

# ピア・チュータリングによる読解過程に関する考察 —同一母語学習者の場合—

高崎 三千代

## 要 旨

学習者の主体性が外国語学習で強調されるようになって久しい。この学習観では、言語教室もそこで完結する教授行為の場ではなくコースを修了した学習者が、教師の指示のない状態で自分で課題に向かう能力を育成する場であることを視野に入れる必要がある。それでは、主体的な学習は具体的な教室活動の中でどのようになされるだろうか。本稿は、ピア・チュータリング (Reciprocal Peer Tutoring) を日本語の読解授業に導入し、その特徴を見るときに、将来自ら学ぶ能力を備えるという視点からその意義を考察した。

方法として、ピア・チュータリングの様子を録音、文字化し、学習者同士の読解学習の特徴が現れていると思われる箇所を考察した。また、アンケートを行い、ピア・チュータリングについての学習者の認識を確認した。

その結果、ピア・チュータリングには、やり取りを持続するための発話の工夫が見出された。課題の解決にはストラテジーが使用され、話し合い重視の意識がペア間に認められた。

ピア・チュータリングは、学習者に学習の主導権が任される柔軟な活動である一方、教師の評価がないという不安定さを解決するために、学習者があらゆる方略を試す活動だと考えられる。この点で、ピア・チュータリングは学習者の主体性発揮の機会になり得ると考えられた。

【キーワード】ピア・チュータリング、読解、学習者、やり取り

## 1. はじめに

1980年代以降外国語教授法についての研究では、普遍的唯一の教授法を追究するよりも学習者に応じて種々の教授法を組み合わせるほうが実際の・効果的であるとの意見が中心である。タイ国でも、1990年の中等後期教育課程新カリキュラム以降、コミュニケーション能力育成の重視が明示され、四技能のトレーニングが奨励されるようになった<sup>1</sup>。このカリキュラムには、学習言語に実際に接する機会が少ない海外での外国語教育では、教室が重要なコミュニケーション練習の場として期待されるという考えが反映されていた。一方で、慣れ親しんだ学習スタイル・価値観を変化させることは、教師・学習者両者にとって時間を要し、上記のような方針が授業で定着し効果が認められるまでになるのはそう容易でないとも思われた<sup>2</sup>。たとえば、タイの日本語教育について言えば、中級からの作文や読解、翻訳といった科目では、教師・学習者間や学習者間のインターアクションを意識的に取り込むことよりも、教師主導で授業を進行することが一般的であった。

## 2. 研究課題

教師主導の授業の問題は、教師からの一方的な指示そのものなのではなく、それに慣れた学習者が自らの学習について考える主体となっていない場合にあると思われる。コースを修了した学習者は、教師や設問といった直接の手掛かりがない日本語に出会う。さまざまな方法を駆使してそれを解決できる力をつけること、あるいは周囲の助けを得たり協力したりしながら学ぶ、その方法の習得が教室での学習にも必要ではないかと考えられる。学習者が教師による直接的介助を離れる将来へ向けて準備する場として教室を考えると、どのような活動ができるだろうか。その例として日本語読解授業にピア・チュータリング (Reciprocal Peer Tutoring) を実施した。この活動は、教師による指示や質問なしに学習者二名がペアになって教材を読み進める方法である。主体性を育成すると言われているが、その過程や学習の特徴は明らかになっていない部分が多い。また学習者の自立を助けるという視点での考察もまだ充分でない。本稿では、ピア・チュータリングでのやり

取りの実際をデータに、ピア・チュータリングでの二者のやり取りの特徴を、教師・学習者間のやり取りとの違いや用いられる方略等から考察した。そうして、ピア・チュータリングの意義を学習者の自立のための学習活動という点から評価することを目的とした。

### 3. 学習者のやりとり、ピア・チュータリングに関する先行研究

ここでは、教室でのやり取りの特徴とピア・チュータリングの実践について過去の研究を概観する。

Mehan (1979) は、一般の会話が「発話・応答」の連鎖で続けられるのに対し、言語学習のクラスでは「教師による発話の始動（発問）」「学習者の返答・反応」「返答に対する教師の評価」の連鎖が見られ、特に最後の「返答への評価」で一連の連鎖が終結するのが特徴であるとした。この特徴から、教師は自らの発問と学習者への評価によって授業を進め、学習者の学習の内容を決定していく様子がうかがえる。教師不在のピア・チュータリングで発話の機能や連鎖のしかたでどのような特徴が見られるかは、まだ明らかになっていない。

