

論文

大学の日本語教員養成課程で学ぶ大学生が ライティング指導に感じる難しさ ——PAC 分析の結果をもとに——

The Difficulties of Teaching Writing Skills Faced by University Students in Japanese Language Teacher
Training Programs: Based on the PAC Analysis Results

坪根由香里*・鎌田美千子**
TSUBONE Yukari・KAMADA Michiko

The purpose of this study is to understand what the different difficulties are in teaching writing skills faced by university students enrolled in Japanese language teacher training programs. As per the results of the PAC analysis conducted on three university students, the common difficulties are (1) evaluation, (2) correction and feedback, (3) theme selection, and (4) use of kanji in composition. Results revealed that the main items were related to pre-class work such as theme selection, post-class work such as correction and evaluation, and difficulties faced from the learners' point of view, but there were few items related to class management. In addition, there were few references to content and organization, indicating that it is necessary to raise awareness of content and organization in training courses. Furthermore, it became clear that such awareness was influenced by the learning experience of the students themselves.

キーワード：ライティング (writing)、日本語教員養成課程 (Japanese language teacher training course)、難しさ (difficulties)、PAC 分析 (PAC analysis)、教師養成 (teacher training)

1. はじめに

外国語・第二言語として日本語を学ぶ学習者は増加傾向にあり、日本語教師の養成及び研修が一層重要視されてきている。このような状況に対して、大学の日本語教員養成課程（以下、「養成課程」）では、文化審議会国語分科会（2019）が示す「日本語教師【養成】の教育内容」を通して日本語教師（以下、「教師」）の資質・能力を育成している。「社会・文化・地域」、「言語と社会」、「言語と心理」、「言語と教育」、「言語」それぞれの面から日本語教育の専門性を教授する中で、日本語の 4 技能の指導に関する学習は、欠かせない位置づけにある。しかし、4 技能の中でも特にライティング指導に関しては、養成課程での授業や模擬授業、教育実習においてあまり扱われない傾向があり、教師になってから自ら手探りで学ぶ

教師や、苦手意識を持つ教師が少なくないのが現状である。こうした状況から、今後、養成課程での学習としてライティング指導を取り入れることの検討が必要であることが考えられる。

しかしながら、後述するように、養成課程におけるライティング指導に関する教育内容及び方法の検討のための基礎研究、特に養成課程で学ぶ大学生の実状を捉えた研究が不足しており、養成課程における教育内容及び方法の検討に資する知見が必要である。

そこで本研究では、養成課程の大学生がライティング指導のどのような点に難しさを感じているのかを、質的調査を行うことによって探索的に明らかにすることとした。模擬授業や教育実習でライティング指導経験の機会が限られていることから考えても、大学生が感じる難しさを明らかにすることは、養成課程の教育内容に取り入

* 大阪観光大学観光学部/日本語教育学 ** 東京大学大学院人文社会系研究科/日本語教育学

れるべき事項を検討する上で重要であると考えられる。

2. ライティング指導に関する先行研究及び専門書での扱い

(1) ライティング指導に関する先行研究

日本語のライティング教育研究はこれまで広く行われており、主に学習上の困難点、教育方法の開発、文章の評価基準の検討、学習者のペリーフの分析、分野別文章の分析がなされている。しかし、指導者側である教師、また養成課程の大学生を対象に調査した研究は、教師のライティング指導への不安について分析した布施 (2020) があるものの、管見の限り、ほとんど行われていない。

布施 (2020) は、教師 8 名に対する PAC (Personal Attitude Construct) 分析の結果から、ライティング指導不安イメージとして、授業設計に対する不安、指導方法に対する不安、学習者の技術習得に対する不安、学習者の能力や意識への配慮から生まれる不安、他の教師との比較から生まれる不安の 5 つを挙げている。既に日本語を教えている教師であってもライティング指導にこうした不安を感じていることをふまえて考えると、養成課程の大学生も指導にあたって不安や難しいという意識を抱えていることが予想される。

(2) 日本語教授法の専門書での扱い

日本語教授法に関する主な専門書ではライティング指導は次のように扱われている。

国際交流基金 (2010) では、まず、日常生活や日本語の授業での「書くこと」について振り返って考えた後、表現・文型、書き言葉のスタイル、文と文とのつながり、段落・まとまり、構成、読み手、書くプロセス (計画、文章化、推敲) のそれぞれを取り上げ、「書く能力を高める指導のポイント」(p.10) が教材例や活動例とともに示されている。次に、これらの指導のポイントをふまえて「書く能力を高める活動」(p.44) として、書くことに慣れるための活動例が 4 例、コミュニケーションを大切にした「書く」活動例が 12 例提示されている。さらに、「『書くこと』の評価」(p.76) として作文の添削と、作文課題によるパフォーマンス評価、ポートフォリオ評価についても具体的な評価基準、評価シートの例とともに説明されている。

