実践を行うことによって、かおるに提示している。そして、このようにして示された研究者個人の知は、かおるに共有されることによって⁸⁷、あらためて、かおるのストーリーを実現するための知として位置づけられる。

また「3」では、研究者からかおるに「目はどうするの？」と尋ね、それに対し、かおるが「みんな茶色だから、茶色。」と答えている。研究者はこのようなかおるの答えに対応して、茶系の色鉛筆で「悪魔」というキャラクターの目の色を塗るが、この色はかおるの思い描いていた色とは異なっていたらしく、かおるから異議が表明される。これに対し、研究者は別の「少女マンガ」に関わる知を持ち出すことで、自分が持ち出した色の「正当性」を証明しようとする。その知とは、すなわち、「悪魔」というキャラクターなのだから、「人間」のキャラクターである少女や他のキャラクターとの差異を明確にした方が良い、というものである。このような知は、研究者が自分の失敗に対して、後づけの理由として持ち出した知に過ぎない。しかし、この知は一定の説得力を持ち、研究者が持ち出した「赤紫」の色の「正当性」が研究者とかおるとの間で達成される。そのため、かおるはこれ以上、違和感を表明することなく、「悪魔」というキャラクターの目の色は、「赤紫」の色で塗られることになる。

これら「1」「2」「3」の相互行為の中で達成される知は、研究者とかおるとが協働でイラストを描くという、〈いま・ここ〉の実践の中に埋め込まれた実践的倫理知である。この知は、研究者個人のものでもかおる個人のものでもない。研究者とかおるとがイラストを描くと

Vアニメとしても放映された。

⁸⁷ ただし、このとき描かれた青年の風貌について、かおるは違和感を持ったようである。そのため、かおるは、この次の日(4月9日)には、描くべき青年のイラストについて、研究者により詳細な要求を行っている(フィールドノー

いう実践にそれぞれの立場で参加する〈いま・ここ〉の場で現れてきた知である。実践的倫理知とは、このように、ある実践に参加する人々が既に有している知が、〈いま・ここ〉で行われる実践の場に持ち込まれ、相互行為の中で交渉されることによって生成される。つまり、実践的倫理知の生成とは、具体的な場における参加者の実践の中で、参加者それぞれの既有知識が持ち出され、〈いま・ここ〉の場における知へと位置づけ直されることである。

なお、このような交渉の中で、作成されたイラストとかおる自身によってストーリーを示すために提示されたイラストは、交流ノート「楽書掲示板」の見開きページに描かれた。この見開きページに二つのイラストが描かれている様子は資料6に示す。

第五節 考察：「ピア・グループ」による受動的側面と生産的側面の媒介

6. 5. 1. 分析結果のまとめ

以上の分析から明らかになったかおるの参加過程の移行を、「読者」から「作者」への移行という観点からまとめると以下のようなになる。

まず「少女マンガ」の「読者」である研究者によって、かおるは「少女マンガ」というジャンルの「読者」として見いだされる。また、かおる自身も「少女マンガ」の「読者」であることを承認することによって、研究者とかおるとの間に、「少女マンガ」というジャンルを共有する「読者」同士の「ピア・グループ」が生成される。かおるはこの「ピア・グループ」において共有された「少女マンガ」というジャンルを模倣し、パスティッシュ化することによって自身のストーリーを生成する。このことによって、かおるによって生成されたストーリーは研究者にとっても理解可能なものとなり、研究者にもストーリーが共有される。

しかしこの時点では、まだ、かおるは「作者」ではない。かおるが「作者」へと移行するのは、他ならぬかおる自身が自分のストーリーを保護しなければならないという局面に直面するときである。本研究においてそのような局面は二つ存在していた。一つは、研究者とかおるによって構成されるコミュニティにとって第三者的な存在であるゆうたが別の現実が持ちこもうとする局面であり、もう一つは、コミュニティのメンバーである研究者がストーリーの協働構築に失敗するときである。特に二つ目の局面は、コミュニティそのものの関係の変容をもたらし、その結果、かおるは「作者」へと自分自身の参加形態を移行させた。

ト(2006年4月9日)より)。

そして、このような「作者」への移行によって、それまで研究者とかおるによって描かれていたイラストは、かおるにとっての「自分の作品」となる。そのため、かおるは「自分の作品」、すなわち、自分自身のストーリーを他者へと伝えていくための「作品」として、いかにイラストを描くべきかについて研究者に指示するようになる。かおるのストーリーを「作品」として実現するための知は、このような、かおるによる「自分の作品」という意識の発生にともなって生成されていた。

つまり、それまで研究者とともに描いていたイラストが、「自分の作品」として位置づけられることによって、「自分のストーリー」「自分の世界」をいかに他者に伝えることができるか、という問題が発生する。そしてこのような問題が生じることによって、その問題を解決するための実践的・倫理的な知、すなわち実践的倫理知が必要となった。このように実践的倫理知の生成は、学習者の「読者」から「作者」への立場の移行と密接な関係を持つ。

「読者」から「作者」への移行について、本章の分析からは、以下の三つの側面が重要であることが明らかとなった。

- (1) 既存のジャンルの利用（パロディ、パステイッシュ）によるストーリーの生成
- (2) ジャンルを共有する「ピア・グループ」の存在
- (3) 自分自身の領域の保護

「読者」から「作者」への移行とは、このように他者へと自分自身を開き、他者とともにストーリーを生成していくという側面（(1)）と、他者と自分との間に境界を設定し、他ならぬ自分自身の領域を守るという側面（(3)）という、相反する二つの側面が存在している。そして、(2) ジャンルを共有する「ピア・グループ」は、このような二つの相反する側面を調整する役割を果たしている。

6. 5. 2. 「読者」の二つの側面：生産的側面と受動的側面

第一章ですでに述べたように、セルトー（1987）は、大衆的な読みを、「読者」が自分自身の社会的経験を意味づけるために、既存のメディア・テキストを解体し、再統合させることによって構築した、文化のブリコラージュ（cultural bricolage）として位置づけていた。本章で明らかにしたことは、このような「読者」の生産的な側面が初めから単独で存在するのではなく、むしろ、「読者」の生産的な側面は「読者」の受動的な側面と不可分な関係にあるとい

うことである。本章において分析したように、かおるは、他者の領域である既存のジャンルの中で自分自身のストーリーを生成し、結果的には、そのストーリーこそが後に保護されるべき自分自身の領域となった。このように、最終的にかおる自身の領域となる一定の領域は、元来、他者の領域であった場所で生成されたものである。

このことは、テキストに関わる創造性あるいは主体性といったものが単独では存在しえず、常に、受動的な側面との関わりの中で構築されている可能性を示唆している。かおる自身が既存のジャンルのパスティッシュ化によって自身のストーリーを生成したように、あらゆるストーリーの生成・テキストの生成は、程度の差こそあれ、既存のものとの受動的な関わりの中で考えられる必要がある。

6. 5. 3. 「ピア・グループ」による受動的側面と生産的側面の媒介

また、本章では、このような生産的な側面と受動的な側面との関係を（2）ジャンルを共有する「ピア・グループ」が媒介していることを明らかにした。

研究者とかおるとの間で生成された、「少女マンガ」というジャンルを共有する「ピア・グループ」は、一方で、かおる自身のストーリーを他者（研究者）へと開き、他者とともにストーリーを作り出していくための基盤となった。また、もう一方で、「ピア・グループ」は、かおる自身が「ピア・グループ」の外部にいる他者（ゆうた）と自分自身との境界を作り出すための基盤ともなっていた。さらに、このような境界が、「ピア・グループ」内部にも適用され、「ピア・グループ」内部での差異化が行われることで、かおるは自分自身の領域を確立した。つまり、「ピア・グループ」が同質性と差異性とを内包していることによって、「ピア・グループ」の参加者は、その同質性を根拠にしなが、自らの受動的側面を他者とともに共有する。そして、その共有された側面を基盤としなが、自らの差異を発見する中で、自らの生産的な側面を見いだしていく。

つまり、同質性と差異性の共存という「ピア・グループ」の構造的特徴が、学習者の受動的側面と生産的側面とを関連づけ、受動的側面から生産的側面への移行を促した。

本研究では、「「現実」を構成する学習者」という学習者モデルに基づいたメディア・リテラシー学習のための学習環境デザインを追求してきた。「「現実」を構成する学習者」とは、メディアによって構成される「意味の渦」の中に巻き込まれなが、既存の意味を再生産しつつ、同時に新たな意味を生成することによって、自分自身にとっての「現実」を構成する学習者であった。このような観点からすれば、本章で明らかにしたような「ピア・グループ」の機

能、すなわち、「読者」の受動的側面と生産的側面とを媒介するという機能は、まさに本研究が追求しようとしたメディア・リテラシー学習の学習環境デザインとしてふさわしい機能であるといえる。

また、本章の分析からは「ピア・グループ」による受動的側面と生産的側面の媒介が、学習者による実践的倫理知の生成へとつながることも確認することができた。バッキンガム(2006)は、メディア・リテラシー教育の制作活動における、既存のジャンルを利用した実践、すなわち「パロディ」「パスティッシュ」などの実践に注目している。バッキンガムは「パロディ」「パスティッシュ」といった実践の中で、学習者が自分自身のメディアに関する知を加工するのだと指摘する。このような学習者による知の加工とは、学習者個人の知が、〈いま・ここ〉の実践の場の中に持ち出されることによって、〈いま・ここ〉の場における実践的倫理知へと位置づけ直される現象を意味している。

本研究が明らかにした過程、すなわち、ジャンルを「ピア・グループ」内の他者と共有しつつ、「読者」から「作者」へと移行し、実践的倫理知の生成が促されるという過程は、バッキンガム(2006)によるこのような指摘の根拠となる学習者自身の変容を明らかにしたものであるといえる。バッキンガムは明示的に述べていないが、バッキンガムが指摘するようなジャンルを用いた制作活動の教育的意義は、そのような制作活動が行われる学習環境のデザインをも含めて議論されるべきである⁸⁸。この点について、本章の議論からは、「ジャンル」を用いた制作活動のための学習環境デザインのひとつのモデル、すなわち、「ピア・グループ」というモデルを提案することができる。

88 バッキンガムは、「ジャンル」を用いた「パロディ」「パスティッシュ」の実践が、「きわめて危険な諸刃の剣」(バッキンガム,2006,p.168)となる可能性があるとして述べている。ここで問題とされているのは、「不公正な」叙述や、破壊的で不作法なブラック・ユーモアなどである。本研究では、これらが教育学的に非難されるべきことなのかについて判断をすることは差し控えるが、このような現象が生じる可能性も考慮した上で「ジャンル」を用いることをメディア・リテラシー教育の中に積極的に位置づけるためには、「ジャンル」を用いた活動を行うための学習環境のデザインを包括的に考慮していくことが必要である。

第七章 「ピア・グループ」によるメディア・リテラシー学習の支援（3）

－学校と美術館との連携による鑑賞教育プロジェクトの実践－

第一節 本章の意義と目的

本章では、「ピア・グループ」モデルによる学習環境デザインを、学校における教育実践に適用した事例を分析する。これによって、教科教育の実践における「ピア・グループ」モデルの有効性を確認することが本章の目的である。第五章・第六章で確認してきた「学習」が主にインフォーマルな学習としての性質を持っていたのに対し、本章で確認する「学習」は、教科教育（本章においては美術科教育）において生じるフォーマルな学習と、美術館という場で生じるインフォーマルな学習との連続体の中に位置づけられることになる。序章でも確認したとおり、学習環境のデザインという視点は、「フォーマル」「インフォーマル」といった従来の枠組みを越えて、「学習」という現象を実現する人とモノとの関係性を議論することを可能にする。本章で取り上げる事例は、フォーマルな教科教育としての枠組みの中に、インフォーマルな性質を持つ「ピア・グループ」での学習を取り入れることで、「フォーマル」「インフォーマル」といった枠組みに捉われない学習を実現しようとした事例である。

本章においてとりあげるのは、美術科の授業の一環として行われた鑑賞教育の実践である。近年の美術科教育では、鑑賞教育において学習者による鑑賞をどのように支援するかが議論されている（例えば、アレナス, 1998, 2001）。このような議論の中で、「アート・リテラシー」（arts literacy）⁸⁹（フィルムアート社・プラクティカ・ネットワーク, 2004）や「ヴィジュアル・リテラシー」（visual literacy）といった概念が注目され、学習者自身がアートについて語るような教育的支援のありかたが議論されている。フィルムアート社・プラクティカ・ネットワーク（2004）では、以下のように「アート・リテラシー」を定義している。

「「一億総ゲージョツ時代」と言われるほど、現代は表現ツールにあふれています。バーチャルネットワークのなかで表現の場は無限ですし、表現をするためのスキルや知識も日々ながされます。しかしどんなに技術を磨き、知識を得ても、もし目の前に

89 「アート」(art)ではなく、「アーツ」(arts)と複数形になっているのは、狭義の絵画作品・造形作品を対象とした「美術」だけでなく、音楽や写真、映像、映画といったさまざまなジャンルを対象とするためである(フィルムアート社・プラクティカ・ネットワーク, 2004, p.29)。

本研究における「メディア・リテラシー」の概念は、「アート・リテラシー」の概念と共通するところが多い。実際、本研究が参考にする、近年のメディア・リテラシー教育研究では、「メディア・リテラシー」ではなく「ヴィジュアル・リテラ

ある一枚の印象的な絵を、自分で感じ、自分の言葉で表現できなければ、もの足りなさが残るでしょう。いちど、重くなった技術や知識を横に置いて、自分の感覚だけでアートを鑑賞し、理解し表現してもいいのかもしれませんが。実は、こうした新しい芸術鑑賞の流れは世界的にあるのです。それは「アート・リテラシー」 Arts Literacy と呼ばれます。」（フィルムアート社・プラクティカ・ネットワーク,2004, p.28.)

「自分で感じ、自分の言葉で表現する」という「アート・リテラシー」の目標は、実践的倫理知の生成という観点からは、どのように捉えることができるか。これについては川俣(2001)の議論が示唆深い。川俣(2001)は、エスノメソドロジーの「相互反映性」(reflexivity)という概念を用いて、アート作品に対する「能動的認識」(川俣,2001, p.95)を論じる。相互反映性とは「文脈が行為に先立って存在するのではなく、その行為とそれに続く行為によってその場的に作り続けられることを示す用語」(加藤・鈴木,2004, p.220)である。川俣(2001)は以下のように述べる。

「現象学的に物事を見る視点から、客観的に人々の身体を通して状況に入り込む「能動的認識」は、自明性によって成り立っている常識を相対化し、実践的現実へと向かう。そしてそこにある現実、リフレクシヴ(相互反映的)なものであり、相互行為活動を通して維持されているが、壊れやすく脆いものであり、つねに可変的である。」(川俣,2001, pp.94-95)

この引用に示されているように、川俣は人々の相互行為によって相互反映的に作り上げられる「文脈」(加藤・鈴木, 2004, p. 220)を「実践的現実」と捉える。川俣が「能動的認識」と呼ぶのは、〈いま・ここ〉の場とは異なる場所で作り上げられた常識を相対化し、〈いま・ここ〉の場の中で作り上げられる「実践的現実」へと向かう姿勢である。鑑賞という行為がアート作品に対する「能動的認識」によって成立するとすれば、鑑賞という行為の中で作り上げられる実践的倫理知とは、アート作品を鑑賞する〈いま・ここ〉の場で作り出された「実践的現実」に関する知として定義できる。それは鑑賞という実践に参加する学習者の視点から見れば、ある特定のアート作品との関係性を構成するための知であ

シー」という用語が用いられることも多い。

り、そのような関係性についての知でもある。

さまざまな個性を持つアート作品を目の前にしたくいま・ここ>の場でさまざまな行為を行うことによって、相互反映的にアート作品と学習者との間に「実践的現実」が作り出される。この「実践的現実」にはアート作品それ自体の意味や作者のアイデンティティ、作品を見る学習者のアイデンティティなど、ひとつの「実践的現実」を構成するさまざまな要素が含まれる。

「自分で感じ、自分の言葉で表現する」というアート・リテラシーの目標は、相互反映的にこのような「実践的現実」を作り出すこと、そしてそのようにして作り出された「実践的現実」を言語化することと捉えることができる。実践的倫理知とはこのようなかたちで作り出された「実践的現実」の文脈に関する知である。

本研究では、学習者自身が相互反映的に知を生成・言語化するための支援として、「ピア・グループ」モデルに基づく学習環境のデザインを行った。具体的には、校外学習として行われた美術館における鑑賞教育の中で、学習者による鑑賞を支援することが本章で行った教育実践の目的である。

なお、本章では、鑑賞教育に関わって複数の企画を実施しているが、これら一連の企画を総称する場合には「D高等学校鑑賞教育プロジェクト」と呼び、このプロジェクトの最後に実施された、学校の美術科の授業として行われた鑑賞教育の実践を示す場合には、「鑑賞教育」と呼ぶ。

第二節 調査の概要

7. 2. 1. フィールドの概要

1) D高等学校における美術科教育

本章における教育実践は、D高等学校における美術科科目「美術Ⅰ」の一環として行われた。「美術Ⅰ」はD高等学校における第1学年の選択必修科目である⁹⁰。

D高等学校の教育課程上、第1学年は必修科目が多く、芸術科の科目（「美術Ⅰ」「音楽Ⅰ」「書道Ⅰ」）は第1学年における唯一の選択科目である。D高等学校では選択した芸術科の科目が共通する者同士が同じクラスに配置されるようなクラス分けがなされており、「美術Ⅰ」

⁹⁰ D高等学校における美術科の科目としては、この他に、2年生・3年生の選択科目（「美術Ⅱ」「美術Ⅲ」）がある。

選択者のクラスは「美クラ」（「美術クラス」の略称）と呼ばれている（フィールドノート（2007年3月14日）より）。

「美術Ⅰ」の授業では、例年、年に数回、近隣の美術館への校外学習というかたちで鑑賞教育が実施されている（D高等学校OB・OGへのインタビューより）。前年度までは校外学習による鑑賞教育はすべて、水戸市内にある県立近代美術館（以下、県立近代美術館）において行われていたが、本年度はそのうちの1回を水戸芸術館現代美術ギャラリーで行った。前年度までの鑑賞教育において水戸芸術館が利用されなかった理由として、D高等学校美術科担当の教師は、「展覧会一つ一つが単発になってしまっている」（フィールドノート（2006年12月18日）・提供資料）ことその他、高校生が水戸芸術館現代美術ギャラリーに無料で入場できる「高校生ウィーク」期間が教師・生徒とともに多忙な年度末に設定されているため利用しにくいこと（フィールドノート（2007年3月20日））を挙げている。

これまで、校外学習による鑑賞教育は以下のようなかたちで実施されていた。D高等学校では1日に計5コマ（1限から5限）の授業が行われる。「美術Ⅰ」の授業はこのうち、4限目に設定されている。校外学習による鑑賞教育が行われる日は、その日の5限目に割り当てられている授業と4限目の授業（「美術Ⅰ」）を交換し、5限目から放課後までの時間を使って校外学習による鑑賞教育が行われる。鑑賞教育終了後、生徒たちは自由に解散する。

