

学生の英文エッセイに対する効果的な修正フィードバック

松元 浩一*

(平成 21 年 10 月 30 日受理)

Effective Written Corrective Feedback to University Students' English Essays

Koh-ichi MATSUMOTO *

(Received October 30, 2009)

1. はじめに

アーネスト・ヘミングウェイ (1899-1961) が 18 歳でカンザス・シティー・スター社 (新聞社) に勤め始めたころ、同社には記事執筆のための「基本ルール」があった。その第一条には「文章は短く書け。最初の一節は短く書け。活気に満ちた文を書け。肯定的に書け、否定的に書くな。」と記してある。⁽¹⁾ いずれの注意事項も、英文エッセイ一般にも通じる基本的な心得であるが、活気に満ちた文や肯定的な文はどのように書けばよいのか、外国語として英語を学習している日本人学生にはこの基本的心得もいくらか具体性を欠く。

そこで小論は、学生が書いた英文にどのようなフィードバックを与えれば彼らにわかりやすく効果的であるのかを可能なかぎり明らかにしようとするものである。以下、2 節では一般的な修正フィードバックを概観し、3 節では本学学生 (のべ 218 名) による修正フィードバックの実態を提示し、4 節においてはどのような修正フィードバックが英語専攻の学生には効果的であるかを考察する。

2. 一般的な修正フィードバック

学生の英文を修正するには、一般的に次のような方法が考えられる。(1) 直接的な修正フィードバック (Direct Corrective Feedback)、(2) 間接的な修正フィードバック (Indirect Corrective Feedback)、(3) メタ言語を用いた修正フィードバック (Metalinguistic Feedback)、(4) 特定の文法事項にのみ焦点を当てた修正フィードバック (Focused Corrective Feedback)、(5) 学生が自らの英文を自己修正するフィードバック (Self-Taught Corrective Feedback)、(6) 学生間の修正フィードバック (Students' Corrective Feedback) である (cf. Ellis, 2009)。これらのうち、(1)-(4) のフィードバックは教師によるものであるが、(5)-(6) は学生が修正し、教師はそれを補助するフィードバックである。以下、これらの方法を簡単に説明する。

*長崎大学大学院教育学研究科

(1) 直接的な修正フィードバック

教師が学生の書いた英文に正しい用法や表現を直接朱書きして、学生にどこがどのように誤っているかを明示する修正フィードバックである。初学者には効果的な方法であると言われ (cf. Ferris and Roberts 2001)、とくに文法事項を提示するときは有効であるという (cf. Sheen 2007)。たとえば、英語の不得手な大学1年生が、段落構成上の基本的な知識をほとんど忘れていたり、英文の間違いを自ら訂正するだけの文法力がないような場合は、教師がていねいに添削することによって、学生にどのような間違いを犯しているかをはっきりと気づかせることができる。しかし、学生は常に教師から「正解」を一方的に与えられることになるために、能動的に正しい表現を導き出す力量が養われず、同じような間違いを繰り返したり、長期にわたって正用法が定着しない傾向がある (cf. Lalande 1982; Robb et al. 1986)。

(2) 間接的な修正フィードバック

教師が学生の書いた英文に正しい用法や表現を直接朱書きすることはせず、間違っている箇所に下線を引いたり、余白に「□」・「×」などの表記を与えて誤りを提示する、問題提起型の方法である。このような間接的表記を用いないほうが修正の定着度は高いという報告もあるが (cf. Ferris and Roberts 2001)、学生に正用法を能動的に導かせることから、一般的には直接的な修正フィードバックよりも正しい表現が学生の記憶に定着することが期待されるという (cf. Ferris and Roberts 2001; Chandler 2003)。また近年は、インターネット上の電子コーパスを用いた修正フィードバックも見られる。たとえば、学生は電子辞書や検索サイト内の正用法を参考にして教師が指摘した誤りを修正することが可能である。インターネット上の情報が信用に足るものであれば、それをもとに学生は自らの修正フィードバックを補ったり、発展的に文法事項等を学ぶことも期待される。しかし一方で、サイトの情報を学生が剽窃することも懸念される。いずれにせよ、学生が教師の指示をもとにして自らの誤りを訂正したあと、教師はそれが正しく修正されているか、剽窃などはないかを確認する必要がある。

(3) メタ言語を用いた修正フィードバック

学生が犯した英文の誤りがどのような類のものであるか、何に起因するかなど、誤りの要点を簡潔に提示する修正フィードバックである。例えば、冠詞の誤りであれば“Art”、一致の誤りは“Conc”、時制の場合には“Tns”などの略号が与えられ、前項(2)で述べた間接的フィードバックよりも訂正の指示が的確に示される。また、その指示に基づいて学生に自ら正用法を導かせることから、正しい表現が学生の記憶に定着することが期待される。しかし、教師が示す“Art”、“Conc”、“Tns”等の略号が予め学生に理解されていなければならないので初学者向けではない。実際に中学・高校の授業では教師が示す略号が生徒にはわかりにくいとの指摘も聞かれる。また Ferris (2006) は、動詞の形態に関わる誤りは減少しても、文構造、選択制限、コロケーション等に関する誤りはこのフィードバックの前後では変わりはないと報告している。このことから、メタ言語によるフィードバックは直接的・間接的修正フィードバックよりも優れて効果的というわけではない (cf. Robb et al. 1986; Ferris and Roberts 2001)。

(4) 特定の文法事項にのみ焦点を当てた修正フィードバック

教師が学生ひとり一人の全ての誤りを訂正するのではなく、特定の誤りや文法項目にしばって訂正するフィードバックである。当該の誤りが発生する統語環境や構文を詳しく分析したり、その誤りに特化して訂正方法や解説を提示することができる。学生が書いた英文のすべての誤りを修正する直接的フィードバックに比べると、教師はさほど多くの時間と労力を要しない利点がある。一方で、特定の限られた誤りにのみ関わるために、学生が犯した誤りの全体的な特徴や傾向を把握できないという難点がある。

(5) 学生自らによる修正フィードバック

教師が学生の誤りを指摘するのではなく、学生が、自身の英文の誤りを自ら探し出し訂正するフィードバックである。どこをどのように修正するかは学生の力量が問われるところである。つまり、学生は、誤りを修正するのに正用法に関する相応の知識が要求される。

