



|              |   |
|--------------|---|
| Title        | ピア・リーディングにおける成員カテゴリー化の実践<br>：なぜ教師の期待する対話が行われなかったのか                          |
| Author(s)    | 久次, 優子  |
| Citation     | 言語文化共同研究プロジェクト. 2019, 2018, p. 41-<br>50                                    |
| Version Type | VoR   |
| URL          | <a href="https://doi.org/10.18910/72762">https://doi.org/10.18910/72762</a> |
| rights       |   |
| Note         |   |

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

# ピア・リーディングにおける成員カテゴリー化の実践 —なぜ教師の期待する対話が行われなかったのか—

久次 優子

## 1. はじめに

近年、さまざまな教育分野において、学習者を知識を受け入れるだけの受動的な存在としてではなく、能動的、主体的に学ぶ存在として捉えようとする潮流がある。日本語教育も例外ではなく、学習者が能動的に学ぶことを目指した活動の1つとして、ピア（仲間）と協働して課題に取り組むピア・ラーニングが注目されている。これまでその成果を検証する多くの研究が行われてきたが、義永（2017）が言うように、ある活動なら必ず成功するというわけではなく、その成否はあくまで具体的な相互行為の進行に伴って決定されるものであろう。そのため、教師としては、ピアとの対話によって本当に学習者の学びが起きているのかという不安は拭えない。教師がすべきことは、学びが起こる状況を作り、その状況で学習者が学ぶことができるような相互行為能力<sup>1</sup>を育成することだと言うこともできるだろう。そのためには教師がピア・ラーニングにおいてどのように対話が行われれば学びが起こり、また、どのような場合に学びが起きないのかを知っておく必要がある。本研究では、読解テキストをクリティカル（批判的）に検討するための問いをピアと考えるという活動において、結果として妥当な回答を築けなかったと考えられる相互行為を分析し、その要因を検証する。そして、その結果をもとに、ピア・ラーニング実施への示唆を与えることを本研究の目的とする。

## 2. 先行研究と研究課題

### 2.1 ピア・ラーニングとピア・リーディング

ピア・ラーニングは学習を個人の頭の中で起こるものとする認知主義的な学習観に対して、社会的、文化的な相互行為の中で起こるものとする社会構築主義（social constructionism）の学習観が台頭してきたことを背景に注目されるようになった学習方法である。日本語教育の文脈では、池田・館岡（2007, p. 51）が、「言葉を媒介として、学習者が協力して学習課題を遂行していく」学びの方法であると定義している。現在、ピア・ラーニングの具体的な実践として、ピア・レスポンス（池田, 1999）、ピア内省活動（金, 2008）など様々な教室活動が行われているが、本研究では読解活動でのピア・リーディング（館岡, 2005）に焦点を当てる。

ピア・リーディングは「学習者同士が助け合いながら対話を通して問題解決を行い、テキストを理解していく読みの活動」（館岡, 2005）と定義される。その具体的な方法としてはグループのメンバーがそれぞれ異なったテキストを読んで、自分が得た情報を持ち寄るジグソー・リーディングと、メンバーが同一テキストを読んで、そこから各自の読みの違いを検討するプロセス・リ

---

<sup>1</sup> 相互行為能力とは相互行為という社会生活場面を構築するために人々が用いる、他者の言葉や非言語行動を理解し、自らも他者が理解できるように言葉や非言語行動を産出する方法を行える能力である（岡田, 2016）。第二言語習得へのアプローチとしての会話分析ではその相互行為能力が、学習の条件でもあり、対象でもあると考えられている（Kasper & Wagner, 2011）。

ーディングが提案されている (池田・舘岡, 2007)。本研究の分析対象となる活動は、テキストを正確に読む活動を行ったあと各自がクリティカルな視点からそのテキストを再検討したものをピアとの対話によってさらに深めていくという活動であり、プロセス・リーディングに当たる。