鑑賞教育の授業への出席については、生徒たちが県立近代美術館に到着した時点で、教師がチェックを行う。生徒たちへの課題は、県立近代美術館に展示されていた作品のいずれかを選び、レポートを書くことである。レポートの形式は自由であり、レポートの分量も明確には定められていない。

今回行われた、水戸芸術館現代美術センターでの鑑賞教育も、これまで行われてきた県立近代美術館での鑑賞教育と同様の流れで行われた。ただし、生徒たちの課題となるレポートについては、研究者が作成したワークシート等の教材（資料7・8・9）⁹¹を用いた。

2) 水戸芸術館現代美術センターにおける鑑賞支援プログラム

水戸芸術館現代美術センターについての概要は、第六章第二節（6.2.1.）で述べたとおりで

91 本調査で分析する鑑賞教育プロジェクトは、研究者と研究協力者I氏との共同プロジェクトとして行われたものである。そのため、ワークシート等の教材は、原案を研究者が作成し、研究協力者I氏とともに相談した上で、最終的な教材とした。この教材作成過程においては、研究協力者I氏と同様に、D高等学校の卒業生である犬山みか（仮名）から助言をもらう他、鑑賞教育プロジェクトの実施時期と同時期に開催されていたカフェ「cafe ial」にボランティア・スタッフとして参加していた高校生（石黒ミサ（仮名））にも協力を依頼した。

ある。

水戸芸術館現代美術ギャラリーでは、これまで、来館者によるアート作品の鑑賞を支援するためのプログラム（以下、鑑賞支援プログラム）を展開しており、その一連の教育普及プログラムの概要や成果は水戸芸術館現代美術センター（2004）『ボランティアの本』に報告されている⁹²。

これら来館者への鑑賞支援を目的とした鑑賞支援プログラムのうち、もっとも特徴的なものは、「CACギャラリートーカー」⁹³をめぐる一連のプログラムである。「CACギャラリートーカー」とは、現代美術ギャラリーにて来館者の鑑賞を支援する市民ボランティアである。「ギャラリートーカー」の役割としては、「作品の解説者ではなく、来館者と対話し、また参加者同士の意見交換も促しながら、共に現代美術の楽しみ方を探っていく」（水戸芸術館, 2004, p. 6）ことが期待されている⁹⁴。

本章で分析する鑑賞教育プロジェクトと関わって重要な点は、これらの鑑賞支援プログラムが、アート作品に関わる知識の「教え込み」ではなく、来館した鑑賞者自身によるアート作品の体験や、アート作品に対する意味の生成を重視しているという点である。水戸芸術館現代美術センター（2004）には以下のような説明がある。

「現代美術は、作品の多様な解釈が成り立つ点が魅力でもあります。作品の背景を知る“解説”については、作家自身や専門家による講演などが鑑賞の大きな助けになるのは確かでしょう。一方、作品を前に「私はこう感じる」という個々の自由な“体験”をサポートするために、「ギャラリートーク」があります。」（水戸芸術館現代美術センター, 2004, p. 7）

「CACギャラリートーカー」の活動としては、展覧会会期中の週末に現代美術ギャラリー内で行われる「ギャラリートーク」（「ウィークエンド・ギャラリートーク」）の他、学校における鑑賞教育を支援するための「出張型ギャラリートーク」も行われている。「出張型ギャラリートーク」では、「CACギャラリートーカー」が小学校や中学校、高等学校の教室へ出

92 これらの鑑賞支援プログラムの一環として、「ギャラリーライター」（水戸芸術館現代美術センター, 2004, pp.22-23）が来場者に向けて作品についてのコメントを作成し、それを自由に手にとれる資料として会場内に設置するという試みも行われている。鑑賞教育プロジェクトは、この活動に示唆を受けて企画・実施された。

93 「CAC」とは「現代美術センター」（Contemporary Art Center）の略称である。

94 これらの鑑賞支援プログラムは、アミア・アレナスの提唱した「対話型作品鑑賞方法」（福, 2006）に基づいてい

向き、生徒たちにアート作品について自由な話し合いを行わせるための支援を行っている。また、D高等学校での鑑賞教育のように、校外学習というかたちで行われる鑑賞教育において「CACギャラリートーカー」を活用する学校も複数存在する（フィールドノート（2007年2007年3月14日・3月15日）より）。

このように水戸芸術館現代美術ギャラリーでは、学校と連携した教育プログラムを行っており、D高等学校における鑑賞教育プロジェクトは、このようなプログラムの一環として企画・実施された。

3) 「夏への扉—マイクロポップの時代」展

水戸芸術館現代美術センターでは、「現代美術センター」という名称どおり、現代美術⁹⁵の企画展（年4回）が行われている。これらの企画展の趣旨はさまざまである。「夏への扉—マイクロポップの時代」展では、松井みどりによって提唱された「マイクロポップ」（松井, 2007）という概念を代表的に示す15人の作家によるアート作品が展示された。

「マイクロポップ」（Micropop）とは、1990年代以降に生まれた日本のアートの動向を示す概念である。この概念について松井（2007）は以下のように説明している。

「マイクロポップとは、制度的な倫理や主要なイデオロギーに頼らず、様々なところから集めた断片を統合して、独自の生き方の道筋や美学をつくり出す姿勢を意味している。

それは、主要な文化に対して「マイナー」（周縁的）な位置にある人々の創造性である。主要な文化のなかで機能することを強いられながら、そのための十分な道具を持たない人々は、手に入る物で間に合わせながら、彼らの物質的欠落や社会的に弱い立場を、想像力の遊びによって埋めあわせようとする。

マイクロポップは、また、人から忘れられた場所や時代遅れの事物に目をつける。その場所で見つけた小さな事実—場所の隠れた意味を表すような—をもとに、人々や物を新たな関係性への連鎖のなかに置き換えながら、コミュニケーションを促すゲームや集いの場をつくり、共同体への新たな意識が育つきっかけをつくっていく。

る。「対話型作品鑑賞方法」の具体的な方法については、アレナス(1998,2001)を参照。

95 「現代美術」とは、広義には20世紀以降の前衛的なアート作品全般を示し(例えば、菅原,1994;アレナス,1998)、狭義には1950年～1960年代以降の「芸術」という枠組みの外部に積極的に関わろうとするアート作品

マイクロポップの概念は、フランスの哲学者ジル・ドゥルーズとフェリックス・ガタリによる「マイナー文学」の定義と、フランスの歴史学者ミシェル・ド・セルトーが主張した「日常性の実践の戦術」の理論に触発されている。二つとも、移民、子供、消費者など、常に「大きな」組織に従属している周縁者と見なされている人々が、その一見不利な条件を利用して自分たちに適した環境や新たな言葉をつくり、メジャーな文化を内側から変えていく、「小さな創造」の革命的な力についての方法論なのだ。」（松井, 2007, pp. 6-7）

「夏への扉—マイクロポップの時代」展は、1990年代以降の日本におけるアート作品を扱っているという点、そして、引用した松井（2007）の説明に見られるように、現代社会における周縁的な位置にある人々による日常的な「戦術」（セルトー, 1987）を展覧会のテーマとしている点で、現代の日本において青年期を生きる学習者たちにとって比較的身近なテーマを扱った企画展であったと考えられる。

7. 2. 2. D高等学校鑑賞教育プロジェクトの概要

鑑賞教育プロジェクトにおける学習の流れは以下のとおりである（表 7-2-2-1）。

D高等学校鑑賞教育プロジェクトは、主に、二つの局面から成る。一つは、ギャラリーガイド「D高生による感想ノート」作成のための一連のワークショップ（前半）である。これは、D高等学校の美術部に所属する1年生部員4名のみを対象に行った。もう一つは、前半の学習活動によって作成されたギャラリーガイド「D高生による感想ノート」を教材として利用した鑑賞教育（後半）である。これは、D高等学校の1年生のうち、美術科を選択履修している全生徒106名を対象に行った。

これらどちらの教育活動・教育実践においても「ピア・グループ」モデルによる学習環境デザインが施されている。前半に行われた美術部員を対象としたワークショップでは、美術部の仲間同士である4人が仲間同士としての関係を持ち込みながら、自由に作品について話し、作品についての感想などを文章化していけるよう配慮した。また、後半に行われた鑑賞教育では、「気楽に話のできる友達と一緒にしゃべりしながら、作品を鑑賞しましょう」という、「鑑賞のすすめかた」についての指示を行うとともに、仲間同士で作家あるいは作品を選びワ

全般を示す(例えば、暮沢, 2002; 西嶋, 2004)。

ークシートを記入するという活動を組織することによって、仲間同士でのインフォーマルな話し合いを活性化させるよう配慮した。

表 7-2-2-1 : 全体の流れ

日程	学習の流れ	所要時間
2月 23 日	① <u>・ギャラリーガイド作成のためのギャラリートークに参加(美術部員のみ)</u> →「CACギャラリートーカー」の案内に沿いながら、展示されている作品を前に自由に会話する	1時間半
	② <u>ギャラリーガイド作成のためのアートライティング・ワークショップ⁹⁶に参加(美術部員のみ)</u> → メンバーそれぞれが感想を書きたい作家を挙げて、「ギャラリーガイド」の執筆分担を決定 → それぞれの担当の作家の作品について、研究協力者I氏の案内に沿いながら、①作品中の要素を挙げる、②ストーリーを作るという順序で文章化を行う。	2時間
3月4日	③ <u>ギャラリーガイド編集会議に参加(美術部員のみ)</u> → 完成原稿をもちより、目次や原稿の配置について話し合う。 → グループ名と執筆者のペンネームを考える。	2時間
	ギャラリーガイド「D高生による感想ノート」(資料7)完成(研究者) 鑑賞教育用ワークシート(資料8)・ワークシート記入見本(資料9)作成(研究者)	
3月 16 日 (第1回)	④ <u>D高等学校・鑑賞教育</u> → 2人～3人で1グループとなり、自由に会話しながら、展覧会を鑑賞する。	1時間～ 2時間
3月 20 日 (第2回)	→ ギャラリーガイド「D高生による感想ノート」やワークシート記入見本を参考に、1グループで1枚、ワークシートへの記入を行う。	

このような、「ピア・グループ」モデルに基づく支援を行う他に、後半の鑑賞教育ではピア・アプローチによる二つの支援を行った。ひとつは、(1) D高校美術部1年生を対象としたワ

96 「アートライティング」とは研究協力者I氏による命名である。研究協力者I氏の所属する大学では、「アートライター大賞」という高校生向けのコンテストを実施している。その資料によれば、「アートライターは、アートの現場で経験したことを言葉にして、みんなの心に伝える人」と定義されている。これに基づいて「アートライティング」を定義するならば、「アートの現場で経験したことを言葉にすること」となる。

なお、「ワークショップ」という用語については、中野(2001)を参照。

ークショップ（前半）で作成したギャラリーガイド「D高生による感想ノート」（資料7）を鑑賞前に配布したことである。ギャラリーガイド「D高生による感想ノート」は鑑賞やワークシート記入の際の手がかりとして利用してもらうことを目的として作成されたものである。

「D高生による」と具体的な学校名を記した理由は、ギャラリーガイド「D高生による感想ノート」の作者が、同じ学校の同学年の生徒であることを学習者に可視化するためである。もうひとつは、（2）鑑賞やワークシート記入の際に「ピア・エデュケーター」による支援を行ったことである。具体的には研究者以外に、10代後半から20代前半の大学生など3名（男性2名・女性1名）が、「ピア・エデュケーター」として鑑賞教育の場に参加し、グループでの会話の促進や、ワークシート記入の支援などを行った⁹⁷。

「ピア・エデュケーター」は「問題を克服し、ある程度トレーニングを受けた」人々として定義されている（劔, 2006, p. 26）。「ピア・エデュケーター」は、経験や価値観を共有できる仲間としての側面と、「問題を克服」し「トレーニングを受け」ることによる支援者としての側面とを同時に持つ存在である。そのため、「ピア・エデュケーター」は学習者と「斜線的関係」⁹⁸（柴山, 2001, p. 142）を持つことができる。「ピア・エデュケーター」の学習環境デザインとしての特質は、このような「斜線的関係」の成立にあると考えられる。

そこで、本章ではこのような「斜線的関係」の成立を意図して学習の場に参加する「先輩」としてのピアを、「（広義の）ピア・エデュケーター」と呼ぶことにする⁹⁹。本研究で採用した「ピア・エデュケーター」は、広義の「ピア・エデュケーター」である。

97 「ピア・エデュケーター」3名のうち1名は、3月20日の鑑賞教育には参加していない。すなわち、3月16日には研究者を含め4名（男性2名・女性2名）の「ピア・エデュケーター」が参加し、3月20日には研究者を含め3名（男性1名・女性2名）の「ピア・エデュケーター」が参加した。

98 「斜線的関係」とは、親子や先生-生徒など「垂直の関係」でも、友達同士の「同列の関係」でもない中間的な関係性である。このような関係性の例としては、ある学習者と、その学習者よりも熟練した経験を持つ学習者との関係性を挙げることができる。柴山(2001)は日本語習得という観点から、保育園の友達同士に生じる「斜线的関係」を明らかにしている。

99 広義の「ピア・エデュケーター」という概念を用いると、性教育で行われてきた「ピア・エデュケーション」という学習環境デザインのモデルと、「ピア・グループ」との境目は曖昧になる。その理由は、「ピア・エデュケーション」が「ピア・エデュケーター」による教育、支援活動」という同語反復的な定義しかなされていないことによる。

そこで本研究では、「支援者」というある程度安定した役割を持つピアが学習の場に参加する場合を「ピア・エデュケーション」とし、そのような安定した役割を持つものがない場合を「ピア・グループ」とする。しかし、このような役割は人々の関係性の中で常に揺れ動いていることに留意する必要がある。

7. 2. 3. 調査方法・分析方法

1) 調査方法

まず、1年生の美術科選択者全員を対象とした鑑賞教育において、研究者が学習者に行った指示の内容を確認する。実際に配布した資料は資料8(1)に示した。

鑑賞教育に参加する学習者には、「鑑賞のすすめかた」と「ワークシート記入のしかた」の二項目について指示を行っている。

「鑑賞のすすめかた」については、以下のような指示を記した資料を配布した。

★ 鑑賞のすすめかた

【1】 ギャラリーを一緒にまわりたい友達を集めましょう。

とても仲の良い親友同士の2人だけでも、いつも一緒にいる仲間でもOKです。

気楽に話のできる友達と一緒に、おしゃべりしながら、作品を鑑賞しましょう。

【2】 2人1組のペアで1枚ワークシートを記入します。

(※これはあくまで目安です。メンバーが余ってしまうときは1人や3人1組でもOK)

2人のペアだったら1枚。3人グループなら1枚か2枚。5人グループだったら2枚か3枚。

集まった友達の数に応じてワークシートの枚数を決めましょう。

あなたのグループの人数は何人？何人の作家について文章を書きますか？

【3】 一緒にいる友達とおしゃべりしながら鑑賞しましょう。

今回もっとも大切なことは、友達と一緒に作品を見ること。

あなたの友達は、その作家や作品のどういうところが好きで、どういうところが嫌いでしょうか？

それは、あなたとどこが同じで、どこが違いますか？

これらの指示を行うことによって、「ピア・グループ」モデルに基づく学習環境デザインを行うことを試みた。具体的には、ふだんから一緒にいる仲間同士でインフォーマルな会話を行いながらワークシートを記入してもらうことで、学習者自身による意味生成と言語化を支援することがねらいである。

「ワークシート記入のしかた」については、「鑑賞のすすめかた」と同じ資料に、以下のよ

うな指示を記した。

★ ワークシート記入のしかた

このワークシートで記入された文章((4)の文章)は、「高校生による感想ノート」として、「夏への扉—マイクロポップの時代—」展を見にきた方々のために公開する予定です。文章のスタイルは、感想文のスタイルでもかまいませんし、あるいは、物語のスタイルや詩のスタイルをとってもかまいません。

自分の好きなスタイルで、自分たちの選んだ作家の作品について紹介する文章を作成してください。

(1) どの作家や作品について文章を書くか？：

選んだ作家の名前、あるいは、選んだ作品の名前を書きましょう。

(2) 気づいたこと：

作品の中に発見したものや、作品全体をとおして気づいたことなどを自由にあげてみましょう。

(3) 好きなおところ/嫌いなおところ：

その作家や作品の好きなおところ・嫌いなおところについて自由にあげてみましょう。

(4) 選んだ作家や作品について紹介する文章を書いてみましょう

※ (2)と(3)についてはどちらか一方でもかまいません

学習者がワークシートの記入を意味のある活動として捉えることができるよう、ワークシートに記入された文章は、後日、「夏への扉—マイクロポップの時代」展の他の来場者に公開することとした。そのため、学習者にとっては、他者に向けて自分自身の言葉を伝えられるような文章を作成することが課題となる。「気づいたこと」「好きなおところ/嫌いなおところ」はそのような文章を作成するための段階的な支援を提供するために設定した¹⁰⁰。

また、「自分の好きなスタイルで、自分たちの選んだ作家の作品について紹介する文章を作成してください」という指示にも示されているとおり、文章のスタイルは自由とした。実際、

100 「気づいたこと」「好きなおところ/嫌いなおところ」を経て、「(4) 選んだ作家や作品について紹介する文章」を書くという段階的な支援のありかたについては、チェインバーズ(2003)に示されているブックトークの「基本的質問」や松山(2005)「静止画からスタート」(pp.44-57)を参考にした。

学習者が文章を作成する際の参考にすることができるギャラリーガイド「D高生による感想ノート」には、論説文スタイルの文章から一行詩のようなスタイルのものまで、さまざまなスタイルの文章が掲載されている(資料7参照)。資料9に示したワークシート記入例では、「(2) 気づいたこと」「(3) 好きなところ/嫌いなところ」については、文(単文中心)の箇条書き、「(4) 選んだ作家や作品について紹介する文章」については、他の来場者に向けて「おすすめスポット」を紹介するという形式で文章が記述されている。さらにワークシート記入例ではところどころイラストが記入されており、言葉以外の表現方法も可能であることが示されている。

調査方法は参与観察の方法を採用した。本調査では、研究者自身もひとりの「ピア・エデュケーター」として鑑賞教育の場に参加しながら、ギャラリー内で生じる具体的な相互行為をフィールドノートに記述した。

2) 分析方法

本章では、学習者による記述が多く、かつ、ワークシート記入例(資料9)とは異なる作家である泉太郎(7.3.1.表7-3-1(2))についてとりあげた学習者に焦点を当てる。分析対象は、泉太郎作品を取り上げたグループのワークシートと、泉太郎作品をめぐって生じた相互行為について書かれたフィールドノートである。これらを複数のデータを包括的に分析することによって、その作家の作品と向き合いながらワークシートを記入することが、どのように学習者の意味生成・言語化を促していったのか、さらにそれはどのように実践的倫理知の生成へとつながるのかを記述する。

なお本研究では、ワークシートに記述された文章の全体的傾向を分析の焦点としない。しかし、このような全体的傾向を確認することは、教育実践の成果を確認するために有用である。そこで、本研究では(1)ワークシートのそれぞれの枠組みにおいて記述された文の複雑さと、(2)「(4)選んだ作家や作品について紹介する文章」に記述された文のスタイルについて分析した結果を巻末の資料に示した(資料11)。

