Journal of
International and Advanced
Japanese Studies
国際日本研究

© 2017 Journal of International and Advanced Japanese Studies
Vol. 9, February 2017, pp. 43–61
Master's and Doctoral Programs in International and Advanced Japanese Studies
Graduate School of Humanities and Social Sciences,
University of Tsukuba

論文

ピア・レスポンスにおける学習者の問題点指摘の構造
―問題点指摘を開始する連鎖に着目して―

Indicating Problems in Another's Composition during Peer Response:
Examining the Sequential Structure of Correction Initiation

吉　陽（Yang JI）
筑波大学人文社会科学研究科　博士後期課程

ピア・レスポンス（以下 PR）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同士（peer）で読み合い、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方法」（池田 2004：37－38）である。従来の日本語教育現場における PR に関する研究において、PR のプロダクトに関する研究は数多くなされており、PR の有効性はある程度検証されている。一方、PR のプロセスに関して、相互行為という視点からの研究は管見のかぎりまだなされていない。特に、相手の作文に否定的なコメントをすることは、相手のフェイスを脅かす危険性があるため、学習者にとって容易なことではないと考えられる。そこで、本研究では、会話分析を用いて、PR における学習者の会話データを分析し、読み手がどのように問題点を指摘するかを明らかにすることを目的とする。

分析の結果、学習者は１）ほかの書き方の可能性を探る質問をすること；２）上昇イントネーションを付加することによって、問題部分を特定すること；３）指摘する前に、書き手に説明を要求すること、という３つの問題点指摘のやり方を用いることが明らかになった。さらに、PR は学習者の社会的関係の構築の学びにおいて、非常に大きな意義を持っていることが示唆された。

Peer Response (PR) is a form of learning in which learners read each other's compositions and respond to them by offering corrections and elaborations to make their compositions better (Ikeda 2004: 37–38). In research on PR in Japanese language education thus far, much research has been done on the product of PR (i.e., the resulting changes to the compositions), and the effectiveness of PR has been verified. On the other hand, with respect to the process, not much research has been done yet. However, because there is a risk concerning facing threats, making a negative comment on another's composition is not likely to be easy for learners. Therefore, in this study, I used conversation analysis to analyze data collected from actual PR to clarify how learners point out incorrect parts in others' compositions.

The results of the analysis show that learners may use at least three ways to make negative comments: 1) by asking questions to explore other possibilities; 2) by using a rising intonation to identify incorrect parts; 3) by requesting an explanation before making negative comment. In addition, the present study shows that PR constitutes one underexplored data domain whereby we can gain a greater understanding of how participants construct their social relations and identities as learners.

キーワード：ピア・レスポンス　会話分析　相互行為　否定的コメント
Keywords: Peer Response, Conversation Analysis, Interaction, Negative Comment

１．研究背景と研究目的

1.1　研究背景

近年、日本語教育では、協働学習が積極的に取り入れられるようになっている。その中で、特に作文活動であるピア・レスポンスに関する実践や研究が盛んに行われている（池田 1999a、1999b、2003、

2004、2010、原田 2006a、2006b、2008、2011、田中 2008、跡部 2014など）。ピア・レスポンス（以下 PR）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同士（peer）で読み合い、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方法」（池田 2004:37－38）と定義されている。また、ピア活動の目的について、「ひとつは、作文と読解などの課題を遂行するという狭い意味での学習の目的です。もうひとつは、仲間と一緒に学ぶことによって人と人との社会的な関係を築くことを学び、さらに自分自身というものに気付き、自分自身を発見していくという広い意味での学習の目的です」と池田・舘岡（2007:51）が述べている。

従来の日本語教育現場における PR の研究では、作文の推敲という狭い意味での学習目的に関する研究が数多くなされている。池田（1999a）は PR を自己推敲、教師フィードバックと比較した結果、作文に対する教師評価においては、PR 推敲の向上が顕著であったと述べている。劉（2007）は、中国人日本語中上級学習者を対象に調査を行い、教師フィードバックと比較した結果、PR によって作文の形式面における有意傾向が見られたと指摘している。また、田中（2008）は PR により推敲された作文の作文評価、特に内容の評点が向上することを明らかにした。これまでの研究によって、PR は教師フィードバックなどに比べて、同等またはそれ以上に作文プロダクトに有効に働くことが明らかになっている。

一方、PR 参加者が如何に相互的に PR のプロセスを作り出して、社会的な関係を構築するのか、つまり広い意味での学習目的については、まだ十分に言及されていない。日本語教育現場の教師からは、PR に参加している学習者が PR をどのように捉えているか、また、有意義な議論が行われているかについて不安に思う声が聞かれる。したがって、学習者が PR のプロセスにおいて、どのようなやりとりをしているのか、その実態や詳細を明らかにすることは非常に重要であると思われる。

1.2　本研究の着目点と目的

PR はお互いの作文について意見や指摘を出し合うことによって、作文を改善するとともに、学習者の批判的な思考を育てることを目標とする。したがって、相手の作文に対して、褒め、共感などを表すことより、相手の作文における問題点を指摘することが期待される。

日常生活では、相手の出来事に対する否定的なコメントをすることは、相手のフェイスを脅かす恐れがある。一方、大島（2009:23）が述べるように、「PR は、教室の課題として行われることで、それ（相手に否定的なコメントをすること）を『自ら行った逸脱ではない』と感じさせる機能がある」。つまり、PR はお互いの作文について、異なる意見やコメントを出し合うことが期待される場面であるため、自分が非常識に否定的なコメントを提示するのではなく、この場面の目標を志向しているだけであると学習者が理解し、否定的なコメントや意見を比較的出しやすいと考える。

一方、相手の作文に否定的なコメントをすることは、相手のファイスを脅かす危険性がないわけではない。大島（2009）では、中国人日本語上級学習者と日本語母語話者大学生の PR の会話を考察した結果、相手への言語知識の提供は暗示的なものが多く、お互いの誤用を修正しない場合があり、参加者は相手のフェイスに配慮していると述べている。

以上のことから、PR には否定的なコメントが期待されているため、比較的、相手の誤りを指摘しやすい一面もあるが、相手のフェイスへの侵害の危険性が依然として存在するため、相手への配慮も不可欠であると言える。

そこで、本研究では、PR における学習者の会話データを分析し、このような複雑な状況において、読み手がどのように書き手の作文における問題点を指摘するかを明らかにしていきたい。

2．先行研究

これまで、PR のプロセスに関する研究は主にカテゴリー化[1]という手法が最も多く用いられている。

[1] ここのカテゴリー化は発話機能により、発話を分類するという手法であり、エスドメソドロジーの「成員カテゴリー」とは違う概念である。

カテゴリー化の分析方法とは学習者の発話をその発話機能によってカテゴリー化し、話し合いの内容や変化を考察する方法である。

池田（1999b）では、学習者のPRにおける発話を「トピック提示」「不明点を指摘」「反対」「同意」など20の発話機能カテゴリーに分類し、同じ学習者の教師カンファレンスの記録と比較した。その結果、教師カンファレンスより、PRにおいて、「発話緩和機能」という発話機能が多く見られ、学習者は自分のレスポンスを受け入れやすくさせるために、発話力を緩和するストラテジーを使用していることが指摘されている。原田（2006）では、日本語能力に差のある組み合わせのPRにおける発話を発話機能によって分類した。その結果、初期のPRにおいて、日本語能力に関わらず、読み手、書き手という役割意識があり、両者にはアドバイスの伝達・受容という一方的な関係が観察された。しかし、活動を積み重ねることによって、読み手が明確ではない指摘をしても、読み手と書き手がお互いにやりとりをすることによって、お互いの不明点や主張を明確にするようになったことが報告されている。