## 2. 2 ピア・ラーニングにおける対話と学び

ピア・ラーニングで行われる対話の内実として義永 (2017) は「相互行為の管理に関する交渉」、「言語形式と意味に関する交渉」、そして「参加の様相や参加者間の関係に関する交渉」が行われていることを明らかにしている。そして、「言語形式と意味に関する交渉」の過程については、学習者間の知識や考えのズレが課題の遂行に向けて共有されることで、間主観的な思考の構築が可能になっていくとしている。教師としては当然このような過程を期待して、ピア・ラーニングを行うのであるが、実際にこのような過程をたどるかどうかは前述のようにあくまでも個々の相互行為の進行に伴って決定される (義永, 2017)。ピア・ラーニングがこのような性質を持つ学習方法である以上、教師は、期待される対話が起きなかった場合に、また、次のピア・ラーニングでその過程をくり返さないために、何ができるかを考える必要があるだろう。その際、実際に行われたピア・ラーニングのどこにその要因があったのかを検証することができれば、そこで得られた知見は、教師に何ができるかを考えるための具体的なヒントとなる。相互行為のやり方にその要因を見出すような研究としては、大島 (2009) がピア・レスポンスにおいてポライトネスの面からの制約により、相手からの言語知識の提供は暗示的なものが多く、かつ誤用が修正されないことがあると指摘している。しかし、管見の限り他には行われていない。

以上のことを踏まえ、「ピア・リーディングにおいて教師から指示のあった問いに対し妥当な回答が構築されなかったことの相互行為上の問題点は何か」を研究課題とする。

## 3. データと分析方法

本研究が対象としたクリティカル・リーディング (以下 CR) 力育成を目指した活動は、日本国内の某日本語学校の上級・中上級の読解授業で行われたものである。日本語能力試験 N1、N2 を取得、もしくは取得を目指すレベルの学習者 10~20 名程度のクラスで、学習者の母語は多岐にわたる。『読む力 中上級』という教科書を使い、CR のための活動は各課のテキストを正確に理解する活動の後、課の最後の 1 コマ程度を使って行われた。

筆者が行った CR のための活動の流れは、テキストの内容を正確に理解するためのタスクを行った後、まず、教科書に記載されている CR のための問いの中から、2 つを教師が選び、その問いの内容と関連するテキストの内容を再度確認する。その上で、教師が隣合わせて座る学習者を 2~3 人のグループにしていき、その問いについて考えるように指示した。グループで検討後は、その内容をクラス全体で共有した。本研究の対象は、その 2~3 人のグループでの検討場面である。

データ収集は 2017 年 2 月末から 6 月にかけての 2 学期間にわたる読解授業のうち、筆者が CR を担当した授業において、学習者の中から協力者を得て録音、または録画した。そして、そのデータを会話分析の手法 (Jefferson, 2004) を用いて書き起こした。なお、個人名はすべて仮名とする。

本研究では会話分析の手法を用い、ピア・リーディングという制約とタスクを持つ制度的場面 (Heritage & Clayman, 2010) において、その場の相互行為を可能としている方法・能力を内的視点から構造的に分析する (岡田, 2015)。特に、カテゴリー化 (Sacks, 1972) に焦点を当てる。

#### 4. 分析

『読む力 中上級』第8課「メディアがもたらす環境変容に関する意識調査—電車内の携帯電話使用を例にして—」(石川, 2000) という論文の抄録についてのピア・リーディングで、妥当な回答を構築できなかったと考えられる1件を分析する。テキストの内容は次の通りである。メディアがもたらす環境変容に関する意識調査の1例として、電車内の携帯電話使用に関する意識調査を大学生を対象に行ったところ、先行研究と異なる結果が出た。その結果を根拠に、メディア環境の設計のために意識調査を機動的に行うことの重要性を指摘するというものである。分析するデータは教科書に載っている「1. 筆者がこの調査を大学生を対象に行ったことは妥当だと思いますか。それを判断するためには、何を調べればよいと思いますか。」というCRのための問いについて「筆者がこの調査を大学生を対象に行ったことは妥当だと思いますか。」という部分とその理由をピアと考えるよう教師が指示し、学習者KとMが検討しているものである。連鎖が長く続くため抜粋1から3に分けて分析を行う。抜粋1ではMが自身の考えを述べるがKはそれに納得できず、さらなる説明を要求している。

