

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

Analysis of Students' English Writing Improvement Part 3: Changes in
Writing Proficiency through Focused Instruction on Grammar,
Structure, Logic, and Content Quality

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2回のライティングテストの結果147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、構成と論理を表すディスコースマーカーの指導、内容の質の指導、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。また調査結果を基にライティングテストの評価基準（ルーブリック）構築を試みる。

Summary：

A comparative analysis of the results of two writing tests administered to 147 students in the first and second semesters of a required junior college English class by proficiency level revealed statistically significant improvements in many items for all proficiency groups. It is possible that instruction on error improvement focusing on specific grammar items, instruction on discourse markers for structure and logic, instruction on content quality, instruction on writing short English sentences repeatedly, and opportunities to write and present essays to be sent abroad contributed to the improvement in writing. We will also try to construct a rubric for the writing test based on the results of the survey.

キーワード：第 2 言語ライティング, because の断片文エラー, for example 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, 分析的評価ルーブリック, テキストマイニング, プロジェクトベースの学習, 音読

Keywords: L2 Writing, Because fragment error, For example error, Paragraph writing, Topic development, Discourse marker, Analytic scoring rubric, Text mining, Project-based learning, Reading aloud

1. はじめに

本稿は, 三田&霜田 (2020), 三田&霜田 (2021b) で調査した内容の継続調査である. 本研究の調査対象者は, 短期大学必修英語科目 Integrated English¹⁾ を履修する 1 年生である. 三田&霜田 (2020) で明らかになった学生の英文ライティングの弱点を克服するため, 三田&霜田 (2021b) では文法エラーや指定表現, 文章の構成や論理についての解説と練習問題を組み合わせた「一行日記」教材を用いて全クラスで繰り返し指導した結果を報告した. 事前事後比較で語数と 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ーの使用も定着した. 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.

三田&霜田 (2021b) 以降の新たな取り組みとして, 授業用教材「一行日記」の改善に加え, 後期授業で行う 2 つのテーマについての発表では, 作成した英文を音読してクラス内コンテスト, 全クラスコンテストで競わせる機会も設けた. 本稿では三田&霜田 (2021b) の調査項目と同様の項目で調査を行い, その結果を考察する.

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とライティング評価基準 (ルーブリック) 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

本研究は 2015 年から始まる継続的研究である. Mita & Isticioaia-Budera (2015) において Mita (筆者) は, 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ことを指摘している. その後, Mita, Kubota, & De Vera (2018) では, 日本語の影響による日本人学生特有の英文ライティングに見られる誤りが分析され, そこで得られたいくつかの項目が本研究の調査項目に用いられている. 三田 (2019) では英文ライティング力を高めるためのプログラムを提案し, それに基づき実証研究を行ったのが, 三田 & 霜田 (2020, 2021a, 2021b) である. 本研究はこれらを引き継ぎ, 日本人学生特有の弱点に絞った指導法を試みた初級学生のライティング力向上の実証研究である.

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（2018a）が高校3年生対象に行った「平成29年度英語力調査」より）。理由として考えられるのは、主に1) まとまった英文を書く機会が少ない（沢谷 & 鈴木, 2016; Kobayakawa, 2011; ベネッセ教育総合研究所, 2016; 佐野, 2019）、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（Nakanishi, 2006; 酒井, 2008; 小林, 2009）、3) 英文ライティングの構造を習得していない（鴨下, 2010; 薄井, 2015; 渡辺, 2004, 2007; 仲川, 2016）ことである。

2022年度から外国語科（英語）の新科目「論理・表現 I」が始まる。「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」²⁾によると、「論理・表現」は、spoken production, spoken interaction, writingの3領域を中心と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る（山本, 2020）。

今回の調査における英文評価の基準のうち、「エッセイ構成（structure）」の向上に関与する調査項目については、明示的な結束を示すディスコースマーカーの現れ方を調査した。論理的な文章に欠かせないディスコースマーカーは、パラグラフ・ライティングの構成と文章の論理展開に重要な役割を果たすものである（沢谷 & 鈴木, 2016; 三田 & 霜田, 2020）。また、「文法の正確さ（accuracy）」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。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）、for exampleエラーを調査しているが、これらの誤りは日本語による干渉からくる特徴的誤りである（Mita, Kubota, & De Vera, 2018; 三田 & 霜田, 2020）。

さらに、「ライティングの内容の質（contents）」の向上を測る要素として、Wiseman (2012) の Topic Development という概念を評価基準に導入している。調査項目7「Topic Development」は、Wiseman の analytic scoring rubric を参考にしている（pp.91-92）。

三年に渡って初級学生のライティング指導の実証研究を継続する中で、今後高等教育で求められるライティングによる発信力向上には、高校または大学のライティング指導を促進するために信頼性とともに関用性のある評価基準（ルーブリック）作りが不可欠であることを認識した。これまで多くのルーブリックを開発する研究が行われている（平林, 2016; 安藤, 2014; 石川, 2020; 江口, 2012; 鈴木, 2011; 脇田, 2016）。本稿では最後に、本調査で用いた評価項目を反映したパラグラフ・ライティングのルーブリックを提案する。

3. リサーチクエスチョン

- (1) 英文の fluency の前期始め・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 structure の前期始め・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・後期末の変化に習熟度別の違いがあるか。(be 動詞エラー, because の断片文エラー, for example エラーの数の変化)
- (4) 英文の contents の前期始め・後期末の変化に習熟度別の違いがあるか。(Topic Development の変化)
- (5) ライティングを含む授業全体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、入学前(3月)に実施したGTECを受検し、さらに前期始め(4月)と後期末(1月)の2回のライティングテストを受験した学生147名を今回の調査対象とした。対象学生の学科内訳は、日本語コミュニケーション学科64名、英語コミュニケーション学科83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	1 29	20%
② CEFR A2 レベル上	165~209	45	31%
③ CEFR A2 レベル下	120~164	44	30%
④ CEFR A1 レベル	119 以下	28	19%
合計		147	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、前期始めと後期末の2回とも教室で実施した。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。

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

リサーチクエスション (1) に関わる調査では、各レベルの学生の前期始め (4月) と 後期末 (1月) のライティングにおける平均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, Kubota, & De Vera, 2018) 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 (structure)」「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) (structure) 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」は主節のないbecause節 (becauseの断片文) の数、「項目6」for exampleエラーの数である。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4段階の数値で測定した。

4. 3. 分析方法

調査対象学生の1回目（前期始め，4月）と2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回目のライティングにおける「平均語数」

項目2. 「順番を示すディスコースマーカの有無」

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（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の数」

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

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. 「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 6. 「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.

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

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 4 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。文法エラーをそのまま残してある。

1) Detail 文が無いもの「1」

(例) The place I want to visit most is China There are three reasons. First, I want to feel the atmosphere. Second, I want to try speak Chinese. Third, I want to know Chinese culture

2) Detail 文が少しあるが内容が限定的なもの「2」

(例) The place I want to visit most is France. There are three reasons. The first reason is that France has many beautiful buildings. Especially, I want to go to the Eiffel Tower. Second, there are many delicious foods, for example, baguette and macaron. Third, I can enjoy wonderful arts in France because there a lot of museums. Especially, I want to go to Louvre Museum. These reasons why I want to visit France.

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「3」

(例) The place I want to visit most is Toyama. There are three reasons. First, I like the most is the scenic beauty. The air is clear, and I feel like it. I'm feeling better even if I'm worried or depressed. This will my point of view. Secondly, the rich nature and clean water make the food delicious. I've heard that the calf fish is a popular hidden fish. In addition the fish called "Fukurahagi" in japan. It is delicious even if you actually eat it. The third is where people are good. Many people are kind and cheerful. It makes me want to visit again.

4) 「3」の中で特に優れているもの「4」

(例) The place I want to go most is Kamakura. There are three reasons. The first reason is that I have been to Enoshima many times, but I have spent a day in Kamakura only once. Therefore, I have never walked around Kamakura from end to end. The last time I visited, I went to famous sightseeing spots such as Hase-dera, Komachi-dori, and Tsurugaoka Hachimangu, but I still haven't been to Komyoji and Myohon-ji. The second reason is that I want to go to a place I wanted to go to the last time I visited, but I couldn't. Actually, the last time I visited Kamakura with my friends, the Kamakura Museum of Literature was closed. I and my friends love literature very much, so I definitely want to go to the Kamakura Museum of Literature next time. The third reason is that I want to see the scenery of Kamakura at night. When I go to Enoshima or Kamakura, I often get tired at night and go home early. Some temples light up at night, so I'm very curious about how Kamakura's Japanese atmosphere and rich nature look like. That's why I want to go to Kamakura.

