

既習の文法事項の使用を促す英語のライティング課題の設計

工藤, 洋路
玉川大学文学部 : 准教授

内田, 諭
九州大学大学院言語文化研究院 : 准教授

<https://doi.org/10.15017/2534367>

出版情報 : 言語文化論究. 43, pp.13-26, 2019-09-30. Faculty of Languages and Cultures, Kyushu University
バージョン :
権利関係 :

既習の文法事項の使用を促す英語のライティング課題の設計

工藤 洋路¹・内田 諭

1. 研究の背景

ベネッセ教育総合研究所（2016）が実施した中学校および高校の英語教員へのアンケートの調査結果によると、授業で行っていることの上位3つは、中高ともに、順に「音読」「発音練習」「文法の説明」となっている。また、「文法の練習問題」は中学校では4位、高校では6位となっており、授業で文法の説明や文法の練習に費やす時間は非常に多いと言える。しかし、このように多くの時間を割いているにも関わらず、「文法事項が理解できていない」ことが、生徒が英語に対して苦手意識やつまずきを感じている原因であると判断している教員の割合は、中学校では約40%、高校では60%以上となっている。実際、中高生を対象としたアンケート調査（ベネッセ教育総合研究所、2014）では、英語学習におけるつまずきとして、もっとも当てはまるものは「文法が難しい」ということであり、中学生の約70%近く、そして、高校生の約80%近くが、程度の差はあれ、文法の学習に対して苦手意識を持っていると言える。

では、なぜ多くの中高生が文法に苦手意識を持っているのだろうか。考えられる理由の1つは、中高の検定教科書の多くが文法シラバスに基づいていることである。より具体的に言えば、単元や課ごとに学習すべき新しい文法事項が設定されており、1つの文法事項の学習に費やすことができる時間が限られてしまっていることで、習得の段階まで至っていない可能性がある。一方で多くの生徒は（加えて一部の英語教員も）文法事項の習得は一朝一夕になされるものではないという認識が薄いため、学習したはずの文法事項が真に理解できていなかったり、活用できなかったりして、その結果、生徒は文法への苦手意識を持ち始めてしまうと考えられる。2017年3月に公示された『中学校 学習指導要領』には「文法は（中略）、繰り返し使用することで当該文法事項の規則性や構造などについて気付きを促したりするなど（略）」という記載があり、文法事項を繰り返して学習することの重要性が謳われている。しかし、教科書が新しい文法事項を毎回学習するような構成の場合、つまり既習の文法事項が再度学習目標となっていない構成の場合、繰り返して学習する機会は、教師が意図的に作らない限り、設定することは難しい。実際、ベネッセ教育総合研究所（2016）によると、「既習事項を繰り返し学習できるようにする」ことをとても重要だと思っている中学校の教員は76.9%、高校の教員は63.4%であったが、このことを十分に実行していると回答した中学校の教員は38.5%、高校の教員は29.9%に過ぎなかった。このことから、文法事項の繰り返しの学習・指導、特にコミュニケーションの中での実際の使用が重要であることを確認し、一度学習した文法事項を二度目以降に扱う際の学習方法および指導方法を構築していくことは非常に重要であると言える。

文法が苦手な理由として、繰り返しの学習が制限されている文法シラバスを挙げたが、1つの文法事項を複数の授業に渡って、繰り返して学習する場合でも、その方法が適切でなければ、当該文法

事項の習得には至らない。先に紹介した授業で行っていることの上位事項の中に「文法の説明」や「文法の練習問題」があったが、これだけでは、文法の習得は十分になされない可能性が高い。『中学校 学習指導要領』（2017年3月公示）では「文法はコミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、コミュニケーションの目的を達成する上での必要性や有用性を実感させた上で（中略）、言語活動と効果的に関連付けて指導すること」としている。つまり、教師の説明や機械的な練習だけではなく、実際に言語を使用することで、文法の習得を図ろうとするものである。言い換えれば、コミュニケーションの中で必要な文法事項を学習者が自らで選択して使用するトレーニングが必要であると言える。

一度学習して、頭の中に何らかの形で入っている文法事項を、伝えたい内容に合わせて選択していくことは、どのくらい容易にできるのだろうか。次の問題は、平成22年11月に実施された中学校3年生対象の「特定の課題に関する調査（英語：『書くこと』）」で出題されたものである。左側は下線部を否定文にする問題、右側は与えられた動詞（see）を用いて下線部に適切な英語を書き入れる問題であった。左側の問題は、すでに現在完了形の文が与えられており、さらに、否定文にするという明示的な指示があることから、使うべき文法事項の選択を学習者が行う必要がない問題である。一方、右側は、前後の Koji の発言から下線部に入るべき内容を判断した上で、それを言い表すのに最適な文法事項を学習者自身が選択する必要がある問題である。

