

投稿論文

メディア文化系課外活動団体における 「部誌」の意味の構成

—— 社会構成主義的パラダイムによる
メディア・リテラシー教育に関する一考察 ——

石田喜美*

How student members in media-culture clubs make meaning
of their coterie magazines?:
Reconsidering media education from the view point
of social constructionism

Kimi ISHIDA

本稿の目的は、社会構成主義の立場から、学習者自身の経験や実践に基づくメディア・リテラシー教育のありかたを追求することである。そのため本稿では中学校・高等学校のメディア文化系課外活動団体の部員に対し集団インタビューを実施し、この調査で得られた部員たちのナラティブを共同ナラティブの方法を用いて分析した。特に本稿では、メディア文化系課外活動団体によって発行されるメディアである「部誌」についてのナラティブに注目し「部誌」の意味が構成される過程を明らかにした。その結果、「部誌」の意味の構成が①既存のカテゴリーの適用と②学習者の日常的な人間関係に基づく意味づけという二つの方法によってなされることが明らかになった。このうち②の方法は学習者自身の経験や実践に基づいて意味の構成がなされているという点で重要である。本稿では調査の結果から、学習者が「制作物」としての「部誌」ではなく、「部誌」に関わる日常的な人間関係や実践について語る際にこのような意味の構成がなされると考察した。

1. 問題の所在と目的

本稿の目的は、学習者^①自身の実践や経験に基づくメディア・リテラシー教育を探求するための事例研究を行うことにある。学習者は日常的にさまざまなメデ

※筑波大学大学院人間総合科学研究科/日本学術振興会特別研究員

メディアと接し、メディアに関わるさまざまな実践を行っている。しかし、従来のメディア・リテラシー教育は、社会学や文化論など、メディアに関わる諸学問の成果を教育学的な文脈に応用するかたちで、メディア・リテラシー教育の内容を定める傾向にあった。

これに対し、近年のメディア・リテラシー教育は、学習者自身の実践や経験を教育の中心に置くことを提案している（バッキンガム、2006）。原田（2005）は、国語科メディア・リテラシー教育の主要な議論を整理し、その問題点を明らかにしている。原田によれば、これらの議論は、マスメディアを前提とし、「メディア（マスメディア）に騙されない学習者」（p.37）を目指すという教育観に基づいているという点で共通性が見られるという。原田は携帯電話を例として挙げながら、現代の学習者は、マスメディアが象徴するようなマクロな社会ではなく、ミクロな人間関係にリアリティを感じていると指摘し、今後のメディア・リテラシー教育においては「人間関係の再構築」という視座を導入し、学習者の身の回りの事象をメディアとして捉え直すという方向で学習活動を展開すべきだと主張する。

このように、近年のメディア・リテラシー教育が学習者による自分自身の捉え直しを目的とする以上、メディア・リテラシー教育は、学習者がいかに自分自身のメディアに関わる実践や経験を意味づけるかに焦点を当てる必要がある。なぜならば、学習者の実態とは無関係に、学習者に「自分自身の捉え直し」を要請することは、教師自身の理想の学習者像を押しつけることに結びつく危険性があるからである（Buckingham, 1998参照）。

しかし、現状においてははまだ、学習者自身の実践や経験に基づいて、メディア・リテラシー教育のありかたを探求するための方法論が確立されているとは言いがたい。そこで本稿では、学習者自身によって語られた、メディアに関わる実践や経験についてのナラティブを事例として取り上げ、そのナラティブを分析することによって、今後のメディア・リテラシー教育の課題を明らかにする。具体的には、既存のカテゴリーの単なる適用ではなく、自分自身の日常的な経験の中で、メディアに関わる実践や経験の意味づけが行われるような局面を学習として捉え、このような学習がどのような相互行為の構造の中で達成されるかを明らかにする。これによって、学習者自身の実践や経験に基づいて、メディア・リテラシー教育を構想するための一つの方策を提示する。