(6) 学生間の修正フィードバック

自分が書いた英文を他の学生と交換し、その相手の英文の誤りを探し出し訂正する。どこをどのように訂正すべきかは、前項 (5) (学生自らによる修正フィードバック) と同様、学生に委ねられている。この修正を始めたばかりの段階では、教師が指定した文法事項の誤りに限って、学生間で訂正し合うフィードバックもよいであろう。また、インターネット上に提供されている電子辞書や検索サイトを用いて交換相手の英文を修正することも可能であろう。いずれにせよ、交換相手が犯した表現上の誤りから修正要点を学び、誤りへの意識を高め、自らの問題点を解決することが期待されるが、やはり修正には学生の英語の力が求められる。

このように、学生が書いた英文の修正フィードバックには主に6つの方法がある。重要な点は、教師がその6つのフィードバックの特性を理解し、学生の英語レベルや学習目的に合わせて選択したり組み合わせたりして、修正フィードバックの効果を最大限引き出すことである。

3. フィードバックの実態調査

上記6つの修正アプローチのうち、(4)の文法事項に焦点を当てたフィードバックを除いて、5つのフィードバックを実際に試みた。いずれのフィードバックもあらかじめ修正の手順を説明したのちに行われている。調査対象は、平成17年から21年までの間に本学に在籍していた1年生から4年生までの延べ218名である。学生の英語学習歴や英語学力を考慮して、1・2・3年生58名には直接的な修正フィードバックを、英語専攻の3年生10名には間接的な修正フィードバックを、英語専攻の3・4年生18名にはメタ言語による修正フィードバックを行った。また1年生から4年生66名には、自己修正によるフィードバックと学生間で英文を交換する修正フィードバックも試みた。これら2つのフィードバックは、学生の英語学習歴や英語学力が両フィードバックに及ぼす影響を見る目的で、全学年を調査の対象としている。以下の(1)-(5)では、各フィードバックの特徴や傾向をふまえて、本調査結果の主な点を分析する。

(1) 直接的な修正フィードバック

すでに述べたとおり、調査対象は1・2・3年生58名である。このうち、1年生38名に初めて自分で英文の誤りを訂正させたところ、80%程度を適切に修正できた学生はわずかに2名であった。この結果は、低年次の学生には自己修正よりも教師による直接的なフィードバックのほうが効果的であるとする Ferris and Roberts (2001) の見解と符合する(2節(1)直接的な修正フィードバック参照)。このような実状から、筆者は、提出された58名の英文全てに直接修正を加え、その修正内容を別途ひとつずつ書き留めたのち英文を学生に返却。ひと月後、予告なしに、当該学生が提出した英文と全く同じコピーをひとり一人に再度配布して自己修正を求めたところ、58名中44名(76%)がひと月前に修正された内容の18~33%しか覚えていなかった。教師による修正フィードバックは受動的な学習であるためか、あるいは学生の学習意欲が低いことによるためか、修正内容の多くが学生に定着していない。このことから、修正フィードバックによって得られた正しい知識は、学生に復習する機会を与え、実用させることによって確実に定着すると推察される。Guenette (2007: 52), Chandler (2003: 293) も同様のことを述べているが、確かな結果を得るためには、今後コントロール・グループを用いた対照的な検証を行う必要がある。

(2) 間接的な修正フィードバック

このフィードバックは英語を専攻する3年生10名に対して行われた。英語専攻の学生であることも関係していると思われるが、下線等の表記によって指摘された誤りは、10名中7名がほぼ完全に正していた。ただ、能動的に自らの誤りに気づいていないせいか、ひと月も経つと、その10名のうち5名が各自修正した内容の53~66%しか覚えておらず、残る5名は50%未満である。全体的に見ると、学習効果が完全に定着しているとは言えない状況である。Chandler (2003), Guenette (2007) も同様の傾向を報告している。

誤りを修正するのにインターネット上の電子辞書や検索サイトを利用した英文が見られたが、そのなかには、サイト上の用例や表現をそのまま用いたり、甚だしいときには段落ごとそのまま引き抜いたと思われる修正文が散見された。剽窃は厳に行ってはならない行為であることを学生に徹底しなければならない。また、使用した電子辞書や検索サイトは信用できる情報源であるか、会話的表現や略式形ではなく標準的な文章体の用例や説明を提供しているか、断片的な情報の羅列ではなくテーマに沿って筋道立てられた情報を示しているかなども、学生の注意を喚起する必要がある。

(3) メタ言語を用いた修正フィードバック

メタ言語による修正は、英語専攻の3・4年生18名に対して行われた。その結果、間接的な修正フィードバックとは異なり、誤りが“Art”, “Tns”などの略号によって端的に指摘されているので修正しやすいという声が若干聞かれたものの、18名中6名(33%)の学生が略号の意味する内容や訂正の意図を十分理解できずに的的外れな修正を与えていた。無論、この結果には英語のタスクに対する学生の意欲も影響していると思われるが、学生が修正を加える以前の段階で略号の意味を忘れていたり、理解できなかったりすることが実際に起こることを考えると、メタ言語のみによる修正フィードバックは場合によっては余り効果的でないことがうかがわれる。Ferris and Roberts (2001) も同様の傾向を報告している。

(4) 学生自らによる修正フィードバック

学生が自ら英文を修正するフィードバックは、1年生から4年生までの66名に対して行われた。ここでも英語のタスクに対する学生の意欲が修正フィードバックの結果に影響を及ぼしていることは明らかである。66名中1年生9名が自己修正をせず、再度促されて提出したが、その9名のうち修正したとはいえない答案が4つ見られた。また他の答案のなかにも、修正が誤っているものや英文を十分吟味せずに修正したと思われるものが1・2年生48名のうち26(54%、総数66名の40%)も見られた。これに対して3・4年生は、英語専攻ということもあってか、18名が各々73～92%の割合で正しくフィードバックを行っていた。Ferris(2006)も学生による修正フィードバックを同じ学生に数回(several times)行ってその状況を調査している。それによると、最終的には80%の学生が適切に修正を行ったが、9.9%の学生が正用法を誤って修正し、10%の学生が誤りを訂正しないままであったという。本調査と合わせて考えると、自己修正によるフィードバックを数回経験したことのある学生は、修正箇所に対する内省がいくらか深いことから、フィードバックの効果も比較的高く、単に英文の誤りを減らすだけでなく、文章構成や文法の知識を深めたり、推敲によって無駄のない英文を作成する傾向が見られる。

(5) 学生間の修正フィードバック

学生間の英文交換による修正フィードバックは、相手に遠慮して修正すべき箇所を指摘しなかったり、指摘してもおざりな修正を書き込んだり、学生間の英語学力の差がもとで相手の英文を理解できないなど、当初から予想されていた状況が66名中23名に見られた。このことから、学生間のフィードバックを実施するに際しては何らかの工夫をすることが求められる。また、前項(4)(学生自らによる修正フィードバック)と同様、学生が誤りに対する内省を深めることも重要である。