読解ピア・チュータリングの実践研究では、Morimoto (1994) が挙げられる。Morimoto は、国内カレッジの日本語授業でストラテジーを読解の道具として紹介した後、ピア・チュータリングを行った。その結果、受動的な学習者が能動的になり特に成績下位学習者に有効であったと報告している。特に下位学習者は、上位学習者と会話することで、ヴィゴツキーが「発達の最近接領域<sup>3</sup>」で説明した大人と子ども間の援助関係のような学習が起きたという。

館岡 (2000) は、専門・専門外というペアで読解ピア・チュータリングを行っている。専門分野の異なる学習者は、それぞれの自分の専門に関する読解のときには相手の「発達の最近接領域」に働きかけ、専門外の読解のときには相手の働きかけで学習する。そうして互いに学習を促進する、つまり援助することを報告した。ここでは、専門によって一人の学習者が援助・被援助の両方の立場になると考察された。言い換えれば、一つの読解教材のピア・チュータリングでは、援助は（専門性の）高い者から低い者への一方向で固定されているということである。

読解過程の話し合いを研究したものではないが、

同一母語の二名の話し合いの内容分析という点で参考になるものが見られる。倉盛・高橋 (2000) は、日本の小学校生の 1 年生・3 年生・5 年生それぞれに同学年同士でペアを組ませ、道徳判断課題の解決方法を話し合ったときの特徴を分析した。その結果、学年が上がるにつれて「悪いから悪い」のように結論のそのままの引用の段階から、理由を挙げる段階、挙げられた理由を基にして合意が形成される段階という発達が見られると指摘した。また、多数の多様な理由を述べるのが相手を説得する上で必要とされることが示唆されたとしている。ここでは、自分の意見はそれを確信するための理由づけや相手に説明することで強化されることが明らかにされている。

以上の先行研究のうち、読解ピア・チュータリングの二例は、大人とのやり取りによって学ぶ子どもというヴィゴツキーのアイデアを、成績上位・下位の二者や専門・専門外の二者にそれぞれ応用したもののだが、二例に見られる二者の差異は大人と子どもの関係にたとえられるのだろうか。あるいは、Mehan の教師・学習者間に似たやり取りが行われているのだろうか。そうだとすれば、ピア・チュータリングでは、成績上位者や専門分野の文章を読むときの学習者を考慮しないのだろうか。また、ピア・チュータリングで受動的な学習者が能動的になったり相手に援助がなされたりした過程はどのようなものなのか。最後の、話し合い内容の先行研究では、理由付けや相手への説得を通じて自分の意見が強化されていくことが明らかにされたが、読解ピア・チュータリングではそのような働きかけが見られるのか。以上のような疑問には、実際のピア・チュータリングのやり取りを取り上げることが必要だと思われた。

### 4. 研究方法

本研究の対象は、タイ国の日本語主専攻の大学 4 年生 12 名である。そのうち日本語能力試験 2 級合格者は 5 名、これまでの学習時間は約 650 時間、授業外の間でも談笑したりいっしょに食事したりしているところが見かけられるクラスであった。ゲームやペアワークは、1, 2 年生時の学習で経験していたが、3 年生以降、読解、作文、会話のように焦点化された科目構成になって、各担当教師の発問に答える形式の授業が多くなった。

研究のデータは、ピア・チュータリングのやり取

りを録音，文字化したものと，ピア・チュータリングの授業終了後のアンケートである。約3ヶ月にピア・チュータリングを11回行い，後半期から6回やり取りを録音した（各回1組）。やり取りは，文章音読の部分を除いてタイ語でされていた。録音されたやり取りを文字化し，先行研究を参考に「教師・学習者間のやり取りとの違い」，「不明点を読解するための学習の方策」，「話し合いを続けるためのやり取りの特徴」の見られる点を抽出した。それらの箇所を考察から，ピア・チュータリングが学習者の自立に備える学習として評価できるかを論じることを試みた。アンケートは，「ピア・チュータリングのよい点・悪い点・気をつける点」について自由記述してもらい，考察で見出された内容を学習者の認識の面から検討するのに用いた。

ピア・チュータリングの授業は，以下の手順で行った。まず，読解の効果的な進め方として「予測」「まとめ」「不明箇所の質問」「明確化」(Palincsar and Brown 1984)を日本語で説明し，以下のストラテジーをタイ語訳で紹介した(工藤1994)。