##### 抜粋1

- 01 K: どうかんがえてる?  
02 (3.3)  
03 M: だと:::  
04 K: だと思う?  
05 M: 妥当↓か:  
06 K: うん  
07 M: >なんか<大学生のほうが便利(.)と思う  
08 (0.9)  
09 K: なんで?  
10 (0.8)  
11 M: 大学生は::学生だから時間があります  
12 K: あ:::  
13 M: うんと:ふつうの授業で:(0.3)なんか(0.5)  
14 °なんか°(0.5)授業で:(.)調査することができます=  
15 =も↑し(0.4)なんかしゃかいじん:に(0.6)対象になって(0.5)るのは:  
16 ん::(1.3)社会人は:°いつも°(2.0)えと:::普通通勤(.)しているし::,  
17 えと:::会社で::会社で:::いると時間がないですから  
18 K: あ:::  
19 (0.8)  
20 M: えと:::  
21 K: 時間がない=  
22 M: =時間がないです  
23 K: あ:::  
24 (4.5)  
25 K: 何を調べる  
26 (5.6)  
27 M: 本来は社会人のほうがいいと思いますけど  
28 ま(.)ただ大学生のほうが便利ので::, 大学生に:調査を:した  
29 (6.0)

まず、KはMに対して「どうかんがえてる?」とMの意見を尋ねている。3.3秒の沈黙の後、Mが話し始めるが、「だと:::」と後が続かないため、KはそのMの発話の続きを引き取って「だと思う?」と質問をし直す。さらにMは「妥当↓か:」と質問をくり返して確認し、それにKが「うん」と答えて、ようやく07からMが自身の意見を述べ始める。しかし、Mは妥当だと

思うかどうかには直接的には答えず、筆者が大学生を対象に調査を行った理由を「大学生のほうが便利」であると、「大学生」とは別のカテゴリーの存在を暗に示しつつ説明をする。0.9 秒の沈黙後、それに対し K が「なんで？」と大学生のほうが便利であるとする理由を聞く。M はその理由として、大学生というカテゴリーに結びついた述部<sup>2</sup> (Hester & Eglin, 1997) を挙げる。その述部とは、大学生は時間があること、そして大学生なら授業で調査ができるということである。続けて M は読解テキストとなっている論文では調査対象となっていない「社会人」というカテゴリーを提示する。そしてその特徴として「時間がない」ことを示し、時間がある「大学生」と対照させる。そこで K は「あ::」と知識状態が変化したことを示し (Heritage, 1984)、さらに「時間がない」と繰り返して M の見解を理解したことを表明する。即座に M も「時間がないです」とその理解が正しいことを示し、再度 K は「あ::」と、知識状態が変化したことを示す。しかしながら、ここで M の意見を理解したことが示されたのであれば、M の意見に対する K の同意、または反対の立場が示されることが期待されるが、4.5 秒の沈黙となり、K は「何を調べる」とさらなる説明を求める。5.6 秒の沈黙の後、K の質問に対する答えとして、これまでの M の説明をまとめて話す。しかし、それに対して K による理解も同意も得られないまま沈黙となる。M は K が自分の意見に対し非選好である反対の立場を示しているのだと捉え、次の抜粋 2 では M が K の考えを問う。

M は教師から考えるよう指示された「筆者がこの調査を大学生を対象に行ったことは妥当だと思いますか。」という問いに対し、調査対象となった「大学生」というカテゴリーを社会的身分のカテゴリー集合の要素として捉え (Sacks, 1972)、実際に調査対象となっている「大学生」というカテゴリーと調査対象とすべきであったと考える「社会人」というカテゴリーに結びつく述部を対比させ、いかに「大学生」は調査しやすいかという調査対象へのアクセシビリティを示している。しかし、K はその説明で同意していない。K のさらなる説明の要求に対して、それ以上の他の視点からの説明がなされることはなく、M の意見に対する K の同意が得られるには至っていない。次の抜粋 2 では考えを問われた K が「大学生」に結びつく別の述部を持ち出し、なぜ大学生に調査をしたのか、その理由を説明し始める。

