

英語を専攻しない学生の「読む力」と「書く力」の 推移に関する研究

—書くことによるテキストジャンルの変換指導を取り入れて—

浅井 智雄

福山平成大学 福祉健康学部
(福祉学科)

E-mail : tasai@heisei-u.ac.jp

【要旨】

言語学習を発見のプロセスとみなすMultiliteraciesという概念は日本の現在の英語教育の方向性と軌を一にするものである。この方向性の元では、読むことと書くことの共通性に注目して書くことの指導を利用しながら、読む力と書く力をともに向上させることが可能である。先行研究では読む力の向上に書くことの指導が役立つという理論と実践が数多く示されている。しかし、外国語としての日本人英語学習者の場合には、必ずしも先行研究の知見が適用できるとは限らない。本研究では、対話文を説明文というジャンルに変換する指導が読む力と書く力に及ぼす影響を推移という点から検証した。授業でテキスト理解指導その後のテキストジャンル変換指導を行い、両指導後に読む力として日本語による記述、書く力として説明文作成を課した。読む力を語と語の共起ネットワークの質、書く力を説明文における頻度数から検証した。結論の1点目は、テキストジャンル変換指導の一環としての英文変換指導は必ずしも語と語の結びつきに肯定的影響を及ぼすとは限らない。2点目は、テキストジャンル変換指導では、全体構造提示や英文変換のどちらも具体性が鍵である。3点目は、テキストジャンル変換指導の一環としての英文変換は概して一時的効果は期待できるが、定着という面では課題が残った。テキストジャンル変換指導の影響の度合いや条件を長期的視野から追究することが今後の課題である。

KEY WORDS : 読む力、書く力、テキストジャンル変換指導

1. はじめに

これまでの外国語リテラシーの概念を発展させたものとして近年、multiliteraciesという概念が登場してきている。これは、言語学習を発見のプロセスとみなすものである。単に学習した形や型を再現するというのではなく、形や型をもう一回用いたり新たな形に変えたりすることによって、テキストを通じて意味を理解したり創出したりすることである (Paesani, 2016)。日本の高等教育においても、4つの技能の力の育成はこの方向性で展開されるべきである。その一方、4技能の中でも、Kamil, Pearson, Moje, and Afflerbach (2011) は、有能な読み手に育てることの難しさとその克服のための強力で実践的な指導上の工夫の難しさを指摘している。

(p.68) 近年、英語を書くことが英語を読むことの力の向上にも資するという先行研究の成果が多く見受けられる。本研究は、本学学生の英語力の状況に応じた英語を書くことの指導が、英語を読む力と書く力の両方にどのように資するかということを経験的側面から約10日間という時間的流れの中で探ることを目的とする。

2. 研究の背景

(1) 読むことと書くことに関する先行研究

ア. 読むことの諸側面と実証的研究の必要性

Kamil, Pearson, Moje, and Afflerbach (2011) では、読むことの①発展、②性質、③学習、④指導に関して幅広い知見が提供されている。①発展と②性質については例えば、幼児段階から成人段階と年齢の進行に伴う読むことに関する知識・技能・認知機能の発展経過を詳述している。また、理解の発展 (Duke and Carlisle, 2011)、語認識 (Roberts, Christo, and Shefelbine, 2011)、読みの流暢性 (Rasinski, Reutzei, Chard, & Thompson, 2011) についての言及も見られる。これらのテーマはいずれも、英語教師にとって大きな関心事である。学習者にとっても自分自身の英語力を正確に認識しておくための重要な物差しともなりうるものである。

次に、③学習と④指導に関しては、Wilkinson and Son (2011) が、読解学習や読解指導の研究を、指導者と学習者、学習者相互の対話、複数のテキスト間の関係性への着目という側面から捉えることによって、実際の指導や研究へのヒントを提供している。また、知識や知恵の表出を超えたものとしてのCritical literacy (批判的リテラシー) の指導と学習が取りあげられている (Freebody & Freiberg, 2011)。ここではMcKitterick

(1990) からリテラシーに関する次のような引用が取り上げられている。“リテラシーとは、単に読み書きができることにとどまらず、読み書きのスキルの機能、我々の色々な能力や性質とのかかわりにおける効果発揮のための調整というレベルまで含むと思われる (p.5)”。この引用を基盤として、テキストの読み・構築・分析を通して、テキストとテキスト解釈を評価することなどを教育現場におけるCritical literacy教育の要点としている。

「読むこと」を4つの側面から概観してきた。「読むこと」には音素認識のスキルに始まって高度な知的活動に至るまで、非常に多くの知識や技能が関わっている。これらの知識や技能は、年齢進行に伴う認知能力などの発達に比例して、自動的にあるいは自然に身についたり、向上したりするものとは考えにくい。習得や向上を意識した直接的・間接的介入が必要である。理論や概念に基づいて指導するとともに、その効果の検証も必要である。

イ. 書くことの諸側面と実証的研究の必要性

一般的に、書くことは学校教育で、学習の手段や学習の成果を表明する手段として、基本的な位置を占めている。(McArthur, Graham, and Fitzgerald, 2017) 一方で、外国語で上手に書くことの難しさも指摘されている。McArthur, Graham, and Fitzgerald (2017) は、書くことが読み手との共有理解を要するため、複雑な社会的認知的プロセスであることから、より多くの習得のための時間や機会、質の高い指導が要求されるとしている。以下では、書くことの性質と指導の側面から先行研究の一端を整理する。

MacArthur and Graham (2017) によると、認知面から見ると、熟達した書き手は、課題を分析して、最終目標とそこに至るまでの副次的ゴールを設定する。その上で、書く内容を設定し、アイデアを組み立てる。次に、適切な語や語句を用いながら文を作る。この過程全体を通して、書き手は常に知識、ストラテジー、言語的スキル、書くことの動機付けの強化につながる資源を用いるとともに、読み手とのコミュニケーションの成立状況を評価する。一方で、年齢が若く熟達途上の書き手の書くことに関する過程は、ずっと単純である。課題に関するアイデアを生み出して、それらを言語化して紙面上に反映させる。このように熟達した書き手とそうでない書き手では認知操作において大きな差がある。この差は、書くことに加えて、読むことの学習経験も積み重ねること

