

# ピア・レスポンスに日本語母語話者が 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

朴惠美

### ◆要旨

ピア・レスポンスの談話には、作文の表現や内容を検討する発話だけでなく、作文の内容と直接関係のない発話がしばしば出現する。本稿では、書き手／読み手という役割からは捉えられない、そうした発話を逸脱発話と名づけ、仲間との社会的関係性を維持する相互行為とみなして成員カテゴリー化装置を用い、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、留学生としての連帯感や親しさが前面に出る傾向がある。これに対し、母語話者参加グループでは、留学生／日本人学生というカテゴリー対に基づく協働が見られ、留学生が日本人学生から日本語、日本文化・社会の情報提供を受ける姿が観察される一方、日本人に依存する度合が高かった。

### ◆キーワード

ピア・レスポンス、協働学習、成員カテゴリー化装置、日本語母語話者参加、逸脱発話

### ◆ABSTRACT

In peer response we often observe utterances that I don't have an apparent connection to the discussed essay, unlike those concerning the phrasing or contents of the essay. In this paper, we considered such "deviant utterances" to be interactions used to maintain social connectivity, and analyzed them using the membership categorization device. As a result, in the exchange student only peer group we observed cooperation rooted in "exchange student" category set with apparent sense of solidarity and bonding over being exchange students; in the native speaker participation group, on the other hand, we observed cooperation based on a "exchange student—Japanese student" category pair, where, while the learners were provided with information on Japanese language, culture, and society, they tended to depend heavily on the Japanese participant.

### ◆KEY WORDS

peer response, cooperative learning, membership categorization device, native speaker participation, deviant utterance

## How does the Native Speaker Participant Change the Utterances in Peer Response? Analyzing deviant utterances from the membership categorization device viewpoint

HYEMI PARK

## 1 はじめに

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 (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と定義される (池田2004)。日本語教育のピア・レスポンスに関する先行研究は、原田 (2006) などの一連の研究のように、ピア・レスポンスの結果生み出された推敲作文に焦点が当てられ、高い成果を上げてきたものが多い。

一方、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少なく、とりわけ日本語学習者 (以下、学習者とする) と日本語母語話者 (以下、母語話者とする) 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極めて少ない。

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、留学生と日本人学生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がかりに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、日本語母語話者がピア・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い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。

## 2 研究方法

### 2.1 対象者とデータ

調査は、都内の某大学に在籍する日本語中級前半レベルの学習者7名を対象に、4ヶ月間 (2008年4月～7月) にわたり実施した。学習者を国籍別に見ると、ドイツが2名 (いずれも男性)、キューバ (男性)、ブラジル (女性)、フランス (男性)、米国 (男性)、リトアニア (女性) が各1名である。週1回90分の授業であり、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 (学部1年男性、同3年男性、同4年女性) 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。

作文のテーマは、①尊敬する人物、②何かを学びはじめたきっかけ、③現金派かクレジットカード派か、④うその功罪、⑤日本文化のここが変、⑥自殺大国日本の六つである。ただし、学習者がピア・レスポンスに慣れるまで時間がかかったため、授業の担当教員と相談し、1回目と2回目はピア・レスポンスの練習と位置づけた。本研究において、教師が介入しない3回目～6回目の四つの授業を対象として分析した。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。ピア・レスポンスでは、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グループで検討した。

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、内容を考慮した上で、毎回異なる二つのグループに分けた。

資料は、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データ4回分 (計約720分) を文字化したものを用いた。その中で、作文の読み上げや

説明、作文の表現や内容に対する質問・コメントと直接関わらない話題からなる発話のまとまりを逸脱発話の話段と認定し、抽出した(佐久間1987, ザトラウスキー1991参照)。認定は、筆者と授業担当者が協力して行い、両者ともに逸脱発話と認定したもののみ分析対象とした。

## 2.2 分析方法

本稿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、成員カテゴリー化装置におけるアイデンティティ・カテゴリー観点に基づいて留学生と日本人学生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」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。成員カテゴリー化装置は、接触場面でおのおののアイデンティティが問題になるような談話を分析す

るのに適した手法である。詳しくは後述するが、事例1のような留学生のみのグループでは、「留学生」というカテゴリー集合で日本に滞在する生活者としての面が強く現れ、事例4のような日本人学生参加のグループでは、日本語や日本文化・社会の話題をめぐり、留学生／日本人学生というカテゴリー対が観察された。

## 3 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。特に逸脱発話は書き手／読み手の役割の発話ではない自由な発話である。事例1の談話のように最初は作文についての話し合いだったものが、一転してどこでカードを作ることができるかという情報交換の話し合いに転換する。そのとき参加者が「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4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をするときは「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・社会に関する話題が多く「留学生／日本人学生」というカテゴリー対がよく見られる。