2. 研究の枠組み

2.1. 社会構成主義的パラダイムによる教育研究

近年、唯一絶対の真理としての「知」を前提とする実証主義的な学問への反省から、これまで前提とされてきたさまざまな「知」のありかたに疑問を投げかける思想的潮流が登場した。社会構成主義とは、このように、これまでの学問における「知」のありかたに疑問を投げかけ、人間自身による営みの中で「知」のありかたを捉えようとする思想的潮流である。

社会構成主義は、これまで教育学が前提としてきた「学習」という現象にも疑問を投げかける。社会構成主義的パラダイムに基づいた教育研究において、「学習」という現象は社会・文化的環境と学習者との相互行為の変化として説明される。また、「知識」とは「学習」に先立って存在する「自立的客観的な実体」(山元, 2001)ではなく、人々の相互行為の中で営まれる「学習」の過程の中で生成されるものとして説明される。

社会構成主義的パラダイムに基づく教育研究は、これまで、主に二つの方法で教育への提言を行ってきた。一つは、実際の教室で行われる相互行為のありかたに注目し、教師と学習者との相互行為の中で生成される「学習」を解明するという方法(方法1)である。この方法を採用する研究は、実際の教育場面で生成される「学習」現象そのものを相対化して捉えることによって、今後の教育をいかに組織するかを考察する。そしてもう一つは、人々によって意味あるものと見なされている「学習」が生起する場そのものに焦点を当て、「学習」の生起を支えている社会・文化的環境の構造を明らかにするという方法(方法2)である。この方法は、学校や教室という場に限定せず、人々にとって意味のある「学習」が生起するあらゆる社会・文化的環境を対象とし、その環境の構造を明らかにすることによって、「学習」という現象を支える学習環境のデザインを構成しようとする。

いずれにせよ、社会構成主義的パラダイムによる教育研究は、教育場面において、その場の人々によって生成される「現実」^⑧としての「学習」に焦点を当て、「教育の場においてどのような「現実」を構成し、学習者にどのような「現実」を経験させるのか」という問いを立てる。例えば、現在の学校では発問テストをはじめとしたさまざまな道具によって、学習者個人の「学力」「能力」という「現実」が構成されている(有元, 2005)。しかし課題達成の原因を個人に帰属させる道具やそれを取り巻く人々の社会的関係が異なれば、「学力」「能力」という

「現実」とは異なる「現実」が構成される可能性がある。

このように、「教育の場においてどのような「現実」を構成し、学習者にどのような「現実」を経験させるのか」という問いは、学習者の視点から見える「現実」の構成のしかたを問題とする³⁾。そのため、このような問いを立てることは、学習者の実践や経験の実際に基づいた教育のありかたを探求しようとするときに有効である。

そこで本稿では、社会構成主義的パラダイムを採用し、特に、「学習」の生起を支えている社会・文化的環境の構造を明らかにするという方法（方法2）によって調査を行うことによって、学習者の実践や経験に基づいたメディア・リテラシー教育のありかたを考察する。

具体的に本稿では、学習者自身が自然発生的にメディアについての話題をやりとりする集団として、メディア文化系課外活動団体をとりあげ、メディア文化系課外活動団体の成員によって語られる、自分たちの実践についてのナラティブに注目する。特に、ナラティブが生成される中で、学習者が自分自身のメディアに関わる実践を、既存のカテゴリーの単なる適用ではなく、自分自身の日常的な経験に基づいて意味づける局面に焦点を当てる。そして、このような学習がどのような相互行為の構造の中で達成されるかを明らかにする。

2.2. 学習者による実践としての「部誌」

本稿では、学習者自身によって行われるメディアに関わる実践として、中学校・高等学校のメディア文化系課外活動団体の成員（以下、部員）によって発行されている「部誌」に焦点を当て、「部誌」をめぐる部員たちの共同ナラティブを分析する。以下、本稿においてメディア文化系課外活動団体に注目する理由、「部誌」に注目する理由を説明する。

