

メモリーワーク

—協働での記憶分析によって、個人と社会の関係を探る—
Memory-Work: Knowing Ourselves by Analyzing Memories

山本冴里 (シャルル ド ゴール リール第三大学)
YAMAMOTO Saeri (Université Charles-de-Gaulle-Lille 3)

要 旨

本稿では、前年の実践研究フォーラム発題経験とそこで得た問題意識を記した上で、「記憶を分析対象としつつ、現在の自分の立ち位置についてより深く知るため」に適した方法論として、80年代にフェミニズムの分野において西独で開発された、メモリーワークという質的研究法の概要を記す。また、同方法論の日本語教育実践における適用例を簡単に報告し、次いで日本語教育研究への適用可能性についても検討する。

Memory-work, a qualitative research method created by Frigga Haug in the 1980s in the domain of feminist research, is an effective way to know oneself by analyzing one's own memory in collaboration with others. With regard to the pluralism of analyses, it gave me a partial answer to my doubt of about the relevancy of my own previous research. This paper aims to examine the possibility of applying memory-work to the JFL classroom program and related research.

【キーワード】 メモリーワーク、記憶、協働、アイデンティティ、フランス人

1. 記憶を遡るという行為の陥穽

筆者は昨年の実践研究フォーラムで、「なぜ私はこれをするのか—実践を振り返り、それを規定する様々な要素を捉える」というタイトルで発題し、その内容を山本(2008)にまとめた。これは前年までの自分の授業実践について「なぜ私はそのような形で授業を行っているのか」という内省を繰り返し、記憶を遡りつつ、教師としての自分を規定する信念や理論を発見することを目的としたものである。

同発題をめぐる経験を通して、筆者は大きな収穫を得たが、その一方で、記憶を遡るという行為について幾つかの疑問や不安を感じたのも確かである。中でも「自分自身の過去を対象に単独で考察を進めている以上、独善的になってしまう可能性は免れまい。また、自分自身にとって、あまりに自明な出来事であるがために、意識化されにくい事柄も存在するのではないか。そして実はそのような要素こそが、本質的に私の実践を規定する重要な要素だと言えるのではないだろうか」という疑問は抜きがたいものであった。

では、このような疑問に答えるために有効な研究方法とはどういったものか。記憶を分析対象としつつ、現在の自分の立ち位置についてより深く知るためには、どうすればよいのか。

先行研究を調査した結果、メモリーワークという研究方法を見つけた。これは80年代にフェミニズムの分野において西独で開発された質的研究法であり、協働で自分達自身の記憶を分析することによって、自己のアイデンティティ形成過程における、社会と自分自身との相互関係に光を当てる方法論である。

本稿では、協働的内省の技術としてのメモリーワークを簡単にまとめたうえで、この方法論の日本語教育実践ならびに研究への適用可能性について検討する。

2. メモリーワーク

2-1 メモリーワークを生み出した問題意識

メモリーワークはフェミニズムを研究領域とする Frigga Haug らの女性グループによって、80年代に西独で生み出された。¹ 同グループで女性の身体に関する話になった際、全員が、「きちんとした姿勢をしなさい」「腕を引っ込めて。その方がいい」など、様々なアドバイスを受けた記憶を想起したという。その議論を契機として、Haug らは「女性としての自分達を構成してきた歴史的な過程」に注目し、「社会的な意味において自分達がどのように女性になったか」だけではなく、「いかにして女性の身体が生物的-社会的統一体として作られてきたか」という事にも研究の焦点を合わせようとした。(Haug et al 1987: 30)

より大きな枠組みでいえば、Haug らは、「必然的に所与の社会的カテゴリーの中に生まれ落ちる人間が、自分自身を構成しつつ、同時に社会的カテゴリーの再生産を続ける過程」に関心があり、そこで、「個人が自分自身のアイデンティティを構成していく過程」と、「物事が客観的な意味において事実であるかどうかではなく、それが個人にとって、どのような重要性を持つものなのか」ということに注意を払おうとした。(Haug et al 1987:40)

