

中上級日本語学習者による日本語物語作文の分析： 高評価作文の特徴及び日本語能力と母語作文能力の影響

藤原 美保
ウィラメット大学

要 旨

本稿は、アメリカの大学で第 2 言語 (L2) として日本語を学ぶ中上級日本語学習者 38 名が書いた日本語物語作文と英語物語作文を分析し、高評価を得る日本語作文の特徴を調べ、また、同学習者の日本語到達度や母語 (L1) である英語での作文能力が、日本語作文能力に影響を与える要因になっているかどうかを検証した。その結果、「事実の説明」「情景描写」「背景説明」の分かりやすさが高評価と低評価作文の違いとして浮かび上がった。また、日本語到達度と英語作文評価点を説明変数、日本語作文評価点を目的変数として重回帰分析を行ったところ、この 2 説明変数で日本語作文評価点の約 30% を説明することができ、さらに、日本語到達度の方が英語作文評価点より日本語作文評価点への寄与率が高いことも分かった。これらの結果や上記の高評価作文の特徴に焦点を当てた分析結果をもとに、高評価作文を書く学習者の特徴について考察をする。

1. はじめに

高評価を得る日本語作文は、低評価を得る作文と比べてどのような特徴があるのか。また、高評価作文を書く日本語学習者 (以下、学習者) は、どのような学習者なのか。第 2 言語 (L2) である日本語到達度が高いから、評価の高い日本語作文を書くのか。母語 (L1) での作文能力も関係しているのだろうか。

日本語教育研究において、学習者が高評価を得る作文の特徴は、言語的側面、文章構成、談話展開などの様々な角度から研究されてきた。しかし、

それらの特徴と学習者の日本語能力（到達度）や母語での作文能力との関係との関わりを論じている研究は多くはない。

そこで、本研究では、1) 学習者の書いた日本語物語作文の分析を基に高評価作文と低評価作文の違い（特徴）を明らかにし、2) それらの特徴および日本語作文能力と日本語到達度の関係を調べ、3) 日本語作文と母語（英語）での作文評価を比較分析し、4) 日本語到達度と母語での作文能力が日本語作文に及ぼす影響を調べ、高評価作文を書く学習者の特徴について考察をする。

2. 先行研究

2.1 日本語作文の評価基準

わかりやすい文章、よい作文とは何か。日本語教員が学習者の文章を「よい作文」と評価する場合の基準に関する研究では、その基準は評価対象となる文章のジャンルによって異なっている。田中・初鹿野・坪根（1998）では、あるテーマを与えられた作文においては「内容」と「構成」が重要な要素とされていると報告している。一方、田代（2005a）は、10コマのマンガを見てストーリーを説明する物語談話のわかりやすさを評価する基準として「事実の説明」「情景描写（表現の豊かさ 背景説明）」「日本語（表記・語彙 文法）」を使用して学習者作文を評価している。また、田中・長坂・成田・菅井（2009）は、アカデミック・ライティングのための汎用的な評価基準として「マルチプル・トレイト評価表」（基準 A：「目的・内容」「構成・結束性」「読み手」「日本語 A：正確さ」「日本語 B：適切さ」および基準 B：6-0 レベル）を作成した。このように作文評価には様々な要素や基準が用いられているが、どの要素を優先させて基準のレベル評価を決めるかは評価者によってばらつきがある（田中・坪根 2011）。

また、日本語学習者の作文の問題点（わかりにくさ）は、これまでも様々な観点から研究されてきた。例えば、浅井（2002）や田代（2005b）

は文の長さは文章のわかりにくさの原因ではないとしている一方、文の構造の一例である「て形」の不適切な多用はわかりにくさの原因であると報告している。また、談話展開については結束性（藤森 2005）も要因に挙げられている。さらに、文章構成についても論じられてきた（金 2006）。

2.2 L2 作文能力への L2 言語能力と L1 作文能力の影響

このように、わかりやすい日本語作文の要因（特徴）についてはいろいろな研究が行われてきたが、これらの特徴と学習者の日本語能力とは関係があるのだろうか。一般的に言って日本語能力が高い学習者は日本語での作文能力も高いのであろうか。Pennington & So (1993) は英語または中国語母語話者の日本語作文を分析し、日本語学習者について L2 の言語能力は L2 の文章の質を高めると結論づけている。しかし、対象者が 6 名であるためより多くの学習者でさらに検証されることが望ましい。

