

自己の発見と創造の過程

工藤 育子

0 はじめに

「わせだの森¹」へ向かう道

トルコ・アンカラ：課題の起源

「わたしに何ができただろう。」

何かきっかけで過去のその時に意識が向いたときはいつも思い出し、たどり着く「もやもや」がある。

トルコ・アンカラに滞在中の2008年秋の3ヶ月、「土日基金」主催の地域日本語教室の運営を任された。毎週土曜日午後で開催されることだけが主催者の決定で、他の条件は一切ない。どのように広報したのかはわからないが、毎回、参加する誰かが来てみなければ、人数も年齢も学習動機も何もわからない。当時は不確定要素ばかりの場で、何を目標に、どのようにデザインすればよいのか検討もつかなかった。

実際、参加した人は、アニメ好きの高校生、日本留学を控えた大学生、滞日・就労経験のある会社員、折り紙教室に立ち寄ったついでの母子など、さまざまな背景を持っていた。人数も、一人も来ないときから多いときは15人ぐらいの回まで、全10回ほどの日本語教室の運営は、まるで荒波を進む舟のように、転覆寸前の航海によってようやく継続された。

日本語で何ができるかという点でも、個別に多様であり、会話用のテキストをコピーしておいても、場面別の表現練習を準備してみても、一度も“乗れる”教室にはならなかったと感じている。イントネーションやアクセントの訂正をする自分に空しさが漂っていた。

早稲田・2010年4月：課題の明瞭化

「わたしに何ができただろう。何かできたはず。」

日本語教育研究科に入学して、履修に際し、講義要項を読んだ。実践研究(1)(本実践研究。「わせだの森」という名称で日本語での活動を地域に開き、実践を行っている。)を知り、再び「もやもや」に覆われた。

しかし、読み進んでいくと、そのもやに薄日が差しているようでもあった。徐々に筆者の抱えている課題が明瞭になっていく。実践研究(1)で「わせだの森」を通り抜ければ、アンカラでの日本語教室の運営がより安定した船旅になったかもしれない“何らかの示唆”を与えてくれるのではないかと期待した。

早稲田・2010年7月：課題の具体化

勤務先・日本語学校での10月からの後期授業の教員配置と時間割作成のために、勤務可能日を告げるようにと連絡があった。日本語教育研究科での後期の履修時間割を先に決めてしまわなければならないと思い、講義要項を丁寧に読み返した。同時に、再び課題が呼び起こされた。

¹ 本来、「にほんご わせだの森」という名称で呼ばれている。しかし、呼び名が長いので、ここでは通称の「わせだの森」を使用する。

「わたしに何ができただろう。何かできたはず。「わせだの森」はアンカラでの日本語教室に類似する。特に誰かが来てみなければ、誰が来るかわからないという不確定な要素である。この要素は、教師の私をもっとも恐れた条件。再チャレンジでこの恐れを克服できる何かが見つかるのではないか。アンカラでの教室はどれほど時間がたっても、もやもやばかりが際立って、忘れられない。何かできたはずなのに、できなかった。悔やしい。」

課題は具体性を帯びてきた。「わせだの森」でアンカラの日本語教室でできなかったことは何かを見つけ、なぜできなかったのかを考え、どのようにすればできるようになるのかを探そう。

トルコ・アンカラで偶然、地域の日本語教室という場に出会った。日本語教師としての私にとって、その危険な航海は、船出も乗り心地もあまりに悪かったとみえて、考える度に大きく、強い課題として生成されていく。

このように何段階かの意識化のステップを経て、「わせだの森」（まさに森の中）での冒険に踏み出すことになった。つまり、10月、講義ガイダンスに出席した講義初日から、「チャレンジ」、「リベンジ」のような熱い気持ちと、非常に明確な目的を持って参加していたということである。

キーワード：教育観、振り返り、コースデザイン、活動デザイン、心的記号

1 教育観-私の作りたい教室

2010年秋「わせだの森」を通じて、私を支えたもっとも重要な要素は教育観の再考であった。一度限りの“再考”ではなく、初めから今まで問い直し続けているということである。

実践研究(1)の最初の課題は「私の作りたい教室」というテーマでのレポート作成であった。当初は担当教員から与えられたテーマであり、課題であって、それを書く目的を意識せず、ただテーマに向かって考え始めた。しかし、書き進めていくうちに、この問いかけは筆者に吸い込まれるようにして近づいてきた。過去の学習経験において、教師に抱いていた不信、権威に支配された教室への不快感、その反面、教育により支えられてきた生き方などが浮かび上がるにつれ、筆者が学習者として望み、かつ、教師として実現したい場が、文章化により鮮明に描かれていった。

教室にいる人のうち、私が教師で「エライ」人、上の人、教える人、他は学習者で「先生の言うことを聞く」人、下の人、教わる人、という図式を真っ平にしたい。あるいは、逆転する場面があって当然だという社会を作りたい。

なぜなら、教室を、単なる知識の伝達場で、情報を知っている者が知らない者にそれを与えるために存在するとは考えていないからである。場の構成員が互いに理解し、意見し合うことで、個々が成長し、人生を拓いていく場だと考えているからである。また、ある情報の善し悪しを決めるのは教師なのではなく、個々の選択や判断に委ねられているという現実の私たちの生活にある主体性から言えば、当然の帰結と言えるのである。

しかしながら、理解や創造の自由が狭められた、制限のある、抑圧的な「教室」が多数を占めている。日ごろより、気をつけたいと思うものの、特に予備教育としての日本語教育を行っている勤務校での自身の授業を考えれば、教師である筆者の制御の下に学習者が学習しているという現状があることは否めない。教師の支配的なふるまいを最大限取り外した場を作り上げたいというのが切なる希望である。

2 コースデザイン

2.1 「わせだの森」のコースデザイン

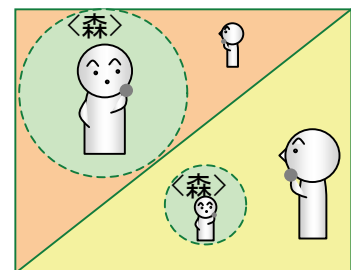
履修者2人の「私の作りたい教室」レポートから、互いのビリーフを知り、そこを出発点として、コースデザインの話し合いを行った。2010年秋学期にはこの2人に加えて、全回を履修者と同様に参加した実習者が1人おり、学期間のほとんどの話し合いは基本的に3人の実習者を中心にして続けられた。

「わせだの森」は2007年に始まり、日本語教育研究科の学期毎に主要な実践メンバーが新たになるという特質をもった「主に日本語を使って何らかの活動をする場」である。学期毎の人の入れ替わりに伴い、その期の活動内容や参加募集対象も異なり、当然、コースデザインを設計するに当たっての、根底に流れるコンセプト（理念や方向性、目標など）も変わる。実践研究(1)での、活動実践の場を一様に「わせだの森」と呼んでおり、期やメンバーの更新によって、その中身は変化する。

当然、中身の変化によってその場の名称が変わっても差し支えないと、担当教員から説明を受けるのだが、みな前回の名称を引き継いでいる。変更する積極的な理由がないことと、継続して参加している参加者への配慮や、日本語教育研究科の学生らの間にも「もり」という愛称で定着していることから考えての判断だろうと思う。

また、「わせだの森」には、あらかじめ決められている方向性もない。つまり、この実践研究(1)で向かわなければならぬと想定されたり、推測されたりする目標さえなく、実習者はそれらを作り出すところから始めることにも特徴がある。

2010年10月、「わせだの森」コースデザインを具体的に考え始めた時点で、筆者にとって、それまでの「わせだの森」とは異なった“私”の、そして、“私たち”わせだの森となり、意味付けが変わった。その「わせだの森」には“私”がすっぽり包まれてもおり、その“私”が「わせだの森」を外から眺めてもいるというように関係性も変わった。



2.1.1 「わせだの森」のコンセプト

実習者のビリーフを共有した後、2010年秋「わせだの森」のコースデザインを具体的に考え始めた。実習者らの「教育観」から「わせだの森」での活動内容へ、参加対象者の話題から「わせだの森」の意義へと話し合いは深

