

『日本語表現』クラスにおける対話的相互作用の分析

— 対面・非対面の推敲活動から —

原 田 三千代

教育学部日本語教育コース2年生(12名)を対象にした『日本語表現』クラスの教室活動に、対面および、moodleによる非対面のピア・レスポンスを導入し、①学習者はそれぞれの活動をどのように捉えているか、②①で捉えた活動(対面・非対面の活動)にはどのような相互作用の特徴があるかを探ることを課題とした。結果は、対面・非対面の推敲活動によって、それぞれ対話的な相互作用の特徴を生かした教室活動が可能であることが示唆された。また、両方の活動を重ねることで、受講生は推敲の重要性を再確認し、推敲の習慣づけができたことと内省している。

キーワード：対話的相互作用、対面・非対面、ピア・レスポンス、active learning、academic writing

1. 大学基礎教育における問題背景

グローバル化による国際競争力の激化に伴い、際限なく人やものや情報が押し寄せてくる社会の下では、従来からの価値観や常識が通用しなくなっている。しかし、そうした社会的状況であるからこそ、多くの情報の中から取捨選択して、自ら批判的な吟味を加え、思考、判断していくことが必要であると考えられる。これまでの教育においては、受身的な授業展開による知識を受け取るといった授業が大半を占め、主体的に物事を考え判断する力の育成には重点が置かれてこなかったと言われる。大学基礎教育としての文章表現指導、すなわち、academic writingにおいても同様のことが言える。知識や技能の獲得が学力保証の主軸を担い、思考・判断力などは個人の資質に委ねられていた。

昨今、学生間の相互作用によって、主体的な授業への参加や思考の深化を促す“active learning”が様々な教育機関で試みられている。National Training Laboratoriesによると、学習項目として100項目を取り扱った際、「講義」の平均学習定着率(Learning Pyramid)は、5%であるのに対して、学生同士が「教え合う」という活動を取り入れると、90%にまで上がると言われている。

そこで、上述した大学基礎教育における問題点に対処するため、『日本語表現』の教室活動に、協働的な推敲活動であるピア・レスポンスを組み込むデザインを取り入れる試みを行う。

2. ピア・レスポンスと対話の生成

ピア・レスポンスとは、作文教育において、学習者同士(仲間:peer)がお互いの作文について「読み手」と「書

き手」の立場を交代させながら推敲し合う活動のことである。学習の動機づけや目標学習項目への主体的な取り組みの強化といった教育効果が望めるとして、80年代にアメリカの英語教育で導入されるようになり、昨今、日本語教育においても教室活動として取り入れられている。

ピア・レスポンスは「読み手」と「書き手」の協働的な相互作用であることから、「対話」という教育的理念を具体化する学習方法の一つであると考えられる。

「対話」の重要性は、成人の識字教育を推し進めたフレイレ(1982)によって提唱された。フレイレは、受身的で依存的な現実認識を、批判的能動的な認識に移行させるために「対話」が不可欠であると述べている。「対話」とは、人間相互間(AとB)の水平的関係に基づくものであり、「対話」の二つの極が相互の信頼関係を基盤に相互作用によって結ばれる時、批判的探求へ向かうことが可能だとされる。

さらに「対話」には、「問題化」が不可欠であるという。「問題化」とは、自分の見方に対する批判的な見直し(問題提起)のことだとされる。つまり「対話」による批判的探求は、他者に対してのみならず自己と向き合い、自らに向かって問いを発することによって実現されていく。言い換えるなら、「他者との対話」と「自己内対話」を積み重ねることによって、批判的な態度による探求が生じると考えられる。

したがって、本実践では、ピア・レスポンスを活用することによって、「他者との対話」「自己内対話」が生じるような教室活動をデザインすることを試みる。

3. ピア・レスポンス研究の課題と本実践の課題

3-1. ピア・レスポンス研究の課題

L2日本語教育のピア・レスポンスの先行研究において、「読み手」と「書き手」の相互作用に着目し、対

話の生成過程を縦断的に見たものに、原田（2006, 2008）がある。これらの研究では、言語能力や活動の習熟度に差のある「書き手」と「読み手」の相互作用において、習熟期間を経ることによって、学習者間に「対等性」や「互恵性」が獲得され、対等で相互支援的な対話の生成が観察されるとしている。

