

# 日本人学生と交換留学生における

## ピア・レスポンス

### Peer Response Activity between Japanese and Exchange Students

福岡寿美子\*

Sumiko Fukuoka

日本人学生と交換留学生におけるピア・レスポンス活動を行った。作文プロダクトの分析からは、作文の評価の平均上昇率は、日本人学生より交換留学生の方が大きいことが明らかになった。ピア・レスポンス活動は、イギリス人交換留学生にとって、より効果的な活動であることが示唆された。グループ編成の分析からは、日本人学生と交換留学生の人数や組み合わせ、ピア・レスポンスの経験回数等によって、留学生の作文の質的向上と評価結果に影響があることが明らかになった。

キーワード：ピア・レスポンス、日本人学生、交換留学生、作文プロダクト、  
グループ編成

## I. はじめに

ピア・レスポンス (Peer Response) は、原田 (2011) によると、元来第一言語としての英語教育 (English as a First Language : 以下 EFL とする) の作文クラスで行われていた指導法であり、1980年代から特にアメリカの第二言語としての英語教育 (English as a Second Language : 以下 ESL とする) の教室活動として導入され、英語教育では他にも Peer review, Peer feedback, Peer revision, Peer critique, Peer editing workshops などと呼ばれているという<sup>1)</sup>。これらの ESL の研究の流れを受けて、日本においては、1990年代後半に第二言語としての日本語教育に導入され、現在研究および

---

\* 流通科学大学 商学部、〒651-2188 神戸市西区学園西町 3-1

(2013年1月31日受理)

©2013Center for the Studies of Higher Education

実践が広がりつつある。

ピア・レスポンスは、池田（2004）によると、学習者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である<sup>2)</sup>。

日本語教育におけるピア・レスポンスに関する先行研究は、作文プロダクトの分析および活動プロセスの分析によるものが多く見られる。これらの研究の大半は、対象者が日本語非母語話者（以下 NNS とする）である。日本語母語話者（以下 NS とする）も対象としたものは、得丸（1998、2000）の心理過程<sup>3)、4)</sup> から、岩田・小笠（2007）の発話機能<sup>5)</sup> からの研究にわずかに見られるだけである。

本研究では、NS の日本人学生と NNS の交換留学生におけるピア・レスポンス活動の特徴について、作文プロダクトの分析を中心として、グループ編成の分析、感想文の質的分析等によって、明らかにすることを目的とする。

## Ⅱ．研究方法

### 1．研究対象者およびクラスの概要

本研究の対象者は、兵庫県内の某大学の日本人学生 3 名（以下 J1、J2、J3 とする）とイギリス人交換留学生 4 名<sup>6)</sup>（以下 E1、E2、E3、E4 とする）および韓国人交換留学生 1 名<sup>7)</sup>（以下 K1 とする）の 8 名である。8 名の性別は E1、E2、E3 が女性で、他は全て男性である。年齢は 20 歳前後である。交換留学生の日本語能力は N3～N2 レベルである。

これら 8 名の学生は、2012 年前期開講の「日本事情Ⅱ」<sup>8)</sup> の受講者たちである。「日本事情Ⅱ」では、テキスト<sup>9)</sup> を用いて日本の文化や社会について学ぶ。その中の一つとして、「現代日本の若者文化」について学んだ。

### 2．ピア・レスポンス活動の概要

ピア・レスポンスの実施時期は、2012 年 6 月～7 月の約 1 か月間<sup>10)</sup> である。日本人学生および交換留学生ともに、ピア・レスポンスの経験はこれまでにない。まず、大島（2005）を用いて「ピア・活動の意義」<sup>11)</sup> について学び、ピア・レスポンスの導入を行う。次に、「現代日本の若者文化」をテーマとして、原稿用紙を用いて各自 400 字程度の作文を書く（以下第

一作文とする)。

8名の学生を A (J1、J2、E1)、B (J3、E2、K1)、C (J2、J3、E3、E4) の3つのグループに分け、それぞれピア・レスポンスを行う。A、B、Cの各グループ分けは、日本人学生、イギリス人交換留学生、韓国人交換留学生および男性、女性のバランス等を考慮して行った。AおよびBグループとCグループは、それぞれ異なる時限<sup>12)</sup>において、ピア・レスポンスを行ったので、J2およびJ3は2度参加した。ただし、J2およびJ3の作文プロダクトは、初回参加分のみである。

