

中学生の英作文指導において文と文のつながりを意識化させるタスクの構成

石川県／金沢大学人間社会学域学校教育学類附属高等学校 教諭 柴原 由貴

申請時：筑波大学大学院在籍

概要

現行の学習指導要領において、「書くこと」では文と文とのつながりに注意して文章を書くことの指導が加わった。しかしながら、生徒はまとまった内容の文章は書けても、文と文とのつながりを工夫して展開することが十分身につけていないことが国立教育政策研究所教育課程研究センター（2012）の調査で判明した。学習者に文と文のつながりを意識させるには、英作文を書く際にいかにつなぎ表現を多く、正しく使えるかを指導する必要がある。そこで本研究では、英作文指導にフォーカス・オン・フォームの手法を取り入れ、生徒に文と文とのつながりを「形式、意味、機能」の関係概念として意識させる指導を行って、その効果を検証することを目的とする。本研究では、英作文指導において理解中心タスクを行ったグループと、産出中心タスクを行ったグループの指導前・後のパフォーマンス、特につなぎ表現の使用状況（使用頻度と使用の正確さ）について比較検証した。

1 はじめに

平成24年度から実施された中学校学習指導要領における「書くこと」では新たに、1文レベルで語と語のつながりに注意して書くだけでなく、文と文とのつながりに注意して文章を書くことの指導が加わった。実際、国立教育政策研究所教育課程研究センター（2012）の調査においても、生徒はまとまった内容の文章は書けても、文と文とのつながりを工夫して展開することが十分身につけていないことが判明した。そこで、本研究では、英作文指導にフォー

カス・オン・フォーム（FonF）の手法を取り入れ、生徒に文と文とのつながりを「形式、意味、機能」の関係概念として意識させる指導を行って、その効果を検証することを目的とする。

FonFは第2言語および外国語としての英作文指導において重要な役割を果たしているが、日本の英作文指導におけるFonFの効果の研究、特に中学生に対する英作文指導についての課題は未解決のままである。本研究では、中学3年生日本人英語学習者76名を対象に、英作文指導において理解中心（Comprehension-based）タスクを行ったグループ（C群）と、産出中心（Production-based）タスクを行ったグループ（P群）の指導前・後のパフォーマンス、特につなぎ表現の使用状況について比較する。比較分析する観点は2つある。1つは、英作文中でのつなぎ表現の使用頻度であり、もう1つは英作文中でのつなぎ表現の使用の正確さである。さらに、指導前・後にアンケートを行い、英作文課題や指導についての学習者の意識を調査する。

本研究を通して、FonFによる文と文とのつながりを意識化する英作文指導が、中学生の英作文とその学習にどのように貢献するのかについて検証する。それにより、中学校における英作文指導の実証的研究の手法の提案や、FonFの手法の汎用性を高めることに対する知見が得られると考えられる。

2 先行研究

2.1 中学校における英作文指導

平成24年度から実施される中学校学習指導要領

(文部科学省, 2008) における「書くこと」では新たに、文と文とのつながりに注意して文章を書くことの指導が加わり、1文レベルで正確に文を書くだけでなく、文章レベルで一貫性および結束性のある英作文を書くことが求められた。国立教育政策研究所教育課程研究センター(2012)は、中学校における「書くこと」の現状把握のため、中学3年生約3,300人を対象に調査を行った。その調査の焦点は2つある。1つは「書くこと」の基礎的・基本的な知識・技術であり、もう1つは話題の一貫性があり、文と文のつながりが工夫されたまとまりのある文章を書くことである。まとまりのある文章を書くことに焦点を当てた同調査では、2つの問題が設定された。1つは、友人を紹介するもので、文と文のつながりに注意してまとまった内容の文章を書いているかを把握するねらいがあり、先に実施された国立教育政策研究所教育課程研究センター(2005)の調査と同一問題である。もう1つは、意見とその理由を述べるもので、自分の考えを明確にし、文と文のつながりを工夫して書いているかを把握するねらいがある。分析の結果、生徒はまとまった内容の文章は書いても、文と文とのつながりを工夫して文章を展開することが十分身につけていないことが判明した。

2.2 英作文指導とフォーカス・オン・フォーム (focus on form, FonF)

FonFとは、意味の伝達を中心とした言語活動において、教師が必要に応じて学習者の注意を文法などの言語形式(form)に向けさせる指導である。FonFには課題遂行のために必要な言語形式を前もって学習者に提示する先取り型フォーカス・オン・フォーム(Proactive FonF)と、課題遂行中に

現れた学習者のアウトプットに対し指導を行う反応型フォーカス・オン・フォーム(Reactive FonF)に分けられる(Ellis, 2008; Ellis, Basturkmen, & Loewen, 2001, 2002; 和泉, 2009; Mennim, 2003)。FonFは第2言語や外国語の英作文指導において、重要な役割を果たしていると考えられており(Fotos & Hinkel, 2007)、実際にカンファレンスといった対面指導においてFonFの手法が取り入れられている(Nassaji, 2007)。

2.3 明示的(Explicit)フォーカス・オン・フォーム

Ellis(2008)は明示的フォーカス・オン・フォームを、あらかじめ決定された活動中に、学習者の注意を目標とする形式に向けさせる(direct)指導とし、目標とする形式に学習者の注意を引きつける(attract)とした暗示的フォーカス・オン・フォームと区別している。

さらにEllis(2008, p.441)は、明示的フォーカス・オン・フォームを(a)先取り型(Proactive)／反応型(Reactive)と、(b)演繹的(Deductive)／帰納的(Inductive)の観点から4つに分類している(表1)。先取り型フォーカス・オン・フォームの手法の違い(=Type A & B)、あるいは反応型フォーカス・オン・フォームの手法の違い(=Type C & D)での比較検証を行った先行研究が散見されるが、Type A・BあるいはType C・Dのどちらか一方がより効果的であるかに関しては意見が分かれる。また、先取り型・反応型間での効果検証についても、どちらにも一定の効果は見られるとされているが、どちらが優位であるかについては未解決のままである(Ellis, 2008; 和泉, 2009)。

■ 表1：明示的フォーカス・オン・フォームの分類(Ellis, 2008, p.441に基づく)

