

初級作文授業における協働的な学習活動 Collaborative Writing Activity in a Primary Level Class

小笠 恵美子(東海大学留学生教育センター)
Ogasa Emiko (International Student Education
Center Toukai University)

要 旨

本研究では初級学習者の作文のクラスにおける協働的な学習活動の可能性を示す。互いの文章理解を助ける質問紙、日本語以外の言語使用が可能な状況といったサポートのもとで、互いの書いた作文を読みあい、評価する活動に、初級学習者も積極的に参加した。その結果、作文には推敲活動を通してやり取りの相手の作文のよい点を自分の作文に取り入れるという効果が見られる一方、学習者の人間関係は強化され学習意欲の向上に寄与する様子が見られた。

For the primary level students, is it possible and effective to do collaborative writing activity? Students read and evaluated their compositions one another with the support of questioner which was set by teacher. After those activities, they chose some good ideas from peer's writing, and improved their own compositions. Moreover, they understood the effects of peer and took part in the class with motivation.

キーワード 初級学習者、学習者間の協働的活動、作文の推敲、人間関係の構築

1. はじめに

本稿では初級の学習者を対象にした作文の授業について報告する。^{注1}協働的な学習活動とは「言語を媒介として他者との関係性を構築する学習活動」(Nunan 1992)とされている。本稿の実践を「協働的」とした理由は作文の執筆後に学習者間で互いの作文の感想や評価を述べるという活動を行い、それがクラス参加やクラス内の学習を促進しうる、学習者が互いに協力しあう活動であると考えたからである。

このような活動の目的は、初級学習者にコミュニケーションの満足感を感じさせることである。筆者は初級クラスにおいて文法能力の向上が大変緩やかな学習者を担当したことがあったが、その学習者は文法ドリルでは反応に時間がかかり、なかなか正答を答えることができなかった一方で、作文活動には強い意欲を発揮して多くの表現を質問しながら文章を書いていた。その様子から、文法や語彙の能力が不足していても思ったことを表現したいという欲求を学習者が持っており、その欲求を満たすことが、学習者の知的好奇心を刺激し、学習意欲の維持に寄与するにいった。そのクラスでは、書きあがった文章は教師が添削するのみであったが学習者間で作文の交換をし、フィードバックをすることで表現の欲求が更に刺激され学習意欲の維持に寄与するのではないかと考えた。

作文の授業における学習者間の協働活動は多くの研究がなされてきた(池田 2002、原田 2006)が、管見の限りではどれも中級学習者を対象にしたものである。そこで本稿は、先行研究で学習者同士の協働的活動にどのような意義付けがなされてきたかを踏まえ、初級

学習者による協働的作文活動が可能であるか、初級学習者でも協働的な学習活動を行う意義があるか論じる。協働的作文活動が可能であるかについては、互いの作文を読みあい、内容を説明しあうというやり取り活動に参加できるか、相手の文章を参考に自身の文章を変える推敲活動ができるかを明らかにする。意義については、推敲の結果からよりよい文章を書く助けになったか、学習者へのアンケートから協働的活動が学習意欲の向上に寄与したか、学習者の口頭の感想から協働的な活動が学習者の社会的関係の構築に寄与したかを示す。

2. 先行研究

言語学習の中での協働的学習活動は、「教える」「教えられる」という教師と学習者の関係とは別の関係の中で言語学習を捉える考え方である。作文における協働的学習活動はピア・レスポンス、読解ではピア・リーディングと呼ばれ、どちらも学習者間の対話を通じた学習である。

筆者が協働的学習活動を始めたきっかけは学習者の「表現したい」という欲求に応える方法を探したことであるが、原田（2006）は、協働的学習活動について双方向からのやり取りが対話を生み出し、学習者の人間関係を構築するとしている。学習に協働的学習活動を取り入れることの意義は、池田（2002）は「外国語作文技能発達と学習活動を通じた社会関係の構築を目指すことができる」として、学習者間の関係形成、学習意欲の維持に寄与するとしている。館岡（2005）は協働的学習活動について「学習者同士の対話を通して言語運用能力と言語で表現した内容への振り返りが行われる」と、作文の内容、言語表現といった言語能力に注目した観点からもその意義を認めている。原田（2006）は、「書く過程に読み手を位置づけ、読み手の視点を意識させる学習状況を設定することができる」と、学習者が読み手があることを前提に文章を書くことを評価している。

