

ライティング指導におけるエラー修正に 有効なフィードバック

隅 田 朗 彦

Effective Feedback for Student Writers' Error Correction in L2 Composition

Akihiko Sumida

1. 研究の動機と目的

生徒が作成した自由英作文の文法・語法のエラーについて、教師がフィードバックを与えて修正を促すというライティング指導において、教師のフィードバックは、生徒が修正の際に自己の犯したエラーについて持っている文法・語法上の知識を利用しながら自分の作文を見直させることを促進するものが良いとされている (Ferris, 2003, 2004 参照; Reid, 1998)。つまり、生徒の犯したエラーについて、教師が正しい形を提示する直接修正より、出てきたエラーに下線を引くなどの処理に留め、修正しなければならない理由を生徒に考えさせる間接的なフィードバックの方が簡便であるとともに、作文の正確さの向上に良い影響があることがわかっている。

そこで、「様々な間接フィードバックのうち、正確さの向上に効果があるフィードバックとは何か」という疑問が生じるが、その疑問についてはある程度の研究が進んでおり、エラーが出現するごとに個々に明示的なフィードバックを与えるのであれば、下線を付したりエラーの属性コードを付したりというようなテクニックの違いは、生徒の適切なアップテイクや後の作文の正確さの向上の違いには大きな影響はないということが分かっている (Fathman & Whalley, 1990; Ferris & Roberts, 2001; Lee, 1997; Robb, Ross, & Shortreed, 1986)。逆に、個々のエラーに明示的に言及しないフィードバック (例、ドラフトの各行に含まれるエラーの数や種類を提示する) は比較的效果がないと報告されている (Chandler, 2003; Lee, 1997)。

ただし、個々のエラーへのフィードバックがどのような場合にでも有効なのではなく、エラーの言語的な性質によっては、フィードバックが生徒による適切なアップテイクを促さずにエラーの正しい修正につながらない可能性があることが報告されている。研究は概ね、語法や統語に関するエラーは正しい修正につながりにくく、名詞や動詞の数の一致、時制、冠詞、スペリングなどのエラーについては比較的正しい修正を導きやすいという結果を示している (Fathman & Whalley, 1990; Ferris & Roberts, 2001; Itagaki & MacManus 1998; 隅田, 2005; 伊達, 2003 など)。このような結果を踏まえ、エラー・フィードバックとして有効だとされる間接フィードバックでも対処できないエラーについては、直接修正も有効であるとする主張があるが (Ferris & Roberts, 2001, Hendrickson, 1980)、さらに簡便

で有効な間接フィードバックの模索も必要である。

そこで、本研究では隅田（2005）において、他の先行研究同様、間接フィードバックの効果が低かった「語法（語彙選択、語形）」および「文構造（文・節に関する、語順、必要語句の脱落、不要語句の挿入）」のエラーについて、生徒が実際に行った修正を詳細に観察することにより、なぜ正しい修正に至らなかったのか、正しい修正が行われるためのより効果的なフィードバック方法はないか考察することにした。

2. 研究方法

2.1 研究材料

前述のとおり、本研究は隅田（2005）で使用した英作文のエラー修正課題に対し、参加者（初級～中級レベルの短期大学生32名および大学生44名）が行ったエラー修正を分析している。修正課題は300語程度の英作文2篇から成り、Ferris & Roberts（2001）で調査された5種類のエラー（「(表1)」参照）を含んでいる。使用されたフィードバックは、個々のエラーについてその属性を（表1）に示されたコードで明示する方法と、同じエラーを下線のみで明示する方法である。調査の参加者は2種のフィードバック方法のうち、いずれか一方のみでエラーが示された英作文のドラフトについて、個々のエラーを修正することを要求された。

表1：フィードバック及び分析に使用されたエラー種別とエラー・コード

種別	コード	詳細
動詞形	V	動詞の時制、動詞形の誤り。主語の数と動詞形の一致に関する誤りを含む。
名詞語尾	NE	単数形・複数形の区別に関する誤り、脱落、不要なものの挿入。動詞の数との一致の誤りを含む。
冠詞など	Art	冠詞あるいは他の限定詞に関する誤り、脱落、不要なものの挿入。
語法	WW	語彙選択、語形などの語法上の誤り。前置詞、代名詞の誤りを含む。
文構造	SS	文・節に関する誤り。語順、文構造に必要な語句の脱落、不要語句の挿入、その他、イディオムに関連のない文構造の誤り。