ただし、その際問題となるのは、対話生成には時間的経過が必要だということである。フレイレ（1982）は、対話は一朝一夕に生成されるものではなく、そのために費やす時間を浪費と考えてはいけないと述べている。同様に、大学基礎教育の規定のカリキュラムにおいても、コース運営には時間的制約が伴い、往々にして対話の生成が不完全のままコースが終了する場合は予見される。

そこで、本実践では、対面式の教室活動に加えて、LMS（Learning Management System）を活用した非対面・非同期の活動を挿入し、ハイブリッド型の活動をデザインする。それぞれの活動、あるいは、その組み合わせによってどのような効果が生じるのか、実証的研究を行うことによって、新たな活動デザインを構築する上で示唆を得ることができるのではないかと考える。対話という観点から、非同期、非対面の活動を『日本語表現』のクラスに組み込んだ実践は、管見の限りほとんど見当たらず、まだ端緒をついたばかりである（浅津・田中・中尾 2012）。

3-2. 本実践の課題

本実践では、『日本語表現』クラスの 教室活動として対面推敲活動と LMS を活用した非対面推敲活動を導入し、学習者がそれをどのように特徴づけ、実際の相互作用に、それがどのように表れているかを探りたいと考える。それによって、大学基礎教育の『日本語表現』である Academic writing の新たな教室活動のデザインに示唆を得ることをめざす。以下に、本実践の課題を述べる。

1. 学習者は、対面、非対面の推敲活動をどのように捉えているか。
2. 対面・非対面推敲活動には、どのような相互作用の特徴が表れているか。

4. 実践方法

4-1. 対象者

対象者は本大学教育学部の『日本語表現』の受講生 12 名である。そのうち、日本語母語話者は 9 名（全員 2 年生）、留学生は 3 名で正規生（中国語母語話者 1 名）、交換留学生（タイ語母語話者 2 名）である。なお交換留学生の日本語力は N3 程度である。

4-2. 教室活動デザイン

本研究の実践では、academic writing で必要とされる、文章の構成、接続、引用、テーマの選定、パラグラフ・ライティング、文体、文末表現などの文章作成の技能・技術と、教育学部の学生の興味・関心を考えた内容とを関連づけながら、文章表現が行えるような活動のデザインを考えた。表 1 は、レポートのテーマと、テーマに沿った中心的な活動を記したものである。1～6 回の活動を遂行する中で、academic writing の技能や内容を充実させていき、最終レポートを完成させるというものである。

表 1 レポートのテーマ

回数	テーマ	回数	テーマ
1	自己紹介—自分のライフストーリーの説明	5	インターネットの利用—資料の活用
2	新バリアフリー法 小学校 1 年生の読み手	6	小中学生の LINE 使用 資料の活用
3	新製品の説明 視覚情報の活用	7	自由テーマ—問いの生成、先行研究の活用
4	小学校英語必修化 反論、反駁		

具体的な教室活動の流れを、図 1 を参照させながら説明する。まず、教室活動一週目には、①受講生は事前課題として、テーマに関するタスクを行ってくる。教室活動では、文章作成の技能と同時に、テーマに合わせた背景知識を活性化させて、教室活動に臨む。②その後、何に留意して文章を書くかについて話し合い、アウトラインを考え、草稿を書いて提出する。時間内に提出できなかった学生は、次の時間までに個別に教員に提出する。

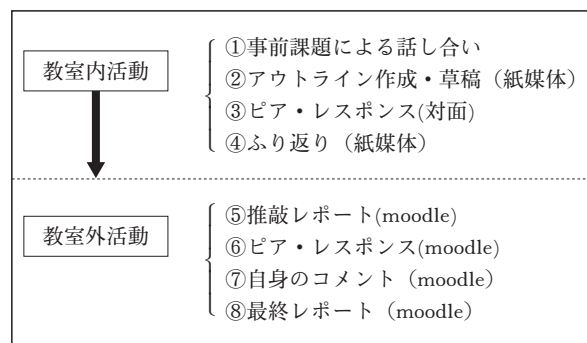


図 1 教室内・教室外活動の流れ

教室活動二週目には、③3 人一組のグループに分かれる。最初に自分以外の文章を黙読し、コメントを書き込む。その後、順番に対面による推敲活動（ピア・レスポンス）を行う。④活動後「ふり返りシート」に、他のメンバーからどのようなコメントをもらったか、自分の文章のどこに問題があったか、どこを直せばいいか、ピア・レスポンスによって、どのような学びがあったかなど、自分自身の文章作成および推敲過程の内省を書く。

