

作文添削活動の実践研究における添削者の学び —TAE を用いた内省の分析—

鈴木(清水) 寿子・得丸 さと子(智子)

要 旨

本研究は実践共同体さくぶん.org で行う実践研究に着目し、作文添削者の添削実践の捉え方の構造と、添削者が実践を内省することによる学びの意義を明らかにした。哲学者 Gedlin が開発した理論構築法 TAE(Thinking At the Edge)を用い、添削者の内省を分析した結果、添削者は学習者を配慮して添削活動を成立させていること、学習者がどのように作文執筆し、添削を理解しているかは添削者には感知しづらいこと、添削は添削者にとって日本語教師としての自己を導く創造的な営みとなることが明らかになった。また TAE での内省を通して、添削者は添削以外の実践も視野に入れ意味づけていた。本研究は、実践共同体の成員による実践研究が、個の経験の統合と実践共同体の知の蓄積に資する可能性を示唆した。

【キーワード】 内省的実践家、 実践共同体、 添削、 TAE(Think At the Edge)、 さくぶん.org

1. はじめに

近年、日本語教育では、多様化する学習者や教育内容や方法の激しい変化に対応することが求められている。そのなかで、日本語教師は〈どのような学習者のタイプやレベル、ニーズに対して、またどんな問題がある場合に〉、〈どのような原則や理念に基づいて〉教えるかを考え実践し、内省を取り入れながら自らの実践を見つめなおす「内省的実践家」-reflective practitioner(Schön 1983) -であることが求められている(岡崎・岡崎 1997)。

教師を内省的実践家と捉える観点から、教師の意思決定への着目(池田 2007)、教師の自己理解や自己受容を促す契機としてのアクション・リサーチを用いた方法(横溝 2000)などが実践されてきた。教師が実践を経て成長する存在であることを前提とした研究が主流となってきたといえる。

では内省的実践家としての教師はどのように育成できるのであろうか。内省モデルを提唱した Wallace(1991)は、教師がデータや理論に基づく知識である受容的知識と経験的知識を持つ存在であるとしている。教師が実践と内省を往還させることにより内省のサイクルが形成され、教師の専門的能力の向上が図られるとした。また、学校教育における教師の成長に関する研究をレビューした坂本(2007)は、学校内の自主研究グループなど、教師の実践共同体が教師の学びを促すことを報告している。実践共同

体での省察が、教師の個人的学習を深化させるだけでなく、集団全体による知識形成や専門家としての態度育成を促すという。実践共同体とは Lave & Wenger(1991)によって提唱された用語である。実践共同体への参加には、多層的な成員が共通理解をもち、新参者のアクセス、持続的な参加、古参者になることにより実践共同体はそれ自身が生成的プロセスにあるという。学びは社会集団への参加のプロセスそのものにあり、共同体の作り出す文化にこそ知識があるとする考え方である(久保田 2000)。

では、実践共同体はそこに属する教師にどのように寄与できるのか。また、実践共同体の知は個々の教師の知にどのように反映するのだろうか。本稿ではこのような視点から、実践共同体に所属する教師の内省を分析する。

2. 先行研究

2.1 実践共同体における実践の内省に着目した研究

日本語教育でも実践研究として授業等に題材をとった研究は盛んに行われ、各機関の紀要等に多く報告されている。日本語教育学会が実践研究に特化したフォーラムを主催するなど、実践研究に対する期待は近年高まっているといえよう。細川(2005)は、実践研究は教師のよりよい居場所づくりであり、教師自身の問題意識の発見とその解決のための自己表現であるという。このように実践研究の機運が高ま

る一方で、実践共同体における内省的実践に着目した研究は少ない。教師研修や実習に参加した教師や実習生に意識変化が見られたことの報告(木谷・築島 2005、清水 2007)があるが、いずれも教師の能力開発を目的としたプログラムからの報告である。これらは教師の力量形成目的のもとに集合される共同体であり、通常の日本語教育実践の内省・向上の目的で成立した共同体とは性質が違うと考えられる。日本語教師の実践に着眼した実践共同体の研究は管見の限りないが、日本語学習者(以下、学習者)の「読む・聴く・書く・話す」の4技能を伸ばすための教育実践が日本語教師の日常であることから、実践共同体が教師のどのように寄与するかには焦点をあてることは意義のあることであると考えられる。

2.2 作文添削における添削者の内省に着目した研究

本研究では4技能伸長のための日本語教育のうち、「書くこと」の「作文添削」に焦点をあてたい。これまで作文添削では、教師の解釈によって学習者の意図と異なる添削をしてしまったり(中川 1992)、熱心な訂正によってかえって学習者の意欲をそぐこと(小宮 1991)などの問題点が指摘されている。このような指摘は、添削への「苦勞の割に効果が薄い」という認識の固定化を促し、添削に対する教師の不信や焦燥感を増長しかねない。しかし、添削者が内省的実践家として添削に臨むならば、生じた苦勞は徒勞に帰すものではなく、内省を経て専門的知識に転化するものと考えられるのではないか。このような問題意識から、本稿では特に作文添削に着眼する。

内省的実践家の観点に立てば、添削者の添削に対する認識や実践知も省察されるべきであり、次の実践への礎となるよう暗黙知は構造化されることが望ましい。そこで暗黙知の豊かさを損なわず拾い上げ、構造化できる研究手法が求められる。本研究では暗黙知の構造化に適した手法として、TAE(Thinking At the Edge, 4.3に後述)の使用を試みる。

3. 研究目的と課題

本研究では、作文添削者の実践共同体に着目し、実践研究の内省から添削者がどのように実践に意味を見出し、学ぶことができるのかを明らかにすることを目的とする。以下の2つの課題を設定する。
課題 1) 添削者は添削の実践をどのように捉えるか。
課題 2) 添削の実践を内省することは添削者にどのような学びを与えるか。

