

時事英語によるライティング指導の中のフィードバックの意義について

—英語教員の現職教育を中心に—

On the Significance of Feedback in the Teaching of Writing through Current News Topics in English: Focused on a Teacher Training Course

木村友保

Tomoyasu Kimura

I 時事英語によるライティング指導

(1) 時事英語によるライティング

時事英語の一つ、NHK ラジオの英語ニュースを聞き、書き取り続けて10年経つ。

毎日、ヘッドラインを書き取っているだけだが、継続しているといろいろな話題について自分の意見を言いたくなる。たとえば、3月11日の東日本大震災に関するニュースを聞く中で、「やっぱり原子力発電は安全ではなかった」とある時の疑問が払拭された。相撲界の八百長問題が報道されると「相撲は伝統か、娯楽か」と問いかけたくなる。今でも、日本の調査捕鯨船が米国の環境保護団体から執拗な攻撃を受けている現実を知らされると「日本の捕鯨は本当に環境破壊につながるか」という疑問を持った。

NHK の英語ニュースを月ごとに国内・国際ニュース別にまとめている。この一部を聞かせて、また読ませて、英語で自分の意見を書かせるという課題を、現職教育の研修に参加した高校の英語教員10年経験者に出してみた。

(2) ライティング指導にNHK 英語ニュースを使う理由

愛知県の現職教育に関して11年目になる。関わって2年目からずっと教

材はNHKの英語ニュースを使ってライティング指導を行ってきた。その実際についての詳細は日本メディア英語学会発行のMedia, English and Communication, No.1 (2011) (p.105-118)に書いた。ここではどうしてNHKの英語ニュースを使うことにしたのかその理由を述べる。

佐伯胖はその著『「わかる」ということの意味』（岩波書店、1984年、pp.118-125）の中で、教師と生徒の関係を「上下関係でつながっている」場合、学べき知識は先生から来るのであって、子どもは『先生の問題を、先生のために、先生の教えた方法によって』解くことを命じられた存在なのです。」というふうに捉えている。そして、このような関係を改めて、次のような「教師像」を提案する。『「先生」というのは、まず本人自身が、文化的活動として、知識を再発見し、鑑賞する活動に従事する者でなければなりません。『先生』というの、『どう教えるか』のみに関心がある人ではなく、『一体、ものごとはどうなんだろう』という好奇心と探究心をもって、文化に参加している人でなければならないのです。（先生自身が、教えるべきことの面白さ、重要さ、便利さ、などを味わい、より深く探求している人であるべきなのです。）そして、「子ども」は「先生と同じように、文化的な活動としての知識の再発見と鑑賞に従事すべきなのですが、それを先生の援助の下に行うのです。』

今、佐伯の提案する「教師像」を筆者が担当する現職教育研修の講師と受講生に応用してみると、「講師」である筆者は「まず本人自身が、文化的活動として、知識を再発見し、鑑賞する活動に従事する者でなければなりません。」英語ニュースを書き取って、継続する中で、いろいろな話題について自分の意見を構築するため、毎日そのための資料を収集している。その過程で中途半端に得ていた知識の再発見を経験し、生のニュースを鑑賞する活動に従事している。そして講師自身が「教えるべきことの面白さ、重要さ、便利さ、などを味わい、より深く探求している人である」。最後に研修の受講生は講師と「同じように、文化的な活動としての知識の再発見と鑑賞に従事すべきなのですが、それを講師の「援助の下に行うのです。」

(3) 「教師」のフィードバック

では「教師」である筆者(=講師)は「生徒」である受講生にライティング指導の中でどのようなフィードバックをどのようにして提供したかを紹介する。

生徒から送られた英語の文章に対し、教師はまず内容について、次に英語の文法および表現方法についてコメントをつけ、最後は教師から送られたコメントを参考に生徒自身が修正した英文に教師がコメントをつける。これが通常のプロセスである。教師は自分がコメントで主張してきたことを具体的に示すために、自分自身の「修正文」をすべての生徒に提供する。教師も外国語として英語を学んできたので、「ネイティブ・スピーカーならどう言う」には常に関心がある。生徒の書いた最終の文章を教師の友人のカナダ人(大学の数学科を卒業後、ピアノの教師をしているが、英語の教師ではない)に送り、「修正文」を書いてもらった。ただし、有料であり、今回の研究ではその費用は科研費から出ている。

