

英作文を通して見た中学生の英語の発達

及川 賢*・三富美悠紀**・新井 智久**・圓井 あゆ**・横須賀 功**

キーワード：英語教育、英語力、発達

1. 研究の背景

英語授業の改善は英語教師の大きな責務のひとつであり、また、英語教育に携わる者すべてに課せられた仕事でもある。この目的達成のため、学校現場をはじめ、学会や研究会などさまざまな機会を通して授業アイデアが発表され、伝達されている。しかし、新たな指導技術や教材の開発において、学習者の実態を知ることが必須ではあるが、多くの場合、勘や経験のみに頼っているのが実態ではなかろうか。もちろん、勘や経験を非科学的と排除しているわけではない。むしろ積極的に利用すべきものであるが、それらに頼るのではなく、何らかの客観的データを補完して事を進めるべきであろう。学習者の実態、すなわち「いまどのような状態か」を正確に把握することが、指導法、すなわち「次に何をすべきか」を考える上での大前提であろう。

本研究のテーマである英語力の発達は英語学習・教授の研究に関わる中心的テーマであるが、近年、スピーキングの分野を中心に、研究報告が増えつつある。

中学生の英語力発達の過程を広範囲に記述したものに太田他(2003)がある。これは著者ら

が所属している東京学芸大学附属世田谷中学校で収集していた生徒のさまざまなデータを語彙、文法、会話等の観点から分析したものである。語彙習得に関する生徒の実態やいくつかの文法項目の習得状況を綿密に調べた上で、2年生の後半に英語力に差が出てくる可能性があると論じている。

小泉・山内(2003)は中学生にモノローグ形式のスピーキングタスクを異なる時期に課し(合計2回)、11の指標でその変化を観察した。その結果、1回目である2年生期と2回目である3年生期の間には語彙と流暢さに伸びが見られたと報告している。また、リスニング・スピーキング能力の分析結果から「スピーキング能力の発達過程には段階があり、最初に語彙・流暢さを伸ばし、後に複雑さ加わるという過程があるのかもしれない」という推測を加えている。

Takiguchi(2003)は17名の中学生を対象にスピーキング力を調査し、その結果、「対象生徒たちはスピーキング能力発達において、当初主に発話の量的側面(発話量：(中略))の上昇を獲得し、その後主に発話の質的側面(ここでは統語的複雑さ)を変化させていった」と結論付けている。それを受けて生徒のスピーキング力を検証した瀧口(2004)では、語数や節数などのfluencyや1ユニット内の単語数などのcomplexityは上昇したが、エラーの割合など

* 埼玉大学教育学部英語教育講座

** 埼玉大学教育学研究科大学院生

の accuracy は上昇が確認されなかった。しかし、生徒の発話をさらに詳しく調べたところ、1、2年生時は教科書に出てくる表現等を定型句としてそのまま使っていたのに対し、3年生になってくると、それを利用し、自らの力で英文を作り出そうとするため、エラーが発生していることが明らかになった。この点からも、正確さの上昇にはある程度の期間が必要であることが十分推測できる。

これらの研究結果から、中学生のスピーキング能力において、まず語彙などの発話量が増え、次に複雑さや正確さが上昇していくという段階を踏んでいる可能性が指摘できよう。

一方、ライティングを通して学習者の英語力の発達を検証したものはかなり限定される。Ishikawa (2005) はライティングの熟達度を扱った研究ではあるが、発達指標そのものの検証が目的である。太田他 (2003) は基本的にはスピーキングデータを扱っているが、文法の分析においてはスピーチの原稿を使用しており、ある意味では、これはライティングデータといえる。分析から、接続詞、代名詞、WH疑問文の使用状況などにおいて、学習段階や英語力の違いによる変化が見られると報告されている。

英語力の発達研究でライティングがモードとして選択されない理由は、ライティングの場合、学習者のモニター力が働くからではないだろうか。これは Krashen の acquisition/learning の発想で、acquireされたもののみが真の英語力である、という考え方が根底にあると思われる。しかし、communication strategy の研究等から、自身の発話をモニターする力も言語の力のひとつとされている上、事実、小泉・山内 (2003) のスピーキングの調査でも「自己訂正の割合」を指標のひとつに設けている。