各グループで、順番に第一作文を読み、それぞれ話し合いコメントを言う。同時に各第一作文にコメントを記入する。一人の作文について、約15分を目途に活動を行う。細かい進め方は、各グループに任せた。各グループのピア・レスポンスの話し合いをICレコーダーでそれぞれ録音<sup>13)</sup>した。

ピア・レスポンスを行った後、話し合いおよび記入によるコメントを基に、各自再度作文を書く(以下第二作文とする)。

最後に、ピア・レスポンスを行った感想<sup>14)</sup>を各自で書く。

以上が、本研究におけるピア・レスポンス活動の大きな流れである。

### 3. 作文の評価者および評価基準

上述のピア・レスポンス活動によって得られた、各学生の第一作文8編および第二作文8編の計16編について、それぞれ日本語教育あるいは国語教育を専門とする教員<sup>15)</sup>である評価者5名(以下T1、T2、T3、T4、T5とする)に各10点を満点として評価を依頼した。5名はいずれもNSの評価者である。T5は国語教育が専門である。

NSの日本人学生が受けてきた国語教育における作文評価とNNSの交換留学生が受けた日本語教育における作文評価は、その意図するところが異なることにより、必ずしも評価基準が同一とは言えないので、本研究では、敢えて作文評価基準は、各評価者の評価ポイントに委ねることとした。各評価者の作文評価ポイントは、表1のとおりである。

表1より、いずれの評価者も表記や表現に関する評価項目が入れられていることが分かる。また、大方の評価者が内容に関する評価項目を入れている。これらのことより、本研究における作文評価基準は、主として表記や表現および内容によるところが大きいと言える。

表1 各評価者の作文評価基準

評価者	作文評価のポイント
T 1	内容、構成、日本語をチェック
T 2	テーマにそった内容か、文章から考えが伝わるか、 2回目の文章で言葉や表現が訂正されているか
T 3	誤字・脱字等表記的なこと、文章の流れ・運び等 構成的なこと、自分の考え・主張等内容的なこと
T 4	句読点や記号等形式について、誤字について、文 法や表現について
T 5	内容（客観的な観察に加え、自分の主張が入って いるか）、表現（文字、ことばの正確さに加え、一 つ一つの文のつながり、助詞の使い方）

### Ⅲ. 分析結果および考察

#### 1. 分析結果

上述の評価者および評価基準によって、各学生の第一作文（以下①とする）および第二作文（以下②とする）をそれぞれ評価し、得られた結果を表2にまとめる。

表2 各評価者による各学生の第一作文および第二作文の評価

学生	グループ	①②	T 1	T 2	T 3	T 4	T 5	平均 点数	①② の差
J 1	A	①	9	7	8	9	7	8	0.2
		②	10	7	8	9	7	8.2	
J 2	A/C	①	10	6	8	8	8	8	0.3
		②	10	6	8.5	9	8	8.3	
J 3	B/C	①	8	8	8	9	6	7.8	0.6
		②	10	9	8	9	6	8.4	
E 1	A	①	7	6	6	4	6	5.8	1.4
		②	9	7	8	6	6	7.2	
E 2	B	①	8	8.5	8	8	7	7.9	0.3
		②	8	9	9	8	7	8.2	

E 3	C	①	9	7.5	7	5	6	6.9	1.6
		②	10	8.5	9	8	7	8.5	
E 4	C	①	7	8	7	5	6	6.6	1.7
		②	9	8.5	9	8	7	8.3	
K 1	B	①	7	6	8	7	4	6.4	0.6
		②	8	7	9	7	4	7	
		①	8.1	7.1	7.5	6.9	6.3	7.2	0.8
		②	9.3	7.8	8.6	8	6.5	8	
		①② の差	1.2	0.7	1.1	1.1	0.2	0.9	

