

日本語教育におけるピア・レスポンスの談話の  
相互性と協働性

一橋大学大学院言語研究科

博士後期課程

LD102003

朴 恵 美

## 目次

第 1 章	はじめに	1
1.1	研究の動機と背景	1
1.2	本論文の構成	4
第 2 章	先行研究	5
2.1	ピア・レスポンスの定義	5
2.2	ピア・レスポンスの理論的背景	5
2.3	外国語における作文教育の歴史的変遷とピア・レスポンスの位置づけ	6
2.4	日本語教育におけるピア・レスポンス研究	8
2.4.1	作文プロダクトに見られる活動の効果	9
2.4.2	ピア・レスポンスの効果測定 of 広がり と 深まり	13
2.4.3	活動プロセスに見られるインターアクションの有効性	14
2.4.4	活動プロセスにおける相互行為としての有効性	19
2.5	研究目的と研究課題	20
第 3 章	研究方法	23
3.1	実験デザインの概要	23
3.2	対象者および教室環境	23
3.3	作文課題のテーマ	24
3.4	教室の学習活動	24
3.5	データの収集方法	26
3.6.1	発話機能カテゴリーの分析	27
3.6.2	役割観点の分析	28
第 4 章	ピア・レスポンスにおける発話機能カテゴリー	31
4.1	発話機能カテゴリーの特徴	31
4.1.1	発話機能カテゴリーの全体的傾向	31
4.1.2	発話機能カテゴリーの個別的特徴	33

4.2 母語話者参加グループにおける発話機能カテゴリーの特徴 .....	37
4.2.1 母語話者参加グループにおける発話機能カテゴリーの 全体的傾向 .....	37
4.2.2 母語話者に見られる発話機能カテゴリーの個別的特徴 .....	39
4.3 学習者のみのグループにおける発話機能カテゴリーの特徴 .....	42
4.3.1 学習者のみのグループにおける発話機能カテゴリーの 全体的傾向 .....	42
4.3.2 学習者のみのグループに見られる発話カテゴリーの 個別的特徴 .....	45
4.4 第4章のまとめ .....	46
第5章 相互行為としてのピア・レスポンス談話：発話機能の観 点から .....	48
5.1 ピア・レスポンスにおける【質問】の機能 .....	48
5.2 分析の枠組み .....	48
5.3 分析の結果 .....	50
5.4 【質問】の考察 .....	51
5.4.1 【質問】における母語話者と学習者の発話機能カテ ゴリーの相違 .....	51
5.4.2 【質問】における日本語力上位学習者と下位学習者の 発話機能カテゴリーの相違 .....	55
5.5 ピア・レスポンスにおける【コメント】の機能 .....	59
5.6 【コメント】の考察 .....	59
5.7 第5章のまとめ .....	65
第6章 相互支援としてのピア・レスポンス談話：「役割として の支援」の観点から .....	67

6.1	ピア・レスポンスにおける参加者の「役割としての支援」	67
6.2	発話のカテゴリーの分析	67
6.3	発話機能カテゴリーによる話し合いの形成	68
6.4	考察	72
6.4.1	「書き手としての支援」	72
6.4.2	「読み手としての支援」	74
6.4.3	「教師としての支援」	77
6.4.4	「進行役としての支援」	81
6.5	第6章のまとめ	82
第7章 相互意識としてのピア・レスポンス：成員カテゴリー化		
	装置の観点から	84
7.1	分析方法	85
7.2	ピア・レスポンスの逸脱した発話の話段	86
7.3	留学生というカテゴリー集合	86
7.3.1	生活者として情報交換	86
7.3.2	〇〇語母語話者としての背景の共有	88
7.3.3	友人としての交感的な交流	90
7.4	「留学生／母語話者」のカテゴリー対	91
7.4.1	日本文化・社会の正確な情報提供	91
7.4.2	〇〇語母語話者としての背景の共有	93
7.4.3	日本語知識の正確な情報提供	94
7.5	第7章のまとめ	97
第8章 おわりに		
8.1	本研究のまとめ	99
8.2	今後の課題	103
	謝辞	104
	初出一覧	105

参考文献 ..... 106

# 第1章 はじめに

## 1.1 研究の動機と背景

日本語教育における作文指導の教授法を研究対象とする理由は、次の二点である。まずは、個人的な動機である。筆者は韓国で日本語を学習してきたが、包括的な作文教育の指導を受けた経験がなく、日本語で作文を書くことは非常に困難であった。そのため、日本語教育における作文指導について関心を持つようになった。また、留学先で進学、就職する留学生の増加に伴い、書くことへの関心が高まっていることが社会的要因として挙げられる。にもかかわらず、これまで日本語教育における作文指導は、せいぜい教師からの添削という一方通行の指導のみだったといえる。

これらのことは、単に筆者個人の印象によるものではなく、たびたび研究の対象として問題にされてきたことである。例えば、上原（1997）の報告では、教師による直接訂正は、かなり一般的に行われているという。上原は、日本語教師を対象にしたアンケートの調査を通して、「記述式のフィードバック」の85.45%は、文法、表記の誤りや、不自然な表現の訂正を直接記入する方法で添削されていることを明らかにした。つまり、日本語の作文指導においては、「作文指導すなわち教師の添削」という方式が定着しているため、教師が細かく添削することが何よりも優先される、ということである。これについて小宮（1991）は、学習者自身で直せるところまで教師が介入しすぎていると指摘している。その結果、学習者自身が何を書こうとしていたか、何を言おうとしていたかなどは二の次となってしまうという。

教師の添削は作文指導法でありながら、同時に作文に対する評価と直結していることが多い。従来の作文教育でよく使われてきた評価方法として、「要素分解評点法」と「全体的評点法」がある。「要素分解評点法」というのは文法能力、語彙能力、文字能力など要素ごとに分けて評価する方法であり、「全体的評価点法」は内容、書き方で評価する方法である。しかし、「書くこと」は、他の技能「話す」「読む」「聞く」より高度で総合的なスキルが必要とされるため、創造的な思考活動であり、同時に、自分と自

分との対話でもあるため、心理的な要素が重視される。秋田(2002)によると、心理学では書くことを「問題を解く過程」としてとらえているという。何かを書く際に、テーマだけではなく、それに沿った具体的内容を「書き手」が決定する自由があり、これが書くという「問題」の特徴である。またその問題の中では「読み手」を意識する必要がある、その問題を「解く」というのは、具体的に書く過程を自分で考えることであると述べている。つまり、「書くこと」は、コミュニケーションを産み出しうるが、その過程において、個人の創造性や思考のあり方が重視されるため、非常に個人的な活動であると言える。従来の日本語教育の作文指導では、このような学習者の個人的側面が考慮されてこなかったために、一般的に行われてきた「記述後の教師の添削」にとどまっていると考えられる。

また、先ほど触れた書くことが学習者の総合的な能力の結果であるということが、十分に考慮されてこなかった点も、原因の一つとして挙げることができる。小宮(1991)では、内容作り、文章構成、推敲などの作文技能の指導が不足しがちであること、岡崎・岡崎(1991)では、作文学習が書くことだけを主眼としてきたため、他技能との関連性を排除し、独立した活動として位置づけられてきたことが述べられている。また、池田(1998a)では、時間の制約やクラスサイズの関係で、教室では学生にまとまった文を書かせる指導が行われにくい面があり、教師の負担も大きい、作文学習自体が日本語のカリキュラムの中で疎かにされていることなどが述べられている。

これまでの日本語作文教育においては、「書くこと」が学習者個人にまかされ、教師の指導はほとんどが書いた作文の添削にとどまり、一方通行であった。その結果、作文の「読み手」教師と「書き手」学習者のあいだには、相互の理解を深めるという視点が不足していた。

「書き手」と「読み手」のあいだに、双方向的な他者理解を促すための関係作りが求められる中で、近年新しい試みとして、「協働学習」のひとつであるピア・レスポンス(Peer response)が

導入された。もそも、ピア・レスポンスは EFL<sup>1</sup>教育から始まり、現在は ESL<sup>2</sup>教育で盛んに取り入れられている。ピア・レスポンスとは、学習者が自分たちの作文をより良いものにしていくために仲間(Peer)同士で読みあい、意見交換や情報提供(Response)を行いながら作文を完成させていく活動である(池田 2004、p37)。また、教師添削との比較において「内容」「構成」の面は学習者同士でも向上すると述べられている(池田 1998)。ピア・レスポンスの特徴である作文推敲は、結果のみを見る教師主導型の添削指導とは異なり、作文推敲過程を重視していること、学習者同士による活動を取り入れていることなどが挙げられる。

ピア・レスポンスが日本語教育においても有効であるかどうかを検証する研究は、その変遷を次の三期にわけてみることができる。第一期は、日本語教育での研究結果を通して ESL の研究結果の妥当性を検証した時期である。第二期は、ESL の研究結果に異議を唱え、日本語教育が英語教育とは異なる独自の研究を確立した時期である。第三期は、ピア・レスポンスの新たな可能性を探る時期であり、現在に至る。

日本語教育におけるピア・レスポンスの研究は、ESL での研究と比較するとまだまだ少ないが、90年代後半以降徐々に増えつつある。しかし、これらの研究は主にピア・レスポンスが推敲<sup>3</sup>作文であるプロタクトに効果を与えるかどうかについてであり、ピア・レスポンスにおける作文推敲過程に焦点を絞った研究はあまり行われていない。特に、ピア・レスポンスの中で交わされた発話に関する研究はまだ不十分である。

そこで、本研究では、ピア・レスポンスそのものに注目することで、ピア・レスポンスを総合的な 4 技能（読む、聞く、話す、書く）の教室活動として捉え、日本語母語話者がピア・レスポンスに参加した場合と学習者同士のグループで行うピア・レスポンスとではどのような特徴が現れるか、それぞれの条件がピア・レ

---

<sup>1</sup> EFL(English as a First Language=L1)、EFL(English as a Foreign Language)の二つがあるが、本論文では、前者の EFL(English as a First Language=L1)を意味する。

<sup>2</sup> ESL(English as a Second Language)あるいは L2 と言う。

<sup>3</sup> 本研究における推敲とは、書いたものを見直して書き直すという意味で使う。



スポンスにどのような影響を与えるか検証したい。

なお、この2つのグループに分けたのは、学習者グループのみのグループは日本語学校や大学での日本語クラスなどを想定する一方、日本語母語話者参加グループは通常の大学のクラスで日本語母語話者と接することを想定し、異なる環境における学習者の振る舞いの違いを観察したかったからである。また、2つのグループを比較することで、日本語能力が相対的に高い者の存在がグループにどのような影響を及ぼすかが、より明瞭に見えると考えたからである。

## 1.2 本論文の構成

本論文の構成は次の通りである。第2章では、ピア・レスポンスの先行研究を概観する。また、ピア・レスポンスの定義、歴史的変遷、これまで明らかになっているピア・レスポンス研究の成果をまとめ、その上で本研究の研究課題を提示する。第3章では、研究方法について調査の具体的な手順などを紹介する。第4章では、ピア・レスポンスにおける発話機能カテゴリーを概観し、母語話者参加グループと学習者のみのグループの違いを記述する。第5章では、発話機能の観点から、ピア・レスポンスにおいて質問とコメントが談話の相互性と協働性においてどのような機能を果たしているかを明らかにする。第6章では、ピア・レスポンスにおける書き手、読み手、教師、進行役という四つの役割に注目し、役割という観点からピア・レスポンスにおいてどのような支援がなされているかを明らかにする。第7章では、成員カテゴリー化装置を用いて、ピア・レスポンスの談話に見られる逸脱発話の意義について検討する。第8章で、本研究の総合的なまとめ及び今後の課題について述べる。

## 第2章 先行研究

本章では、まず、ピア・レスポンスの定義を示し、その理論的背景を述べ、第二言語における作文教育の歴史的変遷を探り、また日本語教育における先行研究をまとめる。その上で研究課題を提示する。

### 2.1 ピア・レスポンスの定義

ピア・レスポンスは学習者同士のフィードバックという意味である。ELSの先行研究では“Collaborative elaboration”、“Peer editing workshops”、“Peer feedback”、“Peer review”などのいくつかの用語が使われているが、本研究では、ピア・レスポンスで統一する。日本語教育におけるピア・レスポンスとは、「作文のプロセスの中で学習者同士のグループ（ペア、あるいは小グループ）がお互いの作文について書き手と読み手の立場を交換しながら作文を検討しあう活動」（池田 2002a、p289）である。

第二言語教育でのピア・レスポンスは、ESLを中心に1980年代後半から盛んに採用されるようになった。日本語教育では採用されることが少なかったが、池田による一連の研究（1998、1999a,b、2000a,b,c、2001a,b,c）はじめ、広瀬（2000）、影山（2000）、原田（2005、2006a,b）の報告などによって、注目されるようになった。その中で、ピア・レスポンスのプロダクトである推敲作文に関する研究は多く見られるが、ピア・レスポンスのプロセスである推敲過程の談話を扱った研究はまだ少ない。

### 2.2 ピア・レスポンスの理論的背景

ピア・レスポンスは、理論的には協働学習（Collaborative Learning）に基づいている。Nunan（1992）によれば、協働学習の特徴として、まず、学習者を学習活動の主体におき、学習者が意識的な学習を行う点を挙げることができるという。次に、学習プロセスが教室という社会的なコンテキストの中で実現されることが重要であるという。同様に、Murray（1992）においては、作文

における協働学習としての協働作文(Collaborative writing)は、書く過程においてプロセスアプローチの方法を展開する中で、学習者同士の相互作用を通して行われる言語による社会化の学習であると定義されている。

つまり、協働学習では、学習者と教師、あるいは学習者同士が、共通の目的に向かってインターアクションを育みながら、お互いに学習を進めていくという形をとるため、そこに人間関係を育む効果的な学習環境が作られ、学習の動機が高まるという利点があるといえる。

さらに重要なこととして、ピア・レスポンスによる協働学習において従来の作文教育と違うのは、「書き手」が「読み手」を意識することで、新たな社会的関係性が生まれるということである。これについて、池田(2004)は、「書き手」と「読み手」は協働で共通のコンテクストを創造していく」と述べている。このような点から見ると一つの協働学習としてピア・レスポンスを位置づけることができると考えられる。

協働の概念はさまざまな分野で使われているので統一的な定義は難しいが、協働とは、お互いを自立した主体として認め合い、対等な関係を維持しつつ連携・協力することだといえるだろう。教室活動にそうした協働的な性格、すなわち協働性が生まれるためには、仲間同士の双方向の対等なやりとりを保障する相互性が必要になる。

池田(2007)は、協働学習の5つの要素「対等」「対話」「創造」「互惠性」「プロセス」からピア・レスポンスの協働性に言及している。本研究では、池田(2007)が提示したこうした観点を参考に、読み手と書き手の対話による相互行為、相互支援、相互意識に注目し、相互性から協働性が生まれるメカニズムを、ピア・レスポンスの談話から見ることを目的としている。

### 2.3 外国語における作文教育の歴史的変遷とピア・レスポンスの位置づけ

ESL 作文教育の方法には 4 つの流れがあるという。Silva (1990)によると、ESL 作文教育のこの四つの流れは、英語母語

話者への母語教育から影響を受け、これと平行して発展してきた。ここでは、Silva による四つの分類をもとに、他の論者の意見もとりいれながら、ピア・レスポンスの位置づけを試みたい。

第一に、制限作文アプローチ(**Controlled Composition**)である。制限作文アプローチは、オーディオリンガル法の枠組みの中で捉える作文教育の方法であり、言語形式を強化する目的が重視されている。つまり、何を書くかではなく、目標となる既習の文型と語彙をいかに正確に使いこなせるかに重点のおかれた教育方法である。

第二に、新旧レトリックアプローチ(**Current-Tradition Rhetoric**)である。これは、制限作文アプローチが注目する文レベルの単位よりさらに大きな単位である談話やレトリック(文体)レベルの形式に注目するものである。例えば、文章のジャンル(叙述文、描写文など)、それぞれのジャンルにおける論理構造(起承転結や比較対照など)、あるいはそれぞれのスポットに当てはまる機能(説明、例示、比較、対照など)等に習熟し、それらを使いこなせるようになることが、即ち作文能力の伸長だとされる(岡崎・岡崎 2001)。

第三に、プロセスアプローチ(**the Process Approach**)である。先に挙げた制限作文アプローチや新旧レトリックアプローチでは、書き手が書くことを通して思考を進め、思考の深まりがさらに書くことを進めるといふ、書き手の思考過程そのものに注意が払われることはなかった。こうした点への批判の上に登場した指導法が、プロセスアプローチである。プロセスアプローチは、書き手が作文を書くプロセスにおいてたどる非線条的なストラテジーを効果的に使うことによって、自らの作文過程に対する思考を深め、それを作文という形で自覚的に展開できるように支援することである(岡崎・岡崎 2001)。ピア・レスポンスは、この第三のプロセスアプローチの流れを汲むものであり、書かれる内容や書くプロセスを重視するものである。

第四に、学術英語アプローチ(**English for Academic Purposes - Approach**)である。このアプローチは、作文を書く上で「読み手」が誰であるのか、あるいは、読み手は何を求めているのかを重視するものである。というのも、学術目的で第二言語

を必要とする学習者には、特定の学問的内容や構造を要求する読み手の存在を意識させることが重要であり、言い換えれば、読み手の要求を書くことの目的に据える必要があるからである(池田2002a)。

以上の四つの流れが外国語作文教育の歴史的変遷である。日本語教育の現状としては、この四つのアプローチが、時系列的に古いものから新しいものへと取って代わっているのではなく、すべてのアプローチが共存して行われているといわれている。(岡崎・岡崎2001)。

## 2.4 日本語教育におけるピア・レスポンス研究

池田(2002a)は、第二言語教育におけるピア・レスポンスの研究を大きく分けて、次の4つの点に焦点があてられてきたと述べている。一点目は「作文プロダクトに見られる活動効果」、二点目は「対面の口頭によるインターアクションのプロセス」、三点目は「学習者の文化背景と活動の実際」、四点目は「社会文化的アプローチ」である。

第一は「作文プロダクトに見られる活動効果」である。従来の作文指導で行われたフィードバックとピア・レスポンス効果を教師評価得点の結果から比較したところ、ピア・レスポンスは同等かそれ以上に効果的な活動であることが明らかにされている。

第二はピア・レスポンスで行われる「対面の口頭によるインターアクションのプロセス」の研究である。ここでは学習者個人の学習スタイルを反映させた認知的行為や、学習者同士の社会的相互交流の実態が明らかにされている。

第三は「学習者の文化背景と活動の実際」についての研究である。集団主義の文化背景をもつ東アジア系学習者の活動の問題点が指摘されてはいるが、この点についての見解は研究により異なっている。

第四は「社会文化的アプローチ」によるピア・レスポンスの研究である。作文学習をインターアクティブに行う中で互いの背景知識、文化が共有され、相互行為の中で実際される学習である。このようにピア・レスポンスの研究を4つに分けてその意義が述

べられている。

このように述べたうえで、池田（2002a、p298）は「しかし、プロダクトを対象とした研究からは、ピア・レスポンスが書き手の推敲に何らかの影響を及ぼす過程については見ることはできない。ピア・レスポンスがプロセスアプローチとして登場した背景をもち、社会的インターアクションに重要な意義がある点を考えれば、プロセス自体に焦点を当てた研究こそが本質を追求するものであると言えるのではないだろうか。言い換えれば、活動プロセスの意義について検証することこそがピア・レスポンスの妥当な研究方向であろう。」と活動プロセスとしてのピア・レスポンスの談話の重要性を述べている。

以降では、日本語教育におけるピア・レスポンス研究について、作文プロダクトに見られるピア・レスポンスとその活動プロセスを扱った研究を概観し、本研究の意義と研究課題を提示する。

#### 2.4.1 作文プロダクトに見られる活動の効果

これから取り上げる研究は、従来の作文指導で行われてきた教師フィードバックとピア・レスポンスの効果を比較した研究である。それらの結果は、ピア・レスポンスが推敲作文の内容において有効性があることを示唆している。日本語教育におけるピア・レスポンス研究でも実証されている Hedgcock & Lefkowitz（1992）、Fathman & Whally（1990）の研究をまずは紹介する。

Hedgcock & Lefkowitz は教師の評価点から学習者の推敲作文におけるピア・レスポンスと教師フィードバックの効果を比較した。各評価項目について各項目の得点も分析の対象としている。フランス語を外国語として学習する 30 人の大学学部生をピア・レスポンスグループと教師フィードバックグループに分け、第一作文を書いた後、2 回の推敲活動後、推敲作文を書く。4 名の教師により第一作文と推敲された作文を 5 項目（「内容」「構成」「文法」「語彙」「表記」）で評価を行った結果、ピア・レスポンスが「内容」「構成」「語彙」において有意に効果的であることが示され、教師フィードバックは「表記」「文法」にそれぞれ有意に効果があるという結果が示された。ピア・レスポンスと教師フ

ィードバックは推敲作文にはそれぞれ異なった側面に有効に働くことが明らかにされている。

Fathman & Whally (1990) の研究では 教師フィードバックにおけるグループを、①内容面のみ、②言語形式面のみ、③内容面・言語形式面の双方、④教師フィードバックを与えないの四つに分けて分析した結果、④の教師フィードバックを受けずに読み返すという自己推敲でも、作文の質が向上することが指摘されている。こうした研究の成果を踏まえ、池田の研究を取り上げる。

池田(1999a)では、教師のフィードバックだけでなく、従来では比較していなかった自己推敲も新たに比較対象に加え、ピア・レスポンスの効果を検証した。対象者である日本語学校の中級学習者 20 名は、作文のタスクとして新聞の 4 コマ漫画のストーリーを書き、その後推敲を行い、全体を書き直すという作業を行った。

推敲の方法は、まずその過程を「自己推敲」「教師フィードバック」「ピア・レスポンス推敲」の三つに分け、次にそれぞれの方法において第一作文と推敲作文の評価得点を比較するというものであった。そして、課題によって推敲方法を変え、一週目は第一作文を書き、二週目には推敲活動を行い、推敲作文を提出させた。

ただし、「ピア・レスポンス推敲」の場合は、ピア・レスポンス導入のため、2 時間を設けた。日本語教師がそれぞれの方法の全体的評価の得点を比較した結果、3 つの方法の間には有意差がなかったと述べている。また、分析的評価においては、次のように指摘している。

得点項目を比較した場合、「内容」「構成」「語彙」「文法」の得点の中で、「ピア・レスポンス推敲」の「語彙」の得点が、有意差がみられるほど明確に向上しており、他の要素については、統計上の有意差はみられなかった。また、作文量の変化においては「自己推敲」が最も増加し、その一方で、「教師フィードバック」の場合は作文量を抑制していることがわかった。「ピア・レスポンス推敲」は、「自己推敲」の作文量ほどではないが、作文量を抑制するほどでもなかった。

ただし、この研究では、同じ中級学習者の中でも、成績上位グループと成績下位グループの間には、ピア・レスポンスの効果と

いう点からは異なった結果がみられた。特に、上位グループはどの観点から見ても得点が高かったが、下位グループでは「教師フィードバック」と同等であった。このような差が生まれた原因について、池田(1999a)は、下位グループのピア・レスポンスの活動では、仲間とのインターアクションを行う時、日本語で話さなければならない負担が原因となったのではないかと推測を加えている。

ここでのピア・レスポンスにおける成果として池田(1999a)が記しているのは、成績上位学習者と成績下位学習者のあいだで、前者の後者に対する支援が見られたことや、お互いに効果的に自らの作文内容の意図を伝えようとする様子から、書き手と読み手として同じ場を共有することで、学習者間での自律的な学習がなされていたということである。

以上の結果から、池田(1999a)は、ピア・レスポンスは他技能を練習する機会を与えるという意味で、新たな活動モデルを提示しえたのではないかと論を結んでいる。さらに、池田(2000b)は、池田(1999a)を発展させて 3 つの推敲方法による推敲の実際が具体的にどのように行われたかを追求した。対象者は、中級学習者(韓国人、中国人)30名とし、池田(1999a)と同様、推敲方法を、「自己推敲」「教師フィードバック」「ピア・レスポンス推敲」に分け、それぞれの場合でどのような推敲が行われたかを比較した。授業の流れもまた、池田(1999b)の研究とは大きく変わることはなかった。ここでは、池田(2000b)は、書き手が推敲する時、どの部分に視点を置き、どのような作業を行ったかを分析するため、Faingley& Witee(1981)の分類方法を採用した。

Faingley&Witee(1981)による分類カテゴリーは、推敲方法を表面的な推敲と内容に関わる推敲に分けるというものだった。この場合の表面的な推敲というのは、文法、表記、加筆、削除、書き換え、記述順等の変更を指す。また、内容に関わる推敲というのは、「文を超えるレベル・段落内の意味の変更」にわたる加筆、削除、書き替え、記述順の変更、さらには、文の分割、総括する文の加筆等の変更を指す。他には、「段落単位の変更・要旨の変更」にわたる加筆、削除、書き換え、分割、総合などもこれに含まれる。



研究の結果は、まず、表面的な推敲における推敲数が、「教師のフィードバック推敲」「ピア・レスポンス推敲」「自己推敲」の順に多かった。一方、内容に関わる推敲における推敲数は、「教師のフィードバック推敲」が 160 箇所、「自己推敲」が 127 箇所、そして「ピア・レスポンス推敲」が 124 箇所の順になった。「自己推敲」と「ピア・レスポンス推敲」の間には、推敲数はあまり差がなかった。これに関して、池田(2000b)は、「仲間からのピア・レスポンスは自己によるものと同程度のものであるから自己推敲とはかわりがないということになるのではないだろうか」(p.207)と述べている。

表面的な推敲の場合と同様に「教師フィードバック推敲」の数が多かった理由については、次のように述べている。「教師の指摘が多かった分、推敲数が多かったと言えるが、ピア・レスポンス推敲においては、特に文の段落単位の変更・要旨の変更の項目では、教師フィードバック推敲より高かったことがわかった。」(p.208)

以上の結果から、ピア・レスポンスのほうが推敲可能なフィードバックを与えていることが明らかになり、その活動が推敲作文には有効であることを裏付けている。

しかし、池田(2000b)はこの研究におけるピア・レスポンスについて具体的にどのような活動があったかに関しては、前述した池田(1999b)のようにピア・レスポンスの進み方について詳細なことは言及していない。そこで、中級学習者のみを調査対象とする池田(1999a、2000b)の言語的制約という問題に対して、影山(2001)はインターアクションに負担が少ない上級学習者(韓国人、中国人)6名によるピア・レスポンスを行った。影山(2001)による、活動の実施段階、分析方法、分類基準の順に述べると、まず活動は、①第一稿→②ピア・レスポンス→③第二稿→④教師フィードバック→⑤第三稿という五段階で実施された。次に、分析方法は、池田(2001)や広瀬(2000)と同様、推敲部分を分類基準に従い、実際に採用された分類基準は、Faingley&Witee(1981)を日本語にあわせて設定した広瀬(2000)のものが用いられた。その結果は、ピア・レスポンスは内容に関わる推敲を多く生み、その一方で、教師フィードバックは表面的な推敲を多く生んだといえるものだった。

