

高大英語教育研究

日本の高校生の英語力や英語学習について、日韓中の高校生の比較を通して検討する。また、授業実践をもとに英語学習の方略や教師の役割についても検討する。さらに、大学生のライティング能力に着目し、指導方法の検討を行う。

- ① 東アジア高校英語教育調査から見た日韓中高校生における
英語Can-Do自己評価スコア比較 6
東京外国語大学 長沼君主
上智大学 吉田研作
- ② 授業内インプットと日本人EFL学習者のアップテイク
ー学習塾に通う高校生の場合ー 25
上智大学大学院外国語学研究科博士後期課程 藤井里美
- ③ 英語ライティング能力習熟度とディスコースモードの違いによる
ライティングの文法的結束性の特徴に関する基礎研究 38
東京外国語大学 工藤洋路

東アジア高校英語教育調査から見た
日韓中高校生における英語 Can-Do 自己評価スコア比較

A Research on Self-evaluated Can-Do Scores of High School
Students across Japan, Korea and China

長沼君主

Naoyuki NAGANUMA

東京外国語大学

Tokyo University of Foreign Studies

吉田研作

Kensaku YOSHIDA

上智大学

Sophia University

Abstract

In this article, the results of a research on students' 'Can-Do' self-evaluations, language proficiencies, and ways of teaching through students' perception of teaching practices in high schools across Korea, China and Japan are presented in comparison with a survey data on Super English Language High Schools (SELHi) in Japan. It is revealed that the students in SELHi score higher and are more confident in the Can-Do self-ratings than those in the other two countries. The ways of teaching in the SELHi schools are also different. They put emphasis both on CALP and BICS-based activities. In comparison, the students in Non-SELHi schools in Japan score lower are less confident and are more exposed to text-based analytic activities. A further research on SELHi schools confirms the difference between SELHi and Non-SELHi classes and integrated activities are found effective among SELHi classes.

Keywords

Can-Do Statements, East Asian High School, SELHi

1. はじめに

本研究は(株)ベネッセコーポレーションとの共同研究による「東アジア高校英語教育 GTEC調査(以下、東アジア調査)」の2003年度調査および2004年度調査データをもとに、日本・韓国・中国の高校生における英語力を、客観テストに見る英語力とCan-Do自己評価アンケートに見る英語力の両面から比較し、生徒により認知された教室活動の違いが能力に及ぼす影響を考察することを目的とする(ベネッセコーポレーション, 2004, 2005)。また、同じくベネッセコーポレーションとの共同研究により2005年度に行ったSELHi (Super English Language High School)リサーチ・プロジェクトにおけるデータとも比較し、日本におけるSELHiクラスと非SELHiクラスとの教室内活動の特徴についても考察を行う。なお、東アジア調査は2006年度にも日韓比較調査を追跡的に行っているが、今回の分析の対象には含めない¹⁾。

2. 日韓中高校生英語力比較

2.1 客観テストから見る英語力比較

東アジア調査(2003年度)では、日韓中の高校1年生及び2年生を対象として調査を行った。対象者は日本人高校生 4,236名、韓国人高校生 5,098名、中国人高校生 4,225名であった(ベネッセコーポレーション, 2004)。調査対象となった高校は、ほぼ全員が大学進学を目指す高校であり、GTEC for STUDENTS のトータルスコアの平均(1年・2年の合算)は、日本 407.8、韓国 414.1、中国 432.6と、いずれにおいても6段階で3段階目のグレード3であり、大きな差は見られなかった²⁾。

2003年度調査対象校のうち、協力の得られた高校で継続しておこなった 2004年度の調査における対象者および2003年度調査時対象者は、表1に示す通りである。2004年度調査では、日本では SELHi 校のデータも新規に追加し、比較調査を行った。表2および図1～4に、2003年度1年生と2004年度2年生における GTEC for STUDENTS スコアの変化(図1～4左図)および 2004年度1年生と2年生とのスコア比較結果(図1～4右図)を示す³⁾。

表1 東アジア調査 2003-2004 年度継続調査校対象者

		韓国	中国	日本	SELHi
2003	1年	2,105	2,092	1,114	---
	2年	2,060	1,975	1,096	---
	全体	4,165	4,067	2,210	---
2004	1年	2,115	1,414	1,006	541
	2年	2,073	2,140	1,046	543
	全体	4,188	3,554	2,052	1,084

*「日本」データは非 SELHi 校におけるデータ

表2 GTEC for STUDENTS スコア 2003-2004 年度比較(東アジア調査)

		1年(2003)		1年(2004)		2年(2004)	
		Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.
トータル [0-800]	日本	400.1	77.0	408.0	60.1	440.7	72.4
	韓国	408.6	119.9	448.6	110.1	435.9	117.8
	中国	438.2	70.4	453.6	68.8	461.8	83.5
	SELHi	----	----	457.6	77.0	493.8	94.6
リーディング [0-320]	日本	162.1	39.7	164.0	27.7	184.4	31.1
	韓国	185.3	49.7	195.1	44.0	194.1	45.3
	中国	185.8	29.0	193.0	28.4	202.1	35.6
	SELHi	----	----	180.4	34.8	196.5	42.9
リスニング [0-320]	日本	155.0	33.6	158.4	31.5	166.5	38.9
	韓国	168.5	45.2	187.4	48.5	179.6	51.7
	中国	164.2	33.6	173.0	33.6	174.3	36.7
	SELHi	----	----	180.9	38.1	197.0	46.8

表2(続き) GTEC for STUDENTS スコア 2003-2004 年度比較(東アジア調査)

		1年(2003)		1年(2004)		2年(2004)	
		Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.
ライティング [0-160]	日本	83.0	20.3	85.5	16.9	89.8	17.9
	韓国	54.8	38.1	66.0	30.1	62.2	33.1
	中国	88.2	27.8	87.6	23.2	85.4	27.6
	SELHi	----	----	96.4	16.1	100.3	16.5

2.1.1 トータルスコア比較

同一サンプル群である2003年度1年生と2004年度2年生のトータルスコアを経年比較すると、日韓中のいずれにおいてもスコアの伸びが観察され、中でも日本において、より大きな傾きが見られた(図1左)。平均スコアは中国においてやや高いものの、グレード3の境界は380、グレード4の境界は440、グレード5は520であり、日韓中のいずれにおいても1年生から2年生ではグレード3から4の間で推移していることがわかる。日本の高校1年生の全国平均スコアは366、2年生は399、3年生は453であり、今回の日本調査データはこれらの全国平均と比べると、比較的高いスコア層のデータであると言える²⁾。

2003年度と2004年度の1年生を年度間で比較してみると、全体的に2004年度1年生においてスコアが高めではあるものの、とりわけ韓国において1年生のトータルスコアが2003年度の1年生に比べて顕著に高く、中国の1年生と並んでいることがわかる。2004年度に入学した学年は、韓国において小学校英語が導入された学年であるが、本調査は同一対象校における調査であり、極端に入学した学力層の変化はないことを考えると、小学校段階における英語の学習を含めた韓国の英語教育改革が入学時のスコアの差に影響を及ぼしていることが考えられる(権, 2007)。

一方、日本におけるSELHiクラスのスコアを見てみると、1年生の段階では韓国や中国と変わらないスコアであるものの、2年生において大きな向上が見られた(図1右)。韓国の2004年度入学者の次年度のデータは取れていないため経年変化を見ることはできないが、2006年度の日韓調査結果から小学校英語の導入された新教育課程での学年間の差を見ると、2006年度調査の韓国の1年生が453.6、2年生が465.8であり、このスコアは2004年度2年生と比べると向上している。しかしながら日本のSELHiクラスでは、さらに大きな傾きが見られ、日本では非SELHiクラスも含め、2年生で能力が大きく変化していることがわかる。

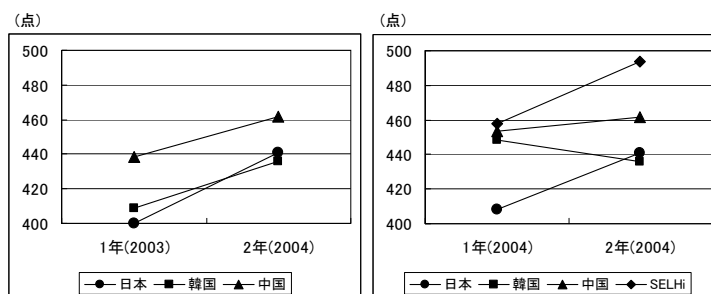


図1 GTEC for STUDENTS トータルスコア 2003-2004 年度比較(東アジア調査)

2.1.2 リーディングスコア比較

次に2003年度1年生と2004年度2年生のリーディングスコアを経年比較すると、韓国における伸びと比べて、日本や中国における伸びが大きく、高校1年生から2年生にかけて、能力を伸ばしていることがわかる(図2左)。リーディングは160がグレード4、190がグレード5の境界であり、韓国と中国ではグレード4から5にかけてスコアは推移しているものの、日本では2年生においてもグレード5には達していない。全体的に見て、トータルスコアと比べると、リーディングスコアのグレードは高い結果となっている。SELHi クラスを見てみると、1年生の段階では韓国や中国と比べて低いスコアに留まっているが、2年生においてはほぼ並んでいる(図2右)。SELHi クラスはトータルスコアでは2年生において韓国や中国を上回っていたが、リーディングスコアがとりたてて高いわけではないことがわかる。

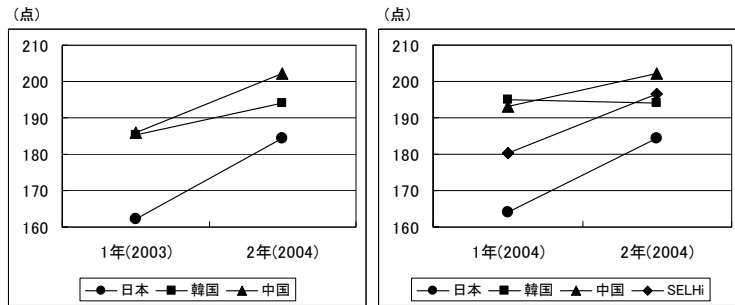


図2 GTEC for STUDENTS リーディングスコア 2003-2004 年度比較(東アジア調査)

2.1.3 リスニングスコア比較

2003年度1年生と2004年度2年生のリスニングスコアを経年比較からは、日韓中の伸び幅がほぼ等しく、韓国、中国、日本が接近して並んでいることがわかる(図3左)。リスニングは160がグレード3、180がグレード4、200がグレード5の境界であり、概ねグレード3の付近でスコアは推移しており、リーディングと比べてスコアが低く、大幅な伸びが見られないことがわかる。ただし、2004年度の1年生においては、日韓中の間の差が開いており、とりわけ韓国においては日本や中国、韓国の2年生を上回るスコアとなっている(図3右)。一方、SELHi クラスでは、1年生においては中国と韓国の間位置しているものの、2年生にかけての伸びが大きくグレード5に近い値となっており、韓国や中国を上回っている。

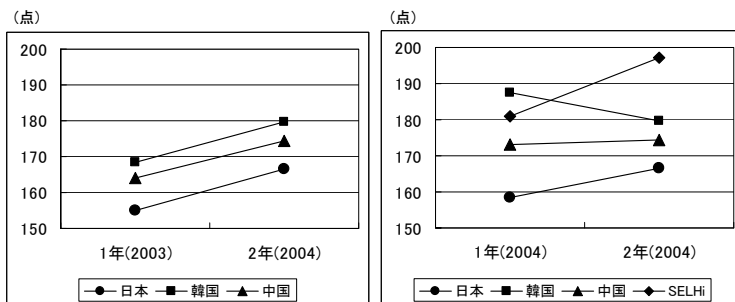


図3 GTEC for STUDENTS リスニングスコア 2003-2004 年度比較(東アジア調査)

2.1.4 ライティングスコア比較

最後に 2003 年度 1 年生と 2004 年度 2 年生のライティングスコアを経年比較すると、日本や中国と比べて、全体的に韓国のスコアが低く、中国では1年生から2年生にかけての伸びが見られないことがわかる(図4左)。ライティングは 80 がグレード3、100 がグレード4の境界であり、日本や中国では概ねグレード3、韓国ではグレード2の付近でスコアは推移しており、リスニングと同様にリーディングと比べて低めの結果であった。2004年度の1年生においては、韓国では前年度の1年生よりもスコアが向上し、2年生を上回っているものの、傾向は大きくは変わらず、グレード2のままであった(図4右)。一方、SELHi クラスでは、1年生においてすでにグレード4に近い値となっており、ライティングにおいても高い能力を示している(*左右の図ではグラフの目盛が異なる)。

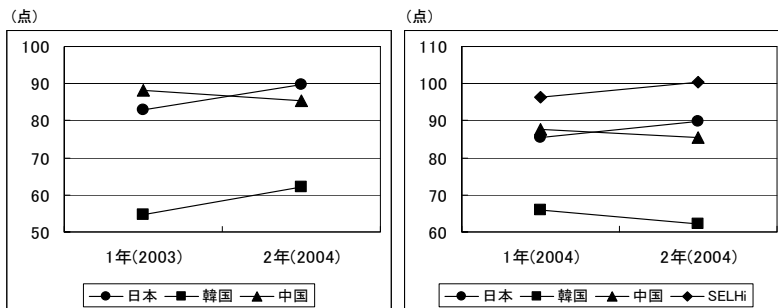


図4 GTEC for STUDENTS ライティングスコア 2003-2004 年度比較(東アジア調査)

2.1.5 日韓中スコア比較まとめ

GTEC for STUDENTS スコアから見た客観的英語力の点からは、日韓中ともにリーディングと比べて、リスニングやライティングのスコアが低かった。また、学年間比較の結果、小学校英語の導入された韓国の新課程生では、とりわけリスニングにおいて大きな向上が見られた。一方、ライティングでは向上は見られたものの、依然として低い段階に留まっており、各国で技能発達のバランスが異なることがわかった。リーディングやリスニングについては、日本の非SELHiクラスでは韓国や中国と比べて低い結果であったが、2年生においてその差は縮まる傾向にあった。SELHiクラスでは、リーディングについては韓国や中国とほぼ同じ、リスニングやライティングについては上回るスコアであった。今回対象となったデータは、SELHiクラスにおける限られたデータであることから一般化はできないものの、SELHiにおける実践の一定の効果がみられる結果となった。

2.2 Can-Do自己評価アンケートから見る英語力比較

これらの客観テストから見た英語力の違いをさらに分析的に調べるため、Can-Do Statements に基づいた自己評価アンケート結果の分析を行った。東アジア調査では、GTEC for STUDENTS の Can-Do Statements (根岸, 2007)を基に改訂を行い、教室内活動、教室外活動、国外活動の3つの活動領域における Can-Do 自己評価を尋ねたが、国外活動は海外滞在経験が大きく影響するため、今回の分析では教室内活動および教室外活動に絞って分析した。また、SELHiクラスとの比較を行う上で、2004年度調査の1年生

と2年生の結果を合わせて分析の対象とした。

2.2.1 教室内活動 Can-Do 比較

教室内活動 Can-Do Statements の自己評価スコアの因子分析結果を表3に示す。太字はそれぞれの因子で負荷量の高かった項目を示す(以下、表5・表7・表10・表11も同様)。11項目を最尤法、プロマックス回転によって分析した結果、3因子が抽出された。回転前の説明分散は57.0%であった。第1因子はスピーチやロールプレイ、ディスカッションなどのオーラルに基づいた活動の因子負荷量が高かったことから「オーラル活動」因子(F1)とされた。第2因子は教科書の本文を読んだり、音読したり、聞いたりといった活動であることから「テキスト活動」因子(F2)とされた。第3因子はエッセイやサマリーを書く活動であることから「ライティング活動」因子(F3)とされた。

表3 教室内活動 Can-Do 因子分析結果(2004年度東アジア調査)

F1	F2	F3	
0.747	0.089	0.012	英語でのスピーチやプレゼンテーション
0.740	0.021	0.034	英語でのロール・プレイやスキット・劇
0.683	-0.076	0.248	英語でのディスカッションやディベート
0.471	0.259	0.050	ペアやグループで行う英語を使った活動
-0.074	0.776	0.113	英語教科書の本文を読んで理解する
0.237	0.677	-0.179	英語教科書の本文を声に出して読む
0.152	0.585	-0.014	教科書内容について、先生による英語での説明
-0.126	0.572	0.336	英語教科書の本文を耳で聞いて理解する
0.197	-0.080	0.670	英語でのエッセイや論述
0.049	0.309	0.438	教科書本文内容のサマリーを英語で書く
0.213	0.159	0.380	ネイティブ・スピーカーの先生との英語での自由な会話