教師は生徒の書いた英語の文章についてまず内容についてコメントをする。その理由は教師が最初から英語についてコメントすれば、どうしても文法的に正しいか、表現として適当かなどという点に注意が払われると恐れただからである。意識的に内容に焦点を絞ることによって受講生が言わんとする内容に最大の注意が向けられた。内容に関するコメントを受け取った後、生徒は考え直し、内容の改善に努める。このようにして修正された英文を教師が受け取る。この修正文で英語の間違いも修正されていることもあるが、2回目のコメントは英語に関することに限定する。話し言葉と書き言葉が混在していたり、英語表現として不適當であったりすれば、再考を促す。最後は内容、英語に関するコメントを受けた後、どれだけ生徒自身が自分の文章を読み直し、書き直してくるかを見る。過去2回の修正努力をどれだけ反省し、最後の試みで最初の文章からどこまで「改善したか」を見て、その努力にコメントするのが3回目。以上で生徒自身の研修は終了し、生徒は最後に自分の最後の試みについてのコメントと教師の書き直し文を受け取る。さらに一ヶ

月ほどたってカナダ人の書き直し文を受け取る。

まとめれば、すべての生徒は自分の書いた英文についてコメントという形のフィードバックが3回、書き直し文という形のフィードバックを2回受け取る。

II フィードバックに関する先行研究

筆者が提供してきたフィードバックが一般的なライティング指導のフィードバックに関する先行研究に照らし合わせて、どういう位置にあるのかを探るのが本研究の目的である。

(1) 4種類の異なるフィードバックの効果

ライティング指導のフィードバックの実証研究に Robb, Ross and Shortreed (1986) がある。大学生を対象に最も一般的な4種類の異なるフィードバック (correction, coded, uncoded, marginal) を施し、その効果の検証を行ったものである。

合計で134人の大学一年生を対象にフィードバックの効果を調べた。2人の教師が4クラスをローテーションで担当を替わり、各クラスの授業時間の3分の1を受け持つ。こうすることで教え方に偏りが出ないようにした。

4クラスの学生が授業中にやることは同じで、40%は前年度のクラスの学生が書いた英文 (essays) を読んで誤りを整理する作業。他の40%がセンテンスとセンテンスを結びつける練習問題。残りの20%が次回の授業の準備に当てられた。すべての作文の課題は4クラスとも同じで、解説文 (expository)、物語文 (narrative)、描写文 (descriptive) のどれかを選ぶ。どのクラスの学生も教師によって提供されるフィードバックによって自分たちが毎週書く英語の文章の修正を行うように指示される。次の週に修正文を教師に提出し、その正確度がチェックされる。

1番目のクラスは30名から成り、語彙、文法、スタイルの面で間違いがあればすべて明示的に訂正をされる訂正クラスである。ただし、内容および文章

の構成上の誤りについては一切訂正をしていない。エッセイが返却されると学生がやることは教師の訂正提案に従って、誤りはすべて訂正し、それを含む原文を筆写する。

2番目のクラスは37名で、訂正の記号を使って間違いが示される。文法的間違いであれば Grammar の G を記号として使い、もしそれが冠詞の問題であれば G-A というふうに示す。生徒は予め、どの記号が何を訂正すべきか、訂正マニュアルで教えてもらっている。マニュアルに基づいて訂正することが求められる。このクラスの学生は記号を解釈することが求められる。

3番目のクラスは37名で、黄色のマーカーで誤りの場所だけが指摘されるクラス。学生はマーカーで示された場所に誤りがあることは知っている。間違いの種類、訂正の方法はすべて自分で判断しなければならない。