これまでの結果をまとめると、次のことが推定される。直接的修正フィードバックは、低学年の学生には有効と思われるが、学生が受動的になりがちであることから、修正を定着させるための学習機会が求められる。間接的フィードバックとメタ言語によるフィードバックは、実施に際して学生に相応の英語の力と内省する力が求められる。前者は英語専攻の学生間では比較的高い割合の修正結果が得られたものの、修正内容の定着度を高める工夫が必要である。後者はメタ言語による訂正指示が学生に十分理解されないことがあるので必ずしも実践的とは言えない面がある。学生自らによる修正フィードバックと学生間のフィードバックも、学生に一定の英語の知識と内省力が求められる。前者はフィードバックを数回経験したことのある英語専攻の学生では高い割合の修正結果が得られたが、間接的修正フィードバック同様、修正内容が学生に定着するように復習する機会を与える必要がある。後者は、学生間の英語学力の差、社会的関係(ジェンダーの違い、先輩・後輩の関係など)、あるいは学習意欲等によって、修正フィードバックの効果に違いが生じる場合のあることがわかった。

これらの結果を踏まえて、次節では、効果的な修正フィードバックを確立するためのひとつの試みとして、英語専攻生向けの修正フィードバックについて検討する。

4. 英語専攻の学生に適した修正フィードバック

前節 (§3) の調査結果に見られるように、本学英語専攻の3・4年生(合計18名)に比較的良好な効果が見られたフィードバックは、(2)の間接的修正フィードバックと(4)の学生自らによる修正フィードバックである。3年生は(1)の直接的修正フィードバックでも割合よい結果が得られたが、小論では、(1)は除外し、(2)と(4)を組み合わせるフィードバックの定着を高める試みを行った。というのも、本学英語専攻の学生には英語で卒業論文(時にはエッセイ)を書くことが義務づけられていることから、教師による直接的なフィードバックには頼らず、英文を自ら修正できる力を高めることが求められるからである。なお、対象者の3・4年生は、これまでに(2)の間接的修正フィードバックと(4)の自らによる修正フィードバックを2回ずつ経験しており、相応の英語の学力も認められる。本試行ではまず、学生に、彼らが見てほしいがちな下記(I)-(VI)の諸点を提示したのち、自らが書いた英文を修正するように求めた。

(I) 語彙

語の正しいつづり、正しいコロケーション、語形成の各種用法など。

(II) 句読法

改行時のハイフネーション、ピリオド、コンマ、コロンの(;)、セミコロン (;)、ダッシュ(—)、スラッシュ(/)の用法・意味など。

(III) 文法・語法

名詞の数(単数・複数、可算・不可算)、動詞・形容詞の選択制限、副詞と修飾語の位置関係、各種接続詞の使い方、直説法・仮定法における主節と従属節の数・時制の一致、直接話法における伝達部と引用部の表現方法など。

(IV) 段落の構成

文章の骨組みやアウトラインの作成、トピック・センテンスと導入部・展開部・結論部の構成、文と文、段落と段落の論理的繋がりなど。

(V) 情報構造

“End Focus”と“End Weight”、旧情報と新情報、前提と話題、転位・前置・後置・省略等の働きと段落内での使用場所、分裂文・There構文・受動文等がもつ機能など。

(VI) 文体・言語使用域

実際に書かれた英文は、独自の書式・制約にしたがって推敲を繰り返しながらより良い文章が作られるのに対して、会話や談話は、省略はもとより、断片的な発話、参加者の協調、繰り返し、定型句等が、発話の場面や参加者の社会的関係に応じてブリコラージュ(bricolage)的に、瞬時に創り出される。

つぎに、学生が施した修正に対して筆者が間接的修正フィードバックを行った。たとえば、文法の誤りが修正されずに残っている箇所には下線、綴り字の間違いは「☒」、コロケーションの誤りは「×」の表記を与え、簡明な日本語(メタ言語)で「前置詞欠落」・「時制不一致」・「修飾位置誤り」などの指摘をして、各学生に再度修正フィードバックを求めた。このような修正のあと、その定着が図られるように、一週間のうちに自分が犯した誤りをどのように修正したかをまとめさせ、誤りに対する内省を求めた。さらにその一週間後、学

生が最初に提出した英文と全く同じコピーをひとり一人に提示して再度修正を行わせたところ、18名中16名(89%)が完全に文法、綴り字、コロケーションに関する誤りを排除できた。しかし、上記(Ⅳ)段落構成に関する知識、(Ⅴ)談話や文の情報構造に関する知識、(Ⅵ)文体や言語使用域に関する知識が十分でないためにぎこちない箇所もかなり残っている。そこで、これらの点に関する説明を再度行い、学生にもう一度修正を求めた。(Ⅵ)に挙げた書きことばの特徴に関しては、論証文(argumentation)を書くときの基本事項として、以下の(a)-(k)も追加提示して修正を求めた。以下の英文用例は、不適切な例、矢印のあとに適切な例、の順に示されている。(2)

(a) 事実を具体的に論理的に書く。主観的・情緒的な表現を避ける。長い文は書かない。

I can't answer the question of euthanasia clearly. It is very difficult for me. That's because the way of thinking about death of human is different from person to person. I have not experienced a real situation or someone's death yet, so I don't know how I can think of this question. → The terminally-ill really have no life. What kind of life would it be if one could not do what everyone else is able to do? They are trapped in a hospital bed, lying in pain, and waiting for it all to end. They cannot go for a walk outside. They cannot play with their friends, or their children. They have the constant worry, in knowing that they will soon be gone. They wish that they could go, but the pain keeps them going for another day. What kind of life would this be?

(b) 主語・述語の呼応が一致していない文を書かない。

The bittersweet flavor of youth—its trials, its joys, its adventures, its challenges—are not soon forgotten. → The bittersweet flavor of youth—its trials, its joys, its adventures, its challenges—is not soon forgotten. / A soldier of proved valor, they entrusted him with the defense of the city. → A soldier of proved valor, he was entrusted with the defense of the city.

(c) 修飾語の順番や位置が適切でない文を書かない。

He gave the book to his father that was bound in leather. → He gave his father the book that was bound in leather. / The youngest girl *only* thought of new clothes. → The youngest girl thought *only* of new clothes. (new clothes を限定する場合)

(d) ひとつの段落にひとつの主題(つまり主語)を提示する。

I can remember when tires were quite different from what they are today. *Twenty to thirty thousands miles* is not now considered unusual tire mileage, provided tires are kept at proper inflation and are not run at excessive speeds. Also, *anybody* can change a tire with ease now. *The modern tire* is a marvel and a joy. A good tire, when it is new, will turn most nails and almost any old tire ought to zip through broken glass from milk bottles without a scratch. *You* can buy tires in nonskid, high-speed, and antisnow types. → To anyone who knew touring in the old days, *the modern automobile tire* is a marvel and a joy.