によって、言語的側面での熟達度を高めたり、ジャンルに関する知識を増加させたり、書くことが上手になるために求められる特徴に気づかせることによって埋めることが可能である (pp.36)。

書くことの指導という側面から、Graham, Harris, and Chambers (2017) が教室現場での書くことの実践的研究の意義を詳述している。また、ここでは書く力の向上に対する効果が立証されている指導方法として、例えば、書く時間を十分確保して書く過程に十分関わらせて英文の質を高めさせること、時々モデルを示してスキルやストラテジーを指導したり、知識を与えたり、動機を持たせること、教科内容の理解を促進させたり、様々な目的で書かせる等して学習を支えるツールとして書くことを利用することなどが取り上げられている (p.220-222)。

上記のように、書くことには言語知識や課題に関する背景知識以外にも、多くの認知能力が必要である。特に、日本人英語学習者の場合、書く力の上達のためには、変化に富んだ指導によって、書く力を多方面から育成する必要がある。そして、それらの指導が本当に学習者の書く力の向上に効果があるのかを具体的なデータを基に検証する必要がある。アジア太平洋5か国のL2ライティング指導を比較したPennington et al. (1997) が日本におけるより一層のプロセス重視の指導の必要性とその効果の検証を指摘していることはこのことを裏づけているものと思われる。

ウ. 読むことと書くことの共通性

読むことと書くことの関係性については、長い間実証的に研究されてきている (Fitzgerald & Shanahan, 2000)。この実証的研究は、次の3つの理論的モデルを基盤としている (Tierney & Shanahan, 1991)。一つ目は、両技能とも読み手と書き手の間で繰り広げられるコミュニケーション活動であるとする見方である (Tierney & Shanahan; 1991, Shanahan; 2017)。二つ目は、両技能は、別々の技能であり、学習上の特定の目的を達成したり問題を解決する場面で共に組み合わせることができるとする見方である (Langer & Applebee, 1987)。三つ目は、両技能とも共通の知識と認知的土台に基づいているとする見方である。

書くことの上達が、多くの認知力の複雑な作用を経て達成されることから、これら3つの中で、両技能が共通の知識を土台としているという見方に着目する。Fitzgerald and Shanahan (2000) や Shanahan (2017)

によると、共通の知識は次の4つから構成される。一つ目は、領域的知識である。具体的には、背景知識あるいは、読んだり書いたりしている最中に獲得された内容的知識である。二つ目は、書かれた言葉に関するメタ的知識である。読むことや書くことの機能やプロセスについて知っていること、読むことや書くことにおいて発生する意味の構築を自分でモニターすることなどを含む。三つ目は、テキスト特性に関する知識である。語の統語的順序、句読法やテキスト構造の解釈方法などを知っていることである。四つ目は、手続き的知識である。読んだり書いたりする中で、意図的に情報にアクセスしたり情報を用いたり生成する方法を知っていることである。また、予測・要約といった認知的ストラテジーのことである。

上記4つのカテゴリーに関して、両技能間の関係性が検証されてきている。最も一般的なアプローチは、両技能からそれぞれ抽出した知識の相関関係を統計的手法で分析検討することである (Fitzgerald & Shanahan, 2000)。その一方で、相関係数はたいていの場合、.20から.50の範囲にとどまっているという指摘もある (Tierney & Shanahan, 1991)。Fitzgerald & Shanahan (2000) は、両技能から抽出される変数 (知識) が1つだけ、あるいは偏っていることがその主な原因と考えられるとしている。さらには、対象者の人数が少ないことや対象者の読むことと書くことに関する力を1回のみ測定するにとどまり、長期的・継続的にその推移を検証していないことも関わっているとしている。

(2) 本研究への示唆と用語の定義

1点目は、外国語としての英語学習者である日本人大学生を対象とした読むことや書くことの指導効果の検証によって、日本の教育現場に根差した読むことと書くことの指導の再考が期待できる。2点目は、熟達した書き手の書くプロセスをモデルとして、日本人学習者がどの知識・技能・スキルなどがどの程度不足しているのかを推し量ることが可能となる。3点目は、読むことと書くことが知識や認知面での共通性を持つことから、読んだテキストを別のパターンのテキストに変換させるという指導上の工夫が可能である。

これらの示唆を基にして、本研究で用いた用語を次のように定義する。「読む力」は、英文の相互関係あるいは推測力を要する概要把握や要約ではなく、テキスト (対話文) の内容に関する事実確認的発問に日本語で解答する力と定義した。また、「書く力」は、与えられた

課題を正しく解釈して書くべき事柄を整理して正しい英文を書く力と定義した。また、「書くことに上達する重要な要素の一つがジャンルへの感覚である。」とその教育的意義が唱えられていることから (Yasuda, 2011)、テキストジャンルの変換指導を取り入れた。対話文理解後、対話文を主語や英文の型などの変換を通じて説明文に変換することを試みる。

3. 研究の目的

近年、読むことと書くことの密接な関係性から、書くことを読む力の向上に利用できる可能性が指摘されてきている。本研究は、言語知識や技能面において不十分な面が散見される日本人英語学習者の読む力と書く力の向上に書くことの指導が及ぼす影響を推移という点から検討することを目的とする。本研究では、テキストジャンルの変換という点から書くことをとらえる。研究課題は次の2点である。

研究課題1：テキスト構成及び英文変換に関する指導項目の読む力への反映度を探ること

研究課題2：テキスト構成、語彙、及び英文変換に関する指導項目の書く力への反映度を探ること

4. 研究内容

(1) 研究対象者・期間・材料

四年生私立大学看護学科1年生2クラス合計90名を対象とした。一般教育科目としての英語学習者である。この科目は、1年次に30時間、そのうち前期15時間学

習する。本研究は前期最終2回の授業での調査である。別に1年次30時間の英会話を並行して履修している。最終の評価対象者人数は、欠席者の発生の結果、読む力の評価では55名、書く力の評価では47名であった。また、非公式的に本年4月に実用英語技能検定準2級と3級の過去問題を解答させた結果から、学習集団としては3級レベルに相当する英語力を有すると判断された。

