

作文授業を改善する実用的なアイデア教材の開発

——日本語教師・日本語学習者の意識調査をもとに——

仲間と創る授業プロジェクト

活水女子大学（非常勤講師） 和田 一菜

宇都宮大学（非常勤講師） 北村 優子

静岡雙葉高等学校・中学校 石川 加奈子

研究成果要約

1. 研究活動の概要

ピア・レスポンスは、日本語教育においても有効性が示され、研究も盛んであるが、教室で使用する日本語学習者用のテキストも多いとは言えず、“現場”でのピア・レスポンスは、また、教師にとっても学習者にとっても充実したものになっているのかについては疑問を感じる。そこで、ピア・レスポンスに対する教師や学習者の意識に何らかの障壁(具体的な授業デザインができないなど)があるのではないかと考えた。そこで、作文授業およびピア・レスポンスに対する学習者と教師の問題意識を明らかにしたいと考えた。

2. 研究成果の概要

本研究が授業実践および各調査によって明らかにしたことは、以下のとおりである。

- (1) ピア・レスポンスを中心においた作文授業に対する学習者の問題意識は、「仲間からのアドバイスの取り入れ方」「母国での授業との比較による不慣れ」「教師の役割」「正しさへのこだわり」「レベル差」「マインドマップ®の理解と慣れ」「教室活動の意図の理解」「信頼関係の構築」である。
- (2) 日本語教師は、作文授業に対して、「テーマ設定」「評価・添削・修正」「個別対応への限界」「形式」「テキスト・参考書」「論旨・構成」「学習者の苦手意識」の問題意識を抱えている。
- (3) 日本語教師のピア・レスポンスの既知の度合いや、実践経験の有無の状況について明らかにした。
- (4) ピア・レスポンスの実践経験のある教師は「話し合いがうまくいかない」「学習者の日本語のレベル差」「ピア・レスポンスへの意義づけ・意義理解不足・抵抗感」に、実践経験のない教師は「時間的制約・教師の負担増」「学習者の日本語のレベル差」に、それぞれ強い問題意識を持っていることがわかった。
- (5) 実践授業で提出された推敲前後の作文を比較した結果、「接続詞の使用数」「具体例の引用数」「説明」に増加が見られた。

3. 成果活用について

本研究をもとに開発した教材は、実践や調査をもとに、教師および学習者が作文またはピア・レスポンスに対して抱える問題意識に応えるアイデアを盛り込み、編成した。作文授業、ピア・レスポンスを充実したものにするためにアドラー心理学・アサーション、マインドマップ®を融合させた開発教材の成果・特徴は以下の通りである。

- (1) 日本語教育における協働とアドラー心理学の共通点に着目している。
- (2) ピア・レスポンスにおいて重要かつ多くの教師が困難だと感じている「話し合い」や「信頼関係づくり」に積極的に踏み込んだワークを取り入れている。
- (3) マインドマップ®を取り入れ、教師や学習者がつまづきやすい「作文のテーマ選び」にアイデアの提供を行うとともに、自己を振り返り・深めるツールとして活用している。
- (4) 学習者から得られた誤用などをもとに構成した、コンパクトな作文の形式的指導を盛り込み、自己修正への手がかりを提供している。
- (5) 自己成長という教育目標を掲げ、自己を繰り返し振り返らせている。

4. 今後の研究課題

今後の課題は以下の通りである。

- (1) ノンネイティブ教師を対象とした調査
- (2) サンプル・調査手法を統一しての調査
- (3) ピア・レスポンスのポジティブな効果
- (4) ピア・レスポンスのための評価

研究成果報告

1. 問題と目的

1-1. 背景と動機

日本語教育の作文授業における教師添削は、文法や語彙などの形式上の指摘にとどまり、内容面に及んでいないことが多い(石橋2002)。それを打開するものとしてピア・レスポンスが注目され、教師添削よりも内容面の推敲が充実するという結果を得ている(影山2001など)。そのような有効性が示され、研究も盛んであるが、教室で使用する日本語学習者用のテキストも多いとは言えず、“現場”でのピア・レスポンスは、また、教師にとっても学習者にとっても充実したものになっているのかについては疑問を感じる。そこで、ピア・レスポンスに対する教師や学習者の意識に何らかの障壁(具体的な授業デザインができないなど)があるのではないかと考えた。ピア・レスポンスに対する学習者の意識を明らかにした研究は数ある一方、教師たちのそれは、作文授業全般について調査した成田(2009)を除いては見当たらない。ただ、成田の調査は、対象が一つの機関のみであり、サンプルも少ない。本研究では、学習者、そしてより多くの教師に、ピア・レスポンスについての意識を積極的に尋ね、現場の学習者や教師の抱える問題を広く収集したいと考えた。

また、ピア・レスポンスでは、学習者の情意面や教室風土に対する配慮が不可欠である(池田・館岡2007)が、授業での具体的な方法は提示されていないように思われる。そこで、本研究は、コミュニケーション能力の育成において多方面で成果を挙げているアサーション・トレーニングおよび教室風土醸成に良いとされる(ジェイコブズ他2005)アルフレッド＝アドラーの心理学に着目した。ピア・レスポンスにおける信頼関係の重要性は重視されながらも、実際にはどのように教室風土を作るのか、教師は何ができるのかについて、はっきりとした答えが出ていないことは、現場の教師にとっても不安や疑念でもあるだろう。

表1. 日本語教育における協働とアドラー心理学の類似点

日本語教育における協働の要素 (池田・館岡2007)	アドラーの理論
「対等」	「唯一性」
「対話」	「言葉による問題解決」
「創造」	「創造」
「互恵性」	「共同体感覚」
「プロセス」	「プロセス重視」

ジェイコブズ他(2005)は、アドラー心理学について、「クラス全体の支持的風土(相互承認、相互受容の雰囲気)を醸成する学級会の持ち方にクラスミーティングがあります。アドラー心理学をもとにクラスの共同体感覚を高める学級運営の方法ですが、協同学習とは相性のよい協同的な学びを大切にするアプローチ」と述べている。アドラーは元々、社会主義に関心があったが、後に社会の変革ではなく、育児と教育による個人の変革を重視し始め、育児、教育はア

ドラー心理学の中心的な位置づけ（岸見1999）になっている。「アドラー心理学の内容は、子育て、教育、対人関係、人生論など多岐にわたり（中略）、日本でも子育てや教育の分野において実践されて」（鈴木他2015）いるとされている。ここにアドラーと教育の大きな接点がある。

さらに、日本語教育における協働の要素と、アドラーの理論の類似にも注目したい。表1から分かるように、池田・館岡（2007）が挙げている協働の要素は、アドラーの理論と類似した概念が多く、協働学習を進める上でのヒントとなる理論が多い。そこで、ピア・レスポンスの授業の中に、アドラー心理学のエッセンスを積極的に盛り込むことで相乗的な学習ができるのではないかと考えた。

以上より、本研究で開発する教材においては、アドラー心理学の理論をベースにした「主観性」「聴く」「話す」「共同体感覚」などを取り入れたワークを用いて、話し合いを促進し、教室風土を醸成し、自分に自信を持つための学びを盛り込みたいと考えた。本研究では、アドラー心理学の「勇気づけ」を取り入れた授業実践を行い、学習者の意識を調査した上で、実用性と独自性のあるピア・レスポンスの授業デザインを新しく提案したい。

さらに、ピア・レスポンスは学習者自身が「自問自答しながら内省することが重要」（池田・館岡2007）であるため、本研究における実践授業では、発想を広げ思考を整理する方法として広く一般に用いられ、国語教育における作文授業でも実践例（久志2011）があるマインドマップ®を導入する。

1-2. 目的

本研究の目的は、以下の通りである。

- (1) 教師・学習者の作文授業（ピア・レスポンスを含む）に対する問題意識を明らかにする。
- (2) (1) に応える作文教材を開発する。

2. 学習者を対象とする調査

2-1. 実施授業の概要

本節では、ピア・レスポンスを取り入れた作文実践授業を受講した後、学習者へのインタビューと、学習者が記録した内省資料により、本実践授業に対する学習者の問題意識を明らかにする。

実践授業の概要は、以下の通りである。

- ・実施時期：2015年4月～7月
- ・実施期間：日本国内のA大学における留学学習者対象クラス（作文）全15回開講
- ・学習者数：16名
- ・日本語レベル：中級程度¹
- ・出身：中国（11名）、韓国（3名）、台湾（1名）、タイ（1名）

全15回の授業は以下のように実施された。授業実践者は研究者が自ら行った。15回の授業で学習者が提出した作文は、6課題12編（初稿・第二稿／1課題）である。マインドマップ®を用いて初稿を書き、それを授業でチームに分かれ、推敲の話し合いを行った。話し合いで得

¹ 本授業は、A大学の留学生開講科目の一つであり、中級程度を対象とした。本授業を受講するにあたり、日本語レベルを満たしているかどうかなどのテストやチェックは行っていない。

た仲間からの指摘を参考にして第二稿を次時までには書き、それを前時と同じメンバーで読み合った。第二稿は教師が添削を行い、返却した。作文はすべて授業時間外での課題とし、授業では、推敲の話し合い、推敲後作文のシェア、作文の形式面の指導、アドラー心理学、アサーション・トレーニング、マインドマップ®を使うためのワークを行った。

2-2. 実践授業終了後の学習者へのインタビュー調査

本節では、実践授業や教材について、日本語学習者に直接インタビューを行い、学習態度や学習者の心理的な面を調査した結果を報告する。なお、授業実践者が授業について直接インタビューを行うと、学習者の本音が引き出せない可能性があるため、今回は、授業実践をしていない調査者がインタビューを行った。

2-2-1. 調査目的

池田・館岡（2007）によると、ピア・レスポンス導入にあたり、特に東アジア諸国出身の学習者は、戸惑いや抵抗を感じる人が多い。それは、多くの東アジア諸国出身の学習者は、教師主導型の教育を受けてきており、参加型や討論型の授業には馴染みが薄く、ピア・レスポンスが自分たちの学習観と大きく異なる学習であるからだとしている。

筆者らは、東アジア諸国出身の学習者でも、段階的にピア・レスポンスに慣れるように、また、より効果的にピア・レスポンスができるように教材および授業に、アサーション・トレーニング、アドラー心理学、マインドマップ®の理論を取り入れた。その教材および授業方法について、学習者はどう感じていたのかを把握し、検討することが必要となる。この結果に基づき、必要に応じて教材や授業方法を検討することをこの調査の目的とする。

2-2-2. 調査方法

学習者の態度を把握する方法として、PAC分析（Personal Attitude Construct Analysis）という手法を用いた。PAC分析とは、社会心理学と臨床心理学を専門とする内藤（1997）によって開発された分析法である。PAC分析は、個人に着目した質的研究でありながら、デンドログラムに基づき、調査協力者自身の枠組みで分析するという、再現性・信頼性の高い質的研究の方法（丸山・小澤2007）であり、ピア・レスポンス経験のない学習者が初めてピア・レスポンスを用いた授業を受講することで、どのように態度や心理面が変化していくかを見るのに適していると判断した。アンケートや通常のインタビューのように、予め質問項目や流れを設定して調査者主導で行われる調査ではなく、被調査者の自由な発想に基づくので、より幅広く学習者の態度や心理的な面を探ることができると考えたからである。また、学習者の態度や心理的な面は、後述の内省資料（2-3.参照）からも得られているが、PAC分析のインタビューはカウンセリングスキルに基づいたものであり、インタビュアーという他者を通して、学習者に新たな気づきをもたらされるという側面がある。これは、「カウンセラーがクライアントの話を注意深く聴き、応答すると、クライアントも自分が行っていることを客観的にとらえることができるようになり、自分の気持ちや考えを正確に伝えようとする。カウンセラーの応答があたかも鏡のようになって、自分に対する洞察が進み、今まで気付かなかった新しい自分とも出会えるようになる」（日本産業カウンセラー協会1998）からである。

丸山・小澤（2007）は、PAC分析を「調査協力者の感覚的で自由な発想への制限を可能な

かぎり外した、調査協力者が主体となる手法であると同時に、客観性・再現性が高い質的研究の手法である、すなわち事例的研究を理論へと発展させる可能性を持った手法であることが期待できる」としている。一大学で行われた実践授業をより幅広く日本語教育に活用するという視点からも、PAC分析で得られた結果に基づいた教材開発・授業は有益であると考えている。

「特定個人を詳細に分析することは、(中略) 共通的普遍性の解明をも目指すことになる」(内藤1997) ため、通常PAC分析は1名の被験者で良いとされているが、今回は、調査協力を了承した12名全ての結果を報告し、考察を行う。

2-2-3. 調査手順

まず、被験者である学習者に以下の刺激文を与え、付箋にイメージや言葉を記入させた。そのイメージや言葉が浮かんだ順に番号をつけさせたあとで、さらに、自分にとってのそれらの重要順位も記入させた。

「あなたがこの授業の活動を通して、嬉しいと思ったり、役に立つと感じたりしたのは、どんなときですか。また、残念だと思ったり、難しい、役に立たないと感じたりしたのは、どんなときですか。頭に浮かんできたイメージや言葉を、浮かんだ順に番号をつけて、ふせんに書いてください。」

次に、すべての項目間の類似度を7段階の評定尺度に基づいて評定させ、そこから非類似度行列を作成した。この、自由連想の類似度の評定、非類似度評定の作成までは、PAC分析支援ツールであるPACアシスト (Ver.20080324) を利用している。

その後で、統計分析ソフトR (3.2.1) を用いて、非類似度行列のデータをもとに、クラスター分析 (ウォード法) を行い、デンドログラムを作成した。

2-2-4. 調査結果

調査者と被験者で、デンドログラムの結果を見ながらインタビューを行い、被験者による解釈を得た (各デンドログラムについては、資料1)。

インタビューを行った順に、調査の結果と総合的解釈を記述する。なお、各クラスターと、総合的解釈の「 」内の発言は、被験者が使用した言葉を原文のまま記述したものである。

表2. 被験者①YEの結果 (資料1 デンドログラム1参照)

被験者① YE	<p>クラスター1： 毎回先生の返すチェックした作文を見ると 作文を書くとき、ミニ講座を見ると</p> <p>YEは、マインド・マップ® (以下、MM) を効果的に利用し、MMを書くことで「主要内容」が決まり、「作文を書く過程が流暢」になったと述べている。MMを理解し、有効活用したようであった。</p> <p>このクラスターでの活動は、母国での授業内容と近く、「そんなに好きではありません」と述べつつも、「アカデミック」で「専門的」であり、必要な意味があることだと理解しているようである。</p> <p>ミニ講座 (文法や構成などについて学ぶ「書き方レッスン」について、本授業では当初、「ミニ講座」と呼んでいた) をもっとしてほしいと、文法や構成の知識を得たい気持ちを述べ、その知識が自分の作文を向上させると感じている。作文を良くしたいという積極的な態度が見られる。</p>
------------	--

	<p>クラスター 2： グループの人が自分のことばかりやって活動に興味がないとき</p> <p>他の状況と違い、この状況ではYEは「気持ちが悪い」そうである。「アドバイスを受けたい」「グループのメンバーと交流したい」と、自分はピア・レスポンスに積極的な気持ちであるにもかかわらず、仲間が黙っていることがあったからである。ただしここで、YEはその仲間のことを「嫌なことがあってから(嫌なことがあったから、授業に消極的だったのかもしれない)」と推測し、思いやる態度も持っており、自分の物差しで仲間を判断せず、相手に配慮している様子が窺えた。ここでもう1歩、「アドバイスを受けたい」という自分の気持ちを相手に伝えたり、何か理由があって活動に興味がないのか相手に尋ねたりすれば、ピア・レスポンスのコミュニケーションは、より円滑になっていくであろう。YEは仲間が積極的に参加しなくても、諦めたりモチベーションが低下したりしたわけではなく、配慮をして相手を理解しようとする姿勢を持っており、クラス内の信頼関係の土壌を作るプロセスであると考ええる。</p> <p>クラスター 3： 第1回「技術」の作文を推敲するとき、他人の面白い内容を見て、自分の主題をチェンジと決めるとき 「流れ星」が描いた後、みんなの絵を見るとき 一緒に話し合いのルールを作るとき</p> <p>YEは、このクラスターについて、楽しくて「いいなー」と思ったと述べている。違う角度から主題を見つめられたようである。チームでの「一緒に活動が、大好きです」「みんなと一緒に進歩して」と述べ、この活動は受動的に教師から受けるのではなく、「自分が主導的に新しい知識をもらう過程」だとしている。教師添削の作文授業よりも本授業のような「形式がもっといいと思います」とピア・レスポンスについて肯定的に捉えた様子が窺え、自分の作文能力は「上昇した」と自己評価している。自分の作文を客観的に見ると、おもしろい内容、語彙、文法、作文の内容をはっきり書くという点において、自信がついたということであった。以前はやむを得ず、必要だから書いていた作文だが、「以前より作文を書くことが好きになりました」と作文に対する興味、モチベーションの向上についても自覚している。</p> <p>授業を通して仲間との「交流の方法」もよくわかったと述べている。和田他(2016)では、ピア・レスポンス実践経験がある教師の最も多くが問題視していることに、ピア・レスポンス中に学習者間のコミュニケーションがうまくいかないことを挙げている。コミュニケーションの方法について具体的に学ぶことは、やはり必要であると考ええる。</p> <p>ここで、YEは前述とは矛盾する気持ちも述べている。本授業を「おもしろい」としながらも、毎週作文を書いていた母国での作文授業と比べると、本授業はスピードが遅く、学期を通して書いた作文数が「少ない」ので、もっと作文を書く必要があると考えているようであった。母国の授業の影響が窺える。</p>
--	--

表3. 被験者②KKKの結果(資料1 デンドログラム2参照)

被験者② KKK	<p>クラスター 1： まる子のマンガ</p> <p>KKKは、チーム分けをするためのこの活動は他と違って作文授業の内容とは関係のない「ただの活動」としながらも、「毎回を興奮し」「印象深い」活動だったと述べている。それは、「今日は誰と一緒にかな」とその日に一緒に活動を行う仲間を楽しみにしていたからである。作文を、自分と教師との2人だけのやり取りと捉えず、仲間と一緒に創りあげると意識を持っており、ピア・レスポンスを否定的に捉えていない態度と解釈できるのではないだろうか。</p> <p>クラスター 2： ワークゲーム(特に流れ星) 話し合い 話し手の役割</p>
-------------	--

KKKは、このクラスター2を「話し合う、ついでグループ」とし、ピア・レスポンスにおける話し合いでは、話し手と聴き手の両方の役割が「とっても重要」で、必要であると実感したそうである。一見すると当然のことだが、ここであえてこの発言をしたということは、コミュニケーションのワークや実際の話し合いを通してそのことを実感したということであると考えられる。その「当然のこと」を実感させ、仲間とより良いコミュニケーションを取ることで、円滑にピア・レスポンスを行い、作文の向上につながることを目標としたこの授業の狙いにはなっている。

KKKは、自分は聴く役割のほうが「大丈夫」「もっと安心しました」と、聴くことには自信を持ったと述べている。反対に話し手になったときは、「緊張感」「心配」だと繰り返し述べ、「まだまだ頑張る必要があります」と、話すことが「よくできなかったことの一つ」で今後の課題であると自己分析をしている。KKKは、「正しく」話すことについても繰り返し述べており、これは正しく伝えたいと他者を意識している様子であった。

1回の授業でコミュニケーションがうまく取れるようになるということはない。学習者にとって、話すことよりは聴くことのほうが敷居が低く、実行しやすいのであれば、まずは聴くことに意識を向けることをコミュニケーションのプロセスの最初の段階としても良いのではないだろうか。相手が熱心に自分の話に聴く姿勢を見せていれば、話し手は必然的に話しやすくなる。既習の表現を使い、上手に話そうとする意識も必要だが、聴くことに意識を向けるのも一つの方法であると言える。

クラスター3:

内省を書く

毎回の作文テーマ

マインドマップ

先生がチェックした作文

ミニ講座

このクラスターは「作文そのものについて」だとしている。一つ一つは作文を書く過程（KKKの言葉を使えば「流れ」）であり、この過程は、母国での教師と自分との「二人のやり取り」をした作文授業と比較すると、「新鮮」だったそうである。本授業は、「自分をもっと出されるという感じ」と述べていることから、授業に受動的ではない態度でのぞみ、自己表現ができたことを実感しているのではないだろうか。ここでKKKは、仲間の存在を強く意識している。「みんな、一緒に頑張った結果は、その、いい作文です」「みんなの努力の結果」「みんなと一緒に戦う」などと、仲間と作文を創り上げたことを述べている。

また、教師添削された作文を読んだ時は本当に楽しかったと述べている。文法的な間違いは、留学生には分かりにくいので教師の指摘によって理解できたと、教師の役割について述べている。

テーマが大きすぎると当初は思っていたそうだが、MMが役に立ち、自分の主張が見えてきたそうである。教師が細かいテーマを指示しなくても、MMを使って自分自身の力で思考を深めることができたようであった。

また、このクラスター3の一連の過程の作業を行うためには、クラスター2の話し合いが「不可欠なもの」と述べ、ピア・レスポンスを肯定的に捉えている様子が窺えた。

KKKは仲間の作文を読んだとき「あたしだったらどう書けばいい」「あたしはこのテーマを書くなら、何を書く」などを考えたそうであり、これは本授業のように他の人の作文を読まなければならないことであるとしている。KKKは、仲間の作文を読むことを「交流」と述べており、読み手を意識しているようである。道田（2004）は、論理的な文章を書くための要点の一つとして、自分で自分の文章を振り返ることの大切さを挙げ、それができなければ、他人との議論を通じて問い続ける、あるいは、議論の相手がいなければ、他人の書いた文章を「この人はどういう論理を使っているのか」を意識しながら読んでみるものと述べている。また、「立場が異なる人の意見」を「その人の顔が見えるところ」で聞くことを大切とし、批判、疑問、自分は別の意見である、同じ意見であるといったコメントを得ることで、だんだん読み手を意識した文章が書けるようになってくると述べている。これはピア・レスポンスにつながる考え方である。

表4. 被験者③CRの結果(資料1 デンドログラム3参照)

