

高校段階の自由英作文指導における 論理的表現力の育成を目指した取り組み

広島県立安古市高等学校教諭 久山 慎也

1. 問題の確定

2009 年 3 月告示の高等学校学習指導要領では、「課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむこと」が目標の 1 つに掲げられているが、高校現場でもここ数年、論理的思考力・表現力育成の重要性が叫ばれるようになった。その一方で、生徒の書く自由英作文を添削していると、文法・語法的な誤りに加え、論点がずれている、あるいは、意見は主張しているが明確な根拠を提示していないなど、論理性に課題を抱えた作文も多く見受けられる。

こうした問題意識から、本研究では、高校 1 年生を対象として、論証文 (argumentation) を書くための指導を 2 学期に行い、彼らの論理的表現力がどの程度高まるのかを検証した。なお、ここで言う論理的表現力とは、「与えられた題目について自分の意見を整理し、論理の展開に注意しながら適切な語句を用いて表現する力」のことである。

2. 予備的調査

2.1 事前テストによるデータ収集

生徒がどの程度論証文を書けるのか把握するため、1 学期の英語 I の授業で 2 クラスの生徒 78 名に、小学校での英語教育について賛成あるいは反対の立場から英語で意見を書かせた。作文の時間は 30 分とし、目標として 100 語を書くよう指示した。回収した作文は、Ferris & Hedgcock (1998) にある Paragraph Rating Scale に従って、勤務校の ALT に 5 段階で評価してもらった。

あわせて、表現力の前提となる生徒の文法・語法に関する知識を調べるため、英作文とは別の日に、CELT Form A の Structure パートを実施した。試験時間は 45 分とし、75 点満点で採点している。

2.2 論理的表現力を測る指標の設定

本研究では、論理的表現力を「論理力」と「表現力」の 2 つの構成要素からなるものとして捉え、事前データの収集と並行して、先行研究より以下の 5 つを分析のための指標として設定した。

【論理力を示す指標】

① 「根拠を伴った主張」の出現頻度

以下に示した生徒の作文では，“difficult”についての理由は説明されているが，なぜ“important”なのかについては触れられていない。

I agree with this opinion. Because English is very difficult and important. I have studied English for about three years. But I don't know many words. ... [原文ママ:下線部は筆者による]

福澤（2002）や横山（2006）は，トゥールミンの三角ロジックにもとづいて，書き手が論証責任を果たすためには，主張（Claim）に対してその根拠（Data）を示し，さらに必要な場合には論拠（Warrant）も提示する必要があると述べているが，上記の例では important という主張に対する根拠が欠けている。本論文では，作文中の主張と根拠の出現頻度を分析することで，生徒によって提示された主張がどのくらい根拠を伴っているのかを調べた。

なお，ある英文を主張とみなすかどうかは，横山（2006）の基準を参考とし，1）相対的な形容詞（例 important, necessary）が含まれているか，2）助動詞（例 must, should）が含まれているか，3）Iを主語とする主観を表す動詞（例 think, believe）が含まれているかにより判断した。

② 「議論の逸脱」の出現頻度

生徒の作文の中には，以下の例が示すごとく，自らの主張に固執せずに，時にその正当性を否定することで意見の客観性を確保しようとする論理展開が見られる。

... It is very hard for Japanese to speak English. So we need more study English. And it is easy for young people to remember something. So start English before junior high school better than after it. But Japanese more important than English because we are Japanese. So we need some study time English and Japanese. [原文ママ:下線部は筆者による]

この生徒は，日本の小学校における英語教育の導入に対して賛成の立場から論を展開していたが，いきなり日本語を学ぶことの重要性に話が移ったため，議論の焦点がぼやけてしまった。また，次の作文のように，途中で主張と関係のない方向に論が進んでしまう例もある。

... I think that we should learn language that we usually use at the first, and we should learn English next. We had a English club in town when I was ten years old. The woman who is from England taught us English. I enjoyed learning and speaking English there with my friend. ... [原文ママ:下線部は筆者による]

ここでは，英語よりも日本語を学ぶ必要性を述べていたはずが，急に自らが通った英会話塾の話が登場してしまっている。このような例を本論では「議論の逸脱」とし，作文中における出現の度合を分析した。

