



日本人英語学習者の英語ライティング力を伸ばす指導の方向性

成田, 真澄

(Citation)

Learner Corpus Studies in Asia and the World, 3:43-60

(Issue Date)

2018-03-12

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81010117>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81010117>



日本人英語学習者の英語ライティング力を伸ばす指導の方向性

成田 真澄(東京国際大学)

mnarita@tiu.ac.jp

How We Can Foster Japanese EFL Learners' Writing Proficiency

NARITA Masumi (Tokyo International University)

概要

多くの日本人にとって、読み手を意識した、意味のまとまりのある文章を英語で書くことは容易なことではない。しかし、グローバル化が進む社会において、日本からの英語での情報発信を求める声は強くなるばかりである。このような状況のもと、英語教育においては英語ライティング力を育成・強化することは喫緊の課題である。本稿では、日本の高校生と大学生がそれぞれの教育機関においてどのような英語ライティング指導を受けているのか、英語でどのくらい書けるのかを、これまでに実施された英語指導／英語力調査の結果と実際に産出された英作文の分析を通して探る。さらに、これらの現状を踏まえ、今後の英語ライティング指導の方向性を考察する。

キーワード

英語力調査, 英語ライティング能力, 英語学習者作文コーパス, 英語ライティング指導

1. はじめに

言語によるコミュニケーションにおいて、聴くこと(リスニング)、読むこと(リーディング)、話すこと(スピーキング)、書くこと(ライティング)の4つのスキルは重要な役割を果たすが、これらのスキルをバランスよく身につけることは母語であっても、外国語であればなおさら難しい。特に、日本のように英語を外国語として(English as a Foreign Language: EFL)学習する環境のもとでは、英語を実際に使用する機会がきわめて限られているため、英語によるスピーキングやライティングの能力を育成するための指導法の研究と実践を通じた改善が強く望まれる。この課題に取り組むために、本稿では、日本人高校生と日本人大学生がそれぞれの教育機関においてどのような英語ライティング指導を受けているのか、また英語でどのくらい書けるのかを、これまでに実施された英語指導／英語力調査の結果と実際に産出された英作文の分析を通して探る。

2. 日本人高校生の英語ライティング力

2.1 高校における英語ライティング指導

ベネッセ教育総合研究所が2015年に実施した「中高の英語指導に関する実態調査」の結果をまとめた報告書(ベネッセ, 2016)によると、高校の授業で英語教員が「よく行う」あるいは「ときどき行う」と回答した活動のなかで最も多かったのが「音読」(94.7%)であり、次いで「発音練習」

(92.3%), さらに「文法の説明」(89.4%)であることがわかった。これに対して、「自分のことや気持ちや考えを英語で書く」(43.0%)と「英語で教科書本文の要約を書く」(28.9%)というライティング活動が占める比率はきわめて低かった。さらに、同調査において高校の英語教員が英語を指導する上で重要だと考えていることと実際に十分に実行していることの差異を調査したところ、「生徒が自分の考えを英語で表現する機会を作ること」、「生徒が英語を使う言語活動を行うこと」、並びに「4 技能のバランスを考慮して指導すること」において大きな差が認められた。これらの言語活動を授業に取り入れることの重要性を感じているものの十分な実践指導ができていないという現状が明らかとなった。

また、科学研究費補助金による基盤研究「第二言語ライティング研究の現代的課題と解決のための将来構想—東アジアからの発信—」(研究代表者は清泉女子大学の大井恭子教授)では、香港、台湾、韓国、日本の大学生(2年生)を対象として「英語ライティング指導実態調査」が実施された。この調査の目的は、回答者である大学生が高校時代にどのような英語ライティング指導を受けたのか、また大学入学後にどのような英語ライティング指導を受けたのかを探ることであった。調査結果の詳細は、保田・大井・板津(2014)、Yasuda(2014, 2017)、Oi et al.(2016)に報告されているが、日本人大学生が高校時代に受けた英語ライティング指導の特徴は以下の三点にまとめられる。

- ・日本の高校での英語ライティング指導では、「1 文ごとに独立した短文を書く」、「空所に適切な単語を補充して英文を完成させる」、「単語を並べ替えて英文を完成させる」、「短い文章を日本語から英語に翻訳する」といったライティング活動が多く取り入れられている。
- ・日本人高校生は、複数の文で構成されるパラグラフライティングの経験が他の国・地域の学習者と比べて少ない。香港や台湾の学習者は、パラグラフライティングだけでなく、複数のパラグラフで構成される文章を書く経験も豊富である。
- ・英文ライティングに対する教員からのフィードバックは、香港や台湾では多いが韓国や日本では少ない。フィードバックにおいて、香港や台湾では「内容」や「構成」に重点が置かれることが多いが、韓国や日本では「文法的正確性」に重点が置かれることが多い。

これらの調査結果は、調査対象者の選定において限界はあるものの、日本の高校における英語ライティング指導の実態を理解する上で貴重な情報を提供してくれる。上記の結果は、高校の英語検定教科書に含まれているライティング活動を調査した Kobayakawa(2011)の結果とも重なる部分が多い。文単位の文法重視のライティング活動が多く、複数の文からなるパラグラフや、さらには複数のパラグラフで構成される文章を書く指導がきわめて少ない。自己表現としてのライティング活動を、他のスキルとも連携させながら英語指導に組み込む必要がある。

2.2 日本人高校生が書く英文

2.2.1 文部科学省による「英語力調査」の結果

文部科学省が、2014 年と 2015 年に国公私立の高校 3 年生に対して実施した「英語力調査」は、英語の 4 技能全てを調査対象としているが、本稿ではライティング力に関する結果を検討する。2 年連続して調査を実施したのは、新旧それぞれの学習指導要領で学んだ生徒を各年の調査対象とすることで経年比較を可能にするためであった(文部科学省, 2015)。

