

短期大学初年次英語教育 Integrated English の 総括：9年間の変遷を振り返る

An Overview of “Integrated English” for the First-Year English Education
at a Junior College: Reflecting on the Changes Over the Past Nine Years

三田 薫

英語コミュニケーション学科教授

霜田 敦子

英語コミュニケーション学科非常勤講師

抄録：

東京の短期大学1年生必修英語科目における9年間の教育実践を振り返る。2014年度からの4年間（第1期）は、学生の英文ライティングに対する期待および日本人学生の典型的なエラーを調査した。2018年度からの第2期は、国際教育ネットワークへの投稿を含む様々な方法を活用した英文発信力向上プログラムの実践と分析を行った。2019年度以降の第3期は、筆者ら2名による学生のライティング英文を対象とした共同研究が行われた。習熟度別で事前・事後の英文の語数、構成、文法、内容の観点で比較分析を行う中で、英文の「内容の質」にかかわる明確な評価基準がないことが確認された。「内容の質」の妥当性・信頼性のある評価基準を確立するために、外部評価者による「全体的評価」と筆者ら2名による「分析的評価」を相関分析し、これを学生に配布する「ループリック」に反映させた。また「内容の質」を評価する自動評価システムの開発を行った。2022年度までは人工知能の「機械学習」を用いたシステムを開発したが、教師評価との一致率が60%前後に留まっていた。そこで2024年度に生成AIを自動評価システムに導入したところ、教師評価との一致率が83.7%まで上がった。終わりに短期大学最後の1年生の英語必修科目における英文ライティングに関する学生アンケート結果を紹介する。

Summary：

This study reviews nine years of pedagogical practice in a required first-year English course at a junior college in Tokyo. The first phase (2014-2017) focused on investigating students' expectations regarding English writing and identifying common errors among Japanese learners. The second phase (2018-2019) implemented and analyzed a program

designed to enhance students' English communicative competence through various methods, including submissions to an international education network. The third phase (2019 onward) involved a collaborative study by the authors analyzing students' essays. Comparative analysis of pre- and post-test writing in terms of word count, organization, grammar, and content across different proficiency levels revealed the absence of clear evaluation criteria for the "quality of content." To develop a valid and reliable measure for the quality of content, the authors conducted a correlation analysis between "holistic assessments" by external scorers and our "analytical assessments," incorporating findings into a student rubric. Furthermore, the authors developed an automated system to evaluate the quality of content. A machine-learning system developed until 2022 achieved only an around 60% agreement with teacher assessments. However, the integration of generative AI in 2024 increased this agreement to 83.7%. Finally, this study will introduce the results of a student survey on English writing in the required English course for first-year students during the 2023 academic year, the final year of the junior college.

キーワード：第2言語ライティング，パラグラフ・ライティング，ルーブリック，自動エッセイ評価，典型事例，機械学習，生成 AI

Keywords: Second language writing, Paragraph writing, Rubric, Automated essay scoring (AES), Exemplar, Machine learning, Generative AI

1. はじめに

筆者（三田）がライティング指導に重点を置くきっかけとなったのは2014年度にさかのぼる。その後、短期大学が4年制大学に移行するまでの9年間にわたり、短期大学1年生の英語必修科目において、ライティング指導を試行錯誤してきた。2019年度以降は三田&霜田で共同研究を開始し、学生の特性に応じた実践的なライティング指導を通してその効果を継続的に調査した。その過程でライティング指導の指標となるルーブリックの開発と、その評価項目の中でも特に基準設定の難しい「内容の質」の評価方法を研究してきた。2021年度には「内容の質」を測る評価基準の確立を目指して、4人の外部評価者による全体的評価と筆者らによる分析的評価の一致率を調査し、両評価の相関分析により、「分析的評価」の信頼性、妥当性の確立を目指した。また、2022年度から科研費研究でライティング自動評価システムの開発を行い、ライティング評価における自動評価システムの可能性を示すことができた。

本稿では、2014年度から2023年度まで短期大学一年生を対象に取り組んできた英文ライティング指導、また2022年から導入した自動評価システムが英文ライティングに及ぼした影

響について振り返り、短期大学におけるライティング指導の総括を行う。

第2節以降、これまでの研究を3期に分けてそれぞれの概要を述べる。第2節では研究の開始期（第1期）、第3節では新たな授業方法の開拓（第2期）、第4節では共同研究の開始と展開（第3期）、第5節では短期大学最終年度となる2023年度における学生を対象とした調査結果と学生のアンケートを考察する。第6節では現在継続中の研究を紹介し、第7節でまとめる。

2. 第1期：研究の始まり（2014年度から2017年度まで）

筆者（三田）が英語指導の中でライティング指導に着目したのは、Mita and Isticioaia-Budura（2015）が動機となっている。当研究でMita（筆者）は、担当する英語初級学生が英文を書くことに自信がない反面、英文を書けるようになりたいという願望を持っているという結果を受け止め、授業にライティング指導を導入し、その後の研究テーマの柱とすることになった。また、学生の書いた英文に顕著な特徴を見出し、日本人学生に多いエラーに注目した。日本語からの影響を要因とする特定のエラーはMita et al.（2018）で分析されている。すなわち、日本語の干渉による統語構造の違いに起因する特徴的な動詞エラーと、文頭に置かれ主節のない because 断片文（because fragment）である。

松井（1979）は、担当する大学生の英作文に顕著に見られる日本人的誤りは発想法と構文による誤りで、英文構成のプロセスに日本語を介在させることから生じるとしている。すべての日本人的誤りの根底には日本語の主語と動詞の区分けの本来のあいまいさ（主客未分化の構造）が介在し、これが英作文において母語干渉を引き起こしていると主張している。特に初級学生が誤りやすい動詞を中心とする統語的エラーとは以下の通りである（関，2006, 2007; 山内・内田，2011）。

1) Be-verb (copula) error (*New Year is very busy.=We are very busy in New Year.)

直訳からくる日本語の語順に沿って英語の単語を並べる母語干渉の典型的な誤りである。英語学習の初期にそれまで copula（文の主語と述語を結ぶための品詞；主に be 動詞）を中心としていた文から、一般動詞を中心とした内容の英作文に移ると、この種の誤りが急増加する。ひとつの「出来事、現象、話題」(Topic) を先に提示し、それに対して「～だ」というコメント (Comment) をつけ加えるという日本語の文章構造 (Topic-comment 型) が影響し、topic「～は」にあたる部分をそのまま主語にする例で、いわゆる「うなぎ文」はこの一例である。

2) Heavy-subject error (*I would like to visit most is Kyoto.=The place I would like to visit most is Kyoto.)