It will run, with proper care, twenty thousand to thirty thousand miles. It will zip through smashed milk bottles without a scratch. When new, it will spurn most tacks and nails. At reasonable speeds and with proper pressure, it is almost blow-out-proof. It is available in nonskid, high-speed, and snow types. Best of all, it can be changed in a few minutes.

(e) 原因と結果が不明瞭な文や逆転している文を書かない。

Tomoko was tired of listening to the concert and it was dark enough that her grandmother could not see her and so she slipped out into the lobby. → Since Tomoko was tired of listening to the concert, she slipped past her grandmother in the dark into the lobby.

(f) 文を二つに区切らない。

I met them on a Cunard liner many years ago. Coming home from Liverpool to New York. → I met them on a Cunard liner many years ago, coming home from Liverpool to New York. / She was an interesting talker. A woman who had traveled all over the world and lived in half a dozen countries. → She was an interesting talker, a woman who had traveled all over the world and lived in half a dozen countries.

(g) 文はできるだけ肯定文で表現する。

The Taming of the Shrew is rather weak in spots. Shakespeare does *not* portray Katherine as a very admirable character, *nor* does Bianca remain long in memory as an important character in Shakespeare's works. → The women in *The Taming of the Shrew are unattractive*. Katherine *is disagreeable*, Bianca *insignificant*.

(h) 読み手の注意を持続させるために具体的で明確な語句・表現を用いる。

In proportion as the manners, customs, and amusements of a nation are cruel and barbarous, the regulations of its penal code will be severe. → In proportion as men delight in *battles, bullfights, and combats of gladiators*, will they punish *by hanging, burning, and the rack*.

(i) 接続詞や修飾語を必要以上に多用せず簡潔に書く。

Macbeth was very ambitious. *So* this led him to wish to become king of Scotland. *Then* the witches told him that this wish of his would come true. *Meanwhile*, the king of Scotland at this time was Duncan. *Therefore*, encouraged by his wife, Macbeth murdered Duncan. *Thus* he was enabled to succeed Duncan as king. → Encouraged by his wife, Macbeth *achieved his ambition and realized the prediction* of the witches by *murdering Duncan and becoming king of Scotland in his place*.

(j) 語と語、文と文の関連性を保って多義性や混同を避ける。

New York's first commercial human-sperm bank opened Friday with semen samples

from eighteen men frozen in a stainless steel tank. → New York's first commercial human-sperm bank opened Friday *when semen samples were taken from eighteen men. The samples were then frozen and stored in a stainless steel tank.* / Major R. E. Joyce will give a lecture on Tuesday evening in Bailey Hall, to which the public is invited on "My Experiences in Mesopotamia" at 8:00 p. m." → *On Tuesday evening at eight*, Major R. E. Joyce will give a lecture in Bailey Hall on "My Experiences in Mesopotamia." The public is invited.

(k) 要約では時制を統一する。

Chance prevents Friar John from delivering Friar Lawrence's letter to Romeo. Meanwhile, owing to her father's arbitrary change of the day set for her wedding, Juliet was compelled to drink the potion on Tuesday night, with the result that Balthasar informed Romeo of her supposed death before Friar Lawrence learns of the non-delivery of the letter. → Chance *prevents* Friar John from delivering Friar Lawrence's letter to Romeo. Meanwhile, owing to her father's arbitrary change of the day set for her wedding, Juliet *has been compelled* to drink the potion on Tuesday night, with the result that Balthasar *informs* Romeo of her supposed death before Friar Lawrence *learns* of the non-delivery of the letter.

以上のように、学生が自ら英文を修正したのちに、教師が間接的修正フィードバック、日本語のメタ言語による示唆、正誤を表す英文用例を順次示して修正を試みたところ、18名中8名(44%)が調査前よりも文体、情報構造、段落構成にまとまりのある英文を作成した。しかし、現段階では統計などによる詳細な数値や評価を明示するまでには至っていない。調査方法を再度検討したうえで資料収集を継続して行い、精確な結果を導き出すことが今後の課題である。

5. おわりに

小論は、これまで、学生の書いた英文にはどのような修正フィードバックが適しているかを検討してきた。話す・聞くといった実践的なコミュニケーション能力の向上がしきりに力説されるなか、文章を読み書きする訓練も忘れてはなるまい。とりわけ、英文を書いて修正する訓練は、その過程において、自らの表現上の誤りを能動的に内省し、論理的に表現する力を養うばかりでなく、ものごとを一般化したり抽象化したりする思考力を養成するのにも役立つ。それゆえ、学生が自らの英文を効果的に修正できる方法を提示することが重要なのであるが、全ての学生に有効な方法が確立しているわけではないところにこのテーマの難しさがある。今のところ、小論で提示したような6つのアプローチを学生の力量に応じて適切に組み合わせて用いることがよいように思われるが、このこともまた、限られた調査から推定されることに過ぎず、常に適用可能であるとはいえない。実際に、学生の英語学習期間、英語の学力、学習意欲、修正フィードバックの経験回数、理系か文系か、外国人か日本人かなど個別的な要因を考えると、どのような場合にも万能な修正フィードバックというものは存在しないのではないかと思えてくる。やはり、その時々の子の実態をできるだけ精確に把握し、各種修正フィードバックの特性を十分に考慮したう

えで、修正内容が定着するような工夫を適宜見つけ出すことが望まれる。

< 註 >

- (1) 原口 (2007, p. 22) 参照。引用原典は、Fenton, Charles A. 1954. *The Apprenticeship of Earnest Hemingway : The Early Years* (New York: Farrar, Straus & Young), p. 31. 原文には、“Use short sentences. Use short first paragraphs. Use rigorous English. Be positive, not negative.” とある。
- (2) Strunk (2000), Zinsser (2006) 参照。

参考文献

- 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: 267-96.
- Ellis, Rod. 2009. “A Typology of Written Corrective Feedback Types”. *ELT Journal* 63-2: 97-107.
- Ferris, D. 2006. “Does Error Feedback Help Student Writers? New Evidence on Short- and Long-Term Effects of Written Error Correction”. In Hyland, K. and F. Hyland (eds.). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris, D. R. and B. Roberts. 2001. “Error Feedback in L2 Writing Classes: How Explicit Does It Need to Be?” *Journal of Second Language Writing* 10: 161-84.
- Guenette, D. 2007. “Is Feedback Pedagogically Correct? Research Design Issues in Studies of Feedback on Writing?” *Journal of Second Language Writing* 16: 40-53.
- Lalande, J. F. 1982. “Reducing Composition Errors: An Experiment”. *Modern Language Journal* 66: 140-49.
- Robb, T., S. Ross and I. Shortreed (Robb et al.). 1986. “Salience of Feedback on Error and Its Effect on EFL Writing Quality”. *TESOL Quarterly* 20: 83-93.
- Sheen, Y. 2007. “The Effect of Focused Written Corrective Feedback and Language Aptitude on ESL Learners’ Acquisition of Articles”. *TESOL Quarterly* 41: 255-83.
- Strunk Jr., William. 2000. *The Elements of Style (With revisions, an introduction, and a chapter on writing by E. B. White), Fourth edition*. Boston: Allyn and Bacon.
- Zinsser, William. 2006. *On Writing Well: the Classic Guide to Writing Notification, Seventh edition*. New York: Harper Collins.

