

Writing 学習における問題点とその解決法を探る (2) —FORMに於けるL1の干渉を中心として—

An Experimental Study on the Effectiveness of Focus on Form — With an Analysis of Learners' L1 Transfer —

関 きみ子

Abstract

The purpose of the present research is to demonstrate that L1 transfer in the syntacticization of early Japanese learners of L2 English is essentially related to the development of writing skills. The research shows the following:

First, transfer from Japanese in EFL learners' written English appears in nine different categories and takes on different patterns in each of four different groups of students, signifying the fact that all the categories found in the current study are almost identical with those found in previous studies on the L2 English of Japanese university students.

Second, L1 transfer in the high proficiency groups is shifted from direct transfer to more diversified types, as the learners are challenged to construct more difficult, complex sentences. However, the transfer in the low proficiency groups is distinguished by the dominance of literal translation and anomalous use of copula, which continue to remain trouble spots in the course of study.

Third, the groups that received form-focused training has statistically shown advancement in the area of syntax. The results also suggest that some of the factors found in this study can become the key to proficiency in writing.

5 授業実践効果の分析

5.1 中間分析

第一回 Writing Test (資料E)は2004年3月に実施した。各グループの英作文に現れた form に関するエラーの傾向は、表1 (Syntax 欄)、グラフ1、および英作文分析に示される。

5.1.1 エラーの構成比率 2004

表 1.

	A (n=12)		A/B (n=7)		B (n=5)	
	エラー数	構成比率	エラー数	構成比率	エラー数	構成比率
Morphology	58	37%	26	30.6%	23	30.3%
Syntax	65	41.4%	46	54.1%	39	51.3%
Direct translation (TRA)	7	4.5%	16	18.8%	17	22.4%
Anomalous use of copula (COP)	4	2.5%	9	10.6%	5	6.6%
Omission (OMI)	5	3.2%	6	7.1%	4	5.3%
Verbal (VEL)	4	3%	3	3.5%	1	1.3%
Clause (CLA)	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
Tenses (TEN)	9	5.7%	2	2.4%	5	6.6%
Voice (VOI)	3	1.9%	0	0.0%	0	0.0%
S-V Agreement (S-V)	16	10.2%	8	9.4%	5	6.6%
Expressions (EXP)	17	10.8%	2	2.4%	2	2.6%
Vocabulary	34	21.7%	13	15.3%	14	18.4%
Total	157	100%	85	100%	76	100%

グラフ 1.