まりをみせた。

「教室」に教師と学習者という二項対立的な関係や支配-従属関係を引き起こすのではなく、互いに情報を交換し合える関係性の構築を目指すという実習者らの「教育観」を実現するために「わせだの森」で何をすればよいのかと考えた。どのような活動をすればこの関係が発生し、継続するのか。

実習者は日本語母語話者であり、教師経験も持つものもいる。活動の軸に、真っ先に「ことばの学習」を据えたら、母語話者と非母語話者、教師と学習者という関係が作られる恐れがあり、「わせだの森」はたちまち壊れてしまう。それならば、誰にとってもできること(-得手、不得手があっても-)は何かという面から検討を重ね、ものを「つくる」ことを活動の中心に据えてはどうかというアイデアに行き着いた。さらに、ものを「つくる」活動は「ことば」によるやり取りをつくる過程を生み出す媒介として機能するのではないかという仮定を導いた。2010年秋「わせだの森」では、「つくる」ことを活動の土台にすると同時に、「ことば」の相互交渉における機能を追究することとした。

また、「わせだの森」の活動への参加を呼びかける際、対象者をどう設定するかという観点からも議論を行った。日本語運用や日本での生活における「問題」を抱えている人が参加できるような「わせだの森」であってほしい。「問題」を抱えている人とは誰か。日本語学校の学生は学習の機会を持っており、そうでない人より、一般的には「問題」はないだろうと考えられる。対象から除くか。一彼らも「問題」を抱えている可能性はある。「問題」を抱えている可能性は誰にもあるはずであって、対象者を制限するのは不自然だ。2010年秋「わせだの森」は誰でも参加できる場としよう。

ところで、参加者はその「問題」を解決するために「わせだの森」に来るのか。そして、「わせだの森」は問題解決ができるのか。一否。直接ではないが、参加した際に感じ、得たものが次へつながる「栄養」となれば良いのではないか。参加者なりに意義付けができ、一回限りの参加でも、参加者の将来のヒントになることがあれば良いのではないか。そのためには**みんなが楽しんで参加できる2010年秋「わせだの森」を作ろう。**

2.1.2 「わせだの森」の各回のスケジュールと運営

コンセプトを基に、各回の大まかなスケジュールが決められていった。表1は2010年秋「わせだの森」全12回が終了した時点での活動をまとめたものである。活動は隔週で水曜日と土曜日に行われた。

全回を通じて、毎回の活動デザインは「つくる」活動内容から考え始めていった。基本的に活動デザイン設計者(以下デザイナー)がメインファシリテーター(以下MF)を担当した。

実習生以外にも、重要な役割を担っているのが、日本語教育研究科の院生

協力者である。院生の協力者は大きく2つの役割に分けることができる。サブファシリテーター(以下 SF)として、その回のデザイナーとともに活動デザインを検討したり、活動実践当日も MF を補助したり、活動後の振り返りの話し合いに出席したりするという役割である。一方、「森のともだち」として、実践の30分前に集合し、当日の活動の流れと注意点を互いに確認し、自分も「つくる」活動に参加しながら、適宜、他の参加者へのサポートをする役割を担当した協力者もいた。

〈表 1〉

回	月日	活動テーマ(タイトル)	デザイナー	MF
初回	11/10	しかけカードを作ろう	筆者	筆者
2	11/20	カレンダーを作ろう	B	B
3	11/24	カレンダーを作ろう	B	筆者
4	12/4	「お弁当」クラフトを作ろう	筆者	筆者
5	12/8	「お弁当」クラフトを作ろう	筆者	C
6	12/18	ハッピーラッキー縁起物	C	C
7	12/ 22	ハッピーラッキー縁起物	C	C
8	1/8	絵本作り『明日・明後日・〇年後の私』	B	B
9	1/12	絵本作り『明日・明後日・〇年後の私』	B	筆者
10	1/22	もう一度行きたい場所 -行きたい場所に行ける切符を作ろう	C	C
11	1/26	もう一度行きたい場所 -行きたい場所に行ける切符を作ろう	C	C
最終回	1/29	森の展覧会	筆者 B	筆者 B

2.2 コースデザインと振り返りの関係

「わせだの森」の実践では、非常に頻繁に振り返りをしたというのが第一の個人的な感想である。それ故に熟考することができ、表面的には別々に見えた現象が有機的につながっていたと気づくことになった。本章とそれに続く、3.4.5章に振り返りを軸とした課題を詳述し、考察したい。

2.2.1 コースデザインの本質

大学の日本語科目の I 学期分、15 コマのデザインのように、ある程度、制限のある中でのコースデザインの経験はあるが、まったく何もない状態から取りかかった経験はない。しかし、コースデザインを理論的にも理解していれば、実践のさまざまな場面で役立つだろうし、経験からもその必要性を感じてきていた。責任の範囲が1回60分限りの代講担当であっても、一定期間、単独である教科を担当するとしても、それぞれのデザインはさらに上位のデザインに組み込まれ、その全体がコースデザインだととらえている所以である。

そこで、2010年春学期にコースデザイン(日本語教育学特殊研究(4))の講

義を履修した。最終的に導かれたコースデザインの最重要点は「コースデザインは“何をどのように振り返るか”によって意義が深まる」ということであつた。どのようなコースデザインであっても、その中の何をどのように振り返るかという場面にこそ、コースデザイン設計者の力が最大に発揮されるべきであるという主張である。どれほど“良い”コースデザインであっても、それがなぜ良いのか、どのように良いのかが観点に従って明確に指摘されなければ、一回限りの偶然のできごとで終わる危険性が高いと考えているからである。

2.2.2 「わせだの森」へ向かうもう一本の道

前項で述べた、コースデザインの本質は、それに気づいたと同時に日本語教師としての筆者の課題ともなつた。次回からのコースデザインやその下位にあるデザインを考える際には、振り返りのあり方を吟味し、問い続けなければならない。

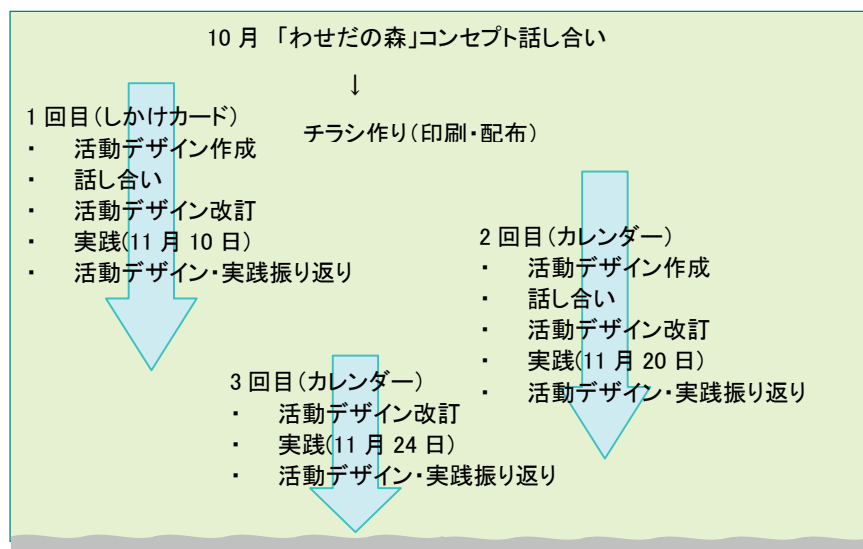
このような課題を意識し始めたところに、「わせだの森」に出会うことになつた。当然、この課題を「わせだの森」でも、実践してみなければならないと考え、注意深く、意識しながらコースデザインを設計していった。また、この挑戦は筆者が導き出したコースデザインの本質を実践によって確認する最初的手段でもあつた。

2.3 「わせだの森」コースデザインの特徴

2.1.2 で示したスケジュール表は全回を終えてからのものだと述べたように「わせだの森」のコースデザインは最初から何もかもが明確に規定されているものではない。デザインの流れは図1ようになる。

毎回の活動デザインはデザイナーが「わせだの森」のコンセプトに従って提案し、話し合い、改訂を重ね作り上げていく。そして、その活動デザインに基づいて実践する。実践後も振り返りのための話し合いを行い、活動デザインや実践への理解を深めていく。このような働きかけを繰り返しながら、すべてを終了した時点でできあがったものが「わせだの森」のコースデザインの全容と言える。

