

日本人学生とのやり取りを通じた作文授業の影響 —PAC分析による学習者理解

Influence of a writing course with interpersonal interaction in L2: Understanding learners' attitudes through Personal Attitude Construct (PAC) analysis

藤田裕子(ふじた ゆうこ)
桜美林大学

This study documents attitude changes with respect to writing in Japanese as a second language (L2) by using Personal Attitude Construct (PAC) analysis. The study specifically focuses on attitude changes observed in an L2 writing course, which included interpersonal interaction in the L2 via **email and oral communication** in person.

The participants in the study were three male learners of Japanese as an L2 from the United States enrolled in a short-term study abroad program at a university in Tokyo. None of the participants had prior experience of study abroad or extensive writing in Japanese. The L1 of the participants was English and their L2 proficiency level was assessed as intermediate-low according to the placement procedures at the given university.

The writing course in which the study was conducted had 11 students from diverse L1 backgrounds from which three participants were recruited for the purpose of the study. The class was 90 minutes long and met once a week (14 times per semester). Volunteer Japanese assistants, who were recruited from Japanese students at the same university, participated in the course to provide intercultural and interpersonal interaction in the L2. The responsibilities of the volunteer Japanese assistants included exchanging email as assigned in the course on a one-

to-one basis and assisting the learners as they completed a small-group course project.

The data were collected twice, during the first class meeting of the course and right after the course ended. The Personal Attitude Construct (PAC) method proposed by Naito (1993, 2002) was employed as the method of data collection. The participants' specific tasks included handwriting words or phrases that they associated with "writing in Japanese," rank ordering the associated items, and comparing the subjective distance between two of the associated items. The data were analyzed following the PAC analysis method (Naito, 1993; 2002) in order to examine the influence that the writing course and the interactive activities with L2 native speakers in the L2, had on participants' attitudes toward writing in the L2.

The results indicated a variety of changes in the participants' attitudes toward writing in Japanese. For example, one participant who had anxieties about writing in Japanese gained a positive attitude and confidence. On the contrary, another participant who was a very persistent student in the course and stated that he was ready for the challenges of L2 writing at the beginning of the course developed emotional distance toward writing in the L2. It can be speculated that the involvement of the Japanese volunteer assistant in his learning processes negatively affected his attitude toward his learning. The results also indicated discrepancies between the PAC analysis results and the impressions and observations of the instructor regarding the participants' attitudes. Other sources of data such as the students' course evaluations or the participants' course performance did not signal such discrepancies.

These findings indicate that PAC analysis can provide unique and constructive information on learners' attitudes and attitude change which is not available from conventional sources, such as instructors' impressions, learners' course performance, and course evaluations. Thus, it is advisable that language educators employ various sources of information on learners' psychological constructs and changes in order for writing courses to be better tailored to individual learners.

本研究では、日本人学生とのEメールや授業での直接的なやり取りを通した1学期の作文授業の前後にPAC(Personal Attitude Construct:個人別態度構造)分析を行い、日本語で書くことに対する学習者のイメージの変化を追究し、授業の学習者個人々人への影響を明らかにした。調査協力者(日本語中級前半レベルの留学生3名)は、学期前は日本語で書くことに対して葛藤状態にあったものの肯定的イメージが若干勝っていたが、学期後は授業での経験によりそれぞれ異なる変容を示した。留学生Aは幸せな感情を持ち、肯定的イメージが強くなった。留学生Bは自信をつけ、身近で楽しいイメージを持つようになった。これに対し、書く能力の向上が著しかった留学生Cは心理的距離を持つようになった。PAC分析を学期の前後に行ったことにより、授業中の教師の観察や質問紙による一斉調査では気づき得ない学習者の内面が明らかになった。

昨今のITの発達、インターネットの普及により、世界中から情報を得、コミュニケーションを行うことが可能となっている。この情報の受信・発信に必要な能力とは「読む能力」と「書く能力」である。

しかし、外国語で文章を書く能力を向上させることは難しく、苦手意識を持つ学習者は多いと思われる。読解や文法等と異なり、練習問題をこなせば力がつくというのではなく、一人では適切な言葉や表現を学習することが困難なためである。能力向上のためには伝えたいことを書き、フィードバックを得るのがよいであろうが、相手の負担が大きいため気軽に練習することが難しい。さらに日本語の場合、ひらがな・カタカナ・漢字の3種類の文字があり、漢字の多さ・複雑さに加え、多様な読み方・送り仮名があり、学習者の負担が大きい。

一方、書く能力をつけさせるための作文授業は一定時間内での一斉授業が行いにくく、教師にとっても負担の大きいものの1つである。その理由として、学習者によって必要とされる語彙・文型等が異なり、提出される作品においても内容・誤用等と同じものがないため個別性が高いこと、添削の際、誤用の判定（語彙・文型・構成等のいずれに問題があるのか）が困難な場合が多く、要する時間とエネルギーが多であることが挙げられる。

以上のような問題を解決するための試みの1つに、日本人の協力者に授業に参加してもらおう方法がある。形式としては日本語のEメールを交換するもの（板倉・中島, 2001; 才田, 1999; Torii-Williams, 2004; 吉村・宮副ウォン, 2005）、日本人が支援者として実際に授業に参加するもの（吉本他, 2004）、授業中に日本人と日本語学習者が作文を交換するもの（得丸, 2000）等がある。その効果として、教室活動の活性化・新しい言葉や表現の獲得・授業時間を超えた日本語使用・学習者の日本へのステレオタイプ修正・日本語で書くことへの意欲や自信の高まり・新たな自己の発見等が報告されている。しかし、これらの報告は授業後に調査を行い、授業に対するクラス全体の感想を研究者がまとめるか、研究者が作成した質問紙による一斉調査のデータを分析したものである。このような方法では研究者が予め設定した質問に回答する形式を取るため、その質問には反映されない学習者の内面を知ることは難しい。また、作文授業は個別性の高いものであるにもかかわらず、学習者個々に焦点が当てられていない。

