

## 発話機能から見た留学生と日本人学生の ピア・レスポンスの可能性

岩田夏穂・小笠恵美子

### 要 旨

本研究では、母語話者（以下 NS）である日本人学生と非母語話者（以下 NNS）である留学生が参加する文章表現のクラスにおいて、ピア・レスポンス（以下 PR）を行い、発話機能とそのプロセスの分析を行った。授業中に行われたアウトライン作成段階の 2 者間による PR のやり取りを発話機能によってコード化した結果、①主に NS がスムーズな展開の方向付けを行う一方、テキストの記述を手がかりに、NS と NNS がともに話し合い活動を管理している、②両者は相互理解を目指し、意見交換をしている、③情報交換が語彙情報に偏る傾向があるものの、それが知識形成、作成する文章の内容深化につながる可能性がある、ということが明らかになった。以上のことから、NS-NNS の PR は、NS にとってはわかりやすく自らの発話を組み立てる、NNS にとっては、NS と対等な立場でやり取りを展開する機会を与えるといった意義がある活動であるということが出来る。

【キーワード】 大学生のための文章教育、ピア・レスポンス、発話機能、やり取りの特徴に見られるプロセス

### 1. 研究の背景

近年、母語（L1）話者、そして第二言語（L2）学習者の文章教育では、ピア・レスポンス（以下 PR）が注目を集めてきた。PR とは、推敲の過程で学習者同士が互いに読み手となり、意見交換や情報を提供し合う活動をさす（池田 1999a,2004）。PR の効果としては、①文章作成の学習過程の側面で、読み手の存在の意識化、分析的で批判的な思考の促進（池田 1999a）、②社会的側面で、相互助言を通じた学習者間の人間関係形成（池田 2004）が挙げられる。これらの視点から、国内では L2,L1 を対象にした研究が進んでいる（池田 1999a,b 等）。

昨今の留学生の増加に伴い、留学生と日本人学生が同じ立場で学ぶ場面が多くなりつつある。多様な背景を持つ学生が参加する授業に効果的に PR を取り入れていくには、その実態を把握し、母語話者（以下 NS）と非母語話者（以下 NNS）の PR の可能性を追究する必要がある。しかし、このような視点からの調査は、管見の限りでは日本語教育、大学教育いずれの分野でもまだなされていない。

### 2. 先行研究

これまでの NS 同士及び NNS 同士の PR に関する研究は、主に次の 2 点に焦点が当てら

れてきた。(1)PR の活動がもたらす推敲文への効果 (池田 1999a, b ; Mendonça & Johnson 1994; Tsui & Ng 2000 等) と (2)PR の活動におけるやり取り (池田 1999b ; Mendonça & Johnson 1994 ; Lockhart & Ng 1995 等) である。

(1)については、教師と PR のフィードバックを書き手が推敲に反映させる割合を比較することが多い。しかし、その結果は一様ではない。その背景には、PR でのフィードバックの取り入れとやり取りの質との関係が考えられる。書き手がフィードバックをどのように取捨選択するのかを含めた PR 活動の特徴を把握するには、単に推敲に取り入れられた量を測るだけではなく、(2)のように PR のやり取りで何が起きているのかを対象とした研究が必要であろう。そのような研究には、NNS 同士の PR における読み手と書き手の役割に注目した Mendonça & Johnson (1994) や参加者のスタンスと発話機能と話題の関連を分析した Lockhart & Ng (1995)、中級日本語学習者を対象として PR に見られた話題と発話機能を教師カンファレンスと比較した池田 (1999b) がある。

NS と NNS による PR を扱った研究は、ESL, EFL の分野でも極めて少ない。Zhu (2001) は、NNS と NS がともに活動に参加する機会の増加が今後予想されることから、まず上記の(2)の「PR の活動におけるやり取り」に焦点を当て、言語的リソースに差がある NNS が NS とどのように PR に関わるかを調べた。米国の大学初年次クラスを対象に、NNS が 1 名入った 3 - 4 名の混成グループの PR 活動を調査した結果、NNS は、読み手としてコメントを書く場合、全体的内容に関わるフィードバックの提供等、貢献をしたが、口頭セッションでは、ターンが取りにくく、発話機能の種類も NS より限られていたことが明らかになった。また、書き手として読み手のために内容を明確化しない等の特徴が観察された。