最後のクラスは30名で、各行にいくつの誤りがあるかが余白に示されているクラス。学生がやることは余白に示される数に従って誤りを探し、一旦見つけたら、学生自身でその誤りを訂正しなければならない。

学生は一年間の授業の中で、均等な間隔において5回の物語文をテストで書かせられた。この作文は3人の審査員によって主観的、客観的評価を受けた。

以上誤りの指摘に関して明示的かそうでないか (salience) で違いを出した4種類のフィードバックで学生がその後生み出す英文にどれだけ正確な文が出てきたか (accuracy)、どれだけ語数の文章になったか (fluency)、どれだけ複雑な文が創出できたか (complexity) などを調べてみた。文法、語彙、スタイルに関する文レベルの誤りに関しては、教師が時間をかけて訂正しても、学生の訂正はあまり減らないという。

この先行研究論文に関して、ライティング指導を受けた学生と教師の関係について考えてみたい。

この研究で調査をした者は134人の学生を教えた教師であるだろうか。論文の著者紹介文 (p.92) を読むかぎり、日本の関西の大学で教えていたことがわかる。そして134人も学生の授業に一年間も関ることができたことが

ら、研究者のうち誰かは授業担当者であることは容易に想像できる。

次の質問は、3人の著者にとって「教えること」と「調査をすること」ではどちらが優先されたのであろうか。先行研究は明らかに「調査」が優先している（The investigators tested the hypothesis that more salient error-feedback treatments would have a significant effect on improving the student's overall writing quality）。教えられる学生のことを考えれば、誰もが最善のサービスを受けたかったにちがいない。にもかかわらず、すべての学生はこの研究者らの計画で機械的に（alphabetically assigned to four sections of English composition）クラスを決められた。

物語文を書かせた後で、教師と学生の内容に関するやり取りがあったことは全く示されていない。たとえ、学生の書いた作文であっても彼らはその作文の「著者」である。内容に関するやり取りがないということは、著者に対しても、その著者の書いた作文にも関心がないということである。さらにこの論文では学生の書いた作文を理解しようとする「文化的活動」が小さい感じられない。唯一の関心は、英語のネイティブの立場で、英語の誤りについては常に「正解」を持っていて、教師は誤りを指摘する者、学生は誤りを指摘される者という人間関係である。こういう人間関係でライティングの質の向上に対する効果を期待できるのであろうか。

(2) 内容に関するフィードバックと文法に関するフィードバックの効果

大学生対象に文法上のエラーに関するフィードバックと内容に関するフィードバックの効果について検証をした Oi, Kamimura, Kumamoto and Matsumoto (2000) がある。

日本の大学生に英語の作文のクラスで議論エッセイを書かせ、フィードバックとして内容に関するものと文法に関するものを提供してその効果を調べた研究である。

合計で46人の大学生が参加し、20人が文法のフィードバックを受け取り、26名が内容のフィードバックを受け取った。期間は4月から7月までの期間

で、合計で6回のエッセイを書かせ、4月に「実験」前の作文を一回書かせ、7月に「実験」後の作文を一回書かせ、その進歩の度合をみた。研究者は日本人の英語教師4名で、日本の大学で教えている。文法のフィードバックについては、学生の書いたエッセイで見つかる誤りはすべて訂正をした。内容のフィードバックについては、以下の3領域のコメントを与えた。

- (1) In order to help students write a clear thesis statement, we wrote:
 - Please state your position clearly in the beginning.
 - What is your point? Be more specific.
 - Please make your position clear before you begin your discussion.
- (2) In order to guide students to write effective supporting statements, we wrote:
 - Very general, roundabout argument. Why are you saying all this?
 - Sometimes your discussion deviates to minor points.
 - Is this a good reason to support your argument?
- (3) In order to help students recognize and correct logical inconsistency, we commented:
 - This statement makes your argument illogical.
 - Is this a logical connection?
 - Unnatural sequence.

