

ピア・グループ型ワークショップによるメディア・リテラシー学習の支援* —高校生対象の連続ワークショップ「写真部」を事例として—

常磐大学 石田 喜美**

1. 問題の所在と目的

本稿では、10代の若者を対象としたメディア・リテラシー教育のための学習環境デザインを、実践事例の検討によって導き出す。本稿では特に、Jenkins (2009) がメディア・リテラシーで取り扱うべきスキルとして挙げる11のスキルのうち、「集合的知性 (collective intelligence)」（2.参照）に焦点を当て、これを協働的に学びあう学習環境デザインとして、「ピア・グループ型ワークショップ」（3.参照）に着目する。ピア・グループ型ワークショップによって、いかに集合的知性のスキル——各人が持っている限定的な知を持ち寄ることによって、広大な知の源泉をつくりあげていくためのスキル——が育まれるかを、エスノグラフィックな調査によって明らかにすることが本稿の目的である。

近年のメディア状況の変化に伴い、マスメディアを前提として理論や実践を展開してきたメディア・リテラシー教育のありようが問い直されている。例えば加島 (2011) は、日本におけるメディア・リテラシーの動向を俯瞰的に整理したうえで、メディアと人々との関係性が、「ある程度は固定化された『送り手と受け手』の関係から、そのどちらにもなれてしまう『開発者とユーザー』の関係にズレ始めたので、これまでよりもメディアに内在しないとそれとのつきあい方が考えにくくなったのだ」（p.213）と指摘する。TwitterやFacebookなどのソーシャルメディアが言論形成において重要な役割を果た

し、ソフトウェアが社会全体のメディア状況において中心的な位置を占める現在においては、誰もがメディアの〈内部〉にいる生産者＝消費者であり、そのような中で、どのようにメディアと関係性を構築しうるかを考える必要がある。石田 (2012) は、日本におけるこのような状況を踏まえ、メディア・リテラシー教育において「参加型文化」(participatory culture) (Jenkins, 2006, 2009) の視点を導入することの重要性を指摘する。「参加型文化」とは、「新たなコンテンツを作ったり広めたりするところへ能動的に参加するよう、ファンやその他の消費者たちをいざなう文化」(Jenkins, 2006, p.331; 訳は砂川, 2010, p.134より) である。Jenkins (2009) は、2005年に Pew Internet & American Life Projectが行った調査結果——10代の若者のうち半分以上がメディア・コンテンツを制作した経験があり、10代のインターネット使用者のうち約3分の1が自分の制作したコンテンツをインターネット上で共有しているという結果——に言及し、現代の若者たちは「参加型文化」に参加しており、「参加型文化」の持つ可能性と問題点の双方を視野に置いたメディア・リテラシー教育を構想すべきだと主張する (Jenkins, 2009, pp.xi-xiii)。加島 (2011) が指摘するような日本のメディア状況の変化を踏まれば、日本のメディア・リテラシー教育においても、学習者の能動的な参加を視野に置くことは重要である²。そのため、本稿ではJenkins (2009) の提言する「新しいメディア・リテラシー」(new medial literacies) に焦点を当てる。

* Media literacy learning within peer-group workshops: An analysis of the interaction within a long-term photography club workshop

** ISHIDA, Kimi (Tokiwa University)

2. メディア・リテラシーとしての集合的知性

Jenkins (2009) の提起する新しいメディア・リテラシーは、ニュー・メディア・コンソーシアム (New Media Consortium) の「21世紀型リテラシー」と2つの点で異なっている。ひとつは、伝統的な読み書きのスキルを中心に置こうとする点であり、もうひとつは、メディア・リテラシーを社会的スキル (social skill) として捉えようとする点である (石田, 2012, pp.28-29)。後者について Jenkins (2009) は、社会的スキルを「より広いコミュニティの中で相互行為する方法」(Jenkins, 2009, p.32) と位置付け、具体的には、①社会的ネットワークの中で作業をするスキル、②集合的知性の構築に参加することのできるスキル、③さまざまな文化を持つコミュニティの中で集合的・協働的にいくつかの「支配的な前提 (主たる前提)」を構築するスキルの3つを挙げている (Jenkins, 2009, p.32)。集合的知性はこのうち②のスキルに位置づく。

Jenkins (2009) によると、集合的知性とは、「知を蓄え、共有された目的に向けて他者ととも考えを比較すること」(p.71; 訳は筆者) である。Jenkins が具体的な例として示すのは、映画『マトリックス』のファンたちが相互に自分の知を提供することによって作りあげた、サイオン (『マトリックス』に登場する街) での抵抗運動に関する情報を追跡するための精巧なガイドである。このガイドによって、あるいは、このガイドをつくりあげるプロセスで、それぞれのファンが持つ分断的な知が集積され、その結果、集合的・協働的に大きな知の源泉がつくりあげられる。このように、各人が持っている限定的な知を持ち寄ることによって、広大な知の源泉をつくりあげていくためのスキルが、集合的知性である。