平均点数は、少数点第2位を四捨五入したものである。

## 2. 作文プロダクトを中心とした考察

### a. 第一作文および第二作文の観点から

表2の結果より、日本人学生 J1、J2、J3 は、①と②の差が、それぞれ 0.2、0.3、0.6 で、3名の各値を平均すると約 0.4 である。一方、交換留学生の特にイギリス人留学生 E1、E2、E3、E4 は、①と②の差が、それぞれ 1.4、0.3、1.6、1.7 で、4名の各値を平均すると約 1.3 である。韓国人留学生 K1 の 0.6 を加えて、交換留学生 5名の各値を平均すると約 1.1 である。これらのことより、ピア・レスポンスにおける作文の評価の平均上昇率は、日本人学生より交換留学生の方が大きいと言える。

8名の学生の①と②の評価において、5名の評価者全員が全く差をつかなかった学生はいない。唯一日本人学生 J1 は、評価者 T1 のみが①と②において、1点差をつけたただけなので、各評価者の平均点数の①と②の差が 0.2 と全学生の中で一番小さかった。J1 は本ピア・レスポンス活動において、最も作文プロダクトの変化が少なかった学生と言える。

一方、イギリス人交換留学生 E4 は、各評価者の平均点数の①と②の差が 1.7 と全学生の中で一番大きかった。特に評価者 T4 の①と②の差は 3 である。E4 は本ピア・レスポンス活動において、最も作文プロダクトの変化が多く、活発にピア・レスポンスが行われたことが窺える。因みに、E4 の①から②において、多くの表記、表現、文法等々が直されていた。

全学生の①における各評価者の平均点数は、J1 および J2 が共に 8 で、

やはり NS の日本人学生の方が、NNS の交換留学生より高い。しかし、ピア・レスポンス活動後の②における各評価者の平均点数では、NNS のイギリス人交換留学生 E3 が 8.5 で、NS の日本人学生を抜いて一番高くなっている。これらのことより、ピア・レスポンス活動は、イギリス人交換留学生にとって、より効果的な活動であると言える。

しかしながら、同じイギリス人交換留学生においても E2 のように、各評価者の平均点数の①と②の差が、0.3 と小さい学生もいる。E2 は全学生の中で、5 名の評価者による評価の揺れが一番小さい学生である。因みに、①については、T2 が 8.5、T5 が 7 で、最高点と最低点の差は 1.5 点である。②については、T2、T3 が共に 9、T5 が 7 で、最高点と最低点の差は 2 点である。E2 は元々①において、交換留学生の中では一番評価が高く、また日本人学生の J3 よりも高いので、ピア・レスポンス活動後の②における評価との差があまりなかったものと考えられる。

大半の交換留学生が、ひらがな、カタカナ、漢字等の文字・表記あるいは助詞等の文法や語句レベルの修正が多い中、E2 は①において、「また、日本人の大学生はよくバイトするだろう。でもイギリスのバイトをしている大学生の人数が少ない。イギリスの大学生は楽しむのが大好きなので。」という文章を、ピア・レスポンス後の②では、「また、日本人の大学生はよくバイトするだろう。イギリス人の大学生は楽しむのが大好きなので、バイトをしている大学生の人数が少ない。（下線は筆者による）」と、文のつながりを考えて 2 文を 1 文にまとめ、文レベルでの修正ができています。また、①②共に、作文の最後を「以上のようにいろいろな違いがあるだろう。」と、まとめの文で締めくくることができています。

## b. 評価者の観点から

評価の揺れに関しては、日本人学生 J2 が①②共に、T1 が 10、T2 が 6 で、その差は 4 点で、全学生の中で一番大きい。NS の評価者によって評価された作文において、必ずしも NS の日本人学生の作文評価の方が、NNS の交換留学生の作文評価より高いとは限らず、また NS の各評価者の評価が一致するとは限らないことが明らかになった。

また、5 名の評価者間において、それぞれの①と②の差は、平均では 0.9 であるが、T5 は 0.2 と小さい。T5 は①と②の評価において、それぞれ内容 50%、表現 50% の評価基準を設けていた。T5 は国語教育を専門とする

が、8名の学生についての評価結果を見る限り、決してNSの日本人学生の作文評価の方が、NNSの交換留学生の作文評価より高いわけではなく、むしろ唯一、①と②の差において、1点上昇しているのは、E3とE4のイギリス人交換留学生である。

