

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—

An Analysis of Students' Writing Improvement Observed
in Different Proficiency Levels

—Changes in Writing through Focused Instructions for
Overcoming Weaknesses

三 田 薫
霜 田 敦 子

実践女子大学短期大学部

紀 要 第42号 抜刷

2021年 3月10日発行

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—

An Analysis of Students' Writing Improvement Observed
in Different Proficiency Levels
—Changes in Writing through Focused Instructions for
Overcoming Weaknesses

MITA, Kaoru

三田 薫

英語コミュニケーション学科教授

SHIMODA, Atsuko

霜田 敦子

英語コミュニケーション学科非常勤講師

抄録：

短期大学英語必修授業で事前・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、語数、構成、文法、内容展開の 4 つの観点で比較分析した。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などがライティングの改善に貢献した可能性がある。

Abstract：

Writings of 195 students who took pre/post writing tests in a compulsory English class at a junior college were analyzed in terms of the number of words, organization, grammar and topic development. The results showed that there was a statistically significant improvement in many items in all proficiency groups. Instructions on error correction for specific grammatical items, instructions on discourse markers for organization and logic, and having students repeatedly write short sentences may have contributed to the improvement in writing.

キーワード：第2言語ライティング，ヨーロッパ言語共通参照枠，パラグラフ・ライティング，トピックの展開，ディスコースマーカー，プレライティング，ブレインストーミング，論理的思考，動機づけ，分析的評価ルーブリック

Keywords：L2 Writing, CEFR, Paragraph writing, Topic development, Discourse marker, Prewriting, Brain storming, Logical thinking, Motivation, Analytic scoring rubric

1. はじめに

経団連と大学のトップが構成する「採用と大学教育の未来に関する産学協議会」の報告書では、Society 5.0（仮想空間と現実空間が融合し、経済発展と社会的課題の解決を両立する、人間中心の社会）の人材に必要なリテラシーの中に、「論理的文章表現力」と「外国語コミュニケーション力」が含まれている。

一方大学生の英語力はCEFRでA2レベル（基礎段階の言語使用者）の学生がマジョリティであり（GTEC Academic実施大学結果），さらに深刻なのは英文ライティング力の低さである。文部科学省が高校3年生対象に行った「平成29年度英語力調査」では「与えられたテーマに対して，限られた時間の中で自分の意見や考えを説得力を持って書いて表現する力を測定する」意見展開問題を含むライティングテストで，15.1%の生徒が無回答または0点のため採点対象から除外されており，まとまった内容の文を英語で書くこと自体を放棄する学生が多いという実態が明らかになった。2020年度に実施した本学1年生の入学時アンケートにおいても「日ごろから様々な自由英作文に取り組み，自分の意見を論理的に伝えるようにしている」という項目で「まあやった・よくやった」と答えた学生はわずか13%であった。

大学生の英文ライティング力強化の必要性が明らかになる一方，大学の英語教育プログラムでは，必ずしもまとまった文章を英語で書くトレーニングが十分に行われているとは言えない。英語力の高い学生（CEFR B1レベル以上）が多い大学では論理的文章表現力を養うパラグラフ・ライティングの英語授業を導入しやすいが，CEFR A2レベルの学生中心の大学では，リーディングやグラマー，TOEIC対策に重点が置かれがちである。

本学ではこれまで全学英語必修科目Integrated English¹を履修する1年生の英文ライティングを分析してきた。Mita and Isticioaia-Budura (2015)では，fluencyが伸びた学生の英文の内容分析，Mita, Kubota, Kurita, Maurer, Baldwin, De Vera, & Lavey (2018)では3種類の修正フィードバックを導入することが学生の英文ライティング力にもたらす影響，Mita, Kubota, & De Vera (2018)では，日本語の影響によると思われる文法エラーについて，英語レベルが上位の学生と下位の学生の違いを分析した。また三田，栗田&霜田(2020)では，2019年度Integrated Englishの授業内で国際教育ネットワークのウェブサイトにて英文を投稿するための準備として行ったライティング力強化のための活動を紹介した。具体的には，エッセイの内容をプレライティング，ブレインストーミングする際の「論理」の学習，日本語で考えた内容を英語に置き換える際に役立つ「英語発想」などの指導である。三田&霜田(2020)では，2019年度

Integrated English 授業内のライティングテストの結果について、事後に fluency が伸びた学生の英文を対象に、エッセイの構成、文法の正確さ、テーマの展開力（内容の深さ）の3つの観点から分析した。その結果、複数の問題点が明らかになった。

第1の問題点は、fluency が一定以上上がった学生でも、特定の文法エラーの多くが改善されないこと、第2の問題点は、英文を書く際に有効な「論理」が身につけておらず、テーマを展開する力が弱いこと、第3の問題点は、前期の最後に fluency が上がった学生も、後期の最後には必ずしも良い結果が得られず、fluency も accuracy もむしろ下がる学生も多く見られたことである。これらの問題点1つ1つについて、2020年度前期授業で改善策を施した。

第1の「文法エラーが改善されない」問題の克服のためには、特定の文法項目を抽出し、それを1つずつ学ぶ授業用教材「一行日記」シートを作成し、全7クラスの学生に使用させた。第2の「論理やテーマ展開力」の問題に対しては、授業内で基本的な論理やパラグラフ・ライティング、ディスコースマーカーの指導を行うだけでなく、「構成、論理、ディスコースマーカー、エッセイの内容の深さ」の各項目を含む自己評価用「英文ライティングルーブリック」に初回授業と最終授業で答えさせることで、学生の意識を高めた。さらに第3の「年度末に成績が下がる」問題については、学生のモチベーションが影響していると判断し、動機づけを高めるため、前年度まで複数のテーマで書かせていたライティングテストのテーマを1つに絞り、またライティングテストの結果を成績に反映させることとした。

このような授業内指導やテスト形式の変更の他に、ライティングテストの採点基準を明確にする試みも行った。具体的にはライティングテストの減点対象となる「指定文法エラー」（主語・動詞エラー、because エラー、for example エラー）や、加点対象となるディスコースマーカーを含む「指定表現」を明らかにし、これらに注意しながら受験するよう促した。また前期授業開始時の事前ライティングテスト実施後に「ライティングテスト目標達成シート」、前期最後の授業中の事後ライティングテスト終了後に「自己評価」シートで回答させ、点数アップの明確な目標を持たせる工夫を行った。今回はこのような指導や対策を施した上で行った事後ライティングテストの結果を事前ライティングテストと比較して分析する。