合計6回議論作文を書かせたが、その中で最初と最後は次に示す同じタイトルで書かせた。“Checking on the students’ belongings at school” その他4回授業で書かせているが、以下のタイトルで書かせた。

1st Assignment: “Should physical education be mandatory in college?”

2nd Assignment: “Violent TV programs and children”

3rd Assignment: “Introduction of early English education in Japan”

4th Assignment: “Death penalty”

授業中に作文を書き、修正は受け取ったフィードバックに応じて家で行った。次週提出。

4人の研究者は全員が授業者であり、調査にも従事している。ただし、作文の審査には他の3人に依頼した。「ベテランの作文教師」(experienced writing teachers) と記されている。学生が書いた英作文の原文、その修正文はすべてコピーを取り、これを以下の3点で審査してもらった。(1) 6段階の主観評価 (holistic scores)、(2) 主張の中心的論点 (thesis statement) がどこにあるか、(3) 動詞の語形の誤りの割合、(4) 語数。

動詞の語形の誤りが審査基準に含まれた理由は、Larsen-Freeman の研究 (1974) で第二言語習得において形態素の間違い10個の内、動詞の語形変化に関する誤りが5個もある。これが文法的な正確度を測る有力な手掛かりを与えてくれると考えた。

英作文の内容に関しては、議論作文の一つの特徴—論点が最初に来る傾向—があるが、それができるようになったかどうかを見ることで内容の向上ありと判断した。

この論文は作文の教師らのものであることは明確である。実際の作文が紹介され、それに対して、どういう点が問題であり、それをどう訂正したらいいか具体的に提案しているからである。しかし、腑に落ちない点もいくつかある。

最初に提起したい問題点は、合計で6つの英語の議論作文を書かせたが、最初と最後の作文を除けば、他はすべて異なるトピックである。学生が書く。教師が文法か内容に関するコメントを返し、そのコメントに基づいて学生が書き直す。書くのが一回、修正文も一回だけである。本当にこれで思考を深める指導はできるのだろうか。

2番目に問いたい質問は、内容に関するフィードバックについてである。Robb, Ross and Shortreed (1986) の研究は「内容および文章の構成上の

誤りについては一切訂正をしていない」ものだった。それに対して、Oi, Kamimura, Kumamoto and Matsumoto (2000) では「内容」に関してのコメントであると主張している。だが、この論文は一読すれば内容というより「文章の構成上」のフィードバックであることは明らかである。もちろん、内容の理解あつての文章構成であるので、文章の構成上のコメントと内容とは無関係ではないが、構成上の特徴の一側面を習得したからといって、内容の面で改善があつたという保証にはならない。主張の論点が冒頭に来る傾向があるといっても、英語で書かれた文章がすべてそのように書かれているとは言い難い。ここでは、一つの傾向を、文章の良し悪しに関係づけて論じていかどうかを問題として提起したい。

最後に、この論文もその中 (p.99) で、since the experiment in the present study lasted just one semester, the potential effectiveness of both grammar and content feedback was not fully realized と書いているように、「実験」の域を脱していない。教師と学生の関係が、一つ目の先行研究と同様に、共に同じ文化的活動に従事する同士の関係となっていないのである。上に示した5つのトピックはどれも「正解」のないものである。特に4番目の The Introduction of early English education in Japan というテーマは教師と学生がそれぞれの立場で意見を言い合えば、大変興味深い議論に発展すると思われる。それをチャンスと捉えず、この研究の作文指導が議論作文の学びを深めることなく、結局は「外国語である英語の文法および構成上の特徴を学ぶ」授業になってしまったのではないかと心配である。最大の理由は、1998年の4月から7月までの授業がすべてある研究目的のための「実験」という位置づけであったからである。その意味で日野信行が『これからの言語文化教育』(2007) で『「実験」は、本来、『教育』とは相容れない面があるのではないか。『新しい試み』は奨励されるべきだが、それは『実験』とは本質的に異なるものである。実験ではなく、教育実践と省察を積み重ね、実践報告を共有する中で、望ましい教育方法を見出していくのが、教授法研究のあるべき姿であると考える」と述べていることは傾聴に値する。

