

## 英作文指導における誤りへの対応

三 浦 清 進

### 1. はじめに

英作文教師なら誰しも、「どのようにしたら学生がよく学ぶか、少なくとも、学ぶ意欲を起すか」という動機づけの問題と、「学生が自分の作文を自力で質的に改善できるようにするためには、いかなる添削指導が適切か」という指導法の問題に頭を悩ませる。これまで大学生の作文に見られる誤りを教師が黒板を用いて直接添削するのが伝統的な方法であった。しかし、この方法に基づく指導だけでは、例えば、添削された英文を怠けて書き写すことさえしない学生や、書き写しはするものの、それを活用し新たな英文創作に活用しようなどと頭を働かせることがない学生への対応が不十分となる。単に受動的な学習姿勢しか示さないからである。英作文教師は、和文英訳の授業とは言え、教師の板書した解答をひたすら書き写し、それを丸暗記する rote learning (丸暗記学習) から学生が早く脱皮して reflective learning (考える学習) の楽しさを知ってもらいたいと夢見るのである。<sup>1</sup>

英作文教師のもう一つの悩みは、学生個人に対して個別に添削対応したくても大規模クラスを相手にしているので教師の時間的余裕がないことである。教師の直接的な添削や助言から多くのことを学習者が学ぶ事実はよく知られている。しかしながら、大学生の場合、逐一、すべての誤りに対して区別なく教師が直接対処するのは、後で述べる理由からも、必ずしも教育的だと言えるわけでもない。こうした問題を解決する一つの段階が以下で取り上げる学生同士の Peer correction (相互訂正) という指導法である。<sup>2</sup>

本学の教養教育・国際言語科目「英語ライティング」では毎時間の授業で消化する教材の理解度を確認する意味から「復習レポート」なるチェックシートを用いて、その時間に学習した短文を5～6文ずつ書かせている。その結果を「どのように採点し、評価するか」は教官個人によって異なるわけだが、筆者の場合には、書き上げた英文を学生同士で交換し、相互に採点させた。<sup>3</sup>

この小稿では、英作文指導の一つの方策である peer correction (相互訂正) を取り上げて、この指導法に基づく授業実践から英作文の誤りへ“どのように対処すべきか”を考察する。この指導法の長所・短所を検討し、その長所を生かしながら英作文の授業改善に対して示唆する可能性を探ることが目的である。すなわち、「なぜ peer correction を採用したのか」、「学生の反応はどうだったのか」、peer correction を「和文英訳の練習でどのように生かすべきか」、といった点を明らかにする。

### 2. 「訂正する」とはどういうことか

通常、「何かを訂正する」と言う場合、その何かは「誤り」であって、別に「正しい答」があることを前提にしており、その「正しい基準ないしは正解への変更」を意味する。だが英作文の「誤り」の問題は一見するほど単純ではなく、そもそも英作文における「誤り」とは何か、

その誤りを「どう見るか」、その誤りに対して「どう対応したらよいか」、など、多角的に考えなければ適切に対処しきれない側面がみられる。さらには、学習者の誤りを、語彙、文法、表現法のいずれのレベルであれ、“過度に訂正しすぎる”と学生はすっかり学習意欲をなくし、物を書かなくなることが危惧され、さりとて逆に“必要な誤りまでも最小限に止めれば”学生は誤りそのものに気づくことさえないままに終わってしまう恐れは十分想定できる。和文英訳であれ自由英作文であれ、その添削は、ある意味で教師をダブルバインド（二重拘束）の窮地に追い込むのである。この状況を小山内(1993：9)は次のように的確に述べている。

「英作文の添削にかかわって教師が悩むのは、英語の間違ひは間違いとしてきちんと対処しないと学習効果が上がらないという意識と、赤ペンを入れれば入れるほど英語が苦手な生徒の学習意欲をそぎはしないかという懸念の葛藤である。」

では、そもそも「誤りは対処すべきもの」なのだろうか？ 少なくとも、文レベルの誤りに対する訂正はなぜ必要なのだろうか？<sup>4</sup>

Bates et al. (1993：6-7) は次の三つの理由を上げて「誤りの訂正は必要だ」と主張している。

- (i) 誤りは第二言語習得過程では避けられないものであり、誤りの訂正は誤りを乗り越え、第二言語の完全習得のために必要である。
- (ii) 文レベルの誤りの訂正は文章全体の誤りを少なくし、結果として文章を高水準のものにする。
- (iii) 第二言語学習者自身がセルフ・モニター（自己監視能力）を身につけるために訂正を望んでいる。

Hendrickson (1987：358-365) は英作文の誤りへ対応する際の留意点を、①誤りは訂正すべきか、②いつ訂正したらよいか、③どの誤りを訂正したらよいか、④どのように訂正したらよいか、⑤誰が訂正したらよいか、より具体的に五つの問題を上げている。彼は①については「訂正されることによって学習者の知識が正確になるので訂正は必要だ」と述べ、②については経験的証拠はないとは言え、完璧にコミュニケーションを遂行するよりも、コミュニケーションを成功させることの方が重要だと考える学習者が多いことから「学習の初級の段階では訂正を少なくすべきである」と考えている。③については、(i) コミュニケーションを著しく阻害する誤りや、(ii) 聞き手が悪印象を抱く誤り、(iii) 頻繁に起こす誤り、は訂正すべきであるとしている。④については、効果があると考えられがちな教師の「直接訂正」も効果的でない場合もあり、さらに実証的資料が必要であることを強調している。⑤については、教師による訂正が「すべての学習者に、すべての教室で有効なわけではない」場合もあり、peer correction や教師誘導の自己訂正が効果的な場合もあるので今後の調査が必要である、と提案している。

以上に見るように、英作文の「誤りを訂正する」教育活動は教育効果と授業運営の両面に関して、さらに吟味を要する問題であると言えよう。

## 2. 1. 英作文における「誤り」とは何か

英作文における誤りへの対応を考える上で「誤りの質的な違い」は見逃せない。

一般に誤答分析では、error は「知識の欠如」のために起こり、mistake は「うっかりして、注意が払われなかった」ために起こる誤りと区別されている。

この区別に関して Bates et al. (1993：13) が述べている説明は指導上、重要な示唆を持つ。

Mistakes can easily be self-corrected by the student if he or she is given time to

proofread ; however, most learners cannot readily correct errors without feedback.

