

英語ライティング能力のレベルが異なる学習者の Global Error の特徴に関する研究

A Study on the Characteristics of Global Errors Made by Learners of Different Levels of Writing Ability

工藤洋路

Yoji KUDO

東京外国语大学

Tokyo University of Foreign Studies

Abstract

The purpose of this study is to investigate the characteristics of global errors made by learners of different levels of ability to write in English. During the study, 174 Japanese high school students were asked to write an essay based on a given topic to measure their overall writing ability. Their essays were evaluated using a six-point scale scoring system. The results ranged from two to five. All global errors in the essay were marked, and each error was classified into either a linguistic error (e.g., a grammatical error, an error in vocabulary use, and so on) or a content error (e.g., a logical error and so on); they were also classified into either a critical error that cannot be understood from the context, or an error that can be understood from the context. All global errors were analyzed in order to identify unique errors at certain levels of overall writing ability. The result was that learners at any level can make global errors. It was also found that learners at lower levels tend to make global errors more often and have a tendency to make global errors which can be classified into linguistic errors rather than content errors.

Keywords

Writing Ability, Global Errors, Content Errors, Linguistic Errors

1. 研究の背景と目的

英語のライティングの指導において、学習者の能力ごとに典型的に見られるエラーをそれぞれ分析し、それを基盤にライティングの教材を作成したり、指導方法を構築したりする意義は高いであろう。なぜなら、そのような教材が完成すれば、学習者は、エラーが含まれる英文を過度に書き続けることがなくなり、スムーズに学習を進めていくことが期待できるからである。また、教師がエラーの修正に費やす労力も省かれることになる。この実現のためには、学習者がその能力によって典型的に見せるエラーを明らかにして、学習者のライティ

ングにおけるエラーの体系を築く必要がある。そのためには、まず、対象とするエラーを選定するためのエラーの分類方法を考える必要がある。一概にエラーといつても、その分類方法はさまざまであるが、本研究では、代表的なエラーの分類として利用される *global error* と *local error* を用いることとする。一般的に、ライティングの指導においては、*local error* よりも *global error* を優先して訂正すべきだと主張されることが多い(小室, 2001)。Bates et al.(1993)においても、すべての誤りを手当てするのではなく的確に選択すべきであることを主張した上で、意味の理解に影響を及ぼす *global error* を優先的に扱うべきであるとしている。このように、*global error* と *local error* については、その訂正における優先順位において、一般的に同意が存在すると思われる。

そこで、*global error* を優先的に手当てするような指導や教材の開発を行おうとしたときに、まずは、どのようなエラーが *global error* になりやすいのかという点を明らかにする必要がある。例えば、特定の文法エラーが、ある学習者レベルで特徴的に *global error* になりやすいということがわかれば、それは教材作成や指導法構築にとって非常に有益な情報となる。*global error* になりうるエラーとしては、文構造の主要素の使用に関するエラー(Richard et al., 1992), 語順や語彙のエラーのように読者の理解が困難または不可能になる全体的なエラー(Hendrickson, 1978), 接続詞の誤用や脱落などの文章構成におけるエラー(Burt, 1975)などが挙げられる。一方、*local error* になるものとしては、語と動詞の一貫性に関するエラーや綴りのエラーのように意味の理解に問題を与えない部分的なエラー(Hendrickson, 1978), あるいは、文の個別の要素におけるエラー(Burt, 1975)などが挙げられる。このように、ある特定のエラーが常に *global error* になり、逆に、必ず *local error* の範囲でとどまるということが明らかであれば、指導や教材作成に直接的に示唆を与えられる。しかしながら、特定の文法や語彙に関するエラーが必ず *global error* になり、逆に、別の決まったエラーが常に *local error* になるのかは疑わしい。宮田(2002)が分析した日本人学習者の英作文のエラーでは、上記では *local error* を引き起こすとされている綴りのエラーのうち、読者に誤解を招くものは 9.2%と少ないながらも観察され、また、*global error* を引き起こすとされている語順のエラーのうち、理解可能なものは 90.0%にも上ることがわかった。つまり、この語順の例のように、ある特定のエラーが起きると、常にコミュニケーションが成立しなくなるとは言えないことがわかる。従って、上記の Richard et al.(1992), Hendrickson(1978), Burt(1975)がそれぞれの *global error* の定義の中で挙げている各文法事項において、その使用エラーがあった場合に、それが必ずしも *global error* を引き起こすことにはならないことが宮田(2002)から言えるであろう。