3. 活動の概要

3.1 活動を取りまく状況（期間、学習レベル）

活動を行った対象クラスの授業時間は約3ヶ月、週17コマ（1コマ90分）の期間である。作文の授業は週1コマがわりふられていたが、授業開始当時、学習者はひらがなの読み書きができ、簡単な文法項目が断片的にわかる程度の言語能力であった。授業開始直後は作文を書くだけの文法能力を持っていないため、実質的には授業開始後3週を過ぎてから作文の授業を始めた。しかし、行事、文法項目の確認に時間を使い、作文をすることができなかった週もあったため、実際に協働的な活動を取り入れた作文の授業を行うことができたのは8週間（4テーマ）であった。

3.2 学習者

このクラスに参加した学習者は9名で、週17コマの日本語の時間を通じて同じメンバーで学習を続けていた。交換留学生2名と大学、大学院志望者7名から成り、韓国人2名、中国人4名、ネパール人1名、オーストラリア人1名、イラン人1名という構成であった。

授業外の学習者の関係は良好であった。クラス全員が理解可能な共通言語を持っていなかったためか、ある程度日本語の学習が進むと、国籍の違いを超えて日本語を使って休み

時間にも話をしており、よい関係を形成している様子が伺えた。

文章構成の理解については、全員が段落（paragraph）の必要性に関する教師の説明を理解することができた。

3.3 活動の手順

作文の授業は一つのテーマについて2週間かけてブレインストーミング 第1稿執筆 学習者がペアやグループで互いに作文について内容説明・評価をやり取りする活動(以下やり取り活動とする) 教師のコメント 第2稿執筆という手順で行った。1週目は教師が決めたテーマについて、モデル文を示したり、学習者の意見を聞くなどのブレインストーミングを行った。そして、文章の構成について教師が簡単に説明をして第1稿を執筆した。授業時間内に執筆が終わる者もあったが、終わらない者は宿題とした。第2週は提出された第1稿を基に授業を行った。第1稿の返却後、やり取り活動を行った。そこでは、互いの作文を見せ合い、相手の作文に関して質問シートに記入を行う。質問シートは相手の作文を読み、理解したことを確認したり、自分の作文と比較したりすることを目的としたもので、表1のような内容である。このやり取り活動の後に教師がコメントを言い、第2稿の注意点を示して第2稿執筆を行った。教師によるコメントは、作文それぞれについて学習者一人一人に向けて言うものと、やり取り活動の際に学習者同士が共通理解として互いに何らかのアドバイスができることを狙いとしてクラス全体に向けて言うものとがあった。

やり取り活動は学習者が活発なやり取りを通した学習意欲の向上、互いの作文を参考にした執筆内容の質の向上の上で重要であるため、ペアの組み合わせや質問シートに気を配った。ペアの組み合わせは、学習者が参加できるようにと初めの段階では日本語以外の言語使用が可能な組み合わせにした。

質問シートの内容は表1に示すとおりである。具体的なタスクを課すことで互いの作文の理解を求めてやり取りが行われることを目的に質問項目を作成した。表1のテーマ番号は、作文を執筆した順番である。番号1は学習者が作文の執筆や互いの作文を読みあうことに慣れていなかったのもので、作文の材料となるメモの作成を第1稿とした。第2稿執筆はグループ活動で互いの評価をした後に行った。番号2はテーマが狭く、互いが同じ立場で書くため、ペア相手との差を明確にして自身の作文を振り返ることができることを目的とした質問内容にした。番号3、4では相手の作文の読み取りを質問内容として、質問に答えられなかった場合は書き手に説明を求めることによって、書き手自身が説明を補足する機会を設けた。その後、グループ内で最もよいものを選ぶといった評価活動を加えた。評価を書かせなかった理由は、以前中級クラスで評価活動を求めたところ、作文の良し悪しの判断は難しく、評価理由も「おもしろいから」等、活発なやり取りを促したり執筆に影響を与えるコメントが得られなかったからである。

テーマ 番号	タイトル	質問1	質問2	質問3	質問4
1	休日	グループで誰のものが良かったですか	どうしていいと思いましたか		
2	昼食 (お弁当と食堂で食べるのとどちらがいいか)	(ペア相手の)意見はあなたと同じですか	(相手の作文と)同じ点は何ですか	(相手の作文と)違う点は何ですか	(相手の)意見に賛成ですか、反対ですか
3	私の好きなところ	(ペア相手の)好きなところはどこですか	どうしてそこが好きですか	(ペア相手は)そこで何をしますか	
4	先生 (やさしい先生と厳しい先生とどちらがいいか)	(ペア相手は)やさしい先生と厳しい先生とどちらが好きですか	どうしてですか (～先生に習うと…が、～先生に習うと…から、～先生がいいです)	(ペア相手が)好きな先生はどんな先生ですか。詳しく書いてください。(例えば何を教えてもらいましたか、何をしましたか)	

