

英作文を通して見た中学生の英語熟達度発達過程

及川 賢 埼玉大学教育学部英語教育講座

キーワード：英語熟達度、発達、作文

1. はじめに

本研究のテーマである英語熟達度の発達は英語学習・教授の研究に関わる中心的テーマであり、近年、関連する研究報告が増えつつある。学習者の英語力変化の一般的傾向を正確に把握することは学習指導において重要である。

これまでところ、同種の研究の多くがスピーキングデータを用いて分析を行っている。同じアウトプット力であるライティングのデータを用いた分析も必要だと考えられるが、実際にはかなり限定される。しかし、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、学習者の英語熟達度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る。本研究では、ライティングのデータを通して、学習者の英語熟達度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. 関連文献

小泉・山内（2003）は中学生にモノログ形式のスピーキングタスク（合計2回）を異なる時期に課し、11の指標でその2つのデータの差異を観察した。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、後に複雑さが加わるという過程があるのかもしれない」（下線部は及川による）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、生徒の英語力の伸びには段階があること、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。

中学生の英語熟達度の発達過程を広範囲に記述したものに太田他（2003）がある。これは著者らが当時所属していた東京学芸大学附属世田谷中学校で収集された中学生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・文法項目などの観点から生徒

の英語習得状況を綿密に調査し、その結果から、生徒間に英語力の差が生じ始めるのは、中学2年生の後半の可能性が高いというかなり具体的な数字を出しており、注目に値する。

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、次に複雑さが上昇していくという発達の段階が存在する可能性を指摘できよう。

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。石川（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、文法の分析でスピーチの原稿を使用しており、ある意味では、これら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。すなわち、モニターを経てoutputされたものは本当の実力を反映していないという考え方であろう。しかし、communication strategyの研究等でも、自身の発話をモニターする力も言語の力の一つとされているし、小泉・山内（2003）のスピーキングの調査でも「自己訂正の割合」を指標の一つに設けているなど、モニター力そのものを言語力の一部とみなす例は少なくない。

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。

そのことを踏まえて、及川他（2008）は英作文を通して中学生の英語熟達度発達過程を検証

している。教育学部附属中学校に通う130名の生徒（1年生：44名、2年生：43名、3年生：43名）に、「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」という課題を与え、10分間で英語の文章を書いてもらった。辞書の使用は認めていないが、英語で表現できない部分は「He likes 体育 very much.」のように日本語の使用が認められていた。

収集された作文を学年ごとに「総語数」「正確さ」「複雑さ」「その他」の4つの観点から分析したところ、以下の4点が明らかになった。

総語数：1年生よりも2年のほうが、単位時間内に書ける英語の量が多いが、2年生と3年生の間では差が見られない。

正確さ：1年生よりも2年生のほうがlocal errorが少ない。2年生より3年生のほうがglobal errorが少ない。

複雑さ：1年生よりも2年生のほうが複雑な構文をより多く使う。

その他：1年生よりも2年生のほうが、エラーのないT-unit数やその割合が多いが、2年と3年生の間では差が見られない。

これらの結果を統合すると、「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」となる。この結果は上記のスピーキングデータを用いた研究と概ね同様の傾向を示しており、英語熟達度の発達には段階があるという可能性をライティングデータからも示すことができた。

ただし、この研究では日本語使用をすべてglobal errorに分類しており、結果的にglobal errorのほとんどが日本語使用によるものにな

ってしまったため、「正確さ」の指標において問題を残す結果となった。しかし、結果の全体的な方向を見ると、「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り、さらに調査を重ねて中学生の英語発達の実態を明らかにしていく必要がある。

3. 調査

3-1 目的

本研究は、及川他（2008）の追調査として、中学生の英語熟達度が学年進行とともにどのように発達・変化するのかを、英作文を通じて検証することである。ただし、エラー、特に global error の扱いをより正確に行うよう配慮を加えることとする。また、その結果が、これまでのスピーキングデータやライティングを用いた英語熟達度変化の研究結果とどの程度の類似性を示すのかも併せて検証する。

3-2 参加者

埼玉大学教育学部附属中学校の生徒125名（1年生：43名、2年生：43名、3年生：39名）。英語熟達度は全体的に見て、同じ学年の平均的中学生よりも高いと推測される。データは各学年とも1月中旬に収集された。どの学年も普段から英語を書く機会を設けており、定期試験でまとまった量の英文を書かせることも少くない。そのため、「書くという活動に慣れていないために本来の力を発揮できない可能性」は他の中学生に比べて低いと思われる。また、3ヶ月以上海外で生活していた生徒（アンケートにより確認）のデータは除外した。