隅田（2005）は、WWおよびSSについて参加者がエラーを正しく修正できた割合（以下、「エラー修正率」）が他の3種のエラーとの比較で有意に低く、使用したフィードバックがいずれも有効に働かなかったという結果を示している。今回の調査ではこの2種のエラーに対する参加者の修正（課題への解答）のうち、意図された修正ができなかったもの、つまり、別の誤った表現で修正したものあるいは全く修正されなかったものに焦点を当てた。このような誤修正に焦点を当てて詳細に観察を行うことで、なぜこの2種のエラーについてフィードバックが無効だったかが解明され、より有効なフィードバックが考察できるのではないかと考えた。

WWとSSに含まれる個々のエラーの属性と修正率は（表2）のとおりである。「属性」の欄で表現が重複しているものは、設定されたエラーが同質のものであるが異なった表現であることを表す。例えば、WWの「形容詞・副詞の区別」のうち一方は、文章中で“safely”を“safety”と誤っている例であり、他方は“happily”を“happy”と誤っている例である。

2.2 分析の観点

上記の2つのカテゴリーに属するエラーの誤答について、次の2点を分析の際の観点とした。

- 1) フィードバック(コード、下線)によって、誤答の内容に違いが見られるか。また、エラーによってその違いの大小に差があるか。
- 2) 使用したフィードバックが意図されたエラー属性を検出するのに有効に働いているか。また、フィードバックの違いにより、検出への有効性に違いが見られるか。

表2：エラー修正課題中の個々のエラーの属性と修正率(%)

エラー種	属性	コード課題	下線課題	合計
WW	形容詞・副詞の知識	69.2	54.1	61.8
	形容詞・副詞の知識	61.5	54.1	57.9
	前置詞の知識	62.2	59.0	60.5
	副詞の概念	46.2	54.1	50.0
	分詞の区別	24.3	28.2	26.3
	分詞の区別	10.8	28.2	19.7
	分詞の区別	17.9	18.9	18.4
	比較表現	8.1	5.1	6.6
SS	動詞の欠落	74.0	78.0	76.3
	動詞の重複	69.2	73.0	71.1
	関係詞節の型	35.1	38.5	36.8
	関係詞節の型	27.0	30.8	28.9
	受動態・能動態の区別	23.1	45.9	34.2
	主語・述語	28.2	37.8	32.9
	節と句の区別	35.1	15.4	25.0
	節と句の区別	21.6	10.3	15.8

隅田(2005)の量的分析では、WWとSSの2種のエラー修正については、エラーに下線を付すのみのフィードバックと、エラー属性を示すコードを付すフィードバックともに、エラー修正には有効でないという結果が出た。しかし、実際には2つのフィードバックが生徒のエラー修正に全く同等の影響を与えようとは考えにくい。フィードバック間の違いは修正率、つまりエラー修正課題への正答率には反映されなかったが、逆に、正しく修正できなかった事例や、修正されなかった事例に反映されており、フィードバックの違いによる修正への影響について一定の傾向が見られる可能性もある。

3. 結果と考察

3.1 フィードバックの違いと誤答の相違

語法(WW)に関するエラーでは、全体的に2種のフィードバック間で誤答の内容が一致していることが多く、修正に類似の影響を与えたと見られる。この傾向は(表2)中の「形容詞・副詞の知識」を除き、全てのエラーに当てはまる。例えば、「比較表現」では、コード課題、下線課題とも17種の誤答があったが、そのうちの8種類について両課題の誤答が一致していた。「前置詞の知識」に関するエラーも同様にそれぞれの課題において十数例の誤答があったが、約半数が一致していた。また、「副詞の概念」のエラーでは事例数は少ないが、下線フィードバックに対する誤答例の全て(5例)がコードフィードバックの誤答(11例)に含まれていた。さらに、「分詞の区別」では下のようなエラー設定に対し、コード課題31例、下線課題30例の誤答は全て“shock”だった。¹⁾

エラー例 1 :

エラー : I feel very shocking.

