

近況

メディア・リテラシーの考え方によるクリティカルかつクリエイティブな日本語教育の実践をもとめて

アンドラハーノフ・アレクサンダー*

振り返ってみれば、新しい日本語教育の必要性の実感をきっかけとした、メディア・リテラシーの考え方に基づく実践の模索は、早くも3年以上に及ぶものとなった。研究室メンバーの理解もあり、修士課程の段階から、そのための貴重な場を“外”で持つことができた。それは、同じ教育観をお持ちの岡本能里子教授のご支援のもと、「協働設計者」という役割で行なっている、東京国際大学における実践である。そこでの実践の積み重ねから、筆者が今後一人で持つことになるであろう、実践の目標とカリキュラムについて、展望を描いてみたい。

科目名を「メディア・リテラシーから学ぶクリティカル日本語教育」(仮名)とし、目標として、メディアに対するクリティカルな考え方を獲得した上で、自分の声を届ける方法を考えることを想定している。具体的には、それは、マスメディアと他者の存在と、自他の認識が、それによって構成されたものであることの意識化、及び自他の認識が構成された過程の振り返りから得る、広い世界のメディアと自他の言語活動に対する批判力と、自分独自の思考を構成し、他者に対して伝達・受容・更新を行い、拡張性を有するメディアとして発信するという、自他の言語活動に対する創造力と広い世界の変革能力である。言い換えれば、筆者が今まで論理的に考えてきたクリティカル・リテラシーのことだ。

そのためにどのようなカリキュラムが考えられるのか。ステップに分けて、各ステップの目標を以下に整理してみる。

ステップ：

1. 各自がメディアを選び、その特性について考える。そのために様々なリソースを用いる。
2. そのメディアと付き合いしてきた過程を振り返る。
3. 全員でその時の社会背景をまとめる。

*言語文化教育研究室博士後期課程

4. 各自が伝えたいテーマ（私が社会で変えたいこと）を決め、その理由を明確にし、伝えたい相手を限定する。そのためにメディアを選び、その特性を整理した上で、自分のテーマと選んだメディアの整合性を考える。
5. メディア企画をまとめ、具体的に発信する方法を考える。
6. その企画のインパクトについて予測を立てる。
7. 1-6の過程を振り返る形で相互自己評価を行う。

各ステップの目標：

1. (マス)メディアの存在に気づき、その働きを意識化し、世界をメディア運動の構成物として捉える。
2. 自分のメディア史をまとめることによって、自分もどのようにメディアで構成されてきたかを意識する。
3. メディアを通じて、社会で起きていたことと自分を関連付ける。
4. 自分独自の問題を見つけ、それを解決するためのメディアを決める。自分とテーマ、自分と相手、その間に立つメディアの関係性を考える。
5. メディア企画を実施する。
6. 自分が携わった計画の影響力について、予測を立てることによって、自分の声が社会に届く可能性を確認する。
7. 評価項目を学習者とともに決め、お互いの学びを確認する。

基本的な設計は、以上のようなものである。それに伴う組織化、すなわち具体的な教室デザインと、その都度の支援の思索は、今後の切実な課題と認識している。

たまご先生

五十嵐まゆ*

修士課程に入って半年が過ぎた。修士論文の構想を練っては揺れを繰り返しながら、何かと忙しい日々を追われている。

*言語文化教育研究室修士課程1年

今期、私が参与している07年秋学期の「考えるための日本語」クラスでは、初中級レベルの10人前後の学生達が様々に葛藤している。「この授業でやろうとしていることがわからない。」「先生がレポートを添削してくれない。」「他の学生のレポートを検討するときはつまらない。」「先生はいつも“私にとってそのテーマは何なのか”と、同じことを聞く。」「何を書いたらいいかわからない。」「意見は無い。」という、不思議なことに、どれも前期に聞いた声である。