また、ライティングはスピーキングに比べ、データ収集が比較的容易であるという事実も見逃せない。より多くのサンプルを扱うことで、学習者の英語力発達過程がより明らかになる可能性も十分にあると言えよう。そこで、本研究

では、ライティングのデータを通して、学習者の英語力発達過程を明らかにするためのデータを提供することを目的とする。

2. 調査

2. 1. 目的

本調査の目的は、中学生の英語力が学年に応じてどのように発達・変化するのかを、英作文を通じて検証することである。また、その結果が、これまでのスピーキング研究の結果とどの程度類似性があるのかも併せて検証する。

2. 2. 被験者

教育学部附属中学校の生徒130名（1年生:44名、2年生:43名、3年生:43名）。英語力は全体的に高いと推測される。データを収集した時期は、1、2年生が3学期初旬、3年生が2学期の末である。

2. 3. 研究素材

被験者には指示の入った用紙が1枚渡された。そこには「あなたの周りの人（友達、家族、先生など）から一人選び、その人の事について英語で書いてください。あなたの知っているスポーツ選手や芸能人、歴史上の人物などの有名人についてでも構いません（後略）」とある。10分間の制限時間の中には、書く内容を考える時間や実際に書く時間も含まれている。このテーマを選んだ理由は、短時間でplanningを行い、また、実際に書かなければならないため、できるだけ書きやすいと思われる題材を選んだ。辞書の使用は認めていない。また、英語がわからない部分は「He likes 体育 very much.」のように日本語を使用しても構わない。

2. 4. 分析の観点

文献調査で挙げたスピーキング研究やライティング研究で採用されている分析観点を概観し、「総語数」「(英語の) 正確さ」「(英語の) 複

雑さ」および T-unit 関連の「その他」を観点として設けた。以下に詳しく説明する。

2. 4. 1. 総語数

スピーキングの研究では、fluencyをひとつの観点に挙げ、具体的には総語数で表していることがある(例:小泉・山内, 2003)。ライティングでも、例えば夏莉(2006)が分析において fluencyを観点として挙げ、具体的には総語数で表している。しかし、ライティングで総語数を fluencyとするには問題がある。スピーキングの場合、planningの時間と実際に話す時間が分けられている場合が多いが、ライティングの場合必ずしもそうではない。また、もし分けたとしても、実際に書く段階になって、被験者が途中で筆を止めて考えたりすること(=planning)を禁止することは難しい。ライティングにおける fluencyを測るのであれば、実際に書いている様子を観察する必要がある。

さらに言えば、これは作業の fluencyであり、書かれたものの fluencyではない。この fluencyも、総語数のみで判断するのは危険であろう。『英語教育用語辞典』(1999、大修館書店)によると fluencyは「目標言語を話したり、書いた際の滑らかさ、流暢さ、および機能的な適切さ」と定義しているが、明確な定義とは言い難い。また、音声言語の例はいくつか挙げているが、ライティング等の文字言語については触れていない。

これらの点を踏まえると、fluencyという用語をライティングにおいて採用することには、まだ議論の余地があると考えられ、本論ではより定義が明確な「総語数」を用いることにした。今回の調査では、被験者全員が10分間という同じ時間で作文を書いているので、総語数が多い被験者ほどより速く書くことができ、ひいては、より多くの情報を伝えることができるといえる。実際のカウントでは、各作文の英語部分のみを対象とした。すなわち、日本語部分はすべて対象外となっている。

2. 4. 2. 正確さ

正確さの検証においては、エラーを考慮に入れることが必須条件である。本研究では、「100語あたりのエラーの数」で分析を行った。エラーの同定においては、調査者1名がエラーを判別し、別の調査者1名がチェックを行うという方式を用いた。チェック者が疑義を感じた部分は両者による話し合いで判定を行った。

