



自己表現能力を高める工夫：  
英語基礎ライティングの授業を通して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2009-08-25 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 前田, 和彦 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.24729/00005808">https://doi.org/10.24729/00005808</a>

報告

自己表現能力を高める工夫—英語基礎ライティングの授業を通して—

前田和彦<sup>†\*</sup>

大阪商業大学

受付: 2003年10月1日, 受理: 2003年10月29日

Measures to Cultivate Students' Power of Self-Expression in Basic English Writing Class

Kazuhiko MAEDA<sup>†</sup>

Osaka University of Commerce

Received October 1, 2003; accepted October 29, 2003

Key words: 自己表現能力; 情意フィルター; 動機; T-unit; 制限作文

1 はじめに

最近, 日本人大学生の自己表現能力の低下が懸念されている。このことは語学関係以外のクラスの教師も, 彼らの論文やエッセイを見て痛感しているようである。

日本の初等教育では, ユニークな意見よりも妥当な意見の方を重視する, といった, いわゆる「出る杭は打たれる」的環境に支配されているため, どうしても日本人は自分だけの意見を述べることに慣れていないからと考えられる。個性を出すことを抑えられた環境において「自分の意見を述べよ」といわれても, 日本人の作文やスピーチでしばしば使用される「我々～」, 「やはり～」といった表現から, 彼らが無意識のうちに自分の意見を一般化しようとしているのが明らかであろう。また, 同じ自己表現といっても, Scott<sup>1</sup>は, スピーキングの場合は話し手と聞き手の関係は共通の知識に基づいているが, ライティングの場合は書き手と読み手が知識を共有しているかどうかは通常分からないため, ライティングの方がスピーキングより難しいと考えられる, と述べている。

さらに, 佐藤<sup>2</sup>が, 母国語 (以下 L1) でのライティング能力から第 2 言語 (以下 L2) でのライティング能力への転移が起こっている, と述べていることから, L1 における自己表現能力が低ければ, L2 や第 1 外国語 (以下 F1)

においてライティング能力の向上は望めないことが分かる。日本人学習者が L2 あるいは F1 においてライティング能力を向上させるということは, L1 において自己表現能力を高めるだけでなく, L1 レベルでのライティング能力向上や L2 または F1 の基礎言語運用能力の向上が必要となってくる。

本研究は, 英語を専門としていない大学生学習者 (36 名) を対象に, いかに関心者の自己表現能力を高め, F1 としての英語ライティングに生かしていくことができるかを考えるものである。本研究において念頭に置かなければならないのは, 学習者が英語を専門としていないことから, いかに関心者のライティングへの動機を高めるかである。英文法に自信のない学習者の場合, 1 文レベルの英文からパラグラフ・レベルへと移行するのは容易なことではない。このような場合, 授業に入る前の学習者の不安は高い, と考えられる。Krashen<sup>3</sup>の唱える「情意フィルター仮説」によると, そのような学習者の情意フィルターは高く, 新しい情報をインプットする妨げになる, としている。そこで, 授業の前に効果的なウォームアップを取り入れることにより, まず学習者の情意フィルターを下げ, 英語ライティングへの動機を高めることが必要であると考えられる。

また, 学習者のほぼ全員は過去に英語授業内で「正しい英語」「誤った英語」を主観的, 客観的に体験している筈である。「正しい英語で書かなければ誤り」という概念が強く植え付けられている学習者ほど, L1 での自己表現

<sup>†</sup> E-mail: ka-zu@yb3.so-net.ne.jp

\*大阪商業大学非常勤講師

能力が高くて、L2やF1でのライティングにおいて十分に自己表現能力を発揮できることにはつながらない。そこで学習者の英文の指導においては、文法的な正しさ (accuracy) よりも、いいたいことを通じさせる (message-focused) 英文の指導に重点を置いた。

