

高校生の自由英作文における 教師の Feedback と書き直しの効果

鹿児島県立志布志高等学校 教諭 有嶋 宏一

概要

本研究は、高校生の自由英作文における教師の Feedback の効果と、生徒の書き直しの効果について調べたものである。仮説として、教師の Feedback だけではライティング能力の向上に対する効果は低い、Feedback を与えて、生徒に書き直しをさせた場合に生徒のライティング能力は向上するとした。このことは一般には当然のことと考えられるかもしれないが、先行研究では書き直しを行っても効果はないという結果も出ているため、このように仮説化した。検査方法としては、量的研究とケーススタディを行った。

結果としては、仮説が正しいことがデータにより明らかになった。つまり、Feedback を与えるだけでなく、生徒に書き直しも求めるべきことが示唆された。

1 研究の動機とねらい

近年、インターネットの発達により、ライティング能力は英語コミュニケーション能力の重要な項目であると考えられるようになってきている (Richard, 2003)。しかし、高校生の英語のライティング能力及びその指導に対しては、警鐘を鳴らされることが多い。

例えば、近年の調査の中には、高校段階において「複数の文を書くことはできても、内容的に一貫した文章を書くことができない」(国立教育政策研究所, 2004) という報告や、高校の授業では自由英作文はほとんど行われていないという報告もある (宮田 (編), 2002)。

また、書くこと自体を放棄する生徒も多い。国立教育政策研究所 (2002) は、ライティング分野の解

答を全く書かない生徒の割合はかなり高いと報告している。具体的には、トピック指定問題で約40%、条件指定問題で約33%、文構造理解問題で約10%の生徒が解答を全く書いていなかったことを報告した。

実際、筆者自身も、これまで行ってきた授業の中で、英作文を全く書かない (書けない) 生徒もいるということを経験している。また、本研究前に生徒たちにアンケートを実施したが、英語のライティングが好きではないと答えた生徒は約57%もいた。

これらの結果は、現在、生徒がライティングに関して興味・関心を抱いていない傾向にあることを示していると言える。

筆者は、このような現状があるからこそ、自由英作文の指導はなお一層大切であると考えている。実際自分自身を振り返ってみても、英作文指導によって、英語の力がかなり伸びたと感じている。今から考えれば、自分の間違いと正しい形式との gap に気づけたがゆえだろう。また、多くの場合、実現困難である個人的 Feedback を受ける機会があったからこそ、ライティングを好むようになり、また、その活動の有益性を感じられたのかもしれない。

つまり筆者は、教師による Feedback は生徒の英語力を伸ばすのに役に立つと考えている。また同時に、生徒たちにも Feedback を与えることによって、ライティングの楽しさを感じたり、正確にたくさん書けるようになったりしてほしいと願っている。

しかし、英作文の指導においては、段階的な指導方法や生徒への効果的な Feedback の種類など、まだまだ不明な点も多い。本研究では、特に教師による Feedback 及び生徒の書き直しが本当に効果的かどうかという点に焦点化し、その効果を探ることにした。

2 Feedback と書き直しについて

2.1 Feedback

Feedback には、大きく分けて、教師による Feedback と生徒同士による Peer feedback の 2 種類がある。そのうち、本研究では、教師の Feedback について扱う。教師の Feedback に関する研究の歴史は長く、1970年代から研究が続けられてきたが、残念ながらどのような Feedback が効果的かという点に関しては一貫した答えはまだ出ていない。その理由としては、教師の Feedback には多様なバリエーションがあることが指摘されている。例えば、Ferris (2003) は、Feedback には ① 場所、② 形式、③ 誤りに対してどの程度明確に正しい形を示すか、という 3 つの側面があると説明している。

まず「場所」とは、Feedback を書く場所を意味する。その場所は、誤りの上下や余白、英作文の最後など、いくつかのバリエーションがある。また、「形式」に関しても、(a) 誤りに下線を引く、(b) 誤りを○で囲む、さらに (c) そのような誤りの場所を指摘した上で、誤りの種類を知らせるための記号をつけるなど、これもさまざまなバリエーションが存在する。最後に、「誤りに対してどの程度明確に正しい形を示すか」という点もさまざまな段階が存在する。例えば、添削などでよく見られるように、最も明確に正しい形を生徒に与える直接 Feedback から、基本的に誤りの場所を示すにとどめる間接 Feedback、さらには、ただ誤りの数を教えて、その数を伝えるだけといった最小限の Feedback も存在する。そしてまた間接 Feedback でも、下線に誤りの種類を示した記号をつけた場合はより直接的になるなど、さまざまな段階が存在すると言える。表 1 は代表的な Feedback の形式を示したものである。

このようにさまざまな Feedback のタイプがあるため、どの Feedback が最も効果的かという点は、前述したようにまだはっきりしていない。なぜなら、第 1 に、場所・形式・明確度の 3 側面の条件をきちんと考慮した上で、Feedback の形式による効果の違いについて精密に調べた研究はまだない上に、第 2 に Kanatani, Ito, Noda, Tono and Katayama (1993) で述べられているように、同じ Feedback を与えたとしても、学習者の英語力によって効果が異なることも予想されるからである。

■ 表 1 : 代表的な Feedback の例

- | | |
|---|---|
| (a) 直接 Feedback : 正確な形を教師が示す。 | <i>went</i> <i>friends</i>
e.g. We goed there to meet some of my friend. |
| (b) 記号付き間接 Feedback : 下線などで場所を示すと同時に、誤りのタイプも記号で示す (例は V = 動詞の誤り、NE = 名詞の語尾の誤り)。 | <i>V</i> <i>NE</i>
e.g. We goed there to meet one of my friend. |
| (c) 間接 Feedback (記号なし) : 下線などで誤りの場所を示す。 | e.g. We goed there to meet some of my friend. |
| (d) 最小限の Feedback : 誤りの数を示すのみ | e.g. We goed there to meet some of my friend. |
| (2) | |

