

# 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

Analysis of Students' Improvement in English Writing. Part 2: Changes in Writing Proficiency with Focused Instruction in Grammar, Organization, and Logic

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：

短期大学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名分を習熟度別に比較分析した結果、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ある。

## Summary：

A comparative analysis of the results of three writing tests administered to 162 students in the first and second semesters of a junior college English compulsory class revealed statistically significant improvements in many items for all proficiency groups. It is possible that the teaching of error correction focusing on specific grammatical items, the teaching of discourse markers for structure and logic, the teaching of repeated writing of short English sentences, and the opportunity to write and present essays to be sent overseas contributed to the improvement in writing.

キーワード：第2言語ライティング、becauseの断片文エラー、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・ディスカッション、ブレインストーミング、分析的評価ルーブリック、分散分析、テキストマイニング

**Keywords:** L2 Writing, Because fragment, Paragraph writing, Topic development, Discourse marker, Prewriting discussion, Brain storming, Analytic scoring rubric, Analysis of variance, Text mining

## 1. はじめに

本稿は、三田&霜田(2020)で明らかになった問題点を克服する指導の結果について分析する。同論文で取り上げた第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」に前期授業開始時および前期最終授業時に答えさせることで、学生の意識を高めた。さらに第3の「年度末にfluencyもaccuracyも下がる」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、1回のライティングテストのテーマを前年度までの2つから本年度は1つに変更し、また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の断片文エラー、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」、前期最終授業中、後期最終授業中のライティングテスト終了後に「自己評価シート」で自分の作成したライティングテスト英文について自己評価させ、点数アップの明確な目標を持たせる工夫を行った。

さらに後期授業では、国際教育ネットワーク(iEARN)の2つのプロジェクトに向けて英文を作成して発信するという活動を全クラスの学生にグループで行わせ、またその際に改めて「指定文法エラー」や「指定表現」の指導、基本的な論理やパラグラフ・ライティングの指導を行った。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。三田&霜田(2021)では、すでに2020年度前期の事前事後のライティングテストの結果を分析している。今回は、その上に2020年度後期末のライティングテストの結果を加えて計3回のテスト結果を比較し、その結果と関連する授業内ライティング指導の効果について考察する。

第2節では日本の高等教育におけるL2英文ライティング指導の先行研究を紹介し、第3節でリサーチクエスション、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

日本人学生は、英文ライティング力が低く、特にまとまった内容の文章を書く力が著しく低いという報告がある。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。また2020年度に本学の1年生を対象として実施した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。

なぜ日本人学生はまとまった内容の文章を書く力が著しく低いのか。それには主に1)まとまった英文を書く機会が少ない、2)英文ライティングに必要な文法や語彙の習得が不十分である、3)英文ライティングの構造を習得していないという3つの理由が考えられる。

第1の理由である「まとまった英文を書く機会が少ない」については、日本の英語ライティング指導の中心が言語形式面における正確さを重視した文の書き換えや、和文英訳であるとの指摘がある(沢谷 & 鈴木, 2016)。実際、高校教科書で扱われているライティング活動において、自由作文の形式をとるものはわずか5%に満たず、ほとんどのタスクが文法項目の習得を強く志向する制限付き作文の形式であったという(Kobayakawa, 2011)。2015年にベネッセが全国の中学校・高校の校長および英語教員から回収したアンケート調査の結果(ベネッセ教育総合研究所, 2016)でも中・高の英語指導においては「音読」「発音練習」「文法の説明」が多く、「自分のことや気持ちや考えを英語で書く・話す」「英語で教科書本文の要約を話す・書く」などの活動の実施率は依然として低いままであることが明らかになっている。こうした現状について佐野(2019)は、高校では大学入試を考慮に入れた授業内容にしなければならないため、“writing”と名がついていても多くは文法の演習問題をしているに過ぎないと指摘している。

第2の理由である「英文ライティングに必要な文法や語彙の習得が不十分である」については、1990年代以降のコミュニカティブ・アプローチに端を発するという指摘がある。1990年代以前はコミュニカティブ・アプローチの本格導入以前であり、短文の英作文や和文英訳が中心であったため、まとまった長さを書かせる英文指導は十分行われているとは言えなかったが、難易度の高い語彙や表現を用いた英作文が可能となっていた(Nakanishi, 2006)。しかし「コミュニカティブな英語」「オーラル・コミュニケーション能力の促進」が主流となったことが、日本人学習者の著しい英語力低下をもたらしたと言われている(酒井, 2008)。

加えてライティングのための英文法が習得されていないという問題がある。例えば本稿でも取り上げるbe動詞エラーや、becauseの断片文エラー(小林, 2009)のように、日本語では可能な表現が英語では使えないといった言語構造の違いに基づくエラーは、英作文指導の中で繰り返し指導されることでようやく習得されるものであるが、学生が実際に英文を書く機会が少ないため

に改善されないケースが多い。

第3の理由である「英文ライティングの構造を習得していない」という点について、鴨下(2010)は、「聞いて話す言語能力は『自然に』発達するものであるが、『書く力』は第一言語においてさえも適切な指導をうけ、所属する文化の中で社会化する過程で身につけるものであると考えられる。」(p.55)と指摘している。しかし学生が高校までに書いてきた文章の大半は「第一言語」においても「生活作文」であることを薄井(2015)は取り上げ、「生活作文に慣らされてきた学生は、自分が思うまま、感じたままに文章を書いても良いと勘違いしている。」(p.16)と述べている。

この「生活作文」の習慣は、日本の小学校教育から続いていることを渡辺(2007)が報告している。渡辺は日本、アメリカ、フランスの初等国語教育を比較し、日本の国語教育の特殊性を明らかにしている。例えばアメリカでは小学校から序論・本論・結論の三部構造やトピックセンテンスの使い方などが徹底的に指導されるのに対し、日本では、代表的な文章規範と言われる「起承転結」も、驚くべきことに国語の教科書や作文の手引きでは紹介されておらず、むしろ共通体験を素材に「自由に」「感じたままの気持ちを」書きなさいという指導が中心であるという。それを反映してか、渡辺(2004)の調査によると、同一の4コマ漫画を説明する文章が、アメリカ人小学生と日本人小学生で大きく異なるものとなっている。日本人小学生は、最初から1コマずつ順番に出来事を説明しているのに対し、アメリカ人小学生の文章は、序論・本論・まとめの三部構造、因果関係の論理による説明となっている。

こうした現状から、日本人大学生の英文ライティング力を向上させることは、日本人学生が高校までに受けてきた教育の複数の問題を同時に乗り越えていかなければならないという難題であることがわかる。それを踏まえて仲川(2016)は「現場の教員、研究者が協力して初・中級レベルの日本人大学生・短期大学生に特化したライティング指導の研究が必要であると考えられる。」(p.118)と指摘している。

今回調査した学生は、1年間の必修英語科目の中で、1年前期に英文ライティングに生かすための「一行日記」,「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。「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」,「英語発想」,「論理」のいずれも、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リライティング作業を行う。こうして出来上がった母語のエッセイ原案を、「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。文科省は英語の授業においては、英語のみを教授言語とすることを方針としているが、以下に取り上げるように、思考や理解に母語である日本語を活用することの重要性を指摘している研究がある。

Kobayashi & Rinnert (1992) は、母語で書いた文章を翻訳した作文と直接 L2 で書いた作文の質を比較し、L2 の作文産出過程での母語使用の有用性を検証している。同研究では、英語習熟度別に higher-level と lower-level に分けた学生が直接英語で書いたものと、初めに日本語で書きその後英語に訳したものを比較している。結果として、どちらのレベルの学生も同様に後者、すなわち日本語で書いて英語に訳したものがより質の高い英文となっていることが証明された。特に lower-level の学生における準備段階でのアイデアの産出に母語使用が役立っている。ただし、higher-level の学生は直接 L2 で書くことを好む傾向にあり、こうした学生には過度に翻訳に依存することなく読み手を意識した英文ライティングの特徴（論理的に書く、主題を先に述べる、伝えたいことを明確にする、読者を説得することを意識する等）に気づかせることが重要であると結んでいる。

加納 (2016) のトランス・ランゲージングの研究は、英語授業中の母語使用を否定する考え方に対する反証となっている。トランス・ランゲージングは、衰退するウエールズ語の話者を増やすために受容と発話に別々の言語を使用するバイリンガル教授法 (Williams, 1994) がルーツとなっている。しかし近年この「トランス・ランゲージング」という用語がバイリンガル教授法に限定されず、「言語 A によるインプットを言語 B でアウトプットする」という、多言語話者が生得的に日常生活で実践している言語使用全般を指す概念として拡大使用されるようになった。英文ライティングに至るブレインストーミング、プレライティング、アウトライニングを母語である日本語で行った同研究において加納は、トランス・ランゲージングの有用性は日本人大学生を対象とした英語教育でも十分な意味を持つと指摘している。