また、これらのわかりやすい日本語作文の特徴は学習者の母語での作文能力とも関係あるのであろうか。Cummins (1979) は L2 の文章産出のような認知活動では、母語の知識を共有しているとしている。さらに、Cumming & Riazi (2000) は、母語の異なる英語学習者の結果に基づき、母語での作文のスキルが英語 (L2) での作文の到達度に影響を及ぼしていると結論づけている。しかし、この Cumming & Riazi (2000) の研究では、母語での作文能力は自己申告であるため、客観的に第三者が母語での作文能力を評価したものではない。Kubota (1998) では、文章構成について日本人英語学習者が書いた英語 (L2) の文章と日本語 (L1) を比較し、いずれも演繹であったことから母語の影響を報告している。一方、Hirose (2003) も同様に日本人英語学習者を対象に文章構成について比較し、日本語 (L1) と英語 (L2) のいずれも演繹が多かったという結果を得ているが、作文構成の評価においては両者に相関はなかったとしている。また、Carson, Carrell, Siberstein, Kroll, & Kuehn (1990) でも、同一被験者の L1 と

L2（英語）の作文の質を比較した場合、L1 が中国語の場合には相関関係はなかったが、L1 が日本語の場合は弱い相関関係が見られたとしている。さらに、石橋（2007）は中国語母語話者の日本語学習者の中国語（L1）と日本語（L2）の論説文を比較して、中国語（L1）と日本語（L2）の文章構成の評価得点間に相関はなかったと報告している。

このように作文能力における母語の L2 への影響は明らかになっていない。また、この母語の影響を調べるには、同一対象者が書いた L1 と L2 の文章を調べる必要があるが、日本語学習者が母語と日本語（L2）の両方で書いた文章を分析したものは管見では石橋（2007）のみであり、また、英語母語話者を対象にしたものはまだないようである。

さらに、Cumming（1987）では、成人 ESL 学習者の書いた作文の質のばらつきの大部分は母語での作文能力と英語（L2）の熟達度によって説明できるとされている。加えて、Sasaki & Hirose（1996）は、英語（L2）の熟達度は、日本語を母語とする大学生が書いた英語（L2）作文の質の違いの 52%を、また、日本語（L1）作文能力は 18%を説明できると報告している。その上、半偏相関分析による英語（L2）作文への英語（L2）熟達度の寄与率は 32%、日本語（L1）作文能力は 1.5%という結果から、L2 言語能力の影響力の強さを示唆している。しかし、英語を母語とする日本語学習者が書いた作文については、これらの結果がどれほど当てはまるのかはまだ明らかになっていない。

そこで、本稿では英語母語話者である日本語学習者が英語（L1）と日本語（L2）で書いた作文を同一の基準を用いて評価し、日本語（L2）能力と英語（L1）作文能力が日本語（L2）作文へ及ぼす影響を検証することとする。

3. 研究課題と研究方法

3.1 研究課題

本研究で取り扱う研究課題は以下の4点である。

- A. 高評価作文と低評価作文に特徴の違いはあるか。もしあれば、それはどの作文評価項目か。
- B. 日本語 (L2) 能力 (到達度) と日本語 (L2) 作文の評価得点に相関はあるか。あるとすれば、それはどの評価項目においてか。
- C. 英語 (L1) 作文の評価得点と日本語 (L2) 作文の評価得点に相関はあるか。あるとすれば、それはどの評価項目においてか。
- D. 日本語 (L2) 能力と英語 (L1) 作文評価得点は日本語 (L2) 作文の評価得点にどの程度の影響を及ぼしているのか。及ぼしているとすれば、どちらがより大きく寄与しているのか。

以上の課題に答えるため、本稿では英語母語話者である日本語学習者が英語 (L1) と日本語 (L2) で書いた作文を用い、以下のような分析を行う。1) まず、日本語作文で高評価作文と低評価作文を比較しその違い (特徴) を抽出し、次に、1) で挙げた特徴を中心に、2) 日本語到達度と作文評価の相関と 3) 英語作文と日本語作文での作文評価の相関を分析し、高評価作文の特徴および L2 と L1 の関係を探る。そして、さらに、4) 日本語作文の評価得点は日本語能力と英語作文評価得点によってどの程度説明されるかを、重回帰分析を用いて調査することとしたい。

3.2 データ収集

英語を母語とする日本語学習者がクレイアニメ「ピングー」(5分間)を見て話のあらすじを書いた物語作文(英語と日本語)を、英語教員(米国人)と日本語教員(日本人)がそれぞれ評価したデータを使用した。

3.2.1 物語作文データ

この研究に参加した学習者は米国の大学で中上級の日本語の授業を受けていた 18～22 歳の 38 名（男 16 名、女 22 名）の大学生である。これらの学生を日本語の授業の成績（小テスト、宿題、試験）をもとに日本語到達度別に分類した内訳を表 1 に記す。到達度は%で表され、授業の成績で A+（97%以上）から D+（67～69.9%）に相当する。

