

平成 30 年度
京都教育大学
修士論文

日本語指導が必要な中学生に対する
ピア・ライティングの実践とその効果

教育学研究科 教科教育専攻
国語教育専修
175022
細矢 衡

指導教員 浜田麻里
指導教員 中俣尚己

目次

序章	はじめに	p. 1
第1章	先行研究	p. 2
第1節	作文の産出過程とその課題に関して	
第2節	日本語指導が必要な生徒の作文に対する課題	
第3節	先行研究まとめ	
第2章	パイロット調査	p. 4
第1節	パイロット調査の概要	
第2節	調査結果と考察	
2-1	在籍学級での調査	
2-2	放課後日本語教室での調査	
第3節	パイロット調査まとめ	
第3章	研究の概要	p. 7
第1節	研究の目的	
第2節	理論的背景	
2-1	ピア・ラーニング	
2-2	ピア・レスポンス	
2-3	ピア・ライティング	
第3節	実践モデル	
第4節	研究の方法	
4-1	研究の手順	
4-2	実践の概要	
第4章	実践 I	p. 12
第1節	実践の流れ	
第2節	実践の実際	
2-1	学習者	
2-2	実践の様子	
第3節	実践結果と分析	
3-1	コード化の方法	
3-2	コードによる分析の結果と考察	
3-3	質的観点からの分析	

- 3-4 実践結果と分析のまとめ
- 第4節 構成活動における内容変化の分析
 - 4-1 コード化の方法
 - 4-2 コードによる分析の結果と考察
 - 4-3 質的観点からの分析
 - 4-4 構成活動における内容変化の分析まとめ
- 第5節 作文活動におけるFBと文章変化の分析
 - 5-1 コード化の方法
 - 5-2 コードによる分析の結果と考察
 - 5-3 FBと作文変化の関係
 - 5-4 質的観点からの分析
 - 5-5 作文活動におけるFBと作文変化の分析まとめ
- 第6節 実践Ⅰのまとめ

第5章 実践Ⅱ・・・・・・・・・・・・・・・・・・ p. 27

- 第1節 実践の流れ
- 第2節 実践の実践
 - 2-1 学習者
 - 2-2 実践の様子
- 第3節 実践結果と分析
 - 3-1 コード化の方法
 - 3-2 コードによる分析の結果と考察
 - 3-3 質的観点からの分析
 - 3-4 実践結果と分析のまとめ
- 第4節 構想活動における内容変化の分析
 - 4-1 コード化の方法
 - 4-2 コードによる分析の結果と考察
 - 4-3 質的観点からの分析
 - 4-4 構想活動における内容変化の分析まとめ
- 第5節 作文活動におけるFBと作文変化の分析
 - 5-1 コード化の方法
 - 5-2 コードによる分析の結果と考察
 - 5-3 FBと作文変化の関係
 - 5-4 質的観点からの分析
 - 5-5 作文活動におけるFBと作文変化の分析まとめ
- 第6節 実践Ⅱのまとめ

第 6 章 総合考察 p. 45

第 1 節 ピア・ライティングの有効性

第 2 節 実践Ⅰと実践Ⅱの比較分析

第 3 節 日本語指導が必要な中学生へのピア・ライティングの有効性

第 4 節 実践への示唆

4-1 実践モデル作成の基本理念

4-2 実践モデルの作成

終章 おわりに p. 52

第 1 節 本論のまとめ

第 2 節 本研究の意義と課題

参考文献一覧 p. 54

序章 はじめに

文部科学省の行った「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成 28 年度)」の結果によれば、日本語指導が必要な児童生徒の数は、学校現場で認知されているだけでも外国籍・日本国籍合わせて 4 万人を超えており、その人数は前回の平成 26 年度調査よりも増加している。この調査は、全国の公立学校における日本語指導が必要な児童生徒の受入状況を示しており、対象児童生徒の増加傾向を考えると、公立学校における日本語支援・教育の必要性が示唆される結果であると言える。実際、筆者がボランティアとして活動している公立中学校においても、毎年、数名の日本語指導が必要な生徒が入学してきており、そのような生徒達への日本語支援は喫緊の課題であると言える。

また、日本語指導が必要な生徒が増加傾向を示している状況と共に、今日の教育現場においては、子どもの資質・能力を育成することが目指されており、従来の教育とは異なるものが求められている。具体的な事象を挙げれば、生徒が主体となり協働して問題解決を行うなど、従来の教師対児童生徒の形は崩れ、生徒同士が関わり合いながら学習する形が求められている。このような状況下においては、自分の意見をまとめたり、その意見を相手に伝えるといった、より高度な日本語運用能力が必要となることが予想される。つまり、授業の中における日本語運用能力を高めることをしなければ、日本語指導が必要な児童生徒が今まで以上に在籍学級の授業に参加することが難しくなるのではないかと考えられる。

そこで、自分の意見をまとめ人に伝えるための重要な能力として、「書くこと」の能力に着目し、「書くこと」の能力が低い生徒に対して、より効果的な支援モデルを検討することが今回の研究の目的である。また、今回は日本語教育の作文教育の中で数多く実践されているピア・ラーニングの考え方を踏まえ、作文作成を生徒同士が協働して行うことで、作文作成過程及び成果物にどのような効果が生じるかを調査し、日本語指導が必要な児童生徒の「書くこと」の指導に関して、協働的な作文学習が効果的であるのかを検証し、その実践モデルを示す。

なお、今回の論文中における「日本語指導が必要な児童生徒」に関しては、前述した文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況に関する調査(平成 28 年度)」に従い、「日本語で日常会話が十分にできない児童生徒」及び「日常会話ができて、学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じており、日本語指導が必要な児童生徒」と定義する。

第1章 先行研究

研究に先立ち作文に対する苦手意識の原因を探るため、作文の産出過程に関する先行研究を概観した。また、本論の対象が日本語指導が必要な中学生であることに鑑み、日本語指導が必要な中学生に対する作文指導に関する先行研究を概観し、どのような面で支援が必要であるかをまとめた。

第1節 作文の産出過程とその課題に関して

言語心理学の観点から、「書くこと」について見ていくと、その思考過程は文章の構想から作成、推敲に至るまで、思考プロセスは事あるごとに進退を繰り返す「非単線型」であるとしている(Hayes & Flower, 1980)。この思考の過程の中には、「検索する過程」、「プランニング」、「モニタリング」、「読み返し」、「修正」などの過程が含まれているとしている。

また、安西・内田(1981)は、小学校2年生～5年生までの作文停滞時の原因を分析しており、その原因の主なものとして、「プランに関するもの」、「情報の検索に関するもの」、「情報の喚起」、「表現を整える」、「読み返し」の五つを挙げている。

作文の作成過程に関しての先行研究から言えることは、作文を進める上では様々な思考が同時になされ複雑に絡み合っているということである。日本語指導が必要な生徒についてはこの思考の中で自力では解決が困難な部分が存在しているため、それが作文への苦手意識に繋がっていると考えられる。これは、小学生段階の学習者の作文の停滞原因をまとめている安西・内田の論が示している。そこで、上記の Hayes & Flower(1980)及び、安西・内田(1981)の示す、作文産出の過程及び、作文停滞時の原因を基に、作文の産出過程のどの部分の支援を行う必要があるのかを整理すると以下のように示すことができる。

- ①作文の構想や構成等、どのように書くかを計画する過程。
- ②既有知識の中から適切な語及び、表現を引き出す過程。
- ③文章の内容や表現を整える過程。
- ④書いた文章を見返し誤りを修正する過程。

日本語指導が必要な生徒がどの段階で困難を感じているのかを分析し、その段階の支援を適切に行うことで、作文に対して苦手意識を持っている生徒がより容易に作文活動に取り組むことが可能になると言える。

しかし、日本語指導が必要な生徒に関して言えば、日本語母語の生徒とは異なり、その言語面や文化的背景の部分で、作文に対する苦手意識に関連する部分が存在すると考えられる。上記の文章産出過程の複雑さに加えて、日本語指導が必要な生徒特有の作文における課題について触れた先行研究を次に概観する。

第2節 日本語指導が必要な生徒の作文に対する課題

日本語指導が必要な中学生の作文に関する先行研究を概観すると、作文の苦手意識に関

する以下のような見識が得られた。

竹長(1991)は帰国生徒の作文指導に関して論じる中で、帰国生徒は日本にとどまっている生徒に比べ海外での見聞や生活体験によって、作文の内容がユニークですばらしいものになることを認めつつも、表現のぎこちなさが目に付くと指摘している。加えて、言いたい内容は沢山あり、複雑な思考を頭の中で展開していても、それを日本語で表現する部分で課題があるとし、その原因が日本を離れ、日本の文化を離れていたことによって生じているとしている。竹長のこの論は、日本語指導が必要な生徒の作文への課題については、特に言語面及び、文化的側面が関係していることを示している。

また、浜田・河村(2013)は、中学生帰国生徒の作文能力に関して、日本語母語の生徒の作文と比較しながらその特徴をまとめている。その論の中で、帰国生徒(日本語指導が必要な生徒)が作文に対して持つ苦手意識の原因として、日本語での学校教育の経験が少なく、学習言語能力が十分に身につけていないことと、周りの日本語母語の生徒よりも、日本語で習得できていない部分が多いということを挙げている。竹長の論と併せて、やはり苦手意識の根幹には言語面の知識の不足があることが示されている。

また、学習言語と作文に関して、生田(2001)は日系ブラジル人中学生に対して行った作文タスクを通して、当該生徒の語彙発達をまとめており、その論の中で作文タスクを使用する目的として、日常会話ではなく学習言語に近い語彙を作文では使用するためであるとしている。

上記の内容を整理すると、日本語指導が必要な生徒にとって、作文という課題は日常の会話から離れた言語活動であり、会話表現以上に学習言語の知識を必要とするため、苦手意識が生じやすいと言える。しかし、竹長が示すように、表現したい内容は複数あっても、それを表現するだけの言語能力が伴っていないという状況なのであれば、上記のような言語能力の面での支援を行うことで、作文作業は容易になると考えられる。

第3節 先行研究まとめ

日本語指導が必要な中学生の作文に対する苦手意識の原因を先行研究を通して考察した結果、その原因には作文産出の持つ思考の複雑性と共に、日本での学習経験の少なさから生じる、言語面での能力不足がその主な原因であると仮定できる。

よって、文章産出の過程のどの部分で生徒がつまづいているのかを分析し、的確に支援を行うことと同時に、言語面での支援を行うことで、日本語指導が必要な生徒の作文に対する苦手意識を改善することが可能になると考えられる。

そこで、実際の中学生の作文活動の中でどのような課題があるのかを知るために、実際の中学校現場でのパイロット調査を行うこととした。この調査を基に、作文産出の中の課題を明らかにし、具体的な支援策を考案する。

第2章 パイロット調査

研究に先立ち、日本語指導が必要な中学生及び、日本語母語の中学生の作文産出過程における課題を観察するため、中学校でのパイロット調査を行った。

第1節 パイロット調査の概要

調査目的：中学生の文章産出の課題をさぐる

調査方法：教科の授業・日本語の取り出し授業・放課後日本語教室への参与観察

調査場所：公立 X 中学校

調査対象：放課後日本語教室在籍の9名及び在籍クラスの日本語母語生徒

調査期間：2017年9月29日～12月20日

第2節 調査結果と考察

2-1 在籍学級での調査

<日本語教室在籍生徒に見られた様子>

国語科の授業を始め、他教科の授業への参与観察を行った結果、授業中の板書を写す作業や、グループ活動におけるグループ意見の集約等においては、問題なく書く作業を行っていた。しかし、どの活動も決められた内容を写したり、文字化するのみで、自ら内容を考えて文章化する活動ではなく、生徒の作文能力に関わるとは言い難い。むしろ、書いている内容の意味を把握しないままただ書き写している様子も見られた。

授業内、自分で構成を考えて文章を一から作成する場面も観察することができた。しかし、文章を書き始める所まではできていても、自分の意見を文章化する時点で活動が止まってしまうたり、そもそも文章の書き出し自体が滞っている様子が観察できた。これは、前述した板書写しや意見集約とは異なる様子であり、文章産出過程における課題であると言える。観察の中で、学習者より、「何を書けば良いのか」、「どのような言葉を使えば良いのか」等、個別の質問を受けることもあり、与えられた作文課題への理解及び、文章化に必要な表現の知識という面で、作文作業が停滞してしまっていると考察できる。

<日本語母語の生徒に見られた様子>

上記の文章の書き出しにおける課題については、一部の日本語母語の生徒にも観察することができた。

また、日本語母語の生徒の文章産出の過程で、大きく2つの特徴が観察できた。一つ目は、文章化を始めてから一度も止まることなく文章を書き切ろうとする生徒である。一見作文能力が高いように見えるが、書きあがった作文を観察すると、内容に一貫性が無かったり、表現に誤りがあったりなど、思いついた内容を並べただけのようにも取れる文章の場合が

あった。これは、書きながら自分の文章を見返し修正することができていないことを示しており、文章産出過程における大きな課題であると言える。また、この特徴を示す生徒の中には、書きあがった作文を読み返し、そのほとんどを消して書き直す等の様子が観察できた。作文を見返して内容を修正する能力はあっても、書きながらその思考を行えないという点で課題があると思われる。

二つ目に観察できたのは、上記の特徴とは逆に作文を書く中で、止まっては書きを繰り返すという様子である。この特徴を示した生徒は、文章化をするスピードは遅いものの、内容に一貫性があり、表現の誤用等も少ない印象を受けた。書く中で、作文の構想や構成を確認しながら徐々に文章化していると考察できる。

また、文章化を終えた後の学習者の様子についても 2 つの対比する様子が観察できた。それは、文章化後に作文を見直して修正するか否かという点である。前述した作文を書き上げてから大幅に修正する生徒の中にも、文章化後に自分の作文を修正の様子を見せない場合が観察できた。この場合、作文の修正点や表現の誤用に関する知識不足によって、そもそも文章の修正自体を行えない可能性が考えられる。産出された文章に対して適切な内容や表現に修正できないことは作文産出における課題であると言える。逆に言えば、文章を書きながら修正を段階的に行っていた生徒については、文章を見て内容や表現を吟味し、適切に修正するという能力が備わっていると言える。

以上より、作文産出の課題の中には、作文を段階的にモニタリングし適切に修正を行うという、作文の推敲能力に関するものも存在すると言える。

2-2 放課後日本語教室での調査

日本語教室においては、作文を書く様子を観察することができた。本教室では日本語担当教員が生徒の作文の構想から書き上げまでを細かく指導し、文章化を進めている様子を観察することができた。指導の流れを整理すると以下ようになる。

- ①教員が対話の中で生徒の書きたい内容を引き出し、構想メモを作成する
- ②メモの順番を並べ替えながら文章の構成を考える
- ③完成した文章に対し教員がフィードバック(以下「FB」と記述)を行い、推敲する。

上記のように、段階を踏んだ作文指導により、生徒のほとんどが自分の書きたい内容を文章化できている様子が観察できた。しかし、自分の力で書きたい内容を挙げたり、その内容を広げる部分に関しては教員の支援による所があり、生徒が自力で構想から構成を考えることは困難であると考えられる。実際、何を書きたいのかを教員が生徒から引き出す場面では、細かな質問を繰り返しながら徐々に内容を決めていく様子が確認できた。また、書きたい内容を教員との対話の中では言葉で説明できていても、それを文章化するという面に関して課題が見られた。つまり、対話の中で書きたい内容を引き出すことに加えて、その考えた内容を文章化する過程というものが作文産出の過程では必要であり、日本語の知識に課題のある日本語指導を必要とする生徒にとって、この言語化が作文の苦手意識への原因に

なっているとも考えられる。

日本語教室での日本語指導担当教員の実践を参考にして考えると、作文の構想・構成・作文推敲に至るまで、段階を踏んだ支援が重要であると共に、その活動を一緒に進める存在が必要であることが示唆される。