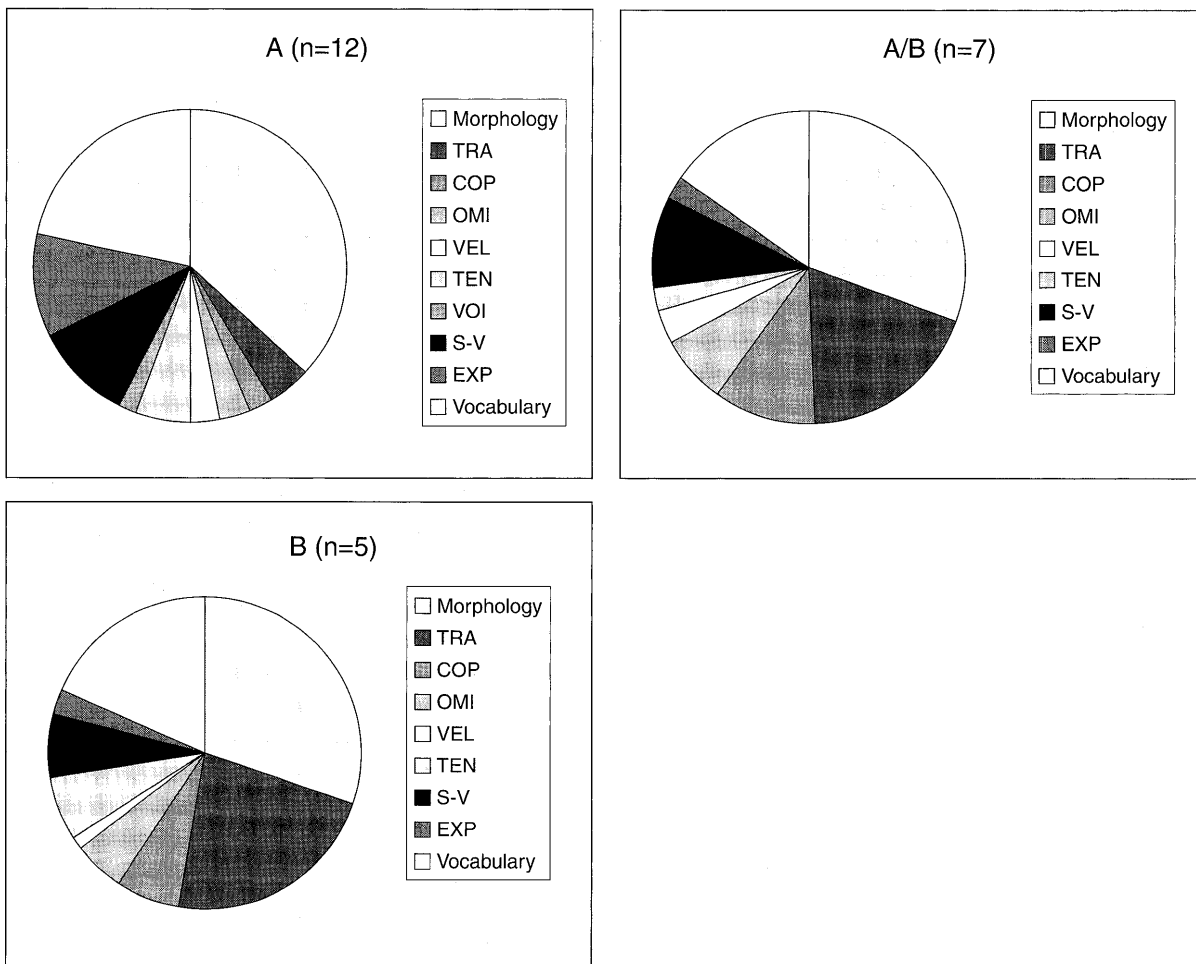


表1とグラフ1より、次のことが明らかになった。

- (1) Syntax の分野に現れる form に関するエラーと他の2分野のエラーの比率は、各グループ間で異なる。Form に関するエラーの構成比は A、A/B、B それぞれ、41.4%、54.1%、51.3% である。これは、他の2分野、Morphology の同 37.0%、30.6%、30.3% より高く、Vocabulary の同 21.7%、15.3%、18.4% をかなり上回る。A/B、B グループの form に関するエラーは、全体の5割以上という極めて高い比率を占める。
- (2) form に関するエラーの項目別構成比において、実験群 Group A と、他の2グループ間で大きく相違するエラーがある。逐語訳 (TRA)、be 動詞の変則的使用 (COP)、S、V、O、C-drop (OMI) の計3項目にわたる比率は、A、A/B、B それぞれ、10.2%、36.5%、34.2% である。Group A においては、この3種類のエラーが form に関する全エラーの25%を占めるのに対し、A/B、B は約67%を占める。一方、Tenses、S-V Agreement、Expressions の構成比もグループ間で大きく相違しており、これらのエラーは A、A/B、B において form に関する全エラーのそれぞれ 64.6%、26.1%、30.8% を占める。

5.1.2 3グループの英作文の分析

A-1 から B-5 (計24名) の英作文は、3グループ間で大きく異なるエラー (逐語訳、be 動詞の変則的使用、S、V、O、C-drop、Tenses、S-V Agreement、Expressions) の実際の現れ方を示している。(以下の例文は英作文の一部抜粋、問題となる箇所は下線を施した。)

- (1) Group A の場合、多くは phrase レベルでの部分的逐語訳が多く、文全体の逐語訳には到らない。

A-10: But our minds is as important as practice. Emotion and time of practice is important.

If we do this thing, we can come in first.

例外として、A-4 に意味不明の文が1文あったが、本人に聞いてみると、日本語では意味を言えた。これは日本語の文レベルへの干渉である。このような意味不明の文、また、複合的誤りのため修正が不可能な文はどのグループにも存在する。

A-4: But we could sing songs the best of our singing songs.

- (2) Group A/B の場合、上記 A-4 の例と同じく修正不可能な逐語訳エラーは、7文存在する。Group A と違って、文全体を日本語の語順、思考形式で表現してしまう傾向が強くなる。また、以下の A/B-2、3 の文が示すように逐語訳エラーは、be 動詞の変則的使用を始めとした複合的誤りとなる。ただし、逐語訳エラーであっても、教師による修正が可能な段階にある以下のような例文が9文含まれている。

A/B-2: My grand mother is swimming school with her friend.

So my grand mother is health the best in my family.

A/B-3: But we were happy because the party came people were smile.

- (3) Group B の逐語訳エラーには、修正不可能な文が10文存在する。B-1、2、3 の下線部には、逐語訳、be 動詞の変則的使用、各品詞の脱落などの複合的誤りの特徴が存在する。まず、それぞれの英単語の制約や働きを考えることなく、日本語で考えついた言葉の意味を含んでいそうだと思

う英単語に置き換えようとする。次に、B-1、2、3 共に、日本語の表現形式である topic-comment 型「～は～です」の構造に頼って、文を産出しようとするのである。B-1、B-2 の*印の部分は、それぞれ「秋はそれ(読書)をする季節です」、「私の友達が読書を好きになった理由は、学校の行事で本を読む時間があるからです」という日本語の逐語訳と解される。しかしこの二つの文は、複雑な情報(学校で毎朝の日課に本をそれぞれ全員読む時間が特設されていること)を、be 動詞を使用した topic-comment 型で単純処理をしたため、読み手に意味が伝わらない、修正不可能な文となっている。B-3 も、始めの3文は subject-predicate 型の基本構文へ切換えができない状態であり、4番目の文も完全に切り換わっていないことを示している。

B-1: My birthday is fall. My friend likes it, too. Because she reads book. *Fall is it doing season

B-2: So I like fall. My friends like it too. *My friends because it is school event and read times.
Everyone likes books. I have many books and many comikbooks. So I enjoy come fall.

B-3: My father small dogs OK. My mother small dogs OK.

My brother small dogs OK. I like many dogs OK.

- (4) 修正不可能とされる文の中に、何を書いたのかあとで聞いても本人が日本語で説明できなかった文がある。本人の記憶に残らない英文がどのようにして作られるのか、そしてどのようなフィードバックが与えられるべきであるのかについての研究は今後の課題である。

B-5: A littel time I think. and sae, "OK. But a long time you don't like dog is cury."

My mother is wher go.