ただし、韓国人留学生K1については、①②共に、一番低い4点であった。これに関して、後日T5にフォローアップ・インタビューを行った。その結果T5から、K1については内容、表現共に評価が低く、特に表記、表現に関しては、NSの日本人学生には見られないような稚拙な表記、表現が多々見られたという回答が得られた。

### 3. グループ編成を中心とした考察

次に、各グループにおける分析および考察を行う。A、B、C各グループについて、それぞれ表3、表4、表5にまとめる。

表3 Aグループ

学生	①②	平均 点数	①② の差
J1	①	8	0.2
	②	8.2	
J2	①	8	0.3
	②	8.3	
E1	①	5.8	1.4
	②	7.2	

表4 Bグループ

学生	①②	平均 点数	①② の差
J3	①	7.8	0.6
	②	8.4	
E2	①	7.9	0.3
	②	8.2	
K1	①	6.4	0.6
	②	7	

表5 Cグループ

学生	①②	平均 点数	①② の差
J2	①	8	0.3
	②	8.3	
J3	①	7.8	0.6
	②	8.4	
E3	①	6.9	1.6
	②	8.5	
E4	①	6.6	1.7
	②	8.3	

まず、Aグループは、J1、J2の2名の日本人学生とE1のイギリス人交換留学生の3名のグループである。表3から明らかなように、J1、J2の①と②の差が、それぞれ0.2、0.3に対して、E1は1.4で、イギリス人交換留学生の作文の評価の上昇が大きい。このグループはNSが2名、NNSが1名なので、E1が心理的に委縮して、活発にピア・レスポンス活動ができないのではないかと心配したが、結果的には逆で、E1の積極的かつ明るい性格も影響してか、E1を中心としてより活発にピア・レスポンス活動が行われたことが窺える。これらはICレコーダーによる音声データか

らも確認された。

B グループは、J3、E2、K1の3名で、それぞれ日本人学生、イギリス人交換留学生、韓国人交換留学生が各1名ずつのグループである。表4から明らかなように、①と②の差を見ると、J3、E2、K1が、それぞれ0.6、0.3、0.6といずれも小さい。E2の0.3に関しては、上述のとおりである。J3の0.6は、日本人学生としては大きいと言える。K1の0.6は交換留学生としては小さい。やはり欧米系の留学生に比べると、東アジア系の留学生は、ピア・レスポンス活動が活発に行われないのであろうか。あるいは日本人学生、イギリス人留学生、韓国人留学生が各1名ずつであるという国籍や母語が異なる者同士のグループ編成によるのだろうか。ピア・レスポンス活動を活発に行うためのグループメンバーの編成については、今後の課題である。

C グループは、ピア・レスポンスが2回目のJ2、J3の2名の日本人学生とE3、E4のイギリス人交換留学生の4名のグループである。表5から明らかなように、E3、E4における①と②の差は、それぞれ1.6、1.7で、全学生の中でも1番目、2番目と大きい。このグループにおいて、活発にピア・レスポンスが行われたことが窺える。E4の1.7に関しては、上述のとおりである。E3に関しては、①から②において、漢字、カタカナの長音表記、助詞、語句、書き言葉等の多くの修正がなされていた。これらに加えて、横書きの原稿用紙の一桁におけるカタカナの拗音、促音を書く位置に関しても修正がなされていた。この修正は作文プロダクトからだけでは、一見見落されがちであるが、ICレコーダーによる音声データによって、日本人学生と細かいところまで積極的にピア・レスポンスが行われていることが確認された。

このような細部にわたる積極的なピア・レスポンスが行われたのは、日本人学生2名とイギリス人留学生2名による組み合わせ、しかも日本人学生2名が、共にピア・レスポンスが2回目で、イギリス人と話し合うことおよびピア・レスポンス自体に慣れたことによるものではないかと考察する。