〈図1〉



2.4 教育観と振り返りの観点

コースデザインの設計には振り返りが大切であると述べたが、無闇に振り返っても意味がない。振り返るために必要な観点を持たずに、見えてくるものはないだろう。しかし、ただ観点を持つだけでは、見る対象となった現象を掘り下げたり、他の現象との結びつきを理解するまでの深まりは期待できない。では、振り返りの観点を対象の深い理解へと導くような、有用なものとする条件は何であろうか。対象をある観点で、何に照らして振り返るのかという「何」とは何であるかということである。振り返りの向かっていく先、振り返りの行き着く先である。

それは、筆者は“教育観”であるべきだと考えている。コースデザインの基は教育観の実現、具体化から始まっている。具体化されたコースデザインを振り返るとなれば、それが生まれた源へと立ち返らなければならない。その教育観とその変態であるコースデザイン間の往還こそがコースデザインの設計であり、振り返りである。

「わせだの森」もそこを何度も行き来することにより作り上げられてきた。ただし、ここで注意すべき点は、基になった教育観が固定的であって、振り返りでは、ある決まった場所へ返ればよいというのではない。ある疑問をもって問いかける度に“教育観”も変化している。それはXがYという全く異なるものへ変化するというようなものではなく、XがX1になったり、X`になったりしていくように、感覚でしかなかったものが「ことば」として表現されるようになるというような変化を指している。

次章より、「わせだの森」コースデザインを設計するにあたり、既に持っていた課題がどのように達成されていったのか、実践例を挙げつつ、考察したいと思う。くかnい。結うような。インものが。

3 振り返りの例と考察

RQ.1 「コースデザインは“何をどのように振り返るか”によって意義が深まる」というビリーフに基づいた実践が行えたか。

RQ.2 「コースデザインは振り返ることにこそ意義がある」という仮説がどう証明されたか。

3.1 分析資料

分析には次の4つの資料²を用いる。

- ・メールでのやり取りの記録
- ・毎回の活動デザイン案とそこに書かれたコメント
- ・実践後の振り返り時間の話し合い記録
- ・活動に関する筆者のメモ

3.2 実践例と分析

² 続く 4.5 章も同様の資料を分析対象とする。

RQ.1 および2に答えるべく、3.1の資料から、6つの場面を取り上げ分析と考察を行う。これらを取り上げたのは、コースデザインの過程の中で、教育観のコースデザインへの具体化の段階から見ても、実践の流れを時間的に見ても、それぞれ異なる役割を持っていると考えられるからである。

3.2.1 教育観を問う：

1回目：「しかけカードを作ろう」

a. 筆者→SFのDへ(ML)

しかけカードの本はたくさん出版されているようで驚きました。大人でもはまっている人が大勢いるようです。私たちデザイナー側も楽しむというのは大切なことだと思います！

b. 担当教員→ML

>私たちデザイナー側も楽しむというのは大切なことだと思います！

これが大事です。でないと、参加者はいつのまにか楽しさを強要されてしまって、結局、楽しさが生まれなくなりますから。

3

a. bは、初回の活動デザインを考える際の、特にどのような「つくる」活動を取り入れればよいかと提案し合っている途中のやり取りである。「私たちデザイナー側も楽しむ」べきだというのは、主従の関係を作らないもっとも基本的な感覚として筆者にもともとあった「教育観」だろうととらえている。それが、担当教員からの指摘を受けることにより、再び意識に上り、「教育観」を振り返ることになった。なぜ「楽しむ」ことが大切だと伝えたかったのだろう。参加者との関係において、デザイナー側が「楽しむ」とは何を意味しているのだろう。

そこから浮き上がってきたのは、筆者を含め実習者は参加者を「楽しませる」ために活動デザインを考えているのではないということである。「参加者のために」と考えたことが、過剰であり過ぎたところで均衡が崩れ、押し着せとなる。その場を構成する“私”のための場でもあり、互いに「楽しむ」べきだという主張は「教育観」から導かれているものである。

3.2.2 「わせだの森」コンセプトを問う

チラシ作成前：

³ □内 ML はマーリングリストのこと。

c. 筆者→ML

「わたし」だけでなく「わたし以外の人」といっしょに行うという行為にはかならず、ことばによる相互交渉が生まれるだろうという仮定から出発しています。これは経験からそのように感じているだけであって、もしかしたら、期待していたほど話さなくても、作品が仕上がってしまうかもしれません。その場合は、先日の実践(1)で話した目標の認識と少し異なるのではないかという気がしています。

cは、「わせだの森」のコンセプトを話し合った翌日、筆者からメンバー全員へ宛てたものである。ものを「つくる」活動と「ことば」によるやり取りがどのような関係を見せるのか、確証が持てないため、実際に実習者2人で試してみようというものである。基になるコンセプトが成立しないのであれば、その後のコースデザインもない。また、相互交渉が生まれたとしても、それはどのような「ことば」によるやり取りであるか、確認する必要を感じたからである。

これに対し、実際に2人で「わせだの森」の木製看板を作成し、作りながら、やり取りを記録し、検討した。

この行為は、コースデザインのコンセプトの真偽を、実際に作業をして検証するという振り返りである。

3.2.3 活動デザイン案を問う-設計過程

12月:

d. 筆者→実習者Bの返答(ML)

>今いちど、今回の「わせだの森」のコンセプトや、私たちが目指したい日本語による活動についてビリーフ確認をしませんか。

そうですね。私たちが目指したい活動を今一度確認したほうが良いかと思えます。私も教案を作成する際、「わせだの森」のコンセプトを確認したことで、前に進むことが出来たことを思い出しました。色んな視点から指摘を頂くと、自分の考えがふらふらしてしまうので...

dでは、実習者Bがデザイン案作成の途中に行き詰まった際の軌道修正の方略が述べられている。他者の意見を参考に自分の考えをまとめようとしているが、まとまらない。そこで、デザイナーとしての自分自身が何を指すかということを考えるために、「わせだの森」のコンセプトを再確認するという振り返りを行ったことを明らかにし、重視すべきだと同意している。仲間である実習者Bのこの発言を受け、筆者もそれまで以上に、教育観やそれが一段階具体化の進んだ当該活動のコンセプトと、活動デザインの作成や実践の結びつきを考えることによりコースデザインを作ることの重要性の確証

を得た。

3.2.4 活動デザイン案を試す-模擬授業

2回目：「カレンダーを作ろう」

e. 実習者 B→ML

火曜日、実際に教室を借りて模擬授業をしようと思っています。もし、参加出来る方が居ましたらお知らせ下さい。当日の活動の内容も把握出来るかと思っています。

e の後、実習者 B と森のともだち E と筆者の 3 人で模擬授業を行った。デザイン案がどのように運ぶのか、実際に模擬授業を実践前に試しておくのは非常に有効である。今回はデザイナーが MF も兼ねるため、デザイン案だけでは動きが想像しにくい部分や、設計するのが困難な場面は、デザイン案に基づき、MF としての動きを確認することで、デザイナーとしての自分に還元されるからである。

また、SF としての筆者にとってもよい実践前の振り返りとなった。MF がどのように考え、どのように動くのかという予測がしやすくもあり、リスク・マネジメントの可能性を具体的に考えることもできる。また、参加者のつもりでも座っていたため、提示の仕方や説明のわかりやすさなどを客観的に見ることもでき、筆者が MF になった場合の指摘にもつながった。

3.2.5 実践を振り返る-実践直後の振り返り時間

1回目：「しかけカードを作ろう」

f. 活動後振り返り記録

【D】うちの生徒たちの感想は「難しかったし、恥ずかしかったです。初対面の人と一緒にだとそうかもしれない。

【筆者】恥ずかしい、は場数を踏むとなんとかなったり、次の場で、克服できたりするといいなと思う。私たちだってそうだし。

【D】みんな初めてだったし。

【筆者】私たちも初めてだし、ファシとして。だから、同じような立場、状況で出会えて、場を共有できたのでよかったのでは。

4

f は初回の活動が終わった直後の振り返り内容の一部である。筆者が活動デザインと MF を担当した。ここで強調したいのは「わせだの森」をデザインしている私たちも、参加者も同じような空気、状況を共有しているという意識である。つまり、対等であって、そこに主従の意識はなかつただろうと

