

學生對作文課所感受的不滿 —採用 TAE Step 式質性研究方法之分析—

跡部千繪美

國立台中科技大學、逢甲大學兼任助理教授

摘要

本稿調查分析了學生對作文課時的不滿及不安。調查分析的課程為台灣的大學必修作文課，該課有 15 名修課同學，採用的教學方法為同儕回饋。實施同儕回饋時一併將修課學生的對話內容加以錄音，同時也收集了同學們的感想文等問卷。錄音內容的文字化資料及問卷為本稿的分析資料，採用了 TAE Step 式質性研究方法加以分析。分析後獲得的結果，可用 5 個關鍵語句為主要的文章來作總結。最後根據分析所獲得的結果導出採用同儕回饋的作文課時，可減緩同學們不滿的具體改善方案有下列三項：教師要積極介入同儕回饋，同儕回饋初期教師要獎勵同學採用（探索態度），教師要設法促進同學們的人際關係。

關鍵詞：作文、不滿、質性研究、TAE(Thinking at the Edge)、
同儕回饋

受理日期：2015.03.04

通過日期：2015.05.22

**Students' Dissatisfaction with Writing Class:
Analysis Adopting the Qualitative Research with TAE Steps**

ATOBE Chiemi

Adjunct Assistant Professor in National Taichung University in Science
and Technology and Feng-Chia University

Abstract

This article investigates students' dissatisfaction and anxieties about writing class. 15 JFL students enrolled in a compulsory writing course and participated in peer response at a university in Taiwan. In this study, we used TAE based qualitative approach to analyze transcription of the conversation of the peer response session and questionnaires with students' impressions during the course, and the result was described in sentences with 5 keywords. Moreover, the following improvement plans for composition courses with peer response are presented based on the result of analysis: teacher's intervention in peer responses, adopting 'exploration stance' in the beginning of the course, and devising to enhance social relationship.

Keywords: composition, dissatisfaction, qualitative research,
TAE (Thinking at the Edge), peer response.

作文授業で学生が感じている不満 —TAE ステップ式質的研究法を用いた分析—

跡部千絵美

国立台中科技大学、逢甲大学兼任助理教授

要旨

本稿は作文授業に対する学生の不満、不安を調査したものである。対象とする授業は台湾の大学の必修作文授業で、15名の受講生にピア・レスポンスを取り入れた授業を行った。そのピア・レスポンス会話の文字化、及びコース期間中に実施し感想等を書いてもらったアンケートをデータとし、これを質的に分析した。分析の枠組みには TAE ステップ式質的研究法を用い、結果を5つのキーワードを含む文章で表した。最後に分析の結果を踏まえ、PRを取り入れた作文授業の具体的な改善案として、PRへの教師の介入、PR初期の〈探索スタンス〉、社会的関係作りを促す教師の工夫をあげた。

キーワード：作文、不満、質的研究、TAE(Thinking at the Edge)、
ピア・レスポンス

作文授業で学生が感じている不満 —TAE ステップ式質的研究法を用いた分析—

跡部千絵美

国立台中科技大学、逢甲大学兼任助理教授

1. はじめに

筆者は台湾の大学での必修作文授業において、ピア・レスポンス（以下、PR）を取り入れた授業を行った。PR とは、「学習者が自分たちの作文をより良いものにしていくために仲間同士(peer)で読み合い、意見交換や情報提供(response)を行いながら作文を完成させていく活動方法」（池田 2004:37-38）である。授業中に学生たちに作文について話し合ってもらい、そのときに毎回ランダムで1つのグループの会話を録音させてもらった。会話内容は主に作文についてのもものだったが、作文を書くことや作文授業についての発言も存在し、そこからは学生たちのさまざまな側面が読み取れるようであった。例えば教師の添削について、このような会話があった。

会話例 1 . 9 回目 4:18 ¹

マリコ：所以這個作文都會有評語。

（だからこの作文にコメントがつく。）（リカ：（笑））

ミホ：每次都被圈 xxxx

（いつも xxxx チェックがつけられる。）

マリコ：我也是！為什麼～，錯錯錯錯…。

（私も！なんで～？バツバツバツバツ…）

リカ：所以老師每次改完…改完就會上面就都會發現之前都錯。

（だから先生が添削した後…添削した後いつも、前の作文がみんな間違ってたってわかる。）

¹ X 回目は何回目の PR の会話であることを示し、その後の時間は録音開始から何分何秒前後の発話であることを示している。学生の名前は全て仮名である。会話例中の「xxx」は聞き取れなかった箇所を示す。会話は学生の母語である中国語でされており、本稿では（ ）で日本語訳も掲載する。

マリコ：自己看的時候會沒有什麼…

（自分で読んだ時は特に…）

ミホ：就覺得還好。

（まあいいと思う。）

リカ：對阿！

（そう！）

ミホ：每次改完的 xxxx 全部都…

（いつも添削後の xxxx 全部…）

マリコ：對對對對對！為什麼都錯這樣。

（そうそうそうそうそう！何でみんな間違ってるのって。）

授業では前期と後期の学期末にアンケートを取っており、その結果を見ると、学生の授業に対する満足度は高かった。しかし、会話をつぶさに聞くと、作文を書くことや作文授業に対する学生の不満、不安等が現れていた。筆者はこうした学生の不満について理解を深めたいと考え、会話データ及び授業で行ったアンケートに見られる学生の不満を質的に分析することとした。