#### 4. 感想文を中心とした質的考察

最後に、ピア・レスポンス活動後における学生の感想文を質的に分析し考察してまとめる。各学生の文章をセンテンス毎に分解し、キーワードを

中心に分類しまとめる。文体は、だ／である体に統一するが、できる限り学生の原文を尊重するものとする。

これまで様々な文法を学んだが、使い方がはっきり分からなかったので、作文の誤りを日本人に直してもらってよかった (E2)。日本人2人が作文の文法上の誤りを直してくれた。日本人の学生は本当に分かりやすい文法の説明をしてくれていい勉強になった (E3)。私の文法を直すのにとっても役に立った (E4)。これらから分かるように、留学生の多くが、日本人学生が文法の誤りを直し、説明してくれたことが、いい勉強になり、役に立ったとしている。一方、日本人学生は、日本語教育文法は勉強していないので、彼らの習った国語教育における学校文法で、留学生に一生懸命文法説明を行ったと言える。

日本人の学生は日本語の正しい表現を教えてくれた。このことは本から習いにくい。ピア・レスポンスのおかげでいい作文を書いた (E4)。最後にきれいに作文を書けてよかった (E3)。これらのことから、文法だけではなく、NSの日本人学生から直接、日本語の正しい表現を学べたこと、そしてこのことは本からは習いにくいので、日本人学生とのピア・レスポンス活動に感謝し、いい作文、きれいな作文が書けたと満足していることが窺える。

日本人の大学生からのアドバイスはとても貴重だと思う (E1)。日本人と討論したり意見を述べたりするのは面白かった (E2)。いろいろな面白い話ができ、特に日本人の若者の考え方などが分かるようになったと思う (E3)。これらのことから、留学生にとっては、日本人学生からのアドバイスは貴重で、日本人学生と一緒に討論したり意見を述べたりするのが面白く、いろいろな面白い話をする中で、日本人の若者の考え方等を直に学んでいることが分かる。

ピア・レスポンスの授業は本当によかったと思う (E1)。ピア・レスポンスは、一般的な講義より面白いと思う。一方的関係ではなく、同じ立場で討論しながら、いろいろな話をして面白かった (K1)。他の人の作文を見て、間違いを見出したり、いいことを読んだりすることから、グループ全員が、いつもたくさん面白いことを習うことができるので、ピア・レスポンスはとてもいい (E1)。日本人と話しながら勉強も可能にして、とても良いシステムだと思う (K1)。これらのことより、留学生が、ピア・レスポンスは、一般的な講義より面白いと感じ、一方向ではなく、日本人学

生と留学生が同じ土俵で、いろいろな話をして討論でき、参加者全員がお互いに多くのことを学び合え、日本人学生と話し合いながら、知識も得られるので、良いシステムであると、協働学習の良さを認識していることが分かる。

韓国では外国人との話が少ないので、とても助けになった (K1)。イギリスへ帰ると日本人は少ないので、今、日本にいる時、ピア・レスポンスはいいチャンスだ (E1)。これらから分かるように、それぞれ自国では、日本人と会話できる機会は少ないので、現在交換留学生として日本に滞在していて、ピア・レスポンス活動によって、NS である日本人学生と会話できるのは、チャンスだと前向きに捉えている。

韓国でもピア・レスポンスのプログラムがたくさんできるのを望む (K1)。イギリスの大学の英文学の作文でやってみたいと思う (E4)。これらから、日本に滞在している現在だけではなく、それぞれ自国に帰ってからも、ピア・レスポンス活動を行いたいという意思が窺える。そもそもピア・レスポンスは、EFL の作文クラスで行われていた指導法が、アメリカの ESL の教室活動として導入され、それが更に、日本で第二言語としての日本語教育に導入され、実践されている。この度交換留学生たちが、日本で初めてピア・レスポンスを体験し、その良さを認識し、自国のイギリスに帰って、英文学の作文でも行ってみたいと考えていることは、非常に興味深く、実践者としては嬉しい限りである。

日本人 2 人の話し合いのレベルが高すぎたように思う。それにも関わらず、留学生は頑張っついてきてくれた。留学生の勉強に対する熱心さがとても伝わってきた (J1)。これらから、日本人学生が、日本語教育について勉強したことがないので、留学生と話をする際、どのような語句を用いて、どのような話し方をすればよいのか、加減が分からず、NS 同士での話し方をしてしまったことを反省する一方で、留学生がそれについてきてくれたことに尊敬を表していることが分かる。