以上のようなカテゴリー化によるプロセスの分析はPRにおける参加者の発話の特徴や傾向をある程度観察できたが、カテゴリー化という手法には問題点や限界が存在している。

まず、池田（1999b）では、PRの参加者が発話力を緩和するストラテジーを使用していると指摘しているが、どのようなストラテジーが用いられているかについて、あらかじめ決められた20の発話機能カテゴリーによって分析することは困難である。また、原田（2006）は活動を積み重ねることによって、PR参加者は協働的にお互いの不明点や主張を明確にするようになったと報告しているが、カテゴリー化は学習者の発話を一つ一つの文に分割し、発話機能によって分類してから考察するため、学習者が如何に協働的に活動をやり遂げるかが見えなくなる可能性がある。サーサス（1995　北澤・小松訳 1998:23）も「特定の場面における相互行為の実際の観察に先立ってから、あらかじめ作られたり、あらかじめ決められたりしているので、観察を構造化してしまい、相互行為現象の特徴を覆い隠したり歪めたりする」と述べ、カテゴリー化を批判している。

したがって、本稿では、カテゴリー化というあらかじめ分析項目を決めておいた研究手法を使わず、会話分析という相互行為の細部まで観察することができる研究手法を用いて、PRにおけるやりとりを見ることにする。

3．研究手法と調査概要

3.1　会話分析について

会話分析はアーヴィング・ゴフマンの相互行為秩序とハロルド・ガーフィンケルの社会秩序に関する考え方が深く影響している。会話分析の基本的な構えについて、西阪・高木・川島（2008:28）が以下のように述べている。

> 会話分析は、まず会話を１つの秩序ある現象として捉える。その秩序も、あくまでも秩序に参加する当人たちが、合理的に、すなわち互いに理解可能・説明可能・報告可能・記述可能なやり方で達成するものにほかならない。このような観点から、会話もしくは(より一般的には)相互行為がその参加者たちにより組織される(それ自体組織立った)やり方を、または会話もしくは相互行為の中で参加者たちが様々な行為や経験を組織するやり方を明らかにしようとすること。

PRにおけるインターアクションはほかの相互作用行為と同様に、「自由な展開ができるわけではなく、社会という秩序や社会構造に規定された相互行為秩序のもとしかありえない」（佐藤 1999:56）。つまり、PRも「１つの秩序のある」（西阪・高木・川島 2008:28）現象であるため、PRの参加者はどのようにPRを組織するのか、そのさまざまなやり方を会話分析で記述することが可能である。さらに、会話分析によって、PR参加者が如何に相互的にPRのプロセスを作り出して、社会的な関係を構築するのかを解明することができる。

カテゴリー化とは異なり、会話分析の1つ重要な特徴は分析者の視点や判断を一切介入させず、当事者たちがどのように起こっていることを把握しているかを解明することを目的としていることである。また、詳細な記述をすることによって、当事者の把握に接近することが可能である。西阪・高木・川島（2008:30）は「相互行為の組織を当人たちの把握に即して明らかにしていこうという作業にとって、相互行為の中で起きていることは、いかに細かなことであっても無視してはならない」と強調している。そのため、当事者たちの会話に起きたことをできるだけ忠実に記述しなければならない。本稿では、串田（2006）を参照にして、詳細なトランスクリプトを書き起こし、分析を行う。

3.2　調査概要

筆者は2013年に、中国の大学に在籍する日本語学科の3年生を対象にして、PRを3回実施した（具体的な活動のスケジュールは参考資料1を参照）。対象者にはPRの中でどのようなやりとりが行われるのか、そのやりとりがどのように変化するのかを考察するという本研究の趣旨を説明して承諾を得た。そのうえで、グループごとにICレコーダーを置いて、PRにおける会話を収録した。また、対象者の毎回のPR活動の作文も分析資料として、対象者の同意を得たうえで、収集した。

対象者32人を4人のグループに分けて、全部で8つのグループをつくった[2]。1回のPR活動は1時間前後であり、3回のPRの実施期間中に収録した会話データは約24時間である。

対象者の日本語能力に関しては、日本語能力試験（JLPT）のN2・N3に相当する。日本語作文の授業は3年生になってから開始したため、簡単な説明文や意見文が書ける程度である。また、クラス全員PRの経験はないが、授業でペアになって、お互いに作文を交換して読む活動は行ったことがある。PRを用いた授業のデザインポイントは池田・舘岡（2007）を参考にした。表1のとおりである。

表1：PRのデザインポイント

PR使用言語	日本語と中国語とどちらでも可
作文テーマ	『英語を大学の必修科目にすべきか』
教師の支援	1人の教師が支援者として巡回し、学習者が支援を要求した際に、その要求に応じる。
ワークシート	その日の講義の内容によって、チェック項目を作成し、その項目に沿って学習者に議論してもらう。
司会者	PRの前に、グループごとに一人の司会者を決めてもらう。司会者は主に「開始の指示」「質問やコメントの受付」や「終了の指示」といったようなPRの進行を管理する役割を果たす。
活動の手順	参加者は全員分の作文や当日のワークシートを持って、PRに参加する。 1人の参加者について15分間、まず書き手の参加者が自分の作文を朗読し、その後、その作文について議論する。 議論が終了したら、次の参加者の作文に移る。

3.3　分析データ

分析データとして、本稿は2013年に行ったPR活動からグループ1とグループ2の録音（合計約6時間）を用いて、分析を行う。グループ1の参加者はA・B（司会者）・C・Dの4人であり、グループ2の参加者はE・F（司会者）・G・Hの4人である。

4．分析結果

関崎（2014）は親しい間柄の大学生に「こんな機会だから言える、普段抱いている相手の印象」と

[2] 3回のPRは同じメンバーで行った。

いう話題を提示し、発話者は相手の否定的評価を言う前に、評価的発話を行う予告をすることを指摘している。

本稿で用いたデータにおいて、書き手の作文の問題点を直接指摘するやりとりも観察されたが、相手に配慮を示しつつ、なんらかの手続きを使用するやりとりが大部分であった。さらに、学習者が問題点指摘を開始するやり方として、以下の３つの方法が観察された。

１）ほかの書き方の可能性を探る質問をする
２）上昇イントネーションを付加することによって、問題部分を特定する
３）指摘する前に、書き手に説明を要求する

4.1　ほかの書き方の可能性を探る質問をする

「ほかの書き方の可能性を探る質問をする」とは、問題点指摘者[3]が書き手の原文を否定せずに、ほかの提案を提示して、書き手の意見を尋ねる手続きである。

断片１はグループ２の１回目の PR 活動のやりとりであり、学習者 E・F・G・H が参与している。この断片では、学習者Ｅは作文の書き手であり、Ｅの作文について議論が行われている。学習者Ｇは問題点指摘者であり、書き手Ｅの作文について指摘をしている。問題点指摘者Ｇは書き手Ｅの作文の「英語が世界一番広く広がっている言語として、大学生はできないわけにはいかないだろう」という文における「世界一番広く広がって」という部分を焦点化する。