被験者③ CR	<p>クラスター 1: 母音トークのといはわからなかったので、役に立たない ワークのルールが分からなかったり、ワークを遂行するにあたっての知識が不十分だったりしたという理由で、その活動はつまらないと感じ、まじめにしなかった、しなくてもいいとも答えている。CRは、作文は「書くテクニック」、母音トークは「コミュニケーションテクニック」と考えて、作文と母音トークの二つは全然違うものと捉えているので、その関連性や、作文授業にこのワークを取り入れた意図が理解できていなかったようであった。</p> <p>クラスター 2: 木曜日(授業日)が近づくのに、作文のアイデアがないのは難しい 作文を完成した瞬間はうれしい CRはこのクラスターについては、アイデアがないことが原因で難しく感じ、長い時間をかけて授業直前に「やっと」完成した嬉しさを述べている。作文完成までを「過程」と捉え、積極的に取り組んだそうである。 作文を書くためのアイデアを出すMMについては、MMに基づいた作文では満足できず、実際に完成した作文はMMとは全然違ったものであり、MMは使いにくかったと述べている。 またここで、ピア・レスポンスについてのCRのプロセスが見られる。仲間の意見を取り入れて作文を書いていくうちに、自分でチェックしたり考えたり調べたりしなくても、仲間が指摘してくれるから第1稿は「(見直さなくても)そのままがいい」と考えるようになったそうである。それは、仲間を信頼し、意見を尊重する姿勢とも言えるが、だからといって、自分で作文を考えなくても良いということではない。CR自身も自分の態度は、仲間に「頼りすぎ」と述べている。CRはその後、仲間の意見を「全部受け止めるのはちょっと良くないと思った」とし、最終的には自分の判断で作文を書くようになったと自分の変化について振り返っていた。</p> <p>クラスター 3: 書き直した作文で先生のコメントを見るのはうれしいと思った 友達の作文を見るときはうれしい。こんな書き方もあるね、の感じ CRは、自分の作文は「恥ずかしい」ので「見ないほうがいい(見せないほうがいい)」と考えていたが、だんだん「平気」になったと述べている。それは「自信が持つようになった」ことと、仲間への信頼感が出てきたからであると分析をしている。また仲間の作文を見ることで「他の角度」の視点が加わったことを「嬉しい」と、ピア・レスポンスを肯定的に捉えていることが分かる。それまでも仲間の作文が「気になった」そうだが、見る機会がなかったので、仲間の作文を見る機会は「いいと思います」と述べている。 また、ここで教師の役割についても回答が得られた。自分の初稿を「つまらない」と考え、書き直した時に、教師がつけたコメントについて、「嬉しいと思って」と述べている。教師が学習者の過程を見逃さず、そこに注目したことを肯定的に捉えている。また、構成や文法についての「新しい知識」を教えてもらい、できるようになって嬉しかった、役に立つと感じているそうである。 クラスター 2と3から、CRは熟慮して作文を書き、完成するまでには「もやもや」を感じ、一番苦しいのは真っ白な紙に向かうことだとしながらも、真摯に向き合って、完成した時には嬉しいと感じ、「楽になった」ことが分かる。作文完成までのプロセスをCR自身が肯定的に感じている。また、アイデアが浮かばない時に、仲間の作文を見たことがきっかけになってアイデアが浮かんだと述べ、仲間の役割も実感したようである。 書いた後、読み手はどう思うか「気になる」ようになり、読み手を意識する気持ちも出てきたようである。CRは、作文やコメントを読んだりすることをコミュニケーションとは捉えていないが、読み手を意識しているという点で、読み手とのコミュニケーションの第一歩を踏み出していると言える。</p>
------------	--

	<p>クラスター4： 作文の中で文法の間違いが多すぎるのは残念 赤ペンでたくさん文法の間違いを指摘され、自分の文法は「まずい」と述べている。文法を間違えないようにすることや、自分の文法の間違いに気づくことは「難しい」「ちょっと分からない」と述べ、文法の本を読んでも、作文を書くときは間違える、と知識をアウトプットする難しさにも触れている。そのままでは良くないとも考えており、「困った」そうである。 教師や仲間が多くの文法の誤用を指摘することが、苦手意識を増幅させることにつながっている可能性もある。また、誤用の量が多い分、訂正部分も多くなるので、作文における文法の重要度が高いと感じることにもつながっていると考える。</p>
--	---

表5. 被験者④KCの結果（資料1 デンドログラム4参照）

被験者④ KC	<p>クラスター1： マインドマップを書く 私がどんな話をしようかと作文で書く 考えたことを全部書く KCは、このクラスターを「書く」とし、アイデアが多く、どれを書くか迷い困ったと振り返っている。書く過程を自己分析しており、最初は書きたいことが表現できずに「不満足」で、推敲後の作文については「満足感を感じます」と述べている。それは、「かいたいこと（書きたいこと）を全部見つけたから」だそうである。 ただ、自分の思いを文章で表現する過程で、MMを使用したかどうか、役に立ったかどうかについては、このインタビューからは明確な回答が得られなかった。</p> <p>クラスター2： みんなと話し合う 書き直す アドバイスを受ける 足りないことをわかる 私の力ですいこうする KCはこのクラスターは「過程」であり、仲間と話し合っアドバイスを受けたことで自分の足りない部分が明確になり、その過程を「いいだと思います」と述べている。アドバイスは、鵜呑みにするのではなく、「ただの参考しながら」で、最終的に書きたいことは自分で決めるという意識で取り組んだそうである。アドバイスの取捨選択を自分の責任において行っていたことが分かる。また、仲間の作文を読んで、「みんなはいっぱい書くけど、私はこのぐらい考えているのか、このぐらい考えていないのか」と感じ、仲間の作文を読むことが刺激になって、自分の作文をより深く振り返ることができたようであった。</p>
------------	--

表6. 被験者⑤IIの結果（資料1 デンドログラム5参照）

被験者⑤ II	<p>クラスター1： 文ぼうがむずかしい。みんなで話す時も誰の文ぼうが正しいのか分からなかった 非常にかんせいどの高い作文を書きたかった ひとりで作文を書く時がいちばんむずかしかった 書きことばは今にもむずかしい。だがさがす（まなぶ）時、たのしかった 自分の作文にいつも自信がない 作文は今にもむずかしい…… IIは、このクラスターを「作文を書くのが難しいこと」として「大変」だったと振り返っている。ただそれは、「内容をどうすればみんなにわかり、みんながわかる内容を…」「自分だけ興味がある内容なら、みんなは興味はないし」、相手のためには「もっと詳しく書くほうがいいのか」と述べており、自己満足ではなく、読み手を意識するがゆえの難しさや大変さだったようである。また、この読み手を意識することは、「他の人のために書</p>
------------	--

くだけじゃなくて、結局自分にも役に立った」と分析している。

Ⅱは、「頑張って」書いたことを自分で認めつつも、文法や書き言葉、構成について自信がないと述べ、今後、より学びを深めたいとしている。本授業でこれらを勉強し興味を持って「ちょっとおもしろかった」ので、他にももっと勉強したいと、今後についても意欲的に考えているようであった。

完成度の高い作文を書きたかったとしているように、高い目標を持つ学習者であることが分かる。このような学習者については、高い目標を持ちつつも、現時点でできていることや、目の前の小さな進歩にも注目させ、自信を積み重ねる必要があると考える。Ⅱの場合だと、読み手が興味を引くような内容、文法、構成など「いろいろ考えたんですけど」と述べている。完成度の高さなどの結果だけでなく、まずはこれらのポイントを意識して取り組んだことも、自分にとっては進歩であると自分を認めることも必要ではないだろうか。

クラスター 2:

じゅぎょうの、プリントで学ぶだけではなく、色々な活動をしておもしろかった。

Ⅱは、作文を書くだけでなく、ピア・レスポンスに必要な話し方や聴き方などコミュニケーションについて、「いろんなこと学ぶことができ」たのは予想外で、「みんなの実力もいいになったと思って」と述べている。例えば、仲間に対して攻撃的に意見を言う学習者が、コミュニケーションについてのプリントをただ読んだだけでは、「自分の態度を直すのはちょっと難しい」が、ワークを通して実感をすることで、より良いコミュニケーションが取れるようになると分析をしている。

またこの学びは「先生の教えたことだから正しいと思いました」と教師の役割についても述べている。教師からの学びと学生同士の学びを比べると、学生の意見は「正しくない可能性もあります」としている。正誤については、教師が示したほうが適切な場合もあるであろう。作文活動の全てを学生同士、全てを教師からということではなく、バランスを取ることが重要である。

クラスター 3:

自分の作文をほかの人が読んで「分かりやすい」や「これおもしろい」と言われたしゅんかん嬉しかった

自分の作文やすいこうした作文を読まれるとききんちょうした。(いい意味で)

このようにみんなでまとめをすることもおもしろかった

Ⅱはこのクラスターを「みんなが書いた作文を見て、話し合う時の、その感じ」とし、「おもしろい」「役に立つ」としているだけでなく、「話し合う時のためにもっと作文を頑張って書いた」と述べている。他者に作文を見せて話し合うことがモチベーション向上につながったと言える。仲間との話し合いは、「おもしろい」などのポジティブなフィードバックだけでなく、誤用について指摘されることも肯定的に捉えており、「いい意味」での「緊張感」があったそうである。どこを指摘されるのかわからないのがまた「緊張感」を感じる理由でもあり「おもしろいとか楽しい感じ」と述べている。これは、自分では意識していない部分に他者の視点を取り入れられることを肯定的に捉えている態度である。また、自分も仲間も、他者の作文の話し合いから学び、次の作文に生かすことができると分析している。

他者を意識することについては、クラスター 1でも述べているが、ここでⅡは、自分の過去の経験についても触れた。母国で、あるテーマについて発表をしたとき、周りの人にとっては難しく、興味を持ってもらえず、「傷ついた」経験である。その経験から、発表でも作文でも、「他の人の立場も考えて」書こうと考えるようになったそうである。本授業のレスポンスにおいて、仲間からわかりやすいと言われたことは「もっと聞くのが嬉しかった」と振り返り、「作文が前よりはいいになったかなと思って」としている。仲間からのレスポンスを通じて、以前よりも作文が改善したことを実感したようであった。Ⅱは自分だけでは「不安で、自信もなくて」と自分を振り返っている。仲間を通じて自分の進歩を感じることも、ピア・レスポンスの長所であると考えられる。

またⅡは、初稿については「不安な緊張」を感じていたが、仲間からのレスポンスを

	<p>受けて推敲したあとの第二稿は「楽しい感じがあります」と、作文を書くことを楽しんだようであった。IIは特に、読み手を意識して作文を書いたので、仲間に作文を読んでもらうピア・レスポンスは有意義であったようである。</p> <p>IIは、自分の作文は「最後まで良くはないだと思います」と言いつつも、難しく大変だったことも「いい思い出」「いい経験になる」とし、「今からもっと頑張れば、(中略)レポートとか作文とかはいいになるのかな」と、今後の自分を肯定的に捉えている様子も見られた。</p>
--	--

表7. 被験者⑥KIの結果 (資料1 デンドログラム6参照)

<p>被験者⑥ KI</p>	<p>クラスター 1 : ルールを作る時は、役に立つと感じました グループで活動する時に役に立つと感じました 作文を話し合い時に役に立つと感じました</p> <p>KIは、このクラスターを「グループの活動」とし、自分の言いたいことに仲間が共感してくれ、「私の意見が採用されて、だから役に立つと感じました」と自分がグループに貢献できたことを述べている。ただ、特にルールを作ることは、しなくても良いと否定的な意見を繰り返して述べている。クラスターには「役に立つ」と記述されているが、インタビューが進むうちに実は「小学生みたいな活動なので、大学生だからこういうふうのがしなくてもいいと感じました」そうである。</p> <p>また、話し方を学んだことは勉強になったが、話し合いのときは、自分の言いたいことが全て言えたわけではなく、もどかしさを感じたことを「イライラする」と繰り返し述べている。その理由を「自分の日本語能力が低いと感じた」と分析している。日本語での話し合いの場合、能力に自信のない学習者にとっては、自分の内面にあることを表現することが難しく、それがイライラや困惑につながったと考える。</p> <p>クラスター 2 : 書きたいことが日本語で表現できないとき、残念だと思いました 作文を作る時は難しいと感じました</p> <p>KIは、このクラスターは「作文を書くとき感じた感覚」として、「知識が足りない」ため、自分の母語を「日本語に訳すのが難しい」としている。教師が与えたテーマについて「大きすぎる」と感じ、「何を書けばいいかわからない」ので、自分の思い通りに書いたり資料を探したりするのが難しかったそうである。</p> <p>特に日本語力の低い学習者にとっては、教師から新しい知識を学ぶことが不安の除去や自信につながる可能性がある。ピア・レスポンスを授業に導入したからといって、教師が知識を与えることは不要ということにはならない。</p> <p>KIは自分の能力について低い評価をしているが、仲間の作文はおもしろい面から書いているなど、他者の作文を理解する力はある。他者の作文を読むことも能力の一つであるという自己評価につながるようにしたい。</p> <p>またKIは、母国で字数を長く書くよう指示された経験から、長く作文を書かなければいけない気持ちが強くあるそうで、自分の作文が「まだ短い。どう書けば?」と考え、「イライラする」と母国の授業から受けた影響についても触れていた。</p> <p>クラスター 3 : 先生が文章を直してくれて嬉しいと感じました</p> <p>KIは、教師添削によって「こういう風に書けばいいな」と感じたことが嬉しかったそうである。教師の添削はレベルが高く、「勉強になりました」とも述べ、教師添削を「重要」としている。ただ、教師が自分の意図を理解せず、自分の気持ちとは異なる方向に添削をしたときは「残念」だと述べている。今回、本当の気持ちは教師には伝えなかったそうである。直接書き手に尋ねるというコミュニケーションを取らなければ、書き手の本当の意図を汲むことが難しいこともある。そういう点でも、ピア・レスポンスは有効であると言える。</p>
--------------------	--

	<p>KIは、「やっぱり作文の授業には、なんか、作文の書き方とか、あの、接続の表現とか、文法に関するです、であるとか、こういうふうな、おし、教えてほしい」「授業する作文なら、必ずただしく書けなければならないので、だから教えてほしい」とし、仲間との活動や自分で考えることよりも、教師から知識を与えてもらうことのほうを重視しているようで、ピア・レスポンスに対して肯定的とは言えない態度であった。母国での授業のスタイルに加えて、日本語レベルなども考慮した上で、ピア・レスポンスを検討する必要性を感じる。</p> <p>クラスター 4： マインドマップを作る時は嬉しいと思います ゲームをする時は楽しいと思います</p> <p>KIはこのクラスターを「嬉しい気持ち」としているが、理由は「(MMの) 絵を描くのが大好きなので」「ゲームをするときも楽なので良い、嬉しい」と述べている。普通の「授業は緊張な雰囲気」だが、リラックスして参加できたと本授業の雰囲気を述べている。</p> <p>MMはアイデアや思考を深めるために導入したものであるが、KIはその意図や使用の仕方を理解できなかった可能性がある。MMを使っても思考を深めることができず「テーマが大きすぎる」と述べているからである。MMを効果的に利用したというよりは、単に絵を描くのが楽しかったという可能性が捨てきれない。</p> <p>母国での授業は字数の指定があったので「すごく嫌い」だったが、本授業は「こういう風な作文っていうのはいいなーと思います」と述べている。聴くスキルなどのコミュニケーションのワークなども「印象深い」そうであるが、それがどのように役立ったかは、今回のインタビューから探ることはできなかった。</p>
--	---

表8. 被験者⑦SKの結果 (資料1 デンドログラム7参照)

<p>被験者⑦ SK</p>	<p>クラスター 1： メンバーはいいアドバイスを出すとき 韓国と泰の友達といっしょに推敲したとき 意見を出したとき、相手と意見が違うとき、争議があるとき 活動をしたとき、うれしかった</p> <p>SKは、これらは全て「おもしろいこと」「気持ちがいい」「メンバーと一緒にすること」「たのしかった嬉しかったです」と感じ、肯定的に捉えた活動を同じクラスターとしてまとめたと答えている。</p> <p>クラスター 2： 作文を書き終わったとき、不満があるのに、どこか直すのはよく分からないとき</p> <p>SKは、作文は文法や表現が分からず、難しく、「自分で直すことができない」ので不満だったと述べている。それは仲間からアドバイスをもらっても実はよく分からないまま言われた通りに直したそうで、「やっぱり難しい」と感じたそうである。</p> <p>クラスター1のように仲間と一緒にする活動と違い、一人での作業には「心配」を感じていたと振り返っているが、一方で、他者の目がない分一人での作業は「緊張感が少ない」とも述べている。</p> <p>クラスター 3： 先生がチェックした作文を読んだとき</p> <p>SKは仲間のアドバイスは正しいかどうか分からないが、「先生のチェックした分は必ず正しいと思う」「安心」と述べ、教師への信頼を示している。SKの場合は、作文への自信が高いとは言えず、自分一人で書くよりも仲間と一緒に、仲間と一緒によりも教師に信頼をおいているように見える。</p> <p>ただし、「時々、私の考え、先生がわからないかもしれない」とも述べており、これは、自分の意図した内容とは異なる添削を受けたことを指していると思われる。SKは、クラスター2でも仲間が指摘した通りに推敲したことを述べているが、クラスター3でも教師が添削したとおりに清書をしてそれで満足だったと述べており、あまり自分の考えや書</p>
--------------------	--

	<p>きたいことにこだわっている様子が感じられなかった。</p> <p>クラスター 4： 自分でテーマを決めたとき、難しい 講座を聞いたとき、話し言葉を使わないこと ルールをきめたとき、きめてからちゃんと守らなかったとき 最初に司会をするとき</p> <p>SKは、これらは全て「よくできない」「困る」「難しい」ということであった。またこの時は自分一人ではなく仲間と一緒に、「よくできないなら自分はちょっと恥ずかしいと思う」と他者の目を気にしていたことを述べている。</p> <p>特に「ルールを決めること、多分意味がない」と述べており、ルールは守られないこともあり、またルールはあってもなくても同じだと述べている。活動の意図を理解していないようであった。</p> <p>クラスター 5： メンバーの作文を見たとき、メンバーの考え方がおもしろい マンガによって自分のグループのメンバーを探したとき</p> <p>これはおもしろい体験だったようで、仲間の作文の良い部分を自分の作文に取り入れたこともあったそうである。</p>
--	---

表9. 被験者⑧RKの結果（資料1 デンドログラム8参照）

<p>被験者⑧ RK</p>	<p>クラスター 1： マインドマップを描くとき嬉しいです 「流れ星」をするとき、おもしろかった</p> <p>RKは、このクラスターは「ゲームみたい」とし、「心が落ち着いて」「楽な感じ」「ユニーク」と述べている。単なるゲームという理解ではなく、作文を書くことに「役に立つと思う」とも述べており、教師がこの活動を授業に取り入れた意図を明確に理解しているようであった。</p> <p>ここで、母国での授業と本授業を比較して、テーマを先生が決めた母国では、何を書くか混乱していたが、本授業では、MMを使用したので、混乱せず思考が整理できたと述べ、MMを有効に利用したようであった。</p> <p>クラスター 2： 話し方、言い方を勉強するとき役に立つ 作文ミニ講座をきくとき役立つ</p> <p>RKは、これらを勉強して「今できます」と述べ、学んだことが役に立っていると自己分析している。例えば、以前はレスポンスの際に自分の言い方が不適切で仲間を怒らせ、場の雰囲気「変」になったことがあったが、相手を尊重する適切な言い方（RKはそれを「婉曲的」な言い方と述べている）を学んだことで今はコミュニケーションを楽しんでおり、会話がうまくいっていると振り返っている。</p> <p>RKは母国で書いた作文と日本語の作文は全然違うので、日本語で作文を書くことは苦手だとしている。ただ、ミニ講座を受け、学んだことを自分の作文に取り入れる努力をしたことを述べており、授業の効果を窺わせる発言をしている。自分と仲間の作文を比べると、自分の作文は「簡単な内容」「普通の言葉」であり、仲間の作文は「華やかな言葉」を使っており「羨ましい」と感じたそうである。ただ、それは否定的な意味での比較ではなく、自分も仲間のような作文を書きたい、自分も今成長している途中であるとし、仲間との比較によって、モチベーションにつながったようであった。</p> <p>作文を書くことが以前は「嫌いです、本当」「苦手」だったそうで、頭の中が混乱したことをここでも述べている。今は、「大丈夫」になり自信が少しつつたと、自分のプロセスを肯定的に捉えている。</p> <p>RKは、もっと授業時間を増やしてほしいと感じたり、授業の中でコミュニケーションの「言い方（取り方）」やミニ講座の内容をもっと学んだりしたいと述べている。日本人</p>
--------------------	---

	<p>の友達にも作文を見せて訂正してもらっていたようで、作文への意欲が見られた。</p> <p>クラスター 3： 話し合いとき、自分の意見、相手に賛成できない。残念</p> <p>RKは、授業内の他のことは全部「嬉しい」「楽しい」が、このときだけは「あんまり嬉しくない」「あんまり楽しくない」と述べている。RKの作文に対して、自分が納得できない意見を仲間と言われたときは残念で、自分の作文に対して強い思い入れがあることが分かる。このように仲間から意見をもらっても納得できないとき、クラスター2でも述べていたように日本人の友達に意見をもらっていたそうである。母語話者の意見をそのまま書いたこともあったが、最終的には自分で訂正したこともあったと述べている。</p> <p>また話し合いでは、日本語が皆上手ではないから時々「通じらない」ことがあったり、仲間が「勝手におしゃべり」を始めて「迷惑」に感じたりしたとコミュニケーションがうまく機能しなかった経験も述べていた。ピア・レスポンス中のコミュニケーションの難しさを感じる。その時の自分の対応としては、簡単な日本語で伝えようとしたり、どう伝えれば良いか他の仲間に相談してみたりと、自分なりの工夫や努力をしていたようである。それでも、複雑なことは「時々通じらない」ので「残念」と述べ、相手に伝えたいという意思の強さが窺える。</p> <p>クラスター2の活動は「一方的な方法」「自分にもらっただけ」とし、教師から知識や情報を受動的に得たと理解していたようだが、学んだ内容を話し合いに生かすことができたとも述べている。自分も勉強になったが、相手からも学んだと思っており、ピア・レスポンスの特徴の一つである互惠性(池田・館岡 2007)を感じたようであった。</p> <p>クラスター 4： 友だちの作文を見える。勉強するとき嬉しい</p> <p>RKは、仲間の「すばらしい作文」を読んだことが勉強になり、「真似」をして自分の作文に取り入れたと述べている。「真似」をするのも、ピア・レスポンスのメリットの一つである。母国での授業は「ただ書くと直すこと」だったので「つまらない」とし、一方で「この授業は嬉しかった本当」としている。クラスター1と2で、本授業を「新鮮」と述べていたのも理由の一つだと考える。</p>
--	--

表10. 被験者⑨OSの結果(資料1 デンドログラム9参照)

<p>被験者⑨ OS</p>	<p>クラスター 1： 自分よりレベルの高い人の文章を読んだとき、すぐ気持ちが悪くなったこと 仲間の作文と読んだ、話し合うことはうれしかったと思う 優秀な作文を書く能力がないことは残念です 難しい作文を読むことは、テストを受ける感じがでる。気持ちがよくないこと</p> <p>OSは、このクラスターは「グループに分かれて、他の人の文章を読んだり話し合ったりするときの感じ」としている。ピア・レスポンスで仲間の作文を読む目的の一つに、自分の作文に他者の視点を入れるという点があるが、OSは、他者と自分を比較して、仲間の作文に「たくさんの難しい表現が出ました」「私なら絶対に書くことができない」と感じ、「自信がなくなった」としている。特に、日本語レベルが高いと感じる相手に対しては、意見を言うことができなかつたとしていた。自分の意見を言ったときに相手に否定されたと感じ、「何も言いたくない感じが」「気持ちが悪くなった」としている。授業で、相手と意見が違う時の伝え方について改めて学ぶ必要がある。</p> <p>OSは、以前は自分の日本語について「そんな下手だと思わないか」と感じていたそうだが、レベルの高い仲間と会い、自信がなくなったと述べている。ただ、それで学習に対する意欲が失われたわけではなく、「勉強しなければならぬの気持ちが出ました」「自信がなくなった同時に自分は頑張ろうと思って」と前向きな発言も得られた。</p> <p>クラスター 2： ミニ講座の内容が実に作文で使うことは難しい</p> <p>OSは、文法などの学んだ内容を作文に生かすことができなかつたと振り返り、その理</p>
--------------------	---

