

# 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

An Analysis of Japanese Students' Improvement on  
EFL Writing——Changes of Errors by L1 Transfer and  
the Ability of Expression in Essays by Students who  
Improved Fluency

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：

本稿では、短期大学1年生が一般英語科目において書いたエッセイの中で fluency が伸びた学生を対象として、1) 英文の構成、2) accuracy、3) contents の深化の3観点からライティング力の変化を調査し、アンケートにより学生自身が感じた変化の要因を検証した。本科目では、国際教育ネットワークへの英文投稿を最終目標として、論理的思考の指導や日本語と英語の構造の違いを学ぶ「英語発想」の指導など、多角的にライティング力の質を高める指導を行った。こうした準備段階における日本語を介した指導が学生のライティングの質にどのように生かされたかの分析を試みる。

## Summary：

This study explored how the quality of essays has changed in a general English class. Thirty-seven essays, which improved in fluency, were investigated in terms of three points of view: 1) structure of essay, 2) accuracy, and 3) in-depth and impressive contents. Furthermore, students' ideas about their own improvement were examined by questionnaires. The final goal of this class is to post English essays on the International Education and Resource Network (iEARN).

To post their essays on this site, students learned various types of strategies for good writing, such as logical thinking, awareness of language differences between Japanese and English, and so on. Japanese (L1) was used in pre-writing and brainstorming, and the effects of such instructions on the students' quality of writing were analyzed.

**キーワード：**論理的思考，英語発想，国際教育ネットワーク，外国語学習における母語活用，結束性，論理的一貫性，ディスコースマーカー，読み手本位，日本語干渉による動詞エラー，Because 断片，T ユニット

**Keywords:** logical thinking, an English way of thinking, International Education and Resource Network (iEARN), L1 use in L2 learning, cohesion, coherence, discourse marker, reader-centered, errors of verb by Japanese transfer, Because fragment, T-unit

## 1. はじめに

本稿では、学生の英文ライティング力を、fluency が伸びた学生を対象に、日本語の干渉によるエラーと表現力の変化の観点から分析する。

本学ではこれまで全学英語必修科目インテグレートッド・イングリッシュ<sup>1)</sup>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。<sup>2)</sup> 2019年度のインテグレートッド・イングリッシュでは、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、ライティング力強化のための活動を行った(三田, 栗田, & 霜田, 2020)。具体的には、エッセイの内容をブライティング、ブレインストーミングする際の「論理」の指導、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」の指導などである。今回はこれらの指導を受けた学生の授業内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、内容の深まりの3つの観点から分析し、対象学生のアンケート調査の結果とともに考察することとした。

第2節では第1言語を使用した英語教育及び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

今回調査した学生は、英文ライティングに生かすための「英語発想」と「論理」を1年前期に学び、その上で1年後期に英文エッセイを作成し、海外のサイトに投稿している。「英語発想」とは、日本語と英語の違いを知り、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）を身に付け、論理的で読み手にわかりやすい説明をするための学びである（cf. 三田, 栗田, & 霜田, 2020）。「英語発想」と「論理」のどちらも、「母語使用」を前提とした授業内活動である。海外に投稿するエッセイの内容を、まず母語で考え、全体の構成を意識し、3種類の基本的な論理にあてはめながらブリライティング、ブレインストーミングを行う。出来上がった母語のエッセイ内容は、「英語発想」で自然な英語に直していく。しかしこうした指導は、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。

平成21年改訂の高等学校学習指導要領では「生徒が英語に触れる機会を充実するとともに、授業を実際のコミュニケーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とする」という1文が明記された。この文言は平成30年改定の際、高等学校学習指導要領に継承されただけではなく、中学校の学習指導要領にも盛り込まれることになった。生徒の英語レベルに関係なく一律に英語のみを用いた授業を行うことが、母語を使用した英語指導と比べて実際に効果があるのかについては、生徒の英語習熟度別に様々な角度から検証していく必要があるだろう。<sup>3)</sup>

上記のように日本の英語教育は母語の使用が排除される方向に進んでいるが、認知言語学や翻訳学の研究の中には、外国語教育における母語使用の重要性を指摘する研究がある。House (2009) は言語学習を、L1 と L2 の比較を伴う認知過程の一部であると捉え、L1 は外国語教育の妨げになるどころか、促進するものであると主張している（cf. 杉崎, 2013）。また TILT (translation in language teaching) を確立し、

外国語教育に「翻訳」を使用する教育論を広めた Cook (2010) は、外国語は外国語で学ぶべきであるというモノリンガリズムに根差した外国語教育が、商業主義や政治的事情を背景に持つものであり、その効果について科学的根拠がないことを、外国語教育教授法と第二言語習得の歴史を紐解きながら、論じている (cf. 山田, 2015)。

外国語教育における母語活用の実証研究もある。最初にプリライティングやブレインストーミングにおける L1 使用の研究、次に L1 を L2 に置き換える際の L1 使用の研究を紹介する。

Friedlander (1990) は、28 名の中国人学生に 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報告している。

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、プリライティング、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。1 つのエッセイは 220 語程度で、ライティングの評価には、Scott (1996) から、語彙、表現、構成、グローバルインプレッション (特定の項目にとらわれずに全体の印象で評価するもの) を選び、5 段階で評価した。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、その他の観点については、L1 のブレインストーミングが学生を言語的制約から解放して詳細なアイデアやプランを生成させ、cohesive な (まとまりのある) 文章を作成することに有効であると指摘している。

日本の教育現場における「和文英訳」を伴うライティング指導については、複数の研究でその効果が実証されている (Uzawa, 1996; Uenishi, 2006)。また Kobayashi & Rinnert (1992) は、特に英語が苦手な学生に効果があることを示している。しかしこうした研究の多くは、あらかじめ用意された日本語を英訳させたり、1 回のみの調査分析であったりする。本調査対象については、まず日本語で論理的に考えさせた上で、日本語を「英語発想」で英語に置き換える指導を、学期中に複数回経験させている。

今回の調査で学生の英文を評価する基準のうち「内容の深まり」を分析する方法として「結束性」という評価基準を設けた。前出 Lally (2000) のライティングの評

価値基準の1つである Organization of Idea には、文と文、文とパラグラフ間の結束性 (coherence) が含まれている。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) と論理的な一貫性 (coherence) の指導が重要であると指摘している。結束性 (cohesion) 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、論理の一貫性 (coherence) は文章内でアイデアを結び付ける意味的な結束である。

今回の調査では、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。こうした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、大学の多くの学生に見られた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) 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。本調査では当研究で指摘された日本人学生特有のエラーの変化を調査し、授業内活動との関連を考察する。