(下線は筆者)

つまり、「うっかりミス」は時間を与えて考えさせれば自力で訂正できるが、「知らなかったために起こる誤り」は誰か他の人から指摘されなければ自力では訂正できないということである。小山内(1993: 8)も、“error”を「不完全な知識の結果として系統的に引き起こされる誤り」とし、“mistake”を「集中力の欠如や疲労など、運用の状況によって引き起こされる誤り」という具合に区別している。<sup>5</sup>

英作文の誤りをこのように見てくると、どの誤りが mistake で、どの誤りが error か、の判断ができれば、誤りに対して「いかに訂正すべきか」が見えてくる。

誤りへ対処する際に大事なもう一つの点として「学習者要因」がある。

Hendrickson (1984: 146-147) は、誤りを訂正をする時に教師が配慮すべき学習者側に関わる要因として次の四点を上げている。

- ①学習者の目標を知らなければならない。すなわち、きちんとした書き物、例えば、学術論文を書くことが目標ならば、ちょっとしたお礼の手紙 (Thank-you note) を書くよりも正確な訂正が必要である。
- ②学習者のライティング能力のレベルを知っていなければならない。すなわち、学力が低い学習者ほど、誤りを特定し、どのように直すべきかまで示唆する必要がある。
- ③教師が誤りの種類と頻度を知らなければならない。理解を妨げるほどの誤りとか、頻繁に生ずる誤りは散発的に生じる誤りよりも早く訂正しておく方がよい。
- ④誤りに対する学習者の態度を知らなければならない。そもそも外国語で自己表現力に自信を持っていない学習者にはできるだけ元気づける助言が必要である。

自由英作文ならば、主題が明確か、パラグラフの構成は適切か、読み手に取って読み易い文章か、説明や描写は十分か、語彙力は豊富か、文法や語法の誤りはないか、といった項目が訂正の対象となるであろうが、和文英訳においてはさしずめ、(a)綴り、文法、イディオム、(b)語彙の標識としての正確さ、文脈中の適切さ、(c)文構造の正確さ、等位・従位、並列関係、を「訂正」の対象とするのが妥当であろう。<sup>6</sup>

作文教師が学生の作文を訂正すると言った場合、文法上の誤りのような「形式面 (form)」を直すべきか、書かれた表現に現れた「内容面 (content)」を直すべきか、の選択を迫られる。この点に関する研究者の意見は一致していないようだが、自由英作文に関しては、草稿段階 (drafting stage) では「内容面」に、編集段階 (editing stage) では「形式面」に注意を集中させるべきであると言われている。<sup>7</sup>このことは、学習者の書いたものを Process (途中の未完成品) と見るか、Product (完成品) と見るか、という指導理念と深く関わっており、もし前者ならば「内容面」に重点が置かれ、後者ならば「形式面」が重視されるということになる。

ここで Kroll & Schafer (1984: 136) の比較対照表によって、作文指導における二つのアプローチすなわち、「生じた誤りの種類」を重視する指導法と「誤りがどのようにして生じたかの原因」に注目する指導法の違いを見ておこう。<sup>8</sup>

Issues	Product Approach	Process Approach
①Why should one study errors?	To produce a linguistic taxonomy of <i>what</i> errors learners make.	To produce a psycholinguistic explanation of <i>why</i> a learner makes an error.
②What is the attitude toward error?	Errors are "bad." (Interesting only to the linguistic theorist)	Errors are "good." (Interesting to the theorist and teacher, and useful to the learner as active tests of his hypotheses)
③What can we hope to discover from learners' errors?	Those items on which the learner or the program failed.	The strategies which led the learner into the error.
④How can we account for the fact that a learner makes an error?	It is primarily a failure to learn the correct form. (perhaps a case of language interference)	Errors are a natural part of learning a language; they arise from learners' active strategies: overgeneralization, ignorance of rule restrictions, incomplete rule application, hypothesizing false concepts.
⑤What are the emphases and goals of instruction?	A teaching perspective: eliminate all errors by establishing correct, automatic habits; mastery of the target language is the goal.	A learning perspective: assist the learner in approximating the target language; support his active learning strategies and recognize that not all errors will disappear.

この対比は概略，問題点に沿って整理すれば，以下のように要約できよう。

- ①なぜ誤りを問題にするか (PC : Process Approach, PD : Product Approach と略記)  
(PC) 誤りの種類を知る / (PD) 誤りの原因を説明する
- ②誤りをどう見るか  
(PC) 誤りは悪いもの (訂正すべきもの)  
(PD) 誤りは良いもの (学習者が自分の文法の仮説と見る)
- ③誤りから何が分かるか  
(PC) 学習者ないしは授業が失敗したこと  
(PD) 学習者を誤らせた学習方略
- ④学習者の誤りをどう説明するか  
(PC) 母国語の干渉により正しい形を学習できなかったもの

(PD) 学習方略が不十分なため必然的に生ずるもの

⑤教育の目標は何か

(PC) 誤りをなくし正しい自動的な習慣を形成すること

(PD) 学習者の積極的な学習方略を支援し、誤りはなくなると認識させた上で目標言語に近い言語を使えるようにすること

このように、英作文の指導法や指導過程は「誤りをどう見るか」によって強く影響される。

## 2. 2. 「どのように」訂正すべきか

では誤りを、どのように、あるいは、どの程度まで訂正すべきだろうか？

### 2. 2. 1. 直接訂正法 (Direct correction treatment)

誤り訂正の一つの方法は、「誤りの有無」に加えて、「学習者の誤りを指導者が訂正し、正しい答を与える」直接訂正の方法である。単に「誤りの箇所を指摘する」だけでは学習者が自力では訂正出来ない場合にこの方法が利用される。以下に見るように訂正する。

(ex.) 本当に人生で成功するには高いEQが必要だ。

As I ~~success~~<sup>succeed</sup> in my life, I need the high EQ.