石黒 (2014) では、「作文教育の基本」と「作文教育の実践」の二つを軸に授業準備、教室活動、フィードバックについて解説されている。「作文教育の基本」では、作文のテーマ、作文のツール、教師の役割、コミュニケーションを重視した活動、「総合活動型」の作文、アーティキュレーションを意識した活動、書けない学習者を支援する活動、フィードバック、誤用、母語の影響に関する説明の後、上述したそれぞれの授業実践例が提示されている。

坂本・川崎・石澤 (2017) では、「4 技能の指導法 (初級)」と「4 技能の指導法 (中級)」のそれぞれの章で「書くための指導法」について解説されている。「4 技能の指導法 (初級)」では、前述した国際交流基金 (2010) と同じく冒頭で日常生活での「書く」場面を振り返った後、作文指導のポイント、初級作文の内容と指導例とともに、作文を書く際の注意点として辞書の使用、用紙の選択、添削時の留意点について触れられている。「4 技能の指導法 (中級)」では、初級と対比させながら中級での学習の特徴についての解説がなされた後、作文のプロセス、作文指導の方法、添削とフィードバックについて取り上げられている。特に中級では書き言葉の文体の習得が重要であることと、その練習例が示されている。

以上の通り、ライティング指導に関する事項は多岐にわたっている。大学の養成課程においても上述した数々の内容について学習の機会が提供されていればよいが、本稿の冒頭で述べたように、多くの場合、授業時間の関係でこれらの内容を広く扱っているとは考えにくく、一部に限られるものと思われる。こうした中で、大学の養成課程で学ぶ大学生たちは、ライティング指導をどのように捉えてどのような点に難しさを感じているのかを把握し、その結果を養成課程の教育内容に反映できれば、学生たちが教師になった際の不安や難しさを軽減することの一助になると考える。

3. 調査の概要

(1) 調査協力者

調査協力者は、異なる大学の養成課程で学ぶ大学生 3 名 (X、Y、Z) で、X は 3 年生、Y と Z は 4 年生である (表-1)。3 名を選ぶ際には、養成課程でライティング

指導についての学習経験があり、かつ日本語の教育実習を終えていることを条件とした。

表-1 調査協力者

協力者	学年	専攻
X	3 年生	英語系
Y	4 年生	国際系
Z	4 年生	英語系

(2) 調査方法

調査は、2020 年 12 月から 2021 年 1 月に PAC 分析を用いて行われた (PAC 分析の詳細は内藤 (2002) 参照)。自由連想を引き出す刺激文は、「あなたが留学生の中級～上級の『書く』授業 (授業前から授業後まで) をすることをイメージしてください。教える上で、大変なこと、難しいことは何だと思えますか。教師 (あなた) 自身のこと、学生に対してのこと、教える内容、教材など、何でも構いません。」とした。非類似度評定の結果をクラスター分析 (ウォード法、HALBAU7 使用) で得られたデンドログラムを協力者に示し、インタビューを行った。インタビューの所要時間は、X が約 99 分、Y が約 91 分、Z が約 66 分であった。インタビューで語られた発話は、協力者の許可を得た上で録音し、文字起こしを行った。

4. 結果

本章では、協力者 X、Y、Z それぞれの PAC 分析の結果について説明した後、共通して見られた特徴について述べる。

PAC 分析によって得られた 3 名のデンドログラムを次ページの図-1、図-2、図-3 に示す。また、非類似度行列を表-2、表-3、表-4 に示す。以下、協力者の発話も引用するが¹⁾、発話内容はフィラーや言い直しを含め、一部簡略化して示す。また、協力者が挙げた連想語は< >で、協力者の発言をそのまま引用する場合は括弧(「 」)の中に入れて斜字で示すこととする。

(1) 協力者 X の結果

X のデンドログラムは 5 つのクラスター (以下、CL) に分けられる。CL1 は< 正解は書かない>< 決めた印つける>< コメントする>< 時間がかかる>< 見て貰えない²⁾> の 5 つの連想語からなり、その内容は、採点や添

削をする時の大変さについてで、X は「大学の授業で、ライティングの指導を受けた時に、注意したほうが良いよって言われたこと」だと述べていた。具体的な内容は、添削では間違いを全て直すのではなく、印だけをつけて自分で直してもらおうほうが効果的である、直して返すだけだと学習者に見てもらえないのでコメントを書いたほうがよい、正解が記号のようなものより採点に時間がかかるといったものであった。そこで、筆者らはこの CL1 を「フィードバックの方法と問題点」と名付けた。これらの意識のきっかけとなったものは、大学で受けたライティング指導の授業やそこでの添削・評価の経験、また学習者として英語の作文を書いた時の経験であった。