断片１：「広く広がっている」

01　G　**那个，>[4] 还　有　一个　就是<ə[5]:我　觉得　这个**　世界一番広く広がって
　　　　あれ　まだ　ある　１つ　つまり　私　思う　これ
　　【あの、もう一つは、この世界一番広くひろがって】
02→　G　**那个**　広く　**去掉＝**
　　　　それ　　削除
　　【その「広く」を削除して】
03→　G　**＝是　不　是　也　可以　啊.**
　　　　である　N[6]　である　も　良い　Q
　　【それでも成立できますかね】
04　　(1.1)
05　E　一番[（じゅう）
06　H　　[一番
07　H　世界[一番（.）[ひろ＊
08　E　　[.hhh　[ə:::
09　F　　　[ひろくひろく
10　　(.7)
11　F　広がっている
12　E　**你　说　把**　広く　**去掉　么？**
　　　あなた　言う　PRT　　削除　Q
　　【「広く」を削除せよという意味ですか】
13→　G　**°>不是<°我　是　说　这个　在　上面　可以，　然后　把　这个　去掉**
　　　　違う　私　である　言う　これ　ある　上　良い　それから　PRT　これ　削除

[3]「問題点指摘者」はあらかじめ決めるのではなく、書き手の作文について指摘をする読み手は問題点指摘者と呼ぶ。前の指摘が終わったら、前の指摘をした読み手以外の読み手が作文について指摘する場合、その読み手はまた問題点指摘者になる。
[4] トランスクリプトにおける記号の凡例は参考資料２を参照
[5] 中国語におけるフィラー
[6] 逐語訳における記号は参考資料３を参照

【違う.このままでもいいですが、削除して】
14→　　是　不　是　也　可以　呢.
　　である　N　である　も　良い　Q
【それでもよろしいかと言いたいです】
15　　(.9)
16　E　>因为　前面　有　一个 i <-°ə∷° i-ə 哦∷∷哦哦哦
　　PRT　前　ある　１つ　お　おおお
【前には（　）があるから、おおおお】
17　G　一番什 -　一番[＞什么什么<
　　何　何
【一番なになに】
18　F　[↑哎　[这个
　　ねえ　これ
【ねえ、これ】
19　E　[↑但是
　　でも
【でも】

01行目では、問題点指摘者であるＧは「英語が世界一番広く広がっている言語として、大学生はできないわけにはいかないだろう」における「世界一番広く広がって」という部分を焦点化する。02-03行目では、Ｇは「広くひろがっている」の「広く」を削除してもいいのかと他の書き方の可能性の妥当性について確認する。その後、Ｅと他の読み手Ｆ・Ｈは手元に持っているＥの作文を見て、Ｇが特定した問題箇所に注目している。Ｅは08行目では、吸気して、言い淀みの「ə∷」を発して、何か発話しようとしているように見えるが、結局順番[7]を放棄する。ここでＥの返答がなかなか産出されず、10行目では0.7秒の間合いが生じる。同意を求める主張に対して、沈黙は不同意または不同意を予示する振る舞いとして理解される（Pomerantz 1984）。したがって、Ｅの10行目の沈黙はＧの意見に同調しないことを予示すると考えられる。10行目の0.7秒の間合いが生じたあと、Ｅは12行目で、02－03行目のＧの確認を「『広く』を削除せよ」という自分の作文へのアドバイスとして受け止めて、Ｇに確認を求める。13－14行目では、Ｇはまず自分の02－03行目の発話がアドバイスであることを否定する。それから、Ｅの原文を肯定したあと、「広く」を削除することも可能かどうかと改めて相手の答えを求める。Ｅは直ちに応答しないが、0.9秒の間合いの後、Ｅは自分がそのように書いた理由を述べようとしているように見えるが、途中で理由の説明を放棄し、「おおおお」とＧの意見への理解を示す。17行目では、Ｇは自分の質問について、その質問の根拠を説明し始めるが、その途中で、ほかの読み手であるＦが発話を開始したため、Ｇは発話を中断する。ほかの読み手であるＦは「这个（これ)」と新しい指摘をはじめる。それと同時に、書き手Ｅは「但是（でも)」を言い、Ｇの意見を否定しようとしているように聞こえる。その後、参加者たちはＦの指摘に注目するようになり、Ｇの指摘についての議論が終了する。

断片１について、注意したいのは、02－03行目のＧの発話である。

まず、03行目の真ん中あたりにある「也（訳：も）可以（訳：いい)」という表現に注意すべきである。ここの「也（訳：も)」を使うことによって、書き手の原文を否定するのではなく、原文は成立するが、もう一つの可能性「も」成立するかと尋ねている。

次に、「反復疑問文＋『啊』」の形式を用いていることに注目したい。「是不是（yes or no)」は肯定

[7] 順番：好井・山田・西阪（1999：4－5）では、「会話を構成する最小単位は、一つの発話の順番（turn）になる。一つの単語、一つの文、一つの物語（ストーリー）など、潜在的完結点がくるまではなんでも一つの発話順番と見なされるのである」と順番を定義している。

形と否定形を並置した形で、反復疑問文と呼ばれている。文末に何の疑問助詞をつけなくても、この形式のみで疑問文として成立する。しかし、「ローカルな文脈の中で、『啊』は話し手が自分が不確かな、かつ/または予期外の角度から発話することを自覚しているマーカーである」（Wu2004：153 筆者訳）と言われている。「啊」を付加することによって、「『広く』を削除しても成立する」という自分の意見についての確信度を引き下げている。つまり、02－03行目では、読み手は①書き手の原文を肯定する、②自分の考えに確信を持っておらず、相手の確認を求めたいという態度を示すという２つの手続きを用いて、相手に問題点を指摘している。

しかしPRは相手の作文について指摘する活動という前提を持っているため、書き手Ｅは問題点指摘者Ｇの疑問を自分の作文への改善要求だと理解して、Ｇにそのことを明確化するように要請する。12行目の書き手の明確化の要請に対して、Ｇは直ちに「不是（違う）」と自分が改善要求をしたことを否定し、02－03行目の発話をやり直す。

まず、02－03行目は「『広くひろがっている』の『広く』を削除してもいいですか」と可能性の妥当性について確認するだけで終わったが、13－14行目では、書き手の作文を肯定するという前提を明示化してから、「『広く』を削除してもいいですか」という質問を繰り返す。さらに、03行目では、反復疑問文に「啊」を加えるが、14行目では、反復疑問文に「呢」がつけられる。『中国語辞書』[8]における「啊」と「呢」の解釈は以下のとおりである。

・「啊」：各種疑問文に添えてあっさりとした疑問を示す。
・「呢」：いろいろ考えたがなおよくわからず、いったいどうなのかといぶかる気持ちで疑問を発する。

つまり、02－03行目において、Ｇは単なる確認を行うが、13－14行目には、Ｇは自分がどうしても解決できない疑問を相手に答えてほしいというニュアンスが含まれている。