3-3 研究用材料

及川他（2008）と同じ指示文である（「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」。ただし、今回は日本語使用を認めていない。与えられた時間は10分間で、こ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。短時間でplanningと実際に書くという作業を行うため、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。

3-4 分析の観点

及川他（2008）から、「総語数」「（英語の）正確さ」「（英語の）複雑さ」の3つを分析の観点として設けた。それぞれについて及川他（2008）で詳しく述べているが、ここで改めて説明したい。

（1）総語数

スピーキングの研究では、fluencyを観点の一つに挙げ、具体的には総語数で表していることがある。ライティングでも、例えば夏苅（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、及川他（2008）でも述べられているが、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、参加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。『改訂版 英語教育用語辞典』（大修館書店、2009年）によるとfluencyは「目標言語を話したり、書いたりする際の滑らかさ、流暢さ、および機能的な適切さ」（p.112）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で採用することには、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、参加者全員が10分間という同じ時間で作文を書いているので、総語数が多い参加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。

実際に単語等を数える際には、各作文の英語部分のみを対象とした。日本語の使用は禁止していたものの、実際には、日本語を使用した参加者が数名見られたので、その場合、日本語部分はすべて対象外とした。

(2) 正確さ

正確さの検証では、エラーを考慮に入れることが必須と考えられる。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、10年以上の経験を持つ2名の中学校教員に協力を依頼した。まず2人で確認をしながら参加者数名分のエラー判定を行った。次に、残りの作文の半分を1人が、もう半分を別の1人が判定した。その後、互いのエラー判定結果を照らし合わせ、最終的には、調査者である私が2人の判定結果を統合した。

一般にエラーはglobal errorとlocal errorに大別される。本研究においてもこの点を考慮し、全エラーを対象とする場合、global errorのみを対象とする場合、local errorのみを対象とする場合の3パターンで実施した。両者の識別基準は「日本語が読めない英語のネイティブスピーカーが読んだときに意味が通じるか否か」とした。また、本研究では、参加者が日本語を使用することを認めていなかったが、実際には日本語を使用した参加者が数名存在した。その際は、英語のネイティブスピーカーには通じないと判断されるので、global errorとして扱った。

なお、「誤り」はerrorとmistakeに大別されることがあるが、今回のサンプルではその区別

が難しいため、どちらも同じ「エラー」として扱った。

(3) 複雑さ

より複雑な文を書けるようになることは、英語熟達度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、同時に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さの上昇に直結するわけではないが、ひと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、thoughの4つを分析の対象とした。使用法を間違っていると思われるものは除外したが、because節を独立させて使用している参加者が極端に多かったため、今回は、意味が通じる範囲であれば、分析の対象とした。

3-5 調査方法について

英語熟達度の「変化」を見るためには、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、英語熟達度の変化を推測するという手法を取った。