#### 抜粋 2

- 30 M: どう考える?  
 31 K: ( )  
 32 M: うんそ::そ::  
 33 M: 考えましたか?hhh  
 34 (1.0)  
 35 K: ぼくは(4.4)大学生はほんと 20 歳 10 歳でしょ?  
 36 M: huhum  
 37 K: 10 代 20 代  
 38 M: そ:  
 39 (1.0)  
 40 K: 最近(0.5)ま昔の人は(.)静かにしてるでしょ?  
 41 日本人はとりあえず(1.0)静かにするでしょ?  
 42 (3.4)  
 43 K: だから:, (0.8)最近の 10 代 20 代はどう考えているか(2.8)を考える

<sup>2</sup>あるカテゴリーに紐付けられる権利、資格、義務、知識、性格、能力などの特徴。この結びつきによって、私たちはカテゴリー化された人について推測し、また、特徴(述部)からもカテゴリーを推測する (Hester & Eglin, 1997)。

44 (2.4)  
 45 M: あ::(0.8) あそうですね::もういつうが:(0.4) 何かなんかこの::(.)  
 46 この論文(.)のテーマは:<かんけい変容>(.)することですから  
 47 K: うん  
 48 M: このかんけい変容の:(.) (代表は):(.) 若い人ですね  
 49 >なんか<(1.0) これ-これ未来のために若いひと:(.) のための  
 50 K: そ:そ:そ:そ:  
 51 M: 個人調査ですから  
 52 K: そ:そ:そ:そ:  
 53 (0.4)  
 54 M: 大学生ほうが(2.6) °ほうが::°(1.2)  
 55 彼達の意見が::(1.4) なんか::(1.8) 利益?有利?°なんか::°  
 56 (1.2)

30のMの質問の形式は、Kに意見があることを前提とした質問であるが、その質問に対する応答が得られないため、そもそも考えたかどうかという質問に笑いを交えて言い直している。しかし、Kは33の質問には志向せず、30への応答として35から自身の意見を述べ始める。ここでKがまず行っていることは、大学生はほとんどが10代、20代であると、「大学生」というカテゴリーを、抜粋1でMが示したものと異なる人生段階という別の集合で捉え直し、Mにそれを認めさせているということである(西阪, 1995)。そして、「大学生」と対照させる「昔の人」というカテゴリーを提示し、昔の人が電車の中で静かにしていることを確認する。ここでの「昔の人」というのは一貫性規則 (consistency rule)<sup>3</sup> (Sacks, 1972) から考えると、人生段階における10代20代より上の世代の人と捉えられるだろう。その後すぐにKは「日本人」という別のカテゴリーをあげて修復を行う。ここでは、40の「昔の人」だけではそのカテゴリーから想起される特徴が異なる可能性があるため、「日本人」の「昔の人」と制限を加え、さらに「とりあえず」と強い定式を用いて静かにするという特徴を言い直していると考えられる。そのうえで、Kは、静かにする「昔の人」に対して、「最近の10代20代」がどう考えているかを考えるためであると、大学生を調査対象とした理由として考えられることを説明する。2.4秒の沈黙のあと、Mは「あ::」と知識状態の変化を示したあとで「あそうですね::」と同調を示し、さらに、なぜ大学生に調査するのか、Kとは別の視点から自身の見解を述べている。Mが述べたその内容を見てみると、論文のテーマを挙げ、何のための調査かを説明しようとしていることから、これまでに述べられていなかった読解テキストの内容に言及していることや、論文の研究目的に志向していることが分かる。ただし、「かんけい変容」というのが「環境変容」を指す言葉とするなら、読解テキストで使われている「環境変容」は、携帯電話の使用により電車内の環境が変容するという意味で使われており、環境変容の代表が若い人々であるという説明は何を意図していたのか理解するのが難しい。次の未来のための若い人のための個人調査であるということについても、読解テキストに直接そのように書かれてはいない。このMの説明でKが完全に理解することは難しいだろうと思われるが、Kは修復を開始することもなく、50、52で「そ:そ:そ:そ:」と強く承認している。それでは、何に強く承認しているのか。Mの発話のデザインを見てみると、Kが「大学生」というカテゴリーの特徴としてあげた「10代、20代」を「若い人」と再定式化して「大学生」を人生段階の集合の中で捉えることへの理解を示しつつ、さらに、文末に終助詞の「ね」を