この研究は、NNS がどのように相互行為を行うか (ターンの取り方)、そしてどのような内容になっているか (発話機能) の両側面から、書き手と読み手の役割遂行の様相を明らかにした点で意義がある。しかし、全体的なやり取りにおける発話機能の使用の特徴が生じたプロセスは明らかではない。また、先行研究が主に対象としてきた 2 者間の PR が NS と NNS でどのようなやり取りの様相になるのかという課題も残っている。これまでさまざまな有効性が確認されている PR を留学生が参加する文章作成の授業に組み込むためには、上記のような活動の実態の詳細な調査と分析が必要であると考えられる。

### 3. 本研究の目的と研究課題

本研究では、留学生と日本人学生による 2 者間の PR の可能性を探ることを目的とする。そのためにやり取りを詳細に分析し、その特徴の背景にあるプロセスを解明する。具体的には、大学の文章表現の授業における PR を対象に、やり取りにおける発話機能の分析を行う。日本語能力に制限がある留学生と日本人学生の相互協力の様子の観察と記述を通して、PR 活動が知識の形成、書こうとする内容の深化や明確化に貢献していることを示す。そこから、今後増加が予想される留学生と日本人学生が参加する文章教育の授業に効果的に PR を取り入れる際の示唆を見出すことを目指す。

## 4. 研究方法

### 4-1 授業の概要

データは都内某大学における「日本語表現法」の授業<sup>(1)</sup>で収録した。これは、新入生全員を対象にした前期必修科目（週1回/90分 全12-13回）で、そこには毎年数名の留学生が在籍している。このコースでは、プロセスアプローチ<sup>(2)</sup>とPRを取り入れたカリキュラムに基づき、1本のレポート作成過程で、テーマ選択<sup>(3)</sup>、レポートの構成や形式、口頭発表のし方等を学ぶ。PRについては、その目的と有効性、適切なコメントの方法等の指示が適宜あり、アウトライン、下書き、清書作成時期に授業の中で行われる。なお、留学生は、週1回（90分）、日本語表現法の授業と同じテキストを使ったサポートを受ける。そこでは、テキストの内容理解の確認、自分のレポートの語彙や言語形式のチェック、PRのリハーサル等を行う。

### 4-2 対象者とデータ

本研究の対象は、グループよりNNSの参加機会がより多く確保できると予想される2者間のPRで、対象者は、上級日本語レベルの中国人留学生（以下C1-C5）5名<sup>(4)</sup>と日本人学生（以下J1-J5）5名<sup>(5)</sup>である。ペアの組み合わせは、教師が進捗状況やテーマ等を考慮して決めた。

データは、2005年の授業開始（4月）から約1ヶ月後の授業で、アウトライン作成段階のPR活動を録音し文字化したものである。これは、本コースの学生にとって2回目のPRである。

活動の手順はテキストに記載してあり、事前に教師がクラス全体に説明を行った。まず、対象者Aが自分のアウトラインを見ながら対象者Bに説明をする。Bは聞いた内容を自分のことばで再生し、両者で不明瞭な箇所を確認する。続けてBはコメント、質問、反論をし、それについて話し合う。その後、役割を交替する。時間は16分程度で、8分経過時点の役割交替の指示以外、開始後の課題遂行は、学生各自の裁量に任せた。

### 4-3 分析の枠組み

分析に使用したコード・システムは表1の通りである。コードは、Lockhart & Ng（1995）の発話機能のコードを池田（1999a）やStanley（1992）の観点を取り入れて調整した。

表1 会話の分析に使用したコード・システム

| コード名         | 定義   |
|--------------|--|
| 1 やり取りの流れの管理 | やり取りの流れがスムーズになるように(メタ談話標識等で)管理する。終助詞をつけて相手に働きかける呼びかけ等も含む。                        |
| 2 話し合い活動の促進  | 活動の手順に即して活動の展開を管理する。   |
| 3 要約① 自分     | 自分のアウトラインを要約する・音読する。   |
| 4 要約② 相手     | 相手のアウトライン・話の内容を要約する・音読する。  |
| 5 繰り返し       | 話し手は、他の参加者や自分が言ったことをそのまま繰り返す。  |
| 6 不完全な言い方    | アイデア・ユニットが不完全。逸脱したスタート(false start:執筆者訳)があったり、アイデア・ユニットの一部がない場合は他にコード化される可能性がある。 |
| 7 発話完結       | 相手の発話やアイデアを完結する。   |