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指摘している。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。これらの変化はライティングの質の向上を測る要素として、今回の調査項目の設定に影響を与えている。

### 3. リサーチクエスション

- (1) fluency の向上した学生の英文の構成は変化しているか
- (2) fluency の向上した学生の英文に accuracy の向上は見られるか
- (3) fluency の向上した学生の英文の contents は深化しているか
- (4) fluency の向上した学生の向上の理由として学生が考えていることは何か

### 4. 調査方法

#### 4.1. 調査対象者

調査対象者は本短期大学でインテグレートッド・イングリッシュを履修する女子学生1年生である。学科の内訳は日本語コミュニケーション学科100名、英語コミュニケーション学科126名である。学生はCEFR基準で、A1が27.8%、A2が57.8%、B1が14.3%である。

4月学期初め実施のプレイスメントで両学科の学生はL1からL7の7つのレベルに分けられた。各クラスの学生は、4月、7月、翌年1月の3回にわたり、ネイティブ教員の授業中に同じテーマで2種類のエッセイを書いている。

今回の調査はfluencyが伸びた学生の変化を分析することを目的としており、そのために、2回目テスト（7月）で100語を超えた学生のうち、1回目テスト（4月）と2回目テスト（7月）で50語以上語数が増加した学生を調査対象者とした。1回目から3回目まですべてのライティングテストを受けた対象者は延べ37名となった。これは全学生の16.5%に当たり、内L1、L2、L3クラスが70.3%を占めた。対象学生の学科内訳は、日本語コミュニケーション学科実数3名、英語コミュニケーション学科実数29名（延べ人数は「好きな場所」日コミ2名、英コミ11名、計13名、「故郷」日コミ3名、英コミ21名、計24名）であった。

#### 4.2. 調査内容と調査項目

##### 4.2.1. ライティングテストのトピックと指示

ライティングテストの所要時間は10分間であり、トピックは「好きな場所」と「故郷」の2種類である。エッセイの指示文は以下の通りである。

• エッセイ 1 「好きな場所」

自分の行ってみたいところ、あるいは行きたくないところについて、その理由を3つ書いてください。海外でも国内でも結構です。

• エッセイ 2 「故郷」

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。

#### 4.2.2. 調査項目の設定

リサーチクエスション(1)(2)(3)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」「文法の正確さ」「内容の深まり」と関連があるという仮説を立て、これらを5項目の評価基準に細分化し、数値で測ることにした。

リサーチクエスション(1)の調査のために、2つの評価項目を設定した。項目1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である。ディスコースマーカーは、読者が内容を理解しやすくなる上で重要なシグナルである。項目2は、明示的な結束を表す文頭のディスコースマーカーの有無である。この項目は抽象化、対比、因果関係といった「論理」を表す表現を含む。項目1と項目2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。

リサーチクエスション(2)の調査のために2つの項目を設定した。項目3はbe動詞の使い方のエラー3種類とこんにやく文<sup>4)</sup>の数、項目4は主節のないBecause節(Because fragment)の数である。これらのエラー数の変化から accuracy の変化を測った。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, & Veli Devera (2018) を参照されたい。

英文の内容の質を調査するリサーチクエスション(3)の調査のためには項目5を用いた。これは、①固有名詞、②数値的情報、③トピックを際立たせる語句の数により内容の深まりを測るものである。内容の質を「印象」で測定することは、曖昧で主観的になりがちである。そこで Mita & Isticioaia-Budura (2015) で紹介されたライティングの質の変化、すなわち、より具体的、より個人的、より新鮮、より有益な情報といった特徴を参考に、文章中に現れるトピックに関連する具体的な情報を内容が深ま

る要素として測定した。

リサーチクエスチョン(4)の調査は、fluencyの向上した学生に行ったアンケート調査、すなわち fluency が向上した理由と考えていることに関する選択問題と自由記述のアンケート結果により行った。

#### 4.3. 分析方法

調査対象学生の1回目(4月)、2回目(7月)、3回目(1月)のライティングテストの英文を、以下の5項目で調査した。

##### 項目1. 「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)がないものを「0」、あるものを「1」とした。

##### 項目2. 「文頭のディスコースマーカーの数」

各英文に含まれるディスコースマーカーの数。この項目には項目1で取り上げるマーカーは含まない。表1は主要な文頭ディスコースマーカーである。

表1 主要ディスコースマーカー(中谷, 2020, p.36)

種類	使用頻度の高い表現	同様の特徴的表現
反意的	However	But, Yet, Nevertheless
対照の導入	While	Instead, On the other hand, In contrast
譲歩	Although	Though, Even though
付加的	Moreover	And, Furthermore, In addition, Besides
例示	For example	For instance
時間, 順序	Now Here First Second 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
結論, まとめ	In conclusion In summary	To conclude To sum up
代替を表す	Otherwise	



論理を表す表現のうち「対比」と「因果関係」は表1に含まれる。「抽象化」を表す such as も今回の項目2の対象とする。

項目3. 「be 動詞エラー文とこんなにやく文の数」

以下の例に見られるような3種類の be 動詞エラーの数を数える。

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."
- 4.こんなにやく文: "Konnyaku doesn't get fat."

項目4. 「Because fragment の数」

以下の例に見られるような主節を伴わない Because 断片の数を数える。

"I want to go to Hawaii. Because I want to study English there."

項目5. 「固有名詞, 数値的情報, トピックを際立たせる語句の数」

英文の内容を具体的にし, 読者に未知のより深い情報を提供し, 読者の興味・関心を喚起すると思われる語句を数える。

アンケート回答

調査対象学生のアンケート結果から, ライティング力向上に役立ったとする選択問題回答, また自由記述に見られるライティング向上の理由を紹介する。

## 5. 調査結果

今回は2回目のライティングテストで100語を超え, かつ1回目から50語以上増えた学生の英文を調査対象とする。表1は, 今回の調査対象者のクラス別人数とクラス別割合を示している。ライティングテストは1回目2019年4月, 2回目同年7月, 3回目2020年1月に実施している。

$t$ 検定の結果は以下のとおりである。「好きな場所」1回目と2回目の対応ある  $t$  検定の結果は, 自由度12で  $t$  値は11.25であり, 0.1%水準で有意である。 $t(12) = 11.25, p < .001$

「好きな場所」2回目と3回目の対応ある  $t$  検定の結果は, 自由度12で  $t$  値は2.72であり, 5%水準で有意である (3回目で統計的に有意に下がっている)。 $t(12) = 2.72, p < .050$