4 □内、「うちの生徒」というのは D の勤務校である日本語学校の学生を指している。

読み取れることである。上記の話し合いが行われたときは、筆者は教育観を意識していたという記憶はないが、改めて記録を読んでみて、その教育観が感覚として息づいていたのではないかと分析している。

3.2.6 実践の振り返りと課題生成-実践直後の振り返り時間から現在まで

g. 4回目：「お弁当」クラフトを作ろう」

h. 4回目終了後：メール

g. 活動後振り返り記録

【筆者】私の中ではいまひとつ、なんですよ。どうしてだろう。

【E】困難がなかったからでは？

【F】食べ物のテーマは話がはずむよね。

【G】私はよかったと思うけど？

【F】もっと何かしたかった？

【筆者】いや、私が工夫しなかったってことかな。計画通り、目標達成というだけで・・・

g は、筆者がデザインと MF を務めた実践後の振り返りの話し合いの一部である。この後も、筆者以外の実践者や森のともだちが実践活動を高く評価をしているのに対し、筆者はまったく同感できないのである。また、筆者が何を思って「いまひとつ」と言ったのかと、次々と筆者が実践したかったであろう展開を考え出してくれるのだが、そのどれも当てはまらない。筆者も、デザイン案で期待していた以上の活動ができた、その点は評価しているものの、なお「いまひとつ」の気持ちは拭えなかった。引き続き「いまひとつ」の意味を考えた。

h. 筆者→担当教員

何らかの活動をして、葛藤がないことがおかしいのです。よくも悪くも、感情の波が伴はずです。それが凧いでいるのですから、それはあり得ないと感じたのかもしれませんが。それは私の傲慢さかもしれません。「いまひとつ」を突き止めるにはまだ少し時間が必要な気がします。

h は「いまひとつ」を考え始めて5日後の担当教員へのメールである。ここで「葛藤、感情、傲慢」など他者との関係で起こる人間の精神活動に関係することばに気が付く。それは、単なる活動デザインや実践の問題ではないことを意味している。問題のありかは見えない場所にあるように感じられる。現在も残されたままの課題であり、まったく解決には至っていない。しかし、「いまひとつ」はおそらく、「協働」というキーワードに代表される新たな課題の生成を意味しているのではないかと考えている。特に教師間の協働というテーマである。

3.3 振り返りにおける対話

6つの例により、振り返りを行ってきたと理解できる場面の多様性に気づく。また、振り返る先に必ず教育観が見えていることも特徴である。その時点の自分と周辺の要素（他者や教育観を含むさまざまな考え）との関係性を見直し、位置付けの再確認をしている。単に方法を変えたほうが良いかどうか、あるいは時系列に出来事を並べて“振り返って”いるのではない。

ここまで記述してきて明確になってきたことがある。筆者の行った振り返りの特徴として、振り返りの場面で他者の目が多いのは、そこに複数の人がいるから実質的にそうなのだが、筆者自身の中で、ある話題に向かっている「目の数が多い」ことである。gの場合であれば、そこで発言している筆者は筆者ひとりではない。「わせだの森」の一員として、デザイナーとして、MFとして、日本語教師として、過去に経験を持つ日本語教師として…のように、異なる役割を持った相当数の筆者の存在を確認することができる。これは実感として、上記に述べたような感覚を伴っていると言いたいのであって、発言したり、思考したりしている最中に、意識して複数の立場や視点を入れ替えているという意味ではない。視点が多いということは、その視点から判断した発言も含まれるということだろう。その上、それらは互いに対話をする。さまざまな役割から意見を言い合っているのである。

3.4 まとめ(RQ.1)

RQ.1でいう「何をどのように」振り返るかというのは振り返りの頻度が高ければよいというのではない。敏感に疑問に気づき、何度も問い直すというメタ的な視点の習慣化も重要であろうが、何をにおいても、振り返りの“質”である。その質を保証するものとして、2.3で「教育観」に立ち返ることを主張した。すなわち、筆者はどのような「教育観」のもと、コースデザインを作るのか、その「教育観」の具体化を目指したいのはなぜか、筆者は何を理想としているのか、その筆者は何者かーを問い続けることでもあると言える。ういうやらメインの活動のその次が。問いかげの内容を少しずつずらして（広げ、深めて）いくことによって、その問いかげ先の対象の役割も交替していく。それが複数の目を生成しているのではないかと思う。振り返りの場面での、その現象を見る複数の目が重なり合って、複雑に対話していると感じる点も振り返りの質の高さを保証するものであろう。

すでに RQ.1 への明快な答えは記述できていると思う。常に振り返りの大切さを意識しつつ実践できたと感じている。当時の振り返りの事実と記録があり、それらに言及できる状況であるからこそ、それを記述しているまさに“今”も振り返りつつ筆を進めることができている。目の数や対話の面から言えば、記述している今がもっともその目が多く、もっとも活発な議論を行っているのではないかと感じている。

ただし、これで完璧ではない。今回の振り返りで意識した観点以外で重要なものが他にもあるだろう。特に、参加者の“振り返り”の声を採っておらず、参加者の言動について指摘している部分もほとんどが実習者らの観察にとどまっている。この観点は実践の振り返り課題として今後に引き継ぎたいと思う。

RQ.2 に関しては4.5章の考察の後、言及する。

4 活動の「終わり方」を重視しなくてもよいのか

4.1 前提：アイスブレイク、メインの活動

アイスブレイクが重要であることは、初対面の者が集う活動の場では改めて説明するまでもないだろう。緊張を解きつつ、お互いが少しずつ知り合い、メインの活動へと滑らかにつながっていく機能を持つ。また、続くメインの活動こそ、その回のもっとも重要な場面で、デザイナーは、参加者はそれを目当てに参加しているのだろうと考え、活動目標の達成のために工夫を凝らしている。

メインの活動にも活動の流れが段階的に設定される。“クレッシェンド⁵⁾” 的とも言えるだろうか。活動が徐々に盛り上がっていくことを期待し、その活動の最大の見せ場であるクライマックスを迎え、終わる。

「わせだの森」の活動デザインも、そのように設計されスタートを切った。

4.2 課題生成

理屈はない。突然、筆者は実習者Bに対し、そのことばを発していた。

「どうして「終わり」がないんだろう。」

「アイスブレイク」という始まりがあり、「メインの活動」という中盤があり、そこでなぜ突然、終わってしまうのだろう。ものごとの流れとして不自然ではないか。クライマックス後の時間である終盤に当たる「終わり方」をデザインに組み込まないのはなぜだろう。

そして、こう発言した次には、なぜ筆者はこのようなことを言い出したのか、なんのきっかけもなくものごとを思いついたりするものだろうかという疑問が生まれた。

筆者と実習者Bの2人で、1月8日の活動デザイン案を考えている12月のある日のことであった。その回は実習者BがデザイナーとMFを担当する。12日は同じデザイン（テーマ）で筆者がMFを担当することになっていた。

実習者Bと疑問の生まれた背景について議論を始めた。

—全員の発表が終わって、「今日はこれでおしまいです。」と言った後の空気がいきなり和むよね。

—振り返りのとき、Gさんが、活動が終わってからも、趣味の話で盛り上がっていたと言ったよね。

—高校生の彼はお兄さんたちを見習って自然に片付けに参加してくれたよね。

⁵⁾ 音楽の強弱記号の一つで、「だんだん強く」演奏するという意味を表す。

準備された場面では、書いたり、話したりする表現活動は、盛り上がり、楽しみ、活発に議論もできるが、しかし、参加者にある種の緊張やプレッシャーを与えているというのも事実であろう。特に、時間の制約の中で表現しなければならなくて焦ったり、大勢の前で話すのが恥ずかしかったりする。また、隣りの人と自分の話したいことを話すより、既に準備されたデザイナー側からの提案を受け入れ、活動するという選択を余儀なくされているのも事実である。その上、何をどのようにするかという最低限の方法や指示もデザイナー側から提案されている。デザイナーの提案に沿って動いている間は、行為の目的が他者に制御され、参加者個々が責任と自由を所有している“本来の”“自然な”スタイルとは言えないのではないか。いわゆる「教室」から解放されてはいないのではないか。