<p>〈歌舞伎公演のポスターを見て〉 <i>Koji:</i> Do you know about kabuki? <i>Mike:</i> Yes, but <u>I have seen it.</u> （否定文にしてください。） <i>Koji:</i> Really! Then you should see it. Let's go together.</p>	<p>〈歌舞伎公演のポスターを見て〉 <i>Koji:</i> Do you know about kabuki? <i>Mike:</i> Yes, but _____ it. （see） <i>Koji:</i> Really! Then you should see it. Let's go together.</p>
---	--

両問題ともに、別々の中学3年生、約1,500人がそれぞれ受験しており、左側の問題の正答率は65.3%であったのに対して、右側は24.5%であった。左側の問題は、現在完了形を知らなければ、おそらく I don't have seen it. という誤文を作ってしまうことになる。しかし、この問題に3分の2の受験者が正解したということは、平均的な受験者は現在完了形を知っていた、つまり、頭の中に現在完了形の知識が存在していたと言える。一方で、同じ知識を持つと思われる中学生が受験した右側の問題の正答率が25%以下であったことは、現在完了形の知識は頭の中にあっただが、それを選択して使えなかった受験者が非常に多かったことを表している。もちろん、仮に現在完了形を使用する能力を兼ね備えていたとしても、下線部の前後の内容を理解できなかった、あるいは、理解はできたが下線部に入るべき自然な内容を推測できなかったという理由で、その能力を発揮できなかった受験者はいるであろう。その場合、その受験者に能力がないと断定することはできない。しかしながら、前後の文脈は、一般動詞の疑問文、助動詞 should、Let's ~. といった非常に簡単な文法事項が使用されており、語彙レベルも非常に低い。したがって、下線部に入るべき内容を推測できなかった受験者が多く存在したとも考えにくい。つまり、この両者の問題の正答率の差から、学習者が頭の中にある文法事項のレパートリーの中から必要なものを選んで使うことは、容易でないことが判明したと言える。では、適切な文法事項を自ら選択して使用するスキルはどのように増強していくべきであろうか。文法シラバスの教科書や教材は、目標文法事項が明示的に示された中で、いかに正確にそして迅速に、それを使うことができるかをトレーニングするには適している

言えよう。しかし、当該のレッスンにおける演習問題では、使う文法事項がすでに明らかなため、文法事項を選択するトレーニングにはなっていない。つまり、現状の課題の1つは、既習の文法事項をコミュニケーションの中で選択して使う言語活動をいかに設定できるかということである。

本研究では、発信的なコミュニケーション活動の一つであるライティングに焦点を当てる。その中でも和文英訳のように特定の文法事項の産出を直接的に意図したものではなく、よりコミュニケーションタイプな自由英作文課題に着目し、ライティング課題の設定が文法事項の産出にどのような影響を与えるかを調査する。Hinkel (2009) は、ライティングのトピックにより助動詞（特に義務を表すもの）の出現頻度は変化することを指摘している（同時に母語による影響も指摘している）。また、小林・阿部 (2014) は学習者コーパスの ICNALE² を用いて「大学生のアルバイトの賛否」、「レストラン全面禁煙の賛否」という2つのトピックにより出現する言語特徴が異なることを指摘し、特に agentless passives、necessity modals、amplifiers、third person pronouns、infinitives などがトピックの弁別に寄与していることを明らかにしている。これらの研究は、ライティング課題のトピックが産出される言語特徴に影響を与えることを示唆する。Narita, Kobayashi and Abe (2018) では ICNALE の指示文の英語表現 (It is important for college students to have a part-time job., Smoking should be completely banned at all the restaurants in this country. の2種類) が学習者の産出にどのような影響を与えるかを調査し、特に日本人の英語学習者は母語話者に比べ、指示文の英語の一部ないしは全部を「再利用」する傾向にあることを指摘している。しかしながら、管見の限り、ライティング課題から特定の文法事項を引き出すという視点で行われた研究は見当たらない。教室場面での利用を考えたとき、特に文法シラバスに則って授業を進める場合、学習効果を高めるためには直近で学んだ文法事項を自然かつコミュニケーションタイプな形で引き出すライティング課題が求められる。

そこで、本研究では、既習の文法事項を使用することを誘発するライティング課題の条件を探索するために、ライティング課題の設計方法を研究テーマとして、実証的な調査を行うこととする。同じ学習者でも、ある課題の下で行われたライティングでは、ある特定の文法事項を使用するが、別の課題の下では、その文法事項を使用しないという現象が起きることは容易に想像がつく。つまり、学習者が特定の文法事項を習得していても、ある課題ではそれを使う必然性が生じず、その事項を使用しないということは起こり得るということである。このことはライティング課題と特定の文法事項の出現のしやすさについての検証が必要であることを示唆する。