Ⅲ ライティング指導の中のフィードバックの意義

ライティングおよびその指導の実践者としての筆者は、教育実践と省察を大切にするライティング指導の中のフィードバックに最大の関心がある。その点で上記2つの論文はいずれも研究それ自体は高い評価を受けてきたことを認めるが、教育と研究の両立という観点からは問題があると筆者は判断している。以下の3つの研究論文はどうであろう。

(1) Responding to Student Writing (1985)

著者は Vivian Zamel で、Writing: The Process of Discovering Meaning (1982) という論文で有名である。第一言語の作文を調べてみると、教師が生徒の書く作文をどれも「最終原稿」であるかのように見ていることがわかった。そして、教師からでるコメントが「抽象的であいまいなもの」(abstract and vague prescriptions) となっていることを指摘した。第二言語でも同じような傾向にあることがわかったが、もっと特徴的なことはコメントが言語の誤りに限定されることが多い。このような状況を改善するために、たとえば生徒が書いた作文であっても、一人ひとりの生徒を「一人の著者」としてみなしてコメントをするべきである (we should respond not so much to student writing but to student writers) と提案している。

(2) 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…?) (2004)

著者は Dana R. Ferris で、1996年に Language Learning 誌上で John Truscott が「第二言語習得のライティングで、文法的誤りを訂正することは有益ではない」と言ったことに端を発したディベートに参加して有名になった。Truscott は「誤り訂正は有害で、廃止すべきである」と主張。それに対して Ferris は「誤り訂正の成果についてはまだ研究が十分とは言えず、結論は出せない」と反論。さらに、「第二言語学習者は文法の訂正を強く望むが、だからといって教師がそうすべきであるとは言えない」と Truscott は主張す

る。Ferris は「学習者のニーズは無視できない。また訂正の効果を証明するには負担が大きすぎる」と反論して、議論を一時的に止めた。研究者であると同時に、教育者である Ferris には学生をモルモット扱いにしてさらに議論を続けることができなかつたであろう。

(3) Questions and answers about teacher written commentary and student revision: teachers and students working together (2004)

著者は、Lynn M. Goldstein で、ライティングのフィードバックを「教師」と「生徒」の共同作業の過程と捉えている。最初に紹介した佐伯の「教師像」にもぴったり一致している。教師のコメントで、それが appropriation (教師からの押し付け) となるか、helpful intervention (有益な干渉) となるかは、教師がどれだけ生徒のライティングニーズを把握しているかによると主張する。そして、生徒が訂正の際、どのように教師のコメントを使うかは、どんな状況下でライティング活動が行われているか (context) を教師がどれだけ把握しているかにかかっていると主張する。

Ⅳ 現職教育の中のライティング指導のコンテクスト

筆者の「生徒」は愛知県の高教員10年経験者である。専門教科 (英語) の現職教育として夏期休業中の一日のみの担当である。ただし、この研修は法律的に義務付けられているいわゆる悉皆研修である。義務的に参加している受講生も、いやいや参加している者もいる。さらに、最近では教員になる前に海外留学を経験している者も増えている。

受講生の本務校では、もっとも忙しくなっている教員集団に属し、徐々に校内、校外の職務も増えている。一言で言えば、公私共に大変忙しい教員らが「生徒」である。そういう生徒にどんな教材を使い、どのように一日の研修を充実したものにするか。県の教育委員会から依頼されているテーマは「コミュニケーション能力を高めるスピーチ指導」である。

以上が筆者のライティング活動を計画した状況である。そのような状況下

で、筆者は教材を、筆者自身が日常的に編集をしている『現代英語クロニクル』の1月から3月までの編集済みヘッドライン (<http://tomoyasudd.com> を参照)を使って、スピーチ原稿を書かせることにした。受講生には研修前に会って指導はできない。その代わりに、e-mail を使ってのライティング指導はボランティアで行うことができる。これは Zamel が主張する「生徒一人ひとりを一人の著者として認識してコメントを提供する」することを可能にした。また、Ferris が言う「生徒を研究のモルモットにはしないライティング指導」も可能にした。さらに、Goldstein が指摘するように、このライティング活動を行う「コンテキストを十分配慮したライティング指導」が実施できたと思う。