一般にエラーは global errorと local errorに大別されるが、本研究においてもこの点を考慮し、全エラーをカウントする場合と global errorのみをカウントする場合の2パターンで行った。両者の識別基準は「読み手に意味が通じる範囲か否か」とした。また、本研究では、被験者が日本語を使用することが認められているが、そのうち、カタカナで、なおかつ音が比較的原音に近いと判断されるものは local errorに、漢字やひらがななどで書かれていて、日本語を知らない英語 native speakerが判断できないものは global errorとした。なお、正確さの分析においては、被験者の半数をランダムに選らんで、その対象とした。

2. 4. 3. 複雑さ

より複雑な文を書けるようになることは、英語力の上昇を示すひとつの指標となりうる。そこで、本研究では、以下の3つを採用する。

- T-unitあたりの平均語数
- 従属節の数
- 100語あたりの従属節の数

T-unitは Hunt (1970) の概念でライティングの分析で頻繁に使用される単位である。「T-unitあたりの平均語数」が増えるということは、単語間の修飾関係がより複雑になる可能性がある。例えば、We have a dog.よりも We have a white dog. のほうが white の分だけ語数が増えているが、dog に white が加えられ、修飾関係がひとつ増えていることになる。もちろん、語数の増減がそのまま複雑性に直結するわけではないが、1つの資料として分析する価値は十分にあるものと思われる。

「100語あたりの従属節の数」や「従属節の数」など、従属節を使用した指標は小泉・山内(2003)でも採用されている。従属節のある文はより複雑であると考えられるため、指標として有効であると考えられる。本研究では、because、when、ifの3つを分析の対象とした。ただし、使用法を間違っていると思われるもの(今回は1例のみ)は除外した。なお、被験者のなかには because 節を独立させて使用している者が多かったが、今回は、意味が通じる範囲であれば、使用したものとしてカウントした。

2. 4. 5. その他

小泉・山内(2003)などいくつかのスピーキング調査やライティング調査で、T-unitとエラーの両者を考慮に入れた分析観点をを用いている。エラーが1つもない error-free T-unit が使用されることが多いが、エラーが入っているT-unitはエラーが1つでも2つ以上でも同じものとして扱われるため、安定した指標とは言い切れない。しかし、正確さの簡便な指標として役立っていることは事実である。そこで、本研究でも、以下の2つを用いることとした(「全エラー」の場合と「Gのみ」があるので、実際には4つ)。

○ Error-free T-unitの数

○ 全 T-unit 数に対するError-free T-unit 数の割合

なお、上記2種類(4つ)の分析では、「正確さ」と同一の被験者(全体の半分)を対象とした。

2. 5. 調査方法について

本来であれば、1つの集団を3年間かけて追跡調査をしてゆくべきだが、本研究においては、同時期に1年生～3年生のデータを収集・分析することで、英語力の変化を見ることとした。

3. 結果

3. 1. 総語数

学年ごとの平均の差を一元分散分析で検定し

たが、「分散が不均一」との判定が出たため、Kruskal-Wallisの順位検定(以下「K-W検定」)を採用した。その結果(表1)、項目間に有意差が認められた(危険率:5%)。

表1: 総語数の平均の差 (K-W検定)

	1年生	2年生	3年生
N	44	43	43
平均	47.11	74.72	88.65
S.D.	23.19	36.34	37.26
自由度	2		
P	0.00**		

2項目間の差異を検定するために Mann-Whitney 検定(以下「M-W検定」)を行ったところ(表2)、以下の結果を得られた(危険率:5%)。

表2: 項目間の差異 (M-W検定)

	2年生	3年生
1年生	有	有
2年生	N.A.	無

すなわち、各学年間の関係を不等号で表すと「1年生<2年生=3年生」で、換言すると「1年生から2年生の間に総語数が増え、2年生から3年生の間は有意な変化がない」となる。

3. 2. 正確さ

3. 2. 1. 100語あたりのエラーの数(全てのエラーを考慮した場合。以下「全エラー」で表記)

手順に従って同定されたエラーの割合を算出し、学年間の違いを検証した。まず一元分散分析で検定したが、「分散が不均一」との判定が出たため、K-W検定を採用した。その結果(表3)、項目間に有意差が認められた(危険率:5%)。

表3: 100語あたりのエラーの数(全エラー)(K-W検定)