表1 質問シートの内容

4. 結果

以下に、協働的な活動を行った結果を示す。まず、初級学習者に協働的な学習活動に参加することが可能であるかを、やり取り活動への取り組みと、第2稿に見られる推敲結果から明らかにする。次に、協働的な学習活動の意義を示す。本稿ではやり取り活動がよりよい作文を書く助けとなっているか、協働的な学習活動が学習意欲の向上に役立っているかの2点からその意義を論ずる。前者は推敲前後の作文の比較によって、後者は学習者へのアンケートと質問からその結果を示す。

4.1 協働的な学習活動への参加

4.1.1 質問シートと推敲活動への取り組み

やり取り活動は、前半(表1のテーマ番号1、2)は評価を伴うものであったが、日本語以外の言語の使用が可能なグループの配置等からか、全般に積極的に参加している様子が見られた。質問シートは回答が空欄のまま提出されたものは皆無であり、シートに記入する際に互いのシートを交換して自分の文章について(つまり相手に説明をしないで)書き入れるといった行為は行われず、ペア(グループ)の相手と作文の内容の確認を取りながら自分でシートに記入していた。このことから、学習者の間で相手の作文を理解する活動には全員が参加できたことがわかる。

推敲結果から、学習者間で影響を与え合った様子が見られた。文章1、2に見られる推敲による作文の変化は学習者間の影響を顕著に示す例である。尚、文章中の表記の誤りは学習者の書いたものをそのまま掲載した。下線は筆者による。

わたしはお弁当のほうがいいとおもいます。

その理由は、ひるやすみのじかんはとてもみじかいです。しょくどうのひとがたくさんいるからです。それから弁当がやすいですから。

わたしはちゅうごくのりょうりがすきです。それからまいばんじぶんでりょうりをつくります。

だから、わたしはお弁当をたべます。

文章 1 学習者 A の第 1 稿

私はお弁当の方がいいと思います。

その理由は、第一に、昼休みの時間はとても短いです。食堂に人がたくさんいるからです。

第二に私は中国の料理が好きです。毎日食べたいものを食べることができる。

第三に楽しいからです。毎晩友達といっしょにご飯を作ります。とても楽しかったです。

だから私はお弁当を食べます。

文章 2 学習者 A の第 2 稿

学習者 A は第 1 稿執筆後、ペア活動で A と同様に「お弁当がいい」という意見の学習者 B と作文を見せ合い、第 2 稿では新しい内容（文章 5 の波線部）を加えた。それは B の第 1 稿に書かれていた内容と同じである。B も第 2 稿では A の第 1 稿の内容（文章 1 の下線部）を取り入れて執筆していた。一方、B の第 1 稿に書かれていた「食堂より自分の料理の方がおいしい」という意見は A は取り入れていなかった。この結果、ペア相手の文章の中で自分が取り入れたいと思うものだけを選び出して自分の文章に組み入れていることがわかる。

4.1.2 評価活動への参加

学習者間で互いの作文を評価する活動にも拒否反応は特になく、全員が参加した。評価活動は否定的なコメントは求めず、グループ内で特によいと思うものを選んでクラス全体に紹介するという形をとった。そのため、「この作文は面白いからクラスで紹介したい」「この作文の書き手はクラス内で発表されることを望んでいる（嫌がらない）」という基準で作文が選ばれたようである。この基準は教師の持っていた文章構成を中心とした評価基準と一致しないため、学習者たちが選ぶ作文と教師が良いと思った作文とは一致しなかった。以下に示す文章 3 は学習者が「最もよい」として選んだ作文（以下「学習者に選ばれた作文」とする）であり、文章 4 は教師が「最も良い」と感じた作文（以下「教師に選ばれた作文」とする）である。

私は田舎の家が好きです。私は今日本で勉強しています。うちが思い出します。

うちは中国のハルビンであります。ここは田舎です。まず私のうちはとても大きいです。大きい部屋と台所と、トイレと風呂があります。部屋に大きいベッドがあって、5人くらい寝ることができますが、ほかの家具がありません。ですから私は自由に新しいものを置いてしまいます。次に毎朝窓から太陽が見えます。窓を開けて、鳥の声が聞こえます。台所に新しい製品はたくさんあります。特に冷蔵庫はとても大きい。それから、友達と一緒に飲んだり映画を見たりします。