V ライティング指導の中のフィードバックの実践例

平成23年度も例年のごとく、愛知県総合教育センターで10年経験者研修(英語)を実施した。21人の受講生に対し、例年のごとく e-mail によるライティング指導をしたが、こちらのミスで連絡が遅れ、一回フィードバックが少なかった受講生が一人いたが、受講生の作文使用に対する承諾書を依頼したところ、今年初めて受講生全員から承諾が得られた。

さらに、受講生の中に、今年初めて、最初のフィードバックを受け取った後、テーマを変えたいと申し出た受講生が一人出た。結果的には、最初の原文の方により深い思考過程を感じたので、最初のものに戻ってもらい、最終的には最もよい作文を書くに至った。(毎年、カナダの友人にコメントと書き直し文を提供してもらっている。最優秀作品3点選んでもらっているが、生徒 Y の作品が選ばれた)。

その生徒 Y とのやり取りを最後に紹介しよう。すべて原文のまま記す。

(生徒 Y の原文)

One of the Japanese virtues is “ambiguity” or “gray zone.” It accepts both black and white, and harmonizes differences. Gray zone also

exists in sumo, one of the traditional entertainments. Audience enjoys watching shows such as gorgeous wrestlers' "mawashi," the ceremony of "dohyoiri," and crouching of "shikiri." Many sumo fans are entertained by all the shows, including match-fixing. At times, we'd better not clarify whether things are black or white. Do you say "Santa Claus does not exist" to little children? It is the beauty of gray zone that allows us to accept contradictions and keep harmony in our lives.

(コメント1) 書き出しには大変魅力を感じました。しかし、たとえ日本語独特の言い回しであっても、「回し」「土俵入り」「仕切り」(crouchingでわかるかも)などもやはり英語の説明があると思います。ただし、後半には賛成できません。「八百長」まで「曖昧の世界」の良さに入っています。ましてや「サンタっているの」という有名な話と決して一緒にできない話だと思います。前半は納得できる部分があるのですが、後半は反発が抑えられません。ご再考をお願いします。

(返事1) 早速の返信とコメント、ありがとうございます。大相撲の八百長については私は元々八百長には反対でしたが、いろいろ調べた結果「八百長を含めて大相撲を楽しむ人もいる」という意見もあることを知り、そのことが興味深いと思いました。ただ、論理がちょっと飛躍しすぎたかなと自分でも思っていましたので、ご指摘はおっしゃるとおりです。コメントをいただいてから大相撲の八百長に関して改めて情報を集め、他のニュースをもう一度検討した結果、他にもっと伝えたいことがあると思いましたのでトピックを変えさせていただきたいと思うのですが、差し支えないでしょうか。お認めいただければありがたいです。

ニュースの日付と内容：

(47) (/) Japan' s science ministry is publishing radiation levels

monitored nationwide on its website with the information also available in English, Korean and Chinese. (March 21)

(代替案) “Map is not the territory”

The map is not the territory. We all have maps of the world in our minds, but they're different from the territory in reality. Our maps sometimes create misunderstanding, prejudice, and discrimination. Some people from Fukushima are denied to be examined by doctors. Children from Fukushima are bullied. Vegetables from Fukushima haven't sold well. All the Japanese might be discriminated abroad. Let's see things with our own eyes, hear real voices of the local people, and choose appropriate information. Let's send our true messages to the world. Let's repaint our maps and others', and make the world a better place.