この誤りは長い主語 (heavy-subject) の不適切な使用例である。I would like to visit most が主語の役割を果たしているように見えるが、この部分は節であり完全な主語ではないため文法的に誤りである。Heavy-subject は、言語類型論や統語論で用いられる概

念で、文中における主語が非常に長い（重い）場合、その情報を文頭に置くと文全体の構造が重くなり、聞き手や読者にとって理解しづらくなることがある（Rutherford, 1983）。これを避けるため、英語では主語が重いときは仮主語 "it" を使うなどして後置化するのが一般的である。日本語の文では述語が文末に来るため、長い主語をそのまま使う癖がある。日本語では「私が最も訪れたいのは京都だ」という構造が許容されるのに対して、英語では I would like to visit most という節は主部になり得ない。英語で主部として適切に機能するためには I would like to visit most の前に The place といった主語を補い名詞句にしなければならない。文法的に正しければ Heavy-subject 文自体は誤りではない。英語では主語（主部）は名詞（名詞句）でなければならないという文法知識が身につけていない例である。

3) Serial-verb error (*Japanese is like rice.=Japanese like rice.)

be 動詞と一般動詞が併用される serial verb のある例である。初期の学習者は英訳や発話を迫られたとき、無意識に日本語の「～は～だ」という topic-comment 型の構造に頼って「～だ」の部分すべて be 動詞で片付けようとする傾向がある。これは、 $A = B$ の公式を英文発出のきっかけとして代用しようとするためであると考えられる。

これらの他に、because 断片文 (*Because I like summer.) は初級・準中級レベルの多くの英作文に見られる。投野（2007）の中学生と高校生によるエッセイのコーパスデータによると、文頭で用いた従属接続詞 because は中学生のエッセイで 77.3%、高校生のエッセイで 54.7% という高い頻度で出現している。誤用かどうかの調査はされていないため文頭にあるだけで断片文とは言い切れないが、中学生の場合 Why で始まる疑問文に対して理由を述べる主文のない Because 文であると十分に推測できる。高校生になると中学生より because を文頭に用いる傾向が減少する傾向にあるが、それでもなお高い頻度である。

小林（2009）は、英作文コーパスを使った従属接続詞 because の誤用分析を行った。調査によると、中学生、高校生、大学生による because で始まる断片文の頻度は、学年が低いほど頻度が高い。学年が上がるにつれて断片文の頻度が減っていく一方で、文頭の because の頻度における断片文の割合は非常に高いままであることが明らかになった。学習者が文頭で because を用いた場合の 83～93% は誤用であった。誤用の原因として、母語の転移、文体の混在、教材の影響が指摘されている。because 断片文の場合、日本語では「なぜなら、私は夏が好きです」のような文章が許容されるため、学習者はその日本語を直訳した英文 * Because I like summer. を産出する。また、"Why can't I go?" "Because you're not old enough." のような会話のやり取りの場合、話し言葉における why で始まる疑問文の答えとしては許容される。しかし、この使用が書き言葉では非文法であることが指導されていないため、書き言葉と話し言葉という文体の使い分けができていないことが浮き彫りになった。さらに、会話重視の中学校検定教科書の影響を原因の一つに挙げている。主要な 3 つの教科書（New Crown,

Sunshine, Total English) では, because のある文は平均して 55.38% が主節を持たない文であった. そして, それらは全て会話における Why で始まる疑問文の答えとなる文であった. 学習者にとって, 英語を習い始めた頃に受けた because を使用する教科書の会話文のインプットの影響が大きく, 大学生になって英作文をアウトプットする段階になっても断片文という誤用に関する意識や知識が薄いことが考えられる. 小林 (2009) はこの because 誤用使用の一因を, 近年の英語教育におけるコミュニケーション重視の副作用の可能性があると指摘している.

以上の動詞を中心とする統語的エラーと because 断片文は, のちの筆者らの研究の対象項目となっている.

3. 第2期: 新たな授業方法の開拓 (2018年度・2019年度)

第1期で明らかになった日本人学生の英文ライティングの問題を踏まえて, いくつかの新しい指導を試みることになった. 三田 (2018) は, 半期週2回の授業で「英文発信力向上プログラム」を実践し, 授業内活動のどの要因が, 学生の英文ライティングにおける流暢性 (fluency) を高めるのかについて調査を行った. 当プログラムを構成するのは, 「日本人授業」, 「ネイティブ授業」, 「文法チェックアプリ」, 「英文添削サービス」, 国際教育ネットワーク「iEARN」¹⁾ である. ライティング活動を国際教育ネットワークへの投稿に結び付ける活動では, 投稿を目指すプロセスに3種類の添削 (Automated Writing Evaluation: Criterion, ネイティブ教師, 有料添削サービス) を用いたライティング指導を試みている (Mita et al., 2018). 習熟度別の4つのレベルで行ったアンケート調査によると, 上位のクラスでは indirect なフィードバックをする AWE は役に立ったという意見がある一方, 下位のクラスでは AWE の英語での指示そのものの理解が難しく direct なフィードバックを望んでいることがわかった. しかし, 何段階ものフィードバックの機会はおおむね有効であるという回答を得ている. また, ライティングのプレテストで 100 語以上のエッセイを書いた学生がいなかった一方, ポストテストでは 26 人 (107 人中) が 100 語以上のエッセイを書いており, 流暢性 (fluency) の観点から大きな効果があったことがわかった. 特に語数の伸びの大きい学生の多かったクラスの指導では, 日本語と英語の語順の違い, パラグラフ構造と Topic sentence, Topic sentence を補う理由や詳細を書くことの重要性を強調したという特徴が見られた. また, 子供にもわかる日本語を最初に考えた上で, 知っている単語で書くことを強調指導した結果, 自動翻訳ツールを頼らなくなったことも報告されている.