	演繹的(Deductive)	帰納的(Inductive)
先取り型 (Proactive)	[Type A] メタ言語説明 (Metalinguistic explanation)	[Type B] 意識高揚タスク (Consciousness-raising tasks) 活動(Practice activities) ・産出中心(production-based) ・理解中心(comprehension-based)
反応型 (Reactive)	[Type C] 明示的訂正 (Explicit correction) メタ言語フィードバック (Metalinguistic feedback)	[Type D] 繰り返し(Repetition) 訂正的リキャスト(Corrective recasts)

特に、本研究で取り上げる表1・Type Bにある先取り型・帰納的 FonF の指導については、理解中心 (comprehension-based) と産出中心 (production-based) のどちらの指導がより効果的であるか、先行研究によって支持する結果が異なる。

理解中心の方が学習者の言語パフォーマンスを上げる効果があると主張する研究 (e.g., Benati, 2001; Cadierno, 1995; VanPatten & Cadierno, 1993; VanPatten & Oikennon, 1996) もあれば、産出中心の方が効果的だと主張する研究 (e.g., DeKeyser, Salaberry, Robinson, & Harrington, 2002; DeKeyser & Sokalski, 1996; Erlam, 2003; Toth, 2006) もある。

さらには、理解中心の指導はリスニングやリーディングのような受容技能に、産出中心の指導はスピーキングやライティングのような発表技能に有効である (Nassaji & Fotos, 2011) とか、理解中心の指導は文法指導、産出中心の指導は語彙指導への効果がある (Ellis, 2012; Shintani, 2011) という指摘もなされている。

2.4 理解中心と産出中心

2.4.1 理解中心の活動 (Comprehension-based activities)

理解中心の活動とは、後述の例に見られるように、言語理解が中心である活動である。Ellis (2008) の理解タスク (interpretation tasks) はその一例で、Ellis (1995, p.88) はそのタスクについて、「学習者の注意をねらいとする構造に焦点を当て、その構造

を特定し意味を理解させる活動」(“Activities that focus learners’ attention on a targeted structure in the input and that enable them to identify and comprehend the meaning(s) of this structure.”) と言及している。さらに Ellis (1995, pp.98-99) によれば、理解タスクを設定するための10の原則があり、その1つとして、学習者は、ねらいとする構造を産出するのではなく、処理することが求められている (“Learners should be required to process the target structure, not to produce it.”)。

2.4.2 産出中心の活動 (Production-based activities)

産出中心の活動とは、理解中心の活動とは異なり、言語産出を中心にした活動である。Ellis (2008, 2012) では、(a) テキスト操作タスク (text-manipulation task) と (b) テキスト創作タスク (text-creation task) に下位分類される。図1のAにあるように、テキスト操作タスクとは空所に当てはまる前置詞を入れる、いわゆる目標言語項目に関するテキストを操作するタスクであり、テキスト創作タスクとは図1のBにあるように、目標言語に関するテキストを作り出すタスクである。文法指導では、テキスト操作タスクの後にテキスト創作タスクが続くのが原則であるとしている (Ellis, 1998)。本研究では、実施コマ数が2コマと限られていることや、理解中心な活動とタスクの数を調整する必要があり、テキスト操作タスクのみを取り扱った。

Examples of Production-Practice Tasks

A. Text manipulation
Fill in the blanks in these sentences.

1. Mr. Short was born ___ 1944 ___ a Tuesday ___ May ___ two o'clock ___ the morning.
2. Mr. Long was born ___ 1955 ___ a Saturday ___ November ___ five o'clock ___ the afternoon.

[etc.]

B. Text creation
Find three people who know

- the year they were born
- the day they were born
- the time of day they were born

Complete this table about the three people.

Name	Year	Day	Time
1. _____	_____	_____	_____
2. _____	_____	_____	_____
3. _____	_____	_____	_____

Now tell the class about the three people you talked to.

▶ 図1：産出中心なタスク例 (Ellis, 1998, p.50)

2.5 文章の結束性について

Halliday and Hasan (1976) によると、英作文の結束性 (cohesion) は、文法的結束性 (指示表現, 代用表現, 省略表現, つなぎ表現) と語彙的結束性に二分される。つなぎ表現は、さらに付加的 (例: and), 反意 (例: but), 因果的 (例: so, because), 時間的 (例: then, next), 継続詞 (例: of course)

の5つに下位分類されるが、本研究では特にその中の付加的なつなぎ表現 (「追加」) と因果的なつなぎ表現 (「結果」) を指導の対象とした。この2つに絞ったのは、後述するプレテスト・ポストテスト英作文課題を行った際に、生徒が産出するであろうと想定されたからである。表2に、本研究で指導対象となったつなぎ表現を示す。

■ 表2：本研究で扱うつなぎ表現

	指導項目①	指導項目②
追加	moreover, similarly, in addition	moreover, in addition, also
結果	as a result	as a result, therefore, thus

3 研究

3.1 目的

英作文指導にフォーカス・オン・フォーム (FonF) の手法を取り入れ、生徒に文と文とのつながりを「形式, 意味, 機能」の関係概念として意識させる指導を行って、その効果を検証することを目的とする。その際、文と文のつながりを意識化したタスクの違い (理解中心/産出中心) が、中学生のつなぎ表現の使用頻度の違いと、その使用の正確さにどう影響を与えるのかについて検証する。

3.2 リサーチ・クエスチョン (RQs)

本研究のRQsとして、以下の2点を設定した。
RQ1: 理解中心タスクのFonFの指導と産出中心のFonFの指導では、中学生の英作文におけるつなぎ表現の使用頻度に違いが見られるか。
RQ2: 理解中心タスクのFonFの指導と産出中心のFonFの指導では、中学生の英作文におけるつなぎ表現の使用の正確さに違いが見られるか。

3.3 参加者

茨城県内の中高一貫の私立中学校に通う3年生76名である。そのうち、2回のセッションすべてに参加した61名が分析対象である。2つのグループ (理解中心タスク (C) 群30名, 産出中心タスク (P) 群31名) 間の英語熟達度の指標として、2012年12月に実施したTOEIC Bridgeの結果を参照した。2グループのリスニング・セクションとリーディング・セクションの合計点について、*t*検定を行ったところ2

グループ間の得点に有意差がないことが確認された ($t(59) = .930, p = .356$)。したがって、2グループの英語熟達度には差がないと見なすことができる。

■ 表3：TOEIC Bridgeのスコア

	リスニング		リーディング		合計	
	M	SD	M	SD	M	SD
C群	74.87	6.25	70.47	5.06	145.33	8.36
P群	75.16	5.93	72.26	4.67	147.42	9.12