CL2 は< 成績がわかりにくい>< 助詞>< 正解が曖昧>< 文字の書き分け>< 見直す時間を作る>< キーボード>< 発音と文字が違うもの>< 難しい> の 8 つの連想語からなる。X は 4 技能の中で作文は採点が一番難しいとし、この CL について自分が採点する時に困ることでまとまっていると述べた。そこで、筆者らは CL2 を「評価の際の難しさ」と名付けた。X は、学習者が書いたものを見て、助詞が難しいこと、ひらがなとカタカナの書き分けができていないことに気付いたという。また、「大 (おお) きい」「氷 (こおり)」のように発音と文字が違う場合に間違いやすそうだと述べている。連想語< 成績がわかりにくい>< 正解が曖昧>については、一問一答のテストのようにはっきり点数がわからないため、答えが曖昧になると説明している。また、「全然伝わらないような間違いと、ちょっと、なんか漢字の少し書き間違いとかだとやっぱりこう、間違いの度合いが違うかなと思う」と述べ、評価の難しさについても指摘していた。さらに、評価に関して X は、高校時代の英語の授業で、文法、単語、文章全体で意味が通るかなど評価項目に分けて採点されていたことを想起し、そういうものがあればできていない箇所がわかりやすいとコメントしている。< 見直す時間を作る>は、CL1 の< 見て貰えない>と関連しており、返すだけでは学習者が見ないので、授業時間内に添削したものを学習者が見る時間を作ったほうがよいとしていた。< キーボード>は、授業で聞いた、手書きだけではなく、パソコンのキーボードでも書けるようにしたほうがビジネスに役立つという話を想起していた。これらは、ライティング指導の授業、英語の書く授

