

大学英文ライティング授業における添削フィードバックのあり方

How to Give Feedback to Students' Composition in College English Writing

キーワード：授業実践、書くこと、フィードバック

三浦 孝

Miura Takashi

1. 本稿での英文ライティングの定義

本稿では「英文ライティング」を、他人の書いた文の和文英訳や言語形態練習のための部分作文ではなく、学生が自分の考えに基づいて言語形態を随意に選択して内容的にまとまりのある英文 paragraphs(s)を作成すること、と規定した上で、それを授業で指導する際に学生の作品に対して教授者が与える添削フィードバックのあり方についての研究を報告する。

2. 依拠する実践

依拠する実践は、静岡大学教育学部の「英語表現法 ・ 」(各半期、90 分授業で週 1 コマ)の授業で、筆者にとっては 2 年目の実践である。これは英語教員免許取得のための教職専門科目で、対象学年は 2 年生、今年度の受講者は 39 人である。そのうちの英語教育専攻者 14 名は 4 年次に英語で卒業論文を書くことになるので、そのための基礎教育も兼ねている。なおこの授業はそれ以前に他大学の一般教育英語で 3 年間教えた英文ライティングの経験を発展させたもので、現在の指導法はこうした通算 5 年間を集積したものである。

授業目標：自分にとって意味ある内容でまとめた英文を書くことによって実践的英語表現力を身につける。そのために、意味に集中して一定分量を書ききる力と書いた文を自己推敲する力の養成に重点を置く。具体的には、英字新聞の投書欄に掲載されるに足る説得力ある投書が書けることを目標とする。

使用テキスト：Kitao, S. K. and Kenji Kitao (1993) *Writing English Paragraphs*. Eichosha.

2. 1 本実践における授業の流れ

授業の 1 サイクルは

- i) 始めにテキストに従って、新しいパラグラフ構成法を学習し、
 - ii) 次にそのパラグラフ構成法に対応したテーマで学生が writing を行ない、
 - iii) そうして出来た作品を教師が読んでフィードバックを与えること
- で構成している。

なお、扱うパラグラフ構成法と、それに対応したテーマの配列は表 1 のとおりである：

表 1：教えるパラグラフ構成法と writing テーマとの関連

実施月	パラグラフ構成法	writing テーマ
4 月	Topic Sentence and Support	My Future Dream
5 月	Descriptive Paragraphs	My Most Favorite Place

6 月	Narrative Paragraphs	The Happiest Moment in My Life
7 月	Personal Opinion	A Response to a Readers' Column
10 月	Illustration	As a Proverb Says
11 月	Classification	Classifying People
12 月	Cause and Effect	What Causes Bullying?
1 月	Problem and Solution	How to Reform Japan's English Education

そのうち、実際に学生が英文を書き、教師がフィードバックするプロセス（上記の ii）と iii）のプロセス）を詳説すると下記のようなになる。

テーマについてのアイデアを喚起させ、基礎的な vocabulary を提供するために教室内で brainstorming を行なう。

speed writing: 30 分間、文法的正確さを気にせずテーマについて頭に浮かんだことを書きなぐる。人間は、言語形態（form）と意味内容(meaning)の両方に同時に注意を向けることはできないとされている。ここでの writing の目標は、意味内容を優先してエッセーの raw material (Hunt and Rubinstein: 1986)作りに集中することである。

peer feedback: 学生同士で作品を交換して読み、互いの作品についてコメントしあう。目的は、他者の作品を読むことによって視野を広げること、表現法などを相互に学び合うことである。

speed writing の作品を回収、教師が一読者として内容についてコメントし、語数に応じて平常点を付けて次回返却する。（ここでは文法的正確さよりも意味を優先しているので、文法的修正は行なわない。）なお教師が一読者としてコメントする目的は、第一に学生の書く意欲を奨励するためである。授業アンケートの中で学生は、「教師が自分の作品に人間として興味を示した時」に最も書く意欲をそそられると回答している。第二の目的は、学生に今後の発展の方向性のヒントを与えることで、そのために優れた箇所を緑色マーカーでハイライトしたり、もっと発展させるべき箇所を表示する。

