

## 使用言語に着目したピア・レスポンスにおける話し合いの様相 —中国語と日本語による比較から—

龔 雪

キーワード：中国人上級日本語学習者、ピア・レスポンス、使用言語、話し合い

### 要 旨

本研究は、中国人上級日本語学習者同士で行われたピア・レスポンスにおける話し合いの様相を、使用言語（中国語と日本語）の観点から明らかにすることを目的としたものである。中国語あるいは日本語で行われた話し合いを、「構成」「内容」「言語形式」「その他」の категорияに分類した。その結果、「構成」「内容」に関しては、中国語の場合、読み手が文章の前後の関連性を考えながらコメントをしており、その内容は「確認・明確化要求」から「例示・アイディアの提示」へと連鎖していく様相が観察された。一方、日本語では「確認・明確化要求」が多く、「例示・アイディアの提示」につながりやすかった。また、「言語形式」に関するコメントの量は、両言語いずれも多かったことから、学習者は、使用言語に関わらず、表面的なものに注意が向きやすいことがわかった。さらに、指摘された同一箇所については、日本語の場合、書き手が十分に説明しきれていなかったが、中国語の場合は、書き手が自ら不足している部分に気づき、自身の言葉で説明を加えていたことが確認された。

### 1. 研究背景

グローバル化が進む現代社会において、学校教育では、幅広い知識と柔軟な思考力の育成に加えて、課題を解決するために必要な課題達成能力、判断力などの育成、さらには社会に溶け込むために必要なコミュニケーション能力、協働力の育成などが提唱されている。また、社会や個人の多様性を尊重しつつ、他者との協働で課題を解決することも、ますます重要な位置を占めるようになってきた。日本の文部科学省も、今後、様々な言語活動や協働的な学習活動を通じて思考力・表現力等の育成や学習意欲の向上、多様な人間関係を作っていく力などを効果的に育むことに重点を置くことが、社会と学校に期待される役割であると述べている<sup>1</sup>。

一方、日本語教育においては、日本語学習者数が増えるにつれて、新たに取り組む

---

<sup>1</sup>文部科学省（閲覧日 2020 年 1 月 10 日）

[www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1325922.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1325922.htm)

べき課題も出てきた。国際交流基金の調査研究によると、日本語能力試験の受験目的としては、進学、就職、力試しが主なもので、「その他」も含め、合計9つの理由が明記されている。日本語学習者の多様化が加速されている現在、従来の教育観に基づく教育法では学習者の多様化に対応しきれない状況になっている(原田 2011:1)。従来の教授法は、一方向的に教師から知識が伝授され、知識の伝達や成果物に重点が置かれている。こうしたやり方については、批判もある。その現れとして、2000年以後、教師主導型から学習者の主体性が強調され、自ら学習環境を作り出すという新たな教育のあり方として「協働学習」が提案された(池田・舘岡 2007 他)。また、学習の成果物重視から、学習者の主体性に重きが置かれ、受け身ではなく、能動的に学ぶ態度を育成する授業や、内省を用いて思考が深まるような授業が行われるようになった。協働学習の言語教育観は作文教育にも浸透し、その代表的なものがピア・レスポンス(以下、PR とする)である。PR とは、「作文プロセスの中で学習者同士の少人数グループで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検討しあう作文活動」(池田 2002 : 289)とされ、1990年代後半から実践に取り入れられるようになった。

PR の研究を概観すると、最も多く研究されてきた領域は、作文プロダクト(産出物)の変化(第一作文と第二作文の変化)や PR 活動の有効性に関するものである(池田 2000a, 2000b)。PR 活動の実施中のプロセスに関する研究も見られるが、これらは作文プロダクトの研究と比べると数少ない。PR による作文プロダクトの質的变化が、教師添削の場合とどの程度差異があるかを比較することで、PR の影響は測れるが、それだけでは活動過程で何が起きていたかはわからない。作文の向上に繋がる直接的な要因を特定するには、第一作文の作成後(第二作文作成前)に行われる話し合い(インターアクションを含む)のプロセスをより細かく分析することも重要だと考える。

## 2. 先行研究と本研究の位置付け

これまでの PR 活動プロセスに関する研究は、主に言語発話機能(以下、発話機能とする)の観点から学習者のインターアクションを分析し、活動プロセスの特徴やその変容を見るものである。池田(1999)は、中級日本語学習者を対象とした PR のインターアクションを、「話題」と「発話機能」の二つの観点からカテゴリー化し、教師添削<sup>2</sup>と比較している。発話機能の分析から、PR では話し合いの進行を促す機能や、発話を緩和する機能を持つ発話が見られたことが述べられている。また、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。初期の PR では、日本語能力に関わらず、学習者が読み手、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・受容という一方向的な関係が観察されている。また、日本語能力の低い読み手のアドバイスがプロダクト反映されていない場合でも、書き手に対して発言を繰り返すことによって、書き手がそれを受け止める可能性が示唆され

<sup>2</sup> 原文では「教師カンファレンス」とされている。

ている。

このように発話機能をカテゴリー化することは、PRにおける学習者の発話の質を分析する点で意味がある。一方で、発話機能のみに焦点を絞ることで、学習者がどのように活動を遂行したかが見えなくなる可能性があること(吉 2017)も指摘されている。

また、活動プロセスに関連する研究には、取り上げられた話題に焦点を置く研究もあった。池田(1999)では、PRと教師添削を比較してPRの効果を検証したところ、PRは教師添削と同様に文法に着目した表面的な推敲が多く、内容に関する話題があまり取り上げられなかったことがわかった。その理由として、調査対象者が中級であったため、言語能力に制約があったからだと考えられている。当該研究以降、言語制約の問題が徐々に注目されるようになった。