表1 調査対象人数と累計%

クラス	好きな場所	故郷	延べ人数	累計数	パーセント
L1	0	10	10	10	27.03%
L2	6	4	10	20	54.05%
L3	1	5	6	26	70.27%
L4	4	3	7	33	89.19%
L5	1	2	3	36	97.30%
L6	1	0	1	37	100.00%
L7	0	0	0	37	100.00%
計	13	24	37		

「故郷」1回目と2回目の対応ある  $t$  検定の結果は、自由度 23 で  $t$  値は 21.26 であり、0.1%水準で有意である。 $t(23)=21.26$ ,  $p<.001$

「故郷」2回目と3回目の対応ある  $t$  検定の結果は、自由度 23 で  $t$  値は 1.89 であり、統計的に有意ではない。

表2と表3は、各テーマの調査対象者英文の平均語数と標準偏差である。

表2 「好きな場所」ライティングテストの平均語数と標準偏差

	人数	平均語数	SD
好きな場所 1 回目	13	59.26	19.62
好きな場所 2 回目	13	129.54	31.35
好きな場所 3 回目	13	99.92	29.26

表3 「故郷」の平均と標準偏差

	人数	平均語数	SD
故郷 1 回目	24	52.25	14.28
故郷 2 回目	24	121.63	20.02
故郷 3 回目	24	110.13	34.07

表4は、2つのテーマそれぞれについての調査対象者の英文の1回目、2回目、3回目の総語数と回ごとの総語数の差である。図1はそのグラフである。

表4 調査対象者英文の総語数比較

対象者の総語数	1 回目	2 回目	3 回目	差(2) - (1)	差(3) - (1)	差(3) - (2)
好きな場所 (n=13)	773	1684	1299	911	526	-385
故郷 (n=24)	1254	2919	2643	1665	1389	-276

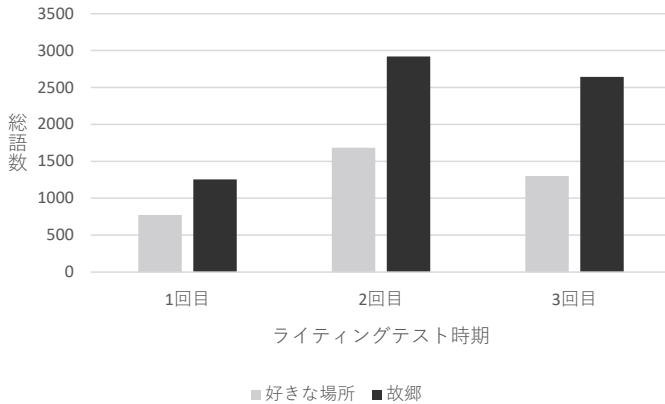


図1 調査対象者英文の総語数比較

表5は、調査対象者別に、「好きな場所」英文の1回目、2回目、3回目の語数と各回の差を表したものである。

表5「好きな場所」の調査対象者別語数比較

No.	クラス	好きな場所(1)	好きな場所(2)	差(2)－(1)	好きな場所(3)	差(3)－(1)	差(3)－(2)
1	L2	102	168	66	159	57	-9
2	L2	50	109	59	148	98	39
3	L2	80	156	76	103	23	-53
4	L2	63	120	57	78	15	-42
5	L2	85	136	51	124	39	-12
6	L2	59	119	60	95	36	-24
7	L3	68	207	139	72	4	-135
8	L4	40	105	65	54	14	-51
9	L4	56	138	82	105	49	-33
10	L4	42	117	75	98	56	-19
11	L4	42	104	62	88	46	-16
12	L5	40	102	62	90	50	-12
13	L6	46	103	57	85	39	-18
合計		773	1684	911	1299	526	-385

表6は、調査対象者別に、「故郷」英文の1回目、2回目、3回目の語数と各回の差を表したものである。

表6「故郷」の調査対象者別語数比較

No.	クラス	故郷(1)	故郷(2)	差(2) - (1)	故郷(3)	差(3) - (1)	差(3) - (2)
1	L1	48	103	55	87	39	-16
2	L1	59	130	71	164	105	34
3	L1	61	115	54	71	10	-44
4	L1	60	116	56	126	66	10
5	L1	60	163	103	96	36	-67
6	L1	40	109	69	104	64	-5
7	L1	52	116	64	137	85	21
8	L1	75	176	101	212	137	36
9	L1	46	103	57	92	46	-11
10	L1	75	125	50	110	35	-15
11	L2	25	104	79	99	74	-5
12	L2	56	118	62	108	52	-10
13	L2	80	133	53	146	66	13
14	L2	39	109	70	99	60	-10
15	L3	53	114	61	130	77	16
16	L3	34	135	101	120	86	-15
17	L3	76	158	82	88	12	-70
18	L3	50	133	83	77	27	-56
19	L3	48	122	74	98	50	-24
20	L4	37	119	82	152	115	33
21	L4	48	107	59	77	29	-30
22	L4	50	106	56	90	40	-16
23	L5	47	100	53	58	11	-42
24	L5	35	105	70	102	67	-3
合計		1254	2919	1665	2643	1389	-276

表7は、「好きな場所」の調査対象英文1回目から3回目に見られた調査項目ごとの該当数である。

表7「好きな場所」の調査項目別該当数

テーマ	項目 1	項目 2	項目 3	項目 4	項目 5	T-unit
好きな場所 (1)	4	4	4	8	31	3
好きな場所 (2)	12	14	7	3	65	9
好きな場所 (3)	10	12	4	8	64	5

表8は調査対象者別の「好きな場所」英文1回目から3回目の各項目該当数である。

表8「好きな場所」調査対象者別各項目該当数

No.	クラス	項目 1			項目 2			項目 3			項目 4			項目 5			T-unit		
		(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)
1	L2	0	1	1	1	4	4	1	1	0	1	0	1	5	5	5	1	2	0
2	L2	0	1	1	0	2	1	0	0	0	1	1	0	4	7	4	0	0	0
3	L2	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	4	4	0	0	1
4	L2	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	5	4	1	1	1	1
5	L2	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	5	7	4	0	0	0
6	L2	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	2	0	3	5	0	0	0
7	L3	0	1	0	0	1	2	1	4	1	1	0	0	0	6	8	0	3	0
8	L4	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	3	5	3	0	0	0
9	L4	0	1	1	0	2	0	1	0	2	1	1	3	1	8	5	1	0	1
10	L4	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	5	7	0	0	0
11	L4	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	3	2	0	2	2
12	L5	1	1	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	1	4	12	0	1	0
13	L6	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	4	4	0	0	0
計		4	12	10	4	14	12	4	7	4	8	3	8	31	65	64	3	9	5

