

## 教師が考えるピア・レスポンスの意義と実践の関わり

柴田幸子・伊藤奈津美・藤田百子・ドイル綾子・石川早苗

### 要旨

本研究は、チームティーチングの授業においてピア・レスポンスを行ったことのある教師がピア・レスポンスに対してどのような意義づけを行っているか、またその意義づけと実践方法との関連をアンケート調査によって明らかにした。その結果、教師が考えるピア・レスポンスの意義は、①活動のプロセス（技能面・社会面）、②学習者のメタ認知能力の育成、③プロダクトの完成度の3つに大別されることがわかった。さらに、各意義をあげた教師の実践を比べてみると、導入の有無、教師のフィードバックのタイミング、介入の有無の3点について、実践方法に違いがみられた。この結果から、複数の教師が同一クラスに関わるチームティーチングにおいては、コースとしてピア・レスポンスを行う目的を明確にした上で、その目的を達成するためにどのような実践方法をとるのか、教師間で共有することが必要だと結論付けた。

### キーワード

チームティーチング、意義、ピア・レスポンスの導入、フィードバック、教師の介入

### 1. 研究の背景と目的

第二言語教育における教師主導から学習者主体へのパラダイムシフトに伴い、日本語教育でも学習者主体の活動としてピア・レスポンスが取り入れられることが増えてきた。ピア・レスポンスとは「作文の推敲のために学習者同士がお互いの書いたものを書き手と読み手の立場を交替しながら検討する活動」（池田・館岡 2007、p. 71）のことである。

本研究の対象となった大学では、4 技能の段階的な学習を目的とし、初級から上級まで6つのレベルで構成される「総合日本語」コースがあり、活動の1つとしてピア・レスポンスが取り入れられている。このコースは、同一の授業内容を複数クラスで開講しており、同一のクラスを複数の教師が担当するチームティーチングが行われている。この横並びのクラスにおいては授業の質を全クラスで担保する必要があるため、教師は定められたシラバスに則って授業を行っている。そして、ほぼ全レベルのシラバスに、作文やレポートを書き、学習者同士で話し合うというピア・レスポンスが含まれている。

ピア・レスポンスは学習者同士で行う活動であるが、活動をデザインするのは教師である。教師がどのように活動をデザインするかは、教師がピア・レスポンスをすることにどのような意義があると考えているかによるのではないだろうか。活動のデザインが異なれば、活動の内容が変わり、ひいては学習者の学びの方向性が変わってくるだろう。このため、チームティーチングでピア・レスポンスを行う場合、教師間でピア・レスポンスの意義を共有している必要があるのではないだろうか。しかし、多くの機関ではチームティーチングで同じクラスを担当する教師同士が授業の内容や活動について話し合う機会は限ら

れている。また、上記コースのように同一授業内容を複数クラスで開講している場合、クラス間での授業の質を担保する必要があるとあり、クラス間においてもピア・レスポンスの意義を共有している必要があるのではないだろうか。

ピア・レスポンスの意義づけを、池田・舘岡（2007、p.73）は、認知的観点から「批判的思考を活性化しながら進める作文学習」、社会的観点から「作文学習活動を通じた社会的関係作り（＝学習環境作り）」としている。しかし、実際の現場において教師がどのような意義づけを行い、授業でどのようにピア・レスポンスを実践しているかを明らかにした研究は少なく、チームティーチングの実践を扱った研究は管見の限りない。そこで本研究では、チームティーチングの授業において実際に現場に立つ教師がピア・レスポンスの意義をどのように捉えているか、そして、その意義づけと実践との関わりを、アンケート調査によって明らかにする。

## 2. 先行研究

### 2.1 学習者に焦点をあてた研究

第二言語教育の分野において、ピア・レスポンスに関してはこれまで数多くの研究が行われてきた。Ferris（2003）によるとピア・レスポンスの研究は、「(1) 学習者同士のインターアクションの特徴を記述する研究 (2) ピア・レスポンスが推敲や作文の質に及ぼす効果を検証する研究 (3) ピア・レスポンスに対する学習者の態度を調査する研究」（原文英語、訳は広瀬 2015、p.109）に分類できるという。