研究期間は2回の授業実施日と前期期末試験実施日の間とした。本研究の重要部分であるテキストジャンル変換指導を行った最終授業は、一方のクラスは2019(令和元)年7月25日、もう一方のクラスは2019(令和元)年7月26日であった。前期期末試験は2クラスとも2019(令和元)年8月3日に実施した。

研究に用いた材料は、看護・医療英語学習用大学初級レベルのテキストであった(「First Aid! English for Nursing」(金星堂出版))。本研究対象箇所は、「UNIT 7 Mr. Brow's Diagnosis」である。医師と患者間で患者の血液検査結果説明を話題とした対話が展開されている。また、ワークシート、読む力と書く力の評価問題、前期期末試験問題も用いた。テキスト理解指導やテキストジャンル変換指導用教員作成パワーポイントも活用した。

なお、研究遂行上の倫理的配慮について、授業中に得た各種データの一部記載について、研究目的と個人名の不記載を十分説明するとともに、全学生の同意を得た。従って、個人が特定される形でのデータ記載はない。

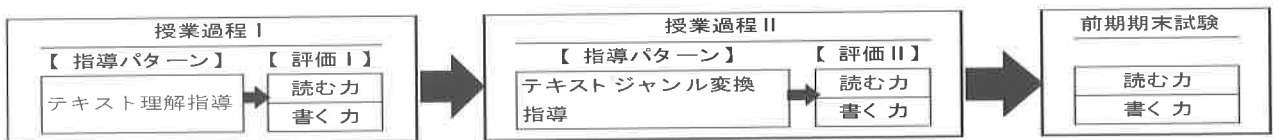


図1 本研究の概要

授業過程 I (テキスト理解指導)	授業過程 II (テキストジャンル変換指導)	評価項目 (実際に学生に解答させた問題)		データ分析の際の評価項目	
読むことの指導内容	書くことの指導内容	読む力	書く力	読む力	書く力
1 テキスト内の重要語や語句の確認 2 対話内容の英語による紹介 3 英問英答(リスニング形式) ただし、解答は選択式 4 対話内容の英語による概要説明 5 対話文を対話されているトピックごとに5つに区分 6 5つの区分ごとに小見出し付与(日本語と英語) 7 テキストリピーティングと各英文の意味確認 8 ペアでのテキスト役割読み 9 シャドーイング	1 どのような項目を含めれば適切か考えさせた。(モデルとして下記の項目を提示) ・ 初めの言葉+自分の気持ち ・ 医師による検査結果の説明 ・ 医師による診断名の発表 ・ 医師からの提案(治療方針) ・ 妻に対して 2 下記の語彙を示し、意味を説明した。 ・ explain A to B ・ be anxious about ・ According to ~ ・ In addition ・ Judging from ~ 3 下記英文について、主語を替えて別の型の英文に変換する手順を説明した。 (1) You should be admitted to → I will have to be admitted to (2) You'll be given a controlled diet → I will be given a controlled diet → I will have my diet controlled (3) We'll follow that up with more tests → It (They, My diet) will be followed up	問題1 医師の患者への質問の意図を日本語で説明 問題2-1 医師の診断名を英語で特定 問題2-2 診断の根拠(4点)を日本語で説明 問題3 医師の提案(治療方針)の内容を日本語で説明(2点)	課題: 対話文を基に患者が自分の検査結果を第3者に説明する英語を作成	項目1 (テキスト構成) 医師の診断の根拠 4つ: 日本語 項目2 (テキスト構成) 医師の提案(治療方針): テキストでは your suggestion) の内容2つ: 日本語 項目3 (英文変換) 変換指導をした3つのパターンの英文に対応する箇所の解答状況	項目1 (テキスト構成) ・ 初めの言葉+自分の気持ち ・ 医師による検査結果の説明 尿と血液サンプルから判明した数値と患者の排尿習慣 ・ 医師による診断名の発表 ・ 医師の提案(治療方針) ・ 妻に対して 項目2 (使用語彙) ・ explain A to B ・ be anxious about ・ According to ~ ・ In addition ・ Judging from ~ 項目3 (英文変換) 変換指導した3つのパターンの英文

表1 本研究における授業過程

(2) 研究手順

下記図1で本研究の概要、表1で本研究における授業過程をそれぞれまとめた。

(3) データ収集と分析

テキスト理解指導後及びテキストジャンル変換指導後に課した読解問題の解答、英文による説明文、前期期末試験で解答範囲を限定して出題した問題（読解問題と英文による説明文）の解答を分析対象データとした。これらのデータを用いて、研究課題1では、読解問題の解答（日本語）を構成する単語の共起関係ネットワークを、計量テキスト分析ソフト（KH Coder）を用いて描出した。研究課題2では、英語による説明文の総語数と総英文数の平均値を算出した。また、テキスト構成・使用語彙・英文変換の3つの観点に対応する部分毎の平均点を算出しグラフ化した。前期期末試験で出題した読解問題と英語による説明文の一部について、平均点を算出した。

5. 結果と考察

(1) 研究課題1— 読む力の推移

KH Coderによる分析結果、4種類の共起ネットワークが描出された（図2～図5）。

図2（テキスト理解指導後）と図3（テキストジャンル変換指導後）から、まず、「高い」という単語に注目した場合、図2では、4つの語（血糖、タンパク、コレステロール、HbA1c）と満遍なく共起している（左

下）。それに対して、図3では、これら4つの語の中で、「血糖」のみとの共起である（中央）。他の3つは共起関係が弱いまたは、「高い」との距離が離れている。また、「夜」を中心とした複数の語間の共起関係は、どちらの場合も同じパターンを示しているように思われる（図2：右下、図3：左上）。その一方で、「検査」という語を中心とした共起関係では、図2では、独立して配置されている傾向が見られるのに対して（右中央上）、図3では、「高い」という語を中心とした共起ネットワークに組み込まれている印象がある（中央上）。まとめると、大まかには、図2の「数値」・「検査」・「夜」という3つの共起集団が、図3では「検査+数値」と「夜」の2つの共起集団に減少している。

