

境界化するニューカマー青年を「represent」すること

—協働ビデオ制作の責任と課題—

岩瀬正幸

ブリティッシュコロンビア大学教育学部教育研究科博士課程

背景

過去20~30年間の日本へ移住してきた外国籍者、特にニューカマーの人々¹、の長期滞在化の背景で重要な問題になっているのが、親に連れられ来日した子どもも、そして来日後に日本で生まれ育った学齢期（6~15歳）ならびに学齢期（高校生の年齢）を過ぎた子どもたちのための教育支援である。学齢期の外国籍の子どもには就学義務がなく、「許可」もしくは「恩恵」として就学機会が提供されているのが現状である（宮島・太田, 2005; 児島, 2013）。文部科学省や地方自治体は、就学義務のある学齢期の外国籍児童・生徒を対象とした就学状況等に関する調査を実施している一方（児島, 2013）、いわゆる「学齢超過」の外国籍の青年、特に不就学のまま義務教育年齢を超えた者、中学卒業資格はあるが高校へ進学できなかった者、高校を中退した者、または義務教育年齢を超えた年齢で来日した者（伊東, 2014）の就学状況等に関する調査はほとんど実施していない。このことから、学齢超過のニューカマー青年のための教育支援の道筋を立てるのは急務である。

ニューカマー青年たちの日本での異文化接触および適応の過程において、母国（ブラジル、ペルー、ベトナム、中国など）の文化的アイデンティティや文化的特性の維持が困難で、かつ異文化の集団（日本人）との関係も保持されていない「文化変容」状態、いわゆる「境界化」は深刻である（佐藤, 1998, p. 484）。彼らが境界化する理由として、学校・学級内の対人関係から起こる日本人による異質排斥と同化圧力、学校での教科学習の積み重ねや交友関係の構築に不可欠な日本語能力の未発達、そして家庭の経済的・社会的背景（親の就労事情による子の家事への従事など）により学校教育から離脱する事情がある一方、母語の識字能力の未発達による親とのコミュニケーションの困難、あるいはエスニック・コミュニティーに関わる機会をつくらないため母国の文化的アイデンティティや文化的特性の保持ができなくなることがあげられる（佐藤, 1998）。受け入れ側である日本の学校・教育システムは、受け入れ体制を固定化し一方的な譲歩をニューカマーの子どもに要求するため、「統合」と「同化主義」の立場を取っていると言える（佐藤, 1998, p. 489）。

境界化するニューカマーの青年たちの教育支援と居場所づくりをおこなう機関が、地域日本語学習支援教室などのボランティア団体である。青年たちはそれぞれの日本語能力や親の意向に応じて、日本語初期指導、中学認定試験対策指導、あるいは高校進学・編入に備える指導を通じ日本語と教科学習に取り組む。学校にも日本語支援教室にも通わなくなるニューカマーの青年たちは、不法に就労したり（宮島・太田, 2005）、引きこもりやニートになったり（伊東, 2014; 児玉 et al, 2004）、反社会的行動に走ったり（太田, 2008; 佐藤, 1998; 二宮, 2004; 總貫, 2008）すると言われる。また、マス・メディアなどがネガティブな報道で彼らの他者性（otherness）や差異（difference）の言説（ディスクール）を強化し再生産するのであれば、境界化するニューカマー青年は今以上に日本社会で行き場所を無くしてしまうかもしれない。

¹ 一般に、朝鮮の植民地時代ならびに戦前（日本の敗戦以前）から日本に居住する在日韓国・朝鮮人は「オールドカマー」と呼ばれ、それ以外の外国籍居住者、特に1990年に改正された出入国管理及び難民認定法にともないデカセギ労働者、研究者、エンターテイナー、あるいは（日本人男性と国際結婚した）日本人妻として来日した中国人、フィリピン人、ブラジル人などは、いわゆる「ニューカマー」と呼ばれる（Hirasawa, 2009）。ここで言うブラジル人とは、戦前戦後日本からブラジルへ渡り日本に（帰国）移住した日系移民の子孫であり、2013年12月時点で都道府県別では愛知県に最も多く住んでいる（総務省統計局, 2013）。

