

実証研究

Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)で記述されているリスニングレベルや、ライティング能力の発達段階とグローバル・エラーの特徴、ライティング問題の種類によって必要とされる能力の違いなど、実証的なデータをもとに検討する。

- ① オーセンティック・リスニング・テキストのCEFRリスニングのレベル判断における諸問題 100
東京外国語大学 根岸雅史
- ② 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 110
東京外国語大学 工藤洋路
- ③ 受験者のライティング問題の捉え方とその対策
—日本の大学入学試験環境における波及効果— 122
東京外国語大学大学院博士後期課程 木幡隆宏

オーセンティック・リスニング・テキストの
CEFR リスニングのレベル判断における諸問題

Issues Arising from the Application of the CEFR Listening
Reference Level Descriptions to Authentic Listening Texts

根岸雅史

Masashi NEGISHI

東京外国語大学

Tokyo University of Foreign Studies

Abstract

The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) is spreading its influence beyond Europe, and is being used for teaching and assessment in many parts of the world. In the application of the CEFR Listening Reference Level Descriptions to authentic listening texts, several issues have been raised. Negishi (2008) showed that most of the assessments of the levels of difficulty of the listening texts correspond to the average test difficulty of their test items, and that main features in the listening descriptors, such as linguistic difficulty, speed, etc. contribute to the difficulty, whereas minor features such as accent contribute to a less extent. In this article, the author attempts to reinterpret Negishi (2008). The results show that non-native judges tend to rate the levels of listening texts based on “linguistic” features if the text is above their level, and based on “content” features if it is below their level. They also indicate that text length is not necessarily the major feature that decides the level of the text, although it is closely related to the average difficulty of the test items, and that it is only when there is a great difference in text length that the judges take this feature into consideration in deciding the levels of authentic texts.

Keywords

CEFR, Reference Level Descriptions, Text Length

1. CEFRのレベル記述

Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) は、欧州の言語の共通枠組みとしてスタートしたが、今日では、その影響力は欧州にとどまらず、世界に広がりつつある。Negishi (2006), 根岸 (2006), 中島・永田 (2006) などによれば、このCEFRが欧州だけでなく日本という文脈においても適用がほぼ可能であるということが明らかになってきている。事実、Cambridge ESOLのNick Saville氏などは、近い将来CEFRのうちのEuropeanという語は削除されるかもしれないと述べている。このような状況の中で、

CEFRは世界の国と地域の中で、言語の学習・指導・評価に関する具体的な判断の際の拠り所となりつつある。

ただし、CEFRは欧州のすべての言語の共通枠組みとして考えられているために、個別言語への言及はなく、レベル記述はcan-do statementsによっており、パフォーマンス準拠である。そのため、CEFRの利用にあたっては、それぞれの言語で、たとえば、レベルごとのcan-do statementsがどのような語彙・文法によって実現されるかを考えなければならない。

英語に関しては、現在、ケンブリッジ大学を中心にEnglish Profileというプロジェクトが進行中である。この概要については、以下の通りである。

Building on existing resources such as the Common European Framework of Reference for Languages and the Breakthrough, Waystage, Threshold and Vantage specifications, a multi-disciplinary team is working to produce Reference Level Descriptions for English. These will provide a uniquely detailed and objective analysis of what levels of achievement in language learning actually mean in terms of the grammar, vocabulary and discourse features that learners can be expected to have mastered at each level.

(Council of Europe. *English Profile: Reference level descriptions for English*. Available:<http://www.englishprofile.org/index.html> [2008, October])

このEnglish Profileは、発表技能、とりわけ、ライティングの学習者コーパスを作成することで、各レベルの学習者の言語的な記述を行おうとしている。将来、このコーパスの分析が進めば、各レベルの学習者の特徴が、母語の違いや学習履歴などのさまざまな観点から明らかになっていくだろう。

しかしながら、CEFRにはなにも発表技能だけのレベル記述があるわけではなく、受容技能のリスニングやリーディングのレベル記述も含まれている。言語教育場面では、これらの受容技能に関する具体的なレベル記述も発表技能と同様に重要なはずである。そこで、本稿では、このうちのリスニングについてフォーカスを置いて、そのレベル判断における諸問題について考察を試みる。

まず、CEFR Common Reference Levels: self-assessment gridのListeningに関する記述 (Council of Europe, 2001, pp.26-27) を見てみる。

A1

I can recognise familiar words and very basic phrases concerning myself, my family and immediate concrete surroundings when people speak slowly and clearly.

A2

I can understand phrases and the highest frequency vocabulary related to areas of most immediate personal relevance (e.g. very basic personal and family

information, shopping, local area, employment). I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements.

B1

I can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. I can understand the main point of many radio or TV programmes on current affairs or topics of personal or professional interest when the delivery is relatively slow and clear.

B2

I can understand extended speech and lectures and follow even complex lines of argument provided the topic is reasonably familiar. I can understand most TV news and current affairs programmes. I can understand the majority of films in standard dialect.

C1

I can understand extended speech even when it is not clearly structured and when relationships are only implied and not signalled explicitly. I can understand television programmes and films without too much effort.

C2

I have no difficulty in understanding any kind of spoken language, whether live or broadcast, even when delivered at fast native speed, provided I have some time to get familiar with the accent.

これらの記述の中には、「言語的難易度 (e.g. A1: familiar words and very basic phrases)」「トピックの馴染みの度合い (e.g. B2: provided the topic is reasonably familiar)」「興味の度合い (e.g. B1: current affairs or topics of personal or professional interest)」「理解の詳細さ (e.g. B1: understand the main points of clear standard speech)」「長さ (e.g. B2: understand extended speech)」「議論の複雑さ (e.g. C1: when it is not clearly structured and when relationships are only implied and not signalled explicitly)」「発話速度 (e.g. C2: when delivered at fast native speed)」「訛り (e.g. C2: provided I have some time to get familiar with the accent)」「明瞭さ (e.g. A1: when people speak ... clearly)」「ノイズ (e.g. A2: clear ... announcements)」といった要素が含まれている。ちなみに、Buck (2001) は、リスニングの難易度に影響を与えるテキストの特徴として、「言語的特徴」「明示性」「構成」「内容」という枠組みを提案しているが、上述の要素は、これらにほぼ含まれていると言える。

これらの要素は個別に見れば難易度は上がる(たとえば、馴染みのある語彙は、ない語彙より難易度が低いし、議論が複雑であればあるほど理解は困難になる)と考えられる。確かに、この原則自体には異論を挟む余地はなさそうであるが、現実にはそれぞれの難易度が手と手を取り合って増していくわけではない。つまり、「議論は複雑ではない」が「訛り」が強いという組み合わせがあったり、「長さは短い」が「早口である」という組み合わせがあったりする。こうした現実には、CEFRのような枠組みの適用にあたり、困難を引き起こすものと思