第2節ではL2英文ライティング指導に関する先行研究を紹介し、第3節でリサーチクエスチョン、第4節で調査方法、第5節で調査結果を述べ、第6節で考察を行い、第7節でまとめる。

2. 先行研究

今回調査した学生は、1年間の必修英語科目 Integrated English の中で、1年前期に英文ライティングに生かすための「一行日記」および「英語発想」と「論理」を学び、1年後期に英文エッセイを作成して海外のサイトに投稿するための準備学習を行った。「一行日記」および「英語発想」とは、日本語と英語の違いを明確に理解して、英文作成（和文英訳）に応用するための学び、「論理」とは、基本的な論理（抽象化・対比・因果関係）を習得し、読み手にわかりやすい論理的な説明をするための学びである（cf. 三田、栗田&霜田、2020）。「一行日記」および「英語発想」と「論理」のどちらも、授業内活動では「母語使用」を前提とするものである。

エッセイの内容についてまず母語でブレインストーミングを行い、3種類の基本論理にあてはめながらプライティング作業を行う。このようにして出来上がった母語のエッセイ原案を、「一行日記」および「英語発想」で自然な英語に直していく。

このような指導は、現在の日本の英語教育の流れ、すなわち母語を排除して英語のみを使用することを基本とする指導法とは異なるものである。しかし佐野 (2019) のように日本人大学生に積極的に母語を使用してブレインストーミングを行わせた上で英文エッセイを書くことの効果を実証している研究もある。その他、中国語が母語の学生の英文ライティング、英語が母語の学生のフランス語ライティングの調査もある。Friedlander (1990) は、28名の中国人大学生にL1関連トピックとL2関連トピックそれぞれについて、L1とL2で考えさせた。その結果、L1関連トピックについてはL1で考えさせた方がより良いエッセイとなり、L2関連トピックについてはL2で考えさせた方がより良いエッセイとなったと述べている。Lally (2000) はL2(フランス語)の英作文で中級レベルのフランス語学習者が、プライティング、ブレインストーミングでL1(英語)を使用する場合とフランス語を使用する場合の効果を調査している。culture-neutralなトピックについて、L1(英語)で話し合うグループ、L2(フランス語)で話し合うグループを作り、それぞれのL2ライティングを10本のライティング活動で交互に行わせた。その結果、語彙については、L1のブレインストーミングとL2のブレインストーミングで差異がなかったが、L1のブレインストーミングを行った方が言語的制約から解放されて詳細なアイデアやプランを生成し、cohesiveな(まとまりのある)文章を作成することに有効であったと指摘している。

三田&霜田(2020)では、学生の英文を評価する基準のうち「contentsの深化」を分析する方法として「結束性」という評価基準を設けた。沢谷&鈴木(2016)は、日本人高校生が書いた作文の結束的要素と評価の関係を調査し、ライティングの学習経験が少ない初級学習者が明確でまとまりのある文章を書くためには、結束性(cohesion)と論理的一貫性(coherence)の指導が重要であると指摘している。結束性(cohesion)とは、語と語、文と文が明示的に結びついて文章を構成する形式上のつながりであり、論理的一貫性(coherence)とは、文章内でアイデアを結び付ける意味的な結束である。今回の調査でも、三田&霜田(2020)同様、ライティングの質にかかわる明示的な結束(cohesion)を示すディスコースマーカーの現れ方を調査した。First, Second, Thirdといった順番を示すディスコースマーカーと、文頭のディスコースマーカーおよび論理を表す表現(抽象化, 対比, 因果関係)をcohesionに関与する語句ととらえ、それらをエッセイ構成の向上に関与するものとした。このような結束性に関わる明示的な語句は、reader-centered(読み手本位)と呼ばれる読者を意識した読みやすい英文に不可欠なマーカーであり、そのことがライティングの質を高めると考えられる。

今回の調査における英文評価の基準のうち「文法の正確さ」については、三田&霜田(2020)と同様、多くの学生に見られる特徴的な文法の誤りを分析したMita, Kubota, & De Vera(2018)を参考にしている。同論文では、日本人学生のうち特に初級学生に多く見られる3種類のbe動詞の使い方エラーと、主節のないBecause節(Because fragment)エラーを調査し、これらの

誤りが日本語による干渉からくる特徴的誤りであることを示唆している。本調査ではこれらの日本人学生特有のエラーを調査項目に入れた。

Mita & Isticioaia-Budura (2015) では事前と事後のライティングテストの英文を比較し post-test で次のような内容の変化が見られたとしている。1) 「一般」から「具体」への変化, 2) 「非個人」から「個人」への変化, 3) 「一般的な場所」から「目新しくあまり知られていない場所」を紹介する変化, 4) (ある場所の) 「有益な情報」が多くなる変化, 5) First, Second という理由を一つずつ述べる「文章形式」が確立する変化, 6) 「語彙」が豊かになる変化, 7) 「表面的」から「より深く」なる内容の変化である。これらの変化をライティングの質の向上を測る要素として、三田&霜田(2020)の調査項目の設定に反映させ、「固有名詞」や「数値的情報」などを評価項目に加えて評価した。しかしその結果が、必ずしも評価者の global impression (全体的印象) と一致しないということが明らかになった。それを踏まえ、今回は Wiseman (2012) の Topic Development という概念を評価基準に導入することとなった。

Wiseman (2012) は L2 ライティングを評価する方法として holistic scoring rubric (全体的評価ルーブリック) と analytic scoring rubric (分析的評価ルーブリック) を用いて EFL 学習者のライティングを評価し、それぞれの特徴と有効性を分析した。その結果、どちらの rubric も学習者の能力を明示的に区分しているが、analytic scoring rubric を使用した方が、能力のレベル分けの差がより明確に示され、holistic scoring rubric を使用した場合より機能上優れていると結論づけている。すなわち holistic scoring rubric は短期的にみると時間と費用の節約になるというメリットがあるが、analytic scoring rubric は長期的にみると学習者のライティング力の診断とクラス分けの目的のためにはより好ましい採点法であると主張している。

本研究の調査項目7「Topic Development」は、Wiseman の analytic scoring rubric を参考にしている (pp.91-92)。Wiseman の analytic scoring rubric では5つのカテゴリー (Task Fulfillment, Topic Development, Organization, Register & Vocabulary, Linguistic Control) を6段階で評価している。本調査では、このうちの Topic Development を取り入れ、元々6段階評価であったものを3段階評価の項目として用いた。