4. 分析方法

4.1 分析対象

本研究では「さくぶん.org」を分析対象とした。さくぶん.orgは1990年に始まり、主にJSL・JFL学習者、日本人大学生の作文活動、作文を通じた参加者間の交流と、書く能力の向上を目的として活動している。学習者中心の添削を標榜し、添削者は「学習者が表現したいことを表現する補助をする」ことを目標としている。さくぶん.orgでの添削経験を持つ添削者のうち有志が2001年より実践研究を行い、学習者とのやり取りの報告や情報の交換等、実践上の経験を共有したり実践研究を行い知見の蓄積をしてきた。その成果は報告書(2003)にまとめている。

さくぶん.orgは自由参加であり、また評価や成績とは関係ないプロジェクトであるため、添削者の内省を促す上で制約が少ないと考えられる。そのため、添削者の内省に着目する本研究の対象として適当であると判断できる。さくぶん.orgの添削者は、作文の添削を希望する日本語学習者に対してEメールによる1対1の添削を行う。そこでの活動手順は次のように進む。まず、学習者が添削者に作文を送る(図1、①)。その学習者とペアを組んだ添削者は添削しコメント等をつけて学習者に送り返す(②)。学習者は添削を受けた作文を改稿し、2-3回のやり取りを経てインターネット上の掲示板に作文を投稿する(③)。学習者・日本人大学生は互いの作文を読み感想を寄せ合う(④)。

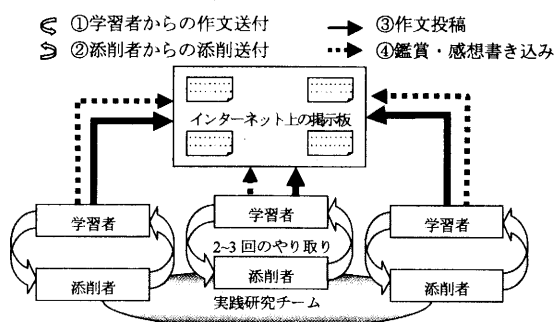


図1 さくぶん.orgにおける学習者と添削者の関係及び活動の手順

4.2 分析者と分析データ

分析者はさくぶん.orgに添削者として参加した日本語教師Aであり、本稿の筆者である。Aは2005年に1名の学習者とペアを組み、添削を実践した。Aはさくぶん.org参加以前より「学習者のことをよく知らないままに学習者の書く作文を直すことに抵

抗がある」と感じていた。また、添削活動を経ても添削に自信が持てず、「添削活動によって学習者がどれくらい満足を得ているのかわかりにくい」「自分が行う添削が学習者にとって有効かわからない」といった思いを持っていた。その後 A は 2006 年より日本語学校で勤務を始め、他の添削者の添削方針や添削活動の意味を知りたいと強く思うようになり、2007 年よりさくぶん.org の実践研究グループに入った。A は新規参入時、グループ 5 名の中で最若手の添削者であった。

A 加入後の 2007 年 5 月、さくぶん.org の実践研究グループでは、添削者がどのような理由から、どのようなやり方で添削を行っているかを確認する機会として、添削者の相互インタビュー¹を行った。A は自身の添削スタイルを認識し、他の添削者の添削方法を知る機会として相互インタビューに参加した。このインタビューに先立ち、A の他、実践研究グループのメンバー B、C、D、E の 5 人が別々に、ある学習者が書いた 1 篇の作文の添削を実験的に行った。次に 5 人が相互に聞き手・語り手となりインタビューを行った。まず語り手は自分が施した作文添削を見ながら、一つ一つの箇所について「なぜそのような添削行為を行ったのか」を語った。次に聞き手が、語りの中から疑問に思ったことやさらに知りたいことを質問し、語り手の添削スタイルについての深い理解を目指した。5 人の添削者の相互インタビューの文字化資料が本研究の分析データである。

本研究は A、B の共同研究であり、主分析者は A である。B はさくぶん.org プロジェクト運営者として、実践共同体の創始者ともいえる存在であり、A の添削者としてのプロジェクト参加及び、実践研究グループへの参入をサポートした。

A が A を含めた 5 人のインタビューデータを分析することは、A 自身が添削の意味について内省し、他の添削者との比較参照ができる機会となる。さらに、さくぶん.org という実践共同体に培われた知に A が触れる機会ともなる。そのことは、A が共同体における新たな知を継承・創造する成員となるために有効であると考えられる。

4.3 分析手法

本研究は実践共同体に着眼した教育研究として、質的研究の立場を取る。質的研究においては、「研究される現象や出来事を内側から理解する」という対象と密着した分析者の内的視点を理解することの

重要性(西條 2005)が指摘されている。また、研究者の主観性も研究対象・研究プロセスの一部と見なされ(Flick 1995)、「研究者のセンス」の存在を認識しつつ、ある一定の解釈への収束に役立てられる(松嶋 2004)ことなどが提言されている。以上のような指摘からは、質的研究において研究プロセスやデータと研究者(分析者)は不可分であり、その立場を前面に出すことが是認されている背景が示される。