言語制約の問題を取り上げ、母語によるPRの効果を検証した研究には広瀬(2000, 2004)、劉(2007, 2009)他がある。これらの研究は、外国語という言語的制約を取り除き、作文をよりよくするための話し合いの場を提供し、推敲作文に及ぼす効果を考察している。その結果、PRを母語で行ったことで、PRが文法や語彙だけではなく、作文の内容面にも良い影響を与えたこと、母語を使うことで、学習者の間では協力的かつ創造的な学習がなされていたことが確認された(広瀬 2000)。また、劉(2009, 2011)では、学習者がPR活動を行う際の使用言語について、どのように受け止めているかをインタビューしたところ、日本語を用いる場合は、話す勇気がなく言い間違えることが心配で、中国語の場合は自由に話し続けられると語っていたことが示されている。このことは、日本語で自己表現をすることの難しさを示唆している。

これまで日本語教育におけるPR活動では概ね日本語で話し合うことがなされてきた。上述した母語に関する研究(広瀬 2000, 2004; 劉 2007, 2009)からは、母語が話し合いの手段として有効だということが窺える。しかし、上記の研究はいずれも、話し合いの段階で、母語がどのような役割を果たしているかについてはまだ明らかされていない。

そこで、本研究では中国語と日本語によるPRの話し合いの場面において、学習者が両言語でそれぞれPR活動をする際、注目するところがどう異なるのか、それは使用言語と関連があるのかを質的分析により、明らかにしていきたい。

### 3. 研究方法

#### 3.1 研究対象者

本研究は、2017年7月6日から7月20日の間、大学院で学ぶ中国人日本語学習者6名(女5、男1)を対象にし、PRを週1回、約100分、合計3回実施した。対象者全員は日本語能力試験N1合格者である。いずれもPRの経験はない。

### 3.2 作文テーマと評価

調査対象者に課す作文のテーマは「スマホの是非」とした。作文量は800字程度と指示した。作文データは、対象者の第1作文、第2作文(計12作文)である。作文の評価基準は田中他(1998)を参考にした。本研究で用いた評価項目を表1に示す。

表1 作文の評価項目

内容に関わる評価項目	言語形式に関わる評価項目
主旨の明確性	文法の正確さ
具体的記述	表現の適切さ(語彙・表現・文法)
着眼点の面白さ	構成の適切さ

それぞれの作文を評価者3名(日本語母語話者)が項目ごとに採点し、評定者3名がつけた点数の合計を総合点とした。その総合点をグループ分けの際に用いた。それは対象者の言語能力や認知能力などはPRにおける話し合いの質に影響を与えるだけではなく、作文の質にも影響を与えると考えたためである。対象者の総合点(満点50点)を基に、グループを上位群、中位群、下位群に分けた。30~40点を中位群にし、40点以上を上位群、30点未満を下位群とした。結果として、上位群1名、中位群4名、下位群1名となった。中位群の4名を2名ずつ分けてA組とB組にし、上位群の1名と下位群の1名でC組にした。本稿では、A組とB組の中位群4名の作文を分析対象とする。

### 3.3 オリエンテーション

初回の活動を行う前に、PR活動について基本的な理解をしてもらうために、30分のオリエンテーションを行った。そのうち、PRとは何かについての解説は10分程度、活動の流れについての説明は5分程度で、残り15分は、次の①から④をブレインストーミングとして学習者間で話し合ってもらった。

- ①作文に対するイメージ
- ②自分が良いと思う作文の条件
- ③他人の作文を評価する際に、注目すべき点
- ④作文をよりよくするために、どうしたら良いか

### 3.4 実践の流れ

作文テーマについて一時間半で第1作文を書き、筆者に提出した。その後、3.2で述べたとおり、評定者3名の採点によって、6本の第1作文を上位・中位・下位群に分けた。中位群の4名を2名ずつ分けてA組とB組にした。上位群の1名と下位群の1

名でC組にした。グループ分けを表2に示す。第1回の活動はA組、第2回はB組、第3回はC組の順で話し合いを実施した。本研究では、前述の通り、A組とB組の中位群4名の作文を用いて分析を行うことにする。

表2 グループ分け

回数と日付	組 (教室)	書き手	読み手
*第1回(7/6)	A組	S2,S3	S1,S4,S5,S6
*第2回(7/13)	B組	S4,S5	S1,S2,S3,S6
第3回(7/20)	C組	S1,S6	S2,S3,S4,S5

\*が本研究の分析対象である

A組を例に具体的な流れを説明する。1回の活動には書き手2名(S2,S3)と読み手(S1,S4,S5,S6)4名が参加した。この6名を2グループに分け、書き手1名と読み手2名が一組になり、3名ずつでPRを行った。まず、日本語によるPRを30分で行い、そのあと、読み手のみ入れ替え、中国語によるPRを30分で行った。例えば、S2の作成した作文については、まず書き手自身であるS2および読み手S1,S4が日本語でPRを行い、その後、書き手S2と読み手S5,S6とが中国語でPRを行った。S3の作文についても同様に行った。

### 3.5 分析方法

#### 3.5.1 収集データ

分析対象としたデータは①から③とした。

- ① 中国語によるPRの活動音声データ(計4回)
- ② 日本語によるPRの活動音声データ(計4回)
- ③ 活動後の半構造的インタビューによる音声データ(計6名)

#### 3.5.2 話題とカテゴリー化

収集したデータ①と②に関わるすべての発話を話題ごとに分けた。話題とは、「話し手と聞き手のやり取りからなる発話のひとまとまりの中で、言及の対象となっている、ある特定の事柄」(村上1995:101)である。

次に、話題の特徴を分析するために、「言語的カテゴリー」(原田2011)を参考にし、話題をカテゴリー化した。原田(2011)では、言語的カテゴリーを「構成」「内容」「語彙」「文法」「表記」の5つに分けている。しかし、本研究では、話題のカテゴリーを「構成」「内容」「言語形式」「その他」とした。「語彙」「文法」「表記」をいずれも「言語形式」に含めた。