### 2. 2. 2. 間接訂正法 (Indirect correction treatment)

もう一つは、「誤りの存在だけ」あるいは「誤りがある箇所」を指定するにとどめる間接訂正法である。この方法は、学習者がその誤りを自力で訂正出来るとか、何か参考書を見れば訂正できる、という状況で利用される。典型的には語の綴りの誤りの訂正に関して利用される。

実際には、学習者に関わる要因や書かせる内容によって、これら二つは同時に併用されるのが普通であろう。

## 2. 3. 「誰が」訂正すべきか

次に、実際に起こった誤りを誰が訂正するのか、という観点から見た訂正法の在り方として大きく次の二つ考えられるだろう。<sup>9</sup>

### 2. 3. 1. Peer correction

学習者同士で解答例に基づいて訂正しあったり、提案を出しあう指導法を指す。能力差無視の混合クラスにおいては peer correction 採用のメリットは大きい。学習方法に関して相手から学ぶものも多いからである。だがしかし、「皆で仲良く」ではなく「他者から学ぶ」姿勢を持って臨まなければ効果は期待できない。学生は、所謂「正解」の文を文字で見ると安心する。必要なのはもう少し、“自信をもって考えること”であると思うが、この相互訂正活動は、所謂「自己教育力」を培うための第一段階と考えられる。

### 2. 3. 2. Teacher correction

文字通り、指導者が添削、訂正してやる場合を指している。手段は、答案に訂正を直接、書き込む場合も、OHPのような視聴覚機具を利用する場合も考えられよう。

### 3. 実際の訂正例

以下では、授業の中で遭遇する「誤り」の実例を示し、それらに対する対処法を検討する。その前に、本授業で行なっている「和文英訳」の意義と問題点を簡単に述べておきたい。自由英作文とは数々の点で異なるとは言え、和文英訳にもいくつかの利点もある。

- ①言語材料の指導に都合がよい
- ②評価手段として利用しやすい（≒採点しやすいという意味か）
- ③教師が指導しやすい
- ④すでに知っている日本語の知識を英語の学習に生かせる
- ⑤英語と日本語の対照によって言語に対する洞察を深めさせることができる
- ⑥語彙の持つ明示的意味（denotation）と暗示的意味（connotation）の相違を教えることができる
- ⑦日本語にも英語にも見られる「ことばの使い分け」（≒言葉の文体上の違い）を指摘することができる

すなわち、和文英訳には、実際的な教授・学習の手段であること、日本語と英語の言語と文化に対する洞察を深めさせることができること、社会的にも実用性があること、などの長所もあるのである。（垣田（1984：11-12を参照。）

同時に、和文英訳の問題点もいくつか考えられる。

- ①授業が単調になり、面白味がなくなる、
- ②落ちこぼれを作る（構文を覚えていなければ英訳できないから）
- ③日本語に直さなければ英語が書けなくなる
- ④日本語に惑わされた不自然な英語を書くようになる

すなわち、自己表現要素を欠くとか、日本語に拘泥した英語学習になってしまう、など、和文英訳を取り立てて「特別な技術」と考え、訳すこと自体が目的になってしまうのである。

こうした和文英訳の性格を踏まえた上で、以下では「英語ライティング」の授業で用いている「復習レポート」の採点、観察から、実際の「誤りのタイプ」や「文のどのレベルで誤りが生じ易いか」を見ておこうと思う。

#### 3. 1. 綴りの誤り

- (1) groval, grobal → global が正しい
- (2) congraturation, conglatulation → congratulation が正しい

#### 3. 2. イディオムの誤り

- (3) 具体的に言うとうどうなりますか？

（解答例） Would you spell it out in more concrete terms?

(a) Please tell me detailed thing. → Please tell me about that in more detail. くらいなら正解としたい。

(b) How is it, if you explain? → How do you explain that? くらいなら妥当だろう。

(c) What does it mean exactly?

(d) Would you be more specific on that point?

(e) Would you elaborate on that point, please?

イディオムそのものを知らないための誤り（(a), (b)を参照）が見られる反面、(c)のように記憶にないイディオムを別の言い廻しで切り抜けようとしたり、一度訂正し板書した「正解」だ

けをただ丸暗記しているのでもない例には注目したい。(d),(e)は筆者が授業中に別解として追加したものであるが、不完全ながら記憶していて答案の中に散見されたことは何がしか学生の勉学に刺激となっているように思われて勇気づけられる。

(4)英語は猫に関する表現が豊富だ。

(解答例) English is full of expressions of cats.

(a)There are a lot of expression using cats in English.

(b)There are many expression about cats in English.

(a)の expression のように複数形の見落としや(b)の about cats のような意味の勘違いは「日本語の再解釈」がきちんと行なわれれば避けられる誤りである。

### 3. 3. 文法の誤り

#### 3. 3. 1. 冠詞

(5)英語は日本の公用語ですか？

(解答例) Is English an official language in Japan?

(a)Is English official language in Japan?

(b)Is English a official language in Japan?

(6)犬は人間の最良の友である。

(解答例) A dog is a man's best friend.

(a)A dog is man's best friend.

