

質的研究はボランティア教師グループに何をもたらしたか —PCA の作文添削グループの TAE による実践研究—

Study on the effect of qualitative research applied TAE of a volunteer teacher group based on person centered approach

得丸 智子¹⁾ 清水 寿子²⁾

Satoko TOKUMARU and Toshiko SHIMIZU

Abstract

This paper reports on a qualitative research of a volunteer teacher group “the sakubun care unit.” The principle of this group has been based on the person-centered approach advocated by Carl Rogers.

In order to visualize, and to share the practical knowledge taken root with the members of this group, research teams were formed. TAE (Thinking At the Edge) which is applied for this research is a theory construction method devised by Eugene Gendlin.

As a result of qualitatively depthful analysis based on a specific practice, an aspect of the nature of the composition correction of person centered approach is visualized. In addition, the in-depth consideration to a member of the group, it was indicated that a practitioner found significance of the practice by taking part in a study, raising sense of participation and belongingness.

keywords : *Sakubun.org, Sakubun Care Unit, PCA (person-centered approach), Qualitative research, TAE (Thinking At the Edge)*

I 背景

1 エッセイ相互鑑賞活動さくぶん.org と PCA

本研究は、筆者らが運営するボランティア作文教師グループの実践研究の報告である。

筆者らは、2000年から、世界各地の大学生が匿名（ペンネーム使用）で日本語エッセイを掲示し相互に鑑賞し合うインターネット電子掲示板を運営している。これは、得丸（2000）等で紹介されている原稿用紙を利用した作文交換活動を、インターネット上の電子掲示板での活動にアレンジしたもので、日本在住の日本人大学生や留学生の他、海外の大学の日本語クラスの日本語学習者が参加している。掲示板のアドレスにちなみ、「さくぶん.org」と呼称している。

作文交換活動は、米国の心理臨床家のカール・ロジャーズの思想に影響を受けている（得丸、2000他）。ロジャーズは、「個人は自分自身の中に自己理解に向かい、そして自己概念と自己の態度を変容し、自主的行動を発展させて行くところの果てしない資源を蔵して

おり」「一定の促進的な心理的態度をもつ雰囲気が備わりさえすれば、これらの資源が開発されていく」とし、「完全な発達に向かう自然の傾向」を「実現傾向」と呼んだ（畠瀬訳、1980：10）。ロジャーズの思想はパーソン・セントアード・アプローチ（以下 PCA と省略する）と呼ばれる。

ロジャーズはこの思想を教育の分野にも適用し、PCA の教育を主張した。教育とか教師とかいう時、いかに教えるか (teaching) に焦点が当てられるのが常であるが、ロジャーズはそれにアンチテーゼを提供し、教育とは「いかに学習を促進するか、つまりファシリテーションの問題である」とし（畠瀬他、2006：562）、「学習を促進する特質」として「促進者（教師）が、自らの感情を押しつけることなく自分自身の感情として受け入れ、相手に伝えていくということ」「学習者を独自の感情と要求を持つ 1 人の人間として尊重し、配慮し、受け入れる雰囲気をつくりあげること」「評価的でなく、学習者の反応を、その内面から理解していくこと」の 3 つをあげた（久能他、1997：132-133）。PCA は本質的に、技法よりも心理的態度を重視する。

作文交換活動を出自として持つ「エッセイ相互鑑賞

1) 日本女子体育大学（教授）

2) お茶の水女子大学（大学院生）

活動さくぶん.org」は、当初から PCA の文章表現活動を標榜している。学生の作文を世界に 1 編のオリジナルな作品として尊重する観点から「エッセイ」と呼ぶこともその表れである(得丸他, 2008)。また、参加する授業担当教師には、作文指導の具体的方法は問わないが「教師の価値観の押しつけではなく、学習者が表現したいことが表現できるように援助すること」「筆者の言いたいことに耳を傾ける姿勢で読むよう援助すること」「投稿する文章を直接的に成績評価の対象にしないこと」を要請している。

2 ボランティア教師グループさくぶんケアユニット

作文交換活動は大学の文章表現系の授業を結んで実施されてきたため、さくぶん.org もその形式を踏襲しているが、インターネットを利用するため、自宅など大学の授業クラス以外の場所からの参加も可能になった。また、海外で日本語を学ぶ大学生の参加も容易になった。このような個人参加者に対して門戸を開き、クラス担当教師が変わって作文指導をおこなうことができれば有益であろうとの発想から、電子メールを利用して 1 対 1 の作文添削を行うことになった。そのため、授業担当教師の他に、電子メール添削をおこなう教師が必要である。日本語教育を専攻する大学院生を中心に電子メール添削教師が募集され、ボランティア教師グループ「さくぶんケア・ユニット」が結成された。添削者は日本語学習者 1 名を担当し、電子メールを使って作文ドラフトを受け取って添削し、学習者がその作文をさくぶん.org インターネット電子掲示板に投稿したり、投稿された他の学生の作文に感想を付けたりするのを援助する。