原口 遥. 2007. 『イカロスたちの飛翔の軌跡 アメリカ小説のビジョンと構造』福岡：花書院.

(1) 直接的な修正フィードバック

教師が学生の書いた英文に正しい用法や表現を直接朱書きして、学生にどこがどのように誤っているかを明示する修正フィードバックである。初学者には効果的な方法であると言われ (cf. Ferris and Roberts 2001)、とくに文法事項を提示するときは有効であるという (cf. Sheen 2007)。たとえば、英語の不得手な大学1年生が、段落構成上の基本的な知識をほとんど忘れていたり、英文の間違いを自ら訂正するだけの文法力がないような場合は、教師がていねいに添削することによって、学生にどのような間違いを犯しているかをはっきりと気づかせることができる。しかし、学生は常に教師から「正解」を一方向的に与えられることになるために、能動的に正しい表現を導き出す力量が養われず、同じような間違いを繰り返したり、長期にわたって正用法が定着しない傾向がある (cf. Lalande 1982; Robb et al. 1986)。

(2) 間接的な修正フィードバック

教師が学生の書いた英文に正しい用法や表現を直接朱書きすることはせず、間違っている箇所に下線を引いたり、余白に「□」・「×」などの表記を与えて誤りを提示する、問題提起型の方法である。このような間接的表記を用いないほうが修正の定着度は高いという報告もあるが (cf. Ferris and Roberts 2001)、学生に正用法を能動的に導かせることから、一般的には直接的な修正フィードバックよりも正しい表現が学生の記憶に定着することが期待されるという (cf. Ferris and Roberts 2001; Chandler 2003)。また近年は、インターネット上の電子コーパスを用いた修正フィードバックも見られる。たとえば、学生は電子辞書や検索サイト内の正用法を参考にして教師が指摘した誤りを修正することが可能である。インターネット上の情報が信用に足るものであれば、それをもとに学生は自らの修正フィードバックを補ったり、発展的に文法事項等を学ぶことも期待される。しかし一方で、サイトの情報を学生が剽窃することも懸念される。いずれにせよ、学生が教師の指示をもとにして自らの誤りを訂正したあと、教師はそれが正しく修正されているか、剽窃などはないかを確認する必要がある。

(3) メタ言語を用いた修正フィードバック

学生が犯した英文の誤りがどのような類のものであるか、何に起因するかなど、誤りの要点を簡潔に提示する修正フィードバックである。例えば、冠詞の誤りであれば“Art”、一致の誤りは“Conc”、時制の場合には“Tns”などの略号が与えられ、前項(2)で述べた間接的フィードバックよりも訂正の指示が的確に示される。また、その指示に基づいて学生に自ら正用法を導かせることから、正しい表現が学生の記憶に定着することが期待される。しかし、教師が示す“Art”、“Conc”、“Tns”等の略号が予め学生に理解されていなければならないので初学者向けではない。実際に中学・高校の授業では教師が示す略号が生徒にはわかりにくいとの指摘も聞かれる。また Ferris (2006) は、動詞の形態に関わる誤りは減少しても、文構造、選択制限、コロケーション等に関する誤りはこのフィードバックの前後では変わりはないと報告している。このことから、メタ言語によるフィードバックは直接的・間接的修正フィードバックよりも優れて効果的というわけではない (cf. Robb et al. 1986; Ferris and Roberts 2001)。

(4) 特定の文法事項にのみ焦点を当てた修正フィードバック

教師が学生ひとり一人の全ての誤りを訂正するのではなく、特定の誤りや文法項目にしばって訂正するフィードバックである。当該の誤りが発生する統語環境や構文を詳しく分析したり、その誤りに特化して訂正方法や解説を提示することができる。学生が書いた英文のすべての誤りを修正する直接的フィードバックに比べると、教師はさほど多くの時間と労力を要しない利点がある。一方で、特定の限られた誤りにのみ関わるために、学生が犯した誤りの全体的な特徴や傾向を把握できないという難点がある。

(5) 学生自らによる修正フィードバック

教師が学生の誤りを指摘するのではなく、学生が、自身の英文の誤りを自ら探し出し訂正するフィードバックである。どこをどのように修正するかは学生の力量が問われるところである。つまり、学生は、誤りを修正するのに正用法に関する相応の知識が要求される。

(6) 学生間の修正フィードバック

自分が書いた英文を他の学生と交換し、その相手の英文の誤りを探し出し訂正する。どこをどのように訂正すべきかは、前項 (5) (学生自らによる修正フィードバック) と同様、学生に委ねられている。この修正を始めたばかりの段階では、教師が指定した文法事項の誤りに限って、学生間で訂正し合うフィードバックもよいであろう。また、インターネット上に提供されている電子辞書や検索サイトを用いて交換相手の英文を修正することも可能であろう。いずれにせよ、交換相手が犯した表現上の誤りから修正要点を学び、誤りへの意識を高め、自らの問題点を解決することが期待されるが、やはり修正には学生の英語の力が求められる。

このように、学生が書いた英文の修正フィードバックには主に6つの方法がある。重要な点は、教師がその6つのフィードバックの特性を理解し、学生の英語レベルや学習目的に合わせて選択したり組み合わせたりして、修正フィードバックの効果を最大限引き出すことである。