われるが(Council of Europe [2001]の中には, CEFRのこうした問題への解決策は明確には示されていないと思われる), 現実の場面で, どのようにレベル判断が行われるのか, そこに含まれる諸問題を根岸(2008)のデータを再解釈することで考察してみたい。

2. CEFRリスニング・テキストの難易度判断に関する諸問題

2.1 根岸(2008)の調査の概要

Horváth and Pižorn (2005)による *Listening* は, British Council の英語教育書シリーズ *INTO EUROPE* のなかの1冊で, シリーズ・エディターの Charles Alderson の指導のもと, ハンガリーとスロバキアの英語教師たちが作成したものである。ここには現実の生活から録ったオーセンティック・テキスト(authentic texts recorded from real life)が CD で提供されている。本書のもっとも特徴的な点は, それぞれの録音に対して, CEFR の分類に基づくレベル分けがなされている点である。この判断は, 以下の通り, 英語教育とアセスメントの専門家によってなされている。

As part of the piloting and analysis of these listening tasks, 14 experts in language testing and language education more generally assessed the level of the tasks in terms of the Council of Europe Framework. The judgements given by these experts were then compared with the actual difficulty that the tasks had shown when they were tried out on learners in school. As a result each task has been given a provisional level (A1, A2, etc.) on the Council of Europe Framework and this level is marked on the task, and the Contents pages in Appendix 2. (Horváth and Pižorn, 2005, p.32)

もちろん, “a provisional level (A1, A2, etc.) on the Council of Europe Framework” とあるように, この判定レベルは暫定的なものであり, これを絶対視することは危険かもしれない。しかし, このような形の英語のテキストに専門家の CEFR のレベル判断がついたものは, 筆者の知る限りでは, 今日見当たらない。

Horváth and Pižorn (2005)には, short-answer questions, multiple-choice tasks, true/false tasks, completion tasks, matching tasks というリスニング・タスクが含まれているが, 根岸(2008)では, テスト方法の影響を避けるためにテスト方法をさまざまな統計的分析にかけやすい multiple-choice tasks に統一した。各問題の詳細は表1の通りである。

表1 Contents of the CDs (Horváth and Pižorn; 2005, Appendix 2)

大問番号	タイトル	CEFR レベル	テスト項目数	長さ (分:秒)
12	Shuttle launch	C1	7	3:51
13	Sleepy Hollow	A2	5	1:54
14	Nicole Kidman	A2	6	3:05
15	The jazz singer	B2	6	2:29
16	Vision regained	B2	6	4:07
17	Home of the future	C2	5	2:02

さらに、これに対応するアンケートも実施した。このアンケートでは、音声テキストごとに CEFR のレベルを判断させると同時に、CEFR のリスニングの能力記述に含まれている要素について、very difficult (4) - difficult (3) - easy (2) - very easy (1)の4段階で判断させた。これらの要素は、Buck (2001)を参考にし、「言語的難易度(語彙)」「言語的難易度(文法・文構造) (Buck, 2001, p.152)」「トピックの馴染みの度合い」「興味の度合い」「理解の詳細さ」「長さ」「議論の複雑さ」「発話速度」「訛り」「明瞭さ」「ノイズ(Buck, 2001, p.187)」とした。たとえば、「訛り」であれば、訛りが強くてわかりづらくて非常に困難を生じさせていると判断すれば、very difficult (4)を選択するという具合である。

調査参加者は、大学1～4年生、大学院博士前期課程および後期課程学生 82 名。このうち、テスト問題を受験したのは 82 名、アンケートに回答したのは大学院生 23 名で、2ヶ月間にわたり筆者によるリスニングの能力記述枠組みおよび CEFR についての講義とワークショップを受講した。

2.2.1 レベル判断に関する結果

表2からわかるように、テストの平均正答率および項目応答理論(IRT)による項目難易度の順は、欧州の専門家による CEFR に基づくリスニングの難易度の判断の順とほぼ対応していた。ただし、12番(C1)と17番(C2)は若干の逆転が見られた。また、15番と16番はどちらも B2というレベルであるが、平均正答率および項目難易度にかかなりの幅が見られる。

表2 大問別平均正答率および IRT 項目難易度

大問番号	12	13	14	15	16	17
CEFR レベル	C1	A2	A2	B2	B2	C2
平均正答率	0.49	0.87	0.90	0.76	0.56	0.48
IRT 平均項目難易度	0.61	-0.70	-0.83	-0.22	0.41	0.60

本研究では、CEFR の A1から C2までのレベルをそれぞれ1から6に変換して数量的分析を行った。欧州の専門家の CEFR のレベル判断と日本の大学院生による CEFR のレベル判定との間には 0.92 というきわめて高い相関があることから、難易の相対的判断はかなり一致していることがわかる(表3参照)。しかしながら、それぞれのレベル判断の平均値(日本の大学院生による判断 4.13, 問題作成者側による判断 3.83)の差は 0.30 となっており、これは日本の大学院生の方が上のレベル(難しい)と判断していることを表している。

表3 2つのレベル判定度平均得点率の相関

	大学院生の判断	欧州の専門家の判断	大問別平均得点率
大学院生の判断	1.00		
欧州の専門家の判断	0.92	1.00	
平均得点率	-0.63	-0.85	1.00

また、表4を見ると、日本の大学院生の判断は、欧州の専門家の判断とはかなりずれているものもあることがわかる。特にロシア語訛りで話される15番は、日本の大学院生による判断とはぶれている。これは、CEFRでは訛りに言及しているのはC2であるため、この要素から見れば15番はC2と判断されてもおかしくはないが、そのほかの要素の多くは容易(easy)と判断されている。つまり、どの要素を中心に判断したかで、結果が異なってきていると言える。

表4 大学院生によるCEFRレベル判断 (人)

大問番号 CEFR レベル判断	12 (C1)	13 (A2)	14 (A2)	15(B2)	16(B2)	17(C2)
C2	1	0	0	<u>5</u>	0	5
C1	<u>9</u>	0	1	4	6	<u>6</u>
B2	4	2	4	<u>5</u>	<u>7</u>	3
B1	1	<u>10</u>	<u>7</u>	1	2	1
A2	0	<u>1</u>	<u>3</u>	0	0	0
A1	0	2	0	0	0	0

*グレーの網掛けは、レベル判断が一致しているもの。下線は最頻値

2.2.2 レベル判断に関する再解釈

日本人大学院生は英語の学習者でもあり、そのため、自分のレベルを軸にして、そこからの距離感を元にテキストの難易度を判断しているということが伺える。今回のテスト・データおよびこれまでのケンブリッジ英検のデータなどから、今回の回答者である日本人大学院生の大半はB2レベルであるということがわかっている。このことから、自分のレベルより上のテキストについての判断は、ある程度正確に行っているが、自分のレベルより下のテキストについては難しいと判断していることがわかる。とりわけ、A2をB1と判断しているということは、Basic UserレベルとIndependent Userレベルとの判断の違いであり、その影響は大きいと言える。