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147名の事前（前期始め、4月）、事後（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7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=147)

	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	because の 断片文 エラーの数	for example エラーの数	Topic Development のレベル
事前	50.90	0.72	0.08	0.35	0.15	0.07	1.74
事後	98.06	0.91	1.87	0.14	0.14	0.18	2.95
差	47.16	0.19	1.79	-0.21	-0.01	0.11	1.21

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事前事後のライティングテストの平均語数と標準偏差を表4および図1に示した。

表4 各グループの英文の総語数, 平均語数, 標準偏差, 前後語数比

	事前総語数	事後総語数	事前平均	事前 SD	事後平均	事後 SD	前後語数比
グループ①	2060	3348	68.67	24.36	111.60	44.46	1.63
グループ②	2455	4369	54.56	17.29	97.09	34.02	1.78
グループ③	1953	4084	44.39	15.92	92.82	34.75	2.09
グループ④	1015	2614	36.25	14.3	93.36	46.47	2.58

(グループ① n=30, グループ② n=45, グループ③ n=44, グループ④ n=28)

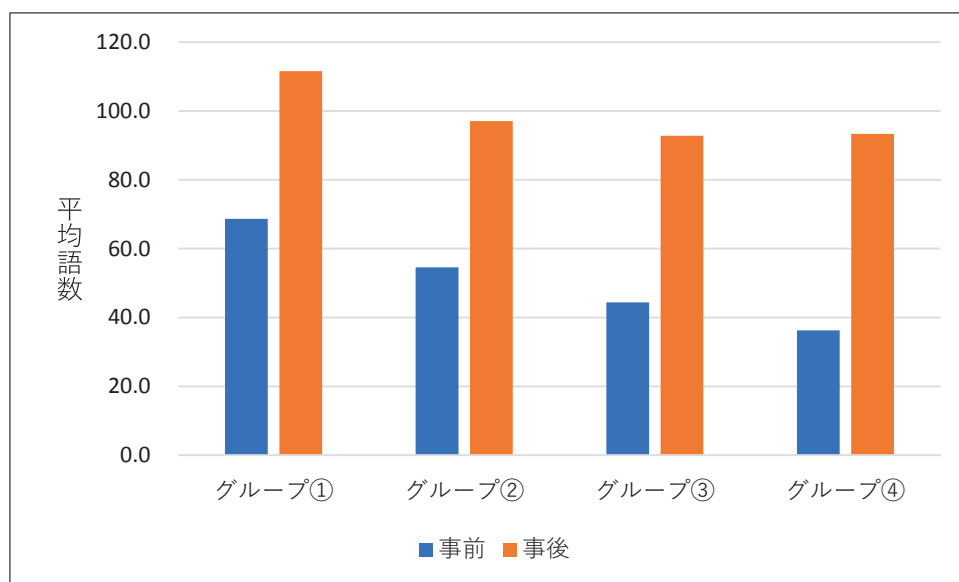


図1 各グループのライティングテストの平均語数

グループ①の語数についての事前事後の t 検定の結果は, 0.1%水準で有意であった ($t(29) = 6.774, p < .001$).

グループ②の語数についての事前事後の t 検定の結果は, 0.1%水準で有意であった ($t(44) = 8.612, p < .001$).

グループ③の語数についての事前事後の t 検定の結果は, 0.1%水準で有意であった ($t(43) = 8.616, p < .001$).

グループ④の語数についての事前事後の t 検定の結果は, 0.1%水準で有意であった ($t(27) = 7.743, p < .001$).

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」の事前事後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実数, 平均, 標準偏差

	事前実数	事後実数	事前平均	事前 SD	事後平均	事後 SD
グループ①	26	29	0.87	0.35	0.97	0.18
グループ②	38	41	0.84	0.37	0.91	0.29
グループ③	27	41	0.61	0.49	0.93	0.45
グループ④	15	23	0.54	0.51	0.82	0.39

(グループ① n=30, グループ② n=45, グループ③ n=44, グループ④ n=28)

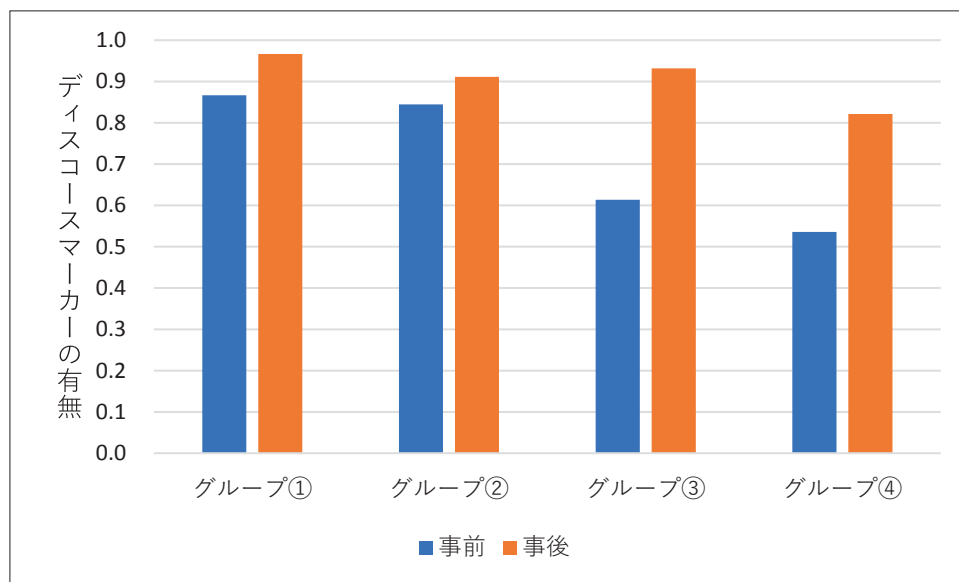


図2 「順序を表すディスコースマーカー」の有無の平均比較

グループ①の順序を表すディスコースマーカーの有無についての事前事後の *t* 検定の結果は、有意ではなかった。

グループ②の事前事後の順序を表すディスコースマーカーの有無についての事前事後の *t* 検定の結果は、有意ではなかった。

グループ③の事前事後の順序を表すディスコースマーカーの有無についての事前事後の *t* 検定の結果は、1%水準で有意であった ($t(43) = 3.304, p < .01$)。

グループ④の事前事後の順序を表すディスコースマーカーの有無についての事前事後の *t* 検定の結果は、1%水準で有意であった ($t(27) = 3.286, p < .01$)。

5. 3. その他のディスコースマーカーの出現数 (100 語あたり)

以下、「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」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 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ーの実数, 100 語あたりの出現数の平均, 標準偏差

	事前実数	事後実数	事前平均	事前 SD	事後 平均	事後 SD
グループ①	4	76	0.19	0.46	2.27	1.23
グループ②	7	93	0.29	0.58	2.07	1.61
グループ③	1	62	0.05	0.24	1.52	1.67
グループ④	0	44	0.00	0	1.68	1.79

(グループ① n=30, グループ② n=45, グループ③ n=44, グループ④ n=28)

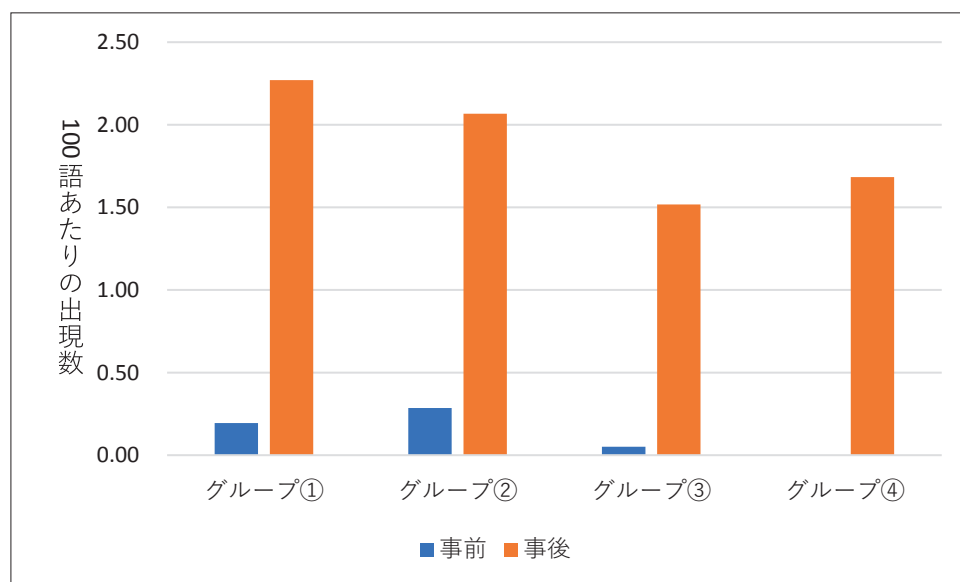


図 3 「その他のディスコースマーカー」の 100 語あたりの出現数の平均比較

グループ①のその他のディスコースマーカーの 100 語あたりの出現数についての事前事後の t 検定の結果は, 0.1%水準で有意であった ($t(29) = 9.894, p < .001$).

グループ②のその他のディスコースマーカーの 100 語あたりの出現数についての事前事後の t 検定の結果は, 0.1%水準で有意であった ($t(44) = 7.959, p < .001$).

グループ③のその他のディスコースマーカーの 100 語あたりの出現数についての事前事後の t 検定の結果は, 0.1%水準で有意であった ($t(43) = 6.084, p < .001$).

グループ④のその他のディスコースマーカーの 100 語あたりの出現数についての事前事後の t 検定の結果は, 0.1%水準で有意であった ($t(27) = 5.07, p < .001$).