③ 「主題文と結論文」の出現頻度

論証文を書く際に主題文・支持文・結論文で文章をまとめることは，読み手に対して説得力を

持たせる上で重要である。よって本論では、生徒がきちんと主題文を提示して論証を始め、そのまとめとして結論文を提示して議論を終えているかどうかを分析した。なお、主題文は「書き手の主張を一文で要約したものである」との観点から、主張の要約として不十分であると考えられるもの、例えば、何に対して賛成かを明確に述べていない“I agree with it.”といった英文は主題文とは見なさなかった。

【表現力を示す指標】

④ 「文構造上の誤り」の出現頻度

文構造における誤りは読み手の理解に支障をきたすグローバル・エラーになる可能性が高く、特に指導を要する。本論文では大井・田畑・松井（2008）で提示された分類より、主語の主題の混同、一般動詞の重複、be 動詞と一般動詞の重複、主語・動詞の欠落、自動詞と他動詞の混同、日本語の直訳の6つを文構造上の誤りとし、その出現頻度を調べた。

⑤ 「Because の誤用」の出現頻度

生徒の中には、because が接続詞であるということが分からず、以下のように単文の初めに書いてしまう者がある。

... It is difficult for us to understand English. Because we are Japanese. So we should stayed English in elementary school. ... [原文ママ:下線部は筆者による]

これは文章の理解に支障をきたすような誤りではないが、多くの生徒に共通して見られるため、指導上の課題として捉え、その出現頻度について調査した。

2.3 事前テストの分析

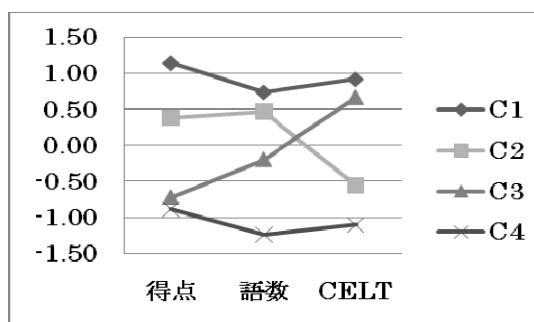
回収した生徒の作文は、総語数において最小値 2 語から最大値 150 語までと大きく個人差があり、設定した 100 語に達した生徒は全体のわずか 25.9%であった。日本人高校生の自由英作文を分析した平林（2004）では、英作文の流暢さを判断する基準として 20 分で 95 語程度を設定しているが、この基準に照らしても 30 分で 100 語は決して多い数値ではない。にもかかわらず、目標値に達した生徒が 3 割に満たないことは、大きな課題であることが明らかとなった。さらに、Ferris（1994）が行った調査では、総語数が作文の全体評価に最も影響を与えたと報告されているが、今回の調査でも総語数と ALT による作文評価の相関係数は $r = .63$ となり、総語数が作文評価に大きく影響していることが確認された。よって、論理的表現力の育成に加え、総語数の伸長も指導課題として設定した。

続いて、作文得点、総語数、CELT 得点の 3 特性を用いてクラスター分析を行い、生徒を以下の表に示した 4 つのグループ (C1~C4) に分類した。その理由は、指導効果の分析に当たり、このように個人差の大きな集団をひとまとめにして事前・事後の平均値を比較するだけで良いのかとの疑問があったからである。異なる特性を持つグループ毎に分析を行うことで、今回の実践がどのようなタイプの生徒に対して有効なのか、より細かく分析することが可能となる。なお、この分類はあくまで指導効果の分析のために設定したもので、授業ではこれらのグループが混在したクラス全体に対しての一斉指導を行っている。

表1 各クラスターの特性

クラスター	特徴
第1クラスター (C1 n=18)	作文得点・CELT得点ともに高く、総語数も多い。
第2クラスター (C2 n=23)	作文得点が高く総語数も多いが、CELT得点が低い。
第3クラスター (C3 n=21)	CELT得点は高いが、総語数がやや少なく、作文得点も低い。
第4クラスター (C4 n=16)	作文得点・CELT得点ともに低く、総語数も少ない。

図1 各クラスターの平均値のプロット



次に、上述した5つの指標に従ってクラスター毎に平均値を算出した。結果は以下の表の通りである。なお、文構造上の誤りについては、文章量が影響するのを避けるため、1 T-unit 当たりの出現頻度に直している。