しかし、そう述べていた彼らにも、担当者、参与の様々なアプローチ、学生同士の相乗効果によってか、様々に変化が見えてきた。まさに今日11月20日の参与で、ある学習者が「あなたのテーマは面白いが、自分にとっては大切ではない。私はこう思う。」という意見を彼なりの日本語で述べ、それを受けた学習者が様々に自分の思考を捉え直す場面を目の当たりにすることができたのではないかと思っている。互いに異なる考えに対して「面白い」という言葉が学習者から出てきている。このことも大きな変化だろう。このクラスの醍醐味は、様々に異なる参加者の思考がぶつかり合うことによって、各人の“規範”が再構築されていくことであると信じている。この活動こそが学びある言語活動そのものであると思う。

ところで、参与としての苦しさは、教室というコミュニティにおいてどういう立場をとるかにある。無意識のうちに担当者の意図を伝える媒介になってしまっていた前期の自分自身への反省から、今期は担当者からも、学習者からも一歩引いた立場に身を置きつつ、自分が率直に感じたことを大切にしている。常に自分をモニターしながら、学習者との、担当者とのかかわり方を模索している。このクラスの参加者は担当者、自らも含めまだまだ“混沌と修正”の最中にある。

学習者と担当者のやりとりを記録しながら日に日に強まる思いは、自らも担当者になって1から「考えるための日本語」の授業を設計してみたいという気持ちである。実は、大学院のある実践授業の中で、20人近い学生がいる教科書クラスではあるが教育実習をさせてもらえることになった。来週から“たまご先生”達による授業が始まる。私が担当する文法項目は「～てくれてありがとう/～てくださってありがとうございます」である。感謝の気持ちを伝える大切な表現だ。与えられた40分で私は何を伝えたいのか、何がどこまでできるかを模索している。いよいよ、初めての授業だ。

最後に、まだまだ未熟な私を見守って下さっている全ての人に心からの感謝を述べて、この近況を開めたい。

共に作った地域日本語教室

大野のどか*

大学院に入学してからちょうど一年。半年に一度書く、この近況も3回目である。書きながら、自分のことを振り返り、自分はこの半年何をしてきたのか、今どこへ向かっているのかを確認する。改めて、大学院に入ってから得たものの多さに気づかされる。日々の学びが、様々な形で自分の力になっていると感じる一時である。

先学期は地域の日本語教室作り実践に奔走した。漠然と頭の中だけで考えていた言語文化教育、自分が実現したい教育を形にしていくプロセスは、苦しみの分だけ喜びも充実感もあった。実習生3人は、偶然前学期の言語文化教育の履修メンバーと全く同じであった。言語文化教育の実践授業における参与観察を通し、互いの言語観や教室観は見聞きしていた。普段からそれぞれの目指すものを語り合える友人でもあり、作りたい教室のビジョンは共有しやすい恵まれた環境であった。それでも活動を作り運営していくために、様々なことを話し合い、ぶつかりあった。互いの共通点の意外な少なさと、共有しているようで実は共有していなかったことの多さに気がつき、苦しんだ。そのようなやりとりを経て3人で合意したのは、活動の参加者一人一人が主役になれる活動にしようということであった。日本語教室だから、日本語を使ってコミュニケーションをする場であってほしい、だが教える人—教えられる人ではなく、一人の人間としてつきあえるような場所にしたい、そんな思いでデザインした活動を週に一回、3ヶ月続けた。活動を始めてみれば、日本語を勉強するために来る人々、活動を手伝いに来てくれた友人知人や日研関係者、早稲田大学の地域の教室って何だろうと興味を持って訪れる外部の人、その他諸々、様々な人が教室を訪れてくれた。2時間の教室活動の後は1時間お茶を飲みながらおしゃべり、それでも話し足りず、時にはその後ご飯を食べに行ったり、飲みに行ったりもした。訪れた人が新たな友人を連れて現れ、そのまた友人が遊びに来て・・・というように人と人のつながりで参加者も増えていった。活動を始めた時は実習生3人で、一人も来なかったらどうしようと不安に包まれていた。それが嘘のように、毎回約20名前後、総勢100名以上が関わりを持ってくれたのである。