Ｅの明確化要請に対して、Ｇは①直ちに自分が改善要求をしたことを否定する、②書き手の作文を肯定するという前提を明示化する、③自分が疑問に思っていることを強調するといった手続きを通して、自分がアドバイスをするのではなく、単なる自分の提案の妥当性について、書き手の意見を尋ねることを主張する。

会話の構造という観点からみると、12行目の書き手Ｅの確認と13－14行目の問題点指摘者Ｇの返答はＧの02－03行目の質問と16行目、19行目のＥの（完了されていない）返答という本連鎖（base-sequence）に挟まれる挿入連鎖（insert-sequence）であると思われる。

挿入連鎖は「a）本連鎖の第一部分[9]（first pair part）と予期される第二部分（second pair part）の間に位置し、b）本連鎖の第一部分の受け手が開始する」（Schegloff2007：97　筆者訳）連鎖である。また、挿入連鎖の生じる理由は本連鎖の第一部分の受け手が第二部分を産出するために、解決しなければならないトラブルが起きたからである。

断片１′

02	G	那个広く去掉=	
03	G	=是不是也可以啊	⇦⇦本連鎖の第一部分
12	E	你说把広く去掉么	←挿入連鎖の第一部分

8　Weblio 日中中日辞典：http://cjjc.weblio.jp/
「啊」：http://cjjc.weblio.jp/content/%E5%95%8A　最終閲覧日2016年９月24日
「呢」：http://cjjc.weblio.jp/content/%E5%91%A2　最終閲覧日2016年９月24日

9　第一部分は質問、依頼、申し出、誘い、アナウンスなど、やりとりを開始する発話である。第二部分は答え、承諾、拒否、同意/不同意など、前の順番に応答する発話である。（Schegloff 2007：13　筆者訳）
例：　Ａ：あなたの名前は何ですか。　←第一部分
　　　Ｂ：林です。　←第二部分

・・・・・（省略）・・・・・
13　G　°>不是<°我是说这个在上面可以，然后把这个去掉
14　　是不是也可以呢.　←挿入連鎖の第二部分
16　E　>因为前面有一个 i <-°ə::°i-ə 哦:::哦哦哦　⇦⇦本連鎖の第二部分

断片1′において、書き手であるEはGの02－03行目の確認に答えるために、問題点指摘者Gの02－03行目の発話はアドバイスをするという行為であるかどうか、つまり、Gの意図を確認し、その上で、Gの02－03行目の質問に応答しようとしているわけである。

このような挿入連鎖の構造から、まず、問題点指摘者がいくら単純な確認のように質問を組みたてても、書き手はPRが作文について問題点を出し合うという活動であることを強く志向していることがわかった。また、問題点指摘者だけが慎重に意見を提示するのではなく、書き手も常に相手の意図を確認しながら、相手の行為に応えることがこの断片から示唆されている。

4.2　上昇イントネーションを付加することによって、問題部分を特定する

ここでは、学習者は作文における一部を上昇イントネーションによって際立たせ、その部分を問題箇所と主張する現象にフォーカスを当てる。

断片2はグループ1の1回目のPR活動におけるやりとりである。参加者Aの作文について行われる議論であり、参加者Aは書き手である。参加者Dは書き手Aの作文について問題点を指摘しており、問題点の指摘者である。Bはほかの参加者である。また、問題点指摘者DはAの作文における「英語は大会に通用言語の1つとして使われている」という文を取り上げ、「に」という格助詞を焦点化する。

断片2：「大会に？」

01　D　第2段落
02　A　はい.
03　D　2行目？
04　A　2行目[はい.
05　B　　　[うん
06　D　大会に:（.4）つうよう（.）言語の＞一つとして使われている＜.
07　　（.7）
08　A　はい.
09→　D　大会に（.5）に？（ちょっ[と）
10　A　　　　　　　　　　[ə::::で？
11　D　わ[たしの[なかはで
12　A　　[で？　[で？
13　B　で
14　D　[でと思います.
15　A　[で
16　A　はいはい.でででで.

01行、03、06行目では、問題点指摘者Dは問題文を特定している。その後、09行目では、Dは特定した文から「大会に」を取り上げ、さらに、「に」という格助詞を上昇イントネーションによって際立たせ、問題のある箇所を焦点化している。この09行目で特定された問題のある箇所に対して、10行目では、書き手Aは「で」という修正の候補を出し、問題点指摘者に確認を求める。11行目では、Dは自分の意見を示している。11行目の問題点指摘者Dの意見の提示と12行目の書き手Aの確認とはオーバーラップしているため、14行目では、問題点指摘者Dは改めて自分の意見を提示し、Aは16行目では、同意を示し、連鎖を閉じる。

09行目では、D は特定した文の中からさらに一部を取り出し、上昇イントネーションを用いることによって、問題点である「に」を特定している。上昇イントネーションは聞き手の反応を引き出すということが指摘されている（森山 2010；Schegloff 1968など）。ここで、上昇イントネーションを用いることによって、問題点を際立たせるだけではなく、それについて相手になんらかの反応を求めていると言える。10行目で書き手 A が自ら修正案を提示したことは、D の上昇イントネーションが受け手の反応を引き出した結果と言えよう。

断片 2 は、Schegloff, Jefferson and Sacks（1977）で議論されている自己修復[10]の優先性が適用できるだろう。トラブル源[11]が含まれている発話の話し手が自分でトラブル源を訂正する場合は自己訂正と呼ばれている。トラブル源の発話者以外の人がトラブル源を訂正する場合は他者訂正と呼ばれており、発話におけるトラブル源に対して、自己訂正は他者訂正より優先的であると言われている。SJS（1977 西阪訳 2010：214）は、「他者開始[12]の場合、修復されるべきものがどこにあるかを特定する作業と、修復候補を実行する作業は、分離している。……他者に修復開始のための機会を与える順番（トラブル源を含む次の順番）はトラブル源を特定するために利用される。その順番は、たいていの場合、修復開始だけ独占される。そして、その順番は、トラブル源の話し手に、その順番に続く順番を、そのトラブル源に対する『自己』修復のためのもう一つの機会として用意する」と述べている。

断片 3：［グループセラピー：Ⅱ：2：54］

01	Ken	'E likes that waider over there. やつは、あそこのウェーターが好きなんだ。	**←トラブル源が含まれる順番**
02	Al	Wait-er? ウェーター？	**←他者開始の順番**
03	Ken	Waitress, sorry. ウェートレスだ，ごめん。	**←自己修復の順番**

Schegloff, Jefferson and Sacks（1977 西阪訳 2010：160）より

断片 3 において、Ken の01行目の発話はトラブル源が含まれている。01行目における「'E」は「He」であり、「やつ」が男を指しているため、「ウェーター」ではなく、「ウェートレス」が適切である。この誤りについて、Al は当然わかっているはずであるが、Al は上昇イントネーションにより、トラブル源を特定することに止まる。つまり、トラブル源の発話者 Ken に修復の機会を与える。Ken は03行目では、「ウェーター」を「ウェートレス」に置き換えて、自己修復を行う。