そこで本研究では、授業の学習者個々人への影響を明らかにするため、内藤（1993, 2002）が開発したPAC（Personal Attitude Construct: 個人別態度構造）分析を用いる。PAC分析とは、分析者の理論的視点や主観が関与しやすい従来の事例研究法の欠点を補うべく開発された方法で、当該テーマに関する自由連想、連想項目間の類似度評定、類似度距離行列によるクラスター分析、当人によるクラスター構造のイメージや解釈の報告、研究者による総合的解釈を通じ、個人別にイメージ構造を分析する方法である。内藤（2002）によると、技法としてのPAC分析の最大の特徴は、自由連想・多変量解析（クラスター分析）・現象学的データ解釈技法（調査協力者によるクラスター構造のイメージや解釈の報告）の3つを組み合わせたことである。自由連想は、研究者のスキーマ（ものの見方）ではなく調査協力者自身のスキーマに沿った変数を取り出すことを可能とし、クラスター分析は、統計データを見慣れていない調査協力者にとっては項目群から喚起されるイメージやまとまった理由を探索しやすく、研究者にとっては要因（クラスター）間の関係についての解釈を得やすくする。現象学的データ解釈技法は、調査協力者の独自性が反映された連想項目やクラスター

構造についての解釈を、研究者が単独で推測するのではなく、研究者と調査協力者が協働して調査協力者の現象世界を理解する技法である。

PAC分析を用いて外国語学習者のイメージの変化を調査した研究はいくつか行われている。井上(2001)は日本への不適応を起こした学習者の文化受容態度の変化と適応過程の変化との関連を明らかにし、文化受容態度に即した援助活動の必要性を示した。渡辺・関・才田他(1994)、藤田・佐藤(1996)は約1ヶ月間の教育実習生の授業を研究対象とし、実習生と学習者の授業観・教師観の変化を調査したが、実習生と異なり、学習者の授業観・教師観にはあまり変化が見られなかった。その理由として、学習者にとっては期間が短く、平常の授業と大差がなかったことが挙げられている。しかし、1学期間にわたって日本人学生が参加する初めての形式の授業を経験した場合、学習者の日本語に関するイメージに認知的変容が生じる可能性がある。さらにその変容を分析することにより、授業の有効性が判断でき、改善につなげられる可能性もある。

以上のことから本研究では、日本人学生とのやり取りを通した作文授業(1学期間)において、学習者の日本語で書くことに対するイメージにどのような認知的変容が生じるかを明らかにすることを目的とする。

調査方法

対象授業

本研究が対象とする授業は東京の私立大学における短期留学生対象の日本語プログラムの選択科目の1つであり、中級前半から後半レベルの学習者が対象である。目標は自分の考えや気持ちが相手にきちんと伝わる作文が書けるようになることであり、主な内容は表1の通りであった。授業は週1回の90分授業が14回行われた。

表1 授業内容

回	内容
1	オリエンテーション
2	はがき・Eメールの書き方
3	手紙1・Eメールで使う基本的な表現
4	手紙2
5	作文の書き方の基本(1) 目的・理由の述べ方
6	作文の書き方の基本(2) 共通点・類似点・相違点の述べ方
7	作文の書き方の基本(3) 意見・感想の述べ方
8	作文の書き方の基本(4) 「である体」
9	最終課題準備
10	最終課題準備
11	中間発表
12	最終課題準備
13	発表会1
14	発表会2

対象授業を履修したのは中級前半レベルの学習者6名と中級後半レベルの学習者5名であり、国籍はアメリカが8名、中国・フランス・フィリピンが各1名である。この授業では日本人学部生のボランティアである「クラスゲスト」を日本人の協力者として活用した。

クラスゲストは第2回目の授業後から学習者と1対1で課題に従ったEメールの交換を通して学習者を支援した。第9回目の授業からはクラスゲスト5名が授業に直接参加し、学習者2名ないし3名とクラスゲスト1名の固定したグループで各学習者の最終課題の作文の内容について話し合い、論旨を明確にする作業を行った。教師は作業を各グループに任せ、授業中は各グループを回り、学習者の作文の内容を深めるための質問をしたり、学習者とクラスゲストだけでは解決が困難な問題の相談にのったりしていた。

調査協力者

学期前後の調査すべてに協力が得られた中級前半レベルの学習者3名を本研究の調査協力者とした。3名(留学生A、B、C)はいずれも男性で大学の学部生であり、年齢は20代前半である。アメリカ国籍で来日直後であり、以前に日本留学経験はなく、日本語で長い文章を書いた経験もなかった。留学生Aは専門が世界の言語と文化であり、話すことが好きな明るい学習者である。留学生Bは専門が東アジアの言語と文化であり、読書が好きなおとなしい学習者である。留学生Cは専門がコンピューターであり、1つずつ積み上げていくタイプのまじめな学習者である。留学生Cのみ中国系であるが、英語で教育を受けてきており、中国語話者と中国語でコミュニケーションを図ることは困難であると述べていた。