この時点では、「終わり方」を重視する意義が十分に説明できるほど明確ではなかった。しかし、互いの経験から“どうやらメインの活動のその次に要点がありそうだ”という感覚を共有することとなり、議論以降は、「終わり方」のデザインについて意識するようになった。

ここで改めてデザインの「終わり方」に焦点を当てたやり取りを記述し、この課題が生成された経緯と、その意義を探ってみたい。

4.3 実践例と分析

i. 11月11日 筆者→ML に対して、担当教員→ML

> 高校生のふたりも今日できた新しい友達と一緒に帰ることになり、Gさんとの話を早々に切り上げ、お兄さんグループに混じっていったそうです。

これ、いいですねー このように、森が、net が広がるための node として機能するといいですね。

活動が終わり、建物を出てからの参加者の様子である。偶然、森のともだちのGさんがその場に出くわし、報告してくれた。「わせだの森」を離れてから、参加者同士の積極的な関係の構築が見られる。その日の活動のその後を知ったことが、デザインの「終わり方」に注意を向け始める伏線となっているのではないかと分析している。また、担当教員の指摘により、「わせだの森」が“90分⁶⁾”の活動（特にメインの活動）のためのものではないという意識が強化された。「終わり方」への注目は“90分”のその次へつなげるための始まりとなるという意識から起こったことではないかと類推できる。

⁶⁾ 「わせだの森」の1回の活動は90分であるとして活動デザインを設計している。

j. 11月12日 筆者→実習者Bに対して、実習者B→ML

>発表形式はよくわからないのですが。

発表形式今とても悩んでいるのですが。

11月13日 実習者B→ML

よい発表形式がないか考え中です。

メインの活動、クライマックス⁷の取り扱いに注目した発言である。「終わり」の前段階のデザインの意識化はその前後の段階や流れを考えるきっかけになっただろうと考えられる。

k. 11月20日 振り返り個人メモ 実習者Bの発言を受け

Q. 発表の最後に“シーン”とした時間があった。発言を促そうと問いかけをしてみたが、どのように運べばよかったのか。

A. そこで終わってもよかったのではないか。活動をおしまいにしても、その後のおしゃべりの時間があるだろうから。参加者は自由に話したのではないか。

メインの活動後の「時間」の存在を意識し、その時間も活動の一部であるような認識を持った発言だととらえられる。

l. 11月20日 振り返り個人メモ 活動後の時間のある参加者の発言

「ぼくはこういう活動じゃなくて、もっと日本語の勉強がしたいんです。」

活動の「おしまい」宣言をし、それぞれが片付けたり、帰り支度をしている時のことである。筆者がある参加者と話していると、「わせだの森」の活動内容について1のような提案があった。活動中は言えなかったが、活動後なら言えたのではないだろうか。「おしまい」を宣言した後の時間は参加者の本心が言える時間である。かつ、デザイナーにとってはそれが聞ける時間でもある。

m. 12月4日 振り返り記録

最後に DEEN の話で盛り上がっていてよかったね。

活動終了後、MFもSFも森のともだちもそれぞれの役割を終え、片付けをしている自由な雰囲気時間に、参加者同士で互いに好きな音楽グループが共通しているとわかり、話が弾んだ場面を言っている。当然、活動デザインにはない場面である。参加者自身が情報交換したいことを話し、活発なやり取りが生まれていた。

n. 12月4日 振り返り記録

(作品鑑賞の際の) 投票も全員が集まってリラックスできて話せばと思った

⁷ ここでは作品についての「発表」や、それについての参加者のやり取りを指している。

4回目の活動で筆者は、メインの活動の最後、クライマックスと位置付けられる時間に全員が作品を鑑賞し投票するという形式を導入した。その理由を説明している部分である。「リラックスして話す」ことに価値を置き、それが実現できるようなデザインの設計を行ったという意図を示している。クライマックスではあるが、緊張ではなく、弛緩の時間とすることにより場の活性化を目指した。

o. 12月9日 筆者→担当教員
 数回終わって、この実践にはどのような強弱（特徴）があるか、どこに焦点を当ててデザインを考えておくべきか、少しずつ経験して、わかってきたと思います

デザインへの意識が高まっている様子がわかる。特に、“どこかに焦点を当て”デザインすべきだという認識がうかがえる。

p. 12月26日 話し合い 筆者と実習者B
 「どうして「終わり」がないんだろう。」(4.2「課題生成」で記述したやり取り)

pはちょうど2010秋「わせだの森」の回数としては半分が終わったという時期であった。

q. 12月31日 活動デザイン案 実習者B→ML
 “リラックスタイム”

85-90	●おしまい	・ 次回の活動の予定を説明する。
15:55	・ 次週の予定	・ 1月12日(水) 18:30-20:0
~	・ 表紙・説明・ひも通	・ 表紙・説明用の紙に記入する。さらに、ノ
16:00	し	子で穴をあけ、ひもを通す(穴の場所は各自
	・ リラックスタイム	由・用紙と一緒に配布する)。

1月8日実施の活動デザイン案の「おしまい」の後に”リラックスタイム“が位置付けられ、時間配分された。“リラックスタイム”では、「絵本」作品に表紙をつけ、1冊に綴じる作業をする。

r. 1月8日 振り返り記録 森ともG→出席者
Q. アイスは必ずする？ 次の活動とのつながりがある？
A. 来て、場になじむため

rは活動後の振り返りの際のやり取りである。アイスブレイクに対する疑問や意識、その次の活動（メインの活動）の認識は参加者に共有されていることがわかる。また、その意義も理解されているようである。しかし、なぜアイスブレイクや次の活動（メインの活動）だけが話題になるのであろうか。実際の現象としては、メインの活動後の活発なやり取りが見えている。ただ、活動デザイン案として形式に載っておらず、あるいは、個々にその時間が「語彙化」され、認識されていないことで意識に上りにくいのか。活動デザインの設計上、目を向ける

べき部分がほかにもあるのではないかと振り返る。

s. 1月26日 筆者→担当教員 筆者の勤務校での活動の報告(日本語学校担当クラス19人と短期研修大学生20人の交流活動)

発表する！という最高潮の場面が終わって、少しクールダウンする時間がありました。写真をとったり、連絡先を交換したりする自由な雰囲気が流れたようで、グループによっては昼食を一緒にしたそうです。別の数名は、最後まで片付けを手伝ってくれたそうです。

8

「クールダウン」と名付け、その時間の存在を強調し、「おしまい」の後に起こった様子を記述している。

4.4 「終わり方」に注目する意義

ものごとの流れの単なる違和感や不自然さだけが注目の理由ではない。クライマックスを迎えるとともに、メインの活動を終え、その後の注目に値する現象に目を向けるべきである。4.3の実例のうち、i.l.mなどは活動後の様子であり、活動デザインには載らない＝デザインの範囲外だと考え、その意義を見過ごしてしまいそうだが、その現象が語っていることは重要である。

「教育観」とそこから導かれた活動のコンセプトを実践へと具体化する中継ぎにいるデザイナーからすれば、実現したいすべてがその時間に見えた。その現象には、仕掛けを作っても活性化を促したいと考えている**コミュニケーション活動**や、その場で作り上げていきたい**関係性の構築**や、**楽しめる場**を作るための**互いに配慮する精神活動**がいつも簡単に現れ出てきているのである。苦労の末に活動デザインを設計し、最後に期待以上の相互交渉が生まれていたことに驚きもし、達成感さえ感じるのである。メインの活動のその後にこそ、実習者らが求めてきた「わせだの森」の究極の姿があったと言っても過言ではない。逆に、なぜこれまで、この「終わり」の時間とそのデザインについて（「終わり方」）の議論を耳にしてこなかったのであろうかと釈然としない。