ある特定のエラーが普遍的に *global error* になることはないとすると、*global error* を減らす指導を議論するには、新たな視点が必要となる。そこで、学習者の発達段階ごとに、*global error* に特徴的な違いがあるのかを考えてみる。基本的には、*global error* のような特定のエラーの種類が多いあるいは少ないことが、学習者の能力を規定する大きな要素にはならない。なぜなら、標準化されたライティングテストのどの評価基準を見ても、特定のエラーの種類や数だけによって学習者の能力が判定されることはないからである。しかしながら、文法や語彙などの言語材料をはじめ、さまざまな事項を学習する途中段階にある日本の中学生や高校生を考えた場合、ある能力の学習者に特徴的に見られる *global*

error は存在する可能性がある。例えば、American Council on the Teaching Foreign Languages (ACTFL) の *ACTFL Proficiency Guidelines - Writing* (2001) では、10 段階のライティングの熟達度が設定されているが、意味が通じないエラーつまり **global error** についての記述が熟達度によって変化している。日本の中学生や高校生の多くが当てはまるであろう熟達度の2から4の記述では、同じ読者であれば、熟達度が2の作文は「理解困難である」が、3の作文は「時に理解不可能な場合がある」に変わり、4は「努力をすればすべて理解可能である」となっている。このことは、熟達度が上がると、理解しやすい英文が多くなることを示しており、**global error** を含む英文が減少することと、ライティングの全体的な能力が向上することに関連性が存在することを示唆していると考えることができる。さらに、4の「努力をすれば」という表現に見られるように、**global error** には、文章内の他の情報を利用すれば何とか意味が推測できるようなエラーもあれば、まったく理解が不可能なエラーもあることがわかる。この分類については、宮田 (2002) が、エラーの深刻度と呼んでいるものに該当するが、このように、**global error** を学習者の能力と関連づけて考えると、**global error** の数や種類そして深刻度において、学習者の能力ごとに特徴が見られる可能性があることがわかる。

そこで、本研究では、学習者の能力の違いによって、数や種類や深刻度など **global error** の特徴が変化するかどうかを調査することを目的とする。それに伴い、本研究のリサーチ・クエスチョンを以下の通り、設定した。

- (1) 英語のライティング能力が上がるにつれて、コミュニケーションの阻害を引き起こす **global error** は減っていくのか。
- (2) 英語のライティング能力ごとに、**global error** の種類と深刻度は異なるのか。

エラーの深刻度については上述した宮田 (2002) の概念を利用する。この概念では、エラーの深刻度を判定する材料として、エラー箇所の意味解釈の手がかりを、エラーが含まれる文中、エラーが含まれる文の前後の文、文章全体という3つのレベルにおいて求め、同じ文中で手がかりが見つかる場合は、そのエラーの深刻度は低いとしている。逆に、文章全体のどこにも解釈の手がかりが見つからない場合は、そのエラーの深刻度は高くなる。この概念を本研究でも利用することとする。また、エラーの種類についても、宮田 (2002) の分類を用いることとする。その理由は、この分類は書き手の意図が読み手に伝わるかどうかという視点であるコミュニケーションの度合いを分析するためのエラーフィルタであり、本研究で対象としている **global error** の概念と類似しているからである。この分類は、大きく分けて、意味論的誤り、論理的誤り、語用論的誤り、文法的誤りの4つに分類される。表1の通り、意味論的誤りには 12 種類、論理的誤りには2種類、語用論的誤りには6種類、文法的誤りには 13 種類の詳細な内容がそれぞれ設定されている。

