

同儕回饋時學生們在說什麼

—依表達意圖分類分析—

跡部千繪美

逢甲大學兼任助理教授

摘要

本稿以表達意圖的觀點分析了台灣某大學作文必修課之同儕回饋會話，並報告其結果。

分析資料採集自為大學 2 年級作文必修課。一學年的課程裡，總共進行了 10 次同儕回饋。每次都隨機地選了一組同學們錄音，之後文字化該些資料並加以分析。

依表達意圖之觀點分析後，得到下列結果。首先，學生們幾乎都進行了改善作文為目的之對話。而且，因為有很積極的學生在該組別裡，所以更加促進了該對話的進行。反之，亦有雜談較多之現象，其原因有為同一組成員太過熟識；或為同一組成員互相不太熟，且不積極指出對方作文的問題點。再者，不去意識讀者之類的作文，以致讀者難以理解作文時，也較少觀察到以改善作文為目的之發言。

關鍵詞：作文課，同儕回饋，JFL，會話分析，表達意圖

受理日期：2013.02.26

通過日期：2013.05.24

What are Students Talking about during Peer Response? : Analysis of utterance purpose

ATOBE Chiemi

Adjunct Assistant Professor in Feng-Chia University

Abstract

This article investigates whether students are discussing in order to improve their composition during peer response through analysis of utterance purpose. 15 sophomore students in a university in Taiwan enrolled in a compulsory writing course and participated in peer response. Peer response is done 10 times during the course. Each time, the conversation of a group which is randomly chosen is being recorded, and is transcribed as the data of this study.

Result shows that most students aimed to improve their composition, especially students taking positive attitude toward peer response promoted discussion. On the contrary, two causes of the increase number of chat utterances are that group members are too close, and group members are not so close and passive to point out mistakes on peers' composition. And furthermore, in the case of readers having difficulties in understanding peers' writings, the number of utterances to improve the composition decreased comparatively.

Key words: Writing Course, Peer Response, JFL,

Analysis of Conversation, Utterance Purpose

ピア・レスポンスで学生たちは何を話しているか —発話目的カテゴリーによる分析—

跡部千絵美

逢甲大学兼任助理教授

要旨

本稿では台湾の大学の必修作文授業におけるピア・レスポンス会話を発話目的の観点から分析した結果を報告する。対象とする授業は台湾の大学で行った、大学2年生の必修作文授業である。通年の授業を通してピア・レスポンスを作文の修正に組み込み、全10回のピア・レスポンスを行った。その際毎回1つのグループをランダムに選んでピア・レスポンスの会話を録音した。これを文字化したものを分析のデータとした。

各発話の発話目的の分析から以下の点が明らかになった。まず受講生たちは概ね作文改善を目指した話し合いを行っている。特にこれを促すのが積極的な学生の存在である。一方、雑談が多い回もあり、その要因には、グループメンバーが親しすぎる場合と、メンバーがそれほど親しくなく、且つ相手の問題点の指摘に消極的な場合があった。また読み手をあまり意識していない作文等、読み手の作文理解に困難がある場合も、作文改善を目指した発話は比較的少なくなることが明らかになった。

キーワード：作文授業、ピア・レスポンス、JFL、会話の分析、発話目的

ピア・レスポンスで学生たちは何を話しているか — 発話目的カテゴリーによる分析 —

跡部千絵美

逢甲大学兼任助理教授

1. はじめに

近年、作文授業においてプロセスが重視され、台湾においてもピア・レスポンス（以下、P R）活動を取り入れた授業、及び研究が行われ始めている（羅 2009 等）。P Rとは「学習者たち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。

筆者は 2009 年度に初めて本格的に P R を取り入れた作文授業を行った¹。この授業において学生たちは楽しんで P R 活動に取り組んでおり、授業後のアンケートでも P R は好評であった。ただ授業において気がかりだったのは、学生が母語で行う P R 会話の内容がわからず、本当に作文の改善を目指した話し合いを行っているのか、雑談をしているのかわからないという点であった。台湾の大学における作文授業の多くが日本人教師によって担当されていることと併せると、これは大学の作文授業で P R を取り入れる際の一つの大きな問題でもある。そこで当該授業では毎回 1 組の学生たちに P R 会話を録音させてもらい、話し合いの内容を分析することとした。これを分析することにより、JFL 環境の必修作文授業において、学生たちが母語で行った P R 中に、作文の改善を目

¹ 本研究が分析対象とする作文授業は跡部(2011)がアクション・リサーチを行ったものと同じの授業である。実践の詳細についてはこれを参照されたい。

指した話し合いが行われていたかどうかを明らかにしたい。そしてその結果から、今後の指導のヒントが得られればと考える。

2. 先行研究

ここではPR会話の内容について会話を分析した研究を紹介する。ESLではNelson & Murphy(1992)が6回分のPR会話を分析した。その結果、67～82%（平均73%）が言語学習についての発話で、6回を通じてその割合はわずかに増加したとしている。またMendonça & Johnson(1994)はPR会話におけるネゴシエーションの種類を分析し〈質問〉〈説明〉〈言い直し〉〈提案〉〈文法訂正〉の5種類とそれぞれの数および割合を報告している。Lockhart & Ng(1995)は27のPR会話を分析した上で、読み手には4つのスタンス²があったことを報告し、各スタンスを代表するそれぞれPR会話2つずつをさらに詳細に分析して、23の言語機能と16の話題が見られたと報告した。そしてこのうちの5つの機能〈作文要約〉〈意図説明〉〈提案〉〈意見提供〉〈情報提供〉と3つの内容〈書くプロセス〉〈アイディア〉〈読み手と目的〉において、それぞれのスタンスにより割合に違いが見られることを示した。

日本語教育においては、池田(1999)がPR会話とカンファレンス会話の話題、発話機能の割合を分析し、PRのほうが発話機能が多様であることを示している。また岩田・小笠(2007)は日本語母語話者と日本語学習者5ペアのPR会話を分析し、母語話者と学習者の発話機能の違いを明らかにした。

このようにこれまでさまざまな研究が行われているが、分析されたPR会話はいずれも目標言語で行われており、学習者の母語によるPR会話の分析をしたものはないようである。

² スタンスとは、特定の言語表現の状況下で文章に対して読み手が採用する役割を指す（Mangelsdorf & Schlumberger 1992）。

本研究の学習者が先行研究と異なる4点としては、①JFL環境の必修作文授業であるため、受講生は必ずしも日本語学習や作文に意欲的であるとは限らないという点、②学習者同士がクラスメイトである点、③母語によるPRであるため目標言語と比べて会話内容に制限がなくなる点、④日本人である教師が学習者の母語によるPRの内容を完全には理解できないため、雑談をしていても注意できないという点、があげられる。本研究ではこうした環境でも、先行研究と同様に作文の改善を目指したPRが行われるのかを明らかにしたい。

3. 研究方法

3.1 データ

本研究がデータとするのは、2009年度に筆者が担当した作文授業における学生達のPR会話である。当該授業は台湾の大学2年生の必修作文授業「日文習作(一)」であり、受講生は15名で、いずれも2年生の同じクラスの学生たちであった。通年の授業で全10回のPRを行った。