- ①目を通す ②繰り返して読む ③新しい言葉を探す ④知らない言葉をとばす ⑤キーワードを探す ⑥大切な部分を探す ⑦細かい部分を詳しく読む ⑧アンダーラインを引く ⑨メモを取る ⑩段落間の構成を考える ⑪段落ごとにだいたい訳す ⑫文ごとにだいたい訳す ⑬似ている字や言葉や文型から類推する ⑭具体的な例を考える ⑮この内容について知っていることを使う ⑯内容をまとめる

次に，ペア学習という呼称でピア・チュータリングの手順を説明した。教材の文章を各自に渡し，近くに着席している者同士か，教師の適宜指示でペアを組んでもらい，「この文章を二人で相談しながら読んでください」と指示した。教材は，中級読解用教科書から約700字～900字の文章を選択し，各回その場で配布した。長い文章は適切どころで切った。難しいと思われる漢字については読みと意味を与えた。約20分の話し合い後，内容の正誤問題と要約文の空欄補充問題によるクイズを個人で解いてもらった。

## 5. 結果

以下に「教師・学習者間のやり取りとの違い」，「不明点を読解するための学習の方策」，「話し合い

を続けるためのやり取りの特徴」の見られる点について，抽出・考察を試みる。

表1 やり取りの文字化の記号

カタカナ表示	= タイ語の日本語訳 (筆者訳)
ひらがな表示	= 日本語
アルファベット表示	= タイ語
「_____」	= 課題文章の音読
.....	= 沈黙
????????????	= 聞き取り不能
→	= 考察，結果に引用

### 5.1 教師・学習者間のやり取りとの違い

#### データ1 学習者B, Cのペア

1 B: ジャ, ツギ。 「では， <u>くちがきけないのですか</u> 」
2B/D: 「 <u>きけない</u> 」…?
3 D: きけない，きく，きく，口がきく，きける。
4 D: ナンテ訳ス?
5 B: ワカラナイ。
6 D: ココハ トバシテ，後デモ イイデショウ?
7 B: 「 <u>そうです。その必要がないからですよ</u> 」 「 <u>その必要がない</u> 」
→8D: 「 <u>その必要がない</u> 」 ッテ，Mai tongkang! ソウデショ?
9 B: ウン!
→10 D: ツギ。 「 <u>このロボットは耳が聞こえないのですか</u> 」「 <u>そんなことはありません</u> 」ト
→11 B: アア，コレ…。 「 <u>口がきけないのですか</u> 」…で，「 <u>その必要がないからですよ</u> 」 「 <u>口がきけない</u> 」ノ意味…mai phuud, ジャナイ? 話サナイノデスカ。ソノ必要ガナイカラデスコ。
→12 D: ソウダ! 分カット! 教材「なぞのロボット」星新一

ピア・チュータリングでのやり取りは，成績<sup>4</sup>上位者が，教師の役割を模して主導権を維持しているとは限らなかった。データ1ではD(女)が成績下位者であるが，Dから質問したり，先を読むことを提案したり，試みに訳したり(データ1-8)，相手のBのことに力付けられ後続の文を音読したりしている(データ1-10)。データ1-11で日本語訳をしたのはBだが，続くDの「ソウダ! 分カット!」は，自分も能動的に過程に参加して分かるところで来たという感慨が表出した声だと言えるだろう。

## データ2 学習者E, Kのペア

- IK: ジャ, ヤロウ。  
 「先日町を歩いていると(中略)私は『うーん』と言ったまま、しばらく黙り込んでしまった。」「言ったまま…。」「言ったまま…。」
- 2E: ……。『生きがい』というのは、つまり生きる意味というようなことなのだろう。」「つまり」ハ「kwoo mai thung」ダロ?
- 3 K: ……。
- 4 E: イキガイ, コレハ ツマリ, 生きテイ ルコトノ イミデス。
- 5 K: ソウ。  
 『『うーん』』と言ったまま,  
 『まま』ッテ何?
- 6E: 言ッた, デダイタイ イインジャナイ?
- 7 K: ……。ソウ?
- 8E: 「言ッた」「た」ハタ形デショ。ダイタイ過去ト????ダカラ, 「phud leco」トカ。「mai phud」トカノ否定ノ意味ニハナラナサソウダヨ。イイ?
- 教材「いきる」『中級から学ぶテーマ別日本語』