2. 研究

2.1 研究の概要

本研究では、「特定の文法事項を学習者から必然的に引き出すためのライティング課題の要件は何か」をリサーチ・クエスチョンに設定した上で、文法事項抽出を目的とした複数のライティング課題を設計し、それぞれの課題のデザインが学習者の文法使用にどの程度影響を与えるかというリサーチを行った。ある特定の文法事項を使うことが想定されているライティング課題について、その内容や条件を変えることで、その文法事項の使用の割合が変化するかどうかを調査することが本研究の目的である。そのため、同じ文法事項を使うことが想定されるライティング課題を複数用意し、学習者にそれらの課題に取り組んでもらった。複数の課題を設定するにあたっては、ある教科書のライティング課題（解答のモデル提示あり）を用いて、その課題をそのまま使う場合と、その課題に改訂を加えた場合を比較することとし、以下の2つの調査を行った。

調査①：指示文の工夫

課題1つ目：教科書の課題からモデル文は取り除くが、指示文は変更しない（＝原文）

課題2つ目：教科書の課題からモデル文を取り除いた上で、指示文を書き換える（＝改文）

調査②：モデル文の有無

課題1つ目：教科書の課題からモデル文は取り除くが、指示文は変更しない（＝モデル文なし）

課題2つ目：教科書の課題と同一のものを利用する（＝モデル文あり）

調査①では、モデル文がない中で、課題の指示文を調整することで、当該文法事項を使う割合が変化するかどうかを調査した。特に、ライティング能力を測定するテスト場面では、モデル文が提示されることはほぼ皆無であることから、本調査により、能力測定のためのライティングテストのプロンプト（指示文）を作成する際の有益な情報が得られることが期待される。

調査②では、モデル文の有無によって、当該文法事項を使う割合がどう変化するかを調査した。多くのライティングの教材にはモデル文が設定されているが、本調査の目的は、当該文法事項を含むモデル文があっても、学習者がそれを参照し、自身の作文の中でその事項を使えるかどうかを検証することである。一見、モデル文があれば、学習者は容易にその文法事項を使うことが可能だと思われるが、複数の文を書くこと求められている中で、モデル文も1文レベルではなく複数の文から成り立っている状況で、自身の伝えたい内容を英語で書き表す際に、その文法事項を容易に使えらることは一概には言えないと考えられる。調査②の結果からは、特に、学習活動の中でモデル文を示すべきかどうかを判断する際の有益な情報が得られることが期待される。

2.2 研究の方法

2.2.1 ライティングの課題

本研究では、高校の「英語表現Ⅰ」の文部科学省検定教科書の中にあるライティング活動を利用することとした。「英語表現Ⅰ」の教科書の多くは、文法シラバスを用いており、各レッスンに目標文法事項が定められている。そして、その文法事項を使うことが求められるライティング課題が各レッスンに設定されていることから、複数の文法事項についてのライティング問題を使用する本研究にとって、「英語表現Ⅰ」のライティング課題を参照することは有効であると判断した。数十冊発行されている「英語表現Ⅰ」の教科書のうち、本研究では、*Vision Quest English Expression I (Advanced)*（啓林館）のライティング課題を使用することとした。この教科書の目標文法事項を使用することが前提となっているライティング課題では、書くべき英文量が3文程度であることから、能力がそれほど高くない学習者でも課題に取り組むことができ、そして、短時間に1つの課題を行うことが可能であることなどから、本研究で使用するのに最適だと判断した。

次に *Vision Quest English Expression I (Advanced)* の中から、本研究で調査対象とする文法事項およびその事項を使用することが想定されているライティング課題を選んだ。選択した文法事項は、現在完了（経験用法）、受動態、to不定詞（名詞的用法）の3つである。これらは、通常、中学2年生の2学期から中学3年生の1学期の間に学習する事項である。したがって、本研究の参加者となる高校生と大学生にとっては、これらの事項を学習してから一定の期間以上が経過していることから、習得が進んでいることが期待される。当該文法事項をライティング課題の中で自ら使用することができるか、あるいは、使用できないかを調査するには、それらの文法事項がある程度習得さ

れていることが前提となるため、これらの3事項は本研究にとって最適な事項であると考えられる。

Vision Quest English Expression I (Advanced) のライティング課題は Use it という活動で設定されており、その名の通り、学習者自身の考えや経験などを書く中で、当該文法事項を使用することができるよう作成されている。現在完了（経験用法）、受動態、to 不定詞（名詞的用法）の3つの事項についてのライティング課題は以下の通りである。3事項全ての指示文には「3つの文を書いてみよう」という指示があり、また、それぞれ、3文から成る例（モデル文）が提示されている。

表1. 教科書に設定されているライティング課題

目標文法事項	指 示 文	例
現在完了	あなたが行ったことがある場所について、3つの文を書いてみよう。	I have been to Hokkaido twice with my family. We went to Asahiyama Zoo. The penguins were very cute.
受 動 態	あなたの好きな絵画 [映画、本、曲] について、3つの文を書いてみよう。	My favorite song is “Sakura.” It was written by Moriyama Naotaro. I often sing it at karaoke.
to 不定詞	あなたが日常生活の中で大切だと考えていることについて、3つの文を書いてみよう。	I think it’s important to get up early. We can have enough time for breakfast. We also don’t have to rush to school.