第三節 D高等学校の鑑賞教育における「ピア・グループ」の機能

7.3.1. 全体的傾向

参加した学習者の人数・グループ数(提出されたワークシート数)は以下のとおりである(表7-3-1(1))。また、それぞれのグループが選んだ作家を表7-3-1(2)に示す。

表 7-3-1(1) : 鑑賞教育参加者の人数・グループ数

	人数	グループ数
第1回(3月16日)	68	28
第2回(3月20日)	38	14
合計	106	42

表 7-3-1(2) : 対象となった作家

一人の作家 (40)	島袋道造(写真)	0
	タカノ綾(絵画・ドローイング ¹⁰¹)	0
	有馬かおる(ドローイング)	0
	青木陵子 (ドローイング・インスタレーション ¹⁰²)	4
	奈良美智(絵画)	0
	杉戸洋(絵画)	1
	野口里佳(写真)	2
	落合多武(ドローイング)	1
	森千裕(絵画・ドローイング・造形)	9
	泉太郎(映像・インスタレーション)	9
	國方真秀未(絵画)	1
	大木裕之(映像・インスタレーション)	1
	半田真規(造形・インスタレーション)	3
	田中功起(映像・インスタレーション)	6
K. K. (映像・インスタレーション)	3	
複数の作家 (2)	青木陵子・有馬かおる	1
	奈良美智・杉戸洋	1
	合計	42

101 「ドローイング」(drawing)とは、鉛筆・ペン・クレヨンなどで描いた線画のことを示す。油絵など絵の具で描いた「ペインティング」(painting)は、通常、「絵画」と呼ばれる。

102 「インスタレーション」とは、「本来的には「据付け・設置」の意味。美術においては、屋内・屋外を問わず、展示される場所にあわせて空間を組織し、展示期間が終われば解体されることを前提とする「一回性」を基盤とした立

表 7-3-1(2)に示されている、複数の作家を選んだ2グループは、それぞれ別のかたちで、複数の作家を紹介している。青木陵子・有馬かおるを選んだグループは、2人1組のグループであったが、彼女たちは、それぞれ別の作家について記述を行っていた。これに対し、奈良美智・杉戸洋を選んだグループは、奈良作品・杉戸作品がともに展示されている展示室全体（資料10参照）について記述を行っていた。

表 7-3-1-2(2)から明らかなように、森千裕と泉太郎の作品を対象としてワークシートの記入を行ったグループが多い。このうち森千裕は、ワークシート記入例（資料9）でとりあげられた作家である。そのため、ワークシート記入例を参考にワークシートを記入しようとする学習者は、森千裕を選ぶ傾向にあったと考えられる。

泉太郎は、森千裕と同様、多くのグループにワークシート記入対象として選ばれた作家である。泉太郎は、他の作家と同様、ギャラリーガイド「D高生による感想ノート」に作品紹介の文章が掲載されている。しかし、森千裕とは異なり、ワークシートやワークシート記入例等の教材などでは特別に取り上げられていない。

7. 3. 2. 記述対象としての泉太郎作品

本章で、事例としてとりあげるのは、泉太郎による一連の作品に対して記述が行われたワークシートの記述内容である。「夏への扉—マイクロポップの時代」展において泉太郎の作品は8作品展示されている。泉太郎作品の展示風景は以下のとおりである（図7-3-2-1-1）。



図 7-3-2-1-1 : 泉太郎作品展示風景 ¹⁰³

体作品」(暮沢,2002, p.142.)のことを意味する。

¹⁰³ 図版は松井（2007, p. 20）より引用した。

本章で特に泉太郎の作品をとりあげる理由は、泉太郎の作品が鑑賞者との間に形成する独特の関係性にある。松井（2007）は泉太郎の作品を「ビデオの中での出来事と場との関係を強調し、鑑賞者自身の身体的な体験を促す展示にも優れている」と評している。このような「ビデオの中での出来事と場との関係の強調」によって形成される鑑賞者と作品との関係性とは「みる-うたう」関係（やまだ, 1987）である。

やまだ（1987）は、人間の原初的なコミュニケーションの形態を「みる-うたう」の軸「みる-とる」の軸という二つの軸に整理している（図 7-3-2-1-2）。

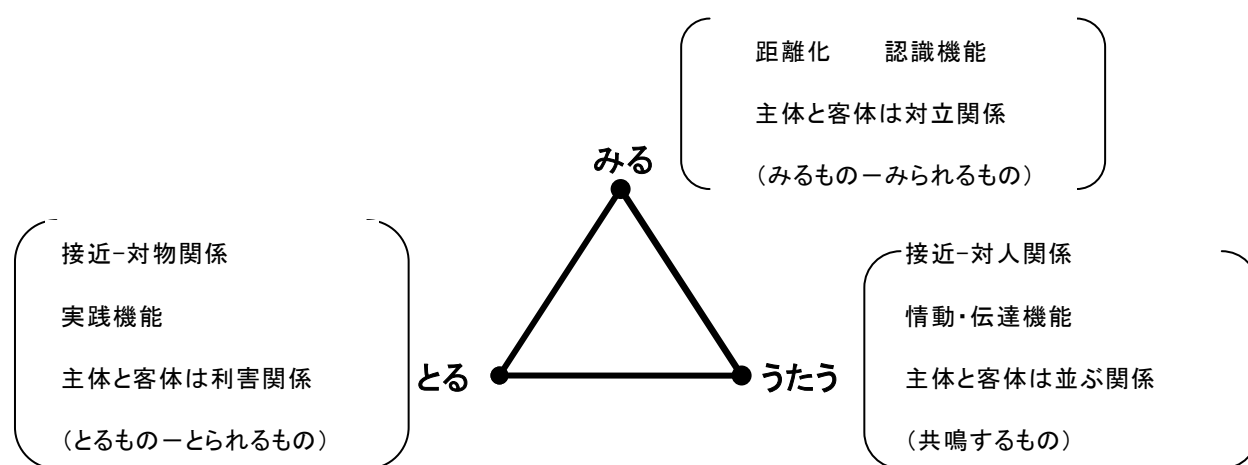


図 7-3-2-1-2：「みる-とる」関係と「みる-うたう」関係（やまだ, 1987, p.57）

これら二つの軸に象徴される関係はそれぞれ、主体と「人」との間に形成される関係、主体と「物」との間に形成される関係である。ここで「人」「物」という用語は、「原理的な概念」「根源語」（やまだ, 1987, p. 56）としての意味で用いられている。「人」は、主体と共に「うたう」間柄にあり、主体と同じ「心理的场所〔ここ〕」（やまだ, 1987, p. 59）で共存する。これに対し、「物」は主体と客体とに別れ、主体が「とりにいく」対象となる。このような「人」と「物」との間の関係性の違いを、やまだは「我と汝の関係」（「人」との関係）、対、「我とそれとの関係」（「物」との関係）と整理している（やまだ, 1987, p. 60）。

さらに、やまだ(1987)は、このような「物」との関係に成立する「みる-とる」関係と「みる-うたう」関係を基盤として成立する関係性、すなわち、人と人との関係性の中でモノの存在を共有するような三項関係が、言語機能の基礎になることを明らかにした。三項関係とは、すなわち、あるモノとしての世界を、そこから離れた場所で静観的に認識するという、主体-

物一人との三項関係である。ひとつの世界を特定の方法によって表示する「美術」「芸術」の作品が、通常、鑑賞者との間に形成する関係はこのような三項関係である。すなわち、作者によって提示された「物」としての世界を、作者と鑑賞者という人との関係性の中で「みる」という三項関係である。

これに対し、泉太郎の作品は鑑賞者との間に「みるーうたう」関係を形成する。作品であるビデオ映像の中には、作者本人が頻繁に登場する（図 7-3-2-1-3）。



図 7-3-2-1-3 : 泉太郎『Untitled』より¹⁰⁴

また、作者が登場しない作品においても、声や手、指など、さまざまなかたちで作者の姿が残されている。そのため泉太郎作品の鑑賞者は、提示された「物」としての世界の中に、作者本人の姿を確認せざるを得ない。そこに成立するのは作者である泉太郎自身との関係性である。

このような関係性は、「子供の遊びのようなユーモアを含んだ、脱力するほどばかばかしい行為」（松井, 2007, p. 44）と形容されるような泉太郎作品の性質によって、さらに確定的なものとなる。例えば、図 7-3-2-1-3 に示した無題の映像作品¹⁰⁵の中で作者は、一万円札に印刷された福沢諭吉の顔の部分を折り曲げ、その一万円札を上下に倒すことによって印刷された福沢諭吉の表情を変化させるとともに、その表情の変化に合わせて自分の表情を変化させる。また、『ラマ』という作品では、動物図鑑の中にあるさまざまな動物のイメージ画像に合わせて、作

104 画像は、LOAPSホームページ「泉太郎'sギャラリー」<http://www.loaps.com/myalbum+myloaps.uid+20.htm> (2007年5月31日アクセス)より引用。

105 この無題の作品は、「泉太郎'sギャラリー」(LOAPSホームページ <http://www.loaps.com/myalbum+myloaps.uid+20.htm>)では、作品情報として「毎日映像を作ってみたシリーズ」という名称で紹介されている。

者自身による鳴き声の口まねが施される。

このような「脱力するほどばかばかしい行為」が映し出される映像作品は、鑑賞者を、「ばかばかしい行為」を媒介とした共感的でインフォーマルなコミュニケーションへと誘い込む。このような、共感的でインフォーマルなコミュニケーションは、「みる－うたう」関係の中で生成されるコミュニケーション形態である。このことから、泉太郎作品における「脱力するほどばかばかしい行為」は、鑑賞者に「みる－うたう」関係への誘い込みを行っていると考えることができる。

本章では、鑑賞者との間にひとつの特別な関係性を形成する可能性を持つ作品として泉太郎作品をとりあげ、泉太郎作品との関係を構成するための実践的倫理知を学習者がいかに構成するかを明らかにする。また、「ピア・グループ」を中心としたピア・アプローチによる学習環境のデザインが、このような知の構成過程でどのような機能を果たしているかを明らかにする。

7. 3. 3. 実践的倫理知生成の具体的様相

1) 「ピア・グループ」によるインフォーマルな知の生成

「ピア・グループ」による学習環境デザインは、鑑賞からワークシート記入の過程で、学習者によるインフォーマルな知の生成・言語化を支援する。以下、事例を分析することによって、学習者自身がインフォーマルな知を生成し、それを言語化する様子を記述する。

「夏への扉－マイクロポップの時代」展において、泉太郎の作品は8作品展示されていた。この8作品のうち、ワークシートの記述内容にとりあげられることが多い作品は、展示室内（入り口から見て右手側）の壁いっぱいに映し出された映像作品『ライム湖底』と、展示室内に設置されたハシゴ（図 7-3-2-1-1 参照）を上ったところに置かれたブラウン管に映し出された無題の映像作品（図 7-3-2-1-3）である。

このうち、無題の映像作品は、作者である泉太郎が「2005年の冬、ギャラリービルの4階と5階の間の狭い空間に19日間滞在して、1日1本、そこにあるものを作ってつくられた」（松井, 2007, p. 178）短い映像作品が集められたものであり、図 7-3-2-1-3 の作品はそれら短い映像作品のうちの一つである。この作品は、一人しか登ることのできないハシゴの上に展示されているため、映像を見た学習者が他の学習者に自分の見た映像の内容を説明し、そこから相互行為が展開する様子が見られた。以下の事例（事例 34）はそのような相互行為の事例である。なお、以下の事例では作品を説明している部分に下線を施した。話題となっている作品に応じ

それぞれ下線(直線)(膝小僧に描かれた顔の映像)、波線(紙に描かれたボクサーの映像)、二重線(泉太郎と電気ドリルが会話をする映像)を施した。

【事例 34：鑑賞教育：泉太郎作品をめぐる交流】

泉太郎作品が展示されている第八展示室。田中(仮名)(女子生徒)がハシゴの上におり、ハシゴがかけられた展示具の先におかれているブラウン管に映し出された画像を見る。佐藤(仮名)・鈴木(仮名)(二人とも女子生徒)はハシゴの下におり、ハシゴを囲むようなかたちで立っている。佐藤・鈴木は、それぞれ第八展示室に映し出された他の泉太郎作品(「キュロス洞」)を見たり、ハシゴの上にいる田中を見たりしている。

田中、笑いながらハシゴを降りてきて、「見た、見た！」と佐藤・鈴木に言う。すると佐藤が「何やってたー？」と田中に声をかける。すると…

佐藤:「何やってたー？」

田中:「なんか、¹膝から出てた。(右膝をあげる)こうやって。」

佐藤:「何それ。えー。あたし違う。」

田中:「なんか、なんか、²膝からこうやって(右膝を二回あげる)こうやって頭出んの。」

鈴木:「何それ。」

石田¹⁰⁶、笑って「あたしもそれ見た」と言い、³ズボンの膝の部分が切れてて、膝の部分に顔が描かれてて、階段のぼるとズボンのきれた部分から顔が出るんだよね、と言う。すると、田中が、そうそう！と言い、鈴木、へー、と言う。

続けて鈴木は、わたし違った、と言う。石田、どんなのだった？と聞くと、²「ボクサー。」と答える。石田、「ボクサー？」と聞き返すと、鈴木は、³紙のボクサーでシュツシュツって、と答える。石田、笑う。石田、「私が前に見たのは電気ドリルと会話するやつだった。(右手のひとさしゆびをたて、自分に向ける)ドウルウウー！ドウルドウー、みたいな(笑)」という、鈴木、えー、と言って笑う。

(フィールドノート(2007年3月16日)、187-210より)

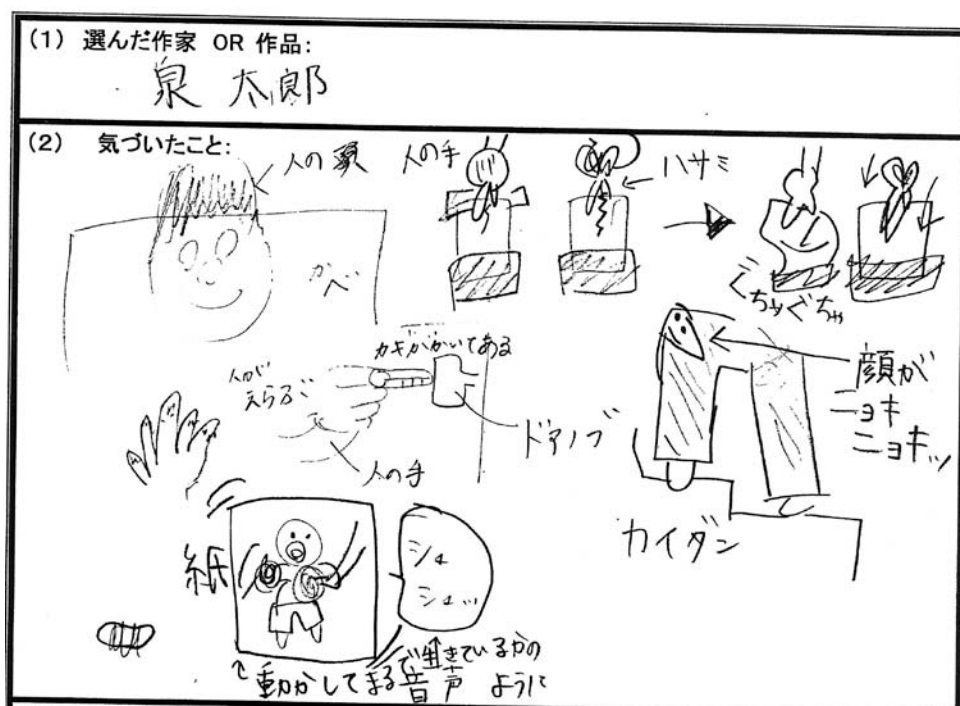
この事例では、まずそれまでハシゴの上で映像作品を見ていた田中が佐藤と鈴木に「見た見た！」と声をかけるところから相互行為が開始する。佐藤の「何やってたー？」という質問に

106 第六章と同様、引用したフィールドノート中では研究者を「石田」と記す。

応じて、田中は自分が見た映像の内容を語ろうとする（下線（直線）1・2）。田中は動作も含めつつ映像の内容を語ろうとするが、その説明は佐藤・鈴木にうまく伝わらない。そこで、以前その映像を見た研究者が映像の内容について語り、その内容を田中に確認する。ここで田中は研究者による言語化の内容に強い同意を示す（「そうそう！」）。また、鈴木も理解を示す（「へー」）ことで、田中が見た映像作品に対するくいま・ここ>の場における理解が達成される。

しかし、この映像作品に対する相互行為はここで終わらない。このとき重要な役割を果たしているのが、鈴木による「わたし違った」（囲み部分）という発話である。自分が見た映像が田中と異なることを表明するこのような発話は、鈴木の前発話以前に田中によっても行われている（囲み部分「あたし違う」）。このような発話が行われることで、次の相互行為が開始する。鈴木は「わたし違った」と発話した後、研究者による質問に応じるかたちで自分が見た映像について語る。また研究者も、鈴木による映像についての語りを終了した後、以前自分が見た映像内容について語りだす。そしてこのような語りの連鎖によって、田中・佐藤・鈴木、そして研究者の間に、ハシゴの上にある映像作品の内容が共有されていく。このような映像内容の共有をワークシート上で行っている学習者のグループも存在しており（事例35）、この作品の鑑賞において「ピア・グループ」が語りによる内容の共有を支援していることがわかる。

【事例 35：鑑賞教育：ワークシート上での映像内容の共有】



もちろん、一人の学習者がこの作品で流されるすべての映像を鑑賞することも可能である。その場合、グループのメンバーのうち一人がすべての映像作品を見終えた後、他のグループのメンバーがすべての映像を見ることになる。このようなかたちで鑑賞を進めたグループも実際に存在したが、このようなかたちで鑑賞を進めたグループにおいても、自分が見た映像内容について語るという実践は行われたと推測される。実際、このようなかたちでこの作品の鑑賞を進めたグループのワークシートでは、作品中流される映像のうちのひとつ（泉太郎が一万円札の福沢諭吉の表情に合わせて自らの表情を変化させる映像）のみが取り上げられている。このような事実は、このグループの学習者たちが、自分をもっとも惹きつけられた映像についてなんらかの語りの共有を行ったことを示している。

事例 34 の田中や鈴木による語りの内容は映像内容の記述に止まっている。ここではまだ、語りの内容として泉太郎作品と学習者自身との関係は語られていない。しかしここで注目すべきは、その内容の語られ方である。事例 34 における一連の語りはいかなる表情も交えずに客観的な報告として語られているわけではない。田中や鈴木は、笑いながら、それらの内容を語り、聞き手は「何それ」「どんなのだった？」と笑いながら、内容への興味を示す。さらに、「あたし違う」「わたし違った」と発話することで、自分自身が見た映像の内容を語りだそうとする。ここには、「脱力するほどばかばかしい」映像が映し出された作品を見た者同士の間形成される特別な関係性を見ることができる。特別な関係性とは、作品を媒介とした共感的でインフォーマルな関係性（「みる—うたう」の関係性）である。