さらに、Faigley&Witte(1981)の推敲の分類と発話機能のカテゴリーを参考にし、上位カテゴリーと下位カテゴリーを設けた。当該カテゴリーを表3に示す。なお、これらの分類は日本語教師3名と行った。

表3 本研究で用いるカテゴリー

上位カテゴリー	下位カテゴリー
構 成	①文の前後、段落などの入れ換え
	②段落に収まる文の分割・結合
	③段落の分割・結合
内 容	①元の文のアイディアの削除
	②例示・アイディアの提示
	③確認・明確化要求
言語形式 (語彙、文法、表記)	①表記漢字、句読点などの訂正
	②文法活用、時制などの訂正
	③表現の適切さ
その他	進行や雑談など

さらに下位カテゴリーは下記の基準で分類を行った。

表4 下位カテゴリーの分類方法

①	コメントごとに数える。一つの話題の中に、二つ以上の下位カテゴリーが見られた場合、それぞれを一つと数える。
②	「構成」か「内容」を判断するのが難しい場合、やりとりの流れに沿い、読み手が最も指摘したいところは何かを判断し、カテゴリーに入れる。
③	「確認・明確化要求」があった場合、「内容」についての確認か、「表現」についての確認かを判断するのが難しい場合、作文の理解に支障が出たかどうかで判断する。理解に支障が出た場合は、「内容」に入れる。
④	読み手二人が同じ箇所にコメントをした場合、それぞれを数える。
⑤	読み手のコメントがきっかけとなり、書き手自身が訂正した場合もコメントとして数える。
⑥	コメントが重複した場合は一個と判断する。
⑦	活動中、答えが出なかったり、触れただけでどう直すかを明示的に提示しなかったりした場合もコメントとして数える。
⑧	読み手が作文を音読しながら直した箇所もカテゴリーに入れる。
⑨	コメントの内容の正否は考察の対象としない。

#### 4. 結果と考察

##### 4.1 話題の数から見られた日中両言語の話し合いの特徴

日中両言語による話し合いで取り上げられた話題の割合をグループごとに表5に提示する。なお、「その他」は作文とは関連しない話題のため、分析対象から外す。

表5 話し合いで取り上げられた話題の数と割合

	使用言語	構成	内容	言語形式	その他	合計
A組	中	4 (6%)	20 (29%)	44 (64%)	1 (1%)	69 (100%)
	日	1 (2%)	12 (22%)	41 (75%)	1 (1%)	55 (100%)
B組	中	7 (9%)	12 (16%)	51 (67%)	6 (8%)	76 (100%)
	日	1 (1%)	10 (13%)	69 (86%)	0 (0%)	80 (100%)

表5の各項目の占める割合から、使用言語を問わず、A・B組の全体の傾向として、「言語形式」に関わる話題の割合が6割以上、続いて、「内容」「構成」の順であることがわかる。

次に、日中両言語による特徴を項目ごとに見ていくと、日本語では、中国語に比べ「言語形式」の占める割合が高く、「構成」「内容」がやや少なかった。次節でそれぞれの話し合いを取り上げながら分析結果について述べていく。

##### 4.1.1 「構成」に関する日中両言語の話し合いの特徴

両言語による「構成」における各下位カテゴリーの内訳を表6に示す。

表6 日中両言語による「構成」の数

下位カテゴリー	中国語	日本語
① 文の前後、段落などの入れ換え	1	1
② 段落に収まる文の分割・結合	2	0
③ 段落の分割・結合	8	1
合計	11	2

表6から、中国語によるものでは11回、日本語は2回コメントされたことがわかった。中国語による「構成」11回のうち、「段落の分割・結合」が8回、「段落に収まる文の分割・結合」が2回、「文の前後、段落などの入れ換え」が1回出現した。一方、日本語による「構成」は「文の前後、段落などの入れ換え」と「段落の分割・結合」は各1回であった。ここでは最も多く出現した中国語による「段落の分割・結合」の会話例を提示する。(S:話し手 W:書き手)

<p><b>【例1】</b> 中国語による段落に関する話し合い1</p> <p>→1 R-S3 : <u>第三段也可以分成两段, 说他不好, なぜしなければならぬですか、そして、然后就是说了这个以后再分一段就是说你的提案, 其实你后面写的是提案对不对。</u></p> <p>2 W-S6 : 嗯嗯, 对对。</p> <p>3 R-S3 : <u>提案就是怎么做好, 可以多分一段, 多分几段。</u></p> <p>4 W-S6 : 嗯嗯。</p>
<p>＜筆者訳＞筆者訳は前後の文脈から訳した自然な日本語である</p>
<p>→1 R-S3 : <u>第3段落を二つの段落に分けて書いてもいいです。デメリットを言って、なぜ持たせなければならぬのですか、そして、この部分はもう一つの段落にして、あなたの提案を書く、この後ろの部分では提案のことを書いているでしょう。</u></p> <p>2 W-S6 : はい、そうです。</p> <p>3 R-S3 : <u>提案のところをもう一つの段落にして、いくつかの段落に分けてください。</u></p> <p>4 W-S6 : はい。</p>

(1R-S3) のコメントの前に、読み手 S3 は作文の各段落に書かれた内容を「第一段落は背景、第二段落は自分の意見、第三段落は証拠提示と提案」のように自分の理解をまとめて書き手に確認していた。第三段落にはスマホを持たせない理由と提案の両方について書かれているため、二つの段落に分けてもいいと述べている場面である。このような「構成」についての会話例を S3 の第一作文と共にもう一つ提示する。

<p>S3 の＜第1作文の原文＞「スマホの是非」</p> <p>情報化社会と言われていた現在、「情報は全て」とも言えるだと思う。情報の集め・収集、情報に対する理解力・運用力、どちらでも不可欠なものである。そして、その情報の内容だけでなく、情報の運用も重要な一部分である。例えば情報伝播の速さ、タイミングなどが情報の価値を左右している。</p> <p>では、現代社会の人々、どのように、情報を集め、または発信するでしょう。それは、インターネットである。インターネットがあるからこそ、情報化社会に入れる。<u>このインターネットを利用するために、スマホがその端末として、私たちの生活に入った。</u></p>
--