## 2 調査方法

被験者は英語を専門としていない私立大学2年生36名である。授業開始時にPre-testを実施し、英語ライティングでの自己表現能力を測定した。ここで使用したエッセイのトピックは「小学生が携帯電話を持つことについてどう思うか」であった。エッセイの書き方の基本や、構造については全く触れず、ただ単に30分与え、自分の意見を英語で書いてもらった。採点と同時に、Hunt<sup>4</sup>によって考案された概念であるT-unit (minimal terminable unit)、つまり、文の言語的複雑性を表す尺度で、文が分割される最小の単位として定義され、1つの独立節とこれに付加されるあらゆる種類の従属節 (dependent clause) からなるものの数と総語彙数も検討してみた。なお、ここでいう“T-unit”とは、英文として文法的に正しいものだけを指すのではなく、文法的な間違いはあっても、トピックに関連した意味を伝達しうる、と判断できるものを指す。例えば、“I like big city. Because it is convenience.”といった場合は「私は都会の方が便利だから好きだ」と容易に理解でき、片方が従属節なので1つのT-unitとして数え、同じような意味の“I like big city and living is convenience.”の場合は両方とも主節なので2つのT-unitとして数えた。

授業は大きく2つのセッションに分けて進めた。授業の最初の3分の1は、学習者の情意フィルターを下げるように工夫を凝らしたウォームアップ(2.2を参照)を行い、残りの3分の2は学習者の自己表現能力の向上を目的としたライティング授業を行った。

クラス開始時1回目のPre-testの後、週1回のクラスで9回授業を行い、10回目にPost-testを実施し、英語による自己表現能力の向上を調べた。この時にもT-unitの数と総語彙数を調べ、Pre-testからの変化を検討した。ただ、英語による自己表現能力といっても必ずしも自分の意見を持たなければならない、というのではなく、ある事柄を自分の英語表現によって相手に伝えることも含まれる、ということをつけ加えておく。

### 2.1 実験仮説

学習者の自己表現能力が向上すると、

(1) 時間内でのエッセイの完成度が増す。

(2) T-unit数が増える。

(3) 総語彙数が増える。

### 2.2 ウォームアップ

ウォームアップ活動には、次にあげる4つの要素が必要であると考えた。まず、(1) 意外性を持たせて学習者の興味を惹きつける、(2) 学習者の方が教師よりよく知っている題材を使用し、積極的な発言を促す、(3) 学習者の想像力を駆り立てる題材で英語学習の面白さを伝える、(4) 学習者の創造力を養う題材で達成動機を刺激する、といった点である。英文に関しては、たとえ文法的には不完全であっても理解可能な英語であれば特に訂正しない、という方法を取った。

上記の4つの要素に対してそれぞれ効果的なものには、辰野<sup>5</sup>による学習者の(1) 好奇動機、(2) 認知動機、(3) 感性動機、(4) 活動動機・操作動機、がある。彼はこれらの動機を次のようにまとめている：

- (1) 好奇動機：変わったもの、珍しいものを求める気持ちで、不調和・複雑性・意外性に富んだ刺激によってひき起こされるが、いくら新奇性のある刺激でも、くり返し与えられ、それに慣れてくるとやがてあきがくる。
- (2) 認知動機：知識の探求とか思考をひき起こす動機で、論理的に問題を解いたり、矛盾を解決しようとする動機。
- (3) 感性動機：感覚刺激を求めて、さらには刺激の変化を求めて行動をひき起こす動機で学習指導においては、刺激のある教材、教育方法を用いることによって学習意欲を高めることができる。視聴覚教具はこの点で役立つ。
- (4) 活動動機・操作動機：外部から特別に報酬を与えられなくても、活動したり、ものを操作したりすることを求め、喜ぶ気持ちで、子どもの自発的活動をひき起こすもとなり、子どもの活動や操作に訴える学習指導法を用いることが効果的であるといえる。

上記の動機をひき起こす工夫として、それぞれに次のように工夫をしてみた。なお、英文にする際には、文法的に正しい英文よりも、理解可能な英文を作り出すように指導した。また、上記(1)~(4)の動機についてどのように授業に生かされたかについて若干の例を示してみる。星印<sup>\*</sup>は、次に来る文が文法的な間違いを含んではいるが、intelligibleであることを意味する。

#### 2.2.1 好奇動機をひき起こす工夫

例：日本語でしりとりを行い、出てきた単語を自由に

2つ組み合わせ文にし、全員で英語にする。

英語—剛速球—運動神経—石頭—待合室—綱渡り—林間学校

「彼は林間学校で綱渡りをした」

“\*He walked on rope when he went on school trip.”