Notes: 項目 1. 順番を示すディスコースマーカー：なし「0」、あり「1」、項目 2. cohesion を示す文頭のディスコースマーカーの数、項目 3. be 動詞エラー文・こんなにやく文の数、項目 4. Because fragment の数、項目 5. 固有名詞、数値的情報、トピックを際立たせる語句の数、T-unit: T-unit 文の数

表9は、「故郷」の調査対象英文1回目から3回目に見られた調査項目ごとの該当数である。

表9「故郷」の調査項目別該当数

合計比較	項目 1	項目 2	項目 3	項目 4	項目 5	T-unit
故郷 (1)	1	13	10	2	72	2
故郷 (2)	3	29	9	3	154	16
故郷 (3)	7	26	9	3	151	10

表 10 は調査対象者別の「故郷」英文 1 回目から 3 回目の各項目該当数である。

表 10 「故郷」項目別比較

No.	クラス	項目 1			項目 2			項目 3			項目 4			項目 5			T-unit		
		(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)
1	L1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	5	8	8	0	0	0
2	L1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	5	3	0	0	1
3	L1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	5	4	4	0	1	0
4	L1	0	0	0	2	2	3	1	1	0	0	0	0	4	5	8	0	0	2
5	L1	0	0	0	2	4	2	3	0	0	0	0	0	2	3	8	0	2	0
6	L1	0	1	0	1	2	1	0	0	0	0	0	0	2	7	6	0	1	0
7	L1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	4	4	8	0	0	1
8	L1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	2	9	11	1	1	1
9	L1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	8	11	0	0	0
10	L1	0	0	0	1	0	2	0	1	0	0	0	0	11	6	6	0	0	0
11	L1	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	3	5	2	0	0	1
12	L2	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	1	6	9	0	2	0
13	L2	1	0	1	2	2	3	0	0	0	0	1	0	5	9	8	0	2	1
14	L2	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	3	7	3	0	1	0
15	L2	0	0	0	1	2	2	0	0	1	0	0	0	1	7	5	0	0	0
16	L3	0	0	0	0	1	0	0	5	3	0	0	0	1	7	2	0	1	0
17	L3	0	0	0	0	1	2	1	0	0	0	0	0	3	11	5	0	1	0
18	L3	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	3	5	4	0	1	1
19	L3	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	1	2	5	0	1	1
20	L4	0	0	1	0	1	0	1	2	4	0	0	1	2	6	12	0	1	0
21	L4	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	6	6	0	0	0
22	L4	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	4	5	1	0	1
23	L5	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	4	12	6	0	0	0
24	L5	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	8	6	0	1	0
		1	3	7	13	29	26	10	9	9	2	3	3	72	154	151	2	16	10

Notes: 項目 1. 順番を示すディスコースマーカー：なし「0」、あり「1」、項目 2. cohesion を示す文頭のディスコースマーカーの数、項目 3. be 動詞エラー文・こんなにやく文の数、項目 4. Because fragment の数、項目 5. 固有名詞、数値的情報、トピックを際立たせる語句の数、T-unit: T-unit 文の数

表 11 は、「好きな場所」調査対象英文における各調査項目の割合（％）を示している。項目 1 の％は 1 回目 4 本、2 回目 12 本、3 回目 10 本のエッセイ数をそれぞれ合計エッセイ数 13 本で割ったものである。項目 2 の％は 1 回目 4 個、2 回目 14 個、3 回目 12 個の文頭のディスコースマーカー数をそれぞれの総語数（1 回目 773 語、

2回目 1684 語, 3回目 1299 語) で割ったものである。項目 3 の % は, 1 回目 4 文, 2 回目 7 文, 3 回目 4 文の be 動詞エラー文の数をそれぞれの総文数 (1 回目 97 文, 2 回目 207 文, 3 回目 177 文) で割ったものである。項目 4 の % は, 1 回目 8 文, 2 回目 3 文, 3 回目 8 文の Because fragment 文の数をそれぞれの総文数 (1 回目 97 文, 2 回目 207 文, 3 回目 177 文) で割ったものである。項目 5 の % は 1 回目 31 語, 2 回目 65 語, 3 回目 64 語の固有名詞・数値情報・トピックを際立たせる語句の数をそれぞれの総語数 (1 回目 773 語, 2 回目 1684 語, 3 回目 1299 語) で割ったものである。T-unit の % は 1 回目 3 文, 2 回目 9 文, 3 回目 5 文の T-unit 文の数をそれぞれの総文数 (1 回目 97 文, 2 回目 207 文, 3 回目 177 文) で割ったものである。

表 11 「好きな場所」調査対象英文における各調査項目の割合

好きな場所	項目 1 (%)	項目 2 (%)	項目 3 (%)	項目 4 (%)	項目 5 (%)	T-unit (%)
1 回目 (13 本, 773 語, 97 文) % の計算式	4/13	4/773	4/97	8/97	31/773	3/97
%	30.77	0.52	0.52	8.25	4.01	3.09
2 回目 (13 本, 1684 語, 207 文) % の計算式	12/13	14/1684	7/207	3/207	65/1684	9/207
%	92.31	1.81	0.42	1.45	3.86	4.35
3 回目 (13 本, 1299 語, 177 文) % の計算式	10/13	12/1299	4/177	98/177	64/1299	5/177
%	76.92	0.92	0.31	4.52	4.93	2.82
差 (2 回目-1 回目)	61.54	0.31	-0.10	-6.80	-0.15	1.26
差 (3 回目-1 回目)	46.15	0.41	-0.21	-3.73	0.92	-0.27
差 (3 回目-2 回目)	-25.39	-0.09	-0.11	3.07	1.07	-1.52

表 12 は, 「故郷」調査対象英文における各調査項目の割合を示している。項目 1 の % は 1 回目 1 本, 2 回目 3 本, 3 回目 7 本のエッセイ数をそれぞれ合計エッセイ数 24 本で割ったものである。項目 2 の % は 1 回目 13 個, 2 回目 29 個, 3 回目 26 個の文頭のディスコースマーカー数をそれぞれの総語数 (1 回目 1254 語, 2 回目 2919 語, 3 回目 2643 語) で割ったものである。項目 3 の % は, 1 回目 10 文, 2 回目 9 文, 3 回目 9 文の be 動詞エラー文の数をそれぞれの総文数 (1 回目 180 文, 2 回目 392 文, 3 回目 346 文) で割ったものである。項目 4 の % は, 1 回目 2 文, 2 回目 3

文、3回目3文の Because fragment 文の数をそれぞれの総文数（1回目180文、2回目392文、3回目346文）で割ったものである。項目5の％は1回目72語、2回目154語、3回目151語の固有名詞・数値情報・トピックを際立たせる語句の数をそれぞれの総語数（1回目1254語、2回目2919語、3回目2643語）で割ったものである。T-unitの％は1回目2文、2回目16文、3回目10文のT-unit文の数をそれぞれの総文数（1回目180文、2回目392文、3回目346文）で割ったものである。