	1年生	2年生	3年生
N	22	23	22
平均	19.71	11.82	8.26
S.D.	6.69	6.21	4.61
自由度	2		
P	0.00**		

2項目間の差異を検定するためにM-W検定を行ったところ(表4)、以下の結果を得られた(危険率:5%)。

表4:項目間の差異(M-W検定)

	2年生	3年生
1年生	有	有
2年生	N.A.	有

すなわち、学年間の関係を不等号で表すと、「1年生<2年生<3年生」(エラーが少ないほうを「値が大きい」とみなす)となり、換言すると「1年生、2年生、3年生の順にエラー数が有意に減少している」となる。

3.2.2. 100語あたりのエラーの数 (global errorのみ、以下「Gのみ」)

学年ごとの平均の差を一元分散分析で検定したが、「分散が不均一」との判定が出たため、K-W検定を採用した。その結果(表5)、項目間に有意差が認められた(危険率:5%)。

表5:100語あたりのエラーの数(Gのみ)(K-W検定)

	1年生	2年生	3年生
N	22	23	22
平均	8.68	5.31	1.90
S.D.	4.35	4.13	3.87
自由度	2		
P	0.00**		

2項目間の差異を検定するためにM-W検定を行ったところ(表6)、以下の結果を得られた(危険率:5%)。

表6:項目間の差異(M-W検定)

	2年生	3年生
1年生	無	有
2年生	N.A.	有

すなわち、学年間の関係を不等号で表すと「1年生=2年生<3年生(エラーが少ないほうを「値が大きい」とみなしている)」となり、換言すると「1年生と2年生の間にはエラーは減少しないが、3年生になると減少する」となる。

3.3. 複雑さ

3.3.1. T-unitあたりの平均語数

学年ごとの平均の差を一元分散分析で検定したところ(表7)、項目間に有意差が認められた(危険率:5%)。

表7:T-unitあたりの平均語数(分散分析)

	1年生	2年生	3年生
N	22	23	22
平均	4.40	5.38	5.82
S.D.	1.24	0.92	1.27
自由度	66		
P	0.00**		

2項目間の差異に関する検定結果は以下の通りである(表8)。

表8:項目間の差異

	2年生	3年生
1年生	有	有
2年生	N.A.	無

すなわち、学年間の関係を不等号で表すと「1年生<2年生=3年生」となり、換言すると「1年生から2年生の間にT-unit内の語数の平均は増えるが、2年生から3年生の間に有意な変化はない」となる。

3.3.2. 従属節の数

学年ごとの平均の差を一元分散分析で検定したが、「分散が不均一」との判定が出たため、K-W検定を採用した。その結果(表9)、項目間に有意差が認められた(危険率:5%)。

表9:従属節の数(K-W検定)

	1年生	2年生	3年生
N	44	43	43
平均	0.068	0.70	0.84
S.D.	0.3	1.0	1.2
自由度	2		
P	0.002**		

2項目間の差異を検定するためにM-W検定を行ったところ(表10)、以下の結果を得られた(危険率: 5%)。

表10: 項目間の差異 (M-W検定)

	2年生	3年生
1年生	有	有
2年生	N.A.	無

すなわち、学年間の関係を不等号で表すと、「1年生<2年生=3年生」となり、換言すると「1年生から2年生の間に従属節の数が増えるが、2年生から3年生の間は有意な変化がない」となる。

3. 3. 3. 100語あたりの従属節の割合

従属節を単純に数だけで比較すると、一作文あたりの語数に影響される可能性があるので、100語あたりの平均で比較を行った。学年ごとの平均の差を一元分散分析で検定したが、「分散が不均一」との判定が出たため、K-W検定を採用した。その結果(表11)、項目間に有意差が認められた(危険率: 5%)。

表11: 100語あたりの従属節の割合 (K-W検定)

	1年生	2年生	3年生
N	44	43	43
平均	8.67	87.37	89.89
S.D.	0.33	1.25	1.35
自由度	2		
P	0.002**		

「平均」は%で表示

2項目間の差異を検定するためにM-W検定を行ったところ(表12)、以下の結果を得られた(危険率: 5%)。

表12: 項目間の差異 (M-W検定)

