

## 論文

アカデミック・ライティングにおけるピア・レスポンス活動による  
学習者間の相互行為の特徴とその影響要因

## スキヤフォールディングの分析を通して

蔡 苗苗\*

(大阪大学大学院人文学研究科)

## 概要

本研究は、研究計画書の作成というアカデミック・ライティング課題における4回のピア・レスポンス活動に焦点を当て、スキヤフォールディングの分析を通してグループ間の相互行為の特徴を比較するとともに、グループ間の相違をもたらした要因を明らかにしたものである。その結果、グループ1は活動の1回目からスキヤフォールディングが活発に行われており、その活発さは活動を積み重ねても一貫して持続している一方で、グループ2・3は一時的にスキヤフォールディングの生成が沈滞していたが、活動の進行とともに後期に活発化していった様相が認められた。また、グループ内の相互行為を通じた概念変化や問題解決が行われていることは共通しているものの、その過程におけるスキヤフォールディングの種類と対象には明確な違いがあることが明らかになった。グループ間の相違が生じた要因は、活動後の振り返りシートとフォローアップインタビューデータをもとに分析した結果、学習者の主体性、予備知識・意識の違い、調査者の働きかけという3点が影響していることが分かった。ピア・レスポンス活動では、学習者の「協働的主体性」を引き出すことや、援助を受ける側の役割を重視し、活動中における学習者の不安などの潜在的な問題を認識した上で対応する必要があると示唆された。

キーワード：協働学習、足場かけ、社会文化理論、主体性、研究計画書

Copyright © 2024 by Association for Language and Cultural Education

## 1. 本研究の背景と目的

昨今、教師主導や知識伝達に重点を置く教授法への批判が高まり、他者との対話による協働学習の概

念が多くの分野で重要視されてきている。協働学習としてのピア・レスポンス(以下、PR)は、批判的思考を活性化しながら進める作文学習と活動を通じた社会的関係作り(池田, 館岡, 2007)や、アカデミッ

\* Eメール: miaomiaocai0513@gmail.com

本研究は JST 次世代研究者挑戦的研究プログラム JPMJSP2138 の助成を受けている。

ク・スキルの向上や学術的知識の構築 (Hu, 2005; Yang, 2016) が挙げられている。2000年代以降、日本語教育学においてはPRが積極的に研究されているだけでなく、アカデミック・ライティング (以下、AW) 教育においてもその重要性が強調され (臼杵, 2009; 原田, 2011), その可能性が実践研究を通して議論されている (原田, 2016; 石黒, 烏, 2020)。日本語教育においてもAW教育においてもPRの有効性は、活動が与えるプロダクトへの効果から検証されているものが多い。この現状に対して、広瀬 (2019) は、学習のプロセスではなく文章への効果を検証するPR研究は知識や技能を獲得するという従来の学習観からの脱却を図りつつも、従来の学習観の枠組みでPRを評価していると指摘した。学習者同士が対話により協働で知識の生成や社会的関係の構築を目指す協働学習としてのPRでは、書き手と読み手の相互行為そのものに意義があると述べられている (広瀬, 2015)。

また、社会文化理論 (Sociocultural Theory: 以下、SCT) の視点からは、ライティングは個人的な努力のみによる成果ではなく、社会的かつ創発的 (emergent) なプロセスとして捉えられている。知識の協働構築を重視するSCTの考え方を取り入れることで、第二言語 (L2) ライティングは「文脈的に位置付けられた社会的・文化的実践」(Vollmer, 2002, p. 1) として見なすことができ、PR活動における支援的な相互行為は、学習者のライティングスキルの発達を促進する基盤となる (Lin & Samuel, 2013)。つまり、PRなどの協働学習の中核をなすのが、学習者間の相互行為の過程であると言える。そのため、活動プロセスにおける学習者間の相互行為がどのように行われているか、また、それに影響を与える要因は何かについて探究する必要があると考えられる。

本研究では、大学院進学希望者の研究計画書の作成というAW課題に4回のPRを取り入れた協働学習活動において、学習者間のスキヤフォールディン

グ (scaffolding: 以下、Scf) に注目し、グループ間で観察された相互行為の特徴、およびその相違が生じた要因について分析することを目的とする。まず、2章ではAWと「研究計画書」作成について述べる。次に3章ではSCTとScf, PR活動における学習者間の相互行為とScfの分析に関する研究を概観した上で、本研究の位置づけと研究課題を示す。4章では研究方法を説明する、続いて5章ではグループ間の比較により、学習者間の相互行為に見られた特徴と相違を分析した後、6章ではグループ間の相違をもたらした要因を論じる。最後に、7章ではまとめと今後の課題について述べる。

## 2. AWと「研究計画書」作成

先述した通り、PR活動は日本語AW教育においても重要視されてきている。本研究では、レポートや論文ではなく、従来あまり扱われていない研究計画書というアカデミックな文章に注目したい。日本では、教育未来創造会議 (2023) の第二次提言において、新たに「留学生40万人計画」が打ち出され、これにより大学や大学院に在籍する外国人留学生数がより一層増加することが見込まれる。日本の大学院受験では、専門科目に関する筆記試験に加えて、一般に研究計画書の提出が求められる。研究計画書は大学院入学の際に必要な文章の一種であり、かつ、進学後にも執筆する可能性が高く、研究活動を円滑に行うための重要な文章であると言える。しかし、多くの大学院進学を希望する留学生は研究計画書の作成については全く見当がつかないという状況が教育現場から報告されており (張, 原田, 2009), 研究計画書の作成に戸惑いや困難を抱える留学生が多いと考えられる。また、「大学院進学を希望することで、これまでよりもより高度な問題提起や課題発見力が求められることを痛感し、研究計画書が書けない、もしくは研究そのものを断念する機会にもなる」(竹

口ほか, 2019, p. 108) と指摘されている。このような状況を踏まえ、今後増加が見込まれる大学院進学希望者に対して、日本語 AW 教育の一環として研究計画書作成に関する適切な支援が一層求められている。

細川 (2006) は、研究計画書を書くという過程において、「他者との議論の重要性」「他者提示」などを強調し、「自分の意見を他者にぶつけ、他者からも意見をもらい、それを比較しながら、もう一段階上の自分の立場を形成するというプロセスは、研究計画を立てる上で、(中略) 研究それ自体を行なっていく上で不可欠のものだ」(p. 57) と述べている。細川 (2006) が提示した理念は、PR といったピア・ラーニングで強調された「協働」「対話」の概念に通底していると考えられる。原田 (2011) でも、大学院進学のための予備教育の段階から、「研究の目的や内容、その意義の総体について自らに問い、他者との対話によって多様なものの見方や考え方を育成する場が必要」(pp. 1-2) であると主張している。以上から、大学院進学希望者の研究計画書の作成をサポートするために考えられる支援対策の一つとしては、他者との対話的活動に従事することで、自分自身と他者に向けて自己を開き、研究のテーマや意義に対する思考を積み重ねていき、研究計画書を協働で作成・推敲していく場を提供することである。これは、彼らのその後の大学院での研究や生活、そして自己実現にも繋がるだろう。

研究計画書作成支援を目的としたアカデミックな教育活動に PR を導入した実践はまだ限られているが、先駆的な報告として張、原田 (2009) と蔡 (2023) が挙げられる。これらの研究では、受講生による教室活動の評価の結果や、活動後の文章プロダクトの分析により、PR 活動が研究計画書作成を支援する可能性が見出されている。しかし、PR 活動のプロセスで何が起きているのか、学習者間の相互行為の進行そのものについては解明されていない。本研究

では、SCT の視点から学習者間の相互行為に焦点を当てて分析を行い、PR 活動の実践者がその相互行為のあり方への理解を深め、主体的・対話的な学びを目指す日本語 AW 教育に貢献するための教育的示唆を得ることを目指す。

### 3. 先行研究と本研究の位置づけ

#### 3. 1. 社会文化理論とスキヤフォールディング

20 世紀後半からの SCT は、ロシアの心理学者ヴィゴツキーの発達観に基づいたものである。Vygotsky (1978) は、学習は社会的な出来事の中に組み込まれ、他者や人工物を媒介した相互行為を通して起こると説明している。また、人間の認知は、個人が他の人々と関わりながら社会的な活動を行うことで発達するとしている。したがって、人間の認知能力の発達は、そのような活動が埋め込まれている社会的、文化的、歴史的な文脈から切り離すことはできない (Johnson, 2009)。

学習に関するメタファーには「習得メタファー」と「参加メタファー」がある (Sfard, 1998)。前者では、学習の成否を個人の能力に還元し、学習者個人が客観的に存在する知識や技能を習得するとみなされる。一方、後者では、学習を個人と周りの人や人工物との関係の変化や、活動全体の中で個人が果たす役割や位置の変化のあり方と捉える (山下, 2005)。また、レイヴ、ウエンガー (1991/1993) が提出した「実践共同体」の概念に基づき、知識や技能はある共同体の実践に、より経験豊富な他者とともに参加することによって習得されると考えることができる (義永, 2005)。

このように、SCT に基づいた学習観は、学習や能力を個人主義的なものではなく社会的なものとして理解することによって、「個体能力主義」の宿命論的な立場から解放され (石黒, 2004)、他者を含む環境