研究目的・設問

日本における社会的マイノリティーを巻き込むメディア・リテラシーの必要性（鈴木, 1997; 水越, 2002, 2011）、さらに先行研究と実践（小川・伊藤, 2010; 落合, 2005）の有用性を踏まえ、本研究の目的は、研究者である私自身と境界化する学齢超過のニューカマー青年との協働²メディア制作を通し、社会的に周縁化する彼らがいかに独自の意味を創出し、声（voice）を発信するかを探究するエスノグラフィーであった。また、教える側としての私が彼らと協働制作に従事するうえでの責任も熟考してみた。したがって、本研究の設問は以下の2つであった：

1. 境界化する学齢超過のニューカマー青年たちは協働メディア制作を通じどのように独自の意味を創出し声を発信するか？
2. 境界化する学齢超過のニューカマー青年たちとの協働メディア制作における教える側の責任とは何か？

理論的枠組

本研究は、主に2つの理論を基礎とした。1つ目は、主に設問1を検証する目的として、「マルチ・リテラシーズ」理論（multiliteracies）（Cope & Kalantzis, 2000; バッキンガム, 2006も参照）と「融合リテラシー」（converged literacy）（Soep & Chávez, 2011）の概念であった。前者は「複数のリテラシーの社会理論」（social theory of literacies）（Street, 1984; バッキンガム, 2006も参照）に一致し、伝統的に学校教育の場で解釈されるリテラシーの機能的・認知的定義を問い合わせ直し、私たちが日常生活で実践するリテラシー（読み書き）は社会・制度的構造の文脈で身につける知識、技能、能力であると主張する（Buckingham, 2003; バッキンガム, 2006も参照）。マルチリテラシー理論はさらに、新しいコミュニケーション・メディア環境とグローバル化・多文化社会の中で私たちが実践するさまざま表現形態に目を向け、リテラシーの枠組みを伝統的な活字ベースの読み書きに加え、視覚、聴覚、身体的表現をも含んだ知識、技能、能力とし、その定義は常に複数形（literacies）で考えられなければならないと唱える（Cope & Kalantzis, 2000; バッキンガム, 2006も参照）。また、現代の参加型メディア文化における子ども・若者たちのデジタル・メディア機器（スマートフォンなど）の主体的利用を考慮したとき、Soep・Chávez（2011）が提唱する「融合リテラシー」（converged literacy）、すなわち彼らがさまざまなテクニックで相矛盾する要素を併合し他のメディア・テクストを参照しながら独自の意味を創り出し市民として社会的・政治的に発言するためのリテラシー実践に着目するのは重要である。

2つ目は、主に設問2を熟考する目的で、Chávez・Soep（2006; Soep・Chávez, 2010も参照）が提唱する「カレジアル教授法」（collegial pedagogy）であった。この教授法は、協働メディア制作における教えられる側（子ども・若者）と教える側（大人や教師）の関係性を、「両者は常に平等で民主主義的な関係を構築する」という「ユートピア的見解」ではなく、両者は常に不規則で動態的な教えと学びの力関係のなかに位置しメディア制作に従事すると強調する（Chávez・Soep, 2006, p. 419-420）。制作過程では、子ども・若者はトピックの選択、インタビューの実施、ことば、シーン、音などを用いて独自の表現創出を担う一方、協力者としての大人・教師の役割は、撮影道具の提供や長年の経験から培ったさまざまな知識やスキルの提供である（Chávez・Soep, 2006）。カレジアル教授法でさらに重要なことは、教える側と教えられる側に存在する力関係が使用するメディア機器、制作品を視聴するポテンシャル・オーディアンス、制作品の社会的インパクトなど、第3の力により複雑に分解されることである（Chávez・Soep, 2006）。

方法論

研究設問の考察には、ビジュアル・エスノグラフィー（visual ethnography）とオート・エスノグ

² 「共同」より「協働」を使用した根拠は、前者は活動の様態において同調化・一元化を暗示する一方、後者は多言語・多文化社会の中で人種的・民族的に異なる者同士が優劣を付けず対等を認め合い、相互理解から生み出される創造を意味するため、より適切な表現であると考えた。池田・館岡（2007）が定義する「協働」の概念も参考にした。

ラフィー (autoethnography) の2つの方法論的アプローチを用いた。前者は、境界化する学齢超過のニューカマー青年と私が協働メディア制作に従事する際、映像素材 (video footage) などの視聴覚データを単に実証的に分析するための対象と捉えず、こうしたデータが生成される「過程」に着目し、そこで生産される知識を視覚や聴覚以外の感覚も動員して紡ぎ出すエスノグラフィーの方法である (Pink, 2007, p. 105)。