これらの結果から、次のような考察が可能である。テキスト理解指導では、対話文を内容のまとまりの点から区分した5つの各部分のテーマを日本語と英語で教えた。その後のテキストジャンル変換指導では、説明英文に含める項目をテキスト構成という形で1項目ずつ学習者に提示した。ただし、具体性という点で、テキスト理解指導時のテーマの方が高かった。具体性の低さが、図2（テキスト理解指導後）から図3（テキストジャンル変換指導後）への共起集団の減少を生じさせたものと推測される。テキストジャンル変換指導では、書くべき内容の構成を具体的に学習者に示すことの必要性を示唆しているものと思われる。

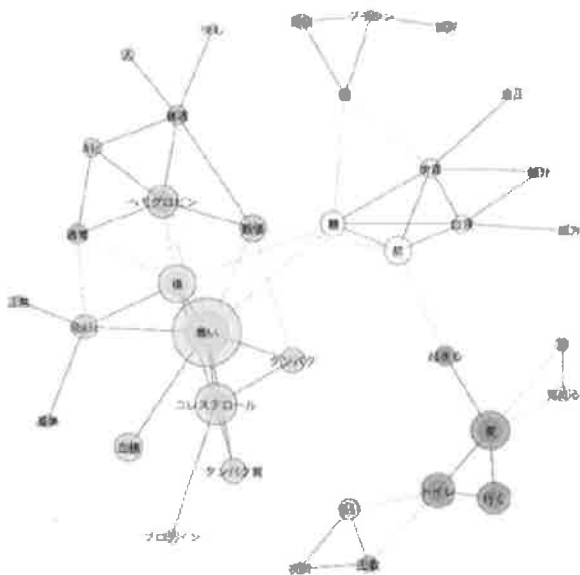


図2 テキスト理解指導後の医師の診断の根拠
【総頻出語数 (670) 異なり語数 (76)】

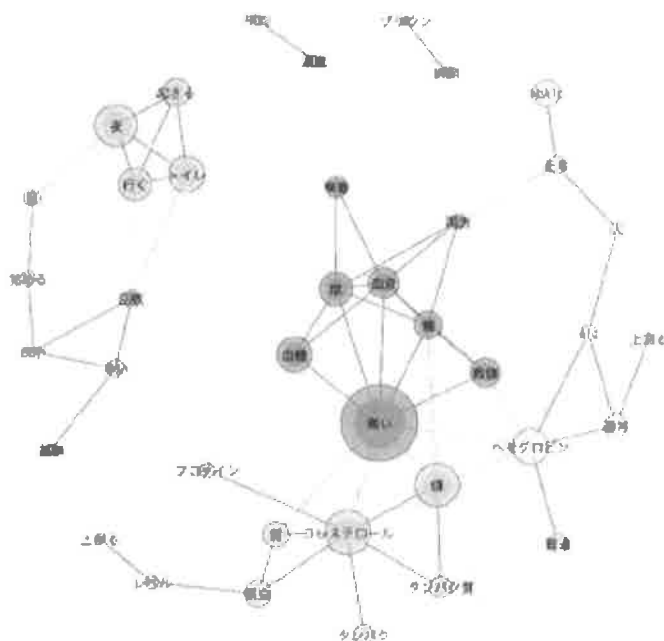


図3 テキストジャンル変換指導後の医師の診断の根拠
【総頻出語数 (679) 異なり語数 (82)】

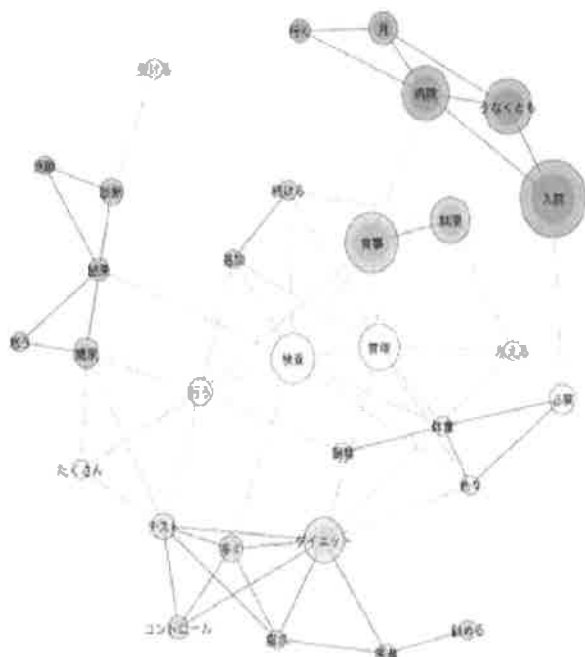


図4 テキスト理解指導後の your suggestion の内容
【総頻出語数 (329) 異なり語数 (71)】

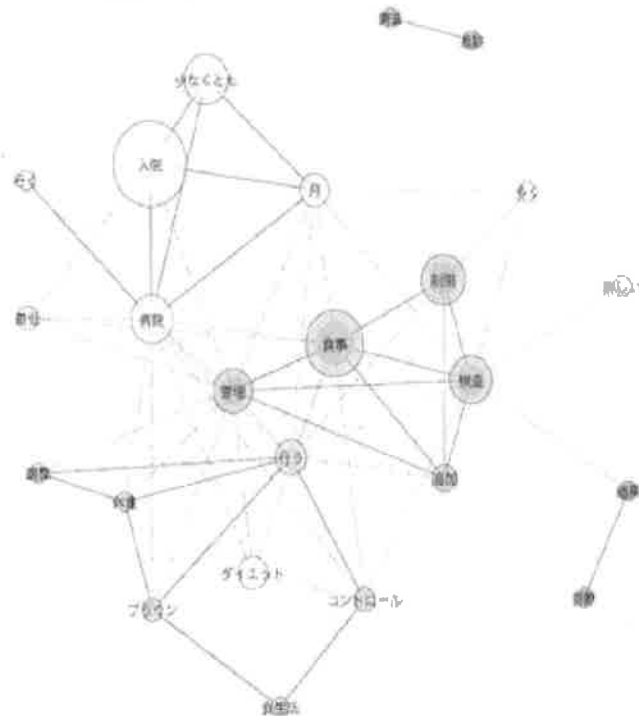


図5 テキスト変換指導後の your suggestion の内容
【総頻出語数 (307) 異なり語数 (65)】

図4と図5を基に、your suggestion (あなた (医師) の提案) の内容に関する共起ネットワークの推移を述べる。まず、図4の「食事」と「制限」の2つの語の共起が、図5では、「食事」、「制限」、「管理」、「検査」、「追加」の5つの語の共起ネットワークに拡大し

ている (中央)。また、図4の「病院」を中心とした5語による共起ネットワーク (右上) が、図5でも観察される (中央)。

この2つの結果について、次の考察が可能である。第1点目の共起ネットワークの拡大については、テキストジャンル変換指導時に、3つの英文の変換方法を指導したことが関わっていると推測される。別表2中の指導内容3に示すように、この指導では、英文を、主語及び (助) 動詞の型の切り替えによって、別の英文に変換する方法を教えた。書くことが読むことに肯定的影響を及ぼすという先行研究例 (Fitzgerald & Shanahan, 2000) を考えると、元のテキストの一部の英文を、特定の言語操作で別の英文に変換することを通して、英文の咀嚼度が高まり理解度が向上した結果、学習者の脳内でテキスト理解指導後に解答した時よりも、より多くの語が結びつきやすくなったと思われる。