3. リサーチクエスション

- (1) 英文の fluency の事前事後の変化に習熟度別の違いがあるか。(語数の変化)
- (2) 英文の organization の事前事後の変化に習熟度別の違いがあるか。(順番及びその他のディスコースマーカーの変化)
- (3) 英文の accuracy の事前事後の変化に習熟度別の違いがあるか。(be 動詞エラー、動詞のない文、Because fragment の数の変化)
- (4) 英文の contents の事前事後の変化に習熟度別の違いがあるか。(Topic Development の変化)

4. 調査方法

4.1. 調査対象者

本研究の調査対象者は、本短期大学で必修科目 Integrated English を履修する1年生のうち、学期初め(5月)に実施したGTECを受検し、さらに事前(5月)と事後(7・8月)の両方のライティングテストを受験した学生195名を今回の調査対象とした²⁾。対象学生の学科内訳は、日本語コミュニケーション学科92名、英語コミュニケーション学科103名であった。GTEC Academic2技能試験(Listening & Reading)の結果に基づき、両学科の学生を表1のようにレベル別に①から④の4つのグループに分けた。

表1 CEFRのレベルに対応するGTEC Academicスコアとライティングテスト受験者数

CEFRの4つのレベル	CEFR対応 GTEC Academic 2技能スコア	レベルごとの 調査対象者の人数	レベルごとの 調査対象者の人数 の割合
① CEFR B2, B1 レベル	B2: 300~359 B1: 210~299	2 30	16%
② CEFR A2 レベル上	165~209	52	27%
③ CEFR A2 レベル下	120~164	78	40%
④ CEFR A1 レベル	119 以下	33	17%
合計		195	100%

4.2. 調査内容と調査項目

4.2.1. ライティングテストの実施方法、トピックと指示

ライティングテストは、事前も事後もオンラインで実施した。具体的には学習管理システム(LMS)のmanaba ver.2.95(朝日ネット)を用いて受験させた。調査時にはコロナ禍で学生が登校できなかったため、学生は5月の事前テストも7・8月の事後テストも自宅のパソコンを用いてmanabaにアクセスし、受験することとなった。

ライティングテストの所要時間はプレインストーミングを含めて15分間であり、テスト用画面には、ライティングの入力スペースだけではなく、受験者個人のプレインストーミング内容を記録するスペースも設けた。ライティングテストのトピックは「好きな場所」である。エッセイの指示文は以下の通りである。

ライティングテストトピック「好きな場所」

自分の行ってみたいところを決め、その場所と、行きたい理由を3つ書いて下さい。海外でも国内でも結構です。以下の表現で始めてください。

The place I want to visit most is (). There are three reasons.

4.2.2. 調査項目の設定

リサーチクエスション (1) に関わる調査では、各レベルの学生の事前 (5月) と事後 (7・8月) のライティングにおける総語数を比較したものを「項目1」とした。ライティングの語数は、学習管理システム (LMS) で表示される語数を用いた。

リサーチクエスション (2), (3), (4) に関わる調査では、ライティングの質に焦点を当てた先行研究 (Mita & Isticioaia-Budura, 2015) を参考にした。すなわち評価の高いエッセイに見られる特徴が、「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、これら3つの項目をより限定的にするため、以下の下位項目を設定した。

リサーチクエスション (2) (organization) の調査には、「項目2」と「項目3」の2つの項目を用い、数値化して測定した。「項目2」は、First, Second, Third といった「順番を示すディスコースマーカー」の有無により、1か0で評価した。「順番を示すディスコースマーカー」は、読者が内容の進行を理解しやすくなる上で重要なシグナルである。「項目3」は、「その他のディスコースマーカー」と名付け、明示的な結束を表す文頭のディスコースマーカーの数で測った。この項目は抽象化、対比、因果関係といった「論理」を表す表現を含み、論理的文章に欠かせない要素である。「項目2」と「項目3」はともに、reader-centered と呼ばれる読者を意識した読みやすい英文に不可欠なマーカーである。これら2つの項目は、パラグラフ・ライティングやエッセイ・ライティングの構成を身につけ、論理展開に必要な表現を使用できる力を測る項目となっている。

リサーチクエスション (3) (accuracy) の調査のために、次の3つの項目を設定した。「項目4」はbe動詞の使い方のエラー (3種類) の数、「項目5」は動詞のない文の数、「項目6」は主節のないBecause節 (Because fragment) の数である。文法に誤りがなくとも、読み手の理解の流れを遮らないreader-centered な英文につながる。これらの誤りの特徴についてはMita, Kubota, & De Vera (2018) を参照されたい。

リサーチクエスション (4) (contents) を調査するためには「項目7」 (Topic Development) を用いた。内容の質を「全体的印象」で測定することは、曖昧で主観的になりがちになるため、本調査ではWiseman (2012, p.91) のanalytic scoring rubricを応用し、テーマの展開力を数値で測定した。

4.3. 分析方法

調査対象学生の1回目 (5月)、2回目 (7・8月) のライティングテストの英文を、以下の7項目で調査した。

項目1. 事前 (5月) と事後 (7・8月) のライティングにおける「総語数」

項目2. 「順番を示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, Third, Finally) 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 3. 「その他のディスコースマーカーの数」

この項目には「項目 2」で取り上げるマーカーは含まない。以下の表 2 の主要な文頭ディスコースマーカーのうち, 「時間, 順序」の表現以外のマーカーの数である。

表 2 主要なディスコースマーカー

種類	使用頻度の高い表現	同様の特徴的表現
反意的	However,	Yet, Nevertheless
対照の導入	While	Instead, On the other hand, In contrast On the contrary
譲歩	Although	Though, Even though
付加的	Moreover, Also	Furthermore, In addition, Besides
例示	For example,	For instance, such as
時間, 順序	Now First Second Third Finally,	Nowadays, Recently Firstly, First of all, At first Then, After that At last
理由	as	because
因果的	Therefore Consequently	Thus, accordingly, So As a result, Therefore
結論, まとめ	In conclusion In summary For these reasons	To conclude To sum up
代替を表す	Otherwise	
強調	Especially, In particular	

(cf. 中谷, 2020, p. 36)

項目 4. 「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-basic: “The place is a lot of visitors.” “New Year is busy.”
2. Heavy-subject: “I like Yokohama Places is Minato Mirai.”
3. Serial-verb: “Takeshi was lived in Nerima.”

項目 5. 「動詞なしエラー文の数」

以下の例に見られるような動詞なしエラー文の数をカウントする。

“The place I want to visit Taiwan.”

