

2018年（平成30年）度 博士学位論文

日本人の高校生のライティング力の発達における

エクステンシヴ・ライティングの効果に関する実証的研究

京都外国語大学大学院外国語研究科 博士後期課程

異言語・文化専攻

言語教育領域

2013DC0001

小見山 和栄

目次

目次	
図表リスト	
抄録（英文）	i
抄録（和文）	xiv
第1章 課題設定の理由	1
1. 研究の目標	1
2. 高等学校における英語教育の現状について	1
2.1 「英語教育改善のための英語力調査」から見える課題	1
2.2 「『外部検定試験の活用による英語力の検証』報告書」から見える課題.....	3
2.3 現行の学習指導要領—教科書の問題.....	5
3. ライティング指導の必要性.....	6
3.1 コミュニケーションとしてのアウトプット.....	6
3.2 ビジネス社会の要請	7
3.3 ライティング指導の抱える問題.....	7
4. 課題設定の理由	9
第2章 Extensive writing の必要性と研究課題	11
1. Extensive Writing 教育の必要性について	11
1.1 アプローチとしてのextensive 指導.....	11
1.2 Extensive writing の定義	12
1.3 本研究におけるextensive writing	13
2. 研究課題.....	14
第3章 先行研究	16
1. アウトプット仮説.....	16
2. プロセス・アプローチ	16
3. Extensive writing の実践的研究.....	18
3.1 自由作文への取り組み.....	18
3.2 10-minute writing の先行研究.....	19

3.3	教室外でのextensive writing	20
4.	流暢さの測定	21
5.	ライティング研究の課題	22
5.1	評価について	22
5.1.1	総合的評価	23
5.1.2	分析的評価	25
5.1.3	ポートフォリオ	26
5.2	フィードバックについて	26
6.	まとめ	29
第4章	Extensive Writing の効果について	31
1.	はじめに	31
2.	研究の目的	33
3.	研究仮説	33
4.	研究の背景	34
5.	実験方法	35
5.1	10-minute writing について	35
5.2	実験参加者	36
5.3	日常の指導	36
5.3.1	グループA に対する指導	37
5.3.2	グループB に対する指導	38
5.4	効果測定の方法	38
5.4.1	実験前の英語力測定	38
5.4.2	ライティング力の評価法	39
6.	分析結果	40
6.1	総合評価	40
6.2	分析的評価	42
7.	考察	45
7.1	総合的な書く能力（仮説1 について）	45
7.2	流暢さの伸び（仮説2 について）	47
7.3	文法	48

7.4	学習態度.....	48
7.5	コミュニケーション活動としてのライティング	49
7.6	実験の問題点	49
8.	まとめ.....	50
9.	今後の課題.....	51
9.1	フィードバックにおける課題.....	51
9.2	Extensive writing の量に関する課題	52
9.3	文法的正確さにおける課題	52
第5章	10 minute writing の文法への影響.....	54
1.	はじめに	54
2.	研究の目的.....	55
3.	研究仮説	55
4.	研究の背景.....	56
5.	実験	56
5.1	効果測定の方法.....	56
5.2	実験参加者.....	58
5.3	事前指導.....	58
5.4	実験前グループ間の差	60
5.5	分析結果.....	63
5.5.1	ポストテストの結果.....	63
5.5.2	グループ内の指導前後の比較.....	63
5.5.3	グループ間比較の結果	65
6.	考察	67
6.1	文法の定着について.....	67
6.2	総合点の変化について	68
7.	まとめ.....	69
8.	今後の課題.....	70
第6章	10-minute writing の流暢さへの影響.....	72
1.	はじめに	72
2.	研究の目的.....	73

3. 研究仮説	73
4. 研究計画	74
5. 実験1 について	74
5.1 研究計画と抽出サンプル	74
5.2 実験1 の結果	78
5.2.1 グループ内比較	82
5.2.2 グループ間比較	83
5.3 実験1 に関する考察	85
6. 実験2	90
6.1 実験2 における流暢さの変化について	91
6.2 実験2 に関する考察	93
7. 実験1、実験2 を通しての考察	94
8. まとめ	97
9. 今後の課題	98
第7章 ライティングにおけるimprovement---ケース・スタディから	100
1. はじめに	100
2. 研究の背景	100
3. 研究の目的	101
4. 生徒1 について	101
4.1 指導の経緯と分析方法	101
4.2 生徒1 の作品研究	102
4.2.1 初回と最終回の比較	102
4.2.2 指導過程での作品の変化	104
4.2.3 生徒1 のまとめ	110
5. 生徒2 について	110
5.1 指導の経緯	110
5.2 生徒2 の作品研究	111
5.2.1 初回と最終回の比較	111
5.2.2 指導過程での作品の変化	112
5.2.3 生徒2 のまとめ	114

6.	2017 年度生からの4 事例.....	114
6.1	指導の経緯.....	115
6.2	生徒3 から生徒6 の作品研究.....	116
7.	分析.....	119
7.1	総使用単語数、使用異語数、1 文当たりの使用単語数の変化.....	119
7.2	語彙レベルについて.....	126
7.3	後置修飾について.....	132
7.4	結束性と構成・展開について.....	138
7.5	文法について.....	139
8.	考察.....	140
9.	まとめ.....	143
10.	問題点と今後の課題.....	144
第8章	ライティング指導における extensive writing の位置づけ.....	145
1.	研究のまとめ.....	145
2.	量と質との関連に対する考察.....	147
3.	教育現場への提言.....	148
3.1	ライティング・フルエンシーへの注目.....	148
3.2	Extensive writing の勧め.....	148
3.3	授業で行う 10-minute writing	149
3.4	宿題を活用した extensive writing	150
第9章	研究の問題点と課題.....	152
1.	研究の問題点.....	152
2.	今後の課題.....	153
	謝辞.....	155
	参考文献.....	156
	資料.....	162

図表リスト

図一覧

図3-1	ライティングの思考過程を表す認知モデルFlower & Hayes (1981) ……………	17
図3-2	ライティングの思考過程を表す認知モデル Hayes (2012)……………	17
図5-1	研究計画 ……………	57
図5-2	指導前の総合点分布（全体） ……………	62
図5-3	指導前の総合点分布（抽出グループ） ……………	62
図5-4	指導後の総合点分布（抽出グループ） ……………	67
図6-1	研究計画 ……………	75
図6-2	10-minute writingの練習回数と総使用単語数（グループA） ……………	95
図6-3	10-minute writingの練習回数と総使用単語数（グループC） ……………	95
図7-1	練習回数による総使用語数の変化（生徒1） ……………	119
図7-2	練習回数による異語数の変化（生徒1） ……………	120
図7-3	練習回数による1文の長さの変化（生徒1） ……………	121
図7-4	練習回数による総使用単語数の変化（生徒2） ……………	121
図7-5	練習回数による異語数の変化（生徒2） ……………	122
図7-6	練習回数による1文の長さの変化（生徒2） ……………	123
図7-7	練習回数による総使用単語数の変化（生徒3～6） ……………	124
図7-8	練習回数による使用異語数の変化（生徒3～6） ……………	125
図7-9	練習回数による1文当たりの語数の変化（生徒3～6） ……………	126
図7-10	判別不能語使用割合の変化（生徒1） ……………	128
図7-11	レベル1の語彙使用割合の変化（生徒1） ……………	128
図7-12	判別不能語使用割合の変化（生徒2） ……………	130
図7-13	レベル1の語彙使用割合の変化（生徒2） ……………	130
図7-14	判別不能語使用割合の変化（生徒3～6） ……………	131
図7-15	レベル1の語彙使用割合の変化（生徒3～6） ……………	132
図7-16	後置修飾の使用回数の変化（生徒1・2） ……………	134
図7-17	後置修飾の使用回数の変化（生徒3～6） ……………	137

表一覧

表4-1	「英語II」後期期末考查成績	39
表4-2	後期期末考查成績の検定統計量	39
表4-3	英語母国語話者による総合評価	41
表4-4	項目別信頼性	41
表4-5	信頼性統計量	41
表4-6	英語母国語話者平均点による総合評価	42
表4-7	総合評価の検定統計量	42
表4-8	総使用単語数、文数、異語数の比較	43
表4-9	使用文法項目数（誤りを含む）	44
表4-10	正しく使用した文法項目数	44
表4-11	流暢さに関わる要因の効果量	44
表4-12	「ライティング」学年末考查成績	45
表4-13	学年末考查成績の検定統計量	45
表5-1	各グループの事前指導内容	59
表5-2	指導前の総合点と文法点	60
表5-3	指導前のグループ間の比較と効果量	60
表5-4	抽出サンプルによる指導前の総合点と文法点	61
表5-5	抽出サンプルによる指導前のグループ間の比較と効果量	61
表5-6	指導後の総合点と文法点	63
表5-7	指導前後の総合点と効果量	64
表5-8	指導前後の文法点と効果量	64
表5-9	指導前後の総合点と効果量（抽出サンプル）	65
表5-10	指導前後の文法点と効果量（抽出サンプル）	65
表5-11	抽出サンプルによる指導後のグループ間の比較（総合点）	66
表5-12	抽出サンプルによる指導後のグループ間の比較（文法点）	66
表6-1	各グループの事前指導内容	75
表6-2	指導前のグループ平均点	76
表6-3	総使用単語数の指導前グループ間の差	76
表6-4	指導前のグループ平均点（抽出サンプル）	77

表6-5	総使用単語数の指導前グループ間の差（抽出サンプル）	77
表6-6	語彙点の指導前のグループ間比較（抽出サンプル）(n=38)	78
表6-7	構成・展開点の指導前のグループ間の差（抽出サンプル）(n=38)	78
表6-8	指導前後のグループ平均点	80
表6-9	指導前後のグループ平均点（抽出グループ）	81
表6-10	グループAの効果量（n=80）	82
表6-11	グループBの効果量（n=80）	82
表6-12	グループCの効果量（n=40）	83
表6-13	グループDの効果量（n=80）	83
表6-14	総使用単語数の指導後グループ間の差（抽出サンプル）	84
表6-15	語彙点の指導後のグループ間比較（抽出サンプル）(n=38)	84
表6-16	構成・展開点の指導後のグループ間の差（抽出サンプル）(n=38)	84
表6-17	グループAとグループBの使用語数の平均（n=38）	86
表6-18	指導前のグループAとグループBの使用語数の比較（n=38）	86
表6-19	指導後のグループAとグループBの使用語数の比較（n=38）	86
表6-20	グループAとグループBの語彙点の平均（n=38）	88
表6-21	指導前のグループAとグループBの語彙点の比較（n=38）	88
表6-22	指導後のグループAとグループBの語彙点の比較（n=38）	88
表6-23	グループAとグループBの構成・展開点の平均（n=38）	89
表6-24	指導前のグループAとグループBの構成・展開点の比較（n=38）	89
表6-25	指導後のグループAとグループBの構成・展開点の比較（n=38）	89
表6-26	Quick writingの使用語数と文数の平均	91
表6-27	総使用単語数のグループ間比較と効果量	92
表6-28	文数のグループ間比較と効果量	92
表6-29	1文当たりに使用した語のグループ間比較と効果量	93
表6-30	ALT評価のグループ間比較と効果量	93
表6-31	トピックごとの総使用単語数	96
表7-1	作品1と作品11の比較	107
表7-2	総使用単語数を予測変数とした単回帰分析の結果（生徒1）	119
表7-3	使用異語数を予測変数とした単回帰分析の結果（生徒1）	120

表7-4	1文当たりの使用単語数を予測変数とした単回帰分析の結果（生徒1）	120
表7-5	総使用単語数を予測変数とした単回帰分析の結果（生徒2）	121
表7-6	使用異語数を予測変数とした単回帰分析の結果（生徒2）	122
表7-7	1文当たりの使用単語数を予測変数とした単回帰分析の結果	123
表7-8	近似値線の切片の傾き	124
表7-9	総使用単語数を予測変数とした単回帰分析の結果（生徒3~6）	124
表7-10	使用異語数を予測変数とした単回帰分析の結果（生徒3~6）	125
表7-11	1文当たりの使用単語数を予測変数とした単回帰分析の結果（生徒3~6）	125
表7-12	コミュニケーション英語Ⅲの教科書の語彙レベル（実数）	127
表7-13	コミュニケーション英語Ⅲの教科書の語彙レベル（パーセンテージ）	127
表7-14	判別不能語を予測変数とした単回帰分析の結果（生徒1）	128
表7-15	レベル1の語彙を予測変数とした単回帰分析の結果（生徒1）	128
表7-16	生徒1の語彙レベル（実数）	129
表7-17	生徒1の語彙レベル（パーセンテージ）	129
表7-18	判別不能語を予測変数とした単回帰分析の結果（生徒2）	129
表7-19	レベル1の語彙を予測変数とした単回帰分析の結果（生徒2）	129
表7-20	判別不能語を予測変数とした単回帰分析の結果（生徒3~6）	131
表7-21	レベル1の語彙を予測変数とした単回帰分析の結果（生徒3~6）	131
表7-22	練習回ごとの後置修飾の出現回数（生徒1）	133
表7-23	練習回ごとの後置修飾の出現回数（生徒2）	133
表7-24	後置修飾の使用回数を予測変数とした単回帰分析の結果（生徒1・2）	134
表7-25	課題ごとの後置修飾の出現回数（生徒3~6）	134
表7-26	課題ごとの後置修飾の出現回数（生徒3）	135
表7-27	課題ごとの後置修飾の出現回数（生徒4）	135
表7-28	課題ごとの後置修飾の出現回数（生徒5）	135
表7-29	課題ごとの後置修飾の出現回数（生徒6）	136
表7-30	練習回数との後置修飾の出現回数（生徒3~6）	137
表7-31	後置修飾の使用回数を予測変数とした単回帰分析の結果（平均）	137

Abstract

This dissertation begins with the understanding that language is a means or tool for communication and that the purpose of foreign language teaching is to help learners acquire the skills necessary to make effective use of this social tool in a language other than their native language. These skills are often divided into receptive skills, listening and reading, and productive skills, speaking and writing. Too often this view of language as a tool for communication tends to be lost and the acquisition of a certain number of vocabulary words or the correct use of a specified grammatical pattern or construction for reading becomes the focus of instruction in the school setting. That is, “covering” a lesson becomes the goal of instruction rather than developing the ability to actually use the target language for communication. In this dissertation, I propose an approach to the teaching of one of the four skills, writing, that is true to the view of language as a communication tool.

Chapter 1 describes the goal of this study and the state of writing education in English language programs in public high schools in Japan. The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (below, MEXT) set the goal of at least 50% of students graduating from a public high school to be able to read, write, comprehend through listening, and speak at the A2 level of the CEFR-J standard rubric (MEXT, 2017). The A2 level is defined as an ability to deal with simple, straightforward information and begin to express oneself in familiar contexts. Very likely, a lack of attention to writing as a productive, communicative skill is one major reason for this lack of achievement. In comparison, the goal for speaking is met by only 12.9 %, the goal for reading is met by 33.5%, and that for listening is met by 33.6%. Clearly the achievement is much higher for the receptive skills than for the productive skills. Previous surveys show a lack of attention to writing activities in Japanese public high schools. As many as 47.5% of students reported not doing any writing-oriented activities.

Writing education is beneficial to encourage output communication skills. The previous course of study focused on oral communication skills, which ended up lessening the time and effort for writing. The current course of study focuses on output skills, where

the improvement of both writing and speaking skills should be encouraged. Writing is a needed skill in the real world. As global business continues to grow in importance, writing is becoming even more important in negotiations with other countries and contracts with foreign companies.

Besides, rather few activities focused on writing are carried out. Free essay writing is generally avoided. Reasons given for this lack of attention to writing varied, but the most common reasons are: 1) a lack of confidence on the part of many English teachers in their own ability to make such corrections; 2) the amount of time needed to read and provide explicit corrective feedback, especially grammatical correction, for a typical high school class of 40 or more students together with a lack of class time for in-class writing activities; 3) the difficulty of setting clear goals and standards for evaluation; 4) lack of perceptible progress in a short time; and, 5) a lack of confidence in their students ability to write essays in English.

Considering these ‘lacks’, research on the area of writing is most needed since the next course of study, which will be introduced in 2020, emphasizes output abilities even more.

Chapter 2 explains why a need is felt for the introduction of extensive writing to writing instruction and clarifies the research goals of this dissertation. The term “extensive” describes an approach to second language education and had drawn considerable attention, especially in reading instruction. It is an activity that treats English as a communication tool, is realistic, and has been shown to encourage the acquisition of English skills. In this approach, reading itself is considered important and no demands beyond the act of reading, such as vocabulary learning, explication of content, or acquisition of grammatical patterns, are placed on students.

Following the concept embodied in extensive reading, extensive writing is conceived of as a writing activity treating English as a tool for communication. Extensive writing was conceived as a way to give instructors who have been teaching sentence-level Japanese-English translation under the guise of “writing” an opportunity to consider a new approach to evaluation and to thus contribute to English language instruction in Japanese

high schools, where balance has been lacking among instruction of the four skills. The following are the questions this research program hopes to answer:

- 1) Is extensive writing beneficial to Japanese high school students?
- 2) What changes can be expected from the introduction of extensive writing?
- 3) Will students' grammar skills decrease as a result of the introduction of extensive writing, a concern from the viewpoint of wanting students to acquire English correctly?

Chapter 3 consists of a review of previous literature on writing instruction in foreign language education, including output hypotheses, process approach, types of evaluation and the reliability of different evaluation methods, the role of feedback, and ways of measuring fluency. One approach to evaluation of students' written work is a holistic evaluation, whereby the work is given a score based on an overall judgement of the work's quality. In general, holistic ratings have a subjective component to them but both interrater reliability and consistency of rating for each rater can be improved by training and discussion among raters.

Another approach is to use an analytic rating system in which the students' work is rated on predetermined discrete items, such as those found in the ESL Composition Profile of Jacobs et al (1981). While seemingly more objective than the holistic rating approach, Kondo-Brown (2002) showed that consistent application of the standards also requires training.

Although these two approaches to rating focus on different aspects of written works, the ratings given by trained raters in each approach have a correlation relation, as shown by Mizumoto (2008).

Measurements of fluency generally reflect the quantity of written material produced in a fixed length of time and include total number of words, number of words per sentence, and number of different words. Reflecting oral fluency measures, process-related measures such as hesitations, crossing-outs, deletions, and number of incomprehensible units may be added. Fraser (2014) used all these measures, together with a holistic measure of fluency, to compare the results of writing activities in two environments, an international understanding course and a general academic course, finding that the

students in the international understanding course wrote essays that, on the whole, were longer in total words and used a wider set of vocabulary.

One of the reasons given earlier for the neglect of essay-type writing practice in Japanese high schools is the perceived need for extensive grammar correction feedback. As improved accuracy is not a specific objective of the ten-minute writing program examined in this dissertation, feedback given students emphasized the use of writing as a means of communication and consisted either of follow up questions (e.g. “What happened after that?”) or comments on the content (e.g. “I like XX, too.” or “That was interesting.”). Whether error correction actually leads to greater accuracy is an argument that began with Truscott (1996) and is still with us today. What is not an issue, however, is that even the most intensive grammar correction, explicit or implicit, does not lead to improved accuracy unless students are motivated enough to take the corrections to heart and make an effort to use the correct expressions and constructions in future work.

As increased fluency is one desired outcome of the modified ten-minute writing program, an experiment was designed to test the effectiveness of the program in increasing fluency. This experiment is described in Chapter 4.

Because of an unexpectedly large enrollment in the elective English Writing class for third-year students, beyond the limit on class size, the class was divided into two equal-sized classes taught by two different teachers using the same textbook and following the same curriculum, with one exception. In one class, the teacher gave a ten-minute grammar quiz once a week. In the other class, the teacher used this time for the ten-minute writing program. Based on average scores for each class on the final examinations in English at the end of the previous year, the two classes did not differ significantly in their initial overall English ability. At the end of the semester over which the experiment was conducted, both classes took the same final exam, which included an essay question asking the students to argue for or against Saturday classes. The essays from both classes were typed up and put in random order. They were then rated holistically on a 1 to 10 scale by four native English speakers for whom interrater reliability was very high. In addition, such fluency measures as total number of words,

number of different words (word types), average number of words per sentence, and number of grammatical patterns used were all calculated.

The average ratings assigned to the essays from ten-minute writing group by the native speaker raters were significantly higher than those of the other group. The ten-minute writing group was also significantly higher on each of the fluency measures, except variety of grammar patterns used, on which it was higher but not at a $p < .05$ level.

The design of the experiment, although serendipitous, was fortuitous in that it allowed the comparison of two closely matched groups following the same curriculum with the exception of the ten-minute writing activity. The results showed that it is possible to increase students' writing fluency in an efficient and effective way that meets the objections cited in the surveys introduced in Chapter 1.

Part of the resistance on the part of Japanese high school English teachers to free or semi-free writing activities lies in the belief that unfocused, explicit grammatical error correction is necessary for the writing exercise to be effective. With a typical class size of 40 or more students, provision of such feedback is highly time consuming. As the ten-minute writing program described in this dissertation does not incorporate any grammar correction, focusing instead on the communicative function of writing, there may be a fear that students' grammatical knowledge and accuracy is sacrificed in the process. Chapter 5 describes another experiment designed to measure any difference in changes, either positive or negative, in the grammatical knowledge of students in the ten-minute writing program compared to students not in the program. Two hundred eighty first-year students were divided into four groups. One group of 80 students (Group A) practiced ten-minute writing 11 times over the semester. Another group of 80 students (Group B) practiced retranslating into English the Japanese translations of English sentences appearing in the textbook as illustrations of grammatical patterns 12 times over the semester. A third group of 40 students (Group C) practiced ten-minute writing five times and retranslating English sentences six times. The last group, which consisted of 40 students, practiced neither of these activities, but did ordinary class activities. All students took the test, GTEC for STUDENTS twice, once in September and once in the following March. The experiment examined the

average grammar scores on the essay portion for each group for both test administrations and also calculated fluency measures on the same tests.

A statistical analysis of the changes in the average grammar scores for each group showed that while all four groups improved, the gains of both Group A and Group C were significantly larger than those of Groups B and D. That is, far from leading to a decrease or a plateauing of grammatical knowledge as measured by the difference in average grammar scores on a standardized test, addition of written communicative activities with no grammar correction feedback actually led to improved performance.

This result is especially interesting in the light of the findings of Herder and King (2011). They found that a ten-minute writing program implemented at an academically highly ranked private girls high school increased the fluency of students at all levels and, additionally, led to greater complexity in the writing of higher-level students and increased accuracy for lower-level students. As mentioned in the description of this experiment, the students in the experiment reported in Chapter 4 were all first-year students. The increase in grammatical knowledge found comports well with Herder and King's findings.

Using the data from the experiment described in Chapter 5, the first analysis described in Chapter 6 examined the fluency measures total number of words used, number of different words, number of sentences, and number of words per sentence, in addition to the vocabulary scores and essay structure scores from GTEC for STUDENTS. Examination for changes between the pre- and post-instruction period tests showed for group A, a small effect for total words used, no effect for number of different words, no effect for number of sentences moderate effect for words per sentence and small effects for vocabulary and structure scores. For group B, the effects were small for total words, small for different words, small for number of sentences, moderate for number of words per sentence, small for vocabulary scores and no effect on structure scores. Comparison of post-instruction test scores between groups showed no effect on total words used, small effect on different words, no effect on words per sentence or vocabulary scores, and small effect on essay structure scores. While group B scored slightly higher on different words

used and group A was slightly on essay structure, overall there was almost no difference between the two groups on the fluency measures.

The second experiment described in Chapter 6 looked at writing speed in an in-class writing exercise. The same groups as in the first experiment were asked to write for ten minutes on the topic “What do you want to be when you grow up?” An ALT was asked to holistically rate the essays, paying attention to grammar, content, and length. The JET measured total number of words used, number of sentences, and words per sentence. Comparison of the two groups showed a small effect on total number of words used, moderate effect on number of sentences, small effect on words per sentence, and a small effect on the ALT’s holistic rating. In all measures except words per sentence, group A was higher. In the first experiment, then, there was almost no difference observed between groups A and B, but in the second experiment, group A was slightly higher on most fluency measures than group B.

One source of difference may have been the difference in the test format. GTEC for STUDENTS is described as a proficiency test. Students are graded on accuracy as well as fluency. It is quite likely that, as pointed out in Hyland (2003), students avoid taking chances and write using only the patterns they are most confident of.

When the four groups were compared with each other statistically, Groups A and C were significantly higher on total number of words and number of sentences. The two groups that had practiced retranslating Japanese versions of English sentences from the test book both wrote longer sentences (had more words per sentence), which may indicate a role for this activity among the varied activities conducted in a high school English class. The two groups that had ten-minute writing (Groups A and C) also received higher holistic ratings from the native English rater.

In 2016, the author was approached by students who were trying to prepare for college entrance examinations that would include an essay portion. These requests and another activity undertaken in 2017 allowed the author to conduct a series of case studies to examine the process through which students’ writing abilities change. These case studies are described in Chapter 7.

The first student, a third-year student, wrote 23 essays over a period of four weeks on topics from an exam preparation book. He wrote them at home, spending 20 minutes (self-timed) on each. He received general comments on paragraph structure and overall organization of an argument form essay as well as unfocused, explicit grammatical feedback and suggestions on vocabulary choice. Although the period over which he wrote his series of essays was only a month, examination of his first and last essays showed a clear improvement. Some of the improvement was due to a better overall essay structure and some was due to improvement in such fluency measures as total number of words, number of word types, and number of words per sentence. Although the numbers of each fluctuated with the topic of each essay, linear least squares regression showed a clear increase in each of these fluency measures.

The second student, also in his third year, wrote 11 essays on topics that had actually appeared on previous entrance exams of his target university. As was the case with the first student, he spent 20 minutes on each essay and received both general comments on organization and specific, explicit grammatical and vocabulary feedback. Again, even though the number of essays written was about half that of the first student, both his overall essay structure and fluency improved.

Both of these students received extensive feedback, and both showed similar results. The four third-year students included as additional case studies in this chapter were similar to the first two in terms of their English ability as reflected in their class ranking and performance on mock entrance exams. However, they had different feedback conditions. They all wrote 11 or more essays on topics adapted from the textbook. One student, however, did not turn in all his essays and so his results are based on the eight he submitted. These students were given general comments on essay structure but little or no grammar correction feedback. As with the first two cases, fluency measures were calculated, and, with one exception, all showed least squares regression lines with positive slope. The exception was that in the case of one student, the number of words per sentence decreased slightly.

Unlike the ten-minute writing cases described in Chapters 4 and 5, none of the students whose work is examined here were told to write as much as they could in the

time allowed. Nonetheless, with the one exception mentioned above, all showed improved fluency on all the measures used.

Another observation, probably related to the fluency measures of total number of words and number of words per sentence, is that later essays intuitively strike the reader as better than the earlier essays, even when they have the same overall structure. One hypothesis that would relate this intuition to the length-based fluency measures is that the better, later essays include more detail. The addition of modifiers, both prenominal and postnominal would be compatible with this hypothesis.

Both English and Japanese share prenominal modification structures, but of the two, only English has postnominal structures. An increase in the use of postnominal modification structures would also demonstrate the development of greater complexity, as suggested by Herder and King (2011). The number of postnominal modification structures used in the four cases from 2017 were counted by type, but only total numbers are reported in this chapter as the number of occurrences for some types was quite small.

The total for all four cases in the number of postnominal modifier constructions used varied by topic but showed a clear increase over time; that is, the least squares regression line shows a positive slope. The first and second cases also showed the same pattern.

The increase in the number of postnominal modification structures found in the totals of cases three through six and individually for cases one and two support the hypothesis that the intuitive impression of the better quality of the later essays is due, at least in part, to a greater use of modifiers, in particular, postnominal modifiers. The same observation also supports the use of words per sentence as a measure of fluency. A sentence can only become longer by using more modifiers and, usually, by using more complex structures.

Chapter 8 summarizes the findings in the dissertation and suggest ways both the program examined in this dissertation and extensions and variations of it could be implemented in Japanese high school classrooms. As explained in Chapter 1, writing is the most neglected of the four skills in spite of the fact that writing allows students to produce English output and develop English communication skills. Teachers often lack confidence in their ability to correct errors in an open-ended, free writing essay, as opposed to those

found in a Japanese-to-English sentence translation task. Even if they have such confidence, they do not have time to correct all the errors in essays from multiple classes of 40 or more students. With an eye to teaching discrete grammar points, there is also little class time for in-class writing exercises. The three experiments described in this dissertation address these concerns.

The first experiment, described in Chapter 4, showed that students in the ten-minute writing group wrote with more fluency as measured by number of words written in a unit of time, length of each sentence, and number of word types than did the students in the group that did translation exercises and grammar quizzes. Their essays also received higher holistic ratings from native English speaker readers. It can be surmised that they displayed less error avoidance than the other group and made fuller use of the grammar and vocabulary they had learned in their previous English classes.

The second experiment, described in Chapter 5, used the proficiency test GTEC for STUDENTS as a pre- and post-test. The ten-minute writing groups showed greater gains in overall score (effect size medium) and grammar (effect size medium) compared to groups that did Japanese to English sentence translation or retranslation exercises. These two experiments showed that students' ability to use English grammar improved despite the lack of explicit grammar correction feedback.

In Chapter 6, the fluency measures from the experiment described in Chapter 5 were examined. Unexpectedly, students in the ten-minute writing group did not show an improvement in fluency measures. This is likely due to the fact that, unlike the first experiment in which the students were in their third year, the students in the second experiment were first-year students. The difference in the nature of the testing environment, proficiency test and no instruction to write as much as possible, may also have been a factor. The influence of the testing situation was examined by giving the same groups of students as participated in the second experiment a ten-minute writing task with the instruction to write as much as they could in the ten minutes. In this testing environment, the ten-minute writing groups showed significantly higher performance on fluency measures (effect sized small to medium) than did the other groups.

The nature of the changes in the students' written product over time were examined in the six case studies described in Chapter 7. Even though students in the case studies were not instructed to write as much as possible, measured over time their essays grew longer overall with more words per sentence. One factor in this growth, also reflected in the impressionistic rating of the quality of the essays, was the increase in the number of postnominal modifiers used.

All of the experiments and case studies suggest that free writing exercises without grammar correction feedback improve the overall quality of students' writing and their ability to use the grammar and vocabulary they have learned to communicate in English significantly more than the approaches generally used in the past without putting an undue burden on the teacher.

Depending on the size of the class, variations and extensions of the extensive writing approach described here are possible. With a small class, the author has assigned book reports combined with extensive reading, cooperative pair-work compositions, and group compositions with each student adding a sentence to what previous students had written. Even with a normal size class, however, simply telling students to write as much as they can in ten minutes and then to record the number of words they have written, combined with content-based feedback has proven to be effective.

Another conclusion that can be drawn from the research reported in this dissertation is that quantity and quality are not mutually exclusive. More extensive writing activities led to statistically significant improvement in grammatical accuracy and fluency. The effect size ranged from small to medium, and the absolute quantity of writing done by the students was objectively not all that large. However, this improvement was realized with an approach that answers teachers' lack of confidence in their ability to make grammar corrections in free writing essays and their lack of time to do so for large classes.

Students' confidence in their ability to communicate in English also grew tremendously. At the beginning of the semester, some students would add Japanese sentences to their English because they were not sure their English communicated their intended meaning. By the end of the semester, most had given up this practice explaining, "I was pretty sure you would understand what I was trying to say." This growth in

confidence is probably a result of the communicative nature of the activity. The lack of grammar correction probably also contributed to the students' willingness to use a variety of constructions and vocabulary to communicate as they had no reason to be conservative and avoid errors.

The final chapter, Chapter 9, describes the weak points of the research described in this dissertation and looks at possible future research that could build on that reported here.

One problem with the first experiment was the limited number of participants. While the results were consistent with previous research, the specific results may not be generalizable to a larger population. Also, the populations of the first experiment (third-year students) and the other two (first year students) were different. Their levels of English knowledge were different, as was reflected in the results. A research program spanning three years of study could find ways to better integrate writing instruction into the differing curricula of the different levels.

Students in the classes examined began with vastly differing abilities in English. In the second experiment, the students who began at the lowest level showed the greatest improvement. It may be that ten-minute writing is more effective with students of certain levels of ability.

Although the GTEC for STUDENTS was used in the second experiment to test the level of students' knowledge of grammar, strictly speaking it cannot be said to have measured the accuracy of their writing. Measurement of accuracy was not an objective of the research program reported here, but in future studies accuracy measures such as the number of error-free T-units may be instructive.

Speaking and writing are both output activities, and the experimenter did observe an improvement in students' speaking ability following the ten-minute writing program, but no data collection or analysis was made.

Swain (1985) proposed an output hypothesis whereby learners noticing the gap between their own output in the L2 compared to their prior language knowledge and the language input they have received leads to further language acquisition. The output hypothesis does not deny the importance of input. Before a learner can produce written or

spoken output, he needs to have gained a knowledge of vocabulary and grammar through input received.

Future research should consider the relation between output like ten-minute writing and input such as extensive reading. In the “round method” described in Suzuki (2006), as a communications activity in the last round, students are asked to write on a topic related to the current textbook lesson and to share their observations in their group.

How to simultaneously develop fluency, accuracy, and communicative abilities continues to be a topic for future research.