2.1で述べた通り、本研究では2種類の調査を設計し、それぞれの調査では2つのライティング課題を作成した。課題の詳細は以下の表2と表3の通りである。

表2. 調査①で用いた2種類のライティング課題

文法事項	原 文 (モデル文除去)	改 文 (モデル文除去・指示文変更)
現在完了	あなたが行ったことがある場所について、3つの文を書いてみよう。	あなたが今までに複数回行ったことがある場所 [飲食店や観光地など] について、回数を含めて3つの文を書いてみよう。
受 動 態	あなたの好きな絵画 [映画、本、曲] について、3つの文を書いてみよう。	あなたの好きな絵画 [映画、本、曲] について、3つの文を書いてみよう。その作者に関する情報を含めましょう。
to 不定詞	あなたが日常生活の中で大切だと考えていることについて、3つの文を書いてみよう。	あなたが日常生活の中で大切だと考えて心がけていることについて、3つの文を書いてみよう。

調査①の改文を使った課題は、目標文法事項をより使用する可能性が高くなるように指示文の変更を行ったものである。例えば、現在完了については、「行ったことがある場所」を「今までに複数回行ったことがある場所」に変更し、「回数も含めて」という指示にした。これにより経験を表す現在完了形を誘出することが狙いである。受動態の場合、「その作者に関する情報を含めましょう」という一文を追加し、課題の内容をより詳細にした。to 不定詞については、「大切だと考えていること」を「大切だと考えて心がけていること」に変更した。軽微な変更ではあるが、「心がけて行っていること」を描写することで to 不定詞を使った動詞的な表現を誘出することを目標としている。

一方、調査②では、「モデル文なし」と「モデル文あり」の2種類の課題を3つの文法事項それぞれについて使用した。表3で示されている通り、「モデル文なし」の課題は、教科書の課題からモデ

ル文のみを取り除いて学習者に提示した。「モデル文あり」の課題はモデル文を教科書の活動と同様に指示文と共に提示をした。

表 3. 調査②で用いた 2 種類のライティング課題

文法事項	モデル文なし	モデル文あり
現在完了	あなたが行ったことがある場所について、3つの文を書いてみよう。	あなたが行ったことがある場所について、3つの文を書いてみよう。 (例) I have been to Hokkaido twice with my family. We went to Asahiyama Zoo. The penguins were very cute.
受動態	あなたの好きな絵画 [映画、本、曲] について、3つの文を書いてみよう。	あなたの好きな絵画 [映画、本、曲] について、3つの文を書いてみよう。 (例) My favorite song is "Sakura." It was written by Moriyama Naotaro. I often sing it at karaoke.
to 不定詞	あなたが日常生活の中で大切だと考えていることについて、3つの文を書いてみよう。	あなたが日常生活の中で大切だと考えていることについて、3つの文を書いてみよう。 (例) I think it's important to get up early. We can have enough time for breakfast. We also don't have to rush to school.

2.2.2 調査の参加者とライティング課題の実施方法

本研究の調査①の参加者は、国立大学の1年生約200名（50名×4クラス）とした。この調査には2つの課題ともに、モデル文がないため、比較的能力が高いと考えられる大学生を参加者とした。調査には Moodle を利用し、図1のような画面で実施した。



図 1. Moodle の調査画面

調査では、1人あたり3問ずつ答え、クラス間の能力差による偏りをなくすため、それぞれの調査事項について原文か改文をランダムに出題した。例えば、ある学生の回答は現在完了を原文で出題、受動態は改文を出題、to 不定詞では原文で出題、などのような組み合わせになる。回答時間は15分とし、辞書やインターネットを使って表現を調べることは禁止した。不完全な回答（数単語のみ含まれているもの）や空白であったものを除くと、それぞれの事項の有効回答数は表4にまとめた通

表4. 調査①の各事項の有効回答数

事 項	件数
現在完了：原文	91
現在完了：改文	98
受動態：原文	102
受動態：改文	86
to 不定詞（名詞的用法）：原文	94
to 不定詞（名詞的用法）：改文	92