調査実施までに参加者は、中学校検定教科書 *One World* のBook 3まで終え、高等学校検定教科書 *Crown English I* を学習していた。ヨーロッパ言語共通参照枠 (The Common European Framework of Reference for Languages, CEFR) を用いると、調査実施までの段階で大半の参加者が日常の基本表現を理解して、簡単なやり取りができるA2レベルに該当する。中学3年次修了までには「書くこと」の分野で、日常生活での話題や興味・関心のあることについて、ある程度まとまりのある文章を書くことができることをねらいとしている。具体的な「書くこと」のCan-doとしては、自分の学校や文化を紹介する簡単な文章を書くことができることや、ある話題について自分の考えを示し、その理由について書くことができることが挙げられる。また、外国語 (英語) 科の授業は週5回あり、さらに週2回はネイティブとの英会話の授業である。英作文指導については、この時点では2週間に1回程度、二者択一なトピック (例: 都会か田舎に住むのはどちらがよいか, 給食か弁当のどちらがよいか) での書く活動が行われている。その中で、自分の考えを2つほど

段落に分けて書くことについての指導や、自分の考えを書いてその理由についてさらに書き加えるという指導も、簡単ではあるが行われている。

3.4 資料

3.4.1 英作文タスク(プレテスト・ポストテスト)

国立教育政策研究所教育課程研究センター(2012)で用いられた、問題7の英作文課題を使用する。同一の課題を2回のテスト・セッションで使うねらいは、次の2つである。

- (1) はじめに自分の現状を把握する(=プレテスト)
- (2) タスクを行った後、(1)と同じトピックの英作文を書くことで、どれだけ力がついたかを把握する(=ポストテスト)

問題7は次のとおりである。

日本を訪れるとしたら夏と冬のどちらがよいかを、イギリスの友人にメールで尋ねられました。あなたならどちらの季節を勧めますか。解答用紙にある英文 I think (summer/winter) is better. の()内のどちらかの季節を○で囲み、そのあとに続けて、あなたの考えを3文以上のまとまった内容の英語でできるだけたくさん書きなさい。ただし I think (summer/winter) is better. の文は1文として数えません。

(国立教育政策研究所教育課程研究センター, 2012)

3.4.2 アンケート

田畑・大井(2012)で使用された自由記述アンケートをプレテスト、ポストテストのセッションで使用する。アンケートの質問については、次のとお

りである。

英作文を書く際に考えたこと、思ったこと、問題になったこと、その他頭に浮かんだことすべてを、できるだけ詳しく書いてください。

(田畑・大井, 2012)

3.4.3 タスク

理解中心/産出中心タスクの作成には、高等学校検定教科書「ライティング」や第2言語としての英語教育で使用されている小学校低学年から中学年対象のライティングのテキストを参照した。調査協力校では高等学校検定教科書を使っており、より具体的なタスクを設定しやすいことから、高等学校検定教科書「ライティング」を使用した。それぞれのタスクについて詳細を述べる。

(1) 理解中心タスク

理解中心タスクでは、参加者は与えられたパッセージ中にあるつなぎ表現を探す。その後、調査者からそれぞれのつなぎ表現についての解説を聞く(図2)。

(2) 産出中心タスク

産出中心タスクでは、参加者はパッセージを読み、前後の意味が通るように括弧内につなぎ表現を書き入れる。その後、理解中心タスクを実施した参加者と同様、調査者からそれぞれのつなぎ表現についての解説を聞く(図3)。

1. 日本のコンビニエンスストアについて説明した英文を読んで、つなぎ表現に下線を引こう。

Convenience stores in Japan offer us three conveniences: time, location, and variety.

Convenience stores are open anytime and we can find one almost anywhere. Moreover, convenience stores have a wide variety of goods such as foods, books, and stationaries. Also, we can buy any kinds of goods whenever you want. How is this possible? This is possible because they have computerized stock control. In addition, about 10 delivery trucks come to a convenience store every day.

【注】

computerized stock control : コンピュータ化された在庫管理

delivery trucks : 配達トラック

▶ 図2: 本研究で用いられた理解中心タスク

1. 日本のコンビニエンスストアについて説明した英文を読んで、前後の意味が通るように () 内につなぎ表現を入れよう。

Convenience stores in Japan offer us three conveniences: time, location, and variety. Convenience stores are open anytime and we can find one almost anywhere. (), convenience stores have a wide variety of goods such as foods, books, and stationaries. (), we can buy any kinds of goods whenever you want. How is this possible? This is possible because they have computerized stock control. (), about 10 delivery trucks come to a convenience store every day.

【つなぎ表現】

moreover, in addition, also

【注】

computerized stock control : コンピュータ化された在庫管理

▶ 図 3 : 本研究で用いられた産出中心タスク

Day 1	Pretest とアンケート (15min + α) トピック (国立教育政策研究所教育課程研究センター, 2012) を与えての英作文課程を実施する。英作文課程の後、田畑・大井 (2012) を踏まえて作成したアンケートを実施する。	
	Comprehension-based task (20 min) 【指導項目】 接続表現① 【タスク】 パッセージ中の接続表現を探す。	Production-based task (20 min) 【指導項目】 接続表現① 【タスク】 パッセージの意味が通るように、() 内に接続表現を当てはめる。
Day 2	Comprehension-based task (20 min) 【指導項目】 接続表現② 【タスク】 パッセージ中の接続表現を探す。	Production-based task (20 min) 【指導項目】 接続表現② 【タスク】 パッセージの意味が通るように、() 内に接続表現を当てはめる。
	Posttest (15min + α) 手順は Pretest と同じ。トピック (国立教育政策研究所教育課程研究センター, 2012) を与えての英作文課程を実施する。英作文課程の後、田畑・大井 (2012) を踏まえて作成したアンケートを実施する。	

▶ 図 4 : 調査手順概要

3.5 手順と実施期間

図 4 の手順で行う。実施回数は、調査協力校との協議により 2 回である。Day 1 (2013 年 2 月 5 日実施) でプレテストとアンケートを行った後、参加者を理解中心タスク (C) 群と産出中心タスク (P) 群の 2 群に分けて、指導を行った。Day 2 (2013 年 2 月 21 日実施) では、C・P 群それぞれにタスクを実施した後、ポストテストとアンケートを行った。

3.5.1 指導の流れ (Day 1, 2013 年 2 月 5 日実施, 1 コマ 50 分)