* F1: オーラル活動, F2: テキスト活動, F3: ライティング活動

表4と図5に SELHi を含んだ各国におけるそれぞれの因子の得点間比較を示す。2要因分散分析の結果、国と因子の間の交互作用が有意であった($p<.001$)。教室内活動の Can-Do 自己評価スコアからは、全体的に韓国で最も自信が高く、日本では低い結果となった。ただし、SELHiクラスでは韓国を上回る自己効力が感じられており、客観テストによる英語力を反映した結果となった。因子間のバランスを見てみると、韓国ではオーラル活動とテキスト活動の自己評価が高いのに対し、ライティング活動では低く、英語力を客観的に認識していることがわかる。

その一方で、GTEC for STUDENTS の結果からは、スコア的に上回っていたはずの日本では、ライティングへの自信が韓国と比べて低いことが見て取れる。2006年度調査のライティング答案の質的分析からは(井上, 2007)、韓国においては白紙答案が多いものの、同一グレードの答案を比べると、書いている文量が多く、多様な語彙を用いており、スコアから見える能力以上に書けているという自信を持っていることが考えられる。他方、日本では平易な語彙で短い文をつなげて書いており、書いている実感がないことが推察される。

SELHiクラスでは全般的に自己評価が高く、オーラル活動とライティング活動といったプロダクション活動において特に高い結果であったが、テキスト活動に関しても比較的高い自己効力を感じている。SELHiと非SELHiの差は、客観的テストでの能力面だけでなく、自己評価による自信の程度にも反映されている。通常のクラスでは自己効力が育っておらず、客観テストに見られるスコアの差以上に能力に対する自信が低い状態にあることがわかる。

表4 教室内活動 Can-Do 日韓中の因子得点間比較(2004年度東アジア調査)

	F1(オーラル活動)		F2(テキスト活動)		F3(ライティング活動)	
	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.
日本	-0.303	0.822	-0.371	0.818	-0.262	0.830
韓国	0.078	1.003	0.117	0.979	-0.031	0.960
中国	-0.080	0.860	-0.076	0.859	0.042	0.800
SELHi	0.296	0.811	0.081	0.868	0.282	0.833

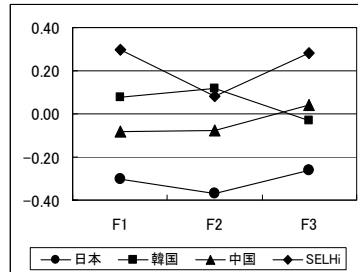


図5 教室内活動 Can-Do 日韓中の因子得点間比較(2004年度東アジア調査)

2.2.2 教室外活動 Can-Do 比較

教室での授業内の活動の他に、教室外で行っている教室外活動 Can-Do Statements の自己評価スコアの因子分析の結果を表5に示す。9項目を最尤法、プロマックス回転によって分析した結果、2因子が抽出された。回転前の説明分散は 52.7%であった。第1因子は本や雑誌、ホームページを読む、ニュースや映画などを聞くといった活動であり、「リーディング・リスニング活動」因子(F1)とされた。第2因子は日記や電子メールなどを書くといった活動であり、「ライティング活動」因子(F2)とされた。

表5 教室外活動 Can-Do 因子分析結果(2004年度東アジア調査)

F1	F2	
0.773	0.000	教科書以外で、自分から進んで読む英語の本や雑誌・新聞
0.766	-0.016	英語で書かれたインターネットのホームページ
0.707	0.044	英語で書かれたレシピや説明書
0.667	0.068	テレビ・ラジオでの英語音声のニュース・天気予報
0.567	0.146	英語音声の映画・ビデオ・DVD
0.460	0.121	自分の好きな洋楽アーティストの英語の歌
0.006	0.824	英語で書く日記
0.026	0.791	英語で書く電子メールやカード・手紙
0.287	0.388	英語での電話

* F1: リーディング・リスニング活動, F2: ライティング活動

表6と図6に各国におけるそれぞれの因子の因子得点間比較を示す。2要因分散分析の結果、国と因子の間の交互作用が有意であった($p<.001$)。教室外活動因子においても、教室内活動因子の分析結果と同様の傾向が観察され、SELHi を除く3カ国の中で韓国においてもっとも自己評価が高く、「リーディング・リスニング活動」と比べて、「ライティング活動」での自信が低かった。また、日本では両因子ともに自信の度合いが低いものの、SELHiクラスでは韓国や中国の平均を上回る自己効力を感じており、非SELHiクラスとの差が大きく開く結果となった。

表6 教室外活動 Can-Do 日韓中の因子得点間比較(2004 年度東アジア調査)

	F1(リーディング・リスニング活動)		F2(ライティング活動)	
	Mean	S.D.	Mean	S.D.
日本	-0.303	0.917	-0.277	0.915
韓国	0.119	0.923	0.030	0.956
中国	-0.159	0.908	-0.053	0.842
SELHi	0.346	1.010	0.465	0.908

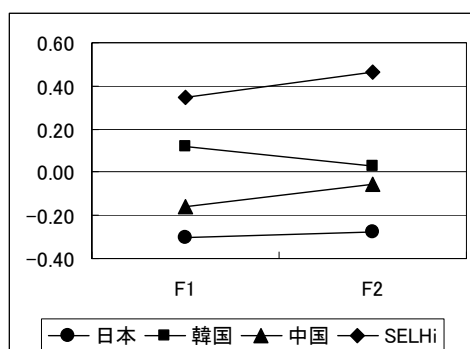


図6 教室外活動 Can-Do 日韓中の因子得点間比較(2004 年度東アジア調査)

2.2.3 Can-Do 自己評価比率と GTEC for STUDENTS グレード比較

Can-Do Statements に基づいた自己評価は、客観テストスコアで見た能力差が反映される結果となった。しかしながら、韓国では中国と比べても自信の度合いが高く、日本の非SELHiクラスでは全体的に低いなど、実際の能力以上の差が見られた。一方、同じ日本の文脈でも SELHi クラスでは自己効力が高く、韓国や中国をも上回っていることがわかった。こうした自己評価スコアと客観テストスコアの間関係をさらに探るために、Can-Do 自己評価比率と GTEC for STUDENTS グレード(以降、グレード)との関係を分析した。教室内活動における「英語教科書の本文を読んで理解する」の Can-Do 項目の日韓での自己評価比率を比較した結果を図7に示す。

自己評価比率の算出にあたっては、活動経験者の回答のみを用い、4件法の選択肢の下の2段階を「できない(cannot)」, 上の2段階を「できる(can)」とした上で、グレードとのク

ロス集計を取り、「できる」と答えた比率が「できない」と答えた比率を上回ったグレードを、当該活動ができるようになる閾値(threshold)とした。

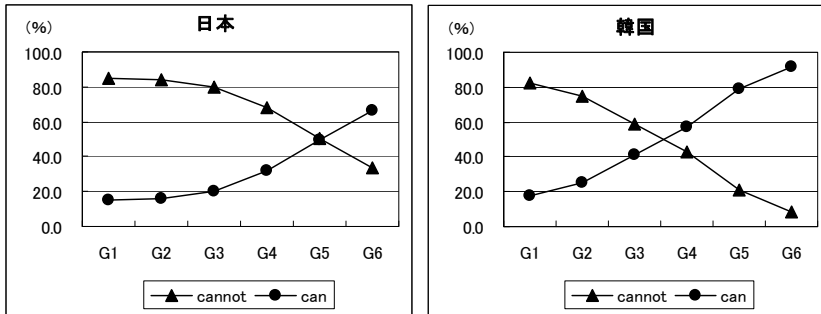


図7 「英語教科書の本文を読んで理解する」日韓自己評価比率とグレード

教科書の本文を読んで理解する活動に関しては、日本では閾値がグレード5であったのに対して、韓国ではグレード3から4と、韓国においては能力の低い段階から自信が高いことがわかる。日本と韓国の教科書を比較すると、韓国の方がページ数も多く語彙レベルも高いが(緑川, 2007), それにもかかわらず、それぞれの能力段階に応じて自己効力を感じている。

参考資料(本稿22~24頁)に教室内活動 Can-Do 項目の自己評価比率および経験率の日韓中比較結果を示したが、他の教科書を用いた活動においても韓国において自信が高く、同一のグレードで比較しても、日本では自己評価が低いことがわかる。

教科書を用いた活動の間で比較してみると、日本では「本文の音読」と「英語で内容の説明を聞く」活動の閾値がグレード4、「本文を読んでの理解」がグレード5、「本文を聞いての理解」と「本文の概要を書く」活動がグレード5~6であった。一方で、韓国ではそれぞれグレード2, グレード3~4, グレード4~5と、活動間の難易度差の意識は変わらないものの、いずれの活動においても閾値となるグレードが低かった。上記の自己効力の発達を踏まえると、能力に応じた段階的な指導を行う際には、オーラルインタラクションなどを通して本文の内容を導入し、音読をさせながら声に出して意味を取らせた上で、分析的に読み進めて理解を深める。その後で本文の概要を書き、耳からも聞いて理解するという活動の流れが考えられる。韓国のデータは、より能力が低いことから、英語で説明を行う授業を通して、自信を深めていくことが可能であることを示唆しており、今後の新学習指導要領の実施にあたって、いかに自己効力を高める授業を行っていくかを考える上で参考になるだろう。

3. 日韓中高校生教室内活動認知比較

3.1 東アジア調査 2004 年度調査

東アジア調査 2004 年度調査では、このような教室内活動における Can-Do による自己評価が、各国においてどのような授業により培われているのかを調べるため、教室内活動に関する生徒の認知を調べた⁴⁾。質問項目は学習指導要領に基づいて作成された『「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想』における文部科学省第1研究グループ(代

表: 吉田研作)の教員調査用紙(長田・鈴木, 2004)をもとに, 項目の選択と内容の改訂を行った。回答は5件法により尋ねられ, 18項目を最尤法, プロマックス回転によって因子分析した結果, 4因子が抽出された。回転前の説明分散は 46.5%であった(表7)。

第1因子は文法に注意を向けたり, 和訳をしたりする活動の因子負荷量が高かったことから「分析的活動」因子(F1)とされた。第2因子は読んだり聞いたりしたインプットをもとにアウトプットを行う活動から構成されていることから「統合的活動」因子(F2)とされた。第3因子は第2因子とは対照的に日常的なやり取りに関する活動が多いことから「機能的活動」因子(F3)とされた。第4因子は2項目のみから構成されたが, 母語による「概要把握活動」因子(F4)とされた。

表7 教室内活動認知 因子分析結果(2004 年度東アジア調査)

F1	F2	F3	F4	
0.760	0.052	-0.154	0.045	ポイントや段落展開などに注意して読む
0.729	-0.090	0.014	-0.086	語句や文型・文法の解説を聞く
0.691	-0.030	-0.308	0.134	英文和訳をする
0.669	-0.062	0.179	-0.084	文法や語法を正しく書くことに留意して書く
0.591	0.131	-0.045	0.068	未知の語の推測や背景知識を活用して読む
0.543	-0.079	0.234	0.002	オーラル活動に必要な基本的文法練習をする
0.504	0.095	0.090	0.024	速読し, 概要や必要な特定情報を読み取る
0.046	0.997	-0.095	-0.163	読んだ内容に対して, 英語で意見交換をする
-0.007	0.911	-0.018	-0.140	聞いた内容に対して, 英語で意見交換をする
0.050	0.686	-0.020	0.068	聞いた概要や自分の考えを整理して英語で書く
0.112	0.611	-0.071	0.157	読んだ概要や自分の考えを整理して英語で書く
0.038	-0.026	0.801	-0.173	英語を使ってペアやグループワークをする
0.040	-0.078	0.794	-0.228	教室内の指示などが英語で行われている
-0.068	0.082	0.596	0.114	ジェスチャーや速さを工夫して話す練習をする
0.159	0.094	0.499	-0.087	読む内容や読んだ内容の英語での説明を聞く
-0.007	0.033	0.467	0.144	場面やことばの働きを設定して書く
0.107	-0.020	-0.134	0.864	まとまった英語を読んで, 日本語でまとめる
-0.003	0.008	-0.039	0.849	まとまった英語を聞いて, 日本語でまとめる

* F1: 分析的活動, F2: 統合的活動, F3: 機能的活動, F4: 概要把握活動

表8と図8に各国におけるそれぞれの因子の因子得点間比較を示す。2要因分散分析の結果, 国と因子の間の交互作用が有意であった($p < .001$)。各因子は各国において特徴的な出方をしており, 日本の非 SELHi クラスにおいては分析的活動の因子が群を抜いて高く, 他の因子は低かった。一方で, 韓国では統合的活動と概要把握活動因子が高く, 中国では機能的活動因子が高い結果であった。SELHi クラスにおいては, 韓国と中国の双方の特徴を併せ持ち, 統合的活動と機能的活動の両者がともに高いことが特徴的であった。これらの活動は言い換えると CALP 的活動と BICS 的活動と言うこともでき, いずれか一方の活動に偏るのではないバランスのとれた活動が高いスコアに結びついていることを示唆している。これは非 SELHi クラスの授業スタイルとは対極に位置しており, 違いが顕著にあらわれる結果となった。

表8 教室内活動認知 日韓中の因子得点間比較(2004年度東アジア調査)

	F1(分析的活動)		F2(統合的活動)		F3(機能的活動)		F4(概要把握活動)	
	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.
日本	0.481	0.870	-0.411	0.886	-0.298	0.848	-0.050	0.936
韓国	-0.278	0.953	0.081	0.944	-0.306	0.920	0.180	0.921
中国	-0.033	0.862	-0.023	0.871	0.369	0.824	-0.209	0.878
SELHi	0.270	0.813	0.555	1.033	0.545	0.864	0.087	0.969

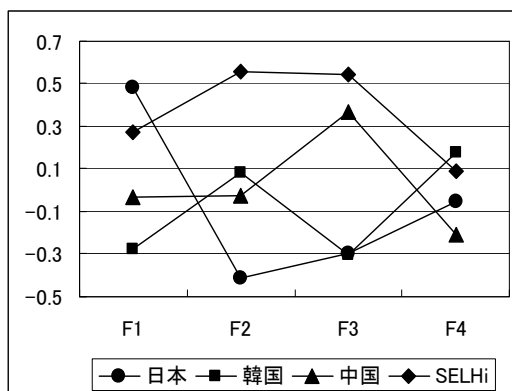


図8 教室内活動認知 日韓中の因子得点間比較(2004年度東アジア調査)

3.2 SELHi 調査 2005 年度調査

3.2.1 英語能力スコアクラスター間比較

こうしたSELHiクラスと非SELHiクラスの教室内活動の特徴の違いをさらに明確にすべく、2005年度に行ったSELHiリサーチ・プロジェクトの調査結果の分析を行った。調査は「英語Can-Do尺度調査」(長沼・宮嶋, 2006), 「言語学習動機づけ調査」(長沼, 1999), 「英語教室内活動認知調査」(東アジア調査2004年度調査項目より改訂)の3つの調査からなっており、SELHi校の研究支援を目的として各校との共同研究により行われたが、今回の分析ではそのうち教室内活動認知調査のデータをもとに分析を行う。

調査対象となったSELHi校6校におけるSELHiクラス1,204名と非SELHiクラス719名のデータを合わせた1,923名のデータを、ケースを対象としてウォード法によりクラスター分析を行った結果、A～Eの5つのクラスターに分かれた。表9および図9に各クラスターの人数比率およびGTEC for STUDENTSトータルスコアのクラスター間比較結果を示す。

表9 トータルスコアクラスター分析結果(2005年度 SELHi 調査)

		A	B	C	D	E	全体
SELHi	N	516	310	117	147	114	1,204
	(%)	(42.9)	(25.7)	(9.7)	(12.2)	(9.5)	---
	Mean (S.D.)	465.1 (73.3)	452.7 (72.1)	435.8 (63.8)	430.6 (58.3)	460.7 (73.6)	454.5 (71.5)
非 SELHi	N	286	100	108	179	46	719
	(%)	(39.8)	(13.9)	(15.0)	(24.9)	(6.4)	---
	Mean (S.D.)	403.4 (60.5)	396.2 (53.0)	406.6 (66.9)	404.8 (55.5)	391.4 (46.2)	402.4 (58.5)
全体	N	802	410	225	326	160	1923

* 上段は人数(%), 下段は GTEC for STUDENTS トータルスコア平均(標準偏差)