(コメント2) 内容を変えてもいいと思いましたが、前の文章の方が深みがありました。どうでしょうか。提案をしますので、再考を試みてみてはいかがでしょうか。Gray zones also exist in sumo, one of the Japanese traditional entertainments, where we cannot know which of the two wrestlers will win until the last moment of their bout. This ambiguous process makes sumo all the more thrilling. Some wrestlers, however, tried to change this process…ここまで書きました。残りはY先生にやっていただきます。ただし、先生が八百長についてよくないものと考えていることが前提となります。そして八百長が、意図的に「曖昧さの美」を取り除いた。だから、その美を保持するためにも八百長を追放してほしいというようなスピーチはどうでしょうか。

(返事2) コメントとご提案をありがとうございました。いろいろと悩んで考えた末に、「勝敗」だけではなく、相撲の世界にあるさまざまなグレーゾー

ン（国技かどうか、娯楽かスポーツか）なども含めてみました。「勝敗」がグレーであることは、ambiguity というよりは uncertainty のような気がしましたので、その他の矛盾についても触れることにしました。コメントをよろしく願いいたします。

(最終修正文) One of the Japanese virtues is “ambiguity” or “gray zone.” It accepts both black and white, and harmonizes differences. Gray zone also exists in sumo. Is sumo a sport, an entertainment, or a ceremony? Is it really a national sport? Which wrestler will win? This ambiguity makes sumo all the more interesting. Some wrestlers, however, spoiled this beauty of gray by match-fixing. Because of match-fixing, the result was decided either black or white. To keep the beauty of gray, match-fixing should be banned. It is the beauty of gray zone that allows us to accept contradictions and keep harmony.

(コメント3) 見事です！ Y 先生が私の提案を受け取って、さらにご自分で考えられて、まとまりのある、締まった文章を完成されたことに大きな賞賛のことばを差し上げたいと思います。おめでとうございます！これで事前研修は終了しました。ご苦労さまです。この後「木村の修正文」を提供しますが、研修当日のスピーチではご自分の文章でも「木村の修正文」でもどちらを採用しても構いません。ただし、十分の音読をお願いします。スピーチでは語数制限は全く気にする必要はありません。聴衆に向かい（できたら、一人ひとりに向かって）語って下さい。では Y 先生、研修当日お会いするのを楽しみにしております。

VI 終わりに

上に紹介した Goldstein の “...teachers and students working together” をライティング指導で実行できる方法を模索している。日本メディア英語学会

(旧日本時事英語学会)に筆者が過去数年にわたって実施してきた高校教員の現職教育の一端を報告したところ、貴重なコメントをいただいた。そこからライティング指導の中のフィードバックに焦点を絞るべきであるというヒントを得て、今回その分野の先行研究を少し紐解くことができた。すると意外にも「教育」というより「研究」を優先させた論文が多いことを発見した。本論文で紹介した2つの論文はその代表的なものであろう。ただし、その後、さらに3つの他の論文を読んで、「フィードバック研究」にも新しい動きが出ていることに気づき、ほっとしている。今後の研究はこの新しい動きに沿って深めていきたいと意を強くした。

参考文献

- 木村友保 (2011). 「副教材としてのNHK 英語ニュースの有効性—英語教員の現職教育を中心に一」 *Media, English and Communication* No. 1, 105-118.
- 日野信行 (2007). 『これからの言語文化教育』 大阪大学大学院言語文化研究科.
- 佐伯胖 (1984). 『「わかる」ということの意味』 岩波書店.
- Ferris, Dana (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 (1), 49-62.
- Goldstein, Lynn M. (2004). Questions and answers about teacher written commentary and student revision: teachers and students working together. *Journal of Second Language Writing*, 13 (1), 63-80.
- Oi, Kyoko, Kamimura, Taeko, Kumamoto, Tama, and Matsumoto, Kahoko (2000). A Search for the Feedback That Works for Japanese EFL Students; Content-based or Grammar-based. *JACET Bulletin*, 32, 91-108.
- Ross, Thomas N., Steven Ross, and Iran Shortreed (1986). Salience of Feedback on Error and Its Effect on EFL Writing Quality. *TESOL Quarterly*, 20, 83-93.
- Zamel, Vivian (1985). Responding to Student Writing. *TESOL Quarterly*, 19, 79-101.