<sup>3</sup> 複数の人をカテゴリー化するとき、最初の1人にあるカテゴリー集合を適用したなら、2番目以降の人にも同じ集合を適用することができるというカテゴリーの適用規則である (Sacks, 1972)。

つけて認識的な不均衡がおきないように新情報を提供し (Hayano, 2013)、K を支持するスタンスで意見の構築に貢献していると見えるようになっていく。M の発話は教師から指示された問いへの回答としてその内容を理解するのは難しいが、カテゴリーの捉え方、調査対象の検討の仕方が抜粋 1 のときとは変わり、K と同じ捉え方をするようになったということは分かる。50、52 の「そ:そ:そ:そ:」という承認は、そこへの承認であった可能性が高い。具体的には、抜粋 1 で「大学生」を社会的身分の集合の中で捉え、調査対象へのアクセシビリティに志向していた M が、「大学生」を人生段階の集合の中で捉え、研究の目的から考えた調査対象の適切性へ志向したことへの承認ということである。それに続いて M は 54、55 で、45 から 51 を根拠に「大学生」を調査対象とすることに肯定的な立場を再度示している。しかし、その後 1.2 秒の沈黙となり、K は M の 54、55 の発話に対して承認することなく、抜粋 3 に続く。次の抜粋 3 では K がターンを取って、意見をまとめるが、ここからも M が抜粋 2 で新たに述べた大学生を調査対象とする理由そのものについては K が志向していなかったことが窺える。

### 抜粋 3

- 57 K: たぶん(1.7) これを書いた筆者は(0.6) たぶん 30代 40代以上  
 58 (0.6)  
 59 M: かな::  
 60 K: その人は:(1.7) 電車のないで-電車-電車のないで-電車内で(0.8)  
 61 携帯とか使わないのがいい(.)とおも-思う-思っている  
 62 M: そ:ね:  
 63 K: 10代 20代はどう考えているか知らない  
 64 M: そうですね  
 65 K: だから大学-大学生:: (0.8) を対象して、(0.9) 調査した(0.2) と思う=  
 66 M: =う::ん  
 67 (2.8)  
 68 M: ゆ::ろゆ::  
 69 (1.4)  
 70 K: う[ん  
 71 M: [うん  
 72 (3.2)  
 73 M: >なんか<(1.7) 大学生は(1.2) 妥当です  
 74 K: うん  
 75 (2.0)  
 76 K: 妥当じゃない?  
 77 M: うん

抜粋 2 で K が自分の意見を述べたときには、「……でしょ」という形式を使い、M に確認を取りながら説明していた。しかし、ここでは言い切る形式を用いており、M も既知のこととしてそれに同調している。このことから、K は M を納得させるためというよりも、共通の理解が築けたうえでのまとめとして話していることが窺える。教師から 2 人で考えるように指示されているため、2 人の意見としてまとめることが期待されるが、抜粋 2 で M が提示した読解テキストに言及した見解は取り入れられておらず、抜粋 2 で K が提示した意見のまとめに留まっている。まず、読解テキストには書かれていない筆者の年齢を持ち出して、たぶん 30 代、40 代以上であるとカテゴリー化する。これには、M は「かな::」と全面的には同調していない。しかし、そこで修復が行われることもなく、すぐにそのカテゴリーに属する人が電車内で携帯を使わないほうが良いと思っているという説明を続け、それには M も同意する。さらに、30 代 40 代とカテゴリー化された論文の筆者は、別のカテゴリーの 10 代 20 代がどう考えているか分からないか

ら、その年齢の大学生を調査対象としたと論理を展開していく。共通の意見としてまとめられた K の説明には抜粋 2 で述べられた M の見解は含まれておらず、やはり K の抜粋 2 の 50、52 行目での強い承認は、M が語った内容に関してでなかったと考えられる。これに対して M は 68 から何かを言おうとするが言葉が続かない。そこで、ここまでのやり取りの中から導き出せる、大学生を調査対象とすることは「妥当である」という点を共通の意見として話をまとめ、教師から指示された問いへの検討を終えている。