つまり、集合的知性とは、ある共有された目的に向かって、自分自身の持つ知を他者と共有することで、集団として使用可能な知をつくりあげていくスキルであり、また、そのようにして、集合的・協働的に作りあげられた知を活用していくスキルである。個人で知やスキルを

身に付け、それを個人で活用していくのではなく、集団やコミュニティの中で知をつくりあげ、活用していくスキルを学習することはいかに可能なか。本稿では、そのような学習のための学習環境デザインとしてピア・グループ型ワークショップに着目する。

3. 学習環境デザインとしてのピア・グループ型ワークショップ

本稿では、経歴、趣味、志向性などが共通する参加者が、数ヶ月以上の期間にわたって創造的な活動を行うワークショップを、「ピア・グループ型ワークショップ」と呼ぶ。

「ワークショップ」とは、一般に、「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・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, 2001, p.11) と定義される。また、「ピア・グループ」とは、「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」(濱嶋・竹内・石川, 1997, p.511) を特徴とする集団を意味する。つまり、「ピア・グループ型ワークショップ」とは、経歴や志向性など、なんらかの類似性に基づいた参加者が集まり、参加的・体験的な活動をおして何かを学び創造するような学習環境デザインである。

本稿では、ピア・グループ型ワークショップの事例として、水戸芸術館現代美術センター教育プログラム「高校生ウィーク2012」の一環として行われた、連続ワークショップ「写真部」をとりあげ、そこでどのような学習が生じているかを記述する。「写真部」という名のとおり、本ワークショップは、写真への興味・関心を共有する参加者を集め、まちなかでの写真展の実施に向けた創造的活動を行う。この点で、写真部はピア・グループ型ワークショップのひとつの事例として位置付けることができる (4.1.参照)。そこで、「写真部」における相互行為の中で、どのように集合的知性がつくりだされ、活用されていくのかに焦点を当てて記述・分析を行うことで、ピ

ア・グループ型ワークショップの教育的意義を明らかにしたい。

4. 方法

4.1. 「写真部」の概要

「写真部」は高校生を対象とした、長期にわたる連続ワークショップである。「高校生ウィーク2012」の実施期間は2012年3月8日から4月8日までの1ヶ月間であるが、「写真部」は、2012年1月21日から活動を開始し、「高校生ウィーク2012」終了までに、計6回のワークショップと写真展示および撤去作業を行った(表1)。写真家の松本美枝子と水戸芸術館現代美術センター芸術監督の浅井俊裕が「顧問」を務める。ワークショップの司会・進行は主に松本が担当するが、松本が主に社会人・大学生向けに実施している連続ワークショップ「キワマリ荘の写真部」の参加者もボランティア・スタッフとしてワークショップを担当した(表1の第2回・第6回)。

参加者には、ワークショップの運営および展示を支援するボランティア・スタッフが含まれる。ボランティア・スタッフは、「キワマリ荘の写真部」の参加者を中心に11名の社会人・大学生(筆者を含む)から構成される。高

校生は当初13名(A高校5名, B高校4名, C高校2名, D高校1名, E高校1名)参加していたが, うちB高校からの参加者4名については第3回あるいは第2回から参加せず, 展示も行わなかった。また, ボランティア・スタッフとして参加していた11名のうち, 9名が高校生参加者と同様, 自身の作品を展示した。

「写真部」は2010年に行われた「高校生ウィーク2010」の一環として始動し, その後, 毎年「高校生ウィーク」の一環として実施されている。本調査が対象にした連続ワークショップは3回目にあたる。複数年繰り返して実施されてきたワークショップであるため, リピーターも存在する。A高校の参加者5名のうち3名は昨年度の「写真部」にも参加した経験がある。「写真部」で行われる各ワークショップへの参加は強制ではないため, 参加者によって参加回数は異なる。

4.2. 調査方法・分析方法

調査においては, エマーソン・フレッツ&ショウ(1998)によるエスノグラフィーの手法を用いた。筆者は「写真部」のボランティア・スタッフとして「写真部」に参加し, 参与観察を行った。分析対象としたのは, この参与

表1 「写真部」の内容

日程	回・内容	主な担当者
1/21	第1回 ガイダンス+オリエンテーション/講評会	松本美枝子
2/12	第2回 プレワークショップ「カメラの不思議・写真のひみつ」	松本美枝子 ボランティア・スタッフF
2/19	第3回 講評会	松本美枝子
3/11	第4回 講評会	松本美枝子
3/18	第5回 講評会	松本美枝子
3/20	展示作業	
3/21 ↓ 4/7	展示「『写真部図鑑』～街へ出よう, 写真と会おう」	
3/25	第6回 撮影ワークショップ「飛び出せ青春!」	松本美枝子 ボランティア・スタッフN
4/8	撤去作業	