C・P 群共通して以下の手順で指導を行った。

- (1) プレテスト (15 分) とアンケート (5 分) を実施した。プレテスト実施後、プレテストの英作文課題の際にどのようなことを考えていたか内容記述 (アンケート) を行った。その後、プレテストとアンケートを回収した。どちらも調査

実施後、コメントをつけて返却した。

- (2) タスク実施前の解説(5分)を行った。その中で、「追加」・「結果」の機能を持つつなぎ表現についての解説を調査者が行った。その中で、つなぎ表現を使うことにより、読み手に理解される文章を書くことができ、英作文におけるつなぎ表現の必要性について説明をした。
- (3) C・P群それぞれに異なるタスク(25分)を実施した。指導に使用した資料については、資料1を参照願いたい。タスク実施後は、資料を回収し、後日コメントをつけて返却した。

3.5.2 指導の流れ (Day 2, 2013年2月 21日実施, 1コマ50分)

- (1) Day 1の復習を行った(5分)。初めに、つなぎ表現とはどのようなものであるかについて、振り返りを行い、その後、つなぎ表現を使用した例文の確認を行った。
- (2) C・P群それぞれにタスクを実施した(25分)。Day 1同様、「追加」・「結果」の機能を持つつなぎ表現についての解説を調査者が行った後、指導を行った。その際に使用した資料については、資料2を参照願いたい。タスク実施後は、資料を回収し、後日コメントをつけて返却した。
- (3) ポストテスト(15分)とアンケート(5分)を実施した。ポストテスト実施後、Day 1同様に英作文課題の際にどのようなことを考えていたか内省記述(アンケート)を行った。その後、ポストテストとアンケートを回収した。どちらも調査実施後、コメントをつけて返却した。

3.6 分析

C・P群ごとに、プレテストとポストテストで参加者が書いた文章をそれぞれコーパス化し、指導を行ったつなぎ表現 (moreover, in addition, also, as a result, therefore, thus) と指導を行わなかったつなぎ表現 (and, but, so, because, if, when, for example, 序数表現) の出現回数を調べた。またそれらの出現率がプレテスト・ポストテスト間にどう変化しているかについて、対数尤度 (log-likelihood, LL) を算出した。

つなぎ表現の使用について、使用すべき場所で正しく使用できるかどうかを表す指標である Suppliance in Obligatory Context (SOC) と、過剰

使用も考慮した指標である Target-like Use (TLU) を Ellis and Barkhuizen (2005) に従って算出した。また、SOCとTLUの算出は、つなぎ表現の全体的な使用と指導を行ったつなぎ表現の使用、指導を行わなかったつなぎ表現の使用の3つに対して行った。

それらSOCとTLUの値それぞれに対して、英作文課題は被験者内要因、グループは被験者間要因として、2(英作文課題: プレ, ポスト) × 2(グループ: 理解中心(C群), 産出中心(P群))の二元配置分散分析を行った。

4 結果

4.1 つなぎ表現の使用頻度

つなぎ表現の使用頻度の変化を見るために、理解中心タスクのFonFの指導を行った群(C群)、産出中心タスクのFonFの指導を行った群(P群)ごとに、プレテストとポストテストで参加者が書いた文章をそれぞれコーパス化し、つなぎ表現の出現回数を調べた。また、それらの出現率がプレテスト・ポストテストの2つの英作文間でどう変化しているのかを調べた。各群におけるつなぎ表現の出現率については、表4および表5を参照願いたい。

対数尤度の算出についてはLog-likelihood calculator (<http://ucrel.lancs.ac.uk/llwizard.html>)を利用した。Leech, Rayson, and Wilson (2001)によると、対数尤度の絶対値が3.8以上の場合は5%水準で、6.6以上の場合は1%水準で有意とされている。それを踏まえると、C群・P群ともにつなぎ表現全体の使用頻度にはプレテストとポストテストの間には有意差は見られなかったが、C群におけるalsoの出現率が有意に伸びていることが結果として現れた。

4.2 つなぎ表現の使用の正確さ

4.2.1 つなぎ表現の全体的な使用

図5に示す、SOCとTLUの群別平均値から判断されるように、参加者のつなぎ表現の正確さは一定の高さがあることがわかる。しかしながら、個々の参加者を見ると、つなぎ表現の使用について高い正確性を備えた学習者もいれば、つなぎ表現の使用に問題のある参加者もいた。詳細については資料3の記述統計を参照願いたい。

2(英作文課題: プレ, ポスト) × 2(グループ:

■ 表 4 : C 群におけるつなぎ表現の log-likelihood (出現率)

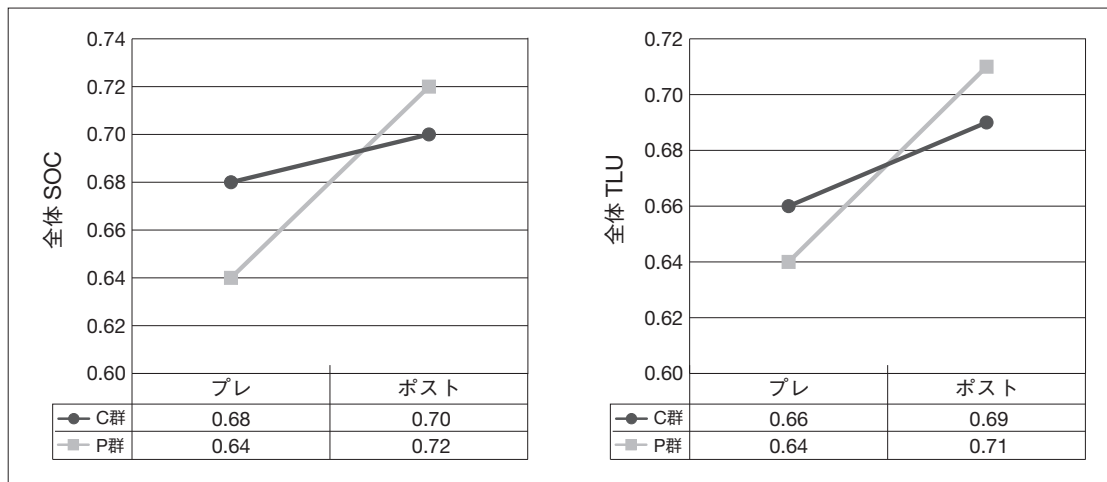
	プレテスト		ポストテスト		LL
	観測数	%	観測数	%	
and	16	0.70	12	0.50+	0.77
but	12	0.53	15	0.63-	0.21
so	18	0.79	26	1.09-	1.12
because	23	1.01	18	0.75+	0.86
if	10	0.44	5	0.21+	1.94
when	0	0.00	1	0.04-	1.34
序数	40	1.75	38	1.59+	0.18
for example	7	0.31	7	0.29+	0.01
moreover	0	0.00	2	0.08-	2.68
in addition	0	0.00	0	0.00+	0.00
also	4	0.18	14	0.59-	5.44
as a result	0	0.00	2	0.08-	2.68
therefore	2	0.09	2	0.08+	0.00
thus	0	0.00	6	0.25-	8.05
つなぎ表現全体	132	5.78	148	6.19-	0.33
総語数	2285		2392		