フルエッセー：speed writing 返却から 2 週間後に、学生は同一テーマを 500 語のフルエッセーに仕上げて提出する。教師はこれに（1）まず内容のみに関心を払ってコメントし、（2）次に形態に関心を払って再度コメントし、（3）最後に A+, A, B, C, F（不合格）の総合評価を付けて返却する。ここで、（1）と（2）を分けてコメントすることが重要である。初期の頃には内容・形態に同時にコメントしていたが、その方式だとどうしても作品の形態上の未熟さばかりに目を奪われ、コメントがネガティブなものになりがちであった。そこで、英語を診る前に内容を診る方式をとったところ、自分でも驚くほど、どの学生の作品にも良さを認められ、暖かい視点でコメントできるようになった。

3．Writing に於ける言語形態に対する教師フィードバックのあり方

3．1 先行研究

それでは、言語形態に関する教師フィードバックはどうあるべきだろうか。これについては、（1）教師が誤りを正しい形に訂正して返す、（2）誤りの箇所をアンダーラインなどで指摘するにとどめる、（3）誤りは指摘しない、の 3 つの方式が考えられる。

Hatori et al. (1990) は学力レベル中位の高校生を対象にして、3 種類の教師フィードバック（誤りを教師が直接訂正する **direct correction**、誤りの箇所だけを指摘する **underlining**、誤りを度外視して分量の多さを奨励する **stamping**）を行ない、これらが生徒の **writing** に及ぼす効果には、質的にも量的にも大差は認められないと結論づけている。つまり、効果の点でどれにも大差が無いとすれば、最も労力の少ない方式が優れていることになる。

Tono and Kanatani (1995) は国立大学附属の中学 2 年生・3 年生・高校 2 年生を対象に 20 分間即興で英文を書かせ（最大約 80 語のデータが得られた）、それに **direct correction**, **underlining**, **stamping** の教師フィードバックが及ぼす効果を測定し、次のような結果を得た：

- (1) Fluency: 総語数の多さでは **stamping** 群が一位。1 文の長さでは **underlining** 群が一位。
- (2) Accuracy: エラー無しに書ける文の長さでもエラー割合の低さでも **underlining** 群が一位。ただしエラー減少の逐次的進歩という点では、高学年の **direct correction** 群が一位で、**stamping** 群は最下位。つまり、**underlining** 群がそつなく効果を上げている一方で、**stamping** 群では **accuracy** があまり育たないこと、逆に高学年になってくると **direct correction** でも高い効果を上げうると解釈できる。

Truscott(1996) は他の研究者による実験の広範な文献研究を行ない、L2 **writing** のクラスにおいて、あらゆる **grammatical correction** は **accuracy** に貢献することなく、むしろ **writing** そのものを嫌いにさせるので有害であると結論づけている。例えば Semke(1984) の実験を引用し、指導事後の **cloze test** の得点順位が **only comments on content** > **comments on content and errors** > **comments on errors** > **comments on where there are errors** の順になったと報告している。ここでは先述の **underlining** に該当する **comments on where there are errors** の効果が最下位にランクされており、Truscott はこの点について Frantzen and Rissel(1987) を引用して、単にエラーの個所をハイライトして示す方法では、学習者は何が間違っているのか理解できないことが多いと論じている。

以上からわかるのは、望ましい文法的フィードバックに関する実験は研究途上であり必ずしも普遍的結果を産出しておらず、学習者の受けてきた教育や運用力レベル、書かせる分量などの要因に左右される傾向が強いと言える。

