

日本語作文授業における協働的ライティング活動の 実践

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 武蔵野大学教養教育リサーチセンター 公開日: 2016-06-14 キーワード: 作成者: 綱島, 珠美 メールアドレス: 所属:
URL	https://mu.repo.nii.ac.jp/records/45

日本語作文授業における 協働的ライティング活動の実践

綱島 珠美

1. はじめに

第二言語 (L2) としての日本語作文の授業においては、作文産出後に教師による添削を行うのが従来多く用いられてきた指導方法であった。しかし、綱島 (2009) に述べたように、教師は言語形式の「正確さ」に焦点をおく傾向があり (池田 2004)、学習者は教師によって添削された作文を清書する際にただ写すだけになってしまうこと (原田 2006) などが指摘されている。また、作文産出後の教師フィードバック中心の作文授業においては、産出過程における支援はほとんど行われていない。このような作文授業においては、「言語形式を重視する一方、内容面に対する考慮が不足している」「作文産出過程を対象とした配慮がない」という二つの問題点が指摘できよう。

L2 作文教育において言語形式の「正確さ」をめざすことはもちろん重要であるが、作文の質的向上もめざす場合には、形式面だけでなく、内容面 (文章を書くことの目的、読み手、伝えたいメッセージなど) も考慮する必要がある。さらに、日本語教育機関や大学を経ているはずは実社会に出るという学習者の今後も視野に入れると、自己推敲力を身につけた自立した「書き手」になるための方法を探ることが重要となる (綱島 2009)。

自己推敲力を育成する有効な方法にピア・レスポンスがある。ピア・レスポンスは、第一言語 (L1) としての英語作文教育で用いられていた指導方法であるが、1980 年代から英語 L2 教育にも取り入れられるようになった。現在、ピア・レスポンスは日本語教育においても導入され、実践・研究の例がみられるようになった。また、大学 1 年次における日本語母語話者への表現法授業への応用 (大島 2004・2005) などもあり、注目されるようになってきた。

本稿では、ピア・レスポンスの理論的背景および活動の特徴、日本語作文教育における実践・研究の例を簡単に紹介し、次に、筆者が平成 24 年度前期に武蔵野大学の留学生を対象に行った日本語作文教育の実践例を報告し、授業についての学習者の記述および授業見学者へのアンケート調査結果を分析する。そして、現状における問題点や今後の課題について提案していく。

2. ピア・レスポンスの理論的背景および活動の特徴

2. 1. 理論的背景

アメリカにおける協働学習 (collaborative learning) の背景には、Zone of proximal development (ZPD) 理論がある。ZPD は、ヴィゴツキーが学齢期の子どもの概念発達の研究

の中で提唱した概念であり、日本語では「最近接発達領域」と訳される(柴田訳 2001)。子どもの認知的発達についての概念であるが、他の教育現場にも応用されている。学習者同士の相互活動によって ZPD が活性化されると、学習者が単独ではできなかったことが可能となり、新たな学習が生まれると考えられる(原田 2006)。

ZPD の概念を L2 作文ピア・レスポンス活動に応用した場合、次のようなことが期待できる。まず、学習者間の相互作用によって、学習者個人の ZPD が活性化され、分析的・批判的思考を促すことができる。さらに、自己(書き手)の視点と他者(読み手)の視点の双方を意識することで「読み手意識に立った書き手」になることができ、自己推敲力の向上、自分の文章を書く過程に対する内省、メタ認知を促すことができる。メタ認知能力育成の重要性については、高橋・綱島・村澤(2008)を参照されたい。

2. 2. 活動の特徴

協働学習¹⁾は、学習者が共通の学習目標を達成するためにともに取り組み学習形態である(Nunan1992, Murray1992)。筆者がめざす L2 日本語作文授業におけるピア・レスポンスは「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」(池田 2004)としての協働学習である。ピア・レスポンス実践のねらいは、読み手の存在によって書き手の中に「読み手」視点を意識化させ、相互コメントを繰り返すことでメタ認知を促し、自己推敲力および作文の質的向上をめざすことにある(綱島 2009)。

フェリス(Ferris2005)は、L1 および L2 における先行研究をもとに、教室におけるピア・レスポンス活動には以下のような利点があるとしている(日本語訳は筆者による)。