抄録

この学術論文は、言語はコミュニケーションの手段や道具であり、外国語教育の目的は、学習者が、その言語を社会で効果的に利用するのに必要な技能を取得する手助けをすることである、という前提に立っている。言語の技能は、通常、受動技能としての「聞くこと」、「読むこと」、と、産出技能としての「話すこと」、「書くこと」に分けて論じられる。従来、学校教育の中では、「読むこと」を中心に、習得すべき語彙の練習や、指定された文法のパターンや文構造の説明や解説が行われてきた。「コミュニケーション重視の教育」と言われる今も、言語がコミュニケーションのための道具であるという観点からの授業は、なかなか実施が難しい状況である。本論文では、コミュニケーションのための道具として英語を指導するという観点から、4 技能のうち、「書くこと」について研究・分析し、教室に持ち込める1つの具体的なアプローチを提案した。

第1章では、研究の目標と、高等学校の英語教育で「書くこと」がどのように教えられているのか、ライティング教育の現状とあわせて説明した。文部科学省（以下 MEXT）は、少なくとも 50%の高校生が、設定した基準となるルーブリック CEFR-J で、A2 レベルを超えることを目標に定めた。これは、「ごく基本的な個人情報や家族情報、買い物、地元の地理、仕事など、直接的関係がある領域に関しては、文やよく使われる表現が理解できる。簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄について、単純で直接的な情報交換に応じることができる」ようになることを目指すということである。しかし、高校生のライティングの達成率は、目標に対して、わずか 19.7% と極めて低い (MEXT, 2017)。また、スピーキングは 12.9%、リーディングは 33.5%、リスニングは 33.6%の達成率であり、明らかに、発信力は、受信力に劣っている。この「英語力調査」では、また、高等学校のライティング活動が不足していることも明らかにされた。授業でまとまった英語を書く体験についてきいたところ、47.5%の生徒はそうした体験がなかった、もしくはあまりなかったと答えている。この達成率の低さは、アウトプット重視と言いながら、産出的なコミュニケーションとしてのライティング活動が学校教育では行われていないことを示している。

ライティング指導は、発信型コミュニケーション技能を磨くものとして有益である。旧指導要領では、オーラル・コミュニケーションに力を入れ、結果として、書かせる時間が減った。現行指導要領では、発信力の育成が強調され、「書くこと」と「話すこと」、両方の技能習得を目標としている。ライティングのスキルは、ビジネスが世界規模で行われる現状で、他国とのやり取り、契約に用いられる実用的技能として、今後、ますます重要になる。

その一方で、ライティング指導は現場では進んでおらず、自由作文は避けられる傾向にある。指導する側が抱える一般的な問題として、(1) 自分には訂正を行うだけの英語力がないと思う指導力不信、(2) 授業活動として確保できる時間、作品を読み、文法の訂正など指導の時間確保の困難さ、(3) 目標設定が難しく、はっきりしない評価基準、(4) 現れにくい成果、(5) 生徒には英語で作文が書けないという心配、があるのではないだろうか。現行の指導要領より、更に発信力を重視している 2022 年導入の新学習要領を前にして、これらの問題を解決するとともに、アウトプットとしてのライティングという分野の研究が求められているものと考ええる。

第 2 章では、ライティングの指導の中でも、なぜ **extensive writing** に必要性を感じたか述べ、研究課題を明らかにした。**Extensive** アプローチは、第 2 外国語を教える上では、特にリーディングの指導で注目を集めている。これは、英語をコミュニケーションの道具とするという意味において実践的であり、その実践活動を通して、やがては英語を習得することにつながることを期待できるアプローチである。ここでは、英語を使って活動すること自体に意味があり、リーディングの場合は、精読活動で求められるような、語彙学習や、内容理解、文法など、読書の本質を離れたことは生徒に要求しない。それに倣って、**extensive writing** も、英語をコミュニケーションの道具として使うライティング活動として設定した。1 文単位の和文英訳を「ライティング」として長年教えてきた日本の英語教育において、**extensive writing** は、ライティング指導の新しい側面に目を向けるきっかけとなり、正確さを過度に要求して、バランスを欠いた高等学校のライティング指導に大きく貢献できると考えた。この論文での **extensive writing** は、高等学校教育での現状を踏まえて、教室内活動が可能な **10-minute writing** と、宿題を利用したエッセイ・ライティングを対象とした。

研究課題は、(1) **Extensive writing** はインプットが少なく、語彙や文法力も高くない日本人高校生においても有益か、(2) **Extensive writing** によって学習者のライティング力にはどのような変化が生じるのか、(3) **Extensive writing** が文法習得を主目的としないことで、正確さにマイナスの影響を与えないか、の 3 点である。

第 3 章は、本論文の研究に関わる先行研究について記載した。習得に関しては、**Swain** (1985, 1995) のアウトプット仮説の立場に立った。これは、インプット、アウトプットの両方が機能した時に、言語習得はより効果的に起こり得るとする仮説である。日本の高等学校で行う外国語教育は、意図的な学習活動であり、習得はゴールではない。しかし、ライティング活動で、学習者にとって必要な **comprehensive input** と共に **comprehensive output** の機会が与えられることは、学習においても、高い効果が期待できると考えた。ライティング指導では、プロセス・アプローチの立場をとり、**Elbow**

(1973) の提唱した *non-stop writing* を基に、*10-minute writing* を行った。これは、教師がプロセスとして、認知されるそれぞれの段階に指導を加えるのではなく、学習者主体の練習活動そのものに意味があるとした Elbow の思考の言語化の訓練を、日本の高等学校の現状に合わせてアレンジしたものである。

高校生を対象とした自由作文の指導の報告や研究は、主にライティングの制度を高めることを目的とした実践である。コミュニケーションを重視した *extensive writing* の研究は、*extensive reading* に比べると、極めて少ない。また、分析方法や実験結果も、それぞれに異なる。しかし、教室内外の実践で、書く機会を増やすことは、書くことに対する態度の向上や、文法を含めた技能の伸びにつながったことが報告されている。

Extensive writing で、最も期待できる技能の伸びは、流暢さであるが、流暢さは、一般的には定まった時間内に産出された文章の量を反映し、総使用単語数、1 文当たりの語数、異語数を含んで測定される。口頭表現での流暢さの測定に合わせて、躊躇や、取り消し、削除、理解不可能箇所など、プロセスに関連した測定も加えられることがある。Fraser (2014) はこれらの項目に総合的評価も加え、「書く」、「話す」というアウトプットの量を増やすことで、流暢さが増したことを検証した。

研究論文としてライティングに取り組んだものは少なく、その原因は、評価・分析が難しく、そこにフィードバックの要素が加わると、更に実践、分析に時間がかかるためである (柏木, 2016)。代表的な評価の 1 つは総合的評価であり、作品は作品の質に基づいて総合的な判断から評価される。総合的評価は、主観的要素を持つが、評価者内、評価者間の訓練や共通認識を高めることで、信頼性が増すとされる (Leki, 1995; Oshima, 2000)。別の評価方法に、*ESL Composition Profile* (Jacobs et al., 1981) のような個別の項目によって生徒の作品を採点する分析的評価がある。総合的評価に比べると客観性のある評価法のように思われるが、Kondo-Brown (2002) は一貫性のある採点には分析的評価でも、採点者の訓練が必要であると指摘した。総合的評価、分析的評価はそれぞれ目的が異なるが、訓練を受けた評価者が評価すると、双方に関連性が強く、一方から他方を推測することが充分可能である (水本, 2008; 山西, 2004)。

ライティングが日本の高等学校で実践されていない理由の一つに、フィードバックの問題がある。今回の *10-minute writing* の実践は、ライティングの制度を高める目的で行わなかったこともあり、生徒に与えられたフィードバックはライティングをコミュニケーションの手段とすることを奨励するための、フォローアップの質問 (例 “What happened after that?”) か、内容に対するコメント (例 “I like XX, too.”, “That was interesting.”) のようなコメントを中心とした。文法修正のフィードバックが正確さに結びつくのか、Truscott (1996) が始めた議論には、まだ答えは出ていない。しかし、明示的にせよ暗示的にせよ、徹底的な文法訂正をしたとしても、添削の効果は受動的で (O’Flaherty, 2016)、生徒が覚えようという動機を持ち、次の機会には正しい表現

を使ってみようという努力なしには正確さの向上にはつながらない。

以上の先行研究を踏まえたうえで、次章からの実験と分析を行った。

第4章では、10分間の *extensive writing* 活動を行ったグループと、10分間の文法問題練習を行ったグループとを比較した。高校3年生の選択教科である「writing」に、上限の40名を超える数の生徒が受講を希望したので、2講座が同時展開で開かれることになり、2名の教員が2つに分けられたクラスのそれぞれを担当した。教科書、カリキュラムは同じであったが、1つのクラスは毎週、10-minute writing を行い、もう1つのクラスでは教科書の *exercise* から文法問題の小テストを行った。2クラスに分かれた生徒群には、当初、全般的な英語力に有意な差はなかった。実験が行われた年度末に、両グループは「土曜日に授業すること」に関して賛成か反対かの意見文を英語で書くというライティング問題を含んだ学年末考査を受けた。意見文は、すべてデータ化され、ランダムに並べ替えられ、4名の英語母国語話者によって、10段階で総合的に評価をされた。また、総使用単語数、異語数、1文当たりの使用語数の平均、使用した文法項目を調べた。

その結果、英語母国語話者によって採点された 10-minute writing 練習グループの平均点、流暢さの指標となる要因、正しく使えた文法項目は、対照群に比べ有意に高かった。効果量は、総使用単語数では大であり、他のものは中であった。10-minute writing の練習により、生徒は、文法問題の小テストをしたグループに比べ、より流暢な英文を書き、それらのエッセイは英語母国語話者から、より高い総合評価を受けた。また、英語の授業において学んだ文法と語彙を、対照群より多く使い、間違いは少なかった。以上の事から、*extensive writing* は、第1章で引用した5項目の問題に対応して、生徒のライティングの流暢さを効率的、効果的な方法で伸ばすことが可能であることを示した。

しかし、一部の日本の高校英語教員の、自由作文や課題作文活動への抵抗は、全般に渡っての明示的な文法間違いの訂正が、ライティング運動に必要であるという確信に基づいている。典型的なクラスサイズが40人であるため、そのようなフィードバックでは時間がかかりすぎる。この研究で用いた 10-minute writing 活動は、ライティングのコミュニカティブな面に注目し、文法訂正のフィードバックを行わないため、練習過程で生徒の文法の知識や精度が伸びない、あるいは悪影響を受けるかもしれないという問題が残った。

第5章では、前章で課題となった *extensive writing* へのコメントのみのフィードバックは、文法にどのような影響を及ぼすのかについて研究した。280名の高校1年生を4グループに分け、3グループにはそれぞれ違ったライティング活動を行い、残りの1

グループを統制群とした。グループ A (n=80) は、11 回の 10-minute writing 活動を行った。グループ B (n=80) は、12 回の復文練習を行った。これは、教科書の英文を使い、日本語訳したものを、英語に再翻訳する活動である。グループ C (n=40) は、10-minute writing 活動を 5 回行い、復文練習を 6 回行った。グループ D (n=80) は、これらの活動を行わず、通常の授業を行った。全ての参加者は実験の前後に GTEC for STUDENTS を受験したので、それぞれのグループの総合点、文法点の平均点を調査し、エッセイを分析した。その結果、個々のグループの総合点は、統制群であるグループ D を除く 3 グループで上昇した。グループ内比較では、グループ A、グループ C では効果量の大きさは中であり、グループ B では効果量は小であった。グループ間比較では、AC 間、AD 間、BD 間、CD 間に効果量の大きさ小が見られたが、統計的に有意な差となったのは、CD 間のみであった。また、文法点も、統制群であるグループ D を除く 3 グループで上昇した。グループ内比較では、グループ A、グループ C では効果量の大きさは中であり、グループ B、グループ D では効果量は無であった。グループ間比較では、AD 間、BC 間、BD 間、CD 間に効果量の大きさ小が見られたが、統計的に有意な差はなかった。この比較には、グループ毎の実験参加者人数に差があったため、グループ内比較では全参加者からデータを取り、グループ間比較では抽出したデータを用いて比較している。以上のことから、extensive writing として用いた 10-minute writing は、文法訂正フィードバックを行わなくても、文法学習への悪影響を引き起こさず、むしろ上達へと導き、総合評価から見ても練習の効果が高かったことが確認できた。

第 6 章では、10-minute writing を行ったグループと、教科書を再生する復文練習を行ったグループを対象に、流暢さに関する 2 つの実験分析を行った。1 つ目の実験は、第 5 章と同じデータを用い、総使用単語数、使用異語数、使用文数、1 文あたりに使用した単語数を調べ、また、GTEC for STUDENTS の語彙点、構成・展開点を調べた。グループ内比較で指導前後の伸びを調べると、グループ A の効果量は、総使用単語数で小、異語数で無、文数で無、1 文あたりに使用した単語数で中、語彙点で小、構成・展開点で小であった。グループ B の効果量は、総使用単語数で小、異語数で小、文数で小、1 文あたりに使用した単語数で中、語彙点で小、構成・展開点で無であった。グループ A とグループ B の指導後の結果をグループ間比較した効果量は、総使用単語数で無、異語数で小、文数で無、1 文あたりに使用した単語数で無、語彙点で無、構成・展開点で小と、両者にはほぼ差が見られなかった。なお、異語数の使用においては復文練習群が勝っており、構成・展開点では 10-minute writing 群が勝っていた。第 1 の実験では、分析した流暢さに関わる項目に、両グループ間での差はほとんど現れなかった。また、最も流暢さに関わると思われる総使用単語数について、10-minute writing を行ったグループ A と統制群を比較しても、効果量の大きさは小であり、どのグルー

ブ間にも目立った効果量の大きさは見られなかった。

第2の実験では、授業中のライティング活動により、書く速さを調べた。1つ目の実験と同じ4グループが、"What do you want to be when you grow up?" というタイトルで10 minute writing を行い、総使用単語数、文数、1文当たりの語数を比較した。また、ALT は1~4点で文法、内容、長さを観点に含んで総合的に採点を行った。また、グループAとグループBのグループ間比較をすると、それぞれの効果量は総使用単語数では小、文数では中、1文当たりの語数では小、ALT の評価では小であり、1文当たりの使用語数以外は、いずれもグループAが上回っていた。以上のように、第1の実験ではグループA、グループBに流暢さの差がほとんど見られなかったが、第2の実験では10-minute writing 群の方が、流暢さに関わる多くの項目で復文練習群をわずかに上回っていた。また、統制群のグループDと総使用単語数を比較すると、10-minute writing の練習を行ったグループAの効果量の大きさは中となり、復文練習を行ったグループBの効果量は無であったことから、グループAの方が、より練習の効果が高かったと言える。

分析結果を踏まえて、生徒は、英語運用能力を測る試験を用いた第1の研究では、多く書くことより正確に書くことを重視していたのではないかと推測した。1つ目の実験で用いたGTEC for STUDENTS は英語運用能力を測る試験であり、生徒は流暢さと同様、正確さもテストされる。このようなテストでは、Hyland (2003) が指摘しているように、生徒は間違える危険を冒さず、最も自信のある形式に従って文章を書いた可能性があり、量を多く書こうとは考えなかったのではないかと考えた。

第5章の文法と総合点においても、第6章の流暢さにおいても、最も大きな効果を上げたのは、10-minute writing と復文練習を交互に行ったグループCであり、なぜグループCでは練習効果が高かったのかという疑問が残った。グループCは、もともとプレテストでの平均点が最も低かった。しかし、グループ間比較に用いたサンプルは、実験前には均一なグループであったため、単に伸び代が大きかったというのではない。考えられるのは、復文練習が適切なインプットとなり、アウトプットでの効果が高まった可能性だ。ライティングにおける適切なインプットとはどのようにあるべきか、今後考えるべき課題である。

第7章では、ライティングにおける上達とは何かについて考察した。2016年に2名の生徒が大学入試に向けて自由英作文の練習をした。この指導と2017年の活動から、生徒の書く力がどのように変化するのか、その過程を調べるケース・スタディを行った。高校3年生である生徒1は、4週間、TOEFL の問題集から23題の問題に取り組み、教室外活動として、20分を計測して課題に取り組みだ。その後生徒1は、段落構成、文章展開について全般的なコメントと、全般にわたる明示的な文法訂正と語彙選択に関してフィードバックを受けた。4週間の取り組みであったが、初回の作品と最

後の作品を比較すると明らかな上達を示した。上達したと考えられる理由の一つに、接続語にバラエティが増えたことで、文章構成の組み立てが良くなったことがあるが、流暢さの指標にも変化が表れた。トピックによる影響をできるだけ排除するために、練習回数を定数とし、総使用単語数、異語数、1文当たりの単語数のそれぞれを変数として散布図に表し、近似値線を引くことで全体的な傾向を調べると、それらの流暢さを表す要因は、練習回数が増えるにつれ増加した。

同じく高校3年生の生徒2は、大学入試の既出問題を用いて11回のエッセイ練習をした。生徒1と同様、教室外の取り組みで、総合的コメントと、文法訂正、語彙訂正のフィードバックを受けた。取り組み回数は生徒1の半分であったが、エッセイの構成、流暢さについて上達した。

翌年度、新たにケース・スタディに加えた3年生の4名は、校内での英語の順位、模擬試験の結果で先の2名と同ランクに属していた。この4名は先の2名とは違い、内容に対するコメントだけをフィードバックされ、文法訂正はほとんど受けなかった。生徒4名は教科書から、少なくとも11の課題をトピックとし、宿題として提出した。ただし、1名の提出回数は8回であった。先の2ケース同様、トピックによる影響をできるだけ排除するために、練習回数を定数とし、総使用単語数、異語数、1文当たりの単語数のそれぞれを変数として散布図に表し分析したところ、1人の生徒が、1文当たりに使用する単語数が減る傾向を見せたが、その他の生徒は全ての項目で練習回数が増えると、流暢さの指標となる要因は増える傾向を示した。前章までの取り組みと異なり、ここでは、語数を多く書くことは指示されなかったにもかかわらず、6人の生徒の全てに、より多く文章を書こうとする傾向が見られた。

ケース・スタディからは、練習が進むにつれ、同じ文章構成の作品でも、読み手に上達した印象を与えた事例が見られた。おそらく、総使用単語数と1文当たりの語数が増えたことに関連するのであろうが、1つの仮説として、練習後期の作品ほど上手に感じるというのは、多くの単語を使って、長く書かれた文章は、より状況を詳しく説明しているからではないかと考えた。そこで、作品に表れた後置修飾に注目した分析を行った。前置修飾は、英語でも日本語でも起こるが、後置修飾は英語にしか見られないからである。また、後置修飾の増加は、複雑な文構造の使用ができることを示している (Herder & King, 2011)。それぞれのケースの後置修飾の使用数を、後置修飾のタイプごとに調べた。6人とも、エッセイのトピックによって、後置修飾の使用回数はまちまちであったが、練習回数を定数とした散布図に引いた近似値線は、練習回数が増えるにつれ、後置修飾の使用回数が増える傾向を示した。6人のケースから明らかになった後置修飾の使用の増加は、エッセイ練習では後期作品の方が上達したという直観的な印象が、修飾部の増加、特に後置修飾に起因しているという仮説をサポートした。また、1文当たりに使用される語数が、流暢さと上達の指標になる可能

性もある。つまり文章により多くの修飾部を使うことで、より複雑な構造を使うことにつながり、結果として1文が長くなる。1文当たりの単語数が多いことが、逆に良い文章を書いたことになるとは言えないが、どの程度の関連があるのか、今後、更に詳しく検証すべき課題である。

第8章では本研究の発見について要約し、量と質について考察し、この研究によって分析された活動と、日本の高等学校での活動として取り組み可能な活動についての提言を記した。第1章で述べたように、ライティングは、英語でのアウトプットであり、コミュニケーション・スキルの発達を可能にする技能であるにもかかわらず、4技能では最も研究が進んでいない。多くの教師は、自由作文では間違いを訂正する自信を持たず、また、たとえ教員が自らの英語力に自信を持っていても、40人以上の生徒を複数組担当すれば、作品の全ての誤りを訂正する時間はない。また、授業で「書くこと」の活動に取り組む時間もほとんどない。本論文において研究し分析したことは、これらの問題を解決する方向にある。

本論文での実験とケース・スタディは、生徒と教師に過度の負担を強いることのない短い時間に、使用単語数を通して成果が可視化でき、文法訂正のフィードバックを行わなくても、総合的に生徒のライティングの質が向上し、従来の指導よりも、英語でコミュニケーションをとるための文法力や語彙使用に伸びが見られたことを示した。

この論文から引き出された結論として、量と質が相互に排他的ではないことがある。生徒が書いた英文の絶対量は多いものではなく、効果量の多くは小から中程度であった。しかし、より広いライティング活動は、文法的正確さと流暢さに、統計的に有意な成果を上げた。今後、正確さや、プロセスとして練習量をどのように増やすかについて考え、量を質に繋げるために、文法指導や、適切なモデル文のインプットなど、ライティング活動を支える効果的な指導やアプローチについても更に研究を深め、検討することが課題である。

教育現場へは、ライティングの流暢さをどのように伸ばすかに注目したうえで、*extensive writing* 活動を推進するために、具体的取り組みとして、授業で行う *10-minute writing* と宿題を活用したエッセイ・ライティングなどを取り入れていくことを提言したい。

最終章の9章では、この研究に欠けていた点と、今後の課題となる点についてまとめた。1つ目の問題点は、実験参加者と参加者数についてである。第4章の実験では参加者の数が少なかった。結果は先行研究と同じ方向性を示したが、実験結果を一般化するには、データが少なかった。第5章、第6章での実験参加者は高校1年生であり、第4章の実験とは学年における英語力の差を考慮する必要があった。また、3年

間の経年を比較することで、高等学校のカリキュラムと関連を持たせたライティング指導の方向性を見出す必要があった。

2つ目の問題点は、分析についてである。学力別の分析をすれば、10-minute writingが最も効果的に現れる層がどこか、方向性が示せたであろう。また、プレテスト、ポストテストで用いた GTEC for STUDENTS の文法点は、正確さを含んで運用能力全般を点数化している。厳密には、文法の「正確さ」は含まれてはいても、正確さそのものを表した点数ではない。本論文の研究は、正確さの測定を意図したものではなかったが、今後、エラーのない T-unit の数を比べるなど、「正確さ」での変化を研究することも必要であると考えられる。また、分析には、他技能との比較が欠けていた。特に同じアウトプット活動ではある「話すこと」と、同じ文字を介した技能である「読むこと」との比較を行うと、「書くこと」の技能が、他技能とどのように関わっているのか知ろうえでプラスになったと思われる。3つ目の問題は、リサーチデザインについてである。高等学校では、実験のために条件を設定するのは非常に困難で、比較を行うのは難しい。今回は、偶然の要素から、比較対照できるグループが同学年の中に自然に発生したが、1つの取り組みを、他の取り組みと比較し研究することは、日々の教育活動の中では困難で、高等学校での研究が進まない要因の1つともなっている。

今後の課題として、アウトプットに先立つインプットをどのように行うか、ということがある。Extensive reading との組み合わせや、教科書の復文練習、ラウンド制指導（鈴木, 2006）を取り入れて、流暢さ、正確さ、コミュニケーション能力の発達につながるライティング活動を、インプットの段階から探りたい。また、次の段階として、extensive writing とそれ以外の授業中の指導とを関連させて、インプット、アウトプット、インターアクションのコミュニケーション活動を無駄なく、継続的に行う手立てを考えたい。

第1章 課題設定の理由

1. 研究の目標

本研究が目標とするところは、(1) extensive writing を日本の高等学校における英語教育の中にどのように取り入れることが可能か探り、(2) 活動を通じ、書く量が書く質に影響を与えるかどうか、書かせる量を増やすことで英語能力全般にどのような効果が期待できるかを明らかにし、(3) output の不足しがちな日本の高等学校の教育現場で、実践的な writing の指導法を開拓することである。

2. 高等学校における英語教育の現状について

2.1 「英語教育改善のための英語力調査」から見える課題

2015年12月の中央教育審議会で、「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について（答申）」がまとめられた。その方針に従って、2020年度より、「大学入学共通テスト」として大学入試センターが出題する問題に加え、実用英語技能検定や TOEFL など7種類の外部の資格・検定試験の結果を受験に生かすことが認められた。

既に、2013年度より高等学校に導入された現行の学習指導要領では、発信力の重要性を強調し、4技能にまたがるコミュニケーション力の育成を目標としてきている。しかし、大学入試センター試験が「読む」、「聞く」の2技能の評価にとどまってきたことから、多くの場合、高等学校では、「話す」「書く」のアウトプットの技能を指導する時間の確保に、充分努めてこなかった。

次期学習要領は、2022年度から高等学校に導入されるが、それに先立って2018年に発表された「高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編」の中でも、

高等学校の授業においては、依然として外国語によるコミュニケーション能力の育成を意識した取組、特に「話すこと」及び「書くこと」などの言語活動が適切に行われていないこと、「やり取り」や「即興性」を意識した言語活動が十分ではないこと、読んだことについて意見を述べ合うなど複数の領域を統合した言語活動が適切に行われていないことといった課題がある

（第1部 外国語編第1章 総説第2節 外国語科改訂の趣旨及び要点7）

と指摘されている。

4技能の指導に偏りのあることは2014年度より始められた「英語教育改善のための英語力調査事業報告」の中でも明らかにされている。調査は、中学3年生と高校3年生を対象に、英語に関する4技能がバランスよく育成されているか調べる目的で行われた。これは、4技能を能力テストとして測定し、また質問紙を用いて、各技能に対

する生徒と教員の意識を調査するものであった。この調査が始まって以来指摘されている問題点が、高等学校の英語教育における「書くこと」、「話すこと」の目標達成率の低さと、言語活動の不足である。

「英語教育改善のための英語力調査」では、ヨーロッパ言語の使用レベルの指標に使われる CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment 外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ共通参照枠) が用いられている。「平成 29 年度英語力調査結果 (高校 3 年生) の概要」によると、全国の高校 3 年生約 6 万人を対象に「聞くこと」、「読むこと」、「書くこと」の 3 技能、また、そのうちの約 1 万人に「話すこと」の技能に関する調査を行ったが、高等学校卒業時での目標である A2 レベル以上の生徒の割合が、「話すこと」では 12.9%、「書くこと」では 19.7%で、「読むこと」の 33.5%、「聞くこと」の 33.6%に比べ、達成率が低い。

A2 レベルは、「ごく基本的な個人情報や家族情報、買い物、地元の地理、仕事など、直接的関係がある領域に関しては、文やよく使われる表現が理解できる。簡単に日常的な範囲なら、身近で日常の事柄について、単純で直接的な情報交換に応じることができる」と設定されており、文部科学省は、4 技能全てにおいて A2 以上の生徒を 50% に引き上げることを当面の目標としている。

「聞くこと」、「読むこと」の技能も高等学校での目標に充分達していないのだが、全国の 6 万人の中学 3 年生に行った「平成 29 年度英語力調査結果 (中学 3 年生) の概要」と比較すると、「書くこと」の指導については、特に注意を払うべき分野であると思われる。それは、中学生への調査では、中学 3 年生段階で「書くこと」の目標を達成した生徒の割合が 46.8%であり、「聞くこと」の 29.1%、「読むこと」の 28.8%、「話すこと」の 33.1%に比べ、高い達成率となっているからである。

中学生の達成目標は、日本人学習者の実情に合うように、CEFR のレベルを細分化した CEFR-J が用いられ、中学卒業時の目標とされる A1 上位レベルは、A1.3 と A1.2 に分かれている。それぞれ、「自分の経験について、辞書を用いて、短い文章を書くことができる」、「簡単な語や基礎的な表現を用いて、身近なこと (好き嫌い、家族、学校生活など) について短い文章を書くことができる」と設定されている。このレベルに、中学卒業時には半数近くの中学生在が到達し、目標を達成していながら、高等学校卒業時には、わずか 19.7%の生徒しか目標に到達していない。中学段階から、高校段階へ移行する中で、目標達成へ向けて、最も難しい分野が「書くこと」と言えるであろう。

最も、この「英語力調査」の中で用いられた、高校生の「書くこと」の測定には、意見展開と情報要約問題が用いられ、情報要約問題では、2 回読まれる英文 (154 語) を要約するという「聞くこと」の技能も必要とされており、中学生に用いられた対話文完成とテーマ作文という課題とは形式が異なっている。また、平成 29 年度の調査に

参加した高校3年生が、中学3年生の時点でどのような「書くこと」の力を持っていたかについてはデータがない。そのため、単純に両データを比較するわけにはいかないだろうが、それでも、このデータは、A1 から A2 への上達は、日本人学習者にとって一つの大きな壁になっていることを示していると言えるのではないか。従って、高等学校の教育では、CEFR-J で「書く力」の A2.2 に設定されている「身の回りの出来事や趣味、場所、仕事などについて、個人的経験や自分に直接必要のある領域での事柄であれば、簡単な描写ができる」という能力を養い、次の段階へのステップとするために、従来の指導に加えて、何らかの手立てをする必要があるのではないかと考える。

2.2 『外部検定試験の活用による英語力の検証』報告書』から見える課題

文部科学省が2003年3月に制定した『英語を使える日本人の育成』のための行動計画』の中で、2008年に達成を目指した目標は、「大学を卒業したら、仕事で英語が使える」技能の育成であり、高等学校卒業段階の目標は「日常的な話題について通常のコミュニケーションができる(卒業者の平均が実用英語技能検定準2級～2級程度)」であった。この行動計画は、主にオーラル・コミュニケーション能力を養うことを目的に設定されたが、2011年6月に外国語能力の向上に関する検討会によってまとめられた「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」の中で、2008年度時点の達成状況は、「一定の成果はあったものの、生徒や英語教員に求められる英語力など、必ずしも目標に十分到達していないものも」とあると結論付けられた(p5)。

更に、『英語を使える日本人の育成』のための行動計画』は、2012年に『「外部検定試験の活用による英語力の検証」報告書』により、その成果がまとめられた。このデータは、45都道府県、218校の高等学校卒業年の生徒が参加した調査から取られたものである。調査参加者は、公益財団法人日本英語検定協会による英語能力判定テストか、株式会社ベネッセコーポレーションによる技能検定、GTEC for STUDENTS のいずれかをうけてその平均点を全国平均点と比較された。

前者のテストにおいては、調査参加者の平均点が全国平均を上回り、後者のテストにおいては、調査参加者の平均点は全国平均点を下回った。このことから、調査に参加した生徒は、全国の平均的な高校3年生を代表しているかのように思われがちだが、後者の調査に用いられた GTEC for STUDENTS を受験している生徒とは、一般受験により大学への進学を目指している生徒たちである。つまり、この「外部検定試験の活用による英語力の検証」の統計に用いられた参加者の英語力は、大学受験を念頭に置いたグループの中では平均をやや下回り、全国的な高等学校の中では上位に位置づけられるグループと推察できる。

調査参加者による英語能力判定テストの結果を、実用英検に当てはめると、筆記・

リスニングにおいては 32%が英検準 2 級以上と判定されており、これは 2011 年度に行われた、「国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的施策」に係る状況調査」に参加した生徒のうち、英検準 2 級以上と判定された者の割合である 30.4%よりやや高い。しかし 2011 年度の調査では、どのように実験参加者が抽出されたのかは明らかにされておらず、2012 年度の調査が、全国でも平均的な高校生の英語力を反映したものか、それとも上記で推察したように、全国の高校生のうちでは、やや上位にいる生徒とみなす方が適切なのかは断定できない。従って、これらの 2011 年、2012 年の調査結果を高校生全般の平均を表したものとするわけにはいかない。しかも、調査対象校は、統計的に抽出されたものではない。調査校一覧を見れば、対象となった 218 校のうち、かつての SELHi 指定校が 28 校含まれている。2008 年実施の「SELHi に関するアンケート結果集計」から SELHi の成果を判断すれば、教師集団は従来の英語教育より成果があがったと評価している。このことを思えば、『平成 24 年度「外部検定試験の活用による英語力の検証」報告書』に使用されたデータは、全国平均より英語教育に力を入れている学校や、大学進学がカリキュラムとして考慮されている学校の高校生から得られたものであると理解することが妥当でないと思われる。

報告書では生徒に対する質問用紙を使った調査も行われた。授業は①ほぼできている、②どちらかというときでできている、③どちらかといえばできていない、④ほとんどできていない、⑤授業でやったことがないと思う、の 5 段階で評価された。それにより、「まとまった英文を書く体験」が「ほぼできている」または「どちらかといえばできている」と回答した高校生は合計 35%、「和文英訳」が授業で「ほぼできている」または「どちらかといえばできている」と回答した割合は合計 37%であった。

○授業の中で出来ていないと思う活動のうち、主なものは以下の通りである。

- ・和文英訳（約 60%）
- ・ライティング（エッセイなど、ある程度まとまりのある英作文）（約 59%）

○授業でやったことがないと思うという回答が多かった活動は以下の通りである。

（文部科学省：平成 24 年度「外部検定試験の活用による英語力の検証」 p57）

この調査は、全国の平均的な高等学校より、英語教育に力を入れている集団に対して行われた。それにもかかわらず、writing への取り組みがこのように弱かったことを示している。

この内容は、その後、前述した「英語力調査」に引き継がれていくが、2015 年、2017 年の質問で、「第 2 学年での英語の授業では、聞いたり読んだりしたことについて、その内容を英語で書いてまとめたり自分の考えを英語で書いたりしていたと思いますか。」という問いに対して、「③どちらかといえば、そう思わない」「④そう思わない」

の合計は、2015年度は51.9%、2017年度は47.5%である。改善されつつあるとは言え、未だに、高等学校では、自分の考えを書く訓練も少ないし、成果も上がっていない。

2.3 現行の学習指導要領—教科書の問題

『英語を使える日本人の育成』のための行動計画は、必ずしもその目的を十分果たしたとは言えない。こうした実態を踏まえ、2013年度より高等学校に導入された新学習指導要領が強調している点は4技能の総合的な育成であり、発信力の重要性である。その中で、選択科目として独立していた「writing」の授業はなくなり、「話すこと」・「書くこと」を活動の中心とする「英語表現」という新教科が設定された。しかし、この新しい選択科目に使用する検定教科書を比べてみると、書く・話す活動を積極的に統合させたものは極めて少なかったように思う。その中で印象に残ったのに、次の4冊がある。

啓林館の *Vision Quest* からは文法強化を目指しているのではないかという印象を受けた。従来の「writing」用の教科書に多いパターンであるが、5文型から始まる古典的な文法の並び順に *Model Conversation* が作られ、*Grammar—Exercise* をセットで練習する。*Topic* と呼ばれる場面設定は、文法を練習するための後付けのように感じられる。その後、*listening, taking note, pair practice, writing practice* など適宜行い、数レッスンごとに出てくる *Practice* で、「書く」タスクが提示され、言語活動としての *Activity* がレッスンごとに巻末にまとめられている。文法ベースの授業と言語活動を中心とする授業を分けて行うには使いやすい編集になっている。ライティング活動は、文法を細かく学び、整序問題を練習した後で、プラスアルファとしての *free writing* がある。整序問題は文法の構造が理解できているかどうか確認でき、また次の活動での *free writing* に使えるフォーマットが与えられるという点で効果的ではあろうが、生徒の書く活動は、フォーマットにより方向性が制限される。整序問題は、入試問題分析では和文英訳の一部として考えられ、英作文のカテゴリーに含められているが、文単位での和文英訳はむしろ文法の実力を見るのに適していると言えるのではないか。

増進堂の *Mainstream* も 同じく文法項目が古典的に並んでいるが、文法が全面に出ている印象は薄い。これは場面ごとに、必要な単語の練習をしてから会話練習を中心とした活動ができるようにレッスンが組まれていることから受ける印象であろう。「トピックについてまとめ、発表しなさい」という活動に、文法もライティングも自然と必要になるように工夫されている、オーラル表現重視型の教科書であると言えよう。

ライティング重視型と思われるのが、大修館の *Departure* である。最初にリスニング活動が組み込まれているが、文法の説明と整序問題など、従来の「writing」の教科書に近い構成である。しかし、文法学習や会話練習を含め、それぞれの活動は最後に

「次のような場面で、あなたはどのように英語で表しますか」という challenge につながるように工夫され、paragraph writing も設問に組み込まれている。

チアーズの *ATLANTIS* は、検定に合格した、初の代表著者が外国人という教科書であり、会話主体でまとめられているという特徴がある。レッスンのフォーマットが無く、ライティング活動も必要に応じて自然な流れの中で出てくる。「英語表現」ではなく、「English Expression」として、オーセンティックなオーラル型で、従来の教科書と、大きく構成が異なっている。

以上、これらは、2013 年度時点での教科書を比較検討したもののだが、「英語表現」ではどの教科書を採択するかによって、時間の中身は大きく変わることが予想される。かつて「Writing」の名を借りて、実際には文法の授業が行われ、文法力強化やイデオムの定着を目指した和文英訳や整序問題に大部分の授業時間を費やしてきた学校が多かったように（馬場, 2010; 石神・伊東, 2008）、英語表現の時間も文法を中心とした知識学習とする学校が出てくることが懸念される。

3 ライティング指導の必要性

3.1 コミュニケーションとしてのアウトプット

新学習要領の中で強調されている「発信力」について、齊藤（2008）は「実践的コミュニケーションの育成」の課題であると指摘している。齊藤はその著書のなかで、生徒の自己表現力を伸ばすための授業改革、教師改革への提言を行っている。しかし、EFL の環境の中でいかにアウトプット活動を確保していくのかは、日本の英語教育にとって頭の痛い問題である。1 クラス 40 名の規模、ALT の不足、英語教員の指導力と、日本の高等学校は、文部科学省の目標とする英語力の育成のためには、必ずしも望ましい環境であるとは言えない。教室外で英語に触れることがほとんどないという日本の言語環境の中では、アウトプットは、授業時間内に少しでも多くその機会を確保することが求められるが、現状では教師の負担は増えるばかりである。

旧カリキュラムでは、オーラル・コミュニケーション重視の名のもとに会話練習が増え、アウトプット不足を補おうとした。しかし、会話練習に割いた時間の分、書く活動は減っていたのではないかとの指摘がある（鴨下, 2010）。しかも、未だに、日本人の会話力は低いと評価されているのであるから、結局、授業時間を費やした会話練習は功を奏さず、オーラル・アウトプットの向上にもつながらず、ライティングの練習不足だけが問題として残ったのである。会話練習を、単なる「行動」ではなく、発信力を増やすためのコミュニケーション活動として捉えていたなら、発表の下書き、発表内容の要約、など、「書くこと」は「話すこと」と共に活かされたのではなかっただろうか。ダイアログの音読をスピーキング活動と呼ぶのは、教科書を書き写すことをライティング活動と呼ぶのと同じである。残念ながら、当時、自分の周囲にそうい

う教師は相当数いた。旧カリキュラムではライティング活動が停滞していた、という鴨下（2010）の指摘は、先に述べたように『平成 24 年度「外部検定試験の活用による英語力の検証」報告書』からも充分妥当性が感じられる。

こうした反省から、現行カリキュラムの「4 技能の統合」、「発信力の育成」という目標が生まれてきた。「発信力」をコミュニケーションと結びつける上で、即時性の問われる「話すこと」よりも、時間的にも精神的にも準備の時間が与えられる「書くこと」のほうが、生徒の側からは安心して取り掛かりやすいのではないか。また、教える側からも、生徒の学習を継続して観察しやすいのではないか。「書くこと」には、それ独自の意味と価値があるのは言うまでもないが、アウトプットの技能であるという特徴も、学校教育では重要な側面であると考ええる。

3.2 ビジネス社会の要請

社会の要請として、ライティング力がますます重視されるようになってきている。ビジネスを世界規模で考えなくてはいけない時代であること、またそれを支える情報網として、世界を瞬時につなぐインターネットが発達してきたことが背景にある。ビジネスの共通語が英語であるため、英語で交渉し、プレゼンテーションをするスピーキングの力も当然必要とされる。しかし、とりわけノンネイティブ間のやり取りの場合、後に形の残るメールでのやり取りのほうが安心・安全であり、また時差による障害も最小限に抑えた上で情報の共有が素早くできる。最終的に商談や契約に必要とされる書類には独特の表現やフォームが必要とされ、習熟するには専門のスキルが要求されるだろうが、少なくとも契約に至るまでの交渉において英文のメールを送れるだけの力があれば、ビジネスの機会は大きく広がることになる。

しかし、現実には高校での学習が大学の専門教育につながってはおらず、大学のライティングの達成目標としてEメールによるコミュニケーションを設定した研究では、高校段階でのアウトプットが不十分、もしくはほぼ何もなされていなかったことが指摘されている（鴨下, 2010; 山西, 2011）。

3.3 ライティング指導の抱える問題

高等学校の現場では、ライティング指導が進んでいない。柏木（2016）は、ライティングを構成する要素として Raimes（1983）の分類を紹介し、そこにフィードバックの問題が加わる複雑さから、ライティングは「外国語学習・教育の 4 技能の中で最も複雑で人気がないと言われている」と述べ、ライティングには具体的な指導方法や評価方法の研究が進んでいないことを指摘している。

また、ライティングの研究動向を、全国英語教育学会の学会紀要 ARELE を使って調べた大井（2014）は、1989 年から 2009 年までのライティング分野における掲載論

文が、おおよそ1割程度であると述べている。高等学校の教員が、研究誌への投稿を行うことは多くないため、大井の研究は、そのまま高等学校の実情を反映しているわけではないだろうが、経験上も、やはり高等学校でライティング指導に力を入れた実践を身近に感じることは少なかった。

