

Writing 学習における問題点とその解決法を探る (I)

—FORMに於ける母語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 Japanese early learners' syntacticization process 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 shown below are almost identical with those previously found in Japanese university EFL 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 its dominance of literal translation and anomalous use of copula, which continue to remain a trouble spot in the course of study.

Third, the group 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.

1 はじめに

本論文は日本人中学生のライティングにおける error analysis を母語の干渉との関係で考察し、その解決法の実証研究を試みたものである。ライティングの error analysis に関して、これまで「日本語の干渉」とか「語順の問題」ということが言われつづけてきた。そこで学習者の英語履歴を追及した結果、中学生にとっては上記に述べた以上の問題があることがわかった。特に、form(= 統語)の面に於いて、母語(=L1)の干渉は著しく学習の成果を阻むことが明らかになった。

本論文は、L1 干渉がライティング初期学習の進展の鍵を握っており、またそれが学習を長期にわたって停滞させる要因となることを明らかにする。そのためにライティングにおける L1 干渉の実態を把握しながら、授業の改善を進めて来た結果の分析、考察を行う。

1.1 本研究の構成

本研究は次のような構成になっている。2章は文献研究として、第2言語取得理論の推移と、教育実践の立場からの研究を取り上げた。3章は実証研究として、本研究の対象である長崎県N市の女子中高一貫校の中学3年生2グループ(Group A, Group B)のライティングにおけるL1干渉の事実

と具体例を、中学1年次に遡り、縦断的にデータ化して、カテゴリーを作成した経過を述べた。4章は指導効果をみるための実践授業として、form 指導を考慮した授業プログラムを日本人英語教師(NNS-1)が、Group A を実験群として、2003年4月から2005年3月(中学2年次～3年次)まで2年間実施した授業記録について述べた。5章はポストテストとしての writing test を2回(2004年3月と2005年1月)、Group A、Group B に実施し、その分析結果を述べた。2005年度については、東京都T区の男子中高一貫校の中学3年生 GroupH-5、GroupH-6 に、横断的調査を依頼し、Group A、B と同じ学力テストと writing test を実施し、その分析結果を本研究の最終報告とした。

2 文献研究

2.1 SLA 研究と言語転移

第2外国語学習者が、L1の影響を受ける現象(=L1 Interference or NL Transfer)は phonology, grammar, discourse, learning attitude などの分野に習い始めると同時に起きており、それがL2の習得を困難にする最大原因のひとつとなって行くことは研究者が指摘する事実である。しかし、1960年代、behaviorism(行動主義)の考え方を基盤に置いていた L1 Interference の問題は、L1 干渉の事実の科学的、体系的追求が困難であり、干渉の重要性を説得するだけのデータが不在であった。そこへ Dulay & Burt(1974)のUG支持説—いかなるL1の背景を持つ学習者であっても、英語の構文(統語)を学ぶ過程は同じであり、UGがそのguiding principleである(=Creative Construction Hypothesis)—が出現した。言語獲得に於ける主要なstrategyは、母語の影響よりもUGから来るとするこの主張は、以後、しばらくの間はL1 Interferenceを本格的なSLA研究の対象外とした。

80年第後半から90年代にかけて、UGに束縛されない、新しい見方が台頭した。先ず、Dulay & Burtに対し、その実験方法を巡って、単に11項目のmorphemeだけで'Accuracy reflects acquisition'という考え方を一般化することに批判が集中し、その後続く論争の口火を切った。次に、Rutherford(1983)は、習得の過程に現われるL1の影響に研究の焦点を移した点で画期的であった。彼は、L1がそれぞれ異なる学習者の英語の書き言葉を分析することによって、彼らの中間言語IL(=Interlanguage)は、L1とTL(=Target language)の類型学的側面によって複雑な影響を受けることを示唆した。すなわち、L1が何語であるかに関わらず、彼らの習得ルートには共通点が見出される。その共通点は、統語(=syntacticization)の過程に示されており、どの学習者のILもtopic-comment型から次第にsubject-predicate型へと移行するということである。しかし、その進行状況においては、ある違いが見出され、その違いはそれぞれの学習者の持つ固有のL1が影響しているということを示した。例えば、日本人、韓国人が、dummy subjectsと呼ばれるitとthereを多く混入する原因は、Verb-final SOV Languageを母語とする彼らが、L2の典型的側面に影響されてSVOを意識しすぎた(=sensitized)結果であると延べる。同様にAndersen(1983)も、L1の影響力を、TTS Principle(=もしも、L2の中に、L1と同じ形態や構文を一般化、又は間違った一般化を促すためのpotentialが存在すれば、学習者のILはその文法形態、及び構造において、継続的に、かなりの程度までL1 Transferを反映したものになる)として主張した。彼はTTS Principleを先行研究に応用してみた。その一つとして、Cancino(1976)のmorpheme研究を取り上げている。L1がそれぞれSpanishとJapaneseと異なる二人の初期学習を対象とした研究で、English articleに対し、前者はプラス(positive transfer)、後者はマイナス(negative transfer)という習得結果を示した。この事より、SpanishにEnglishのarticleと同様の用