佐野 (2019) は、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。同研究では、英語教育のライティング指導において、特にプレライティング活動での協働的アプローチの重要性と、外国語学習における母語活用の意義を論じている。調査の結果、母語によるプレライティング・ディスカッションでは「熟議型エピソード」(reflective episode) の表出が多かったことから、質の高いプレライティング・ディスカッションにおける母語の重要性が示された。「熟議型エピソード」とは、プレライティング・ディスカッションの中で、相手の考え方に何らかの影響を与えたことが明確な内容エピソード (content episode) のことである。具体的には、明示的な評価 (explicit evaluation)、代替案の検討 (consideration of alternative)、理由付け (justification) がふくまれるものを熟議型とみなし、これらの特徴が含まれない「非熟議型エピソード」(non-reflective episode) と区別している。熟議型エピソードが母語によるプレライティング・ディスカッションに多く見られたことは、日本語によるグループ・ディスカッションが議論を発展させ、ライティングの内容を深めることの証拠となるものである。さらに、二つの言語を活用しながら最終的には一方の言語で文章を産出させるトランス・ランゲージングも様々なレベルの学習者に有効であると、佐野は指摘する。もともとバイリンガル研究で有効性が議論されている教育手法としてのトランス・ランゲージングを、日本の英語教育におけるライティング指導に応用できる可能性を同論文は示唆している。

プレライティングにおける協働学習活動と日本語によるプレライティングの有用性を検証する研究が増えている中で、短期大学必修英語科目 Integrated English では後期にブレインストーミング用ホワイトボードアプリ miro を導入し、日本語によるプレライティング活動を行った。国際教育ネットワーク (iEARN) の2つのプロジェクトに向けて英文を作成して発信するという活動においては、学生4人のグループ・ディスカッションによるブレインストーミングの後、miro の画面上で各自の担当部分を日本語で完成させ、最後に英文にするという活動を行った。その際、「3つの論理」(抽象化, 対比, 因果関係)を書き出すスライドも用意し、内容を考える際にその論理を意識させるような仕掛けを行った。こうした活動に、佐野 (2019) は理論的根拠を提供している。

三田 & 霜田 (2020) では、学生の英文の評価項目である「contents の深化」の評価基準の1つとして「結束性」を用いた。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。本稿の調査でも、三田 & 霜田 (2020) 同様、ライティングの質にかかわる評価基準として明示的な結束を示すディスコースマーカ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と、文頭のディスコースマーカおよび論理を表す表現 (抽象化, 対比, 因果関係) を結束性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。

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、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 節エラー (because の断片文エラー) 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。本稿の調査ではこれらの日本人学生特有のエラーを、三田 & 霜田 (2020) 同様、調査項目に入れている。

Mita & Isticioia-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、本稿では Wiseman (2012) の Topic Development という概念を評価基準に導入している。

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 を参考に行っている (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 の前期始め・前期末・後期末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 の前期始め・前期末・後期末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 の前期始め・前期末・後期末の変化に習熟度別の違いがあるか。(be 動詞エラー、動詞無し文エラー、because の断片文エラーの数の変化)
- (4) 英文の contents の前期始め・前期末・後期末の変化に習熟度別の違いがあるか。(Topic Development の変化)
- (5) 本授業の取り組みについて学生の考えていることは何か。(学生アンケート結果より)

## 4. 調査方法

### 4.1. 調査対象者

本研究の調査対象者は、短期大学必修英語科目 Integrated English を履修する 1 年生のうち、学期初め (5 月) に実施した GTEC を受検し、さらに前期始め (5 月)、前期末 (7・8 月)、後期末 (1 月) の 3 回のライティングテストを受験した学生 162 名を今回の調査対象とした<sup>2)</sup>。対象学生の学科内訳は、日本語コミュニケーション学科 76 名、英語コミュニケーション学科 86 名であった。GTEC Academic 2 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	2	17%
	B1 : 210~299	25	
② CEFR A2 レベル上	165~209	43	26%
③ CEFR A2 レベル下	120~164	63	39%
④ CEFR A1 レベル	119 以下	29	18%
合計		162	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、前期始め、前期末、後期末、すべて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月の前期始め、7・8月の前期末、1月の後期末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ブ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、受験者個人のブ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

リサーチクエスト(1)に関わる調査では、各レベルの学生の前期始め(5月)、前期末(7・8月)、後期末(1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。

リサーチクエスト(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。

リサーチクエスチョン (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。

リサーチクエスチョン (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の断片文)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。

リサーチクエスチョン (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(前期始め, 5月), 2回目(前期末, 7・8月), 3回目(後期末, 翌年1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. 1回目, 2回目, 3回目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

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. 「動詞無し文エラーの数」

以下の例に見られるような動詞無し文エラーの数をカウントする。

“The place I want to visit Taiwan.”

## 項目6. 「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。

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

## 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を示す。表 3 は、今回の調査対象者 162 名の 1 回目（前期始め、5 月）、2 回目（前期末、7・8 月）、3 回目（後期末、翌年 1 月）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 項目の項目別平均を表している。

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 (n=162)

	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 の 断片文 エラーの数	Topic Development のレベル
1 回目	49.04	0.55	0.26	0.15	0.77	0.38	0.44
2 回目	70.30	0.81	1.55	0.05	0.36	0.08	1.07
3 回目	96.24	0.96	1.72	0.17	0.11	0.10	1.64

### 5.1. 語数

GTEC スコアに基づく習熟度別の 4 つのグループの語数の 3 回のライティングテストの語数平均と標準偏差を表 4 および図 1 に示した。

表4 各グループの英文の語数平均と標準偏差

	1回目	1回目 SD	2回目	2回目 SD	3回目	3回目 SD
グループ①	72.96	31.275	91.52	31.549	122.44	42.165
グループ②	50.12	17.979	72.47	22.766	97.30	27.537
グループ③	44.41	19.862	65.89	23.013	91.27	39.669
グループ④	35.24	17.979	56.93	23.467	81.07	32.789

(グループ① n = 27, グループ② n = 43, グループ③ n = 63, グループ④ n = 29)

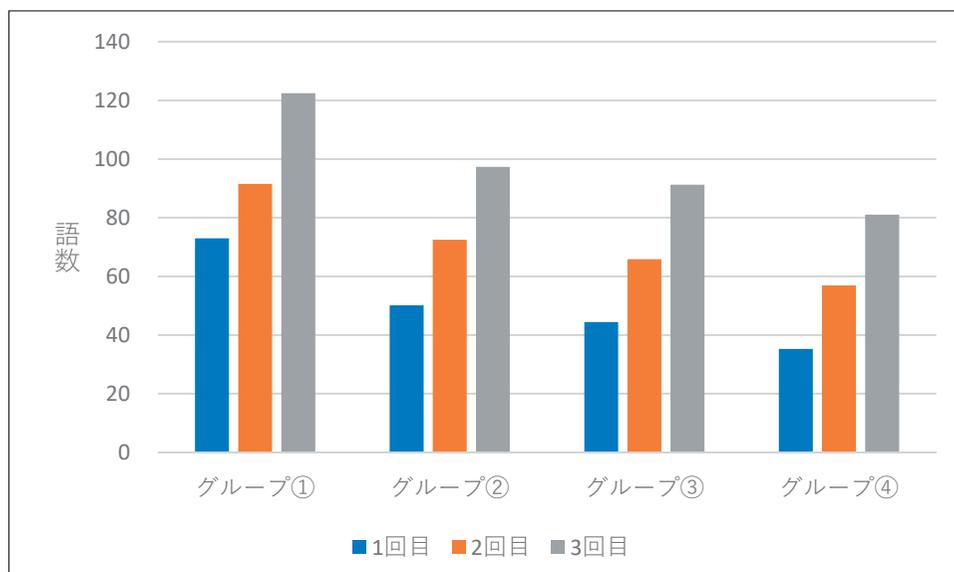


図1 各グループのライティングテストの語数平均

グループ①の3回のライティングテストについて1要因の分散分析(反復測定)<sup>3</sup>を行った結果、 $F(2, 52) = 37.697$ で、0.1%水準で有意であった。平均値間の差の検定では、グループ①は1回目と2回目は5%水準、2回目と3回目は0.1%水準、1回目と3回目は0.1%水準で有意であった。

グループ②の3回のライティングテストについて1要因の分散分析(反復測定)を行った結果、 $F(1.596, 67.028) = 93.061$ で0.1%水準で有意であった。平均値間の差の検定では、グループ②は1回目と2回目、2回目と3回目、1回目と3回目いずれも0.1%水準で有意であった。

グループ③の3回のライティングテストについて1要因の分散分析(反復測定)を行った結果、 $F(1.466, 90.899) = 96.373$ で0.1%水準で有意であった。平均値間の差の検定では、グループ③は1回目と2回目、2回目と3回目、1回目と3回目いずれもいずれも0.1%水準で有意であった。

グループ④の3回のライティングテストについて1要因の分散分析(反復測定)を行った結

果,  $F(1.421, 39.796) = 46.958$  で 0.1% 水準で有意であった。平均値間の差の検定では, グループ④は 1 回目と 2 回目, 2 回目と 3 回目, 1 回目と 3 回目いずれも 0.1% 水準で有意であった。

## 5.2. 順序を表すディスコースマーカーの有無

習熟度別の 4 つのグループの「順序を表すディスコースマーカー」の 3 回のライティングテストでの有無 (0 は無し, 1 は有り) 平均と標準偏差を表 5 および図 2 に示した。