以上のように Feedback の効果はまだ不明な状況ではあるが、Ferris (2003) は、現時点までの教師の Feedback に関する海外の先行研究を以下のようにまとめている。

- ① 15 研究中 12 の研究が誤りに対する教師の Feedback は効果的としている。
- ② 直接 Feedback と間接 Feedback に関しては、6 研究中 4 つの研究が間接 Feedback のほうが、より効果的であるとしている。
- ③ 間接 Feedback では、表 1 の (b) のような記号 (code) の有無に関しては 4 研究中 3 つの研究が記号付きのほうが、より効果的であるとしている。

(b) の記号付き間接 Feedback が直接 Feedback よりも好ましいという点に関しては、第二言語習得研究及びライティング研究の両面から支持されている。例えば 第二言語習得研究で有名な Corder (1967) は「学習者に正しい形式を発見させることは生徒にとっても教師にとっても有益である ("Making a learner try to discover the right form could be more often instructive to both learner and teacher.")」と述べている。間接 Feedback の場合は、学習者が自分で誤りを発見する機会が増えるため、それゆえに正しい英語と自分の中間言語との gap に気づきやすくなると推測される。

またライティング研究においても間接 Feedback を受けて行う書き直しは、正確な形をただ写すだけ

という簡単な作業でもなく、同時に自分で誤りを見つけて訂正するという難しすぎる作業でもないと言われている(静, 1994)。

(c) の「記号なし」に関しては, Ferris and Helt (2000) が, 生徒は圧倒的に記号があるほうを好むことを調査によって明らかにしている。また, 静 (1994) は, 力がある生徒の場合は下線だけでもよいが, 力がまだ十分についていない生徒の場合には, 記号がついているほうがよいとの考察を行っている。

以上のことをまとめると, Feedback は与えたほうがよく, しかも記号付きの間接 Feedback がよさそうである。しかし, 国内のこれまでの先行研究では, その予想とは異なる結果が出ている。Robb, Ross and Shortreed (1986) 及び Hatori, Kanatani, Ito and Noda (1990) では, 添削(直接 Feedback)や下線, 記号付き下線など(間接 Feedback)の条件を変えて Feedback を与えたが, どの方法でも生徒の伸びに違いはなかったと示している。また及川・高山(2000)でも下線を引く間接 Feedback を与えた場合と Feedback を全く与えなかった場合とでも, 生徒の伸びに差はなかったことが示されている。

この矛盾に関しては, 授業及び学習者の英語力を中心とした他の要因が入ってきていることがその一因として考えられる。例えば, Robb et al. (1986)の結果に関しては, DeKeyser (1993) が Robb らの結果は調べた変数の影響よりも, 授業における指導の影響が大きいと批判している。また静 (1996) は Hatori et al. (1990) の結果は, 生徒が真剣に Feedback に反応していない可能性がある指摘している。また, Kanatani et al. (1993) が示しているように中学2年生ではスタンプを作文の末尾に押す方法が効果的だったが, 高校生では添削が効果的であるなど, 学力によって Feedback の種類による効果が異なることも示されている。

2.2 書き直し

本研究における書き直しとは, 教師の Feedback を受けて, 生徒が自らの作文を訂正する行為を意味する。ただし, Feedback に関する研究はかなり行われているが, 生徒の書き直しに関する研究の数は十分とは言えない。

まず前述の Ferris (2003) は, 海外で行われた書き直しに関する7つの研究を調べ, そのうち5つが書き直しの効果を認めているとまとめた。しかし同

時に Ferris は, その効果ありとした5つの研究にも, 他の条件を一緒にして, 書き直しを生徒にさせたかどうかという点だけを変えて調べた研究はないことを指摘している。つまり現段階では, 書き直し自体に本当に効果があるかどうかは厳密にはまだわからない状況である。

国内においては, まず静 (1996) が, 短期的研究で, 直接 Feedback を生徒に与えて, 書き直しをさせた場合とさせなかった場合とを比較した。結果としては, 書き直しをさせたほうが統計的に有意によくなっていることを確かめた。これに対して, 及川・高山 (2000) と高山・及川 (2001) は長期的研究を行い, 静 (1996) とは異なる結果を述べている。まず及川・高山 (2000) は, 9週間の期間に及んで書き直しの効果を調べた。結果としては, 書き直しは正確さを高めるが, 書く量は減るというやや複雑な結論を導いた。さらにこの研究を10週間継続した高山・及川 (2001) では, 最終的に書き直しは冠詞の正確さの向上に寄与するのみであったと述べている。

3 仮説

以上の先行研究の結果では, Feedback と書き直しに関して, 効果が出る場合と出ない場合が混在している。では, その効果の違いを生み出しているのは何であろうか。その点が肝要である。

筆者はその効果の違いを生み出しているのは, 生徒の Feedback への対処, つまり書き直しだと仮定する。静 (1996) は, Feedback を生かすのは生徒の英語力向上のための高い動機, もしくは, 教師の指導であると考察している。つまり, Feedback が適切なものであっても, 生徒が真摯に向き合うことなしには, 生徒の力は伸びない。

事実, 本研究前にアンケートで「先生が間違いを訂正している場合には, どこを間違えていたかよく確認する」という項目を設けて生徒に調査したところ, 「当てはまる」と答えていたのは, 48.7%のみであった。言い換えれば, 生徒の半数強が訂正があっても見ないと答えていたことになる。

つまり, 生徒自身に任せるだけでは, 教師が労力と時間を費やす Feedback の効果がいつも高いとは保証できない。だからこそ教師は, 全員に書き直しを指示し, 書き直す段階で Feedback に注意を向け

