

將複雜的感覺語言化的可能性

——從「中級日語會話」學習者的回饋來探討

陳姿菁/ Chen, Tzu-Ching

開南大學應用日語系/數位應用華語文學系 助理教授

Department of Applied Japanese, joint appointment with Department of Digital
Applied Chinese, Kainan University

【摘要】

本研究探討參與陳（2012）「中級日語會話」實踐活動的學習者的回饋。實踐活動是使用 TAE 來引導日語專攻的大學 2 年級學生運用有限的習得語彙表達「複雜的感覺」。研究方法乃就學習者對此活動的適應度、感想進行問卷調查，並用 KJ 法分析結果。結果顯示，高達 8 成的學習者認為 TAE 所引導出的內容比較好而給與高度的評價，但是是否實際應用有部分學習者表示有疑慮。影響的原因估計源於較難掌握自己的感覺，還有對於 TAE 手法的不適應。整體來看，今後進行此項活動時，如何讓學習者適應活動流程、如何提示活動的目的、還有如何讓學習者掌握自身的感覺等活動設計方面上有許多改善空間。

【關鍵詞】

TAE、回饋、KJ 法、實踐、會話

【Abstract】

This study reports the feedback of learners who attended Chen's (2012) practical activity in "Intermediate Japanese Conversation Class." The practical activity consisted of applying TAE theory on sophomores in order to draw out their complex feelings through and beyond their limited vocabularies. A questionnaire survey was conducted by investigating learners' adaptation and impression; the results were analyzed by KJ method.

As a consequence, output by using TAE received a high evaluation from most of the learners; however, there was some feedback reflecting a slight bewilderment regarding whether or not TAE could be used in a real situation. This peculiar response

is likely due to the difficulty learners faced in grasping their own feelings, as well as their unfamiliarity with TAE.

In conclusion, it can be deduced that for continuing this activity in the future, there should be more improvement in activities design, such as increased guidance for learners to adapt to the steps, increased guidance regarding the purpose of this activity, and increased guidance/support in helping learners master the technique of grasping their own feelings.

【Keywords】

TAE, feedback, KJ method, practical activity, conversation

1. はじめに

伝統的な知識・理解を中心とした知識伝授型の授業を受けてきた日本語を専攻する大学 2 年次程度の学習者は、どれぐらい自分の感じを日本語で表現できるのだろうか。陳淑娟 (2010b) では、実際の教育現場において、学習者の新鮮味のない、乏しい表現力に直面した経験から、言語教育の一環として学生の内面を重視すべきだと述べている。台湾の日本語教育の現場を考えると、文法事項の指導に重点が置かれ、ドリル練習等が繰り返し行われている影響からか、学習者の受け答えの多くが決まり文句で占められる傾向が強く、学習者個々の意見や感想などのような個性豊かな発話はあまり見かけられない。また、語彙が足りない、文法が分からない、誤りが心配だという学習者の声も目立つ。そこで、陳姿菁 (2012) では中級日本語会話の学習者 (大学 2 年次) を対象に、既習語彙を生かしながら、TAE という手法を導入し、複雑な気持ちをことばで表現する実践活動を行っている。結果として、TAE という手法の導入前後の比較から、導入後はより自分の体の感じに沿った具体的な内容が産出されることが報告されている。しかしながら、より良い実践活動を目指すためには、学習者の視点からも評価が必要であり、つまり学習者の視点から問題点を分析した上で、今後の改善を思考していく必要がある。そこで、本研究は陳姿菁 (2012) の実践活動後に採集したアンケート調査を分析して、学習者の視点からこのような実践活動の可能性について検討していく。

2. 先行研究

まず、陳姿菁 (2012) の実践活動を検討する前に、その活動に取り入れた TAE という手法を説明しておきたい。

TAE (Thinking At the Edge) はアメリカ在住の哲学者及び心理臨床家であるユージン・ジェンドリン (Eugene T. Gendlin) と夫人メアリー・ヘンドリクス (Mary Hendricks) が開発した手法である。ジェンドリンは実際のカウンセリングの成功例と失敗例の原因を考察した結果、感じをうまく表現できる人のほうが成功につながりやすいと気付いた。これをきっかけにして、ジェンドリンは、自分自身を取り巻くあらゆる状況や物事に対する「からだ全体の感受」といった人間の「からだ」の「感じ」に注意を向けるようになった。「からだ」が感じているまだ言葉にならない「ぼんやりとしている」複雑な内的感覚¹を

¹ 辞書のよれば、「感覚」は (1) 外界からの光・音・におい・味・寒温・触などの刺激を感じる

「フェルトセンス(felt sense)」という。TAE はその既製の言葉では語りえない、もしくは「何か」感じているがうまく表現できないことを表現可能にする手法である。

TAE は 14 のステップから構成されており、それぞれは主に 3 つのパートに分けられる。

パート 1：フェルトセンスから語る（ステップ 1-5）

パート 2：側面（実例）からパターンを見つける（ステップ 6-9）

パート 3：理論構築（ステップ 10-14）

得丸（2008）が、この手法を教育へ応用することを提唱して以来、パート 1 とパート 2 は作文、読解、会話、異文化理解などさまざまな実践の手法として応用されてきた（陳淑娟 2010a、2010b；佐藤 2010；宇津木 2010；陳姿菁 2011a、2011b、2012；許均瑞 2011；鈴木・得丸 2008；得丸 2011；徐孟鈴 2012）。また、今日ではパート 1-3 は質的研究の手法としても用いられるようになった（得丸 2011；羅曉勤 2011a；跡部 2012）。