ライティングの指導が進まない理由について、以下の事が考えられる。

(1) 指導力に対する不安

生徒の作品には不自然な表現、文法の誤り、構成の拙さなど、添削をするとすれば、1作品にかなり多くの時間を割かれることになる。第1言語の日本語の小論文指導においても手間のかかる作業を、教師にとっては第2言語となる英語で行うことを躊躇する者が多いのは当然と言えよう。更に、間違いの訂正フィードバックをするべきだという信念を持っている教師にとっては、ALTの協力を仰げるかどうか重要な鍵となる。全ての誤りには訂正を行うべきだと考える教師には、誤りを訂正できる自らの英語力に自信があるか、ALTが協力してくれるのでなければ取り組まないという *all or nothing* の考えに陥りやすいのではないか。

(2) 指導時間の確保

上記のように、ライティング活動への取り組みは、教師にとって時間がかかるが、生徒にとっても、また時間がかかるものである。昨今では、教科書の進度を他クラスと足並みをそろえ、学年統一の定期テストを受けることで評価の公平性を保とうとする考え方が主流である。そのため、ライティングを指導する場合は、他の教員の理解と協力も必要になる。授業中に「書くこと」をプロセスから指導してプロダクトとして作品に仕上げるには、最低でも1時間(50分)の授業が必要になるだろう。一度の活動で効果の現れるものではないため、継続的な取り組みが必要となる。現状に加え、新たな活動を取り入れるためには、その分新たな時間を確保しなければならないが、そのような余裕はないと思う教師は多いのではないか。

(3) 目標と評価基準の設定

例えば、語彙指導のゴールは語彙の定着で図ることができる。生徒の側にも指導者の側にも、到達度は点数化しやすい。しかし、ライティング指導のゴールは何か。何がよいライティング作品なのかは採点者によって異なり (Leki, 1995)、要求される作品のスタイルはジャンルによって異なる (Hyland, 2013)。高校生にとって何をゴールとするのか。「各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標設定のための手引き」(文部科学省初等中等教育局, 2013) の中では「現段階では、「CAN-DO リスト」の形での全国一律の学習到達目標は示していません (p.31)」と述べられており、明確な到達目標は現場に任されている。しかし、その後、高校卒業時の目標として示された CEFR の「興味関心のあることに対して短い英文を書くことができる」とは、どの程度の完成度を要求しているのか、具体的な評価基準を単独

の高校現場で設定し、考えるのは難しい。

(4) モティベーションの維持

目に見える成果が現れるとモチベーションは高まり、学習の好循環が期待できる。しかし、上に記したように、具体的な評価基準を決め、何をもって到達したと評価するのが難しいため、成果を可視化することは困難である。学習者である生徒自身にも、上達を実感させることが難しい。単語テストのように、細かい点数刻みの成績をフィードバックすることができないので、モチベーションの維持を図ることは難しい。

(5) 生徒の英語力への不安

受動的語彙と能動的語彙にはギャップがある。アウトプットの指導はまず、能動的語彙を増やし、ある程度の文法力をつけてから始まるべきだと考える教師も多い。生徒には受動的語彙すら充分身につけていないと感じている教師だと、ライティングは生徒にとってのハードルが高すぎると考えるのではないか。事実、英作文を恐れる生徒は多く、取り組む前から「書けない」、「無理」と拒否反応を示す者もいる。生徒に向けて、アウトプットへの不安を減らす指導をするためには、教師側の「うちの生徒には無理」という思い込みを解決しなければならない。しかし、教師自身が学生として受けたライティング教育が、語彙、文法を積み上げたボトムアップの指導によるものであったため、高校生がコミュニケーションを図れるような、まとまった文章を書けると考える教師は多くないようである。

これら教師側の問題は、自らが高等学校に勤務してきた経験を通して、実際に直面した事例であるが、2018年に行ったアンケート（小見山, 2018）の結果からも、多くの高等学校で抱えている問題であることが明らかになった。時間外労働してでも生徒作品の添削をする、間違いの箇所だけ下線を入れるなどフィードバックを工夫する、教科書教材の要約を書くことを宿題とする、など個人レベルでの取り組みはあっても、指導法やアプローチが共有され、研究されているものはないのが現状であった。

4. 課題設定の理由

本研究が、高等学校での授業を活用したライティング指導を対象とした理由は、高等学校でのライティング指導の可能性と限界を探ることで、現場の教師に可能な「書くこと」の指導を具体的に提案することができると考え、また、「書くこと」を通じて、生徒のコミュニケーション力の育成につながる授業を提案することができると考えたからである。

ライティングは4技能の1つとして総合的な英語力を構成するが、アウトプットの観点からはスピーキングと、文字を介しての技能という点ではリーディングとの関連も強い。取り組みの少ないライティング分野での研究を進めることは、学習者の総合

的な英語力育成にもつながることが期待できる。しかし、だれもが「書くこと」の重要性を認め、教育としての必要性も高く、変化していく社会での要請もあるにもかかわらず、旧カリキュラムにおいてはうまく機能せず、現行カリキュラムの中では具体的な方針が見えにくい。その結果、高等学校の教育現場で最も敬遠されている分野が「書くこと」の指導である。

指導時間や、日本の言語環境を念頭におけば、ブログやホームページの作成など、教室外に現実的・実用的な英語使用の場も用意されているライティング指導こそ、EFLの環境下で効果を発揮するアウトプット活動に成り得ると考えられる。現行カリキュラムにおける高校生のライティング指導法を研究することは、次期カリキュラムでの指導法、大学におけるライティングの研究へとつながり、研究対象とされることが少ない高校生の研究を行うことで、ライティング指導全般への重要な補完になり得ると考えられる。

新カリキュラムが高等学校に導入される 2022 年を前に、ライティングこそ、日本に居住する高校生と、日本人高校生を教える教員にとって、具体的な指導法の確立が急がれる分野であると考え、本研究の課題を設定した。

第2章 Extensive writing の必要性和研究課題

1. Extensive Writing 教育の必要性について

1.1 アプローチとしての extensive 指導

Day and Banford (1998) は、外国語習得における extensive reading をリーディング指導の方法の一つとして紹介した。これは、第2言語や外国語習得のためのリーディング活動が語彙学習や内容の理解を目的とする精読に偏りがちで、内容の読み取りが軽視されてきたことを踏まえ、外国語のリーディング指導においても、学習者は自発的に本を選び、楽しく、沢山読むという読書の要素を持つべきであるという考えを根幹としている。

この指導法は、長年、英文和訳と文法の知識習得に力を注ぎ、時間をかけて正確に読解することが重要視されてきた日本の英語教育に対するアンチテーゼとなり、extensive reading を通じて英語と触れ合うことでインプットの量を増やそうとする実践が進んできた。例えば、科学研究費助成事業データベース KAKEN を使って extensive reading を検索すると、Day and Banford が *Extensive Reading in the Second Language Classroom* を出版する 1998 年以前に「多読」をキーワードに用いた研究は「外国語読解力を量質ともに飛躍的に高める教授法の研究」の 1 点のみであった (長谷川 et al, 1996) が、その後の 1999 年から日本多読学会が設立された 2004 年の間に完了した研究では、キーワードに「多読」を用いたものは 4 件、「E(e)xtensive reading」を用いたものは 4 件であった。以下、5 年区切りで KAKEN にキーワードとして現れる回数を調べると、2005 年から 2009 年には「多読」15 件「E(e)xtensive R(r)eadng」8 件、2010 年から 2014 年には「多読」29 件「E(e)xtensive R(r)eadng」10 件、2015 年から 2019 年に完了した研究では「多読」5 件「E(e)xtensive R(r)eadng」5 件、2019 年現在で継続中の研究を含めると、2015 年から 2019 年では「多読」16 件「E(e)xtensive R(r)eadng」5 件である。「多読」というアプローチが、リーディング指導として定着し、研究されていることがうかがえる。

この間、リーディング以外の技能でも、量に注目した指導の概念に注目が集まり始め、2006 年には KAKEN のキーワードに「多聴」「E(e)xtensive L(l)istning」という言葉も見られるようになった。2006 年以降、2019 年までを検索すると、キーワードには「多聴」9 件、「多読・多聴」4 件、「E(e)xtensive L(l)istenng」4 件が用いられている。しかし、「E(e)xtensive Writing」あるいは「多書」をキーワードとして行われた研究は、2008 年に 1 点あるのみである。

KAKEN の検索では、1 つの研究のキーワードに「多読」と「extensive reading」のように日本語と英語を重複して用いることがあるため、実際の研究数はこれより少ない。またキーワードとして用いたからと言って、直接的にライティングを扱ったものとは限らない。「extensive writing」と「extensive reading」の両方をキーワードに含めて

いる場合、研究の中心がどちらにあるのかは、キーワードだけでは判断がつかず、その出現回数が、そのまま研究の内容を示しているとは言えないのであるが、少なくとも、動向として、extensive 指導への注目は増してきたと考えられる。しかし、ライティングにおける extensive のアプローチは、KAKEN でキーワードとしての使用も少ないことから推測できるように、まだ十分に進んでいない。このことは、CiNii (NII 学術情報ナビゲータ) においても同様の傾向が見られ、タイトルや抄録に「extensive reading」・「ER」・「多読」、また、「extensive listening」・「多聴」などの語は含まれているが、「extensive writing」・「多書」の語は見当たらない。

Extensive writing の研究を進めることは、ライティング指導の可能性を探ると共に、「読むこと」、「聞くこと」のインプットでの研究が進む extensive アプローチに対して、「書くこと」というアウトプットでの研究を進めることにもなる。研究されることの少なかったこの部分を補完していくことにより、extensive アプローチをどのように指導に取り入れていけるのか、4 技能のそれぞれで、また技能を統合させて、どのような実践的な生徒活動を生み出すのかを研究することにつながると期待できる。Extensive アプローチは、教室外で英語に触れる機会の限られる EFL 環境での英語学習者にとって、意識的に取り入れなくてはならない学習手段であると考えられる。

1.2 Extensive writing の定義

大学入試での出題形式として「自由英作文」の名が使われるようになり、高等学校の英語教育では「自由」と言いながら、その意味は狭義に捉えられるようになった。例えば、指導要領では、自由英作文とは、ジャンル、トピック、読み手にふさわしい表現を学習者に身につけさせるという指導目的を持つもので、それぞれの目的に応じた適切な指導法を工夫するものとして規定されている。従って、高等学校で自由英作文というと、決められたトピックに基づいて書かれた英文でのエッセイを指す、と理解されることが多い。

Extensive writing は、そうした狭義での自由英作文とは異なる。Elbow (1973) は、*Writing without Teachers* で、10 分ないし 20 分間、自分の考えを止まることなく書き続けるというプロセスに注目した作文指導を提唱し、この活動を第 2 言語の writing 教育にも応用しようと試みた。Casanave (1993) は、外国語で日記をつける journal writing を「自由意思によるライティング活動」とであると定義し、教師は「評価者でなく、読み手である」ことを心がけるように提言した。Lavin (2003) は、extensive writing を extensive reading と比較しながら、共に量をこなすことが鍵であり、fluency と enjoyment を目指す output 活動と定義した。Herder and King (2012) は、fluency へのアプローチとして、日本人高校生に 10-minute writing を用いた実践を報告した中で、extensive writing は、日本の英語教育に欠けている fluency を伸ばすアプローチと位置付けた。

いずれの定義も、プロダクトとしての精度に注目が集まりがちなライティング指導において、プロセスでの量に注目したものである。

一方で、**extensive writing** は、高等学校で従来行われていた「英作文」に対するアンチテーゼであると言えるだろう。かつて「英作文」とは和文英訳であり、多くの場合、1文単位の和文英訳が練習されてきた。これは、教科が「writing」になり、「英語表現」になった後にも、引き継がれてきた指導法であり、文法定着を一つの目的として行われた。「書く」とは、考えをまとめ、深め、情報を伝達する手段である。アカデミックな場でもビジネスの場でも社交においても「書く」ことは重要な技能であり、これは通信手段が手紙からメールに移り、画像通信が手軽な時代になった現代においても変わりはない。しかし、高等学校の英語教育の中で扱われてきた「ライティング」は、その重要性が認識されていながら、実用的な技能の習得に力を入れてきたわけでも、考えをまとめる手段や **critical thinking** の一助になるようにと教えられてきたわけでもない。

そうした指導へのアンチテーゼとして **extensive writing** をとらえると、あらかじめ想定されている英文を正しい答えとして解答するのではなく、「書くこと」によって外国語で考えを述べる楽しさを知り、新しい自己表現の手段を持ち、やがてはコミュニケーション力の育成につなげることを目的に行う活動と言えるのではないか。**extensive writing** とは、書く量に加えて、書く機会やテーマの広がりを増やすことを意図して行うことが重要になる活動としても定義できると考える。

1.3 本研究における **extensive writing**

本論文で取り上げる **extensive writing** は、教室での指導・活動が継続的にでき、教師・生徒ともに心理的負担が大きくないものとして考えた。書く活動を通して、自分の考えを英語という手段によって表現しようとする事、表現できると知ることが目的であり、英語で書くことをコミュニケーションの手段として用い、文法などの技能より、書かれたメッセージや内容に注目した。

教室内の活動として **extensive writing** の可能性を探った結果、**10-minute writing** が活動の中心となった。この経緯と具体的な手順については後述するが、(1) 週に1度、10分間だけの活動であること、(2) 辞書や教科書を見ながらできること、(3) 内容を伝えることが目的であること、という事前指導によって、生徒側には間違えることを必要以上に怖がらない環境を整えた。また、教師の側にとっても、(1) 週に1度の10分間活動は、授業計画に大きく影響を与えない長さであり、(2) 読み取りや語彙指導から独立した活動であるため、4技能統合を念頭においた教材研究を新たに付け加える必要がなく、(3) 添削により正しい文法の定着を図ることを目的とするのではないため、フィードバックに欠ける時間が少ないために、それまでの自分のティーチング

スタイルを変える必要がないという取り組みやすさがあった。つまり、生徒の側でも教師の側でも全く新しい取り組みをするのではなく、日ごろの授業に付け足す形で取り組めるものとした。

更に、教室外の活動として、宿題として用いたライティング活動を個別に分析し、ライティングの発達を分析した。Casanave (1993) の *journal writing* が教室外の活動であったのと同様、エッセイなどを書かせる活動は宿題となることが多い(小見山, 2018)。宿題とすることで、授業時間を活用するより、多くの英文を短期間に書かせることが可能になるため、量と質の關係に注目したケース・スタディを行った。

以上、本論文での *extensive writing* は、教師側にも、生徒側にも、特別な準備や時間的な無理をしないで実践できることを条件とし、現場で不足しがちな書く活動を増やすためのものとして設定した。

2. 研究課題

前章では、ライティングの指導が進まない理由について、5つの問題を挙げた。現場の高等学校教員が抱えている問題を考慮した上で、実現可能な教授法の研究を進めることを目的として、次の推定に基づき研究課題を設定した。

(1) 近年学校現場で定着してきた *extensive reading* が、自ら英語の本を読む生徒を増やし、英語の力を総合的に伸ばすと考えられているように、*writing* の指導でも課題作文や和文英訳といった枠を自由にし、書くことそのものを、あるいは書くことをコミュニケーションの目的とすることで、英語で作文をすることに抵抗を持たない生徒が増えるのではないか。

(2) また、そのことが *extensive reading* 同様、量が次第に質の変化を促し、英語の力を総合的に伸ばすことにつながるのではないか。

書く力が伸びるとは具体的にはどのような形で現れるのか、どのくらいの練習量が必要になるのか、それは高等学校のカリキュラムの中で実践可能なものであるのか、が明らかになれば *writing* 指導へのバランスを欠く日本の高等学校での英語教育に大きく貢献できることと考える。また、英語の指導と、書く指導のバランスをとることで、最終的にコミュニケーション力、表現力の育成につながると期待できる。

そこで本論文では

(1) *Extensive writing* が第1言語の獲得や第2言語の習得に果たす効果については研究がなされているが、日本の高校生は外国語として英語を学ぶため、インプットが少なく、語彙や文法力も高くはない。そうした学習者においても *extensive writing* の取り組みは可能か

(2) *Extensive writing* によって *fluency, motivation, confidence* が向上することは予想されるが、*grammar, vocabulary, accuracy, contents* にはどのような変化が生じるのか

(3) **Extensive writing** は文法の正確さを高めるための活動ではないが、間違いの指摘や訂正を行わないことが、文法習得に化石化などのマイナスの影響を与えないかの3点について研究し、考察を深めたい。

第3章 先行研究

1. アウトプット仮説

Krashen (1977, 1982) は、習得を学習と区別した上で、第2言語の習得における5つの仮説、the Acquisition-Learning hypothesis, the Monitor hypothesis, the Input hypothesis, the Natural Order hypothesis, the Affective Filter hypothesis を立てた。彼は、そのうちの一つであるインプット仮説で、言語習得は、理解可能なものより少し高度な内容のインプット (comprehensible input, $i+1$) によっておこると述べ、アウトプットは言語習得の結果であると位置付けている。そのインプット仮説に対して、Swain (1985, 1995) は、アウトプットの3つの機能に注目して仮説を立てた。このアウトプット仮説は、インプット仮説と対立する概念ではなく、言語習得には comprehensive input に加えて comprehensive output が必要であるとする考えである。ここでのアウトプットの3つの機能とは、Noticing /Trigger function (気づき)、Hypotheses-testing function (仮説検証)、Metalinguistic (reflective) function (メタ言語) を指す。つまり(1) 自分の意図することが伝えられているのか、また伝えるためには何が必要かという現在の能力とのギャップへの気づき、(2) フィードバックにより自分の意図することが伝わっているかどうか、思考錯誤しながらの検証、(3) 伝えるべきメッセージについて、言語を超えた伝達や反映や意味交渉の機能であり、これらはアウトプットなしには引き起こされない。アウトプット仮説とは、インプット、アウトプットの両方が機能した時に、言語習得はより効果的に起こり得るとする仮説である。

日本の高等学校で行う外国語教育は、習得ではなく、意図的な学習活動であるが、ライティング活動には、学習者にとって必要な comprehensive input が与えられているだけではなく、comprehensive output を行うことが効果的な学習活動、またやがては言語習得につながるのではないかと考える。過度にアウトプットの成果を期待するのではなく、学習者の現状に合わせた課題設定をすることでアウトプット仮説における3つの機能が効果的に現れると考え、本論文に取り入れた。

2. プロセス・アプローチ

ライティング指導では、1980年代に、完成品としての作文(プロダクト)だけではなく、プロセスでの指導を重視するべきであるという考えが生まれた。その考え方の背景には、Flower and Hayes (1981) がライティング・プロセスに注目して表した認知モデルがある。認知モデルは、ライティングという行為には、認知レベルにおける3つの要素(The Writer's Long-Term Memory, Writing Process, Task Environment) が関り、そのうち、実際に書く行動を起こす Writing Process の段階にも、3つの基本的な過程として「計画」、「文章化」、「推敲」があることを示している。ライティングとは、それぞれの過程で、書き手自らがモニターしながら行う連続した活動であると考えられ

ており、プロセス・アプローチでは、ライティング活動に関わる一連のプロセスのそれぞれの段階でどういった指導が望ましいか、実践に生かすための研究が行われている。

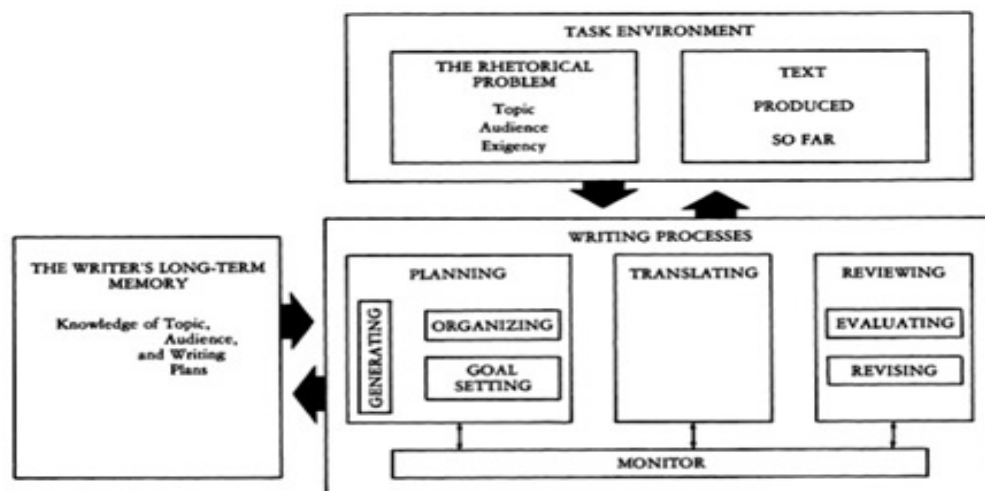


Figure 1. Structure of the writing model. (For an explanation of how to read a process model, please see Footnote 11, pages 386-387.)

図 3-1 ライティングの思考過程を表す認知モデル Flower & Hayes (1981)

Hayes (2012) の最新のモデルは、ライティングを「プロセス・モデル」「コントロール・モデル」「リソース・レベル」の3つのレベルで捉えている。このモデルでは、旧モデルにあった「計画」と「推敲」は、書くプロセスのどの段階でも起こりうることを考えられ、除かれた。

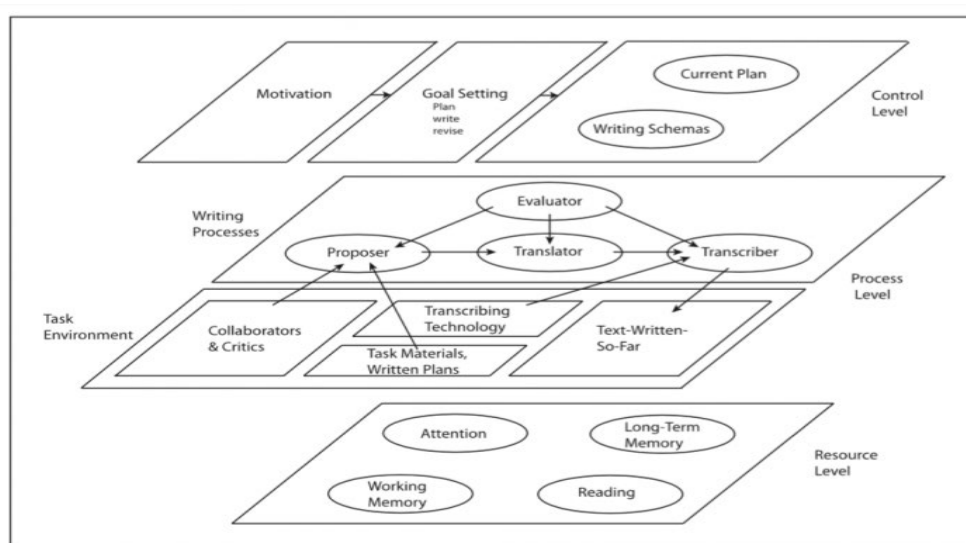


図 3-2 ライティングの思考過程を表す認知モデル Hayes (2012)

Elbow (1973) の提唱した non-stop writing は、プロセス・アプローチの考え方に属しているが、これはどのような過程を経てプロダクトを生み出すのか、という認知の仕組みを研究するものではなく、思いついたことを即座に言語化して表現する過程そのものに注目した活動である。それぞれの段階に指導を加えるというより、Long-Term Memory にある書く素材を、素早く Task Environment に連携させることに注目した練習と言える。教師によるプロセス指導ではなく、学習者主体で、第 1 言語にはもちろん、第 2 言語や外国語に対しても、短時間に書く量を増やすことのできる練習方法である。

3. Extensive writing の実践的研究

3.1 自由作文への取り組み

高校生を対象にした extensive writing としては、教育課程部会外国語専門部会（第 3 回）配付資料 3「スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール (SELHi) における取り組みについて（特色ある実践事例の紹介）」(2004) で、SELHi での取り組みが紹介された中に、いくつか書かせる量を増やすことによって生徒の書く力を伸ばすライティング活動の実践が見られた。その中には、岩田 (2008) が報告した北海道函館中部高等学校の事例もあった。これは、高校 2 年生 238 名に自由英作文の指導を 1 年間、16 回行った取り組みである。「ライティング」の 2 単位のうち、1 時間を自由作文の時間とし、ALT と JET がそれぞれにエッセイ・ライティングの指導を行った。生徒は 20 名ずつに分けられ、ALT の授業で、トピックに関するオーラル・イントロダクションや英語での質疑を事前指導として受けた後、エッセイを書き提出した。翌週には、ALT により添削された初稿を JET が解説し、書き直させた。その結果、生徒のライティング力は例年に比べ大きく伸び、事後に行った GTEC for STUDENTS で、高等学校卒業程度とされるレベル 5 を超えた者が、過去 3 年間の 5%、6%、14% に対して 32% にまで増えた。また、上記の配布資料には含まれていないが、同時期に SELHi であった富山県立富山南高等学校も、ライティングに自由英作文を取り入れていることを報告している (仲井, 2005)。中学生に対する実践では、沼田 (2006) が、正しく書く技能と、まとまった量で、つながりのある英文を書く能力の育成を目的としたパラグラフ・ライティングの指導を行った。13 名の実験群が、4 週間にわたり、放課後 45 分の特別講座に計 8 回参加した。ブレイン・ストーミング、つなぎ言葉の指導、構成法、ピア・フィードバックの指導を受けた実験群を、特別講座を受けなかった 42 名の統制群と比較すると、流暢さ、正確さ、全体的な印象で、いずれも実験群が上回ったと報告している。しかし、実験群をどのように選んだか明記されておらず、放課後に残って勉強する生徒は、もともと英語に対して高い意欲を持っていて、特別な指導に対して効果が出やすかったのではないかとの疑問が残る。

高等学校、大学の入試に自由作文が含まれるようになり、何らかの形で自由作文やパラグラフ・ライティングを指導する教師も増えつつあると感じられるが、その指導において、フィードバックは ALT が添削をする場合がほとんどである。中学生、高校生を対象に、データに基づいて自由作文の分析を行った実践研究は未だに少なく、ALT の協力なしに日本人教師が自由作文の指導に取り組んだ実践例も少ない。

3.2 10-minute writing の先行研究

Herder and King (2012) は 75 人の高校生を観察し、授業で継続的に取り組んだ 10-minute writing が書くことに対する fluency を伸ばし、motivation を向上させたとの結論を得ている。この研究では高校生が 10 分間で書く英作文の語数や文数は増え、このことから流暢さが伸びたと判断している。更に、力のある生徒は流暢さから complexity に向かい、学力低位の生徒は流暢さから正確さに自然と向かっていったことが報告されている。しかし、具体的なデータは提示されていない。

Muller (2014) は、日本の高等学校で、生徒が正確さを問われる心配をせずに英語を書くことは稀であり、この現状が、現実社会の要求にも指導要領の方針にもかかっていないと指摘して、自由に英語を書くことを目的とした free writing の機会を、高等専門学校の 1 年生と、私立の女子高等学校の 3 年生に与えた。活動の前後で書かれた作品の総使用単語数を比べると、その平均は、私立女子高等学校の 3 年生では、91.4 から 132.9 に増え、流暢さが伸びたと判断された。これは、Herder and King (2012) の報告と一致するが、実験の参加者が高等専門学校の 1 年生では、違った結果となった。高等専門学校の 1 年生のうち、授業で継続的に free writing をしたグループの総使用単語数の平均は、統計的有意差はなかったが、94.3 から 90.7 に減り、授業で断続的にライティング活動を行ったグループでは、総使用単語数の平均は 90.7 から 69.6 に、統計的有意差をもって減少した。Muller は、この結果は学年の違いによるものであると考察し、自由作文の効果が最も現れるのは、文法や語彙の習得が十分に終わった高等学校 3 年生であると推定している。しかし、Muller の free writing の実験は、参加者が高校 1 年生の時と高校 3 年生の時とでは条件が異なっていた。Muller は、高等専門学校の 1 年生の生徒に対しては、30 週にわたりライティングの指導を行ったが、その練習時間は 5 分間であったり、10 分間であったり、一定しなかったのに対し、私立女子高等学校の 3 年生に対して行った指導は、20 週にわたり、10 分間の取り組みとして行われた。学年によって、流暢さの伸びに違った結果が生じたのは、実験参加者の学年による違いだけではなく、こうした練習条件の違いによって生じた可能性もある。

例えば武田 (1999) の fastwriting の実践では、8 週間にわたり、毎週中学 3 年生に 10 分程度のエッセイを早書き練習をさせたが、その結果、活動には効果があったと述べている。この実践では、早書き群と名付けたグループには内容に関するフィードバ

ックを行い、添削群と名付けたグループには、特に早く書くことを要求せず、エッセイを添削して返却した。その結果、早書き活動群は、ALT による内容の評価、T-unit の長さ、総使用単語数から示される英語力が伸び、学力上位の者にはより高い効果が現れた。同時に、学力下位の者にも、取り組み前より英語力が伸びたことが確認された。エッセイの総合的な出来栄は英語力と関連したものであったが、武田は、成績下位群が、継続して学習に興味を示したのは、フィードバックの在り方がコミュニケーションタイプであったことも関係していると考察している。また、添削群において、個々の訂正が生徒の文法的正確さを高めず、一方、早書き群では、間違いのない T-unit が有為に増加し、正確さにも向上が見られたことから、中学生段階では、全般的な感想のフィードバックだけで充分であり、早書きは、中学生に量を書かせるための有効な手段だと結論付けている。

武田の実践は、「書く」ことが、学習の最終段階であり、十分なボトムアップなしには取り組めない領域である、という思い込みに対しての反証であり、中学校でも 10-minute writing に取り組む意義があることを証明したと考えられる。Muller (2014) が考察した学年による 10-minute writing の効果の違いは、中学から高校にかけて、学年ごとに英語力が大きく異なっていることを考慮すれば、無視することのできない要因ではある。実践においては、学年ごとの特徴を踏まえて、適切な目標の設定が必要であろう。しかし、実験の条件を同じにものに整えなければ、学年ごとの違いを比較し検証することはできないと考える。

3.3 教室外での extensive writing

Casanave (1993) は、コミュニケーションとしてのライティング活動に、ジャーナル・ライティングを導入した。英語を使ってコミュニケーションを図るコミュニケーション重視の方針が高等学校のカリキュラムに紹介された時期であり、それまでの座学中心の英語教育に対して、実際に日本人高校生に英語を使う機会を与えたのは先駆的な取り組みであった。研究では、高校生に週 1 度、宿題として英文日誌を書かせ、8 人の教師が、大学入試とのバランス、生徒の関心、教師の役割、コミュニケーションとしてのジャーナル・ライティング、教師と生徒の人間関係など、それぞれの視点から活動を振り返っている。いずれの観点からも、新しい発見があったと肯定的に活動をとらえ、生徒自身も、書くことに対する態度、技能が伸び、考えを表現することの重要性を知ったと自己評価している。また、Sun (2010) の、インターネットを利用して台湾の大学生に 30 篇のブログを書かせた研究では、最初の 3 作品と最後の 3 作品を比較すると、文法力が伸び、生徒の学習に対するモチベーションも上がったことが検証された。

どちらの研究も、学習者の自由意思によってテーマや長さを決めて教室の外の活動

として取り組んだものであり、その効果が高かったことを示したが、学習者は、取り組みを行う前から、一定の長さで書き手の意思を通じさせることのできる英文を書くことのできる力を持っており、アウトプットの機会を与えることで、更にその力が伸びたものである。文法や語彙の習得が不十分な場合は、いきなり教室外の活動として *extensive writing* を行うのは難しいと考える。高校生に宿題として *extensive writing* を行うなら、事前に教室内での指導が必要であろう。

4. 流暢さの測定

Extensive なアプローチでは、練習量や言語との接触を多くすることで、流暢さを伸ばすことが期待される。正確さの分析は、間違いを見つけることによってできるが、流暢さはどのように測定できるだろうか。Fraser (2014) は、日本の公立高校 2 校の 1 年生、80 人の作文とスピーチをデータとして用い、ライティングの流暢さを、総使用語数、総合評価、クロスアウト、解読不能箇所、語彙、正確さ、T-unit の長さから推定される構造の複雑さ、1 文に使用する語数から推定される文構造の複雑さ、文数の 9 観点から分析し、またスピーチの流暢さを、発話での総使用単語数、異語数、言いよどみ、言い直し、沈黙の総秒数、総合的な印象の 6 観点によって分析し、アウトプットにおける流暢さを研究した。その結果、ライティングもスピーチも、練習量に応じて流暢さは増したが、アウトプットの総量が増えるにつれて間違いの数も増え、正確さの伸びは練習量によって増えるわけではなかったことが示された。Fraser は、これは、複雑な構文を使うというリスクを恐れずにアウトプット活動をしたことの結果ではないかと考察している。ライティングの流暢さに関する分析では、指標とした 9 項目のうち、総使用単語数、語彙、文数は、それぞれ包括的な印象としての流暢さと、互いに正の相関関係があった。

鈴木 (2011) は、ライティングの流暢さを、文法処理速度と関連させて調べ、文法処理速度の速い者ほど多くの文が書けたと結論付けている。鈴木は、大学生に指示表現と接続表現を必ず使うように指示して、6 コマ漫画の説明を書くことをタスクとした。77 名から得たデータから、総使用単語数、結束詞、指示表現、接続表現の数を調べ、文法処理速度を計るために、中学校の検定教科書に出ている単語のみを使用して、5 単語からなる和文英訳の整序問題のテストをコンピューター上で行った。その結果、整序問題を多く、正確に解答できた者ほど、6 コマ漫画を使ったタスクで、多くの文を書いたことが分かった。では、文法処理速度が流暢さを生み出すのだとすれば、文法が定着する時期までは、自由作文を書かせることには意味がないのだろうか。鈴木は、間違いは、書く経験を増やすことで減らせるようになり、書く経験が増えると、指示表現の使用が増え、文章に流暢さが生まれることも明らかにして、流暢さへ目を向けた指導の必要性を述べている。近年、コミュニケーションを英語教育の中心に据

える方針が強調されてきた中で、ライティング・プロセスや、プロダクトの内容にも目が向けられるようになったが、依然として流暢さに目を向けた取り組みは、現場では「軽視」されている（鈴木, 2011）。インターネットを介したメールのやり取りによるコミュニケーションでは、従来の「聞くこと」「話すこと」にだけでなく「読むこと」「書くこと」にも、即時性が求められる。文字を用いたアウトプットである「書くこと」の流暢さを目指す指導は、もっと注目されるべきであると考えられる。

5. ライティング研究の課題

5.1 評価について

沖原（1985, p.v）は、「ライティングは学習する上でも教える上でもむずかしい技能である」とし、「この分野の研究は、他の技能領域に比べると、質量ともに必ずしも十分ではない」と述べている。大井（2014）は全国英語研究学会の研究誌 ARELE で 1989 年から 2009 年までに掲載されたライティングの研究論文を調べ、その数が約 1 割であったと確認し、沖原の指摘から 30 年経っても、ライティング研究の難しさは依然続いていることを明らかにした。柏木（2016）は、ライティングは「外国語学習・教育の 4 技能の中で最も複雑で人気がないと言われている」と述べた上で、Raimes（1983）によるライティング作品を完成させる 9 要素（統語、文法、メカニクス、構成、語彙、目的、読み手、手順、内容）と、それぞれの下位部類を紹介し、それらが「統合的有機的に機能して初めて明晰で効果的なコミュニケーション手段としてのライティング作品が出来上がる」が、そうして出来上がったライティング作品に、更にフィードバックの問題が加わり、「何をいつ、どう評価すれば教育効果が高いのか」、複雑になるためライティング研究は難しいと指摘している。ライティングに限らず、技能や能力を測るのに適した絶対的指標や、それを応用したテストを作ることは難しい。研究を進めるためには、まず、目的にかなった評価方法を確立することが必要であろう。

日本語の「評価」にはアセスメントとエバリュエーションの二つの意味がある（近藤ブラウン, 2012）。Casanave（2017）は *assessment, testing, measurement, grading, evaluating* を、お互いに関連があるが、それぞれがアセスメントの違った側面を表しているとして、その関係性を定義している。ここでの評価とは、どのように測定をするのかを意味するアセスメントとして考えることにする。柏木（2016）の指摘のように、ライティングの指導が学校現場で敬遠される理由の一つが評価の難しさである。採点法として一般的なものは、全体的な印象で点数を付ける *holistic rating*（総合的採点）と文法、語彙、構成など幾つかの項目に対してそれぞれにスコアを付ける *analytic rating*（分析的採点）の 2 つである。分析的評価の代表的なものには Jacobs et al.（1981）の *ESL Composition Profile* がある。分析的評価とは 1 つの作文をいくつもの視点を持って作文の技能を測定するためのもので、生徒の中の弱い部分、強い部分を測定するには有益

な方法と言えるだろう。ESL Composition Profile で使われる項目は通常、Content, Organization, Vocabulary, Language Use, Mechanics である。一方、総合的評価は全体的な印象から評価を行うため、評価時間が節約できるという利点がある。更に、実生活の中では、書かれた作品は読み手によって総合的に評価されるため、この方法は、評価をする側にも、評価をされる側にも、より現実に即したものと言える。それぞれの特徴と問題点を知ることが、より適切な評価につながると考える。