|                           |  |
|---------------------------|--|
| 8 明確化要求①<br>アウトラインの内容     | 相手を書いた、あるいは話したアウトラインの内容について、相手に明確化を要求する。   |
| 9 明確化要求②<br>アウトライン以外の内容   | 相手を書いた、あるいは話したアウトライン <u>以外</u> の内容について、明確化を要求する。   |
| 10 明確化                    | テキスト・要約・自分の言ったことを、より詳細に説明する。意図や対象範囲を限定したり、アウトラインを準備するプロセスで、何が起きたかを説明することなども含む。               |
| 11 確認チェック①<br>アウトラインの内容   | 相手を書いた、あるいは話したアウトラインの内容について、自分の理解が正しいかどうか確認する。   |
| 12 確認チェック②<br>アウトライン以外の内容 | 相手を書いた、あるいは話したアウトライン <u>以外</u> の内容について、自分の理解が正しいかどうか確認する。                                    |
| 13 確認                     | 確認チェック①②に対する返答   |
| 14 意見要求                   | 意見、指摘、評価、観点、エッセイにまつわる一般的なコメントを要求する。  |
| 15 意見提供                   | 意見、指摘、評価、観点、エッセイにまつわる一般的なコメントを提供する。  |
| 16 相手の知識・同意の確認            | ポイントの説明の前に、その理解に必要なことを知っているか、あるいはそれに同意できるかを相手に確認する。批判の前触れとして、予想していることを質問の形で確認することも含む。        |
| 17 確認の受け止め                | 16の「知識・同意の確認」に対して応答する。   |
| 18 情報要求                   | エッセイにまつわる付加的な情報、事例、理由、結果(一般的・個人的。過去の経験についての考えや気持ちを含む)を求める。漢字の読み方や語彙の意味を聞く。                   |
| 19 情報提供                   | 付加的な情報、事例、理由、結果(一般的・個人的。過去の経験についての考えや気持ちを含む)を提供する。漢字の読み方や語彙の意味を説明する。何も言うことがない、ということもこれに該当する。 |
| 20 非同意                    | 反対だということを主張する。   |
| 21 同意                     | 賛成だということを主張する。   |
| 22 相づち、挨拶など               | 内容がないが、会話の流れに貢献する短い相づち、挨拶など。終結、ポライトネスマーカー、感情表現、先を促す、等を含む。                                    |
| 23 理解の表明                  | 理解の問題が解決したことを示す。   |
| 24 メタ的発話                  | 自分の文章をメタ的に捉える。   |
| 25 話し合いの緩和                | 批判や意見を述べる際に、語調が柔らかくなるようにしたり、相手への配慮が伝わるようにヘッジをかけたりする。   |
| 26 聞き手の最小応答               | 相手の話を聞いているというサインを出す。   |

分析は、全ての発話をアイデア・ユニット<sup>6)</sup> (Chafe 1980) に分割、コード化し、対象者のやり取りの特徴を明らかにする方法を採った。さらに、1組の会話を執筆者がそれぞれコード化し、意見の相違を確認、修正し、コード表の修正をした。その後、残りの4組のコード化を行ったところ、73%から86%の一致率であった。

## 5. 結果と考察

5つのペア (ペア1, 以下P1 : C1-J1, P2 : C2-J2, P3 : C3-J3, P4 : C4-J4, P5 : C5-J5) によるアウトラインのPRのやり取りを発話機能のコード・システムに従って分析した。表2は、各ペアに見られた発話機能の生起数である。

全体的に、発話機能の生起にNSとNNSの間で著しく異なる点が観察された(網がけした機能)が、同時に共通する点も多く見られた。発話機能から見たやり取りの特徴をまとめると次のようになる。(1)NSによる展開の方向付けと両者による話し合い活動の管理、(2)相互理解を目指すNS、NNS両者の協力的参与、(3)情報要求・提供における語彙情報のやり取りである。以下、それぞれの特徴について会話データを参照しながら具体的に示す。