この例に関しては誤りは少ないが a man's の a が man's につくのか, friend につくのか, の判断ができていようかどうかはいささか怪しい。

#### 3. 3. 2. 主語の選び方

(7)インターネットはどのように使われているのだろうか？

(解答例) How is the Internet actually being utilized?

(a)How are used the Internet? → 主語と述語の数の不一致

(b)How the internet utilized? → 不完全な動詞句

(c)How use the Internet? → 不完全な動詞句

(d)How does the Internet used? → 動詞の形態の理解不足

(e)How is used the Internet? → 助動詞の理解不足

(f)How does the Internet be used? → 動詞の意味と助動詞の理解不足

(8)家でパソコンを使う人が増えて来ました。

(解答例) More and more people are using a personal computer at home.

(a)There have been increasing number of people who use a personal computer at home.

(b)Many people use a parsonal computer.

(a)は, an increasing number の不定冠詞を落としたミスはあっても既習表現の“りっぱな活用”をしているので, このような学生には談話の中での主語の立て方を説明するのが有効である。(b)の学生は parsonal (正しくは personal) の綴りの誤りに見られるように, 文の主語の意味や意義について無頓着である。

### 3. 3. 3. 修飾関係

“短い”単文ばかりを暗記しても「成熟した文」にはならない。“短い”単文を超えて，“複雑な”単文（従属節や等位節を含む“複文”や“重文”にまで至らないが、決して“短文”ではなく、構造上も文の長さの点でも中間的な文である）の学習に注意を払わせたいのである。しかし、この授業の教科書には期待するほどには，“複文”や“重文”はおろか，“複雑な”単文が見当たらなかったのは残念である。ここでは日本語には見られない後置修飾構文に注目したい。

#### 3. 3. 3. 1. 不定詞

(9)本当に人生で成功するには高いEQが必要だ。

(解答例) We need a high EQ to be a real success in our life.

(a) You need high EQ to be real successful life.

(b) High EQ is necessary to success in life.

(c) As I succeed in my life, I need the high EQ.

(d) In order to be real success in our life, we need a high EQ.

この文に関しては、(a)に見られる冠詞の脱落（a high EQ, a real success in life が正しい）、(b)や(c)に見られる品詞の不正確さ（(b)と(c)の success は succeed または be successful）、(c)の接続詞 as の意味の取り違え、などが目立つ。ただ、ここで不定詞の位置については、広く「主節と従属節の順序」との関連から、説明しておくことが有益である。日本語では構造上“必ず”従属節が主節に先行しなければならないために、従属節を含んだ文を英訳する場合には、学生はほとんど「従属節+主節」の順序で訳し、特に注意しない限り、「主節+従属節」の順序に配列することは発想的に思い浮かばないようである。しかし、英語では「どちらの順序」も可能で、かつ、頻繁に見られるが、どちらの情報内容が重視されているか、どちらの情報内容が話し手と聞き手の間で共有知識として前提とされているか、などによって使い分けられている。上の(d)の例について解答例との対比で説明を加えておく必要がある。もっとも、「最近の研究によると、本当に人生で成功するにはEQが必要だということだ」のように構文上の制約（Recent research shows that）がある場合には、that の従属節の中で目的を表わす To 不定詞が最初に置かれることは考える必要もなくなる。

#### 3. 3. 3. 2. 現在分詞

(10)大学院レベルでも、例えば言語情報科学専攻修士課程などができています。

(解答例) At the graduate level, there are now master's programs specializing in Language and Information Sciences.

(a) Even in the level of graduate school, the master's course of Language Information Science, for example, is established.

(b) For graduate student level, it have been some master's course like Linguistic Information Science.

specializing in のように二つの名詞句を結びつける関係詞節縮約形としての現在分詞は日本語に現れていない限りほとんど訳出できていない。

#### 3. 3. 3. 3. 関係代名詞

(11)最近、コミュニケーション関係の学部を持つ大学が増えてきましたね。



(解答例) We have seen in recent years an increase in the number of universities which have departments related to communication.

(a)Recently, college with departments which have communication have increased.

(b)Recently, college increase a department with communication.

(c)Recently, college department is more and more interested in communication.

(d)Recently, there are more and more colleges having communication department.

(e)Recently, more and more college have the department which is related to the communication.

(f)Recently, more and more colleges have departments on communication sciences.

(g)Recently, college with department concerned with communication in one way or other have increase in number.

文が複文になると、語彙不足と構文知識の欠落のため、全く書けなくなってしまう場合や、(a)のような「全くの思考の混乱」が見られる反面、(b)と(c)のように主語と述語の関係を変えたり、(d),(e),(f)のように既習の more and more を活用しようとする試み、あるいは、(g)のように、本来の日本語の文にはなかった意味 in one way or other (「何らかの点で」と付け加えたかったのだろう)を新たに挿入している点に教師は注目すべきであろう。

### 3. 3. 3. 4. 複文

(12)筆記するとは言っても、教師のしゃべることをすべて書くわけではない。

(解答例) Note-taking does not mean that you write down everything the professor says. When you take notes, you do not write down every word the professor says.

(a)When you taking notes, you don't write down everything your professor says.

(b)Although you take notes, you need not jot down evrything the professor says.

(a)は語形の誤り (taking→take) で、(b)は日本語文の意味の読み間違いからの誤りである。

ただ同じく複文とは言っても、例えば、(13)と(14)は、高校の教科書等でよく見かける典型的な和文英訳用の文であるために、一部の言い廻しの間違いを除くと誤りが少ない。逆に、(15)はほとんどの学生が書けないでいる。

(13)英語をマスターするには留学が一番よいと考える人が多い。

(a)A lot of people seem to think studying in an English speaking country is best to become proficient in English.

(b)Many people seem to believe that the best way to master English is to study it in a country where the language is spoken.

(14)しっかりとした目的がないと留学しても、十分な英語力は身につかない。

(a)If you don't have any specific purpose of studying abroad, you can't gain a good command of English.