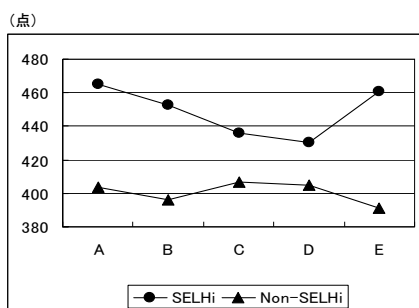


図9 トータルスコアクラスター間比較(2005年度 SELHi 調査)

クラスター間の人数比から、SELHi クラスでは A と B のクラスターの比率が高く、全体の3分の2程度を占めているのに対し、非 SELHi クラスでは A について D のクラスターの比率が高く、同様に全体の3分の2程度に上ることがわかる。SELHi、非 SELHi クラス間およびクラスター間の2要因分散分析の結果、クラスとクラスターの間での交互作用が有意であった($p < .001$)。SELHi クラスにおいては、クラスター A、B、E が高スコアであり、クラスター C、D が低スコアであったが、非 SELHi クラスにおいては、スコアの差があまり見られなかった。一見して非 SELHi クラスとわかるクラスターはない一方で、SELHi クラスではクラスター間での教室内活動の差による能力の違いがあらわれている。ただし、それらの教室内活動の違いは非 SELHi クラスにおいては、スコアの上昇に結びついておらず、特に効果的な教室内活動は見られなかった。

3.2.2 教室内活動因子得点クラスター間比較

表 10 に教室内活動認知の因子分析結果を示す。29 項目を最尤法、バリマックス回転によって因子分析した結果、2 因子が抽出された。回転前の説明分散は 32.9%であった。第 1 因子はインプットをもとにアウトプットを行う活動であることから「統合的活動」因子(F1)とされ、第 2 因子は文法に焦点を当てた活動の因子負荷量が高かったことから「分析的活動」

因子(F2)とされた。東アジア調査における因子分析で見られた機能的活動因子は統合的
活動因子に吸収される形となった。

表 10 教室内活動認知 因子分析結果(2005 年度 SELHi 調査)

F1	F2	
0.679	0.092	聞いた内容について、概要や要点、自分の考えなどを整理して英語で書く
0.679	0.084	読んだ内容に対して、英語で話し合ったり意見の交換をしたりする
0.673	0.086	聞いた内容に対して、英語で話し合ったり意見の交換をしたりする
0.640	0.083	読んだ内容について、概要や自分の考えなどを整理して英語で書く
0.637	0.030	幅広い話題について話し合ったり、討論したりする
0.578	0.230	まとまりのある英語を聞いて、日本語で書いたり話したりする
0.570	0.169	身近な話題について、状況や目的を考えながら話す
0.555	0.233	まとまりのある英語を読んで、日本語で書いたり話したりする
0.496	0.251	自分の考えをまとめ、簡単なスピーチ等の発表を行う
0.496	0.110	言語使用場面を反映した、総合的な活動を設定して練習を行う
0.477	0.278	ジェスチャーやスピードなどを工夫して効果的に話す練習をする
0.402	0.248	場面やことばの働きを設定して書く
0.366	0.357	文章の内容や自分の解釈が聞き手に伝わるように音読する
0.340	0.256	ペアやグループで、実際にコミュニケーションを行うタスクを行う
0.319	0.105	教科書以外の読み物を楽しみのために多読する
0.193	0.656	文法や語法について正しく書くことに留意して書く
0.005	0.652	語句や文型・文法の解説を聞く
0.169	0.629	文章の中でポイントとなる語句や文、段落の構成や展開などに注意して読む
0.101	0.606	オーラル活動に必要な基本的な文型や文法などの練習をする
0.122	0.590	リズムやイントネーションなどに注意しながら発音を練習する
0.284	0.515	未知の語を推測したり、背景となる知識を活用したりしながら読む
0.068	0.510	読んだ内容について、英語で質問に答える
0.035	0.493	英文和訳をする
0.428	0.462	内容を整理し、文章の構成や展開に留意しながら書く
0.390	0.458	速読し、概要や必要な特定情報を読み取る
0.409	0.430	書き直しなどを含めて書く過程を重視した活動をする
0.241	0.429	話されたり、読まれたりする文を書き取る
0.270	0.369	読む内容や読んだ内容に関して、英語での説明を聞く
0.112	0.272	教室内の指示などが英語で行われている

* F1: 統合的活動, F2: 分析的活動

第1因子と第2因子のそれぞれで負荷量の高かった項目において、最尤法、バリマックス
回転によってさらに下位の因子分析を行った結果、第1因子は1因子構造であり、下位の
因子は得られなかったものの、第2因子において2つの因子が抽出された(表11)。回転前
の説明分散は 38.7%であった。第1因子は文法や和訳に関する活動の負荷量が高かった
ことから「形式的活動」因子(F2-1)とされた。第2因子は速読やプロセスライティング、スキ
ーマを活用した読解などの項目の負荷量が高かったことから「認知的活動」因子(F2-2)と
された。これらの因子の因子得点のクラスター間比較結果を表12 および図10に示す。2要

因分散分析の結果、いずれにおいてもクラスターと因子の間の交互作用が有意であった ($p < .001$)。

表 11 教室内活動認知 下位因子分析 (F2) 結果 (2005 年度 SELHi 調査)

F2-1	F2-2	
0.706	0.178	語句や文型・文法の解説を聞く
0.584	0.268	オーラル活動に必要な基本的な文法などの練習をする
0.552	0.115	英文和訳をする
0.499	0.325	リズムやイントネーションなどに注意しながら発音を練習する
0.446	0.236	読んだ内容について、英語で質問に答える
0.376	0.304	話されたり、読まれたりする文を書き取る
0.176	0.633	速読し、概要や必要な特定情報を読み取る
0.167	0.606	書き直しなどを含めて書く過程を重視した活動をする
0.237	0.588	内容を整理し、文章の構成や展開に留意しながら書く
0.275	0.570	未知の語を推測したり、背景知識を活用したりしながら読む
0.487	0.497	文法や語法について正しく書くことに留意して書く
0.442	0.485	ポイントとなる語句や文、段落の構成や展開などに注意して読む

* F2-1: 形式的活動, F2-2: 認知的活動

表 12 教室内活動認知 因子得点クラスター間比較 (2005 年度 SELHi 調査)

			A	B	C	D	E	全体
F1	SELHi	Mean	0.305	0.891	-0.688	-0.568	-1.107	0.119
		(S.D.)	(0.617)	(0.660)	(0.747)	(0.562)	(0.584)	(0.911)
	非 SELHi	Mean	0.290	0.818	-0.828	-0.778	-1.295	-0.199
		(S.D.)	(0.557)	(0.647)	(0.732)	(0.523)	(0.692)	(0.926)
F2	SELHi	Mean	-0.077	0.833	-1.215	0.221	-0.006	0.090
		(S.D.)	(0.776)	(0.526)	(0.924)	(0.787)	(0.668)	(0.922)
	非 SELHi	Mean	-0.285	0.693	-1.225	0.215	-0.049	-0.150
		(S.D.)	(0.608)	(0.557)	(0.953)	(0.639)	(0.704)	(0.878)
F2-1	SELHi	Mean	-0.122	0.570	-0.912	0.129	0.045	0.026
		(S.D.)	(0.800)	(0.555)	(0.932)	(0.717)	(0.889)	(0.864)
	非 SELHi	Mean	-0.185	0.585	-0.823	0.234	0.217	-0.044
		(S.D.)	(0.634)	(0.532)	(0.918)	(0.622)	(0.713)	(0.794)
F2-2	SELHi	Mean	0.142	0.886	-0.987	-0.067	-0.546	0.133
		(S.D.)	(0.629)	(0.597)	(0.637)	(0.636)	(0.656)	(0.840)
	非 SELHi	Mean	-0.062	0.655	-1.080	-0.269	-0.952	-0.223
		(S.D.)	(0.462)	(0.548)	(0.741)	(0.586)	(0.765)	(0.770)

* F1: 統合的活動, F2: 分析的活動, F2-1: 形式的活動, F2-2: 認知的活動

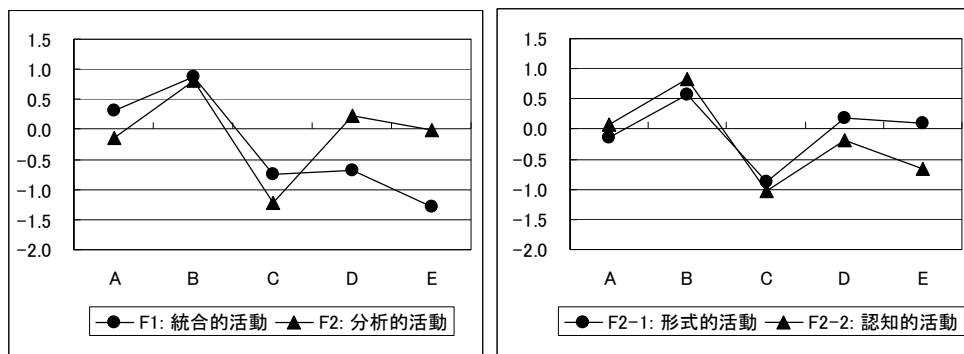


図 10 教室内活動認知 因子得点クラスター間比較 (2005 年度 SELHi 調査)

クラスターAとBはSELHiクラスにおいて主な層を占め、能力スコアが高い群であったが、いずれも統合的活動因子の値が高いことが特徴と言える。統合的活動の因子得点はクラスターBの方が高いが、同時に分析的活動の因子得点も高く、他方、クラスターAでは分析的活動因子が比較的lowであった。いずれの活動が中心的な活動となるかで、スコアに開きが出たことが考えられる。クラスターEは少人数ではあるものの、能力スコアの高かった群であるが、統合的活動因子が最も低く、クラスターDやAと同じくらい分析的活動因子が高い(図10左)。分析的活動の下位の因子得点を見てみると、クラスターEでは形式的活動が高く、認知的活動が低いことがわかる(図10右)。このことは一部の進学クラスなどにおいて、統合的活動や認知的活動にはあまり焦点をあてずに、形式的活動を中心として行った結果と考えることができ、SELHiクラスにも様々な活動パターンのクラスがあることがわかる。

4. まとめ

東アジア調査結果から日韓中の高校生の課題として、リーディングスコアと比べて、リスニングやライティングのスコアが低いことが浮き彫りとなった。しかしながら、小学校英語が導入された韓国の新課程生においては、リスニングスコアが顕著に高く、日本のSELHiクラスにおいても、リスニングとライティングに強みが見られ、先行事例として何がそのような結果をもたらしたのか、さらに継続的に分析を進めていく必要がある。ひとつの解釈としては、生徒の教室内活動認知に見られたように、授業内の活動における焦点のあて方が違うということが挙げられる。SELHiクラスでは統合的活動と機能的活動にバランスよく焦点があてられ、分析的活動は少なかった。SELHiリサーチ・プロジェクトの調査結果からはSELHiクラスにも様々なタイプがあることがわかったが、多くを占めるのは統合的活動を中心に据えたクラスであり、客観テストから見た能力スコアも高かった。

韓国では日本と比較した際に、スコアの相対的な高さもさることながら、Can-Do自己評価に見られる自己効力の面で大きな開きが見られた。教室内の教科書を用いた活動全般において、能力の低い段階から活動に自信を持っており、日本の同一スコア帯の学習者と比べても、韓国の方が自己評価が高かった。

日本は中国と比べても自信が低い傾向にあったが、教科書を用いた基本的な活動にお

いて、これだけの差が生まれるということは、授業のあり方に違いがあることが考えられ、どのようにしたら自信を与えられるような授業を行えるのかを継続的に考えていく必要がある。

今回は詳しく触れることができなかったが、教室外活動においてはさらに経験率の問題も発生し、日常的に英語に触れる機会をどのように保証していくかが問題となる。東アジア調査(2006年度)二次調査では、こうした英語使用経験率の違いをインタビュー調査によって質的に調査したが、ブロードバンドのインターネットの普及率やケーブルテレビでの英語放送など環境的な違いも影響しているだろう¹⁾。しかしながら、日本において身近にそのような環境がないかと言えば、そうばかりとは言えず、そのような機会を積極的に利用しようと思ふ態度に問題があるとも言える。

同調査では韓国での通塾率の高さや日本の大学入試センター試験にあたる大学修学能力試験への意識の高さ、就職における英語の必要性など、背景となる社会的ニーズが異なることも指摘されている。一概に比較することは難しいが、韓国では2012年の運用を目指してスピーキングやライティング技能も含めた4技能型のインターネットベースの国家英語能力評価試験を開発中であり、将来的には大学修学能力試験に代えての実施も検討中とのことである⁵⁾。小学校英語の導入だけでなく、こうした試験のもたらす波及効果も考慮する必要があり、いかに学習者を活動に動機づけ、教室外での学習の機会を増やしていくかが大切となる。今後、新学習指導要領の実施に向けて様々な条件整備が求められてくるが、「できる感」を与えるような統合型の授業を行っていくことが重要である。その際にはどこに目を向け、モデルに何を求めるのか、慎重に判断を積み重ねていく必要がある。

注

- 1) 「東アジア高校英語教育GTEC調査2006」報告書および二次調査報告書は下記URLで入手可能。
http://benesse.jp/berd/center/open/report/eastasia_gtec/hon/index.html(一次調査)
http://benesse.jp/berd/center/open/report/eastasia_gtec/niji/index.html(二次調査)
- 2) 「習熟度ガイドライン」<http://gtec.for-students.jp/about/about.htm>
2010年2月時点では、7段階のグレードが設定されている。
- 3) 2要因分散分析の結果、2004年度の1年生と2年生では、学年と国(SELHi含む)の交互作用がいずれのスコアにおいても有意であり($p<.001$)、ライティングの学年間を除いて、主効果も有意であった($p<.001$)。2003年度の1年生と2年生の間の経年比較に関しては、国際比較調査の限界からデータ間でIDの対応付けが難しかったため、分散分析は行っていない。
- 4) 東アジア調査では教員調査も行っているが、回答人数が少ないことから分析の対象とはしない。
- 5) 「特別現地レポート最新・韓国の英語教育事情」『多聴多読マガジン(2009年8月号)』(Vol.15, pp.99-109)を参照のこと。
日本でも上智大学と財団法人日本英語検定協会と共同により、4技能型の「アカデミック英語能力判定試験(TEAP)」の開発が着手されており、他大学での活用も視野にいれられている。

参考文献

井上千尋 2007. 「日韓高校生のライティングに関する詳細分析～答案分析を中心に」『研究所報

Vol.43 東アジア高校英語教育GTEC調査2006 報告書』 pp.86-100, ベネッセコーポレーション.

長田美佐・鈴木栄 2004. 「文部科学省第一研究グループからの中間報告 — 中・高教員へのアンケート結果から見える英語教育の現状と課題」『ASTE Newsletter』 第50号.

権五良 2007. 『小学校の英語教育10年の成果分析による小・中学校英語教育の活性化方案模索』 大韓民国:教育人的資源部(日本語翻訳版:ベネッセコーポレーション).

長沼君主 1999. 「言語学習動機づけの診断的分析」『On JALT'98: Focus on the Classroom』 pp.57-63.

長沼君主・宮嶋万里子 2006. 「清泉アカデミックCan-Doフレームワーク構築の試みとその課題と展望」『清泉女子大学紀要』 第54号, pp.43-61.

根岸雅史 2007. 「GTEC for STUDENTS Can-do Statements の妥当性検証研究概観」『ARCLE REVIEW』 No.1, pp.96-103.

ベネッセコーポレーション国際教育事業部 2004. 『東アジア高校英語教育調査 指導と成果の検証』 ベネッセコーポレーション.

ベネッセコーポレーション 2005. 『東アジア高校英語教育GTEC調査 高校生の意識と行動から見る英語教育の成果と課題』 ベネッセコーポレーション.

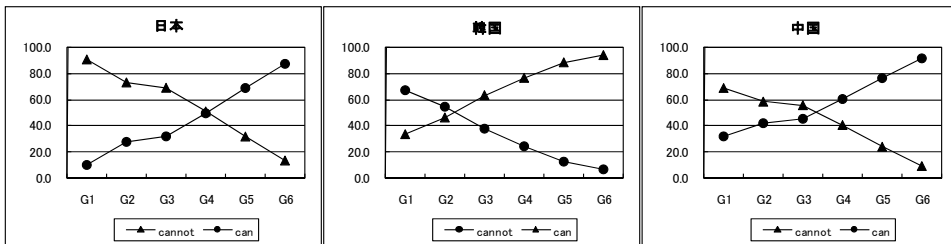
緑川日出子 2007. 『「英語力」と「日常の英語使用に関する意識」の比較研究(日本・韓国)～そこから読み取れる日本の英語教育改善への示唆』『研究所報Vol.43 東アジア高校英語教育GTEC調査2006 報告書』 pp.62-77, ベネッセコーポレーション.