法を持つ free morpheme が存在する場合の L1 transfer は、習得を促進するが、Japanese には同様のカテゴリーが存在しないため、後者の初期学習は遅れる結果となったことを明らかにした。同様のことが be 動詞 (= copula) の獲得についても言えることを証明した。

90年代に入ると、Corder(1992)はL1の果たす役割は伝統的に信じていたよりもはるかに浸透しており、複雑であると主張した。また、L1は新しい肯定イメージを持って捉えるべきであり、learningとは restructuring process であり、初期の学習者には Interference よりも現実には、'borrowing' という言葉が当を得ていると述べている。学習者は、L1、L2の構造が似ている場合は、L1の統語構造とL2の語彙を借りて grammar に対処するとしている。従って、L1は facilitator として機能する。つまり、L1は学習者にとって Interference というよりも 'heuristic tool' として、'restructuring process' に深く関与するという見方を主張した。

Selinker & Lakshamanan(1992)は、L1の否定的側面を強調した。L1 Transfer と fossilization のつながりを新たに探った結果、L1 Interference が fossilization を spoken、written 両面に渡って引き起こす最大要素となる可能性が強いことを主張した。二人は、Multiple Effects Principle(= 学習者の IL に、L1 干渉及び他の SLA 要素が2つ以上相俟って作用すると、その影響力で IL は fossilized される現象が起きる)を用いてこのことを説明した。一端 fossilized されると、TL exposure や CR(=consciousness raising)の方法を使用してもそう簡単に修正できないと主張している。

White(1992)は、UG 支持派の立場に立って、言語の表面的な類型に左右されず generative grammar を重視した。即ち、D-structure と S-structure の相違と類似、parameter の存在から見た L1 の影響を再考する必要があると述べた。しかし言語習得に関しては UG perspective は、もはや唯一理論ではなく、L1 Transfer は UG 以外の domain を含むと述べている。

以上の文献が L1 干渉の問題を類型学的、普遍文法的な立場に立った SLA research として論じた主なものである。

2.2 教育実践の立場からの研究

第2外国語教室という環境で、能力の異なる初期学習者を対象とする転移メカニズムの研究は、本格的にはこれからの課題とされている。松井恵美(1979)は、近年日本人として実践的立場で、L1 Transfer の研究を行った。松井は日本語の構造と論理を深く追求し、書き言葉に於ける日本語の言語構造が、英語の書き言葉にどのように影響を与えるかということ調査した。その結果、自らが担当する大学生の、殊に顕著な英作文の日本人誤りは、発想法と構文による誤りで、英文構成のプロセスに日本語を介在させることから生じると述べている。すべての日本的誤りの根底には、日本語の主語と動詞の区分けの本来のあいまいさ(=主客未分化の構造)が介在し、これが、英作文に L1 干渉を引き起こしているとする。このため実践に当たっては、先ず、「thinking in English」を養成することが必要であり、単語の詰め込みを止め、本当の読解力と表現力をつけるような指導をすべきであると提言する。

Doughty & Williams(1999)は、SLA 理論の推移を考察しつつ、松井と同じく実践的立場から L1 干渉の研究と対処方法を示した。学習者にとって L2 の習得困難を引き起こす主な要因の一つは、直接、間接に L1 の関与であり、これによると、L1/IL の form が、L2 の form よりも目立たないものであったり、規則が緩やかであったり、又、類型学的に L1 が unmarked で、L2 が marked である場合

には、L2 form の習得は著しく困難を伴うとした。例えば、学習者にとっては L2 の語順に関する規則が、一定不変でないならば、学習は困難を伴うし、加えてその学習者の L1 が別の構造上の特定の傾向を持っている場合には、L2 習得に対する干渉はさらに計り難くなると指摘している。Doughty & Williams は、L1 の存在の影響力を認めつつ、実際の指導過程でどのように対処するべきかを提言する。二人は、Sharwood Smith の「学習者は form を感知できるが (perceptually noticed)、しかし言語として感知していない (not linguistically)」との言を引用し (1999, p.237)、input はあくまで第 2 言語習得者の学習メカニズムにとっては、non-salient であると述べている。この点において、Input frequency は干渉克服のためのすべての解決策とはなり得ないとする。

Doughty & Williams は、学習者の注意をどのようにして linguistic な方向へと導くかという点で、新たな実践への提言をしている。それは、communicative な指導過程の中で、form に注意を払わせる Focus on Form(=FonF) の導入である。communication の自然な流れを損なわないで、かつ form に注意を喚起させ、Recaste、Garden path などの方式などを使用し、自然に form を矯正して行くという方法である。高橋 (1994, p.126-131) は、これに対し、あらゆる誤りを意味内容で誤解を生まない限り、第一段階では許容するべきだと主張する。特に日本人学習者に対しては、誤りへの心理的不安から解放することが主体的に英語で表現させるための前提と見ている。VanPatten(1990) も同様に、初期の学習者は content に集中するのが精一杯であり、form まで注意が廻らないと主張し、誤りの訂正には否定的である。しかし Doughty & Williams は、L1 と L2 の差違が関与し、そのために起きる習得困難に対しては、積極的に FonF は取り入れることが望ましいとする。