りである。なお、有効回答数の差は、不完全な回答等による差が原因ではなく、原文か改文かをランダムに出題したことに起因するものである。

一方、調査②は私立高校の1年生約45名（45名×1クラス）および2年生約45名（45名×1クラス）とした。モデル文の有無が特定の文法事項の使用に影響を与えるかを検証する目的のため、それほど英語力が低い生徒も含まれる高校生の集団を参加者とした。実施方法は、参加者に、最初に、現在完了を使うことが想定されている1つ目の課題（モデル文なし）を5分程度で行い、終

了直後に作文用紙を回収した上で、同一の参加者に対して、同じ文法事項に関する2つ目の課題（モデルあり）を同じく5分程度で行った。同様の方法で、次の授業において、受動態の2つの課題を、さらにその次の授業でto不定詞の2つの課題を同一の参加者に実施した。

2.2.3 作文の分析方法

本研究では、目標文法事項の使用が見られるかどうかを検証することが目的のため、1つの作文の中に、当該文法事項が含まれているかどうかを判定した。また、3文という短い作文を書くことを求めているため、1つの作文で当該文法事項が2つ以上含まれていたかどうかの分析は行わなかった。当該文法事項の使用の有無の判定の際、スペリングの間違いについては、意味の理解が阻害されないのであれば、その文法事項は使っていると判断した。また、当該文法事項について、文法的な誤りが含まれる文を書いた場合は判定は不可としたが、別の文でその文法事項を正しく使用できていれば、使用ありと見なした。例えば、同じ作文の中に、I've ever went to と I've been to の2つが含まれていた場合、前者は誤りを含んでいるが、後者は正しい文のため、この作文では使用があったと判定した。判定は、調査①、調査②ともに、本論文の著者の1名が行った。

3. 調査結果

3.1 調査①の結果

指示文の変更による文法事項の出現の違いを表5および図2にまとめた。この結果から明らかにように、指示文を少し工夫するだけでターゲットとなる文法事項を抽出できる確率が高くなること

表5. 調査①の結果のまとめ

調 査 事 項	件数	出現数	割合
現在完了：原文	91	32	35.2%
現在完了：改文	98	87	88.8%
受動態：原文	102	26	25.5%
受動態：改文	86	41	47.7%
to 不定詞（名詞的用法）：原文	94	51	54.3%
to 不定詞（名詞的用法）：改文	92	59	64.1%

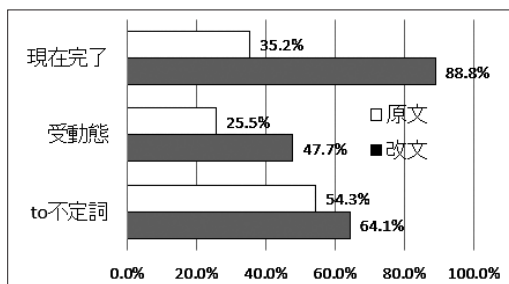


図2. 調査①における文法事項使用率の変化

が明らかとなった。以下ではそれぞれの事項の改文の課題で、出現例および非出現例を示し、結果を考察する。

まず、現在完了の事項について、指示文の変更により使用率が50%以上増加した点は特筆すべきである。ターゲットとなる事項が出現した例は次のようなものである（以下、作文はそのまま提示し間違いの修正は行わない）。

- (1) I have ever visited Fukuoka City Museum five times. I learned a lot about the history of Fukuoka. I would like to visit there again if I have time.

この例では have ever visited という形で経験の意味を表す現在完了が出現している。また、この文では five times という回数を表す表現が用いられており、指示文の変更によって文法事項が適切に誘出できた例であると考えられる。一方、回数を表す文に現在完了が出現しなかった例としては次のようなものが含まれる。

- (2) I went to Zen, a ramen restaurant twice.
 (3) I went to Hikosan many times and I ate Kinakomoti.

これらは複数回の出来事を過去形で表しているもので、文脈によっては文法的な誤りというわけではないが、より適切であると考えられる現在完了の使用を避けている。この結果だけでは当該の学生の現在完了の習得状況を判断することは難しいが、現在完了を使用するという積極的な意識は欠けている可能性が高いと考えられる。

次に受動態について、作者の情報を求めることで使用率は20%以上増加していることが読み取れる。典型的なものは次のような作文である。

- (4) My favorite books are Harry Potter series. It was written by J. K. Rowling. These are fantastic and heart-warming story.

書籍のタイトルを述べ、その後で作者の情報が受動態で出現しており、つながりのよい文章になっている。一方、作者の情報が含まれているものの、受動態が出現しなかったものとして次のようなものが挙げられる。

- (5) “Monadonoryouiki” by Tsutsui Yasutaka is the most wonderful novel I have ever read.
 (6) My favorite movie is “mononokehime”. Hayao Miyazaki took it to tell us relationship of humans and nature.
 (7) My favorite book is that series of Harry Potter written by Rowling.