本稿では、「アニメ部」「イラスト部」「漫画研究会」「文芸部」等、メディア・テキストの消費や生産に関わる課外活動団体を「メディア文化系課外活動団体」と呼ぶ。

学校における課外活動は原則的に学習者の自主性を重んじるよう教育的な配慮がなされている（飯田・高橋・長谷川，1984）。そのため、メディア文化系課外活動団体への参加は強制ではない。メディア文化系課外活動団体において、学習者は、アニメや漫画、小説等、それぞれのメディア・テキストに関わる興味・関

心に基づいて、自主的な集まりを構成し、活動内容を決定する。活動内容には「部誌」の発行や展示作品の製作、部員によって持ち寄られたさまざまなメディア・テキストの読書会などがある。これらの活動内容のうち、いくつかが選ばれ、活動内容とされることが多いが、それ以外にも、メディア・テキストへの興味・関心に基づいて組織された団体としての性質上、部員同士の交流もメディア文化系課外活動団体の重要な役割のひとつとなっている。つまり、メディア文化系課外活動団体とは、学習者自身のメディアに関わる実践や経験を共有する場であるとともに、学習者自身がメディアに関わる実践を行う場でもある。

「部誌」とは、このようなメディア文化系課外団体の活動の一環として発行される冊子である。すでに述べたように課外活動団体の活動内容は、学習者に委ねられているため、「部誌」は学習者自身によって企画・製作・発行される。したがって、「部誌」の内容や発行形態、発行頻度も、部員たち自身によって決定される。「部誌」を発行するか否かの決定も部員自身に任せられる。また、「部誌」の内容や発行形態、発行頻度も、部員自身によって決定される。つまり、「部誌」をめぐる一連の実践は、学習者自身によって自主的に行われる、メディアを用いた実践の一形態であるということができる。また「部誌」は、メディア文化系課外活動団体の日常的な活動の中で作り出される。このような意味で「部誌」は、学習者が日常的に行う実践や経験を反映する存在でもある。

そのため、「部誌」に対する学習者自身の意味づけを明らかにすることによって、学習者自身のメディアに関わる実践や経験を扱うことの意味を明らかにすることができる。そこで本稿では、「部誌」に注目し、部員たち自身による「部誌」についてのナラティブを分析する。

3. 研究方法

3.1. 調査方法・分析方法

調査・分析のための方法として、本研究では、共同ナラティブ（フリック，2002）の方法（以下、共同ナラティブ法）を採用する。本研究では「部誌」を発行するという活動を中心にした二つのメディア文化系課外活動団体、A高等学校「現代視覚文化愛好会」(仮名)とB中学校「イラスト研究部」(仮名)へのインタビューを事例として取り上げる（3.2.参照）。後述するように、A高等学校「現代視覚文化愛好会」とB中学校「イラスト研究部」は、まったく異なる文化の中で

「部誌」の発行を行う団体である。この文化の違いは高等学校と中学校という学校種の違いだけではなく、それぞれの学校の教師や生徒によるメディア文化系課外活動への意味づけに起因する。またこの違いは、それぞれの団体の「部誌」の発行形態や発行頻度にも影響しており、A高等学校「現代視覚文化愛好会」とB中学校「イラスト研究部」における「部誌」の発行形態・発行頻度は対照的である(3.2.参照)。本研究では異なる学校文化の中で「部誌」の発行を行う二団体へのインタビューを事例としてとりあげ、この二団体に共通して見られる「解釈の枠組み」(後述)の基本軸を抽出する。この基本軸は、「部誌」の発行形態・発行頻度といった表面的な現象とは異なる次元で、部員たちが「部誌」を意味づける際に共通に用いる軸である。

インタビューは2005年10月28日(A高等学校「現代視覚文化愛好会」)と2005年11月10日(B中学校「イラスト研究部」)の放課後の時間帯を利用して行われた。インタビューの所要時間はA高等学校「現代視覚文化愛好会」が45分程度、B中学校「イラスト研究部」が30分程度である。

