

# 自由英作文における「修正」の頻度とその効果

隅 田 朗 彦

Effects of Revision Frequency in L2 Essay Writing

Akihiko Sumida

## 1. はじめに

第二言語教育において作文のプロセスを重視する指導法が1980年代より盛んになり始めた。このアプローチ（プロセス・アプローチ）は作文の完成に至るまでの作成過程や修正過程をも評価の対象にし、完成された作文のみを評価しようとするそれ以前のプロダクト・アプローチに相対する新しいアプローチとして導入された。

また、コミュニケーション・アプローチの考え方から、実践的な活動によってコミュニケーション能力を育成する狙いで、生徒に自由作文を課す機会が増えている。このような指導の中で、生徒の書いた作文を添削指導することは以前から多くの場面で行われてきた。そこで問題とされたのは、主にどのような指導、つまり作文に対するどのようなフィードバックが、作文能力の向上に効果があるのかという疑問であった。この疑問に対してさまざまな調査が行われたが、概ね、以下のような結論が得られている（Fazio, 2001; Truscott, 1996参照）。

1. 作文の内容についてコメントという形で内容についてのフィードバック（content-based feedback）を与えることは、作文への肯定的な attitude の育成や作文の量の増加に効果がある。
2. 文法的あるいは言語形式に焦点を当てた誤りへのフィードバック（form-focused feedback）は、作文における文法的正確さの向上に効果がない。

ただし、例外的に Lalande(1982) のように、形式に焦点を当てたフィードバックも効果があるという調査結果を示すものもある。さらに、Fathman and Whalley(1990) は、内容的フィードバックを伴えば、形式に焦点を当てたフィードバックも作文能力向上に効果があるという調査結果を示している。

このように、形式に焦点を当てたフィードバックは後の作文能力向上に貢献しないという結論を出す研究が多く存在しているが、最近の研究によると、生徒に自分で作文を修正する機会を与えると、単に添削して返却するだけよりも後の作文の正確性や書く量の向上に効果があることが分かってきた（及川・高山, 2000; Ferris and Roberts, 2001参照）。このような研究結果は、上記の作文の作成過程を重視するプロセス・アプローチ理論の妥当性の裏付けである。

しかし、こうした研究は、多くの作文指導研究が存在する中で比較的少ない。加えて、どれくらい「修正」を重ねれば十分かという疑問への検証はほとんどなされていない。1つの作文を何回も推敲して書き直せば、その作文そのものの向上には効果があることを我々は経験的に知っている。しかし、時間をおいて異なったトピックで作文をしたときに、推敲の経験が生かされて良い作文が書けるようになっているかどうかはよく分かっていない。修正の妥当な回数についていくつかの研究はあるが、Dehram (1995) が第3ドラフトをもって完成とする、つまり2回の修正を行う指導法を推奨している反面、Chenoveth (1987) は2回以上修正しても効果がないと主張する。また、これらの研究はいずれも経験則で議論しているにすぎず実証的根拠が薄い。作文指導上、生徒によるドラフトの修正は1回で十分なのか、あるいは2、3回と修正を重ねていくほど後の作文能力の向上に貢献するのか実証的検証が必要である。

本調査はこうした状況を踏まえ、以下のような疑問に答えようとするものである。

「自由英作文指導において、教師のフィードバックに基づいてドラフトの修正を行う場合、修正の回数が多い方が、後の英作文能力向上に効果があるか」

修正と後の作文能力との関係を調査した先行研究では、ドラフトの修正は1回のみで、数回の修正を試みているものはない。したがって、新しい試みとして数回の修正の効果についてパイロット調査を試みた。

## 2. 調査方法

### 2.1 英語ライティング・プロジェクト

英作文を作成しドラフトを修正する場として、短大生を対象にライティング・プロジェクトを設定した。このプロジェクトは、教師（本研究の調査者）によって与えられたトピックについて自分の意見を200語でまとめる作文を作成し、教師によるフィードバックの後、ドラフトを書き直して再提出する形式で進められた。実施期間は2001年10月より2002年1月までの12週間で、ドラフト修正の回数により異なるが、参加者は4～5トピックについて作文した。

プロジェクト参加者は2つのグループに分けられた。第1グループ（G1）は1つのトピックについて第2ドラフトをもって完成とし、次のトピックに進んだ。第2グループ（G2）は第3ドラフトをもって完成とした。つまり、G1は1つのトピックについて1回のみ修正し、G2は2回の修正を行った。