た。

この結果を踏まえ、影山(2001)は、学習者同士のインターアクションが効果的に行われるためには、それに支障をきたさない程度の言語能力と、それを書きの作業に反映させるための言語能力が必要なことがわかったと述べている。また、外国語学習者においては、教師のフィードバックと組み合わせることより、ピア・レスポンスがより効果を発揮できることも分かったと述べている。さらに影山(2001)は、推敲においては、書き手にとってインターアクションが有効な要素として重要であることを指摘している。しかし、ここでは、インターアクションの有効性を指摘しながらも、その実態には言及していない。

#### 2.4.2 ピア・レスポンスの効果測定の広がりと深まり

前述した研究の対象は、中級あるいは上級の学習者であった。これに対して大塚(2004)は、初級後半の学習者にもピア・レスポンスが有利であるかどうかについて論じている。大塚の場合、対象者は6名で、「書くこと」の授業の合間に導入したピア・レスポンスをリソースとしている。活動は、第一作文<sup>4</sup>についてのピア・レスポンスを行い、次の週に第二作文<sup>5</sup>を書かせるというものだった。その結果、大塚は、全体的に見て初級後半には難しい活動かもしれないとしながらも、作文の内容・構成・量の面にわたって改善された点が多く、初級後半の学習者にもピア・レスポンスが有効であったと述べている。

さらに、原田(2006b)では、ピア・レスポンスが効果を及ぼすと思われる領域を絞り、ピア・レスポンスが中級学習者の自己推敲にどのような影響を与えるかを教師添削と比較した。原田の場合、研究の対象者は中級学習者10名であり、ピア・レスポンスによる推敲グループと教師添削グループの二つに分類した上で調査をおこなった。ピア・レスポンスによるグループでは、活動に入る前に練習時間を設け、ペアの話し合いを優先し、作文の誤りを正すだけのやりとりにならないように注意を与えた。一方、教

---

<sup>4</sup> 第一作文というのは、課題として書いた最初の作文のことである。

<sup>5</sup> 第二作文というのは、第一作文を書き直した作文のことである。

教師添削グループでは、教師があらかじめ訂正した方がいいと判断した箇所の下線をつけておき、それを学習者が訂正するやり方を基本とした。

作文の評価項目は、田中(1998)を参考に作成し、8項目からなる分析的評価項目を設定した。具体的には、「主旨の明確さ」「具体的叙述」「着眼点の面白さ」「背景の説明・他者の視点」「自己表現の率直さ」の五つと、言語形式に関わる「文法」「表現」「構成」の三つの項目である。また、評価得点をそれぞれの項目につき、1～3点の3段階評価に定めた。原田(2006b)は、第二作文の平均評価得点を指標とし、教師添削と比較した結果を以下のように述べている。まず、ピア・レスポンスは、学習者の自己推敲に対して、作文の内容的な側面(主に「自己に対する率直さ」)に有効に働くことがいえる。一方で、教師添削においては、言語形式面な側面(主に「文法の正確さ」)に有効性が働くものの、学習者の自己推敲に対しては、内容的な側面に対する効果が減退する傾向がみられた。

また、これらの結果を教師添削と比較した場合のピア・レスポンスの結果は、学習者の自己推敲が確実に促されたことを意味する。しかし、教師による添削は学習者にとっては内在化されにくいので、自己推敲の面においてはあまり影響がないと結論を出している。最後に原田は、教師添削の効果が4回目から5回目で現れたのに対し、ピア・レスポンスの効果が6回目まで現れなかったことについて、この活動が有効に機能するためには、ある程度の回数や期間を必要とすることを示唆している。

以上の結果から、これまでの先行研究より、多様な面からピア・レスポンスの有効性が確認されたと言える。

#### 2.4.3 活動プロセスに見られるインターアクションの有効性

一方、日本語教育におけるピア・レスポンスに関する先行研究を見る限り、対面の口頭によるインターアクションのプロセスを実証的に研究した例は決して多くない。しかし、例外的に、学習者個人のスタイルを反映させた上で認知的行為に焦点を当てた研究や、学習者同士の社会的相互交流の実態を明らかにした研究が

みられる。

まず、ESL のピア・レスポンス研究において、相互作用の特徴に関する研究として、知られている Mendonca & Johnson (1994)、Lockhart & Ng (1995)、Villamil & Guerrero (1996) の研究を取り上げる。ピア・レスポンスには Chaudron (1984) の研究のように書いてコメントする、記述式タイプの研究と、ここで取り上げるような 対面式の口頭によるインターアクションがある。これは活動プロセスの実態を分析したものであると言える。

Mendonca & Johnson (1994) は「書き手」と「読み手」との両方の役割によるピア・レスポンスの発話に注目し、学習者の活動中のプロセスとその意識について調査した。

分析の対象になったのは ESL の上級学習者 (12 名) の発話データで、その発話データの分析から次のような結果が得られた。ピア・レスポンスの発話のタイプにおいて、質問、説明、言い換え、提案、文法の訂正の順にカテゴリー化された。

5 つのカテゴリーは、読み手には全てのカテゴリーが見られるが、書き手には欠如するものがあつた。活動に対する学生の意識については、全体的に肯定的であつた。この結果からインターアクションの有効性が推敲作文の内容、表面にあらわれたことに意義があると述べている。

Lockhart & Ng (1995) は学習スタイルとピア・レスポンスにおける発話と相互作用の関係に注目し、学習者の態度と、言語的機能及び話題を分析した。読み手の態度は「権威的」「解説的」「探求的」「協力的」の 4 つにカテゴリー化され、権威的な読み手と解説的な読み手には「評価的態度」という共通した部分が多くあり、一方、探求的な読み手と協力的な読み手には「発見的態度」という共通性があつた。

話題は「過程」「考え」「読者／目標」の 3 つに、言語的機能は「要約」「意思表示」「提案」「意見」「情報提供」など 23 のカテゴリーに分類された。

探求的な読み手と協働的な読み手の場合、「意味の明確化」や「意味の共有」など、テキストの意味をより明確にしていくための活動を効果的に行っていたことが報告された。この研究では、

「書き手」の作文を評価するのに用いられたのと異なるアプローチは読み手が取った態度に結び付けられていることを示唆している。

このように読み手の態度、発話機能カテゴリー化や話題などを、分析したことにより、複雑な活動プロセスの観点を提示できたと言える。

Villamil & Guerrero (1996) の研究では、Lockhart & Ng (1995) と同様の観点からの分析に加え、認知的行為、学習ストラテジー、社会的行為といった新しい観点を加えて分析されている。その結果、認知的行為の観点からは 7 つのカテゴリーが観察され、認知行為をまとめると「書く」「読む」「話す」「聞く」の技能の総合的学習ができる。言語的ストラテジーからは「母語使用」「他者への援助」「記号と外的なリソースの使用」「中間言語の使用」「独り言」の 5 つがカテゴリー化されており、ピア・レスポンスを裏付ける社会的行為観点からは「書き手の調整」「協力」「感情表出」「書き手と読み手の役割の遂行」の 4 つの要素にカテゴリー化された。

Villamil & Guerrero (1996) によると、認知的行為とストラテジーの駆使することで学習活動において意義があると言い、このような活動から社会的行為としての協働学習が実践されたと評価している。二つの研究はいずれも、学習者の相互作用の側面に焦点を置いたもので、活動プロセスは非常に複雑であり、そのプロセスが多岐にわたる要因に影響を与えよう。

次に、日本語教育における相互作用を分析した研究を概観する。特に、池田(1999b)は、中級学習者 2 名を対象に学習者がペアで行ったピア・レスポンスのインターアクションと、学習者の作文に対する教師によるカンファレンス<sup>6</sup>とを比較した。まず、新聞の 4 コマ漫画のストーリーを書かせ、次に、ピア・レスポンス後、第一作文として漫画をもとにした作文を書かせた。最後に、教師によるカンファレンスを通して、教師が学習者に指導をした後、第二作文を書かせた。分析は、インターアクションを、話題と発話機能の観点からカテゴリー化し、特に学習者同士によるピア・

---

<sup>6</sup> カンファレンスとは、教師による学習者に対する個人的な指導法。

レスポンスと、教師と学習者の間のカンファレンスを比較して行われた。

池田(1999b)が分析にあたって依拠したのは、音声のデータについては Mendoca&Johnson (1994)、発話機能や話題については Lockhart&Ng(1995)の分類法であった。その結果、明らかになったことは、第一に、ピア・レスポンスにおいて教師の介入がないにもかかわらず、カンファレンスと同様の話題が取り上げられたということである。第二に、池田(1999b)自身がその分類法を依拠した先行研究による結果と自らの研究結果を比較した結果、Mendoca&Johnson (1994)とは異なり、学習者間の話題が、内容に関するよりも文法、語彙、表記等に関する話題が多かったという点である。

その原因としては、Mendoca&Johnson (1994)の研究では、対象者が上級学習者の場合が多かった一方、池田(1999b)では中級学習者であったために、話し合いのための言語能力に制限があるということだった。しかし、池田(1999b)が自らの研究の積極的な側面として挙げているのは、語彙の意味を知るための「意味交渉」が学習者間で話題になる場合があり、かつ「意味交渉」が教師と学習者によるカンファレンスには見られない機能であるということだった。つまり、ピア・レスポンスでは、カンファレンスよりも多様な発話機能が使われていることがわかったのである。

以上見てきたように、池田(1999b)の研究の重要な点は、作文プロダクトの作成過程において、ピア・レスポンスの中で実際に行われている発話に注目したこと、そして、それらの発話の内容をカンファレンスにおけるそれと比較したことである。しかし、発話機能がどのような社会的関係性の構造によって生まれたかについては明確ではない。この関係性を説明するためには、さらに詳細な記述・分析を必要とする。

杉山(1999)でも中級日本語学習者(英語話者・ドイツ話者・中国語話者)の3名の学習者についてピア・レスポンスのインターアクションを分析した。2回のピア・レスポンスにおいて観察された学生のストラテジー使用状況を分析したところ、学生のストラテジー使用の頻度は、教師の指示と関連性があることを指摘した。また、活動中に学生が提示した話題は、話し合

いの場合に大きな議論を引き起こした例があったことから、ピア・レスポンスが コミュニカティブな教室活動として機能していると捉えられている。

一方、池田(2000a)の研究では、次のように述べられている。池田(2000a)は、日本語教育にもピア・レスポンスの有効性が現れるなかで、ESL の先行研究を疑問に感じたという。そのため、アジア系学習者に焦点を当て、アジア系学習者においてもピア・レスポンスの活動の意義が認められるかどうかについて考察した。対象者を中級学習者(3名×5グループ)とし、アジア系学習者のみのグループ3つと、欧米系学習者(1名ずつ)が参加したグループ2つに分け、新聞の4コマ漫画の説明文を書かせた。まず、一週目に第一作文を提出させ、二週目にピア・レスポンスを経た後、最後に、第二作文を提出させた。

そして、インターアクションの過程を文字に起こしたものに基づき、取り上げた話題の種類と発話のパターンを分析した。その結果について池田(2000a)は、話題の種類においても、どのグループでも特定の話題に限定されることがなく、発話のパターンにおいても、各グループとも大きな偏りは見られなかったと報告している。以上の結果から、池田(2000a)は、これまで不向きであるとされてきたアジア系学習者にも、ピア・レスポンスが十分に意味のある活動であると結論づけている。

また、田中(2005)は、ピア・レスポンス後、中級学習者18名にインタビュー調査を行い、「仲間の作文を読むことは役に立ったか」「仲間に作文を読まれることに抵抗はないか」「作文評価票に書くことはどうだったか」「仲間のコメントは役に立ったか」という4つの質問をした。これに対して「作文評価票に書くことはどうだったか」という質問項目だけが、否定的な回答が多かった。これに関して、田中(2005)が述べているのは、学習者にとってのピア・レスポンスの方法は、書いてコメントすることよりも、口頭の話し合いの方が効果的かつ好ましいということである。池田(2000a)や田中(2005)による研究を概観すると、アジア系学習者にもピア・レスポンスが肯定的な評価を得ているといえる。

#### 2.4.4 活動プロセスにおける相互行為としての有効性

ここでは、作文学習をインターアクティブに行うことで、互いの背景知識、文化が共有され、相互行為の中で実現されることを確認したい。

例えば、原田(2006a)の研究では、中級日本語作文において、言語能力の差が学習者の役割の遂行に影響を及ぼすかどうか、そして、その差が推敲を積み重ねることによって変化するかどうかについて考察している。

対象者は中級学習者 5 名で、第一作文についてピア・レスポンスを行わせた後、第二作文を完成させるという手法をとった。ピア・レスポンスにおいては、活動に入る前に練習(計 4 時間)を行い、この活動に戸惑いがないようにした。また、発話機能における「書き手」と「読み手」という学習者の役割にも焦点を当て、相互作用の質の変化を分析した。

これによると、初期のピア・レスポンスでは、「書き手」「読み手」という役割意識が明確であり、「読み手」はアドバイスを与える側であり、「書き手」は受け手として「読み手」による伝達を受容する側であるという単純な相互作用であった。しかし、ピア・レスポンスを積み重ねる中で、単純な相互作用から双方向的な相互作用へと、学習者同士の役割に変化が生じることがわかった。この変化に注目し、原田(2006a)は、学習者のあいだに言語能力の差がある場合も、「読み手」「書き手」という分断された意識から、問題解決に向かって相互主体的な立場に立つことで、両者の関係が対話にもとづいた相互支援的な活動としてのピア・レスポンスが生まれる可能性があるとして述べている。

また、岩田・小笠(2007)では、母語話者と学習者による 2 者間のピア・レスポンス活動の談話を発話機能から検証する試みを行った。その結果、ピア・レスポンスでは母語話者は学習者にくらべ、「メタ的発話」「やり取りの管理」の使用を通してやり取りのスムーズな組織化を請け負う傾向がある。しかし、「話し合い活動促進」の使用に大きな差がない点と両者が多様な発話機能を用いてやり取りし、相互に協力する様子がうかがえたと述べている。ピア・レスポンスを行う二者間に言語能力の差があっても両



者が協力的な姿勢で活動に参加すれば円滑な活動が可能になることを、発話機能からそのプロセスを明らかにしたことに意義があり、留学生と日本人学生の混成クラスでもピア・レスポンスが有効に活用されうることを示した研究として参考になる。

原田(2008b)は、教師添削とピア・レスポンスを比較した研究が多い一方、協働学習の面から捉えた研究が数少ないことに言及しながら、ピア・レスポンスを取り入れた場合、「協働性」に着目した活動プロセスに焦点をあてる研究が必要であると述べている。そこで、母語の能力、日本語の能力、活動経験など多様な背景を持つ多言語・多文化の教室から協働活動の可能性をさぐっている。

ピア・レスポンスの活動プロセスで行った談話から母語が違う学習者同士での「配慮」が見え、また、活動の経験者から未経験者への「足場作り」が見え、さらに、読み手／書き手の役割を示す活動など、協働的産出が可能になったのは、相互作用によって、母語の違い、活動の経験、言語能力などの問題を乗り越えたためと述べている。多様な背景を持っている学習者の間に、相互支援的な関係が構築されることから教室活動として受け入れられる可能性が示唆されたと報告している。

## 2.5 研究目的と研究課題

上述したように、日本語教育におけるピア・レスポンスに関する研究では、主にプロダクトに焦点を絞ることで、教師添削とピア・レスポンスによる推敲の評価点を比較し、そのうえで、ピア・レスポンスの有効性を検証してきた。

また、学習者をめぐっては、池田(2000a)による研究で明らかにされたように、アジア系学習者にもピア・レスポンスが適切か否かについて、ESLでの先行研究と異なる結果が示された。また、言語能力の差がある学習者の間にもピア・レスポンスは十分に成立することが原田(2006a)によって報告された。さらに、日本語以外でも、学習者の母語によるピア・レスポンスも広瀬(2000)によって行われた。池田(2004)は、ピア・レスポンスの利点、あるいは、その活動の意義を、大きく2つの側面から捉えている。

池田(2004)は、まず、第二言語を媒介とした学習者にとっての社会的関係性を構築するための「学習環境作り」という意義、次に、「作文の質的向上」を目指すための学習方法としての意義があると述べている。これまでの先行研究では、ほぼ、後者の「作文の質的向上」を明らかにした研究が中心であり、ピア・レスポンスを対象にした研究はわずかである。ここでの「学習環境作り」というのは、学習者が人的、物的リソースを活用して主体的に学習に取り組む、ということを目指す。しかしながら、ピア・レスポンスの重要な意義である「学習環境作り」における研究は非常に少ない。以上をふまえたうえで、本研究では、主に、「学習環境作り」という視点から、推敲作文ではなく、ピア・レスポンスの談話に焦点を当てた分析を行う。

本研究では、ピア・レスポンスの実態を明らかにするために、談話の発話、参加者の属性、参加者間の関係という三つに分け、それぞれを分析する三つの観点を用意している。談話の発話を明らかにする観点としては、「発話機能」という観点をを用いる。

本研究では、ピア・レスポンスの談話のすべての発話に「発話機能」のアノテーションを付すことにする。これまでの会話分析の研究から、ピア・レスポンスの言語面での実態を探る場合、「発話機能」というラベルが有効であることが知られている。そこで、本研究でも、「発話機能」を援用し、ピア・レスポンスの談話の特徴をあぶり出したい。

参加者の属性を明らかにする観点としては、「役割としての支援」という観点をを用いる。ピア・レスポンスの談話の特徴は、書き手と読み手に分かれ、異なる役割を担っている。また、日本語力に差があったり、あるいは、本研究のように母語話者が参加したりする場合、それぞれ異なる役割を担うことが多い。しかし、具体的にそれぞれがどのような役割を担っているのか。また、そうした役割が立場や日本語能力によって固定されたものか、可変的なものなのかなど、わからない点が多い。そこで、現実の「書き手」「読み手」とは別に、発話機能カテゴリーを参考にしつつ参加者のそれぞれの発話を役割の面から「書き手としての支援」「読み手としての支援」といったラベルを貼り、参加者がピア・レスポンスの談話の中でどのような役割を演じて相互支援を行っ

ているのかを「役割としての支援」と呼び、分析を行う。「役割としての支援」は、談話における役割の遷移をマークするための概念として筆者自身が構想したものである。この観点を生かして、ピア・レスポンスの談話から見える参加者の属性を明らかにすることを試みたい。

参加者間の関係を明らかにする観点としては、「成員カテゴリー化装置」という観点をを用いる。ピア・レスポンスはあくまでも相互作用の場であり、参加者同士が互いにやり取りをすることによって成立する場である。そこで重要になるのは、参加者同士の関係である。本研究では、社会学で用いられる成員カテゴリー化装置という概念を用いて、学習者同士が、あるいは学習者と母語話者が談話を通してどのような関係を構成しているのかを明らかにすることを目指したい。

以上のように、本研究は、

- ① ピア・レスポンスのプロダクトとしての作文ではなく、プロセスとしての談話に着目する。
- ② ピア・レスポンスの談話に母語話者に参加してもらい、母語話者参加グループと学習者のみのグループとの比較を行う。
- ③ ピア・レスポンスの談話としての実態を「発話機能」の観点から、参加者の属性を「役割としての支援」の観点から、参加者間の関係を「成員カテゴリー化装置」の観点から明らかにする。

という三つの点に特色を持つ研究である。

## 第 3 章 研究方法

### 3.1 実験デザインの概要

調査は、都内の某大学で行われた文章表現の授業を筆者が参与観察する形で行った。授業は中級日本語レベルの学習者を対象にして4ヶ月間（2008年4月～2008年7月）にわたり実施した。調査に協力してくれた学習者は7名、母語話者は3名である。

ピア・レスポンスに母語話者が加わることでピア・レスポンスにどのような変化が見られるかを、母語話者参加グループと学習者のみのグループに分けて観察した。それぞれの活動を見るため、1回の授業では、学習者3名＋母語話者1名の計4名という母語話者参加グループ、学習者4名という学習者のみのグループの2グループ編成が基本となる。以下の表1は学習者のプロフィールである。なお、学習者の身分は、PさんとRさんのみ大学院研究生であり、それ以外は学部の交換留学生である。

表 1 学習者のプロフィール

学習者		W さん	T さん	S さん	H さん	P さん	R さん	U さん
学 習 経 験	自国	1年	2年	2年	2年	2年	0年	2年
	日本	2ヶ月	10ヶ月	2ヶ月	2ヶ月	10ヶ月	10ヶ月	10ヶ月
出身国		アメリカ	フランス	ドイツ	ドイツ	ブラジル	キューバ	リトアニア

一方、母語話者は、同じ大学に在籍する学部1年生（男性）、3年生（男性）、4年生（女性）である。

### 3.2 対象者および教室環境

学習者は同じ中級レベルであるが、学習者間にはレベルの差があり、周りと比べて日本語能力が多少低い学習者も含まれている。また、文化背景が異なる学習者が多く、日本語学習の目標がさま

ざまなので、「書くこと」の項目においても関心が違っていた。このクラスの特徴としては、まず、国籍別に見て、アメリカ（1名）ドイツ（2名）、キューバ（1名）、フランス（1名）、ブラジル（1名）、リトアニア（1名）となっているため、欧米系の学習者が中心であるといえる。7名のうち2人が同じ国籍で、他の学習者は全員国籍が異なるため、学習者の共通言語は英語であった。また、日本語で作文を書いた経験が少ない者が多く、一方で、母語話者（3名）は、学習者と一緒に授業（講義）をうけた経験はあるが、教室活動に参加したことはあまりなかった。

### 3.3 作文課題のテーマ

作文課題のテーマを選択するにあたっては、まず、授業をうける学習者・母語話者双方にとって負担を感じさせないものであること、そして、ピア・レスポンスをできるだけ活性化させる内容であることを優先させた。テーマ設定は、特定の教科書を用いることはせず、身近なものから徐々に社会的問題などを扱ったトピックへと難易度を調節した。

表 2 作文課題のテーマ

授業回	テーマ
第1回（練習）	尊敬する人物
第2回（練習）	何かを学びはじめたきっかけ
第3回	現金派とクレジットカード派
第4回	うその功罪
第5回	日本文化のここが変
第6回	自殺大国とその理由

### 3.4 教室の学習活動

本研究が対象としたのは、週一回の中級クラスで90分の授業である。ピア・レスポンスの活動の機会を全部で6回設け、2週間に一回実施した。毎回同じ作文授業が続くと、効果的な推敲活

動には繋がらない恐れがあるため、ピア・レスポンスと、教師主導の作文表現活動を隔週で行った。

授業の基本的な流れは、すべてのテーマにおいて、第一作文→ピア・レスポンス→第二作文（推敲された作文）という順序で実施した。ただし、学習者も母語話者もピア・レスポンスの経験が少なかったため、最初の授業では、ピア・レスポンスの目的、意義、作文テーマについて説明を行った。Stanley（1992）によると、ピア・レスポンスにおける事前訓練により活動が効果的になったとの報告があるため、授業の担当教員と相談の上、授業の1回目と2回目はピア・レスポンスの練習時間に当てた。その際、文法、語彙などのような言語の表面的問題については後に教師からの指導があることを説明し、学習者には間違いを探るより作文の内容に目を向けるように促した。

具体的なプロセスとしては、週1回90分の授業で、ピア・レスポンスの機会を学期中に6回設け、隔週で実施した。また、3名の母語話者にも参加してもらい、6回の授業に対し、2回ずつクラスに入ってもらった。つまり、1回の授業では、学習者3名＋母語話者1名の計4名という母語話者参加グループ、学習者4名という学習者のみのグループの2グループ編成が基本となる。ただし、学習者が欠席した場合、3名によるグループ編成となることがあった。

課題は、学習者、母語話者とも同じものを課し、1週間前にメールで全員に送るように指示し、そして、送られた全員の作文を事前に読んでくることを課した。そして、担当教員がそれらの作文を読み、作文の長さ、内容を考慮したうえで、毎回異なる二つのグループに分けた。

授業は、すべてのテーマにおいて、第一作文の提出→ピア・レスポンスの実施→第二作文（推敲された作文）の提出という順序で実施した。具体的には、調査者を、上述のように母語話者参加グループと学習者のみのグループに分け、1名の作文につき、約20～30分を使って、課題として書いた第一作文を検討した。

各グループ内の進行方法は、その時々で、グループ内で自由に決めさせた。例えば、グループ全員が読んで来た場合は、そのままピア・レスポンスに入っていたが、全員あるいは何人かが読ん

で来なかった場合は、最初に各自が作文の黙読をすることもあった。作文の執筆者は自分の作文を読み上げるようにしていたが、授業時間が足りない場合は読み上げを省略することもあった。

最後に、ピア・レスポンスの終了後、その次の週に、第二作文を課し、それを完成稿として提出させた。その際、学習者は、その完成稿をメールで教師に送り、そののちに、担当の教員が文法などを細かく添削した。各学習者が最終的に書く分量は、ひとつのテーマにつき 400 字～600 字程度とし、4 ヶ月のコース中に 6 つの作文を完成させた。

この活動で、学習言語である日本語以外にも、共通語である英語でも自由に話させるようにしたのは、広瀬(2000)が示したように、中級レベル学習者の場合、日本語で話し合う活動では話し合いの負担が大きすぎて、意欲が低下してしまう可能性があり、母語が共通の学習者にはその母語の使用を認めることによって思考が活発になり、ピア・レスポンスの内容も深まると予想されるからだ。そこで、本研究でもピア・レスポンスをより良くするための有益な話し合いの場となるよう、共通語である英語の使用を認めた。

しかし、学生たちの日本語に対する意欲は高く、意思疎通に困難を来した場合を除き、基本的にやり取りは日本語で行われていた。

### 3.5 データの収集方法

データとして、両グループでおこなったピア・レスポンスでの発話を音声テープに録音収集した。第 1 回と第 2 回はピア・レスポンスに慣れるための練習に当たったので、対象にしたのは、第 3 回から第 6 回までの 4 回分(計 720 分)である。これを文字化したものを研究素材とした。

### 3.6 データ分析の手順

両グループで行ったピア・レスポンスの発話を録音した音声テ

ープ 4 回分(720 分)文字化したもの(総発話数 3487)を 18 の発話機能カテゴリーにコーディングし、このデータを分析対象とした。次に発話機能カテゴリーについて述べる。

### 3.6.1 発話機能カテゴリーの分析

ピア・レスポンスにおける話し合いに何が起きているかを調べるためには、話し合いの発話を詳しく見る必要があるとしている。そこで、本研究では「発話機能カテゴリー」という観点を用いてピア・レスポンスにおいて話し合いの過程を分析する。

研文字化した発話を研究の素材として構成要素、様相を体系的に捉えるために、授業の分析、会話分析で用いられる発話のカテゴリー化する手法を採択した。また、ピア・レスポンスにおける発話機能のカテゴリー化についての研究として、池田(1999a)と原田(2005)の二つを参考にした。