だが実際には、どれを、いつ、どの場面で、どこまで直すべきかは難しい問題であり、TL と NL の言語構造の差違のみならず、実際の言語使用に関わる面 (= 語用論的側面) が考慮の対象となる。Ellis(1989, p.43-47) は、L1 干渉で起きる誤りに際しては、言語学的要因は心理学的要因との微妙なバランスを取る必要があると主張する。彼は、学習者が L2 の知識不足を補うため、敢えて L1 の語彙や L1 の逐語訳を使用する場合、心理学的にはこれを学習者の積極的方略とみなすことが出来ると考えている。同様の心理的な構えで、学習者が母語の topic-comment 型の構造を、subject-predicate 型の L2 に過剰に使用するという傾向も、言語使用に関わる面の積極的な働きとして説明できるとする。

宮田も誤りを正す場合、communicability という立場で、語用論的側面を考慮する必要性を述べている (2002, p.41-50)。例えば、各センテンスの中の form は、文法上正しくても、実際の使用場面では、誤りとなる場合がある。これを語用論的誤りと称している。宮田によれば、最も communicability を下げる誤りは、山岡 (1997, p.205-208) が述べる、L1 の「社会、文化的転移」である。学習者が L2 のある構造を使用する際に、それに対応する L1 の構造が持つ社会、文化的基準をあてはめてしまう現象である。宮田は、これを論理的な誤り (= 論理の飛躍と論理の矛盾) と呼び、この誤りが最も communicability を下げる原因となり、そのすべてが通じなかったと報告している (2002 p.75-76)。本研究は、これらの関連する分野を考慮しながら進める。

3 実証研究

3.1 研究の概要

・研究課題:

- ① 3年間にわたる中学生のライティングにおける誤りの傾向を、母語との関係で探る。

- ②各グループの form に関する L1 干渉の傾向と推移を探る。
- ③各グループのライティングの成績の伸び（又は停滞）は、L1 干渉の幾つかの要因と密接な関連があるかを探る。
- ④2年間 form 指導を受けたグループは、他のグループと比較して何らかの相違が現れるかを探る。

・仮説：

- ①中学生のライティングにおける誤りは、松井(1979:p.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示す。
- 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。
- ③各グループ間の成績の伸び（又は停滞）は、L1 干渉の幾つかの要因と密接な関連がある。
- ④2年間 form 指導を受けたグループは、他のグループと比較し、統語面に有意差がある。

・被験者：

本研究の被験者は、中高一貫女子校の中学3年生25名である。Group Aは15名、Group Bは10名で構成されている。しかし、両グループの生徒達は、年5回の定期テストでそのつど、成績で上位者から順に15名がGroup Aに所属し、その残りの10名はGroup Bに所属する仕組となっている。従って統計上ではGroup A/B(n=8)を設けて、2年間の間に、Group AとGroup Bのどちらのグループにも所属した生徒達を区別した。授業は、通常のGroup A、Group B共、週5時間それぞれ日本人教師(NNS-1、NNS-2)が担当した。Group Aが実験群として2年連続 form に関する実験対象という事実を除けば、両グループは同一テキストで、長期、短期の休暇中の課題、教室外活動まで同一歩調で進めて行った。

統制群であるGroup H-5(n=41)、Group H-6(n=41)は、中高一貫男子校の中学3年生全6クラスの中の成績上位者を集めた2クラスであり、通常、特進クラスと呼ばれる。授業は、それぞれ実践的コミュニケーション能力をつけることを基本としている。授業内容は一部先取りで、2年生では3年生の文法を終えて関係代名詞までを終了し、3年生の1学期後半には高校1年生の関係副詞が終了している。成績優秀で、将来難関大学への進学希望を持つ生徒達に対し、使える英語力の強化をはかることが合格につながる道であるとして、英語の学力養成を目指すプログラムが組まれている。休み中は夏季講習が開かれ、日常の授業をフォローアップする。

・実施時期：

form 指導実施時期 1年次は2003年4月～2004年3月まで
2年次は2004年4月～2005年3月まで

・データ及び収集の方法：

2002年9月から2005年1月にかけて、ある topic のもとに書き上げた生徒の作文をデータとしている。

- ①2002年～2003年日本人教師(NNS-1)が担当する1年2組(n=14)の生徒による作文。

9/26/2002(自己紹介); 3/10/2003(友人への手紙-1); 3/16/2003(友人への手紙-2); 4/9/2003(春休み

の課題 : a 先生への手紙、b 家族の紹介)

② 2003 年 4 月～ 2005 年 1 月

3/10/2004 Writing test: Group A n=12 Group A/B n=8 (欠 1) Group B n=6 (欠 1)