陳姿菁（2012）は学習者の豊かな表現力を引き出すために、TAE のパート 1 のステップを援用し、「恋人に振られた」というテーマで複雑な気持ちの描写を試みた。結果として、「悲しい」などワンパターンな返答もあったが、全体として個性豊かな描写が得られたと報告している。

われわれ教師が実際の教育現場で遭遇している問題を解決するためには、新しい活動をデザインしたり、新しい理論を援用したりして、解決案を常に模索していく必要がある。しかしながら、これらの試みを検討するには、学習者の産出結果や到達度を評価するだけでは物足りない。なぜなら、それは「教えるべき項目」「習得できた項目」という教師側から視点であり、学習の主体となる学習者の視点が欠落しているからである。羅曉勤（2011b）では新しい実践

働きと、それによって起こる意識。視覚・聴覚・嗅覚・味覚・触覚や、温覚・冷覚・痛覚など。

（2）美醜やよしあし、相違などを感じとる心の働き。センス、感受性、を指している。一方「感じ」は（1）感覚器官に受ける刺激によって生じる反応、感覚。（2）物事を見聞したり、人に接したりしたときに受ける気持ち。印象や感想、を指している。本研究では「内的感覚」というような慣用表現以外、外部の刺激による身体の直接的な反応を「感覚」とし、それを受けた気持ちや感受を「感じ」と使い分けることにする。

活動の導入を試み、教育現場において、根底にある問題を解決できないでいる原因として、実践がどのような効果をもたらしているのか、学習の当事者である学習者がその実践をどのようにとらえているのかなどといった点を明らかにしていないからだと述べている。

また、細川（2005：8-10）は、実践研究の性格として、「自己評価」と「質的な研究」の二つにポイントがあると述べている。教室には一人一人の異なる学習者がいる。よりよい授業を目指すという視点で検討するには、その一人一人を視野に入れる必要がある。そして「客観性」という名のもとに、現象的な数値にとらわれすぎると、学習者一人一人向き合うという「実践」的な視点を失ってしまうと指摘している。

陳姿菁（2012）は TAE という新しい手法を導入し、実践活動を行った。本研究では、その実践活動後に学習者から採集したアンケート調査を対象に分析を行う。調査内容には肯定的・否定的評価の項目を設けると同時に、記述式の項目を設け、その理由について求めた。最終的にその理由について、KJ 法という質的分析手法を用い分析を行った。KJ 法の名前は発案者である文化人類学者の川喜田二郎（Kawakita Jiro）氏の名に由来し、「紙きれづくり」→「グループ編成」→図解化→文章化の手順で行われる手法である（川喜田 1970）。本研究では KJ 法の以下のような利点を考慮に入れた。

- (1) 同じ主題に対する複数の雑多な意見を体系的にまとめられること
- (2) 全体構造が一目瞭然の図形で表示できること
- (3) 多数決ではなく、「離れザル」という少数の意見も取り入れられること

3. 実践授業の概要

3.1 学習者および進度

科目：「中級日語会話」（上）（中級日本語会話・前期必修科目）

学習者：台湾の応用日本語学科 2 年生 33 名

時間帯：週 4 時間・一学期計 18 週

授業進度：『学ぼう日本語初級 2』第 21 課から第 30 課

3.2 シラバス

実践活動にあたるクラスにおいて、学科全体が定める教科書及び進度があるので、その進度を妨げないように、教科内容と関連付けて、1 つの活動として

取り入れた。また、TAE 導入の有無によって学習者の表現に変化があるかどうかにも観察を行った。

学科によって指定された教材の中で、受身文を学ぶ L30「犬に手をかまれました」の練習問題に「恋人に振られたとき」という設問がある。教科書の受身文の練習の延長であると同時に、このテーマは学習者にとって実際経験したことがなくても、ドラマや小説、周りの人からよく聞く馴染みやすいもので、大学生の年頃においては関心を引く話題の一つだと考え、実践の主題とした。

4. 授業の構成及び実践内容

4.1 実施の手順及び用いた記入シート

TAE を会話授業に導入することで、学習者の会話にどのような変化が現れるのかを見るために、同じテーマを TAE の導入なしと導入ありの 2 回の授業に分けて実施し、それぞれの授業で学習者が産出した文を採集した。14 週目は導入なし、15 週目はウォーミングアップ及び得丸（2008）がデザインした TAE のワークシート（シート 5）を使用した。

産出 1 及び産出 2 のシートはそれぞれは以下の通りである。

表 1 産出 1（TAE なし）のシート

恋人に振られたとき	
どのように感じますか	
どうしたらいいですか	

1 回目の産出においては、シートの指示通りに自由に記入してもらった。教材の中では「恋人に振られたとき」にどうしたらいいか、学習者が自由に話し合う活動がある。ここでは同じ課題に対して恋人に振られたとき「どのように感じますか」及び「どうしたらいいですか」の 2 つの質問を設け、学習者に自由に表現してもらった。本研究が対象としている学習者はまだ日本語で十分に話せないため、まずシートの記入をしてもらい、その後、適宜に教師から質問して、記入シートを元に自分の書いた内容を発表してもらった。