三田他 (2020) では短期大学で 2010 年度から導入された全学共通英語必修科目 Integrated English での指導の変遷を振り返り, 文法指導中心の指導でライティング力が伸びなかった結果を踏まえ, 2017 年度より国際教育ネットワーク iEARN を通じて海外の生徒たちに英文メッセージを届けるという取り組みを報告している. 海外のリアルオーディエンスにメッセージを発信するというモチベーションが, 学生の英文ライティング力と発信する自信を養うことを期

待したものであった。プロジェクト活動では、日本の祝日について紹介したエッセイを書いたり、発展途上国の女の子の厳しい現実を *Girl Rising*²⁾ で学びグループでエッセイを書き投稿を行ったりした。これは異文化理解を通して、書くことを探求型活動に取り入れたアクティブ・ラーニングの実践でもあった。2010年度から2016年度までの *Integrated English* の変遷については三田他 (2020) の第2節を参照されたい。

4. 第3期：三田&霜田の共同研究開始 (2019年度から現在)

2019年度から、学生の英文ライティングに特化した三田&霜田の共同研究が本格的にスタートし、現在も継続して行われている。この期間に短期大学部紀要論文を5本、英語コミュニケーション学科誌論文を5本投稿した。2022年度からの調査研究は科研費を用いて行った(三田・霜田, 2023a,b, 2024a,b)。紀要論文では主に英文ライティングの評価基準の確立と自動評価システムの開発、学科誌論文では主に学生にループリックや自動評価システムを使用した調査結果をまとめている。はじめに紀要論文の概要について紹介する。

三田&霜田 (2021a) では、事前・事後に実施したライティングテスト195名分を習熟度別に分け、CEFR基準で4つのグループ(① B2,B1 レベル, ② A2 レベル上, ③ A2 レベル下, ④ A1 レベル)について分析した。語数、構成、文法、内容展開の4つの観点で比較分析を行った。その結果、どの習熟度のグループにおいても、多くの項目で統計的に有意に改善していることが明らかになった。この結果には特定の文法項目に絞ったエラー改善の指導、構成や論理を表すディスコースマーカーの指導、短い英文を繰り返し書かせる指導などがライティングの改善に貢献した可能性があることが示唆された。

三田&霜田 (2022a) では、日本人の英語初級学習者の英文エッセイを測定する評価基準を確立することを目指した。その理由は、第1に日本人初級学習者向けの英文エッセイの評価基準が確立していないこと、第2に評価基準が確立されることで教師の採点負担が減らせる可能性があるためである。教師の採点負担の大きさは、学習者が英文を書く機会を少なくしている一因であると考えられる。

評価基準確立のための具体的な調査方法として、エッセイ1本についてレベル1から4の基準を含む「分析的評価」と、よし悪しの印象で1から4まで判断するという「全体的評価」を複数の評価者が行った。エッセイの評価基準を設定した「分析的評価」は教員(筆者ら2名)が行い、エッセイの印象による「全体的評価」は、英文ライティング添削指導を行っている外部講師4名(日本人2名、外国人2名)に依頼した。両評価の相関分析により、「分析評価」の信頼性、妥当性が確認された。また印象による「全体的評価」の評価者4名がそれぞれ最高評価のエッセイに付けた評価の理由説明をテキストマイニングで分析し、英文の質の高さを決定する要素を明らかにした。

三田&霜田 (2023a) では、英語必修科目で実施しているライティングテストのデータを用いた自動評価システムを開発した(cf. 石井・近藤, 2020; 小林, 2017; 小林・石井, 2019;

斎藤, 2017; Almusharraf & Alotaibi, 2022; Attali & Burstein 2004; Dikli, 2010; Iwanaka, 2016; Li, et al., 2015; Stevenson & Phakiti, 2014; Weigle, 2013; Zribi & Smaoui, 2021). 人工知能の「機械学習」の「教師あり学習」に、2021年度3回分の同一テーマのライティングテスト英文512件を、教師評価（筆者ら2名の調整結果）と共に入力し、クラウドコンピューティングで一般公開されている人工知能の機械学習のサービスを用いて「教師あり学習」を行った (Model A). 自動評価システムは英文の「内容の質」のみを採点対象とし、Level 1からLevel 4の4段階の採点を行った。このシステムを用いて2022年度の英語必修科目受講生のライティングテストの英文124件を採点したところ、自動評価システムと教師評価の一致率は60.5%、相関係数は0.544** (1%水準で有意)であった。同システムを授業内で学生に使用させた上でアンケート調査を行い、それをテキストマイニングで分析した。

三田 & 霜田 (2024a) では、ライティングテストのデータを用いた自動評価システム (Model B,C) の開発と調査を行った。Model Aでは、2021年度ライティングテストの英文データを用いている。そのデータに2020年度データを加えたModel B、さらに2020年度から2022年度までの3年分のデータを用いたModel Cを開発した。Model B, Cも英文の「内容の質」のみを採点対象としており、Level 1からLevel 4の4段階の採点を行うものである。Model Cを用いて2023年度の英語必修科目のライティングテストの英文106件を採点したところ、自動評価システムと教師評価（筆者ら2名）の一致率は49.1%、相関係数は0.600**であった。この一致率は三田 & 霜田 (2023a) と比較して下がっている。機械学習の「教師あり学習」では、大量のデータを用意することが前提となっており、Model Cの1506件程度のデータでは、十分な一致率の向上が見られず、機械学習を用いた自動評価システムの難しさを改めて実感した。この調査でもシステムを授業内で学生に使用させた上でアンケート調査を行い、それをテキストマイニングで分析した。

続いて英語コミュニケーション学科の学科誌論文について振り返る。三田・霜田共著の学科誌論文では、学生のライティングの分析とループリックの改善の調査研究に重点を置いた。

三田 & 霜田 (2020) では英語必修授業の2回目（前期末）のライティングテストで100語を超え、かつ1回目（前期初め）から50語以上増えた学生のエッセイを調査対象とし、前期初め、前期末、後期末のライティングテストの結果を比較した。1) 英文の構成、2) accuracy、3) contentsの深化の3観点からライティング力の変化を調査した。その結果、「contentsの深化」の評価基準が明確になっていないことが明らかになった。先行研究にあるGlobal Impression（全体的な印象）という評価基準は曖昧であるため、筆者らは目に見える数値を測定することを意図し、印象に残る語句（固有名詞、数字・目新しいトピック関連語）の数でcontentsの深化を測ることを試験的に行ってみたが、これだけでは善し悪しの差が出せず、「印象」を数値で測定することの難しさを感じた。また、事後のライティングテストで事前より語数を増やした学生のうち100語以上増えた学生の自由回答を調査した結果、5つの授業内容（「英文発信力向上プログラム」の「日本人授業」、「ネイティブ授業」、「文法チェックアプリ」、「英文添削サービス」、国際教育ネットワーク「iEARN」）のいずれも英語力向上

に役立っていること、またそれぞれが互いに補完しあって総合的に英文ライティングの流暢性 (fluency) を高めている可能性があることがわかった。

三田 & 霜田 (2021b) では 英語必修授業で前期・後期を通じて実施した3回のライティングテスト162名分をCEFR基準で習熟度別に4つのグループ(①B2,B1レベル, ②A2レベル上, ③A2レベル下, ④A1レベル)に分けて比較分析した。評価の高いエッセイが「エッセイの構成 (organization)」「文法の正確さ (accuracy)」「内容 (contents)」と関連があるという仮説を立て、それぞれに下位項目を設定して、前期初め(5月)、前期末(7・8月)、後期末(1月)の3回分のライティングテストの分析を行った。その結果、どの習熟度のグループにおいても、多くの項目で統計的に有意に改善していることが明らかになった。特定の文法項目に絞ったエラー改善の指導、構成や論理を表すディスコースマーカーの指導、短い英文を繰り返し書かせる指導、海外に発信するエッセイの作成や発表の機会などがライティングの改善に貢献した可能性が示唆された。「contentsの深化」の評価基準が不明確であるという三田 & 霜田 (2020) で明らかになった課題を踏まえ、「内容の質」を測る基準として、新たに Wiseman (2012) の Topic Development という概念を評価基準に導入した。