2. 先行研究

PRを取り入れた作文授業を行い、インタビュー等で学生の意識を調査して改善点を探ったものには、田中(2005、2006、2009)の研究がある。田中(2005)は中国人留学生 18 名にお互いにコメントを書くやり方で、田中(2006)は中国人留学生 19 名を対象に話し合うやり方で PR を取り入れた作文授業を行った後、同様にインタビューを行い、PR についてのビリーフを調査した。記述コメントを採用した田中(2005)では評価表にコメントを書くことと仲間のコメント効果には否定的な回答が多かったが、田中(2006)では仲間のコメントが役立つという肯定的な回答が多く見られた。一方で中間的回答及び否定的回答には、教師に教えてもらいたい、活動に適應できていない、日本語能力の問題で話し合いがうまくいかない、というものが見ら

れた。田中(2009:28)は留学生 15 名にコース期間中に PR についての内省文を 3 回書いてもらい、それをテキストマイニングにより分析した。テキストマイニングとは、「テキストデータを自然言語処理によって単語や文節などに分割し、それらの出現頻度や相関関係などを分析して有用な情報や知見を抽出する手法」である。その結果、学習者は活動の継続により熟達していき、作文能力の向上を実感していることがわかったが、“作文をどのように直すかわからない”という意識があることも明らかになった。この結果から、改善点としてフィードバックは完全でなくてよいことを強調すること、PR 後に推敲をし、その推敲プロセスについて読み手に説明する機会を設けることをあげている。

黒田・松崎(2008)は PR を取り入れた授業後のインタビューを主なデータとし、PR を効果的に進めるための教師フィードバックのあり方について探った。その結果として、まず教師フィードバックと PR を併用することで教師フィードバックが内化されており、相乗効果が期待できることを示し、そして学習者が話し合いで問題点を共有し、解決方法を知りたいと感じているときに教師フィードバックを行うことが大切だと指摘している。

他に調査結果が PR と直接関わらないものとして、作文の困難点を調査した宇治宮(2006)、教師フィードバックについて調査した小寺(2008)がある。宇治宮(2006:30)は上級クラスの学生 7 名に作文の困難点についてアンケート調査を行った。その結果、調査対象者が難しいと感じている点として、「テーマ選択、論理構成、反論の予測、レポートの文体(書き言葉)、情報収集、が上位項目として挙げられた」としている。小寺(2008)は 26 名の中級クラスの学生に、作文に対する教師フィードバックについてのアンケート調査を行った。その結果、調査対象者が希望する訂正方法は教師に正しい答えを書いてもらうものであること、教師からの訂正箇所が多いことには肯定的であること、作文の書き直しについては肯定・否定が半々であることなどが明らかになった。

本稿と最も近い先行研究が、台湾の大学で PR を取り入れた作文授業を行い、その後インタビューを行って、データを TAE(Thinking at the Edge)ステップ式質的研究法により分析した羅(2011)である。インタビューは7～8人一組で4組に対して行い、その文字化したものをデータとして、後述する TAE ステップ 1～14 のうちステップ 9 までを行った。そこから問題点として、何について話し合えばいいかわからない、相手が十分に理解していない、けんかや論争が起こる、日本語の正確さを重視するため読まれることに恥ずかしさを感じたりピア活動は不必要またピア活動を不安に感じたりする、同級生に成績をつけることへの不安がある、等が明らかになった。

これらの先行研究では PR を取り入れた授業を行い、あらためてそれについてのインタビューやアンケートを行う、あるいは内省文を書かせてそれを分析している。これに対して本稿は、学生の意見が教師に向けて直接述べられているアンケートに加えて、学習者が PR で話している会話の文字化もデータとする。学生たちにとっての“おしゃべり”の部分进行分析することにより、教師へ配慮する意識が比較的低い状態での発言を分析することができる。ただしこうしたおしゃべりでは学生たちが持つ不満がインタビュー回答のように明示的に話されているわけではない。そこで学生の発言をただまとめるだけではなく、TAE ステップ式質的研究法を採用し、具体的な発言として現れてはいないが学生たちの中にあると推測できる意識も含めて分析していく。

最後に、本研究が分析対象とするのは作文授業にまつわる全ての不満、不安である。PR に対する不満に限らず、作文を書くことや教師フィードバックに対する不満等も含まれている。

3. 研究方法

3.1 データ

データ収集を行った授業は、台湾の大学で筆者が担当した大学 2

年生の作文授業である²。受講生は 15 名で全員同じクラスである。コース開始時には初級前半の教科書がほぼ修了しており、おおむね初級後半レベルであるが、高校時代に日本語を勉強したことがある者もいて、レベルにはばらつきがある。受講生にとっては大学での初めての作文授業であり、目標は、「これまで学んだ日本語を用いて、結束性、一貫性のある文章を書けるようになること」とし、作文への苦手意識を持たせないように留意した。

授業では 2 週目に PR のガイダンスを行い、3 週目からは 3 週間で 1 つのまとまりとした。具体的な流れは次の通りである。

[第 1 週前] 宿題として教師の与えたテーマについて初稿を書く。

[第 1 週] 授業で 2、3 人一組で PR を行い、その後第 2 稿を書いて提出する。

[第 2 週前] 教師は次の授業までに日本語の間違いは赤ペンで線を引き、内容等については青ペンでコメントを書きこむ。

[第 2 週] 多くの学生の作文に共通して見られた日本語の間違いや、内容・構成の問題点について、教師が説明する。この説明を聞き、作文に書かれた教師のフィードバックを元に第 3 稿を書く。

[第 3 週] 全員の第 3 稿の作文をまわして読み、お互いにコメントを書く。

なお作文のテーマは受講生が他の授業で用いている読解教科書から主に選び、前期が「結婚」「テレビ番組」「飲み物、食べ物」「将来」「マンガ、アニメ」、後期が「映画」「本」「失敗談」「人生最期のとき」「子供時代」とした。そしてテーマと関係していれば内容は自由、とした。