次に、教室外活動として、⑤moodle に推敲した文章を期日までに添付する。⑥同時に、グループメンバー（2人）とグループ以外のメンバー（1人以上）の文章を読んでコメントをつける。⑦全員のコメントが出揃ったところで、それを参考にしながら自分の文章を再読し推敲する。また、もらったコメントに返事をする。⑧締切日までに文章を完成させ、最終の文章を moodle に添付する。

以上のような教室内・外活動の手続きを踏んだ「課題レポート」を6回書く。最後に、最終課題として、自分自身で選択したテーマによる2000字以上のレポート：「最終レポート」を提出する。

4-3. データの収集

データとしたのは、次の(A)、(B)である。

(A) アンケート

学習者が、対面、非対面の推敲活動をどのように捉えているのかを探るために、アンケートを2回（No.1, No.2）、活動開始時と活動終了時に行った。No.1は2014.4月、No.2は2014.7月である。アンケートNo.1は、ピア・レスポンスや moodle の経験の有無、作文に対する嗜好性などについて、アンケートNo.2は、教室内・外活動による変化や気づき、自分自身の文章表現についての内省などを尋ねたものである。

(B) 対面のピア・レスポンス（音声資料）を文字化したもの、および、moodle フォーラム上の自他コメント

アンケートNo.2において特徴づけられた教室内活動として、6回目の対面ピア・レスポンス（音声資料）を文字化したものと、教室外活動として、moodle フォーラム上の自他コメントを収集した。6回目の活動をデータとしたのは、これまで交換留学生には moodle の経験がなく、コンピュータの操作上の問題も何度かあったため、安定したデータが得られるようになった後半の活動を収集したためである。

5. 結果と考察

5-1. 対面・非対面の推敲活動をどのように捉えているか。

まず、ピア・レスポンスという活動経験、moodle 使用、および、作文に対する嗜好性をまとめてみると、表2のようになる。

『日本語表現』を受講する以前に、ほとんどの学生は、

表2 アンケートNo.1のまとめ

質問項目	有	無
PRの活動経験	8	4
moodleの使用経験	10	2
作文に対する嗜好性	6(好)	6(嫌)

PR:ピア・レスポンス

対面の推敲活動、および、moodle の使用経験がある。しかし、実際の対面の推敲活動の経験は1, 2回程度、moodle の経験は推敲活動としての活用ではなく、課題提出先としての使用がほとんどであった。したがって、対面でもピア・レスポンスの経験はさほどあるとは言えず、特に moodle 使用は、他のメンバーのレポートが閲覧できるという環境にはあるものの、推敲活動のための活用ではなかった。

作文に対する嗜好性は、どちらかに偏っているわけではなく、「好き」と答えた学生は「小さい頃から本を読むことが好きで、文章を書くことに抵抗がない」「話すことと違ってゆっくり言葉を選べるから」「話すよりも自分の考えをしっかりとめて深めてから、伝えることができるから」などの理由を述べ、「嫌い」と答えた学生は「論理的に文章を組み立てることが苦手」「文末が同じようになってしまう」「理由を書くことや引用が苦手で、まとまらないから」などと述べている。

アンケートNo.2において『日本語表現』受講後の変化に対する結果は、表3のとおりである（複数回答）。

表3 アンケートNo.2のまとめ

文章表現上の変化	回答数
推敲の大切さを認識	7
文章の論理展開の向上	5
読み手意識の育成	4
反論・反駁の意識化	3
文章のルール	1
変化には気づいているがわからない	1

結果を見ると、教室活動を通して、対面、非対面を問わず、推敲の大切さを認識していることがわかる。「はじめは相手の書いた文章に対し、あまり自分の意見がなかったが、だんだんと自分の意見を持って、相手に伝えることができるようになった」というコメントに代表されるように、活動を積み重ねることによって、推敲という活動に主体的に取り組むようになったプロセスが示唆される。また、「自分の文章を見直し、もう一度推敲するという癖がついた」というコメントからは、推敲が習慣づけられたことが示されている。

さらに、推敲活動によって「書き手」だけではなく「読み手」としての意識が加わったことが、上述した推敲の重要性に繋がり、顕著な特徴となっている。その一例として、次のようなTさんの内省がある。

私はいつも読み手への意識が薄く、アウトライン作成や推敲をしなかったので、推敲の大切さに気づかされました。私は文章を書くときに、自分はわかっているからと説明を簡略化してしまう癖があったようで、毎回「もう少し言葉をたしたほうがよい」とアドバイスされて、自分の文章の癖を知りました。(Tさんのふり返り)