る機会を強制的に与えることが必要なのではないかと考えた。

よって本研究では以下の仮説を立てた。

- ① 平均的な英語の学力を持った高校生の場合には、教師の Feedback はそれ自体だけでは生徒の英作文における英語力の伸びに対する効果は低い。
- ② 平均的な英語の学力を持った高校生の場合には、教師の Feedback を踏まえた生徒の書き直しは、生徒の英作文における英語力の伸びに対する効果は高い。

4 量的研究

以上の仮説を確かめるために、本研究では、量的研究とケーススタディを実施した。まず量的研究から述べる。

4.1 概要

生徒にプリテスト・ポストテストとして英語で作文を書かせ、言語的な伸びを分析した。プリテストとポストテストは、同じ条件（同じ題材に対して、辞書などは用いず10分間で書く）で約5週間の期間で実施。その約5週間の間、生徒は研究計画に基づいて、自由英作文の練習を行った。

4.2 作文の題材

本研究では10分間の自由英作文をほぼ毎時間継続して生徒に書かせた。作文の題材は教科書などのディベートのレッスンなどを参考にして、意見が分

■ 表2：自由英作文の題材

- ① リハーサル： It's better to eat Ramen than Soba on New Year's Eve.
 - ② プリテストとポストテスト： Shibushi is better than Tokyo.
 - ③ 練習1： Receiving letters is more appealing than talking on the phone.
 - ④ 練習2： Cats are better pets than dogs.
 - ⑤ 練習3： Summer is better than winter.
 - ⑥ 練習4： Boxed lunch is more appealing than lunch from the school cafeteria.
 - ⑦ 練習5： Studying is more important than the love for your high school days.
 - ⑧ 練習6： Winning is the goal of sports.
 - ⑨ 練習7： Money isn't the most important thing in our lives.

かれ、興味を引きそうなものを選んだ（表2）。

そして生徒はその題材に対して自分の意見を書いた。なお、その際に辞書や教科書などを参照することは認めなかった。

4.3 Feedback

本研究では Feedback は生徒のレベルなどを考慮して、誤りに下線を引き、その種類を示す記号をつける形式のものを採用した。Feedback はすべて筆者が与えた。なお、生徒が書く気持ちを継続できるように、作文の内容に関する好意的なコメントを作文の末尾につけた。誤りの種類を示す記号（以下、エディティング・コード）は静（1997）を参考にし作成した（表3）。

■ 表3：誤りの種類を示すエディティング・コード

記号	意味
数	数の一致の誤り（複数の s など）
冠詞	冠詞の誤り
時	動詞の時制の誤り
動詞	時制以外の動詞の誤り
品詞	品詞の誤り
他の	他の語句を使用すべき誤り
ない	必要な語句の欠如
いらない	不必要な語句の挿入
英語	日本語の使用
文	文構造や語順の誤り
スペル	スペリング
？	理解できないもの

4.4 書き直し

書き直しを求められた生徒は Feedback が与えられた後、自宅で書き直しをした。その際、辞書などを参照してもよいことにした。生徒は次の授業までに書き直したものを提出した。

4.5 被験者

被験者は勤務校の3クラス、113名の1年生である。高校生として標準的な学力を持つ生徒たちである。ベネッセ・コーポレーションが実施する進研模試11月の英語の結果について、クラス間の平均点の差を一元配置分散分析により検討したところ、クラス間による差はなかった（ $F(2, 110) = .532, p = .589 \text{ n.s.}$ ）。

また、本研究の前に行った生徒のアンケート結果によれば、36.6%の生徒が英作文を好きと答えており、82.2%の生徒が上手に英作文が書けるようになりたいと答えている。しかし、実際に英語を書く機会がたくさんあると答えた生徒は14.7%にすぎなかった。

3 クラスは、約 5 週間に及ぶ英作文練習の際の Feedback と書き直しの条件により、以下の 3 群に分けられた。なお 2 回以上欠席などで練習に参加できなかった生徒は本研究の対象から除外した。

- ① 統制群：英作文に提出を確認する日付入りのスタンプを押して返却。書き直しはなし（38名）
- ② Feedback 群：英作文に Feedback をつけて返却。書き直しはなし（35名）
- ③ 書き直し群：英作文に Feedback をつけて返却。生徒は書き直しを行う（40名）

4.6 手順

生徒は全部で10回の作文を書いた。

- ① 全クラスで表 3 に示したような高校生が犯しやすい誤りに関する授業を実施。そして実際にリハーサルとして英作文を書き、具体的な書き方などを教えた。Feedback 群と書き直し群には、エディティング・コードに関する説明も行った。
- ② 次の授業で生徒はプリテストとして自由英作文を書いた。前述したように、時間は10分間とし、辞書・教科書などの参照は不可とした。生徒は全員作文を提出し、その作文は本研究が終わるまで返却しなかった。
- ③ 以降ほぼ連続する 7 回の授業の最初の10分間を用いて、プリテストと同じ条件で自由英作文を生徒は書いた。作文は書いた次の授業で返却され、書き直し群だけはさらに次の授業までに書き直して提出するように指示された。
- ④ 書き直し群の 7 回目の書き直しが終わった後、プリテストから約 5 週間後、生徒はプリテストと同じ条件、同じ題材で自由英作文を書き、それをポストテストとした。

4.7 データ分析

本研究では、生徒の英語力の伸びを、書く量、形式の正確さ、形式の複雑さの 3 観点から分析した。

最初に18年の教職経験を持つ高校英語教師と 8 年の教職経験を持つ筆者の協議により、全生徒のプリ

テストとポストテストの誤りの種類、節、T-unit が特定された。

なお、T-unit とは「1 つの主節とそれに付随するすべての従属節を含むもの（“one main clause with all subordinate clauses attached to it”）」（Hunt, 1965）と定義されているもので、例えば “We will go on a picnic if it is fine tomorrow, but Mary won't go” は T-unit 数が 2、節数が 3 とカウントされる。