この原因について、もう少し詳細に考察してみようと思う。第2言語話者である判断者は、当然のことながら、レベル判断に際して自らの理解度をその拠り所とするであろう。自分のレベルよりも上のテキストの理解にあたっては、理解できない部分が言語的な要素を中心に分析されるが、自分のレベルより下のテキストの理解では、言語的な処理はほぼ自動的に行われているために、内容的な特徴を中心にテキストのレベル判断を行ってしまうものと

思われる。母語話者がリスニング・テキストのレベル判断する場合も、内容をもとに行うと予想されるということと相通じるものがあるかもしれない。13番と14番は、それぞれSleepy Hollowという昔話と映画俳優Nicole Kidmanの半生についての放送である。確かに言語的に考えれば、これらのテキストは、A2のI can understand phrases and the highest frequency vocabulary related to areas of most immediate personal relevance.という記述に当てはまるのかもしれない。しかし、それぞれのテキスト内容面のレベル記述は、A2では、I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements.となっているが、B1では、I can understand the main point of many radio or TV programmes on current affairs or topics of personal or professional interest となっており、B1のレベル記述の方が、昔話とドキュメンタリーとはむしろ相性がいいのかもしれない。

2.3.1 CEFRリスニング・レベルと各要素、とりわけ「長さ」との関係に関する結果

大問平均正答率とCEFRに含まれるリスニングの様々な要素との相関係数(表5)からは、大問平均正答率は「言語的難易度(語彙)」「言語的難易度(文法・文構造)」「トピックの馴染みの度合い」「理解の詳細さ」「議論の複雑さ」「発話速度」との相関が高いことがわかる。これらの要素は、どのようなスクリプトの聞き取りにも関わるものであり、リスニングの難易度に恒常的に影響を及ぼすと考えられる。これに対して、「長さ」「訛り」「ノイズ」との相関係数は全般に低く、レベルの判断としては決定的な影響を与えるわけではないと言えるだろう。

表5 リスニングの要素ごとのレベル判断と、2つのCEFRのレベル判断
およびテストの平均得点率との相関

	CEFRレベル 院生判断平均	CEFRレベル もとの定義	平均得点率
言語的難易度(語彙)	0.93	0.97	-0.84
言語的難易度(文法・文構造)	0.85	0.87	-0.71
トピックの馴染みの度合い	0.88	0.88	-0.69
興味の度合い	0.65	0.64	-0.38
理解の詳細さ	0.98	0.94	-0.72
長さ	0.50	0.45	-0.55
議論の複雑さ	0.92	0.87	-0.68
発話速度	0.91	0.96	-0.83
訛り	0.60	0.32	0.12
明瞭さ	0.56	0.58	-0.41
ノイズ	0.07	0.35	-0.35

*グレーの網掛けは、±0.7以上の相関係数

このうち、「訛り」や「ノイズ」の影響は局所的だ(つまり、極端な「訛り」や無視できないほどの「ノイズ」はどのテキストにもあるわけではない)が、「長さ」はあらゆるテキストに伴う要素で

あり、もう少し全体的な影響力があってもよさそうに思える。そこで、以下では、「長さ」に関して、さらに詳細に見ていこうと思う。表2で難易度の逆転のあった12番(C1)と17番(C2)について、リスニングの要素別難易度判断を見てみる(表6参照)。12番と17番に若干であるが逆転が見られた原因としては、「長さ」の違いが考えられる。12番は長いと「感じられて」いるだけでなく、実際に、17番に比べて倍近く的时间がある。CEFRのリスニングの様々な要素のうち「長さ」以外はすべて17番のほうが困難であると判断されているにもかかわらず、12番と17番が逆転したということは、「長さ」がリスニングの難易度に大きな影響を及ぼしていると言えるだろう。

表6 リスニングの要素別難易度判断とt検定

大問番号	12	17	P 値
CEFR レベル	C1	C2	
言語的難易度 (語彙)	2.96	3.13	0.19
言語的難易度 (文法・文構造)	2.35	2.74	0.00
トピックの馴染みの度合い	3	3.3	0.15
興味の度合い	2.57	3.22	0.00
理解の詳細さ	3	3.13	0.48
長さ	3.48	2.17	0.00
議論の複雑さ	2.61	2.74	0.42
発話速度	3	3.04	0.81
訛り	1.78	1.96	0.38
明瞭さ	2.09	2.74	0.00
ノイズ	1.13	3.52	0.00

* グレーの網掛けは、t検定(両側)で0.05レベルで有意なもの

2.3.2 CEFRリスニング・レベル記述における「長さ」に関する再解釈

「長さ」は、表5の相関係数の低さから見れば、それ自体は、いくつかある要因の1つに過ぎず、レベル判断の決定的要因にはなっていないが、明らかな「長さ」の違いがある場合は、他の要素が仮に逆転しているような場合でも、長いテキストのほうを難しいと判断することが表6からわかる。また、テストの項目難易度に関しても、極端な「長さ」の違いは、明らかに難易度を押し上げると言える。おそらく、テキストの「長さ」は、聞き手の認知的負荷を高めるために、レベルの判断者にも「難しい」という印象を与えると同時に、テスト受験者のパフォーマンスにも影響を及ぼしていると考えられる。

CEFRリスニングのレベル記述においては、「長さ」は、それぞれのレベルに相当するテキスト・タイプの「本質的な長さ」を反映して記述されていると思われる。CEFRリスニングのレベル記述では、「長さ」に関する記述は、A2の“short, clear, simple messages and announcements”の部分とB2の“I can understand extended speech and lectures ...”およびC1の“I can understand extended speech ...”という部分に現れるだけであるが、これらにおいては、いずれもそれぞれのテキスト・タイプと「長さ」の関係は不可分となっ

ている。つまり、メッセージやアナウンスは元々短いものであるし、スピーチや講義は本来ある程度のまとまった長さがあるということである。おそらく、こうした意味での「長さ」によるテキスト・タイプのレベル判断はそれほどぶれないと思われるが、ナレーションやインタビューなどの一部を切り取ったものは、それがテストであれ、教材であれ、本来の長さを備えておらず、レベルの判断が厄介である。