(b)Without any clear aim, studying overseas won't help you acquire a sufficient English ability.

(15)私たちが行なうコミュニケーションという行為は相手を説得することを目的としていると言ってよい。

(a)It is safe to say that our communication activities are aimed at persuading the other.

(b) We may safely say that when we communicate, we do so, in order to persuade the other person.

以上の複文については、日英語の相違点を十分説明して注意を喚起する必要がある。

### 3. 4. 表現法の日英語の相違点

日本語と英語のように、極端に異なる表現様式を持つ言語間の場合には、相互の翻訳は時として非常に難しく、一対一に表現を対応させることが不可能な場合さえ見られる。文の構造の対応関係についても同様のことが言える。<sup>10</sup>

#### 3. 4. 1. 副詞（日本語） → 名詞（英語）

(16)年の差はどのくらいありますか？

→ What is the difference in age between you and your brother?

(17)本当はどのように聞こえますか？

→ What is the real sound for that?

#### 3. 4. 2. 名詞（日本語） → 節（英語）

(18)東京だということは分かりますが、正確な場所はわかりません。

→ I know it's in Tokyo, but I don't know exactly where it is.

\*I know it's in Tokyo, but I don't know the place exactly. (\*は「文法的に正しくない」ことを意味している。)

#### 3. 4. 3. 品詞は同じでも表現が違うもの

(19)電話をしてもよい時間帯は何時から何時までですか？

→ When is the best time for me to call?

(20)戦争小説のどういうところが好きですか？

→ What is it that you like about war novels?

(21)あなたの年齢で有名人になるなんてどんな気持ちですか？

→ What is it like to be famous at your age?

(22)本当にそのように聞こえますか？

→ Do you really hear a sound like that?

## 4. Peer Correction の功罪

Peer correction は文字通り「学生参加型」、かつ、「作業重視型」の授業を構成する。注意すべきことは、このように作業を重視しているのは、あくまで自己訂正能力を育てるという、より高次の目標を達成するためであり、そのことを学生に理解させておかなければこの作業自体の成果が上がらないという点である。以下で、学生の実際のコメントを見ながら、この点を考えて見る。

### 4. 1. 本学学生の観察から

以下は、peer correction に関するいくつかの質問に対して、欠席者を除いた45名の回答を集計した結果である。

(Q1) あなたにとってこの教科書はむずかしかったか？

- a) とてもむずかしかった    b) どちらかと言えばむずかしかった  
c) ちょうど良かった    d) 易しかった  
e) その他

(集計結果)	a) 9	b) 26	c) 9	d) 0	e) 1
--------	------	-------	------	------	------

(Q2) 毎回の予習はどの程度しましたか？

- a) 毎回良くやった    b) 当たり番のときはしたが、それ以外はしなかった  
c) 全くしなかった    d) その他

(集計結果)	a) 13	b) 12	c) 19	d) 1
--------	-------	-------	-------	------

(Q3) あなたは Peer correction (相互採点) の方法をどう思うか？

- a) 大変役にたった    b) 勉強の仕方としては面白い  
c) 役に立たなかった    d) その他

(集計結果)	a) 2	b) 31	c) 9	d) 3
--------	------	-------	------	------

(Q4) Peer correction (相互採点) を Instructor correction (教師の採点) との関係でどう思うか？

- a) 相手の訂正は分かった    b) (間違いもあって) 訂正は信頼できなかった  
(不安があった)  
c) 教師に直してもらいたかった    d) その他

(集計結果)	a) 16	b) 4	c) 23	d) 2
--------	-------	------	-------	------

(Q5) 英作文で自分が伸ばしたい (習熟したい) ところは何か？

- a) 語の綴りや活用語尾をきちんとしたい    b) 文中の語の選び方を確実にしたい  
c) 文中の語の並べ方を憶えたい    d) 英語的(らしい)言い方を憶えたい  
e) 一文ではなく長い文章を書けるようになりたい

(集計結果)	a) 6	b) 8	c) 13	d) 15	e) 3
--------	------	------	-------	-------	------

Peer correction に関する学生の感想は自由記述の内容から、例えば、

- ①自分の解答が人に見られることでほどよい緊張感が出る
- ②自分では気づかない間違いにも気づく

のように肯定的な評価が見られる反面、以下のような否定的な評価もかなり多い。

- ①自分の誤りを見直す機会となるが、相手の解答が解答例と微妙に違うとき、正解かどうか判断できない
- ②黒板に書かれた解答以外は自信を持って採点できない
- ③双方が誤りが多くて相手の採点が信頼できない
- ④板書した“正解”以外の文で“どの程度当たっているのか”が分からない
- ⑤相手の文章が板書で直された文と違う形になっているときや微妙な間違いをしているときに採点に困った
- ⑥自分の予習の文が正しいかどうか先生の解説を聞きたかった

否定的な評価の理由としては、(1)教科書の問題のレベルが学生のレベルよりも高すぎた ((Q 1) の a) と b) を参照) とか、(2)予習を十分しないで授業に臨んでいた ((Q 2) の b) と c) を参照) ことが一つ考えられる。Peer correction を小中学校の「グループ学習」の延長線上で表面的な“おしゃべりの楽しさ”だけに目を向けていることももう一つの理由であろう。((Q 3) の b) を参照)

英作文能力の一つである「構文知識」が欠如していることは (Q 5) a), b), c) から伺われるが、「自分の英作文の誤りを“どうしたら克服できる”か?」という質問に対する次の⑦, ⑧, ⑨の回答にも裏付けられている。