由を自分の「レベルはあんまり高くないな」と分析している。「少し悲しいな私」と感じたそうである。自分の頭に浮かんだことをすぐに文章にしたとも述べているので、深く考える作業が少なかった可能性もある。

ただ、学んだ内容をもとに自分や仲間の作文について話し合ったとも述べており、全く生かせていないというわけではない。作文に生かせなくても、話し合いに生かされたという点に注目させ、自分の進歩を感じさせることも重要である。

クラスター 3：

ときどき仲間と話し合う時、順調に話し合う内容と行うことはおもしろかったです

自分の言いたいことを日本語で表現できたときは「嬉しかった」そうである。ただしこの場合も、自分より日本語レベルが高い人がいない状況であればという条件付きであった。レベルが高い仲間がいるときは、「自分の考えは話さないで、そんな面白かったと思わない」としている。話し合いだけではなく、レベルの高い仲間の作文を読むことに対して「読む気持ちはない」と述べ、自分は「文章を読めない」とも述べている。少し難しい作文なら未知語を調べることも「いいこと」だと感じたそうだが、未知語を調べる頻度が多すぎる場合は「おもしろくない」そうである。

ピア・レスポンスは仲間の作文を読んで理解する過程が必要になる。家で読んでくるなどの工夫が場合によっては必要であるが、OSの場合は、「レベルの高い人」がクラス内の1、2名に特定されており、特定の人に対する信頼感が崩れて、読んだり話したりする意欲が低下していた可能性もある。OSは、「能力差はあんまり気にしない」としつつも、「特に（レベルが）高い人」とはグループを分けたほうがいいと述べていた。

クラスター 4：

マインドマップを書くときにうれしかったです

OSは、特にクラスター2のミニ講座で学んだ作文構成とMMは関係があるとし、MMを有効に活用したようで、自分の頭で考えただけでは難しくても、「MMを書くなら、作文を書くことはなんか簡単になる」と述べている。またこのMMは、OSにとって予想外の作業だったようで「自分だけならそんなことは絶対にしない」「子供みたいな」「嬉しかったな」と述べている。絵を描くことが子供が行う作業のようだという事だったが、単に絵を描くのが楽しいという意味ではなく、MMを有効活用して思考を深め、作文内容を整理したことが窺えた。反対に、MMを有効活用できない学習者にとっては絵を描くことに意味が見出せず、不満に終わる可能性もある。

OSは、話し合いでも書く作業でも順調に進められるか否かに注目しており、順調に進むと「気持ちもよくなる」「おもしろかった」としている。授業を受ける前後の気持ちの変化についても発言があった。授業前は「少し期待する」が、例えばレベルが高い仲間の作文を読んだら気分は悪くなる、話し合いが順調に進めば「何か楽しいと思って嬉しかった」と感じるそうである。これらの気持ちの変化は、従来のようなスタイルの作文授業ではなかったであろうと自己分析し、本授業のスタイルがいいと述べている。

クラスター 5：

きき上手になるための方法は役に立つと感じました

OSは、話し合いの時の「自分の反応」が良ければ「授業のものは、順調に行います」「順調の時は、その授業おもしろかった」とし、聴くこともピア・レスポンスにおいて重要であることを認識したようである。場の「雰囲気」に影響すると述べているが、これはチーム内の信頼関係構築と関係がある。OSは、聴くスキルを作文だけでなく、日常生活にも応用し役に立ったと述べている。

インタビュー前半では自信がないという発言が多く見られたが、クラスター4と5で、OSは「自分の能力が高くなる」「進歩」と述べ、インタビューが進むうちに、自分の能力が向上していることに気づきを得たようであった。

表 11. 被験者⑩KSの結果 (資料1 デンドログラム10参照)

被験者⑩ KS	<p>クラスター 1： 母音の活動、うれしいと思います</p> <p>KSはこの活動で、チームの「協力が必要」「自分の言いたいことを表現、話すことは必要だと思います」と言っている。まさにこれはピア・レスポンスの話し合いに必要なことであるが、KSはこの活動は、「作文を書くことにとって役に立つことはないと思います」としている。この活動がピア・レスポンスの話し合い方法に気づきを促すための活動であるという意図が伝わっておらず、「遊び」「軽い気持ち」と理解した部分もあったようであった。</p> <p>クラスター 2： 言い方は難しい 話し合う時、残念だと思います 話し合う時、嬉しいと思います</p> <p>KSは国が違う仲間との話し合いのとき、時々困ったり「心配」したりしたと振り返っている。国が違う仲間の作文を読んだとき、理解できないことがあったと述べている。理解できないときは質問をしたが、お互いに「日本語が下手」で結局意思疎通が難しかったそうである。また、言いたいことがあっても「言い方は難しい」「(国が違う仲間と話するとき) 注意が必要」なので「もういい」と感じ、相手を怒らせるなどのトラブルを回避するためにコミュニケーションを諦めたそうであった (KSは「遠慮」という言葉を用いている)。これには、同じ母語話者の仲間の作文について理解できないとき、母語で話をしたら、違う国の仲間「時々注意されました。母語は話さないでください」という経験も影響したようである。この後どのようなコミュニケーションを取ったかは明確ではないが、違う国の相手に配慮して、予め、分からない部分についてこれから母語で話させてほしいという説明をしていれば、相手の反応も変わった可能性があると考えられる。またKSは、自分の言い方は「ひどい」可能性があることを心配しているようであったが、仮に言い方が不適切などのミスがあったとしても、後で訂正や説明することができるとの思いには至らなかったようである。仲間を信頼してコミュニケーションを取ることの難しさを感じる。ピア・レスポンスでは、コミュニケーションを取ることの遠慮するのではなく、相手に配慮しながらコミュニケーションを取ろうとする姿勢が望ましいのではないだろうか。</p> <p>KSは、話が時々脱線した際は「つまらない」と感じたことについても触れた。作文に関係のない話をするのではなく、協力して有意義な話し合いをすることが必要であると述べている。話し合いの時には「時々イライラしていました」とも述べている。コミュニケーションは、楽しいことばかりでなく、時に、伝わらないもどかしさやイライラ、自分の思い通りにならないつまらなさも生じる。そこをどう捉えるか、コミュニケーションについて再考させる必要もある。</p> <p>クラスター 3： 反省する時、残念だと思います</p> <p>ここでKSの言う「反省」は、作文を書いたあとの内省を指す。自分の作文を振り返ると、文法や表現の間違いが多すぎたり、違う国の仲間との話し合いのときうまくいかなかったりして、「残念」だったそうである。また、作文の内容についても「残念」に感じたことを述べている。例えばテーマに関係のないことを書いていたとしても、自分では、書いている途中で気づくことができず、「他のメンバーの作文を読んだあと、自分の作文の内容違います」と気づき、書き直したそうである。「メンバーの作文を読んだあと、自分と違うところを見つけました。言い方はいろいろあります。たくさんあります」とも述べている。KSは「残念」としているが、これは、仲間の作文を読んだことで自分の作文を振り返り、推敲することができた経験ではないだろうか。</p> <p>クラスター 4： 絵を描く時、嬉しいと思います</p>
------------	---

	<p>ミニ講座、役に立つと感じます 文法を使う時、難しい</p> <p>KSはまず、MMが作文を書くときに役に立ったことを述べている。「構成がはっきりした」そうである。またミニ講座について「とても重要」「一番印象的なところは話す言葉と書きことば」としている。本授業では、文法について情報を与える際、教師が一般的な知識を教えるのではなく、実際にクラスの学習者が書いた作文の誤用に基づいて教材を作成、指導した。よって、学生にとっての弱点をカバーする内容であったことが、良かったのではないだろうか。</p> <p>KSは、一人で取り組む作業（例えば作文を書く）は「気楽」「軽い気持ち」であったと述べ、反対に仲間と一緒に作業（例えば話し合い）は「ちょっと心配して」と述べている。クラス内の信頼関係の構築に配慮する必要があることを示唆している。</p> <p>また、教師添削は仲間との話し合いでは気づけなかった点に気づくことができ、役に立ったと教師の役割について述べていた。</p>
--	---

表 12. 被験者①JMの結果（資料1 デンドログラム11参照）

<p>被験者① JM</p>	<p>クラスター 1： チビまるこの漫画で仲間を探るとき、楽しかった 流れ星の絵を書くとき楽しかった</p> <p>JMはこのクラスターは「単純に楽しい」とし、本国での授業は「普通の授業するときとは、たぶんなんかつまらないと思う」と、比較をしている。「おもしろい」活動の一つだった仲間探しについて、「仲良くなります」と述べている。「仲良く」なることは、クラス内の信頼関係構築の第一歩であると言える。</p> <p>クラスター 2： 自分が司会をするとき、何を話すか難しかった マインドマップを作るとき、テーマについて書けるものを考えるとき難しかった</p> <p>JMはこのクラスターを「困る」としている。司会をするときは、「言葉遣いが分からないから」「みんなの意見を合わすことが難しい」と述べている。司会というのは、自分が中心になって話すのではなく、グループの発言を促したり調整したりする役割ということが理解できており、自分なりに努力したようである。</p> <p>また「テーマは多分範囲が大きいから、何か詳しいか、書きたいなら、なんかもっと詳しいのものが自分は、自分ではわからない、何を書けばいいかわからない」とし、MMが有効に活用できなかったことを述べている。作文を書くよりも考えるほうが時間がかかるのだが、MMを十分に描く時間がなかったとしている。時間については、慣れに応じて宿題にするといった工夫で対処できる可能性も高い。テーマが大きいというのが他の被験者からも聞かれたが、なぜ教師が細かいテーマではなく大きな主題を与えて、そこから自分で考えさせる過程を経てもらったのかの説明が必要であることを示唆している。</p> <p>JMは、与えられたテーマを見て自分の興味のあるテーマについてインターネットで「いっぱい資料が探した」が言葉が難しく、「半分で諦め」、書きやすそうなテーマを調べて、インターネットを「引用」しながら作文を書いたようである。本来、このような状況にもMMは有効利用できるはずであり、MMを描く時間や指導方法を検討する必要があると考える。</p> <p>クラスター 3： 仲間と一緒に作文を推敲するとき、みんなからのadviceをもらって。嬉しかった ミニ講座から作文を書くのいいアドバイスをもらった。役に立った 仲間の文を見て、おもしろいところや間違いところや、疑問を持っているところを推敲するとき、いっぱい勉強になりました</p> <p>JMはクラスター3を「アドバイス」とし、仲間からのアドバイスで「最初は（自分では）わからないのミスが発見するかもしれない」など、アドバイスが役に立ったと述べている。ミニ講座も教師から「直接アドバイスがもらったから、あとの作文に書く」と学んだ内</p>
--------------------	---

	<p>容が作文に生かしたことを「直接の役に立った」としている。 このクラスター3のような活動は、クラスター1と違って、単純な楽しさではなく、知的 好奇心が満たされて役に立ったので、楽しいとしている。</p> <p>クラスター4： 仲間にアドバイスをあげりうとき、どう伝えればいいのかいい言葉遣いが見つけない</p> <p>JMはこのクラスターを「苦手」として、仲間の作文に疑問を感じたとき、どのような 言葉遣いで話せばいいか、自分なりに一生懸命考えて伝えたが「今でも少し自信がない」 と述べている。話しているうちに、自分が言いたいことがわからなくなったこともあり、 コミュニケーションの難しさ、「時間かかる」といったことを感じたようである。JMは、 ピア・レスポンスの特徴の一つである互惠性（池田・館岡2007）を理解しており、「仲間 にアドバイスもらったから、多分自分はアドバイスあげる」と考えたゆえに、仲間に伝 えようと努力をしたようである。</p> <p>JMはコミュニケーションの重要性についても深く理解していたことが窺える。話すこ とだけでなく書くことも、仲間とのコミュニケーションであるとし、また、「コミュニケー ションなら、自分の気持ちを相手につかえる（伝える）のが大事です、一番と思います」 とし、それゆえに言葉遣いにも注意が必要と考えたり、どうすれば伝わるか試行錯誤し たりしたようである。</p> <p>JMは、クラスター2や4を「困る」「苦手」としているが、それらを否定的には捉えて おらず、インタビューの最後で全ての活動を「プラス」と答えている。自分にまだ足り ないと感じる点について、「好きではないけど」役に立つので「もっとしたい」と意欲を 見せた。</p>
--	--

表13. 被験者⑫KKEの結果（資料1 デンドログラム12参照）

被験者⑫ KKE	<p>クラスター1： ふせんに一人一人自分の考えや意見を書いて分類してからキーワードを書いた時難しい です</p> <p>KKEは、KJ法を使つてのチームの話し合いをおもしろいが難しいと述べている。ここ で、自分や相手の「心、思いが大切です」とも述べ、自分の意見を一方的に言うだけで なく、相手を尊重しながら話し合っていく重要性に気づいたからこその難しさを感じた ようであった。</p> <p>クラスター2： 私たちは俳優になって、一人は話して、一人は聞きたく様子をした時とてもおもしろかつ たです 「電車の中で」順番を並んだ時、みんなの理由を聞いて、とてもおもしろかったです。笑 いました</p> <p>KKEは心理学をベースにしたコミュニケーションの学びを「心理テスト」と呼び、そ の「テスト」を通じて、自分中心ではなく相手にも気持ちや意見があることの重要性に 気づいたこと、それぞれに理由（背景）があると実感したことを述べている。「自分の作 文は、ほかの人に、これはだめ、これはだめ、言われるときは、気持ちが悪い」そうで、 配慮が必要であるとしている。</p> <p>作文を書き、教師添削を受けて返却されるだけだった母国での作文授業と比べ、本授 業は新鮮でおもしろく、時間が短く感じたので、「心理テスト」のワークを「もっとしたい」 と述べている。「もっとしたい」というのは、後述の「いい作文」を書くためのピア・レ スポンスでの話し合いに、コミュニケーションのスキルが必要だからだそうである。</p> <p>母国での授業との比較では、母国では、読み手に「印象深い」ため、作文にことわざ を用いることがよくあると述べ、本授業でも日本語のことわざを紹介してほしいという 意見が得られた。</p> <p>クラスター3： マインドマップを書いても、作文は順調に書けなかったです。役に立たないと思います</p>
-------------	---

<p>他人の作文を直した時、難しいと感じました 役に立ったのはミニ講座を学んだことです。たのとき本当に役に立った気がします マインドマップを書いた時、難しいと感じました。何を書くか全然わかりません KKEはこのクラスターを、嫌いだが役に立つことだとしている。</p> <p>思考を深めアイデアを出してから作文を書くために用いたMMについては、自分は既にアイデアが頭の中にあるので、他の人には役に立つかもしれないが、自分には役に立たないと述べている。絵を描くことが苦手なのもMMについて肯定的に考えられなかった理由の一つであるそうだが、絵の得手不得手は関係ないので、MMに対する理解に一部、疑問が残る。ただし、MMは、あくまで作文を書くための一手段として用いたので、MMに否定的な学習者に対して、授業で義務的に描かせるかどうかは慎重に検討しなければならないところである。慣れるまでに時間がかかる要素もあるので、その説明も必要である。</p> <p>このクラスターでは、「いい作文」という言葉が繰り返し使われているが、KKEは、この授業を通じて、作文は人に見せるものであり、読み手を意識した分かりやすい作文は「いい作文」であるとしている。そのためにピア・レスポンスを行ったことも十分理解していたようであり、もっと仲間と話し合いたいのでチームの人数を4名ではなく3名に減らしたほうがいいという提案も出された。</p> <p>また、ピア・レスポンス中の困難点として、チームのメンバーの日本語力はほぼ同レベルで能力が低いため、誤用に気づいたとしても正解が誰も分からないことがあったことを挙げている。まずは誤用に気づけたことが第一歩であると自分を評価する必要性を感じる。このピア・レスポンス中の話し合いでは、心理学をベースとしたコミュニケーションの学びを活かし、相手の気持ちを考えて婉曲表現を使用するなどの努力をしたようである。</p> <p>また、文法について、ミニ講座は自分たちの作文に頻出した誤用をベースにしたものであったため、例えば話し言葉と書き言葉、段落、接続詞など、実践的で役に立ったと述べている。自分の中で、進歩を認めているようである。ただし文法について、「高級な文法を使う」ために書いた作文は「いい作文」ではなく、「わかりやすい」作文を書くよう意識するべきという発言もあった。</p>
--

2-2-5. 考察と問題点のまとめ

12名のPAC分析の結果を総合的に鑑み、以下の点から考察を行い、最後に問題点をまとめる。筆者らは、この調査を含む他の調査結果に基づき、教材および授業方法を検討し、現在までに教材Ⅱを作成したところである（提出教材を参照）。

・仲間と作文を創ることについて

仲間とともに作文を創ることで、モチベーションが向上し、仮に今は苦手なことでも今後の自分に期待しているという意欲が見られた。また、教師だけでなく、仲間に見せるとすると、より読み手を意識するようになったという声を得られた。ピア・レスポンスでは、その場で仲間からの質問やコメントを受け、説明をしたり答えたりしなければならないからである。

自分では自信がなくても、他者に自分の進歩を指摘してもらうことで、自信につながったという声も得られた。仲間の目を通すことで、自分では得られなかった気づきを得たり、また仲間の作文からヒントを得たりして自分の作文を推敲することができたようである。仲間が自己のモニタリングを促進する存在になり、ピア・レスポンスによる理解深化を学習者自身が感じていることが分かる。

一方で、仲間からのアドバイスに納得できないこともあったという声も得られた。推敲時に、アドバイスをそのまま受け入れた学習者もいれば、最終的には自己判断をして自分の責任にお

いて、作文を仕上げた学習者もあり、個々のプロセスが見られる。仲間からのアドバイスの取り入れ方に困惑したり問題を感じたりしていることが示され、教師は、個々のプロセスに応じて、例えばアドバイスを鵜呑みにしている学習者には、アドバイスについて再考した上で、最終的には自己判断で決めるようフォローをしていく必要がある（仲間からのアドバイスの取捨選択については、内省からも得られた結果であり、詳細は2-3.参照）。

また、これまで、作文は必要なことなのでやむを得ず書いていたという学習者が、作文が楽しくなった、好きになったというのは注目すべき回答である。「仲間との相互作用は達成感や楽しさをもたらすなど学習の動機づけの点でも大きな意義」があるとされている（池田・館岡2007）。

・母国での作文授業との比較

学習者の多くが、母国で受けた作文授業と本授業を比較していた。書いた作文を教師に添削してもらい、その添削に従って推敲する形式ではなく、本授業のようなピア・レスポンスの形式を肯定的に捉えている学習者の声を得られた。一方で、本授業のようにゆっくりではなく、母国のように多くの作文を書きたいという意見もあった。段階的にピア・レスポンスを取り入れる場合は、時間がかかる。学生にとって慣れない授業形式であるからこそ、多く作文を書くことよりも、一つ一つの作文の質を高めること、高めるためにコミュニケーションスキルなどを学び、効果的なレスポンスを仲間と行うことなど、授業方法やその目的についてより丁寧に、必要に応じて何度も、学生の理解を求める必要があるのではないだろうか。

これまで受けてきた母国での授業の影響や個々の学習観に配慮しながら、ピア・レスポンスを丁寧に段階的に導入していく必要がある。

・教師の役割

本プロジェクトでは、文法や構成などについての情報を提供したものを当初「ミニ講座」と呼んでいた（現在は「書き方レッスン」としている）。

もっとミニ講座をしてほしいという意見が多く聞かれ、中には、仲間も留学生であり、お互いに何が正しい文法かを知らないのだから、教師に教えてもらいたいという意見も得られた。「高級な文法」を使った作文がいい作文というわけではないという学習者もいたが、母国での授業が、教師に知識や情報を教えてもらうスタイルだったことの影響を受けての意見の可能性がある。

この講座の教材は、一般的な文法や構成を教えるものではなく、授業を受講した学習者の実際の誤用に基づいて作成している（詳細は、後述の2-4.参照）。自分たちの実際の誤用に基づいているので、実践的で役に立つと学習者に非常に肯定的に捉えられ、もっと学びを深めたいという積極的な声が聞かれたのだと考える。特に、自分の日本語力に自信のない学習者にはその傾向が強く見られた。これは、知識不足でレスポンスに自信がないため、知識を補いたいという意志の表れとも言える。仮に今回の作文に直接生かすことができなかつたとしても、話し合いのときに役に立った、今後もっと上手になるという肯定的な意見が得られた。

ピア・レスポンスを授業に取り入れたからといって、全てを学習者同士の活動にすることはリスクを伴う。ある程度の知識がなければレスポンスができないこともあり、また、知識不足の状態でのピア・レスポンスは、学習者の抵抗や不安感も大きいであろう。CRが述べたよ

うに文法知識を得ることが、即、アウトプットの向上につながるわけではないが、教師が一定の情報を与えることは有益である。

館岡（2013）は、ピアでの学びにはまず、「たとえば単語リストや文型説明、背景情報など学習者にあった適切なスキヤフォールディング（足場作り）」をすることが必要であるとしている。池田・館岡（2007）では、旧ソビエトの心理学者ヴィコツキーの「最近接発達領域」について紹介し、これは、「周囲の援助なしにひとりではできるレベルと、ひとりではできないけれどちょっとした援助があればできるようになるレベルとの間の領域」であるとしている。それを教育の観点から見ると、「他者からのちょっとした援助によりできるようになる環境をデザインすることが必要」ということである。この「ちょっとした援助」がスキヤフォールディングであり、本授業におけるミニ講座（書き方レッスン）は、このスキヤフォールディングに当たると考える。

ただし、文法など形式面の誤りが多いことと内容面で優れているかどうかは別の観点から考えなければならないのではないだろうか。誤用がある以上、仲間も教師も、それを修正・指摘していくことになるが、多数の文法の誤用を修正・指摘された学習者は、作文における文法的重要性を非常に高く捉える可能性があり、KIのように、教師に文法などを教えてもらうことを重視する学習観につながることもある。

・「正しさ」へのこだわり

「正しく」話したり、「正しく」書いたりすることを目指す学習者の声が聞かれた。これは正しく伝えたいと他者を意識していることの表れである。ただし、この正しさへの意識が、KKKの言う「緊張感」「心配」につながっている一要因であるとすれば、検討する必要がある。

「正しい」と良い内容とは別のものとして考えさせる必要があると考える。文法などが正しくても内容がよく分からなければ、あまり意味がない。反対にどんなにおもしろい内容でも文法などの誤用が多ければ伝えたいことが不明瞭になる場合もあるからである。

・学習者間のレベル差

ピア・レスポンスは、学習者間のレベル差は問題ないとしているが、今回の調査結果によると、自分の日本語力に自信のない学習者にとって、チーム内に自分よりも日本語力が高いと感じる学習者がいることは心理的な負担になることもあったようである。

クラス内のレベル差は珍しいことではなく、また、チーム編成に細心の注意を払っても、人数やその他の事情もあり、学習者間のレベル差は避けられない。OSのように、自分の意見を否定され、特定の学生に対する信頼が失われたように見えるケースもある。

三宮（2013）は、ピア・ラーニングが効果を発揮にしにくい場合について、「ペアやグループの組み方によっては、メンバーの学習ペースが合わなかったり、支配的なメンバーが自分の思うように取り仕切ったり、自分の考えに自信がもてず他者への同調が生じたり、あるいは、自分は活動に貢献せずグループの成果をそのまま受取るというフリーライダーが出現したりすることがあります」と述べている。今回の調査でも、それにあてはまるケースが見られた。教師はそのことを心に留めておく必要がある。今回の調査結果を受けて筆者らが改訂した教材では、司会の役割、自己の責任、コミュニケーションの方法、特に反対意見を述べるときの態度や言い方にはより配慮する必要があると考え、それについても言及している。