表2 留学生と日本人学生の発話機能カテゴリーの生起数

| ペ<br>ア | やり取り<br>流れ管理 |    | 話し合い<br>促進  |    | 要約①  |     | 要約②       |    | 繰り返し       |    | 不完全な<br>言い方 |    | 発話完結       |     | 明確化<br>要求① |   | 明確化<br>要求② |    | 明確化 |    |
|--------|--------------|----|-------------|----|------|-----|-----------|----|------------|----|-------------|----|------------|-----|------------|---|------------|----|-----|----|
|        | C            | J  | C           | J  | C    | J   | C         | J  | C          | J  | C           | J  | C          | J   | C          | J | C          | J  | C   | J  |
| 1      | 0            | 2  | 5           | 4  | 46   | 33  | 0         | 7  | 13         | 2  | 0           | 0  | 0          | 0   | 0          | 0 | 4          | 0  | 1   | 8  |
| 2      | 0            | 5  | 8           | 3  | 39   | 31  | 2         | 0  | 0          | 3  | 3           | 3  | 2          | 0   | 0          | 2 | 0          | 0  | 9   | 0  |
| 3      | 0            | 1  | 3           | 2  | 28   | 26  | 10        | 0  | 1          | 0  | 2           | 0  | 0          | 0   | 0          | 0 | 3          | 1  | 5   | 6  |
| 4      | 0            | 3  | 5           | 4  | 20   | 26  | 20        | 11 | 2          | 2  | 2           | 2  | 0          | 0   | 0          | 0 | 1          | 1  | 30  | 16 |
| 5      | 3            | 10 | 3           | 6  | 9    | 25  | 5         | 12 | 4          | 2  | 2           | 5  | 0          | 0   | 1          | 1 | 2          | 7  | 12  | 28 |
| 計      | 3            | 21 | 24          | 19 | 142  | 141 | 37        | 30 | 20         | 9  | 9           | 10 | 2          | 0   | 1          | 3 | 10         | 9  | 57  | 58 |
| ペ<br>ア | 確認チェック<br>①  |    | 確認チェック<br>② |    | 確認   |     | 意見要求      |    | 意見提供       |    | 知識・<br>同意確認 |    | 確認<br>受け止め |     | 情報<br>要求   |   | 情報提供       |    | 非同意 |    |
|        | C            | J  | C           | J  | C    | J   | C         | J  | C          | J  | C           | J  | C          | J   | C          | J | C          | J  | C   | J  |
| 1      | 3            | 7  | 3           | 1  | 6    | 7   | 0         | 0  | 5          | 7  | 0           | 0  | 0          | 0   | 9          | 0 | 0          | 26 | 0   | 1  |
| 2      | 7            | 3  | 2           | 0  | 1    | 9   | 3         | 0  | 3          | 2  | 1           | 0  | 0          | 1   | 2          | 3 | 4          | 4  | 0   | 0  |
| 3      | 4            | 0  | 2           | 0  | 0    | 4   | 0         | 0  | 3          | 1  | 0           | 1  | 0          | 0   | 2          | 0 | 0          | 18 | 0   | 0  |
| 4      | 4            | 3  | 6           | 15 | 17   | 4   | 0         | 0  | 4          | 7  | 5           | 0  | 0          | 3   | 7          | 3 | 17         | 25 | 0   | 0  |
| 5      | 5            | 8  | 12          | 5  | 8    | 11  | 6         | 7  | 8          | 14 | 0           | 3  | 2          | 0   | 2          | 0 | 0          | 14 | 1   | 1  |
| 計      | 23           | 21 | 25          | 21 | 32   | 35  | 9         | 7  | 23         | 31 | 6           | 4  | 2          | 4   | 22         | 6 | 21         | 87 | 1   | 2  |
| ペ<br>ア | 同意           |    | 挨拶・<br>相づち  |    | 理解表明 |     | メタ的<br>発話 |    | 話し合い<br>緩和 |    | 最小応答        |    | 合計         |     |            |   |            |    |     |    |
|        | C            | J  | C           | J  | C    | J   | C         | J  | C          | J  | C           | J  | C          | J   |            |   |            |    |     |    |
| 1      | 0            | 1  | 15          | 10 | 0    | 1   | 1         | 7  | 1          | 2  | 1           | 9  | 113        | 135 |            |   |            |    |     |    |
| 2      | 0            | 0  | 21          | 15 | 0    | 0   | 6         | 3  | 7          | 4  | 17          | 14 | 137        | 105 |            |   |            |    |     |    |
| 3      | 0            | 0  | 4           | 9  | 0    | 1   | 3         | 6  | 0          | 0  | 5           | 3  | 75         | 79  |            |   |            |    |     |    |
| 4      | 5            | 0  | 16          | 15 | 2    | 1   | 2         | 3  | 2          | 5  | 6           | 13 | 173        | 162 |            |   |            |    |     |    |
| 5      | 0            | 4  | 10          | 26 | 3    | 2   | 1         | 11 | 1          | 10 | 6           | 10 | 106        | 222 |            |   |            |    |     |    |
| 計      | 5            | 5  | 66          | 75 | 5    | 5   | 13        | 30 | 11         | 21 | 35          | 49 | 604        | 703 |            |   |            |    |     |    |