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 動詞エラーの実数, 100 語あたりの出現数の平均, 標準偏差

	事前実数	事後実数	事前平均	事前 SD	事後平均	事後 SD
グループ①	4	5	0.19	0.64	0.15	0.39
グループ②	12	5	0.49	1.36	0.11	0.53
グループ③	19	9	0.97	1.53	0.22	0.83
グループ④	17	2	1.67	2.02	0.08	0.37

(グループ① n=30, グループ② n=45, グループ③ n=44, グループ④ n=28)

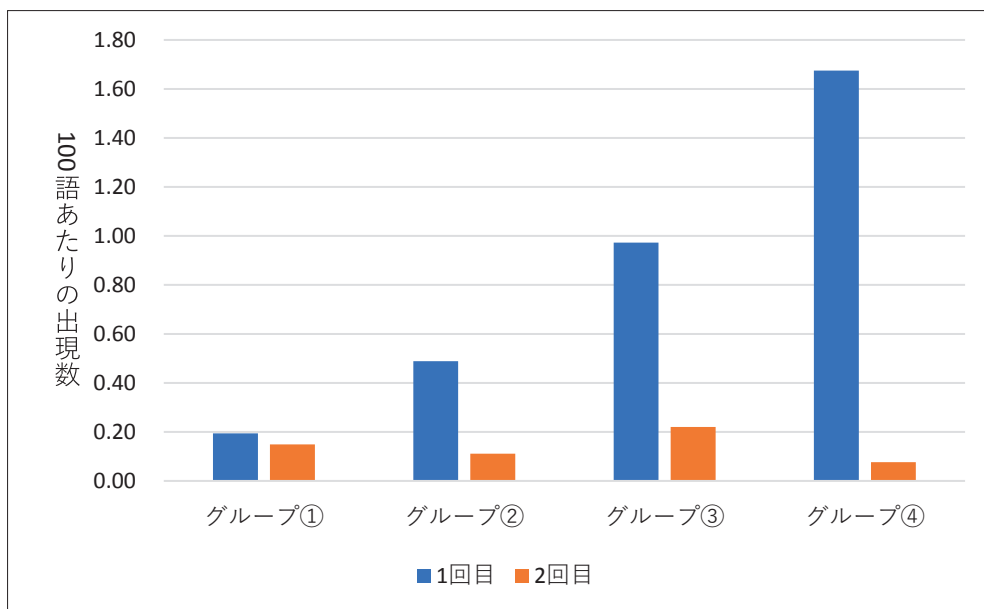


図 4 「be 動詞エラー」の 100 語あたりの出現数の平均比較

グループ①の be 動詞エラーの 100 語あたりの出現数についての事前事後の t 検定の結果は、有意ではなかった。

グループ②の be 動詞エラーの 100 語あたりの出現数についての事前事後の t 検定の結果は、5%水準で有意であった ($t(44) = 2.469, p < .05$)。

グループ③の be 動詞エラーの 100 語あたりの出現数についての事前事後の t 検定の結果は、5%水準で有意であった ($t(43) = 2.444, p < .05$)。

グループ④の be 動詞エラーの 100 語あたりの出現数についての事前事後の t 検定の結果は、0.1%水準で有意であった ($t(27) = 4.239, p < .001$)。

5. 5. 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 8 および図 5 に示した。

表8 because の断片文エラーの実数, 100語あたりの出現数の平均, 標準偏差

	事前実数	事後実数	事前平均	事前 SD	事後平均	事後 SD
グループ①	1	0	0.05	0.36	0.00	0.00
グループ②	8	4	0.33	1.10	0.09	0.34
グループ③	8	8	0.41	0.81	0.20	0.54
グループ④	5	8	0.49	1.41	0.31	0.79

(グループ① n=30, グループ② n=45, グループ③ n=44, グループ④ n=28)

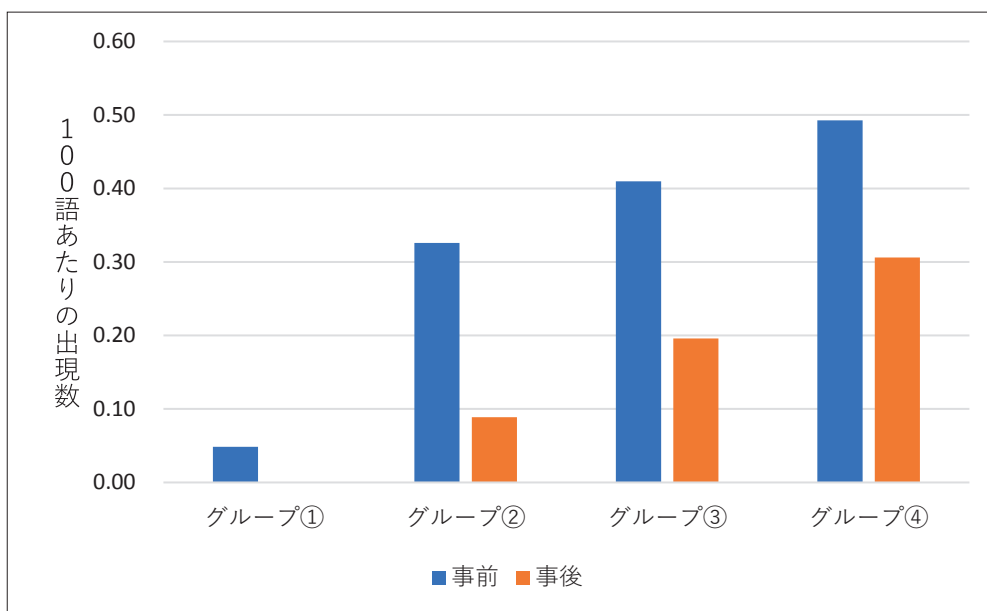


図5 because の断片文エラー」の100語あたりの出現数の平均比較

グループ①から④いずれにおいても, because の断片文エラーの100語あたりの出現数についての事前事後の *t* 検定の結果は, 有意ではなかった。

5. 6. for example エラーの数 (100語あたり)

習熟度別の4つのグループの「for example 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 for example エラーの実数, 100語あたりの出現数の平均, と標準偏差

	事前実数	事後実数	事前平均	事前 SD	事後平均	事後 SD
グループ①	2	3	0.10	0.42	0.09	0.36
グループ②	2	9	0.08	0.65	0.20	0.81
グループ③	6	10	0.31	0.65	0.24	0.65
グループ④	1	5	0.10	0.47	0.19	0.82

(グループ① n=30, グループ② n=45, グループ③ n=44, グループ④ n=28)

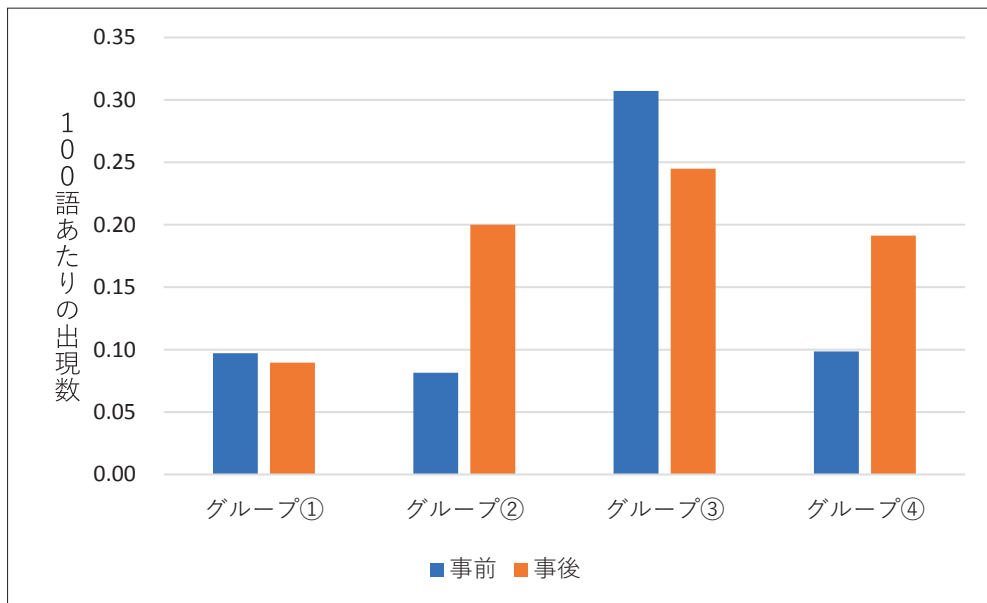


図 6 「for example エラー」の 100 語あたりの出現数の平均比較

グループ①から④いずれにおいても、for example エラーの 100 語あたりの出現数についての事前事後の t 検定の結果は、有意ではなかった。

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 の合計、平均、標準偏差

	事前合計	事後合計	事前平均	事前 SD	事後 平均	事後 SD
グループ①	56	98	1.87	0.73	3.27	0.74
グループ②	88	136	1.96	0.82	3.02	0.72
グループ③	72	125	1.64	0.69	2.84	0.81
グループ④	40	75	1.43	0.57	2.68	0.94

(グループ① n=30, グループ② n=45, グループ③ n=44, グループ④ n=28)