この枠組みを基本として、フェミニズムの分野において問題を設定すれば、「女性としてのアイデンティティ構成が他者への従属に繋がるという事態は頻繁に見られるが、それはどういった過程なのか。また女性達自身にとって、それはどのように重要なのか。女性達自身は、その過程においてどのような役割を果たしているのか」ということになるだろう。前述の、生物的-社会的統一体としての女性の身体の問題は、その下位問題の一つということになる。ウィリッグ (2003: 171) の言葉を借りれば、Haug らはこの問いに対して「社会的な役割や規範を持ち出すことで、人々が圧迫的な社会関係を再生産する理由を説明するのでは満足できず、個人が社会的な世界を時間をかけて処理し、社会との相互作用に意味や喜びを見出そうとする複雑な状況を探求」しようとした。

Haug ら自身の言葉では、探求の姿勢は次のように語られる。

我々は、人間とはただ単に規範に沿うというのでもなく、単純な方法で形成され得るものでもない、という仮定から出発した。アイデンティティは模倣を通して形成されるわけでもなく、単純な再生産や所与のパターンにそって形成されるわけでもない。人間の行動能力は、所与の社会空間の中であってなお、個々人がそれぞれ意味ある人生を送り、それぞれの満足を見つけることへと我々を導く。

Haug et al (1987: 42)

ここでは、アイデンティティは、それ自体を作り出すものとされている。メモリーワークはそのアイデンティティ形成過程に光を当てるために記憶を扱う。記憶を分析する質的研究法といえば、ライフヒストリー研究（個人が主観的な立場から自身の経験や生涯を再構成したライフストーリーを主たる対象とする）が有名であるが、メモリーワークとライフヒストリー研究との差異は、大きく分けて3点ある。次に、その3点をまとめる。

2-2 メモリーワークとライフヒストリー研究との違い

メモリーワークの英語文献が出たのは1987年であり、特にオーストラリアの研究者を刺激した。Crawfordら(1992)は、メモリーワークに惹かれた理由を、次のように記している。

彼女(Frigga Haug)の考えは、従来の、例えば心理学と社会学、マルクス主義とフェミニズム、教えることと研究、理論と実践、主体と客体といった区別や障壁を超えていく。彼女は、経験とはリソースであり、理論化および研究の基盤として認められなければならない、と強調した。彼女の方法論は、実証的(empirical)でありながら経験論的(empiricist)ではないという、特に興味をそそるものであった。(中略)メモリーワークは、我々の経験を書き留め、定式化し理論化するための方法を与えてくれる。

Crawford et al (1992: 3-4), () 内本稿筆者追記

Crawfordら(1992)が上記で挙げている、区別超越についての例のうち、特にメモリーワークという方法論に内在的である特徴は、主体と客体との区別超越である。なぜなら、メモリーワークは、「研究主体と研究客体が同じ人間である時のみ(Haug et al 1987: 35)」成立するからである。メモリーワークは、「あらかじめ規定された社会空間における個々の自己の構成プロセスを迫るようデザインされて」(ウィリッグ 2003: 171)いて、つまりそこで目的とされているのは、自分のアイデンティティを構成する際に、自分自身がどのような役割を果たしているのかを探求することである。メモリーワークにおいては、他者の記憶だけを扱うことは不可能であり、研究者として研究グループに参加した者自身の記憶を扱わなければならない。従って、聞き取り調査などは不可能である。これを、ライフヒストリー研究との違いの第1として挙げる。

ところで、自分自身の記憶を研究対象とする、というだけならば、自分の授業実践について「なぜ私はそのような形で授業を行っているのか」という内省を繰り返し記憶を遡った、前述の山本(2008)と変わらない。そして、「自分自身の過去を対象に単独で考察を進めている以上、独善的になってしまう可能性は免れまい。また、自分自身にとって、あまりに自明な出来事であるがために、意識化されにくい事柄も存在するのではないか。そして実はそのような要素こそが、本質的に私の実践を規定する重要な要素だと言えるのではないだろうか」という疑問も解決しない。