日本語教育においても、ピア・レスポンスに関する研究が行われており、当初は (2) にあたる学習者同士のピア・レスポンスによる作文の改善（広瀬 2000、池田 1999a）といったプロダクトに及ぼす効果が多く論じられてきた。また、ピア・レスポンスにおける学習者間のやりとりのプロセスに注目した研究（池田 1999b、広瀬 2012）など、(1) にあたる研究もおこなわれている。最後に (3) にあたる学習者の態度についても授業の振り返りシートやインタビューの分析結果から学習者の意識をまとめた研究が見られる（望月 2014、広瀬 2015）。

このように従来の研究では、学習者に焦点を当て、学習者のピア・レスポンス中のパフォーマンス、プロダクトの完成度、そしてピア・レスポンスへの意識や評価について研究されてきた。しかし、ピア・レスポンスをデザインする教師側の意識についてはあまり論じられていない。

### 2.2 ピア・レスポンスにおける教師の役割

ピア・レスポンスの実践について、池田・舘岡（2007、p.86）は「(1) 緩やかな導入、(2) 活動目的と手順の明示、(3) グループ編成の工夫、(4) 支援者としての教師の役割、(5) 主体的評価活動」の 5 つをデザインポイントとし、具体的な活動例を紹介している。しかし、活動には決まった手順がないこと、「やり方」ではなくコンセプトを理解し、自身の現場に合った方法を考案することを提案しており、実践の多様性を示唆していると言える。さらに、池田・舘岡（2007、p.101）は、ピア・レスポンスを実施する際の教師の役割として、学習者の学びに沿った「授業デザイン」、情報やリソースの探求方法を提示

する「人的リソース」としての支援、グループ編成など話し合い活動の運営に関わる「活動支援」、参加度やプロダクトに対する「評価」の4点を挙げている。

広瀬（2015、p. 129）では、活動の円滑な管理運営のために教師が行うべきこととして、「活動の目的・手順の明確化、課題や教材の工夫、適切なグループ編成、活動促進のための観察・介入、活動の評価など」が挙げられている。

このようにピア・レスポンスにおける教師の役割については多く論じられているが、活動に対する教師の意義づけや、実践に意義がどのように反映されているかといった意義と実践の関わりに関する研究は少ない。そこで、本研究ではピア・レスポンスに対する教師の意義づけを明らかにした上で、その意義づけと実践の関わりを明らかにする。

### 3. 調査概要

#### 3.1 調査対象

調査は某大学の「総合日本語」コースの授業で作文・レポート作成のためのピア・レスポンスを担当した教師に対して実施した。本研究の対象となった大学の「総合日本語」コースとは、4技能を伸ばし、総合的な日本語能力を高めていくことを目標とし、初級から上級までの6レベルで構成されている。同一の授業内容を各レベル6～10クラス程度で開講しており、1クラスの定員は15名から20名で、同一のクラスを複数の教師が曜日ごとに担当するチームティーチングが行われている。レベルごとにコーディネーターによって共通の授業シラバスが作成されており、ほぼ全レベルでピア・レスポンスが組み込まれている。例えば、初級後半クラスでは説明文・意見文を書いた後に、それぞれについて30～60分のピア・レスポンスが2回ずつ行われており、中上級クラスでは教科書で扱われている社会的な問題をテーマとしたレポートの作成が3回組み込まれ、各レポートに対しておよそ90分×3コマのピア・レスポンスが行われている。1つのレベルのみを担当する教師もいれば、複数のレベルを担当する教師もいる。また学期によって担当するレベルが変わる教師もいる。学期開始前の説明会では、コーディネーターからピア・レスポンスを含むシラバスについて総括的な説明が行われる。学期中も、活動やクラス運営などについてコーディネーターに随時相談可能であるが、細かい実践方法については各教師に概ね任されている。

#### 3.2 調査内容

2015年1月の秋学期終了時に60名の教師にアンケートを配布し、29名から有効回答を得た。アンケートでは、ピア・レスポンスの実施経験、ピア・レスポンスに対する意義づけ、実践方法について尋ねた。

具体的には、ピア・レスポンスに対する教師の意義づけを明らかにするため、「授業では、どんな目的・意義を持ってピア活動をなさいましたか」という自由記述の設問への回答を分析対象とした。また、実践方法については前述の広瀬（2015、p. 129）で示された教師の役割を参考にして作成した選択項目への回答を分析対象とした。選択項目は、あらかじめシラバスで規定されている「課題や教材の工夫」「活動の評価」を除く、「活動の目的・手順の明確化」、「グループ編成」、「教師の介入」に関する16の選択肢からなり、教