次に Wolfe-Quintero, Inagaki, and Kim（1998）を参考に、流暢さ（書く量）・形式の正確さ・形式の複雑さを表す指標を用いて、生徒の英語力の発達における群間の差を 2 元配置分散分析（混合計画）により検討した。流暢さ・正確さ・複雑さの 3 カテゴリに及ぶ指標を採用したのは、それぞれのカテゴリが英語発達の異なる側面を表しており、また、本研究が短期的研究のため、1 つのカテゴリだけが伸びる可能性があると考えられたためである。なお、流暢さに関する指標は頻度と率のサブカテゴリに分けた。その理由は、総語数と 1 T-unit あたりの語数（T-unit 長）では指標の意味が全く異なるからである。

つまり、総語数や T-unit 総数は10分間にどのぐらいの長さの英文を書いたかということを表すのに対して、T-unit 長は、1 つの T-unit に含まれる語数がどう伸びたかを示しており、同一の指標で考えることができないのである。よって表 4 に示した計 6 つの指標を用いて、生徒の作文は分析された。

4.8 結果

表 4 に表された指標の伸びは資料 1 のとおりであった。

3 群間とテスト間でそれぞれの指標で差があるかを、2 元配置分散分析を用いて検討したところ、総語数 ($F(2, 110) = 6.7, p < .01$)、T-unit 総数 ($F(2, 110) = 6.00, p < .01$)、EFT 率 ($F(2, 110) = 12.25, p < .01$)、誤り率 ($F(2, 110) = 6.71, p < .01$) の 4 指標で交互作用が有意であることがわかった。

また、交互作用が見られたこれらの 4 指標に対して、ポストテストにおけるグループの単純主効果についての LSD 法による多重比較の結果は資料 2 のようになった。

以上のすべての結果をまとめたものが表 5 であり、各指標の伸びをグラフで表したのが図 1～6 である。

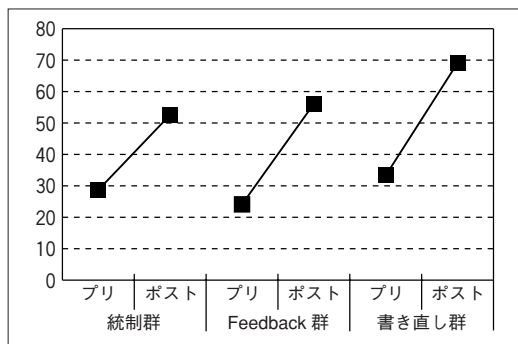
■ 表 4 : 分析に用いた指標

カテゴリ	指標 (記号, 計算式)	意 味
量	頻度	(1) 総語数 (W)
		(2) T-unit 総数 (T)
	率	(3) T-unit 長 (W/T)
正確さ		(4) EFT 率 (EFT/T)
		(5) 誤り率 (E/T)
複雑さ	(6) 節の割合 (C/T)	1 T-unit あたりの節の数

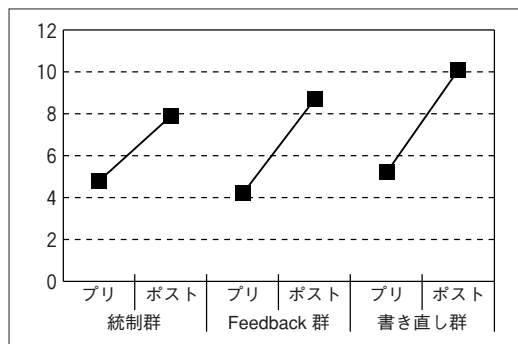
■ 表 5 : 各指標の結果のまとめ (■ 部分は、統計的有意差が出た部分である)

カテゴリ	指標 (記号・計算式)	結 果		
		プリテストの グループ間の差	交互作用 (グループ x テスト)	ポストテストの 多重比較
量	頻度	(1) 総語数 (W)	$p < .01$	$p < .01$
		(2) T-unit 総数 (T)	n.s.	$p < .01$
	率	(3) T-unit 長 (W/T)	$p < .01$	n.s.
正確さ		(4) EFT 率 (EFT/T)	$p < .01$	$p < .01$
		(5) 誤り率 (E/T)	$p < .01$	$p < .01$
複雑さ	(6) 節の割合 (C/T)	n.s.	n.s.	