インタビューによって収集されたナラティブを、「部誌」を語るための言葉の用い方に注目して分析することによって、「部誌」の意味を共同的に構築するために用いられる「解釈の枠組み」(interpretive repertoire)を明らかにする。「解釈の枠組み」とは、一定の意味を構成するために用いられる言葉の用い方などの形式として定義される(フリック, 2002, p. 250.)。人々は通常、自分の経験を意味づけるために、特定の解釈の枠組みを用いる。例えば、テレビ視聴に没頭する人々を「犠牲者」と呼ぶ人々は、テレビ視聴を「攻撃-防御」という解釈の枠組みで捉えていることになる。これに対し、同じテレビ視聴に没頭する人々を「ファン」と呼ぶ人々もいる。このような人々は、テレビ視聴を「趣味生活」という解釈の枠組みで捉えているといえる。このように、どのような解釈の枠組みが用いられるかによって、まったく異なる「現実」が構成される。そしてこのようにして構成された「現実」に基づくかたちで、さまざまな意味が作り出される。

3.2. 調査協力団体

本研究の調査協力団体は、A高等学校「現代視覚文化愛好会」とB中学校「イラスト研究部」である。インタビューに参加した人数は前者が6名(男子1名・女子5名)、後者が4名(男子0名・女子4名)である。どちらも「部誌」の発行

を団体の主要な活動としている点では共通するが、「部誌」の発行頻度や頒布する対象が大きく異なる。以下、A高等学校「現代視覚文化愛好会」とB中学校「イラスト研究部」をとりまく文化と、それぞれの団体における「部誌」の位置づけについて説明する。

1) A高等学校「現代視覚文化愛好会」

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高等学校における課外活動団体の中には、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「ビジネス研究部」(表1参照)という課外活動団体が存在するが、この団体の存在はこのような学校全体の文化を反映している。

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1)。

表1：A高等学校における課外活動団体（A高等学校『平成18年度学校要覧』をもとに作成）⁽⁴⁾

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	現代視覚文化愛好会
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」で可決されることによって、同好会は結成される。

「現代視覚文化愛好会」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。

もともとA高等学校には、以前、「漫画研究部」(仮名)というメディア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5・6年前に廃部となった。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。「現代視覚文化愛好会」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して結成された団体である。

「部誌」の発行は、「現代視覚文化愛好会」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、「現代視覚文化愛好会」はまだ同好会として発足したばかりであるため、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、「部誌」は、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かたちで発行された。

2) B中学校「イラスト研究部」

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、メディア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。

表2：B中学校における課外活動団体(B中学校『学校案内』をもとに作成)

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	

「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4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)。

4. 「部誌」の意味を構成する二つの軸

4.1. 商品としての「部誌」/「オタク」の指標としての「部誌」

はじめに、A高等学校「現代視覚文化愛好会」へのインタビューの中で得られた「部誌」についてのナラティブ(事例1)を分析する。

【事例1：現代視覚文化愛好会】⁽⁵⁾

1-1 インタビューア(以下、I):え、お金えの使い道を聞き=じゃあどう使い道に、使いたかったのですか？

1-2 川口(以下、K):部誌いー、発行代=

1-3 春川(以下、H):=印刷代=

1-4 K:=印(刷代)その他いろいろ=

1-5 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？

[

1-6 K: いや。

1-7 I:うん

1-8 K:文化祭、ではあ、

1-9 I:うん

1-10 K: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。

1-11 (・)

1-12 I:アハハハハ

[

1-13K:ウフフフ、そういう人があんなか A 校には、なんかあ

[

1-14 I: うん

1-15 K:なんだかくれオタク？

1-16 H:かくれオタク()=

1-17 K:=カクレは別にいるんですけどお、

[

1-18 I: うん

1-19K:あんまあー、

1-20H:お、お、オープンにしてないねアハッ(笑)

[

1-21K: お=お=オープンにしてないし。

((中略))