表 5 各グループの英文の順序を表すディスコースマーカー有無の平均と標準偏差

	1 回目	1 回目 SD	2 回目	2 回目 SD	3 回目	3 回目 SD
グループ①	.52	.509	.93	.267	1.00	.000
グループ②	.49	.506	.81	.394	1.00	.000
グループ③	.65	.481	.81	.396	.94	.246
グループ④	.39	.497	.68	.476	.89	.315

(グループ① n = 27, グループ② n = 43, グループ③ n = 63, グループ④ n = 29)

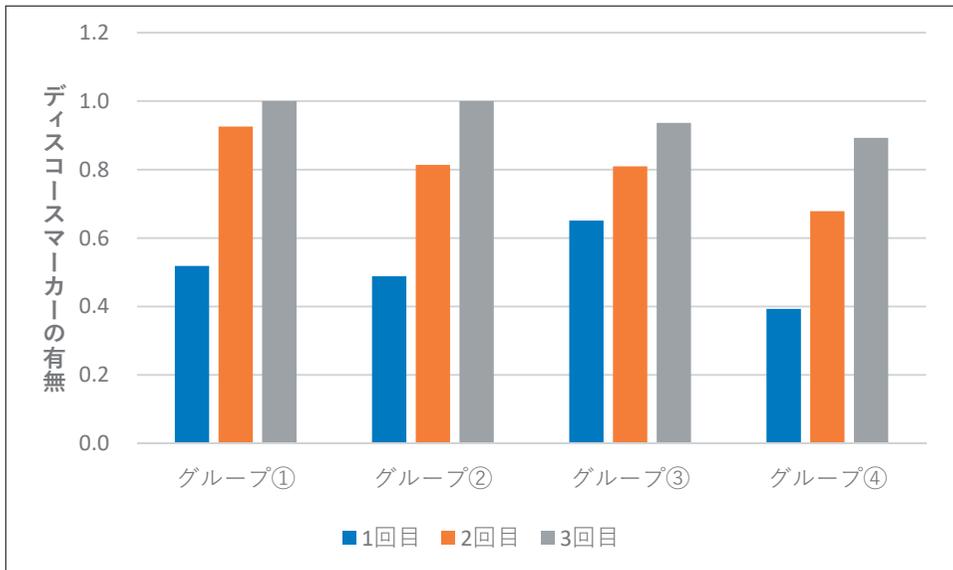


図 2 「順序を表すディスコースマーカー」の有無の平均比較

グループ①の 3 回のライティングテストについて 1 要因の分散分析 (反復測定) を行った結果,  $F(1.428, 37.129) = 18.735$  で, 0.1% 水準で有意であった。平均値間の差の検定では, グループ①は 1 回目と 2 回目は 1% 水準, 1 回目と 3 回目は 0.1% 水準で有意であった。2 回目と 3 回目は有意でなかった。

グループ②の3回のライティングテストについて1要因の分散分析（反復測定）を行った結果、 $F(1.731, 72.702) = 23.673$ で、0.1%水準で有意であった。平均値間の差の検定では、グループ②は1回目と2回目は1%水準で有意、1回目と3回目は0.1%水準で有意、2と3は5%水準で有意であった。

グループ③の3回のライティングテストについて1要因の分散分析（反復測定）を行った結果、 $F(2, 124) = 10.383$ で、0.1%水準で有意であった。平均値間の差の検定では、グループ③は1回目と3回目は0.1%水準で有意であるが、1回目と2回目および2回目と3回目は有意でなかった。

グループ④の3回のライティングテストについて1要因の分散分析（反復測定）を行った結果、 $F(1.421, 39.796) = 46.958$ で0.1%水準で有意であった。平均値間の差の検定では、グループ④は1回目と3回目は0.1%水準、1回目と2回目は1%水準、2回目と3回目は5%水準で有意であった。

### 5.3. その他のディスコースマーカの出現数（100語あたり）

以下、「その他のディスコースマーカ」「be 動詞エラー」「動詞無し文エラー」「because 断片文エラー」については、エッセイの語数に開きがあるため、各学生のエッセイについて100語あたりに換算した上で比較を行った。

習熟度別の4つのグループの「その他のディスコースマーカ」の各ライティングテストでの100語あたりの出現数の平均と標準偏差を表6および図3に示した。

表6 その他のディスコースマーカの100語あたりの数の平均と標準偏差

	1回目	1回目 SD	2回目	2回目 SD	3回目	3回目 SD
グループ①	0.82	1.02	1.29	1.27	2.33	1.18
グループ②	0.34	0.91	2.54	3.32	2.56	1.40
グループ③	0.44	1.19	2.36	2.09	2.51	1.55
グループ④	0.00	0.00	2.68	2.25	2.49	1.74

(グループ① n = 27, グループ② n = 43, グループ③ n = 63, グループ④ n = 29)

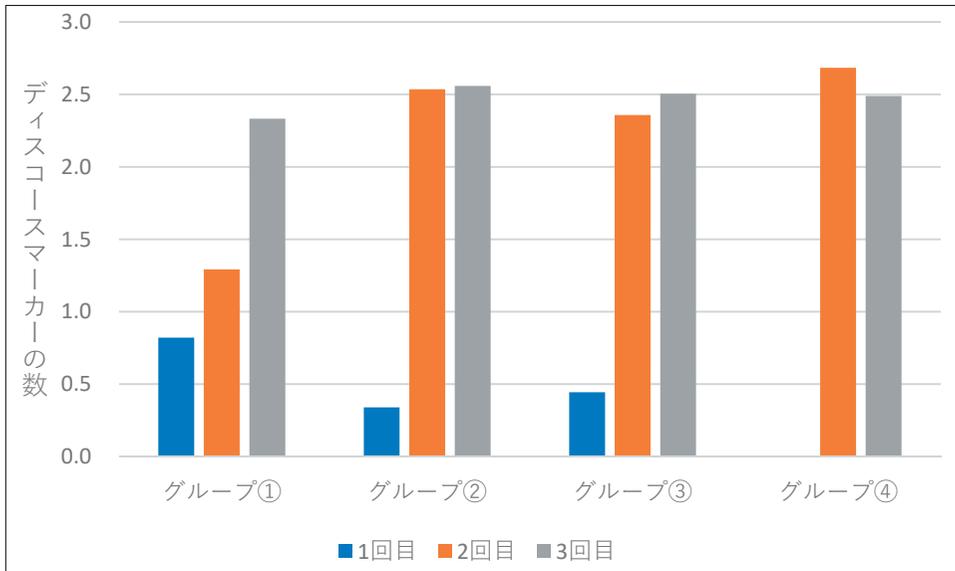


図3 「その他のディスコースマーカー」の100語あたりの出現数の平均比較

グループ①の3回のライティングテストについて1要因の分散分析（反復測定）を行った結果、 $F(2, 52) = 11.915$ で0.1%水準で有意であった。平均値間の差の検定では、グループ①は1回目と3回目は0.1%水準で有意、2回目と3回目は1%水準で有意であった。1回目と2回目は有意でなかった。

グループ②の3回のライティングテストについて1要因の分散分析（反復測定）を行った結果、 $F(1.891, 117.253) = 30.856$ で0.1%水準で有意であった。平均値間の差の検定では、グループ②は1回目と2回目、1回目と3回目は0.1%水準で有意であった。2回目と3回目は有意でなかった。

グループ③の3回のライティングテストについて1要因の分散分析（反復測定）を行った結果、 $F(2, 124) = 32.425$ で0.1%水準で有意であった。平均値間の差の検定では、グループ③は1回目と2回目、1回目と3回目は0.1%水準で有意であった。2回目と3回目は有意でなかった。

グループ④の3回のライティングテストについて1要因の分散分析（反復測定）を行った結果、 $F(2, 56) = 27.830$ で0.1%水準で有意であった。平均値間の差の検定では、グループ④は1回目と2回目、1回目と3回目は0.1%水準で有意であった。2回目と3回目は有意でなかった。

#### 5.4. be 動詞エラーの数（100語あたり）

習熟度別の4つのグループの「be 動詞エラー」の各ライティングテストでの100語あたりの出現数の平均と標準偏差を表7および図4に示した。

表7 be 動詞エラーの 100 語あたりの出現数の平均と標準偏差

	1 回目	1 回目 SD	2 回目	2 回目 SD	3 回目	3 回目 SD
グループ①	0.05	0.27	0.10	0.34	0.15	0.48
グループ②	0.29	0.83	0.08	0.30	0.20	0.52
グループ③	0.45	1.05	0.09	0.42	0.28	0.59
グループ④	0.46	1.34	0.00	0.00	0.18	0.56

(グループ① n = 27, グループ② n = 43, グループ③ n = 63, グループ④ n = 29)