三田 & 霜田 (2022b) では、1年生必修授業前期・後期を通じて実施した2回のライティングテストの結果147名分をCEFR基準で4つの習熟度別グループで比較分析した。その結果、どの習熟度のグループにおいても、多くの項目で統計的に有意に改善していることが示された。英文ライティングの評価基準に基づき「分析的評価」をする中で、「内容の質」に関する評価基準を含めたルーブリックの開発が十分に行われていないことが明らかになった。それがきっかけとなり、ルーブリックの先行研究を調査し、英語必修授業用のルーブリックの開発を行った (cf. 安藤, 2014; 江口, 2012; 坂本, 2019; 平林, 2016; 松下, 2014; 吉田, 2011; 脇田, 2016; Panadero & Jonsson, 2013; Rust & O'Donovan, 2003; Wiseman, 2012)。

三田 & 霜田 (2023b) では、短期大学1年必修英語授業で、「内容の質」を含む「英文ライティング・ルーブリック」(Appendix)を配布して、それを繰り返し参照させながら指導を行った結果を報告した。さらに授業専用の「自動評価システム」を導入して学生に使用させた。自動評価システムの各モデル開発の際、出力される評価得点と短いフィードバックに加えて、過年度の学生が同じトピックで作成した英文をサンプル英文として表示する機能を追加した。これは、パフォーマンス技能の習得に有効とされる、身近な仲間の発表例を提示する「典型事例」の指導法を取り入れたものである (cf. 岩田, 2020, 2022; 丹原他, 2020; Sadler, 1987)。この機能がすべてのモデルに追加されたことにより自動評価システムは、教師の自動評価ツールとしてだけでなく、学生の形成的評価につながるツールとしても機能する可能性を持つことになった。事後のライティングテストでは、事前と比較して語数、順序を表すディスコースマーカー、その他のディスコースマーカー、be動詞エラー、because断片文エラー、for exampleエラー、Topic Developmentいずれにおいても、大幅な改善が見られた。

三田 & 霜田 (2024b) は、短期大学1年生対象の最後の必修英語授業の英文ライティングの調査を行った。「英文ライティング・ルーブリック」更新版を配布して、それを繰り返し参照

させながら指導を行った結果を報告した。学生アンケートでは、ループリック、自動評価システム、学生英文の典型事例としての先輩学生の英文のいずれにおいても、英文ライティング力向上のために有効に機能したと判断されるコメントが得られた (cf. 第5節)。

5. 2023年度英文ライティング力向上の分析 (調査内容と結果, 学生の声)

本節では短期大学1年生最終年度(2023年度)を対象とした調査内容とその結果, 及び学生の感想を概観する。詳細は三田 & 霜田 (2024b) を参照されたい。

5. 1. ライティングテストの調査内容と結果

調査対象者は、短期大学必修英語科目 Integrated English を履修する1年生88名である。また、学生の大多数の英語レベルはCEFR A2レベルである (GTEC Academic2 技能試験 Listening & Reading の結果に基づく)。

ライティングテストは、前期始めと後期末の2回とも教室で実施した。ライティングテストの所要時間は20分間である。トピックは「好きな場所」とし、定型表現として以下の表現を指定した。

The place I would like to visit the most is () . There are three reasons. First, ... Second, ... Lastly, ... For these reasons, the place I would like to visit the most is () .

ループリックに基づく研究用の評価項目は以下の7項目である。

項目1. 1回目(前期初め)と2回目(後期末)のライティングにおける平均語数

項目2. be動詞エラー文の数

以下の例に見られるような3種類のbe動詞エラー文の数をカウントする。

1. Be-verb (copula) error : (例) *The place is a lot of visitors. *New Year is busy.

2. Heavy-subject error: (例) *I like Yokohama Places is Minato Mirai.

3. Serial-verb error: (例) *Takeshi was lived in Nerima.

項目3. becauseの断片文エラーの数

以下の例に見られるようなbecauseの断片文エラーの数をカウントする。

(例) I want to go to Hawaii. *Because I want to study English there.

項目4. for exampleエラーの数

以下の例に見られるようなfor example文エラーの数をカウントする。

(例) Hawaii has many delicious foods. *For example, pancakes and loco moco.

項目5. 順序を表すディスコースマーカーの有無

エッセイの基本構成のうち、Body(本論)部分でsupporting sentenceの順番を示すマーカー(First, Second, Lastly,)が、「無い、または不完全」なものを「0」, 「すべ

て有る」ものを「1」とした。

項目 6. その他のディスコースマーカー

主要なディスコースマーカーのうち、「順序」の表現以外のマーカーの数をカウントする。(cf. 中谷, 2020)

項目 7. Topic Development

Detail 文（詳しい説明や具体例を挙げて主張に説得力を与える文）の有無により 0 から 4 の 5 段階で評価する。

各評価項目の調査結果は以下の通りである。

項目 1. 1 回目, 2 回目のライティングにおける平均語数比は 1.96 倍であった。

項目 2. 100 語あたりの「be 動詞エラー」数を比較したところ, 1.21 から 0.86 に減少した。

項目 3. because 断片文エラーを含むエッセイの because 使用エッセイに対する割合は 91% から 30% に減少した。

項目 4. for example エラーを含むエッセイの for example 使用エッセイに対する割合は, 92% から 26% に減少した。

項目 5. 順序を表すディスコースマーカーの有無は 85.2% から 98.9% に増加した。

項目 6. その他のディスコースマーカーの 1 エッセイ当たりの平均数は 0.66 から 2.07 に増加した。

項目 7. Topic Development の事前事後のレベル別エッセイ数は, 以下の図のように, 事前では Level 1 (27) と Level 2 (35) のものが多く, 事後では Level 3 (26) と Level 4 (43) のものが多かった。特に Level 4 が 3 から 43 に増加している (n=88) (図 1)。