池田(1999a)は、2 人の対象者の間にどのような発話機能カテゴリーが存在するかについて言及し、また、原田(2005)は、ペアを対象にした発話機能の研究において、1 回目と 4 回目の発話機能を「読み手」と「書き手」に分けて、発話機能の推移について分析したものである。

研究では、対象者の属するグループが 3~4 名であり、対象者が池田(1999a)や原田(2005)による研究におけるそれよりも多いことから、より複雑な発話機能のカテゴリーが必要とされた。それゆえ、これらの先行研究において用いられた発話機能の分類を、そのままは適応できない場合が多かった。したがって、先行研究を踏まえて、新たに分類表を作成して 18 の発話機能を分類することにした。その結果が次ページの表 3 である。

発話機能カテゴリーによるコーディングする際、意味的な命題の区切りを分析単位とし、コーディングは 1 発話の中に含まれた意味的な命題ごとに行った。基本的に 1 命題に 1 発話としているが、たとえば、「ほかの実例です、あの…ピノキオは一つの実例です。」のように繰り返したものは、命題内容が同一であるため、1 つの発話として数えた。また、言い換えも、「何かを言いたかったのか、わかりますか?、一番なのは何ですか?、どんな?、



わからない?。」のように、命題内容が同等であり、発話機能カテゴリーに違いが見られないので、1発話とした。

表 3 発話機能カテゴリー

発話の機能	例文
①作文の読み上げ	今度は、私が作文を読みます。「日本に……」。
②意味の質問	割引の意味は？。
③確認	この表現で大丈夫ですか？。
④内容や意図の質問	これは、クレジットカードとどんな関係がありますか？
⑤感想	面白いね。
⑥改善や修正の提案	意味は分かるけど、他の単語の方がいいと思う。
⑦返答	見える、見える。
⑧同意	はい、ちょっと変ですね。
⑨否定	全然そんなことはない。
⑩説明	ほかの実例です、あの…ピノキオは一つの実例です。
⑪具体化	たとえば、おいしくなかったときもとてもおいしかったというほうがいいです。
⑫補足	現金で払ったら 14%、クレジットカードだったら 9%。
⑬反論	でも、使い方はちょっと違います。
⑭アドバイスの要求	どう言えばいいですか。
⑮判断	あんまりいらなかな。
⑯訂正	「おおくに」ではなく、「たいこく」。
⑰進行	そろそろ、でももう時間がない。
⑱新しい話題	そういえば、あなたの実家はどこですか？。

### 3.6.2 役割観点の分析

ピア・レスポンスが協働学習としてどのような相互作用をもたらすのか、学習者同士が学習活動を援助するという側面から考えたい。そこで、本研究では「役割としての支援」という観点に基

づき、その実態を分析する。

ピア・レスポンスの研究において、相互作用の特徴に関する先行研究では、分析する時に書き手と読み手に分け、それぞれの特徴や変化を調べることが多い。

本研究でも書き手、読み手に分けて分析するが、しかし、書き手がまるで読み手であるかのように発言する時もあるれば、反対に、読み手がまるで書き手のように発言をすることもある。また、読み手が日本語教師、進行役のような発話をすることもある。実際の書き手、読み手であることと別に「役割」という観点を導入することによって発話がどのようになされているか、また、母語話者の参加がどのようにされているかがより明確になるのではないかと考える。

そこで、本研究では、ピア・レスポンスにおける発話を「役割」という枠組みから見ることによって、それぞれの発話の特徴が明らかになると考え、「読み手の役割」「書き手の役割」「教師の役割」「進行役の役割」の4つの役割カテゴリーを設けて分析していくことにした。

役割カテゴリーについて順に説明すると、まず、「読み手の役割」というのは、作文を読んだ人によく見られる発話パターンであり、例えば、作文について書き手に内容を確認するなどである。

発話機能カテゴリーからみれば①、②、③、④、⑤、⑥が頻繁に使われている。次に、「書き手の役割」というのは、作文を書いた人によく見られる発話パターンであることを示す。例えば、読み手の質問に対して答えたり、説明したりすることである。発話機能カテゴリーでは⑦、⑧、⑨、⑩、⑪、⑫、⑬、⑭がよく使われている。また、本来の「読み手」「書き手」の役割と思われる発話行為に直接の関係がないが、それでも、活動において存在していると考えられる役割として、「教師の役割」と「進行の役割」を設けた。「教師の役割」は、「読み手」でも「書き手」でもなく、まるで教師の代わりをするような発話である。例えば、言葉の訂正を一方向的に指導したりすることで、発話機能カテゴリーでは、⑮、⑯が用いられる。「進行の役割」は、ピア・レスポンスをスムーズにしたり、ピア活動のバランスをとったり、あるいは、社会関係を維持したりするための発話だといえる。発話機

能力カテゴリーからみると⑰、⑱が当てはまる。このような 4 つの「役割」から、支援者としてどのような役割を担うかを考察していく。

## 第4章ピア・レスポンスにおける発話機能カテゴリー

本章では、2章末で掲げた研究課題に基づき、ピア・レスポンスにおける発話機能カテゴリーの特徴について分析結果を述べる。学習者のみのグループと母語話者参加グループを設定し、母語話者の参加の有無によって、ピア・レスポンスにはそれぞれどのような特徴が現れるか、また、その特徴がピア・レスポンスにどのような影響を与えるか、さらに、それぞれのグループの特徴からピア・レスポンスの活性化に必要な要素とは何かを探りたい。

### 4.1 発話機能カテゴリーの特徴

#### 4.1.1 発話機能カテゴリーの全体的傾向

表4 発話機能カテゴリー

	カテゴリー	母語話者 グループ	学習者 グループ	計
①	作文の読み上げ	76	108	184
②	意味の質問	231	229	460
③	確認	251	236	487
④	内容や意図の質問	44	42	86
⑤	感想	52	50	102
⑥	改善や修正の提案	18	12	30
⑦	返答	243	261	504
⑧	同意	250	226	476
⑨	否定	45	56	101
⑩	説明	248	247	495
⑪	具体化	57	54	111
⑫	補足	90	90	180
⑬	反論	6	2	8
⑭	アドバイスの要求	17	5	22
⑮	判断	10	6	16
⑯	訂正	36	28	64
⑰	進行	77	49	126
⑱	新しい話題	15	20	35
計		1766	1721	3487

練習のための準備期間を除く第3回から第6回のピア・レスポ

ンスで使われた発話を、第 3 章の表 3 で示した 18 の発話機能カテゴリーに分類し、学習者のみのグループと母語話者参加グループの間で比較しながら、活動そのもののあり方を探る。その結果が前ページの表 4 である。

表 4 は、第 3 回から第 6 回までのピア・レスポンスで行った発話ごとに分類した発話機能のカテゴリーのそれぞれの割合を表したもので、総発話数は 3487 であった。

そして、前章でも述べたように、18 の発話機能カテゴリーに基づき、これらの発話をコーディングした。また、発話の文字化ルールについては、宇佐美(2003)<sup>7</sup>によるものを参考にした。

ここで付け加えておきたいことは、他の先行研究によるカテゴリー、特に、原田(2005)によるものとの違いである。原田は、直接的には発話機能との結び付きが弱いという理由で、「作文を読む」というカテゴリーを用いていない。

しかし、本研究では、そのカテゴリーを、原田(2005)のように「作文を全部読む」という意味にはとらず、少なくともある発話が学習者のあいだに問題点を提示する手がかりとしての働きを持った場合は、「作文を読む」という発話の機能を発揮していると考えた。また、「説明」というカテゴリーの分類についても、原田は「理由をあげて詳細に説明する」ことであると述べているが、本研究ではその意味に加え、質問や答えに対する説明もこの範疇に含んでいることも記しておきたい。

まず、この表 4 において、両グループを合わせたうちで使用頻度の比率が高い発話機能を順にあげると、「返答」「説明」「確認」となる。特に、「返答」の割合に関しては、本研究で対象としたのが 2 人以上の少人数グループであることがその原因の一つではないかと考えられる。そのため、書き手が複数の読み手から質問や確認を要求される場合が多い。また、それに反応や答えを表す時も、複数の読み手によるものが多く存在していた。

つまり、対象者が複数いることで、ペアで行うよりも書き手や読み手という本来の立場に固執する意識が薄くなり、活動におけ

---

<sup>7</sup> 宇佐美(2003)による「改訂版：基本的な文字化原則(basic transcription system for Japanese : BTSJ)」を参考にした。

る問題を共通のものとして認識することができるようになっているといえる。その結果、対象者は、対話を通じて協働的に相互関係を作りながら問題解決に取り組んでいると考えられる。

#### 4.1.2 発話機能カテゴリーの個別的特徴

次に表 4 に現れた発話機能カテゴリーがどのような特徴があるかについて述べる。

##### (1)作文の読み上げ

自分の作文を読む場合と他人の作文を読む場合がある。他人の作文を読む場合には、書き手に質問、確認することが多い。自分の作文を読む場合には、説明を自ら行うことが多かった。この点については両グループとも同様であった。

##### (2)意味の質問

母語話者の参加グループにおいては母語話者に頼る傾向があった。学習者のみのグループでは、単語や意味を知っている参加者の返答が多かった。

##### (3)確認

自分の理解のため、あるいは自分の作文が読み手にどのくらい理解されているかを確認する機能で使用している。学習者のみのグループでは特に日本語のレベルが低い読み手への配慮としてよく用いられている。一方、母語話者参加グループの間では、母語話者が自分の使った表現、単語、内容について理解をしているか、知っているかを、確認することが多かった。

##### (4)内容や意図の質問

両グループにおいて、他のカテゴリーより頻度が低かった理由として、書き手が書いた作文の内容、意図を理解するところまでは至らず、自分が理解したことが正しいかどうかには留まっていることが多い。つまり、「どうして、なぜ」のような質問ではなく、「このように理解すればいいですか。」ような発話が多い。

#### (5)感想

書き手の自分が自分の作文に対して述べる場合は、否定的な感想がよく見られた。読み手からの感想は批判的なものより良いところについての発言が多かった。また、母語話者より学習者によるものが多数であった。

#### (6)改善や修正の提案

母語話者参加グループでは、母語話者による発話で主に改善や修正がなされた。これは母語話者がいることで、改善や修正を行う時、学習者はあまり参加ができなかったためだと考えられる。これに比べ、学習者のみのグループでは、日本語のレベルが高い参加者によるものより、全員の話し合いで行なわれる場合が多かった。

#### (7)返答

発話機能カテゴリーの中でもっとも頻繁に使われた理由として考えられることは、質問に対する応答になることと多数の参加者からの反応なども含む特徴があるからではないかと考えられる。返答カテゴリーは、話し合いの流れの中で相手に反応を見せる役割を持つ点で、欠かせないものであろう。

#### (8)同意

このカテゴリーの特徴は、ある話題について 1 人が同意を示すと、他の参加者もそれに従って同意の発言をするところに見られた。母語話者参加グループでは母語話者に同意を求める場合が多いが、母語話者も読み手、書き手の発話および作文について自分の解釈に同意を求めることがある。学習者のみのグループでは、説明ができない場合に使われる。「うんーあの、それが、それが、説明が難しいですね。」のような発話で参加者の同意を求めることがある。

#### (9)否定

両グループにおいて同様であるが、作文の内容に対する否定より作文の内容とは関連性が少ない発話でよく見られる。

#### (10)説明

説明カテゴリーは「質問」「確認」「同意」カテゴリーのように高い割合を占めている。書き手によってなされることが多い。特に母語話者の書き手の場合、読み手から質問、確認を要求されていないにもかかわらず、自らが説明を行うケースも少なくない。これに比べて、学習者のみのグループでは読み手からの質問、確認などがあった時に使われることが多かった。

#### (11)具体化

具体化は、作文を書いた書き手と密接な関係があるカテゴリーであり、作文の内容を論理的に説明する必要があるカテゴリーである。しかし、各グループにおいて説明カテゴリーの特徴と比べ、比較的低かった。説明カテゴリーが具体化カテゴリーまで活かされないまま、表面的な説明で終わった場合が多かった。母語話者参加グループも学習者のみのグループも同様であった。

#### (12)補足

このカテゴリーの特徴は、まず、学習者のみのグループにおいては日本語の能力が高い学習者が日本語の能力が低い学習者の理解を助けたり、また発話を共に完成させたりするための発話である。母語話者参加グループにおいて、母語話者によるものは、自分の理解のためではなく、他の読み手のために行う。

#### (13)反論

発話機能カテゴリーの中で、もっとも頻度が低かった理由は、「内容・意図を聞く」というカテゴリーと関連があるからだと思われる。話し合いが反論まで展開する時間がなく、お互いが理解できた時点で終わり、新しい話題に移ることがほとんどであった。

#### (14)アドバイスの要求



このカテゴリーは、母語話者には見られにくいものであるが、学習者のみのグループより母語話者参加グループでみられる割合が高い。このことから、母語話者である日本人学生に頼っていることが分かる。学習者のみのグループでは日本語のレベルが高い学習者にアドバイスが求められることが多かった。

#### (15)判断

「アドバイスを求める」カテゴリーと同じように母語話者参加グループでは主に母語話者、学習者のみのグループでは主に日本語のレベルが高い学習者が行った。その内容は主に文法事項、表記に関わることであった。

#### (16)訂正

このカテゴリーは、主に母語話者によって行われ、学習者のみのグループでは、書き手によって行われることが多い。

#### (17)進行

話し合いの流れがうまくいくためのカテゴリーであるが、特定の対象者が行うことはなく、参加者全員が関わっている。また、母語話者参加グループが活発なのは、普段授業で同席することがない母語話者と友好的関係を維持するためだったと考えられる。

#### (18)新しい話題

話し合いの中で、必ず登場するカテゴリーである。「進行」カテゴリーのように参加者全員によるものであり、時々本題からかけ離れる場合もあるので、ピア・レスポンスにおいては注意を払う必要がある。

## 4.2 母語話者参加グループにおける発話機能カテゴリー特徴

### 4.2.1 母語話者参加グループにおける発話機能カテゴリーの全体的傾向

全体を見ると、研究のソースとした総発話 3487 の中で、1766 発話が母語話者参加グループによるものである。この 1766 の発話がどのような発話機能カテゴリーにあてはまるかを分類したのが、次ページの図 1 である。まず、頻度の高い発話機能カテゴリーを多い順に挙げると、「確認」「同意」「説明」「返答」「意味の質問」の 5 つであるが、いずれもあまり差がない。一方、頻度の低い発話機能カテゴリーは「反論」「判断」「新しい話題」であった。全体像の発話機能カテゴリーとは少し差があるが、上位カテゴリーの中に「返答」「説明」「確認」「同意」「意味の質問」といったカテゴリーが含まれているのは同様である。

母語話者参加グループにおいて注目したいカテゴリーは、高い比率を占めた「同意」であり、上位 5 つの中で、学習者のみのグループと比べた場合の頻度の差が最も大きい。特に「同意」カテゴリーが高い頻度を表したことについては、書き手である学習者が自分の作文に不安を持っており、単語、表現上の問題などを母語話者に質問、確認をするため、その際、母語話者の発話が返答、説明になりやすい。これを聞いた複数の読み手が、その反応として「同意」カテゴリーを使うことが多い。また、母語話者によって書き手の作文の再解釈が行われる場合、その反応としても使われる。

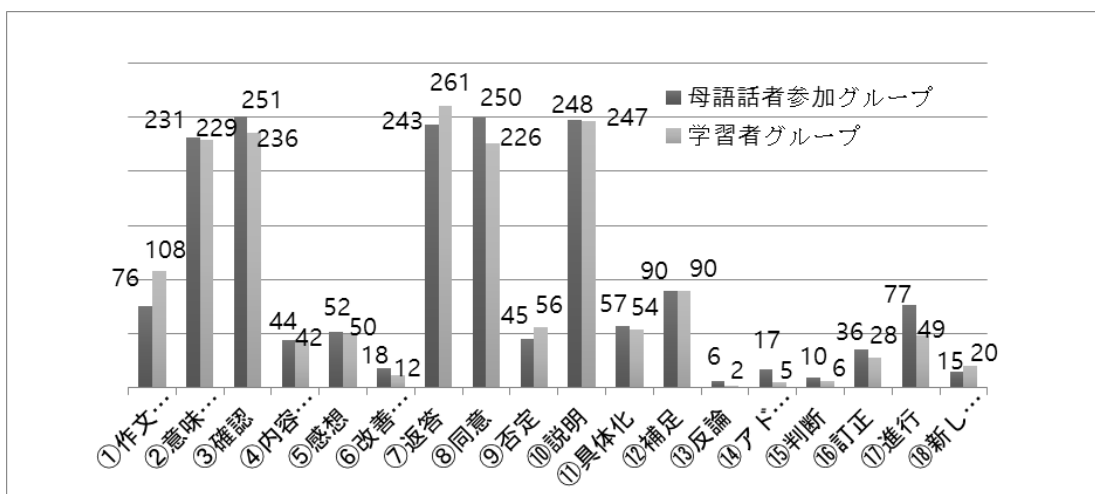


図 1 グループ別の発話機能カテゴリー頻度数

母語話者参加グループの特徴としては、母語話者をめぐるやり取りに多様なカテゴリーが現れることである。学習者は表現上の問題や説明に困った時に、グループ内に母語話者がいることを意識し、学習者ではなく母語話者に聞く場合が多いためだと考えられる。以下の事例 1 はその典型的なケースである。

【事例 1】 書き手：R 読み手：W、N（母語話者）

1R：それは、OK？。（確認）

2N：OK、うん。（判断）

3R：変じゃない？。（確認）

4N：ううん、OK。（判断）

5R：でも、なにか、「話す」ではなくて、他の言葉も使えますか、この場合は？。（意味の質問）

6N：日本のことについて少し、うんー。（返答）

7W：少し、分かるよりも？。（アドバイスの要求）

8N：あー、少し分かるようになりました。話せる、ほかのこと、話せるでいいけど、他の言葉だと、んー「説明できるようになりました」、とか。（改善や修正の提案）

9R：あー、そうですね。（同意）

10W：What about 「それで日本に来ることにしました」「日本に来ることにしました」？。（質問）

11R：「日本へ来ることにしました」言いたいことは、日本へ来る

ことに決めました、そういう意味？。(確認)

12N：うん、そういう意味にとれる、うん。(同意)

13R：Decide？。(確認)

14N：Decide、うん。(同意)

15W：分かりました。(同意)

ここで、書き手 R が自分の作文について話しかけるのは、主に母語話者の読み手 N である。例えば、R の発話 1 と 3 では、「自分の作文に問題がないか」という趣旨の質問をした。それに対し、N は、別に問題がないと判断する(発話 2 と 4)。しかし、R は、気になったところについて N に質問をし(発話 5)、さらに別の読み手の W がアドバイスを求め(発話 7)、N はそれらに対して改善案を提示する(発話 8)、という具合である。また、発話 2 と 4 に関して付け加えれば、これら「判断」のカテゴリーに当てはまるのは、学習者より母語話者の発話の場合に多いように思われる。

このように、「返答」「説明」「確認」「同意」「意味の質問」という 5 つのカテゴリーにあてはまる発話の頻度は確かに多いものの、全体を見渡せば、多様なカテゴリーが用いられていることがわかる。例えば、ここで学習者 R が使った発話機能カテゴリーを順に追ってみると、「確認」→「意味の質問」→「同意」→「確認」のように、いくつかのカテゴリーにまたがっている。同時に、読み手との相互作用によって、その時々で用いられるカテゴリーが多様になっているとも言える。

#### 4.2.2 母語話者に見られる発話機能カテゴリーの個別的特徴

上述したように、母語話者参加グループのカテゴリーを見ると、「確認」「同意」「説明」「返答」「意味の質問」の順で頻度が高い。また、母語話者の発話数は、次の表 5 に示したように、総発話数 1766 の中で 515 であり、全体の 3 割くらいを示している。特に「説明」が多いのは、話し合いの中で学習者が書いた作文の内容について、母語話者が再解釈しながら説明を行ったり、他の学習者の代わりに説明をしたりすることが理由である。次いで多い「返答」も、母語話者として確認を求められることが多いため

である。一方、「判断」「訂正」は、絶対数こそ必ずしも多くはないが、母語話者にとりわけ見られる発話機能カテゴリーである。

次頁の表 5 は、母語話者が書き手になった場合と読み手になった場合を比べ、母語話者による発話のカテゴリーの頻度を示したものである。まず、母語話者が書き手になった場合、発話機能カテゴリーにおいて高い頻度を示すのが、「説明」「返答」の順であり、次に、読み手になった場合は、書き手の場合とは異なって「返答」が多い。そして、次に「説明」「確認」の順に多いが、割合ではあまり差がない。

表 5 母語話者の発話機能カテゴリー

発話機能カテゴリー		書き手		読み手		計	
①	作文読み上げ	14	7.2%	5	1.6%	19	3.7%
②	意味の質問	7	3.6%	22	6.9%	29	5.6%
③	確認	9	4.6%	48	15.0%	57	11.1%
④	内容や意図の質問	0	0.0%	7	2.2%	7	1.4%
⑤	感想	4	2.1%	8	2.5%	12	2.3%
⑥	改善や修正の提案	1	0.5%	10	3.1%	11	2.1%
⑦	返答	42	21.5%	54	16.9%	96	18.6%
⑧	同意	21	10.8%	36	11.3%	57	11.1%
⑨	否定	7	3.6%	9	2.8%	16	3.1%
⑩	説明	64	32.8%	41	12.8%	105	20.4%
⑪	具体化	12	6.2%	11	3.4%	23	4.5%
⑫	補足	5	2.6%	20	6.3%	25	4.9%
⑬	反論	1	0.5%	1	0.3%	2	0.4%
⑭	アドバイスの要求	1	0.5%	4	1.3%	5	1.0%
⑮	判断	1	0.5%	8	2.5%	9	1.7%
⑯	訂正	4	2.1%	26	8.1%	30	5.8%
⑰	進行	1	0.5%	8	2.5%	9	1.7%
⑱	新しい話題	1	0.5%	2	0.6%	3	0.6%
	合計	195	100.0%	320	100.0%	515	100.0%

全体的に見て、母語話者が書き手の役割より読み手の役割をした方が、活動が活発になっていることが分かる。また、いくつかのカテゴリーにおいては、母語話者が読み手の役割をする場合に、書き手の役割をする場合よりも、発話の頻度が上がっていることも分かった。

次の事例では、母語話者が参加して書き手の役割をする時に、「役割」とカテゴリーの「発話機能」の関係から、どのような事態が見えてくるのかを探る。

【事例 2】 書き手：W 読み手：R、N（母語話者）

1R：この言葉の意味は何ですか。（意味の質問）

2N：衝動、衝動は？。（意味の質問）

3W：衝動？、うん。（確認）

4N：impulse、衝動。（説明）

5W：そうー、ちょっと考え、考えない。（説明）

6N：欲しいと思った、じゃ買おう。（説明）

7R：分かった。（同意）

8N：なにも考えない、自分が、お金をいくらもっているか考えずに、欲しいってだけでただ買っちゃう。（説明）

9R：危ないよ。（感想）

10W：だから、NO クレジットカード。（説明）

11R：そう思いました。（同意）

ここで、学習者である書き手 W の作文について読み手 R が言葉の意味について質問をする場面である。読み手である母語話者 N は、説明に詰まった W に代わり、まるで自分が書き手のようにその質問に説明し、内容を聞く読み手 R の質問に対して書き手としての役割を果たしている。

この事例のように母語話者の役割をみると、読み手にも関わらず書き手のように参加することが多い。このような場面は活動の初期によく観察されたが、ピア・レスポンスに慣れていくうちにかなり改善された。母語話者の参加ということを経験したピア・レスポンスの側面からいえば、話し合いに積極的に参加することであり、ピア・レスポンスが活発になるともいえる。このような状況から

言えるのは、母語話者参加グループでは、母語話者が読み手としてより「書き手の役割」を主に遂行しているということである。このような傾向が見られた理由として、発話機能カテゴリーの中でも特に「説明」が多かったことが挙げられる。

以上、母語話者参加グループの発話機能カテゴリーの特徴と、そこでの母語話者による発話の傾向から、母語話者参加グループにおける日本人学生の役割の実態を考察した。これを踏まえ、次に学習者のみのグループでのピア・レスポンスにどのような発話機能カテゴリーが存在し、それらがピア・レスポンスにおいてどのように機能しているのかを考察したい。

### 4.3 学習者のみのグループにおける発話機能カテゴリーの特徴

#### 4.3.1 学習者のみのグループにおける発話機能カテゴリーの全体的傾向

先ほど述べたように、総発話数 3487 のうち、1766 発話が母語話者参加グループによる発話である。ここでは、学習者のみのグループの談話において観察された残りの 1721 発話が、どのような発話機能のカテゴリーに当てはまるか、そして、それらの発話機能のカテゴリーが、ピア・レスポンスにおいてどのような役割を果たしているかを探る。

次ページの表 6 を見ると、学習者のみのグループの発話機能カテゴリーでは、「返答」「説明」「確認」「意味の質問」「同意」の順に頻度が高い。ここからも分かる通り、全体の発話機能のカテゴリーにおいても、母語話者参加グループとまったく同じ順序ではないが、上位に入るカテゴリーの種類はほぼ同じである。しかし、各発話機能を細かく見ていくと、差がないわけではない。ここで特に注目したいカテゴリーは、「内容や意図の質問」と「否定」である。

まず「内容や意図の質問」については、学習者のみのグループ(2.4%)において占める割合は、母語話者参加グループ(2.5%)とほぼ同じ割合を示しているものの、母語話者参加グループと異なる方法で話し合いが進んでおり、学習者のみのグループの場合、ピ

ア・レスポンスの進め方を参加者たちが自由に決め、行うという傾向が強い。「内容や意図の質問」のカテゴリーは主に読み手による発話であるが、学習者のみのグループでは、書き手が自分の作文について、読み手に問いかけながら自分の作文の内容を深めていく様子が観察された。

次の「否定」については、学習者のグループが 3.3%である。一方、母語話者参加グループは 2.5%であった。つまり、「否定」のカテゴリーに当てはまる発話は、母語話者参加グループに比べて、学習者のみのグループの方が若干高めの割合を示した。

表 6 学習者のみのグループの発話機能カテゴリー

		書き手		読み手		計	
①	作文読み上げ	96	(12.5)	12	(1.3)	108	(6.3)
②	意味の質問	42	(5.5)	187	(19.7)	229	(13.3)
③	確認	69	(9.0)	167	(17.6)	236	(13.7)
④	内容や意図の質問	2	(0.3)	40	(4.2)	42	(2.4)
⑤	感想	9	(1.2)	41	(4.3)	50	(2.9)
⑥	改善や修正の提案	4	(0.5)	8	(0.8)	12	(0.7)
⑦	返答	154	(20.0)	107	(11.3)	261	(15.2)
⑧	同意	82	(10.6)	144	(15.1)	226	(13.1)
⑨	否定	25	(3.2)	31	(3.3)	56	(3.3)
⑩	説明	184	(23.9)	63	(6.6)	247	(14.4)
⑪	具体化	36	(4.7)	18	(1.9)	54	(3.1)
⑫	補足	30	(3.9)	60	(6.3)	90	(5.2)
⑬	反論	0	(0.0)	2	(0.2)	2	(0.1)
⑭	アドバイスの要求	1	(0.1)	4	(0.4)	5	(0.3)
⑮	判断	2	(0.3)	4	(0.4)	6	(0.3)
⑯	訂正	12	(1.6)	16	(1.7)	28	(1.6)
⑰	進行	17	(2.2)	32	(3.4)	49	(2.8)
⑱	新しい話題	5	(0.6)	15	(1.6)	20	(1.2)
	総計	770	100.0%	951	100.0%	1721	100.0%