## 5. 考察

### 5.1 クリティカル・リーディングの問いへの回答としての妥当性

抜粋 1 で M が提示した調査対象を大学生とした理由を整理すると図 1 の「M の理由」のようになる。M は調査対象となっている「大学生」を社会的身分の集合のカテゴリーとして捉え、別の「社会人」というカテゴリーと対照させた。そして、そのカテゴリーに結びついた述部を使って、論文のデータへのアクセシビリティに志向した論旨を組み立てた。これに同意できない K によってさらなる説明要求がなされたが、M からこれ以上の説明はなく、K もさらなる追求はしなかったため、これ以上にこの回答の妥当性が高まることはなかった。

久次 (2018) では、同じ問いを検討する別のデータを分析している。そこでも同じく論文データへのアクセシビリティを志向した説明が最初になされた。しかし、本データとの違いは、ピアによる修復の開始によって、どのようなカテゴリーを対象に調査すべきであったのかということがテキストの内容を根拠として示され、回答としての妥当性が高まったことである。

抜粋 2、3 で K が提示した調査対象を大学生とした理由が図 1 の「K の理由」である。

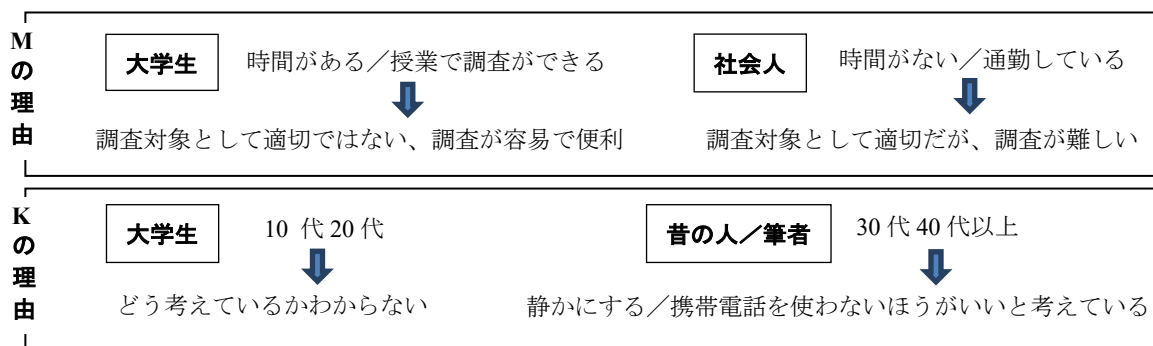


図 1. M と K が提示した大学生を調査対象とする理由

抜粋 1 の「M の理由」とは異なり、K は研究の目的との関係で調査対象を捉えてはいるものの、その研究の目的は読解テキストとなっている論文の内容に沿っておらず、妥当な回答とは言い難い。「大学生」「昔の人」というカテゴリーを使い、論文の内容に沿ったものとするのであれば、先行研究ですでに調査対象となっている「昔の人」と、先行研究では調査対象となっていなかったであろう新しい世代の 10 代、20 代と違いを調べることによって、メディア環境の設計のために意識調査を機動的に行うことの重要性を指摘することができる。だから、大学生を調査対象とすることは妥当であるというような論旨が可能であろう。しかし、K もやはり読解テキストには明記されていない、大学生、論文の筆者というカテゴリーに結びついた述部のみで論旨を組み立てている。抜粋 2 で M が読解テキストに志向した見解を述べたとき (45-55 行目) に、もし、K が理解できない部分について修復を開始して、M と共通の理解が築けていたなら、K が最