項目 6. 「Because fragment の数」

以下の例に見られるような主節を伴わない Because 断片の数をカウントする。

“I want to go to Hawaii. Because I want to study English there.”

項目 7. 「Topic Development」

Detail 文³の有無により 3 段階で評価する。以下は、それぞれの段階の評価を受けた学生の英文である。

1) Detail 文が無いもの「0」

(例) The place I want to visit most is Okinawa. There are three reasons. First of all, I like hot place. Second of all, beach is beautiful and rich in nature. And finally, I've never eat Okinawa food, and I want to try them.

2) Detail 文が少しあるが内容が限定的なもの「1」

(例) The place I want to visit most is Hawaii. There are three reason. I want to eat delicious food in Hawaii. For example, I like garlic shrimp. I want to surf because my father is doing it. I want to go to the beach in the evening. Because the setting sun is beautiful.

3) Detail 文が複数ありトピックが発展し内容が深まったと考えられるもの「2」

(例) The place I want to visit most is Okinawa. There are three reasons. First, I have been to Okinawa only once. In addition, the weather was very bad when I went to Okinawa. So, I want to see the beautiful sea of Okinawa on a sunny day. Next, I want to eat delicious food in Okinawa. When I went to Okinawa, I ate delicious food such as Okinawa soba and Sata Andagi. And I like them very much. So, if I go to Okinawa again, I want to eat them. Finally, I like Okinawa time. Because it is very slowly, we can relax in Okinawa time. That's why I want to go to Okinawa.

5. 調査結果

「4. 調査方法」に従って得られた調査結果について述べる。表 3 は、今回の調査対象者 195 名の事前・事後のライティングテストの平均語数および評価基準となる 6 項目の項目別平均値を表している。事前ライティングテストは 2020 年 5 月、事後ライティングテストはクラスにより同年 7・8 月に実施している。

表3 ライティングテスト全クラスの平均語数と各評価項目の事前・事後平均値

	平均語数	順番を示す マーカーの 有無	その他の マーカー の数	be 動詞 エラー の数	動詞無し エラー の数	Because エラー の数	Topic Development のレベル
事前	48.32	0.55	0.25	0.16	0.74	0.38	0.44
事後	68.50	0.78	1.43	0.08	0.37	0.08	1.07
差	20.18	0.23	1.18	-0.08	-0.37	-0.31	0.63

GTEC スコアに基づく習熟度別の4つのグループの語数の平均値と事前・事後の差を表4および図1に示した。

表4 各グループの事前・事後の平均語数

	事前語数	事後語数	差
グループ①	71.22	86.66	15.44
グループ②	50.56	70.62	20.06
グループ③	43.06	65.10	22.04
グループ④	35.03	55.61	20.58

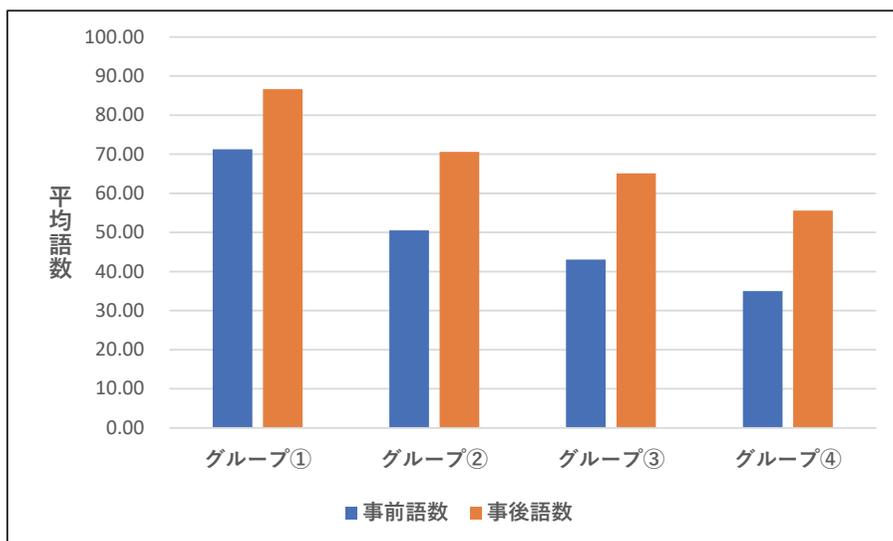


図1 各グループの事前・事後の平均語数

事前語数と事後語数の対応ある *t* 検定の結果は、①は1%水準、②、③、④は0.1%水準で統計的に有意に上がっていた (① $t(31)=2.93, p<.01$, ② $t(51)=6.91, p<.001$, ③ $t(77)=11.13, p<.001$, ④ $t(32)=7.09, p<.001$)。

「順番を示すディスコースマーカー」有りのグループ別エッセイ数を表5に示した。また「順

番を示すディスコースマーカー」有りのエッセイを1、無しのエッセイを0とした場合の平均値を表6および図2に示した。

表5 「順番を示すマーカー」有りのグループ別エッセイ数

	事前	事後	差
グループ①	17	28	11
グループ②	26	40	14
グループ③	49	61	12
グループ④	14	21	7

(グループ① n=32, グループ② n=52, グループ③ n=78, グループ④ n=33)

表6 各グループの事前・事後の「順番を示すディスコースマーカー」の有無の平均値

	事前順番マーカー	事後順番マーカー	差
グループ①	0.53	0.88	0.34
グループ②	0.50	0.77	0.27
グループ③	0.63	0.78	0.15
グループ④	0.42	0.64	0.21

(グループ① n=32, グループ② n=52, グループ③ n=78, グループ④ n=33)