泉太郎作品が、作者である泉太郎との間に共感的でインフォーマルな関係性を形成することはすでに述べた。このような関係性が鑑賞者と泉太郎との間に成立することで、泉太郎作品の鑑賞者は、「泉太郎との間に特別な関係性を形成した者」という一時的なアイデンティティを獲得する。この一時的なアイデンティティをそれぞれの鑑賞者が獲得し、さらに、そのアイデンティティを鑑賞者同士が共有し合うことによって、鑑賞者同士の間形成される共感的でインフォーマルな関係性が形成される。

事例 34 では、D 高等学校の仲間同士である田中・鈴木・佐藤とは異質な存在であるはずの研究者が、自分が泉太郎作品を見たことを表示するだけで（「あたしもそれ見た」）、彼女たちの相互行為に自然に参入している。この事実も、鑑賞者同士の間形成された共感的でインフォーマルな関係性の存在を示している。事例 34 の相互行為においては、「D 高等学校の生徒」と「ピア・エデュケーター」あるいは「研究者」という立場上のアイデンティティよりも、「ハ

シゴの上に展示された作品を見た者」「泉太郎作品を見た者」というアイデンティティが顕在化している。そしてそのようなアイデンティティに基づいた自然な語りの連鎖が行われている。

ここですでに田中・鈴木・佐藤は、泉太郎作品について語るという実践を行うための知を生成し、実践している。この語りの実践は、「美術批評」と呼ばれる特権化された語りの実践（例えば山木, 2004）とは異なる実践である。この語りの実践は不特定多数の他者に向けられた実践ではなく、〈いま・ここ〉の場で「ハシゴの上に展示された作品を見たことのある者」「泉太郎作品を見た者」というアイデンティティを共有した鑑賞者同士でのみ意味を持つ実践である。

この語りの実践の中で用いられる知や言語は、具体的なくいま・ここ〉の場やその場を構成する人々の関係性に結びついている。つまり事例 34 において、田中・鈴木・佐藤は泉太郎作品についての実践的倫理知を生成し、インフォーマルな語りの実践の中でその知を言語化している。

2) 実践的倫理知の言語化における「ピア・グループ」の可能性と限界

「ピア・グループ」は、インフォーマルな実践的倫理知の生成・言語化を支援するが、このようにして生成された知や言語は具体的なくいま・ここ〉の場でのみ意味を持つものであり、不特定多数の他者が理解できるものではない。また、「ピア・グループ」によって生成された知や言語を不特定多数の他者に向けて言語化することは困難である。田中・鈴木・佐藤のグループによって記入されたワークシート（事例 36）は、このような具体的なくいま・ここ〉の場でのみ意味を持つ知や言語のありかたを示している。

【事例 36：鑑賞教育：田中・鈴木・佐藤によって作成されたワークシート】

(1) 選んだ作家 OR 作品: 泉 太郎

(2) 気づいたこと:


- ・自分もやりたいことがある現象を表現している
- ・自分もやりたい
- ・遊んで"いる, 自由
- ・くだらないけどやりたい.
- ・一貫性があなそうである.
- ・怖い.
- ・シニール
- ・残酷さがある.
- ・子供みたい.
- ・3chでやってそう.
- ・色々発見できる

(3) 好きなおところ / 嫌いなおところ

好きなおところ

- ・映像の中に映像がある
- ・たまたま
- ・妻が細かい.

たば=吸って
↓



・無牙

嫌いなおところ

- ・不気味
- ・怖い.
- ・感情があやふや

箇条書きで記された複数の文は、泉太郎作品について「気づいたこと」や泉太郎作品の「好きなおところ / 嫌いなおところ」について、田中・佐藤・鈴木がそれぞれ意見を言い、それをすべて書き留めたものであろう。「自分もやりたくなる」「くだらないけどやりたい」「怖い」「シニール」「残酷さがある」「子供みたい」など、単語や短い文の形式で、田中・鈴木・佐藤のそれぞれによって出された意見が記入されている。このような形式での記述は、<いま・ここ>の場で生成された知を言語化することを可能にする。しかし、そのようにして言語化された知は具体的な場に強く結びついているため、それらの言語を不特定多数の他者に向けた文章へと展開していくことは難しい。田中・佐藤・鈴木は、事例 36 の記入内容を踏まえ、「選んだ作

家や作品について紹介する文章」を以下のようにまとめている。この文章から、不特定多数の他者に向けて実践的倫理知を言語化することが困難であることがわかる。

「まず、第一印象はNHKの教育テレビ（3ch）で^{放 送してそう}やっていそうだとこと。

そして、ゆっくりじっくり見ていくと一見バラバラに見えたものたちが少しだけ一貫性があるように見える。それから、外から自分も参加したい気持ちになったり、「よく気がつかない」と思う反面、“乾いた”“冷たい”“怖い”“無気味”“残酷”とも感じられる。

また、色々な発見もできるし、つい見入ってしまうものもある。混沌としたこの世界にいと、映像ばかりのせいか目が疲れることがあるけれど、少し見て去ってしまうのではなくて見続けてほしいと思う。」（ワークシート記入内容より）

この文章では、「そして」「それから」「また」という接続詞が曖昧な接続関係をつなぐために用いられ、これらの接続詞によってつながれるかたちで「気づいたこと」「好きなところ／嫌いなところ」で挙げられた内容が並べられている。このような文章の記述からわかることは、「気づいたこと」「好きなところ／嫌いなところ」での記述内容を、明確に他者に向けた文章（「選んだ作家や作品について紹介する文章」）に展開することの難しさである。

しかし、「選んだ作家や作品について紹介する文章」を記述することが困難である一方、「気づいたところ」「好きなところ／嫌いなところ」においては、具体的な場に即した実践的倫理知の言語化が行われている。この事実は、学習者がインフォーマルな言語化を支援するような場において実践的倫理知を言語化しうることを示している。

「選んだ作家や作品について紹介する文章」では、「夏への扉—マイクロポップの時代」展に来場する不特定多数の他者に向けた文章を書くことが要求される。田中・鈴木・佐藤は、このような不特定多数の他者に向けたフォーマルな文章を作成することに困難を示していた。これに対し「気づいたところ」「好きなところ／嫌いなところ」では、「ピア・グループ」内部でのインフォーマルな相互行為の中で書くことの活動が行われる。田中・鈴木・佐藤は、このようなインフォーマルな形式での言語化を行うことができた。このことは、不特定多数の他者に向けたフォーマルな形式での言語化を行うことはできなくとも、インフォーマルな形式による言語化を行うことができる学習者が存在することを示している。「ピア・グループ」はこのようなインフォーマルな形式による言語化を支援する機能を果たしている。

第四節 考察：鑑賞教育における「ピア・グループ」の機能

本章では、「ピア・グループ」モデルによる学習環境デザインを鑑賞教育の実践に適用した結果を分析した。その結果明らかになった「ピア・グループ」の機能は以下のとおりである。

- 「ピア・グループ」は学習者同士による語りの共有を促しており、結果として、学習者間にインフォーマルなかたちで実践的倫理知が生成された
- 「ピア・グループ」は学習者による実践的倫理知の言語化を支援する。しかし実践的倫理知は<いま・ここ>の場に結びついた知であるため、それを不特定他者に向けた文章へと展開することは難しい。

つまり「ピア・グループは」、「ピア・グループ」内部のインフォーマルな特質によって学習者の実践的倫理知の生成・言語化を支援する学習環境デザインである。同質性と差異性とが共存するという「ピア・グループ」の構造的特徴は、ここでは、学習者個々人の語りを「安全な場」の中で生成させるという機能を果たしている。一点目で示した「ピア・グループ」による語りの共有の支援はこのような構造的特徴の機能を明確に示したものである。二点目の知見は、「ピア・グループ」の可能性を示すと同時に、その限界をも明らかにしている。「ピア・グループ」は「安全な場」を提供することによってインフォーマルなかたちでの知の生成・言語化を支援するが、このようにして生成された知や言語を不特定多数の他者に向けて言語化していくことは難しい。しかしこれは、<いま・ここ>という具体的な場における知である実践的倫理知が有する根源的な問題であるともいえる。

バッキンガム(2006)は実践的倫理知の生成を目標とする近年のメディア・リテラシー教育に対し一定の評価を示しつつも、以下のような危惧を表明している。

「それでも、子どもがそうしたプロセスを<振り返り>、自分たちが作り出す意味と楽しみの生成される条件を理解するように促すことは重要である。そしてそのためには、子どもがメタ言語を発達させる必要があるだろう。メタ言語は批判的な言説の一形態であり、この言説によって何が起きているかを表現し分析するのである。人によっては、疑いもなく、このことをポストモダニティの「遊戯的な」側面に対する裏切りであり、学術的な真面目さと合理性の決まりきった形式へ封じ込める試みである

と見るだろう。私としては、教育そのものが他にどのようにあり得るのかを想像することは不可能である。」（バッキンガム, 2006, p. 213）

ここでいう「メタ言語」とは、不特定多数の他者に対し理解可能な「メタ言語」と解釈することができる。すでに文学研究や社会学研究の中で認められたメディアに関する学術的な言語は、そのような「メタ言語」の究極的なかたちである。実際、バッキンガムは「ジャンル」「イデオロギー」「間テクスト性」などの「メタ言語」を獲得することが社会的利益と認知上の利益をもたらすと述べている（バッキンガム, 2006, p. 148）。

確かに、他者に理解可能な「メタ言語」を獲得し、それを用いて言語化を行うことは、学習者に一定の利益をもたらすであろう。しかし、自分自身の複雑な経験を、初めから他者に理解可能なかたちで語ることは果たして可能だろうか。本章における分析の結果から明らかになったことは、他者に理解可能なかたちで語ることが困難な状況は確かに存在し、そのような状況において「ピア・グループ」が有効な機能を果たすという事実である。「ピア・グループ」の同質性に保障された「安全な場」の中で、学習者は言語化しがたい複雑な経験を語りだすことができる。本章がフィールドとした鑑賞教育のように複雑な経験が生じる場においては、学習者が語りだした経験のひとつを丁寧に掬いとることが重要な意味を持つ。

つまり学習者が自らの複雑な経験を意味づけ、語ることを支援する場と、一定のまとまりのある語りを他者に理解可能なものとして語りなおすことを支援する場では、それぞれ別の学習環境のデザインが必要となる。前者の場では、学習者に「安全な場」を提供し、学習者がその中で自由に自らの実践を展開するような学習環境のデザインをすることが必要であろう。また後者の場では、学習者にとって他者として存在しうるような役割の人を設定し、その人に向けて学習者が自らの経験を語るような学習環境のデザインが必要であろう¹⁰⁷。「ピア・グループ」は、これら二つの学習環境のデザインのうち、前者のデザインとして有効な機能を果たす。

107 このような学習環境のデザインの例として、Heath & Branscombe(1985)の作文教育の実践を挙げることができる。この教育実践で、学習者はまず①上級生と文通をするという状況の中で「書くこと」の実践を行い、次に、②文化人類学者のHeathとHeathの娘との文通を行うという状況の中で「書くこと」の実践を行っている。このような学習環境のデザインによって、学習者はさまざまなレベルの他者に向けて自分自身の経験を語ることになる。

終章 研究の成果と課題

第一節 総合考察：メディア・リテラシー学習における「ピア・グループ」の意義

本節では、これまでの調査研究結果を踏まえて、本研究の総合的な考察を行う。それによって、これまでの調査研究によって明らかにした「ピア・グループ」の機能の教育学的な意義を明らかにすることを目的とする。そのために、まず第一節では、第三章から第七章までに行ってきた調査研究の概要を整理し、「ピア・グループ」の機能を確認する。第二節では、近年のカリキュラム統合に関わる議論を踏まえて、「ピア・グループ」という学習環境デザインのモデルを位置づけ、「ピア・グループ」という学習環境デザインのモデルが持つ教育学的な意義を明らかにする。

なお、本章においては、これまでと同様、「ピア・グループ」という用語を用いる際、二つの意味を適宜使い分ける。二つの意味とは、すなわち、一つは、学習環境デザインのモデルとしての「ピア・グループ」という意味であり、もう一つは、具体的な場の中で設置された個々の集団という意味である。

8. 1. 1. 調査研究結果のまとめ

まず、これまでの調査研究の結果の概要を確認する。

本研究では、「「現実」を構成する学習者」という学習者モデルに基づき、実践的倫理知の生成をメディア・リテラシー教育で達成すべき目標、すなわち、学習者によるメディア・リテラシー学習として規定した。その上で、このようなメディア・リテラシーが達成されうるような学習環境のデザインを模索することを本研究の目的とした。

このような目的を達成するため、本研究ではまず、「「現実」を構成する学習者」という学習者モデルにふさわしいメディア・リテラシー学習、すなわち、学習者自身によって実践的倫理知の生成が行われているコミュニティに注目し、そのコミュニティの学習環境デザインを明らかにした（第三章・第四章）。具体的にはメディア・テキストを愛好する人々の集まりであるメディア・ファン・コミュニティのメンバーへのインタビュー調査を行い、インタビュー場面で生じた相互行為や語りを分析することによって、メディア・ファン・コミュニティの機能（第三章）と構造（第四章）を検討した。

第三章で行ったインタビュー場面の相互行為の分析からは、メディア・ファン・コミュニティが学習者個人とマクロな社会との中間項としての機能を果たしていることが明らかになっ

た。メディア・ファン・コミュニティのメンバーは、メンバーであることを示す「マニア」という用語を相互行為の中で持ち出すことによって、他者に向けてメディアに関わる自分自身の特別な経験を語ることができた。また、第四章ではインタビュー調査で得られた語りの全体像を記述し、この全体像からメディア・ファン・コミュニティ、コミュニティの構造をモデル化した。ここでは、メディア・ファン・コミュニティが、成員の（１）同質性と（２）差異性とを同時に内包するという構造的性質を持つことを明らかにした。そして、このようなコミュニティ、すなわち、成員がメディア・テキストに対する趣向などを共有することによって、成員間の同質性が成員相互に可視的であるとともに、コミュニティ内での実践の中で成員間の差異が可視化されていくようなコミュニティを、「ピア・グループ」と名付けた。そして、「ピア・グループ」をメディア・リテラシーの学習環境デザインモデルとして提案した。

このモデルを踏まえて、第五章から第七章では、具体的に「ピア・グループ」のモデルに基づいた学習環境デザインが実現されている教育の場で、実際にどのようなメディア・リテラシー学習が生起しているかを明らかにした。

第五章では、学校における「ピア・グループ」の学習環境デザインとして、文化系課外活動団体に注目した。ここでは、文化系課外活動団体の部員に対する集団インタビュー調査を実施し、部員たちが自分たちの実践である「部誌」や、自分たち自身の属する文化系課外活動団体をいかに意味づけるかを分析した。具体的には、インタビュー場面において部員たちが共同ナラティブを生成する具体的な過程を記述した。「部誌」についての共同ナラティブの分析結果からは、「部誌」が、既存のカテゴリーの適用によるトップ・ダウン式の方法と、部員たちの日常的な生に基づくボトム・アップ式の方法という二つの方法によって意味づけられていることを明らかにした。このうち、トップ・ダウン式の方法による意味づけは、部員自身のメディア・リテラシーをマクロな社会の支配的なまなざしから保護する役割を果たし、ボトム・アップ式の方法による意味づけは、トップ・ダウン式の方法によって作られたシェルターの中で、部員たち自身が自分たちの日常的な生のありかたに基づいてメディアに関わる知や実践を捉え直したり、生成したりすることを支援していた。また、自分たちが所属する文化系課外活動団体についての分析からは「自分たちとは何者か」に関する実践的倫理知が生成され、言語化される具体的な過程を明らかにした。これらの分析結果から明らかになったことは、以下のとおりである。学校内に「ピア・グループ」がデザインされることによって、「ピア・グループ」の成員である学習者は、自分たち自身の集団アイデンティティや自分たちの行うメディア・リテラシー実践を、既存のカテゴリーの適用によって意味づけるだけでなく、自分たち自身をと

りまく社会関係という観点から意味づけていた。すなわち、既存の意味との関わりの中で、自分たち自身にとっての「現実」を作り出し、その「現実」を用いて、自分たち自身の実践的倫理知を生成していた。このように、学校内における「ピア・グループ」は、学習者が実践的倫理知を生成し、それを言語化するための基盤となっていた。

第六章では、学校外の生涯学習施設である水戸芸術館現代美術センターにおいて実施された、「ピア・グループ」の生成を支援する学習環境デザインに焦点を当て、そこで生成された「ピア・グループ」の中で生じた学習を記述した。具体的にはある小学生の参加過程の移行を分析することによって、「ピア・グループ」の中で、「読者」から「作者」への移行が生じる過程を学習として記述した。「読者」から「作者」への移行は、受動的な側面から生産的な側面への移行を示している。学習者は、学習環境としてデザインされた「ピア・グループ」の中で、自分自身の受動的な側面と生産的な側面とを関わらせながら、自らの「現実」を構成していく。本章ではさらに、「読者」から「作者」へという立ち位置の移行によって、学習者がメディアに関わる既存の知を自分自身のストーリーを他者と共有するための実践的倫理知として位置づけ直すことを明らかにした。

さらに第七章では、実際の教育実践に、「ピア・グループ」モデルに基づく学習環境デザインを適用することによって、教育実践場面における「ピア・グループ」の機能を確認した。具体的には、美術館（水戸芸術館現代美術ギャラリー）において行われた鑑賞教育の実践に、「ピア・グループ」モデルに基づく学習環境のデザインを適用し、その結果として生じた相互行為や学習者によって記述されたワークシートを分析した。この調査からは、「ピア・グループ」がインフォーマルなかたちでの言語化を支援すること、そして、そのようなインフォーマルなかたちでの言語化は、実践的倫理知生成の基盤となることを明らかにした。

これら第五章から第七章の調査で得た知見から、学習環境デザインのモデルとしての「ピア・グループ」の機能を整理すると以下になるよう。

「ピア・グループ」という学習環境デザインのモデルの重要な特徴は、インフォーマルな性質を持つ「安全な場」を提供することによって、学習者自身の受動的側面と生産的側面との共存を可能にすることにある。具体的にいえば、「ピア・グループ」において、その成員である学習者は、「読者」¹⁰⁸としての趣向などを他の成員とともに共有しつつ、さらにその趣向などを積極的に共有するためにメディアに関わる実践を行う。この実践は、「読者」としての側面、

108 第七章の場合は「鑑賞者」である。どちらも英語の audience に対応する訳語である。ここでは「読者」という用

すなわち受動的側面の強い日常会話や語りといった日常的な実践から、「部誌」や「同人誌」など冊子の発行のように「作者」としての側面、すなわち生産的側面の強い実践まで、さまざまな実践が含まれる。ここで重要なことは、「ピア・グループ」において行われるこれらの実践はすべて連続的につながっているということである。

例えば、「同人誌」の発行は、その「ピア・グループ」内で日常的に行われる会話や語りなどの実践と切り離すことができない (Bacon-Smith, 1992)。また、小林 (1996) が指摘しているように、日本のメディア・ファン・コミュニティにおける「同人誌」は、対外的な作品発表の場としての機能だけでなく、個々の「ピア・グループ」内外のコミュニケーションの促進という機能を担っている。本研究が第五章で行った分析においても、「部誌」の発行が、それぞれの「ピア・グループ」、すなわち、文化系課外活動団体内外において生じる日常的な人間関係と密接な関係にあることが示されていた。