との相互行為の中で構築・生成されるものであると考えられるようになった。

相互行為の一つの要素として Scf という概念が注目されている。これはヴィゴツキーの「最近接発達領域 (zone of proximal development)」の考え方に基つき、学習が社会的相互行為の中で構築されるという SCT から生まれたものであり、Wood et al. (1976) が提唱した概念である。Wood et al. (1976, p.90) は、「子どもが独力では成し得ないような問題解決、タスクの実行、目標達成を可能にする」過程を Scf と名付けている。すなわち、子どもが活動の中で親などより有能な他者から援助されることで、独力でできないことができるようになるとともに、共同行為を通して両方で機能していた精神活動は次第に個人内的なものへと内化していくという考え方である (秋田, 2006)。1980年代半ば以降、大人と子どもの相互行為だけでなく、教室での教師と学習者の相互行為に関する研究でも Scf の概念がしばしば取り入れられている (永見, 2005)。

Scf に関する研究は、元々、学習者と教師やより有能な他者との相互行為に焦点を当てていた。他方、Ohta (2001) は、言語学習者間の相互行為に注目し、目標言語の運用能力が同等、もしくはより低い者との相互行為によっても言語発達が促されることを示している。また、学習者同士が協働で問題解決に取り組む際に、同じ長所と短所を持つ学習者はいないため、学習者は初心者 (novices) としても専門家 (experts) としてもふるまうことができ、知識やリソースを皆で出し合うことができると主張している。協働学習の文脈において、クラスメートなどの仲間 (ピア) による Scf は、「教師によって提供されるものと同じくらい有用な場合がある」(Gibbons, 2015, p. 53) ため、学習において重要な役割を果たすと言える。そこで、本研究では、PR 活動におけるピア間で相互に提供された Scf に焦点を当てて学習者間の相互行為を分析していく。

### 3. 2. PR 活動における学習者間の相互行為と Scf の分析

PR 活動における学習者間の相互行為の分析では、主に発話機能による全体的な発話傾向と相互行為のコミュニケーション方略の分析 (Lockhart & Ng, 1995; 原田, 2006; 岩田, 小笠, 2007) や、「対等性 (equality)」と「相互性 (mutuality)」の概念に基づく学習者間の相互行為パターンの分析 (Storch, 2002; Zheng, 2012) がなされている。これらの研究では、PR 活動における学習者間のコミュニケーションと相互行為の特徴をある程度明らかにした。ただし、学習者間の相互行為と学習・発達との間にある関係は、十分に検証されたとは言い難い。

相互行為と学習・発達との関係や学習における社会的相互行為の役割を注視する際には、SCT が強力な理論的枠組みとして活用されている。SCT の視点から、協働的対話における仲間の支援とそれによる「集団の足場かけ (collective scaffolding)」(Donato, 1994) に焦点を当て、PR 活動における学習者の参加のあり方を分析した研究がいくつかある。例えば、de Guerrero & Villamil (2000) では、同じ言語レベルの2名の学習者間の相互行為において、読み手と書き手の間に相互の足場かけが存在し、「意図性」や「意味付け」などの多様な Scf が観察された。一方、Lin & Samuel (2013) は、言語能力の差 (上級と中級) を考慮した学習者間の Scf の種類と、それがどのように学習を促進したかを分析した。その結果、最も頻繁に使用された Scf は「誤りの訂正」であり、次いで「質問」、「単語・文の繰り返し」、「提案」などであった。学習者間の相互行為の中で提供された Scf は、学習者の現在の思考をより高度な認知レベルに橋渡しし、ライティングスキルの向上に役立ったことが分かった。

以上のように、L2 ライティング教育の研究では、PR 活動による学習者間の Scf の種類の特定とその

頻度、およびPR活動がライティング能力と学習に与える効果の検証がなされてきた。他方、PR活動の調査とは対象が異なるが、Shin et al. (2020) は、探究型学習のグループ活動における学習者間のScfの目的を調査し、「方向性の維持 (Direction maintenance)」「認知的構造化 (Cognitive structring)」「簡略化 (Simplification)」の3種類を特定した。また、探求型学習のテーマについて予備知識が多いグループでは「認知的構造化」が、そうではないグループでは「方向性の維持」のScfが多用されているように、予備知識の多寡によってScfの使用に相違があることが示された。

### 3. 3. 本研究の位置づけと研究課題

先行研究を概観した結果、PR活動による学習者間の相互行為の中で、多様なScfが提供されていることと、活動の遂行とともに対等で双方向的な支援の可能性が示されることが明らかになった。こうした先行研究では、学習者間のScfの種類と頻度に焦点を当てて分析がなされているものの、日本語AW教育の文脈において、PR活動により学習者間の相互行為の中で生じたピア間のScfのあり方を十分に掘り下げているものは見当たらない。また、永見(2005)の指摘にあるように、「参加者間の対話に注目し、参加者の対話の中でどのようにScfという行為が構成されているかを理解することが必要」(p. 89)である。Scfを理解するためにその頻度を量的にカウントするだけでなく、「相互行為として対話的に見る」(p. 89)ことも重要なのである。さらに、PR活動では、Scfを介して学習者が言語の文法や語彙などの表面的推敲と文章の内容的推敲に従事し、それによって思考や知識が協働的に構築されていくと考えられる。つまり、PR活動においてScfを行う際に注目している対象が異なり、それにより異なる種類の学びが構築されることがあると言えよう。この

ように、Scfのあり方を検討するためには、より多様な視点からの分析が必要とされる。以上に基づき、Scfの種類と頻度に加え、「相互行為として対話的に見る」ことと、それによって構築される学びの種類を関連付けて調査するためには、Scfの談話展開とその対象も分析の範囲に含める必要がある。一方、3. 2. で紹介されたLin & Samuel (2013) と Shin et al. (2020)の研究は、目標言語のレベルや予備知識の多寡がScfのあり方に影響を与える可能性を示唆している。しかし、これらの要因以外に学習者の過去の学習経験や現実世界にて置かれている学習環境、グループ構成、活動への認識や期待を含む、活動内外の種々の要因にも規定されるものと考えられる。このように未来に続く広範な社会的文化的文脈の中で、Scfのあり方に影響を与える要因についてさらに探究していく必要があると考えられる。以上を踏まえて、本研究では、「PR活動による相互行為の特徴とグループ間の相違はどのようなものであるか」「これらの特徴と相違に影響を与える要因は何か」の2点を研究課題とし、Scfの出現頻度、種類と談話展開、対象という3つの視点から相互行為の特徴とグループ間の相違を明らかにすることを旨とする。

## 4. 研究方法

### 4. 1. 調査を行う学習活動の概要

調査フィールドとなったのは、2023年5月18日～8月15日の期間中に行われた研究計画書作成支援の学習活動(以下、学習活動)である。学習活動は、条件に該当する調査協力者(以下、学習者)を機縁法で募集し、調査の目的で企画・実施したものであるが、同時に大学院進学を希望する学習者の研究計画書作成を支援することも目的としている。学習活動の目標には、研究計画書を書く際に必要不可欠なアカデミックな知識やスキルの習得に加え、研究テーマを

表1. 研究計画書作成支援の学習活動の概要

回	日付	目標	学習内容	担当者
1	5/18	学習活動の導入	活動の目的や意義, 協働学習の説明・紹介	筆者
2	5/25	自身の研究テーマの設定	「(良い) 研究計画書とは何か」, 研究テーマの探索 I	筆者
3	6/1		研究テーマの探索 II, 「問題関心の意識化」, PR 活動の導入説明	筆者
4	6/8	テーマの相互理解の深化と研究 計画書の精緻化	「研究背景・動機」の文章についての PR 活動①の実施	筆者
5	6/15	研究の進め方とアカデミック・ スキルの習得	先行研究調査の意義, 文献の調べ方や読み方, 文体と表現の適切さ I	T1
6	6/22		グループ活動でまとめた先行研究の共有, 「批判的読みとは何か」	T2
7	6/29		文体と表現の適切さ II, 引用の役割や目的・仕方	T1
8	7/6	テーマの相互理解の深化と研究 計画書の精緻化	「研究背景や目的・課題」の文章についての PR 活動②の 実施	筆者
9	7/13	アカデミック・スキルの習得	「論理的な文章展開とは何か」	T3
10	7/20	テーマの相互理解の深化と研究 計画書の精緻化	研究計画書全体についての PR 活動③の実施	筆者
11	8/6		研究計画書全体についての PR 活動④の実施	筆者
12	8/15	内省の促進	振り返り	筆者

設定し, 他者との対話を通して自身の研究目的や意義に対する思考を深めながら段階的に計画書を完成させることが含まれている。全体は12回で構成され, 各回の時間は90分であり, リアルタイムで対話を実現する Zoom による同期型活動となる (表1)。また, 本活動の実施期間中は, 同期型活動に加えて, 毎週の学習活動に関する事務連絡および学習者からの質問への対応を, SNS<sup>1</sup>を通じて非同期的に実施した。学習活動は筆者に加えて, 日本語教育学を専攻する日本語非母語話者2名 (T1, T2) と日本語母語話者1名 (T3) の大学院生の協力を得て実施された。T1 と T3 は, 各々の母国の大学で数年間の日本語教育・AW 教育経験を有している。