ここに記されている2点の疑問のうち、2点目については、メモリーワークにおいても、未解決のままである。² しかしながら、1点目の独善性の問題は、以下に記述する、ライフヒストリー研究とメモリーワークとの第2・第3の違いによって、解決できているものと考えられる。

ライフヒストリー研究とメモリーワークとの第2の違いは、メモリーワークの場合は研究が複数でなければ行えないという点である。メモリーワークは常にグループで行われ、グループ参加者全員が、自分自身の記憶を文章にし、研究対象として提供する。また分析段階においても、メモリーワークには複数の記憶間の共通点や相違点を探る横断的分析という段階が組み込まれていて、常に複数性・協働性が前提とされている。

第3の違いは、比較的長期に渡る歴史を扱うライフヒストリー研究とは異なり、メモリーワークでは、特定の一場面の記憶のみが、ごく些細な点まで入念に再現・検討されるという点である。再現される特定場面の時間的長さは、短ければ数分、長くても数時間である。短時間の特定場面を検討する理由は、特定場面の記憶には「対比や矛盾、あいまいさや非一貫性など、自己構成のプロセスを語る『荒削りな切り口』が含まれる」ためである(ウィリッグ 2003: 172)。ここには、そのような「荒削りな切り口」からは、自分のアイデンティティ構成について、新しく多くの事がわかるであろうという前提がある。逆にいえば、決まりきった「滑らかな切り口」からは、新たな自己理解は生まれえないということになる。そこで、記憶を想起するための刺激語としても、「初恋」などといった、それまでに何度も思い返されたり話されたりしたことのあるような言葉よりも、「触ること」などといった具体的な言葉のほうが適切であるとされている。前者は分析のための切り口(矛盾や非一貫性)がない、軽薄でもっともらしい記憶を生み出すばかりであるという。

以上、複数性・協働性(第2の違い)と、短い特定場面を分析するという特徴(第3の違い)によって、メモリーワークにおいては、自分の過去について単独で考察を進めるケースとは異なり、独善的に自分に都合のよい物語を組み上げてしまうという可能性が、かなり軽減されると言えよう。

次に、メモリーワークの手順について記述する。

2-3 メモリーワークの手順

本項の記述は、Haugら(1981, 1987)が開発し、Crawfordら(1992)が精緻化したガイドラインに基づいている。メモリーワークには、大きく分けて3つの段階がある。第1段階で記憶を書き、第2段階で記憶を分析する。第3段階では、そこまでの段階で得られた分析対象(記憶および第2段階での記憶分析部分を文字化したもの)から新たな理論構築を目指す。各段階の下位ステップは、次の通りである。

第1段階<記憶を書く>

- ・ 刺激語を選択し、そこから想起されたある特定のエピソード、行動、あるいは出来事について、瑣末で取るに足りないと思われる点まで含め、出来る限り詳細に書く。その際、必ず第三者の視点をとる。一人称は使わない。
- ・ 記憶を書く際に、鍵になるイメージや音、味、臭い、触感などについて思い起こすことは有効である。しかし、解釈や説明、自伝的要素を含めてはいけない。
- ・ できるだけ初期の記憶について書く。

記憶を書く際に一人称を使わないのは、解釈や説明、自伝的要素や自己正当化を避けるためである。例えばパートナーとの喧嘩について書こうとする時、一人称を使ってしまっただけでは、自己正当化を回避することは至難となる。できるだけ初期の記憶について書くべきだとされているのも、同様の理由による。Crawfordら(1992: 7)によれば、「大人になってからの記憶についての記述は子供時代の記憶よりも格段に長くなる上に、陳腐な言い回しばかり使われる」傾向があるという。とはいえ、上記のルールは絶対的・固定的だというわけではない。テーマによって、手順に幾らかの変更を加えることは、当然のこととし