第3節 パイロット調査まとめ

観察の結果得られた中学生の作文産出過程における課題をまとめると以下のようになる。

＜作文の産出過程における課題＞

①作文テーマにあった内容を考える面での課題

- ・作文のテーマに対して自分が何を書けば良いのかわからず、作業が停滞してしまう。

②文章の構成を考える面での課題

- ・どのような構成で文章化すれば良いかわからず作業が停滞してしまう。

③考えた内容を文章化する面での課題

- ・書きたい内容を文章化する上で必要な表現の知識不足。

④書いた文章を見返し適切に修正する面での課題

- ・日本語の能力が不足しており、文章を見返し適切に訂正することができない。

上記の観察結果から言えることは、作文の産出過程においては作文の内容を考える構想段階、文章の体裁を調整する構成段階、そして文章化の過程及び書き上げた後の推敲段階、という作文産出全ての過程で課題があるということである。

これは、先行研究が示している文章産出過程及び、その中で見られる作文の停滞原因と一致する部分であると言える。しかし、日本語指導が必要な生徒の作文に関する先行研究が示す、作文に対する苦手意識の原因を踏まえると、日常会話と異なる学習言語的な言葉を使用しなければならない作文においては、日本語能力が不足することが作文作業の停滞に繋がっていることを示している。文章産出の複雑さ及び、日本語能力の不足という二面性が、日本語指導を必要とする生徒の作文指導の面では課題となることがわかる。

そこで、日本語担当教員が作文指導の中で、文章の構想、構成、推敲を生徒との対話の中で段階的に進めていた点に着目すると、日本語指導が必要な生徒の言語面での支援をしながら、作文の産出過程全てをモニタリングし協働して作文を作成してくれる存在がいることで生徒の作文作業が大きく支援されることがわかる。よって、日本語指導が必要な中学生の作文産出の支援で必要な点をまとめると以下の2点となる。

①作文の構想・構成・文章化を分け、段階的に進めていくこと

②作文活動をモニタリングし協働して作文産出を支援してくれる存在を用意すること
学習の協働性に着目し、同じ課題に取り組む学習者同士でこの活動を行うことで、相互の不足部分を補完し合う学習者主体の作文活動が可能になると考えられる。以上より、学習者同士による学び合いの手法が作文指導法として活用できると考え、その理論を基に作文指導の実践モデルを作成することとした。

第3章 研究の概要

第1節 研究の目的

本研究の目的は先行研究及び、パイロット調査で得た、日本語指導が必要な中学生の作文産出における課題を基に、その課題を解決し得る指導方法を考案することが一つ。そして、その手法を活用した実践を日本語指導が必要な中学生に行う中で、どのような効果が得られたかを分析し、日本語指導が必要な中学生の作文に対する課題を解決する効果的な実践モデルを示すことにある。

第2節 理論的背景

本論では、日本語指導が必要な中学生の作文産出における課題を解決する手法として、学習者が協働して学習を進めるピア・ラーニングの考え方が活用可能であると仮説を立てた。そのため、以下にピア・ラーニング及び、日本語教育の作文教育におけるピア・ラーニングを活用したピア・レスポンスという手法に関する先行研究を概観し、指導法の考案に繋げていく。

2-1 ピア・ラーニング

中谷・伊藤(2013)において、ピア・ラーニングは「仲間の学習者との対話を媒介として、学習対象への理解、自己理解、他者理解を深め、学習者自身が自律的な学び手となることをめざした活動」としている。

同著内においてピア・ラーニングにおけるピアの特質として、「互惠性」、「対等性」、「自発性」を挙げており、ピア・ラーニングの条件として、学習者が対等な立場で、相互に恩恵を受けながら、主体的に活動することを挙げている。また、ピア・ラーニングの中において学習者自身がそれぞれに備えている特性として「類似性」を挙げており、さらにそれを「認知的レベルの類似性」、「情意的な側面の類似性」、「外見的な側面の類似性」と、三つの側面でその類似性を細分化している。上記の内容をまとめると、ピア・ラーニングは、学習者という同じ立場の存在同士が1つの課題に対して協働して活動する学習方法と言える。この考えを基にすると、日本語指導が必要な児童生徒は、共に日本語能力に対してハンディキャップを持っているという点で共通しており、また、外国にルーツを持つ場合、そのルーツ先の国によっては、似通った境遇を背景として持っているという点で類似性を持つ学習者であると考えることができる。

加えて、ピアとの活動を通して育まれる姿勢として、中谷(2007)は「学業的援助要請」という言葉を挙げている。中谷はこれを「学習を進めていくなかで、わからないところを質問したり、うまくいかないときに助言を求めたりすること。」と定義しており、ピア・ラーニングを通して上記のような姿勢に繋がるとしている。この姿勢は、日本語指導が必要な生徒

にとって、自分のわからない言葉を回りの生徒に確認したり、学習でわからない部分を聞くという姿勢に繋がると言え、在籍学級での学習へも繋がる能力であると言える。

また、前述したように複雑な思考過程を要する「書くこと」の作業を補完するという意味においても、常に自分の活動をモニタリングしてくれる他者が存在するピア・ラーニングは有効な手段になり得ると仮定できる。

日本語教育の作文指導においては、このピア・ラーニングの手法を基にした、ピア・レスポンスという作文の FB 活動が多く実践されているため、その先行研究を次に整理する。

2-2 ピア・レスポンス

第二言語教育における作文指導の中で ESL(English as a Second Language)の作文教育で行われたものとして、「ピア・レスポンス」という学習形態がある。この形態は、作文を産出した後に、学習者同士で作文を交換し読み合い、評価し合うといったものであり、協働学習の一つとして実践が行われてきた。この ESL での理論を基に、日本語作文教育の中でピア・レスポンスの手法を用いた研究としては、池田(1998a,1998b,1999a,1999b)が有名である。池田は日本語中級学習者に対して、ピア・レスポンスを用いた作文指導を行い、教師による FB と学習者同士相互の FB 活動の間で比較を行い、ピア・レスポンスを用いた推敲活動が有効な手段であることを立証している。

また、上記池田の諸研究を受け、広瀬(2000,2004)において、ピア・レスポンスの実践研究が行われている。広瀬の研究に関しては、池田のピア・レスポンス研究における、言語知識の不十分さから生じる内容面での FB の不十分さに着目し、学習者の母語によるピア・レスポンスを実施している。

日本語教育の作文教育において、ピア・レスポンスの手法は、その効果からも多くの実践がなされている。しかし、ピア・レスポンスは作文の推敲過程に着目したものであり、作文の構想という初段階からピアとの協働学習を行うものではない。今回の研究においては、特に「書くこと」の能力が十分に備わっていない日本語指導が必要な中学生に対しての支援策としての協働学習を考えるものであるため、従来のピア・レスポンスの手法では補完し切れない部分が多いと言える。そこで今回の研究においては、ピアとの協働作業の範囲を文章の構想段階まで引き延ばし、文章作成全ての過程においてピアと作業する活動を設定し、その効果を検証することとする。

2-3 ピア・ライティング

ピア・ライティングという手法に関しては、牛窪(2010)がタイのバンコクにある民間日本語学校において行ったリライト活動の実践研究の中で使用している。この研究では、学習者の表現意図に着目し、ピアとの話し合いを通して内容を変容させていく様子に言及している。しかし、この研究はピア・ライティングの手法を取り入れることでいかに作文の表現面が深まるのかに対する示唆を与えるもので、作文に苦手意識を感じている学習者への支援

策としての視点ではピア・ライティングを捉えているとは言えない。そのため、本研究では先行研究並びに、パイロット調査で得た中学生段階の学習者の作文産出過程の課題を根底に、それを改善するための手法としてのピア・ライティングの形を定義し直す必要がある。そこで、中学生段階の学習者の課題及び、パイロット調査時に得た段階を踏んだ作文指導の効果に着目し、本研究におけるピア・ライティングを以下のように定義した。

＜本論におけるピア・ライティングの定義＞

「文章の構想・構成・作文過程をピアと協働してすすめる作文産出活動」

なお、構想・構成・作文はそれぞれ以下のような段階として定義する。

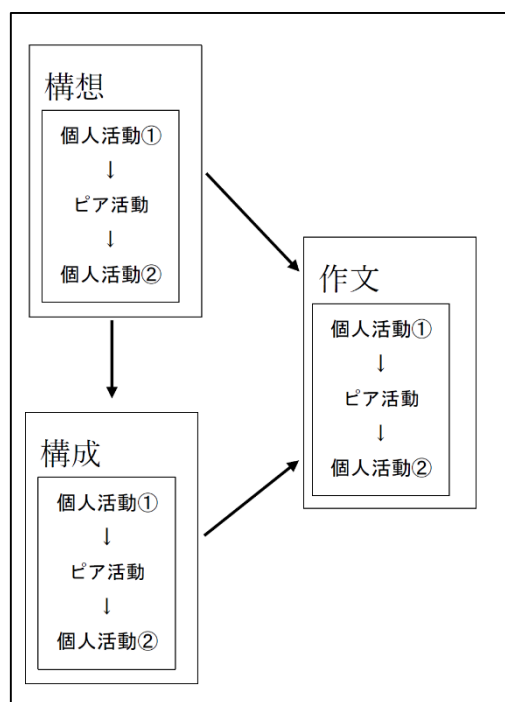
- ①構想：作文の中心となる内容のメモを作成する段階
- ②構成：構想で考えた内容を読み手に意見が伝わるように並べる段階
- ③作文：構想と構成の内容を基に文章化する段階

以上の理論的背景を基にピア・ライティングの具体的な活動内容を設定し、その活動を基にした作文指導の実践モデルを作成する。

第3節 実践モデル

中学生段階の学習者の作文活動における課題を根底に、その解決を目指す実践モデルを、ピア・ライティングの手法を活用して作成する。

(図1 実践モデル)



実践に関しては、著者が実践者として授業形式で活動の進行を行うこととした。なお、活動の中では一貫してワークシートを使用し、ワークシートの課題を順番に進めることで、作文を産出していくことができるよう設定した。

ワークシートの内容は大きく、「構想」、「構成」、「作文」の3つに分かれており、それぞれの段階でピアとの活動を設定する。活動の順番は、「構想→構成→作文」で設定し、構想・構成でまとめた内容を作文活動の際に参考にできるようにしている。また、各活動は原則として、個人での思考を行った後にピア活動を挿入し、活動後に再度個人活動を入れるという、「個人活動→ピア活動→個人活動」の形式を取っている。これは、学習者個人の考えにピア活動がいかに影響を与える

かを確認すると共に、個人の意見を大切にするための形式となっている。

また、構想・構成・作文において活動の目指す内容が異なっているため、各段階が目指す活動内容を整理すると以下のようになる。

＜各段階が目指す活動内容＞

構想：作文の主張を決定し、その構想を具体化する

構成：構想段階で決めた内容を基に「序論・本論・結論」の三段構成に当てはめ整理する

作文：構想・構成段階で決めた内容を基に文章化する

構想と構成の内容は作文を書く前のメモ作成の意味合いが強く、作文を書く段階で参考にしながら書き進めることで文章化がスムーズになると考えられる。よって、活動の流れは「構想→構成→作文」の順番で設定しているが、実際は実践モデル図 1 でも示している通り、構想・構成を受けて作文を書くという活動の流れを想定している。

2 回行う実践に関しては、この実践モデルを基盤に具体的な活動内容を加えながら実践を行うものとする。

第 4 節 研究の方法

4-1 研究の手順

①プレ作文のデータ収集

ピア・ライティングの効果を検証するに当たり、ピア・ライティングの活動を行う前の学習者の作文能力を測るため、プレ作文を実施する。書く作文の内容に関しては、ピア・ライティングの活動内で使用するものと同様のテーマを使用し、活動前と活動後の作文を比較できるようにする。

②ピア・ライティングの実践

本章 3 節で示した実践モデルを根幹に据え、各段階に具体的な課題を設定し、実践内容を設定する。実践者が中心となりワークシートを使用してピア・ライティングを活用した実践を進行する。

③作文及び活動内容の分析

プレ作文の内容と、ピア・ライティング後の作文の比較分析に加えて、ピア・ライティング実践の中で使用するワークシート等の記述内容を参考にして、活動の諸段階でどのような効果があるか分析を行う。

分析方法に関しては、作文の内容やピア・ライティングの中で見られたコメント等に対す

る質的分析。また、作文の変化やコメントの種類をコード化し、その個数や影響を数値で示す量的分析を併せて実施する。なお、コードの内容等に関しては、質的分析の中で発見した傾向を基に実践者自身でその種別を考え定義する。

4-2 実践の概要

実践Ⅰ

実践場所：X 中学校

実践期間：2018 年 8 月 28 日(火)～10 月 4 日(木)

実践対象：中学校 3 年生 2 名

中学校 2 年生 1 名

中学校 1 年生 1 名

作文題目：「日本とフィリピンの違いについて」

X 中学校に関しては、本来 7 名の学習者が在籍しているが、日本語教室への参加状況の関係で、ピア活動に参加することができた 4 名の学習者のみを実践対象として設定している。

実践Ⅱ

実践場所：Y 中学校

実践日時：2018 年 10 月 15 日(月)の 5 時間目 13 時 20 分～14 時 10 分

2018 年 10 月 16 日(火)の 6 時間目 14 時 20 分～15 時 10 分

実践対象：中学校 2 年生 16 名

作文題目：「外国から見た日本人のイメージについて」

第4章 実践I

実践場所；X 中学校

実践期間：2018 年 8 月 28 日(火)～10 月 4 日(木)

実践対象：日本語教室所属の 4 名

A：中学 3 年生

B：中学 2 年生

C：中学 1 年生

D：中学 3 年生

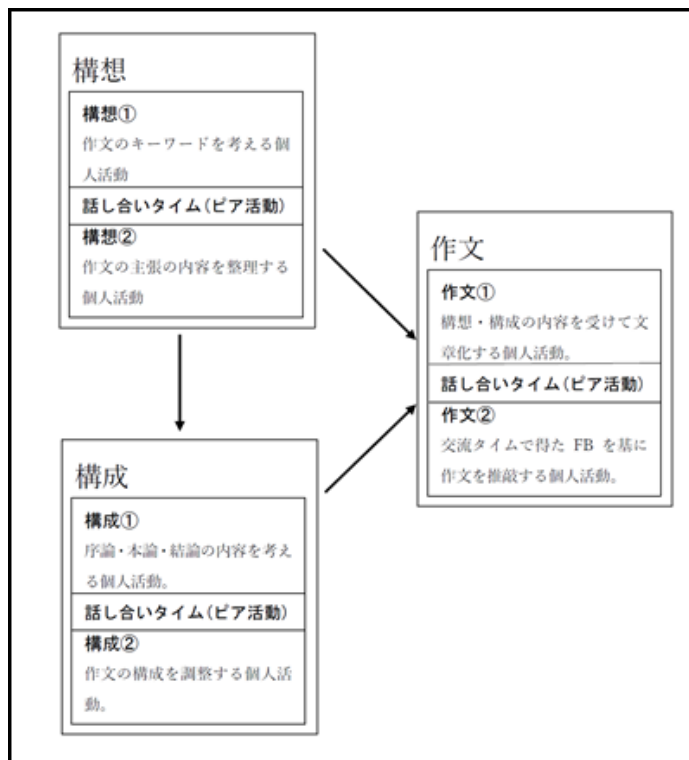
作文題目：「日本とフィリピンの違いについて」

実践 I の目標

日本とフィリピンの違いに着目し、自身の経験を基に意見文を書く。また、「序論・本論・結論」それぞれの文章中の役割を理解し、三段構成で文章を書く。

第1節 実践の流れ

(図2 X 中学校での実践内容)



ピア・ライティングの理論を基に、作文作業を大きく「構想」「構成」「作文」の三つに分け、さらにその三つを「構想①・構想②」「構成①・構成②」「作文①・作文②」と活動を二つに分割し合計六つの活動とした。また各活動の間に、グループで意見を交流し合う「話し合いタイム」というピア活動を挿入した。