データは 2 種類ある。まず 1 つ目は PR 会話データで、全 10 回の PR の際にランダムで 1 組の会話を録音させてもらったものである。

² 当該授業はアクションリサーチを行った跡部(2011)と同じものである。授業の詳細はこちらを参照していただきたい。

これを日本語能力試験 N1 に合格した日本語学習者が文字化・日本語訳し、筆者と台湾人日本語教師 1 名で確認、修正した。もう 1 つは自由記述のアンケート 2 種類で、初回授業、前期末、最終回授業に行ったアンケートと、毎回の PR 後にその日の PR の感想等を書いてもらったアンケートである。なおこれらのデータ収集を行うことはコースの最初に説明し、最後の授業では全ての学生から書面による許可を取っている。

3.2 分析の枠組み：TAE(Thinking at the Edge)ステップ式質的研究法

質的分析の枠組みとして、本稿では TAE(Thinking at the Edge) ステップ式質的研究法（以下、TAE）の手法を採用した。TAE は哲学者で心理臨床家でもあるユージン・ジェンドリンと妻のメアリー・ヘンドリクスが開発した理論構築法である。得丸(2010)が質的研究への応用を提案し、日本語教育でも TAE を取り入れた研究が行われ始めている。TAE を用いる利点として、スモールステップで着実に分析を深めることができ、さらにその過程を他者に示しやすいということがあげられる。

TAE の分析ステップについて、得丸(2010)は TAE 特有の用語を用いて説明している。例えば TAE の最も重要な概念として、〈フェルトセンス〉がある。これは、分析過程について言えば、分析者がデータから得た、そのデータについての「うまく言葉にはできないけれども重要だと感じられる」(p. 5) 感覚である。データをよく読んでみると、分析者の中にはリサーチクエスションの答えに対する漠然とした理解が生まれている。例えばリサーチクエスションに関するいくつかの質問には、“調査協力者はこう述べている。”と答えることができる。しかしまだリサーチクエスションの答えを、言葉で系統立てて説明することはできない。一般的な表現では“頭の中にある漠然とした理解”“心の中にある感覚”などと言われるこれを、TAE では〈フェルトセンス〉という“身体感覚”であるとしている。な

おこの〈センス〉という言葉は、〈フェルトセンス〉が見る、聞く、といった五感の一つであることを意味している。TAE では分析者はデータから〈フェルトセンス〉を形成し、分析を進める際にも、自分が行っている分析と〈フェルトセンス〉にずれがないかを常に確認する。

こうした〈フェルトセンス〉等の概念は TAE のステップを進めていく上で非常に重要であるものの、TAE に馴染みのない読者にはわかりにくく、捉えにくいものであると考えられる。そのため本稿では、TAE の用語は必要に応じて一般的な言葉に置き換える。以下がステップの概要である。

【パート 1】

データ全体の中核を探る（ステップ 1～5）

【パート 2】

データに現れているさまざまな面を取り出す（ステップ 6～7）

取り出したさまざまな面を相互に照らし合わせて、

データの新たな面を発見する（ステップ 8～9）

【パート 3】

重要な語句を選んで相互に関連付け、リサーチクエスチョンの答えを表現する

文章を作成する（ステップ 10～12）

結果を実際に適用させてみる（ステップ 13～14）

ステップ 13 と 14 は分析結果を現場等に適用させ、新たな気づきを得たり修正するものであるため、本稿ではその手前のステップ 1～12 までを行った。以下では分析の過程と結果を報告する。

4. 分析

4.1 パート 1

最初のパート 1、つまりステップ 1 からステップ 5 まではデータ

の中核となる部分を探り、データへの理解を深める部分である。具体的な手順としては、〈マイセンテンスシート〉（得丸 2010:55-56）を用い、これに従って行った。

まずステップ1ではリサーチクエスチョンに関連してデータから浮かんでくる言葉をメモする。データに含まれていない言葉でもよい。本稿のリサーチクエスチョンは「作文及び作文授業に対する不満・不安はどのようなものか」である。ここで浮かんだ言葉は〈書けない〉〈字数が気になる〉〈量が書けない〉〈成績が気になる〉〈先生の評価が気になる〉〈うまく書けたつもりでも日本人には評価されない〉〈テーマが悪い〉〈書きたいことが日本語でわからない〉〈適当に書いている〉であった。波線はこの中で特に重要だと感じた言葉である。そしてこの時点で、データの中核を表現する一文を作成する。ここでは「作文を書くことは大変なわりに評価されない」とした。二重線は重要と考えた部分である。

ステップ2ではこの一文を検討する。得丸(2010)では二重線の部分を他の語句に置き換えているが、筆者はこの一文では足りない部分が多いように感じた。そこで新たな一文として「受身のままが**んば**ってみるけど褒められないから**適当**になる」に差し替えた。

次のステップ3ではまず二重線の語句の辞書的な意味と自分が意味したいこととのずれを感じてみて、自分が言いたいことを表す別の言葉を探る。そしてそれを二重線の部分に代入してみて、また同様に辞書的な意味と言いたいこととのずれを味わい、新たな言葉を探る。筆者はここで〈褒められない〉と〈適当〉という語句が浮かんだ。〈褒められない〉と〈適当〉は文中にも出てくるものであり、文としてはぎこちなくなるが、TAEでは浮かんできたものを否定することは避けるため、このまま進めることとした。ステップ4では〈受身〉〈褒められない〉〈適当〉の3つのキーワードをステップ2の一文の二重線部に代入した場合の、それぞれの語句で自分が意味したいことを書く。