- (5) 時制のエラーに関しては Group A、A/B、B それぞれ、5.7%、2.4%、6.6% となっている。Group A の誤りは他に比べやや多い。英作文の内容が複雑化するにつれて、時制も現在形と過去形から始まって、より複雑な統語処理を必要とする現在(過去)進行形、未来表現、完了形の使用が求められるのに対し、日本語で考えて対処しようとするところから誤りが出る。より高度な文の内容に対応する時制の構造をつかむことは、たいへん困難であるという事実を認識させられる。

- (6) (5) の事実は Expressions のエラー、及び S-V Agreement のエラーについても共通しており、複雑化する内容に統語処理がついていけない状態を示している。Group A の作文成績の上位者ほど、このエラーが増加する傾向がある。Expressions のエラーは、どこかで聞き覚えた表現を間違っ て使ったり、または、自分で日本語を借りて、似た表現を創り出すことから起きている。S-V Agreement のエラーは、知識として十分に知ってはいても、文の複雑化に対応する語順や言い廻しを考えていると、主語と動詞の一致まで注意がいかないことが主な原因と思われる。

5.2 最終分析

第二回 Writing Test (資料 E) は 2005 年 1 月に実施した。Group A、A/B、B の英作文に現れた form に関するエラーの傾向は、表 2、グラフ 2、英作文分析に示され、英作文の伸びに関する分析は、表 3、資料 B、C で示される。Group A と H の form に関するエラーの比較は表 2、4、グラフ 2、3、英作文分析に示され、英作文成績の比較は表 5、資料 B、D に示される。

5.2.1 エラーの構成比率 2005

表 2.

	A (n=12)		A/B (n=7)		B (n=5)	
	エラー数	構成比率	エラー数	構成比率	エラー数	構成比率
Morphology	69	37.1%	43	30.1%	24	24.7%
Syntax	68	36.6%	62	43.4%	50	51.5%
Direct translation (TRA)	7	3.8%	20	14.0%	26	26.8%
Anomalous use of copula (COP)	2	1.1%	7	4.9%	8	8.2%
Omission (OM I)	6	3.2%	8	5.6%	3	3.1%
Verbal (VEL)	9	4.8%	4	2.8%	4	4.1%
Clause (CLA)	6	3.2%	1	0.7%	0	0.0%
Tenses (TEN)	21	11.3%	10	7.0%	5	5.2%
Voice (VOI)	3	1.6%	2	1.4%	0	0.0%
S-V Agreement (S-V)	6	3.2%	2	1.4%	1	1.0%
Expressions (EXP)	8	4.3%	8	5.6%	3	3.2%
Vocabulary	49	26.3%	38	26.6%	23	23.7%
Total	186	100%	143	100%	97	100%

グラフ 2.