* 12期

大学院に入学して以来ずっと問い続けてきた「私の目指す日本語教育とは何か」という問いの答え。一期目の終わりに思ったのは、「共に学びあえること、他者がいる中で学ぶこと」であった。総合の日本語授業を見て、教室の中で学ぶこと、そして言語を学ぶことの意味を問い続けた結果出た答えであった。今回の地域での実践は、自分の目指すものを仲間と共にもがきながらデザイン・実施し、手伝ってくれる人、参加してくれる人、全ての人と共に作り上げ、育て上げた場だった。日本語を学ぶということを、個と個のつながりの中で実現できた。そして何よりも、自分が本当に楽しんで良い活動ができたといえること、それが本当に嬉しい。

幸いにも、この教室作りを外で発表する機会を得て、仲間4人と共に発表に向けて話し合いを重ねている。終わってから改めて見えてくることもあり、実践の面白さと難しさを感じずにはいられない。地域の実践を通して、自分の目指すものがまた深められ、次につながりそうな予感もしている。これがひと段落したら、かねてより自身の研究テーマとしている中国での日本語教育に関するリサーチのまとめに取り組むつもりである。地域も、中国も、今は一見ばらばらなものが、徐々に自分の中でつながりつつある。大学院に来て、本当によかったとつくづく思う。次回の近況では、私は何を書くのか。自分自身が一番楽しみだ。

とにかく話した

古賀和恵*

とにかく話した。

2007年春学期「考えるための日本語4」クラス。担当者2名。週3日5コマの授業。私が担当したのは1日2コマ。打ち合わせは週4日。ときにはそれ以上。1回につき数時間に及ぶ話し合い。日付が変わることもあった。その日の授業を振り返り、次の授業の方向性を見定め、ときには新たなアイデアが生まれた。

応答責任性。

それはどこからそう思ったのか、深読みしすぎではないか、それはどういうことか。授業の振り返りの際、私に向けられる様々な問いかけ。考える。うまく説

*早稲田大学日本語教育研究センター abbi@olive.plala.or.jp

明できない。伝わらない。苦しく過ぎていく時間。しかし、理解への志向に支えられた問いに答えようとするのが、考えることを促し、拙いながらもことばをかたちづくっていく。それに応えて相手はそのことばを掬い取ろうとする。問いかけに、答えに、答えようとする。それは振り返りを促し、打ち合わせを支え、活動を進めていく原動力となった。クラスでの活動と同様のことが担当者の間でも展開されていた。

心地よさ。

クラス活動と打ち合わせにおいて並行的、重層的に繰り広げられた問いと応答。その過程で、それぞれが確かな存在感をもって活動に関わることにより築かれていった緩やかな関係性。結果として思いがけず立ち現れた学生一人ひとりの学びの実感。今回の実践は、私の中に暖かな心地よさを残した。

この心地よさをもたらしてくれた学生の学びの実感はどこからきたのか。それを明らかにしたい。熱い思いが本誌に掲載された論文に結実した。あまりにも多くのものを盛り込みすぎた論文。しかし、今自分の中にあるものをすべて出し切りたかった。だからどこも削れない。何も省けない。体裁を整えることより、この実践で起こったことを書き残したいという思いを優先した。今は、研究とはそこから始めればよいのではないかと思っている。実践の中で自分を捉えたものは何か、それを明らかにしたいという動機を大切にしながら、その時点で考えたことをまずは形にする。形に残せれば、それを足がかりに次に進んでいくことができる。