後にまとめた大学生を調査する理由の論旨は、読解テキストの内容に志向した、より妥当性の高いものとなっていたかもしれない。

M、K 両者とも、カテゴリーに結びついた述部を読解テキストの内容と切り離して教師が指示した問いへの回答を構築したため、その回答は妥当なものとはならなかった。CR の問いは、テキストの内容そのものを問うのではなく、内容を理解したうえで、テキストをクリティカルに検討するためのものである。したがって、テキストをピアとの共通の知識として、それを資源に、ピアとの対話が進められるべきであった。しかし、ここでは、カテゴリーに結びついた述部のみを、既存するピアとの共通の知識として対話の資源としていたことが妥当な回答を築けなかった要因の1つと考えられる。さらに、ピアの意見が言語的、論理的に理解できない場合に、共通の理解が築けるまで修復や質問をくり返さなかったことも妥当な回答とならなかった一因であろう。それでは、なぜピアとの共通の理解が築けていないまま会話が進行していき、最終的に2人で1つの問いを考えるというタスクを終え、次の問いへと移ることができたのかを次節で考察する。

## 5.2 制度性への志向

久次 (2018) では、学習者のうち片方が明確な意見を持たない、または両者が異なる意見を持つと考えられる学習者間のピア・リーディングの1つのあり方として、次のような構造を観察している。まず、どちらか一方が CR のための問いについて自分の意見を説明する。そして、その説明を受けた相手が十分にその意見を理解したことを示し、それと同時に、何らかの形でその意見の構築に貢献することによって連鎖が収束に向かうというものである。

本研究におけるデータにおいても抜粋2から同じ流れが見られる。まず、K は自分の意見を説明することで、M に知識状態の変化をもたらし、大学生を人生段階という集合におけるカテゴリーとして捉えさせること、研究の目的から研究対象を考えさせることに成功している。M は K とは別の視点で大学生を調査対象とする理由を語り、意見の構築に貢献しつつ、そのことを示している。そして K が最後に共通の意見としてまとめ直し、連鎖は収束している。しかし、その K の最後のまとめには、M が示した別の視点からの大学生を調査対象とする理由が一切含まれていない。それが語られたときには M の発話に対し K は強く承認していたにも関わらず、M の意見が採用されなかったのはなぜなのか。M が K とは別の視点で大学生を調査対象とする理由を語り、K がそれを承認する抜粋2の45-56行目を中心に考察を行う。

M の大学生を調査対象とする理由の説明は、教師から指示があった CR のための問いへの回答としてその内容を完全に理解するのは難しいものであった。それにもかかわらず、K は修復を開始することもなく、「そ:そ:そ:そ:」と強く承認している。分析の結果、これは抜粋1の M の意見と抜粋2の K の意見で最も対照的な部分であるカテゴリーの捉え方、調査対象の検討の仕方への承認である可能性が高いことが分かった。少なくとも、M の回答の内容に関する承認でないことは明らかである。K の承認が可能となるのは、教師から指示があった問いへの回答としては理解しづらくとも、発話のデザインが、K の意見を理解し、抜粋1とは調査対象の捉え方を変えて K の説明を受け入れたことを示しつつ、K を支持するスタンスで意見の構築に貢献していると見えるようになっているからである。具体的には、K が「大学生」というカテゴリーの特徴としてあげた「10代、20代」を「若い人」と再定式化して「大学生」を人生段階の集合の中で捉えることへの理解を示しつつ、さらに、文末に終助詞の「ね」をつけて認識的な不均衡がおきないよ

うに論文の研究目的に志向した新情報を提供している (Hayano, 2013)。ここで K が共通の回答の構築に志向するのではなく、抜粋 1 で異なる意見を持っていた M を説得することに志向していたとすれば、十分承認することができる発話となっている。つまり、抜粋 2、3 を通した全体の流れとしては、教師が指示した問いに対し 2 人で共通の回答を構築する流れとなっており、それに沿うように発話もデザインされているが、それに並行して意見が対立するピアへの説得という行為がなされている。局所的に後者だけに志向したことによって、そこでの回答としての共通の理解が築けないまま会話が進行してしまい、ピアからの意見が有効に機能しなかったと考えられる。