	2年生	3年生
1年生	有	有
2年生	N.A.	無

すなわち、学年間の関係を不等号で表すと「1年生<2年生=3年生」となり、換言すると「1年生から2年生の間に従属節の割合が増え

るが、2年生から3年生の間は有意な変化がない」となる。

3. 4. その他

正確さや複雑さの指標に近い意味を持つ2つの簡便な手法について見てゆく。それぞれ、エラーの扱いに応じて2通りの分析があるため、合計で4つの分析となる。

3. 4. 1. Error-free T-unitの数 (全エラー)

エラーがひとつも含まれていないT-unitの数を学年ごとに比較したもの。正確な英文がより多く書けるかどうかの指標である。エラーすべてを考慮した指標とglobal errorのみを考慮したものに分けて行った。

まずは、すべてのエラーを考慮に入れた場合である。一元分散分析で検定を行ったところ(表13)、項目間に有意差が認められた(危険率: 5%)。

表13: Error-free T-unitの数 (全エラー)(分散分析)

	1年生	2年生	3年生
N	22	23	22
平均	4.09	7.30	7.95
S.D.	3.69	3.08	3.26
自由度	64		
P	0.00**		

2項目間の差異に関する検定結果は以下の通りである(表14)。

表14: 項目間の差異

	2年生	3年生
1年生	有	有
2年生	N.A.	無

すなわち、学年間の関係を不等号で表すと「1年生<2年生=3年生」となり、換言すると「1年生から2年生の間に正確なT-unit数が増えるが、2年生から3年生の間は有意な変化がない」となる。

3. 4. 2. Error-free T-unitの数 (Gのみ)

次にglobal errorのみを考慮に入れて検定を

行った。一元分散分析を行ったところ (表15)、項目間に有意差が確認された (危険率: 5%)。

表15: Error-free T-unitの数 (Gのみ) (分散分析)

	1年生	2年生	3年生
N	22	23	22
平均	7.64	10.78	10.86
S.D.	4.35	4.13	3.87
自由度	66		
P	0.016*		

2項目間の差異に関する検定結果は以下の通りである (表16)。

表16: 項目間の差異

	2年生	3年生
1年生	有	有
2年生	N.A.	無

すなわち、学年間の関係を不等号で表すと「1年生 < 2年生 = 3年生」となり、換言すると「1年生から2年生の間に正確なT-unitの数が増えるが、2年生から3年生の間は有意な変化はない」となる。

3. 4. 3. 全 T-unit 数に対する Error-free T-unit 数の割合 (全エラー)

Error-free T-unitの数だけでは、語数の多い被験者のほうが多くなるので、割合を指標にして、検証を行った。

まず、全てのエラーを考慮に入れて、一元分散分析を行ったところ (表17)、項目間で有意差が確認された (危険率: 5%)。

表17: 全T-unit 数に対する Error-free T-unit 数の割合 (全エラー) (分散分析)

	1年生	2年生	3年生
N	22	23	22
平均	34.95	52.83	61.46
S.D.	0.21	0.21	0.17
自由度	66		
P	0.00*		

「平均」は%で表示

2項目間の差異に関する検定結果は以下の通りである (表18)。

りである (表18)。

表18: 項目間の差異

	2年生	3年生
1年生	有	有
2年生	N.A.	無

すなわち、学年間の関係を不等号で表すと「1年生 < 2年生 = 3年生」となり、換言すると「1年生から2年生の間に正確なT-unitの割合が増えるが、2年生から3年生の間に有意な変化はない」となる。

3. 4. 4. 全 T-unit 数に対する Error-free T-unit 数の割合 (Gのみ)

同様の分析を、エラーが global error のみの場合で行った。一元分散分析で検証したところ (表19)、項目間で有意差が確認された (危険率: 5%)。

表19: 全T-unit数に対するError-free T-unit数の割合 (Gのみ) (分散分析)

	1年生	2年生	3年生
N	22	23	22
平均	70.91	77.43	84.60
S.D.	0.21	0.15	0.14
自由度	66		
P	0.038		

「平均」は%で表示

2項目間の差異に関する検定結果は以下の通りである (表20)。

表20: 項目間の差異

	2年生	3年生
1年生	有	有
2年生	N.A.	無

すなわち、学年間の関係を不等号で表すと「1年生 = 2年生 = 3年生、ただし、1年生 < 3年生」となり、換言すると「1年生から2年生、2年生から3年生と正確なT-unitの割合に変化はないが、1年生と3年生で比べると増えている」となる。