### 5-1 展開の方向づけと話し合い活動の管理

「やり取りの流れ管理」と「メタ的発話」の生起数がJのほうがCよりかなり高くなっていることから、本研究のデータでは、主にNSがやり取りがスムーズに展開するように方向づけ、組織する傾向のあることがわかった。

「やり取りの流れの管理」は、質問の前の「あの、ちょっと質問なんです(P2のJ2)」のように、局所的に会話の流れをスムーズにする表現で、留学生にほとんど見られなかった。この機能の使用には、相手が発した発話を適切に受け止め、自分の次の発話を自然にやり取りの流れに収めるにはどうしたらいいのか、それを相手に配慮しながら瞬時に判断し、表現を自分自身で選択しなければならない。そのため、日本人とのやり取りに慣れていない大学初年次の留学生にとっては、負荷が大きかった可能性がある。PR活動の経験を経た下書きや清書段階のやり取りを調査し、NNSがこのような発話機能を身につけることで、NSとともにやり取りの展開を組織化できるかどうかを明らかにする必要がある。

「メタ的発話」は、話者が自分で言おうとしていることがどういうことなのか先取りして相手に伝える働きを持つ。これによって、話し手は、自分が目下話している内容を客観的に捉え、主体的に聞き手に伝えているということを主張し、主導権を握ることができる。一方、聞き手にとっては、相手の話をまとまりごとに把握でき、続く内容を予測できる。

次に示す会話例1には「メタ的発話」が見られるが、会話例2には見られない。この二つを比較し、この発話機能の意義を確認する。例中の「[」は発話の重なり、「hh」は笑いを表す。

**【会話例 1】 P3:J3 によるアウトラインの要約**

- 16 J3 まず、まあそ-普段出しているゴミがどういう流れで処理されているのかー、  
17 J3 についてまず簡単に説明して ← (メタ的発話)  
18 J3 そしてその後、現状の一使い捨てのものを、や、商品につく包装が過剰じゃないかっていう問題、  
19 J3 を、について述べて← (メタ的発話)

J3 は、アウトラインをもとに下線部のような表現を入れながらレポートを書くプロセスを伝えているのに対し、会話例 2 の C3 は、内容をそのまま並べている。

**【会話例 2】 P3:C3 によるアウトラインの要約**

- 123 C3 でー(2 秒ポーズ)次は あの漁業、漁業と藻場の問題は、あー問題の関係は、  
あの一関係は あの一あると思います。  
124 C3 あーだから一藻場を一守るべきだ(8 秒ポーズ)  
125 C3 へ、あーそれにあの 現在は一あの一なぜ一漁業は その漁業のために一  
今藻場、守るべきですかー

会話例 2 のような「メタ的発話」を入れないアウトラインの要約は、聞き手にとってどこからどこまでがまとまりなのかがつかみにくいと思われる。

主体的に自分の書いたものを把握して相手に伝え、相互理解を助ける「メタ的発話」は、相手の立場に立った説明や話し合いの展開に有効であり、PR に限らずさまざまな場面で求められるものである。言語的リソースに違いがある留学生と日本人学生の PR は、説明をより丁寧に行う必要があることから、留学生だけでなく日本人学生にとってもメタ的に自分の話を捉え、分かりやすく話す経験を積むことができる意義のある活動といえよう。事前のガイダンス等で、その意義を留学生と日本人学生ともに理解させる必要がある。先に述べた「やり取りの流れの管理」とは異なり、「メタ的発話」は、この授業で使用するテキストの PR の説明・段取りにある言葉やレポート作成のキーワードを含むことがある（例えば、P3 の J3 の「今はじめに - テーマ設定の動機で - 」の「テーマ設定」や「動機」等）。テキストの記述や指示に沿って説明することで、自然にメタ的な発話の組み立てが可能になる。この点に焦点を当て、「メタ的発話」の積極的な使用を促すことが可能だと考えられる。