4. 結果

4-1 総語数

各学年の平均の差を一元配置の分散分析で検定したところ、有意差が確認された（5%水準、表1）。

多重比較の結果、1年生よりも2年生、2年生よりも3年生のほうが単位時間により多くの英語を書くことができた。各学年間の関係を不等号で表すと以下のようになる。

$$1\text{年生} < 2\text{年生} < 3\text{年生}$$

換言すると「学年が上がるごとに単位時間内に書ける単語の数が増える」と解釈できる。

4-2 正確さ

(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」）

手順に従って同定されたエラーの割合を算出し、各学年の平均の差を一元配置の分散分析で検定したところ、有意差が確認された（5%水準、表2）。

多重比較の結果、1年生と2年生には有意差

がないが、2年生よりも3年生のほうがエラーの数が有意に少なかった。各学年間の関係を不等号で表すと以下のようになる。

$$1\text{年生} = 2\text{年生} > 3\text{年生}$$

換言すると「1年生から2年生になる間にエラーは減少しないが、3年生になるとエラーが有意に減少している」となる。

(2) 100語あたりのエラーの数（global errorのみを考慮した場合。以下「Gエラー」）

各学年の平均の差を一元配置の分散分析で検定したところ、有意差は確認されなかった（5%水準、表3）。

多重比較でも、学年間に有意差は見られなかった。各学年間の関係を等号で表すと以下のようになる。

$$1\text{年生} = 2\text{年生} = 3\text{年生}$$

換言すると「学年が上がってもGエラーの割合に変化はない」となる。

(3) 100語あたりのエラーの数（local errorのみ、以下「Lエラー」）

各学年の平均の差を一元配置の分散分析で検

表1 総語数の平均

	1年生	2年生	3年生
N	43	43	39
平均	35.56	61.58	91
S.D.	16.34	23.43	36.31

自由度：124、P値：0.000**

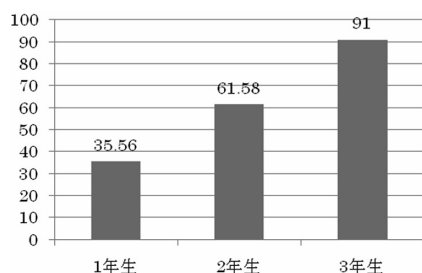


図1 総語数の平均

表2 100語あたりのエラー（全エラー）の数の平均

	1年生	2年生	3年生
N	43	43	39
平均	12.14	12.85	8.48
S.D.	6.85	6.87	4.93

自由度：124、P値：0.005**

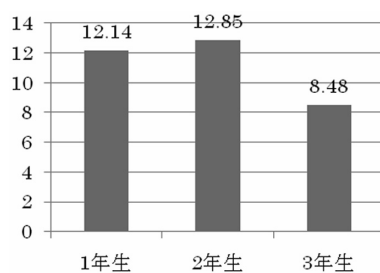


図2 100語あたりのエラー（全エラー）の数の平均

表3 100語あたりのエラー（Gエラー）の数の平均

	1年生	2年生	3年生
N	43	43	39
平均	1.5	1.41	0.83
S.D.	3	1.97	1.77

自由度：124、P値：0.381

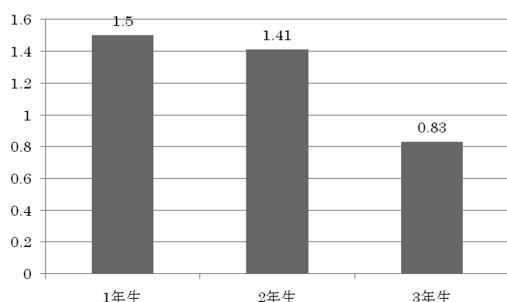


図3 100語あたりのエラー（Gエラー）の数の平均

表4 100語あたりのエラー（Lエラー）の数の平均

	1年生	2年生	3年生
N	43	43	39
平均	10.64	11.44	7.64
S.D.	6.32	6.05	4.06

自由度：124、P値：0.007**

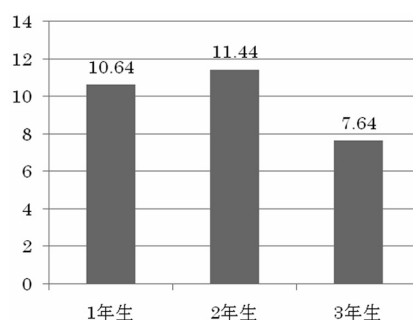


図4 100語あたりのエラー（Lエラー）の数の平均

定したところ、有意差が確認された（5%水準、表4）。

多重比較の結果、1年生と2年生には有意差がないが、2年生よりも3年生のほうがエラーの数が有意に少なかった。ただし、1年生と3年生の比較では注意が必要で、Tukey HSDでは有意差が確認できるものの（ $p=0.045$ ）、Bonferroniでは確認できない（ $p=0.051$ ）。2年生と3年生の差の検定に違いが出たことになるが、それぞれの検定方法で算出された数値を見ると、2つの差異は大きくないので、このまま扱うこととする。

学年間の関係を不等号で表すと、以下のようになる。

$$1 \text{ 年生} = 2 \text{ 年生} (= \text{or} >) 3 \text{ 年生}$$

換言すると、「1年生から2年生になる間にLエラーの割合に変化はないが、3年生になるとLエラーが有意に減少している」、または「1年生から3年生の間にLエラーの割合に有意な変化はない」となる。