表 2 産出 2 のシート (得丸 2008 のシート 5 による)

① テーマ * テーマを1つ選び, 「この感じ」としてもつ。		
② 浮かんでくる言葉 * 「この感じ」のフェルトセンスに浸りながら書く * 大事な言葉に下線を引く		
③ 仮マイセンテンス * フェルトセンスを短い1つの文にする。語も文型も自由につくる * 最も大事な言葉に二重線を引く		
④ 空所のある文 * 仮マイセンテンスの二重線の部分を空所にした文を書く * 空所に入る言葉をフェルトセンスから呼び出す		
キーワードの通常の意味と, フェルトセンスの意味を書く		
⑤ キーワード1	⑥ キーワード2	⑦ キーワード3
⑧ 通常の意味	⑨ 通常の意味	⑩ 通常の意味
⑪ フェルトセンスの意味	⑫ フェルトセンスの意味	⑬ フェルトセンスの意味
* 大事な言葉に波線を引く		
⑭ 拡張文を書く * 空欄に, すべてのキーワードと波線の語を並べた文を書く		
⑮ マイセンテンス * フェルトセンスを短い1つの文にする。語も文型も自由につくる		
⑯ マイセンテンスの補足説明 * ほかの人にもわかりやすくする		

産出 2 に関しては得丸 (2008) のシート 5 を用いた。枠で示している⑭-⑯の内容をまとめたものを、産出 2 の結果として学習者に発表してもらった。各欄の記入方法は下記の通りである。

- ①に活動のテーマを記入する。
- ②では与えられたテーマの情景に浸りながら、身体の感じ、いわゆるフェルトセンスを感じ、浮かんでくる言葉を何でも構わないので、できるかぎり記入する。
- ③では全体のフェルトセンスを感じながら、一つセンテンスを作り、キーワードを選び出す。
- ④では前項の③のキーワードを空欄にする。選んだキーワードの辞書の意味を確認し、その辞書に収まりきらない自分のフェルトセンスが感じている微妙な部分を⑪「フェルトセンスの独自の意味」に書き記す。
- ⑤-⑬はキーワードの選定から「フェルトセンスの独自の意味」まで計 3 回繰り返す、⑤から⑬の欄を埋めていく。
- ⑭では、自分のフェルトセンスを注意深く感じながら、④の文を使い、重要だと思う部分を空欄に羅列し、⑭「拡張文」を作る。

⑮では今までの作業を通して、自分のフェルトセンスとよく照らし合わせ、⑭の文を修正し、⑮の「マイセンテンス」を作る。奇妙な文を作り出すかもしれないが、それはそれでいい。ジェンドリンによれば何か新しいことを言おうとするならば、通常の公的な意味で使う限り、それは正しく語れないからである²。そのため、新鮮な文のほうがよいのである。

⑯では⑮の文で他人にとっては理解しがたい文かもしれないので、他人でも分かるように補足説明を⑯に記す。 (陳 2012 : 285-286)

4.2 TAE 導入する前のウォーミングアップ

TAE 導入なしの状態で行った後、TAE を導入し、同じテーマで学習者に答えを求めた。自分の身体に注意を向けさせ、「ぼんやりと感じている」部分を言語化していくことはあまり馴染みのない教育活動であるため、TAE を導入する前に、まずウォーミングアップを行った。

以下は「フェルトセンス」とは何かについて学習者に体験してもらうための活動内容である。

- (1) 臭豆腐を思う（もしくは食べる）時の感じ（WU1）
- (2) フェルトセンス感度チェック（得丸 2008）（WU2）
- (3) 比喩のワーク（得丸 2008）（WU3）

まず、台湾人にとって非常に庶民的な食べ物であり、その強烈なおいからその感じがとても捉え易い (1)「臭豆腐」を例として、ウォーミングアップ 1 (WU1) の活動を実施した。

次の (2) では得丸 (2008) の「フェルトセンス感度チェックのワーク」の 10 問の質問のうち、以下の 2 問を学習者に問いかけた。

- (1) 人と出会ったとき、その人の名前を知っていることはわかっているのに、名前が出てこなかったことがある。
- (2) 言おうとして忘れていたことが何だったかを思い出し、すっきりしたと感じたことがある。

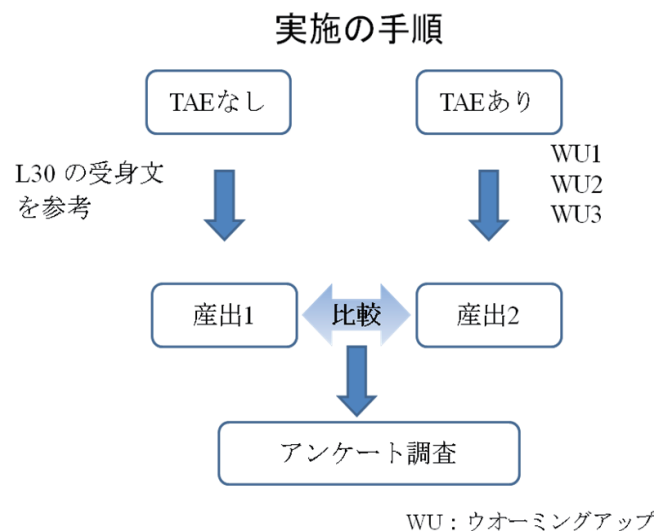
² http://www.focusing.org/tae_steps.html (accessed 2013- 2- 17)