このウォームアップでは、「これから英語ライティングが始まる」という気構えを効果的に取り去り、いつの間にか自分の好きな言葉を英語にしていることで達成感を与えることができたと思われる。

### 2.2.2 認知動機をひき起こす工夫

例：学習者が知っているアニメやゲームのキャラクターの特徴を互いに日本語で教え合うことにより、今までそのキャラクターについて知らなかった事実をひき出し、それを全員で英語にする。

「マキバオーは馬で、犬みたいな走り方をします」

“\*Makibao is horse which run like dog.”

このウォームアップでは、学習者同士の間でも知らないものがあるので、お互いに教えあったり、また知っている筈のもの意外な事実を教えてもらうことで、効果的に学習者の興味を惹きつけたと思える。

### 2.2.3 感性動機をひき起こす工夫

例：ロダンの「考える人」は一体何を考えているのか、を自由に想像させ、全員で英語にする。

「どうして私は人から見られるのだろうか」

“\*Why people look at me?”

誰も答を知らないものを題材にしたこのウォームアップでは、学習者一人一人が想像力を働かせることで、お互いを刺激し合えたようである。最初は回答が少なかったが、徐々に回答例が増えた。自分の意見をそのまま英語にすることの楽しさを理解してもらえたと思える。

### 2.2.4 活動動機・操作動機をひき起こす工夫

例：どうしてもかさばってしまう傘について、どのようにすれば解決できるかを学習者同士で自由に考えさせ、全員で英語にする。

「ペンの大きさまで折りたたむことができる」

“\*You can fold it to pen size.”

このウォームアップでは、自発的にいろいろなものを考えてもらうことから、学習者の想像力だけでなく、創造力の養成にも役立つ。自己表現能力の向上にも大いに効果が期待できる。

上記のウォームアップは、和文英訳を中心に行われる。松井<sup>6</sup>は和文英訳の長所と短所を次のように考えている。

長所

(1) 文法事項を的確に理解させるための効果的方法である。

(2) 語彙や表現力に幅を与えることができる。

短所

(1) 作文本来の自己表現性や創造性がない。

(2) 日本語の干渉が強い。

しかしながら、このウォームアップでは学習者自身によって和文を考えて書かせることから、和文自体に自己表現性や創造性があると考えられるので、短所の(1)に関しては解決できたと思える。短所の(2)に関しては、下記のような工夫をすることで日本語の干渉を抑ええることができるのではないだろうか。

例えば、「Xは未来から来たロボットです」を英訳させた場合に考えられる“\*X came from future is robot.”のような日本語の干渉による誤りを避けるため、いきなり英訳させずに、「まず、Xは一言でいうと、“未来から来た”、のか、“ロボット”なのかどちらですか」という質問をすることで、“\*X is robot and ~”という文や、“\*X is robot which ~”という文へと誘導してから英訳をさせる、という指導である。この際、local errorsについては訂正しない方が英語基礎レベルのライティングでは好ましいと思われる。

## 2.3 授業方法

授業における指導法は、高山<sup>7</sup>の述べている「書く形式や内容に一定の制限を設けて作文を課す」という「制限作文」の方法を用いた。

奥村<sup>8</sup>は制限作文の利点を次のようにまとめている。

- (1) 学習者に成就感を与え、学習の動機付けに役立つ。
- (2) 学習参加がしやすく、創造性が発揮しやすい。
- (3) 学習のポイントが明確で、焦点化しやすい。
- (4) 文型・文法構造の定着が図りやすい。
- (5) 題材や手がかりが与えられるので、書く内容に困らない。

(6) 作文の事後処理が自由英作文に比べて容易である。これに対し、北内<sup>9</sup>によると制限作文の問題点は以下のようなになる。

- (1) 実質的には、文字を介しての文法学習に陥りやすい。
- (2) 制限の度合いを決定する確かな方法・基準がなく、自由作文への移行が可能であるか疑問が残る。
- (3) 教師・教材作成者のねらいにそって書くことを強いられ、学習者の意思はおろそかにされやすい。

上記の利点と問題点を考慮した上で、制限の仕方を下記の4点に工夫して授業を進めた。

- (1) トピック・センテンスを設定させる。
- (2) トピック・センテンスを支える理由をいくつか考えさせる。

(3) それぞれの理由に具体例を考えさせる。

(4) 誤りへの不安を取り除かせる。

### 2.3.1 トピック・センテンスを設定させる工夫

トピックを出しても、基礎レベルでは何を書いたらよいか分からない学習者が多い。そこで、今回はトピックを「～と～のどちらがいいか」、「～は好きか嫌いかな」のタイプに絞り、学習者にどちらかを決めて、トピック・センテンスを書かせた。このように二者択一にすることで、学習者は何を書けばよいかを容易に選択できると考えられる。

