



Title	作文フィードバック活動の一実践をめぐって
Author(s)	山田, 久美子
Citation	待兼山論叢. 日本学篇. 2004, 38, p. 35-52
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/56571
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

作文フィードバック活動の一実践をめぐって

山 田 久 美 子

1 はじめに

第2言語作文研究が書き手の文章産出過程に研究の焦点を移行して以来、作文フィードバック研究の重要性が論じられ、様々な研究が行われてきた。現在の研究動向では、書き手と読み手の双方向的なフィードバックが、効果的な作文指導を考える上で欠かせないと位置づけられている。

作文フィードバック研究が盛んにはなってきたが、研究の焦点はその効果にあることが多い。書き手の作文表現の改善に与えるフィードバックの影響と効果が重要視され、論じられてきた一方で、フィードバックの過程そのものが与える書き手や読み手に対する影響、それらと作文内容の変化との関連性については、具体的に論じられたものはあまりない。

筆者は対話型フィードバックが文章表現だけではなく、書き手と読み手にとってどのような意味を持ち、どのような変化をもたらすのかという点に注目する。本稿は、書き手と読み手の対話によるフィードバック（以下「作文対話活動」）において、作文の書き手と書き手の文章に与える意味や影響について述べるものである。

2 第2言語作文研究においてなぜフィードバックが重要視されてきたか

この分野の研究は英語が対象のものが圧倒的に多いという事情を鑑み、ESL (English as a second language) 教育における第2言語作文研究から、

特に書き手と読み手との関わりに着目を置いた先行研究の知見にあたる。

2-1 ESL 教育での作文教育指導法の歴史的変遷

Silva(1990：pp12-17)によると、ESL 作文教育の方法には大きく 4 つの流れがある。1 つ目は1950年代に主流となった Controlled Composition Approach で、作文学習は言葉の表現形式を重視し、文法や語彙の定着を図ることが目的であった。

2 つ目は1960年代後半に登場した Current-Traditional Rhetoric Approach で、論理的構造や談話形成のアレンジメント、レトリック（文体）に注目し、前述のアプローチと比べると文から文章のレベルの形式に焦点が当てられている。

3 つ目として1980年代に登場する The Process Approach では、作文の書き手の書くプロセスに注目する。このアプローチでは、作文の構成からプロダクトに至るまで決して直線ではない、非線状のプロセスを示す書き手の生産的な思考過程を重視している。

4 つ目に、English for Academic Purpose-Approach が登場する。このアプローチは高等教育を目指す者、あるいは既に在籍している者に学術的な文体を身につけさせるものである。学術的な作文にふさわしい専門的な内容、構造を求める読み手の存在を、書き手が意識することを前提としている。

他の 3 つのアプローチが作文の形式に注目しているのに対し、The Process Approach は、文章産出過程に注目する。このアプローチに至り、書き手の書く行為がことばの形式よりも初めて重視されるようになる。

2-2 ESL 教育での作文フィードバック研究について

The Process Approach の台頭により、作文教育の焦点が作文そのもの

から文章産出過程に移る。文章産出過程を中心にした教育や研究が増加すると同時に、作文教育に関する様々な指導法研究が盛んになり、やがてフィードバックが重視されるようになってきた(畑佐：2003)。フィードバックと言っても、近年の第2言語作文教育研究では様々な形があり、その対象も方法も多岐にわたる。ここでは、書き言葉レスポンス、教師・学習者カンファレンス、ピア・レスポンスに関する先行研究に注目する。

多様なフィードバックの中で最も伝統的で最も目にするのは、教師による書き言葉レスポンスである。Zamel (1985) は、この教師の書き言葉レスポンスの限界を指摘する。作文に書かれた教師のマークやコメントは、書き手である学習者にとって曖昧で理解困難に映る場合が多い。更に、教師による間違いの訂正や似たようなコメントの反復は、書き手の書く意欲を低下させる。このような問題点が生じる理由として Zamel は、文章産出過程が注目されてきたものの、教師が書き言葉でレスポンスを行う場合、大抵が文章の表層部の正確さにのみ関心が留まっているからだと論じる。Leki (1990) も Zamel の見解を支持し、書かれた文章の表層部のエラーのみに対するフィードバックでは、学習者のエラーはいつまでも繰り返され、作文の改善は困難だろうと指摘する。