また、自己評価が低い学習者でも、インタビューを進めていくと、小さな進歩を必ずしている。他者との比較ではなく、自分の過去に注目し、過去との比較をして、小さな進歩を自己評価できるよう、教材を改訂した。ピア・レスポンスの要素の一つには「対等」(池田・館岡2007)がある。能力に差があっても、学習者同士は対等であることを意識づける必要がある。

仲間とのピア・レスポンスによるメリットは、リソースの増大、理解深化、社会的関係性の構築と学習への動機づけが挙げられるが、レベル差は仲間がいることによるデメリットとも捉えられる。しかし、今回のインタビューによれば、最初は他者と自己を比較して自信を無くしていた学習者が、段階を経ることによって、他者は自己を高めるための存在であると認識しているプロセスが見られた。教師は、他者のようにうまく書けないと自信を失くしている学習者に共感し、信頼し、それもプロセスの一部であると伝える役割を担うことが重要であると考えられる。

・マインドマップ[®]の理解と慣れ

思考を深めるために採用したマインドマップ[®]であるが、これは学習者の中で賛否両論の声があった。使用の意義、導入方法、内容を改訂する必要があると判断し、教材を改訂した。慣れることも重要なので、その説明も必要である。

向後(2004)は、作文を書く過程で、ノンストップ・ライティング(一本道にならなくてもいいからとにかく思いついたことを書く)というステップを入れると、混沌とした中から一本の筋が見えてきて、筋の通った説得力のある文章ができてくると述べている。マインドマップ[®]を書く最初の作業はまさにこのノンストップ・ライティングであり、思いついたことを書き出した学習者は、マインドマップ[®]によって思考を深め、整理して、作文に効果的に活用できたようである。

学習者によっては、自分は既にアイデアや構成が頭の中にあるのでマインドマップ[®]は必要ないという者もいた。マインドマップ[®]はあくまで、思考を深めたり整理したりするための一つの手段である。マインドマップ[®]について理解した上で必要ないと言う学習者にこの活動を義務付けるかどうかは慎重に検討しなければならない。

・教室活動の意図の理解

コミュニケーションのワークにおいて、何のために行っているか理解できておらず、単なる楽しい活動と感じている学習者や、作文の役に立つかどうかは不明だが、マインドマップ[®]の絵を描くのが楽しい、反対に絵を描くのが下手だからマインドマップ[®]はしたくないと述べた学習者もあり、人によっては活動についての理解が不十分である側面が見られた。

教室活動は単に楽しさを追求するものではなく、全て意図や目的があって行っている。従来の作文授業とは異なる形式だからこそ、より丁寧に活動の意図や目的を説明する必要がある。また、何の役に立つか分からないのであれば、教師や仲間尋ねるといったコミュニケーションを取るよう学習者に促す必要もあるであろう。

館岡(2013)では、仲間と学ぶ場が設けられたからといって、常にそれぞれの学習者の学びにつながるとはかぎらないとし、実りある学び合いになるための要素の一つに、何を目指しているのかの明確な目標を持つことを挙げている。目標が明確であり、教室活動の意図や目的を理解することで、より効果的に教室活動に参加ができると言える。

・レスポンス中のコミュニケーション

聴く、話すなどのコミュニケーションの重要性について、多くの学生がワークを通して実感したことが分かる。このコミュニケーションがピア・レスポンスに役立ち、それによって作文が改善されていくという意識も持っていたようである。具体的には、学んだことを生かして相手の話をよく聴くようになった、相手に配慮した言い方で話すようになったなどの意見が得られたが、一方でトラブルや失敗を恐れてコミュニケーションを取ることを諦めたという意見もあった。また、自分より能力が高いと感じる仲間に対してはコミュニケーションが取りにくいという声もあった。

これは、仲間との信頼関係構築に改善の余地があることを示している。ピア・レスポンスをうまく機能させるためには仲間同士の信頼関係が必要だからであり（池田・館岡2007）、館岡（2013）は、「ピア・ラーニングにおいて重要なのは、日本語の能力向上ばかりでなく、異質な他者との関係をどのように構築していけるかということでもあります」としている。心理学に基づいたコミュニケーションのワークは、教室内の信頼関係構築のために導入したが、教材Ⅰでは不十分であったと考え、教材Ⅱからはより信頼関係を構築できるようなワークを加えた。

以上をまとめると、PAC分析から明らかになった学習者の問題点は、「仲間からのアドバイスの取り入れ方」「母国での授業との比較による不慣れ」「教師の役割」「正しさへのこだわり」「レベル差」「マインドマップ[®]の理解と慣れ」「教室活動の意図の理解」「信頼関係の構築」の8点である。

2-3. 内省資料

2-1.の実践授業において、学習者は課題作文ごとおよびコース終了時に「内省」を記録した。学習者の許可を得てそれらを複写し、このうち作文授業に関するネガティブなものを学習者の問題意識の一資料として抽出した（資料2）。結果として現れた問題意識は、以下の8点であった。

- (1) 仲間からの指摘の取捨選択に悩む
- (2) 自分で訂正できない
- (3) 文法が正しく使えない／直せない
- (4) ピア・レスポンスのメリットが実感できない
- (5) 話が伝えられない・伝わらない
- (6) アドバイスがあまりもらえない
- (7) 配慮のある話し方が難しい
- (8) 自分の作文に自信が持てない／読まれることが恥ずかしい

これを2-2.での問題意識と照合すると、(1)は「仲間からのアドバイスの取り入れ方」、(2)(3)は「正しさへのこだわり」、(4)は「教室活動の意図の理解」、(5)(6)(7)は「信頼関係の構築」と関連するものであると考えられる。(8)は、「レベル差」や「正しさへのこだわり」と重複して関連するものだと思われる。これらから、実践授業における学習者の問題意識は、作文そのものだけにとどまらないことが窺え、コミュニケーションの重要性に気づきながらも苦闘していることが分かる。

2-4. 「書き方レッスン」作成の動機と手順

実践授業における最初の課題作文添削後の実践者の内省で、「字形が整っておらず、読みにくい作文がある」「書き言葉と話し言葉が混在している」「構成が出来ていない」「主題が伝わらない」などの問題点が挙げられた。また、学習者の内省でピア・レスポンスにおいて、「自信を持って相手の間違いを指摘できない」「間違いだとは思いますが、どこを直せばよいかわからない」という意見があった。しかし、既存の作文教材の多くは内容が多岐にわたり詳細に述べられているため、ピア・レスポンスを行う本実践授業内で全てを指導するのは時間的制約がある。そこで、多くの学習者に共通する作文上の問題点を限られた時間で一斉教授するための教材を開発することとした。

教材は以下の手順で作成した。

- (1) 第一案を「授業実践者の内省」と浜島書店『最新国語便覧』「叙述上の注意」の中から日本語学習者によく見られる誤用と筆者らが判断した部分を中心に構成した。
- (2) 第一案で授業実践を行い、「学習者の内省」「作文の誤用分析」および「作文評価」の結果により、改訂案を作成した。

2-4-1. 授業実践者・学習者の内省

・授業実践者の内省

第2回目と第4回目の授業実践者の内省で様々な問題点が挙げられた。そこで、第7回目の授業時に「書き方レッスン」を導入し、1回目の指導を行ったところ、第8回目以降の授業でピア・レスポンス中に使用している姿が見られた。自己推敲の際に利用できるような「書き方レッスン」の項目をチェックリスト形式で「書き方レッスン」の各回の末尾に載せたところ、学習者のチェックリストの利用は半数程度だった。そこで、作文を書く際に目に入るように作文用紙の端にチェックリストを印刷するようにした。これは、教師が添削をする際にも利用することができた。

表 14. 授業実践者の内省

授業回	授業実践者の内省
2	・字が汚く、読めない字を聞き合う姿が見られた。・「直すところがない」と言われた学習者がいた。
4	・初稿と推敲後作文が変わっていない学習者が多い。 ・書き言葉と話し言葉が混在している作文が多い。 ・構成ができていない、主題が伝わらない学習者が多い。
8	・「書き方レッスン」を活用して仲間への指摘をしている場面あり。 自信を持って指摘できている様子。
9	・初稿の際にチェックリスト ² を利用した学習者は半分。 ピア・レスポンス中に利用しているチームあり。
12	・チェックリストを活用できない学習者がやはりいる。リストを見て、意味が分からなかったら、「書き方レッスン」に戻るよう指示。役立ったという学習者もいる。

2 「書き方レッスン」で学習済みの項目について、自己推敲およびピア・レスポンスでの指摘でできるようにチェックリストにしたものを学生に渡した。

13	<ul style="list-style-type: none"> ・レポート用紙にチェックリストを印刷し、作文を書く際に意識づけるようにした。誤用を訂正する際にチェックリストに線を引くことで、教師の書くことが減った。教師にとっても有益である。 ・主眼をはっきりさせるために題名のつけ方を指導したい。
----	---

・学習者の内省

実践授業受講者16名の各課題の推敲後作文執筆後の内省と全授業受講後に提出した授業後アンケートの自由記述から「書き方レッスン」に関する内容を抽出したところ、最も多く挙げられていたのは「間違いだとは分かるが、訂正できない」というものだった。また、ピア・レスポンスで仲間からの指摘を受けて直す中で「文法の誤りに自分で気づけない」ことを自覚した学習者や「知っている文法なのに正しく使うのが難しい」と感じている学習者もいた。具体的な指導項目については、「書き言葉と話し言葉」「作文の構成」に難しさを感じている学習者がいた。

2-4-2. 作文の誤用分析

「書き方レッスン」での指導内容と提出順序を吟味するために、学習者の作文の誤用分析を行った。

実践授業受講者16名のうち、ピア・レスポンスによる推敲を経た1回目の作文（「技術」）と6回目の作文（「言語」）の両方を提出した学習者12名、24編の作文を分析対象とした。

作文を一文ごとに区切り、第一案の教材で挙げた「作文のきまり」3項目、「構成」2項目、「文法事項」11項目と分析で追加した2項目、全18の項目についてそれぞれ誤用数を集計した。また、作文の段落数、一文の数および行数も集計した。その結果、次のような結果が得られた。

まず、作文のきまりに関する指導項目のうち、「引用の仕方」「読めない字がある」については、誤用数に変化は見られなかったが、「レポート用紙の使い方に問題がある」は減少した(5→1)。

次に、構成に関する指導項目のうち、「与えられたトピックをそのまま題名にした」ものが減少し(10→3)、「接続詞」については、使用数は増えているにもかかわらず、誤用数は減少した。接続詞を一カ所でも使用した人の数は増加しており(8→10)、その中でも誤用が一カ所もなかった人の数が増加した(3→7)。しかし、誤用が一カ所もなかった人のうち、接続詞の使用が減り、適切な使用が増えたが、接続詞を用いて前文とつなげる必要のある箇所は増えていた人が2名いた。誤用を避けるために不使用を選択した可能性が考えられる。また、6回目の作文でも接続詞の平均使用数は2.4であり、使用数が1以下も4名おり、十分に使えているとは言えない。作文全体の段落数について、0～5とばらつきがあったのが、2～4と変化し、三段構成を意識していると考えられる。

また、文法に関する指導項目のうち、「自動詞、他動詞、使役動詞の誤用」「語彙が不適切」については減少していた(14→6、90→66)が、変化していないものも多く、「誤字脱字」「話し言葉の表現の使用」については、共通して誤用が多かった。「文に必要な要素がなく、意味が分かりにくい」「読点に問題がある」「副詞の誤用」「助詞に問題がある」「動詞・イ形容詞・ナ形容詞の活用に問題がある」については誤用が増加していた(11→22、0→6、1→7、61→66、14→20)。なお、作文の分量については文の数、全体の行数ともに増加しており(138→155、154→165)、平均して一人当たり一行程度分量が増している。一文の長さが長く

なることにより、「文に必要な要素がなく、意味がわかりにくい」「読点に問題がある」という問題が生じる場合や、より豊かな表現を使おうとすることにより「副詞の誤用」などの誤用が生じる場合があると考えられる。

2-4-3. 「書き方レッスン」の指導項目および指導順序

2-4-2.で行った作文分析で、第一案では扱わなかった「動詞・イ形容詞・ナ形容詞の活用」と「語彙」の誤用が多かったことから、指導項目に加えることとした。

【作文のきまり】 ①レポート用紙の使い方 ②丁寧な字 ③引用の仕方

④話し言葉の表現を使わない ⑤文体の統一

【文章の構成】 ①基本型について ②接続詞 ③題名のつけ方

【文法事項】 ①誤字脱字 ②文の長さ ③読点の位置 ④不要な重複

⑤文の始めと終わりを正しく対応させる ⑥自動詞・他動詞・使役動詞を正しく

⑦副詞の呼応 ⑧「…たり、…たり」を正しく

⑨動詞・イ形容詞・ナ形容詞の活用 ⑩語彙

また、共通して誤用数が多く、反復指導の必要な項目、知識として初期で指導することで効果があると考えられる項目、誤用数が少なく指導の重要度の低い項目に分類した。初期には見られなかった誤用は中期以降に指導する項目とした(表15)。そのうち、「接続詞」「陳述の副詞の呼応」「…たり、…たり」については、使用数も少なかった。使用について指導をする必要があると考えられる。

【反復指導の必要な項目】 接続詞 誤字脱字 話し言葉の表現が使用されている 自動詞・他動詞・使役動詞 助詞 動詞・イ形容詞・ナ形容詞の活用 語彙

上記の反復指導の必要な項目は、「書き方レッスン」の「直してみよう」で正しい語や文に直す問題を出題し、繰り返し誤用に触れ、推敲する力をつけることとする。なお、特に誤用の多かった「誤字脱字」「話し言葉の表現が使用されている」についてはワーク中の誤用例を増やすこととする。

表15. 各項目の誤用数と指導時期

種類	項目	誤用数		指導時期		
		10以上	10以下	初期	中期	反復
作文の きまり	レポート用紙の使い方に問題がある		○	○		
	読めない字がある		○	○		
	引用の仕方(挿入句も含む)の誤用		○	○		
	文体の統一がなされていない			○		
	話し言葉の表現が使用されている	○		○		○
構成	接続詞 誤用数/使用数		○			○
	自分で題名をつけていない			○		
文法事項	誤字・脱字(辞書を引く、漢字を使用する)	○		○		○
	文に必要な要素がなく、意味が分かりにくい		○		○	
	読点に問題がある		○		○	

文法事項	不要な重複がある	○			○	
	文の始めと終わりが正しく対応していない		○	○		
	自動詞・他動詞・使役動詞の誤用		○			○
	陳述の副詞の呼応 誤用数/使用数		○		○	
	助詞に問題がある	○		○		○
	「…たり、…たり」 誤用数/使用数		○		○	
	動詞・イ形容詞・ナ形容詞の活用、接続	○				○
語彙が不適切	○		○		○	

2-4-4. 「書き方レッスン」の使用例

第4回の授業での構成の例を挙げる（表16）。「直してみよう」では、学習者の誤用の多いものを選択し、分量を調整して使用する。

表16. 「書き方レッスン」の使用例

	改訂案（構成に関わるものを【構】とした）	備考
1回目	文章の構成 基本型【構】 レポート用紙の使い方 丁寧な字 誤字脱字 話し言葉の表現を使わない 「直してみよう」	読み手を意識させる
2回目	接続表現【構】 題名のつけ方【構】 引用の仕方 不要な重複 「直してみよう」	構成と関連付ける 内容の焦点化を意識させる 読み手を意識させる
3回目	構成の確認【構】 文の始めと終わりを正しく対応させる 文の長さ 読点の位置 「直してみよう」	1回目に学習した基本型と2回目に学習した接続詞を関連付ける
4回目	各段落の内容の明確化【構】 副詞の呼応 「…たり、…たり」 「直してみよう」	各段落の中心文、何を言いたい段落なのかを明確にする

2-5. 教材へのアイデア

前述の学習者が抱える問題意識から、作文授業において必要かつ重要であることは、①ピア・レスポンスや推敲の意義づけ、②話し合いを促進させる工夫、③学習者に自信を持たせること、④文法学習の方法であると言える。これらを開発教材へ盛り込むアイデアとして、①については「オリエンテーションワーク」を、②については、

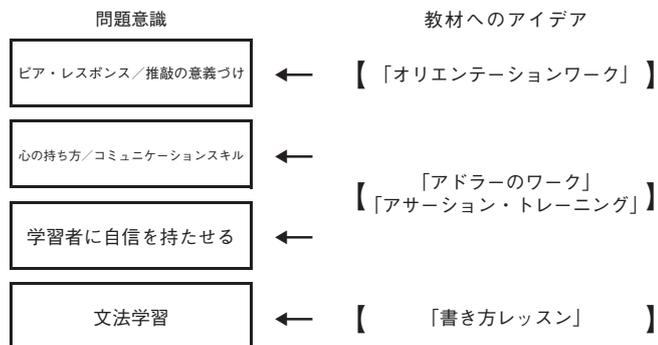


図1. 学習者の問題意識からの教材開発

心の持ち方や具体的なコミュニケーションスキルを学ぶ「アサーション・トレーニング」を、③には共同体感覚を養い、自分に自信を持つための「アドラーのワーク」を、④には文法事項や論の展開をコンパクトに学ぶ「書き方レッスン」を取り入れた（図1）。

3. 教師を対象とする調査

3-1. 作文授業に対する問題意識調査

3-1-1. 教師調査 I（教師の問題意識に関する予備的調査）

教師が作文授業に対してどのような問題意識を持っているのかを明らかにするため、下記の通り調査を行った。

- ・調査時期：2015年8月29日～9月15日
- ・調査対象者：ネイティブ日本語教師18名（国内外不問）
- ・調査対象者の日本語教師経験：半年～20年
- ・回答方法：自由記述
- ・回収方法：アンケート回収システム（グーグルフォーム³）

質問内容は、「テキスト・教科書」「作文のテーマ」「文を書く前の導入や指導」「学習者が実際に書いた作文」「添削」「添削後の教室活動やフィードバック」「その他」の7項目について、困ったり、悩んだり、難しさを感じている（いた）ことを自由記述にて回答を求めた。なお、調査対象者の教授経験は、半年～20年で、平均値は11.08年であった。現在の所属機関は、大学9名、専門学校／日本語学校6名、企業1名、その他の機関2名であった。また、18名中16名が国内・海外双方での教授経験があった。回答にあたり、特定の所属機関での作文の授業を振り返って想起することは難しいため、各人の教授経験すべてを思い返してもらった。

調査の結果、18名の調査対象者より201項目の回答を得た。共同研究者3名で類似している項目について協議・検討した結果、教師の問題意識は以下の71項目に整理された（表17）。

表 17. 教師の問題意識71項目

1) 扱うテーマなどが時代遅れである。
2) 学習者のレベルにあったテキストがない。
3) 初めて作文を書く学習者向けのテキストがない。
4) テキストをそのまま使用することができない。
5) 学習者のニーズにテキストが合致しない。
6) 作文指導の助けとなる教師向けの参考書がない。
7) 語彙・表現を豊かにするような作文テキストがない。
8) 学習者が、そのテーマで作文を書く意義を感じていない。
9) 学習者にとって身近でないテーマで書かせるとき、難しさを感じる。
10) 学習者が書きやすいテーマを選ぶのが難しい。
11) 学習者の考察を深めるようなテーマを選ぶことが難しい
12) 学習者が興味を持てるようなテーマを与えることが難しい。

3 グーグルフォーム https://www.google.com/intl/ja_jp/forms/about/

13) テーマを設定するとき、学習者の社会的・文化的背景への配慮が難しい。
14) テーマの提出順序を決めるのが難しい。
15) 学習者の個性やオリジナリティを表現できるテーマ選びが難しい。
16) 作文の模範例やひな形を与えることで、オリジナリティが失われると感じる。
17) 語彙や表現を事前にどの程度導入すればよいか分からない。
18) 作文のテーマに関する背景知識のない学習者への導入の仕方が分からない。
19) 日本語教師として、学習者の専門分野の内容をどの程度扱うべきかわからない。
20) 学習者に「書きたい」と思わせることが難しい。
21) できるなら、学習者一人一人、個別に対応したいが時間がない。
22) 導入に割く時間が不足している。
23) 学習者が母語で考えた作文の内容を日本語で表現させるのが難しい。
24) 論が飛躍したり、破たんしたりしている。
25) 作文の構成に問題がある。
26) 主張が明確でない。
27) 内容に深みがない。
28) 話し言葉と書き言葉が混在している。
29) 短文の羅列になっている。
30) 引用の仕方に問題がある。
31) ウェブサイト等から丸写ししている。
32) 字が汚い。
33) 母語を直訳し、不自然な日本語になっている。
34) 全てひらがなで表記している。
35) 句読点が正しく使えていない。
36) 原稿用紙、レポート用紙が正しく使えていない。
37) 学習者間で作文を書く時間に差があるので困る。
38) 既習文法が適切に使えていない。
39) 助詞の間違が多い。
40) 書いた作文が短すぎる。
41) 作文の内容が共感しがたい時にどう添削するか悩む。
42) 教師の添削基準が明確でない。
43) 添削に時間がかかる。
44) 文章の意図が、学習者に直接聞かなければわからない。
45) 学習者の背景や文化が分からず、作文の修正が難しい。
46) 正しいものに修正するか、印をつけるのみにするか悩む。
47) 添削しても、学習者の作文の改善に役立っていない。
48) どこまで添削すればいいか悩む。
49) 過剰な添削が学習者の意欲低下につながるのではないかと懸念している。
50) フィードバック後の作文に改善が見られない。

51) 学習者間の日本語力に差がある場合、全体でのフィードバックは難しい。
52) 学習者に自分で考えさせるようなフィードバックの仕方がわからない。
53) 一人一人に個別指導をしたいが時間がない。
54) フィードバックの時間が足りないと感じている。
55) 内容や構成について、クラス全体へフィードバックするのは難しい。
56) 学習者が自分の作文を他の学習者に見られることをためらっているのではないかと思う。
57) 他の学習者の作文に興味を示さない学習者がいる。
58) 効率的なフィードバックの仕方が分からない。
59) 教師が作文を評価する際の基準が定まっていない。
60) 学習者と教師の評価にずれがある。
61) 教員間での評価基準が統一できない。
62) 作文授業は、文法や読解など、他に比べて担当教師の負担が大きい。
63) どのような作文授業が学習者の実社会で役に立つかわからない。
64) 特に初級レベルにおいて、作文は優先順位が低い。
65) 作文作成を手書き、タイピングのどちらでさせるべきか迷う。
66) 授業が単調になる。
67) 学習者が何度も書き直すことを嫌う。
68) 日本語で作文を書くことに対して、学習者の苦手意識が強い。
69) 母語で作文を書くことに対して、学習者の苦手意識が強い。
70) 非漢字圏学習者に、どこまで漢字で書かせるか悩む。
71) 翻訳ソフト・翻訳アプリの使用のさせ方について悩んでいる。

3-1-2. 教師調査Ⅱ（教師の問題意識に関する量的調査）

ここで、前節で得られた71項目の問題意識における潜在要因を探るため、因子分析を行うこととした。71項目に、それぞれあてはまるかどうかを6件法（1.全くあてはまらない～6.よくあてはまる）で尋ねた。調査概要は以下の通りである。