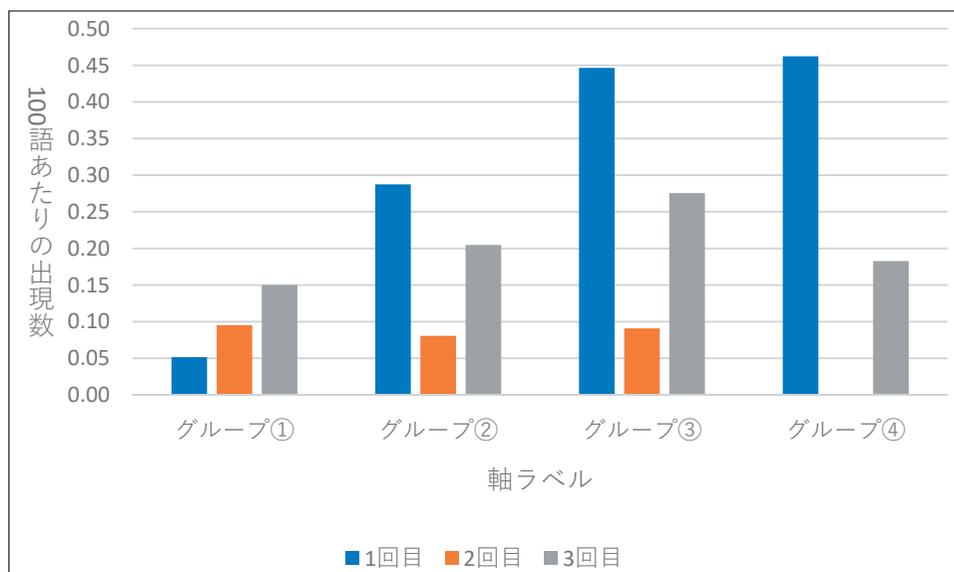


図4 「be 動詞エラー」の 100 語あたりの出現数の平均比較

3回のライティングテストについて1要因の分散分析（反復測定）を行った結果，グループ①，グループ②，グループ③，グループ④いずれにおいても，各回の比較において有意な結果が得られなかった。

### 5.5. 動詞無し文エラーの数（100 語あたり）

習熟度別の4つのグループの「動詞無し文エラー」の各ライティングテストでの100語あたりの出現数の平均と標準偏差を表8および図5に示した。

表 8 動詞無し文エラーの 100 語あたりの出現数の平均と標準偏差

	1 回目	1 回目 SD	2 回目	2 回目 SD	3 回目	3 回目 SD
グループ①	0.51	0.98	0.17	0.41	0.08	0.43
グループ②	1.83	2.50	0.28	0.71	0.29	0.78
グループ③	2.47	3.45	0.90	1.33	0.11	0.43
グループ④	2.15	3.28	0.69	1.14	0.08	0.42

(グループ① n = 27, グループ② n = 43, グループ③ n = 63, グループ④ n = 29)

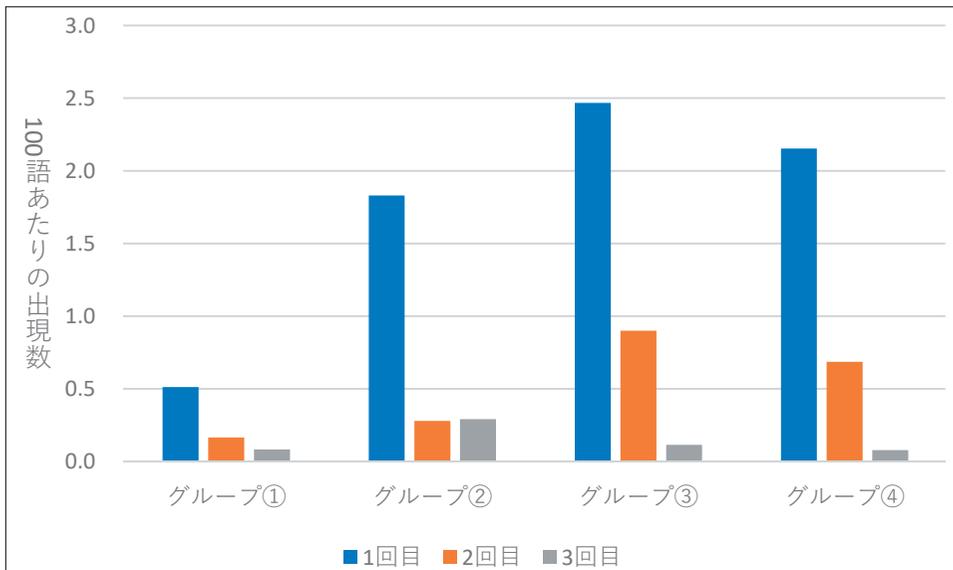


図 5 「動詞無し文エラー」の 100 語あたりの出現数の平均比較

グループ①の 3 回のライティングテストについて 1 要因の分散分析 (反復測定) を行った結果、有意ではなかった。

グループ②の 3 回のライティングテストについて 1 要因の分散分析 (反復測定) を行った結果、 $F(1.239, 84) = 13.231$  で 0.1% 水準で有意であった。平均値間の差の検定では、グループ②は 1 回目と 2 回目、1 回目と 3 回目は 1% 水準で有意であった。2 回目と 3 回目は有意でなかった。

グループ③の 3 回のライティングテストについて 1 要因の分散分析 (反復測定) を行った結果、 $F(1.250, 124) = 20.105$  で 0.1% 水準で有意であった。平均値間の差の検定では、グループ③は 1 回目と 2 回目は 1% 水準であった。1 回目と 3 回目、2 回目と 3 回目は 0.1% 水準で有意であった。

グループ④の 3 回のライティングテストについて 1 要因の分散分析 (反復測定) を行った結果、 $F(1.105, 56) = 7.855$  で 1% 水準で有意であった。平均値間の差の検定では、グループ④は 1 回目と 3 回目、2 回目と 3 回目は 1% 水準で有意であった。1 回目と 2 回目は有意でなかった。

## 5.6. because の断片文エラーの数（100語あたり）

習熟度別の4つのグループの「becauseの断片文エラー」の各ライティングテストでの100語あたりの出現数の平均と標準偏差を表9および図6に示した。

表9 becauseの断片文エラーの100語あたりの出現数の平均と標準偏差

	1回目	1回目 SD	2回目	2回目 SD	3回目	3回目 SD
グループ①	0.25	0.74	0.02	0.10	0.00	0.00
グループ②	1.11	1.85	0.10	0.36	0.13	0.38
グループ③	1.12	1.99	0.21	0.69	0.11	0.40
グループ④	1.19	2.37	0.26	1.03	0.15	0.39

(グループ① n = 27, グループ② n = 43, グループ③ n = 63, グループ④ n = 29)

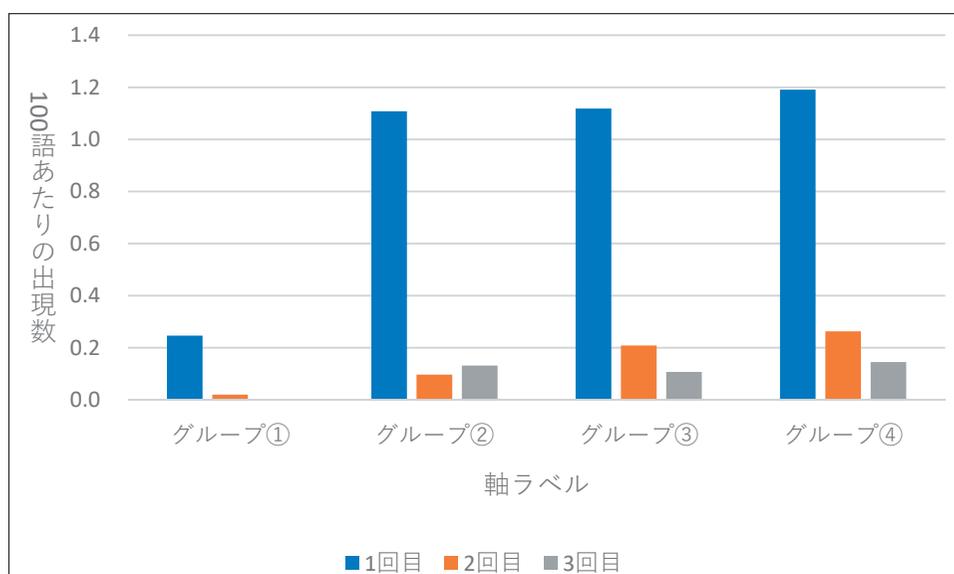


図6 「becauseの断片文エラー」の100語あたりの出現数の平均比較

グループ①の3回のライティングテストについて1要因の分散分析（反復測定）を行った結果、有意ではなかった。グループ①については1回目から出現数が非常に少ない。

グループ②の3回のライティングテストについて1要因の分散分析（反復測定）を行った結果、 $F(1.122, 47.107) = 11.564$ で、1%水準で有意であった。平均値間の差の検定では、グループ②は1回目と2回目、1回目と3回目は1%水準で有意であった。2回目と3回目は有意でなかった。

グループ③の3回のライティングテストについて1要因の分散分析（反復測定）を行った結果、 $F(1.238, 76.761) = 13.922$ で、0.1%水準で有意であった。平均値間の差の検定では、グループ③は1回目と2回目、1回目と3回目は1%水準で有意であった。2回目と3回目は有意