て認められている。たとえば、後述の日本語教育授業実践における適用例では、「できるだけ初期の記憶について書く」ことは、条件に含めなかった。

第2段階<記憶を分析する>

- ・ 研究グループの各メンバーが、書かれたひとつひとつの記憶について、意見や感想を表明する。
- ・ 逐語的分析：描かれた出来事（記憶）に現れている陳腐な表現・一般化・矛盾・文化的規範・メタファーを特定する。ここでは一文ずつを分析する。
- ・ 横断的分析：複数の記憶間の共通点と差異を探す。その際、比較の仕様がなさそうな出来事（記憶）に共通して現れている要素を探すことにも、注意を向けなければならない。
- ・ 研究テーマについての理論・一般的通念やイメージについて議論する。
- ・ 記憶に描かれていない事柄（しかし、現実には期待されうる事柄）について検討する。なお、第2段階のここまでの議論は、すべて録音され文字化された上で、第3段階での分析対象となる。
- ・ そして、もう一度記憶を書く。

第2段階の最後のステップでは、同じ記憶について改めて記述することが想定されている。第1段階においても、この第2段階の最後においても、解釈や説明、自伝的要素や自己正当化を入れないで書くといった約束事は変わらないのだが、先行研究の多くでは、2つの段階での記憶記述には差異がある。ウィリッグ（2003:175）によれば、これは、逐語的分析・横断的分析を経た上で「記憶をあらためて記述する際に、「同一の」出来事を意味づける異なる方法が求められるので、意味の構成プロセスにより鋭敏に気づくことができる（括弧・太字とも原文ママ）」ためである。

第3段階<統合と理論構築>

- ・ 幾つかの刺激語をもって第1・第2段階を繰り返した後、そこから分かった知見をまとめ、同時に逐語的分析、横断的分析部分の録音をも分析対象として統合しつつ、理論構築を試みる。そして論文を書く。

2-4 メモリーワークによる達成と限界

現在まで、メモリーワークを使った研究は、主に、女性と身体の関係（Haug, 1987）や、女性と情動との関係（Crawford et al, 1992）、女性と性的実践との関係（Kippax et al, 1990）、女性と政治的権力との関係（Haug, 1992）などをテーマとして扱ってきた。³ 男性研究グループによる研究（Pease, 2000）もあるが、数は少ない。メモリーワークはまだ歴史が浅く、この方法論が適用されている分野も、上記のように、ほぼフェミニズムの分野に限定されている。日本では、管見の限りでは、メモリーワークを使用した先行研究はまだない。⁴

ウィリッグによれば、メモリーワークはその実践者を変化させる能力を持つ、強力な研究方法である（ウィリッグ 2003: 187）ものの、次のような理論的限界と、複数の実践的限界がある。（ウィリッグ 2003: 181-184）

理論的境界

- a) 現在において生成された記憶が、当時のこと・当時その出来事に帰属された意味を正確に捉えていると言い切ることはできないのではないか。
- b) メモリーワークでは、何度も繰り返されて反省を必要としないような、習慣的でルーチン化した出来事の持つ意味を捉えることは難しい。

理論的境界の b) は、本稿の初めに記した、筆者が自分の研究に対して感じた疑問の2点目（「自分自身にとって、あまりに自明な出来事であるがために、意識化されにくい事柄も存在するのではないか。そして実はそのような要素こそが、本質的に私の実践を規定する重要な要素だと言えるのではないだろうか」）に対応するものである。メモリーワークにおいても、この疑問は解決されない。

しかし、あらゆる場合において限界のない、完全な質的研究方法など存在しないということも確かである。また、研究の実施にあたっては、あくまでもメモリーワークという方法論が先にあるのではなく、リサーチクエスションに対して有効な手段として予想された場合にのみ、この方法論を使用するのだと考えなければならない。では、日本語教育実践および日本語教育研究という文脈において、メモリーワークが有効に働くのは、どのようなリサーチクエスションが設定された時だろうか。次節では、メモリーワークの、日本語教育実践および研究への適用可能性について検討する。