## 調査報告

柴田幸子・伊藤奈津美・藤田百子・ドイル綾子・石川早苗

アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル 8(2016) 45-54

師自身が実践している方法を選択する形式とした。また、選択肢にない実践方法についても回答できるよう「その他」の項目も作成した。アンケートで示した実践方法に関する選択肢を表 1 に示す。

表 1 ピア・レスポンスの実践方法を問う選択肢

「活動の目的・手順の明確化」に関する項目
<ul style="list-style-type: none"><li>・コーディネーターに相談する</li><li>・同僚に相談する</li><li>・参考になる文献を読む</li><li>・ピア活動に入る前に導入をする</li><li>・教師が添削やコメントをした作文・レポートを学生に返却してからピア活動をさせる</li><li>・ピア活動後にコメント・添削をした作文・レポートを学生に返却する</li><li>・話し合いが上手くいくような視点、質問項目を提示する</li><li>・グループ内で（学生に）役割を決めさせる（司会など）</li><li>・学生にコメントシートを配布する</li><li>・（学生に）コメントを書かせる</li><li>・話し合いが活発になるように促す</li><li>・相互評価をさせる</li></ul>
「グループ編成」に関する項目
<ul style="list-style-type: none"><li>・（教師が）グループを決める</li><li>・学生にグループを決めさせる</li></ul>
「教師の介入」に関する項目
<ul style="list-style-type: none"><li>・グループを回り、教師の立場から作文・レポートに対し、改善方法などをコメントする</li><li>・グループを回り、学生と同じ目線でグループに入り、話し合いに参加する</li></ul>

### 3.3 分析方法

教師のピア・レスポンスに対する意義づけが書かれた自由記述項目については、実際に担当した授業でどのような意義を持ってピア・レスポンスをしたかという観点から特徴的な記述を抽出した後、上位概念を作成し、カテゴリー化を行った。カテゴリー化にあたっては、共同研究者 5 名でその妥当性について確認を行った。

選択項目については、意義づけと実践の関係を見るために、各教師の自由記述項目からわかるカテゴリー化された意義と選択項目で選択された実践方法を照らし合わせ、その関連を分析した。

## 4. 調査結果と考察

### 4.1 ピア・レスポンスに対する教師の意義づけ

アンケートの自由記述項目の回答をカテゴリー化して分析した結果、作文・レポートの

授業におけるピア・レスポンスに対する教師の意義づけは、表2のように、①活動のプロセス、②学習者のメタ認知能力の育成、③プロダクトの完成度の3つに大別されることがわかった。さらに、①活動のプロセスに関しては、日本語の技能面と社会面に分けられることがわかった。

①活動のプロセスとは、ピア・レスポンスのプロセスに注目している記述の上位概念である。このうち、①活動のプロセス（技能面）とは、クラスメートの作文・レポートを読む力、さらにそれについて話す力等、日本語能力の向上に言及した記述の上位概念である。具体的な記述例としては、「日本語で自分が表現したいことを自分の言葉で表現するチャンスを作る」「読む力、伝える力を育てる」といったものがあった。①活動のプロセス（社会面）とは、活動によってクラス内での学習者間のコミュニケーションを図ったり、学習者同士の関係性の構築を図ったりすることに言及した記述の上位概念である。「学生同士での会話を促すため」「クラスメートの考えをより深く知り、親しくなる」といった記述が見られた。

表2 ピア・レスポンスに対する教師の意義づけ

①活動のプロセス	技能面	・日本語能力
	社会面	・学習者間のコミュニケーション ・学習者同士の関係性の構築
②学習者のメタ認知能力の育成		・気づきによる内省 ・多様な視点 ・自己推敲力
③プロダクトの完成度		・作文・レポートの改善