でなかった。

グループ④の3回のライティングテストについて1要因の分散分析（反復測定）を行った結果、有意でなかった。

## 5.7. Topic Development

習熟度別の4つのグループの「Topic Development」の各ライティングテストの平均と標準偏差を表10および図7に示した。

表 10 Topic Development の平均と標準偏差

	1 回目	1 回目 SD	2 回目	2 回目 SD	3 回目	3 回目 SD
グループ①	.74	.656	1.30	.609	1.81	.396
グループ②	.56	.629	1.16	.531	1.77	.427
グループ③	.38	.490	1.02	.523	1.59	.586
グループ④	.14	.351	.86	.441	1.38	.677

(グループ① n = 27, グループ② n = 43, グループ③ n = 63, グループ④ n = 29)

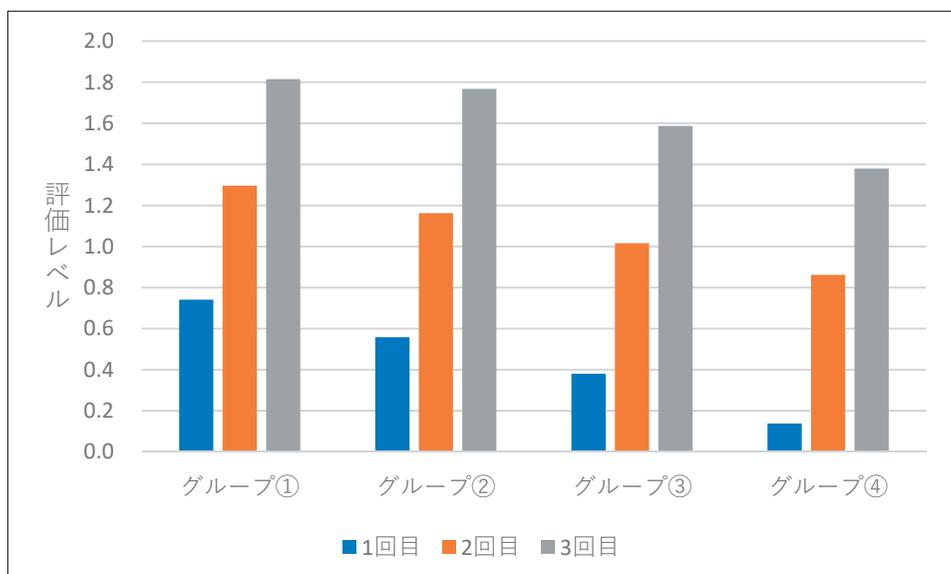


図 7 Topic Development の平均比較

グループ①の3回のライティングテストについて1要因の分散分析（反復測定）を行った結果、 $F(2, 52) = 38.877$ で、0.1%水準で有意であった。平均値間の差の検定では、グループ①は1回目と3回目、2回目と3回目は0.1%で有意であった。1回目と2回目は1%水準で有意であった。

グループ②の3回のライティングテストについて1要因の分散分析（反復測定）を行った結

果,  $F(2, 84) = 83.099$  で, 0.1% 水準で有意であった。平均値間の差の検定では, グループ②は 1 回目と 2 回目, 2 回目と 3 回目, 1 回目と 3 回目いずれも 0.1% 水準で有意であった。

グループ③の 3 回のライティングテストについて 1 要因の分散分析 (反復測定) を行った結果,  $F(2, 124) = 121.314$  で, 0.1% 水準で有意であった。平均値間の差の検定では, グループ②は 1 回目と 2 回目, 2 回目と 3 回目, 1 回目と 3 回目いずれも 0.1% 水準で有意であった。

グループ④の 3 回のライティングテストについて 1 要因の分散分析 (反復測定) を行った結果,  $F(2, 56) = 58.567$  で, 0.1% 水準で有意であった。平均値間の差の検定では, グループ④は 1 回目と 2 回目, 2 回目と 3 回目, 1 回目と 3 回目いずれも 0.1% 水準で有意であった。

## 5.8. 学生アンケート結果

後期末 (1 月) に選択回答式と自由回答式の学生アンケート<sup>4</sup>を行った。

### 5.8.1. 選択回答式アンケート「役に立った内容」

選択回答式アンケートの設問と選択肢は以下の通りである。

(質問)

後期インテグ日本人授業で特に自分の英語力向上に役に立ったと感じるものを選んでください (複数選択可)。

(回答選択肢)

- 「一行日記」で学んだ日本人が間違えやすい文法項目
- 「ホリデーカード」の英文作りとカード作成, 発表
- 「Girl Rising」の英文作りと発表
- 「3つの論理」(抽象化, 対比, 因果関係)の学習
- どれも役に立たなかった

5つの選択肢の全学生の選択数とグループ別の選択数を図8および図9に示した。

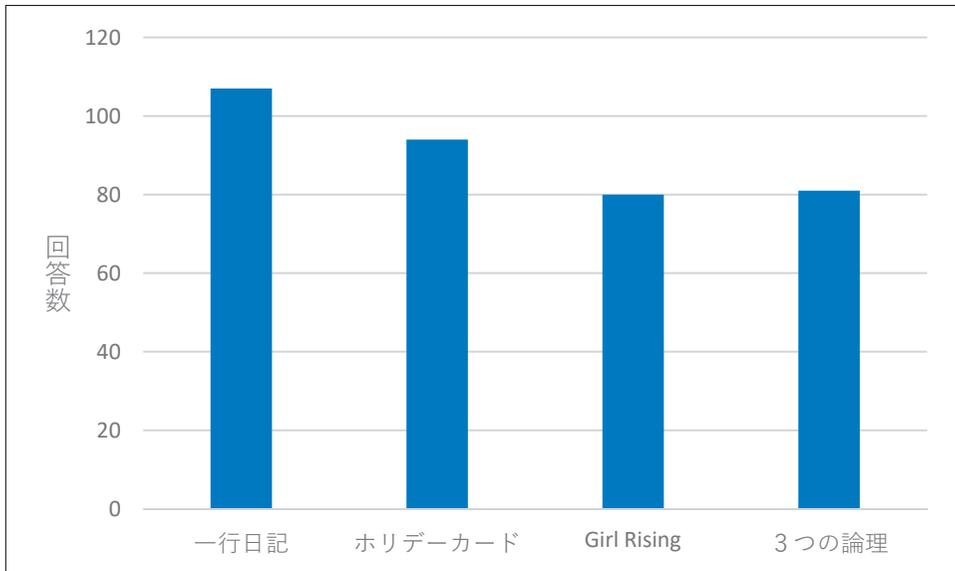
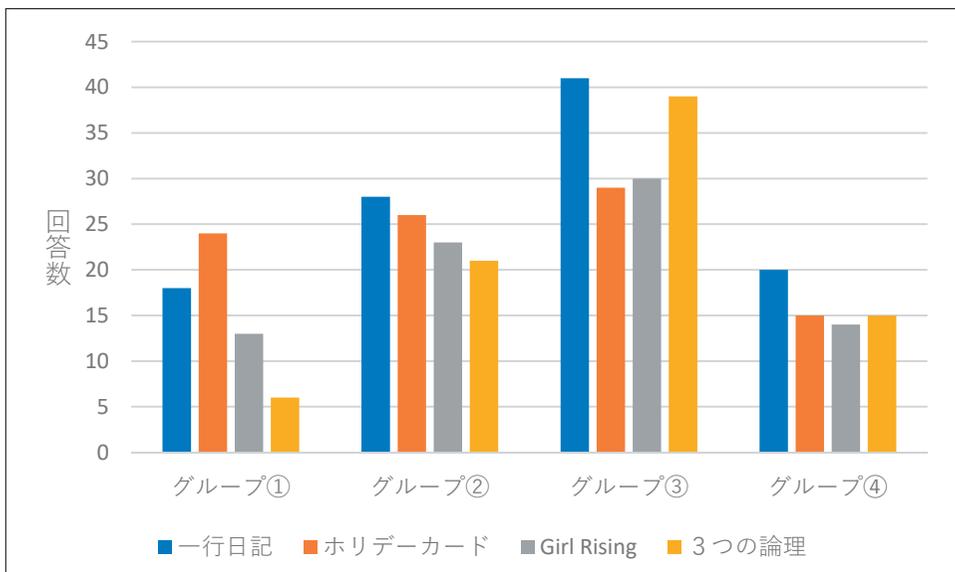


図 8 「英語力向上に役立った授業内容」 (n = 162, 複数選択可)



(グループ① n = 27, グループ② n = 43, グループ③ n = 63, グループ④ n = 29, 複数選択可)

図 9 グループ別の「英語力向上に役立った授業内容」

### 5.8.2. 自由回答式アンケート

本調査では学生の学期末アンケートの自由回答の質的なデータについてテキストマイニングの分析を行い、自由回答の全体的な傾向を可視化することを試みた。使用したアプリケーションは、株式会社NTTデータ数理システムのText MiningStudio for Windows 6.1である。関連の強いもの同士がクラスタを作成することはネットワーク分析の手法を用いて、記述式アンケートの3