表12 「故郷」調査対象英文における各調査項目の割合

故郷	項目1 (%)	項目2 (%)	項目3 (%)	項目4 (%)	項目5 (%)	T-unit (%)
1回目（24本、1254語、180文）％の計算式	1/24	13/1254	10/180	2/180	72/1254	2/180
％	4.17%	1.04%	5.56%	1.11%	5.74%	1.11%
2回目（24本、2919語、392文）％の計算式	3/24	29/2919	9/392	3/392	154/2919	16/392
％	12.50%	0.99%	2.30%	0.77%	5.28%	4.08%
3回目（24本、2643語、346文）％の計算式	7/24	26/2643	9/346	3/346	151/2643	10/346
％	29.17%	0.98%	2.60%	0.87%	5.71%	2.89%
差（2回目-1回目）	8.33	-0.04	-3.26	-0.35	-0.47	1.78
差（3回目-1回目）	25.00	-0.1	-3.0	-0.2	-0.03	1.8
差（3回目-2回目）	16.67	-0.01	0.31	0.10	0.44	-1.19

図2は表11と表12の項目1（順番を示すディスコースマーカー）の割合の変化をあらわしたグラフである。

「好きな場所」の調査対象英文13本のうち「順番を示すディスコースマーカー」があるのは、1回目が4本（31％）から2回目で12本（92％）に大きく伸ばしたが、3回目で10本（77％）と下がっている。

「故郷」の調査対象英文24本のうち「順番を示すディスコースマーカー」があるのは、1回目が1本（4％）、2回目が3本（13％）、3回目が7本（29％）で、回を追うごとに「順番を示すディスコースマーカー」を使用する英文の割合が増えている。



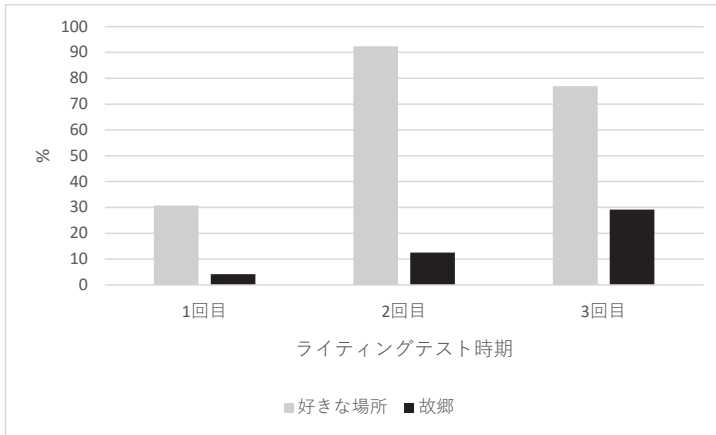


図2 項目1. 順番を示すディスコースマーカの割合 (%)

図3は表11と表12の項目2 (cohesion を示す文頭のディスコースマーカの数) の割合の変化をあらわしたグラフである。

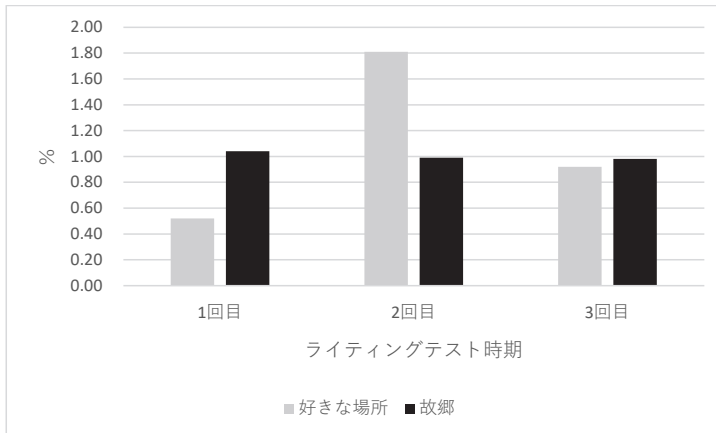


図3 項目2. cohesion を示す文頭のディスコースマーカの数割合 (%)

「好きな場所」では1回目0.52%，2回目1.81%，3回目0.92%で，2回目でかなり増加したが3回目では減少している。「故郷」では，1回目1.04（%），2回目0.99%，3回目0.98%と，微減している。

図4は表11と表12の項目3（be動詞エラー文・こんなにやく文の数）の変化をあらわしたグラフである。

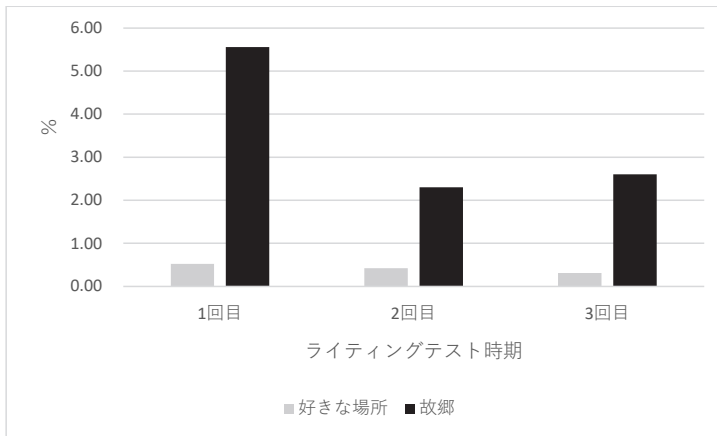


図4 項目3. Be動詞エラーとこんなにやく文の割合

「好きな場所」では，1回目0.52%，2回目0.42%，3回目は0.31%のbe動詞エラーが見られた。2回目，3回目でわずかに日本人学生に特徴的はエラーが減少している。

「故郷」では，1回目5.56%，2回目2.30%，3回目2.60%で，2回目でbe動詞エラーが半分以下に減少したが，3回目では2回目よりわずかに増加している。

図5は，表11と表12の項目4（Because fragmentの数）の変化をあらわしたグラフである。

「好きな場所」では，1回目8.25%，2回目1.45%，3回目の4.52%のBecause fragmentが表れた。2回目では大きく減少したが，3回目は2回目より増加している。