PR における問題点指摘の構造と発話に対する他者開始自己修復の構造とは以下の 2 つの相違点がある。

1 ）発話に対する他者開始自己修復の場合において、トラブル源が発話に存在している一方、問題点指摘の場合のトラブル源は書き手の作文にある。

2 ）発話に対する他者開始自己修復の場合、トラブル源を含む発話は第 1 順番、他者開始は第 2 順番、そして自己修復は第 3 順番に位置する。一方、PR における問題点指摘の場合、作文の問題点をトラ

[10] 修復組織における「修復」と「訂正」について、「『訂正』という表現は、通常、『誤り』や『間違い』があって、それが『正しい』ものに置き換えられることと理解されている。しかし、私たちが扱おうとしている現象は、誤りに依存しているわけではないし、また、何かが何かに置きられるということに限ったものでもない」（Schegloff, Jefferson and Sacks 1977　西阪訳 2010：160）と説明されている。つまり、修復が扱う範囲は訂正より広く、訂正は修復の一種である。

[11] トラブル源は修復の対象を指している。

[12] 修復開始はトラブル源を特定する行為である。トラブル源が含まれている発話の話し手は自らトラブル源を特定することは自己開始と呼ばれており、ドラブル源が含まれている発話の話し手以外の人はドラブル源を特定することは他者開始と呼ばれている。

ブル源として扱うとしたら、トラブル源は書き手の作文に存在しており、問題点指摘者が書き手の作文における問題点を特定することは第1順番であり、書き手が作文を訂正することは第2順番である。

トラブル源存在の位置と順番の構造という点には違いがあるが、トラブル源を発する人ではない他者にトラブル源を指摘され、トラブル源を発する人自らトラブル源を訂正するという構造は同様である。したがって、PR において、問題点指摘者は問題点を上昇イントネーションで特定しつつ、書き手の反応を要求することによって、書き手に自分の作文における問題点を訂正する機会を与えていると考えられる。

また、11行目、14行目の問題点指摘者 D の発話に注意すべきである。D は、10行目の A の確認要請に対して、「私の中は『で』」という表現を使用している。学習者の「私のなかは『で』」は「私の考えとしては『で』が正しい」という意味を表している。さらに、14行目では、「でと思います」という言い方で再度確認を与えている。相手の確認要求に対して、私たちは「はい」「そうです」というような仕方で確認を与えることも可能だが、D は自分がこう考えているということを強調することによって、自分が指導者ではなく、あくまで1人の日本語学習者という自分のアイデンティティーを示している。読み手はこのように、自分の修正案の確信度を引き下げることによって、学習者としてのアイデンティティーを表明し、もし自分の意見が正確ではないと判明されても、それも合理的であり、書き手からの批判を免れられると思われる。

断片2から、読み手は上昇イントネーションで問題部分を特定することによって、書き手自身に修正案を提示してもらう機会を作ると言える。さらに、読み手は自分の意見を提示する際に、慎重な態度を示している。

4.3　指摘する前に、書き手に説明を要求する

Schegloff（2007）では、本番の行為（例えば、誘い・申し出・依頼・報告など）を行うために、プレ連鎖(pre-sequence)を行うことが指摘されている。もし、プレ連鎖の第二部分の答えが本番の行為へ進む条件に合えば、本番の行為へ進行することができる。一方、プレ連鎖の第二部分の答えは本番の行為へ進行する条件に合わなければ、本番の行為は中止となる。

断片4：Nelson は電話のかける側、Clara は電話の受ける側

01	Cla	Hello もしもし	
02	Nel	Hi. もしもし	
03	Cla	Hi. もしもし	
04	Nel	Whatcha doin'. 今なにをやっているの	**←プレ連鎖の第一部分**
05	Cla	Not much. 別になにもやっていないけど	**←プレ連鎖の第二部分**
06	Nel	Y'wanna drink. 一緒に酒を飲まない.	**←本番の行為**
07	Cla	Yeah. いいよ.	
08	Nel	Okay. オケー.	

Schegloff（2007：30）より

断片4では、Nelson は Clara を誘うために、電話をする。誘うという行為をする前に、Nelson は

Clara に「今なにをやっているの」と尋ねる。Clara は現在特に何か用事があるわけではないことを確認した上で、Nelson は Clara を誘う。4 行目と 5 行目における Clara の現在の状況を確認する質問と応答がプレ連鎖である。つまり、もし Clara は現在特に何も用事がなければ、Nelson は誘うという行為を実行するが、Clara に用事があれば、Nelson は断られる可能性が高い誘いの行為に進むことをやめることができる。

プレ連鎖の第一部分について、Schegloff（2007:29　筆者訳）は以下のように述べている。

プレ連鎖の第一部分は、１）（プレ連鎖の第二部分の反応次第で）本連鎖の第一部分を産出することを可能にする；２）プレ連鎖の第二部分の産出を適切にするという２つの働きをしている。さらに、プレ連鎖の第二部分、つまり、第一部分に対する答えは本連鎖が産出できるかどうかを決める。プレ連鎖の第一部分に対する反応次第で、本番の行為を行う場合もあれば、中止する場合もある。

さて、PR において、書き手の作文について指摘する前にしばしば産出されるプレ連鎖は、問題点の指摘者が書き手に問題文について説明を要求し、書き手が自分の作文について説明を行うという連鎖である。また、書き手に説明要求をする断片を分析した結果、以下の２つのパターンが認められた。

パターン①　pre-FPP[13]：問題点指摘者は書き手に作文について説明を要求する
pre-SPP：書き手は自分の作文について説明する
sequence-closing thirds：問題点指摘者は書き手の説明を受け止め、
指摘を行う本連鎖に進まない

パターン①の作例：
問題点指摘者：この文はどういう意味ですか.
書き手：　　　((説明))
問題点指摘：　ああ、なるほど.

パターン①について、問題点指摘者は本番の指摘に入る前、書き手に説明を要求する（pre-FPP）。書き手は自分の作文について説明を行う（pre-SPP）。もし、書き手の説明に一理がある場合、あるいは原文はだいたい書き手の主張を表している場合、問題点指摘者は書き手の説明を受け止め、指摘を行う本連鎖に進まない。

パターン②　pre-FPP：問題点指摘者は書き手に作文について説明を要求する
pre-SPP：書き手は自分の作文について説明する
base-FPP：問題点指摘者は指摘を行う本連鎖に進む

パターン②の作例：
問題点指摘者：この文はどういう意味ですか.
書き手：　　　((説明))
問題点指摘者：この文はやはりちょっとおかしいですね。

パターン②について、プレ連鎖の第二部分における書き手の説明に対して、問題点指摘者が納得できない場合、指摘を行う本番の行為に進む。

[13] pre-FPP：プレ連鎖の第一部分
pre-SPP：プレ連鎖の第二部分
sequence-closing thirds：連鎖を終了する第三部分

断片５および断片６はそれぞれパターン①とパターン②の会話例である。

断片５はグループ１の１回目のPRから取り上げた断片である。参加者Cの作文について議論が行われており、参加者Cが書き手である。読み手Bは書き手Cの作文について指摘しており、Bは問題点指摘者である。AとDはほかの参加者である。書き手Cの作文における「そして世界言葉としている英語は世界中の交流の中で取って代われない架橋の役を果たしている」という文が特定され、「でとって」という表現が問題化される。