表1 宮田(2002)の誤りの種類

<p>＜意味論的誤り＞</p> <p>S1 非構造的に意味が明確でない S2 構造的に意味が明確でない S3 意図したこととは違う意味を示す S4 意味をなさない S5 日本語語句の使用 S6 同じ意味を繰り返す不必要的な語句 S7 語彙選択の誤り S8 必要な語句がない S9 日本語の直訳 S10 日本文の統語論的な直訳 S11 時制の誤り、時制の不統一 S12 相の誤り</p> <p>＜語用論的誤り＞</p> <p>P1 非構造的に指示内容が明確でない P2 構造的に指示内容が明確でない P3 意図したこととは違う指示内容を指す P4 書き手と読み手の知識が共有する部分および対話が行われる世界の相違 P5 文章の中に指示物がない P6 内容が一貫していない</p>	<p>＜論理的誤り＞</p> <p>L1 論理の飛躍 L2 論理の矛盾</p> <p>＜文法的誤り＞</p> <p>G1 語順の誤り G2 語彙選択の誤り G3 必要な語句の不足で、句・文が成立しない G4 冠詞の誤り G5 前置詞の誤り G6 時制の誤り G7 相の誤り G8 態の誤り G9 準動詞の誤り G10 節選択・形成の誤り G11 主語の欠落 G12 繰りミス G13 上述以外の文法的誤り</p>
--	---

* S1などのエラーパン号については
本稿の著者が付与した

2. 調査

2.1 調査方法の概要

被験者のライティング能力を測定し、またエラーの調査を行うためのライティング課題を実施する。課題の実施後、書かれた作文を評価して、全体的なライティング能力を測定する。その後、能力ごとに、global error を引き起こしている箇所について、そのエラーの数や種類そして深刻度を分析し、ある特定の能力において特徴的な傾向が見られる global error が存在するかどうかを検証する。

2.2 ライティングの課題

ライティングの課題は、(株)ベネッセコーポレーションが開発した「英語コミュニケーション能力テスト(現 GTEC for STUDENTS)」の第1回αのライティングテストを利用する。以下の課題が被験者には提示された。解答時間は約12分である。

「『日本の学校の新学期の始まりを、4月ではなく9月にするべきだ』という意見があります。この意見に賛成か反対か、いずれかの立場をはっきりさせ、できるだけたくさんの理由を取り入れながら、あなたの意見を英語で書きなさい。」

(Some people think that the school year should begin in September rather than in April. Agree or disagree with this idea and give as many reasons as you can for your opinion.)

2.3 被験者

九州の私立高校 2 校と北陸の公立高校 1 校の 1・2 年生、計 174 名とする。

2.4 ライティング能力の評価

ライティング能力は、ライティング課題を全体的評価方法を用いて採点したそのグレードで表すこととする。全体的評価方法として、(株)ベネッセコーポレーションが開発した 6 段階の評価方法を用いる。各グレードの特徴は、主に「語彙」、「文法・構文」、「構成」、「(内容の)伝わり度／展開」の 4 つの観点で統合的に記述されている。採点は、トレーニングを受けた英語母語話者によって行うこととする。

2.5 global error の種類と深刻度

2.5.1 エラーの種類

上述した宮田(2002)の分類は合計すると 33 種類になるが、本研究では、この 33 種類のエラーについて、類似している項目ごとにまとめ、表 2 の通り、18 種類の新たな分類を構築した。その理由は、33 種類もの分類は、12 分という課題で収集できる作文量に対して、本研究の分析を行うには詳細すぎると判断したからである。

表 2 本研究で用いるエラーの分類

エラー内容		宮田(2002) の分類(表 1)	エラー内容		宮田(2002) の分類(表 1)
E1	語の誤り	S1, S2, S3, S6, S7, S8, S9, G2	E10	語順の誤り	G1
			E11	節の誤り	G10
E2	句の誤り	S6, S8, S10	E12	文が未完成	G3, G11
E3	代名詞の誤り	P1, P2, P3, P5	E13	綴りの誤り	G12
E4	冠詞の誤り	G4	E14	日本語の使用	S5
E5	前置詞の誤り	G5	E15	論理の誤り	L1, L2
E6	時制の誤り	S11, G6	E16	内容の無関連性	P6
E7	相の誤り	S12, G7	E17	読者との情報差	P4
E8	態の誤り	G8	E18	その他の意味の 不成立	S4
E9	準動詞の誤り	G9			