「故郷」では，1回目1.11%，2回目0.77%，3回目0.87%で，2回目でわずかに減少し3回目わずかに増加した。

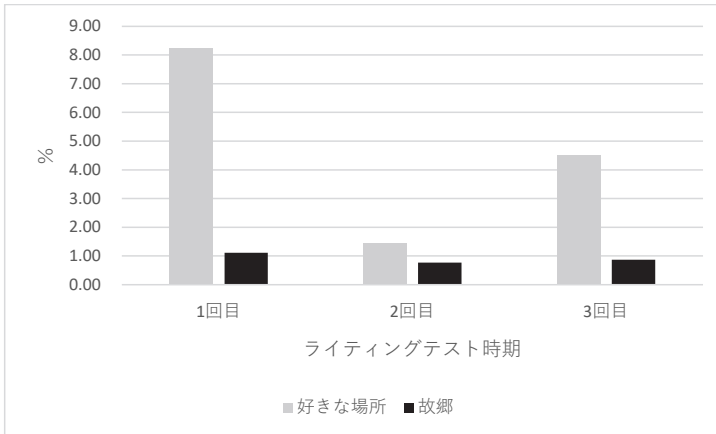


図5 項目4. Because fragment の数の割合

図6は、表11と表12の項目5（固有名詞，数値的情報，トピックを際立たせる語句の数）の変化をあらわしたグラフである。

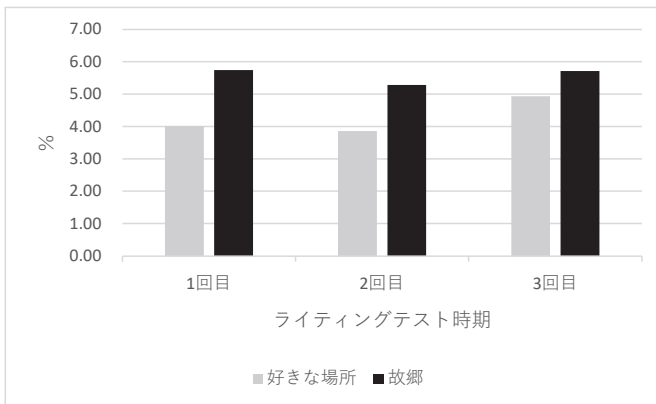


図6 項目5（固有名詞，数値的情報，トピックを際立たせる語句の数）の割合

「好きな場所」では、1回目4.01%，2回目3.86%，3回目4.93%が、固有名詞，数値情報，トピック関連語が表れている。2回目は若干減少したが，3回目は増加して

いる。

「故郷」では、1回目5.74%，2回目5.83%，3回目5.71%で、2回目でわずかに増え3回目ではわずかに減少しているが、全体としては大きな変化はない。

図7は表11と表12のT-unit文の数の割合の変化をあらわしたグラフである。

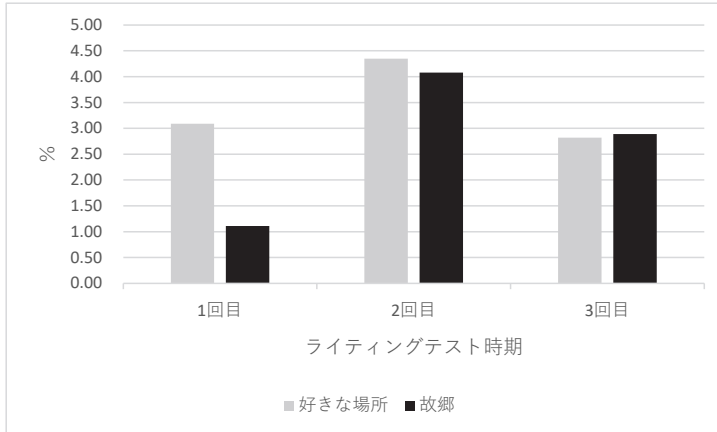


図7 T-unit の割合

「好きな場所」では、1回目3.09%，2回目4.35%，3回目2.82%で、2回目ではT-unit文が増加したが、3回目では減少した。

「故郷」では1回目1.11%，2回目4.08%，3回目2.89%で、2回目では大きく増加したが、3回目では2回目より減少した。

図8は、調査対象学生に対して行ったアンケート（25名回答）の選択回答で対象者がライティング向上に有効と感じた学習をあらわしたグラフである。<sup>5)</sup>

本科目でライティング力の向上に役立ったと思うものを調査した結果、「日本語を英語発想で英語に変える学習」と「小学生でもわかるような易しいシンプルな英文を書く学習」が役立ったと感じた対象者が多かった。また、それに関連した自由記述では以下のようなコメントが見られた。

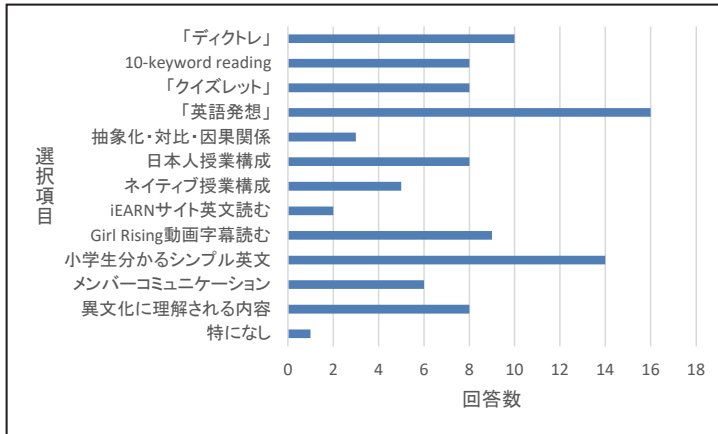


図8 ライティング力向上に有効だった学習（選択回答，複数選択可）

a) 英語発想に関して

- 「インテグの英語発想で簡単な日本語に書き直したり，英語と日本語の文の構造の違いとかを学んだことで，多くの文章を書けるようになった。前までは書きたいことがあっても，英語に直せない，ということが多くあったけど，最近思ったことをほとんど英文に直せるようになったと思う。また，英文を間違えてたらどうしようと言う恐怖がなくなったので，たくさん英文を書けるようになった。」(L2)
- 「単純に，英語に関わる時間が延びた。語彙力も表現力も伸びたんだと思う。インテグの授業は私の受けている英語の授業の中でも特に好きで，実践的だし友人と協力して活動できるから自分に合っている。語数は増えてるが，きっと易しい英語で書いている。“Girl Rising”の英語聞き取りは今までのディクトレが生きているのを感じた。上にも書いたとおり，語数は増えているが表現が易しいので，バラエティに富んだ表現ができるようになりたい。その点で英語発想はとても役に立った。」(L3)
- 「インテグの後期授業で前期より難易度の上がった英語発想とディクトレを行ったことで，以前より難しい英文を書くことができるようになりました。抽象化，対比，因果関係も英文をつくる上で役立っています。」(L1)