3. 日本語教育実践と研究への適用可能性

前述の通り、メモリーワークは主にフェミニズムの分野で使われている研究法であり、現在までの時点では、言語教育との強い接点はない。しかし、メモリーワークの「何度も書き、話し合い、分析を繰り返す」という行為が主体の書き手としての能力に影響を与えることは疑いの余地がないし、メモリーワーク開発者である Haug らの関心対象である、「個人が自分自身のアイデンティティを構成していく過程 (Haug1987: 40)」は、異文化において学習者が第二言語を習得していく過程を研究するにあたっての、本質的な課題の一つと言えるだろう。さらに、「物事が客観的な意味において事実であるかどうかではなく、それが個人にとって、どのような重要性を持つものなのか (Haug1987: 40)」という問いは、「個人」を「学習者」とした場合において、教師や研究者のみならず、学習者本人にとっても、興味深い問いとなるはずである。

従ってリサーチクエスションによっては、メモリーワークは、日本語教育実践および研究の分野においても、方法論として適合し得る。以下では、まず教育実践におけるメモリーワーク適用例を簡単に報告し、次いで、教育研究の分野におけるメモリーワーク使用の刺激語例を挙げる。

3-1 日本語教育実践への適用例

本項では、フランス・ブルターニュ地方の高等教育機関 Institut de Management Europe-Asie (以下 ISUGA。本稿執筆時点での勤務校とは異なる) における、メモリーワークを取り込んだ2ヶ月間の授業実践について簡単に報告する。実践には、日本あるいは香港での滞在

を終えたばかりの、2年生の学生4名が参加した。ISUGAの入学資格は「中等教育修了資格(Baccalauréat)の取得後、2年以上高等教育機関で学んだこと」であることから、日本の教育制度に呼応させた場合には、大学の4年次相当ということになる。

授業実践を行うにあたっての問題意識は、例年、アジアでの短期滞在を終えた学生達の言葉に、出発前よりも「私=フランス人」を意味する言葉が増えると感じたところに発している。(例：フランス人だから、私はとても○○な人)

では、学生達は、この「フランス人」という概念を巡って、日本でどのように他者との関わりを持ち、どのように振舞っていたのか。その答を出してもらいたいと思った。これが授業計画を立てるにあたっての動機である。

実践に参加した学生達は、週に5回の日本語授業を受けており、そのうち4回までを本稿筆者が担当していたが、メモリーワークには、そのうち、週1回分のみを充てた。授業時間枠内でメモリーワークに充てた時間は、1.5時間×8回の、計12時間である。ただ、参加者が4名と少ないことから、記憶を書く際には、授業時間外での個人支援も頻繁に行った。

実践開始前に、前述の個人的動機とメモリーワークという方法論とについて学生達に簡単に説明した上で、授業時間を使用してメモリーワークを行うことと、その過程での議論を録音することへの同意を得た。各自に自宅でメモリーワークについての最も基本的な文献(Haug et al, 1987)を読んでもらった上で、授業では、「フランス」あるいは「フランス人」を記憶想起のための刺激語として、メモリーワークの第1・第2段階の途中(横断的分析)までを行った。⁵ なお、同実践への参加は、成績評定の要素には加えなかった。

本稿では、紙幅の都合から、4人それぞれの記憶が書かれた過程や分析について詳しく報告することはせず、1つの記憶と、それに対する分析結果のみを簡単に紹介する。下の記憶は、シジル(仮名)によって書かれたものであり、この形になるまでに、何回かの書き直しと書き直しを経ている。なお、日本語で表現できない事は書かれない、という事態を避けるために、フランス語でも、同じ記憶について書くように求め、教師は日本語版の完成に向けてシジルとやりとりをする際に、それを参考にした。

その日シジルは、難しい漢字のテストがあった。彼は「結婚式」の漢字だけ書くことができた。漢字のテストの後、ゆりというシジルの学校の友達に彼を待っていた。ゆりと一緒に昼ご飯に行った。ゆりは彼のために弁当を作ってきた。ご飯と魚と最高の物はハム巻ききのこだった。昼ご飯の時、シジルは彼の家を説明した。ロビーに二人、人がいた。ベップさんと、一人の日本人(名前を忘れた)は、シジルの答えを待っていた。ベップさんはとても面白い人だ。彼の大きな目は光った。それは本当に楽しそうだった。シジルは「たくさんのフランス人は大きくてきれいな家がある」と言ったら、その時、皆は驚いたみたいだった。彼は、それはすごくないと言った。彼は皆を安心させた。もちろんフランスにも、狭い家もある。その後、シジルは冗談を言った。彼は城に住んでいたと言った。シジルの考えでは、日本人はフランス人を luxe だと認識している。

luxe: デラックス・高級 (山本追記)