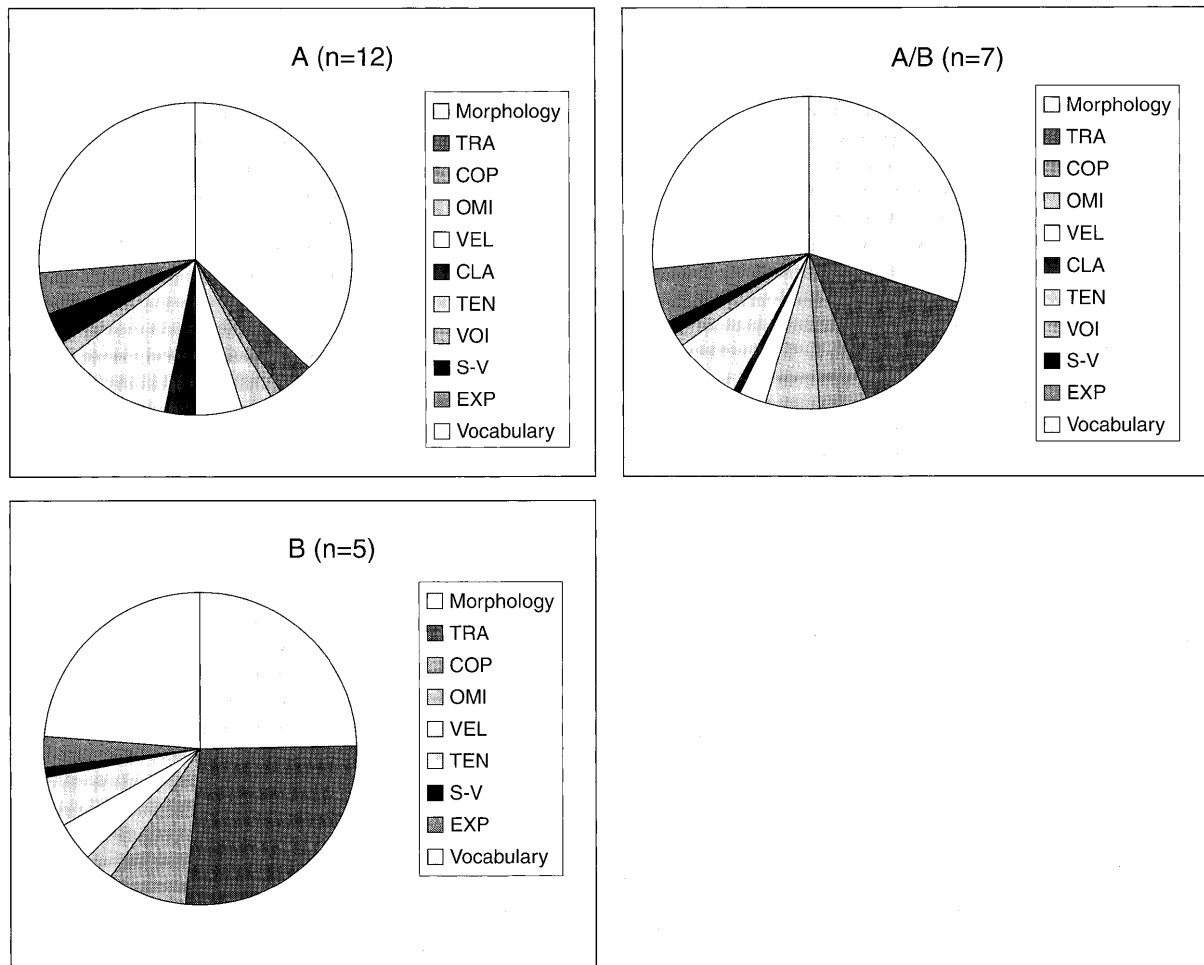


表2とグラフ2より、次のことが明らかになった。

- (1) formに関するエラーの数と、エラーの構成比は、表2、Syntaxの欄で示され、2004年度と同様、各グループで異なって推移している。Group Aにおいては、2004年度の構成比と比較すると、formに関するエラーは、41.4%⇒36.6%とやや減少傾向にある。A/B、Bにおいては、それぞれ54.1%⇒43.4%、51.3%⇒51.5%となっており、A/Bはやや減少傾向にあるが、Bは前年度と同じ比率に留まっている。
- (2) formに関して、グループ間で大きく相違するエラーは、L1使用の典型的誤りとしての逐語訳(TRA)、be動詞の変則的使用(COP)である。この二つのエラーの構成比率は前年度と比べ実験群のGroup Aにおいては、7.0%⇒4.8%と低く、formに関するエラーの13%を占めている。Group A/Bは29.4%⇒18.9%となり、formに関するエラーの43.5%を占める。Group Bは28.9%⇒35.1%と増加してformに関するエラーの68%を占め、比率は前年度より11.5%上昇している。

5.2.2 3 グループの英作文の分析

- (1) 逐語訳(TRA)のエラー数は2004年に比べて、A/B、Bそれぞれ、A/B:16⇒20、B:17⇒26となっており、A/B、B共に、日本語で考えて英語を書くという手法が増加している。A/B、Bの逐語訳増加は、次のA/B-6の例に示される特徴を伴っているのが見受けられる。A/B-6の逐語訳は2⇒6と増加しているが、この場合本人に実際に起きた事件(real life event)の内容を忠実かつ詳細に伝えようとするほど、統語処理に困難をきたし、逐語訳に依存するという結果を招いている。一方、エラーの個人リストと、課題作文を2004年度と比較すると、個人によってはかなりの進展が見られるケースもある。例えば、B-2の逐語訳は9⇒8とあまり減少はないが、この8文中に含まれる修正不可能な英文は、8⇒3へと大幅に減少している。

A/B-6: When I said, "Keita!!! Keita!! Keita Please peace me!!"

After he smile and peace us. I was very happy. So I became love of Keita.

- (2) be動詞の変則的使用(COP)のエラー数も、同じく、A/B:9⇒7、B:5⇒8であり、これは1年が経過しても、Group A/B、Bには依然としてtopic-comment型の母語話者に対するもっとも顕著なL1干渉が強く働いていることを示している。しかし、作文中のbe動詞の変則的使用には、一定の推移が見られる。中学一年次にひと纏まりの英文を書き始めるころ、全グループに起きた「A is B」タイプのエラー数はA/B、Bそれぞれ、4⇒1、2⇒0と減少している。これは、全グループが、英語学習スタート時のもっとも初歩的なbe動詞使用の誤りから抜け出しつつあることを示すと考えられる。代わってB-2の例で表される「A is B」にheavy-subjectが存在するタイプと、一般動詞との併用でserial verbを有するタイプが、A/B、Bそれぞれ、5⇒6、3⇒8と増加する。

B-2: I'm alone to go many countries is little worrying. I'm study hard in English and other subjects.

- (3) 一方、Group Aにおいては、2004年度と比べて、初歩レベルのエラー(S-V Agreement、Expressions)が大幅に減少し、代わって時制選択と形成のエラー(TEN)、不定詞、動名詞、分詞の選択と形成のエラー(VEL)、節選択、形成のエラー(CLA)など中学後期で言語材料として扱

われる form に関するエラーの増加が見られる。特に、時制のエラーは、form に関するエラーの 30.9% を占める。これについて Odlin (2003, pp.455-456) は、第2外国語学習者には母語の時制、相、法性を ‘TTS Principle (=目標言語に母語と同じ形態や構文を一般化する潜在的要素があれば、学習者の中間言語はかなりの程度まで母語の干渉を反映したものになる)’ に沿って、目標言語の文中に適用しようとする試みが頻繁に起きるとしている。A-1、3、8 の例文は明らかに Odlin の説を裏付ける。このような時制の発展的パラダイムとしての進行相、完了相に関する誤りから、動詞の現在形と過去形の混同などの単純な誤りまで、時制のエラーは枚挙に暇が無い。初期英語学習者にとって、限られた 30 分で作文のトピックを選び、考えを整理し、意味を伝えるための表現方法を選択し、それに応じて時制を正確に使い分けることは、VanPatten (1987, p.159) の主張どおり、並みはずれた要求を強いられる活動となり、エラーの自己訂正機能は働く余地がないと言える。

A-1: Since I have begun to see news paper or news on TV, I knew that many people died in Africa or in developing countries or because they don't have enough hospitals or medicines.

A-3: When I was twelve years old, I was interested in law. So I want to be a lawyer.

A-8: Now, I am respecting my parents. And I think I must exert more.

5.2.3 英作文の伸びに関する分析

表 3.