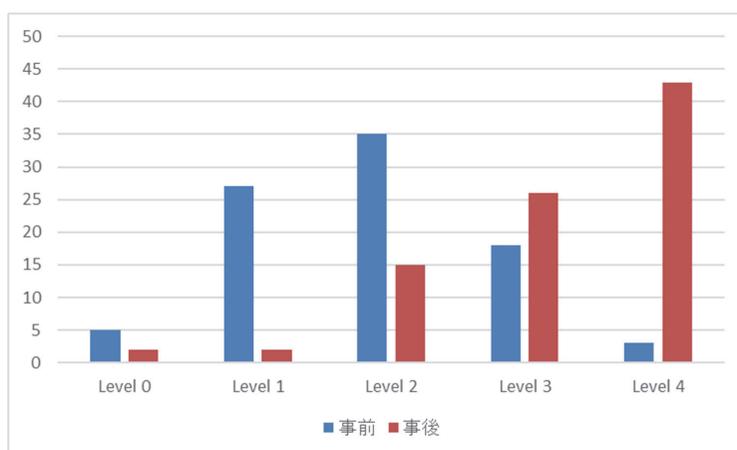


図 1 Topic Development の事前事後のレベル別エッセイ数 (n=88)

5. 2. 学生アンケート結果

後期末に学生アンケートを行った。選択回答式アンケートでは(1)授業の英文ライティング指導で役に立った学習項目、(2)ループリックが役に立ったか、(3)自動評価システムが役に立ったか、(4)英語を書くことについての自信について調査した。それぞれの結果は以下の通りであった。

- (1)「英文ライティング指導で役に立った学習項目」については、because, for example, be 動詞エラーなどについて繰り返し指導した「指定文法エラー」を選んだ回答が最も多く(63件)、次に「ディスコースマーカーの使い方」(61件)、「3つの論理(抽象と具体, 対比, 因果関係)」(40件)であった(表1)。指定文法エラーとディスコースマーカーは、ループリックのシートでもエラー文と正しい文を併記し、ライティングテストにおける点数配分にもこれらの項目が含まれていたため、覚えようとする意識を高めた可能性がある。

表1 ライティング指導で役に立った学習項目

項目	件数
1. 指定文法エラー (because, for example, be 動詞エラーなど)	63
2. ディスコースマーカーの使い方	61
3. 3つの論理 (抽象と具体, 対比, 因果関係)	40
4. パラグラフ・ライティングやエッセイライティングの方法	18
5. Topic Development の detail 文の充実のさせ方	6
6. 無し	0
計	188

- (2)「ループリックは役に立ったか」については、98回答中77件が「役に立った」と回答しており、ループリックをライティングテストの準備に役立てた学生が多くいたことが推察できる(表2)。

表2 ループリックが役に立ったか

項目	件数
1. 役に立った	77
2. 役に立たなかった	7
3. どちらでもない	14
計	98

- (3) 「自動評価システムが役に立ったか」については、98 回答中 75 件が「ライティング力向上に役に立った」と回答し、多くの学生がライティングの内容の質を向上させるために有効に使用していたことがわかった (表 3)。

表 3 自動評価システムが役に立ったか

項目	件数
1. 役に立った	75
2. 役に立たなかった	2
3. どちらでもない	21
計	98

- (4) 「英語を書くことについての自信」については、以下の設問項目で調査した。

1. 英語を書くことは苦手だし全く自信がない
2. 英語を書く練習をしてきたので少し自信がついている
3. 英語を書く練習を続けてきたので結構自信がついている
4. 英語を書く自信がつき、機会があれば書いてみようと思っている
5. 英語を書く自信がつき、自主的に英語を書くようになっている

事前事後回答数は以下のような変化が見られた (図 2)。

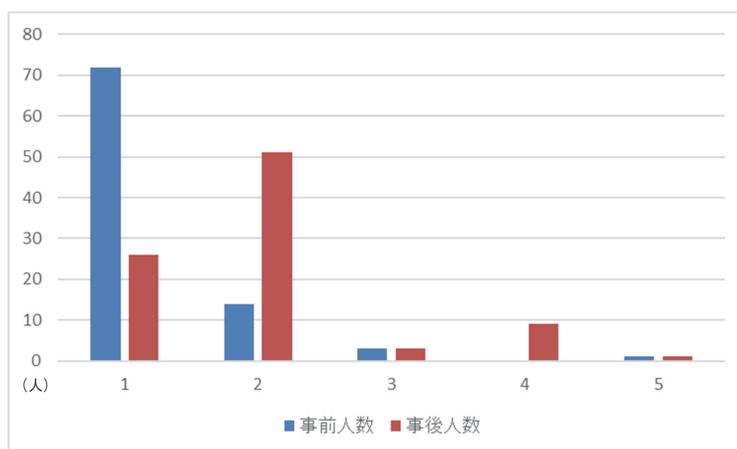


図 2 英語を書くことの自信についての事前事後回答数

「英語を書くことの自信」を事前事後で比較した結果、事前では「英語を書くことは苦手だし全く自信がない」とする回答が事前で総回答の 80 人であったのに対し、事後では 29 人に減少した。一方「英語を書く練習をしてきたので少し自信がついている」については事前に

16人の回答であったが、事後に57人に増えている。書く練習を重ね、またライティングテストでまとまった語数の文章を書けるようになったことが、ある程度の自信向上につながっている可能性がある。

また自由回答式アンケートでは、(1) ルーブリックの役に立った点、(2) ルーブリックの感想、(3) 英文サンプルで参考になったこと、(4) 自動評価システムの感想について調査した。自由回答の質的なデータについては、自由回答の頻出語として抽出された単語同士の関係性を可視化するために共起ネットワーク分析を行った。テキストマイニングには、KH Coder 3を使用した³⁾。

(1) ルーブリックの役に立った点

役に立った点として多くの学生が、ディスコースマーカーの使い方、評価項目が具体的に書かれている点、点数が明記されていること、指定文法エラーの例を挙げている。学生に配布したルーブリック (Appendix) には、語数の基準となる数値、指定文法エラー、because エラー、for example エラーの誤りの例、またディスコースマーカーの例など、すべての項目に解説と配点が記載されており、これらの詳細な指標がライティングテストの準備に役立ったと思われる。

(2) ルーブリックの感想

良い点として、ルーブリックによって自分の英文のどの部分が点数につながるかがわかること、注意すべき間違いの例があること、苦手項目の注意点を確認できること、また特にディスコースマーカーのリストが役立ったことなど多岐にわたり、それぞれの学生が必要な情報をルーブリックから読み取って利用していたことがわかる。ルーブリックの授業への導入は2年目となるが、前回同様に学生のライティング力向上に有効であることが確認できた。

(3) 英文サンプルで参考になったこと

自動評価システムで採点結果とともに表示される2つの「英文サンプル」で参考になったことに関しては、英文サンプルの様々な表現、理由、具体例、過去の体験や経験を加えることで話を広げ内容を深める方法、そしてそれが説得力とオリジナリティにつながるなどが挙がっていた。自動評価システムのフィードバックとして過年度の学生の書いた良質な英文を「典型事例」として用いることが「学習促進効果」のあるフィードバックとして効果的に働いたといえる。