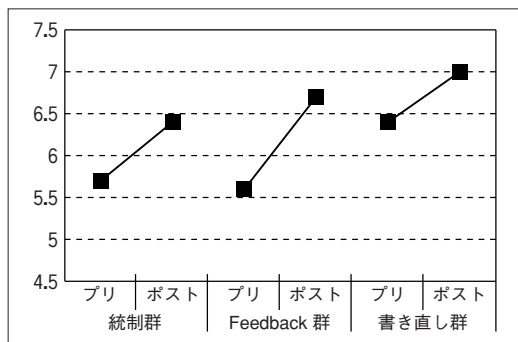
▼ 図 1 : 総語数



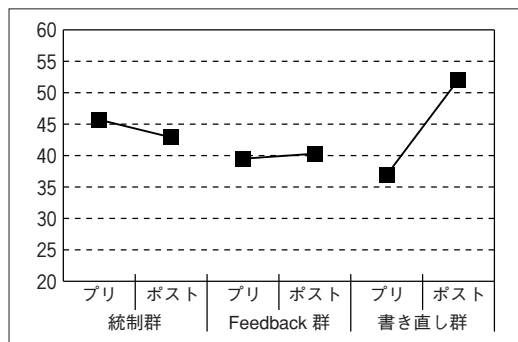
▼ 図 2 : T-unit 総数



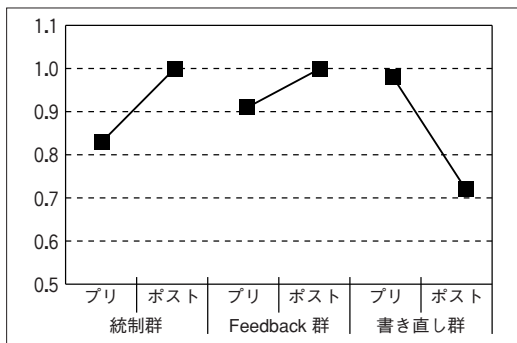
▼ 図 3 : T-unit 長



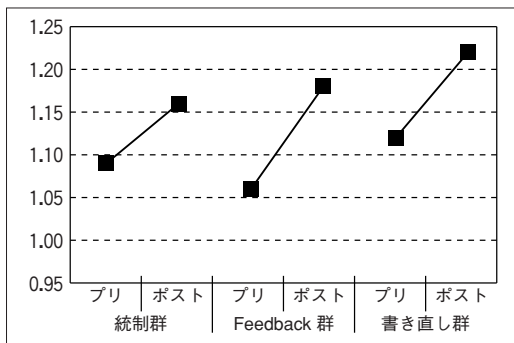
▼ 図 4 : EFT 率



▼ 図5：誤り率



▼ 図6：節の割合



4.9 量的研究の結果に関する考察

以上の結果から、どの群でも伸びが見られることがわかるが、多重比較の結果から、統制群・Feedback 群に比べ、書き直し群が統計的に有意に伸びていることがわかった。つまり、2つの仮説が支持されたと言える。

言い換えれば、本実践研究で使われたタイプの Feedback を与えただけでは、ただ生徒に書かせた場合よりも英作文における英語力を伸ばす効果があるとは言いが、書き直しをさせた場合には、ただ書かせるだけ、あるいは Feedback を与えただけの場合よりも、生徒はより伸びるという結果となった。

しかし、前述の高山・及川（2001）と異なる結果が本研究で導かれたのはなぜだろうか。これに関しては、鍵は Feedback のタイプにその一因があったと筆者は考えている。

高山・及川（2001）はアンケートの結果から「誤りを指摘されてもどう直せばよいのかわからなかったという声が多く聞かれた」と述べている。実際、高山・及川（2001）は下線を引くだけの Feedback を用いており、生徒に適さないタイプの Feedback だった可能性もある。

つまり、学力に応じた適切な Feedback を与えることが大事になると考えられるが、残念ながら学力に応じた適切な Feedback に関してはまだ不明である。この点に関しては、日本の高校生の学力にふさわしい Feedback 方法についてさらに継続して研究していく必要があるだろう。

5 ケーススタディ

5.1 概要

本章では、書き直しをさせる際に生徒が実際にどのようにして行っているのか、ケーススタディとして、think-aloud（思考表出法）及び事後インタビューにより、2名の生徒に実際に英作文を訂正している際の発話データ及び作文を記録し、分析する。

目的は、実際に生徒が訂正する際にどのようなことを考えながら行っているかを記録することで、教師の Feedback の役割及び書き直しの効果を、より質的に調べることにある。なお、学力によって、生徒の訂正方法や方略などが異なることも予想されたため、上位群と下位群に含まれる生徒を2名選んだ。

5.2 被験者

被験者として、量的研究の被験者と比較して、成績が上位群に含まれる生徒 S1 と下位群に含まれる生徒 S2 を選んだ。ただし、この両生徒は本ケーススタディが量的研究結果に影響を与えないように、量的研究で対象とされた3クラスとは異なるクラスから選ばれた。生徒 S1 は、高校入学以前より英語が好きで、英語を用いて文通を行っていた経験を持つ生徒である。生徒 S2 は、英語は好きだが、英語できちんとした文を作れない状況にある生徒である。

なお、この2人にも本ケーススタディ前に、筆者により書き直し群と全く同じ方法で自由英作文に対する指導が行われた。

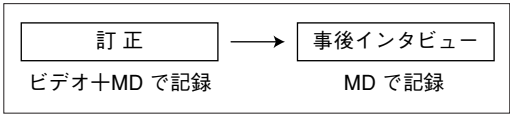
5.3 手順

作文を訂正する際にどのようなことを行っているかを具体的に調べるために、作文を訂正する際に考

えていることを声に出す「思考発話法（“think-aloud” technique）」と呼ばれる方法を用いた。さらに気になった箇所に関しては、事後インタビューを行い、どのようなことを考えながら訂正しているかデータを取った。

ただ、生徒がまず形式に慣れるよう、「① 思考発話法により、考えを口に出しながら作文の訂正」→「② 事後インタビュー」という流れを、量的研究とは異なる題材で2回練習し、この方法に慣れてから、記録するようにした。なお、書き直しの際はビデオとMDを使って記録し、事後インタビューはMDのみで記録した（図7）。

▼ 図7：訂正と事後インタビュー時の記録方法



5.4 データ分析

本ケーススタディでは「春より秋がよい（“Autumn is better than spring.”）」という題材で作文を行った。まず、生徒 S1 と生徒 S2 は英作文を10分間行い、その後、間違いに下線とエディティング・コードをつけて返却された作文を見ながら、再度書き直しを行った。

その際の生徒 S1 と生徒 S2 の違いをまとめると表6のようになった。

表6を見ると、まず生徒 S2 は生徒 S1 の約3倍の時間を訂正に要したにもかかわらず、間違いの訂正成功率が非常に低いことがわかる。なお、生徒 S2 は訂正のほとんどの時間を、辞書を使って調べるのに費やしていた。