1-44K:でー、あんまり文化祭で売ってもお、

1-45 I:うん

1-46K: 利益ないしい。

1-47 I: うん

1-48K: 買った(・)てる人いないからあ、

1-49 I: うん

1-50K: もう、よやく=予約制にしてえ、

1-51 I: うん

1-52K: 欲しい人に売ろう(と)。

事例1では、「部誌」の意味を構成するために、二つの解釈の枠組みが利用される。一つは、「経済的売買」という解釈の枠組みであり、もう一つは「オタク」という解釈の枠組みである。これらの解釈の枠組みによって、二つの「現実」が構成される。一つは、経済的な観点から見た「現実」(「現実1」)である。この「現実1」においては、需要と供給の関係によって価値が測定され、利益が重要な指標となる。もう一つは、「オタク」という観点から見た「現実」(「現実2」)である。「現実2」では、日常的な人間関係における「オタク」というアイデンティティの位置づけが重要な焦点となる。部員たちや部員の周囲の人々は「オタク」と「オタクでないもの」に二分され、「オタク」あるいは「オタクでないもの」というアイデンティティとの関係性の中で意味づけられる。このような「現実1」と「現実2」の中で、「部誌」はそれぞれ、「商品としての「部誌」(1-①; 「現実1」に対応)と「オタク」の指標としての「部誌」(1-②; 「現実2」に対応)という二つの意味づけがなされる。以下、これについて説明する。

事例1の1-6から1-10、1-44から1-52においては、「売っても売れない」(1-10)「買った(・)てる人いない」(1-48)など、「経済的売買」の解釈の枠組みに関わる用語が用いられているだけでなく、「利益ない」(1-46)「予約制」(1-50)といった、明確に利益を得るための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」をめぐるやりとりは「経済的売買」という解釈の枠組みの中で意味づけられる。このとき、「部誌」とは「経済的売買」においてやりとりされる対象、すなわち「商品」である。

前述したようにA高等学校では職業選択や起業精神の育成が重視されている。そのため、ここで部員たちが「経済的売買」という解釈枠組みを用いていることは、このような学校文化の中で自分たちの団体を正当なものとして位置づけた

めと解釈することができる。

また、このような「経済的売買」という枠組みにはさまれる形で、別の解釈の枠組みが登場する(1-13から1-21)。ここでは「かくれオタク」(1-15, 1-16)「カクレ」(1-17)といった、「オタク」ではあるがそれを「オープンにしていな」(1-21)人々の存在が語られる。そして「部誌」が「売れない」理由を「かくれオタクが多い」こととして説明している。ここでは、「オタク」であれば「部誌」を買うはずだ」という「オタク」をめぐるストーリーが暗黙のうちに前提とされ、その前提に基づいて、「それにも関わらず、オタクであることをオープンにしていなために「部誌」が売れない」という説明がなされている。すなわちここでは、「部誌」を意味づけるために「オタク」という解釈の枠組みが利用され、「部誌」は「オタク」の指標」として意味づけられている。「部誌」が「オタク」の「指標」だからこそ、自らが「オタク」であることを隠したい「かくれオタク」「カクレ」の人々は「部誌」を買わない、という説明が可能となる。

4.2. 作品発表の場としての「部誌」/「非-オタク」の指標としての「部誌」

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」についてのナラティブ(事例2・事例3)を分析する。

【事例2：イラスト研究部1】

2-1 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?

2-2 加納(以下、K):うん

[

2-3 秋川(以下、A):はい。

2-4 I:それってやっぱり、四回だす意味があるって感じ?それがないと活動が成り立たないみたいな感じ?