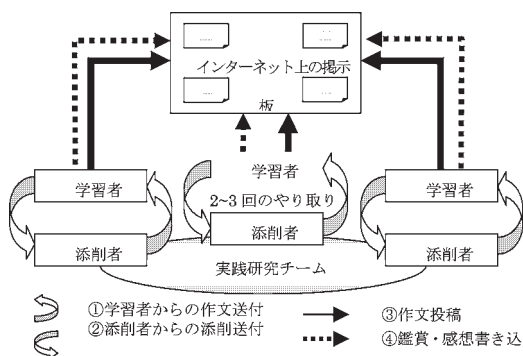


図1 さくぶん.org における学習者と添削者の関係および活動の手順

さくぶんケア・ユニットも PCA の精神で運営され、「学習者が表現したいことが表現できるように援助する」を共通の目標に掲げる。「何をどのように添削するか」の具体的方法は、プロジェクトの統一見解を押し付けず、各添削者が学習者と相談して策定することになっている。2001年に9名で発足し、毎年入ったり出たりしながら、現在は10名が在籍している。添削者は、最初はほとんど例外なく、「どこをどのように添削するのか」に関してプロジェクトの統一見解がないことに当惑した。しかし、プロジェクトに関わるうちに、年1回の添削活動の振り返りミーティングでのディスカッション等を通じて、次第に PCA の精神が理解されるようになった。運営者も添削者からの要望を受け容れ説明用資料を作成したり、ミーティング時や添削者募集時に PCA の精神を説明したりした。発足から7年が経過し、明文化はされないものの、「さくぶんケア・ユニットの作文添削のあり方」に関する実践知が培われてきた。

一方で、発足当時からの古参添削者が明文化なしで実践知を共有しているのに対して、新しく加わる添削者との間で共有が図られないという問題点が露呈してきた。プロジェクトで培ってきた実践知を、上意下達式ではなく PCA の精神を活かしつつ、どのように継承していくかが課題となった。それには「参画することによる理解」が有効であると考えられた。

II 目的

そこで、従来おこなってきた添削活動の振り返りミーティングを拡充し、実践研究をおこなうことにした。本研究の目的は次のとおりである。

1. さくぶんケア・ユニットで培われた「作文添削のあり方」に関する実践知を可視化する
2. 実践知を、上意下達方式でなく、「参画することによる理解」によって共有・継承する

III 方法

1 分析者

実践を多角的に研究するため、研究参加者 6 名が 2 名ずつ 3 組に分かれ異なる方法で分析したが、そのうち 1 組 (メンバーA, メンバーB) の分析を報告する。2 人は本研究の筆者である。

メンバーA は、最も新しくこのプロジェクトに参加

したメンバーの一人で、分析時には参加3年目であった。2005年に1名の学習者とペアを組み添削を实践した。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。添削活動を経ても「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」との思いから、添削に自信が持てずにいた。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っていた。

メンバーBは、このプロジェクトの発起人である。2001年の発足当初からプロジェクトに関わっており、分析時には7年目であった。2003年に1名の学習者とペアを組み添削を実施し、他の年は運営に関わってきた。PCAを標榜し、具体的添削方法は、各添削者に一任してきたが、プロジェクト全体で共有する「何か」が必要であるとも感じていた。ミーティング時のメンバーの発言等から、「このプロジェクトらしい添削のあり方」が培われてきていると感じていた。

2 分析資料

<分析資料1>研究目的がさくぶんケア・ユニットの実践知を可視化することであるから、プロジェクトの内部でデータを収集するのが適切である。また、実践知をメンバーで共有・継承するという目的から、メンバー間の相互インタビューが適切であると判断された。10名のメンバーのうち、海外在住の4名を除く6名が研究に参加した。うち出産休業中の1名を除く5名が別々に、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おこなった。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おこなったのか」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。相互インタビューは、文字起こしされた。

<分析資料2>分析の全過程は録音された。120分テープ14本の録音記録が得られた。分析中は、終始、ガイドB(次項で説明する)が、パソコンで書記記録を取った。分析後の雑談の中の印象的な語りは、なるべく当日中に手帳にメモするようにした。また、分析終了時に、約48分間、分析者Aが話し手、ガイドBが聞き手となって、分析者Aが分析の感想を述べた。この語り

はICレコーダに録音され、文字起こしされた。分析中の書記記録と、分析終了時の分析者Aの語りの文字起こしを分析資料とし、その他は補助的に用いることにした。

3 分析方法

分析は質的方法によることとした。PCAを標榜する作文添削活動の先行研究がないため、仮説生成的研究とするのが適当であると判断されたからである。メンバーA、Bのペアは、ユージン・ジェンドリンら(Gendlin & Hendricks, 2004)が開発した理論構築法TAE(Thinking At the Edge)を質的研究法に応用しておこなうことにした。メンバーのBメーリングリストでの呼びかけにメンバーAが応じ、2人がTAEでの分析を担当することになった。