- (1) 学習者が主体的に学ぶことができる。
- (2) ピアからのフィードバックによって自分の考えを再確認できる。
- (3) クラス全体や教師とのインターアクションでは実現しにくい、ぶっつけ本番で緊張感の少ない探求的な話し合いに参加できる。
- (4) 本物(authentic)の読み手からの反応、感想や質問を得ることができる。
- (5) 多数の情報源からフィードバックを得ることができる。
- (6) 自分のよい点、あるいは不明瞭な点についてフィードバックを得ることによって、読み手が何を期待しているかがより明確になる。
- (7) 仲間の作文へのレスポンスは、自分自身の作文を分析・推敲するために必要なクリティカルに考える力を育成する。
- (8) 書くことに対する仲間の長所と短所を知ることにより、不安を軽減し自信を得ることができる。
- (9) ピア・レスポンス活動はクラスの中にコミュニティを構築する。

また、教師添削とピア・レスポンスの比較研究では、学習者の自己推敲においては、ピア・レスポンスは内容的側面に有効で言語形式においても寄与しているが、教師添削は学習者の自己推敲に対しては効果が減じる傾向があるという報告がなされている(原田 2006)。

原田（2006）は「教師の指摘は、学習者にとって最初から正しい解答とみなされ、吟味される必要もなく受容されてしまったため、内化を促すような刺激にはなりにくかった」と述べている。これはすなわち、教師が多大な労力を費やして行ってきた従来の教師添削は、学習者が自覚することなしに受け入れてしまうため、ピア・レスポンスに比べて内化されにくいということを示している。学習者が受動的に教師添削を受け入れてしまうのであれば、自己推敲力を養成するのは難しい。自己推敲力を高めるためには、内省や自己モニターすることが必要であり、そのためには学習者が自ら気づきを得る機会を提供する必要がある。学習者主体のピア・レスポンス活動を取り入れることによって、主体的な学びの場が生まれ、学習者の自律的な学習を促すことにつながると思われる。

2. 3. ピア・レスポンスの限界および実践上の注意点

ピア・レスポンスにも限界はある。先行研究の概観と筆者の授業実践を通して、両者に共通すると思われる限界および注意点は次の3点である。

- (1) 学習者の言語力が低い場合は、目標言語の言語形式や修辭的な技法に対するスキーマ不足から、ピアの産出作文の内容や構造に対して有効なフィードバックができない。できたとしても、不適切で非生産的なフィードバックをしてしまう可能性がある。
- (2) 学習者の文化的な背景によって、授業への期待や教育におけるビリーフ、コミュニケーション方法などが異なるため、活動を導入する際には慎重に考慮する必要がある。
- (3) 学習者間にマイナスの感情が生まれまいよう十分に配慮する必要がある。

これらは、学習者による自律的で相互貢献的なピア・レスポンス活動を阻害する要因となりうる。課題遂行のための学習環境作りという観点から、教師は計画し導入する際に配慮する必要がある。筆者は、ピア・レスポンスの導入時に学習者に次のような点を理解してもらうよう努め、学習者主体の活動中にはファシリテーターとして調整役に徹し、活動の目的と意義の意識化を促すようにしている（綱島 2009）。

- (1) 文章を書くということには、必ず目的と読み手が存在する。伝えたい内容を適切に読み手に伝えるためには、読み手の視点を意識することが重要である。ピア・レスポンスの目的は、「読み手意識に立った書き手」になること、作文を改善し向上させていくことである。
- (2) ピアの作文を読んでコメントすることは、自分自身の分析力の向上につながり、結果として自己推敲力を高めることになる。
- (3) 作文の改善のためのコメントであるから、相手の作文の改善に役立つようにコメントを工夫する。
- (4) ピアからもらったコメントは、書き手自身が検討し、アドバイスの取捨選択は自分の判断で行う。
- (5) コメントを書くとき（言うとき）は、相手に伝わりやすいように表現（言い方）や態度を工夫する。

3. 授業実践の概要

武蔵野大学には、薬学部を除く全学的体制として、「武蔵野BASIS」と呼ばれる大学1年生を対象とした全学生必修の基礎教育課程があり、この「武蔵野BASIS」の中に留学生対象の共通科目として日本語科目群が設置されている。本稿では、平成24年前期「日本語3A」における授業実践を紹介する。