観察によって得られたフィールドノートである。分析にあたっては特に、参加者である高校生のうち、島根ゆうた（仮名）に焦点を当て、彼が自分自身の作品および他者の作品をめぐる行い相互行為を記述した。なお、島根をはじめ、本文中で用いる参加者およびボランティア・スタッフの個人名はすべて仮名である。「顧問」の松本および浅井については本人の了解を得た上で個人名を表記しているが、浅井以外の学芸員についてはイニシャル表記とした³。

島根に焦点を当てる理由は、①「写真部」として行われた一連のワークショップ、および展示作業のほとんどに参加していたこと⁴、②「写真部」に今回初めて参加したことである。時間をかけて参加することに意味があるとするれば、リピーターに焦点を当てることも考えられる。しかし本稿では、数ヶ月間のワークショップの意義を明らかにすることとし、数年にわたって参加することの意義については別の機会に論じることとした。

島根は、A高校の1年生である。「写真部」の参加者の中には、高校でも写真部に所属している者もそうでない者もいるが、A高校はA高校写真部のメンバー全員で本ワークショップに参加しており、顧問の教員も同席していた⁵。おそらく、島根も学校の部活動の延長で、本ワークショップに参加することになったと推測される。

5. ピア・グループ型ワークショップによる学習

表1に示したとおり、「写真部」では、第2回「プレワークショップ」および第6回「撮影ワークショップ」を除いて、「講評会」が行われた。「講評会」とは、参加者が自分の撮影した写真を持ち寄り、それを本人が提示・説明した後、「顧問」や参加者が相互に意見や質問を述べ合う会である。今回は、水戸市内の店舗等で写真の展示を行う（展示「写真部鑑鑑」～街へ出よう、写真と会おう）ことが目指されたため、単に、写真について相互に意見を述べ合うだけでなく、第3回以降は、展示する写真の選び方や、写真の並べ方、展示の仕方についても話題が及んだ。しかし、参加者のうちひとりが持参した写真

をその場にいる全員に提示・説明し（写真の提示）、それについてその場にいる人々が意見を述べ合ったり、質問をしたりする（相互批評）という流れは、基本的に変わることはなかった。

では、「写真の提示+相互批評」の繰り返しと、その間で行われたプレワークショップの中で、どのような変化が参加者に生じたのだろうか。島根に焦点を当てることで、そのプロセスを明らかにする。

5.1. 惹きつけられるものの発見

「写真部」に参加する高校生たちに、まず初めに生じる変化は、他人の写真作品を対象として、自分自身が惹きつけられるものを言語化しはじめることである。

前述したように、「写真部」では第1回から、自分自身の写真の紹介が行われる。しかしそこでは、「震災以外に撮った写真がこれで、クラス・マッチ（クラス対抗のスポーツ大会）の写真…がこれで」「部で撮影会に行ったときに撮った写真で」など、撮影した状況や対象についての説明がなされることがほとんどで、自分がそこで何に惹かれたのか、対象を自分がどのように捉えたのかについて説明がなされることは少なかった（2012年1月21日フィールドノートより）。

このような写真の提示の後、松本は、その場にいる参加者に「どうですか？」と意見や質問を求める。参加者はその質問に応じて、他者の写真に対して意見や質問を考え、発言する。これによって、写真について語るための言語を発見していく（抜粋1）。抜粋1は、島根がA高校2年の山田の写真について意見を述べることを求められた場面である。ここで、松本は島根に続いて、ボランティア・サポーターの富田に意見を求め、最後に自分自身でもコメントを加えている。

なお、本論に関係する松本の言動には下線を施し、島根の言動には波線を施した。

【抜粋1】

松本さんは「どうですか？先輩（山田）の写真は。」と

言って、島根くんにコメントを求める。島根くんは、太陽で水面が光っている写真が、いい感じの模様が出ていて、この写真が好きです、と答える。松本さんはさらに「どうでした？富田さん(ボランティア・スタッフ)」と、富田さんにコメントを求める。富田さんは、「物干しぎおの写真があったんですけど、あんまり物干しぎおとか撮ってみたことがないので、自分も撮ってみようかなって。」と言う。(2012年1月21日フィールドノートより)

第1回ワークショップで、全体の前で島根が写真に対してコメントを示した場面はこの場面のみであるが、この他にも、島根を含む高校生たちが、行動やインフォーマルなコメントによって、自分自身の惹きつけられるものを示すことがある。松本は、これらの小さな反応・応答を掬い上げるかたちで、それを全体に示した(抜粋2)。以下、抜粋1同様、本論に関する松本の言動には下線を施し、島根の言動には波線を施している。