(注) LL = Log-likelihood

■ 表 5 : P 群におけるつなぎ表現の log-likelihood (出現率)

	プレテスト		ポストテスト		LL
	観測数	%	観測数	%	
and	20	0.74	13	0.49+	1.35
but	17	0.63	12	0.45+	0.76
so	17	0.63	23	0.87-	1.04
because	13	0.48	16	0.61-	0.38
if	10	0.37	5	0.19+	1.59
when	1	0.04	0	0.00+	1.36
序数	28	1.04	41	1.55-	2.76
for example	18	0.67	14	0.53+	0.42
moreover	0	0.00	1	0.04-	1.41
in addition	0	0.00	1	0.04-	1.41
also	10	0.37	19	0.72-	3.04
as a result	0	0.00	2	0.08-	2.82
therefore	1	0.04	2	0.08-	0.36
thus	0	0.00	2	0.08-	2.82
つなぎ表現全体	135	5.00	151	5.72-	1.28
総語数	2700		2641		

(注) LL = Log-likelihood



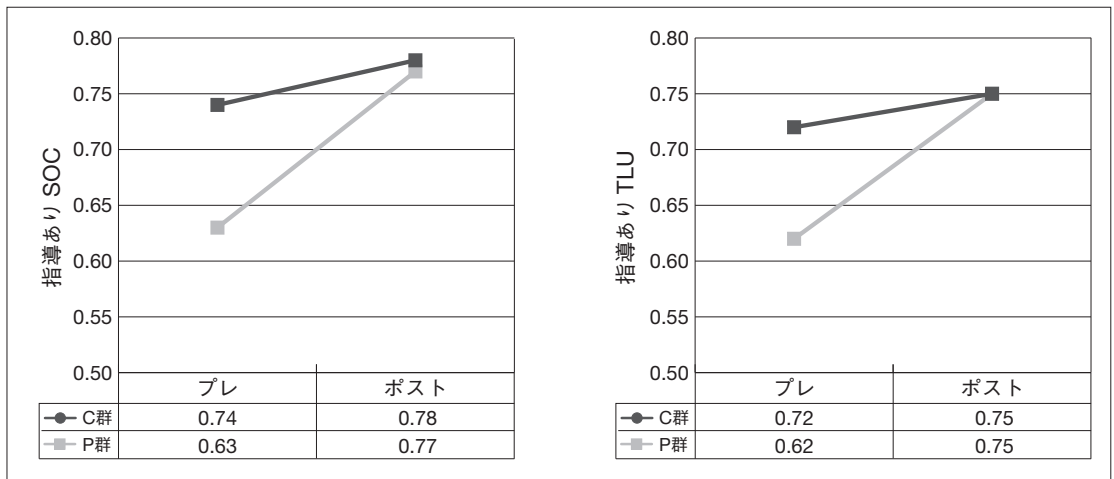
▶ 図 5 : つなぎ表現全体的な使用についての SOC と TLU の平均値の変化

理解中心 (C 群), 産出中心 (P 群) の二元配置分散分析の結果, SOC の値について単純主効果および英作文課題とタスクの違いの交互作用に有意差は見られなかった (英作文課題 $F(1, 59) = 2.23, p = .141, \eta^2 = .00$; グループ $F(1, 59) = 0.08, p = .782, \eta^2 = .02$; 交互作用 $F(1, 59) = 0.75, p = .389, \eta^2 = .01$)。また, TLU にも同様にそれぞれに有意差は見られなかった (英作文課題 $F(1, 59) = 2.12, p = .151, \eta^2 =$

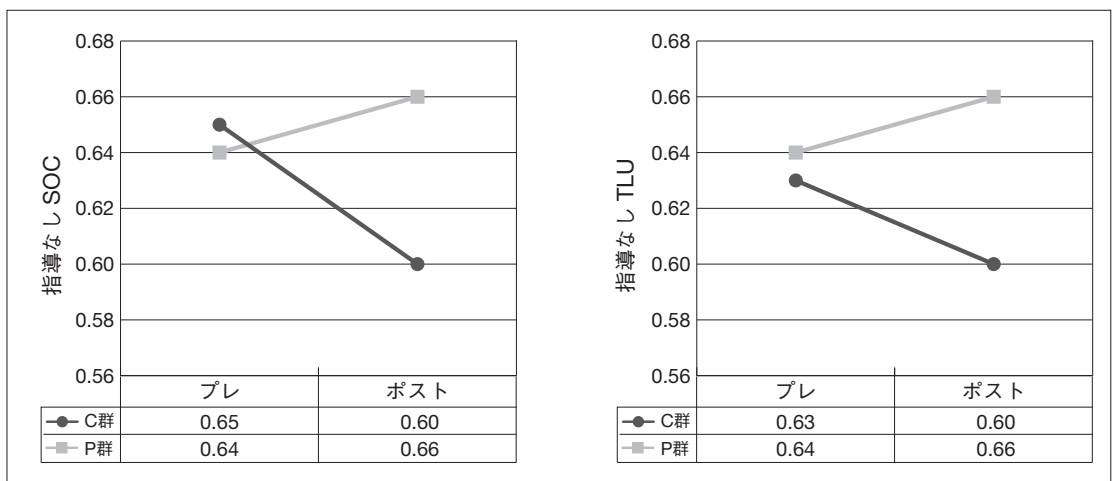
$.02$; グループ $F(1, 59) = 0.38, p = .539, \eta^2 = .00$; 交互作用 $F(1, 59) = 0.00, p = .957, \eta^2 = .00$)。

4.2.2 指導を行ったつなぎ表現の使用

調査において指導を行ったつなぎ表現 (moreover, in addition, also, as a result, therefore, thus) の使用の正確さについて SOC と TLU の群別平均値を算出した。その結果を図 6 に示す。