b) シンプルな英文を書く練習について

- 「後期は“Girl Rising”や、日本食など、自分たちの意見を自分たちが考えた英語で伝えるという活動はライティング力を高められたと思います。シンプルな英語をわかりやすく伝えることで、自分の英語力を確認できたとし、向上させることができました。」(L1)
- 「難しいことを説明するときもシンプルな英語を書くように心がけた。また、英文のなかでなにが重要な部分かを決めてから書くようになった。」(L1)
- 「簡単な文でいいからとりあえず書いてみました。」(L3)

c) 「英語発想」「シンプルな英文」両方にまたがったコメント

- 「インテグの授業で行った英語発想がとても役立ったと思います。英語発想をやったことで、自分が書きたいことが難しい日本語だったときに簡単な日本語にしようと意識するようになったからです。」(L5)

d) グループ作業について

- 「グループ作業をたくさんすることで他の人の意見を聞くことができ、発想力が豊かになったので書きたいことも増えたと思う。」(L1)
- 「インテグの授業でiEARNに英文を投稿するプロジェクトで、グループメンバーと協力しながら英訳していくことで沢山の表現を学べた。それがライティング力を高めたことだと思う。」(L2)
- 「グループのメンバーで協力して日本の伝統を海外の方に伝えることや字幕の翻訳などグループのみんなでの活動が多くあったのでわからない部分を協力して進めることができたので前期より取り組むことができました。」(L6)

## 6. 考 察

本稿では、全学英語必修科目インテグレートッド・イングリッシュで4月と7月に実施したライティングテストで fluency が伸びた学生の英文につき、構成、文法、内容の3つの観点で分析し、翌年1月に行った3回目ライティングテストの結果も併せて調査して比較を行った。

リサーチクエスチョン1「fluencyの向上した学生の英文の構成は変化しているか」については、「項目1：順番を示すディスコースマーカーの有無」と「項目2：

cohesion を示す文頭のディスコースマーカ―の数」という評価項目により調査した。

「項目1：順番を示すディスコースマーカ―の有無」については、テーマ「好きな場所」で2回目が大きく伸びている（31%から92%）。これはテーマの設定（好きな場所とその理由を3つ述べる）に合わせて「第1に、第2に」といった表現が使えるようになったことを示している。それに対して、テーマ「故郷」を紹介する英文では、1回目から3回目まで微増で推移している。「項目2：cohesion を示す文頭のディスコースマーカ―の数」については、「好きな場所」では1回目から2回目で増加しているが、3回目では下がっている。「故郷」については1回目から3回目にかけて微減している。この結果から、次年度はディスコースマーカ―の重要性についての指導が必要ということが分かった。

リサーチクエストン2「fluencyの向上した学生の英文にaccuracyの向上は見られるか」については、「項目3：be動詞の使い方のエラー3種類とこんなにやく文の数」、「項目4：主節のないBecause節（Because Fragment）の数」という評価項目により調査した。

「項目3：be動詞の使い方のエラー3種類とこんなにやく文の数」については「好きな場所」で2回目、3回目でわずかに日本人学生に特徴的はエラーが減少している。一方、「故郷」では、1回目から2回目にかけてbe動詞エラーが半分以下に減少したが、3回目でわずかに増加している。

今回の調査対象は、2回目でfluencyが伸びた学生であり、英語レベルが調査グループの中で上位者であるため、日本語使用者に特徴的な文法エラーは元々多くはなかった。一方で、1回目から3回目にかけて同じ文法エラーを含む英文を書く学生が見受けられ、その文法エラーを取り上げて繰り返し指導する必要が認識された。

「項目4：Because fragmentの数」については「好きな場所」で1回目に比べ2回目は大幅に減少したが3回目では増えている。とはいえ1回目に比べると約半分の出現率である。Because fragmentは改善されたといえるだろう。一方「故郷」では2回目と3回目でわずかに減っているが大きな変化は見られなかった。「なぜなら」と始める日本語を、そのまま“Because…”としてしまうことが英語では正しくない使い方であることを明確に指導し、繰り返しフィードバックすることで改善を図りたい。

リサーチクエストン3「fluencyの向上した学生の英文のcontentsが深化しているか」については、「項目5：固有名詞、数値的情報、トピックを際立たせる語句の数」という評価項目により調査した。「好きな場所」では3回目が1回目より少し増加しており、具体的に詳しい情報を伝えようとする語句が増え、内容の深化ととら

えることができる。ところが2回目は1回目に比べ減少している。「故郷」でも同様に、この項目では大きな差が表れなかった。しかし実際には具体的な数字や目新しい語句が使われるケースも多く、1回目に比べ全体的な印象は良いものであった。Global Impression（全体的な印象）という評価基準は曖昧であるため、今回の調査では目に見える数値を測定することを意図し、印象に残る語句（固有名詞、数字・目新しいトピック関連語）の数で contents の深化を測る項目としたが、これだけでは数値に差が出ず、改めて印象を数値で測定することの難しさを感じた。次回調査では、内容の印象を的確に測ることのできる新たな基準を考えたい。

今回は予備調査として T-unit (minimal terminable units) 文の数の変化についても調査に含めた。エッセイの熟達度の一つの要素として複雑化 (complexity) を測るのが T-unit であり、主に主節と従属節のある複文のことである。本授業ではライティングの際、シンプルで伝わりやすい英文を書くことを指導しているので、T-unit はむしろ減少するのではないかと予測していた。実際は激減することではなく、両エッセイにおいて1回目より2回目は T-unit の割合が増え3回目は2回目より減少しているものの、さほど大きな減少とはなっていない。今回の調査では、T-unit と数えられるものは when 節, if 節, because 節の3種類のみだったが、これらを使ったシンプルな英文を書けるように指導する必要があるだろう。項目4の Because fragment が改善されれば正しい because 節の複文となるので、今後の指導に生かしたい。

リサーチクエストン4「fluencyの向上した学生の向上の理由として学生が考えていることは何か」については、選択式のアンケートで最も多かった項目は、「日本語を英語発想で英語に変える学習」(16件)と「小学生でもわかるような易しいシンプルな英文を書く学習」(14件)であった。L1をL2に置き換える際の「英語発想」の学習、また複雑な日本語をいったん読み手本位の易しい言葉に置き換えてシンプルな英語を書くという学習は、いずれもL1からL2への変換に関わる学習である。対象学生は、ライティング内容をまずL1で作成した上でL2にする活動に有効であったと実感していることが読み取れる。