他方、academic 技法については、特に文章の論理展開や接続関係について意識するようになったことが指摘されている。

以上のことから、概して、受講生は今回の推敲活動全体を肯定的に捉えており、「書き上げてそれで満足して終わっていたが、推敲をきちんとしてやっていこうと思った」のように、今後もレポートの作成に生かしていきたいと考えていることがわかる。

では、推敲活動において受講生は対面、および、moodle による非対面ピア・レスポンスをどのように捉えているのだろうか。アンケート No.2 から見てみる。

表 4 対面・非対面推敲活動の特徴

対面活動	<ul style="list-style-type: none"> ・他者へコメントをすることにより、自分の文章を見直すことができ、文章力向上に役に立った ・自分では気づけないところ、自分にはない考え方を得た ・他者からのコメントは客観的で説得力があった ・異なる視点から見ることで新たな発見、考えの幅を得た ・非対面より対面活動が効果的 ・対面の方が相手のリアクションが見えるので、話しやすい ・留学生と同じグループの時は負担が多く自分の推敲時間がなくなった
非対面活動	<ul style="list-style-type: none"> ・非対面のため冷静に批評できた ・あいまいな言い方になることがなかったので、コメントが受け入れやすかった ・対面に加えた推敲で、さらに文章の向上に役立った ・他の人の文章も読むことができてよかった ・顔を合わせず自分の空間でしかできない時間に活動できた ・時間に追われ、提出期限に縛られた ・非対面だとここがこうなど指さしては行えない分、大変 ・少しマンネリ化してしまったときもあった

2つの推敲活動を比べてみると、受講生は非対面より対面のピア・レスポンスのほうが効果的だと考えていることがわかる。そこには、対面ピア・レスポンスが同期的活動、つまり、場や時間を共有し顔が見える相手との相互作用であるという特徴がうかがえる。受講前のピア・レスポンス経験から推察すると、新たな推敲活動が、異なる視点や考え方からのアドバイスとして認識され、斬新に写ったのではないかと考えられる。

これに対し、非対面の推敲活動は、顔が見えない相手との非同期的な活動である。であるからこそ、より詳細な説明が必要であると言える。これは「曖昧な言い方になることがなかったので、コメントが受け入れやすかった」という評価にもつながっている。さらに、元々なぜ作文が好きかという問いに「話すことと違ってゆっくり言葉を選べるし、言葉で伝えることが楽しいから」「話すよりも自分の考えをしっかりとまとめて深めてから伝えられる」と回答していた学生にとっては、推敲においても書き言葉である非対面のピア・レスポンスに親近感を

もったのではないかと考えられる。

その反面、非対面活動のマンネリ化も指摘されている。「時間に追われ、提出期限に縛られる」状況の下では、とりあえず期限内に課題を終わらせることが先立ち、活動がルーティン化してしまった可能性がある。

一方、交換留学生との対面ピア・レスポンスでは、母語話者の学生が日本語力に歴然とした差のある留学に対して、その対応のむずかしさを述べている。しかし、それをどう克服していくかを実践していくことも、両者の対話生成に関わる重要な問題だと考える。交換留学生のOさんは、推敲活動をふり返って

私にとって、もし、友だちの作文をさきにもらったら、準備して友だちの作文にもコメントできることがいいです。私は昔よりよりよく書くことができました。いっばい書いたら文をつくる時は時間が少なくなりました。

と述べている。Oさんは、自分に課せられた事前準備だけでなくメンバーの文章も読んで、推敲活動の事前準備をしておくことを希望し、全ての推敲活動を継続して行った。最終的に、Oさんは「文章は苦手ですから、そんなにうまくできません。でも、私は自分のやったことがよかったと思います」のように、今回の活動を評価している。これに対して、母語話者の学生は、チューターが行う「添削」ではなく、「対等性」を担保するように、指摘する推敲ポイントを絞る、一人あたりの活動時間の厳守、メンバーの組み合わせを変えるなどを試みている。

5-2. 対面・非対面の特徴はピア・レスポンスにどのように表れているか。

5-2は5-1で特徴づけられた対面・非対面の活動が実際のピア・レスポンスにどのように表れているかを探る。

5-2-1. 対面の相互作用

以下に示す相互作用は、「小学生のLINE使用」についての意見文を書いたあとのピア・レスポンスである。Nさん（母語話者学生）がOさん（タイの留学生）に、文具を使いながら「疎外感」について説明している。