1/20/2005 Writing test: Group A n=12 Group A/B n=8 (欠 1) Group B n=6 (欠 1)

Group H-5 n=41、Group H-6 n=41

・分析方法:

松井 (1979)、Rutherford(1983)、宮田 (2002) の分類を参考にして、次のような分類方法を立てた。まず大きく (1) 日本語の構造と発想による誤り、(2) 統語以外の誤りと分けた。さらに (1) は

- | | | |
|-----------------------|----------------------------|---------------|
| 1. Direct translation | 2. Anomalous use of copula | 3. Omission |
| 4. Verbal | 5. Clause | 6. Tense |
| 7. Voice | 8. S-V Agreement | 9. Expression |

のように分類した。英作文の採点、誤りに関する解釈の正否について、生徒全員の英作文を Group A、B のオーラルコミュニケーション担当の外国人講師 3 名 (NS-1、2、3) に調べて頂き、コメントをお願いした。なお本研究では、生徒の英文は原文のまま提示し、そこで問題になっている誤りの個所はアンダーラインで示した。括弧内は脱落語、△は脱落のあることを示した。コンテキストから見た文法上の誤りは、() 内に NS による訂正文を付けている。

3.2 結果と分析

(1) 日本語の構造と発想による誤り

1. Direct translation (日本語直接使用、日本語の逐語訳、日本語式思考による誤り)

生徒達は、構文を考える時、まずその内容を日本語で考えてから、それを英語に直すという方法を取り始める。このことより、生徒達は日本語をそのまま使ったり、日本語の語順に沿って英語の単語を並べたり、日本語の思考形態をそのまま用いて言い表す。これは L1 干渉の典型的誤りである。中学 1 年の 10 月下旬、それまで copula を中心としていた文から、一般動詞を中心とした内容の英作文に移ると、この種類の誤りは急に増加する。

(a) 日本語の単語借用 (例 1)、日本語の語順をそのまま文の一部、又は、節内に借りて来る (例 2、3、4)。表現したいことが複雑になり、node が増すほど、この誤りが増加する。(例 3) は Ellis(1994, p.312-314)、Odlin(1989, P.92-97) による予測、『従来日本人被験者にはないとされていた O+V の転移は、初期学習者には見られるかもしれない』を裏付けるデータである。

(1 年次)

例 1. She sleeps in the “oshire” every day.

例 2. I had for dinner fish, rice and miso soup.

(2、3 年次)

例 3. He watch TV is baseball and soccer very like.

例 4. We were happy, because the party came people were smile.

(b) topic-comment 型の日本語の統語構造も影響して、日本語の topic、「～は」にあたる部分を、その

まま主語にする例。Rutherford は、日本人のみでなく、topic-comment 型の母語話者の大学生にも共通してこの傾向が起きていることを指摘している (1983, p.359-360)。

(1 年次)

例 1. Golf lesson have every day.

例 2. Goruf lesson have every Mondays.

例 3. Sometimes make a strawberry cake.

(c) 日本語による思考(発想)が統語構造に深く関与しており、L1 の社会、文化的転移と称される例である。加えて、品詞の区別や用法も構わず、英単語を借用するので更にわかりにくくなる(例 1)。日本人中学生の夏休みの最後の一日が、特殊な心理状態にあることの論理的な説明抜きでは理解出来ない(例 2)。困難な事へのチャレンジ精神を、‘climb high wall’ というふうな、日本語で考えた metaphor を逐語訳する(例 3)。

(3 年次)

例 1. I am must interesting news is foll down train. The foll down train stopped with the hole.

例 2. When August finaly, I don't finished my homework. I was very hard studying homework that day.

例 3. When finish climb high wall, feel good than low one.

2. Anomalous use of copula (Copula の変則的使用)

日本語の統語構造(topic-comment structure)の影響による copula 使用の誤りは、中学 1 年次から枚挙にいとまがない。松井は copula の反射的、変則的利用については、L1 の言語構造—主客未分化—を根本原因と考えている。つまり、日本語の主語 + 動詞の構造があいまいであり、主語そのものが述語から抽出されたものであって、目立たない存在であることが英作文の誤りを引き起こす(1979, p.20-36)と主張する。

(a) A is B とならないのに、単純にそう考えてしまい、日本語に置き換えてしまう。「～は～です」という topic-comment 型の影響を受けた誤りの最も初歩的誤りであり、「～です」の部分すべて copula に置き換えてしまう。一纏まりの英文を書き始めた時から起きる。

(1 年次)

例 1. I played basketball. I'm very interesting.

例 2. He is a hairdresser this spring.(He became a hairdresser this spring.)

例 3. Dorum is very interesting. (Playing the drum is very interesting.)

例 4. My family is five.

例 5. Saturday Sunday is shopping.