- ・調査時期：2015年11月5日～12月28日
- ・対象：ネイティブ日本語教師（国内外不問）
- ・有効回答数：125
- ・調査対象者の日本語教師経験の平均値：11.56年（標準偏差6.47）
- ・回答方法：6件法（(1) 全くあてはまらない～(6) よくあてはまる）
- ・回収方法：アンケート回収システム（グーグルフォーム、クリエイティブサーベイ⁴⁾）

71項目について、統計処理ソフトR（3.2.1）を用い、最尤法による探索的因子分析を行った。固有値をもとに平行分析を行ったところ、因子数は9程度であると推定された。そこで9因子で最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。項目のうち、複数の因子に重複するもの、因子負荷量が0.35未満のもの、共通性が0.3未満のものを除外しながら分析し、最終的に問題意識は45項目、7因子となった（表18）。

4 一部グーグルフォームが使用できない国があったため、クリエイティブサーベイを利用した。クリエイティブサーベイ <https://creativesurvey.com/>

表 18. 因子分析の結果

	第一因子	第二因子	第三因子	第四因子	第五因子	第六因子	第七因子	共通性
Q12	1.031	-0.272	-0.011	0.060	-0.026	-0.046	0.121	0.744
Q11	0.932	-0.099	-0.003	-0.126	0.044	-0.001	-0.075	0.736
Q10	0.891	-0.117	-0.158	0.170	0.101	-0.171	0.055	0.664
Q20	0.765	-0.062	0.117	0.006	-0.074	0.006	0.190	0.618
Q15	0.620	0.140	0.081	-0.134	-0.081	0.007	-0.068	0.506
Q9	0.532	-0.079	-0.051	0.016	0.230	0.133	0.188	0.450
Q14	0.510	0.260	-0.177	0.080	0.004	0.016	-0.130	0.469
Q13	0.495	0.131	-0.071	0.042	-0.013	0.029	-0.140	0.356
Q17	0.452	0.277	-0.075	0.000	-0.021	0.039	-0.113	0.426
Q63	0.376	0.182	0.241	-0.043	-0.027	-0.040	0.117	0.420
Q42	-0.129	1.087	-0.141	-0.104	-0.009	-0.076	0.212	0.734
Q59	-0.206	0.801	0.113	-0.123	-0.156	0.124	0.137	0.498
Q46	-0.173	0.792	0.086	-0.054	0.014	0.071	0.030	0.542
Q45	0.061	0.646	-0.195	0.345	0.009	-0.115	0.081	0.606
Q19	0.169	0.553	-0.103	0.028	-0.253	0.083	-0.019	0.386
Q48	0.145	0.540	0.060	0.092	-0.100	0.141	0.019	0.584
Q44	-0.119	0.531	-0.113	0.354	0.081	-0.020	0.135	0.446
Q41	0.212	0.529	-0.193	-0.006	0.022	-0.183	0.086	0.321
Q71	-0.141	0.474	0.156	0.090	-0.026	-0.143	-0.106	0.290
Q47	-0.047	0.421	0.080	0.115	-0.083	0.128	-0.070	0.295
Q53	-0.075	-0.101	1.048	-0.001	-0.058	-0.029	0.180	0.885
Q54	-0.114	-0.120	0.847	0.092	0.086	-0.050	-0.068	0.625
Q21	0.231	0.024	0.629	-0.021	-0.079	-0.022	0.096	0.559
Q55	0.155	0.039	0.432	0.000	0.160	-0.036	-0.127	0.416
Q35	-0.105	-0.171	0.125	0.719	0.005	-0.063	-0.105	0.441
Q29	0.093	-0.057	-0.132	0.710	-0.010	0.131	0.069	0.539
Q28	0.117	-0.161	-0.046	0.617	-0.023	0.273	0.040	0.484
Q36	0.119	-0.121	0.211	0.564	-0.105	0.021	-0.178	0.420
Q40	0.042	0.053	0.075	0.534	0.149	0.019	0.085	0.458
Q34	-0.212	0.135	0.077	0.508	0.130	-0.099	0.070	0.321
Q37	0.020	0.223	0.029	0.468	0.067	-0.019	-0.081	0.422
Q5	0.023	-0.194	-0.007	0.136	0.938	-0.031	0.233	0.358
Q4	0.057	-0.163	-0.090	-0.004	0.793	0.101	0.237	0.630
Q7	-0.029	0.225	0.134	-0.113	0.588	-0.026	0.000	0.508
Q2	0.115	0.041	-0.091	-0.059	0.581	-0.140	-0.154	0.424
Q1	-0.249	0.067	0.095	0.027	0.548	0.134	-0.111	0.366
Q6	0.131	0.159	-0.126	-0.221	0.358	0.211	-0.190	0.358
Q26	-0.136	0.047	-0.041	-0.044	0.023	0.881	-0.085	0.693
Q25	-0.033	-0.101	-0.104	0.272	-0.035	0.821	-0.132	0.678
Q27	0.138	-0.024	0.107	-0.065	0.037	0.643	0.013	0.528
Q24	-0.131	0.105	0.008	0.053	0.047	0.618	0.142	0.478
Q68	0.098	0.225	0.141	0.014	0.195	-0.155	0.687	0.562
Q69	-0.028	0.290	-0.006	-0.019	0.095	-0.009	0.593	0.387
Q67	0.092	0.255	0.226	-0.054	0.046	0.093	0.469	0.469
Q22	0.251	0.062	0.339	0.035	-0.018	0.038	0.020	0.338
固有値	5.478	5.294	3.08	3.044	2.966	2.675	1.678	
寄与率	0.122	0.118	0.068	0.068	0.066	0.059	0.037	
累計寄与率	0.122	0.239	0.308	0.375	0.441	0.501	0.538	

第一因子は、「12) 学習者が興味を持てるようなテーマを与えることが難しい。」「11) 学習者の考察を深めるようなテーマを選ぶことが難しい。」「10) 学習者が書きやすいテーマを選ぶのが難しい。」をはじめとする全10項目からなり、どのような作文のテーマを初めに与えるのが良いのかについての悩みや難しさを感じられる項目の因子負荷量が高い。そこで、第一因子を「テーマ設定」とした。

第二因子は、「42) 教師の添削基準が明確でない。」「59) 教師が作文を評価する際の基準が定まっていない。」「46) 正しいものに修正するか、印をつけるのみにするか悩む。」「45) 学習者の背景や文化が分からず、作文の修正が難しい。」など全10項目からなり、添削の基準のあいまいさや、添削や修正の度合いや基準を疑問とする項目の因子負荷量が高い。そこで、第二因子を「評価・添削・修正」とした。

第三因子は、「53) 一人一人に個別指導をしたいが時間がない。」「54) フィードバックの時間が足りないと感じている。」「21) できるなら、学習者一人一人、個別に対応したいが時間がない。」など全4項目からなり、学習者への個別対応の限界や、時間不足を挙げている項目の因子負荷量が高い。そこで、第三因子を「個別対応への限界」とした。

第四因子は、「35) 句読点が正しく使えていない。」「29) 短文の羅列になっている。」「28) 話し言葉と書き言葉が混在している。」「36) 原稿用紙、レポート用紙が正しく使えていない。」など、全7項目からなり、作文の形式面を問題視している項目の因子負荷量が高い。そこで、第四因子を「形式」とした。

第五因子は、「5) 学習者のニーズにテキストが合致しない。」「4) テキストをそのまま使用することができない。」「7) 語彙・表現を豊かにするような作文テキストがない。」など全6項目からなり、現行のテキストや参考書の不足を問題視する項目の因子負荷量が高い。そこで、第五因子を「テキスト・参考書」とした。

第六因子は、「26) 主張が明確でない。」「25) 作文の構成に問題がある。」「27) 内容に深みがない。」など全4項目からなり、学習者の書いた作文の論旨や構成の未熟さを指摘する項目の因子負荷量が高い。そこで、第六因子を「論旨・構成」とした。

第七因子は、「68) 日本語で作文を書くことに対して、学習者の苦手意識が強い。」「69) 母語で作文を書くことに対して、学習者の苦手意識が強い。」など全4項目からなり、書くことへの学習者の消極性を示す項目の因子負荷量が高い。そこで、第七因子を「学習者の苦手意識」とした。

以上から、まず、テーマ選び、評価・添削・修正などに基準がなく、教師が満足していないことが浮き彫りになった。また、より時間を割いて学習者一人一人の作文に向き合いたいのが限界があり、教師が大きな負担を感じていることも問題意識の中に位置づけられた。また、現行のテキスト・参考書を不十分であると考えている教師も多く、本研究が目指す実用的な教材の開発は急務であると主張せざるを得ない。作文の語彙・表現を含めた形式や論の構成の育成力も問題視されており、これについては、作文の語彙・表現を含めた形式や論を構成する力を系統立てて指導していくことで、学習者が自己推敲できるようになることが望ましい。それにより、第三因子の「個別対応への限界」にも折り合いをつけられるのではないだろうか。最後に、学習者の作文への苦手意識についてであるが、ピア・レスポンスを通して、従来型の作文授業とは異なる楽しさや充実感を実感することが一つの糸口になるかもしれない。

以上から、本研究で開発する教材では、ピア・レスポンスを用いて推敲させあうことで内容

構成の充実を図り、教師の指導負担をカバーし、マインドマップ®を用いてテーマ探しをさせ、コンパクトな文法・形式指導を行い、アドラーのアプローチで学習者を勇気づけることが目標となった。

3-2. 教師調査Ⅲ（ピア・レスポンスに関する調査）⁵

さらにここで、日本語教師のピア・レスポンスの実践状況およびピア・レスポンスへの意識について調査を行った。調査時期、回収方法、対象者は3-1-2.と同一である。質問内容は、ピア・レスポンスの既知⁶の程度、実践経験の有無、また、自由記述によるピア・レスポンスに対する正の意識および負の意識についてであった。

インターネット上の質問紙調査にて125名の教師より有効回答が得られ、ピア・レスポンスを既知とする96名のうち、実践経験のある教師は65名、未経験の教師は31名であった。表19は、ピア・レスポンスに対する問題意識について、実践経験の有無で分類したものである。各問題意識項目に付している括弧内はのべ数で、全体の20%以上の教師が挙げたものを太字で表した。

表 19. 実践経験有無に見るピア・レスポンスへの問題意識

ピア・レスポンス実践経験あり：65名	ピア・レスポンス実践経験なし：31名
<ul style="list-style-type: none"> ・話し合いがうまくいかない (21) ・学習者の日本語のレベル差 (17) ・ピア・レスポンスへの意義づけ／意義理解不足／抵抗感 (17) ・チーム・クラスの雰囲気づくり (10) ・学習効果に疑問 (6) ・時間的制約 (5) ・作文を見られるのを嫌がる (3) ・学習者のモチベーション不足 (3) ・チームティーチングの難しさ (2) ・母語使用の可否 (2) 	<ul style="list-style-type: none"> ・時間的制約／教師の負担増 (8) ・学習者の日本語のレベル差 (7) ・ピア・レスポンスへの意義理解不足 (5) ・話し合いができない／深まらない (4) ・教師自身のピア・レスポンスへの疑念 (3) ・学習者のモチベーション不足 (2) ・チーム編成への不安 (2)

まず、ピア・レスポンスに対する問題意識について、実践経験のない教師からは、「時間的制約」やピア・レスポンスを導入することによる「教師の負担増加への懸念」、また教師・学習者ともにピア・レスポンスの「意義や学習効果を十分に理解できず、意欲的に取り組めない」と考える傾向が見られ、実践に至らない要因の一端が見えた。

一方、実践経験がある教師の最も多くが問題視しているのは、ピア・レスポンス中に「学習者間の話し合いがうまくいかない」ことであった。この問題に対しては、多くの教師が問題視していることであり、見逃すことができない。学習者同士の関係性が自然に構築されるのをただ待つのではなく、チームやクラスの雰囲気づくりのために、対人関係・風土を醸成させる具

5 本節は、和田・北村・石川 (2016) をもとに執筆した。

6 質問は、「ピア・レスポンスを知っていますか」で、回答は選択式で「よく知っている (理論や研究動向などを知っている)」「少し知っている (どのような活動をするか知っている)」「知らない (名称を聞いたことがある程度)」「知らない (名称も聞いたことがない)」の4件法であった。

体的な方法を取り入れ、ピア・レスポンスを促進する必要があると考えられる。本研究で開発する教材では、学習者同士で話し合う集団を「チーム」と呼んでいる。堀他（2007）は、グループとチームの違いについて述べており、グループにはなく、チームにあるものは、目的など「共通の枠組み」、自分の力をチームに捧げる「協働する意欲」、活発なコミュニケーションによる「意志や行動の調整」であると述べている。「チーム」が機能することと、本調査で明らかになった話し合いの不具合は、密接に関係していると思われる。

さらに、ピア・レスポンスの学習効果に不安を感じつつ実践をしている教師が一定数存在することは、重要な課題であると考えられる。これに対しては、従来の作文授業と同様にプロダクトとしての作文のみに注目するのでは、ピア・レスポンスの利点や醍醐味を味わうことができないと考える。プロダクトと合わせて、内省や推敲後の作文のシェア活動を通じ、仲間と何を学んだのか、コミュニケーションや、自己を振り返る機会を明示的に設けることで、学習者も教師も、その変化を認識できる授業システムが必要である。

また、実践経験の有無にかかわらず、多くの教師が問題視するのが、日本語レベルの差である。本研究が目指すピア・レスポンスは、「相手に配慮した表現を用いて、推敲活動が行える」「自分の思考を深め、表現できる」ものである。日本語学習者の場合は、日本語で行えることが最も望ましいが、レスポンスが成立しなければ、作文推敲はできない。したがって、本研究においては、日本語のレベルが足りず、学習者間に共通言語がある場合、それでピア・レスポンスを行うことに消極的な立場ではない。いずれのケースにおいても、クラスの到達目標、授業の目的、教育理念などを教師が明確に持つておくことが肝要であると言えよう。

3-3. 教材へのアイデア

まず、調査Ⅱで、ピア・レスポンスを授業に取り入れる際に適切なテキストや参考書の不足が指摘されたことは、本研究と、教材開発の意義を主張することができるだろう。また、日本語のレベル差については、前述のとおり、媒介語使用を認めることにも消極的にならず、授業や教育方針に従って解決すべきであると考えられる。

そして、教師は作文授業について、「テーマ設定」「評価・添削・修正」「個別対応への限界」「形式」「テキスト・参考書」「論旨・構成」「学習者の苦手意識」などの問題意識を持っていることがわかった。また、ピア・レスポンスについては、「話し合いの円滑・促進」「ピア・レスポンスの意義づけ」「日本語のレベル差」が極めて重要な課題である。各問題意識に対する開発教材へのアイデアは、図2の通りである。

テーマ選びに関して、学習者自身の思考を広げ、作文のアイデアを構成していくツールとして、マインドマップ[®]を導入する。マインドマップ[®]についてはブザン（2013）に以下のように示されている。

- ・マインドマップ[®]とは、トニー・ブザンにより、考案された「思考ツール」。
- ・人間の脳が思考し、アイデアを生み出す過程である「放射思考」を図で表したもので、考えていることを視覚化し、図で表す。
- ・「リンゴ」という文字が読めれば、瞬時に、画像や映像などのイメージが頭に浮かんだはずだ。
- ・「人間はおもに言葉で考える」という何世紀にもわたる想定に反して、わたしたちは、おもにイメージと連想を使って思考することがわかる。

マインドマップ[®]はミニ・マインドマップ[®]とフル・マインドマップ[®]に分けられるが、作

文で使用するにあたり思考を広げ、思考を整理する過程として、三つの段階を想定した。

①マインドマップ[®]1 (ミニ・マインドマップ[®])

時間を制限し、セントラルイメージに書いたカテゴリーについて考えたときに浮かぶアイデアを一つ残らず、思いつくままに書き出す。まずは、中心にイメージ(絵)を描いて、そこから放射状に伸ばす10のブランチ上に、連想したイメージを一つずつおく。10以上のイメージが浮かんだら、ブランチを書き足して記入する。最初に書いた10の言葉やイメージから自由に連想を広げ、思いついたことを記入していくとさらに新しい視点に気づくことができる。

②マインドマップ[®]2 (フル・マインドマップ[®])

マインドマップ[®]1で見つけたイメージの一つをセントラル・イメージにして、階層化されたフル・マインドマップ[®]を作成する。そのイメージについて、より深く考えるためにまず最初に思いついた基本アイデアを太い枝の上に太字で記入し、そこから連想するイメージ(絵やキーワード)を次のブランチに記入する。その後、基本アイデアを増やしていく。それぞれの基本アイデアから連想が広がるので、思いついた順に行き来しながらマインドマップ[®]を作成する。マインドマップ[®]1と同様に自由に連想を広げ、新しい視点を見出すことを重視する。

③マインドマップ[®]3 (フル・マインドマップ[®])

マインドマップ[®]2で、広げられた思考を整理するために書く。作文の展開を意識し、基本アイデアを「序論」「本論」「結論」に分ける。マインドマップ[®]2に直接書き込むこともできる。

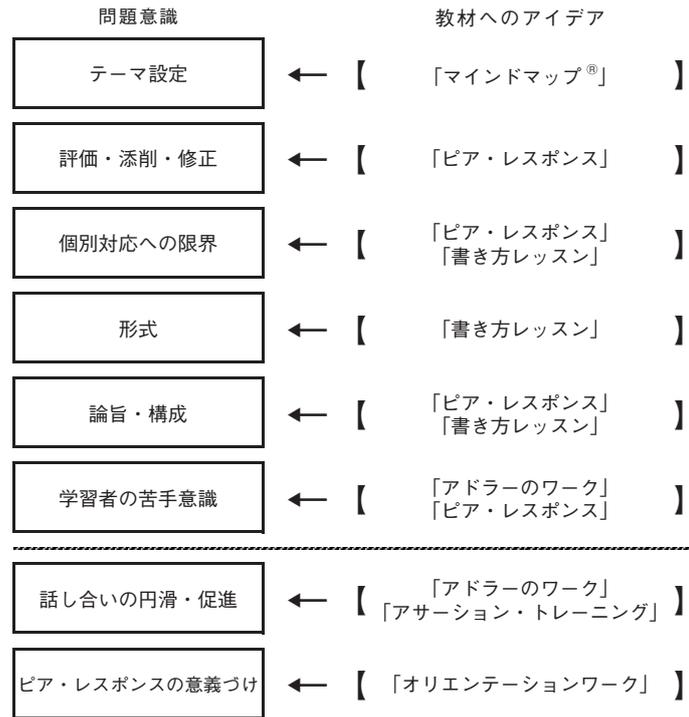


図2. 教師の問題意識からの教材開発

4. 本教材を使用して

4-1. 教師による作文評価

本教材で学習した学習者の作文に対する教師の評価は向上したかを調べるために、教師による作文評価を実施した。

- ・対象者：実践授業の受講者のうち、1回目と6回目の両方の作文を提出した学習者12名
- ・データ：「技術」をテーマとした1回目と「言語」をテーマとした6回目の作文、各12名分、計24編

日本語教師3名に24編の作文を評価してもらった。評価基準については、田中・長阪(2004)において提案されている基準、①内容・タスクの達成、②構成・結束性、③言語能力を採用し

た。評点は1～5点の5段階評価である。評価表は田中(2008)等を参考に作成した(表20参照)。評価の手続きは、まず5編の作文を各評価者が評価し、評価の観点を確認した。残りの19編は評価者の個人作業とした。評価一致率(2名以上の評価者の評価が一致したもの)は86.1%だった。そこで、評点は評価者3名の平均点とした。1回目の作文の評点に比べ、6回目の作文の評点が向上したかを調べるために、三つの基準の評点および、それらの総合点について平均値を求めた。

表20. 作文評価表

	内容・タスクの達成	構成・結束性	言語能力
5点	主張が明確である。主張に対する十分な根拠があり、強い説得力がある。	文章の段落構成が適切である。段落がしっかりとできており、文と文のつながりも適切である。	語彙・表現が適切であり、文法もほぼ正確である。
4点	主張が明確である。主張に対する根拠があり、説得力がある。	文章の段落構成ができている。段落もできており、文と文のつながりもできている。	語彙・表現がほぼ適切であり、文法の誤りも少ない。
3点	主張があり、主張に対する根拠が見られるが、十分ではない。説得力が足りない。	文章の段落構成はできている。段落にややまとまりがなかったり、文と文のつながりに不自然なところが見られたりする。	語彙・表現が適切ではない部分が見られるが、文脈から推測できる。文法の誤りがやや目につく。
2点	主張はあるが、主張に対する根拠が見られない。説得力がない。	文章の段落構成が不適切なところが見られる。段落にまとまりがなく、文と文のつながりも不自然なところが見られる。	語彙・表現が適切ではない部分が見られ、意図が理解できないところがある。文法の誤りがかなり目立つ。
1点	主張がない。	文章の段落構成が不適切である。段落ができておらず、文と文のつながりも不自然なところが多く見られる。	語彙・表現が誤っているため、意図が理解できない。文法の誤りが多く、理解に支障をきたす。

第1回目と第6回目の作文に対する各評価項目における教師の評価の平均値は表21の通りであり、「内容・タスク達成」「構成・結束性」「言語能力」の評価項目において平均値は0.2から0.4上昇した。

表21. 教師評価の平均値

評価項目	満点	1回目の平均値 (M)	6回目の平均値 (M)
内容・タスク達成	5	2	2.4
構成・結束性	5	2.2	2.5
言語能力	5	2.5	2.7
総合	15	6.7	7.6

また、学習者別に見てみると、「内容・タスク達成」については12名中7名、「構成・結束性」については12名中7名、「言語能力」については12名中7名、「総合」については12名中8名の

評価が上がっていた。「総合」について評価が上がらなかった4名のうち、2名が1回目に15点満点中10点以上であった。1回目から評価が高い学習者は評価が上がりにくい可能性が考えられる。

4-2. 学習者による授業後アンケート結果

全15回の授業終了後、受講した学習者16名に以下の項目について、アンケートを実施した。項目および結果は以下の通りである（表22）。回答は1（全くあてはまらない）～4（よくあてはまる）であった。

表22. 学習者による授業評価

	平均値
マインドマップ®の描き方は理解できましたか。	2.00
マインドマップ®は、作文を書くのに役に立ちましたか。	3.27
「書き方レッスン」は分かりやすかったですか。	2.00
「書き方レッスン」は、作文を書くのに役に立ちましたか。	3.73
作文を提出する前に、チェックリストを使用しましたか。	3.13
（第1章）ワークの内容を理解できましたか。	3.67
第1章で学んだことは、作文の話し合い活動に役に立ちましたか。	3.60
（第2章）ワークの内容を理解できましたか。	3.53
第2章で学んだことは、作文の話し合い活動に役に立ちましたか。	3.53
（第3章）ワークの内容を理解できましたか。	3.73
第3章で学んだことは、作文の話し合い活動に役に立ちましたか。	3.47
話し合いのときのルールづくりは、良い作文を書くのに役に立ったと思いますか。	3.40