本研究で手法として用いる TAE は、アメリカの哲学者・臨床心理学者である Gendlin が開発した理論構築法である。TAE では分析者が身体の内側の感覚であるフェルトセンス(A felt sense-感じられた意味)に注意を向け、象徴化を促進する技法・フォーカシング(focusing-焦点合わせ)を用いて、フェルトセンスから理論を生成する方法²である(得丸他 2008)。Gendlin によれば、人間は知覚や言語による認識に先立ち、身体性に状況全体を感じているという。その身体的感覚がフェルトセンスである。フェルトセンスは、単なる身体感覚(空腹、疲労等)や感情(喜び、怒り等)ではなく、生きて機能する人間が本性として持つ、どのように環境(状況)と相互に作用していくかに関する身体的感覚である。フェルトセンスは、適切な方法で関われば、次第に言語化していくことが可能である。言語にするにつれ、フェルトセンスはよりはっきりと感じられるようになり、気づきをもたらし、フェルトセンス自体もより精緻になっていくとされる。TAE は、フェルトセンスと言語を応答させ、フェルトセンスから理論を生成する方法を 14 ステップにまとめ、技法化したものであり、これにより身体的な暗黙知を言語化し、構造化することが可能になる。TAE のステップは稿末資料に示した。「フェルトセンスから語る」(ステップ 1~5)、「実例からパターンを引き出す」(ステップ 6~8)「理論形成」(ステップ 10~14)という 3 部・14 ステップに分かれている。それぞれのステップには主要な指示と注意事項があり、ステップを追ってフェルトセンスから理論が生成されるように作られている。西條(2005)や松嶋(2004)が指摘するように、データを分析者の内的視点からセンスを介して理解することが質的研究の特性といえるならば、個人のフェルトセンスから理論を構築する技法である TAE は質的研究法への応用の可能性が開かれた手法と考えられる。フェルトセンスは暗黙知のように本来言語化の難しいものであるが、TAE では段

階を踏んで分析者の内省を深められるようにステップが組まれている。TAE を質的研究へ応用した研究には前述の得丸他(2008)があり、緒についたばかりであるが、上記のような質的研究に合致する特性があることから、今後、質的研究法としての確立が期待される。本研究では日本語教師としての成長過程にある A が実践について内省を深め、さくぶん.org の添削実践の意義を捉えていく主体となるにあたり、TAE は相応しい手法であると判断された。

分析に際し、分析者 A がフェルトセンスをより深く意識できるように、添削者でありプロジェクト運営者である B がガイドを行った。ガイドは、すべてのステップにおいて A の思考の深化に寄り添い、分析の方向性を意識化する手助けをした。

4.4 分析手順

TAE では、ステップ 12 以降現れた理論を結果と考える。ここでは分析開始前からステップ 11 までの手順と共に、得られた語や文、気づきを記述する。**<分析開始前>**

まず分析者 A は 5 人の相互インタビューの文字化資料を読み込んだ。語り手となった添削者たちの認識が感じられるまでじっくり読み、データから「作文添削者が添削活動に見出している意味」について、明確に言語化できないが、漠然と身体的に感じられる「知っている感じ」を得た。この「知っている」という身体感覚がフェルトセンスである。

<ステップ 1~5：フェルトセンスから語る>

ここは理論構築の最初の手順に当たる。漠然とした感覚であり、言葉にしがたいフェルトセンスが意味するところを言語化しようとする試みである。

<ステップ 1・フェルトセンスに形を得させる>では、開始前に得た「作文添削者が添削活動に見出している意味」についての「知っている感じ」を意識しながら、語や句を書き留めた。A が挙げた語句は「不安」「限界」「カン(直感)」「最善(を尽くす)」「信頼」「悩む」「迷う」「手を伸ばす」である。「不安」「悩む」の語からは、添削活動に懐疑を持っていた A の認識が現れていると考えられる。しかしながら「信頼」「導く」といった語からは、作文添削活動に何か信じるものがあり、A が活動を続けていた背景も浮かび上がる。A はこういった否定的な面と肯定的な面の混在を A 自身と他の添削者の中にも読み取って語句を選び、分析の出発点の語として挙げたことがわかる。**<ステップ 2・**

あなたのフェルトセンスの中に論理を超えるものを見つける>では、「論理を超えるものを見つける」ために、フェルトセンスが意味するものを既存の論理で説明しようとせず、一見非論理的・逆説的に見えるところから、まだ言語化されていない意味へと進んでいく。ステップ 1 で得た語句の中からいくつかの語句を選んで文を得た。その文とは「迷いながら自分が信じる最善に導いてまた悩む」である。この文中には「迷う・悩む」と「信じる」が共存していることや「最善」が「自分が信じる」という限定付きのものであるところに A の捉える添削活動の本質が矛盾をはらんだ形で表れている。この矛盾を手がかりに、添削活動の意味を言語化していく。**<ステップ 3・キーワードを通常の定義で使っているのではないことに気づく>**では辞書を用い、ステップ 1 で選出した語について、A が感じる意味と辞書上の語義では言い尽くせないことを確認した。例えば「信じる」の辞書上の意味を調べると「そのことを本当だと思う。疑わずに、そうだと思い込む」とあるが、A は「満足を得られない苦い感じ、でもしょうがないという割り切り感、想像力で補う」といった意味をも見出していた。このように、A がフェルトセンスを用いて選んだ語にはそれぞれ辞書にある語義以上の意味が込められていることが確認された。**<ステップ 4・3 つのキーワードにあなたが言わせたかったことを表現する文あるいは新鮮な語句を書く>**では、ここまでのステップをふり返り、データ全体から感じられる意味を端的に言い表せるような 3 つのキーワードを作成した。「自分が信じる最善に導いて」「とりあえず決めて」「妥協して」の 3 つが選ばれた。**<ステップ 5・新鮮で言語学的には通常ではないような文を書く事によって、あなたが各キーワードに意味させたかったことを再度拡張する>**では、文としてのまとまりよりもフェルトセンスに照合してじっくりくる感じを重視しながら語句を選んでいく。「迷いながら、割り切り感、想像力で補う、善意、自分の中での納得を得て、前に進む、自分が苦しまないように、安全に、自分が信じる最善に導いて、とりあえず決めて、妥協して、冒険し…³また悩む」となった。

<ステップ 6~9：側面からパターンを引き出す>データの中には多様な意味が溶け込んでいる。多様な意味を含みこんだデータを多面体と考えるならば、角度によりいろいろな「側面」が見える。「パター