TAEを採用した理由は、「はっきりと言葉にならないことがあることはわかっている何か」を理論化する点が、明文化されていない実践知の可視化という本研究の目的1に適していることと、分析者の変化の観点が織り込まれている研究法である点が、実践知の共有・継承という本研究の目的2に適していると判断されたからである。尚、TAEは、近年、得丸他(2008)などによって、質的研究への応用がなされている手法である。

TAEは分析者が1人でも実施できるが、個人カウンセリングを出発点とする手法であるため、2人組みで行い、1人が分析者となり、もう1人がガイドとして分析過程に寄り添うことも多い。ガイドは、分析者が落ち着いて分析対象と向き合える場を作り、分析者の自問自答を促進する役割を担う。分析記録をとる役割も持つ。本研究では、メンバーAが分析者(以下分析者Aとする)、メンバーBがガイド(以下ガイドBとする)となった。

IV 分析過程

1 背景理論

TAEの背景には、ジェンドリンの暗黙("the Implicit")の哲学がある(Gendlin, 1997)。ジェンドリンは、人間は、生理的レベルのみならず、行動や社会的・文化的活動のレベルで、自身が置かれている環境や状況に、適切に応答しながら生きていくとする。人間の身体はたえず、環境と応答しているが、その応答はでたらめではなく秩序がある。生命は秩序なしに身体を維持することはできない。その秩序には、高度に

発達した動物としての人間が生得的能力に基づく、自然との相互作用や学習や記憶、個人をとりまく社会や文化との相互作用など、すべてのものが含まれている。私たちは、ふだん、あまり感じていないが、身体の内側に注意を向けると、その相互作用の全体を感じることができる。これ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や感情ではなく、知的なものも含まれているが、まだ暗黙的であり言語化されていない (Gendlin, 1968: 209)。

また、ジェンドリンは、私たち人間は、この言語化しがたい経験的データ (フェルトセンス) と言語の両方に、同時に独立的にアクセスする能力があるという。身近な例をあげると、誰かと話していて、言いかけたことを途中で忘れてしまった場合、その言いかけたことに言語なしにアクセスを保ったまま、あれこれ言葉を入れ替えて、「そのこと」を探することができる。フェルトセンスは、異なった言葉に異なった応答を返す力を持っており、多くの言葉は、「そのこと」ではないとされる。しかし、「そのこと」がくると、身体的な緊張感の解放として、私たちはそれを感じることができる。先の例でいうと、探していたものが来ると、身体がすっきりする等の感覚で、それが「正しい」とわかる。「ああ、そうか」「それぞれ！」というときの身体感覚である。このとき、身体は「推進 (carry forward) される。」 (Gendlin, 1965: 132)。

この、フェルトセンスと言語への独立的アクセスと応答は、ステップバイステップで、暗黙知を解明するプロセスを産む。それは単に、埋もれている真理を発掘することではなく、以前にはただ感じられていたことが、実際に「意味がある」ようになる過程である (Gendlin, 1964: 119)。TAE は、この暗黙知の解明の過程を14ステップの手続きにまとめたものである。

上記の過程は、自問自答の過程であるが、他の人間がこれに寄り添うことができる。例えば、心理療法におけるセラピストの役割がそれにあたるが、セラピストはクライアントのフェルトセンスに照準を合わせ、主に、クライアントの発した言葉をそのまま、あるいは要約したり言い換えたりして、言葉を投げかける。これを「体験的応答」という。クライアントは、自身のフェルトセンスとセラピストからの言葉を応答させて、自身のフェルトセンスを解明していくが、自らの言葉を外からの言葉として聞き直すことになるので、自問自答が促進される。セラピストには、クライアントが言うべきことを知っていて言い当てることではな

く、クライアントの自問自答を促進することが求められる (Gendlin, 1968: 212)。

本研究では、分析者 A が分析資料から感得したフェルトセンスが直接的な分析対象となる。分析者 A は一貫してそのフェルトセンスを感じながら、自身の中から出て来る言葉や、ガイドからの言葉と応答させ、フェルトセンスを解明していく。ガイド B は、分析者 A のフェルトセンスに照準を合わせながら分析の場に寄り添い、分析者 A の自問自答を促進する役割を担う。

2 分析過程

1) 分析開始前

分析手順: TAE のステップ 1 は、フェルトセンスを感じるのところから始まる。「知っているけれどもうまく言えないフェルトセンス」があることが、TAE の分析開始条件である。この言葉にしがたい the Implicit が分析対象となる。

分析過程: 分析者 A が、添削者 5 名が添削について語った相互インタビューの文字起こしデータを読み込んだ。データを読み込み、「添削活動を成立させる何か」について、「明確に言語化できないが知っている感じ」を得た。以下、この「知っている感じ」のフェルトセンスを分析していく。