結果を見ると、「マインドマップ®」「書き方レッスン」「アドラーのワーク」「アサーション・トレーニング」の「役に立ちましたか」という問に対しては3以上の評定であり、学習者から一定の支持が得られたと言える。「マインドマップ®のかき方」と「書き方レッスンの分かりやすさ」は改善が必要であり、本実践授業後も、半年ごとに開発教材を使用し、繰り返し修正・改善を試みている。マインドマップ®については、学習者が便利なツールだと実感するまでには、ある程度の時間とトレーニングが必要であると実践を経て感じている。半年間の実践授業時にマインドマップ®が役に立たないと感じていた学習者が、さらに半年間の学習を経た後に、便利なものであると感じるようになったとの声も受けている。また、「書き方レッスン」については、2-2-4のPAC分析の考察で学習者から「もっと学びたい」との要望の多いものであることが指摘されている。実践授業内でも「書き方レッスン」の既習項目を確認しながら、ピア・レスポンスを行う姿も見られ、役立たせていることはアンケート結果と合致している。2-3.の学習者の内省からも「文法が正しく使えない」「直せない」などの意見が得られており、文法事項の明示的な指導は必須である。より分かりやすく指導できるよう、今後も教材の改善を進めていきたい。

5. 結論と課題

5-1. 結論

本研究が授業実践および各調査によって明らかにしたことは、以下のとおりである。

- (1) ピア・レスポンスを中心においた作文授業に対する学習者の問題意識は、「仲間からのアドバイスの取り入れ方」「母国での授業との比較による不慣れ」「教師の役割」「正しさへのこだわり」「レベル差」「マインドマップ®の理解と慣れ」「教室活動の意図の理解」「信頼関係の構築」である。
- (2) 日本語教師は、作文授業に対して、「テーマ設定」「評価・添削・修正」「個別対応への限界」「形式」「テキスト・参考書」「論旨・構成」「学習者の苦手意識」の問題意識を抱えている。
- (3) 日本語教師のピア・レスポンスの既知の度合いや、実践経験の有無の状況について明らかにした。
- (4) ピア・レスポンスの実践経験のある教師は「話し合いがうまくいかない」「学習者の日本語のレベル差」「ピア・レスポンスへの意義づけ・意義理解不足・抵抗感」に、実践経験のない教師は「時間的制約・教師の負担増」「学習者の日本語のレベル差」に、それぞれ強い問題意識を持っていることがわかった。
- (5) 実践授業で提出された推敲前後の作文を比較した結果、「接続詞の使用数」「具体例の引用数」「説明」に増加が見られた。

5-2. 成果

本研究をもとに開発した教材は、実践や調査をもとに、教師および学習者が作文またはピア・レスポンスに対して抱える問題意識に応えるアイデアを盛り込み、編成した。作文授業、ピア・レスポンスを充実したものにするためにアドラー心理学・アサーション、マインドマップ®を融合させた開発教材の成果・特徴は以下の通りである。

- (1) 日本語教育における協働とアドラー心理学の共通点に着目している。
- (2) ピア・レスポンスにおいて重要かつ多くの教師が困難だと感じている「話し合い」や「信頼関係づくり」に積極的に踏み込んだワークを取り入れている。
- (3) マインドマップ®を取り入れ、教師や学習者がつまづきやすい「作文のテーマ選び」にアイデアの提供を行うとともに、自己を振り返り、深めるツールとして活用している。
- (4) 学習者から得られた誤用などをもとに構成した、コンパクトな作文の形式的指導を盛り込み、自己修正への手がかりを提供している。
- (5) 自己成長という教育目標を掲げ、自己を繰り返し振り返らせている。

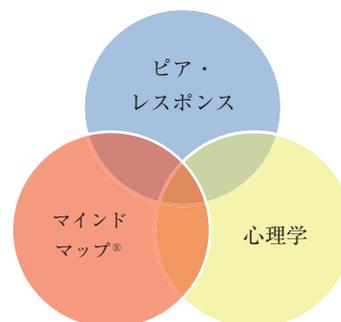


図3. 開発教材のイメージ

5-3. 課題

まず、今回調査対象とした教師はネイティブの日本語教師であったが、ノンネイティブの教師が抱える問題意識はネイティブ教師のそれとは異なる部分があると考えられる。ノンネイ

タイプの教師をサポートできるような指導のアイデアを見出すためにも、今後、ノンネイティブの教師を対象とした調査も必要である。

また、今回、教師・学習者の抱える問題意識について基礎的な調査・分析を行ったが、調査の手法やサンプルが異なるため、両者を単純に比較することはできない。今後は、同じ手法・同程度のサンプルの比較も行い、全体像を明らかにしていきたい。

さらに、本研究はピア・レスポンスに対するネガティブな意識についてのものであるが、一方でピア・レスポンスの利点を実証するような研究もさらに必要であると考えられる。ピア・レスポンスによって起こるプラス面についての研究結果を多く残していくことで、疑念や疑問、意義が理解できない教師や学習者の後押しになることが考えられる。

最後に、今後は、ピア・レスポンスを中心においた作文授業で「評価」をどのように扱うかを検討する必要がある。教育目標である「自己理解・自己成長」を目的とした評価とは、どのようなものなのかは重要な研究課題である。学習者が現状でできていることにも目を向けつつ、今後の課題を、学習者と教師とで明示的に共有できる評価システムが必要であろう。また、学習者にとって、評価は落ち込ませたり自信を喪失させたりするものであるべきではないだろう。本研究でも明らかになったように、自分の日本語になかなか自信が持てない学習者をいかに勇気づけていくかについては、本研究で重視したアドラー心理学の視点からも何らかの示唆ができると考えており、今後取り組みたい課題である。

<付記>

本研究は、「仲間と創る授業プロジェクト」として、和田一葉、北村優子、石川加奈子の3名により共同で行い、本稿の執筆は、以下の調査統括者が分担して行った。

- ・実践授業終了後の学習者へのインタビュー調査：北村
- ・学習者の内省分析：和田
- ・作文の誤用分析：石川
- ・教師を対象とする調査（作文に関する問題意識／ピアレスポンス）：和田
- ・教師を対象とする調査（作文調査）：石川

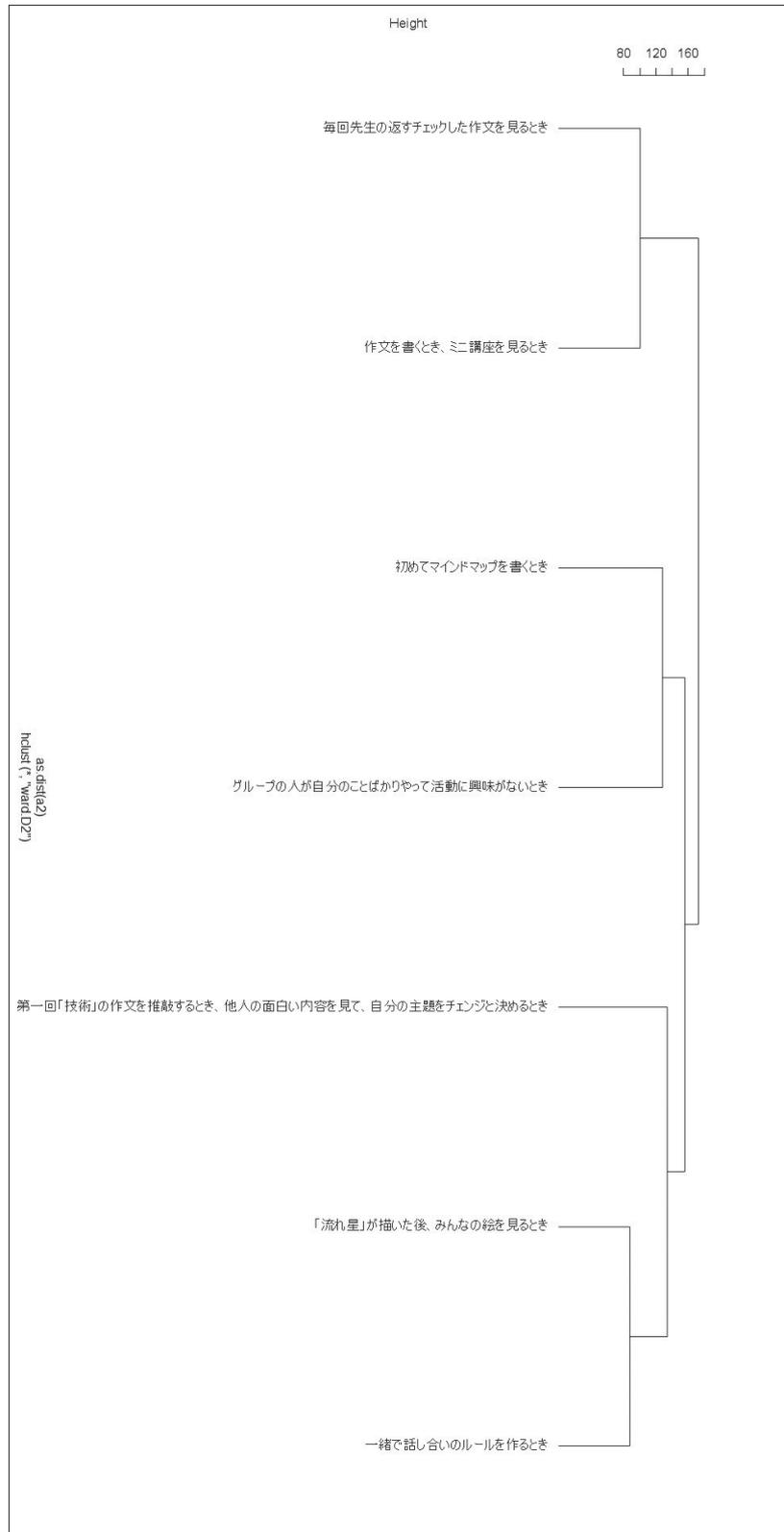
<参考・引用文献>

- 石橋玲子（2002）「日本語学習者の産出作文に対する教師の修正及び非修正行動」『言語文化と日本語教育』23号、pp.1-12
- 池田玲子・館岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために—』ひつじ書房
- 影山陽子（2001）「上級学習者による推敲活動の実態—ピア・レスポンスと教師フィードバック—」『お茶の水女子大学人文科学紀要』54巻、pp.107-119
- 岸見一郎（1999）『アドラー心理学入門』ベスト新書
- 久志隆子（2011）「マインドマップを活用した『書く力』を高める指導の工夫」『研究教員研究報告集録』第36号、pp.41-60
- 向後千春（2004）「報告2：日本人大学生に対する作文教育」『日本語教育ブックレット5 論理的文

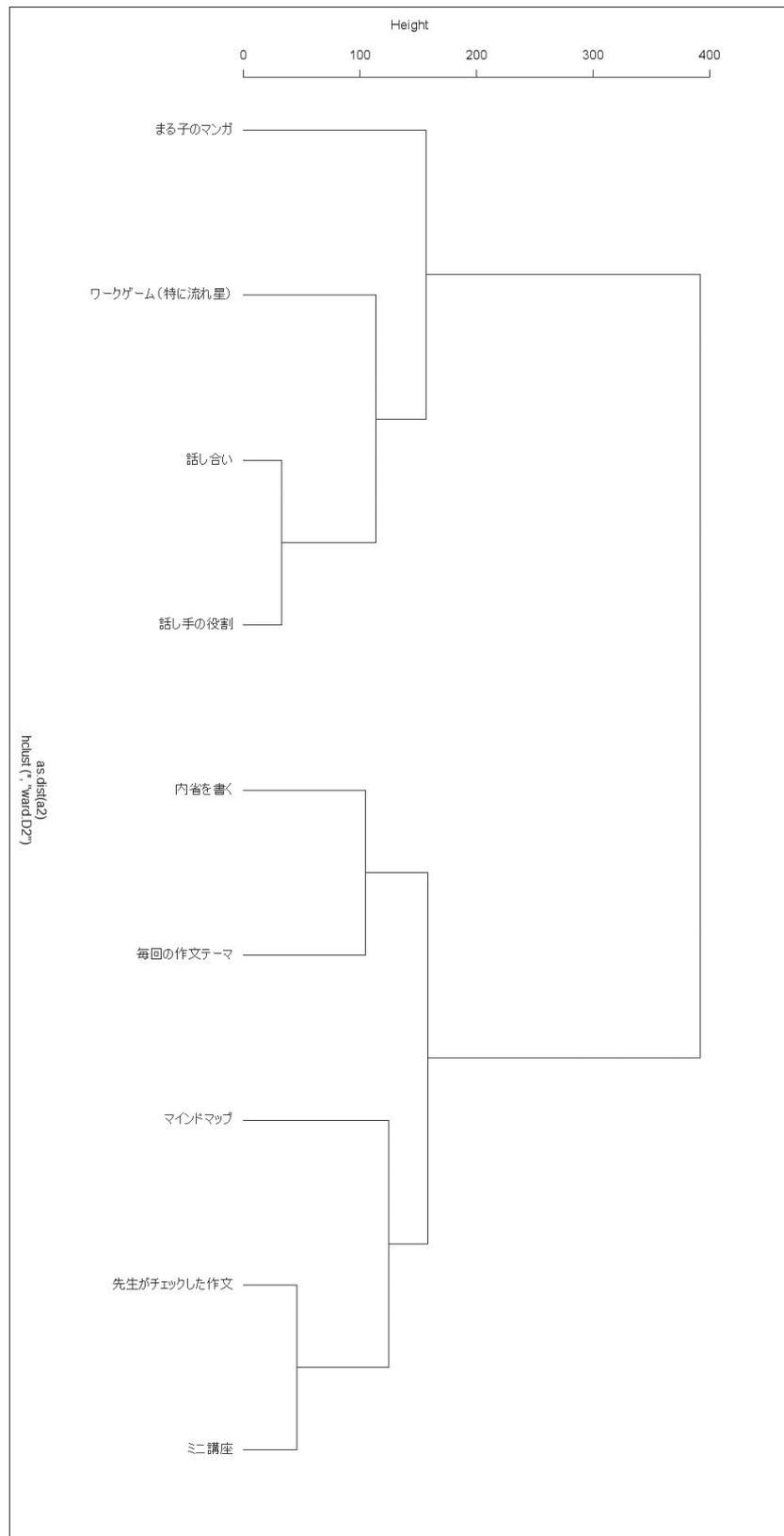
- 章作成能力の育成に向けて』国立国語研究所、pp.32-40
- 三宮真智子（2013）「10章 メタ認知におけるピアの役割」中谷素之・伊藤崇達編『ピア・ラーニング 学び合いの心理学』金子書房、pp.159-170
- 社団法人日本産業カウンセラー協会（1998）『産業カウンセリング 産業カウンセラー養成講座テキスト』
- ジョージジェイコブズ・マイケルパワー・ローワンイン（2005）『先生のためのアイデアブッカー 協同学習の基本原則とテクニッカー』日本協同教育学会
- 鈴木義也・八巻秀・深沢孝之（2015）『アドラー臨床心理学入門』アルテ
- 館岡洋子（2013）「12章 日本語教育におけるピア・ラーニング」中谷素之・伊藤崇達『ピア・ラーニング 学び合いの心理学』金子書房、pp.187-203
- 田中信之（2008）「ピア・レスポンスの効果—作文プロダクトの観点から—」『応用言語学研究論集』2、pp.45-61、金沢大学人間社会環境研究所
- 田中真理・長阪朱美（2004）「日本語と英語を目標言語とするライティング評価基準の展望」『第二言語としての日本語の習得研究』7、pp.214-253
- トニーブザン（2013）『新版 ザ・マインドマップ』ダイヤモンド社
- 内藤哲雄（1997）『PAC分析実施法入門 改訂版』ナカニシヤ出版
- 成田昌子（2009）「作文のフィードバックに関する教師の意識調査」『文化外国語専門学校紀要』22、pp.25-43
- 堀公俊・加藤彰・加留部貴行（2007）『チーム・ビルディング』日本経済新聞出版社
- 丸山千歌・小澤伊久美（2007）「日本語教育におけるPAC分析の可能性と課題—読解教材を刺激とした留学生への実践研究から—」WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』
- 道田泰司（2004）「第1章 「論理的である」とはどういうことか」『日本語教育ブックレット5 論理的文章作成能力の育成に向けて』国立国語研究所、pp.1-17
- 和田一葉・北村優子・石川加奈子（2016）「ピア・レスポンスに対する日本語教師の問題意識—質的データから—」『第25回小出記念日本語教育研究会 予稿集』pp.36-37