表2 事前テストの分析結果

クラスター		得点	総語数	CELT	主張	根拠	逸脱	主題文	結論文	誤り	because
1	M	4.4	102.3	34.1	4.8	2.9	0.6	0.2	0.4	0.3	0.4
	SD	0.5	25.9	3.5	1.6	1.8	0.9	0.4	0.5	0.2	0.5
2	M	3.7	95.1	24.6	4.9	2.4	0.7	0.2	0.4	0.4	0.6
	SD	0.5	6.8	3.0	1.9	1.4	1.2	0.4	0.5	0.2	0.7
3	M	2.8	76.1	32.7	3.8	2.5	0.7	0.2	0.3	0.4	0.7
	SD	0.4	19.8	3.4	1.4	1.2	1.3	0.4	0.4	0.2	0.5
4	M	2.6	50.3	21.3	2.9	1.4	0.1	0.3	0.1	0.6	0.7
	SD	0.8	17.9	5.1	1.9	1.2	0.3	0.5	0.3	0.4	0.6

これらの結果から、以下に示すように6点の課題が明らかとなった。

- 1) 総語数について、平均値が100語を達成しているのはC1のみ。C3の生徒はCELT得点が高いものの、総語数が少ないため作文の評価が低くなっている。
- 2) 主張に対して根拠が述べられた割合は49%~67%であり、C2は主張そのものの出現頻度は最も高いにもかかわらず、根拠を述べた割合が最も低くなっている。
- 3) 論理の逸脱は、C4で極端に出現頻度が少なくなっているが、これは総語数の少なさによる。他のクラスターでは個人差が大きいものの、平均出現頻度は1人当たり0.7程度である。
- 4) 主題文・結論文については、すべてのクラスターで書けていない。特に、主題文の提示において課題がある。
- 5) 文構造上の誤りは、出現頻度から考えると、2~3 T-unit 毎に1回の割合で現れているが、特にC4で頻度が高くなっている。
- 6) Becauseの誤用はすべてのクラスターにおいて出現している。その頻度から考えると、2人に1人の割合でこの間違いを犯している。

3. 仮説の設定

事前調査で明らかとなった課題を解決すべく、以下の 5 つの仮説を設定した。

- [仮説 1] 制限時間内でなるべく多くの英文を書く「早書き」の訓練を 2 学期間行えば、生徒は 30 分で 100 語の英文を書けるようになる。
- [仮説 2] 主張に対する根拠の必要性や、論証文における主題文と結論文の重要性を明示的に教えることで、これらの出現頻度は高まる。
- [仮説 3] 議論の逸脱が文章の説得力を損なうことを明示的に教えることで、この出現頻度は減少する。
- [仮説 4] 文構造上の誤りに焦点を当てた誤文訂正活動を行うことで、これらの誤りの出現頻度は減少する。
- [仮説 5] 生徒の作文中の **because** の誤った用法について教師が指摘を行えば、その出現頻度は減少する。

4. 計画の実践

指導は、次頁の表に示したように、不定期に英語 I の授業の最初の 10～15 分程度を使って実施した。

なお、各活動の説明と使用したハンドアウトの例は以下の通りである。

① 誤文訂正活動（8 回）（添付資料 1 参照）

事前データで得られた文構造上の誤りを、毎回 3 つ生徒に提示し、ペアでその修正点を話し合わせた後、教師が解説を行った。

② 早書き（5 回）

日本人中学生に早書きの訓練を行った武田（1999）では、制限時間内に量を意識して書かせる指導を行うことにより、作文の総語数が増えたことが報告されている。本研究でも、この実践に倣い、10 分間で書けるだけ書くという訓練を行った。使用した題目は、自由英作指導におけるフィードバックと書き直しの効果を調査した有嶋（2004）の研究を参考としている。第 4 回までは英語で題目を提示したが、第 5 回に関しては難易度を上げるため日本語で題目を提示した。なお、書かせた作文の添削は第 5 回についてのみ行い、内容面でのコメントを返した後、生徒に書き直しを求めた。

③ 論理トレーニング（6 回）（添付資料 2 参照）

作文における論理面での課題を克服するため、添付資料に示したようなハンドアウトを用いながら、主張に対する根拠の必要性、論証文における主題文・結論文の重要性、議論の逸脱の克服法について明示的な指導を行った。また、**because** の正しい使い方についてもここで指導している。