PRグループのメンバー3名³は毎回教師が指定し、前期はクラス内で日本語レベルの高い学生、中程度の学生、低い学生が1名ずつとなるようにし、なるべく毎回異なる相手とグループになるようにした。ただし受講生には、グループメンバーはランダムに決めていると説明している。後期は日本語レベルに関わらず、これまであまり同じグループになっていない相手と組み合わせるように配慮した。

分析データ収集として、毎回1組の会話を録音させてもらった⁴。録音するグループの選び方は、前回のPR時に録音された学生がグループに含まれていないことを条件とし、ラン

³ 第2回までは主に2名で行っていた。

⁴ 研究のため、PR会話録音等のデータ収集を行うことについては事前に学生の了解を得、コース終了時に全受講生の承諾サインをもらっている。

ダムに選んだ。本研究ではこの全 10 回の会話を分析の対象とする。

3.2 データ処理

会話は日本語能力試験 N 1 を取得した台湾人大学生に文字化及び日本語訳をしてもらい、筆者と同僚の台湾人日本語教師がチェックした。なお録音は IC レコーダーで行ったが、会話参加者の声が小さい、発音が不明瞭、早口である等の理由から、回によっては聞き取れない発話が少なくなかったことを報告しておく。これも学生の母語で P R 会話を行った影響の一つだと言える。

文字化した会話は発話ごとに区切り、後述する〈発話目的カテゴリー〉により全ての発話を分類した。書かれた文章における“一文”にあたる“一発話”の認定の際、先行研究では T-unit、idea unit 等が用いられているが、本研究ではより詳細な認定手順が示され、統語規則に基づく AS-unit(Foster et al 2000)を採用した。以下、本稿における発話数は AS-unit の数を指す。

3.1 発話目的カテゴリー分類

本研究の焦点は、JFL 環境の必修作文授業において、学生たちが母語で行った P R 中に、作文の改善を目指した話し合いが行われているのかを明らかにすることである。そこで本稿では、先行研究 (Lockhart & Ng 1995、池田 1999、岩田・小笠 2007) の発話機能カテゴリーを参考にしつつ、より本稿の目的に沿った〈発話目的カテゴリー〉を設定した。そしてこれにより各発話をコーディングし、分類した。カテゴリーは全部で 5 つある⁵。表 1 に各カテゴリーについての認定基

⁵ これら 5 つのカテゴリーに加えて、音声不明瞭で聞き取れない発話、及び前後関係不明で分類不可能な発話は〈不明〉としている。

準を示す。

表 1. 発話目的カテゴリー

カテゴリー名	認定基準
作文理解	読み手の作文理解を確認し、理解を深めることを目的とする発話。作文理解のための読み手による作文の音読、読み手が作文理解が困難だと述べる発話、作文内容の説明要求と説明、作文内容の確認要求と応答、書き手による執筆状況の説明や作文テーマについての考え、書きたかったが書かなかったこと等。「理解できないところはない」も含む。
作文評価(肯定的)	作文全体に対する肯定的な意見、評価に関する発話。評価の根拠を述べる発話、「特にない」という評価も含み、また読み手の肯定的な評価への書き手の相づち等も含む。(問題点の指摘は「作文修正」に含む。)
作文修正	直接的に作文の修正を目的とする発話。作文の問題点の指摘と修正案、それらの根拠、日本語の文法・作文形式等の説明要求と説明。書き手による修正案の要求、出された修正案への反応(受け入れ/拒否、その理由)。修正するかどうかについて問題となっている箇所の音読。また作文の修正案を求める発話、読み手の「自分もどう直したらいいかわからない」「後で先生(他の学生)に聞こう」という発話もここに含める。
PR管理	PRの維持・管理に関わる発話。この作文授業、PR手順について情報をやり取りしたり、PRにおける話し合いの順番決め、PR終了の促し、現在のPRの進み具合についての確認等の発話。また、会話の中断についての断り(「調べてみる」「彼に見せてくる」)、中断していたPR会話を再開できるか、相手の状況の確認(「書き終わった?」)等。
人間関係づくり	作文の理解、評価、修正を目指していない発話で、PRの維持と関わらないもの。作文テーマから派生した話題や、現在教室内で起こっていること、日常生活等についてのやり取り。作文テーマと関わる話題の場合、後に作文修正に取り入れられることもある。

各発話の分類に先立ち、まずランダムに選んだ2回分の会話全体について、筆者と協力者である台湾人日本語教師1名がそれぞれ単独でコーディングを行った。その結果を照らし合わせたところ、コーディングの一致率は平均で92.8%⁶であった。高い一致率となったため、残りのデータについては筆者一人でコーディングを行った。

以下では発話目的カテゴリー分類の結果から明らかになった点を、実際のPR会話の分析を交えて報告する。

⁶ 本稿における割合は、小数点以下第2位を四捨五入している。2つの会話のコーディング一致率はそれぞれ94.0%と91.6%であった。

4. 分析

まず基本データとして、各回のPRの録音時間とグループメンバー（仮名）、作文テーマを表2に示す。作文テーマは、受講生が他の授業で用いている『大衆的日本語 読本篇 初級（みんなの日本語初級Ⅰ 初級で読めるトピック 25）』及び『大衆的日本語 読本篇 進階（みんなの日本語初級Ⅱ 初級で読めるトピック 25）』から、初回アンケートで尋ねた受講生たちの興味を考慮し、さらに学生ごとに内容の異なる多様な作文が生まれるよう配慮して決定した。また後期の「映画」と「本」は前期末に取ったアンケートで受講生が希望したために課したテーマである。

表2. 各PR会話の基本データ⁷

	録音時間	参加者	作文テーマ
第1回	34'03"	リョウコ・ケイコ	結婚
第2回	36'30"	ユウタ・ノリコ(・ダイスケ)	テレビ番組
第3回	36'56"	アキラ・マリコ・リカ	飲み物・食べ物
第4回	30'59"	ミホ・マミ・ユミ(・ノリコ)	将来
第5回	25'12"	アキラ・タケシ・チサト	マンガ・アニメ
第6回	21'12"	ダイスケ・リカ・ノリコ	映画
第7回	17'47"	タケシ・マリコ・マミ	本
第8回	10'56"	アキラ・チサト・ユミ	失敗談
第9回	15'13"	マリコ・ミホ・リカ(・ユミ)	人生最期のとき
第10回	8'42"	タケシ・エミ・ケイコ(・アキラ)	子ども時代

第1回と第2回のPRは教師が時間を区切って各作文についてのPRを行わせていたが、第3回以降は学生たち自身の判断で次の作文に移るようにさせたため、第3回以降のPR時間は各回、各グループにより大きく異なっている。

4.1 全体的な傾向

表3に、全10回のPRの会話における、発話目的カテゴリーごとの発話数と、それぞれのPR会話における割合を示

⁷表2のメンバーの中で一番右に丸括弧で書かれた学生は、本来のグループメンバーではないが、PRの最中に短時間会話に加わった者である。また録音グループをランダムに決めた結果、受講生が録音された回数は0～3回と個人により異なっている。