この「英語力調査」において高校生に課せられたライティング課題は、情報要約問題 1 問と意見展開問題 1 問の 2 問であり、この 2 問を 2014 年度は約 25 分以内に、2015 年度は約 27 分以内に解答しなければならなかった。ヨーロッパ言語共通参照枠(Common European Framework of Reference for Languages:CEFR)に基づく、情報要約問題は B1-B2 レベルに相当し、意見展開問題は A2-B2 レベルに相当すると解説されている。いずれも、日本の高校生にとっては難度の高い課題であると思われる。

公表されている調査結果(公立高校の生徒のみを対象とした調査結果)から、ライティング課題に対して無回答であった比率が 2014 年の調査では 30.4%であったが、2015 年の調査では 18.1%に減少していることがわかった(文部科学省, 2016)。平均得点は、24.9 点から 37.5 点に上昇している。この、2015 年の平均得点である 37.5 点は、CEFR では A1 レベルに相当する。無回答者の比率が減少したとはいえ、「書けない」生徒が 18.1%にも達するという現実を重く受けとめる必要がある。

2.2.2 「高校生の中学英語定着度調査」の結果

本節では、金谷ほか(2017)による「高校生の中学英語定着度調査」の結果に基づいて、高校生の英語ライティング力を探る。この調査の目的は、全国 25 の高校、約 5 千人の高校生に協力してもらい、5 種類のテスト(速読テスト、リスニングテスト、ディクテーションテスト、和文英訳テスト、絵・漫画描写テスト)を用意し、それぞれのテスト結果を分析することにより、高校生が中学で学んだ英語をどのくらい使いこなせるようになっているのかを探ることにあった。本稿では、高校生のライティング力に関わるテストとして「和文英訳テスト」と「絵・漫画描写テスト」に焦点を当て、金谷ほか(2017)に詳述されている結果報告のなかから重要な課題と思われる点を取り上げる。

「和文英訳テスト」は、10問の日本語を10分間で英訳するという問題であった。問題文は、以下の選択基準に示されるように、「いずれも複雑な構文の知識などはほとんど必要のない基本的な」(隅田, 2017, p. 83)英文を日本語にしたもので、英訳に必要な語句も中学校レベルのものを想定した。和文英訳テストを受けた高校生は、高校1年生が419名(224名は上位校、195名は下位校)、高校2年生が160名(全員が中位校)、高校3年生が395名(全員が中位校)という内訳であった。

◎選択の基準

- ①基本的な単文(主語の長さが異なる)(SV/SVC 構造)
- ②後置修飾を含む名詞句の主語を含む単文(SVC 構造)

③従位接続詞を含む複文

(隅田, 2017, p. 83)

中学校レベルの和文英訳問題であるが、半数以上の生徒は 1 点以下という成績であった。全問正解した生徒はわずか 2 名で、7 割以上正解した生徒は全体の約 1 割に過ぎなかった。隅田 (2017) は、英文に見られる誤りの傾向についても詳細に分析し、最も多い誤りはスペリングであること、高校生が苦手とする文法項目は冠詞、時制、動詞形(3 単現の s など)であるが学力レベルが高くなると誤りの頻度は減少すること、さらには学年が上がるにつれて基本文が定着していく傾向があることを報告している(p. 107)。

「絵・漫画描写テスト」は、1 枚の絵を見て絵の中の人物が行っている動作を英語で説明する課題(5 分間という時間制限あり)と 6 コマ漫画の内容を英語で再生する課題(15 分間という時間制限あり)の 2 種類が用意された。鈴木(2017)は、前者の描写テストを受けた 570 名の高校生(127 名は上位校、295 名は中位校、148 名は下位校)が、中学校レベルの英語を使って 5 分間にどのくらいたくさんの英文を書けるのかを分析した。分析に際して、作成された全ての英文を対象とする場合と「大まかな英語の構造・語順(SVO, SVC)に間違いがない文」(p. 111)を対象とする場合の 2 通りに分けている。

後者の分析によると、すなわち構造や語順をほぼ正しく使用できている英文を分析してみると、5 分間に産出できた平均文数は約 4 文、平均語数は約 28 語であることがわかった。5 単語程度の長さの英文を 1 分間に 1 文書けるかどうかというライティング力である。さらに、ほぼ正しい構造や語順を持つ英文を 1 分間に 1 文以上書ける生徒の割合は約 40.5%であったと報告されている。学校のレベル別で分析してみると、上位校と中位校ではほぼ正しい英文を平均 4.5 文程度書いているが、下位校では平均 2.6 文程度しか書けていないことがわかった。これらの結果から、学校のレベルを問わず、高校生が中学校レベルの英語を使って構造や語順がほぼ正しい英文を速く書くことはまだまだ難しく、少ない分量の英文しか産出できないという実態が明らかになった。

6 コマ漫画の内容を英語で再生するテストの実施結果は、大田(2017)にまとめられている。このテストでは、生徒は 6 コマ漫画のストーリーを日本語でまとめたものを先に読むことができるが、英文でストーリーを再生する場合には読み返すことができない。辞書を使用することはできないが、登場人物の名前や漫画の内容を説明をする上で必要になるとと思われる語彙は生徒に予め与えられた。作成された文章は、ストーリーのエッセンスがどの程度盛り込まれているかによって、2 名の評価者によって A・B・C の 3 段階で評価された。286 名の高校生(上位校 81 名、中位校 128 名、下位校 77 名)がこの描写テストを受けたが、そのうちの 249 名が高校 1 年生であった。

制限時間の 15 分間に書くことができた平均文数は 9.5 文で、平均語数は 68.9 語であった。1 文あたりの単語数の平均は 7.4 語となる。しかし、上位校と中・下位校の間に大きな差が見られ、上位校の生徒は 1 文あたり平均 9 語程度の英文を書いているが、中・下位校の生徒の場合には平均 6 語であった。また、15 分間に 40 語以上書いた生徒の割合が全体の 93%(50 語以上書いた生徒の割合は 77%)という結果が出た。中学校レベルの英語を使って作成できる課題であることを考