4-3 複雑さ

(1) T-unitごとの平均語数

学年ごとの平均の差を一元分散分析で検定したところ、有意差が確認された（5%水準、表5）。

多重比較の結果、1年生より2年生のほうが有意に平均語数が多かった。一方、2年生と3年生の間には有意差がなかった。学年間の関係を不等号で表すと、以下の通りとなる。

$$1 \text{ 年生} < 2 \text{ 年生} = 3 \text{ 年生}$$

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。

(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ところ、有意差が確認された（5%水準、表6）。

多重比較の結果、1年生と2年生、2年生と3年生で有意が確認された。学年間の関係を不等号で表すと以下の通りとなる。

表5 T-unitごとの平均語数

	1年生	2年生	3年生
N	43	43	39
平均	4.72	6.47	6.56
S.D.	0.81	1.55	1.3

自由度：124、P値：0.000**

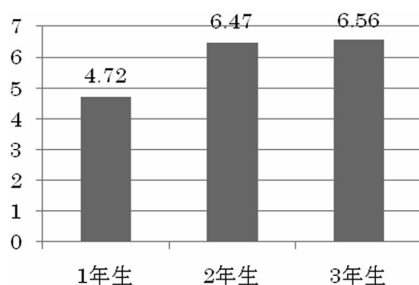


図5 T-unitごとの平均語数

表6 従属節の数

	1年生	2年生	3年生
N	43	43	39
平均	0.12	0.79	1.33
S.D.	0.39	0.89	1.42

自由度：124、P値：0.000**

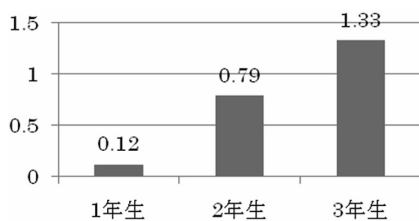


図6 従属節の数

1年生 < 2年生 < 3年生

換言すると「学年が上がるとともに従属節の数が増える」となる。

(3) 100語あたりの従属節の数

従属節を単純に数だけで比較すると、一作文

表7 100語あたりの従属節の数

	1年生	2年生	3年生
N	43	43	39
平均	0.41	1.27	1.22
S.D.	1.47	1.38	1.1

自由度：124、P値：0.005**

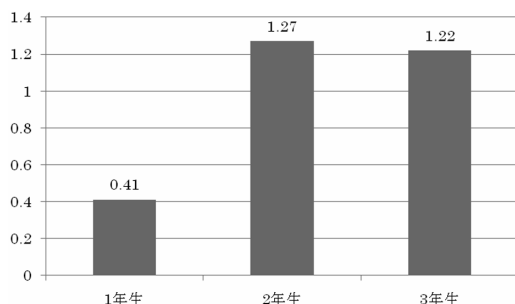


図7 100語あたりの従属節の数

あたりの語数に影響される可能性があるので、100語あたりの平均数で比較を行った。学年ごとの平均の差を一元分散分析で検定したところ、有意差が確認された（5%水準、表7）。

多重比較の結果、1年生より2年生のほうが有意に従属節の割合が高いが、2年生と3年生の間に有意差はなかった。学年間の関係を不等号で表すと以下の通りとなる。

1年生 < 2年生 = 3年生

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。

4-4 まとめ

上記の結果をまとめると、以下の通りとなる。

量 総語数：1年生 < 2年生 < 3年生

正確さ 100語あたりのエラーの数(全エラー)：

1年生 = 2年生 > 3年生

100語あたりのエラーの数(Gエラー)：

1 年生 = 2 年生 = 3 年生
100語あたりのエラーの数(Lエラー):
1 年生 = 2 年生 (= or >) 3 年生

複雑さ T-unit平均語数:

1 年生 < 2 年生 = 3 年生
従属節の数:
1 年生 < 2 年生 < 3 年生
100語あたりの従属節の数:
1 年生 < 2 年生 = 3 年生

5. 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、2 年生、3 年生と学年が上がるごとに単位時間内に書ける単語の数が増える」という結果が得られた。この結果は、まず語彙数伸びるという及川他(2008)や流暢さが先に伸びるという小泉・山内(2003)やTakiguchi(2003)とやや異なる結果となった。しかし、少なくとも、この後で述べる正確さや複雑さより後に語数が伸びることにはならなかった点、また語数が伸び続けるということ自体好ましい結果といえるので、先行研究との整合性はある程度保たれているといえよう。

正確さは「100語あたりのエラーの数」で検定が行われたが、対象とするエラーの違いにより異なる結果が得られた。全エラーが対象の場合「1 年生から 2 年生になる間にエラーの割合に変化はないが、3 年生になるとエラーが有意に減少している」という結果が得られた。Lエラーについては統計手段により多少異なる結果が出ているが、全エラーとほぼ同じ傾向を示していると判断できる。一方、Gエラーの場合、「学年が上がってもエラーの割合に変化はない」という結果になっている。この 3 つの結果を統合すると、正確さについて以下のことが推測できる。