本研究では global error が存在するエラーのみを分析対象としているため、すべてのエラーは何らかの形で意味が成立していない。従って、E18 の「その他の意味の不成立」については、E1 から E17 のエラーに該当しないものについてのみ適用することとする。例としては、宮田(2002)より Chinatown is different from sense of beauty. という意味をなさない

い文が挙げられる。

次に、その名前だけではエラーの内容が具体的にわかりにくいものについては、表3に同じく宮田(2002)より例を挙げる。

表3 E15 から E17 のエラーの具体例

E15 論理の誤り	I hate him because I met him. [論理の飛躍があつて、真意がわからない]
E16 内容の無関連性	The movie was good, and Mary went out with my friend. [内容に関連性がない]
E17 読者との情報差	I am going to take a makeup examination in math. [追試という習慣がない読み手には意味がわからぬ(模試と勘違いする読み手もいる)]

また、宮田(2002)の分類では大きく4つの範疇があつたが、本研究では、上記の E1から E18 について、言語的エラーと内容的エラーの2つに分類をして、分析を行う。言語的エラーは E1から E14 とし、内容的エラーは E15 から E18 とする。

2.5.2 エラーの深刻度

エラー箇所の意味解釈の手がかりをどこに求めるかという観点でエラーの深刻度を規定した宮田(2002)の3レベルの分類(エラーが含まれる文中、エラーが含まれる文の前後の文、文章全体)を、本研究では簡略化して、文章のどこにも意味解釈の手がかりが見つけられないエラーと、文章のどこかに何らかの手がかりがあつて意味の解釈が可能なエラーの2種類で分析することとする。前者を global error 1(GE1)、後者を global error 2(GE2)と名づけることとする。

2.6 global error の認定

ライティング課題で書かれた作文の中で見られるエラーのうち、どのエラーが global error に該当して、またそのエラーが global error 1(GE1)なのか、global error 2(GE2)なのかの認定に関しては、本稿の著者と英語母語話者1名(両者ともに言語学修士)の計2名で行う。英語母語話者については、日本での英語の指導経験を持っている。E1から E18 の global error の種類の認定についても、同じ2名で行う。いずれの認定においても、両者の判断が異なる場合は、協議をして、1つの結論を出すこととする。

3. 結果

3.1 ライティング能力

ライティング課題の採点の結果、グレードごとの人数は、グレード2が 37 名、グレード3が 50 名、グレード4が 50 名、グレード5が 37 名であった。

3.2 global error をおかした人数

グレードごとに、global error をおかした人数は表4の通りである。各被験者が本研究のライティング課題の中でおかした global error の回数ごとに示されている。

表4 global error をおかした回数ごとの人数分布

グレード	global error をおかした回数							計
	0	1	2	3	4	5	6	
2	8	13	10	6				37
3	21	11	14	1	2		1	50
4	17	15	10	7	1			50
5	12	14	8	1	1	1		37
計	58	53	42	15	4	1	1	174

どのグレードでも、global error をおかす学習者は 60%以上存在し、グレードによって、学習者個人が global error を引き起こす回数にはそれほど差がないことがわかる。また、どのグレードにも共通して、同じグレード内でも global error を引き起こす回数に個人差があることがわかる。

3.3 global error の総数

表5は、グレードごとの global error の総数を示している。また、global error を言語的エラーと内容的エラーの2種類に分け、更にそれぞれのエラーの深刻度に応じて GE1, GE2 とに分けた。

表5 global error の総数

グレード	総語数	エラー総数			言語的エラー			内容的エラー		
		GE1	GE2	計	GE1	GE2	計	GE1	GE2	計
2	1,376	21	30	51	13	27	40	8	3	11
3	3,039	27	29	56	11	22	33	16	7	23
4	4,082	31	29	60	18	19	37	13	10	23
5	4,047	20	22	42	10	14	24	10	8	18
計	12,544	99	110	209	52	82	134	47	28	75