ここで、先の「修正の回数が多いほうが作文能力向上に効果があるか」という疑問について調査するためには、3回以上の修正も試みる必要がある。しかし、1つのトピックについて3回もの修正を行うことは書き手の意欲を考えると抵抗がある。また、先行研究において問題にされている修正の回数も2回が上限である。したがって、パイロット調査としての本研究でも修正は2回までに留めておくことにした。

トピックを与えられてから第1ドラフトを作成するまでの期限は1週間で、辞書の使用等については何も制限はされていない。提出された第1ドラフトは次週の初めにフィードバックを付されて返却され、3日後までに書き直すことを要求される。上記の第1グループ（G1）はこのトピックについてはここで完成となり、次のトピックが与えられる。第2グループ（G2）は修正した第2ドラフト

を提出し、もう一度フィードバックを受けて書き直すことを要求される。制限時間を設けたり、辞書の使用を制限したりする作文を行わなかったのは、参加者（短大生）が現在あるいは将来において行う可能性の最も高い英作文の形態に沿うよう配慮したためである。

プロジェクト全体でG1は5つ、G2は4つのトピックについて英作文を行った。1つのトピックの完成までに、G1は2週間、G2は3週間かかる。したがって、両グループ間でプロジェクト全体において書く量が異なる。そこで、書く量が後の作文能力に影響する可能性をコントロールするために、修正を1回しか行わないG1にはトピック数を増やして調整した。各トピックの内容は「表1」のとおりで、トピック1～4は全員に、トピック5はG1のみに課された。

(表1) ライティングプロジェクト中のトピック

|   |  |
|---|--|
| 1 | エピソード中の登場人物の中から、悪人だと思ふ人物について理由を挙げて述べる。 |
| 2 | 無人島に1ヶ月住むとしたら、何を持っていくか。                |
| 3 | 「これだけはできない!」こと。                        |
| 4 | どんなときにあがってしまうか。緊張のほぐし方は?               |
| 5 | 自分が生活の中で「後ろめたい」と感じる時。                  |

## 2. 2 プロジェクト参加者

新潟青陵女子短期大学、国際文化学科1年生のうち、有志16名が本プロジェクトに参加した。16名のうち、以前に100語以上の英作文について定期的な指導を受けたことがあった参加者は2人で、参加者のうち9名は100語以上の英作文指導を全く受けたことがなかった。また、14名の参加者は、プロジェクトと同期間に並行して別の英作文指導を受けていた(G1、G2ともに7名ずつ)。この指導は毎週1回、100語～300語程度のエッセイを書くもので、文法や語彙の添削を中心に指導が進められた。添削後の修正とその提出は例外を除き義務付けられていなかった。

全参加者は修正を1回のみ行うG1グループ8名と、修正を2回行うG2グループ8名に分けられた。グループ分けの前に、プレテストとしてトピック1の英作文を課し、提出された第1ドラフトを採点者1名が「内容」「構成」「語彙」「文法」「機械的技術(綴り、句読点、段落分けなどの成熟度)」の5つの観点において6段階(5～0点)で評価した。観点別の分析的採点法を採用したのは、採点者が1名のため、主観的な評価を極力避けるためである。5つの観点はJacobs et al.(1981)のESL Composition Profileによる。全ての観点の点数を合計し、合計点にしたがって、グループ間に差がないように参加者を2つのグループに分けた。中央値検定により両グループの差を検証したところ、2つのグループには差がないことが認められた( $\chi^2 = 2.25$ )。

## 2. 3 フィードバックの形態

ドラフトに対して与えたフィードバックは、グループによって異なる。修正を2回行うG2では、第1ドラフトのフィードバック時に内容に焦点を当てたフィードバックのみを与え、文法や語彙の誤りに関する添削は第2ドラフトに対してのみ行った。これは、プロセス・アプローチの理論によるもので、学生の作文の主眼を作文の「内容」に向けさせ、表層的な形式のエラーを修正する編集作業は最後に行わせようとしたためである。ただし教育的観点から、致命的な文法上の誤りが頻繁な場合は、第1ドラフトにも形式に関するフィードバックを簡単なコメントとして与えた。個々の誤りに対する添削は行っていない。そして、第2ドラフトに対しても、内容についてさらに重大な改良を要したり、