この点について、本研究ではさらに、第六章のフィールドワーク調査の分析によって、「ピア・グループ」が学習者の受動的側面と生産的側面を媒介する機能を果たしていることを明確にしている。第六章の分析では、学習者が受動的側面の強い実践から生産的側面の強い実践へと移行する、その具体的な過程を記述している。この過程の中で、「ピア・グループ」は、その成員である学習者が自分自身のストーリーを他者に理解可能なものとして語るための基盤として機能していた。「ピア・グループ」の成員である学習者は、「ピア・グループ」内に共有された経験や趣向に基づきながら、成員間に理解可能なかたちで自分自身のストーリーを語るができる。そしてこのようなストーリーの生成は、「読者」としての経験や趣向に基づいているという点で、受動的側面に関わる実践である一方で、新たな自分自身のストーリーを生成しているという点で、生産的側面にも関わる実践であるといえる。また、第七章ではさらに、このような受動的側面と生産的側面の媒介が、「ピア・グループ」の提供する「安全な場」のインフォーマルな性質によって促進されることを確認した。

このような、学習者の受動的側面と生産的側面との共存は、第四章で明らかにしたような「ピア・グループ」の構造、すなわち、同質性と差異性が同時に内包されているという構造にそのまま対応している。すなわち、「ピア・グループ」における同質性は、学習者が自身の受動的側面を他者と共有するための基盤となり、「ピア・グループ」における差異性は、学習者が自身の生産的側面を発揮した結果である。

語に統一する。

では、学習者の受動的側面と生産的側面の共存を可能にするという「ピア・グループ」の特徴は、いかに本研究が探求しようとするメディア・リテラシー学習の実現に貢献するのか。このことを明らかにするために、本研究における学習者モデルである「「現実」を構成する学習者」と「ピア・グループ」との関係を確認する。

「「現実」を構成する学習者」とは、セルトー（1987）によって提示された「読者」のモデル、「専有者としての「読者」」に基づいた学習者モデルであった。「専有者としての「読者」」とは、自分自身の経験を意味づけるために、既存のメディア・テキストを解体し、再統合させることによって、文化のブリコラージュを作り上げる「読者」であった。すなわち、「「現実」を構成する学習者」とは、既存のテキストの意味、社会階層特有の意味にさまざまな制約を加えられつつ、また一方で、積極的な形でそれらの意味を利用しながら、それらを新たに再構成することによって、自らの「現実」を作り上げていくような学習者モデルである。

「「現実」を構成する学習者」という概念に沿うかたちで、メディア・リテラシー学習を説明するならば、以下のようになろう。メディア・リテラシー学習とは、既存の意味に存在するさまざまな制約の中で、積極的に既存の意味を利用することによる、学習者自身の「現実」の構成や再構成である。「ピア・グループ」は、さまざまな既存の意味の制約を引き受けるという受動的側面と、その意味を積極的に利用することによって「現実」を構成するという生産的側面の共存を可能にする。そして、この点において、本研究において採用した「「現実」を構成する学習者」という学習者モデルと、受動的側面と生産的側面との共存という「ピア・グループ」の特徴の関係を見いだすことができる。

このように「ピア・グループ」は、学習者の受動的側面と生産的側面の共存を可能にすることによって、学習者が自分自身の「現実」を構成することを支援する学習環境デザインであるということができる。学習者は、「ピア・グループ」の中で、他の成員との協働によって、自分自身の「現実」を構成し、その「現実」の中でメディアの意味を見いだしていく。そして、第六章で確認したように、そのようにして見いだされたメディアの意味は実践的倫理知へとつながっていく。つまり、「ピア・グループ」とは、学習者が他者との協働によって行う意味の生成を支援し、それによって、実践的倫理知の生成を支援する学習環境のデザインである。

8. 1. 2. メディア・リテラシー学習におけるカリキュラム統合と「ピア・グループ」

教科教育としてのメディア・リテラシー教育に関わる多くの先行研究においても指摘されているように、メディア・リテラシー教育は、本質的に、統合的なカリキュラムとしての性質を

持つため、教科内容の系統性を重視する「並列分化型カリキュラム」（寺西, 1998）を採用する現在の教育制度においては、各教科の連携による相関カリキュラムとして位置づけられるか（奥泉（岩本）・中村・中村, 2003）、あるいは、プロジェクトを軸としたアプローチによって実践が行われる傾向にある（中村, 2005）。いずれにせよ、バッキンガム(2006)が指摘しているように、メディア・リテラシー教育においては、各教科における連携や相関をどのように考えるべきか、という点が重要な課題となる。

これらの議論において問題とされる「カリキュラムの統合」とは、メディア・リテラシー教育の扱おうとする内容領域の学際性に基づいた、カリキュラムの統合を意味している。「並列分化型カリキュラム」は、教科の背後にある学問領域の領域区分に応じて、カリキュラムを分化させてきた。しかし、メディア・リテラシー教育が扱おうとする対象であるメディアとは、学際的な領域において研究されてきた内容であり、また、ポストモダンの思想的潮流を受けた知のパラダイム転換により、その知のありかたの普遍性そのものが疑問視されている内容でもある。

このことについて確認するため、現在のメディア・リテラシー教育の理論的基盤を形成しているカルチュラル・スタディーズという学問領域のありかたについて説明する。カルチュラル・スタディーズの概説書であるターナー(1999)にも述べられているように、カルチュラル・スタディーズとは、揺るぎなく存在する確固たる学問領域の名称ではなく、その中には文学や歴史学、社会学といったさまざまな学問領域が存在している。さらに、カルチュラル・スタディーズは大衆文化の理解を目的とした理論の構築だけでなく、文化そのものを変容させようとする実践をも目指す、ひとつの文化運動である（上野・毛利, 2002）。つまり、カルチュラル・スタディーズで構築される知とは、動的で、常に新たな可能性へと開かれているものであり、「並列分化型カリキュラム」が前提とするような普遍的で固定的な知ではありえない。そのため、このようなカルチュラル・スタディーズの成果を理論的基盤としようとするメディア・リテラシー教育も、普遍的で固定的な知を前提とすることはできない。メディア・リテラシー教育にとって、知とは人間が作り上げたものであり、知が固定化されることは奨励されない。

メディア・リテラシー教育のありかたを考える場合、このような認識、すなわち、知が人間によって構成されたものであるという認識をどのように取り入れるべきか、という点が考慮されなければならない。

このような問題に対して、従来、教科教育としてのメディア・リテラシー教育は、複数教科の組み合わせによる相関カリキュラム、あるいは、プロジェクトを軸としたアプローチによっ

て対応を行ってきた。確かに、これらの方法は、内容領域の学際性に対応した教育実践を可能にするアプローチであるが、一方で、これらのアプローチは、理論と実践を包含した文化運動としてのカルチュラル・スタディーズがこれまで提起してきた、知のありかたそのものに関わる問題を捨象している。知のありかたそのものに関わる問題とは、すなわち、知とは永久不変なものではなく、人間によって構成される変動可能なものであるという問題である。

このような知のありかたそのものに関わる問題を、カリキュラムの問題として、いかに引き受けていくか、という問題については、これまでもすでに多くの議論が行われている（例えば、Pinar, 1975; 浅沼, 1995 ; 佐藤, 1996; 寺西, 1998）。そして、そのような議論の中で、「教育内容の計画」から、学習者個々人の「学習の履歴」へというカリキュラム概念の再定義が行われてきた（Pinar, 1975; 佐藤, 1996）。すなわち、知が永久不変なものではなく、他ならぬ人間自身によって構成されるものである以上、現在ある知を分断化して教授することにはほとんど意味がない。それよりも、学習者個々人がいかに自らの学習経験に基づいて知を構成するかという点に焦点を当て、学習者自身による知の構成を実現することが教育の中心的な課題となる。このような議論を踏まえて、カリキュラムの定義が、教授内容に焦点を当てた「教育内容の計画」から、知の構成を実現する過程そのもの、すなわち、「学習の履歴」へと移行することは当然のことといえる。

しかし、このようにカリキュラムを「教育内容の計画」から学習者個々人の「学習の履歴」へと再定義したとき、どのような現象を教育的に意義のあるものと見なし、どのような方向を目指してカリキュラムをデザインするか、という点が問題となる。さらにいえば、「学習の履歴」に対して、意図的にデザインされる「教育内容の計画」としてのカリキュラムを否定的に位置づける議論も存在する（例えば、レイブ&ウエンガー, 1993）。今後は、このような議論に対して、「学習の履歴」としてのカリキュラムという観点からカリキュラム・デザインの問題を考えていく必要がある。

この点に関して、寺西（1998）のカリキュラム統合についての議論はひとつの解答を示している。寺西（1998）は、扇谷（1997）によるカリキュラム統合の議論を踏まえて、カリキュラムにおける統合には、学問領域の統合や学際性といった「内容の関連・総合化」という次元だけでなく、「経験・方法の統合化」すなわち、学習者一人一人の「学習経験の統合」という次元が存在すると結論する（寺西, 1998, p. 101.）。そして、そのような観点から、カリキュラム・デザインにおいては、人と人、人とモノなどの相互的な関係において意味が生成されるような学習の「文脈」をデザインすることが重要であると述べる（寺西, 1998, p. 98.）。ここでい

う「文脈」とは、寺西によれば、学習者が文化との関わるその過程の中で生成される意味が具体的に展開される場である（p.98）。つまり、学習者自身による知の構成が実現されるような「学習の履歴」をデザインするためには、学習者が人やモノとの関わりの中で意味を生成し、その意味が具体的に展開されうるような場をデザインすることが重要である。

このような寺西の議論は、メディア・リテラシー教育を考える上で、学習者自身によるメディア・リテラシー学習を捉えることの意義を明らかにする。前述したように、メディア・リテラシー教育は、その理論的基盤とする学問領域の性質上、統合的なカリキュラムとしての性質を持たざるを得ない。そして、寺西の議論を踏まえれば、統合的なカリキュラムといったときの「統合」には二つの次元が存在する。ひとつは、これまでの教科教育としてのメディア・リテラシー教育においても議論されてきたような「内容の関連・総合化」という次元であり、もうひとつは、「経験・方法の統合化」という次元である。メディア・リテラシー教育を、メディア・リテラシー学習という観点から捉えることは、これらの次元のうち後者、すなわち、学習者の経験の統合化を問題とする「経験・方法の統合化」という次元において、メディア・リテラシー教育におけるカリキュラム統合を議論することである。

このような観点から、本研究で導き出したメディア・リテラシー学習のための学習環境デザインのモデルである「ピア・グループ」を位置づけるならば、以下のようになる。すなわち、「ピア・グループ」とは、学習者が人との関わりの中で、メディアに関わる意味を生成し、その意味を具体的に展開することで、実践的倫理知を生成するような学習環境のデザイン、すなわち学習の「文脈」である。第六章や第七章でも明らかにしてきたように、学習者はこの学習の「文脈」の中で生じる学習経験の中で自分自身にとってのメディアの意味を生成していた。そしてその意味はさらに展開することによって、実践的倫理知の生成へとつながっていた。

つまり、本研究では、メディア・リテラシー教育におけるカリキュラム統合を「経験・方法の統合化」という観点から議論し、学習者によるメディアに関わる学習経験の統合が行われうるような具体的なカリキュラム・デザインのモデルとして「ピア・グループ」を提示するとともに、そこで実現される具体的な学習の姿を明らかにした。

8. 1. 3. メディア・リテラシー学習における「ピア・グループ」の意義

前述したように、「ピア・グループ」は、学習者の受動的側面と生産的側面との共存を可能にする学習環境デザインであった。学習者は、「ピア・グループ」の中で、自らの受動的側面と生産的側面との共存を許容される。このことによって、学習者は「ピア・グループ」の他の

成員とともに、自分自身の「現実」を構成し、その「現実」に基づく意味を生成することができる。そして、さらにその意味を展開させることによって実践的倫理知を生成することができる。

このような学習者自身による意味の生成と展開は、カリキュラム統合における「経験・方法の統合化」という観点から、学習者による学習の生成として意義づけることができる。ここで「学習」とは、既存の知識の獲得ではない。「学習」とは、知が創造される過程であり、知とは、社会の中で共有された既存の知と学習者個人による知との間に相互作用が生じた結果として、生成されるものである（寺西, 1998, p. 99）。そして、このように倫理的な関係において生成される知を、Shotter(1993a)は実践的倫理知と呼んだ。

このような既存の知と学習者個人による知との相互作用、そしてそこから生成される実践的倫理知は、本研究において報告した事例においても確認することができた。

例えば、第五章では、文化系課外活動団体という「ピア・グループ」の中で作り出された「部誌」の意味が部員たちによって構成される過程を明らかにした。ここで、学習者である部員たちは、一方で、「経済的な売買」や「作品発表」といった既存のメディアを意味づけるための知を利用しながら、もう一方で、自分たち自身の日常的な経験に基づく知を利用することによって、「部誌」を意味づけていた。そしてそのような既存の知と自分たちの経験に基づいた知との相互作用によって、新たな実践的倫理知が生み出され、またその知に基づく実践が生成されていた。

また、第六章で分析した、交流ノート「楽書掲示板」での相互行為においては、このような既存の知と個人的な知との相互作用が生じる様子が明確に示されていた。学習者である水野かおるは、「少女マンガ」というジャンルに関わる既存の知を利用しながら、自分自身のストーリーを生成していた。そして、自分自身のストーリーの「作者」となることによって、既存の知を自分自身のストーリーを伝えるための手段として捉え直していた。すなわち、既存のメディアに関わる知を個人的な知と関連づけ、個人的な知として捉え直していた。

このような、社会で共有された既存の知と学習者個人による知との相互作用の生成と、その相互作用の結果としての新たな実践的倫理知の生成を、本研究では、学習者による「現実」の構成として記述した。すでに第一節でも確認したように、「現実」とは、既存の意味の制約の中で学習者がその意味を積極的に利用することによって構成される。つまり、「現実」の構成とは、学習者によって生成される学習そのものである。

第二節 研究の成果

本研究では、社会構成主義の立場から、これまでのメディア・リテラシー教育において前提とされてきた学習者モデルについて検討し、これまで前提とされてきた学習者モデルの問題について明らかにした。その問題点とは、教科教育としてのメディア・リテラシー教育と学校外教育活動としてのメディア・リテラシー教育における学習者モデルの二極化という問題であった。教科教育としてのメディア・リテラシー教育が「社会・文化を受容する学習者」という学習者モデルを前提としているのに対し、学校外教育活動としてのメディア・リテラシー教育は「社会・文化を創造する学習者」という学習者を前提としている。このような学習者モデルの二極化は、それぞれの領域で行われる教育実践の分断を導いている。

本研究では、このような学習者モデルの二極化を問題視し、次のような研究課題を設定した。

- 研究課題：「社会・文化を受容する学習者」と「社会・文化を創造する学習者」という二つの学習者の側面を動的に捉える学習者モデルを提案し、そのモデルに基づいたメディア・リテラシー教育のありかたを追求すること。

このような研究課題を追求するため、本研究では、学習者によって営まれるメディア・リテラシー学習に焦点をあて、学習者の二つの側面、すなわち受動的側面（「社会・文化を受容する学習者」という側面）と生産的側面（「社会・文化を創造する学習者」という側面）との動的な関係性の中で営まれる学習を、実践的倫理知の生成として定義し、そのような学習を実現する学習環境デザインのモデルの生成を試みた。

具体的な研究の手順は以下のとおりである。本研究では、社会構成主義の立場から、（１）脱構築、（２）民主化、（３）再構成という過程で研究を進めることが有効であると考え、この手順で研究を進めた。まず、従来のメディア・リテラシー教育において前提とされていた学習者モデルを相対的に捉えることによって、そのモデルの限界を明らかにした（（１）脱構築）。次に、これまでの学習者モデルとは異なるより動的な学習者モデルに基づいたメディア・リテラシー学習のための学習環境デザインのモデルを生成するため、社会の中で自然発生的に存在する、メディア・テキストの「読者」によるコミュニティに注目し（（２）民主化）、そのコミュニティにおける学習の姿を明らかにするとともに、そのような学習を可能にする学習環境のデザインを明らかにした。最後に、これによって見いだした知見から、学習環境デザインのモデルを構成し、実際にこのモデルに基づいた学習環境デザインが行われている教育の場で実

際に生起している学習の実際を明らかにした。これによって教育の場における学習環境のモデルとして有効であることを確認した（（3）再構成）。

以下、具体的にそれぞれの章ごとに、本研究の成果を確認する。

第一章では、従来のメディア・リテラシー教育に関わる先行研究を検討することによって、これまでのメディア・リテラシー教育において暗黙の内に前提とされていた学習者モデルを明らかにした上で、その問題点を明確にした。

本研究では、教科教育として行われてきたメディア・リテラシー教育と学校外教育活動として行われてきたメディア・リテラシー教育の二つを視野に置き、それぞれの理論的基盤とそこで前提とされている学習者モデルを検討した。その結果、教科教育としてのメディア・リテラシー教育における学習者モデルと学校外教育活動としてのメディア・リテラシー教育における学習者モデルの関係を図 1-3-2-3 のように捉えた。

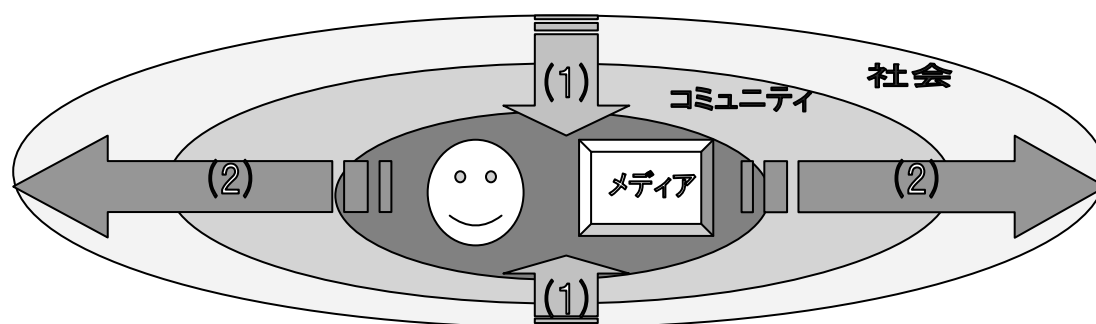


図 1-3-2-3: 「社会・文化を受容する学習者」と「社会・文化を創造する学習者」の関係

(矢印の方向は影響の方向を示す。(1)は「社会・文化を受容する学習者」、(2)は「社会・文化を創造する学習者」である。(1)の矢印が外側(社会)から内側(学習者)に向いているのに対し、(2)の矢印は内側から外側を向いている。)

図 1-3-2-3 において、(1)は教科教育としてのメディア・リテラシー教育における学習者モデル、(2)は学校外教育活動としてのメディア・リテラシー教育における学習者モデルに対応する。教科教育としてのメディア・リテラシー教育が、社会・文化によって規定されるメディアの意味を受動的に受け取る学習者（「社会・文化を受容する学習者」）を想定するのに対し、学校外教育活動としてのメディア・リテラシー教育は、自らメディアに関わる意味を生成し、それを社会へと発信していくような学習者（「社会・文化を創造する学習者」）を想定する。ここで問題となる点は、これら二つの学習者モデルが分断されているという点である。本来であれば、社会・文化に意味を規定されるという受動的な側面と自ら意味を生成し社会へ