PAC分析の手続き

PAC分析は初回の授業直後と学期終了直後の2回行った(以下学期前、学期後とする)。

1. 「日本語で書く」という言葉から連想される項目を1枚のカードに1つずつ自由に書かせた。項目は日本語でも英語でも、単語でも文でも構わないとし、項目数も自由とした。
2. 連想が終わったところで、内容の肯定・否定に関わらず、調査協力者にとって重要であると感じられる順にカードを並べ替えさせ、その順位をカードに記入させた。
3. 項目相互を比較し、2つの項目が直感的イメージでどの程度近いかを7段階で評定させ、その結果を縦・横軸に重要度が書かれている表に記入させた。これをすべてのカード間で行った(表2)。
4. カード間の評定結果をクラスター分析(ウォード法)で処理し、分析結果として得たデンドログラム(樹状図、図1から図6参照)に、調査協力者が書いた項目を記入した。
5. デンドログラムに基づき、調査協力者に面接調査を実施し、1) デンドログラムの分け方(以下分けられた項目の固まりを「クラスター」とする)、2) 各クラスターから浮かぶイメージ、3) クラスター間の関係、4) 全体のイメージ、5) 各項

目の意味とイメージ (+/-/0で評価)¹⁾の5点について尋ねた。図1を例にすると、留学生Aはデンドログラムを5つのクラスターに分け、各クラスターのイメージを【チャレンジ】、【練習】、【思い出すこと】、【楽しい】、【簡単なこと】とした。図1から図6の縦軸は項目の重要順位と項目のイメージ、横軸は項目間の距離²⁾を表す。なお、面接調査は3.までを終えてから1週間以内に実施した。使用言語は日本語でも英語でもよいとしたが、調査協力者は表現が難しい場合を除き、日本語を使用した。

表2 連想項目間の類似度距離行列の例
(行列の○内の番号は各項目の重要順位)

	①	②	③	④	⑤
①	0	3	4	6	2
②		0	3	5	1
③			0	2	7
④				0	2
⑤					0

分析結果と考察
留学生Aの結果
学期前

図1は留学生Aの学期前の調査結果である。

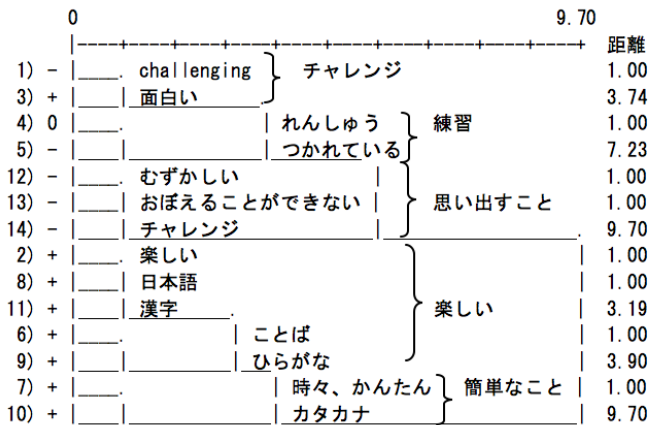


図1 留学生A 「日本語で書く」に対するイメージ (学期前)

1つ目のクラスターは「challenging」と「面白い」から成る。留学生Aは日本語を書くことはチャレンジングで面白いためまとまったと解釈し、このクラスターを【チャレンジ】と名づけた。2つ目のクラスターは「練習」と「つかれている」から成る。留学生Aは日本語を書く練習をしていると疲れると述べ、このクラスターを【練習】とした。3つ目は「むずかしい」、「おぼえることができない」、「チャレンジ」で構成される。日本語を書くことが難しいのは単語や動詞の活用等を覚えることが難しいためであるが、それがチャレンジにつながるかと説明した。イメージは【思い出すこと】である。ここで、留学生Aに「challenging」と「チャレンジ」を書いた理由を尋ねると、言語学習はとてチャレンジングなことであるため2回書いたと述べ、両者は同じ意味であるとした。しかしながら、両者の重要度が1位と最下位の14位であること、異なるクラスターに分かれたことを指摘すると、「challenging」と他の単語との距離を考えているうちにイメージが広がり、「チャレンジ」のイメージが多少変わったかもしれないと述べた。4つ目のクラスターは「楽しい」から「ひらがな」の5項目から成り、すべて楽しいイメージであるため、【楽しい】と命名された。留学生Aは「カタカナ」もこのクラスターに入ると述べたが、「時々、かんたん」と「カタカナ」で構成される5つ目のクラスターについて考えた後、カタカナが自分にとって最も簡単な文字であると解釈し、このクラスターを【簡単なこと】と名づけた。

留学生Aは、図1の全体的イメージを【おもしろくてチャレンジング】とした。日本語は難しいがおもしろいというのがその理由である。

各項目のイメージと意味を尋ねたところ、「challenging」と「チャレンジ」が[-]であるのはチャレンジすることを好まないためではなく、チャレンジするということはその時点で自分にできないことがあることを意味するためであると述べた。

学期後

留学生Aは、学期後の調査によって得られたデンドログラム(図2)を4つに分けた。

1つ目のクラスターは「文法」から「チャレンジ」までの5項目から成る。留学生Aは「文法」、「会話」、「楽しい」(+)と「宿題」、「チャレンジ」(-)がまとまった理由について、クラスゲストと円滑にやり取りを行うための文法の勉強や宿題が自分にとってチャレンジであったこと、授業後半のクラスゲストとの会話が非常に楽しく有意義であったことを挙げた。このクラスターのイメージは【日本語の勉強】である。2つ目は「発音」と「口」で構成される。作文を書きつつ口も動かしていること、授業でクラスゲストと話しながら作文を書いていることから、このクラスターを【話す】と名づけた。3つ目のクラスターは「ことば」から「シャープペン」の5項目から成る。シャープペンで紙に言葉・漢字・かなを書くためまとまったとし、イメージを【書く】とした。最後のクラスターは「日本人」から「食べ物」の7項目で構成され、イメージは【日本的なもの】である。留学生Aは自国と比較して日本に歴史があることをすばらしいと感じており、日本語を書く際には【日本的なもの】を思い浮かべると述べた。