		2004				2005			
		C/C	G/V	Eff.	Total	C/C	G/V	Eff.	Total
A (n = 12)	平均	9.88	7.88	9.33	27.1	9.75	10	9.63	29.4
	標準偏差	2	1.96	1.25	4.87	2.02	2.2	1.67	5.48
	最低点	7.5	6	8	21.5	6.5	7	7.5	22.5
	最高点	14.5	12.5	13	40	13.5	13.5	13.5	40.5
A / B (n = 7)	平均	7.57	5.14	7.79	20.5	6.43	6.29	7.14	19.9
	標準偏差	0.79	0.99	1.11	2.16	1.3	1.25	1.6	3.82
	最低点	6.5	4	6.5	17.5	4.5	4.5	5	14
	最高点	8.5	6.5	9.5	23	8	7	9.5	25
B (n = 5)	平均	6.2	4.1	6.3	16.6	4.7	4.3	5.1	14.1
	標準偏差	1.92	1.08	2.31	4.97	1.04	1.3	1.25	3.29
	最低点	4	3.5	3.5	11.5	3	3	3	9
	最高点	8.5	6	9	23.5	5.5	6	6	17.5

2004年度と2005年度の各グループの英作文テストを、測定指標(資料A)を用いて採点した結果は、表3に示される。測定は3項目、Coherence/Content (C/C)、Grammar/Vocabulary、(G/V)、Effort to communicate (Eff.)を、測定指標の採点基準によって、点数化した。測定は、当該学年の担当教師3人によってなされた(満点は45点:3項目×5点×3人=45点)。評点者間信頼性を検証した結果、 $p=0.84 \sim 0.98$, $p < 0.05$ であり、強い～極めて強い信頼性があることを示した(資料B)。本研究の統計分析にはSTAR (JavaScript-STAR)、Statcel 2を用いた。

各グループの2004年度と2005年度の平均値の差の検定を行った。ウィルコクソン符号付順位和検

定で、実験群 Group A は、Grammar/Vocabulary (G/V) において $P=0.00501$ (同順位補正、両側確率) という結果が得られ、2004 年度と 2005 年度テストの平均の間に有意差があったことが明らかになった (資料 C)。しかしながら、他の 2 項目においては、有意差は見られなかった。また、Group A/B、B は、どの項目にも統計上の有意差は見られなかった。英作文の伸びまたは停滞を form に関するエラーとの関連において考察すると、次のようなことが考えられる。

- (1) Group A は、form を中心においた指導の効果を示していると考えられる。オーラルワーク、暗誦、及びジャーナルライティングが form の伸びをもたらしたと考えられる。Group A に対する記述式アンケート (2005 年 3 月 11 日実施) で、これらの取り組みは成果があったと全員が認め、高校でも継続したいという積極的姿勢が示された。しかし、他の 2 分野 (C/C、Eff.) において、有意差が見られなかったことは、英作文力を総括的に伸ばす方策を、さらに研究する必要があることを示している。
- (2) Group A/B、B において、有意差が見られなかった原因は、2004 年度の英作文テストに現れた form に関するエラーの傾向が 2005 年度も続いており、これが英作文テストの伸びに影響を与えたと考えられる。Group A が初歩の誤りから抜け出て、中学後期で履修する form の応用段階にいるのに対し、Group A/B、B の生徒作文は topic-comment 型の母語話者が陥る代表的な誤りとされる be 動詞の変則的使用と、逐語訳とに左右されている。このことが、統語機能を停滞させ、表現法と表現内容の平板化を招き、ひいては英作文の伸びを停滞させる要因となったと考えられる。
- (3) ただし、長期的な見方によれば、有意差の検定に現れにくい個人の伸びが観察される。Group A/B、B の作文は書こうとする意欲を持っていることを示しており、英作文の得手、不得手にかかわらず、日頃から書くことに抵抗が少なく、伝えたいことをそのまま書こうと努力していることが作文から読み取れる。個人がその気持ちを素直に伝えようとするその姿勢は、第 2 言語教室では何にもまして貴重であると思われる。今後の課題は、この意欲を損なうことなく、この停滞している統語機能にどう対処するかである。学習初期で、日本語や日本語の発想をそのまま英語に置き換えることからどのようにして脱却させるかが課題となる。

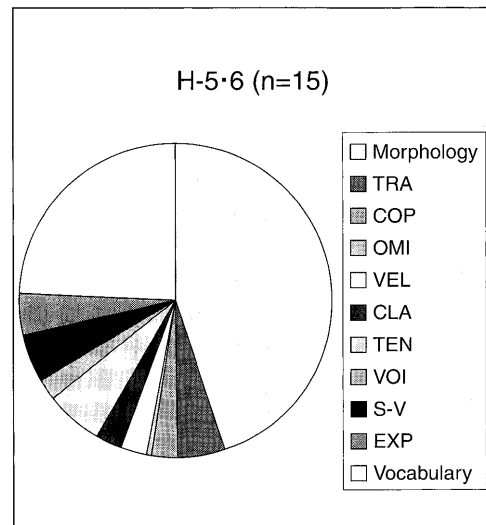
5.2.4 Group A と Group H の比較 (エラーの構成比率)

Group H-5 および H-6 (計 82 名) の内、学力テスト 65 点以上の上位者 15 名のエラーの構成比は表 4、グラフ 3 で示される。Group A (表 2、グラフ 2) との比較で次の点が明らかになった。

表 4.

	H-5・6 (n = 15)	構成比率
Morphology	83	44.9%
Syntax	57	30.8%
Direct translation (TRA)	9	4.9%
Anomalous use of copula (COP)	5	2.7%
Omission (OMI)	1	0.5%
Verbal (VEL)	5	2.7%
Clause (CLA)	5	2.7%
Tenses (TEN)	11	5.9%
Voice (VOI)	4	2.2%
S-V Agreement (S-V)	9	4.9%
Expressions (EXP)	8	4.3%
Vocabulary	45	24.3%
Total	185	100%