えると、この産出量は十分であるとは言い難い。質的な面から分析してみると、2名の評価者によってAA,あるいはABという評価を得た生徒の割合は全体の77%であったが、AAという評価を得た生徒に限定すると割合は39%に下がった。そして、AAという評価を得た生徒は、上位校に集中していた。

大田(2017)は、6コマ漫画のストーリー描写において、評価が高かった作文と低かった作文の違いについても分析している。評価が高かった作文に見られる傾向として、1文あたりの単語数が多く長い文章が書けていることと代名詞や動詞(時制)の使用が適切であることを指摘している。これに対して、評価が低かった作文に見られる傾向として、文の構造や語順に誤りがあり、be動詞が不要な位置に使用され、代名詞の使用が少なく適切でない使用も見られ、動詞(時制)も適切に使用されていないとしている。さらに、上位校の作文には、等位接続詞や従位接続詞を使ったり、名詞に後置修飾句(節)を付加したり、と構造的に複雑な英文が作成されているという傾向が観察された。

金谷ほか(2017)による「高校生の中学英語定着度調査」において、「和文英訳テスト」あるいは「絵・漫画描写テスト」を受けた高校生が作成した英文を見る限り、全体としては中学校レベルの英語をまだまだ使いこなせていないと言えるだろうが、使いこなせている生徒もいるということと学年や習熟度が上がるにつれて使いこなせるようになる傾向が見てとれることに留意する必要がある。こうした調査結果は、今後、それぞれの高校においてどのような英語ライティング指導に取り組んでいけばよいかを検討する上で重要な情報を提供している。

2.2.3 高校1年生による自由英作文の分析結果

村越(2012)では、神奈川県内の公立高校の1年生(233名)に、入学直後に「私の大切な人」というトピックで40分間という制限時間内に書いてもらった英作文を分析している。高校入学時の英語ライティング力を探るもので、中学校で学んだ文法項目がどのくらい使えるようになっているのかを項目応答理論を用いた項目分析ソフト RASCAL(Radiological Assessment Systems for Consequence Analysis)を用いて明らかにした。産出された英作文の総語数は21,315語で、生徒1人あたりの平均語数は約91.5語であった。分析の結果は、以下のようにまとめられる(村越, 2012, p. 96)。

- ・使えるようになっていると推察される文法項目は、3分の1が中学2年、3分の2は中学1年の学習事項である。
- ・個々の英作文を見てみると、その要因として、「誤り(error)」よりも「回避(avoidance)」の傾向がうかがえる。

英作文に使用する文法項目がライティングのトピックの影響を受ける可能性があることに留意する必要があるが、中学1年で学習した文法項目の使用が多く、中学3年で学習した文法項目は全く使用されなかったということは、学習した文法項目を自由に「使える」ようになるためには多くの時

間を要することが示唆されている。前述した「高校生の中学英語定着度調査」におけるライティングテストの結果から得られる示唆と同様に、中学校レベルの英語の定着を図る指導が高校の英語の授業において必要であると思われる。

3. 日本人大学生の英語ライティング力

3.1 大学における英語ライティング指導

本稿第2.1節で紹介した「英語ライティング指導実態調査」(Oi et al., 2016)では、香港、台湾、韓国、日本の大学生(2年生)を対象として、大学入学後にどのような英語ライティング指導を受けたかについても分析している。分析の結果を以下にまとめる。

- ・調査した4つの国・地域のいずれにおいてもパラグラフライティングの指導を受けた学生が多いが、香港と韓国の学生は日本や台湾の学生よりも複数のパラグラフで構成される文章を書く経験が豊富である。
- ・短い文章を母語から英語に翻訳するという経験は、香港以外の3つの国・地域の学生に多い。
- ・台湾の学生はブログを英語で書く経験を、韓国の学生は日記や物語を英語で書く経験を比較的多く積んでいる。
- ・香港の学生は、要約文や小論文(意見文や論証文)の作成経験が著しく多い。
- ・日本の学生は、学校新聞や雑誌記事、理科実験の報告書のような文章を書いた経験が、特に香港の学生と比べると極端に少ない。

香港では、大学入学前から複数のパラグラフで構成される文章のライティング指導が盛んであると同時に、大学でも要約文や小論文だけでなく他のジャンルの文章を書く指導が行われていることは注目に値する。香港とは英語学習環境における違いはあるものの、日本の高校と大学における英語ライティング指導を質的・量的に改善するためのヒントを提供してくれている。

3.2 日本人大学生が書く英文

1990年代以降、英語学習者が産出した英作文を電子的に、かつ大規模に収集した「英語学習者コーパス」が構築されるようになると、英語学習者による英作文の言語的特徴を(半)自動的に抽出する試みが盛んに行われるようになった。Hinkel(2012)は、こうしたコーパスに基づく言語分析を母語あるいは外国語によるライティングの研究における大きな潮流のひとつであるとみなしており、言語データに潜む規則性と例外性を明らかにしてくれる新たな分析手法として期待を寄せている。

学習者コーパスに基づくライティング研究では、この研究分野を牽引してきた Granger(1998)による「対照中間言語分析」(Contrastive Interlanguage Analysis: CIA)という手法に基づいて分析が行われることが多い。この手法では、学習者による第二言語(外国語)の使用は母語話者とのように異なるのか、学習者の母語が異なると同じ第二言語(外国語)であっても使用傾向に違

いが見られるのか、といった研究課題を掲げ、言語処理ツールや統計解析ツールを活用する。大規模な言語データに基づく量的な分析が主体となるが、そのあとに続く質的な分析に重要な指針を与えてくれる。

本節の問いである「日本人大学生はどのくらい英語で書けるのか」に答えるために、以下では神戸大学で構築されたアジア圏英語学習者コーパス(International Corpus Network of Asian Learners of English: ICNALE)の英作文データを分析した研究を紹介する。ICNALEには、アジア圏の国・地域の英語学習者(大学生)が産出した英語論述文が英文作成者の習熟度情報(CEFRに基づくレベル)とともに収録されている。さらに、同一条件で産出された英語母語話者(大学生と社会人)による英語論述文も用意されており、母語や英語を習得する環境、英語習熟度の違いによる英語使用の差異を多様な観点から分析することができる。