表1 事例と型の抽出(ステップ6、7)

事例	パターン
事例1. ちょっと変だなっていう気持ちもあるんですが、“だれか”よりはマシかなってなんか、ベストじゃなくてもベターへみたいな気がします。(添削者A)	パターン1. 最初から100%を狙わないつもりで割り切っておく
事例2. それから大自然に恐れ入った、“恐れ入った”っていうのはやっぱりちょっと大げさだなと思って、それで代わりの言葉といってもなんだかよく選択肢を思いつかなかったの、とりあえずは他の表現を考えてみてくださいと。(添削者B)	パターン2. 添削者のゾーンに相手の投げた球が入って来ていなくて、そういう球を投げてくださいと、こっちに入ってくるのを待つ
事例3. ここは、もう正解を示しちゃってますね。これは説明するとちょっと長くなるから、もう説明しないで言っちゃってるって感じがあると思います。(添削者B)	パターン3. 限界の線を越えてしまっているときに、手を出すという選択をするときがある

ン」とは、「側面」が示すところの意味を一般的な表現で言い表したものである。Gendlin は次の例で示している。「歯医者は、親指を私の口に入れ、綿をつつこんだまま、彼の政治論をぶち上げた。」これを側面とすると、このような状況を他の状況でも当てはまるように一般的に表現したものがパターンである。Gendlin はこの側面のパターンを、「反論できない人に一方的に話すのは侵入的だ」と言い表した。

このようにステップ6~9では、データから側面を選び出し、そのパターンを言い表していくことで、データの中の具体的な事例が意味するところを言語化していく。

〈ステップ6・実例を集める〉では、相互インタビューの文字化資料に戻り、添削者の語りから側面を集めた。類似例ではなく、データの多様性を捉える全23の実例が選ばれた。次に〈ステップ7・各実例が詳細な構造を与えるようにする〉では、ステップ6で選んだ23のそれぞれの実例から、パターン(他の実例にも繰り返し現れる可能性のある特性)を抽出した。ステップ6及び7は表1に示した。左側の列はステップ6で選び出した事例、右側の列が抽出したパターンである。例を挙げる。「ちょっと変だなっていう気持ちもあるんですが、“だれか”よりはマシかなってなんか、ベストじゃなくてもベターへみたいな気がします。」という語りからは、添削により学習者の作文を完全に文法的に正しいものに書き改めるつもりはないという添削者の気持ちが現れているとAに感受された。この趣旨の語りは他の添削者の語りにも現れているものであった。例えば、添削者Eは次のように語っていた。「“目の前に浮かぶ”っていうような言い方がちょっとこの学習者のレベルだったら難しいのかなっていう気持ちがあったので、まあ別に使わないで“函館が目の前に見えましたが”でも良いだろうと」そこで、これらの語りはデータの側面と捉えられると判断した。この側面から抽出されるパターンは、文法的に完璧

な作文に直そうとは思っていない添削者の心的態度を表現し、「最初から100%を狙わないつもりで割り切っておく」とした。このようなやり方で、23の事例個々にあたり、その意味するところをパターンとして抽出する作業を行った。〈ステップ8・各側面(具体例)を交差させる〉では、ステップ7で抽出した23のパターンを相互に交差させ、フェルトセンスと応答させながら、新たに浮かび上がってくる知見を書きとめた。交差とは、一つの側面を他の側面から見ることによって、新たに見えてくるものについて思考をめぐらすことである。この作業では、事例1のパターンを事例2のパターンに適用し、事例2のパターンを事例3のパターンに適用する、というように順次、23あるパターンの同じパターン同士以外の組み合わせを検討した。つまり、23×22で、506の組み合わせを行った。表2はパターンの交差の一部である。例として、パターン1「最初から100%を狙わないつもりで割り切っておく」とパターン2「添削者のゾーンに相手の投げた球が入って来ていなくて、そういう球を投げてくださいと、こっちに入ってくるのを待つ」というパターンの交差を示す。添削者が“100%を狙わない”という態度を持ちつつも、学習者に対して“添削者のゾーンに球を投げる”ことを期待することについて吟味する。すると、添削者の態度の背後には、学習者にある程度まで努力してほしいという思いがあることと、そのために待つ覚悟ができていことがわかった。そこから「こちらから手を出しようがない

表2 交差の例(ステップ8)

パターン	交差して気づいたこと
パターン1. 最初から100%を狙わないつもりで割り切っておく	
パターン2. 添削者のゾーンに相手の投げた球が入って来ていなくて、そういう球を投げてくださいと、こっちに入ってくるのを待つ	こちらから手を出しようがないので、相手に投げてきた球が入って手にターンを与える。やってごらんというターンの与え方。やりなさいでもな投げてくださいと、こっちに入ってくるのを待つ
パターン3. 限界の線を越えてしまっているときに、手を出すという選択をするときがある	次に進むために、正解を出してしまう。もういいよという感じ。ここはがんばらないで次に行きましょうか、っていう感じ。割り切りの手段の1つが手を出すということ。

ので、相手にターンを与える。やっでごらんというターンの与え方。やりなさいでもなく、やっでくださいでもなく」という知見が得られた。このように2つのパターンを重ね合わせることで、語りの意味に一つのパターンからでは現れなかった奥行きが表現されていった。〈ステップ9・自由に書く〉では、この作業の中で新たに浮かび上がってくる知見を書き留めた(表3)。表3の下線部に着目する。この段階では、「喜び」「愛情」「愛着」「尊重」といったこれまでのステップには現れなかった語が現れた。これらの語の出現から、Aが添削に希望的な面を積極的に認め始めていることがわかる。データから多様な側面を引き出し交差させることがデータの意味を多角的に検討することになり、Aの添削に対する否定的な印象が変化しつつあることがわかる。