2・3回目の学習活動では, 主に研究計画書自体への理解を深め, 研究テーマの設定を支援することを目標に, 筆者が講義を行った後, 学習者が自身の問題関心を意識化するためにグループ活動を行った。5・6, 7, 9回目では, 文体・表現や, 引用, 論理展開などのアカデミック・スキルの習得を目標とし, それぞれ T1, T2, T3 が担当して講義と練習を行った。これらの回では, 筆者も学習者と共に参加し, 活動の進行管理や学生からの質問への対応に取り組んだ。T1 と T2 には自分が担当していない回でも補佐役として学習活動に参加してもらった。4, 8, 10, 11回目では, 筆者が進行役として担当し, 学習者主体の学びを目指し, 各段階で作成した研究計画書を持ち寄り, 仲間との対話を重視する協働学習である PR 活動を4回実施した。PR 活動の実施概要は次節で詳述する。

1 中国のソーシャルメディアアプリである Wechat を活用し, 全体連絡用と各グループの研究計画書提出用のグループを作っている。

表2. 協力者\*の基本情報(2023年5月, 調査開始時点)

グループ	協力者	性別	在学段階	滞在期間	専攻(学部)	希望する専攻(大学院)
1	A	女性	中国の大学四年生	0か月	日本語	日本語教育学
	B	女性	中国の大学卒業生	0か月	日本語	日本語教育学
	C	男性	中国の大学四年生	0か月	日本語	日本語教育学
2	D	女性	日本の大学院研究生	2年4ヶ月	文学	社会学
	E	女性	日本の日本語学校在学学生	10ヶ月	工学	社会学
	F	女性	日本の大学三年生	5年7ヶ月	社会学	社会学
3	G	男性	日本の大学四年生	1年	経営学	経営学
	H	男性	日本の日本語学校在校生	10ヶ月	日本語	国際政治学
	I	男性	中国の大学四年生	0か月	日本語	社会学

\*学習活動に参加した協力者は合計12人で4つのグループであったが、データ収集が一部欠けていたグループ4を本研究の調査対象から除外する。また、調査開始時点では、協力者A, B, C, Iはまだ来日しておらず、Aは大学院研究生として入学予定であり、他の3名は日本語学校の入学予定者である。

#### 4. 2. 調査協力者

本研究の調査協力者は、中国語を母語とする9名の留学生(留学準備中の者も含む)であり、全員が日本の人文社会科学系の大学院進学を目指している。日本語レベルは全員JLPTのN1に合格しているため、上級日本語学習者と見なす。学習者は自発的に本活動に応募したため、他者と対話したいという参加意欲が平均的に高い。全員がグループワークを含む対話的活動に多少の経験があるものの、日本語でも中国語でも、学術的な議論やコメントの伝達を行った経験はほぼないことが判明している。調査の実施前には協力者に研究協力を依頼し、研究の目的・意義や個人情報取り扱いなどを説明し、書面で同意を得た。協力者の基本情報は表2に示した通りである。

#### 4. 3. PR 活動

##### 4. 3. 1. PR 活動の目標と筆者の関与の仕方

本研究では、4. 1. に示した学習活動で録画・録音した4回のPR活動を調査対象とする。PR活動が行われた回は、表1に網掛けで示されている。段階的に

研究計画書を完成させることを追求しているため、各段階で作成した研究計画書を持ち寄り、4回のPR活動の目標として、①自分と他者の研究テーマ(やりたいことや考えていること)への相互理解、②自分と他者の研究計画書をより良くすること、という2点を伝えた。

筆者は調査者として4回のPR活動において、あくまで活動の目標や話し合いの項目を含めた枠組みのみを伝え、学習者間の対話にできるだけ介入せずに参与観察<sup>2</sup>の立場を取った。学習者の研究計画書に対して直接的な指導は行わないが、PR以外の学習活動および活動外での学習者からの質問には積極的に対応した。

##### 4. 3. 2. PR 活動の進め方

PR活動前の準備として、3回目の学習活動の最後には、PR活動の導入を行い、活動の目標や使用言

<sup>2</sup> 複数のグループが並行して別々のブレイクアウトルームでPR活動に参加し、各グループ内の1名にZoomの録音機能を使用して談話データを録画・録音してもらった。筆者は、活動中に各グループを巡回し、観察した。参与観察での気づきをフィールドノートに記録した。

語、話し合いの内容項目について説明し、その上で筆者と T1 と T2 の 3 人で実演を行い、PR 活動が具体的にどのようなものなのかを理解してもらった。活動における話し合いの内容項目として、池田 (1999) を参考に、①仲間の文章のいいところ、上手だと思うところを言う。②直した方がいいところを指摘して、一緒に考える。③相談したいところを言い、それについて互いに話し合う、という 3 点を提示した。また、3 回目の PR 活動に入る前に、既に学習したアカデミックな知識の運用を促すために、池田 (1999) が提示した 3 点に加え、研究計画書の内容面 (研究背景や目的、意義、方法) と言語形式面 (文体・表現や引用、構成、論理展開) の両方を話し合いの内容項目として具体的に示した。活動の 2 日前までに作成・改訂が完了した研究計画書を各所属の SNS グループへ提出し、他のグループメンバーの書いたものを読んで検討し、コメントや質問をメモしておくことを求めた。活動中における使用言語は、基本的には日本語でやりとりすることが望ましいが、必要に応じて中国語や英語などの、日本語以外の共通言語を使っても良いと説明した。

PR 活動では、3 名によるグループワークの形式を採用し、学習者への事前インタビューを行い、グループメンバーの専門分野などへの希望についても尋ねた上で、4 つのグループを編成した。各回の PR 活動の時間は 90 分であり、1 人の研究計画書について約 30 分間の対話を行うこととした。専門的な内容を含む、他者の研究計画書の内容理解が過度な負担にならないように、毎回の活動のグループメンバーは固定した。活動後、学習者の自己との対話を促すために、活動中における他者との対話に基づいて自己推敲・改訂を行った上で、改訂後の研究計画書を提出するよう求めた。また、学習者自身の認識や行動を具体的な文脈とともにイーミックスな視点から捉えるために、毎回の活動後、学習者には振り返りシート (活動の面白さ・難しさや活動中のパフォー

マンズの自分評価・他者評価などの項目が含まれる) を記入してもらった。それに基づき、フォローアップインタビューを実施した。

#### 4. 4. 分析方法とデータ

本研究では、複数事例研究アプローチ (Yin, 2009) を採用し、1 つのグループを 1 つの事例 (ケース) とした。異なる特徴を持つ 3 つのグループ (グループ 1・2・3) を研究対象とし、グループ間の比較・分析を行うことで、異なる状況や文脈下で特定の要因がどのように機能するのかを探究することを目指す。本研究では、グループ間の比較という視点から、PR 活動による学習者間の相互行為の特徴とその影響要因を明らかにするために、量的および質的な分析観点をを用いる。具体的には以下の通りである。

まず、3. 3. で示したように、Scf のあり方を検討するためには、Scf の出現頻度、種類と談話展開、対象の 3 つが重要である。そのため、4 回の PR 活動における学習者間の談話データを分析する際には、宇佐美 (2019) の基本的な文字化の原則 (BTSJ) を用いて文字化した談話データをもとに、以下の 3 つの具体的な手順を採用する。

- (1) 4. 5. に示された枠組みをもとに Scf のコーディング作業<sup>3</sup>を行った後、各グループの Scf の出現頻度と種類を量的にカウントする。
- (2) Scf の談話展開を分析するためには、相対的に内容上のまとまりがある単位、すなわち「話段」

3 分析の客観性・信頼性を高めるために筆者以外の 2 名の研究者 (日本語母語話者 1 名、中国語母語話者 1 名) にコーディング作業を依頼した。作業に際しては、まず Scf の定義と分類枠組みについて説明し、データの一部を抽出して事前にサンプルとして分類してもらった。その後、全体の約 30% のデータを 3 人で作業し、結果に不一致が見られる箇所は協議の上で判断した。残りのコーディングは筆者 1 人で行った。

表3. 本研究の分析データの一覧表

項目	内訳
PR 活動における談話データ	12回 (3グループ×4回), 各回は約90分
活動後の振り返りシート	36部 (学習者9名×4回)
フォローアップインタビューデータ	36回 (学習者9名×4回), 各回は約10~30分
そのほか	フィールドノート, 学習者とのプライベートメッセージ

(佐久間, 2002) を用いて分析する必要がある。そのため, Scfが含まれた話段を特定し, 各話段内の Scfの談話展開を検討する<sup>4</sup>。

- (3) Scfが含まれた話段における Scfの対象をカテゴリー化し, 量的にカウントする。話段の区分と Scfの対象をカテゴリー化した具体例については5. 3. で示す。

また, グループ間の相違が生じた要因を考察するために, 相互行為の談話データに加え, 主に PR 活動後に記述してもらった振り返りシートとフォローアップインタビュー<sup>5</sup>もデータとして使用し, 複数のデータを参照しながら学習者自身の行動や意識に関わる部分を抽出して質的に分析する。分析の際には, 参与観察で記述したフィールドノート, 学習者とのプライベートメッセージを補足データとして用いる場合がある。収集したデータの一覧は表3にまとめて示す。