3. 総括

本稿による、根岸(2008)の再解釈の結果をまとめる。英語のテキストに関して、CEFR のリスニングの能力記述に基づいたレベル判断を英語の非母語話者が行う場合、自分より上のレベルのものには、言語的な要素をもとに判断する傾向があるが、自分より下のレベルのものには、判断者自身の言語的な処理が自動化されているために、言語的な要素はあまり意識せず、内容的な要素をもとに判断する傾向があるようである。つまり、CEFR のリスニングのレベル記述には、言語的な要素から内容的な要素までさまざまなものが含まれているが、判断者のレベルにより、判断基準となる要素が異なっている可能性があるということである。この意味では、今回はたまたま評価者のレベルより下だったリスニング・テキストの内容がやや難しめであったために、評価者がレベルを上判断してしまったが、もしこれが言語的には難しくても内容的に容易なものであれば、また判断は異なったかもしれない。今回の評価者は日本の大学院生であったが、今後日本人英語教師が CEFR を使うときにもこの問題は考慮しなければならない。評価者がこの点に焦点を置いた訓練を受けることで、多くの要素をバランスよく利用できるようになるのかどうかは、今後の課題であろう。

テキストの「長さ」が、テストの項目難易度に及ぼす影響とレベル判断に及ぼす影響とは分けて考えたほうがよさそうである。テキストの長さが長ければ、テストの項目難易度は高くなると思われるが、レベル判断は必ずしもそれに対応したものとはなっていないようだ。CEFR のリスニングのレベル判断において、通常はテキストの長さは主要な判断基準とはなっていないが、圧倒的にどちらかが長いようだと、そのレベル判断を押し上げる要因となるかもしれない。また、本来的にはまとまった長さのあるテキストのレベルは難易度が高いが、そこから抜粋されたようなテキストの判断は難しく、判断がぶれる可能性がある。

現実のリスニングのテキストは、CEFR リスニングのレベル記述のすべての要素が手と手を取り合って上昇していくような性格のものではなく、一方のレベルが低くても、もう一方のレベルが高いというような組み合わせも頻繁にある。今後、オーセンティック・テキストをさらに分析することで、どのような要素がレベル判断として有効に機能しているかを実証的に検証していかなければならないであろう。

参考文献

- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. *English Profile: Reference level descriptions for English*.
Available:<http://www.englishprofile.org/index.html> [2008, October]
- Horváth, K. F. and Pižorn, K. (2005). *INTO EUROPE: Listening*.
Budapest: British Council.
- Negishi, M. (2006). How much do we have in common with the Common European Framework of Reference? — The applicability of the CEFR to an IRT-based English proficiency test in Japan?, *Readings in Second Language Pedagogy and Second Language Acquisition in Japanese Context*, pp.83-100
- 中島正剛・永田真代 2006. 「CEFR の日本人外国語学習者への適応可能性」『外国語教育研究』 No.9, pp.5-24.
- 根岸雅史 2006. 「CEFR の日本人外国語学習者への適用可能性の向上に向けて」『言語情報学研究報告 14 第二言語習得理論に基づく言語教育と評価モデル』 pp.79-101.
- 根岸雅史 2008. 「CEFRリスニングレベルの決定要因を探る」『現場型サーチと実践へのアプローチ: 英語教育・英語学習研究 金谷憲教授還暦記念論文集』 桐原書店.

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

東京外国語大学

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。一概にエラーといっても、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、語と動詞の一致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、**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その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られる。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分類であり、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</p> <p>S2 構造的に意味が明確でない</p> <p>S3 意図したこととは違う意味を示す</p> <p>S4 意味をなさない</p> <p>S5 日本語語句の使用</p> <p>S6 同じ意味を繰り返す不必要な語句</p> <p>S7 語彙選択の誤り</p> <p>S8 必要な語句がない</p> <p>S9 日本語の直訳</p> <p>S10 日本文の統語論的な直訳</p> <p>S11 時制の誤り, 時制の不統一</p> <p>S12 相の誤り</p>	<p><論理的誤り></p> <p>L1 論理の飛躍</p> <p>L2 論理の矛盾</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</p> <p>P2 構造的に指示内容が明確でない</p> <p>P3 意図したこととは違う指示内容を指す</p> <p>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</p> <p>P5 文章の中に指示物がない</p> <p>P6 内容が一貫していない</p>	<p><文法的誤り></p> <p>G1 語順の誤り</p> <p>G2 語彙選択の誤り</p> <p>G3 必要な語句の不足で, 句・文が成立しない</p> <p>G4 冠詞の誤り</p> <p>G5 前置詞の誤り</p> <p>G6 時制の誤り</p> <p>G7 相の誤り</p> <p>G8 態の誤り</p> <p>G9 準動詞の誤り</p> <p>G10 節選択・形成の誤り</p> <p>G11 主語の欠落</p> <p>G12 綴りミス</p> <p>G13 上述以外の文法的誤り</p>

* S1 などのエラー番号については
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 の種類と深尺度

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. [論理の飛躍があって、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ない(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つの範疇があったが、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っ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、グレードが高くなっても、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** をおかす可能性があることがわかった。しかしながら、**global error** をおかす頻度については、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こり、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 in 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った例である。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も的確に書かないと、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る。

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としたエラーである。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っ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か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け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、引き続き**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的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.

受験者のライティング問題の捉え方とその対策
—日本の大学入学試験環境における波及効果—

How Writing Tests Interpreted and Prepared for? : Washback Effect
in the Context of Japanese University Entrance Examinations

木幡隆宏

Takahiro KOWATA

東京外国語大学大学院博士後期課程

Tokyo University of Foreign Studies

The Doctor's Program of the Graduate School

Abstract

The present study focused on the washback effect of writing tests in the context of Japanese university entrance examinations on learning. In order to explore the washback effect, 214 university and college students were asked by questionnaire how they felt about the abilities required for the four types of writing tests (written composition, summarization, translation and reordering) and the effective methods to prepare for them. Ten students were interviewed on how they prepared for their own entrance examinations in interviews. The data from the questionnaires was analyzed by ANOVA followed by Bonferroni's post hoc test. As a result, the participants believed different abilities were needed and different methods were effective for each type of writing test. However, they tended to follow their teachers' advice rather than deciding how to prepare for their entrance examinations by themselves. Thus, teachers are possibly a key factor for the washback effect in writing tests on learning.