断片５:「でとって」

01 A ə:::だい::いち段落の::そして、世界言葉としている英語は世界中の交流
02 の中で:.hとって (.) かわらない:(.7) [こう::ばし？(.4) [(の意味)
03 ？ [.hh
04 B [で [とって
05 C [あん[かけ橋
06 A はい.[お
07→ B [でとってですか.にとってですか.
08 (.9)
09 B [でとって]
10 C [.hhhh]((ため息))
11 (2.7)
12 B °[せかいの言葉として°
13 C [ə
14 B [ど-どんな [どんな]
15 C [事実じゃなくて[自分の:]° 意見°
16 (1.5)
17 B ə:[::
18 C [>° 自分の意見です° <
19→ B ə::中国語でどんな意味を[° 伝えたいですか. °
20 C [° 就是:.hh°
つまり
【つまり】
21 (.7)
22 C ° 就是 那个: 它° 不 是° 是 在 [世界 的° =
つまり それ 3sg N である である PRT 世界 の
【つまり、(英語) は世界に】
23 B [嗯.
うん
【うん】
24 C =世界 >介于 各国 之 间 zhijie[14]的 交流 吧<
世界 間にある 各国 の 間 の 交流 PRT (終助詞)
【(英語) は世界各国の間における交流にね】
25 B 嗯.
うん
【うん】

[14] 聞き取れないため、中国語のピンインで表記している。

26　C　它::　发挥　着　一种:
　　　3sg　発揮　PRT　一種
　　【1つの（　）を果たしている】
27　A　不　可　[取代　的
　　　N　できる　代替　の
　　【かけがえのない】
28　C　[不　可　[取代　的　桥梁　的]
　　　N　できる　代替　の　橋　の
　　【かけがえのない懸け橋】
29　D　[不　可　取代　的　桥梁　的　作用]
　　　N　できる　代替　の　橋　の　働き
　　【かけがえのない懸け橋の働き】
30　C　这种:
　　　この
　　【このような】
31　(.7)
32　A　qi[ao[15]梁
　　　橋
　　【懸け橋】
33　C　[桥梁　的　[作用
　　　橋　の　働き
　　【懸け橋の働き】
34　B　[在　这个　交流　中　就是　[发挥　着＝
　　　PRT　これ　交流　中　つまり　発揮　PRT
　　【この交流の中で、（　）の働きを果たしている】
35　C　[嗯.
　　　うん
　　【うん】
36　B　=°　一个　不　可　取代　的　桥梁　的　作用°
　　　1つ　N　できる　代替　の　橋　の　働き
　　【かけがえのない懸け橋】
37　(1.1)
38　B　哦哦.°在：　什么什么°
　　　おお　PRT　なになに
　　【おお、なになにで】

01－02行目では、Aは疑問に思う文を特定する際に、原文の「取って代われない」という表現を2つの部分に分けて読み上げる。「取って」を直前の「で」に続けて読み、「取って」の後に区切りを入れたため、もう1人の読み手であるBは04行目で「でとって」という表現を1つのまとまりとしてとらえ、焦点化する。その後、07行目では、「でとって」の適切性について、疑問を持ち出し、別の可能性「にとって」を提示する。Bの07行目の質問に対して、Cの返答はすぐに産出されないため、14行目では、Bは原文の内容について、Cの意図を尋ねはじめる。それと同時に、15行目では、CはBの07行目における「でとってですか．にとってですか.」という表現の使用に関する質問に対して、「自分の意見です」という質問にかみ合わない応答をする。14行目と15行目とはオーバーラップして

[15]「桥」を発音している途中にオーバーラップが生じるので、ピンインで表記する。

いるため、18行目では、書き手Cは15行目の返答を部分的に繰り返している。19行目では、問題点指摘者Bは改めてCに説明要求する。22、24、26、27、28、29、30、32、33行目では、Cと他の読み手が協働的にCの作文について説明している。34、36行目では、Bは説明をまとめる。そして、38行目では、Bは「でとって」ではなく、「で」は「世界中の交流の中」の後に場所を表している格助詞であることに気づき、納得した様子を示す。

この断片では、Bは最初に、07行目では、「でとってですか、にとってですか」という形式で、疑問を持ち出した。「でとって」を否定せずに、もう1つの可能性を与えて、二者択一という質問形式で尋ねるという、ほかの書き方の可能性を探る質問をするという手続きを用いている。しかし、Cは10行目では、不満そうにため息をして、さらに長い沈黙が続く。このような状況では、Bはこれ以上Cに同じ質問を繰り返すことをせず、再び目の前の作文に視線を置いて、小さな声で作文を読みかえしたうえで、14行目から、書き手の説明を求めはじめる。

ここで、注意してほしいのは、Bは07行目では、ほかの書き方の可能性を探る質問をするという問題点指摘のやり方を行った後、書き手Cの返答が不在であるという事態が生じたことを受けて、書き手の説明を要求するという手続きを用いたということである。

ほかの書き方の可能性を探る質問に対して、多くの場合は、書き手ははっきり答えられない。PRの参加者は全員同じ学年、同じクラスの学習者であるため、日本語レベルには大差がない。そのため、文章における日本語の表現の正確性について、読み手と書き手ともに確信を持っていない。つまり、表現についての疑問に対して、書き手にとって答えにくい一方、問題点指摘者自身も正答が分からないため、深く追求することは困難である。しかし、書き手の意図の説明の要求に対しては、書き手にとってはるかに応じやすいと考えられる。書き手が自分の作文について説明できないわけがないからである。書き手の説明が理解可能であれば、読み手は表現などの指摘をせずに済む可能性もあり、読み手にとっても、書き手の説明を要求するやり方は自分の負担を軽減できる。

断片6はグループ1の1回目のPR活動の断片である。この断片では、学習者Dは作文の書き手である。学習者Bは問題点指摘者である。Aはほかの参加者である。書き手であるDの作文における「自分の専攻と興味の面からいえば、英語は当然いらないと思われる」という文が取り上げされ、「自分」は誰を指しているのかについて説明が要求される。

断片6：「自分ってだれですか」

01　B　əそし-ə:::そして（.5）.hえ？第1段落の:?::2番目の：センテンス自分の：（.4）
02→　　専攻と趣味のもし::めん[から言えば（.4）英語は（.5）自分って（.8）だれ°ですか°.
03　D　[めん
04　　（.5）
05　D　え:::と
06　　（.2）
07　D　.hhh
08　B　この:声をで-でて::（.3）くるの人の
09　　（1.5）
10　D　あ，はい．え::と，この前は（.5）英語を大学の必修科目に[すべきではないという声＝
11　B　[うん
12　D　＝が徐々に出ている.ə::その:ə::部分の人に（.）対して
13　B　うん.
14　D　ə::＞ə不対((訳:違う))＜（.4）＞その部分の人に＜とって
15　　（.4）
16　B　[うん.
17　D　[え::と
18　　（.7）

19	D	う::ん（1.5）自分の:ə:::専攻（.）と（1.3）きょうみ（.）から（.6）
20	B	うん.
21	D	[ə:::
22	B	[.hh
23	D	英語は:（.1）
24	B	え:[と
25	D	[要らない[と゜思う゜.
26	B	[え::
27	B	D さんは[言いたいいみ-意味が分かりますけど,
28	D	[＊＊＊
29	D	゜はい゜.
30	B	この:（.5）このセンテンスを読むと自分は:（.4）え::と D さん（1）[とまちがえ
31	A	[考え
32	A	[違います.
33	B	[そうです.
34	B	そうです.
35	D	はい.