表 1 学習者の到達度（%）別人数

到達度	97～	93～	90～	87～	83～	80～	77～	73～	70～	67～	計
	100	96.9	92.9	89.9	86.9	82.9	79.9	76.9	72.9	69.9	
男	0	6	2	3	1	0	0	3	0	1	16
女	6	6	2	3	4	1	0	0	0	0	22
計	6	12	4	6	5	1	0	3	0	1	38

データ収集のためにクレイアニメ「ピングー」を使った主な理由は、(1) 子供用であるために話の展開があまり複雑でなく、(2) 1 話完結で 5 分程度の適度な長さであり、(3) 登場人物が架空のピングー語を話すために、英語と日本語のどちらで書いた場合にも同じようにピングー語の作文への影響が排除できるためである。

学習者は 50 分の日本語授業の冒頭で書面（英語）を見ながら口頭（日本語）で指示を受け、その後 5 分間のクレイアニメの DVD が授業中繰り返し再生されている間に、まず日本語で、そしてその後英語であらすじを書いた。この時、辞書の使用は許可され、英語が日本語の直訳にならないようにとの指示も受けた。また、時間内に終わらなかった学生は翌日作文を提出した。

このようにして、表 2 に示すように同一人物が同じ題材を見て書いた英語（L1）と日本語（L2）の物語作文 38 組のデータが集められた。

表2 日英作文の文字・延べ単語・節・文・段落数の平均と標準偏差 (SD)

	文字数	延べ単語数	節数	文数	段落数
英語	475.26 (129.03)	277.32 (76.61)	31.81 (9.29)	17.63 (4.24)	2.18 (1.59)
日本語	976.71 (385.12)	223.32 (80.61)	31.79 (10.72)	15.89 (5.53)	2.29 (1.59)

それぞれの項目の英語と日本語の平均値を t 検定で検定したところ、文字数と述べ単語数の差に有意性が見られたものの ($t(74) = 7.61, p < .001$ 、 $t(74) = 2.99, p < .01$)、節数、文数、段落数においては英語と日本語に有意差はなかった。述べ単語数は違うものの、節、文、段落数から考えて、これらの英語と日本語の作文データはよく似たサイズであり比較可能であると考えられる。

3.2.2 作文評価データ

3.2.1 で集められた英語と日本語の物語作文を、英語母語話者 (3 名) と日本語母語話者 (3 名) が評価した。評価者は大学の英語教員と日本語教員である。英語教員は英語での作文に、日本語教員は日本語での作文に下記 (1) に述べる評価基準に従って点数をつけた。

2 節の先行研究でも述べたように、作文のタイプによって評価基準が異なるが、本研究では物語作文を分析するため、田代 (2005a) が用いたストーリー説明の作文評価基準を使用した。田代 (2005a) は、『読み手がテキストベース・状況モデルを作れないことによってわかりにくい文章になる』という考えに基づき、文章のわかりやすさ／わかりにくさを評価するために、以下の評価基準を設けた。

(1) 評価基準 (田代 2005a)

A. 課題への忠実性 1～3 点

事実の説明 (出来事の順序・展開の説明がわかりやすいか)

B. 情景描写

(「A. 事実の説明」だけでなく、人物の行動理由や背景説明があるか)

1. 表現の豊かさ (適切な情景描写があるか) 1～3点
2. 背景説明 (登場人物の行動の理由や背景の説明があるか) 1～3点

C. 日本語

1. 表記・語彙 (表記・語彙が適切でわかりやすいか) 1～3点
2. 文法 (文法的に正しく、文の繋がりがスムーズでわかりやすいか)
1～3点

本研究では、評価者はタイプされた作文に (1) の5項目「事実の説明」「表現の豊かさ」「背景説明」「表記・語彙」「文法」についてそれぞれ1～3点(3点満点)の点数をつけた。今回の作文評価では、田代(2005a)をそのまま踏襲したが、以下のような問題点も認識している。まず、文法項目内に「文の繋がり」という談話レベルの説明がなされていること。また、評点1～3点間の差の記述がないため、採点者が評価基準に対してどれほどの共通認識を持っていたのかが明らかではないことが挙げられる。

なお、4節の結果分析以降、「表現の豊かさ」は評価内容がより明示されている「情景描写」と表記する。また、作文の提示順序が評価に影響を与えること(系統誤差)を防ぐために、評価者に提示されたデータには無作為化処理を施した。

