

日本語学習者グループと母語話者参加グループにおける ピア・レスポンス活動の相違 —「役割としての支援」という観点から—

朴 恵美

要旨

本稿は、日本語学習者のピア・レスポンス活動に日本語母語話者が参加した場合、ピア・レスポンス活動の談話にどのような影響を与えるかを、学習者のみのグループとの比較の中で明らかにしたものである。

ピア・レスポンス活動には書き手と読み手がおり、それぞれの「役割」を担っている。ところが、書き手が「書き手の役割」を、読み手が「読み手の役割」を常に行うとは限らず、「役割」が交替したり別の「役割」を担ったりする。それを「役割としての支援」と呼び、その観点からピア・レスポンス活動の発話の分析を行った。

その結果、母語話者参加グループでは、書き手である学習者が日本語の表現などを母語話者に質問したり確認したりする「読み手の役割」を担い、それに読み手である母語話者が「書き手の役割」で答えるという構図が見られた。母語話者参加グループでは、日本語の表現を中心に、母語話者から正確でわかりやすい説明を引き出せる長所がある一方、それが母語話者に対する過度の依存につながり、協働学習としての効果を減じる恐れもある。

キーワード ピア・レスポンス、協働学習、接触場面、談話、役割としての支援

1. はじめに

近年、日本語作文教育における新しい試みとして、協働学習のひとつであるピア・レスポンス活動が導入され、池田(1999)や池田(2002)をはじめとする池田の一連の研究以来、注目を浴びるようになった。

日本語教育におけるピア・レスポンス活動に関する研究の主流は、学習者同士のやりとりがどのように、プロダクト(ピア・レスポンス活動の結果としての作文)に反映されるかを調査したものであった。すなわち、教師の添削による推敲とピア・レスポンスによる推敲の評価点を比較し、そのうえで、活動の有効性を検証し、大きな成果を上げてきた(原田(2006a)など)。

しかし、これらの研究は、ピア・レスポンス活動が推敲作文に与える影響を調べたプロダクト重視のものであり、談話であるピア・レスポンス活動のプロセス自体に焦点を当てた研究は相対的に少なかった。

本稿は、そうした研究史を踏まえ、日本語学習者(以下、学習者とする)と日本語母語話者(以下、母語話者とする)の接触場面におけるピア・レスポンス活動の談話

を分析する。接触場面を取り上げた理由は、今後、日本の大学教育のさらなる国際化に伴い、留学生と日本人学生の協働学習の機会が増大することが予想され、日本語教師でない母語話者の支援の効果を知ることが重要であると考えたからである。

2. 先行研究と本研究の位置づけ

本研究に関連するピア・レスポンスの先行研究は、プロダクトとしての作文の研究、プロセスとしての活動の研究、接触場面におけるピア・レスポンス活動の研究の三つに大別される。

プロダクトとしての作文の研究は、ピア・レスポンス活動の語彙面での有効性を明らかにした池田(1999)に代表されるもので、自己推敲、教師の添削、ピア・レスポンス活動による推敲作文を比較し、ピア・レスポンスが有効な側面を探る研究である。

また、プロダクトとしての作文の研究が深化するにつれ、プロセスとしての活動の研究にも視野が広がっていった。杉山他(2002)で指摘されているように、ピア・レスポンスによる推敲活動は、読み手を意識した文章を書く重要性を認識し、他者の視点を取り入れることにつながる。本研究との関連で言うと、プロセスとしてのピア・レスポンス活動の談話が、推敲活動にどのように反映されているかという観点から可視化して研究されるようになったのである。例えば、原田(2006b)は、ピア・レスポンス活動の談話の発話機能における「書き手」と「読み手」という学習者の役割に焦点を当て、相互作用の質の変化を分析している。本研究での役割という概念も、この原田(2006b)の示唆を受けたものである。

一方、接触場面におけるピア・レスポンス活動の研究は数が少ないが、岩田・小笠(2007)が代表的である。岩田・小笠(2007)によれば、母語話者と非母語話者のピア・レスポンスを発話機能から見ると、母語話者にとってはわかりやすく発話を組み立てる練習に、非母語話者にとっては対等な立場でやり取りを展開する機会になるとされている。

本研究は、岩田・小笠(2007)同様、母語話者と学習者のピア・レスポンス活動を対象とし、原田(2006b)で示された「役割」という概念を用いて分析を行う。すなわち、書き手と読み手が本来の「役割」を離れ、どのように「役割」を交替させているのか。特に、母語話者の参加により、その「役割」の交替がどのような影響を受けるのかについて、後述する「役割としての支援」という観点から分析を施し、ピア・レスポンス活動の新たな可能性を考える点に特色がある。