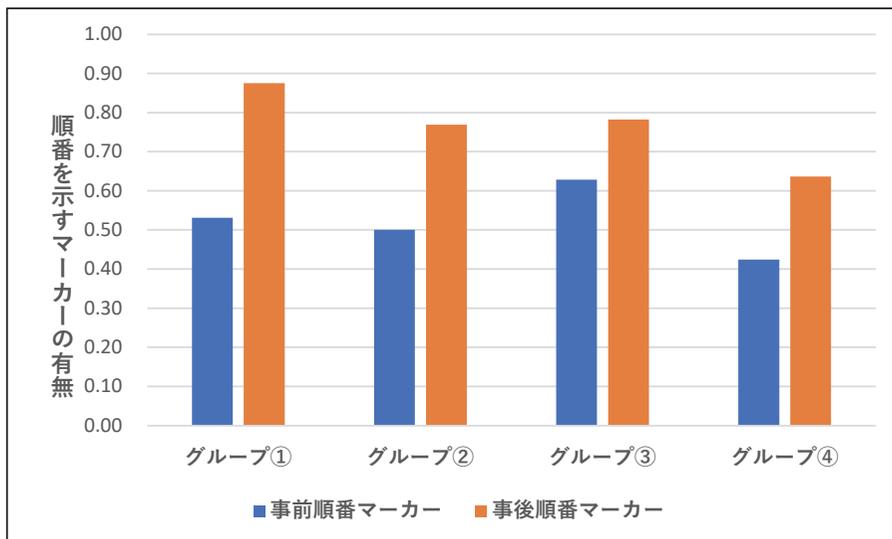


図2 各グループの事前・事後の「順番を示すディスコースマーカー」の有無の平均値

事前と事後の「順番を示すディスコースマーカー」の使用の有無に関する対応ある t 検定の結果は、①、②、④は1%水準、③は5%水準で統計的に有意に上がっていた (① $t(31)=3.57, p<.01$, ② $t(51)=3.44, p<.01$, ③ $t(77)=2.42, p<.05$, ④ $t(32)=3.20, p<.01$)。

各グループの事前・事後の「その他のディスコースマーカー」の数を表7に、その平均値を表8および図3に示した。

表7 各グループの事前・事後の「その他のディスコースマーカー」の数

	事前	事後	差
グループ①	18	36	18
グループ②	10	80	70
グループ③	18	112	94
グループ④	1	51	50

(グループ① n=32, グループ② n=52, グループ③ n=78, グループ④ n=33)

表8 各グループの事前・事後の「その他のディスコースマーカー」の数の平均値

	事前その他マーカー	事後その他マーカー	差
グループ①	0.56	1.13	0.56
グループ②	0.19	1.54	1.35
グループ③	0.23	1.44	1.21
グループ④	0.03	1.55	1.52

(グループ① n=32, グループ② n=52, グループ③ n=78, グループ④ n=33)

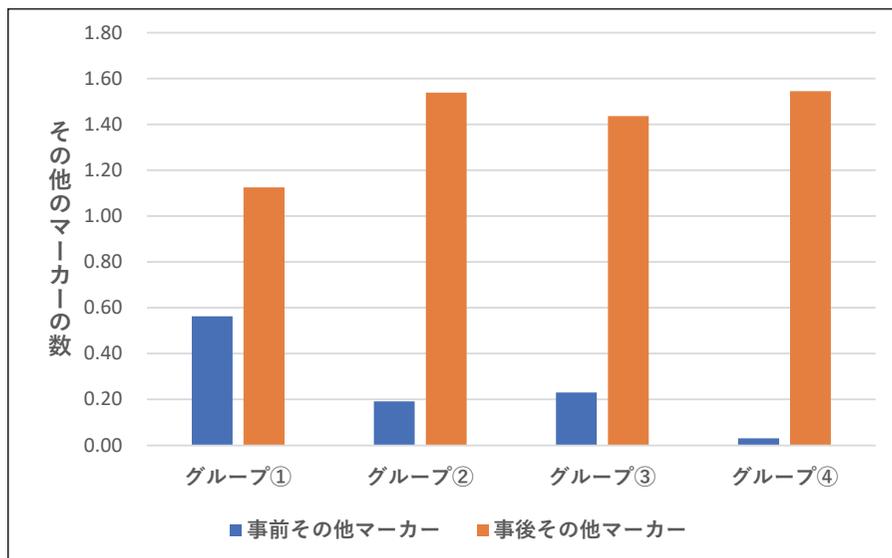


図3 各グループの事前・事後の「その他のディスコースマーカー」の数の平均値

事前と事後の「その他のディスコースマーカー」の使用の有無に関する対応ある *t* 検定の結果は、①には有意差はなく、②、③、④は0.1%水準で統計的に有意に上がっていた(② $t(51) = 8.42, p < .001$, ③ $t(77) = 7.41, p < .001$, ④ $t(32) = 6.34, p < .001$)。

エッセイに含まれる「be 動詞エラー」のグループ別の数を表 9 に、その平均値を表 10 および図 4 に示した。

表 9 エッセイに含まれる「be 動詞エラー」のグループ別の数

	事前	事後	差
グループ①	1	2	1
グループ②	9	4	-5
グループ③	16	9	-7
グループ④	6	0	-6

(グループ① n=32, グループ② n=52, グループ③ n=78, グループ④ n=33)

表 10 各グループの事前・事後の「be 動詞エラー」の数の平均値

	事前 be 動詞エラー	事後 be 動詞エラー	差
グループ①	0.03	0.06	0.03
グループ②	0.17	0.08	-0.10
グループ③	0.21	0.12	-0.09
グループ④	0.18	0.00	-0.18

(グループ① n=32, グループ② n=52, グループ③ n=78, グループ④ n=33)

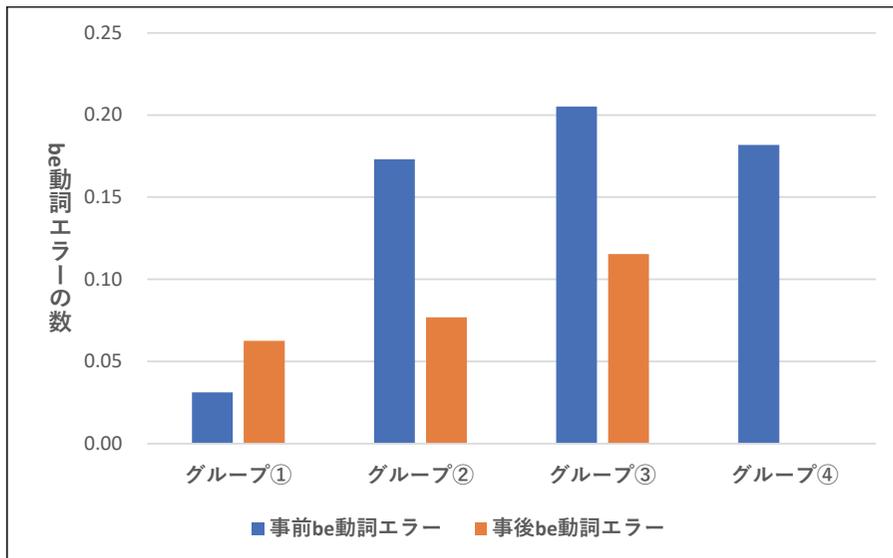


図 4 各グループの事前・事後の be 動詞エラーの数の平均値

事前と事後の「be 動詞エラー」の数の比較に関する対応ある t 検定の結果は、グループ④のみ、事後のエラー数がゼロで、5%水準で統計的に有意に改善していた (④ $t(32)=2.25, p<.05$)。