留学生Aは、図2の全体的イメージを【日本の国の形】とした。漢字や食べ物等、日本的なものは日本にしかないと説明し、このイメージはとて幸せな感じであると述べた。

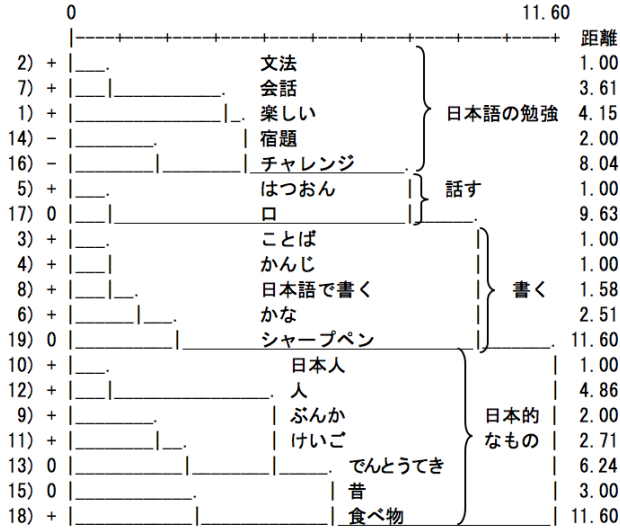


図2 留学生A 「日本語で書く」に対するイメージ (学期後)

考察

留学生Aの学期前の結果を見ると、[+]と[-]の割合は8:5であるが、重ねて書いた「challenging」と「チャレンジ」は共に[-]であり、前者は重要度1位でもあるため、「日本語で書くこと」に対して葛藤状態にあることが分かる。初回の授業で自分より実力が上の中級後半レベルのクラスメートと一緒にになり、最終課題がそれまでに経験したことのない長さ(1600字程度)の作文とその発表であることが分かったことから、不安を抱きつつも挑戦しようとする気持ちを持ったのではないかと推測される。特徴的であるのは「ひらがな」、「カタカナ」、「漢字」と日本語の3種類の文字が[+]であることであり、これらを魅力的なものと感じていたようである。

一方、学期後の結果では[-]が2つとなり、重要度も14位、16位と低い。「0」が4つあるがすべて重要度が低く、全体的に[+]が勝っている(+:-=13:2)。「日本人」や「人」という項目があるのは、留学生Aの最終課題のテーマが「親切的日本人」であることや、クラスゲストや他の日本人の支援を受け、いくつもの課題を達成したことに関係すると考えられる。

学期前後を比較すると、イメージする項目数は14から19となり多くなっているが、クラスター数は5つから4つへと減少している。学期前の【チャレンジ】と【思い出すこと】が学期後の【日本語の勉強】に、学期前の【楽しい】と【簡単なこと】が学期後の【書く】に対応し、学期前の【練習】が消滅して学期後に【話す】と【日本的なもの】が現れたと考えられる。つまり、学期後にはイメージが整理され、新たなイメージが加わっており、イメージ構造に変化が見られる。また、学期後に【会話】や【話す】が

現れ、双方にクラスゲストが関わることから、クラスゲストの存在の大きさが窺える。さらに、学期前の否定的項目である「むずかしい」、「おぼえることができない」、「つかれている」がなくなったこと、学期後も見られる「チャレンジ」も重要度が下がっていることから、留学生Aの日本語で書くことに対するイメージは、学期前の葛藤状態から肯定的状態に変化したと言える。留学生Aはクラスゲストの支援を受け、日本語で書くことへの緊張感を減少させたと考えられる。

留学生Bの結果

学期前

図3は留学生Bの学期前の調査結果である。留学生Bはこれを3項目ずつ4つに分けた。

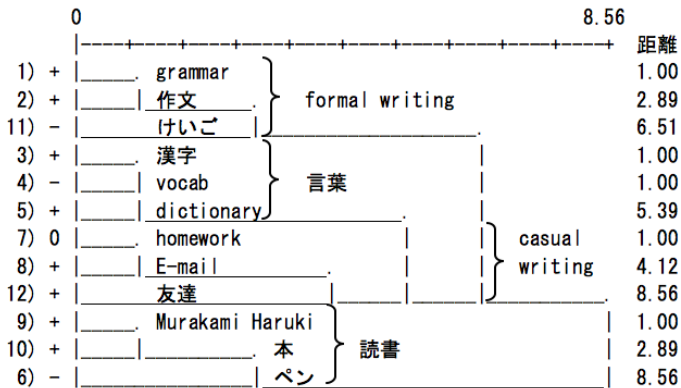


図3 留学生B 「日本語で書く」に対するイメージ (学期前)