参考資料

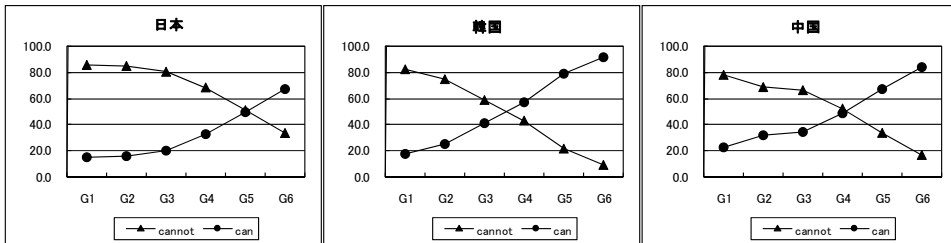
「教室内活動 Can-Do 日韓中自己評価比率と GTEC for STUDENTS グレード」

*()内は閾値[経験率]

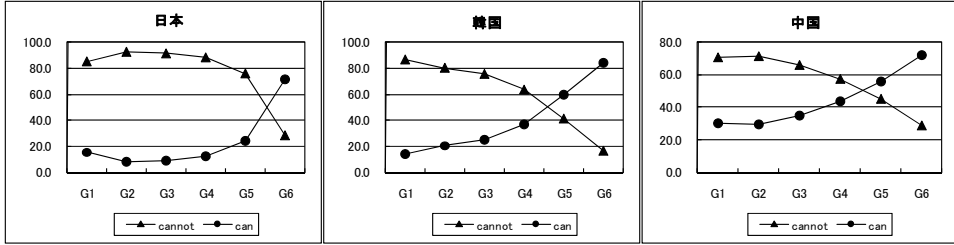
1. 「英語教科書の本文を声に出して読む」(日 G4[96.4%]/韓 G2[97.1%]/中 G3-4[98.4%])



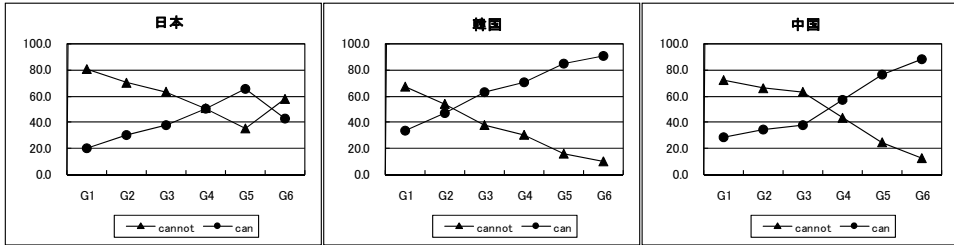
2. 「英語教科書の本文を読んで理解する」(日 G5[98.8%]/韓 G3-4[98.0%]/中 G4[98.5%])



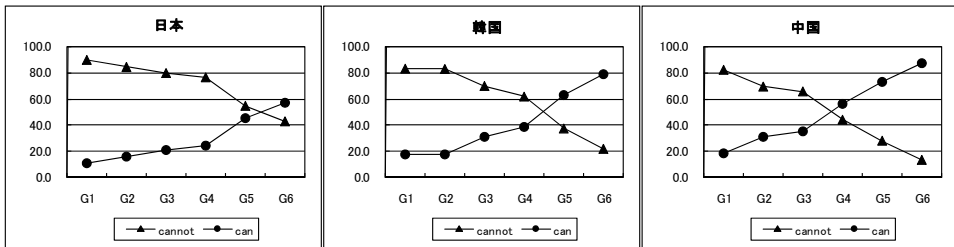
3. 「英語教科書の本文を耳で聞いて理解する」(日 G5-6[96.0%]/韓 G4-5[96.7%]/中 G4-5[98.2%])



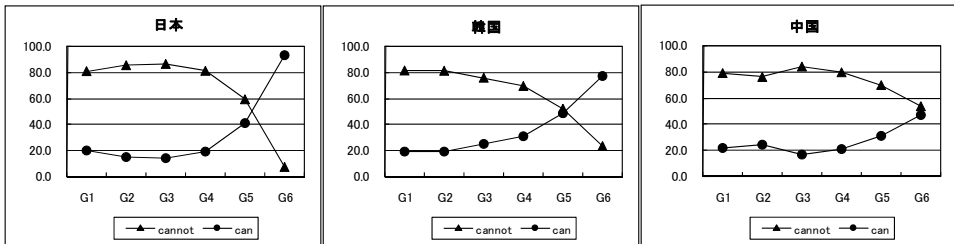
4. 「教科書の内容についての英語での説明を聞く」(日 G4[73.0%]/韓 G2[93.2%]/中 G3-4[97.1%])



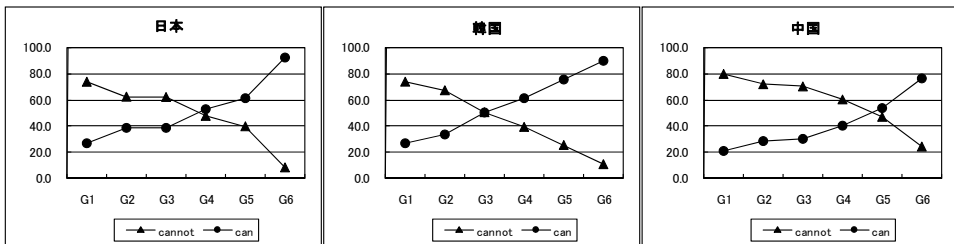
5. 「教科書の本文内容のサマリーを英語で書く」(日 G5-6[59.8%]/韓 G4-5[87.4%]/中 G3-4[91.5%])



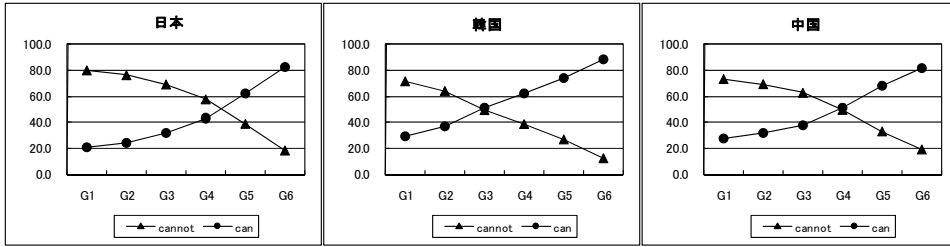
6. 「ネイティブ・スピーカーの先生との英語の会話」(日 G5+[76.8%]/韓 G5[79.2%]/中 G6[79.7%])



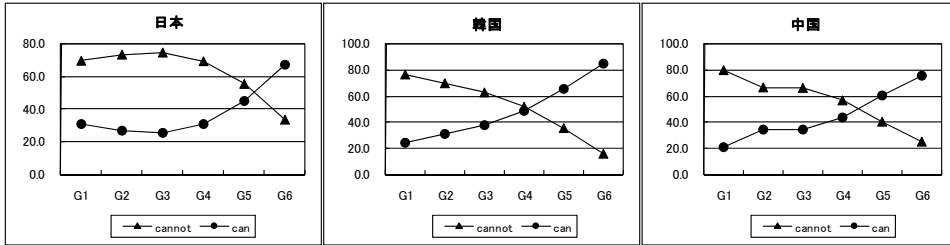
7. 「ペアグループで行う英語を使った活動」(日 G4[69.2%]/韓 G3[75.1%]/中 G5[87.1%])



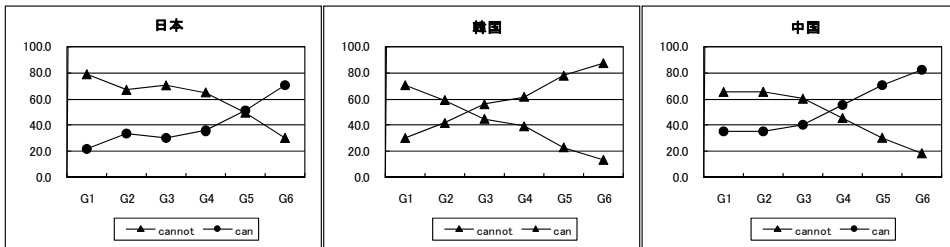
8. 「英語でのスピーチやプレゼンテーション」(日 G4-5[50.3%]/韓G3[76.1%]/中G4[82.9%])



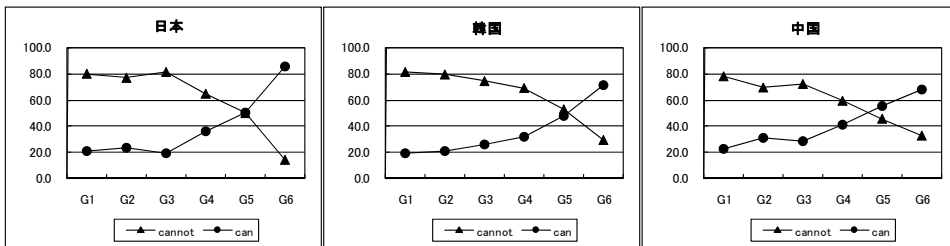
9. 「英語でのディスカッションやディベート」(日 G5+[37.0%]/韓 G4[69.8%]/中 G4-5[71.6%])



10. 「英語でのロールプレイやスキット(劇)」(日 G5[32.1%]/韓 G2-3[72.5%]/中 G3-4[72.8%])



11. 「英語でのエッセイや論述」(日 G5[55.8%]/韓 G5[71.1%]/中 G4-5[74.2%])



※紙面の都合上、本紙に掲載することが出来なかった、資料「教室外活動Can-Do日韓中自己評価比率とGTEC for STUDENTSグレード」の結果については、ARCLEウェブサイト(<http://www.arcle.jp/>)の「書籍・発刊物」内、2009年度刊行分・ARCLE REVIEW No.4(研究紀要第4号)のページに掲載する。

授業内インプットと日本人 EFL 学習者のアップテイク
—学習塾に通う高校生の場合—

In-class Input and its Impact on Japanese EFL Learners' Uptake:
The Case of Senior High School Students Attending a Cram School

藤井里美

Satomi FUJII

上智大学大学院外国語学研究科博士後期課程

Sophia University

Graduate School of Foreign Studies

Doctoral Program in Linguistics

Abstract

A teacher's speech to Japanese EFL students that would contribute to their learning of vocabulary was investigated in this research. It is often said that Japanese EFL learners' input is mainly limited in their language classroom, and the amount of their output tends to be small. Hence, provision of input in class is especially crucial for the learners. Previous research reports that the teacher dominates classroom discourse. It also shows that learner-initiated interactions increase the chances of learning. In the present research, I investigated the characteristics of classroom discourse in Japan. English reading classes at a cram school, which were taught using the Grammar Translation Method (GTM), were audio-recorded and transcribed. Each participant was asked to answer a questionnaire at the end of each lesson, in which they were to write English words they had learned in class. The results showed that the teacher spent much time providing information about a word (e.g. its definitions). The learners' answers to the questionnaire showed that they had learned words whose pronunciation and spelling had been explicitly taught by their teacher. Their answers also showed that nouns and verbs, as well as basic vocabulary drew their attention. The learners did not have many chances to speak; however, their vocabulary learning took place through the medium of the teacher's explanations and/or the in-class interactions.

Keywords

Classroom Discourse, Input, Uptake, Vocabulary Teaching / Learning

1. 序論

外国語の授業中、教師は自分の発話や行動をどれくらい把握できているだろうか。教師

には、教科を教えることの他に学習者を授業に参加させること、授業を進めることなど、様々な役割がある。その間、自分の授業を通じて学習者が求めていること、学びとっていることをどれくらい把握できているだろうか。

教室という特殊空間では、教師は教科の指導のみ行っているわけではない。第二言語習得研究で言われているように、たくさんの外国語のインプットを与え、アウトプットを学習者から引き出すことに集中することは、実は非常に難しいことなのである。そのため、外国語授業特有の教師及び学習者の発話や着眼点を見つめることは不可欠なことである。

2. 先行研究

2.1 外国語授業におけるインプットとアウトプットの重要性

外国語授業における教師・生徒間のやりとりでは、教師の発話量が学習者のそれを上回る傾向がある。Chaudron(1988)は、授業中のやりとりの約3分の2を占めるのは教師の発話であると結論づけている。つまり、外国語学習者にとり、教師の発話は非常に重要なインプットとなる。第二言語習得研究では、学習者は多くの「適切インプット」に触れる必要があると考えられているが(Krashen, 1982, 1985)、外国語を学ぶ者にとり、このインプットを提供してくれるのは、多くの場合、彼らの教師ということになる。

学習者は、授業の約3分の2を聞くことに、残りを話すことに費やす。一斉授業ならばクラスメイトの発言を聞く時間も含まれるため、時には一言も発言せずに授業が終わる日もあるだろう。各学習者のインプット量は多いが、アウトプット量が非常に少ないのである。学習者の学習機会に大きくつながるアウトプットの重要性も忘れてはならない。Swain(1985)は、「適切インプット」だけでなく「適切アウトプット」の大切さを論じている。学習者は、アウトプット時になると、自分が伝えたい意味を正確かつ適切に生み出そうとし、文法にも注意を払うというのである。Long(1996)は、学習者が言わんとすることが明らかになるよう、学習者とネイティブ・スピーカー(あるいは学習者より言語能力の高い者)との間で掛け合いが行われる際、第二言語習得が促進されると主張している。Slimani(1989, 1992)では、「授業中のやりとり」と「学習者のアップテイクした(つまり、彼らが授業中に学んだと主観的に感じた)単語や表現など」の関連性を調査した結果、学習機会が増えるのは彼らが話題を提供した時だと報告している。

以上の先行研究をみると、学習者を授業中のやりとりに参加させなくてはならないと多くの人が考えるであろう。しかし、学習者の授業中の発話量を観察した研究で、教師の発話量を上回ったというものを目にするのが少ない。例えば、Temmerman(2009)は、ベルギーの小学校高学年の授業を27レッスン録音し、どのように単語の定義(語義)が指導及び学習されているのかを調査した。授業はオランダ語で行われ、調査参加者の約3分の2はオランダ語を母語としない学習者であった。Temmermanによると、語義に関するやりとりは475回行われ、そのうち学習者主導型のやりとりは45回(全体の9.47%)のみで(これらは、教師に単語の定義を尋ねる、あるいは、教師の知らない単語を生徒が教える、といったやりとりであった)、残りは教師主導型であった。Musumeci(1996)は、米国でイタリア語を学ぶ大学生の授業を観察し(異なる3クラスを各50分間録画した。指導教科及び指導方法はすべて同じだが、各クラスの教師は異なる)、誰が・どのくらい・いつ・何について発言する

のかを調査した。その結果、授業時間の28～34%が学習者による発話であった。34%の発話量があったクラスの学習者は、他クラスの学習者よりも教師の「説明力」及び「授業準備のあり方」に不満を感じていたということがアンケート調査で明らかになった。学習者に発話の機会を多く持たせる傾向にある教師は、必ずしも好感を抱いてもらえるというわけではないようである。Fujii (2008)は、東京都内の学習塾に通う高校生を6週間にわたり観察したが(前述、Slimaniの調査方法を参考にした)、彼らの学習機会を促進したやりとりのうち約97%が教師主導型で、残りのわずかに約3%が学習者主導型であった。さらに、Slimaniの言う学習者主導型で学習効果のあるやりとりは少なかったものの、教師主導型であっても効果はあるという結果になった。ところで、約3%という数字は、Temmerman (2009)やMusumeci (1996)の調査結果と比較すると非常に少ない。前述のChaudron (1988)は、授業の約3分の2は教師による発話であると言及しているが、日本の外国語(特に受験対策を狙いとした)授業ならばそれ以下の可能性が高い(Chaudronが参考にした先行研究中には、イマージョン教育の授業観察結果も含まれるため、発話の質や量は日本のそれとは大きな違いがあるはずである)。日本では、教師の発話が学習者の学習機会を促進する重要な役割を果たすため、その発話の特徴を特に慎重に理解する必要がある。

2.2 外国語授業特有の教師の発話

それでは、教師の発話とは具体的にはどのような特徴を持つのであろうか。外国語授業で典型的にみられる教師生徒間のやりとりは、次のようなものであると考えられている。

教師: dotsってなんだ?

生徒: 点?