再び、とにかく話し、応答し、心地よさへ。

今回、論文を共同執筆するにあたっては、やはりとにかく話し、応答していくことを繰り返した。苦しく過ぎていく時間もあった。しかし、それはこれから考え続けていきたいテーマを見出すことへとつながっていった。また、大学院時代や実践にたずさわる中で考えてきたことがより明確になり、具体的実践とどう結びついていくのが少しずつ見えてきた気がする。今回の論文執筆、そして、そのもととなった「考えるための日本語4」における実践は、私の中でずっと心に残る大切なものになるだろう。

心地よさはまだまだ続く。

見えてきたもの

佐藤正則

大学院に入って、失ったもの（学費）は大きいですが、得たものはそれ以上に大きい。と月並みな言葉から始めてみる。ではこの1年半で、自分は何を得たか、見えてきたものがある。

まず一学生学べる学びのコミュニティを見出したこと。もちろんこのコミュニティは特定の場ではなく、私という主体が生み出す実践的な場というべきであろう。それは対話すること、考えること、書くことによって見出されるだろう至高の場であり、現在私はそれを公共的な空間と呼びたいと思う。次に得た、と思うもの（または得たいか）、自分の立ち位置のようなもの。それを一言で言えば「実践研究」の思想なのだと思う。実践そのものが研究だということ。それは自分が日本語教育を続けていくかぎり、力になるだろうと思う。三つ目。自分が戦う相手（論戦を挑みたい相手）を見つけたこと。これは公表すると顰蹙を買うかもしれないが、一言で言えば「準備主義的教育観」もっと具体的に言えば「予備教育」（言ってしまった）。ただ、今のところそこから逃げるのではなく、内部にあって自壊を促す、そんな気持ちでいる。しかし、自分はそんなに強くはない、そんなときはじっと堪えるのではなく、頑張り続けるのではなく、適当に逃げてうさんくさい日本語教師でもいいような気がしている。

以上のような考えは、言語文化研究室のH先生から得たことである。入院して頭の中を引っ掻き回され続けてきた。でも、告白すると、一年前、ある機会に「不肖の弟子」と呼んでいただいたこと、実はものすごく嬉しかったのである。ご本人の前で言うとお叱りを受けるかもしれないが、「不肖の弟子」であり続けられるように努力していきたい。

アメリカ・グリネルカレッジより

張 珍華*

8月30日からアメリカのアイオワ州のグリネル市にあるグリネルカレッジ (Grinnell College) で日本語のインストラクターをしています。グリネル市は人口約9,000人の小さい町です。そして、グリネルカレッジは学生数1,500人ぐらいのリベラルアーツの私立大学として、80%程度の学生が卒業をする際には海外留学の経験を得るほど様々なプログラムが充実している学校です。

私は今この大学で「Department of Chinese and Japanese」に所属しながら日本語の初級クラスを二つ、中級クラスを一つ担当しています。初・中級のクラスは1コマ50分の授業が週5回設けてあります。そのなかで私は一クラス2コマずつ入って週6コマを教えています。一クラスの規模は初級が16~17名、中級が10名です。チーム・ティーチングでクラスは運営されているので、日々教案作成、授業報告と引継ぎの作業をしています。「総合」のクラスを担当したときに経験したことなのに未だに手際がよくありません。

授業準備は二人の担当者の方から提示されたシラバスを基にしているし、そのシラバスは大学指定の教科書の進度をあらわしたものです。パワーポイントは常に使うため教案に合わせて準備をしているが、絵カードや文字カード、小道具などの教具も教室活動によって取り入れています。

私の初級のクラスでは新しい文法のレビューが目的なので、主に「ドリル→パターンプラクティス→ペアワーク→会話」をやります。会話はストラクチャーとモデルを見せた上でやってもらい、発表してもらいます。中級のクラスでは教科書の予習が前提なので文法の説明はほとんど授業中にせず、「あたらしい文法の確認→気をつけるフアクション→練習（話題を提示し、質問や答えを考える）→会話（会話のストラクチャーを提示し、学生同士で話す）→発表」の流れで日々行っています。ここでいう「会話」は話題を含んだストラクチャーを学生に与えて自由に話してもらうのが一番高いレベルの会話パターンになります。どのクラスも教室で教科書を開くことはほとんどなく、教科書の文法と単語を使って上手