N1：疎外感っていうのは仲間外れ。仲間外れが伝わらないかな。例えばこうやって4人とか。みんな遊んでいたのに、もう消しゴムちゃんは仲間に入れてあげないって…。

O2：仲間…。

N3：仲間外れ。外れるってわかる？こうやって4人で遊んでたじゃん。なんだけど、仲間から外されたの。
(2秒沈黙) 仲間外れってどうやって説明する？

Nさんは自分の説明ではOさんが「疎外感」「仲間外れ」が理解できていないと判断し、周りの学生に「仲間はずれってどうやって説明する？」(N3)と声をかけた。それにすぐ反応したのが、隣で活動していたAさん、Tさん、Kさん、Mさんである。

A4: 仲間外れ? 3人いる友だち、私たち友だちなんだけど、無視するみたいな。

T5: そうそう。で、Aちゃんは今、仲間外れにされたの。

K6: 友達に入れてあげないってこと。

N7: そう。仲間から外すの。Aちゃんってこの子、このAちゃんを感じているのが仲間外れにされたなって思っていることで、それが疎外感。

M8: その感じ。

Nさんの呼びかけに応じて、当初Aさん、Tさん、Kさん、Mさんは言葉で説明しようとしたが、Oさんの同意がなかった。そこで、今度はNさんの説明にそって(N9)、「外した状態」「外された状態」を、それぞれTさん、KさんとAさんがOさんの前でジェスチャーを交えながら演じてみせた。

N9: 外された。外された人。で、あの二人が外した。

O10: 外した。

N11: 外した。で、外された。そんな感じかな。

O12: わかった。ありがとう。いろんな言葉、新しい言葉。

N13: 新しい言葉、覚えた? よかった、よかった。

O14: 勉強している、楽しかった。

N15: よかった。

それがOさんの理解に繋がり「いろんな言葉、新しい言葉」を勉強している実感や勉強している楽しさにつながったことを表明している(O12, O14)。さらに、この一連の会話の流れが離れた位置で活動を行っていたYさんとRさんの相互作用にも波及している。

Y17: 向こう側は、(聞き取り不能) …みたいにしてるけど。

R18: なんか、仲間外れの説明中らしい。

Y19: なんで?

R20: 仲間外れについての説明。とりあえず、疎外感が話題になって、Aちゃんが来たけど、結局相手にしてくれないっていうのを説明中。

Y21: へえ、疎外感について…

YさんはRさんに、別のグループ、つまり、「向こう側」(Y17)で何が起きているのかを説明している。Yさんが教室という場での出来事を共有しようと、他の

グループの反応にも耳を傾けている様相が示されている。

以上述べた相互作用には、場や時間を共有し顔が見える相手との対面ピア・レスポンスが特徴づけられている。「対面の方が相手のリアクションが見えるので、話しやすい」というコメントが、それを如実に表している。

対面の推敲活動をまとめると、顔が見える相手と、時間と場を共有しながら、対話に他者を巻き込んでいくと言える。それによって、さらに関係性が広がり、『日本語表現』クラスという共同体の基盤づくりとなっていることが示唆される。

5-2-2. 非対面の相互作用

5-2-1. と同様のテーマ「小学生のLINE使用」について、Nさんが自分の意見文を推敲して、moodleのフォーラムに投稿した後のコメントのやり取りである。

2014年07月11日(金曜日) 12:39 -Kの投稿

構成がしっかりしている点、自分の経験などを述べる
ことが自分の意見の根拠に繋がってる点は非常に良い
と思いました。反駁のところなどにもう少し引用を
入れてもいいかなと思いました。

2014年07月14日(月曜日) 18:09 -Nの投稿

アドバイスありがとうございます! おそらく「小学生
で携帯電話を持っている人は決して多くはないだろう
と書いたところについての指摘だと思います。

でも、ちゃんとした文献とか調べられなくて、書き直
さず自分の想定のままにしました。せっかく指摘して
くれたのにごめんなさい。ありがとうございます。

2014年07月11日(金曜日) 15:59 -Tの投稿

引用がしっかり使われていて説得力のある文だと感じ
ました。反駁の中にも根拠が入るともっと良い文にな
るのではないかなと思いました(*^。^*)

「しかし小学生は(中略)考えるからである。」というところは、小学生だからこそ禁止すべきだという意見にはつながっていないように感じました。私たちでも同じことが言えると思います。それだったら、前半部分の「私はLINEを使用しているが(中略)使用している」をやめて「直接的な交流がある環境の中で(中略)好ましくないと考えるからである。」を導入しても良いかと思いました。