問題点指摘者 B は01－02行目において、問題文を特定し、さらに書き手である D に作文における「自分」は誰を指しているかと質問する。この質問に対して、書き手 D の返事がなかなか来ないため、問題点指摘者である B は08行目で、自分の質問を具体化して、「この『自分』はこの声をでてくる人ですね」と自分の理解の候補を提示し、yes/no の質問に置き換える。この B の確認に対して、D は「はい」と最小限の反応で受け止める。そして、10行目から、途中何度も滞っているが、10、12、14、17、19、21、23、25行目にわたり、B の02行目における最初の質問に返答する。それと同時に、Dの説明の途中で、問題点指摘者Bは22行目、24行目、26行目において、三度も発言しようとする姿勢が見受けられ、D から順番をとろうとしている。D の答えが完了した後、B は D が言いたいことをすでに了解していることを主張し、D の作文が D 自身の意図と一致していないことを指摘する。そして、35行目では、D は「はい」と理解を示している。

問題点指摘者である B は書き手に説明要求しているが、書き手 D の説明に対して、27行目では、D の意図自体はすでに了解していると D の答えを拒否し、D の作文への指摘を明示化する。詳しく見ていくと、B の説明要求に対して、D の返事が遅れたため、08行目では、問題点指摘者である B は自分の理解の候補を提示することによって、質問を具体化して、yes/no の形に置換する。さらに、D の説明に対して、B は終始「うん」という聞き手としての最小限の反応をしており、22行目から発話の準備をして、順番をとろうとしている。つまり、問題点指摘者 B は D の説明を新しい情報として受け止めているようには見えない。

前に述べたように、PR 活動は相手の作文を直す活動だと理解されているため、単純な質問や確認がされることは考えにくい。この質問は本番の指摘に入るための前置きである。問題点指摘者 B は完全に「自分」は誰を指しているか分からないわけではなく、書き手の意図をある程度推測した上で、書き手に「自分ってだれですか」と説明を要求することを通して、書き手 D の意図を確認する。D の返答によって、もし書き手の意図と自分の推測と一致すれば、この文における「自分」は書き手の意図を表していないことになる。もし自分の推測が書き手の意図と一致しなければ、自分は書き手を誤解したため、指摘できなくなる。

5．考察

日本語教育における多くの PR の研究は、学習者が他の学習者の作文に指摘することに戸惑いを感

じて、発話を控えたりする場合が多いと指摘している（池田 2004；池田·舘岡 2007など）。学習者のPR における会話を詳細に分析した結果、ほかの学習者の作文に対して、指摘を行うことは決して容易なことではないが、学習者は１）ほかの書き方の可能性を探る質問をする；２）上昇イントネーションを付加することによって、問題部分を特定する；３）指摘する前に、書き手に説明を要求するといった手続きを巧みに駆使して、PR 活動を遂行することがわかった。また、この３つの手続きには以下の２つの共通点が見られる。

一つ目は、問題点指摘者は書き手の反応に非常に敏感であり、慎重に問題点指摘を行うことである。断片１では、問題点指摘者Ｇの02－03行目の質問は書き手にアドバイスとして受け止められたら、直ちに否定している。さらに、書き手の原文を肯定することを明示化し、自分が単純に疑問を持っており、書き手に答えてもらいたいことを強調した。断片２では、問題点指摘者Ｄは自己訂正の優先性という社会的秩序を利用している。Ｄはイントネーションによって、問題点を特定するだけで、書き手に問題に気づいてもらい、書き手に訂正のチャンスを与える。断片５と断片６では、書き手の作文について指摘を行う前に、問題点指摘者はプレ連鎖を使い、書き手に説明を要求している。

二つ目の共通点は、問題点指摘者は作文のどの部分について、どのような問題点の指摘をするのかを予示し、書き手自身が自ら問題点を認め、修正を試みる機会を生み出すように問題点指摘をデザインすることである。断片１では、質問形式を用いて、他の可能性を提示することによって、書き手自身に問題修正案を言わせるようにしている。断片２では、問題部分を特定することによって、書き手に作文の問題点に気づいてもらい、自ら修正案を提示してもらうようにしている。断片５と断片６では、問題点指摘者は問題箇所を焦点化した後、書き手に作文を説明させることによって、書き手自身に問題点を認識させる機会を作っていると考えられる。

また、本稿の分析を通して、学習者は自分と他者との関係、アイデンティティーなどを維持しながら、他の参加者たちと協働的に PR という活動を成し遂げることを明らかにした。断片１では、問題点指摘者の質問に対して、書き手は安易に答えるのではなく、問題点指摘者の意図を確認してから、慎重に応答する。断片２では、問題点指摘者は自分が指導者ではなく、一人の学習者としてのアイデンティティーを示している。断片５では、ほかの書き方の可能性を探るというタイプの質問は書き手にとって、答えにくいと気づいたら、問題点指摘者は作文について説明を要求するという比較的答えやすい質問に切り換える。これらのことから、PR は学習者に社会的秩序や人間関係の構築を実践や学習する場を提供すると言えるのではないだろうか。

６．終わりに

問題点指摘者は書き手に十分に配慮を示しながら、前述した三つの手続きを用いて、書き手の作文について指摘することによって、話し合いをスムーズに進めることができた。日本語教育の PR において、話し合いをうまく進めるのは難しいと池田・舘岡（2007）が指摘した。PR を導入する際に、書き手の気持ちをよく配慮するようにと教師は注意するが、どのような手続きを使って、どの点に注意して指摘を行うべきなのかという具体的な指導を行う必要があるだろう。例えば、読み手は書き手の作文を否定して、修正案を提示する前に、まず書き手に問題点を認め、修正を試みる機会を与えるという手順を学習者に提示すれば、PR の円滑な議論につながると思われる。本稿の分析から得た結果は PR 活動の指導に貢献できると考える。

また、PR の目的について、作文などの課題の遂行のほかに、仲間と一緒に学ぶことによって人と人との社会的な関係を築くことを学び、さらに自分自身というものに気付き、自分自身を発見していくという広い意味での学習の目的もある（池田・舘岡 2007）。PR はまさに、学習者に社会的秩序や人間関係の構築を実践や学習する場を提供し、学習者の社会的関係の構築の学びにも非常に大きな意義を持っていると言えよう。

しかし、PR は参加者が協働的に遂行する活動であり、その議論には、問題点指摘者以外に、書き手とそのほかの参加者も存在する。今回は問題点指摘者にフォーカスして、分析を行ったが、今後は

そのほかの参加者はどのようにPRに参加しているのかを解明したい。

謝辞：

本稿をまとめることにあたり、筑波大学のブッシュネル・ケード先生、高木智世先生にご指導をいただきましたことを厚くお例を申し上げます。また、本研究で行われたピア・レスポンス活動は、中国河北農業大学外国語学院日本語学科・2013年度「日本語作文」をご担当されていた大友麻由先生や受講者の皆様の惜しみないご協力をいただきました。ここで改めて深く感謝申し上げます。