2人が批判する書き言葉レスポンスとは、学習者に対して一方通行のもので、その後の書き手の文章の展開を遮断する。Zamel も Leki も、書き手の書く行為のプロセスを重視する立場から、紙面上の文章の進行性を主張する。特に Zamel は作文担当の教師に向けて、作文を終わった産物として判定するのではなく、過程の状態にある作業としてみなし、書き手の書くプロセス全体を見通して revision を進めるべきだと強調する。Ferris (1997) も、作文のプロセス重視が浸透した90年代後半においても、多くの教師にとってこうした書き言葉レスポンスが実用的である事実を挙げた上で、第2言語作文の書き手に対する有効なコメントとは、やはり書き手の

プロセスの継続を支えるようなものと結論づける。

教師・学習者カンファレンスとは、より教師が学習者と直接的に関わる形のフィードバックである。対面の口頭インターアクションによるこの作文指導法の可能性は高いとされるが、ESL教育でその効果を実証的に示した研究は少なく (Ferris : 2003)、管見する限り、Goldstein & Conrad (1990) ぐらいであった。彼女たちはカンファレンスに期待される学習者へのインプットの有効性が見られなかったと述べる。これはインターアクションがうまく作用しなかったからで、原因のひとつに、教師が持つ学習者に対する潜在的な意識が影響した点を挙げている。Ferris (2003) は、教師と学習者の対面式のカンファレンスについて、立場上の力関係など複雑な要素を含むため、書き手のプロセスを展開させるのに有効なインターアクションが発展しにくいのではないかと言及する。

書き手も読み手も学習者で、互いの作文について立場を交換しながら検討しあうピア・レスポンスというフィードバック活動がある。Mendonça & Johnson (1994) は、ESLの上級学習者のピア・レスポンス活動が作文にいかにか活かされるかという調査をした。更に学習者からフィードバックに関するフォローアップインタビューも行っている。調査の結果、書き手である学習者は、ピア・レスポンスを通して他の学習者からフィードバックを得るのに何らかの恩恵を実感し、他者の見解と比較しながら主体的に作文を考える。しかし、実際に作文表現の修正に利用されたフィードバックは全体の10%程度に留まる。Mendonça & Johnson は、作文のフィードバックは学習者と教師の両方から得るのが重要で、作文の内容面に関しては学習者、文法面は教師のフィードバックに価値があるという調査協力者の見解を紹介する。この論文は、書き手にとって有効なフィードバックとは、教師による作文の添削や学習者同士の話し合いといった単一な活動よりも、できあがりつつある状態の文章に柔軟に対応する複合的なものであること

を示唆している。

2-3 日本語教育における作文フィードバック研究について

日本語教育の作文研究でフィードバックをテーマにしたものは従来ほとんどなかったが、最近ではピア・レスポンスに関する研究が増えてきた。

池田（1999a：1999b）は、中級学習者を対象にしたピア・レスポンスの効果と可能性を探っている。池田（1999a）では、ピア・レスポンスと、教師・学習者カンファレンスでの口頭インターアクションを比較し、ピア・レスポンスの方が、効果的なインターアクションや円滑な話し合いを促す発話機能が多く見られたとしている。また池田（1999b）は、1)自己推敲、2)教師フィードバック推敲、3)ピア・レスポンス推敲によって書かれた推敲後の作文とオリジナルの作文を、教師評価の得点と作文量の増加割合の観点から比較した。教師評価においては、ピア・レスポンス推敲後の作文の向上が顕著で、作文量の増加も自己推敲後に次いでピア・レスポンス推敲による作文の増加割合が高いとし、ピア・レスポンスの効果を述べている。

2-4 先行研究と本稿のかかわり

日本語教育研究における先行研究は、書き手の書くプロセスを意識したフィードバックの有効性を主張するが、その有効性はフィードバック活動後に行った、作文の改善に対する評価がもとになっていることが多い（池田、1999a：1999b）。

しかし、作文とは先述の通り現在進行中のものである。書き手の意図と文章表現に差が生じた場合、書き手は目指す表現を獲得するために、自己内対話続ける（内田、1989：1990）。更に作文が一度完成した後も、読み手として書き手は、作文を通した自己内対話が続けていく（茂呂：1988）。