3.2 先行研究と本実践との相違

前項で述べた先行研究と本実践では、**writing** の目的が異なることを指摘しておかねばならない。

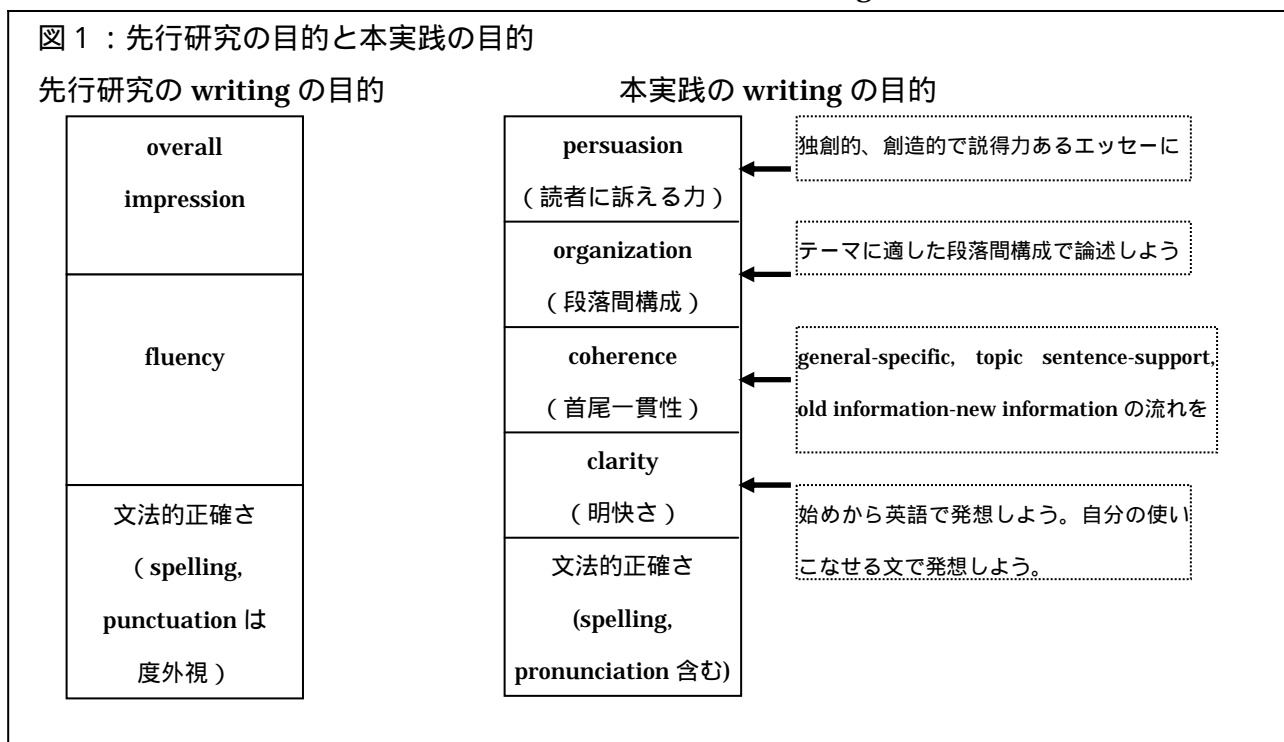
(1) 教師フィードバックの目的のちがい

先行研究は、教師のフィードバックが **writing** の文法的正確さの向上に及ぼす効果の測定を目的にしている。一方、本実践の目標は読者に訴える力のあるエッセーを書く力の向上が目標であり、文法的正確さはその構成要素の一つである。これを図示すると次頁図 1 のようになる。

つまり本実践では、ただ単に「語数を多く、複雑な文構造で、文法的に正確に」書ければよいというわけではない。文を越えたレベルでの **coherence** や **organization** を駆使する力や、読者に訴える力も育てることも必要とされ、したがって教師のフィードバックも、当然こうした面でのアドバイスをも含むことになる。こうしたアドバイスの具体例は、資料の の 1～8 を参照されたい。

(2) 対象語数のちがい

先行研究では比較的少ない語数の writing (Hatori et al.では 60 語、Tono and Kanatani では 80 語)を対象としているが、本実践の語数は 500 語であり、writing の規模がちがう。