その一方で、第2点目の「病院」(「入院」)を中心とした5つの語の共起ネットワークが両方の図で見られたことは、テキストジャンル変換指導時における“You should be admitted to the hospital”を別のパターンの英文に変換する指導は影響を及ぼさなかったことを意味しているのかもしれない。

上記のテキスト理解指導からテキストジャンル変換指導への推移が前期期末試験の結果にどのようにつながったのかという点を検討する。図6では、「数値」、「検査」、「夜」、図7では「食事」と「入院」を中心とした明確な共起ネットワークが描出されている。各ネットワークを構成する語が凝縮されて独立的に配置されているようである。表3が示すようにテキスト内容の理解の充実を反映するものではある。ただし、本試験で事前に

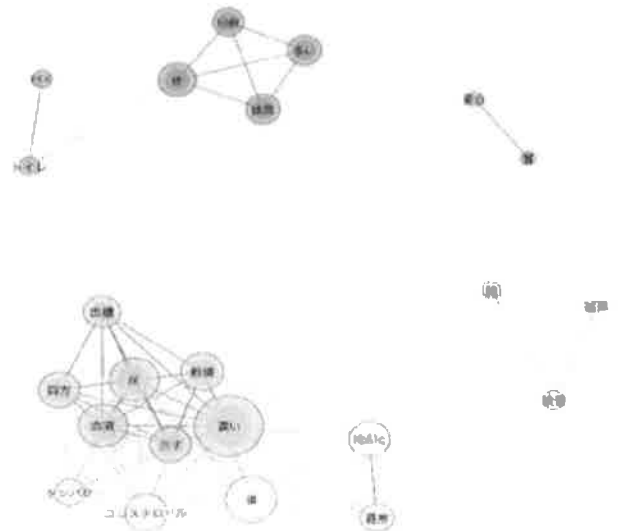


図6 前期期末試験時の医師の診察の根拠 (モデル)
【総頻出語数 (1087) 異なり語数 (65)】

出題内容の予告を行ったことが少なからず好結果につながったことは否めない。また、テキストジャンル変換指導がどのような形でこの結果につながったのかについては、精査が必要である。

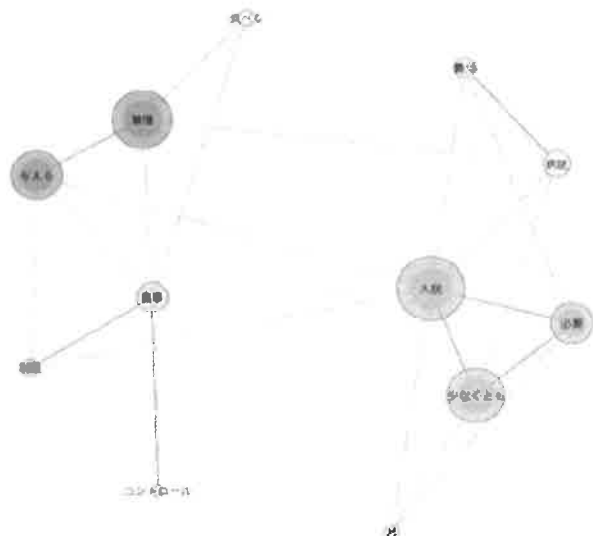


図7 前期期末試験時の your suggestion (モデル) 【総頻出語数 (322) 異なり語数 (31)】

表2 前期期末試験における読む力に関する結果

読む力		
	医師の診断の根拠	your suggestionの内容
平均点	3.23	1.94
配点	4	2

表3 英文の説明文における総語数と総英文数比較

	総語数	総英文数
テキスト理解指導後	44.6	5
テキストジャンル変換指導後	48.4	5.3

(2) 研究課題2—書く力の推移

観点1はテキスト構成、観点2は使用語彙、観点3は3つの英文の変換である。なお、上記表3の結果を基にして対応のあるt検定を実行した結果、総語数及び総英文数の差がテキスト理解指導後とテキストジャンル変換

表4 前期期末試験における書く力の結果 (英文による説明文)

書く力			
	①be admitted to the hospital	②a controlled diet	③my diet controlled
平均点	1.11	0.55	0.6
配点	2	2	2

(注) ①～③の解答は次の英文の空欄に入る。

- I will have to (①) for at least a month.
- At the hospital, I will have (② / ③).