と発信するという生産的な側面という二つの側面の両方が、学習者の中に存在しているはずである。そこで、今後はこれら二つの学習者の側面を動的に捉える学習者モデルを構成し、その学習者モデルに基づくメディア・リテラシー教育を追求する必要がある。

本研究では、セルトー（1987）の「専有としての読書」「専有者としての「読者」」の議論に基づいて、受動的な側面と生産的な側面との動的な関係を捉える学習者モデルを構成した。そしてそのような学習者モデルを「「現実」を構成する学習者」と名付けた。「「現実」を構成する学習者」とは、既存の社会・文化的な意味にさまざまな制約を加えられつつ、また一方で、積極的な形でそれらの意味を利用しながら、それらを新たに再構成することによって、自らの「現実」を作り上げていくような学習者モデルである。また、「「現実」を構成する学習者」という学習者モデルに基づく、メディア・リテラシー教育の目標について議論し、本研究の追求しようとするメディア・リテラシー教育における目標を、実践的倫理知の生成と規定した。

この章では、これまで暗黙の前提とされてきた、メディア・リテラシー教育研究における学習者モデルを焦点化することによって、メディア・リテラシー教育研究における問題点を明確にした。また、これら二つの側面を包括的に捉えうる、「「現実」を構成する学習者」とい学習者モデルを提示し、このモデルに基づくメディア・リテラシー教育の目標を具体的に提示した。

第二章では、「「現実」を構成する学習者」という学習者モデルに基づくメディア・リテラシー教育を追究するための方法論について議論した。具体的には、学習者による「現実」の構成を捉えることのできる方法論的立場として社会構成主義をとりあげ、社会構成主義的立場からメディア・リテラシー教育のありかたを追求していくための方法を検討した。これによって、社会構成主義的立場からメディア・リテラシー教育のありかたを追求するためには、学習者によるメディア・リテラシー学習を支援するような学習環境デザインとはどのようなものか、という問いを立て、具体的な学習環境デザインを提示することが有効であることを確認した。この章ではさらに、学習環境のデザインのモデルを構成するための方法論について議論した。具体的には、調査方法と記述方法について議論し、本研究の依拠する方法論的立場を明らかにした。

第三章と第四章では、「「現実」を構成する学習者」という学習者モデルに基づいたメディア・リテラシー学習の学習環境モデルを生成するため、社会の中で自然発生的に生じているメディア・リテラシー学習の場についての調査を行った。本研究では、メディア・ファン・コミ

コミュニティを調査対象とした。

第三章では、まず、メディア・ファン・コミュニティのコミュニティとしての位置づけを確認した。これまで、社会言語学や社会学、カルチュラル・スタディーズなどの先行研究において、「読者」によって構成されるさまざまなコミュニティの実態が報告されている。それら「読者」によって構成されるさまざまなコミュニティとの関係の中で、メディア・ファン・コミュニティを位置づけた。これによって、「読者」によって構成されるコミュニティを、(1)メディア・テキストとの同一化によって構成されるコミュニティと(2)「読者」とメディア・テキストとの関わりが共有されるコミュニティに分類し、メディア・ファン・コミュニティが後者であることを明らかにした。

次に、メディア・ファン・コミュニティに関する先行研究の検討から、メディア・ファン・コミュニティの学習環境デザインとしての特徴を明らかにした。メディア・ファン・コミュニティは、コミュニティの成員によって作り出されたメディア・テキストの「現実」がコミュニティそのものを構成するという側面と、コミュニティの文化が成員の「現実」を構成するという側面という二つの側面が存在する。これら二つの側面は相互的な関係を持ちながら、コミュニティそのもののありかたと成員のありかたとを同時的に決定していく。このような相互的な関係が存在することによって、メディア・ファン・コミュニティの参加者は、自分たち自身で、コミュニティとしての「現実」、すなわち「わたしたちの「現実」」を作り出している。本研究では、このような人々による「現実」の構成を支援する学習環境として、メディア・ファン・コミュニティに注目した。

この章では、さらに、インタビューにおいて生じた相互行為の分析に基づいて、メディア・ファン・コミュニティの機能を明確にした。この分析によって明らかになったことは、メディア・ファン・コミュニティが、学習者個人とマクロな社会との中間項として機能しているということである。そのため、メディア・ファン・コミュニティが存在することで、学習者個人のストーリーは、マクロで支配的なストーリーの前に抹消されることなく、「もうひとつのストーリー」として自らのストーリーを提示することができる。このように学習者のストーリーが「もうひとつのストーリー」として提示されることによって、社会で支配的なストーリーと学習者のストーリーとが出会い、そこから新たなストーリーが生成される可能性が開かれる。

本章では、学習者自身の「現実」の構成を支援するためには、学習者個人とマクロな社会との中間項となるコミュニティの存在が、重要であることを明らかにした。そして、そのような中間項となるコミュニティを「ピア・グループ」と名づけた。

本章の成果は、「「現実」を構成する学習者」による学習、すなわち学習者自身の「現実」の構成を支援するために、学習者と社会との中間項となるコミュニティの存在が重要な機能を果たしていることを明らかにしたことにある。

第四章では、学習者と社会との中間項となる「ピア・グループ」の具体的な構造を、メディア・ファン・コミュニティに関わる女性たちによる語りの内容から、明らかにした。具体的には、語りの内容の全体像を分析することによって、「ピア・グループ」という存在が、その成員にとってどのような構造を持つものであるかを明らかにした。

本章では語りの内容をコード化・カテゴリー化によって分析することによって、以下のような分析のための枠組み（図 4-3-1-1）を導き出すとともに、その枠組みを用いて、語りの内容についてのカテゴリーの関係を明らかにした（図 4-3-1-2）。

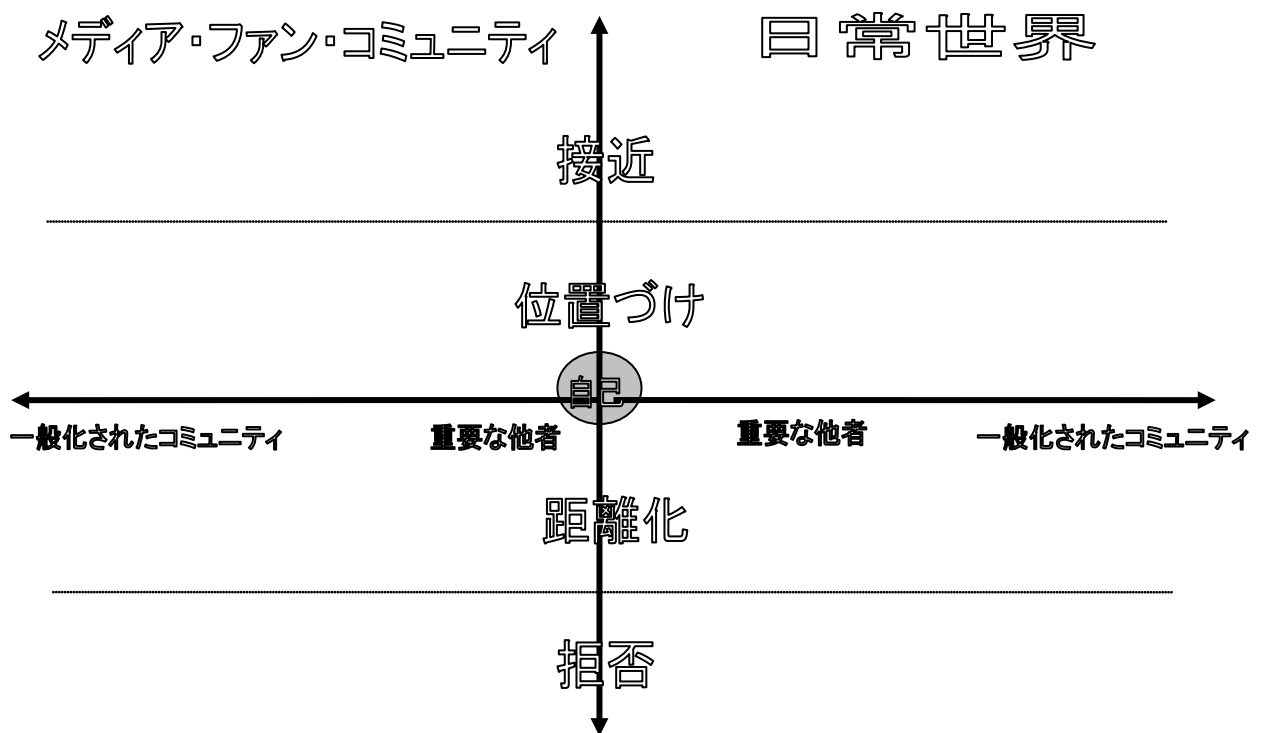


図 4-3-1-1：分析枠組み

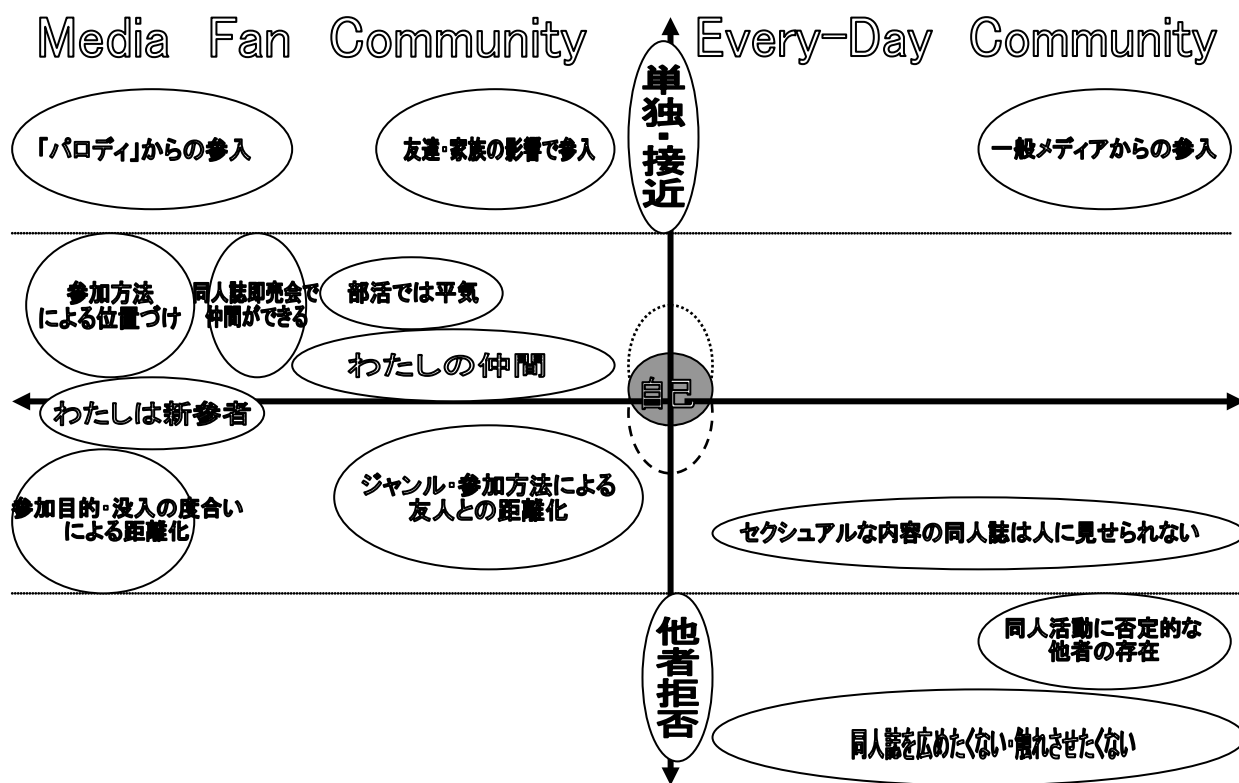


図 4-3-1-2: 分析結果

また、このカテゴリーの関係について考察することによって、学習環境デザインとしての「ピア・グループ」の構造的特質を導き出した。「ピア・グループ」の構造的特質とは、以下の二点である。

- 同質性：「ピア・グループ」では、成員間に共通の経験や志向性が集団成立の根拠となる。また、そのような集団内部の同質性が成員相互に可視化されている。
- 差異性：「ピア・グループ」の成員の間にはさまざまな差異が存在し、それが成員相互に可視化されている。

本章の成果は、このようにインタビューで得られた具体的な語りの内容を分析することによって、「ピア・グループ」という学習環境デザインのモデルの構造的特質を抽出したところである。このように構造的特質が抽出されることによって、「ピア・グループ」をモデルとした幅広い種類の学習環境デザインを考えることができる。

第五章から第七章では、このような「ピア・グループ」というモデルに基づいた学習環境デザインがいかに機能するかを明らかにするため、「ピア・グループ」モデルに基づく学習環境

デザインが行われている教育の場に焦点を当て、そこで生起している学習の姿を明らかにした。

第五章では、学校における「ピア・グループ」の学習環境デザインの事例として、文化系課外活動団体に注目した。具体的には文化系課外活動団体の成員による「部誌」についての共同ナラティブの生成過程と、自分たちの所属する団体についての共同ナラティブの生成過程を分析した。

「部誌」についての共同ナラティブの分析結果からは、「部誌」が、既存のカテゴリーの適用によるトップ・ダウン式の方法と、部員たちの日常的な生に基づくボトム・アップ式の方法という二つの方法によって意味づけられていることが明らかになった。このうち、トップ・ダウン式の方法による意味づけは、部員自身のメディア・リテラシーをマクロな社会の支配的なまなざしから保護するシェルターとしての役割を果たしていた。そして、ボトム・アップ式の方法による意味づけは、トップ・ダウン式の方法によって作られたシェルターの中で、部員たち自身が自分たちの日常的な生のありかたに基づいてメディアに関わる知や実践を捉え直すことを支援していた。

また、部員たちが所属する団体についての共同ナラティブの分析結果からは、「自分たちとは何者か」に関する実践的倫理知が生成され、言語化される具体的な過程を明らかにした。ここでは、実践的倫理知が、「ピア・グループ」の「同質性」に基づくかたちで生成され、言語化される過程と、「ピア・グループ」の「異質性」に基づくかたちで生成され、言語化される過程という二つの典型的な過程の存在を明らかにした。

このように第五章では、学校内における「ピア・グループ」が、社会で共有された既存の意味と学習者自身の意味との関係性をつくりだし、それによって学習者は、自らの「現実」を構成すること、そして、学習者はさらにその「現実」に基づくかたちで実践的倫理知を生成することを明らかにした。

第六章では、生涯学習施設において「ピア・グループ」モデルに基づく学習環境デザインが適用されている事例の分析を行った。この章では、インタビュー調査によって得られた語りの分析ではなく、フィールドワーク調査を行うことで、学習が生起する具体的な過程を記述した。

本章では、ある小学生の参加過程の移行を分析することによって、「ピア・グループ」の中で「読者」から「作者」への移行が生じる過程を明らかにし、このような移行を学習として記述した。この章で明らかにした学習、すなわち「読者」から「作者」への移行は、「ピア・グループ」というモデルに基づいた学習環境デザインが、学習者の受動的な側面（「社会・文化を受容する学習者」）と生産的な側面（「社会・文化を創造する学習者」）との共存を可能に

することを示している。学習者は、学習環境としてデザインされた「ピア・グループ」の中で、自分自身の受動的な側面と生産的な側面とを関わらせながら、自らの「現実」を構成していく。

第七章では、実際の教育実践に「ピア・グループ」モデルによる学習環境デザインを適用した事例を分析・報告した。具体的には、学校と美術館との連携によって行われた、高等学校の美術科で行われる鑑賞教育の中で、「ピア・グループ」モデルに基づく学習環境デザインを組織し、その成果を分析した。

この章の成果は、「ピア・グループ」モデルに基づく具体的な教育実践の姿を提示し、その成果を明らかにすることによって、教育実践場面における「ピア・グループ」の機能とその限界を具体的に明らかにしたことにある。この章で明らかになった「ピア・グループ」の機能とその限界とは以下の二点である。

- 「ピア・グループ」は学習者同士による語りの共有を促しており、結果として、学習者間にインフォーマルなかたちで実践的倫理知が生成された。
- 「ピア・グループ」は学習者による実践的倫理知の言語化を支援する。しかし実践的倫理知は<いま・ここ>の場に結びついた知であるため、それを不特定他者に向けた文章へと展開することは難しい。

本章第一節では、調査研究の結果を踏まえた総合的な考察を行った。ここではまず、本研究が行った調査研究によって得られた知見を整理した上で、学習環境デザインのモデルとしての「ピア・グループ」の特徴を明らかにした。その特徴とは、学習者の受動的側面（「社会・文化を受容する学習者」）と生産的側面（「社会・文化を創造する学習者」）の共存を可能にすることである。この特徴が存在することによって、学習者自身による「現実」の構成や、その「現実」に基づいたメディアへの意味づけが可能になる。また、このようなメディアへの意味づけが展開することによって、メディアに関わる知や実践、すなわちメディア・リテラシーが生成される。

本研究では、このような学習者自身による「現実」の構成や、その結果として生じるメディア・リテラシーの生成を、カリキュラム統合の観点から、学習者一人一人による学習経験の統合による知の生成として意義づけた。「ピア・グループ」は、学習者が人との関わりの中で、自分自身の学習経験を統合する「関係的なカリキュラム」（寺西, 1998）を実現するための学習環境デザインのモデルである。

本研究の成果はこれまで「内容の関連・総合化」という次元で議論されることの多かったメディア・リテラシー教育におけるカリキュラム統合を、「経験・方法の統合化」という次元で議論することによって、学習者自身が自分自身の学習経験を統合することによって知の全体性へと接近するような学習環境デザインモデルを構成したことにある。カリキュラムを「学習の履歴」として定義する近年の議論は、「経験・方法の統合化」という次元から「教科」という枠組みに示される「知の区分」そのものを問い直すことを要請している。本稿の成果からは、このような教科教育学研究における「知の区分」の問い直しに対し、社会構成主義的立場による研究が一定の知見をもたらすことが明らかになった。

第三節 今後の課題と展望

本研究での成果と問題点をふまえて、今後の課題を具体的に述べる。

1) 受動的側面と生産的側面の関係のモデル化

本研究では、第一章でこれまでのメディア・リテラシー教育において、学習者の受動的側面と生産的側面とが分断して捉えられてきたことを問題視し、そのような分断を乗り越えるための学習者モデルとして「「現実」を構成する学習者」を提案した。

この学習者モデルは、セルトー（1987）の「専有としての読書」「専有者としての「読者」」に関する議論に基づいて構成されているが、セルトーの議論では、「読者」の生産的側面に焦点が当てられており、その逆、すなわち、「作者」の受動的側面についてはほとんど述べられていない。本研究が第七章の調査研究で明らかにした「読者」から「作者」への移行過程は、このような「作者」の受動的側面の一端を明らかにするものではあるが、さらに、「「現実」を構成する学習者」という学習者モデルを精緻化するためには、「作者」の受動的側面についての理論的な考察を行っていく必要がある。

「読者」の生産的側面と「作者」の受動的側面についての理論的考察を重ね合わせ、それに基づいて、学習者の生産的側面と受動的側面との動的な関係性をモデル化していくことは、今後、「「現実」を構成する学習者」という学習者モデルに基づいたメディア・リテラシー教育を追求していくために必要な課題である。