シリルの記憶のうち、太字部分は、第2段階の逐語的分析において、文化的規範に沿った行動（女性が弁当を作る）として指摘された部分である。波線部はクリーシェ（陳腐な言い回し）として、囲み線部分は一般化として指摘された。

次の段階の横断的分析において、4つの記憶のうちすべてに共通していた事柄は、そのどの場合においても、記憶を書いた学生が自分から積極的に「フランス人」を名乗り、あるいは、自分をフランスに同化させるような言動をとっていたということである。上記のシリルの記憶においても、シリルは自分から「フランス人」の話題を持ち出している。それを「大きな」家という肯定的要素に関連づけた上で、しかも自分は「城」（「大きな」家を超えるということが暗黙のうちに理解されるだろう）に住んでいた、というように、さらなる価値付けを行っている。

この実践においては、メモリーワークを通して、参加した学習者が、「日本で、しばしば積極的に「フランス人」という「イメージ」を背負って振る舞い、肯定的な自己イメージを把持することで、好意・恩恵などの利益を得ていた」ということがわかった。そして、これは「自分は日本で『ガイジン』として扱われることが不満だった」という彼らの自己認識と矛盾するものであった。なお、授業では上記矛盾の指摘後、「研究テーマについての理論・一般的通念やイメージについて議論する」段階で、学期が終了してしまった。⁶

この実践に対する評価は、2つのレベルでなされなければならない。研究というレベルと、授業実践としてのレベルである。メモリーワークの第2段階さえ終わられなかったことから、これは、『フランス』『フランス人』という概念は、日本・香港での短期滞在において、どのように経験されたか」というテーマの研究としては、不十分であることは明らかである。

授業実践としては、大きく改善の余地が残ってはいるものの、上記矛盾にまで辿りついたことには意味があり、これを授業実践に取り入れたことは、異文化体験を通して自己理解を導くための方法論として、有効であったと考えられる。ウィリッグ（2003:172）によれば、メモリーワークは「私たちがどのように私たちになったのかを探る方法」であり、それは、「どうしたら私たちが異なる自分でありえたのか、ありうるのかを語るものである」。授業実践に参加した学生達は、メモリーワークによる意識化を経た上で、次の機会には「〇〇人」という概念を巡って異なる振る舞いをすることができるかもしれない。

3-2 日本語教育研究への適用可能性

メモリーワークを使うことによって、「わたしたちが日本語教師としての自分自身を作り、かつ日本語教師というカテゴリーを再生産するような既存の社会構造へ参加していくプロセス」に光をあてることができると考えられる。したがって、教師一般または日本語教師という職業において問題となりうるような概念の意味構成をテーマとすることが、有効となる。

例えば、教室における教師と学生の権力関係に興味があるなら、「支配」や「～てください」「～なければなりません」の刺激語は有効であろう。「非母語話者」「母語話者」「日本人教師」といった刺激語は、非母語話者教師・母語話者教師、あるいは両者の関係に特有の問題を浮かび上がらせる可能性がある。日本国内における、日本語学校非常勤講師職の地位の不安定および恒常的な低収入や、時間外長時間労働を問題にするのであれば、「収

入」「準備」などの刺激語を使って、記憶を書くことができる。

本稿筆者は、メモリーワークの魅力的な点は、自分自身にひきつけた問題として個人と社会との関係を考えられるという点と、そうでありながら独善的な主観に傾きすぎないという点であると考えている。上述のような問題例の意味構成は、日本語教育研究の分野では、まだ十分に検討されていないため、メモリーワークという方法論が達成するであろう知見は、決して小さくはない。