各グループの事前・事後の「動詞無し文エラー」の数を表11に、その平均値を表12および図5に示した。

表11 各グループの事前・事後の「動詞無し文エラー」の数

	事前	事後	差
グループ①	9	4	-5
グループ②	46	12	-34
グループ③	69	40	-29
グループ④	20	14	-6

(グループ① n=32, グループ② n=52, グループ③ n=78, グループ④ n=33)

表12 各グループの事前・事後の「動詞無し文エラー」の数の平均値

	事前動詞無し文	事後動詞無し文	差
グループ①	0.28	0.13	-0.16
グループ②	0.88	0.23	-0.65
グループ③	0.88	0.51	-0.37
グループ④	0.61	0.42	-0.18

(グループ① n=32, グループ② n=52, グループ③ n=78, グループ④ n=33)

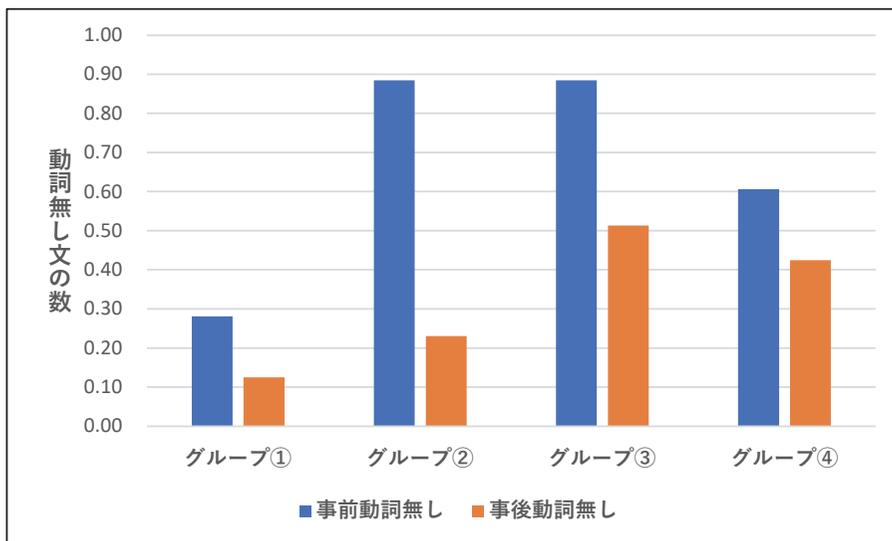


図5 各グループの事前・事後の「動詞無し文エラー」の数の平均値

事前と事後の「動詞無し文エラー」の数の比較に関する対応ある t 検定の結果は、②は1%水準、③は5%水準で統計的に有意に改善していたが、①と④には有意差はなかった (② $t(51) = 3.64, p < .01$, ③ $t(77) = 2.11, p < .05$)。

各グループの「Because エラー」の数を表 13 に、その平均値を表 14 および図 6 に示した。

表 13 各グループの事前・事後の「Because エラー」の数

	事前	事後	差
グループ①	4	2	-2
グループ②	26	3	-23
グループ③	31	8	-23
グループ④	14	2	-12

(グループ① n=32, グループ② n=52, グループ③ n=78, グループ④ n=33)

表 14 各グループの事前・事後の「Because エラー」の数の平均値

	事前 Because エラーの数	事後 Because エラーの数	差
グループ①	0.13	0.06	-0.06
グループ②	0.50	0.06	-0.44
グループ③	0.40	0.10	-0.29
グループ④	0.42	0.06	-0.36

(グループ① n=32, グループ② n=52, グループ③ n=78, グループ④ n=33)

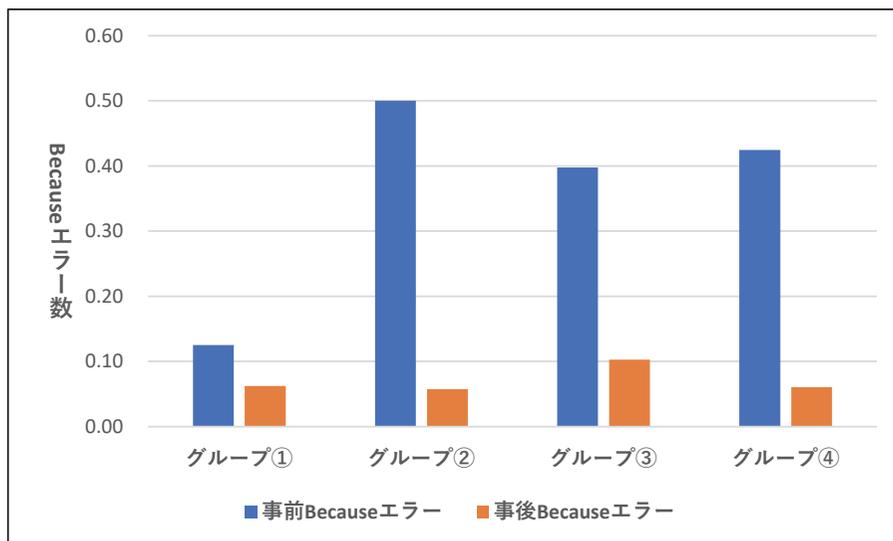


図 6 各グループの事前・事後の「Because エラー」数の平均値

事前と事後の「Because エラー」の数の比較に関する対応ある t 検定の結果は、②は 1% 水準、③は 0.1% 水準で統計的に有意に改善していたが、①と④には有意な差はなかった (② $t(51) = 3.64, p < .01$, ③ $t(77) = 2.11, p < .05$)。

表15から表18はそれぞれグループ①からグループ④の Topic Development で評価0, 評価1, 評価2の結果となったエッセイの事前・事後の数を表す。

表15 グループ①の Topic Development 事前・事後の評価別エッセイ数 (n=32)

	事前	事後
評価0	12	3
評価1	16	18
評価2	4	11
合計	32	32

表16 グループ②の Topic Development 事前・事後の評価別エッセイ数 (n=52)

	事前	事後
評価0	25	3
評価1	24	39
評価2	3	10
合計	52	52

表17 グループ③の Topic Development 事前・事後の評価別の数 (n=78)