PR 活動中、読み手は書き手が書いた作文について次のようにコメントを述べている。

<p><b>【例2】</b> 中国語による段落に関する話し合い2</p> <p>→1 R-S2 : <u>我觉得可以第一句, 然后第二句不要, 然后直接情報伝達の速さ、タイミング会左右情报的价值。然后就是怎么样最高限度的提高他的价值, 就是让它传播最快那些, 就使用インターネット, 就是能连成一句话就好。</u></p> <p>2 W-S3 : 就是第一段和第二段弄成一段呗。</p> <p>3 R-S2 : 对, 然后连成这段话就先把インターネット说出来, 然后再说用インターネット端末、然后スマホ出来, <u>然后第一段我觉得这样就...</u></p> <p>4 R-S4 : 对啊, 我觉得对对对。</p>
--

<筆者訳>	
→1 R-S2 :	<u>第一段落の最初の文を書いて、次の文はいらない。そして、情報伝達の速さ、タイミングが情報の価値を左右することを後で述べて、スマホの最も価値があるところは伝達が速いこと、それはインターネットがその端末そのものだからだ、このように一つの文にすることができる。</u>
2 W-S3 :	つまり第一段落と第二段落を一つの段落にするということですね。
3 R-S2 :	はい、そうです。そしてインターネットを持ってくる。その次、インターネット端末の話が来て、 <u>そして、第一段落…</u>
4 R-S4 :	そう、私もそう思う。

(1R-S2) のコメントの前に、読み手 S2 はまず「このインターネットを利用するために、スマホがその端末として、私たちの生活に入った。」という文について、「インターネットを利用するために、スマホを使っているか」、あるいは「スマホがネットに繋がられるため、私たちの生活に入った」という前後の関連性について疑問に思い、コメントをしていた。その解決策として、一つの段落にすることを提案していた。

この二つの例から言えることは、中国語による PR では、読み手が指摘する際、注目している部分のみにコメントをするのではなく、文章の前後の関連性を考えながらコメントをしていたということである。

日本語による PR では「構成」に関わるコメントが少なかったことから、学習者が第2言語で文章の「構成」を表現することが困難であることが推察された。「構成」を表現する難しさについては、辻(2017)でも、「外国語の力が初級・中級レベルの学習者は「母語でのアイデア創出や内容構成」から「外国語での言語表現」への移行が困難である」(p.76) ことが示されている。

「構成」についてコメントが少なかった背景には、言語の制約上の問題なのか、それとも外国語で行う際に、思考に負担がかかり、「構成」というより高次なことを思いつかないのか、または、思いつくことはできたが、日本語による産出が難しかったため、言うのを諦めてしまったかなどさまざま考えられる。直接的な要因は不明であるが、中国人の上級日本語学習者であっても、「構成」に関しては言語の制約が存在していることが示唆される。

#### 4.1.2 「内容」に関する日中両言語の話し合いの特徴

次に、日中両言語による「内容」における各下位カテゴリーの内訳を表7に示す。

表7 日中両言語による「内容」の数と各下位カテゴリーの占める割合

下位カテゴリー	中国語	日本語
①元の文のアイデアの削除	3 (9%)	1 (5%)
②確認・明確化要求	14 (44%)	15 (68%)
③例示・アイデアの提示	15 (47%)	6 (27%)
合計	32 (100%)	22 (100%)

下位カテゴリーにおいて、中国語は「確認・明確化要求」と「例示・アイディアの提示」は占める割合がほぼ同等であり、日本語では「例示・アイディアの提示」よりは「確認・明確化要求」のほうが大きな割合を占めていることがわかる。さらに話し合いを質的分析したところ、中国語によるものでは、書き手が「確認・明確化要求」をしてから「例示・アイディアの提示」へと連鎖が多く見られた。

この連鎖について、吉(2017)では、中国人日本語学習者を対象に、PRにおける学習者（読み手）がどのように問題点を指摘しているか、その構造面について考察している。学習者の会話データを詳細に分析したところ、PRの推敲の際に読み手が書き手の作文を指摘する前に、読み手自身が書き手に対し、説明を要求していることが確認された。指摘の構造面に関しては、本研究のデータからも同じ特徴が見られた。以下に、「確認・明確化要求」から「例示・アイディアの提示」へと連鎖している部分の話し合いを示す。

<p><b>【例3】中国語による内容に関する話し合い</b></p> <p>→1 R-S3：下面他讲的是父母应该让不让拿手机用手机，<u>是这个意思吧。</u> ← <b>【内容確認】</b></p> <p>→2 W-S5：<u>嗯。</u> ← <b>【応答】</b></p> <p>→3 R-S3：<u>然后使用手机的对象你要先讲出来，你想说的是给小孩儿和未成年的，不过他后面倒是有写出来，但是前面没写就觉得怪怪的。</u> ← <b>【アイディアの提示】</b></p>
<p>&lt;筆者訳&gt;（ ）は筆者による補足</p>
<p>→1 R-S3：その次に述べたいのは<u>両親が子供にスマホを持たせるべきかどうかという点についてですね。</u> ← <b>【内容確認】</b></p> <p>→2 W-S5：<u>はい、そうです。</u> ← <b>【応答】</b></p> <p>→3 R-S3：<u>まずはスマホを使う人が誰かを提示すべきだと思う、言いたいのは子供と未成年者向けのスマホ（ですよ）。（でも）それは後ろに書いてあるけど、このことを述べる前に、（スマホを使う人が誰か）を書かないとおかしいと思う。</u> ← <b>【アイディアの提示】</b></p>