最後のステップ5では、まず上の文にステップ3で得たキーワー

ドと、ステップ4で自分が意味したいこととしてあげた言葉を代入する。「(受身、褒められない、適当、与えられた、書かされている、プラスの評価をフィードバックとして得られない、チェックされ、手を抜いておく、傷つく、フィードバックは楽しみではない…) のままでがんばってみるけど褒められないから適当になる」となった。そして最後に、データの中核を表す一文、すなわち〈マイセンテンス〉を、改めて作成する。筆者は「書かされてチェックされて傷つくから適当にやる。」とした。これが意味するところについて、次の〈補足説明〉を書いた。「作文授業では与えられたテーマで作文を書かされる。自分から進んで書くわけじゃないから、書くことが浮かばない。書きたいことがあっても日本語がわからない。がんばって書いても日本人から「わからない」と言われてしまったり、先生からたくさん誤用をチェックされるので、傷つかないために適当に書く。適当にやって、そこそこの成績でパスできればいい。」以上がデータの中核を大まかにつかむパート1の部分である。

4.2 パート2

パート2ではデータの細部に着目し、データ全体のさまざまな側面を明らかにしていく。

ステップ6と7は同時並行的に行うものであり、リサーチクエスチョンについて、データに現れている様々な側面である〈パターン〉を取り出すというステップである。本稿ではPR会話及びアンケートの記述から、本稿のリサーチクエスチョンに関わる実例を抜き出し、〈パターンシート〉にまとめた。そしてそれを一文で表した。以下でパターンシートの例を示す。一番上の行が一文で表した〈パターン〉で、その下が実例と類似例である。

パターンシート例 1 . (パターン 5 の一部) ³

No.5 : 単語・文法がわからず、書こうとすることが日本語で表現できない。

実例

◆ 9 回目 3:51

リカ : 我原本想寫說想看看說有多進步, 然後我就不會寫, 這樣。
(もともと“どのくらい発展しているか見てみたい”って
書きたくて、書けなくて、こうなった。)

ミホ : 喔～。
(お～。)

マリコ : 有時候想要寫個字但不知道要怎麼寫。
(書きたいことがあって、でもどう書けばいいかわからな
い時ってあるよね。)

リカ : 對阿。
(そう。)

マリコ : 有時候想寫阿, 可是…啊…可能是詞彙, 知道的很少, 文法
也不清楚要怎麼用, 就沒辦法寫。
(書きたいよ、でも…あー…たぶん単語、知ってるのが少
なくて、文法もどう使うかよくわからなくて、書けない。)

リカ : 對阿!
(そう!)

マリコ : 就文章會變得很 xxxx。
(だから、文章が xxxx になる。)

類似例

◆ 1 回目 5:34

ケイコ : 其實我剛開始還, 我後面還想寫說, 就其實剛開始後面我本
來想寫說就是, 其實小孩子很可愛啊。然後, 就是, 會想結
婚其實都是為了小孩子。

³ 「X 回目 P R 後アンケート」の後の [] で囲まれた文は、中国語部分を筆者が日本語訳したものであることを示す。

(実は私最初、後の部分で書きたかったのは、実は最初、後の部分でもともと書きたかったのは、それは、子供はかわいいでしょう。それで、で、実は結婚したいのは実は子供のためなの。)

リョウコ：蛤～真的假的？

(はあ～本当に？)

ケイコ：其實，因為我想要，有一個自己的孩子。我覺得可以玩他。然後就是弄他很好玩。可是後來又覺得太難寫，就把那段刪掉了。(笑)

(実は、だって私、自分の子供が一人ほしいから。子供と遊ぶこともできると思う。それでからかうのが面白い。でも後で書くのが難しすぎると思って、その部分消しちゃった。(笑))

◆ 2回目 8:40

ユウタ：然後我本來想說寫 xxx 實驗組，發現寫，寫不出來。

(もともと XX 実験組を書きたいけど、書けないってわかった。)

◆ 7回目 PR 後アンケート

自己想說的東西卻沒有辦法好好的表達出來。[自分が言いたいことが全然うまく表現できない。](ユウタ)

パターンシート例 2 (パターン 8 の一部)

No. 8：学生同士で PR をしても役立つコメントや正しい答えが与えられず、得られない

実例

◆ 最終回アンケート

怒る程にはなりません、時々どうしたらいいのかを分からないことがありました。作文①を話し合ったのに、みんなが「分からないことはありません」「大丈夫だと思う」しか意見がくれませんでしたし

た。でも何も意見がないと、作文②はどうやって書くのが分からないじゃありませんか。こういうことがありました。この時は自分でなんとかするしかありません。(アキラ)

類似例

◆ 1回目 PR 後アンケート

日本語が上手じゃないですから、在和同學討論時有很多的不確定和疑問。[クラスメイトと討論するとき、よくわからないところや疑問がある。] (リョウコ)

因為自己的語法, 單子的能力還是很不足, 所以每次都無法提供最好的意見給對方。[やはり自分の文法・単語能力が不足しているので、相手にいつもいい意見を提供することができない。] (ケイコ)

◆ 2回目 PR 後アンケート

今日、エミさんと話し合いです。但是因為我們文法和有些單子不知道, 所以沒辦法有太大幫助。[でも私たちは文法と一部の単語がわからないので、たくさん助けることができなかった。] (マミ)

悪: 自己的文法能力不足, 許多認為怪怪的地方都無法很肯定的告訴對方。[悪い: 自分の文法能力が不足していて、変だと思ったところで自信を持って教えられないところが多かった。] (ケイコ)

◆ 8回目 PR 後アンケート

良かったことはピアレスポンス二人ともよく参加しました。作文について質問があったら、すぐ話し合います。いいことと思います。少し残念なところは私の作文がどう直せばいいですか。みんなわかりません。(ノリコ)