3. 研究目的と研究課題

本研究では推敲された作文ではなく、作文の推敲過程に着目し、談話分析を行った。学習者同士のグループと母語話者が参加したグループのピア・レスポンス活動には、

どのような特徴や違いが現れるかを具体的に考察する。研究課題は次の通りである。

研究課題：ピア・レスポンス活動において、母語話者参加グループと学習者のみのグループの参加者が、どのような立場で作文推敲に関わるかという観点から、ピア・レスポンス活動のプロセスとしての談話を量的・質的に分析する。

4. 研究方法

4. 1 対象者とデータ

本研究は、都内の某大学に在籍する中級日本語レベルの学習者 7 名を対象に、4 ヶ月間（2008 年 4 月～7 月）にわたり実施した。週 1 回 90 分の授業であり、ピア・レスポンスの活動の機会を学期中に 6 回設け、隔週で実施した。

一方、母語話者の対象者は 3 名だが、6 回の授業に対し、1 名につき 2 回ずつクラスに入ってもらった。つまり、1 回の授業で、母語話者参加グループは学習者 3 名＋母語話者 1 名、学習者のみのグループは学習者 4 名（学習者が 1 名欠席したときは 3 名）の編成となる。なお、母語話者は、同じ大学の学部 1 年生、3 年生、4 年生であった。

テーマは、①尊敬する人物、②何かを学びはじめたきっかけ、③現金派とクレジットカード派、④うその功罪、⑤日本文化のここが変、⑥自殺大国の六つである。ただし、ピア・レスポンス活動に対象者が慣れるまで時間がかかったため、授業の担当教員と相談し、1 回目と 2 回目はピア・レスポンス活動の練習に当て、資料としては③～⑥の四つの授業を用いた。

授業は、すべてのテーマにおいて、第一作文→ピア・レスポンス→第二作文（推敲された作文）という順序で実施した。具体的には、まず、調査者を、母語話者参加グループと学習者のみのグループに分け、次に、1 名の作文につき、約 20～25 分を使って、課題として書いた第一作文を検討した。

課題は、学習者、母語話者とも同じものを課し、1 週間前にメールで全員に送るように指示した。そして、担当教員がそれらの作文を読み、作文の長さ、内容を考慮したうえで、毎回異なる二つのグループに分けた。

資料は、両グループで行ったピア・レスポンス活動の発話を録音した音声テープ 4 回分（720 分）を文字化したものを用いる。

4. 2 分析の枠組み

文字化した資料（総発話数 3120）を 18 の発話機能カテゴリーにコーディングし、このデータを分析対象とした。全データをコーディングする際、現役の日本語教師である 2 名の博士課程の母語話者大学院生の協力を得て、筆者と 3 名で分類を行った。コーディングは 1 発話の中に含まれた意味的な命題ごとに行った。

4. 2. 1 発話のカテゴリーの分析

ピア・レスポンス活動における話し合いで何が起きているかを調べるには、その過程をつぶさに見る必要がある。話し合いの過程を体系的かつ数量的に分析する手段として、発話カテゴリーが有効であると考え、分類表を作成して18の発話機能を分類した。右に示した表1「発話機能カテゴリーの分類」は、原田(2006b)を参考にしつつ、役割による支援が明確になるように今回のデータに合わせて修正を加えたものである。

4. 2. 2 役割観点の分析

本研究では、ピア・レスポンス活動において相互作用がどのような形で起きているかについて、参加者同士が話し合いを援助するという側面から考えたい。そこで、本研究では「役割としての支援」という観点に基づき、その実態を分析する。

ピア・レスポンス活動の研究において、相互作用の特徴に関する先行研究では、分析する時、書き手、読み手に分けて、それぞれの特徴、変化を調べることが多い(Guerrero & Olga S. Villamil 2000)。しかし、ピア・レスポンス活動の場への書き手、読み手としての働きかけのあり方は一様なのであろうか。

本研究では、実際の書き手・読み手であることとは別に、参加者がどのように支援を行っているか、また、母語話者の参加が発話にどのような影響を与えているかが、「役割」という観点を導入することによって、より明確になるのではないかと考える。そこで、本研究ではピア・レスポンス活動における発話を「役割」という枠組みから見ることとし、具体的には、「読み手の役割」、「書き手の役割」、「教師の役割」、「進行役の役割」の4つを設けて分析していくことにした。