4.5 デザイナーとファシリテーターの違い

「終わり方」に注目することにより、新たに認識されたことがある。デザイナーとファシリテーターの決定的な違いである。デザインとファシリテートを別々の2人が担当した場合は別として、同一人が担当する際には、単に仕事内容と時間的に区別した役割の違いだと考えていた。つまり、実践前はデザイナーの仕事、実践中はファシリテーターの仕事と演じ分けるかのようである。

しかし、実践中もデザイナーであり、ファシリテーターであるという、特にこの二者の役割において、対話を続けていたであろうことが明らかになった。活動

⁸ 筆者は SF として参加。MF からの報告を受け、それを担当教員に報告している。

を終え、これでおしまいだと宣言した瞬間にファシリテーターとしての荷は解かれる。宣言とともに場の緊張感が薄れると感じるのもその所以であろう。そして周囲とのおしゃべりを自由に楽しむのである。

しかし、デザイナーとしての役割は終えていない。だからこそ、この「終わり」の時間をデザインに組み込む重要性に気づいたものと思われる。

デザイナーとファシリテーターが別個の意識の下にあれば、この違いに気づかなかったかもしれない。すなわち、この二つの重要な役割としての個人個人は筆者の身体を通して、一人の中でつながっているのである。

4.6 「終わり方」に注目した理由の考察

「終わり方」に注目したのは同一人のデザイナーとファシリテーターの役割の違いによる対話のはたらきだけではない。「わせだの森」究極の姿であると決定づけたのは筆者の根本にある「教育観」であり、「言語観」である。

「ことば」は社会の中で生まれ、社会の中でその意味を有する。そのため「わせだの森」のコンセプトとして、相互交渉の起こる活動を目指したのである。実を言えば、「わせだの森」の実践では、特に「言語観」について追究する機会を持たなかったと感じていた。しかし、実践をしていく中で確実に意識し、記述し、言及してきたのである。その筆者の「言語観」とその変容については次章に述べる。

4.7 アイスブレイク、メインの活動と「終わり方」の関係

「終わり」の時間が「わせだの森」の究極の姿で、もっとも意義があったとすれば、これに対しアイスブレイクとメインの活動はどのような意義を持っているのであろうか。

「終わり」の時間が究極であれば、最初からそれを目指すか、あるいはそれをメインにして活動してはどうかという声が聞こえてきそうである。しかし、いきなり幅跳びを跳べと言われても思ったように跳べないのと同様、目的のものを充実させるにはそれに足る助走が肝要である。その助走が十分であって初めて、その次も充実する。「現在」が「過去」と「未来」によってのみ認識し得ることに似ている。

ただ、ここで筆者が主張したいのは、活動デザインに関して、どのようなデザインがより「教育観」の実現に向くのか、活動の段階の前後とそれぞれの関係や意義をなおいっそう議論すべきだということである。参加者が、もっとも自然な状態にあって、「ことば」が生まれている時間をどのようにデザインに組み込んでいくかということ、今後問い続ける必要があるのだろう。

5 「つくる」と「ことば」の関係は何か

5.1 教育観と言語観（記号観）

「わせだの森」の実践を記述するにあたり、教育観とコースデザインのあらゆる時点での振り返りによる往還の重要性のほかに、言語観とそれぞれの関係につ

いても述べなければならない。なぜなら、このコースデザインとコースデザインから得られた本質の還元先である筆者の実践と研究のフィールドは「ことば」の学びを問う活動の場でもあるからだ。さらに本稿分析対象の「わせだの森」は「つくる」ことによる活動の場でもある。「わせだの森」は「ことば」や「つくる」ことにより自己表現をする活動が中心にある。

この両者を表現という観点からとらえるなら、「言語観」というより、「記号観」と言い表した方が適切かもしれない。

全回の実践を終了し、10月当初からのさまざまな記録を振り返っていたとき、「ことば」を生み出す可能性を「つくる」ことに託すという本実践のコンセプトについてのやり取りや記述が大半を占めていることに気づいた。初回から最終回までほぼ同様に葛藤を続けている。なぜ葛藤するのかというと、「コンセプト」として謳ったものの、筆者がコンセプトに持たせた意味と、実践の中で見えてくる現象の意味するものに一致がみられなかった、すなわち、筆者の中でコンセプト（理論）と実践（理論が活動によって具体化されたもの）の関係が一貫したものとして位置付けられていなかったからではないかと思う。

5.2 「つくる」と「ことば」についてどのように言及してきたか

t. 10月8日 担当教員→ML

その過程で参加者はどのようなことばを使うことになるのか。

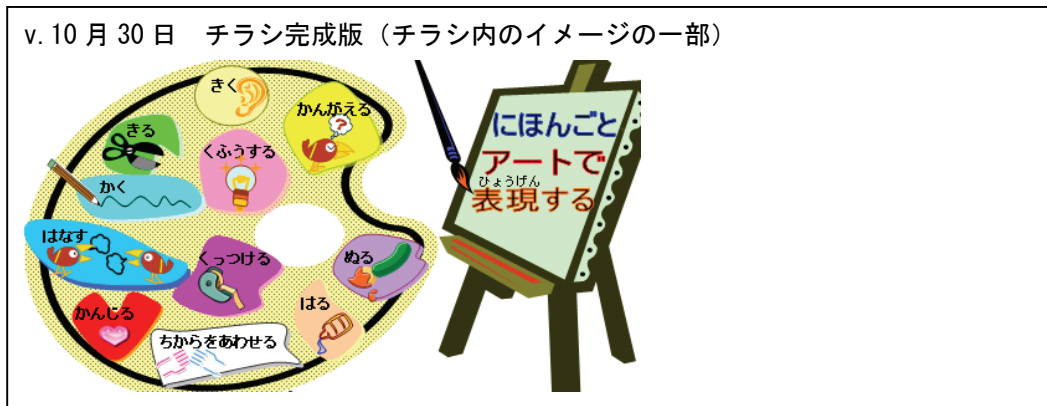
tは担当教員からの、制作途中であった「わせだの森」参加者募集チラシ案についてのコメントの一部である。この時点では、筆者は「ことば」を課題としてとらえていなかった。担当教員がいう「ことば」とは日本語か参加者の母語か、参加者同士で意思疎通ができる言語かという言語の種類や、「書く」のか「話す」のかという「ことば」のジャンルか、「すみません、赤いペンはありませんか。」「これ、借りてもいいですか。」というある場面でよく使われると想定される文型や言い回しのような「ことば」について聞かれているのだというように理解していた。

u. 10月13日 筆者→ML

また、何かを「つくる」ことを目的として、そこに紙やはさみなどの道具とともに、「ことば」があるというような位置付けです。しかし、誰かと一緒に「つくる」ためには（紙やはさみを使うためには）、相互交渉が起こるであろうから、そこに「ことば」がほかの道具以上に強く価値付けられます。

uは院生協力者募集の呼びかけ文の一部である。「わせだの森」がどのようなコンセプトのもと活動を行うかという説明を行っている。「つくる」と「ことば」の関係について言及している。しかし、他の道具的媒介とのみ比較して「ことば」を上位に位置付けているだけで、両者の記号的意味についての関係を語っている

ものではない。



参加者募集チラシには、2010年秋「わせだの森」の活動を、ことばの意味がその場でわからなくても、絵でメッセージが伝えられるようにと工夫した。パレット上の絵の具に配した語は活動場面で表れ出ると予想された具体的な行為を抽出したものである。「きく」、「かんがえる」、「きる」…の各語は、「つくる」表現活動を支える行為である。事前の制作活動や経験から導いた。しかし、それぞれの行為間の関係を把握していたわけではない。ただ、部分としてのさまざまな行為が集合したものが表現活動の過程や表現されたもの（作品）を作り出しているという点のみ明らかに意識していた。

w. 11月21日 筆者→ML

お弁当作り（クラフトです）はどうかと思っています。協力して作業するということがわりと自然にできるテーマではないか、自分の好きなもの、考えていることを形にできる→ことによって、その説明も自分のことばでできるのではないかと考えました。

活動デザインを考える過程で、どのような「つくる」活動を取り入れるべきかと提案をしている。「協力して作業」することには、複数の者が集まって作業する際に起こり得る相互交渉を意識しての言い回しである。また、自分の好きなもの、考えていることを形にすることによって、その形の説明は自分の「ことば」ですることになる。「つくる」という表現と考えるという「ことば」による表現の直接の関係とも読みとれる発言である。しかし、当時はこの現象をメタ的に説明することはできていなかった。

x. 12月23日 筆者→ML (担当教員あて)