4. 結果と考察

4.1 日本語(L2)作文における高評価群と低評価群の比較

まず、研究課題A「高評価作文と低評価作文に特徴の違いはあるか。もしあれば、それはどの作文評価項目か」に答えるため、高い評価を受けた日本語作文(高評価群)と低い評価を受けた日本語作文(低評価群)を比較分析し両者の違いをなす要因を探った。

日本語作文の評価結果は、45 点満点（15 点 x3 名）で全体の平均値が 29.58、標準偏差 6.61 であった。そこで、本研究では 36 点（平均値+標準偏差）以上の評価を得た作文を高評価群（7 名）、23 点（平均値-標準偏差）以下を低評価群（9 名）として両群の比較分析を行った。表 3 に評価基準それぞれの平均点と標準偏差、および平均値の差と *t* 検定によるその *p* 値を示す。

表 3 高・低評価群の比較（平均値と標準偏差（*SD*）と *p* 値 [*t* 検定]

	総合	事実説明	情景描写	背景説明	表記・語彙	文法
全体 (N=38)	29.58 (6.61)	6.71 (1.59)	5.76 (1.77)	5.76 (1.77)	5.71 (1.43)	5.29 (1.64)
高評価群 (N=7)	39.71 (2.43)	8.57 (0.53)	8.14 (0.69)	8.14 (0.69)	7.57 (0.53)	7.29 (1.11)
低評価群 (N=9)	21.11 (2.03)	4.77 (0.97)	3.67 (0.71)	3.78 (0.97)	4.67 (1.22)	4.22 (1.09)
平均差	18.60	3.79	4.37	4.37	2.90	3.06
<i>p</i> 値	.0000000005	.0006	.00001	.00009	.09 ns	.07 ns

高評価群と低評価群を比べてみると、総合評価の平均値において 18.60 の有意な差があった。そこで、さらにどの評価項目で差があるのかを評価項目別の平均点の差で見てみたところ、「表記・語彙」と「文法」では有意差は認められなかったが、「事実の説明」(3.79)、「情景描写」(4.37)、「背景説明」(4.37) で有意差が確認された。このことから、一般的に日本語形式面である「表記・語彙」「文法」においては両群における評価は平均的に違いがあるとは言えないが、「事実の説明」「情景描写」「背景説明」については高評価群の方が低評価群よりも評価は平均的に高いと言える。つまり、この結果は、わかりやすい（高評価）作文を書く学習者とわかりにくい（低評価）の作文を書く学習者の違いは、出来事を順序立てて説明し、また情景や登場人物の行動理由や背景を説明できる能力の違いにあることを示唆している。

本稿が作文評価基準を採用した田代（2005a）では、本研究結果と異なり、高評価群と低評価群では「表記・語彙」「文法」を含む5つの全ての評価項目においてその平均値には有意差が報告されている。しかし、田代（2005a）では日本語母語話者による日本語作文も含めて高低評価群を定めたため、高評価群のほとんどが母語話者作文となっており、一概に田代（2005a）の結果と本研究の結果とを比べることができないであろう。

また、本研究で日本語形式面において両群に有意差が出なかった理由はいくつか推測できるが、その一つとして題材そのものが挙げられよう。子供向けアニメであったために、そのストーリーの説明に中上級者にとって難しい語彙や文法を使う必要がなかったのかもしれない。また、漢字の使用はともかく、中上級者にとってひらがなやカタカナの間違いは少なかったと推測できる（表記）。さらに、辞書の使用を許可したことも語彙の評価に影響を及ぼしているのかもしれない。いずれにせよ、これらの推測にはさらなる検証が必要である。

4.2 日本語(L2)到達度と日本語(L2)作文評価の関係性

次に、研究課題 B「日本語（L2）到達度と日本語（L2）作文の評価得点に相関はあるか。あるとすれば、それはどの評価項目においてか。」について分析する。表4はピアソンの積率相関係数を用いて得た分析結果である。

表4 日本語到達度と日本語作文評価の相関係数 (r) と p 値 (両側検定)

	総合	事実の説明	情景描写	背景説明	表記・語彙	文法
相関係数	.55	.45	.56	.53	.28	.35
p 値	.0003	.005	.0002	.0005	.09 ns	.029

この表から、学習者の日本語到達度と日本語作文の総合評価の間には統計的に有意な中程度の相関 ($r = .55$) があることがわかる。また、両者の因果関係を調べるために、日本語到達度を説明変数、日本語作文を目的変数

として回帰分析を行った。その結果得られた回帰式（モデル）の有意性を判断するために分散分析を行ったところ、 $F(1, 36) = 15.88, p = .003$ という検定結果となった。このことから、学習者の日本語到達度が高ければ、学習者が日本語で書いた作文全体の評価も高いと予測することができると言える。さらに、決定係数 (R^2) が .31 であったことから、日本語到達度で日本語作文評価点の変動の 31% を説明できることがわかった。