(b) 同じく A is B の誤りであるが、Rutherford の言う ‘Heavy-subject’ が存在している例である。1 年次では希だが、2、3 年次に現れる。Rutherford は、Mandarin speaker の学力の低い層に見られる特有な現象として、彼らが L2 としての英語を習得する際に、clause を sentential subject として用いる傾向を指摘した。彼は日本人被験者の作文にはこの例はなかったと報告している(1983, p.361)。しかし、このデータでは、日本人中学生には学力に関係なく存在することが明らかとなった。

(1 年次)

例 1. I'm talking with friend is school every day.

(2、3 年次)

例 2. I'm alone to go many country is little worrying.

例 3. I meet many birds around the world is my dream.

例 4. I like his song is "SHOW ME THE WAY"

(c) 一般動詞との併用で、serial verb を有する文となっている例。topic-comment 型の L1 に影響されて、一般動詞を使用することは出来ても、copula を切り離すことが出来ないでいる。copula を切り離せないことの原因を、Ellis は心理言語学的立場から説明する。つまり学習プロセスの初期で、学習者は copula を現在時制の一般標識として使用するとしている (1985, p.43)。しかし、以下 (例 3、5) のデータでは、学習者は過去時制にも使用している事実より次のようにも考えられる。初期の学習者にとっては、I, he, it はれっきとした subject という役目を負っていて、次に必ず predicate を伴うという英文コードへの切り替えは容易ではない。表出を迫られた場合、学習者は無意識に日本語の「～は～だ(です)」という topic-comment 型の構造に頼って、ひとまず、「だ(です)」の部分は、すべてを be 動詞で片付けようとする。いいかえれば、A=B の公式を現在、過去の区別なく発話のきっかけとして代用するとも考えられる。

(1 年次)

例 1. Are you enjoy school?

例 2. My mother hobby is look a movie.

例 3. I'm mecked cake with my friend yesterday.

(2、3 年次)

例 4. Hillery is sings as well as Auril.

例 5. But no one are died.

(d) 比較的誤りの数は少ないが、topic と comment を併記する (=juxtaposition) 例。

(1 年次)

例 1. March 3, girl festival. It's very happy.

例 2. My father, bicycle race, mother is housewife.

例 3. My father's name, Masahiro.

(3 年次)

例 4. The biggest news in this year, I bought a puppy.

3. Omission (Subject, Verb, Object, Complement, Auxiliary の省略、脱落)

これも日本語が深く関与する所から起きる誤りである。三上は日本語が文脈、又は場面に支えられた簡略表現が多い事を指摘する (1979, p.201-221)。以下のように、日本語では、文脈上省略可能な語であっても、subject-predicate 型の英語では、文脈上省略不可能とされる語を省略してしまう。

(1年次)

例 1. I Had a very good time yesterday. (S-drop)

例 2. I very enjoyed. I (O-drop)

例 3. He is very gentle but sometimes I angry. (V-drop)

例 4. I I enjoying the view from the window. (Aux-drop)

(2, 3年次)

例 5. Caesar made Europe I now. (C-drop) (Caesar made Europe the way it is now.)

4. Verbal (不定詞、動名詞、分詞選択形成の誤り)

2年生以降で、不定詞や動名詞を習い始めると同時にライティングの得意な生徒に起き始める現象は、ある名詞を修飾する語句を考える時、それを日本語で考えて、不定詞や動名詞、あるいは節を連結する誤りである。これは松井の述べる nominalization の問題 (1979, p.122-130) と深く関係する。つまり、ある種の動詞、名詞、形容詞が、ある特定の準動詞と連結するというルールの習得は、日本語に対応する言語構造がないので、中学生から大学生まで日本人学習者には難しい問題であると言える。

(a) 動詞を併記する。日本語で考えて「遊ぶ、好きである」のどちらも動詞として取り扱う傾向が少なからず見られる。

(1年次)

例 1. She likes play with friends.

(b) 例 1 の不定詞の誤りの原因は、「～それになるためのテスト」= the test to becoming it というふうに日本語で考えて、不定詞の形容詞用法の拡大解釈をした。例 2, 3 の誤りも「～する事 = things to do」であるから、「やりたい事 = things to want to do」と拡大解釈した。例 4 の誤りは、to の後に節を続けることができると拡大解釈した。

(2, 3年次)

例 1. I think the test to becoming it is the most difficult.

例 2. I have many reasons to want to do.

例 3. I have many reasons to want to be it.

例 4. I want to we will come in first.

(c) 例 1 は、動名詞について、日本語で「動名詞 = ～すること」と思い込んでしまっているため不定詞にすべきところを動名詞にする。例 2 は、同様に日本語で考えたために、動名詞が必要な所に使用出来ないでいる。

(2, 3年次)

例 1. I thought, "When I was a child, my dream is becoming a stewardess."

例 2. I don't like (being) poor.