3. 1. 授業実践

「日本語3A(作文)」(1年次留学生対象の前期科目)において実施したピア・レスポンス活動を取り入れたプロセス重視の作文授業を取り上げる。「日本語3」は前期科目の「日本語3A」と後期科目の「日本語3B」にわかれるが、筆者は前期科目において、ライティング基礎力の向上をめざし、後期科目において大学生活に必要な書く力(アカデミック・ライティング)の養成をめざしレポート作成を扱っている。前期においてレポート作成を扱わなかった背景には、履修者の多くを占めるグローバルコミュニケーション学科1年次の学生が学科の必修科目「基礎ゼミ」(前期科目)でレポート作成の基礎を学んでいることにある。

対象：武蔵野大学学部留学生24名(出身国・地域別内訳：中国19、ミャンマー1、ベトナム2、フィリピン1、台湾1)

到達目標：大学生活に必要なアカデミック・ライティング力、文章表現力を身につける。自分の文章を自己点検するモニター力を向上させ、その習慣を身につける(WEBシラバス参照)。

授業デザイン：プロセスライティング(過程重視の作文活動)。ライティングは4技能の中でも一番負荷の高い作業である。まず何を書くか、次にどのように書くかを考えねばならない。内容、構成、文法、語彙表現の選び方、表記(ひらがな、カタカナ、漢字の使い分け)など同時に考えることが多い。それらの負荷を軽減するために、いきなり書くのではなく、書くためのプランニングを十分に行うことで作文活動をサポートするという手法を用いた。また、実際の生活場面での「書く」という行為には必ず「読み手」がいることを考慮し、「出版」まで行うことで、読み手意識に立った書き手になることと、ただ作文の練習のために教師に見せるために書くのではなく、クラス全体の学びの成果が文集という形で可視化できるようにした。

プロセスライティングの手順

- (1) マインドマップ(思考マップ) 思考の拡散、アイデアを自由に広げる
- (2) マップの中から書くネタを絞り込む 思考の収束
- (3) アウトライン作成 構成を考える(何をどのような順番で)
- (4) 文章化(初稿/第一稿)
- (5) ピア・レスポンス
- (6) 読み返して文章を点検し訂正する(推敲作業)
- (7) 改訂版作成(第二稿)

- (8) ネイティブチェック (教師/日本語ネイティブ)
- (9) 最終稿作成 (パソコンで作成)
- (10) 出版 (印刷して文集を作成しクラス全員に配布)

ピア活動においては、ピア活動参加者のすわる席と執筆中の者がすわる席を分け、準備のできたものから順にピア席に移り相互コメントを行うよう展開した。教師は、作文の日本語面の誤りを指摘するだけにならないよう、内容面におけるフィードバックも行うよう促した。日本語面の誤りは指摘する(下線を引く、記号を書く)だけにとどめ、作者自身が考えて直すようにした。

上記の過程のうち、(4)文章化(初稿/第一稿)、(8)ネイティブチェック、(9)最終稿作成(パソコン教室で実施)には日本人学部生(日本語教員養成課程を履修する文学部日本語日本文学科3年生)が授業見学者として参加し、サポート役として助言を行い(日本人リソース)、ネイティブチェックも行った。

4. 考察

本章では、上述の授業科目における実践から、学習活動の記録およびアンケート結果をもとに考察したことを述べる。

4. 1. 考察(1) 学習者からの回答

ここでは、平成24年度前期末(8月2日)「日本語3A」の履修者に対して調査した「学習項目振り返り」アンケートの中から、ピア活動およびプロセス重視の作文活動に関する質問への回答(自由記述)をあげ、授業を振り返る(回収23/24)。

まず、ピア活動に関する自由記述からは、学習者が主体的に作文活動にかかわり、作文産出過程に対する意識の変化がおり、学習者が互いの成果物から学びを得て内省力を深めていることがわかる。以下は主な内容を項目ごとに整理し、まとめたものである(学習者の記述は原文のまま、下線は筆者による加筆)。

(1) 言語形式への気づき

- ・他人の書いた文を点検したら、自分の文章の文法の間違いところがあった。
- ・ほかの人の書いた作文を見るのはとても勉強になれる。文法や表現を勉強できます。
- ・他人の文章を読んで、文法的にも文章の構成にもいろいろ勉強になりました。
- ・話し言葉と書き言葉はちゃんとわかりました。分別できるようになった。

(2) 改善点の発見

- ・他人の書いた文を点検することで確かに学ぶことがたくさんある。自分の足りない部分を相手から学べるようになった。(複数回答あり)
- ・他人の文を読んで間違ったところを覚えて、自分の文章を見ると間違いが見つかる。(複数回答あり)
- ・他人の文章を読んだあと、自分の不足点を了解した。