また、表 4 にあるように、日本語到達度と日本語作文のそれぞれの項目別評価点数との相関を調べたところ、到達度と「事実の説明」「情景描写」「背景説明」の各々において有意である中程度の相関（それぞれ、 $r = .45, r = .56, r = .53$ ）が、また、到達度と「文法」にも有意な弱い相関 ($r = .35$) が見られた。一方、到達度と「表記・語彙」の間にも弱い相関 ($r = .28$) があつたものの、この相関係数に有意性は認められなかった。なお、到達度と有意な相関関係にある 4 つの評価項目のそれぞれにおいて、到達度が高ければこれらの項目での作文評価点数も高いという因果関係の有意性も確認された（「事実の説明」($F(1, 36) = 8.99, p = .0049$)、「情景描写」($F(1, 36) = 16.82, p = .0002$)、「背景説明」($F(1, 36) = 14.31, p = .0005$)、「文法」($F(1, 36) = 5.17, p = .029$))。

これらの結果から、概ね日本語の到達度が高い学習者は評価の高い日本語作文を書くと言えよう。これは、Pennington and So (1993) の研究結果と一致する。さらに、到達度は特に 4.1 で明らかにした高評価群の作文の特徴である「事実の説明」「情景説明」「背景説明」の評価と中程度の相関および因果関係にあるという結果は特筆すべきである。つまり、日本語到達度が高い学習者ほど、物語作文において出来事を順序立てて説明し、また情景や登場人物の行動理由や背景を説明できる能力があり、これらは高評価作文を書く学習者の特徴と一致している。では、このような能力は、Cummins (1979) らの先行研究で言われているように母語での能力と関係しているのだろうか。

4.3 英語(L1)作文評価と日本語(L2)作文評価の関係性

そこで、課題 C「英語 (L1) 作文の評価得点と日本語 (L2) 作文の評価得点に相関はあるか。あるとすれば、それはどの評価項目においてか。」について、学習者が書いた英語 (L1) 作文と日本語 (L2) 作文を比較分析することとする。

日本語学習者の母語 (英語) での作文評価と日本語での作文評価の結果は、英語では 45 点満点で全体の平均値が 37.08、標準偏差 4.31、日本語では同じく 45 点満点で全体の平均値が 29.58、標準偏差 6.61 であった。表 5 に総合および項目別 (9 点満点) の平均値と標準偏差を記す。

表 5 英語・日本語作文評価の総合および項目別平均値と標準偏差 (*SD*)

	総合 [45 点]	事実の説明 [9 点]	情景描写 [9 点]	背景説明 [9 点]	表記・語彙 [9 点]	文法 [9 点]
英語	37.08 (4.31)	7.52 (1.35)	6.79 (1.38)	7.18 (1.37)	8.08 (0.94)	7.50 (1.16)
日本語	29.58 (6.61)	6.71 (1.59)	5.76 (1.77)	6.11 (1.81)	5.71 (1.43)	5.29 (1.64)

これら 2 群の平均値の差を *t* 検定を用いて検定した結果、全てにおいて有意差があった (有意水準 5%)。このことから、日本語の評価の方が英語の作文評価より高かった学習者がいたものの (7 名、1 点から 6 点 (平均 2.7 点))、全体としては日本語学習者は同じ課題に対して母語 (英語) で書いた作文の方が日本語で書いた作文よりも高い評価を受けていることがわかる。

では、研究課題 C で挙げたように母語と日本語での作文評価の点数に相関はあるのであろうか。ピアソンの積率相関係数を用いて総合での相関を求めたところ、 $r = .266$ で弱い相関があったが、有意性は認められなかった ($p = .107$)。この結果は、英語作文での比較的低い標準偏差と関係があるのではないかと推測される。つまり、母語で書いた作文間には差がつきにくかったために日本語作文評価との有意な相関が見られなかったとい

うことであり、特に表記・語彙、文法においてはそれぞれの標準偏差値が示すように母語話者間にそれほど顕著なばらつきは認められなかった。

そこで、さらに評価項目別に相関を調べた結果をまとめたものが表 6 である。

表 6 評価項目別英語・日本語作文評価の相関係数 (r) と p 値 (両側検定)

	事実の説明	情景描写	背景説明	表記・語彙	文法
相関係数	.32	.22	.41	-.06	.15
p 値	.046	.182 ns	.009	.706 ns	.368 ns