	事前	事後
評価0	51	10
評価1	27	55
評価2	0	13
合計	78	78

表18 グループ④の Topic Development 事前・事後の評価別の数 (n=33)

	事前	事後
評価0	28	5
評価1	5	27
評価2	0	1
合計	33	33

評価0を0, 評価1を1, 評価2を2として計算した場合の各グループの Topic Development のレベルの平均値および事前・事後の差を表19および図7に示した。

表 19 各グループの事前・事後の Topic Development のレベルの平均値

	事前 Topic Development	事後 Topic Development	差
グループ①	0.75	1.25	0.50
グループ②	0.58	1.13	0.56
グループ③	0.35	1.04	0.69
グループ④	0.15	0.88	0.73

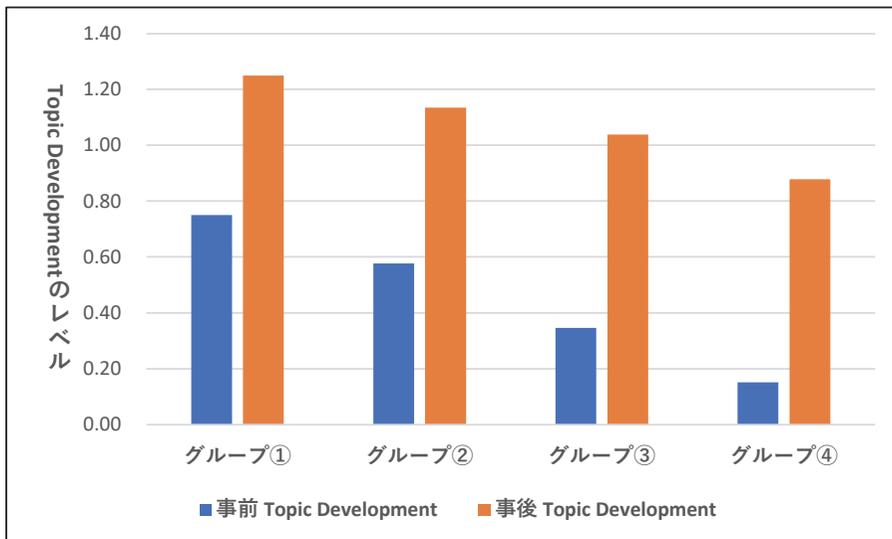


図 7 各グループの事前・事後の Topic Development のレベルの平均値

事前と事後の Topic Development のレベルの比較に関する対応ある t 検定の結果は、①から④まですべてのグループで、0.1%水準で統計的に有意に改善が見られた（① $t(31)=3.94$, $p<.001$, ② $t(51)=6.29$, $p<.001$, ③ $t(77)=10.81$, $p<.001$, ④ $t(32)=8.09$, $p<.001$ ）。

6. 考 察

全学英語必修科目 Integrated English で 2020 年 5 月と 7・8 月に実施したライティングテストについて、語数、構成と論理、文法エラー、内容の 4 つの観点で事前・事後のテスト結果を比較し分析を行った。

リサーチクエスト (1) 「英文の fluency の事前事後の変化に習熟度別の違いがあるか。」については、「項目 1」(総語数) により調査した。総語数は表 4、図 1 のように事後の語数が各グループで 2 割から 6 割増加し、全グループで統計的に有意に上がっている (グループ 1 は 1%水準、グループ②, ③, ④は 0.1%水準)。グループ①は語数の増加率は最も少なかったが、このグループは事前の語数が一番多い上に、事後の結果でも平均語数は一番高い。今回のライティン

グテストは2019年度まで実施していた手書きによる受験ではなく、すべてキーボード入力であったため、各クラスの平均語数には入力速度の個人差が影響している可能性がある。

リサーチクエスション (2) 「英文の organization の事前事後の変化に習熟度別の違いがあるか。」については、「項目2」(順番を示すディスコースマーカーの有無)と「項目3」(その他のディスコースマーカーの数)という評価項目により調査した。

「項目2」(順番を示すディスコースマーカーの有無)については、ライティングテストの指示文の中に、“There are three reasons.”に続けて文章を書くようにという指示が含まれているため、事前ライティングテストでもすでに first, second... を使った文章が多数見られたが、不完全なものも多かった。例えば、First で始まっているにもかかわらず、2つ目、3つ目の理由の前には何も表記されていないものが散見された。しかし授業で First, Second, Third (Finally) というディスコースマーカーの使用法を学習したことで、事後テストではどのグループでも完全な形で使用できた学生が増えている。表5, 表6, 図2が示すように、グループ①では事後で88% (32名中28名)の学生がこのマーカーを正しく使用しており、いずれのグループでも統計的に有意に改善していた(①, ②, ④は1%水準, ③は5%水準)。

「項目3」(その他のディスコースマーカーの数)については、表7, 表8, 図3が示すように、どのグループも増えているが、特にグループ②, ③, ④では統計的に有意に上がっている(いずれも0.1%水準)。グループ④では事前で皆無に等しかった「その他のディスコースマーカーの数」の平均値が、事後では最も高くなっている。

「項目2」と「項目3」の各ディスコースマーカーについては、授業内指導だけではなく、テストで加点対象となる「指定表現」として取り上げることで、学生の使用動機を高め記憶にも残りやすかったことが考えられる。どのグループにおいても、前期で使用したディスコースマーカーを学ぶ授業用教材「一行日記」を、後期の授業でも使用してさらなる定着を図りたい。

リサーチクエスション (3) 「英文の accuracy の事前事後の変化に習熟度別の違いがあるか。」については、「項目4」(3種類の be 動詞エラー数)、「項目5」(動詞のない文の数)、「項目6」(主節のない Because 節 (Because fragment) の数)という3つの評価項目により調査した。

「項目4」(3種類の be 動詞を含む文)のエラーは、Mita, Kubota, & De Vera (2018) や三田 & 霜田 (2020) で特に多く見られるエラーとして調査していた。これらの先行研究では、「好きな場所」と「故郷」という2つのトピックについてライティングを行わせ、それぞれの分析を行った。その結果、「故郷」⁴ においてはこのエラー数が多く、「好きな場所」においてはほとんど見られないという特徴が明らかになっていた。本調査においても表9, 表10, 図4に見られるように、「好きな場所」における be 動詞エラーの数は、他のエラーと比べると少ない。「好きな場所」でこのエラーが少ない原因としては、「故郷」よりも「好きな場所」の方が定型表現を使用しやすいため、初級学習者に多い be 動詞エラーが出現しにくいという可能性がある。とはいえ、数は少ないながらも、どのグループでも事前でこのエラーが散見されるため、授業での指導が必要であることがわかる。