なお、この論理トレーニングは、生徒がある程度の作文が書けるようになってから行ったほうが有効であるとの仮説のもと、指導期間の後半で集中的に行っている。

表 3 指導の日程と内容

日付	活 動
9月13日	誤文訂正活動①
9月14日	誤文訂正活動②
9月17日	早書き① 題目"Cats are better pets than dogs."
9月29日	誤文訂正活動③
9月30日	誤文訂正活動④
10月1日	早書き② 題目"Summer is better than winter."
10月5日	誤文訂正活動⑤
10月20日	誤文訂正活動⑥
10月22日	早書き③ 題目"Boxed lunch is more appealing than lunch from the school cafeteria."
11月2日	誤文訂正活動⑦
11月10日	論理トレーニング①「主張に対する根拠の必要性」
11月12日	早書き④ 題目"Sending e-mail is better than talking on the phone."
11月16日	論理トレーニング②「主題文と結論文の書き方」
11月17日	論理トレーニング③「becauseの誤用法と理由を提示する表現(解説)」
11月19日	論理トレーニング③「becauseの誤用法と理由を提示する表現(演習)」
11月24日	論理トレーニング⑤「譲歩の表現を使った議論の逸脱の解消法」
11月26日	論理トレーニング⑥「これまでの学習のまとめ」
12月9日	これまでの誤文訂正活動の復習
12月10日	早書き⑤ 題目「日本でクリスマスを祝うことについて、賛成・反対の立場から意見を述べなさい。」
12月16日	教師からの内容面でのフィードバックを受けての書きなおし

5 結果の検証

指導の効果を検証するため、事後テストとして、中学生が携帯電話を持つことについて賛成あるいは反対の立場から事前テストと同じ条件で意見を書かせた。回収された作文は、同様の手順でALTによって採点された後、論理的表現力を示す5つの指標に従って分析された。以下、分析結果を表にして提示する。

表 4 事後テストの分析結果

クラスター		得点	総語数	主張	根拠	逸脱	主題文	結論文	誤り	because
1	M	4.3	152.1	4.8	3.7	0.4	1.0	0.8	0.4	0.1
	SD	0.8	33.6	1.8	1.4	0.9	0.0	0.4	0.2	0.3
2	M	4.4	151.7	5.5	4.1	0.8	1.0	0.7	0.4	0.1
	SD	0.6	30.5	2.2	1.6	1.8	0.0	0.5	0.2	0.4
3	M	3.9	125.5	4.1	3.1	0.2	1.0	0.9	0.4	0.1
	SD	0.6	32.2	1.8	1.4	0.5	0.0	0.4	0.2	0.2
4	M	3.6	111.4	4.3	2.8	0.2	1.0	0.6	0.5	0.1
	SD	1.1	37.2	2.1	1.6	0.4	0.0	0.5	0.3	0.3

まず、得点の変化であるが、事前・事後の差を、マン・ホイットニーの U 検定にて検討した結果、C1 での減少は統計的に有意なものではなかった ($U=-.75, p=.44$)。その一方で、C2, C3, C4 での伸びは 1%水準で有意であった ($U=3.27, p<.01; U=3.94, p<.01; U=2.54, p=.01$)。C1 の生徒たちはもともとの得点が高かったので、天井効果が働き得点に変化しなかったことが推察される。次に、総語数の変化であるが、すべてのクラスターで大幅な伸びが見られ、その差は統計的にも 1%水準で有意であった (C1 から順に $U=3.72, p<.01; U=4.07, p<.01; U=3.69, p<.01; U=3.51, p<.01$)。この結果は武田 (1999) のものとも一致し、仮説 1 の検証基準は達成された。

続いて、仮説 2 にかかわって、主張と根拠の事前・事後における出現頻度の差を検討した。主張の出現頻度においては C4 が 5%水準で有意な伸びを見せたが ($U=-2.40, p=.02$)、これは総語数が増えたことが影響していると考えられる。また、根拠の出現頻度においては事前調査で最も割合の低かった C2 が顕著な伸びを示した ($U=-3.26, p=.01$)。事後テストの作文得点において、C2 は C1 を僅かながら上回ったが、この根拠の出現頻度の伸びがその要因の 1 つとして考えられる。事前・事後テストにおける根拠を伴った主張の出現割合はそれぞれ