5.1.1 総合的評価

Oshima (2000) は、英語を母語とする評価者の観点を作文指導に取り入れ、日本人高校生 43 人がそれぞれ書いた 2 つの作文を総合的スコア、分析的スコアによって評価した。評価者は英語教育の経験のある、トレーニングを受けたネイティブ・スピーカーであった。Oshima は分析項目間の相関関係に注目したが、総合的評価と各分析項目 (Quality of Content; Rhetorical Organization; Logical Connection of Ideas; Sentence Level Acceptability; Diversity of Vocabulary) に注目すると、修辞構成、論理的接続は総合的評価と正の相関関係が見られず、2 作品目では、総合的評価で **Weak** と評価された者の方が **middle** と評価された者より語彙の平均点は高かった。2 作品ともに、内容の質と、文法及び一貫性から測定された文レベルの正確さは、総合的評価と正の相関関係が見られ、特に、総合的評価と内容の質には強い相関のあることがデータから読み取れた。

山西 (2004) は、20 人の高校生の書いた 40 編の自由英作文を 10 名の教員と 6 名の大学生に 20 点満点で採点させ、自由作文の評価の実態を調査した。ここで用いられた自由作文のテーマは、実際に大学入試問題として出題されたものを基に作られたもので、課題 1 は、自らの経験や感想を表現する、課題 2 は、絵を見てその内容を説明するものであった。評価には総合的評価、ESL Composition Profile を用いた分析的評価、観点別評価が用いられた。総合的評価は印象点であり、客観的総合評価 (うまさ) と主観的総合評価 (好み) に分けられた。その結果、英作文を評価する経験の多い教員においては評価尺度間、評価尺度内の双方で一貫性の高い評価が行われ、印象点、うまさ、好み、観点別評価においてそれぞれ高い相関関係がみられた。大学生群には教師群ほど高い相関関係が見られなかったことから、山西は、経験を重ねることにより評価観が確立し一貫性の高い評価を下せるようになったと考察し、総合評価、観点別評価はそれぞれ目的を異にするため、両者の特徴を知って行うことが重要であると指摘している。同時に、研究結果からは、自由作文を評価するには、必ずしも全てを観点別に分析してから総合的に評価せずとも、印象点で行えることを示唆している。

水本 (2008) は自由作文の評価方法を調査した研究で、総合的評価と分析的評価の内部構造の関係を明らかにし、どちらの尺度でも信頼性が確保できると結論づけた。

水本の研究では、TOEIC300点台前半の成績を持つ40名の大学生が参加し、与えられたトピックについて60分以内に150語以上のエッセイを書いた。次に、実験参加者40名の自由英作文を、2人の日本語母語話者が、総合的評価尺度と分析的評価尺度の両方を用いて2回評価した。総合的評価尺度には、TOEFLのTWEとTOEFL CBTのライティング・セクションに用いられている6段階の評価基準を10段階に変更して使用し、分析評価の尺度もESL Composition Profile (Jacobs et al., 1981)を基に、10段階に変更して使用した。2名の採点者は、事前に両者の間の採点基準に大きな隔たりがないようトレーニングを受けて40名分の自由作文の採点を行い、その評価の平均値は相関分析された。その結果、水本(2008)の研究においては、自由英作文を評価する際に総合的評価、分析的評価のどちらを使ってもかなりの信頼性が得られ、両者の相関関係が高いと判断された。英語能力に大きな差のない被験者からのサンプル分析であったことが一因であったかもしれないが、これらの結果からは、全体的なwritingの能力を測定することを目的とするならば総合的評価を、項目別のフィードバックを与えることが目的であるなら分析的評価を使い分けて用いることが可能であり、しかも両評価方法は信頼性が高く、相関関係も高いということが言える。

一方、Leki(1995)は、総合的評価に対して疑問を呈し、何が良い作文か見ればわかる、というのは単なる思い込みであるという結果を導き出している。Lekiの研究には、アメリカの大学のESLで授業を受けている1年生が授業中に書いた、長さ400語から500語のエッセイが用いられた。無作為に選ばれた4点のエッセイに対し、ESLで授業を受けている20名の生徒、8名のESL教師、7名の英語を母語とする大学関係者が評価者となり、それぞれが1位から4位までのランクをつけた。この実験の結果、必ずしも同じ作品が1位に選ばれたわけではなかった。また、ESLに所属する学生グループは自分の好みにより選んだ場合と、ESL教師ならどう選ぶかを予想して選んだ場合の2パターンで順位を付けたが、好みと予想の間には違いがあった。更に、その予想した順位も、実際にESL教師が選んだ順位とは異なっていた。3つのグループ間の結果もそれぞれに異なったが、グループ内で最も評価が分かれたのは、ESL教師群であった。このリサーチが示唆していることは、'good writing'として順位をつける上で、客観的な指標を持つのは難しいということである。ESLで教えている教師といえども、一貫した指導目標や評価基準が共有されているわけではなかった。

Leki(1995)の研究が、総合的評価でも分析的評価でも信頼度が高く、両者に高い相関関係があると結論づけた山西(2004)、水本(2008)の研究と異なるのは、この実験がランキングを用いたことによると思われる。作品をどの段階に位置するか判断することよりも、優劣をつけることの方が難しかったのではないだろうか。また、実験参加者の違いも考慮する必要があるだろう。山西、水本は日本人英語学習者に対して実験を行ったため、参加者の英語力の背景はある程度均一で、同じ学校に通っている

生徒間では英語力も一定の幅の中に納まっている。評価者側にも、ある程度共通した教育目標を共有しているという条件が揃っていたと推測できる。とは言え、均一なレベルであることが予想される日本人学習者を対象にする場合でも、総合的評価は主観的で一貫性がないと懸念されるマイナス面を排除するためには、評価者は複数であること、評価者同士の事前の打ち合わせを行い、より高い信頼性の下で行うことが望ましいのは間違いないであろう。

5.1.2 分析的評価

代表的な分析的評価として使われる Jacobs et al. (1981) の ESL Composition Profile は、分析の観点となる 5 項目 (Content, Organization, Vocabulary, Language Use, Mechanics) のそれぞれを Very Poor、Fair to Poor、Good to Average、Very Good to Excellent の 4 段階で評価する。例えば Content の項目は 30 点満点で、Very Poor は 13-16 点、Fair to Poor は 17-21 点、Good to Average は 22-26 点、Very Good to Excellent は 27-30 点に分かれている。Organization, Vocabulary は 20 点満点、Language Use は 25 点満点、Mechanics は 5 点満点である。この Profile は、構成要素 (Components) 毎に、何に注目し (Criteria)、点数 (Score) を、どのようにレベル (Level) と関連付けるか、を示した点で、客観的評価を行う上での基盤となった。評価基準が主観的で曖昧であると考えられている総合的評価に対して、分析的評価はより客観的であると考えられているのは、こうした細かい分類で、それぞれ独立した項目に点数を付けるからである。

しかし、ハワイ大学における日本語のエッセイに関する Kondo-Brown (2002) の研究は、分析的評価を用いた実験でも、その客観的評価には疑問が残ることを示した。実験に使われたのは、日本語を外国語として学ぼうとしていたアメリカ人大学生のプレイスメント・テスト 231 編である。予めトレーニングを受けた 3 人の評価者が、ESL Composition Profile をベースとした基準に従って、生徒の書いた 3 種類のトピックを分析的に評価した。実験参加者である学生の 3 分の 2 は、初級レベルと判定されたが、大学での授業でプレイスメント・テストを受けるまでに、現地の高校で 1 年以上日本語を学んでいた。生徒の書いた 3 点の日本語作文を分析した結果、ランキングにおける評価者間、評価者内の信頼度は高く、分析的評価における評価者内の信頼度も高かった。一方、ESL Components Profile の項目 (Content, Organization, Vocabulary, Language Use, Mechanics) 毎に素点を比較すると、評価者間には有意な差があり、それぞれの評価者が 5 項目のうち何を重要視しているのかが顕著に現れた。この有為な差は、1 つ目のトピックについて現れたものであり、3 人の評価者が、採点基準を情報交換した後に行われたトピック 2、トピック 3 における評価のばらつきは小さくなった。この研究は、客観的と言われている分析的評価と言えども、その評価には個人差があることを明らかにしたとともに、総合的評価と同様、複数の評価者が打ち合わせやすら

わせを重ねることで評価者間の信頼性が高まり、共通の到達目標を持つものの間では信頼度の高い評価が出来るということを示した。

評価対象者が日本人高校生である場合の *ESL Composition Profile* の問題点として、スコアが詳細すぎて、教師が授業で気軽に使うことが難しいということが挙げられる。中学生では学習を始めてからの期間が短いため、クラス内で大きな差はつかない。また多くの場合、高等学校でも同程度の学力を持つ生徒が進学してくるため、英語力においても大きな差は現れにくい。そうした生徒に、100点満点を1点刻みで評価する *ESL Composition Profile* を用いるのは、適切とは言えない。客観的評価を行う場合、評価対象の現状に合った形にアレンジするか、*ESL Composition Profile* の評価項目のうち、客観性の高い構成、使用語数、文の長さ、語彙レベル、文法を中心に行うと、主観的とされる総合的評価と対照して、お互いの欠ける部分を補完した評価ができるのではないかと考える。

5.1.3 ポートフォリオ

学習の成果を、プロダクトだけではなく、取り組みの期間の変化という観点からとらえると、ポートフォリオを評価することが必要になる。アウトプットであるライティングでは、作文のテーマから受ける影響が個人に大きく作用するため、能力を測るには、1回の作文から判断することが難しいためである。プロセス・アプローチである *10-minute writing* を始めた Elbow (1994) は、その練習方法の性質から、評価はポートフォリオで行うことを提唱している。ある一定の期間に区切って学習活動の成果を見るためには、途中過程での変化に注目することが必要であり、ポートフォリオは有効な手段である。一方、どの時点で、誰が、どのように評価をしていくのか、ということに関する検討は、まだ充分とは言えない (Casanave, 2017)。しかし、学習の記録としてポートフォリオを作成することは、教師だけが評価者になるのではなく、生徒自身も評価の主体者として、自らの作品を振り返ることができるという点での効果が期待できる。主体的学習の重要性が問われる場面では、特に重要となり得る評価法である。

5.2 フィードバックについて

Semke (1984) は訂正フィードバックの有効性に否定的な立場をとっている。Semke は、ドイツ語の学習者の自由作文の課題に対し、内容に関するコメントのみ、間違い訂正のみ、内容と間違いの訂正の両方、間違いの箇所を指摘するという4種類のフィードバックを用い、グループを比較した。その結果、「学習者の進歩は、(フィードバックではなく)書く練習によってのみ強化される (p.195)」と結論付けている。また、Kepner (1991) は、スペイン語学習者の書いたジャーナルに、内容に関するコメント

と、間違いの訂正の2種類のフィードバックを行った。学習者を言語能力の高いグループと低いグループに分けてデータを分析した結果、内容に関するフィードバックは、内容の改善にも、文法面での間違いを減らすことにも効果があったが、間違い訂正ではどちらのグループにも効果がなかったことが確認された。そうした研究を踏まえ、Truscott (1996) は、訂正フィードバックは必ずしも学習者の accuracy を高める手助けをするものではなく、むしろ内容の上達や流暢さの伸びに関しては有害であると主張した。Fazio (2001) は、フランス語で教育が行われている学校で、フランス語を第1言語とするグループ、フランス語以外を第1言語とするグループに分け、それぞれのグループに、内容に関するコメント、間違い訂正、内容に関するコメントと間違い訂正の両方、と3種類のフィードバックを行った。その結果、他に文法学習の機会が与えられているなら、ライティング指導での文法訂正は正確な文法の習得に有効とは言えないと結論付けた。

一方、Ferris (1999) は、文法訂正は、積み重ねていく中で効果が生まれ、間違い訂正のフィードバックには有効性があると反論している。Ferris and Roberts (2001) は、ESL の学生を対象に調査し、間違いの訂正の方法が下線やコードのような間接的なものであっても、間違いを指摘するフィードバックがあった方がフィードバックの無かったグループよりも文法の定着の効果が高かったと結論付けている。これは、Chandler (2003) が、間違いの箇所を指摘し、学習者自らに訂正させる実験を行ったことで、誤りの箇所が減ったことと方向性を同じくしている。

日本人高校生を対象とした研究では、金谷 (1993a, 1993b) が生徒自身は訂正されたフィードバックをどのように受け止めているか研究し、学力の高い生徒は添削箇所を正確に覚えているとの結論を導き出した。本章の3.1に記した、岩田 (2008) の高校2年生に行った自由英作文の指導も、ALT から間違いの訂正をうけ、JETからは、書き出しや文章構造について、明示的な指導があった。学習の目的も、正確さと流暢さを伴った、高度な英作文を書けるように指導することであり、トピックも身近なものから論文へと段階を経て移行し、過去3年間と比較し、高い成果が上がったことが報告されている。間違い訂正には、効果があるだろうが、同じく日本人高校生を対象に調査した O'Flaherty (2016) は、ほとんどの生徒が誤りの訂正には効果があったと答えたものの、その訂正を常に見直す生徒は36%で、82%の生徒は間違いをノートに書き留めていないことから、添削の活用は受動的だとしている。

訂正フィードバックの効果には、賛否があるが、ここで気を付けたいのは、フィードバックの目的である。Hyland (2003) は、文法的正確さにこだわると、生徒が間違いを犯さないために、伝えたいことを適切に伝える努力をせずに、知っている範囲でのみ文章を書いてしまい、教師もそれを良しとってしまう危険性があることを指摘している。村越 (2012) の研究でも、高校1年生の自由作文を分析した結果、作品は平

易な表現に流れがちで、習得したとみられる文法を使わない (avoidance) 傾向が見られ、既習の文法事項が使えるようになるまでには時間がかかることが指摘されている。自由作文やテーマ作文など、エッセイ型のライティングにおいて、高校生が新しく学習した文法構造の使用を避けるのは、その構造を充分理解していない、もしくは使用するだけの自信がないことを反映しているのであろう。学習者が、特定の構造だけを用いてアウトプットを行うのは、間違いを避ける (avoidance) ために行う、コミュニケーション・スキルでもある。単調な作品を無難に書こうとするのは、間違いを減点する方法で英作文を評価してきた弊害であり、多くの学習者が間違いのリスクを避けようとする。逆に、英語での表現に様々な文法構造を用いることは、単に書き手の言語に対する知識や習得状況を反映しているだけでなく、その文法構造を英語で表現することに不安の無い状態であることを示しているのであろう。また村越 (2013, 2015) は、神奈川県内の公立学校の生徒 209 名の 1 年次、2 年次、3 年次の自由英作文を分析して、学年が進むにつれてどのように文法項目を使いこなせるようになっていくのか調べ、また統語的複雑さがどのように発達するのか調べた。村越は、中学校で既習の項目である関係詞でも、アウトプットとして使えるようになるのは高校 3 年生であり、3 年になるとエッセイの語数は減るが、統語的複雑さ、従属節が作れるようになり、内容としての充実が感じられるようになったと述べている。しかし、どうすれば avoidance が減り、作品に多様さを生みだせるのかについては触れていない。鈴木 (2004) は流暢さを伸ばす活動として、中学生と高校生に英語で日記を書かせ、その効果を示した。活動の前後に 2 名のアメリカ人 ALT が fluency, accuracy, total evaluation の 3 項目を 10 点満点で採点したところ、中学生、高校生共に fluency が伸び、中学生の一部では accuracy も伸びた。鈴木は「これまでの英語指導が accuracy 重視であったため、語数を多く書くという指示にも関わらず、生徒は英文を書くときには正しく書くことに集中した」ため、accuracy はプレテストの段階ですでに高く、伸びしろは少ないはずであることを指摘している。それにもかかわらず、中学生の英文産出量の多い群で更に accuracy が統計的優位に伸びたことが示された。高校生の accuracy の平均点は、プレテストの段階で 10 点満点中 8.81 点であり、統計的優位な伸びは見られなかったものの、ポストテストの平均点は 9.13 点にまで伸びている。Herder and King (2012) も 10-minute writing が、流暢さや意欲を向上させ、成績の上位の生徒はやがて文法的正確さの向上や複雑な文法構造での表現へと意欲が向いたと報告した。いずれの研究も、自由作文が文法の伸びを示す可能性を示した。

正確さの求められる場ではそれに応じた指導が必要なのは当然である。しかし、正確さにこだわりすぎて Hyland (2003) や村越 (2012, 2013, 2015) の指摘したような新しい表現の取り込みや、既習の文法事項を使わない傾向があるとすれば、アウトプット仮説での試行錯誤による検証が起こらず、インプット仮説にあるように、アウトプ

ットは単なる学習の結果で終わってしまう。**Extensive writing** はコミュニケーション活動であり、その目的は「正確さ」の向上ではなく、書き馴れること、もしくは書くことそのものにある。従って、**extensive writing** でのフィードバックも、学習者の書いたものに対し、興味を持って読んだという読み手の存在を示すべきであると考える。

例えば、

- ・それからどうなったの？
- ・担任の先生にも読んでもらっていい？

のように、更なる情報を促したり、広げたり、あるいは

- ・楽しく読みました。
- ・私も○○に興味があります。

のように、読み手である教師が、書き手である生徒の書いた内容や書き手そのものに興味があるのだとメッセージを伝えるようにすれば、コミュニケーションは促進されるのではないか。コミュニケーションを重視したフィードバックは、学習者にとっても指導者にとってもプレッシャーの少ないものになるはずである。正確な訂正や的確な添削は英語力のみならず、英文に対する感性を持たないことには難しい。また、正確性の向上という効果に対して、現場の教師が誤りの訂正を行う労力と能力が適正かどうかについては、鈴木（2015）が、非ネイティブ教師の限界として、全ての誤りを特定することができないことを指摘したように、学習者が間違い訂正の直接的なフィードバックを望んだとしても（Leki, 1991）、高等学校の現場では極めて非現実的な指導であると言わざるを得ない。しかし、コミュニケーションを指導の中心にすることで、指導者の英語の能力に関わらず、どのレベルの生徒にでもスタンプでも、口頭によるコメントでも、何らかのフィードバックが返せる。**Extensive writing** におけるフィードバックの目的は、コミュニケーションの一部として考えることが重要だと考える。

6. まとめ

高等学校のライティング指導では、プロセス指導を行っても、最終的には結果としてのプロダクトに反映されることが求められてくる。これは、大学入学試験対応というだけでなく、どのように英文を書く力を身に着けるか、という実学の面からも重要な課題である。コミュニケーション重視の指導方針により、教育現場では従来の1文単位での和文英訳から、エッセイ・ライティングへと舵が切られてきている。しかし、エッセイ・ライティングの指導は何をどのように目指すのか、従来の文法中心主義のライティング指導と比べ、エッセイや自由作文を授業に取り入れると、何がどう変わるのか、生徒のライティングはどのように上達していくのか、など、検討すべき課題は多く、実践研究は少ない。

本論文では、先行研究を踏まえ、アウトプット仮説とプロセス・アプローチに基づ

き、*extensive writing* を効果的に授業に取り入れる方法として、教室で実践できる *10-minute writing* と、教室外でのエッセイ・ライティングを用いた。ALT が配置されておらず、フィードバックができない場合、ライティング実践の研究はほとんど行われていない。また、そのような状況下では、ライティング活動そのものも行われていない（小見山, 2018）。しかし、ALT の配置状況を考えると、現実には、JET が単独で 40 名を教える授業の方が多いのである。現行のカリキュラム、現行のクラスサイズでも効果のあるライティング指導を考えるためには、高校生が書く活動で、何をどのように伸ばしていくのかを明らかにすることは、意義ある研究であると考えられる。

第4章 Extensive Writing の効果について

1. はじめに

先行研究を踏まえ、実践や研究の進んでいない高等学校で、生徒にまとまった英文を書かせ、従来よりも書かせる量を増やしたライティング活動について研究することには意義があると考えた。現行の指導要領では「四つの領域の言語活動を有機的に関連付けつつ総合的に指導するものとする」と英語教育の方針を示しているが、実際には教室内での「話す」、「書く」の活動は不足している。文部科学省（2016）は、2014年と2015年の調査で、50%以上の教師が、生徒の考えや読んだり聞いたりして得た情報について生徒の書かせる活動をさせていないことを示した。鴨下（2010）の大学生を対象にしたコミュニケーションの研究ではeメールが用いられたが、高校段階でのアウトプットが不十分、もしくはほぼ何もしなされていなかったことを指摘している。山西（2011）が、短大生にパラグラフ・ライティングを指導した研究の中でも、高校におけるライティングの指導不足に触れている。高校生に10-minute writingを用いたMuller（2014, p.164）は、大学での要求に答えるならば、高等学校ではエッセイ・ライティングに取り組まなければならないと、次のように指摘している。

If high school is to be seen as preparation for post-secondary study, the current lack of writing in the curriculum ill prepares students for the writing requirements of university in Japan, where many graduation theses are expected to at least have an English abstract, or study abroad, where essays must be written in English. Thus, in many high schools in Japan there is an unmet need for writing to be incorporated into the syllabus.

しかし、多くの「コミュニケーション英語Ⅰ」あるいは「コミュニケーション英語Ⅱ」の教科書は、レッスン最後のまとめに「書く」活動を取り入れている。レッスン内容を聞き、ペアでどんな話か説明し合い、本文を読み、要約や感想を書くという授業の流れの中で、4技能を順番に練習するのである。これは、指導書にもよく用いられている授業計画であり、このパターンで授業を行っている教師は多いと考えられる。文部科学省の調査で示されたように、高等学校での「書く」活動が充分でないとしたら、「書くこと」をまとめ学習にのみ用い、授業時間との兼ね合いの中で、その活動がしばしば省略されているのではないかということが考えられる。「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」という技能習得は、第1言語においては、発達段階にかなった順番なのであろう。しかし、すでに母語で4技能を習得した後の高校生に、「書く」練習を最後にとっておく必要があるのだろうか。4技能の統合が指導要領での方針とされているが、1つのレッスンの中で、順番に技能を練習していくという意味ではない。

高等学校で「書く」活動に、まとまった文を書くことが取り入れられていない別の理由として、教師は、生徒の文法的間違いを訂正するのに、相当な時間をかけなければならないことがあるだろう。まとまりのある文章を訂正し、添削するための時間を

確保することは、教師にとって非常に困難である。しかも、皮肉なことに、教員が間違い訂正に熱心に取り組めば取り組むほど、間違い訂正で真っ赤になったノートを見て、しばしば生徒は書くことへの自信を失ってしまう。鈴木（2011）は、英語の時間に行われるライティングの指導は、従来、独立した1文ごとの文法的正確さを要求され、ライティングにおける流暢さの指導は見過ごされることが多かったと指摘している。実際、教室内で長年行われてきたライティング活動は、文法強化のための和文英訳と教科書例文や本文の再生である。答えのはっきりしているライティング活動は、教師にも生徒にも、一種の安心を与えるのであろう。教室でのライティング指導は、自然と文法中心の授業となって、それなりに安定していた。

現行の指導要領で推奨されている活動は、聞く活動、読む活動と関連させて内容を要約することや、話す活動と関連させてスピーチやディベートの原稿を書く活動である。しかし、そこで求められる書く力は、従来通り、文法的に間違いのない「正確さ」であることが前提であるように思われる。「何を書いていいかわからない」、「どう書いていいかわからない」という訴えは、英語に限ったことではないだろうが、少なくとも英語学習の初期段階で、正しく書くことに焦点が当たり過ぎ、何を、どのように表現するのかというライティング・スキルを伸ばす練習に、ほとんど時間も労力も費やされてこなかったことの表れである。クリティカル思考や、考えや感情、情報を伝える技術を高める練習をする場面は、残念ながら長きにわたり一般的な「書くこと」の活動ではなかった。一方で、英文を書く力は、社会に出ると要求される実務的な能力である。ビジネス界のみならず、現実の世界では、情報発信や自己表現なしに他者とコミュニケーションは図れない。母語での発信力はもちろんであるが、世界がインターネットによって結ばれている今の社会では、国際語である英語においても書くことによる発信力はますます求められるであろう。そして、他の技能同様、ライティングにおいても、正確さと流暢さはバランスよく指導されてこそ、合的な力の伸びることが期待できるのであり、どちらか片方に指導の偏りが出ることは、最終的にコミュニケーション力を伸ばすうえでの障害になるだろう。

第4章では、練習問題や小テストを行い文法的正確さに重点を置いた従来の授業を受けたグループと、ライティング活動に10分間を費やした授業を受けたグループを比較することによって、*extensive writing* の効果を調べた。ここでの *extensive writing* は、10分間活動の *10-minute writing* であり、日常の英語の授業を否定するのではなく、補完するものである。この分野を研究することで、「普通の学校」の「普通の教員」にとっての活動や、授業のアプローチの選択肢が増えることにつながることを期待して研究に取り組んだ。

2. 研究の目的

この研究の目的は、書く量を増やすことで、文法訂正のフィードバック無しに、書く能力を総合的に伸ばせるかどうかを明らかにすることである。フィードバックは目的に応じて行われなければならないが、**extensive writing** の目的は、英語をコミュニケーションの道具として使うことである。従来、「書く」活動は、コミュニケーション力を伸ばすという観点からは研究されることが少なかった。この部分を埋めるために、「書く」ことをどのようにコミュニケーションと結びつけるのかを、研究することには意味があると考えた。そこで、フィードバックも、内容についての短いコメントを返すだけとし、内容の確認のために文法の誤りについて触れることはあっても、その訂正を主目的とするようなフィードバックは行わなかった。

経験的には、書く量が増えると書く力は上達し、コミュニケーションを楽しもうとする態度も生まれると言える。しかし、高校生を対象とした研究で、観察以外に書く力の伸びを具体的なデータで示したものは少ない。高校生を対象に行った研究で、書く量を増やすことには効果があったと結論づけた Casanave (1993) も Herder and King (2012) も、学力の高い私立高等学校での実践であり、おそらく両研究に参加した生徒の英語学習意欲は、初めからある程度高かったと推測できる。しかし、学力中位の公立高等学校で、日本人教師による実践ではどのような効果が見込めるのか。学力中位という、最も該当する生徒数が多いこの層において書く力の伸びを分析することは、高等学校での学習者全体にとって実践的指導を考える上で、最も寄与できる研究になると考えた。

3. 研究仮説

研究仮説は

- (1) 自由作文の形態の一つである **10-minute writing** を **extensive writing** として用いることで、学習者の総合的な書く能力は向上する。
 - (2) 第 1 言語で流暢に書くためのアプローチであった **10-minute writing** が、初級から中級の外国語の訓練としても効果がある。
- の 2 点である。

英文で、自分の考えを読み手に向かって発信することにより、英語表現力に量的、質的な変化が生まれるのかどうか分析し、また英文を書くという態度に変化が現れるのかどうかを観察した。「書く力」は、継続的な取り組みによって伸びるものではあるが、教室外での宿題活動にすると、取り組みの個人差が大きく現れる。今回の研究では、教室内での活動としての自由作文練習にどのような効果があるか知るために、総合的評価、分析的評価を試みた。また、元々は母語での流暢さの指導に重点を置いた **10-minute writing** が、授業外で英語を使用する機会がほとんどない EFL の環境下にあ

る日本の高校生に有益であるのかについて考察した。

4. 研究の背景

この実践は、2012年度の高校3年生を対象として、滋賀県の公立高校総合学科で行われた。当時は、1998年から高等学校に導入された、旧カリキュラムの下での指導であった。

研究を行った高等学校には、地域の平均的な学力の生徒が進学して来る。全般において中程度と評価されるが、学力面では平均よりやや劣る学校と位置付けられる。中学生が高校受験の際、その難易度を調べるのに利用する「高校偏差値ネット」(2017)によると、S, A-Gの8段階中、上から5番目のDランクとされている。また、入学時の学力を、その年度の7月に行われたベネッセによる模擬試験で測ってみると、例年と同様、国語、英語、数学の3教科とも、全国偏差値は44前後である。周辺の普通科高校と比べると、英語力はやや劣っている。

入学後の進路選択では、人文系列に比べて、総合学科を特色づけている情報科や商業科のコースに対する人気が高い。2012年当時は、1学年に200名の生徒がいたが、そのうち、70%弱が進学し、4年制大学に進んだものは全体の40%弱であった。4年制大学、短期大学への進学へは、指定校入試や推薦入試の制度を利用する者が多く、一般入試で受験する者は30名に満たない。

当時のカリキュラムでは、1年次の「英語I」の4単位、2年次の「英語II」の4単位が必修であった。また、2年次には、「英会話」、「英文法」、「英文講読」がそれぞれ選択教科として2単位ずつ開講された。カリキュラム上は、選択教科の全てを履修することも可能であったが、進学希望者の多くは「英文法」、就職希望者は全員「英会話」を選択した。3年次での英語には必修科目はなく、選択科目として「リーディング」4単位、「英語演習」3単位、「ライティング」2単位が開講されていた。進学を希望する生徒は2年次に「英文法」を取った上で、3年の「ライティング」と「英語演習」を選択するように指導されたが、実際には2年次の「英文法」を選択せずに、3年次で「ライティング」や「英語演習」を選択する生徒も多かった。そのため、3年次の「ライティング」のクラスでも、2年次の「英文法」を補うために、問題集を活用して文法の指導も行った。生徒の中では「リーディング」を選択する者が最も多かった。

今回の実験に参加した「ライティング」の選択生は、全員「英語演習」も選択し、そのうち、80%は「リーディング」も選択していた。また、「リーディング」を選択しなかった20%の生徒は、「英語演習」を選択した。ほかに「ビジネス英語」が商業科で開設されたが、カリキュラム上、「ライティング」の受講生と重なることはなかった。総合学科としての特徴として、カリキュラムには選択科目が多く、同じクラスの生徒でも、英語に対して同じ学習背景を持つということにはなかった。「ライティング」は、

実技教科と見なされていなかったため、通常、1クラスの定員は40名であった。しかし、実験を行った年度には45名の生徒が登録したため、同時展開で、2つのクラスが開講された。両クラスとも、同じ教科書、同じ定期考査、同一の評価基準で採点・評価を行ったが、授業では、英語担当者の専門性に合わせて、ライティングに関する違ったアプローチがなされた。このことが、結果として、2つのグループを比較し、10-minute writingを含むライティング活動の効果を観察し、分析し、考察することにつながった。

グループ A、グループ B の編成は、所属しているホームルームによって決められ、1組、2組の全員と、3組の出席番号前半の生徒がグループ A、3組の出席番号後半の生徒と、4組、5組の全員がグループ B へと分けられた。ホームルームは進路や総合学科の5つの系列（商業、情報、看護・健康、文系、理系）によって大まかに分けられている。5系列のそれぞれで、推奨される選択教科のモデル・パターンはあるが、他系列の授業も選択することが可能なため、同じクラスに所属していても、選択科目のある2年生以降、生徒の時間割は個人により異なった。3年次ではホームルーム単位で行われる授業は少なく、クラスへの帰属意識も薄くなりがちであった。

5. 実験方法

5.1 10-minute writing について

この実験で取り組んだ 10-minute writing とは、Elbow (1973) の提唱したライティングの練習方法である。このアプローチでは、学習者は、何でも心に浮かんだことを10分間書き続けるが、一度書いたことに対しては書き直しをしない。このアプローチにより、生徒は短い時間内に、頭の中にあった考えを言語化して伝える訓練をすることができる。しかし、この手法を、英語学習としてそのまま初級レベルの生徒に用いるのは、学習者の語彙や文法力から考えて難しい。そこで、この研究では、長い英文を書けない高校生でも取り組めるように、Elbow の 10-minute writing を次のように改良した。

1. トピックを与える。

トピックは、授業者が決めた。これは、生徒が何について書くか悩む時間を減らすためである。また、その時教科書で学習した文法と関連させられるようなトピックを選び、既習の文法や語彙を生かせるように工夫した。

2. 辞書の使用を認める。

辞書や教科書の使用を認めることで、時間内により多くの英文を書くことを可能にした。

3. 質問を認める。

近くに座る友達への質問を許可し、個別活動として静かに書き続けることよりも、

教室でともに活動している一体感を大事にした。授業者への質問は、過度の依存を避けるために、できる限り控えさせた。授業者は、生徒が英文を書く活動を援助するのを目的とした声掛けやアドバイスをを行った。

4. 語数により自己評価させる

生徒は、語数を多く書くことが目的であるとあらかじめ知らされている。10分経過後、スペリングのミスや文法の誤り、途中で終わっている文などに関わらず、何単語を使用したか数えさせ、作文用紙に記録させた。授業者は、作文用紙を提出する前に、口頭で「30語以上」「40語以上」...と、10区切りで数字を言い、何単語以上書いたのか、該当するところで生徒に挙手をさせた。これらの事後活動は、自分の活動を振り返るセルフ・フィードバックとなり、同時に他の生徒の達成状況を知る機会にもなった。

授業者は、その後、作文用紙を集め、内容に関する短いコメントや質問を書き、次の時間に返却した。

5.2 実験参加者

2012年度に「ライティング」を選択した60名の生徒のうち、同時展開で授業の行われた2クラスの生徒を対象に分析を行った。1つめのクラスには23名、他方には22名が所属していたが、活動後のライティング力を測る学年末考査を、大学入学試験やインフルエンザのため欠席し、当日に受験しなかった生徒を除いたので、分析対象となった生徒数は実験群19名と統制群18名であった。生徒が「ライティング」を選択した2年生の1学期末の時点では、税員が短大あるいは4年制大学への進学を希望していたが、実際に授業が始まった3年生の時点では、就職や専門学校進学を希望する生徒もそれぞれの群に数名ずついた。

5.3 日常の指導

2単位の選択科目である「ライティング」の時間に、2人の教師によって、2つのグループに、違ったアプローチがなされた。4月から翌年1月までの授業で、週に1度、グループAでは、10-minute writingを含む10分間のライティング活動が取り入れられ、グループBでは、主に10分程度を要した教科書に基づく文法の練習問題や小テストが行われた。グループAは、前年度に行った内容に沿ったカリキュラムであった。これらのグループによる指導の違いは、実験のために意図的に作った対照群と処置群ではなく、授業担当者の授業に対する方針をお互いに尊重したことによって生じたものである。

両グループが3年次に受験した定期考査（前期中間・期末考査、後期中間考査、学年末考査）では、毎回短い英作文が10点以内の配点で出題された。評価は書いた量で

判断され、それぞれの授業者が共通基準を用いて点数化した。英作文の評価をするのに、高校現場で最も一般的な採点手段の一つとして、文法や記述に間違いがあると、その都度満点から点数を引いていく減点法がある。しかし、減点法では、分量を多く書いた生徒にとって不利になる可能性が高く（根岸, 2012）、また **writing** から受ける印象は本来分析的ではなく、総括的な印象であるため、コミュニケーション力を推定するには、総合評価のほうが適していると考えた。共通基準は、意図していることが伝わっているかどうかを基に判断し、その都度協議した。

5.3.1 グループ A に対する指導

グループ A では、4 月の第 1 回の授業から、10 分間のライティング活動を取り入れた。1 回目には、アイスブレイクとして自己紹介を英文で書かせた。2 回目、3 回目は隣の席の者とペアになって筆談をした。お互いの誕生日を英語で質問させ、生まれ月の小さい数字の生徒から筆談を始めさせた。How are you? を筆談会話の出だしとして、与えられたテーマについて用紙に英語で書き、相手から返事をもらった。また、相手からの返事に対してコメントや質問をするという、ライティングによる会話をさせた。これは語数ではなく、10 分の間に何回、ワークシートの往復ができるかをタスクとした。また、付加疑問文を使うことや過去進行形を使うことなど、教科書のレッスンに合わせた形で複数のタスクを組み合わせた。

4 回目以降、13 回目までは、10-minute writing に継続的に取り組んだ。生徒に口頭で確認したことは、「作品を一つずつ採点したり添削したりはしない」、「よい作品があれば、教師はその内容を日本語でクラスで紹介する」、「取り組み状況を平常点として、学年末の成績で考慮する」ということであった。これらのルールの説明はその後またたび繰り返して、活動の目的を確認した。

6 回目以降の活動では、ペアワークを活用し、互いに相手の書いた内容に対してコメントを書かせた。コメントを書くのに、1 から 2 分の時間が必要になったため、全体での活動が 10 分を超える時もあった。コメントは英語で行うことを原則とした。英語では伝えきれない感想の交換が、日本語を用いて、口頭で、自発的にペア内で行われた。

14 回目と 15 回目の活動は、4 名 1 組のグループワークであった。物語の出だしとなる 1 文の書かれた 4 種類の用紙が、グループ内の一人一人に配られた。それぞれの生徒が、1 分間で、前の文を読み、そこに 1 文から数文を付け加えいった。グループ内で 4 つの違う話を、同時進行で書く活動であった。生徒は辞書や教科書を使うことはできたが、短い時間制約の中では、自分の持つ語彙、文法を駆使して作文した。なお、15 回目に違うセットを用いて同じ活動をしたのは、14 回目の活動を終えた生徒たちからの「次の時間も同じような活動をしよう」というリクエストに応じたものであった。

上記の活動のうち、中心となって用いた 10 minute writing のテーマは、その前年度の実践で、生徒の評判がよかったもの、教科書で使う表現や、文法事項の使いそうなものを考慮して選んだ。(資料 1)

5.3.2 グループ B に対する指導

グループ B は 3 回目まではグループ A と同じ活動をしたが、4 回目以降は教科書を学習し、和文英訳、整序問題の小テストを行った。このテストには、教科書に練習問題として載っているものがそのまま使用された。これらの練習問題は、定期考査の際に、同じ英文を使って出題されることが予告されてあった。小テストの出題は、10 問で、10 点満点であった。

5.4 効果測定の方法

5.4.1 実験前の英語力測定

プレテストを行わなかったが、英文エッセイを書くという点においては、両グループとも 3 年生になるまでは、まとまった内容の英文を書く指導を受けず、選択教科における違いはあったものの、学校での授業を中心に英語を学習する小さな集団であったため、前年度の定期考査の結果を、事前の英語力測定に用いた。定期考査の目的は、一定の期間に学習した内容がどのように定着しているかを測るもので、個々の生徒の直前の努力によって差が生じる。定期考査の点数をもって英語力を推測するのは最適な方法とは言えない。しかし、実験校においては、前期・後期制を取り入れており、比較的広い範囲から考査問題が作られていたため、定着した学力がないと、高得点には結びつかなかった。また、実験参加者の進路希望が進学であることから、学習への意欲、動機もある程度似ていると判断できた。こうした背景から、実際にエッセイを書かせて両グループを比較するようなプレテストではなかったが、同一校のカリキュラムの中で、英語の授業を受けてきた生徒の英語力を推し量る手段として、定期考査にもある程度の信頼性が認められると考えた。

両グループを比べると、前年度の後期定期考査における「英語Ⅱ」の平均点は、グループ A が高かった。サンプル数が少ないため、ノンパラメトリックであるマン・ホイットニー (Mann-Whitney) の検定で、統計的有意差を調べた。その結果は、 $U = 128.500$, $z\text{-score} = 1.292$, $p = .196$, $r = .213$ となり、両グループの間に実験前の統計的有意差はなく、効果量は小であった。

表 4-1 「英語Ⅱ」後期期末考査成績

	group	<i>n</i>	平均	<i>SD</i>	平均ランク	順位和
Score	A	19	74.73	17.22	21.24	403.50
	B	18	67.61	15.77	16.64	299.50
	合計	37	71.27			

表 4-2 後期期末考査成績の検定統計量

	Score
Mann-Whitney の <i>U</i>	128.500
Wilcoxon の <i>W</i>	299.500
<i>Z</i>	1.292
漸近有意確率（両側）	.196

$r = .213$ 小

5.4 ライティング力の評価法

3年次の1月に行われた学年末定期考査では、英作文の解答時間を10分と指定して、考査時間50分の一番最後に解答させた。設問は

What do you think about this idea?