※( )内は(以下同様)



こうした違いが生じたのは、「内容や意図の質問」の категорияと関連があるが、書き手から作文について聞かれた場合、母語話者が不在のため、間違った解釈、理解が示されることが多く、それによって生じたためであろう。

一方、頻度が低い発話機能カテゴリーは、「反論」「アドバイスの要求」「判断」の3つのカテゴリーで、それぞれほぼ同じ比率であった。これらは、母語話者参加グループにおいても、必ずしも頻度は高くない。しかし、同じカテゴリーを使っているもののプロセスには違いが見られる。

例えば、「訂正」のカテゴリーであるが、この内実を見ると、学習者のみのグループの中でも、日本語能力の高いと思われる学習者による訂正である場合が多かった。

そこで、次の事例から「訂正」のカテゴリーに当てはまる発話の実態を確認しておきたい。

**【事例 3】** 書き手：H 読み手：T、P

1H：「安くて早くを買えます。」(作文の読み上げ)

2T：え、早く？ 簡単。(訂正)

3H：簡単を。(確認)

4P：に一。(訂正)

5T：簡単で。(訂正)

6H：「安くて簡単で買えます。」(作文の読み上げ)

7P：簡単、簡単、簡単に、かもしれない。(訂正)

8P：簡単に・・・ですからかもしれません。(説明)

9H：「簡単に」ですか？。(確認)

10P：かもしれません。(説明)

まず、書き手 H は、自分の作文を読む時、「簡単」を「早く」と読んだために(発話 1)、読み手 T から訂正あった(発話 2)。同様に、発話 3 では H が「簡単」の活用形を間違って「簡単を」と読んだために、別の読み手 P からまた訂正があった(発話 4)。次に、P の訂正を更に訂正する形で、T が活用を「簡単で」と訂正すると(発話 5)、H は P ではなく T による訂正を採用した(発話 6)。これに対し、再び、P による訂正と説明がある(発話 7 と 8)。そこ

で、H は、T と P の訂正が異なったので、もう一度 P に確認した(発話 9)。たしかに、最後には問題が解決しているように思えるものの、ここでの H の混乱の原因として考えられるのは、H が、T や P より日本語能力が相対的に低い学習者であったこと、また、この 2 人の訂正が一致しなかったこと、この 2 つである。これに対し、母語話者参加グループでは、母語話者がネイティブ・チェックを行うため、このような混乱は起こりにくいといえる。

#### 4.3.2 学習者のみのグループに見られる発話 カテゴリーの個別的特徴

既に見た表 6 は、学習者のみのグループで使われたカテゴリーの「発話機能」を、書き手と読み手に分けたものである。総発話数 1721 の内訳は、書き手の役割が 770 であり、読み手の役割が 951 であった。ここにおいても、最もその割合が高い発話機能のカテゴリーは、書き手として見た場合は「返答」、読み手として見た場合は「意味の質問」ある。

また、発話機能のカテゴリーをその広がり注目すると、「書き手の役割」よりも、「読み手の役割」をしている時に、頻度の高い発話機能以外のカテゴリーが偏りなく使われていたことが分かった。この点については、書き手の場合よりも余裕を持ってグループ・ディスカッションに臨める点、さらには読み手に個性と多様性があったためだといえる。

ここまでは、学習者が書き手、または、読み手になった時、どのような発話機能のカテゴリーが用いられたかについて考察をしてきた。ただ、このデータから言えるのは、学習者がピア・レスポンスに参加する時は、母語話者参加グループの場合も学習者のみのグループの場合も、「読み手の役割」をすると同時に、「書き手の役割」もすることが頻繁にあるということである。

つまり、もし書き手以外の参加者の本来の役割を読み手であるとするならば、特に、ピア・レスポンスにおいて活性化がみられる時には、学習者同士のあいだの相互作用によって、この本来の役割から一時的に脱することがごく自然に行われているのである。

#### 4.4 第4章のまとめ

以上、本章では、ピア・レスポンスで使われた 3324 の発話を、18 の発話機能カテゴリーに分類し、参加者の役割を分類した。また、発話機能のカテゴリーが学習者によってどのように用いられたか、そして、それらがどのような役割をするのかを、母語話者参加グループと学習者のみのグループに分けて、それぞれ考察した。以下では、これらの考察をまとめてみたい。

第一に、全体について概観すると、発話機能のカテゴリーは、「返答」(14.5)、「説明」(14.2)、「確認」(14.0)、「同意」(13.7)、「意味の質問」(13.2)の順に高い割合を示した。

第二に、母語話者参加グループでは、頻度の高い順に、「確認」「同意」「説明」「返答」「意味の質問」であった。また、必ずしも頻度の絶対数は高くないものの、学習者のみのグループと比較した場合に相対的に頻度が高いものとして「アドバイスを求める」「判断」「訂正」がある。学習者は母語話者に対して「アドバイスを求める」を求めることが多い一方、母語話者には「判断」や「訂正」が多く見られる。グループ内で日本語能力が突出して高い母語話者は、学習者が表現に関する問題に直面したり、より詳しい説明を求められたりしたときに、依存される存在であることがわかる。つまり、母語話者は教師に近い役割を期待されるのである。

第三に、母語話者が書き手あるいは「読み手」になった場合のそれぞれにおける発話機能のカテゴリーにみられる変化を考察した。まず、母語話者が書き手になった場合、発話機能のカテゴリーを割合の高い順にみたとき、「説明」「返答」が多く、また、読み手の時も、やはり「返答」が最も高かった。ここで注意すべきは、母語話者が発話する場合、書き手の時の発話数(195)より読み手の時の発話数(320)が多かったことである。それに関連して、発話機能カテゴリーを「読み手の役割」「書き手の役割」に分けた場合、母語話者は、ピア・レスポンスにおいて、主に「書き手の役割」をしている姿が見えてきた。

第四は、学習者のみのグループについてである。まず、総発話数 3487 の中で、学習者の発話数は 1721 であった。発話機能のカ

テゴリーは、比率の高い順に、「返答」、「説明」、「確認」であるが、これは全体の発話機能のカテゴリーとも、母語話者参加グループとも同様であった。また、ピア・レスポンスにおいて、「書き手の役割」より「読み手の役割」の発話数が多く、カテゴリー毎の偏りも少なく、多様性が見られた。おそらく、「読み手の役割」のほうが余裕を持ってディスカッションに臨め、各自の個性を発揮できるためと思われる。さらに、学習者同士だと、どのように表現してよいか「正解」が得られないため、「否定」が増えたり「訂正」が重なったりする傾向が見られた。

以上の結果から、ピア・レスポンスで自然に出てくる発話機能のカテゴリーはグループを問わず、「返答」「説明」「確認」「同意」「意味の質問」の5つであるといえる。また、母語話者の参加は学習者に安心感を与える反面、依存性を高めてしまうという弊害が予想される。

この結果を踏まえて、次の第5章では、実際に母語話者の参加が活動の活性化にどのように関わっていくかについて実例をあげながら具体的に論じる。

## 第5章 相互行為としてのピア・レスポンス談話：発話機能の観点から

### 5.1 ピア・レスポンスにおける【質問】の機能

本章では、ピア・レスポンスにおける作文の修正を巡るやり取りの観察に主眼を置き、すでに見た18の発話機能カテゴリーのうち、書かれた作文を書き手がそのまま読み上げる部分（「作文読み上げ」）や、話し合いの司会進行に関わる部分（「進行」）を除いた発話を、【質問】【コメント】【回答】の三つに大別する。ここでは、まず【質問】の発話について分析・考察を行う。

【質問】を取り上げた理由は、参加者が、ピア・レスポンス活動で話し合いに参加するきっかけとしてよく使われているからである。どのような質問がピア・レスポンス活動の話し合いで用いられているか、その機能面を十分に分析・考察すれば、日本語力に自信のない学習者であっても、質問の仕方を学ぶことで話し合いに参加することが可能になると考えられる。

特にピア・レスポンス活動のような書き手の役割、読み手の役割がある程度ははっきりしている会話では、質問による話し合いの参加のスキルを磨くことで、ピア・ラーニングの日本語の授業だけでなく、大学のゼミのようやアカデミックな場、あるいは企業の会議のようなビジネスの場でも、そのスキルの応用が可能になることが期待できる。

### 5.2 分析の枠組み

参加者が話し合いの中で見せる発話の仕方に注目し、すべての発話を発話機能カテゴリーに分類して分析する。

ピア・レスポンスの談話は、書き手が自分の書いた作文を読み上げ、読み手がその作文の表現、内容について【質問】と【コメント】を行い、書き手がそれに【回答】するやりとりが一つの典型である。そこで、発話機能カテゴリーの分類も、【質問】【コメント】【回答】の三つの枠に入れることを原則とし、その枠に入らないものは【その他】に分類する。

【質問】 【コメント】 【回答】 【その他】 を上位カテゴリーと呼び、その中に入る発話をさらに下位分類したものを下位カテゴリーと呼ぶ。下位カテゴリーは、第 3 章の表 3 で見た 18 の「発話機能カテゴリー」そのものである。

表 7 発話機能カテゴリー

カテゴリー		発話例
上位	下位	
【質問】	意味の質問	割引の意味は？。
	確認	この表現で大丈夫ですか？。
	内容や意図の質問	これは、クレジットカードとどんな関係がありますか？。
	アドバイスの要求	どう言えばいいですか。
	新しい話題	そういえば、あなたの実家はどこですか？。
【コメント】	感想	面白いね。
	改善や修正の提案	意味は分かるけど、他の単語の方がいいと思う。
	判断	あんまりいらなかな。
	訂正	「おおくに」ではなく、「たいこく」。
【回答】	返答	見える、見える。
	同意	はい、ちょっと変ですね。
	否定	全然そんなことはない。
	説明	あの…ピノキオは一つの実例です。
	具体化	たとえば、おいしくなかったときも、とてもおいしかったというほうがいいです。
	補足	現金で払ったら 14、クレジットカードだったら 9。
	反論	でも、使い方はちょっと違います。
【その他】	作文読み上げ	今度は、私が作文を読みます、「日本に・・・」。
	進行	そろそろ、でももう時間がない。

### 5.3 分析の結果

表 7 をもとに、ピア・レスポンスに出現したすべての発話がどのような発話機能カテゴリーに属するか、母語話者参加グループと学習者のみのグループとで分けて集計したものが、表 8 となる。

表 8 二つのグループにおける各カテゴリーの出現頻度数<sup>8</sup>

カテゴリー		グループ	
上位	下位	母語話者参加	学習者のみ
【質問】	意味の質問	231(14.3)	229(14.6)
	確認	251(15.6)	236(15.1)
	内容や意図の質問	44(2.7)	42(2.7)
	アドバイスの要求	17(1.1)	5(0.3)
	新しい話題	15(0.9)	20(1.3)
小計		558(34.6)	532(34.0)
【コメント】	感想	52(3.2)	50(3.2)
	改善や修正の提案	18(1.1)	12(0.8)
	判断	10(0.6)	6(0.4)
	訂正	36(2.2)	28(1.8)
小計		116(7.2)	96(6.1)
【回答】	返答	243(15.1)	261(16.7)
	同意	250(15.5)	226(14.5)
	否定	45(2.8)	56(3.6)
	説明	248(15.4)	247(15.8)
	具体化	57(3.5)	54(3.5)
	補足	90(5.6)	90(5.8)
	反論	6(0.4)	2(0.1)
小計		939(58.2)	936(59.9)
合計		1613 (100.0)	1564(100.0)

<sup>8</sup> 本稿では、ピア・レスポンスを支える基本的な発話である【質問】【コメント】【回答】のバランスが見たいので、特殊なカテゴリーである【その他】をここでは外している。

一見してわかるように、上位カテゴリー、下位カテゴリーとも、両グループの間ではあまり差が見当たらない。

本稿は、【質問】の分析を目的としているので、【質問】のカテゴリーを見ると、目立った違いが見られるのは、下位カテゴリーの「アドバイスの要求」だけである。そこで、母語話者参加グループの「アドバイスの要求」を中心に、その分布がどのようになっているか、次に見てみたい。

## 5.4 【質問】の考察

### 5.4.1 【質問】における母語話者と学習者の発話機能カテゴリーの相違

母語話者参加グループの中で、【質問】の下位発話機能カテゴリーが、日本語母語話者と日本語学習者とでどのような分布の違いがあるのかを示したものが表 9 である。母語話者参加グループと学習者のみのグループではあまり差異が見られなかったが、母語話者参加グループの中では、母語話者と学習者の役割の違いが明確にあることがわかる。

まず、母語話者は学習者に比べ、「意味の質問」よりも「確認」に偏っている。その理由は明白で、母語話者は作文に書かれている日本語の意味がわかるため、質問をする必要がないのである。もちろん、まったく「意味の質問」がないわけではない。書き手として難しい言葉を使った場合、学習者に意味がわかるかどうかを尋ねたり、読み手として見慣れない言葉（多くはミス）を見た場合にその意味を質問することはある。しかし、読み手として違和感のある言葉を目にしたとき、言葉の選択がほんとうにこれで正しいのかどうか、「確認」することが多いと見られる。「内容や意図の質問」が多いのもこれと似た現象で、学習者がどんなつもりでその表現を用いているのか、違和感に基づいてチェックすることが多いわけである。

一方、学習者に目立つのは「アドバイスの要求」である。これは表 4 で見たように、母語話者グループのほうが学習者のみのグ



グループよりも絶対数が多いが、表 5 では、とくに母語話者グループの学習者が書き手としてアドバイスを要求することが多いことがわかる。これもまた理由は明白で、せつかく母語話者が目の前にいるのだから、自分の書いた作文の表現についてアドバイスがほしいと思うからである。

表 9 【質問】における母語話者と学習者の発話機能カテゴリーの相違

カテゴリー		母語話者		学習者	
上位	下位	書き手	読み手	書き手	読み手
質問	意味の質問	7(6.9)	22(21.8)	40(8.8)	162(35.4)
	確認	9(8.9)	48(47.5)	80(17.5)	114(24.9)
	内容や意図の質問	0	7(6.9)	10(2.2)	27(5.9)
	アドバイスの要求	1(0.9)	4(4.0)	9(2.0)	3(0.7)
	新しい話題	1(0.9)	2(2.0)	3(0.7)	9(2.0)
小計		18(17.8)	83(82.2)	142(31.1)	315(68.9)
合計		101(100.0)		457(100.0)	

また、興味深いのは、母語話者が読み手の立場で「アドバイスの要求」をするケースがあるという点である。読み手としての母語話者の行動を見ていると、自分が知りたいから、聞きたいからというよりも、学習者を支援する目的で、学習者に代わって行動をすることが多い。つまり、学習者の代わりに、質問したり、確認したり、意図を尋ねたり、アドバイスをしたりするわけである。日本語に長けた母語話者としてディスカッションのグループに貢献するためには何ができるかを考えて、このような行動を選択している様子がかがえて興味深い。

こうした行動は日本語教師的な行動であり、過剰になると、学習者の自主性を妨げるおそれもあるが、適度な介入であれば、ピア・レスポンスの談話を円滑に進めることにつながる。また、こ

うした母語話者の行動を目にした学習者も、日本語の能力が高くなるにつれ、こうした方法を自分自身の言語行動にも取り入れることができるようになる。その意味でも参考になると思われる。

こうしたことに関連して、ファン (2006)は、「相手言語接触場面」の場合、参加者は、言語能力に基づき、ホストーゲストの役割を担うと考えている。母語話者の言語管理は「言語のホストとしての管理」であり、相手の発話を要約、確認などによって支援しているが、円滑なコミュニケーションが維持できることもあり、ゲストの発言権を奪う可能性もある。非母語話者の言語管理は「言語のゲストとしての管理」であり言語ホストに助けを求めたり、アドバイスを要求したりするので、母語話者に頼りしている様子もみられる。

また、注意したいことは、【質問】はもちろん自分のわからないことを相手に確かめ、適切な情報を得ることを第一の目的とした行為であるが、ピア・レスポンスの【質問】には相手と情報を共有し、共感を高めるという側面もあり、そうした側面を、母語話者の存在がサポートしていることがある。その点を具体的な発話から確認したい。

【事例 4】 書き手：R 読み手：W、N（母語話者）

1W：そう、「いっしょ」の漢字が違う。（一所懸命の「一所」）

2R：そうですよね、多分間違えました。

3N：あっこれ、合ってます。

4W：合ってます？ ほんと？。

5N：えっと二通りあって、こう書くときもあるし、こう書くときもあるし。

6R：いっしょ、うん、ほかの、べつの。

7W：分かりました。

8W：意味が同じですか？。

9N：意味は同じです。

10R：うん、同じ、一生懸命働いてる。

11W：ありがとう。

読み手 W は作文に書かれている漢字を見て書き手 R に確認をし

ている場面である。読み手 W は自分が知っている「一生懸命」の漢字とは違う「一所」が書かれたので書き手 R に「確認」をしたところ、最初は自分が間違っていると認めるような発話をしている。

しかし、母語話者 N が「合ってます」と書き手ではないが母語話者として振る舞いを見せている。そして、読み手 W が再び「確認」するのに合わせて母語話者 N による「説明」がなされる。読み手 W は漢字が違うから意味が違うのではないかと思い、もう一度「意味の質問」をしたが、同じであることがわかり、読み手 N はそれに「同意」することで終わっている。

このように【質問】カテゴリーが用いられることで、今まで知らなかったことがはっきりと分かるようになり、その新しい情報が参加者たちにも共有されている。ピア・レスポンスの優れた側面があらわれたやりとりであると言える。

次の事例は、参加者の共感が見られた場面である。書き手である母語話者 N の作文を読んで触発された読み手 R が自国のバス事情について「でも、（自国名）でも、電車ではなくバスがすごく混んでいます、ほんとに、多分」と述べ、それに対し、書き手 N は「バスはね、乗れる人数が少ないから」と反応したところからである。

【事例 5】 書き手：N（母語話者） 読み手：R

1N：バスはね、乗れる人数が少ないから。

2R：すごいわ、なにか、電車より、バスは乗りにくい？。

3N：乗りにくい？。

4R：あの、楽できない。

5R：あのドアは、狭いから。

6N：ゆれる、ゆれる、降りるのが大変？。

日本のバス事情について、読み手 R は「すごいわ、なにか、電車より、バスは乗りにくい？」と尋ねたところ、書き手 N は「乗りにくい？」がどのような意味で使われているのかが分からず、「乗りにくい？」と「意図の質問」をする。

それを聞いた読み手 R は「あの、楽できない」と返答した。このように、単語自体の意味が分からないのではなく、話し手がど

のような意図で捉えているかを聞く場面である。このような【質問】をきっかけに、バスで「楽できない」状況をめぐるイメージが広がって盛り上がり、参加者たちが作文の内容を超えたところで新たな共感を生み出した様子が見て取れる。

学習者が読み手の場合、「意味の質問」が 35.4%、「内容や意図の質問」が 5.9%であるのに対し、母語話者が読み手の場合、「意味の質問」が 21.8%、「内容や意図の質問」が 6.9%であり、後者の割合が増えている。その意味で、母語話者の参加は内容面に目を向けさせ、情緒的なやりとりを活発化させる可能性があると言えよう。

#### 5.4.2 【質問】における日本語力上位学習者と下位学習者の発話機能カテゴリーの相違

5.4.1 は、母語話者と学習者の比較であったが、もう一つ、学習者のなかでも、もっとも日本語力が上位にあると思われる学習者と、もっとも下位にあると思われる学習者を比較しておきたい。日本語力の判定は、授業を担当していた教師が四技能を総合的に考慮し判断したものである。表 6 の談話データからも、その判断が適切であることが確認できる。

次ページの表 10 から、日本語力上位の学習者は、母語話者と似た行動を取っていることがわかる。

特に読み手になった場合、「意味の質問」が少なく、「確認」が増えている。反対に、日本語力下位の学習者の場合は、「意味の質問」が非常に多く、「確認」が少なくなる傾向が見られる。

また、日本語力上位の学習者の場合、「内容や意図の質問」が非常に多いのに対し、日本語力下位の学習者はほとんど行っていないことにもその違いが表れている。日本語力が高ければ、日本語の表現の意味はある程度わかるため、理解を前提とした「確認」や、より深い理解に関わる「内容や意図の質問」が可能になる。しかし、日本語力が低いと、見慣れない日本語の表現自体につまづき、その意味が分からないと次の段階に進めない様子が感じられる。

表 10 学習者内の相違におけるカテゴリ－発話

上位カテゴリー	下位カテゴリー	日本語力上位の学習者		日本語力下位の学習者	
		書き手	読み手	書き手	読み手
【質問】	意味の質問	17(3.6)	26(5.5)	9(4.4)	44(21.7)
	確認	4(0.8)	58(12.2)	6(3.0)	18(8.9)
	内容や意図の質問	6(1.3)	23(4.9)	0(0.0)	1(0.5)
	アドバイスの要求	2(0.4)	2(0.4)	0(0.0)	0(0.0)
	新しい話題	0(0.0)	1(0.2)	0(0.0)	0(0.0)
小計		29(6.1)	110(23.2)	15(7.4)	63(31.0)
【コメント】	感想	4(0.8)	10(2.1)	0(0.0)	2(1.0)
	改善や修正の提案	1(0.2)	4(0.8)	1(0.5)	0(0.0)
	判断	0(0.0)	3(0.6)	0(0.0)	0(0.0)
	訂正	0(0.0)	4(0.8)	0(0.0)	0(0.0)
小計		5(1.1)	21(4.4)	1(0.5)	2(1.0)
【回答】	返答	25(5.3)	40(8.4)	20(9.9)	10(4.9)
	同意	26(5.5)	56(11.8)	27(13.3)	24(11.8)
	否定	6(1.3)	10(2.1)	9(4.4)	2(1.0)
	説明	48(10.1)	37(7.8)	4(2.0)	4(2.0)
	具体化	15(3.2)	13(2.7)	2(1.0)	1(0.5)
	補足	11(2.3)	21(4.4)	1(0.5)	18(8.9)
	反論	0(0.0)	1(0.2)	0(0.0)	0(0.0)
小計		131(27.6)	178(37.6)	63(31.0)	59(29.1)
合計		474(100.0)		203(100.0)	

しかし、重要なのは、日本語力が低い学習者でも、「意味の質問」をすれば、ピア・レスポンスの談話に参加することができるという事実である。日本語力が異なるレベルの学習者が参加しても、それぞれが質問の内容を分担することによって、多様な観点

から作文の表現や内容がチェックできるということであり、グループ内の日本語力の均質性にさほど過敏にならなくてもよいということはこのデータは示唆していると思われる。

むしろ、日本語教師の側としては、質問内容にこのような違いがあることを前提に、学習者の日本語力の違いによって、ピア・レスポンスの中でのそれぞれの役割を意識させるように指導することが重要であると思われる。

今回のデータで、日本語力上位の学習者は P、日本語力下位の学習者は H であるが、学習者のみのグループにおいて日本語能力に差のある P と H がどのように発話をおこなっているのかを、**【質問】** カテゴリーに含まれる具体的な発話に注目して考えたい。

事例 6 では、書き手 P が冒頭で**【質問】** カテゴリーを用いて、自分の書いた作文の内容が読み手によく伝わったかを確認している。

**【事例 6】** 書き手：P 読み手：S、T

1P：何かを言いたかったのか、わかりますか？ 一番なのは何ですか？ どんな？、わからない？。

2T：この、かわいいフィーバーのこと、かわいい、言いすぎ。

3P：一番大切なポイントは何ですか？私が言いたかったのはなんですか？。

4P：実は、かわいいのフィーバーは、そんなに大切ではないかもしれない。でも、大切なのは、あの～、文化のことは、あの～、人の文化と国の見方によって違います。そして、正しいと正しくないはありません。

5S：はい、正しいと正しくない。

6T：それにさ、それはいいかどうか関係ないと思う。

書き手 P は、自分が言いたかったことと、一番のポイントが伝わったかどうかを訊いているが、「内容や意図の質問」カテゴリーを用いている。

読み手 T は作文で扱われているトピックである「かわいいフィーバー」のことだと考え、そのように答えているが、書き手 P にとってはそうした表面的な理解に満足せず、一番のポイントであ

り、自分が言いたかったことについて自ら説明を行っている。その後、読み手 S は書き手 P の主張に「同意」し、さらに読み手 T は「補足」として「それにさ、それはいいかどうか関係ないと思う。」と述べ、書き手 P の作文の内容を理解した上で、自分なりのコメントを加えている。

このように、日本語力が高い学習者同士では、「意味の質問」ではなく「内容や意図の質問」のレベルで議論が進むことがあり、表面的な表現の理解を前提とした、背後にある内容や意図をめぐる深いやりとりが行われる傾向がある。

一方、日本語力の面で苦勞し、クラスで発話が比較的少ない学習者である H は、ピア・レスポンスにどのように参加しているだろうか。

【事例 7】 書き手：H 読み手：R、N（母語話者）

1H：それは、意味は。

2R：意味は分かるけど。

3H：文法は違いますか？。

4N：いつもの、「丁寧さ」。

5H：さ？。

6N：丁寧さをびっくりしました。丁寧は、あの、けい、形容詞。

だから、「丁寧を」は言わない、丁寧を使う、丁寧言葉を使うとか、形容詞だったら、名詞を、そうね、「さ」をつけて名詞にして。

7R：そうそうそう、丁寧さを、びっくりしました。

8N：丁寧さ。

9H：丁寧さ。

10R：あの、「を」の前は、direct complement? Direct object、  
make Noun. だから、ときどき、「なこと」

11H：あ、そうなんだ。

事例 7 は、書き手 H が自分の作文で何回か文法的問題を指摘されたため、自らから「じゃあ他のはありますか？」と能動的に読み手に「確認」している文脈である。

読み手 R は、作文の内容について問題があるかどうか聞かれた

と思い、「意味はわかるけど」と返答したが、書き手 H はそこに重ねて、「文法は違いますか」と文法の問題について「確認」している。

それに応じて、読み手 N が表現の文法的な側面について「訂正」を試みたが、書き手 H がナ形容詞の語幹に「さ」を付けて名詞化するというルールを知らなかったので、読み手 N が問題になった表現を例に「説明」を試みている。それでも、書き手 H は理解に窮しているので、今度は読み手 R が英語を交えて説明を「具体化」する発話をし、書き手 H はようやく理解に至っている。

書き手 H のように口が重く、相対的に日本語力が低い学習者の場合、書き手になった時にもっとも話し合いに取り組みやすくなる。自分の書いた作文なので、その作文については誰よりも理解できているし、回答を求められるため、発言の機会も増えるからである。