### 2.3.2 トピック・センテンスを支える理由を考えさせる工夫

トピック・センテンスを設定した後、学習者に理由を考えてもらい、紙に書いて提出させる。最低でも3つの理由を書くように指導するが、仮に学習者1人の理由が1つや2つでも、全員から集めることで、容易に3つの理由は集まる筈である。もし学習者が「どうしても2つ以上の理由が浮かばない」という場合には、視点を変えて考えさせることを指導した。例えば「あなたは都会に住む方がいいですか、それとも田舎に住む方がいいですか」という質問に、「私は都会に住みたい」とトピック・センテンスを設定し、その理由が「便利だから」しか浮かばない場合は、「自分の家族にとって」、「他の人々にとって」、「子どもたちにとって」等のように視点を変えさせることで容易に解決できたと思われる。

### 2.3.3 具体例を考えさせる工夫

理由が最低3つそろった後、学習者に具体例を考えさせた。この場合、日本人特有の一般論で例を挙げる学習者が目立った。その際の対処として、例えば、「便利だから」「自然があるから」といった回答の場合、前者には「具体的に何が出来るから便利なのか」を、後者には「具体的に自分に対する自然の効果とは何なのか」を学習者に考えさせることで、下記のような例文を導き出すことができた。このことから、彼らの個性をひき出すことに成功したと考えられる。

例1: "I want to live in a big city. \*First, the big city has very new place and shop. \*I like pretty clothes and accessory."

例2: "I want to live in a country. \*First, I have "zensoku" so I hate bad air. \*There are beautiful air and many nature in a country."

### 2.3.4 誤りへの不安を取り除かせる工夫

毎回、エッセイを書かせる時、分からない場合や、不安な場合は日本語で書くように勧めた。それを次の週に

学習者と共に、できる限り簡単な単語で表現できるように考えた。例えば、学習者の1人が「いかに人を感動させるか分からない」という文を英語にすることができなかった場合、次のように指導した。

T: Teacher S: Student

T: S1君、まず一番にいいたいのは「分からない」の方ですね。S1君、英語でいうと。

S1: I don't know.

T: はい。S2君、「いかに人を感動させるか」の「いかに」を英語でいうと。

S2: How.

T: 「人を感動させる」のはここでは「私」ですね。それではS3君、「感動させる」をもっと簡単な日本語にしてください。

S3: 「心を動かす」です。

T: なるほど。S4君、「私が人の心を動かす」を英語でいうと。

S4: I move person's heart.

T: そうですね。S5君、「いかに人を感動させるか分からない」を英語にすると。

S5: I don't know how I move person's heart.

ここでは「a person's heart」に訂正したり、「impress」といった新しい単語の指導をせず、いかに簡単な表現で英語にすることができるか、を指導するのである。

## 2.4 評価方法

学習者の評価方法は下記の要領で行った。

トピックに関して、

意思がよく伝わり、具体例もあり、 文法的な間違いはほとんどない	→ 100点、
意思がよく伝わり、具体例もあるが、 所々文法の間違いがある	→ 90点、
意思がよく伝わり、具体例もあるが、 文法の間違いが目立つ	→ 80点、
意思がある程度伝わり、具体例もある が、文法の間違いが目立つ	→ 70点、
意思がある程度伝わるが、具体例が なく、文法の間違いが目立つ	→ 60点、
意思があまり伝わらず、具体例もない が、所々意味が通じる文がある	→ 50点、
意思があまり伝わらず、具体例もない が、一部意味が通じる文がある	→ 40点、
意思があまり伝わらない。エッセイ として不完全である	→ 30点、
意思がまったく伝わらない。エッセイ として不完全である	→ 20点、

単語だけ並び、全く文として 成り立っていない	→ 10点、
無回答	→ 0点。

### 3 結果と考察

Pre-testは5月上旬の1回目のクラスで、被験者36名に「小学生が携帯電話を持つことについてどう思うか」というトピックで30分与えて実施し、Post-testは7月中旬の10回目のクラスで、同被験者36名に「自分の大学は好きか、嫌いか」というトピックで30分与えて実施した。なお、どちらのテストにおいても、エッセイの総単語数は100語前後を目標にするように伝えた。