▶ 図 6：指導を行ったつなぎ表現の使用についてのSOCとTLUの平均値の変化



▶ 図 7：指導を行わなかったつなぎ表現の使用についてのSOCとTLUの平均値の変化

2 (英作文課題：プレ、ポスト) × 2 (グループ：理解中心 (C 群), 産出中心 (P 群)) の二元配置分散分析の結果, SOC の値についてグループ要因の単純主効果と英作文課題とグループの交互作用に有意差は見られなかった (グループ $F(1, 59) = 3.89, p = .305, \eta^2 = .01$; 交互作用 $F(1, 59) = 1.34, p = .252, \eta^2 = .01$)。しかしながら, 英作文要因の単純主効果は有意傾向にとどまった ($F(1, 59) = 3.89, p = .053, \eta^2 = .02$)。指導を行ったつなぎ表現の使用に関する TLU についても同様に, グループ要因と交互作用に有意差は見られなかった (グループ $F(1, 59) = 0.97, p = .329, \eta^2 = .01$; 交互作用 $F(1, 59) = 0.73, p = .396, \eta^2 = .01$) が, 英作文要因の単純主効果は有意傾向にとどまった ($F(1, 59) = 2.81, p = .099,$

$\eta^2 = .02$)。

4.2.3 指導を行わなかったつなぎ表現の使用

調査において指導を行わなかったつなぎ表現 (and, but, so, because, if, when, for example, 序数表現) の使用の正確さについて SOC と TLU の群別平均値を算出した。その結果を図 7 に示す。

2 (英作文課題：プレ、ポスト) × 2 (グループ：理解中心 (C 群), 産出中心 (P 群)) の二元配置分散分析の結果, SOC の値についてそれぞれの要因の単純主効果および英作文課題とグループの交互作用に有意差は見られなかった (英作文課題 $F(1, 59) = 0.05, p = .818, \eta^2 = .00$; グループ $F(1, 59) = 0.28, p = .596, \eta^2 = .00$; 交互作用 $F(1, 59) = 0.12, p = .733,$

$\eta^2 = .00$)。また、TLUにも同様にそれぞれに有意差は見られなかった(英作文課題 $F(1, 59) = 0.00, p = .955, \eta^2 = .00$; グループ $F(1, 59) = 0.27, p = .608, \eta^2 = .00$; 交互作用 $F(1, 59) = 0.13, p = .720, \eta^2 = .00$)。

5 考察

本研究のリサーチ・クエスチョン (RQs) は以下の2点であった。

RQ1: 理解中心タスクの FonF の指導と産出中心の FonF の指導では、中学生の英作文におけるつなぎ表現の使用頻度に違いが見られるか。

RQ2: 理解中心タスクの FonF の指導と産出中心の FonF の指導では、中学生の英作文におけるつなぎ表現の使用の正確さに違いが見られるか。

以下、順を追って結果を考察する。

5.1 つなぎ表現の使用頻度

タスクの違い(理解中心・産出中心)によって、個々のつなぎ表現の使用頻度に有意な差は見られなかった。しかしながら、C群における also の対数尤度が5.44と、5%水準で有意である絶対値3.8よりも大きいことから、使用頻度に関してはプレテストに比べ、ポストテストで有意に高まっていると言える。これは、also は既習であるものの、本研究においてそれが追加の機能を持つつなぎ表現である解説を受けたことで、実際の英作文で使用してみようとパフォーマンスに現れた結果であることが考えられる。P群における also の対数尤度が、5%水準で有意である3.8には近いことから、有意ではないものの、使用頻度はプレに比べポストでは高くなっている。

ポストテスト英作文課題の実施後に行った自由記述によるアンケートからは、両群ともに「つなぎ表現を使うように心がけた」や、「つながりのある文章を書くようにした」という記述も見られた。参加者が英作文を書く際につなぎ表現を意識していることがうかがえる。

5.2 つなぎ表現の使用の正確さ

つなぎ表現全体の使用の正確さについては、2×2の二元配置分散分析の結果、英作文要因およびグ

ループ要因の単純主効果と、2つの要因の交互作用は有意ではなかった。このことは、C群・P群ともにプレテストに比べ、ポストテストでSOCとTLUの平均値が上昇し、つなぎ表現の正確さは上がったものの、それらは有意なものではないと言える。

指導を行ったつなぎ表現 (moreover, in addition, also, as a result, therefore, thus) の使用の正確さに関しては、グループ要因の単純主効果と、2要因の交互作用は統計的に有意ではなかったが、英作文要因の単純主効果では統計的に有意傾向にとどまった。有意傾向であるので断言することは難しいが、タスクの違いに関係なく、プレテスト・ポストテスト間で指導を行ったつなぎ表現の使用に影響が現れたのではないかと考えられる。

指導を行わなかったつなぎ表現 (and, but, so, because, if, when, for example, 序数表現) の使用の正確さに関しては、英作文要因およびグループ要因の単純主効果と、2つの要因の交互作用は有意ではなかった。C群ではSOCとTLUの平均値がプレテストに比べポストテストで下がり、P群ではそれらの平均値を上げたが、それらの変化は有意なものではないと言える。

6 結論と今後の課題

研究の目的は、英作文指導にフォーカス・オン・フォーム (FonF) の手法を取り入れ、生徒に文と文とのつながりを「形式、意味、機能」の関係概念として意識させる指導を行って、その効果を検証することであった。その際、文と文のつながりを意識化したタスクの違い(理解中心/産出中心)が、中学生のつなぎ表現の使用頻度の違いと、その使用の正確さにどう影響を与えるのかについて検討した。

本研究において、2つの異なるタスクによる指導を英語熟達度が等質である別々のグループに対して行った場合、多くのつなぎ表現の使用頻度に違いを確認できなかった。また、つなぎ表現の使用の正確さについても、グループ間に統計的な有意差があるかどうかも確認できなかった。しかしながら、指導を行ったつなぎ表現 (moreover, in addition, also, as a result, therefore, thus) については、統計的には有意傾向にとどまったものの、プレテスト・ポストテスト間でSOCとTLUの平均値に差が見られた。