#### 4. 5. Scfの分析の枠組みの設定

Scfに焦点を当て, 多様な教育文脈において教師と学習者, 学習者間の相互行為を分析した研究は多

4 談話展開を分析する際に, 同様の種類の Scfが出現した場合 (Scfの目的が同じで方法が異なる), それらを一つに統合した。例えば【解決策提示: ヒントの提示→解決策提示: 説明】は単一の【解決策提示】の談話展開として取り扱う。Scfを《 》, Scfの談話展開を【 】で示す。

5 振り返りシートの記入とフォローアップインタビューの実施は主に中国語で行われた。分析の際, 筆者が日本語に訳した。

く存在するが, 下井 (2019) が指摘したようにその分類には統一性がなく不明瞭のままであり, Scfの定義も複数ある。また, Scfの研究は, 元来, 教師や大人のような知識豊富な他者の援助行動に焦点が当てられていたが, この概念の拡張により, 協働学習において仲間同士でも Scfが起り得ることが既実証されている (de Guerrero & Villamil, 2000 ; 原田, 2006)。以上より, 協働学習の文脈では Scfの定義と分析枠組みについて再検討する必要があると考えられる。本研究では Gibbons (2015) と Shin et al. (2020) の定義を踏まえて, Scfを「新たな理解や思考を発達させようとする際に, そのプロセスをサポートする仲間からの援助行動である」と定義する。つまり, 単なる確認や, 感想の伝達, 相槌といったレベルのものを超えて, 学習者間で展開される社会的相互行為を通じて, 新たな理解や思考の構築をサポートする過程で観察される援助行動が Scfである。また, van de Pol et al. (2010) に従い, 援助行動の目的と方法の組み合わせが Scfであると見なす。本研究では, PR 活動における学習者間の Scfの分析枠組みを設定するために, 主に探究型学習のグループ活動による学習者間の Scfを分析した Shin et al. (2020) と, 言語と教科学習を統合した授業および英語教育における教師の Scfを分析した Gibbons (2003) と渡邊 (2015) を参照した。これらの研究は, 学習者間の Scfを分析対象としている点, または言語教育の文脈に位置付けられている点で, 本研究と共通する部分があり, 参考に値するものであると言えよう。そこで, 本研究で収集した4回の PR 活動における学習者間の談話データを分析し, 上記の先行

表4. 本研究における Scf の分析の枠組み

Scf	先行研究	種類
目的	Gibbons (2003)	①方向付け：詳細な説明を求めたり、絞り込んだ質問を行ったりして、話題を展開させるようにする
	Gibbons (2003)	②修正示唆：間接的にヒントを出すことで独力で修正の方向を見つけ出し、自己修正できるように促す
	渡邊 (2015)	③解決策提示：解決策を明示的に提示する
	Shin et al. (2020) をもとに修正	④発想・思考の支援：アイデアや考え方に関するヒントや説明を提供する
	渡邊 (2015) をもとに修正	⑤発言行動補助：仲間の発話に対して換言・補完する
	新たに追加	⑥不安の軽減・動機付け：不安を取り除き、モチベーションを高める
方法	Shin et al. (2020)	①ヒントの提示：文章を修正するための手がかりや提案を与える
	新たに追加	②質問：言語的または認知的な回答を必要とする問いかけをする
	Shin et al. (2020)	③確認：文章の記述内容や仲間の発話に対して自分の理解を確認する
	Shin et al. (2020)	④説明：理解を促進するためにより詳細な情報を提供する
	Gibbons (2003) をもとに修正	⑤換言：言い換えを行ったり、明示的に提示したりする
	新たに追加	⑥要約：やりとりの重要なポイントをまとめる
	新たに追加	⑦承認付与：仲間からの質問や確認に対して承認を付与する
	新たに追加	⑧褒め/勇気付け：仲間に対して肯定的な言葉や態度を示し、励ます

研究の分類と照合した結果、本研究で設定した Scf の分析の枠組みは表4のようになった。その中で、目的④と⑤は Shin et al. (2020) と渡邊 (2015) をもとに呼称と定義を一部修正し、⑥は新たに追加したものである。方法⑤は Gibbons (2003) をもとに修正し、②と⑥～⑧は新たに追加したものである。

## 5. グループ間の比較による学習者間の相互行為の分析

本章では、学習者間の談話データに焦点を当て、Scfの出現頻度、Scfの種類・談話展開、Scfの対象という3点から、グループ間の比較を通して、学習者間の相互行為にはどのような特徴と相違が見られるのかを分析する。

### 5. 1. Scfの出現頻度からみた各グループの特徴

3つのグループによる4回のPR活動における学習者間の談話データを、表4のScfの分析の枠組みに

従って分析した。表5は各グループのScfの出現頻度を示している。

グループ1・2・3に見られたScfの出現頻度はそれぞれ314例、272例、206例である。表5から分かるように、グループ1では、活動の1回目からScfが活発に行われており、その活発さは活動を積み重ねても一貫して持続している。グループ2・3では、1回目

表5. 各グループにおける Scf の出現頻度

グループ		1回目	2回目	3回目	4回目	合計
1	A	31	30	26	19	106
	B	30	25	18	37	110
	C	16	27	22	33	98
	合計	77	82	66	89	314
2	D	13	10	50	27	100
	E	16	23	20	40	99
	F	7	17	18	31	73
	合計	36	50	88	98	272
3	G	5	12	41	32	90
	H	9	11	21	25	66
	I	6	13	16	15	50
	合計	20	36	78	72	206

## 抜粋1

C01	ビジネスメールの##は何ですか?、あの、いいビジネスメールの標準‘ひょうじゅう’。	《方向付け：質問》
B02	標準?。	
C03	日本人らしいは(はい)、標準ですか?。	《方向付け：質問》
B04	まー、先行研究では、ビジネスっていう定義は、えっと、職場で、仕事のため、のそういう日本語??。	
C05	うなずき)。	
B06	仕事をどうやって、スムーズに進めるように、こういう用語を使う、みたいなそういう定義なので、このメールは、ビジネスメールは、そのどの場面で、どうやって、スムーズに高度のやりとりをできるっていう定義になります。	
C07	うなずき)はい。	
A08	《沈黙2秒》じゃ、Bさんの標準のビジネスメールはどのようなメールですか、そ、日本人の正しいメールですか?、それとも意味通じが分かりやすいというメールですか?。	《方向付け：質問》
B09	意味通じれば、プラス、えっと、礼儀正しい [↑]、《沈黙4秒》多分この二つ [↑]。	
A10	意味、意味通じ、礼儀正しい、(そー)という2つの標準? [↑]。	《方向付け：確認》
B11	もう一個は、多分、文法、全体的なメールの構造 [↑]。	
A12	うなずきながら言う) うん、うん。	
B13	それは基本ですね、構造、えっと、プラス、えー、礼儀正しく、向こう、なんていうかな、え、向こうの、その要求とか、メールに返信できること。	
A14	はい、そうですね、それについて、もっとネットで調べて、(笑い) 具体的にその標準なビジネスメールの標準を明らかにする方がいいかもしれないけど、はい。	
		《発想・思考の支援：ヒントの提示》

と3回目でのScfの出現頻度に大きな差異が見られたが、グループ1ではそのような差異が確認されなかった。このことから、グループ間の出現頻度総数の相違は、1・2回目の活動におけるScfの出現頻度の差に起因していることが示唆される。グループ2では1回目と2回目のScfはそれぞれ36回と50回であり、比較的少数に留まっていた。グループ3では、1・2回目のScfの合計数は56回、3・4回目のScfの合計数は150回であり、3・4回目のScfの合計数は1・2回目の3倍近く多かった。このように、各グループのScfの出現頻度を縦断的に分析した結果、活動の積み重ねによって、グループ1はScfが持続的に活発であったのに対し、グループ2・3は前期の沈滞から後期の活発化へ進展していく傾向が見られた。

## 5. 2. Scfの種類・談話展開からみた概念変化の過程の相違

各グループの具体的な談話データを分析していくと、多様な概念変化や問題解決の過程が観察される。以下に、PR活動における学習者間の相互行為の抜粋例を示す。抜粋1は1回目のPR活動でグループ

1のBの研究計画書を巡って行われた対話であり、抜粋2は3回目のPR活動でグループ2のFの研究計画書を巡って行われた対話である。

抜粋1では、最初に読み手Cは1と3で《方向付け》のScfを行い、「良いビジネスメールの標準」についてBに質問を行った。Bは4と6で「ビジネスメール」の定義について回答したが、もう1人の読み手Aはその回答に納得できなかったため、8と10で話題がキャッチボールのように移り、《方向付け》のScfを行い、引き続きBに質問と確認を行った。これに応じてBは再度9と11と13で自分の思考を言語化しようとした。このように、AとCは、【方向付け→発想・思考の支援】というScfの談話展開を行っていた。抜粋1では、AとCは質問を継続的に投げかけの中で、《方向付け》のScfを介して相手の注意と関心を重要な点に向けさせると同時に、相手を理解するための対話プロセスを構築した。その質問・確認によってB自身の新たな思考・概念の形成が方向付けられている。