このアプローチはまた、実践者が映像素材を分析する際、データに顕在する映像や音の実証的分析に加え、そこに同時に潜在する多声的・言説的現象³も分析対象としている。

オート・エスノグラフィーは、協働メディア制作において教える側である私自身の青年たちとの関わり方を批判的・内省的に検証するために有用であった。Ellis・Bochner (2000) が言及するように、このアプローチは、自己と他者の関係性から複数の意識を可視化させるため、はじめに広角な視点を通し実践者自身が経験する社会的・文化的側面に目を向け、その後、本人の文化的解釈に対する抵抗、それに対する屈折した感情、またそれにより心が動かされた事実を振り返るために内に目を向けるエスノグラフィーの方法である。

場所・調査期間・参加者

研究場所は、愛知県内にある外国にルーツを持ち不就学やドロップアウトをした年少者（幼児から高校生の年齢まで）に教育支援と居場所を提供する地域日本語学習支援教室であった。某教室では、25~30人のブラジル、中国、フィリピン、ベトナムなどの国が母国であるニューカマーの子ども・若者が、それぞれの日本語能力と目標に応じて日本語と教科学習に取り組んでいる。調査期間は2013年11月～2014年2月までの4ヶ月間であった。研究参加者は、某教室の日本語初期指導クラスに参加していた境界化する学齢超過の日系ブラジル人青年6人（男4人・女2人）であった。

データ収集方法

調査にあたり始めの約2ヶ月間は、某教室のスタッフおよび学習者とのラポールの構築に従事した。協働メディア制作では、参加者の肖像権、プライバシーの保護、映像データ上の露出の制限を考慮する必要があったが、私なりの判断で制作における教育的醍醐味を最大限維持できるクレイ（粘土）・アニメ制作を主な取り組みとして導入した。クラス1コマ（1時間半）を利用し、1週間に2回の頻度で約1~2ヶ月にわたり実施し、計2本の3~4分のクレイ・アニメビデオを作成した。制作過程は3つのステージに分かれ、スタートとなるプリプロダクション（撮影前・ステージ1）は、参加者が自分の分身となるキャラクター、いわゆるアバターを粘土で作る作業から始め、続いて制作テーマを日本語初期指導クラスで使用する日本語学習テキストから選び出し、スクリプトと絵コンテの制作、それぞれのアバターが役を演じるための舞台づくりという順序で進行した。プロダクション（実際の撮影・ステージ2）は、私自身が一眼レフカメラを使用し、参加者が役を演じるアバターを1コマずつ動かしながら撮影する作業と映像に挿入するナレーションの録音が中心だった。ポストプロダクション（撮影後・ステージ3）は、オープニングならびにエンディングとなる音楽の選別、編集作業（Apple Final Cut Pro Xを使用）、そして教室に通う学習者全員の前で制作したビデオの上映に従事した。

データ・ソースは4点で、1) 前述の3段階の制作過程を通しておこなった参与観察およびフィールド・ノート、2) 参加者の制作に対する期待、制作中のさまざまな経験、映像素材の内容を記録した個別の半構造化 (semi-structured) インタビュー、3) 私自身の制作に対する期待や感想を記録した熟慮的エッセイ (reflective essay)、4) 映像素材であった。

データ分析方法

設問1に関する分析は、制作過程ならびに映像素材において顕在する参加者が語ったことや使用した映像言語とともに、参加者の活字リテラシーを越えた視覚、聴覚、身体的表現などを含むリテラシー実践の実態、ならびに個別の半構造化インタビューを通じ明らかになった制作過程ならびに映像素

³ 後述の設問1に関するデータ分析方法にて詳細を説明。

材に潜在する彼らの多様で特異な声の混淆について考察した。後者に関しては、Bakhtin (1981) が提唱する「ダブルヴォイス・ディスクール」(double-voiced discourse/二声言説) の概念が示すように、話し手である参加者がいかに自ら創り出したメディア・テクストに他者のことばを引用、参照、意訳し、またアクセント（語調）やほのめかしを組み入れ、「クラウディド・スピーチ」(crowded speech/混雑した発言) (Soep, 2006) というモードで独自の声を発信したかを考察した。また、この考察をもとに参加者がいかに融合リテラシーを用いたかも検証した。

設問2に関しては、特にフィールド・ノートと熟慮的エッセイの中で綴った自分自身の協働メディア制作に対する思い、参加者との関わり、協働メディア制作が与えるマイノリティー市民のための教育的ポテンシャルの熟考であった。