このように、データに現れていた作文及び作文授業への不満・不安について述べている部分をまとめたところ、以下の 13 のパターンが得られた。

1. もともと日本語の作文に苦手意識がある。
2. 作文を書くのは時間がかかって面倒。
3. 宿題の作文は集中して書けない。
4. 与えられたテーマについて書くべきことが思いつかない。
5. 単語・文法がわからず、書こうとすることが日本語で表現できない。
6. 書きながら作文の終わらせ方がわからなくなる。
7. PR 等の活動に慣れていなくて戸惑う。
8. 学生同士で PR をしても役立つコメントや正しい答えが与えられず、得られない。
9. PR で活発な意見交換ができないときがある。
10. 読み手にとって面白い作文になっていないときがある。
11. 日本語レベルが高いと PR 前後の作文に大差がなく評価されない。
12. 先生や日本人に間違いを指摘されてショックを受ける。
13. もっと先生に関わってほしい。

次のステップ 8 は、上で得られたパターンを相互に照らし合わせ、新たなパターンを得るものである。このステップの目的は 2 つある。1 つはステップ 6~7 で掴み損ねたパターンがあればそれを拾うこと、もう 1 つはデータ内で直接述べられてはいないが、学生の考えと一致すると推測できる新たな面を見出すことである。作業としては、パターン 1 の観点からパターン 2 を見て、気づいたことがあればメモし、新たなパターンを作るというものである。筆者自身の具体的なやり方は、まずパターン 1 の実例を話した或いは書いたときの学生たちの気持ちを感じる。そして、その学生たちに、“ところでパターン 2 についてはどう思う？”と訊ねることを想像する。すると“パターン 1 の気持ちの学生なら、パターン 2 についてはきっとこう答える”という答えが浮かぶ。これが新しいパターンの元となる。

この作業は〈交差〉と呼ばれ、次に示す〈交差シート〉を用いている。シートにある〈交差して気づいたこと〉の欄は筆者の観点によるものであり、必ずしも学生の意見ではない。一方、〈新しいパターン〉は、筆者の考えは横に置き、学生の気持ちになって浮かんだものである。また重要だと思った語句には二重線を引いた。

交差シート例1. (パターン1の一部)

パターン1	もともと日本語の作文に苦手意識がある。		
交差するパターン		交差して気づいたこと	新しいパターン
パターン2	作文を書くのは時間がかかって面倒。	面倒なのは必ずしも日本語ができないからではない。	<u>すらすら書けない</u> 作文には、 <u>苦</u> 手意識を持ってしまう。
パターン3	宿題の作文は集中して書けない。	苦手だからこそ途中で止まり、気が散ったりしてしまう。	苦手な作文には集中できない。
パターン4	与えられたテーマについて書くべきことが思いつかない。	<u>作文の難しさは、構成がありまとまった量のものを産出しなければなら</u> <u>ないことにある。</u>	作文を書くのが苦手なのに、 <u>テ</u> マ <u>だけ与えら</u> <u>れても書くこと</u> が浮かばない。
パターン5	単語・文法がわからず、書こうとすることが日本語で表現できない。	日本語作文では、内容・構成に加えて日本語の単語・文法のこと考えなければならず、 <u>頭が回らない。</u>	内容・構成だけでなく日本語の単語や文法のこと考えなければならず <u>頭が回らない。</u>

13 のパターン全てを他のパターンと照らし合わせ、13×13-13 で合計 156 の新しいパターンが生まれた。

さらにステップ 9 では、ここまでの作業で繰り返し現れた語句、重要だと感じる語句を書き出した。これらの語句は次のステップ 10 で紹介する。

4.3 パート 3

上のパート 1 ではデータ全体の中核を大まかに掴み、パート 2 ではデータの細部に着目し、さまざまな面が見えてきた。この後パート 3 のステップ 10~12 でリサーチクエスチョンの答えとなる文章を作っていく。この文章は〈ターム〉が組み込まれたものである。〈ターム〉とはリサーチクエスチョンの答えに関わる重要な概念を言葉にしたものであり、簡単に言えばキーワードと言い換えられるだろう。

ステップ 10 では重要な 3 つの語句を選ぶ。これらの 3 つの語句はデータの「ほとんどの領域と中核が入る」(得丸 2010:102)ものになるとよい。それに先立ち、ステップ 9 で書き出した語句をまとめた。具体的な作業としては、1 つの語句を 1 つの付箋に書くようにし、似ていると感じるものを近くに配置して、大きく 3 つのグループを作るようにした。

3 つのグループに含まれている語句の例を次に示す。なおここでは全ての語句をいずれかのグループに厳密に分類しなければならないわけではなく、複数のグループに含まれる語句やいずれのグループにも含まれない語句がわずかにあってもよい。大まかに 3 つのグループを作るようにした。

グループ A : 書くことがおもいつかない、単語・文法がわからない、頭が回らない、苦手意識がある、やり方をつかめない、終わらせ方がわからない、すらすら書けない、書きやすいテーマにしてほしい、先生のわかりやすい指示がほしい、時間がかかる、等

グループB：達成感を得られにくい、完璧な作文はない、面倒、
等

グループC：落ち込む、傷つく、ショックを受ける、自信を持
てるようにしてほしい、プライドに配慮してほしい、先生
が怖くて助けを求められない、等

グループAは主に日本語および作文への苦手意識から生じる不
満・不安である。グループBは、作文を書くことを退屈な作業だと
感じる不満である。グループCは教師やピアからのコメントや評価
に傷ついたり落ち込んだりする気持ちである。