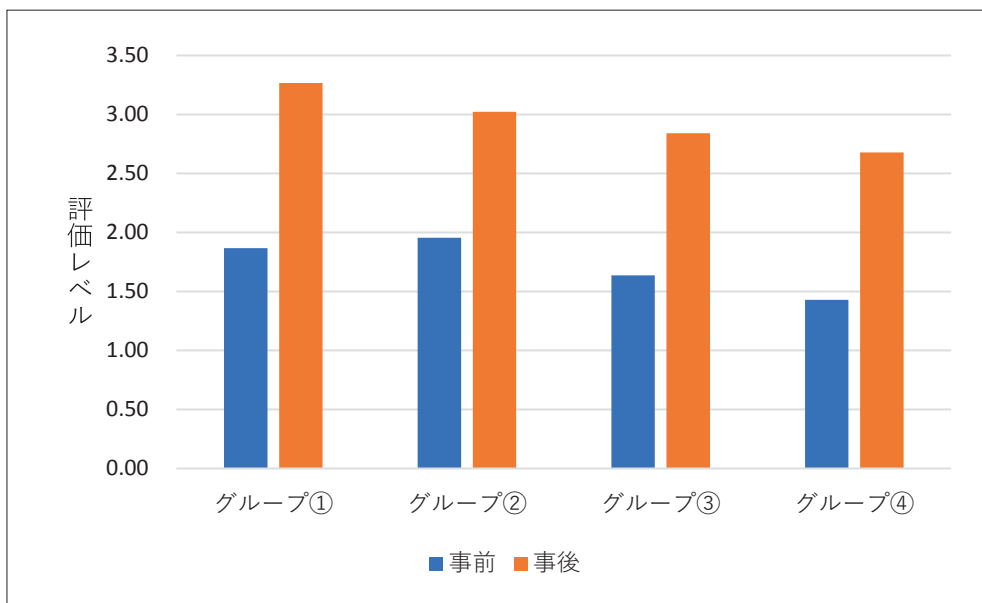


図7 Topic Development の平均比較

グループ①の Topic Development についての事前事後の t 検定の結果は、0.1%水準で有意であった ($t(29) = 6.77, p < .001$)。

グループ②の Topic Development についての事前事後の t 検定の結果は、0.1%水準で有意であった ($t(44) = 6.19, p < .001$)。

グループ③の Topic Development についての事前事後の t 検定の結果は、0.1%水準で有意であった ($t(43) = 7.325, p < .001$)。

グループ④の Topic Development についての事前事後の t 検定の結果は、0.1%水準で有意であった ($t(27) = 6.84, p < .001$)。

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を行った。調査対象者147名のうち133名が回答した。

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)

1. 指定文法エラーやディスコースマーカの学習
2. 「Holiday Card」の英文作りとカード作成, 発表
3. 「Girl Rising」の英文作りとパワポ作成, 発表
4. 「3つの論理」(抽象化, 対比, 因果関係)の学習
5. 「好きな場所とその理由3つ」についての学期末ライティングテスト
6. どれも役に立たなかった

上記 6. は回答 0 であった. 1 から 5 の選択肢の全学生の選択数を図 8 に示した.

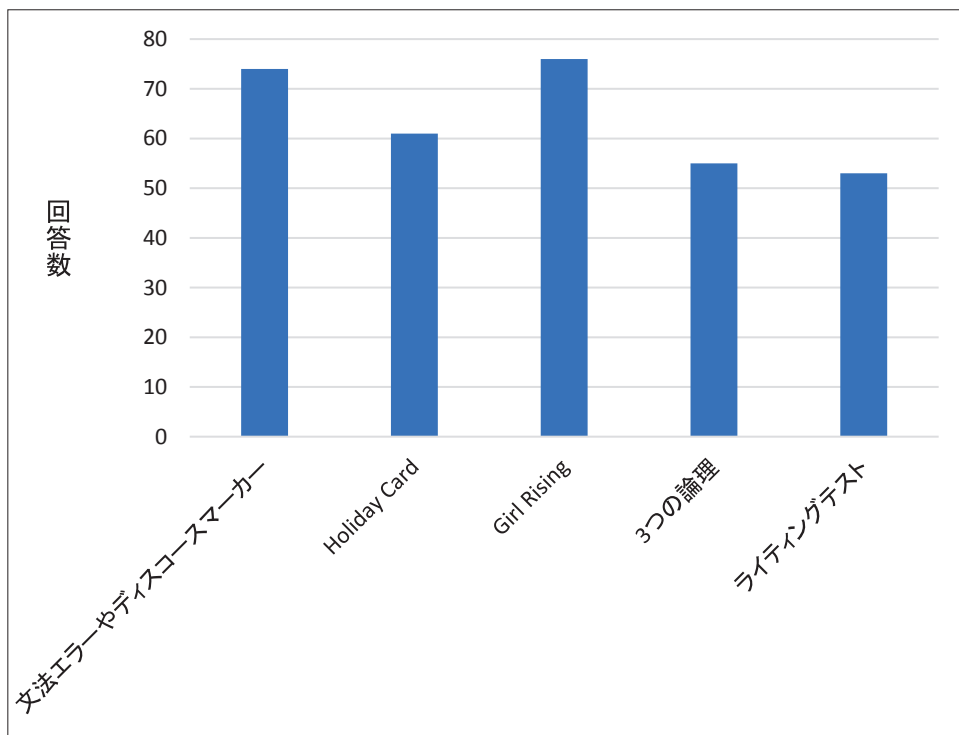


図 8 「英語力向上に役立った授業内容」(n=133, 複数選択可)

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. テキストマイニングには, KH Coder 3 を使用した. 関連の強いもの同士がクラスタを作成する共起ネットワーク分析による記述式アンケートの 3 つの項目について共起ネットワーク分析を行った. 共起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. 共起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「発表の感想」

質問「後期日本人授業では、Holiday CardやGirl Risingの内容をグループで考え、またグループ発表をZoomで録画して、コンテストを行いました。それについて感想を自由に書いてください。」の回答について、一般的で抽出語リストで頻度の高い「思う」「英語」を外して共起ネットワークを作成した(図9)。

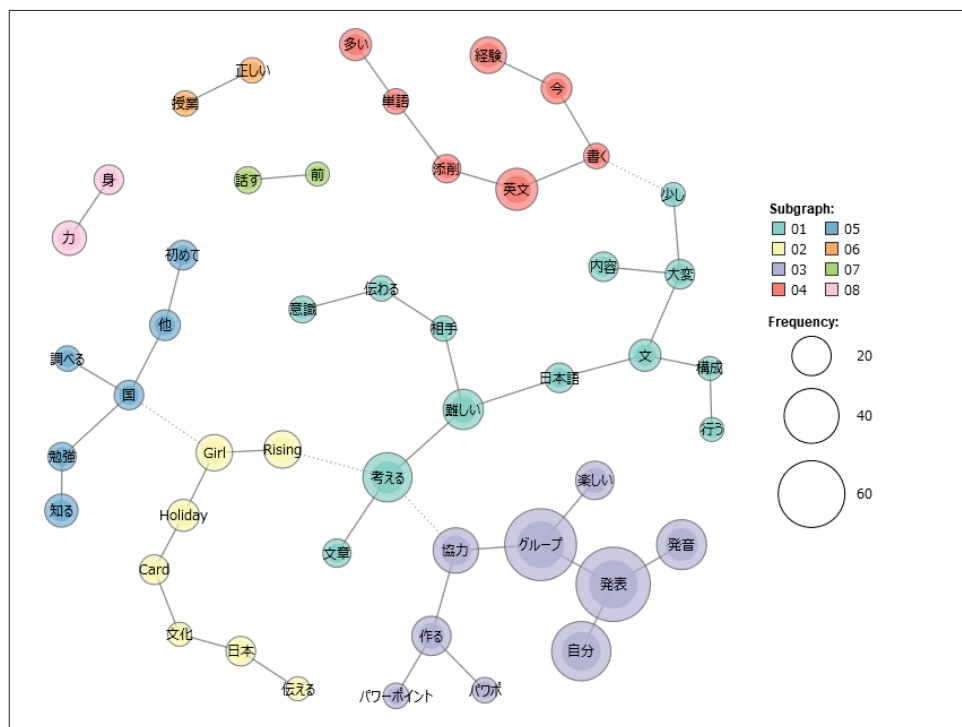


図9 「発表の機会」自由回答の共起ネットワーク その1

図9では「発表」「グループ」「自分」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、英語での発表が良い経験になったこと、グループ活動での協調性、発表準備の主體的関わりができたことが現れている。

抜粋

1. 「発表」

- コンテスト形式でクラスや他のグループと競うことで、よりハイレベルを目指そうという向上心が高まりました。プレゼンを英語でやることは初めてだった為、とてもよい経験になりました。
- もちろん英語力にも繋がったと思うのですが、他の授業での発表の練習にもなったので、とても助かりました。また発音を今まで重視して練習したことが無かったので、発音の力も上がったと思います。
- グループワークで慣れないことをするのはとてもハードルが高かったのですが、グループのみんな

が積極的で発表でも恥を捨ててよりよい結果のために頑張ることができました。その結果、二回目の発表ではクラスで1位を取ることができてうれしかったです。

- zoomで録画をするとなると当然緊張感を持ってやることになるしみんなの前で英語を喋る事は緊張するけれどとてもいい経験になったと思います。

2. 「グループ」

- グループのみんなで協力して、一つの出来事を行うということを経験することができてよかったし、みんなの意見をまとめるのも自分の意見を提案して採用された時の喜びなど大変だったけど楽しかった。
- グループで考えることで、様々な意見があることに改めて気付かされた。また、全員で協力すれば作業も迅速に進み、練習時間を多く確保することが出来た。
- 1人ではなくグループでの活動だったため、協調性がよく鍛えられたなと感じました。同じ話題でも感じ方や考え方が異なっていて面白かったです。
- グループで協力しながら一つの作品を作って発表することは、とてもいいことだなと感じました。一人だけではなくグループということは、一人一人に責任があるということなので、それを実感することができました。