グラフ 3



(1) Morphology、Syntax、Vocabulary の3分野のエラーの比率において、Aはそれぞれ、37.1%、36.6%、26.3%で、Hは44.9%、30.8%、24.3%である。二つのグループは各項目とも大差がなく、似た比率を示している。3分野のエラー総数も、A、186、H、185と近似している。また、表4が示すように、Group A/B、Bに見られた作文を停滞させる要素である逐語訳とbe動詞の変則的使用については、統制群H-5、H-6の生徒たちの誤りの比率は7.6%となっており、Group Aに近い。Group Hのエラーの個人リストを見ると、意味不明の逐語訳や修正不可能な英文は皆無である。学力、英作文成績が一定以上のレベルにあるGroup A、Hは、英語学習初期のL1干渉を受けない時点に到達していると言える。

5.2.5 Group A、Hの英作文の比較・分析

作文をさらに調べていく過程で、談話文法の上で二つのグループに共通する誤り（下線部分）が以下のように存在した。

(1) 関係詞の使用について

次の例文H-5-31、H-6-3、6は、prescriptive grammarとしては誤りとは言えない。修飾語句に関係代名詞を使おうとする試みに対しては、文構造の習得という点から、また、学習者の挑戦意欲を育てる上で一旦受容しても、適当な時期に、口語体の表現としては不自然になることを教える必要があると思われる（関係代名詞導入は、Group Hは中学2年後期、Group Aは中学3年後期）。H-6-30は、フォーマルな文体で話を書き始め、途中から会話調の文体で話を続ける。また、H-6-25、27の関係詞節は、日本語から直訳的に英語に直した文法的誤りも含む冗長な節である。

H-5-31: She goes to a university which is in Kyoto.

H-6-3: I want to be a man who is like him.

H-6-6: He is a great singer who is singing a J-Pop.

H-6-30: So far, there're five people whom I especially like, I mean my favorite. . . Anyway I introduced three of them, now I'll introduce the other two. . .

H-6-25: I want to be a doctor. Because I like help people who need help.

H-6-27: I want to be a doctor in the future. Because, I like helping people who have sick.

(2) 態の使用について

主語がIの場合、能動態が普通であり、受け身は通常使わないので不自然に響く(H-5-4)。A-11のmany peopleと、A-7のeveryoneは、一般的な人物としての響きがあるので能動態の使用がより自然である。一方、H-5-36の文は、old womenが人間社会を構成する一つの特定のグループとしての響きを持つので、受け身に変えるべきところである。

H-5-4: I always given a power to his music.

A-11: I'm a big fan of Hayato and he is loved by many people.

A-7: My mother kind to many people. So she is liked by everyone.

H-5-36: Old women love Pe. Yonzyu.

(3) There is (are) ~存在文の使用について

「There is (are) ~ = ~がある(いる)」という日本語の発想ですべてを処理するので前後の流れや、文脈に無頓着である。There is (are) ~の文の使用は、文法上では間違いはなくても、その文だけが不自然で離れすぎている印象を与える場合がある(H-5-11, 21)。逆に、A-3は所在文で書こうとしているようだが、これは文の流れの上から、holisticな見方をすべきであり、There are ~を使わないと誤解を受ける可能性が出てくる。

H-5-11: But no people are died. It is very lucky. Why? There are some reason.

One, the rails was all strait.

H-5-21: One of them, "Endless trip" is my favorite song. In the song, there is a my favorite word:

A-3: I've wanted to be a lawyer for a long time. I have three reasons.

First: Now few lawyer in Japan so we need more lawyer.

5.2.6 Group A と Group H の比較

表 5.

	A (n = 12)					H (n = 15)				
	実力	C/C	G/V	Eff.	Total	実力	C/C	G/V	Eff.	Total
平均	63.9	6.63	6.58	6.92	20.1	70	6.03	5.43	5.97	17.4
標準偏差	13.2	1.63	0.9	1.14	3.31	6.3	1.63	1.64	1.55	4.52
最低点	40	4	5.5	5	15	65	4	3	4	11
最高点	81	9	8	9	25.5	90	10	10	8	28

表5は、Group A、A/B、Bに用いたのと同じ手法で、Group Hの英作文を測定し、AとHを比較した。測定は当該学年の担当教師1人(NNS-2)と、外部の英語教育専門家(NS-3)によってなされた(満点は30点:3項目×5点×2人=30点)。評点者間信頼性 $p=0.915$, $p < 0.05$ で極めて強い信頼性が確認された(資料B)。

英作文成績について、実験群Group AとGroup Hの平均値の差を一元配置分散分析により分析し

た。その結果、Grammar/Vocabulary において、 $F(1,25) = 4.76, p < 0.05$ であり有意であった (資料 D)。ここでは A は H に対し、英作文の成績では form については実践による差が確認された。

5.3. 考察

本実験のまとめとして、研究課題に対する答えを考察する。

- (1) 中学生の英作文の誤りは、松井(1979,pp.3-45)、Rutherford(1983)の大学生による英作文の誤りのカテゴリーと同じ傾向を示す一方で、独自の誤りの傾向をも示す。

本研究の対象となる中学生の誤りの傾向は、松井、Rutherfordによって示される誤りの傾向とかなりの程度まで一致した。このことから、日本人学習者に対する L1 干渉は、中学時に始まり、その誤りの傾向は大学生まで、「日本的誤り」として続いて行くことが認められた。また、中学生独自の誤りの傾向が存在し、分析においては、これまでは稀とされていた O+V の構造と、節を *sentential subject* として用いる傾向が発見された。また、談話レベルで、日本語の影響を受けた form の不自然な用法が、中学後期で現れ始めることがわかった。