2-5 A:それがないとうー。

[

2-6 K:それもあるし、

2-7 A: やっぱり最後、文化祭っていう時にしかも、(・)人(に)、今イラ研(イラスト研究部の略称))は何をやってるかって

2-8 いうのを教える=伝えるにはもう、

2-9 I:うん

2-10 A:文化祭しかないじゃないか。

2-11 I: ふーん

2-12 A: でも下手すると、なんかイラスト研はオタクなんじゃないかとか言われ、かねませんよね！＝

2-13K: =もう=言われてるしね＝

2-14A: =言われ=て=ちやってるところもあるけどウフフフ

[

2-15I: さっき言ってる人いたよね。ウフフフ

[

2-16K: フフフ

2-17A: そうそう(笑)。だからあ、それー。

[

2-18K: 部員がねへへ

2-19I: うん＝部員が言ってたよウフウ

2-20A: なんかあ、

2-21 I: うん

2-22A: その、なんだろう、絵が好きなのが、

2-23I: うーん

2-24A: 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＝好きな絵か

2-25 いでえ。

[

2-26 I: うーん

2-27 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、イラスト研 きたいなって思ってくれたら、

2-28 (・)

2-29A: すごくう、うれしいよね

事例2における秋川のナラティブの中で、「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意味づけられている。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、「オタク」であるという偏見をなくするための重要なイベントである(2-5から2-12)。そして、「部誌」が存在することによって、「絵」の「好きな」人に対して付与される「オタク」という偏見を回避し(2-22から2-29)、「絵」を「好きなこと」、「絵」を描くことの楽しさを

そのまま受け入れることができると、秋川は語る。

このような意味づけは、事例1の「[オタク]の指標」としての「部誌」に対して、「[オタク]でないものの指標」としての「部誌」(2-②)と呼ぶことができる。このナラティブでは、事例1のナラティブにも見られた「現実2」、すなわち「オタク」という観点から見た「現実」が共有されている。ただし、事例2では「オタク」ではなく、「オタクでないもの」の指標として「部誌」が意味づけられている。

事例3では事例2の秋川のナラティブに続いて、加納が「部誌」の発行頻度についてナラティブを展開している。

事例3において、加納は「年4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いう観点から意味づけている。ここで「部誌」は、部員が私的な状況で創作するもの、そのままにしておけば「捨てちゃうだけ」(3-3)のもの、「自己満足で終わっちゃう」(3-4)ものに対し、一つの「作品」としての価値を付与していく場として意味づけられている。これは芸術的な価値に焦点を当てる「現実」(「現実3」)の中で「部誌」を意味づけた事例ということができよう。「現実3」において「部

【事例3：イラスト研究部2】

3-1K: あと絵とかふだん、なんとなくかいててえー、それ、＝

[]

3-2 I: うん

3-3K: ＝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。

[

3-4A: そう(自己満足で)終わっちゃうからあ、

[

3-5I: うんうん

3-6K: それで、年四回っていうのは、だいたいそれくらいでえ、ためていくとね、

3-7I: うん

3-8K: まあそんな感じっていう＝

3-9A: ＝そう

3-10K: のが、だいたい年四回くらいが目安？

誌」は、芸術に関わる雑誌やギャラリーなど、芸術作品が発表されるさまざまな場と同様、「作品」発表の場として意味づけられる。このように、加納のナラティブにおける「部誌」は、「作品」発表の場としての「部誌」(2-①)と呼ぶことができる。

4.3. まとめ

以上の分析から、「部誌」の意味を構成するための二つの軸を抽出することができる。一つは、経済(「商品」としての「部誌」)/芸術(「作品」発表の場としての「部誌」という、「制作物」(product)としての「部誌」に関わる軸(①の軸(横軸))であり、もう一つは「オタク」/「オタクでないもの」という、「部誌」をめぐる人間関係に関わる軸(②の軸(縦軸))である。

これらを図に示し、A高等学校「現代視覚文化愛好会」とB中学校「イラスト研究部」のナラティブを図上に位置づけると図1のようになる。

これら二つの軸のうち、①の軸は特に、「部誌」の内容、すなわち、学習者の実践によって生成された「制作物」に焦点をあてて「部誌」を語るための軸である。この軸に属するナラティブにおいて、学習者は、経済(「経済的売買」「商品」)や芸術(「作品」といった、既存の社会において権威のあるカテゴリーを適用することによって、自分たち自身の生成した「制作物」を意味づける。