3. 「自分」

- 自分で相手に伝わる文章を英語で作成するところが、まず難しかったです。3つの論理を意識して作ることで、相手に前提知識がないことを考慮してつくることがあまりなかったのでそこが勉強になりました。また、グループで協力して作成することに苦悩しました。
- 英語の発音や文法などが前の自分と比べて理解が深まり、上達したと思います。人前で英語を話すことにも慣れたと思います。
- 今回のグループ活動では、自分の英語の発音などをもう一度改めていきたいと考えていたので、それを発表を通して、十分に発揮することができたのでとても自分にとって良い経験となりました。

さらに「発表」「グループ」「自分」以外の特徴的な語句を読み取るために、KH Coderの「品詞による語の取捨選択」で「発表」「グループ」「自分」を「使用しない語」に指定したところ、特徴的な語句の結びつきがより鮮明な共起ネットワークが出現した(図10)。

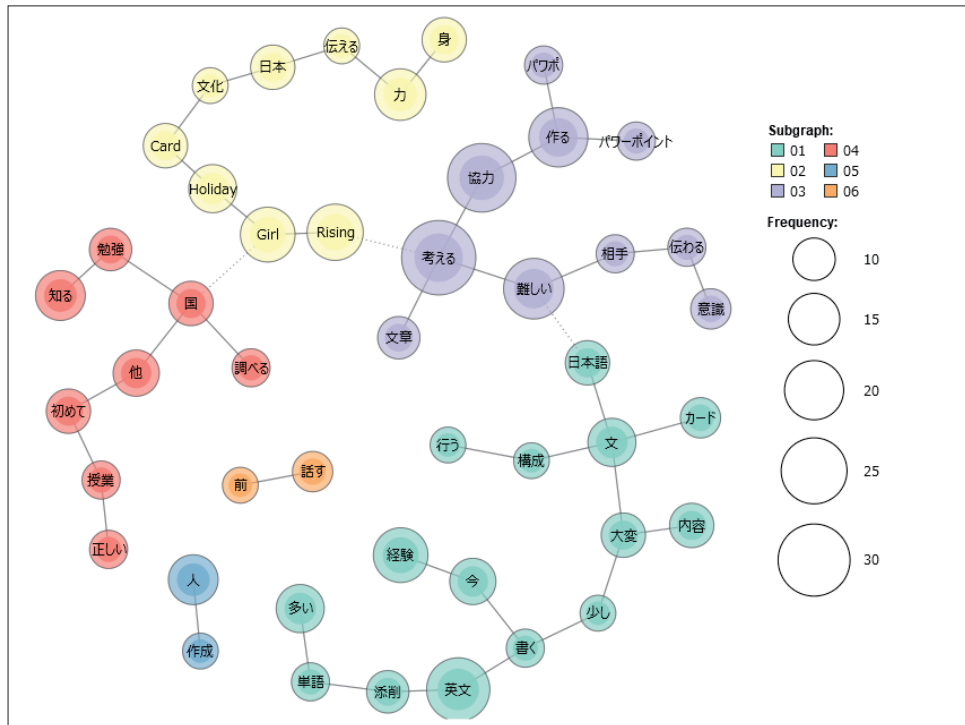


図10 「発表の機会」自由回答の共起ネットワーク その2

図10で多く現れた単語は「英文」「考える」「Girl Rising」である。以下の原文の抜粋から、「英文」を「添削」してもらうことが役だったこと、パワーポイントの英文を自分で考えることや Girl Rising プロジェクトで世界の問題を考える機会となったことが読み取れる。

1. 「英文」

- 英文の内容を添削してもらうにあたり今まで以上に正しい英文を書くように心がけたことや、グループで協力して発表の工夫を凝らしたことがコミュニケーション力としてもいい経験になったと感じた。
- IDIYで講師の方に添削していただいた英文にはライティングにも使えるような英文法が多く、とても役に立ちました
- 自分で書いた英文を、添削してもらった際に、結構あっている項目があったので、自分の英文力に少し自信ができました。

2. 「考える」

- 英語で一から文章を考えるのが苦手なのですが、班のみんなと協力し合って考えることで、添削をしてもらってもあまりミスがない英文を書くことができました。班のみんなにとっても助けられました。

- Holiday Card や Girl Rising を自分たちで調べたことにより、自分の国のことについての知識を増やすことができました。また、外国で起きている問題について考えることができたとてもいい機会だと思いました。
- みんなで協力してパワポを作ったり英文を考えるのがとても楽しかったです。またやりたいなと思いました。

3. 「Girl Rising」

- Girl Rising では今まで深く貧しい国にいる子供たちのことを考える機会がなかったのでいい機会だった。
- Girl Rising は貧困などで苦しんでいる女の子がたくさんいることがわかったし、今自分が学校に行ったりできていることは当たり前じゃないということを改めて感じました。
- Girl Rising で貧困問題のことなどを調べて英語だけではなく他の国や日本にはあまり見ない問題について学ぶことができました。
- 知らなかった世界の女性の問題などについてグループで話し合えたのが良かったです。これからも理解を深めたいと思った。

5. 8. 2. 2. 自由回答アンケート「英文ライティング力強化授業の感想」

質問「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。」の回答についての共起ネットワークを図 11 に示す。一般的な語「思う」を KH Coder の「品詞による語の取捨選択」で使用しない語に指定し、「出現数による語の取捨選択」の「最小出現数」を 7 に指定した。

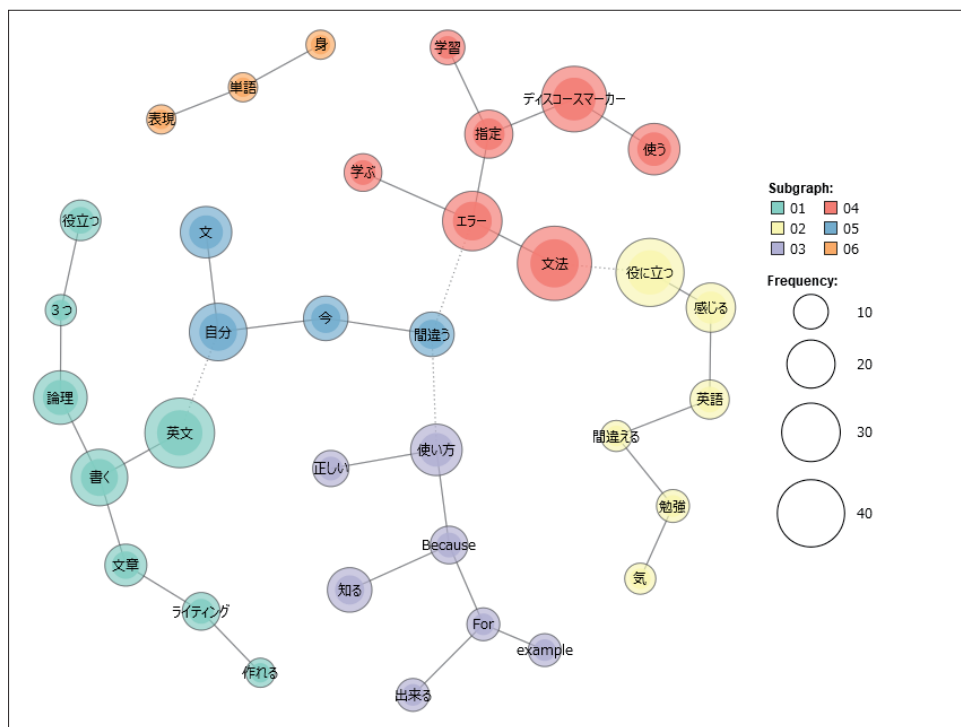


図 11 「英文ライティング力強化の授業」自由回答の共起ネットワーク

図 11 では「文法」「英文」「役に立つ」「ディスコースマーカー」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とディスコースマーカーの学習が役に立ったと感じていることが感じられる。

抜粋

1. 「文法」

- 入学当時は 41 ワードとかしか書けなかったのに倍以上にワード数が増えた。論理や文法が頭に入ったのだと思う。
- 指定文法エラーが役に立ったと感じました。今まで間違った文法を使っていたことに気づけた。
- 指定文法エラーの勉強は自分が今まで間違えた使い方をしていたものがいくつかあったので、前よりも英文が書きやすくなったと感じた。また、感覚で書いていたものも、文法的に考えられるようになった。

2. 「英文」

- グループワークで行った英文作成。添削していただくと言うことでいつも以上に英語を見直した。自分たちで英文を作り上げていく難しさを知ったと共に、やりがいのも感じた。
- 私は英文をどうやって作ってあげればいいのか分かりませんでした。しかし、指定文法エラーや 3 つ