3.2.1 日本人大学生の英語論述文を特徴づける言語項目

本稿では、ICNALEに収録されている英作文データのなかから、香港、台湾、韓国、日本という4つの国・地域の英語学習者を対象として、筆者と共同研究者がこれまで実施してきた研究の中から主たるものを概説し、日本人大学生の英文ライティング力を考察する。まず、小林・阿部・成田(2013)およびKobayashi and Abe(2016)では、Biber(1988)において英語母語話者の書き言葉と話し言葉の言語分析に使用された67の言語項目から58の言語項目(語彙、品詞、文法、談話)を選び、これらの使用頻度を算出した。さらに、対応分析と階層型クラスター分析により、4つの国・地域の英語学習者を、これらの言語項目の使用頻度に基づいてグループ分けした。その結果、表1に示す4つのグループ(クラスター)に分類された。

表1 香港、台湾、韓国、日本の英語学習者(大学生)のクラスター分析結果

第1グループ	第2グループ	第3グループ	第4グループ
香港の英語学習者 (全レベル)	日本の英語学習者 (A2~B2レベル)	韓国の英語学習者 (B1_2~B2レベル)	韓国の英語学習者 (A2~B1_1レベル)
韓国の英語学習者 (C1レベル)		台湾の英語学習者 (B1_2~C1レベル)	台湾の英語学習者 (A2~B1_1レベル)
日本の英語学習者 (C1レベル)			

(Kobayashi and Abe(2016)のFigure 2に基づいて作成)

表1の結果から、日本人英語学習者(C1レベルの学習者を除く)は、他の学習者グループとは別の1つのグループを形成していることがわかる。次に、これら4つのグループの間には、英語論述文に使用されている言語項目においてどのような差異があり、特に第2グループをなす日本人大学生の英語論述文に見られる顕著な言語項目は何かを特定する必要がある。

Kobayashi and Abe(2016)における統計処理の結果、表1の第2グループに属する日本人大学生に顕著に見られた言語的特徴は、1人称代名詞、私的動詞、現在時制、不定代名詞、等位接続詞による節の等位構造、目的格関係代名詞、および補文標識“that”の使用頻度が高いことであった。一方、2人称代名詞、名詞化表現、限定形容詞、予測を表す法助動詞、副詞節を導く従属接続詞、分割助動詞(be動詞と過去分詞の間に副詞が入る)、および強調詞の使用頻度は他のグループと比べて低いことがわかった。これらの言語的特徴を、4つのグループのなかで最も高い英語力を有する第1グループに顕著に見られる言語的特徴と比較してみると、第2グループの日本人大学生にとって学習課題となる言語項目が明らかになる。第1グループの英語学習者が作成した英語論述文において他のグループの英語学習者よりも使用頻度が高かった主な言語項目は、名詞化表現、限定形容詞、3人称代名詞、予測を表す法助動詞、副詞的な接続表現および前置詞句であり、使用頻度が低かった主な言語項目は、1人称代名詞、2人称代名詞、私的動詞、過去時制、現在時制であった。これらの結果から、第2グループの日本人大学生にとって、1人称代名詞や私的動詞の多用を避けること、名詞化表現や限定形容詞、時制表現、予測を表す法助動詞および前置詞句の使用に習熟することが重要な学習課題であると言える。実際のところ、第2グループの日本人大学生が作成した英語論述文には、図1の作文例(何も修正は加えていない)が示すように、1人称代名詞と私的動詞が繰り返して使用されている文が多く観察される。

I **think** it is very important for college students to have a part-time job. I **think** there are two reasons for this opinion. First, all college students need money. Some studnts earn it to save money, some need it to live themselves, and so on. I **think** it is very important for men to save money because they need money when they get married and it is generally man that pay wedding money in Japan. And college sudents have to go school with their own clothes. I **think** almost students wore a school uniform when they are high school student, so they wore same clothes every day, that is a school uniform, and they must not be troubled with clothes. But now they have to wear different clothes every day, ofcourse some people may same clothes, so they earn money to buy clothes. People who belong a club need it to buy the club goods. College books are high cost, so **we** need money to buy it. Second, **we** can learn social rules and common sence to have a part-time job. This is a thing that **we** can't learn through college. I **think** all people should experience part-time job at least one, so I want to have it early because I have never experienced it. These are **my** opinions.

図1 A2レベルの日本人大学生が書いた英語論述文の例(1人称代名詞と私的動詞の多用)

日本人大学生による 1 人称代名詞の多用は, Kobayashi (2016) におけるメタ談話標識の使用傾向の分析においても報告されている。Kobayashi (2016) では, ICNALE に収録されている英語論述文のなかから, タイ, インドネシア, 中国, 台湾, 韓国, および日本の B1 レベルの英語学習者が書いた論述文を対象として, Hyland (2005) のリストに従い, 約 500 項目のメタ談話標識の使用頻度を算出し, 階層型クラスター分析とヒートマップ分析により英語学習者の国・地域(すなわち母語)による差異を明らかにした。日本人大学生による多用が特に顕著であった項目は, self-mentions(SEM)という範疇に含まれる 1 人称代名詞であった。書き手を論述文のなかで明確に表現することはインフォーマルな論調につながることを考えると(Petch-Tyson, 1998; Smith, 1986), 日本人大学生の多くは話し言葉と書き言葉の区別ができずに英文を書いている可能性が高い。