私の個人的な学習スタイルの域を越えないのかもしれませんが、みなが作った作品が絵や色などの具体的なものの記憶として呼び起こされると同時にそれとともに経験した時間や空間が呼び起こされて、さらに、そこでのさまざまな人のことばやふるまいも明瞭に蘇ります。「つくる」という創作(制作・製作)活動(の経験)と言語行動と言語習得は強い結びつきがあると感じています。最初に森の「ねらい」をとらえる際には、このような要素は考えていませんでしたが、今後は学習スタイルというアプローチからも、あきもりの「つくる」活動を考えてみてもよいのではないかなと思いました。

12月24日 担当教員→ML

メールにあった感想と提案ですが、認知と情意の補い合い、みたいなものについての指摘のように感じました。言語(外言化されていなくても)と関わりますね。

筆者はxの現象を学習スタイルという観点で分析してみようかと提案している。それに対し、担当教員が認知と情意という観点を提案している。それぞれの視点が置かれている場は異なり、「学習」という面で分析するとすれば、筆者の提案はより外在化した、方略的な部分への発言となる。しかし、両者の視点の違いも、その意味も、担当教員の提案の意味も、完全には咀嚼できていなかった。ただし、それ故にこの解決されない疑問については心に残っており、思考の表層(取り出しやすいところがあるとすれば)にあったのだろうとは思う。「認知と情意の補い合い」については、次節で述べる「心的記号」により説明がつくものと考えられる。

y. 1月8日 振り返り記録

【I】考えたこと、キーワードをさらに絵に表すのが難しかった。抽象的なものを表すときなど。

【筆者】今回は絵だけではなく、文字でもいい、を明示的にしたらどうか。

yは8回目「絵本作り」の回の振り返り記録である。「絵本作り」では、自分の将来について考えていることを3枚のカードに絵で表すという創作活動を取り入れた。絵でイメージし、参加者同士でそこに含まれたメッセージや意味を推測し、相互交渉しながら作者の制作意図へ近づくという目的のためである。

しかし、Iの発言を受け、筆者は「文字」での表現、つまり「ことば」を書くという提案をした。この場では「ことば」以外で表現されたもの(絵)と「ことば」が同様の機能を持ったものであるという認識を示している。

5.3 「つくる」と「ことば」の関係

前節には例の一部を挙げただけであるが、終始「つくる」と「ことば」を話題にし、コースデザインに取り組んできている。これらの例を「つくる」と「こと

ば」の関係をどうとらえているかという観点で分析することにより、筆者の「記号観」の変容が浮かび上がる。

実践当初より、筆者は、aa. 人の「ことば」で表現できない精神機能のある部分は、色や絵など、「ことば以外の形」で表現し得ることを知っていた。そのため、「わせだの森」コースデザインのコンセプトに、日本語だけでは相互交渉ができない、あるいは学習を始めたばかりの参加者の来場を想定して、「ことば以外の表現」活動である「つくる」活動を導入することに賛成したのだろうと解釈できる。上のように解釈できる裏づけとして、ある活動での気づきの経験がある。

筆者は以前、日本語を第二言語として学習する大学生の「作文」科目を担当したことがある。その際、自分を表現する作品を『新聞』形式で表すことを提案し、活動を行った。いわゆる『新聞』のように自分を紹介する記事に加え、見出しをつけたり、写真やイラストを配置したりし、多色で、自分で自由にレイアウトやデザインを考えることを条件にした。「自己紹介」を原稿用紙に書く活動よりも、学生らは生き生きとした様子で参加し、文章表現も含め編集作業を楽しんでいる。ある学生は“作文は嫌い”だが、この活動では夢中になった。なぜそのテーマを選ぼうと考えたのか、どのように作っていったのか、という完成までの経緯を話してくれた。いつもこのような作文なら、“作文は大好き”だそうだ。

作文嫌いが作文好きになった理由は何だろうと思いつつも、その活動が成功したことを受け、そのまま時を過ごした。しかし、確かにこれらが筆者の経験知として根付いていたであろうことを確信している。

ただし、このレポートを記述している現在まで、aa の理由や背景を説明してはこなかった。当然、この現象の意味、つまり、「つくる」に代表される「ことば以外の記号」と「ことば」がどちらもたがいに人の精神内にある感覚や思考を表現する心的記号として作用しており、それらは相互に補完する性質を持っているという考えに至っていなかった。

筆者は、タスクとしての ab 複数人での「つくる」活動は相互交渉を生み、「ことば」にふれ、理解や習得をうながすきっかけになり、コミュニケーションを活性化することを知っていた。

しかし、その時点でアクセントが置かれているのは“複数人”での作業であって、「つくる」と「ことば」の関係ではない。

ところが、本稿をまとめようとしていくうちに、「つくる」と「ことば」の新たな側面に気づいたのである。それには、実践途中の「つくる」と「ことば」に関するやり取りや注意深い観察が貢献しているものと思う。

w の例をもとに言えば、「つくっ」たもの（作品）の紹介や「つくる」過程で、それをつくる理由や、それにまつわる個人的なエピソードという、作者からしか生まれ得ない「ことば」が語られる現象の存在をとらえていたと言えよう。すなわち「作者からしか生まれ得ない「ことば」というのは、本人の深い思考の形

跡が見える「ことば」であり、本人の精神内での葛藤をくぐりぬけてきた「ことば」である。

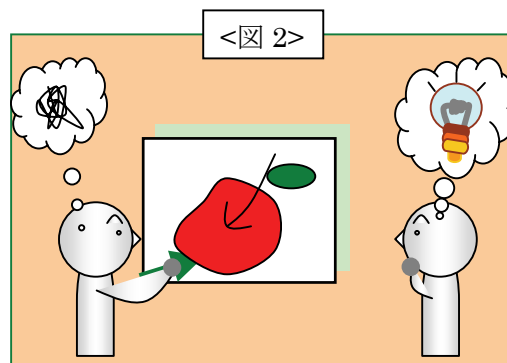
このように論を展開してきて、さらに振り返って思う。実践の数々の現場で、参加者は二つの「ことば」を使っていたことを思い出す。一つは参加者にとっては既に自在に使える「ことば」であって、「こんにちは」というあいさつに始まり、自分の希望を伝えたり、交渉に使う「ことば」であったりする。もう一つは参加者自身に課題が生まれ、その理由や背景を探り、自分の思考を掘り出さんとする「ことば」である。それは参加者にとって新たな自分に向き合う過程であり、自己の創造の過程である。後者の「ことば」は自在に使えるという次元の存在ではなく、感覚や思考をとらえた瞬間を言い表す、精神内の動きと同時に初めて生まれる「ことば」である。

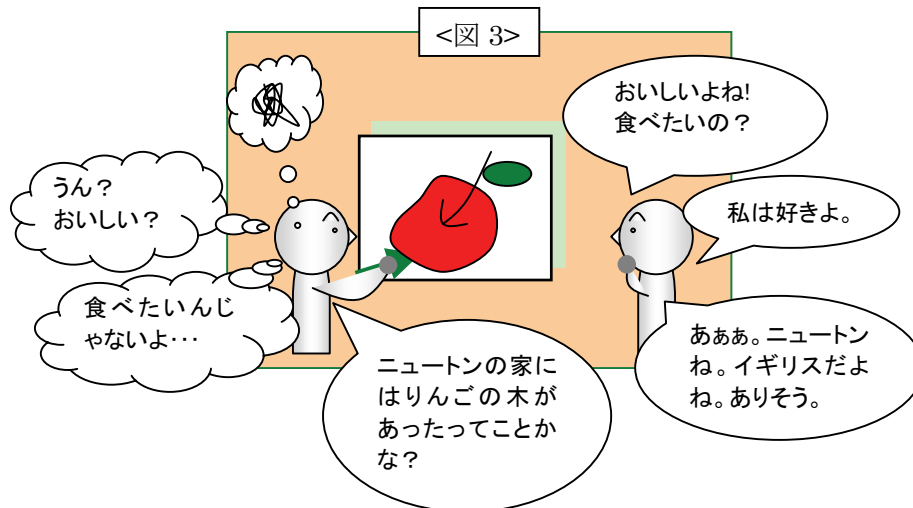
個人の精神の内部にあるものが、絵画や音楽などの「ことば以外の表現形式」で、他者が認識できる場へと外面化されたとき、同時に他者がそこからメッセージを受け取った瞬間に絵画や音楽なども“私”と他者との精神間を往来する心的記号かつ伝達記号となる。しかし、それが「ことば」で説明されない限りは感覚の域を超えず、互いに同様の感覚を共有したと言えるかどうかの判断はできない。メッセージ伝達の確実性は保証されないということである。(図2・図3)