表 6 から評価項目により相関の有無が異なっていることがわかる。「事実の説明」では英語作文と日本語作文の評価点数には有意な弱い相関 ($r = .32, p < .05$) があり、また、「背景説明」においては有意な中程度の相関 ($r = .41, p < .01$) がある。さらに、「情景描写」は弱い相関が認められるものの有意性はない ($r = .22, p > .05$)。なお、「表記・語彙」と「文法」では相関なしと言える。

では、有意な相関が認められた「事実の説明」と「背景説明」のこれらの評価項目において、英語 (L1) で作文評価点数が高かった日本語学習者は日本語作文でも同じように高いと言えるのであろうか (因果関係の有無)。そこで、回帰分析により得た因果関係を表す回帰式 (モデル) に分散分析を行った。その結果、「事実の説明」では $F(1, 36) = 4.23, p = .046$ 、「背景説明」では $F(1, 36) = 7.52, p = .009$ となり、両者ともに母語 (英語) での作文評価点との間の因果関係に有意性が確認された。

以上をまとめると、全体としては英語 (L1) 作文評価点と日本語 (L2) 作文評価点の間には有意な相関性は認められなかった。これは、Carson, Carrell, Silberstein, Kroll, & Phyllis (1990) や Hirose (2003)、石橋 (2007) の L1 と L2 の作文評価においては両者に相関はなかったという結果と一致する。また、さらに評価項目別に分析したところ、言語的側面を測る「表記・語彙」「文法」でも英語 (L1) と日本語 (L2) の間に相関

はなかった。これは、英語と日本語では表記、語彙、文法が異なり、学習者は新たにこれらの項目を第2言語として学んでいるのであるから当然の結果と言えるであろう。

しかし、言語的側面以外の「事実の説明」「背景説明」「情景描写」においては英語と日本語の間に相関が認められ、特に前者2項目では両言語に有意な相関および因果関係があることが判明した。これは、英語の物語作文において出来事を順序立てて説明し、また登場人物の行動理由や背景を説明できる能力が高い者は、日本語の物語作文でもこれらの説明が分かりやすくできて高評価を得ていることを意味していると考えられる。また、これらの言語的側面以外の順序立てて説明できる能力等を結束性と考えれば、Green (1996) のいう結束性は言語的なものでなく語用論的なものであるという主張と一致し、さらに、L2 の文章産出のような認知活動では、母語の知識を共有しているという Cummins (1979) を支持している。

以上、4.2と4.3では、日本語到達度が日本語作文評価点との関係と、英語作文評価点と日本語作文評価点の関係を別個に分析したが、日本語到達度と英語作文評価点、日本語作文評価点の3要素の関係を明らかではない。そこで、次に、前者2要因の日本語作文評価点に対する影響を検証することとする。

4.4 日本語(L2)到達度と英語(L1)作文評価の日本語作文(L2)評価への影響

最後に、課題 D「日本語 (L2) 能力と英語 (L1) 作文評価得点は日本語 (L2) 作文の評価得点にどの程度の影響を及ぼしているのか。及ぼしているとすれば、どちらがより大きく寄与しているのか。」に答えるために、日本語作文評価点を目的変数、英語作文評価点と日本語到達度を説明変数として重回帰分析を行った。その結果、下記の重回帰式が得られた。

(2) 回帰式

$$[\text{日本語作文評価点}] = -19.83 + 0.45[\text{日本語到達度}] + 0.23[\text{英語作文評価点}]$$

上記の回帰式は、分散比 (F 値) による仮説検定の結果、モデル全体として有意性が確認された ($F(2, 35) = 8.54, p = .001$)。また、これら二つの説明変数の分散拡大要因 (VIF) は共に 1.05 で基準値 (10) を下回っているため、2 変数間に多重共線性の問題は生じていないと判断できる。つまり、日本語到達度と英語作文評価点の間には強い相関関係は見られなかったということである。さらに、 t 値による個別変数の係数の仮説検定の結果、日本語到達度の係数が有意であることが確認された ($p = .001$)。英語作文評価点は有意水準を満たさなかったものの、この回帰式には一定の妥当性が確認されたと言えよう。

そこで、この回帰式を使って日本語作文の評価点は日本語到達度と英語作文評価点によってどの程度説明されるか検証をした。決定係数が.33、自由度調整済相関係数 2 乗値が.29 という結果は、これら二つの説明変数によって日本語作文評価点の全体の変動の 29%~33%が説明できることを示している。

では、日本語到達度と英語作文評価点は、それぞれどれほど日本語作文評価点に影響を及ぼしているのだろうか。標準偏回帰係数に注目すると、日本語到達度 (.52) は英語作文評価値 (.15) に比べて、3 倍以上日本語作文評価点に寄与していることがわかった。このように、全体では日本語到達度が日本語作文評価点により大きな影響を及ぼしていると言える。また、この結果は、Sasaki and Hirose (1996) の英語が L2 である場合の報告とも一致している。