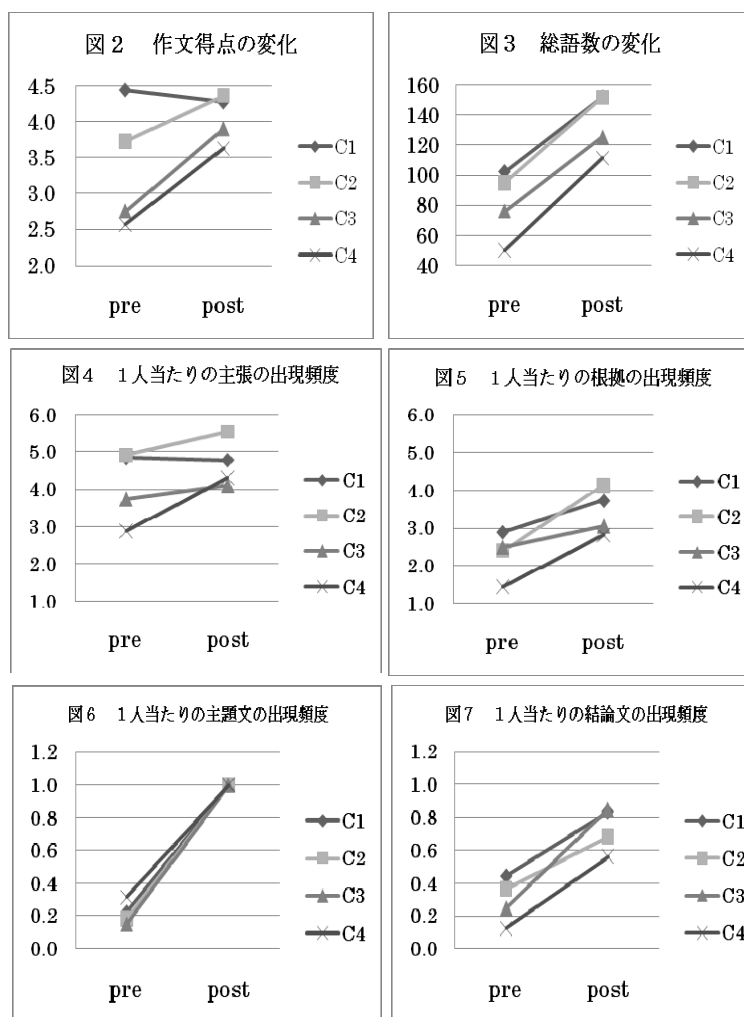
C1(59.8%→77.9%),

C2(49.1%→74.6%),

C3(66.7%→74.4%),

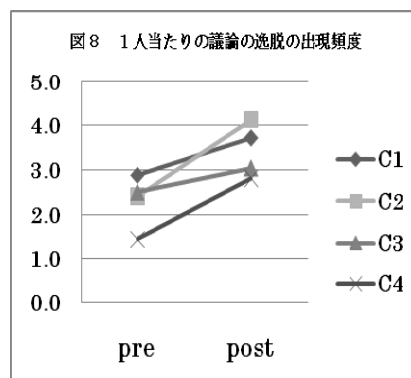
C4(50.0%→65.2%)と上昇している。

あわせて仮説 2 に関して、主題文と結論文の出現頻度の変化を分析すると、図 6, 7 のような結果となった。主題文については、指導の結果、対象生徒全員が書けるようになった。結論文については全クラスターで統計的に有意な伸びは見せたものの ($U=-2.33, p=.02; U=-2.11, p=.03; U=-3.46, p<.01; U=-2.33, p=.02$)、出現頻度にクラスター間で多少のばらつきが出た。生徒の作文を読んでいると、事前テストに比べ内容を膨らませたため、最後の結論までたどり着けな