学習者の「うん、うん、ある、ある」という反応を見ながら、「フェルトセンス」は「自分のなかにあるとわかっているのに、うまく表現できない感じ(得丸 2008 : 14)」であると説明する(WU2)。

さらに、その感覚の延長線で、(3) 得丸(2008)の比喩のワーク³を使い、人物を喩えるグループ活動を行った。グループ活動の後、何人かの学習者に自分の喩えを発表してもらい、クラスの他の学習者にそれを当ててもらったようにした。

また、「フェルトセンス」はTAEを導入する際の核心的な概念であり、学習者に充分理解してもらう必要があるので、上記の活動はすべて中国語で行った。

このような実践活動から得た学習者の産出2には、量の増加及び質の変化が見られると陳姿菁(2012)は報告している。質の変化においては、(1) 決まり文句の羅列から周知の事物へ関連付けた内容へ、(2) 行為の描写から心理状態の描写へという2点が挙げられている。



では、学習者はこのような実践をどのように見ているのでしょうか。

5. アンケート調査及び分析方法

³ 比喩のワークとは6人の人物のイラストを見て、何に喩えるのかというワークである。得丸(2008)ではそのイラストを見ながら、6人から一人を選び出し、①食べ物 ②乗り物 ③台所用品 ④そのほか、の4つのものを喩えるワークをデザインした。

活動が終わった後、自由記述式の質問を含むアンケート調査を行った。学習者 33 名のクラスで 17 部のアンケートを回収できた。

質問内容は「内容、容易性、応用性、継続的に活動に取り入れる可能性、表現力の進歩、フィードバック」である。

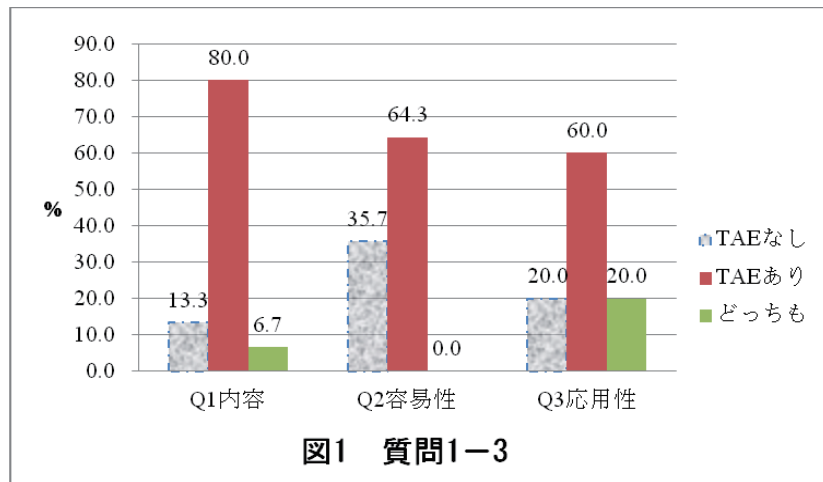
1. 同じテーマに対する回答をみて、1 回目のやり方で作った内容のほうがいいですか、それとも 2 回目（TAE）のほうがいいですか？それはなぜですか？
 2. 表出する過程を思い出してみ、1 回目のやり方のほうが自分が表現したいものを探しやすいですか、それとも 2 回目（TAE）のほうが探しやすいですか？それはなぜですか？
 3. 今後、考え方を求められたら、上述の 2 つの方法の中にどちらの方法を選びますか？それはなぜですか？
 4. もう少し TAE の練習をしてみたいですか？
 5. 表現力は進歩したと思いますか？もしそうであるなら、どんなことでそれを感じましたか？
 6. 1 回目と 2 回目の結果をいくつか実例を挙げて見せる必要がありますか？
- 学習者の授業実践に対する肯定的・否定的な評価のほかに、その理由を自由記述方式で答えてもらうようにした。