さらに、日本語高評価作文の特徴 (「事実の説明」「情景描写」「背景説明」) にのみに注目して、英語 (L1) と日本語 (L2) の作文評価点を計算

しなおし（27 点満点）同様に重回帰分析を行った。その結果、下記の回帰式を得た。

(3) 回帰式（事実の説明）「背景説明」「情景描写」

$$[\text{日本語作文評価点}] = -17.66 + 0.31[\text{日本語到達度}] + 0.40[\text{英語作文評価点}]$$

上記のモデルは有意であり ($F(2, 35) = 11.18, p = .001$)、偏回帰係数も日本語到達度と英語作文評価点の両変数ともに有意であった ($p = .001, p = .034$)。さらに、これら説明変数間に有意な相関はなく多重共線性の問題も認められないため、この回帰式モデルは妥当であると判断される。

この回帰式による決定係数が .39、自由度調整済相関係数 2 乗値が.36 という結果から、日本語到達度と英語作文評価点によって日本語作文評価点の 36%～39%が説明できることがわかる。また、標準偏回帰係数はそれぞれ日本語到達度 (.48)、英語作文評価点 (.30) であった。日本語到達度の方が英語作文評価点よりも日本語作文評価点により大きく影響していることに変わりはないが、英語作文評価点の日本語作文評価点に与える影響が (1) の回帰式モデルに比べて大きくなっている。これは作文評価における言語間で異なる「表記・語彙」「文法」を除き、直接比較可能な「事実の説明」「背景説明」「情景描写」の評価点のみを比べたためであると考えられる。

これらの結果から、日本語作文評価点に対して日本語到達度と母語作文評価点の両方が影響をしているが、日本語到達度の方がより大きく日本語作文評価点に寄与していると言えることがわかるであろう。

5. まとめと今後の課題

本研究では、高評価を得る日本語作文の特徴と、日本語作文能力に対する日本語到達度と母語（英語）での作文能力の影響を目的とし、英語を母

語とする中上級日本語学習者 38 名が書いた英語 (L1) と日本語 (L2) の物語作文を英語と日本語母語話者教師がそれぞれ基準に従って評価し、その作文評価を分析および考察した。まず、日本語の物語作文を分析して、高評価を得た作文の特徴を明らかにし、次に、それらと日本語到達度との関係を調べた。その後、同一対象者が書いた英語と日本語の物語作文を比較分析し、高評価作文の特徴への母語での作文評価の影響を考察した。また、最後に日本語到達度と英語作文評価点それぞれが日本語作文評価点に対して独立して与えている影響を、高評価作文の特徴を考慮しながら分析を行った。

その結果、以下のことがわかった。

- 1) 日本語の高評価作文と低評価作文の間には、「事実の説明」「情景描写」「背景説明」の評価で有意差が認められた。
- 2) 日本語到達度と日本語作文の総合評価の間には有意な中程度の相関・因果関係が確認された。さらに、日本語到達度と日本語作文の「事実の説明」「情景描写」「背景説明」の評価の間にも有意な中程度の、また、「文法」との間には有意な弱い相関・因果関係が見受けられた。
- 3) 英語 (L1) と日本語 (L2) 作文の間には、総合評価においては有意な相関は見られなかったが、「事実の説明」「背景説明」の評価で有意な中程度の相関および因果関係が確認された。
- 4) 日本語到達度と英語作文評価点の両方併せて、日本語作文評価点の約 30% を説明することができ、また、日本語到達度の日本語作文評価点への寄与率は英語作文評価点の寄与率に比べて 3 倍以上であった。さらに、高評価作文の特徴に絞って調べたところ、両者併せての説明力が 40% 近くとなった。また、英語作文評価点の寄与率も上がり、日本語到達度とそう大差なく日本語作文評価点へ影響を与えていることもわかった。

以上の結果から、まず、全体としては学習者の日本語作文の上手い下手には、日本語能力が母語 (英語) での作文能力よりも大きく寄与している

ということが言えよう。しかし、高評価を受ける日本語物語作文の特徴であるわかりやすい「事実の説明」「情景描写」「背景説明」に注目したところ、母語（英語）作文でのこれらの特徴における能力と日本語到達度が日本語作文での高評価の一因となっていることがわかる。つまり、日本語で評価の高い物語作文を書く学習者は、母語（英語）で出来事を順序立てて説明し、登場人物の行動理由や背景を説明できる能力があり、また同時に日本語到達度も高い学習者であるため、日本語物語作文でもこれらの能力を発揮して高評価作文を書いていることを示唆していると考えられる。