- ・自分の日本語表現力まだまだ足りないと思います。

(3) 内容面に対する意識の変化

- ・意味わかりやすいか、相手に伝えられるか、とても重要だから、互いに学習しより上手になった。
- ・みなが分かりやすい言葉で書くことが大事だと思う。
- ・他人の目から見る自分の文を再読し足りないところに内容をふやしミスをなおしたりすることによって、文の書き方を自分で考えるようになった。

(4) メタ認知能力の向上

- ・今まで自分の文法とか助詞とかの活用がよくできなかった。間違いが多くて自分が意識してなかった。授業でお互いに文章点検し違いを発見し気づいた。それで意識してうまくなってきた。
- ・自分の文を自分で訂正する力を身につけるようになった気がする。役に立った。
- ・作文で何回も様々な文を書き訂正して自分で書き直すことによって、自分の文を自力で直すことができました。

一方、日本語力に自信のない学習者からは、以下のような記述が得られた。

- ・自分は文法の面であまり自信ないので、他者の文を読み点検するとき、ちょっと不安だった。

これは、2.3(1)で述べた「目標言語の言語形式や修辭的な技法に対するスキーマ不足から有効なフィードバックができない」ことに関連する記述であるが、この学習者の産出作文の初稿（改訂前）を見る限り、言語形式における正確さを身につけているので、ピア活動に支障はなかった。

次に、プロセスライティングの手順に対する自由記述からは、作文産出過程の中でプランニングが重要であることへの気づき、推敲することの必要性、文集にすることで書く意欲が高まり有意義であったと感じていることなどがわかった。回答数の多い上位4項目を手順の順に以下に記す（学習者の記述は原文のまま掲載する）。

手順(1) マインドマップ（回答 16/23）

- ・テーマに関するアイデアを出して、文章が書きやすくなる。（複数回答あり）
- ・マインドマップを作ったらおもしろくて作文の構成にも役に立つ。
- ・自分の考えを広げて大体の方向を決めることができる。

手順(3) アウトライン作成への記述（回答 12/23）

- ・アウトラインを考えてから書くと作文の内容は分かりやすくなる。
- ・文章の構成は重要なポイントだと思う。文章の構成を具体的につかめる。
- ・自分が書こうとするものをはっきりわかるようになるからだ。

手順(6)推敲作業 (回答 14/23)

- ・何回の訂正で文章の正確さを確保する。
- ・弱い部分を自分で見つけられて力を身につける。
- ・間違っているところを読み返したら自分のどこがミスかわかって勉強になる。
- ・間違ったところを訂正し再読することによって同じ間違いをしないよう心がけるから。

手順(10)出版 (回答 21/23)

- ・皆書いた文を文集にすることはとても有意義なことだと思う。これは大切な思い出だと思う。大学生生活の記念品だ。
- ・全員の文集なので、他人の文章の表現方法と構成が学べる。
- ・クラス全員の文章をよく見ると、よいところを学ぶことができる。
- ・皆の文章を読み、お互いに分かり合い、皆のそれぞれの長所を勉強でき、すごく意味的だと思う。
- ・みんなでアイデアを出して文集を作ったため、とても大切に作るから。自分の心も入れたし、楽しく作り出したものはすばらしい。
- ・文集にすると達成感がわいてくるのでとても良かったです。(複数回答あり)

好意的なコメントの多い手順(10)に関しては、マイナスのコメントもあった。

- ・自分が書いたものを読まれるのは恥ずかしい。

これは、授業時には観察されなかったことで、最終授業における振り返りアンケートで初めてあらわれた記述である。今後の授業展開において注意を要することの一つになった。

4. 2. 考察(2)見学者からの回答

ここでは、平成 24 年度前期「日本語 3A」の授業見学者に対して調査した「授業見学アンケート」の中から、作文支援活動に関する質問への回答(自由記述)をあげ、授業を振り返る(回収 11/19)。今回の授業見学者は武蔵野大学の資格課程「日本語教員養成課程」の履修者のうちの 19 名である。前期科目「日本語教育実習演習」のレポート(日本語教育の現場を体験して気づいたことを書くという課題)を書くために訪れた。見学期間は 6 月 14 日から 7 月 12 日のうち各自都合の良い 1 日、調査方法は見学後にアンケート調査票を学内メール添付にて送信、メール添付にて回答を得た。