* CHANG Jinhwa (changjin@grinnell.edu) Visiting Instructor in Japanese. CAR 408 Grinnell College Grinnell, Iowa 50112-1690. Tel: 641-269-4746

に「会話」が出来るのが目標です。中間と期末テストの際にインタビューテストが入っているのも会話能力を重要視しているからこそだと思います。

学習者がその外国語を使って上手に会話が出来ようになることは、外国語の教師なら万国共通の目標だと思います。しかし、授業の中で行う「会話」は、教師が「学習者が覚えてほしいこと」と「学習者が話してほしいこと」のなかでどちらかを優先して授業を準備する又は行うかによって、その意味は学習者にとって「会話練習」から「会話経験」と変わっていくのではないかと考えています。「コミュニケーションする教室づくり」は私の修士論文のキーワードでした。読むものを漠然とさせる曖昧なことばで、論文でしたが、バーチャルな世界でとどまる外国語教室の空間に疑問を抱いたのが出発点でした。今はまたその出発点に立たされ、「会話」を考えています。

それから、自分にどれだけ日本語の知識が足りないかも再確認しています。大学院在学中に‘日本語教師のための日本語勉強会’のようなものををつくってもっと勉強すればよかった。と最近よく思います。ネイティブでもノンネイティブでも、教室で教えても教えなくても必要なのではと。

グリネルは21日に雪がふってから本格的に冬になりました。真冬にはマイナス20度まで下がるそうです。幸いなことに、私が住んでいる家—大学所有の2階建ての家で私は2階に住んでいます—と教室は歩いて5分の距離です。そしてスーパーは歩いて10分の距離です。もっと寒くなる前に食料品の買い溜めをして置こうと思っています。

以下はグリネル大学で使っている教材です。ご参照までに。

初級日本語 秋学期 『なかま 1』 *Chapter 1-6, Workbook / Laboratory Manual

初級日本語 春学期 『なかま 1』 Chapter 7-12, Workbook / Laboratory Manual

中級日本語 秋学期 『なかま 2』 ** Preliminary Chapter-Chapter5, Workbook / Laboratory Manual

中級日本語 春学期 『なかま 2』 Chapter 6-10, Workbook / Laboratory Manual,

上級日本語 『An Integrated Approach to Intermediate Japanese 中級の日本語』 ***

*Hatasa, Yukiko, Hatasa, Kazumi and Makino, Seiichi. *Nakama 1 Japanese Communication, Culture, Context*. New York: HOUGHTON MITTLIN, 1998.

**Hatasa, Yukiko, Hatasa, Kazumi and Makino, Seiichi. *Nakama 2 Japanese Communication, Culture, Context*. New York: HOUGHTON MITTLIN, 2000.

***Miura, Arika and Hanaoka Mcgloin, Naomi. *An Integrated Approach to Intermediate Japanese* 中級の日本語 Tokyo: The Japan Times, 1996

マック ドナルドでコーヒーは飲めない

鄭 京姫

日差しが暖かい原宿の日曜日の午後は人であふれていて、活気まで感じていた。そして、彼とのインタビューも2時間を越えていた。

「俺は、はいっ？と聞き返されるのが嫌なんです。マックでホットコーヒーと何度言わないともらえなかったのか。ホットコーヒー、ホットコーヒー、同じことを何度も言うのはばかばかしくないですか？カッコ悪くなるから、まあ、マクドでホットコーヒーは飲めないと思ったんですよ。あ、一度「ホットのコーヒー」と言って通じたときがあります。その時は嬉しくて。その店員さんのお顔を覚えておこうと思ったんです。きっとその店員さんは俺の発音をわかるはずだと思ったんです。」