表3 全事例の見直しにより得られた知見(抜粋)(ステップ9)

- 添削の活動は、がむしゃらな感じじゃなくて、余裕を感じながらする活動。特に、添削者側の方では、落ち着きというか、冷静さ、判断力を持っていないとやれない。
- 一定のペースから、時々、爆発的な喜びや面白さが生まれ、その刺激が、全体的な添削のエンジンを活性化させる。
- 添削者は学習者にゆるやかな愛情を保ち、温かく接する。
- 添削者は学習者に対して尊重、尊敬の姿勢をもつ。それは添削者が、学習者の持つ個性を大事にしようという一貫した姿勢。添削者自身も自分自身を尊重しているからである。
- 添削という活動自体には、自分自身にも完璧でないところがあるから、時々不安になることはあるけれども、基本的には、添削者は添削活動に愛着を感じて、喜んでやっている。
- 大人と子どもの関係にも近いようにも感じるし、自立した大人同士の関係のようにも見える。この添削という活動は、たまたま偶然築かれたペアだが、だからこそ大事にするという部分で、日本語教師が日本語を学ぶ人全体に対する愛情。

<ステップ10~14: 理論構築>

ステップ10からは理論形成に入る。これまでのステップを経て分析者が保持しているフェルトセンスで用語を選出し、概念としていく。

〈ステップ10・3つの用語を選び、連結する〉ではこれまでの諸ステップで使用してきた語、句、パターンを通覧し、用語の候補になりうる語句の一覧を作成した。添削活動に見出される意味を端的に言語にしてみたいために、一覧の中から最も重要に感じるものとして語句を新たに3つ選んだ。その結果、A「判断力」B「愛着」C「緩急」が選定された。この3つの語の関係性を明らかにするため、「AはBである」に語句を補足して文を作った。同様にBC、CAも行い、「AB:判断力は愛着とともにあるものである」「BC:愛着は表面化せず、実態は緩急を伴うものである」「CA:緩急は判断力によってコントロールされるものである」の3つ

の文を得た。次に〈ステップ11・各用語の間の本来的な関係を問う〉では、A、B及びCの関係をさらに深く考えてみるために「Aは本来的に(inherently)Bの性質を持っている」の文に語を当てはめてみて気がつくことを書き出した。AB(判断力・愛着)から考えると、判断力も愛着も共に自己とその経験の中に宿るものだと思われた。BC(愛着・緩急)では、両者ともに制御不可能なところがあり、自然に流れ出るものだと考えられた。また、定期的に律動する感じから「リズム」という語が想起された。CA(緩急・判断力)では、添削者と学習者のやり取りのかみ合うところに添削があり、両者の動きは連動するということから歯車のメタファーが得られた。ここから最終的な再び語を選び直し「判断力」「愛着」「リズム」が選定された。これらの語を相互に組み込んで次のように定義した。「判断力は、愛着を考慮してリズムカルに働く」「愛着は、判断力を促し、リズムのある添削を導く」「リズムは、愛着のある関係の中で、判断力により付けられる」。

5. 結果

5.1 添削活動の構造化

5.1.1 概念の抽出

以上のステップにより、添削者が捉える添削実践の構造認識を説明する準備が整った。以下、〈ステップ12・最終的な用語を選び、それらを相互に組み込む〉で現れた結果に沿って述べていく。

TAEでは、重要語の相互組み込みを以て理論構築とみなす。ステップ11で得られた3文に、その他に添削活動の意味を説明する上で重要と思われた語を追加し組み込んでいった。ここで選ばれた語が概念となる。概念を相互に関連付けると、表4のように説明された。[]で示した語が概念である。

表4 概念の相互関連(ステップ12)

[導く]ことは、添削者の[経験]の中で生まれた[信念]を[良心的]に反映し、[愛着]に支えられながら学習者を[尊重][鼓舞]する目的を持ち、[判断装置]のなかで添削を行いながらなされる。その一連の作業は歯車の動きをなし、[判断力]を喚起しながら[意図]をもって[リズム]をつけて行われる。

ここまでの段階で、一連の活動が歯車の動きで説明しうること気づかれた。次に、より実践的な知見への昇華を目指し、概念が矛盾なく説明できるような構造図の作成を模索した。Aとガイドのやり取りから、構造図に添削者と学習者の関係をさらに肉付けしていく過程で以下の4点が確認され、概念

を追加した。①添削者の信念と経験の歯車を貫く[軸]がある。②活動は[今ここの添削活動]としてなされ、学習者が作文を[預ける]場・添削者から添削を[受け取る]場として機能している。③学習者も添削者と同様、歯車・軸構造を持つ。[経験]や[日本語力・ビリーフ]の歯車とそれを貫く[軸]の構造を持ち、[意欲]によって作文を[執筆]し、活動に参加している。④添削者・学習者の経験の歯車に[経験過程ベルト]がかかり、実践が経験に取り込まれていく。

5.1.2 構造図とストーリーライン

以下、構造図⁴を(1)日本語教師としての添削者の構造(2)今ここの添削活動の構造(3)経験の循環の構造に分けて述べる。

(1) 日本語教師としての添削者の構造

日本語教師としての自己の[軸]は、[経験]と[信念]の2つの歯車を貫いている。2つの歯車が日本語教師としての[軸]を安定させる。[経験]を[信念]に引き上げるのは、学習者への[良心]である。添削者の日本語教師としての活動は、[経験]の過程で生じる日本語教育の仕事や日本語学習者一般に対する[愛着]がエネルギーとなっている。