2) 「ピア・グループ」以外のピア・アプローチとの関係性

本研究では、メディア・リテラシー学習の学習環境モデルとして「ピア・グループ」を提示

したが、これは、ピア・アプローチと呼ばれる教育的支援のアプローチのありかたの一つに過ぎない。そのため今後は、これら他のアプローチとの比較を行いながら、「ピア・グループ」特有の教育学的意義を明確にする必要がある。また、それら複数のピア・アプローチを組み合わせさせた学習環境を組織することの教育学的意義についても考察する余地がある。

特に、これまで主に性教育の分野で行われてきた「ピア・エデュケーション」（[劔,2006](#)）は、「斜線的關係」のピアを導入することによる教育学的機能をねらうものであるが、このような学習環境のデザインは一定の成果を挙げてきている（例えば、[劔・山本・松田,2002](#)）。また序章でも述べたように、性教育分野で行われてきている「ピア・エデュケーション」は、本章で目指すメディア・リテラシー教育と関心を共有するところが多い。

実際、本章においても第七章で分析・報告した鑑賞教育実践において、「ピア・エデュケーター」の導入を試みており、学習環境としての「ピア・エデュケーター」が教育的支援を行う姿を確認することができた。このような「ピア・エデュケーター」導入の教育学的意義については、本研究では分析することができなかったが、これについては、今後、明らかにしていく必要がある。

3) 実践的倫理知の生成についての評価

学習者による実践的倫理知の生成をいかにとり扱うべきか、という問題は、近年のメディア・リテラシー教育において議論されている。本研究では、学術的な文章（作文・小論文など）を書くという活動とは異なる、インフォーマルなかたちで行われる実践的倫理知の生成を報告してきた。インフォーマルなかたちでの言語活動、すなわちインフォーマルな相互行為やワークシートの記述において、実践的倫理知が生成されるという事実は、学術的な文章を書くことによる「振り返り」ではなく、活動が行われる状況の中での学習の意義を重視しようとする、近年のメディア・リテラシー教育の議論（例えば、[Turnbull,1998](#);[Bragg,2000](#)）を支持するものである。

しかし、インフォーマルな言語活動による実践的倫理知の生成が事実として確認されたとしても、それをメディア・リテラシー教育の場でどのように評価すべきかという課題は残されている。これは、学習者による「振り返り」（*reflection*）をどのように捉え、それを教育の場でどのように評価していくべきかという問題でもある。近年のメディア・リテラシー教育が主張しているように、これまで当たり前に行われてきた、学術的な文章を書くことによる「振り返り」は、学習の場で生じている学習の多くを、見逃してしまう危険性がある（[バッキンガ](#)

ム,2006,p.211)。しかし、学習者による「振り返り」がなんらかのかたちで可視化されなければ、メディア・リテラシー教育の教師たちが、学習者による実践的倫理知の生成を支援していくことは難しい。インフォーマルな場における実践的倫理知の生成に、教師がいかに関わり、それをどのように評価していくか、という問題は、今後の課題として残されている。

4) 社会構成主義的研究の他領域への応用

前述したように、「教科」という枠組みの基盤となる「知の区分」そのものを問い直すことは、教科教育学における重要な課題である(寺崎,2001)。「知の区分」の問い直しを行う際、どのような視点から「知の区分」を行うかが問題となるが、「経験・方法の統合化」という次元からの問い直しはひとつの有効な示唆をもたらすであろうと考えられる。本稿では、社会構成主義的立場による研究が「経験・方法の統合化」という次元による「知の区分」の問い直しに一定の知見をもたらすことを明らかにした。しかし、メディア・リテラシー教育は、「親学問」においてすでに「内容の関連・総合化」が行われている領域である。そのため今後は、本研究で行ったような社会構成主義的な立場に立つ研究が他領域においても有効な知見をもたらすかを確認していく必要がある。

以上のような課題は存在するが、本研究が提案した、「ピア・グループ」が、自らの受動的側面と生産的側面との関係の中で、学習を生成することを支援するような学習環境デザインのモデルであることは、理論的にも、実証的にも確認されている。

本研究では、人文社会諸科学における知のパラダイム転換を視野に置いた上で、近年、人文社会諸科学に強い影響を持つ社会構成主義の立場から、メディア・リテラシー教育を追求するための研究を行った。社会構成主義の思想的潮流は、教育理論が暗黙の前提としてきた「真実」や「知」なるものに疑問を投げかけている。「真実」や「知」は普遍的な価値を持つ実体ではなく、そこに絶対不変の価値は存在しない。このように「真実」や「知」という概念の実体性を疑問に付し、「真実」や「知」を人間が作り上げてきたものであると相対的に捉えたとき、我々はいかなる教育理論を展開し、どのような教育の場を提示することができるのだろうか。

本研究では、このような問題に対するひとつの解答を導き出した。しかし、本研究で導き出した解答が、すべての教育理論、すべての教育の場に適用できるわけではない。そのため、今後は、このような問題に対する議論は今後さらに深められていく必要がある。

引用・参考文献

- アバークロンビー, N., ヒル, S., ターナー, B. S. (丸山哲央監訳) (2005) 『新版 新しい世紀の社会学中辞典』 ミネルヴァ書房
- 秋田喜代美・庄司一幸 (2005) 『本を通して世界と出会う 中高生からの読書コミュニティづくり (シリーズ 読書コミュニティのデザイン)』 北大路書房
- Alvermann, D. E. & Hagood, M. C. (2000a) Critical media literacy: research, theory, and practice in 'New Times'. *Journal of Educational Research*, **93-3**, 193-205.
- Alvermann, D. E. & Hagood, M. C. (2000b) Fandom and critical media literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, **43-5**, 436-446.
- Alvermann, D. E., Hinchman, K. A., Moore, D. W., Phelps, S. F. & Waff, D. R. (eds.) (1998) *Reconceptualizing the literacies in adolescent lives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alvermann, D. E., Moon, J. S., & Hagood, M. C. (1999) *Popular culture in the classroom: teaching and researching critical media literacy*. Newark, DE: International Reading Association and the National Reading Conference.
- アレナス, A. (福のり子訳) (1998) 『なぜ、これがアートなの?』 淡交社
- アレナス, A. (木下哲夫訳) (2001) 『みる・かんがえる・はなす 鑑賞教育へのヒント』 淡交社
- アンダーソン, B. (白石隆・白石さや訳) (1987) 『想像の共同体—ナショナリズムの起源と流行』 リブレポート.
- 蘭由岐子 (2002) 「社会調査と現実理解」 岩上真珠・川崎賢一・藤村正之・要田洋江編 『ソーシャルワーカーのための社会学』 有斐閣. pp. 201-225.
- 有元典文 (2001) 「社会的達成としての学習」 上野直樹編 『状況のインターフェース』 pp. 84-102.
- 有元典文 (2005) 「構成主義と教育」 江川正文・高橋勝・葉養正明・望月重信編 『最新教育キーワード 137』 時事通信社 pp. 130-131.
- 朝霞市立図書館ティーンズ担当 (1993) 「若者のために「もっと身近な図書館を」」 社団法人日本図書館協会編 『公立図書館におけるヤングアダルト (青少年) サービス実態調査報告書』 社団法人日本図書館協会 pp. 29-34.

- 浅沼茂(1995) 「ポストモダンとカリキュラム」 浅沼茂ほか編『ポストモダンとカリキュラム』 C.S.L. 学習評価研究所. pp. 8-25.
- バフチン, M. (佐々木寛訳) (1979) 『ことば・対話・テキスト』 新時代社
- バフチン, M. (北岡誠司訳) (1980) 『言語と文化の記号論』 新時代社
- ボードリヤール, J. (竹原あきこ訳) (1984) 『シミュラクルとシミュレーション』 法政大学出版局
- Bazalgette, C. (ed.) (1989) *Primary media education: a curriculum statement*. London: British Film Institute.
- Buckingham, D. (ed.) (1998) *Teaching popular culture: beyond radical pedagogy*. London: University College London Press.
- Buckingham, D. (2003a) Media education and the end of the critical consumer. *Harvard Educational Review*, **73-3**, 309-328.
- Buckingham, D. (2003b) *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- 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
- Bacon-Smith, C. (1992) *Enterprising women: television fandom and the creation of popular myth*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Briggs, C. L. (1986) *Learning how to ask*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bragg, S. (2000) Media violence and education: a study of youth audiences and the horror genre, PhD thesis, Institute of Education, University of London.
- ブルッカー, P. (2003) 『文化理論用語集 カルチュラル・スタディーズ+』 新曜社
- カナダオンタリオ州教育省 (FCT 訳) (1992) 『メディア・リテラシー: マスメディアを読み解く』 リベルタ出版
リベルタ出版)
- セルトー, M. (山田登世子訳) (1987) 『日常実践のポイエティック』 国文社
- チェインバーズ, A. (こだまともこ訳) (2003) 『みんなで話そう、本のこと—子どもの読書を変える新しい試み』 柏書房
- シャルチュエ, R. (筒井清忠訳) (1993) 「テキスト・印刷物・読書」 ハント, L. 編『文化の新しい歴史学』 岩波書店 pp. 239-268.

- 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.
- コウイー, H., & シャープ, S. (高橋通子訳) (1997) 『学校でのピア・カウンセリング: いじめ問題の解決に向けて』 川島書店
- Denzin, N.K. (1989) *The Research Act (3. ed.)*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Devault, M.L. (1999) *Liberating Method: Feminism and Social Research*. Philadelphia: Temple University Press.
- Dewdney, A. and Lister, M. (1988) *Youth, culture and photography*. London: Macmillan.
- Dillon, D.R. & Moje, E.B. (1998) Listening to the talk of adolescent girls: lessons about literacy, school, and life. In Alvermann, D.E. et al. (eds.) (1998) *Reconceptualizing the literacies in adolescent lives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. pp.193-223
- 土橋臣吾 (1999) 「仮想空間のテレビ視聴者—オーディエンスの能動性とメディアの消費」 伊藤守・藤田真文編『テレビジョン・ポリフォニー—番組・視聴者分析の試み—』世界思想社 pp.216-237.
- Downum, T. (1980) *Video with young people*. London: Interaction.
- エマーソン, R., フレッツ, R., & ショウ, L. (佐藤郁哉・好井裕明・山田富明訳) (1998) 『方法としてのフィールドノート』 新曜社
- フィルムアート社・プラクティカ・ネットワーク (2004) 『アート・リテラシー入門 自分の言葉でアートを語る』 フィルムアート社
- フィルム・アート社・プラクティカ・ネットワーク (2005) 『アートという戦場 ソーシャルアート入門』 フィルムアート社
- フィッシュ, S. (小林昌夫訳) (1992) 『このクラスにテキストはありますか』 みすず書房.
- フィスク, J. (山本雄二訳) (1998) 『抵抗の快楽—ポピュラーカルチャーの記号論』 世界思想社
- フリック, U. (小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳) (1995) 『質的研究入門—人間科学のための方法論—』 春秋社.

- 福のりこ(2006)『2005年度ACOP・鑑賞者研究プロジェクト報告書』 京都造形芸術大学芸術表現・アートプロデュース学科芸術編集研究センター
- ガーゲン, K. J. (杉万俊夫・矢守克也・渥美公秀監訳) (1998) 『もう一つの社会心理学 社会行動学の転換に向けて』 ナカニシヤ出版
- ガーゲン, K. J. (東村知子訳) (2004a) 『あなたへの社会構成主義』 ナカニシヤ出版
- ガーゲン, K. J. (永田素彦・深尾誠訳) (2004b) 『社会構成主義の理論と実践 関係性が現実を作る』 ナカニシヤ出版
- Gee, J.P. (1990) *Social language and literacies: ideology in discourses*. Brighton: Falmer Press.
- Gee, J.P. (1992) *The social mind: language, ideology and social practice*. New York: Bergin & Garvey.
- Gee, J.P. & Crawford, V.M. (1998) Two kinds of teenagers: language, identity, and social class. In Alvermann, D. E. et al (eds.) *Reconceptualizing the literacies in adolescent lives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. pp.225-245.
- Gilroy, P. (1986) *There ain't no black in the union jack: the cultural politics of race and nation*. London: Routledge
- Gilroy, P. (1993) *Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. London: Verso.
- ゴッフマン, E. (石黒毅訳) (2001) 『スティグマの社会学—烙印を押されたアイデンティティ』 改訂版 せりか書房.
- グループ・ディダクティカ編 (2000) 『学びのためのカリキュラム論』 勁草書房
- Hagood, M.C. (2002) Critical literacy for whom? *Reading research and instruction*, **41-3**, 247-266.
- 濱嶋朗・竹内郁郎・石川晃弘(1997)『社会学小辞典(新版)』 有斐閣
- 半田雄二 (1997) 「ヤングアダルトサービスの概況とプログラム(行事)の現状—アメリカと日本との内容比較—」 日本図書館学会研究委員会編『児童・ヤングアダルトサービスの到達点と今後の課題』 日外アソシエーツ pp.170-205.
- 島山桃子・松山雅子 (2000) 『物語の放送形態論 仕掛けられたアニメーション番組』 世界思想社.
- 原田大介 (2003) 「他者の「表現」を受け入れる主体の開発をめざす国語科の授業開発」 日本教科教育学会誌, **26-2**, 11-20.

- 原田大介(2005) 「メディア・リテラシー教育に関する一考察—「人間関係の再構築」という視座の導入に向けて—」 国語科教育, **57**, 36-43.
- 早川操 (1994) 「変革的リテラシーの展望」 田浦武雄編『アメリカ教育の文化的構造』名古屋大学出版会. pp.155-156.
- Heath, S. B. (1983) *Ways with words: language, life, work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S. B. & Branscombe, A. (1985) “Intelligent writing” in audience community: teacher, students, and researcher. In Freedman, S.W. (ed.) *The acquisition of written language: response and revision*. Norwood, N.J.: Ablex. pp. 3-32.
- Heller, C. (1978) The resistible rise of video. *Educational Broadcasting International*, **11-3**, 133-135.
- Hertz, R. (ed.) (1997) *Reflexivity & voice*. Thousand Oaks: Sage.
- ヘブディジ, D. (山口淑子訳) (1986) 『サブカルチャー—スタイルの意味するもの』 未来社
- 樋口雅子・山崎一希 (2005) 「リンクする関係と場～水戸芸術館「高校生ウィーク」」 2005年日本生活教育連盟第57回夏期全国集会・中学高校教育分科会発表資料
- 保坂亨(1998) 「児童期・思春期の発達」 下山晴彦編『教育心理学Ⅱ—発達と臨床援助の心理学』 東京大学出版会 pp.103-125.
- 飯野由里子(2003) 「差異をもつ<わたしたち>の語られ方—あるレズビアン・アクティヴィストのライフストーリー」 桜井厚編『ライフストーリーとジェンダー』 せりか書房. pp. 86-102.
- 石田喜美(2005) 「青年期の少女の日記に書かれたナラティブ・ディスコースの分析による「書くこと」の意味の考察—生涯発達のアプローチから—」 日本語と日本文学, **41**, 27-39.
- 石田喜美(2006a) 「相互行為場面における「読むこと」の意味の交渉—メディア・ファン・コミュニティに関わる女性へのインタビューの分析から—」 読書科学, **50-1**, 13-22.
- 石田喜美(2006b) 「社会構成主義的学習論に基づく「論理的文章を書くこと」の教育に関する一考察—J. P. Geeのディスコース概念を手がかりとして—」 人文科教育研究, **33**, 57-68.
- 石田喜美(2007a) 「「読者コミュニティ」の構築—同人誌コミュニティについての語りの分析から—」 読書科学, **50-3/4**, 94-103.
- 石田喜美(2007b) 「交流ノートにおける「読者」から「作者」への移行—水戸芸術館現代美術

- センター教育普及プログラム・高校生ウィーク 2006「ちへい／cafe」における小学生の参加過程の分析」 読書科学, **50-3/4**, 118-133.
- 石田喜美・宮本千尋(2006) 「コミュニティへの参加による「現実」の変容」 日本認知科学会「教育環境のデザイン」研究分科会研究論集, **12-1**, 6-17.
- 石黒広昭(1998) 「心理学を实践から遠ざけるもの 個体能力主義の興隆と破綻」 佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭編著『心理学と教育実践の間で』 東京大学出版会 pp.103-156.
- 井上尚美・中村敦雄(2001) 『メディア・リテラシーを育てる国語の授業』 明治図書
- ヤーコブソン, R. (川本茂雄・田村すゞ子・長嶋善郎・村崎恭子・中野直子訳) (1973) 『一般言語学』 みすず書房
- Jenkins, Henry. (1992) *Textual poachers: television fans & participatory culture*. New York: Routledge.
- 兼子一(1998) 「リフレクシヴィティとエスノメソドロジーを实践すること」 山田富秋・好井裕明編『エスノメソドロジーの想像力』 せりか書房 pp.88-104.
- 片岡邦好(2002) 「指示的、非指示的意味と文化的実践：言語使用における「指標性」について」 社会言語化学, **4-2**, 21-41.
- 加藤浩・有元典文(2001) 『状況論的アプローチ2 認知的道具のデザイン』 金子書房
- 加藤浩・鈴木栄幸(2001) 「協同学習のための社会的デザイン」加藤浩・有元典文編『状況論的アプローチ2 認知的道具のデザイン』 金子書房. pp.176-209.
- 加藤浩・鈴木栄幸(2004) 「学校・教育工学・C S C Lーコンピュータを通じた協同の学び」 山崎敬一編著『実践エスノメソドロジー入門』 有斐閣 pp.211-228.
- 川床靖子(2007) 『学習のエスノグラフィー タンザニア、ネパール、日本の仕事場と学校をフィールドワークする』 春風社
- 川俣正(2001) 『アートレス マイノリティとしての現代美術』 フィルムアート社
- Keane, Webb. (2001) Voice. In Duranti, A., (ed.) *Key terms in language and culture*. Massachusetts: Blackwell. pp.268-271.
- キース・ヴィンセント・風間孝・河口和也(1997) 『ゲイ・スタディーズ』 方英社.
- 北田暁大(1998) 「《観察者》としての受け手：ルーマン・社会システム論的視座からの、「メディア論」および「メディア・リテラシー」概念の再検討」. マス・コミュニケーション研究, **53**, 83-96
- 北田暁大(2004) 『意味への抗いーメディアエーションの文化政治学』 せりか書房

- 小林直毅 (2003) 「『消費者』, 『視聴者』, そして『オーディエンス』」小林直毅・毛利嘉隆編『テレビはどう見られてきたのか』 せりか書房. pp. 20-48.
- 小林義寛 (1996) 「from Folk to Filk—『密猟的文化』あるいは草の根の創造活動の可能性へ向けて」生活学論叢, **1**, 97-106
- 小林義寛 (1999) 「テレビ・アニメのメディア・ファンダム—魔女っ子アニメの世界」伊藤守・藤田真文編『テレビジョン・ポリフォニー—番組・視聴者分析の試み—』世界思想社 pp. 182-215
- 小林義寛 (2003b) 「年表 テレビ・オーディエンス 50年のクロニクル」小林直毅・毛利嘉隆編『テレビはどう見られてきたのか』 せりか書房. pp. i-xii
- 小谷真理 (1994) 「テクノガイネーシス」『女性状無意識<テクノガイネーシス>—女性SF論序説—』勁草書房. pp. 229-271.
- 熊倉敬聡(2005)「<カフェ>を開く 文化実践家」 フィルム・アート社・プラクティカ・ネットワーク (編著) 『アートという戦場 ソーシャルアート入門』フィルムアート社 pp. 130-134.
- 暮沢剛巳(2002)『現代美術を知るクリティカル・ワーズ』 フィルムアート社
- ラトゥール, B. (川崎勝・高田紀代志訳) (1999) 『科学が作られているとき—人類学的考察』産業図書
- レイブ, J. & ウェンガー, E. (佐伯胖訳) (1993) 『状況に埋め込まれた学習: 正統的周辺参加』 産業図書.
- Leavis, R. R. & Thompson, D. (1933) *Culture and environment*. London: Chatto & Windus.
- Lester, Jr., F. K. & Wiliam, D. (2002) On the purpose of mathematics education research: making productive contributions to policy and practice. In L. English (Ed.) *International handbook of research in mathematics education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 489-506.
- Lloyd, C. V. (1998) Adolescent girls: Constructing and doing literacy, constructing and doing gender. *Reading Research Quarterly*, **33-1**, 129-136.
- Luke, A., & Elkins, J., (1998) Reinventing Literacy in New Times. *Journal of Adult and Adolescent Literacy*, **42**, 4-7.
- Mahiri, J. & Godley, A. J. (1998) Rewriting identity: Social meaning of literacy and “re-visions” of self. *Reading Research Quarterly*, **33-4**, 416-433.