業、学習者の作文で間違いを見た経験、日本語教師のツイッターの記事からの影響が見られた。

【 クラスタ分析 --- 基準：ウォード法 】

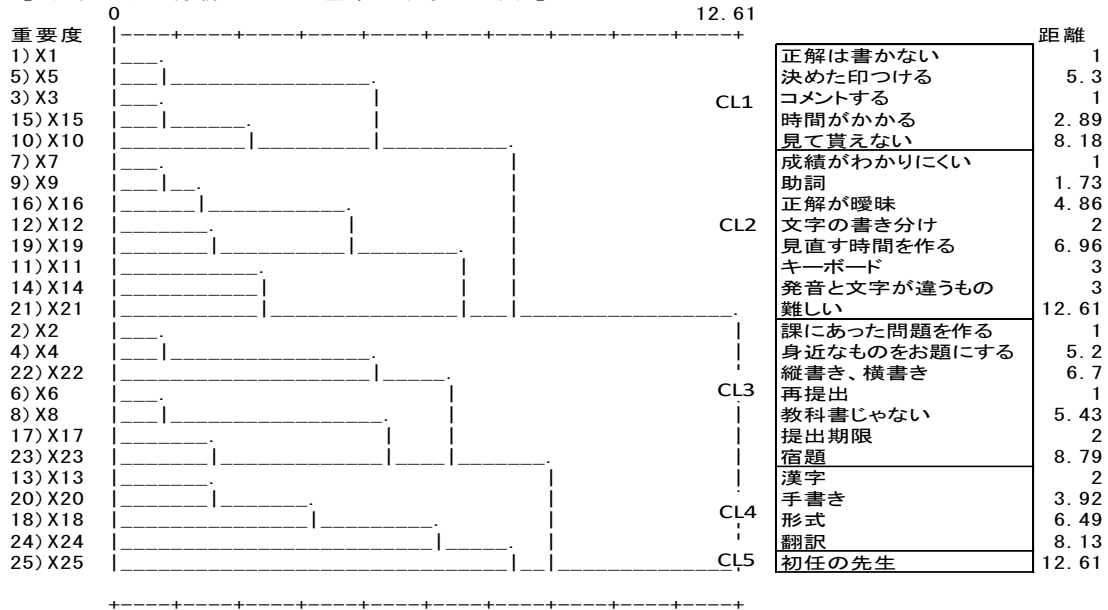


図-1 協力者 X のデンドログラム

【 クラスタ分析 --- 基準：ウォード法 】

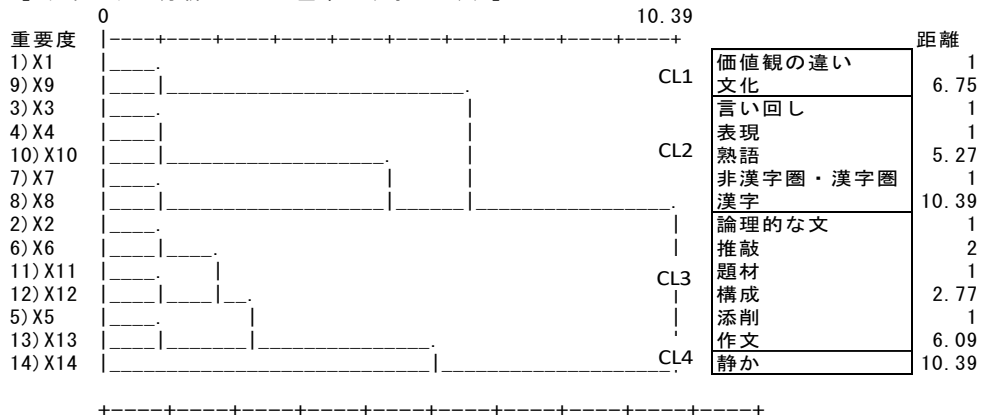


図-2 協力者 Y のデンドログラム

【 クラスタ分析 --- 基準：ウォード法 】

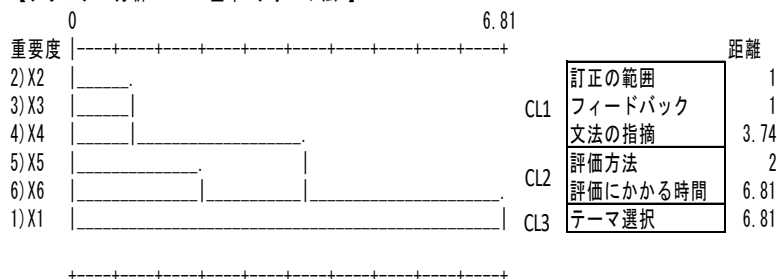


図-3 協力者 Z のデンドログラム

表-2 協力者 X の非類似度評定結果

	1)	2)	3)	4)	5)	6)	7)	8)	9)	10)	11)	12)	13)	14)	15)	16)	17)	18)	19)	20)	21)	22)	23)	24)	25)
1)																									
2)	5																								
3)	2	4																							
4)	5	1	4																						
5)	1	4	2	6																					
6)	5	5	5	6	4																				
7)	4	5	3	5	3	5																			
8)	5	2	5	2	5	1	5																		
9)	3	4	4	5	5	5	1	6																	
10)	7	4	2	5	2	4	3	2	3																
11)	5	7	4	6	6	6	5	6	7	7															
12)	3	7	4	5	5	6	1	6	4	7	3														
13)	3	6	4	5	5	6	1	6	4	7	3	6													
14)	3	6	4	5	5	6	1	6	4	7	3	6	7												
15)	4	4	1	6	2	7	4	3	5	3	5	5	3	6											
16)	4	6	3	5	3	7	2	7	1	4	3	3	7	3	4										
17)	6	4	6	3	6	4	6	4	6	6	7	6	4	7	7	7									
18)	7	6	7	5	6	4	3	6	7	3	7	7	4	7	7	7	4								
19)	4	6	7	6	4	6	3	2	5	6	4	2	6	4	4	3	3	6							
20)	6	6	7	6	4	4	6	7	3	3	7	6	2	3	4	3	3	3	6						
21)	5	4	4	4	4	4	4	5	4	3	3	6	6	3	4	4	5	3	4	3					
22)	6	5	7	4	4	4	6	6	7	3	7	7	4	3	7	7	7	7	7	3	4				
23)	7	5	5	3	6	4	7	4	7	6	7	4	3	6	7	7	2	7	5	4	4	6			
24)	7	7	7	7	7	7	7	4	3	7	7	7	3	7	7	6	7	7	7	6	7	7	4		
25)	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	6	7	7	7	7	7	7	7	7

表-3 協力者 Y の非類似度評定結果

	1)	2)	3)	4)	5)	6)	7)	8)	9)	10)	11)	12)	13)	14)
1)														
2)	7													
3)	6	4												
4)	3	5	1											
5)	3	2	2	2										
6)	7	1	2	3	1									
7)	7	6	5	3	6	6								
8)	7	5	3	5	3	4	1							
9)	1	7	2	2	5	6	3	2						
10)	5	3	1	1	2	3	2	1	2					
11)	2	2	3	1	2	1	7	3	1	4				
12)	6	1	4	5	3	2	6	6	7	3	1			
13)	6	2	3	5	1	2	2	3	6	2	2	1		
14)	7	7	7	6	2	1	7	7	7	7	5	3		

表-4 協力者 Z の非類似度評定結果

	1)	2)	3)	4)	5)	6)
1)						
2)	5					
3)	5	1				
4)	5	1	1			
5)	5	3	1	2		
6)	7	2	4	3	2	

CL3 は<課にあった問題を作る><身近なものをお題にする><縦書き、横書き><再提出><教科書じゃない><提出期限><宿題>の7つの連想語からなり、Xは「生徒さんに問題を出す前の準備的なことでまとまっている」と話した。そこで、筆者らはCL3を「授業設計上の難しさ」と名付けた。学習者が書きやすいように、身近なものをテーマにすること、その課にあった内容にすることは、学校の授業で言われたとし、<教科書じゃない>

も教科書ではなく補助教材のほうがテーマがたくさん載っていると授業で言われたことを記憶していたものである。<再提出><提出期限><宿題>は、課題として出す場合についてで、再提出させることは始めに言うておく、提出期限は必ず伝えるということを英語の授業における学習者としての経験から想起していた。<縦書き、横書き>は、日本語には縦書きと横書きがあるため、学習者が混乱するのではないかと考え、例を出さなくてはいけない