表6は、各グレードの総語数を 10,000 語に均一にした場合の、調整された global error の総数のデータである。同じ文章量を想定した上で比較すると、グレードが高くなるにつれて、global error は減っていることがわかる。ただし、グレードが高くなつても、そのエラーの意味解釈ができないエラー (GE2) の比率が大きく減少するわけではない。また言語的エラーについては、グレード2の被験者に多く見られる傾向がある。言語的エラーは、グレード5ではグレード2の約5分の1にまで減るが、内容的エラーは半数に近くなる程度である。

表6 global error の総数 (総語数 10,000 語換算調整済み)

グレード	総語数	エラー総数			言語的エラー			内容的エラー		
		GE1	GE2	計	GE1	GE2	計	GE1	GE2	計
2	10,000	153	218	371	95	196	291	58	22	80
3	10,000	89	95	184	36	72	108	53	23	76
4	10,000	76	71	147	44	47	91	32	24	56
5	10,000	50	55	105	25	35	60	25	20	45
計	—	368	439	807	200	350	550	168	89	257

3.4 global error の種類ごとの総数

表7は、global error の各種類につき、GE1とGE2の総数を表示したものである。エラーの総数である209を18種類に分類したものであるので、エラーごとに見ると、それほど大きな数値は見られない。

表7 global error の種類ごとの総数

エラーの種類	GE1	GE2	計	エラーの種類	GE1	GE2	計
語の誤り	15	19	34	語順の誤り	0	3	3
句の誤り	1	14	15	節の誤り	3	2	5
代名詞の誤り	3	0	3	文が未完成	25	18	43
冠詞の誤り	0	0	0	綴りの誤り	0	7	7
前置詞の誤り	0	3	3	日本語の使用	1	0	1
時制の誤り	3	2	5	論理の誤り	7	11	18
相の誤り	0	0	0	内容の無関連性	3	0	3
態の誤り	0	6	6	読者との情報差	4	8	12
準動詞の誤り	1	8	9	その他の意味の 不成立	33	9	42

global error になる冠詞や相の誤りは本研究では見られなかった。また、日本語の使用は1つしか見られなかった。

次に表7の各誤りにおいて、GE1とGE2の出現数のいずれか、または両方が10回以上の誤りについて、グレードごとに総語数を10,000語に調整した場合の出現数を算出した結果が表8である。

表8 5種類のエラーのグレードごとの総数(総語数 10,000 語換算調整済み)

グレード	語の誤り		句の誤り		文が未完成		論理の誤り		その他の意味の不成立	
	GE1	GE2	GE1	GE2	GE1	GE2	GE1	GE2	GE1	GE2
2	22	51	0	29	58	58	0	22	58	0
3	10	13	3	10	16	13	7	10	36	0
4	7	15	0	2	22	10	12	7	17	15
5	15	5	0	15	7	5	0	5	17	7

語の誤りについては、能力がもっとも高い学習者において、深刻度が高いエラーの割合が高くなっている。また、句の誤りは能力がもっとも低い学習者が global error として特徴的に多く引き起こすエラーであることがわかる。文が未完成というエラーについては、グレード 2 の学習者に特徴的に見られるエラーとなっている。最後に、論理の誤りとその他の意味の不成立というエラーは、能力が低い学習者が引き起こすと深刻度が高くなり、もともと書き手が意図した意味を文脈情報からも推測することができなくなるエラーであることがわかる。

4. 考察

リサーチ・クエスチョン(1)の「英語のライティング能力が上がるにつれて、コミュニケーションの阻害を引き起こす global error は減っていくのか」については、表4の結果から、どのレベルの学習者でも global error をおこす可能性があることがわかった。しかしながら、global error をおこす頻度については、表6の結果より、異なる能力の学習者が同じ分量の作文を書いた場合、能力が低い学習者が書く作文では、能力の高い学習者の作文に比べて、数倍以上の頻度で global error が出現することがわかった。