3. フィードバックの実態調査

上記6つの修正アプローチのうち、(4)の文法事項に焦点を当てたフィードバックを除いて、5つのフィードバックを実際に試みた。いずれのフィードバックもあらかじめ修正の手順を説明したのちに行われている。調査対象は、平成17年から21年までの間に本学に在籍していた1年生から4年生までの延べ218名である。学生の英語学習歴や英語学力を考慮して、1・2・3年生58名には直接的な修正フィードバックを、英語専攻の3年生10名には間接的な修正フィードバックを、英語専攻の3・4年生18名にはメタ言語による修正フィードバックを行った。また1年生から4年生66名には、自己修正によるフィードバックと学生間で英文を交換する修正フィードバックも試みた。これら2つのフィードバックは、学生の英語学習歴や英語学力が両フィードバックに及ぼす影響を見る目的で、全学年を調査の対象としている。以下の(1)-(5)では、各フィードバックの特徴や傾向をふまえて、本調査結果の主な点を分析する。

(1) 直接的な修正フィードバック

すでに述べたとおり、調査対象は1・2・3年生58名である。このうち、1年生38名に初めて自分で英文の誤りを訂正させたところ、80%程度を適切に修正できた学生はわずかに2名であった。この結果は、低年次の学生には自己修正よりも教師による直接的なフィードバックのほうが効果的であるとする Ferris and Roberts (2001) の見解と符合する(2節(1)直接的な修正フィードバック参照)。このような実状から、筆者は、提出された58名の英文全てに直接修正を加え、その修正内容を別途ひとつずつ書き留めたのち英文を学生に返却。ひと月後、予告なしに、当該学生が提出した英文と全く同じコピーをひとり一人に再度配布して自己修正を求めたところ、58名中44名(76%)がひと月前に修正された内容の18~33%しか覚えていなかった。教師による修正フィードバックは受動的な学習であるためか、あるいは学生の学習意欲が低いことによるためか、修正内容の多くが学生に定着していない。このことから、修正フィードバックによって得られた正しい知識は、学生に復習する機会を与え、実用させることによって確実に定着すると推察される。Guenette (2007: 52), Chandler (2003: 293) も同様のことを述べているが、確かな結果を得るためには、今後コントロール・グループを用いた対照的な検証を行う必要がある。

(2) 間接的な修正フィードバック

このフィードバックは英語を専攻する3年生10名に対して行われた。英語専攻の学生であることも関係していると思われるが、下線等の表記によって指摘された誤りは、10名中7名がほぼ完全に正していた。ただ、能動的に自らの誤りに気づいていないせいか、ひと月も経つと、その10名のうち5名が各自修正した内容の53~66%しか覚えておらず、残る5名は50%未満である。全体的に見ると、学習効果が完全に定着しているとは言えない状況である。Chandler (2003), Guenette (2007) も同様の傾向を報告している。

誤りを修正するのにインターネット上の電子辞書や検索サイトを利用した英文が見られたが、そのなかには、サイト上の用例や表現をそのまま用いたり、甚だしいときには段落ごとそのまま引き抜いたと思われる修正文が散見された。剽窃は厳に行ってはならない行為であることを学生に徹底しなければならない。また、使用した電子辞書や検索サイトは信用できる情報源であるか、会話的表現や略式形ではなく標準的な文章体の用例や説明を提供しているか、断片的な情報の羅列ではなくテーマに沿って筋道立てられた情報を示しているかなども、学生の注意を喚起する必要がある。

(3) メタ言語を用いた修正フィードバック

メタ言語による修正は、英語専攻の3・4年生18名に対して行われた。その結果、間接的な修正フィードバックとは異なり、誤りが“Art”, “Tns”などの略号によって端的に指摘されているので修正しやすいという声が若干聞かれたものの、18名中6名(33%)の学生が略号の意味する内容や訂正の意図を十分理解できずに的を外れた修正を与えていた。無論、この結果には英語のタスクに対する学生の意欲も影響していると思われるが、学生が修正を加える以前の段階で略号の意味を忘れていたり、理解できなかったりすることが実際に起こることを考えると、メタ言語のみによる修正フィードバックは場合によっては余り効果的でないことがうかがわれる。Ferris and Roberts (2001) も同様の傾向を報告している。

(4) 学生自らによる修正フィードバック

学生が自ら英文を修正するフィードバックは、1年生から4年生までの66名に対して行われた。ここでも英語のタスクに対する学生の意欲が修正フィードバックの結果に影響を及ぼしていることは明らかである。66名中1年生9名が自己修正をせず、再度促されて提出したが、その9名のうち修正したとはいえない答案が4つ見られた。また他の答案のなかにも、修正が誤っているものや英文を十分吟味せずに修正したと思われるものが1・2年生48名のうち26(54%、総数66名の40%)も見られた。これに対して3・4年生は、英語専攻ということもあってか、18名が各々73～92%の割合で正しくフィードバックを行っていた。Ferris(2006)も学生による修正フィードバックを同じ学生に数回(several times)行ってその状況を調査している。それによると、最終的には80%の学生が適切に修正を行ったが、9.9%の学生が正用法を誤って修正し、10%の学生が誤りを訂正しないままであったという。本調査と合わせて考えると、自己修正によるフィードバックを数回経験したことがある学生は、修正箇所に対する内省がいくらか深いことから、フィードバックの効果も比較的高く、単に英文の誤りを減らすだけでなく、文章構成や文法の知識を深めたり、推敲によって無駄のない英文を作成する傾向が見られる。

(5) 学生間の修正フィードバック

学生間の英文交換による修正フィードバックは、相手に遠慮して修正すべき箇所を指摘しなかったり、指摘してもおざりな修正を書き込んだり、学生間の英語学力の差がもとで相手の英文を理解できないなど、当初から予想されていた状況が66名中23名に見られた。このことから、学生間のフィードバックを実施するに際しては何らかの工夫をすることが求められる。また、前項(4)(学生自らによる修正フィードバック)と同様、学生が誤りに対する内省を深めることも重要である。

これまでの結果をまとめると、次のことが推定される。直接的修正フィードバックは、低学年の学生には有効と思われるが、学生が受動的になりがちであることから、修正を定着させるための学習機会が求められる。間接的フィードバックとメタ言語によるフィードバックは、実施に際して学生に相応の英語の力と内省する力が求められる。前者は英語専攻の学生間では比較的高い割合の修正結果が得られたものの、修正内容の定着度を高める工夫が必要である。後者はメタ言語による訂正指示が学生に十分理解されないことがあるので必ずしも実践的とは言えない面がある。学生自らによる修正フィードバックと学生間のフィードバックも、学生に一定の英語の知識と内省力が求められる。前者はフィードバックを数回経験したことがある英語専攻の学生では高い割合の修正結果が得られたが、間接的修正フィードバック同様、修正内容が学生に定着するように復習する機会を与える必要がある。後者は、学生間の英語学力の差、社会的関係(ジェンダーの違い、先輩・後輩の関係など)、あるいは学習意欲等によって、修正フィードバックの効果に違いが生じる場合のあることがわかった。