そして各グループが表すイメージを仮に言葉にする。ここではグ
ループAを〈うまくできない〉、Bを〈つまらない〉、Cを〈怖い〉
とした。これが〈ターム〉となるが、これらのタームはまだ最終的
な結論に含めるものではない。次の作業ではA B Cのそれぞれのタ
ームを他のタームの観点から定義する。具体的には「〈タームA〉は
〈タームB〉である。」という〈である文〉に代入する。そしてこの
文に語句を挿入して調整する。

本稿の例では、「「うまくできない」は「つまらない」である。」か
ら「「うまくできない」は「つまらない」の原因の1つである。」と
調整した。またここで気づいたことをメモしておく。この例では「「つ
まらない」にはいろいろな原因があり、うまくできてもつまらない
ということもある。ただうまくできていても達成感を得られていな
いという意味では、それは「うまくできない」と捉えられるだろう。」
とメモした。このステップはデータ全体を大まかに表す3つのまと
まりについて、それらの関係を探るものである。

次のステップ11では上の3つのタームを、〈もともと文〉に代入
し、気づきと新しいタームを得る。〈もともと文〉とは、「「タームA」
はもともと（本来）「タームB」である。」という文である。両者には
本来共通点があるのだと仮定し、共通点に気づくための作業であ
る。データ全体を大まかに表す3つのまとまりの、元にある部分を
探っていくものであり、データの中核部分に近づく作業である。

本稿の例では「うまくできない」はもともと「つまらない」である。」とし、共通点を仮定することで次の気づきを得た。「両方に共通しているのは、個人作業であるという点。「うまくできない」と感じるのは、教師からテーマを出され、書いている最中は助言などをこまめにもらうことはできずに自分一人で書いていて感じる。「つまらない」も、この個人で書く作業を面倒に感じる気持ちが含まれる。また、書いたものが自分の期待どおりに評価されないことも「つまらない」要因の1つで、これも「うまくできない」に通じる。両方とも、自分で長い時間をかけて書き、それが期待どおりに評価されないことに対する不満。」さらに、新しいタームとして〈期待どおりに評価されない〉を得た。

本稿の最後であるステップ12では、リサーチクエスションの答えを表現する文章を作成する。これが研究の結論にあたる。ステップ12の前半では〈相互定義シート〉(得丸 2010:111)を用いた。まず最終的な結論の文章のキーワードとなる新しいタームO、P、Qを選ぶ。そしてOをP Qを用いた一文で説明することで定義する。同様にPをO Qを用いて定義し、QをO Pを用いて定義する。こうして相互定義を行う。

筆者はまず3つのタームとして、O：期待通りに評価されない、P：現状に直面、Q：挫折感、を選び、Oの定義を「期待通りに評価されない」は「現状に直面」し「挫折感」を味わったときに、教師や日本人に対して持つ不満である。」とした。筆者はこの作業を通じて、「挫折感」と「期待通りに評価されない」という2つのタームがかなり近いものであり、まとめてもいいもののように感じた。そこでタームを選びなおした。このように、相互定義をしながら、データに対する分析者の理解と照らし合わせる。そしてずれがあればタームの追加、削除、置き換え等により修正していき、ほぼデータ全体を表すタームを選んだところで作業を終える。本稿では18回目の相互定義でタームを選び終えた。最終的なタームは、「作文テーマしか与えられない状況」「うまく書けないもどかしさ」「有意義なコ

メントが出されない不満」「教師に説明してもらえない不満」「期待した評価が得られないショック」の5つである。

次にこれらの各タームに説明を加える。

「作文テーマしか与えられない状況」：作文を書くにあたってテーマしか提示されておらず、教師から単語・文法のリスト、モデル作文等を与えられたり授業で文型練習等を行ったりしていない状況。

「うまく書けないもどかしさ」：作文を書く際に感じている気持ちで、このテーマで何を書いたらいいかわからない、書きたいことが日本語で書けない、どう終わらせたらいいかわからない、などと感じ、もどかしく思っている。

「有意義なコメントが出されない不満」：PRにおいて、ピアが問題点を指摘したり具体的な修正案を出したりすることができなくて、感じる不満。

「教師に説明してもらえない不満」：PRで疑問が生じても、PRの最中には教師からの正答がもらえないことで感じる不満。

「期待した評価が得られないショック」：自分ではできあがった作文にそれなりに自信を持っていたが、作文に対する教師のフィードバックや日本人の反応で、日本語の間違いがたくさんあったり意味が通じない箇所があることがわかり、ショックを受ける気持ち。

最後に、本稿のリサーチクエスションである、調査対象者である作文授業受講生 15名の「作文及び作文授業に対する不満・不安はどのようなものか」についての答えを、タームを用いた次の文章で表した。

学生は初稿の作文を書く際、モデル作文や単語・文法リストを与えられず、「作文テーマしか与えられない状況」で「うまく書けないもどかしさ」を感じながら作文を書く。その後の PR では、特にピアの日本語レベルが低い場合、「修正案が出されない不満」を感じ、またピア同士で問題を解決できなかった場合、「教師に説明してもらえない不満」を感じる。そして教師に添削された作文を見て、日本語の間違いがたくさんあったことに気づき、自分ではそれなりに自信を持っていたために、「期待した評価が得られないショック」を受ける。