(2) 今ここの添削活動の構造

学習者が作文を添削者に[預ける]と、添削者は[今ここの添削活動]の歯車に向かおうとし、[信念]と[経験]が相互参照され、添削活動を行うための[信念]の歯車が用意される。[信念]の歯車が回ると、その力は[意図]となり、[今ここの添削活動]の歯車を回す。[意図]は[判断装置]を経ることによって、[リズム]のある添削行為となり、学習者を[尊重]・[鼓舞]しながら[導く]。[今ここの添削活動]の歯車の向こうには学習者がいるが、添削者の位置からは学習者の[判断装置]は死角にあるため、装置の作動が

よく見えず、学習者が添削をどのように受け取り、どのように書き直すのか、その判断のなされ方を確認することができない。そのため、添削者は常に学習者の状況を想像し、添削方法や分量等の加減で学習者を配慮している。学習者の[軸]は[経験]から作られる[日本語力・ビリーフ]の芯となり、[意欲]を持って活動に参加している。添削者は、学習者の[執筆]の歯車との歯のかみ合い方を考慮しながら、自分が関与する[今ここの添削活動]の歯車を、あるときは自ら積極的に回し、あるときは学習者が主体的に回せるように待機する。[今ここの添削活動]の歯車が、学習者と添削者の共同作業で回ることによって、さくぶん.org に掲載する作文が仕上がり、インターネット上の掲示板に載せられる。

(3) 経験の循環の構造

学習者が作文を書き[今ここの添削活動]の歯車が回り、添削された作文を[受け取る]ことは、学習者の[経験過程ベルト]に乗り[経験]に組み入れられていく点で、学習者は[導かれる]存在である。また、添削者の実践も[経験過程ベルト]を経て、[経験]に組み込まれる。[経験]は更新され、新たに添削者の[愛着]や[信念]の形成に関わっていくことから、添削者もまた今ここの添削に関わることで[導かれる]存在である。

5.2 内省を深めることからの学び

次に、課題2の添削の実践を内省することは添削者にどのような学びを与えるかの検証として、TAEによる構造図を出した後の分析者の語りを確認する。さくぶん.orgでの添削実践を内省したことは、Aに何をもちたらしめたのだろうか。ステップ12の終了後、Aは内省を深めていった結果気づいたことを次のように語った。下線部はAの実践におけ

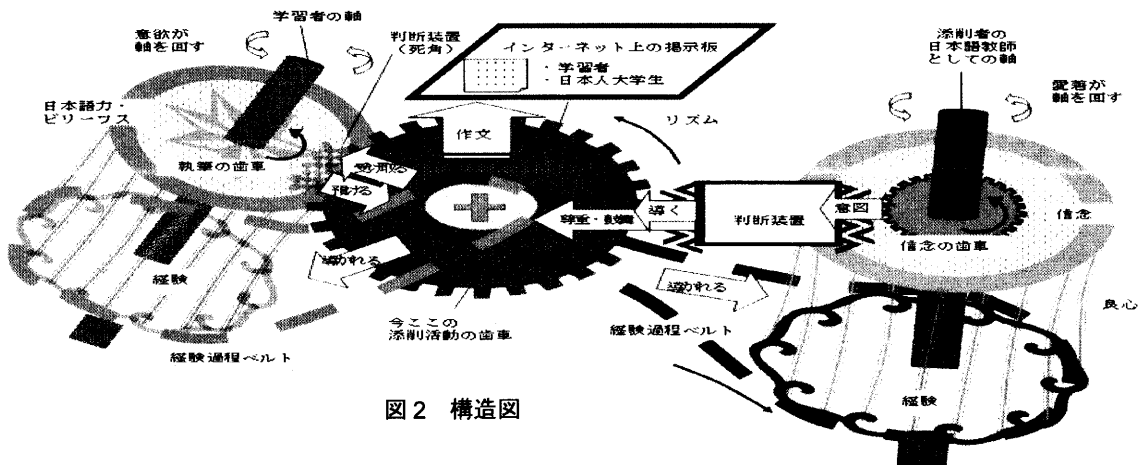


図2 構造図

る学びが現れている箇所である。

さくぶん.org の歯車の向こうに相手がいることに構造図を通して気づけたことで、想像力をかきたてられるようになった。(中略)学習者も私も、さくぶん.org に含まれるし、私がこれから添削をしていくことも、一つの図の中に全部入っていくことなんだから納得できたことで、より私はこの場(=さくぶん.org)にやすくなった。(中略)これからの私のことも考えていく場ということが納得できた。(中略)今までは意味の分からないままに参加していたという言い過ぎだけど、あまりよくわからなかった。ここに何かありそうな感じがして参加していたんですけど。

A は構造図を得たことで、私(添削者)・相手(学習者)・今後の自分(これからの私)が一つの図に位置づけられる存在であることを理解していた。さくぶん.org を居場所として見なし、納得して参加できるようになったことが窺える。

(研究を始める前までは)そんなに作文のことについて発言する機会がなくて。(中略)「この部分しかできないからやらない」とか、安全な関わり方をしていたけど、他の人の添削を見て、違うかもしれないけどばんばんやる人とか、(学習者に)こういうことですか? と聞く人とかがいて。わからないなりに関わられるんだなということを知った。(ステップ7で)パターンを出すときに人のやり方と比べてたりして。違う人のやり方も自分に取り込んでいくような感じがして。そんなに違ったものではないとか、みんな、良かれと思ってやっている。それは一緒だったという。それで皆さんの意見を聞いたことはよかったと思います。私から見ると先輩で、そんなに悩んでるって思わなかったんですけど、やはりそうだよっていうか。私と同じ面もあれば違う悩みもあって。

以前は「自分が行う添削が、学習者にとって有効かわからない」と感じていた A であるが、自らの添削について語り、先輩メンバーの認識を知るなかで、「わからないなりに関わられる」「みんな、良かれと思ってやっている。それは一緒だった」「私と同じ面もあれば違う悩み」がある、と認識を改めていた。分析のステップ7では実例からパターンを取り出す上で、「違う人のやり方も自分に取り込んでいくような感じ」がしたと述べている。分析のプロセスが、A にとって実践共同体の古参成員の知見を吟味する機会となっていたことがわかる。