本研究の対象である「作文対話活動」は、目の前にある文章と、書き手の自己表現の実現のための自己内対話の間に、読み手が介在する活動である。書き手の自己内対話に他者の声が入ることが、書き手にとってどのような意味を持つのか。本稿は、活動後の作文表現の正確さよりも、対話によって変化する文章をめぐる書き手の書く意欲や伝えたい思いに視点を置き、論を進める。

3 調査の概要と調査協力者Sさんについて

筆者は韓国出身の大学院生と約1年にわたり、2～3週間に1度の割合で、それぞれ相手の母語で書いた作文を持ち寄り、それについて対話を行うという活動を行った。この活動を本稿では「作文対話活動」と称する。

協力者をSさんと呼ぶ。彼女は私と同じ30代の女性で、大学院に進学する前は日本語学校で日本語を学んだ。私はそこで日本語教師として、学生だったSさんと出会った。

調査は2002年の春から約1年間、計15回行った。1回ごとの活動の手順は図1の通りである。

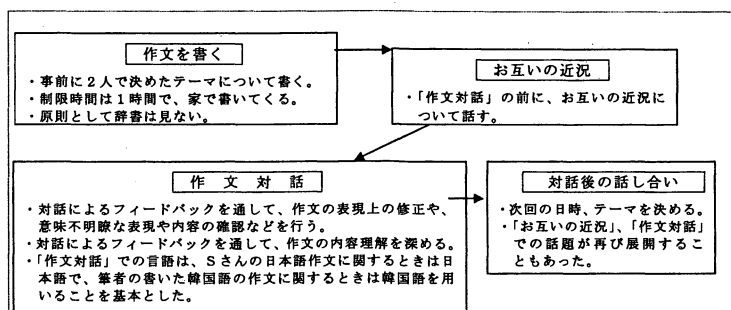


図1 1回の活動の流れ

調査活動終了の約2ヶ月後に活動全体を振り返る意味を兼ねて、語り合い（以下「語り合い」）の場を持った。調査活動と「語り合い」で得た資料

は以下の通りである。

- 1) それぞれの言語で書いた作文……Sさんの作文(日本語)/私の作文(韓国語) 各15回分
 - 2) 録音資料……「作文対話」部分のテープ録音(約120分×15本)、「語り合い」のテープ録音(約51分)
 - 3) フィールドノート……各回の活動終了後に筆者が作成したもの
- 本稿は上記のデータに基づき、「作文対話活動」がSさんとSさんの書く行為にもたらした意味について検討し、述べるものである。

4 「作文対話活動」の分析

「語り合い」では、Sさんも筆者である私も活動全体の意味や意義について振り返った。これを調査活動全体の意味が凝縮されたものととらえ、文字化資料を分析すると、図2のような概念の相関図が得られる。

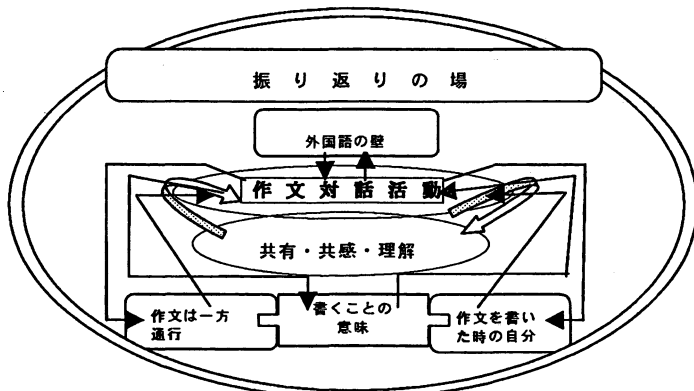


図2 調査活動全体の概念相関図

分析は以下の方法で行った。まず「語り合い」文字化資料を、順を追って意味のまとまりごとに分ける。次にまとまり部分をそれぞれ要約し、さらにいくつかの要約を1文に縮約していく。こうして導かれた134の縮約文