す⁸。

表 3 . 発話目的カテゴリーごとの発話数と割合

	作文理解	作文評価 (肯定的)	作文修正	PR管理	人間関係	合計
第1回	131	3	414	16	71	635
	20.6%	0.5%	65.2%	2.5%	11.2%	100.0%
第2回	92	0	103	23	91	309
	29.8%	0.0%	33.3%	7.4%	29.4%	100.0%
第3回	27	18	360	13	7	425
	6.4%	4.2%	84.7%	3.1%	1.6%	100.0%
第4回	41	0	378	52	31	502
	8.2%	0.0%	75.3%	10.4%	6.2%	100.0%
第5回	24	3	239	10	25	301
	8.0%	1.0%	79.4%	3.3%	8.3%	100.0%
第6回	16	3	83	25	215	342
	4.7%	0.8%	24.3%	7.3%	62.9%	100.0%
第7回	151	3	140	1	76	371
	40.7%	0.8%	37.7%	0.3%	20.5%	100.0%
第8回	17	9	227	15	13	281
	6.0%	3.2%	80.8%	5.3%	4.6%	100.0%
第9回	25	18	58	19	213	333
	7.5%	5.4%	17.4%	5.7%	64.0%	100.0%
第10回	24	3	86	13	8	134
	17.9%	2.2%	64.2%	9.7%	6.0%	100.0%
合計	548	60	2088	187	750	3633
	15.1%	1.7%	57.5%	5.1%	20.6%	100.0%

割合に着目すると、全 10 回を通して大まかな傾向が見られる。まず各回ごとに割合に大きな差がないのは、〈作文評価 (肯定的)〉と〈PR管理〉である。これらは毎回のPRにおいていずれも比較的少ない割合で現れていた。PRの目的が作文の改善である以上、作文への肯定的な評価はそれほど多くの言葉を必要とするわけではない。PRの順番を決める等の発話も、多くは必要ない。これら2種類の発話が少ないのは当然である。一方でこれ以外の3種類の発話は、各回により割合に大きな違いが見られる。

全 10 回のPR会話を通して最も多いのは〈作文修正〉であり、全体で 57.5%が作文修正についての発話である。これは Nelson & Murphy(1992)が6回分のPR会話において、67

⁸ここでは〈不明〉とコーディングされた発話は除いている。

～82%（平均 73%）が〈言語学習〉についての発話だったとする報告と概ね一致している⁹。〈作文理解〉〈作文評価〉と合わせると割合はさらに上昇することから、JFL 環境の母語による P R でも、学生たちは概ね作文改善を目指して真剣に話し合っていると言ってよい。ただし本研究の各回を詳しく見ると最も少ない第 9 回 P R では 17.4%、最も多い第 3 回では 84.7%で、回による違いが非常に大きい。〈作文理解〉と〈人間関係づくり〉も同様に回によって割合が大きく異なる。〈作文理解〉は全体で 15.1%であるが、第 6 回の 4.7%から第 7 回の 40.7%まで開きがある。〈人間関係づくり〉は全体で 20.6%であるが、第 3 回では 1.6%、第 9 回では 64.0%と、大きく異なっている。以上のように各回の発話の発話目的の割合に大きな違いがある点については、次節で会話例を交えてさらに詳しく見ていくこととする。

各回においてばらつきがあることは、通年授業を通して回を経るごとに、カテゴリーの増加あるいは減少は見られないことを示している。これは Nelson & Murphy(1992)の報告とは異なる結果である。本研究の結果が示唆するのは、学生たちの P R 会話における発話目的が、回を重ねるごとに変化する、あるいは常にほぼ一定であるという単純なものではないということである。話し合いのもとになる作文プロダクトの良し悪し、グループメンバーといった要因に大きく影響を受けていると考えられる。

4.2 各回の特徴

上で各発話目的の割合が、各 P R 会話において大きく異なっていることが明らかになった。そこでそれぞれの P R 会話において多く見られたカテゴリーとその割合を多い順に表 4

⁹ 言語学習以外の項目は、生活上一般知識、生活上個人的知識、手順、形式である。

にまとめ直した。

表 4. 各 P R 会話における発話目的カテゴリー

	1位	2位	3位	4位	5位
第 1 回	作文修正	作文理解	人間関係	P R 管理	作文評価
	414 65.2%	131 20.6%	71 11.2%	16 2.5%	3 0.5%
第 2 回	作文修正	作文理解	人間関係	P R 管理	作文評価
	103 33.3%	92 29.8%	91 29.4%	23 7.4%	0 0.0%
第 3 回	作文修正	作文理解	作文評価	P R 管理	人間関係
	360 84.7%	27 6.4%	18 4.2%	13 3.1%	7 1.6%
第 4 回	作文修正	P R 管理	作文理解	人間関係	作文評価
	378 75.3%	52 10.4%	41 8.2%	31 6.2%	0 0.0%
第 5 回	作文修正	人間関係	作文理解	P R 管理	作文評価
	239 79.4%	25 8.3%	24 8.0%	10 3.3%	3 1.0%
第 6 回	人間関係	作文修正	P R 管理	作文理解	作文評価
	215 62.9%	83 24.3%	25 7.3%	16 4.7%	3 0.9%
第 7 回	作文理解	作文修正	人間関係	作文評価	P R 管理
	151 40.7%	140 37.7%	76 20.5%	3 0.8%	1 0.3%
第 8 回	作文修正	作文理解	P R 管理	人間関係	作文評価
	227 80.8%	17 6.0%	15 5.3%	13 4.6%	9 5.4%
第 9 回	人間関係	作文修正	作文理解	P R 管理	作文評価
	213 64.0%	58 17.4%	25 7.5%	19 5.7%	18 5.4%
第 10 回	作文修正	作文理解	P R 管理	人間関係	作文評価
	86 64.2%	24 17.9%	13 9.7%	8 6.0%	3 2.2%

前節で見たように全体を通して〈作文修正〉が多いものの、例外的な回があることがわかる。まず第 6 回と第 9 回では〈人間関係づくり〉がそれぞれ 6 割を超え 1 位になっている。そして第 2 回と第 7 回も〈作文修正〉と〈作文理解〉がそれぞれ約 3～4 割、〈人間関係づくり〉が 2～3 割にのぼっている。一方でこれら 4 つの回を除くその他の 6 回では、〈作文修正〉が 64.2%を超えており、作文修正を目指した P R 会話が行われていたことがわかる。そこで、〈作文修正〉の割合が 8 割を超えている第 3 回・第 8 回と、〈人間関係づくり〉の割合が高かった第 6 回・第 9 回、そして〈作文修正〉〈作文理解〉〈人間関係づくり〉がいずれも 2～4 割を占めた第 2 回と第 7 回の P R について、P R 会話を比較しながら詳しく見ていく。

4.2.1 〈作文修正〉の割合が高かった P R (第 3 回・第 8 回)