抜粋2では、最初に読み手DはFの研究計画書における文体と表現を問題視し、《解決策提示》のScfを試み、改善案を提示した(15)。しかし、その意図

抜粋2

D15	えっと、二つは、えっと、はじめてのセンテンス、はじめての文は志望動機のようなもので、換言‘こうげん’、えっと、換言‘こうげん’して、また削除した方がいいでしょうか、<第一>{<} 【。】	《解決策提示：ヒントの提示》
F16	】< こう、こうげん>{>}、こうげんしてってどういう意味ですか?、もうちょっと <削除した方がいい?>{<}。	
D17	<就>{>}、就換一下、改一下或者是删掉（筆者訳：ちょっと言い換えたり直したりする、あるいは削除する）、えっと。	《解決策提示：換言》
F18	あっ、はいはい。	
D19	<笑い> “私は大学院で学びたいことは（中略）です”、えっと、（中略）“学びたいことは”、この、この文は、なに、研究、背景にとって、ちょっと、えん、ちょっとなに、えー… 【。	
F20	】別の背景?、前回言ったように。	
D21	え、ちょっと主観的な、感じがあります、えっと、研究背景では、えっと、学びたいかと思えますとか、えっと、このような主観的な言葉が、言葉を書かないべきだと思います。	《解決策提示：説明》
F22	はい。	
D23	はい、“学びたい”こんな感じはえー、なに、志望動機 [↑]、研究目的 [↑]、(うんうん) こんな感じの部分のセンテンス、と思います。	《解決策提示：説明》
F24	あー、目的、これは、あっ、研究背景だから。	
D25	うん。 (話段内の発話を4行省略)	

表6. 各グループにおける Scfの種類・出現頻度

Scf	グループ1	グループ2	グループ3
方向付け	140	49	57
解決策提示	50	84	80
発想・思考の支援	62	66	17
修正示唆	51	52	34
不安の軽減・動機づけ	6	18	12
発言行動補助	5	3	6
合計	314	272	206

がFに伝わらなかったため、Fは16で言葉の確認を行った。これを受けてDが17で母語である中国語で換言したことで、意味交渉と相互理解が効率的に達成されたことが分かる。また、Dは21と23でより多くの関連情報を提供することによって理解を促進させるための《解決策提示》のScfを行った。このように、Dは自身の認識に依拠し、《解決策提示》のScfを繰り返し展開することで、Fに対して学術的文章としての研究計画書の文体と表現に対する概念変化を促進する役割を果たした。その結果、24ではDに触発されたFが新たな気づきを得たことが確認された。

以上のように、抜粋2では、《解決策提示》のScfを行うことで、具体的な改善案を交えながら読み手が自らの意見を明確に表している。一方、抜粋1では、

《方向付け》のScfを介して、他者の質問・確認とそれに対する書き手自身の応答が重ねられる中で、概念が徐々に変化し広がっていくという発達の可能性が見出せた。また、抜粋1では、2人だけではなく、3人で共通の関心に基づいて協働的に対話を展開させており、抜粋2と異なる学習者間の相互行為への参加の方法が観察された。このように、抜粋1と抜粋2は異なる概念変化や問題解決の過程を示している。

全体的に見ても、各グループに見られたScfの種類とその出現頻度(表6)をカウントした結果、異なる特徴が明らかになった。その詳細を見ていくと、グループ1では《方向付け》が、グループ2・3では《解決策提示》のScfが最も多く観察された。つまり、グループ1とグループ2・3では、上記の抜粋1と抜粋2のように、それぞれ《方向付け》と《解決策提

## 抜粋3

C30	あの一、実はいつ、いつも〈笑いながら〉ICT活動を気になる。 (3行省略)
C34	あの、ICTの活用もその会話促進、会話促進、あの一、する可能性もあります。 《発想・思考の支援：ヒントの提示》
A35	そうですね、その可能性はまだ考察されていないので、だから、〈笑いながら〉私はそういうICTを使って…。
C36	多読プラスICT、で、原因は二つ以上あります、かもしれない(はい)、多読とICTの活用、あの、二つの原因で、あの一、会話促進。 《発想・思考の支援：説明》
A37	あ、そうですね、えん、ICTは彼らのメリット、えん、ICTと教室内のそういう授業と比べて、えん、きっと何か区別があり、どの方法で学習者の発話促進について、その促進、その作用がきつとありますから、はい、そういうことはまだ研究されていない。
C38	そうですね、例えば、あの一、活動が終わる、終わった時、あの、学習者にインタビューする、あの一、アンケートで問題で、あの一、今回のICTを活用する活動は、あの、普通の活動と比べて、あの、もっと、あの、盛り上がる[↑]〈笑い〉、意欲とか、あの、その、調査もできるかな。 《発想・思考の支援：ヒントの提示》
A39	あ一、分かります、つまり、ICT…。
C40	でも、《沈黙3秒》でもそれはこの研究の、あの、中心ではないかな〈笑い〉。
A41	うん、でもこれは面白い視点なんです、はい。

示》のScfを中心に概念変化や問題解決が展開されていることが窺える。

また、《発想・思考の支援》のScfはグループ1・2では2番目に多く出現したのに対して、グループ3ではあまり出現しなかったことも注目に値する。《発想・思考の支援》として以下の抜粋3を示す。抜粋3は、グループ1の第2回目のPR活動から抽出された相互行為であり、そこで書き手Aに対してCがいくつかのヒントを提示し、34と36と38で《発想・思考の支援》のScfが連続して行われている。

さらに、抜粋1では研究計画書の内容に焦点を当てたやりとりが見られる一方で、抜粋2では学術的文章としての研究計画書に特有の文体と表現上の作法に注目した相互行為が行われている。したがって、学習者間の相互行為によって異なる種類の学びが構築されることがあり、また特定の学びを構築しようとする際には特定の構築過程が見られる可能性があると推測される。活動の後期段階においてグループ2・3でも、グループ1と同様に活発にScfが展開されていたため、結果的にはグループ内の相互行為を通じた概念変化や問題解決が行われていることは共通しているものの、その過程のみならず、Scfを

行う際に注目している対象も異なる可能性がある。次節では、Scfの対象について検討する。

## 5. 3. Scfの対象

4. 4. で述べた通り、本研究では話段を単位に分析を進めている。談話データには、話段として認定可能な発話連鎖が複数含まれており、大小の話題のまとまりがあるため、談話の成分として「大話段」、「話段」、「小話段」が認定できる(佐久間, 2002)。本研究は話段区分の調査ではなく、あるまとまりのある談話データにおけるScfの談話展開と対象を検討することを目的としているため、細かい区分は行わず、「話段」の単位のみを借用することとした。以下に、抜粋例4を用いて本研究における談話データの話段認定の具体例を示す。抜粋4は2つの話段から構成されている。G42～H55とG56～H61では、「先行研究の書き方(構成)」と「引用の手続き・仕方」がそれぞれの話段の話題となっている。

L2習得の文脈において、PR活動では、学習者が表面的推敲と内容的推敲に従事することで、思考や知識が協動的に構築されていく。さらに、AWの学術的

抜粋4

G42	先行研究の内容ですよ、まずはえっと、大きな、三つに分けられる (はい)、これ (そー)、このまま書くのが大丈夫ですか、(あつ) 僕の、経営、経営の中で、この、このような書き (笑い) 書き方がないです。 《修正示唆：ヒントの提示》	話 段 1
H43	おー、そうなんだ。	
G44	そうなんです。	
H45	じゃ三つ。	
G46	あ、はい、どうぞ。	
H47	三つの種類がありますとか。	
G48	あはい、僕はえっとねー、小さなテーマ、就是那种小标题、小标题 (筆者訳：あのよ うな小見出し、小見出し) ,, 《解決策提示：ヒントの提示》	
H49	あー、そーそー、おっけ。	
G50	これを使って、(あー) たぶん先生は (少しの間) わかりやすいと思います。	
H51	あ、例えば、一、野党、野党外交の定義、二、えっと、野党外交の役割、三、えっ と。 G52 　　そーそー、いいです。 《解決策提示：承認付与》	
H53	あ、わかるわかる。	
G54	例えば、3.1、3.2、3.3 (おー)、そして、まずは先行研究は大きく、三、三つに分け られる、たぶん書かなくても大丈夫だと思います。 《解決策提示：説明》	話 段 2
H55	(うなずき) はい、勉強になりました。	
G56	はい、次には、もう一つ、お話ししたいですけど、えっと、引、先行文献の引用の仕 方は知ってますか、例えば (おー)、たぶん、(はい) この全部の名前は、えっと (笑 い)、書かないですよ、かかなさそうです。 《解決策提示：ヒントの提示》	
H57	そうですよね、これも。	
G58	気をつけてくださいね、H さん。	
H59	はい。	
G60	他には、とてもいいですよ、はい (笑い)、お疲れ様でした。 《不安の軽減・動機づけ：褒め/勇気づけ》	
H61	(うなずき) はい。	

性質を加味すると、より多様な学びが生成されると予想される。本研究では、Scfが含まれた話段についてカテゴリー化を行った結果、学習者がScfを行う際に注目している対象は「内容」と「言語形式」<sup>6</sup>に大別できた。内容は、研究計画書の内容（テーマの目的や意義）の理解深化に関するものである。例えば、抜粋1と3では、それぞれBとAの研究計画書のテーマに関わる「ビジネスメールの標準」と「発話促進の影響要因」についてScfが行われている。一方、言語形式は、論理展開や構成などのマクロな視点のAWに関するもの（以下「言語形式：AW（マクロ）」）、文体・表現や引用の手続き・仕方、書式などのAWの表層的で局所的なもの（以下「言語形式：AW（ミクロ）」）、文法や語彙などの日本語そのもの