の論理の授業を聞いて、少しですが簡単な英文を作れるようになりました。

- 英文を短時間で考える時間が身についたと思います。ネイティブの先生と話すときに役立ちました。

3. 「役に立つ」

- 正しい文法を使えるようになり、指定文法ミスや好きな理由で英文にしたことで、今まで使用してこなかった英文や文法を学べたことが役に立った。
- 指定文法エラーやディスコースマーカーがとても役に立ちました。本当に気づきにくいミスをこしてしっかりと教わることでケアレスミスをなくせると思ったからです。
- 特に役に立ったと感じるものは3つの論理の学習だと思います。理由は学期末のライティングテストにもすごく役に立ったし、この文の場合にはこの単語を使うなど使い分けができるようになったからです。
- 自分自身で文を考え、英文に変えることが特に役に立ちました。最初は少しの日本語を英文に訳すのも難しかったが、だんだんと楽しくなったから。

4. 「ディスコースマーカー」

- 私は英文を書くときに、一定の接続詞しか使えなかったので、様々な種類のディスコースマーカーを学べたことで、英文で表現できる幅が広がりました
- ディスカースマーカーについては今まであまり意識してこなくてうまく文を作れなかったのですが、授業を通して少し書き方が身についた気がします。3つの論理が叩き込まれました。
- 役に立ったものは、ディスコースマーカーです。これらを文章に入れることで長い分でも少しわかりやすくなったり、相手にとって読みやすい文章になると思います。これらはとても役に立ちました。

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。」の回答についての共起ネットワークを図 12 に示す。一般的な語「授業」「思う」「思える」「英語」を KH Coder の「品詞による語の取捨選択」で使用しない語に指定した。

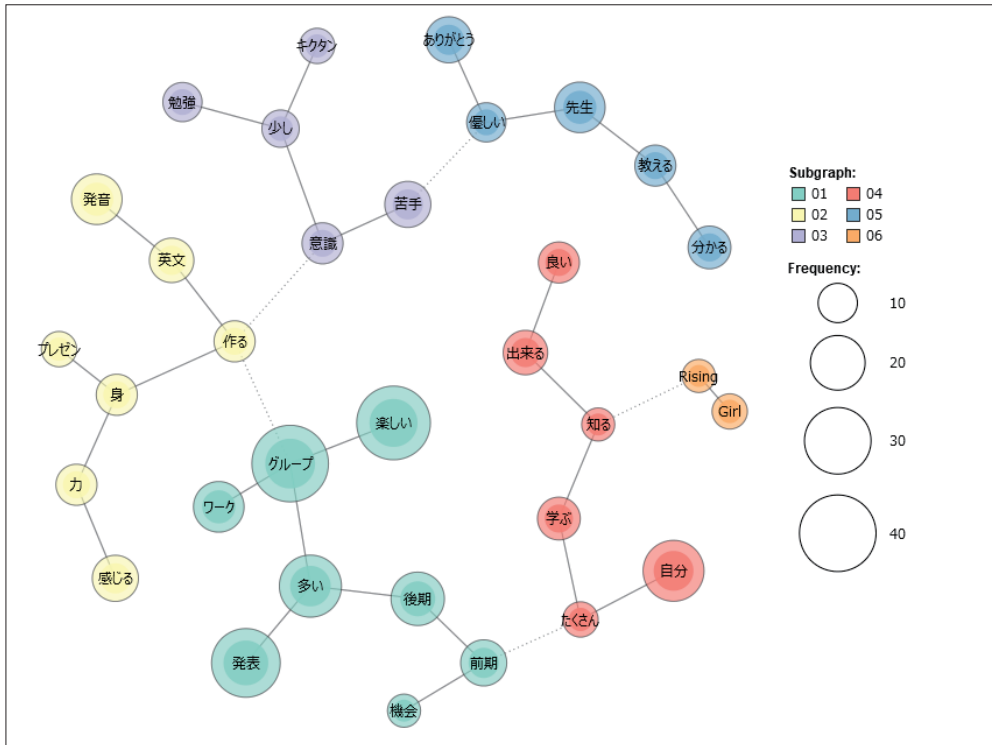


図12 「日本人授業の感想」自由回答の共起ネットワーク

図12では「グループ」「楽しい」「発表」のnodeが大きい。以下の原文の抜粋から、英語の苦手な学生がグループ活動を通して英語学習が楽しいと思えるようになったことが感じられる。

抜粋

1. 「グループ」

- グループで作業するような内容が多かったおかげで、英語力だけでなく協働力やコミュニケーション能力と発音が上がった。変化や成長を身をもって感じる事ができた。
- 英語は苦手という意識を持っていましたが、グループワークを通して少しは出来るようになったと思えたので、よかったです
- グループワークが多く率先して何かをやる事が身についたと思う
- グループで協力しながら日本語の文と英語の文を考えることで、お互い違う意見が出ることもあり勉強になることが沢山あった。英作文の勉強になっただけでなく、考え方や言葉選びも勉強になった。

2. 「楽しい」

- 英語に対する意識が少し変わりました。また、グループ発表で英語が少し楽しいと思ひ、これからは英語から逃げずに頑張って勉強してみようと思ひました。

- 英語を話すことの楽しさを改めて知ることができ、またそれを深く学び、自分でも成長したと感じられた授業でした。
- 後期の授業は、個人作業よりもグループ作業がメインの授業でしたが、英語が嫌いにならないように色々工夫して授業をしていただいたので、毎週楽しく英語の授業に挑むことが出来ました。

3. 「発表」

- 作成した英文を声に出して発表することが結構楽しいと思えた。
- 発表することが多かったので、緊張することが多かったのですが、英語力の向上と、発表力が身に付きました。
- 後期は人前で発表することが多く、その分ドキドキすることが多かったのですが、やり終えた後の達成感があり、発表までもっと練習しようと思えることができました。ガールライジングは自分のグループと他のグループの発表のどちらとも、とても充実していました。

6. 考察

短期大学1年生英語必修科目 Integrated English で2021年4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・後期末の2回分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・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」(平均語数)により調査した。表4、図1のように事後の語数が事前に比べて大幅に増加し(グループ① 1.63倍、グループ② 1.78倍、グループ③ 2.09倍、グループ④ 2.58倍)、全グループで事後に0.1%水準で統計的に有意に増えている。三田 & 霜田(2021b)同様、後述する調査項目7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ことが予想される。今後もトピックを展開する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 structure の前期始め・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、事前から順番を表すディスコースマーカーが使用されている英文が多く見られた。特にグループ①の87%(30人中26名)、グループ②の84%(45名中38名)の英文においては、事前から完全な形で順番を示すディスコースマーカーが使用されていた。グループ①とグループ②の学生については、高校の英文ライティングで同様の指導が行われていた可能性がある。一方グループ③とグループ④の英文には不完全なものもみられた。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。しかし事後には表5、図2が示すように、グループ③、グループ④どちらも0.1%水準で有意に改善している。この改善は「一行日記 パラグラフ・エッセイライティング」で本論部分を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練習させたほか、ライティングテストの優れたサンプルの提示、さらに後期に行った Holiday Card と Girl Rising のエッセイ・ライティングで順番を示すディスコースマーカーの使用を指示した成果と考えられる。

「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、全グループで事後に0.1%水準で統計的に有意に出現数が増加した。これは、「一行日記 ディスカースマーカー」で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指導した成果と考えられる。

上記「項目2」と「項目3」の各ディスコースマーカーの使用が、すべてのグループで改善したのは、授業内指導の他に、これらのディスコースマーカーをライティングテストで加点対象となる「指定表現」としたことも影響している可能性がある。これにより学生の使用動機が高められ、学生の記憶にも残りやすかった可能性がある。

リサーチクエスション(3)「英文の accuracy の前期始め・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」(主節のない Because 節 (because の断片文エラー) の数)、「項目6」(for example 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。例えば今回の調査対象英文では事前に以下の例が見られた。

Second reasons, I want to make a friends is American. (グループ③)

Second, I want to see beautiful view because beautiful view is I was happy. (グループ④)

平均語数はどのグループも大幅増であったのに対して、be 動詞エラーの各グループの出現数の実数は表7のように大幅減少あるいは微増となった(グループ①4件から5件、グループ②12件から5件、グループ③19件から9件、グループ④17件から2件)。各グループの100語あたりの be 動詞エラーについての *t* 検定の結果、元々エラー数の少ないグループ①は統計的に有意な変化がなく、グループ②とグループ③は5%水準で有意に改善、グループ④は0.1%水準で有意に改善している。

三田 & 霜田 (2021b) では全グループで be 動詞エラーについて有意な改善が見られなかったのに対して、今回の調査結果は、be 動詞エラーで改善が見られ、学生がこの文法エラーを克服しつつあることを示している。この理由として、「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指導した事の他に、be 動詞エラーをライティングテストで減点対象とする「指定文法エラー」としたことにより、学生の be 動詞エ

ラーに対する意識が高められた可能性がある。

なお、三田&霜田(2021b)では「be 動詞エラー」の他に「動詞無し文エラー」を調査項目に含めていたが、今回の調査対象者の英文にはこのエラーがほとんど見られなかったため、調査対象から外した。

「項目 5」(because の断片文の数)については、表 8、図 5に見られるように、グループ①から④いずれにおいても、同エラーの 100 語あたりの出現数についての事前事後の *t* 検定の結果は、有意ではなかった。because の断片文エラーは「一行日記 because の正しい使い方」で繰り返し指導を行っており、学生の振り返りコメントにも、このエラーを理解できたというものが多い。今回の調査結果は、学生が頭では理解していても、必ずしも正しい英文が書けるわけではないことを示している。ライティングテストで英文の内容に意識が集中するあまり、無意識にこの間違いを犯している可能性がある。学生の事後ライティングテストには次のようなエラーが見られる。