やり取り全体における発話機能の多様性は、今回のデータの NNS、NS に共通して見られる傾向である。Zhu(2001)では、NNS の発話機能が NS より限られていたが、本研究では NNS にも多様な機能の使用が見られた。これは、Zhu(2001)の研究がグループであったのに対し、本研究では 2 者間の PR で、発話の機会が多かったことがその要因だと考えられる。本研究の結果では、留学生と日本人学生の発話に「発話完結」を除くすべての機能が見られ、両参加者が、多様な機能の発話を用いていたことがわかった。NNS も多様な発話機能を使いこなして授業活動に参加できることから、NNS も NS と同様に活動に貢献できることが示唆された。

「話し合い活動の促進」は、「やり取りの流れ管理」や「メタ的発話」と同様、話し合いやアウトラインをメタ的に捉える発話であるが、この発話機能の生起数は NS、NNS の間で大きな差が見られなかった。

**【会話例 3】 P2:J2 のアウトライン説明**

- 105 J2 ぎゅ、あとは牛乳の代わりに豆乳を使って  
 106 C2 うーん  
 107 J2 だいたい  
 108 C2 そいで結論は？←(話し合い活動の促進)  
 109 J2 で、結論は一

会話例3では、C2がJ2に要約の説明を先に進めるように促し、J2はそれを受けて、説明を進めている。「話し合い活動の促進」は、上記の108C2のほかに、J5「じゃあお願いします、再生してください」、C2の「じゃあ、本論から、はい」などがある。ここで使われた「結論」「再生する」「本論」は、活動の手順やレポートの構成を説明するために授業中やテキストで示された語彙である。このように既に獲得した語彙を使って活動の手順を追うという行為においては、NSとNNSは大差なく主導権を握れる様子が見られる。

## 5-2 相互理解を目指すNS、NNS両者の協力的参与

アウトラインの内容について質問やコメントをするやり取りでは、生起数に若干のばらつきはあるが、どのペアも意見を交換している。会話例4はNNSによる意見提供の例である。

### 【会話例4】P1:J1のアウトラインの内容に対するC1の意見提供

- 247 J1 hh その後—その後—こう—サプリメントのいいところに行くんだけど—  
 248 J1 ここと—[ここが—  
 249 C1 ちよと ここには 長いすぎ←(意見提供)  
 250 J1 長いよ[ね—  
 251 C1 [うん 長い

会話例4では、J1が248で自分のアウトラインについての疑問箇所を示しかけたとき、249でC1が先取りするように意見を述べることでレポートの改善のために協力し、J1がそれを受け入れている。会話例4、5のように、相手のアウトラインについて意見を言うというタスクでは、NNSも同等の立場で相手への評価を行うことが可能なことがわかる。

また、Zhu(2001)ではNS、NNSともに見られなかった「意見要求」が、P5で留学生と日本人学生に同等に見られた。このペアの相互協力の例としては、次のようなやり取りが観察された。C5が「これは一、水不足の原因書こうか—とか、どちらのほうがいい？」と意見要求を行い、J5が提供したアイデアについて検討している。J5も「気づいたことがあったら—教えてください」と働きかけ、C5は「これ、ここは一反論ですか？」と確認要求を行い、曖昧な箇所を指摘している。

意見や批判などを述べる際には、相手と共有する前提を確認し、そこから説明を組み立てることが必要である。本研究では留学生が日本人学生に対してそのような配慮をする場面が観察された。会話例5は、J4からの「埋立地の代わりとなるゴミの処理法とは何か」という質問にC4が答える場面である。

### 【会話例5】P4:J4に対するC4のゴミの減量とリサイクルの説明

- 231 C4 うーん ある本を書いてあるもの 便利さを捨てるというよ[うな  
 232 J4 [ああ—  
 233 C4 あ—もっと—今便利な社会だよね—？←(知識・同意の確認)

- 234 前よりずっと便利[になってから一  
 235 J4 [あーなんかいろいろ もの[あって s-  
 236 C4 [だから [そうそうそう。  
 239 J4 [それ使え-  
 たとえば生ゴミとかを:肥料とかにして使うぐらいな  
 240C4 そうそうそう。ん、だから:再利用をもっと重視して:[::,