教師: 点だね。

(筆者のデータより)

まず、教師は生徒の意見を引き出すような発言をし、生徒はそれに反応して答えを述べ、最後に教師がその答えに対応するのである(Sinclair & Coulthard, 1975)。この一例のように、教師が生徒に何かを問うことを皮切りとして一連のやりとりが行われることが多い(Musumeci, 1996)。その背景にある狙いは、学習者の知識・理解(前例ならば、dotsの意味がわかっているか)を確認することのみではない。「質問をする」という行為には、次のような働きもあると考えられている。

- a. 第一に、やりとりへの参加のタイミングを知らせるのに適しており、第二に、相手に参加してもらいたい時、あるいは、参加させる時に効果的な一種のツールとなる(Long, 1981)
- b. 授業に集中させる、興味を持たせる
- c. 鍛錬する
- d. 情報を引き出すというよりも、学習者がグループで行っている作業を継続させる(「君のトピックは何だい」など)
- e. 授業で扱っている内容と学習者の個人体験をつなぎ合わせる(「ヴァチカンに行っ

たことがある人」など)

- f. 情報を引き出したり、丁寧に依頼をしたりする(「やってみる」や「見せてもらっている」など) (b.~f. は, Musumeci, 1996)

これらを見ると、学習者とのやりとりのきっかけとなる「質問をする」という行為は、趣旨が多様であるということがわかる。

また、質問の趣旨だけでなく、方法も多様である。代表的な2つの方法がディスプレイ・クエスチョンとレファレンシャル・クエスチョンである。前者は、先のdotsの例のような方法で、教師にとって既知の情報を学習者から引き出す質問形式である。後者は、教師本人にとって未知の情報を引き出す質問形式である。この2つを用いて学習者から情報を引き出す際、前者ならば返答が簡潔になってしまう傾向があり、後者ならば学習者のアウトプットの質と量が向上すると言われている。外国語教師は多くの場合、前者の質問形式を多用すると報告されている(Chaudron, 1988)。前述のMusumeci(1996)の研究では、教師の質問の69~90%がディスプレイ・クエスチョンだった。教師はこのようにして学習者の知識を試す他に、前述のa.~c.を意図しているとMusumeciは述べている(一方、レファレンシャル・クエスチョンならば、d.~f.を意図しているとも述べている)。つまり、教師は自身の計画通りに授業を進めること、授業のペースを落とさないこと(Temmerman, 2009)、学習者の知識・理解を確認すること、などを主たる目的としており、故に、ディスプレイ・クエスチョンを多用しながら学習者に接する傾向があるということになる。

さらに忘れてはならないのは、学習者の返答も多様である点である。例えば、思った通りに答えが返ってこなかったり、即座に答えてもらえなかったりする場合がある。Flowerdew(1991)は、そのような状況では、教師は学習者の面目を保つような行動をとると説明している。

- すぐに答えが戻ってこない場合は、質問を繰り返したり、言い換えたりして、学習者に答えるチャンスをもう一度与える
- 理解しづらい、あるいは、不適切な答えが返ってきた場合は、教師は「もう少しうまく説明しますね」などと伝えてから、答えを自分で言う
- 誰も返答をしてくれなさそうな場合は、自分で答える

これらの他にも、様々なシチュエーション及び対応方法がある。

ここまでをまとめると、まず、外国語を指導する教師の発話は、質問形式から始まるものが多く、主にそれはディスプレイ・クエスチョンであるということである。「質問をする」という行為の背景には、教師の様々な狙いがある。学習者の返答は、ディスプレイ・クエスチョンの性質上、簡潔なものが多くなるため、学習機会へとつながり得る質の高いアウトプットは、あまり期待できない。質問の仕方ひとつでやりとりの方向性が変わる。「教師のアジェンダ」、そして、予想通りであったり思いもよらないものであったりする「学習者の反応」などの影響を受け、限られた授業時間でのインプット及び学習機会が異なってくるのである。

3. 研究目的

日本の外国語授業では、インプット及び学習機会の特徴はどのようなものなのであろうか。「2. 先行研究」で述べたように、「質問をする」という行為を多用して指導しているのだろうか。本研究では、国内で文法訳読法を用いた長文読解授業特有のインプットを調査する。また、以上で述べた先行研究であまり論じられていなかった学習者の「アップテイク(学習者が授業中に学んだと主観的に感じたこと)」、そして、その主観的な学習機会が果たして本当に授業内容の「理解」へとつながっているのかも併せて調査する。長文読解授業では、語彙・成句・文章セグメント・文法などの指導が行われるが、ここでは、特に語彙指導に着目し、次の2点の研究・クエスチョンに対する結果を模索する。

- RQ1 文法訳読法を用いた長文読解授業特有のインプットとアップテイクはどのようなものか。
- RQ2 文法訳読法を用いた長文読解授業で学習者がアップテイクしたものは理解されているのか。

4. 研究方法

データ収集は、2007年の5月から7月にかけて、都内の学習塾に通う高校生を対象に行われた。生徒は私立高校に通う1年生5名(男4・女1)で、4月から筆者の担当していた長文読解の授業を受講していた。授業では、大学入試過去問題の長文を毎週1問取り上げた。翌週の最初の10分から15分は、前週の長文に関する復習テストを行った。問題には、英単語の和訳・文章並べ替え・英文和訳などが含まれた。

筆者が当学習塾で指導を始めたのは2002年であった。2002年から2006年頃まで、塾講師は一語一句訳すことができ、細かい文法指導も行えなければ生徒に満足してもらえないという固定観念があった。その後、2006年から英語教授法(TESOL)を学び始め、文法訳読法以外の指導法の知識を得たが、実験を行った2007年春にはそれらを未だ実践できずにいた。そのため、当データは、従来の文法訳読法をどうにか脱し、自身の指導法を改善する方法を模索していた頃のデータである。

授業は、毎週1回80分間行われた。授業中の音声は、ICレコーダー(オリンパス Voice-Trek DS-40)で録音された。最終的に約480分の音声データが収集され、すべて文字に起こされた。当レポートでは、そのうちの320分(4週間分)のデータを分析した(学習者の音読時のデータは、分析対象に含めなかった)。

授業の残り10分程で、学習者に毎回アンケートに回答してもらった。アンケートは Slimani(1989, 1992)のアップテイク・リコール・チャートを参考にした。Slimani(1992)は、アップテイクを「学習者自らが、ある授業を受けて学んだと感じた事柄」(p.197)と定義づけている。アップテイクを調査する方法として、アンケートに次の3点の質問を記した。

- ① 今日の授業で新たに学んだことを書き出してください。
- ② その理由も詳しく書いてください。
- ③ 特に印象に残ったものに○してください。

この3点の質問の後には、1から5の数字があり、1には単語、2には文章、3には綴り、4には発音、5にはその他、というように、学んだ事柄をそれぞれ順番に記入できる欄が設けられた。②の質問では「理由」を尋ねているが、正確には、「今日の授業で新たに学習したことの中で、①で書き出したことを特に学習したと感じた理由」を学習者に書いてもらった。回答時に授業中のノートやプリントを見ることは許された。

RQ1では、音声データの文字起こしを参考にした。そして、授業内容とアンケート回答の関連性を検討した。RQ2では、授業内容とアンケート回答、さらに、生徒の試験結果を参照し検討した。

5. 結果・考察

5.1 長文読解授業特有のインプットとアップテイクはどのようなものか

音声データを書き起こし、「指導された語彙インプット」及び「学習者のアップテイク」の質と量を調べたところ、表1と表2のような結果になった。

表1 「語彙インプット」と「語彙アップテイク」の品詞別単語数 (語)

	品詞					計
	名詞	動詞	形容詞	副詞	他	
インプット数 (%)	96 (37.1)	78 (30.1)	40 (15.4)	23 (8.9)	22 (8.5)	259 (100)
アップテイク数 (%)	23 (54.8)	8 (19.0)	6 (14.3)	4 (9.5)	1 (2.4)	42 (100)

表2 「語彙インプット」と「語彙アップテイク」の JACET8000 語彙レベル別単語数 (語)

	語彙レベル									計
	1	2	3	4	5	6	7	8	なし	
I (%)	125 (48.3)	50 (19.3)	21 (8.1)	5 (1.9)	12 (4.6)	11 (4.2)	6 (2.3)	4 (1.5)	25 (9.7)	259 (100)
U (%)	7 (16.7)	9 (21.4)	3 (7.1)	1 (2.4)	6 (14.3)	4 (9.5)	4 (9.5)	1 (2.4)	7 (16.7)	42 (100)

表中の「I」とは、インプット数を意味する。「U」とは、アップテイク数を意味する。

教師は、259 語の単語を明示的に説明していた。一番多く指導していた品詞は名詞で 96 語であった(表1)。そして、語彙レベルは、JACET8000 の語彙レベル(相澤他, 2005)で『レベル1』(中学の英語教科書に頻出する基本単語)や『レベル2』(高校初級レベルの単語)の単語が多数みられた(表2)。

一方、学習者かというと、全5名の語彙アップテイク数を合計すると 42 語であった。そのうち約半数は名詞で 23 語だった(表1)。語彙レベルをみると、『レベル1』や『レベル2』の基本単語に関心を寄せていた。『レベル5』(難関大学受験、大学一般教養に相当)の単語も多数アップテイクされていた(表2)。

語彙指導時の解説内容はどうであろうか。教師の発話を調べてみたところ、30種類の指導方法を用いて解説をしていたことがわかった。表3では、語彙指導時の30種類の指導方法とその解説例(筆者のデータより)を示した。

表3中で、教師が特に活用していたものは、「定義を伝える」であった。使用回数が多かった指導方法、上位5位までを次に示す。

- 第1位 「定義を伝える」(207回)
- 第2位 「訳や概念を知っているかを問う」(33回)
- 第3位 「身近な事柄に近づけて説明する」(32回)
- 第4位 「新たに例文や複合語等を提供する」(27回)
- 第5位 「難易度・使用頻度を伝える」(23回)

教師が、授業で明示的に指導した259単語のうち207単語(79.9%)に関しては定義を伝えていた(「machine で機械だよね」など)(第1位)。第2位、第3位は、学習者の知識を確認したり(「vacuum っていう単語、知ってる?」など)、学習者が単語に親しみを感じられるよう身近な事柄に近づけて説明したりしていた(「upright, アップライトピアノって言うよね」など)。その他には、例文や複合語等を提供したり(「condense って、コンデンスミルクとか……」など)、単語の難易度・使用頻度を伝えたり(「この単語はよく出ます」)することが多かった。2位以降は、1位に比べ使用回数が減少し23から33単語に関してのみ使用していた。学習者に質問をする行為は、2位の「訳や概念を知っているかを問う」のみであった。

学習者にアップテイクされた各単語を教師はどのように指導していたのであろうか。同じく表3を参考にし、上位5位までを調べた。

- 第1位 「定義を伝える」(37回)
- 第2位 「身近な事柄に近づけて説明する」(10回)
 - 「新たに例文や複合語等を提供する」(10回)
 - 「発音(誤り・アクセント位置)を指摘する」(10回)
- 第5位 「綴りを伝える」(9回)

表3 語彙指導時の指導方法とその一例

指導方法	解説例
1. 具体的な使用場面を伝える	ready はマラソンの時などでも使われる
2. 覚えるようにと促す	この単語は今のうちに覚えると良いよ
3. 生徒の誤解を指摘する	意味を誤解しているかなって思って……
4. 訳や概念を知っているかを問う	vacuum っていう単語, 知ってる?
5. 定義を伝える	machine で機械だよ
6. 品詞にまつわる説明をする	bob は人名以外に動詞があって……
7. 綴りを伝える	discussion は S が2つね
8. 辞書に関する言及をする	condense を辞書で引いてもらえる?
9. 身近な事柄に近づけて説明する	upright, アップライトピアノって言うよね
10. 難易度・使用頻度を伝える	この単語はよく出ます
11. 自身の誤り・誤解を訂正する	「衝動」は人偏ではなかったね……
12. 自身の感想を交える	queerly は, 私もあまり使ったことがない
13. 同義語・反対語・同音異義語を伝える	bare はクマではなくて……
14. 別語とのニュアンスの違いを説明する	sip は drink とは少し違って……
15. 動詞説明時に主語を確認する	sipsなのは主語が he だから……
16. 活用形・比較級・原形・複数形を示す	left の元の形が leave……
17. カタカナ読み・日本語影響を説明する	tube, カタカナでチューブ
18. 新たに例文や複合語等を提供する	condense って, コンデンスミルクとか……
19. 日本語の定義・概念を説明する	「博物学者」は生物学とか扱っている人
20. 定義外の意味をくみ取らせる	この pot は, ポットでなく, こう丸い空間……
21. 過去の指導内容を振り返る	vapor, 蒸気, さっき出てきたよね
22. 代名詞が指す名詞を確認する	この they は垂木, they だね
23. 単語が属するカテゴリーを説明する	noun は名詞. 形容詞, 名詞とかの品詞
24. 発音(誤り・アクセント位置)を指摘する	ache[エイク]って読みます
25. 意味・定義を予想させる	turn into a vapor, どんな感じだと思う?
26. 文脈に適する訳の選定を行う	take out, 「持ち帰る」ではなく「取り除く」
27. 長文の設問・注釈に関して説明する	pressure cooker, 注に出ているけど……
28. 派生語・接頭尾辞・冠詞等を説明する	naturalist, natural というと「自然な」……
29. 図解・描写する	beak ってこの部分(図を指しながら)
30. 作文をさせる	I want to become で将来の夢を入れて……

学習者がアップテイクした 42 単語のうち 37 単語(88.1%)に関しては教師が定義を伝えていた(第1位)。第2位以降をみると、「身近な事柄に近づけて説明する」と「新たに例文や複合語等を提供する」の2つは教師の結果でもみられた指導方法である。その他の方法は、教師の結果には現れなかったものである。学習者は、教師が発音(誤り・アクセント位置)に関して言及したり(「ache[エイク]って読みます」など)、綴りを伝えたり(「discussion は S が

2つね」など)した単語をアップテイクしていた。このように、単語の響きや視覚的特徴に関する指導をした単語が目立った。

教師と学習者それぞれの上位5位までを比較すると、教師がある行為を多用すれば、その分だけ学習者もその行為に関心を寄せるという結果にはならなかった。教師は、「訳・概念」や「難易度・使用頻度」の確認に重きを置くことや、参考になる例文などを示すことが多かったが、学習者は、教師が比較的強調していた箇所とは異なる箇所(発音や綴りなど)に関心を寄せアップテイクすることも多かった。

5.2 長文読解授業で学習者がアップテイクしたものは理解されているのか

アップテイクされた語彙のうち 26 単語 (61.9%) を試験問題に含め、学習者がそれらを理解できているかを確認した。そのうちの3単語は信憑性に欠けるため、正確には 23 単語に関する結果をここでは示すことにした(表4)。語彙は、単語和訳・英文和訳問題などに出題された。

表4 試験にて確認したアップテイク語彙の理解度

単語	受験者数 (名)	正解者数 (名)	本人結果	単語	受験者数 (名)	正解者数 (名)	本人結果
liquid	4	3	欠席	servant	4	4	○
vapor	4	3	△	impulse	4	3	○
evaporate	4	2	○・△	commotion	4	0	空欄
tip	4	3	○	commanding	4	0	×
upright	4	1	×	take out	3	2	欠席
naturalist	2	1	○	mother	3	3	○
marble	2	2	○	cobra	4	3	○
bare	2	2	○	attend	3	3	○
rafter	2	2	○	equipment	3	3	○
discussion	2	2	欠席	over	3	2	○
ounce	2	2	欠席	painkiller	3	3	○
sewing machine	3	2	○				

表4では、各単語が含まれた試験問題を解いた「受験者数」、問題に正しく答えられた「正解者数」、アップテイクした学習者本人の解答結果(表中、「本人結果」の欄)を示した。例えば、liquid という単語が出題された試験を受験した人数は4名で、そのうち、正解者は3名だった。liquid をアンケートに記入した本人は試験日に欠席したため、本人の理解度は確認することができなかった。「本人結果」欄の○はアップテイク者の答えが正解だったことを示す。×ならば不正解、△ならば正解に近いがケアレスミスで減点があったことを示す。その他に、何も書かなかったアップテイク者もいたので、「空欄」と示した。evaporate に関してのみ、○及び△があるが、これは evaporate をアップテイクした学習者が2名いたことを示す。試験では、そのうちの1名が正解で、もう1名にはケアレスミスがあった。

表4をみると、受験者の解答には正解が多い(受験者数と正解者数の数字が一致するか、近いことが多い。また、「本人結果」欄も正解が目立つ)。「本人結果」欄をみると、アップテイクした本人の解答内容が不正解あるいは空欄だったケースは23問中3問だった (upright, commotion, commanding)。なぜ、これら3つの単語に関しては、理解度が低かったのでしょうか。ここでは、2つの単語 (upright, commotion) を指導した際の実際の解説を次に示す¹⁾。さらに、表2の語彙レベル、表3の指導方法、生徒がアンケートで実際に記した学習したと感じた理由も提示する。

- (1) Into an upright position…アップライトピアノって言うよね…直立? …した体勢に戻る…良いかな? そして……。

(表2:レベル5, 表3:5・9・17・18, アンケート回答: 平面の方向を表している感じなのに直立を意味するから)

- (2) しかし…but he knows the commotion would frighten the cobra into striking…しかしながら…彼にはわかっている…何をかかっていうと…the commotion…commotion…この単語はあまり見たこと無いけど…騒動なのね…この騒ぎ立てて…ざわざわさせること…この commotion would frighten the cobra…。

(表2:該当なし, 表3:5・12・19, アンケート回答:suddenly と commotion と commanding は同じアルファベットが2つ入っている)

(1), (2) の2例をみると、前者は解説が唐突過ぎること、後者は高度な英文を強引に前から順に訳していることがわかる (commotion に関しては、板書せずに口頭で説明していた)。upright をアップテイクした学習者は、興味深い感想をアンケートに記入していたが、試験当日は不正解だった。commotion をアップテイクした学習者の感想をみると、単語のビジュアル面に着目していたといえる。

一方、表4中、impulse や painkiller といった単語は語彙レベルが高いにもかかわらず正答率が高いのはなぜだろうか。上記と同じく、各単語の解説内容を以下に示す。

- (3) ……his first impulse is to jump back and warn the others, but he knows the commotion would frighten cobra into striking…ここ難しいね…このアメリカ人の最初の impulse…この単語…私も何回も引くんだけどもどうも覚えられない…impulse っていうと衝動だね…。

(解説を終えた数分後、生徒同士が電子辞書を見ながら話し合っていたため、教師が解説を止めた。その際の教師生徒間のやりとりは次のようなものであった。)

教師: 大丈夫[笑いながら]?