まず、「今回は、前期科目の日本語教育実習演習レポートのための授業見学でしたが、もし今後もこのような機会があれば参加したいと思いますか」という設問には 11 名全員が「はい」と回答した。

- ・ぜひ参加したいと思います。留学生のためだけでなく、自分の力にもなると思います
- ・ぜひ参加したいです。もっと色々な国の人たちと関わってみたいです。
- ・一人で留学生の中に入っていくのは緊張しますが、和やかな雰囲気交流しながら楽しめる授業であれば参加したいと思います。この授業は楽しかったです。

次に、「当日はどんなサポートをしましたか。具体的に書いてください」という設問への自由記述回答を記す（見学者の記述は原文のまま、下線は筆者による加筆）。シラバスの到達目標（自分の文章を自己点検するモニター力を向上させ、その習慣を身につける）とこの授業でめざすことを教員が見学者に伝えたことを受けて、支援活動の際、はじめから日本語ネイティブが正しい答（作文の場合は言語形式の正確さや語彙表現が適切で自然かどうかなど）を教えるのではなく、ヒントを示したり気づくように導いたりする様子がかがえる。

- ・留学生が書いた文章を見て回って、間違っているところがあれば指摘して正しい答えを出せるようにヒントを出しました。答えをすぐ言わないで、留学生がきちんと考えて答えを出しているかも確認しました。また、留学生から質問があれば答えました。
- ・留学生達が直してきた原稿をさらに間違いがないかをチェックした。文法間違いや漢字の違いなどに赤線でチェックをした。
- ・手助けとして、間違っている箇所を指して気づかせる。それでも分からなかった場合は品詞などのヒントを与える。
- ・ピアレスポンスの添削作業を手伝う。こちらもまた、指して間違っている箇所を気づかせて、気づかなかったらヒントを教える。
- ・自動詞、他動詞の違いをサポートしました。例えば、お金を貯める、お金が貯まる（開く、閉じる）などの動詞を見て、文章が自然につながっているのかサポートしました。
- ・学生が書いてきた下書きに間違いがないかチェックしたり、わからない日本語を教えたりした。特に下書きの段階で助詞の間違いが多くみられたので、そこを訂正するように促した。
- ・私は担当したグループの方々の助詞の間違いや、日本人がなかなか使わない表現などを間違っている個所だけを教えて、生徒の方々が自分で考えて答えを出すように誘導しました。私も一緒に考えていくことで、より適切と思える表現を探すことをしました。

最後に、「授業に参加して気づいたこと、考えたことなどを自由に書いてください」への自由記述回答の内容を項目ごとに整理して記す（見学者の記述は原文のまま）。

(1) 学習者の言語力について

- ・日本語能力の差をすごく感じました。
- ・日本語で故郷のことがあれだけの量書けることに驚いた。

(2) 言語形式について

- ・やはり助動詞の使い方「が」と「は」の使い方が難しいみたいだと思った。
- ・助詞のミスなど惜しい間違いはまだやはりありましたが、おおきな間違いや文章の構成がおかしいということは見られなかったので、割と近い目線で添削ができた。

(3) 母語による違いについて

- ・国ごとの日本語の間違いや文法の違いなどをチェックして気づきました。

・国籍によっていろいろな違いがあった。

(4)表記、L1 トランスファーについて

・私は中国の方が多かったせいか、中国の漢字を使っている方が多かったことと母国の言葉の意味を日本語に直訳することに苦労している学生が多いことに気付いた。

(5)指導の仕方について

・改めて日本語での表現を考えてみると、なかなか適切なことばが思いつかなかったので、教える側はたくさんのことばを知っている必要があると感じた。学習者が表現したいことばがあるときに、それを表す適切なことばを教えられるようにしたいと思った。

(6)その他

・文章力を磨くことで、文章力も上がるが、作文力に限らず、会話に及ぼす影響は大きいと思います。

5. 今後の日本語作文教育に向けて

本実践から、プロセス重視の作文活動は、作文産出の助けになることがわかった。特に構想段階におけるマインドマップとアウトライン作成が有効であることがうかがえた。L2 日本語作文の練習のためだけではなく、文集を出版し本物の読者の存在を意識することで、文を書くよろこびや達成感を得ることにつながったようだ。実際のライティングと同じ流れを授業に取り入れることの効果を実感した。