意図された修正 : shocked

「分詞の区別」ではこの傾向が特に強く、同種の2つのエラーについても、両フィードバック課題とも約半数について全く同様の誤答が認められた。このようなことから、WWについては先行研究で実証されたとおり、どちらのフィードバックも同様に生徒のエラー修正に影響し、(表1)に示されているとおり、高くとも60%程度しか正しい修正へ導くことができないことが検証されたといえる。

ただし、誤答に類似のものが多いという現象は、より有効なフィードバックの候補を絞り込みやすいという利点につながるともいえる。上記のようなフィードバック間で誤答が類似していることに加え、WWのエラー種では同じ誤答が頻繁に出現するという事実が顕著に認められた。「形容詞・副詞の知識」では文脈上誤った品詞に変化させてしまうという事例が多く、例えば、あるエラーでは誤頭数20例のうち、副詞に修正すべきところを名詞に修正してしまった同一例が半数の10例を占めた(「エラー例2」を参照)。

エラー例 2 :

エラー : I can live happy at...

意図された修正 : happily

最も多かった誤答事例 : happiness (“happines” というスペリング違いの誤答も含む)

このように、同じ例が顕著に出現したということは、正しい修正には至らなかったものの、生徒の修正がフィードバックによってある一定の方向に向けられたということを示す。つまり、コードや下線に替わるフィードバックがあればエラー修正を正しい方向に定められる可能性があるということである。「副詞・形容詞の知識」を例にとれば、次のような、日本語を含めた修正の方向性を示すフィードバックが可能であろう。²⁾

フィードバック例 1 : 「形容詞・副詞の知識」

I can live happy at...

幸せに

同様に「分詞の区別」でも同一の誤答の出現率が高かった。Itagaki & MacManus (1998) は「冠詞のエラー修正率が高い理由として、フィードバックによる明示的な指摘により、「the / a / an / 冠詞なし」のうちのどれかに正答が絞られるからであると説明している。上記の「エラー例1」も同様に、ある程度学習が進んだ段階であれば、作文中の “shocking” に何らかのフィードバックがあれば、生徒はこれを何か他の分詞や動詞の原形に変化させるべきだと考えるであろう。つまり、このエラーはエラー修正の方向性を与えやすい性質を持っており、“shock” という動詞の機能を日本語で簡潔に説明し、「ショックを感じる = ショックを与えられる」という過去分詞の受動の機能を類推させて正しい修正に導くことを意図する、次のようなフィードバックが考えられる。

フィードバック例 2 : 「分詞の区別」

I feel very shocking.

shock = ショックを与える

文構造（SS）に属するエラーについては、WWと異なった誤答の傾向が見られた。WWで認められたようなコード・下線フィードバック課題間で類似した誤答例は少なく、最も多かった事例でも、「節と句の区別」のエラーにおいてコード課題19種、下線課題15種の誤答のうち6種が一致するに留まり、他のエラーは概ねWWの場合よりも誤答の種類は多いにもかかわらず、両フィードバック間で1～2種類の一致が見られる程度であった。さらに、WWエラー種で顕著に見られた、同一の誤答の出現頻度が高いという傾向も見られず、出現頻度が高かった誤答例は3例のみに留まった。

以上のようなSSの誤答傾向は、このエラー種の元来の言語的な属性による原因が大きいと考えられる。WWは「語」という比較的狭い範囲のエラーのため、フィードバックが与えられている箇所はどこにエラーがあるのか検出しやすいのに対し、SSは「文構造」という比較的広い範囲に関わるエラーのため、フィードバックが与えられていても、それが下線や属性を表すコードのみではどこにエラーがあるかを検出しにくかったと考えられる。エラーの関係する範囲が広いということは、生徒が修正すべき箇所として認識する要素の選択肢が増え、多様な誤答が生じたと考えられる。このことは（表1）において、SSでも比較的エラーの範囲が狭い「動詞の欠落」や「動詞の重複」が、先行研究でも修正率の高かった「動詞形」や「名詞の語尾」に近い、高い修正率を示しているのに対し、他のエラーは修正率が低いことから推測できる（「エラー例3」を参照）。

エラー例3：

「動詞の欠落」：Then the animal away at once.