と述べている。

CL4 は<漢字><手書き><形式><翻訳>の 4 つの連想語からなり、X は手書きの時だと、「生徒はまっとういうところ気になるだろうから先生としてなんか言っといたほうがいいのか」という感じで書いたという。そこで、筆者らは CL4 を「学習者から見た作文の難しさ」と名付けた。X は、手書きにすると漢字の間違ひが増えること、学習者は段落冒頭の 1 マス空けなどの形式に留意すること、インターネットによる翻訳が減ることを考えていた。また、パソコンだと間違ひが示されたり、予測変換されたりするという点からも手書きのほうがよいと述べた。さらに、漢字圏学習者のほうが自国の漢字と少し違ひることがあって漢字を間違ひやすいとも語っていた。

最後の CL5 は<初任の先生>の 1 つで、「4 技能の中ではライティングが一番時間がかかって大変で、たまに生徒さんに見てもらえない」こともあり、「結構初任の先生に任される」と聞いていたことから挙げられた。よって、筆者らは CL5 を「作業時間上の変さ」と名付けた。

(2) 協力者 Y の結果

Y のデンドログラムは 4 つの CL に分けられる。CL1 は<価値観の違い><文化>の 2 つの連想語からなり、Y は添削をする時、学習者が書きたかったことを勝手に予想して直したら全く違ひこともあるだろうし、題材に対して倫理的なものが自分と異なる場合、自分の主観が入ってしまうので、価値観や文化の違ひがあるということを前提にしないと主軸がぶれて難しいと述べていた。そこから筆者らは CL1 を「学習者の価値観や文化を尊重することの難しさ」と名付けた。Y は支援ということ为例に、よかれと思って行った支援も受ける側にとっては不要な場合があること、自分の基準、日本の当たり前を当たり前と考へてはいけなことを学んだと述べ、所属している国際系の学部での学びが強く影響していた。

CL2 は<言い回し><表現><熟語><非漢字圏・漢字圏><漢字>の 5 つの連想語からなり、Y は「留学生が日本語を表出した時に、一番大きく関わってくる日本語の力に関するグループ」と話した。そこから、筆者らは CL2 を「言語面の指導の難しさ」と名付けた。Y は、漢語と和語、熟語、表現に関して、学習者が書いた文章に適した言い回しを教えることや、自然な表現で文章を書くように指導するのは難し、四字熟語などどこまで教える

かの判断が難しいと述べた。<言い回し>の難しさを感じたのは、小学校で日本語支援が必要な子どものボランティアをした時に運動会の感想を一緒に直しながら書いたという経験からであった。また、Y は第二外国語でスペイン語を履修した他、中国語、ポルトガル語、ドイツ語なども学んでおり、言語特有の言い回しや表現を学ぶには、言語面だけでなく文化の理解が必要であることが最初は難しく感じられたと述べていた。<非漢字圏・漢字圏><漢字>については、非漢字圏・漢字圏の学習者が同じクラスにいる場合、判断基準をどこに置くのか、また非漢字圏の学習者に対する配慮が難しと述べていた。

CL3 は<論理的な文³⁾><推敲><題材><構成><添削><作文>の 6 つの連想語からなり、Y はこのグループを「文を書く時に必要な作業」「自分で考えると自分でやっていく作業」だとしている。筆者らは CL3 を「よりよい文章にする難しさ」と名付けた。ここで述べられた<題材>は、CL1 の<価値観の違ひ>と関係しており、日本語を勉強することイコール「日本文化がいい」、または日本文化に染めてしまうという部分があるとすればそれはよくないと述べ、題材を選ぶ際に注意が必要であると語った。また、Y は高校時代に所属していた英語ディベート部で、論理的でなければ勝てないことを経験し、そこから<論理的な文>の難しさを感じている。卒論執筆経験については、自分で<推敲>することや<構成>を考へることが難しかったと振り返っている。<構成>については、学習者一人ひとりの違ひ文章を見た時に、文章の内容によって適切な構成を判断するのは難しとも述べていた。<推敲>は、学習者が文章を推敲しているかどうかを教師が見分けるのは難しという点の他、文章を書く能力と推敲能力を混同してしまう難しさについても指摘している。

CL4 は<静か>という連想語 1 つだったが、Y は同じ教室にいても個人作業である作文の授業は静かで、その授業時間を自分でどう進めるのかということが難しそうだ述べていた。そこから、筆者らは CL4 を「作文授業にクラス活動を取り入れる難しさ」と名付けた。

また、Y はインタビューの最後に、話し言葉と書き言葉の違ひを教えるのは難しという点を追加で述べていた。

(3) 協力者 Z の結果

Z のデンドログラムは 3 つの CL に分けられる。

CL1 は<訂正の範囲><フィードバック><文法の指摘>の 3 つの連想語からなり、Z は「学生に対する指摘」「学生が書いたことに対する反応」「学生自身も求めているところ」でまとまっているとした。訂正やフィードバックについては、しすぎてもいけないと言うべきところは言わなくてはいけないため難しいと述べていた。よって、筆者らは CL1 を「フィードバックの難しさ」と名付けた。この点について、Z は英語学習での経験から、訂正されすぎたら嫌な気持ちになり、逆に褒められたらうれしくて書きたい気持ちになり、フィードバックは「学習者のモチベーションに関わる」と考えている。その他、Z は 1 度あった添削の授業の際、意味はわかるし、間違いではないが不自然な文章を直してよいか悩んだという経験をしており、そこから「訂正」の難しさを感じたという。<文法の指摘>については、教育実習の授業見学で初級文型「～たり～たりする」の授業を見学した際、そのような文型があることを知らなかったことから、自分が知らない文法を指摘できるのかという点で難しさを感じていた。このように Z は英語学習の経験、文章を添削した経験、教育実習や授業見学から影響を受けていた。