これらの結果を踏まえて、次節では、効果的な修正フィードバックを確立するためのひとつの試みとして、英語専攻生向けの修正フィードバックについて検討する。

4. 英語専攻の学生に適した修正フィードバック

前節 (§3) の調査結果に見られるように、本学英語専攻の3・4年生(合計18名)に比較的良好な効果が見られたフィードバックは、(2)の間接的修正フィードバックと(4)の学生自らによる修正フィードバックである。3年生は(1)の直接的修正フィードバックでも割合よい結果が得られたが、小論では、(1)は除外し、(2)と(4)を組み合わせてフィードバックの定着を高める試みを行った。というのも、本学英語専攻の学生には英語で卒業論文(時にはエッセイ)を書くことが義務づけられていることから、教師による直接的なフィードバックには頼らず、英文を自ら修正できる力を高めることが求められるからである。なお、対象者の3・4年生は、これまでに(2)の間接的修正フィードバックと(4)の自らによる修正フィードバックを2回ずつ経験しており、相応の英語の学力も認められる。本試行ではまず、学生に、彼らが見てほしいがちな下記(I)-(VI)の諸点を提示したのち、自らが書いた英文を修正するように求めた。

(I) 語彙

語の正しいつづり、正しいコロケーション、語形成の各種用法など。

(II) 句読法

改行時のハイフネーション、ピリオド、コンマ、コロンの(;)、セミコロン (;)、ダッシュ(—)、スラッシュ(/)の用法・意味など。

(III) 文法・語法

名詞の数(単数・複数、可算・不可算)、動詞・形容詞の選択制限、副詞と修飾語の位置関係、各種接続詞の使い方、直説法・仮定法における主節と従属節の数・時制の一致、直接話法における伝達部と引用部の表現方法など。

(IV) 段落の構成

文章の骨組みやアウトラインの作成、トピック・センテンスと導入部・展開部・結論部の構成、文と文、段落と段落の論理的繋がりなど。

(V) 情報構造

“End Focus”と“End Weight”、旧情報と新情報、前提と話題、転位・前置・後置・省略等の働きと段落内での使用場所、分裂文・There構文・受動文等がもつ機能など。

(VI) 文体・言語使用域

実際に書かれた英文は、独自の書式・制約にしたがって推敲を繰り返しながらより良い文章が作られるのに対して、会話や談話は、省略はもとより、断片的な発話、参加者の協調、繰り返し、定型句等が、発話の場面や参加者の社会的関係に応じてブリコラージュ(bricolage)的に、瞬時に創り出される。

つぎに、学生が施した修正に対して筆者が間接的修正フィードバックを行った。たとえば、文法の誤りが修正されずに残っている箇所には下線、綴り字の間違いは「☒」、コロケーションの誤りは「×」の表記を与え、簡明な日本語(メタ言語)で「前置詞欠落」・「時制不一致」・「修飾位置誤り」などの指摘をして、各学生に再度修正フィードバックを求めた。このような修正のあと、その定着が図られるように、一週間のうちに自分が犯した誤りをどのように修正したかをまとめさせ、誤りに対する内省を求めた。さらにその一週間後、学

生が最初に提出した英文と全く同じコピーをひとり一人に提示して再度修正を行わせたところ、18名中16名(89%)が完全に文法、綴り字、コロケーションに関する誤りを排除できた。しかし、上記(Ⅳ)段落構成に関する知識、(Ⅴ)談話や文の情報構造に関する知識、(Ⅵ)文体や言語使用域に関する知識が十分でないためにぎこちない箇所もかなり残っている。そこで、これらの点に関する説明を再度行い、学生にもう一度修正を求めた。(Ⅵ)に挙げた書きことばの特徴に関しては、論証文(argumentation)を書くときの基本事項として、以下の(a)-(k)も追加提示して修正を求めた。以下の英文用例は、不適切な例、矢印のあとに適切な例、の順に示されている。(2)

(a) 事実を具体的に論理的に書く。主観的・情緒的な表現を避ける。長い文は書かない。

I can't answer the question of euthanasia clearly. It is very difficult for me. That's because the way of thinking about death of human is different from person to person. I have not experienced a real situation or someone's death yet, so I don't know how I can think of this question. → The terminally-ill really have no life. What kind of life would it be if one could not do what everyone else is able to do? They are trapped in a hospital bed, lying in pain, and waiting for it all to end. They cannot go for a walk outside. They cannot play with their friends, or their children. They have the constant worry, in knowing that they will soon be gone. They wish that they could go, but the pain keeps them going for another day. What kind of life would this be?

(b) 主語・述語の呼応が一致していない文を書かない。

The bittersweet flavor of youth—its trials, its joys, its adventures, its challenges—are not soon forgotten. → The bittersweet flavor of youth—its trials, its joys, its adventures, its challenges—is not soon forgotten. / A soldier of proved valor, they entrusted him with the defense of the city. → A soldier of proved valor, he was entrusted with the defense of the city.

(c) 修飾語の順番や位置が適切でない文を書かない。

He gave the book to his father that was bound in leather. → He gave his father the book that was bound in leather. / The youngest girl *only* thought of new clothes. → The youngest girl thought *only* of new clothes. (new clothes を限定する場合)

(d) ひとつの段落にひとつの主題(つまり主語)を提示する。

I can remember when tires were quite different from what they are today. *Twenty to thirty thousands miles* is not now considered unusual tire mileage, provided tires are kept at proper inflation and are not run at excessive speeds. Also, *anybody* can change a tire with ease now. *The modern tire* is a marvel and a joy. A good tire, when it is new, will turn most nails and almost any old tire ought to zip through broken glass from milk bottles without a scratch. *You* can buy tires in nonskid, high-speed, and antisnow types. → To anyone who knew touring in the old days, *the modern automobile tire* is a marvel and a joy.

It will run, with proper care, twenty thousand to thirty thousand miles. It will zip through smashed milk bottles without a scratch. When new, it will spurn most tacks and nails. At reasonable speeds and with proper pressure, it is almost blow-out-proof. It is available in nonskid, high-speed, and snow types. Best of all, it can be changed in a few minutes.

(e) 原因と結果が不明瞭な文や逆転している文を書かない。

Tomoko was tired of listening to the concert and it was dark enough that her grandmother could not see her and so she slipped out into the lobby. → Since Tomoko was tired of listening to the concert, she slipped past her grandmother in the dark into the lobby.

(f) 文を二つに区切らない。

I met them on a Cunard liner many years ago. Coming home from Liverpool to New York. → I met them on a Cunard liner many years ago, coming home from Liverpool to New York. / She was an interesting talker. A woman who had traveled all over the world and lived in half a dozen countries. → She was an interesting talker, a woman who had traveled all over the world and lived in half a dozen countries.