全 10 回の P R 録音データのうち、6 回分のデータでは〈作文修正〉が 64.2～84.7%となっている。ここから受講生たち

は概ね作文の改善を目指した話し合いを行っていたと言える。もちろんこれらの会話はいずれも IC レコーダーが設置されたグループのものであり、実際には録音されていないグループの会話がどのようなものだったかは不明である。しかし下で詳しく見ていく例外的な 4 回分の会話では〈作文修正〉の割合が高くなかったことを考えると、受講生たちは“録音されているから真面目にやろう”という意識はさほど高くなかったようである。同様に、録音されていないからといって、PR をあからさまに真面目に行わないというグループも、筆者の観察では見られなかった。

ここで、〈作文修正〉が 8 割を超え、作文の改善に向けて特に熱心な話し合いが行われていた第 3 回と第 8 回の PR について、会話の詳細を見ていくこととする。

第 3 回 PR の作文テーマは「飲み物・食べ物」であり、録音されたグループのメンバーはアキラ、マリコ、リカの 3 名である。例¹⁰1 ではマリコの作文について、アキラが構成について修正案を示している。また例 2 はリカの作文について、アキラが修正案を示し、リカが同意している部分である。例 3 ではアキラの作文について、マリコが日本語の修正提案をし、アキラもそれに同意している。

例 1. 第 3 回 PR (30'31"~)

アキラ	我覺得第一段，第一那個就想個新的啦	僕が思うのは第一段落、第一、まあ新しいのを考えてみたら	作文修正
	中間不用大改	真ん中は大きく変える必要はない	作文修正
	中間就把文法xxxx	真ん中は文法をxxxx	作文修正
マリコ	先…這是我喜歡吃啦，所以我的主張要	まず…これは私が好きな食べ物でしょ、だから私の主張は…	作文修正
アキラ	就連在一起	その二つを繋げて	作文修正
マリコ	那我知道	じゃあわかった	作文修正

¹⁰ 例では左から、話者、実際の発話、日本語訳、発話目的カテゴリーの順に示している。例文中の「xxx」は音声不明瞭で聞き取れない部分である。

例 2 . 第 3 回 P R (27'26" ~)

アキラ	xxxx 可以改成…怎麼講…就直接改成另外一句	xxxx 変えていい…何て言うか…直接別の文に変える	作文修正
アキラ	因為你前面已經是說 “xxxxxx 吃媽媽的料理”	だって前でもう、“お母さんの料理を食べてxxxxxx” って言ってるから。	作文修正
リカ	嗯	うん	作文修正
アキラ	那你就改成 “因為我最喜歡媽媽的料理” 這樣，把這句改得有利一點這樣說明	じゃあ、“お母さんの料理が大好きだから” ってこう書けば、この文をもっとよく説明できるようになる。	作文修正
リカ	喔～	あ～	作文修正
	改成「好き」就好了?	「好き」に変えればいいのか?	作文修正
アキラ	對	そう	作文修正
	改成「好き」	「好き」に変える	作文修正
	不然…	じゃないと…	作文修正
	就是xxxxxx把這句有利一點，因為最後一句話啊	つまりxxxxxxこの文をもっとよくする、最後の一文だから	作文修正
リカ	嗯嗯	うんうん。	作文修正

例 3 . 第 3 回 P R (2'52" ~)

マリコ	然後你這個是一直在家都有這個習慣的話，後面就，這個後面應該就不是用「後で」了。	それであなたのこれは、ずっと家でこの習慣があるなら、後ろは、この後ろに「後で」を使わないはずだよ。	作文修正
アキラ	啊，就用「あと」	あ、「後」を使う	作文修正
マリコ	對對	そうそう	作文修正
	好像我，習慣xxxx…	確か，習慣xxxx…	作文修正
アキラ	「後で」是特殊…	「後で」は特殊な…	作文修正
マリコ	我記得xxxxxxxx	覚えてるのはxxxxxxxx	作文修正
アキラ	對啊	そうだよ	作文修正
マリコ	應該是這樣	たぶんこう	作文修正
アキラ	對	そう	作文修正
	這樣就沒錯了	それで間違いない	作文修正

例 1 ~ 3 を見てわかるように、アキラは P R に非常に熱心な学生であった。彼は率先してピアの作文に対する修正案を出し、また自分の作文に対するピアの意見も積極的に受け入れた。彼が話し合いをリードしていたことで、このグループでは〈作文修正〉の発話が多くなったと考えられる。これは同じく〈作文修正〉が多かった第 8 回 P R にもアキラが含まれていることから伺える。

第 8 回 P R の作文テーマは「失敗談」で、録音されたグル

ープのメンバーはアキラ、チサト、ユミの3名である。例4ではユミが書いた“大学選びを失敗した”という作文について話し合っている。

例4. 第8回PR (7'9"~)

	就是“你覺得進了普通大學之後，你不是、就覺得很、就覺得東西太簡單”啊。	えっと、“普通の大学に進学した後、違う、えっと、簡単すぎると思った。”	作文修正
チサト	“所以、所以你就覺得說很枯燥乏味。”(ユミ:(笑))	“それでつまらないと思った。”(ユミ:(笑))	作文修正
	xx、就是“想學多一點東西”	xx、えっと“もっと多くのことを学びたい”	作文修正
	“可是又學不到多一點東西”	“でももっと多くのことは学べない。”	作文修正
ユミ	對	そう	作文修正
	這個很難表達	これは表現しにくい	作文修正
	我想寫說“我想學到更深的東西”	“もっと深いものを身につけたい”って書きたい。	作文修正
チサト	「せんも」…	「せんも」…	作文修正
	啊你就寫說，就是，“更專、專門的東西”啊	あ、こう書く、えっと、“もっと専、専門的なこと”。	作文修正
ユミ	喔~	お~	作文修正
アキラ	這兩個可以合成、這兩個合成一句xxxx	この2つもできる、この2つを1文にxxxx	作文修正
	「入りたくなくて、専門大学に入りたいです」、就改成「入りたくなくて」。	「入りたくなくて、専門大学に入りたいです」、「入りたくなくて」にする。	作文修正
チサト	就是，你就說“在普通大學沒辦法學到像什麼專業的、商業的”	えっと、こう言う“普通の大学では何か専門のことや、ビジネスのことが学べない”	作文修正
	就是…“沒辦法接續”啊	つまり…“接續ができない”	作文修正
ユミ	最後的接續也很難講啊	最後の“接續”は言いにくいよ。	作文修正
	其實有一些科目三四大四也會有	實際三、四年生はちょっとそういう科目があるもん。	作文修正
チサト	也是吼~	そうだね~	作文修正

例4ではチサトがもっと内容をふくらませるべきだとし、具体的に提案している。またアキラも日本語表現をよりよいものにするための提案をしている。そしてユミは、彼女の最後の発話のように内容面についてはピアの提案を無批判に受け入れてはおらず、相談しながらよりよいものになるよう模索している。

第8回PRのメンバー3名はいずれもクラス内で日本語レ

ベルが比較的が高く、PRにも積極的な学生たちであった。ピアの作文に対して積極的に修正の提案をし、自分の作文についてはポイントを絞ってピアに相談していた。また、例4のようにピアのコメントをそのまま受け入れない場面も見られた。

例5ではチサトの作文に対してアキラが日本語の修正を提案しているが、チサトが同意せず、アキラは提案を取り下げている。

例5. 第8回PR (1'44"~)