‘School should have classes on Saturdays too’.

Answer in English.

であり、これは英検準2級の面接問題からの改題である。点数の配分は100点中の10点で、残りの90点は、教科書の例文や練習問題から出された穴埋め問題、整序問題、和文英訳であった。

採点がそれぞれの担当者によって行われた後、複数の英語母国語話者がそれぞれのグループの生徒の書いた英文を、新たに評価し直した。これをポストテストと位置付けた。英語母国語話者は10点満点で総合評価を行った。生徒の解答はアトランダムに並べられ、評価者には2つのグループが混在していることは知らされなかった。また、ハンド・ライティングの与える文字の上手下手の影響を避け、表現そのものを採点してもらうために、手書き原稿は、活字入力し直し、データ化した。

評価者間での事前打ち合わせはなかったが、評価者は、それぞれ平均点が5点になるように採点した。点数の分布については、特に基準を設けなかった。評価を依頼したのは、当時、実験校に勤務して2年目のアメリカ人ALTを含む、4名の英語ネイティブ話者であった。実験校に勤務していたALTは、1年生の必修科目であった「英語

I」の定期考査で、英問英答部分のテスト採点を受け持っていたため、実験校における生徒の入学時の英語の能力と、高校卒業時の目標である英検準2級から2級程度とされる英語力の差について充分理解していた。ただし、実験に参加した学年の生徒を、直接授業で指導したことはなかった。また、他の2名も、高等学校勤務のALTであり、平均的な日本人高校生の書く英文がどのようなものか、体験を通して知っていた。残りの1名は、国立大学で日本人大学生に英語を教えた経験があった。

筆者は、流暢さを探る指標として、それぞれの作品の総使用単語数、異語数、使用文数を記録し、分析的評価を行った。また、書かれた作品の質を探る手掛かりとして、使用した文にどのような既習の文法パターンが使われているか、中学校、高等学校で学ぶ文法項目に当てはめて調べた。文法の分析には、村越（2013）が用いた文法項目一覧を使用した。これは87項目からなるチェック・リストである。村越（2012）は、日本人英語学習者の文法特性を調査するためのリストに挙げられた53項目（根岸，2012）と、中学校検定教科書のターゲット文法項目63項目から選択した116項目からなるチェック表を用いて、高校生の書く自由作文の文法特性について調べ、既習文法を避ける傾向がみられることを報告している。2013年度版のリストは、同じく、高校生の文法特性を調べる目的で、より整理されて作成されたものである。（資料2）また、本実験では、村越リストに付け加えて、「未来進行形」、「前置詞の目的語としての動名詞」、「過去完了」、「関係副詞」、「仮定法」も文法上、特色ある表現ととらえてカウントした。使用された文法項目を数える目的は、書かれた作品が多様な表現を使おうとしていたかどうかを調べるためであったため、同じ文法項目が2回以上使用されていても重複しては数えなかった。

6. 分析結果

6.1 総合評価

総合評価を依頼した4名の英語母国語話者による平均点は、いずれもグループAの方が高かった。実験校の生徒の実態を、最もよく知る当該校のALT（評価者1）によるグループAの平均点は5.58、グループBの平均点は4.33であった。また、その他の評価者も、グループAに対する評価の平均点が、グループBに対する評価の平均点を上回った。

4人の英語母国語話者による総合評価の結果、全体の平均点は4.84で、グループごとの平均点は、10-minute writing活動をしたグループAが5.41、グループBが4.29であった。

表 4-3 英語母国語話者による総合評価

評価者	<i>n</i>	平均	グループ	<i>n</i>	最小値	最大値	平均	<i>SD</i>	<i>S.E. Mean</i>
1	37	4.97	A	19	1.00	9.00	5.58	1.87	.43
			B	18	1.00	7.00	4.33	1.75	.41
2	37	5.14	A	19	1.00	8.00	5.42	1.77	.41
			B	18	1.00	7.00	4.83	1.54	.36
3	37	3.57	A	19	2.00	7.00	4.32	1.60	.37
			B	18	1.00	5.00	2.78	1.11	.26
4	37	5.70	A	19	5.00	8.00	6.16	1.26	.29
			B	18	3.00	7.00	5.22	1.17	.27
平均値		4.84	A	19			5.41	1.33	.31
			B	18			4.29	1.12	.26

*採点は10点満点である

評価者間のクロンバック (Cronbach) の信頼度係数 α は 0.874 であり、4人の採点者は、統一性のある評価をしたと判断できる。そこで、グループ A とグループ B を比較するのに、4人の採点者の平均点を用いた。

表 4-4 項目別信頼性

	項目が削除された場合の尺度の平均値	項目が削除された場合の尺度の分散	修正済み項目合計相関	項目が削除された場合の Cronbach のアルファ
評価者 1	14.405	15.470	.766	.829
評価者 2	14.243	17.745	.706	.848
評価者 3	15.811	17.213	.826	.800
評価者 4	13.676	21.003	.661	.868

表 4-5 信頼性統計量

Cronbach のアルファ	項目の数
.874	4

サンプル数が少ないため、マン・ホイットニー(Mann-Whitney)の U 検定でグループ A とグループ B の違いを調べた。その結果、 $U=92.000$ 、 $Z=2.408$ 、 $p=.0160$ 、 $r=.396$ と

なり、2 グループ間の差は統計的に有意であった。効果量は中であった。

表 4-6 英語母国語話者平均点による総合評価

	group	<i>n</i>	最小値	最大値	平均	<i>SD</i>	平均ランク	順位和
Score	A	19	2.00	8.00	5.37	1.42	23.16	440.00
	B	18	1.50	6.00	4.29	1.11	14.61	263.00
	合計	37			4.84			

表 4-7 総合評価の検定統計量

	score
Mann-Whitney <i>U</i>	92.000
Wilcoxon <i>W</i>	263.000
<i>Z</i>	2.408
<i>p</i>	.016*

r = .396 効果量 中

英語母国語話者平均による総合的評価には統計的に有意な差がみられ、その効果量も中程度であったことから、公立高等学校で用いられた 10 分間ライティングは、ライティングの力を総合的に伸ばす上で有効な方法と言える。

6.2 分析的評価

総合評価は、客観的な文法分析とも関連性があることが研究されているが（山西, 2004; Fraser, 2014）、語数の少ない 10 minute writing にもその傾向が見られるかどうか、総使用単語数、使用文数、異語数についてグループ A とグループ B を比較した。語数の数え方は、実際に書かれている単語数を数え、スペリングの間違いや、文法上の誤りがあっても、書かれた語数と判断し、数に加えた。また省略については、it is も it's も共に 2 語として数えた。これは省略の知識があることで、かえって使用語数が少なく数えられることを避けるためである。しかし、異語数を数える際には、it is と it's は別物として数えた。また、高校生段階では単数、複数の違いや、不規則変化する動詞について正しく知っているかどうかは英語習得状況を予測させる大きな要因でもあるため、box と boxes、eat と ate のように、語形の違うものはすべて異語として数えた。

以上の方法で数えた結果、書かれた英文の単語数は、全体の平均では 40.62 語、グループ A では 48.26 語、グループ B では 32.56 語であった。文数は、全体の平均では 5.24 文、グループ A では 5.84 文、グループ B では 4.61 文であった。1 文あたりの使

用語数は、全体の平均では 7.7 語、グループ A では 8.26 語、グループ B では 6.88 語であった。異語数は、全体の平均では 29.32 語、グループ A では 33.68 語、グループ B では 24.72 語であった。

表 4-8 総使用単語数、文数、異語数の比較

	平均	グループ	n	最小値	最大値	平均	S.D	S.E.Mean
単語数	40.62	A	19	9.00	97.00	48.26	17.80	4.08
		B	18	4.00	49.00	32.56	12.00	2.83
文数	5.24	A	19	1.00	9.00	5.84	1.74	.40
		B	18	1.00	7.00	4.61	1.42	.33
語／文	7.70	A	19	4.80	13.71	8.26	1.79	.41
		B	18	4.00	12.25	6.88	2.20	.51
異語数	29.32	A	19	9.00	56.00	33.68	10.73	2.46
		B	18	4.00	38.00	24.72	8.35	1.97

使用文法項目数は、グループ A では平均 4.21 項目、標準偏差 1.58、グループ B では平均 3.33 項目、標準偏差は 1.94 であった。また、その使用した文法項目上の誤りのあるものを除いて数えると、グループ A では平均 4.00 項目、標準偏差 1.70、グループ B では平均 2.78 項目、標準偏差は 1.66 であった。ただし、従属接続詞 **because** では、**Because** から書き始め、主節がないままにフレーズを閉じるという誤りが、多く見られたが、ここでは誤りとしては数えず、理由を説明するために使用した接続詞と見なしてカウントした。一方、**be** 動詞・一般動詞については現在形・過去形共に使用した文法事項としては数えなかった。これは文法項目リストでは、中学 1 年生に習う事項として挙げられており、今回の課題では、参加者は **be** 動詞と一般動詞の違いについて分かったうえで文章を書いていたため、中学 1 年生レベルにおける **be** 動詞、一般動詞の使用は身につけていると判断できたからである。トピックによって、あるいは学習者のレベルに応じて動詞、特に **be** 動詞の用法については注目が必要な場合もあるであろうが、今回は村越リスト (2013) にない項目、「未来進行形」、「前置詞の目的語としての動名詞」、「過去完了」、「関係副詞」、「仮定法」も文法上の特色ある表現としてカウントする中で、**be** 動詞や一般動詞の時制や相が正しく使用されているかどうかをチェックした。

表 4-9 使用文法項目数 (誤りを含む)

グループ	<i>n</i>	最小値	最大値	平均	<i>SD</i>	<i>S.E. Mean</i>
A	19	2.00	7.00	4.21	1.58	.36
B	18	0.00	7.00	3.33	1.94	.46
合計	37			3.78		

表 4-10 正しく使用した文法項目数

グループ	<i>n</i>	最小値	最大値	平均	<i>SD</i>	<i>S.E. Mean</i>
A	19	1.00	7.00	4.00	1.70	.42
B	18	0.00	6.00	2.78	1.66	.39
合計	37			3.37		

グループ A の平均点は、分析的評価に用いた流暢さを知る指標となり得るどの項目においてもグループ B より高かった。効果量について調べると、総使用単語数は効果量大 ($r = .515$)、使用文数は効果量中 ($r = .402$)、1 文あたりに使用した単語数は効果量中 ($r = .403$)、使用異語数は効果量中 ($r = .433$)、使用した文法項目は効果量小 ($r = .227$) で、 $p = .169$ であり、統計的有意差は生じなかったが、正しく使用できた文法項目数については、効果量中 ($r = .326$) であった。

表 4-11 流暢さに関わる要因の効果量

要因	群	平均	<i>SD</i>	Mann-Whitney <i>U</i>	Wilcoxon <i>W</i>	<i>Z</i>	<i>p</i> (両側)	効果量
単語数	A	48.26	17.80	68.00	239.00	3.132	.002*	.515 大
	B	32.56	12.00					
文数	A	5.84	1.74	94.50	265.50	2.439	.015*	.402 中
	B	4.61	1.42					
語数/ 文数	A	8.26	1.79	90.50	261.50	2.448	.001*	.403 中
	B	6.88	2.20					
異語数	A	33.68	10.73	84.50	255.50	2.632	.008*	.433 中
	B	24.72	8.35					
文法項目数	A	4.21	1.58	126.50	297.50	1.376	.169	.227 小
	B	3.33	1.94					
文法項目数 (正のみ)	A	4.00	1.70	107.00	278.00	1.978	.048*	.326 中
	B	2.78	1.66					

実験前に、2年次の「英語II」の後期定期考査の平均点を用い、両グループの差は、効果量は小であり、有意差はないことを確認したが、3年次の「ライティング」の学年末考査では、グループAの平均点は52.37、グループBの平均点は39.28で、両グループ間の効果量は中 ($r = .408$, $p = .013$) となった。この学年末考査には、ライティング・テストとして用いた英作文が10点分含まれているが、実際の学年末考査では、授業を担当する日本人教員2名によって、ライティング力の調査とは別に採点された。採点基準は、それまでの「ライティング」の定期考査と同様、生徒の書いた分量と、内容の一貫性に応じて決められた。英作文を除く残りの90点分は、教科書中の例文、練習問題、補助プリントから、整序作文、穴埋め作文、和文英訳の形式で出題された。Extensive writingに取り組む以前から、グループAの方がグループBよりも考査平均点は高かったが、学年末考査でも同じ傾向が見られた。ただし、学年末考査では、両グループの差は有意であり ($p = .013$)、効果量も小 ($r = .213$) から中 ($r = .408$) へと変化した。

表 4-12 「ライティング」学年末考査成績

	group	n	平均	SD	平均ランク	順位和
Score	A	19	52.37	17.58	23.26	442.00
	B	18	39.28	13.27	14.47	260.50
	合計	37	46.00			

表 4-13 学年末考査成績の検定統計量

	score
Mann-Whitney の U	89.500
Wilcoxon の W	260.500
Z	2.478
漸近有意確率 (両側)	.013*

$r = .408$ 効果量 中

7. 考察

7.1 総合的な書く能力 (仮説1について)

4人の英語母国語話者に総合的に判断された評価は、10分間の extensive writing の訓練をしたグループAの平均点の方が高く、その差は統計的に有意であり、効果量の中であった。実験後に行った、ライティング力を測る学年末考査の問題は、10分間でまとまった英文を書くというグループAが練習したものと同じスタイルであったので、

グループ A の成績がグループ B よりも良くて当然である。しかし、ライティング問題以外の残りの問題を含めて、学年末定期考査全体の平均点を比較してみても、グループ A の成績の方が高く、実験前に見られなかったグループ間の統計的有意差が実験後には生じ、効果量の大きさも小から中へと変化した。グループ B が事前指導として小テストを受けたのは、学年末考査の大部分を占めた文法の問題であったことを考え合わせると、グループ A の書く力は、文法を含めて総合的に伸びたと言えよう。また、この実践で、グループ A の書いた 10-minute writing のトピックのほとんどは、意見文ではなかったが、学年末考査でのライティング問題は、意見文を書かせるものであった。それにもかかわらず、学年末考査の意見文の問題で、ALT の評価は、グループ A がグループ B よりも統計的有意差をもって高かった。これらのことから、仮説(1)「自由作文の形態の一つである 10-minute writing を extensive writing として用いることで、学習者の総合的な書く能力は向上する。」は肯定されたと考える。

ライティング・テストにおいては、評価者 4 名がそれぞれ独自に採点したにもかかわらず、全員がグループ A のほうに高い得点をつけたということには注目できる。評価者 1 は実験校の ALT であった。評価者 2 は英語教育推進校に勤務し、評価者 3 は低学力生徒が多く在籍する学校に勤務していた。評価者 4 は国立大学で日本人大学生にアカデミックライティングを教えた経験を持っていた。いずれの評価者も、総合的な判断として、英文をより多く書いたグループ A の作品の方を高く評価した。この事実は、総合的評価においては事前の打ち合わせが必要である（水本, 2008; 山西, 2004; Leki, 1995）、また、客観的であるはずの分析的評価に於いても事前打ち合わせが大きく客観性に関わる（Kondo-Brown, 2002）という先行研究を否定するものではなく、高等学校の ALT としての、あるいは大学生に英語を教えた経験から、日本の高校生に期待される英語能力や、達成目標があらかじめ評価者の中で共有されていたことを示していると考えられる。打ち合わせ無しで、評価者間の信頼係数が高かったのも、そうした背景に基づくものであろう。

このように、ライティング内容の評価では、グループ A とグループ B には差が出たが、仮に、学年末考査の問題 “What do you think about this idea? ‘School should have classes on Saturdays too’. Answer in English.” が、日本語で、『土曜日にも授業をすることについてどう思うか、あなたの考えを（日本語で）書きなさい』と、問われていたら、両グループとも、高校 3 年生としてある程度論理的に理由を添え、自分の考えを表すことはできたはずである。ライティングの実践をしなかったグループ B は、理由付けできる論理的思考力に劣っていたのではなく、英語で考えを表現する力の育成が十分でなかったと言えるだろう。生徒が英語で書くことに慣れれば、生徒の第 1 言語での理由付けや論理的思考は、第 2 言語にも適応されるのではないか。学習初心者で、語彙や文法に制限があるとしても、高校生としての年齢に応じた内容の題材を使うことで、第 1 言

語の習得と、第2言語の学習の特徴を踏まえた効率的な学習が可能になるのではないかと考える。グループ A が総合評価でグループ B を上回ったのは、実際に文章を書くというトップダウン型の練習を加えたことで、語彙や、1 文単位で文法を練習するボトムアップ型の練習だけを行うことより効果が高かったと思われる。技能を伸ばすためには、より直接的な、実践的な方法での練習も必要であり、**extensive writing** は、教科書での文法練習に加えて行う必要のある、実践的アプローチであると考えられる。

7.2 流暢さの伸び (仮説 2 について)

流暢さの指標となる、英語の総使用単語数、文数、異語数 (Fraser, 2014) のいずれにおいても、ポストテストでは、**10-minute writing** により訓練を受けたグループ A のスコアが高く、グループ B との差は、それぞれの項目で統計的有意差があった。効果量も中から大であったので、仮説(2)「第1言語で流暢に書くためのアプローチであった **10-minute writing** が、初級から中級の外国語の訓練としても効果がある。」は肯定されたと考える。書いた量の違いを平均で比較すると、グループ A は 1 分間につき 1.5 語ずつグループ B より多く書き、1 文につき 1.4 単語分ずつ長い文を書き、10 分間のうちに、1.2 文多い意見文を書いたことになる。これで、流暢さが伸びたと言えるかどうか解釈は分かれるだろうが、少なくとも 1 つの意見文を書くというタスクに対して、10 分間で約 1 文の差が生じた。学年末考査のライティング・テストでは、それまでの定期考査と同様、書いた分量によって採点されることは事前に生徒に知らせてあったため、受験した生徒は時間内に多く書くことを十分に意識していたであろう。ここで統計的に有意な差のある結果が生じ、特に総使用単語数では効果量が大きであったことから、語彙や習得した文法に制限のある初級から中級の学習者にとっても、週に 1 度の **10-minute writing** を継続して 15 回行うことは、英文を書く上での流暢さを伸ばすのに効果があったと言える。今回用いた **10-minute writing** の基である Elbow (1973) の **non-stop writign** は Flower and Hayes (1981) のように認知プロセスを強く意識したものではなかったが、練習することにより、自己の持つ **long-term memory** を **task environment** に向かわせることは、第1言語でなくとも、また語彙力や文法力が充分でなくとも、それぞれのレベルで起こり得ることではないのかと考えられる。

この実験では、流暢さの変化を推測するのに、事前訓練として行った 15 回の課題ごとに、書いた単語数がどのように変化したかについては調査していない。これは、**10-minute writing** は、思ったことを英文で書く活動で、教科書との関連も考えた上でトピックを設定したため、難易度についての調整は行わなかったことによる。例えば 11 回目の活動に使った **What would you like to be if you were reborn?** というトピックは、その時に教科書で仮定法を学習していたことに基づいた課題で、6 回目の、未来形や予定を表す表現を意識した **What is your plan for this coming weekend?** と比べると、

生徒にとってはかなり難易度が高かったと思われる。そのため、途中経過の活動において、総使用単語数で流暢さを推測することはできないと考えたためである。

7.3 文法

使用した文法項目において、グループ A の平均値は 4.21 で、グループ B の平均値 3.33 より多かったが、効果量は小で、統計的有意差も生じなかった。しかし、正しく使用できている項目数は、グループ A では平均値 4.00、グループ B では 2.78 で、この差は有意であり、効果量は中であつた。今回の事前指導の 10-minute writing では、限られた文法知識や語彙を駆使して意思を通じさせることが練習の目的で、積極的に既習の文法事項を使うという目的は 2 次的であり、また文法的正確さには注目しなかった。それにもかかわらず、グループ A は、グループ B に比べ、文法をより正確に使用したと言える。ただし、ここでの文法使用の正誤は、その項目に限って判断したものである。例えば、be interested in ~ing の形がとれていれば、主語と be 動詞の間に間違いがあつても前置詞+動名詞の項目で正解と数えた。従つて、厳密には文法項目の使用に間違いがないことが、文法的正確さと同意ではない。しかし、文法訂正のフィードバックを行わなくても、英文を書き慣れることで、より多くの既知の文法項目を取り入れ、より正確に英文を綴ろうとする傾向は見て取れたと考える。

7.4 学習態度

1 年間の授業を通して観察した生徒の様子から、表現活動への意欲は高まったと判断できる。1 回目の 'Please introduce yourself' という課題では、「何を書いたらいいかわからない」という声が、半数近くの生徒から上がった。クラブや、自分の好きなもの、年齢、どこに住んでいるかなど、単語が分からない場合は辞書を見ていいので 10 分で書くように指示をし、1 分間の準備時間を与えて書かせた。

2 回目、3 回目の活動は、クラスの雰囲気作りも念頭に置きながら、ペア活動を取り入れた。その後、課題によっては、もっと時間がほしいというリクエストが上がり、最終課題のリレー物語作りでは、4 人のグループの中で、前の生徒から回ってくる話の続きを 1 分ずつ書いていったのだが、4 種類の話が入り混じって何を書いているのかわからないと慌てながらも、それぞれのグループで活動を楽しむ様子が見られた。最後の 15 回目の活動は、もう 1 時間リレー作文をしたいという生徒からの要望で、予定を変更してリレー作文に取り組んだ。

その間、実際の生徒の感想として、「もう 10 分過ぎたん？もうちょっと続けたいわ」「もうちょっとで終わるから延長！」「来週もやろう！」などの声があつた。また、数名の生徒が、定期考査の解答用紙に、授業者やテストに対する感想を自発的に英語で書いてきた。この実験に参加した生徒の感想をアンケート調査していないが、生徒対

生徒、生徒対授業者に相互関係を生み出すこのライティング活動は、このようにおおむね評判が良かった。また、活動を通して、必ず辞書を手元に用意して授業を受けることが定着し、最初は時間を持て余していた生徒たちも 10 分間を有効に使えるようになった。活動全体を通して、学習に対するモチベーションの上昇と、当初の「何を、どう書いていいかわからない」という不安や困惑の解消が観察できた。

7.5 コミュニケーション活動としてのライティング

日本人学習者が抱える英語学習上の問題点の一つは、日常生活において英語使用場面がほとんど無いということである。しかし、ライティングは、この英語使用の不足部分を補うアウトプット活動になり得るのではないか。アウトプット仮説 (Swain, 1985, 1995) によると、アウトプット活動は、インプット活動より、言語学習者に精神的努力を要求するため、その分、より多く言語習得に寄与するとしている。今回、10-minute writing 活動は、高校生学習者に対して、実際に英語がコミュニケーションの道具になることを体験させた。文法中心の、1 文単位での和文英訳練習を行ったグループ B と比べ、10-minute writing で事前指導を受けたグループ A の方が、より多くの単語を使って、より長い文を、より多くの文法のパターンに挑戦しながら英文を書いたことから、実際に英文を書くことで、更にアウトプットへの意欲を養ったと推察した。日本の公立学校は、英語をコミュニケーションとして学ぶ上での最適の環境であるとは言えないが、このライティングへのアプローチは高校生のコミュニケーション能力の伸長に貢献するのではないだろうか。また、英語を書き慣れ、英語を介したコミュニケーションに興味を持たせることを主たる目的とした今回の 10-minute writing 活動は、その副産物として、文法力を伸ばしている可能性も示した。活動の目的をコミュニケーションと位置付けることで、英語学習の意義がより明確になり、アウトプットとしてのライティング活動がさらに活用できるのではないかと考える。

7.6 実験の問題点

今回の実験は、リサーチ目的ではなく、授業実践からの観察と分析であったため、大きく二つの問題点があった。実験参加者の問題として、(1) 実験に参加した 2 群は、ホームルームの所属により決まったもので、ランダムに分けられたのではなかったこと、また、授業者の問題として、(2) それぞれのグループは、同一カリキュラム、同一教科書を使用したものの、同一時間に授業が展開した中で行われたので、授業者は異なった、という点である。

(1) については、前述したように、前年度の学年度末定期考査の英語の結果や英語の学習歴、英語学習に対する動機から、2 つのグループは、実験前の英語力には大差がなく、ライティング活動で過去 2 年間、エッセイ・ライティングや自由作文を行っ

たことがなかったなので、同程度のライティング能力を持っていたと仮定した。

(2) については、授業者が違うので、厳密にはライティング活動へのアプローチ以外にも結果に關与した要因はあったと思われる。しかし、今回、明らかにグループ A の方が、自らの考えを表す手段として英文を書くという活動が多く、その結果、総合的評価、使用語数、使用文法のバラエティがグループ B よりよかったというデータは無視できない。

8. まとめ

ノンパラメトリック検定により、自由作文に取り組んだ高校生のグループは、文法の練習問題や和文英訳に取り組んだグループより、総使用単語数、文数、1 文当たりの使用単語数、異語数、正しく用いた文法項目、英語母国語話者による総合評価の項目で、統計的有意差を示す効果があった。

英語母国語話者の評価から、「10 分間の extensive writing によって学習者の書く能力は総合的に向上する」という仮説は肯定された。これが文法的誤りの訂正フィードバックは行われなかった中での効果であったことは、多くの教師が、正しい英文を覚えさせようとして費やす教室内外での時間を、もっと有効に利用することができる可能性を示唆したことになる。

グループ A の生徒の使用単語数と 1 文当たりの使用単語数が、グループ B に比べ多かったことから、流暢さにおいても差が出たと判断でき、「10 分間の extensive writing によって初級から中級の学習者でも、ライティングの流暢さは伸びる」という仮説は肯定された。また、グループ A の生徒は、グループ B の生徒より、単語レベルでも文法のバラエティでも、より多様な表現を使ったことで、文章が単調なものにならなかった。このことも総合評価にも影響を与えたと考えられる。

多くの英文を書かせることが目的の練習を行ったのであるから、流暢さが伸びた、というのは極めて当たり前の事のように思われる。しかし、多くの日本人高校教師は、その必要性を感じながらも、流暢さの訓練についての取り組みは遅れている（鈴木, 2011; Muller, 2014; 小見山, 2018）。2013 年度以降のカリキュラムからは、選択教科の「ライティング」に代わり、必修教科の「英語表現」が設定された。「書くこと」と「話すこと」の技能を統合した形でのアウトプットを進める授業が求められているが、ライティングがスピーキングの下書き活動とされるだけでは、技能の統合とは言えない。まして文法の授業に終始するのでは「英語表現」が本来目的とする自己表現や発信力の育成は望めない。10-minute writing は、話す代わりに書く、という non-stop writing の流れを汲んでいる。正しく書くことだけでなく、発信するというアウトプット領域での練習になり得ると考える。人前で話せなくても、書いて表現したいと思う内容はある。書く方が、表現方法としてふさわしい場合もある。このことにおいて第 1 言語

と第2言語に違いはない。ライティングに、間違いのない、作品としての完成度の高さを求めるのなら、確かに4技能の中で最も難しい分野になるのかもしれない。しかし、学習初心者でも「書く」ことはできるし、楽しく「書く」ことができれば、学習者のモチベーションを高めることも可能である。ライティング活動に、内なる表現欲求を刺激するような、また、初級学習者にも取り組みやすく効果的であるような学習法を取り入れることが肝要であるだろう。

学年共通の指導案に基づき授業が行われる学校では、教師が、授業内に自身の裁量で使える時間に制約がある。10分というのは、授業内に行うことができる、時間的にはぎりぎりの活動である。英語の学力によって分かれていない40名を最大とするクラスでも、教師と生徒の間にコミュニケーションを成立させるために改良を加えたが、文部科学省の求めるような、コミュニケーションなやり取りを、教師が40名の生徒と同時に行うことは現実問題として難しい。10-minute writingは、中身へのコメントを書いて返却するというコミュニケーション・フィードバックまでを一連の流れとしたことで、教師と個々の生徒の間のコミュニケーションが生まれた。10-minute writingは、英語を技能として教えながら、コミュニケーションの計れるアプローチとして、無理なく現場に取り入れることのできる手法であった。今後、授業の中に、積極的に取り入れたい活動である。

9. 今後の課題

9.1 フィードバックにおける課題

今回、グループAの生徒たちが、より多くの文法項目を用いて文章を書いたのは、最初から正確に書ける自信があったためだろうか。事実、グループAが用いた間違いのない文法項目は、4.21項目中、4.00で正しく使えた率は95%、グループBでは3.33項目中、2.78項目に間違いがなく、正しく使えた率は83.5%であった。今回の実践では、グループAをでのフィードバックは、内容に関するものを、作文用紙を集めた直後に口頭で行うか、短い感想を書いて返却するのみであった。一方、グループBでは、レッスンごとの小テストで、文法は強化されていたはずである。しかし、グループBの方が、既習文法を使うことが、より少なく、正しい使い方の率も低かった。第1言語であれ、第2言語であれ、使うたびに訂正が返ってくるのでは、学習が楽しいものになるとは考えづらい。グループAの生徒が、書くことに意欲を示し、時には考査解答用紙や提出ノートに、自発的に英語でコメントを書いてきたのは、内容に対するコメント・フィードバックによって、コミュニケーション意欲が促進されたことの現れではないかと考える。今後、コミュニケーション力を伸ばす目的のフィードバックの在り方についても再考すべきであるが、同時にコミュニケーションを促進する目的で行ったフィードバックが文法にも効果を上げた現象についても考える必要がある。

英語教師の多くは間違いの訂正に意欲的で、その背景に自らの、学生時代に強いモチベーションを持って英語を学習していたという経験があるのであろう。教師に対するアンケートでも、間違い訂正のフィードバックを行う理由が「生徒は正しい英文を身につけたいと望んでいる」から、という回答がいくつかあった。また、間違いを訂正しないことに不安と、罪悪感を持つ者もいた（小見山, 2018）。しかし、残念ながら、実際にそのように強い意欲を持って、「正しい英語」を身に着けたいと望む生徒は、特に学力中位の生徒の中では少ない。今回の実践でも、その前年の 2012 年度における実践、2016 年、2017 年における実践の中で、進路や、入試に関わって、英文の誤り訂正のフィードバックが必用な生徒は申し出るように促したが、どの年度も 1 クラス 40 人中、多くても 3 人であった。生徒の間違いを正すことが、生徒のモチベーションを高めることにつながっているかどうか検討したうえで、間違い訂正以外のフィードバックについても工夫する必要を感じた。

9.2 Extensive writing の量に関する課題

この実践で中心的に用いた 10-minute writing を含め、自己紹介や、英語での筆談など、英語で書くことをコミュニケーションの道具として、アウトプット活動を行った。しかし、これらの活動を合わせて、extensive と呼ぶには、書いた総量は少なすぎる。とは言え、わずかこれだけの練習量の増加でも、学力中位の平均的高校生において、ライティング力が伸びる可能性が示された。時間的にも、カリキュラム的にも、また、1 クラスの生徒の人数や、1 人の教師が担当する生徒の総数的にも、高等学校では様々な制約や制限がある。教室内でできる活動として、週に 1 度、10 分間は無理のない範囲での取り組みである。Extensive writing の第一歩として、10-minute writing の取り組みを推進して行くことは、高等学校での現状を踏まえた、現実的な改善策になると考える。今後、学年の違いや、教科の特性、教室の外の活動なども考慮して、英文を書く総量を増やすために、更にどういった活動が考えられるか検討の必要がある。

9.3 文法的正確さにおける課題

今回の実践で、10-minute writing の練習を取り入れたグループの方が、既習の文法事項をより多く取り入れたことにより、英文を書くことに対し、「間違ったらどうしよう」、「英語が通じるのだろうか」といった不安を取り除くことにも、10-minute writing は一定の成果を上げたと判断し得た。しかし、授業中の 10 分間、文法の定着を念頭に置きながら、与えたトピックで作文を書かせるというだけでは、文法的正確さの向上についての効果を期待するのは難しい。「言葉の通じることが嬉しい」という言語学習の喜びを感じた先に、より正確な、より深いコミュニケーションを図りたいという強い意欲を生徒の中に育てるには、新たな工夫が求められるであろう。より良いコミュニケ

ーションのためには語彙や文法が必要であるのは言うまでもない。トップダウン型の練習、ボトムアップ型の練習の両方向がバランスよく働く必要がある。どれだけ正しいインプットが行われようが、アウトプットでは間違いが生じる。アウトプットでの間違いをどのように内省し、正しい言語の習得、あるいは定着を図るかが鍵になるだろうが、そこには、まず、生徒側の、正しい英語を身につけたいという意欲、強いモチベーションが必要となる。教師は、最初から、正しい英語を使えるようになりたい、という強い意欲を持った生徒ばかりが教室に坐っている訳ではないという現実を踏まえ、効果的な教授方法や授業の方策、フィードバックの在り方について検討すべきである。

Extensive writing の目的は、文法力の強化ではない。今回、より多く書かせることで、総合的な書く力は伸び、既習文法を使おうという意欲も伸びたと判断できる結果を得た。しかし、初級、中級レベルの生徒にとって、文法的正確さを身に着けることは重要な課題の一つである。流暢さに重きを置くことで、正確さへの支障が出ないか、検討の必要がある。これについては次章で検討したい。

第5章 10 minute writing の文法への影響

1. はじめに

第1章で述べたように、高等学校におけるライティング指導は、従来、和文英訳の練習を通じた文法の定着に時間をかけることが多かった。平成21年に告示された指導要領の改訂で、「ライティング」と、聞く・話す技能を育成する目的の「オーラル・コミュニケーション」が統合され、「英語表現」という教科が作られたが、「英語表現」の教科書のレッスンやユニットは、文法の説明、文法項目の練習、会話練習、エッセイ課題から構成されたものが多く、授業も文法事項を中心に教えられることも多い。中井(2014)は、8社の「英語表現I」の教科書を調べ、その練習問題の多くが『並べ替え』、『和文英訳に準じる問題』など多くは正解を求める文法理解トレーニング型の問題」であり、こうした「仕組まれた表現活動」により、「生徒は常に正解を求めるようになるのではないかと問題提起している。アウトプット重視と言いながら、生徒が伝えたいことを表現するために行うライティングではない。コミュニケーション力育成の観点からすれば、ライティングを文法の学習だけで終わらせるのではなく、伝えたいことを適切に表現できる意欲・能力を育成することが重要であると考え。そのためには、実際に書く活動こそ推奨されなければならない。

しかし、長年、正しい英文を再生する事がライティングの中心活動であったために、自由に書かせると文法的誤りが化石化するのではないかと、ということがしばしば問題とされる。多くの教師は、文法や語法、語彙選択の誤りに気付かせるために、自由作文にフィードバックを行っている。滋賀県の教員に行った「英語表現の指導に関するアンケート」(小見山, 2018)でも、エッセイ課題へのフィードバックは、内容に対する感想よりも誤りの訂正を行う教員が多かった。しかし、誤り訂正のフィードバックの効果について、Truscott(1996)は、多くの教師がエネルギーを費やす誤りの訂正は、むしろ有害であると断じ、Ferris(1999)は文法訂正の有効性を主張しているように、何に対してどのようなフィードバックが効果的なのかについての結論は未だに出されていない。また仮に、間違いを訂正するフィードバックが文法的正確さの習得に効果が高いのだとしても、高等学校教員にとって、生徒の書いたもの全てを添削することは、教員の力量からも、時間的制約からも難しい。訂正や添削の時間を確保するために、他の教育活動や教材準備を犠牲にしなければならないという別の問題が生じてくる。正しく書かせたい、という教育目的に過度に偏ってしまうと、高等学校の教育現場では、指導にも成果が表れるにも、時間のかかる自由作文やテーマ作文などのエッセイ・ライティングはますます敬遠されてしまうだろう。そこで、間違いの訂正というフィードバックを受けない10-minute writing活動では、文法にどのような影響を与えるのかに注目して実験を行った。前章では、実験参加者も少なく、文法については使用項目数の調査だけに終わり、文法の難易度を含めての比較ができていない。この