(3)先行研究の実験データには、学習者による self-editing のプロセスが排除されている。一方本実践は process writing の授業であり、self-editing の力の育成は主目的の 1 つである。

3.3 言語形態に対する教師フィードバック - 本実践の場合

前項の先行研究や、これまでの指導体験を踏まえて、筆者は次のような方針で言語形態の教師フィードバックを与えている。

1. 教職専門科目としての性格上、文法的誤りを一切度外視した指導は望ましくないと考える。エッセーを書くプロセスを通じて、意味ある文脈の中で、表現のための英文法を学ぶ機会は学生に与えるべきである。

2. 文レベルでの文法的正確さのみならず、文を越えたレベルでの coherence や organization にも言及する。

3. Direct correction(誤りを教師が書きなおす方式)は、学生が自分の原稿を self-edit する能力を疎外するので、極力用いない。代わりに、アンダーラインによって誤りの箇所を指摘する方式を取る。

4. ただし、500 語もの長さのエッセーでは、ただ単に誤りの箇所を underline だけでは、誤りの原因が理解できないことが多く、逆に self-edit する意欲を失わせてしまう現象も見られる。これに対する対策として、underline に修正のヒントを付記することとする。例えば下記のように行なう：

(修正ヒント入りフィードバックの例) Her dreams and her attitude toward it impressed me deeply.

5. 誤りの理由を学生に説明するのに手間がかかる項目をコード化し、**underline** 部分にコードを記入し、学生がコード表と対照してその意味を理解できるようにする。この英文添削コード表は筆者がこれまでに添削を行なう過程で頻出するエラーをもとに経験的に作り上げてきたものであり、まだまだ改変が必要な私的メモであるが、論述を具体的にするためにあえて本稿に資料として添付する。

6. このようにしてフルエッセーにフィードバックを付けて返却した後、学生には英文添削コード表にしたがって自分のエッセーを **self-edit** することを課題として与える。前期（4～7月）と後期（10～2月）の定期試験では、試験開始直後に抽選でそれまでに書いたフルエッセー（4本）のうちどれかのテーマを出題して最終エッセーをその場で書かせる（過去の作品の持ちこみ可）。

7. 前・後期の成績評定は、

speed writing のポイント合計による平常点	30%
各 4 本のフルエッセーの得点合計	40%
最終エッセーの得点	30%

を合計して算出する。

4. 本実践の教師フィードバックのまとめ

以上を要約すると、本実践では 1 つのテーマについて 3 回の **process writing** の機会を与え、それぞれに対して下記のようなフィードバックを与えていることになる。

プロセス	作品	重点	教師フィードバックの性質	教師フィードバックに要する時間
speed writing	原材料	meaning	語数に応じて平常点を与える 読者としてコメントする	1 人 1 分
500 語 essay	full essay	meaning & form & organization	内容に読者としてコメント 要修正箇所コード式添削 A+, A, B, C, F で総合評価	1 人 4 分 1 人 2 分
定期試験	final product	meaning & form & organization	採点して評価を与える	1 人 3 分

5. まとめ

ほとんどの学生は、この授業以前にはまとまった内容の英文を書いた経験がない。それを 500 語レベルの英文ライティングにもってゆくわけなので、学生にとってはハードな授業である。しかし 99 年度末のアンケートでは、30 名中 24 名がこの授業に対して **positive** な回答をしている：

「エッセー作成はつらかったけど、終わってみると達成感があって、『私ってすごいなあ』と思える体験もあった。」「エッセー作成ははじめのうちはとても苦労しました。今では以前に比べればスムーズに英文を書くことができるようになったと思います。」「自分の考えや意見を述べる場が普段あまり