活動は「構想」→「構成」→「作文」の順番で進み、最後の「作文」においては「構想」・「構成」の活動時に作成した内容を踏まえて文章化するという、段階を踏んだ活動内容となっている。

なお、作文産出を段階的に進めるために、専用のワークシートを作成し、活動内では常にそのシートを基に作業を行った。ワークシートの内容及び目的は以下に示す。

【構想活動】

(図3 実践Ⅰ「構想」のワークシート)

作文テーマ: 違いについて 名前()

構想①: 作文テーマについて思いついたことを自由に書きましょう

話し合いタイム: グループメンバーの意見をメモしましょう

--

構想②: グループでの話し合いをもとに、作文で書きたい内容を整理しましょう

--

構想活動の目的は、作文を書き始める準備として、自分の作文の主張の中心となるキーワードを決定し、ピアとの対話の中でその内容を具体化することにある。

構想①においては個人の活動として作文に書きたい内容を単語単位で書き出す活動を設定している。文単位で考えるのではなく、単語単位から考えることで、作文作成の導入もスムーズになると言える。

話し合いタイムについては、上記の個人活動を受けて、意見の交流を行い、内容を具体化していくことを意図した活動となっている。ピアの意見を聞き、新しい意見に触れることで、作文の内容がより具体化されと考えられる。

構想②については話し合いタイムでの交流を基に、作文で書きたい内容を個人でまとめ直す活動となっている。ピアからの意見を得た直後は書く内容も整理されていないと考えられるため、ピアとの活動の後に再度個人活動を設定し、作文で書く内容を内省する時間を設けている。

【構成活動】

(図4 実践Ⅰ「構成」のワークシート)

構成①: 文章を大きく三つに分けて文章の構成を考えましょう

※書きたい内容を箇条書きで書いておきましょう

序論(はじめ) →自分の意見や考え	本論(なか) →考えの理由や具体例	結論(おわり) →全体のまとめ

話し合いタイム: 文章の構成に関して意見交流をしましょう

※もらった意見は構成①の表の中に色ペンで書き込めましょう

話し合うポイント

1. 意味が伝わる文章構成になっているか
2. どのように直せばわかりやすくなるか

構成②: グループメンバーの意見を参考にしながら文章構成の書き直しをしましょう

※書きたい内容を箇条書きで書き直しましょう

序論(はじめ) →自分の意見や考え	本論(なか) →考えの理由や具体例	結論(おわり) →全体のまとめ

構成活動の目的は、構想で整理した書く内容を、主張文の構成に当てはめることにある。本実践においては、序論(はじめ)・本論(なか)・結論(おわり)の三段構成で書くことを活動の目的としており、構成活動の中においてもこの構成で書けるようにワークシートを設定している。

構成①では構想活動の内容を受け、自分の書きたい内容を、三段構成(序論・本論・結論)に整理する個人活動を設定している。各段でどのような内容を書けば良いのかは、ワークシートに示しており、学習者が構想で考えた作文で書きたい内容を、構成に合うように書き込んでいくことができる。

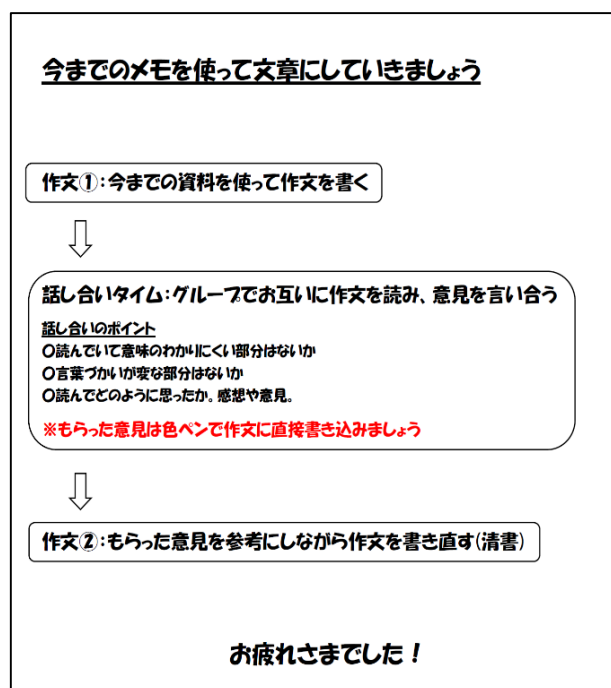
話し合いタイムにおいては、「1. 意味が伝わる文章構成になっているか」、「2. どのように直せばわかりやすくなるか」という話し合うポイントを提示し、文章構成に対してピアの中でFBを行えるようにしている。

構成②については、話し合いタイムで受けたピアのFBを基に内容を修正し、作文を書き始める前に作文全体の構成を整理する時間を個人活動という形で設けた。

今回の作文テーマが自分の意見を述べる意見文の形式であるため、ワークシートの中で意見文の形式である三段構成を実践者側から示すことにした。この与えられた条件の中で、いかに自分の考えた内容を当てはめれば良いのかをピアと共に考えることで、目的に合った文章構成に整えることができると考えられる。

【作文活動】

(図5 実践Ⅰ「作文」のワークシート)



作文活動も構想、構成活動と同様に、作文①と話し合いタイム、そして作文②という形の活動内容を設定している。作文①については、今までの構想・構成活動の内容を踏まえて個人で作文を書く活動である。この際、実践者より、構想・構成の内容を踏まえて書くように指示を出し、作文以前の活動内容が反映されるように配慮する。

話し合いタイムに関しては、話し合いのポイントとして、「読んでいて意味のわかりにくい部分はないか」、「言葉づかいが変な部分はないか」、「読んでどのように思ったか。感想や意見。」という三つの観点を示し、ピアへの意見は作文用紙に

直接書き込むように指示をした。

作文②についてはそれらのFBを受け、学習者個人で作文の清書を行う活動を設定している。

第2節 実践の実際

2-1 学習者

実践に参加した学習者のうち、学習者同士のピア活動に参加することができた学習者は、以下の四名となった。

学習者 A：中学3年生 就学前 6月に来日

学習者 B：中学2年生 小学校2年生 9月に来日

学習者 C：中学1年生 小学校2年生 4月に来日

学習者 D：中学3年生 小学校2年生 8月に来日

日常会話に関しては問題なく行うことができるが、学習言語面で課題は多く、作文を書く中でも、漢字で書ける言葉を平仮名で書いたり、口語をそのまま書いてしまったり等の様子が見られる。

2-2 実践の様子

放課後の学習会での実践ということもあり、部活や私用で参加できなくなる生徒も多く、固定のグループを作成することが困難であると判断し、出席している生徒を集めて話合わせるという形で実践を行った。そのため、活動毎にグループのメンバーは変更しており、固定のメンバーではない。

中学3年生の生徒に関しては、例年似たテーマで作文を書いていることもあり、プレ作文の段階からスラスラと文章化する様子が確認できた。それ以外の生徒に関しては作文を書くことに対する抵抗感が強く、なかなか書き出そうとしなかったり、周りの生徒と話してしまう様子が観察できた。また中には書く内容が思い浮かばず、プレ作文の段階では文章化できない生徒も見受けられた。それらの生徒に関しては、日本語担当教員と実践者を中心に作文の内容を対話を通して引き出しながら作文のメモを作成する形となった。

話し合いの場面では、中学3年生の生徒が中心となって下級生を引っ張る様子が観察できた。特に構成の部分に関しては、中学校3年生の生徒が下級生2名の構成を対話を通して協働して内容を深めていく様子が観察できた。

作文の推敲過程では、中学3年生同士の意見交流及び、3年生から2年生へのFBが観察できた。自分の表現したいニュアンスを既知の表現では表現し切れない場面で、どのような表現が適切かを学習者同士で話し合い、決定する様子が観察できた。

年長者から年少者に対するFBは一方向的で、年少者から年長者に対するFBは観察できなかった。その意味で、ピア活動の協働性という面からしても、純粋なピア活動であるとは言えない。しかし、これは、ピア活動のグルーピングの重要性を示すものでもあり、一方向的なピア活動とならないためのグルーピングの方法を考える必要性を示すものである。本論においては、この一方向的なFBに関しても、今回の実践における学習者同士のピア活動の結果として分析を行い、このグルーピングの重要性については、本論のまとめの実践モデ

ルの再考時に反映し、ピア・ライティング環境の設定時の留意事項として整理して示すものとする。

今回はピアとの交流活動の結果、どのような FB が観察でき、いかに内容が変化したのかに着目するため、ピア活動の効果が確認できなかった「構想」活動に関しては触れず、「構成」、「作文」、2つの段階の結果に着目し分析を行うこととした。

第3節 実践結果と分析

プレ作文とピア・ライティングを用いた実践後の作文を比較すると、4名中3名が、序論・本論・結論を意識した三段構成の文章を書くことができていた。残る1名に関しても、作文のまとめは書けていないものの、主張と具体例のように、作文の構成を調整して書く様子が作文から見られた。

また、4名共に自身の経験を具体的に示しながら意見文を書くことができており、先の三段構成に合わせて、実践の目標を学習者が達成することができたと言える。

加えて、学習者の文章量は平均77字の増加傾向を示しており、実践の中で作文の内容が深まり、内容が充実したことを表している。

なお、プレ作文と実践後の変化に関して、どのような効果が実践を通して得られたかを分析するため、コードによる分析と、具体例を用いた質的観点からの分析を行うこととした。

3-1 コード化の方法

ピア活動に参加することができた4名の学習者のプレ作文及び、実践後の作文を比較し、その結果見られる実践後の変化に関してコードを付加し分析を行うものとする。なお、ここと言う「変化」とはプレ作文の段階から改善が観察できたものを指している。

また、学習者1人から複数の特徴が見られた場合、確認できた特徴全てにコードを付加して分析を行っており、コードの個数と学習者人数は一致しない。

3-2 コードによる分析の結果と考察

(表1 プレ作文と実践後の作文を比較した結果)

コード	内容	件数
1. 構成の整理	文章の構成が整えられ読みやすくなっているもの	4
2. まとめ内容の充実	結論において新しい主張を展開できているもの	3
3. 内容の具体化	文章の内容が具体化されているもの	2
4. 主張の明確化	不明確であった主張が明確に示されているもの	1

最も多く確認できた変化は構成の整理で、これは分析を行った4名全員に確認することができた。その意味で、実践Ⅰにおいてはピア活動を通して、作文の構成が整理される働きがあったことが伺える。

次に多く確認できたのは、まとめ内容の充実である。実践を通して、プレ作文時のまとめ

の内容に新しい意見が追加されたり、プレ作文時にはまともに当たる文章が確認できなかった学習者が、実践を通してまとめの内容を書いている様子が観察できる。

内容の具体化に関しては、プレ作文時に比べて、実践後の内容に具体的な話題が多く含まれている様子が確認できた。

1 件のみ観察できた主張の明確化に関しては、プレ作文では主張が曖昧であった学習者の主張が、実践を通して明確に示されているものである。

3-3 質的観点からの分析

上記のコードを示した学習者の作文例を挙げながら、質的な観点から実践 I の効果を分析する。

(ア)構成の整理・まとめ内容の充実・主張の明確化を示したもの

(表 2 学習者 A のプレ作文と実践後の作文 原文)

プレ作文	実践後の作文
私がどうして、2 つの国の考え方について話そうとしたかと言うと、自分が日本とフィリピンの 2 つの国を行ききしていて考え方が違うと思ったからです。 <u>まず、私から見て日本の人の考え方は、堅苦しいような感じです。</u> <u>そして、フィリピンの人の考え方は、豊かな感じです。</u> 私がそう思った理由は、日本の人は、何事にも完璧に成し遂げようと必死で笑顔が消えていっている所以日本の人の考え方は堅苦しいと、私は思います。 そして、フィリピンの人達の考え方は、豊かだと思った理由はみんな笑顔があふれていて、何も考えずに行動している見たいだからです。 (原文ママ)	私がどうして、2 つの国の考え方について話そうとしたかと言うと、自分が日本とフィリピンの 2 つの国を行ききしていて考え方が違うと思ったからです。 そして 2 つの (日本&フィリピン) 国のことを簡単に紹介します。 <u>日本は真面目な人達が多くフィリピンはポジティブな人達が多いです。</u> そして、どうして日本は真面目な人達が多いのかと言うと、私から見て日本の人の考え方は、何事にも完璧に成し遂げようと必死で笑顔が消えていっている所以日本の人達の考え方は真面目と私は思います。 フィリピンはポジティブな人達が多いのかと言うと何があっても笑顔をわすれず行動しているのでフィリピンの人達の考え方は豊かだと私は思いました。 だから、国によって人々の考え方は異なることがわかりました。 (原文ママ)

本学習者の作文の内容はプレ作文時と実践後では文章内容に大きな変化は見られない。しかし、傍線部で示した部分に着目すると、プレ作文時に 2 文に分けて記述していた内容

が、実践後の作文では1文に整理されている様子が確認できる。

また、同様に傍線部で使用している表現に着目すると、「堅苦しい」が「真面目」に、「豊かな感じ」が「ポジティブ」という言葉に変化していることがわかる。プレ作文時には表現し切れていなかった学習者の主張が、実践を通して適する表現を得て明確に示すことができる様子が観察できる。またこれは、ピア活動を通して学習者がピアより表現面での支援を受けたことを示すものであり、日本語指導が必要な生徒の表現の知識面をピアが補完する効果が実践の中であったことを示唆している。

最後に、文章末に着目すると、プレ作文時には日本とフィリピンの違いについて触れて文章を終了しているが、実践後の作文では「国によって人々の考え方は異なることがわかりました」という文章のまとめの内容が付加されている様子が確認できる。これにより、文章が主張・具体例・まとめの三段階構成となっており、前述した2文が1文に集約された例と併せて見ても、実践Ⅰには文章構成を整える効果が期待できる。また併せて、文章構成が整理されたことにより、学習者の主張が明確になり、主張の内容に合わせた文章を書くことができると言える。

(イ)構成の整理・まとめ内容の充実・内容の具体化を示したもの

(表3 学習者Dのプレ作文と実践後の作文 原文)

プレ作文	実践後の作文
私が日本とフィリピンで違うところは学校のルール・校則だと思いました。 日本の学校では、フィリピンの学校と比べて校則がきびしい気がします。 きびしいと思う例はケイタイをもってはいけない、ピアスをつけてはいけない、ちこくをしてはいけない、これらすべてはフィリピンの学校では全部ありで特に先生にもなにも言われませんでした。 宿題もほとんどなく月1のヒンドでテストがありました。 フィリピンにいたときはフィリピンの学校のルールなど特になにも思っていなかったのですが日本の学校に通ってからフィリピンの校則のゆるさに気づきました。 でも私は、どちらの学校の校則もいいと思っています。 それはそれぞれ住む環境がちがうからで	日本とフィリピンの大きうちがうと思うところは学校だと思います。 特に違う所は学校の<u>校則の内容</u>と<u>学生の過ごし方</u>が違くと日本にきてから思いました。 <u>校則の面</u>ではフィリピンの学校は、携帯、ピアスを身に付けても良く登下校の手段は自由で私はトライシクルという乗り物で行っていました。 お昼ごはんも自由で弁当や購買で買ってくる人もたくさんいました。 <u>学生の過ごし方</u>は1コマの授業時間は1時間で毎朝の朝礼ではフィリピンの国歌を全校生徒のみんなで歌っています。 日本にきてからフィリピンの校則のゆるさに気づきました。 校則も過ごし方もそれは住む国の環境によって違うからだと思っています。

す。 (原文ママ)	例えば、日本は真面目なイメージがあるのは学校で学んだ時間げん守が身についたからでフィリピンのイメージがルーズなのは学校でも自由にのびのびと過ごしているからかなと日本にきてルールの違いを知って気づきました。 (原文ママ)
--------------	--