2) ステップ 1 から 5

分析手順: ステップ 1 から 5 では、フェルトセンスの非論理的なところに注意を向けた上で、フェルトセンスから出てきた言葉の公的 (辞書的) 意味と、フェルトセンス独自の意味の両方にアクセスし互いを応答させ、どのように違うかを言葉にしていく。その過程で、公的な意味ではないフェルトセンス独自の意味が気づかれるようになっていく。

分析過程: 分析者 A が開始前に浸って得た「添削活動を成立させる何か」についての「知っている感じ」に浸りながら、その中核を言語化し、ガイド B が語や句を書き留めた。分析者 A がそれを短い 1 つの文にし、文中のキーワードの通常の意味ではない、フェルトセンス独自の意味を言語化した。この過程を数回繰り返し、ステップ 5 の終わりに、次のような「知っている感じ」の中核を表す文を得た。

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、,,、また悩む、,,、

分析者Aの内省：ガイドの存在により、何を言っても許容されるような安全な空間が創出されているのを感じた。その雰囲気の中で、文章化を急がず、ゆっくりと自分のフェルトセンスに向き合うように、暗黙知が「引き出される」感覚があった。出てくる言葉については、データに浸かった状態で、感覚と言葉を感応させた感じだが、どうしても、自分の部分（自分が普段から考えている添削についての不安、悩んでいること）に反応しやすいように思った。

ガイドBの内省：分析者Aから発せられる言葉が、添削に対するネガティブなものばかりであったことに、軽い驚きを感じた。Aがそのように感じていたことに全く気づいていなかったことに、運営者として申し訳なさを感じると同時に、Aが分析者となることで、分析結果が偏ったものになってしまう危惧も感じた。しかし、ガイドの役割はあくまでも分析者のフェルトセンスに体験的に応答することであることを自身に言い聞かせ、自分の価値観を差し挟まず、分析者の自問自答を促進することを心がけた。分析終了時の雑談の中で、Aが「TAEでは自分の言葉をすごく大事にするんですね。こういう経験は今までなかった気がして、とても新鮮な感じがします」と言っていたのが印象に残っている。申し訳なさが少し軽減されるような思いがした。

3) ステップ6から9

分析手順：ステップ6から9では、まず、重要だと感じられる1まとまりの話を1つの事例とし、それぞれの実例からパターンをみつける。パターンとは、他の事例にも適用できる一般化された表現の文である。次に、たとえば、事例1から抽出したパターン1を実例2に適用してみて気づいたことを書き出し、事例2から抽出したパターンを実例3に適用するというふうにより、事例とパターンの組み合わせを「交差」させて総当たりで適用する。そして、そのつど、フェルトセンスと応答させる。すると、実例の中から、以前には気づかれなかった事例の細部間の関係が、気づかれるようになってくる。オリジナルTAEでは4つの例を選び、互いに交差する。

分析過程：インタビューデータに戻り、フェルトセンスの全体が表現できるような事例を集めた。全データの多様な側面を捉える全23の実例が選ばれた。データ量が多いため4例では、フェルトセンスの全体を表現することができないと判断されたので、必要と感じられる数だけ抽出した。次に、選ばれた23の実例から

パターンを抽出した。

ここで、オリジナルTAEにはないが、筆者らの独自の工夫として、該当パターンが当てはまる他の実例を全データから抜き書き出す「パターンシート」を考案し、作成した。パターンシートを考案した理由は、研究としておこなう場合、代表例にもれがないか、反対例がないかなど、網羅的にチェックする段階が必要だと考えたからである。チェックする段階で、類似の実例が多く出てきた場合はまとめながら作業すると効率的であると判断し、パターンシートを考案した。考案するにあたってはM-GTAの概念シートを参考にした。例をあげる(表1)。

さらに、すべてのパターンを相互に交差させ、フェ

表1 パターンシートの例(ステップ6, 7)

S.2頁 8行目	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 実例: これもちょっと変だなぁと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。
同じパターンが現れている実例	
後この作文を読んで函館が目の前に浮かんできましたなどとしてはどうでしょうかってことでこれは目の前に浮かぶって言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感じが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でも良いだろうと。(T.1頁2行)	
メモ: 割り切っておくの「奥」にあきらめの気持ち	

表2 交差の例(ステップ8)

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	交差して気づいたこと
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	こちらから手を出しようがないので、相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。やりなさいでもなく、やってくださいでもなく。
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、って感じ。割り切りの手段の1つが手を出すということ。

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。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、506の組み合わせを検討した。例をあげる(表2)。その後、ここまでの分析で気づいたことを、自由に書きとった。

分析者Aの内省：506もの交差の組み合わせの中には、すぐに何か言葉で表せるものと、なかなか言葉が上がってこないものがあった。しかし時間をかけて行うことにより、添削にまつわる思考を縦横無尽に行ったような感覚を覚えた。ここまでのステップが終わったとき、あらゆる側面に触れた充実感があった。作文添削よりも深いところにある自分自身のものの考え方も現れているように思う。他の添削者の思考と自分自身の思考が響きあう体感があった。