(4) 自動評価システムの感想

自動評価システムの感想に関しては、同時に表示される優れた英文サンプルを参考にして完成度の高い英文を作るのに役立った、「内容の質」が点数化されるので何回も書き直して内容を精査できた、即時に採点されるので便利である、ミスの減少に役立つことなどが挙がっている。

る。自動評価システムの感想コメントで「文法の採点は Grammarly でもやってもらえるけれど、内容の質を採点してもらえるものはなかなか無いので役立つと思う」といった学生の感想が見られ、「内容の質」を測る自動評価システムが評価されたことは今後の研究の後押しとなる。

6. 現在の研究

2023年度で短期大学部1年生の必修授業は終了したが、2024年度より実践女子大学国際学部の必修英語授業で英文ライティング指導が引き続き行われることとなった。2024年度は Model C のデータに加えて、短期大学部1年生の最終年度授業(2023年度)における7月分の英文データを追加したデータベースを用いて Model D を開発した(三田・霜田, in press)。Model A, B, C は、「機械学習」の自動評価システムを用いたのに対し、Model D では、生成 AI の ChatGPT (3.5 と 4o) を用いてシステム開発を行った。これらのモデルで2024年度国際学部1年生の7月の英文エッセイを自動評価したところ、生成 AI モデル (GPT-4o) では、教師評価との一致率が83.7%であった。一方、機械学習モデル (Model C) では教師評価との一致率が59.7%であった。このことから生成 AI を用いた自動評価システムの有効性が明らかになった (cf. Baffour et.al, 2024; Kohnke et al. 2023; Mizumoto & Eguchi, 2023; Mizumoto et al., 2024; Pfau & Xu, 2023; Teng, 2024; Uchida, 2024)。

7. 終わりに

短期大学の英語必修科目でライティング研究を始めてから現在にいたるまでの9年の間には、学習指導要領の見直しや国際社会で通用する書く力の指導が求められるといった変化があり⁴⁾、ライティング指導においても様々な変化が求められてきた。また、近年の生成 AI の急速な普及に伴い、英文ライティング指導においても、否応なくこれまでの指導方法を検証せざるを得ない状況となった。本短期大学必修英語科目 Integrated English でもそうした変化に応じて様々な指導法を試みてきた。また、生成 AI が和文英訳のみならず、要約、エッセイ用の英文提供まで行えるようになった今、英文ライティング教育の本質について、何を身に付けさせたいのが改めて問われる時代となった。

1950年の開学以来75年にわたり多くの女子学生を社会に送り出してきた短期大学が、幕を閉じることになった。本稿では、学生の英語力向上に取り組んできた9年間の取り組みとその成果を振り返り記録することにした。これらの知見が、新たに開設された4年制大学国際学部に引継がれ、学生たちの英語力向上に貢献できることを願う。

謝辞

本研究は科学研究助成基金基盤研究（C）（課題番号 18K00814, 「英語初級学習者のパラグラフ・ライティング評価基準の確立と自動評価モデルの開発」）の助成を受けたものである。本研究を進めるにあたり、株式会社ルーティングシステムズの大庭裕司氏から数多くの技術的サポートやアドバイスを受けた。ここに感謝の意を表する。

注

1. iEARN (International Education and Resource Network) は、1988年に設立された140か国以上にある30,000以上の学校と青少年団体から構成される非営利団体である。同団体はインターネットやその他の新しい通信技術を使用して、教師と若者がオンラインで共同作業できるように支援しており、世界中で毎日2,000,000人を超える学生が共同プロジェクト作業に取り組んでいる。
2. Girl Rising は、途上国の女の子の現実と希望を描いたドキュメンタリー映画である。早すぎる結婚や女子教育、震災、カマラリ家事使用人、性的虐待など世界の女の子たちが直面する状況や、彼女たちが持つ可能性が描かれている。
3. KH Coder は、計量テキスト分析またはテキストマイニングのためのフリーソフトウェアである。
4. 2022年度から外国語科（英語）の新科目「論理・表現 I」が始まった。「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 外国語編 英語編（2018）」によると、「論理・表現」は、spoken production, spoken interaction, writing の3領域を中心にした発信力育成のための選択科目という位置づけで、特に論理の構成や展開の上達を目標に掲げている。新学習指導要領の期待する「論理の構成や展開」は、一つの段落で書く文章における原因・理由と結果の導き方やつなぎ方、例証と考えられ、パラグラフ・ライティングのルールが指導されることになった。

参考文献

- 安藤輝次. (2014). ループリックの学習促進機能. 關西大學文學論集, 64 (3), 1-25.
- 石井雄隆・近藤悠介. (2020) (編) 『英語教育における自動評価—現状と課題』. ひつじ書房.
- 岩田貴帆. (2020). 協議ワークを取り入れたピアレビューによる学生の自己評価力向上の効果検証. 大学教育学会誌, 42 (1), 115-124.
- 岩田貴帆. (2022, 6月). 学生の自己評価力を向上させよう教授法の特徴と課題の検討. 大学教育学会 口頭発表, 岡山理科大学.
- 江口真理子. (2012). 内容分析の手法を用いたライティング・ループリック具体化の試み. 総合政策論叢, 24, 73-84.
- 小林雄一郎. (2009). 日本人英語学習者の英作文における because の誤用分析. 関東甲信越英語教育学会研究紀要, 23, 11-21.