この4つのカテゴリーについて順に説明する。

「読み手の役割」は、作文を読んだ人によく見られる発話パターンであり、例えば、作文について書き手に内容を確認する、質問する、提案する、感想を述べるなどである。表1「発話カテゴリーの分類」の①、②、③、④、⑤、⑥がこれに相当する。

「書き手の役割」というのは、作文を書いた人によく見られる発話パターンを示す。例えば、作文を読み上げたり、読み手の質問に対して返答したり、説明したりすることである。「発話カテゴリーの分類」では、⑦、⑧、⑨、⑩、⑪、⑫、⑬、⑭に相当する。

また、ここでは、本来の「読み手」「書き手」の役割と思われる発話行為に直接の関係がないが、活動において存在していると考えられる役割として、「教師の役割」と「進行の役割」を設けた。

「教師の役割」は、「読み手」でも「書き手」でもなく、まるで教師の代わりをするような発話である。例えば、言葉を訂正するなど、一方的に指導したりすることで、発話カテゴリーでは⑮、⑯に相当する。

「進行の役割」は、ピア・レスポンス活動をスムーズにしたりバランスをとったり、あるいは社会的関係を維持したりするための発話として定義しうる。発話カテゴリーでは⑰、

⑱に相当する。

表 1 発話機能カテゴリーの分類

カテゴリー	例文
①作文の読み上げ	今度は、私が作文を読みます。
②表現の質問	割引の意味は？。
③確認	この表現で大丈夫ですか？。
④内容や意図の質問	これは、クレジットカードとどんな関係がありますか？。
⑤感想	面白いね。
⑥改善や修正の提案	意味は分かるけど、他の単語の方がいいと思う。
⑦返答	見える、見える。
⑧同意	はい、ちょっと変ですね。
⑨否定	全然そんなことはない。
⑩説明	あの…ピノキオは一つの実例です。
⑪具体化	たとえば、おいしくなかったときも、とてもおいしかったというほうがいいです。
⑫補足	現金で払ったら 14%、クレジットカードだったら 9%。
⑬反論	でも、使い方はちょっと違います。
⑭アドバイスの要求	どう言えばいいですか。
⑮判断	あんまりいらなかな。
⑯訂正	「おおくに」ではなく、「たいこく」。
⑰進行	そろそろ、でももう時間がない。
⑱新しい話題の提示	そういえば、あなたの実家はどこですか？。

5. 結果

5. 1 発話カテゴリーによる話し合いの形成

ピア・レスポンス活動の談話を、発話カテゴリーに分類した結果、両グループを合わせた発話の総数は 3120 であった。表 1「発話機能カテゴリーの分類」に従って分類した結果は、次ページに示す表 2 のようになる。

まず、この表 2 において、使用頻度が高い発話カテゴリーを順にあげると、「返答」「確認」「同意」「説明」「(表現の) 質問」となる。ピア・レスポンス活動では、書き手の作文の表現をめぐって読み手が「確認」「質問」をし、書き手が「返答」「同意」「説明」というやりとりが基本である。その基本的なやりとりがそのまま数字に反映されていることがわかる。

表2 各グループの発話カテゴリーの出現

カテゴリー	学習者のみ	母語話者参加	計
①作文の読み上げ	28	20	48
②表現の質問	218	223	441
③確認	231	223	454
④内容や意図の質問	39	26	65
⑤感想	53	46	99
⑥改善や修正の提案	13	16	29
⑦返答	250	212	462
⑧同意	219	232	451
⑨否定	54	42	96
⑩説明	229	222	451
⑪具体化	54	56	110
⑫補足	89	86	175
⑬反論	2	3	5
⑭アドバイスの要求	6	16	22
⑮判断	5	6	11
⑯訂正	28	28	56
⑰進行	48	67	115
⑱新しい話題の提示	18	12	30
総発話数	1584	1536	3120

しかし、よく観察してみると、書き手が「確認」「質問」することも、読み手が「返答」「同意」「説明」することもけっしてまれではない。本研究では、こうした、一見逸脱に見えるやりとりこそがピア・レスポンス活動の自然な姿だと考え、次に説明する発話カテゴリーに役割の観点を導入した。

5. 2 対話による発話の様相

ピア・レスポンス活動の相互行為には、「読み手の役割」、「書き手の役割」、「教師の役割」、「進行役の役割」という四つの役割が存在していると考え、発話機能カテゴリーに役割の観点を導入し、分析を行った。