I want to go to Kusatsu in Gunma Prefecture. Because there is the famous Kusatsu Onsen. (グループ③)

First, I want to eat Chinese food. Because I like to spicy food. (グループ④)

こうしたエラーを克服し、意識しなくても正しい英文が書けるようにするためには、一行日記の内容改善および繰り返しの練習が必要となるであろう。

「項目 6」(for example エラー)は、三田 & 霜田 (2021b) では取り上げなかった項目であるが、学生の英文に多くみられる特徴的なエラーであるため、今回新たに調査対象とした(表 9, 図 6)。for example エラーの 100 語あたりの出現数についての事前事後の *t* 検定の結果は、いずれのグループにおいても有意ではなかった。エラーの実数は、グループ①以外には大幅に増えている(グループ① 2 件から 3 件、グループ② 2 件から 9 件、グループ③ 6 件から 10 件、グループ④ 1 件から 5 件)。

for example は項目 7 の Topic Development の Detail 文に該当する文を作成する際に多く使われている。for example エラーについては「一行日記 for example の正しい使い方」で繰り返し指導を行っており、because の断片文エラー同様、学生たちは理屈では理解しているようだが、実際に英文を書く際には、無意識に書いてしまうようだ。例えば事後のライティングテストでも以下のようなエラーが見られる。

Second reasons is there are many delicious fruit. For example, peach, apple and cherry. I like fruit very much. (グループ③)

Third, I like japanese food, but I also want to try French food. For example quiche. (グループ④)

こうしたエラーを克服し、意識しなくても正しい英文が書けるようにするためには、becauseの断片文エラー同様、一行日記の改善および繰り返し練習を行う必要があるだろう。

リサーチクエスション(4)「英文のcontentsの前期始め・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(表10, 図7)。全グループで事後に0.1%水準でTopic Developmentが統計的に有意に上昇していた。

エッセイの内容を深める指導としては「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ための説明や具体例を示し、オリジナリティーがあることの重要性を強調した。またレベルが1から4までの英文サンプルをそれぞれ提示して比較させることが、内容を深化させる方法を学生が自ら学ぶ機会となったと考えられる。グループ①から④まで、英語レベルと関係なくライティングにおけるcontentsの深化が可能であるという今回の結果は、三田&霜田(2021b)と同様である。Appendix Iにグループ①からグループ④それぞれにおいて前期始め・前期末・後期末でTopic Developmentが改善しているエッセイを掲載した。

リサーチクエスション(5)「ライティングを含む授業全体に関し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」(複数回答可)については、図8が示すように、『『Girl Rising』の英文作りとパワポ作成、発表』『指定文法エラーやディスコースマーカーの学習』が1番目、2番目に高い選択数となっているが、他の項目についてもまんべんなく選ばれており、それぞれ自分の英語力向上に有効であると学生が感じていることがわかる。

今回の調査項目には含まれていないが、「英文を書くことの自信」についても別途調査し、今回の調査対象者147名のうち145名の回答が得られた。6段階の自己評価で事前平均1.97(1まったく自信がない or 2ほとんど自信がない)から事後平均3.42(3少し自信がある or 4結構自信がある)と、英文ライティングの自信を高めていることが確かめられた。学生の英語を書く自信については、Mita & Isticioaia-Budura(2015)からのテーマであったが、今回の取り組み(文法・構造・論理・内容の質の学習と繰り返し練習、実際に発信する機会)というプロセスを経て、少しずつ自信をつけている様子がうかがえた。

自由回答アンケート「発表の感想」の回答については、共起ネットワーク図9が示すように「発表」「グループ」「自分」が単語頻度の大きなnodeとして抽出された。「発表」は「発音」と共起し、「グループ」は「楽しい」「協力」「作る」「パワーポイント」とも共起している。このことから、グループ発表に向けて協力してパワーポイントを作成することを楽しいと感じたことを読み取ることができる。

さらに特徴的な語を見つけるために「発表」「グループ」「自分」といった一般的な語を「使用しない語」に指定して外したところ図10のような共起ネットワークが現れた。図10では、「英文」「考える」「Girl Rising」のnodeが大きく、「英文」という単語は、「添削」「単語」「多

い」「書く」「少し」「大変」と共起している。英文を書くことは大変だが、作った英文を添削してもらうことにより語彙力の向上を実感していることがうかがえる。「考える」は「難しい」「相手」「伝わる」「意識」と共起し、相手を意識して伝わるように文章を考えることが難しいと感じていることが読み取れる。また「考える」は、「協力」「作る」「パワーポイント」とも共起し、発表用パワーポイントをグループで考え協力して作成したことがうかがわれる。この「考える」は「Girl Rising」とも関連しており、世界の女子教育の現状を知り自分たちの出来ることは何かを考えることに繋がっていることが読み取れる。「Girl Rising」は「国」「調べる」「勉強」「知る」、また「他」「初めて」「授業」「正しい」と共起関係にあり、Girl Rising プロジェクトで他国の貧困問題や女子の置かれた困難な状況を調べることで世界の問題を初めて知り、この授業が国際問題を正しく知る機会となったことがわかる。「発表の感想」アンケートからは、グループ発表の楽しさと協調性、英作文力の向上、さらに他国の女子教育問題を知る機会となったことを知る事ができた。

自由回答式アンケート「英文ライティング力強化授業の感想」については、図11が示すように「文法」「英文」「役に立つ」「ディスコースマーカー」のnodeが単語頻度の大きなnodeとして抽出された。「文法」という単語は、「エラー」「指定」「ディスコースマーカー」「使う」「学ぶ」と強く共起し「役に立つ」とも関連している。「英文」は「書く」「論理」「3つ」「役に立つ」と共起し、3つの論理（抽象化、対比、因果関係）の学習が英文を書く上で役に立ったことがわかる。また、「役に立つ」は単語グループ「文法」と「論理」の2か所に現れ、一行日記の指導が有益であることが確認される。「ディスコースマーカー」は「指定」「使う」と共起関係にあり、指定表現のディスコースマーカーを使用することを意識していることがうかがえる。「英文ライティング力強化授業の感想」アンケートからは、前期・後期に一行日記で指導した指定文法エラーとディスコースマーカーの学習がライティング力向上に役に立ったことが確認された。

自由回答アンケート「日本人授業の感想」については、図12が示すように「グループ」「楽しい」「発表」の単語グループのnodeが大きいことが顕著な特徴である。日本人授業で特に楽しかったことがグループ発表であったことを示している。「グループ」という単語は、「楽しい」「多い」「発表」「後期」と強く共起しており、特に後期授業でのグループ発表を楽しく感じた学生が多かったことを読み取ることができる。また次に大きめの単語グループ「自分」は「たくさん」「学ぶ」「知る」「出来る」「良い」と強く共起し「Girl, Rising」とも関連しており、この授業で世界の女子教育の現状について学んだことが自身の学びとなったことがわかる。「日本人授業の感想」アンケートから、日本人授業では特にGirl Rising プロジェクト活動が評価されたことがうかがえる。

継続的に初級学習者の英文ライティング指導を調査する過程において、学習者自身が自分の書いたものを自己チェックできるループリック開発の必要性を感じた。多くの研究者が指摘しているように、学生のライティングを評価する分析的ループリックは、教師にとって信頼性と効率性のある評価方法であると同時に、学習者にライティングの指針を提供しライティング力

向上に有益である。ライティングの指導法とともに、ループリック開発を今後の研究の課題としていきたい。巻末に今回の調査で用いた評価項目を反映したパラグラフ・ライティングの評価用ループリックを掲載した。(Appendix II)

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。2019年度、2020年度の調査で明らかになった学生の弱点を反映した内容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、7つの調査項目のうち、語数、順番を示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、Topic Developmentについては、改善が見られた。特に語数、その他のディスコースマーカー、Topic Developmentについては、全4グループともに事前事後のt検定の結果、0.1%水準で有意に改善していた。一方、because断片文エラー、for exampleエラーについてはいずれのグループでも有意な結果は得られなかった。学生が理屈としては理解していても英文作成中には間違えてしまうこれらのエラーを克服するための教材や授業方法を工夫する必要がある。また、学生の発表や授業についての自由回答アンケートからは、グループ発表のためのプロジェクト活動がライティング力だけでなく多面的に学生を成長させていることが明らかとなった。今後の指導でもこの有意義なプロジェクト活動を継続していきたい。今回の成果と課題を踏まえて、来年度に向けて教材のさらなる充実と指導法の改善を図り、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. 「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」(文部科学省, 2018b) では、「論理・表現 I」について以下の解説をしている。

「この科目は、中学校などにおけるコミュニケーションを図る資質・能力を踏まえ、三つの領域別の言語活動及び複数の領域を結び付けた統合的な言語活動を通して、「話すこと [やり取り]」、「話すこと [発表]」、「書くこと」を中心とした発信能力の育成を強化する指導を行う科目である。本科目においては特に、スピーチ、プレゼンテーション、ディベート、ディスカッション、一つの段落の文章を書くことなどを通して、論理の構成や展開を工夫して話したり書いたりして伝える又は伝え合うことなどができるようになるための指導を行う。(p.87)

「論理の構成や展開を工夫して文章を書いて伝えるとは、情報や自分の考えや気持ちなどを論理的に伝えるために、モデルなどを活用して論理の構成や展開の仕方を学んだ上で、論理に矛盾や飛躍がないか、理由や根拠がより適切なものとなっているかなどについて留意しながら文章を書いて伝