考察・今後の課題

設問1に関する考察として、日本の教育システムならびに社会において他者あるいは異人と画一的に客体化されがちで、また日本語能力が未発達であるため非識字者 (illiterate) と見なされがちな参加者6人は、メディア制作を通して主体的に意味を創出し声を発信したと言える。例えば「タイムカプセル」というテーマで私たちが制作したクレイ・アニメビデオを例に取った場合、プリプロダクション（ステージ1）において参加者が造った自分の分身であるアバターが歌手のレディー・ガガやマインクラフト（ゲームソフト）に登場するプレイ・キャラクターなどであることから、彼らが今日の参加型メディア文化を最大限に利用し、興味や楽しみを織り交ぜて独自にカスタマイズしたことが裏付けられた。また、参加者がタイムカプセルに保存したい物として好きな歌手のDVDやロックバンドのポスターを選んだことも同じことを裏付けていた。アニメのスクリプトおよび絵コンテの制作では、複数の参加者のユニークな企画能力が明らかになった。例えば彼らは、あらかじめ日本語学習テキストが決めていたタイムカプセルのあらすじを大胆に変化させ、メディア文化を参照しつつ自らの経験も織り交ぜ奇想天外な内容にカスタマイズした。舞台作りでは、必要な装置や物体を粘土と教室内で発見できるものでクリエイティブに補った。撮影（ステージ2）では、カメラワークは主に私が担当したが、参加者はそれぞれのアバターに与えられたパフォーマンスにそって語り・ナレーションを加え、それには日本語の他、場面に応じてポストガル語と英語も使われた。ポストプロダクション（ステージ3）では、編集作業は参加者のアドバイスをもとに主に私が担当したが、ビデオに挿入される音楽については、参加者の1人（男）が日頃からiPadにインストールしている音楽制作アプリケーションを使い作曲・編曲した曲を使った。こうしたことから、3つのステージから構成されるクレイ・アニメ制作は、リテラシーの枠組みを日本語の読み書きだけに限定せず、彼らにマルチリテラシーと融合リテラシーを織り交ぜるスペースを与え、そこで彼らが異種混淆のアイデンティティを表現しながら、それぞれが自由に存在し合える関係性を表現したと言える。

設問2に関する考察として、参加者との協働クレイ・アニメ制作における教える側である私の責任のポジティヴィブな一面として、彼らが非日本語母語話者で、異なる母語、出身国、滞日期間、家庭内言語環境、就学経験をもつことを考慮したペダゴジー（教授法）をデザインできたはずである。このことは、川上（2011）が提唱する「年少者日本語教育学」における異文化、複数言語間、複数言語教育カテゴリー間を移動する年少者たちのことばの力を、実践者がいかに「授業観」（どのように教えるか）、「教材観」（どのような教科書や教材で教えるか）、「カリキュラム観」（どのような授業設計をするか）、「評価観」（どのような能力をどのような方法で評価するか）、「教師像」（どのような教師を目指すか）という観点から考えられるかという問い合わせに繋がる（p. 31）。加えて、川上（2011）が主張する日本語教育を実践するうえで重要なポイントである1)「個別化」（学習者の言語能力、学習スタイル、学習ストラテジー、興味などの個人差を、彼ら一人ひとりの言語・認知発達段階に配慮し、かつ相互作用的な学びのコンテクストで可能にする指導）、2)「文脈化」（学習者がことばを使い理解するうえで、意味ある学習の流れを有機的な学びのコンテクストで創出する指導）、3)「統合化」（学習者が使うことばが表現したいことや内容と効果的に結びつく指導）にも関連する。この3つのポイントから成る総合的な学びは、学習者の意欲と関心を高め、自ら学ぶ力、すなわち主体性の發揮に寄与する（川上、2011）。

参加者と私の協働クレイ・アニメ制作のペダゴジーは、こうした総合的な学びの観点が基礎となつた授業観、教材観、評価観に少なくとも一致する。このことを導入できた理由には、ポスト構造主義やポスト・フェミニズムの見地から議論されるメディア・リテラシー教育における教え矛盾を考慮したためである。すなわち、教える側中心で活字ベースやテキスト中心主義になりがちなマス・メディア批判やテクスト分析 (Buckingham, 1996; Luke, 1994; Morgan, 1996, 1998) を導入するのではなく、参加者の日本語習熟度、年齢、ジェンダー、人種、民族、社会的地位に留意し (Ellsworth, 1989)、かつ彼らのポジティブなメディア文化との関わりを最大限に引き出すメディア制作 (Buckingham, 2003 ; Jenkins, 2008) を導入したペダゴジーをデザインしたからである。