【抜粋2】

(松本さんが、笠原さん(B高生)が持ってきた写真を紹介する場面。)(松本さんが、笠原さんの)夕方の空の写真をOHC上に置き、スクリーン上に映し出すと、身体をひねって真っ直ぐスクリーンを見ていた山田くんに、松本さんが「いいよねえ」と声をかける。山田くんは即座に「いいっすねえ。」と返答する。松本さんはさらに、次々と笠原さんの写真をOHC上に置きながら、「もう徹底してんだね。いいねえ。」と言い、笠原さんに「10枚以上あるね。これでも展示できるけど、進んでこれ撮ってみて。」と言う。松本さんは再び、テーブルの反対側に座っている山田くんと島根くんを見て、「いいでしょ、その2人」と言うと、山田くんと島根くんがうなづく。松本さんはそれを見て、うん、と言い、「いいね、いいね。これでこだわって撮ってみようか。田辺くんみたいに、これしか撮らない。」と言うと、浅井さんが、は、と笑う。(2012年1月21日フィールドノートより)

抜粋2では、山田や島根の反応・応答を見た松本が、ふたりに質問を投げかけることによって、それを、(短い応答のかたちではあるが)言語化させている。

このようにして、参加者たちは、自分の惹きつけられるものを講評会という場の中で応答・反応しながらつくりあげ、それを言語化していく。松本は短い質問や、コメントの要求によって、高校生が様々なかたちで言語化をするための場を提供し、たとえ、練り上げられた表現でなくとも、なんらかの言語による応答・反応ができるよう支援する。

5.2. まなざしの共有／集成的なまなざしの生成

第1回のこれらの活動を経て行われた第2回ワークショップ(プレワークショップ)では、参加者それぞれが「自分が撮影していないもので{気になる、印象に残る、好き、嫌い、人に見せたい、人に見せたくない}写真」(2012年1月21日配布資料より)を持ちより、それについてグループで話し合うという活動、写真が映る仕組みについてグループで考え発表する活動、ピンホールカメラで写真を撮影する活動、未来のカメラをグループで考え発表する活動が行われた。このうちピンホールカメラで撮影された写真は、第3回の前半1時間を使って、参加者に共有された。

ピンホールカメラでの撮影および、そこで撮影された写真を共有するプロセスでは、5.1.で生じた学習——自分自身が惹かれるものの言語化に向けた学習——とは異なる学習が生じていた。特に注目すべきは、第2回(2012年2月12日)のピンホールカメラを撮影する活動の中で生じていた島根と大川(ボランティア・スタッフ)との相互行為である。二人は同じ企て(ピンホールカメラを台車に乗せ、歩くモデルと同じ速度で撮影し続けることで、動くモデルを明確に写そうという試み)を共有し、それを実行した。

この企てを共有することで、二人の間にこれまでにない関係性が形成される(抜粋3)。抜粋3は、第3回(2012年2月19日)のフィールドノートからの抜粋である。本

5.3. 個のまなざしの発見・生成

第3回以降、このようにして共有されたまなざしを仲立ちとして、参加者個々の写真に見られる、独自のまなざしのありようが発見されていく。「講評会」では第1回と同様、「写真の提示+相互批評」が繰り返されるのだが、その中で言及される内容の焦点は、「自分の惹かれる写真は何か」「自分がその写真の何に惹かれるか」ではなく、「その写真の中にある魅力は何か」「撮影者は、その写真に映し出される何に魅力を見いだしているのか」へと移行していく(抜粋4)。以下、本論に關係する松本の言動には下線を施し、島根の言動には波線を施した。

【抜粋4】

(田辺くん(A高校2年)の写真提示が終了した後)全員が定位置に着くと、松本さんが「どうですかねえ?」と言い、「今日、振ります。島根くん。」と島根くんに発言を促す。島根くんがミラーに電車が映し出された写真を指さし、「このミラーのとかいっすね。」と言うと、松本さんも「そう!この直接写ってるんじゃないくて、間接的に映し出されている感じがいいですよ!」と言う。島根くんはさらに続けて、「しかも先輩の好きな国鉄色(笑)」と言って、田辺くんを見て、ニコリと笑う。松本さんは、「国鉄色」と繰り返し、どれが国鉄色なの?と言い、これは?といって1枚の写真を指さす。すると田辺くんが、「それはJRですね。」と言う。(2012年2月19日フィールドノートより)

抜粋4では、まず、松本に発言を求められた島根が「このミラーのとかいっすね」と自分の惹かれる写真を示している。これに対し、松本は単に同意するだけでなく、「この直接写ってるんじゃないくて、間接的に映し出されている感じがいいですよ!」と、「いっすね」の内容を拡張して説明する。島根は松本による発言を引き受け、「しかも」と言い、自分なりの説明を追加する。そこで追加された説明は、その写真には田辺(「先輩」)の好きな「国鉄色」が写されているというものであった。

その後の松本の反応からもわかるとおり、「国鉄色」は初めて出てきたキーワードであった。第1回でも田辺は自分自身が撮影してきた電車の写真を紹介しているが、そこで田辺自身が出したキーワードは「カーブ」のみであり、「国鉄色」というキーワードは出されていない。つまり、ここで島根は、田辺の視点に立って、撮影者がシャッターを切ったときのそのまなざしを見いだそうとしたと言えるだろう。その上で、その写真で撮影者である田辺が切り取ろうとした魅力のひとつが「国鉄色」であると述べたのである。