一方で本研究は、2つの異なるタスク（理解中心／産出中心）の設定、また調査期間の設定などに多くの課題を残した。協力校での調査であったため、タスクによる指導が2回しか行えなかったことが指導の効果に影響を与えた可能性がある。ある程度長期的、継続的に指導を行うことが必要である。今後、理解中心／産出中心の FonF の指導が日本人中学生英語学習者の英作文パフォーマンスに与える影響を詳細に検証・分析するには、実践研究を継続して行い、中学校におけるより効果的な英作文指導について提案を行いたい。

謝 辞

このような研究の機会を与えてくださいました公益財団法人日本英語検定協会の関係者の皆様、選考委員の先生方に厚くお礼申し上げます。とりわけ、長勝彦先生には多くの有益なご助言とご指導をいただき、深く感謝しております。

また、本研究の計画、実践、執筆に際して、多くの点でご示唆をいただきました筑波大学大学院人文社会科学研究科の久保田章教授、茨城工業高等専門学校の奥山慶洋先生、東京経済大学の嶋田和成先生、静岡大学の小早川真由美先生に心よりお礼申し上げます。

そして末筆ではありますが、校務などお忙しいところ調査協力いただきました茗溪学園中学高等学校の松崎秀彰先生と近藤恵里子先生、そして活動に意欲的に参加してくれた生徒の皆さんに、心よりお礼申し上げます。

参考文献 (*は引用文献)

- * Benati, A. (2001). A comparative study of the effects of processing instruction and output-based instruction on the acquisition of the Italian future tense. *Language Teaching Research*, 5, 95-127.
- * Cadierno, T. (1995). Formal instruction from processing perspective: An investigation into the Spanish past tense. *The Modern Language Journal*, 79, 179-193.
- * DeKeyser, R., Salaberry, R., Robinson, P., & Harrington, M. (2002). What gets processed in processing instruction? A commentary on Bill VanPatten's "Processing instruction: An update." *Language Learning*, 52, 805-823.
- * DeKeyser, R.M., & Sokalski, K.J. (1996). The differential role of comprehension and production practice. *Language Learning*, 46, 613-642.
- * Ellis, R. (1995). Interpretation tasks for grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 29, 87-105.
- * Ellis, R. (1998). Teaching and research: Options in grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 32, 39-60.
- * Ellis, R. (2008). Explicit form-focused instruction and second language acquisition. In B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp.437-455). Oxford: Blackwell.
- * Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- * Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner language*. Oxford University Press.
- * Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2001). Preemptive focus on form in ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 35, 407-432.
- * Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2002). Doing focus-on-form. *System*, 30, 419-432.
- * Erlam, R. (2003). Evaluating the relative effectiveness of structured-input and output-based instruction in foreign language learning: Results from an experimental study. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 559-582.
- * Fotos, S., & Hinkel, E. (2007). Form-focused instruction and output for second language writing gains. In S. Fotos & H. Nassaji (Eds.), *Form-focused instruction and teacher education: Studies in honour of Rod Ellis* (pp. 131-143). Oxford University Press.
- * Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- * 和泉伸一. (2009). 『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』. 東京: 大修館書店.
- * 国立教育政策研究所教育課程研究センター. (2005). 『平成15年度小・中学校教育課程実施状況調査結果の概要』. Retrieved from https://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei_h15/H15/0300100000007001.pdf
- * 国立教育政策研究所教育課程研究センター. (2012). 『特定の課題に関する調査(英語:「書くこと」). 調査結果(中学校)』. Retrieved from http://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei_eigo_2/yousakekka.pdf
- * Leech, G., Rayson, P., & Wilson, A. (2001). *Word frequencies in written and spoken English*. Harlow, UK: Pearson Education.
- * Mennim, P. (2003). Rehearsed oral L2 output and reactive focus on form. *ELT Journal*, 57, 130-138.
- * 文部科学省. (2008). 『中学校学習指導要領解説: 外国語(英語)科編』. 東京: 開隆堂.
- * Nassaji, H. (2007). Reactive focus on form through negotiation on learners' written errors. In S. Fotos & H. Nassaji (Eds.), *Form-focused instruction and teacher education: Studies in honour of Rod Ellis* (pp.117-129). Oxford University Press.
- * Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. New York, NY: Routledge.
- * Shintani, N. (2011). A comparative study of the effects of input-based and production-based instruction on vocabulary acquisition by young EFL learners. *Language Teaching Research*, 15, 137-158.
- * 田畑光義・大井恭子. (2012). 「中学生へのパラグラフ・ライティング指導の効果の検証」. *KATE Journal*, 26, 79-91.
- * Toth, P. D. (2006). Processing instruction and a role for output in second language acquisition. *Language Learning*, 56, 319-385.
- * VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-243.
- * VanPatten, B., & Oikennon, S. (1996). Explanation vs. structured input in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 495-510.

資料

資料1：Day1で使用されたハンドアウト

理解中心タスク (C) 群で使用したハンドアウト

やってみよう	3年 組 番 名前	<p>1. イギリスと日本の類似点を説明した英文を読んで、つなぎ表現に下線を引こう。</p> <p>The United Kingdom (U.K.) and Japan have a lot of things in common. Both are island countries close to big countries. The U.K. is on the edge of Europe, and Japan is on the edge of Asia. Moreover, both countries have four areas. The U.K. consists of England, Wales, Scotland, and Northern Ireland. Similarly, Japan is made up of four main areas: Hokkaido, Honshu, Shikoku, and Kyushu, which are all islands. In addition, both countries have a lot of wet weather. <u>In all these ways</u>, Japan and the U.K. are very similar countries.</p> <p>【注】 in common：共通して on the edge of...：...のほとり</p> <p>2. 地球温暖化がもたらす結果について説明した英文を読んで、つなぎ表現に下線を引こう。</p> <p>It is often said that global warming is causing many problems around the world. Firstly, the ice in the Arctic and the Atlantic may melt. As a result, the sea level is rising, so low coastal areas may soon be flooded. Secondly, global warming may lead to changes in the earth's weather. As a result, there is a lack of rain in some areas, but storms and heavy rain in other areas. Preventing global warming is the biggest challenge of the twenty-first century.</p> <p>【注】 the Arctic：北極地方 the Antarctic：南極地方 coastal areas：沿岸地方</p>
--------	-----------	---