った作文もあったようだが、これはむしろ望ましい傾向として捉えたい。以上の結果から、仮説 2 については概ね指導の効果が確認されたと結論づけられる。

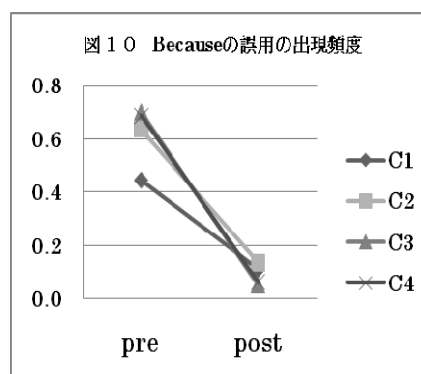
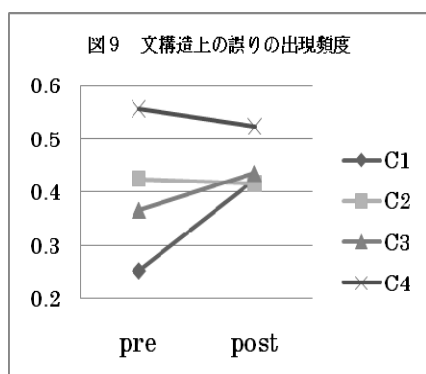
次に議論の逸脱についてであるが、事前テストに比べ事後テストの方が出現頻度は上昇してしまった。しかし、グラフ上では値が上昇しているように見えるものの、統計処理を行うとどのクラスターにおいても有意差は見られなかった。これは、事前・事後テストの標準偏差が示しているようにクラスター内での個人差がかなり大きいことが原因として考えられる。また作文を読んでいると感じたことだが、どの生徒が議論の逸脱を犯してしまうかは、個人の特性というよりも、作文の題目によって影響を受ける面も多々ある。



今回の指導では、議論が逸脱した作文を読ませることで問題の意識化を目指したが、この手法で生徒の作文過程を統制するのは難しいのかもしれない。よって仮説 3 は本調査では実証されなかった。

最後に、表現力にかかわる仮説 4, 5 について検証を行う。まず、文構造上の誤りの出現頻度については、C1 の生徒の間で有意な上昇が見られた ($U=-2.98, p=.03$)。今回得られたデータだけで原因を特定するのは難しいが、T-unit 当たりの語数から推察すると、誤りの頻度に上昇傾向が見られた C1 と C3 が他のクラスターよりも多くなっており、これらの生徒は統語的により複雑な文を書こうとして逆に誤りを増やしてしまった可能性が考えられる。結論としては、本調査では仮説 4 は支持されず、今後に向けての課題となった。

Because の誤用については、すべてのクラスターにおいて大幅に減少した ($U=-2.44, p=.01$; $U=-2.81, p<.01$; $U=-3.60, p<.01$; $U=-2.88, p<.01$)。よって、仮説 5 は支持された。



6. まとめと今後の課題

今回の実践では、主張と根拠による論証の必要性や、論証文の構成法を明示的に教えることで、生徒の論理的表現力の育成が図れることが明らかとなった。また、早書きの練習をすることで、生徒の作文における流暢さを伸ばせることも実証された。一方で、文法的な誤りは簡単にならないことも確認されたので、指導の在り方をもう一度見直す良い機会となった。

2学期末に行った授業アンケートでは、今回の実践について86%の生徒が肯定的な評価をしており、作文指導の継続を望む声も多く見られた。特に、生徒は量を書けるようになったことに達成感を覚えたようである。そうした生徒の声を励みとして、今後も実践に取り組みたい。

参考文献

有嶋宏一 (2004) 「高校生の自由英作文における教師の Feedback と書きなおしの効果」 『STEP BULLETIN Vol.21』 pp. 107-118

Ferris, D. (1994) Lexical and syntactic features of ESL writing by students at different levels of L2 proficiency. *TESOL Quarterly*. 28. pp. 414-420

Ferris, D. & Hedgcock, J. S. (1998) *Teaching ESL Composition: Purpose, Process, and Practice*. Lawrence Erlbaum Associates.

平林健治 (2004) 「日本人初級英語学習者による自由英作文の特定要因から見たプロダクトの特性」 『ことばの科学』 第17号, pp. 39-58

福澤一吉 (2002) 『議論のレッスン』 生活人新書

大井恭子 (編)・田畑光義・松井孝志 (2008) 『パラグラフ・ライティング指導入門』 大修館

武田博 (1999) 「Fast writing と Comment feedback が日本人 EFL 中学生のエッセイに及ぼす影響について」 『関東甲信越英語教育学会研究紀要』 第13号, pp. 1-14

横山雅彦 (2006) 『高校生のための論理思考トレーニング』 ちくま新書