えることである。また、文章を書いて伝えるとは、一つの段落で文章を書くことであるが、必要に応じて複数の段落で書くことも考えられる。」(p.90)

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.
- 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.
- 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.
- 安藤輝次. (2014). ルーブリックの学習促進機能. *関西大学文学論集*, 64, 1-25.
- 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/detail.php?id=4776> (2022年1月31日閲覧)
- 江口真理子. (2012). 内容分析の手法を用いたライティング・ルーブリック具体化の試み. *総合政策論叢*, 24, 73-84.
- 石川真. (2020). オンラインコミュニケーションスキル評価のためのルーブリックの開発と検討. *上越教育大学研究紀要*, 40 (1), 1-10.
- 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.
- 久留友紀子, 大年順子, 正木美知子, 金志佳代子. (2011). EFL ライティング・ルーブリックの検証 --- 授業での運用を通じて ---. *JACET 関西支部ライティング指導研究会紀要*, 9, 13-24.
https://drive.google.com/file/d/0Bx-bzw1q30jVMU5VQ3dOdXFfZFU/view?resourcekey=0-vhJNrV42UY3ZoY1N_pQ0vQ (2022年2月5日閲覧)
- 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.
- 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.
- 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.
- 鈴木雅之. (2011). ルーブリックの提示による評価基準・評価目的の教示が学習者に及ぼす影響 --- テスト観・動機付け・学習方略に注目して ---. *教育心理学研究*, 59, 36-41.
- 平林健治. (2016). 重回帰分析により抽出した評価の観点に基づく自由英作文のルーブリックのデザイン (Doctoral dissertation, 慶應義塾大学).
- 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. (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, 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. (2018a). 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 (2022 年 1 月 31 日閲覧)
- 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)
- 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.
- 脇田里子. (2016) ライティング・ルーブリックの実践. *同志社大学 コミュニカール*, 5, 21-50.
- 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」の歴史社会的考察. *日本研究*, 35, 573-619.
- 山本昭夫. (2020) 「論理・表現」で新しいことと継承されること. *チャートネットワーク*, 93, 18-20.
<https://www.chart.co.jp/subject/eigo/cnw/93/93-5.pdf> (2022 年 1 月 31 日閲覧)

Appendix I

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. 学生英文のエラーも残したままの表記である.

【グループ①学生のエッセイ】

1 回目（前期始め）

The place I want to visit most is USA. There are three reasons.
First of all,I like junk food.Forexample,friedchiken and friedpotate.It is good.
Secand,I like watching movie.I want to visit Hooly wood.
Thered,I want to visit Hawai.I like swimming.Hawaian beach is very beautiful.
Aiso,I want drinking frute juice.
These for reasons,I want to visit most is USA.

2 回目（前期末）

The place I want to visit most is Germany. There are three reasons.
First, I love classical music. Germany is said to be a classical music powerhouse because it has produced many famous musicians, for example, Bach and Beethoven. I have been playing the flute for 6 years. I want to listen to the live performance in Germany. Second, I want to eat delicious foods in Gernany. There are many famous foods such as sausages and pretzels. In addition, beer is also famous. However, I still can't drink beer. So I would like to go after I can drink. Finally, I have a lot of places I want to visit in Germany, for example Munich, Berlin and Fussen. Especially I want to go to Fussen because there is a castle that became a model of Disney's Cinderella Castle. These are the reasons why I want to go to Germany.

3 回目（後期末）

The place I want to visit most is Australia. There are three reasons.
First, I love animals. Australia is a great place to get close to rare animals, such as koalas and kangaroos. My parents showed me a picture of them holding a koala and a crocodile when they traveled to Australia a long time ago, so I want to hold a koala or a crocodile too. Second, I want to visit the many World Heritage sites, for example, Ayers Rock, the Great Barrier Reef, and the Opera House. In particular, I want to see an orchestra concert at the opera house because Australia is famous for classical music. Finally, it is summer in Australia when it is winter in Japan. I don't like the cold. Therefore, I would like to spend time in Australia during the winter season in Japan. More over, the time difference between Australia and Japan is about an hour or two. I've never traveled overseas before, so I'm glad that there isn't much of a time difference. These are the reasons why I want to go to Australia.

【グループ②学生のエッセイ】

1 回目（前期始め）

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

First,I like TWICE of Korean girls group.

Second,I want to see my friend who lives Korea.

Third,I want to eat Korean food like cheese kimpa.

2回目 (前期末)

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

The first reason is that I want to trying a curry at the hometown of it.

The second reaon is that I was really attracted to the Taj Mahal and Ganges River when I watched the TV show about India. I want to go to there and see them for myself.

The third reason is that I want to learn to Indian culuture. For example, Indian clothing and greeting.

So I want to visit India and get new idea.

3回目 (後期末)

The place I want to visit most is America.

There are three reasons.

First, I want to go to Disney World in Florida. It is about 100 times wider than Disneyland in Japan, and it takes a week to ride all the attractions. So I want to go to Disney World and ride all the attractions.

Second, my English teacher in junior high school lives in the United States now, so I would like to meet and talk.

Thanks to my teacher I fell in love English and look at me as I grow up.

Third, I want to see the Statue of Liberty.

It's often seen in movies and dramas,and it is a World Heritage Site, I want to see it with my own eyes. and how big is it in Odaiba, Japan.

So I want to visit to America.

【グループ③学生のエッセイ】

1回目 (前期始め)

this place i want to visi most is Quebec in canada . there are three reasons.

first people speak english and france in quebec.

second Quebec is beautiful view what is wast world.

third my favorit drama is tokkebi. it was taked in qa`uebec.

so i want to quabec in canada.

2 回目 (前期末)

I would like to go to Turkey. A country is said to be the acrossroads for ajia and europ. there are three reasons why I want go.

First, there are many dishies made with lumb in Turkey because Turkey is the regious where pork is not eaten. Instead, lumb meat wes used.

Secound, the buloon tour. It's starts at 6 a.m. and about 100 buloons is flour.

I hear It's beautiful.

Third, suvenire. there are many traditional products in Turkey, for example, Turkish lumps, carpets and soupes. All of them are exotic and cute.

For three reasons, I would like to go to Turkey at least once in my life

3 回目 (後期末)

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

First, I want to know about the Korea culture. Korea has a similar but different culture. For example, they don't hold them bowls when They eat rice. I would like to experience these differences in japan culture.

Second, the food. In Korea, there are many delicious foods. In Japan, there are somen noodles. However, I heard that Korea also has food called kalgukus, which is similar to somen. I would like to see if it there is difference.

Third, history. Currently, there is problem between japan and Korea because Japan and Korea have different views on the issue. So, I wanted to deepen my understanding by visiting museums and other places to find out what the Korean view is.

These are the reasons why I would like to visit Korea once in my life.

【グループ④学生のエッセイ】

1 回目 (前期始め)

The plase I want to visit most in Onomichi. There are three reasons.

First reason,I want to eat the delisious food.

Second reasons,I want to take the picture beautiful bulding.

Thard reasons,I want to see the cat.

So,I want to visit to Onomichi.

2 回目 (前期末)

The place I want to visit most is Italia.

There are three reasons.

The first reason is that Italia has many delicious foods, for example, pizza and pasta.

The second reason is that I want to go to the museum because Italia is country of art.

The third reason is that I want to go to Rome because I can learn of history there.

So, I want to visit most is Italia.

3回目（後期末）

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

The first reason is that I have my parent's house. Recently I could not meet my grandmother because the Covid is widespread.

The second reason is that I want to go to a hot spring.

There are many hot springs in Gunma, for example, Kusatsu Onsen and Ikaho Onsen. In that place I want to relax.

The third reason is that I want to eat delicious foods. There are many delicious foods, for example, baked manjyu, himokawa Udon and Torihei Bento.

For these reasons I want to go to Gunma.

Appendix II

以下の表は、2022年度短期大学1年次英語必修科目 Integrated English で使用予定のルーブリック案である。Fluency（総語数）のレベル別の語数については、平林（2016）を参考にした。

評価観点	評価項目	0	1	2	3	4	評価
1 Fluency (総語数)		3 0 語以下	31-75 語	76-116 語	117-199 語	200 語以上	
2 Structure (構成) ディスコースマーカー	導入、本論、結論	無し	導入、結論無し	導入無し	結論無し	導入、本論、結論が明確	
	順番のディスコースマーカー	無し	順番の表現が 1,2,3/One,Two,Three	2つ目まではあるが 3つ目がない	3つ目まであるが スペルミス	3つ目まで正しい スペル	
	その他の ディスコースマーカー	無し	1つ	2つ	3つ	4つ以上	
3 Accuracy (指定文法エラー)	be 動詞エラー	4つ以上	3つ	2つ	1つ	無し	
	for example エラー	4つ以上	3つ	2つ	1つ	無し	
	because 断片文エラー	4つ以上	3つ	2つ	1つ	無し	
4 Contents (内容の質)	Topic Development	条件を満たさない もの (未完成、あ るいは理由が2つ 以下)	理由が3つあるが Detail 文が無い もの	Detail 文が少しあ るが内容が限定的な もの	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	レベル3の中で特に優 れているもの	
Notes:							/32