(5)では作者は単純な前置詞句で表されており、(6)では能動態で表されている。また、(7)の用例のように過去分詞を含む作文が多かったが、受動態とは非常に近い文法事項である。正しく使用されている過去分詞を含めると、使用率は表6のようになる。

表 6. 過去分詞を含んだ場合の使用率

文法事項	件数	出現数	割合	過去分詞を含む割合
受動態：原文	102	26	25.5%	45.1%
受動態：改文	86	41	47.7%	67.4%

受動態の課題では、現在完了と比較すると受動態を使う必然性は低いため、ピンポイントで文法事項を誘出したい場合はもうひと工夫必要かもしれないが、指示文の少しの工夫により使用率が上昇するという点は同様である。

最後に、to 不定詞の使用について、この事項での使用率は、改文でおよそ10%の上昇にとどまった。しかしながら、上昇幅は小さいものの、指示文の僅かな変更によって使用率が上がっているという事実が変わりがなく、原文での使用率が最も高いことも考慮に入れるべきである。(8)のような例が多く見られた一方、(9)のように動名詞を使った作文も多く観察され、この課題では to 不定詞の名詞的用法と動名詞を区別して誘出することの困難さが示唆される（誘出する文法事項の細分化については今後の課題である）。

(8) I think it is important to spend time with my family as long as possible. That's because I love my family. I will do that for now.

(9) I think that sleeping and cleaning is important in my daily life.

3.2 調査②の結果

文法事項ごとの調査②の参加者は以下の表7の通りである。参加者はそれぞれ1つの文法事項について、2つの作文（モデルなしで書いた作文とモデルありで書いた作文）を書いていることから、分析対象となる作文は、以下の人数の2倍であった。

表 7. 調査②の文法事項ごとの参加者数

	現在完了	受動態	to 不定詞
高校1年生	42名	45名	45名
高校2年生	41名	42名	40名
合計	83名	87名	85名

次の表8は、文法事項ごとに、両学年の合計、1年生、2年生のそれぞれについて、使用率を表したものである。2年生の方が、文法事項の使用率は高くなっている。ただし、両学年間に大幅な差があるとは言えない。

表 8. 調査②の当該文法事項の使用率

	モデル文なしの場合			モデル文ありの場合		
	両学年	1年生	2年生	両学年	1年生	2年生
現在完了	71.1%	64.3%	78.0%	95.2%	92.9%	97.6%
受動態	16.1%	15.6%	16.7%	47.1%	42.2%	52.4%
to 不定詞	41.2%	33.3%	50.0%	81.2%	75.6%	87.5%

次の図3は、1年生と2年生の両方を合わせた当該文法事項の使用率を、文法事項ごとにグラフで表したものである。使用率は文法事項によって異なるが、どの文法事項も、モデル文がない場合とモデル文がある場合の使用率の差が数十パーセントとなっているのが特徴だと言える。

「モデル文なし」の課題で当該文法事項を使わなかったが、「モデル文あり」の課題で使うようになった作文例を以下で紹介する（生徒の作文をそのままの形で提示する）。

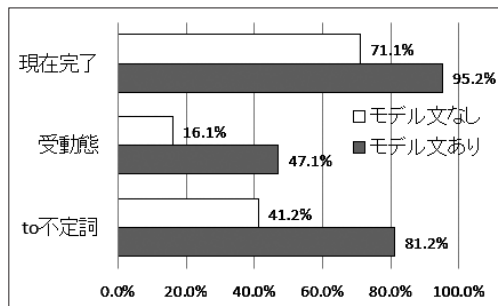


図3. 調査②における文法事項使用率の変化

(10) 現在完了を使うようになった例（同一参加者が書いた作文）

（モデル文なし）We can see the Pasific Ocean in Yokohama. We can eat the Chinese food there.

Yokohama has a two soccer teams and one baseball team. I moved the night bieu in Yokohama.

（モデル文あり）I have been to Osaka once with my family. I went to the soccer studeum in Suita with My father. I watched the Taiyonoto. That is big. My family ate the Takoyaki. That is very delicious.

(11) 受動態を使うようになった例（同一参加者が書いた作文）

（モデル文なし）My favorite book is “Penguin Highway”. The book’s author is Tomihiko Morimi. The book is very interesting and strange, and sad.

（モデル文あり）My favorite movie is “Fate”. It was written by Kinoko Nasu. The story is very good. I feel happy.

(12) to不定詞を使うようになった例（同一参加者が書いた作文）

（モデル文なし）I think To sports is very important. Because it is good health.

（モデル文あり）I think it is important to read books. When I read books, I can relax. So, I can good sleep. Also, I can learn a lot of thing.