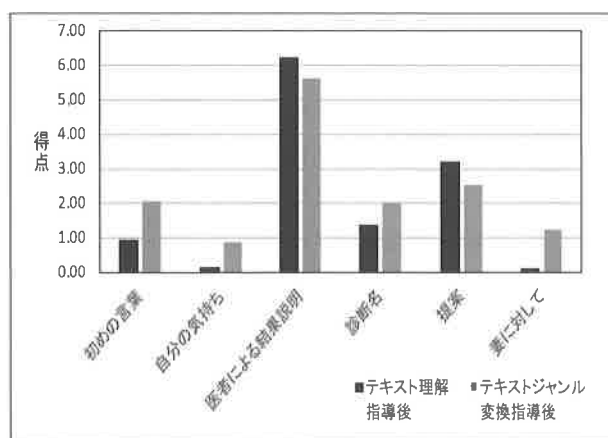


図8 テキスト構成における比較結果

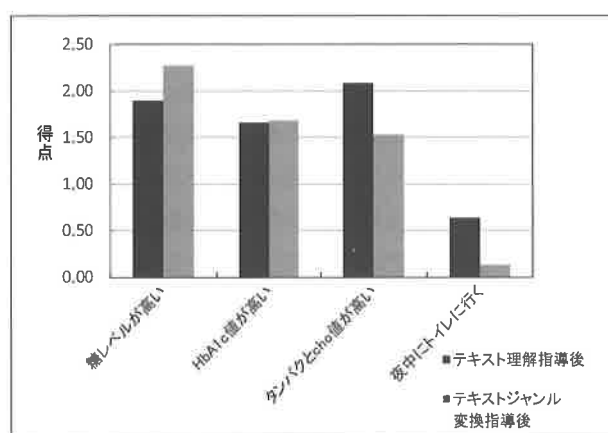


図9 医師による結果説明(根拠)における比較結果

指導後の間で有意でないことを確認した。

観点1に関して、図8と図9に基づいて述べる。図9は図8中の「医師による(診断)結果」という項目をとりあげその根拠4点の比較を試みた結果である。図8から次の2点が明らかである。1点目は、「初めの言葉」、「自分の気持ち」、「診断名」、「妻に対して」の4つの項目で増加が見られることである。2点目は、逆に、「医師による結果(診断)説明」及び「医師からの提案」の2つの項目においては減少していることである。

第1点目については、テキストジャンル変換指導で教えた内容が肯定的に反映されたものと受け止めることが可能である。指導時には、書く項目に含めることを示し

たとともに、実際に英文による説明文を書かせる時には、PC画面上で示した。もちろん、PC上で示したことは大きな手助けになったことは間違いない。しかし、本研究対象者の英語学力を考慮するならば、これら4つの項目を英語で表現することができるという証拠が得られたことは、今後の学生の学習可能性を示すことができたという点で意義がある。第2点目については、図9から「タンパクとコレステロール値が高い」及び「夜中にトイレに行く」の2つの項目に関する英文の減少に起因するものと思われる。指導者としては、これらの項目を英文による説明文に含めることを期待していたが、PC画面上で明確に提示していなかったため、気づかない学生がいたのかもしれない。

次に、表5から観点2に関して述べる。明らかに、テキスト理解指導後に用いることができたのは、「explain A to B」(頻度数3)のみである。テキスト理解指導時にはPC画面上でこれらの語句を使用する語彙として示さなかったことに起因するものと思われる。具体的な形で明示しなければ、学生自ら用いることができないことを示すものである。一方で、テキストジャンル変換指導後には、5つの語句を高頻度で用いている。しかし、その中で、「explain A to B」については、全体に対する頻度数の割合が他の4つの語句(合計約88.6%)より

もかなり低い(約48.8%)。「be anxious about ~」、「According to ~」、「Judging from ~」は、~の部分にはわかりやすい文脈の中で、これらの語句の直前の英文から見つけた語(語句)を当てはめるもので、それほど複雑な認知操作は必要なかったものと思われる。しかし、「explain A to B」は、英文による説明文の最初の部分である「初めの言葉」で用いるように指導していた。学生が「患者が自分の検査結果を奥さんに間接的に説明する英文を作る」という課題に基づいて、「誰(B)に何(A)を説明するのか」正しく判断できなかった可能性が考えられる。

図10~図13から、観点3に関して述べる。なお、各英文の冒頭の語から右方向で順番に1語ずつ加えていき、各ケースごとに出現していれば頻度数1とした。また、変換パターンは前掲表1中の書くことの指導内容3に示している。下記図ではそこで示した変換後の4つの型の英文の比較結果を示している。変換パターンを要約すれば、「受動態」あるいは「have + 目的語 + 過去分詞」という型である。以下、これらの要点ごとに記述する。

まず、「主語の切り替え」に関しては、図13を除いて、テキストジャンル変換指導をきっかけとした頻度数の急増現象は確認されない。図13で頻度数の大幅な

表5 使用する語彙の頻度数の比較結果

	テキスト理解指導後	テキストジャンル変換指導後 (正しく用いているもののみ)	全頻度数
explain A to B	3	19	39
be anxious about ~	0	19	22
According to ~	0	23	24
Judging from ~	0	12	17
In addition	0	16	16