②学習者のメタ認知的能力の育成とは、ピア・レスポンスに参加することで、自分一人では気づけなかった気づきを得て内省をしたり、他者の考えを聞くことで多様な視点の存在を自覚したり、他者からの質問やコメントによって読み手に配慮して書いたり、他者からのアドバイスを反映させるか否かの判断を行ったりするなどの推敲能力を養ったりすることに言及した記述の上位概念である。つまり、調査対象とした授業で課題とされている作文・レポートを修正・完成させるために必要となるメタ認知能力の育成を図ることに意義を見出している。具体的には、『『教師から教えられる』ではなく学生自身が、気づき、考え、答えを見つけながら学ぶことができる点に意義があると考え活動を行いました』、「他者の視点を意識する、意見や見方、観点の違い、多様性に気づく」、「読み手に配慮することを意識化させるため」「他者の意見、感想、質問、アドバイスを聞き、理解した上で、自分のものをどうするか判断をする」といった記述が見られた。

③プロダクトの完成度とは、調査対象とした授業で課題とされている作文・レポートを、ピア・レスポンスを行う前よりも内容面・形式面で良いもの、豊かなもの、質の高いものに改善する、つまりプロダクトの完成度を上げることに言及した記述の上位概念であ

調査報告

柴田幸子・伊藤奈津美・藤田百子・ドイル綾子・石川早苗  
アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル8(2016)45-54

る。具体的な記述としては、「作文・レポートの内容・構成をピア活動によって質の高いものにする」というものがあった。

人数の内訳をみると、延べ人数で①活動のプロセスをあげた教師が 10 人、そのうち技能面が 4 人、社会面が 6 人であった。②学習者のメタ認知能力の育成が 15 人、③プロダクトの完成度が 14 人であった。これ以外の 2 人に「共同活動を通して、教師と学生間に限定された学びではなくより多角的な学びを促すため」「教師→学習者という力関係が働かない学習者同士のやりとりにより協働的な学びにつなげたい」という記述が見られたが、記述内の「学び」が上記①～③の何に対する学びを指しているのか、あるいは①～③以外の学びを指しているのか、アンケートの記述からは判断できなかった。また、教師が意義づけをして授業を行うのではなく、学習者自身に活動の意義を見つけてもらいたいと考えているとも考えられる。このため、この 2 名の記述は分析に含めなかった。

1 つのカテゴリーにのみ関連する記述をする教師もいたが、複数のカテゴリーに関わる記述をする教師もいた (表 3)。1 つの意義のみあげた教師では、②学習者のメタ認知能力の育成、③プロダクトの完成度をあげた教師が多く、この 2 つの意義を重視する教師が多いことがわかる。複数の意義をあげている場合の組み合わせでは、2 つあるいは 3 つのカテゴリーの組み合わせが見られたが、4 つ全てのカテゴリーに関連する記述をした教師はいなかった。また、複数の意義について言及している場合、②学習者のメタ認知能力の育成、③プロダクトの完成度のいずれかあるいは両方を言及している。つまり、1 つの意義についてのみ言及した教師と同様、この 2 つの意義を教師が重要視していることがわかる。

表 3 教師の意義のパターン

1 つの意義についてのみ言及		複数の意義について言及	
②学習者のメタ認知能力の育成	7 人	②学習者のメタ認知能力の育成 ③プロダクトの完成度	3 人
③プロダクトの完成度	6 人	①活動のプロセス (社会面) ②学習者のメタ認知能力の育成	2 人
①活動のプロセス (技能面)	2 人	①活動のプロセス (社会面) ②学習者のメタ認知能力の育成 ③プロダクトの完成度	2 人
①活動のプロセス (社会面)	1 人	①活動のプロセス (技能面) ③プロダクトの完成度	2 人
		①活動のプロセス (技能面) ①活動のプロセス (社会面) ②学習者のメタ認知能力の育成	1 人
		①活動のプロセス (社会面) ③プロダクトの完成度	1 人

このように、教師はピア・レスポンスに際し、様々な意義づけを持ち、授業を行って

ることがわかった。複数のカテゴリーに関わる意義をあげている場合、どの意義を重視しているかは教師によって異なることが推察されるが、今回のアンケートの実施方法ではその点については明らかにできなかった。