4. まとめと課題

本稿では、まず、自分の過去の研究方法に対する疑問を述べた。そして、その疑問に答え「記憶を分析対象としつつ、現在の自分の立ち位置についてより深く知るため」に適した方法論として、メモリーワークの概要を記した。また、同方法論の日本語教育実践ならびに研究への適用可能性について検討した。メモリーワークは複数性・協働性を前提とした方法論であるので、今後は協働研究者を募った上で、同方法論を使用しての実践と研究を重ねていきたい。ここでいう実践と研究には、もちろん実践についての研究＝実践研究も含まれる。

注

- (1) メモリーワークに関する最初の文献は Haug らによる 1981 年の Fraenformen. Alltagsgeschichten und Entwurf einer Theorie weiblicher Sozialization (Women's Forms: stories of the everyday, and outline for a theory of female socialization) である (Haug1987: 285) が、同書は他言語に訳されておらず、またドイツ語書籍としても絶版の様様である。以上の理由により、本稿筆者は同文献が未見であることを記しておく。
- (2) 2. 4. の理論的限界 b)参照。
- (3) ドイツ語での文献は他にも数多くあるようだが、ここでは英語で書かれたもの或いは英訳されたものを挙げた。
- (4) 日本でのメモリーワークの名を冠した研究には、在木・飯田 (2004) 「学校体育におけるジェンダー形成—大学生のメモリーワーク分析から—」がある。しかし、同研究において用いられている方法論は、記憶について書くという点を除いては、本稿で記述しているメモリーワークとは異なるものである。例えば、在木・飯田 (2004) では分析を行うのは記憶を生成した主体ではなく、大量の記憶を収集した研究者である。
- (5) その次の「研究テーマについての理論・一般的通念やイメージについて議論する」という段階では、学生達から、「日本人はフランス人が好きであり懂れている。格好の良い有名ブランドのイメージと結びついている」といった旨の意見が多く出た。そこで、インターネットで、日本語で「フランス人は」という言葉を入力・検索してみるとを勧めたところ、「フランス人」に対して否定的な物言いが多く見つかり、ややショックを受けたようであった。この問題に関する議論の途中で、学期が終わった。
- (6) メモリーワークを行うのは教師も学生も初めてであったことから、「何が何でも最後までいく」ということを前提にした予定は立てなかった。もちろん、事前に大まかな予定を立ててはいたが、記憶を書く段階で、予想以上の時間がかかってしまった。

参考文献

- (1) 在木美粧・飯田貴子 (2004) 「学校体育におけるジェンダー形成—大学生のメモリーワーク分析から—」『スポーツとジェンダー研究』vol2. 日本スポーツとジェンダー学会。

- (2) ウィリッグ カーラ (著) 上淵寿・大家まゆみ・小松孝至 (訳) (2003) 『心理学のための質的研究法入門—創造的な探求に向けて』培風館。(原著: Willing, C. (2001) *Introducing Quantitative Research in Psychology: Adventures in Theory and Method*. Buckingham: Open University Press.)
- (3) 山本冴里 (2008) 「日本語教育を対象とした実践研究とは何か——「内省」から見えてくるもの」『WEB版 日本語教育 実践研究フォーラム報告』日本語教育学会。
<<http://wwwsoc.nii.ac.jp/nkg/kenkyu/Forumhoukoku/yamamoto2007.pdf>> (2008年9月19日)
- (4) Crawford June et al. 1992. *Emotion and Gender: Constructing Meaning from Memory*. London: Sage.
- (5) Haug Frigga (ed) 1981. *Frauenformen. Alltagsgeschichten und Entwurf einer Theorie weiblicher Sozialisation*. AS45, Berlin/W. 1980.
- (6) Haug Frigga (ed) Carter E. (translated). 1987. *Female Sexualization :A Collective Work of Memory*. London. VERSO. (原著 : Haug, F.(ed.) 1983. *Sexualisierung: Frauenformen 2*. Argument Verlag.)
- (7) Kippax Susan et al. 1990. Women negotiating heterosex: Inprications for AIDS prevention, *Women's Studies International Forum*, 13(6): 533-42
- (8) Pease Bob. 2000. *Recreating Men: Postmodern Masculinity Politics*. London: Sage.