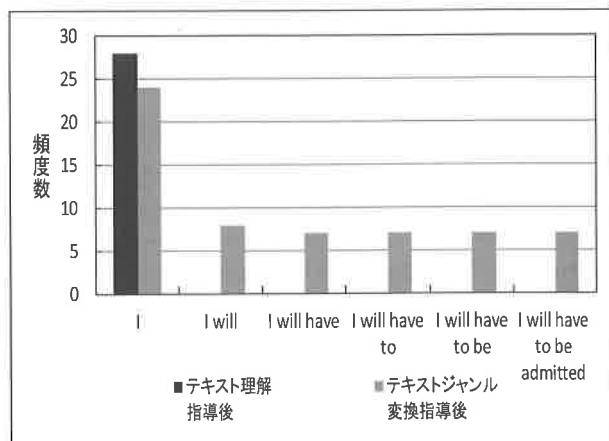


図10 I will have to be admitted to における比較結果

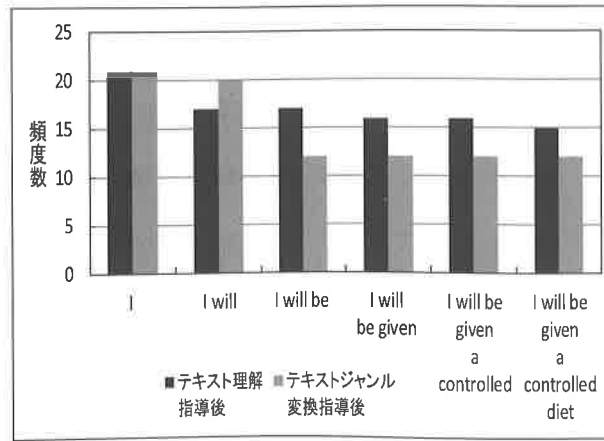


図11 I will be given a controlled diet における比較結果

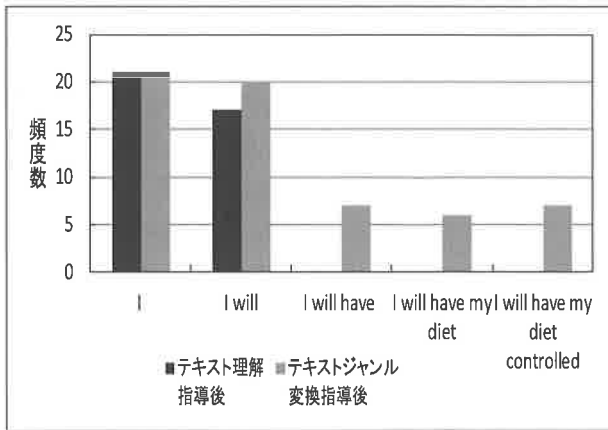


図 12 I will have my diet controlled における比較結果

増加が見られることは、テキストジャンル指導時に主語をWeからIt (TheyやMy diet) に切り替えることを教えたことで、より多くの学生の気づきが促されたものと推測される。次に、図10では、主語“I”よりも右の部分 (I will ~I will have to be admitted) で、どのケースでもテキストジャンル変換指導後に初出である。同様の傾向は、図12のI will have以降のケースおよび図13のIt(They, My diet)以降のケースにも見られる。ただし、注意すべきことは、図10で主語Iと図12で主語+助動詞 (I will) の頻度数からこれらのケースよりも右の部分の頻度数への減少が非常に激しいことである。テキストジャンル変換指導後の初出であったとしても、語数の増加により、正しい英語が書きにくくなったと考えられる。

一つだけ他の図より異なった推移が読み取れるのが図11である。ここでは、主語+助動詞+ be (I will be) も含めてこれより右のケースにおいて、テキストジャンル変換指導後の頻度数がテキスト理解指導後の頻度数よりも減少している。テキストジャンル変換指導時に変換パターンを教えたので、本来ならば逆の現象が出現するはずである。実は、テキストジャンル変換指導時には、変換前の英文 (You'll be given a controlled diet.) の変換パターンとして2つのパターンを教えていた。図12の結果に該当する変換パターン (I will have my diet controlled.) の頻度数が増加したことにより相対的に、図11の結果に該当するもう一つの変換パターン (I will be given a controlled diet.) の頻度数が少なくなったことによると思われる。別の言い方をすれば、テキスト理解指導時には教えていなかった“I will have my diet controlled.”という変換パターンを、テキストジャンル変換指導時に教えてもらったことにより、実際に正しく書

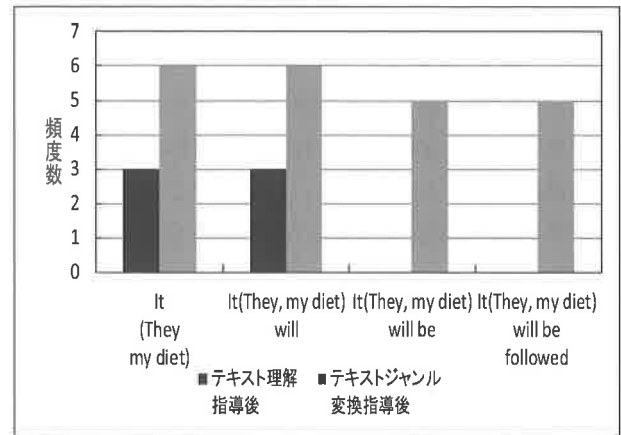


図 13 It (They, My diet) will be followed における比較結果

くことができた学生がいたことを示すものであり、英文変換指導のプラスの影響の一端としてみなすことができるかもしれない。

テキスト理解指導からテキストジャンル変換指導にかけての「書く力」の推移が前期期末試験の結果にどのようにつながったのかという点を検討する。前掲表4から正解率は“be admitted to the hospital”が約56%、“a controlled diet”が27.5%、“my diet controlled”が30%であった。前述のように、図10で主語 (I) の頻度数がI will have to be admittedでは激減している。また、図12で主語 (I) と主語+助動詞 (I will) の頻度数がI will have my diet controlledでは激減している。この事実はこれらの英文を正しく書くことの難しさを表している。前期期末試験で答えさせた箇所が部分的であったにも関わらず、正解率が伸びなかったということも含めて、推移という面からは、上記2つの英文を書く力に関しては、定着していなかったと捉えるのが妥当である。

6. 結論

読むことと書くことの共通性に着目してテキストジャンル変換指導を行った結果、読む力においては語レベル、書く力においては文レベルで本学学生の英語学力に応じた結論を得ることができた。読む力の推移に関して、第1点目は、テキストジャンル変換指導の一環としての個別の英文変換方法を教えることは、語と語の結びつきを拡大し密接にさせる一方で、文の種類によっては、読む力の重要な一部としての語と語の結びつきに変化を及ぼさないこともあるということである。第2点目は、テキストジャンル変換指導では、英文作成前に、テキストの構成を具体的に学習者に示す必要があることで