第1ドラフトへのフィードバックに基づいた修正がなされていない場合にはコメントを付した。

一方、修正1回のみG1には、形式に関するフィードバックと内容に関わるフィードバックを同時に行った。これは、先行研究での文法的誤りへのフィードバックの有効性及び、Fathman and Whalley (1990) で内容・形式両方のフィードバックを同時に行った場合に効果があったことを考慮して決定した。また、修正回数の違いと英作文能力向上への効果との関連を調査する目的から、G1・G2のフィードバック方法に差が出ないように、G2同様のフィードバックを行った。

内容についてのフィードバックは主に、文章全体の構成、個々のトピックの選定、段落内の文の順番等の不適切さ、言葉や説明の不足で意味の分からない点に関してコメントの形で与えられた。目標語数の200語を大幅に下回っている場合には、トピックを増やしたり、トピック・センテンスをサポートする理由やエピソードの挿入を促したりするようなコメントをドラフト上に記入した。形式についてのフィードバックは、文法的誤り、綴りや punctuation の誤り、段落分け、段落始めのインデントなどが主であった。誤りに対しては教師が正しい形あるいはヒントを提示したが、同種の誤りが数箇所で見られる場合は最初の誤りのみ添削し、2回目以降は下線を引くのみとした。誤りを教師の側で正しい形に訂正することの是非は議論の余地があるが、プロジェクト参加者である短大生の大部分は誤りに下線を引くのみではどこが間違っているのか発見できない場合が多い。また、先行研究でも添削方法の違いが作文修正の違いには影響しないことも分かっている (Ferris and Roberts, 2001; Hatori et al., 1990; Kanatani et al., 1993; Robb, Ross and Shortred, 1986)。そこで、ヒントを与えれば参加者が自己修正できるような誤りにはヒントを付し、そうでない場合は正しい形を提示した。

## 2. 4 分析方法

プロジェクト参加者はトピック4あるいは5までの作文指導を終えた後に、ポストテストとして「社会や周囲の人々に対する反論や意見」という内容で再度英作文を行った。参加者には、この作文が最後に修正は行わない旨をあらかじめ伝えた後に、作文を課した。作成期間は他のトピック同様、1週間を与えた。プレテストと同様に、16名の作文を観点別に評価したものを合計し（「2. 2」参照）分析に使用した。採点者はプレテスト時と同じである。

あらかじめ行ったプレテストと上記のポストテストとの差を検証することにより、修正回数の相違による作文能力向上への効果の相違を検証した。グループごとのプレ・ポストテスト間の差の検証にはTテストを使用した。ただし、G2のうち1名（参加者M）はポストテストの提出ができなかったため、最終的な分析はG1の8名及びG2の7名について行った。

また、プロジェクト終了時に、参加者の英作文の学習経験やプロジェクト中の作文・修正行動についてアンケートを実施し、参加者のプロジェクト前後の作文の変化との関連を検証することにした。

## 3. 結 果

それぞれの参加者のプレテストとポストテストの結果は「表2」に示すとおりである。表中の各観点の下の数字は、それぞれの参加者についての6段階評価の評点（5～0点）で、「総合」の欄は各観点の評点を合計したものである。

プレテストとポストテストの差を検証したTテストの結果、参加者全体では5%水準で有意差があった（ $T=28$ ）。グループ別に見ると、G1には有意な差が見られなかった（ $T=15.5$ ）。G1でプロ

プロジェクト前の総合評価に比べて、プロジェクト直後の総合評価が3ポイント以上上昇したのは8人中3人であったが、逆に3ポイント以上下降した参加者は2人だった。一方、G2にはTテストの結果に有意な差が見られた ( $T=1$ ,  $p<0.025$ )。プロジェクト直後の作文の総合評価に3ポイント以上の上昇があった参加者は7人中4人で、大きく下降した者はいなかった。このように、プロジェクト前にはG1とG2の間に評点の差はなかったが、プロジェクト前後でグループ内を比較すると、G2のみにプロジェクト後の伸びが見られた。