を共通する意味に従って分類した結果、図2にある「外国語の壁」、「書くことの意味」、「作文は一方通行」、「作文を書いた時の自分」、「共有・共感・理解」、「振り返りの場」といった6つの概念カテゴリーを得た。

5 「作文対話活動」がSさんにもたらしたもの

ここでは、調査活動を通して得られたそれぞれの概念を、「語り合い」のSさんの発言に従って説明する。

「外国語の壁」とは、「作文対話活動」を通して、作文の表現形式の正確さを追究する上で常に存在したものである。Sさんにとってこの壁は、自分の考えを相手の言葉で「整理できない場合はもうどうしたらいいのか分からない」ようになって感じるものだった。また、「頭で理解」している、あるいは過去に知っていたはずの表現と、実際に「言葉で発信する」のとでは、随分「差がある」ことも活動を通してSさんは実感している。

一方、「作文は一方通行」、「作文を書いた時の自分」は、作文の内容や書き手の表現意欲に視点を向けたものである。この2つの意味のカテゴリーの基盤となるのが、Sさんにとっての「書くことの意味」であった。

「書くことの意味」は「作文対話活動」によって浮かび上がり、それと同時に活動自体に対するSさんの姿勢を決定付けた。Sさんにとって作文とは「人それぞれの思い」が込められており、字数を制限されたら「自分が今まで思ったことを全部書くのは難しい」ものである。彼女にとって「書くことの意味」がこのようなものであるため、作文は「一方通行のコミュニケーション」であると感じる要因の一つになる。

「作文は一方通行」とは、作文を「自分が思いを込めた文章は誰にでも理解できるわけ[では]ない」ものにとらえた上で、読み手の文章理解に対するSさんのあきらめを指す。これには、Sさんが日本語学校で経験した、書き言葉レスポンスの効果と限界に関する彼女の見解が含まれる。文

章の表現形式の添削といった書き言葉レスポンスが書き手に突きつける。

「外国語の壁」は、時に書き手の語学力に対し高く立ちはだかる。それは外国語を正確に勉強するのに役立つことも多いが、「チェックがいっぱいいたら2度と書きたくない」とSさんの表現意欲を削ぐこともある。また、文章に対する読み手なりの意見や感想といった書き言葉レスポンスも、書き手にとっては「全く相手（読み手）が私の文章を理解してないなあ」というものに映ることもある。Sさんは、作文フィードバック活動のうちの一つである書き言葉レスポンスは、作文の書き手にとって「一方通行のコミュニケーション」に終わる可能性が高いという認識を持つのである。

「作文を書いた時の自分」とは、私との対話を通して、Sさんが文章を書くときに込めた伝えたい思いを再び蘇らせる過程を指す。Sさんはこの活動での作文について、書くときに「内容に集中してしまう」といい、「心が平和でないと書けない」と文章を書く際の感情の揺れ幅について述べる。もともと彼女にとって「書くことの意味」とは、「カタルシスのようなもの」である。書く行為は彼女が「本当に自分の素直な部分を吐き出す」ことができ、自分を整理するのに役立つものである。だからこそ書かれた文章は「人それぞれの思いがある」のであり、その思いは文章に「書ききれないし、それ以上に話したいことはいっぱいある」ということになる。私との対話による「作文を書いた時の自分」の振り返りは、こうした文章に込めた書き手であるSさんの思いや考えを再び表現する機会となる。そして読み手である私との対話は時に、彼女が書いている段階では思っていなかった方向へと展開する。これによりSさんは、他者の視点を取り込んで、自分の伝えなかった思いについて内省する機会が与えられる。「作文対話活動」における文章と、Sさんの文章産出過程に介在する私の存在は、Sさんに、「作文を書いたときの自分」をより発展させる機会を与えたのである。

「共有・共感・理解」は、「いちばんよかったのは理解してもらったとい

うことですね」とSさんが言明する通り、最も大きく重要な概念である。

Sさんは「作文対話活動」を振り返り、自分にとっての「共有・共感・理解」を「私が思ったことをちゃんと言えて、理解してもらった、その経験が私にとってはすごくプラスになってると思うんですよ。」と意味づける。