つの項目について分析を行った。ことばネットワーク分析では、丸（node）の大きさが大きいほどその単語が多く出現していることを表している。ことばネットワークの中の node の大きい単語を含む原文も抜粋した。

### 5.8.2.1. 自由回答アンケート「英文ライティング力強化の授業」

設問「インテグ日本人授業では、前後期を通じて、英文ライティング力強化に力を入れてきました。その中で特に役に立ったと感じるものと、その理由を書いてください。」の回答についてのことばネットワークを図 10 に示す。

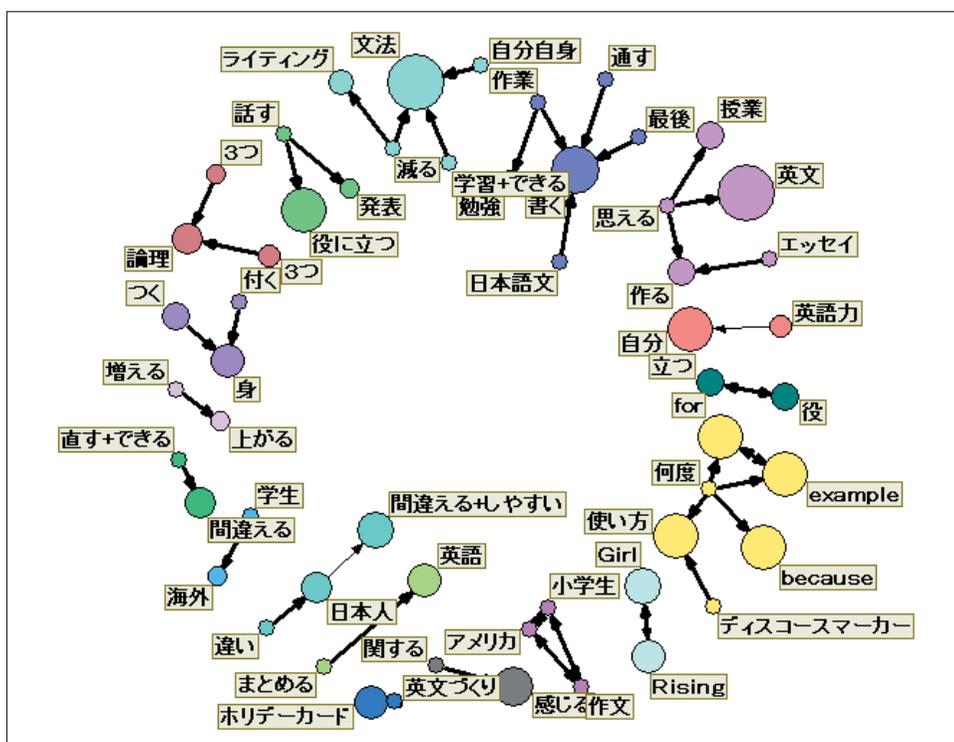


図 10 「英文ライティング力強化の授業」自由回答のことばネットワーク

図 10 では「文法」「英文」「書く」「使い方」の node が大きい。以下の原文の抜粋から、特定の文法項目に特化したライティング指導によって、これまでの自分の文法の使い方を見直していることが感じられる。

#### 抜粋

##### 1. 「文法」

- ・一行日記が特に役に立ったように感じた。自分自身はそもそも文法が苦手なので毎週、間違いがちな文法の知識を教わることが出来るのがよかった。
- ・because や for example など日本人が間違えやすい文法を改めて学習できたことが役に立った。身につけているかは分からないが、間違った文章を見て少し違和感を覚えるようになっただけでも成長だと思う。



図 11 では「発表」「グループ」「良い」の node が大きく、また互いに関連しあっている。以下の原文の抜粋にも、グループによる発表体験に対する印象の強さが現れている。

#### 抜粋

##### 1. 「発表」

- ・コンテストということでやる気ができました。発表は緊張するし準備も大変でしたが、一位を取れた時はとても嬉しかったし、達成感を感じました。
- ・英語力はもちろん、パワーポイントの作り方やプレゼンの仕方を学ぶことができた。他チームの発表を聞くことも勉強になったし、新しい発見もできた。

##### 2. 「グループ」

- ・自分一人では、中々できなかった事も、グループのメンバーと協力して取り組むことで乗り越えられました。また、他のグループの発表を見ることで、良い刺激にもなりました。
- ・グループで何か一つのものを作り上げることは大変だがとても楽しいと感じた。それぞれの役割を果たしてメンバー全員が用意したものをつなげて、一つのものが完成した時に達成感を感じて嬉しかった。

##### 3. 「良い」

- ・最初はどううまくできるか不安がありました。チームの仲間と一緒に協力して後期ではクラス代表になることができたのでよかったです。そして発表のコツを多く知ることができたのでとても楽しく自分の力としても身に付けることができてよかったです。
- ・グループで ZOOM という形で進めるのは本当に大変で難しかったけどどううまくできたときの達成感を感じることができて本当に良かった。さらに、パソコンを使いこなすことができたので、それも良かった。

#### 5.8.2.3. 自由回答アンケート「日本人授業の感想」

設問「後期日本人授業について自由に感想を書いてください。」の回答についてのことばネットワークを図 12 に示す。

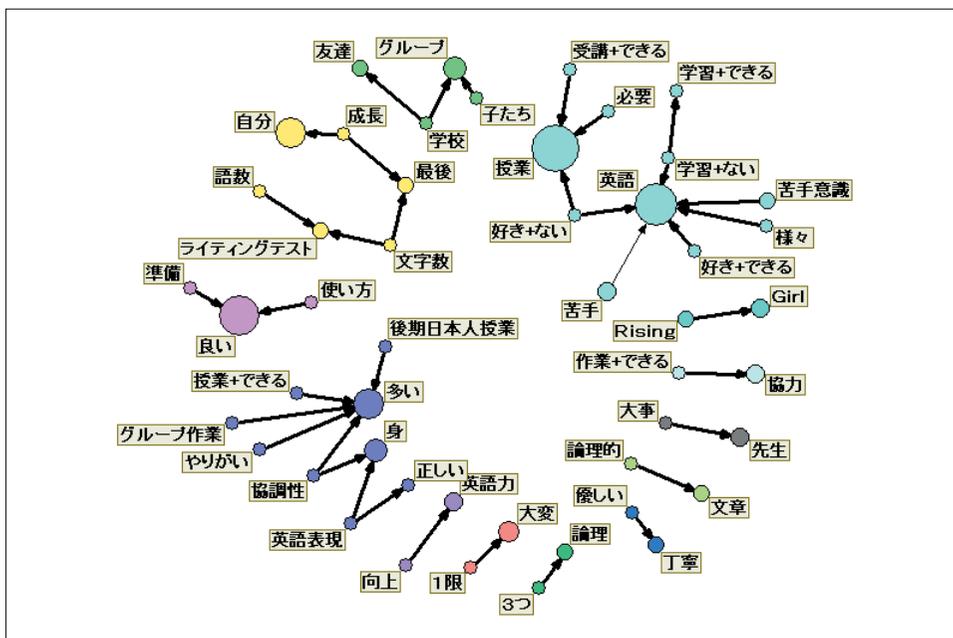


図 12 「日本人授業の感想」自由回答のことばネットワーク

図 12 では「英語」「授業」「良い」の node が大きく、以下の以下の原文の抜粋からも、英語の苦手な学生が授業を好意的に感じていることが読み取れる。

## 抜粋

### 1. 「英語」

- ・英語の学習だけでなく、資料を使って発表する時に重要なことも学習でき、他の科目でも活かすことができました。英語は苦手でしたが先生が大事なことを何度も繰り返し教えてくださるのでとても理解ができました。生徒に対してとても思いやりのある授業に感じ、とても好きな授業でした。
- ・自分は元々英語が苦手、あまり好きではなかったけれど、この授業を受けたことで、様々なことを学び、段々と英語が好きになれたのでとても良かったです。
- ・英語は苦手なのですが、先生がとても丁寧に教えてくださったので、分かりやすく授業がやりやすかったです。少しずつ英語の文章が論理的に書けるようになってきて良かったです。

### 2. 「授業」

- ・後期はより英語力を身に付けることができたのでよかったです。この授業を通して英語力が自分でも上がっていると思うので受講できてよかったです。
- ・楽しかった。あまり英語は好きではないし、今も好きではないけれどこの授業は、楽しいと思える授業。

### 3. 「良い」

- ・準備や作業を他の人と合わせてオンライン上でするのは大変だったが無事にできてよかった。
- ・発表やその準備を通して協力して作業をすることが出来るようになり、前期よりさらに人間的にも成長できたと思うので良かったです。
- ・前期からしつこいほどやった、because や for example の使い方をもう完璧にできたと思うので、何度もやってよかったと思った。

## 6. 考察

短期大学英語必修科目 Integrated English で 2020 年 5 月から 3 回にわたって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 つの観点で前期始め・前期末・後期末のテスト結果を比較し分析を行った。