次に、作文産出過程にピア・レスポンスを取り入れることによって、自己モニター力が養成され、学習者の中に様々な気づきが生まれた。読み手として文章を点検する作業を通じて、自分が書き手となった場合への意識が生じ自己推敲力の向上へとつながっていく様子が観察された。本実践の反省点は、大学1年次前期の作文授業ということもあり言語形式重視のフィードバックになっていたことである。今後は内容面も重視し、作文の質的向上にも役立つようなピア・レスポンス活動を実践する必要がある。

また、日本人学生による支援のニーズもあることが示唆された。日本語ネイティブによる支援活動は、授業中に本物のコミュニケーション場面が創出されるので、学習者にとっても日本人学生にとっても有意義な活動であることが観察された。日本語教員をめざす学生にとって、このような支援活動に携わるのは重要な体験となるだろう。今後もこのような機会を設けることが重要であるとわかった。

従来の作文教育においては、教師添削が中心で、学習者は他からの支援もなく単独で書く作業に取り組んできた。教師によって添削された箇所は内化されにくいため、学習者は同じ種類の誤用を繰り返し、自己推敲力を向上させることも難しかった。自立した書き手になるためには、主体的な学びを得ることが重要となる。これからのL2日本語作文教育においては教師主導の活動だけでなく、学習者が主体的に学べるような授業をデザインする必要がある。ピア・レスポンスは学習者主体の活動であるので、自律学習促進のためにも有効であろう。学習者主体の活動を導入する際の注意点については綱島(2009)を参照されたい。

6. おわりに

本稿では、武蔵野大学の学部留学生を対象に、プロセスライティングにおけるピア・レスポンス活動を通して、メタ認知能力を育成し、日本語作文の自己推敲力を高めるための実践を紹介した。また、実践の成果を授業に対する学習者の記述と授業見学者へのアンケート結果から考察した。学習者の記述から、自分の学びを意識することで自己モニター機能を活性化させ、自己の中に読み手と書き手の二つの視点を意識することで「読み手意識に立った書き手」へと徐々に変化していること、自己推敲力、内省力を向上させていることが観察された。見学者アンケートからは、日本語ネイティブによる支援活動の有効性も示唆された。

今後も、協働的学びのためのよりよい学習環境の構築に努め、ピア・レスポンスの可能性を実践の中で探っていきたい。学習の成果物を数値化し定量的な分析を行うことによって成果を検証することが今後の課題である。

注：

¹ コラボレーション(collaboration)は、認知心理学・臨床心理学などの心理学系、社会学系、教育学系の分野でキーワードとして使用されている用語であるが、日本語に訳す場合、現状では一定した訳語が明確に定義されていない。一般に「協働」「協同」「共同」などがあてられており、英語の cooperative learning を「協同学習」(ジョンソン他著、岡田監訳 2001)、collaborative learning を「協働学習」と訳す場合もある。本稿では、collaborative learning を「協働学習」、collaboration を「協働」と訳して使用する。

参考文献

- 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』23(1) 明治書院 pp. 36-50
- 大島弥生(2004)「専門科目の教員と言語の教員とのチーム・ティーチングの中での指導と助言」『日本語学』23(1) 明治書院 pp. 26-35
- 大島弥生(2005)「大学初年次の言語表現科目における協働の可能性—チーム・ティーチングとピア・レスポンスを取り入れたコースの試み」『大学教育学会誌』27(1) 大学教育学会 pp. 158-165
- 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』ひつじ書房
- ジョンソン, D. W.、ジョンソン, R. T.、スミス, K. A. 岡田一彦監訳(2001)『学生参加型の大学授業 協同学習への実践ガイド』玉川大学出版部
- 高橋薫、網島珠美、村澤慶昭(2008)「ビジネス日本語専攻の大学院生を対象とした協働的ライティング活動—自ら考える力を養成するカリキュラム開発—」『WEB版日本語教育実践研究フォーラム報告』2008年度日本語教育実践研究フォーラム
- 網島珠美(2009)「留学生を対象とした協働的ライティング活動の実践—内省と自己推敲力の向上をめざして—」『武蔵野大学文学部紀要』第10号 pp. 105-114
- 原田三千代(2006)「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号 日本語教育学会 pp. 3-12
- ヴィゴツキー, L. S. 柴田義松訳(2001)『思考と言語』新読書社
- Ferris, D & Hedgcock, J. (2005) *Teaching ESL Composition: Purpose, Process, and Practice*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Murray, D. E. (1992) Collaborative writing as a literacy event: Implications for ESL instruction. In D. Nunan (Ed), *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge University Press.
- Nunan, D (1992) *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge University Press.