分析はまず TAE の評価について、肯定的か否定的かという観点から見た上で、その理由を KJ 法で分析する。

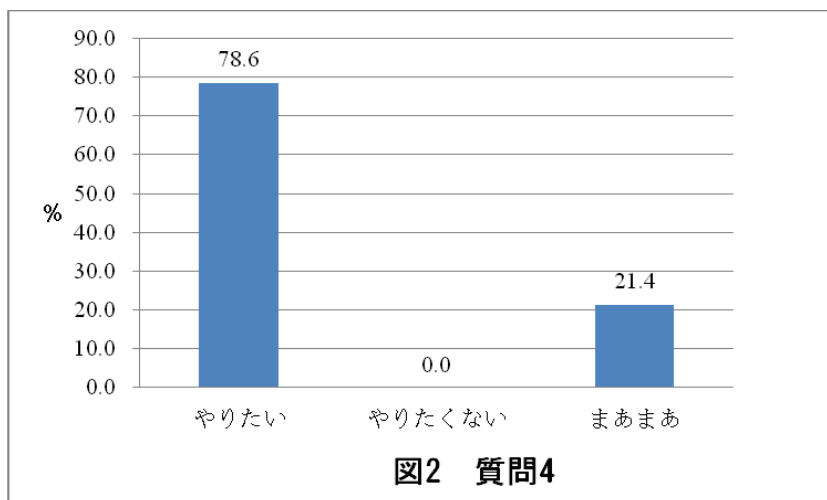
6. 調査結果

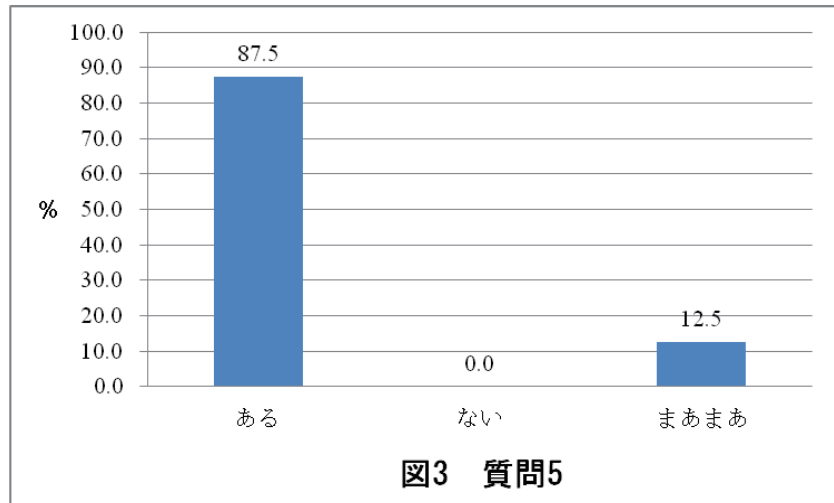
6.1 肯定的・否定的評価

まず、質問 1 から 5 の学習者の評価を見てみる。



まず、内容の良し悪しに関する質問 1 では 80%の学習者が TAE の方法で産出した内容はいいと評価した。質問 2 の容易性について TAE のほうがやりやすいと答えた学習者は 64.3%で、TAE なしのほうがやりやすいと答えた学習者は 35.7%であった。また、質問 3 の応用性に関して、TAE なしや場合に応じて使い分けると答えた学習者がそれぞれ 20%を占めており、60%の学習者が TAE という方法を使用したいと答えた。





質問4の継続的に活動に取り入れる可能性についての質問に対して、引き続き練習したいと回答した学習者は78.6%、「まあまあ」や「たまにやりたい」と回答した学習者は21.4%、やりたくないと回答した学習者は0%だった。

質問5表現力の進歩に関する質問に対して、87.5%は進歩を感じたと答えた。「まあまあ」や「よくわからない」と回答した学習者は12.5%で、進歩を感じていないと回答した学習者は0%であった。

質問6は教師のフィードバックについての質問である。TAEの活動後に、学習者自身では進歩したかどうか分からないため、自分の産出した内容（TAEなしとTAEあり両方）について教師のフィードバックを期待している学習者が88.9%で、教師のフィードバックがなくても自分の進歩を感じると答えた学習者は11.1%であった。

6.2 KJ法による評価理由の分析

では、どんな理由でそのように評価しているのだろうか。この節では質問1, 2, 3, 5の4つの質問についての理由をKJ法で分析してみる。

まず、KJ法の「紙きれづくり」というデータのラベル作りにおいて、過度に抽象化しすぎず、柔らかい言葉で表現したほうがいい（川喜田1967、1970）との指摘があるため、本研究ではできるだけ学習者のことばをそのまま借用することにした。

次に、作ったラベルをグループに編成する。この「グループ編成」の表札作りのステップにおいて、グループ内の内容を包摂できるようにラベル内のキーワードを借用したりして一文にまとめた。

そして、グループ化の状態がある程度落ち着いたと感じたら、「グループ編成」の作業をやめ、次の作業に移る。

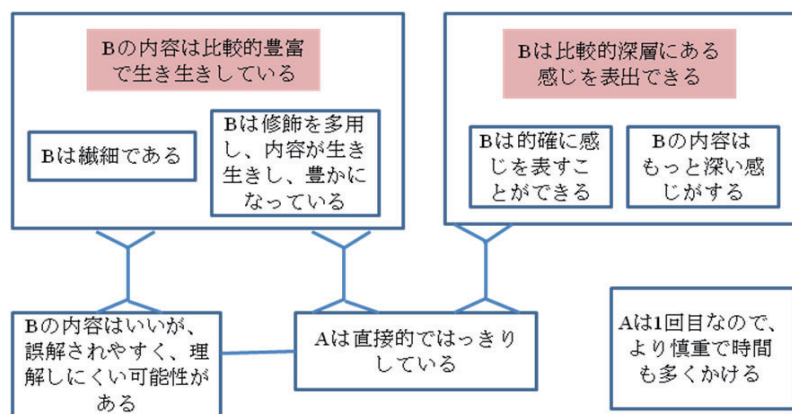
「グループ編成」は単純に肯定・否定の評価を基準にして、わけけるのではなく、すべての理由を同一視しながら親近感のあるものを集めるように心がけた。

また、グループ編成が終わった後、各グループを適切な空間配置にし、図解化する。肯定・否定などの評価による理由をわかりやすく表示するために、「図解化」では異なる枠で示すよう工夫した。