アキラ	這裡用「結局」啦，不用「結末」	ここは「結局」だよ、「結末」じゃなくて。	作文修正
	這樣意思不一樣	これは意味が違う。	作文修正
	「けっきょく」，“結局”	「けっきょく」、「結局」。	作文修正
チサト	可是老師不是上次說xxxx？	でも先生はこの前xxxxって言ったんじゃない？	作文修正
アキラ	用「結末」喔？	「結末」を使う？	作文修正
	嗯～	う～ん	作文修正
チサト	因為他說“結局”的意思有點不一樣	“結局”の意味がちょっと違うって言ったから	作文修正
アキラ	不一樣	違う	作文修正
	喔…	お	作文修正
	那先	じゃ	作文修正
チサト	因為我是看老師的那個寫的	先生のそれを見て書いたから	作文修正
アキラ	喔	あ	作文修正
	那好	ならいい。	作文修正

第8回PRのアキラの作文については、例6の部分でチサトとユイが段落をまとめるよう提案し、アキラもこれを受け入れている。

例6. 第8回PR (10'13"~)

ユミ	那個～啊，我覺得那個段落有點多	あの～あ、私それ段落が多すぎると思う。	作文修正
アキラ	有點多	ちょっと多いか	作文修正
	啊～	あ～。	作文修正
チサト	對啊	そうだよ	作文修正
	就是你可以、其實可以合成	えっと、実際まとめられる	作文修正
アキラ	我分太多段落吼(笑)	僕段落分けすぎたね(笑)	作文修正

第3回と第8回に次いで〈作文修正〉の発話の割合が高く79.4%だった第5回PRにも、アキラが参加している。つま

り〈作文修正〉の割合の高い3回は、グループメンバーにアキラが含まれている3回である。またチサトも、第5回PRにも参加している。ここからも、〈作文修正〉の割合の高さには、率先してPRに取り組む学生がいることが大きく影響していることがわかる。

4.2.2 〈人間関係づくり〉の割合が高かったPR（第6回・第9回）

次に、〈作文修正〉の発話が少なく、〈人間関係づくり〉の割合が高かった第6回と第9回のPRについて詳しく見て行きたい。表2に示すように、〈人間関係づくり〉とは作文及びPRと関わらない発話であり、いわゆる雑談である。

PRの先行研究においてPR会話中に雑談が多かったことを示すものはないようである。これは多くの先行研究において調査対象となっている学生が留学生で学習意欲が高いこと、PR会話に目標言語を使用していること、ピアとの人間関係等が関係していると考えられる。本稿のJFLの必修作文授業とは環境が異なっている。これまでのPRに関する先行研究では、PRの成功例や利点が強調されることが多かったが、今後はうまくいかなかった例にも注目する必要があると考える。そしてその原因を分析することで、それぞれの環境におけるよりよい授業のヒントが得られる。

まず62.9%が〈人間関係づくり〉の発話であった第6回PRについて見ていくこととする。この録音グループで雑談が多くなったのは、グループメンバーの組み合わせによるものであったと考えられる。メンバーはダイスケ、リカ、ノリコの3名であったが、ダイスケとノリコは非常に親しい関係であった。そのため日常生活に関する話題へ脱線した発話が多くなった。例7はノリコの作文についての修正案から、作文の“修正”には結びつかない話題へと移行していく部分であ

る。なお作文テーマは「映画」である。

例 7. 第 6 回 P R (12'12" ~)

ノリコ	那我之後再把這一段去掉，然後再把重點寫出來，這樣就好了。	じゃ、この段落を削って、それでまたポイントを書いて、それでいいよね。	作文修正
ダイスケ	那你這樣敢吐槽我。	じゃあ君そんなんでよく僕に突っ込むね。	人間関係
ノリコ	沒吐槽阿。	突っ込んでないよ。	人間関係
	我昨天就想說你音樂放的超大聲，不專心。	昨日思ったけど、あんたの音楽のボリューム超大きくて、集中してなかったでしょ。	人間関係
ダイスケ	xx是拉。	xxxx。	不明
ノリコ	因為你放的超大聲。	だって超大きい音で流すから。	人間関係
ダイスケ	阿就放音樂用BGM齣。	え、音楽をBGMにしたんだよ。	人間関係
ノリコ	沒有，你在寫的時候你才把音樂關掉	違う、自分が作文を書く時になって音楽消したんだよ。	人間関係
	然後我在寫的時候我一直再聽他講話。	それで私が書いている時、私ずっと彼が話しているのを聞いてたの。	人間関係
ダイスケ	阿你為什麼不關哩？	え、なんでオフにしなかったの？	人間関係
ノリコ	不是阿	違うよ。	人間関係
	我的問題是，我不知道怎麼關它。	私、あれの消し方分かんないもん。	人間関係

グループの組み合わせを決めた時点で、筆者は 2 人がこれほど親しいということは知らなかった。宮前(2008)は、P R で親しい相手と組み合わせると馴れ合いになってしまい、有意義な話し合いにならないとしている。しかしそうした組み合わせを避けようとしても、教師は作文授業でしか学生たちと顔を合わせないこともあり、授業中に常に隣同士に座っているようなわかりやすい特徴がないと判断することは難しい。

一方第 9 回 P R の録音グループのメンバーはマリコ、ミホ、リカの 3 名であるが、筆者の観察では 3 名は特に親しいというわけではないようだった。しかしそのことが相手への批判を避けることにつながり、作文の問題点を指摘せずに〈人間関係づくり〉の雑談が 64.0%を占めるまでになった。なお、マリコとリカは、〈作文修正〉の割合が高かった第 3 回 P R の録音グループのメンバーでもある。しかし 2 人は第 3 回でも修正の提案を積極的にしていたわけではない。修正の提案を

していたのは、主にアキラであった。

例 8 ではミホの作文について、ミホ自身は問題点を述べているが、ピアであるマリコとリカは具体的な問題点を指摘せず“大きな問題はない”として、具体的にどう修正すればよいかという提案をしていない。

例 8 . 第 9 回 P R (7'4"～)

ミホ	我也不知道要寫什麼耶。	私も何を書いたらいいのか分からないよ	作文修正
マリコ	其實沒有問題	實際問題ないよ	作文評価
ミホ	語法錯很多。(笑)	文法の間違いがたくさんある。(笑)	作文修正
マリコ	就是，我覺得是時態而已、我覺得是時態而已…	えっと…時制だけ、時制だけ…	作文修正
ミホ	xxxx奇怪	xxxx変なxxxx	不明
マリコ	不然我覺得沒有問題。	それ以外問題ないと思うよ。	作文評価
リカ	嗯嗯嗯	うんうんうん	作文評価
	我也覺得沒有什麼太大的	私も特に大きいのではないと思う。	作文評価

例 8 のように、第 9 回 P R では 3 人の作文全てに対して、ピアは“特に問題はない”とした。当然実際には細かい日本語の問題もあり、内容や構成を改善する余地はある。しかしお互いにそれを指摘することはなかった。そして「人生最期するとき」という作文テーマから派生した話題や、作文を書くことは難しいという共通の悩みについての雑談が続いた。