Keywords

Washback Effect, Writing, Test, University Entrance Examination

1. はじめに

日本の大学に入学するためには、統一されたすべての大学入学のための試験はなく、各大学の入学試験を受け、それに合格しなければならない。日本の大学入学試験制度は非常に複雑であり、筆記試験が中心の一般入試の他に、推薦入試やAO(アドミッション・オフィス)入試など複数の方式が存在する。多くの大学入学希望者が受験する一般入試の筆記試験は、各大学によって試験教科が異なるばかりでなく、試験問題の特徴も異なる。

それに対応する教師は受験大学が異なる生徒を抱えており、授業で生徒全員の大学入学試験に細かく対応することは難しい。そこで受験者は、それぞれが受験する大学入学試験を各自で分析し、その対策を行わなければならない。特に、多くの大学受験者が受ける

センター試験では扱われていないライティング問題に関しては、その対策方法は受験者が決断する部分が多くなると考えられる。本研究では、大学進学希望者の多くが受けるセンター試験(平成20年度は504,387名が受験)¹⁾では扱われていないライティング問題に焦点を当て、大学入学試験が学習へ及ぼす波及効果について調査する。

2. 先行研究

現在まで、様々な言語テストの波及効果研究が行われてきているが、テストの波及効果はコンテキストに依存する部分があり(Cheng and Curtis, 2003), その研究結果の解釈もコンテキストの要因を考慮にいれる必要がある(Watanabe, 1996)と言われている。したがって、ある研究である波及効果が確認されたとしても、その結果が他のテスト、他の環境にもあてはまるとは限らず、それぞれのテスト、それぞれの環境での研究が必要である。

Baily(1996)はそれまでの研究をまとめ、波及効果のモデルを示している(図を参照)。このモデルでは、テストが学習者、教師、教材やカリキュラム開発者、研究者に影響を与え、それらが直接または間接的に学習や教授、教材やカリキュラムに影響を与えるということを示している。「学習(learning)」に注目すると、「学習」は学習の行為者である「生徒(students)」と「教授(teaching)」, 「新しい教材とカリキュラム(new materials and new curricula)」から影響を受けている。その中でも、生徒自身の考えが最も学習に影響を与えており、その生徒自身はテストから影響を受けている。つまり、テストが生徒というフィルターを通して学習に大きな影響を与えていると考えられる。ということは、テストの学習への影響は、生徒がテストをどのように捉えているかによって変わるのではないだろうか。

テストで一番重要なことはその妥当性、つまり測定したい能力を的確に測定しているかということである。では、ライティングテストで測定したい能力とは何か。Grabe & Kaplan(1996)は、ライティングに関する技能、知識、プロセスを細かく分類しており、知識に関するものとして言語的知識(linguistic knowledge)、談話的知識(discourse knowledge)、社会言語的知識(sociolinguistic knowledge)の3種類を提示するとともに、その下位項目についても細かく分類している。それらの項目がライティングテストで測定する能力の候補となるのだが、実際に測定しているのはその一部であり、問題の種類、採点基準によって異なる。

ライティング能力の測定形式として、トピックや状況が提示され英語で文章を書く自由作文や、日本語を英語に直す和文英訳などが挙げられる。この2種類の問題は形式が異なるだけでなく、測定している能力も異なっている。自由作文では、ある程度まとまった文章を書くことを求められるため、受験者は前後の関係に注意しながら一貫した文章を書かなければならない。しかし、和文英訳は与えられた1文1文を英語に翻訳するものであり、1文だけ与えられる場合が多く、複数の文を与えられたとしても、受験者は構成や内容の一貫性について考えずに書くことになる。

ライティングテストの採点は、通常採点基準を設定し、それに沿って採点が行われる。そして、その採点基準の作成には、測定したい能力を決定するということが必要である。測定したい能力は採点基準の作成者によって異なるが、それは、採点基準によって測定される能力が異なるということを意味する。TOEFL®のTWE(Test of Written English)や

Michigan Writing Assessment Scoring Guide, ESL Composition Profile (Jacobs, *et al.*, 1981)などの採点基準が異なるのは、それぞれで測定したい能力が違うということを意味しているのである。

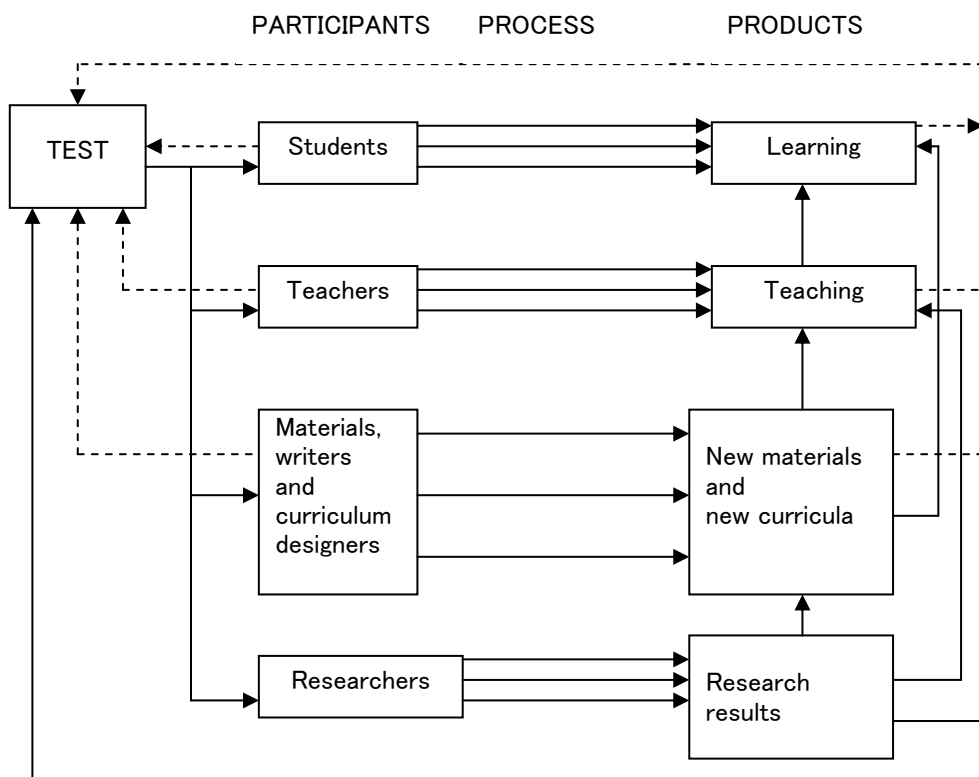


図 波及効果の基礎モデル (Baily, 1996 より引用)

そこで、日本の大学入学試験のライティング問題の形式と採点基準を調査することによって、その測定している能力が推測できると考えられる。しかし、問題形式は公開されているが採点基準は公開されていない。採点基準から測定されている能力を推測することができないため、受験者は、採点基準なしでライティング問題の問題文のみを情報に、測定されている能力を分析しなければならない。したがって、本研究では、ライティング問題の形式に焦点を当て、大学入学試験経験者にとって、ライティング問題はどのような能力が重要であり、どのような対策が有効であると考えられているかを調査することにより、日本の大学入学試験の英語科目におけるライティング問題の波及効果を探る。

3. 研究の目的

本研究では、日本の大学入試英語科目におけるライティング問題の学習に与える波及効果を明らかにすることを目的とし、以下の2点のリサーチクエスチョンを設定した。

- 1 学習者はライティング問題(自由作文, 要約, 和文英訳, 並べ替え)の解答にはどのような能力が重要であると考えているか。
- 2 学習者はライティング問題(自由作文, 要約, 和文英訳, 並べ替え)の対策としてどのような方法が有効であると考えているか。