ないので、この授業は私のストレス発散の良い材料を与えてくれたように思います。」

一方 6 名は writing 力が向上したという実感が得られないと回答している：

「私の場合、一年間を通して評価もほとんど変わらず、力がついた実感がわかりません。」

「フルエッセーはかなりの苦痛でした。いつも評価は変わらないし、書きたいことが書けないし、時間は他の人の 2 倍くらいかかるし。」

教師によるフィードバックの方式については、30 名中 23 名が「現状でよい」、4 名は「もっと詳しく添削してほしい」と答えている。その他に「良い作品はもっと多く学生に紹介してほしい」「自分のエッセーの良かった点をもっと誉めてほしい」という声もあった。学生の意見を総合すると、「達成感と進歩の実感をどう味わわせるか」が今後の課題となりそうである。

教師自身にとって、内容と言語形態に分けてコメントし、後者に添削コードを用いる方式は大いに精神的安らぎとなっている。2 度手間をかけるわけだが、かえって時間はかからなくなった。それにもまして、フィードバック時のフラストレーションが大幅に減少した。以前は添削中、あまりのミスの多さに「いったいこれまで何を習ってきたのか」とついつい批判を書きなぐってしまうことがたびたびあった。ところが今は、まずミスを度外視して内容を楽しんで読み、より心やさしい感想を記入することができ、言語形態についても「自分がミスを指摘する」というよりも「コード表を対照する」といった客観的作業として冷静に行なうことができる。

今後の研究の方向としては、毎回のフルエッセー添削の際に、コード表の各項目に学生のエラー頻度を記録して集計し、大学生の一般的エラー傾向を数量的に出してみたい。

引用文献

- Frantzen, D., and D. Rissel. 1987. Learner self-correction of written compositions: what does it show us? In B. Van Pattern, T. R. Dvorak and J. F. Lee (eds.), *Foreign language learning: a research perspective*. Cambridge: Newbury House. pp.92-107.
- Hatori, H., K. Itoh, K. Kanatani and T. Noda. 1990. *Effectiveness and limitations of instructional intervention by the teacher --writing tasks in EFL--*. Tokyo: The Ministry of Education, Science and Culture.
- Hunt, K. and G. Rubinstein. 1986. An intuitive approach to composition [2] in *the English Teachers' Magazine* May '86. Tokyo: Taishukan. pp.74-76.
- Kitao, S.K. and K. Kitao. 1993. *Writing English paragraphs*. Tokyo: Eichosha.
- Semke, H. D. 1984. Effects of the red pen. In *Foreign Language Annals*, 17. pp.195-202.
- Tono, Y. and K. Kanatani. 1995. EFL learners' proficiency and roles of feedback: towards the most appropriate feedback for EFL writing. In *ARELE* Vol.6. The Federation of English Language Education Society in Japan. pp.1-11.
- Truscott, J. 1996. The case against grammar correction in L2 writing classes. In *Language Teaching*, 46:2. pp.327-369.

資料

英文添削コード表

・ 略式表示の意味

トル：この部分を削除せよ。

スベル：スペリングを直せ。


word choice：語の選択が意味の上で正しくない、辞書でこの語を調べ直せ。

数：この名詞や動詞の数を直せ。

時：この語の時制（現在、過去、未来）を直せ。

3PS：三人称単数現在の s を直せ。

 **目**：ここに目的語を入れよ。

：ここに何らかの語が不足している。

・ 数字表示の意味。

Organization に関して

1. エッセーの題名と、エッセー本文の内容が一致していない。
2. 複雑な文構造を用いて失敗している。「同じことを、できるだけ平易な文で表現する」よう工夫しよう。
3. 論理展開が逸脱。Topic Sentence で予告したエッセーの内容を、discussion の details が support していない。
4. 段落切り不適當。段落切りした最初の行では、アルファベット約 4 つ分、右にずらして書き始める。
5. 段落最後の行以外での右余白禁止。下のような余白を残してはいけない。

at the end of sentences other than in the last line of
each paragraph. このような余白禁止

The beginning of the first line of a new paragraph is
usually

6. 英語では話の核心部分(ポイント)を先に述べ、次いでその核心部分の説明やサポートを述べるのが好まれる (from general to specific)。この箇所ではそれが逆になっている。
7. 証拠や理由を伴わない安易な決め付けは不可。
例： "Japan is the safest country in the world." "the safest" がいけない。どうして日本が世界一安全な国と言えるのか、犯罪統計などに基づいて証明しなければ、このような断定的表現をしてはならない。
8. 外国人にはわからない日本的物事を説明なしに使ってはいけない。読者は日本について予備知識が無いものと想定して書きなさい。説明にはコンマとコンマで仕切った挿入が便利です。