#### 4.2 教師の意義づけと実践の関わり

上述のように、ピア・レスポンスに対する教師の意義づけは教師により異なることが明らかとなった（表 3）。ピア・レスポンスの捉え方が多様であるということは、ピア・レスポンスの実践にも何らかの傾向が見られるのではないだろうか。そこで、ピア・レスポンスの意義づけと実践との関わりについて、アンケートの選択項目（表 1）の回答を分析、考察した。分析にあたっては、意義と実践の関わりの傾向を見るために、①活動のプロセス（技能面・社会面）、②学習者のメタ認知能力の育成、③プロダクトの完成度の 4 つの意義のうち、1 つのみに言及した教師の実践方法を分析した。複数の意義に関して記述している教師は、どの意義をより重視しているのか、今回の調査回答からは判断できなかったため、分析から外した。また、①活動のプロセス（技能面・社会面）については、それぞれ 2 名と 1 名しか該当者がおらず、傾向を見るにはサンプル数が少ないと判断し、分析から外すこととした。

アンケートを分析した結果、「グループ編成」に関する項目については、意義づけが異なる教師間で明確な違いは見られなかった。しかし、「活動の目的や手順の明確化」、「教師の介入」に関する項目については違いが見られた（表 4）。「活動の目的や手順の明確化」に関する項目では、導入の有無をたずねた「ピア活動に入る前に導入をする」、教師からのフィードバック（FB）のタイミングをたずねた「教師が添削やコメントをしたフィードバックを学生に返却してから、ピア活動をさせる」「ピア活動後にコメント・添削をした作文・レポートを、学生に返却する」の選択項目の回答に傾向が見られた。

表 4 教師の意義づけと実践の関わり

意義のパターン		活動の目的や手順の明確化			教師の介入		
		導入をする	ピア前に FB	ピア後に FB	教師の立場で	学生と同じ目線で	どちらでも選択せず
②学習者のメタ認知能力の育成	7 人	7	0	6	3	2	4
③プロダクトの完成度	6 人	3	4	6	4	3	1

まず、導入の有無については、意義として②学習者のメタ認知能力の育成に関わることのみ言及した教師は全員が導入を行うと答えた。これに対し、③プロダクトの完成度のみ言及した教師では、半数が導入を行うと答えた。これは、メタ認知の育成を図るために、なぜ学生同士で話し合う必要があるのかやコメントをすることに意義があることなどを予め学生に伝えることが必要であると教師が考えるからではないかと考えられる。これに対し、プロダクトの完成度を重視している場合は、学生はレポートが評価の対象だと既によ

くわかっているため、そのことをあえて言う必要がないと教師が考えているためではないだろうか。

次に、教師からのフィードバックのタイミングについては、意義づけとして②学習者のメタ認知能力の育成のみ言及した教師は、7人中6人がピア・レスポンス前にはフィードバックを行わないが、ピア・レスポンス後には行うと答えた。これは、②学習者のメタ認知能力の育成を図りたいと考える場合、教師からの指摘による気づきではなく、まずは学習者自身に話し合う活動を通して異なる視点や作文・レポートの改善点に気づいてほしいと考えているからではないかと考えられる。ピア・レスポンスの前にも後にもフィードバックを行わないと答えた残りの1名は、意義についてたずねた自由記述項目を見ると、「クラスメートが書いたものについてコメントしたりすることにより、自分のものに対しても客観的な観点が養われること」と書かれており、教師のコメントより学生がコメントすることを重視していると考えられる。これに対し、③プロダクトの完成度のみをあげた教師では、6人全員がピア・レスポンス後にフィードバックを行うと答え、さらに6人中4人はピア・レスポンス前にも行うと答えた。これは、③プロダクトの完成度を重要視しているがゆえに、コメント・添削の回数が増えるのではないかと考えられる。

「教師の介入」については、「グループを回り、教師の立場から作文・レポートに対し、改善方法などをコメントする」、「グループを回り、学生と同じ目線でグループに入り、話し合いに参加する」の2つの回答を分析した。どの立場で介入するかを比較すると、傾向に差は見られなかった。しかし、いずれの項目も選択していない、つまりいずれの立場でも介入をしないという教師を比べると、②学習者のメタ認知能力の育成のみ言及した教師では7人中4人が介入しないのに対し、③プロダクトの完成度のみ言及した教師では介入しないのは6人中1人であった。このことから、②学習者のメタ認知能力の育成のみ言及した教師の方が介入をしない傾向がある一方、③プロダクトの完成度のみ言及した教師は介入を行う傾向があることが分かった。ここでもやはり、③プロダクトの完成度を重要視しているが故に、何らかの形で介入を行う傾向にあるのではないかと考えられる。