まず、母語話者参加グループと学習者グループを書き手と読み手にわけてそこからどのような支援がなされるかをまとめたのが、次ページの表3と表4である。

母語話者参加グループと学習者グループを比較した場合、「読み手の役割」と「進行役の役割」には違いが見られない一方、「書き手の役割」と「教師の役割」には違いが

見られる。事実、「読み手の役割」と「進行役の役割」ではカイ二乗検定の独立性の検定で有意差が見られなかったが、「書き手の役割」では1%水準で有意差が見られた。

表3 母語話者参加グループの役割カテゴリー

	書き手	読み手	合計
書き手の役割	360	515	875
読み手の役割	153	400	553
教師の役割	0	24	24
進行役の役割	21	63	84
合計	534	1002	1536

表4 学習者のみのグループ

	書き手	読み手	合計
書き手の役割	493	410	903
読み手の役割	138	443	581
教師の役割	15	19	34
進行役の役割	20	46	66
合計	666	918	1584

なお、「教師の役割」については、母語話者参加グループでは書き手でその役割をした人がゼロであったため、カイ二乗検定にはかけられなかったが、そのこと自体が顕著な差であると思われる。

母語話者参加グループの、こうした特徴は、母語話者の参加で生じていると想像される。そこで、表3を、母語話者と学習者に分けた。次の表5と表6がそれである。

表5 母語話者の役割カテゴリー

	書き手	読み手	合計
書き手の役割	90	210	300
読み手の役割	8	107	117
教師の役割	0	19	19
進行役の役割	3	6	9
合計	101	344	445

表6 母語話者グループの学習者の役割カテゴリー

	書き手	読み手	合計
書き手の役割	270	305	575
読み手の役割	145	293	438
教師の役割	0	5	5
進行役の役割	18	57	75
合計	433	658	1091

「教師の役割」と「進行役の役割」については、実数の少ないセルがあるので言及は避けるが、「書き手の役割」と「読み手の役割」の両方について、1%水準で有意差が見られた。表から明らかなように、母語話者は読み手のとき「書き手の役割」を多く引き受け、その分、学習者は盛んに書き手として「読み手の役割」をするのである。一方、母語話者が書き手のときは「読み手の役割」をほとんどしない。母語話者が参加することで、なぜこのような「役割」の変化が生じるのだろうか。この点について、次節で「役割としての支援」という観点から、事例を挙げつつ検討することにしたい。

6. 考察

6.1 「書き手として支援」

「書き手として支援」は、本来、読み手から作文の表現、内容、意図、語彙などについての質問や確認があった場合に、同意したり反論したり説明したりすることである。つまり、書き手は、話し合いの中でトピックを提供する者であり、当該のトピックに関する知識や情報を原則として最も多く所有しているはずである。

しかし、質問した読み手と別の読み手が書き手と同様の理解を示すこともあるし、当該のトピックについて書き手以上に知識のある読み手が別に存在することもある。そうした読み手は、別の読み手に尋ねられたことに対して、説明、同意、否定などの行為を、書き手に代わって行うことがある。その結果、読み手による「書き手としての支援」では、多様な解釈が生まれることが予想され、複雑な社会的関係性を見て取ることができる。次の事例からその実態を見る。

【母語話者参加グループにおける、読み手の「書き手として支援」】

[事例 1] W：書き手の学習者 J：読み手の母語話者 R、S：読み手の学習者

1R：この文章の意味が分かりません。

2R：「我々はテレビと雑誌にその広告を見たり、読んだり出ている商品についてそういったものが欲しい。」

3J：あの、その意味は、さっき文は、あのう、大企業はいろんなあの広告をつけて、だから私たちはテレビとか雑誌に見て読んで、あの製品を好きになって買いたいという欲しいと、欲しくなる、ほしくなります

4R：それはクレジットカードとどんな関係がありますか？

5W：そのあと説明する。

6W：広告見て、その製品をあのう、好きになって買いたい。

7W：どうやって買えます？

8W：もしクレジットカードがあつたらすぐ買ってあまり考えてない。

9W：勝手に買って。

10R：うん。分かりました。

11S：インターネット、電話で。

発話 3J では、書き手である W の作文について、読み手 R が作文の内容を聞いているが、読み手 J が書き手 W の代わりに説明をしている。このとき読み手 J は、自分が母語話者だということを意識し、聞かれた文の内容を分かりやすく解釈するという支援を行っている。一方、学習者である読み手 S は、目立つような支援はないが、読み手 R の理解を助けるため、11S で例をあげ、支援している。ここで、注目したいのは、読

み手 J の行動である。というのも、読み手 J は自分が読み手であるにもかかわらず、書き手のような役割をしているからである。その理由として考えられるのは、まず、自分が母語話者だということを認識し、学習者の質問に関しては自分が最も適切に答えられるはずであるし、また答えるべきだという意識があるのでないか。事実、日本語母語話者がピア・レスポンス活動のグループに参加している場合、周囲の学習者から日本語の自然さに関する質問を多く受け、そうした役割を期待されることが多いことを肌で感じているからである。一方、学習者のみのグループはどうであろうか。

【学習者グループにおける、読み手の「書き手としての支援」】

[事例 2] T : 書き手の学習者 P、H : 読み手の学習者

1P : 「しかし、日本では土日なら一般に自動機から金を引き込めるは無料ではありません。」

2H : その、sentence、分かりません。

3T : 週末だったら、現金がない場合は。

4H : うん。

5T : なにか、あの。

6P : ATM とか。

7T : で、その、自分は会社の自動機を使うからお金を …

8H : 出す。

9T : 引き、引き込む、引き込むというのは無料ではありません。

10H : 無料は何ですか。

11T : 百円の費用が必要です。

12P : うん、ただではありません。

13P : お金を払わなければなりません。

前半は、書き手 T が自分の作文を読み上げ、クラスで日本語能力が低いと思われる読み手 H が質問している場面が中心である。書き手 T は、その説明をやさしくしようとしているが、うまくできなかつたので(発話 5T)、読み手 P がその説明に例を加えている(発話 6P)。この場面を見る限り、書き手 T は「書き手としての支援」を十全に行い得なかつたと言い得るかもしれない。最後に、日本語力の高い読み手 P が、発話 12P、13P において、「無料」の意味がわからない読み手 H に対する配慮から、2 回の説明で別の表現を使って「書き手としての支援」を行っている。

このように、母語話者グループの母語話者ほど顕著ではないが、学習者グループでは相対的に日本語力の高い学習者が母語話者に似た支援を行うことが多い。

6.2 「読み手としての支援」

「読み手としての支援」というのは、文字通り、書き手の作文を読んで、それについて、尋ねたり確認したりアドバイスしたりするなどの支援を行うことである。書き手の「読み手としての支援」というのは、書き手自身が自分の書いた作文に、読み手の立場から積極的に介入することを指す。

【母語話者参加グループにおける 書き手の「読み手としての支援」】

[事例 3] R: 書き手の学習者 J: 読み手の母語話者 W、S: 読み手の学習者

1R: 「今、日本のことについて話せるようになりました。」それは、OK?。

2J: OK。うん。

3R: 変じゃない?

4J: ううん、OK。

5R: でも、なにか、「話す」ではなくて、他の言葉も使えますか、この場合は?。

6J: 日本のことについて少し、うんー。

7R: 少しわかるかも?

8J: あー、少し分かるようになりました、話せるでいいけど、他の言葉だと、うん、説明できるようになりました、とか。

9R: あー、そうですね。

ここでは、まず、書き手である R は自分が書いた作文に不安を感じ、読み手に自らアドバイスを求めている。質問者が書き手自身である例である。特に書き手 R と母語話者 J とのやり取りを注目したい。

発話 2J では、母語話者である読み手 J が、まるで自分が先生であるかのように判定しているが、書き手 R は、まだ不安があるらしく、発話 3R で再確認する。さらに、発話 5R では、書き手 R 自身が問題だと思うことに対して意見を求めている。この時点では、書き手 R は自分の作文の改善に積極的な様子を見せ、母語話者である読み手 J に頼っている様子がうかがえる。

このように、母語話者がグループにいと、書き手の学習者は母語話者の存在を活用し、「読み手としての支援」を行う一方、読み手の母語話者は学習者の期待に応え「書き手としての支援」を行う。反対に、書き手が母語話者の場合、「書き手としての支援」を行うことはまれで、学習者の読み手も「読み手としての支援」に徹することになる。この場合は相互的な支援ではなく、協働学習に結びつく可能性が低いといえる。