C4 は、231 で一旦は答えかけるが中断し、相手に知識の確認をし、233 で同意要求することで、前提となる事柄を共有しようとしている。つまり、C4 は、相手の反応を確かめつつ説明を行うことを通して、聞き手である J4 を人的リソースとして用いながら自分の論理的正しさをモニターし、管理しているといえよう。この 233 C4 の知識・同意の確認を受けて 235 J4 は、C4 の発話を先取りし、239 で自分が考えた例を出している。この発話は C4 の説明に理解を示すだけでなく、その正しさを認め、支援する協力的発話でもある。そして、それを C4 が積極的に受け止める (236, 240) ことで、相互理解が達成されている。

この会話例では、NNS が相手に配慮をしていると同時に、そこで NS が積極的に NNS の意図に考えをめぐらし、内容を先取りした発話をする様子が観察できる。このことから、NNS との PR が、NS にとっても言語的リソースが異なる相手との協力的なコミュニケーションを学ぶ場になっていることが推察される。

### 5-3 情報要求・提供における語彙情報のやり取り

NS と NNS とで生起数に差のあった発話機能カテゴリーのうち、留学生には「情報要求」が多く、日本人学生には「情報提供」の割合が多かった。その背景には、頻繁な語彙情報のやり取りがあった。この機能に特に差のあった P1 のデータでは、C1 が、アウトラインの要約と説明をする際に、自分が書いたアウトラインの漢字が読めず、J1 にしばしば尋ねる場面が観察された。その背景には、4-1 で述べた留学生対象の日本語クラスにおける補助的活動への留学生の参加度が関わっている可能性がある。先述の C1 は、日本語の授業の欠席・遅刻が多く、語彙の読み方を調べておく等の必要な準備が不足していたと思われる。

L2 の PR では、未知語彙についての意味交渉がしばしば起き、語彙学習につながる可能性があるという(池田 1999a)。本研究では、NNS との語彙に関する情報交換が内容吟味のきっかけとなる様子が観察された。次の例は、NS が NNS の未知語彙(鼈甲) の意味を説明する場面である (コード化の際は細分化した 46 から 52 までの発話を一つにしてある)。

#### 【会話例 6】

- 46 J5 何かねー、あたしも作り方わかんないんだけど、カメの甲羅を一使って一  
 | なんか一あの一細工?あのかんざしとか、昔だったらかんざし?  
 52 かんざし知ってる?着物一 あ、日本人の一昔のえ-女の人が一髪につけ  
 一 こうアクセサリーみたいな とか一  
 (中略)  
 141 J5 でもいま鼈甲とか一今も使ってるのかなあ、でも昔は一日本も結構使っ  
 てたみたいだから一

46-52 で、J5 は「鼈甲」を例を挙げながら説明した。その後、C5 が J5 に「人間にとって



ウミガメが重要か」について質問した際、J5は141で当初自分が書いたアウトラインにある「鼈甲」が果たして現在のウミガメの重要性の根拠になるか否かを考えている。この思考には、先の「鼈甲」について意味交渉の影響が推察される。

## 6. まとめと今後の課題

本研究の分析結果から、留学生と日本人学生による2者間のPRの特徴は、次のようにまとめられる。(1)日本人学生は、留学生に比べて「メタ的発話」、「やり取りの流れの管理」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、「話し合い活動の促進」の使用に大きな違いがないことから、両者がともに話し合いの展開に関わっていることが示唆される。(2)全体的に留学生も日本人学生も、多様な発話機能を用いてやり取りし、相互に協力的な内容の意見交換をしている。(3)事前の準備不足の留学生は表面的な言語情報要求に偏り、制限時間内で内容の深まりまで至らない傾向がある。しかし、一方で、語彙情報の交換は、参加者にとって内容を吟味するきっかけとなりうることが示唆された。

以上から、言語的リソースに差があるNS-NNSのPRは、NSにとっては、相手の立場に立ってわかりやすく自らの発話を組み立てることを経験する場であり、NNSにとっては、テキストにある語彙等をリソースとして用いることでNSと主導権を共有し、現実の課題のもとに対等な立場でやり取りを展開することが可能な場となることがわかった。