なお第 9 回 P R における〈作文修正〉は 58 発話であるが、このうち 28 発話は飛び入りで加わったユミの作文についてのものである。ユミは自分のグループでピアに言われた意見に納得できず、このグループに相談しに来た。その一部を例 9 に示す。このユミの飛び入り参加の部分がなければ、第 9 回 P R における〈人間関係づくり〉の発話の割合はさらに増えることになる。

例 9 . 第 9 回 P R (10'31"～)

ユミ	因為兩個人剛好xxx一個意見， 我不知道怎麼辦。(笑)	二人ともちょうどxxx一つの意見 で、私どうしたらいいかわかんない。 (笑)	作文修正
	因為xx說，xx說，看他寫世界旅行， 然後說什麼要寫xxxx，xxxx 要寫回家	だってxxは、xxは、彼女が世界旅行 を書いたのを見て、それで何か xxxを書け、xxxx家に帰るのを書 けて。	作文修正
	但是我兩個都xxxx。	でも私両方ともxxxx	作文修正
リカ	所以兩個都寫?(笑)	それで、両方とも書く?(笑)	作文修正
ミホ	嗯	う～ん	作文修正
リカ	而且我還寫了…	それに私あれも書いたよ…	作文修正
ユミ	而且、而且我說如果去國外的 話，你看如果只寫一個地方，我 xxxx(笑)	それに、それにもし外国に行くなら、 一つの場所だけ書くと私が xxxx。(笑)	作文修正
リカ	對啊!	そう!	作文修正
ユミ	一定要什麼韓國看了xxx日本去 一定要什麼什麼之類的。(笑)	絶対韓国に行つてxxxを見るとか、 日本に行つて必ず何々をしたいと かしないと。(笑)	作文修正
リカ	對	うん	作文修正
	我也是。(笑)	私もそう。(笑)	作文修正

以上からわかるのは、〈人間関係づくり〉すなわち雑談の割合が高くなる要因として、(1)グループメンバーが非常に親しい場合、そして(2)さほど親しくなく、且つ相手の問題点の指摘に消極的な場合、という2点があげられる。

ESLでPR実践をした Carson & Nelson(1996)、Nelson & Carson(1998)でも中華系学習者は批判をしたがらず、明示的に問題点を指摘しないと報告している。またL1でPRを実践した富永(2010)も、学生のPRに対する姿勢には3つのタイプがあり、このうち〈フレンドリー指向〉の学生はPRには不向きであるとしている。

本稿の結果から、全ての中華系学習者が批判的コメントを避けているわけではない一方で、確かにそのような学習者も一部存在すると言える。そのため特に台湾の大学でPRを実施する際は、作文の問題点を積極的に指摘してもよい雰囲気づくりと、事前のコメントの仕方の指導が重要となるだろう。この点についてはさらに下で考察する。

4.2.3 〈作文修正〉〈作文理解〉〈人間関係づくり〉が2～4割だったPR（第2回・第7回）

次に、〈作文修正〉〈作文理解〉〈人間関係づくり〉の各発話の割合がいずれも2～4割であった第2回と第7回のPRについて詳しく見て行きたい。

まず第2回PRの作文テーマは「テレビ番組」、グループメンバーは2名で、ユウタとノリコであった。ノリコの日本語レベルはクラス内で上位であったが、ユウタは低いほうであった。また、このときユウタの作文は、インターネット等で探した文章をコピーしたものであった。そのため日本語は難しく、文法上の問題点は見られなかった。そして日本語レベルの高いノリコの作文は、ユウタには意味がわからない部分が多かった。そのためお互いに自分の作文内容を中国語で説明する発話、すなわち〈作文理解〉の割合が他の回と比べて高くなった。例10はユウタの作文について、例11はノリコの作文について、それぞれ相手の質問を受けて説明している部分である。

例10. 第2回PR（0'39"～）

ノリコ	這個是什麼意思？	これはどういう意味？	作文理解
ユウタ	就是意思是說就是在街頭巷弄，流傳的一些流言蜚語或者是講話，有這樣的意思。	その意味は街のあちこちで、ちよつと噂とか話が伝わって、そういう意味。	作文理解
	就很多人流傳之前的或者是非正式正式的，也有一些很奇怪的東西。	たくさんの人に流れる前のあるいは非公式の、あと変なものもある。	作文理解

例11. 第2回PR（15'30"～）

ユウタ	這個句，從這句開始，xxxx這邊到這邊。	この文、この文から始まって、xxxxここからここまで。	作文理解
ノリコ	喔～。	お～	作文理解
	那我講一下。	じゃちよつと説明するね。	作文理解
	就是它是一則料理對決的節目。	つまりこれは料理対決の番組なの。	作文理解
	然後它是用多數決來分勝負。	それで多数決で勝負を決める。	作文理解

このように、作文の改善を目指したコメントがお互いにて

きない中で、作文テーマと関連した話題に話が広がり、〈人間関係づくり〉の発話も増えることとなった。

その後、途中で教師が介入し、段落の分け方を見直したり、例を入れる必要があるかを考えたりするよう促した。教師が立ち去った後、教師の発言をヒントとして例 12 から始まる〈作文修正〉の発話が現れた。

例 12. 第 2 回 P R (27'44"~)

ユウタ	她說想要分段	先生は段落分けろって言った。	作文修正
ノリコ	她說這邊有沒有什麼，就是可能需要分段xx覺得比較好。	先生が言ったのは、ここはあれがあるかって、つまり段落を分けたほうがいいと思う、分ける必要があるかもしれないところ。	作文修正
	然後，還是例如就是，就例如說你覺得哪邊補充得不夠，然後就加。	それで、それとも例えば、例えばどこに足りないところがあると思うか、それで書き加える。	作文修正
ユウタ	這段、這塊嗎？剛剛講的。	この段落、こっち？さっき言ったの。	作文修正
ノリコ	對。	そう。	作文修正
ユウタ	然後…	それで…	作文修正
	從這邊分段嗎？	ここから段落を分けるの？	作文修正
	從這邊開始分嗎？	ここから分ける？	作文修正

教師が P R に介入することで活発に推敲が起こることは石田(2011)でも報告されている。ただし上のユウタの発話を見ると、ユウタがしきりに気にしているのは“教師がどこを直せと言ったか”で、自分自身で考えようとも、ノリコの考えを聞こうともしていない。P R に教師が介入すべきか、介入すべきだとしたらどのように介入すれば効果的なのかについては、稿を改めて分析・考察したい。

第 2 回 P R について、全 10 回の P R の中で〈作文修正〉の発話が相対的に少なく、〈作文理解〉と〈人間関係づくり〉の発話が多くなったのは、お互いの作文の日本語が理解しづらく、問題点が見つけにくかったことにある。これは必ずしも読み手の日本語能力の低さの問題ではなく、書き手がインターネット等の文章をコピーして書いたり、クラスメイトが読んだときにどう思うかという読み手の反応を気にせずに書