4.4 今後の授業の改善に向けて

4.4.1 書くときに感じる困難さについて

書くときに感じる困難さの具体例はステップ 6～7 で取り出したパターン 1～6 である。本授業では、作文テーマのみを与え、テーマと関連したことであれば何を書いてもよいとし、各学生がそれぞれの視点でいろいろな作文を書いてくれることを期待した。しかし初めて日本語で作文を書く学生たちにとって、これは難しかったようである。この点については、コース中にさまざまな試みをした。例えば後期の授業から〈ブレインストーミングシート〉を導入し、初稿を書く前の授業中にクラスメイトや教師と意見交換しながらシートを記入するような活動をした。しかし学生たちからは“作文よりも〈ブレインストーミングシート〉を書くことが難しい”と言われてしまった。初稿を、宿題ではなく授業中に書くことも試したが、学生たちは宿題にすることを希望した。授業中だと欲しい参考書が手元になかったり、インターネットが使えなかったりして、書き進められないようであった。一方で、パターン 6 の「終わらせ方がわからない」のような不満は、作文の内容・構成について授業で教師が説明したり、学生同士で討論する活動を通して、少しずつ解消していったように思う。書くことが思いつかない、という不満に対しても、今後試行錯誤しながら解消を目指していきたい。

4.4.2 PRの際に感じる不満について

PRで感じる、ピアのコメントに対する不満と教師からの説明を求める気持ちは、田中(2006)等の先行研究でも指摘されているものである。後者については石田(2011)がPRに教師が介入するほうが活発に推敲が起これると報告しており、2章で見た黒田・松崎(2008)の提案も踏まえ、PRに教師が介入していくことも試していきたい。

前者について、PRで学生は日本語の正誤のみに注意を向けがちで、日本語レベルの低い学生は高い学生が書いた作文に対して問題点の指摘ができない場合が多い。そして4-2節のパターンシート例2に実例があるように、日本語レベルが低い学生は申し訳なさを感じ、レベルが高い学生は不満を抱くようである。先行研究では日本語レベルが低い学習者でも積極的に問題点を指摘したり、教師を介入させたりすることでピアに貢献した例も報告されている(原田 2006、山本 2009)。しかし筆者のクラスの日本語レベルが低いことで自信が持てない学生たちが先行研究の学習者たちのように振舞えるかは疑問である。一方でより簡単に貢献できる方法の一つを、跡部(2013:6)があげている。跡部(2013)は台湾の大学生のPR会話における学生のスタンス⁴を分析した。最も望ましいとされる〈協働スタンス〉は観察されなかったが、〈探索スタンス〉で日本語レベルが低い学生がピアに貢献した例を報告した。〈探索スタンス〉の特徴は、「わかりにくい部分の説明を求める。書き手の意図を引き出し、それが伝わるかをチェックする。対等なディスカッション。」⁵である。〈探索スタンス〉を積極的に取り入れ、PRを“問題点を指摘する場”とするのではなく、“書いた作文について説明する場”とすることで、上記の学生の不満を解消できる可能性がある。具体的には、初期の段階では日本語の間違いの指摘はあえて行わず、作文内容を母語で詳しく説明するだけでよいとする。これは、Stanley (1992)が提

⁴ 跡部(2013:5)は「スタンス」の定義について Mangelsdorf & Schlumberger (1992)の定義を引用し、さらに「PR会話の際に読み手の学生が採る態度、あるいはPRへの取り組み姿勢」と説明している。

⁵ 跡部(2013)が Lockhart & Ng (1995)をまとめたものである。

案し、筆者も授業に取り入れてきた“学生たちが批判的な指摘をできるようにする”というものとは異なる方針である。しかし台湾の大学で PR を取り入れた作文授業を行った跡部(2011)の実践報告でも、通年の授業でコメントの練習などを続けたが、学生たちが作文を批判的に読むことは最後まで困難だったと述べているように、台湾の大学生にとってクラスメイトの作文を批判的に読み、問題点を指摘することはなかなか達成できないことである。その点、内容について説明を促すだけなら比較的簡単にできると予想される。〈探索スタンス〉の読み手に対して書き手が説明していくうちに自ずと、“本当はこういう内容が書きたかった”という自分の気持ちに気づくかもしれないし、読み手の反応によって、説明の不足、論理の飛躍や、終わり方の唐突さ等に気づくかもしれない。このようなピア・レスポンスは日本語の間違い探しではなく作文の内容・構成に目を向けさせたいという教師の希望とも合致するものである。スタンスのうち最も望ましいとされるのは〈協働スタンス〉であるが、〈探索スタンス〉は比較的簡単に行えるものであるため、まず〈探索スタンス〉となるよう練習を取り入れ、〈探索スタンス〉での PR に慣れてきたら〈協働スタンス〉を目指す練習に移行するという方法が効果的だと考えられる。

4.4.3 教師フィードバックで感じるショックについて

最後に教師フィードバックで間違いを指摘されてショックを受けるという点についてであるが、こうした学生の意識は、本稿のデータだからこそ出てきたものであると言える。小寺(2008:113)のアンケート調査では作文で教師から多くの箇所を直された場合にどう思うか訊ねたところ、「肯定的な意見が非常に多かった」としている。もちろん本稿の学習者とは異なる学習者であるし、日本に留学している学習者と台湾で日本語を専攻する学生とでは意識の高さが異なるとも考えられる。一方で、本稿の学生にも、もしインタビューやアンケートで質問したら、“先生に直されるのは間違いがわかってう

れしい”と、優等生的な回答をしたかもしれない。友人同士のおしゃべりだからこそ、本音が出たという可能性もある。

筆者は台湾の大学で日本語を教えていて、同僚教師との雑談で“最近の学生は自信過剰だ”ということが話題に上ることがある。これは台湾において留学経験のある学生や、インターネットで日本語を用いる学生が増え、実際には間違いだらけの日本語であるが、日本人には意味が通じているし訂正もされないので、“自分はかなり日本語ができる”と誤解している学生がよく見られることについてである。一方学生の自信過剰と関連した研究で、陳(2012)は学習不振者である成績下位の台湾の大学生にインタビューを行い、それを TAE を用いて分析した。その結論のタームにも、〈本来の能力への自信〉が含まれている。学生に対して作文のフィードバックを行う際には、学生の日本語レベルに関わらず、自信やプライドに配慮することが作文及び日本語学習への意欲を失わせないために必要であろう。