次は、A が TAE での分析後に職場の日本語学校で以前指摘された点を再検討し、「相手のことを考える余裕が出てきた」「総体で捉えられるように変わって」きたと述べている箇所である。

これ(TAE)をやり始めてから日本語学校でも授業の中でも、少し相手のことを考える余裕が出てきた感じがする。今までは自分が教案を立てて、授業をして、授業終わった、って。でも、(中略)相手がいて、って総体で捉えられるようになってきて。(中略)自分の弱みっていうか弱いところで納得できた。受け入れられた。前言われたような気がします、日本語学校で。「明るさで引張っていくこともやんなきゃいけないよ」って。自分では自分なりに明るく自分を演出しながらやってんですけど、そのとき言われてもあまり納得できなかったのが、今だったら明るさで引張っていくっていうのが、こういうふうに関わるのかなって。(中略)文法だけで、正しいことだけで、正しいことを教えるっていうことだけで関わるってことじゃなくて、人間の面白さで関わる。

当初「学習者のことをよく知らないのに、学習者の書く作文を直すことに抵抗がある」と考えてい

た A は、TAE での分析を経て、学習者との関わりを考えられるようになっていった。添削者が 2 枚の歯車を持つように、学習者も経験、日本語力・ピリフスという 2 枚の歯車を持つ存在である。学習者との関係では「正しいことを教えるっていうことだけで関わるってことじゃなくて、人間の面白さで関わる」という発言は、日本語を教え、日本語を学ぶという作文執筆の歯車だけのつながりではなく、経験という下支えの歯車で学習者とのつながりを得られるとの気づきに結びつくものである。

このように、A の内省の深化は構造図の作成後も続き、勤務先の日本語学校で以前指摘されたことを構造図に関連させながら再度捉え直し、授業の実践に生かしている A の姿が見て取れた。構造図から得た俯瞰的な理解が、A の日本語学校での実践における学習者との関係の理解へと内省の発展につながっていた。

6. まとめと考察

この研究の知見は以下の 2 点に集約される。添削者 A は、内省を分析することによって、次のような発見をした。

(1) 添削の構造における死角の存在

添削者は学習者を考慮した添削を心がけるが、添削者の位置からは、学習者の判断装置が死角に入り、学習者が作文・添削にどのように向き合っているのかはつきり確認しえないという構造が明らかになった。本活動が学習者の状況を推察しにくいインターネットを介したやり取りであることは、学習者の判断装置が死角に隠れた一因となつたと考えられる。しかし対面の添削活動であっても、学習者がどのように作文を執筆し、添削を受け取っているのかまでは知りえないことが多い。添削者から見る学習者には本質的に死角の部分があると考えられる。このことが、添削者の過剰な添削や学習者の意欲減退を招く指導に関連があるのではないだろうか。

ここで再度、添削の「苦勞の割に効果が薄い」という言説を考えてみたい。死角は確かに添削を難しくするものであり、添削者の苦勞は理由あるものであろう。しかし、経験過程ベルトの存在により、添削実践は添削者に蓄積され、日本語教師としての自己を導くものと捉えられた。このことと死角の存在を捉え合わせると、学習者を慮り添削を遂行する経験は添削者の実践経験となる。このことから、添

削による苦労はすなわち徒労を意味するものではなく、そこから添削者が学び成長していけるものであると考えられる。

(2)個の経験の統合と実践共同体の知の蓄積

A はさくぶん.org での活動の内省において、日本語学校における実践経験をも参照していた。実践共同体での内省は、添削者個人の教育活動への内省に展開し、活力を与えていたといえる。このことから、新規参加者が経験を参照しながら複数の実践共同体での経験を統合していく可能性が示される。

今回の分析結果は一つの可視化された知見である。実践共同体の成員が研究結果を共有し、死角にある学習者の判断装置を慮った添削実践を意識化していくことが、成員の内省的実践家としての成長、専門性の向上に有効であると考えられる。共同体の他の成員の実践知を照会させたとき、今回の構造図には他の成員の認識と合致する箇所も、修正を要する箇所もあるだろう。修正が必要であれば、構造図は成員による検討を経て精緻化されることが望ましい。そのことが「自らの未来を生み出す生成的なプロセス」(Lave & Wenger 1991)にある実践共同体における知の更新であり、実践共同体の発達のサイクルであると考えられる。

7. おわりに

教師は、学習者の書いた作文を添削することだけであれば、死角にある学習者の判断装置を意識せずとも、添削の行為自体は可能であろう。しかし、教師がよりよく学習者を理解することは、学習者との関係を築く上で、添削活動に限らず広く教育一般に必要なことだといえる。死角の存在をどのように認識し、添削活動に臨むかは、内省的実践家としての添削者のあり方を左右するものではないだろうか。今後は、添削者の考える添削活動の中で、学習者がどのように位置づけられているかを分析し、明らかにしていきたい。

注

1. 田垣(2007)はグループインタビューの特徴として以下の利点を挙げた。①個別インタビューでは何も言うことがないと思っている人が、他のメンバーの発言を聞いて、自分の意見を言い出せることがある。②得られたテーマは、メンバー個々の単純な総和ではなくグループ全体のメッセージである。このような特徴は本研究の相互インタビューに通じるところがあると考えられ

る。添削に対する自信のなさを表明した A にとって相互インタビューは有意義な方法であると判断された。

2. TAE では、当該分野にある程度習熟している者はフェルトセンスを形成できると考えられる。ここから、TAE は当事者性を扱うに適した手法と考えることができる。このような特性から、TAE は教師研修のような機会にふり返りを促すツールとしても採用が可能であろう。
3. 言い尽くせないという感覚は「…」に示される。
4. さくぶん.org での活動は「添削者と学習者のやり取り」「学習者間の交流」に大別される(図 1 参照)。本研究では添削に対する添削者の内省に着目し、添削者が認識する添削者と学習者の関係を捉えた。そのため、構造図は「添削者と学習者のやり取り」に焦点化されたものとなっている。