生徒: 衝動って漢字違わないですか?

教師: 漢字間違えてた? こう? (辞書を)引いて引いて。

生徒: え? 違ったっけ?

教師: あ, 本当だ[自分の電子辞書を見ながら]…ごめん…これ「働く」
って字じゃない[自分が板書した漢字を見ながら]?

生徒: 働くは「にんべん」です。

教師: 人偏だよね…交ざってきた…間違っていたら言ってね…衝動…
impulseね…ちなみに pulse って引いてみてる…pulse って
多分…脈って出ると思う…ここ[自分の左手首を押さながら]…
血液の脈…pulse…それと関係して impulse っていうのかわかん
ないけども…pulse…。

(表2:レベル5, 表3:5・11・12・28, アンケート回答:インポーズ。同じ名前の芸能人
がいるから。)

- (4) 次の painkiller だね…pain って…ええと…この(単語)リストの中の一番最後…
pain ってあるけれども…これ痛みって意味ね…pain…painkiller で kill するのね
…痛みを kill するから…ええと…鎮静剤って訳になります…painkiller…痛み止め
とか…painkiller…なので…これ…薬になるよね…painkiller…。

(表2:該当なし, 表3:5・23, アンケート回答:痛みを殺すから痛み止め *当単語
をアップテイクした3名中, 1名だけ理由を記入していた。)

(3), (4)の2例をみると, 前述の(1)と(2)の例とは異質な指導であることがわかる。(3)
に関しては教師が漢字を間違えたことがきっかけで, 普段とは違うやりとりが起こっている。
また, アンケート回答をみると, ある芸能人と結びつけている様子がわかる。(4)に関しては,
教師は, pain と killer に単語を分解し「○○を△△するから□□」(痛みを kill するから痛
み止め)と解説している。

これら(「5.1」及び「5.2」)の結果は, 第二言語習得研究における語彙研究で論じられてい
ることに関連する。Ellis & Beaton(1993)は, 語彙学習を促進する要因は, (1)第一言語
の綴りとの近似性, (2)第一言語の発音との近似性, (3)単語の長さ, (4)品詞, (5)概念
の想像のしやすさ, などであるとしている。本研究結果をみると, 第一に, 学習者は, 名詞を
最もアップテイクする傾向にあった。Ellis & Beaton(1993)は, 名詞は, よりイメージがし
やすいため動詞よりも学習することがはるかに簡単であると述べている。第二に, 学習者は,
発音・綴りに関する指導に影響されアップテイクしていた。これは, 第一言語の綴り及び発
音の近似性という点からすると, 日本語と英語は関連づけが難しいため, 授業中の指導や
やりとりが関連づけを助けたと考えられないだろうか。日本人学習者は, 第一言語がドイツ
語やスペイン語などの学習者とはまったく違った視点で英語を学ばざるを得ないだろう。
(3)の例にみられるように, impulse という単語を芸能人の名前と関連づけて覚える方法な
どが必要だろう。

学習者自身が, キーワードを介して目標単語を学ぶテクニック(Ellis & Beaton, 1993)
などを駆使し積極的に学習していくことは重要だが, キーワードを生み出す余裕のない状
況では, 教師による指導や授業中のエピソードなどからヒントを得て, 母国語とは見た目も
音も異なる英単語をアップテイクしていくと考えられる。

6. 結論

教師の発話を分析したところ、そのほとんどが情報提供型(伝える, 説明する, 提供する)であった。唯一「訳・概念を問う」方法が多用されたが、ディスプレイ・クエスチョンの性質上、生徒の発話量には限りがある。先行研究では、教師は質問をすることが多いとされているが、今回の文法訳読法を用いた長文読解授業では、先行研究とは異なる傾向がみられた。

一方、学習者は様々なインプット中、発音や綴りなどに関する解説が付随したインプットを、アップテイクする傾向があった。また、学習者が興味を示した単語は名詞が目立ち、語彙レベルは基礎的なものが目立った。試験で測ったアップテイク語彙の正答率も比較的高く、語彙指導時に「身近な事柄」・「発音」・「綴り」などに関する解説が付け加えられると効果的であった(単語の訳を唐突に提供するのではなく)。日本人学習者にとって、英語は日本語の綴りや発音形式と大きく異なるため、明示的な指導や授業中のエピソードが記憶を助ける重要な役割を果たすということがわかった。

本研究の参加者が語彙指導を受けていた際、学習者主導型の発話やアウトプットを行える機会があまり設けられていなかった。第二言語習得研究では、学習者が自主的にやりとりを開始したり、アウトプットをしたりする時に学習機会がさらに増えるとされているが、文法訳読法を用いた長文読解授業では、それが難しい場合がある。しかしながら、彼らのアップテイク及び理解度の調査結果をみてもわかるよう、インプットがメインとなる授業においても学習機会があるということが確認できた。調査時の参加者は高校1年生1学期の段階だった。そのため、習得を促進する名詞や動詞、基礎単語を特にアップテイクしやすい傾向にあったのではないかと考えられる。一方、語彙レベルが高い単語をアップテイクするケースもみられたが、授業中のやりとりが通常とは異なっていたり、母国語を媒介にして単語の理解が深まったりした時に学習が助けられた可能性があると言える。

7. 今後の課題

当結果を解釈する際、注意しなくてはならないのは、第一に、アップテイクするきっかけが授業中のやりとりや教師の発話のみとは言いきれない点である。扱った長文問題の内容などがアップテイクを促進した可能性も大いに考えられる。あるいは、授業外や前週の授業で無意識に触れていた単語がアップテイクされた可能性もあるだろう。しかしながら、学習者のアンケート回答をみると、授業中の出来事に関する言及をしているものが目立っていた。長文内容自体に関するコメントや「以前、この単語をどこかで見た」といったコメントは少なかった。

第二に、アップテイクした単語は試験での正答率が高かったが、これも、授業中のやりとりや教師の発話が影響したからとは言いきれない。当然、学習者の能力や個性などが影響しているとも考えられる。今後は、これらの問題点を踏まえて新たな方法論を導き出していく必要がある。

謝辞

本研究にご協力頂いた生徒の皆様、そして、英語科主任には心より感謝申し上げます。また、いつも示唆に富む御指導を下さる、吉田研作教授に深謝申し上げます。

注

- 1) 解説例中、「…」は、解説時に沈黙があったことを表し、「……」は、解説内容を筆者が一部省略したことを表す。

参考文献

- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, N., & Beaton, A. (1993). Psycholinguistic determinants of foreign language vocabulary learning. *Language Learning*, 43, 4, 559-617.
- Flowerdew, J. (1991). Pragmatic modifications on the 'representative' speech act of defining. *Journal of Pragmatics*, 15, 253-264.
- Fujii, S. (2008). *Factors Affecting Japanese EFL High School Students' Awareness in Classroom Settings*. Unpublished master's thesis, Tokyo: Sophia University.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition. Language Teaching Methodology Series*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Long, M. H. (1981). Questions in foreigner talk discourse. *Language Learning*, 31, 1, 135-157.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- Musumeci, D. (1996). Teacher-learner negotiation in content-based instruction: Communication at cross-purposes?. *Applied Linguistics*, 17, 3, 286-325.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
- Slimani, A. (1989). The role of topicalization in classroom language learning. *System*, 17, 2, 223-234.
- Slimani, A. (1992). Evaluation of classroom interaction. In J. C. Alderson & A. Beretta (Eds.), *Evaluating Second Language Education* (197-221). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass. & C. G. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Temmerman, M. (2009). Communicative aspects of definitions in classroom interaction: Learning to define in class for first and second language learners. *Linguistics and Education*, 20, 126-144.
- 相澤一美・石川慎一郎・村田年 他 2005. 『「大学英語教育学会基本語リスト」に基づく JACET8000 英単語』 桐原書店.

英語ライティング能力習熟度とディスコースモードの違いによる
ライティングの文法的結束性の特徴に関する基礎研究

A Fundamental Study on the Characteristics of
Grammatical Cohesion in Writing with Regard to Differences in
English Writing Proficiency Levels and Discourse Modes

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 grammatical cohesion in English essays written by Japanese university students in regard to English writing proficiency levels and discourse modes. During the study, 93 Japanese university students were asked to write both narrative and argumentative essays. Each essay was evaluated using a holistic seven-point scale scoring system in order to measure writing proficiency levels for each mode. The extent to which each essay was grammatically cohesive was examined in terms of the four cohesive devices identified by Halliday and Hasan (1976); (i) reference, (ii) substitution, (iii) ellipses, and (iv) conjunction. From this research, the following findings and implications were made: (1) For narrative essays, learners at higher levels used a variety of conjunctions and reference markers compared to learners at lower levels. This implies that proficient narrative writers are able to use various conjunctive and referential expressions interchangeably, attempting to avoid excessive use of the same expressions that can possibly make an essay less sophisticated. (2) For argumentative essays, learners at higher levels used the definitive article “the” more frequently, indicating that skilled argumentative writers are able to write within one specific domain on a consistent basis. (3) When writing in both modes, learners at higher levels exceeded lower level learners in terms of the frequency of use of reference markers. These results suggest that frequent use of reference markers is dependent upon the learner being proficient in both modes of discourse.

Keywords

Grammatical Cohesion, Discourse Mode, Writing Proficiency Level

1. 研究の背景と目的

ライティング能力を測定するための評価基準の1つに、結束性(cohesion)の観点が進め込まれていることが多い。Jacobs et al.(1981)が開発したライティング能力の分析的評価基準であるESL Composition Profileでは、5つの下位基準の1つである Organization の中で、もっとも高得点が与えられる作文の特徴として cohesive という観点を挙げている。また、American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) の Proficiency Guidelines – Writing (2001)では、10段階の上から3つ目のレベルである Advanced-Mid において、good organization and cohesiveness という記述が見られる。さらに、Weir (1990)のTEEP Attribute Writing Scalesでは、Cohesionが7つの下位基準のうちの一つとなっており、4段階からなる評価の最高得点(3点)の記述は、Satisfactory use of cohesion resulting in effective communication.であり、低得点(0点)の記述は、Cohesion almost totally absent. Writing so fragmentary that comprehension of the intended communication is virtually impossible. となっている。このように、既成のライティング能力評価基準を概観すると、ライティング能力の一部として、結束性のある文章を書く技能が必要であることがわかる。

それでは、結束性のある文章とはどのような文章であるか。Halliday and Hasan (1976)やHalliday (1994)は、結束性のある文章を構成するには、文法的な結束性(grammatical cohesion)と語彙的な結束性(lexical cohesion)が必要であるとしている。文法的な結束性は、具体的に、指示(reference)、代用(substitution)、省略(ellipses)、結合(conjunction)の4つの要素に分類できる。

指示は、主に、人称代名詞や指示詞、そして比較表現によって成り立つ結束関係である。例えば、A lot of money has been donated so far. But we need more. という談話において、2文目のmoreは1文目のmoneyと照応関係にある。このように指示とは、同一物を指示する関係のことを指す。

次に、代用は、This necktie doesn't go well with this shirt. Could you show me another one? という談話の中のnecktieとoneのつながりのような結束関係を指す。この関係をもたらす表現は、oneやones以外に、代動詞のdoやdid、そしてsoなどである。

そして、省略は、I tried to memorize ten English words last night. I can only remember three [words] now. の談話に見られるように、先行する語や語句などを再び後続の文の中で使用する場合に、それを省く関係である。

さらに、結合とは、接続詞や副詞句などに代表されるつなぎ語によって、文と文との論理的な関係を明示する結束関係である。

最後に、語彙的な結束性については、類義語や関連語という観点から説明が可能である。例えば、I don't usually go to a fast food restaurant. This should be the first hamburger I've eaten this year. という談話において、fast foodはhamburgerの上位語と考えられるので、これらは関連語であり、ここには語彙的な結束性が存在するといえる。

結束性を示す指標として、Brown and Yule(1983)やHoey(1991)も同様に、指示、代用、省略、結合の4つの文法的要素と、類義語や関連語という語彙的要素を提示しているが、これらの要素に基づく結束性はライティング能力にどの程度影響しているのだろうか。

Faigley and Witte(1981)は、結束性の観点のみから作文全体のレベルを完全に説明することは困難だが、結束性はライティング能力を推定する1つの重要な要素であるとしている。また、テキストの表面上の構造を説明する結束性と、内容的なつながりを表す統括性(coherence)の関係については、ライティング能力により大きく関わるとされる後者を重視すべきだという議論も存在する(Grabe and Kaplan, 1996)が、両者に強い関連性があることも実証されている(Singer, 1990; Spiegel and Fitzgerald, 1990)。

さらに、具体的に作文の分析を行ったその他の研究も、結束性と作文レベルの関係を示している。英語母語話者の作文を分析した Faigley and Witte(1981)によると、優れた書き手は、そうでない書き手よりも、結束性に関わる要素の使用頻度が高いとしている。特に、接続語句の使用に大きな差が見られたり、能力の低い書き手は、指示代名詞で置き換えずに同じ名詞を繰り返し使用する傾向が強いことがわかった。また、英語母語話者と韓国人英語学習者の作文を比較した Kang(2009)の研究も、結束性に関わる要素である指示代名詞の使用について、両者に大きな差があることを示している。さらに、中国人英語学習者の作文を分析した Liu and Braine(2005)の研究においても、全体的な作文の質と結束装置(cohesive device)の数に関連があることを示している。また、日本人英語学習者の作文を分析した投野(2007)の研究では、日本人英語学習者は英語母語話者よりも、theやa(n)やitsなどを過少使用する一方、myなどを過剰使用することがわかった。さらに、代名詞の使用頻度だけではなく、使用できる代名詞の種類も、学習が進捗するにつれ、増加することもわかった。具体的には、中学校1年生レベルの作文には、10,000語中に出現する接続詞は11種類であるのに対し、高校3年生では、27種類に増える。同様に、日本人英語学習者を調査対象とした太田他(2003)の研究では、中学生が書いたスピーチ原稿の分析を通して、英語が得意な生徒の方が、そうでない生徒よりも、接続詞の種類も使用頻度も高いことがわかった。

このように、ライティング能力全般と結束性のある文章を書く能力には関連が見られることが実証されているが、学習者個人においては、書くべきディスコースモードやトピック内容によって、結束性に関するパフォーマンスに差が生じるという研究も存在する(Spiegel and Fitzgerald, 1990)。Weigle(2002)によると、物語文を書くことは認知的に負荷が低いですが、論説文を書くことは負荷が高いとしている。上記の、韓国人英語学習者を参加者とした Kang(2009)の研究では物語文を、そして、中国人英語学習者を参加者とした Liu and Braine(2005)の研究では論説文をそれぞれ分析対象としたが、同じ参加者が異なるディスコースモードで作文を書いた場合、結束性に関して同じようなパフォーマンスがみられるかどうかを調査することは意義が認められる。特に、日本人英語学習者のように、英語を外国語として学習している学習者について、この認知的負荷がどのようにパフォーマンスに影響を与えるかを明らかにできれば、結束性が高い作文を書きやすいディスコースモードやトピックが明確になるため、ライティング指導にとって、そしてライティング教材やライティングテストの開発にとって有益な示唆を与えることができる。