以下、生徒 S1、S2 それぞれの特徴をまとめる。

■ 表6：生徒 S1 と生徒 S2 の訂正時における基本的データ

	生徒 S1	生徒 S2
学力	上位群	下位群
総語数（訂正前）	73	57
総語数（訂正後）	84	55
誤りの数（訂正前）	8	10
誤りの数（訂正後）	0	7
訂正成功率	100%	30%
訂正にかかった時間	約9分	約28分

5.4.1 生徒 S1

① 間違いがはっきりしない場合やどう訂正してよいかわからない場合には教師が予想した訂正方法とは異なる、他の訂正方法を用いて訂正を成功させることもある。

生徒 S1 が特に迷っていたのは、“there is my birthday in spring” という部分で、筆者はこの文全体に下線を引き「他の」と記号を書いた。「他の」とは他の語句を使用すべき誤りを表している。この文は厳密には誤りとは言えないが、他の表現がより適切だと考えられたため、誤りと指摘した。

生徒 S1 はこの下線を見て、下のように事後インタビューで述べている（表7、かっこ内は筆者注）。

■ 表7：生徒 S1 の事後インタビューの発話記録（一部抜粋）

どこが間違っているんだろうと思って、それすらわからなくて、書き直そうと思って、ここ（springと書いたところ）を3月にとか具体的に換えようかと思ったけど、文に下線が引かれているから、語を変えても意味がないのかなと思って。この「～がある」というのになんかまだとらわれていて、My birthday isと書き換えたときに、3月の6日って書くのか、春にあるってこういうふうにもた書くのかなあって迷って。（中略）で、in spring ってつなげるか、具体的に書くか考えて。え、でもこれを書きながらも、ここ（筆者が指摘した下線部）が何が間違っているかまずわからなかったから、とりあえずじゃあ自分の誕生日が何日だって言えば、それを楽しみにしているということまで書けば、ああ、春がよいというのがさらに伝わるかなと思って書いた。誕生日があるだけではうん？ と（読み手が疑問に）思うから、楽しみにしてるって書いて、その楽しみにしているのが、ケーキってことで。

筆者は単に“I have ～”や、“my birthday is ～”などと訂正すると予想していたが、生徒 S1 は春と書くか、日付を書くか、最初迷い、さらに読み手のことを意識するなど予期した以上のことを考えていた。

さらに、生徒 S1 は3つ理由を述べた後の結論の部分で“That is why I think that spring is the best season.”と書いていた。筆者は理由が複数あることから、下線部に対して「数」と指摘した。しかし、生徒 S1 は“So, I think ～”と予想と異なる形で訂正した。

これに関しても、「そこも何が間違いかわからなかったんで、消して他の形を使った」と生徒 S1 は述

べている。この場合も、なぜ間違っているかわからない場合、教師の予想とは異なる方略を用いて訂正することを示している。

② 読み手のことを意識している。

生徒 S1 は、上の事後インタビューの抜粋の中で「春がよいというのがさらに伝わるかな」と読み手をまず意識し、さらに読み手が「うん？と思うから」とまたもや読み手を意識した発言を行っている。つまり、生徒 S1 は読み手が理解できるかという視点も持ちつつ英文を書いていることが推測される。

③ 読み直しを行い、迷ったところに再度焦点化している。

生徒 S1 は訂正の際に最後まで書いた後、もう一度最初から読み直し、特に自分が迷った部分には時間をかけ、もう一度その答えでよいか確かめていた。

④ 日本語で考えてから、英語に翻訳している。

生徒 S1 はまず日本語で概念化を行ってから、英語に直していた。これはよく見られる方略であり、英文を最初から英語のまま出力するのではなく、一度日本語で概念化を図ってから、英語に直すという2段階で行っていた。

5.4.2 生徒 S2

① 下線とエディティング・コードだけでは、きちんとした訂正に結びつかない。

生徒は下線を引いたところに関して、自分が概念化した日本語をもとに語句レベルの訂正をしようとしていた。しかしながら表6に示したとおり、辞書を用いて訂正しようとしても、時間がかかるばかりで最終的な訂正成功率は低かった。

このことは、生徒 S2 のような文構成の間違いなどの、いわゆる「全体的誤り (global error)」の割合が高い生徒には、本研究の Feedback は適切ではないということを示している。このような場合には、むしろ、より直接 Feedback を積極的に与えたほうが効果的かもしれない。なおそれを裏付けるように、事後インタビューの後に生徒 S2 に間違った部分をどのように訂正すべきか具体的に例を述べたところ、生徒は納得していた。

② 日本語で考えてから、英語に翻訳している。

生徒 S2 も生徒 S1 とこの点では同じ方略を用い

ていた。つまり、まず日本語で考えて、次に英語に訳するという方略を採用していた。しかし生徒 S2 の場合は、英語化する際に辞書などの助けを借りても、きちんとした英文に結び付かないケースが多かった。

5.5 ケーススタディに関する考察

まず Feedback に関して、教師の Feedback が同一であっても、生徒が訂正できるかどうかは、その生徒の英語力に依存する可能性が高いことが示された。このことは前述した Kanatani et al. (1993) が示したとおり、同じ Feedback を与えたとしても、学習者の英語力によって Feedback の効果は異なるという結果を支持していると考えられる。

加えて、量的研究では効果的と思われた間接 Feedback (下線+エディティング・コード) も、生徒によっては役に立たないケースもありうるということがわかった。

以上のことより、教師は、生徒の英語力及び間違いの種類によってどのような Feedback を与えるか、しっかりと判断する必要がある。生徒 S2 が本研究で採用された Feedback を用いて30%しか訂正できなかったという結果を見ると、このことは一考する必要があるだろう。