次にデータ2を見る。データ2のペアでは、やり取りの途中で主導権が移動している。タイ語での雑談の後、まずK(男)が音読で取りかかり始め、未知の単語「言ったまま」に出合った箇所音読を止めそれを繰り返して、E(男)からの反応を期待している(データ2-1~2)。ここまでは、Kのペースで学習が進められようとしている。しかしEは、Kの問いに即答せずに「知らない言葉をとばす」というストラテジーを使い、続きの文章を読み始めている。やり取りの主導権が、ここで移動していることがわかる。

### 5.2 不明点を読解するための学習の方策

次に、不明点を読解するための学習の方策について、同じくデータ2を考察する。Eは「知らない言葉をとばす」ストラテジーを使った後、データ2-6で「言ったまま」が「言う」のタ形<sup>はい</sup>を含む語であることに注目し、過去か完了の意味合いを含むと予測した。Eは自分の推測の理由・根拠を相手に説明するためにデータ2-8で「文ごとにだいたい訳す」と「似ている字や言葉や文型から類推する」の二つのストラテジーを使用している。そして、その適用の仕方を具体的にKに伝えている。

## データ3 学習者A, Hのペア

(前略)

- 1 H: 「…お宅のお嬢さん, 来年二十歳になられますが(中略), 名前さえ全く聞いたことがなかった。」  
 日本人ノ友ダチモ, 同ジコト言ッテタ。知ラナイ人カラ 電話ガカカッテキテ, オジョウサンノ成人式ニ 着物ハイカガデスカッテ。ゴ両親ハ 何デ家ノコトヲ知ッテルノカト思ッたケド 考エテミレバ 学校カド コカノ名簿ヲ 手ニ入レタングロウッテ。名簿ヲ売ル会社モアッテ。オ葬式ガアッたら, ソノ家ニスグ記念品ノ会社カラ 誰カ来ルッテ。
- 2 A: 本当? 恐ロシイ。
- 3 H: ネエ。ア, ココマデ 分カル?
- 4 A: 分カル。続ケヨウ。
- 5 H: 「そんな店の人が…。そのときは着物の売り込みぐらいにしか考えなかったものの、時間が経つにつれて、何だか気味が悪くなってきた。」
- 6 A: 売り込み?
- 7 H: ?????トイウ意味ニ シテオコウ。
- 8 A: アア。
- 9 H: 続ケルネ。  
 「見たこともない人が(中略)。考えれば考えるほどだんだん怖くなる。」
- 10 A: 「考えれば考えるほど?」
- 11 H: Ying kit, ying koroowa.
- 12 A: アア, Ying kit!
- 教材「こまる」『中級から学ぶテーマ別日本語』

データ3では電話勧誘での個人情報遺漏の問題を扱った文章を読んでいる。H(女)は1年間の日本留学を終えて復学した学習者で、A(男)にくらべて日本についての既存知識と日本語能力は高い。

Hが滞日経験から「内容について知っていることを使う」ストラテジーを活用してAに関連話題を紹介した後に「ここまで分かる?」と尋ね、Aが「分カル。」と答えている(データ3-3~4)。既存知識活用のストラテジーは、共同で読解するという過程には使われていなかった。ピア・チュータリングに使いやすいストラテジーとそうでないものがあると思われる。

### 5.3 話し合いを続けるためのやり取りの特徴

最後に、やり取り内の発話の機能と連鎖について見る。データ3までの例では、疑問と返答に三回以上のやり取りが見られた。その部分をデータ4に再掲示する。

データ4 相手の発言を誘導する  
表現とやり取りの例

(学習者BとD)	
D: 「きけない」…? ナンテ訳ス?	←疑問
B: ワカラナイ。	←保留
D: ココハ トバシテ, 後デモ イイデショウ?	←提案 / 問いかけ
B: (音読を継続)	
-----	
B: 「その必要がない」	←疑問
D: 「その必要がない」 ツテ Mai tongkang!	
ソウデショ	←共通理解の確認 / 問いかけ
B: ウン!	←共通理解の提示
D: ツギ。	
(中略)	
B: 「口がきけない」ノ意味…mai phuud, ジャナイ?	←1行目への返答/ 問いかけ
話サナイノデスカ。ソノ必要ガナイカラデスヨ。	
D: ソウダ! 分カット!	←理解
-----	
(学習者EとK)	
K: 「『うーん』と言ったまま,」	
「まま」ツテ何?	←疑問
E: 言ツタ, デ ダイタイ イインジャナイ?	←返答 / 問いかけ
K: ……。ソウ?	←疑問
E: 「言った」「た」ハ タ形デショ。	←返答 / 問いかけ
「phuud leeo」トカ。…ラナサソウダヨ。	
イイ?	←共通理解の提示