参考文献

- 池田広子(2007)『日本語教師教育の方法』鳳書房
- 岡崎敏雄・岡崎眸(1997)『日本語教育の実習-理論と実践』アルク
- 木谷直之・築島史恵(2005)「大学院修士課程におけるノンネイティブ現職日本語教師の意識変化-学生のジャーナルの分析を通して」『国際交流基金日本語教育紀要』1,21-36,249.
- 久保田賢一(2000)「構成主義的教育理論」『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部
- 小宮千鶴子(1991)「推敲による作文指導の可能性-学習者の能力を生かした訂正」『日本語教育』75,124-135.
- 西條剛央(2005)『構造構成主義とは何か-次世代人間科学の原理』北大路書房
- 坂本篤史(2007)「現職教師は授業経験から如何に学ぶか」『教育心理学研究』55,584-596.
- さくぶん・おるぐプロジェクト研究グループ(2003)『さくぶん・おるぐプロジェクト報告書』1.
- 清水寿子(2007)「多言語多文化共生日本語教育実習における実習生の学びのプロセス-修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる内省レポートのテキスト分析」野々口ちとせ・岩田夏穂・張瑜珊・半原芳子(編)『共生日本語教育学-多言語多文化共生社会のために』雄松堂出版 27-39.
- 田垣正晋(2007)「グループインタビュー」やまだようこ(編)『質的心理学の方法-語りをきく』新曜社 114-123.
- 得丸智子・陳淑娟・長友和彦(2008)「電子掲示板上の日本語作文(エッセイ)相互鑑賞活動の企画・運営と活動意義」『台湾日本語文学報』23, 157-181.
- 中川正弘(1992)「作文を「読む」「書く」技能の位置づけと展開」『広島大学留学生日本語教育』4,1-16.
- 細川英雄(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』126,4-16.
- 松嶋秀明(2004)「質的研究に、もっと研究プロセスの探究を」『発達心理学研究』15(2),243-245.
- 横溝紳一郎 (2000)『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社

Flick, U. (1995) *Qualitative Forschung*. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH. (小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子 (訳) 2002 『質的研究入門<人間の科学>のための方法論』春秋社)

Gendlin, E. & Hendricks, M. (2004) *Thinking at the edge steps, The Folio*, 12-24.

Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge

University Press. (佐伯胖(訳) 1993 『状況に埋め込まれた学習-正統的周辺参加』産業図書)

Schön, D. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*, NY: Basic Books (柳沢昌一・三輪建二 (訳) 2007 『省察的実践とは何か: プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房)

Wallace, M.J. (1991) *Training foreign language teachers-A reflecting approach*-, NY: Cambridge University Press.

すずき(しみず) としこ/お茶の水女子大学大学院、とくまる さとこ/日本女子体育大学
 toshikoshimizu@akane.waseda.jp, tokumarusatoko@yahoo.co.jp

稿末資料

表 TAE のステップ

<p>フェルトセンスから語る Speaking form the felt sense</p> <p>ステップ1・フェルトセンスに形を得させる Let a felt sense form</p> <p>ステップ2・あなたのフェルトセンスの中に論理を超えるものを見つける Find what is more than logical in your felt sense</p> <p>ステップ3・キーワードを通常の定義で使っているのではないことに気づく Notice that you don't mean the standard definitions of the words</p> <p>ステップ4・3つのキーワードにあなたが言わせたかったことを表現する文あるいは新鮮な語句を書く Write a sentence or fresh phrase to say what you wanted each of the three words to mean</p> <p>ステップ5・新鮮で言語学的には通常ではないような文を書く事によって、あなたが各キーワードに意味させたかったことを再度拡張する Expand what you wanted each word to mean by writing fresh, linguistically unusual sentences</p>
<p>側面からパターンを引き出す Finding patterns from facets (instances)</p> <p>ステップ6・側面を集める Collect facets</p> <p>ステップ7・側面が詳細な構造を与えるようにする Allow the facets to contribute detailed structure</p> <p>ステップ8・側面を交差させる Cross the facets</p> <p>ステップ9・自由に書く Write freely</p>
<p>理論形成 Building theory</p> <p>ステップ10・3つの用語を選び、それを連結する Chose terms and link them</p> <p>ステップ11・各用語の間の本来的な関係を問う Ask into the inherent relations between the terms</p> <p>ステップ12・最終的な用語を選び、それらを相互に組み込む Chose permanent terms and interlock them</p> <p>ステップ13・あなたの理論をあなたの分野の外に適用する Apply your theory outside your field</p> <p>ステップ14・あなたの理論をその分野で拡張し、応用する Expand and apply your theory in your field</p>

Gendlin & Hendricks(2004)から筆者が和訳・表を作成した。

An analysis of a teacher's reflection on correcting students' composition — Using Think At The Edge to structuralize Implicit knowledge —

SUZUKI-SHIMIZU Toshiko · TOKUMARU Satoko

Abstract

This paper analyzed the teachers' recognition on correcting compositions. Using TAE-Think At The Edge-steps as a tool for generating reflection, structure came along on which how a learner and a teacher get involved to each other. Through the steps of TAE, a teacher gained a perspective both on the community of practice and personal recognition on educational practice.

【Keywords】 refractive practitioner, community of practice, correcting compositions, TAE(Think At the Edge), sakubun.org

(SUZUKI-SHIMIZU : Graduate School of Ochanomizu University ;
 TOKUMARU : Japan Women's College of Physical Education)