## 6. まとめ

本研究では、結果として妥当な回答を構築できなかったと考えられるピア・リーディングを連鎖構造とカテゴリー化に焦点を当て分析した。その結果、教師がピア・リーディングに期待するような相互行為を築けていなかったことが明らかになった。分析対象としたピア・リーディングは、クリティカルな読みの育成を目指し、自分で問いを立てながら読めるようになるための前段階として、あらかじめ読解教科書に用意された問いについて検討するという活動の一環として行われた。そのため、当然そこでの相互行為は、テキストを共通の資源として問いへの回答を築くことが期待された。しかし、実際にはカテゴリーに結びついた述部のみを共通の資源として回答を構築していた。その結果、読解テキストの内容に沿わない回答になってしまった。さらに、ピアとその回答自体がクリティカルに検討され、訂正されなかった要因として、ピア・リーディングという制度性を成立させつつ、回答としての妥当性を追求しなければならないことの難しさが見られた。本研究のデータの場合、異なる意見を持つ者への説得と問いへの回答としての妥当性の検討を同時に志向すべきところで、前者のみが志向され、回答の中身としては共通の理解が築けていなかったにも関わらず、制度的な流れに沿って相互行為は進行していった。その結果、ピアの意見が有効に機能せず、妥当な回答を築くことができなかった。このように、あたかも共通の回答を構築したように見えたとしても、実際にはそれぞれの意見が十分に生かされたものとなっていない場合があることが分かった。

本研究の分析から見られたことは、妥当な回答が得られなかった要因の一部にすぎないかもしれないが、このようなことが起こりえると知っておくことで、課題の提示、ピアとの対話への介入、クラス全体での回答の共有の際などに、教師が配慮すべき視点を持つことができる。今後、さらに他の事例における同様の研究が行われ、このような知見が蓄積されることが望まれる。

## 参考文献

- Hayano, K. (2013). Territories of knowledge in Japanese conversation. Unpublished doctoral thesis. Radboud University Nijmegen.
- Heritage, J. (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action* (pp. 299-345). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, J., & Clayman, S. (2010). *Talk in action: Interactions, identities, and institutions*. Maiden, MA: Wiley-Blackwell.

- Hester, S., & Eglin, P. (1997). Membership categorization analysis: An introduction. In S. Hester. & P. Eglin. (Eds.), *Culture in action: Studies in membership categorization analysis* (pp. 1-23). University Press of America.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcription symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.) *Conversation analysis: Studies from the first generation*. (pp.13-31). Philadelphia: John Benjamins
- Kasper, G., & Wagner, J. (2011). A conversation-analytic approach to second language acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 117-142). New York: Routledge.
- Sacks, H. (1972). On the analyzability of stories by children. In D. Hymes. & J.J.Gumperz. (Eds). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp.325-345). Holt, Rinehart & Winston.
- 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, 29-43.
- 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.
- 石川幹人 (2000). メディアがもたらす環境変容に関する意識調査：電車内の携帯電話使用を例にして. *情報文化学会誌*, 7, 11-20.
- 大島弥生 (2009). 語の選択支援の場としてピア・レスポンスの可能性を考える. *日本語教育*, 140, 15-25.
- 岡田悠佑 (2015). アイデンティティによる尺度化:言語教師の定式化手続きの会話分析研究, *JALT Journal*, 37, 147-170.
- 岡田悠佑 (2016). 相互行為能力の発達を解き明かす：縦断的会話分析の方法と意義. *Fundamentals Review* (電子情報通信学会 基礎・境界ソサイエティ研究誌), 9, 304-317.
- 奥田純子(監) (2013). *読む力 中上級*. 竹田悦子・久次優子・丸山友子・八塚祥江・尾上正紀・矢田まり子(編), くろしお出版.
- 金孝卿 (2008). 第二言語としての日本語教室における「ピア内省」活動の研究 (シリーズ言語学と言語教育). ひつじ書房.
- 舘岡洋子 (2005). *ひとりで読むことからピア・リーディングへ—日本語学習者の読解過程と対話的協働学習*. 東海大学出版会.
- 西阪仰 (1995). 成員カテゴリー. *言語*, 24, 104-109.
- 久次優子 (2018). ピア・リーディングにおける知識の相互行為的達成—クリティカル・リーディング力育成を目指した活動の会話分析. *言語文化教育研究*, 16, 177-197.
- 義永美央子 (2017). 第7章 日本語教育におけるピア・ラーニングの意義と課題—メタ・エスノグラフィーによる質的研究の統合. 柳町智治, 岡田みさを (編), *インタラクションと学習* (pp.149-173). ひつじ書房.