3.2.2 ライティング課題の指示文に含まれる単語連鎖の多用

ICNALE では, 「大学生にとってのアルバイトの是非」と「レストランでの全面禁煙」という 2 つのライティング・トピックに対する論述文が収集されている。これらの論述文を読んでいると, ライティング・トピックとして与えられた指示文に含まれる立言の一部, あるいは全体が論述文のなかで繰り返して使用(借用)されていることがわかる。そこで, 立言の 3 単語(3-gram)連鎖から立言全体の単語連鎖まで各論述文にどのくらいの割合で使用されているかを算出するプログラムを作成し, 英語母語話者(大学生と社会人)と英語学習者(香港, 台湾, 韓国, 日本の大学生)の間で比較した(Narita, Abe, and Kobayashi, 2015)。さらに, 立言全体を丸ごと使用している場合には, 論述文のどの位置に使用されているのかをコンコーダンサ AntConc (Anthony, 2014)を使って確認した。分析の結果をまとめると以下になる。

- ・2 つのライティング・トピックのうち「大学生にとってのアルバイトの是非」に対する論述文のほうが立言に含まれる単語連鎖の使用比率が高い。
- ・日本人英語学習者による使用比率は, 英語母語話者や他の国・地域の英語学習者よりも高い。
- ・2 つのライティング・トピックを通して, 大学生の英語母語話者も香港の英語学習者と同程度に立言に含まれる単語連鎖を使用しており, 社会人の英語母語話者による使用比率との差は大きい。
- ・立言全体の使用は, 論述文の冒頭の部分に, 次いで最後の部分に多く見られる。論述文の冒頭と最後の部分の両方に立言を使用している英語学習者は日本人に多く見られる。

図 2 は, 「大学生にとってのアルバイトの是非」について日本人大学生が書いた論述文(何も修正は加えていない)であるが, ライティング課題の指示文に含まれている立言 “It is important for college students to have a part-time job.” が丸ごと論述文の冒頭と最後の部分に使用されている例を示したものである。立言の再利用と言える。このように, ライティング課題の立言全体

が使用される場合、論述文の冒頭部分に置かれる傾向が高いのは、英語学習者が受けてきたライティング指導やライティング方略によるものかもしれない。与えられた立言に対する自身の立場を、裏付けとなる理由とともに記述することが求められる論述文では、冒頭の部分で立言を引用して立場を表明することにより、あとに続く部分をどのように書き進めていけばよいかが自身にとって明確になるからではないだろうか。パラグラフライティングにおける論理構成(主題文+支持文+結論文)に従った書き方を目指しており、主題文に立言をそのまま引用するということが起きている。これが、図2の例のように、結論文として繰り返されることもある。

I agree that it is important for college students to have a part-time job. There are two reasons to agree with this idea. One is that part-time job is good experiences for college students. Second is that money is important to do what college students want to do. Firstly, I will explain why part-time job is good experiences for college students. They can learn many things by having a part-time job. For example, I work as a tutor. I learn how important it is to communicate with others, to greet each other, how hard it is to teach something and to get money. I think that what I learn from a part-time job is very useful in my life. If college students don't have a part-time job, they can't realize how hard it is to work, until they have real job. Therefore they worry about their jobs and they might quit their jobs. Secondly, I will explain why money is important to do what college students want to do. In this world, we need money to do something. By the way, how can college students get money, if they don't have a part-time job? Maybe, their families give them money, but they are not children yet, so they should get money to do something by themselves. For example, I want to enter a graduate school, so I need much money to enter. Therefore I have a part-time job and work very hard to save money. That's why I agree that **it is important for college students to have a part-time job.**

図2 B1レベルの日本人大学生が書いた英語論述文の例(立言の再利用)

ICNALEのライティング課題は何も参照せずに論述文を作成する課題であるが、文献資料を読んで(あるいは聴いて)内容をまとめるという情報統合型あるいは情報要約型のライティング課題になると、剽窃につながらないように書き手自身のことばで言い換えて表現しなければならない(Keck, 2006, 2014, 2015; Wiemeyer, 2015)。この場合、英語学習者には、同じ内容であっても多様に表現できることを学ぶ機会が十分に提供される必要がある。高校や大学のライティング指導において、「パラフレーズ」の練習を積極的に取り入れることが英語ライティング力を伸ばすこと

につながると思われる。

3.2.3 主格人称代名詞の使用

前述の第3.2.1節において、ICNALEの日本人大学生は1人称代名詞と私的動詞を多用する傾向にあることを述べた。人称代名詞の使用をさらに詳細に分析するため、「大学生にとってのアルバイトの是非」に関する論述文における主格人称代名詞の使用頻度と使用法を、日本人英語学習者と英語母語話者(大学生)の間で比較した(成田, 2017)。分析の結果、日本人英語学習者は、先行研究においてすでに観察されたように1人称代名詞を多用し、特に単数形の“I”は“I think”という表現で、複数形の“we”は“we can”という表現での使用が多かった。前者は書き手の意見を和らげるために、後者は主にトピックである「アルバイト」の利点を記述するために使用されていた。しかし、英語の習熟度がB2レベルに達すると、1人称代名詞の使用頻度が大きく減少することも明らかになった。

大学生の英語母語話者も、日本人英語学習者よりも使用頻度はかなり低くなるが1人称代名詞を多く使用していた。これは、ICNALEのライティングタスクが自分の意見・考えを論述することであったというタスクによる影響を受けたものとも解釈できる。さらに、大学生の英語母語話者は2人称代名詞“you”を日本人英語学習者よりも多く使用し、“you can”という表現により「アルバイトの利点」を説明していた。フォーマルあるいはインフォーマルな論調に寄与する言語項目を整理したSmith(1986)の尺度に基づくと、2人称代名詞“you”を多用することは読み手の存在を顕在化させ、読み手に直接語りかけるような論調を作り上げてしまうことになる。読み手の関与を促すことで説得力のある論述を狙った方略であるのかもしれないが、好ましくない印象を読み手に与えかねない(Fowler and Aaron, 2015)。