「1 年生から 2 年生の間にエラーの割合に変化はない。2 年生から 3 年生の間にエラーは減少するが、これは主にLエラーが減少している。Gエラーは 3 年生になっても変化はない」

この結果は、1 年生から 3 年生まで順次エラーが減少していった及川他(2008)とやや異なる結果である。これは、及川他では日本語で書かれたエラー(ex. He likes 体育 very much.)をGエラーとして扱っていたが、本調査では日本語使用を認めていなかったことが原因であろう。本調査ではGエラーが極端に減少しているが、これは、参加者が日本語を使わないよう努力をした結果と考えられる。及川他で日本語使用によりGエラーと判定されていたものが、英語を使うことにより、エラーが減少したか、あるいは、Lエラーで済んだ、英語で表現できないところは避けた可能性はある。また小泉・山内(2003)やTakiguchi(2003)のように中学生の後半でエラーの減少は見られない、あるいは少ない例と類似した結果になっている。これらの点を総合すると、スピーキングにおいて、エラーの大きな減少は見られないが、ライティングでは、2 年生よりも 3 年生のほうが local error が少ないと言える。また、いずれの場合でも、エラーの減少には一定の時間が必要だという可能性が指摘できる。

複雑さの 3 つの指標の結果はそれぞれ「T-unit内の語数の平均は 1 年生から 2 年生の間に増えるが、2 年生から 3 年生の間に有意な変化はない」「従属節の数は学年が上がるとともに増える」「従属節の割合は 1 年生から 2 年生の間に増えるが、2 年生から 3 年生の間は有意な変化がない」となる。全体的に見た場合、1 年生から 2 年生の間に複雑さが伸び、2 年生から 3 年生の間では伸びがないといえる。この結果は及川他(2008)と同じ傾向を示しているが、スピーキングデータを扱った小泉・山内(2003)やTakiguchi(2003)と異なる結果となっている。

この原因は、扱ったデータがスピーキングモードかライティングモードかの違いであろう。ライティングの場合、スピーキングよりも時間的余裕があるので、より複雑な英文に取り組むことができるが、スピーキングの場合、時間的な制約があるため、より平易な単文に頼ることが多くなるのだろう。また、ライティングに比べ、スピーキングというモードでは、単文の列挙でも不自然さが低くと思われる。これらの要素がスピーキング研究の結果と今回のライティング研究の結果に違いを生んでいると推測できる。

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、複雑な構文が増えてくる。2年生から3年生にかけての時期は、単位時間内に書ける英語の量が増え続けるが、同時にLエラーも減少し、正確さが増してくる。しかし、Gエラーは変化しない」。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、中学生の英語熟達度の発達過程を明らかにしてゆく必要があるだろう。

6. 指導への提言

まず、量と複雑さが上昇し、続いて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という方法が考えられるだろう。

7. 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。

第一に参加者である。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。特にGエラーの数が少なく、エラーの傾向を明らかにするには不十分なデータである。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。

また、手軽なエラーの判定方法も探ってゆきたい。今回の調査でもっとも時間を要した部分がエラーの判定である。他の調査を見ても、エラー判定にはかなりの時間を費やしているように思われるが、この事実がスピーキングやライティングデータを元にした実証研究の少なさにつながっているのではないかとと思われる。

3番目は、通時的な調査の必要性である。今回は同一の参加者を一定期間追いかけた研究ではなく、異なる学年の参加者を比較したことで学年間の変化を推測したが、最終的には同一集団の参加者を追いかける必要があるだろう。現在その試みを始めており、及川他（2008）と本調査で対象となった参加者のデータを取り続けているので、引き続き実施して行きたい。

注

本研究は第33回関東甲信越英語教育学会埼玉研究大会（於獨協大学）での自由研究発表（2009年8月22日）に加筆修正を施したものである。

謝辞

本研究の実施に際し、埼玉大学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、新座市立第五中学校の伊藤大輔先生にお骨折りいただいた。記して感謝申し上げます。また、データ入力に際しては、埼玉大学大学院教育学研究科の栗尾めぐみさんにお世話になった。この場をお借りして感謝の意を表したい。

引用文献

夏苺佐宣 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』 1. 65-70.

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)

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』 41. 51-60.

及川賢・三富美悠紀・新井智久・圓井あゆ・横須賀功. 2008. 「英作文を通して見た中学生の英語の発達」『埼玉大学紀要 教育学部』 57-2. 171-181.

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』 17. 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』 18. 1-14.

(2010年3月31日提出)

(2010年4月16日受理)