## 5.5 ピア・レスポンスにおける【コメント】の機能

今回は【質問】に続き、その話し合いに見られる【コメント】の機能に注目し、発話機能の分類を手掛かりに、話し合いにおける母語話者と学習者の役割の違いを分析・考察する。

【質問】に対する【回答】のやり取りの中では、作文に関する単純な事柄から始まって読み手自身の視点を入れようとしたり、不明な情報について理解しようとしたりする。すると、最後に書き手の立場、意図を発展させていくような「コメント」が必要になる。それを分析し、考察することもまた、ピア・ラーニングのみならず、話し合い全般に貢献する意義があると考えられる。

## 5.6 【コメント】の考察

表 7 をもとに、ピア・レスポンスに出現したすべての発話がどのような発話カテゴリーに属するか、母語話者参加グループと学習者のみのグループで分けて集計したものが表 8 になる。母語話者参加グループと学習者のみのグループでは下位カテゴリーがどのようになっているか、以降で見てみたい。



表 11 二つのグループにおける各カテゴリーの出現頻度数

カテゴリー		グループ	
上位	下位	母語話者参加	学習者のみ
【コメ ント】	感想	52(3.2)	50(3.2)
	改善や修正の提案	18(1.1)	12(0.8)
	判断	10(0.6)	6(0.4)
	訂正	36(2.2)	28(1.8)
小計		116(7.2)	96(6.1)

表 11 に見られるように、上位カテゴリー、下位カテゴリーとも、両グループの間では目立った差が見当たらない。しかしながら、【コメント】のカテゴリーを細かいところまでつぶさに見ていくと、「訂正」カテゴリーにおいて、しかも、母語話者参加グループ内で、その差が大きいことがわかる。それを次に見ていきたい。

母語話者参加グループの中で、【コメント】の下位発話機能カテゴリーが、母語話者と学習者と間ではどのような違いがあるのかを示したものが表 12 である。母語話者参加グループの中では、母語話者と学習者の役割の違いが明確にあることがわかる。

まず、母語話者は学習者より「訂正」を話し合いで頻繁に発言している。その理由として考えられることは、学習者の期待と母語話者は母語話者として役割があると認識している。正確なコメントができるので、学習者が推敲するとき、大きな助けになると思われる。

コメントの発話機能カテゴリー項目は書き手の作文に直接的な影響を与える要素になると可能性が高いのではないかと思う。【質問】は読み手が取る立場で、【回答】は書き手が取る立場で、【コメント】は読み手が書き手の意図を及んで文章化させる面があるカテゴリーであると言える。

表 12 母語話者参加グループ内の母語話者と学習者の発話機能カテゴリーの相違

		母語話者		学習者	
		書き手	読み手	書き手	読み手
【コメント】	感想	5(7.8)	9(14.1)	15(28)	23(44.2)
	改善や修正の提案	1(1.6)	10(15.6)	1(1.9)	6(12.0)
	判断	1(1.6)	8(13.0)	0	1(1.9)
	訂正	4(6.3)	26(40.6)	1(1.9)	5(9.6)
小計		11(17.2)	53(81.2)	17(32.7)	35(67.3)
合計		64(100)		52(100)	

その側面からみると、「訂正」カテゴリーは確実な間違いがないと使うことが難しいので、ほぼ母語話者によることで、特に読み手になった場合多いのは、母語話者だからこそできるカテゴリーだと言えるだろう。「訂正」カテゴリーと同じ役割をしている「判断」カテゴリーについてみて行きたい。

「判断」カテゴリーは学習者が迷った時、「あんまりいらな…かな。」のような発話で母語話者が取る場合が多いことに対して学習者はあまり使わないカテゴリーである。また、「感想」カテゴリーは母語話者に比べて学習者のほうが高い割合をみせた。書き手の作文の内容について肯定的表現がなされて、これに比べて書き手自身が感想を話す時の発話は、読み手に対する謝り、「少し分かりやすく書けばよかったのに。。」のような発話である。母語話者の発話が少なかったのはたぶん「訂正」「判断」の方にもっと目が向かっていたか、感想を言うことに慣れていないのではないかと思われる。

このような話し合いの事例をみていきたい。

#### 【事例 8 母語話者からの訂正】

書き手 W 読み手：R、N（母語話者）

1W：例えばあーあ、R さんはもしクレジットガードを使ったらすぐ へんだいでします。

- 2N：あ、返済、返済。  
3W：返済します、へんたい違います。  
4R：返済できます。  
5R：でも返済できない人もいる、という意味？。  
6W：はい、そう、だからそれは危ないです。  
7R：もちろん。

書き手 W は読み手 R に質問をする時、「返済」を「へんたい」に間違って言ったのでそれを聞いた読み手（母語話者）N はその意味が分かって「訂正」したら書き手 W 自分が間違って発音をただしい発音で「返済」しながら間違っただけの一人の読み手 R に話している。ここで自分の間違いをもう一人の読み手に言うのは共有の場ということが認識しているのではないかと思う。

#### 【事例 9 書き手 S の感想】

書き手：S 読み手：R、N（母語話者）

- 1S：「一驚を喫します。」  
2N：これ、普通に「驚きます」とかだけでいい。  
3S：「驚きます、おどろきます」？。  
4S：「驚きます。それは、現金で払えば起こりません。」とはなんか違います？。  
5N：いや、特に、大丈夫です。  
6S：短い、短いですので、いっぱい間違えました。  
7N：でも、でもだいたいパーフェクト。  
8R：驚きます。  
9S：驚きます、be surprised。  
10N：一驚を喫しますってのは、今、日本人でも使わない、ちょっと難しい表現。  
11S：はい、分かりました。普通の日本語で使わないのですね。

書き手 S は「一驚を喫します。」の表現について読み手 N（母語話者）の改善の提案を受けた後、「短い、短いですので、いっぱい間違えました。」と自分の作文について自身がなさそうに言っている。読み手 N は「いや、特に、大丈夫です、でも、でも

だいたいパーフェクト。」と書き手 S に安心させながら「今、日本人でも使わない」と説明をし、書き手 S が知っている「驚きます」で十分であることを伝えている。これに対して書き手 S の発話 (11) では読み手 N の話を再確認した。

以上は発話機能カテゴリーを個別に分析したが、上位カテゴリー中で【質問】【回答】より中立的な【コメント】カテゴリーが参加者によってどのように作られているかを分析する。

表 13、14 で見るようにほかの上位カテゴリーとは違って発話数が多くないし、【コメント】カテゴリーに参加する学習者もほとんど決まっているように見える。「感想」カテゴリーにおいて母語話者参加グループと学習者のみのグループにも高い割合を示しているが、その内訳を見るとそれを使った学習者の中では母語話者がいる時、母語話者がいない時に極明な差をみせる学習者 T がいる。反対にあまり差がない学習者 R がいる。特に、学習者 T と学習者 R を取り上げてその実態を見ていきたい。

まず、学習者 T は母語話者参加グループでの発話数が学習者のみのグループに入った時とは全然違うことがわかる。学習者 R を含んで他の学習者にも同じ傾向がみられた。

また、母語話者グループでは「感想」カテゴリー以外のカテゴリーは学習者による発話ではないことがわかる。それと逆に学習者 T は学習者のみのグループでは活発に発言をしている様子が母語話者と似ている。学習者 R の場合、発話数は母語話者参加グループのほうが多いが、「感想」カテゴリー以外のカテゴリーの発話はあまりなされていない。学習者のみのグループにおいても同じである。

2 人の学習者によって【コメント】というカテゴリーの実態がわかるようになった。

つまり、【コメント】カテゴリーは母語話者および日本語のレベルが上級者によるものであることがわかった。また、ピア・レスポンスに対する態度も覗えてきた。

表 13 グループ内の学習者

下位カテゴリー	T		P		R		W		Y		H		S		合計	
	書き手	読み手	書き手	読み手	書き手	読み手	書き手	読み手	書き手	読み手	書き手	読み手	書き手	読み手	書き手	読み手
感想	4	11	3	11	2	10	0	0	0	0	0	1	0	8	9	41
改善や修正の提案	4	2	0	4	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	4	8
判口	2	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	4
訂正	5	7	0	5	2	1	5	1	0	0	0	0	0	2	12	16
合計	15	21	3	23	4	13	5	1	0	0	0	1	0	10	27	69

表 14 学習者のみのグループ

下位カテゴリー	T		P		R		W		U		H		S		合計	
	書き手	読み手	書き手	読み手	書き手	読み手	書き手	読み手	書き手	読み手	書き手	読み手	書き手	読み手	書き手	読み手
感想	0	5	1	1	6	8	6	5	0	1	1	1	1	2	15	23
改善や修正の提案	0	1	1	0	0	2	0	2	0	0	0	1	0	0	1	6
判断	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
訂正	0	0	0	0	1	4	0	1	0	0	0	0	0	0	1	5
合計	0	6	2	1	7	15	6	8	0	1	1	2	1	2	17	35

学習者 T は母語話者がいる時は、【コメント】カテゴリーに関しては母語話者に委ねて、学習者のみのグループではその役割をやっていると思える。

学習者 R は母語話者がいることでいろいろな話題に積極的に参加している様子が見えた、これに関連して言えるのは【コメント】カテゴリーの中で自分が参加できる「感想」カテゴリーを使用した点だろう。

## 5.7 第5章のまとめ

以上、ピア・レスポンスの【質問】の発話機能の分類を手掛かりに、話し合いにおける母語話者と学習者の役割の違い、および、日本語力上位の学習者と下位の学習者の役割の違いを分析・考察した。

ピア・レスポンスに参加している母語話者は、学習者に比べ、「意味の質問」よりも「確認」することが多い。表現の意味がわからないことが少なく、母語話者の目で違和感のある言葉をチェックし、フィードバックしているからである。一方、学習者は、リソースとしての母語話者の力を活用し、母語話者に対し「アドバイスの要求」を行う様子がしばしば観察される。

母語話者が読み手として「意味の質問」「内容や意図の質問」「アドバイスの要求」をすることもある。しかし、それは母語話者自身が必要としているからではなく、あくまで学習者支援のためであり、日本語に長けた母語話者として問題の解決につながりそうなポイントを学習者の代わりに指摘して、書かれた作文やディスカッションの質を高めることに貢献したいという意識から生まれていると思われる。

また、具体的な発話の分析から、母語話者の存在が、日本語についての正確な情報をグループ全体で共有すること、日本文化についての共感が生まれることにつながる様子も観察された。

一方、日本語力上位の学習者と下位の学習者との比較から、上位者の行動は母語話者の傾向に似ていることが確認された。読み手になった場合、「意味の質問」が少ない代わりに「確認」が増えるほか、「内容や意図の質問」も多い。下位者の場合、「意味の質問」多く、「確認」が少なくなり、「内容や意図の質問」がほとんど見られないのと対照的である。

また、具体的な発話の分析から、日本語力上位の学習者同士のやりとりでは、「内容や意図の質問」を用いて、作文をめぐるより深い議論が行われる一方、日本語力下位の学習者であっても、自分自身が書き手として参加する場合は、ピア・レスポンスに積極的に参加していくきっかけが得られる様子が見られた。

日本語教育の通常のクラス運営を考える場合、日本語力のレベ

ルが近い者同士で構成されるのが望ましいというのが一般的な理解であるが、ピア・レスポンスの話し合いは、かならずしもそうではない。日本語力が違うものはそれぞれの日本語力にあった役割を担って話し合いに参加している様子が、今回の【質問】の発話機能の分析・考察から窺えた。

日本語のレベルの異なるものが参加しても、それぞれのレベルに応じた役割を担うことができ、お互いに学び合える。そこに、ピア・レスポンスの特長があり、可能性がある。【コメント】カテゴリでは参加の態度が違う 2 人を通して【コメント】カテゴリ実態を把握ができた。ここで主に役割しているのは、母語話者と日本語のレベルが高い上級者で、その理由として「訂正」「判断」というカテゴリによることであると考えられる。

母語話者という本領が発揮されるところで信頼性が高いことからこのような結果であるし、【コメント】カテゴリに参加で参加者の態度が分かってきた。学習者 T は中立的な性格を持っているこのカテゴリにおいて自分より日本語そのものに詳しい母語話者に任せる態度を取っている。これに対して学習者 R は人的リソースである母語話者との接触に懸命に励んでいる姿が見えた。学習者と母語話者は自分たちに合う参加の形でピア・レスポンスを活発にしていることが分かってきた。

## 第 6 章 相互支援としてのピア・レスポンス談話： 「役割としての支援」の観点から

### 6.1 ピア・レスポンスにおける参加者の「役割としての支援」

本章では、2 章末で掲げた研究課題について、その分析結果を述べる。まず、参加者がピア・レスポンスにどのように参加し、また、互いに協力していくかを相互的に支援するという観点から分析する。

本研究では、協働学習であるピア・レスポンスに新たな働きかけとして母語話者の参加を設定し、母語話者参加グループと学習者のみのグループのピア・レスポンスが「役割としての支援」がどのように働くかを比較する。分析は、「書き手としての支援」「読み手としての支援」「教師としての支援」、「進行役としての支援」という 4 つの観点から述べる。そして、それぞれのピア・レスポンスの特徴とその相違点を明らかにした上で、それがピア・レスポンスにどのような影響を与えるかどうかを探る。

### 6.2 発話のカテゴリーの分析

ピア・レスポンスにおける話し合いで何が起きているかを調べるには、その過程をつぶさに見る必要がある。話し合いの過程を体系的かつ数量的に分析する手段として、発話機能カテゴリーが有効であると考え、分類表を作成して 18 の発話機能を分類した。次々ページに示した表 15「発話機能カテゴリーの分類」は、原田(2006b)を参考にしつつ、役割による支援が明確になるように今回のデータに合わせて修正を加えたものである。

本章では、ピア・レスポンスにおいて相互作用がどのような形で起きているかについて、参加者同士が話し合いを援助するという側面から考えたい。そこで、本研究では「役割としての支援」という観点に基づき、その実態を分析する。

ピア・レスポンスの研究において、相互作用の特徴に関する先行研究では、分析する時、書き手、読み手に分けて、それぞれの特徴、変化を調べることが多い (Guerrero&Villamil 2000)。し



かし、ピア・レスポンスの場への書き手、読み手としての働きかけのあり方は一様なのであろうか。

本研究では、実際の書き手・読み手であることとは別に、参加者がどのように支援を行っているか、また、母語話者の参加が発話にどのような影響を与えているかが、「役割」という観点を導入することによって、より明確になるのではないかと考える。そこで、本研究ではピア・レスポンスにおける発話を「役割」という枠組みから見ることにし、具体的には、「読み手の役割」「書き手の役割」「教師の役割」「進行役の役割」の4つを設けて分析していくことにした。この4つのカテゴリーについて順に説明する。

「読み手の役割」は、作文を読んだ人によく見られる発話パターンであり、例えば、作文について書き手に内容を確認する、質問する、提案する、感想を述べるなどである。表1「発話機能カテゴリーの分類」の①、②、③、④、⑤、⑥がこれに相当する。

「書き手の役割」というのは、作文を書いた人によく見られる発話パターンを示す。例えば、作文を読み上げたり、読み手の質問に対して返答したり、説明したりすることである。「発話機能カテゴリーの分類」では、⑦、⑧、⑨、⑩、⑪、⑫、⑬、⑭に相当する。

また、ここでは、本来の「読み手」「書き手」の役割と思われる発話行為に直接の関係がないが、活動において存在していると考えられる役割として、「教師の役割」と「進行の役割」を設けた。

「教師の役割」は、「読み手」でも「書き手」でもなく、まるで教師の代わりをするような発話である。例えば、言葉を訂正するなど、一方的に指導したりすることで、発話機能カテゴリーでは⑮、⑯に相当する。

「進行の役割」は、ピア・レスポンスをスムーズにしたりバランスをとったり、あるいは社会的関係を維持したりするための発話として定義しうる。発話機能カテゴリーでは⑰、⑱に相当する。

### 6.3 発話機能カテゴリーによる話し合いの形成

ピア・レスポンスの談話を、発話機能カテゴリーに分類した結

果、両グループを合わせた発話の総数は 3487 であった。表 1「発話機能カテゴリーの分類」に従って分類した結果は、次の表 15 のようになる。

まず、この表 15 において、使用頻度が高い発話機能カテゴリーを順にあげると、「返答」「説明」「確認」「同意」「意味の質問」となる。ピア・レスポンスでは、書き手の作文の表現をめぐって読み手が「確認」「質問」をし、書き手が「返答」「同意」「説明」というやりとりが基本である。その基本的なやりとりがそのまま数字に反映されていることがわかる。

表 15 発話機能カテゴリー（表 4 再掲）

	カテゴリー	母語話者 グループ	学習者 グループ	計
①	作文の読み上げ	76	108	184
②	意味の質問	231	229	460
③	確認	251	236	487
④	内容や意図の質問	44	42	86
⑤	感想	52	50	102
⑥	改善や修正の提案	18	12	30
⑦	返答	243	261	504
⑧	同意	250	226	476
⑨	否定	45	56	101
⑩	説明	248	247	495
⑪	具体化	57	54	111
⑫	補足	90	90	180
⑬	反論	6	2	8
⑭	アドバイスの要求	17	5	22
⑮	判断	10	6	16
⑯	訂正	36	28	64
⑰	進行	77	49	126
⑱	新しい話題	15	20	35
計		1766	1721	3487

しかし、よく観察してみると、書き手が「確認」「質問」することも、読み手が「返答」「同意」「説明」することもけっしてまれではない。本研究では、こうした、一見逸脱に見えるやりとりこそがピア・レスポンスの自然な姿だと考え、次に説明する発

話機能カテゴリーに役割の観点を導入した。

ピア・レスポンスの相互行為には、「読み手の役割」「書き手の役割」「教師の役割」「進行役の役割」という四つの役割が存在していると考え、発話機能カテゴリーに役割の観点を導入し、分析を行った。

まず、母語話者参加グループと学習者のみのグループを書き手と読み手にわけてそこからどのような支援がなされるかをまとめたのが、表 5 と表 6 である。母語話者参加グループと学習者のみのグループを比較した場合、「読み手の役割」と「進行役の役割」には違いが見られない一方、「書き手の役割」と「教師の役割」には違いが見られる。事実、「読み手の役割」と「進行役の役割」ではカイ二乗検定の独立性の検定で有意差が見られなかったが、「書き手の役割」では 1 水準で有意差が見られた。

表 16 母語話者参加グループの役割カテゴリー

	書き手	読み手	合計
書き手の役割	434	522	956
読み手の役割	233	439	672
教師の役割	6	40	46
進行役の役割	22	70	92
合計	695	1021	1766

表 17 学習者のみのグループの役割カテゴリー

	書き手	読み手	合計
書き手の役割	512	449	941
読み手の役割	222	455	677
教師の役割	14	20	34
進行役の役割	22	47	69
合計	770	951	1721

なお、「教師の役割」については、母語話者参加グループでは書き手でその役割をした人がゼロであったため、カイ二乗検定にはかけられなかったが、そのこと自体が顕著な差であると思われる

る。

母語話者参加グループの、こうした特徴は、母語話者の参加で生じていると想像される。そこで、表を、母語話者と学習者に分けた。次の表 18 と表 19 がそれである。

表 18 母語話者の役割カテゴリー

	書き手	読み手	合計
書き手の役割	153	176	329
読み手の役割	35	100	135
教師の役割	5	34	39
進行役の役割	2	10	12
合計	195	361	515

表 19 母語話者グループの学習者の役割カテゴリー

	書き手	読み手	合計
書き手の役割	280	347	607
読み手の役割	198	339	537
教師の役割	1	6	7
進行役の役割	21	59	80
合計	500	751	1251

「教師の役割」と「進行役の役割」については、実数の少ないセルがあるので言及は避けるが、「書き手の役割」と「読み手の役割」の両方について、1水準で有意差が見られた。表から明らかのように、母語話者は読み手のとき「書き手の役割」を多く引き受け、その分、学習者は盛んに書き手として「読み手の役割」をするのである。一方、母語話者が書き手のときは「読み手の役割」をほとんどしない。母語話者が参加することで、なぜこのような「役割」の変化が生じるのだろうか。この点について、次節で「役割としての支援」という観点から、実例を挙げつつ検討することにしたい。

## 6.4 考察

### 6.4.1 「書き手としての支援」

「書き手としての支援」は、本来、読み手から作文の表現、内容、意図、語彙などについての質問や確認があった場合に、同意したり反論したり説明したりすることである。つまり、書き手は、話し合いの中でトピックを提供する者であり、当該のトピックに関する知識や情報を原則として最も多く所有しているはずである。

しかし、質問した読み手と別の読み手が書き手と同様の理解を示すこともあるし、当該のトピックについて書き手以上に知識のある読み手が別に存在することもある。そうした読み手は、別の読み手に尋ねられたことに対して、説明、同意、否定などの行為を、書き手に代わって行うことがある。その結果、読み手による「書き手としての支援」では、多様な解釈が生まれることが予想され、複雑な社会的関係性を見て取ることができる。次の事例からその実態を見る。

【母語話者参加グループにおける、読み手の「書き手としての支援」】

#### 【事例 10】

書き手 W      読み手：R、S、N（母語話者）

1R：この文章の意味が分かりません。

2R：「我々はテレビと雑誌にその広告を見たり、読んだり出ている商品についてそういったものが欲しい。」

3N：あの、その意味は、さっき文は、あのう、大企業はいろんな、あの広告をつけて、だから私たちはテレビとか雑誌に見て読んで、あの製品を好きになって買いたいという欲しいと、欲しくなる、欲しくなります。

4R：それはクレジットカードとどんな関係がありますか？。

5W：そのあと説明する。

6W：広告見て、その製品をあのう、好きになって買いたい。

7W：どうやって買えます？。

8W：もしクレジットカードがあつたらすぐ買ってあまり考えてない。

9W：勝手に買って。

10R：うん。分かりました。

11S：インターネット、電話で。

12W：もしなければ……分かりにくいけど。

13S：店に行かないで。

14W：行かないで何か。

15R：買い物ができる。クレジットカードを持っていたら、分かりました。

発話 3N では、書き手である W の作文について、読み手 R が作文の内容を聞いているが、読み手 N が書き手 W の代わりに説明をしている。このとき読み手 N は、自分が母語話者だということを意識し、聞かれた文の内容を分かりやすく解釈するという支援を行っている。一方、学習者である読み手 S は、目立つような支援はないが、読み手 R の理解を助けるため、11S で例をあげ、支援している。

ここで、注目したいのは、読み手 N の行動である。というのも、読み手 N は自分が読み手であるにもかかわらず、書き手のような役割をしているからである。その理由として考えられるのは、まず、自分が母語話者だということを認識し、学習者の質問に関しては自分が最も適切に答えられるはずであるし、また答えるべきだという意識があるのでないか。事実、日本語母語話者がピア・レスポンスのグループに参加している場合、周囲の学習者から日本語の自然さに関する質問を多く受け、そうした役割を期待されることが多いことを肌で感じているからである。一方、学習者のみのグループはどうであろうか。

【学習者のみのグループにおける、読み手の「書き手としての支援」】

【事例 11】 書き手：T 読み手：P、H

1P：「しかし、日本では土日なら一般に自動機から金を引き込め

- るは無料ではありません。」
- 2H：その、sentence、分かりません。
- 3T：週末だったら、現金がない場合は。
- 4H：うん。
- 5T：なにか、あの。
- 6P：ATMとか。
- 7T：で、その、自分は会社の自動機を使うからお金を …。
- 8H：出す。
- 9T：引き、引き込む、引き込むというのは無料ではありません。
- 10H：無料は何ですか。
- 11T：百円の費用が必要です。
- 12P：うん、ただではありません。
- 13P：お金を払わなければなりません。

前半は、書き手 T が自分の作文を読み上げ、クラスで日本語能力が低いと思われる読み手 H が質問している場面が中心である。書き手 T は、その説明をやさしくしようとしているが、うまくできなかったの(発話 5T)、読み手 P がその説明に例を加えている(発話 6P)。この場面を見る限り、書き手 T は「書き手としての支援」を十全に行い得なかったと言い得るかもしれない。最後に、日本語力の高い読み手 P が、発話 12P、13P において、「無料」の意味がわからない読み手 H に対する配慮から、2 回の説明で別の表現を使って「書き手としての支援」を行っている。

このように、母語話者グループの母語話者ほど顕著ではないが、学習者のみのグループでは相対的に日本語力の高い学習者が母語話者に似た支援を行うことが多い

#### 6.4.2 「読み手としての支援」

「読み手としての支援」というのは、文字通り、書き手の作文を読んで、それについて、尋ねたり確認したりアドバイスしたりするなどの支援を行うことである。書き手の「読み手としての支援」というのは、書き手自身が自分の書いた作文に、読み手の立場から積極的に介入することを指す。

【母語話者参加グループにおける 書き手の「読み手としての支援」】

【事例 12】 書き手：R 読み手：W、S、N（母語話者）

1R：「今、日本のことについて話せるようになりました。」それは、OK？。

2N：OK。うん。

3R：変じゃない？。

4N：ううん、OK。

5R：でも、なにか、「話す」ではなくて、他の言葉も使えますか、この場合は？。

6N：日本のことについて少し、うんー。

7R：少し、分かるも？。

8N：あー、少し分かるようになりました、話せるでいいけど、他の言葉だと、うん、説明できるようになりました、とか。

9R：あー、そうですね。

ここでは、まず、書き手である R は自分が書いた作文に不安を感じ、読み手に自らアドバイスを求めている。質問者が書き手自身である例である。特に書き手 R と母語話者 N とのやり取りを注目したい。

発話 2N では、母語話者である読み手 N が、まるで自分が先生であるかのように判定しているが、書き手 R は、まだ不安があるらしく、発話 3R で再確認する。さらに、発話 5R では、書き手 R 自身が問題だと思ふことに対して意見を求めている。この時点では、書き手 R は自分の作文の改善に積極的な様子を見せ、母語話者である読み手 N に頼っている様子が見える。

このように、母語話者がグループにいと、書き手の学習者は母語話者の存在を活用し、「読み手としての支援」を行う一方、読み手の母語話者は学習者の期待に応え「書き手としての支援」を行う。反対に、書き手が母語話者の場合、「書き手としての支援」を行うことはまれで、学習者の読み手も「読み手としての支援」に徹することになるこの場合は相互的な支援ではなく、協働学習に結びつく可能性が低いといえる。学習者のみのグループ



はどうであろうか。

【学習者のみのグループにおける 書き手の「読み手としての支援」】

【事例 13】 書き手：P 読み手：S、T

1P：一番なのは何ですか？、どんな？。

2P：分からない？。

3T：この、かわいいフィーバーのこと、かわいい、言いすぎ。

4P：一番大切なポイントは何ですか？、私が言いたかったのはなんですか？。

5P：実は、かわいいのフィーバーは、そんなに大切ではないかもしれない。

6P：でも、大切なのは、あの一、文化のことは、あの一、人の文化と国の見方によって違います。

7P：そして、正しいと正しくないはありません。

8S：はい、正しいと正しくない。

9P：それにさ、それはいいかどうか関係ないと思う。

まず、発話 1 において、書き手 P は、自分の作文の内容がよく理解されたかどうかを知るため、読み手に問いかける。これは、他の学習者にはあまり見られない姿勢であり、ピア・レスポンスを積極的に活用しているといえる。

一般に、ピア・レスポンスでは、作文を読んだ読み手による働きかけが多い。一方、書き手が自分から問いかける時は、例えば、「ここまで、大丈夫ですか」という問いかけのように、消極的なものが少なくない。しかし、書き手 P は、発話 1P や発話 4P に見られるように、明確な目的を持って読み手に確認をしている。一方で、読み手 T は、その質問について自分の考えを述べているが(発話 3T)、書き手 P が望んでいる答えとは少し遠かった。書き手 P は、表面的な理解より内面的な理解を求めて炒め、書き手 P は、発話 5P と発話 6P で自分の意図を話し、2 人の読み手もそれに同意するという流れになっている。

このように、書き手による「読み手としての支援」は、学習者

のみのグループでは、母語話者グループにくらべて表現面での働きかけは少なく、内容把握の面での働きかけが目立つ。

#### 6.4.3 「教師としての支援」

教師の役割は学習者のみのグループにも見られるが、その比率は母語話者の参加グループにおいてよく見られた。結論から先に述べれば、「教師」の役割としての支援は、母語話者、または、日本語能力が高い学習者である場合が多かった。

主に日本語の表現上の間違いを修正したり、適切な表現を提示したりすることが多かった。母語話者参加グループでは、母語話者がその役割をしている場合が多い。ここでは、母語話者と学習者による「教師」としての支援の事例から実態を見る。

【母語話者参加グループにおける、母語話者の「教師として支援」】

【事例 14】 書き手：P 読み手：H、N（母語話者）

1N：アメリカ・・・日本の自殺がアメリカの自殺率の 2 倍ということですよ？。

2P：そうです。

3N：で、イギリスの 3 倍？。

4P：そうです、ちょっと変ですね。

5N：ちょっと、倍より、というかアメ、米国の 2 倍、「より」っていうのが。

6P：より高い、このよりと？、このよりは？。

7N：あんまりいらなかな。

8P：んー、そして米国の 2 倍で？

9N：で、イギリスの 3 倍。

10H：3 倍は 3 times?.

