

英作文指導における特定の文法項目に焦点を当てた 修正フィードバックの効果

隅 田 朗 彦*

【要旨】 教師からのエラー修正フィードバックに基づき、ドラフト修正を繰り返しながら進めていく英作文学習を行う際に、特定の文法項目に焦点を当てたフィードバックが作文の文法的正確さの長期的な向上に効果をもたらすかを調査した。文構造と動詞に焦点を当てたフィードバックを与えるグループと、エラー全てにフィードバックを与えるグループを設定し、作文指導前と後に書いた作文の文法エラーの出現率を比較した。指導後のエラー出現率の減少にグループ間の有意差は見られなかったが、エラー減少のパターンにグループ間の違いが見られた。

はじめに

ライティング指導において一般的に行われる教師からのフィードバックの効果は、作文そのものの質を高めるための指導方法として捉えられる場合と、作文能力あるいはL2能力を向上させるための言語習得（SLA）の方法論として捉えられる場合がある。SLA理論の観点からすれば、学習者の英作文にエラー修正フィードバック（以下、CFとする¹⁾）を与え、学習者がCFをもとに作文を修正していく過程は、第一に学習者のアウトプットを促進させ、第二に自分の考えを表出し、教師からのCFを受けてドラフトを修正する活動により、自分の中間言語に「穴」があることに気づかせることができる。このような過程において、学習者は目標言語について自分なりの仮説を立て、それが読み手に通じるか否かを検証する（Swain, 1995, 2000 など）。第二言語習得における正確さの向上にはこのような気づきや仮説検証が必要であり、作文という筆記によるアウトプットに対するエラー・フィードバックを伴うライティング学習は、まさにSLA理論に沿った効果的な学習であり、言語習得を促進するはずである。

しかし、CFの文法能力の正確さの向上への効果については大きな議論が展開されており、CFは作文能力向上に効果があるとする研究と無いとする研究とが混在している（Ferris, 2003;

* 准教授／英語教育

Bitchener & Ferris, 2012参照)。長期的な作文能力発達へのフィードバックの効果を検証する必要性については、既にLeki (1990) で指摘されており、その後の数々の研究を経た後、最近の精密化されたデザインを採用する研究ではCFのもたらす効果に肯定的な結果を示す研究が多く現れている (Bitchener & Ferris, 2012; van Beuningen, 2010参照)。ところが逆に、Truscott (2007) がそれまでのCF研究を統合し、確かに多くのCF研究でCFがドラフト修正には寄与する例は見られるが、特定あるいは全体的な文法の正確さの向上、つまり言語習得の観点からの学習者の発展には効果をもたらししないと述べている他、Truscott and Hsu (2008) などでは実際にこの考えを裏付ける実証データも提供されている。

CFが正確な言語使用に結びつかないという結果は初期のCF研究に多かったが、その理由として、CFが全てのエラーに与えられたため、エラーの多い作文にはそれだけ多くのCFが与えられ、学習者はどのエラーに対処すべきかが分からず圧倒されてしまうということが挙げられている。そこで、最近の研究では、エラーすべてにフィードバックを与えるのではなく、目標とする文法項目に絞ったフィードバック、つまり、特定の文法事項のみに焦点化したフィードバックを与えたほうが正確性は向上するという理論を検証する研究が増えている (Bitchener & Knoch, 2009; Bitchener, Young, & Cameron, 2005; Ellis, Sheen, Murakami, & Takashima, 2008; Sheen, 2007など)。

このような研究は、焦点化したCFの方が、焦点化しないCFあるいはCFを与えない場合より文法の正確性に貢献するという結果を示すものが主であり (Bitchener et al., 2005; Sheen, 2007; Sheen, Wright, & Moldawa, 2009など)、その理由として、前述の焦点化しないCFの欠点を指摘している。しかし、焦点化しないCFにも同様の効果があるという結果も出ており (Ellis et al., 2008)、必ずしも焦点化したCFが優れているとは言えない。

さらに、これまでの研究において、焦点化したCFの扱う文法事項は大半が定冠詞と不定冠詞の用法を扱うもので、Xu (2008) が指摘するように、冠詞以外の文法に焦点を当てたCFの効果を検証する研究は少ない。したがって、焦点化されたCFが文法的正確さの向上に貢献するか否か一般的な結論が出るまでには、多くの文法項目についてCFの効果を検証する必要がある。また、これまで報告されている焦点化されたCFの研究はESL環境におけるライティング指導を扱うものが多く、EFL環境を扱っているものは少ない。以上のような状況を踏まえ、本研究はEFL環境において、冠詞以外の文法に焦点をあてたCFと、特定の文法に焦点を当てずに与えたCFとでは、どちらが英作文中の文法エラーを減少させるのに効果があるかを解明することを目的とする。

先行研究

CFが文法習得、つまり新しく作成する作文のエラー減少に効果をもたらしか否かの研究については、Bitchener and Ferris (2012) や van Beuningen (2010) 等に詳細に議論されている。こ

ここでは、本研究の主題である、焦点化したCFの効果に絞って先行研究を概観することにする。

最近の研究によれば、特定の文法項目に焦点化したCFは、CFを行わない場合と比較し、おおむね目標文法のエラーを長期的に減少させる効果がある。Sheen (2007) はESL環境における中級学習者に対し、冠詞のエラーのみについて直接修正をするグループとメタ言語を使って説明するグループを設定し、異なるCFを施した場合の効果を検証した。いずれのCFを与えたグループとも統制群と比較してCFが文法習得に有意に働き、特に直接修正にメタ言語による説明を加えたCFは、より学習者の文法能力の発達に貢献したと報告している。Bitchener (2008) も同様に冠詞のエラーに焦点を当てたCFの効果を実証している。しかし、直接修正に加えて行ったメタ言語を使用した説明の効果には疑問を投げかける結果を示している。さらに、Bitchener and Knoch (2009) も同様の検証を行い、CFの効果を確認しているが、メタ言語を使用した説明を直接修正に加えることの利点はないという結果を示している。このように、細かい点では相違があるものの、いずれの研究も、CFを行わない場合と比較し、焦点を当てたCFには文法的正確性の向上に効果があるとする点で共通している。

このように、冠詞のみに焦点を当てたCFの、CFがない統制群と比較しての有効性はほぼすべての研究で実証されているが、さらに視野を広げ、焦点化したCFの効果について、焦点化しないCFを与えた場合との比較をする研究では、相反する2つの結果が報告されている。例えば、Sheen, Wright, and Moldawa (2009) はESL環境において、冠詞に焦点を当てたCFグループと、冠詞を含めた5つの文法事項にCFを与えたグループを比較し、冠詞のエラーのみにCFを与えたほうが、事後テストのライティングタスクでは文法の正確性が有意に向上したと報告している。一方、Ellis et al. (2008) はEFL環境において、日本人学習者に、冠詞に焦点を当てたCFと焦点を当てないCFを与えた場合で文法の正確さの向上に違いがあるかを調査した。Ellis et al. はSLAの観点から、限定された文法事項に注目および理解が及ぶよう配慮された、冠詞のみに集中したCFのほうが、焦点化しないCFより効果があるという前提で調査を行ったが、結果はどちらのCF群とも事後テストのスコアは事前テストよりも有意に高く、さらに遅延事後テストでは統制群と比較して、両群ともスコアが高かった。つまり、焦点化したCFと焦点化しないCFは同様の効果をもたらした。さらに興味深いことに、直後事後テスト（指導開始10週後）では、CFは与えず簡単なコメントを与え続けて作文学習を続けた統制群も、事前テスト比較して有意にスコアが上昇している。

以上のとおり、焦点化したCFは、CFを与えない場合よりは文法の習得に効果をもたらすが、焦点化しないCFを与えた場合と比べ、必ずしも高い効果があるとはいえないということがある程度分かっている。ただし、どちらに効果があるにせよ、両者を比較した研究はまだ少なく、特にEFL環境でのCFの効果を比較したものは少ない。また、研究のほとんどは中級あるいは上級学習者を扱っており（Bitchener & Ferris, 2012参照）、初級学習者についてのCF効果は分からないことが多い。²⁾ さらに、焦点化する文法項目もほぼ全ての研究で「冠詞」を扱っており、他の文法項目におけるCFの焦点化の効果に関する研究は僅かである。³⁾

調査課題

以上を踏まえ、本研究では、EFL環境における初級レベルの学習者に対し、冠詞以外の文法に焦点を当ててCFを与えた場合と、全てのエラーにCFを与えた場合とで、英作文に現れる文法能力の向上に効果の違いがあるかを調査することを目的とする。具体的には以下の調査課題に答えることが目的である。

1. 初級 EFL 学習者にとって、特定の文法に焦点化した CF と焦点化しない CF とでは、英作文の正確さを長期的に向上させる効果に違いがあるか。
2. 焦点化する文法事項の違いにより、CF が英作文の正確さを向上させる効果に違いが現れるか。

研究方法

研究デザイン

日本の大学で行われている30週のEFLライティング授業を使用し、「事前テスト→指導→遅延事後テスト（2回）」という調査デザインで、CFを与える指導が作文中のエラーの減少に効果をもたらすかを検証することにした。特定の文法に焦点を当てたCFを与える「フォーカス・グループ」と、すべての文法エラーにCFを与える「無フォーカス・グループ」の2グループを設定し、ライティング指導を行う前と後で両グループに実施した作文におけるエラーの出現率を比較した。本来であれば、文法的正確性の向上がCFそのものの効果なのかを調査するためには、フォーカス・グループと無フォーカス・グループの2グループの他に、統制群としてCFを与えないグループが必要である。しかし、今回は大学のカリキュラムで設定された授業クラスをそのまま使用したため、同等な指導が行える同等な能力を有するクラスを設定することができなかった。したがって、CFを施した2つのグループを比較し、焦点化するか否かが作文の変化にどう影響するかを検証することとする。

事前テストとしてはライティング指導開始時に参加者が作成した英作文、遅延事後テストは指導後8週間において作成した作文、さらに第2の遅延事後テストとして、指導5か月後に作成した作文を使用した。多くの研究では指導直後に事後テストを行うのが通例だが、今回の調査では、指導直後ではなく指導後少し時間が経ってから再度作文能力を見る方が、より指導の効果が持続しているか否かが分かりやすいと考え、2回の遅延事後テストを行うことにした。

焦点を当てた文法項目

前期15週間のライティング指導において、フォーカス・グループ（Aクラス）の第1ドラフトには「文構造」および「動詞」のエラーのみにCFを与えた。この2つの文法項目を設定したのは次の理由による。第一に、Ferris (2006) が学習者の犯す文法エラーのうち最もエラーの多い文法項目は「文構造」であり、次に「動詞の時制と型」が続くという事例を報告していること、第二に、後に述べる調査参加者について特に顕著にエラーが認められた文法項目がこの2つであり、ライティングの指導上、最もそのエラーを減らしたいという授業担当者（本調査者）の意図があったことである。また、前述の先行研究では焦点を当てる文法項目として「冠詞」が主なものであり、これ以外の文法項目についてもCFの効果を検証すべきであるという主張が多くあることも理由である。⁴⁾

焦点を当てる文法項目を2種類に設定したのは、一方は比較的マクロな文法事項、もう一方は比較的ミクロな文法事項を設定し、文法項目のレベルの違いに、異なったパターンでCFの効果が表れるかを検証しようとしたためである。Ferris (2004) などによれば、統語的なエラーについてはCFの効果は表れにくく、CFに効果があるのは冠詞、動詞の時制や型、名詞の単数・複数形などの比較的自己修正しやすい文法事項であるとされているが、今回の調査ではこの点についても検証をする意図があった。

文構造のエラーとしてCFを与えたものは、「表1」にあるような、文あるいは節として成り立たないエラーである。大まかに分けると、文あるいは節を成り立たせるための主要要素である主語、述語動詞、目的語などの要素がないものと、語の組み立て方に不具合があるものとが出現していた。

表 1: CF を与えた文構造のエラー

エラー区分	エラー例	修正例 ⁵⁾
無主語 / 動詞	Korea for two weeks.	<u>I stayed</u> in Korea for two weeks.
無主語	Next went sightseeing.	Next <u>we</u> went sightseeing.
無動詞	When I a high school student, ...	When I <u>was</u> a high school student, ...
無目的語	I climbed a little.	I climbed <u>the mountain</u> a little.
語順	I was very tired sitting leave much as because of.	... <u>because of the long ride sitting all the way</u>
run-on	I came back to Japan was on March 30.	<u>I came back to Japan on March 30.</u>

次に、動詞のエラーとして扱ったものは「表2」に示している。「タイプ」とは動詞・動詞句の種類のエラーで、例えば、一般動詞を使用すべきところにbe動詞が使われていたり、受動態にすべきところが能動態になっていたりするなど、本来使用すべき動詞の用法と異なるエラーを示す。「時制」のエラーは、たとえば、過去形を使うべきところを現在形で書いたり、

未来表現を使うべきところに原形を使用したりするなどの誤りを示す。最後の「フォーム」とは上記の2つに当てはまらない単純な「形」のエラーを指す。三人称単数現在形の‘s’の脱落、‘-ing’にすべきところの原形の使用、単複の混同などがこれに当たる。

表 2: CF を与えた動詞・動詞句のエラー

エラー区分	エラー例	修正例
タイプ	I <u>was</u> a lot of fun.	I <u>had</u> a lot of fun.
	I <u>was stay</u> at a cottage.	I <u>stayed</u> at a cottage.
時制	I <u>am</u> tired then.	I <u>was</u> tired then.
	I <u>like</u> the scene in front of me.	I <u>liked</u> the scene in front of me.
フォーム	I decided <u>play</u> tennis.	I decided <u>to play</u> tennis.
	The fireworks <u>was</u> beautiful.	The fireworks <u>were</u> beautiful.

参加者および調査環境

日本の大学の外国語学部で英語をEFLとして学習している1年生33名を調査対象とした。参加者らは入学時、つまり本調査が始まる直前に受験したTOEICの成績によってレベル別に分けられた全13クラス中、最下の2クラスに配当されており、TOEICテストの平均スコアは234.6点であった。したがって、参加者はひととおりの英語の文法学習は終えているが、初級レベルにとどまっている学習者である。2クラスのうち、一方のクラスの18名を焦点化したCFを与えるフォーカス・グループ（Aクラス）、もう一方のクラスの15名をすべての文法エラーにCFを与える無フォーカス・グループ（Bクラス）として設定した。クラス別のTOEICスコアの平均点および標準偏差は「表3」のとおりである。2クラスの平均値に有意差はなかった($t(30) = -0.926, p=.361$)。

表 3: 調査直前の TOEIC テスト平均スコア

クラス	人数	平均値	標準偏差
A（フォーカス）	18	230.56	23.64
B（無フォーカス）	15	239.33	24.19
全体	33	234.55	23.73

参加者は必修科目として英語の授業を前・後期に4科目ずつ履修しており、オーラルコミュニケーション主体の1科目を週2回(90分×2)、その他の3科目(英文法、リーディング、ライティング)はそれぞれ週1回90分の授業を受講していた。本調査はそのうちの「Writing I」という科目で行われた英語ライティング指導を対象としている。この科目は前期15回および後期15回のライティング指導によって、ある程度まとまった長さの、構成の明確なパラグラフが書けることが目標とされている。

ライティング指導

本調査が対象とするのは、上記の「Writing I」の授業のうちの前期15週間におけるライティング指導で、使用した教材は *Composition Practice: Book 1, Third Edition* (Blanton, 2001) のUnit 1から5である。上記のクラスA、Bともに同じ教員が担当し、3週間で1ユニットを終えるペースで教科書に沿った指導を進めた。

第1週目は教科書にあるモデル・パッセージを読み、内容把握およびユニットで目標とされる文法のエクササイズを行った。第2週では課末の作文課題を行った。参加者（受講生）は与えられたモデル・パッセージを読んだ後、トピックにしたがって第1ドラフトを作成した。作文の際にモデル・パッセージを参照することは自由とし、辞書の使用も制限しなかった。また、使用する単語や表現の仕方が分からない場合は、担当教員に質問することも許されていた。

提出された第1ドラフトについて、両クラスとも授業担当者が内容の不足している部分に日本語でコメントを付し、Aクラスには文構造および動詞のエラーのみに下線を引き、必要に応じてメタ言語を使用したり、修正のヒントとなるような例文を付したりするなどのCFを与え、Bクラスには同様のCFを全てのエラーに与えた。第3週には第1ドラフトにコメントおよびCFが付されたものが返却され、同時にAクラスについては、受講生のドラフトをもとにした架空のドラフトを作成し、文構造および動詞のエラーのみについて、何をどのように修正すべきかを考えさせながら説明する明示的な文法指導を行った。Bクラスについては全てのエラーについて明示的な文法指導は不可能であったため、Aクラスで行った文構造と動詞のエラーに加え、その他の文法項目について目立った複数種のエラーについて、架空のドラフトを使用した同様の明示的な文法指導を行った。その後、参加者はそれぞれで作成した第1ドラフトを推敲し、CFに基づいて第1ドラフトを修正した最終ドラフトを作成し提出した。提出された作文は前期の評価に含められた。

後期15週は同じクラスで教科書後半の5ユニットが進められた。ただし、クラス間の指導方法には相違はなく、両クラスとも同様の指導を行った。教科書のモデル・パッセージを読んでエクササイズを行った後に第1ドラフトを作成、修正して第2ドラフトを作成するのは前期と同様だが、第2ドラフト作成の際には、エラーに関する留意点についてクラス全体への説明を両クラスに同様に行い、それを踏まえて学習者が自己修正を行ったり、クラスメート同士で第1ドラフトの内容に関するコメントを与えあったりするような、直接的な教師のCFのない指導を両クラスに実施した。

分析方法

前述のとおり、CFの異なる2クラスにおいて、事前テストと遅延事後テストの間で作文中のエラー出現率が異なるかを検証した。事前テスト遅延事後テスト（指導8週間後、5か月後）

は全て、参加者に「自分の経験した旅行」についての作文を課し、作文中に現れるエラーの出現率を算出した。⁶⁾ エラーの特定は本調査者及び他の英語教師の2名で行った。2名はそれぞれ、参加者が事前・事後テストで作成した作文について、文構造と動詞のエラーを特定した。2名のエラーの特定と分類の判断の一致率は95.6%であった。判断が分かれるものについては協議のうえ、妥当であると思われる方に統一した。エラーを特定した後、以下の方法で、目標とする2つの文法項目のエラーについて以下のとおり出現率を算出した。

文構造エラーの出現率は、文構造エラーが出現する節の数を、作文中の節の総数で割った割合とした。「表1」では文構造エラーを下位区分に分けて示しているが、今回の調査では、2種の焦点を当てる文法項目の下位区分別の出現率の分析は行わず、文構造エラーを一括した出現率を算出した。動詞・動詞句のエラー出現率は、エラーを含む動詞および動詞句の数を、作文中の動詞・動詞句の総数で割った割合とした。文構造エラーと同様、下位区分のエラー出現率の分析は行わなかった。2グループ間および各テスト間のエラー出現率に差があるかどうかは、対応のある二元配置(フォーカスの有無×テスト時期)の分散分析を使用して検証を行った。

結果

ライティング指導前の事前テスト、指導後さらに8週後の遅延事後テスト（以下、「事後テスト1」とする）、さらに5か月後の第二の遅延事後テスト（「事後テスト2」とする）において、両グループの参加者が書いた作文の、節総数、動詞総数、焦点を当てたそれぞれの文法項目のエラー数の平均値は「表4」、そして、エラー出現率の平均値は「表5」のとおりであった。

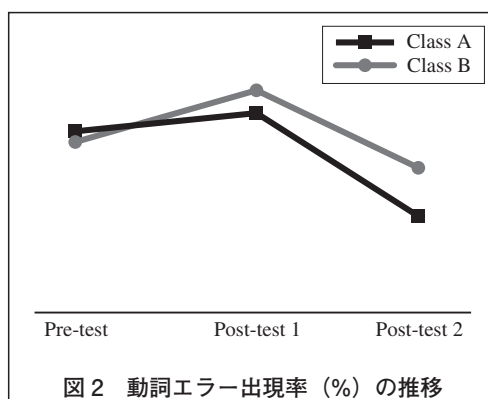
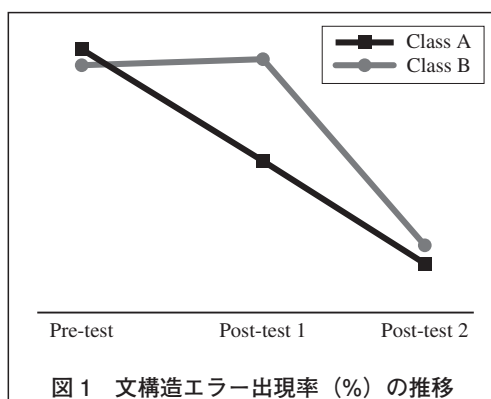
表4：事前テスト、事後テスト1、2のエラー数の平均値⁷⁾

クラス	テスト	文構造（節）		動詞	
		総数	エラー数	総数	エラー数
A (n=15)	事前テスト	14.20	2.00	16.33	5.07
	事後テスト1	13.20	0.93	13.73	4.40
	事後テスト2	21.20	1.00	22.33	4.60
B (n=12)	事前テスト	18.67	2.58	20.42	6.67
	事後テスト1	17.50	2.33	17.50	6.75
	事後テスト2	20.58	1.58	21.33	6.75

表 5：事前テスト、事後テスト 1, 2 のエラー出現率

クラス	テスト	文構造（節）		動詞	
		出現率（％）	標準偏差	出現率（％）	標準偏差
A（n=15）	事前テスト	13.3	.14	31.6	.20
	事後テスト 1	8.9	.12	32.6	.20
	事後テスト 2	5.0	.06	20.9	.11
B（n=12）	事前テスト	12.7	.12	30.3	.20
	事後テスト 1	12.9	.11	37.8	.19
	事後テスト 2	5.8	.09	29.3	.19

調査に参加した2グループの指導直前のTOEICテスト・スコアには有意な差はなかったが、事前テストとして行った作文のエラー出現率にも差はなかった（ $F(1,25)=0.028, p=.869$ ）。そこで、上記の結果に対し、文構造エラーおよび動詞エラーについて、事前・事後およびグループ間でのエラー出現率を二元配置の分散分析にかけた結果、文構造エラーについてはテスト時期に主効果が認められ（ $F(2,50)=4.892, p=.011$ ）、ボンフェローニの方法による多重比較では、「事前テスト」と「事後テスト2」の間に有意差が認められた（ $p=.004$ ）。一方、被験者間効果は認められず（ $F(1,25)=0.203, p=.656$ ）、グループ×テスト時期の交互作用も見られなかった（ $F(1,25)=0.456, p=.637$ ）。動詞エラーについての結果は、被験者内効果が $F(2,50)=3.150, p=.051$ 、被験者間効果は $F(1,25)=0.604, p=.444$ であり、合計3回の事前・事後テストおよび2グループ間の有意差は認められなかった。また、二つの要素の交互作用も見られなかった（ $F(1,25)=0.733, p=.486$ ）。文構造および動詞・動詞句のエラー出現率の推移を、それぞれ以下の「図1」「図2」に示す。



考察

調査課題1は「焦点化したCFと焦点化しないCFとでは、英作文の正確さを長期的に向上させる効果に違いがあるか」という問いであったが、焦点化したCFと焦点化しないCFとの間には文法的な正確さを向上させる効果に差はなかったという結果が得られた。これは、焦点化したCFと焦点化しないCFの効果には差がないとする Ellis et al. (2008) の結果と同様である。したがって、冠詞のみではなく文構造および動詞についても、少なくとも EFL 環境においては、焦点化したCFと焦点化しないCFは類似の効果をもたらすと言える。

統計学的なデータを見た限りでは以上のとおりであるが、エラー出現率の推移グラフ（「図1」および「図2」）を見ると、フォーカス・グループと無フォーカス・グループの間には、変化のパターンに違いが見られる。特に、事前テストと2回目の遅延事後テスト（事後テスト2）の間で全体的なエラー減少に有意な効果があった「文構造エラー」については、フォーカス・グループは事前テストから事後テスト1にかけてエラー出現率は激減しており、エラーの減少は事後テスト2にかけても続いている。一方、無フォーカス・グループは事前テストと事後テスト1の間でエラー出現率に差がない。しかし、このような差は時間が経過するにつれて薄れ、両グループとも最終的に同様の割合までエラーの減少が見られる。このような推移を見ると、文構造のエラーについては、焦点化したCFを与えたほうが、その効果が比較的早く現れてくるが、焦点化しないCFを与えた場合にはその効果が出てくるまでにやや時間がかかるということが分かる。一方、動詞エラーについては文構造のエラーとは異なり、目標とする文法に焦点化したCFと焦点化しないCFの違いはほとんどエラーの減少には関連はない。また、事前テストから事後テスト2に向けたエラー出現率の減少も文構造エラーに比べて鈍く、統計的な有意差も見られない。

このことは、研究課題2の「焦点を当てる文法事項の違いにより、CFが英作文の正確さを向上させる効果に違いが現れるか」という問いへの答えにもつながる。つまり、焦点を当てる文法事項によってCFの効果に異なる結果が得られた。作文中のエラー種の分類として treatable/untreatable error の概念 (Ferris, 1999; Ferris & Roberts, 2001 など) が利用されることがある。treatable error とは、学習者がドラフトを修正する際に、CFをもとにして自分の文法知識を活性化させ正しく修正できるエラーを表し、冠詞、動詞の時制や型、名詞の単数・複数形などの誤りを指す。このようなエラーについては、第二言語習得の観点からすれば、学習者にフィードバックを与える際に、学習者がCFを活用して自分のエラーの属性に気付く修正できるよう、正解を示すのではなく間接的なCFを与えることが有効とされている。それに対し、untreatable error とは、語の選定や文構造に関するエラーを表す。このようなエラーについては、学習者が持つ文法知識を活性化させることは難しい。つまり、学習者はエラーをどのように修正したらよいかわからない。したがって、このようなエラーには直接的なCF、つまり正しい形を提示することが有効とされている。また、ドラフト修正にとどまらず、全く新しい作文をし

た場合にエラーを犯さずに文が作れるかという、作文能力の向上のためには、treatable error に対しては比較的CFに効果があるが、untreatable error についてはCFの効果は薄く、学習者が第二言語学習を続けていくことにより徐々に知識を会得していくべきものとされている（Ferris, 1999, 2002）。

今回の調査では、動詞・動詞句のエラーと文構造のエラーに焦点を当てたCFを扱ったが、前者はtreatable error、後者はuntreatableエラーと考えることができる。しかし、先行研究から導き出された理論とは逆に、treatable error エラーの減少にはCFに効果がなく、untreatable error の減少に効果が見られた。これには学習者の英語能力のレベルと、ライティングの際の思考のプロセスが関係しているのではないかと考えられる。

本調査ではひととおりの文法学習を終えた学習者を参加者としているが、その英語能力は極めて低いレベルに留まっていた。そのため、統語上のエラーに対するCFは無効であると主張する Truscott（2007）で議論されているような複雑な統語上のエラーとは異なり、⁸⁾ 文構造上のエラーには単純なものが多かった。したがって、参加者の犯したエラーは十分にtreatableなものであったという可能性がある。つまり、参加者のエラーは、主語、動詞あるいは目的語が欠如していたりするような基礎的なものが顕著であったため、参加者は既に持っている文法知識を使って修正を内在化することができ、作文能力を向上させることができたものと考えられる。

では、同様にtreatable errorである動詞についても同様なことが言えるはずであるが、これについては、参加者の作文のプロセスに関係した理由によって、参加者がCFを内在化することができず、CFが有効に利かなかったのではないかと考えられる。本調査におけるライティング授業を観察していると、受講生は体験した出来事の内容を伝えることに専念し、細かな文法にはさほど注意を払っている様子が見られなかった。つまり、ライティングの際には、内容の伝達により関わりのある文構造などのマクロな文法には注意を払っていたが、動詞形や冠詞などのミクロなエラー、言い換えれば、treatable error には注意を払う余裕がなかったように見受けられた。今回の調査における比較的細かな文法である動詞の時制や形式は、たとえそこにエラーがあったとしても大まかな意味を伝えることはできる。しかし、本調査の参加者のような初級レベルの学習者による文構造上のエラーは内容の伝達に致命的なエラーとなりうる。したがって、参加者はこちらのエラーに、より注意をしていたのではないかと推察される。

しかし、このことについては、事前・事後テストの結果ではなく、実際のライティング指導の際に提出された第1ドラフトと最終ドラフトの比較などを詳細に行ない、CFがドラフト修正にどのように影響し、修正を重ねて作文を続けていく学習が事後テストにどのように影響したのかを推察する必要がある。

おわりに

本研究は主に作文学習における特定の文法に焦点を当てた教師のエラー・フィードバックが

学習者の文法的正確さの長期的な向上にどのように貢献するかを調査した。分析の結果、CFを焦点化する・しないに関わらず、文構造に関するエラーの減少にはCFは効果があり、動詞や動詞句に関するエラーの減少には効果がなかった。ただし、統計的な有意差はなかったが、文構造のエラーに関しては、焦点化したCFと焦点化しないCFとの間には、エラー減少に異なるパターンの効果をもたらす傾向が見られた。つまり、文構造や動詞に焦点を当てたCFを与えた場合のほうが、作文学習の比較的早い段階でエラーの減少に効果が現れた。しかし、指導5か月後に行った遅延事後テストでは、両群の間のエラー出現率にほとんど違いは見られなかった。

次の調査課題である文法項目の違いによるCFの効果の違いについては、文構造のエラーにおいて、事前テストと指導5か月後の遅延事後テストではエラー出現率に有意な差が見られたが、動詞・動詞句のエラーにおいては、3つの時期に渡る有意差が見られなかった。この違いは参加者の意識が内容を伝えることに向いていたことが理由ではないかと推測された。

以上のとおり、焦点を当てたCFは焦点を当てないCFと異なるパターンで文法的なエラー減少への効果があり、CFの効果は文法項目の違いによって異なる傾向があるのではないかという示唆のようなものは得られたが、本調査の少ない参加者ではある程度の傾向を示したに過ぎない。また、本研究では、設定した2つのクラス同様に作文の書き直しはするがCFは与えないという統制群が無い。先行研究を参照すれば、文法事項の習得が作文の書き直しではなくCFの効果によるものであるという示唆は得られるものの、上記のような変化が本当にCFによる効果なのか、単に作文を書き直すことによる効果なのかは確定できない。つまり、文構造のエラーに見られたエラー出現率の減少がCFによる効果である確かな証拠は得られない。したがって、デザインを精密化したさらなる研究が必要である。

注

- 1) 口頭のフィードバックを含まない、筆記のフィードバックを表す。したがって“written” collective feedbackであるためWCFとすべきだが、本論文では多くの研究で使用されているCFを使用する。
- 2) 学習者のレベルについては、個々の研究で明記されたレベルで判断している。
- 3) 僅かな研究の中で、Bitchner, Young, and Cameron (2005) が前置詞、動詞の過去形、定冠詞の3つに焦点を当てて調査をしており、動詞の過去形と定冠詞の用法についてはCF（直接修正と口頭によるフィードバックの併用）が文法の正確さの向上に貢献したが、前置詞については同様の効果は見られなかったと報告している。ただし、焦点化しないCFとの比較は行っていない。
- 4) 参加者に pre-test として課した作文では、焦点を当てた2種を併せたエラー数の、2種以外を含むエラー全数における割合は、「フォーカ・グループ」が43.6%、「無フォーカス・グループ」は39.1%であった。このことから、これら2種の比較的頻度の高いエラー種を設定しても、「特定のエラーに注目させる」という目的は果たせると判断した。
- 5) 修正例は実際のライティング授業で参加者が行った修正例ではない。エラーの性質が分かりやすいように便宜的に記した。

- 6) 作文のテーマは同じだが、3つのタスクで全く同じ3つの旅行について書いた参加者はおらず、それぞれに異なった時期の異なった旅行について書いていた。
- 7) 調査参加者全体の人数は33名であったが、事前テストおよび2回の遅延事後テストのうち、いずれかの作文を行っていない参加者のデータは欠損値として分析から外した。したがって、最終的にはAクラス15名、Bクラス12名の合計27名のデータを分析処理した。
- 8) Truscott (2007) によると、学習者は文構造などの複雑な文法に対してCFが与えられると、以降の作文ではエラーを避けるため複雑な構文を避け、より単純な形を使用する傾向にある。したがって、文構造などの複雑なエラーにはCFは効果がないと主張している。

引用文献

- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17, 102-118.
- Bitchener, J., & Ferris, D. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. NY: Routledge.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2009). The value of a focused approach to written corrective feedback. *ELT Journal*, 63, 204-211.
- 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.
- Blanton, L. P. (2001). *Composition practice: Book 1* (Third edition). New Orleans: Heinle and Heinle.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effect of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36, 353-371.
- Ferris, D. (1999). The case of grammar correction in L2 writing classes: a response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8, 1-11.
- Ferris, D. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Ferris, D. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ferris, D. (2004). The “grammar correction” debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?). *Journal of Second Language Writing*, 13, 49-62.
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers?: New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.) *Feedback in second language writing: Context and issues* (pp. 81-104). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris, D., & Roberts, B. (2001). Error Feedback in L2 writing class: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10, 161-184.
- Leki, I. (1990). Caching from the margins: Issues in written response. In B. Kroll (Ed.) *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp.57-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners’

acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41, 255-283.

Sheen, Y., Wright, D., & Moldawa, A. (2009). Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners. *System*, 37, 556-569.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language acquisition. In G. Cook, & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics* (pp.125-144). Oxford: Oxford University Press.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J.P. Lantolf (Ed.) *Sociocultural theory and second language acquisition* (pp.97-114). Oxford: Oxford University Press.

Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16, 255-272.

Truscott, J., & Hsu, A. Y-P. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing*, 17, 292-305.

van Beuningen, C. (2010). Corrective feedback in L2 writing: Theoretical perspectives, empirical insights, and future directions. *International Journal of English Studies*, 10, 1-27.

Xu, C. (2008). Overgeneralization from a Narrow Focus: A Response to Ellis et al. (2008) and Bitchener (2008). *Journal of Second Language Writing*, 18, 270-275.

(2012.9.26 受稿, 2012.11.27 受理)