「関係詞節の型」：..., but the woman took my seat that my friend took the seat desperately for me.

したがって、比較的範囲の狭い要素に関するエラーは、下線やコードのようなエラー・フィードバックでもエラー修正に十分な情報を提供できるが、広い範囲にかかわるエラーについてはWWの場合と同様、次の例のような、ある程度修正の方向性を示すフィードバックが必要だといえる。

フィードバック例3：「主語・述語の認識」

If it can't reach electric wave, I can't use my cell-phone.

_____部分を主語に

3.2 フィードバックのエラー属性検出における有効性

誤答に加え、調査の参加者からのアップテイクがなかった（修正がなされなかった）事例もフィードバックが有効でなかったことを示す資料となる。参加者にはできるだけエラーを修正することが要求されていたにもかかわらず修正がなされなかったということは、フィードバックの情報がエラーの属性を検出して修正する助けにならなかったことを示すからである。（表3）はアップテイクがなかった解答の割合（以下、「無修正率」）を示し、太実線で囲まれた部分は、コード課題の無修正率と下線課題の無修正率が著しく異なっていたことを表す。

この結果からはフィードバックの違いによる無修正率とエラーの性質との関係に一定の傾向は認められないが、少なくとも複数のエラーについて、コードという明示性の比較的高いフィードバックがエラーの検出には有効であったといえる。ただし、エラー属性が検出できたとしても、必ずしもそれが正しい修正につながるとは限らず、今回のように多くの誤答を生む結果となった。

さらにSS特有の現象として、フィードバックで意図されていたエラー修正が行われずに、意図され

表3：エラー修正課題中の個々のエラーの属性と修正がなかった解答の割合(%)

エラー種	属性	コードFB	下線FB
WW	形容詞・副詞の知識	7.7	21.6
	形容詞・副詞の知識	7.7	24.3
	前置詞の知識	5.4	2.6
	副詞の概念	20.5	32.4
	分詞の区別	8.1	10.3
	分詞の区別	2.7	10.3
	分詞の区別	2.6	0
	比較表現	32.4	41.0
SS	動詞の欠落	2.6	13.5
	動詞の重複	10.3	10.8
	関係詞節の型	16.2	33.3
	関係詞節の型	13.5	20.5
	受動態・能動態の区別	2.6	16.2
	主語・述語の認識	28.2	29.7
	節と句の区別	35.1	33.3
	節と句の区別	21.6	15.4

FB: フィードバック

ないアップテイクが行われた事例が多く見られた。例えば次の例のとおり、参加者は本来SSに属するエラーをNEやWWのエラーとして誤修正している。

エラー例4：「関係詞節の型」

エラー：I'm angry that I met five middle-aged women at Niigata Station.

誤答例： 1) that I met five middle-aged *womens* (NE)

2) *who* I met five middle-aged women (WW)

参加者がエラーをどのように認識したかを観点に誤答を分析し、修正課題別の度数を(表4)にまとめた。「総」は当該のフィードバックが使用された修正課題における無修正の解答を除く誤答の総数を表す。その右のエラー・コードごとの数字は、参加者が認識したと推測できるエラー属性の度数を示す。例えば、エラー例4のように、SS種のエラーにもかかわらず、エラーをNEと認識したと判断される解答が全誤答のうち2例認められたため、表中では「関係詞節の型」のNEの欄に「2」が示されている。「??」の欄は参加者の認識したエラー種がどのカテゴリーに当てはまるか判断できなかった解答の度数である。太実践で囲まれた数値は他と比較して度数の多かった値である。当然のことながら、大半のエラーについては、SSをSSと認識した解答が最も多かった。修正率の高い「動詞の欠落」「動詞の重複」の2つのエラーについては他のエラー種として認識した誤答は皆無であった。これは、使用されたフィードバックがどちらともエラー属性を検出するのに有効であったことを示す。しかし、「受動態・能動態の区別」のエラーでは両課題とも、「節と区の区別」のエラーでは下線課題において、正しいエラー属性の検出数は誤ったエラー属性の検出数を下回っており、使用されたフィードバックがエラー属性の検出に障害とさえなったことを示す。特に顕著な傾向は、8つのエラーのうち5つについて、コードフィードバックと比較して下線フィードバックのエラー属性検出を助ける機能が劣っていたことが認められる。このことは、かなり多くのエラーについて、フィードバックの明示性を上げることがエラー属性の検出を助長し、生徒を正しいエラー修正の方向へ導くことができるという可能