プレ作文時には、校則の違いについて述べ、具体例をその後述べていくというまとめ方をしているが、実践後の作文では校則と学生の過ごし方の2つを挙げ、また、各トピック毎に分けて具体例を整理して示す様子が確認できる。この、「学生の過ごし方」という新しいトピック並びに、各トピック内で扱う具体例もプレ作文時よりも増加しており、内容がより具体的に整理して示されている様子が確認できる。

また、文章のまとめ部分では、プレ作文時にはまとめの「それぞれ住む環境がちがうからです。」という文のみで文章を終わらせているが、実践後にはまとめの文を書いた後に追加で、例を挙げまとめの内容を強める様子が観察できる。

本学習者の作文の変化に着目すると、実践Ⅰにおいては、文章の内容が追加され、より具体化すると共に、文章の構成を整える効果があることが示唆される。

3-4 実践結果と分析のまとめ

実践Ⅰを行った結果、学習者の文章構成が整えられ、序論・本論・結論の三段構成で文章化できている様子が観察でき、実践Ⅰが構成面で学習者の作文に影響を与えたことが示唆される。

構成面以外にも文章の内容が具体化したり、作文の末にまとめの文章が付加されるなど、内容面が補強される効果も確認できる。

また、質的分析でも述べたように、学習者の表現が実践を通して大きく変化している点に鑑みると、日本語指導が必要な生徒の表現面の支援が実践の中で行われたことも併せて示される。

本実践の目標が、先に示した通り「日本とフィリピンの違いに着目し、自身の経験を基に意見文を書く。また、「序論・本論・結論」それぞれの文章中の役割を理解し、三段構成で文章を書く。」であった点に鑑みても、日本語指導が必要な生徒の作文が目標を達成したという面において、本実践に一定の効果が期待できる。

第4節 構成活動における内容変化の分析

4-1 コード化の方法

実践Ⅰの構成活動では構成①と②の間に話し合いタイムを挿入し、ピアとの意見交流を

行っている。その話し合いタイムが与えた効果を明らかにするため、構成①と構成②の内容変化に着目し、変化の特徴毎にコードを付加した。

他の分析同様、1人の学習者から複数の特徴を抜き出しコードを付加し分析を行っている。

4-2 コードによる分析の結果と考察

構成活動の中で確認できた内容変化のコードを以下のようにまとめた。

(表4 実践Ⅰ「構成」のコード)

コード	内容	件数
1. 内容の具体化	ピア活動を通して内容が具体化されたもの	4
2. 内容の比較整理	二つの立場を比較し内容を整理しているもの	4
3. 内容の論理整理	自身の意見の理由を論理的に整理して示しているもの	2

構成①の内容が話し合いタイムを通して、具体化したり、その具体化した内容を日本とフィリピンで分けて比較しながら整理する様子がそれぞれ4件確認できた。この結果から言えることは、話し合いの中で学習者の言いたい内容が引き出され、整理する効果が構成活動におけるピア活動にあるということである。

また、内容の論理整理が2件確認できており、上記の2つのコードの結果と併せても、自分の書きたい内容を文章の構成を考える中で具体化し深める効果が構成活動におけるピアとの話し合いにはあることが考察できる。

これは、学習者同士の活動の中で、内容を深めることができたり、整理することができることを示しており、構成段階でのピア活動の有効性を示すものである。

4-3 質的観点からの分析

コード分析の中で示した3つのコード全てを含む内容変化の一例を挙げる。

(例1 学習者AとCによるピア活動の結果)

構成①「日本よりフィリピンの方がたのしい」
 構成②「フィリピン＝朝＝うるさい＝子どもたち」
 「日本＝朝＝しずか＝おもんない」、「しずか＝おちつく」

これは構成の結論部分で観察できた変化である。構成①においては「日本よりフィリピンの方がたのしい」という結論のみが示されているが、話し合いタイムを通して、構成②ではフィリピンと日本二つの国を分けて、構成①で書いた内容の説明となる具体例を示している。また、示された内容に着目すると「＝」を用いながら関連する言葉同士が連結され、具体例の内容が論理的に徐々に整理されていく様子が確認できる。

また、構成②の最後には「しずか＝おちつく」という記述が見られ、日本の朝に対する意見における先に示した「おもんない」とは対比的な肯定的な意見を挙げており、自身の意見の反例を挙げて示す様子も観察できる。

構成①で示した内容は書き手の学習者にとっては理由も明確な意見であるが、読み手の学習者からすれば理由が不明確な意見であると言える。書き手とは異なる他者が客観的に内容を判別し具体化を促すことにより、上記のような変化が話し合いタイムを通して起こったと考察できる。

4-4 構成活動における内容変化の分析まとめ

当初は文章の構成に関して、意味が通りやすいような構成について学習者同士で話し合わせる予定であったが、分析の結果、実践Ⅰにおける構成段階のピア活動では、内容を具体化したり、その内容を整理するような内容面に関わる効果が確認できた。

これは、本章の第3節で取り上げた実践結果と分析の中で出ていた変化と大きく関わる部分であると言える。構成段階のピア活動の中で、内容を具体化したり三段構成に内容を当てはめて整理することで、実践後の作文に影響が出たと言える。その意味でも、構成段階のピア活動には、内容面の具体化及び、内容整理の部分で一定の効果が期待できる。

第5節 作文活動におけるFBと文章変化の分析

5-1 コード化の方法

作文は作文①へのFBが書き込みによって確認できるため、まず確認できたFBの内容を分類し、コードを付加し作文のどの面に関するFBが多いのかを分析した。

その後、そのFBの結果作文②における変化を抜き出し、コードを付加し変化の特徴に関しても分析を行った。

なお、他のコード分析同様に、1名の学習者から複数の特徴を抜き出し、コードを付加し分析を行っている。

5-2 コードによる分析の結果と考察

<確認されたFBへのコーディング>

(表5 実践Ⅰ「作文」FBのコード)

コード	内容	件数
1. 表現の加筆	不足している表現を読み手が本文に書き込んだもの	4
2. 表現の訂正	書き手が書いている表現に対してその一部を訂正するもの	4
3. 表現の具体化	抽象的でわかりにくい表現を具体的な表現に書き直すもの	2
4. 表現の提案	書き手が使用している表現に対する別の表現を提案するもの	2
5. 表現への疑問	理解できない表現に対してペアが書き手に説明を求めるもの	1
6. 文末表現訂正	敬体と常体の混合に対して文末表現を訂正するもの	1
7. 表現の整理	書き手の表現の意味が通るように語順等を整理するもの	1

作文活動の中で学習者間で行われたFBの内容を整理すると上記のような結果となった。

細かな性質に差はあるものの、確認できたFBの15件中全てが表現に関するFBであった。上記の結果より作文活動の中で中学生段階の学習者は特に表現面に着目しFBを行う傾向があることがわかる。この結果より、作文の推敲活動においては、表現の推敲に関してピアとの交流活動が効果を発揮することが期待できる。

日本語指導が必要な中学生にとって、表現面の推敲を通して、適切な表現を得ることができるのは利点も大きく、表現知識の取得を含め、この結果はピア活動の有効性を示すものである。

<作文変化のコーディング>

(表6 実践Ⅰ「作文」変化のコード)

コード	内容	件数
1. 読者を意識した表現	読者が理解できるように表現を追加・訂正する変化	6
2. 適切な表現	表現の誤用を修正する変化	5
3. 主張に則した表現	書き手の主張にあった表現への変化	4

FBの結果作文にどのような変化が見られたかを分析すると上記のように整理することができる。最も多く確認できた変化は、読者を意識した表現への変化であった。この結果より、ピアという自身の作文を客観的に読みFBをくれる存在がいることで、読者が読みやすく、理解しやすいような文章を書くことを意識できるようになることが期待できる。

次に多く確認できたものは、適切な表現への修正である。これは、あきらかな誤用の表現への訂正及び、文脈の上でより適切な表現への修正を含んだ変化である。このように、文章を書く上でより適切な表現への修正面で、ピア活動の効果があることを示している。

最後に、4件確認できた、主張に則した表現への変化である。作文①では書き手の表現知識が不足していたことで表現し切れていなかった内容が、ピアの支援によって表現することができるようになっていく。日本語の知識不足が補完される様子がここから確認でき、日本語知識の補足をピア活動の中で行うことができることを示唆している。

また、変化の結果全体を通して表現面の変化や修正の効果がピア活動にあることがわかる。前述したように、日本語指導が必要な中学生の課題が日本語知識に関するものであるならば、ピア活動を通して適切な表現知識を得られる点でも有効であると言える。

5-3 FBと作文変化の関係

コードにより分析を行ったFBと作文変化の相互関係を示すため、FBがそれぞれどのような作文の変化に繋がったかを以下の表で示した。

<FB と作文変化の関係>

(表 7 FB と作文変化の関係)

FB	作文変化の結果
1. 表現の加筆	1. 読者を意識した表現への変化 2. 適切な表現への変化
2. 表現の訂正	2. 適切な表現への変化
3. 表現の具体化	1. 読者を意識した表現への変化 3. 主張に則した表現への変化
4. 表現の提案	1. 読者を意識した表現への変化 3. 主張に則した表現への変化
5. 表現への疑問	3. 主張に則した表現への変化
6. 文末表現訂正	2. 適切な表現への変化
7. 表現の整理	1. 読者を意識した表現への変化

まず、表現の加筆は読者を意識した表現への変化と、適切な表現への変化に関わっていることがわかる。これは、書き手に不足していた表現をピアが補完することで、読者にとって読みやすい適切な表現へと変化することを表していると言える。

2 の表現の訂正及び、6 の文末表現訂正に関しては、適切な表現への変化へ繋がるという点で共通しており、表現訂正が作文推敲後も残り、作文に反映されることを示している。

3 の表現の具体化、4 の表現の提案については、読者を意識した表現への変化と共に、書き手の主張に則した表現への変化へ繋がっている。ピア活動を通して、ピアの表現の知識を加えることで、より書き手の主張を明確に示す表現へ変化することがわかる。また、この変化は併せて書き手の主張が明確になることで、読者にとっても意味のわかりやすい表現になることを示している。

5 の表現への疑問に関しては、性質は表現の提案に似ており、結果的に書き手の主張に則した表現への変化を引き起こしている。提案や具体化と異なる点としては、あくまでもピアが作文内で使用している表現に対して疑問を呈し、どのような目的でその表現を使用しているのかを確認してから、書き手と共に適する表現を考えるという段階を踏んでいる点にある。

最後の表現の整理に関しては、書き手が作文の中で使用している表現の語順や文言を変え、読みやすい表現に整理している FB であり、これは結果的に読者を意識した表現への変化に繋がっている。

このように、作文過程での FB は全て、学習者の作文の推敲過程で効果を発揮しており、作文過程の FB が日本語指導が必要な学習者の表現面を支援し得ることを示している。

5-4 質的観点からの分析

作文の変化内容に着目し、それぞれの変化内容の具体例を挙げる。

(ア)読者を意識した表現への変化

(例 2 学習者 A と D のピア活動の結果)

作文①:「トライシクル」 + 『トライシクルの説明が必要』という旨の FB
→作文②:「トライシクルという乗り物」

話し合いタイムの中で、「トライシクル」という固有名詞に関する FB があり、上記のように内容が変化の様子が確認できた。読者が読んで意味のわからない言葉に関しては、説明する言葉を付加する必要があることが意識化されたことが上記の変化から伺える。

書き手が知っている内容と、読者の知っている内容には差があり、今回のようなフィリピン特有の固有名詞の場合は、「トライシクル」が一体何であるのかを説明する必要があると言える。その意味で、ピア活動の中でその見識が得られたことはピア活動の大きな成果である。

(例 3 学習者 A と B のピア活動の結果)

話し合いタイムの FB:『私は気づいた事が2つあります。1つ目は』という加筆
→作文②:同様の表現が加筆される

例 2 の内容とは少し異なり、作文の構成を整える表現の追加がピア活動を通して観察できる。2つあるトピックを扱う場合、文頭に上記のような表現を書くことで、読者が内容を把握しやすくなると言える。その意味で、自分の考えをただ羅列するだけではなく、上記のような表現を用いて整理して示す方が良いという学びがあったことが観察できる。

(イ)主張に則した表現

(例 4 学習者 A と D のピア活動の結果)

作文①:「堅苦しい」 + 『真面目』という表現を提案する FB
→作文②:「真面目」

(例 5 学習者 A と D のピア活動の結果)

作文①:「豊かな人」 + 『何が? (ポジティブ)』という疑問と表現を提案する FB
→作文②:「ポジティブ」

上記のように、FB を通して書き手が本来表現したかったニュアンスが適切な表現に変化している様子が確認できる。読者側の学習者は書き手の学習者と対話しながら、どのような

ニュアンスを表現したいのかを確認し、上記のような表現を提案する様子が観察できる。表現知識という言語面での支援がピア活動の中で可能であることが上記の内容の変化から示唆される。

(ウ)適切な表現

(例 6 学習者 A と B のピア活動の結果)

作文①：「日本のよるとかは」 + 『とか』を消去する FB
→作文②：「日本のよるは」

作文①における口語表現が話し合いタイムの中で修正される様子が観察できる。先行研究の中でも挙げているように、普段の会話表現と作文における書き言葉の表現は異なる部分が多く、特に日本語指導が必要な生徒に関しては、誤って作文の中で口語表現を使用してしまう可能性がある。上記の FB 及び内容の変化から、ピア活動の中で口語表現への指摘が行われ、作文用の表現に調整されることが確認でき、作文で使用すべき表現への修正という面でも、ピア活動は一定の効果が期待できる。

(例 7 学習者 A と B のピア活動の結果)

作文①：「外であそんでいる子どもがほぼいなくて」 + 『たち』という加筆の FB
→作文②：「外であそんでいる子どもたちがほぼいない」

フィリピンと日本の子どもの様子に関して書く中で、上記のような FB と共に変化が確認できた。フィリピンの方が賑やかであるという文脈であるため、「子ども」という表現ではなく、「子どもたち」という複数形での表現の方が適切であると判断した結果であると言える。単数でも複数でも誤りではないが、文脈の上で複数の子どもがいるということを表現するに当たり、複数形の方が合っているという文脈を意識した上での訂正であると考察できる。

5-5 作文活動における FB と作文変化の分析まとめ

分析の結果、作文段階におけるピア活動では、主に表現に対する FB が多く観察でき、表現推敲活動においてピア活動が効果的であることが示唆される結果となった。

また、その FB の結果、学習者の作文において読者を意識した表現への変化や、適切な表現に変化する様子が確認でき、学習者同士でのピア活動を行うことで、作文の表現が推敲されることも併せて確認できた。

質的な側面から言えば、プレ作文時に、自身の表現したいニュアンスを適切に表現できていなかった学習者が、ピア活動を通じてよりニュアンスに適する表現に修正する様子が観

察できた。これは、本章3節の実践結果と分析での質的分析でも示しているように、プレ作文と実践後の作文の間の変化にも見られる部分であり、ピア活動の中で得た見識が、最終的な作文活動の中でも生かされていることを示していると言える。

よって、作文推敲過程におけるピア活動では特に、表現面で効果が期待できこれは、日本語指導が必要な学習者の表現知識面の支援を行うことができると結論付けることができる。

第6節 実践Ⅰのまとめ

実践全体の効果及び、各段階でのピア活動の効果を分析した結果、実践Ⅰにおけるピア・ライティングの効果を以下のように整理することができる。

①構成面での内容の具体化及び、整理

②作文段階での表現面の推敲

この各段階の効果に関しては、実践後の作文の構成が整理され内容がより充実したという点でも確認することができ、各段階での効果が総合された結果、学習者の作文が改善されたと考えることができる。

しかし、実践Ⅰに関しては構想面でのピア活動を十分に行うことができず、ピア活動が構想面で与える効果に関しては結果を得られていない。実践時の状況に鑑みても、より具体的な活動内容を設定し、学習者がピア活動の中でどのような内容を話し合えば良いのかを明確に示す必要がある。構想面に関して、実践Ⅱにおいては改善を加え実践モデルを作成する。