選択式アンケートでは、「抽象化・対比・因果関係の論理」はわずか3件の回答であった。これはプリライティングの活動が英文作成を容易にすることとは無関係だと判断していた可能性、クラスによって論理の学習に差があった可能性、「抽象化・対比・因果関係」といった言葉に難しさを感じていた可能性が考えられる。次回以降は、エッセイ作成だけではなく、ライティングテストの際にも、プリライティング、



ブレインストーミングの時間を確保し、学生が内容を考えてから英文を書き始めるようなテスト形式にすると回答数が変わる可能性がある。

学生の自由回答アンケートでも、「英語発想」や「シンプルな英文を書く学習」が有効であったというコメントが見られ、選択形式アンケートの回答を裏付けるものとなった。それ以外に、「グループ作業をたくさんすることで他の人の意見を聞くことができ、発想力が豊かになったので書きたいことも増えたと思う。」など、学生の協働学習が英文ライティングに有効であったというコメントが多くみられた。これは collaborative writing の効果が本学学生にも当てはまることを示している (Storch, 2005)。

今回の調査で明らかになったもう1つの現象は、1回目から2回目にかけて fluency を伸ばしていながら、3回目になるとむしろ後退する学生が多くみられたということである。学生がライティングテスト受験によるメリットを感じられない場合、消極的な受験姿勢になっている可能性がある。ライティングテストのテーマの見直しや、学生に1回目から年間目標を設定させる、テスト結果の語数、文法、内容についてフィードバックを提供するなどの工夫をすることにより、学生の受験姿勢が変わる可能性がある。

## 7. 終わりに

短期大学1年生の1年間にわたるライティング力向上の調査を行った。今回は fluency の伸びた学生の英文を調査対象とし、その多くは上位クラスの学生によるものであった。次回は下位クラスの英文の特徴や、fluency が向上しない学生英文も調査対象としたい。また授業内で、英文の構成、習熟度別に特徴が異なる文法エラーの指導、エッセイ内容を深めるための指導を行うことにより、作成英文にどのような変化が見られるのかについても調べていく予定である。

### 注

1. インテグレートッド・イングリッシュは、短期大学の全学必修英語科目で1年前期にインテグレートッド・イングリッシュ a (1年前期)、インテグレートッド・イングリッシュ b (1年後期) 両方を学生が履修する。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. 母語の影響によるエラーに関する先行研究では、language transfer や cross-linguistic interference の定義が確立しておらず、議論が続いている (Odlin, 2003)。しかし elementary から pre-intermediate level (CEFR の A1, A2 レベル) の英文ライティングを見ると、日本語の影響と思われる間違いが頻出している。
3. 杉崎 (2013) によると、平成 21 年改訂の高等学校学習指導要領を受けて 2013 年度から採用されている「英語表現 I」の多くの教科書は、和文英訳がなくなるところか、練習問題として頻繁に使用されているという。これについて杉崎は、『授業は英語で行うことを基本とする』という学習指導要領の趣旨とは異なるように思えるが、ライティング指導における和文英訳の重要性が再認識された形である」(p. 53) と指摘している。
4. 主語の位置にある語が英語では必ず主語 (subject) であるのに対して、日本語では話題 (topic) であることからくる日本人学生の英作文に見られる特徴的な文のことを「こんにやく文」と呼ぶ。
5. アンケート質問文と選択肢は以下のとおりである。  
前期インテグ授業で実施した以下の内容のうち、自分のライティング力向上に特に有効だったと思われるものを選択してください。(複数選択可)
  - ・「ディクトレ」(スマホアプリのディクテーション学習)
  - ・10-keyword リーディング (互いにストーリーの内容を説明する)
  - ・「クイズレット」を用いた単語学習
  - ・日本語を「英語発想」で英語に変える学習
  - ・「抽象化」「対比」「因果関係」の論理
  - ・日本人授業で学んだ文章の構成 (序論・本論・まとめなど)
  - ・ネイティブ授業で学んだ文章の構成 (序論・本論・まとめなど)
  - ・iEARN サイトの英文を読む
  - ・Girl Rising の動画の字幕を読む
  - ・小学生でも分かるような易しいシンプルな英文を書く学習
  - ・グループのメンバー間のコミュニケーション
  - ・異文化の外国人にも理解してもらえる内容を考える学習
  - ・役に立ったものは特になし

## 参考文献

- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- 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.
- House, J. (2009). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Kobayashi, H., & Rinnert, C. (1992). Effects of first language on second language writing: Translation versus direct composition. *Language learning*, 42(2), 183-209.
- Lally, C. G. (2000). First language influences in second language composition: The effect of pre - writing. *Foreign Language Annals*, 33(4), 428-432.
- Uzawa, K. (1996). Second language learners' processes of L1 writing, L2 writing, and translation from L1 into L2. *Journal of second language writing*, 5(3), 271-294.
- Uenishi, K. (2006). A Study of Factors Contributing to English Writing Ability: With a Focus on Two Types of Writing Task. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, 17, 71-80.
- Mita, K., Isticioaia-Budura, A. (2015). The needs of writing in general classes: Voices of our junior college students. *Jissen English Communication*, 45, 48-75.
- Mita, K., Kubota, Y., & De Vera, L. (2018). Analyzing L1 traces in the errors of Japanese EFL learners' written English. *Jissen English Communication*, 48, 25-44.
- Mita, K., Kubota, Y., Kurita, T., Maurer, Y., Baldwin, D., De Vera, L., & Lavey, R. C. (2018). The Effect of Three-Way Corrective Feedback in EFL Writing in a Japanese Junior College Setting. *実践女子大学短期大学部紀要=The Bulletin of Jissen Women's Junior College*, 39, 23-49.
- Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, 1<sup>st</sup> ed. (pp.436-486). Oxford: Blackwell.
- Scott, Virginia. (1996). *Rethinking Foreign Language Writing*. Boston: Heinle and

Heinle.

Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of second language writing*, 14(3), 153-173.

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=The Bulletin of Jissen Women's Junior College*, 40, 19-42.

三田薫, 栗田智子, 霜田敦子. (2020). 東京の女子短期大学の全学共通英語必修科目における授業改善の歴史——アクティブ・ラーニングアプローチに基づく国際プロジェクトベーストラニングに至る取り組み. *実践女子大学短期大学部紀要=The Bulletin of Jissen Women's Junior College*, 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.

杉浦正好. (2013). 英文ライティング指導のための和文英訳. *愛知学院大学文学部紀要=Bulletin of the Faculty of Letters of Aichi Gakuin University: 愛知学院大学論叢*, (43), 53-63.

山田優. (2015). 外国語教育における「翻訳」の再考: メタ言語能力としての翻訳規範. *関西大学外国語学部紀要*, 13, 107-128.