ここは私の好きなところです。

文章 3 学習者に選ばれた作文

私は厚木の東町スポーツセンタが好きです。

理由は、まず、たくさん友達がいます。私は厚木のきゅうどうかい員です。それから毎週間そこにともだちはなします。たのしいです。

つぎにそこはかいてきです。日本の冬はとてもさむいです。でもそこはいつもあたたかい。ゆきのふるとき、しゃじょうできゅうとうをれんしゅうするがきもちです。なつもそこはすずしいです。

それから厚木の東町スポーツセンタが好きです。

文章 4 教師に選ばれた作文

教師は、文章 3 に比べ、文章 4 の方が段落のまとまりがあるため、最もよい作文だと感じた。文章 3 については「まず」「次に」(下線部)と事例を挙げる表現が何の事例か明らかに示されていないこと、窓に関する記述の後に台所の新製品の記述が突然現れ、そこに関連性を感じられないことなどから最も良い作文とは思わなかった。しかし、学習者は「おもしろい」という理由で文章 3 を「最もよい作文」として選んだ。実際のところ、文章 3 の書き手はクラス全体で作文を読まれることを歓迎しており、クラスの中で「おもしろい人」と認識されていたことなどが、文章 3 が選ばれる背景にはあったものと筆者は推測している。これに対して教師は学習者に選ばれた作文を否定はせず、良い点を評価したうえで「別の例」として文章 7 を紹介するにとどめた。

このように教師の評価と学習者の評価は食い違ったが、学習者は 互いの作文を読み理解する、理解されるように説明するといった活動を通して言語技術、説明の仕方について考察する クラス参加者の性格を考慮する(構築された人間関係を考慮する)という、独自の方法、基準を用いて互いの作文を評価したことがわかった。また、このような評価結果から、学習者は純粋に作文のみを見てその良し悪しを評価をしているのではなく、作文の書き手を知ろうとしたり書き手の性格を考慮して評価したりといった人間関係の形成、維持を図っている様子が見られた。こうした人間関係の形成、維持は協働的な学習活動の意義の 1 つであり、クラスへの参加、執筆の意欲維持に寄与する。次節で、協働的な学習活動の意義について更に述べる。

4.2 協働的な学習活動の意義

4.2.1 推敲による変化

協働的な学習活動の意義は、やり取り活動を通して作文がよりよいものに変化することによって検証されるだろう。まず、前節の文章 1(第 1 稿。やり取り活動前の文章)と文章 2(第 2 稿。やり取り活動後の文章)を比較すると、文章 2 の方が情報量が多くなりより良く

なつたと評価することがでる。同様に、やり取り活動後によりよい作文へと変化した例は他にも多く見られた。一例として文章5と文章6を比較してみる。

どこへ いきましたか。
 ペキンへ 行きました。
 そこでなにをしましたか。
 中国のペキンへいきませんか。ペキンで
 りょうこうをします。ひこうきでいきます。
ペキン のしゃしんをとります。ぱんりの
 ちょうじょうへいきます。
 そこでひとは なにをしますか。
 ペキンは万里の長城があります。おいひ
 とがいます。たべものはおいしいですね。
きれい しゃしんをとります。たかい ビ
 ルがたくさんあります。
 またそこへいきます。いいところだったからです。

文章5 学習者Cの第1稿

きょねん、わたしはペキンへいきました
 た。
 ペキンで、わたしはいろいろなビルを
 みました。わたしはかぞくとぱんりのち
 ょうじょうへいきました。たくさんしゃ
 しんをとりました。
 ペキンはひとがおおくて、たべものが
 おいしいところです。ペキンはちゅうごく
 でいちばんゆうめいなまちです。とて
 もきれいで、にぎやかなところです。
 またそこへいきます。もうすこししゃ
 しんをとりたいです。から。