第5章 実践Ⅱ

実践場所：Y 中学校

実践日時：2018 年 10 月 15 日(月)の 5 時間目 13 時 20 分～14 時 10 分

2018 年 10 月 16 日(火)の 6 時間目 14 時 20 分～15 時 10 分

実践対象：中学校 2 年生の帰国生徒 16 名

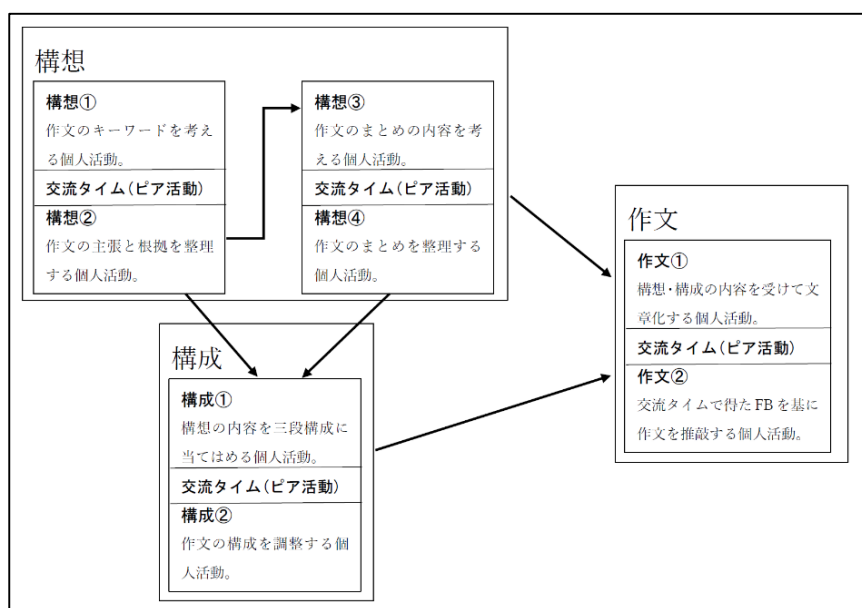
作文題目：「外国から見た日本人のイメージについて」

実践Ⅱの目標

自分が生活していた外国での経験を基に日本人のイメージに関する主張文を書く。また、「序論・本論・結論」それぞれの役割を理解し、三段構成で文章を書く。

第1節 実践の流れ

(図6 実践Ⅱの実践内容)



実践Ⅰでの反省を踏まえ、ワークシートの内容並びに活動の内容を一部変更し実践を行った。

作文活動を大きく「構想」、「構成」、「作文」の3つに分けることは変化していないが、「構想」の内容を「構想①－交流タイム－構想②」、「構想③－交流タイム－

構想④」のように内容を拡充し、作文のまとめを考える活動を設定した。

また、実践Ⅰの時のように長期間で実践を行うのではなく、中学校の2回分の授業時間内で活動を終わらせる必要性があったため、一部の内容を省略したり、活動の内容を変更したりなどを授業実践の中で随時行った。

以下、実践Ⅱで使用したワークシートの内容と活動の目的を示していく。

【構想活動】

(図 7 実践Ⅱ「構想①－②」のワークシート)

作文テーマ：「外国から見た日本人のイメージ」について 2年 組 () 番 名前() ペアの名前()		
構想 ◆作文で書く内容を考える時間です。ペアと話をしながら内容を深めていきましょう。		
構想①：作文テーマについて思い浮かんだキーワードをいくつか挙げてみましょう。(全部埋めなくて大丈夫。) ① ② ③		
交流タイム 1. ワークシートを交換する。 2. ペアにキーワードを出した理由を説明する。(自分の経験や具体例など。) 3. ペアの人はいったい内容を下の図表の中にメモする。 ☆説明の内容や追加で聞きたいことがある場合は積極的に質問しましょう。		
例：①→友人の外国人に「〇〇だね」と言われたことがある。		
構想②：交流タイムのメモを基に作文で書く内容を整理しましょう。		
作文で言いたい主張 (例：「日本人は真面目だ。」)	主張の根拠となる経験や具体例 (例：「外国人の友人が言っていた。」)	

<構想①－交流タイム－構想②>

本活動の目的は、作文の中心となるキーワードを個人で考えることと、交流タイムの中でペアと話し、キーワードの根拠となるエピソードを具体化することにある。また、構想②において「主張」と「根拠」という形で分けてまとめ、作文の序論・本論に当たる内容を整理する目的がある。

構想①に関しては、実践Ⅰで6つ準備していた空欄を3つに減らした。理由としては作文の中で触れる話題を絞ることで、主張が定めやすくなると考えたためである。活動の目的に関しては実践Ⅰと大きな変更はなく、キーワードを個人で設定し、作文全体の方向性を決めるために設

定した。

交流タイムについては、ワークシートを互いに交換し、ペアにキーワードを出した理由を説明し、メモしてもらうという活動を設定した。この活動を設定した理由は、実践Ⅰにおいて構想活動での対話が何を話せば良いかわからず、互いのキーワードの確認作業に留まってしまったことに起因する。相手のキーワードに対する意見を述べる活動ではなく、自分がキーワードを挙げた理由を説明する活動とすることで、ペアに作文の内容を理解してもらえると同時に、口頭で理由を説明する中で、自身の理論を整理することができると考えた。

構想②については、実践Ⅰでは構想①の清書のような活動を設定していたが、今後の構成につながるように「作文で言いたい主張」と「主張の根拠となる経験や具体例」に分けて内容を整理する活動を設定した。構想①の内容が前者に、交流タイムで挙げた内容が後者の欄に書き込めるようになっており、後の構成活動の中でこの活動の内容がそのまま生かせるような活動を設定している。

<構想③ー交流タイムー構想④>

(図8 実践Ⅱ「構想③ー④」のワークシート)

構想③：作文のまとめを考えよう。

ポイント
 作文のまとめ＝作文で言いたい主張＋ワンポイント(意見や思い)
 例：主張「日本人は真面目」→まとめ「外国の人からかき入れないようこれからも真面目に行動したい」

作文のまとめ(構想③で考えた主張＋ワンポイント)

交流タイム
 1. ワークシートを交換する。
 2. 自分の主張に意見や思いがプラスされたまとめになっているか確認しよう。
 3. ペアが上手くまとめ切れていない場合は構想③にアドバイスを書きこんであげよう。
 ☆時間のある人は、ペアの主張なら自分はどのようにまとめるか、空いたスペースに書き込んであげよう。

構想④：ペアの意見を参考にしながら、まとめの内容をもう一度整理して書きよう。

作文のまとめ

本活動の目的は、作文のまとめの内容を考えることにある。活動は個人でまとめの内容を考え、交流タイムの中で意見交流をし、構想④でまとめの清書という流れを設定している。

構想③は作文のまとめの内容を個人で考える活動である。まとめの内容に関しては、実践者側から「作文のまとめ＝作文で言いたい主張＋ワンポイント(意見や思い)」と設定し、上記の条件を基にまとめを考えるように指示を出している。この指示は、後の交流タイムの中でペアのまとめの内容を評価する上で一つの基準になると思われる。

交流タイムに関しては、上記の実践者から提示したまとめの条件に当てはまったまとめの内容になっているのかのチェックと共に、まとめの内容が考えられていないペアに対しては、一緒にまとめの内容を考えるという活動を設定している。

構想④については交流タイムを受けて、再度個人で作文のまとめの内容を考える活動を設定している。この内容は後の構成活動の中で、結論の部分に直結する内容となっている。

【構成活動】

(図9 実践Ⅱ「構成」のワークシート)

構成
 ◆構想で考えた内容を基に文章の設計図を作りよう。
 ◆作文を書く前に三つの構成(序論・本論・結論)の流れが整っているか最終確認しよう。

構成①：構想で考えた内容を三つの構成に当てはめよう

序論	本論	結論
→作文で言いたい主張	→主張の根拠となる経験や具体例	→作文全体のまとめ

交流タイム

構成チェック
 チェックするポイント
 ◆意見が伝わる文章構成になっているか
 ◆序論・本論・結論の内容は適切か
 ◆内容への意見・付け足し

※構成①の表に書き込んであげよう

構成②：ペアの意見が書き込まれた構成①の表を見直し、作文を書く前に文章の内容を自分なりに整理し直しよう。

実践Ⅱにおいては構想活動に重きを置いており、構成段階においては構想の中でまとめた内容を序論、本論、結論の三段構成に当てはめる活動として設定している。実践Ⅰの時のように、構成①と交流タイムの後の構成②で再度自分で構成を清書するのではなく、構成①に書き込んだり修正したりすることで構成を整理するというように、実践Ⅰの時よりも活動の内容は軽く設定している。

構成①は構想で考えた内容を三つの構成に当てはめる活動を設定している。前述したように構想②が序論と本論、構想④が結論の内容となっており、構成の段階で内容を考える

のではなく、あくまでも構想のまとめとして機能するように設定した。

交流タイムでは

- ◆意見が伝わる文章構成になっているか。
- ◆序論・本論・結論の内容は適切か。
- ◆内容への意見・付け足し

の3つをチェックポイントとして設定している。

構成②に関しては、構成①の欄に書き込まれたFBを基に、作文を書く前に文章の内容を整理するという時間を設けている。実践Ⅰの時のように再度構成をまとめるのではなく、構成①の欄を用いて構成のチェックを行うための活動となっている。

【作文活動】

(図10 実践Ⅱ「作文」のワークシート)

作文	
作文①：今までの資料を使って作文を書く	
↓	
交流タイム	
1. 作文への感想	2. 文章チェック 作文を読んで気づいた点を 作文に直接書き込んであげましょう。
↓	
作文②：もらった意見を参考にしながら作文を書き直す(清書)	
お疲れさまでした！	

作文活動に関しては、実践Ⅰと同じく交流タイムの中でFBを互いに出し合う活動を設定している。また、作文全体を読む必要性を与えるために相手の作文に対する感想を書く欄を設けている。作文の推敲に関わる可能性は少ないが、感想の内容が作文に反映していないかも観察する。

なお、準備したワークシートでは作文②で清書を行うとしているが、実践時間と生徒の負担を考慮し、急遽作文用紙の外に修正後の文章を書き込むという形式に変更を行った。そのため、活動後の作文に関しては作文①で書いた1枚となっている。

作文①に関しては、今までの活動内容を踏

まえて個人で書く活動を設定している。

交流タイムでは前述したように、ペアの作文を読むために感想を書く活動と、実践Ⅰと同様にペアの作文にフィードバックを与える活動を設定している。

作文②に関しては、作文を再度書くのではなく、交流タイムで得たフィードバックを基に、作文①の用紙の中に、書き直した内容を書くという活動に変更した。実践時間の関係で急遽変更したため、図10の内容は、最初に想定していた、作文を書き直す活動のままである。

第2節 実践の実際

2-1 学習者

実践Ⅱにおいては授業形式で学習者が全員揃った状況で実践を行うことができたため、実践中のペアに関しては実践終了まで一貫して変更せず行った。

また、学習者16名を区別するために、8ペアにそれぞれA～Hまでのアルファベットを振り分け、「AペアのA1とA2」のように表し分析を行った。

なお、日本語能力に関しては比較的高く、文章を書くことにも慣れている印象を受ける。しかし、文章を見ていると文法の誤りや漢字の不使用など、細かな言語面での課題はあると言える。

2-2 実践の様子

授業2時間分の合計100分間の時間の中での実践となった。そのため、話し合いの時間の短縮のために実践Ⅰにおいてはグループ活動にしていたものをペアワークに切り替えて実施した。グルーピングに関しては特にこだわらず、隣の席の生徒とペアを組むようにと実践の冒頭で指示を出し、終始一貫して同じペアで活動を行った。

作文を書く能力に関しては高い生徒が多い印象を受ける。特にプレ作文の段階で時間を余らせる生徒が多く確認できた。しかし、何名かは書く内容が思い浮かばず書き出すまでに時間を要している様子が観察できた。

活動に関しては積極的で、交流タイムにおいては自分の意見を述べながら活動を進める様子が観察できた。

構想及び作文に関しては、学習者同士の話し合いによるFB及び作文の変化が確認できたが、構成に関しては確認できなかった。また、作文②に関しては実践の時間の関係上、交流タイム後の作文の書き直しは行わず、作文の空欄部分に訂正した内容を書き込む活動に変更を行った。

第3節 実践結果と分析

プレ作文と実践後の作文を比較すると、ほとんどの学習者が実践後に三段構成の文章を書けており、内容に関してもより具体的な自身の経験を含めた文章を書くことができていた。結果的に、学習者のほとんどが実践の目標を達成することができたと言える。

文量の増減に関しては、2名の時間切れで書き切れなかった生徒を除いて、減少傾向を示した生徒が9名で平均82字減少していた。増加傾向をしめした残り5名は平均58字増加していた。この文量の減少傾向を示した原因は、プレ作文時に複数のトピックを挙げて書いていた学習者が、実践を通して内容を精選した結果であると考察できる。

なお、プレ作文と実践後の変化に関して、どのような効果が実践を通して得られたかを分析するため、コードによる分析と、具体例を用いた質的観点からの分析を行うこととした。

3-1 コード化の方法

16名の学習者全てのプレ作文及び、実践後の作文を比較し、その結果見られる実践後の変化に関してコードを付加し分析を行うものとする。なお、ここで言う「変化」とはプレ作文の段階から改善が観察できたものを指している。

また、実践Ⅰでのコード分析同様、1名の学習者から複数のコードを確認し分析を行っている。

3-2 コードによる分析の結果と考察

(表8 プレ作文と実践後の作文を比較した結果)

コード	内容	件数
1. 構成の整理	文章の構成が整えられ読みやすくなっているもの	12
2. 内容の選別と具体化	扱う内容が整理され、具体化されているもの。	11
3. 主張の明確化	不明確であった主張が明確に示されているもの	10
4. まとめ内容の充実	結論において新しい主張を展開できているもの	10

プレ作文時と実践後の作文を比較したところ、上記のような点で改善が確認できた。最も多かったコードは、構成の整理に関する改善点で、16名中の75%の作文でこの改善が確認できた。

また、次に多かった変化は、内容の選別と具体化である。これは、プレ作文時に沢山の具体例を挙げていた生徒が、実践後の作文では限られた具体例の内容をプレ作文よりも具体化し論じている様子が観察できたものである。

10件確認できた主張の明確化に関しては、前述の内容の選別と具体化及び、構成の整理に付随する結果であり、文章の内容と構成が整理されることで主張が明確になった様子が観察できる。

最後にまとめ内容の充実に関しては、実践の中で作文のまとめを考える活動を設定したことが関係していると考えられる。プレ作文時には見られなかった新しい主張が追加されているという点で、実践が効果を示したと考えられる。

3-3 質的観点からの分析

上記のコードの全てを示した学習者のプレ作文と実践後の作文を例を具体例として用い、質的な観点から実践Ⅱの効果を分析する。

(表9 学習者のプレ作文と実践後の作文 原文)

プレ作文	実践後の作文
僕は、アメリカ合衆国に約3年間住んでいました。	僕は日本人は外国人から見て思いやりのある人だなと見られていると思います。
そこで、実際にアメリカに住んで知った	僕はアメリカ合衆国に約3年間住んでい

日本人のイメージとはどのような物なのでしょうか？ まず、一番に上がる日本人のイメージの主な物といえば、「アニメ」、「食べ物」、「戦争」、「ゲーム」や車の会社の「トヨタ」などがあります。 このように日本人に対してのイメージはたくさんありますが、視点を変えて、アメリカに住んでいるパキスタン人からの日本のイメージは、1つだけ変わったイメージがありました。 それは、「アニメ」や「ゲーム」などに加えて、「はだの色」という意見です。 なぜ「はだの色」なのか、その理由は、「日本人はパキスタン人より白くて、ずっと白人だと思っていた。」というイメージです。 このように、「外国から見た日本人のイメージ」とは、その、住んでいる場所などによって変わるのでいろいろなイメージがあるのではないのでしょうか？ (原文ママ)	ました。 僕の通っていた学校での話ですが、ある日、僕の友達がえんぴつを貸してあげると、「日本人はいつも困っていたら、助けてくれるね。」と言ってくれました。 その他にも遊んでいて石につまずいてこけてしまった時には「大丈夫？」と声をかけてすごくうれしかったと言ってくれました。 僕は、日本人は外国の人から思いやりがあると思われているので、これからも国や地域に関係なく思いやりのある行動をしつづけなければならないと思います。 また、日本人だけでなく、他の国と地域の人達も思いやりのある平和な世界になってほしいと思います。 (原文ママ)
---	--