学習者のみのグループはどうであろうか。

【学習者グループにおける 書き手の「読み手としての支援」】

[事例 4] P: 書き手の学習者 S, T: 読み手の学習者

1P: 一番なのは何ですか?、どんな?。

2P: 分からない?。

3T: この、かわいいフィーバーのこと、かわいい、言いすぎ。

4P: 一番大切なポイントは何ですか?、私が言いたかったのはなんですか?。

5P: 実は、かわいいのフィーバーは、そんなに大切ではないかもしれない。

6P: でも、大切なのは、あの一、文化のことは、あの一、人の文化と国の見方によっ
て違います。

7P: そして、正しいと正しくないはありません。

8S: はい、正しいと正しくない。

9P: それにさ、それはいいかどうか関係ないと思う。

まず、発話 1 において、書き手 P は、自分の作文の内容がよく理解されたかどうかを知るため、読み手に問いかける。これは、他の学習者にはあまり見られない姿勢であり、ピア・レスポンス活動を積極的に活用しているといえる。

一般に、ピア・レスポンス活動では、作文を読んだ読み手による働きかけが多い。一方、書き手が自分から問いかける時は、例えば、「ここまで、大丈夫ですか」という問いかけのように、消極的なものが少なくない。しかし、書き手 P は、発話 1P や発話 4P に見られるように、明確な目的を持って読み手に確認をしている。一方で、読み手 T は、その質問について自分の考えを述べているが(発話 3T)、書き手 P が望んでいる答えとは少し遠かった。書き手 P は、表面的な理解より内面的な理解を求めていたため、書き手 P は、発話 5P と発話 6P で自分の意図を話し、2 人の読み手もそれに同意するという流れになっている。

このように、書き手による「読み手としての支援」は、学習者グループでは、母語話者グループにくらべて表現面での働きかけは少なく、内容把握の面での働きかけが目立つ。

7. まとめ

ピア・レスポンス活動の発話を役割カテゴリーに分類した場合、母語話者参加グループで、書き手が「読み手の役割」を多く担う傾向が有意に見られた。内訳を見ると、「読み手の役割」を担うのは専ら書き手が学習者のときであり、書き手が母語話者のときに「読み手の役割」を担うことはむしろ稀であった。こうした傾向の背景には、母語話者がいると、日本語の表現面で母語話者に依存するためであると考えられる。

母語話者参加グループでは、母語話者の日本語能力が群を抜いて高く、また学習者

からもその日本語能力への依存が見られる場合、母語話者ひとりが主導権を握って「書き手としての支援」「教師としての支援」を行い、やりとりのバランスが崩れ、一方的になる傾向が見られた。

しかし、母語話者は、他の読み手からの質問に対し、表現面でも内容面でも自分の言葉で整理してわかりやすく説明する能力を備えていることは疑いなく、母語話者・学習者ともに協働学習の意味を理解できており、母語話者のリソースをうまく活用できたグループではピア・レスポンス活動が活性化し、活動に対する期待も高くなっている様子が見られた。

一方、学習者グループでは、日本語能力の高い学習者、あるいは積極的な学習者がいない場合、「書き手としての支援」「教師としての支援」が乏しくなる傾向があり、結局どのように直してよいかわからずに、やりとりが沈滞化するケースも見られた。しかし、書き手が積極的にピア・レスポンス活動を利用しようとする意識が高い場合、「読み手としての支援」による発問を盛んに行い、ピア・レスポンス活動を盛り上げることに成功しているグループも存在した。

このように、両グループとも、書き手・読み手という本来の役割から脱却し新たな「役割としての支援」を行うことで、ピア・レスポンス活動を豊かにすることが可能になる。事実、期が進むにつれ、そのように役割を代えることで、ピア・レスポンス活動を活性化させる協働学習としての多様な可能性が生じてくることが確認された。

参考文献

- 池田玲子(1999)「日本語作文推敲におけるピア・レスポンスの効果－中級学習の場合－」『言語文化と日本語教育』17、pp. 36-47
- 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』pp. 289-309
- 岩田夏穂、小笠恵美子(2007)「発話機能から見た留学生と日本人学生のピア・レスポンスの可能性」『日本語教育』133 pp. 57-66
- 杉山純子(1999)作文クラスのPeer Feedbackの可能性：初級半ばの日本語学習者を対象とした試み」平成11年度『日本語教育学会秋季大会予稿集』pp. 81-86
- 原田三千代(2006a)「中級学習者の作文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響－教師添削との比較－」『日本語教育』131 pp. 3-12
- 原田三千代(2006b)「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』第16号、pp. 53-73
- Maria C. M. De Guerrero & Olga S. Villamil (2000) Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *Modern Language Journal* 84 (1) pp. 51-68.