ここでは、5.1.で見られた言語化についての学習と、5.2.で見られた集合的なまなざしの生成が統合され、新たな局面へと向かう様子を見ることができるとともに、自分自身の撮影した写真の魅力、他者の視点で捉えることができるようになる。

このように、自己-他者視点を自由に行き来できることは、自分の写真に対する他者の意見や質問を積極的に取り入れることへとつながる。以下、第3回および第4回で行われた、島根の写真の講評場面を検討することで、このことを記述する。

抜粋5は第3回の講評場面、抜粋6・7は第4回の講評場面である。以下、本論に關係する松本およびボランティア・スタッフの言動には下線を、島根の言動に波線を施すとともに、島根以外の高校生参加者の言動に破線を施している。

【抜粋5】

島根くんが写真をすべて紹介し終わると、松本さんが「じゃあこれ並べてみよう。」と言う。…(中略)…松本さんは続けて山田くんに、これは残したほうが良いっていうのとこれはいらんじやないかっていうのはあり

論に関係する大川の言動に下線を施し、島根の言動には波線を施している。

【抜粋3】

(島根くんのピンホールカメラ写真を全体で見ている場面。) 松本さんはさらに次の画像を映し出し、「これは楽しそうでしたね。」と言う。そこには、広場のステージの上で大川さん(ボランティア・スタッフ)が歩いているような姿が映しだされている。松本さんは大川さんに、これ、ふたり、かなりがんばってましたよね、と言うと、大川さんは「歩いてただけです。」と答える。すると島根くんが斜め後ろに身体をひねって大川さんの方を見ながら、「警備員さんが来たときはビックリしましたよね(笑)」と言ってニヤリと笑う。大川さんは即座に「ビックリしました。」と答える。それを聞いて松本さんが「チームワークはどうだったんですか？このふたりは。」と聞くと、まず大川さんが「バッチリでした。」と答え、即座にそれに続いて島根くんが「バッチリでした。」と答える。松本さんは大川さんに「島根くんはリベンジしたがってたのに、ね。」と言い、今度こそリベンジしてください、と言う。大川さんは、小さい声で、はい、と言いながら、頭を下げる。島根くんが体を大川さんの方に向けながら、「ぜひ。」と言う。(2012年2月19日フィールドノートより)

松本の「チームワークはどうだったんですか？このふたりは」という質問に対し、ふたりが連続的に同じ発言(「バッチリでした。’)で答えていることから、大川と島根の間で、共通の経験に基づく、共有されたまなざしが作りだされていることがわかる。ここで、島根は明確にその経験(「警備員さんが来たときはビックリしましたよね。’)に触れている。警備員が来たかどうかについては、おそらくその場にいた者も気づいていたであろうが、「警備員が来て驚いた」という経験は、ステージ上に台車を置き、何度も繰り返しその上を歩き続けていた——つまり、警備員から注意を受ける可能性があった

——ふたりだけの経験である。ふたりに共有されたこの企ての経験は、それを遠くから眺めていた他の参加者にも共有されていた。そのため、この様子が背景に映る写真が映し出され、松本が「うしろが気になる!」「うしろが気になる!」と言うと会場全体から笑いが起きる場面もあった(2012年2月19日フィールドノートより)。

このようにして、ピンホールカメラでの撮影活動によって、参加者同士の間で経験が共有された。ここで重要なのは、この共通の経験に基づき、「写真部」のワークショップに参加する者たちの間で共通の「規範」(norm)が形成されたことである。「意味とは、規範によって妥当とされる行為にとつての対象の同一性(それが何か)」(杉万, 2006, p.50)である。そのため、「写真部」に参加する者たちの間で共通の規範が形成されたということは、彼らの間で、「写真部」をめぐる一連のモノ・コトに対して「それが何か」を意味づける共通の構え、すなわち、集合的に共有されたまなざしができたということの意味する。

杉万(2006)は、大澤(1990)の身体論に基づき、規範が形成されるプロセスを次のように説明する。

「複数の身体が、相互に頻繁かつ濃密な互換を繰り返している状態を、間身体的連鎖という。間身体的連鎖をなす複数の身体は、何度も何度も、互いの身体になっている。したがって、個々の身体における経験の差異は顕在化し、身体の違いを超えた共通経験が顕在化する。その共通経験こそ、規範、そして意味の基盤となる。」(杉万, 2006, p.53)

もちろん、第3回以降のワークショップにおいても、参加者それぞれが持ち寄る写真の中には、それぞれ個別のまなざしが存在する。しかしそのような個人のまなざしとは別に、ここで集合的なまなざしが形成されていたことを確認しておきたい。