1つ目のクラスターは「grammar」、「作文」、「けいご」で構成される。留学生Bは、完璧な作文は完璧な文法で書かれており、敬語を正しく使うには文法が必要であるためとまったく解釈し、このクラスターを【formal writing】とした。2つ目のクラスターは「漢字」、「vocab」、「dictionary」から成る。周りの多くの者は漢字が苦手であるが、留学生Bは語彙を漢字で増やそうと考えており、辞書でよく調べているという。さらに自国ではテキストにある振り仮名付きの漢字しか目にするのがなかったのに対し、日本では町中に振り仮名がない漢字があふれているため、難しいがチャレンジングでおもしろいと述べた。このクラスターのイメージは【言葉】である。3つ目のクラスターを構成するのは「homework」、「E-mail」、「友だち」である。Eメールは授業の宿題であり、宿題は日本語のできる友人と行うことが多いため、このクラスターを【casual writing】とした。4つ目は「Murakami Haruki」、「本」、「ペン」から成る。村上春樹のファンであると述べた留学生Bは、村上には原稿をペンで書く古いタイプの作家のような気がする」と説明し、イメージを【読書】とした。

留学生Bの図3の全体的イメージは【神様】である。高校時代に日本語を学習して天照大神を知ったが、そのイメージが非常に印象的なため、「日本語で書く」というと天照大神を思い浮かべると説明した。

各項目のイメージを尋ねたところ、「vocab」に関して留学生Bは、文章を書く際英語では単語を辞書の形で並べればよいが、日本語では活用がある単語があり、繰り返して覚えなければならないため[-]であると述べた。

学期後

留学生Bは学期後の調査結果(図4)を3つに分けた。

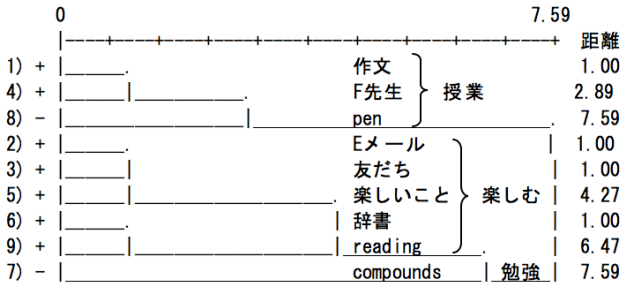


図4 留学生B 「日本語で書く」に対するイメージ(学期後)

1つ目のクラスターは「作文」、「F先生」、「pen」で構成される。F先生の授業で提出する作文はペンで書くと説明し、このクラスターを【授業】と名づけた。2つ目のクラスターは「Eメール」から「reading」までの5項目から成る。留学生Bは楽しいことがまとまったとしてこのクラスターを【楽しむ】と命名した。最後のクラスターは「compounds」のみである。留学生Bは、重文がうまく使えるとより自然な日本語の文章になると思い、重文の使用を心がけたと説明した。そしてこのクラスターのイメージを【勉強】とした。

留学生Bは、図4の全体的イメージを【楽しい】とし、作文の授業は難しかったが勉強のしがいがあり、様々なことがはっきり説明できるようになったためよかったと述べた。また、以前は日本語で書くことが難しすぎると感じていてあまり好きではなかったが、現在は好きになったと述べた。

各項目の意味とイメージについて説明の必要なもののみ記載する。「友だち」とは作文を書く際にいつも助けてくれたクラスゲストや日本人の友だちを指す。「reading」があるのは作文を書く際に好きな作家のことを考えるためであるという。「compounds」が[-]であるのは重要であるが少し難しいためである。

考察

留学生Bの学期前の結果を見ると、[+]と[-]の割合は8:3であるが、【formal writing】において重要度が高い「grammar」、「作文」(+)[+]が「けいご」(-)[-]と結びついており、さらに留学生B自身が完璧という言葉を用いてこのクラスターを説明していたことから、日本語で書くことを多少窮屈に感じていると推測できる。【casual writing】では重要度3位の「漢字」が[+]であるのに対し、重要度4位の「vocab」が[-]である。どちらも「dictionary」に関連すると思われるが、1つの漢字は組み合わせを変えることにより言葉が増えるのに対し、1つの語彙は活用がある場合活用を覚えなければならないことから、創造性という点で評価が逆になったと考えられる。全体的イメージが【神様】であること、項目に好きな作家の名があることから、日本語で書くことに対して畏怖の念や憧れを抱いていることが読み取れる。

一方、学期後は「pen」と「compounds」が[-]であるが重要度は8位、7位と低く、全体的に肯定的イメージが強い(+:-=7:2)。留学生Bは最終課題のテーマを自分の好きな「渋谷系」というジャンルの音楽とした。しかし当初教師を始め、クラスメートやクラスゲストにも理解されなかった。そこで中間発表の際、スピーカーとCD、資料を持ち込み、自分の好みの音楽を披露した。その結果クラス全員の理解が得られ、クラスゲストから有益な支援が受けられるようになり、最終課題の発表で成功が収められた。この経験から肯定的イメージが形成されたと推察できる。

学期前後を比較すると、クラスターが4つから3つに減少している。対応しているのは学期前の【casual writing】と学期後の【楽しむ】であり、学期前の【formal writing】の「grammar」と【言葉】の「漢字」、「vocab」（どの単語を使うか）が、学期後の【勉強】の「compounds」（どのように伝えるか）に変化したと見られ、留学生Bの作文を書く際の焦点の変化が認められる。さらに学期前の【読書】が学期後の【楽しむ】に吸収され、新たに【授業】が加わったことから、留学生Bにもイメージ構造に変化があったと言える。学期前は全体的イメージが【神様】、留学生Bの好きな作家のイメージが【読書】であるが、学期後には全体的イメージが【楽しい】、作家のイメージが「reading」にのみ反映され小さくなっていること、学期前は好きな作家のイメージに付随していた「ペン」が学期後は自分が書く作文のイメージに付随していること、さらに【授業】が現れたことから、漠然とした畏怖の念や憧れが実感を伴う身近な感情に変わったと言える。また、学期前後で見られる「友達」が、学期前は授業内容が分からない時や宿題をする際に助けてくれる中級後半レベルの友人であったのに対し、学期後は日本語で書く際に助けてくれるクラスゲストや日本人の友人となっている。つまり、頼る存在ではなく積極的に働きかけて日本語を引き出す存在へと変化している。留学生Bは、伝えたいことをどのように伝えるかということを考え、行動し、成功した経験から、日本語で書くことに対して自信を持ったと考えられる。