設問2に関するさらなる重要な点として、カレジアル教授法をもとにした参加者との協働メディア制作は、教える側である私と彼らの間に存在する力関係、私自身の立ち位置 (positionality)、そして彼らとの関わり方についての倫理的・内省的考察の機会を与えた。私の研究目的は本来、日本で境界化する学齢超過のニューカマー青年がどのように協働メディア制作を通じ独自の意味を創出し声を発信するかの探究であった。しかしながら、この探究は重要な問題（矛盾）を内包していた。このことを考察するヒントになるのが、ポストコロニアルな観点からスピヴァク (1998; Spivak, 1988) が主張する、西洋の知識人たちはその言説のなかで表象 (representation) され続けているサバルタン（第3世界に生きる被抑圧者）の存在、彼ら自身がその知的・経済的な生産活動の歴史の中に巻き込まれている事実、さらには自らを透明な存在として表象しサバルタンの具体的経験を価値づけようとする矛盾な立場に対する盲目さである。自分自身の実践を振り返ったとき、日本社会に生きる境界化する学齢超過のニューカマー青年を社会的に発言権のない周縁化するマイノリティーであると画一的に捉え、協働メディア制作を通し彼らに語る場所を提供し、黙殺されている彼らの思いを掘り起し発信させる意図があった。しかしながらここでの矛盾は、私が日本人でありつつ西洋・北米の大学院生として母国（日本）で第3世界出身のマイノリティーに関する調査をおこなうことで、第3世界は文化の差異が保管されている「情報検索」(information retrieval) の場であり、常に第1世界（西洋・北米）にリソースを提供する側 (Kapoor, 2004, p. 632) だと捉えていた部分だろう。この矛盾が危険であるとすれば、教える側の一方的なエンパワーメントを前提にマイノリティーの青年たちとの協働メディア制作に従事した場合、創り出される作品は人種的・民族的ステレオタイプを強化し、他者性あるいは差異を再生産し、掘り起こそうとした彼らの声を再び黙殺してしまうところだろう (Freetwood, 2005)。もちろん、協働クレイ・アニメ制作のペダゴジーが前述したような総合的な学びと参加者の主体性を推進する授業観、教材観、評価観を基礎としたことはポジティブな側面だったと自負できる。しかしながら、教師像という点においては、私自身は透明な存在として努めようとする傍ら、サバルタンである彼らを結局他者と捉え、彼らの具体的経験と声を「真正」(authentic) なものとして価値づけ表象 (represent) しようとしていたかもしれない。

参加者との新たな倫理的な関係を構築する手段があるとすれば、まずは私が抱く彼らに関する知識自体が第1世界の言説と知的・経済的な生産活動の歴史の産物であり、この「特権的位置」によりサバルタンに関する偏見や差別を無意識のうちに学んでしまっていることを自覚することだろう (本橋, 2005, p. 158)。この自覚を踏まえ、こうした特権的位置をわざと解体する試み、言わば「忘れ去ってみる」(unlearn) ことで参加者と新たな関係性が構築できたかもしれない (スピヴァク, 1988; 本橋, 2005)。このことから、協働メディア制作を通して参加者（日本で境界化する学齢超過のニューカマー青年）を represent (表象) するということは、教える側の特権的位置による一方的な解釈で彼らの声を聞く・知るのではなく、むしろそれをわざと忘れ去り、彼らと新たな関係を構築する「再学習のプロセス」(本橋、2005, p. 158) であると言える。このプロセスに従事することが本研究における教える側である私の責任であったと言える。したがって、私が今後おこなうマイノリティーを巻き込む協働メディア制作研究における責任と課題とは、いかにこうした再学習プロセスと向き合い、新たな関係性を通して彼らを represent できるかである。