リサーチ・クエスチョン(2)の「英語のライティング能力ごとに、global error の種類と深刻度は異なるのか」については、表5の結果から、言語的エラーは能力の低い学習者に特徴的に多く見られることが判明した。このことは、能力が低い学習者は、語彙や文法などの言語材料を自由に使いこなす技術がまだ備わっていないことを示している。英語で文章を書くというプロセスにおいては、能力の低い学習者は内容面よりも言語面の方に意識と作業記憶を費やすため、複雑な内容を書くことができなくなる。その結果、内容が簡易なものになり、意味の理解が不可能になるほどの内容的エラーは、言語的エラーに比べて多く出現しないと推測できる。逆に、能力が高い学習者は、低い学習者に比べて、内容面に注意を注いで作文を書く。その結果、複雑な内容を書こうとして、しばしば内容の流れや論理の破綻が起り、読み手が意味を解釈できないエラーを引き起こしてしまうと考えられる。グレード5の学習者が内容の流れを破綻させてしまった例として、To reduce the study hours means that the standard of studying is reduced. Teachers show us a considerable deal of common knowledge. More and more. が挙げられる。最初の文の in は is の間違いであることは容易に推測されるのでこのエラーは global error ではない。ここでの global error は、3つの文のつながりのエラーによるものであり、本研究では「内容の無関

連性」というエラーに分類されたエラーである。最初の文と次の文では、勉強や学習についてのトピックの範囲で書かれているが、書き手が意図したであろう意味のつながりが読み取れない。最後の文についても何について述べているのかが不明確である。しかもこの文が段落の最後の文となっているので、後続情報から意味を推測するのが困難である。このような内容的エラーが、本研究では能力の高い学習者にも見られるエラーであったため、表6が示している通り、能力が高くなってしまっても、そのエラーの意味解釈ができないエラーの比率が大きく減少するわけではないことが理解できる。

global error の種類については、表7に見られるように、語のエラーよりも、句のエラーのほうが深刻度は低くなっている。これは、1つの句の中には複数の語が存在することから、読者にとって意味解釈の手がかりになる情報が多いため、それほど深刻なエラーにはならないからであろう。例えば、グレード5の学習者の語のエラーとして *every social year* というものがあるが、これは *social* という1語の使用を誤ったために、意味の理解が成立しなかつた例である。グレード5の学習者の句のエラーとしては、*Will I have to go to school more five month?* というものがある。この *more five month* という句はこの文だけでは意味は明確ではないが、前後の文脈から、「もう5ヶ月 (another five months)」という意味だと推測ができる。*more* と *five month* という情報を組み合わせると、*more than five months* や *another five months* といった意味の候補がいくつか考えられるので、文脈があれば句の誤りはその意図した意味が推測できる可能性が高い。また、語の誤りの深刻度を考えた場合、表8に見られるように、能力が高い学習者のエラーの方が、深刻度が高くなっている。これは、能力が高い学習者は、内容的に複雑な文章を書こうとするため、ひとつひとつの情報を的確に書かないと、読者には理解されないことが理由と考えられる。逆に、能力が低い学習者の内容は平易であるので、語レベルの誤りであれば、前後の文脈から容易に意図された意味を推測できるのであろう。

次に、表7の「その他の意味の不成立」について考察してみる。このエラーは、本研究で分類した E1から E17 までのエラーには該当しない、つまり、言語的エラーでもなければ、特定の論理のエラーなどでもないエラーである。従って、一見すると、文としては成り立っていても、意味が読者に伝わらないエラーである。例えば、グレード4の学習者が書いた *They have made us change, cut the old conections, ruin the empty shadows.* という文は、E1から E17 の特定のエラーに分類することはできないが、意味が読み取れない文である。表7に見られるように、このエラーは今回の被験者がかなり多くおかしたエラーである。このエラーが他に比べて多いのは、被験者の英語力の問題と課題の実施時間の短さに理由があると予測される。被験者全体の能力がそれほど高くなかったため、書きたいことを言い表す適切な文構造や単語が思い浮かばず、使いこなせる文構造や単語の範囲内で書き表した結果、意図したものと大きくかけ離れてしまい、読者には意味が通じなかつたことが考えられる。加えて、文レベルで書く作業を行った上で、最終的に文と文とのつながりを確認する時間がなかったためか、あるいは、つながりの悪さを検知できる能力がなかったために引き起こされた内容的エラーだと言える。