<資料>

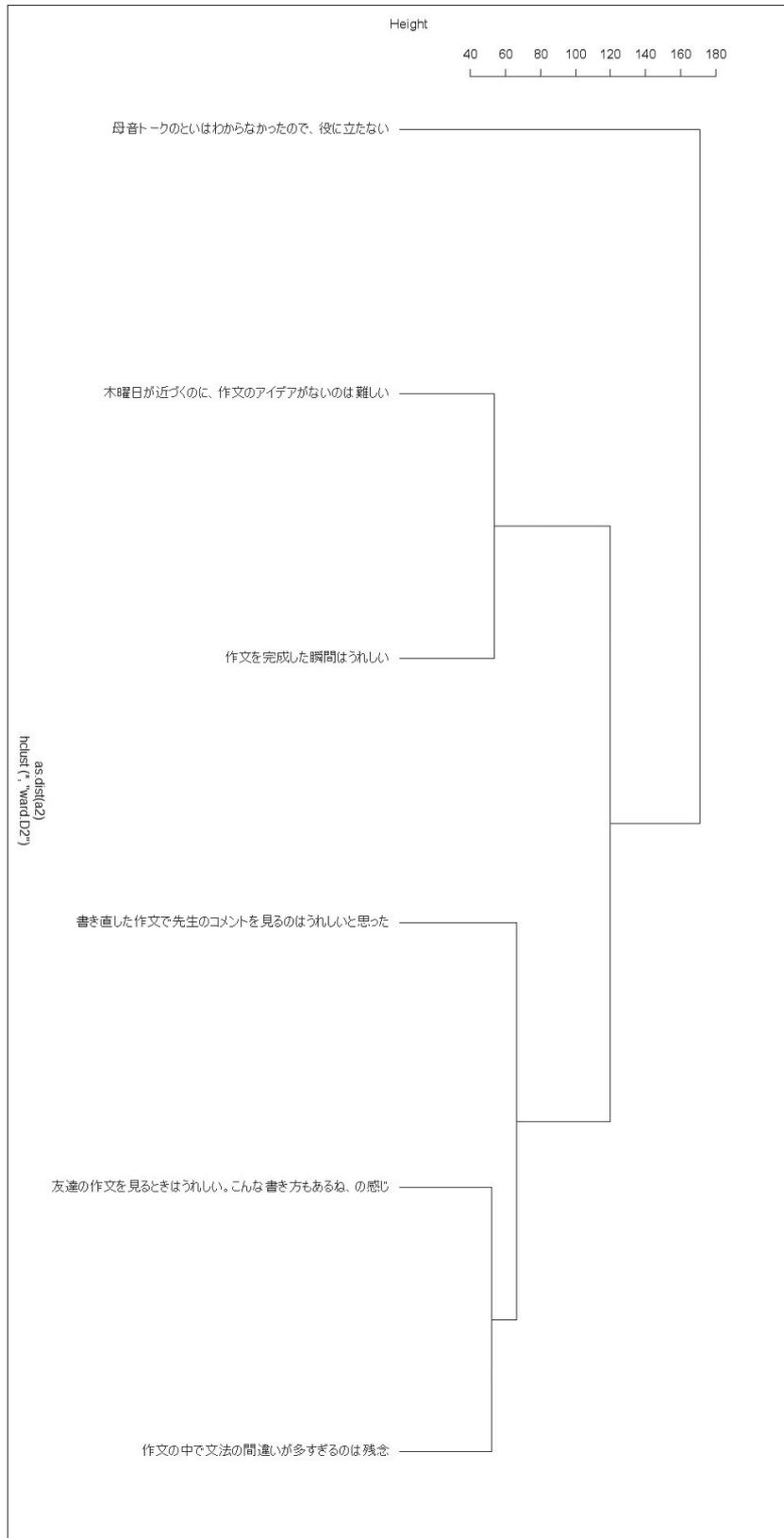
資料1. PAC分析における各被験者のデンドログラム



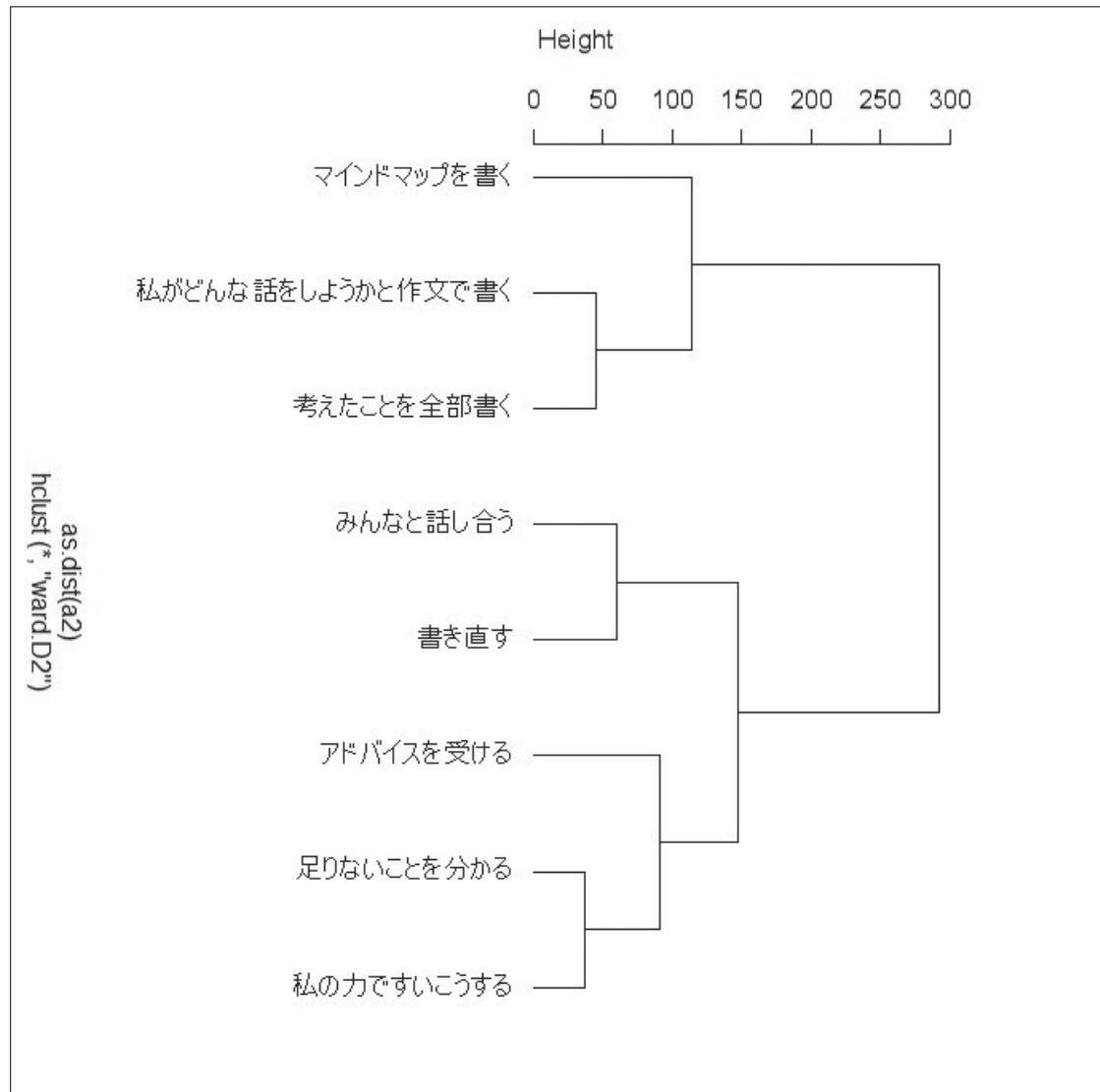
デンドログラム1. 被験者①YE



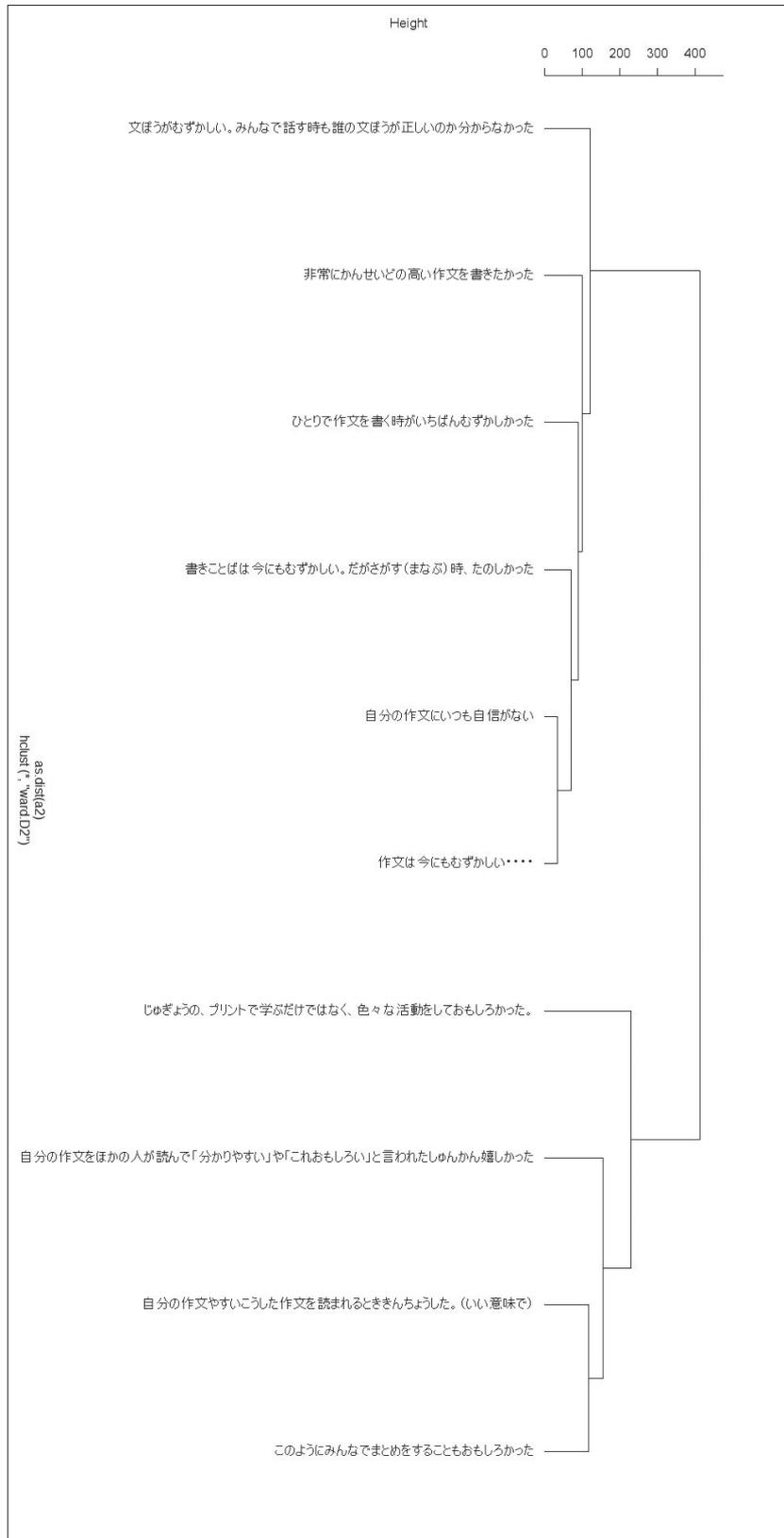
デンドログラム2. 被験者②KKK



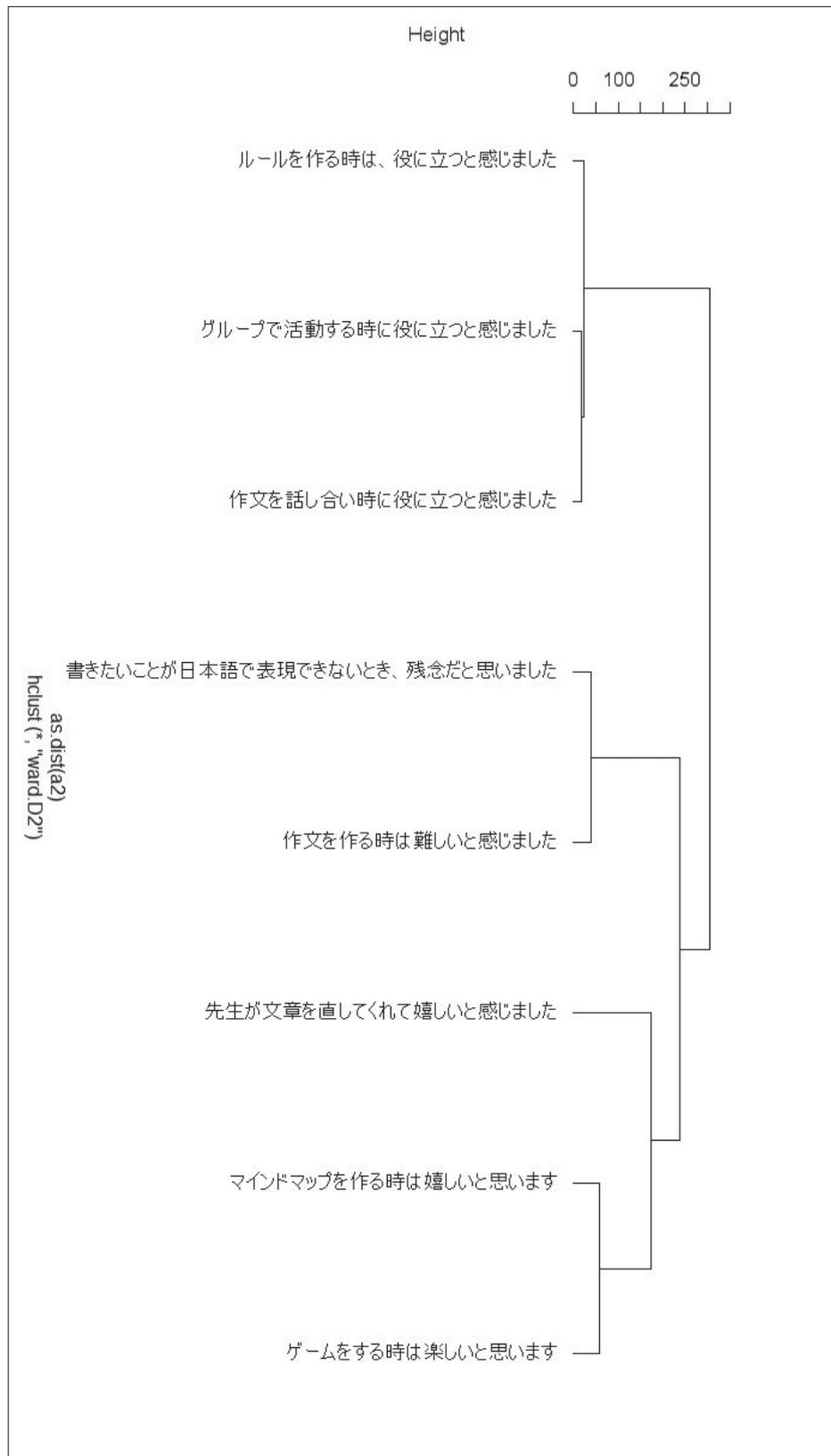
デンドログラム3. 被験者③CR



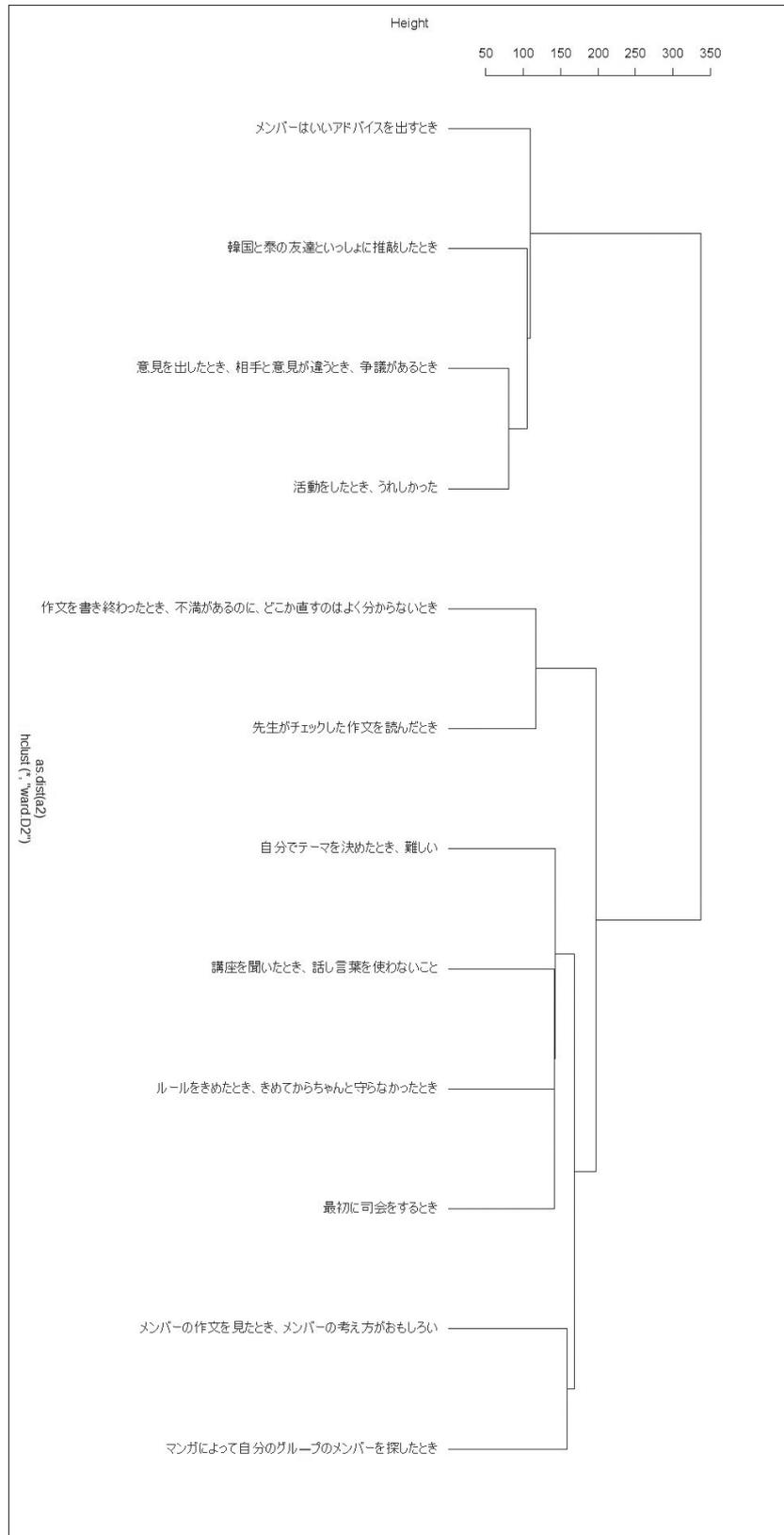
デンドログラム4. 被験者④KC



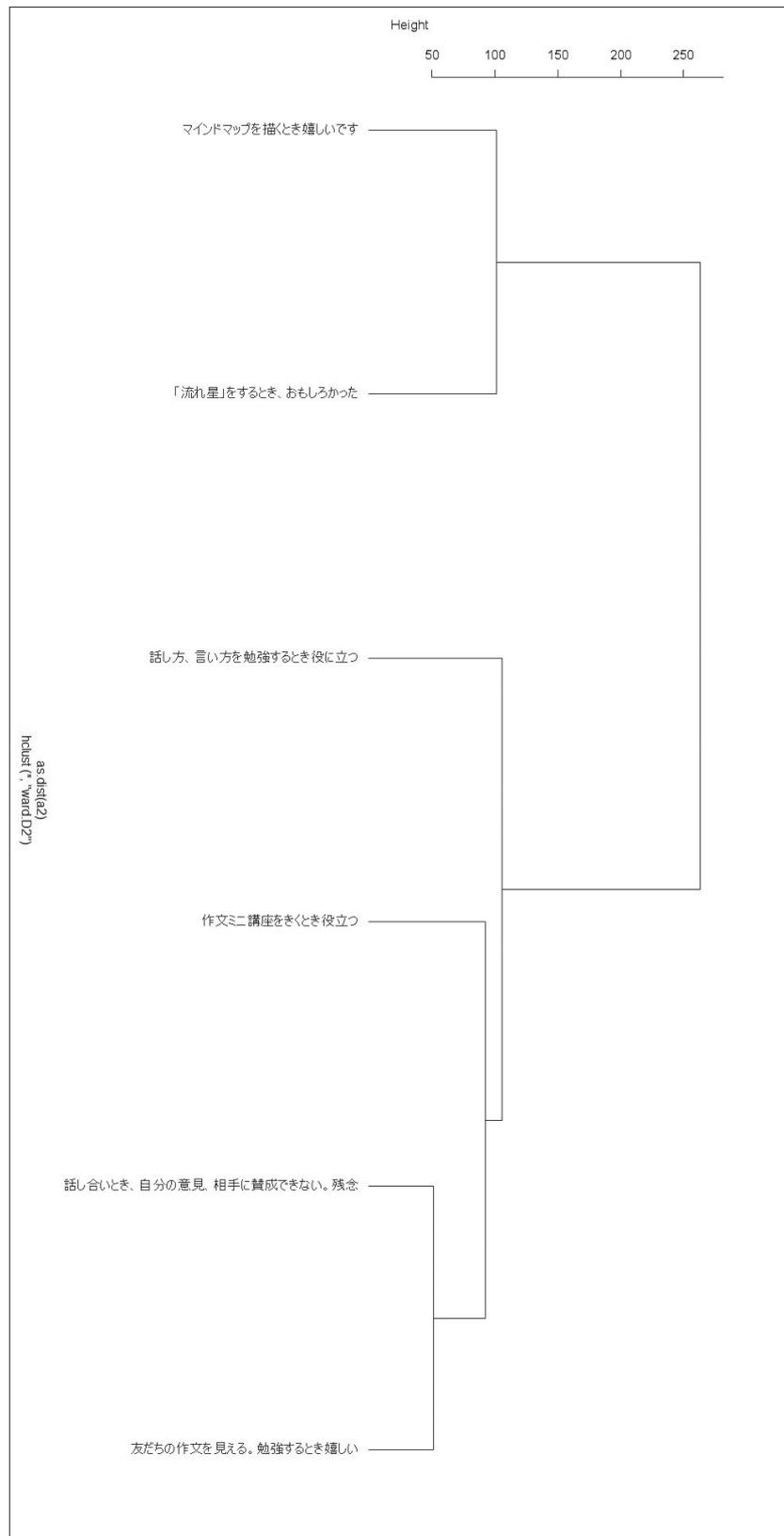
デンドログラム5. 被験者⑤Ⅱ

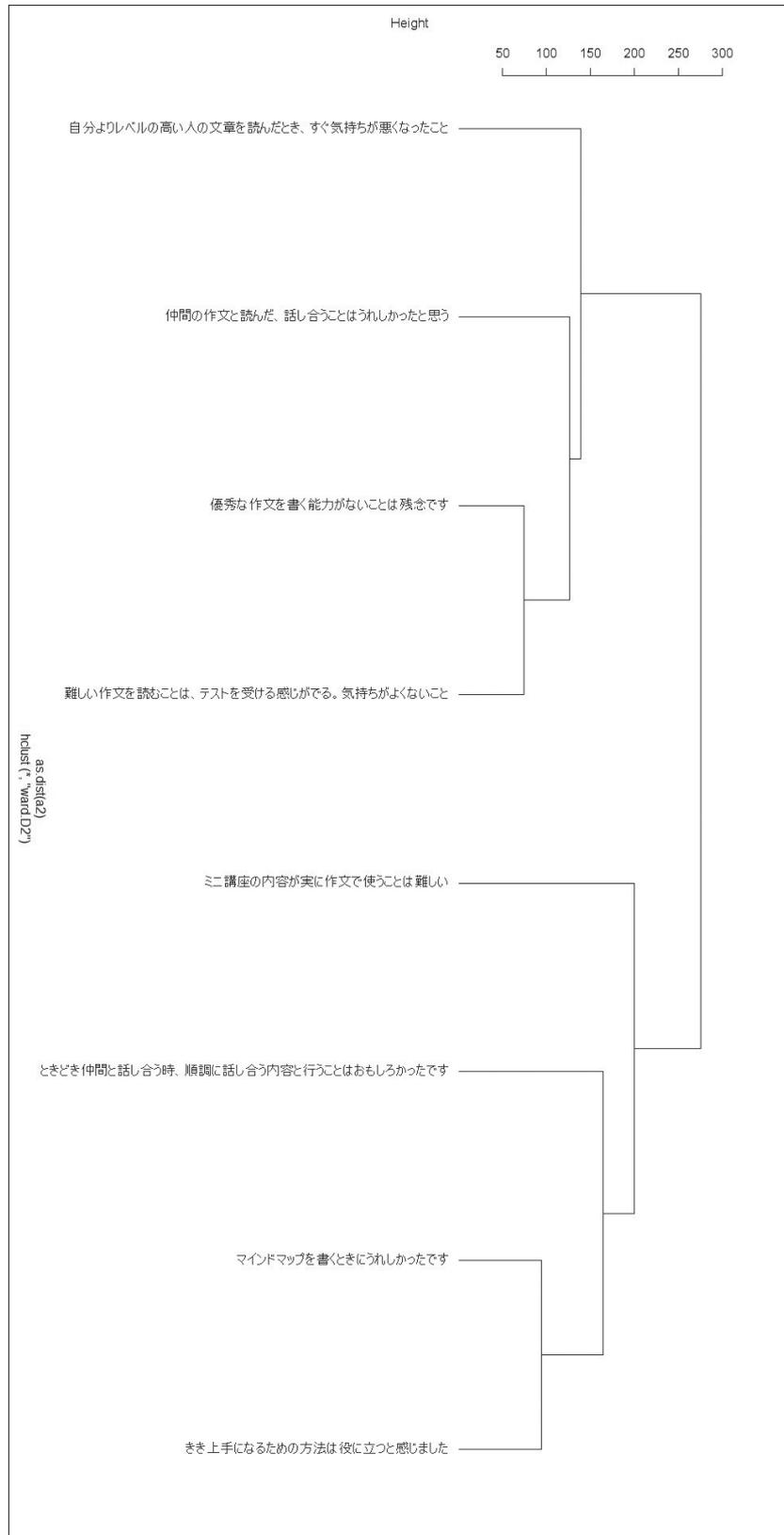


デンドログラム6. 被験者⑥KI

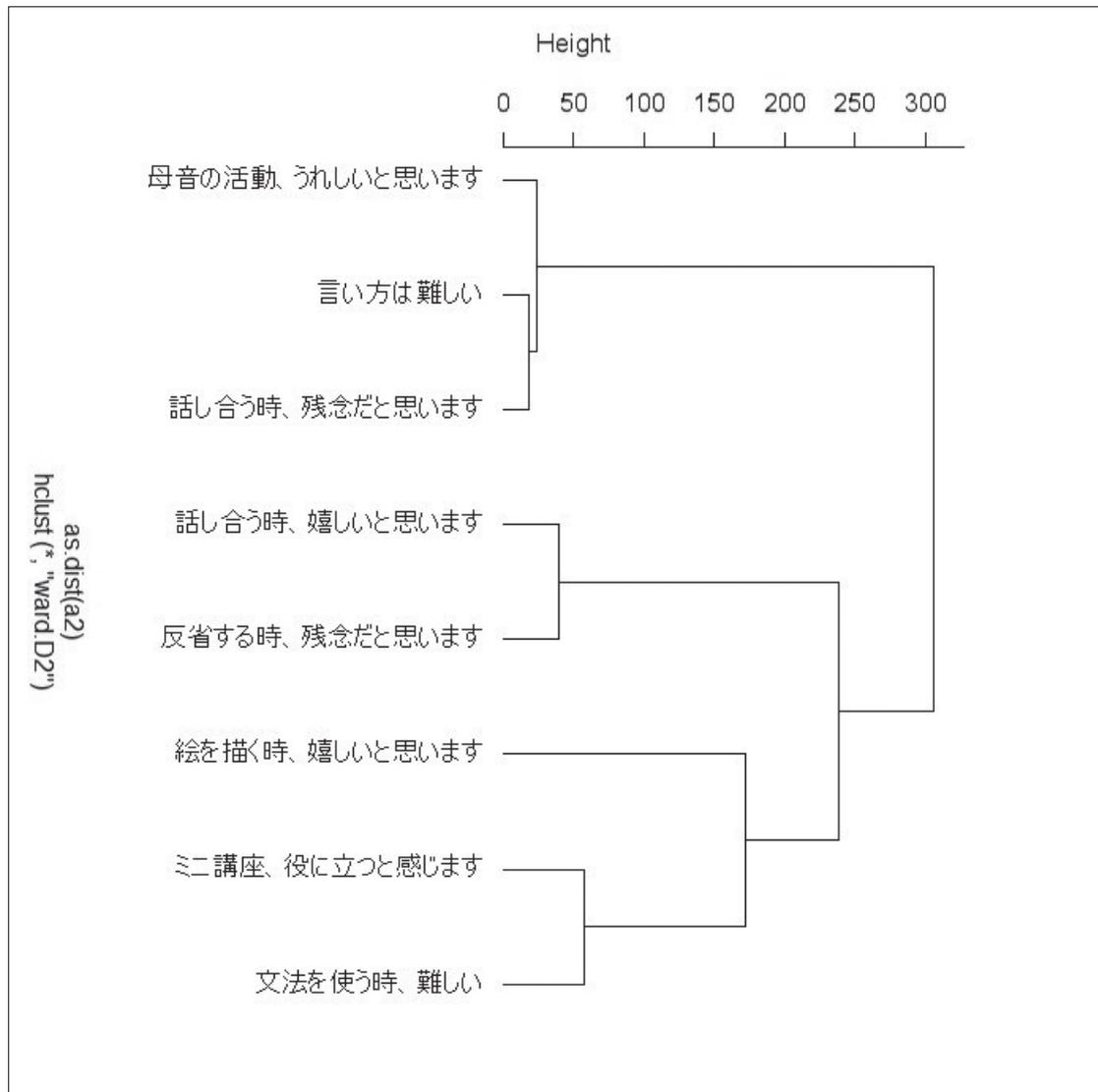


デンドログラム7. 被験者⑦SK

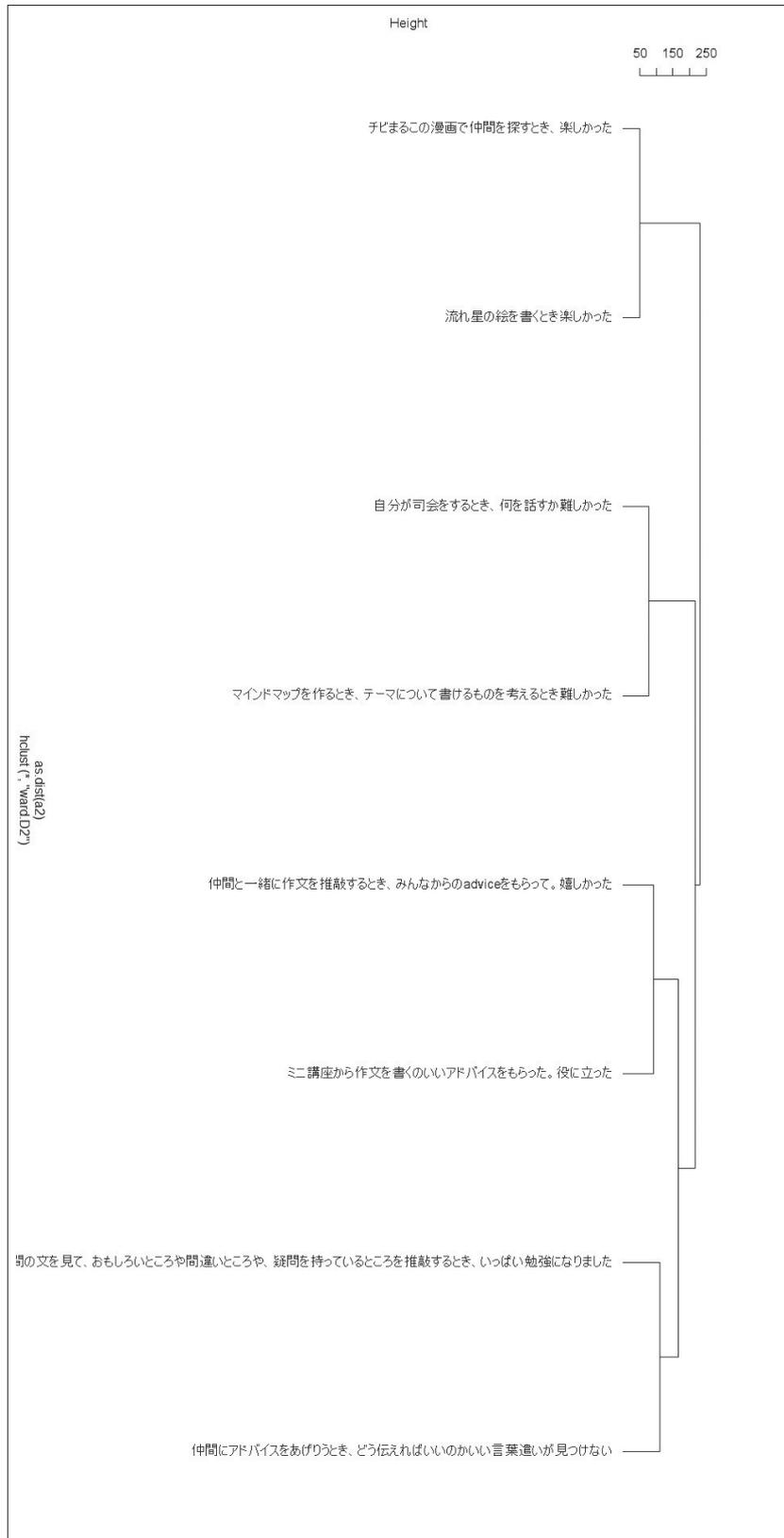




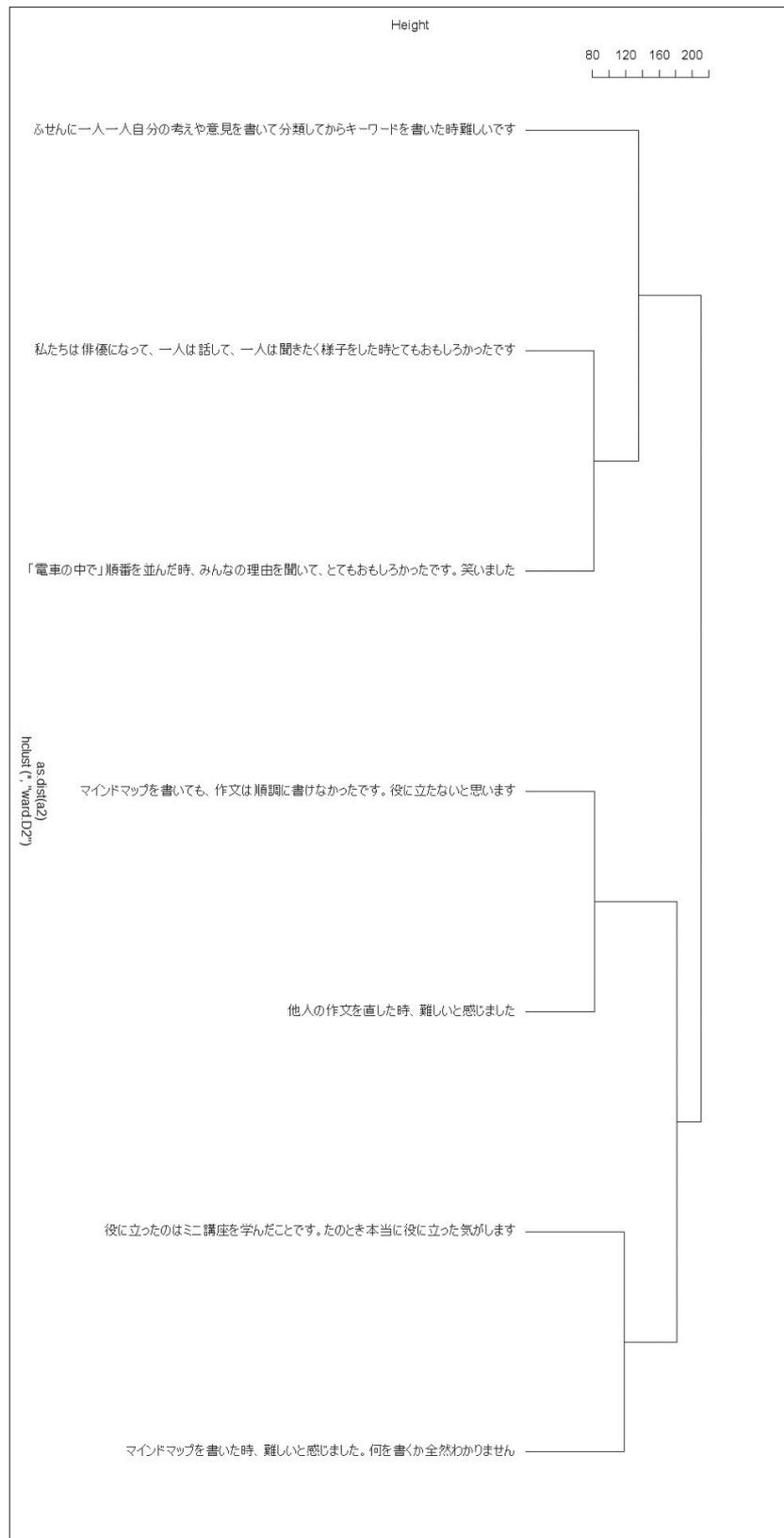
デンドログラム9. 被験者⑨OS



デンドログラム 10. 被験者⑩KS



デンドログラム 11. 被験者①JM



デンドログラム 12. 被験者⑫ KKE

資料2. 内省資料における学習者の問題意識

学習者/ 作文課題	0 春	1 技術	2 芸術	3 社会	4 歴史	5 言語	最終内省	
S-1		自分の不足を深刻に感じる。					日本語のレベルが低く、自分の考えが話せない	
S-2	初めはちゃんと自分の意見を書えなくてアドバイスをもらうのも下手だ。なぜかという、他人の作文に対して直接意見を言うのがちょっと恥ずかしい。/他人からの感想を聞いて、ショックも受けた		仲間からもらった意見を認めず、自分の思いを守って書きおとした					
S-3			仲間と話し合う時、ときどき交流が難しいと思います					
S-4	褒めと思うけど、直してくても聞けない / 仲間は私の作文がいいと書いて、アドバイスが少くない。だから直したくても直さない。やっぱり先生にみてもらったほうがいい	自分の作文に対して仲間の意見が少ないから、少しだけ直した					配慮のある話し方が難しい / 仲間と推察することにはメリットがないと最初は思った	
S-5	直せない部分があっても、相手に申し訳ない気持ちがあった / 仲間から直すように言われたところに向話できない / 自分が話したいことが日本語で書えなくて焦る / 作文のおかしいところはわかってもらいたほうがいい						仲間の作文を思うように直せず申し訳ない	
S-6	私は妥協することができない。うまいかなくて辛い。							
S-7	仲間の作文に比べると、自分の表現が中国的だと感じた。	友だちのように書き直せばいいかわからない			あるメンバーが寝癖のような態度で話している。不愉快だった。			
S-8	仲間の作文は私の作文より美しい / 自分の作文を作る能力が弱い	一人で作文を書くことがすごく難しい	芸術に関するものが悪い浮かばない	どんなことを書きなおすからよとわからない	どのように書き直すかわからないので、困った。		仲間の作文が理解できない / レベルの高い仲間に対して自信を持っていない	
S-9	仲間が非漢字圏の人だから、漢字が分かっていないかもしれない	仲間の作文に比べて自分の作文は下手だと感じ、焦る		たさんの文法を知っているが、使うのは難しい			最初は仲間に見られるのが恥ずかしかった	
S-10			文法のミスは自分では気づかなかった				仲間が意見を言ってくれるのかどうか	
S-11	もっと考えて(初稿を)書いてくれればよかった / 仲間自分の作文を読まねることが恥ずかしく / 仲間より文章が短すぎて恥ずかしくもあり、申し訳ないと思っ	自分の文章が難しい	自分に読む人も興味があるような話を書くのは難しい	直すべき部分が多くなり受け取られなかったように直せばいいのかわからなかった。 / 全てを直すことはできなかった。	伝えたい事をすべて伝えきることができず残念だ		仲間の意見を採用するかどうか	
S-12	友達のアドバイスの一節が理解できず、イライラした	仲間と自分とどちらが正しいか悩んだ。	自分の作文は、(仲間の作文に比べて)子供っぽく感じる。	仲間と同意してもらえない箇所があり困った。(仲間は私の作文に重複部分が多いと言ったが、私はそう思わない) / 仲間の作文に比べて私の作文は子供っぽく、簡単すぎる	文字が真にくかつたと反省。		仲間同士の意味が合意に至らない / 話の途中で自分の意見を中断された	
S-13	自分の考えやアドバイスをばっさり説明できない。会話のレベルが低いと感じる。 / 文法が難しい	自分の作文は短くて、説明が少なく、わかりにくい。日本語が下手だから考えがきちんと説明できない。 / 友達と話したいけど、親しくないから黙っていた。			自分の国の説明が難しい。話しあう前にきちんと準備しなければならぬ。 / 読みやすいほうがいいのか、複雑な文法を使ったほうがいいのかわからない			配慮のある話し方が難しい
S-14	文法の間違いがたくさんあるが、自分では気づけない。			中国の事い作文はまだ分かりやすいが、韓国人の書いたものは理解しようがない。使っている漢字や文法を説明するのが難しいからだ。			自己訂正できない / 自分の意図を仲間理解してもらえない	
S-15								
S-16								

資料3. 教師調査 I

日本語教師の作文に対する問題意識調査 I

私たちは、日本語教育における作文活動に対する教師の意識を調査しています。

教師の意識に関する調査研究は発展途上であり、お一人お一人のご回答が貴重なものです。結果報告においては、回答いただいたご本人が特定されることは決してありませんので、思うままに、お書きください。

アンケートは15～20分程度かかることが予想されます。

お忙しいところ、あたたかいご協力を、心より感謝申し上げます。

「仲間と創る授業プロジェクト」 和田一菜・北村優子・石川加奈子

※この調査は、日本漢字能力検定協会による、平成27年度漢字・日本語教育研究助成制度により行っています。

※ここでの作文とは

ここでの「作文」とは、科目としての「作文授業」だけでなく、例えば、読解授業内での一部の活動としての作文や、その他課題などで書かせる作文も含むこととします。

◆作文活動／作文授業に関する質問

これまでに、あなたが担当した作文活動／作文授業において、1～7の項目・場面について、困ったり、悩んだり、難しさを感じている(いた)ことについて、できるだけたくさんの項目を書いてください。

箇条書きで結構ですが、その理由や事情など、ご記述いただければ、ぜひお願いします。

- Q1. テキスト・教科書について、困ったり、悩んだり、難しさを感じている(いた)こと
- Q2. 作文のテーマについて、困ったり、悩んだり、難しさを感じている(いた)こと
- Q3. 文を書く前の導入や指導について、困ったり、悩んだり、難しさを感じている(いた)こと
- Q4. 学習者が実際に書いた作文について、困ったり、悩んだり、難しさを感じている(いた)こと
- Q5. 添削について、困ったり、悩んだり、難しさを感じている(いた)こと
- Q6. 添削後の教室活動やフィードバックについて、困ったり、悩んだり、難しさを感じている(いた)こと
- Q7. その他、困ったり、悩んだり、難しさを感じている(いた)こと

資料4. 教師調査Ⅱにおける71項目の記述統計量

	平均	合計	最大	最小	標準偏差	中央値	尖度	歪度
1) 扱うテーマなどが時代遅れである。	3.78	472	6	1	1.25	4	-0.2224	-0.3846
2) 学習者のレベルにあったテキストがない。	3.74	467	6	1	1.34	4	-0.6576	-0.3338
3) 初めて作文を書く学習者向けのテキストがない。	3.46	432	6	1	1.59	3	-1.2300	0.0992
4) テキストをそのまま使用することができない。	4.46	558	6	1	1.35	5	-0.1350	-0.8139
5) 学習者のニーズにテキストが合致しない。	4.35	544	6	1	1.33	5	-0.4392	-0.6288
6) 作文指導の助けとなる教師向けの参考書がない。	4.24	530	6	1	1.39	5	-0.2840	-0.6393
7) 語彙・表現を豊かにするような作文テキストがない。	4.28	535	6	1	1.29	5	-0.7181	-0.4019
8) 学習者が、そのテーマで作文を書く意義を感じていない。	4.11	514	6	1	1.38	4	-0.8797	-0.2775
9) 学習者にとって身近でないテーマで書かせるとき、難しさを感じる。	4.94	618	6	1	1.18	5	0.8439	-1.1776
10) 学習者が書きやすいテーマを選ぶのが難しい。	3.94	493	6	1	1.44	4	-0.8567	-0.3253
11) 学習者の考察を深めるようなテーマを選ぶことが難しい。	4.47	559	6	1	1.37	5	-0.3925	-0.7128
12) 学習者が興味を持てるようなテーマを与えることが難しい。	4.21	526	6	1	1.40	4	-0.5320	-0.5909