留学生Cの結果

学期前

図5は留学生Cの学期前の調査結果である。

1つ目のクラスターは「ひつよう」、「心」、「straightforward」から成る。留学生Cは、日本語で書く際、書くべき重要事項は心から浮かび上がってくるとし、このクラスターを【honesty】と名づけた。2つ目は「むずかしい」か

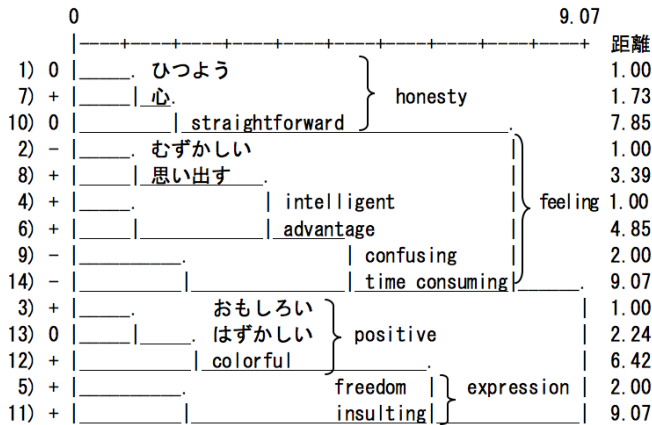


図5 留学生C 「日本語で書く」に対するイメージ (学期前)

ら「time consuming」までの6項目である。留学生Cは人は精神で考え感じると説明し、このクラスターを【feeling】とした。「おもしろい」、「はずかしい」、「colorful」から成る3つ目のクラスターはすべて感情に関係があり、【positive】と命名された。4つ目のクラスターは「freedom」と「insulting」から成り、【expression】に関係するという。留学生Cは、書くことは他人を侮辱することになる可能性があるが、書く自由があれば人は自分が表現したいことが表現できると述べた。

図5の全体的イメージは【自己表現】である。人は様々なことを考えるが、書くことはその思考を表現することであるという意味である。

各項目の意味は以下の通りである。「ひつよう」は自分が言いたいことを表現することは重要で必要であることを意味し、「心」は書くという行為が自分の心にある内容を表現することを意味する。「straightforward」が[0]であるのは、率直に書くことはよい面と悪い面があるためである。「むずかしい」は伝える内容の順番や伝え方を考えるのが難しいことを指す。「intelligent」とは書くことはその人がいかに知的であることを示すことであり、それは「advantage」につながるため、両者共[+]である。「confusing」は何をどのような順番で書くかを考えている状態で、書くことは「time consuming」であるため[-]である。「おもしろい」は、書く内容がおもしろければ読み手が飽きないため、おもしろい内容がよいことを意味する。「はずかしい」とは日本語で書く際、漢字や適当な言葉が思い浮かばずうまく書けないことを意味するが、「はずかしい」ことを認識し乗り越えてしまえば、それは「はずかしい」ことではなくなるため[-]ではなく[0]であるという。「colorful」とは文章には様々な内容があることと、いろいろな見方で書けることを表現しており、留学生Cは日本語でcolorfulに書けるようになりたいと述べた。「freedom」とは言いたいことが書け、制限がないことを示し、「freedom」には「insulting」なことも含まれると説明した。なお「insulting」に関しては、人を侮辱するようなことを書くことも表現の自由であり、それも人の思想の一部であるため[+]であると説明した。

学期後

留学生Cは学期後の調査結果(図6)を4つに分けた。

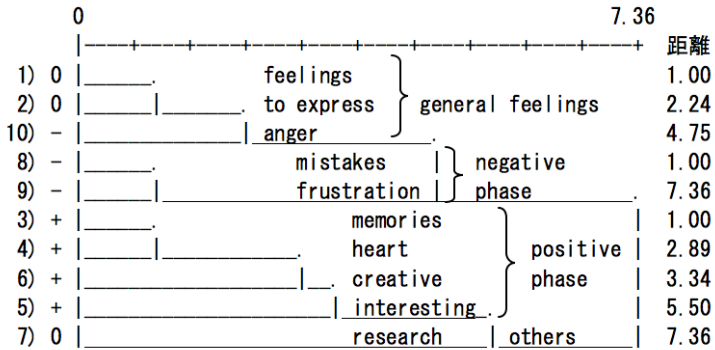


図6 留学生C 「日本語で書く」に対するイメージ(学期後)

1つ目のクラスターは「feelings」、「to express」、「anger」から成る。留学生Cは日本語で書く際、自分の本当の感情を書こうとしていると説明した。「anger」は感情の1例であり、ここに“happiness”があるとバランスが取れると述べた後、このクラスターを【general feelings】とした。「mistakes」と「frustration」で構成される2つ目のクラスターのイメージは【negative phase】であり、行き詰まった状態を表す。3つ目のクラスターは「memories」から「interesting」の4項目から成る。こちらは【positive phase】であり、非常に書きやすい状態であるという。最後のクラスターは「research」のみである。留学生Cは、「research」を【general feelings】と全く反対であると述べ、【general feelings】は自分の感情であるのに対し、「research」は他人の真実を見出すことであると説明した。イメージは【others】である。その他のクラスター間の関係について、【negative phase】と【positive phase】が【general feelings】を決定すること、どのように「research」するかが分かっている場合が【positive phase】であり、分からない場合が【negative phase】であると述べた。