産出中心タスク (P) 群で使用したハンドアウト

やってみよう	3年 組 番 名前	<p>1. イギリスと日本の類似点を説明した英文を読んで、前後の意味が通るように () 内につなぎ表現を入れよう。</p> <p>The United Kingdom (U.K.) and Japan have a lot of things in common. Both are island countries close to big countries. The U.K. is on the edge of Europe, and Japan is on the edge of Asia. () both countries have four areas. The U.K. consists of England, Wales, Scotland, and Northern Ireland. () Japan is made up of four main areas: Hokkaido, Honshu, Shikoku, and Kyushu, which are all islands () both countries have a lot of wet weather. In all these ways, Japan and the U.K. are very similar countries.</p> <p>【つなぎ表現】 similarly, moreover, in addition</p> <p>【注】 in common：共通して on the edge of...：...のほとり</p> <p>2. 地球温暖化がもたらす結果について説明した英文を読んで、前後の意味が通るように () 内につなぎ表現を入れよう。(同じ表現が2か所に入ることもあります。)</p> <p>It is often said that global warming is causing many problems around the world. () the ice in the Arctic and the Atlantic may melt. () the sea level is rising, so low coastal areas may soon be flooded. () global warming may lead to changes in the earth's weather. () there is a lack of rain in some areas, but storms and heavy rain in other areas. Preventing global warming is the biggest challenge of the twenty-first century.</p> <p>【つなぎ表現】 firstly, secondly, lastly, as a result</p> <p>【注】 the Arctic：北極地方 the Antarctic：南極地方 coastal areas：沿岸地方</p>
--------	-----------	---

資料 2 : Day 2 で使用されたハンドアウト
理解中心タスク (C) 群で使用したハンドアウト

やってみよう	3年 組 番	名前	
--------	--------	----	--

1. 日本のコンビニエンスストアについて説明した英文を読んで、前後の意味が通るように () 内
にふなぎ表現を入れよう。

Convenience stores in Japan offer us three conveniences: time, location, and variety.
Convenience stores are open anytime and we can find one almost anywhere. ()
convenience stores have a wide variety of goods such as foods, books, and stationaries.
() , we can buy any kinds of goods whenever you want. How is this possible? This is
possible because they have computerized stock control. () , about 10 delivery trucks
come to a convenience store every day.

【ふなぎ表現】
moreover, in addition, also

【注】
computerized stock control : コンピュータ化された在庫管理
delivery trucks : 配達トラック

2. 朝食を食べないことへの影響について説明した英文を読んで、前後の意味が通るように () 内
にふなぎ表現を入れよう。

A recent survey says that about 17% of high school students in Japan do not eat breakfast
regularly. They go to bed late at night and stay in bed as long as possible. () they
have no time for breakfast. If they do not eat breakfast, their brain does not wake up.
() , even after arriving at school, they still feel sleepy and tired, and cannot
concentrate on the class. Skipping breakfast leads to a big problem in our daily life. ()
we should be made aware of the harmful effects of that.

【ふなぎ表現】
as a result, therefore, thus

【注】
concentrate on... : ...に集中する
harmful effect of... : ...の悪影響

産出中心タスク (P) 群で使用したハンドアウト

やってみよう	3年 組 番	名前	
--------	--------	----	--

1. 日本のコンビニエンスストアについて説明した英文を読んで、前後の意味が通るように () 内
にふなぎ表現を入れよう。

Convenience stores in Japan offer us three conveniences: time, location, and variety.
Convenience stores are open anytime and we can find one almost anywhere. ()
convenience stores have a wide variety of goods such as foods, books, and stationaries.
() , we can buy any kinds of goods whenever you want. How is this possible? This is
possible because they have computerized stock control. () , about 10 delivery trucks
come to a convenience store every day.

【ふなぎ表現】
moreover, in addition, also

【注】
computerized stock control : コンピュータ化された在庫管理
delivery trucks : 配達トラック

2. 朝食を食べないことへの影響について説明した英文を読んで、前後の意味が通るように () 内
にふなぎ表現を入れよう。

A recent survey says that about 17% of high school students in Japan do not eat breakfast
regularly. They go to bed late at night and stay in bed as long as possible. () they
have no time for breakfast. If they do not eat breakfast, their brain does not wake up.
() , even after arriving at school, they still feel sleepy and tired, and cannot
concentrate on the class. Skipping breakfast leads to a big problem in our daily life. ()
we should be made aware of the harmful effects of that.

【ふなぎ表現】
as a result, therefore, thus

【注】
concentrate on... : ...に集中する
harmful effect of... : ...の悪影響

資料3：SOCとTLUの記述統計

A. つなぎ表現全体的な使用についてのSOC

	プレテスト				ポストテスト			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	最小値	最大値	<i>M</i>	<i>SD</i>	最小値	最大値
C群	0.68	0.20	0.00	0.88	0.70	0.19	0.25	1.00
P群	0.64	0.20	0.20	1.00	0.72	0.18	0.50	1.00

B. つなぎ表現全体的な使用についてのTLU

	プレテスト				ポストテスト			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	最小値	最大値	<i>M</i>	<i>SD</i>	最小値	最大値
C群	0.66	0.20	0.00	0.88	0.69	0.18	0.25	1.00
P群	0.64	0.20	0.20	1.00	0.71	0.18	0.50	1.00

C. 指導を行ったつなぎ表現の使用についてのSOC

	プレテスト				ポストテスト			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	最小値	最大値	<i>M</i>	<i>SD</i>	最小値	最大値
C群	0.74	0.30	0.00	1.00	0.78	0.28	0.00	1.00
P群	0.63	0.32	0.00	1.00	0.77	0.27	0.00	1.00

D. 指導を行ったつなぎ表現の使用についてのTLU

	プレテスト				ポストテスト			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	最小値	最大値	<i>M</i>	<i>SD</i>	最小値	最大値
C群	0.74	0.30	0.00	1.00	0.78	0.28	0.00	1.00
P群	0.64	0.32	0.00	1.00	0.77	0.27	0.00	1.00

E. 指導を行わなかったつなぎ表現の使用についてのSOC

	プレテスト				ポストテスト			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	最小値	最大値	<i>M</i>	<i>SD</i>	最小値	最大値
C群	0.65	0.37	0.00	1.00	0.60	0.37	0.00	1.00
P群	0.64	0.35	0.00	1.00	0.66	0.35	0.00	1.00

F. 指導を行わなかったつなぎ表現の使用についてのTLU

	プレテスト				ポストテスト			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	最小値	最大値	<i>M</i>	<i>SD</i>	最小値	最大値
C群	0.63	0.36	0.00	1.00	0.60	0.37	0.00	1.00
P群	0.64	0.35	0.00	1.00	0.66	0.35	0.00	1.00