### 3.1 「留学生」というカテゴリー集合

#### 3.1.1 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可能性がある。このような逸脱発話の話段は5箇所に見られた。

【事例1 ③現金派かクレジットカード派か】

H、P：学習者（読み手） KT：学習者（書き手）

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。

2KT：え？

3P：大学、あの。

4KT：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。

6KT：どこで使えるんですか？

7P：どこでも。

8KT：どこでも？

9P：普通のクレジットカードです。

10KT：本当に、でも、でも。

11P：そうです。

12KT：銀行の、銀行の名前は何か？

13P：それは、そのお金は、たとえば何と  
いう？、手紙の会社。

14KT：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1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話題が広がり、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、逸脱会話の中で日本での生活で役に立つ情報を交換するの  
は自然なことである。また、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。

3.1.2 〇〇人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る。作文のテーマによっては日本の特徴を論じるこ  
とが多い。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2 ⑤日本文化のここが変】

P、S：学習者（読み手） KT：学習者（書き手）

1KT：「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、〇  
〇さんと一緒にいるとき。

3KT：厳しいね。

4P：はい。

5KT：OK？

6P：たとえば、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ほうが強いと思  
います。

13S：強い？

14P：はい、どこでも入れることができます、  
どこへも？

15S：どこにも？

16P：どこにも。

17KT：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2では、書き手KT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KTの発話1KT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)。定食屋でいかにも西洋的な外見のドイツ人Sが店員に質問  
をすると、店員はその質問に対する返答と一緒にいた読み手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を議論するとともに、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事が期待される。

### 3.1.3 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、よく顔を合わせるクラスメートとは、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、親密な関係になることが多い。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つ。そうした話段は8箇所に見られた。

#### 【事例3 ⑤日本文化のここが変】

S、T：学習者（読み手） KP：学習者（書き手）

1S : 行ったことあるけど、そのことについてよく意味が。	7S : 一緒に。
2S : 新宿、渋谷、秋葉原。	8KP : 行きたい？。
3KP : 秋葉原。	9T : 行きたくないよ。
4T : 秋葉原ね。	10S : 行こうよ、なぜ、そんな…。
5S : 行ったことある？。	11T : この授業となんせ全然関係ないから…、あ、すみません、無関心だと思いますけど、たぶん…。
6T : 行ったことがない。	

90分の長い講義の中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、次第に集中が途切れてくる。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からかわれることがある。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。

## 3.2 「留学生／日本人学生」のカテゴリー対

次に、日本人学生参加グループについて検討する。留学生のグループに日本人学生が参加すると、打ち解けた友人同士のカジュアルな「留学生」のカテゴリー集合が背景化され、フォーマルな「留学生／日本人学生」のカテゴリー対が前景化される。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日本人学生から情報提供を受ける立場になりやすい。

また、留学生と日本人学生は普段付き合えないため、やや緊張したまじめな雰囲気ではピア・レスポンスが進行した。逸脱発話の話段が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のは、それが理由だと考えられる。

### 3.2.1 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、日本人学生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は、日本で暮らす上で必要な情報の交換が行われることがある。しかし、日本人学生は日本文化・社会に対する知識が圧倒的に豊富であり、日本人学生が一方向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4 ③現金派かクレジットカード派か】

S、W：学習者（読み手） J：母語話者（読み手） KR：学習者（書き手）

1W : すごいびっくりしました、最初日本に来て田舎に住んでいて、あのATMはたぶん5時までだから。	7KR : 銀行は、たぶん銀行によって違うけど、時々3時まで。
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。	8W : そう、ですから週末もしまったから。
3W : だからATMしまっってどうする？。	9KR : そうそう。
4W : お金ない、日本はキャッシュカードcountry。	10KR : でももちろんコンビニがあります。
5J : 田舎だとそうですね、郵便局とか5時に閉まります。	11W : コンビニありますけど、すごい高い。
6W : 3時まで銀行すごいやってる、皆、仕事している、どうするの？。	12KR : 手数料が。
	13J : 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、本当にいいですか。
	15S : しょうがないですが…。
	16KR : とても本当に困ります。

事例4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、注意のこともある。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の営業時間に制限があることや、Debit Cardが使えないことに驚いたと話す。

それに対して、日本人の読み手Jは発話5J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KRは発話10KR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Jは発話13J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KRともに発話15S、16KRで同意している。

もちろん、書き手KR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、情報提供も行っている。しかし、滞在期間も短く、また個別の経験による偏りが大きいので、定住者である読み手Jほど正確な情報を持ち合わせておらず、読み手Jもその点を意識している。そのため読み手Jは、日本に関する精度の高い情報を提供・修正するのが自分の役割であり、それによって議論を整理しようとしている傾向が見られた。

### 3.2.2 ○○人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、○○人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、日本人学生

も海外の文化・社会に興味を抱いている。そこで、互いの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5 ⑤日本文化のここが変】