*分詞の用例には誤りは見られなかった。

5. Clause (節選択、形成の誤りと不自然な用法)

関係詞を習うと、修飾語句に *which* や *who* をどこにでも使いたがる傾向が現れる。特に、中学 2 年生の後期に関係詞を教え込まれた Group H-5、H-6 の *group* の方に、3 年生 3 学期に教えられた Group A、B よりも、その傾向が強く見られる。関係詞でつなごうとして、日本語で考えた名詞修飾語句から逐語訳の英文を作りあげるので、前述の *nominalization* の誤りは以下のように複雑化する。例 1、2 は誤りではないが、やや不自然な用法である。例 3 は動名詞を使用すべき誤り、例 4 は不定詞にすべき誤り、例 5 は 'where' の脱落であり、例 6 は訂正不可能な意味不明の文となっている。これらの誤りは、比較的ライティングの力がある生徒に見受ける。

(2、3 年次)

例 1. I want to be a man who is like him.

例 2. He is a great man who is singing a J POP.

例 3. . . and I'm really sure that the precious experience that I've met them was a true benefit for me.

例 4. It is interesting for me that I am studying science.

例 5. I thought Olympics are events (where) people in the world can be one.

例 6. It was the first game of small games which could play some games.

6. Tense (時制選択、形成の誤り)

日本語が関与する統語に関する誤りとして *tense* の混同があり、日本語で、まず文を思い浮かべて書くことから起きてくるケースが多い。例えば「勉強しています、散歩しています」という表現は文脈上現在形であるべきところを、日本語の影響で進行形にする(例 1、4)。また、It's 反射(松井 1979, p.5)と呼ばれるが、過去形がまだ定着しない状況では、習い覚えた現在形の It's をほとんど無意識に使う(例 2)。完了は中学 1 年では未習であり、日本語に頼らざるを得ない誤りと言える(例 3)。しかし、2～3 年次で、完了は過去形との混同が起きている(例 5)。

(1 年次)

例 1. I often studying English. I had a nice time.

例 2. I went to a bookstore. It's sunny. But it's cold.

例 3. Did you come in Isahaya?(=Have you ever been to Isahaya?)

(2、3 年次)

例 4. My father is walking with Chappy every night.

例 5. JR Shinetsu honsen had stopped. One of it was the railroad.

(JR Shinetsu honsen stopped. One of them was the railroad.)

7. Voice(受動態と能動態に関する選択、形成の誤りと不自然な用法)

松井は、日本人の受け身意識が稀薄であることの原因も、日本語の主客未分化の構造にあるとする。日本語では主格の語、客語がはっきりとした位置と存在を示さず、英語の主語、目的語のように対立的ではない。又、日本語による受け身は種類が多く、自、他動詞の区別なく本来の他動詞による受け身から、自動詞も含めて接尾語が、「れる、られる」となる被害、可能、自発、敬讓、使役の表現に広く受け身を使うことから誤りが起きているとする(1979, p.143-162)。中学生にも同じ傾向がある。松

井の分類には存在しないが、新しいカテゴリー (c) として談話レベルの誤りも現れる。

(a) 日本語では、これらを受身にしないことの影響で本来英語では受動態にすべき所を、そのまま能動態で使用する誤り (例 1、2、3、4) が 2、3 年次で見られる。

(2、3 年次)

例 1. The cherry blossoms scattered.

例 2. “You break your right thumb,” the doctor said.

例 3. I shoched then, I became a big fan of her.

例 4. People surprised and people couldn't keep stund.

(b) 本来能動態にすべき文を、日本語の受身表現の影響で「私は、言われたい」を逐語訳して受け身で表現してしまう (例 1)。同様に、「私は彼から野球を教えられることが可能である」と逐語訳して受け身を使った (例 2)。

(2、3 年次)

例 1. I hope I am said, “Thank you,” by my patient.

例 2. I can be taught baseball by him.

(c) 文法に誤りはないが、受け身の使用は談話レベルでは不自然であり、能動態にすべき所である。(例 7、8)

(2、3 年次)

例 1. So, she is liked by everyone. (Everyone likes her.)

例 2. I ∧ always given a power to his music. (I always gain a power from his music.)

8. Expressions(イデオム、慣用句の誤り)

英語のあるイデオムの一部分を、日本語で考えて逐語訳に置き換えたり、あるイデオムに似たような表現を、日本語で考えて勝手に創作することから起きる例。意欲的な生徒に多い誤りである。

(1 年次)

例 1. I got up him at six.

例 2. I'm in the tennis club.

例 3. She is the third year of elementary school.

(2、3 年次)

例 4. I hate me who don't good at anything.

例 5. But September 13th is the same day when my mother and father married before.

9. S-V Agreement(subject の人称と単複の区別に predicate を一致出来ない誤り)

この誤りも、日本語の主客未分化の構造が関与している誤りである。日本語では、主語の人称と数に動詞を一致させる必要がなく、従って動詞の語形変化がない事が大きな原因である。しかし、Dekeyser は、この制約自体の持つ厳しさがこの誤りを引き起こすと考える (1998, p.42-45)。表面上は単なる 's' の有無という簡単なルールでも、実は functional complexity という点では幾重にも制約があり、

助動詞との例外的な関係も持っているこのルールは、全学習者を困難に陥れる存在であると述べている。

(1 年次)

例 1. My father like baseball.