このように、各教師のピア・レスポンスに対する意義付けの違いにより、実際の授業で教師が行う教師フィードバックのタイミング、導入の有無、介入の有無の3点の実践方法が異なっていることがわかった。このことから、チームティーチングでピア・レスポンスを行う場合、同一クラスで異なる実践が行われている可能性があると考えられる。

## 5. まとめと今後の課題

以上のように、本研究ではピア・レスポンスに対する教師の意義づけおよびその意義づけと実践との関わりを明らかにした。調査の結果、教師の意義づけは①活動のプロセス、②学習者のメタ認知能力の育成、③プロダクトの完成度に大別でき、意義づけが教師によって異なること、さらにどの意義を重視するかにより実践方法が異なることが明らかとなった。学習者のメタ認知を重視する教師は導入を行い、ピア・レスポンス後にフィードバックを行う傾向があることが分かった。一方、学習者のプロダクトの完成度を重視する教師はピア・レスポンスの前後にフィードバックを行い、活動中に介入を行う傾向がある

ことが分かった。

ピア・レスポンスをチームティーチングで行うコースでは、コースとしてピア・レスポンスを行う意義を明確にしなければ、各教師の異なる意義によって異なる実践が展開される可能性がある。コースとしてピア・レスポンスを行う目的を達成するために、コースに携わる教師はその目的に合った実践方法を共有する必要があるのではないだろうか。本研究の結果から、ピア・レスポンスの導入、教師フィードバックのタイミング、教師による介入という3点の実践方法が教師の意義づけによって異なることが明らかになったため、少なくともその3点については詳細な打ち合わせを行う必要があるだろう。また、その打ち合わせを通して、他教師の視点を知り、自らの視点と比較するなど、新たな気付きを得る機会になるのではないだろうか。

本研究では、複数の意義をあげた教師については、どの意義を最も重視しているかを特定できなかったため、調査方法を変えて明らかにしたい。また、ピア・レスポンスに対する意義づけとして①活動のプロセス（技能面・社会面）をあげている教師のサンプル数が少なく、具体的な実践方法との関連を分析することができなかったため、今後サンプル数を増やして検討をしたい。引き続きこれらの調査を行うことで、教師の意義付けと具体的な実践方法との関連がより明確になり、より効果的なピア・レスポンスを行うための示唆が得られるだろう。

(柴田幸子しばたさちこ・大東文化大学)

(伊藤奈津美いとうなつみ・早稲田大学)

(藤田百子ふじたももこ・早稲田大学)

(ドイル綾子どいるあやこ・早稲田大学)

(石川早苗いしかわさなえ・早稲田大学)

## 参考文献

- 池田玲子 (1999a) 「ピア・レスポンスが可能にすること—中級学習者の場合—」『世界の日本語教育』9号, 29-43. 国際交流基金
- 池田玲子 (1999b) 「日本語作文推敲におけるピア・レスポンスの効果—中級学習者の場合—」『言語文化と日本語教育』17号, 36-47.
- 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために—』ひつじ書房
- 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, 53-73. 国際交流基金
- 広瀬和佳子 (2000) 「母語によるピア・レスポンス(peer response)が推敲作文におよぼす効果 : 韓国人中級学習者を対象とした3ヶ月間の授業活動をとおして」『言語文化と日本語教育』第19巻, 24-37.
- 広瀬和佳子 (2012) 「教室での対話をもたらす『本当に言いたいこと』を表現することば—発話の単声機能と対話機能に着目した相互行為分析—」『日本語教育』152, 30-45.
- 広瀬和佳子 (2015) 『相互行為としての読み書きを支える授業デザイン—日本語学習者の

調査報告

柴田幸子・伊藤奈津美・藤田百子・ドイル綾子・石川早苗  
アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル 8(2016)45-54

推敲課程にみる省察的対話の意義』ココ出版

望月通子 (2014) 「ピア・ラーニングに対する学習者の認識と学びのプロセス」『関西大学外国語学部紀要』(8), 87-97.

FERRIS, D.R. (2003) *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates