

動画によるWritingの添削指導の可能性

—添削の時間と労力を無駄にしないために—

Making Use of Video Files to Provide Corrective Feedback on L2 Writing:

Toward Effective Use of Time and Energy

佐藤 剛*

Tsuyoshi SATO

要 旨

これまで、ライティングの指導において効果的なフィードバックの在り方は、大きな関心事のひとつであり、様々な研究がなされてきた (Gould, 2018; Myskow, 2011; 青山, 2018; 園田, 2019)。どのようなフィードバックを与えるかは、対象となる学習者の熟達度やメタ認知の発達具合など、その実態によるというのが多くの研究に一致して見られる見解である (Amamo, 2018; Gould, 2018)。では、本学の教養教育英語を受講している学生に対しては、どのようなフィードバックを与えることが効果的かという疑問については、これまであまり議論されていないと思われる。そこで本稿では本学教養教育英語ライティング初級の授業において、教員が英文の添削の様子を動画で撮影し、クラウド上で学生と共有するICTを活用したフィードバックの与え方を提案・報告する。14回の授業で実施した4回の英作文の変容の様子を計量的な指標を用いて分析した結果、英文の量および語彙の豊かさの点で有意な向上が観察された。

キーワード：ライティング指導 ICT ライティングフィードバック

ライティングの指導において、どのようなフィードバックを与えることが効果的であるのかについては、これまで多くの研究者と指導者の関心を集めてきた。それは、学生の英文を添削に非常に多くの時間と労力を要する割に、指導する側はもちろん、学習者自身もその効果を実感できないことが理由のひとつであろう。筆者自身も、中学校の教員として英語を指導していた際、その使命感から、100名を超える生徒の英作文のすべてのエラーを指摘し、なぜこれが誤りなのか説明を書き加え、正しい形に修正する形で添削を行っていた。当時は、それ以外の添削あり方を知らなかったこともあったが、むしろ、自分が徹夜に近い時間をかけて書き加えたコメントで真っ赤に染まった生徒のワークシートを返却しながら、達成感のようなものを感じていた。しかし、それだけ時間と労力をかけて添削しても、生徒が同じような間違いを繰り返すことがしばしば見られた。その度に、「あれだけちゃんと修正してあげたのに、君たちはそれをちゃんと見返しているのか？」と説教を繰り返しても、どれだけ丁寧に添削をしても、状況は改善することはなく、あげくは放課後、教室を点検した際に、ロッカーの下に、そのワークシートが、無残にも落ちているのを見つけて大きなショックを受けたことすらある。英語の指導者の多

* 弘前大学教育学部
Faculty of Education, Hirosaki University

くが同様の経験をしたことがあるのではないだろうか。

さらに、Nation (2013) が指摘するように、ライティングは最も習得が困難な技能のひとつであり、指導には様々な困難が伴うこともまた事実である。ひとつには、英文で表現したい内容は学習者それぞれで異なること、さらに、学習者が犯すエラーもまた三者三様であることが挙げられる。そのため、理想的にはライティングは個別指導の形態をとることが望ましい。しかし、担当する学生数や時間的な制約から、その実現は困難であるという理由で、校種を問わず、ライティング指導として教員や教材によって提示される日本語を英語に置き換える和文英訳による活動が多く行われてきた (川村他, 2019; 仲川, 2019)。そのため、「ライティング=和文英訳」という考えを持っている日本人英語学習者も少なくない。これでは、本学の2019年度教養教育科目履修マニュアル (弘前大学教育推進機構教養教育開発実践センター, 2019) に「社会経済の地球規模化や、インターネット、メール、ソーシャルネットワークなどの普及によって、英語圏の人々とだけでなく英語を母国語としない文化背景と持つ人々との意思疎通の手段としての英語の重要性が高まっている」と示されるような国際化社会において主体的に自らを自らの言葉で発信するグローバルな人材の育成することは難しい。実際、現在はEメールやTwitterなどのソーシャルメディアサービスを利用すれば、誰でも手軽に世界中の人とやりとりをすることが可能である。また、今後は多くの業種において海外の相手とメールを使って英語で連絡を取り合う機会も増えることが予想される。そのためArmstrong (2018) が指摘するように、ライティングスキルは大学を卒業した人材が当然備えるべきリテラシーの核となるものである。そのため大学の英語教育においては「『わたしは1億円当たったら、海外に家を買うだろう』を英語に直しなさい」という和文英訳や「仮定法を使って、もし宝くじで1億円当たったらどうするか書きなさい」と内容や言語形式を指導者が指定するような指導にとどまらない、学習者が、書きたいことを、使用する言語形式を自身で選択して書く活動及び指導と、その内容や学習者に応じたフィードバックを与える添削指導を本学のライティングの授業に取り入れていくことが必須となる。

そこで本研究では、ライティングの添削指導にICTを取り入れることで、主体的な自己表現と本学の学生の実態に応じたフィードバックの在り方を模索することで効果的な添削指導を実現し、ライティングの基礎的な知識・技能の定着を図る学習支援の在り方について検討する。具体的には、学生の英作文を添削する様子を動画で撮影し、それをクラウド上にアップする。動画であるので、エラーの解説や修正のヒントなどを動作で示すとともに音声で解説することが可能である。これにより、あたかも教員の目の前で添削指導を受けている状況を疑似的に作り出すことが可能である。本稿はその実践を報告し、その効果について考察するものである。

先行研究

Feedbackの種類

L2学習者に対するフィードバックについては、これまで様々な研究がなされてきた。その多くは、様々な種類のフィードバックの可能性をあげ、それぞれの効果について検証するというものである (Gould, 2018; Myskow, 2011; 青山, 2018; 園田, 2019)。まず、フィードバックは、以下のような形に分別される。なお、本実践報告はライティングの指導に関するものであるので、書かれた英文に対するフィードバックのみを対象とし、スピーチやインタラクションなど話し言葉については扱わないものとする。まずは、誤りの箇所正しい形式や語彙などを直接示す「直接的訂正フィードバック」か、誤りがあることは伝えるが、どのように訂正するべきかについては明示的に示さず学習者の自己訂正を促す「間接的訂正フィードバック」に分けられる (Jones and Tang, 2017; 仲川, 2018)。間接的訂正フィードバックの具体的な例としては、誤りの箇所にアンダーラインを引く方法や、WF (Wrong Tense: 時制の誤り)、A (Article Missing: 冠詞の脱落) のようなエラーコードの使用がある (Gould, 2018; 園田, 2019)。

さらに、近年、研究の対象となり始めたのが「メタ言語的訂正フィードバック」である。これは、誤りの箇所にも明示的に正しい形式等を提示する代わりに、文法的なルールを解説するフィードバックの与え方である (Amano, 2018)。一般的には、間接的訂正フィードバックは学習者に自分の誤りについて考え、どのように直すべきかを決定することが求められるため、より深い認知処理を要求するものである。また、学習者の自律性を育成するというメリットもあるとされる (Gould, 2018; 青山, 2018)。一方、このような間接的訂正フィードバックの効果を得るためには、学習者に自己修正ができる程度の熟達度やメタ認知が備わっていることが必要となる。そのため、学習者にその程度の熟達度や認知的な発達が備わっていないと判断される場合には、直接的訂正フィードバックが有効と考えられている (Myskow, 2011; 青山, 2018)。

次に、どのような点についてフィードバックを与えるのか (Focus) によって、meaning/content focus か form/grammar focus かに分類する研究も見られる (Jones and Tang, 2017; Myskow, 2011)。前者は、主に学習者によって書かれた英文の内容面についてフィードバックを与えるものであり、後者は、言語形式や文法に関するフィードバックを指す。しかし、Myskow (2011) が指摘するように、両者の区別は研究者や指導者によって恣意的になされることが多い。また、仲川 (2018) や Jones and Tang (2017) は、これまで英語の授業においては文法的な誤りや間違いにフィードバックが与えられることが多かったが、近年はタスク中心の教授法などが多く授業に取り入れられるようになってきたことに伴って、内容と文法の両面にフィードバックを与えるという試みが多くなされるようになってきたとしている。

Feedbackに関する実証研究

それでは、どのフィードバックが効果的であるのだろうか。この点についてもこれまで様々な背景を持つ学習者を対象に多くの研究がなされてきた。Suzuki (2019) は、24名の日本人大学生を対象として、ネイティブスピーカーから得られたフィードバックについて、なぜ、自分の書いた英文が訂正されたのか、なぜ、指導者はこの箇所にフィードバックを与えてくれたのかについて、日本語で書かせる WLEs (Written Language Episodes) と呼ばれる活動を実施した。その後、直後の書き直しと、1週間後の異なるプロンプトでのライティングを比較することで、その効果を検証した。結果として仮定法の文法形式については WLEs の効果が見られたが、冠詞の使用については、その効果が観察されないなど、その効果は、対象となる文法項目によるとした。考察として、仮定法はエッセイを書く上でキーとなる文法項目であることから、被験者にとって気づきやすい反面、冠詞は様々な機能を持つことや、高頻度で出現すること、冠詞のエラーが内容理解を妨げることがほとんどないことが、両者の効果の違いが現れた原因ではないかとしている。その上で、教員は、授業をする上で学習者が日記や、論文、ポートフォリオなどで感じた問題点などについて、振り返りを行うことが、学習者にとっても、指導者にとっても (a) 言語のどの側面に注意を向けることが必要であるのかについて、(b) 学習者が教員からのフィードバックを解釈することについて、そして (c) 教員の意図と学習者の解釈とのオーバーラップについての有益な情報を提供するものであること、そして授業の後半の短い時間や授業の後の課題として、学習者に与えられたフィードバックについて「今日の授業で与えられたフィードバックから学んだことはどんなことですか?」のような open-ended の質問を与え、それについて考えさせる活動を提案している。

Gould (2018) は、直接訂正フィードバック、エラーコード、アンダーラインの3つのフィードバックの有効性をそれぞれの所要時間、熟達別の生徒の好みの観点から比較した。その結果、アンダーラインが最も所要時間が短く、直接訂正フィードバックが最も時間を要するフィードバックであることと、初級者の学習者は直接訂正フィードバックを好む傾向にあり、中級者の学習者は直接訂正フィードバックとエラーコードのフィードバックを好む傾向にあること、どちらの熟達度の学習者にもアンダーラインのフィードバックは好まれなかった。その上で、より明示的なフィードバックが与えられれば、より学習者が修正に要する時間が短くなることを指摘した。その上で、アンダーラインは添削に要する時間

は短い学習者には好まれない、反対に直接訂正フィードバックは学習者に好まれる傾向にある一方、指導者の負担が大きいことからEFL (English as a Foreign Language) においては、エラーコードが最も適したフィードバックであると提案している (Gould, 2018; Myskow, 2011)。

日本人学習者がどのようなフィードバックを好むのかについてはAmano (2018) が19名の日本人大学生に、直接的訂正フィードバック、メタ言語的訂正フィードバック、間接的訂正フィードバックに、内容面について改善が必要な点について“*What made you think that?*”のように質問形式で与えられる質問フィードバックの4種類のうちどれを好むかを学習者に選ばせる取り組みを14週間のコースで実施し、さらに事前・事後のアンケートを実施することで調査した。結果、第1稿では、直接的訂正フィードバックが圧倒的に多く好まれるが、第2稿になると、直接的訂正フィードバック、メタ言語的訂正フィードバック、質問フィードバックの3種類に好み分散する結果となった。Amano (2018) は、学習者の多くが自分の英文の正確さについて不安を抱いている実態であることから、直接的訂正フィードバックの重要性を認めつつ、質問フィードバックとのバランスをとったフィードバックの在り方が有効であるとし、フィードバックには唯一絶対的な方法がない以上、指導者が学習者を理解し、現実的かつ効果的なフィードバックを教員が与えることが必要であるとした。

園田 (2019) は、日本人大学生22名を対象に、訂正フィードバックを読みながら思考表出させることで、第二言語学習者が自らのライティングに対するフィードバックをどのように処理しているのか調査を行った。採用したフィードバックは直接的訂正フィードバックである。被験者の思考表出を質的に分析した結果、学習者が与えられたフィードバックについての処理は以下のパターンに分類された。それらは(1) 文法的な理由付けを行う、(2) 訂正を声に出して読む、(3) 辞書を使用する、(4) 訂正前と訂正後を比較する、(5) 新しい発見として受け入れる、(6) 和訳する、(7) 忘れていたことを思い出したり、なぜ間違えたのかを自問したりする、(8) 無反応の8種類である。さらに、学習者の多くは、上記8種類を複数組み合わせながらフィードバックに向き合っている傾向が見られた。実際の教室環境では、学習者ひとりひとりが自分に与えられた訂正フィードバックについて、長い時間をかけて向き合うことは難しいことを認めつつ、自らが伝えたいこととそれを伝えられることができる能力とのギャップに気づくこと、教員のフィードバックという新しいインプットを待ち望むライティング直後の状態は第二言語習得にとっては好機であるため、短い時間であっても自分に対するフィードバックを処理する時間を与えることが、有効な認知活動と学びにつながるとしている。一方で、正しい言語形式の提示と辞書があっても、なぜ間違いなのかについて困惑したり、間違えた解釈をする学習者も観察されたことから教員による、口頭での解説など教育的な介入も重要であるとした。

Noro (2004) は、24名の日本人大学1年生を対象にして、学習者に自身が書いたパラグラフを、内容、構成、言語形式、全体的な出来栄などについて、分析することを課題として課し、それに対して指導者がフィードバックを与える活動を2カ月間合計8レッスン実施することで、教員のフィードバックが、EFLのライティングの向上及びメタ認知の発達に与える影響を実証的に検討した。結果として、事前と事後で内容、構成、言語形式のすべてにおいて有意な向上が観察されたこと、事前と事後に実施したアンケートの結果から、文法と構成とメタ認知の観点において学習者が感じる難度に有意な減少が見られたこと、筆記プロトコルの分析から、事前と事後でアイデアユニットの数に有意な向上が見られたことなどから、実施したフィードバックが、自己のライティングを積極的かつ客観的に省察することでメタ認知を発達させることにつながり、EFL学習者のライティングを向上させるとした。さらに、この活動を通して学習者は、どうすればより自己の英文が理解されやすくなるのかという点に意識を向けるようになったと報告している。

上記の研究から共通して得られる見解としては、フィードバックが学習者のエラー修正、ライティング能力の向上、メタ認知の発達などにつながるなど、その効果を最大限に発揮するためには、指導者のフィードバックの意図を、学習者が理解すること、さらに、間違いの理由やその修正方法を自分な

りに考察するなど、認知的に深い処理を行うことが必要となると考えられる。ただ、多くの先行研究でも指摘されているように、直接的訂正フィードバックに代表される、学習者にとって分かりやすいフィードバックであればあるほど、認知的に深い処理を要求することが難しく、反対にアンダーラインを引く、さらには、どこにエラーがあるのかさえも指摘せず、エラーの数のみを指摘するなどのような間接的なフィードバックは、学習者の理解を得ることが難しくなる (Amano, 2018; 青山, 2018; 馬場, 2018)。両者は、トレードオフの関係にあると見なすこともできる。そこで、本実践では、ICTを活用し、直接的訂正フィードバックと間接的訂正フィードバックのそれぞれの長所を取り入れたフィードバックのあり方として添削の様子を動画で撮影し、それを学習者と共有する実践を提案し、その効果の検証をするものである。これにより、間接的でありつつも学習者にとって、訂正の意図や正しい形式が伝わりやすくなるとともに、より個に応じたフィードバックが可能になることが期待される。

指導実践

対象学生

本稿で報告する実践の対象学生は、教養教育英語 Writing 初級（週1回、90分授業）の受講生、30名（男子14名女子16名）であり、学部は農学生命科学部、人文社会科学部、医学部保健学科、教育学部、理工学部である。初回のガイダンスの時間を除き、実質14回の授業を実施した。分析に当たっては、継続的な指導の効果を観察するという本研究のねらいから、14回の授業すべてに参加した18名の学生を対象とし、1度でも欠席および遅刻をした学生のデータは分析から除外した。

実践の概要

使用した教科書は、*TRIO Writing 1* (Savage and Ward, 2014) である。この教科書は、1つのユニットが3つの関連するチャプターで構成されている。そのため、1時間で1チャプターを扱い、計3回で1つのユニットを扱うように授業を構成した。1時間の具体的な教授学習としては、それぞれのチャプターのトピックに関連する語彙、文法等の導入と練習、モデル文の読み取り、必要なライティングのスキルを指導した後、短いパラグラフを書く訓練を行う。その後、校正のポイントの提示し、ペアで互いの英文を読み合い、エラーやミスを指摘・修正したり、内容面に関する疑問点や改善点を提示し合ったりするピア・レビューを行う。3回目の終わりに、*WRAP UP WRITING* として、それまでのチャプターの学習内容を包括するようなテーマについて A4 用紙1枚程度の英文を書くことが求められる。

14回の授業を通して、合計4回の *WRAP UP WRITING* を行った。なお英文を書く際には、教科書の参照、および辞書使用を許可した。英文を書くために与えた時間は15分である。ほとんどの受講生が時間的な余裕をもって英文を書き上げていた。各ユニットおよびそれに付随するチャプターのテーマおよび各ユニットのまとめの *WRAP UP WRITING* のテーマは以下の表1に示すとおりである。

表1 授業構成、授業の活動の概要および UNIT WRAP UP WRITING のテーマ

ユニット	チャプターのテーマ	WRAP UP WRITING のテーマ
Pre-lesson	オリエンテーション	My Summer Vacation 夏休みに行った場所とそこでしたことについて
UNIT 1 People	Chapter 1 Who Are You?	Yourself 自分自身と家族・友人の紹介、20年後の理想の自分について
	Chapter 2 What Describes Your Family?	
	Chapter 3 Who Is a Good Friend?	

UNIT 2 Geography	Chapter 1	
	What Does Your Country Look Like?	
	Chapter 2	
	What Is Your Favorite City?	
	Chapter 3	Traveling
	What Is a Good Traveler?	日本の観光地の紹介、自分が好きな都市、旅行する際のおすすめのテクニックについて
UNIT 3 Money	Chapter 1	
	Who Gets a Good Deal?	
	Chapter 2	
	What Is Your Favorite Restaurant?	
	Chapter 3	Shopping
	Where Do You Want to Go?	これまでに経験した「いい買い物」、おすすめのレストランについて

*WRAP UP WRITING*の英作文を回収した後、以下の流れで学生にフィードバックを与え、学生は最終稿を完成させる。

- [1] 図1に示すような機材を使用して学生の英文を添削する過程を動画で録画する。

使用した機材の詳細は以下の通りである。

カメラ：Nikon デジタルカメラ COOLPIX A900 光学35倍ズーム
2029万画素 シルバー A900SL
スタンド：ハクバ デジカメ撮影スタンド DSS-01



図1 撮影用カメラ

- [2] その動画ファイルをクラウド上にアップし、そのURLを学生に伝える。学生の英作文には、個人を特定されるような情報が含まれる可能性を考慮して、パスワードによるロックをかけた。
- [3] 学生は各自のスマートフォンやパソコンを使用し、自分の英作文の添削動画ファイルをダウンロードし、それを見ながら英文を修正したものを最終稿として提出する。

このような取り組みを4回の*WRAP UP WRITING*を通して継続的に実施した。期待される効果は以下に示す3点である。まずは、教員が目の前で、自分の英文を添削しているような状況を作り出すことができる点である。Amano (2018) が指摘するように、学生が教員のフィードバックの意図を正しく読み取るのは意外に難しいことである。動画を活用することにより、学生に対してフィードバックを、文字だけでなく、教員の肉声を使って与えることが可能となる。つまり、感情や思いをより伝えやすくなり、教員が伝えたい指導内容をより学生に伝えやすくなる。例えば「なかなかよく書けていますね!」という賞賛も、より学生にとっては喜ばしいものとなることや、反対に「この部分はちょっと分かりづらいです。」や「授業でやったことを再度復習するように。」のような、学生によっては厳しいと捉えられてしまうコメントも、話し方を工夫することで、学生にとっても受け入れやすくなるなどの効果を得られる。

次に、face-to-faceの添削をするにあたっては、時間と場所を確保するために、学生は教員と、あらかじめアポイントメントをとることが求められる。一方、岩崎 (2016) が指摘するように、ICTを使用した

動画による添削指導であれば、学生は都合のいい時間に、動画を視聴したり、何度も繰り返し視聴したりすることが可能となる。これは、他の授業の準備や、実習、就職活動などで多忙な学生にとっては非常に大きなメリットになりうる。さらに、教官と対面で指導を受けることに抵抗を感じる学生にとっても、この添削方法であれば、安心して学習に向かうことができるであろう。

そして、教員は指導内容をすべて紙面上で説明する必要がないことが挙げられる。これにより、フィードバックを与える際には、状況に応じて、間違いの箇所だけをチェックするなど、間接的訂正フィードバックのアプローチをとりながら、どのように直すべきかを学生自身に考えさせることや、「可算名詞の前に何が付きますか？」のように質問フィードバック (Amamo, 2018) を活用して、学生の気づきを促すことも可能である。さらに、指導する側としても、細かい点や複雑な説明を、文字で書き込む必要がなくなり、訂正箇所にアンダーラインなどの印をつけて、音声で説明することができる。この点は、多くの先行研究でフィードバックの課題とされている指導者の労力や負担の大きさ軽減につながることを期待される (Gould, 2018; Myskow, 2011; 川村他, 2019)。

また、学生には英文を書く際に、表現方法が分からない点や、自信がない表現など、特に指導してほしい箇所をハイライトするよう指示し、ビデオの録画の際には、それらについては特に丁寧に解説した。一斉指導で実施される、本学の教養教育英語の Writing の授業においても、上記のような工夫をすることにより、学生によって書かれた英文の内容や、エラーの種類、自信がない点や疑問に感じる箇所など、教員に求める指導内容が異なっても、それに対応しうる個に応じたライティング指導を行うことで、エラーについての気づきを促す指導を実現し、ライティングの基礎的な知識・技能の定着を図る学習支援が可能になると考えられる。以上の指導の流れを図示したものが図2である。



図2 指導の流れ

指導の効果

本実践の効果を検証するにあたり、Pre-lesson と Unit 1 および Unit 2 の WRAP UP WRITING の第1稿と第2稿、Unit 3 の第1稿の7種類の英作文を分析した。なお、Unit 3 は学期末テストとして実施したため、ビデオによる指導者からの添削は行わず、学生の書き直しはさせなかった。評価テストという性質上、辞書の使用および教材等の持ち込みも禁止とした。つまり、Unit 3 の WRAP UP WRITING の英作文は、学生はこれまでの学習内容および、ビデオによる添削から与えられるフィードバックおよび書き直しの活動を通して身につけた成果と位置付けることができる。

分析に当たっては、馬場 (2018) で採用されている指標をもとに、以下に示す6種類の指標を設定した。これらはいずれも、授業の様々な場面で学生に対して継続的に指導してきた事項に関連する指標である。それぞれの指標名と略称、指標に関連する学習内容については以下の通りである。

設定された時間内で、できるだけたくさんの英文を書けるようになること

[1] 英文数 (S): 英文の量

[2] t-unit 数 (T): 英文の量

間違いを恐れず、より複雑で多様な文型や語彙を使って英文を書けるようになること

[3] 1文の平均語数 (MLS): 英文の構造的な複雑さ

[4] 1文における t-unit の平均数 (T/S): 英文の構造的な複雑さ

[5] ギロー指数 (GL): 英文の語彙的な豊かさ

正確な英文を書けるようになること

[6] エラーのない t-unit の割合 (CT/T): 英文の正確さ

上記6つの指標の4回の WRAP UP WRITING を通しての記述統計は以下の表2の通りである。

表2 4回の UNIT WRAP UP WRITING を通して英文数、t-unit 数、1文の平均語数、1文の t-unit の平均数、ギロー指数、エラーのない t-unit の割合の推移

		First Draft			Second Draft		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	95% CI	<i>M</i>	<i>SD</i>	95% CI
Pre-lesson	S	8.17	3.11	[7.43, 8.90]	9.61	2.57	[9.01, 10.22]
	T	8.56	3.36	[7.76, 9.35]	10.78	3.15	[10.03, 11.52]
	MLS	8.68	1.32	[8.36, 8.99]	10.55	2.25	[10.01, 11.08]
	T/S	1.05	0.09	[1.03, 1.07]	1.12	0.09	[1.10, 1.14]
	GI	5.58	0.74	[5.40, 5.75]	6.20	0.69	[6.03, 6.36]
	CT/T	0.39	0.24	[0.34, 0.45]	0.82	0.17	[0.78, 0.86]
Unit 1	S	13.72	3.83	[12.82, 14.63]	14.50	3.90	[13.58, 15.42]
	T	14.72	4.23	[13.73, 15.72]	16.17	4.22	[15.17, 17.16]
	MLS	8.32	1.77	[7.90, 8.73]	9.46	2.12	[8.96, 9.96]
	T/S	1.08	0.08	[1.06, 1.10]	1.13	0.14	[1.09, 1.16]
	GI	6.49	0.51	[6.36, 6.61]	6.89	0.62	[6.75, 7.04]
	CT/T	0.53	0.16	[0.49, 0.57]	0.89	0.09	[0.87, 0.91]
Unit 2	S	13.89	4.09	[12.93, 14.85]	18.33	5.90	[16.94, 19.72]
	T	14.61	4.57	[13.54, 15.69]	19.78	6.54	[18.24, 21.32]
	MLS	8.67	1.77	[8.25, 9.09]	9.45	1.74	[9.04, 9.87]
	T/S	1.05	0.09	[1.03, 1.07]	1.37	0.15	[1.33, 1.41]
	GI	6.48	0.57	[6.34, 6.62]	7.29	0.68	[7.13, 7.45]
	CT/T	0.48	0.19	[0.44, 0.53]	0.91	0.08	[0.89, 0.93]
Unit 3	S	15.72	4.31	[14.71, 16.74]	—	—	—
	T	17.22	4.49	[16.16, 18.28]	—	—	—
	MLS	9.39	1.82	[8.96, 9.82]	—	—	—
	T/S	1.10	0.10	[1.08, 1.13]	—	—	—
	GI	6.96	0.79	[6.78, 7.15]	—	—	—
	CT/T	0.62	0.16	[0.58, 0.66]	—	—	—

Note. *M* = mean; *SD* = standard deviation; CL = confident interval; S = 英文数; T = t-unit 数; MLS = 1文の平均語数; T/S = 1文の t-unit の平均数; GL = ギロー指数; CT/T = エラーのない t-unit の割合.

上記の6種類の指標が回を経るごとにどのように変化するかを結果の解釈の複雑性を避けることを目的として、二元配置の分散分析により検討した。その結果、表3に示す通り指標とライティングの回数の交互作用は、 $F(30, 595) = 10.29, p < .001, \eta^2 = .52$ 、指標の主効果は、 $F(5, 595) = 775.35, p < .001, \eta^2 = 6.35$ 、ライティングの回数の主効果は $F(6, 595) = 17.35, p < .001, \eta^2 = .52$ であり、いずれも有意であった。多重比較の結果、回を追うごとに、学生のライティングの英文数や t-unit 数など、量的な面および、語彙的な豊かさを示すギロー指数において統計的に有意な向上が観察された。

表3 Two-way ANOVA 分散分析表

要因	SS	df	MS	F	p	η^2
指標	22157.98	5	4431.60	775.36	<.001	6.35
ライティングの回	117.99	6	195.67	17.35	<.001	.03
指標×ライティングの回	1811.76	30	60.39	10.29	<.001	.52
誤差	3490.79	595	5.89			

Note. SS = 平方和, df = 自由度, MS = 平均平方.

これを図示したものが以下の図3ある。

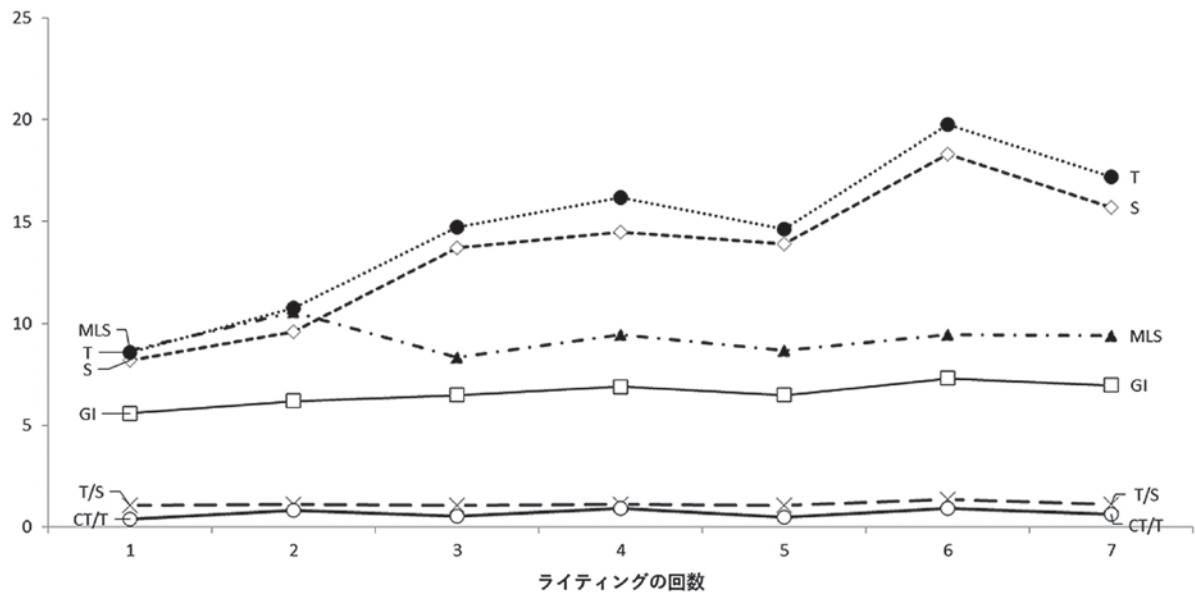


図3 指導とライティングの回数との交互作用

比較する項目が7つと多いことから、Tukeyの方法によって多重比較を行った。結果、有意な向上がみられたのは以下の項目であった。

英文数 (S)

$$1f < 1s < 2f < 3f < 3s < 4$$

t-unit 数 (T)

$$1f < 1s < 2f < 3f < 3s < 4$$

1文の平均語数 (MLS)

$$1f = 1s < 2f < 2s = 3f = 3s = 4$$

1文における t-unit の平均数 (T/S)

n.s.

ギロー指数 (GL)

$$1f = 1s = 2f < 2s = 3f < 3s = 4$$

エラーのない t-unit の割合 (CT/T)

n.s.

このように有意な向上が観察されたのは、英文量を示す指標である、英文数 (S) と t-unit 数 (T)、および語彙の豊かさを示す指標であるギロー指数 (GL) である。反対に、英文の複雑さを示す、1 文あたりの t-unit 数や、正確さの指標であるエラーのない t-unit 数については、有意な向上がみられなかった。言い換えると、動画を活用した添削指導によって、学生はより多くの英文を、より多様な語彙を使って書くことができるようになったことが分かる。実際、第 1 回の学生の英作文の多くは、単に情報を列挙するだけのものが多く、その根拠や具体例に乏しい印象を受けた。そのため、ビデオを使用した添削の際には、「なぜ、そのように考えるのか、理由を書くといいです。」「『いろんな趣味を持っています。』と書いていますが、具体的にどんな趣味なのかを、*for example* などを使って示すといいです。」のようなコメントを意識的に行った。以下に示す英文は、学生の 1 人がユニット 3 の *Traveling* について書いた実際の英文である。第 1 稿では「日本は独特で、他の国には見られないものがある。」や「韓国の食べ物、音楽、俳優が好きである。」のような記述があるものの、その根拠や具体例が示されていないことから、添削の際に、「他の国にはない日本独自のものはどんなものがありますか？また、韓国の食べ物や音楽、俳優で特に好きなものは何かを紹介するといいですね。」と助言を動画に吹き込んだ。その結果、第 2 稿では具体的な例示がなされ、分量はもちろん内容的にも改善されたことが明らかである。

一方、英文の複雑さを示す一文の平均語数 (MLS) および t-unit の平均数 (T/S)、正確さを示すエラーのない t-unit の割合 (CT/T) については学期全体を通して有意な向上見られなかった。その原因として、分析対象の英文は、授業内で必要な語彙や文型を指導した後に辞書の使用を許可して書かれたものであることが挙げられる。そのため、第 1 稿の段階から、語彙的・言語形式的なエラーは少なく、添削の際に与えたコメントのほとんどが、上述したような内容面に関するものであった。

(第 1 稿)

Japan looks like unique. Nothing is similar country. Japan has four season, delicious foods, culture and nature. My favorite city is Seoul. I love Korean foods, music and actors. I have never go there but I really want to go there for I live. (44語)

(第 2 稿)

Japan looks unique. Nothing is similar to other countries. Japan has four seasons, delicious food and cultures. Especially, sushi and chopsticks are unique. My favorite city is Seoul. I love Korean food, music and actors. I recommend Heokboogi and youngnyeow chicken. My favorite music is Momoland's Bboonbboom. My favorite actors is Bue Suzy. She is also a singer. I have never been there but I really want to go there and live there. (73語)

これは先行研究で挙げられている、*meaning/content focus* のフィードバックに該当する (Myskow, 2011; Jones and Tang, 2017)。このようなタイプのフィードバックを文字で示そうとすると非常に多くの労力と時間を要する上、学生に指導者の思いを伝えるのは非常に難しい。口頭であれば、このような *meaning/content focus* のフィードバックを容易にすることができることも、動画を使用した添削のメリットである。学生にとっても、ワークシートに赤字で「ここに具体的な根拠を示しなさい」と文字で記述されるよりも、微妙なニュアンスを示したり、感情を込めることができる口頭での指示のほうが、よりフィードバックを受け入れやすいのではないだろうか。

最後に、この実践についての学生の意見を調査するために、学期の最終回に実施したアンケートでは、多くの受講者がビデオによる添削について、紙面上のみの添削と比較して、自己のライティング力の向上に役立ったと回答した。その理由として「文字のみで直されるよりも伝わりやすい。」「何度も