(表2) 参加者のプレテストとポストテストの結果

| グループ | 参加者 | 内 容 |      | 構 成 |      | 語 彙 知 識 |      | 文 法 |      | 機 械 的 操 作 |      | 総 合 |      |
|------|-----|-----|------|-----|------|---------|------|-----|------|-----------|------|-----|------|
|      |     | Pre | Post | Pre | Post | Pre     | Post | Pre | Post | Pre       | Post | Pre | Post |
| G 1  | A   | 2   | 3    | 0   | 2    | 3       | 3    | 1   | 1    | 4         | 4    | 10  | 13   |
|      | B   | 4   | 3    | 4   | 2    | 5       | 4    | 4   | 3    | 5         | 5    | 22  | 17   |
|      | C   | 3   | 5    | 3   | 4    | 4       | 4    | 3   | 4    | 4         | 4    | 17  | 21   |
|      | D   | 3   | 3    | 2   | 2    | 4       | 2    | 2   | 1    | 4         | 3    | 15  | 11   |
|      | E   | 4   | 4    | 4   | 3    | 3       | 3    | 2   | 1    | 2         | 3    | 15  | 14   |
|      | F   | 2   | 4    | 3   | 4    | 2       | 4    | 0   | 2    | 1         | 4    | 8   | 18   |
|      | G   | 4   | 4    | 3   | 4    | 4       | 3    | 4   | 3    | 5         | 5    | 20  | 19   |
|      | H   | 3   | 4    | 3   | 4    | 4       | 4    | 4   | 3    | 4         | 5    | 18  | 20   |
| G 2  | I   | 3   | 2    | 2   | 2    | 3       | 2    | 1   | 1    | 1         | 3    | 10  | 10   |
|      | J   | 2   | 3    | 0   | 4    | 4       | 4    | 3   | 3    | 5         | 4    | 14  | 18   |
|      | K   | 1   | 4    | 1   | 3    | 3       | 3    | 3   | 3    | 5         | 5    | 13  | 18   |
|      | L   | 2   | 3    | 1   | 3    | 1       | 2    | 2   | 1    | 3         | 3    | 9   | 12   |
|      | M   | 3   | —    | 1   | —    | 4       | —    | 2   | —    | 4         | —    | 14  | —    |
|      | N   | 2   | 4    | 3   | 4    | 3       | 3    | 2   | 2    | 3         | 4    | 13  | 17   |
|      | O   | 2   | 4    | 3   | 3    | 5       | 4    | 4   | 2    | 5         | 5    | 19  | 18   |
|      | P   | 3   | 4    | 3   | 4    | 4       | 3    | 3   | 3    | 4         | 5    | 17  | 19   |

Pre: プレテスト Post: ポストテスト

では、個々の作文を評価した際の5つの観点ごとに見ると、参加者の英作文はどのように変化したのであろうか。グループごとのプレテストとポストテストの間での観点別の変化は「表3」のとおりである。「+」の欄はプロジェクト後にスコアが上昇した参加者の度数、「-」はスコアが下降した参加者の度数、「0」は変化がなかった参加者の度数を表す。プレ・ポストテスト間で観点別にサイン検定を行うと、G2グループの「構成」において有意差があり ( $p<0.05$ )、「内容」において有意な傾向が見られた ( $p<0.10$ )。G2のその他の観点については、プレテストとポストテストの間に差があったものはなく、G1はどの観点についても有意な差が見られなかった。

(表3) プレ・ポストテスト間の変化の度数とサイン検定の結果

| G 1 | Cont  | Org    | Voc  | Gr   | Mech |
|-----|-------|--------|------|------|------|
| +   | 4     | 5      | 1    | 2    | 3    |
| -   | 1     | 2      | 3    | 5    | 1    |
| 0   | 3     | 1      | 4    | 1    | 4    |
|     | n.s.  | n.s.   | n.s. | n.s. | n.s. |
| G 2 | Cont  | Org    | Voc  | Gr   | Mech |
| +   | 6     | 5      | 1    | 1    | 1    |
| -   | 1     | 0      | 3    | 1    | 3    |
| 0   | 0     | 2      | 3    | 5    | 3    |
|     | 0.062 | 0.031* | n.s. | n.s. | n.s. |

Cont: 内容 Org: 構成 Voc: 語彙知識 Gr: 文法 Mech: 機械的操作

#### 4. 考 察

プレ・ポストテスト間でG2の作文の質が向上したのに対し、G1には伸びが見られなかったということは、1つのトピックについてドラフトの修正を2回行ったほうが、1回だけ修正するよりも効果があったことを示す。つまり、2回修正することにより、自分の書いたドラフトをより長く見直す時間があり、1つのトピックについてより深く考えることが作文能力向上につながったと考えられる。これは、生徒の能力を引き出しながら作文を何回も修正していくことで作文能力の伸長を図るプロセス・アプローチの理論を擁護するものである。また、文法や語彙の誤りへのフィードバックを遅らせたG2に伸びが見られたことは、指導の主眼を作文の内容に置き、表層的な形式への誤りに対する修正を最後に行うという同アプローチの理論的妥当性を支持することとなった。この結果は、内容と形式の両方を一度に行うフィードバック方法に効果があったという Fathman and Whalley (1990) の調査結果に相反する。本調査の参加者にとって、内容と形式の両方のフィードバックを一度に受けることは、情報が多すぎたのであろうか、1回のみの修正ではその学習経験を新しい作文に活かすことができなかった。