これに対し、②の軸は、学習者の日常的な人間関係の中で、「部誌」に関わる実

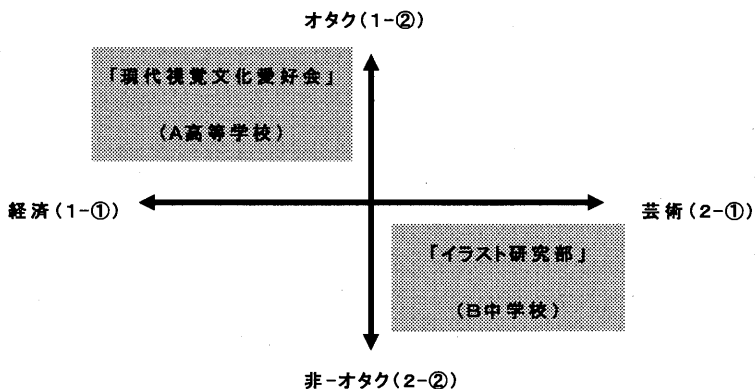


図1：「部誌」を意味づける二つの軸

践の持つ意味に焦点を当てて「部誌」を語るための軸である。「オタク」や「マニア」など、メディア・テキストの愛好者に付与されるアイデンティティは、社会的に否定的なイメージを持つため、メディアを愛好する人々は「オタク」や「マニア」といったアイデンティティについて意識的にならざるを得ない(石田, 2006a)。②の軸の存在は、学習者が「部誌」の発行という実践を、日常的に生きる自己とメディアとの関係や自己と他者との関係の中で意味づけたことを示している。原田(2005)は、今後のメディア・リテラシー教育に対し「人間関係の再構築」という視座の導入を提唱しているが、②の軸の存在は、まさに、学習者自身が自分自身のメディアに関わる実践を「人間関係の再構築」という観点から意味づけたことを明らかにしている。

5. 考察

以上の分析から、学習者が自らの日常的な経験に基づいて、メディアに関わる実践を意味づけるような局面の構造を明らかにする。

学習者は①の軸、すなわち、「制作物」としての「部誌」について語るときには、既存のカテゴリーを適用して語る傾向にあった。これは、「制作物」としての「部誌」の存在が誰にとっても可視的であることと関係がある。「制作物」としての「部誌」は不特定多数の人々に可視化された「現実」である。不特定多数の人々に可視的であるということは、不特定多数の人々による評価が可能だということでもある。そのため「制作物」としての「部誌」は、それが実在物として存在するための正当な理由を求められる。しかもその理由とは、不特定多数の人々にとって理解可能であり、納得することのできる正当な理由でなければならない。そこで、誰にでも理解可能な既存の権威あるカテゴリーが「制作物」としての「部誌」を説明するために持ち出される。

これに対し、「部誌」の制作や発行など、「部誌」に関わる実践の中で営まれる人間関係は、そこに関わる人々のみが共有する「現実」である。しかもこの「現実」は、その場に関わる人々自身が構成したものであるため、その「現実」は通常、部外者に説明される必要にさらされない。そのため、「部誌」に関わる実践を意味づける②の軸では、学習者自身のメディアとの関係、他者との関係を中心にナラティブが展開されることになる。

つまり、「部誌」という「制作物」そのものではなく、「部誌」に関わる実践に

焦点を当てた語りを展開することによって、学習者は自らの日常的な経験からナラティブを展開することができた。そして、このような事実は、「部誌」の存在をめぐる多元的な「現実」の存在と関係があった。

前述した社会構成主義的立場による教育研究の問い、すなわち「教育の場においてどのような「現実」を構成し、学習者にどのような「現実」を経験させるのか」という問いに答えるとすれば、このことは以下のように言い換えることができる。