ますか?と尋ねる。山田くん(A高校2年生)は、「教室系は全般好き…」と言い、いらぬのは特にないですね、と言う。松本さんが続けて、田辺くん(A高校2年生)は、と言うと、田辺くんが「夕日い…」と言い、いらぬのは特にないです、と言う。松本さんが「いらぬのは特にないで」と繰り返す。松本さんは、宇津野くん(C高生)はどうですか?と尋ねる。宇津野くんは「教室の写真は全体的に。」と答える。松本さんは「教室大人気」と言い、鈴木くん(A高校3年生)に、どうですか先輩、と尋ねると、「教室の写真は全体的にいいと思うんですけど、これ(1枚の写真を手にとり)はただ上向いて撮ってる感じ。」と言う。…(中略)…松本さんはここで私に、喜美さんどうですか?と発言を求める。私は、「教室の写真が人気ありますね」と言ったあと、島根くんの写真は全然違う場所を撮っているのに同じ質感というか肌理を持っているのが面白いので、そのあたりで集めていくといいんじゃないか、と言う。富田さんと河野さん(ボランティア・スタッフ)が、うん、と同意する。松本さんは隣に立っている島根くんを見て、今言ってることわかる?今言ってることわかった?と尋ねると、島根くんはうなづきながら、なんとなく、と言う。松本さんは、島根くんの写真は時間も場所も全然違うところを撮ってるんだけどおんなじふうな雰囲気を持つっていうこと、と言い、そうですね?と私に同意を求める。私はうなづく。だからこういう写真とかこういう写真とかは雰囲気似てるからいいんだけど、(左側に置かれている写真)こういうのはちょっと違うなって、そういうこと、わかるかな?と言う。島根くんはうなづく。私は、うんそう、と言い、偶然中央部に縦列に並べられていたふたつの写真(机が並ぶ教室を下から撮ったモノクロ写真と、笠間イオンの石畳歩道を下から撮ったカラー写真)を指さしながら、これとこれとか、こっちは教室でこっちは外なだけでアングルが似てるし、こっちはカラーでこっちはモノクロなだけでなぜかこっちのカラーのほうもモノクロっぽくなって似てるんだよね、と言う。島根くんは、なるほど、と言う。松本さんはうなづき、

「島根くんの写真は、心象風景みたいな写真だから…」と言いかけ、「シンシヨウフウケイってわかる?」と島根くんに尋ねると島根くんは、わからないと言う。私は、「ココロのゾウです」と言う。松本さんは「うん」と言い、続けて、心象風景みたいな写真だから、似た雰囲気の写真を集めていくといいと思う、と言う。さらに、松本さんは島根くんを見て、「心象風景。あとで辞書調べてね。」と言う。(2012年2月19日フィールドノートより)

このように第3回の講評場面では、学校の教室を撮影した写真と夕日を撮影した写真が好評を得ている。特に教室を撮影した写真は好評であり、松本および筆者によってそのことが言及されている(「教室大人気」「教室の写真が人気ありますね」)。さらに第3回で注目しておきたいのは、島根の写真が持つ特有のまなざしに言及されている部分である。松本は筆者の発言を受け、それを「島根くんの写真は、心象風景みたいな写真だから」と言語化している。その松本の発言を島根は「なるほど」と納得し、これを受けた松本が「心象風景みたいな写真だから、似た雰囲気の写真を集めていくといいと思う」と意見を述べている。

第4回で島根が展示するための写真を選択し、展示の配置を考える場面では、次のような相互行為がある(抜粋6・抜粋7)。以下、抜粋5同様、本論に關係する松本およびボランティア・スタッフの言動には下線を、島根の言動に波線を施すとともに、島根以外の高校生参加者の言動に破線を施した。

【抜粋6】

(島根が展示に使う写真を選ぶ場面)

浅井:「この辺がベースになるんじゃないの?」

松本:「うん、そう思う。この辺(1枚左側に寄せられた写真をもってきて右側に置く)とかはあってもいいと思う。(島根くんに)本人的にはどうなの?」

島根:「これ(右側の領域に置いてあった写真の1枚を手にとり)は要らないと思います。」

学芸員M：「ハッキリしてる（笑）」

島根：「で、これ（夕日の映し出された写真）は入れたい。」

松本：「これね。」

島根：「これ（教室の写真）は気にいってるんですけど、似たようなカラーがあるんで、どっちかな。」

（2012年3月11日フィールドノートより）

【抜粋7】

（さらに島根が展示するための写真を絞る場面）

松本：「あたし、この辺とかいいと思うよ。」

島根：「ああ、謎めいた…」

松本：「謎めいた」

島根：「だとしたら、こっち（もうひとつの歩道が映し出された写真）はハッキリしすぎてるかな。」

松本：「そうだね。こっちの方がいいね。」

島根：（歩道が映し出された写真のうちの1枚を左側のゾーンに置く）

松本：（左側のゾーンに置かれたキャベツ畑の写真を手に取り）「正直言うと、あたし、こっちの方が好きなんだけどね。なんか…こういう、『なんだろう？』って感じのが良いと思う。」