ガイドBの内省：分析者Aがデータから引き出すパターンは、否定的なもの肯定的なもの両方があり、以前に感じたような分析結果が分析者の影響を受けすぎのではないかという危惧は薄らいた。特に、交差の段階では、ひとつの実例からさまざまな側面が引き出され、分析結果が立体的になった印象があった。交差の段階は長時間を要し、数回に分けておこなったが、毎回、忍耐力が必要であった。手続きを簡便化する必要性を感じた。

4) ステップ10から12

分析手順：ステップ10から12は、理論を構築する段階である。ここでは、文の持つ文法的な推論力が活用される。フェルトセンスの中核を表現する重要語を数語、導出した上で、あらかじめ用意された文型“A is B”(Step10)、“A is inherently B”(Step11)のA、Bに当てはめ、フェルトセンスで感じる、“inherently”とは「本来」あるいは「もともと」という意味の英語である。感じながら、文をフェルトセンスの意味に合うように修正したり、新しい重要語を導出したりする。外から与えられた文型の推論力とフェルトセンスの両方にアクセスし、フェルトセンスに応答させることを通じて、重要語間の関係が気づかれていく。

ステップ12では、重要語を相互に組み込んで定義する。諸用語が互いに組み込まれた構造体ができる。TAEではこれが理論であると定義されている。構造体に組み込まれた重要語は概念と呼ばれる。ステップ12の後半では、理論を発展させる方法が示されている。諸概念の相互定義の重要語を、別の重要語で機械的に置き換え、フェルトセンスで感じる。用語を機械的に

置き換えても、文がもともと持つ文法的推論力は保持される。文とフェルトセンスの両方にアクセスしていると、フェルトセンスは応答を返してくる。なぜそう言えるのかに焦点を合わせて言語化していくと、フェルトセンス由来の概念の含み込む意味が、より精緻になっていく。

分析過程：フェルトセンス全体を表現する重要語(語句)を3つ選んだ。A「判断力」B「愛着」C「緩急」が選定された。「AはBである」に語句を補足してフェルトセンスに合う文を作った。BC、CAも同様に行い、

- ・判断力は愛着とともにあるものである
- ・愛着は表面化せず、実態は緩急を伴うものである
- ・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「AはもともとBの性質をもっている」の文をフェルトセンスと照合し、ABの本来の関係を表す語を呼び出した。BC、CAも同様に行った。→の右に新用語を示す。

- ・A「判断力」B「愛着」→経験、自分
- ・B「愛着」C「緩急」→リズム
- ・C「緩急」A「判断力」→歯車

再び、「知っている感じ」の中核を表す語を選び直し、相互に組み込んで定義した。「判断力」「愛着」「リズム」が選定され、次のように相互に組み込まれた。

- ・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、判断力によりつけられる。

この3文に対して、フェルトセンスに照合して重要な語を追加し、相互に組み込んでいった。「歯車」「経験」「信念」「意図」「導く」「良心」「鼓舞する」「尊重する」が組み込まれ、理論構築が一旦、完了した。構築された理論をさらに精緻化するため、類似語の入れ替えや概念の細分化等の検討がおこなわれた。この過程で、次のことが気づかれた。

- ・「歯車」は2枚あり(「歯車1」「歯車2」)、2枚の歯車は関連し合って動いている。

分析者Aの内省：このステップで選び出された語はひとつひとつが強さを持って立ち表れてきた。ステップ1～5の語はこれらに比べると訥々としたものであった。この段階では、ことばが力を持って主張してくる感覚があった。一見かけ離れた語同士が、互いを説明していくことは不思議であり、語それ自体の内包する説明力を実感することができた。

ガイド B の内省：分析者 A の中から、どんどん言葉が生み出されてくる感じが興味深く、軽い興奮を覚えながら寄り添っていた。特に、ステップ11で「歯車」の語が出て来たときは、「なるほど」と身体が推進される感じを、分析者と共に味わったという感覚がある。ステップ12後半では、パソコンの一括変換機能を使って機械的に概念を入れ替えた文を、分析者 A がフェルトセンスで感じると、気づかなかった側面が次々と言葉になっていき、新鮮な感覚を味わった。分析終了時の雑談時に、分析者 A が「このステップは TAE の醍醐味を感じますね」と言っていたのが印象的だった。自分も同じように感じていたと感じた。

5) 分析の終了

分析手順：本研究では、ステップ12までをおこない、分析を終了した。TAE では、ステップ12の概念の相互定義で、理論作りが完了する。TAE ステップ14に、「一旦理論ができると、理論が本来持つ推論力によって、フェルトセンスにアクセスすることなしに、さらなる言語化、定式化が続くことが可能となる。そして、論理的推論力から導き出された言明を、フェルトセンスで感じ、応答させることによって、さらに新しい局面が気づかれていく」(Gendlin & Hendricks, 2004: 23) とある。出来上がった理論から推論をおこない、フェルトセンスと照合させていった。尚、ステップ13, 14 は、作った理論を、テーマとする領域以外のところに応用し、さらにテーマとする領域に再適用して、気づきを得るステップである。