書き直しには、当然ながら、指摘された間違いについて何度も考えさせる効果があった。両生徒とも(生徒 S2 の場合は誤りの訂正には結び付かないケースも多々あったが) 指摘された誤りに対して、どうして間違えているのか、どのように直せばよいのかかなり考える様子が見られた。

なお、上位群の生徒 S1 には①読み手に対する意識を誘発する、②見直しにより間違いの訂正方法をさらに繰り返し考えさせるという効果も見られた。このことは学力が高ければ、書き直しの効果もさらに高くなる可能性を示している。

6 まとめ

6.1 Feedback だけでは効果は薄い

本研究で与えられた Feedback は、間違いに対する否定的証拠であり、「気づき」へと導く役目を担っている。否定的証拠の研究で名高い Birdsong (1989) は「気づかれたものだけが取り入れられる。

そして取り入れられたものが学習メカニズムへの入力として働く（“Only what is noticed is what is intaken; what is intaken serves as input to learning mechanism”）」と述べている。本研究で採用された間接 Feedback により、生徒は伝えたい内容を伝達するだろうと自ら仮説化した英語表現が通じなかったことに気づき、どこがおかしいか分析することによって学習すると考えられる。つまり、Feedback 自体には学習効果があると推測される。

しかし、実際の教育現場では書き直しを求めないことが多い。そのため Stanley (1979) が述べたように「教師が労力をかけた Feedback はちらっと見られてゴミ箱直行」というケースが多いと考えられる。Feedback 自体には効果があるとしても、活用されなければ意味がない。

本ケーススタディでも生徒は書き直しにかなりの時間をかける様子が見られた。Feedback を与えるだけでは、その Feedback に生徒が向き合うかどうかという点を教師はコントロールできない。

つまり、ただ Feedback を与えるだけでは、全体的には高い効果は得られにくいことが予想される。量的研究でも、統計結果では統制群と Feedback 群の伸びには差が見られなかった。その結果も Feedback を与えるだけでは、Feedback 自体の持つ学習効果を十分に活用できないことを示していると考えられる。

6.2 書き直しをさせることが大事

書き直しにより、間違いに対する「気づき」が起これと思われるが、さらに「気づき」によりメタ言語的意識化（metalinguistic awareness）が図られると考えられる。Swain (1995) は output の 3 機能の 1 つとして仮説検証を挙げた。Birdsong (1989) はその仮説検証におけるメタ言語的意識化の役割として、以下の 3 つの可能性を指摘している。

- ① 間違いと間違いではないところを区別する認知的カテゴリ化を導く。
- ② 抽象化、概念化につながるパターン認識を導く。
- ③ 意識的に情報処理を行うべき時を決定するよう導く。

書き直しは実に、この 3 つのメタ言語的意識化の持つ役割を果たしていたと考えられる。つまり、量的研究における書き直し群の生徒は、下線により、間違いと間違いではないところを意識させられ、エ

ディティン・コードにより間違いの種類を抽象化・概念化させられ、意識的に間違いに向き合う時間を設定させられた。書き直し群は「気づき」によりメタ言語的意識化が図られ、さらに学習が進んだものと思われる。量的研究の結果はこのことを裏付けていると言える。

なお、学力により書き直し自体の効果も異なる可能性も示された。このことについてはさらに研究を続けたいと考えている。

7 指導法への示唆

7.1 学力に合った Feedback の必要性

本研究を実施する前には常に間接 Feedback でよいと考えていたが、本研究の結果から、常に間接 Feedback がよいとは限らないことを痛感した。「個に応じた指導」がよく提唱されるが、まさに生徒の学力と間違いの種類によって、Feedback の形式を変える必要がある。

7.2 書き直しの必要性

Feedback を与えるには教師側にかなりの労力が求められる。しかし、そのかなりの労力を要する Feedback を与えたとしても、生徒に書き直しをさせなければ、Feedback 自体の効果が低くなることが本研究で示された。Feedback を与える際には、原則として生徒に書き直しをさせることもセットにして指導を考えるべきだと思われる。

7.3 現実的な指導法

本研究では、書き直し群より伸びは少なかったものの、ただ書かせただけの統制群も伸びていた。忙しい現場では、定期的に生徒に書く機会を与えつつ、生徒と教師に余裕がある際にはきちんとした Feedback を与え生徒に書き直しもさせるなど、時と場合によって指導法を使い分けることが現実的だろう。

また、とにかく書かせることで情意面でのプラスの効果をも期待できる。最初に述べたように、ライティング分野では、「書くこと自体を放棄する生徒も多い」という調査結果が多いが、本研究を行った後では自由英作文の問題を出しても、白紙で出す生徒はかなり減り、実験後に取ったアンケートでも、「最

初はつらかったがだんだんと書くのが楽しくなった」などの言葉もよく見られた。

さらに、アンケートで「ライティングが好きですか」という質問を出したところ、肯定的に答えた生徒は本研究前では29.9%であったが、研究後は42.4%へと増加した。特に書き直し群では、25.0%から46.2%へとかなり増えていた。このことは書かせること自体が情意面にプラスの影響を与えることを示していると考えられる。

8 今後の課題

本研究で、Feedback の効果を確実にする書き直しの効果が明らかになった。しかし、学力に応じてどのような Feedback が効果的かはまだはっきりしていない。この点に関しては書き直しの条件を同一にして、Feedback の種類を変える方法でさらに研究を続けたい。加えて、初期学習者の「全体的誤り (global error)」に関してどのような指導を行うべきかという