CL2 は<評価方法><評価にかかる時間>の 2 つの連想語からなり、○×問題ではないので作文を評価するのは難しく、特に中上級は文字数が多くなるので、評価にかかる時間も長くなると述べていた。ここから筆者らは CL2 を「評価の曖昧さと作業量の多さ」と名付けた。この 2 つの項目は「先生という職業になった時って、何するんだろうって考えた時に」卒業論文で担当教員からもらった評価シートのこと思い出して書いたという。また、留学先でのクラス分けテストで、10 人ほどの先生が採点を行っており、その際に評価の基準が統一されているのかという疑問を感じた経験も影響していた。

CL3 は<テーマ選択>の 1 つで、異なる文化を持つ学習者が共通して書けるテーマや、学習者が興味を持ち書きたいと思うようなテーマ、初級の場合は習った文法が使いやすいようなテーマを選ぶこと、難しすぎて学習者が書けないようなテーマは避けることが語られた。ここから筆者らは CL3 を「学習者に負担のないテーマ選択の難しさ」と名付けた。

(4) 共通して語られた難しさ

以上、X、Y、Z それぞれについて説明してきたが、本

節では、X、Y、Z に共通して見られた項目について論じる。3 名に共通して語られた難しさは、①評価、②添削・フィードバック、③テーマ選択、④作文における漢字使用に関するものであった。以下、順に述べる。

①評価の難しさ

評価の難しさについては、X が CL2「評価の際の難しさ」、Z が CL3「評価の曖昧さと作業量の多さ」という CL を形成していた。X も Z も自らの経験から以下のように「評価基準の曖昧さ」についてコメントしている。

X: 実際採点する時のことも考えて難しいとは思いますが、普通の一問一答のテストとかみたいにはっきり点数とかがわかるようなものじゃないので、ちょっと答えが曖昧になるかな、<後略>

Z: ○×問題じゃないから、曖昧な基準になりがちやとは思いますが、ならないようにしないとけないというか、そういう評価の方法って難しそうだなとは。

Z: 留学先でのクラス分けのテストの時に、<中略>それの採点は 10 人ぐらいいる先生が手分けしてするんですよ。でも 10 人もいたら、評価の基準って、おんなじになるのかなあって、いつも思っていました。

また、Y も学習者は採点した側の教師の意図を理解して実際に直しているのか、という文脈で以下のように評価の難しさを語っていた。

Y: 書くことを苦手としている学生なんかは、あんま直せないまま提出するかなあっていう勝手なイメージがあって、そうなった時に、ちゃんと推敲したしてないっていうのを、こっちがこの人はした、この人はしてないって勝手にその個人の文章を書ける能力イコール推敲できた、できてないって評価しちゃうところが難しいなと自分の中で思いました。

このように、「書く」ことには明確な答えが決まっておらず、評価基準が曖昧なために難しいと感じていた。

②添削・フィードバックの難しさ

次に、添削・フィードバックの難しさについては、X は CL1「フィードバックの方法と問題点」、Y は CL3「よりよい文章にする難しさ」、Z は CL1「フィードバックの難しさ」という CL を形成しており、協力者にとって難しさの中で大きな割合を占めていることがわかる。具体的には、例えば以下のような語りが得られた。

X: 採点して返しても生徒さんがそれを見てくれなくてすぐしまっちゃったりとかするっていうのを聞いたので、そのためにはコメントとかしたほうがちょっと見てもらえるよっていうことを先生が言ってて、
<後略>

X は、採点したのみで返しても見てくれず、コメントしたほうが見てもらえると教師から教えられ、「学習者に読んでもらうことの難しさ」として添削を捉えていた。一方、Y は CL1「学習者の価値観や文化を尊重することの難しさ」の中でも添削の際の難しさについて述べていた。

Y: 題材に対しての倫理的なもの、違った時に、どうしてもそれは違うんじゃないかっていう自分の主観が少なくとも入ってしまうとか、<中略>だからその点も、その言った時に、価値観の違いがあるということも自分の中でこう前提としていないと、主軸がぶれてしまうなあってというのが、難しいって感じたところです。

このように、Y は添削の際に「学習者の価値観や文化を尊重することの難しさ」を感じており、書かれた内容について教師がどのように対応するのかという点に踏み込んで考えている。