「作文対話活動」は、あくまでも互いの作文理解が第一の目的であり、相手の人物理解が主目的ではない。しかし活動を重ねるにつれ、「最初はそうではな」かったのだが、「相手に分かってもらいたいという気持ちがどんどん大きく」なる実感を得たという。ここにSさんは「単なる日本語の勉強」を「超えた部分」を見出し、それを「嬉しかった」と表現するのである。

例えば、作文を書く際に現れる「外国語の壁」は、Sさんと私にとってはそれぞれ性質が異なるものである。しかし「外国語の壁」がもたらす「もどかしさ」は対話によって共有できた。「チェック」と称される添削が流暢な文章作成のための外国語の勉強に留まるのに対し、「もどかしさ」の共有は、外国語の文章を書くという勉強に「プラスアルファ」の意味をSさんにもたらした。書き手であるSさんの立場に転じたら、「チェック」をする側の私も、この「もどかしさ」が分かるだろうという感覚の共有は、例えば「恥をかかないために苦勞する」というSさんの、言語形式の正確さへのプレッシャーを和らげる。「外国語の壁」の「もどかしさ」を共有することは、正しく書くための日本語の勉強を超えた意味へと繋がっていく。

「共有・共感・理解」の実感がSさんにもたらす影響と意味は、「作文対話活動」の範囲内に限定されるものではなく、日常生活で日本語の文章を書くときのSさんの姿勢にも影響を与えた。「作文対話活動」以前は、書きたいことがあれば「これだけを書いたらいい」と読み手の理解への働きかけを無視していたのが、活動後は読み手に「理解してもらおう」ように心掛け、書く際に読み手の存在を意識するようになったという。彼女は自分の文章は「一方通行じゃない」と思えるようになったことを、その変化の理

由に挙げた。書き言葉レスポンスに対し、作文に込められた書き手の伝えたい思いを共に理解しようとしてきた「作文対話活動」は、Sさんの自己表現を受け入れ、文章で表現したい思いを展開させる。それは決して書かれた文章の表層部に表される内容に留まるものではない。文章の深層部で進行中の、書き手の伝えたい気持ちを読み手が対話を通して理解しようとする活動によって、Sさんは読み手に伝えるための文章を書く意欲を向上させたのである。

「振り返りの場」とは、以上のような「作文対話活動」を包み込んだ時間や空間、全てを指す。この場は、「人それぞれの思いがある作文を話せる場」であり、書き手が「書ききれない」思いを伝える場であり、Sさんにとって「結局（作文を）書くより大きい」意味を有する場となっていた。その理由のひとつが、先述の通り、「振り返りの場」において、自分の文章を他者に理解してもらうという実感を体験したことが挙げられる。もうひとつは、「振り返りの場」で「作文対話活動」を重ねることで、「書くことの意味」の大きさを彼女自身、再認識できた点である。母語であれ外国語であれ、自らにとって書くということが大切な自己表現の手段であることを改めて知った彼女は、「これをきっかけに、再出発」という思いを抱く。

「作文対話活動」を支えた「振り返りの場」は、Sさんに「書くことの意味」を再認識させた。そして、彼女自身の未来における、書く行為を促す役割まで果たしたのである。

6 「作文対話活動」の例

ここでは、上述したようなSさんにとっての「作文対話活動」の意味を、実際の対話例から検証したい。特に、Sさんが紙面上の表現を読み手である私と対話で振り返る事で、文章に込めた伝えたい思いをどのように蘇らせるかに着目する。

『マンガについて』というテーマの作文の時の「作文対話活動」は、韓国でも放映された日本のアニメや、2人が読んだマンガなど共通の知識が多く、話が盛り上がった。そんな「作文対話活動」中、Sさんは自分のある文に目をとめる。

30代の女性だったら、その名を口にただけでもりあがるマンガがあること自体がうれしい。(030201 Sさんの作文より)¹⁾

S2) そうということ、あーあー、まあ

Y ああいよいよ言って

S ばっちりと言いたかなあと思って

(030201 「作文対話活動」より)

この回のSさんと私は、2人の国の違いを一瞬忘れさせるほど、自分たちの接してきたマンガについて熱く語り合った。上のやり取りは、その後に行われたものである。共通理解の多い「作文対話活動」の雰囲気は、Sさんに伝えたかった思いと文の表現が「ばっちり」と合ったと確信させた。この実感に、Sさんは自分の外国語の文章表現に納得し、満足する。読み手である私の反応を対話から直接的に感じることで自分の表現に納得するという経験は、後にSさんの書く自信や書く意欲に繋がるものとする。