6 留学生のためのAW教育にPRを取り入れた石黒, 鳥 (2020) では、学術的な内容を論理的に深く考える「研究を考える」(内容面) や、学術的な内容を豊かに表現する「研究を書く」(表現面) に分けて分析がなされている。本研究では、これを参考にしてカテゴリー化した。

に関するもの（以下「言語形式：日本語」）の3種類に分類できる。例えば、抜粋4における話段1と話段2は、Hの研究計画書の「先行研究の書き方（構成）」と「引用の手続き・仕方」についてScfが行われているため、それぞれ「言語形式：AW（マクロ）」と「言語形式：AW（ミクロ）」の実例となる。紙幅の都合上、「言語形式：日本語」の例示は省略する。各グループにおけるScfの対象<sup>7</sup>については、上述の方法でカテゴリー化し、量的にカウントした結果を表7に示している。

表7の通り、全グループでは、Scfの対象は内容が言語形式よりも多かったが、グループ1では言語形

7 グループ1・2・3では、内容と言語形式の両方で概念変化や問題解決が行われている談話展開が、それぞれ2例、2例、3例見られる。これらの例は、内容の検討が言語面（語彙）の発達にも繋がる場合と、言語形式（AW（マクロ））の検討が研究テーマの深化にも繋がる場合としても捉えられるため、内容と言語形式の両方でカウントしている。

表7. 各グループにおける Scfの対象別出現回数

scfの対象	グループ1 (N=82)		グループ2 (N=85)		グループ3 (N=72)	
	n	%	n	%	n	%
内容	70	85	50	58	39	54
言語形式	12	15	36	42	33	46
AW (マクロ)	4	5	15	17	13	18
AW (ミクロ)	6	7	16	19	18	25
日本語	2	2	5	6	2	3

表8. 言語形式に関する Scfの談話展開の出現回数\*

談話展開	グループ1	グループ2	グループ3	合計
①【解決策提示】	7	14	10	31
②【修正示唆】	1	8	4	13
③【修正示唆→解決策提示】	1	3	3	7
④【方向付け→解決策提示】	1		4	5
⑤【方向付け→修正示唆】		2	1	3
⑥【不安の軽減・動機付け】		1	1	2
⑦【方向付け→修正示唆→解決策提示】	1	1		2

\* 談話データにおいて2回以上出現した「言語形式に関する Scfの談話展開」を示している。1回のみ出現した Scfの談話展開は紙幅の都合により表8には含めていない。

式が15%しか現れず、一方でグループ2・3はそれぞれ42%、46%となったことが確認された。この結果から、全体として学習者は文章の内容により関心を寄せていたものの、グループ2・3では言語形式にも比較的多くの関心が向けられていたことが分かる。また、表8の言語形式に関する Scfの談話展開を見ていくと、一つまたは二つの種類のみ Scfが含まれた談話展開が多く、その中で特に①【解決策提示】が顕著に出現した。例えば、言語形式に関する抜粋3と抜粋4の話段1は、それぞれ①【解決策提示】と③【修正示唆→解決策提示】の Scfが展開されている。このことから、言語形式に関する問題解決の過程では、読み手が主導権を握り、異なる意見の交換がなく対話が容易に収束する傾向が見られたが、単に問題を提起するだけでなく、《解決策提示》を中心に Scfが展開されることで、具体的な改善案を交えながら自分の意見を明確に表すことが特徴的であったと言える。以上の結果から、グループ2・3におい

て、《解決策提示》が最も多く出現した Scfの背景には、グループ1よりも言語形式に対する関心が比較的高かったことが一因になっていると考えられる。

## 6. グループ間の相違が生じた要因

以上、グループ間の比較により、Scfに着目して学習者間の相互行為の特徴と相違について分析した。5章を踏まえて、本章ではグループ間の相違が生じた要因について考察する。相互行為の談話データに加え、PR活動後に記述してもらった振り返りシートとフォローアップインタビューもデータとして、複数のデータを行きつ戻りつしながら学習者自身の行動や意識に関わる部分を抽出・分析した結果、学習者の主体性、予備知識・意識の違い、調査者の働きかけという3つの要因が浮かび上がった。以下では学習者の発言（あるいは発言の断片）の引用箇所は「」で示す。

## 6. 1. 学習者の主体性

PR活動後の振り返りシートとインタビューのデータから得られた情報を分析すると、まず特徴的に浮かび上がったのは学習者の主体性<sup>8</sup>である。以下に、グループ1と2の学習者の活動参加の態度・姿勢を取り上げて紹介した上で、学習者の主体性がScfの出現にどのように機能していたのかを考察する。

グループ1では、Aは「活動自体に対しては積極的だが、(中略)自分の質問が説得力がないか疑問を抱き、他者の質問とコメントを先に聞いてから質問する」ことで、自身が「積極的な保守主義者」であると評価した。また、「誰も発言しない場合、自分が発言せずにはいられない」、「Bの助勢者<sup>9</sup>」であると述べた。Bは「効率化を図る」ことや「コミュニケーションをスムーズに進めたい気持ち」、「他の2人は少し内向的」であることから、PR活動の開始時点では常に計画書の議論の順番の決定などの際に率先して発話する司会者の役割を果たした。このように、AとBはグループ内の様子を観察しながら、他者とのかけひき(交渉)を通して自分の役割を見つけていた。他方、Cは自身が「聴くのが好き」だと述べており、1回目の活動では、AとBと比べて発言とScfの数が少なかった。さらに、PR活動の2回目の開始前に、Cからのプライベートメッセージで自己評価として「基礎が弱い」、「能力が低い」と感じ、活動参加を辞退したい意向が伝えられた。自分自身をグ

8 主体性(agency)は、先行研究において研究の目的に応じて様々な定義がなされているが、本研究では授業研究に適用しているvan Lier(2008, p. 172)による「他者を含む環境に対する自分自身の行動への責任意識の自覚」の定義を用いる。

9 Aは、「Bは日本語が上手で私たちがリードできるタイプで、私は質問することが得意なのでBを補佐することができる」と述べており、自分を「Bの助勢者」と位置付けていた。

ープ内の novice と位置付けた C は、抜粋3のように、実際には活動中に多くの《発想・思考の支援》の Scf を行うアイディアマンであり、A も C の「思考が緻密だ」と評価した。

一方で、グループ2では、Dは活動の前期段階において、新しい学習活動に対する「不安感を持つ」、「途方に暮れた」ことから、積極的に Scf を行うことができなかった。また、インタビューで活動参加のための準備時間について尋ねると、Dは「10分でざっと目を通すだけだった」と語ったことから、Dの事前準備の不足が分かった。インタビューを契機に、Dの活動参加に対する準備を促したところ、表5に示されている通り、後期段階に入ると、Dは2回目の10回から3回目の50回へと Scf が大幅に増加し、この変化は顕著であると言える。D自身も、4回目のPR活動後のシートで、自らの変化について、「様子見から真面目に参加した」と、活動参加の態度がシフトしたと自己評価した。一方、Fは活動に参加する際の難しさとして、「他者の研究計画書にまともな意見を出しにくい」、「問題を見つけ出すことが難しい」と考えていた。特に1回目の活動後のインタビューでは、「有益なアドバイスを与えることはできないし、(中略)彼女たちの議論に注意深く耳を傾けていた」と述べており、聴くことによって学ぶ姿勢を示している。Fは活動中に積極的に他者の話に反応し、自身の問題点について何度も主体的に他者に援助要請を行っており、仲間から「情熱的」、「一番積極的」と評価されている。そこから、Fは困難を感じながらも、頑張って他者にコメントしようとしたことが分かる。

以上から、グループ1では、3人がそれぞれの役割意識と力を持ちながら活動に取り組んでいたことが分かる。Aは「助勢者」、Bは「司会者」、Cは「アイディアマン」として、他者とのかけひきの中で個々の役割を遂行しながら自発的に Scf を行い、「学習者が進んで他者を支えたり教えたりし、協働的な出来

事を起こす」(van Lier, 2008, p. 170) ことに参与していた。つまり、学習者がグループや共同体の一員として他者と協力して、共通の目標を達成するために必要な「協働的主体性 (collaborative agency)」(van Lier, 2008) がいきいきと発揮されていたことにより、グループ1は活動の1回目から Scf が活発に行われていたと言える。一方、グループ2では、「様子見」と「聴くことによって学ぶ」姿勢を持つ D と F は、主体性が環境や状況などの要因によって制約され、傍観者の参加態度と行動を取っていたものの、彼女らは「聴くことによる積極的な理解」(秋田, 2006, p. 80) を行いつつ学習している可能性がある。継続的な活動において、D と F の主体性が自分自身の「真面目に参加した」、「頑張っってコメントしようとした」という行動として徐々に顕在化するようになった。つまり、活動の後期において「協働的主体性」が形成されることで、グループ2の Scf が活発化し、知識の共構築というグループとしての学び・成果が生まれてくると考えられる。