11N：Yes.

12H：そして高い、言わなくてもいい。

まず、読み手 N は、発話 1N で、書き手 P が作文で用いている

表現のうち、「より高い」という表現が合わないことが気になって、それを書き手 P に確認している。次に、「で、イギリスの 3 倍？」(発話 3N) という内容を確認する途中で、書き手 P は自分の間違いに気づいて「そうです、ちょっと変ですね。」(発話 4P) と認めている。ここまでの発話においては、読み手 N は、「読み手としての支援」を全うし、適切な指摘をしていると思われる。また、読み手 N による発話 5N では、表現の不自然さをより具体的に指摘し、さらに、発話 7 あ N では「より」の使い方に関する書き手 P の疑問に対して「あんまりいらなかな」と答え、日本語のネイティブ・スピーカーとして文法的な判断をしている。

つまり、読み手 N は基本的には読み手の立場であるが、発話 5N、7N では、「教師の役割」として、学習者を支援している。このような読み手 N の立場の変化からわかるのは、役割を微妙に変化させることで「支援」の形も変わること、つまり、読み手 N のように、読み手の役割から、状況に応じて役割を自ら変化させることで、それを超える「教師」としての支援もできるということである。

ここで注目したいのは、読み手 H である。読み手 H は、最初から話し合いには参加していないが、それは読み手 N と書き手 H のやりとりを見て自分の理解を深めていると思われるからである。その証拠として、最後の発話 12H では、自分なりの判断をし、「そして高い、言わなくでもいい。」と言っていることを挙げるができる。たしかに、読み手 H の支援は、書き手 P にとって直接的に彼の疑問を解決するものではないが、ここで 3 人の合意を得ることができたため、問題解決ができたと見做しうる。

**【事例 15】** 書き手：H 読み手：R、N (母語話者)

1R：あとはよく分からないけど、このパターン、「変なことのよう見えかも」の「かも」はなにか 話すこと、普通は「かもしれない」。

2R：違う？。

3H：もちろん。

4R：「かもしれない。」？。

5H：かもは、maybe.

- 6R：そうそう、でも それは話す。
- 7N：話す言葉。
- 8R：話す言葉。
- 9R：そうですか？。
- 10H：あー。
- 11N：うん、話すときは、「見えるかも」で終わるけど、書く作文だと「かもしれない」まで。
- 12H：あー、そうなんだ。
- 13N：丁寧というと「かもしれません」。
- 15H：あーそうなんだ。
- 16N：最後の「日本人も外国文化が変だと思いうかもしれません」の方が丁寧になるかな。

読み手 N は、ここで読み手 R と書き手 H の発話の途中、読み手 R の不自然な表現を直したり、発話 11N では表現の曖昧さを指摘したりしている。一方で、書き手 H も、本来の読み手であるが、まるで教師のように発話する場面が見られる。例えば、書き手 H は、読み手 R の質問が「～かも」の意味を聞くことだと思っていたが（発話 2R）読み手 R の真意は「～かも」だけでは不十分ではないか、という問いであった。

その書き手 H に対する読み手 R の態度であるが、読み手 R は書き手 H より日本語能力が高い学習者であるにもかかわらず、同じ質問を繰り返しながら書き手 H に自分の質問の意味をわからせるようとしている（発話 6R）。答えまでには至らなかったが、対話によって相手に対する配慮が生まれたと思う。さらに、読み手 N は「教師の役割」で書き手 H の代わりに説明をしているが、その説明は 1 回で終わることが、2 段階（発話 11N、16N）に分けて説明をした。

ただし、このような様子は最初から見られたことではなく、5 回目になってから本来の書き手、読み手、教師の役割から、これらの固定的な役割を超える互いの支援関係が成立する可能性が生み出された、といえる。

【学習者のみのグループにおける、「教師として」支援】

教師の役割は学習者のみのグループにも見られるが、その比率は母語話者グループにおいてよく見られた。結論から先に述べれば、教師の役割としての支援は、母語話者、または、日本語能力が高い学習者である場合が多かった。

【事例 16】 書き手：H 読み手：T、P

1H：「安くて早くを買えます。」

2T：え、早く？、簡単。

3T：簡単を。

4P：に一。

5T：簡単で。

6H：「安くて簡単で買えます。」

7P：簡単、簡単、簡単に、かもしれない。

8P：簡単に・・・ですからかもしれません。

9H：「簡単に」ですか？。

10P：かもしれません。

11P：「ひとたち、ひとたちの大部分は、」

12H：「大部分はクレジットカードはとても便利だと思いますが、  
しかし・・・があります。」

13T：危なさ。

14P：危なさ。

15H：危なさがあります。

この場面では、まず、書き手 H が自分の作文を読む時に（発話 1H）、また、読み手 T が単語の発音を訂正している時（発話 3T）に、それぞれ、「簡単」の活用を間違って発話している。それを受けて、次に、読み手 P が「簡単を」を「簡単に」直すことを提案し（発話 4P）、そして、読み手 T が「簡単で」に訂正することを提示した（発話 5T）のちに、書き手 H は自分の文章を訂正する（発話 6H）。しかし、読み手 P は書き手 H による訂正に同意できずに、訂正しながらその理由を説明する（発話 7P と 8P）。一方、発話 12 では、書き手 H が、作文を読む時に漢字の読み方を知らなかったが、2人の読み手による支援（発話 13T と 14P）

のおかげで、問題が解決された。

ここでは、2人の読み手 P と読み手 T による間違いの訂正は、書き手にとっては、教師から指摘されるのも同然である。つまり、読み手は、「読み手」としての支援より「教師役割」としての支援の部分のほうが多かったと言える。母語話者参加グループのときよりもまれにしか見られないが、ピア・レスポンスの中では、読み手、書き手以外の役割も存在しているといえる。

#### 6.4.4 「進行役としての支援」

ピア・レスポンスをスムーズにするための支援として、新しい話題を提示したり、発話の進行を促したり、指示を与えたりすることが多かった。この支援は他の支援より頻度は多くなったが、話し合いにおいては重要な役割しているといえる。ここでは、新しい話題を取り上げた事例を示す。

【事例 17】 書き手：R 読み手：S、W、N（母語話者）

1S：取引の交渉ができる？。

2N：取り引き、割引ができる店、その表現あまりよくないと思います。

3N：割引。

4R：意味が分かりますか。

5N：はい、分かります。

6N：なんかポイントがついたりとか、なんかメリットがあるということです。

7R：はい、そうそう。

8N：ポイントカードを使えば、割引が出来る。

9S：割引の意味は？。

10R：Discount. You get the point cards.....have points.

11S：あー。

12S：クレジットカードで払ったらもっと高くなるんだよ。

13W：違います。

14S：ほんとうに、ほんとうに。

15R：あーそう。

16S : ビックカメラでクレジットカードで払ったらもらうポイントは少なくなる。

17W : あーそう。

18S : 例えば、現金で払ったら 14、クレジットカードだったら 9。

19R : あーたぶん店によって違います。

20S : 取り引きコストが、そうです。

21S : You have to pay charges for the credit card service.

ここでは注目したいのは、読み手 S における発話の展開である。読み手 S は、発話 1 では、「取引の交渉ができる？」の意味を確認して、発話 9S では、割引の意味を聞いている。2つの発話から分かることは、読み手 S には、同じ読み手 N の説明（発話 2N、3N）の中で使われている「割引」の意味が理解できていなかった、ということである。

しかし、発話 10R において読み手 R が英語で説明したために、読み手 S は「割引」の意味がわかるようになった。それでも、自分が知っている情報とは少し違っていたので、発話 16S では、より説得力を持たせるために、実際の店の名前を挙げながら説明をしている。

ここにおける読み手 S の発話で分かるように、クレジットで払うか現金で払うかによって割引率が違うことなど、直接には当初の目的とは一見したところ関係がないような話題ではあるが、ピア・レスポンスには積極的に取り組んでいることが分かった。

このくだりから言えることは、日本語能力の差がある時、特に、読み手 S のように日本語能力が低い学習者にとっては、趣旨とはずれた話題に迂回してしまうのはよくある行動ではあるが、ピア・レスポンスには肯定的な効果が見られた、ということである。

## 6.5 第6章のまとめ

ピア・レスポンスの発話を役割カテゴリーに分類した場合、母語話者参加グループで、書き手が「読み手の役割」を多く担う傾向が有意に見られた。内訳を見ると、「読み手の役割」を担うのは専ら書き手が学習者のときであり、書き手が母語話者のときに

「読み手の役割」を担うことはむしろ稀であった。こうした傾向の背景には、母語話者がいると、日本語の表現面で母語話者に依存するためであると考えられる。

母語話者参加グループでは、母語話者の日本語能力が群を抜いて高く、また学習者からもその日本語能力への依存が見られる場合、母語話者ひとりが主導権を握って「書き手としての支援」「教師としての支援」を行い、やりとりのバランスが崩れ、一方的になる傾向が見られた。

しかし、母語話者は、他の読み手からの質問に対し、表現面でも内容面でも自分の言葉で整理してわかりやすく説明する能力を備えていることは疑いなく、母語話者・学習者ともに協働学習の意味を理解できており、母語話者のリソースをうまく活用できたグループではピア・レスポンスが活性化し、活動に対する期待も高くなっている様子うかがわれた。

一方、学習者のみのグループでは、日本語能力の高い学習者、あるいは積極的な学習者がいない場合、「書き手としての支援」「教師としての支援」が乏しくなる傾向があり、結局どのように直してよいかわからずに、やりとりが沈滞化するケースも見られた。しかし、書き手が積極的にピア・レスポンスを利用しようとする意識が高い場合、「読み手としての支援」による発問を盛んに行い、ピア・レスポンスを盛り上げることに成功しているグループも存在した。

このように、両グループとも、書き手・読み手という本来の役割から脱却し、新たな「役割としての支援」を行うことで、ピア・レスポンスを豊かにすることが可能になる。事実、期が進むにつれ、そのように役割を交替することで、ピア・レスポンスを活性化させる、協働学習としての多様な可能性が生まれてくることが確認された。



## 第7章 相互意識としてのピア・レスポンス：成員カテゴリー化装置の観点から

ピア・レスポンスは、学習者が自分たちの作文をより良いものにしていくために仲間 ピア・レスポンスの談話自体に焦点を絞った研究は相対的には少なく、とりわけ日本語学習者と母語話者の接触場面におけるピア・レスポンスの中で交わされた発話に関する研究は少ない。

そうした中で、接触場面におけるピア・レスポンスの談話を扱った岩田・小笠(2007)は、学習者と母語話者による二者間でのやりとりを、発話機能を用いて分析している。母語話者は発話をわかりやすく組み立てることで相互のやりとりを円滑に展開させる一方、非母語話者もテキストの記述を手かがりにより議論を深めることに貢献し、母語話者とも対等な立場でやりとりの活動を管理していると報告されており、参考になる。

しかしながら、ピア・レスポンスの談話を仔細に眺めると、見逃されている点があることに気づく。池田(2002)の言う「社会的状況の創造(学習環境の創造)」の側面である。現実のピア・レスポンスの談話では、作文の表現や内容に直接関わらない、書き手／読み手の役割の発話ではない多様な発話が散見され、それが仲間同士の関係形成・維持などの「学習者同士の社会的相互交流」という面で重要な役割を演じている。しかも、そうした逸脱した発話(以下、逸脱発話とする)には一定の傾向があり、母語話者がピア・レスポンスに参加すると、大きくその性格が変わるのである。

そこで、日本語教師は、ピア・レスポンスを作文授業に取り入れる際、逸脱発話の存在やその意味を知り、作文推敲活動に直接関係ないからと言ってそうした発話を看過するのではなく、活用法を考える必要がある。本稿は、逸脱発話を成員カテゴリー化装置によって分析し、教育に役立てることを目指すものである。

筒井(2012)の研究では会話教育において雑談をどのように扱うことが可能であるかを、雑談の構造を分析し、その構造パターンを抽出することを試みした研究である。雑談は、一見多様でとりとめのないやりとりであり、個々の雑談の間の共通性も見出し

にくいような印象があるが、雑談も言語という社会的なシステムを用いたやりとりである以上、会話参加者はお互いに共有する規則や規範を参照しながら雑談を行っているはずであり、雑談も何らかのパターン化が可能な構造からなるものとして捉えることができる」と述べている。

また、雑談は目的のないおしゃべりであり、取り留めなく話題が推移し、その場、その場異なる内容、異なる形をとって展開しているようにみえる。しかし、雑談も会話の一種であり、言語を用いて行われる相互行為であるので、本質的に自由に行われることはあり得ないと言っている。

本研究で取り上げている逸脱発話もこのような性質を持っており、ピア・レスポンスでの相互行為としてとらえ、参加者の関係を、把握するには成員カテゴリー適していると思う。

## 7.1 分析方法

本研究で分析方法として用いる成員カテゴリー化装置は、会話データを分析するのに有効な、参加者の社会的属性を組み込んだ概念である。Sacks(1972)によって提唱されたもので、集合と適用規則から構成される。

集合は、たとえば、兄・姉・弟・妹を含むきょうだいというカテゴリー集合、あるいは兄と妹、姉と弟のような二項対立的なカテゴリー対として捉えられる。

一方、適用規則は、経済規則と一貫性規則からなる。経済規則とは、あるカテゴリーが用いられた場合、その一つで十分であることを示す規則である。複数の異質なカテゴリーが同時に適用されることはない。また、一貫性規則とは、あるカテゴリーが一旦採用されたら、そのカテゴリーが同一場面内ではどの人に対しても同様に適用されることを示す規則である。

本稿のような接触場面における会話を、成員カテゴリー化装置を用いて分析したものには杉原(2003)、岩田(2005)がある。杉原(2003)は日本語教室の談話を分析したものではなく、地域の日本国籍住民と外国籍住民の対話を分析したものであり、そこでは、「日本人／外国人」のカテゴリー対と、「家族」「性別」という

カテゴリー集合の三つが抽出されている。一方、岩田(2005)では、学習者と母語話者の会話分析におけるアイデンティティ・カテゴリーの概念を用いて質的に分析した結果、「留学生／日本人学生」というカテゴリー対が抽出され、それが参加の様相に変化をもたらしたと報告されている。

こうした先行研究に鑑み、特に逸脱発話のような、書き手／読み手の役割から自由な発話では、参加者の社会的属性が明確に現れると判断し、逸脱発話を、成員カテゴリー化装置を用いて分析することにした。

## 7.2 ピア・レスポンスの逸脱した発話の話段

まず、学習者のみのグループを検討する。学習者のみの逸脱発話の話段はデータ全体で18箇所あった。

特に逸脱発話のような、書き手／読み手の役割から自由な発話、事例18の談話のように最初は作文についての話し合いが、一転してどこでカードを作ることができるかという話し合いに転換する。その時参加者が「何者として」話し合いに参加するかを成員カテゴリー化装置から見ると「留学生」というカテゴリー集合で日本に滞在している生活者として情報を提供しているといえる。これに対して事例21のような日本人参加のグループの談話では作文について話し合いする時は「学生同士」というカテゴリー集合であったが、逸脱発話では日本語や日本文化・社会に対することが多いので留学生/日本人学生というカテゴリー対がよく見られる。

## 7.3 留学生というカテゴリー集合

### 7.3.1 生活者として情報交換

学習者のみのグループでは留学生というカテゴリー集合が生成される。今回の学習者はいずれも日本に来て1年未満の留学生であり、日本語や日本文化・社会についてさほど詳しくない。互いに異文化である日本に関する情報を交換しつつ、日本の留學生活の困難を乗り越えている。そのため、ピア・レスポンスの談話で

も、作文に日本語や日本文化・社会についての記述が現れ、それが留学生の日常的な疑問と結びつくと、作文の表現や内容から離れた連想が広がることがある。このような逸脱発話の話段は 5 箇所に見られた。

【事例 18 現金派かクレジットカード派か】

書き手：T 読み手：H、P

1P：実はね、大学でもクレジットカードを取得することもできます。

2T：え？。

3P：大学、あの。

4T：ほんと？。

5P：はい、あの、〇〇さんも、あると思います。食堂の、西キャンパスの食堂の上に、何か、事務の部屋があります、それは、学生のための事務室そこで。

6T：どこで使えるんですか？。

7P：どこでも。

8T：どこでも？。

9P：普通のクレジットカードです。

10T：本当に、でも、でも。

11P：そうです。

12T：銀行の、銀行の名前は何か？。

13P：それは、そのお金は、例えば何という？、手紙の会社。

14T：あー ポスト？。

15P：そうです。

16H：郵便。

17P：郵便、郵便…、郵便局のカウンターで、から、お金をとることができます、でも、とてもいいです。

事例 18 では、作文でクレジットカードの是非について議論するうちに、日本でクレジットカードを取得できるかどうかについて議論が広がり、ここでは、大学内の郵便局で取得できるカードについて情報提供がなされている。このように、留学生同士の場合、日本での生活で役立つ情報について逸脱発話の中で情報を交換する

のは自然なことであり、こうした情報を日本語で交換することで日本語の表現力も高まると思われる。

### 7.3.2 ○○語母語話者としての背景の共有

この授業の学習者の背景は、ドイツ、キューバ、フィリピン、ブラジル、フランス、米国と多様である。学習者たちにとって、日本も異文化であるが、互いの文化もまた異文化であり、興味がある。作文では日本の特徴を論じることになるが、その関連で、それぞれの国の特徴はどうかという逸脱発話が起きることも多く、留学生の互いの背景の違いがピア・レスポンスの談話を深めるきっかけになることもある。こうした逸脱発話の話段は 5 箇所に見られた。

#### 【事例 19 日本文化のここが変】

書き手：T 読み手：P、S

1T：「欧米人が店員に日本語で質問すると、かなり店員は苦悶の表情が見えながらアジア人だけに答える。」

2P：それはそうです、私に答えます、○○さんと一緒にいるとき。

3T：厳しいね。

4P：はい。

5T：OK？。

6P：例えば、私たちは大戸屋（和定食のチェーン店名）に行く  
と。

7S：私が質問したら。

8P：私に答えます。

9S：はい。

10P：そうでしょ？、今は大丈夫ですね、でも、はい、OK。

11S：今は Pさんは日本人じゃないと知っている。

12P：いえ、ブラジルのパスポートです、日本のパスポートの方が強いと思います。

13S：強い？。

14P：はい、どこでも入ることができます、どこへも？。

- 15S : どこにも？。  
16P : どこにも。  
17T : どこでも。  
18P : どこでも入る。  
19S : どこにも入れる。  
20P : どこでもへ？ どこにも？。  
21S : どこにも入れる？。  
22P : どこにも？、はい。

事例 19 では、書き手 T が最初に自分の作文を読み上げている。その内容は、外国人に対する日本人の見方をめぐるものである。書き手 T の発話 1T に対し、読み手 P は同様の体験をしているので、発話 2P で非常に納得しているような発話をしている。

また、読み手 P は、読み手 S とともに、自分の経験を具体的に説明している（発話 6P、7S、8P）。大戸屋でいかにも西洋人的な外見のドイツ人読み手 S が店員に質問をすると、店員はその質問に対する返答を一緒にいた読み手 P にするのである。P は日系ブラジル人で、外見では日本人と区別しにくいので、日本語が確実にわかりそうな P に店員は返答したと考えられる。続く 11S からが逸脱発話で、どこの国が発行したパスポートかで第三国への入国のしやすさが違うという話題が展開されている。

P はブラジル国籍を選択し、ブラジルのパスポートを持っているが、日本のパスポートのほうが海外渡航は容易であることを経験から語っている。その後、「どこ」をめぐる発話が続いているが、これは日本語としてどれが自然かということ議論するとともに、日本のパスポートの海外での強さを参加者で確認することにもつながっている。

このように同じ外国人であっても互いのことで知らないことも多く、互いの背景について語り合うことが可能になる。留学生は自国の文化について外国語で説明する機会が多く、ここでの説明は、そうした表現力をみがくことにつながることで期待される。

### 7.3.3 友人としての交感的な交流

留学生の場合、レベル別の編成の日本語の授業を履修することが多く、クラスメートとよく顔が合い、親しい関係になりやすい。特に、同じ大学寮や留学生向けのアパートに住んでいる学習者の場合、親密な関係になる。そのため、互いにからかったり、冗談を言ったり、感情を表出したりする交感的な逸脱発話が目立ち、そうした話段は8箇所に見られた。

#### 【事例 20 日本文化のここが変】

書き手：P 読み手：S、T

1S：行ったことあるけど、そのことについてよく意味が。

2S：新宿、渋谷、秋葉原。

3P：秋葉原。

4T：秋葉原ね。

5S：行ったことある？。

6T：行ったことがない。

7S：一緒に。

8P：行きたい？。

9T：行きたくないよ。

10S：行こうよ、なぜ、そんな…。

11T：この授業となんせ全然関係ないから…、あ、すみません、無関心だと思いませんけど、たぶん…。

90分の長い講義のなかで講師が受講生をリラックスさせるために脱線をするように、ピア・レスポンスの授業も作文の表現・内容の訂正ばかり続けていると、談話の展開が単調になり、次第にだれてくる。そんなときに気の置けない仲間と逸脱発話を楽しむことで息抜きをするケースがしばしば見られた。

事例3ではSがTを東京のサブカルチャーのメッカである秋葉原に誘っている。Tはまじめな学生であり、そのまじめさがしばしば仲間からいじられることがある。いわゆるいじられキャラとして定着しており、ピア・レスポンスを和ませているのである。

## 7.4 「留学生／母語話者」の 카테고리 対

次に、母語話者参加グループについて検討する。留学生のグループに母語話者が参加すると、打ち解けた友人同士のカジュアルな「留学生」の 카테고리 集合が背景化され、フォーマルな「留学生／母語話者」の 카테고리 対が前景化される。その結果、留学生は、日本語や日本文化・社会に対する知識のある母語話者から情報提供を受ける立場になりやすい。

また、留学生と母語話者は普段付き合いがないため、やや緊張したまじめな雰囲気です。ピア・レスポンスが進行するため、逸脱発話の話段も11箇所と、学習者のみのグループよりも若干減少する傾向が見られた。

### 7.4.1 日本文化・社会の正確な情報提供

留学生は一時滞在者であり、母語話者は定住者であるという違いこそあれ、双方とも日本に暮らす生活者である。そのため、逸脱発話の話段の中で、日本で暮らす上で必要な情報交が行われる。しかし、母語話者は日本文化・社会に対する知識が圧倒的に豊富であり、母語話者が一方的に知識を提示する図式になりがちである。こうした話段は4箇所で見られた。

#### 【事例 21 現金派かクレジットカード派か】

書き手：R 読み手：S、W、N（母語話者）

1W：すごいびっくりしました、最初日本に来ていながら住んでいて、あの ATM は、たぶん 5 時までだから。

2W：アメリカでは、いつも ATM カード使うとか、あの Debit Card を使えるでしょう。

3W：だから ATM しまっってどうする？。

4W：お金ない、日本はキャッシュカード country。

5N：田舎だとそうですね、郵便局とか 5 時に閉まります。

6W：3 時まで銀行すごいやってる、皆、仕事ししている、どうするの？。

7R：銀行は、たぶん銀行によって違うけど、時々 3 時まで。



- 8W：そう、ですから週末もしまったから。  
9R：そうそう。  
10R：でももちろんコンビニがあります。  
11W：コンビニありますけどすごい高い。  
12R：手数料が。  
13N：一回の手数料、たいてい 100 円とか 200 円くらい。  
14W：それいいですか、いいんじゃないけど、ほんとうにいいですか。  
15S：しょうがないですが…。  
16R：とてもほんとうに困ります。

事例 21 では、書き手 R の作文「そして、クレジットカードは現金もなれる。その場合は ATM か、銀行に行ったらすぐ現金がもらえる。しかし、注意のところもある。日本とかにいれば ATM が一日中開いているというわけではない。平日に 9 時から 7 時まで以外にコンビニとかでお金を引き出したかったら手数料を払うことになる。それで、日本人の友達は気をつけて下さいといった。」を読み手 W が読み、作文の内容と直接関係が薄い、自分が経験して感じたことを話している場面である。

読み手 W は、自分の国と違って ATM の営業時間の制限があることや、現金ないときに Debit Card が日本では使えないことから、日本の社会では現金が優先的に使われることに強い関心を抱いている。

それに対して、母語話者の読み手 N は発話 5N で「田舎だとそうですね」と読み手 W の発話を肯定しつつ、田舎でない所では時間外でも ATM が使えるというニュアンスを暗に示している。それを察知したのか、書き手 R は発話 10R で「コンビニがある」ことを喚起し、読み手 W もそれに同意しつつ、コンビニは手数料が高いということを指摘している。