文章6 学習者Cの第2稿

文章5の太字部分は執筆前に教師が印刷をして与えた部分である。学習者は太字の質問に答え、最後に太字のまとめに合うように、箇条書で文を書き入れるように求められた。つまり、学習者は太字が書かれた紙のブランクを埋める形で文章5を作成した。文章5と文章6を比較すると、文章5で書かれていた移動手段(下線部)が文章2ではなくなっている。また、写真に関する記述が自分の行動として記述されている(二重下線部)。そのほか、旅行先の様子の記述(文章5の「そこでひとはなにをしますか」への答、文章2の第3段落)では、人々が写真を撮るという説明(波線部)が文章6ではなくなっている。これらの変化の結果、文章6では、筆者の行動(第2段落)は写真を撮るための行動、街の様子(第3段落)は写真の被写体として読むことができる。全体として文章5に比べて文章6の方が「写真撮影」というテーマに向けて収束していく文章になっている。

文章5から文章6への変化は、やり取り活動で文章7を読んだ影響を受けていると考えることができる。文章7は、学習者Cと同じグループでやり取り活動を共に行った学習者Dによるものである。

どこへ いきましたか。
 ほっかいどうへ行きました。
 そこで 何を しましたか。
ほっかいどうでスキーをしました。そこはとてもさむかったです。わたしはともだち
 ところてんぶろにいきました。ラーメンとジンギスカンをたべました。しろいこいびと
 をかいました。
 そこで人は何をしますか。
12月にほっかいどうでたくさんゆきがあります。そこにさかなとかにはゆうめいで
 す。おいひとはそこにスキーします。

文章7 学習者Dの第1稿

文章7を文章5と比べると、同様に箇条書に近いものであるが、内容は、スキー、寒さ、雪と関連性のある内容が続くこと、自身の経験も周りの様子もスキーと食べ物のみを取り上げており、テーマに一貫性がある内容になっている。Cの変化がDの影響を受けたとい

う確証はないが、Cの第2稿執筆に向けて教師は特に具体的な指示をしておらず、それでも文章2がテーマに向けてまとまりのある文章へと変化したことから何らかの影響があったと考えることができる。

以上、文章1から2への変化、文章5から6への変化から、初級学習者も協働的な学習活動を通してよりよい作文を書くことが可能であることが明らかになった。

4.2.2 学習者へのアンケート結果

3ヶ月の授業終了を前に、作文のクラスに関してアンケートを行った。その結果、協働的な学習活動は概ね肯定的に捉えられており、学習者のモチベーションの向上に寄与していることが伺えた。アンケートの内容は以下に示すとおりである。アンケートには参加学習者全員(9名)が答えた。その結果、作文の授業で面白かったこと(複数回答可)を「全部」と応えた者が5名あり、更に「書く前に書くことについてメモしたこと」(1名)、「メモを見て作文を書いたこと」(1名)、「クラスの友達の作文を読んだこと」(5名)、「友達の作文を読んでからもう一度作文を書いたこと」(0名)という記述があった。反対に授業でつまらなかったことについては、「書く前に書くことについてメモしたこと」(0名)、「メモを見て作文を書いたこと」(0名)、「クラスの友達の作文を読んだこと」(0名)、「友達の作文を読んでからもう一度作文を書いたこと」(4名)という結果であった。このことから、学習者が特に学習者間で作文を見せあうことを肯定的に捉えていた一方で、第2稿の執筆は否定的に捉えていたことがわかる。

1. 面白かったこと、良かったことは何ですか
(a 書く前に書くことについてメモしたこと,
b メモを見て作文を書いたこと,
c クラスの友達の作文を読んだこと,
d 友達の作文を読んでからもう一度作文を書いたこと,
e その他)
2. つまらなかったこと、良くなかったことは何ですか
(1と同じ選択肢)
3. 作文が好きですか嫌いですか
4. なんでも感想、言いたいことを書いてください

アンケートの内容

4.2.3 学習者への質問

授業中に学習者にした質問への答えからも、学習者がある程度人数のいるクラスに参加することで学習がより促進されるクラスダイナミズムを自覚していることが明らかになった。授業時間中に作文の準備の一環として「ことばの学習は一人で授業を受けるのと、クラスで授業を受けるのとどちらがいいか」について意見を求めたところ^{注2}、ほぼ全員が「クラスで授業を受ける方がいい」と応えた。理由としては、「楽しいから」という答えが圧倒的に多く、その他、「他の学習者の間違いを聞いて、自分の間違いに気づくことができる」「他の学習者の質問と、その答えを聞くことが勉強になる」といった意見があった。このことから、学習者は、学習を進める上で、教師から与えられることだけでなく、学習者が相互に与え

る影響が有意義であると気がついていることがわかる。池田（2002）で協働的学習活動が学習者の社会的関係の構築に寄与する可能性が示唆されているが、本研究においても学習者が互いの存在を認め合うという社会関係が構築されていたことがわかる。