分析過程：理論作りが完了した後、理論から推論できることを、分析者 A が中心となって話した。この過程で、次のことが気づかれた。

- ・学習者にも、添削者と同様、2枚の歯車がある
- ・学習者の判断装置は欠如体としてある

これらの知見を理論に反映させ、あらためて、すべての概念を最低1回使用してフェルトセンスの中核を表現し、この分析での最終的な理論とした。表現する過程で、図示するとわかりやすいとの気づきを得られ、構造図が策定された。分析結果の項に示す。分析終了後に、分析者 A が分析の全過程を振り返り、感想を述べた。

分析者 A の内省：ここまでのステップを経て内省をめぐらせた結果出てきた語の数々が、「歯車」の比喩を得て、矛盾なく説明できることに驚きを感じた。ステップ12までは、最終的に図にすることを意識しておらず、気づかれたことを言語化していったのだが、構

造図にしてみると、歯車の質感は驚くほど添削の実態を言い表すことができた。分析者とガイドがびったり来るまで試行錯誤を繰り返した図だったが、構造図を作成することによって添削者と学習者との関係がよりわかるようになった。

ガイド B の内省：概念図があれば、自分も、このプロジェクトの添削でおこなっていることを、どんどん説明できそうな感覚を覚えた。「添削者が歯車を強く回しすぎるといけない」との話の中で、分析者 A が「回しすぎると歯こぼれしてしまうんですね、きっと」と言ったとき、「歯車」のメタファには「歯こぼれ」が内包されていたのだと気づき、メタファの力を感じた。

V 分析結果

1 研究目的 1 実践知の可視化

以上の分析過程を経て得られた理論と構造図は図2のとおりである。さくぶんケア・ユニットの添削活動の暗黙知の可視化がなされた。これにより、研究目的1が達成された。〔 〕で示した語は最終的に選定された概念（重要語）である。

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〕を貫くものである。〔経験〕を〔信念〕に引き上げるのは、学習者への〔良心〕である。〔信念〕が日本語教師としての〔軸〕を安定させる。日本語教師としての活動は、〔経験〕の過程で発生す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。

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、〔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、学習者の判断装置は添削者からは死角にあるために、存在することは確かであるが、その実体に触れることができない。しかし、その存在が大きく感じられており、逆に、常に「欠如体」として「不在が在る」と感じられる。添削の加減は添削者が引き受けている。学習者の〔軸〕は〔経験〕から作られる〔日本語力・ピリーフス〕の芯となり、〔意欲〕を持って活動に参加している。添削者は、〔判断装

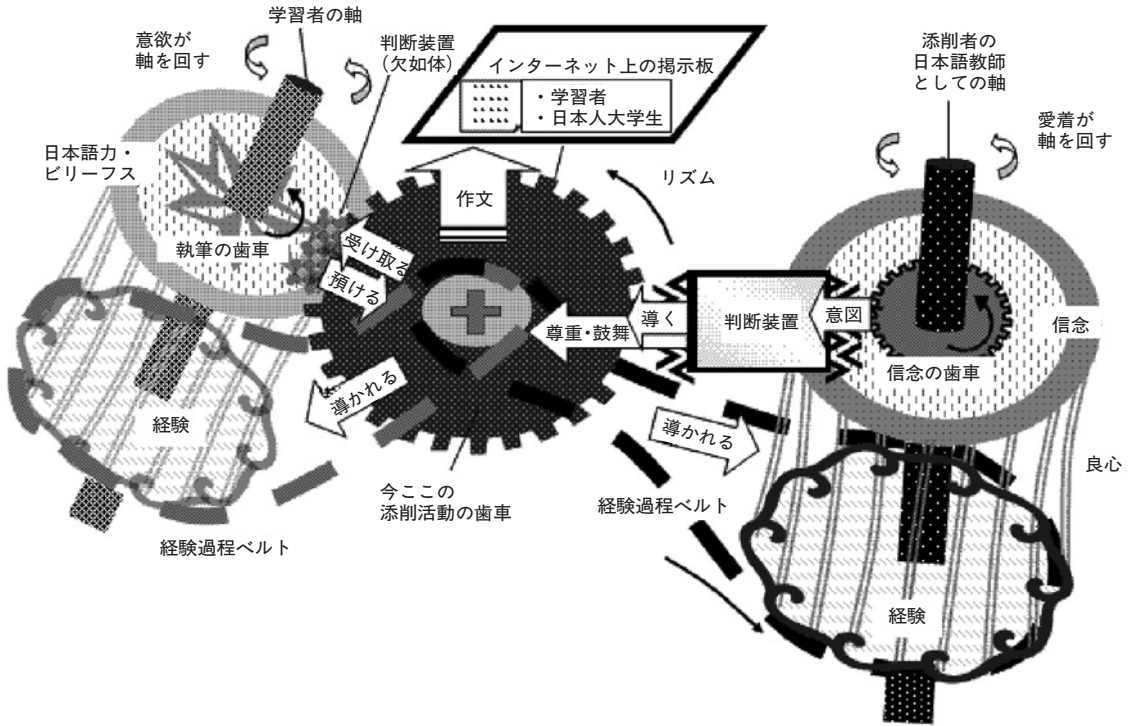


図2 構造図

置]をセンサーとし、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。さくぶん.org というフィールドに留め金で留められた〔今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っていく。