学習者が自らの経験によってメディアを意味づけるためには、学習者自身による経験を共有する身近な他者の存在が重要である。学習者は、身近な他者とともに経験した「現実」を、その他者とともに構成する機会を得ることによって、自らの日常的な経験に基づいてメディアの意味づけを行うことができる。すなわち、メディア・リテラシー教育において学習者自身によるメディアの意味づけを支援するためには、学習者の経験を外部から評価するような他者ではなく、学習者自身の経験をともに共有する他者が学習者とともに共同で意味を作り出すような「現実」を教育の場において構成することが重要である。

当然、このような「現実」には限界がある。経験を共有する他者のみが存在する「現実」において、学習者は自らの経験を語るためのことばを生成することができる。しかし、そのことばを見知らぬ他者に理解可能なものへと伝えることばへと展開させることは難しい。そのため、自分自身のメディアに関わる経験をさらに広範な人々へとつなげることばの獲得を支援するためには、また別の「現実」を教育の場において構成する必要がある。これについて考察することは、今後の課題とする。

註

- (1) 本稿では「学習者」を抽象的な概念として用いる。社会構成主義的学習論は、学校だけでなく、社会におけるさまざまなコミュニティで見出される現象として「学習」を捉える。この見方に従えば、人々は常に「学習者」としての側面を持ちながら、それぞれのコミュニティに参加していると言うことができる。本稿では、社会的な活動を行う人々が保持するさまざまな側面のうち、特に「学習者」としての側面を示すために「学習者」という用語を用いている。これに対し「部員」とは、メディア文化系課外活動団体のコミュニティに参加する人々を示す概念として用いる。また、「生徒」とは学校コミュニティに「生徒」という役割を持って参加する人々を示す概念である。「部員」も

学校コミュニティに「生徒」という役割を持って参加しているが、本稿では学校コミュニティに「生徒」という役割を持って参加している人々のうち、「部員」でない人々を「生徒」と呼ぶ。

- (2) 社会構成主義では「現実」を、誰が見ても同じように見える唯一絶対の安定的なものではなく、社会的・文化的に達成されたものとして見る。そのため、「現実」は社会・文化や状況によってさまざまに構成され、常に多元的である。石田 (2006b) を参照。
- (3) 茂呂 (1994) は、このような視点から「国語の授業は複数のことばのジャンルの出合いをデザインすることが課題となる」(p. 12) と述べている。
- (4) 表 1・2 で用いられている課外活動団体名はすべて仮名である。
- (5) 本稿で用いたトランスクリプト記号は以下のとおりである。
 - (・) 休止・ポーズ。カッコ内のドットは秒数を示す。1 ドットは約 1 秒。
 - … 余韻のある発話の休止 (ピッチ)
 - [] オーバーラップ (同時発話)
 - = 言いかけの休止/連続した発話

文献

- 有元典文 (2005) 構成主義と教育 江川政成・高橋勝・葉梨正明・望月重信編 『教育キーワード137』(第11版) 時事通信社 pp. 130-131.
- Buckingham, D. (1998) *Teaching Popular Culture: Beyond Radical Pedagogy*. London: Routledge.
- Buckingham, D. (2003) *Media Education*. Cambridge: Polity Press.
- バッキンガム, D. (2006) (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
- フリック, U. (小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳) (2002) 『質的心理学入門—人間の科学〉のための方法論』春秋社.
- 藤原顕 (2002) 国語科授業研究の方法論 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』明治図書. pp. 472-478.
- 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, pp. 36-43.
- 飯田芳郎・高橋哲夫・長谷川栄 (1984) 『新中学校特別活動事典』第一法規出版
- 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, pp. 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, pp. 57-68.
- 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』産業図書
- 茂呂雄二 (1994) 認知科学における社会文化的アプローチとことばの教育. 国語科教育,

41, pp. 9 - 13.

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, pp. 101-116.

山元隆春 (2001) 構成主義と国語教育 大槻和夫編『国語科重要用語300の基礎知識』明治
図書, p. 55.