自分も含め他人の作文を見て、漢字や文章の手直しをし、どのようなことを書いていくかを討論するのは、相手にこちらの述べていることをきちんと伝えたり、どう手直しするかを考えなければならないので、難しく、なかなか大変であった (J3)。自分で書いた作文と他人が書いた作文を見ながら、相手と一緒に考えるのは大変な反面、自分の力になると感じた (J2)。これらは、留学生と日本人学生のピア・レスポンスにおいて、

相手に伝えることや一緒に考えることの大変さについて述べているが、一方で、その大変さは、自分の力になると肯定的に捉え、前向きな姿勢を示している。

特に行間を読むことや、日本人として使う言葉選びは、意識せずに行っているが、20年間絶え間なく、日本語を聞き、使っているからこそだと改めて感じた (J2)。これから、日本人学生が、NSとして無意識に行っている行間を読むことや言葉選びについて、NNSの留学生と接することにより、改めて再認識したことが窺える。

国の違いによって、モノの捉え方が変わるので、そのことを考慮して話し合いをするべきであると思う (J3)。今後、このような機会があれば、NNSと同じ目線で、段階を経て行うとともに、理解したことを確認できるくらいの余裕をもって行いたい (J1)。どんな人にも分かりやすい言葉選びをすることは、大事だと思うので、自分も正しい日本語、より分かりやすい日本語を使っていきたいと思う (J2)。これらから、日本人学生が、留学生と話し合いをする際の心掛けについて自ら考え、今後はこの度の経験を生かし、NNSの立場に立って、段階を踏んで、余裕をもって行おうとしていることが窺える。そして、日本人として、正しい日本語、分かりやすい日本語を使っていきたいと抱負を述べるに至っている。

全体を通して、留学生の文には、ピア・レスポンス活動について、「良かった」、「役に立った」、「面白かった」、「貴重だ」、「チャンスだ」等の肯定的な言葉が見られ、特に「良かった」と「面白かった」が多く見られた。しかし、日本人学生の文には、今後の抱負は語られているものの、「難しい」、「大変だ」等の消極的な言葉も見られた。日本人学生は、留学生の単なるボランティアに終わらず、自らも得られるものがあつたのだろうか。今後は、NSである日本人学生にとっても、NNSである留学生にとっても共に有意義なピア・レスポンス活動について探っていきたい。

#### IV. おわりに

本研究において、作文プロダクトの分析の第一作文および第二作文の観点からは、ピア・レスポンスにおける作文の評価の平均上昇率は、日本人学生より交換留学生の方が大きいことが明らかになった。そして、ピア・レスポンス活動は、イギリス人交換留学生にとって、より効果的な活動であることが示唆された。また、評価者の観点からは、NSの評価者によって

評価された作文において、必ずしも NS の日本人学生の作文評価の方が、NNS の交換留学生の作文評価より高いとは限らないことが明らかになった。更に、ピア・レスポンス活動についての感想文の質的分析より、留学生の文からは、肯定的な言葉が多く見られたが、日本人学生の文からは、消極的な言葉も見られたことが明らかになった。

本研究は、研究課題「ピア・レスポンスの何が文章の質的向上と評価結果に影響するのか」<sup>(\*)</sup>に基づく研究の一部である。本研究におけるグループ編成の分析より、研究課題について、次の3点の結論が得られた。

日本人学生2名とイギリス人交換留学生1名のグループにおいて、つまり、日本人学生の人数が留学生の人数より多いグループにおいて、より活発にピア・レスポンスが行われ、留学生の作文・文章の質的向上が見られ、評価結果が上がったことが明らかになった。また、日本人学生2名とイギリス人交換留学生2名のグループにおいて、日本人学生が、ピア・レスポンス経験が2度目の方が、初めてより、留学生との接し方、話し方等において、その経験が生かせるのか、より積極的にピア・レスポンスが行われ、留学生の作文・文章の質的向上が見られ、評価結果が上がったことが明らかになった。一方、日本人学生1名、イギリス人交換留学生1名、韓国人交換留学生1名のグループにおいては、意思疎通がしにくいのか、留学生の作文・文章の質的向上があまり見られず、評価結果もあまり上がらないことが示唆された。