参考文献

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　29－43　国際交流基金

池田玲子（1999b）「日本語作文におけるピア・レスポンスの効果―中級学習者の場合―」『言語文化と日本語教育』17　36－47　お茶の水女子大学日本言語文化学研究会

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』23(1)　36－50

池田玲子・舘岡洋子(2007)『ピア・ラーニング入門　創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房

大島弥生（2009）「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」『日本語教育』140　15－25

串田秀也（2006）『相互行為秩序と会話分析　－「話し手」と「共-成員性」をめぐる参加の組織化』世界思想社

サックス，シェグロフ，ジェファンソン(西阪仰訳)（2010）『会話分析基本論集 順番交替と修復の組織』世界思想社

佐藤公治（1999）『対話の中の学びと成長』金子書房

ジョージ・サーサス（北澤裕・小松栄一訳）（1998）『会話分析の手法』マルジュ社

関崎博紀（2014）『日本人大学生同士の会話における言語行動としての否定的評価の研究』筑波大学博士論文

田中信之（2008）「ピア・レスポンスの効果：作文プロダクトの観点から」『応用言語学研究論集』2　1－10　金沢大学人間社会環境研究科

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　53－73　国際交流基金

劉娜（2007）「JFL 環境における中上級中国語母語話者を対象とするピア・レスポンスの有効性」『言語文化と日本語教育』33　133－136　お茶の水女子大学日本言語文化学研究会

西阪仰・高木智世・川島理恵著（2008）『女性医療の会話分析（テクノソサエティの現在Ⅲ）』文化書房博文社

森山卓郎（2010）「文の意味とイントネーション」宮地裕編『日本語と日本語教育のための日本語学入門』147－163　明治書院

好井裕明・山田富秋・西阪仰（1999）『会話分析への招待』世界思想社

Emanuel A. Schegloff, (1968). Sequencing in Conversational Openings. American Anthropologist, Vol. 70, No. 6, 1075–109.

Emanuel A. Schegloff (2007). *Sequence Organization in Interaction: Volume 1: A Primer in Conversation Analysis.* Cambridge University Press.

Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred and dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson. & J. Heritage, (Eds.), *Structures of social action,* 57–101. Cambridge: Cambridge University Press.

Ruey-Jiuan Wu (2004). *Stance in Talk: A Conversation Analysis of Mandarin Final Particles.* John Benjamins

参考資料１：

授業のスケジュール

日付	時間	授業内容	宿題
５月７日	60 分	ピア・レスポンスの導入 ・定義 ・ビデオの視聴、 用意した作文で模擬練習 アンケートＡ	宿題１： 『英語を大学の必修科目にすべきか』 （400 字）
	30 分	講義 ・　小論文の構成（序論、本論、結論） ・　各部分の書き方	
５月 14 日	20 分	講義 ・意見と事実との分け方 ・意見の書き方（文末表現中心）	宿題２： 『英語を大学の必修科目にすべきか』 （書き直し）
	10 分	ピア活動実施の注意点	
	60 分	宿題１について、ピア・レスポンス活動１を行う	
５月 21 日	20 分	講義 意見と事実（続き）−引用について	宿題３： 『英語を大学の必修科目にすべきか』 （800 字） ＊基本的には今までと同じテーマで、二次推敲に基づいて作成
	10 分	ピア活動実施の注意点 ワークシートの使い方	
	60 分	宿題２について、ピア・レスポンス活動２を行う。 内省シートの作成	
５月 28 日	20 分	教師フィードバック （学習者の作文３に基づく）	宿題４： 『英語を大学の必修科目にすべきか』 （書き直し）
	10 分	ワークシートの使い方	
	60 分	宿題３について、ピア・レスポンス活動３を行う 内省シート	

参考資料２：

・発話と発話の時間の関係

① ［　　　オーバーラップの開始位置

　 ］　　　オーバーラップの終了位置

② ＝　　　末尾に等号を付した発話と冒頭に等号を付した発話との間に、感知可能な間隙がまったくないことを示す。（本来なら同じ行に続けて書くべきひとりの発話が、紙幅の制約上、分断されて記載されている場合にも、この記号を用いる。）

③ （数字）　丸格好内の数値は、その位置にその秒数の間隙があることを示す。

④ （.）　　丸括弧内のドットは、その位置にごくわずかの感知可能な間隙（おおむね0.1秒前後）があることを示す。

・発話産出上の音声的特徴

① ：　　　発話中のコロンは、直前の音が引き伸ばされていることを示す。コロンの数は、引き延ばしの相対的長さを示す。

② —　ダッシュは、直前の語や発話が中断されていると見なせることを示す。たとえば、声門閉鎖音が聞こえる場合など。
③ .　ピリオドは、直前部分が下降調の抑揚（falling intonation）で発話されていることを示す。
④ ?　疑問符は、直前部分が上昇調の抑揚（rising intonation）で発話されていることを示す。
⑤ ,　コンマは、直前部分が継続を示す抑揚（continuing intonation）で発話されていると見なせることを示す。
⑥ ↑↓　上向きと下向きの矢印は、直後の部分で急激な抑揚の上昇や下降があることを示す。
⑦ 文字　下線部分が強調されて発話されていることを示す。たとえば、同じ話者の前後の発声に比べて音量が大きい場合や音が高くなっている場合など。なお、強調の度合がさらに強い部分は、二重下線を引いて示す。
⑧ °文字°　この記号で囲まれた部分が弱められて発話されていることを示す。例えば、同じ話者の前後の発声にくらべて音量が小さい場合や、音が低くなっている場合など。
⑨ hh　小文字の h は呼気音を示す。呼気音の相対的長さは h の数で示す。この記号は「ため息」「笑い」などいくつかの種類の異なるふるまいを示す。
⑩文(h)字(h)　呼気音が言葉に重ねられている場合には、発話の途中に（h）を挿入する。
⑪ .hh　ドットに先立たれた小文字の h は吸気音を示す。この記号は「息継ぎ」「笑い」などのいくつかの種類の異なるふるまいを示す。
⑫＜文字＞　不等号で囲まれた部分が、前後に比べてゆっくりと発話されていることを示す。
⑬＞文字＜　不等号で囲まれた部分が、前後に比べて速く発話されていることを示す。

・転記上の不確実性

①（文字）　聞き取りに確信が持てない部分は丸括弧で囲って示す。
② ＊＊　まったく聞き取れない発話は、丸括弧の中に点線で示す。発話の長さを示す時には、点線の長さによって示す。

・転記者による注釈・説明

①（(文字)）　転記者による様々な種類の注釈・説明は、すべて二重丸括弧で囲って示す。
②【　】　中国語の日本語訳であり、学習者の発話の下につける。ただし、学習者の発言は日本語なら翻訳をつけない。また、訳文の中における（　）は日本語に相応する部分が欠如していることを表している。

参考資料 3：

ASP	aspectual marker	アスペクトマーカー
N	negator	否定表現
PRT	particle	不変化詞，小詞（副詞の一部・冠詞・前置詞・接続詞・間投詞など語尾変化のない品詞）.
Q	question marker	疑問表現
3sg	third-person singular pronoun	第三人称