例 2. She have a dog.

例 3. I often cook, so my mother help me, too.

例 4. They was very interesting for us.

(2、3 年次)

例 5. For example, car, train, and air plane are helping many people to moved far places quickly.

例 6. There was a lot of causes to buy him.

(2) 統語以外の誤り

統語以外の分野で起きている主な誤りは、次のようである。本研究ではデータ分析に際しては、これら統語以外の分野もすべて統計的処理の対象として扱うことにした。

Morphology の分野

(a) 格 (日英の格観念の相違から来る代名詞、特に genitive、possessive の誤りが多い。)

(例) My cat is name Chiko. I hobby is watched the movies.

(b) 前置詞、冠詞、名詞の単 (複) 数に関する誤りが数多くあった。

Vocabulary (語彙) の分野

(a) 形容詞 (句) と副詞 (句) の混同。(例) I played the game very much.

(b) 単語の誤用、及び接続詞の so, because の redundancy があった。

(c) 日本語の自他動詞の区別の曖昧さを英語に拡大する例が 1 年次から数多く見られる。

(例) I went to shopping with my mother. We got Nagasaki Station at five.

以上のデータ分析結果から、ライティングの分野における L1 の干渉は、中学生の段階では統語 (syntax) にかなりの影響があることが明らかとなった。松井の誤りの傾向 (1979, p.14-45) に研究対象の中学生の誤りの傾向はほとんど一致した。このことから日本語の form への干渉は、英語を習い始める最初から始まり、松井の研究対象である大学生まで継続して行くことが明らかとなった。また誤り分析において、これまでの文献には存在しない中学生特有の誤りが発見された。日本人学習者にはこれまで稀とされている O+V の構造と、sentential subject の存在である。また各センテンスを談話レベルで調べると既に中学生レベルで不自然な用法が明らかになった。

誤りのなかには、中間言語理論の立場からみると、L1 の干渉と同時にどんな学習者にとっても等しく困難を起こす普遍的誤りも含まれる。S-V Agreement の誤り、topic-comment 型の構造をそのまま subject-predicate 型へ持ち込むなどである。

総じて、作文 (=output) の段階で伝えようとする意味内容について考えを巡らしていると、統語の決まりまでは注意が回らないと推察される。これらの誤りは、L2 の学習者が L1 に頼らざるを得ない状況をありありと物語る結果となっている。

4 Form を中心とした授業の計画と実践

4.1 授業の計画

実践は、先ず教師が授業の中でどのような方法で form へ focus する方法を取り、L1 干渉を克服する方向へ向かわせることができるかを念頭においた。毎日の授業で form を訓練するための細案を作ることから改善を始めた。同時に過去の反省から、教室のみでは効果は期待できないことがわかってきた。授業と連動して、生徒の教室外活動に入り込む英語学習を目標にして、独創的な手法を考えながら、以下に示す順に Focus on Form の最適な場面と方法を探った。

4.1.1 授業－form 強化のためのオーラルワークの指導

grammar の導入をまずオーラルで行うというやり方は、現場では一般化した方法である。VanPatten はより正確な grammar の production を目指す研究で、oral と written の両方を導入されたグループの方が、片方だけを導入されたグループよりもスコアが高いことを示した (1995, p.183)。本研究でも form の強化はまず、オーラルで行うことを基本に、オーラルワークを授業の中心に据えて、以下のような実践を 2004 年度 4 月より、2005 年 3 月まで続けた。

(a) オーラルワーク

form の基本と応用力をまずオーラルで身につけることを目標とし、communicative なコンテキストの状況下で徹底したオーラルワークを行った。週 5 時間の授業で以下の工夫をした。

文法の重要項目として 2003 年度～2004 年度(中学 2 年生)は、不定詞、動名詞、2004 年度～2005 年度(中学 3 年生)は高校文法の核となる、受け身、現在完了、分詞の後置修飾、関係詞が現われる。これらを自然な communication の流れを損なわないやり方で導入するには、前述の Doughty の Garden path(1999, p.208-209) はもっとも有効な手段であると考えた。これについては極少数の実践の書があるが、特に日本語の文法体系との相違の認識の上に、創意と工夫を編み出したのが高橋(1991)である。たとえば、3 単現の導入(1991, p.5～6)は日本人に向けられた Garden path の reactive approach の典型である。そこには learner を抑圧しないで、笑いの内に誤りを自己発見し、自己訂正できるようにするための教師の周到な準備(場面設定、話題の選定、Garden path に必要な文法項目と、それを使用すると、どういう discourse と、どういう混乱が生じるかの予測に立った発問等)がなされている。

また、どんな生徒にとっても難しいとされる form の導入は、入念な準備が必要であるが、2004 年度 7 月までの時点では、高島(2000, p.189～191)の不定詞の形容詞的用法の導入と、現在完了の導入(p.134-136)は発想が斬新であり、一部を借りて実施した結果、日本人中学生の日常生活と心理を反映していて、効果的であった。form に関して高橋、高島に共通することは、重要かつ、習得困難である form は、生徒の日常生活、興味のレベルにピタリと沿った situation の中で必然性を持たせながら、オーラルワーク中心で教え込んでいるということである。このことは VanPatten の主張、『学習者は無意識に meaningful input との出会いを求めている(1987, p.159)』に合致する。