ただし、2回の修正でも効果があったのは観点別で見た場合の「内容」と「構成」の要素のみで、「語彙知識」、「文法的正確さ」、そして綴り・段落分け・句読点などの「機械的操作」についてはG2にも伸長が見られなかった。G2に対する第1回目のフィードバックが内容や構成にのみ限定されていたことで、これらのマクロな言語的要素に焦点が向けられ、参加者が内容や構成に気をつけるようになり、新しい作文の質も向上するという効果は認められた。しかし、文法、語彙、機械的操作などのミクロな言語要素については、これらの誤りに限定した2回目のフィードバックとその後の修正が能力向上にはつながらなかったようだ。これは、形式 (form) の誤りへのフィードバックは言語形式の能力向上に効果がないという Truscott (1996) などの主張を裏付けるものである。したがって、ドラフトの修正を伴えば形式の誤りへのフィードバックにも効果があったとする、最近の先行研究に相反する結果となった。ただし、最近の先行研究の大半は、文法や語彙の正確性の向上について、T-Unitを使用したより客観的な分析方法を用いている。したがって、本調査で用いた比較的

主観的な観点別の評価方法では異なった結果が出た可能性がある。

また、本調査における参加者の学力に見合う文法や語彙の向上に関する有効な手立てとして、1回のフィードバックと修正では不十分であったとも考えられる。G2は2回の修正を行ったが、文法、語彙および機械的操作に対するフィードバックは最後の1回だけであった。したがって、両グループともミクロな言語要素に関しては1回しか修正を行っていない。このような言語要素の向上に効果をもたらすためには修正をさらに繰り返す必要があったと考えられる。さらに、プロジェクト終了時のアンケート調査において分かったことだが、文法や語彙の誤りに対するフィードバックを受けても、なぜその項目が誤っているのか理解できないまま、ただ教師から提示された修正案に従って修正して終わってしまう参加者がいた。これは、フィードバックそのものが全く無駄だったことになる。フィードバック方法も含めて、設定したプロジェクトの妥当性を再検討する必要がある。

では、ポストテストの評点が伸びた参加者と伸びなかった参加者のライティング行動の違いに焦点を当てると、どのようなことが言えるのだろうか。これまでは参加者をグループとして捉えたが、ここでは個々の参加者の詳細を検証してみることにする。プレ・ポストテストの変化を見てみると、参加者間のばらつきが大きい。G2と比較してG1にその傾向は強かったが、グループ分けに関係なく、参加者FやKは特に伸びが大きかった（「表2」参照）。そこで、プロジェクト終了時に行ったアンケート調査の結果と作文評点の変化との間に関連があるかどうかを見ることにした。参照した項目は、1) トピック2以降の第1ドラフト作成時に、以前のトピックのフィードバックを参照して作文をしたか、2) ドラフトを修正する時点で、与えられたフィードバックのみを参照するのではなく、自分の書いた作文をもう一度初めから読み返したか、3) 内容、構成、文法、語彙のうちどの要素に注意して修正したかの3点で、アンケートでは回答者が上記項目について4段階の自己評価をした。検証の結果、1) および3) の要素については、伸びた参加者と伸びなかった参加者の間で一定の傾向は見られなかった。一方、2) の修正時にドラフトを読み返すか否かの項目で一定の傾向が見られた。プロジェクト後に評点が上昇した参加者は総じて修正時にドラフトをもう一度読み返すことを意識的に行っており、伸長がなかった参加者にはこのような行動がほとんど見られなかった。また、「表2」や「表3」から分かるとおり、総合点の伸びは参加者Fを除いてほとんどが「内容」「構成」の伸びに負うところが大きく、自分の書いたドラフトをより長く見直し、1つのトピックについてより深く考えることが作文能力向上に効果があったことがアンケート結果からも推測される。