- マンドルー, R. (二宮広之・長谷川輝夫訳) (1988) 『民衆本の世界—17・18世紀のフランスの民衆文化』人文書院
- Maneils Klein, H. E., (2001) Narrative. In Duranti, A. (ed.) *Key terms in language and culture*. Blackwell. pp.162-164.
- Masterman, L. (1985) *Teaching the media*. London: Routledge.
- 松井みどり(2007)『マイクロポップの時代：夏への扉』 パルコ出版
- 松木啓子 (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.
- 松嶋秀明(2001) 「非行少年を対象としたソーシャル・スキル・トレーニングにおける相互行為：少年自身の課題への意味づけの検討を中心にして」 名古屋大学教育発達科学研究科紀要, **48**, 175-184.
- 松嶋秀明(2005a) 「更生保護施設でのソーシャル・スキル・トレーニング」 松嶋秀明著『関係性の中の非行少年 更正保護施設のエスノグラフィーから』 新曜社 pp.71-148.
- 松嶋秀明 (2005b) 『関係性の中の非行少年 更生保護施設のエスノグラフィーから』 新曜社
- 松下佳代(2000) 「「学習のカリキュラム」と「教育のカリキュラム」」 グループ・ディ抱くティカ編『学びのためのカリキュラム論』 勁草書房 pp.43-62.
- 松山雅子 (2004) 「メディアとしての<私>の発見と<ことば>の獲得—確かな読みの方略の育成に根ざした批判力—」 月刊国語教育研究, **383**, 28-33.
- 松山雅子(2005) 『自己認識としてのメディア・リテラシー—文化的アプローチによる国語科メディア学習プログラムの開発』 教育出版
- 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.
- マクマホン, J. (中村敦雄訳) (2006) 「いずれのメディア教育か？」メディア・リテラシー国際研究シンポジウム実行委員会『メディア・リテラシー国際研究シンポジウム「これからのことばの学びには何が必要か」研究紀要』 私家版 pp.12-62.
- ミード, G. M. (河村望訳) (1995) 『精神・自我・社会』 人間の科学社
- 箕浦康子 (1999) 『フィールドワークの技法と実際』 ミネルヴァ書房.
- 三島佳奈・塚田香織・石田喜美(2006) 「学習者による学習の協働的生成—道案内課題における相互行為場面の会話分析から—」 人文科教育研究, **33**, 95-108.

- 見城武秀 (2002) 「メディアの役割と機能」 日本語学, **21-12**, 6-13.
- 水戸芸術館現代美術センター (2004) 『ボランティアの本』 文化庁・水戸芸術館現代美術センター
- 三宅なほみ・白水始 (2003) 『学習科学とテクノロジー』 放送大学教育振興会
- 水越伸 (2001) 「メルプロジェクトのはじまり」 現代思想, **29-1**, 206-217.
- 水越伸 (2002) 『デジタル・メディア社会』 岩波書店
- 水越伸 (2003) 「メディア・プラクティスの地平」 水越伸・吉見俊也編『メディア・プラクティスー媒体を創って世界を変える』 せりか書房. pp. 20-50.
- 水越伸 (2005) 『メディア・ビオトープ メディアの生態系をデザインする』 紀伊国屋書店
- 水越伸・山内祐平 (2003) 「メルプロジェクトのパーспекティヴーメディアと表現、学びとリテラシー」 水越伸・吉見俊也編『メディア・プラクティスー媒体を創って世界を変える』 せりか書房. pp. 170-184.
- 水越伸・吉見俊也編 (2003) 『メディア・プラクティスー媒体を創って世界を変える』 せりか書房
- 毛利嘉孝 (2003) 「テレビ・オーディエンス研究の現代的地平」 小林直毅・毛利嘉孝編『テレビはどう見られてきたのかーテレビ・オーディエンスのいる風景』 せりか書房 pp. 208-229.
- 茂呂雄二 (1988) 『人はなぜ書くのか』 東京大学出版会
- 茂呂雄二 (1991) 「語り口の発生 言語の活動理論」 無藤隆編『ことばが誕生するとき 言語・情動・関係』 新曜社 pp. 169-220.
- 茂呂雄二 (2001) 『実践のエスノグラフィー』 (シリーズ状況論的アプローチ3) 金子書房
- 茂呂雄二 (印刷中) 「社会的なもの: 学習研究における質の探求」 無藤隆・麻生武編『質的心理学講座第1巻 育ちと学びの生成』
- Mortensen, P., & Kirsch, G.E. (eds.) (1996) *Ethics and representation in qualitative studies of literacy*. Illinois: NCTE.
- 本山方子 (1999) 「社会的環境との相互作用による「学習」の生成: 総合学習における子どもの参加過程の解釈的分析」 カリキュラム研究, **8**, 101-116.
- 本山方子 (2004) 「小学3年生の発表活動における発表者の自立過程ー「声が小さい」ことの問題化と「その子らしさ」の発見を中心に」 質的心理学研究, **3**, 49-75.
- 本山方子・無藤隆 (1999) 「小学生の詩の暗唱活動におけるレパトリの形成: 自主学習の

- 授業における個性の生成と学級文化の生成との連動」 子ども社会研究, **5**, 29-42.
- 村井由紀 (1993) 「伊勢原市立図書館におけるヤングアダルトサービス」 社団法人日本図書館協会編『公立図書館におけるヤングアダルト (青少年) サービス実態調査報告書』 社団法人日本図書館協会 pp. 39-43.
- 中城進 (2006) 『教育心理学』 二瓶社
- 中野民夫 (2001) 『ワークショップー新しい学びと創造の場』 岩波書店
- 中村敦雄 (2001a) 「メディア・リテラシーとは何か？」 『メディア・リテラシーを育てる国語の授業』 明治図書. pp. 11-19.
- 中村敦雄 (2001b) 「メディア・リテラシーの基礎理論」 『メディア・リテラシーを育てる国語の授業』 明治図書. pp. 198-210.
- 中村敦雄 (2003) 「国語科教育とメディアの接点をどう設定するか？」 国語科教育, **53**, 4-5.
- 中村敦雄 (2005) 「ポスト産業社会におけるリテラシー」 国語科教育, **57**, 44-51.
- 中村桃子 (2001) 「ジェンダーの構築」 同著『ことばとジェンダー』 勁草書房. pp. 89-130.
- 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.
- 夏目房之介 (2005) 「「やおい読み」と「ダメ」の根拠 戸田幸宏・八坂考訓『キマイラ』」 同著『マンガは今どうなっておるのか?』 メディアセレクト pp. 56-64.
- New London Group. (1997). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, **66**, 60-92.
- 日本教育社会学会 (1986) 『新教育社会学辞典』 東洋館出版社
- 西阪仰 (1997) 『相互行為分析という視点』 金子書房
- 西嶋憲生 (2004) 「現代アートとは？」 フィルムアート社・プラクティカ・ネットワーク編『アート・リテラシー入門 自分の言葉でアートを語る』 フィルムアート社 p. 150.
- Nixon, H. (2003) New research literacies for contemporary research into literacy and new media? *Reading Research Quarterly*, **38-3**, 407-413.
- Ochs, E. (1990) Indexicality and socialization. In Stigler, J., Shweder, R., & Hardt, G. (Eds.) *Cultural psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 289-308.
- 小田亮 (1998) 「斜線を引く、ちぐはぐに繋ぐー「横断性としての民衆文化」論のためにー」 大胡欽一・加治明・佐々木宏幹・比嘉政夫・宮本勝編『社会と象徴：社会人類学的アプローチ (竹武精一教授古稀記念論文集)』 岩田書院 pp. 465-478.

- 小田亮(2006a)『Web版 日常的抵抗論』 <http://www2.ttcn.ne.jp/~oda.makoto/page005.html>
- 小田亮(2006b)「講義 ポピュラー・カルチャーと流用」<http://www2.ttcn.ne.jp/~oda.makoto/popular.html>
- 奥泉(岩本)香・中村敦雄・中村純子(2003)「メディア教育における国語科を中心とした相関カリキュラムの意義—西オーストラリア(WA)州における教育的インフラストラクチャー」 国語科教育, **54**, 43-50.
- 小沢一仁(2002)「アイデンティティとダイナミズム」日本発達心理学会第13回大会発表論文集. pp. 32-33.
- ペーリー, N. (菊池淳子・三宅俊久訳)(2001)『キッズ・サバイバル 生き残る子供たちの<アートプロジェクト>』 フィルムアート社
- Pinar, W.F. (Ed.) (1975) *Curriculum theorizing: the reconceptualists*. Mccutchan Pub Corp.
- Phillips, S. (1983) *The invisible culture: communication in classroom and community on warm springs indian reservation*. New York: Longman.
- プラマー, K. (桜井厚・好井裕明・小林多寿子訳)(1998)『セクシュアル・ストーリーの時代 語りのポリティクス』新曜社.
- Reinharz, Shulamit (1997) Who am I? : the need for a variety of selves in the field. In Hertz, R. (ed.) *Reflexivity & voice*. Sage. pp. 3-20.
- ライル, G. (1987)『心の概念』 みすず書房
- Sacks, H., (1987) (山田富秋・好井裕明・山崎敬一訳)「ホットローダー—革命的カテゴリー」同編『エスノメソドロジー—社会学的思考の解体』せりか書房. pp. 19-38.
- 佐伯胖(1993)「訳者あとがき—L P Pと教育の間で」レイブ, J. & ウェンガー, E. (佐伯胖訳)(1993)『状況に埋め込まれた学習: 正統的周辺参加』産業図書. pp. 183-192.
- 桜井厚(1995)「生が語られるとき ライフストーリーを読み解くために」中野卓・桜井厚編『ライフストーリーの社会学』弘文社. pp. 219-248.
- 桜井厚(1996)「戦略としての生活—被差別部落のライフストーリーから」栗原彬編『日本社会の差別構造(講座差別の社会学第2巻)』弘文堂 pp. 40-64.
- 桜井厚(2002)『インタビューの社会学 ライフストーリーの聞き方』せりか書房.
- 桜井厚編(2003)『ライフストーリーとジェンダー』せりか書房.
- 佐藤郁哉(1992)『フィールドワーク』新曜社.

- 佐藤郁哉 (2002) 『フィールドワークの技法 問いを育てる、仮説をきたえる』 新曜社
- 佐藤学(1996) 『カリキュラムの批評：公共性の再構築へ』 世織書房.
- Sawyer, K. (2006) *The Cambridge handbook of the learning science*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 泉子・K・メイナード 1997 「引用表現と「声」の操作」 泉子・K・メイナード『談話分析の可能性 理論・方法・日本語の表現性』くろしお出版 pp.143-173
- 扇谷尚(1997) 「カリキュラム統合の研究—一般教育の新しいパラダイムの建設を目指して—」 一般教育学会編『大学教育研究の課題—改革動向への批判と提言』玉川大学出版
- 瀬山紀子(1998) 「<語り>と<コミュニティ>の生成—障害を持つ人々の語りを通して」1998年度お茶の水女子大学人間文化研究科発達社会科学専攻応用社会学コース修士論文
- 社団法人日本図書館協会 (1993) 『公立図書館におけるヤング・アダルト (青少年) サービス実態調査報告』 社団法人日本図書館協会
- Sholle, D., & Denski, S. (1995). Critical media literacy: reading, remapping, rewriting. In McLauren, P., Hammer, R., Sholle, D., & Reilly., S. S. (eds.) *Rethinking media literacy: a critical pedagogy of representation*. New York: Peter Lang. pp.7-31.
- Shotter, J. (1993a) *Cultural politics of everyday life*. Toronto: Toronto University Press.
- Shotter, J. (1993b) *Conversational realities: constructing Life through language*. Thousand Oaks: Sage.
- 柴山真琴(2001) 『行為と発話形成のエスノグラフィー—留学生家族の子どもは保育園でどう育つのか』 東京大学出版会
- シルバークラット, A. 他 (安田尚監訳) (2001) 『メディア・リテラシーの方法』 リベルタ出版.
- 志水宏吉(2005) 「エスノグラフィー 私と世界との対話」 秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編『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 pp.139-162.
- Storey, J. (2003). *Cultural studies and the study of popular culture*. Scotland: Edinburgh University Press.
- Street, B. (ed.) (1993) *Cross-cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press

- 菅原教夫(1994)『現代アートとは何か』(丸善ライブラリー118) 丸善
- 菅谷明子(2000)『メディア・リテラシー—世界の現場から—』岩波書店.
- 鈴木みどり(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(2001)「日本におけるメディア・リテラシーの展開—メディア社会のデモクラシーへ向けて」『メディア・リテラシーの現在と未来』世界思想社 pp. 2-25.
- 鈴木みどり(2003)「メディア研究者の立場からメディア・リテラシーと国語科教育の出会いを考える」 国語科教育, **53**, 8-9.
- 高木光太郎 1999 「正統的周辺参加論におけるアイデンティティ構築外苑の拡張—実践共同体移動を視野に入れた学習論のために」『東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要』第10集別冊. pp. 1-14.
- 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 pp21-44.
- 田辺繁治(2002)「日常実践のエスノグラフィー語り・コミュニティ・アイデンティティ」田辺繁治・松田素二編『日常実践のエスノグラフィー語り・コミュニティ・アイデンティティ』 世界思想社. pp. 1-39.
- 田辺繁治(2003)『生き方の人類学 実践とは何か』講談社.
- Taylor, C. (1987) *Overcoming epistemology*. In K. Baynes, J. Bohman, and T. McCarthy (Eds.) *After philosophy: end or transformation?* Cambridge:MIT Press.
- 寺西和子(1998)「カリキュラム統合の再検討—相互関係的視点からの学習経験の統合をめざして—」 カリキュラム研究, **7**, 93-104.
- 寺崎昌男(2001)「はじめに一求められている新たな知の探求と教科教育・教育課程—」 寺崎昌男・市川博・向山玉雄編『新しい『学びの様式』と教科の役割』 東洋館出版社 pp. 1-6.
- 當眞千賀子(2002)「問題系としての実践コミュニティ—アメリカの小学校のなかの日本人」田辺繁治・松田素二編『日常実践のエスノグラフィー語り・コミュニティ・アイデンティティ』 世界思想社. pp. 118-141.
- 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.
- 劔陽子(2006)『ピア・エデュケーションでエッチ・愛・カラダ』 明石書店
- Turnbull, S. (1998) *Dealing with feeling: why Girl Number Twenty still doesn't answer*. In Buckingham, D. (ed.) *Teaching popular culture: beyond radical pedagogy*. London: UCL Press. pp. 88-106.

- 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.
- ターナー, V., (梶原景昭訳) (1981) 『象徴と社会』 紀伊国屋書店
- Tyner, K. (1998) *Literacy in a digital world*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- 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.
- 上野行一(2001) 『まなざしの共有：アメリカ・アレナスの鑑賞教育に学ぶ』 淡交社
- 上野千鶴子(2001) 『構築主義とは何か』 勁草書房
- 上野俊哉・毛利嘉孝 (2002) 『実践カルチュラル・スタディーズ』 筑摩書房
- 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
- Vacca, R. (1998) Foreword. In Alvermann, D.E. et al., (eds.) *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives*. New Jersey:Lawrence Erlbaum Associates. pp. xi-xvi
- Weiler, Kathleen. (1991) Freire and a feminism pedagogy of difference. *Harvard Educational Review*, **61-4**, 450.
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ワーチ, J.V. (田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子) (1995) 『心の声』 福村出版
- ワーチ, J.V. (佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳世子訳) (2002) 『行為としての心』 北大路書房
- Whitman, N. A. (1989) *Peer teaching: to teach is to learn twice*. Washington. D.C.: Association for the Study of Higher Education
- Williamson, J. (1981/2) How does Girl Number Twenty understand ideology? *Screen Education*, **40**, 80-87.
- 山木朝彦(2004) 「いかにアートを書くか」 フィルムアート社・プラクティカ・ネットワーク 編著『アート・リテラシー入門 自分の言葉でアートを語る』 フィルムアート社 pp. 118-129.
- 山田富秋(1998) 「ローカルでポリティカルな知識を求めて」 山田富秋・好井裕明編 『エスノメソドロロジーの想像力』 せりか書房 pp. 56-70.
- 山田富秋・好井裕明(1998) 『エスノメソドロロジーの想像力』 せりか書房

- やまだようこ (1987) 『ことばの前のことば：ことばが生まれるすじみち1』 新曜社
- やまだようこ (2000) 「人生を物語ることの意味ーライフストーリーの心理学」 やまだようこ
編『人生を物語るー生成のライフストーリー』 ミネルヴァ書房. pp. 1-38.
- 山田雄三(2005) 『感情のカルチュラル・スタディーズー『スクリーンティニ』の時代からニ
ュー・レフト運動へー』 開文堂書店
- 山重壮一 (1993) 「目黒本町図書館のヤング・アダルト・サービス」 社団法人日本図書館協
会編『公立図書館におけるヤングアダルト (青少年) サービス実態調査報告書』 社団法人
日本図書館協会 pp. 35-38.
- 山内祐平(2003) 『デジタル社会のリテラシーー「学びのコミュニティ」をデザインするー』
岩波書店
- 山崎敬一 (2004) 『実践エスノメソドロジー入門』 有斐閣
- 好井裕明 (1991) 「『障害者』という自己執行カテゴリーの挑戦」 山田富秋・好井裕明編『排
除と差別のエスノメソドロジーー <いまーここ>の権力作用を解説する』 新曜社
pp. 117-148.
- 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.
- 好井裕明・山田富秋編 (2002) 『実践のフィールドワーク』 せりか書房.

【辞書・辞典】

- 金田一春彦(1999) 『パーソナル カタカナ語辞典』 学習研究社
- 小学館 (2006) 『デジタル大辞泉』 小学館