文法・語法に関して

9. syllabication: 行の右端で単語を切るとき、切ってよい場所といけない場所がある。辞書を引くと、切ってよい箇所がドット (・) で示されている。例：beau・ti・ful
10. 三つ以上の語句を and や but で列挙する時の法則は、"A, B, C, and D" とする。
11. 文頭の And や But の直後にコンマを入れてはいけない。
12. Because を単独節で用いてはならない。
例えば Japanese food is healthy. Because it doesn't contain much fat. は誤り。
13. 文の接続が不適當。コンマで文と文を接続することはできない。接続詞を使ってしっかり接続しよう。
14. 文中に quotation mark でセリフを入れるときは、直前にコンマが必要。

15. 英語には数えられる(Countable)名詞と数えられない(uncountable)名詞がある。辞書でこの名詞を引いて、どちらであるかを調べよ。C=Countable, U=Uncountable
16. 数えられる名詞の単数形には冠詞を付ける。原則、初出の時は"a"、二回目からは"the"とする。
17. 複数形にした方がいい名詞がある。例えば In spring, we can see a cherry blossom.は変。なぜなら、桜の花は通常、複数咲いているから。"a"には「1つ」という意味があることを忘れずに。
18. 否定文中の and の使い方に注意:「私の父は酒もタバコもやらない」は"My father does not smoke and drink."ではなく、"My father does not smoke or drink."。
19. 否定語(no や not)の位置がちがう。英語では否定語は前へ出す。たとえば「私は雨は降らないと思う」は英語では「私は雨が降るとは思わない」つまり、"I do not think it will rain."とする。
20. 否定文中の「～も---ない」は not---, either である。例: "I do not smoke. My parents do not smoke, either."
21. some と any の使い分けがちがう。
22. each, every は単数扱い。
23. この語は品詞(名詞・動詞・形容詞・副詞などの区別)を変えなければ、この場所に入ることができない。辞書を引いて、この語の品詞を確認せよ。
24. これらの語句同士は collocates しない(=語句と語句の相性が悪い)。例: He earned 500,000 yen and used the money in one day. は誤り; 「金を使う」は"spend money"であって、"use money"とは言わない。
25. この部分は、文として成立していない。英語の文は主語(S)と述語動詞(V)の組み合わせを備えていなければならない。
26. この文は主語と述語動詞の組み合わせ方が誤っている。
Tokyo is a lot of people. (東京には多くの人がいる。)[is has]
Aurora don't see in summer. (オーロラは夏には見えない。)[We don't see aurora in summer.]
27. 一つの主語が、and や butなどを伴わずに二つ以上の述語動詞をとることはできない。例えば I live go to school in Shizuoka.は誤り I live and go to school in Shizuoka.とする。
28. この動詞は、自動詞(目的語を取らない動詞)と他動詞(目的語を取る動詞)の区別が誤っている。例えば go(自動詞)に school を直接付けることはできない(だから I go school.という文は誤り)。そのために、toをつなぎに用いて I go to school.としてつなげている。
29. 「もし」が if になるのか even if か when か、よく考えよう。
(例) もし雨が降ったら、ハイキングには行かない。= If it rains, we won't go hiking. (常識的な展開)
もし雨が降っても、ハイキングには行く。= Even if it rains, we will go hiking. (常識に反する展開)
もしあなたが年をとったら、私が面倒をみてあげる。= When you have grown old, I will take care of you. (下線部は必ず起こる事象だから、if で表すべきでない)

Style に関して

30. 正式エッセーでは短縮形(don't, I'm, it's 等)は好ましくない。
31. この表現はくだけているので、正式エッセーでは用いない。