しかし、精神内の思考でも、精神間でのコミュニケーションでも<心的記号>が媒介となっている。そうであれば、「つくる」過程と結果は、<心的記号>として精神の内部を表す「ことば」と同様、個人の内面を表現し、理解し得るという機能を有していると考えてよいのではないだろうか。

また、「ことば以外の表現」で、精神内にある感覚の一部は伝わるという点、「ことば」によって感覚のすべてが伝えられるわけではないという点で、互いに補い合い、力動的な表現意図を生む役割があると考えられる。このような考えは、両者は精神の内部という同一の起源から発生しているという点で説明がつく。

この発生起源が背景にあるため、「ことば以外の表現」が、他者との交渉のための「ことば」を生む媒介として有効になってくる。言い換えれば、「ことば」と「ことば以外の表現形式」である<心的記号>を媒介として、「ことば」による相互交渉をし、感覚やまだ現れ出てきていない思考を「ことば」で表すことが可能になり、互いの考えを理解することへとつながっていく。





6 総括

6.1 「活動の終わり方」と「つくる」、「ことば」の関係

さて、ここで再びtの問いかけを考えてみたい。

「その過程で参加者はどのようなことばを使うことになるのか。」-現在の筆者なら、他者とのコミュニケーションとして機能する「ことば」と自己を求め、思考する「ことば」のどちらもだと答えるだろう。願わくば、「わせだの森」では他者と相互交渉をすることによって、自己を知り、考え、発見する「ことば」を少しでも多く獲得してほしい。「ことば」を獲得すると同時に新たな自分に出会ってほしい。そこから、自分自身の社会での位置付け、生きる意味を問うてほしい。

そして、デザイナーとして、「終わり方」に注目し、それが課題として顕在化したのも、まさに、筆者の「教育観」として、「わせだの森」に自己の発見と創造を期待しているからである。「終わり方」に注目するという課題が象徴しているものは、自己の発見と創造は、参加者が自然に、主体的（互いに自分から選んで）に、他者との相互交渉を行うことを媒介にして成立つ（4.4参照）、その場をどう設計するかという議題の提案と言える。

6.2 まとめ (RQ.2)

最後に、3章の冒頭で述べた RQ.2 について考察をしておこうと思う。「「コースデザインは振り返ることにこそ意義がある」という仮説がどう証明されたか。」という問いについてである。

3章では、コースデザインの前段階において、「教育観」に照らしてどのように振り返りを行ったか、その意義は何かということ为例を挙げつつ記述した。4章では、振り返りを繰り返す中、コースデザインの途中で新たな課題（活動デザインの「終わり方」）を発見し、その課題の本実践との関連を「教育観」に照らして述べた。5章では、「わせだの森」での全活動を終えて、全体を振り返って気づいた「言語観（記号観）」について現時点での筆者の考えを考察し、4章の課題と

の関連を述べた。

以上のように、コースデザインの振り返りによって、先にあった課題が証明せられ、観点の深まりも変容を遂げた。その上、別の課題が生成され、それまでの認識を更新するとともに、対象へのアプローチの方法も新しくなっている。今、導き出された議論を見渡してみると「わせだの森」の実践が非常に充実した時間であったことがわかる。

上記の現象からもっとも強調されるべきことは、今ここに、振り返る前の筆者とは異なる筆者在るということである。その異なりはこれまで筆者が見たことも、出会ったこともなかった筆者自身を意識の下に引き上げ、筆者にそれをわからせている。

コースデザインは振り返ることにこそ意義がある。その意義は、筆者が筆者自身を知ったということによって証明された。筆者が筆者自身を知ったというのは、その結果を言っているのではなく、その経過を指している。コースデザインを通して筆者が筆者自身を知ることにより、筆者の「教育観」がますます明確になっていく。それを基に再び、その「教育観」の具体化、つまりコースデザイン設計への挑戦が可能となる。振り返りはコースデザインの表層にある、ある方法の是非を判断するためにはなかった。筆者の精神の深層にはたらきかけることが、ほかにどのような方法で可能になるというのだろうか。

7 おわりに-いまだ森の中-

初めに、「わせだの森」を通り抜ければ「日本語教室」運営の何らかの示唆が与えられようことを期待していると述べた。ところが、「わせだの森」は広く、深く、ときに混沌としており、そう簡単には抜け出せない。森の入り口から宝物の在り処まで、目印をつけておくべきところには“パン”ではなく、慎重に小石を置いてきたと思っているのだが、もはや、引き返すこともできなければ、出口も見えない。6章までに述べたことは、いくつかの目印を拾い上げることができただけで、大部分（99%）が説明できていない。本稿で述べた課題以外にも、緊急に議論しておくべき課題がある。特に“協働”に関してである。意味深な資料を残したまま、一旦、終わりにしなければならないのを残念に思う。

本稿の書き始め、構想段階では、「わせだの森」で見えた特徴的な現象は、偉大な理論との関係で述べられそうだと考えていた。ヴィゴツキー、バフチン、ワーチなどの言語論（記号論）を引用、参照しつつ解析しようという試みである。一部、「ことば」の「精神内」、「精神間」のはたらきや、「心的記号」、「媒介」、「行為」（「わせだの森」では「つくる」行為やその過程、他者との相互交渉などの行為を指す）、「対話」などの語は、少なからず偉大な先輩たちの思想をほんの少し“読みかじった”筆者の受けた影響を示している。しかし、所詮は“読みかじり”レベルでしかないのである。力不足を言い訳に、次回に譲る課題として筆を置く。

「わたしに何ができるだろう。」-次の航海は荒波でも、大洋でも、舵取りは少しはうまくできるかもしれない。

参考文献

- 池上摩希子 編(2007)『地域日本語教育実践研究 2006年度 春・秋学期レポート集』早稲田大学日本語教育研究科
- 編(2008)『地域日本語教育実践研究 2007年度 春・秋学期レポート集』早稲田大学日本語教育研究科
- 編(2009)『地域日本語教育実践研究 実践研究(1)報告集 2008年度 春・秋学期』早稲田大学日本語教育研究科
- (2009)「「教室」の解体が創出するもの・「にほんご わせだの森」の実践から考える対話の可能性」『日本語教育の過去・現在・未来3・教室』((第3部第4章)凡人社
- 編(2010)『地域日本語教育実践研究 実践研究(1)報告集 2009年度 春・秋学期』早稲田大学日本語教育研究科
- (2011)「地域日本語教育の在り方から考える日本語能力」『早稲田日本語教育学』9, 85-91
- 国際交流基金(2006)『国際交流基金 日本語教授法シリーズ 第1巻 日本語教師の役割・コースデザイン』ひつじ書房
- 柴田義松(2006)『ヴィゴツキー入門』寺子屋新書
- 細川英雄, ことばと文化の教育を考える会(2008)『ことばの教育を実践する・探究する 活動型日本語教育の広がり』凡人社
- (2005)「実践研究とは何か-「私はどのような教室をめざすのか」という問い-」日本語教育 126, 4-14
- ホルクウィスト, マイケル(1994)『ダイアログの思想-ミハイル・バフチンの可能性』(伊藤誓訳) 法政大学出版局
- むさしの参加型学習実践研究会(2005)『やってみよう「参加型学習」!日本語教室のための4つの手法 -理念と実践-』スリーエーネットワーク
- ワーチ, ジェームス・V (2004)『心の声-媒介された行為への社会文化的アプローチ』(田島信元ほか訳) 福村出版