- (2) form に関する L1 干渉の傾向は、各グループで相違し、各グループで推移する。

グループ間で大きく相違するエラーは、逐語訳と be 動詞の変則的使用である。最終年度 (2005 年度) には、実験群 Group A におけるこの二つのエラーの比率は 4.9% でかなり減少している。しかし、A/B は同 18.9% で form に関する全エラーの 43.5% を占め、B は同 35.1% で form に関する全エラーの 68% を占めている。中学終了の時点で、もっとも初歩的な誤りと考えられる日本語や、日本語の発想をそのまま英語に置き換えるという段階を、すでに通過したか否かの違いが、グループ間の相違を作り出した。最終年度の Group A は、初歩レベルの誤りが減少し、中学高学年の言語材料に関する誤りが増加して、form エラーの構成比は、横断的調査を依頼した Group H に近くなる。この二つのグループには、談話レベルで日本語が関与すると思われる form の不自然な用法が現れた。

- (3) 各グループ間の英作文成績の伸び (又は停滞) は、L1 干渉の幾つかの要因と密接な関連がある。

2004 年度から、2005 年度にかけての伸びを調べた結果、Group A には、Grammar/Vocabulary の分野で有意差が見られた。しかし、Group A/B、と、Group B には、有意差は見られなかった。作文力の伸びと停滞には、逐語訳と、topic-comment 型における be 動詞の変則的使用の二つが関係することが明らかになった。Group A は、すでにその二つの領域を抜け出し、新しい、より複雑な form へ挑戦していることが、伸びの一因となっている。一方、Group A/B、B は、その領域を抜け出していないことが、停滞の主要な原因になっている。

- (4) 2 年間 form 指導を受けたグループは、他のグループと比較し、統語面で有意差がある。

2005 年度、実験群 Group A には、2004 年度との比較で、統語の分野で有意差が見られ、横断的調査を依頼した Group H との比較においても、有意差が見られた。2 年間に渡った form 指導は、一定の成果が確認された。このことは、先行研究 (Skehan, 1998, pp.18-73; VanPatten, 1989, 1990) において、形態、方略、談話の分野に伸びが見られても、統語の伸びは実証することが困難である

という主張とは、かならずしも一致しない結果をもたらしたことになる。第2言語教室の初期学習者に母語干渉の及ぼす影響力については、さらに追及が必要であると思われる。

5.4 本実験の問題点と今後の課題

本実験には以下のような問題があり、結果の解釈に考慮すべき点がある。

- (1) 本研究は、form に関する誤りの分類を、日本語の干渉という視点から総括したが、これには問題が残る。Odlin (1989,p.68,2003,pp.436-486) は、L1 干渉の厳密な定義は困難であり、L1 干渉の有無の決定は 'illusive quality' を伴うとしている。目標言語から来る誤り、または発達段階で起きる誤りとも解釈される form の誤りが混在しているのが現状である。
- (2) 本研究は、同じ被験者を、長期的にたどった研究であり、form 強化につながる教授法の有効性を試した、仮説検証型の研究にもなっている。焦点を絞る必要があったが、純然たる実証研究を現場において優先させることは、さまざまな制約があるため、現実には極めて困難である。
- (3) 今回の実験では、同質の実験群と統制群を設けることができなかった。したがってグループ間比較でなく、グループ内比較が主となった。特に form の伸びの有無については、同質グループとの比較が必要であった。
- (4) 今回 H-5、H-6 の (テストの 65 点以下の 67 名) 生徒の英作文については、回避と見られる現象が出ており、思い切った表出を避けて極端に少ない字数で書いた作文が見られた。したがって、誤りの総数が極端に少なく、成績も生徒たちの実力が現れていない可能性があるためデータ分析から除外した。あるトピックについて白紙の状態から作文を要求し、比較研究をするという手法には改善すべき点が残る。
- (5) 本研究が示唆するのは、学力優秀な Group-H (H1 ~ 15) は、form-focus の教授がなされなくても、中学初期の L1 干渉の影響を受けず、英作文の方略を自然に獲得していくという事実である。これは認知力の問題が関与すると考えられる。学習者の認知プロセスと指導方法の研究をさらに明らかにする必要がある。

これらの問題を次の展開としたい。

References

- Andersen, R. (1983). Transfer to somewhere. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), Language Transfer in Language Learning (pp.177-201). Rowley, MA: Newbury House.
- Cohen, A.D. (1994). Assessing Language Ability in the Classroom. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Corder, S.P. (1992). A role for the mother tongue. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), Language Transfer in Language Learning, 2nd ed. (pp.18-31). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition (pp.197-261). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dekeyser, R. (1998). Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition (pp.197-261). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994). The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S. & Selinker, L. (1994). Second Language Acquisition (pp.79-164). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Odlin, T. (1989). Language Transfer. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. In C. Doughty & M. Long (Eds.), The handbook of second language acquisition, 1st ed. (pp.436-486). Oxford: Blackwell.
- Rutherford, W. (1983). Language typology in language transfer. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), Language Transfer in Language Learning (pp.358-370). Rowley, MA: Newbury House.
- Schachter, J. (1992). A new account of language transfer. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), Language Transfer in Language Learning, 2nd ed. (pp.32-45). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Selinker, L., & Lakshamanan, U. (1992). Language transfer and fossilization. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), Language Transfer in Language Learning, 2nd ed. (pp.197-216). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Skehan, P. (1998). A Cognitive Approach to Language Learning. Oxford: Oxford University Press.
- VanPatten, B. (1987). On babies and bathwater: input in foreign language learning. The Modern Language Journal, 71, 156-164.
- VanPatten, B. (1989). Can learners attend to form and content while processing input? Hispania, 72, 409-417.
- VanPatten, B. (1990). Attending to form and content in the input: an experiment in consciousness. Studies in Second Language Acquisition, 12, 287-301.
- VanPatten, B. (1995). From input to output: processing instruction and communicative tasks. In F. Eckman, D. Highland, P.W. Lee, J. Mileham & R. R. Weber (Eds.), Second Language Acquisition Theory and Pedagogy (pp.169-185). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- White, L. (1983). Universal Grammar: Is it just a new name for old problems? In S. Gass & L. Selinker (Eds.), Language Transfer in Language Learning (pp.217-231). Rowley, MA: Newbury House.
- Zoble, H. (1983). L1 acquisition, age of L2 acquisition, and the learning of word order. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), Language Transfer in Language Learning (pp.205-221). Rowley, MA: Newbury House.