これを見ると、返答の表現には「…じゃない?… Chai mai?」や「…だろ(でしょ)?… Mai Ruu?」という付加疑問や推量の表現が多用されている。また、相手と共通理解かどうかを確認したり、提案したりするときにも付加疑問形が用いられていた。これらの表現は、Mehan が示した「発問-応答-評価」で区切られるやり取りとは異なる。付加疑問や推量の表現は確信がなく断定を避けるためという意味合いとともに、自分の解釈を提案しつつ相手の意見を求める機能を持っているので相手の発言を誘導するのに有効と考えられる。このようなやり取りの連鎖でピア・チュータリングの話し合いを持續させていったということが考えられる。

5.4 アンケート調査結果

アンケートでは「ペア学習の良い点、悪い点、気をつける点」の3点について、タイ語か日本語で自由に書くよう依頼した(データ5)。

データ5 ペア学習についての意見

意見	上	中	下
ペア学習のいい点			
分からなかったらペアで考えて、いい意見が出る	○	○	○
二人で相談できる	○	○	○
相手が知らないとき分かるのを助け合う	○	○	
主題が分かりやすくなった	○		
ペアと組むので一人のときより一生懸命する			○
分からないところを友達と助け合って分かるようになる			○
分からなかったら相手にすぐ質問できる			○
ペア学習の悪い点			
自分よりよくできる人と組んだとき意見が言いにくい		○	○
二人とも間違っている、進んでしまう			○
分からない言葉があると、次の文が訳せない		○	
二人とも分からなかったら前に進めない		○	
ペア学習で気をつける点			
おしゃべりをしていたら時間が足りない			○
意見が違ったら、二人で言ってもっといい意見にしたほうがいい	○		
私も時々間違っているからペアの人は遠慮せずに意見を言ってほしい	○		
最初は私が言うほうが多かったが、慣れてきたら私が質問するようになった	○		

\*1 「上・中・下」は定期テストの得点を基準とした学習者の便宜的成績

\*2 ○はその意見があったことを意味する。各○1~3名

その意見には、「話し合い、相談、助け合い」という単語が多く見られた。学習者がピア・チュータリングでこれらの行為に注意を払っていたことが分かる。よい点として疑問が提示しやすいこと、二人での話し合いや助け合いができることが挙げられていた。成績上位者から、自分の学習のためにピア・チュータリングに期待するという記述が見られた。「最初は私が言うほうが多かったが、慣れてきたら私が質問するようになった」のように、やり取りの主導権の移動を示す記述があった。気をつける点の意見では、両者が意見を出すことが重要という点で共通していた。

6. 考察

ピア・チュータリングでは、二者のどちらか一方に主導権が決まっていなかった。自分の不明点を尋ねることで発話を切り出したり、やり取りの途中で説明側から質問側に交代したりするなどの場面が見られた。このことから、ピア・チュータリングは主導権が柔軟な学習であり、その柔軟さが学習者の活

発な活動を促すと考えられよう。

次に、教師の介助がない状況を克服する場面について考える。学習者は自分の読解だけでなく相手に説明するためにもストラテジーを使用していた。これは読解過程のスキルをも伝達していたことを示すといえよう。また、一方が正解を教えるのではなく二者で文章を読み進めていくという活動は、相手に説明するという過程で自分の理解を内省し深める効果を持っていたと考えられる。

第三に、ピア・チュータリングは、教師の評価をすぐに得られない不安定さを孕んだ学習であり、それを解決するために学習者は主体性の重要性を認識し方策を編み出していると考えられる。アンケートに見られた学習者の「話し合い、助け合い」ということは、ピア・チュータリングに対する認識の現れであり、自分の意見を言いつつ相手の意見を問う付加疑問形の発話は、方策の一例であるといえよう。