(g) 文はできるだけ肯定文で表現する。

The Taming of the Shrew is rather weak in spots. Shakespeare does *not* portray Katherine as a very admirable character, *nor* does Bianca remain long in memory as an important character in Shakespeare's works. → The women in *The Taming of the Shrew are unattractive*. Katherine *is disagreeable*, Bianca *insignificant*.

(h) 読み手の注意を持続させるために具体的で明確な語句・表現を用いる。

In proportion as the manners, customs, and amusements of a nation are cruel and barbarous, the regulations of its penal code will be severe. → In proportion as men delight in *battles, bullfights, and combats of gladiators*, will they punish *by hanging, burning, and the rack*.

(i) 接続詞や修飾語を必要以上に多用せず簡潔に書く。

Macbeth was very ambitious. *So* this led him to wish to become king of Scotland. *Then* the witches told him that this wish of his would come true. *Meanwhile*, the king of Scotland at this time was Duncan. *Therefore*, encouraged by his wife, Macbeth murdered Duncan. *Thus* he was enabled to succeed Duncan as king. → Encouraged by his wife, Macbeth *achieved his ambition and realized the prediction* of the witches by *murdering Duncan and becoming king of Scotland in his place*.

(j) 語と語、文と文の関連性を保って多義性や混同を避ける。

New York's first commercial human-sperm bank opened Friday with semen samples

from eighteen men frozen in a stainless steel tank. → New York's first commercial human-sperm bank opened Friday *when semen samples were taken from eighteen men. The samples were then frozen and stored in a stainless steel tank.* / Major R. E. Joyce will give a lecture on Tuesday evening in Bailey Hall, to which the public is invited on "My Experiences in Mesopotamia" at 8:00 p. m." → *On Tuesday evening at eight*, Major R. E. Joyce will give a lecture in Bailey Hall on "My Experiences in Mesopotamia." The public is invited.

(k) 要約では時制を統一する。

Chance prevents Friar John from delivering Friar Lawrence's letter to Romeo. Meanwhile, owing to her father's arbitrary change of the day set for her wedding, Juliet was compelled to drink the potion on Tuesday night, with the result that Balthasar informed Romeo of her supposed death before Friar Lawrence learns of the non-delivery of the letter. → Chance *prevents* Friar John from delivering Friar Lawrence's letter to Romeo. Meanwhile, owing to her father's arbitrary change of the day set for her wedding, Juliet *has been compelled* to drink the potion on Tuesday night, with the result that Balthasar *informs* Romeo of her supposed death before Friar Lawrence *learns* of the non-delivery of the letter.

以上のように、学生が自ら英文を修正したのちに、教師が間接的修正フィードバック、日本語のメタ言語による示唆、正誤を表す英文用例を順次示して修正を試みたところ、18名中8名(44%)が調査前よりも文体、情報構造、段落構成にまとまりのある英文を作成した。しかし、現段階では統計などによる詳細な数値や評価を明示するまでには至っていない。調査方法を再度検討したうえで資料収集を継続して行い、精確な結果を導き出すことが今後の課題である。

5. おわりに

小論は、これまで、学生の書いた英文にはどのような修正フィードバックが適しているかを検討してきた。話す・聞くといった実践的なコミュニケーション能力の向上がしきりに力説されるなか、文章を読み書きする訓練も忘れてはなるまい。とりわけ、英文を書いて修正する訓練は、その過程において、自らの表現上の誤りを能動的に内省し、論理的に表現する力を養うばかりでなく、ものごとを一般化したり抽象化したりする思考力を養成するのにも役立つ。それゆえ、学生が自らの英文を効果的に修正できる方法を提示することが重要なのであるが、全ての学生に有効な方法が確立しているわけではないところにこのテーマの難しさがある。今のところ、小論で提示したような6つのアプローチを学生の力量に応じて適切に組み合わせて用いることがよいように思われるが、このこともまた、限られた調査から推定されることに過ぎず、常に適用可能であるとはいえない。実際に、学生の英語学習期間、英語の学力、学習意欲、修正フィードバックの経験回数、理系か文系か、外国人か日本人かなど個別的な要因を考えると、どのような場合にも万能な修正フィードバックというものには存在しないのではないかと思えてくる。やはり、その時々の子の実態をできるだけ精確に把握し、各種修正フィードバックの特性を十分に考慮したう

えで、修正内容が定着するような工夫を適宜見つけ出すことが望まれる。

< 註 >

- (1) 原口 (2007, p. 22) 参照。引用原典は、Fenton, Charles A. 1954. *The Apprenticeship of Earnest Hemingway : The Early Years* (New York: Farrar, Straus & Young), p. 31. 原文には、“Use short sentences. Use short first paragraphs. Use rigorous English. Be positive, not negative.” とある。
- (2) Strunk (2000), Zinsser (2006) 参照。

参考文献

- 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: 267-96.
- Ellis, Rod. 2009. “A Typology of Written Corrective Feedback Types”. *ELT Journal* 63-2: 97-107.
- Ferris, D. 2006. “Does Error Feedback Help Student Writers? New Evidence on Short- and Long-Term Effects of Written Error Correction”. In Hyland, K. and F. Hyland (eds.). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris, D. R. and B. Roberts. 2001. “Error Feedback in L2 Writing Classes: How Explicit Does It Need to Be?” *Journal of Second Language Writing* 10: 161-84.
- Guenette, D. 2007. “Is Feedback Pedagogically Correct? Research Design Issues in Studies of Feedback on Writing?” *Journal of Second Language Writing* 16: 40-53.
- Lalande, J. F. 1982. “Reducing Composition Errors: An Experiment”. *Modern Language Journal* 66: 140-49.
- Robb, T., S. Ross and I. Shortreed (Robb et al.). 1986. “Salience of Feedback on Error and Its Effect on EFL Writing Quality”. *TESOL Quarterly* 20: 83-93.
- Sheen, Y. 2007. “The Effect of Focused Written Corrective Feedback and Language Aptitude on ESL Learners’ Acquisition of Articles”. *TESOL Quarterly* 41: 255-83.
- Strunk Jr., William. 2000. *The Elements of Style (With revisions, an introduction, and a chapter on writing by E. B. White), Fourth edition*. Boston: Allyn and Bacon.
- Zinsser, William. 2006. *On Writing Well: the Classic Guide to Writing Notification, Seventh edition*. New York: Harper Collins.

原口 遥. 2007. 『イカロスたちの飛翔の軌跡 アメリカ小説のビジョンと構造』福岡：花書院.