ここでも、読み手 N は発話 13N で手数料が高いことに同意しつつ、「一回の手数料、たいてい 100 円とか 200 円くらい」という談話収録当時の正確な情報を提供している。その情報提供に基づき、読み手 W が発話 14W で時間外のコンビニの ATM で高い手数料を払うことに強い違和感を表明し、読み手 S、書き手 R とともに

発話 15S、16R で同意している。

もちろん、書き手 R も、読み手 S、W も日本に居住しているので、日本の社会生活に関するある程度の知識を有しているが、滞在期間も短いので、定住者である読み手 N ほど正確な情報を持ち合わせているわけではない。そのため、読み手 N が正確な情報を提供することが自分の役目と任じている様子がうかがわれる。

#### 7.4.2 ○○語母語話者としての背景の共有

学習者のみのグループと母語話者参加グループに共通して見られるものに、○○語母語話者としての背景の共有がある。日本語の授業であり、作文のテーマも日本に関わるものが多いため、話題の中心は日本になりがちであるが、母語話者も海外の文化・社会に興味を抱いている。そこで、母語話者が加わっても、互い出身地のローカルな情報を交換する姿が見られた。こうした話段は 3 箇所に出現した。

##### 【事例 22 日本文化のここが変】

書き手：N（母語話者） 読み手：H、R、W

1W：どうやって、みんな言う満員電車あるとき、すごい困ってるけど、どうすればいい？ 東京政治とか、JR とか。

2R：もうソリューションがないと思う。

3W：Double Decker。

4H：もっと長い電車。

5R：もっと長い、もうとても長いと思うよ、電車、日本の、東京の。

6N：東京の電車は長いと思う、ソリューションかー。

7R：なにかあの一、ラッシュアワーズは、どこ行っても、電車とか、バスは混んでいます。

8W：なんもできない。

9R：どこ行ってもそういう、スペインでも、混んでます、マドリッド。

10H：駅が混んでるだったら、みんなは一番最初に電車に乗りた  
い。

- 11W：でも並んでるだから、すごいよ。  
12N：並ばない？ 乗るのに。  
13N：並ばないんだ。  
14H：はい。  
15R：日本人はもっとなにか organized。  
16W：それをすごい尊敬する。  
17R：日本は混んでるけど、そんなに、大変じゃない。  
18R：(国名)なんかは、そういう。そうですね、とても。

事例 22 では、母語話者である書き手 N が、自分の作文で日本文化の変なところとして満員電車を挙げている。ところが、読み手の H、R、W ともそれを日本の優れたところとして評価している。日本の状況がいい意味で異常だったことに書き手 N は驚き、海外での混んだ電車の様子について逆に質問しているところが興味深い。

異文化交流では、自分の社会や文化を相対化する軸が得られる。その点では留学生も母語話者も変わらない。こうした逸脱発話は留学生も母語話者も対等な立場で議論に参加できる。キャンパスの国際化は、このように互いが知らないローカルな情報の対等な立場での交換から始まるのである。

#### 7.4.3 日本語知識の正確な情報提供

ピア・レスポンスには日本語教師が参加していないため、日本語母語話者がいれば表現チェッカーの役割を期待される。逸脱していない一般的な発話でもそうであるが、逸脱発話ではとくに日本語の体系についてのまとまった説明が求められやすい。今回のデータでは 4 例が見られたが、そのうちの 3 例が日本語の文章における文末文体の選択の問題であった。

##### 【事例 23 うその功罪】

書き手：U 読み手：T、N（母語話者）

- 1U：作文をかうとき、書くとき、plain form を使ったほうがいい？。

- 2N : え？。
- 3U : plain form。
- 4N : plain form？
- 5U : うん、つかったほうがいい？。
- 6T : なんとといえればいい？ 日本語で、Plain form、ですますじゃなくて。
- 7U : いる、ある、書く。
- 8N : あー。
- 9U : ある。
- 10N : んとね、で、である調。
- 11U : であるじゃない。
- 12U : でもたとえば、読む、書く、ある、いる、このタイプの名前は？
- 13N : わからない、なまえ、名前は使わない。
- 14T : 不定詞？。
- 15N : 不定詞じゃない、常体？ んと、ですます…。
- 16N : もし私たちが会話でそれを言うとしたら、ですます調と、である調っていう、なんか、そのまま、そのまま読む。
- 17U : そして作文をかくとき、たぶんこの、である調のほうががいい？。
- 18N : んー、作文を書くとき？この人はですます調…。
- 19U : この人は、たとえば、困ります、とか。
- 20N : ですます調。
- 21U : ちょっと変じゃない？。
- 22U : これは手紙じゃない、これは作文ですから、たぶん plain form を使ったほうがいい。
- 23N : いや、作文はどっちでもいい。
- 24U : ほんと？。
- 25N : ほんと、手紙は、ですますがいいけど、作文は、んと、小説とか物語とかだとであるの方が多いけど、こうエッセイだと、どっちもある。
- 26N : ですます調の方がなんか、ていねいな感じがするね。
- 27N : なんか変な感じがする？ ですます調だと。
- 28U : これはだれにも書いたものじゃない、これは作文です

- 29U：これはたとえば…、先生からの〇〇先生に手紙ではない、  
ちよつとちよつと変ね。
- 30N：んーでも、手紙じゃないけど、先生とか、私たちとか、読  
者が、相手がいる、読んでくれる相手がいるから、その相  
手に対して、こう丁寧に。
- 31U：でも、多分アカデミックエッセイを書くとき。
- 32N：たしかに、アカデミックだったら。
- 33U：たとえば、雑誌を書くとき。
- 34T：でもその場合、知らない読者です。
- 35U：でも例えば私は論文を書いたとき。
- 36N：うん、論文は。
- 37U：である form で使った、でもこの日本語の先生はしてる、そ  
してどうしてます form、OK。

事例 23 では噛み合わない議論が続いている。書き手 U は自分  
が書いた文章の文末文体に自信が持てず、母語話者である読み手  
N に確認している。ところが、plain form という言葉が初耳であ  
るため、読み手 N には伝わらない。読み手 N の「である調」と  
いう回答は必ずしも間違っていなかったが、書き手 U は名詞文の  
文末でなく、動詞文の文末を基準に文体を考えていたため、混乱  
してしまったようである。

それでも、両者は徐々に歩み寄り、いわゆる敬体を「です、ま  
す調」で、常体を「である調」と区別して、議論を進めることに  
成功している。しかし、今度は書き言葉に「です、ます調」を使  
うか、「である調」を使うかで議論が起きている。

書き手 U は作文には「である調」を使うのが自然だと考えてい  
たが、読み手 N のどちらでもよいという答えに再度混乱している。  
おそらく日本語教師であれば、「である調」を使う方がよいと言  
い切ったはずである。というのは、日本語教師の場合、留学生が  
アカデミックな場で文章を書く場合、どちらがリスクの低いかを  
考え、学習者を混乱させないように答えた方がよいことを経験上  
知っているからである。

幸い書き手 U は賢明であったため、アカデミックな文章では  
「である調」を、そうでない文章の場合は読み手意識によって

「である調」と「です、ます調」を使い分けるべきという読み手 N の穏当な回答を引き出すことに成功している。日本語教師ではない読み手 N にとって、このような質問は回答困難であるが、それでも、協働学習の利点を生かして互いに話し合うことでこの困難を何とか乗り切っている。

## 7.5 第7章のまとめ

以上、ピア・レスポンスの談話の性格を明らかにするために、逸脱発話の話段を成員カテゴリー化装置によって分析した。その結果、学習者のみのグループでは、「留学生」というカテゴリー集合に基づく協働が見られ、日本を異文化とする「生活者としての情報交換」（5例）、多様な地域から集まった「〇〇語母語話者としての背景の共有」（5例）、「友人としての交感的な交流」（8例）が観察された。そこには、留学生同士の連帯感や親しさが感じられた。

一方、母語話者参加グループでは、「留学生／母語話者」のカテゴリー対に基づく協働が見られ、日本に暮らす「日本文化・社会の正確な情報提供」（4例）、多様な地域から集まった「〇〇語母語話者としての背景の共有」（3例）、日本語母語話者からの「日本語知識の正確な情報提供」（4例）が観察された。ここでは、留学生同士の連帯感や親しさは影を潜める一方、母語話者から日本語、日本文化・社会の正確な情報提供を受ける面が強く出ていた。

日本語母語話者が参加する場合、学習者には日本語や日本文化・社会に関する正確な知識が得られるメリットがある一方、母語話者の存在で談話の展開は制約を受け、母語話者に依存する構図に陥りがちである。それに対し、学習者のみのグループの場合、親しい関係のなかで比較的自由度の高い談話の展開が可能になるが、日本語や日本文化・社会についていくら検討しても、何が正しい情報かがわからず、消化不良に終わることもある。

大切なことは、成員カテゴリー化装置によって、学習者のみのグループでは「留学生」という同質のカテゴリー集合の連帯感が強まるのに対し、母語話者参加グループでは「留学生／日本人学

生」という異質なカテゴリー対が強調されるという両者の特徴を整理して把握しておくことである。そして、そこから生まれる長所と短所に配慮しつつ、二つのグループを教育の目的に応じて使い分ける、あるいは、両者をうまく組み合わせていくことが、ファシリテーターである日本語教師に求められている。

また、特に母語話者参加グループでは、岩田(2005)は指摘したように「留学生／日本人学生」というカテゴリー対が強調されにくい、対等な立場で参加できる作文課題を設定することも可能であろうが、逸脱発話からみると互いに、異文化理解、情報提供という面もある。つまり、教室での参加者の多様な声、多様な参加ができる教室環境作りを進めていくことがピア・レスポンスを豊富にすることだと思う。

## 第 8 章 おわりに

### 8.1 本研究のまとめ

本章では研究目的とその結果をまとめた上で、今後の課題について述べる。

ピア・レスポンスにおける多様な研究の中で「発話」に注目した研究は数多くない。

池田によるとピア・レスポンスには 2 つの活動があり、一つは仲間の作文を読んで書いてコメントするタイプと、仲間との話し合い（対話）でレスポンスをするタイプである。両方ともピア・レスポンスにより作文推敲に有効であるという研究が多い。本研究では作文推敲に対する有効性に鑑み、活動プロセスとしてのピア・レスポンスに着目した。そのプロセスの中でどんなことが起きているかを、活動の参加者たちの発話から探った。

ピア・レスポンスの実態を明らかにするために、談話の発話、参加者の属性、参加者間の関係という三つに分け、それぞれを分析する三つの観点を用意した。談話の発話を明らかにする観点としては、「発話機能カテゴリー」という観点をを用いた。

参加者の発話機能カテゴリーがどのような機能をしているか、上位カテゴリーである【質問】【コメント】といった機能を手かがりに、母語話者／学習者、日本語力が上位の学習者／下位の学習者という違いから見た。

参加者の属性を明らかにする観点としては、「役割としての支援」という観点をを用いた。ピア・レスポンスの談話の特徴は、書き手と読み手に分かれ、異なる役割を担っている。また、日本語力に差があったり、あるいは、本研究のように日本人学生が参加したりする場合、それぞれ異なる役割を担うことが多い。しかし、具体的にそれぞれがどのような役割を担っているのか、また、そうした役割が立場や日本語能力によって固定されたものか、可変的なものなのかなど、わからない点が多い。「役割としての支援」は、談話における役割の遷移をマークするための概念として筆者自身が構想したものである。この「役割としての支援」という観点を生かして、ピア・レスポンスを、参加者の属性から明らかに



することを試みた。

参加者間の関係を明らかにする観点としては、「成員カテゴリー化装置」という観点を用いた。ピア・レスポンスはあくまでも相互作用の場であり、参加者同士が互いにやり取りをすることによって成立する場である。そこで重要になるのは、参加者同士の関係である。本研究では、社会学で用いられる成員カテゴリー化装置という概念を用いて、学習者同士が、あるいは学習者と母語話者が談話を通してどのような関係を構成しているのかを明らかにすることを目指した。

まず、第5章で、ピア・レスポンス談話における【質問】の機能に注目し、分析・考察を行った。発話機能の分類を手掛かりに、話し合いにおける母語話者と学習者の役割の違い、および、日本語力上位の学習者と下位の学習者の役割の違いを分析・考察した。

その結果、母語話者は学習者よりも「確認」が多いのに対し、学習者は母語話者に「アドバイスの要求」をしばしば行うことがわかった。母語話者であっても「意味の質問」「内容や意図の質問」「アドバイスの要求」を行うが、それは母語話者自身のためでなく、問題の所在を学習者が的確に知るためになされる。

一方、日本語力上位の学習者と下位の学習者との比較から、上位者の行動は母語話者の傾向に似ていることが確認された。下位者とは対照的に、上位者では「意味の質問」が少ない代わりに「確認」が増えるほか、「内容や意図の質問」が多く見られる。

ピア・レスポンスでは、日本語力が異なる者であっても、それぞれの日本語力に相応した役割を分担して参加する相互行為が見られた。

一方、話し合いにおける【コメント】の機能はまず、母語話者参加グループでは母語話者が学習者より「訂正」が多いのに対し、学習者は「感想」が多かった。学習者のみのグループでは「感想」が多い反面、「判断」の発話は少なかった。参加者はコメントをする際、立場によってそのスタンスも変わってくるが見られた。

母語話者は学習者より「訂正」を話し合いで頻繁に発言している。その理由として考えられることは学習者の期待と母語話者は母語話者として役割があると認識している。正確なコメントがで

きるの、書き手の作文に直接的な影響を与える要素になると可能性が高いのではないかと思う。基本的に、【質問】は読み手が取る立場、【回答】は書き手が取る立場、【コメント】は読み手が書き手の意図を汲んで文章化させる時の立場であると言える。参加の仕方が違う二人の学習者から、日本語力が高い T は自分より日本語そのものに詳しい母語話者に任せる態度を取っている。これに対して学習者 R は人的リソースである母語話者との接触に懸命に励んでいる姿が見えた。学習者と母語話者は自分たちに合う参加の仕方ですピア・レスポンスを活発にしていることが分かってきた。

「役割としての支援」については母語話者参加グループで、書き手が「読み手の役割」を多く担う傾向が有意に見られた。内訳を見ると、「読み手の役割」を担うのは専ら書き手が学習者のときであり、書き手が母語話者のときに「読み手の役割」を担うことはむしろ稀であった。こうした傾向の背景には、母語話者がいると、日本語の表現面で母語話者に依存するためであると考えられる。母語話者参加グループでは、母語話者の日本語能力が群を抜いて高く、また学習者からもその日本語能力への依存が見られる場合、母語話者ひとりが主導権を握って「書き手としての支援」「教師としての支援」を行い、やりとりのバランスが崩れ、一方的になる傾向が見られた。

しかし、母語話者は、他の読み手からの質問に対し、表現面でも内容面でも自分の言葉で整理してわかりやすく説明する能力を備えていることは疑いなく、母語話者・学習者ともに協働学習の意味を理解できており、母語話者のリソースをうまく活用できたグループではピア・レスポンスが活性化し、活動に対する期待も高くなっている様子が見られた。

一方、学習者のみのグループでは、日本語能力の高い学習者、あるいは積極的な学習者がいない場合、「書き手としての支援」「教師としての支援」が乏しくなる傾向があり、結局どのように直してよいかわからずに、やりとりが沈滞化するケースも見られた。しかし、書き手が積極的にピア・レスポンスを利用しようとする意識が高い場合、「読み手としての支援」による発問を盛んに行い、ピア・レスポンスを盛り上げることに成功しているグル

ープも存在した。両グループとも、書き手・読み手という本来の役割から脱却し、新たな「役割としての支援」を行うことで、ピア・レスポンスを豊かにすることが可能になる。

そのように役割を交替することで、ピア・レスポンスを活性化させる、協働学習としての多様な可能性が生まれてくることが確認された。

現実のピア・レスポンスの談話では、作文の表現や内容に直接関わらない、書き手／読み手の役割の発話ではない多様な発話が散見され、それが仲間同士の関係形成・維持などの「学習者同士の社会的相互交流」という面で重要な役割を演じている。しかも、そうした逸脱した発話には一定の傾向があり、母語話者がピア・レスポンスに参加すると、大きくその性格が変わるのである。

このような性質を持っており、ピア・レスポンスでの相互行為としてとらえ、参加者の関係を、把握するには、成員カテゴリー化装置を用いた分析が適していると思う。

ピア・レスポンスの談話の性格を明らかにするために、逸脱発話の話段を成員カテゴリー化装置によって分析した。その結果、学習者のみのグループでは、「留学生」というカテゴリー集合に基づく協働が見られ、日本を異文化とする「生活者としての情報交換」（5例）、多様な地域から集まった「〇〇語母語話者としての背景の共有」（5例）、「友人としての交感的な交流」（8例）が観察された。そこには、留学生同士の連帯感や親しさが感じられた。

一方、母語話者参加グループでは、「留学生／日本人学生」のカテゴリー対に基づく協働が見られ、日本に暮らす「日本文化・社会の正確な情報提供」（4例）、多様な地域から集まった「〇〇語母語話者としての背景の共有」（3例）、日本語母語話者からの「日本語知識の正確な情報提供」（4例）が観察された。ここでは、留学生同士の連帯感や親しさは影を潜める母語話者から日本語、日本文化・社会の正確な情報提供を受ける面が強く出ていた。

大切なことは、成員カテゴリー化装置によって、学習者のみのグループでは「留学生」という同質のカテゴリー集合の連帯感が強まるのに対し、母語話者参加グループでは「留学生／日本人学

生」という異質なカテゴリー対が強調されるという両者の特徴を整理して把握しておくことである。

このような三つの観点から、日本語能力や一人ひとりの背景の違いによって、相互性を保ちながら、協力し合ってピア・レスポンスを行っている様子が見えてくる。作文推敲のために互いを支援するという目的の下、パズルのピースが填まるように、互いの長所を活かして互いの短所を補い合うのである。協働に見られる相互支援こそがピア・レスポンスの魅力である。

## 8.2 今後の課題

本研究はプロセスとしてのピア・レスポンスの談話に焦点を当てて分析することが目的であったため、プロダクトとしての推敲作文との関連についてはまでは論じることができなかった。この点を踏まえ、今後の課題としては、ピア・レスポンスでどんな学びがうまれるか着目し、その学びが教室外でも活用されるようなことを工夫することを目指したい。

ピア・レスポンスを取り入れることで、その場の参加者の資質に応じて自然な役割分担が生まれ、お互いの能力を補い合う相互性と協働性がピア・レスポンスの基盤であることが本研究を通じて明らかになった。

したがって、目的さえ明確であれば、国籍や母語、年代や性別、身分や専門の別を超えて、ピア・レスポンスは発展し得る。今後は、日本国内のみならず海外の実践においても<sup>9</sup>、作文教室という枠を超えて「書く活動」の広がりを教育実践によって追求していきたい。

---

<sup>9</sup> 筆者の母国である韓国でも実践が進み、日本語教育においても、倉持(2009)、石塚(2011)、金(2015)といった、有力なピア・レスポンス研究が行われるようになっている。

## 謝辞

本研究をまとめるにあたり、多くの方々にご指導とご支援をいただきましたことを、心より感謝申し上げます。

まず、指導教官である石黒 圭先生には言い切れないほどのお礼を申し上げたいと思います。修士課程から長年にわたり、研究全般のことからデータ収集、分析、論文の書き方など細かいところまであたたかいご指導、ご助言を賜りましたことは、自分の研究においては宝石のようなものでした。先生の多大なご支援がなかったら、博士論文を書くことができなかつたと思います。深く感謝しております。

また、言語社会学の立場から日本語教育と社会という観点を持つようにご助言と勇気づけのおことばで励ましてくださった副指導教員であるイ・ヨンスク先生にも心から感謝しております。

ピア・レスポンスという言葉に引かれてピア・レスポンスの世界に導いてくださり、ご助言まで聞かせていただきました池田玲子先生に心から感謝しております。

一橋大学院社会学研究科留学生/国際教育専任講師の高橋先生に丁寧なご助言をいただきましたことを通して自分の研究を客観的に見ることができたことを、深く感謝申し上げます。

博士ゼミのみなさんからも貴重なご意見をいただきまして自分の研究の深みが広がるようになったと思います。ゼミのみなさんに深く感謝しております。

本研究に参加し、大事な役割をしてくださった参加者一人一人に心から感謝申し上げます。

多くの皆さんからのご指導、ご助言、励ましにより博士論文をまとめることができました。深く感謝しております。

最後に、長年見守ってくれた家族に感謝の言葉を送ります。

2016年3月

## 初出一覧

本論文を構成する論文の初出は以下のとおりである。ただし、期発表の論考を本論文に再掲するに当たり、加筆・修正を行っている。

### 第 1 章 はじめに

書きおろし

### 第 2 章 先行研究

書き下ろし

### 第 3 章 研究方法

書き下ろし

### 第 4 章 ピア・レスポンスにおける発話機能カテゴリー

書き下ろし

### 第 5 章 相互行為としてのピア・レスポンス談話：発話機能の観点から

朴恵美（2015b）「ピア・レスポンス活動における質問の機能」

『一橋大学国際教育センター紀要 第 6 号』 pp.109-122

### 第 6 章 相互支援としてのピア・レスポンス談話：「役割としての支援」の観点から

朴恵美（2015a）「日本語学習者グループと母語話者参加グループ

におけるピア・レスポンス活動の相違—「役割としての支援」

という観点から」—『一橋大学日本語研究』 pp.37-48

### 第 7 章 相互意識としてのピア・レスポンス談話：成員カテゴリー化措置の観点から

朴恵美（2016）「ピア・レスポンスに日本人母語話者が参加する

と発話はどう変わるのか—逸脱発話を成員カテゴリー化装置の

観点から分析する—」『日本語／日本語教育研究[7]』印刷中

### 第 8 章 おわりに

書き下ろし

## 参考文献

- 青木信之(2006)『英文推敲活動を促すフィードバックに関する研究—推敲過程認知処理モデルからの有効性の検証—』溪水社
- 秋田喜代美(2000)「アクション・リサーチによる学級内関係性の形成過程」『東京大学大学院教育学研究科紀要』40 pp.151-169
- 秋田喜代美(2002)『読む心・書く心』北大路書房
- 秋田喜代美(2005)「学校でのアクション・リサーチ—学校との協働生成的研究—」秋田喜代美・佐藤学・恒吉僚子(編著)『教育研究のメソドロジー—学校参加型マインドのいざない』東京大学出版会 pp.163-183
- 秋谷直矩・高梨克也・水町衣里・工藤充・加納圭(2014)「何者として、何を話すか—対話型ワークショップにおける発話者アイデンティティの取り扱い—」『科学技術コミュニケーション』15 北海道大学高等教育推進機構 高等教育研究部 科学技術コミュニケーション教育研究部門 pp.107-122
- 浅津嘉之(2013)。「非対面ピア・レスポンスにおける人間関係の構築と維持の特徴」『2013CAJLE Annual Conference Proceedings』pp.11-19
- 跡部千絵美(2014)。「ピア・レスポンス後の推敲種類—個人差に着目して—」『小出記念日本語教育研究会論文集』22 pp.19-31.
- 池田玲子(1998)「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』第8号 拓殖大学留学生別科 pp.217-240
- 池田玲子(1999a)「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』第9号 国際交流基金日本語国際センター pp.29-43
- 池田玲子(1999b)「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言語文化学会研究会 pp.36-47
- 池田玲子(2000a)「アジア系学習に対するピア・レスポンスについての考察」『拓殖大学日本語紀要』第10号 拓殖大学留学生別科 pp.47-55

- 池田玲子 (2000b) 「推敲活動の違いによる推敲作業の実際」  
『お茶の水女子大学人文科学紀要』第 53 巻 pp.203-213
- 池田玲子 (2001a) 「中上級を対象とする作文指導の方法」岡崎  
眸・岡崎敏雄 著『日本語教育における学習の分析とデザ  
イン 言語習得過程の視点から見た日本語教育』pp.105-  
107 凡人社
- 池田玲子 (2001b) 「日本語教育におけるピア・レスポンスの研  
究」お茶の水女子大学大学院人間文化研究科 博士論文
- 池田玲子 (2001c) 「産出作文に対する教師のフィードバックー日  
本語学習者の作文意識と対応からー」『拓殖大学日本語紀要』  
第 11 号 pp.89-98
- 池田玲子 (2002a) 「第二言語教育でのピア・レスポンス研究ー  
ESL から日本語教育に向けてー」『言語文化と日本語教育』  
2002 年 5 月創刊特集号 日本言語文化学会増刊特集号編  
集委員会 pp.289-309
- 池田玲子・小笠恵美子・杉浦まそみ子 (2002b) 「実習生の内省的  
実践としての授業評価活動」『世界の日本語教育』12  
pp.95-106
- 池田玲子・小笠恵美子・杉浦まそみ子 (2002c) 「内省モデルに基  
づく日本語教育実践理論の構築 「評価される」側からの能  
動的評価活動ー実習授業の場合ー」平成 11 年～13 年度 科  
学研究補助金研究基盤(c)(2)研究成果報告書 (課題  
11680312) お茶の水女子大学大学院日本語教育コース発行  
pp.81-92
- 池田玲子 (2003) 「ピア・レスポンスを取り入れた日本語作文指導」  
(第 11 回小出記念日本語教育研究会 シンポジウム「作文の  
評価をめぐって」)『小出記念日本語教育研究会論文集』  
(11) pp. 131-136
- 池田玲子 (2004) 「日本語学習における学習者同士の相互助言ピ  
ア・レスポンス」『日本語学』第 23 巻 第 1 号 明治書院  
pp.36-50
- 池田玲子 (2005a) 「アジア系学習者のピア・レスポンスでの学び」  
『共生時代を生きる日本語教育ー言語学博士上野田鶴子先生  
古希記念論集ー』凡人社 pp.203-224



- 池田 玲子 (2005b) 「ピア・ラーニング」 『新版日本語教育事典』  
pp. 775-776 大修館書店
- 池田 玲子 (2006) 「協働学習としてのピア・レスポンス」 『日本語  
教育ブックレット 9 教室活動における協働を考える』 国立  
国語研究所
- 池田 玲子・舘岡洋子 (2007a) 『ピア・レスポンス入門—創造的  
な学びのデザインのために—』 ひつじ書房
- 池田 玲子 (2007b) 「特集：自律的学習を支える日本語教育対話的  
批判的・論理的思考力とコミュニケーション育成のための日  
本語表現法—日本語作文ピア・レスポンスの応用—」 『2007  
年度版日本語教育年鑑』 pp. 32-47 くろしお出版
- 池田 玲子 (2008a) 「批判的・論理的思考力とコミュニケーション  
力育成のための日本語表現法—日本語作文ピア・レスポ  
ンスの応用—」 『日本語教育年鑑 2007 年版』 国立国語研究所  
くろしお出版
- 池田 玲子・原田三千代 (2008b) 「言語教育ピア・レスポンスの現  
状と今後の課題(第二言語習得・教育の研究最前線—2008 年  
版) 『言語文化と日本語教育』 pp. 46-83
- 池田 玲子 (2009) 「教室の管理者から支援者へ—ピア・ラーニング  
の教師の学び—」 『日本語教育の過去・現在・未来』 第 2  
巻 教師 水谷修 監修 pp. 133-158 凡人社
- 池田 玲子 (2010) 「ピア・レスポンスの学び合いと教師の役割 学  
習者に支援される教師の学び」 『教育と医学』 第 690 号  
pp. 26-34
- 池田 玲子・朱桂栄・羅曉勤・倉持香・岩田夏穂 (2011) 「東アジア  
の日本語教育協働学習の実践研究のためのネットワーク構築」  
『天津世界日本語教育世界大会ポスター発表』
- 池田 玲子 (2014) 「グローバル社会におけるアジアの日本語教育へ  
の提案—創造力・社会力に育成のためのピア・ラーニング—」  
『日本語教育研究』 韓国日語教育学会 29 pp. 7-23
- 池田 玲子 (2015) 「実践の共有化とは—協働実践研究の立場から—」  
『イマ×ココ No. 3』 ココ出版 pp. 7-9
- 石田 英夫・大久保 隆弘・星野 裕志 (2007) 『ケース・メソッド  
入門』 慶応義塾大学出版