また、以下のように、日本語の正しさ・適切さを判断することの難しさについても言及されている。

Y: 漢語、和語とかいろいろあった時に、その人が書いた文章のテイストにはどっちの言い回しのほうがいいのかとかなとか、<後略>

Z: 添削の授業の時に、意味は全然わかるし、間違えてないけど、すごく不自然みたいな文章が 1 回あって、

それを直していいのか駄目なのかっていうのがすごく悩んだことがあったので、難しいというか、ここに挙げました。

さらに、Z は以下のように、自分自身が日本語文法の知識がないために、実際の教授場面で正しく指摘できるのかという意識を持っていた。

Z: 私自身が文法に対する知識があまりないので、実際実習に行った時も、何とかしたり何とかしたりの「たったり」っていう文型を知らなくて、「たったり」2 回使わないとあかんのやあって、授業見学しながら思った経験があったので、日本人でも、日本人というか私自身がちゃんとわかっていない文法を、指摘できるのかなっていうところが難しそうだなって思っていました。

このように、3 名それぞれが添削の難しさを感じているが、その観点は様々であった。

③ テーマ選択の難しさ

テーマ選択の難しさについては、X は CL3「授業設計上の困難点」の中で<課にあった問題を作る><身近なものをお題にする><教科書じゃない>というテーマに関する連想語を、Y は<題材> (CL3)、Z は<テーマ選択> (CL3) という連想語を出している。ここでは、書きやすい身近なテーマ、学習者が興味を持つテーマ、異なる文化を持つ学習者が共通して書けるテーマを選ぶことその他、以下の Y のように価値観や文化の違いが表れるようなものは避けるというコメントもあった。

X: 書きやすいように、身近なものをお題にすることと、その課にあったような内容にするっていうのは、学校の授業で言われたかなーっていう感じです。

Y: 題材を選択する時に、学生に身近なものの方が書きごたえもあるし、いいだろうなどは思うんですけど、そこに政治とか宗教とかが絡んでしまうと、それは「文化」とか「価値観の違い」っていうところに行き着いてしまって、<中略> 題材を選ぶ際に注意が必要、そういうところまで考えて選ばないといけな

いかなあと思ったので、「題材」と挙げました。

Z: いろんな国から来ているいろんな文化持つ人たちが共通して書けるというか、認知しているテーマを選ぶ必要があったり、既に習ってる文法が使いやすいようなテーマを選ぶとかいろいろ考えて、〈中略〉学習者がすごい興味を持つような、書きたいって思ってくれるようなテーマを選ぶとか、そういうのを考えてました。

このように、「テーマ選択」には学習者の書きやすさや書くことへの動機付けの意識が共通して語られた他、Y の意識には学習者の文化や価値観への配慮が見られた。

④作文における漢字使用について教える難しさ

作文の中の漢字使用について教える難しさについては、X が〈漢字〉(CL4)、Y が〈漢字〉〈非漢字圏・漢字圏〉(CL2) という連想語を挙げていた。

X: 私が普通に〈中略〉作文とか書いてる時も、漢字出てこないとかだったり、これなんか漢字間違えてるなみたいなあったりするんで、漢字難しいだろうなっていうイメージで書きました。あとは特に、もともと漢字圏の人のほうが漢字間違えやすいって聞いたので、そういうイメージも何となくあるかなとは思っています。

Y: 非漢字圏の人はやっぱり漢字を覚えるのはすごく大変だと思うので、非漢字圏の人と漢字圏の人が同じクラスにいて、同じ中級だよっていうレベルになった時に、どうしても最初のスタートが漢字に関しては違うと思うので、そこをどういうふうに判断が(ママ)基準を置くのかなと思うところがちょっとわからないので、いつもハンデがあるってところが難しいなあと思いました。あと、非漢字圏の学生は〈中略〉漢字に取られる時間が絶対に漢字圏の人よりは長くなってしまいますので、そういうところの配慮も難しいなあと思いました。

このように X と Y は漢字圏学習者・非漢字圏学習者に対して異なった見方をしていた。一方、Z は〈訂正の範囲

〉の説明の中で、文法はどこまで直したらよいか難しいが、「漢字とかは基本的には直したほうがいい」と述べ、難しさという点でのコメントではなかった。

5. 考察

以上、X、Y、Z それぞれの結果と 3 名に共通して語られた難しさについて述べてきた。3 名の結果を見ると、テーマ選択などの授業前段階での設定や、添削・評価といった書いた後の作業に関する項目、また学習者から見た難しさが中心で、授業運営に関する項目は X の〈見直す時間を作る〉〈キーボード〉、Y の〈静か〉のみであった。

また、文法、語彙・表現、表記、形式面については、観点の違いはあるものの、3 名それぞれ言及されていたが、内容や構成に関しては、ほとんど言及がなかった。内容については、テーマ選択という観点以外についてはほぼ触れられていない。構成に関しては Y が連想語として挙げているが、その内容は、学習者が自分で構成を考えるのは難しい、文章の内容によって適切な構成を判断するのは難しいというもので、具体的なものではなかった。形式面では、特に上級レベルで扱われる可能性の高い引用について触れた者はいなかった。ここからは、今回の対象者は、パフォーマンス評価である「書く」ことの評価の難しさを強く感じている一方、内容・構成といった学習者の書く力を伸ばすことへの意識は弱いことがわかった。