今後の課題として、NS の日本人学生と NNS の留学生のピア・レスポンス活動を行う場合、評価者については、日本語教師と国語教師の割合、組み合わせ等、また、評価基準については、日本語教育と国語教育における作文評価基準の兼ね合い等を考えなければならない。また、ピア・レスポンス活動を活発に行うために、日本人学生と留学生の各人数や組み合わせ、ピア・レスポンス経験の違い等、グループのメンバーの編成についても、今後の課題である。本研究は、作文プロダクトによる分析を中心とし、ICレコーダーによる音声データは、参考資料として扱ったが、今後は会話分析等も行っていきたい。そして更に質的研究を深めていきたい。今後も日本人学生にとっても、留学生にとっても共に有意義なピア・レスポンス活動について探っていきたい。

- 1) 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 1-235
- 2) 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』 第 23 巻第 1 号 明治書院 36-50
- 3) 得丸智子 (1998) 「留学生と日本人学生による作文交換活動—構成的エンカウンター・グループを応用して—」 『日本語教育』 第 96 号 日本語教育学会 166-177
- 4) ——— (2000) 「留学生と日本人学生の作文交換活動における個人心理過程」 『日本語教育』 第 106 号 日本語教育学会 47-55
- 5) 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』 第 133 号 日本語教育学会 57-66
- 6) 4名は 2011 年 9 月から 1 年間の交換留学生である。
- 7) 1名は 2012 年 4 月から 1 年間の交換留学生である。
- 8) 異文化交流、異文化理解を目的とする日本人学生も受講できる交換留学生対応科目である。
- 9) 桂島宣弘編 (2005) 『留学生のための日本事情入門—1冊でわかる最新日本の総合的紹介—』 文理閣 1-160
- 10) 「日本事情Ⅱ」の授業 (週 1 回 1 コマ 90 分) 全 15 回のうち、後半の 4~5 回で行った。
- 11) 大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂 (2005) 『ピアで学ぶ大学生の日本語表現—プロセス重視のレポート作成—』 ひつじ書房 1-109
- 12) 大学および学生の諸般の事情により、A および B グループは 3 時限に、C グループは 5 時限に行った。
- 13) 本研究は、作文プロダクトの分析を中心とし、これらの音声データは参考資料として扱う。
- 14) 授業の活動の記録 (ポートフォリオ) として、学生が定期的に書いているシート (A 4 用紙 1 枚程度) に書かせた。
- 15) いずれも教育歴が十数年から数十年のベテラン教員である。

#### <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—」 『日本語教育論集世界の日本語教育』 第 9 号 国際交流基金

- 鈴木聡志 (2011)『会話分析・ディスコース分析—ことばの織りなす世界を読み解く—』  
新曜社
- 田中信之 (2005a)「推敲に関する講義が推敲結果に及ぼす効果」『日本語教育』第 124  
号 日本語教育学会
- (2005b)「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス・ビリーフ調査をもと  
に—」『日本語教育』第 126 号 日本語教育学会
- (2006)「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス・ビリーフ調査から話  
し合いの問題点を探る—」『小出記念日本語教育研究会論文集』第 14 号 小出記念  
日本語教育研究会
- D. メイナード・樫田美雄 (2005)『医療現場の会話分析—悪いニュースをどう伝える  
か—』勁草書房
- 原田三千代 (2006a)「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—」『日本語教育論集世界の日本語教育』第  
16 号 国際交流基金
- (2006b)「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』第 131 号 日本語教育学会
- (2007)「作文の変化にピア・レスポンスがどのように関わったか—中級日  
本語学習者の場合—」『小出記念日本語教育研究会論文集』第 15 号 小出記念日  
本語教育研究会
- Lockhart,C.,& Ng,P.: “Analyzing talk in ESL peer response groups: Stances, functions, and  
content” ,*Language Learning*,45(4) (1995)

(※) 本研究は、平成 24 年度～平成 26 年度科学研究費助成事業（学術研究助成基金助  
成金）の基盤研究（C）、課題番号：24520598、研究課題名：「ピア・レスポンスの何が  
文章の質的向上と評価結果に影響するのか」の助成を受けた研究成果の一部である。