点の不足を補うために本章での実験を行った。

2. 研究の目的

この章では、Elbow (1973) の提唱した free writing を基に、文法やスペリングにこだわらず 10 分間書き続けた時、文法力にどのような変化が起こるのかについて検討した。Free writing は、もともと母語での練習として、書き直しをせずに 10 分から 20 分間、思いついたことを書き続けるライティング活動である。Elbow は、この練習を週に少なくとも 3 回のペースで継続すると総合的に書く力がつくことを主張している。前章では、この手法が、日本人高校生が外国語として英語を学ぶことに対しても、ライティングの力を総合的に伸ばす上で効果のあることが示され、文法事項については、実験群の方が、既習の文法をより多く、より正しく使ったことが確認された。これは 10-minute writing が文法の定着にも効果があることを示唆する結果であった。しかし、10-minute writing は書くこと自体を活動の中心とするため、実験参加者は間違いを指摘される、あるいは訂正されるようなことは無かった。10-minute writing で訂正フィードバックの無いことが、文法の習得や定着にマイナスの影響を与えることはないのかを調べるために、4 つのグループを比較した。

3. 研究仮説

研究仮説は

- (1) 10-minute writing で学習者の文法は強化されず、定着しない。
 - (2) 10-minute writing は、文法の定着において、復文練習より効果が低い。
- の 2 点とした。

Ferris and Roberts (2001) は、間違いを指摘するフィードバックがあった方が、フィードバックの無かったグループよりも文法の定着の効果が高かったと結論付けている。一方、Elbow が提唱した free writing は元々、母語における思想や思考を言語化する訓練であり、既知の文法の定着を目指したアウトプット活動ではなかった。本研究に用いた 10-minute writing も、コンテンツを重視した、ライティングによるコミュニケーション活動として位置付けた。つまり、書き手の意思や考えなどの情報を読み手に伝えることを目的とし、フィードバックを行う場合は、原則、内容に関するものに限り、文法の誤り訂正は行わなかった。このことから、間違い訂正のフィードバックの無い本実験では文法の定着は見込めないと考え仮説(1) を立てた。

更に、現在身につけている力でライティングを行うトップダウン型の 10-minute writing 活動に対し、語彙や文法をインプットしたうえでライティングに取り組む、従来行われてきたボトムアップ型の活動と比べて文法の定着を分析した。これには、復文練習を行ったグループと対照比較した。復文練習とは、英文を和訳したものを、再

び英訳する活動で、教科書の例文暗唱や、小テストでよく用いられている練習方法である。この練習は、和文英訳においても用いられることが多い。本来、和文英訳に唯一の正解が生まれることはないはずだが、多くの場合、教科書の練習問題でターゲットとしている文法の使用法に慣れるための解答例が示される。生徒はその解答例を模範解答として暗記し、再生する。従来多くの英語教員が行ってきたライティングの指導は「和文英訳」にしか過ぎない、と言われてきたが、実際は和文英訳ですらなく、「正解」とされた英文を再生する、復文練習が行われたことの方が多かったと推測する。「正解がある」という点においては、復文練習は、エッセイ・ライティングと対称的である。生徒にはターゲットとなる文法項目が強く意識され、正しいインプットを行う練習となる。復文練習は、正しい英文、正しい文法をインプットする目的で続いってきた学習方法であるので、文法の定着という点においては、10-minute writing より効果が高いはずだと考え仮説(2)を立てた。仮説(1)、(2)とも、定着は、既習の文法を、実際に英文を書くときに用いたかどうかで判断することにした。

4. 研究の背景

この実験は、2014年度の高校1年生と対象として、滋賀県の公立高等学校普通科で行われた。当時、4名の教員で、7クラス280名の「コミュニケーション英語Ⅰ」と「英語表現Ⅰ」を担当した。

研究を行った高等学校は、地域では学力中の上と位置付けられるが、入学年度7月のベネッセの全国模擬試験での英語の偏差値平均は42であった。これは、同校の例年の偏差値44と比べると低く、学年最初の聞き取り調査では、中学時の英語がほとんど理解できなかったと答えた生徒もいた。70%程度が4年制大学に、残りは専門学校・短大に進学を希望し、就職希望者は少ない。学校で行った生活調査によると、入試科目として英語の重要性をとらえている生徒は多いが、家庭学習に割く時間は平均すると、1日2時間以内であった。学習意欲が低いわけではないが、進学校とは違い、学校生活の中で最も高い関心と時間的関与は部活動に向けられている。1年生の部活動加入率は100%で、3年の夏まで7割から8割の生徒が部活動に加入している。新入生は、男女の人数比ができるだけ均等になるように、出身中学に偏りがないように、また学力が均等になるように配慮して7つのホームルームクラスに分けられた。全てのクラスで、同一のシラバスを基本として授業を行ったが、それぞれの専門性によって、担当するクラスでのライティングの指導には違いが生じた。

5. 実験

5.1 効果測定の方法

GTEC for STUDENTS の第26回をプレテスト、第27回をポストテストとして用い、

指導の前後の文法力の変化について調べた。

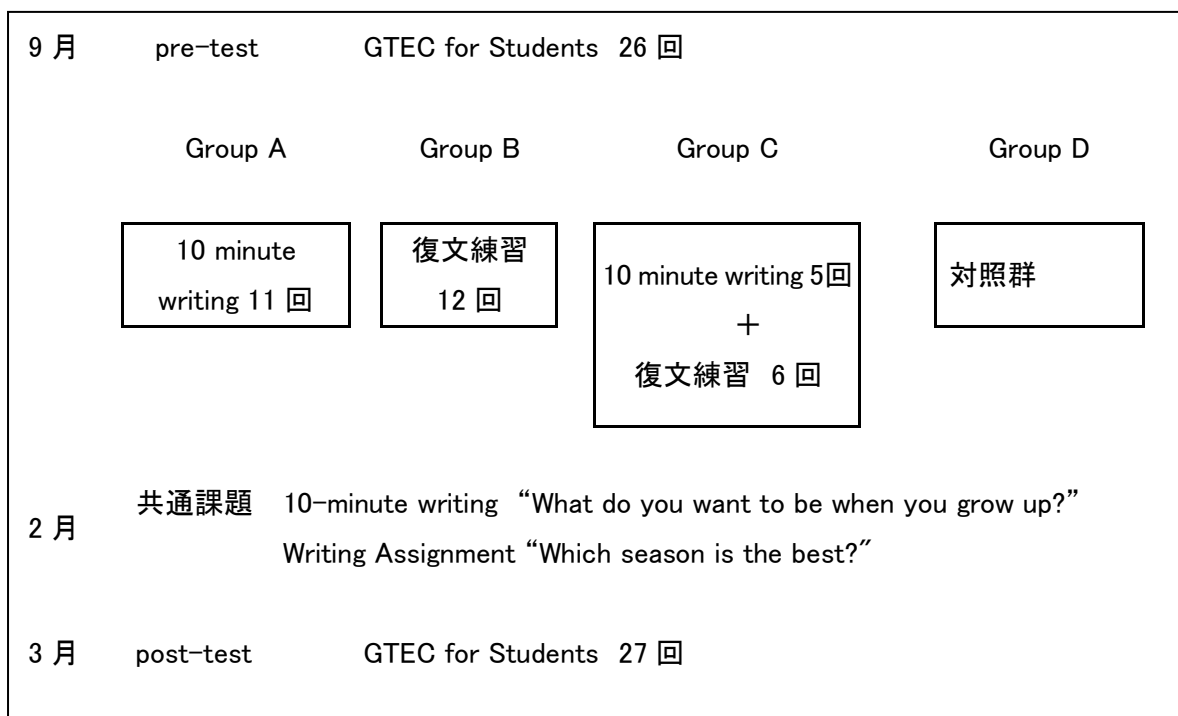


図 5-1 研究計画

ライティング力を測るテストとして GTEC for STUDENTS を用いたのは、比較的安価で、全国で受験する生徒が多いことと、文部科学省の『「外部検定試験の活用による英語力の検証」報告書』（平成 24 年）で用いられた英語能力判定テストの一つであったため、報告書との比較ができると考えたためである。実験当時の GTEC for Students はリーディング、リスニング、ライティングの 3 技能型であった。ライティング・セクションの問題は、20 分間のうちに、日本語で与えられる指示に従って自由記述形式で答え、自分の意見とその根拠を読み手に伝えるものである。採点は、複数のネイティブの英語話者によって、総合点の他に「意見」「理由」「文法」「語彙」「構成・展開」の 5 項目が行われる。「意見」「理由」については、「できている」か「できていない」の 2 段階で判定がなされ、「文法」「語彙」「構成・展開」の項目は、8 点満点で採点される。問題のタイプは、どのレベルの受験者を対象とするかによって出題方針が 3 つに分かれており、本実験参加者が受験した問題は、2014 年に 9 月に行われた第 26 回のベーシック・タイプの問題であった。ベーシック・タイプは、「日常生活と社会との接点を少し持たせつつ、個人の経験や他の事例をもとに自分の意見と理由を述べ」ることを課題とし、ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）と対照すると、難易度は A1、A2 レベルに相当する。ベーシック・タイプのライティングは 160 点が満点である。タイプ別に満点となる点数は異なるが、出題テーマによる書きやすさ、書きにくさの違

いを調整するため、採点者が採点を行った後、項目応答理論 (Item Response Theory) によって統計処理を行うことで、異なる出題テーマであっても同じ指標でスコアを比べることができる。また、この 160 点は、Can-Do Statements によって、Grade 1 から、Grade 6 までのレベルで判定される。

5.2 実験参加者

実験に参加したのは、2014 年度の高校 1 年生、7 クラス 280 名であった。普通科のカリキュラムで、全員が同じ教科を必修として履修していた。英語に関わる教科は、3 単位の「コミュニケーション英語 I」と、3 単位の「英語表現 I」であった。「英語表現 I」では、2 週間から 3 週間に一度、ALT と日本人教師によるティーム・ティーチングがあった。それ以外の授業は、日本人教師による文法の授業で、副読本として文法の練習問題集を使用していた。クラスサイズは 40 名であった。全員が、同じシラバスに基づく授業を受け、同じ進度、同一考查問題で評価された。

5.3 事前指導

生徒全員に、学年共通課題として、ALT とのティーム・ティーチングで、「自己紹介」、「絵葉書を書く」、「物語を作る」、「お正月の説明」と、何らかの短い文章を書く機会が 4 回あった。また、夏季休業中には 300 語程度の課題作文が課された。しかし、通常の授業で生徒が受けたライティングに関わる指導では、教師のアプローチの違いから生徒のグループを以下の 4 つに分類できた。

・グループ A

グループ A は、1 年次の 9 月から 1 月までの「英語表現 I」の時間に 11 回、10-minute writing を行った。定期考査の直前や、学校行事と重ならない限り、毎週行うことを原則としたが、9 月に 3 回、10 月に 2 回、11 月に 3 回、12 月に 1 回、1 月に 1 回の練習にとどまった。課題は前時に予告される事もあるが、その場で早く書く、つまり、多くの語数を使って書くことが目的であるため、予習などの必要はなかった。テーマが板書され、30 秒、何を書くか考え、その後に書き始めたが、書いている間に辞書や、教科書を見てもよいとした。10 分間のライティング活動の後、時間内に書き終えた箇所までの使用単語数を各自で数えたが、日本語を使ったところは書いた語数からは省いた。活動後、書き足りなく感じたところは日本語でも英語でもよいので続けて書かせた。授業者は、生徒に何単語書けたか、手を上げさせて確認し、その後用紙を回収した。このまとめの活動には 2 分程度の時間を要した。フィードバックは内容に関することとし、間違い訂正はしなかった。用紙は、次の時間に生徒に返却され、各自がファイルに綴じた。

・グループ B

グループ B は、「コミュニケーション英語 I」の時間中に教科書の復文練習をした。ここでの復文練習とは、教科書に示されたキー・センテンスを含んで、3 から 4 文の英語を日本語に直し、英語で再生する活動の事である。キー・センテンスは、パート毎に、主に文法事項と関連したものが選ばれてあった。意味のまとまりを考え、3 から 4 文、合計語数が 40 から 50 単語前後となるように課題文を選んだ。この語数は、ほぼ、10-minute writing の 10 分間で書ける量に相当するものである。授業者は日本語訳を読み上げ、生徒はそれを英語に直して小テスト用紙に書き取った。その後、教科書を使って生徒が各自で間違いを訂正し、1 文 3 点を基本として、間違いの数と内容によって、減点法で点数をつけた。授業者はその後用紙を回収して点検し、次の時間に評価の判子を押すか、一言コメントを書いて返却した。これは、パート毎の学習のまとめの活動であった。生徒の小テストを資料 5 として添付した。

・グループ C

グループ C では、「コミュニケーション英語 I」の授業で 10-minute writing を 5 回、復文練習を 6 回行った。10-minute writing はグループ A が実際に行った後、生徒からの評判の良かったものを 5 題選び、復文練習を使った小テストでは、「英語表現 I」の内容と重なるところを選んだ。10-minute writing と復文練習は交互に行った。

・グループ D

グループ D は、独立したライティング活動は行わなかった。A から C がライティング活動をする時間は、「オーラル・コミュニケーション I」の教科書練習問題や、「コミュニケーション I」の教科書を使った、穴埋め、整序問題から成る小テストが行われた。

この 4 つのグループのうち、10-minute writing を行ったグループ A、復文練習を行ったグループ B、両方の練習を行ったグループ C の 3 つを処置群、グループ D を対照群として比較した。

表 5-1 各グループの事前指導内容

	<i>n</i>	指導内容
グループ A	80	10 minute writing
グループ B	80	教科書の復文練習 (教科書の和訳を再生英訳する)
グループ C	40	10 minute writing と復文練習
グループ D	80	文法練習など、従来のカリキュラム (対照群)

5.4 実験前グループ間の差

各グループの正規性について調べるのに、コルモゴロフ・スミルノフ (Kolmogorov-Smirnov) 検定を行った。その結果、グループ A では $p = .004$ 、グループ B では $p = .002$ といずれも 0.05 を下回り、正規分布が認められなかった。しかし、グループ C では $p = .151$ グループ D は $p = .008$ となり、正規分布が認められた。このことにより、以後、グループ間及びグループ内を比較するのには、全てノンパラメトリック検定を用いることにした。

指導前の平均点ではグループ A は 88.80、グループ B は 90.29、グループ C は 86.00、グループ D は 96.84 とグループ D が高く、他グループとは差があったが、クラスカル・ワリス (Kruskal-Wallis) 検定で 4 グループを互いに比較しボンフェローニ (Bonferroni) の補正を行った。その結果、 $H(3) = 5.34$ 、 $p = .150$ となり、有意確率 5% で、4 グループ間に統計的に見て有意な差はなかった。次に、効果量を調べるためにマン・ホイットニー (Mann-Whitney) の検定で、各組を調べると、A-C 間、B-C 間、B-D 間に小程度の効果量が見られた。プレテストにおけるライティングの点数からは、4 グループの間に平均点の差はあるが、統計的に有意な差はなかったと考えられる。

表 5-2 指導前の総合点と文法点

群	n	平均(総合点)	標準偏差	平均(文法点)	標準偏差
A	80	88.80	29.30	2.23	1.08
B	80	90.29	28.33	2.29	.94
C	40	86.00	27.20	2.09	.91
D	80	96.84	18.83	2.48	.81
平均		91.12	26.25	2.30	.95

*満点は総合点 160 点、文法 8 点

表 5-3 指導前のグループ間の比較と効果量

群	p	Z	効果量 r		効果量 d	
(A,B)	.846	-.192	.016	無	.051	無
(A,C)	.222	1.220	.112	小	.099	無
(A,D)	.272	-1.098	.087	無	.326	小
(B,C)	.140	1.476	.135	小	.154	無
(B,D)	.346	-.941	.075	無	.272	小
(C,D)	.015	-2.430	.222	小	.463	小

しかし、平均値の差を標準化した効果量 d で比べると、AD 間、BD 間、CD 間に小程度の効果量が得られたのは、いずれもグループ D に関連し、これは、グループ D の平均点が高いこと、得点のばらつき（標準偏差）が小さかったことに起因している。そこで、サンプル数、平均点、標準偏差の違いが残ったままよりも、より均一な集団である方が、グループ間比較がしやすく、グループ内の変化についても対照的にとらえやすくなると考え、サンプルを抽出した。その際、最も参加者が少なく、唯一正規分布していると見なされたグループ C の各生徒を基として、他グループからそのプレテストの成績に近い生徒を抽出した。具体的には、グループ C のプレテストの総合点を降べきに並べ、同様に並べた他グループのものと比較し、点数の同じものを選んだ。同じ点数がない場合は、最も近い点数を選んだが、基準となる C の点数より上の点数を選ぶことと、下の点数を選ぶことは交互に行った。また、同じ得点を取った生徒が他グループ内に複数いる場合は、機械的に生徒番号の後ろのものを選んだ。

新しくサンプルを抽出するにあたり、グループ C のプレテストで 0 点であった 2 名のデータは除いた。これは、指導前テストで 0 点を取った生徒はそれぞれのグループに数名いたが、指導後の得点では 0 点から 153 点にまで差が広がっており、母集団の小さな統計ではどの生徒をサンプルに選ぶかによって、与える結果への影響が大きくなる可能性があったためである。

表 5-4 抽出サンプルによる指導前の総合点と文法点

群	n	pre-総合点	標準偏差	pre-文法	標準偏差
A	38	90.47	18.70	2.22	.76
B	38	90.47	18.75	2.18	.77
C	38	90.53	18.95	2.20	.79
D	38	90.58	18.98	2.21	.78

*満点は総合点 160 点、文法 8 点

表 5-5 抽出サンプルによる指導前のグループ間の比較と効果量

群	p	Z	効果量 r		効果量 d	
(A,B)	.897	.130	.015	無	.000	無
(A,C)	.967	.042	.005	無	.003	無
(A,D)	.988	.016	.002	無	.006	無
(B,C)	.901	-.125	.015	無	.003	無
(B,D)	.930	-.088	.001	無	.006	無
(C,D)	.983	.021	.003	無	.003	無

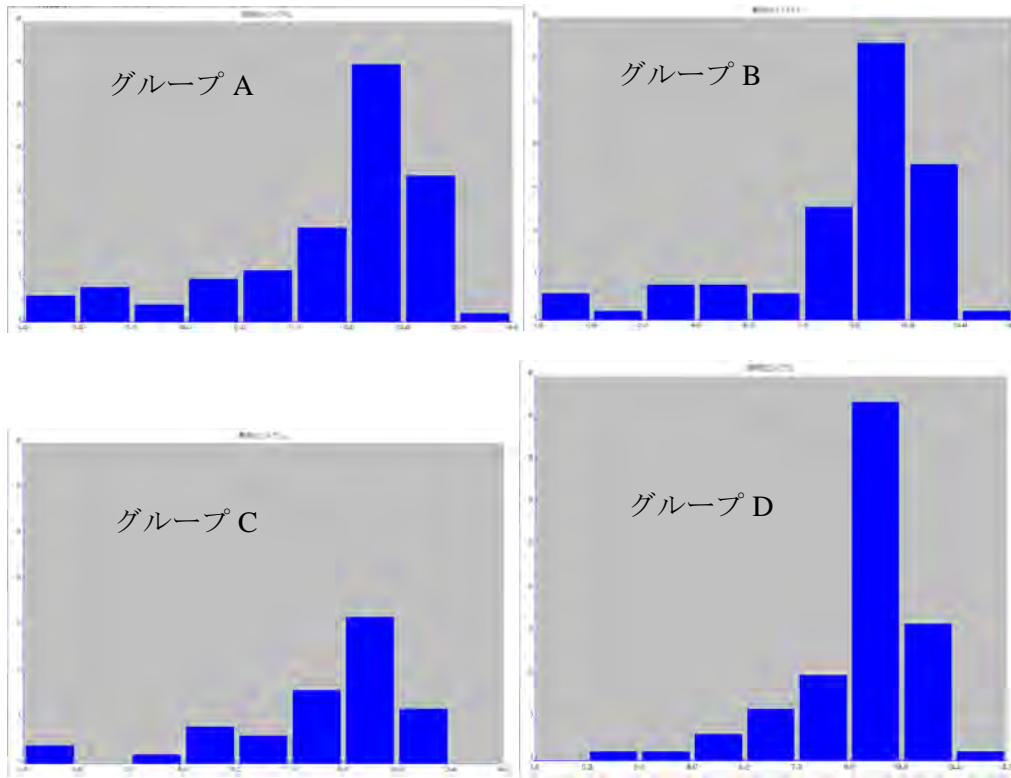


図 5-2 指導前の総合点分布（全体）

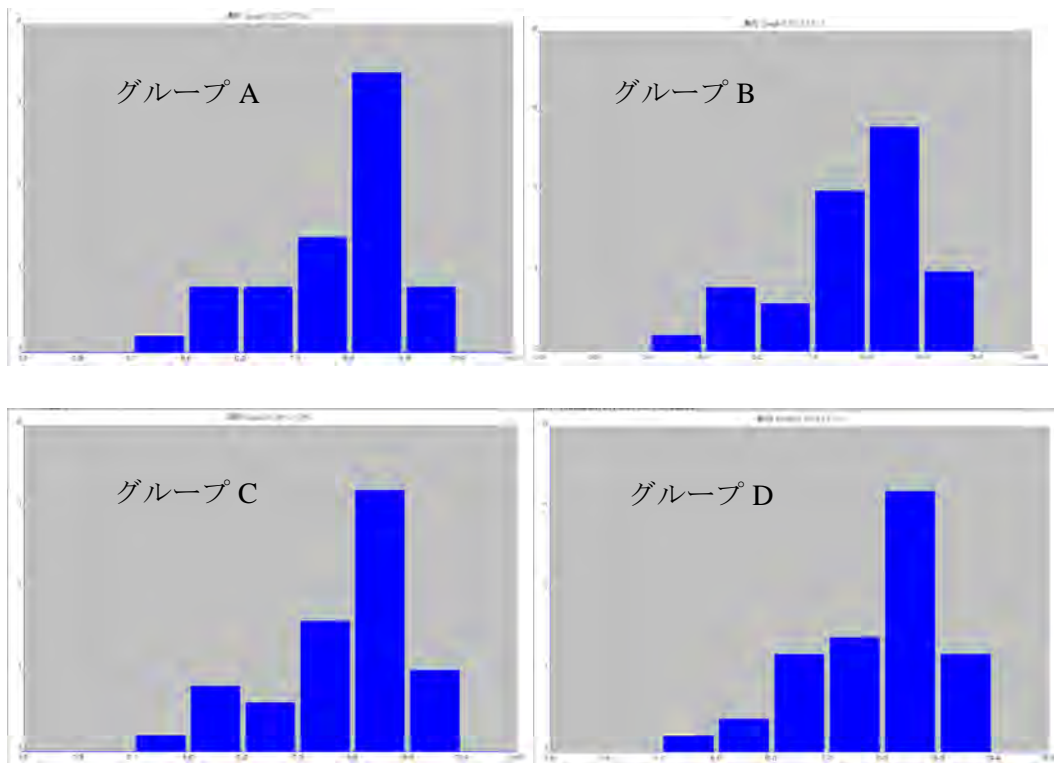


図 5-3 指導前の総合点分布（抽出グループ）

抽出したサンプルによるプレテストの総合点の平均は、グループ A が 90.47、グループ B が 90.47、グループ C が 90.53、グループ D が 90.58 となり、標準偏差もそれぞれのグループの値が 18.70 から 18.98 に収まった。 $p = .999$ となり、ボンフェローニの補正を行った上で、4 群には統計的有意な差はなかった。各グループ間の効果量も無となり、各グループを比較する上で、より質の近い参加者が抽出されたと言える。

5.5 分析結果

5.5.1 ポストテストの結果

全参加者の実験前後の結果を平均点で比較すると、総合点でグループ A は 96.96、グループ B は 93.76、グループ C は 95.50、グループ D は 95.37、文法点では、グループ A は 2.51、グループ B は 2.38、グループ C は 2.43、グループ D は 2.40 であった。プレテストに見られたような、平均点の突出したグループはなかった。

表 5-6 指導後の総合点と文法点

群	<i>n</i>	平均(総合点)	標準偏差	平均(文法点)	標準偏差
A	80	96.96	23.42	2.51	0.96
B	80	93.76	26.35	2.38	0.96
C	40	95.50	25.17	2.43	1.03
D	80	95.37	22.63	2.40	0.92
平均		95.40	24.22	2.43	0.96

*満点は総合点 160 点、文法 8 点

5.5.2 グループ内の指導前後の比較

各参加者の実験前後の変化を、ウィルコクソン (Wilcoxon) の符号付順位和検定によって、全データを使って比較すると、10-minute writing の練習をしたグループ A では $p = .001$, $r = .387$ 、復文練習のみの練習をしたグループ B では $p = .282$, $r = .124$ 、10-minute writing と復文練習をしたグループ C では $p = .003$, $r = .470$ 、ライティングに対して継続的な取り組みの無かったグループ D では $p = .637$, $r = .053$ であった。また、文法点の変化では、グループ A では $p = .003$, $r = .329$ 、グループ B では $p = .428$, $r = .089$ 、グループ C では $p = .012$, $r = .400$ 、グループ D では $p = .521$, $r = .072$ であった。グループ A、グループ C では、総合点でも文法点でも、取り組みの前後で、効果量の大きさは中程度であったが、復文練習のみを行ったグループ B では、効果量の大きさは、総合点で小程度、文法点での大きさは無であった。グループ D においては、総合点でも文法点でもほとんど効果がないという結果であった。

表 5-7 指導前後の総合点と効果量

群	<i>n</i>		pre	post	差	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	効果量 <i>r</i>	
A	80	平均値	88.80	96.96	8.16	845.5	3.462	.001*	.387	中
		SD	29.30	23.42						
B	80	平均値	90.29	93.76	3.47	1289.5	1.077	.282	.124	小
		SD	28.33	26.35						
C	40	平均値	86.00	95.50	9.50	189.0	2.971	.003*	.470	中
		SD	27.20	25.17						
D	80	平均値	96.84	95.37	-1.47	1483.5	.472	.637	.053	無
		SD	18.83	22.63						

*満点は 160 点

表 5-8 指導前後の文法点と効果量

群	<i>n</i>		pre	post	差	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	効果量 <i>r</i>	
A	80	平均値	2.23	2.51	.28	503.0	2.942	.003*	.329	中
		SD	1.08	.96						
B	80	平均値	2.29	2.38	.09	837.0	.793	.428	.089	無
		SD	.94	.96						
C	40	平均値	2.09	2.43	.34	85.5	2.529	.012*	.400	中
		SD	.91	1.03						
D	80	平均値	2.48	2.40	-.08	857.5	.642	.521	.072	無
		SD	.81	.92						

*満点は 8 点

前述したように、指導前のグループ間の平均点には差があったものの、統計的には有意ではなかった。しかし、指導前後の平均点を比べ、効果量を測定するのであれば、グループ C における効果量が最も大きく、グループ D での効果量がなかったのは、元々の平均点による伸びしろの差に起因したのではないのかという疑問が残る。そこで、抽出したサンプルでも同様の検定を行った。その結果、総合点でグループ A では $p = .011$, $r = .411$ 、グループ B では $p = .346$, $r = .153$ 、グループ C では $p = .009$, $r = .427$ 、グループ D では $p = .750$, $r = .052$ であり、効果量の大きさは全データと抽出データの間に変化はなかった。また、文法点の変化では、グループ A では $p = .044$, $r = .328$ 、グループ B では $p = .118$, $r = .254$ 、グループ C では $p = .017$, $r = .388$ 、グループ D では $p = .465$, $r = .119$ であり、この抽出されたサンプルにおける文法点での指導前後の変化は、グル

ープ A は効果量中、グループ B は効果量小、グループ C は効果量中、グループ D は効果量小と測定された。このことから、抽出されたサンプルにおいても 10 minute writing の指導を受けたグループ A とグループ C の文法点の伸びは確認され、復文練習のみのグループ B、教科書の解説や練習問題に時間をかけたグループ A での効果量は小さかったことが確認された。

表 5-9 指導前後の総合点と効果量 (抽出サンプル)

群	<i>n</i>		pre	post	差	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	効果量 <i>r</i>	
A	38	平均値	90.47	98.74	8.27	183.5	2.536	.011*	.411	中
		SD	18.70	15.34						
B	38	平均値	90.47	93.08	2.61	289.0	.943	.346	.153	小
		SD	18.75	22.19						
C	38	平均値	90.53	97.87	7.34	189.0	2.633	.009*	.427	中
		SD	18.95	23.50						
D	38	平均値	90.58	90.24	-.34	348.5	.319	.750	.052	無
		SD	18.98	21.76						

*満点は 160 点

表 5-10 指導前後の文法点と効果量 (抽出サンプル)

群	<i>n</i>		pre	post	差	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	効果量 <i>r</i>	
A	38	平均値	2.22	2.51	.29	126.0	2.019	.044*	.328	中
		SD	.76	.71						
B	38	平均値	2.18	2.39	.21	158.0	1.564	.118	.254	小
		SD	.77	.82						
C	38	平均値	2.20	2.53	.33	83.0	2.389	.017*	.388	中
		SD	.79	.94						
D	38	平均値	2.21	2.12	-.09	197.5	.731	.465	.119	小
		SD	.78	.89						

*満点は 8 点

5.5.3 グループ間比較の結果

グループ内において、A と C は、総合点と文法点で伸びはみられたが、ポストテスト

トにおける各グループの得点は、他グループに対して統計的有意な差であったかどうかを、抽出サンプルを用いて、クラスカル・ワリス検定で調べた。総合点では、 $H(3)=5.897, p=.117$ 、文法点では $H(3)=.036, p=.998$ であった。各グループ間の差を効果量から判断すると無または小となり、処置群として何らかのライティング活動を行ったグループでは、効果量の大きさが中程度の伸びの見られるものもあったが、他グループと互いに比較したときには差はほぼなかった。また、ボンフェローニの補正の結果、統計的に有意なグループ間の差も見られなかった。

表 5-11 抽出サンプルによる指導後のグループ間の比較（総合点）

群	p	Z	効果量 r	
(A,B)	.460	.738	.085	無
(A,C)	.255	-1.139	.131	小
(A,D)	.123	1.541	.177	小
(B,C)	.101	-1.638	.188	小
(B,D)	.595	.531	.061	無
(C,D)	.031	2.158	.248	小

表 5-12 抽出サンプルによる指導後のグループ間の比較（文法点）

群	p	Z	効果量 r	
(A,B)	.840	.514	.059	無
(A,C)	.907	-.832	.096	無
(A,D)	.970	1.729	.199	小
(B,C)	.962	-1.111	.128	小
(B,D)	.928	1.301	.150	小
(C,D)	.932	2.106	.242	小

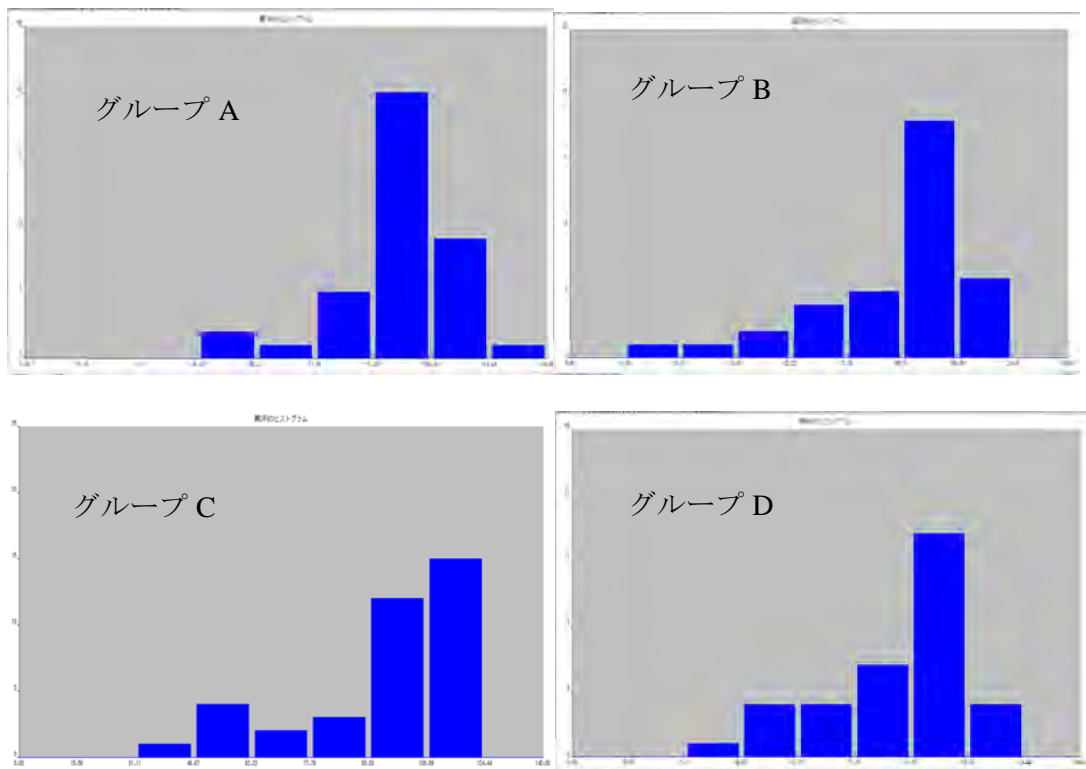


図 5-4 指導後の総合点分布 (抽出グループ)

6. 考察

6.1 文法の定着について

事前学習として 10-minute writing を行ったグループ A とグループ C を、その練習を行わなかったグループ B、グループ D と比べてみることで、仮説(1)の「10-minute writing で学習者の文法は強化されず、定着しない」について、考察を加える。

実験前の文法点より実験後の点数が有意に下がったグループはなかった。このことに寄り、仮説(1)の 10-minute writing が、文法学習にマイナスの影響を与えるという仮説は否定されたと考える。間違いが訂正されなければ間違っただけのまま定着するという、強迫観念にも似た思いから、フィードバックにかなりの時間を割く教員も多い。しかし、今回の実験結果では、10-minute writing に取り組み、間違い訂正が行われなかったグループでも文法点が伸びた。このことにより、多くの教師が懸念する「文法の間違いをしなければ、誤りが定着する」というのは必ずしも正しくはないと言える。ただし、全く文法の授業を行わずに、アウトプットだけで文法が定着したというのではない。実験参加者は、全員「英語表現 I」の授業で、教科書を副教材である問題集を使って体系的に文法の授業を受けていた。知識として、文法のインプットは、授業担当者が違っていても、ほぼ同じ内容、同じ進度で生徒に与えられていた。その授業にお

いて、あるいは「コミュニケーション I」の授業においては、授業中の練習や課題を通して、間違っただ文法の訂正を受ける機会は生徒全員にあった。こうした背景があった上で、この実験の結果が示したものは、英語を道具として使う 10-minute writing を用いる際に、間違い訂正のフィードバックを行わないことがマイナスの影響を与えることがなかったということである。

間違い訂正のフィードバックを行うのは、そのことにより、間違いを減らすことを目的としている。間違いを指摘することで初めて学習者に気づきが起こり、誤りを正そうとする態度が次の間違いの防止になる、そのため、間違いの指摘がないと、そのまま間違っただ文法を使い続け、誤ったルールでの文法が定着すると考えられているのであろう。しかし、他に文法の学習の機会があるなら、10-minute writing はじめ、自由作文で全ての誤りを訂正する必要はないと思われる。

次に、仮説(2)の「10-minute writing は、文法の定着において、復文練習より効果が低い」について考察するために、事前練習の違いによる 4 グループを比較する。実験前に比べてグループ A、グループ C とともに、実験後に文法点は伸びた。また、統計的有意差 (グループ A, $p = .003$; グループ C, $p = .012$) があり、その効果量の大きさは中程度 (グループ A, $r = .329$; グループ C, $r = .400$) であった。このことは、より均一なグループを作るために抽出されたサンプルによっても裏付けられた。一方、復文練習を行ったグループ B では効果が現れず ($p = .428$, $r = .089$)、その分析結果は、まとまった英文をライティング書く活動を継続的に行わなかった統制群、グループ D とほぼ同じであった ($p = .521$, $r = .072$)。このことから、文法の定着には復文練習の方が適していると考えた仮説(2) は否定された。

復文練習は、本文を正しく覚えるタスクを課されることにより、「正しい英文」への意識付けが行われると考え導入した。また、1 文単位の和文英訳より、3 から 4 文程度の段落の方が、内容を捉えやすく、定着すると予想した。しかし、実際に英文で自分の考えを書く場面では、正しく覚えた文は応用されなかったことになる。これは、正しい英文をインプットするだけでは不十分で、アウトプットを試みることで、既習の文法が定着するためではないか。この活動によって、文法学習は教わるだけの受動的な知識という位置づけから、英文で意思を伝えるために必要な技能として、学習者に無自覚のうちに意識されたのではないかと推論した。事実、10-minute writing と復文練習の両方を行ったグループ C の文法点の伸びは、グループ比較において一番大きかった ($p = .012$, $r = .400$)。文法に基づき、正しく英文を覚え、間違いを恐れない環境でどんどん書かせることに効果があったと考える。