最後は、その「図解化」に従い、文章化する。

6.2.1 質問 1 の理由

質問 1 は産出内容の良し悪しについての問いだが、80%の学習者が TAE のほうがよくて、13.3%の学習者が TAE なしのほうが良いと回答した。またそれぞれ特色があると回答したのは 6.7%であった。その理由については以下の通りである。図解を文章化の際に、必要に応じて付け加えた筆者の解釈を（ ）で示す。また、便宜上、TAE 導入前のやり方を「TAE なし」で、TAE 導入後のやり方を「TAE」と記す。



A : TAEなし B : TAE

— : 関係あり >—< : 互いに反対

図 4 良いと感じた内容とその理由

＜左上＞TAE の内容は比較的豊富で生き生きしている。TAE（の内容は）繊細である。修飾を多用し、内容が生き生きしていて、豊かになっている。

＜左下＞（しかし、比喻などで修飾をした）内容はいいが、（それを多用しすぎると）かえって誤解されやすく、理解しにくい可能性がでてくる。

＜中下＞それに対して、TAE なしのやり方は直接的で、内容ははっきりしている。

＜右上＞TAE は比較的深層にある感じを表出できる。TAE は的確に自分の感じを表すことができる。その内容はもっと深い感じがする。（この部分はTAE なしとかなり異なっている）

＜右下＞TAE なしは1回目の活動なので、より慎重になり時間を多くかける傾向がある。（したがって、TAE なしの内容のほうがいいと感じた。）

この結果から、学習者は、TAE は自分の感じているものを豊かに表現できるが、逆効果を招く可能性もあると感じていることがわかった。

6.2.2 質問2の理由

質問2はTAEの容易性についての質問である。64.3%の学習者はTAEのほうがやりやすいと感じているようだが、35.7%の学習者はTAEなしでやったほうがやりやすいと答えている。その理由については下記の通りである。

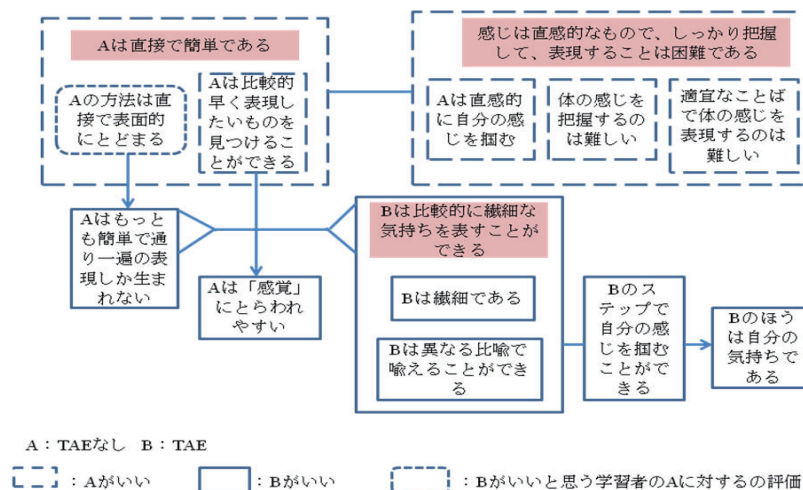


図5 容易性とその理由

＜左上＞TAE なしのほうが（方法として）直接的で簡単である。直接的であるが故に、表面的にとどまってしまう。（その影響で）TAE なしで産出された内容は簡単であると同時に、通り一遍の表現でしかない。

TAE なしは比較的早く自分の表現したいものを見つけることができる。（そのため、直感的な）「感覚」にとらわれやすい。（結果として、自分の感じの複雑な部分に目を向けなくなってしまう。）

＜右上＞また、感じは直感的なもので、しっかり把握して、表現することは困難である。TAE なしは直感的に自分の感じを掴む方法である。体の感じを把握することは難しいし、適宜な言葉で表現するのも難しい。（したがって、TAE なしのような直感的に自分の表現したいものを探す簡単な方法はやりやすい）

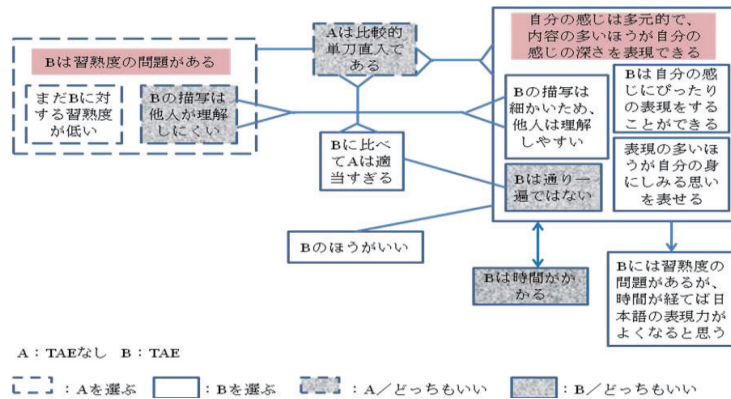
＜中下＞TAE なしでは通り一遍の表現しか生まれないのに対し、TAE は比較的繊細な気持ちを表すことができる。まず、TAE（の内容）は繊細である。

（複雑な感じを）異なる比喻で喩えることができる。（その複雑な感じを掴むのは難しいと感じるかもしれないが）、TAE のステップで自分の感じを掴むことができる。このようにして産出したものは自分の（本当の）気持ちである。