留学生Cは全体のイメージを【art】とし、日本語で書くことは英語で書くよりも難しく、自分にとって新しい表現方法であるため創造的・芸術的であると述べた。また、内容が同じでも日本語で書く場合と英語で書く場合とではスタイルが異なってくると付け加えた。

考察

留学生Cの学期前の結果を見ると、【honesty】は率直に正直に書くことがまとまっており、それが【positive】の作品の多様性や【expression】の表現の自由につながると考えられる。これらは【+】が多い。【feeling】のみ【+】と【-】が拮抗しているが、これは日本語で書いて自分の知識を示すのは有利なことであり優越感に浸れるが、難しく時間がかかる作業であるという葛藤状態を表していると考えられる。日本語

学習の過程で「はずかしい」ことを経験するが、それを乗り越えてしまえばよいと考えているところにも、羞恥心とそれを乗り越える意志という相反する感情が垣間見える。全体を見ると、留学生Cは内容や視点が多様であることに価値を置き、自分の思考や感情を誰にも制限されずに自由に表現できることを重視していることが分かる。

一方、学期後の結果からは、[+]と[-]が拮抗していること(+:-=4:3)、連想項目をすべて英語で記述していることから、日本語で書くことに対して心理的な距離があると推測される。【general feelings】と【others】、【negative phase】と【positive phase】がそれぞれきれいな反対概念となっているのは、心理的な距離があるが故にイメージが整理されたためではないかと考えられる。ただし、【general feelings】の感情を表す項目が“happiness”ではなく「anger」であることから、日本語で書くことに対する留学生Cの感情が窺える。

学期前後を比較すると、クラスター数は同じであるが項目数が減少し、[+]の割合も57%から40%に減少している。対応関係を見ると、自分が感じていることを表現するという意味で、学期前の【honesty】と【expression】が学期後の【general feelings】に対応すると言える。また、学期前の【feeling】の否定的項目である「むずかしい」、「confusing」、「time consuming」が学期後の【negative phase】に、肯定的項目である「思い出す」、「intelligent」、「advantage」と【positive】が学期後の【positive phase】になっていると考えられる。一方、学期後には【others】が現れ、イメージ構造に変化が見られる。留学生Cは学期前に日本語でcolorfulに書けるようになりたいと述べ、学期前後を通して表現の自由を主張している。これは内容や視点の多様性、感情の自由な表現を重視した留学生Cの希望であり信念であると言える。しかし、最終課題は留学生Cの思うようにはならなかった。留学生Cは日本とアメリカの公共の場における安全性について、実体験を交えて感じたことを書こうとしていたが、クラスゲストに論理的に書くことを強く勧められ、結果的に事実を客観的に比較して書かざるを得なくなったためである。留学生Cは「research」のイメージを【others】とし、他人の真実を見出すことであると説明している。これは自分の感情（【general feelings】）ではなく、資料を用いて他人にとっての真実を書くことになった最終課題のイメージであると推察される。留学生Cはまじめであるだけに「mistakes」に悩まされ、感情を自由に表現できなかったため「frustration」や「anger」を感じており、その結果日本語で書くことに対して心理的距離が生まれたのではないかと考えられる。

総合的考察

学期前は3名とも「日本語で書く」ことに対して肯定的イメージが若干勝っているものの葛藤状態にあった。留学生Aは自分の実力に不安を感じつつも挑戦しようという気持ちがあり、留学生Bは畏怖の念や憧れを抱いていた。留学生Cは他人への優越感とうまく書けない場合の羞恥心、その羞恥心を乗り越える意志を併せ持っていた。肯定的イメージが若干勝っていたのは、この授業が選択科目であるため日本語で書くことに強い拒否感がある者がいなかったためであり、これには日本語の文字に対して留学生A、Bが肯定的であったこと、留学生Cが中国系であったことも関わると考えられる。

一方、学期後は授業での経験により3名に異なる認知的変容が見られた。留学生Aはクラスゲストとよい関係を築くことができ、日本語で書くことへの緊張感が減少したため、幸せな感情を持ち、肯定的イメージが強くなった。留学生Bは中間発表でクラス全員の理解を得、クラスゲストから有益な支援を受けて最終課題を成功させた自信から、身近で楽しいイメージを持つようになった。これに対し留学生Cは連想項目がすべて英語となり、日本語で書くことに対して心理的距離を持つようになった。これは内容や視点の多様性、感情の自由な表現といった留学生Cの希望が実現しなかったためであると推測され、クラスゲストの支援が逆に留学生Cの不満を高めたのではないかと考えられる。

授業中の教師の観察では留学生Bの変化が見えやすかった。留学生Bは学期当初は中級後半レベルの友人に頼っていることが多い目立たない存在であったが、最終課題の中間発表から表情に変化が表れた。一方、留学生Aは常に明るくクラスのムードメーカー的な存在であったため、教師は留学生Aが日本語で書くことに対して「むずかしい」、「おぼえることができない」、「つかれている」というイメージを持っていると思わなかった。留学生Cは授業態度がよく課題もきちんと提出しており、1学期間での能力の向上が著しく、最終発表でもクラスメートから高い評価を得た。しかし留学生Cにとってこの授業は満足のいくものではなかった。