4. 手順

4.1 参加者

4年制大学および短期大学の新生 214 名(最終的には 204 名。大学 A:68 名, 大学 B:74 名, 短大 C:24 名, 大学 D:38 名)を対象に調査を実施した。大学入学試験の波及効果を調査するためには, 本来は受験生を調査対象にすべきであるが, 受験前の貴重な時間を本研究のために割いてもらうことは困難である。そこで, 大学受験を経験し, それからあまり時間が経過していない大学および短大の新生が本研究の参加者として適当であると判断した。

4.2 方法

214 名の学生にアンケート(有効回答数は 204)を, その中の 10 名(大学 A:6名, 大学 D:4名)にインタビューを実施した。

4.2.1 アンケート

アンケートを使用して, 4種類のライティング問題(自由作文, 要約, 和文英訳, 並べ替え)を対象に, (a)各ライティング問題を解くためにはどのような能力が重要であると考えているか, に加え(b)各ライティング問題に対してどのような対策方法が有効であると考えているか, について調査した。

対象となったライティング問題については, 日本の大学入学試験で扱われているという理由から上記の4種類を選択した。並べ替え問題については, ライティング問題ではないという議論もあるかもしれないが, ライティングの下位能力を測定していると考えられることと, 高校のライティングの教科書の中で扱われていることから今回の調査に含めることとした。

ライティング問題に解答するためにはどのような能力が重要だと考えているかについて, ESL Composition Profile (Jacobs, *et al.*, 1981)の観点である内容(content), 構成(organization), 語彙(vocabulary), 言語使用(language use), 機械的スキル(mechanics)の5項目をそれぞれ5件法(全く必要でない〜とても必要だ)で質問した。また, アンケートには5項目のうち, 内容と言語使用, 機械的スキルについては簡単な説明も加えた。Grabe and Kaplan (1996)の分類は, かなり細かく分類されているという点と, 結束性(cohesion)や一貫性(coherence)など, 参加者にとって理解や区別が難しい項目が多く含まれる点から本研究には適さないと判断した。全体的採点基準を採用しているTOEFL® TWE Scoring GuideとMichigan Writing Assessment Scoring Guideなどに記述してある能力を抜き出した場合も, 同様の理由で本研究の参加者には適さないと判断した。ESL Composition Profileはライティング能力の主な部分を包括しており, 参加者が理解できると思われる項目であることから選択された。

ライティング問題対策としてどのような方法が有効であると考えているかについては、語彙、文法、和文英訳など 12 項目(表1)について、各問題の対策として有効であると思うかどうかについて5件法(全く有効でない～とても有効だ)で質問した。項目の作成の際には、大学生と大学院生に、過去に自身が行った受験対策についてインタビューを実施し、参考にした。質問項目の中に「自由英作」が4種類あるが、「答え参考」は、問題集や参考書の答えや解説に書いてあることを参考に学習すること、「日教師添削」は日本人の英語教師に添削してもらうこと、「ALT 教師添削」は ALT (Assistant Language Teacher) または英語を母語とする教師に添削してもらうこと、「その他添削」は家族や親戚など前述の3種類以外の人に添削してもらうことを意味している。また、「英 R 同トピック」とは、問題と同じトピックの英語の文章を読むことを意味し、「英 R 異トピック」とは、問題のトピックとは関係のない内容の英語の文章を読むことを意味する。同様に、「日 R 同トピック」とは、問題と同じトピックの日本語の文章を読むことを、「日 R 異トピック」とは、問題のトピックとは関係のない内容の日本語の文章を読むことを意味する。このインタビューに参加してくれた学生によると、ライティング問題対策のために英語や日本語の文章を読んだのは、そこから英語の表現や文章構成を学んだり、書く内容の助けとなるものを得たりするためということであった。

また、参加者が4種類のライティング問題をイメージしやすくするために、問題例として2006年度の大学入学試験問題(旺文社、2007a・2007b)よりそれぞれの問題の典型例であると思われる問題を提示した。その例には、自由作文が早稲田大学国際教養学部、要約が東京外国語大学前期日程、和文英訳が京都大学前期日程、並べ替えは立命館大学2月1日実施の問題を使用した。

表1 ライティング問題対策方法

語彙
イディオム
文法
和文英訳
自由英作(答え参考)
自由英作(日教師添削)
自由英作(ALT教師添削)
自由英作(その他添削)
英R同トピック
英R異トピック
日R同トピック
日R異トピック

4.2.2 インタビュー

アンケートの参加者の中から10名(大学A:6名, 大学D:4名)にインタビューを実施し、主に(a)ライティング問題と関係のある能力、(b)入試の対策方法、(c)入試の対策方法はどのように決めたか(学校や塾、予備校の先生のアドバイスに従うか、本を参考にするか、独自の方法か、など)の3点について中心に質問した。

4.3 分析

まず、学習者が異なるライティング問題の解答にどのような能力が必要であると考えているかを調べるために、二元配置分散分析を行い、その後 Bonferroni の方法による多重比較を行った。独立変数はライティング問題の種類と能力であり、ここでは前者は4種類、後者は5種類存在するため、4×5の二元配置分散分析となる。この分析により、学習者がライティング問題の種類によってどの能力が重要であると考えているかが推定できる。

同様に、学習者が異なるライティング問題の対策としてどのような方法が有効であると考えているかを調べるために、二元配置分散分析を行い、その後 Bonferroni の方法による多重比較を行った。独立変数はライティング問題の種類と対策方法であり、ここでは前者は4種類、後者は12種類存在するため、4×12の二元配置分散分析となる。この分析により、学習者がライティング問題の種類によってどの対策方法が有効であると考えているかが推定できる。なお、全ての検定において有意水準を5%と設定した。

5. 結果と考察

5.1 重要であると考える能力について

表2は、ライティング問題を解くために重要であると考える能力についてのアンケート結果を記述統計で示している。また、表3は、ライティング問題と重要であると考える能力に関する Mauchly の球面性の検定と分散分析の結果を示している。なお、ライティング問題と能力による主効果、ライティング問題と能力による交互作用ともに Mauchly の球面性の検定の結果、球面性が仮定されなかったため、Greenhouse-Geisser による自由度の修正をして分散分析を行った。その結果、相互作用は有意であることがわかった ($F(8.24)=66.227$)。表4は、その後の多重比較の結果を示しており、「=」は有意な差がないことを、「>」は有意に左辺の数値が高かったことを意味する。

まず、各能力において重要視されているライティング問題がどのように異なっているかに注目する。自由作文と要約には似た結果が出ており、内容に関する能力についてのみ自由作文の方が重要であると考えられているが、他は有意な差がなかった。これは、ふたつの問題の最終的なプロダクトは、見た目は同じであるが、自由作文の方は自ら書く内容を作り出さなければならないからであろう。並べ替えは、言語使用能力は重要であるが、他の能力は他の問題と比較してあまり重要でないと考えられていることがわかった。これは並べ替えが唯一組み合わせの選択式解答であり、文法的正確さを満たしてさえいれば正答できる問題であるということが大きな理由ではないだろうか。さらに、機械的的技能が並べ替えで重要視されていなかったことも同じ理由からだと思われる。