Nさんの意図が良くわかってない中での意見なので、
見当違いなことを言っているかもしれません。
すみません。よかったですらご検討お願いします。

2014年07月14日(月曜日) 18:10 -Nの投稿

全然見当違いじゃないです! Tさんの意見とても参

考になりました。分かりやすいように文の順序を変えたり付け加えたりすることにします。
アドバイス、ありがとうございました。

2014年07月13日(日曜日) 23:57 -Oの投稿

最後は自分の意見をもう一回書いたと強くなりました。
とてもいいです。^^

2014年07月14日(月曜日) 18:12 -Nの投稿

ありがとうございます。Oさんがこっちの書き方が
方が説得力が増すと授業中に言ってくださったので、
この書き方にしました。(^^)

2014年07月14日(月曜日) 16:58 -Wの投稿

コメント遅くなりました。とても読みやすくていい文章だと思います。

2014年07月14日(月曜日) 18:13 -Nの投稿

褒めてくれてありがとうございます。
自信ができました。(笑)

非対面の推敲活動は、顔の見えない相手との対話であるからこそ、どう書けば人に伝わるのかを熟考していることがわかる。例えば、書き出しには「感謝」、「褒め」あるいは「謝罪」、書き終わりには「感謝」や「読んだ感想」、「謙遜」表現が見られる。ここには、仲間との関係性維持に配慮する態度がうかがえる。返信においても、コメントを受けた学生(N)は、一人一人のコメントに合わせて丁寧に答えている。相手の指摘に答えられなかったとき「書き直さず自分の想定のままにしました。せっかく指摘してくれたのにごめんなさい」、相手の指摘に納得した場合は「Oさんがこっちの書き方が説得力が増すと授業中に言ってくださったのでこの書き方にしました」のように、関係性維持を図っていくための表現の工夫がなされている。これは、「ムードルはピア・レスポンスよりも気楽にできないので、文章をすごく考えました。文面だと固くなるし、自分の思っていることが伝わるか、心配でした」という非対面の特徴を述べた内省からも示されている。

本実践において、対面・非対面の推敲活動を重ねることによって推敲の意味を再認識する機会が増え、対話的相互作用の特徴を生かした教室活動の可能性が示唆される。対面のピア・レスポンス後、ある学生が「(仲間には)こうだけどって言ったら、(文章の意味を)納得してもらえたけど、結局は、こうやって説明しないとわからないわけだから、直す」と述べていた。他者との推敲によって、いわば「思考の攪拌」がなされ、その後、自己による推敲で「思考の深化」につながっていくのでは

ないだろうか。「非対面の推敲でさらに文章をよいものにできた」と受講生が述べているように、対面・非対面の推敲活動の組み合わせが相乗的に働き合っていることが推測される。また、今回のような『日本語表現』という通常クラスにおいては、交換留学生と正規生が対等に活動する際の困難点がある。しかし、上述した6回目の対面・非対面の相互作用からは、対話の基盤となる人間関係の構築がなされつつあった可能性も示していると言えよう。

6. 今後の課題

受講生の中には『日本語表現』受講後の変化として、文章を書くことに対する嗜好性より「文章表現力を全面的に成長させることができた」と述べる学生のほうが、より多く存在した。対話的推敲活動が文章産出にどのような影響を与えたのか、文章表現の評価について、評価基準(ループリック)の作成に繋げて考えたい。

今回、交換留学生と正規学生のピア・レスポンスは、日本語能力にかなり差がある受講生の相互作用であった。実際、チューターのように、添削を始めてしまう場合が存在したが、それでは、対話的相互作用の「対等性」が担保されない。したがって、どのように対話を進めていくか、相互作用の中で、さらに考えていく必要がある。また、それを拡大して考えてみると『日本語表現』以外の科目に対話的な活動がどのように生かせるかという課題にも通じる。科目に応じたデザインをし、その実施を試みたい。

参考文献

- 浅津嘉之・田中信之・中尾佳子(2012)「学習者の意識分析から考える日本語作文授業における非対面ピア・レスポンスの可能性」『応用言語学研究論集』5 59-70
- 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一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 国際交流基金 53-73
- 原田三千代(2008)「多言語多文化を背景とした教室活動としてのピア・レスポンスの可能性—協働性に着目した活動プロセスの分析—」『多言語多文化—実践と研究』多言語・多文化教育研究センター 27-53
- フレイレ, P. / 里美実・楠原彰・松垣良子共訳(1982)『伝達か対話か』亜紀書房