## 6. 2. 予備知識と意識の違い

学習者の主体性の他に、学習者の予備知識と意識の違いもグループ内の Scf の生成に大きく影響していることが窺われる。グループ1では、抜粋1・3のように、研究計画書の内容に焦点を当て、《方向付け》の Scf を介して新しいアイデアや問題の提起、主張・意見の整理が多く行われていた。3人は共通の知識・関心を有している一方で、活動中にお互いに対峙して譲らず、各々の持論を長く展開する場面も少なくなかった。インタビューで内容に多くの関心が向けられた理由について尋ねると、A と C はそれぞれ「AW と日本語の能力が限られているので指摘できない」、「内容面にも多くの問題があり、AW と日本語について議論する余裕がない」と述べた。他方、グループ2の E は「活動中またはコメントを準備

した際に、論理展開と引用に重点を置いており、実際に文章を書く際に不安を感じる問題に直面している。他者の書き方や学ぶべき点について関心を持っていた」と示した。このように、E は PR 活動における Scf の対象として、グループ1の学習者とは異なる意識と優先順位を持っていたことが窺える。

一方、異なる専攻分野の学習者によって編成されたグループ3では、活動の前期段階において、単なる理解の確認にとどまる交流や、相互行為が生じない一方的な《解決策提示》の Scf が多く観察された。G は「お互いの文章を表面的にしか理解していない」や「他者に影響を与えるのが怖い」という発言から、自身が専門外の領域であることを認識し、仲間への配慮意識を強く持っていたことが分かる。H も「自分が知らない専門知識に対して、より深い提言をすることはできない」と自己評価していた。このことから、メンバー間の専門分野の違いによる Scf の生成に必要な予備知識の不足が「交流が比較的浅い」(I の発言) ことに影響していたことが分かる。メンバー間の専門分野の違いが対話に与える影響については、さらに最終回の活動後のインタビューで確認した結果、I は「主に研究計画書の専門的な内容に対する関心が低いかもしれないが、その代わりに文章の論理性や日本語表現にもっと注意を払うことができた」と述べていた。I の発言に示されたように、研究計画書の内容に関する Scf の生成は専門領域特有の知識の不足によって阻害されたが、その一方で、AW と日本語に関心が高まっていたと言える。

以上のように、グループ1では、3人が共通の知識・関心に依拠し、研究計画書の内容に関する Scf の生成に積極的に貢献し、その結果、活動の1回目から活発かつ専門的な相互行為が発生していた。また、AW と日本語の能力が不足しているという自己評価、そして内容に関する問題を優先的に解決したいという意識のもと、その相互行為における Scf の対象は内容に関するものが多かった。グループ2で

は、先述したようにPR活動におけるScfの対象として、グループ1の学習者とは異なる意識と優先順位が持たれていた。一方、異なる専攻分野の学習者によって編成されたグループ3では、Scfの生成に必要な予備知識の不足とそれがもたらす仲間への配慮意識によって、活動の前期段階でScfの沈滞が発生していた。それと同時に、研究計画書の内容に関するScfの生成は予備知識の不足によって阻害されたが、AWや日本語の言語形式への関心が比較的高い状況が見られた。

同じ専攻分野の学習者間では、専門領域特有の知識を一定程度共有しているため、新たな視点や考え方の提供が行われやすいことが考えられ、《発想・思考の支援》のScfについては、同じ専攻分野の学習者から編成されたグループ1・2では2番目に多く出現したのに対して、グループ3ではほぼ出現しなかったことにも繋がっていると考えられる。本研究は、予備知識の多いグループにおいて、新しいアイデアや問題を提起するという「認知構造化 (Cognitive structuring)」を意図し、仲間を援助する傾向があったという調査結果を得ている Shin et al. (2020) を裏付けている。ただし、学習者間の予備知識の違いだけでなく、どの問題を優先的に解決するかという意識面の違い、この両者が相互作用してScfの生成に影響していると言えよう。

### 6. 3. 調査者の働きかけ

6. 1. の考察に示されたように、調査者の働きかけがもたらした影響は無視することができない。自身の日本語力の不足や研究計画作成の進捗状況により、不安を抱えながら活動に参加していたCに対して、筆者はCの不安を取り除くよう努め、彼を励まし、参加を促した。このような働きかけは、表5から明らかになったように、2回目の活動以降、Cがより積極的にScfを行い、活動に持続的に参加できた

一因になったと言える。また、談話データと振り返りシートから、筆者とのインタビューを契機に、Dは自身の準備不足に気づき、活動における当事者意識が呼び覚まされたと観察された。Dは前期段階では「様子見」の参加態度でピアと関わっていたが、調査者の働きかけによって、後期段階では支援的参加をするようになり、他者との知識構築に積極的に参与していた。このDの変化は、表5に示されるように、グループ2における活動後期のScfの活発化に大きく影響を与えており、その活発さはグループ3と比較してもさらに加速していると言える。さらに、談話データから、グループ3では前期のScfの沈滞や、PR活動における話し合いが所定の時間より早く終了する傾向が見られた。それに対処するために、筆者は3回目のPR活動に入る前に、全員に対して活動中における話し合いの項目を再度説明し、特にその中の「自分の悩みや不安についても他者に開示し、援助を求める」という内容項目について強調した<sup>10</sup>。この影響を受けて活動後期に入ると、グループ3では、書き手の援助要請によるScfの談話展開のケースが多数見られており、それが活動の活発化に繋がったと考えられる。このような対話では、学習者の主体的な問題解決や新しい知識構築のチャンスが生まれ、発達していくと期待される。協働学習活動においては、学習者（援助を受ける側）の役割も無視すべきではない (Ko et al., 2003)。他者からのScfを受動的に待つのではなく、相手の言葉または発話への積極的な理解・応答を行うことと、援助要請により他者（読み手）を支援者として巻き込むことで、自らが「学習空間編成の担い手」(山本, 2009)として発達のを切り拓いていくことが重要であろう。

10 よりよいピア・ラーニングに向けて、他者に援助要請を行うことの重要性に関しては、瀬尾 (2013) でも議論されている。

## 7. まとめと今後の課題

本研究では、大学院進学希望者の研究計画書の作成という AW 課題に4回の PR を取り入れた協働学習活動において、Scfの分析を通してグループ間の相互行為の特徴を比較するとともに、グループ間の相違をもたらした要因について調査した。まず、3つのグループが行った4回の PR 活動における学習者間の談話データを用い、グループ間の比較によって学習者間の相互行為の特徴と相違について分析した。その結果、グループ1は活動の1回目から Scf が活発に行われており、その活発さは活動を積み重ねても一貫して持続している一方で、グループ2・3は一時的に Scfの生成が沈滞していたが、活動の進行とともに後期に活発化していった様相が認められた。また、グループ内の相互行為を通じた概念変化や問題解決が行われていることは共通しているものの、その過程における Scfの種類と対象には明確な違いがあることが明らかになった。

次に、このグループ間の相違が生じた要因について、PR 活動後の振り返りシートとフォローアップインタビューデータをもとに分析した結果、学習者の主体性、予備知識・意識の違い、調査者の働きかけという3点が影響していることが明らかになった。「協働的主体性」が形成されることでグループ内の Scfが活発化し、知識の共構築というグループとしての学び・成果が生まれてくると考えられる。なお、グループ内の Scfの生成は学習者の予備知識の不足による制約を受けており、学習者間の予備知識の違いと、どの問題を優先的に解決するかという意識面の違い、この両者が相互作用して Scfの生成に影響していると言える。また、CやHがそれぞれ「二人はとても優しく、私の発言をよく傾聴してくれて、まとめを手伝ってくれた」、「みんなが親しくなってきた、自分の能力を最大限に活かしてお互いに助け合いたい」と述べたように、メンバー間の

社会的関係性が形成・確立されることにより、学習者がグループ内の雰囲気を感じ、自身の参加意欲や役割意識が高まるようになった。そこから、社会的関係性は共通的要因として3つのグループで機能しており、学習者間の相互行為への促進作用があることが確認された。

さらに、知識の共構築の環境における当事者意識の喚起、書き手自身（援助を受ける側）の役割の重視、学習者の不安を取り除くという情意面のサポートといった調査者の働きかけも、各グループにおける学習者間の相互行為と Scfの生成に積極的な影響を与えることが観察された。そこから、PR 活動では、学習者を知識生成の参加者として捉え、多様な学びを保証した「対話の場」（三代、2008）の構築だけでなく、活動の実践者である教師は学習者の「協働的主体性」を引き出すことや、援助を受ける側の役割を重視し、活動中における学習者の不安などの潜在的な問題を認識した上で対応する必要があると示唆された。なお、グループ3のように、専門分野の違いによって Scfの生成に必要な予備知識が不足している場面、活動の前期段階では議論が表面的なものにとどまり、深い対話ができるようになるには時間がかかる可能性があることが分かった。今後の研究では、PR 活動における学習者間の Scfの生成を誘発・支援する方策を明らかにすることが期待される。今回は、グループ間の比較という視点から、各グループにおける Scfの特徴と相違について論じたが、学習者間の相互行為を通し、相互作用的に Scfが生成されていく過程においては、個々の学習者の中で自身の研究テーマに対する思考が深化し、それを支えるための AW・日本語能力が向上していく可能性がある。このような2重の発達をもたらすモメントについては、より精緻な分析が必要であり、今後の課題とする。