ある。

次に、書く力の推移に関する第1点目は、英文による説明文の分量は書くことの練習を経ても変化しなかったことである。素材とした対話文の情報が多様に欠け、推論を要するほどの濃い文脈性がなかったことから、書く内容が固定する傾向があったと思われる。第2点目は、テキストに記述されていない事項でも、具体例を示して説明すれば、自らの力で英語を書くことができる学生もいることである。第3点目は、その一方で、「explain A to B」のように文脈の正確な把握を前提とする語句は、形と意味に加えて、文脈中の用法も説明する必要があるということである。第4点目は、テキストジャンル変換指導の一環として個別の英文変換を教えることによって、例えば“have my diet controlled” (have + 目的語 + 過去分詞) という語句を自分の力で正しく書くことができるようになる学生もいることである。総じて、書く力を推移という点から見た場合、授業で書くことができた語句でもやや日数が経過すれば正しく書けない場合があったことから考えると、定着度の継続性では課題が残った。

7. 今後の課題

第1点目は、テキストの質的向上である。テキストの情報の密度を向上させたり、難易度を高める等の意図的調整も一つの方策である。第2点目は、長期的指導の継続である。言語能力が様々な要因から構成されることから考えて、10日間で2回の授業で確認できる学生の言語能力の推移に関する情報量は不十分であり、本研究の限界と言える。多くの授業実践を経て、定期的に変化の推移を辿るべきである。第3点目は、英文パラグラフ作成トレーニングの必要性である。本研究では、テキストジャンル変換指導として行った全体構成・語彙・英文変換指導の関連づけがうまくいかなかった。書くことの指導内容の幅を拡大して英文パラグラフの書き方を教える必要がある。第4点目は、評価の問題である。読む力を複数の観点から評価するべきである。書く力については、個別の英文を対象とした語・語句・文法面だけではなく、英文パラグラフを基にして構造的な面も評価の対象とするべきである。

参考文献

1) Paesani, K. (2016). Investigating connections among reading, writing, and language development:

A multiliteracies perspective. *Reading in a Foreign Language*, 28, 2. 266-289.

- 2) 3) Kamil, M. L., Pearson, P. D., Moje, E. B., & Afflerbach, P. P. (2011). *Handbook of reading research*. New York: Routledge.
- 4) Duke, N. K., & Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 199-228). New York: Routledge.
- 5) Roberts, T. A., Christo, C., & Shefelbine, A. (2011). Word recognition. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 229-258). New York: Routledge.
- 6) Rasinski, T. V., Reutzei, D. R., Chard, D., & Linan-Thompson, S. (2011). Reading fluency. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 286-319). New York: Routledge.
- 7) Wilkinson, I. A. G., & Son, E. H. (2011). A dialogic turn in research on learning and teaching to comprehend. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 359-387). New York: Routledge.
- 8) Freebody, P., & Freiberg, J. M. (2011). The teaching and learning of critical literacy. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 320-337). New York: Routledge.
- 9) McKittrick, R. (1990). *The uses of literacy in medieval Europe*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 10) 11) 12) McArthur, C. A., & Graham. (2017). Writing research from a cognitive perspective. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 24-40). New York, London: The Guilford Press.
- 13) Graham, S., Harris, K. R., & Chambers, A. B. (2017). Evidence-based practice and writing instruction. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 211-226). New York, London: The Guilford Press.
- 14) Pennington, M., Costa, V., So, S., Shing, J. L. W., Hirose, K., & Niedzielski, K. (1997). The teaching of

- English-as-a-second-language writing in the Asia-Pacific region: A cross-country comparison. *RELC Journal*. 28(1). 120-143.
- 15) 20) 22) 24) 26) Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35, 39-50.
- 16) 17) 23) Tierney, R. J., & Shanahan, T. (1991). Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions, and outcomes. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (vol. 2, pp. 246-280). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 18) 21) Shanahan, T. (2017). Relationships between reading and writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 194-207). New York, London: The Guilford Press.
- 19) Langer, J. A., & Applebee, A. N. (1987). *How writing shapes thinking*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- 25) Yasuda, S. (2011). Genre-based tasks in foreign language writing: Developing writers' genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence. *Journal of Second Language Writing*, 20(2), 111-133.

Process of Non-English Major University Students' Reading and Writing Skills —Introducing the Instruction to Transform the Genre in Writing Text in English—

Tomoo ASAI

Department of Health and Welfare,
Faculty of Welfare and Health Science,
Fukuyama Heisei University

Abstract

The idea of 'multiliteracies', which views language learning as a process of discovery, roughly represents the discipline covering present-day English education in Japan. Under such discipline, instructing writing skills can enhance reading as well as writing skills, with a focus on the similarity between both. Various explanations have been given many theories and practices on such a method. However, those do not necessarily apply to all Japanese learners of English as a foreign language. Under the context of EFL instruction, the present study explores whether the instruction to transform one genre into another genre can have some influences on both reading and writing skills. Specifically, the study focuses on the process of the influence. Two types of the instructions were taken; comprehending the text (dialogue) and then transforming the dialogue into the expository text. Reading skills were assessed based on descriptions in Japanese of the comprehension questions and writing skills were assessed based on the expository text transformed from the dialogue in English. Data obtained through this procedure were analysed; mainly the pattern of the network of co-occurrence of words for reading skills and the frequencies of words in the expository texts for writing skills. The first result was that transforming text genre does not necessarily have a positive influence on the quality of the network in co-occurrence of words. The second result was that concreteness was the key in both introducing the text structure and transforming the pattern of the sentence in the instruction of transforming text genre. The third result was that transforming the pattern of the sentence in the instruction of transforming text genre can be roughly expected to have a temporary effect but leaves learning the pattern of the sentence. Future research should aim to examine the degree or the condition of the influence of transforming the text genre with a long-term perspective.

KEY WORDS: Reading skills, Writing skills, Instruction to transform the text genre