養成課程の限られた時間の中で、「書く」授業について最低限意識すべき内容としては、まず、協力者が難しいと感じていた、①評価、②添削・フィードバック、③テーマ選択、④作文における漢字使用が挙げられるだろう。①、②、③については、専門書の中でも扱われている項目であるが、授業で実践例を交えながら学ぶことで難しいという意識が軽減されるのではないだろうか。それに加え、内容・構成の観点から「書く」能力を伸ばすことに対する意識付けも行う必要があるだろう。

3 名がこのような意識を持つようになった背景には、共通して養成課程での授業での学び以外に、大学での外国語学習から専門科目、そして卒業論文に至るまでの自身の学習経験があった。非母語話者日本語教師のピリーフについて調査した坪根他(2017)でも自身の学習経験が指導観に影響することが指摘されているが、大学生の場

合には、その傾向が一層強いと言える。一方で、実際に指導者として教育実践を行うには、個人として得られた学習経験のみでは判断材料が限られる。したがって、養成課程では個々の学習経験を相対化して考えるための知識の提供と教育実践への見通しを示すことが重要な課題であると言える。

6. まとめと今後の課題

本稿では、養成課程の大学生 3 名を対象に PAC 分析を実施し、ライティング指導に対して感じる難しさについて明らかにした。3 名に共通して語られた難しさは、①評価、②添削・フィードバック、③テーマ選択、④作文における漢字使用に関するものであった。また、内容・構成に対する言及がほとんど見られなかったことから、養成課程での内容・構成への意識付けの必要性についても述べた。さらに、このような意識は協力者自身の学習経験から影響を受けていたことから、養成課程での課題を示した。

一方で、本研究は 3 名を対象とした質的研究であり、この結果が必ずしも養成課程で学ぶ大学生全体に一般化できるとは言えない。質的研究については、館岡 (2015) が、日本語教育を取り巻く社会や価値観の変化に応じて現場を変革するには、インタビューなどを用いて実践フィールドから帰納的に理論 (原則) を立ち上げることによって特定のフィールドや人、特定の事例を解釈し理解しようとする「理論立ち上げ型」の質的研究が必要だと述べている。また、谷津・江藤 (2013) も、質的研究の一般化は、ケースの固有性や自然な状態に焦点をあてることによって他のケースに共通する普遍的なものごとを見出す個別記述的な一般化であるとしている。本稿では、質的研究として 3 名のインタビュー回答をもとに考察し、共通して見られた特徴を示すことで、他のケースにも通底する普遍的なものごとを見出すための個別記述的な一般化を試みた。今後は、本研究の結果をもとに質問紙調査を実施し、養成課程で学ぶ大学生が抱える難しさを量的な方法で把握することを通して、量的な把握と仮説検証を試み、最終的に理論に結びつけることを目指す。また、本研究で明らかになった大学生が感じる難しさ及び意識をふまえ、養成課程の教育内容と方法を再考していくことも今後の課題である。

謝辞

調査にご協力くださいました方々に心よりお礼申し上げます。

付記

本稿は、2021 年 6 月 26・27 日に開催された「第 30 回小出記念日本語教育研究会」で行った口頭発表をもとに、その後の考察を加えて執筆したものである。

本研究は、科学研究費補助金基盤研究 B (課題番号 20H01270) の助成を受けたものである。

【補注】

- 1 文中に示した協力者の発言の一部には、刺激文で示した大変なこと、難しいことという形ではないものもあったが、協力者が連想語の説明の中で語った内容を示した。
- 2 協力者 X は連想語を書き出す際に「見て貰えない」と漢字で表記していた。
- 3 協力者 Y は「文」を「文章」の意味で使用していた。

【引用・参考文献】

- 石黒圭 (編) (2014) 『日本語教師のための実践・作文指導』くろしお出版
- 国際交流基金 (2010) 『国際交流基金 日本語教授法シリーズ第 8 巻「書くことを教える」』ひつじ書房
- 坂本正・川崎直子・石澤徹 (監), 近藤有美・水野愛子 (編) (2017) 『日本語教育への道しるべ 第 3 巻 ことばの教え方を知る』凡人社
- 館岡洋子編 (2015) 『日本語教育のための質的研究入門—学習・教師・教室をいかに描くか—』ココ出版
- 坪根由香里・八田直美・小澤伊久美 (2017) 「タイ人日本語教師 A のピラーの形成と変容—PAC 分析による縦断的調査から—」『海外日本語教育研究』4, pp.1-22.
- 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
- 布施悠子 (2020) 「ライティング指導不安尺度開発の試み」『2020 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.109-114.
- 文化審議会国語分科会 (2019) 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告) 改定版』文化庁
- 谷津裕子・江藤裕之 (2013) 『質的研究をめぐる 10 のキークエスチョン—サンデロウスキー論文に学ぶ—』医学書院