島根：（自分の近くにあったネギ畑の写真の上部に、隣の写真を裏返して重ね）「上が邪魔ですかね。」

松本：「そうかもね。上がないほうがいいかも。」

島根：「じゃあ、こっちで。」（キャベツ畑の写真を右側に寄せ、ネギ畑の写真を左側のゾーンに置く）

（2012年3月11日フィールドノートより）

抜粋6からは、第3回で他者から好評を得た写真（夕日の写真・教室の写真）を自分自身でも魅力あるものとして捉えていることがわかる。「これは入れたい」「これは気に入っている」と明確に主張できる背景には、自分自身が好きな写真であるという以上に、「写真部」の中に共有された集合的なまなざしの存在がある。

抜粋7ではさらに、第3回で言及された島根自身の写

真にある独自のまなざし（「心象風景みたいな写真」）を、島根が彼なりに解釈しつつ、自分自身で発見した様子を見ることができる。「謎めいた」という言葉はそのことを示唆している。「謎めいた」という言葉は、島根が「心象風景みたいな写真」という、他者からの視点を引き受けた上で、あらためて自分の写真を撮影者として見直した際に見出された表現だと考えられる。

6. まとめと考察

以上、本稿では、「写真部」で行われた相互行為を分析することで、ピア・グループ型ワークショップによって支援される学習の様相を記述してきた。本稿ではピア・グループ型ワークショップによって、以下の学習が生起することを明かにした。

- (1) 言語化：自分の視点・価値観等について言語化する。
- (2) 集合的なまなざしの生成：他者とともに経験を共有し、集合的な視点・価値観等を共有する。
- (3) 自分自身のまなざしの発見・生成：自己-他者の視点を行き来することにより、自分自身のまなざしのありようを発見するとともに、他者と協働してそれをつくりあげていく。

以上の知見を、集合的知性についての学習という視点から考察してみたい。

集合的知性とは、各人が持っている限定的な知を持ち寄ることによって、広大な知の源泉をつくりあげていくための社会的スキルであった（2.参照）。

もちろん、「写真部」の事例においては、写真やカメラに関する専門的な知が集積されたわけではない。しかしながら、第3回以降の講評会で生じていたこと、すなわち、集合的なまなざしを仲立ちとしつつ、それぞれのまなざしによる見えを提供していくことは、集合的知性と呼べないだろうか。考えてみれば、Jenkins (2009) が集合的知性の事例として挙げている映画『マトリックス』

のファンたちは、決して、客観的に検証可能な知ばかりを提供しているわけではない。そこには、ファンそれぞれが向ける映画『マトリックス』へのまなざしがあり、それによって見いだされる知がある。つまり、「写真部」においては、個々の参加者の写真に対する知を提供しあうことで、個々の参加者およびその写真、そこに見いだされるまなざし等に関する知が集積されていると言える。だからこそ、そこに集められた知から、参加者はそれぞれに自分独自のまなざしを発見し、つくりあげていくことができる。

上記の3段階のプロセスは、参加者が実際に共有可能な知をつくりあげ、それを活用するプロセスであると同時に、参加者それぞれが集合的知性という社会的スキルを使えるようになるプロセスでもある。(1)言語化の段階において、参加者は、まず個人が有する知を集団で共有することを学ぶ。松本は、まだ、知を集団で共有していくことに不十分な参加者の小さな反応や応答を救いとり、これを拡張的にリヴォイシング(revoicing; 再声化)することで、集合的に知を共有する行為を実現させていた。この段階においては共有されたまなざしが存在しておらず、松本のまなざしによる言語化が重要な意味を担う。次の段階では、協働的な活動の中で参加者同士に間身体的連鎖が生じることによって、参加者集団の規範が生成される。この規範は、集合的に共有されたまなざしとして機能する(2)。最後の段階では、共有された集合的まなざしを媒介としながら、参加者が自己および他者の写真を意味づけ、言語化することができるようになる(3)。この段階において参加者は、共有された集合的まなざしを自己や他者の写真を意味づけるための資源として活用するとともに、自分自身の発言によって集合的な知をつくりあげることに貢献することができる。

以上の議論から、ピア・グループ型ワークショップは、①参加者の類似性があること、および、②参加者の協働による活動が行われことから、参加者同士に間身体的連鎖が生じやすく、結果として集合的知性の基盤が形成されうる学習環境デザインであると結論することができる。

る。集合的知性をはじめ、Jenkins (2009) が提起する、新しいメディア・リテラシーの中核的スキルは、いずれも、そのスキルの必要性が実感される場と無関係ではありえない。そうであるとすれば、それぞれの社会的スキルの学習にふさわしいメディア・リテラシー教育のための学習環境デザインを考えていく必要があるだろう。これについては、今後の課題とする。