6.2 総合点の変化について

グループ A とグループ C において、実験前後の総合点の伸びにともに統計的有意差

があり（グループ A, $p = .001$; グループ C, $p = .003$ ）、その効果量が中であった（グループ A, $r = .387$; グループ C, $r = .470$ ）ことから、10-minute writing で総合力が伸びたという結果を得た。これは、前章での結果と一致する。教科書の復文練習をし、10-minute writing の取り組みがなかったグループ B では $p = .282$ で統計的有意差はみられず、効果量は小 ($r = .124$) であった。暗記した教科書文を書いても、総合的な書く力の伸びには大きな効果はなかったと言える。覚えた文や文章を効果的に使い、総合的な書く力に繋げるためには、前述したように、グループ A や、グループ C のように、実際に英語の表現を行う別の訓練が必要とされることを示した。また、対照群となったグループ D では $p = .637$ 、 $r = .053$ で、効果量はなかったため、書く技能の育成を意識していないカリキュラムの中では、文法中心の練習問題を進めても、そこから書く力を伸ばす転移が起こらないことを示した。このことから、実際に書かせる練習こそが書く力を伸ばすと数値に裏付けられた。

7. まとめ

教師は、書かれたものに対して間違いの訂正をフィードバックするべきだと強く信じている。それは、書かれた作品は、文法的に正しくなくてはならないという思い込みが強いためだと考える。確かに、「聞く」、「話す」と違い、即時性の求められない活動である、「読む」「書く」については、時間をかけることで、より正確さに近づけることはできるであろう。しかし、高等学校の教員にとって、英語母国語話者のように、生徒のライティング作品の添削をすることは能力的にも、時間的にも難しい。母国語話者にとっても、文法訂正以上に、質の向上に寄与する、例えば段落構成や語彙の選び方について添削をすることは、指導者の能力によって差が出るであろう。今回の研究では、特別な文法訂正のフィードバックは行わなかった。自由作文や課題作文などのエッセイ・ライティングでは、文法を正確に使用することよりも、表現力の育成や表現活動そのものが指導の目的となると考えたからである。フィードバックも間違い訂正ではなく、内容に関しての短いコメントか‘Good Job’、‘Great Work’ などメッセージ付きのハンコ、あるいは、教室の内外で行われる口頭によるものであった。しかし、データ分析により、こうした英語の練習方法でも、文法力が伸びる、少なくとも悪影響は及ぼさない結果を得た。英語を実技と捉えるなら、実践的練習にこそ効果が生まれるのは当然であり、英語は座学、文法は知識、という従来の学校現場の考えの対立概念として、ライティングにおいても英語の実践練習を、今以上に取り入れるべきであると思われる。

生徒が日常的に英語を使ってコミュニケーションをする機会は極めて少ないが、10-minute writing の目的は、英語を使う機会を増やし、英語をコミュニケーションの手段とすることである。学年統一の授業をすることが求められたとしても、1 週から 2

週に1回の活動の10-minute writingなら、機会をとらえ、取り入れることが可能な活動ではないかと考える。新学習指導要領でも、技能を組み合わせ、コミュニケーションの手段として「書く」活動を取り入れるように推奨されている。今回の結果で、教師が自由作文・課題作文を授業に取り入れることへの心理的ハードルが低くなることを期待している。

8. 今後の課題

今回の実験と分析から、次の4点が課題として残った。

(1) 今回の調査で、10-minute writing が文法に悪影響を及ぼすとは言えないことが分かった。しかし、コミュニケーションを重視した GTEC for STUDENTS の求める文法力と、高等学校の教室内で求められる「正確さ」が必ずしも一致しているとは言えない。この文法点の採点が、英語ネイティブ話者によってなされたという点は考慮しなければならない点である。日本人英語教員が「誤り」として減点する、例えば三人称・単数・現在の s などは、今回のコミュニケーションを主体に考える採点法では大きな減点とはならなかったかもしれない。日本人英語教員が求める文法的正確さと、今回の文法点は必ずしも方向性は一致しているとは言えないかもしれないため、コミュニケーション重視へと転換してきた英語教育において、どのように文法を捉え、その正確さを高めていくのか、検討が必要である。現行の指導要領では、「英語に関する各科目に共通の内容等」に「文法については、コミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、言語活動と効果的に関連付けて指導すること」とある。これは、次期の指導要領の解説でも、「文法はコミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、過度に文法的な正しさのみを強調したり、用語や用法の区別などの指導が中心となったりしないよう配慮し、使用する場面や伝えようとする内容と関連付けて整理するなど、実際のコミュニケーションにおいて活用できるように効果的な指導を工夫すること」と、明記されており、教師の側の意識変革が求められる部分である。

(2) 10-minute writing と復文練習の両方を取り入れたグループ C では文法点、総合点ともに、4 グループの中で一番伸びが大きかった。前述の、復文練習で、文法への意識付けがなされ、そのうえで表現活動を行ったことが効果を上げたのだ、という推論が正しいとしたら、従来の文法中心の手法に、自由作文の練習を組み合わせると、更に高い効果が期待できることになる。大きな変更を加えずとも、ライティング活動に自由作文を取り入れることで生まれる総合的な効果について、更に検討の必要がある。

(3) グループ C は、最初から GTEC for STUDENTS での英語の総合点は他グループに比べて低かった。入学時から1学期の定期考査の平均点では、どのグループにも大きな差はなかったが、プレテストの結果を踏まえて、成績下位グループと上位グループに分けた分析も必要であった。

(4) 直接的訂正か間接的訂正かの研究 (Chandler, 2003; Ferris & Roberts, 2001) が進められるなかで、フィードバックは無いよりもあるほうが効果の高いことは明らかになってきている。一方で、フィードバックのあり方が生徒の書く方向性をコントロールしてしまうことも指摘されている (Zamel, 1985; Hyland, 2003)。また、フィードバックは学習者を主体として活用され、指導者側でその効果を期待しても限界があることも示唆されている (Kanatani.et.al, 1993)。本研究では、フィードバックは間違い訂正をせず、中身に対してのみ短いフィードバックを行ったが、フィードバックそのものの効果については検証していない。これは、そもそも高等学校の現場で、すべての生徒に間違い訂正のフィードバックを行うことができないという現実問題を踏まえての事であるが、今後、より正確な文章を目指す指導を考えたときには、コミュニケーションを重視したフィードバックで十分なのか、あるいは、間違い訂正のフィードバックと比べると、どこか弱い部分があるのか検討が必要である。

第6章 10-minute writing の流暢さへの影響

1. はじめに

前章では、Elbow (1973) の提唱した free writing を基に、高等学校の授業で実践可能な 10-minute writing を用いて 10 分間書き続ける練習を行ったグループは、英語能力テストにおいて、総合的な書く力と文法力に伸びが見られた。このことは、高校 3 年生で「ライティング」を選択科目として選んだ生徒が参加した、第 4 章での実験結果と方向性を同じくするものであった。また、第 4 章での実験では、10-minute writing を取り入れたグループでは、総使用単語数、1 文当たりの使用単語数、文数に伸びが見られ、10-minute writing で、流暢さが伸びることが示唆された。本章では、前章に続き、事前練習の内容から 4 つに分けたグループを使って、流暢さの伸びは高校 1 年生を対象とした場合も起こり得るのか比較し考察した。

流暢さについての確たる定義はないが、一般的には言葉をよどみなく生み出すことと解釈される。Nation (2014, p.11) は、「流暢さとは、既に知っていることを最大に利用すること (fluency means making the best use of what is already known)」という前提にたち、Fillmore (1979) の「話で時間を埋める能力」という、従来、スピーキング技能に限られることの多かった「流暢さ」の解釈を、他の技能とも関連させて、第 2 言語の習得を研究していくべきだとの立場をとっている。Nation は、流暢さを他技能に関連させる中で、流暢さとは「適切な速度で、言語を理解し、作り出す言語処理能力 (the ability to process language receptively and productively at a reasonable speed)」であると説明し、作り出された言語の質を考慮するというよりも、量ベースとしての定義に目を向けた。

Housen and Kuiken (2009) は、1980 年代には、対立概念としてとらえられていた「正確さ」と「流暢さ」に、の「複雑さ」の概念が加わり (Skehan, 1989; Skehan and Foster, 2008)、CAF (complexity, accuracy, fluency) が、今日、英語能力を測る原則的な 3 つの要素になっていると紹介した。CAF は、パフォーマンスの根底にある、学習者の習熟度の指標としてだけでなく、学習者の口頭および書かれたアセスメントのための要因子として使われ、言語学習の時に進歩を測定するために使われている、第 2 言語習得理論において、複雑さ、正確さ、流暢さは、どの技能においても英語の総合力を伸ばすうえで無視できない要因である。と述べている。

Fraser (2014, p.179) は、流暢さを、「伝達能力の全体的な概念の中での必須の構成要素」と位置付け、学習者のアウトプットだけでなく、受容の面でも必要な能力であると指摘し、ライティングの流暢さは、アウトプットされた量、文の長さ、考えのまとめ方、一貫性と適切な語彙選択を含んだ上での意味を伝える効果的表現、メッセージの伝達を邪魔しない躊躇の度合い、によって、読み手によって包括的に規定されると考えた。それ故、流暢さは、時間のプレッシャーの下で過度の躊躇を起こさずに、伝え

ようと意図する内容を伝達するために、適切な量をもってなされる生産物という形で示されると定義している。また、Fraser はライティングの流暢さの指標とした、総使用単語数、語彙、文数は、包括的な印象としての流暢さと互いに正の相関関係があることを示した。

以上を踏まえ、本章では、流暢さを表す指標として、総使用単語数、語彙、異語数、文数、1文あたりに使用された単語数の平均を用いて、前章の実験参加者の GTEC for STUDENTS と、ALT とのティーム・ティーチングで用いたライティング活動のデータを分析した。

2. 研究の目的

本章での研究の目的は、ライティングにおける流暢さが 10-minute writing でどのように変化するか分析し明らかにすることである。本研究に用いた 10-minute writing は、ライティングにおける流暢さを伸ばす練習として用いられたものを改良したものであり、参加者には事前指導の際、10 分間にできるだけ多くの英文を書くようにというタスクが与えられた。活動直後には、実際に書いた単語数を記録させ、英文が書けるようになる過程を単語数によって意識させ、更に、クラスの中で何単語書けたか、尋ねることで、多く書く意識付けを強化した。第 4 章の実験では、ライティングを選択した高校 3 年生が実験に参加し、処置群と統制群を総使用単語数、異語数、文数で比べた時の効果量の大きさが、それぞれ中から大程度あったことから、10-minute writing で流暢さが伸びることが示唆された。本章では、語彙の少ない高校 1 年生でも、同様の結果が得られるのか、また、自由作文である 10-minute writing の練習をしたグループと比較して、教科書の復文練習をしたグループとの間に差異はみられるのかを考察する。近年、コミュニケーションを英語教育の中心に据える方針が強調されてきた中で、ライティング・プロセスや、プロダクトの内容にも目が向けられるようになったが、依然として流暢さに目を向けた取り組みは、現場では「軽視」されており（鈴木、2011）、効果的な練習方法についての研究も進んでいない。事前指導の取り組みの差を比較することで、より実践的で効果的な指導法を創造することにつながると考えた。

3. 研究仮説

研究仮説は、

- (1) 10-minute writing は復文練習に比べ単位時間に書く量は増える。
 - (2) 10-minute writing で語彙は伸びない。
 - (3) 10-minute writing は復文練習に比べ、構成・展開の力はつかない。
- の 3 点とした。

流暢さの指標として、第 4 章に用いた総使用単語数、異語数、文数、1 文当たりの

使用単語数の平均、の他に、GTEC for STUDENTS で 8 点満点として測定された語彙点、構成・展開点も分析した。10-minute writing は、書く量を増やすことを目的とした活動であるため、総使用単語数は伸び、書く速度は増すと考えられる。第 4 章での結果も踏まえ、仮説(1) を立てた。

一方、早く書くためには、自分の知っている範囲のみで英文を書こうとして、語彙はより平易なものをつかい、同じ語を繰り返し使うのではないかと予想される。第 4 章での実験では 3 年生が参加したため、異語数についても 10-minute writing の効果の大きさは中程度に伸びたが、1 年生の語彙力を考えると、異語数や語彙点での伸びは期待できないと考え、仮説(2) を立てた。

仮説(3) についても、10-minute writing では、段落構成について特別な練習をしなかったのであるから伸びないと考えた。逆に、復文練習グループは、教科書の文章から接続詞や接続語を使った展開を覚えたので、10-minute writing グループと比較すると伸びるのではないかと考えた。

4. 研究計画

2つの実験により、流暢さを分析した。実験 1 では前章と同じく GTEC for STUDENTS を用い、書いた量、語彙点、構成・展開点の変化を調べた。しかし、GTEC では、プレテスト、ポストテストとも、問題の形式は、ある状況に対して、自分の意見を一つ取り上げ、その理由を書くように求められていたが、テスト時間の 20 分内にできるだけ多く書くようにという指示はされていない。それを補うために、実験 2 では、できるだけ多く、速く書くように指示して 10-minute writing を行った。実験参加者は前章と同じ、学力中位の公立高等学校に通う高校 1 年生 280 名である。

5. 実験 1 について

5.1 研究計画と抽出サンプル

効果測定の方法として、GTEC for STUDENTS の第 26 回、第 27 回を比較した。データ化した生徒の作品を、青山学院大学の Word Level Checker (染谷, 2006) を用いて、総使用単語数、異語数、文数を計測した。次に、GTEC でそれぞれ 8 点満点で採点される、語彙点、構成・展開点の他、構成・展開を補う要素として、理由が書けたか、意見が明確か、に関するデータも分析した。この 2 項目については、「書けている」、「書けていない」の 2 段階での評価であるので、「書けている」を 100%、「書けていない」を 0% と置き換え、達成率で表した。事前指導の違いによるグループ分け、研究計画は、前章と同じである。

表 6-1 各グループの事前指導内容

	<i>n</i>	指導内容
グループ A	80	10 minute writing
グループ B	80	教科書の復文練習 (教科書の和訳を再生英訳する)
グループ C	40	10 minute writing と復文練習
グループ D	80	文法練習など、従来のカリキュラム (対照群)

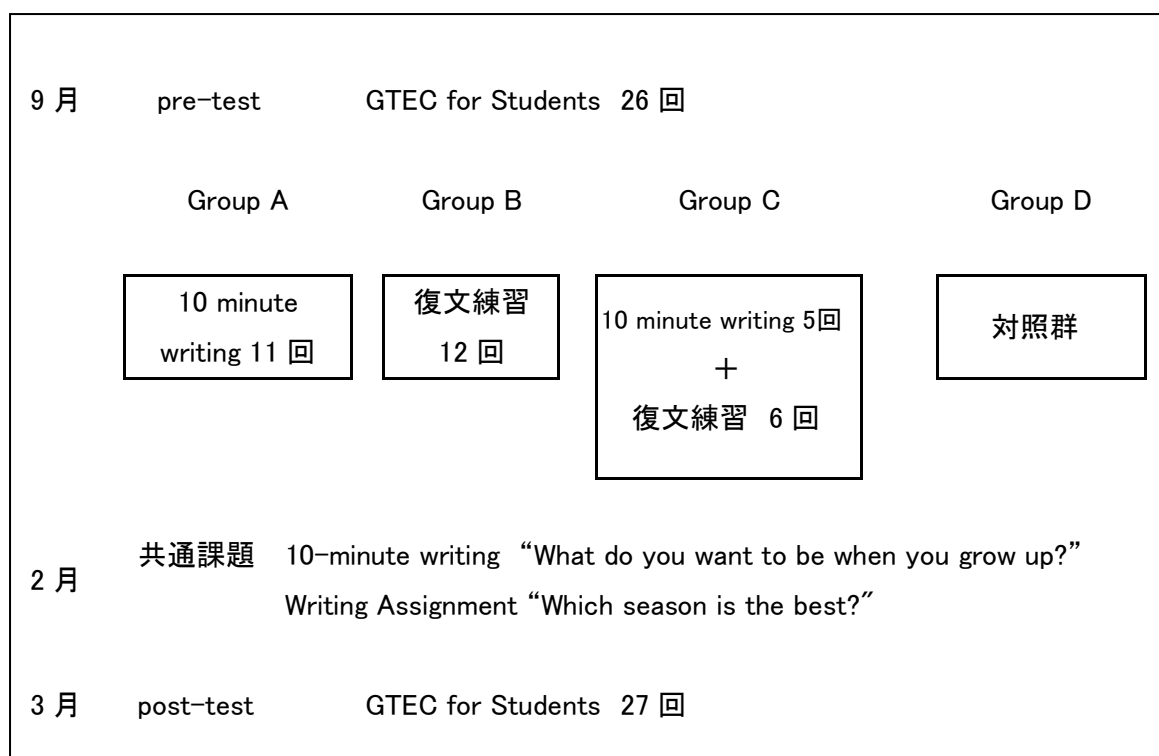


図 6-1 研究計画

実験前のグループ毎の平均点を比較すると、前章での総合点、文法点と同じくグループ C の平均点が、他群に比べて低い。これが、意味のある差かどうか、総使用単語数をクラシカル・ワリス検定によって各グループを比較した。その結果、総使用単語数 $H(3)=6.483, p=0.09$ 、異語数 $H(3)=5.88, p=.117$ 、文数 $H(3)=5.90, p=.116$ 、1 文あたりに使用した単語数 $H(3)=2.026, p=.567$ となり、グループ間に有意な差はないと考えられた。異語数、文数、1 文あたりに使用する単語数は全て、総使用単語数と関わりが強い項目であるので、総使用単語数を比較した時の効果量をマン・ホイットニーの検定で調べた。その結果、グループ C の成績に起因すると考えられる効果量の大きさが小程度あることが分かった。また、CD 間の p 値は.008 であり、検定が 6 回繰り返されたので、ボンフェローニの修正を行ったが、差は有意なものであった。

表 6-2 指導前のグループ平均点

グループ	A	B	C	D	学年平均
<i>n</i>	80	80	40	80	280
<i>M</i> (総単語数)	60.60	59.70	47.48	63.45	59.28
<i>SD</i>	35.86	32.94	30.73	31.50	33.32
<i>M</i> (異語数)	32.48	33.21	27.38	34.50	32.54
<i>SD</i>	15.38	14.34	13.77	12.89	14.28
<i>M</i> (文数)	7.80	8.18	6.38	8.56	7.92
<i>SD</i>	4.60	4.67	4.41	4.99	4.73
<i>M</i> (単語数/文数)	7.60	7.13	7.54	7.88	7.54
<i>SD</i>	2.65	2.18	3.19	3.25	2.80
<i>M</i> (語彙点)	2.71	2.69	2.51	2.96	2.74
<i>SD</i>	1.06	1.00	1.02	.76	.97
<i>M</i> (構成・展開)	2.28	2.39	2.05	2.61	2.37
<i>SD</i>	1.23	1.18	1.16	1.01	1.16
<i>M</i> (意見)	.81	.84	.85	.91	.85
<i>SD</i>	.39	.37	.36	.29	.35
<i>M</i> (理由)	.85	.85	.85	.91	.87
<i>SD</i>	.36	.36	.36	.28	.34

*語彙点、構成・展開点は8点満点、意見、理由は達成率

表 6-3 総使用単語数の指導前グループ間の差

群	<i>p</i>	<i>Z</i>	効果量 <i>r</i>	
(A,B)	.843	.198	.016	無
(A,C)	.063	1.857	.170	小
(A,D)	.700	-.386	.031	無
(B,C)	.046	1.999	.183	小
(B,D)	.542	-.609	.049	無
(C,D)	.008*	-2.639	.241	小

そこで、前章の抽出サンプルを使用し、クラスカル・ワリス検定で多重比較したところ、総語数では、 $H(3)=1.80$, $p = .616$ 語彙点では $H(3)=.178$, $p = .981$ 、構成点では $H(3)=.226$, $p = .973$ であった。マン・ホイットニー検定で総使用単語数のグループ間の差の効果量を求めたところ、グループ B とグループ D 間、グループ C とグループ D

間にそれぞれ効果量の大きさ小程度の差が依然残ったが、実験参加者全員のデータを使用した時よりも改善されたため、グループ間の比較については抽出サンプルのデータを用いた。これにより、グループ間に有意な差はなくなった。

表 6-4 指導前のグループ平均点 (抽出サンプル)

グループ	A	B	C	D	学年平均
<i>n</i>	38	38	38	38	152
<i>M</i> (総単語数)	54.66	57.34	49.97	56.05	54.51
<i>SD</i>	29.67	26.42	29.45	31.07	29.05
<i>M</i> (異語数)	30.71	31.87	28.82	30.39	30.45
<i>SD</i>	12.28	10.75	12.54	12.90	12.08
<i>M</i> (文数)	7.32	7.82	6.71	7.47	7.33
<i>SD</i>	4.03	3.59	4.26	4.99	4.22
<i>M</i> (単語数/文数)	7.83	7.49	7.93	8.27	7.88
<i>SD</i>	2.48	1.74	2.74	4.22	2.92
<i>M</i> (語彙点)	2.70	2.67	2.64	2.69	2.68
<i>SD</i>	.76	.79	.86	.72	.78
<i>M</i> (構成・展開)	2.28	2.23	2.16	2.22	2.22
<i>SD</i>	1.00	.94	1.08	1.06	1.01
<i>M</i> (意見)	.82	.87	.89	.89	.87
<i>SD</i>	.39	.34	.31	.31	.34
<i>M</i> (理由)	.92	.89	.89	.87	.89
<i>SD</i>	.27	.31	.31	.34	.31

* 語彙点、構成・展開点は 8 点満点、意見、理由は達成率

表 6-5 総使用単語数の指導前グループ間の差 (抽出サンプル)

群	<i>p</i>	<i>Z</i>	効果量 <i>r</i>	
(A,B)	.509	-.660	.076	無
(A,C)	.533	.623	.072	無
(A,D)	.884	-.145	.017	無
(B,C)	.199	1.283	.148	小
(B,D)	.682	.410	.048	無
(C,D)	.336	-.961	.111	小

また、語彙点と構成・展開点についても、抽出サンプルを用いて、指導前のグループ間比較を行ったが、どちらの項目にも、各群の間に統計的有意な差はなく、効果量も無であった。

表 6-6 語彙点の指導前のグループ間比較 (抽出サンプル) ($n=38$)

群	p	Z	効果量 r	
(A,B)	.729	.361	.042	無
(A,C)	.852	.186	.022	無
(A,D)	.926	.093	.011	無
(B,C)	.775	.286	.033	無
(B,D)	.763	.302	.035	無
(C,D)	.912	.110	.013	無

表 6-7 構成・展開点の指導前のグループ間の差 (抽出サンプル) ($n=38$)

群	p	Z	効果量 r	
(A,B)	.811	.239	.028	無
(A,C)	.649	.456	.053	無
(A,D)	.811	.239	.028	無
(B,C)	.792	.264	.031	無
(B,D)	.962	.048	.006	無
(C,D)	.812	.238	.028	無

5.2 実験 1 の結果

それぞれのグループの実験前後の平均点の変化は、10-minute writing を練習したグループ A の総使用単語数が 60.60 から 63.28、異語数が 32.48 から 32.89、文数が 7.80 から 7.65、1 文あたりに使用した単語数が 7.60 から 8.53、語彙点が 2.71 から 2.93、構成・展開点が 2.28 から 2.48、意見を書けた割合が .81 から .91、理由を書けた割合が .85 から .91 へと、文数を除くと、いずれも高くなった。

復文練習をしたグループ B は、総使用単語数が 59.70 から 63.88、異語数が 33.21 から 34.83、文数が 8.18 から 7.56、1 文あたりに使用した単語数が 7.13 から 8.44、語彙点が 2.69 から 2.81、構成・展開点が 2.39 から 2.42、意見を書けた割合が .84 から .85、理由を書けた割合が .85 から .91 へと、文数を除くと、いずれも高くなった。

両方の練習を行ったグループ C は、総使用単語数が 47.48 から 65.15、異語数が 27.38

から 33.18、文数が 6.38 から 7.90、1 文あたりに使用した単語数が 7.54 から 8.95、語彙点が 2.51 から 2.89、構成・展開点が 2.05 から 2.44、意見を書けた割合が.85 から.93、理由を書けた割合が.85 から.85 へと、理由を書けた割合に変化がなかったことを除くと、いずれも高くなった。

継続的に書く練習をしなかった、統制群のグループ D は、総使用単語数が 63.45 から 60.49、異語数が 34.50 から 32.96、文数が 8.56 から 7.66、1 文あたりに使用した単語数が 7.88 から 8.10、語彙点が 2.96 から 2.80、構成・展開点が 2.61 から 2.49、意見を書けた割合が.91 から.91、理由を書けた割合が.91 から.89 へと、1 文に使用した単語数が増え、意見を書いた割合に変化がなかったことを除くと、いずれも低くなった。

より均一な集団であると考えられる抽出サンプルでも、ほぼ似たような傾向が見られた。グループ A では、全ての項目で伸びが見られた。グループ B は、文数と、意見を書けた割合を除くと、いずれも高くなった。グループ C は、参加者全員の結果と同じく、理由を書けた割合に変化がなかったことを除くと、いずれも高くなった。統制群のグループ D は、意見を書いた割合が増え、理由を書いた割合に変化がなかったことを除くと、全ての項目でプレテストの成績を下回った。

表 6-8 指導前後のグループ平均点

グループ		A	B	C	D	学年平均
	<i>n</i>	80	80	40	80	280
<i>M</i> (総単語数)	pre	60.60	59.70	47.48	63.45	59.28
<i>SD</i>		35.86	32.94	30.73	31.50	33.32
	post	63.28	63.88	65.15	60.49	62.92
		36.91	31.70	39.37	30.27	33.90
<i>M</i> (異語数)	pre	32.48	33.21	27.38	34.50	32.54
<i>SD</i>		15.38	14.34	13.77	12.89	14.28
	post	32.89	34.83	33.18	32.96	33.50
		14.59	13.88	14.44	12.12	13.65
<i>M</i> (文数)	pre	7.80	8.18	6.38	8.56	7.92
<i>SD</i>		4.60	4.67	4.41	4.99	4.73
	post	7.65	7.56	7.90	7.66	7.66
		4.60	3.58	6.06	4.19	4.45
<i>M</i> (単語/文数)	pre	7.60	7.13	7.54	7.88	7.54
<i>SD</i>		2.65	2.18	3.19	3.25	2.80
	post	8.53	8.44	8.95	8.10	8.44
		2.64	2.34	4.23	2.04	2.70
<i>M</i> (語彙点)	pre	2.71	2.69	2.51	2.96	2.74
<i>SD</i>		1.06	1.00	1.02	.76	.97
	post	2.93	2.81	2.89	2.80	2.85
		.93	.89	.88	.86	.89
<i>M</i> (構成・展開)	pre	2.28	2.39	2.05	2.61	2.37
<i>SD</i>		1.23	1.18	1.16	1.01	1.16
	post	2.48	2.42	2.44	2.49	2.45
		1.21	1.21	1.34	1.15	1.20
<i>M</i> (意見)	pre	.81	.84	.85	.91	.85
<i>SD</i>		.39	.37	.36	.29	.35
	post	.91	.85	.93	.91	.90
		.28	.36	.27	.29	.31
<i>M</i> (理由)	pre	.85	.85	.85	.91	.87
<i>SD</i>		.36	.36	.36	.28	.34
	post	.91	.91	.85	.89	.90
		.28	.28	.36	.32	.31

* 語彙点、構成・展開点は 8 点満点、意見、理由は達成率

表 6-9 指導前後のグループ平均点 (抽出グループ)

グループ		A	B	C	D	学年平均
	<i>n</i>	38	38	38	38	152
<i>M</i> (総単語数)	pre	54.66	57.34	49.97	56.05	54.51
<i>SD</i>		29.67	26.42	29.45	31.07	29.05
	post	60.03	59.61	67.89	45.82	58.33
		27.79	24.22	38.41	20.00	29.26
<i>M</i> (異語数)	pre	30.71	31.87	28.82	30.39	30.45
<i>SD</i>		12.28	10.75	12.54	12.90	12.08
	post	30.74	32.84	34.53	27.24	31.34
		10.45	10.18	13.49	8.34	11.01
<i>M</i> (文数)	pre	7.32	7.82	6.71	7.47	7.33
<i>SD</i>		4.03	3.59	4.26	4.99	4.22
	post	7.42	7.24	8.13	5.95	7.18
		3.68	2.82	6.13	3.17	4.19
<i>M</i> (単語数/文数)	pre	7.83	7.49	7.93	8.27	7.88
<i>SD</i>		2.48	1.74	2.74	4.22	2.92
	post	8.46	8.24	9.24	8.07	8.50
		2.32	1.31	4.03	2.25	2.71
<i>M</i> (語彙点)	pre	2.70	2.67	2.64	2.69	2.68
<i>SD</i>		.76	.79	.86	.72	.78
	post	2.96	2.77	2.96	2.51	2.80
		.61	.80	.83	.79	.78
<i>M</i> (構成・展開)	pre	2.28	2.23	2.16	2.22	2.22
<i>SD</i>		1.00	.94	1.08	1.06	1.01
	post	2.54	2.36	2.57	2.13	2.40
		.88	.99	1.25	1.13	1.07
<i>M</i> (意見)	pre	.82	.87	.89	.89	.87
<i>SD</i>		.39	.34	.31	.31	.34
	post	.94	.84	.92	.95	.91
		.22	.37	.27	.23	.28
<i>M</i> (理由)	pre	.92	.89	.89	.87	.89
<i>SD</i>		.27	.31	.31	.34	.31
	post	.97	.92	.89	.87	.91
		.16	.27	.31	.34	.28

* 語彙点、構成・展開点は 8 点満点、意見、理由は達成率

5.2.1 グループ内比較

それぞれのグループで、実験前後で流暢さに伸びはみられたか、総使用単語数、異語数、文数、1文あたりに使用した単語数、語彙点、構成・展開点をそれぞれウィルコクソンの符号付順位和検定で検証し、効果量を測定した。10-minute writing を行ったグループ A では、総使用単語数の効果量の大きさは小 ($r = .141$)、異語数の効果量の大きさは無 ($r = .083$)、文数の効果量の大きさは無 ($r = .005$)、1文に使用した単語数の効果量の大きさは中で ($r = .322$) p 値は $.004$ であった。語彙点の効果量は小 ($r = .254$)、構成・展開点の効果量は小 ($r = .179$) であった。

表 6-10 グループ A の効果量 ($n = 80$)

	総単語数	異語数	文数	語数/文数	語彙点	構成・展開点
Z	1.261	.739	.043	2.881	2.271	1.604
p	.207	.460	.966	0.004	.023	.109
r	.141	.083	.005	0.322	.254	.179
効果量	小	無	無	中	小	小

* 語彙点、構成・展開点は 8 点満点

教科書の復文練習をしたグループ B は、総使用単語数の効果量の大きさは小 ($r = .180$)、異語数の効果量の大きさは小 ($r = .198$)、文数の効果量の大きさは小 ($r = .174$)、1文あたりに使用した単語数の効果量の大きさは中で ($r = .453$)、 p 値は $.000$ であった。語彙点の効果量は小 ($r = .107$)、構成・展開点の効果量は無 ($r = .048$) であった。

表 6-11 グループ B の効果量 ($n = 80$)

	総単語数	異語数	文数	語数/文数	語彙点	構成・展開点
z	1.612	1.725	1.555	4.049	.953	.425
p	.107	.085	.120	.000	.341	.671
r	.180	.193	.174	.453	.107	.048
効果量	小	小	小	中	小	無

* 語彙点、構成・展開点は 8 点満点

10-minute writing と、復文練習の両方をしたグループ C は、総使用単語数の効果量の大きさは大 ($r = .543, p = .001$)、異語数の効果量の大きさは大 ($r = .519, p = .001$)、文数の効果量の大きさは小 ($r = .292$)、1文あたりに使用した単語数の効果量の大きさは中で ($r = .390, p = .014$)、語彙点の効果量は中 ($r = .434, p = .006$)、構成・展開点の効果量

は中 ($r=.3.98, p=.012$) であった。使用した文の数には統計的有意差は見られなかったが ($p=.065$)、その他の項目においては $p<.05$ であり、指導の前後の差が有意であった。

表 6-12 グループ C の効果量 ($n=40$)

	総単語数	異語数	文数	語数/文数	語彙点	構成・展開点
z	3.435	3.285	1.847	2.467	2.747	2.517
p	.001	.001	.065	.014	.006	.012
r	.543	.519	.292	.390	.434	.398
効果量	大	大	小	中	中	中

* 語彙点、構成・展開点は 8 点満点

統制群であるグループ D では、いずれの値も、ポストテストの方が下回った。総使用単語数の効果量の大きさは無 ($r=.084$)、異語数の効果量の大きさは小 ($r=.114$)、文数の効果量の大きさは小 ($r=.240$)、1 文あたりに使用した単語数の効果量の大きさは小 ($r=.188$)、語彙点の効果量は小 ($r=.138$)、構成・展開点の効果量は小 ($r=.105$) であった。そのうち、文数の減少に、統計的有意差が見られた ($p=.032$)。

表 6-13 グループ D の効果量 ($n=80$)

	総単語数	異語数	文数	語数/文数	語彙点	構成・展開点
z	.753	1.020	2.147	1.684	1.224	.936
p	.452	.308	.032	.092	.221	.350
r	.084	.114	.240	.188	.138	.105
効果量	無	小	小	小	小	小

* 語彙点、構成・展開点は 8 点満点

5.2.2 グループ間比較

各グループ間の差について、抽出サンプルを用いて、クラスカル・ワリス検定で調べた。抽出サンプルでは、総使用単語数では、 $H(3)=8.054, p=.045$ 、異語数では $H(3)=8.025, p=.046$ 、文数では $H(3)=4.936, p=.177$ 、1 文あたりに使用した単語数では $H(3)=5.393, p=.145$ 、語彙点では $H(3)=1.301, p=.7288$ 、構成・展開点では $H(3)=.385, p=.943$ であった。検定を 6 回繰り返した多重比較であり、ボンフェローニの修正を行った結果、統計的有意差は出なかった。総使用単語数の各グループ間の効果量を求めるために、マン・ホイットニー検定で 2 グループずつ比較した。その比較において、

総使用単語数では、AD 間、BD 間、CD 間の効果量の大きさは小であった。これは、グループ D の平均が低かったことに起因する。語彙点では AD 間、BC 間、BD 間に効果量小、CD 間に効果量中が見られ、構成・展開点では BD 間の効果量無を除き、全ての 2 組の間に効果量の大きさ小が見られた。

また、全実験参加者を用いたデータでは、総使用単語数では、 $H(3)=.494, p=.920$, 異語数では $H(3)=1.206, p=.752$, 文数では $H(3)=.717, p=.869$, 1 文あたりに使用した単語数では $H(3)=3.332, p=.343$, 語彙点では $H(3)=1.265, p=.738$, 構成・展開点では $H(3)=.429, p=.934$ で、いずれも有意な差が見られなかった。

表 6-14 総使用単語数の指導後グループ間の差 (抽出サンプル)

群	p	Z	効果量 r	
(A,B)	.888	-.140	.017	無
(A,C)	.499	-.675	.078	無
(A,D)	.048	1.980	.228	小
(B,C)	.571	-.566	.065	無
(B,D)	.019	2.349	.270	小
(C,D)	.015	2.421	.278	小

表 6-15 語彙点の指導後のグループ間比較 (抽出サンプル) ($n=38$)

群	p	Z	効果量 r	
(A,B)	.390	.860	.099	無
(A,C)	.549	-.600	.069	無
(A,D)	.021	2.316	.266	小
(B,C)	.190	-1.312	.151	小
(B,D)	.174	1.360	.156	小
(C,D)	.008*	2.636	.303	中

表 6-16 構成・展開点の指導後のグループ間の差 (抽出サンプル) ($n=38$)

群	p	Z	効果量 r	
(A,B)	.355	.992	.106	小
(A,C)	.282	1.077	.124	小
(A,D)	.171	1.368	.157	小
(B,C)	.101	1.638	.188	小
(B,D)	.527	.633	.073	無
(C,D)	.041	2.045	.235	小

5.3 実験 1 に関する考察

各グループ内で指導前後の総使用単語数は、グループ A では 60.06 から 63.28、グループ B では 59.70 から 63.88、グループ C では 47.48 から 65.15、グループ D では 63.45 から 60.49 に変化し、学年平均では 59.28 から 62.92 へと、わずかに増えた。何らかの書く練習を行った処置群では、総使用単語数、異語数、1 文あたりに使用した単語数、語彙点、構成・展開点はわずかに伸び、意見を書ける割合もわずかに増えたが、統制群であったグループ D では、1 文あたりに使用する語がわずかに増えたが、他の項目では、いずれもポストテストの点数はプレテストの点数をわずかに下回った。これは、成績上位者と、プレテストで何も書けなかった生徒を除き、より均一な集団として抽出したサンプルを使った分析でも、ほぼ同様の結果であった。実験 1 でのグループ間比較においては、10-minute writing を行ったグループ A、復文練習を行ったグループ B、両方を行ったグループ C、継続的なライティング活動を行わなかったグループ D の間には、総使用単語数、文数、1 文あたりに使用した単語数、語彙点、構成・展開点において、統計的に有意な差は現れなかった。これらの結果に基づき、仮説(1)の「10-minute writing は復文練習に比べ単位時間に書く量は増える」に基づいて、グループ A とグループ B を比較した。