点も特に焦点化して研究したいと考えている。

謝 辞

まず本研究を行うすばらしい機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会と選考委員の先生方に感謝致します。特に担当してくださった和田稔先生に厚く御礼を申し上げます。また、本研究に協力してくれた勤務校の生徒たちや先生方にも心から感謝します。とりわけ、ケーススタディの被験者となった2人の生徒は何度も放課後に残って協力してくれました。加えて、本校国語科の松尾陽子先生にも、本稿を丁寧に校正してもらいました。感謝します。それから、超御多忙の中、量的研究に関してこれ以上はないほどのアドバイスをくださった兵庫教育大学の山岡俊比古先生には心より感謝の意を表します。他にもたくさんの方から助言や励ましなどをいただきました。本当にありがとうございました。最後に、いつも温かく応援してくれた妻と子供たちにも感謝したいと思います。

参考文献 (*は引用文献)

- *Birdsong, D. (1989). *Metalinguistic Performance and Interlinguistic Competence*. New York: Springer.
- *Corder, S.P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL*, 5: 161-170.
- *DeKeyser, R.M. (1993). The effects of error correction on grammar knowledge and oral proficiency. *The Modern Language Journal*, 77: 501-514.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- *Ferris, D.R. & Helt, M. (2000). Was Truscott right? New evidence on the effects of error correction in L2 writing classes. *Paper presented at AAAL Conference*, Vancouver, BC. Cited in Ferris, D.R. 2002. *Treatment of Error in Second Language Writing Classes*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- *Ferris, D.R. (2003). *Response to Student Writing: Implications for Second Language Students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- *Hatori, H., Kanatani, K., Ito, K., and Noda, T. (1990). *Effectiveness and Limitations of Instructional Intervention by the Teacher — Writing Tasks in EFL —* (昭和63年—平成元年度文部省科学研究費補助金研究一般研究 B (課題番号63450035)). 東京: 文部省.
- *Hunt, K.W. (1965). *Grammatical Structures Written at Three Grade Levels (Research Report No. 3)*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- *Kanatani, K., Ito, K., Noda, T., Tono, Y., and Katayama, N. (1993). *The Role of Teacher Feedback in EFL Writing Instruction*. (平成3年—平成4年度文部省科学研究費補助金研究一般研究 B (課題番号03451105)). 東京: 文部省.
- *国立教育政策研究所. (2002). 『平成13年度小中学校教育課程実施状況調査』. 東京: 国立教育政策研究所.
- *国立教育政策研究所. (2004). 『平成14年度高等学校教育課程実施状況調査』. 東京: 国立教育政策研究所.
- 小室俊明 (編著). (2001). 『英語ライティング論』. 東京: 河源社.
- *宮田学 (編). (2002). 『ここまで通じる日本人英語—新しいライティングのすすめ—』. 東京: 大修館書店.
- *及川賢・高山芳樹. (2000). 「自由英作文における error feedback と revision の効果」. 『関東甲信越英語教育学会研究紀要』, 第14号: 43-54.
- *Richard, J.C. (2003). Series Editor's Preface. In Hyland, K., *Second Language Writing*, New York: Cambridge University Press.
- *Robb, T., Ross, S., and Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20: 83-93.

- * 静哲人. (1994). 「英作文推敲法の有効性の比較—学習者の視点から—」. 『関東甲信越英語教育学会研究紀要』, 第8号: 11-22.
- * 静哲人. (1996). 「ライティング指導における教師の添削の効果の過小評価に対する警告—パイロットスタディの結果を参考に—」. 『関東甲信越英語教育学会研究紀要』, 第10号: 25-33.
- * 静哲人. (1997). 「Editing Codes を利用したコンピュータ・ライティング・コースの通時的分析」. 『関東甲信越英語教育学会研究紀要』, 第11号: 19-29.
- * Stanley, R. (1979). Dictation as teaching and testing technique. *PSMLA Bulletin*. 52. ii., cited in Lalande, J.F., II. 1982. Reducing composition errors: An experiment. *The Modern Language Journal*, 66: 140-149.
- * Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In Cook, G. & Seilhofer, B. (Eds.), *Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- * 高山芳樹・及川賢. (2001). 「自由英作文の長期的 revision の効果」. 『関東甲信越英語教育学会研究紀要』, 第16号: 59-70.
- * Wolfe-Quintero, K, Inagaki, S, and Kim, H-Y. (1998). *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy & Complexity*. Honolulu, HI: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii.

資料1：各指標のプリテスト及びポストテストの平均値と標準偏差

	統制群		Feedback 群		書き直し群	
	プリ	ポスト	プリ	ポスト	プリ	ポスト
総語数	28.7 (12.32)	52.6 (17.19)	24.1 (8.14)	56.1 (14.91)	33.3 (15.37)	69.1 (16.22)
T-unit 数	4.8 (1.99)	7.9 (2.52)	4.2 (1.46)	8.7 (2.56)	5.2 (2.33)	10.1 (2.60)
T-unit 長	5.7 (1.05)	6.4 (1.00)	5.6 (0.84)	6.7 (0.85)	6.4 (1.19)	7.0 (0.85)
EFT 率	45.7 (23.37)	42.9 (19.54)	39.5 (26.08)	40.3 (16.1)	36.9 (24.19)	52.1 (17.25)
誤り率	0.83 (0.47)	1.00 (0.57)	0.91 (0.49)	1.00 (0.51)	0.98 (0.55)	0.72 (0.36)
節の割合	1.09 (0.14)	1.16 (0.13)	1.06 (0.12)	1.18 (0.12)	1.12 (0.19)	1.22 (0.13)

(注) () 内は標準偏差

資料2：交互作用が見られた指標の、グループの単純主効果についての多重比較結果（ポストテスト）

指標	結果
(1) 総語数 (W)	RG > FG / RG > CG (MSe = 268.4, 5%水準)
(2) T-unit 総数 (T)	RG > FG / RG > CG (MSe = 6.74, 5%水準)
(3) EFT 率 (EFT/T)	RG > FG / RG > CG (MSe = 4.47, 5%水準)
(4) 誤り率 (E/T)	RG < FG / RG < CG (MSe = 0.24, 5%水準)