このように読み手が「確認・明確化要求」をし、書き手の応答を得てから「例示・アイディアの提示」へという連鎖は中国語によるPRでは8回見られた。一方、日本語によるPRでは「ここではスマホのことを導入したいですか」「ここで最も書きたいのはスマホの便利なところですか」「もうちょっと詳しく説明してもらえませんか」といった内容の「確認・明確化要求」に留まっていた。

#### 4.1.3 「言語形式」に関する日中両言語の話し合いの特徴

話し合いで取り上げられた話題の数と割合（表5）が示すとおり、「言語形式」に関しては、使用言語を問わず、その割合が最も高かった。これは、「言語形式」という表面的なものに注意が向きやすいためだと考えられる。さらに、言語ごとに比較すると、日本語のほうが数は多かった。

さらに、取り上げられた話題について、フォローアップ・インタビューで聞いたと

ころ、同様のコメントが得られた。調査対象者それぞれに対して「日中両言語によるピア・レスポンスの話し合いはどう違いますか」と中国語で聞いた。この質問についての回答を表 8 に示す。

表 8 フォローアップ・インタビュー：

「日中両言語によるピア・レスポンスの話し合いはどう違いますか」

S1:日本語は具体的な文法か語彙についての指摘が多かったが、中国語は「論点をもっと詳しく書いてください」のようなコメントがあった。
S2:ほぼ一緒かな、文法を直したり、構成を直したりしてくれた。
S3:日本語は文法についてのコメントが多かった。内容はほぼ同じ、中国語は構成。
S4:日本語は文レベルの添削が多かった。中国語は考え方についての指摘が多かった。
S5:日本語は文法、中国語は内容・構成。
S6:それぞれ考え方が違うと感じた。ただし日本語ではうまく伝わらなかったことがあった。中国語は一文ずつ文法を直していた。日本語で行った時に、意見が分かれることがあった。

(日本語訳：筆者責)

フォローアップ・インタビューの結果から、6名のうち、4名が中国語によるものでは「構成」「考え方」「内容」「論点」などに注目していたことがわかった。これに対し、日本語によるものでは「語彙」「文法」「文レベル」に注目したと語っている。集計した話題の数とフォローアップ・インタビューで得られた内容はほぼ一致していたことがわかった。

## 4.2 日中両言語による話し合いから見た特徴

日中両言語の話し合いを質的分析したところ、次の特徴が見られた。

まず、日本語による PR では「言語形式」の添削が中心であったのに対し、中国語を使うと、言語形式だけではなく、文章の論理性や因果関係にまで深く考えられていたことがわかる。また、中国語によるものは「読み手中心のアドバイス型」で、話し合いが、他者と具体性を伴って議論をしながら、アイデアを広げていたことが示唆される。

続いて 4.2.1 では日中両言語による考えの深まりについて述べる。4.2.2 では中国語による話し合いの具体性について述べる。

### 4.2.1 日中両言語による考えの深まり

具体的な話し合いを【例 4-1】【例 4-2】で示す。まず、S3 が書き手になったグループ (A 組) の場合、中国語のグループと日本語のグループの読み手はともに、同じ文について指摘をしている。「このインターネットを利用するために、「スマホ」がその端末として、私たちの生活に入った」という文である (原文の該当部分を下線で示す)。

S3 の<第1作文の原文>「スマホの是非」

では、現代社会の人々、どのように、情報を集め、または発信するでしょう。それは、インターネットである。インターネットがあるからこそ、情報化社会に入れる。このインターネットを利用するために、「スマホ」がその端末として、私たちの生活に入った。（後略）

この文に関する日本語と中国語による話し合いを下記に示す。

【例 4-1】日本語による指摘

- 1 R-S6:このインターネットを利用するために…ちょっとわかりにくいです。  
 2 W-S3:そうですね。  
 →3 R-S6:文法がちょっと…  
 →4 W-S3:文法ですか、まあ  
 5 R-S6:インターネットを利用するために…

書き手が書いた文について、読み手 S5 が一度読んで、書き手に「ちょっとわかりにくいです。」とコメントをしていた。なぜわかりにくいかというと、「文法がちょっと…」というコメントが次に続く。

つまり、読み手は、わかりにくいと思いながら、文章が論理的に書かれているかどうかには注目しているのではなく、文法が間違っているかどうかには注目している。また、具体的なコメントは伴われていない、これに対し、中国語による PR では、同じ箇所には注目しつつも、見方は異なっていることがわかった。

【例 4-2】中国語による指摘

- 1 R-S4:就第二段的最后一句话啊，其实我觉得因果关系可以这样说吗？大家为了使用互联网，为了使用互联网，手机作为这个…  
 2 W-S3:スマホ其实是智能手机，并不是手机。  
 3 R-S4:我知道我知道，我知道呀。  
 4 W-S3:所以说智能手机和手机最大的区别就是能不能用互联网和各种 APP 对不对。  
 →5 R-S4:但是不觉得是为了使用互联网才进入我们的生活的呀。  
 →6 R-S1:然后我觉得就是在使用网络这一点，我们为什么使用スマホ而不是电脑这个东西，就是因为スマホ它比较方便携带，用起来方便，但是你就整篇文章没有太提到这个点。  
 →7 R-S4: 所以说，我觉得这句话的因果关系，“诶？真的是这样的吗？”看了之后我觉得有点儿小奇怪，我觉得真的是因为使用互联网这个智能手机才进入我们的生活的吗？

＜筆者訳＞	
→1 R-S4:	第2段落の最後の文ですが、この因果関係ってこう言っていいですか。皆さんがインターネットを利用するために、スマホがその端末…
2 W-S3:	実は普通の携帯ではなく、スマホです。
3 R-S4:	わかる、わかっている。
4 W-S3:	だから、スマホと普通の携帯の最も異なっていることはインターネットがあるかどうか、APPがあるかどうかでしょう。
→5 R-S4:	でも、 <u>私たちがインターネットを利用するために、スマホが私たちの生活に入ったというわけではないと思うけど。</u>
→6 R-S1:	<u>だからインターネットの利用について、私たちがなぜパソコンを使わずに、スマホを使っているかという、スマホが便利だから、でもこの文章にはこういったことは書いていない。</u>
→7 R-S4:	だから、この文の因果関係は…最初この文を見たとき「え？そうなの」、本当にインターネットを利用するために、 <u>スマホが私たちの生活に入ったかって疑問を持った。</u>