4. 日本における英語ライティング指導の方向性

4.1 中学英語の定着

調査対象者の範囲と人数に限界はあるが、日本人高校生における中学英語の定着度は不十分で、制限時間内に構造や語順がほぼ正しい英文を書ける量も少ないことがわかった。1文あたりの単語数も多くない。大学入試という大きな課題に向き合うためには、高校で学習する文法項目を重点的に扱うことになると思われるが、中学英語という基礎の上に高校英語が積み重ねられないと、土台のしっかりしない、あやふやな英語のままで終わってしまう。

では、どのようにすれば中学英語を定着させることができるのだろうか。すでに、授業のなかで中学英語の定着を図るための取り組みを行っている高校がある。金谷ほか(2017)では、埼玉県立熊谷女子高等学校における取り組みが詳しく紹介されている(pp. 183-185)。この高校では、2016年4月から、Core Learning という特別プログラムを取り入れている。具体的には、短時間の帯活動に加え、Strip StoryやLoud Speakerと名付けられた「認知的負荷のかかる中学英語の復習」を年に15回ほど実施している。埼玉県の他校でも同様の取り組みが始まっている。こうした中学英語の定着を図る実践的取り組みは、高校だけでなく大学における基礎的なライティング活動として

も取り入れることができると考える。

4.2 流暢性と複雑性に重点を置いたライティング指導

ライティング能力の発達指標として、複雑性 (complexity) , 流暢性 (fluency) , および正確性 (accuracy) が議論されることが多い (Wolfe-Quintero et al., 1998) 。日本人の場合、自らが産出する英文の正確性を強く意識することはあっても、複雑性や流暢性を意識する学習者はさほど多くはないだろう。これまで筆者が担当してきた英語ライティングの授業でも、提出した英作文に含まれる全ての文法的な誤りに対して修正フィードバックを求める大学生がほとんどであった。

ライティング力と文法処理速度の関係性に焦点を当てた興味深い研究がある。鈴木 (2011) は、東京都内の大学生を対象として実験を行い、つながりのある文章を書く能力と単文レベルの文法処理速度の関係を調査した。単文レベルの文法処理速度の測定にはコンピュータが使用され、画面上にまず日本語の問題文が表示されたあと、下方に 5 つの英単語が表示され、実験協力者は上下左右の矢印キーを用いて単語を並び替えて英文を作成する。解答に要した時間と解答の正解・不正解が自動的に記録される。単語は全て中学校の検定教科書に出ているものである。また、つながりのある文章を作成してもらうために、20 分間で 6 コマ漫画のストーリーを書くというタスクが与えられた。作成された文章の総語数並びに結束詞 (指示表現と接続表現) の使用が、単文レベルの文法処理速度と相関があるのかどうかを調査したところ、文法処理速度が速いと結束詞をより多く使用し、文章の総単語数も多くなることがわかった。さらに詳細な分析に基づいて、鈴木 (2011) は「文章を書かせて経験を積ませる前に、しっかりと 1 文 1 文を正確に速く書けるようになることを優先した方が効果は高いかもしれない」(p. 46) と考察している。

Polio and Park (2016) は、ライティング能力の発達を縦断的に研究する必要性を強調するとともに、「良い文章を書く上で正確性が果たす役割は小さく、文法的な修正フィードバックによる効果はほとんど見られないという研究結果も多く報告されており、より複雑性や流暢性を重視した指導が必要ではないか (“Accuracy is only a small part of writing well and many studies have shown little effect for written corrective feedback. Perhaps we need to focus more on complexity and fluency in our interventions.”) (p. 302) と提言している。では、ライティングにおける構造的な複雑性や流暢性を高めるためにはどのような指導をすればよいだろうか。まず、名詞句の構造 (どのような構成要素が結びついて句をなしうのか) を明示的に指導することである。本稿第 3.2.1 節で取り上げた Kobayashi and Abe (2016) では、日本人大学生は名詞化表現や限定形容詞、前置詞句の使用に習熟する必要があることが示唆されたが、これらは全て名詞句を構成しうる要素である。Biber, Gray, and Staples (2016) は、アカデミックライティングでは名詞句に情報が圧縮されて使用されることが大きな特徴であると強調しており、主辞である名詞の前置修飾要素あるいは後置修飾要素として何が生じうるかという知識を与え、実際の文章のなかで使用されている名詞句の統語的な構造を分析させたり、学習者自身より複雑な名詞句を産出したりする練習が効果的であるとする。次に、コロケーションや定型表現、使用頻度の高い単語連鎖 (lexical bundles) の学習を強化することである。大規模に言語データを収集したコーパスや種々

の言語分析ツールに容易にアクセスすることが可能となった今、高頻度で使用する「慣用的な語結合」を抽出・確認し、その表現を実際に使用してみるということを繰り返せばよいだろう。

4.3 多様なジャンルのライティング

本稿の第 2.1 節および第 3.1 節で紹介した「英語ライティング指導実態調査」の結果から、日本人英語学習者は、高校や大学での英語ライティング授業において要約文や意見文以外のジャンル(手紙や電子メール、日記やブログ、物語や詩、学校新聞の記事、実験報告など)の英文を書く経験をあまりしてこなかったことが明らかになった。また、高校では文法学習と直結した単文レベルのライティング活動に重点が置かれることが多く、自己表現や創造的な作品を、しかもある程度の長さで書くという経験が乏しい。大学入試に対応する指導を優先せざるを得ないという事情があるにせよ、様々なジャンルの文章を読み書きすることによってジャンルによる書き方の違いを学ぶことができるだけでなく、書くという行為そのものへの関心が高まるのではないだろうか。