表4：フィードバック別の誤答度数とエラー種を誤って認識した誤答の度数

	コードFB							下線FB						
	総	V	NE	Art	WW	SS	??	総	V	NE	Art	WW	SS	??
動詞の欠落	9	0	0	0	0	9	0	3	0	0	0	0	3	0
動詞の重複	8	0	0	0	0	8	0	6	0	0	0	0	6	0
関係詞の型	17	0	0	1	3	12	1	11	0	0	0	5	5	1
関係詞の型	21	2	0	0	7	9	3	21	2	2	2	3	12	0
受動態・能動態の区別	28	12	0	0	5	10	1	14	5	0	1	1	7	0
主語・述語	18	0	1	0	3	14	0	11	1	1	0	2	7	0
節と句の区別	11	0	0	0	2	8	1	21	0	3	0	10	8	0
節と句の区別	21	2	0	0	0	19	0	29	16	0	3	1	8	1

性を示している。

今回の調査で使用されたような、エラーの属性を示すコードを付すというフィードバックは、下線のみを付すフィードバックより明示性は高いといえども、ある程度のエラー属性の検出手助けできるが、正しいエラーに結びつくほどの情報は提供できなかったといえる。したがって、正しいエラー修正への有効な間接フィードバックを迫るのであれば、前項の「フィードバック例3」のような、修正候補を正しいものの方向へさらに絞り込めるフィードバックを考える必要がある。以下は、隅田（2005）で特に修正率の低かった、SSに属するエラーへのフィードバック例である。

フィードバック例4：「関係詞の型」

but the woman took my seat that my friend took the seat desperately for me.

友人が取った / (私の)席

フィードバック例5：「受動態・能動態の区別」

Exchanging mails is given me courage.

メールの交換が「与える」

フィードバック例6：「句と節の区別」

I couldn't believe that the women's terrible act.

that + S + V [or] 全体を名詞 (~ を) だけに

4. 結論

本調査は、隅田（2005）で行われたL2ライティング指導における2種の間接フィードバックの効果とエラー種別によるエラー修正率に関する量的研究を受け、修正率の著しく低かった「語法」および「文構造」のエラーについてその誤答例を質的に分析し、使用されたフィードバックがエラー属性の検出に有効でなかった原因を究明することを目的とした。詳細な観察の結果、エラーの正しい修正には結びつかなかったものの、個々のエラーにその属性を表すコードを付すという比較的明示性の高いフィードバックが、エラーに下線を引くだけの明示性のやや低いフィードバックと比較し、生徒のエラー属性の検出を助ける情報を提供する機能が高いことが分かった。これは量的分析を行った他の先行研究では検証できなかった事実である。先行研究では個々のエラーに言及する明示的な間接フィードバックが、個々のエラーに言及しないフィードバックと比較してエラー修正に有効であること、つまり、

エラーについて情報をより多く提供するフィードバックのほうがエラー修正には有効であることは分かっていた。したがって、今回の分析でわかった事実について同様の方向で議論を進めれば、明示的な情報量の多いフィードバックほど、エラー属性の検出に有効であるということになり、語法や文構造のエラー修正に有効なさらに明示性の高いフィードバックを模索する意義が生じる。