そこで重要なのが、「作文学習活動を通じた社会的関係作り(=学習環境作り)」(池田・舘岡 2007:73)である。学生たちは授業を通じて、他のクラスメイトたちや教師ともっと親しくなりたいと感じているはずであり、また自分を否定されない環境でこそ、安心して意欲的に学習に取り組むことができると考えられる。社会的関係作りは長い時間をかけて行うものであるが、例えばコース開始時にアイスブレイクを取り入れること、教師が積極的に自己開示するよう心がけることなど、教師の側でできることはいくつかある。そして、日本語を間違えることや間違えた学生に対してクラス全体が否定的に捉えるのではなく、間違いの箇所を分析して“自分が理解していない箇所、いつもミスを犯す箇所がわかった”と肯定的に捉えるような雰囲気を作っていくことが重要である。また上であげた〈探索スタンス〉により、PRで自分の書いた作文について説明する機会を持つことも、社会的関係作りに役立つと考えられる。自分が本当に書きたかったことについて説明し、それがピアや教師に受け入れられるという経験で、自分がクラス内で肯定されているという感覚が

育まれ、失敗したり間違えたりする自分も安心して開示できるようになると考えられるからである。

5. まとめ

本稿は台湾の大学での必修作文授業において、PRを取り入れた授業を行い、そのPR会話等をデータとして、受講生たちの作文或いは作文授業への不満を分析した。その結果、「作文テーマしか与えられない状況」「うまく書けないもどかしさ」「有意義なコメントが出されない不満」「教師に説明してもらえない不満」「期待した評価が得られないショック」の5つが重要なタームとして浮かび、結論としてこの5つのタームを用いた文章をまとめた。そして学生の不満を踏まえて今後の授業の具体的な改善案として、PRへの教師の介入、PR初期の〈探索スタンス〉、社会的関係作りを促す教師の工夫をあげた。

参考文献

- 跡部千絵美(2011)「JFL環境のピア・レスポンスで日本人教師にできることとは一課題探究型アクション・リサーチによる台湾の作文授業の実践報告一」『日本語教育』150 日本語教育学会 pp. 131-145.
- 跡部千絵美(2013)「JFL 必修作文授業のピア・レスポンスにおける学生のスタンス」『東呉日語教育學報』40 東呉大学日本語文学系 pp. 1-24.
- 池田玲子(2004)「日本語学習における学習者同士の相互助言(ピア・レスポンス)」『日本語学』23(1) 東京：明治書院 pp. 36-50.
- 池田玲子・舘岡洋子(2007)『ピア・ラーニング入門一創造的な学びのデザインのために一』 東京：ひつじ書房
- 石田裕子(2011)「ピア・レスポンスの方法と教師のかかわり方についての一考察」『同志社大学日本語・日本文化研究』9 同志社大学日本語・日本文化教育センター pp. 17-42.

- 宇治宮時子(2006)「上級学習者の感じる作文の難しさーピア・レスポンスとアンケート調査を通してー」『日本語教育方法研究会誌』13(1) 日本語教育方法研究会 pp. 30-31.
- 黒田志保・松崎寛(2008)「ピア・レスポンスにおける教師の役割」『広島大学日本語教育研究』18 広島大学日本語教育学科 pp. 65-70.
- 小寺里香(2008)「作文の訂正作業に対する学習者の意識について」『人文研究論叢』4 星城大学 pp. 109-118.
- 田中信之(2005)「中国人学習者を対象としたピア・レスポンスービリーフ調査をもとにー」『日本語教育』126 日本語教育学会 pp. 144-153.
- 田中信之(2006)「中国人学習者を対象としたピア・レスポンスービリーフ調査から話し合いの問題点を探るー」『小出記念日本語教育研究会論文集』14 小出記念日本語教育研究会 pp. 21-35.
- 田中信之(2009)「自律的な書き手を育成する活動としてのピア・レスポンスー学習者のピア・レスポンスへの適応過程の分析を通してー」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』1 アカデミック・ジャパニーズ・グループ pp. 25-36.
- 陳文敏(2012)「JFL 環境の日本語学習不振者の学習状況とその心理ーTAE ステップ式質的分析法を通してー」『日本語教育研究』58 長沼スクール pp. 141-155.
- 得丸さと子(2010)『ステップ式質的研究法ーTAE の理論と応用ー』東京：海鳴社
- 原田三千代(2006)「中級日本語作文における学習者の相互支援活動ー言語能力の差はピア・レスポンスにとって負の要因かー」『世界の日本語教育』16 国際交流基金 pp. 53-73.
- 山本冴里(2009)「novice が expert の学習に貢献するときー教室空間における相互行為と「発達の最近接領域」構築ー」『世界の日本語教育』19 国際交流基金 pp. 69-88.
- 羅曉勤(2011)「台湾人日本語学習者から見たピア・レスポンスの可

能性—TAE ステップ式質的研究手法を用いて—」『台湾日本語文學報』30 台湾日本語文学会 pp. 393-418.

Lockhart, C. & Ng, P. (1995) Analyzing talk in ESL peer response groups: stances, functions, and content. *Language Learning*, 45(4), pp.605-655.

Mangelsdorf, K. & Schlumberger, A. (1992) ESL student response stances in a peer-review task. *Journal of Second Language Writing*, 1(3), pp.235-254.

Stanley, J. (1992) Coaching student writers to be effective peer evaluators. *Journal of Second Language Writing*, 1 (3), pp.217-233.