(b) オーラルワークの発展学習 - 暗唱

2 年間を通して、暗唱が教室外指導の中核となった。マンネリ化を防ぐための工夫を凝らした。教科書の各 Lesson の part 毎に、生徒は職員室の Group A、B のそれぞれの日本人担当教師(NNS-1、2)

の前で全文暗唱し、NNS-1、2の英語の質問に答えたり、commentを出したりするシステムを採用した。基本構文の定着度とテキスト内容の理解、表現力及び、正確な発音とスピードを試した。各単元の終わりには外国人担当教師(NS-1、2)の所に行きインタビューを受ける。暗唱時は、socio-cultural attitudeの養成としてback-channelの使用、effort to continue, eye-contactなどのcommunication strategyも導入した。

4.1.2 Writingの指導

(a) Writing課題提出のサイクル固定

オーラルで鍛えたformをwritingに結びつけて行くことを計画し、実践した。まず、writingの課題を課毎に固定した。(i)練習ノートに各自が教科書単語、本文、などのコピー練習、又は自由に組み組んだ課題を毎朝提出させた。分量は問わなかった。(ii)ワークブック(=教科書準拠問題集)を各partが終わる毎に提出させた(教師から指摘された間違いは、消しごむで消さないで書き換えて正解になるまで提出)。(iii)小テスト(文法基本の強化)、(iv)各課毎の復習テスト(=応用テストであり、教師作成)に加えて、(v)ジャーナルノートを毎週月曜日朝、提出とした。これらはすべて担当教師がチェックし、訂正、コメント、追試、補充授業など必要に応じて、様々な方法でフィードバックを与えた。このサイクルは2003年4月から2005年3月までの2年間続けた。

(b) ジャーナルライティング

週5時間、NNS-1(Group A担当)、NNS-2(Group B担当)が毎週月曜日、全員にジャーナルノートを提出させ、訂正とコメントをつけて返却した。これは授業のオーラルで応用まで高めた統語力を一人になって、どこまで使うことができるかを試す貴重な機会であった。自由記載にすると、どうしても題材にクラブと買物が多くなる傾向が出る。マンネリ化防止策として、2年生2学期を過ぎた頃から、新聞記事や広く社会のニュースを題材として書くように勧めて、段々と内容に広がりが出たようにした。

(c) 連休、長期休暇の場合の特別課題の工夫

休暇中、formに関する機能を維持させるため、かつ余暇を知的、創造的に利用させるため、ジャーナルを始めとするWritten assignmentを工夫し、様々な方法で提出させた。作品はその都度、両グループ全員分をチェックし、コメントを入れた後(コメントは、時にはNS-1、NS-2にお願いした)、全員分を一定期間、廊下に掲示した。

4.1.3 教科外活動

毎年3月、高校英語科発表会で舞台発表の場を設けてもらった。ジャズチャンツや英語の歌を練習し、多くの学校外の参加者の前で発表した。音楽やその他、他教科の先生方から協力を頂いた。

4.2 主要測定指標の作成

Writingの全体測定指標として、Measurement for Writing(writingに対する3分野からの全体評価)を独自に作成した。これは英作文のwritingの伸びをはかるためであった。これについては、特に、Cohen(1994)の主張である、socio-linguistic attitudeの分野を設定して、creativity、uniqueness、effort to

communicate という観点を設けた。これを使って Group A、A/B、B の各個人の writing test の総合評価を NS-1、2 と NNS-1、2 で行った。解釈の妥当性をみるため、評点者間信頼性を検証した。第1回 writing test の評価結果は、中間結果の分析に用いた。第2回 writing test は、最終結果の分析資料として、A、A/B、B グループ内での伸び率の比較、同時に他校 H-5、H-6 との比較を行った。他校との比較は、外部の native speaker である英語教育関係者に採点を依頼した。

4.3 英作文 error 分析のためのカテゴリー作成

指標による英作文の全体的な scoring と同時に、L1 干渉が writing test のどこに、どのように現われるかを示すために独自のカテゴリーを作成した。誤りを Morphology、Syntax、Vocabulary の3分野に分けて、writing test の受験者の誤りの例文を集めて3分野、19項目に渡る分析表を作成した。これを用いて全生徒の英作文のエラーリストを作成した。同時に英作文の誤りの構成比率表を作成し、その推移を見ることによって、L1 干渉のグループ間の違いを調べた。

注

本稿は、2005年度第45回外国語教育メディア学会全国研究大会での研究発表「新しい Writing 活動—学習者の履歴より—」をもとに加筆、修正したものである。

なお残りの章と、参考文献は次の号に掲載する。

seki@tc.nagasaki-gaigo.ac.jp