上記の学習者の意見からわかるのは、フェルトセンスは把握しにくいので、単刀直入の表現のほうがこの段階の学習者にとってはやりやすいということである。しかしながら、産出した内容は通り一遍の表現になりかねず、もし、フェルトセンスを掴むコツを把握できるのであれば、TAE のほうが自分の気持ちに近い表現ができると評価している。

6.2.3 質問 3 の理由

質問 3 は応用性についての問いである。考えを求められたときに、60%の学習者が TAE を選び、TAE なしや、場合に応じて使い分けると回答した学習はそれぞれ 20%である。その理由については以下のようにまとめることができる。



— : 関係あり → : 生起の順・因果関係 ↔ : 相互に因果関係
>—< : 互いに反対

図6 どんな方法を選ぶかとその理由

＜左上＞TAE の手法に対する習熟度の問題がある。学習者は TAE の手法に対する習熟度が低い。それ故 TAE で産出した内容は他人が理解しにくい部分がある。

＜中上＞それに比べ、TAE なしのやり方のほうは比較的単刀直入である。(そのため、考え方を求められたときに、TAE ではなくて、TAE なしの方法を選ぶ) (一方、TAE に比べて TAE なしは適當すぎる可能性がある。)

＜右上＞しかし、自分の感じは多元的で、内容の多いほうが自分の感じの深さを表現できる。TAE は自分の感じにぴったりの表現をすることができる。そして、(感じが複雑であるため) 表現が多いほうが自分の思いを的確に表せる。TAE の描写は細かいため、他人は (自分の複雑の感じを) 理解しやすい。しかしながら、(あまりにも飛躍した比喻や修飾で描写すると) かえって他人が理解ににくい場合もある。

TAE は通り一遍の内容ではない。それに比べて、TAE なしで産出した内容は適當すぎる。

また、(TAE の産出は通り一遍の内容ではないので、考えが求められる場合は) TAE のほうがいい。

＜右下＞(産出が) 通り一遍かどうかは時間がかかるかどうかに関係している。

また、TAE にはその手法に対する習熟度の問題があるものの、(自分の感じの深さを表現できるという点において、学習できる。そして、) 時間が経てば、日本語の表現力がよくなる。(そのため、今後考えが求められるときには、TAE の方法でやりたい。)

この応用性の質問に関しては、TAE なしで単刀直入のほうが良いと答えた学習者と、多元的で豊富な内容を産出できる TAE のほうが良いと答えた学習者の二つに意見が割れた。

6.2.4 質問 5 の理由

質問 5 表現力の進歩に関する問題について、進歩を感じたと回答した学習者は全体の 87.5% を占めた。「まあまあ」や「よくわからない」と回答した学習者は 12.5% であり、進歩を感じていないと回答した学習者は 0% であった。また、この質問に対して、どんなところでそれを感じたかについて回答を得たが、それについては以下のようにまとめることができる。

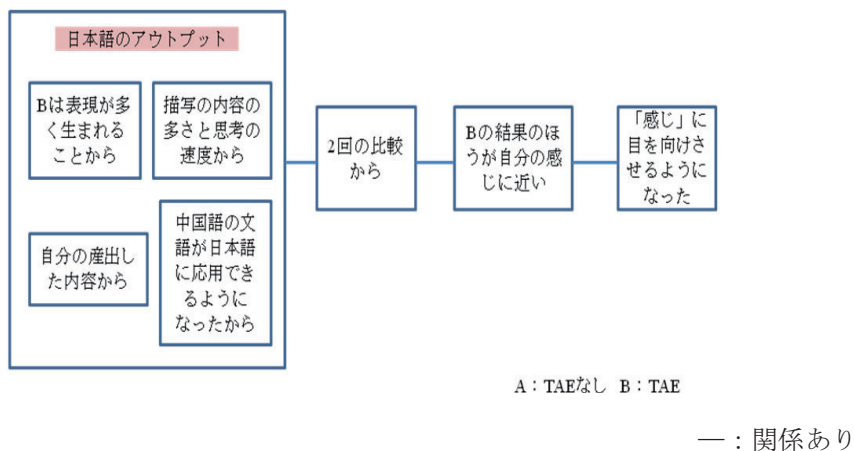


図 7 表現力が進歩したと感じたところ

<左上>日本語のアウトプットから進歩を感じた。表現が多く生まれたこと、自分の産出した内容、描写の内容の多さと思考の速度、そして中国語の文語が日本語に応用できるようになったという点から進歩を感じた。

<右>それ以外、(同じテーマで TAE 導入の有無で 2 回をやったことで、) その 2 回の比較からわかった。また、(その 2 回を比べ、) TAE の結果のほうが自分の感じに近い。そのほか、(今まで「感じ」の複雑さにあまり目を向けなかったが) TAE は、自分の「感じ」に目を向けさせた。

学習者のフィードバックから分かるように、産出の内容や TAE 導入有無の比較から学習者が進歩を感じている様子が伺える。

7. 考察

ここまで学習者のフィードバックを見てきた。産出の内容に関して TAE のほうがいいと認めつつも、TAE なしのように単刀直入で簡単な方法を評価している学習者も少なくないことが分かった。つまり、このレベルの学習者では、産出された内容の良し悪しや、自分の本当の気持ちに近い表現かどうかよりも、方法が簡単かどうかという点に関して関心が高く、「いいもの」と「応用性」の間で揺れている様子が伺える。