謝辞：本調査に快くご協力頂いた皆様に心から感謝

いたします。また、本稿執筆にあたり、ご指導頂いた大阪大学の義永美央子先生、村岡貴子先生に厚く御礼申し上げます。

## 文献

- 秋田喜代美 (2006). 『授業研究と談話分析』放送大学教育振興会.
- 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『世界の日本語教育』9, 29-43. <https://doi.org/10.20649/00000275>
- 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.
- 石黒圭, 烏日哲 (2020). 『どうすれば論文・レポートが書けるようになるか—学習者から学ぶピア・レスポンス授業の科学』ココ出版.
- 石黒広昭 (2004). 学習活動の理解と変革に向けて—学習概念の社会文化的拡張. 石黒広昭 (編) 『社会文化的アプローチの実際—学習活動の理解と変革のエスノグラフィー』(pp. 2-32) 北大路書房.
- 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』133, 57-66.
- 宇佐美まゆみ (2019). 『基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese: BTSJ) 2019年改訂版』.<https://isplad.jp/lab/wp-content/uploads/2020/01/BTSJ2019.pdf>
- 白杵美由紀 (2009). アカデミック・ライティング指導の果たすべき役割とは何か—留学生のための日本語支援を通して『上越教育大学研究紀要』28, 1-8. <http://hdl.handle.net/10513/393>
- 教育未来創造会議 (2023). 『未来を創造する若者の留学促進イニシアティブ (第二次提言)』内閣官房. <https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kyouikumirai/pdf/230427honbun.pdf>
- 佐久間まゆみ (2002). 接続詞・指示詞と文連鎖. 野田尚史, 益岡隆志, 佐久間まゆみ, 田窪行則『複文と談話』(pp. 119-189) 岩波書店.
- 蔡苗苗 (2023). 留学生のオンラインによるピア・レスポンス活動がアカデミックな文章の推敲・改訂に及ぼす影響について—「研究計画書」の事例をもとに『大阪大学言語文化学』32, 1-18. <https://doi.org/10.18910/91154>
- 下井俊典 (2019). scaffolding の概念および背景理論の紹介と再分類の試み『国際医療福祉大学学会誌』24, 50-60. <http://id.nii.ac.jp/1065/00000939/>
- 瀬尾美紀子 (2013). 必要な援助を求める—学業的援助要請. 中谷素之, 伊藤崇達 (編) 『ピア・ラーニング—学びあいの心理学』(pp.13-28), 金子書房.
- 竹口智之, 山本晃彦, 末吉朋美 (2019). 社会文脈的視点を取り入れた研究計画書執筆過程—X大学Yセンターの留学生を対象に『関西大学高等教育研究』10, 99-111. <http://hdl.handle.net/10112/16899>
- 張瑜珊, 原田三千代 (2009). 研究生のための『アカデミック日本語教室』の試み—協働で学ぶ研究計画書作成『言語文化と日本語教育』37, 31-40. <http://hdl.handle.net/10083/51941>
- 永見昌紀 (2005). 協働学習を理解する. 西口光一 (編) 『文化と歴史の中の学習と学習者—日本語教育における社会文化的パースペクティブ』(pp. 80-101) 凡人社.
- 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, 53-73. <https://doi.org/10.20649/00000369>

- 原田三千代 (2011). 大学院進学予備教育における持続可能性日本語教育の試み—社会人進学者の研究に対する態度構造の分析より『桜美林言語教育論叢』7, 1-16. <http://id.nii.ac.jp/1598/00000670/>
- 原田三千代 (2016). 対話的推敲活動を通じた文章テキストの変化—『日本語表現』クラスレポートをもとに『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』67, 411-423. <https://mie-u.repo.nii.ac.jp/records/3627>
- 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—日本語学習者の推敲過程にみる省察的対話の意義』ココ出版.
- 広瀬和佳子 (2019). 教師は実践研究においてピア・レスポンスをどのように評価しているか—文献レビューを通して『日本語教育』174, 1-15. [https://doi.org/10.20721/nihongokyoiku.174.0\\_1](https://doi.org/10.20721/nihongokyoiku.174.0_1)
- 細川英雄 (2006). 『研究計画書デザイン—大学院入試から士論文完成時まで』東京図書.
- 三代純平 (2008). 「対話の場」としての日本語教室の意義—韓国の外国語高校における授業実践から考えたこと. 細川英雄, ことばと文化の教育を考える会 (編)『ことばの教育を実践する・探究する—活動型日本語教育の広がり』(pp. 206-221) 凡人社.
- 山下隆史 (2005). 授業の中の相互行為を理解する. 西口光一 (編)『文化と歴史の中の学習と学習者—日本語教育における社会文化的パースペクティブ』(pp. 123-143) 凡人社.
- 山本冴里 (2009). noviceがexpertの学習に貢献するとき—教室空間における相互行為と発達の最近接領域構築『世界の日本語教育』19, 69-88. <https://doi.org/10.20649/00000404>
- 義永 (大平) 美央子 (2005). 伝達能力を見直す. 西口光一 (編)『文化と歴史の中の学習と学習者—日本語教育における社会文化的パースペクティブ』(pp. 54-78) 凡人社.
- レイヴ, J., ウェンガー, E. (1993). 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』(佐伯胖, 訳) 産業図書. (Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.)
- 渡邊万里子 (2015). 児童英語教育におけるスキューフォルディングの前提『人間生活文化研究』25, 361-374. <https://doi.org/10.9748/hcs.2015.361>
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33-56). Ablex.
- de Guerrero, M. C. M., & Villamil, O. S. (2000). Activating the ZPD: Mutual scaffolding in the L2 peer revision. *Modern Language Journal*, 8, 51-68. <http://www.jstor.org/stable/330449>
- Gibbons, P. (2003). Mediating language learning: Teacher interactions with ESL students in a content-based classroom. *TESOL Quarterly*, 37(2), 247-273. <https://doi.org/10.2307/3588504>
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom* (2nd ed.). Heinemann.
- Hu, G. (2005). Using peer review with Chinese ESL student writers. *Language Teaching Research*, 9, 321-342. <https://doi.org/10.1191/1362168805lr169oa>
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. Routledge.
- Ko, J., Schallert, D. L., & Walters, K. (2003). Rethinking scaffolding: Examining negotiation of

- meaning in an ESL storytelling task. *TESOL Quarterly*, 37, 303-336. <http://dx.doi.org/10.2307/3588506>
- Lin, S. S. P., & Samuel, M. (2013). Scaffolding during peer response sessions. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 90, 737-744. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.147>
- Lockhart, C., & Ng, P. (1995). Analyzing talk in ESL peer response groups: Stances, functions and content. *Language Learning*, 45, 605-655. <https://doi.org/10.1111/J.1467-1770.1995.TB00456.X>
- Ohta, A. S. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Routledge.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational researcher*, 27(2), 4-13. <https://doi.org/10.2307/1176193>
- Shin, S., Brush, T. A., & Glazewski, K. D. (2020). Patterns of peer scaffolding in technology-enhanced inquiry classrooms: Application of social network analysis. *Educational Technology Research and Development*, 68, 2321-2350. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11423-020-09779-0>
- Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52(1), 119-158. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00179>
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. In J. P. Lantolf & M. E. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp. 163-186). Equinox.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vollmer, G. (2002). Sociocultural perspectives on second language writing. *ERIC/CLL News Bulletin*, 25(2), 1-2.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yang, Y. F. (2016). Transforming and constructing academic knowledge through online peer feedback in summary writing. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 683-702. <http://doi.org/10.1080/09588221.2015.1016440>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research design and methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Zheng, C. (2012). Understanding the learning process of peer feedback activity: An ethnographic study of exploratory practice. *Language Teaching Research* 16(1), 109-126. <https://doi.org/10.1177/1362168811426248>

## Article

# Characteristics of peer interaction and its influencing factors in peer response activities for academic writing:

## An analysis of scaffolding

CAI Miaomiao\*

*Graduate School of Humanities, Osaka University, Japan*

## Abstract

This study focuses on four peer response activities conducted as part of an academic writing task involving the creation of research proposals. Through an analysis of scaffolding, the study compares the characteristics of group interactions and identifies factors contributing to differences between groups. The results revealed that Group 1 engaged actively in scaffolding from the first activity, maintaining consistent levels of engagement throughout all activities. In contrast, Groups 2 and 3 experienced temporary stagnation in scaffolding but demonstrated increased activity during the later stages of the process. While all groups shared commonalities in achieving conceptual changes and problem-solving through group interactions, clear differences were observed in the types and targets of scaffolding employed during these processes. An analysis based on post-activity reflection sheets and follow-up interview data identified three factors influencing group differences: learner agency, variations in prior knowledge and awareness, and the facilitator's interventions. The findings suggest that peer response activities should aim to foster learners' "collaborative agency," emphasize the role of those receiving support, and address potential issues such as learners' anxieties during activities.

*Keywords:* collaborative learning, scaffolding, sociocultural theory, agency, research proposal

Copyright © 2024 by Association for Language and Cultural Education

---

\* *E-mail:* miaomiaocai0513@gmail.com