経験の循環の構造：学習者がさくぶん.org で作文を書き、〔今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〕にのり、〔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、添削者もまた今この添削に関わることで〔導かれる〕存在である。

2 研究目的 2 実践知の共有と継承

分析を通じて、分析者 A に変化が見られた。分析終了時の分析者 A の語りを資料とする。

添削活動の意味が「あまりよくわからない」状態か

ら、「複層的な重層的な意味をなすもの」だとの理解が形成された。この理解には、学習者の存在を強く感じるようになったことが関係していた。また、意味がわかったことにより、プロジェクトでの「自己の存在価値の肯定感」、プロジェクトに「参加している実感」がより確かなものに変化した。

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。(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くる事なんだって納得できたことで、より私はこの場(=さくぶん.org)にやすくなった。(中略)今までは意味の分からないままに参加していたと言い過ぎだけど、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。(中略)それ(添削)にもっと立体的な意味があったらって。(中略)添削を通して人とつながることも意味だし、また次の経験と次の添削に生きていく、複層的な重層的な意味をなすものだったっていう。

「添削に自信を持てずにいた」状態から、「自信がない中で折り合いをつけながらやることで自分も得るも

のがある」と、そのことに意味があると考えるように変化した。

自分が添削についてどういう悩みを持っているかを再確認して、それがどういう意味があるかということが分かってきた感じがします。(中略)知らない相手に対して相手の作文を変えていくことに、無理があるんじゃないかとか。それが、自信がない中でもやることに意味があつて、折り合いをつけながらやっていくというか、自分も得るものがあるんだって、(分析結果の)構造図を見ると納得できる感じがします。(中略)うまくいかないこともあるかもしれないけど、もうちょっと大きい感じで捉えられる。(中略)自分ひとりの力で全部決まるわけじゃないけど、でも自分がいることに意味があるからそれに納得して参加しているんだよねって、そういう立ち位置を確認する。

また、分析を通じて「自分が意味のあるものだって思えた」と、自らの変化を述べている。これには、TAEという手法が分析者の中から出て来る言葉を大切にすることの影響が見られた。

すごく自分にとって新鮮だったのは、TAEをしていく上で出てきたことばを決して捨てないということ。(中略)言葉を捨てる形じゃなくて使いつつというところで、こんな風に自分の言葉が大事にされる経験をしなかった気がします。今まで、自分もそんな風に言葉を信頼してきたことってあまりなかったかもしれない。言葉って代替可能なものだって感じがしていたんですけど、TAEのステップではどんな出てきた言葉にも意味がある。そこに溶け込んでいるフェルトセンスを拾い上げようという試みをしますよね。それによって自分が意味のあるものだって思えた感じ。

このように、分析者Aは、分析開始前には「添削に自信が持てず」にあり、「他の添削者の添削方針や添削活動の意味を知りたい」と思っていたが、分析を通じて、「自分は意味のあるものだ」と感じるようになり、プロジェクトの「添削方針や添削活動の意味」を、他のメンバーを含むインタビューの語りから自ら見出し、プロジェクトへの参加感を高めていた。

また、メンバーBはガイドとして分析者Aに寄り添うことにより、分析過程でAとともに「推進される感覚」を味わい、分析終了時点で「概念図があれば、自分も、このプロジェクトの添削でおこっていることを、どんどん説明できそうな感覚」を覚えていた。

研究目的2の「参画することによる理解」による実践知の共有・継承が達成されたといえる。

VI 考察と今後の課題

分析結果を、PCAとの関連の観点から考察する。添削活動は、学習者と添削者が共同で回す「添削の歯車」と捉えられ、学習者、添削者双方とも添削活動によって「導かれる」存在であるとされた。ここには、添削者の一方的な価値の押しつけによらない、双方が学び合う対等な関係が表れている。しかし、学習者と添削者が完全に対称をなすと捉えられているわけではなく、添削者は常に「判断装置」をセンサーとして働かせ、「歯車」に伝わってくる学習者の動きを感知している。一方、学習者の「判断装置」は、論理上はあると考えられるものの、その存在に触れることができないため不在感が大きく、「欠如体」として存在するとされた。ここには、学習者を内面から理解しようとする添削者の意図と、その困難さが表れている。その困難さを引き受け、「判断装置」のセンサーを働かせ注意深く「添削の歯車」の進行の「リズム」を整えるところに、教師の専門性が置かれている。ここには教師の役割は「どのように教えるか」ではなく「いかに学習を促進するかである」というPCAの教育価値観が表れている。