本研究の結果から、留学生と日本人学生のPRが豊かなやり取りの可能性を秘めており、混成クラスの文章作成の授業にPRを取り入れる意義があることが示唆された。現場で実施する際に留意すべきこととして、次の点をあげる。結果(2)から、留学生が日本人学生とのやり取りは可能だが、まだPR活動に慣れていない段階では、Zhu(2001)のような小グループよりも、発話機会が確保され、多様な発話機能の使用が可能な2者間のほうが適当であろう。また、事前ガイダンスでは、PRの手順を明確に示すとともに、テキストの記述や語彙を拠り所にして「メタ的言語」の使用を促し、自ら活動を管理しつつ、相手の理解の確認、自分の意図の説明等、読み手の立場に立った説明を意識することを強調する必要があるだろう。

さらに、PR前の作業では、自分の課題(アウトライン作成等)の遂行のみではなく、相手に効率よく内容を説明することを念頭において準備させたい。具体的には、難解な語句を平易な表現でどう表すのかを考えておくこと、留学生に対して補助的な活動ができない場合は特に、事前に意味はわかるが読み方がわからない熟語を確認させることが必要である。

本研究はアウトライン作成段階のPRを対象としており、参加者にとってPRは2回目であった。活動の手順に慣れていくにしたがって、より効果的なPRを行うことが予想される。今後の課題としては、レポート作成の段階に適切な活動と指導のあり方を探るために、下書きや清書段階のPRを引き続き分析していくことが挙げられる。

**謝辞:** 本研究のデータの収集に際し、文部科学省の科学研究費補助金(平成15-17年度基盤研究B1、課題番号15320065「大学での学習を支える日本語表現能力育成カリキュラムの開発:統合・協働的アプローチ」、研究代表者大島弥生)からの助成を得た。

## 注

- (1)「日本語表現法」の授業の概要に関しては、大島(2005)を参照されたい。
- (2) 文章作成過程を線状(プラン-アウトライン-文章)ではなく、「新しいアイデアの生成+プランの練り直し」を繰り返して創造的思考を行うものと捉える(岡崎・岡崎 2001)。
- (3) 学生は「海・食・環境」に関することから自由にテーマを設定した。
- (4)来日後1-2年の日本語学校在学を経て入学した学部1年生で、日本語は日本語能力試験1級合格程度である。履修条件は、週3回の日本語クラス以外は日本人学生と同じである。中国人学習者は学習者同士より教師からのコメントを好む文化的背景があるという研究がある(Carson & Nelson1996)一方、文化的背景は活動の参加態度に影響を及ぼさないという研究結果もある(池田 2000)ため、ここでは文化的背景は考察の対象としない。
- (5)データ収録当時、留学生は全員PRやレポート作成の経験がなかった。日本人学生のうち、確認できた2名(P2, P4)はレポートは書いたことがあるが、PRはしたことがなかった。
- (6)主にイントネーションやポーズによって区切られる「一息に表出される言葉(spurts of language)」(Chafe 1980:13)で、文法的には、単純な節による構成や、その一部をさす。

## 参考文献

- (1) 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』9号 29-43
- (2) ——(1999b)「日本語作文推敲におけるピア・レスポンスの効果 中級学習者の場合」『言語文化と日本語教育』17号 36-47
- (3) ——(2000)「アジア系学習者に対するピア・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 47-55
- (4) ——(2004)「日本語学習における学習者同士の相互助言」『日本語学』1月号 VoL23, 36-50
- (5)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』第27巻1号 158-165
- (6)岡崎眸・岡崎敏雄(2001)『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-』日本語教師のための知識本シリーズ① 凡人社
- (7) Carson,G.J. & Nelson,L.G. (1996) Chinese Students' perception of ESL peer response group interaction, *Journal of Second Language Writing*, 5(1),1-20
- (8) Chafe,W. (1980) The development of consciousness in the production of narrative, (Ed.)Chafe,W.*The Pear Stories:Advances in discourse processes*,3,Ablex Pub,9-50
- (9) Lockhart,C. & Ng,P.(1995)Analyzing talk in ESL peer response groups: stances, functions, and content, *Language Learning*, 45(4), 605-655
- (10)Mendonça,C.O.&Johnson,K.E. (1994) Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly*, 28(4),745-769
- (11)Stanley, J. (1992) Coaching student writers to be effective peer evaluators, *Journal of second language writing*, 1(3), 217-233
- (12) Tsui, A.B.M. & Ng, M. (2000) Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of second language writing*, 9(2), 147-170
- (13)Zhu, W. (2001) Interaction and feedback in mixed peer response groups, *Journal of second language writing*, 10, 251-276

(岩田-東京海洋大学・小笠 - 東海大学留学生教育センター)