同様の例は他にもある。次に示すのは、S5が書いた第1作文の原文である。S5が書き手になったグループ(A組)の場合、中国語のグループと日本語のグループの読み手はともに、同じ文について指摘をしている。

S5の＜第1作文の原文＞「スマホの是非」	
	それゆえに、スマホの存在を否定しない上で、持たせる場合は、 <u>厳格なルールを設定するのは必要と考えている。特に、子供と未成年のスマホ所有状況を把握しなければならない。例えば、いつからスマホを持たせるのか？毎日スマホを使用する時間の制限は？どんなアプリをダウンロードするのか…そうすると、スマホは子供に対する脅威となれる可能性が減っていると考えられる。</u> （後略）

この文に関する日本語と中国語による話し合いを下記に示す。

【例5-1】日本語による指摘	
→1 R-S1:	多分ここでスマホの問題とか、今では何か悪いかを知らないのに、突然厳格なルールを設定しなければならないという感じになっているので、もっと説明が必要だと思います。 <u>厳格なルールを設定する必要があると考えている。</u>
→2 R-S6:	<u>必要がある、あるいは必要だ。</u>
→3 R-S1:	うん、 <u>設定するのは必要だと考えている。ここにだが、設定する必要があるか、どちらにして、特に子供と未成年のスマホ所有状況、子供は未成年、子供はいらないかな、未成年だけでいい。</u>
→4 R-S1:	このなど多分スマホが子供に対する脅威となる <u>可能性は減ると考えられる。</u>
5 W-S5:	減る？
→6 R-S1:	私的にはその方が正しいと、 <u>助詞もこの前は「が」で、あとは「は」です。</u>

<p>【例 5-2】 中国語による指摘</p> <p>→1 R-S3:<u>后面解释一下，你想说什么。「特に」开始。</u>                  2 W-S5:<u>就是特别的，尤其是小孩子和未成年人，作为家长要去把握他们持有手机的情况，一定要去把握，就是要让大人了解小孩子。</u>                  →3 R-S2:<u>手机的使用状态？</u>                  →4 R-S3:<u>我也觉得是使用状况，你是说小孩子有没有手机？</u>                  →5 R-S2:<u>有没有这个我觉得家长可以控制的。</u>                  →6 W-S5:<u>我一开始想写的就是，有没有的这种状态要把握，他们一说我想说的，应该是使用状况。</u>                  (中略)                  →7 R-S3:<u>后面讲的都是使用嘛，使用的时间，限制，你下载的什么东西，对不对？</u></p>
<p>&lt;筆者訳&gt;</p> <p>→1 R-S3:<u>後ろの部分を説明してもらえませんか、何が言いたいのか、「特に」から。</u>                  2 W-S5:<u>特に小学生と未成年者に対し、親がスマホの所有状況を把握しなければならない、必ず把握するようにして、もっと子供のことを理解すること。</u>                  →3 R-S2:<u>携帯の使用状況？</u>                  →4 R-S3:<u>私も使用状況だと思う。あなたが言いたいことは子供が携帯を持っているかどうかということですか。</u>                  →5 R-S2:<u>持たせるか持たせないかは親によって決められるので。</u>                  →6 W-S5:<u>最初考えたことは、携帯があるかどうかを把握しなければならないということです、言われてみれば、確かに「使用状況」のことですね。</u>                  (中略)                  →7 R-S3:<u>後ろの文はすべて「使用」に関わるものですね、使用時間とか制限とかダウンロードとかについてのことですよ。</u></p>

【例 4-1】と【例 5-1】の下線部では、読み手が「言語形式」を中心に行っていることがわかる。読み手の指摘に対して、書き手 S3 と S5 が十分に説明しきれていないことが後続の話し合いからわかる。日本語で行った場合、対象者たちがお互いに文法がただなんとなくおかしいということに気づき、文法を直そうという段階で止まっている。それが中国語で行った場合は、【例 4-2】と【例 5-2】の下線部のとおり、書き手と読み手ともに質問や説明が明確にできていることが明らかになった。

また、書き手の反応を見てみると、中国語で行った場合、【例 5-2】の(6W-S5)のように書き手自らが言いたいことを伝えていないという気づきが生まれ、自分の足りないところを自身の言葉で説明を加えていることがわかった。これに対し、日本語では【例 4-1】の(4W-S3)のように説明しきれていない状況になっている。以上のことから、高次の話し合いをする場合は、中国語のほうが適していると考えられる。

一方、日本語で行う際に、言語の制約があり、学習者が高度なことを言おうとしても言えないことがある。実際、活動中に、コードスイッチングをして(日本語から中国語)コメントをしたり、「中国語で喋りたい」と発言したりする様子が観察された。また、自分が言いたいことどうしても相手にうまく伝わらず、焦って筆者に「中国語で話していいですか」と尋ねる発言(合計 10 回)があった。さらに「まあ、いいや」

「後で考えよう」「わからない」などのように回避したりする行動（合計 27 回）も見られた。

#### 4.2.2 中国語によるコメントの具体性

表 7 を見てもわかるように、「例示・アイディアの提示」に関しては、中国語によるものが 47%、日本語によるものが 27% であった。中国語による話し合いでは、読み手が例やアイディアの提示を積極的にしていたことがわかる。つまり、中国語によるものは「読み手中心のアドバイス型」と言える。さらに、相手に納得してもらうには、自分の経験を語ったり、作文以外の情報を提供したり、自分が書いた作文と比較したりする行動が見られた。