いたことも含まれる。これは第7回PRについても共通していた。

第7回PRの作文テーマは「本」であった。録音グループのメンバーは、タケシ、マリコ、マミである。なお、マミの作文についての話し合いの部分は録音されていなかった。

第7回PRでは〈作文理解〉の発話の割合が40.7%と高くなっているが、その多くがマリコの作文についての部分である。マリコの作文は、自分が好きな本のストーリーの紹介であった。しかし特殊な単語が多く、タケシとマミは理解できなかったため、マリコが中国語でストーリーを詳しく紹介した。その結果〈作文理解〉の発話が多くなっている。

例 13. 第7回PR (2'30"~)

タケシ	那重點是，這個是什麼東西？	じゃあポイントは、これは何？ってこと。	作文理解
マリコ	他是講吸血鬼啊	吸血鬼についての話だよ。	作文理解
マミ	他是講吸血鬼喔？	吸血鬼についての話なんだ。	作文理解
マリコ	對，就是，恩…我這裡有寫，「バン、バンパイア」，就是吸血鬼	そう、つまり、うん…ここに書いた「バン、バンパイア」、つまり吸血鬼。	作文理解
	就是，他就是有點那個…玄幻的	つまり、これはちょっとあの…ファンタジーなの。	作文理解
	就是女主角他住在法國，他生活在法國	で、主人公の女性はフランスに住んでいて、彼女はフランスで生活してた。	作文理解

マリコはこの後延々とストーリーを説明したが、それでもマミとタケシからは「聽起來就很複雜(聞いた感じ複雑そう)」「聽起來就想睡著(聞いた感じ眠くなりそう)」と言われており、マリコの作文は、読み手を意識しないひとりよがりなものになっていたと言える。

また第7回PRで〈人間関係づくり〉の発話が多くなっているのはタケシの作文についての話し合いの部分である。タケシが“遠藤周作の『深い河』を子どもの頃に読んだ”と述べたことにマリコとマミが驚き、例14のような話題が続いた。

例 14. 第 7 回 P R (10'6"～)

マリコ	欸你爸怎麼會給你看這個	え、お父さんはなんでこれを読ませたの？	人間関係
マミ	因為你爸喜歡xxx這個嗎？	お父さんがxxxがすきだから？	人間関係
	因為他可以研究這個嗎？	これに詳しくなることができるから？	人間関係
タケシ	我爸沒有要研究	父はこれに詳しくないよ。	人間関係
	我只是隨手拿來看	僕がただたまたま手にとって読んだ	人間関係
	然後覺得欸還蠻有興趣就繼續看	それで、え、面白いって思って続けて読んだだけ。	人間関係
マリコ	你那時候看不會覺得很難嗎？ (笑)	その時難しいと思わなかった？ (笑)	人間関係
タケシ	有一點點。	ちよつとね。	人間関係

またこのグループは 3 名ともクラス内での日本語レベルが高いほうではなく、例 15 に示すように日本語の間違いが見つけにくかったことが、〈作文修正〉の発話が少なくなった要因である。

例 15. 第 7 回 P R (16'30"～)

タケシ	那助詞什麼方面有錯嗎	じゃあ、助詞とかの間違いはある？	作文修正
マリコ	助詞…	助詞…	作文修正
タケシ	對啊，我對我的助詞沒信心	そう、僕、助詞には自信がない。	作文修正
マリコ	應該是…還好吧	たぶん…大丈夫でしょう。	作文修正
	…我一向也是沒什麼信心	私も全然自信ない。	作文修正
	…看起來是還好啦	…見た感じ大丈夫でしょう。	作文修正

なお当該授業においては、日本語の間違いは教師がチェックするため、P R では内容・構成に特に着目するようにと指導した¹¹。よって日本語の間違いが指摘できなくとも、内容・構成面についてよく考え、話し合いができればよいとしている。

以上より、〈作文理解〉と〈人間関係作り〉が相対的に増え、〈作文修正〉が減ることの要因として、読み手が作文を理解しにくい場合が明らかになった。これは読み手の日本語能力の問題というよりも、書き手側が読み手を意識して作文を書

¹¹ ただし日本語の間違いに目がいくのは当然であり、日本語の間違いを指摘することが悪いことだというわけではない。

いているかに大きく関わる問題である。

5. 有意義な P R を行うために

本稿の分析により、作文の改善を目指した P R を行うために必要な 3 点があらためて確認された。

- (1) 作文を書く際、読み手を意識させる
- (2) P R の際、問題点の指摘を避けないようにさせる
- (3) グループ分けを慎重に行う

5.1 読み手意識

P R を導入すると学生たちが読み手を意識するようになるという点について意識調査を行った先行研究では、肯定的な結果 (Tsui & Ng 2000) と否定的な結果 (Sengupta 1998) が存在する。本研究のデータにも、その両方が見られた。例 16 はアキラの作文の一部についてチサトが“クラスメイトたちにはわかりにくい”として削除するよう言っており、アキラもクラスメイトのことを気にしているようである。

例 16. 第 5 回 P R (24'27"~)

チサト	真的第二段可以砍掉	ほんと第二段落は消してもいい。	作文修正
アキラ	整個砍掉?	全部消すの?	作文修正
チサト	因為要是你，你沒砍掉的話，每個人都會說好理論喔	だってもし消さないと、みんな理屈っぽいなぁって言うよ。	作文修正
	我又看不懂	私もわからないよ。	作文修正
アキラ	文法沒有什麼奇怪的地方吧!	文法は変なところはないだろ。	作文修正
チサト	對對對	うんうんうん。	作文修正
	文法沒有什麼奇怪的地方	文法は変なところはない。	作文修正
	看，每個人都說你寫得很理論	ほら、みんな理屈っぽいっていう。	作文修正
アキラ	大家是看不懂我想要表達什麼	みんなは理解できないかな、僕が伝えたいことを。	作文修正
チサト	對啊	そうだよ。	作文修正

また例 17 で、タケシはマリコの作文にカタカナの外来語が多くわかりにくいと述べて、自分の作文では読者のことを考えてそうした語を避けたとしている。しかしマリコは“わからないのは読み手の問題だ”として修正する気はないよう

である。

例 17. 第 7 回 P R (10'58"～)

タケシ	沒有就是一大堆片假名，然後就讓人看不懂	いや、カタカナばかりで、読み手にわからない。	作文修正
マリコ	這也沒辦法啊	それはしょうがないよ。	作文修正
	故事的角色就是這樣子	ストーリーのキャラクターがそうなの。	作文修正
タケシ	所以說我才很簡短地這樣寫	だから僕は短く書いたんだ。	作文修正
	然後・・・	それで・・・	作文修正
マリコ	老師都說…我都沒什麼介紹，我就給他一個字一個字寫	先生はいつも・・・紹介があまりないって言うから、私はちゃんと書いたんだよ。	作文修正
タケシ	我看你介紹很多啊	紹介は豊かだと思うよ。	作文修正
	只是太多片假名我實在看不懂	ただカタカナが多すぎて実際僕にはわからない。	作文修正
マリコ	這個就是要你自己學習了，不是我的問題(笑)	それはあなたが勉強すればいいことで、私の問題じゃない。(笑)	作文修正
タケシ	對	うん。	作文修正
	所以說我怕別人太多片假名看不懂，所以才寫一個很・・・	だから僕は他の人もカタカナが多すぎてわからないかもしれないと思って、それで・・・	作文修正
マリコ	反正就是人名，你只要知道是一個人就好了	どうせ名前だから、ただある人の名前だってわかればいいよ	作文修正