最後に表8の「文が未完成」について考察してみる。未完成とは、主語や動詞や目的語などが脱落していたり、文全体が崩壊していたりすることを示すが、グレード2の学習者が他

のグレードの学習者と比べてかなり多くおこすエラーであることがわかる。the season just good the reason that I feel new style のように主述関係も含めて文全体の構造が不明確な文が、能力の低い学習者に多く見られる。これは、この段階の学習者は、まだ文法や文構造を学習段階の途中であり、それまで学習した事項が十分に身についていないことが理由であろう。

これらの結果を踏まえた本研究からの示唆として、能力が低い学習者や初級学習者については、コミュニケーションを想定した状況の下で、文法や語彙などの言語的な側面を学習のポイントとして設定して、指導をすることが挙げられる。その結果、この段階でよく見られるエラーを起こしにくくなるため、高い学習効果が期待されるであろう。ある程度学習が進んだ学習者に対しては、同様にコミュニケーションを想定した状況において、文章の構成や流れ、文と文とのつながりを意識した指導を行い、上記の例で提示したような言語的なエラーはないが意味が不成立な文や、内容の流れに破綻が生じている文を減らしていくことを目標とした指導を行うとよいであろう。

5. 今後の課題

今後の課題としては、エラーの種類を細かく分類することが挙げられる。本研究では宮田(2002)を簡略化そして抽象化して用いているため、指導や学習に対して具体的な示唆が与えられない。今後は、エラーの種類を具体的に分類した上で、同様の研究を行うことが必要であろう。ただし、細かいエラーの種類を分析しようとすると本研究のデータの量では足りない。膨大なエラーを分析するにはコーパスを利用するのが効果的だと思われるが、エラーの深刻度のような文章の内容に踏み込んだ研究をする際には、人間の目による分析が必要となってくるため、この研究の規模を大きくした場合の新たな調査手法についても考える必要がある。また本研究では、ライティング課題の結果によりグレード5の能力の学習までしか対象とならなかったため、今後は、グレードがさらに上がったときに、global errorが引き続き生じるのかについても調査する必要がある。そして、引き続いてglobal errorが引き起こされた場合、そのエラーの種類はそれまでのグレードで引き起こされるものと同じであるかを検証することも課題である。加えて、ライティング課題の難易度や種類によって、同じレベルの学習者が引き起こすエラーの数や種類も変化することが考えられる。本研究では、意見展開型のライティング課題を用いたが、同じタイプでもトピックの抽象度を上げたり、反対に、より身近なテーマを設定したりすることによって、エラーの頻度や種類がどのように変化するかを調査することも重要であろう。さらに、物語文や説明文など別のテキストタイプの作文を書かせた場合に、エラーの特徴が変わるかどうかを調査することも必要である。本研究では、global errorがどのグレードでも起こることが示されたが、このことは、ライティング能力の発達と、読者が意味の理解を容易に行うことができる文章を書く力とが必ずしも関係性が高いわけではないことを示している。今後は、global errorという観点で、ライティング能力の発達指標となる言語のあるいは内容的特徴を調査していくことも課題である。最後に、本研究の目的はライティングの指導や学習に効果的な示唆を与えるというものであったが、その実現のためには、global errorの分析だけではなく、local errorの分析と、単語や文法や論理などについて正確に使用できている英語の諸要素についても分析を行い、包

括的に学習者のライティング能力を捉えていく必要がある。

参考文献

- American Council on the Teaching Foreign Languages (ACTFL). (2001). *ACTFL Proficiency Guidelines – Writing* (Revised 2001). Alexandria, VA: ACTFL.
- Bates, L., Lane, J., & Lange, E. (1993). *Writing Clearly: Responding to ESL Compositions*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Burt, M. (1975). Error analysis in the adult EFL classroom, *TESOL Quarterly*, 9 (1), pp.53-63.
- Hendrickson, J. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice, *The Modern Language Journal*, 62 (8), pp.387-392.
- Richard, J., Platt, J., & Platt, H. (1992). *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Longman.
- 小室俊明 2001. 『英語ライティング論』 河源社.
- 宮田 学 2002. 『ここまで通じる日本人英語 新しいライティングのすすめ』 大修館書店.