次に、各ライティング問題において、重要視されている能力がどのように異なっているかに注目する。特に目立った結果が言語使用と内容に見られ、参加者はすべての問題において言語使用能力が最も重要であり、内容に関する能力が最も重要でないと考えている。また、機械的的技能は内容に次いで重要視されていないことがわかった。他の特徴として、並べ替えでは言語使用を、和文英訳ではそれに加え語彙を、自由作文と要約ではさらに文章構成の能力が重要視されていることが挙げられる。

以上を踏まえると、学習者はライティング問題によって重要であると考える能力に違いが

あることがわかる。つまり、学習者はライティング問題の特徴を捉え、それぞれに重要である能力を認識している。

表2 ライティング問題を解くために重要であると考える能力

能力	自由作文		要約		和文英訳		並べ替え	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
内容	3.33	1.06	2.98	1.12	2.31	1.02	1.84	0.97
文章構成	3.97	0.82	4.06	0.92	3.54	1.17	3.42	1.42
語彙	3.92	0.94	4.07	0.90	4.36	0.77	3.32	1.17
言語使用	4.10	0.84	4.16	0.84	4.45	0.70	4.59	0.71
機械的技能	3.66	1.02	3.76	1.01	3.88	0.98	2.25	1.18

表3 ライティング問題と重要であると考える能力に関する Mauchly の球面性の検定と分散分析の結果

	Mauchlyの球面性検定			分散分析		
	df	Mauchly's W	p	df	F	p
ライティング問題	5	.518	.000	205	118.877	.000
能力	9	.634	.000	3.31	226.867	.000
ライティング問題×能力	77	.065	.000	8.24	66.227	.000

* 分散分析の結果は Greenhouse-Geisser による自由度の修正を行った後のものである。

表4 ライティング問題と重要であると考える能力に関する多重比較の結果

独立変数	下位項目	多重比較
能力	内容	自由作文>要約>和文英訳>並べ替え
	文章構成	自由作文=要約>和文英訳=並べ替え
	語彙	和文英訳>自由作文=要約>並べ替え
	言語使用	和文英訳=並べ替え>自由作文=要約
	機械的技能	和文英訳=要約=自由作文>並べ替え *但し、和文英訳>自由作文
ライティング問題	自由作文	言語使用=文章構成=語彙>機械的技能>内容
	要約	言語使用=語彙=文章構成>機械的技能>内容
	和文英訳	言語使用=語彙>機械的技能>文章構成>内容
	並べ替え	言語使用>文章構成=語彙>機械的技能>内容

* 「>」は5%水準で有意な差があることを、「=」は有意な差がないことを示す。

5.2 有効であると考える対策方法について

表5は、ライティング問題を解くために重要であると考えている能力と、ライティング問題を解くために有効であると考えている対策方法についてのアンケート結果を、記述統計で示している。表6はライティング問題と有効であると考える対策方法に関する Mauchly の球面性の検定と、分散分析の結果を示している。ここでも前節と同様に、主効果、交互作用ともに Mauchly の球面性を検定した結果、球面性が仮定されなかったため、Greenhouse-Geisser による自由度の修正をして分散分析を行った。その結果、相互作用は有意であることがわかった ($F(17.498)=23.155$)。また、表7はその後の多重比較の結果を示している。

表5 ライティング問題対策として有効であると考えられる方法

対策方法	自由作文		要約		和文英訳		並べ替え	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
語彙	3.96	1.02	4.31	0.82	4.46	0.79	3.52	1.16
イディオム	3.86	0.98	4.12	0.90	4.30	0.88	4.22	0.94
文法	4.11	0.85	4.26	0.85	4.42	0.80	4.54	0.76
和文英訳	3.39	1.16	4.10	1.01	4.54	0.77	3.15	1.15
自由英作(答え参考)	3.27	1.16	3.37	1.14	3.48	1.13	2.84	1.18
自由英作(日教師添削)	4.01	0.96	3.99	0.99	4.04	0.93	2.92	1.11
自由英作(ALT教師添削)	3.98	1.06	3.92	1.08	3.95	1.04	2.85	1.13
自由英作(その他添削)	3.23	1.17	3.26	1.14	3.32	1.14	2.54	1.01
英R同トピック	3.36	1.11	3.44	1.07	3.33	1.09	2.75	1.16
英R異トピック	3.50	1.08	3.41	1.07	3.28	1.12	2.83	1.17
日R同トピック	2.89	1.05	2.99	1.05	2.69	1.16	2.17	1.02
日R異トピック	2.46	1.07	2.74	1.18	2.48	1.12	2.05	1.02

表6 ライティング問題と有効であると考えられる対策方法に関する
Mauchly の球面性の検定と分散分析の結果

	Mauchlyの球面性検定			分散分析		
	df	Mauchly's W	p	df	F	p
ライティング問題	5	.621	.000	2.283	248.639	.000
対策方法	65	.014	.000	6.152	458.482	.000
ライティング問題×対策方法	560	.000	.000	17.498	23.155	.000

* 分散分析の結果は Greenhouse-Geisser による自由度の修正を行った後のものである。

表7 ライティング問題と有効であると考えられる対策方法に関する多重比較の結果

独立変数	下位項目	多重比較
対策方法	語彙	和文英訳>要約>自由作文>並べ替え
	イディオム	和文英訳=並べ替え=要約>自由作文
	文法	並べ替え=和文英訳>要約=自由作文
	和文英訳	和文英訳>要約>自由作文>並べ替え
	英作(答え)	和文英訳=要約=自由作文>並べ替え *但し、和文英訳>自由作文
	英作(日教師)	和文英訳=自由作文=要約>並べ替え
	英作(ALT)	和文英訳=要約=自由作文>並べ替え
	英作(その他)	和文英訳=要約=自由作文>並べ替え
	英R同トピック	要約=自由作文=和文英訳>並べ替え
	英R異トピック	自由作文=要約=和文英訳>並べ替え *但し、自由作文>和文英訳
	日R同トピック	要約=自由作文=和文英訳>並べ替え *但し、要約>和文英訳
	日R異トピック	要約>和文英訳=自由作文>並べ替え
ライティング問題	自由作文	文法=英作(日教師)=英作(ALT)=語彙=イディオム>英R異トピック=和文英訳=英R同トピック=英作(答え)=英作(その他)=日R同トピック>日R異トピック *但し、文法>イディオム、英R異トピック>日R同トピック
	要約	語彙=文法=イディオム=和文英訳=英作(日教師)=英作(ALT)=英R同トピック=英R異トピック=英作(答え)=英作(その他)=日R同トピック>日R異トピック *但し、語彙>イディオム、文法>英作(ALT)、英R同トピック>日R同トピック
	和文英訳	和文英訳=語彙=文法=イディオム>英作(日教師)=英作(ALT)>英作(答え)=英R同トピック=英作(その他)=英R異トピック>日R同トピック>日R異トピック *但し、和文英訳>イディオム
	並べ替え	文法>イディオム>語彙=和文英訳=英作(日教師)=英作(ALT)=英作(答え)=英R異トピック=英R同トピック=英作(その他)>日R同トピック=日R異トピック *但し、語彙>英作(日教師)、和文英訳>英R同トピック、英作(日教師)>英作(その他)、英作(ALT)>英作(その他)、英作(答え)>英作(その他)