付記

本稿は、科学研究費補助金(研究活動スタート支援, 研究代表者: 石田喜美, 課題番号23830064)「現代メディア社会の特質に応じるメディア・リテラシー教育の学習環境モデルの開発」による研究成果の一部である。なお、本稿の調査は、常磐大学・常磐短期大学研究倫理委員会による承認を得て実施されている。

注

- (1) Jenkins (2009) が挙げる11のスキルとは、「遊び(play)」「パフォーマンス」「シミュレーション」「アプリオリエーション」「マルチタスキング」「分散認知(distributed cognition)」「集合的知性(collective intelligence)」「判断(judgment)」「トランスメディア・ナビゲーション」「ネットワークング」「交渉(negotiation)」である。詳細な説明については、Jenkins (2009) および砂川 (2010) を参照。
- (2) 日本のメディア・リテラシー教育に「参加型文化」という視点を導入することの意義については、砂川 (2010) および石田 (2012) に詳しい。
- (3) ただし、ワークショップ提供者のボランティア・スタッフの名前については、学芸員同様イニシャル表記とした。表1参照。
- (4) 島根が欠席したのは第5回(2012年3月18日)のみである。
- (5) A高校写真部の参加者の内訳は、3年生1名、2年生2名、1年生2名である。
- (6) 「国鉄色」とは、日本国有鉄道(国鉄)の車体にお

いて用いられた塗装の総称である。塗装に用いられた色そのものよりも、車体の部位と色の組み合わせに重点が置かれる。例えば、東海道線の車両における緑色とオレンジ色、特急車両におけるクリーム色と赤色など。

砂川誠司 (2010) 「参加型文化」論からみたメディア・リテラシー教育論の提唱—Henry Jenkins (2009) *Confronting the Challenges of Participatory Culture*を中心に。広島大学大学院教育学研究科紀要 (第二部), (59), 133-140.

文献

受付：2010.10.23

受理：2012.5.7

- 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—現地取材から物語作成まで』新曜社
- 濱嶋朗・竹内郁郎・石川晃弘 (1997) 『社会学小辞典 (新版)』有斐閣
- HEATH, S. B. (1998). Working through language. In S. M. Hoyle, C. T. Adger (Eds.), *Kids talk: Language use in later childhood* (pp.217-240). New York, NY: Oxford University Press.
- 石田喜美 (2012) 「コンベンション」から「アプロプリエーション」へ—現代社会におけるメディア・リテラシー教育に関する一考察—. *人文科教育研究*, (39), 25-37.
- JENKINS, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York, NY: New York University Press.
- JENKINS, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge, MA: MIT Press.
- 加島卓 (2011) メディア・リテラシーの新展開 土橋臣吾・南田勝也・辻泉編著『デジタルメディアの社会学—問題を発見し, 可能性を探る』北樹出版 pp. 205-218.
- 中野民夫 (2001) 『ワークショップ—新しい学びと創造の場』岩波書店
- 大澤真幸 (1990) 『身体の比較社会学 I』勁草書房
- 杉万俊夫 (2006) グループ・ダイナミクス 杉万俊夫編著『コミュニティのグループ・ダイナミクス』京都大学学術出版会 pp.19-86.

Media literacy learning within peer-group workshops: An analysis of the interaction within a long-term photography club workshop

ISHIDA, Kimi (*Tokiwa University*)

Abstract

Recently, *participatory culture* has become a key term for media literacy research. Henry Jenkins pointed to new media literacies within contemporary societies, which are closely related to participatory culture according to Jenkins. The present study seeks to elucidate how youth-orientated media literacy learning should be supported within Japan. To that aim, the paper focuses on peer-group workshops and proposes a means of facilitating new media literacies.

The study was conducted at a photography workshop program for high-school student members of photography clubs (*shashin-bu*) organized at the Contemporary Art Gallery, Art Tower Mito, Ibaraki Prefecture, Japan. The program participants took photographs and discussed them. With the ultimate objective of holding a photo exhibition in Mito, the program consisted of six peer-review workshops and exhibition preparations.

The participant in the present study was a 16-year-old male member of the photograph club at X high school. The participant joined a group that consisted of a professional photographer, some amateur-photographer volunteers and some other high-school students. The participant made comments about both his own photographs and those of the other group members. The researcher made field notes of the interactions for subsequent analysis.

The objective of the conducted analysis was to describe the learning processes within the program. The analysis revealed the following three important stages:

Stage 1: Verbalization

Stage 2: Construction of a collective gaze

Stage 3: Discovery/creation of one's own gaze

In Stage 1, the participant was able to verbalize his values and perspectives through peer support. In Stage 2, he was able to share his experiences, perspectives, and sense of values as a member of the community and, thus, construct a collective gaze. Finally, in Stage 3, assisted by the collective gaze, the participant was also able to discover/create his own gaze. These findings suggest that peer-group workshops can help students learn and acquire the skills of a collective intelligence, which are core skills for media literacy within participatory culture.