表9は、同一の生徒の事前課題（モデル文なし）と事後課題（モデル文あり）を比較し、文法事項の使用がどのように変化をするかを表したものである。本調査では、すべての参加者が「モデル

表9. 調査②のモデル文の有無による当該文法事項の使用率の変化

	課題		現在完了		受動態		to不定詞	
	モデル文なし：事前課題	モデル文あり：事後課題	人数	割合	人数	割合	人数	割合
当該文法事項の使用	使用なし	使用なし	3	3.6%	45	50.6%	16	18.8%
	使用なし	使用あり	21	25.3%	29	33.3%	34	40.0%
	使用あり	使用なし	1	1.2%	2	2.3%	0	0.0%
	使用あり	使用あり	58	69.9%	12	13.8%	35	41.2%

文なし」の課題に取り組んだ後に、「モデル文あり」の課題を行った。これにより、例えば「モデル文なし」の事前課題では特定の文法事項を使用しなかった生徒が、「モデル文あり」の事後課題で使用するようになった割合など、モデルを提示することでどのように文法事項の使用に影響を与えたかを検証できる。

まず、事前課題でそれぞれの文法事項を使用しなかった生徒に着目すると、モデルを参照したことによって、現在完了では21人(25.3%)、受動態では29人(25.3%)、to不定詞では34人(40.0%)の参加者が、当該文法事項を使うようになった。このことはモデル文の影響力の大きさを示している。一方、受動態とto不定詞に関しては、「モデル文あり」の事後課題でも当該文法事項を使わなかった参加者がそれぞれ45名(50.6%)、16名(18.8%)と一定数存在した。特に受動態は参加者の半数がモデル文が提示された状況でも使わなかったということは、単にモデル文を提示するだけでは、学習者にその中の要素を使うことを促すことができないということを示唆している。また、「モデル文なし」の事前課題で特定の文法事項の使用があった生徒のグループで、「モデル文あり」の事後課題でその事項を使用しなくなった生徒はほとんど観察されなかったことから、文法事項を引き出すという点において、モデル文提示によるマイナスの効果はほとんどないことが示唆される。

4. 考察および教育的示唆

2.1で提示した本研究のリサーチ・クエスチョンは「特定の文法事項を学習者から必然的に引き出すためのライティング課題の要件は何か」であった。この研究設問に対して、本研究で行った2種類の調査結果から考察を以下に行う。

まず、本調査結果から、モデル文の有無や指示文の内容やその詳細さなど、ライティング課題の設計方法によって、テーマやトピックが同じライティング課題であっても、学習者が特定の文法事項を使用する確率は変動することが分かった。モデル文に関しては、モデル文がない課題での目標の文法事項の使用率の高低に関わらず、モデル文がある課題では、特定の文法事項の使用確率は上がることが判明した。また同様に、指示文を具体化して記述する工夫を施すことによりその文法事項の使用確率は上がることも分かった。例えば、旅行の経験を書かせるライティング課題で現在完了を引き出すには、「回数」に関わる内容を指示文に入れたり、好きな本について書かせる課題で受動態を引き出すなら、「作者情報」に関わる内容を指示文に入れるという工夫が考えられる。これらのことから、特定の文法事項を使うように促すためには、「モデル文の提示」あるいは「指示文の具体化」という2つの手段を選択的に用いることが効果的であるということが示唆される。

次に、文法事項ごとの特徴について述べる。指示文による差が最も大きかったものは現在完了で、ある指示文では35%の出現率で、また、別の指示文では89%の出現率だった。つまり、指示文の内容によっては、非常に多くの学習者が現在完了を使う場合もあれば、逆に、使う学習者が少ない場合もあることが分かった。このことは、授業で行うライティング活動を構築する際、また、ライティングテストを設計する際などに、考慮していく必要がある。特に、ライティングテストにおいて、文法の観点で評価の基準を設ける場合に、指示文の影響力を事前に想定することが大切になる。続いて、文法事項の使用について、モデル文の観点から言えることとしては、学習者がモデル文で提示されている文法事項を使用するかどうかは、文法事項次第であるということである。モデル文を参照可能な課題では、現在完了の使用率は95%程度であった一方、受動態の使用率は47%程度であった。つまり、モデル文の存在が必ずしもその中で例示している文法事項の使用には繋がらない

ということである。このことから、ライティングの指導でモデル文を使う際には、モデル文を単に提示するだけでなく、学習者に対して、何に注意してモデル文を参照すべきかの具体的な指示や指導が必要であることが分かる。また、モデル文を参照したことで、モデル文の中に存在する文法事項などの何らかの要素が、学習者の作文の中にいかにして反映させることができるかを考える必要があると言える。