そこで、本研究はそのようなエラーの修正に有効だと思われる、コード法よりもやや明示性の高いフィードバックを提示したが、果たしてそのようなフィードバックが実際に有効か否かは、今後の実証検証を待つべきである。提示したフィードバック案の中には間接フィードバックとしてはやや長すぎるものもあり、かえって教師の負担を増加させてしまい、間接フィードバックの簡便性を損なう可能性もある。生来の言語的な特性として、Ferris (1999) が “untreatable errors” とする、エラー修正のために参照すべき規則がない恣意的な表現に関するエラーには直接修正が有効であり、敢えて間接フィードバックによるエラー修正を要求しないほうがよい場合もあるであろう。また、エラーによってはドラフト上に筆記するフィードバックに、生徒のとの対話によるフィードバックを付加することが有効であるとする研究 (Bitchener, Young, & Cameron, 2005) などを考慮すれば、エラーの性質に合わせたさらに有効なフィードバック方法が模索できるはずである。

Ferris (2003: 150) は次のように個々の生徒に対するフィードバックの必要性を述べている。

There is considerable variation across individual student writers as to the types of errors they make and their ability to edit various types of errors..., and therefore diagnostic error analysis and individualized feedback may be necessary and appropriate in many instances.

SLAの観点からも生徒の能力と言語習得の状況に合わせ、生徒にエラー修正をさせながら、自分の発した言語を振り返ることはL2能力向上に有効だとしている。ただし、心に留めておかなければならないのは間接フィードバックによって正しい修正ができたとしても、それがL2ライティング全体における正確性の向上に直結するとは限らず、それがさらに第2言語習得につながることも十分な実証は行われていないことである。

注

- 1) 以降の「エラー例」は修正課題の文章からの抜粋。下線で示された部分が修正を要求されたエラー箇所。
- 2) 以降の「フィードバック例」の表記は、1行目でエラーを含む箇所(修正すべきエラーは下線部)を提示し、2行目の下線部の真下に筆者の考えるフィードバックを示す順になっている。フィードバック案が2種類になるものは間に [or] を入れている。

引用文献

- Bitchener, J. , Young, S. , & Cameron, D. (2005) The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14, 191-205.
- Chandler, J. (2003) The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, 267-296.
- Fathman, A. , & Whalley, E. (1990) Teacher responses to student writing: Focus on form versus content. In Kroll, B. (Ed.) *Second language writing : Research insights for the classroom* (pp.178-190) Cambridge : Cambridge University Press.
- Ferris, D. R. (1999) The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996) *Journal of Second Language Writing*, 8, 1-10.
- Ferris, D. R. (2003) *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Ferris, D. R. (2004) The “ grammar correction ” debate in L2 writing: Where we are, and where we go from here? (and what we do in the meantime...?) *Journal of Second Language Writing*, 13, 49-62.
- Ferris, D. R., & Roberts, B. (2001) Error feedback in L2 writing classes. How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10, 161-184.
- Hendrickson, J. M. (1980) The treatment of error in written work. *Modern Language Journal*, 64, 216-221.
- Itagaki, N. & MacManus, M. K. (1998) A Psychological Analysis of Errors, Revision, and Effect of Feedback on English Compositions : Grammatical Knowledge, Metalinguistic Monitoring, and Proficiency Levels. *ARELE (Annual Review of English Language Education in Japan)* 9, 127-137.
- Lee, I. (1997) ESL learners' performance in error correction in writing: Some implications for college-level teaching. *System*, 25, 465-477.
- Reid, J. M. (1998) Responding to ESL student language problems: Error analysis and revisions plans. In P. Byrd, & J.M. Reid (Eds.) *Grammar in the composition classroom: Essays on teaching ESL for college-bound students* (pp. 118-137) Boston : Heinle & Heinle.
- Robb, T. , Ross, S. , & Shortreed, J. (1986) Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20, 83-93.
- 隅田朗彦 (2005) 「ライティング指導におけるフィードバックの明示性とエラー修正との関係」『関東甲信越英語教育学会紀要』第19号, 67-78.
- 伊達正起 (2003) 「ライティングにおいてフィードバックのタイプとエラーのタイプがアップテイクに与える影響」『中部地区英語教育学会紀要』第33号, 105-112.