そこで本研究では、日本人英語学習者の書いた英語の作文を分析の対象とし、ライティング能力の習熟度に応じて、作文に見られる結束性にどのような差があるのかを調査する。また、参加者に2つの異なるディスコースモードで作文課題を実施し、結束性について、習

熟度に応じて学習者のパフォーマンスがどのように変化するかを調査する。ディスコースモード間のパフォーマンスの違いについては、物語文では時に関する接続詞の使用が増え、登場人物が多ければ人称代名詞の数が増えるのは当然であり、また、論説文において、2つの事柄の比較が求められれば、比較・対照を表す接続表現が増えるのは当然である。したがって、特定のディスコースモードで多く使われる項目については個別に取り上げて検証することはせずに、文法的結束性の指標となる指示、代用、省略、結合という4つの要素において、ディスコースモード間の違いを主に検証することとする。なお、本研究は、結束性についての基礎的調査の位置づけであることから、まずは、文法的結束性の4つの要素のみを分析対象とする。本研究のリサーチ・クエスチョンは次のとおりである。

- (1) ライティング能力についての習熟度の違いによって、文法的結束性の指標である指示、代用、省略、結合の4つの要素についてのパフォーマンスは、複数のディスコースモードにおいて、それぞれ異なるのか。
- (2) 異なるディスコースモードにおけるライティングにおいて、文法的結束性の指標である4つの要素についてのパフォーマンスは異なるのか。

2. 調査

2.1 調査方法の概要

物語文と論説文の2種類の作文を書くことを求める課題を参加者に実施し、ライティング能力の習熟度を測定するために、それらの作文を全体的評価方法を用いて採点する。次に、文法的結束性の指標となる4つの要素がどのくらい各作文で使用されているかを調査し、習熟度別そしてディスコースモード別にそれぞれの特徴を分析する。

2.2 2種類の作文課題

物語文と論説文の2種類の作文課題については、Cambridge ESOLがEnglish Profile Projectの中で開発したライティングテスト(表1)を使用する¹⁾。各課題とも解答時間は20分である。

表1 物語文と論説文の2種類の作文課題

物語文	<p>Imagine someone from another planet (an alien) visits you for a weekend. You take your strange visitor around your home town. Describe what happened. You can think about the following questions before you start to write:</p> <ul style="list-style-type: none"> • What did your visitor look like? • What questions did your visitor ask? • What did your visitor like/dislike?
論説文	<p>Write an essay discussing the advantages and disadvantages of life in countryside. You might wish to comment on the following topics:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opportunities for work, accommodation, entertainment and education in cities and countryside. • The composition of the population (ethnicity, age, educational level, class). • Social life (neighbourhoods, meeting people etc.) • Quality of life.

2.3 参加者

東京都内の国立大学の1～4年生で英語を専門としていない学生93名とする。

2.4 ライティング能力の習熟度の評価方法

ライティング能力の評価基準として、Educational Testing Service (ETS®)が開発したTOEFL® Writing Section Scoring Criteriaを利用する。この基準は、0～6点の7段階による、全体的評価方法であり、TOEFL®のPaper-Based Testにおけるライティングの評価基準である(資料参照、本稿53～54頁)。本研究では、2種類のディスコースモードによる作文を評価するため、両方のディスコースモードを評価できる基準として適していると判断した。

採点は、日本の高校と大学で英語の指導経験のある英語母語話者と、本稿の著者の2名により実施する。上記の評価基準に基づいて採点を行い、作文に与えられる得点は、両者の平均点とする。ただし、両者の採点に2点以上の相違がある場合は、協議を行い、採点基準を両者で再確認した後、その作文の得点を決定する。また、採点者間信頼性係数を Henning (1987)の提示する式で算出し、一定の信頼性が得られない場合には、採点のプロセスを見直すこととする。

2.5 文法的結束性の指標となる4要素の評価と測定

文法的結束性の4つの要素である、指示、代用、省略、結合の観点で、どのくらい各作文で使用されているかを調査する。その評価の基準として、読み手が前後関係から判断しても意味が理解できないようなエラーが含まれる箇所については、その要素の使用が達成されたとは認めないこととする。例えば、because に導かれる節を単独で文として使用し、さらに、この文が作文内のどの部分の理由になっているかが読み取れない場合は、この接続詞 because の使用が達成されたとは評価しない。なお、各作文について意味が読み取れない文が存在するかどうかは、採点者と同じ2名による協議を経て決定する。

2.5.1 指示

指示は、人称代名詞や指示詞、そして more などの一部の比較表現から導き出せるため、各作文におけるこれらの表現をすべて拾い出し、前述のとおり、意味が損なわれていないものについて使用が達成されたと判断する。また、前方照応 (anaphora) と後方照応 (cataphora) の両方を調査の対象とする。

2.5.2 代用・省略

代用と省略については、指示と結合に比べて、使用の頻度が少ないと思われることから、同時にまとめてそれらの使用について調査する。代用については、one, do, so に代表される表現のうち、代用される対象が存在するものについて、その使用数を数える。省略については、前述したような数詞の後の省略(例: three [words])に加えて、次の種類も加える(橋内, 1999)。

- Were you washing dishes? No, I wasn't [washing dishes].
- I don't know how to work this computer. I'll have to learn how [to work the computer].

1つ目の例は、ダイアログからの抜粋と思われる。本研究では、モノログを書く課題を採用したが、特に物語文において、2者の対話が含まれる作文を書くことも可能であるため、この省略についても分析の対象とする。

2.5.3 結合

結合については主に接続表現が関連するが、無数に存在する接続表現を、20分で書いた作文の中から拾い出し、それらを個別に分析するよりも、機能別にまとめて分析するほうが適当だと判断した。橋内(1995)では、つなぎ語の機能を、「付加」、「比較」、「対照と譲歩」、「列挙」、「例示」、「推論」、「要約」、「時間」、「結果」、「換言」、「交替」、「転換」、「強調」、「当然・明白」、「意外性」の15点に集約している。本研究では、この分類を参考にして、以下のように、9つに分類したものを利用する。

表2 結合の機能の分類

結合の機能	主な表現例
付加	and (then), furthermore, in addition, moreover
反意・譲歩	although, but, however, though
比較・対照	compared with, on the other hand, similarly, while
列挙	finally, first, last, next, second
例示	for example, for instance, such as
時間	after, at first, before, since, when, while
理由・結果	as, because, since, so, therefore
強調	above all, surprisingly
条件	as long as, if

3. 結果

3.1 ライティング習熟度

2つのライティング課題についての採点結果は、表3と表4のとおりである。採点者間信頼性係数が、両ディスコースモードともに0.8前後と比較的高い値が算出されたため、この採点結果を分析の対象とする。また、物語文と論説文の得点の相関は、0.32と低い値が算出された。表4のとおり、得点の人数分布にばらつきが見られる。

表3 ライティングテストの採点結果

	平均点	標準偏差	最高点	最低点	平均語数	採点者間信頼性係数
物語文	3.2	0.86	5.5	1	126.6	0.79
論説文	3.3	0.86	5	1.5	121.4	0.81

表4 両モードのクロス集計による得点の人数分布

		物語文									計	
		1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5		5.5
論 説 文	1.5			1	1							2
	2		2	1	4	1	1	2				11
	2.5			1	2	5	1	1				10
	3	1	1		2	7	3	6				20
	3.5			1	2	1	5	2	1			12
	4		1		4	7	6	4	3	1		26
	4.5			1	2	2		2		2		9
5				1	1					1	3	
計		1	4	5	18	24	16	17	4	3	1	93

3.2. 文法的結束性の使用結果

3.2.1 結果の概要

文法的結束性の4つの要素についての使用結果の概要は表5のとおりである。指示と結合については、すべての参加者(93名)が両ディスコースモードにおいて、何らかの結束表現を用いたことがわかる。ただし、使用する頻度には非常に大きな差が存在する。指示については、物語文での使用頻度が高いが、これは、複数の人称代名詞の頻繁な使用を誘発するライティング課題に原因があることは容易に想像がつく。結合については、合計使用数において、ディスコースモード間でほとんど差が見られなかった。また、代用と省略については、ほとんどの参加者がまったくこれらの要素を作文において使用することはなかった。もともと使用した参加者でも、論説文の中で、省略を2回行っただけである。

表5 文法的結束性を表す4つの要素の使用結果の概要

		指示	代用	省略	結合
物 語 文	合計使用数	2,663	4	9	951
	使用人数	93	4	9	93
	平均使用数(全参加者)	28.6	0.04	0.1	10.2
	最大使用数(個人)	60	1	1	23
	最小使用数(個人)	10	0	0	2
論 説 文	合計使用数	1,049	10	8	940
	使用人数	93	10	6	93
	平均使用数(全参加者)	11.3	0.1	0.1	10.1
	最大使用数(個人)	37	1	2	24
	最小使用数(個人)	1	0	0	2

3.2.2 「指示」の要素における結束表現の使用結果

前述のとおり、ライティング課題内容が原因で、物語文における指示結束の使用が非常に多かった。しかしながら、weについては、物語文での合計使用数が97であるのに対し説明文では121となっていることから、何らかの理由が存在すると思われる。なお、weは例外であるので、ここでは、課題の影響が大きい人称代名詞を除いた指示結束、つまり指示詞

の使用について、その結果を提示する(表6)。

表6 指示詞の使用結果

		it	its	the	this	that	there
物語文	合計使用数	218	3	314	76	45	22
	平均使用数	2.3	0.0	3.4	0.8	0.5	0.2
論説文	合計使用数	100	5	363	28	23	51
	平均使用数	1.1	0.1	3.9	0.3	0.2	0.5

3.2.3 「代用」・「省略」の要素における結束表現の使用結果

代用や省略については、ほとんど使用が見られなかったが、わずかながら見られた使用を分類すると、one による代用は、物語文では3回、論説文では1回、so による代用は、物語文でも論説文でも5回ずつ見られた。省略については表7のとおりである。

表7 省略の使用結果

省略されるもの	物語文	論説文	例
目的語	4	0	He played (rugby football) very well.
why の後続	3	2	He asked why (there were so many people).
動詞とその後続	1	3	They can't (buy many clothes).
名詞	1	3	But there are not many (jobs).

3.2.4 「結合」の要素における結束表現の使用結果

結合を示す結束表現の使用については、物語文でも論説文でも総合的には、ほぼ同じ使用頻度であった。表3のとおり、両者の平均語数もほぼ同じであることから、ディスコースモードが異なっても、接続詞などの結合表現は一定の頻度で使用されることがこの結果から示されている。

表8 結合表現の機能別使用結果

		使用数	付加	反意・譲歩	比較・対象	列挙	例示
物語文	合計	381	149	3	34	6	
	平均	4.1	1.6	0.03	0.4	0.1	
論説文	合計	463	110	19	70	36	
	平均	5.0	1.2	0.2	0.8	0.4	
		使用数	時間	理由・結果	強調	条件	合計
物語文	合計	174	177	13	14	951	
	平均	1.9	1.9	0.1	0.2	10.2	
論説文	合計	43	142	5	52	940	
	平均	0.5	1.5	0.1	0.6	10.1	

4. 分析

4.1 習熟度別の傾向の分析(物語文)

ここでは、物語文を書く能力の習熟度の違いから結束性の各要素の使用傾向を調査する(表9)。ただし、代用と省略については、使用傾向が非常に弱いため、ここでは統計的な分析の対象としない。物語文を書く課題において、4 から 5.5 の得点の参加者を上位レベル、1 から 2.5 の参加者を下位レベルとした結果、上位レベルは 25 名、下位レベルは 28 名となった。なお、レベル間において平均語数に差があるため、指示と結合の使用頻度をそれぞれの平均語数で単純に割ったものを直接は比較できない。そこで、両レベルの参加者 53 名の平均語数である 127.9 語を基準として、それぞれのレベルで 127.9 語の作文を仮定した場合の指示と結合の使用頻度を換算した。例えば、上位レベルの指示表現の使用頻度は平均 29.4 回であるが、この数値は、上位レベルであれば、127.9 語の作文の中では、29.4 回の指示表現が見られるという意味である。また、下位レベルの結合表現の使用頻度は平均 9.9 回であるが、これは下位レベルであれば、127.9 語の作文を書いた場合に、9.9 回の結合表現が見られるということである。

結合表現の種類数の平均数については、上位レベルでも下位レベルでも、語数の増減と使える表現の種類は、使用頻度ほど単純に比例するとは考えにくいと、語数の調整はしなかった。

表9 物語文における習熟度の違いによる結束性の傾向

	人数	平均語数	平均使用頻度 (127.9 語の作文中)		種類 平均数	
			指示表現	結合表現	指示表現	結合表現
上位レベル	25	158.8	29.4	11.0	9.1	7.6
下位レベル	28	100.3	28.1	9.9	7.8	4.9
<i>t</i> 検定 (<i>p</i> 値)			0.31	0.23	0.014*	0.00001**

**は 1%水準で有意、*は 5%水準で有意(以下同)

レベル間に、統計的な有意差が見られるかを検証するために、指示と結合のそれぞれについて、*t* 検定を行ったところ、両方とも、有意差は見られなかった。次に、指示表現と結合表現の種類数の豊富さに関して、それぞれの平均数について、同様に *t* 検定を行ったところ、上位レベルと下位レベルで統計的に優位な差が見られた。これらの結果は、物語文を書く能力が向上しても、指示または結合表現を使う頻度は変わらないが、表現の種類に多様性が見られるようになっていくことを示唆している。

4.2 習熟度別の傾向の分析(論説文)

ここでは、同様に、論説文を書く能力の習熟度の違いから結束性の各要素の使用傾向を調査する。ここでも、同じく代用と省略については使用傾向が非常に弱いため、統計的な分析の対象としない。レベル分けについては、論説文を書く課題において、4 から 5 の得点の参加者を上位レベル、1.5 から 2.5 の参加者を下位レベルとする。その結果、上位レベル

は 34 名、下位レベルは 29 名となった。物語文の分析と同様に、両レベルの参加者 63 名の平均語数の 122.4 語を基準として、その長さの作文を仮定した場合の、各表現の使用頻度を換算した(表 10)。

表 10 論説文における習熟度の違いによる結束性の傾向

	人数	平均語数	平均使用頻度(122.4 語の作文中)		
			指示表現	結合表現	the の使用
上位レベル	34	146.1	12.1	10.1	4.8
下位レベル	29	94.6	9.8	10.2	2.1
t 検定(p 値)			0.19	0.93	0.004**

レベル間では、指示表現と結合表現の頻度には統計的な有意差は見られなかった。平均値が示すとおり、ほとんど頻度には差がないことがわかる。唯一、差が見られたのが、the の使用頻度である。論説文を書く力が上がると、the の使用頻度が増えることは、名詞の表し方に多様性が見られることを意味している。

4.3 習熟度別の傾向の分析(物語文と論説文の両方)

ここでは、物語文と論説文の両方において、高い得点を取った参加者と、そうでない参加者に分類して、同様に、結束性の各要素の使用傾向を調査する。ここでも、同じく代用と省略については統計的な分析の対象としない。両方のモードにおける習熟度を総合したのは、両方の習熟度を合わせることによって、ライティング能力全般における習熟度により近づくことが想定され、ライティング能力が全体的に高い学習者と低い学習者のそれぞれの傾向が明らかになることが期待されるためである。両方のモードにおけるライティング課題において、両方とも 3.5 以上の得点の参加者を上位レベル、両方とも 3 以下の参加者を下位レベルとする。その結果、上位レベルは 27 名、下位レベルは 29 名となった。なお、これまでの分析と同様に、レベル間において、平均語数に差があるため、ここでは、物語文、論説文において、両レベルの 56 名の平均語数をそれぞれ基準にして、それぞれの値を換算した。物語文の平均語数は 127.1 語、そして、論説文の平均語数は 117.6 語であった。これらの長さの作文をそれぞれ仮定した場合の指示表現と結合表現の使用頻度と、指示表現と結合表現の種類平均数については、表 11 と表 12 のとおりである。