マクドナルドでは100円でおいしいコーヒーをいただけるのでわたしもよく利用している。実は、彼の話聞いていて、少し共感を覚えた。わたしも「ホットコーヒー」と言って、何度か聞き返されたことがある。「ッ」のせいかな、「ー」とあまり伸ばしてなかったせいかな。よくわからないがとにかく「ホットコーヒー」を買う時には、意識して言わなければならない、と思っていた。彼は、「ホットコーヒー」で通じないから「ホット」と「コーヒー」の間に「の」を入れて注文をしたと言っていた。それもわかる。

スタバなどのカフェには、カフェラテ、モカ、アメリカノ、エスプレッソなど、いろんな種類のコーヒーがあるから、飲みたいときにはなにかを選んで飲めばいいし、大体、本日のコーヒーといってもいい。聞き返されたこと、あまりない。しかし、マックにあるコーヒーは、ホットとアイスだけなのだ。たかが100円のコーヒーであっても注文をしてそれを手にした時は、もうこれ以上高級でおいしいコーヒーはないと感じてしまうほど嬉しさはMAX！

しかし、話を聞いていながらどうして彼は「ホットコーヒー」という表現にこだわっているのだろうかと思った。「あたたかいコーヒー」、「ブレンド」で言うてもいいだろうし、指で「これください」とメニューを指してもいいだろう。彼の中にある無限の表現は、どこにいつってしまったんだろう。

もどかしい。彼がそのおいしいコーヒーを飲みたくてもあきらめること。その表現を使わないとコーヒーなんか飲めないと思ってしまうこと。しかし、ただそれだけではなく、日本語でコミュニケーションをする中で自信をなくしたり、カッコ悪いから、ばかばかしいから言わないという悩みが生じたりするかもしれない。それがもどかしい。

「今度は、マクドナルドでおいしくて温かいコーヒーを飲もう！」

原宿の人ごみの中でわたしが残したこのことばを彼はどう受け止めたんだろう。

他者の世界を「内側から見る」？

古川奈美*

私は今、ある留学生の“一般化”と闘っている。その留学生 S は、自分が街や大学で見た事、体験した事などから「日本人は一だ」「日本人はいつも一する」という結論を持ち出してくる。私は、観察・一般化することによって S 自らが作ってしまう回りの日本人との距離・距離感をなんとかして縮めようと、「あなたの常識から考えると変なことかもしれないけれど、(観察の対象になった)その人たち、私も含めて、何らかの理由があってしていることなのだ。」と言って説得を試みているのだ。つまり、観察・一般化・指摘された現象・行動について、私自身の身に覚えのあるものであれば自分なりにその理由を考えては説明し、納得してもらおうとする。しかしいつも「日本人がそんな理由を頭に置きながら行動しているとは思えない」と反論されてしまう。他者との間に感じる違和感が対人関係において障害になるような時、その事柄について、なぜそうするのかということ了他者に説明することが解決につながるのだと思っていた。しかし、説明してどうなるのだろう、とふと思った。いつも無意識にしている行動、その理由を無理矢理ひねりだしても、もしかしただただのこじ付けや言い訳かもしれない。染み付い

* 言語文化教育研究室修士課程1年

た所作は、フーコーの言うように、教育の中で訓練されてきたものもあるだろう。そのような時、私はいったいどこまで自分の中から理由を探してきて、説明しなければならぬのだろうか？たとえば年功序列の世界に生きる私。個人はみな自由に平等と謳う世界に生きる S。ここで、なぜそうなるのか、それぞれのどこが良くてどこが悪いのか、様々な根拠を持ち寄って議論し、どちらがいいのか（文化の優劣を決めるということではなく、より良く生きるための選択ということ）、または折衷案を考える事もできるだろう。しかし結局私達はまた自分たちが住む世界に帰って、その制約のなかでうまく生きて行くしかないのだ。個人の説明ではどうにもならない世界の壁をどう乗り越えたらいいのだろうか。