参考文献

- 池田玲子・館岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房。
- 伊東淨江（2014）「日本の学校へ行っていない子どもたちへの進路支援—子どもたちが乗り越えたもの」『ラテンアメリカ研究シリーズ』未出版原稿。
- 太田達也（2008）「来日外国人犯罪現状と刑事法的対応—日系ブラジル人の犯罪を中心として」『法学研究』第81巻12号、慶應義塾大学法学研究会、25-33。
- 小川明子・伊藤昌亮（2010）「物語を紡ぎ出すデジタル・ストーリーテリング実践—メディア・コンテ・ワーカーショップの試み」『社会情報学研究』第14巻2号、日本社会情報学会、115-128。
- 落合知子（2004）『Re:C—多分化な背景を持つ子どもたちによる表現活動—活動報告 2004』特定非営利活動法人たかとりコミュニティセンター、ワールドキッズコミュニティー、ツール・ド・コミュニケーション。
- 川上郁雄（2011）『「移動するこどもたち」のことばの教育』くろしお出版。
- 児玉克哉・藤本久司・荒川哲郎・長田素彦（2004）「日系ブラジル人の少年犯罪に関わる社会環境についての研究」『平成16年度研究助成報告書』、社会安全研究財団、66-70。
- 児島明（2013）「ニューカマー青年の視点に立った移行支援の可能性—在日ブラジル人青年の『自立』への模索を手がかりに—」『異文化間教育』第37号、異文化間教育学会、32-46。
- 佐藤郡衛（1998）「在日外国人児童・生徒の異文化適応とその教育」江淵一公（編著）『トランスカルチュラリズムの研究』明石出版、479-497。
- 鈴木みどり（編著）（1997）『メディア・リテラシーを学ぶ人のために』世界思想社。
- スピヴァク、G. C（上村忠男訳）（1998）『サバルタンは語ることができるか?』みすず書房。
- 総務省統計局（2013）『都道府県別国籍・地域別在留外国人』e-Stat 政府統計窓口 (http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/GL08020103.do?_toGL08020103_&listID=000001118467&requestSender=dsearch: 2014年1月10日取得)。
- 二宮正人（2004）「在日ブラジル人の非行問題を憂慮する」『ラテンアメリカ時報』第47巻2号、ラテン・アメリカ協会、23-26。
- 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。
- 水越伸（2002）『新版デジタル・メディア社会』岩波書店。
- 水越伸（2011）『21世紀メディア論』放送大学教育振興会。
- 宮島喬・太田晴雄（2005）『外国人のこどもと日本の教育：不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版。
- 本橋哲也（2005）『ポストコロニアリズム』岩波書店。
- 綿貫由美子（2008）「多文化共生の可能性と外国人犯罪対策の『新しい試み』—自治体の多文化共生の取り組みと群馬県警察の『国際連絡員』について(日系ブラジル人を中心に)—」『犯罪と非行に関する全国協議会機関誌』第102号、犯罪と非行に関する全国協議会(JCCD)、76-86。
- Bakhtin, M. (1981). Discourse in the novel. In M. Holoquist (Ed.), *The dialogic imagination: Four essays by M. Bakhtin* (pp. 259-422). Austin, TX: University of Texas Press.
- Buckingham, D. (1996). Critical pedagogy and media education: A theory in search of a practice. *Journal of Curriculum Studies*, 28(6), 627-650.

- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Chávez, V. & Soep, E. (2006). Youth radio and the pedagogy of collegiality. *Harvard Educational Review* 25(4), 409-434.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London, UK: Routledge.
- Ellis, C. S., & Bochner, A. (2000). Autobiography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, (pp. 733-768).
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering?: Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-324.
- Fleetwood, N. R. (2005). Authenticating practices: Producing realness, performing youth. In S. Maria & E. Soep (Eds.), *Youthscapes: The popular, the national, the global* (pp. 155-172). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hirasawa, Y. (2009). Multicultural education in Japan. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge international comparison to multicultural education* (pp. 159-169). New York: Routledge.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Kapoor, I. (2004). Hyper-self-reflexive development? Spivak on representing the Third World 'Other'. *Third World Quarterly*, 25(4), 627-647.
- Luke, C. (1994). Feminist pedagogy and critical media literacy. *Journal of Communication Inquiry*, 18(2), 30-47.
- Morgan, R. (1996). Pan textualism, everyday life and media education. *Continuum*, 9(2), 13-34.
- Morgan, R. (1998). Provocations for a media education in small letters. In D. Buckingham (Ed.), *Teaching popular culture: Beyond radical pedagogy* (pp. 107-131). London, UK: University College London Press.
- Pink, S. (2007). *Doing visual ethnography: Images, media and representation in research*. 2nd (ed). London: Sage Publications.
- Soep, E. (2006). Beyond literacy and voice in youth media education. *McGill Journal of Education*, 41(3), 197-213.
- Soep, E., & Chávez, V. (2010). *Drop that knowledge: Youth radio stories*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271-313). Urbana, Illinois: University of Illinois Press.