- 石塚京子・上田安希子・岡本能里子・西島道(2010)「留学生と日本語教員養成課程履修学生との協働の学び—作文交流活動の実践を通して—」『日本語教育学会日本語教育学会 春季大会予稿集』 pp. 321-322
- 石塚京子・上田安希子・岡本能里子・西島道(2012)「留学生との作文交流における日本語教員養成課程履修生の学び」『日本語教育学会日本語国際研究大会予稿集』 pp. 43
- 石塚健(2011)「JFL 環境の韓国人学習者を対象としたピア・レスポンスの研究」『東北亜文化研究』28 東北アジア文化学会 pp. 451-467
- 一柳智紀(2014)「小グループでの問題解決糧における学習者によるリヴォイシングの機能—課題構造による相違に着目して—」『新潟大学教育学部研究紀要』7(1) 人文・社会科学編 pp. 37-48
- 岩崎朱美(2008)「ピア・レスポンス的手法ではどのように推敲されたか—中上級学習者のための作文授業の報告—」『高知大学総合教育センター就学・留学生支援部門紀要』第2号 pp. 84-98
- 岩田夏穂(2005)「日本語学習者と母語話者の会話参加における変化—非対称的参加から対称的参加へ—」『世界の日本語教育』15 pp. 135-151
- 岩田夏穂(2007a)「非母語話者同士の会話参加の様相—留学生の自由会話の場合—」『人間文化論叢』第9巻 お茶の水女子大学 pp. 175-187
- 岩田夏穂(2007b)「留学生と母語話者の自由会話に見られる参加の対称性と非対称性」『言語文化と日本語教育』第33号 お茶の水女子大学日本言語文化学会研究会 pp. 1-10
- 岩田夏穂・小笠恵美子(2007c)「発話機能から見た留学生と母語話者ピア・レスポンスの可能性」『日本語教育』133 日本語教育学会 pp. 57-66
- 岩田夏穂(2009)「大学の日本語教員養成課程の文法授業における留学生と母語話者の協働学習の試み」『WEB版 日本語教育実践研究フォーラム報告』日本語教育学会
- 岩田夏穂(2011)「短期大学のレポート作成の授業における協働的

- 推敲活動（ピア・レスポンス）の試み」 「大月短大論集」 第42号（2011年3月） pp. 91-106
- 上田智子(1997) 「「授業」の相互行為的産出—授業分析の一視点として—」 『日本語学』 16(3) pp. 52-63
- 上原久美子(1997) 「日本語教育に置ける作文「記述式フィードバック」について—「コード」による分析の試み—」 『南山日本語教育』 4 南山大学大学院外国語学研究科日本語教育専攻修士課程 pp135-161
- 宇佐美まゆみ(2003) 「改訂版：基本的な文字化原則 (basic transcription system for Japanese: BTSJ)」 『多文化共生社会における異文化コミュニケーションのための基礎的研究』 科学研究費基盤研究(c)(2)研究報告書
- 宇佐美洋(2007) 「学習者作文に対する教師コメントの分析—より効果的なコメントを書くための視点—」 『日本語教育』 第135号 pp. 60-69
- 内田伸子(1993) 「読み、書き、話す過程で生ずるモニタリング」 『現代エスプリ』 31 pp. 65-78
- 大河原尚(2002) 「日本語教育日記の自己分析から見た「内省」」 『世界の日本語教育』 12 pp. 79-94
- 大石寧子 (2014a) 「国際理解教育」を踏まえた小学校と大学の協働：日本語教育の効果的な係わり方の模索例を通して」 『日本語教育方法研究会誌』 21(1) pp. 86-87 日本語教育方法研究会
- 大石純詩・矢崎満夫 (2014b) 「教育委員会と大学との協働による『日本語指導が必要な児童生徒』への支援の取り組み—静岡市における地域連携プロジェクトの事例から—」
- 大島弥生(2005) 「大学初年次の言語表現科目における協働の可能性—チームティーチングとピア・レスポンスを取り入れたコースの試み」 『大学教育学会誌』 27(1) pp. 158-165
- 大島弥生・大場理恵子・岩田夏穂(編著)(2009a) 『日本語表現能力を育む授業のアイデア』 ひつじ書房
- 大島弥生・小笠恵美子・岩田夏穂・岡本能里子(2009b) 「大学授業における留学生と日本語母語話者学生との協働の学びの場の設計」 『日本語教育学会日本語教育学会 秋季大会発

- 表予稿集』 pp. 55-66
- 大島弥生(2009c)「語の選択支援の場としてのピア・レスポンスの可能性を考える」(特集 作文教育のための語彙研究)『日本語教育』(140)pp. 15-25
- 大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂(2014)『ピアで学ぶ大学生の日本語表現 プロセス重視のレポート作成』ひつじ書房
- 大塚 望(2002)「記述後の活動「ピア・レスポンス」ー初級後半日本語学習者の場合ー」『留学生センター紀要』第5号 新潟大学留学生センター pp. 39-50
- 大場美和子(2012)『接触場面における第三者会話の研究』ひつじ書房出版
- 小笠恵美子・岩田夏穂(2005) 「レポート作成における留学生と母語話者のピア・レスポンスの意義」『社会言語科学会第15回大会発表論文集』 pp. 198-201
- 小笠恵美子(2007)「初級レベルの作文授業における協働的学習に向けた試み」『東海大学紀要』27 留学生教育センター pp. 55-66
- 岡崎 眸・岡崎敏雄(1990)『日本語におけるコミュニカティブ・アプローチ』凡人社
- 岡崎 眸・岡崎敏雄(2001)『日本語教育における学習分析とデザイン言語習得過程の視点から見た日本語教育』凡人社
- 岡田靖子(2009)「ピア・レスポンス活動に対する日本人学習者の意識調査」『清泉女子大学人文科学研究紀要』(30) pp. 119-135
- 岡部純子(2011)「ピア活動と教師フィードバックが書き手の自己推敲力に与える影響」『言語教育』 pp. 43-53
- 尾崎明人、J.V. ネウストプニー(1986)「インターアクションのための日本語教育ーイマージョンプログラムの試みー」『日本語教育』69 pp. 126-141
- 海保博之・原田悦子(編)(1993)『プロトコル分析入門ー発話データから何を讀むー』新曜社
- 影山陽子(2001)「上級学習者におう推敲活動の実態ーピア・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』第 54 巻 お茶の水女子大学日本言語文化学会  
pp. 107-119
- 影山陽子(2003)「ピア・レスポンスのインターアクションに対する教師フィードバック」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第 56 巻 pp. 103-113
- 門倉正美(2007) 「特集：自律的学習を支える日本語教育対話的〈問題発見〉のピア・ラーニング—アカデミック・ジャパニーズの観点から—」『2007 年度版日本語教育年鑑』pp. 48-60 くろしお出版
- 神村初美、江原美恵子、小笠恵美子、中尾桂子、舘岡洋子(2015)「教師間協働の場から生まれる創造的価値 協働実践プロジェクトでの活動を通して」『イマ×ココ No. 3』pp. 48-62 ココ出版
- 仮屋園昭彦、丸野俊一、綿卷徹、高橋豪(2004)「児童の話し合い場面におけるコミュニケーション・モデル構築の試み」『鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編』56 pp. 65-205
- 川崎直子(2007)「アカデミック・ジャパニーズの実践報告—ピア・レスポンスを通して—」『愛知産業大学日本語教育研究所紀要』No. 4 pp. 5-13
- 金志宣(2015)「ピア・ラーニングにおける教師の役割—学習者の内省記録から—」『日本語教育研究』32 韓国日語教育学会 pp. 23-37
- 串田秀也(2006)『相互行為秩序と会話分析「話し手」と「共-成員性」をめぐる参の組織化』世界思想社
- 熊谷智子・木谷直之(2010)『三者面接調査におけるコミュニケーション』くろしお出版
- 倉持香(2009)「韓国の日本語協働学習における情意的効果に関する考察」『日本文化研究』31 東アジア日本学会 pp. 121-137
- 黒田志保・松崎寛(2008)「ピア・レスポンスにおける教師の役割」『広島大学日本語教育研究』18 広島大学大学院教育学研究科日本語教育学講座 pp. 65-70
- 河野理恵(1997)「『作文訂正』とジャーナル・アプローチ—日本語学習者への効果をめぐって—」『留学生教育』第 2 号

pp. 91-104

- 河野理恵(2000)「作文教育としての『ジャーナル・アプローチ』の意義」『一橋大学留学生センター紀要』第3号 pp. 59-68
- 駒田朋子(2002)「協同訂正で作文はよくなるか」『南山大学国際教育センター紀要』第3号 pp. 32-38
- 駒田朋子(2006)「上級日本語コースの「研究レポート」－「日本人との話し合い」「ピア・フィードバック」を取り入れた活動」『南山大学国際教育センター紀要』第7号 pp. 31-50
- 小宮千鶴子(1991)「推敲による作文指導の可能性－学習者の能力を生かした訂正－」『日本語教育』75 pp. 124-135
- 西條美紀(1999)「弁証法的作文過程のための作文指導」『日本語教育』105 pp. 91-100
- 坂井美恵子(1998)「作文のフィードバックの方法とその効果」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』8 pp. 125-139
- 坂本旬(2008)「「協働学習」とはなにか」『生涯学習とキャリアデザイン』5 法政大学キャリアデザイン学会 pp. 49-57
- 佐久間まゆみ(1987)「文段認定の一基準(I)－提題表現の統括－」『文藝言語研究 言語編』11、pp. 89-135、筑波大学
- 佐久間まゆみ(2000)「文章・談話における「段」の構造と機能」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』13 pp. 67-84
- サックス, H.、E. A. シェグロフ、G. ジェファソン. 西坂仰訳、Sソフト翻訳協力(2010)『会話分析基本論集』世界思想社
- 佐藤公治(1996)『認知心理学からみた読みの世界－対話と協働的学習をめざして－』北大路書房
- 佐藤公治(1999)『対話の中の学びと成長』金子書房
- 佐藤浩一・猿山恵未(2009)「三人集団による協同想起－話し合いの方略と協同促進効果－」『群馬大学教育部紀要』58 pp. 143-153
- ザトラウスキー・ポリー(1991)「会話分析における『単位』について－『話段』の提案－」『日本語学』10-10 pp. 79-96 明治書院
- 杉原由美(2003)「地域の多文化間対話活動における参加者のカテゴリー化実践－エスノメソドロジーの視点から－」『世界

- の日本語教育. 日本語教育論集』13 国際交流基金日本語国際センター pp. 1-8
- 杉原由美 (2005) 「留学生・日本人大学生混成クラスのディスカッションにおける相互行為」『言語文化と日本語教育』30 お茶の水女子大学日本言語文化学会 pp. 56-59
- 杉原由美 (2006) 「留学生・日本人大学生相互学習型活動における共生の実現をめざして—相互行為に現れる非対称と権力作用の観点から—」『WEB版リテラシー』3(2) pp. 18-27
- 杉原由美 (2007) 「留学生・日本人大学生相互学習型活動における共生の実現をめざして—相互行為に現れる非対称性と権力作用の観点から」『リテラシー 3 ことば・文化・社会の日本語教育へ』リテラシー研究会編 くろしお出版 pp. 97-112
- 杉原由美 (2009) 「相互学習型活動における比日本語非母語者と母語者の共生化の過程—教育現場のエスノメソドロジ的会話分析から—」『言語文化と日本語教育』37 お茶の水女子大学日本言語文化学会 pp. 110-110
- 杉原由美 (2010) 『日本語学習ノエスノメソドロジー』勁草書房
- 杉山純子 (1999) 「作文クラスの Peer Feedback の可能性：初級半ばの日本語学習者を対象とした試み」『平成 11 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp. 81-86
- 隅田朗彦 (2003) 「自由英作文学習の行動と作文能力向上との関係：質的分析」『新潟青陵女子短期大学研究報告』33 pp. 95-106
- 関山聡之 (2009) 「ペアを固定化したピア・レスポンスに対するピリフ調査—韓国語母語話者の場合—」『比較文化研究』89 pp. 93-104
- 高梨克也 (2014) 「多人数インタラクションにおける参与役割と成員性に関する研究」京都大学大学院情報学研究科博士論文
- 竹長吉正 (2003) 「作文の自律的な推敲能力の育成：国語教育に転用可能な日本語教育方法」『全国大学国語教育学会発表要旨集』104 pp. 160-163
- 館岡洋子 (2003) 「読解授業における協働的学習」『東海大学紀要—留学生教育センター』23 pp. 67-83

- 館岡洋子(2004)「対話的協働学習の可能性 — ピア・リーディングの実践からの検討『東海大学紀要—留学生教育センター』24 pp.37-46
- 館岡洋子(2005)『ひとりで読むことからピア・リーディングへ—日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版会
- 館岡洋子(2006a)「読解授業における教師主導と協働的学習—2つのアプローチから協働の教室デザインを考える—」『東海大学紀要 留学生教育センター』26 pp.33-48
- 館岡洋子(2006b)「協働的学習は学びあいになるか — 学びにつながる協働的学習を考える」『高見澤孟先生古希記念論文集』81-92 高見澤孟先生古希記念論文集編集委員会
- 館岡洋子(2006c)「教室における協働を考える — ピア・リーディングの実践と意義」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』3 pp.1-15
- 館岡洋子(2007a)「対話的協働学習における学び—ひとりで読むことからピア・リーディングへ」『日本語教育年鑑 2007 年版』第1章 特集「自律的学習を支える日本語の教育」pp.20-31 くろしお出版
- 館岡洋子(2007b)「協働学習としてのピア・リーディング」『日本語教育ブックレット9 — 教室活動における協働を考える』国立国語研究所
- 館岡洋子(2007c)「ピア・ラーニング」『国際交流基金 日本語教育通信』59号(日本語・日本語教育を研究する 第33回)
- 館岡洋子(2008)「協働による学びのデザイン — 協働的学習における実践から立ちあがる理論」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会(編)『ことばの教育を実践する・探求する — 活動型日本語教育の広がり』凡人社 pp.41-56
- 館岡洋子(2010)「多様な価値づけのせめぎあいの場としての教室 — 授業のあり方を語り合う授業と教師の実践研究」『早稲田日本語教育学』7 pp.1-24
- 館岡洋子(2013)「日本語教育におけるピア・ラーニング」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.187-203
- 舘岡洋子(2015) (編著) 『協働で学ぶクリティカル・リーディング』 ひつじ書房
- 田中信之、北直美 (1997) 「日本語教育における学習者の作文に対する学習信念」 『北陸大学紀要』 第 20 号 pp.325-334 紀要』 20 pp.325-334
- 田中信之(2006) 「中国人学習者を対象としたピア・レスポンスービリーフ調査から話し合いの問題点を探るー」 『小出記念日本語教育研究会論文集』 第 14 号 21-33
- 田中信之(2007) 「ピア・レスポンスにおける話し合いー話し合いの言語とグループ編成についての考察」 『北陸大学紀要』 (31) pp.201-211
- 田中信之(2009) 「自律的な書き手を育成する活動としてのピア・レスポンスー学者のピア・レスポンスへの適応過程の分析を通してー」 『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』 1、pp. 25-36
- 田中信之(2010) 「学習者作文に対するピア・フィードバックの分析ーフィードバックの 教示と推敲の二つの観点からー」 『小出記念日本語教育研究会論文集』 第 18 号 pp.81-94
- 田中信之 (2011) 「日本語教育におけるピア・レスポンスの研究ー有効性と自律性の観点からー」 金沢大学大学院社会環境科学研究科博士論文
- 玉城里奈 (2007) 「Social Swearing の相互構築ー成員カテゴリー化と会話の連鎖を中心にー」 『Kyushu Communication Studies』 5 日本コミュニケーション学会九州支部 pp.1-21
- 因京子・市丸恭子(1994) 「作文訂正に見る学習者の自己訂正認識ー自律的習得を促進する教授法考案のための基礎研究ー」 『九州大学留学生センター紀要』 6 pp.57-76
- 伝康晴(2007) 「多人数会話におけるしぐさの語用論」 『月刊言語』 36(12) pp.48-55
- 徳間望(2007) 「ピア・レスポンスによって推敲の着眼点は変化するかー中級レベルにおける 3 カ月の試みー」 『第 16 回小出記念日本語教育研究会予稿集』 小出記念日本語教育研究会 pp.71-75

- 富永敦子・向後千春(2009)「ピア・レスポンス指向性と役立ち度との関連」『日本教育工学会第 25 回全国大会講演論文集』 pp. 461-462
- 富永敦子・向後千春(2010)「ピア・レスポンスに対する満足度とその理由」『日本教育工学会研究報告集』JSET10-2 pp. 95-102
- 名塩征史・水島梨沙(2011)「相互行為における発話の効力を再考するーしゃかいによる限定と参加者による決定ー」『社会言語科学』13(2) 社会言語学会 pp. 46-58
- 中尾佳子・田中信之(2013)「ピア・レスポンス後の文章における『論理性』と『主観性』」『2013 CAJLE Annual Conference Proceedings』10 pp. 172-181
- 中村和生・樫田美雄(2004)「<助言者ー相談者>という装置」『社会学評論』55(2) pp. 80-97
- 中村和生(2006)「成員カテゴリー化装置とシーケンスの組織化」『年報社会学論集』19 関東社会学会 pp. 25-36
- 西坂仰(1995)「成員カテゴリー」『月刊言語』124(11) pp. 104-109 大修館書店
- 西坂仰・西澤弘行(2007)「串田秀也『相互行為秩序と会話分析ー話し手』と「共ー成員性」をめぐる参加の組織化世界思想社 2006」『社会言語科学』9(2) pp. 93-101
- 原田三千代(2005)「日本語中級作文におけるピア・レスポンス活動の可能性ー活動プロセスと作文プロダクトの観点からー」お茶の水女子大学大学院人間文化研究科 修士論文
- 原田三千代(2006a)「中級日本語作文における学習者の相互支援活動ー言語能力の差はピア・レスポンスにとって負の要因かー」『世界の日本語教育』第 16 号 国際交流基金日本語国際センター pp. 53-73
- 原田三千代(2006b)「中級学習者の作文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響ー教師添削との比較ー」『日本語教育』第 131 号 pp. 3-12
- 原田三千代(2007a)「作文の変化にピア・レスポンスがどのように関わったかー中級日本語学習者の場合ー」『小出記念日本語教育研究会論文集』15 小出記念日本語教育研究会

pp. 55-69

原田三千代(2007b)「『協働性』に着目した教室活動としてのピア・レスポンスの可能性ー活動プロセスの分析を中心にー」(第34回お茶の水女子大学日本語文化学会発表要旨)『言語文化と日本語教育』(34) pp.31-34

原田三千代(2008)「多言語多文化を背景とした教育活動としてのピア・レスポンスの可能性ー「協働性」に着目した活動プロセスの分析ー」『多言語多文化ー実践と研究』1 pp.27-53

原田三千代(2009)「協働作文活動としてのピア・レスポンスに対する認識の変容過程ーM-GTAによるインタビューの分析からー」『BATJ Journal』10 英国日本語教育学 pp.1-20

原田三千代(2011a)「大学院進学予備教育における持続可能性日本語教育の試みー社会人進学予定者の研究に対する態度構造の分析よりー」『桜美林大学言語教育論叢』pp.1-16

原田三千代(2011b)「大学院進学予備教育における協働学習に対する認識の変化ー中国人留学生に対するPAC分析よりー」WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』

原田三千代(2015)「協働的フィードバックとしてのピア・レスポンス」大関浩美編『フィードバック研究への招待ー第二言語習得とフィードバック』第5章 pp.139-179 くろしお出版

朴恵美(2009)「中級日本語学習者のピア・レスポンスを活性化させる要素ー母語話者の参加を中心として」(第38回お茶の水女子大学日本語文化学会発表要旨)『言語文化と日本語教育』(38) pp.70-73

朴恵美(2015a)「日本語学習者グループと母語話者参加グループにおけるピア・レスポンス活動の相違ー「役割としての支援」という観点から」『一橋大学日本語研究』pp.37-48

朴恵美(2015b)「ピア・レスポンス活動における質問の機能」『一橋大学国際教育センター紀要 第6号』pp.109-122

朴恵美(2016)「ピア・レスポンスに日本人母語話者が参加すると発話はどう変わるのかー逸脱発話を成員カテゴリー化措置の観点から」『日本語／日本語教育研究[7]』2016 印刷中

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－韓国人中級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』第19号 お茶の水女子大学日本言語文化学会 pp. 24-37
- 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者の場合－」『第二言語としての日本語の習得研究』第7号 pp. 60-79
- 広瀬和佳子(2012)「教室での対話をもたらす『本当に言いたいこと』を表現することば－発話の丹精機能と対話機能に着目した相互行為分析－」『日本語教育』152号 pp. 30-45
- 福岡寿美子(2013)「母語話者と交換留学生におけるピア・レスポンス」『流通科学大学高等教育研究センター 紀要』第10号 1-14
- 藤枝豊(2007)「ピア・レスポンスに対する意識転換－書き手がフィードバックを構成にどう組み込むか」『共愛学園前橋国際大学論集』(7) pp. 139-153
- 藤田朋世・フランプ順美(2009)「ピア・ラーニングの概念を取り入れたスピーチコンテストの試み－重慶大学での実践報告－」『世界の日本語教育』19、国際交流基金、pp. 199-213
- 古田一恵(2006)「作文指導におけるピア・レスポンス後の推敲」『第17回第二言語習得研究会全国大会予稿集』pp. 75-76
- 堀口純子(1997)『日本語教育と会話分析』くろしお出版
- 坊野真弓・鈴木紀子・片桐泰弘(2004)「多人数会話における参与構造分析インタラクショナル行動から興味対象を輸出する」『認知科学』11(3) pp. 214-227
- 松本明香(2001)「協働的対話場面で起こる日本語学習者の言語学習プロセス考察－母語話者のフィードバックに対する学習者のリペアー－」『言語文化と日本語教育』22 お茶の水女子大学日本言語文化学会 pp. 92-104
- 宮島良子(2007)「非母語話者は作文をどのように評価しているのか－上級日本語学習者の評価における発話プロトコルから見えてくるもの－」『日本語教育方法研究会誌』14(2) pp. 40-41
- メイナード・k・泉子(1993)『会話分析』くろしお出版
- 望月通子(2013)「ピア・ラーニングに対する学習者の認識と学び

- のプロセス」『関西大学 外国語学部紀要』第 8 号 関西大学  
外国語学部 pp. 87-97
- 元田 静・館岡洋子(2007)「短期集中日本語授業における協働的学  
習 ―認知面と情意面の観点から」館岡洋子『日本語教育の  
授業場面における協同学習』(pp. 27-86)平成 16-18 年度科学  
研究費補助金研究成果報告書
- 森下雅子・斎藤浩美(2001) 「日本語教育実習における「経験者  
/未経験者」というカテゴリー」『言語文化と日本語教育』  
21 お茶の水女子大学日本言語文化学会研究会 pp. 83-95
- 山岡政紀(2008)『発話機能』くろしお出版
- 大和祐子(2007)「結論への到達を目的とした議論における「私」  
の表示―日本語非母語話者の意見表現表明に着目して―」  
『ことばの科学』20 名古屋大学言語文化研究会 pp. 17-31
- 山梨正明(1986)『発話行為』大修館書店
- 山本真紀代(2004)「初級段階におけるピア・レスポンスの試み」  
『文化外国語専門学校日本語課程紀要』第 18 号 文化学園  
外国語専門学校 pp. 57-81
- 横山紀子(2004)「言語習得におけるインプットとアウトプットの  
果たす役割―単語の習得調査の分析から―」『日本語国際セ  
ンター紀要』14 pp. 1-12
- 好井裕明、山田富秋、西坂仰(1999)『会話分析への招待』世界  
思想社
- 渡辺文生(2007)「語りの談話における「話段」とその認定基準に  
ついて」『山形大学紀要(人文科学)』16(2) pp. 109-119
- Chaudron, C. (1984) The effects of feedback on students'  
composition revisions, *Relc Journal*, 15:2, 1-14.
- Faingley, L. & Witte, S. (1981) Analyzing revision, *College Composition  
and Communication*, 32, pp. 400-415.
- Fathman, K. A. & Whalley, E. (1990) Teacher response to student  
writing: focus on form versus content. In Kroll, B. (ed.), *Second  
language Writing: Research insights for the classroom* Cambridge  
University Press.
- Hedgcock, J. & Lefkowitz, N. (1992) Collaborative oral/aural  
revision in foreign language writing instruction,

- Journal of Second Language Writing*, 1(3), pp.255-276.
- Lockhart, C. & Ng P. (1995) Analyzing talk in ESL peer response groups: stances, functions, and content, *Language Learning*, 45:4, pp. 605-655.
- Mendonca, C. & Johnson, K. (1994) Peer review negotiations: revision activities in ESL writing instruction. *Tesol Quarterly*, 28(4), pp. 745-769.
- Murray, D. (1992) Collaborative Writing as a literacy event: Implication for ESL instruction. in Nunan, D. (ed.) *In Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge Univ. Press. pp. 100-117.
- Nunan, D. (ed.) (1992) *Collaborative language learning and teaching*, Cambridge University Press.
- Sacks, H. (1972) On the analyzability of stories by children. In N. N. Gumperz & D. Hymes (Eds.) *Directions in Sociolinguistics: The ethnography of communication* pp. 325-345, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Silva, T. (1990) Second language composition instruction: development, issues and directions, In Kröll, B. (ed.), *Second language Writing: Research insights for the classroom*, Cambridge University Press. pp. 11-23.
- Stanley, J. (1992) Coaching student writers to be effective peer evaluator. *Journal of Second Language Writing*, 1(3), pp. 217-233.
- Villamil, S. O. & de Guerrero, M. (1996) Peer revision in the L2 classroom: social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior, *Journal of Second Language Writing*, 5:1, 51-75.
- Guerrero, de. M. & Villamil, S. O. (2000) Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision, *The Modern Language Journal*, 84, pp. 51-68.