大学が行った学期末の質問紙による一斉調査では、この授業は4段階評価で平均3.8と非常に高い評価を得ていた。そのため、教師は自分の観察とこの結果だけでは学習者の不安や不満に気づかず、授業を反省することなくそのまま継続していた可能性が高い。PAC分析を学期の前後に行ったことにより、授業中の教師の観察や質問紙による一斉調査では窺い知れない学習者の内面が浮き彫りになった。

なお、PAC分析を外国語学習者に用いた研究(藤田・佐藤, 1996; 井上, 2001; 渡辺・関・才田他, 1994)では面接調査時に調査協力者の母語または英語を使用していた。本研究の調査協力者は日本語中級レベルであったが、主に日本語で自己の内面を説明していた。PAC分析では調査協力者自身の言葉が視覚的に提示されるため、調査協力者は自己の内面を説明しやすく、内面について語ることへの抵抗感もあまり感じないようである。このことから、PAC分析が外国語教育の現場で、学習者の目標言語の能力が高くない場合や教師が学習者の母語や得意な言語に堪能でない場合でも使用可能であることが示された。

まとめ

本研究では、日本人学生が参加する1学期間の作文授業の前後にPAC (Personal Attitude Construct: 個人別態度構造) 分析を行い、日本語で書くことに対する学習者のイメージの変化を追究し、授業の学習者個人々人への影響を明らかにした。

日本語中級レベルの3名の学習者は、日本語で書くことに対し、学期前は肯定的イメージが若干勝っているものの葛藤状態にあったが、学期後は授業での経験によりそれぞれ異なる認知的変容を示した。留学生Aは幸せな感情を持ち、肯定的イメージが強くなった。留学生Bは自信をつけ、身近で楽しいイメージを持つようになった。これに対し、書く能力の向上が著しかった留学生Cは心理的距離を持つようになった。日本人学生とのやり取りを通した作文授業は留学生AやBには正の影響を与えていたが、留学生Cには負の影響を与えていた可能性がある。このような学習者の

内面は、授業中の教師の観察や質問紙による一斉調査では明らかにすることは難しい。PAC分析を行ったことにより、学習者個人への理解が深まった。今後は学期途中の学習者の内面の理解にも努め、授業の質の向上を目指したい。

執筆者略歴

藤田裕子 (FUJITA Yuko) 東北大学大学院にて修士号取得後、国内外で日本語を教える。2006年に同大学院にて博士号取得。現桜美林大学基盤教育院非常勤講師。専門は外国語習得における学習者要因。

注

- 1 内藤 (2002) は、各クラスター内、また全体としての+と-の比率は葛藤度ないしは両価感情度の指標となり、+と-が拮抗するほど葛藤状態が強いことを示すとしている。また、0の比率が高い場合には情緒が喚起して苦痛が生じるのを避ける「解離」や「自己疎隔感」の強さとして読み取れることが多いとしている。
- 2 内藤 (2002) は距離について、絶対距離よりも相対距離の方が解釈に貢献するとしている。項目間の類似度を1から7で判定する際、尺度の端 (1や7) につけるか中央 (4) につけるかの傾向には個人差があるが、他人と比較するわけではなく、同一人物内での相対距離が意味を持つためである。

参考文献

- 藤田裕子・佐藤友則(1996)「日本語教育実習は教育観をどのように変えるか—PAC分析を用いた実習生と学習者に対する事例的研究—」『日本語教育』89, pp.13-24.
- 板倉ひろこ・中島祥子(2001)「IT時代における日本語教育—香港・鹿児島間の電子メール双方向型プロジェクトワークの試み—」『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』6, pp.227-240.
- 井上孝代(2001)『留学生の異文化間心理学—文化受容と援助の視点から—』玉川大学出版部.
- 内藤哲雄(1993)「個人別態度構造の分析について」『人文科学論集』(信州大学人文学部) 27, 43-69.
- 内藤哲雄(2002)『PAC分析実施法入門[改訂版]-個を科学する新技法への招待-』ナカニシヤ出版.
- 才田いずみ編(1999)『インターネットを利用した日本語多技能学習支援システムの研究』平成9・10年度文部省科学研究費補助金国際学術研究(共同研究)研究成果報告書(課題番号:09044001)
- 得丸智子(2000)「留学生と日本人学生の作文交換活動における個人心理過程」『日本語教育』106, pp.47-55.
- Torii-Williams, E. (2004). Incorporating the Use of e-mail into a Japanese Language Program. 『世界の日本語教育(日本語教育事情報告編)』7, pp.227-237.
- 渡辺文夫・関光準・才田いずみ・内藤哲雄・安龍洙・李舜炯・河先俊子・佐藤友則・高橋世津・曹永湖・藤田裕子・目黒秋子(1994)「日本語教育と認知的変容の研究Ⅰ—韓国学習者と日本人実習生の授業観についての事例研究—」『日本語教育方法研究会誌』1(3), pp.32-33.
- 吉本恵子・松井玲子・桑原里奈・小川美由紀・梨本順子(2004)「サポーターの支援を受けた作文授業—自分の言いたいことを日本語で自由に表現する試み—」『2004年度実践研究フォーラム予稿集』pp.91-94.
- 吉村弓子・宮副ウォン裕子(2005)「ヴァーチャル教室における日本語交流—電子メール交換授業の進め—」『日本語研究と日本語教育におけるグローバルネットワーク』2, pp.173-181.