「項目5」(動詞のない文の数)は、Mita, Kubota, & De Vera (2018) や三田 & 霜田 (2020) で

は取り上げなかった調査項目であるが、動詞のない文とは I want to a lot of shopping. (グループ②), Mountain calm very beautiful view. (グループ③), It very delicious. (グループ④) のような文のことである。今回一定の割合で表出されたため、調査項目に加えた。表 11, 表 12, 図 5 に見られるように、グループ①では事前と事後で統計的に有意差が出なかったが、元々エラー数が少ない。グループ②, ③では事前でこのエラーが多いが、グループ②は 1% 水準、グループ③は 5% 水準で統計的に有意に改善しており、授業内で英文を書く学習が改善につながった可能性がある。グループ④では事後で統計的に有意に改善しなかった。初級学習者には動詞を含む文を書くことが苦手な学生がいること、繰り返しの指導が必要であることがわかる。

「項目 6」(Because fragment の数) については、表 9, 図 6 に見られるように、グループ②は 1% 水準、③は 0.1 水準で統計的に有意に改善していたが、グループ①と④には有意な改善はなかった。グループ①は元々 Because エラーの数が少ない。グループ④では事前テストでトータル 16 回のエラー数であったものが事後テストでは 2 回に減少したため、図 6 のグラフ上では事後で大きく減少している。しかし統計的に有意にならなかったのは、学生 33 名中 1 名のデータが事前に 6 回、事後に 0 回という極端な値であったことが影響していると考えられる。とはいえ、グループ④は全体として Because エラーの数が 14 回から 2 回に激減しており、日本人学生に多い because の誤った使い方も、集中的に指導することで、どの習熟度の学生においても正しく使えるようになることが示された。

「項目 4」「項目 5」「項目 6」はいずれも accuracy (文法の正確さ) に関わるものである。Because fragment のエラーは、授業用教材「一行日記」で繰り返し間違った例と正しい例を見せて指導した。because を使用した「一行日記」を繰り返し書かせること、さらにこのエラーがないことがライティングテストの加点対象となることを示したことが効果を表し、初級学習者でもエラー数が大幅に減ることとなった。一方 be 動詞を含む文のエラーについては、初級学習者に多いエラーであるが、今回のライティングテストのテーマでは検出されないなど、Because fragment と比較して指導しにくい側面を持つ。動詞のない文のエラーの指導とともに、初級学習者に短い自由英作文を何度も書かせた上で繰り返し指導していく必要があるだろう。

リサーチクエスト (4) 「英文の contents の事前事後の変化に習熟度別の違いがあるか。」については、「項目 7」(Topic Development) という評価項目により調査した。三田 & 霜田 (2020) では、一般的に英文の contents を測るために用いられている Global Impression (全体的な印象) という評価基準では評価者によりブレが生じ曖昧であると判断したため、「文中の印象に残る語句」(固有名詞, 数字・目新しいトピック関連語) の数で contents の深化を測った。しかし実際にこの基準で評価したところ、内容に深みがあると判断される英文が必ずしも「文中の印象に残る語句」の数を反映したものではないことが明らかになった。そこで本調査では、contents の深化を測る基準として Wiseman (2012, pp.91-92) の analytic scoring rubric の中の Topic Development という評価基準を導入した。

「項目 7」については表 15 から表 19, 図 7 が示すように、グループ①から④すべてにおいて、0.1% 水準で統計的に有意に改善が見られた。

Topic Development の指導には論理的文章を書く上で不可欠な論理の展開法の指導も含まれるため、初級の学生には大変難しいと推測される。グループ④については、評価2のエッセイを書いた学生は事前ライティングテストで0名、事後ライティングテストにおいても1名のみであった。どのレベルの学生にも理解できるよう教材を工夫し、全クラスでさらに指導を強化していきたい。

7. 終わりに

学生の事前事後のライティングテストについて、語数、構成、文法、内容展開の4つの観点で調査し比較分析を行った結果、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上がっていることが明らかになった。特定の文法項目に絞り込んだエラー改善の指導、構成や論理展開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結果にライティングの改善に貢献した可能性がある。後期に本格的に行われるエッセイ・ライティングにおいて今回の結果がどのように反映されるのか、また後期末のライティングテストで前期以上に改善が認められるかについて、調査を続けていきたい。

[注]

1. Integrated English は、短期大学の全学必修英語科目で1年前期に Integrated English a (1年前期)、Integrated English b (1年後期) を開講している。前後期とも週2コマの授業で、そのうち1コマは日本人教員、もう1コマはネイティブ教員が担当する。
2. 通常前期授業の期間は4月上旬から7月末であるが、2020年度はコロナ感染対策の影響により、メディア双方向授業が5月上旬開始、8月上旬終了となった。そのためGTECやライティングテストの1回目試験が5月、ライティングテスト2回目がクラスによって7月末または8月初旬となった。
3. パラグラフは「主題文」(Topic sentence)、「支持文」(Supporting sentences)、「結論文」(Concluding sentence)の三つの要素で構成されており、本論部分の「支持文」では主題文で示された筆者の主張や考えを説明し、さらに詳しい説明や具体例などを示して主張に説得力を与える文を指す。これがDetail(s)と呼ばれる文である。
4. ライティングトピック「故郷」の指示文は、「自分の故郷について英語で説明してください。例えば地元の人々、食べ物、祭り、有名な場所などを紹介してください。」である。

[参考文献]

- Friedlander, A. (1990). Composing in English: Effects of a first language on writing in English as a second language. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom*, (pp. 109-125). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lally, C. G. (2000). First language influences in second language composition: The effect of prewriting. *Foreign Language Annals*, 33(4), 428-432.
- Mita, K., Isticioia-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., 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.
- 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.
- Wiseman C. S. (2012). A Comparison of the Performance of Analytic vs. Holistic Scoring Rubrics to Assess L2 Writing. *Iranian Journal of Language Testing*, 2(1), 59-92.
- 佐野愛子 (2019) 第二言語作文のためのプレライティング・ディスカッションにおける母語の活用とその効果: バイリンガル・アプローチの見地から (Doctoral dissertation, 北海道大学).

- 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・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ラ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.
- 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.
- 沢谷佑輔・鈴木智己（2016）英語ライティングにおける結束性と評価の関係性. *北海道英語教育学会紀要*, 15, 35-54.