

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<sup>1)</sup>。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"> <li>• What did your visitor look like?    • What questions did your visitor ask?</li> <li>• What did your visitor like/dislike?</li> </ul>
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"> <li>• Opportunities for work, accommodation, entertainment and education in cities and countryside.</li> <li>• The composition of the population (ethnicity, age, educational level, class).</li> <li>• Social life (neighbourhoods, meeting people etc.)    • Quality of life.</li> </ul>

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

## 資料(続き)

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