## 5. おわりに

本調査により、自由英作文指導においては、フィードバックに基づいたドラフト修正を多く課したほうが、後の作文の質を向上させることに効果があることが分かった。この結果は第二言語作文指導におけるプロセス・アプローチの妥当性を擁護するものである。しかし、調査された集団の人数が極めて少数であることを考慮すると、調査結果を一般化することはできない。ただし、このパイロット調査の結果をもとに、より規模の大きなリサーチを行う価値はある。フィードバックの方法や修正の効果についてはさらに研究を重ねていく余地があり、研究結果に応じてフィードバック方法及び修正方法そのものも改良していく必要がある。また、今回の調査に関連するものとして、以下のようなリサーチの可能性もある。

プロセス・アプローチの理論にしたがって、プロジェクト参加者のうち、第2グループに対しては第1回目のフィードバックは内容に関連するものに限定し、2回目のフィードバックは形式に関する

ものに限定した。このような、表層的な編集作業を遅らせることの効果については、修正回数を同数にして、最初から編集作業を行うグループと最後に行うグループとの間で、作文指導後の作文能力の違いを調査する必要がある。

また、ポートフォリオ学習の効果についても調査の余地がある。今回の調査ではすべてのトピックについて、フィードバックを含めて、第1ドラフトから最終ドラフトまでを、あらかじめプロジェクト参加者に対して配布しておいたファイルに収めさせた。ただし、自分のファイルを読み返ししながら作文に活用させていくかどうかは個人の判断に任せたが、修正時のドラフトの読み返しに効果があったことを考慮すれば、配布したファイルをポートフォリオとして活用し、何らかの形で以前のドラフトやフィードバックを必ず参照しながら次の課題に進むプログラムを設定する必要があるだろう。

さらに、本研究は相対的な作文能力を調査するために、フィードバック回数と文法的正確さ向上の関連については詳細な検証はしていない。先行研究ではT-Unitの平均語数や誤りのないT-Unitの割合の変化について調査しているものが多いが、統語的要素への修正の効果についてより正確な情報を得るためには客観的な検証方法を用いる必要がある。

最後に、長期的展望からの効果にも留意する必要がある。これまでの多くのフィードバック研究は指導直後の効果を調査しているものが多く、本調査もプロジェクト直後に指導成果を検証している。しかし、指導後にかなりの時間を経た後でも、フィードバックや書き直しの効果を保証する指導法でなければ、生徒が将来必要とする「自立した英作文能力」を養成することにつながらない。長期的効果については今後の研究成果に期待される。

## 注

- 1) “student”の意で使用している。大学・短大等の「学生」や小学校の「児童」等も含む。

## 謝 辞

データ分析の際の統計学的な検証方法については、新潟青陵大学の木村哲夫氏に多大なご示唆を頂いた。この場をお借りして御礼申し上げたい。

## 引用文献

- Chenoveth, N.A. (1987). The need to teach rewriting. *ELT Journal*, 41, 25–29.
- Dehram, P.K. (1995). Feedback as two-bullock cart: A case study of teaching writing. *ELT Journal*, 49, 160–168.
- Fathman, A.K., & Whalley, E. (1990). Teacher responses to student writing: Focus on form versus content. In Kroll, B. (Ed.), *Second language writing : Research insights for the classroom*. Cambridge : Cambridge University Press. 178–190.
- Fazio, L.L. (2001). The effect of corrections and commentaries on the journal writing accuracy of minority- and majority-language students. *Journal of Second Language Writing*, 10, 235–249.
- Ferris, D., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes. How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10, 161–184.

- Hatori, H., Kanatani, K., Ito, K., & Noda, T. (1990). Effectiveness and limitations of instructional intervention by the teacher : Writing tasks in EFL. 昭和63年～平成元年度 文部省科学研究費補助賢研究一般研究B (課題番号63450035)
- Kanatani, K., Ito, K., Noda, T., Tono, Y., & Katayama, N. (1993). The role of teacher feedback in EFL writing instruction. 平成3年～平成4年度 文部省科学研究費補助賢研究一般研究B (課題番号03451105)
- Lalande, J. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *Modern Language Journal*, 66, 140–149.
- 及川賢・高山芳樹 (2000). 「自由英作文指導における error feedback と revision の効果」『関東甲信越英語教育学会 研究紀要』第14号, 43–54.
- Robb, T., Ross, S., & Shortreed, J. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20, 83–93.
- Truscott, J. (1996). Review article: The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327–369.