⑦授業でだけしか英語に触れていないので、もっと多くの英文を読むこと

⑧もっと基本的な語彙を増やし、文法の基本を見直す

⑨ただ暗記するだけで終わっている

また、(Q 4) の c) に見られるように「すべての訂正を教師に依存しすぎる学生の姿勢」も学力向上にはマイナス要因である。

## 4. 2. 文献から

### 4. 2. 1. Peer correction 支持の立場

Makino (1993) は日本人の大学生62名を被験者にして、日本語の単文を英語に訳させ、その誤りの指摘を、3つの方法で比較して見ている。すなわち、第一段階では、誤りの指摘を何もせず、学生自身に訂正をさせた。第二段階では、文法的に誤りのある文 (ungrammatical sentence) に「×」を付けて、誤りの文であることを示唆はするが誤りを指摘はしない。第三段階では、文中のどこに誤りがあるのかを指摘して学生自身に訂正させた。この実験に基づき、Makino は教師から「より具体的な示唆 (cues or hints) があればあるほど学生は誤りをよく訂正した」(p.339) と報告している。

ただ、この方法にはいくつかの点で質的な疑問が残されている。まず一つには、学生の自己訂正能力は“どの程度の文法知識があるか”に左右されるのではないかと、いう点である。それと関連して第二点目は、簡単な誤りだから直ちに気づくが、やや複雑なものになれば“何度か指摘”されて始めて気づくのではないかと、いう疑問である。つまり、題材が易しいものだから自己訂正も可能なのではないかと、いう問題である。

いくつか潜在的な問題はあるとは言え、このような誤りの訂正方法のねらいは、「誤りをすぐ訂正せず、また正解をすぐ与えないで学習者に頭を働かせる」ことにあるのは明白だ。○か×かをはっきりさせなければ不安に陥る現代の大学生には、×と○の境界を分からせた上で、○の“上”には◎もあり、もしかしたら⊗(花丸!) もあることに気づかせたいものである。そうした言語意識は語彙や構文を超えて発想法や談話構成のレベルにまで拡張できるものだと筆者は考える。母国語のみならず外国語においても、大学レベルでのライティングの目標は、‘自分自身の言葉’で世界を表現し理解する‘creative writing’を目指してしかるべきだと思うし、本学の「英語ライティング」の授業もそうした構想の下に位置づけたいというのが筆者の願望である。<sup>11</sup>

### 4. 2. 2. Peer correction 活用の立場

Ross (1982 : 102) は日本人の短期大学生を、学生どうしによる自己訂正群と教師の直接訂正群に二分して、英作文全体の質に変化が起こるか、学生の自己訂正力に差があるか、どの種類の誤りがどちらの学生群に多く発見されるか、を調査している。調査の結果、短期間という

要因もあって教師の直接訂正の効果は有効とは言えないこと、直接訂正群の学生の方が誤りを発見するのが早くなっていること、が判明したと言う。しかし、どの種の誤りについてどちらの方法が有効か、については差はなかった、としている。

この研究で、“学生に訂正可能な誤り”と“頻繁に生じる誤り”に区別し、前者は学生にまかせ、後者は教師が訂正すべきである、と主張していることと、自己訂正は語法面では有効性の差は見られないが文法項目の訂正には有効らしいと述べている点は示唆的である。

#### 4. 2. 3. Peer correction に対する評価

Peer correction (相互訂正) に関する教師と学生の捉え方は必ずしも一致していない。

一般に Peer correction によって書き手は読み手を強く意識する、つまり、読める英文を書くように「心がける」ようになると同時に、自らも自分の英文に対して「良い読み手」となるのに役立つのである。Mangelsdorf (1992) でも、このような相互利益が得られることは教師にも学生にも認められている。

だが、教師と学生が食い違っている部分もある。教師は学生に主体的な責任感を持ってほしいことと、学生が自分の判断に自信を持つようになって欲しいことを強く主張するのに対して、学生は自分たちは学習の途上にいるわけだから自信を持つこともできず、学生の誰が訂正するかによって教師のような厳しい批評をもらえないので全く役にはたたないという意見もあるという。とりわけ、教師主導型の授業になれ親しんできた文化圏出身の留学生は、この活動をどのように実施しようとも、「最終的には教師が評価を与えるのに、なぜ同僚仲間の意見を聞かなければならないのか」といった疑問を頭から取り除くことはできないようだと言っている。授業というものは「教師が中心になって実施されるものだ」という固定観念を抱くアジア人の場合にその傾向が強いという。

こうした問題点を克服するために Mangelsdorf は活動に当たって次の確認を勧めている。

- (a)実施に先だって手順を細かに説明する
- (b)この学習活動のねらいを理解させる
- (c)何人かをグループにして協同作業とする
- (d)この活動の後、皆で合同で話し合わせる
- (e)このグループ分けを能力別編成、ないしは、書かれた話題の共通性によって編成する

#### 4. 3. Peer Correction の長所と短所

以上に見るように、学生の双方が「正解を知らない」可能性もあるので、peer correction を「気づき」の目的で使用することには限界もある。(4. 1.) の (Q3) の結果を参照)

だがしかし、反面、和文英訳でも 3. 4. 1～3. 4. 3. に示したような項目に注目させれば学生の作文力は改善すると期待できる可能性もある。大事な点は、peer correction は学生が他者から学べる無料の、貴重な学習機会だと認識させることにある。

教師が課題の英文を単に最終の ‘product’ としてではなく、改善途上の ‘process’ の中で理解しながら自分の言葉で表現することを学生に促すこと、すなわち、教師が「誤り」に対して寛容な態度で臨み、丸暗記の文でなくともよいのだと学生に認識させることによって、所謂、「自己教育力 (self-guidance とでも訳せようか)」の向上につなげていくことが必要なのだと言っている。