* 「>」は5%水準で有意な差があることを、「=」は有意な差がないことを示す。

まず、各対策において重要視されているライティング問題がどのように異なっているかについて注目する。特に目立った問題は並べ替えで、イディオムと文法を除いてすべての方法が他の問題より有効でない対策と考えられている。この点は、語句の順番の正確さが正否を分けるという問題の特徴からも容易に想像できる。次に、和文英訳対策方法としての和文英訳が、要約や自由作文よりも和文英訳の問題に対して重要であるという考えは当然であると思われるが、この3種類の問題に対して自由作文を書くという対策が、どの添削者でも同じくらい重要であると考えられていることは驚きであった。これは、アンケート調査では有効だと考える対策方法について質問したために、参加者が自由作文を書けば和文英訳問題の対策にもなると考えたからかもしれない。和文英訳問題対策だけのために内容も構成も考慮に入れて長い英語の文章を書くということは想像しにくい。また、英語の文章を読むという対策方法は自由作文、要約、和文英訳問題に対して同じくらい重要であると考えられていた。参加者は、文単位の表現や文章の構成などを、英語を読むことによって参考にしようとするのではないだろうか。そして、要約問題対策として日本語の文章を読むという対策が重要視されている傾向にあるが、これは問題に含まれる日本語を正確に理解する必要があるからだと思われる。

続いて、各ライティング問題において重要視されている対策方法が、どのように異なっているかに注目する。自由作文と要約、和文英訳の問題には大きな共通点が見られる。それは、語彙とイディオム、文法を学習することがより有効であると考えられている点である。さらに、自由作文と要約では日本人教師、ALT または英語を母語とする教師に作文を添削してもらうことが有効であると考えられている。学習者は、文法や語彙、イディオムを学習することによって1文レベルの英語を書くための能力を伸ばそうとしているのではないだろうか。それに加えて、文章レベルの英語を書くために、模範となる問題集の解答例や実際に使用されている本や新聞、雑誌などの英語を参考にするというよりは、自分で英語の文章を書いて学校の先生にアドバイスをもらうという方法が有効であると考えていると思われる。また、上でも述べた様に、並べ替え問題では文法とイディオムを学習することが重要視されており、他の問題とは特徴が大きく異なることもわかった。

5.3 インタビューからわかったことについて

ここでは、10名の参加者から得たインタビュー内容からわかったことについて言及する。まず、ライティング問題と関係のある能力について、アンケートに回答するまで考えたことがなかったという意見が多く、入試対策の勉強方法については学校や塾、予備校の教師の助言に従うという参加者がほとんどだった。また、少数ではあるが教師の助言を参考に自分に合った方法を選択するという意見もあった。これらのことから、学習者はライティング問題に必要な能力を考えてその対策をしているというよりは、(無意識的に必要な能力を考えているかもしれないが)教師の助言に従って入試のライティング問題対策をする傾向があるということがわかる。大学入試のライティング問題波及効果について考えると、その対策としての学習については、試験問題から生徒を通して及ぼす影響よりも、教師の助言を通して及ぼす影響の方が強いのではないだろうか。

6. まとめ

本研究の調査から、学習者はライティング問題(自由作文, 要約, 和文英訳, 並べ替え)の特徴をつかみ, 問題によって異なる能力が重要であると考えていることがわかった。また, 全体的に文法, 語彙, イディオムの学習が重要視される傾向があるものの, 問題によって異なる対策が重要であると考えられていることがわかった。しかし, 自由作文と要約では教師にライティングの添削を求め, 入学試験対策方法を教師の助言によって決定する傾向があることから, 学習者は教師の指導や助言を通して大学入試のライティング問題の波及効果を受けている部分が大きいと考えられる。

7. 本研究の限界

受験者は大学受験に際して複数の大学を受験するために色々な大学の問題対策をしており, それと同時にライティング以外の問題の対策をしている。そのため, ひとつの対策方法が, ライティング問題の影響を受けた対策であったかどうかを判断するのは難しい。本研究では, 実際に参加者がどの問題のためにどのような対策をしたか質問することができず, どのように捉え, 対策するのがよいと考えているかについて調査した。そのため, 実際参加者の回答が行動と一致するかという点について不安が残る。その問題点を解決するためにインタビュー調査を実施したが, 参加者が少なかったため十分に解決できなかった。また, 調査への参加者が大学に入学した学生のみであり, 入学できなかった受験者について調査していないため, サンプルに偏りがある可能性があることも問題点のひとつとして挙げられる。

謝辞

アンケートとインタビュー調査にご協力していただいた大学生や大学院生のみなさまに感謝申し上げます。また, 調査を実施するにあたりご協力いただいた桐生直幸先生, 工藤洋路先生, 坂本光代先生, 佐々木雅子先生, 長沼君主先生, 野村恵造先生, スーザン・ヤマダ先生, 若有保彦先生, 渡部良典先生に心から感謝申し上げます。最後に, 修正の際に助言を頂いたヤスミン・ロメロさんに深く感謝致します。

注

- 1) 大学入試センター「平成20年度センター試験志願者数及び受験者数等」

Available: http://www.dnc.ac.jp/center_exam/20exam/20shigan.html [2008, 12月]

参考文献

- Baily, K. M. (1996). Working for washback: a review of the washback concept in language testing. *Language Testing* 13, pp.257-279.
- Cheng, L. & Curtis, A. (2003). Washback or backwash: A review of the impact of testing on teaching and learning. *Washback in Language Testing*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. pp.3-17.
- Grabe, R. B., & Kaplan, W. (1996). *Theory & Practice of Writing*. London: Pearson

Education Limited.

Jacobs, H., Zinkgraf, S., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F, & Hughey, J. B. (1981).

English Composition Program. Rowley Mass: Newbury House Publishers Inc.

Watanabe, Y. (1996). Does grammar translation come from the entrance examination?

Preliminary findings from classroom-based research. *Language Testing*, 13,
pp.318-333.

旺文社 2007a. 『2008 年受験用全国大学入試問題正解英語(国公立大編)』 旺文社.

旺文社 2007b. 『2008 年受験用全国大学入試問題正解英語(私立大編)』 旺文社.