また、TAE の手法に対する学習者の習熟度の向上や、TAE の核心であるフェルトセンスを如何にして学習者に的確に理解してもらうかといった問題も浮き彫りになった。

本研究では、TAE を会話活動に導入する可能性について、学習者の視点から分析を試みた。最終的に分かったのは、以下のような点について配慮する必要があるということである。

(1) 活動を重ねること

できれば、活動は 1 回だけではなく、何回か行ったほうがいい。新しい試みなので、1 回だけでは説明しきれない部分がある。活動を重ねることによって、活動の流れへの理解を深めことができる。

(2) 教師からのフィードバック

活動後に、学習者の産出の中から、分かりやすいものを事例として全員に提示する。活動前後による産出の変化を明示することによって、活動を行う理由、達成したい目標を説明を加えながら学習者に理解させる工夫が必要である。また、全員に提示することによって学習者同士が評価しあい、互いに刺激を与え合うことも期待できる。

(3) 異なるテーマで実施すること

フェルトセンスを把握させるために、把握しやすいテーマを選ぶと同時に、いくつかの異なるテーマで活動を行う必要がある。学習者の意見から分かるように、フェルトセンスを把握しやすい学習者もいれば、そうでない学習者もいる。ウォーミングアップの活動を設けても、テーマによってはうまく把握できない学習者がある。ウォーミングアップ

プだけではなく、異なるテーマの複数の TAE の活動を通してフェルトセンスを体験してもらう必要がある。

8. 今後の課題

本研究は「中級日語会話」で TAE という手法を取り入れた実践活動を実施し、学習者のフィードバックを分析した。産出した内容が豊富になった、生き生きしている、より自分の繊細な感じを表している等の理由から、学習者は産出された内容に対して評価している様子が伺えた。しかしながら、TAE の手法に対する習熟度の低さや、安易に容易さを求めがちな学習者の存在等の問題があるため、TAE の実践活動への導入には、その手続きも含めて、改善する余地が大いに残されていると感じた。今回の調査から得た反省を次回の実践活動に活かすと共に、学習者の意識変化やその評価に対しても更に深く考察していく必要があると感じた。

参考文献

- 跡部千絵美 (2012) 「台湾人学生が求める理想の日本語教師像—TAE を用いたインタビュー分析」『台湾日語教育学報』, 台湾日本語教育学会, pp.86-113.
- 宇津木奈美子 (2010) 「『フェルトセンス』の導入—来日した短期留学生の実践から—」『2010 世界日本語教育大会論文集：予稿集 (CD-ROM)』
- 川喜田二郎 (1970) 『続・発想法』中公新書 210
- 許均瑞 (2011) 「台日社会現象を読み解くための文化教育試案—普遍性と共通性に気づかせる TAE ステップの応用—」『淡江日本論叢』 24, pp.195-219.
- 佐藤貴仁 (2010) 「TAE 理論に基づく文章表現指導—身体感覚の言語化—」『2010 世界日本語教育大会論文集：予稿集 (CD-ROM)』
- 徐孟鈴 (2012) 「個人体験と内容の豊かさを重視した口頭発表の指導法—TAE ワークによる会話教育の実践例—」『台湾日語教育学報』 19, pp.244-272.
- 鈴木 (清水) 寿子・得丸智子 (2008) 「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—」『言語文化と日本語教育』 36, 日本言語文化研究会, お茶の水女子大学, pp.11-20.
- 陳姿菁 (2011a) 「TAE 理論の日本語読解授業への応用—抽象思考の練習を中心に—」『日本語日本文学』 36, 輔仁大学, pp.161-181.
- 陳姿菁 (2011b) 「表現力の向上を目指す会話授業の試み—「高級日語会話」を例に」『台湾日本語文学報』 30, pp.441-464.
- 陳姿菁 (2012) 「複雑な気持ちを言語化する会話授業の実践—「恋人に振られた」気持ちを例に—」『台湾日本語文学報』 31, pp.273-294.
- 陳淑娟 (2010a) 「TAE 理論に基づく上級日本語の授業の展開：フェルトセンスで新聞記事からパターンを取り出す実践」『2010 世界日本語教育大会論文集：予稿集 (CD-ROM)』
- 陳淑娟 (2010b) 「TAE 理論に基づく日本語教育の実践の可能性」2010 年言語・外国語教育研究シンポジウムスキルとしての外国語・教育, 輔仁大学, 2010 年 11 月 20 日, pp.1-12.
- 得丸智子 (2008) 『TAE による文章表現ワークブック』図書文化社
- 得丸智子 (2011) 「『感性』を扱う質的研究」『感性工学』 Vol.10 No.2, pp.99-102.
- 羅曉勤 (2011a) 「台湾人日本語学習者からみたピア・レスボンスの可能性—TAE ステップ式質的手法を用いて—」『台湾日本語文学報』 30, pp.393-418.
- 羅曉勤 (2011b) 「台湾日本語教育における教育実践研究の在り方」『淡江日本

論叢』 24, pp.93-112.

Gendlin, E. T. (1981), *Focusing*, Bantam books.

<http://www.focusing.org/index.html> (accessed 2013- 2- 17)

http://www.focusing.org/jp/tae-intro_jp.html (accessed 2013- 2- 17)

<http://dictionary.goo.ne.jp/leaf/jn2/47617/m0u/%E6%84%9F%E8%A6%9A/>
(accessed 2013- 2- 17)