青木 昭六 (2002) 「実践的コミュニケーション能力の達成度設定と評価のために」『愛知学院大学
文学部紀要』(pp. 29-45).

Ellis, R. (1985) 『第2言語習得の基礎』ニューカレントインターナショナル

高島 英幸 (2002) 『英語のタスク活動と文法指導』大修館

高橋 正夫 (1991) 『身近な話題を英語で表現する指導』大修館

松井 恵美 (1979) 『英作文における日本人的誤り』大修館

宮田 学 (2002) 『ここまで通じる日本人英語』大修館

山岡 俊比古 (1997) 『第2言語習得研究』桐原ユニ

資料 A Measurement For Writing

I. Coherence/Content

- 1 Totally incomplete in terms of the concept of writing: failure to organize or develop. Sample bears almost no relation to the task set and meaning is mostly unclear.
- 2 Shows a little evidence of discourse understanding: sample has limited relevance to the task set. With some disjointed sentences and absence of transitional markers, meaning is still considerably unclear.
- 3 Shows evidence of writing and topic development: organization may be extremely simple. There are few transitional markers or repetitive transitional markers. Meaning is unclear in some parts.
- 4 Shows a good understanding of writing and topic development: events are organized logically, but some parts of the sample may not be fully developed. There may be some gaps or redundant information, yet some transition of ideas is evident. Meaning is conveyed but breaks down at times.
- 5 Shows a clear understanding of writing and topic development: organization is appropriate to the task set and contains clear introduction, development and conclusion. Meaning is conveyed effectively.

II. Grammar/Vocabulary

- 1 Almost all grammatical patterns inaccurate: contains serious and persistent errors in usage and sentence construction. Vocabulary is extremely limited or inappropriate.
- 2 Frequent grammatical inaccuracies: still contains a large number of errors in usage or sentence construction. Words are often limited, inappropriate and repetitive.
- 3 Some grammatical inaccuracies: demonstrates adequate but inconsistent skills with syntax and usage. Vocabulary is simple and sometimes inappropriate.
- 4 Occasional grammatical inaccuracies: demonstrates some syntactic variety and complexity. Has fewer inappropriate words than in sample 3.
- 5 Almost no grammatical inaccuracies: demonstrates syntactic variety and complexity. Vocabulary is appropriate, varied, and vivid with almost no inaccuracies.

III. Socio-linguistic Effort to Communicate

- 1 Shows no apparent will to communicate: shows no practical interest to write. Rarely uses non-verbal devices such as illustrations, pictures and graphs that would be of help to the written text.
- 2 Shows some will to communicate: can respond to the task set on a familiar topic to some degree, yet no further effort to make effective use of non-verbal devices, or references.

- 3 Shows an interest to communicate: can respond to tone or purpose of writing task. Some effort to make an effective use of non-verbal devices and references.
- 4 Shows an eagerness to communicate: shows a creative, unique and individualistic way of thinking. Effective/creative use of non-verbal devices and references.
- 5 Shows an excellent communicative attitude: can command the most effective/creative use of language and non-verbal devices.

資料B 2004年度 評点者間信頼度

検証結果 (Pearson Correlation coefficients)

	NS-1	NNS-1	NNS-2
NS-1	1	0.84	0.92
NNS-1	0.84	1	0.85
NNS-2	0.92	0.85	1

2005年度 評点者間信頼度検証結果

	NS-1	NS-2	NNS-1
NS-1	1	0.95	0.98
NS-2	0.95	1	0.97
NNS-1	0.98	0.97	1

2005年度 グループA・H間評点者間信頼度検証結果

	NS-3	NNS-2
NS-3	1	0.91
NNS-2	0.91	1

資料C ウィルコクソン符号付順位和検定

(Grammar/Vocabulary)

	データ数	順位和	平均順位
順位差<0	10	64.5	6.45
順位差>0	1	1.5	1.5

検定の結果

順位差 0 の数	1
同順位の数	4
T 値	1.5
Z 値	- 2.800
P 値 (両側確率)	0.0050
同順位補正 Z 値	- 2.806
同順位補正 P 値 (両側確率)	0.00501
Z (0.975)	1.9599

T 値の有意点	下側	上側
片側 (p<0.05) 両側 (P<0.1)	13	53
片側 (p<0.025) 両側 (P<0.05)	10	56
片側 (P<0.005) 両側 (P<0.01)	5	61

資料 D 分散分析: 一元配置

(Grammar/Vocabulary)

	データ数	平均値	不偏分散	標準偏差
AG/V	12	6.58	0.81	0.90
HG/V	15	5.43	2.67	1.64
合計	27	5.94	2.12	1.46

分散分析表

変動要因	偏差平方和	自由度	平均平方	F 値
条件	8.8167	1	8.8167	4.76 *
誤差	46.3500	25	1.8540	
全体	55.1667	26		

* p < 0.05

資料 E 課題作文 (March 10, 2004)

Choose the one you like from among the following list and write about it as much as you can.

My Favorite

Person
Animal
School Event

課題作文 (February 20, 2005)

Choose the one you like from among the following list and write about it as much as you can.

1. My Dream
2. My Favorite Person
3. The Most Interesting News in 2005

(注) 個人情報保護のため、個人の課題英作文及びその成績一覧表、個人のエラーリスト一覧表の記載を控えさせて頂きました。