プレ作文と実践後の作文を比較すると、扱っている内容が大きく変化していることがわかる。例えば、プレ作文の段階では「アニメ」、「ゲーム」、「トヨタ」、「はだの色」のように、外国から見た日本人のイメージに関連する内容を複数を挙げている。これに対し、実践後の作文では「思いやりのある」というキーワードに絞り、論を展開している。また、論を展開する中で、キーワードにまつわる具体例が示され、論が具体化する様子が観察できる。

また、構成に関しても、プレ作文では思いついた内容を順番に並べて書いているような印象を受ける文章であるが、実践後は、「主張」・「根拠」・「まとめ」の三段構成で文章を書くことができています。内容が精選されたことに合わせて、構成面も整理され、学習者の主張を把握しやすくなっていると言える。

最後に、まとめの内容に関して見ると、プレ作文では最後に挙げたパキスタン人のエピソードのみを受けたまとめになっているのに対し、実践後の作文は、「思いやりのある」という作文の根幹である主張の内容を受けたまとめになっており、論理の一貫したまとめとなっている。

以上より、プレ作文の段階から実践を通して作文が大きく改善され変化する様子が確認でき、ピア・ライティングを用いた実践が有効であることが示唆される。

3-4 実践結果と分析のまとめ

コード化及び、質的分析の結果をまとめると実践Ⅱにおいては、大きく分けて 2 つの効果が期待できる。

1 つ目は、文章構成に関する効果である。プレ作文時に扱う内容が定まり切らず文章が整理できていなかった学習者が、実践を通して内容を選別し、三段構成を意識して文章を書くことで、主張の明確になった整った文章を書くことができるようになっている。

2 つ目は、文章内容に関する効果である。これは、文章中で扱う具体例がより具体的になったことや、文章のまとめの内容が増加している様子から言える部分であり、実践を通して、学習者の作文内容がより充実したものになったと言える。

実践Ⅱの目標が先に示した「自分が生活していた外国での経験を基に日本人のイメージに関する主張文を書く。また、「序論・本論・結論」それぞれの役割を理解し、三段構成で文章を書く。」であることに鑑みても、学習者の作文を目標に達成させる効果が実践Ⅱにはあったと言える。

第 4 節 構想活動における内容変化の分析

4-1 コード化の方法

構想活動に関しては構想①－②と構想③－④の 2 種類の活動を行っているため、それぞれ分けてコード化を行っている。コード化に関しては、構想①－②については交流タイムでの対話メモの内容に対しコードを付加しその内容を分析している。構想③－④については実践Ⅰの構成と同様に構想③と④の内容変化に着目し、どのような変化が起こったかを分類し、コードを付加して分析している。

なお、他のコード分析同様、1 名の学習者より複数のコードを抜き出し分析を行っている場合がある。

4-2 コードによる分析の結果と考察

<構想①－交流タイム－構想②へのコーディング>

(表 10 実践Ⅱ「構想①－②」対話メモのコード)

コード	内容	件数
1. 具体化	主張の根拠を具体的に示しているもの	8
2. 根拠の論理化	主張の根拠を論理的に整理しているもの	3
3. 整理	根拠の例を複数挙げ内容を整理しているもの	2
4. 内容補足	キーワードの言葉を補足し具体化しているもの	2
5. 調整	作文テーマに合わせたキーワードへの調整	1

ペアとの対話の中で、自分の挙げた作文のキーワードの根拠を挙げる活動を設定した結果、上記のようなコードが確認できた。

キーワードの根拠を具体的に示している様子が 8 件確認できた。そのため、自分の主張の根拠を対話の中で紹介する活動を行う中で、内容を深め具体化する効果があることが示唆される。

また、次に多く確認できたコードは根拠の論理化であり、対話の中で根拠を具体的に示す中で、その内容を論理的に整理している様子が観察できる。2 件確認できた整理を含めても、対話を通して書きたい内容が整理される効果がピア活動に期待できる。

内容補足については 2 件確認できた。キーワードで挙げた言葉に対して補足を行い具体化している様子が観察できる。キーワードの内容が抽象的で理解が難しい場合に、ピア活動を通して具体的な表現に変更されることが示される。

1 件のみ確認できた調整に関しては、プレ作文の段階から内容を大きく変更した学習者に見られた様子である。作文のテーマにあった内容への変更がピア活動の中で観察できる。そのため、作文テーマから外れた内容を書こうとする場合、ピア活動の中で内容設定の調整が行われることが一定期待できる。

<構想③ー交流タイムー構想④へのコーディング>

(表 11 実践Ⅱ「構想③ー④」内容変化のコード)

コード	内容	件数
1. 内容の加筆	構想③から④にかけて新しい内容が加筆されたもの	5
2. 表現の具体化	表現の一部が具体的な表現に修正されているもの	4
3. 表現の訂正	文章の表現を別の表現に訂正しているもの	4
4. 表現の整理	内容は変えずに文章表現を簡潔に整理し直しているもの	2
5. 内容の選定	複数挙げていた内容を一つの内容に集約しているもの	1
6. 表記の訂正	表記に関する訂正を行うもの(今回は句点の訂正)	1

細かな性質毎に分析を行うと、内容の加筆が最も多く確認できた。また、同じ内容に関する変化に関しては内容の選定が 1 件確認でき、先の加筆と併せて内容に関する変化が 6 件確認できる。その性質は異なるが、前者が内容を増加させるものであれば、後者は内容を精選する働きであると言える。

次に多く確認できた変化は 4 件の表現の具体化と表現の訂正である。表現に関しては 2 件確認できた表現の整理と併せて合計 10 件の変化が確認できる。上記の内容に関する変化よりも件数が多く、構想③ー④の作文のまとめの内容を考えるピア活動においては、内容に関するもの以上に表現に関する推敲に効果が期待できると言える。これは、日本語指導が必要な学習者にとって文章化する前に表現面での支援を得られるという点で、ピア活動の大きな効果であると言える。

表記に関しては 1 件のみ確認できた。しかし、内容が句点の訂正のみであり、作文のまとめを考えるという、あくまでも構想段階においては、細かな表記面の訂正に関してはあまり重視されないことが予測される。

4-3 質的観点からの分析

各コードの具体例を挙げ、質的側面からピア活動の内容を分析する。

<構想①-②の具体例>

(ア)根拠の論理化

(例 8 学習者 A1 と A2 のピア活動の結果)

アメリカ人はトイレではだし、自分の物を下においたりする。きたなくていいと思う。それによって、アメリカ人は物をきれいにあつかわなくていいと思う。日本人はしない。日本人の方がきれいに物を扱う。

アメリカ人の行動→きたなくて良い→物をきれいに扱わなくてもよい→日本人はしない→日本人の方がきれいに物を扱う。のように、アメリカの話題から日本の話題へと徐々に内容が論理的に深められる様子が確認できる。ペアとの対話の中で、上記のように徐々に話題を広げ、書く内容が整理されており、ピア活動によって書く内容に一貫性が生まれることが期待できる。

(イ)調整

(例 9 学習者 A1 と A2 のピア活動の結果)

プレ作文：「日本人のイメージは住んでいる場所などによって変わる」
交流タイム
→構想①キーワード：「やさしい」

ピア活動の結果、プレ作文時とは扱う内容が大きく変化している様子が観察できる。この変化を示した学習者は交流タイムの対話メモ欄が空欄になっており、対話の中で扱う内容がテーマに則していないと判断し、キーワードを変化させたと思われる。プレ作文の内容はテーマの内容から大きく逸脱したものではないが、ピアの扱う内容と見比べ、扱う内容の調整を行ったと言える。その意味で、作文の課題から書く内容が大きく逸脱しないようにモニタリングしてくれる効果がピア活動にあると言える。

(ウ)具体化

(例 10 学習者 B1 と B2 のピア活動の結果)

構想①：「工夫好き」、「やさしい」、「礼儀正しい」
交流タイム：「日本の商品が売れていて、一工夫をした日本商品がよく売れている。」
「落としものが帰ってくる。」
「おじぎをする」

上記のように、構想①で挙げたキーワードの内容が具体的に示される活動がピア活動の中で観察できる。挙げたキーワード毎にその具体例を挙げる活動を通して、キーワードを

徐々に文章へと広げる活動に繋がると思われる。

(エ)整理

(例 11 学習者 B1 と B2 のピア活動の結果)

構想①：「着物」, 「寿司」, 「ゲーム/アニメ」

交流タイム：「直観，自分なりに考えてみた。」

「ポケモンなど代表的なキャラクター」

「寿司好きな人がいっぱいいる。店が多い外国で，イメージがある。」

「日本人は着物を着ている。」

この学習者はプレ作文の中で、思いつく日本文化を多く挙げており、その結果自分の主張をまとめ切れていない様子が確認できた。そのため、構想①でキーワードを絞り、その根拠を交流タイムの中で整理するような様子が観察できる。授業の感想の中でも自分の持っているイメージが理由付けしにくいものが多いと言っており、ピアとの対話の中で何とか具体例を挙げ自身の主張に根拠を与えようとする様子が見受けられる。このように、自身の意見をまとめ切れていない学習者にとって、共に内容を考えてくれる存在は重要であると言える。

(オ)内容補足

(例 12 学習者 G1 と G2 のピア活動の結果)

構想①：「当たり前」

交流タイム：「外国とのあたりの定義」

キーワードの段階で「当たり前」という言葉を挙げ、交流タイムの対話メモでは上記のようにキーワードの内容を補足している。これは、交流の中で「当たり前」という言葉だけでは意味が伝わらないと判断した学習者が、言葉を補足した結果であると思われる。書き手と読み手の言葉への理解の差が生じることで、このような言葉の補足が起こると言える。その意味で、自分以外の他者が内容を確認してくれるピア活動は読み手を意識した表現に変化させるという面で効果が期待できる。

<構想③-④の具体例>

(カ)内容の加筆

(例 13 学習者 A1 と A2 のピア活動の結果)

構想③：「きれい好きに思われるのだと思う」

→構想④：「日本をきれいと保ち続けたい」(原文ママ)

上記のように、交流タイムを通して構想③の個人で考えていた時には記述が見られなか

った内容が、構想④で加筆される様子が確認できる。例 13 の場合、作文の内容をまとめる内容にプラスして今後自分はどのようにしていきたいかに関する内容を加筆しており、ピアとの交流を通して、まとめに適する内容のヒントを得たと考えられる。その意味において、書き手個人では思いつかない内容をピア活動を通して補充し、内容を深めることが可能になると言える。

(キ)表現の具体化

(例 14 学習者 B1 と B2 のピア活動の結果)

構想③：「大切にする」＋交流タイム：『どうやって??』
→構想④：「忘れずに活かしていく方法を探すべきだと思う」

個人で考える構想③では抽象的で、具体的な内容が伝わりにくい表現が使用されているが、交流タイムでの FB を受け、構想④では具体的にどのような行動を取るかが加筆されている。このように、具体的に書いた方が読者に伝わりやすい表現に関して、ピア活動を通してより具体的な表現を用いるように表現が修正される効果が期待できる。

この変化は、客観的な視点から意見を言える存在が近くにいるからこそ可能になるものであり、ピア活動の有効性を示すと共に、表現の具体化という面で日本語指導が必要な生徒の表現知識の獲得という部分でも効果があると言える。

(ク)内容の選定

(例 15 学習者 C1 と C2 のピア活動の結果)

構想③：「日本人はやせている人が多い(省略)」, 「日本人は真面目(省略)」
→構想④：「日本人はやせている人が多い(省略)」

上記のように構想③では 2 つのトピックを取り上げてまとめの内容を考えているが、交流タイムを通して「日本人はやせている人が多い」という 1 つのトピックに絞り込まれている。これは、ピア活動を通して、2 つのトピックを扱うよりも 1 つに絞った方が良いという結論がペアの中で出た結果であると考えられる。このように、作文の中で取り上げる内容を選定する効果もピア活動には期待できる。

(ケ)表現の訂正

(例 16 学習者 H1 と H2 のピア活動の結果)

構想③：「日本人はこうだと思わず」＋交流タイム：『決めつけ』の訂正 FB
→構想④：「日本人はこうだと決めつけず」

交流タイムの中で、ピアからより文章の意向に合う表現に訂正される様子か確認できる。こ

の変化より、作文の内容を考える段階においても適切な表現へ推敲する部分でピア活動は効果があると思われる。

また、本例は日本語指導が必要な生徒にとっても、文章化の前に正しい表現知識を得られるという点で効果があると言える。

(コ)表現の整理

(例 17 学習者 F1 と F2 のピア活動の結果)

構想③：「これからも続けていき、他国に恥じない行動を心がける」
→構想④：「他国に恥じないようにこれからも続けていくことを心がける」

上記のように構想③で示されている表現が、交流タイムを通してまとまった表現に修正されている。内容自体は変化していないが、語順を入れ替えて読みやすい表現に訂正されている印象を受ける。このように、読者目線から表現を見て、より読みやすい表現へと変化させる効果がこの変化から確認できる。

また、このような微妙な表現上の修正は個人で行うことは難しく、客観的な視点から表現の不自然さを指摘してくれるピアが存在することでなされる効果であると言える。

4-4 構想活動における内容変化の分析まとめ

実践Ⅱにおいては構想活動の内容を拡充して実践を行った。まず、作文のキーワードを挙げ、そのキーワードを挙げた根拠をピアと交流する構想活動においては、特に根拠の内容が具体化する様子が観察できた。また、併せて、根拠をピアと交流する中で内容が論理的に整理されたりなど、作文で取り上げる主張と根拠がこの活動では具体化と共に、整理される様子が観察できる。

2 つ目の構想活動に関しては、作文のまとめ内容を決定する活動を設定した。その結果、ピア活動を通して表現面が適切な表現へ訂正されたり、具体的な表現に変化したりなど、主に表現面での効果が観察できた。また、表現以外にも作文のまとめにピアの視点からの新しい意見が追加されたりなど、新しい内容の加筆に関してもその効果が期待できる結果となった。

構成面で見た結果は、本章第 3 節の結果と分析において見られる、内容の選別と具体化や、まとめ内容の充実とも関連する部分であり、このピア活動が学習者の作文産出の中で効果を示したことを示している。

第5節 作文活動におけるFBと作文変化の分析

5-1 コード化の方法

実践Ⅰの作文時と同様の方法を用いて、FBのコーディング及び、作文①と②の変化のコーディングを行った。しかし、実践Ⅱに関しては、作文②に到達した学習者が少数であったため、確認できた範囲で結果を示している。

なお、他のコード分析同様、1名の学習者より複数のコードを抜き出し分析を行う場合もある。

5-2 コードによる分析の結果と考察

<確認されたFBへのコーディング>

(表12 実践Ⅱ「作文」FBのコード)

コード	内容	件数
1. 表記の訂正	括弧及び漢数字等の表記に対する訂正を行っているもの	10
2. 表現の訂正	書き手の書いている表現に対して訂正を加えているもの	7
3. 文末表現訂正	表現のうち特に文末の表現に関する訂正	5
4. 内容の提案	書くべき内容を書き手に提案するようなFB	5
5. 表現の加筆	書き手が書いていない表現をペアが加筆しているもの	4
6. 表現の指摘	わかりにくい表現に対する意見や説明を求める指摘	2
7. 接続詞訂正	誤った使用をしている接続詞への訂正	2
8. 内容の加筆	書き手が書いていない内容をペアが加筆しているもの	2
9. 文章への感想	文章の一部の表現や内容に対しての感想を述べているもの	2
10. 表現の提案	訂正ではなくペアが必要だと考えた表現を提案しているもの	1
11. 表現具体化	抽象的でわかりにくい表現に対して具体化を求める指摘	1
12. 内容の指摘	文章の内容に対する意見や疑問	1