さらに、このことは裏を返せば低評価作文を書く学習者には様々なタイプがいる可能性を示している。日本語到達度は高いが母語での作文能力が低い学習者、母語での作文能力は高いが日本語到達度が低い学習者、そして、日本語到達度も母語での作文能力も低い学習者である。本研究結果は、それぞれのタイプに応じた指導を考えていく必要があることも示唆していると言えよう。

最後に、この研究の今後の課題としては、次のことが挙げられる。言語的側面（特に表記・語彙）は今回の分析では物語作文の高評価要因にはならなかったが、4.1でも述べたようにこれは作文の題材と関係している可能性がある。そのため、別の題材での物語作文も検証する必要がある。また、評価基準とその提示方法も再検討する必要がある。さらに、本稿では量的分析を中心におこなったが、具体的に何がわかりやすい「事実の説明」「情景描写」「背景説明」であるかの質的分析も今後検討しなければならない。そして、実際の指導に役立たせるためには、先に述べたタイプの低評価作文を書く学習者の分類が妥当であるのか、また、妥当であるのなら、それぞれにどのような指導が有効なのかを検証する必要があるであろう。

* 本稿は CAJLE2013 Proceedings の原稿を改稿したものである。作文評価者及び貴重な意見・助言をいただいた査読者の方々に記して感謝の意を表したい。

参考文献

- 浅井美恵子 (2002) 「日本語ライティングにおける文の構造の分析—日本語母語話者と中国語母語話者の上級日本語学習者のライティング比較—」『日本語教育』115, 61-70 日本語教育学会
- 石橋玲子 (2007) 「日本語学習者の文章構造における第 1 言語の影響—中国語母語話者の論説文を対象に—」『茨城大学留学生センター紀要』5, 1-10 茨城大学
- 金宥暻 (2006) 「日本語学習者の書く文章のわかりにくさについて—言語的側面と認知的側面からの原因分析—」『ポリグロシア』12, 47-59 立命館アジア太平洋大学研究センター
- 田代ひとみ (2005a) 「日本語学習者のストーリー説明文の問題点—わかりにくさという観点から—」『言語文化と日本語教育』30, 1-10 お茶の水女子大学日本言語文化学会
- 田代ひとみ (2005b) 「中級日本語学習者の意見文における論理的表現」『日本語教育方法研究会誌』12, 24-25 日本語教育方法研究会
- 田中真理・長坂朱美・成田高宏・菅井英明 (2009) 「第二言語としての日本語ライティング評価ワークショップ—評価基準の検討—」『世界の日本語教育』19, 157-176 国際交流基金日本国際センター
- 田中真理・初鹿野阿れ・坪根由香里 (1998) 「第二言語としての日本語における作文評価—「いい」作文の決定要因—」『日本語教育』99, 60-71 日本語教育学会
- 田中真理・坪根由香里 (2011) 「第二言語としての日本語小論文における good writing 評価—そのプロセスと決定要因—」『社会言語科学』14, 210-222 社会言語科学学会

- 藤森弘子 (2005) 「結束性の観点からみた初級日本語学習者の作文」『留学生日本語教育センター論集』 31, 95-109 東京外国語大学
- Carson, Joan E., Carrell, Patricia L., Silberstein, Sandra, Kroll, Barbara & Kuehn, Phyllis A. (1990). Reading-writing relationships in first and second language. *TESOL Quarterly* 24(2), 245-266.
- Cumming, Alister. (1987). *Writing expertise and second language proficiency in ESL writing performance*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Toronto.
- Cumming, Alister & Riazi, Abdolemehti. (2000). Building models of adult second-language writing instruction. *Learning and Instruction* 10, 55-71.
- Cummins, Jim. (1979). Creative/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism* 19, 197-205.
- Green, Georgia M. (1996). *Pragmatics and natural language understanding*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Hirose, Keiko. (2003). Comparing L1 and L2 organizational patterns in the argumentative writing of Japanese EFL students. *Journal of Second Language Writing* 12(2), 181-209.
- Kubota, Ryuko. (1998). An investigation of L1-L2 transfer in writing among Japanese university students: Implications for contrastive rhetoric. *Journal of Second Language Writing* 7(1), 69-100.
- Pennington, Martha C., & So, Sufumi. (1993). Comparing writing process and product across two languages: A study of 6 Singaporean university student writers. *Journal of Second Language Writing* 2(1), 41-63.
- Sasaki, Miyuki, & Hirose, Keiko. (1996). Explanatory variables for EFL students' expository writing. *Language Learning* 46(1), 137-174.