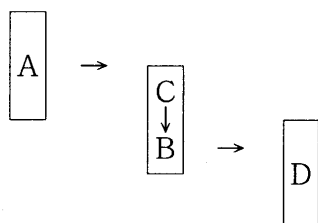
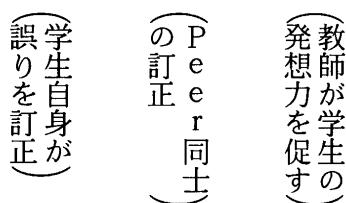
今仮に、英作文の誤りを、A：綴りの間違い、B：言い回しの不自然さ、C：文法や構文の誤り、D：表現内容の奇抜さ、に分類すると、それぞれ次のように類型化して対応すること

は可能だと思われる。

	Peer correction	Teacher correction
直接訂正	A	C
間接訂正	B	D

これらを先に上げた実例と仮に対応させて見れば、Aは3. 1. や3. 2., 3. 3. 1., Bは3. 3. 2, 3. 3. 3. 1., Cは3. 3. 3. 2., 3. 3. 3. 3., 3. 3. 3. 4, Dは3. 4. 1., 3. 4. 2., 3. 4. 3., のように捉えることは可能である。

このように類型化した誤りに対して、mistake（不注意なミス）の場合はもっと学生の自覚を促し、error（知らないための誤り）の場合には教師が多く関わって正確な訂正をしていけば、全体的に英作文の誤りへ対応できるであろうし、教師の関わり方も一層明瞭に、かつまた、有効に機能するようになると筆者には思われる。



## 5. まとめ

この小稿では、英作文における誤りへの対応について peer correction との関連で考察した。

- ①まず、英作文の誤りは error と mistake, すなわち、学生自身が自力で訂正できる誤りと、できない誤りに区別する必要があることを述べ、それに基づいて学生自身に訂正ないしは発見させるべきか (peer correction を採用するか), 教師が訂正すべきか, あるいはまた、直接訂正するか, 誤りの指摘だけの間接訂正をするか, の判断ができることを主張した。
- ②続いて、本学学生の英作文の実例を使って、誤りの種類とそれへの対応について検討した。この事例を暫定的に四種類に分け、対応の可能性を示した。
- ③この peer correction の活動に対する評価は、一般的にも、また、筆者の授業の場合にも、教師と学生との間では共通部分と、食い違う部分と両方見られることを観察した。
- ④この活動の在り方自体に検討すべき点は多々あるのだが、大学の授業でも授業の到達目標 (すなわち、教える項目/レベルと言い換えてもよい) が明確に設定されておれば、学力の個人差があっても、クラスをある項目を学習したか否かによって習熟度別編成に組み替

えて対応することも可能となってくる。Peer correction は、「書くという行為」をことばの構造の理解から、ことばによる表現力を豊かにするために用いる手段にすぎないが、初級者にとってはパラグラフ・ライティングに向けて、より能動的に（望むらくは、より意欲的に）学ぶための環境作りとなるものである。

## 注

1. 以下で言う「英作文」というのは、所謂、和文英訳を意味し、書くべき内容を持ち、すらすら英文が書け、効果的な論理構成ができることが要求される自由英作文のことではない。和文英訳が自由英作文と大きく異なる点は、一つは、予め日本語の文が与えられた他人の表現を英語に直しているということであり、もう一つは、その表現形式が一文単位にとどまる、という点にある。したがって、真の意味での自己表現力ないしは創造力を働かせていることにはならない。

垣田（1984：24-25）は、和文英訳を“基本的には母国語を刺激（cue）とした英語の表現演習”と捉え、ライティング学習の最終目標で、内容構成的訓練であるパラグラフ・ライティングとは俊別している。

大学英語教育の目標を仮に「自分の思想をかなりの確に表現した300語程度の英文 essay を書くことができること」（安藤昭一（1978：57）を参照）と考えると、本授業での和文英訳の作業はライティング指導全体から見ると、パラグラフ・ライティングの序章と言えよう。

2. Peer correction は作文指導法の一つとして一般に認知され、英語を母国語とする学生同士で自由作文の場合によく活用されている。筆者はかつてその様子を、小規模ながらも Rhetoric in Writing の Ph. D. Program を持つペンシルバニア州立の Indiana University of Pennsylvania で観察することができた。

3. 通常の授業の運営は以下の手順で進めた。

①まず、課題文の英訳を割り当てられた学生が自分の英訳を黒板に板書する。②次に筆者がそれを黒板を用いて添削する。③学生はその添削を書き写し、自己の予習の英訳を点検する。④その後で、学習した英訳のいくつかを「チェックシート」で再確認する。⑤その解答を隣の学生と交換し、相互に採点させる。⑥採点が終わったら全員の解答を回収する。⑦チェックシートは筆者が確認の後、次回の授業で、取り上げた英文について要点を付け加えながら質問を受け付ける。途中から①と③を省略し、④→⑤の手順も採用した。

4. 当然ながら「誤りは対処すべきものではない」という議論は見当たらないが、「訂正が効を奏するには教師の訂正の仕方や助言の内容にさらに工夫が必要だ」との提言は見られる。Sommers (1982), Zamel (1985), 垣田直巳（監修）(1987：2, 123) を参照。

5. 小山内のこの区別は誤答分析の視点からなされたものであ。同氏はさらに、文の理解を困難にする“global”な誤答と文構造の局所的な要素に関するのみで必ずしも解釈上の問題を引き起こさない“local”な誤答を区別し、英作文の添削の最終目的は「学習者が自分が書く英語に対する自己評価力を高めることだ」と述べ、誤りへの対処法として、(a)Correcting（これはこう訂正せよ）、(b)Emoting（そのとおり。すばらしい）、(c)Describing（ここの意味が不明）、(d)Suggesting（こうしたらどうか）、(e)Questioning（この点はどう考えたか）、(f)Reminding（これを思い出さない）、(g)Assigning（全体を書き直して再提出）、などの指示を与える方法を示唆している。

この学習者の誤りを「組織的なもの」(error)と「組織的でないもの」(mistake)とに区別したのは S. Pit Corder である。垣田・小篠（1987）も参照。