(表13 コードの性質毎の分類)

表現	2. 表現の訂正, 3. 文末表現訂正, 5. 表現の加筆 6. 表現の指摘, 7. 接続詞訂正, 10. 表現の提案 11. 表現具体化
表記	1. 表記の訂正
内容	4. 内容の提案, 8. 内容の加筆, 12. 内容の指摘
感想	9. 文章への感想

FBの内容を細かく分けた場合、上記のような性質が確認できた(表12)。それを大きく分類し直すと、「表現」、「表記」、「内容」、「感想」の4つに分けることができる(表13)。この場合、「表現」に関するFBは「22件」、「表記」については「10件」、「内容」に関するFB

は「8件」,「感想」は「2件」という結果となった。以上より作文の推敲過程の主に表現部分に関してピア活動は効果があると考察できる。

また,表記・内容面に関しても複数のFB結果が見られることから,表現面での推敲には及ばないものの,内容・表記に関する推敲も作文活動の中で効果があると言える。この詳しい分析に関しては質的分析の中で触れる。

<作文変化のコーディング>

(表14 実践Ⅱ「作文」変化のコード)

コード	内容	件数
1. 読者を意識した表現	読者が理解できるように表現を追加・訂正する変化	5
2. 適切な表現	誤用修正及び文脈に則した表現への修正	5
3. 内容の加筆	ピア活動を経て新しい内容を作文に書き込む変化	1
4. 誤表記の訂正	漢字等の表記面の修正	1

実践時間の関係上,全ての学習者が作文②での活動を行えたわけではないため,FBの数量と見合わない結果となっている。

しかし,確認できた変化の結果を見ると,読者を意識した表現への変化が最も多く確認できる。その意味において,作文推敲過程でピアが存在することでより意図の伝わり易い文章表現を得ることができると言える。また,表現面で言えば,3件確認できた適切な表現への変化と併せて考えると,やはり作文活動においてはピア活動が表現の推敲に一定の効果があることが示される。

内容面,表記面に関しては1件ずつ確認できた。数量的な面で言えばピア活動に内容面,表記面での推敲に変化を及ぼす効果があると結論付けることは難しい。しかし,FBの段階で,内容面は8件,表記面では10件確認できる点に鑑みると,さらに増加することも予想される。今回は,質的な面からの分析を行いその効果を後に具体的に示す。

5-3 FBと作文変化の関係

コードにより分析を行ったFBと作文変化の関係性を示すため,FBとその結果起こった変化を整理すると以下ようになる。

<FBと作文変化の関係>

(表15 FBと作文変化の関係)

FB	作文変化の結果
1. 表記の訂正	4. 誤表記の訂正
3. 文末訂正	2. 適切な表現への変化
5. 表現の加筆	1. 読者を意識した表現への変化
6. 表現の指摘	1. 読者を意識した表現への変化

7. 接続詞訂正	2. 適切な表現への変化
8. 内容の加筆	3. 内容の加筆
11.表現具体化	1. 読者を意識した表現への変化

表記、文末、接続詞の訂正に関しては、その後、正しい表記や適切な表現へ変化する結果となっている。

表現の加筆や指摘、具体化に関しては、ピア活動を通して、ピアから表現の FB を得ることで、読者を意識した具体的で理解しやすい表現へ変化すると言える。

適切な表現及び、読者を意識した表現への変化に関しては、日本語指導が必要な中学生にとって、表現知識をピア活動の中で得た結果であり、この活動が日本語知識の学びにも繋がるものであることを示している。

内容の加筆に関しては、そのまま、作文に新しい内容を加筆する様子が観察でき、ピアとの活動の結果がそのまま作文推敲の中で生かされることを示している。

5-4 質的観点からの分析

読者を意識した表現への変化の具体例及び、作文段階での内容面・表記面での変化を見せた例を示し、作文段階のピア活動の効果を分析する。

(ア)読者を意識した表現への変化

(例 18 学習者 A1 と A2 のピア活動の結果)

作文①：「声をかけてくれたと」
 +交流タイム：『声をかけてくれたのですごくうれしかったと』
 →作文②：「声をかけてくれたのですごくうれしかったと」

作文①の時点で「うれしい」というニュアンスを意図していたようであるが、ピアには伝わらずその結果、具体的な表現を追加して書き直している。やはり、書き手が持っている前提が読者には必ずしもあるわけではなく、書き手の表現では読者に伝わらないこともある。その意味において、ピアの目を通し、意味が伝わるように表現が修正されることは、ピア活動の大きな効果であると言える。

(イ)内容の加筆

(例 19 学習者 D1 と D2 のピア活動の結果)

交流タイム後
 「(ペア)は意見に対する反論をかいていたので自分の作文にもかき入れる！」
 という記述

具体的な内容まで考えているわけではないが、ピアの書いた作文を読んだ上で、参考に

きる部分を自分の作文に取り入れようとする様子が観察できる。

作文の内容の中に自身の主張の反例を取り入れることで主張を強めることを意識したものであり、内容が拡充されより説得力のある文章に修正されることが予想される。1件のみしか観察できなかったが、ピアの書いた作文の形式や内容を参考に自身の作文を書き直したり内容を追加することは、ピア同士が同じ作文課題で文章を書いているからこそできる活動であり、ピア活動の1つのメリットを示していると言える。

(ウ)誤表記の訂正

(例 20 学習者 E1 と E2 のピア活動の結果)

作文①：「**気付つく**」＋交流タイム：該当箇所を四角囲みで指摘
→作文②：「**傷付く**」

漢字の誤表記に対する訂正が行われており、交流タイム後には適切な表記に修正されている。語彙面での支援という点から考えれば、このような訂正がピア活動の中で行われたことは大きな効果を示していると言える。

また、対象が日本語指導が必要な中学生であるという点に鑑みれば、前述の表現知識と共に、語彙面での支援がピア活動の中でできれば、言語能力という面を支援しながら作文を書き進めることができる活動を実現することができそうである。

5-5 作文活動における FB と作文変化の分析まとめ

作文段階のピア活動内で見られる FB の傾向は、表現に対して働きかけるものが最も多く確認でき、これは、作文推敲過程での表現面の推敲においてピア活動が有効であることを示唆する結果である。

学習者全員分の結果ではないが、FB 後に見られる作文の変化を同じくコード分析を行うと、読者を意識した表現への変化と適切な表現への変化が特に観察できた。これは、先に示した表現に関する FB が作文推敲の中で反映されたことを示しており、作文の表現推敲の面でピア活動が効果的であることを結論付ける結果となっている。

また、質的側面から言えば、1件のみの観察ではあったが、内容面及び表記(語彙等)面での推敲においても、ピア活動を通して行うことが可能であると言える。特に表記面での効果は、言語能力という面で先程の表現面での推敲と併せて、日本語指導が必要な生徒の言語能力への支援という面で効果が期待できる。

第6節 実践Ⅱのまとめ

プレ作文時と実践後の比較を通して、実践を通して作文内で扱う内容が選別され、さらに具体化と共に整理され、主張を根底においた一貫性のある作文になることが確認できた。また、各活動におけるピア活動の効果は以下のように整理することができる。

- ①構想面でのキーワードの内容の具体化，整理
- ②構想面での具体的な表現への修正及び，新しい内容の加筆
- ③作文面での読者を意識した表現への変化及び，適切な表現への修正
- ④作文面での表記面，内容面の推敲

上記のように，作文活動の各過程でピア活動の効果による変化が確認できる。これは，プレ作文と実践後の作文の変化とも共通する部分であり，ピア活動を通して作文の内容が具体化と共に整理され，主張が明確な文章へと推敲されることが示された。このような結果より，実践Ⅱにおいてはピア・ライティングの手法を取り入れた実践による効果を確認することができた。

また，対象である日本語指導が必要な中学生に関して言えば，構成面で表現への修正が行われる点，並びに，作文での表現面，表記面での推敲という点において，言語能力の支援が行われる可能性が示唆される結果となった。

構成面では学習者相互の活動を観察することができなかった。しかし，プレ作文と実践後の作文の変化に注目すると，明確に構成面が整理されている様子が観察できる。この背景には，実践で用いたワークシートの内容が関係していると思われる。構想段階から主張・根拠・まとめを分けて整理し，構成面ではその内容を三段構成の表にまとめるという活動を設定していた。その結果，学習者は個人活動の段階で，その構成に構想で考えた内容を当てはめることができたと考えられる。

第6章 総合考察

第1節 ピア・ライティングの有効性

実践ⅠとⅡの結果を統合し、実践におけるピア・ライティングの有効性を整理すると以下のようになる。

【構想】

<主張の根拠を交流する活動>

- 根拠の具体化
- 根拠の論理化
- 扱う内容の選別と整理

書く内容を挙げる構想活動の段階では、内容が具体化したり、内容が整理される効果がピア活動に見られる。また、プレ作文時に複数挙げていた内容を選別し、書く内容を整理する効果も構想活動にはあると言える。

<作文のまとめを考える活動>

- 表現の具体化と訂正
- 内容の加筆

作文のまとめ部分のみを考える活動においては、ピアとの活動を通して、表現が適切なものに修正されたり、より具体的な表現へ修正される効果があると言える。また、内容面に関しても、ピアとの活動を通して新しい内容が加筆される様子が観察でき、内容を拡充するという面でもピア活動は有効に働いたと言える。

作文活動のピア活動の中で FB や内容変化の中で内容に関するものがあまり見られなかったが、実践全体を通して学習者の作文が具体化され、まとめ内容が充実した背景には、この構想活動におけるピアとの話し合いの中での、内容の具体化が大きく関係していると思われる。

【構成】

- 内容の具体化
- 内容の比較整理と論理整理

効果の特徴を挙げるとすれば、文章の構成を調整する活動は見られず、むしろ構想段階の延長のような活動がこの結果から伺える。しかし、構想との大きな違いに関して言えば、文章構成を考えた後に内容の拡充を行っている点である。つまり、文章の構成を考えた上で、文章化するにあたり必要と思われる内容をこの活動の中で補足していると考えれば、文章全体のバランスを考えた上での内容の推敲という意味で効果があると思われる。

また、実践Ⅱの構想時に見られた論理化と類似する結果が得られたという面に着目すれ

ば、構成面でのピア活動の用い方は、作文の構成に関する意見交換以上に、文章化する前に内容をさらに膨らませるという構想活動の一環として行われるべきであるとも言える。

【作文】

実践Ⅰ・Ⅱの作文時のFB内容に着目すると、表現に関するものが多く、作文の推敲過程でピア活動は表現の推敲面で効果が期待できる結果となった。また、FB後の作文の変化に着目すると。

- 読者を意識した表現への変化
- 適切な表現への修正
- 書き手の主張に合った表現への変化
- 表記面・内容面の推敲

という、変化が観察できる。FBの内容と照らし合わせても、やはり表現面での変化が多く観察でき、ピア活動が学習者の表現面に与える効果を示していると言える。

また、質的な側面から言えば、表記面及び内容面での推敲においても一定の効果が期待できると言える。

第2節 実践Ⅰと実践Ⅱの比較分析

【構想におけるピア活動の課題】

(表16 実践Ⅰと実践Ⅱの「構想」活動の比較)

実践Ⅰ	実践Ⅱ
「グループメンバーと意見の交流をする」 →学習者相互の意見交流は見られなかった	構想①-② 「ペアにキーワードを出した理由説明しメモしてもらう」 構想③-④ 「自分の主張に意見や思いがプラスされたまとめになっているか確認する」 →学習者間の意見交流と内容の変化が観察できた。

実践Ⅰにおいては、学習者同士が自由に意見交流を行えるように上記のような学習者に話し合う内容を任せた課題を設定した。その結果、学習者達は何を話し合えば良いのかわからず、結果的にピアの挙げたキーワードをメモするのみで終わってしまい、ピアの意見を受けて内容が変化したり修正が加えられるような様子は観察できなかった。

実践ⅡではⅠでの反省を基に、学習者が話し合う内容を実践者側から明確に指示することにした。その結果、学習者間の交流の中で内容が変化したり、思考が整理される様子が観察できた。

上記の課題設定の比較から考えるに、話し合いを進める上での着眼点に関しては、学習者に任せるのではなく、指導者側から明確に示す必要があることが伺える。また、実践Ⅱの構想①－②の活動のように、相手の考えに対する意見を述べるような活動ではなく、自分の意見の理由をペアに説明するような活動を設定することで、対話を通して内容が整理され、より具体的な内容を引き出すことが可能になると言える。

【構成】

構成活動に関しては大きな活動内容の変更を行っていないが、実践Ⅰではピア活動による内容の変化が確認でき、実践Ⅱにおいては構想段階の内容をまとめる個人活動で終止する状況が観察できた。

これは、実践Ⅰにおいては構想段階で内容の整理を行うことができなかったことに起因していると考えられる。実際、構成の中で確認できた内容の変化を見てみると、内容を具体化したり内容を整理するような変化が確認できる。この状況に鑑みても、構想段階で行うはずであった内容の調整が、構成活動の中で行われたことが示唆される。

しかし、構想段階で内容を深めた実践Ⅱにおいては学習者同士のピア活動が確認できなかった点に着目すると、構成段階はあくまでも内容を整理したり、不足する内容を加筆するような段階として用いられ、書き手の意図が伝わり易い文章構成や、文章の種類に適した構成であるのか等、文章の構成の良し悪しを確認し合う活動として学習者に用いられないことがわかった。

今回の実践においては意見文という文の種類を課題として設定していることもあり、「序論・本論・結論」という三段構成で書くことが求められる。その意味でも、良い意見文の条件として上記の三段構成は必要不可欠であり、学習者にはこの構成で文章を書けるようになる必要がある。しかし、何も条件を与えずにこの三段構成を学習者が自力で使用するのは困難であり、ましてや学習者同士の話し合いの中で意見文に適する文章構成を導き出すことも難しいと言える。しかし、いずれは意見文の文章構成を1人で考え文章を構築する必要がある、その意味でも、序論・本論・結論の三つの論がそれぞれどのような内容を書く論であるのかを活動の中で意識づけることが重要になると言える。その意味でも、構想の段階から構成を意識した活動を設定し、自分が今三段構成のどの部分を書いているのか認識しながら内容を考えられる活動を設定することが重要である。

【作文】

作文に関してはどちらの実践においても、一定の効果が確認できた。実践結果で共通していた点として、表現に関するFBがその大部分を占め、内容に関するFBが少なかったことが挙げられる。どちらの実践においても文章全体の内容を踏まえて、内容のねじれや矛盾点を指摘するようなFBは出ず、むしろ文の一部分の誤用や不自然さに着目し修正を行うFB活動が主流であると言える。

FBの結果は主に実践ⅠとⅡ共に、表現の推敲面での効果が見られた。その意味でも、作文段階のピア活動に関しては、表現面での効果が期待できると言える。しかし、実践Ⅱに関しては表記及び内容面の推敲も観察でき、作文段階での左記2つの面での推敲に関しても一定の効果が期待できると言える。

どちらの実践全体の結果を見ても、プレ作文時よりも実践後の作文の方が、内容面が具体化したりなど、内容面で大きな変化が起こっている。その意味でも、構想・構成面での推敲の効果を含め、作文段階でも内容面での推敲が行われることを示唆していると言える。