私はよく S に、「外側に立って観察していたら、いつまでたっても回りに馴染めない。自分で距離を作ってしまうだけ。内側から物事をみないと。」ということを使う。しかし、一体どのようにすれば「内側から見れる」のか。一般化を避け、ひとりひとり異なる個人に目を向けたとしても、その目の向け方・視点は客観的ではありえない。すでに自分がもともと持つ規範に照らして他者を見るならば、「外から見る」とこと何ら変わらないのではないか。

竹内敏晴が「内から存在すること」と「内に向かって存在する」ことの違いを説明して、次のように述べている。

私が机を見たりふれたりするとき、少なくともその瞬間、私は自己に向かう意識が消えなければ、見ることもふれることもできない。・・・「机が冷たい」のであって、「冷たいと感じている」のではない。「机が冷たい」こそ、机と私の全的な関係そのものであって、「冷たいと感じている」とき、机は意識から消えている。・・・「感じる」意識がなにほどかふさがれなければ、私はものにふれることはできないのだ。」（『ことばが劈かれるとき』p.118,119）

意識は「内」に向かって存在する。つまり、意識した時点で、その対象との間には自分にとっての異質物として明確な線引きがなされる。意識化は、自己を知る、他者を知ることができる一方、その違いを強調してしまう。他者の世界を「内側から見る」、他者の世界に「内から存在する」には、一端意識をふさいで他者の世界に触れてみる必要があるようだ。しかし意識をふさぐとはどういうこと

なのか、それが外国語教育ではどのようなことを意味するのか、まだまだ思索は続く。。。

とにかく形にしたかった

古屋憲章*

7月20日。「考えるための日本語4」最後の日。その日は担当日ではなかったが、学生へのインタビューのため、僕も授業に参加した。最後の学生へのインタビューが終わり、教室には担当者だけが残された。と、そのとき、僕はある学生にプリントを返し忘れていたことに気がついた。まだ、近くにいるかもしれない。慌ててプリントをつかんで校舎の外に出る。するとそこには、インタビューを終えてすでに帰ったはずの学生たちが何となく去り難いといった様子で、ただたずんでいた。僕は近づいて、プリントを学生に渡し、少しだけ彼らと話して、すぐ教室に戻った。でもそのとき、本当は僕ももう少しだけその場にいたかった。

翌日、僕ともう一人の担当で「考える4」を振り返った。別に何かはっきりした目的を持って振り返ったわけではない。ただ、僕は何となく、自分が（そしておそらく学生たちも）感じた“去り難さ”について、「考える4」をともに作ってきたもう一人の担当者といっしょに考えてみたいと思っていた。そして、いつ果てるとも知れぬやり取りのうちに、あの“去り難さ”のわけが、少しずつ見えてきた。

僕はこの実践を、「自分にしか書けないレポート」を完成させる活動であると考えていた。もちろんそれは間違っていない。それは活動の具体的な目標であり、参加者が目標に向かうことで、活動の流れが生まれる。しかし、「自分にしか書けないレポート」というのは、活動の“方向性”を示しているに過ぎず、皆がそこに到達しなければならない“方向”ではない。担当者は、「自分にしか書けないレポート」を目指して、活動を運営していく。が、それは願いであり、期待ではない。大切なことは、参加者たちが、活動を通して自分が経験したことを自分なりに意味づけることであり、それがすなわち“学ぶ”ということではないか。このことは、「考える4」で学生たちが書いた「終わりに」からはっきりと見て取れた。

*早稲田大学日本語教育研究センター frynrak@fuji.waseda.jp

思えば「考える4」は、他者とのやり取りの中で言語化作業を重ねることによって、自分の「考えていること」を認識する空間であった。そうである以上、何らかの気づきや学びは、一人ひとりの参加者にあるはずである。それらがクラス内の振り返り活動によって認識され、共有されたことによって、参加者間にある種の絆が生まれた。たぶん学生たちは、そして僕も、その絆をもう少し感じていたかった。だから、去り難かった。