また、学習者、添削者、双方とも、「軸プラス2枚の歯車」の構造と捉えられている。「学習者」「添削者」という役割だけでなく、一人の人間として全人格的に関わっている点に、PCAの考え方の反映をみることができる。「歯車」の動力は、学習者の「意欲」と添削者の学習者一般に対する「愛着」とされた。添削活動の根源的エネルギーを、人間の可能性に対する信頼に置く点に、PCAの価値観の表れを見ることができよう。これらは、カール・ロジャーズが『学習する自由』の中で引く、自身の幼い頃のエピソードを思い起こさせる。

60年以上過ぎたが、私はある教師が、1年生の作文のテーマの端に鉛筆書きしたひとつの質問を思い出す。私は確か、それが犬に私が行ったことについて書いたと記憶している。私が取った行動の記述に沿って、その教師は、「カール、なぜ?」(Why, Carl?)と書いた。私はいつもこの端っこのメモを思い出した。しかし私が何故それを記憶していたかに気づいたのはつい近年になってからのことであった。それが忘れられなかったのは、こ

ここに私、カールが、何かをした理由を知りたいと真に個人的な興味をもっている教師がいるように見えたからである。そのテーマに書かれたその他の賢明な注釈はすべて忘れてしまったが、このメモだけは覚えている。(畠瀬他訳, 2006: 251)

たとえ短いひと言であっても、それが一人の人間を真に内面から理解しようとするものであるならば、学習者を尊重する姿勢を伝えることができ、その後の学習者の学びを支えることを物語るエピソードである。この精神はさくぶん.orgの添削活動にも脈々と流れている。

上記の解釈は、分析結果をPCAの観点から見た場合に得られるものである。質的研究の結果は他の解釈可能性にも開かれている。今回の分析により可視化されたことによって、さくぶん.orgの添削活動の実践知を議論の俎上に載せることに、意義があるだろう。

TAEを用いた質的研究により、分析者Aは自らがさくぶんケア・ユニットに参加する意味を見出し、自分が添削することに「意味がある」と感じるようになった。そこには、研究の過程を通じて「自分の言葉が大切にされる経験」が影響していた。質的研究は、単にフィールドの実践知を可視化するだけでなく、研究参加者にポジティブな変化を与えることが示された。質的研究においては、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ること(Flick, 1995: 10)が指摘されているが、本研究により実践者が自らの実践に意味を見出す方向に変化することが示された。質的研究のあり方の議論に一石を投じるものとなるであろう。

本研究では、さくぶん.orgプロジェクトのメンバーのうち2人による分析を報告したが、見出された実践知がプロジェクトメンバー全員にどのように受け入れられ、発展させられるかが、今後の課題となる。実践研究を継続していく予定である。

注

太字で示した箇所は、分析経過記録や録音テープの文字起こしからの引用である事を示す。

引用文献

- 1) Flick, Uwe (1995) 小田博志・山本則子・春日 常訳 (2002) 質的研究入門: 「人間の科学」のための方法論, 東京: 春秋社
- 2) Gendlin, E.T. (1964). A theory of personality change. In P. Worchel & D. Byrne (Eds.), *Personality change*. p.100-148, John Wiley & Sons.: New York.
- 3) Gendlin, E.T. (1965). Experiential explication and truth. *Journal of Existentialism* 6: 131-146.
- 4) Gendlin, E.T. (1968). The experiential response. In E. Hammer (Ed.), *Use of interpretation in treatment*. p. 208-227, Grune & Stratton: New York
- 5) Gendlin, E.T. (1997a). *A process model*. New York: The Focusing Institute.
- 6) Gendlin, E.T., & Hendricks, M. (2004). TAE (Thinking At The Edge (TAE) Steps). *Folilo*, 19: 11-24
- 7) 久能 徹・末武康弘・保坂 亨他 (1997) *ロジャーズを読む*, 岩崎学術出版社, 東京.
- 8) Rogers, C.R. (1994) 畠瀬 稔・畠瀬直子訳 (1980) 『人間の潜在力—個人尊重のアプローチ』東京: 創元社
- 9) Rogers, C.R. & Freiberg, H.J, 畠瀬 稔・村田 進訳 (2006) *学習する自由*・第3版, 東京: コスモス・ライブラリー
- 10) 得丸智子 (2000) 留学生と日本人学生の文章交換活動における個人心理過程, *日本語教育* 106: 7-55.
- 11) 得丸智子・本林響子・堀川有美他 (2008) さくぶん.org インターネット電子掲示板: 外国語としての日本語教育, p.169-186

(平成20年9月17日受付)
(平成20年11月26日受理)