第3節 日本語指導が必要な中学生へのピア・ライティングの有効性

実践結果を受け、本研究の目的でもある日本語指導が必要な中学生にとって、ピア・ライティングがいかにメリットのある活動であるかを整理する。

<ピア活動の有効性>

①協働する相手が同じ課題を進める学習者である

→課題を進める中で起きる諸問題を共有し協働して解決することができる

②文章産出の過程を主体的に進めることができる

→教師主導の作文指導では受け身になってしまう恐れがあるが、文章産出の全ての過程を立場の同じ学習者と共に主体的に進めることができる。

③書くと共に読む学びがある

→書く主体だけではなく、ピアの作文を読みFBを行う活動を通して、作文を読み推敲する方法を学ぶことができる。

<言語面での有効性>

実践の結果、構想面や作文面を中心に、表現・表記等、言語知識に関する支援が得られることがわかった。日本語指導が必要な中学生にとって大きなメリットであり、作文産出への苦手意識を軽減する手段として効果があると言える。

これは、常に自身の言語面を支援してくれるピアが存在することで成し得る効果であり、ピア活動の有効性と併せて、ピア・ライティングが日本語指導が必要な中学生に与える効果は大きいと言える。

第4節 実践への示唆

4-1 実践モデル作成の基本理念

研究結果を踏まえ、より効果的なピア・ライティングの実践モデルを作成する。実践Ⅰを改良した実践Ⅱの実践モデルを基盤に、新しい活動内容を加えて実践モデルを再考してい

く。

まず、実践結果より、学習者の作文産出過程で見られた推敲ポイントは大きく分けると、「①表現面」、「②内容面」、「③表記面」の3つであると言える。実践Ⅰ及び実践Ⅱの結果、それら3つに対して、作文の構想・構成・作文段階のいずれかで推敲活動が確認できた。しかし、推敲活動が行われるかは学習者毎にまちまちであり、上記3つの推敲ポイント全てをピアと確認し合う活動設定を行うことで、全ての学習者が必要な推敲を行うことができるようになる考えた。よって、実践Ⅱにおけるピア活動の内容に加えて、「①表現面」、「②内容面」、「③表記面」の3つの項目のチェック活動を挿入することとした。これは、構想・構成・作文の全ての段階に取り入れることとする。

次に構成段階における課題についてである。構成段階では前述している通り、「作文の構成が意味の通りやすい整理されたものになっているか」のような文章の書く順番に言及するものではなく、内容を具体化したり整理する活動が主流であった。内容を深める活動はそのままに、構成面に着目して意見交流を行える課題を考え、構成段階のピア活動に挿入する。

構想と作文に関しては、実践Ⅱの段階で学習者相互の交流が確認できたため、活動内容はそのままに、先ほどの3つの推敲ポイントのチェック課題を付加し、ピア活動を設定することとした。

<推敲ポイントチェック課題>

- ①表記チェック：漢字のミス、句読点やカギ括弧などの表記ミスはないか？
- ②表現チェック：間違っていたり、不自然な言葉遣いをしていないか？
- ③内容チェック：読んでいて意味のわかる内容か？

上記のように、3つの推敲ポイントをチェックする課題を出し、ピア活動の中で意見を交流し合うきっかけを作る。

<構成活動の課題>

実践Ⅱでは構成に当てはめる活動を個人で行っていたが、新しい実践モデルでは、意見文の三段構成を学習できるように、学習者に三段構成の意味を伝えない状態で、ピアと共に構想で考えた「主張」・「根拠」・「まとめ」の内容を、当てはめさせる活動を設定する。

構想が終わり次第、主張・根拠・まとめの内容を基に、どの順番で3つを並べれば、読む人が読みやすいかを考える活動を挿入する。

4-2 実践モデルの作成

今までの内容を踏まえて、学習者が主体となって作文産出が行える実践モデルを再考する。なお、グルーピングにおける留意事項を含めた、実践モデルを作成する上での条件設定を立て、それを基に実践モデルの内容を設定していった。

<条件設定>

対象：日本語指導が必要な中学生

課題：意見文の作成

題目：「外国から見た日本人のイメージ」

目標：三段構成を意識し，自分の経験を基にした具体例を示しながら意見文を書く

形式：作文能力が同じレベルのペアを作成し，授業形式で行う

なお，活動全体を通してワークシートと，推敲ポイントチェックシートを資料として使用しながら活動を進めるものとする。

(参照：別紙資料①～④「ワークシート」，別紙資料⑤「チェックシート」)

(表 17 実践モデル活動内容)

構 想 ① ②	構想①：作文テーマについて思い浮かんだキーワードをいくつか挙げる <u>交流タイム</u> 1. ペアにキーワードを出した理由を説明する。 2. 推敲ポイントチェック→チェックシートを用いて ※キーワード及び，理由説明後のメモを対象に行う 構想②：交流タイムのメモを基に作文で書く内容を整理する →「作文で言いたい主張」と「主張の根拠」に分けて整理
構 想 ③ ④	構想③：「作文のまとめを考える」 ※作文のまとめの説明はワークシートに記述 <u>交流タイム</u> 1.まとめの内容がワークシートの説明通りのものになっているか確認する 2.ペアがまとめ切れていない場合，一緒に考える 3.推敲ポイントチェック→チェックシートを用いて 構想④：ペアの意見を参考に，まとめの内容を整理する
構 成	<u>交流タイム</u> 1.構想で考えた「主張」・「根拠」・「まとめ」を意味が通るように並べる →ペアと協力してどの順番が良いか相談して決める 構成①：相談して決めた順番で，「主張」・「根拠」・「まとめ」の内容をワークシートに書き込む。

	<u>交流タイム</u> 1.推敲ポイントチェック→チェックシートを用いて ※構成①の表に気付いたことや修正を書き込む 構成②：「ペアの意見を参考に，構成①の表を見直し整理し直す」
作文	作文①：「構想・構成の内容を参考に作文を書く」 <u>交流タイム</u> 1.推敲ポイントチェック→チェックシートを用いて 作文②：「もらった意見を参考にして作文を書き直す」

実践者側から推敲時の着眼点を示すことで，活動の中で文章のどの部分に着目して話し合えば良いかが明確になり，学習者同士の話し合いがより活発になると考えられる。

また，構成段階の活動に関しては，構想面で考えた「主張」・「根拠」・「まとめ」の内容を，どの順番で並べれば良いかを考える活動を設定している。学習者自身が自分の考えた文章を用いて，構成に関して考えることで，文章構成に関する学びや気づきが得られると思われる。

終章 おわりに

第1節 本論のまとめ

本研究では、作文に対して苦手意識を持っている、日本語指導が必要な中学生に対する作文の指導法として、作文の構想から文章化まで全ての過程を学習者同士で協働して進める、ピア・ライティングを活用した実践の検証を行った。

中学校に在籍する日本語指導が必要な中学生に対してピア・ライティングの実践を行った結果、構想過程では個人で考えた内容がピアとの対話を通して具体化されたり、論理的に整理される様子が観察できた。また、作文のまとめを考える構想活動においては、個人で考えていた内容に、ピアが考えた新しい意見が加筆される様子や、書き手が使用している表現が具体化されたり、適切な表現に訂正されるなどの様子が観察でき、ピアとの活動を通して内容が充実することが確認できた。

構成に関しては、構想活動の結果と重複する部分も多いが、個人で考えた構成の内容をピアとの活動の中で具体化したり、比較や論理化することによって整理する様子が観察でき、文章の構成に当てはめながら不足する内容を補っていく活動として効果があると言える。

作文については、実践Ⅰ・Ⅱ共に、文章で使用している表現に対するFBが最も多く観察でき、ピア活動が作文の表現面での修正や推敲に効果があることが示される。また、内容に関するFBや表記に関するFBも少数ではあれど確認でき、表現面での推敲に併せて、作文の内容・表記の推敲にもピア・ライティングの効果が期待できる結果となった。

本論においては、ピア・ライティングを行うことで、構想・構成・作文の全ての段階で、一定の効果が示され、その結果、学習者の作文の内容が変化する様子を観察することができた。

実践を通して、日本語指導が必要な中学生にとってのピア・ライティングの有効性を考えた所、ピア活動のメリットとして、「①協働する相手が同じ課題を進める学習者である」、「②文章産出の過程を主体的に進めることができる」、「③「書くと共に読む学びがある」とまとめることができる。また、言語面に関しては、表現や表記面のFBをピアから得ることができるという点で、大きなメリットがあると言える。

また、それらの結果を総合して、ピア・ライティングを活用した作文指導の実践モデルを再考し、どのようにピア・ライティングを作文指導の中で活用すれば良いのかの1つのモデルを提示した。作文の推敲過程で見られる「表現」・「内容」・「表記」に関するチェック活動を設けたり、構成を自分が構想で考えた内容を基にピアと共に考える活動などを挿入したことで、実践ⅠやⅡで不足していた部分を補う新しい実践モデルを示すことができたと言える。

第2節 本研究の意義と課題

日本語指導が必要な中学生に対する、ピア・ライティングの手法を用いた作文指導の実践を行うことで、ピア活動が作文の産出過程の中でどのように効果があるかを明らかにすることができた。

また、実践の結果からピア・ライティングを使用した実践モデルの課題を見出し、課題を補完した形の新しい実践のモデルを示すことができた。これは、ピア・ライティングという手法を中学生段階の学習者の作文教育の中で効果的に使用する一手法を示すものであると言える。

しかし、このピア・ライティングという手法は、学習者の主体性に着目した、学習者の自己学習能力を高めるための側面も持っており、一度限りの実践を行うだけでは確認できない効果も多い。その意味において、長期的にこのピア・ライティングを使用した実践を行い、その中で学習者のどのような能力が育成できるのかを確認する必要がある、課題である。

今後は本論で実践を行ったピア・ライティングをさらに深め、日本語指導が必要な中学生への作文指導の方法として確立できるよう、中学校現場での実践を繰り返し続けていきたい。この手法を用いることで、学習者の作文能力にどのような変化が出るのかを含め、ピア・ライティングが長期的に見て学習者に与える影響や効果を明らかにしていきたい。

また、何より第6章で考えた新しい実践モデルに関しては、実際に実践を行ったものではなく、その効果を立証したわけではない。その意味でも、本研究において得た見識を基に、ピア・ライティングを活用した作文教育の在り方を今後も探求していきたい。

参考文献一覧

- 安西祐一郎・内田伸子(1981)「子どもはいかに作文を書くか?」『教育心理学研究』29, pp323-332
- 生田裕子(2001)「ブラジル人中学生の語彙の発達－作文タスクを通して－」『日本語教育』110号, p.120-129
- 池田玲子(1998a)「日本語作文におけるピア・レスポンスの効果－中級学習者の場合－」お茶の水女子大学大学院修士論文
- 池田玲子(1998b)「日本語作文におけるピア・レスポンス」『拓殖大学日本語紀要』8号 拓殖大学留学生別科, pp217-240
- 池田玲子(1999a)「日本語作文推敲におけるピア・レスポンスの効果－中級学習者の場合－」『言語文化と日本語教育』第17号, お茶の水女子大学日本語文化学会, pp36-47
- 池田玲子(1999b)「ピア・レスポンスが可能にすること－中級学習者の場合」『世界の日本語教育』9号, pp29-43
- 牛窪隆太(2010)「協働で書く試み ピア・ライティングとしての「リライト活動」の可能性をめぐって」『言語文化教育研究』9
- 竹長吉正(1991)「帰国生徒の作文指導(3)－表現の添削－」『国語教育叢書 14 帰国生徒の言語教育』三省堂, p.160-170
- 浜田麻里・河村静江(2013)「中学生帰国生徒の作文能力について」『京都教育大学教育実践研究紀要』13
- 広瀬和佳子(2000)「母語によるピア・レスポンスが推敲作文に及ぼす効果－韓国人学習者を対象とした3ヶ月間の授業活動をとおして」『言語文化と日本語教育』19, pp24-37
- 広瀬和佳子(2004)「ピア・レスポンスは推敲作文にどう反映されるか－マレーシア人中級日本語学習者の場合」『第二言語としての日本語の習得研究』7, pp60-80
- 内田伸子(2006)「5.文章産出－物語ること・書くこと・考えること」針生悦子(編)『朝倉心理学講座5 言語心理学』第5章, 朝倉書店, pp.77-102
- 中谷素之『学ぶ意欲を育てる人間関係づくり 動機づけの教育心理学』, 2007, 金子書房
- 中谷素之・伊藤崇達 編著(2013)『ピア・ラーニング 学び合いの心理学』金子書房
- 文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」(平成28年度)
- Hayes, J.R., & Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg, & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

謝辞

本論文を作成するに当たり、指導教官である浜田麻里教授から、丁寧かつ熱心なご指導を賜りました。ここに感謝の意を表します。

また、本研究におきまして授業実践を行わせて頂いた中学校の先生方、並びに、授業実践にご協力頂いた生徒の皆様に心から感謝の気持ちと御礼を申し上げたく、謝辞に代えさせていただきます。

作文テーマ:「外国から見た日本人のイメージ」について

構想

◆作文で書く内容を考える時間です。ペアと話をしながら内容を深めていきましょう。

構想①: 作文テーマについて思い浮かんだキーワードをいくつか挙げてみましょう。

①	②	③
---	---	---

交流タイム

1. ワークシートを交換する。
 2. ペアにキーワードを出した理由を説明する。(自分の経験や具体例など。)
 3. ペアの人は聞いた内容を下の四角の中にメモする。
- ☆説明の内容や追加で聞きたいことがある場合は積極的に質問しましょう。
- 4. 推敲ポイントチェック**
キーワードやメモの文章をチェックしましょう

例: ①→友人の外国人に「〇〇〇だね」と言われたことがある。

構想②: 交流タイムのメモを基に作文で書く内容を整理しましょう。

作文で言いたい主張 (例:「日本人は真面目だ。」)	主張の根拠となる経験や具体例 (例:「外国人の友人が言っていた。」)
------------------------------	---------------------------------------

別紙資料②

構想③：作文のまとめを考えましょう。

ポイント

作文のまとめ＝作文で言いたい主張＋ワンポイント(意見や思い)

例：主張「日本人は真面目」→まとめ「外国の人からがっかりされないようにこれからも真面目に行動したい」

作文のまとめ(構想②で考えた主張＋ワンポイント)

交流タイム

1. ワークシートを交換する。
 2. 自分の主張に意見や思いがプラスされたまとめになっているか確認しましょう。
 3. ペアが上手くまとめ切れていない場合は構想③にアドバイスを色ペンで書きこんであげましょう。
- ☆時間のある人は、ペアの主張なら自分はどのようにまとめるか、空いたスペースに書き込んであげましょう。

4. ^{すいこう}推敲ポイントチェック

構想③で考えた文章をチェックしてあげましょう

構想④：ペアの意見を参考にしながら、まとめの内容をもう一度整理して書きましょう。

作文のまとめ

構成

- ◆構想で考えた内容を基に文章の設計図を作しましょう。
- ◆作文を書く前に三つの構成(序論・本論・結論)の流れが整っているか最終確認をしましょう。

交流タイム: 構想で考えた内容をペアと相談して三つの構成に当てはめましょう

構成①: ペアで決めた構成で構想の内容を下の表に書き込みましょう

序論	本論	結論

交流タイム

すいこう
推敲ポイントチェック

チェックシートを使って、構成①に書いた文章をチェックしてあげましょう

※構成①の表に書き込んであげましょう

構成②: ペアの意見が書き込まれた構成①の表を見直し、作文を書く前に文章の内容を自分なりに整理し直しましょう。

作文

作文①：今までの資料を使って作文を書く



交流タイム

すいこう
推敲ポイントチェック

チェックシートを使ってペアの作文のチェックをしましょう

※気づいたことは、ペアの作文に直接書き込んであげましょう



作文②：もらった意見を参考にしながら作文を書き直す(清書)

お疲れさまでした！

すいこう 推敲ポイントチェックシート

ペアの書いた文章を 3 つのポイントでチェックしましょう

①表記

漢字のミス、句読点や「 」などの表記ミスはないか？

②表現

間違っていたり、不自然な言葉づかいをしていないか？

③内容

読んでいて意味のわかる内容になっているか？

チェックして気づいたことは、
ペアの人に伝えてあげましょう！！