リサーチクエスチョン (1) 「英文の fluency の前期始め・前期末・後期末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 3 回目の語数が 1 回目に対して 40% から 58% 増加し、全グループで 1 回目に対して 3 回目で 0.1% 水準で統計的に有意に上がっている。後述する調査項目 6 の Topic Development での内容の展開力向上により、伝えたい内容が増えたことが全グループの総語数の増加につながったと考えられる。Fluency は Topic Development と連動することが明らかになり、今後もトピックを展開する力と論理の学習を継続していきたい。

リサーチクエスチョン (2) 「英文の organization の前期始め・前期末・後期末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、授業で文章構成を学習し、本論部分を3つのポイントに整理しそれぞれの始まりに First, Second, Third (Finally) という順番のディスコースマーカーをつける学習したことで、3回目は表5、図2が示すように、全グループで1回目と比べて0.1%水準で有意に改善している。しかし、グループ③、グループ④の中には3回目でも順番のディスコースマーカーが使えない学生が見られるため、「一行日記：パラグラフ・エッセイライティング」で、使用の定着を図りたい。

「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6、図3が示すように、ほとんどのグループで統計的に有意に増加した。全グループで1回目と比べて3回目の「その他のディスコースマーカー」が0.1%水準で有意に増加したのは、「一行日記：ディスコースマーカー」による論理表現を含む具体的なディスコースマーカーの使い方を学習した成果であると考えられる。

上記「項目2」と「項目3」の各ディスコースマーカーについて、すべてのグループで有意な改善が見られたことの要因として、授業内指導だけで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、学生の使用動機が高まり記憶にも残りやすかったことが考えられる。

リサーチクエスション(3)「英文の accuracy の前期始め・前期末・後期末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」（動詞無し文の数）、「項目6」（because の断片文エラーの数）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。be 動詞エラーについては、表7、図4が示すように、3回のライティングテストについて1要因の分散分析（反復測定）を行った結果、グループ①、グループ②、グループ③、グループ④いずれにおいても、各回の比較において有意な結果が得られなかった。2回目（前期末）では①以外のグループでエラー数が減少したが、3回目（後期末）ではすべてのグループで増加している。3回目後期末では語数の増加とともに文の数も増えているため、たくさん書くことで日本人学生に特徴的にみられる基本的な動詞エラーが改善していないことが明らかになった。これら3種類の be 動詞エラー改善のために「一行日記：be 動詞エラー」で繰り返し学習させたが、日本語と英語の発想の違いから起こるこの種のエラーは改善が難しいことが改めて確認された。「一行日記：be 動詞エラー」を、日本語と英語の違いの特徴をより明確に理解できるよう改善する必要がある。

「項目5」（動詞無し文エラーの数）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。動詞無し文とは 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8、図5に見られるように、グ

グループ①の 3 回のライティングテストについては統計的に有意に改善されなかったが、そもそも出現数が少ない上に、回を重ねるごとに改善している。グループ②からグループ④にかけては、1% 水準や 0.1% 水準で有意な改善がみられる。動詞無し文は、同じ動詞のエラーでも be 動詞エラーと異なり有意な改善が確認された。これは、be 動詞エラーのような日本語と英語の違いからくるエラーに比べると、動詞無し文は初歩的なエラーで改善しやすいことを示している可能性がある。

「項目 6」(because の断片文エラーの数)については、表 9、図 6 に見られるように、グループ①では統計的に有意な変化は見られなかったが、元々このエラーの出現数が少なく、3 回目では because の断片文が 0 となった。一方グループ②とグループ③では 1 回目と 2 回目、1 回目と 3 回目のどちらも 1% 水準で有意に改善していた。グループ④では統計的に有意な改善となっていなかったが、100 語あたりの because の断片文は 1.19 (1 回目) から 0.15 (3 回目) に減少している。エラーの実数も 1 回目で 13 件に対して 2 回目で 2 件と大幅に減少しているが、統計的に有意な結果とならなかったのは、1 回目で 1 名の学生のライティングにエラーが集中していたことが影響しているものと思われる (1 回目は 13 件中 6 件が学生 1 名のエラー)。日本人学生に多く見られる because の断片文エラーを指導するにあたり、英語の because は日本語の「なぜなら」の使い方が異なることを「一行日記：because の正しい使い方」で繰り返し指導することにより、どの習熟度の学生においても、正しい用法が定着した可能性がある。

リサーチクエスション (4) 「英文の contents の前期始め・前期末・後期末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、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」(Topic Development) については表 10、図 7 が示すように、すべてのグループで、1 回目に対して 3 回目で 0.1% 水準で統計的に有意に改善が見られた。

Topic Development は論理的文章を書く上で不可欠な論理の展開法の指導に関わるため、特に初級の学生には大変難しいと思われたが、今回の調査でグループ④においても 1 回目 0.14 から 3 回目 1.38 と大きく増加しており、初級レベルの学生でも内容に深みのあるエッセイが書けることを示す結果となった。

エッセイの内容を深める指導として「一行日記：Topic Development, トピックの展開」を使ってトピックを展開する具体例を示し、詳しい説明や具体例を挙げること、オリジナリティーがあることの重要性を強調してきたが、こうしたコツを自分のエッセイに取り入れる意義についての学生の気づきが、内容の深いエッセイにつながったと考えられる。Appendix にグループ①からグループ④それぞれにおいて Topic Development が改善している学生のエッセイを掲載した。

リサーチクエスション (5) 「本授業の取り組みについて学生の考えていることは何か。」については選択回答式と自由回答式のアンケートを行った。

選択回答式アンケート「後期インテグ日本人授業で特に自分の英語力向上に役に立ったと感じるもの」については、図8が示すように、全体としては「一行日記」が役に立ったという回答が最も多かった。しかし2番目に役に立ったものについては、図9が示すようにグループ③とグループ④では「3つの論理」が選ばれている点が興味深い。

Richards & Renandya (2002) は、第二言語ライティングは非常に複雑な技術であり、プランニングと構成のような高次のレベルのスキル (higher level skills) と、スペル、句読点、単語選びなどの低次のレベルのスキル (lower level skills) の両方を習得する必要があること、特に英語の習熟度が低い場合には非常に困難な課題であることを指摘している (p.303)。注目すべきは、グループ③やグループ④の学生は「3つの論理」を英語力向上に役立ったと感じている点である。つまり Richards & Renandya のいう「高次のレベル」の学習は、英語力とは独立したもので、習熟度別で低いグループの学生でも習得しやすい内容である可能性を示している。

自由回答式アンケート「英文ライティング強化に役立ったこととその理由」については、図10が示すように「文法」「英文」「書く」「使い方」が単語頻度の大きな node として抽出された。「文法」には「自分自身」「学習一できる」「減る」「ライティング」の語が関連しており、これまでの自分の文法の使い方の改善を実感していることが感じられる。特定の文法項目に特化した指導の効果であると考えられる。「英文」には「授業」「作る」「エッセイ」「思う」の語が関連しており、授業で実際に英文を書くことの重要性が読み取れる。「書く」には「作業」「通す」「日本語文」「最後」の語が関連しており、日本語文と英語文の両方で書く作業を通して英語にするときに気を付けることを意識していることがわかる。抜粋から、日本語文と英語文の文章構造の違いがわかるようになったことも読み取れる。「使い方」には「ディスコースマーカー」「何度」「for example」「because」の語が関連しており、特定のディスコースマーカーと文法エラーを繰り返し学習することが役に立ったと学生が感じていることが読み取れる。

自由回答式アンケート「miro, パワーポイント, zoom を使ったグループ発表とコンテストについての感想」については、図11が示すように「発表」「グループ」「良い」の node が際立って大きく、またそれぞれが密接に関連している。このことにより、グループによるプレライティング活動やディスカッション、発表活動といった学生参加型の授業が高く評価されていることわかる。「発表」には「発見一できる」「クラスコンテスト」「いろいろ」「準備」「大変」「クオリティー」「レベル」「高い」「次」「協力一できる」「真似一したい」といった語が関連しており、準備が大変であったもののほかのメンバーと協力して発表できたことの達成感、他のグループの発表を視聴して受けた刺激が読み取れる。「グループ」には、「メンバー」「個性」「素敵」「協力一できる」といった語が関連しており、メンバー同士で人間関係を築き協力したグループ活動を評価していることが読み取れる。「良い」には、「構成」「うまい一できる」「協力一できる」「真似一したい」といった語が関連し、他のグループの発表を高く評価する語が現れている。加えて、抜粋に見られるように「よかった」ことの原因として、発表が上手くって代表になったこと、発表のコツがわかったこと、zoom でうまく発表できたこと、パソコンを使いこなすことが出来たことなど、発表自体に付随する新しい技術習得に対する評価も見られた。

自由回答アンケート「日本人授業に対する自由感想」については、図 12 が示すように「英語」「授業」「良い」が単語頻度の大きな node として抽出された。「英語」には、「苦手・苦手意識」「好きーない」「好きーできる」「学習ーない」「学習ーできる」「様々」といった語が関連し、英語が苦手好きではない学生も、様々な活動を通して英語を好きになれたことが読み取れる。英語が得意でない学生には、学生参加型の様々な活動によりモチベーションを上げることの重要性が確認された。「授業」には、「好きーない」「受講ーできる」「必要」が関連しており、抜粋からは英語力が向上したことで授業が楽しかったことが確認された。英語が苦手な学生にも楽しみながら取り組める授業とするため、今後さらに指導法や教材の工夫を行っていききたい。「良い」には、「準備」「使い方」という語が関連し、発表の準備をグループで行う活動を通して人と協力できるようになったことを評価していることがわかる。miro やパワーポイントを使ったプレライティング活動や発表による協働学習の成果の現れであろう。