- 小林雄一郎. (2017). 「英語の自動作文評価」李在鎬 (編)『文章を科学する』(pp. 158-174). ひつじ書房.
- 小林雄一郎・石井雄隆. (2019). 英語ライティング指導のための自動フィードバックシステムの開発に向けて. *日本大学生産工学部研究報告*, *B*, 52, 7-15.
- 齋藤雪絵. (2017). 自動採点システムを使った英語ライティング学習. *立教大学ランゲージセンター紀要*, 38, 63-74.
- 坂本優子. (2019). 高校生を対象とした自由記述式英作文のループリックの開発とフィードバック効果の検証. Retrieved from <https://www.edu.yamanashi.ac.jp/wp-content/uploads/2019/12/f39efdb1dc191c41facf439d7aecf19b-2.pdf> (2024年1月23日閲覧)
- 関きみ子. (2006). Writing 学習における問題点とその解決法を探る (1)-FORM に於ける母語の干渉を中心として. *長崎外大論叢*, 10, 181-195.
- 関きみ子. (2007). Writing 学習における問題点とその解決法を探る (2)-FORM に於ける LEVEL 1 の干渉を中心として. *長崎外大論叢*, 11, 93-108.
- 投野由紀夫. (2007). 『日本人中高生一万人の英語コーパス JEFLL Corpus—中高生が書く英文の実態とその分析』東京：小学館.
- 中谷安男. (2020). 『大学生のためのアカデミックライティング・ストラテジー』東京：金星堂.
- 丹原惇, 斎藤有吾, 松下佳代, 小野和宏, 秋葉陽介, & 西山秀昌. (2020). 論証モデルを用いたアカデミック・ライティングの授業デザインの有効性. *大学教育学会誌 = Journal of Japan Association for College and University Education*, 42 (1), 125-134.
- 平林健治. (2016). CEFR-J A2 レベルの自由英作文のループリックに関する研究. *日本教科教育学会誌*, 39 (2), 61-70.
- 松井恵美. (1979). 『英作文における日本的誤り』大修館書店.
- 松下佳代. (2014). 学習成果としての能力とその評価：ループリックを用いた評価の可能性と課題. *名古屋高等教育研究*, 14, 235-255.
- 三田薫. (2018) 日本の短期大学授業において学生の英文ライティング力を高めるためのプログラムの探索的研究. *実践女子大学短期大学部紀要*, 40, 19-42.
- 三田薫・栗田智子・霜田敦子. (2020). 東京の女子短期大学の全学共通英語必修科目における授業改善の歴史—アクティブ・ラーニングアプローチに基づく国際プロジェクトベーストレーニングに至る取り組み—. *実践女子大学短期大学部紀要*, 41, 13-32
- 三田薫・霜田敦子. (2020). 学生の英文ライティング力向上の分析—Fluency が伸びた学生の日本語の干渉によるエラーと表現力の変化. *Jissen English Communication*, 50, 6-33.
- 三田薫・霜田敦子. (2021a). 学生の習熟度別英文ライティング力向上の分析—弱点克服の重点的指導によるライティングの変化. *実践女子大学短期大学部紀要*, 42, 63-83.
- 三田薫・霜田敦子. (2021b). 学生の英文ライティング力向上の分析 その2：文法・構造・論理の重点的指導によるライティングの習熟度別変化. *Jissen English Communication*, 51, 14-46.
- 三田薫・霜田敦子. (2022a). 英語初級学習者のパラグラフ・ライティング評価基準の確立を目指し

- て. *実践女子大学短期大学部紀要*, 43, 65-83.
- 三田薫・霜田敦子. (2022b). 学生の英文ライティング力向上の分析 その3: 文法・構造・論理・内容の質の重点的指導によるライティングの習熟度別変化. *Jissen English communication*, 52, 13-48.
- 三田薫・霜田敦子. (2023a). 英語初級学習者のパラグラフ・ライティングのための自動採点システム開発の試み—英文の内容の質に特化した学習モデルの作成手法. *実践女子大学短期大学部紀要*, 44, 39-67.
- 三田薫・霜田敦子. (2023b). 学生の英文ライティング力向上の分析 その4: ループリックを用いた指導と「内容の質」を測る自動採点システム導入によるライティングの変化: *Jissen English communication*, 53, 2-35.
- 三田薫・霜田敦子. (2024a) 英語初級学習者のパラグラフ・ライティング自動採点システム開発の試み Part2…英文の内容の質を測るシステムの更新と英文の質向上の分析: *実践女子大学短期大学部紀要*, 45, 59-87
- 三田薫・霜田敦子. (2024b) 学生の英文ライティング力向上の分析 その5: 日本人学生に多いエラーの重点的指導, ループリックの導入, 「内容の質」を測る自動評価システムの導入によるライティングの変化. *Jissen English communication*, 54, 2-31.
- 三田薫・霜田敦子. (in press) 英語初級学習者のパラグラフ・ライティング自動評価システム開発の試み Part3—生成 AI を用いた英文の質を評価するシステムの分析: *実践女子大学短期大学部紀要*, 46
- 文部科学省. (2018b). *高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 外国語編 英語編*.
https://www.mext.go.jp/content/1407073_09_1_2.pdf (2022年1月31日閲覧)
- 山内真理・内田充美. (2011). 日本人英語学習者の中間言語にみられる LEVEL 1 の痕跡. *千葉商大紀要*, 49 (1), 43-56.
- 吉田武大. (2011). アメリカにおけるバリエーループリックの動向. *関西国際大学教育総合研究所紀要叢書*, 4, 1-12.
- 脇田里子. (2016). ライティング・ループリックの実践. *コミュニケーレ*, 5, 21-50.
- Almusharraf, N., & Alotaibi, H. (2022). An error-analysis study from an EFL writing context: Human and Automated Essay Scoring Approaches. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-17.
- Attali, Y., & Burstein, J. (2004). Automated essay scoring with e-rater[®] v.2.0. *ETS Research Report Series*, 2004 (2), i-21.
- Baffour, P., Saxberg, T., Abboud, R., Boser, U., & Crossley, S. (2024). Assessing ChatGPT's Writing Evaluation Skills Using Benchmark Data. *The Learning Agency*.
<https://the-learning-agency.com/insights/assessing-chatgpt-writing-evaluation-skills-using-benchmark-data/>
- Dikli, S. (2010). The nature of automated essay scoring feedback. *CALICO Journal* 28 (1), 99-134.
- Iwanaka, T. (2016). Rewriting based on feedback: Automated-computer based feedback on forms and tailor-made feedback on content. *中国地区英語教育学会研究紀要*, 46, 61-70.

- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *Relc Journal*, 54 (2), 537-550.
- Li, Z., Link, S., & Hedleheimer, V. (2015). Rethinking the role of automated writing evaluation (AWE) feedback in ESL writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 27, 1-18.
- Mita, K., Isticioaia-Budura, A. (2015). The needs of writing in general classes: Voices of our junior college students. *Jissen English Communication*, 45, 48-75.
- Mita, K., Kubota, Y., & De Vera, L. (2018). Analyzing L1 traces in the errors of Japanese EFL learners' written English. *Jissen English Communication*, 48, 25-44.
- Mita, K., Kubota, Y., Kurita, T., Maurer, Y., Baldwin, D., De Vera, L., & Lavey, R. C. (2018). The effect of three-way corrective feedback in EFL writing in a Japanese junior college setting. *実践女子大学短期大学部紀要*, 39, 23-49
- Mizumoto, A., & Eguchi, M. (2023). Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring. *Research Methods in Applied Linguistics*, 2 (2), 100050.
<https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100050>
- Mizumoto, A., Shintani, A., Sasaki, M., & Teng, M. (2024). *Testing the Viability of ChatGPT as a Companion in L2 Writing Accuracy Assessment*. IRIS Database.
<https://doi.org/10.48316/q3zGE-HSpAC>
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational research review*, 9, 129-144.
- Pfau, A., Polio, C., & Xu, Y. (2023). Exploring the potential of ChatGPT in assessing L2 writing accuracy for research purposes. *Research Methods in Applied Linguistics*, 2 (3), 100083.
<https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100083>
- Rust, C., Price, M., & O'Donovan, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28 (2), 147-164.
- Rutherford, W. (1983). Language typology in language transfer. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 358-370). Rowley, MA: Newbury House.
- Sadler, D. R. (1987). Specifying and promulgating achievement standards. *Oxford review of education*, 13 (2), 191-209.
- Stevenson, M., & Phakiti, A. (2014). The effects of computer-generated feedback on the quality of writing. *Assessing Writing*, 19, 51-65.
- Teng, M. F. (2024). "ChatGPT is the companion, not enemies": EFL learners' perceptions and experiences in using ChatGPT for feedback in writing. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100270.
- Uchida, S. (2024). Evaluating the Accuracy of ChatGPT in Assessing Writing and Speaking: A Verification Study Using ICNALE GRA. *Learner Corpus Studies in Asia and the World*, 6, 1-12.