多様なジャンルのライティングに触れることは、話し言葉と書き言葉の違いに意識を向けることにつながると思われる。たとえば、電子メールとアカデミックライティングを比較させてみれば、書き方には明白な違いがあることに気づくだろう。電子メール自体も、メールを送信する相手との関係性によって書き方が変わり、親しい友人に対しては話し言葉に近い、かなりくだけた書き方をすることが多い。Gilquin and Paquot (2008) は、英語母語話者コーパスと英語学習者コーパスを比較して、外国語環境で英語を学習している大学生が書く論述文は、英語母語話者の話し言葉と書き言葉の中間的な位置を占めると報告した。英語学習者の論述文には、“really,” “of course,” “absolutely,” “I would like to,” “I want,” “I am going to talk about” といった話し言葉で使われるような言語表現が多く含まれていた。こうしたコーパス分析から得られた結果を生徒/学生に見せる、あるいはコーパスの言語データを生徒/学生自身に分析させてみるといった活動を授業に短時間でも組み込むことができれば、話し言葉と書き言葉のモードの違いを効果的に学べるであろう。

4.4 ライティング能力と批判的思考力

論述文のような「論証 (argumentation)」を必要とする英語ライティング活動が書き手の批判的思考力を鍛えることにつながり、批判的思考力が高まるとライティング能力がさらに伸びるのかといったスパイラルな発達の可能性を考えてみたい。ライティング能力と批判的思考力の関係性を調べるために、Afshar, Movassagh, and Arbabi (2017) はイラン人英語学習者(大学生)の批判的思考力の得点と英語論述文の評点を分析した。批判的思考力には実験協力者が受験した California Critical Thinking Skills Test (Facione, 1992) の得点を用い、英語論述文(40 分間で作成)は IELTS のルーブリックに従って複数の評価者が採点した。分析の結果、批判的思考力の得点と英語論述文の評点の間には統計的に有意な相関関係が認められた。さらに、ライティング能力の低位技能との相関関係を分析してみると、「構成力」(organization) に対してのみ有意な関係が観察された。この結果から、「構成力」を鍛えるライティング指導が重要

であり、「構成力」が高まるとより効果的な「論証」ができるようになり、アカデミックライティングの能力をさらに押し上げることができるのではないかと主張している。

日本人英語学習者(高校2年生)を対象とした実験結果が Niji, Nishihara, and Oi (2017) に報告されている。パラグラフやエッセイの構造や構成法およびライティング方略に関する英語ライティング指導を3回にわたって高校2年生に実施し、このライティング指導の前後でどのような変化が生じたのかを、批判的思考力テスト(一般財団法人「日本生涯学習総合研究所」から提供されたテストに基づく)、生徒の意識調査(アンケート調査)、与えられたトピックに対して生徒が辞書を使用せずに20分間で作成した論述文を使って調査した。分析の結果、ライティング指導を受けることによって批判的思考力テストの得点が指導前よりもわずかではあるが統計的に有意に上がったこと、意識調査の結果は指導前後でほとんど変化が見られなかったこと、論述文の構成が指導後に良くなった生徒が62名中39名もいたことがわかった。さらに、さらなる研究と検証が必要ではあるが、ライティング指導を受けてもパラグラフ構造が良くならなかった生徒は批判的思考力においても指導前後で改善は見られなかった。文章構成に関わる英語ライティング指導を行うことによって高校生の批判的思考力が向上する可能性が示されたことは、今後の英語ライティング教育の方向性を検討する上で重要な意味を持つと思われる。

4.5 ライティング指導のための教員研修

日本において今後どのような英語ライティング指導が必要であるのかを検討することは、英語教員の指導能力についても求められるものが多くなる。ベネッセ(2016)に報告されている中学・高校の英語教員が受けたと思う研修の上位3つは、「話す力の指導方法」(中学・高校ともに教員の58%)、「書く力の指導方法」(中学教員の53.5%, 高校教員の47.3%)、「技能統合型の指導方法」(中学教員の52.3%, 高校教員の48.4%)であった(p. 10)。2020年度からの大学入試において英語の4技能が評価されることによる影響もあるだろうが、生徒の英語での産出能力をどのように育成すればよいのかは中学・高校の英語教員にとって大きな課題となっていることがよくわかる。

他の技能にも当てはまることではあるが、生徒／学生の英語ライティング力を中学、高校、および大学での英語教育を通して継続的に伸ばすための明確なビジョンと具体的な目標が必要である。さらに、英語ライティングの研究によって蓄積された知見を教室で活かせるように、英語ライティングの研究者と指導者が定期的に交流できる機会(研修機会)を自らの意思で積極的に作り出していくことが強く求められる。

謝辞

本稿において紹介した L2 作文の分析結果、並びに大学生を対象とした英語ライティング指導実態調査結果は、JSPS 科研費 2432010(基盤研究(B)研究代表者:大井恭子教授)並びに JSPS 科研費 26370703(基盤研究(C)研究代表者:成田真澄)の助成を受けて実施した研究の成果の一部である。ICNALE の英作文データの分析に際して、共同研究者である阿部真理子先生(中央大学)と小林雄一郎先生(日本大学)から多大な協力をいただき、ここに深く感謝の意を表

する。

引用文献

- Afshar, H. S., Movassagh, H., & Arbabi, H. R. (2017). The interrelationship among critical thinking, writing an argumentative essay in an L2 and their subskills. *The Language Learning Journal*, 45(4), 419-433.
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09571736.2017.1320420?journalCode=rlj20> (last accessed on January 28, 2018)
- Anthony, L. (2014). AntConc 3.4.4w [computer software]. Available from <http://www.laurenceanthony.net/software.html>
- ベネッセ (2016) 『ダイジェスト版 中高の英語指導に関する実態調査 2015』東京：ベネッセ教育総合研究所。
http://berd.benesse.jp/up_images/research/Eigo_Shido_all.pdf (最終検索日：2018年1月20日)。
- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D., Gray, B., & Staples, S. (2016). Contrasting the grammatical complexities of conversation and academic writing: Implications for EAP writing development and teaching. *Language in Focus: International Journal of Studies in Applied Linguistics and ELT*, 2(1).
<https://www.degruyter.com/view/j/lifijisal.2016.2.issue-1/lifijisal-2016-0001/lifijisal-2016-0001.xml> (last accessed on January 20, 2018).
- Facione, P. A. (1992). *The California critical thinking skills test and test manual*. Millbrae: California Academic Press.
- Fowler, H. R. & Aaron, J. E. (2015). *The little, brown handbook (13th edition)*. London: Pearson.
- Gilquin, G. & Paquot, M. (2008). Too chatty: Learner academic writing and register variation. *English Text Construction*, 1(1), 41–61.
- Granger, S. (1998). *Learner English on computer*. New York, NY: Addison Wesley Longman, Inc.
- Hinkel, E. (2012). Learning to write in a second language. In N. Seel (ed.) *Encyclopedia of the sciences of learning*. (pp. 2002-2004). Boston, MA: Springer.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. New York, NY: Continuum.
- 金谷憲 (編著)・臼倉美里・大田悦子・鈴木祐一・隅田朗彦 (2017) 『高校生は中学英語を使いこなせるか？—基礎定着調査で見た高校生の英語力—』東京：アルク。