4. 考察

上記の検定結果に考察を加えてみたい。まず総語数だが、検定を通して、「1年生から2年生の間に総語数が増え、2年生から3年生の間は有意な変化がない」（1年生<2年生=3年生）という結果が得られた。1年後半から2年生後半の間に一定時間内に書ける英語の量が有意に増大する可能性があるということが示された。これはいくつかのスピーキング研究の調査結果と通じるところがある。

正確さは「100語あたりのエラーの数」で検定が行われたが、エラー全てを考慮する場合は「1年生、2年生、3年生の順にエラー数が有意に減少している」（「1年生<2年生<3年生（エラーが少ないほうを「値が大きい」とみなしている）」）ことが、一方global errorのみを考慮に入れる場合は「1年生と2年生の間にエラーは減少しないが、3年生になると減少する」（「1年生=2年生<3年生（エラーが少ないほうを「値が大きい」とみなしている）」）という点が明らかになった。「全エラー」はglobal errorとlocal errorの合計から成っているので、local errorのみの変化を算出してみると、以下の通りとなった（表21、危険率：5%）。

表21：100語あたりのエラーの数（local errorのみ）
（分散分析）

	1年生	2年生	3年生
N	22	23	22
平均	11.04	6.51	6.37
S.D.	6.43	3.79	4.79
自由度	66		
P	0.004*		

2項目間の差異に関する検定結果は以下の通りである（表22）。

表22：項目間の差異

	2年生	3年生
1年生	有	有
2年生	N.A.	無

すなわち、local errorは1年生から2年生の間に有意に減少し、2年生から3年生の間では変化がない。

これらを総合すると、正確さの変化については、「中学の前半でlocal errorが減少し、後半でglobal errorが減少する」ということが明らかになった。

複雑さについては、3つの指標から「1年生から2年生の間にT-unit内の語数の平均は増えるが、2年生から3年生の間に有意な変化はない」（1年生<2年生=3年生）【T-unitあたりの平均語数】、「1年生から2年生の間に従属節の数が増えるが、2年生から3年生の間は有意な変化がない」（1年生<2年生=3年生）

【従属節の数】、「1年生から2年生の間に従属節の数が増えるが、2年生から3年生の間は有意な変化がない」（1年生<2年生=3年生）

【100語あたりの従属節の割合】ということが明らかになった。いずれも、1年生から2年生の間に大きな進歩が見られるが、この結果は、複雑さが後半で伸びてくるという小泉・山内（2003）とは異なる結果となっている。

T-unitを活用したその他の指標からは、以下の4点が明らかになった。「1年生から2年生の間に正確なT-unit数が増えるが、2年生から3年生の間は有意な変化がない（1年生<2年生=3年生）【Error-free T-unitの数（全エラー）】、「1年生から2年生の間に正確なT-unit数が増えるが、2年生から3年生の間は有意な変化がない（1年生<2年生=3年生）」【Error-free T-unitの数（Gのみ）】、「1年生から2年生の間に正確なT-unit数が増え、2年生から3年生の間は有意な変化がない（1年生<2年生=3年生）」【全T-unit数に対するError-free T-unit数の割合（全エラー）】、「1年生から2年生、2年生から3年生と正確なT-unitの割合は変化がないが、1年生と3年生で比べると増えている（1年生=2年生=3年生、ただし、1年生<3年生）」【全T-unit数に対するError-free T-unit数の割合（Gのみ）】。すなわち、

1年生から2年生の間により正確な英語がより多く書けるようになってきていることを表している。

上記の結果を以下のようにまとめることができる。

「1年生から2年生にかけての時期に、単位時間内に書ける英語の量が増え、local errorは減少し、複雑な構文を用いることができるようになる。2年生から3年生にかけての時期は、global errorが減少し、正確さがより確かなものになる」