<https://doi.org/10.24546/0100487710>

- Weigle, S. (2013). English as a second language writing and automated essay evaluation. In M. Shermis & J. Burstein (Eds.), *Handbook of automated essay evaluation* (pp. 36-54). New York: Routledge.
- Wiseman, C. S. (2012). A Comparison of the Performance of Analytic vs. Holistic Scoring Rubrics to Assess L2 Writing. *International Journal of Language Testing*, 2 (1), 59-92.
- Zribi, R. & Smaoui, C. (2021). Automated versus Human Essay Scoring: A Comparative Study. *International Journal of Information Technology and Language Studies (IJITLS)*, 62-71.

Appendix

国際インテグライティンクテストのループリック(20点満点)

評価観点	評価項目	0点	1点	2点	3点	4点	評価
ディスコースマーカー	その他のディスコースマーカー	無し	1つ使用	2つ使用(違うもの)	3つ以上使用(違うもの)		/3
指定文法エラー	主語・動詞エラー	ある		無し			/2
	for example エラー	ある		無し			/2
	becauseエラー	ある		無し			/2
語数	語数	未完成、理由が2つ以下、単語羅列で意味不明	45語以下	46語以75語以下	76語以上116語以下	117語以上は4点 200語以上は5点	/5
内容の質	Topic Development	未完成、理由が2つ以下、単語羅列で意味不明	3つの理由はあるが、Detail文がない	各理由にDetail文が少しあるが、内容が限定的	各理由に複数のDetail文がありトピックが発展し内容が深まっている	3の中で特に優れているもの	/4
句読点・段落の区切り方	句読点、大文字と小文字の区別の間違い	ある	無し				/1
	冒頭の字下げ、改行の場所	正しくない	正しい				/1
合計							/20

ライティングテストで必ず使う表現(この表現以外を使うと減点となります)

冒頭の文: 最初に字下げ(3~5文字) The place I would like to visit the most is There are three reasons.

順番のディスコースマーカー: First, Second, Lastly,

末尾の文: For these reasons, I would like to visit ...the most.

ライティングテストのルール(このルールを守らないと減点となります)

1) 語数を稼ぐために同じような内容を繰り返す。2) 3つ目の理由を書いた後に、語数を増やすために別の話を書く。

指定文法エラー:

(1)主語・動詞エラー

1. × New year is very busy. (「〇〇」を主語と思い込む間違い)

○ The New Year is a very busy season. または

○ We are very busy in the New Year.

2. × I am Tapioca drink. (うなぎ文間違い:僕は嫌だ)

○ I'd like Tapioca drink.

3. × Yokohama is many famous place. (haveの代わりにbe間違い)

○ Yokohama has many famous places.

4. × I watched the movie is four weeks ago. (動詞が2つ間違い)

○ I watched the movie for weeks ago.

5. × I would like to visit the most is Korea. (主語に主格名詞ない)

○ The place I would like to visit the most is Korea.

6. × Takeshi was lived in Nerima. (とりあえずbeを入れる間違い)

○ Takeshi lived in Nerima.

(2) Becauseエラー (英語ではBecause文のみはアウト)

1. × Because I want to study English there.

○ I will go to Hawaii because I want to study English there.

2. × 英語を勉強したいからハワイに行く: I want to study English because I will go to Hawaii. (becauseの前後が逆)

○ I will go to Hawaii because I want to study English there.

3. × The First is because I want to study English there. 多発エラー

× The first reason is because I want to study English there. 多発

○ First, I want to study English there.

(3) For exampleエラー (英語では「For example,モノ」は誤り)

× Hawaii has many delicious foods. For example, pancakes and loco moco.

○ Hawaii has many delicious foods, such as (あるいは、for example,) pancakes and loco moco.

もし文頭にFor example, を使う場合は、主語+動詞の文を続ける。

○ Hawaii has many delicious foods. For example, pancakes and loco moco are so popular.

(4) There構文(〜がある) There are=They areと勘違い

× There are very beautiful. (There構文の動詞の後には必ず名詞)

○ There are very beautiful pictures.

順番のディスコースマーカー

「第1に、第2に、第3に」First, Second, Lastly,

その他のディスコースマーカー例

「実のところ」Actually,

「特に」Especially, In particular,

「例えば」(文中では) such asがおすすめ。文頭のFor example, For instance, を使う場合は、主語+動詞の文を続ける。

「でも」However, 「それに加えて」In addition, Additionally,

「なぜなら」because ..., As ..., Since ... 「そのかわりに」Instead,

「さらに」Moreover, Furthermore,

「一方、対照的に」On the other hand, In contrast,

「その結果」As a result, Therefore, Thus, 「強調表現」Of course,

句読点のルール・フォーマルな文では短縮形は使わない

(1) ビリオド × I was born in Nagova. ○ I was born in Nagova.

(2) 疑問符 × When did you see Mary2. ○ When did you see Mary2

(3) コンマ (but, or, so の前)

× Susan cried for help but no one came.

○ Susan cried for help, but no one came.

× However I failed the exam. ○ However, I failed the exam.

(文頭のディスコースマーカーの後には必ずコンマを入れる)

(4) 大文字のルール(文のはじめ、固有名称)

× the train arrived late today. ○ The train arrived late today.

× madrid is the capital of spain. ○ Madrid is the capital of Spain.

(5) 短縮形 × I've been there twice. ○ I have been there twice.

段落の区切り方のルール

パラグラフの場合: 最初だけ字下げ(3~5文字)、最後まで改行しない。

エッセイの場合: (200語以上の場合) 最初に字下げ、本論のFirst,

Second, Lastly, と結論(For these reasons,...the most.)でも字下げ。