6. 小山内 (1993 : 10) を参照。
7. Fathman (1990 : 178-181) を参照。
8. この二つのアプローチの対照は、前者は対照分析 (Contrastive Analysis) に、後者は誤答分析 (Error Analysis) の考え方に対応している。詳しくは、垣田・小篠 (1987) を参照。

本稿では触れないが、母国語での自由作文は、Prewriting (構想段階), Drafting (草案段階), Revising (改訂段階), Editing (編集段階), Proofreading (構成段階) の執筆過程をたどるのが一般的である。(Truscott (1995 : 24) を参照。) ちなみに、アメリカの大学生対象に出版されている同書『自己学習シリーズ「短大, 大学生のライティング」』(p. 1)は、大学教官が学生にライティング能力を要求する理由として次の三点を上げている。

- (a) 話題が文学であれ時事的なものであれ、批判的かつ分析的な文章が書けること、同時に、標準的なビジネス文書がきちんと書けること、
  - (b) 基本的な文書様式を踏まえて、文法、内容構成、論述方法、句読点を知っていることはもちろんのこと、当該分野の基本語彙に習熟すること、
  - (c) 社会で要求される典型的な課題文書を作製出来ること、そして、英語での読み・書きに習熟し、効率的で批判的な思索家となる能力を有すること。
9. この他に、In conference (直接面談) という形式も考えられるが、省略する。
  10. 以下の例は筆者の私家版『Grammar Through Listening』からの引用である。
  11. かつて、ある雑誌が「英語教育における到達目標」と題して、中学校、高等学校に加えて、“大学教養課程英語の到達目標”なるものを特集したことがある。その目論見は、はっきりと文章の形で謳われているわけではないが、当時すでにあったと思われる日本人英語学習者の英語力に対する批判に答えるために、学習のそれぞれの段階での到達目標を一貫するよう確認しておく必要があったのではないかと想像する。

中学・高校の指導要領のように、大学の英作文指導に目標や内容、ましてや、定着した指導法なるものが認められているわけではもちろんないが、JACETの調査に見られるように、教える側の期待と学ぶ側の要望をまとめると、一応の目標としては「個人の自由な発想で自己表現できること、すなわち、creative writing」を一つ掲げるのは妥当な線であろうと筆者は考える。

#### 参考文献

- 安藤昭一 1978. 「大学教養課程の英語の到達目標」『英語教育』9月増刊号, 57-59.
- Bates, Linda., Lane, Janet., and Lange, Ellen. 1993. Writing Clearly : Responding to ESL Composition. Heinle & Heinle Publishers
- Fathman, A.K. and Whalley, E. 1990. “Teacher response to student writing : focus on form versus content,” in Kroll, B. (ed.) 1990, 178-190.
- Hendrickson, James M. 1987. “Error Correction in Foreign Language Teaching : Recent Theory, Research, and Practice,” in Long, Michael H. and Richards, Jack C. (eds.) (1987), Methodology in TESOL, Boston : Heinle & Heinle Publishers, 355-369.
- Ibid., 1984. “The Treatment of Error in Written Work,” in McKay, C. (ed.), 1984, 145-159.
- 垣田直巳 1984. 『英語のライティング』大修館
- 垣田直巳 (監修), 小篠敏明 (編集) 1987. 『英語の誤答分析』大修館



- Kobayashi, Toshihiko. 1992. "Native and Nonnative Reactions to ESL Composition," in TESOL Quarterly, Vol. 26, No. 1, 81-112.
- Kroll, Barry M. and Schafer, John C. 1984. "Error Analysis and the Teaching of Composition," in McKay, S. (ed.), 1984, Composing in a Second Language, 135-143, Massachusetts : Newbury House Publishers, Inc.
- Kroll, B. (ed.) 1990, Second Language Writing : Research insights for the classroom. Cambridge University Press.
- Mckay, Sandra. 1984. Composing in a Second Language. Rowly, Massachusetts Newbury House Publishers, Inc.
- Makino, Taka-Yoshi. 1993. "Learner self-correction in EFL written compositions," in ELT Journal Vol. 47, No. 4, 337-341.
- Mangelsdorf, Kate. 1992. "Peer reviews in the ESL composition classroom," in ELT Journal Vol.46, No.3, 274-284.
- 西村 公正 1993.「生徒の英作文のどこをどう直すか」現代英語教育1993年10月号, 20-23.
- 小山内 光 1993.「英作文の誤りにどう対処するか」現代英語教育1993年10月号, 8-11.
- Robb, Thomas., and Ross, Steven. 1986. "Salience of Feedback on Error and Its Effect on EFL Writing Quality," in TESOL Quarterly Vol.20, No.1, 83-93.
- Ross, Steven. 1982. "The Effects of Direct and Heuristic Correction on First Year Level College Compositions," in JALT Journal 4, 97-108.
- Sommer, N. 1984. "Responding to Student Writing," in McKay, S. (ed.), 1984, 160-167.
- Truscott, Robert B. 1995. The Essentials of College and University Writing. Piscataway, NJ : Research and Education Association.
- Vann, Roberta J., Daisy E. Meyer, and Frederick O. Lorenz. 1984. "Error gravity : a study of faculty opinion of ESL errors," in TESOL Quarterly 18(3), 427-440.
- Witbeck, Michael C. 1976. "Peer Correction Procedures for Intermediate and Advanced ESL Composition Lessons," TESOL Quarterly Vol. 10, No. 3, 321-326.
- Zamel, Vivian. 1983. "The Composing Processes of Advanced ESL Students : Six Case Studies," in TESOL Quarterly, Vol.17, No.2, 165-187.
- Zamel, Vivian. 1985. "Responding to Student Writing," in TESOL Quarterly Vol. 19, No.1, 79-101.