一方、『今、読んでいる本について』という作文の「作文対話活動」では、Sさんと私が、彼女の書いたある表現をめぐり、異なる意見の立場をとる。

(略) コミュニケーションは双方向通行だから目の前のもう一人の私のことも愛情を持って見てあげることを忘れてはいけない。

(021113 Sさんの作文より)

Sさんの作文の最後の一文を読んで、私はSさんに、“目の前のもう1人

の私”という表現の意味の確認を取る。私はここで「コミュニケーションは双方通行だから、相手はもちろん、目の前のもう1人の私のこと」という表現だと私にとっては分かりやすいとSさんに提案する。これに対しSさんは一応の理解を見せながらも、表現に修正を加えないで「このまま」でいいと言う。その理由としての彼女の説明が以下の通りである。

S ここでの私の、もう1人の私というのは、相手がもう大事で、相手でしょう？
もう1人は自分が自分とコミュニケーションするべきだ、ということなんですね、自分が自分のことを、知ってるかどうか自分がどうやりたいかということ、あの、こっちかこっちか人間がバランスをとりながら生活するわけでしょう？その中で今自分がどうしたいの？自分ともっと相談しながらするべきだ、ということをお願いしたかったですよ。だから時には相手ばかり見なくて、それを全部自分の内部に、中に入れ込んで、自分が自分と話し合ってから、理解してから、納得してからいくべきだということを、……書きたかったですよね

Sさんはこのままの表現を希望し、全ての人に意味を分かってもらわなくてもいいと私に話す。これに対し私は、対話を通して伝えたいことの理解はできるが、その意味に対し表現の形が「しっくりこない」という説明を続ける。やがてSさんは、目の前のもう一人の私という表現から私を省き、相手という言葉を書き加えると言いだす。

S これ [=私] はいらないんじゃない？

Y これは書かなくても？

S うん、これはいらなくて、相手のこと、

Y …んえ一つ、だいぶニュアンス変わったよー、

S うん

Y 相手のことしか考えてないよ、これだったらーあんまりさあ

S うん、まいいわ、うん

Sさんには書く過程での考えが文章という形になることが大切で、その結果、読み手に正確に理解されなくてもいいと考える節がある。それを象徴的に表しているのが、「言いたいこと、全部、まあ一応言ったから、[読み手の] 想像に任せる」という彼女の言葉である。Sさんにとっての「作文は一方通行」というのは、こういった自分の考えや思いを全て相手に理解される必要はないという姿勢に表れる。ところで、この一方通行というのは、自己と他者との方向性であり、Sさん自身においては自己内対話はなされている。だからこそ、他人の意見は必要がないとし、読み手と対面するこの作文対話活動においても、一方通行を貫こうとする。しかし、異なる観点からの読み手である私の言葉は、Sさんに「作文を書いたときの私」を更に深めるように働きかける。

Y さっきの方が絶対Sさん言いたいことだよな……やっぱ変えるのやめよう…消してもう一回またやり直そう

S あっはっはっは

Y だってっ、その方が[Sさんの言ったことと]イメージ合ってるもん(んー)、これは、イメージかなり変わったじゃない? [略]

S 多分私の中で一、何か一、考えが整理できなくて、パパーッと書いてただけなんで、矛盾というかそういうことが、できたと思うんですね一、生じたというかー

読み手である私の視点を取り込んでSさんは自己を振り返る。それにより、彼女は「作文を書いたときの私」の時点で伝えたいことは全部表現にし、完結したはずの自己内対話を再開した。同時に、私との対話を行うことによって、この表現ではSさんの伝えなかった思いが読み手に伝わりにくいということが、Sさんの中で意味を持つようになったのである。この時の対話が彼女に、新たな表現への挑戦を促したようだ。

S [書いたときは] うんー、ここ [=双方向通行] まで来た時は本当、そうでした、相手のことでした、でも書きながらねー、ここ [=愛情を持って見てあげる] こう来て、もう1人はきっとー、私も含まれるんだろうと思って…まあそれをいっぺんに書くのは難しいですね、やっぱりー