以上の点から、ピア・チュータリングは学習者が自ら学ぶ意欲と技術を得る練習の機会になり得るだろうと考えられる。

## 7. おわりに

本研究では、教師主導の学習スタイルに慣れていた学習者にピア・チュータリングを実施し、学習者同士の学習を考察してきた。そのやり取りの特徴から、ピア・チュータリングは、学習者主体の読解と将来の自立に備える学習のための一助になると考えられた。

教授行為中心の教育観や価値観が変化することは容易ではないと思われるが、学習者がコース修了後に日本語の課題に出会うことを想定することも必要であろう。学習者が様々な手法を駆使して課題解決する力をつけること、そのための主体性育成を目指す具体的な学習活動として、ピア・チュータリングは試みられる価値があろうと考えられる。

## 注

1. チュラーロンコーン大学教育学部のスミットラー・アンワタナクン博士は海外における外国語教育のコミュニケーション・アプローチについて『コミュニケーションのための英語教育活動(原文タイ語)』で、「教室以外で外国語を使う機会が極めて少ないタイ

では教室での活動がますます重要である」と述べている。

2. 齊藤(1995)のタイ人日本語教師対象の調査「自分の学生時代と今の学生時代を比較して変わった点・変わらない点」によると、変わらない点の1位は「学習スタイルが受け身的」23.8%である(その他に少数意見)。
3. ヴィゴツキーの「最近接発達領域 (Zone of Proximal Development)」は、子どもは共同のなか指導のもとで助けがあれば自分一人でするよりも多くの困難な問題ができる、として援助の下でできる領域は、現下の水準よりも発達の直接的な意義を持つとしている(ヴィゴツキー2001:299)。
4. ピア・チュータリング導入前の定期テストの得点が平均点から±10点の学習者を「成績中」、+11点以上を「成績上」、-11点以下を「成績下」と暫定的に区別した。

## 参考文献

- 工藤嘉奈子(1994)「日本語の読解における学習課題とストラテジーの関係に関する調査」『第2回小出記念日本語教育研究会論文集』小出記念日本語教育研究会, 81-91
- 倉盛美穂子・高橋登(1998)「異なった意見をもつ児童間で行われる話し合い過程の発達の検討」『発達心理学研究』第9巻, 第3号, 191-200
- 齊藤三千代(1995)「ペア学習を応用した読解クラスの試み—タイの大学生の場合—」『平成7年度日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会, 121-122
- 館岡洋子(2000)「読解過程における学習者間の相互作用——ピア・リーディングの可能性をめぐって——」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要23』23-50
- ヴィゴツキー著・柴田義松訳『新訳版 思考と言語』(2000)新読書社, p.299
- レベッカ L・オックスフォード著, 宍戸通庸・伴紀子訳(1994)『言語学習ストラテジー』凡人社
- Anwattanakun, S. (1994) *English Education Activities for Communication*. Chulalongkorn University Press (Thai).
- Mehan, H. (1979) *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Mass: Harvard University Press.
- Morimoto T. (1994) The Effects of a Reading Strategy and Reciprocal Peer Tutoring on Intermediate Japanese Comprehension. 『世界の日本語教育』第4号, 国際交流基金日本語国際センター, 75-88.
- Palincsar, A. S. and Brown, A. L. (1984) Reciprocal teaching of comprehension fostering activities. *Cognition and Instruction*, 1, no.2.

# Reading Process through Reciprocal Peer-Tutoring

## – A Case Study of the same mother tongue learners –

TAKASAKI Michiyo

### Abstract

Reciprocal Peer-Tutoring (RPT) is currently being adapted in some educational fields. Pertinent thereto, in reading comprehension of Japanese language learning, RPT is said to help the learners to be more active. However, the “how” and “why” learners are motivated by RPT, remains to be proven.

The purpose of this study is to investigate the elements/characteristics of interaction between two learners in RPT setting; and, the strategies that learners use. The data to be discussed were the transcript analysis of RPT interaction and questionnaire survey.

As a result, the findings were - 1) the initiative of interaction transfers from one to the other; 2) the tag questions used by learners in their discussions were effective in initiating the peer to speak out; 3) the learners were able to choose the strategies suited for RPT, thereby, using them accordingly; and 4) the discussions were active – peer learners were convincing each other.

In view of the above, subsequent examinations to obtain “samples of the RPT interaction” may be emphasized - to enable learners, as well as teachers, to take RPT more efficiently and confidently.

【Keywords】 reciprocal peer tutoring, reading comprehension, learner, interaction

(Japanese Studies Program, De La Salle University, Philippines)