次にPre-testとPost-testの結果をTable 1に示す。

Table 1に見られる通り、9回の指導で学習者は非常に顕著な向上を見せた。この9回の授業の中で、アイデアの見つけ方、まとめ方を指導したところ、被験者36名中Pre-testではエッセイを完成させた者が2名だったのに対し、Post-testでは36名全員が30分の間にエッセイを完成し、上記の評価方法で全員60点以上を達成させることができた。このことは、制限作文の指導法を取ったことが英語ライティング基礎レベルの学習者には適切であったといえよう。また、特別に新しい構文の指導をしなかったにもかかわらず、T-unitの平均の数が6倍近くになっている。これは意外性を重視したウォームアップ活動で単文レベルによる自己表現の訓練をしたことが原因と考えられるのではないであろうか。それに、特に新しい語彙の指導をしなかったにもかかわらず、Post-test時に使用された総語彙の平均は3倍強にも上っている。このことから自己表現能力の向上には必ずしも新しい語彙の指導が不可欠というわけではないことが分かる。

### 4 結論

英語を専門としていない学習者を指導する場合、まず、ウォームアップで学習者の不安を取り除き、自分のアイデアを英語で表現する活動をし、先に述べた4つの視点を踏まえ、段階的に自分のいいたいことをパラグラフ・レベルでまとめる授業を試みた。その結果、英語での自

己表現能力が飛躍的に向上することが分かった。また、自己表現をする際に必ずしも難しい単語や表現が必要ではなく、自分の気持ちを読み手に伝えることを優先することで、学習者の英語に対する不安は軽減できたようだ。

本研究では、学習者の英語ライティングでの自己表現能力を向上させるためには、ウォームアップに学習者の情意フィルターを引き下げる重要性、学習者の積極的な参加の重要性、学習者が答えられない時の対処の重要性、を改めて認識させられた。今後の課題として、さらに効果的に学習者の自己表現能力を高める工夫を考えると共に、少しでも正確な英文へと導いていけるような指導法を考えていきたい。

### 謝 辞

今回の実践報告にあたり、大阪府立看護大学教授の郵次誠先生には貴重な機会を与えていただいたことに深く感謝しております。また、紹介していただいた大阪府立看護大学医療技術短期大学部非常勤講師の平井美津子先生にもお礼を申しあげます。最後に、お忙しいにもかかわらず、研究の方法、考え方、まとめ方など終始にわたりご指導いただいた大阪商業大学助教授の加賀田哲也先生に心から感謝し、本実践報告を終わります。

### 文 献

- 1 Scott M (1996) "Rethinking Foreign Language Writing", Heinle and Heinle, Boston, MA, p.11-13.
- 2 佐藤玲子 (2001) ライティング能力, "英語ライティング論" (小室俊明編) 河源社, 東京, p.37-42.
- 3 Krashen S, Terrell T (1983) "The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom", Pergamon Press, Oxford, London, p.59-61.
- 4 Hunt K (1965) "Grammatical Structures Written at Three Grade Levels", National Council of Teachers of English, Urbana, IL, p.20.
- 5 辰野千寿 (1981) "学習指導の心理学" 大日本図書, 東京, p.141-143.
- 6 松井恵美 (1993) こうして英語を書かせる, "英語教育", 6月号, 大修館書店, 東京, p.17-19.
- 7 高山芳樹 (2001) ライティングの学習と指導, "英語ライティング論" (小室俊明編), 河源社, 東京, p.46-62.
- 8 奥村清彦 (1991) ライティングの問題点, "英語教育現代キーワード事典" (安藤昭一編), 増進堂, 大阪, p.239-241.
- 9 北内薫 (1985) 制限作文, "英語のライティング" (沖原勝昭編), 大修館書店, 東京, p.130-170.

Table 1 Pre-testとPost-testの間に見られた変化 (N=36)

	Pre-test		Post-test	
	平均	SD	平均	SD
Raw score	25.28	8.78	66.67	8.62
T-unit	2.92	2.08	14.36	5.63
Words	32.5	18.8	109.81	44.72