また、本研究の結果は、学習者コーパスの構築にも示唆を与えるものである。特定の文法事項が使用される確率が高いライティング課題を開発することができれば、学習者の文法習得状況を効果的に測定することが可能となり、また文法事項を軸とした学習者コーパスの構築が可能となる。

5. 本研究の課題および今後の研究

本研究では、ライティング課題における指示文の具体性とモデル文の有無の2観点から調査を行ったが、ここでは本研究の課題および今後の研究の方向性を述べる。まず、ライティング課題において、文法事項を使うことを誘導する方法として、指示文の具体性とモデル文の有無という2つ以外に考えられるものがあるかどうかを検討することが必要である。例えば、指示文を英語で書くことや評価の観点を提示することなど、課題の提示方法やその内容を変えることで、学習者のパフォーマンスが変容する可能性のある方法を洗い出した上で、本研究の2つの観定の意義を再検証することが必要となる。また、本研究では、調査実施の制約上、3つの文法事項（現在完了、受動態、to不定詞）に限定してデータを収集した。これら3つの文法事項からも一定の傾向を示すことができたが、もっと多くの文法事項について調査することで、より客観的で信頼性の高い結果を望むことができるだろう。さらに、結果を分析するにあたって、参加者に関する情報が必要だったと思われる。今回の実験では参加者のレベルの統制や教科書の学習段階等による違いの検証は行わなかったが、例えば高校生の参加者についての学習履歴について調査をし、3つの文法事項をいつどのように学習したのかの情報を分析に加えることで、より詳細な分析および考察が可能となるだろう。最後に、この調査はライティング課題の内容によって、特定の文法事項が引き出されるかどうかを検証したが、非常に英語能力が高い学習者あるいは日本語能力に長けた英語母語話者に同様の課題に取り組んでもらった場合、想定される文法事項を使用するかどうかの調査を行うことの意義も高いだろう。この調査により、特定の文法事項の使用をライティング課題でコントロールできるかどうかの限界性も見いだせることになる。今後は、これらのような調査を遂行し、ライティング課題と文法の使用についてのさらなる検証も行っていきたい。

注

- 1 玉川大学文学部准教授
- 2 International Corpus Network of Asian Learners of English (cf. Ishikawa 2013)

付 記

本論文は2018年10月7日に東京理科大学（神楽坂キャンパス）で行われた英語コーパス学会第44回大会での口頭発表『英語学習者コーパス構築のためのタスク設計：特定の文法項目抽出に向けて』に基づいている。また、JSPS 科研費 JP18H00693およびJP16H01935の助成を受けたものである。

参 考 文 献

- Narita, M., Kobayashi, Y., & Abe, M. (2018). Recurrent multi-word combinations in L1 and L2 argumentative essays. *Asian EFL Journal*, 20 (12), 250-275.
- Hinkel, E. (2009). The effects of essay topics on modal verb uses in L1 and L2 academic writing. *Journal of Pragmatics*, 41 (4), 667-683.
- Ishikawa, S. (2013). The ICNALE and sophisticated contrastive interlanguage analysis of Asian learners of English. In S. Ishikawa (Ed.), *Learner corpus studies in Asia and the world*, 1 (pp. 91-118). Kobe, Japan: Kobe University.
- 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）』国立教育政策研究所 教育課程研究センター.
- 小林雄一郎・阿部真理子. (2014). 「ライティング・タスクにおける課題文の影響——多変量アプローチによる言語分析——」『研究報告人文科学とコンピュータ』(CH)、2014 (2)、1-8.
- ベネッセ教育総合研究所. (2014). 『「中高生の英語学習に関する実態調査2014」速報版』(株)ベネッセホールディングス.
- ベネッセ教育総合研究所. (2016). 『「中高の英語指導に関する実態調査2015」ダイジェスト版』(株)ベネッセホールディングス.
- 文部科学省. (2017). 『中学校 学習指導要領』文部科学省.

Designing English Writing Prompts That Elicit Learned Grammatical Items

Yoji KUDO and Satoru UCHIDA

This study investigates the extent to which writing prompts affect the uses of particular grammatical items such as present perfect and passive voice by Japanese learners of English. Two kinds of surveys were conducted in which the participants were given two different writing prompts without any specification of the target grammatical items. In the first survey, one group of students was given a prompt taken from a high school English textbook which informs them of a topic about which they were asked to write. Another group of students was given revised versions of the original prompts with minimum addition on what they should write in order to elicit the target grammatical item. The second survey used the same prompts as the ones used in the first survey for the first writing. Then, the participants were asked to write for the second time with a model text that they could refer to when writing their own text. The results show that the changes in the prompts increased the uses of the target grammatical items. This implies that the more specific a prompt is, the more chances there will be of students using target grammatical items. The results also suggest that a prompt with a model text will lead students to use target grammatical items.