- Keck, C. (2006). The use of paraphrase in summary writing: A comparison of L1 and L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, 15(4), 261-278.
- Keck, C. (2014). Copying, paraphrasing, and academic writing development: A re-examination of L1 and L2 summarization practices. *Journal of Second Language Writing*, 25, 4-22.
- Keck, C. (2015). Investigating textual borrowing in academic discourse: The need for a corpus-based approach. In V. Cortes & E. Csomay (eds.) *Corpus-based research in applied linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kobayakawa, M. (2011). Analyzing writing tasks in Japanese high school English textbooks: English I, II, and Writing. *JALT Journal*, 33(1), 27-47.
- Kobayashi, Y. (2016). Investigating metadiscourse markers in Asian Englishes: A corpus-based approach. *Language in Focus: International Journal of Studies in Applied Linguistics and ELT*, 2(1).
<https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/lijfsal.2016.2.issue-1/lijfsal-2016-0002/lijfsal-2016-0002.xml> (last accessed on January 20, 2018).
- Kobayashi, Y. & Abe, M. (2016). A corpus-based approach to the register awareness of Asian learners of English. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 20(2), 1-17.
- 小林雄一郎・阿部真理子・成田真澄(2013)「書き手の習熟度と母語が第2言語ライティングに与える影響」『人文科学とコンピュータシンポジウム論文集—人文科学とコンピュータの新たなパラダイム』(情報処理学会), 4, 89-96.
- 文部科学省(2015)「平成27年度英語教育改善のための英語力調査事業報告」
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1377767.htm(最終検索日: 2018年1月20日).
- 文部科学省(2016)「平成28年度英語教育改善のための英語力調査事業報告」
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1382899.htm(最終検索日: 2018年1月20日).
- 村越亮治(2012)「日本人高校生英語学習者の英作文に見る文法特性」*ARCLE REVIEW*, 6, 90-99.
- 成田真澄(2017)「日本人大学生が産出した英語論述文における主格人称代名詞使用傾向の分析」『東京国際大学論叢 人文・社会学研究』, 2, 1-20.
- Narita, M., Abe, M., & Kobayashi, Y. (2015). Effects of a writing prompt on L2 learners' essays. *Abstract book of Corpus Linguistics 2015*, 250-252.
- Niji, K., Nishihara, F., & Oi, K. (2017). A study investigating the relationship between L2 writing and critical thinking skills. *Selected Papers of the 21st Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*. (pp. 12-19)

- <http://paaljapan.org/conference2016/SelectedPapers.html> (last accessed on January 20, 2018).
- Oi, K.(ed), Itatsu, Y., Horne, B., Narita, M., Abe, M., Kobayashi, Y., & Tanaka, M. (2016). *EFL writing in East Asia: Practice, perception and perspectives*. Tokyo: Seisen University.
- 大田悦子 (2017) 「どれくらいストーリーのある文章を書けるか?—Picture Description Task (Version 2)—」 金谷憲(編著)ほか『高校生は中学英語を使いこなせるか?—基礎定着調査で見えた高校生の英語力—』(pp. 131-156) 東京: アルク.
- Petch-Tyson, S. (1998). Writer/reader visibility in EFL written discourse. In S. Granger (ed.) *Learner English on computer*. (pp. 107-118). New York, NY: Addison Wesley Longman, Inc.
- Polio, C. & Park, J-H. (2016). Language development in second language writing. In R. M. Manchón & P. K. Matsuda (eds.) *Handbook of second and foreign language writing*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Smith, E. L. (1986). Achieving impact through the interpersonal component. In B. Couture (ed.) *Functional approaches to writing: Research perspectives*. (pp. 108-119). London: F. Pinter.
- 隅田朗彦 (2017) 「どれくらい正確な英文が作れるか?—和文英訳テスト—」 金谷憲(編著)ほか『高校生は中学英語を使いこなせるか?—基礎定着調査で見えた高校生の英語力—』(pp. 81-108) 東京: アルク.
- 鈴木祐一 (2011) 「どうして『つながりのある文章』が書けるのか—文法処理速度に焦点を当てて—」 *STEP Bulletin*, 23, 30-52.
- 鈴木祐一 (2017) 「どれくらいたくさん書けるか?—Picture Description Task (Version 1)—」 金谷憲(編著)ほか『高校生は中学英語を使いこなせるか?—基礎定着調査で見えた高校生の英語力—』(pp. 109-129) 東京: アルク.
- Wiemeyer, L. (2015). Intertextuality in second language writing: Source use and paraphrasing in academic learner English. Presented at Symposium on Second Language Writing 2015 (November, 2015)
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, Hae-Young. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy & complexity*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Yasuda, S. (2014). EFL writing in Japanese instructional contexts: Present perspectives and future directives. *Asian EFL Journal*, 16 (4), 155-202.
- Yasuda, S. (2017). How much and what do students write in the classroom? A cross-national survey in East Asia. Presented at Symposium on Second Language Writing 2017 (July, 2017).

保田幸子・大井恭子・板津木綿子(2014)「日本の高等教育における英語ライティング指導の実態調査」*JABAET Journal*, 18, 51-71.