じっくり見ることができる。」「実際に指導してもらっている感覚で話を聞くことができた。」「先生に直接質問に行くのが苦手な自分には助かった。」などの回答を得た。学生の実感としても、本稿で提案するビデオによるライティングの添削指導は有益であったこと結論付けたい。

おわりに

本実践は、ライティングの添削を動画で撮影し、それをクラウド上で学生と共有することを通して、学習者にとっての分かりやすさと、学習者が与えられたフィードバックをより深く処理することのバランスをとること、そしてより個に応じた指導の可能性を提案するものである。分析の結果、本実践は学生の英文の量的な向上および使用する語彙の豊かさの向上につながることを実証された。教員が迷うようなエラーに遭遇した場合であとから別のほうが良かったというようなケースや、教員が自身の指摘に誤りがあると気づき、修正を行うなどの記録が動画内に残っていれば学習者は混乱してしまうため、撮影前にあらかじめ指摘する箇所を検討することなど、作業への慣れが必要なことは事実であるもの、この実践の長所のひとつは、教員が添削の際にすべてを文字で示す必要がなく、アンダーラインやコードのみを簡潔に示し、後は音声で説明することで、直接的訂正フィードバックを与えるケースに比べて添削に要する時間が大きく短縮されることである。また、必要なことは口頭で解説を加えることで、学習者にフィードバックの意図が伝わりにくいという間接的訂正フィードバックの短所をカバーできる。加えてこの実践は簡便な装置で誰もが実践可能であり、その汎用性という面においても可能性に満ちたものである。例えば、携帯電話の持ち込みに制限があることや Wi-Fi の整備が進んでいないことなどの課題はあるが同様の取り組みを小中高でも実践することが可能である。特に、小学校英語教育においては、現場の教員の悩みのひとつに、児童の英語が正しいかわからない、どう直せばいいのかわからないというものがある。この手法を応用すれば、子どもたちの英文の添削を地域人材や企業にアウトソーシングするなどの取り組みが可能になるのではないだろうか。

謝辞

本研究は、弘前大学教養教育英語 Writing 初級を受講した30名の学生の協力を得て実施することができました。ここに感謝の意を示します。

参考文献

- Armstrong, C. J. (2018). Writing in the English-medium literature classroom: The why and the how. *Chukyodaiga kukokusaieigogakubukiyo*, 23, 15–19.
- Amamo, S. (2018). Students' choices of types of written teacher feedback in EFL writing instruction. *CELES Journal*, 47, 103–110. doi: https://doi.org/10.20713/celes.47.0_103
- Gould, F. (2018). Teacher correction time and student preferences: A closer look at three forms of written corrective feedback. *Studies in Language Education*, 10, 3–15. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1991.tb00464.x>
- Jones, K., & Tang, K. (2017). Teacher beliefs and practices about administering corrective feedback on student writing. *APU Journal of Language Research*, 3, 72–93.
- Myskow, G. (2011). Making L2 writing feedback work: Addressing challenges and exploring possibilities. *The Economic Review of Tokyo University*, 37, 1, 17–26. doi: <http://id.nii.ac.jp/1060/00001723/>
- Nation, P. (2013). *What should every ESL teacher know*. Seoul, Korea: CompassPublishing.
- Noro, T. (2004). A study of the metacognitive development of Japanese EFL writers: The validity of written feedback and correction in response to learners' self-analyses of their writing. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, 15, 179–188. doi: https://doi.org/10.20581/arele.15.0_179

- Savage, A. & Ward, C. (2014). *TRIO Writing 1*. New York: Oxford.
- Suzuki, W. (2019). The effect of written language on new essay writing: a qualitative analysis. *Myiagikyoudaigaku kenkyukiyo*, 53, 239–246. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.02.008>
- 青山聡 (2018). 「日本人英語学習者の英作文の正確さに及ぼす書き言葉による訂正フィードバックの種類効果—文法項目に関する熟達度別に—」『兵庫教育大学教育実践学論集』 19, 125–135.
- 岩崎千晶 (2016). 「高等教育におけるアクティブ・ラーニングの導入と授業設計」『関西大学高等教育研究』 7, 39–48.
- 川村滉市, 柏木治美, 康敏. (2019). 「教師の英作文添削を支援する誤り検出システム」『日本教育工学研究報告集』 19 (1), 83–88.
- 園田敦子 (2019). 「ライティングの訂正フィードバックに対する学習者の反応とその後の改善」『共愛学園前橋国際大学論集』 19, 41–52. doi: <http://hdl.handle.net/10087/12608>
- 仲川浩世 (2018). 「英語ライティングにおけるフィードバック研究の概観—今後の導入の可能性—」『関西外国語大学・関西外国語大学短期大学部研究論集』 108, 257–267. doi: [info:doi/10.18956/00007831](https://doi.org/10.18956/00007831)
- 馬場千秋 (2018). 「スローラーナーへのジャーナル・ライティング指導とその効果—場所とフィードバックの種類観点から—」『帝京科学大学教育・教職研究』 3 (2), 25–38.
- 弘前大学教育推進機構教養教育開発実践センター (2019)『平成30年度教養教育科目履修マニュアル』弘前大学.