13) テーマを設定するとき、学習者の社会的・文化的背景への配慮が難しい。	3.98	497	6	1	1.31	4	-0.6318	-0.2784
14) テーマの提出順序を決めるのが難しい。	3.48	435	6	1	1.29	4	-0.5539	-0.0007
15) 学習者の個性やオリジナリティを表現できるテーマ選びが難しい。	4.16	520	6	1	1.35	4	-0.8580	-0.3558
16) 作文の模範例やひな形を与えることで、オリジナリティが失われると感じる。	3.75	469	6	1	1.49	4	-1.0979	-0.1049
17) 語彙や表現を事前にどの程度導入すればよいか分からない。	3.54	443	6	1	1.28	4	-0.6507	-0.1338
18) 作文のテーマに関する背景知識のない学習者への導入の仕方が分からない。	3.19	399	6	1	1.43	3	-0.7389	0.3217
19) 日本語教師として、学習者の専門分野の内容をどの程度扱うべきかわからない。	3.40	425	6	1	1.33	3	-0.7334	0.2381
20) 学習者に「書きたいと思わせることが難しい。	4.30	538	6	1	1.42	5	-0.8174	-0.5523
21) できるなら、学習者一人一人、個別に対応したいが時間がない。	4.78	597	6	1	1.42	5	-0.0136	-1.0241
22) 導入に割く時間が不足している。	3.74	467	6	1	1.39	4	-0.9658	-0.0744
23) 学習者が母語で考えた作文の内容を日本語で表現させるのが難しい。	4.06	507	6	1	1.36	4	-0.7917	-0.3159
24) 論が飛躍したり、破たんしたりしている。	4.79	599	6	2	1.12	5	-0.2451	-0.7228
25) 作文の構成に問題がある。	4.69	586	6	2	1.17	5	-0.4198	-0.6452
26) 主張が明確でない。	4.59	574	6	2	1.15	5	-0.4714	-0.5354
27) 内容に深みがない。	4.98	622	6	2	1.07	5	0.1894	-0.9849
28) 話し言葉と書き言葉が混在している。	4.81	601	6	2	1.21	5	-0.0786	-0.9090
29) 短文の羅列になっている。	4.08	510	6	1	1.41	4	-0.7148	-0.2988
30) 引用の仕方に問題がある。	4.41	551	6	1	1.32	5	-0.8120	-0.4514
31) ウェブサイト等から丸写ししている。	3.82	478	6	1	1.66	4	-1.2272	-0.2435
32) 字が汚い。	3.99	499	6	1	1.52	4	-0.9030	-0.3634
33) 母語を直訳し、不自然な日本語になっている。	4.76	595	6	1	1.01	5	0.1745	-0.4991
34) 全てひらがなで表記している。	2.62	327	6	1	1.52	2	-0.5578	0.6997
35) 句読点が正しく使えていない。	3.70	462	6	1	1.41	4	-0.9370	-0.1038
36) 原稿用紙、レポート用紙が正しく使えていない。	3.58	447	6	1	1.45	4	-1.0589	-0.0733
37) 学習者間で作文を書く時間に差があるので困る。	4.08	510	6	1	1.39	4	-1.0468	-0.1267
38) 既習文法が適切に使えていない。	4.57	571	6	1	1.17	5	-0.3041	-0.5011
39) 助詞の間違いが多い。	4.84	605	6	2	1.16	5	-0.6333	-0.6422
40) 書いた作文が短すぎる。	3.69	461	6	1	1.39	4	-0.7730	-0.0236
41) 作文の内容が共感しがたい時にどう添削するか悩む。	3.18	398	6	1	1.50	3	-0.9629	0.1955
42) 教師の添削基準が明確でない。	3.63	454	6	1	1.58	4	-1.0495	-0.1286
43) 添削に時間がかかる。	4.99	624	6	1	1.20	5	1.2743	-1.2604
44) 文章の意図が、学習者に直接聞かなければわからない。	4.54	567	6	1	1.24	5	-0.3534	-0.6234
45) 学習者の背景や文化が分からず、作文の修正が難しい。	3.48	435	6	1	1.44	4	-0.9837	-0.0734
46) 正しいものに修正するか、印をつけるのみにするか悩む。	3.37	421	6	1	1.57	3	-1.1496	0.0142
47) 添削しても、学習者の作文の改善に役立っていない。	4.15	519	6	1	1.36	4	-0.8017	-0.3384
48) どこまで添削すればいいか悩む。	4.25	531	6	1	1.52	5	-0.5248	-0.7179
49) 過剰な添削が学習者の意欲低下につながるのではないかと懸念している。	3.94	493	6	1	1.57	4	-0.9528	-0.3867
50) フィードバック後の作文に改善が見られない。	4.03	504	6	1	1.34	4	-0.8799	-0.2990
51) 学習者間の日本語力に差がある場合、全体でのフィードバックは難しい。	4.42	553	6	1	1.24	5	-0.5872	-0.4720
52) 学習者に自分で考えさせるようなフィードバックの仕方がわからない。	3.79	474	6	1	1.36	4	-0.7948	-0.2359
53) 一人一人に個別指導をしたいが時間がない。	4.58	572	6	1	1.38	5	-0.3066	-0.7672
54) フィードバックの時間が足りないと感じている。	4.48	560	6	1	1.31	5	-0.5511	-0.5992
55) 内容や構成について、クラス全体へフィードバックするのは難しい。	4.03	504	6	1	1.46	4	-0.9788	-0.2574
56) 学習者が自分の作文を他の学習者に見られることをためらっているのではないかと思う。	3.34	418	6	1	1.44	3	-0.9435	0.0803
57) 他の学習者の作文に興味を示さない学習者がいる。	4.02	503	6	1	1.35	4	-0.6023	-0.3773
58) 効率的なフィードバックの仕方が分からない。	4.09	511	6	1	1.32	4	-0.4051	-0.4592
59) 教師が作文を評価する際の基準が定まっていない。	3.76	470	6	1	1.56	4	-0.9322	-0.2239
60) 学生と教師の評価にずれがある。	3.59	449	6	1	1.22	4	-0.5589	0.0775
61) 教員間での評価基準が統一できない。	4.30	538	6	1	1.39	5	-0.4336	-0.5973
62) 作文授業は、文法や読解など、他に比べて担当教師の負担が大きい。	4.53	566	6	1	1.48	5	-0.7426	-0.6494
63) どのような作文授業が学習者の実社会で役に立つかわからない。	3.66	458	6	1	1.47	4	-0.8790	-0.0439
64) 特に初級レベルにおいて、作文は優先順位が低い。	3.63	454	6	1	1.54	4	-0.9912	-0.0313
65) 作文作成を手書き、タイピングのどちらでさせるべきか迷う。	2.58	322	6	1	1.52	2	-0.6327	0.6778
66) 授業が単調になる。	3.17	396	6	1	1.46	3	-0.7635	0.2057
67) 学習者が何度も書き直すことを嫌う。	3.99	499	6	1	1.36	4	-0.7598	-0.2174
68) 日本語で作文を書くことに対して、学習者の苦手意識が強い。	4.34	543	6	1	1.33	4	-0.7623	-0.3465
69) 母語で作文を書くことに対して、学習者の苦手意識が強い。	3.52	440	6	1	1.34	3	-0.5263	0.1477
70) 非漢字圏学習者に、どこまで漢字で書かせるか悩む。	3.10	388	6	1	1.53	3	-1.0953	0.1360
71) 翻訳ソフト・翻訳アプリの使用のさせ方について悩んでいる。	2.85	356	6	1	1.63	3	-0.9336	0.5036

<謝辞>

本研究に関わるすべての調査および教材開発は、多くの方々のご協力なくしては、出発さえすることができませんでした。これまでなかなか進んでこなかった教師を対象とした規模の大きな調査は、共同研究者3名のわずかな人脈だけでは到底成し得ませんでした。お名前も存じあげず、ご挨拶したこともない多くの先生方が、大変お忙しい中にも、本研究にご理解を示してくださり、お力をお貸しく下さいました。また、PAC分析についてとても分かりやすく解説をくださった秋田大学国際交流センター助教佐々木良造先生、Rの操作を手取り足取り教えてくださった長崎大学大学院水産・環境科学総合研究科ニシハラ=グレッグ先生、同科大学院生才津真子さん、開発教材に可愛いイラストを描いてくださった渡邊礼子さん、ありがとうございました。最後に、いつも前向きに授業に取り組み、インタビューにも快く応じてくださった学習者のみなさん、ありがとうございました。みなさんのご協力を今後の日本語教育へ有意義に活かすことができるよう、邁進したいと思います。ほとんどの方のお名前を挙げることはできないのですが、重ねてここに感謝申し上げます。