5. 考察

以上の結果から学習者間で作文を交換しやり取りを行う協働的な学習活動は初級学習者でも可能であり、作文技術の向上、作文執筆の意欲の向上、クラス内の人間関係の形成に寄与しうると言うことができる。学習者は質問シートを手がかりに互いの文章を読み、自身の作文の推敲に役立てることができる。言語能力の未熟なうちは学習言語以外の言語の使用を認める必要もあるが、より身近な題材で、自分の文章と相手の文章との同一点、差異を記述するといった具体的なタスクをこなすことで、相手の文章を理解し、推敲の際には相手の文章の良い点を取り入れることも可能になる。

また、学習者は互いの文章を読むことを肯定的に受け止め、協働的活動を、互いを知る機会、人間関係構築の機会としている。このような機会を糧に構築された良好な人間関係はクラス学習を楽しいものと感じさせ、他学習者の存在が自身の学習向上に役立つという気づきも産んでいる。このことから、協働的学習がクラス参加、ひいては学習意欲の維持、向上に寄与すると言うこともできる。

6. 今後の課題

まず、推敲前後の作文の比較から、初級学習者でも協働的な学習活動をとって作文技術を向上させられることが明らかになった。今後は更に多くのデータを分析し、その因果関係を明らかにする必要がある。

次に学習者に推敲の意義を伝える必要がある。学習者へのアンケートから 1 度書いたものを、再度書く、第 2 稿執筆が苦痛だったということが明らかになった。この問題を解決するためには、推敲の意義を学習者に理解させることが必要であろう。推敲の意義を明らかにするために、推敲前、推敲後の作文分析の時間を設けるといった方法が考えられる。特に今回のクラスでは、テーマ番号 3,4 の「先生」の作文で、推敲後にエピソードが入れたり、筆者の気持ちが書き足されたりしてよりよいものになっているため、推敲前後の変化を見せる機会を設け、推敲の意義を伝えることができれば、第 2 稿はさらによりものになる可能性があった。

3 番目に、相互評価の意義と観点を伝える必要がある。互いの作文を読み、よかったものをあげさせたところ、教師の考えと異なることが多かった。作文の良し悪し以前に、クラス全体の前で作文を読むことに積極的であるか否かなど、学習者間の人間関係を考えた上で「良い作文」を選んでいる様子を感じられる。人間関係の維持はよりよいやり取り活動を行う上で重要であり、協働的な活動の目的の一つが作文執筆のモチベーションを上げることにあるため、そうした学習態度を完全に否定するべきではないが、作文技術の向上に向けてやり取り活動のあり方を変える必要もある。

注 1 本研究は文部科学省の科学研究費補助金(平成 18-1 年度基盤研究 C、「大学教育への社会的要請に応える日本語表現能力育成のための統合・協働的カリキュラム」、

研究代表者大島弥生)の一環として行ったものである。

- 2 試験準備のために口頭で意見を聞いたのみ。実際に作文執筆、学習者間で質問シートを使ってのやり取りを行っていない。

参考文献

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 2002 年 5 月特集号』

石橋玲子(1997)「第 1 言語使用が第 2 言語作文に及ぼす影響 全体的御用の観点から」『日本語教育』第 95 号

植田一博・岡田猛(2000)「『協同の知を探る』の編集にあたって」『協同の知を探る』共立出版

岡崎敏雄・岡崎眸(1990)『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』日本語教育学会編

門脇薫(1999)「初級における作文指導」『日本語教育』第 102 号

小宮千鶴子(1992)「日本語教育における初級段階の作文指導」『中央学院大学教養論叢 中央学院大学教養学部』第 4 巻 2 号

倉地暁美(1992)『対話からの異文化理解』勁草書房

下瀬川慧子(1986)「中上級表現指導の一例 学部留学生の場合」『東海大学紀要 留学生センター』第 7 号.107-122

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

西条美紀(2000)「弁証法的作文過程のための作文指導」『日本語教育』第 105 号

得丸智子(2000)「留学生と日本人学生の作文交換活動における個人的心理過程」『日本語教育』第 106 号

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 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』16 号

松本隆(1999)「自立的な遂行能力の育成に向けた文章表現の指導」『アメリカ・カナダ大学連合 日本研究センター 紀要』第 22 号

矢高美智子(2004)「第二言語作文プランにおける第一言語使用の影響」『日本語教育』第 121 号

Nunan, David (1992) "Collaborative Language Learning and Teaching" Cambridge