H、R、W：学習者（読み手） KJ：母語話者（書き手）

- |  |                                     |
|--|-------------------------------------|
| 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。 | 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。 |
| 2R : もうソリューションがないと思う。                                    | 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。  |
| 3W : Double Decker。                                      | 11W : でも並んでるだから、すごいよ。               |
| 4H : もっと長い電車。  | 12KJ : 並ばない？。乗るのに。                  |
| 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。                       | 13KJ : 並ばないんだ。                      |
| 6KJ : 東京の電車は長いと思う、ソリューションかー。                             | 14H : はい。                           |
| 7R : なにかあの一、ラッシュアワーは、どこ行っても、電車とか、バスは混んでいます。              | 15R : 日本人はもっとなにかorganized。          |
| 8W : なんもできない。  | 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5では、母語話者である書き手KJ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KJ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日本人学生も変わらない。こうした逸脱発話は留学生も日本人学生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。

### 3.2.3 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、逸脱発話では特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6 ④うその功罪】

T: 学習者(読み手) J: 母語話者(読み手) KU: 学習者(書き手)

事例6では噛み合わない議論が続いている。書き手KU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Jに確認している。ところ

- 1KU: 作文をかうとき、書くとき、plain formを使ったほうがいい?  
 2J: え?  
 3KU: plain form。  
 4J: plain form?  
 5KU: うん、使ったほうがいい?  
 6T: なんとはいえいい?。日本語で、Plain form、ですますじゃなくて。  
 7KU: いる、ある、書く。  
 8J: あー。  
 9KU: ある。  
 10J: んとね、で、である調。  
 11KU: であるじゃない。  
 12KU: でもたとえば、読む、書く、ある、いる、このタイプの名前は?  
 13J: わからない、名前、名前は使わない。  
 14T: 不定詞?  
 15J: 不定詞じゃない、常体?。んと、ですます…。  
 16J: 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。  
 17KU: そして作文を書くとき、たぶんこの、である調のほうががいい?。
- 18J: んー、作文を書くとき?。この人はですます調…。  
 19KU: この人は、たとえば、困ります、とか。  
 20J: ですます調。  
 21KU: ちょっと変じゃない?  
 22KU: 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。  
 23J: いや、作文はどっちでもいい。  
 24KU: ほんと?。  
 25J: 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くけど、こうエッセイだと、どっちもある。  
 26J: ですます調のほうがなんか、丁寧な感じがするね。  
 27J: なんか変な感じがする?。ですます調だと。  
 28KU: これはだれにも書いたものじゃない、これは作文です。  
 29KU: これはたとえば…、先生からの〇〇先生に手紙ではない、ちょっとちょっと変ね。  
 30J: 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。  
 31KU: でも、たぶんアカデミックエッセイを書くとき。  
 32J: たしかに、アカデミックだったら。  
 33KU: 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。  
 35KU: でもたとえば私は論文を書いたとき。  
 36J: うん、論文は。  
 37KU: 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。

が、plain formという言葉が初耳であるため、読み手Jには伝わらない。読み手J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KU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KU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Jのどちらでもよいという答えに再度混乱している。

幸い書き手KUは、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J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J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。

## 4 終わりに

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、逸脱発話の語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「〇〇人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」のカタ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「〇〇人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。そこでは、留学生同士の連帯感や親しさは影を潜める一方、日本人学生から日本語、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。

母語話者参加グループの場合、日本語母語話者は留学生より日本語や日本の社会・文化について知識面で優るので、実例6のように留学生が日本人学生に確認・説明を求めたり、実例4のように日本人学生が進んで情報提供をすることが多い。その結果、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、日本人学生の存在で談話の展開は制約を受け、日本人学生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、親しい関係の中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、成員カタ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」という同質のカタ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」という異質なカタ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、「留学生／日本人学生」というカタ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(岩田2005)ことも必要であると思われる。

〈一橋大学大学院生〉

## 参考文献

- 池田玲子 (2004) 「日本語学習における学習者同士の相互助言」『日本語学』23, pp.36-50.
- 池田玲子 (2002) 「第二言語教育でのピア・レスポンス研究—ESLから日本語教育に向けて」『言語文化と日本語教育』2002年5月特集号, pp.289-309.
- 岩田夏穂・小笠恵美子 (2007) 「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」『日本語教育』133, pp.57-66.
- 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.
- 佐久間まゆみ (1987) 「文段認定の一基準 (1) —提題表現の統括」『文藝言語研究 言語編』11, pp.89-135. 筑波大学
- ザトラウスキー・ポリ (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タゴリー化実践—エスノメソドロジーの視点から」『世界の日本語教育』13, pp.1-18.
- 原田三千代 (2006) 「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—教師添削との比較」『日本語教育』131, pp.3-12.
- 原田三千代 (2006) 「中級日本語作文における学習者の相互支援活動—言語能力の差はピア・レスポンスにとって負の要因か」『世界の日本語教育』16, pp.53-73.
- Sacks, H. (1972) On the analyzability of stories by children. In J. J. Gumperz & D. Hymes (Eds.) *Directions in Sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp.325-345). New York: Holt, Rinehart and Winston.