この結果は、「量の変化が先行し、続いて質の変化が起きる」というスピーキング研究結果の一部と通じるものがあるが、今後もさらに詳細な調査を重ねて、中学生の英語発達過程を明らかにしてゆく必要がある。

5. 指導への提案

まず、量と複雑さが上昇し、同時にlocal errorが減少して、その後、global errorの減少により、正確さが上昇するという傾向が観察されたが、ここから、以下の点が指導手順が可能ではないだろうか。まず、初級段階である1、2年生は量を重視し、より多くの英語を書くことを奨励し、3年生へむけて徐々に正確さを求める指導に切り替えてゆく。特に、定期試験等で英作文（和文英訳ではなく自由英作文のような形式）を課す場合、1、2年生では正確さよりも書いた量に重きをおく採点基準を採用し、3年生に向かい、徐々に正確さに重きを置く採点基準に移行する必要があるだろう。

6. 今後の調査への課題

本研究は今後も継続してゆく予定であるが、現時点での問題点を整理し、今後の改善に役立てたい。第一に被験者についてである。今回は

附属中学校の生徒が書いた英作文を対象にしたが、全体的に英語のレベルが高く、日本の平均的な中学生像とは必ずしも一致しない可能性がある。調査者が読んで意味がわからないという英文はほとんどなく、それゆえ、global errorはほとんどが日本語でかかれた部分になってしまった。同一の生徒の伸びを比較するため、今後も引き続きご協力をお願いしてゆく所存であるが、同時に、他の中学生のデータも収集し、より多くの中学生の実態を明らかにしてゆきたい。

次に、日本語使用の問題点である。日本語を使用することで、被験者が言いたくても言えなかった部分が明らかになるという利点を得られたが、同時に、分析において、これらをエラーとして扱ってよいかという問題もあった。特に、上でも述べたように、今回global errorとして分類されたものはほとんどが日本語で書かれた部分であったことを考えると、日本語を許可することの意義についても再考察が必要となるであろう。

謝 辞

データ収集において、教育学部附属中学校英語科の遠藤敏恵先生、牛久裕介先生、大沢裕先生にお骨折りをいただいた。記して謝意を表たく存じます。また、英語専修の学生である清水直志君にはデータ入力でお世話になった。同じく感謝の意を表したい。

参考文献

- 石川智仁 (2005) 「EFLライティングにおける構造的複雑さの発達指標と熟達度の関係の検証：タスクに基づくアプローチ」『大学英語教育学会紀要』No. 41, pp. 51-60.
- 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』(大修館書店)

- 小泉利恵・山内逸美 (2003) 「日本人中学生のスピーキング能力の発達：自己紹介のタスクを用いて」『関東甲信越英語教育学会紀要』Vol. 17, pp. 33-44.
- 瀧口均 (2004) 「日本人EFL中学生のスピーキング能力の発達研究－「流暢さ」「複雑さ」「正確さ」の指標を用いて－」『関東甲信越英語教育学会紀要』Vol. 18, pp. 1-14.
- Takiguchi, H. (2003) *A study of the development of speaking skills within the framework of fluency, accuracy, and complexity among Japanese EFL junior high school students.* Unpublished MA thesis presented to Joetsu University of Education. (瀧口 (2004) で引用)
- 夏苺 佐宜 (2006) Planning time effect on writing task, 『昭和女子大学大学院言語教育・コミュニケーション研究』Vol. 1, pp. 65-70.
- Hunt, K. (1970) *Syntactic Maturity in Schoolchildren and Adults.* Monograph of the Society for Research into Child Development.

(2008年3月31日提出)

(2008年4月25日受理)

Developmental patterns of English proficiency in the case of
Japanese junior high school students
– seen through their compositions

Ken OIKAWA, Miyuki MITOMI, Tomohisa ARAI,
Ayu MARUI and Isao YOKOSUKA

The purpose of the present research is to investigate developmental patterns of English proficiency of Japanese junior high school students. A writing task was assigned to a group of students to collect data for the analyses. The results show that whereas there were improvements between the first year and second year students in terms of 1) amount of vocabulary, 2) complexity, and 3) amount of local errors, between the second and the third year students, there was improvement in terms of 4) global errors. Several educational implications are discussed after the analyses.