ここでは、中国語による PR のアドバイス型の【例 6】【例 7】【例 8】を取り上げる。

【例 6】中国語による PR
1 R-S1: 就是你背景说得有点儿多。
2 R-S4: 对。
3 W-S3: 说明太多了, 哦哦。
→4 R-S4: <u>我觉得你可以先把スマホ的这个事情, 你就是说了好的和不好的, 好的和不好的都有嘛, 我就觉得这两段写得挺好的, 我觉得这个背景放在这儿太多了, 而且是人刚开始看这篇论文最有趣的时候, 完全跟这个, 不能说跟这个题目没有关系吧, 跟这个题目并没有太大的关系, 并不是很主要的一些东西, 我觉得结构上有点小问题。</u>
5 R-S1: 嗯, 我觉得蛮有道理的。(中略)
→6 R-S4: <u>要先把スマホ, 起码要把这个东西写到前面, 就是我们今天要讲的是スマホ的这个东西, 然后你可以说, 比如说你可以说现在大家应该都有スマホ然后, 大家都在用, 用的人很多呀, 因为现在是信息化的社会, 然后把这个背景加到后面, 这个意思。</u>

<筆者訳>
1 R-S1: 背景についての論述はちょっと多すぎると思います。
2 R-S4: そうです。
3 W-S3: 多すぎた、はいはい。
→4 R-S4: <u>スマホの良いところと悪いところ、両方あるじゃないですか、これについての論述はいいと思います。でも、この辺は背景についての話ですが、多すぎると思います。しかも読む人が一番興味を持ちそうところで、テーマとあまり関係がない話をしていて、テーマと全然関係ないとは言えないんですが、それほど関係がないと思います。構成がちょっと問題があると思います。</u>
5 R-S1: うん、その通りです。(中略)
→6 R-S4: <u>少なくともスマホのことを論述する前に出して、「今日はスマホについてお話しします」みたいな(前置きを出しておく)、それから、こういうことも書けます。例えば、現代社会では誰でもスマホを持っているはず、しかも、全員使っている。たくさんの方が使っています。今は情報化社会だから、そして、さっき言ったその背景についての論述をその後に入れます。</u>

以上、取り上げた【例6】を見てわかる通り、読み手が良いと思う書き方を丁寧に書き手に伝えている。次の例も同様な傾向がある。

【例7】中国語によるPR	
1 R-S6:	就是没有自己的一个观点，你到底是赞成还是反对。
→2 R-S5:	<u>而且如果你赞成或是反对的话，就是在文章的最初的部分就应该出来，然后从文章内容上来看，首先就是最开始为什么赞成那个，智能手机，你首先说的是，那个便利性首先是最先出来的嘛，然后你首先讲的是，作为基本机能来说，能够打电话之类的，但是我觉得我们的主题是スマホ，スマホ就是智能手机，智能手机拿他肯定要区别与携带啊，这种就是很普通的手机，所以我觉得作为基本技能，他的利弊有点儿多余。</u>
3 R-S6:	言わなくてもいい。 (中略)
→4 R-S6:	<u>你就是说先说他的基本功能，然后再说跟电脑相比，的特征，然后还有些其他功能，然后其他功能，首先就是，如果联网的话，就是你们即使在家里的话，然后你也可以知道外面发生的事。</u>
＜筆者訳＞	
1 R-S6:	自分の論点をちゃんと書いてない。賛成か反対か。
→2 R-S5:	<u>しかも賛成か反対か、文章最初のところで明示すべきだと思う。そして、内容に関しては、まず、最初賛成の理由について、あなたがスマホの利便性を上げた。そして、基本的な機能のこと、電話ができると書いてあります。でも、今回のテーマはスマホだから、スマホと普通の携帯を比べると必ず違いがある。だから、基本的な機能のことはここで言わなくてもいい。</u>
3 R-S6:	言わなくてもいい。 (中略)
→4 R-S6:	<u>まず、基本的な機能を出して、それから、パソコンと比べてどんな特徴があるか。そして、また他の機能を持っていることを述べる。そして、インターネットとつなげることができることから、出かけなくても、家で世界各地のことがわかる。</u>

【例6】【例7】はアドバイスをする時のやり取りであった。次に、コメントの信頼度を高めるために、自分の経験を語る例を示す。

【例8】中国語によるPR	
→1 R-S3:	上述所说一样，我喜欢是以上述べできたように、就根据我上面所说的，这样这样这样。我经常这么写， <u>因为我上课的时候一个日本老师教我们这么写，胖胖的挺可爱的。</u>
＜筆者訳＞	
→1 R-S3:	上で述べていたことをまとめる時、私はよく「以上述べてきたように」を使っている。 <u>日本語学校にいた時、日本人の先生から教えてもらいました。丸々していてすごく可愛い先生だった。</u>

以上のことから、中国語による PR は「読み手中心のアドバイス型」と言える。一方、日本語によるものは「表現中心の添削型」であった。そう考える理由、日本語による PR は「表現」に関わる話題が約 8 割合を占めているからである。例えば、作文の内容より、助詞を直したり、接続詞の「つまり」を「上述してきたように」に直したり、表現が注目される傾向が見られたためである。

## 5. まとめと総合的考察

本研究は、中国人上級日本語学習者同士で行われた PR における話し合いの様相を、使用言語の観点から明らかにすることを目的としたものである。分析する上で、中国語あるいは日本語で行われた話し合いを、「構成」「内容」「言語形式」「その他」のカテゴリーに分類した。

その結果、「構成」「内容」に関しては、中国語では文章の前後の関連性を考えながらコメントをしていた。「確認・明確化要求」から「例示・アイディアの提示」へという連鎖も観察された。これは、母語である中国語の方が文章前後の関係や内容の明確さなどを統合的に考えられ、そこからアイディアをより活発に出し合うことができたからだと考えられる。一方、日本語では「確認・明確化要求」が多く、「例示・アイディアの提示」につながりにくかった。つまり、日本語で PR を行う際、アイディアを思い至ったとしても、それを適切な言語表現で表すことが困難であることが示唆された。