Y んー、そうだねー

S うん、文章を変えて書くんだったらまだいいかも、それは長すぎるし、

Y …そしたら、やっぱり、[文章を2つに] 切るしかないだろうねー

S そうでしょうね

[中略]

S うん、…もうちょっとじっくり考えてみましょう、そしたらこども

(以上 021113「作文対話活動」より)

この対話例でSさんは、自分の伝えたい思いを表現するのに、読み手の理解を意識するようになった。例えば、書き言葉レスポンスといった形態のフィードバックであれば、彼女は自らの「書くことの意味」に基づいて、自分の思いを込めた表現形を変えようとはせず、彼女の文章は自己内対話で完結する「一方通行」の性質を保ったままだったろう。書き手の文章を振り返る行為に他者性を取り込むことは、書き手自身も及ばない考えや新たな気付きがもたらされることが多い。ここに読み手の視点が書き手に直接的に反映する、対話型フィードバックの可能性を見出すのである。

7 まとめにかえて

第2言語作文教育の現場において、外国語で作文を書くという行為は、特別なスキルを如何に効果的に運用できるかに焦点が置かれがちである。しかし本稿のSさんのように、作文は自己表現の手段であることを前提に、第2言語作文を書くという人も多いはずである。そのような観点から作文の文章産出過程に注目し、文章と書き手と読み手が関わりあうフィードバ

ック活動は今後もますます重要性を帯びるであろう。

本稿は、「作文対話活動」がSさんの書く行為にもたらした意味について考察した。しかし「作文対話活動」には別の視点で考察されるべき余地が多く残されている。様々な角度からの「作文対話活動」究明が、今後の課題である。

注

- 1) 調査活動の月日を指す。たとえば021113なら、2002年11月13日である。
- 2) 対話中、Sは調査協力者のSさんを指し、Yは筆者を指す。

【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.
- 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』第19号、36-47.
- 内田伸子 (1989)「子どもの推敲方略の発達 ― 作文における自己内対話の過程 ―」『お茶の水女子大学人文科学紀要』42号、75-104.
- 内田伸子 (1990)『子どもの文章 書くこと考えること』東京大学出版会
- 畑佐由紀子 (2003)「第二言語における作文研究の現状」畑佐由紀子 [編]『第二言語習得への招待』くろしお出版
- 茂呂雄二 (1988)『なぜ人は書くのか』東京大学出版会
- Goldstein, M. L. & Conrad, M. S. (1990). Student input and negotiation of meaning in ESL writing conferences, *TESOL Quarterly*, 24(3) 443-460.
- Ferris, D. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31(2) 315-339.
- Ferris, D. (2003). Responding to writing. In Kroll, B. (Ed.) *Exploring the Dynamics of Second Language Learning* (pp119-140). NY Cambridge University Press
- Leki, I. (1990). Coaching from the margins: issues in written response. In Kroll, B. (Ed.) *Second Language writing*. Cambridge University Press.
- Mendonça, C. & Johnson, K. (1994). Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly*, 28(4), 745-769.

- Silva, T. (1990). Second language composition instruction: development, issues, and directions in ESL. In Kroll, B. (Ed.) *Second Language Writing* (pp11-21). Cambridge University Press.
- Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19(1), 79-102.

(大学院前期課程修了)

SUMMARY

A Case Study of a Feedback Activity in L2 Composition

Kumiko YAMADA

Studies in the role and effect of feedback on L2 compositions have tended to focus on formal features and amount of writing. They hardly examines how feedback affects the content and the writer. The author had fifteen “dialogue on composition” sessions over the course of one year with a Korean speaking graduate student, where both the author and the research participant wrote essays in their second language (Korean and Japanese respectively) and provided feedback to each other. At the end of the project they also had a conversation to reflect on their experience. Based on audio recordings of the dialogues and the final reflective conversation, fieldnotes of the dialogue sessions and compositions discussed there, this paper explores how the dialogues have affected the research participant’s understanding of herself as a writer and her motivation to write to communicate.

キーワード：第2言語としての日本語，文章産出過程，作文フィードバック，対話