と、ここまで話して、僕は自分が感じた“去り難さ”についてもう少し考えてみたくなった。もう一人の担当者も、その思いは同じだった。それが、この雑誌に掲載されている長大な論文になった。

確かに読者にとっては読みにくいものになったかもしれない。しかし、とにかく自分たちの思いを形にしたかった。思いを形にする過程で、僕たちもまた多くの学びを得た。そして、この学びはまた次の学びへとつながってゆく。

実践研究における倫理について考える

松井孝浩

今年の夏のタイの前勤務先の大学での実践の後、録音データなどの授業データ使用についての許可を求める同意書についての説明を行った。研究の目的と使用するデータの種別を挙げ、個人情報の保護と匿名性を保証する旨の説明をし、同意を得られた参加者には同意書にサインをもらった。このとき、参加者それぞれに実践の記述を行う上での仮名を考えてもらうよう依頼したのだが、参加者のほぼ全員が実名での記述を希望した。

よくよく話を聞いてみれば、参加者（大学4年生）にしてみれば、自分たちが1年の時から顔見知りの教師が、どうして今さら仮名を使っただけの記述を希望するのかわからない。また、何度も議論を重ね、怒ったり落胆しながら書いたレポート作成活動の記録であれば、なおさら実名で記述してほしいとのことだった。このような反応を目の当たりにし、少し驚いたが、その気持ちもよくわかった。

しかし、最近の研究倫理においてはこのようなことは許されない行為らしい。今後このような行為は明らかに匿名性の保証という部分で倫理規定に抵触することになり、その実践の記述はおろか、実践研究活動自体が認められないということになるそうである。また、教師と学習者という権力関係において、自分が実践

を行なう教室では実践データを取ることを禁止している教育機関もあるそうである。しかし、このような倫理規定を設ける前提となっている研究、データとは一体いかなるものだろうか。

この場合の研究とは、社会学や人類学、心理学の分野で研究者があるフィールドに出て行って何かを「見たり、聞いたりしてくる」タイプの研究を前提としているのではないかと思う。あるいは、対象を「被験者」とみなすような極めて実験性の強いものを想定しているのかもしれない。確かに、研究者とその対象に一定の距離があり、またデータを客観的事実として提示する手法の研究については、匿名性の保証などを目的とした倫理規定を設けることは当然必要なことであると思う。

しかし、このような研究と全く同じ倫理規定を日本語教育における実践研究にあてはめることは妥当なことだと言えるだろうか。研究対象が自分をも含めた実践全体であるという立場からは、もちろん研究者と研究対象を分割して考えることもできないし、対象を「被験者」と捉えることもできない。実践がすなわち研究であるという実践研究にこのような倫理規定をあてはめれば、もう実践自体が成り立たないだろう。そもそも、日本語教育の実践研究としての教室活動の記録において、ひとりひとりの声を匿名化された無機質なデータとして断片化し、それを記述することは倫理的な行為といえるだろうか。私は日本語教育の実践研究における研究倫理とは、参加者ひとりひとりの声を匿名化された無機質なデータとして断片化することではなく、その声を一人の人間の姿として誠実に記述していくことだと考えている。

このような考えから、今年の夏の前勤務先での実践については、参加者は実名で登場させたいし、最終的な論文はタイの大学4年生にも理解できるように記述していきたいと思う。また、研究者が研究対象を俯瞰し客観的に眺めるような記述ではなく、全員が楽しんだり苦しんだりした姿をそのまま記述したい。そして、その中で時には参加者からの声に戸惑い、揺さぶられながら、実践とは何か研究とは何かを真摯に考えていきたい。これが私にとっての研究倫理である。