また、使用言語を問わず、「言語形式」についてのコメントが多かったことから、学習者は上級者であっても表面的なものに注意が向きやすいと考えられた。さらに、同一箇所を取り上げ、使用言語によって書き手の反応（コメントの質）が異なることを示した。日本語で行う場合、書き手が十分に説明しきれていないことがわかった。これに対し、中国語で行う場合、書き手の不足部分に自ら気づき、自身の言葉で説明を加えていることが観察された。

一方で、中国語で行う際は否定的な評価が明らかに多かった。それは、母語そのものの特徴か、それとも、母語で行うとリラックスして相手の気持ちを配慮しなくなるかについては考察できなかった。さらに、インタビューの際に、6名のうち、5名が「中国語でやるときつい」と語っていた。やはりきつく言われると、どうしても抵抗感が残り、意見交換はできていても、対象者全員で知恵を出し合いながら、よりよい考えをつくり上げていくという姿勢が失われるようである。このことから、コメントをする時は、相手がある程度受け入れやすいように配慮するよう教師が注意を促すことが必要かもしれない。特に、中国語では前置きや丁寧な配慮表現がされなかったため、日本語上級者には「きつい」と感じられたという。そのため、特に母語（中国語）で活動を行う前に、教師が「言い方」や「話し合いのルール」について指導していくことがポイントになると考えられる。

というのも、協働学習は、活動を通して、学習者の言語能力の向上を目的としているだけでなく、学習者間の関係作り、人間関係の構築にも焦点が置かれているからである。母語(中国語)で行う場合、学習者が相互理解のために必要な言語能力を持っており、目標言語と比べ、より正確に伝えられるという利点はあるが、母語だからこそ、自分が考えたことばかり言ってしまい、相手の気持ちを配慮しなくなる可能性がある。PRは書き手と読み手の立場を交換しながら作文を検討し合う活動であるため、母語である中国語を使うと、話者が交替していく中で相手への配慮が弱まってしまい、意見交換に不利な影響を与えるのではないかと考えられる。

ただし、上述してきたような母語(中国語)で行う時のメリットがあることは言うまでもない。日本語で行う際は、前述したように、まず、言語の制約があり、学習者が難しいことを言おうとしても言えないことがある。要するに、本研究のような中国人上級日本語学習者(N1合格者)にとっても、日本語で産出することが難しい場合があると見えよう。以上、言語の種類によって注目されるポイントやコメントの質が異なることがわかり、話し合いの様相が一律ではないことが明らかになった。

## 6. 今後の課題

本研究では、PR活動において、使用言語の違いにより、学習者間による話し合いにおいて、どのような特徴があるのか、使用言語を中心にPRの特徴について考察を行った。今後、使用言語それぞれの特徴に注目するだけでなく、学習者に焦点を当てて、同じ対象者が日本語と中国語で活動を行う際に、発言がどう異なるのか、対象者の日本語レベルによって注目される場所やコメントの仕方が異なってくるのかについて検討を進めたい。

また、指摘をされた同一箇所について、使用言語によって書き手の反応が異なる点に対し、それが思考のプロセスの問題か、それとも使用言語によって生じた問題かを今後の課題としたい。

今後、PRの実践が一層増えることが予測される。中国の日本語教育現場で活躍している日本語教師にとって、PRを行う際に媒介語をどのように考えるか、本研究が参考になれば幸いである。

## 謝辞

本論文の執筆にあたり、多くの方々のご指導とご協力をいただきましたことを、心よりお礼を申し上げます。指導教員である近藤彩先生には、研究計画の組み立て、活動の進行、論文表現の推敲に至るまで、多くのご助言とご指導をいただきました。深くお礼申し上げます。

## 参考文献

- 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、国際交流基金 pp.29-43
- 池田玲子(2000a)「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』10、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」『お茶の水女子大学科学紀要』53、pp.203-213
- 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月創刊特集号、pp.289-309
- 池田玲子・館岡洋子(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
- 田中真理・坪根由香里・初鹿野阿れ(1998)「第二言語としての日本語における作文評価-「いい」作文の決定要因-」『日本語教育』99、pp.60-71
- 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
- 原田三千代(2011)『「協働性」に着目した第二言語教室活動としてのピア・レスポンスの研究-活動プロセス・作文プロダクト・学習者の認識の観点から-』外文出版社
- 広瀬和佳子(2000)「母語によるピア・レスポンス(peer response)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三ヶ月間の授業活動をとおして-」『言語文化と日本語教育』19、お茶の水女子大学 日本言語文化学会研究会 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習者の場合-」『第二言語としての日本語の習得研究』7、第二言語習得研究会 pp.60-80
- 村上恵・熊取谷哲夫(1995)「談話トピックの結束性と展開構造」『表現研究』62、pp.101-111
- 吉陽(2017)「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-」『国際日本研究』 pp.43-61
- 劉娜(2007)「ピア・レスポンス活動によって作文学習意識はどう変わるか-JFL環境の中上級中国語母語話者を対象に-」『言語文化と日本語教育』34、お茶の水女子大学 日本言語文化学会研究会、pp.78-81.
- 劉娜(2009)「中上級中国語母語話者を対象としたピア・レスポンスの試み-学習者のふり返しシートから見た成果と課題-」『言語文化と日本語教育』38、お茶の水女子大学 日本言語文化学会研究会、pp.104-107
- 劉娜(2011)「中国の大学における持続可能性-学習者の意識から言語実践を見る-」『言語文化と日本語教育』42、pp.41-50

辻香代(2017)「外国語教育における母語運用の有効性に関する検討」『京都大学高等教育研究』23、pp.69-80

Faigley, Lester, and Stephen Witte (1981) “Analyzing Revision.” *College Composition and Communication*.32, pp.400-414