よりよい P R を行うためだけでなく、よりよい文章を書くためには、読み手への意識が重要である。当該授業でも読み手意識を高めるため、最終稿はクラスで回してお互いに読み、コメントし合う活動を行っていた。そのため会話データを見ても上の例のようにクラスメイトにどう読まれるかを意識した発言が見られる。一方でマリコのように、クラスメイトに理解されなくても教師にわかればよいという考えを根強く持っている学生もいた。授業の際にはより明示的に、読み手のことを考えるよう指導する必要がある。

5.2 より良い P R コメント

台湾の大学生の多くはそれまでに P R の経験がなく、どうコメントしたらよいかかわからない学生もいる。そのため作文授業で P R を導入する際には、事前のガイダンスが重要である。筆者も Stanley(1992)等の事前ガイダンスを参考に、

PRを実際に導入して以降もコメントの仕方について、練習やディスカッションを行った。しかしそれでも最後まで漠然と褒めるようなコメントが見られた¹²。ガイダンスにも一定の効果があるものの、PRで問題点の指摘を避けることには学習者の性格も強く影響するものだと考えられる。それでもよりよいPRを行うために、教師はよりよいガイダンスやトレーニングを模索する努力を続ける必要がある。さらにPRの手順でも、PRシート¹³を用いるか（宮前 2008）、用いるとすればどのような項目にするか、PRの際に教師が学生にどのような指示をするか（田中 2010）等、試行錯誤しながら改善していくことが重要である。

5.3 グループ分けを慎重に行う

ガイダンスにも効果があるものの、PRへの取り組みには各学生の性格及び人間関係も大きく影響する。よってグループの分け方は非常に重要である。本稿の結果からは、親しすぎる相手が同じグループになった場合、問題点の指摘に消極的なメンバーだけが集まった場合に、作文改善を目指した話し合いが充分に行われないう注意点が明らかになった。この他にも、もともと仲の悪い相手の組み合わせ等、本稿に見られなかった注意点も存在するであろう。

ただしこのようにして、同じグループになれない相手が出てきたり、いつも同じ相手とPRをすることが良いかどうかは疑問である。上にあげた問題も、教師の工夫次第で緩和できる可能性があるからである。例えば第6回PRでダイスケとノリコは雑談に流されがちであったが、もう1人のメンバ

¹² 当該授業のPR会話におけるコメントについては跡部(2013)でもスタンスの観点から分析を行っている。

¹³ PRの際、ピアの作文を読んで、内容や日本語について書きこむシート。これをもとに話し合いをする場合も、ただ相手に渡すだけの場合もある。宮前(2008)は「チェックシート」と呼び、コメント内容の向上に効果があるとしている。

ーがリカではなく作文修正に積極的なアキラであったら作文の改善を目指した話し合いになっていたかもしれない。学生の母語がわからない日本人教師にとって、P Rの際に作文修正に積極的かどうかや、学生たちの人間関係を把握することは難しい。しかし、グループメンバーの組み合わせがP Rの会話内容に大きく影響する以上、学生たちをよく観察し、グループの組み合わせを慎重に考える必要がある。

6. まとめ

本稿では台湾の必修作文授業におけるP Rの、学生たちの母語によるP R会話を発話目的カテゴリーに分類し、分析した。分析の結果、受講生たちは概ね作文改善のために話し合いを行っていたことが明らかになった。特に〈作文修正〉の割合の高さには、グループ内に率先してP Rに取り組む学生がいることが大きく影響していた。

一方、〈人間関係づくり〉である雑談の割合が高くなる要因として、(1)グループメンバーが非常に親しい場合、そして(2)さほど親しくなく、且つ相手の問題点の指摘に消極的な場合、という2点があげられた。また、〈作文理解〉と〈人間関係作り〉が相対的に増え、〈作文修正〉が減ることの要因として、読み手が作文を理解しにくい場合が明らかになった。

最後に作文の改善を目指したP Rを行うために必要な3点：(1) 作文を書く際、読み手を意識させる、(2) P Rの際、問題点の指摘を避けないようにさせる、(3) グループ分けを慎重に行う、を確認した。

引用文献

跡部千絵美(2011)「JFL環境のピア・レスポンスで日本人教師にできることとは―課題探究型アクション・リサーチによる台湾の作文授業の実践報告―」『日本語教育』150

pp.131-145.

跡部千絵美(2013)「JFL 必修作文授業のピア・レスポンスにおける学生のスタンス」『東呉日語教育學報』40 pp.1-24.

池田玲子(1999)「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 pp.29-43.

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) pp.36-50.

石田裕子(2011)「ピア・レスポンスの方法と教師のかかわり方についての一考察」『同志社大学日本語・日本文化研究』9 pp.17-42.

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.

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—フィードバックの教示と推敲の二つの観点から—」『小出記念日本語教育研究会論文集』18 pp.81-94.

冨永敦子(2010)「ピアに対する指向性・満足度・文章自信度の相互影響関係の分析」『日本教育工学会研究報告集』2010(5) pp.163-170.

宮前和代(2008)「英作文教育におけるピア・レスポンス—その効用と限界—」『専修大学外国語教育論集』36 pp.19-35.

羅曉勤(2009)「初中級作文クラスでの推敲活動の試み—ピア・レスポンス活動を中心に—」『台湾日本語文學報』26 pp.309-328.

Carson, J. G., & Nelson, G. L. (1996) Chinese Students' Perception of ESL Peer Response Group Interaction. *Journal of Second Language Writing*, 5(1), pp.1-19.

Foster, P., Tonkyn, A. and Wigglesworth, G. (2000) Measuring spoken language: A unit for all reasons. *Applied linguistics*, 21(3), pp. 354-375.

- Lockhart, C. & Ng, P.(1995)Analyzing talk in ESL peer response groups: stances, functions, and content. *Language Learning*, 45(4) pp.605-655.
- Mangelsdorf, K. & Schlumberger, A. (1992) ESL student response stances in a peer-review task. *Journal of Second Language Writing*, 1(3), pp.235-254.
- Mendonça, C. O. & Johnson, K. E. (1994) Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly*, 28:4, 745-769.
- Nelson, G. L. & Carson, J. G.(1998)ESL students' perceptions of effectiveness in peer response groups. *Journal of Second Language Writing*, 7(2), pp.113-131.
- Nelson, L. G. & Murphy, J. L.(1992a)An L2 Writing group: Task and social dimensions. *Journal of Second Language Writing*, 1 (3), pp.171-193.
- Sengupta, S.(1998)Peer evaluation: 'I'm not the teacher'. *ELT Journal*, 52(1), pp.19-28.
- Stanley, J.(1992)Coaching student writers to be effective peer evaluators. *Journal of Second Language Writing*, 1 (3), pp.217-233.
- Tsui, A. B. M. & Ng, M.(2000)Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9(2), pp.147-170.