## 7. 終わりに

短期大学英語必修科目における英文ライティング指導の調査結果、その成果と課題を紹介した。前年度の調査で明らかになった学生の弱点を反映した項目を含む教材を用いて全クラスで繰り返し指導することにより、語数と Topic Development については 4 段階の習熟度のどのグループでも大幅に伸び、順序およびその他のディスコースマーカの使用も定着した。また文法エラーについては、動詞無し文エラー、because の断片文エラーでは 1 回目比べて 3 回目では大幅な改善が見られた。しかし be 動詞エラーに関してはどのグループにおいても有意な改善が見られなかった。来年度に向けては「一行日記」の be 動詞エラー教材を充実させ、またその他の項目についても改善を図り、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 年度は新型コロナ感染対策により、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 回目は全クラス翌年 1 月に実施した。
3. 分散分析には IBM SPSS Version 22.0 Advanced Statistics を用いた。平均の差の標準誤差が等しいか否かを検証するために、Mauchly の球面性検定で有意確率を調べ、有意でなければ球面性の仮定、有意であれば Greenhouse-Geisser の検定結果を用いた。主効果の比較では、平均値間の差の検定 (Bonferroni の方法) を用いた (cf. 小塩, 2013)。
4. 英文ライティングについての自由回答式学生アンケートについては、三田 (2019) でも Text Mining Studio V.6.1 を用いて探索的研究を行っている。

## 参考文献

- Kobayakawa, M. (2011). Analyzing writing tasks in Japanese high school English textbooks: English I, II, and writing. *JALT Journal*, 33(1), 27-48.
- Kobayashi, H., & Rinnert, C. (1992). Effects of first language on second language writing: Translation versus direct composition. *Language learning*, 42(2), 183-209.
- 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., & De Vera, L. (2018). Analyzing L1 traces in the errors of Japanese EFL learners' written English. *Jissen English Communication*, 48, 25-44.
- Nakanishi, C. (2006). *A teaching approach to Japanese college students' EFL writing*. Tokyo: Keio University Press.
- Richards, J. C. & W. A. Renandya. (2002). Teaching Writing. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 303-305). New York: Cambridge University Press.
- Williams, C. (1994). *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog*. PhD thesis, University of Wales, Bangor.
- 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.
- 薄井道正 (2015).「初年次アカデミック・ライティング科目における指導法とその効果：パラグラフ・ライティングと論証を柱に」『京都大学高等教育研究』21, 15-25.
- 小塩真司 (2013).『SPSS と Amos による心理・調査データ解析 第2版』. 東京：東京図書株式会社.
- 加納なおみ (2016).「トランス・ランゲージングを考える－多言語使用の実態に根差した教授法の確率のために－」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』12, 1-22.
- 鴨下恵子 (2010).「ビギナーレベルの大学生に対するライティング指導の試み」『東京工芸大学工学部紀要』33 (2), 55-61.
- 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.
- 酒井志延 (2008).「英語教育における自律した学習者養成と ICT (特集 リメディアル教育と ICT)」『メディア教育研究』5, 45-56.
- 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.
- 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.
- 仲川浩世 (2016).「短期大学生を対象としたパラグラフ・ライティングの指導実践とその効果」『研究論集』104, 117-127.
- 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.
- ベネッセ教育総合研究所 (2016).『中高の英語指導に関する実態調査 2015』.  
(<https://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=4776>, 2021年1月31日閲覧)
- 三田薫 (2019).「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・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 (2021).「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・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.
- 文部科学省 (2018).『平成 29 年度 英語力調査結果 (高校 3 年生) の概要』.  
([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/\\_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470\\_03\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470_03_1.pdf), 2021年1月31日閲覧)

- 渡辺雅子 (2004). 『納得の構造—日米初等教育に見る思考表現のスタイル』. 東京: 東洋館出版社  
渡辺雅子 (2007). 「日・米・仏の国語教育を読み解く—『読み書き』の歴史社会学的考察」『日本研究』  
35, 573-619.

## Appendix

以下は学生の前期始め, 前期末, 後期末に書いたエッセイである。語数の増加とともに内容が深まっていることが確認される。

### 【グループ①学生 A のエッセイの変化】

#### 1 回目 (前期始め)

I would like to visit Australia.

The first reason is that Australia has a similar environment to Japan.

I think Australia is a good place to visit because of it.

Second, there are many environmental movements, and the third reason is that Australia has held one of the largest LGBT parade.

I want to know and learn about the problem of the world.

#### 2 回目 (前期末)

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

First reason is that I want to try and eat Italian foods. I've heard that the foods there are very delicious, for example, tomatoes, lemons and etc.

Second, I would like to see more the buildings and beautiful scenery of Italy.

Third reason is that I want to buy Italian crafts for myself. Especially glass work is good.

#### 3 回目 (後期末)

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

The first reason is that travel expenses and prices are low and it is easy to travel. We can go sightseeing in Korea for the same travel expenses as traveling in Japan. Also, it is easy to reach Seoul in just over two hours from Tokyo.

The second reason is that I want to eat the delicious foods there, for example, Japchae and Samgyeopsal. Especially, I would like to try eating street foods in Seoul.

The third reason is that I want to invest in "beauty" such as cosmetics, massage and esthetic. Korea is a country that specializes in beauty, so I would like to buy some popular cosmetics and experience massage there.

For these three reasons, I want to visit Korea. If I can go there, I would like to buy a lot of souvenirs for my family and friends.

### 【グループ②学生 B のエッセイの変化】

#### 1 回目 (前期始め)

I want go to the Korea.

That's because there are so famous in Japan.

I intrested in Korean food.

forexample, toppogi, chicken, etc....

I want to eat many Korean food!!!

so, I want go to the Korea.

#### 2 回目 (前期末)

The place I want to go to visit most is America.

There are three reasons.

First reason is that thre are many delicious foods in America.

Forexample,I want to eat hamburger, icecream and pizza. It makes me happy.

Secound reason is that there are many famous place in America.

The place I want to go to most is NewYork.

because I want to go shopping in NY.

### 3 回目 (後期末)

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

First reason is that there are many great food. There are many delicious foods in Hawaii, for example, pancakes, Loco Moco and Poki Poki. It makes me happy. So I interested in food in Hawaii.

Secound reason is that I can swim beautiful sea in Hawaii. There are many bautiful view sea in Hawaii, for example, Waikiki Beach, Kaimana Beach. There are famous for Hawaii people. when I go Hawaii I want to go many beautiful beach.

Last reason is that There are many people can speak Japanese ② because I can speak Japanese in Hawaii. It is glad for me to speak Japanese.

Therefore I want to visit most is Hawaii. I want to make much memories in Hawaii.

## 【グループ③学生 C のエッセイの変化】

### 1 回目 (前期始め)

I want go to abroad.

Place in New York.

First reason I like America. America culuture Fascinate.

Secound reason I like hamburger. I hope to eating American food.

Last reason I want to speak to America people.

I visit various sightseeing.

### 2 回目 (前期末)

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

At First I like the ocean in Australia because it' s so beautiful. Second I want to eat Australian food,for example,Fish and Chips and Meat pie.Finally I want to see the night view of Brisbane because I like to see the night view.

### 3 回目 (後期末)

The place I want to visit most is Denmark. There are three reasons. First, there are very beautiful a view. It's always makes me happy. For example, the cityscape of Copenhagen is like a dreamland. Second, I'm interested in Denmark's commitment to the environment because environmental issues are very much talked about now. Denmark is focused on environmental issues, so I would like to work in this country. Finally, I like Danish miscellaneous goods because it is very cute. Flying Tiger is a popular store in Japan, but if you actually visit Denmark, you'll want to see a lot of general store. For these reasons, Denmark is favorite place.

## 【グループ④学生 D のエッセイの変化】

### 1 回目 (前期始め)

I want to go Singaporu.

I want see Maraion.

My favorite airtist was go.

I want eat Singaporu's food.

### 2 回目 (前期末)

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

First, Osaka has many delicious foods, for example, takoyaki and okonomiyaki.

Second, Osaka has many famous places, for example, Dotonbori and Universal Studios Japan.

Third, I like Kansai dialect because I think it's cute.

### 3 回目 (後期末)

The place I want to visit most is Okinawa. There are three reasons. The first reason is that the sea is so beautiful. When I went to Okinawa, there were many beaches, but every beach I saw was beautiful. The second reason is that the food is delicious. You can eat things you can't usually eat in Tokyo, such as goya champuru and Soki soba. The third reason is that I like the atmosphere of Okinawa. There are a lot of delicious food and the sea, but they treat us very kindly and provide us with service, perhaps because we are used to dealing with tourists. In addition, the atmosphere of the island is the easiest to feel, and the atmosphere unique to Okinawa is very attractive.