表 11 物語文における習熟度の違いによる結束性の傾向

	人数	平均語数	平均使用頻度 (127.1 語の作文中)		種類 平均数	
			指示表現	結合表現	指示表現	結合表現
上位レベル	27	158.4	29.1	10.4	9.3	7.2
下位レベル	29	98.0	29.0	9.8	8.1	4.6
t 検定(p 値)			0.96	0.46	0.012*	0.00001**

ここでも、表9と同様、物語文における指示表現と結束表現の多様性について、レベル間に有意な差が見られたが、ライティング能力全般を仮定した結果、新たに、差が見られた項目はなかった。

表 12 論説文における習熟度の違いによる結束性の傾向

	人数	平均語数	平均使用頻度 (117.6 語の作文中)		種類 平均数	
			指示表現	結合表現	指示表現	結合表現
上位レベル	27	142.0	11.8	9.8	5.4	7.3
下位レベル	29	94.9	8.6	9.9	3.5	5.3
<i>t</i> 検定 (<i>p</i> 値)			0.004**	0.90	0.00003**	0.0001**

	人数	平均語数	the の平均 使用頻度
上位レベル	27	142.0	4.1
下位レベル	29	94.9	2.3
<i>t</i> 検定 (<i>p</i> 値)		0.010*	

論説文においても、表10と同様に、the の平均使用頻度において、レベル間で差が見られた。同時に、ここで新たに、指示表現の平均使用頻度について、レベル間に差が見られた。また、論説文における指示表現と結合表現の多様性についても、ライティング能力全般を仮定して初めて、レベル間に有意な差が認められた。

4.4 「代用」・「省略」の使用と習熟度レベルの関係

代用と省略に関する表現については、表 13 と表 14 のとおり、習熟度レベルが 3 から 4 の参加者が多く使用していることがわかる。また、物語文で代用または省略の表現を使用した12名のうち7名が、論説文でも、代用あるいは省略の表現を使っている。つまり、これらの結束表現は、ある特定の学習者が使用するものであり、その学習者はディスコースモードにかかわらず、これらの表現を使用する傾向があることがわかる。

表 13 「代用」・「省略」の使用人数と習熟度レベル(物語文)

		2.5	3	3.5	4	4.5	5	5.5
物語文	代用		1	1			1	1
	省略	1	3	3	1			

表 14 「代用」・「省略」の使用人数と習熟度レベル(論説文)

		2.5	3	3.5	4	4.5	5	5.5
論説文	代用		5		3	1		
	省略	1	1	1	3	1		

5. 考察

まずは、リサーチ・クエスチョン(1)に関わる点について、文法的結束性の指標である4つの要素において習熟度別にパフォーマンスに差が見られたのは、指示と結合の2つの要素についてであった。習熟度とディスコースモードの関係として判明したことは、片方のモードだけで高い習熟度を示すことと、両方のモードで高い習熟度を示すことには、指示表現と結合表現の使用頻度や使用できる表現の種類において、大きな差があることであった。特に論説文を書く能力については、その能力だけにおいて習熟している学習者よりも、両方のモードで高い能力を示す学習者のほうが、論説文の中での「指示表現の使用頻度」、「指示表現の種類」、「結合表現の種類」の3つの点において、結束性の高い文章を書くことができる(表15)。このことは、複数のモードを書く能力において習熟していくことが、文法的結束性の高い文章を書く能力に習熟していくことにつながることを示している。

文法的結束性の指標の残りの2つの要素である代用と省略については、本研究の参加者の平均的な習熟度である3~4の得点レベルに該当する学習者の一部が多く使用していることがわかったが、全体的に使用頻度が極めて少ないため、これ以上の分析をすることはできなかった。

表15 各モード別の習熟度により有意に差が生じる項目

	指示表現 平均使用頻度	指示表現 種類平均数	結合表現 種類平均数	the の平均 使用数
物語文を書く能力		○(物語文)	◎(物語文)	
論説文を書く能力				◎(論説文)
両方のモードを書く 能力	◎(論説文)	○(物語文) ◎(論説文)	◎(物語文) ◎(論説文)	○(論説文)

(◎は1%水準で有意, ○は5%水準で有意)

リサーチ・クエスチョン(2)については、全体傾向として、ディスコースモード間に、結束性に関わる要素の使用について、大きな差は見られなかった。これは、文法の学習を一通り完了した学習者が本研究の参加者だったため、モードの違いによる認知的な負荷があったとしても、文法の使用について、パフォーマンスに影響を及ぼすほどではなかったことが考えられる。あるいは、本来であれば負荷が高い論説文のトピックが、比較的なじみのある田舎の生活のメリットとデメリットというトピックであったことから、特別な負荷を感じることなく作文を書くことができたのかもしれない。

個別の事項についてモード別に差が見られる多くについては、ライティング課題の影響が大きいのと思われる。ただし、人称代名詞の *we* は、課題の条件から考えると、物語文での使用が多いことが予測されたが、結果は論説文での使用のほうが多かった。これは、論説文での主体を一人称単数の *I* ではなく一人称複数の *we* に設定することによって、客観性を高めようと意図したことによるものと思われる。投野(2007)の研究から日本人英語学習者は *my* を過剰使用する傾向にあることを前述したが、この研究対象は日本人中高生であったことから、本研究の参加者の大学生とは異なっていた。大学生のほうが客観的な視点で議論をすることが可能であったため、一人称単数ではなく、一人称複数の視点で論説文を

書いたことが推測できる。

次に、表現の多様性について考察してみる。物語文のほうが、指示表現や結合表現の多様性が、レベル間で見られる。物語文を書くほうが認知的な負荷が低いとすると、一度使用した表現はなるべく使わないようにする配慮が可能となり、その結果、表現に多様性が生じることになるのであろう。また、物語文では時間の経過を示す機会が多く存在するため、日本の中学や高校の比較的早い段階から学習する「時に関する表現」を使うことが容易になっているのであろう。

論説文では、能力が高い学習者はtheの使用頻度が高いことが判明したが、これは能力の高い学習者が、視点をあまり変えることなく談話を構成していることが背景にあると考えられる。その根拠は、theの代用が可能なitやthisなどといった指示詞にはレベル間で差がないことにある。つまり、上位レベルではtheを使って同一物を言及していくが、下位レベルでは、前文で述べた内容を次の文では言及せず、新たな話題で書き進めており、その結果、theを使用する機会を減少させるとともに、つながりの悪い談話を作り上げてしまい、得点が低くなっていると推測できる。以下の英文は、theの効果的な使用が見られる上位レベルの作文例からと、話題がすぐが変わってしまう下位レベルの作文例からの抜粋である。

(上位レベルの作文例からの抜粋)

I can tell you a lot of advantages of life in countryside. The life is very relaxing and calm. I can have a good time there. I feel the time passes very slowly. I like it.

(下位レベルの作文例からの抜粋)

There are a lot of advantages of life in countryside. Life in countryside is very interesting. People are very kind. But there are not very many young people.

続いては、両モードで高い能力を示すことができるようになって初めて、論説文において指示表現の使用頻度が増えることについて考察する。両モードで高い能力を示す学習者は本研究においてもっともレベルが高いことから、論説文において指示表現を使用することは難易度が高いことであると想定できる。特に今回の課題のように、2つの事柄を比較することが求められる場合は、各事柄を言及する際に、指示表現を使うことは非常に難しいと思われる。今回の課題においても、in the countryside や in a city がどの文にも含まれていて冗長な印象を受ける作文が少なくなかった。次の英文は、指示表現の頻度が高い上位レベルの作文例からの抜粋と、同一表現の過剰使用により冗長な印象を受ける下位レベルの作文例からの抜粋である。

(上位レベルの作文例からの抜粋)

Though I like to live in big cities, for example Tokyo, Osaka, and Sapporo, I know that a lot of people don't want to live in those

places. They want to live in countryside. I admit that it has a lot of merit.

(下位レベルの作文例からの抜粋)

High-class people want to live in big cities, but other people tend to live in countryside. And elderly people want to live in countryside, but young people live in big cities.

上位レベルの参加者でも **there** という指示表現を使って場所を表す名詞を置き換えることまではできても、上記の上位レベルの作文例のように **place** などの表現を使って書き換えているケースは非常に少なかった。この書き換えは語彙的結束性に関わるものだが、いずれにせよ、物語文で人物について言及することよりも、論説文で非人物について言及することのほうがはるかに難易度が高いことが、本調査から判明したといえる。

本調査結果からの示唆としては、第一に、結束性の高い文章を書けるようになるためには、ある特定のモードに特化して学習するのではなく、複数のモードにおいて、大差なく高質の文章が書けることが必要だといえる。特に、パラグラフ・ライティングにおいてもっともよく指導されていると思われる論説文だけを学習するのではなく、物語文を含めた複数のディスコースモードで英文を書く学習を行う必要があるであろう。そのような学習の中で、指示表現や結束表現の使用頻度を高めることを意識しながら英文を書き進める訓練を行うとよい。また、結束性に関わる表現の頻度を増やすだけでなく、そうした表現に多様性を持たせるために、語彙力や表現力を増強し、長い英文を書く活動の中で、同一表現をなるべく使用しないように意識することなども効果的であろう。そして、**the** を始めとする指示詞の効果的な使用を促進するような指導も行うことによって、最終的には話題に一貫性のある文章を書けるようになることが期待される。

6. 今後の課題

まず、ディスコースモード間の比較については、指示表現の使用頻度で大きな差が生じたが、これは人称代名詞の使用によるものが非常に多かったことから、今後の調査では、人称代名詞をあまり誘発しないような物語文の課題を設定することが求められる。論説文については、今回のように、ある事柄の長短を述べるような比較論証型以外にも、特定の問題への解決方法を述べるものや、読み手を説得させる必要がある作文など、その種類が多岐に渡るため、同一モード内での多様性を今後は考慮すべきである。

代用と省略の要素については、分析に耐えうる数がそろわなかったが、課題内容による原因のほか、作文時間にも問題があったと思われる。さまざまな要素を引き出すためには、20分の作文時間では不足だったといえる。

次に、参加者については本研究のように、参加者を上位レベルと下位レベルに分けるのであれば、その能力に一定以上の幅があることが望まれる。本研究では同一大学の学生のみを参加者とし、またその能力については、TOEIC® IP テストにおいては概ね500点~700点を取得していることから、英語を専門としていない学生としては、比較的高い学習者層で

あったといえる。このため、日本人中高生を分析の対象とした太田他(2003)や投野(2007)の研究ほど、習熟度による差が見られなかった。習熟度別の傾向を調べるのであれば、今後は、幅広い能力を持つ学習者を対象とする必要がある。

本研究では、文法的結束性に焦点を当てたが、語彙的結束性も含めて、結束性の全体的な傾向を分析する必要があるだろう。文法的結束性が低くても、その不足を語彙的結束性で補うことが可能であることから、両者は表裏一体の関係ともいえる。したがって、今後は語彙的結束性の特徴についての研究が望まれる。ただし、語彙の結束については、高い習熟が必要になる(大井他, 2008)ため、語彙的な観点で結束性を分析するのであれば、参加者レベルを十分に考慮する必要がある。

最後に、本研究のように、全体的なライティング能力と結束性の関係について調査するのであれば、統括性(coherence)についても考慮すべきであろう。両者は相反する概念ではないが、結束性がある文章が必ずしも統括性のある文章にはならないからである。さらに、本研究では、ライティングの能力指標として、TOEFL®のPaper-Based Testを利用したが、今後は、分析的評価方法を用いて、結束性はその下位基準のどれにもっとも近い概念なのかを調査し、ライティングにおける結束性の位置づけを明確にすることが望まれる。

注

- 1) このライティングテストは、「平成20～24年度 科学研究費補助金基盤研究B(課題番号 20320077)」(研究代表者:根岸雅史, 研究課題:大規模英語学習者コーパスのエラー情報を活用した言語テスト構築の基礎的研究)の中で、東京外国語大学とCambridge ESOLとの共同研究により開発されたものである。

参考文献

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2001). *ACTFL Proficiency Guidelines – Writing (Rev.ed.)*. Alexandria, VA: ACTFL.
- Brown, G., and Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge, England and New York: Cambridge University Press.
- Faigley, L., and Witte, S. P. (1981). Coherence, cohesion, and writing quality. *College Composition and Communication*, 32, 2, 189-204.
- Grabe, W., and Kaplan, R. B. (1996). *Theory & Practice of Writing*. New York: Longman Pub Group.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to functional grammar(2nd ed.)*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., and Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman Pub Group.
- Henning, G. (1987). *A guide to language testing: Development, Evaluation, Research*. Cambridge, MA: Heinle & Heinle.
- Hoey, M. (1991). *Patterns of lexis in text*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Jacobs, H., Zinkgraf, S., Wormuth, D., Hartfiel, V., and Hughey, J. (1981). *Testing ESL*

- Composition: A Practical Approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- Kang, J. Y. (2009). Referencing in a Second Language: Korean EFL Learners' Cohesive Use of References in Written Narrative Discourse. *Discourse Processes: A Multidisciplinary Journal*, 46, 5, 439-466.
- Liu, M., and Braine, G. (2005). Cohesive features in argumentative writing produced by Chinese undergraduates. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 33, 4, 623-636.
- Singer, M. (1990). *Psychology of language: An introduction to sentence and discourse processes*. NJ: L. Erlbaum.
- Spiegel, D. L., and Fitzgerald, J. (1990). Textual cohesion and coherence in Children's writing revisited. *Research in the Teaching of English*, 24, 1, 48-66.
- TOEFL®. TOEFL® *Writing Section Scoring Criteria*.
Available: <http://www.mytoeflsuccess.com/internet-based-test/essay/scoring-criteria.htm> [2010, January]
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weir, C. J. (1990). *Communicative language testing*. NJ: Prentice Hall Regents.
- 大井恭子・田畑光義・松井孝志 2008. 『パラグラフ・ライティング指導入門—中高での効果的なライティング指導のために(英語教育 21 世紀叢書)』大修館書店.
- 太田洋・金谷憲・小菅敦子・日臺滋之 2003. 『英語力はどのように伸びてゆくか—中学生の英語習得過程を追う(英語教育 21 世紀叢書)』大修館書店.
- 投野由紀夫 2007. 『日本人中高生一万人の英語コーパス 中高生が書く英文の実態とその分析』小学館.
- 橋内武 1995. 『パラグラフ・ライティング入門』研究社出版.
- 橋内武 1999. 『ディスコース 談話の織りなす世界』くろしお出版.

資料

TOEFL® Writing Section Scoring Criteria	
6	<ul style="list-style-type: none"> • It addresses the writing task in an effective way. • The essay can be considered as well organized and well developed. • There are clear and appropriate details, which provide strong support to the thesis statement, and/or which illustrate the main ideas, used in the essay. • The essay displays consistent facility in the application of language. • There is a syntactic variety and appropriate word choice, demonstrated in the written TOEFL® essay.
5	<ul style="list-style-type: none"> • Some parts of the task are addressed in more effective way, in comparison with the others. • The essay can generally be considered well organized and developed. • There are details, which provide support to the thesis statement, and/or which illustrate the main ideas, used in the essay. • Your TOEFL® essay displays facility in the application of the language. • There is at least some level of syntactic variety and range of vocabulary, demonstrated in the essay.

資料(続き)

TOEFL® Writing Section Scoring Criteria	
4	<ul style="list-style-type: none"> • Parts of the task do not correspond to the topic of the essay, although in general it addresses its topic in quite an adequate way. • The essay can be considered to be organized and developed adequately. • There are details, which provide support to the thesis statement, and/or which illustrate the main idea, used in the essay. • There is an adequate, although somewhat inconsistent facility with syntax, as well as there can be contained some errors, which can obscure the meaning occasionally, in your TOEFL® essay.
3	<ul style="list-style-type: none"> • The essay is considered to be organized and developed in an inadequate way. • It is either inappropriate or there are no sufficient details, which can be used to support or illustrate generalizations, in the TOEFL® essay. • The choice of words or of word forms is noticeably inappropriate. • There are multiple errors in the structures and/or usage of sentences.
2	<ul style="list-style-type: none"> • There is a serious disorganization and/or underdevelopment noticed in the TOEFL® essay. • There are little or no details, which provide support to either thesis statement or which illustrate the main idea of the essay. • The errors, done in sentence structure or usage are either serious or frequent, or both. • There are serious problems with the ability to get focused on the main idea of the essay.
1	<ul style="list-style-type: none"> • The essay is considered to be incoherent and underdeveloped. • There are severe and persistent writing grammatical, syntactical and other types of errors, contained in the essay.
0	<ul style="list-style-type: none"> • There is no response, contained in the TOEFL® essay. • The essay does not copy the topic, or if it copies it merely. • The TOEFL® essay is considered to be off its topic. • It is written in some foreign language or consists only of keystroke characters.