実験 1 の指導前後に用いた GTEC for STUDENTS のライティング問題は 20 分間のテストであった。グループ内の変化で、グループ A は総使用単語数の効果量の大きさは小 ($r=.141$)、異語数の効果量の大きさは無 ($r=.083$)、文数の効果量の大きさは無 ($r=.005$)、1 文あたりに使用した単語数の効果量の大きさは中 ($r=.322$)、グループ B は、総使用単語数の効果量の大きさは小 ($r=.180$)、異語数の効果量の大きさは小 ($r=.198$)、文数の効果量の大きさは小 ($r=.174$)、1 文あたりに使用した単語数の効果量の大きさは中 ($r=.390$) であり、それぞれ伸びが見られた。しかし、グループ A とグループ B の指導前後の伸びをグループ間比較すると、両者にはほぼ差が見られなかった (総使用単語数 $r=.017$ 、異語数 $r=.114$ 、文数 $r=.014$ 、1 文あたりに使用した単語数 $r=.016$)。従って、10-minute writing 練習は、復文練習と比べて、英文を単位時間内に多く書けるようになると考えた仮説(1) は否定された。グループ A もグループ B も、統制群と比べると、効果量での差が見られたので、方法によらず、継続的に何らかの意味のまとまった英文を書く練習をすることには効果があったと言えるだろう。しかし、この実験において、高校 1 年生が 20 分間で書く量を伸ばす上で、練習方法としての 10-minute writing と復文練習の間に違いは生じなかった。

表 6-17 グループ A とグループ B の使用語数の平均 (n=38)

群	n	テスト		総単語数	異語数	文数	語数/文数
A	38	pre	score	54.66	30.71	7.32	7.83
			SD	29.67	12.28	4.03	2.48
	post	score	60.03	30.74	7.42	8.46	
		SD	27.79	10.45	3.68	2.32	
B	38	pre	score	57.34	31.87	7.82	7.49
			SD	26.42	10.75	3.59	1.74
	post	score	59.61	32.84	7.24	8.24	
		SD	24.22	10.18	2.82	1.31	

表 6-18 指導前のグループ A とグループ B の使用語数の比較 (n=38)

	総単語数	異語数	文数	語数/文数
<i>U</i>	658.500	684.000	658.000	699.000
<i>Z</i>	.660	.395	.668	.239
<i>p</i>	.509	.693	.504	.811
<i>r</i>	.076	.013	.077	.028
効果量	無	無	無	無

表 6-19 指導後のグループ A とグループ B の使用語数の比較 (n=38)

	総単語数	異語数	文数	語数/文数
<i>U</i>	708.500	627.000	711.000	709.000
<i>Z</i>	.140	.988	.115	.135
<i>p</i>	.884	.323	.909	.893
<i>r</i>	.017	.114	.014	.016
効果量	無	小	無	無

第 4 章の、「ライティング」を選択した高校 3 年生の参加した実験では、10-minute writing の練習群と、小テストを行った群の比較において、10-minute writing 練習群の総使用語数の伸びは効果量の大きさが大 ($r=.515$) であった。この結果と比べると、ここでの 10-minute writing の処置群と統制群の使用総単語数の効果量の差は小 ($r=.228$) であり、伸びが少なかった。この 2 つの実験における違いは、参加者の学年と、測定に用いたテストの種類である。Muller (2014) は、流暢さの伸びには学年が関係すると考えた。日本人の、国立高等専門学校 1 年生に試みた free writing では、活動に対する生徒の評判は良かったものの、書くスピードが最終的に伸びず、同じ活動を高校 3 年生の生徒に試みたところ、書くスピードが速くなった。Muller は、この違いの一

因は、学年による基礎的な英語力の差があるとした。第4章で比較した高校3年生の2グループでは流暢さの差が大きく、今回の高校1年生の間で行った実験では、10-minute writing を行ったグループ A に、総使用単語数が増える形での流暢さが顕著に見られなかったというのは、Muller の推測を裏付けていると言えるだろう。

しかし、GTEC for STUDENTS が、20分間の能力テストとして行われたため、参加者の意識は、20分間にできるだけ多く書くことより、できるだけ正確に書こうとしたのではないかとも考えられる。これは、Herder and King (2012) の、10minute writing の成果を学力別に分析した結果、学力の高いものはより複雑な文構造へ、学力低位の物は流暢さから正確さへ、自然と向かっていったと報告されていることと関連が見られる。第5章で、10-minute writing 練習群であったグループ A は、文法点の指導前後の効果量の中 ($r=.329$) であったが、復文練習群のグループ B では、文法点の指導前後の効果量は無 ($r=.089$) であったことが確認されている。ここでの実験参加者は高校1年生であり、Herder and King の高校3年生に対する分類に照らすと、学力は低いグループに相当するであろう。彼らが分析した通り、グループ A は、学力の低いグループが 10-minute writing を練習したことになり、流暢さから正確さへと向かう段階にあったかもしれない。

単位時間に書く量が増えたという点で、最も効果を上げたのは、10-minute writing と復文練習の両方を行ったグループ C であり、グループ内での指導前後の効果量の大きさは大 ($r=.543$) であった。しかし、クラスカル・ワリス検定でグループ間比較をしたところ、 $H(2)=.533$ 、 $p=.766$ となり、3つの処置群 (グループ A から C) の間に統計的有意な差はなかった。また、各群をマン・ホイットニー検定で調べると、グループ A とグループ B の間の差の効果量はいずれも無であった。総合点、文法点、総使用単語数のいずれにおいても効果量の大きさでは一番大きかったグループ C について、両方の練習を取り入れることでなぜ効果が高くなったのか、更に検討が必要である。

次に、仮説(2)の「10-minute writing で語彙は伸びない」について、各グループ内で指導前後の語彙点の効果量を調べた。語彙点のグループ内比較で、グループ A では $r=.254$ 、グループ B では $r=.107$ で、ともに効果量の大きさは小であった。両方の練習を行ったグループ C の効果量の大きさの中 ($r=.434$) には及ばなかったが、統制群のグループ D の、マイナスの効果量の大きさが小 ($r=.138$) であったことと比べると、処置群の3つのグループでは、全て語彙点は伸びた。これら4群全ての指導後の結果をクラスカル・ワリス検定で多重比較すると、 $H(3)=8.524$ 、 $p=.036$ であり、ボンフェローニで修正をすると、4群は有意差のある集団ではなかった。マン・ホイットニー検定でそれぞれ2群の差の効果量を測定すると、グループ A、グループ B の間では効果量の大きさは無 ($r=.099$) であり、語彙点に関しても、グループ A とグループ B に差はみられなかった。また、グループ C との間にも差はみられなかった ($r=.069$) が、グループ D との間には効果量中 ($r=.266$) の差が見られた。語彙点については、書く練習をした3つのグループでは、練習法によらずある程度伸びたという結果から、仮説(2)は否定され、10-minute

writing でも、語彙は復文練習群と同程度に伸びることが確認された。

グループ A では、10-minute writing で、自分の考えを表すための語彙を自ら探して使い、グループ B では、高校 1 年生の語彙レベルを伸ばすための単語や表現を書く練習を行った。また、統制群のグループ D も同じ教科書を使い、小テストなどで語彙指導を受けたが、実際に文章を段落として覚えて書いたグループ B に比べ、語彙点は伸びなかった。グループ A とグループ B では、書くことに対するアプローチは違うが、文章を書くという活動が語彙の定着につながっていったのであろう。異語をいくつ使ったかを比較すると、グループ A とグループ B では B の伸びの方が大きく、その差の効果量は小 ($r=.114$) であった。しかし、復文練習には劣ったものの、10-minute writing でも語彙の伸びる可能性は充分あると考えられる結果であった。

表 6-20 グループ A とグループ B の語彙点の平均 (n=38)

群	n	テスト	語彙点	
A	38	pre	score	2.70
			SD	.76
		post	score	2.96
			SD	.61
B	38	pre	score	2.67
			SD	.79
		post	score	2.77
			SD	.80

表 6-21 指導前のグループ A とグループ B の語彙点の比較 (n=38)

	語彙点
<i>U</i>	688.500
<i>Z</i>	.360
<i>p</i>	.719
<i>r</i>	.042
効果量	無

表 6-22 指導後のグループ A とグループ B の語彙点の比較 (n=38)

	語彙点
<i>U</i>	641.500
<i>Z</i>	.860
<i>p</i>	.390
<i>r</i>	.099
効果量	無

最後に、仮説(3)の、「10-minute writing は復文練習に比べ、構成・展開の力はつかない」に関して、構成・展開点を、グループ A とグループ B で比較すると、平均点はグループ A が 2.28 から 2.54 へ、グループ B が 2.23 から 2.36 へと伸びた。しかし、グループ内での指導前後の伸びに対する効果量の大きさは、グループ A では小 ($r=.179$)、グループ B では無 ($r=.048$) であった。マン・ホイットニー検定でグループ間比較をすると、指導前では効果量は無 ($r=.028$) であったが、指導後は小 ($r=.106$) となり、A 群がわずかに伸びた。仮説(3) では、構成・展開について指導を受けない 10-minute writing は、効果が出ず、インプットとして段落構成や接続詞・接続語を意識すると期待できた復文練習の方に効果が現れると考えたが、結果は逆となった。従って、「10-minute writing は復文練習に比べ、構成・展開の力はつかない」という仮説は否定された。

表 6-23 グループ A とグループ B の構成・展開点の平均 ($n=38$)

群	<i>n</i>	テスト		構成・展開点
A	38	pre	score	2.28
			SD	1.00
		post	score	2.54
			SD	.88
B	38	pre	score	2.23
			SD	.94
		post	score	2.36
			SD	.99

表 6-24 指導前のグループ A とグループ B の構成・展開点の比較 ($n=38$)

	構成・展開点
<i>U</i>	699.500
<i>Z</i>	.239
<i>p</i>	.811
<i>r</i>	.028
効果量	無

表 6-25 指導後のグループ A とグループ B の構成・展開点の比較 ($n=38$)

	構成・展開点
<i>U</i>	635.500
<i>Z</i>	.922
<i>p</i>	.356
<i>r</i>	.106
効果量	小

また、意見を明確に書いた割合を抽出サンプルを使って比較すると、グループ A では 82%が 94%に増え、グループ B では 87%が 84%に減っている。実験参加者全員では、グループ A が 81%から 91%へ、グループ B が 84%から 85%への変化であり、どちらも増加しているが、達成率は、いずれもグループ A の方が高い。8 点満点の中での小さな変化にしか過ぎないが、10-minute writing で自由に書くことで意見を詳しく説明することができるようになったと考えられる。理由を書けた割合は、参加者全員のデータを用いると 85%から 91%への増加である。意見や理由を書けることと構成・展開がどのように関連して採点されたかは不明であるが、復文練習だけでは、意見を書く力、構成・展開を考えて書く力が伸びなかった。暗記して書くだけの練習法での限界があったのではなかったかと思われる。しかし、総語数の伸びや、異語数の伸びなど、復文練習には 10-minute writing と上回る結果が出た項目もあったことから、復文練習にも更なる効果が望める可能性があると考えられる。

以上、実験 1 に関する仮説は、(1) 10-minute writing は復文練習に比べ単位時間に書く量は増える、は否定された。(2) 10-minute writing で語彙は伸びない、は否定された。(3) 10-minute writing は復文練習に比べ、構成・展開の力はつかない、は否定された。しかし、このうち仮説(1)の結果は、第 4 章での実験結果と反しているため、書く量の変化を調べるために、実験 2 を行った。

6. 実験 2

学年の共通課題として、10-minute writing を行った。当初の目的は、それまで 10-minute writing に取り組んでこなかったグループにも、時間内に多くの英文を書くという体験をさせることであったが、グループを比較することで、ライティング練習の違いによって、書くスピードに差が表れたかどうかを検証できる機会ともなった。この 10-minute writing は、「英語表現 I」で、ALT との合同授業として行ない、生徒はできるだけ多くの量を、速く書くように ALT から英語で指示された。課題は「What do you want to be when you grow up?」であった。

書く速さを調べるために、どのクラスにも、授業時間の最後 10 分を使った活動を依頼したが、1 つのクラスでは、授業の流れから、余った時間を全て 10-minute writing の活動に充て、約 13 分の時間をかけて取り組んだ。そのクラスは、今回の統計から省いた。

生徒は、時間内に書いた単語の数を数え、用紙に記録した後、作品を提出した。書かれた作品は、実験校での勤務が 2 年目であった ALT が 4 点満点で採点した。ALT はアメリカ出身で、当時、滋賀県内の 3 校に勤務していた。採点は、文法、内容、長さによって、総合的に判断され、Excellent, Good, OK, Needs Improvement を基準とした。採点ができるだけ客観的になるよう、ALT は 1 週間の間を置き、2 回採点した。1 回目の採点は 1 組から行い、2 回目の採点は 7 組から行ったが、採点に変更はなかった。

と報告を受けた。

6.1 実験 2 における流暢さの変化について

流暢さの指標として総使用単語数と文数、1 文あたりに使用した単語数について調べた。その結果、グループ A の平均は、総使用単語数が 46.08、文数が 5.86、1 文あたりに使用した語数は 7.80 で、ALT による総合評価は、4 点満点 (Excellent, Good, OK, Needs Improvement) 中、2.42 であった。グループ B では、総使用単語数が 33.83、文数が 3.93、1 文あたりに使用した語数は 8.73、評価は 2.03 であった。グループ C では、総使用単語数が 51.56、文数が 6.54、1 文あたりに使用した単語数が 8.50、評価が 2.56 であった。グループ D では、総使用単語数が 31.87、文数が 4.27、1 文あたりに使用した単語数が 7.69、評価は 2.15 であった。

クラスカル・ワリス検定で多重比較を行うと、総使用単語数では $H(3)=31.700$, $p = .000$ 、文数では $H(3)=32.964$, $p = .000$ 、1 文あたりに使用した単語数では $H(3)=6.301$, $p = .098$ 、ALT による 4 段階評価では $H(3)=13.903$, $p = 0.003$ であり、1 文あたりに使用した単語数以外では、4 群には有意な差が生じていた。

総使用単語数をマン・ホイットニー検定で 2 群ずつ比較すると、グループ A とグループ B の間の効果量の大きさは小 ($r = .262$, $p = .004$)、グループ A とグループ C の間の効果量の大きさは小 ($r = .127$, $p = .171$)、グループ A とグループ D の間の効果量の大きさは中 ($r = .318$, $p = .000$)、グループ B とグループ C の間の効果量の大きさは中 ($r = .420$, $p = .000$)、グループ B とグループ D の間の効果量の大きさは無 ($r = .011$, $p = .907$)、グループ C とグループ D の間の効果量の大きさは中 ($r = .446$, $p = .000$) であった。

文数をマン・ホイットニー検定で 2 群ずつ比較すると、グループ A とグループ B の間の効果量の大きさは中 ($r = .344$, $p = .000$)、グループ A とグループ C の間の効果量の大きさは無 ($r = .092$, $p = .323$)、グループ A とグループ D の間の効果量の大きさは中 ($r = .306$, $p = .000$)、グループ B とグループ C の間の効果量の大きさは中 ($r = .474$, $p = .000$)、グループ B とグループ D の間の効果量の大きさは無 ($r = .089$, $p = .334$)、グループ C とグループ D の間の効果量の大きさは中 ($r = .401$, $p = .000$) であった。

表 6-26 Quick writing の使用語数と文数の平均

群	<i>n</i>	総語数	<i>SD</i>	文数	<i>SD</i>	語/文	<i>SD</i>	評価	<i>SD</i>
A	78	46.08	23.88	5.86	2.77	7.80	1.90	2.42	.73
B	40	33.83	20.23	3.93	2.12	8.73	2.86	2.03	.83
C	39	51.56	20.61	6.54	2.92	8.50	3.45	2.56	.60
D	78	31.87	14.61	4.27	2.12	7.69	2.07	2.15	.76
平均	235	40.19	21.41	5.11	2.67	8.04	2.46	2.29	.76

表 6-27 総使用単語数のグループ間比較と効果量

群	<i>p</i>	<i>Z</i>	効果量 <i>r</i>	
(A,B)	.004*	2.843	.262	小
(A,C)	.171	1.368	.127	小
(A,D)	.000*	3.964	.318	中
(B,C)	.000*	3.727	.420	中
(B,D)	.907	.117	.011	無
(C,D)	.000*	4.821	.446	中

表 6-28 文数のグループ間比較と効果量

群	<i>p</i>	<i>Z</i>	効果量 <i>r</i>	
(A,B)	.000*	3.733	.344	中
(A,C)	.323	.989	.092	無
(A,D)	.000*	3.818	.306	中
(B,C)	.000*	4.205	.474	中
(B,D)	.334	.965	.089	無
(C,D)	.000*	4.333	.401	中

1 文あたりに使用した語数をマン・ホイットニー検定で 2 群ずつ比較すると、グループ A とグループ B の間の効果量の大きさは小 ($r = .127, p = .169$)、グループ A とグループ C の間の効果量の大きさは小 ($r = .140, p = .130$)、グループ A とグループ D の間の効果量の大きさは無 ($r = .064, p = .428$)、グループ B とグループ C の間の効果量の大きさは無 ($r = .008, p = .067$)、グループ B とグループ D の間の効果量の大きさは小 ($r = .169, p = .067$)、グループ C とグループ D の間の効果量の大きさは小 ($r = .191, p = .039$) であった。

ALT による 4 段階評価をマン・ホイットニー検定で 2 群ずつ比較すると、グループ A とグループ B の間の効果量の大きさは小 ($r = .235, p = .011$)、グループ A とグループ C の間の効果量の大きさは無 ($r = .077, p = .406$)、グループ A とグループ D の間の効果量の大きさは小 ($r = .187, p = .020$)、グループ B とグループ C の間の効果量の大きさは中 ($r = .334, p = .003$)、グループ B とグループ D の間の効果量の大きさは無 ($r = .074, p = .425$)、グループ C とグループ D の間の効果量の大きさは小 ($r = .261, p = .005$) であった。

表 6-29 1 文あたりに使用した語のグループ間比較と効果量

群	<i>p</i>	<i>Z</i>	効果量 <i>r</i>	
(A,B)	.169	1.376	.127	小
(A,C)	.130	1.512	.140	小
(A,D)	.428	.793	.064	無
(B,C)	.945	.069	.008	無
(B,D)	.067	1.829	.169	小
(C,D)	.039	2.059	.191	小

表 6-30 ALT 評価のグループ間比較と効果量

群	<i>p</i>	<i>Z</i>	効果量 <i>r</i>	
(A,B)	.011	2.549	.235	小
(A,C)	.406	.832	.077	無
(A,D)	.020	2.327	.187	小
(B,C)	.003*	2.97	.334	中
(B,D)	.425	.797	.074	無
(C,D)	.005*	2.823	.261	小

6.2 実験 2 に関する考察

10-minute writing だけを行ったグループ A と、復文練習だけを行ったグループ B を、`What do you want to be when you grow up?` をテーマとして書いたライティング作品によって比べると、総使用単語数の平均は、グループ A が 46.08、グループ B が 33.83 であり、統計的有意差が見られ ($p = .004$)、効果量は小であった ($r = .262$)。文数ではグループ A が 5.86、グループ B が 3.93 で、統計的有意差が見られた ($p = .000$)。効果量は中であった ($r = .344$)。1 文あたりに使用した単語数は、グループ A が 7.80、グループ B が 8.73 であり、 p 値は .169 で、統計的有意差はみられなかった。効果量は小であった ($r = .127$)。以上のことから、グループ A の方が、単位時間内により多くの語数を書き、また、文を書いたので、流暢さに勝ると判断できる。

また、グループ A を、継続的なライティング練習を行わなかった統制群のグループ D と比べると、総使用単語数の平均において効果量は中であった ($r = .318, p = .000$)。文数では効果量は中であった ($r = .306, p = .000$)。1 文あたりの語数では効果量は無であった ($r = .064, p = .428$)。一方、グループ B を同様にグループ D と比べると、総使用単語数の平均において効果量は無であった ($r = .011, p = .907$)。文数では効果量は無であった ($r = .089, p = .334$)。1 文あたりたりの語数では、グループ B の方が上回り、その効果量は小であった ($r = .164, p = .067$)。従って、グループ A の方がグループ D との

差が大きく、練習の効果が現れたが、グループ B では、グループ D との差が小さく、練習の効果が少なかったと考えられる。以上の事から、この実験では仮説(1)の「10-minute writing は復文練習に比べ単位時間に書く量は増える。」という仮説は肯定されたと考えられる。

両方の練習をしたグループ C は、いずれもグループ A の平均値を上回っていたが、両グループを比較した時の効果量は、総使用単語数は小 ($r=.127, p=.171$)、文数では無 ($r=.092, p=.323$)、1文あたりの語数は小であり ($r=.140, p=.130$)、グループ A とグループ C の差は小さく、10-minute writing と教科書の復文練習の組み合わせを行っても、10-minute writing だけでも速く書くという目的は達成できることを示した。

この結果は、先行研究における Muller (2014) の、流暢さの伸びには学年が関係するという推測に反する。Muller は、国立高等専門学校で1年生に試みた free writing で書くスピードが最終的に伸びなかったのは、学年による基礎的な英語力の差が問題ではないかと提起した。しかし、Muller が対象とした高専生は、最初から10分間で90単語以上を書く力があり、今回の実験参加者はそれよりも英語力、学力は低かった。グループ A、グループ C が初めて 10-minute writing に取り組んだ時のトピック、「Summer Vacation」についてライティング活動を行った時の総使用単語数の平均は、グループ A が 39.04 語、グループ C が 29.36 語であった。テーマによって、書きやすさに違いが生じるであろうし、またライティング活動を行った時期にも半年ほどのずれがあるが、おおよそ、この実験に参加した高校1年生の書く速さは、練習をする前は10分間に30から40単語であったと判断できよう。そのため、結果だけを Muller の実験と単純に比較することはできない。しかし、Muller の生徒1年生103名中95名がこの活動を支持したように、今回の実験参加者の間でも、観察や個別の感想からは 10-minute writing に対する生徒の評判は良く、英語を使うための動機づけとしては十分に機能したと思われる。10-minute writing に取り組まなかったグループ B、グループ D の総使用単語数がそれぞれ 33.83 語、31.87 語というのは、訓練を受ける前の英文を書くスピードとしては他グループとも整合性のとれる数値であり、グループ A、グループ C において、それぞれの総使用単語数が 46.08 語、51.56 語というのも、練習と訓練によって伸びた数値であると判断できる。

7. 実験 1、実験 2 を通しての考察

実験 2 では、4章の結果と同様に、10-minute writing 練習群は速く書けるようになり、流暢さが伸びたと判断できる結果を示した。しかし、実験 1 の結果が示すように、能力試験の GTEC では、時間内に速く、多く書くという結果は出なかった。今回の総使用単語数の伸びが、実験 1 でも実験 2 でも、語数としてはわずかな伸びであったことを考えると、Muller (2014) の提起した、学年による基礎的な英語力の差が原因であった可能性はある。10-minute writing の練習過程において、練習グループは実際に書く

量を増やしてきた。平均使用語数と練習回を2軸とした散布図に近似値線を加えると、その式は、グループ A では $y=0.976x+38.975$ 、グループ C では $y=2.968x+27.227$ になった。トピックによる差はあったであろうが、全体的な傾向として、10分間に書いた総使用単語数はどちらのグループも伸びた。

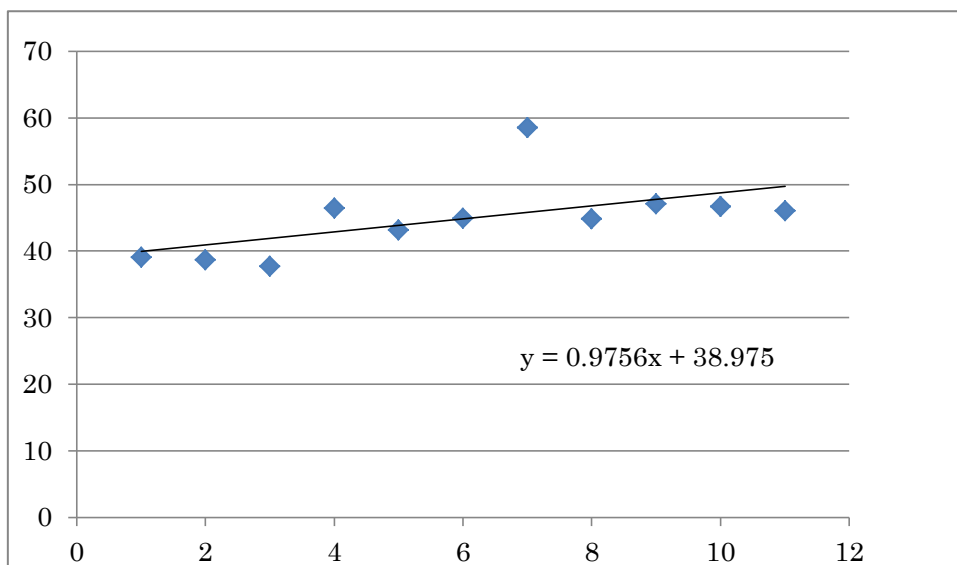


図 6-2 10-minute writing の練習回数と総使用単語数 (グループ A)

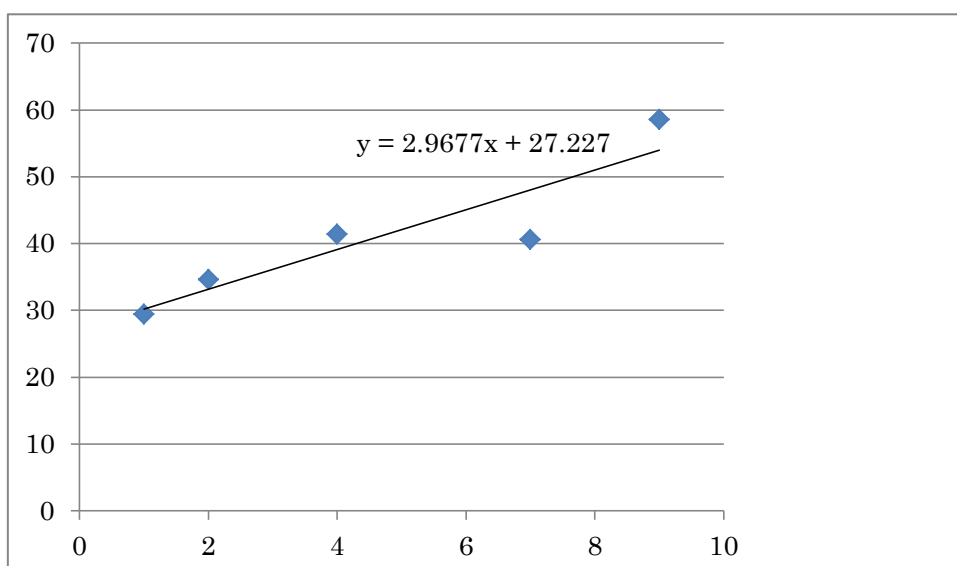


図 6-3 10-minute writing の練習回数と総使用単語数 (グループ C)

表 6-31 トピックごとの総使用単語数

topic	A	B
1	39.04	29.36
2	38.66	34.61
3	37.70	
4	46.48	41.4
5	43.18	
6	77.90	
7	58.53	40.54
8	44.81	
9	47.05	58.49
10	46.68	
11	46.08	

前章でも明記した通り、能力テストである GTEC for STUDENTS のライティングで、事前に学年の中で最も能力が高かったのはグループ D であったが、事後には、総合点、文法点で最も能力が低いと判断されたグループ C との平均点は逆転し、両グループ間の差には、統計的有意差が生じていた。書くスピードも、10-minute writing の初回は、グループ C の方がグループ A より遅かったが、数回のライティング練習によって、最終的にグループ C の書くスピードは、他グループと比較して最も速くなった。GTEC をプレテスト、ポストテストとして利用した分析においても、グループ C 内での変化は大きく、効果量での大きさも「中」から「大」と、伸びを示した。実験 2 のライティング・スピードに注目したデータ分析でも、両方の練習をしたグループ C の伸びが裏付けられた。これに対する、明確な理由はわからないが、「英文を書く」という目的に絞ったうえでのインプット、アウトプットのバランスが良かったのではなかったかと推測する。

インプットは日ごろ、リーディングやリスニングを通しての充実を図っているが、ライティングにはライティングに直結するインプットとして、モデルとなるべき短い段落を復文練習によっていくつか身に付けたことで、どのように文章を書けばいいのかが自然と意識され、プラスに働いたのではないだろうか。モデル文を示すと、単語の入れ替えだけで文章を作り、創造性が無くなる懸念もある。しかし、実際に、その実験の参加者に行った授業の事例として、次の事が見られた。

ALT とのティーム・ティーチングでの英作文の指導で、モデル文を使い、旅行先のヨーロッパから友人に絵葉書を送るというライティング活動を行った。タスクは、どこからの葉書か、どこを訪れ何をしかたか、どの町が一番よかったか、I think you should ~を使って、友人に何かを勧める、の 4 点とした。指示は全て ALT が英語で行い、7

クラスとも同じ活動をした。その結果、10-minute writing を練習したグループは、単にモデル文の単語を置き換えるだけでなく、書き出し文を独自のものに書き換えた生徒が多かった。10-minute writing を練習しなかった4クラスでは、半数以上の生徒がモデル文と同じ、“I just got home from my trip to~” から書き始め、10-minute writing を練習したクラスでは、オリジナリティにあふれた書き出し、“Rome was the best place I have every visit!” などが目立った。

そのまま、同じトピックのモデル文を与えるのではなく、トピックのはっきりした段落を、モデルとしていくつかストックしておくことがエッセイ・ライティングに対する適切なインプットになり得るとは言えないだろうか。斎藤(1981)は、「基礎的な英文の定着」という第1のレベルにおいて、基礎力の不足がまず問題となり、書くための土台作りでつまづくものが多いことを指摘した。その上で、書くためにはモデルとなるべき英文を蓄えておくことの重要性を述べている。斎藤によると、この土台は、「正しく」書くためには必須の条件で、土台のしっかりした者が、書く力を最も効率的に身に着けるとしている。しかし、どのように土台を築くのか、何がライティングに対しての土台になるのかは、今まで論じられることはなかった。

今回の実験を通して、その、「モデルとなるべき英文」や、具体的な土台の築き方については、1文単位で英作文の練習を行うのではなく、また、リーディング教材で想定されてきたように、語彙や複雑な文構造に重点を置くのではなく、アウトプットに対しては、アウトプット独自の基礎作りを行う必要があるのではないかと考えるに至った。アウトプットとして目標とすべき語彙レベル、文構造、構成・展開を含んだ、学習者にとって、これなら書けそうだ、と思う具体的なエッセイを復文練習などを通じて、インプットとして取り入れておくことで、10-minute writing に、より大きな効果が期待できる可能性がある。今後の研究課題としたい。

8. まとめ

今回の実験は、Muller (2014) や Herder (2009) の先行研究に参加した高校生に比べると、英語力、総合的な学力の低い、中位にランク付けされる公立高校の高校生を対象に行われたものである。従来、自由作文は、ライティング活動の最終段階として扱われてきた。事実、Muller や Herder and King が free writing 指導での効果を上げたのは、私立の女子高等学校の3年生に対してであった。実際、高校1年生や、初心者レベルの学習者に自由作文は効果が薄いと考えられることが多い。しかし、直ぐに現れる効果が少ないとしても、学力を定着させる過程において、英語がコミュニケーションの道具として働くことを実感させることは必要である。初心者や、学力下位の者にとって、英語で自分の考えを書くというハードルは高い。そうであるからこそ、間違いを気にするのではなく、書くことに意味があるとし、書くスピードを上げることを当面の目標とする 10-minute writing は、初心者に英語をより多く書かせるには、効果

のある取り掛かりになると考える。

本章では、ライティングの流暢さを伸ばすのに、10-minute writing はどのように関わることについて検討した。第2言語習得におけるCAF (Complexity, Accuracy, Fluency) は、それぞれが対立する概念ではなく、どのようにバランスを保って伸ばしていくかが言語習得の鍵になる。しかし、ライティングでの流暢さをどう定義するか、また効果はどのように現れるか、はっきりと規定されていないため、指導も研究も、なかなか進んでいない分野である。ライティングに求められる流暢さとは、量やスピードだけとは限らない。Fraser (2012) の言うように、読み手という観点も重要で、読みやすい構成、伝わりやすい文章を書く力も流暢さと関わる分野である。

しかし、今回の検証で、少なくとも、10-minute writing で多く書く練習した生徒たちは、そうした量やスピードの次元での流暢さを伸ばしたことが確認できた。また、語彙、構成・展開を身に付ける上でも、練習の効果は表れ、実践することの意味があった。学年の違いや理解度、学習経験やモチベーションなど、それぞれの生徒の学習過程において、書ける量や内容は異なるであろう。しかし、どの段階においても、その段階なりの効果が認められると考える。書くための土台作りと共に、自らの考えをまとめ、相手に伝えようとする態度は、1文単位の和文英訳では養えない分野である。学校教育でのライティングで、抜け落ちがちな流暢さの育成を補うために、10-minute writing は有効に活用できると考える。

9. 今後の課題

本章の研究を行った結果、次の各点に課題が残った。

(1) 今回の実験1は、前章と同じ参加者からのデータであるが、プレテストのGTECで、すでにグループCは、グループDに対して書く力が劣っていた。GTECのポストテストでも、本章のquick writingでも、結果として、グループCがグループDを上回る成績となったが、現場でのリサーチでは、事前にリサーチ計画に基づいて条件を揃えることは難しく、現状に合わせた形でリサーチを行わざるを得ない。実験2でも、授業者の指示が統一されず、参加者の数が実験1とは異なるものになった。検定にはノンパラメトリックを使用した。グループ間比較を考え、事前にどこまで等質の群を揃えられるかは、大きな問題である。

(2) 復文練習では、実験1では量を大きく伸ばすことにはつながらなかったが、1文あたりに使用した語数の平均値は高かった。教科書の英文を覚え、再生する訓練は、学習段階に応じた正確な英文のインプットとして、多くのプラス面があるように思われる。今回quick writingを行った実験2では、復文練習を行ったグループBと、ライティング練習を継続的に行っていないグループDとの差は、ほとんどなかったが、GTECにおける成績ではグループDよりも良い成績であり、10-minute writing 練習群のグループAと比べ、どの分野も大きく劣っているものではなかった。一方、正しい

インプットから、正しいアウトプットにつながるのと期待に反して、文法点の伸びは少なかった。復文練習が期待したように、文法に目を向け、意識して正確な文章を生み出そうという態度につながるように、更なる工夫が必要な分野であり、グループ C での効果が、復文練習を取り入れたことに起因するのか検証するべき課題である。

(3) Hyland (2003, p4-5) は、文法的正確さにこだわると、生徒が間違いを犯さないために、伝えたいことを適切に伝える努力をせず、知っている範囲でのみ文章を書いてしまい、教師もそれを良しとってしまう危険性があることを指摘している。10-minute writing では、今回、語彙や文法、構成・展開などにも効果は現れたが、速さにこだわるあまり、知っている範囲でのみ文章を書くことで、いずれ 10-minute writing の効果は薄れてしまうのではないか。「知っている範囲」を広げるために、語彙や文法学習とのコンビネーションを考え、ライティングにおけるインプットの在り方を考える必要があるだろう。

(4) 流暢さを伸ばすのに、一定効果があると認められた 10-minute writing であるが、ライティングにおける流暢さは、語数以外の面では、どのように伸び、どのように評価できるのか。本章では、Fraser (2012) が、ライティングの流暢さの指標となる、総語数、語彙、文数は、包括的な印象としての流暢さと互いに正の相関関係があると示したことに基づいて、流暢さを、語数、文数を中心に推定した。しかし、能力試験では、流暢さの指標となる総語数での伸びが見られなかったことから、初めから早く文章を書くことが目的でない場合、一定の語数以上に達したら、書き手の意識は、多く書くことよりも、正確に書くことを選んだのではなかったかと推測した。Herder and King (2009) も、成績上位の生徒は、fluency から accuracy や complexity へと意識が変化していったことを報告している。ライティングの練習量を増やすことで、具体的にどのような経緯をたどって生徒の作品は変化するのか、追跡することで、書くことが上達するとは、どういう変化を指すのか確認することで、ライティングにおける流暢さを確認したい。

第7章 ライティングにおける improvement---ケース・スタディから

1. はじめに

ライティングに *extensive* な活動を求めたのは、英文を書くことが少ない、日本の高校の授業に対する一解決法としての事であった。第4章では、不足しているアウトプット活動を補う方策として、授業中に「書く」活動を取り入れた効果について、第5章では、授業中の *10-minute writing* 活動が、文法に与えた影響について、第6章では、第5章と同じデータを用いて、*10-minute writing* が流暢さとどのように関わっているのかについて述べた。いずれの章においても、授業内の限られた時間ではあったが、多く書かせることが、総合的に英語を書く力を高めることにつながる事が確認でき、また、自由作文は、従来の文法習得を目的の中心に据えた文単位の和文英訳や、英文の丸暗記に比べ、文法の習得に劣るとは言えないという結果を得た。しかし、第5章、第6章で *10-minute writing* 活動を行った者のうち、実際に10分間で書いた英文の長さは、活動の後期になっても、平均で40から50単語であった者が多く、100語を超えて書けるようになったのは数人であった。前章までの実験では、*10-minute writing* 活動で文法訂正のフィードバックが与えられなくても、文法力へ悪影響は出ず、流暢さは増すと結果がでたが、個々の作品の変化を追ったものではなく、特に第5章、第6章の分析では、参加者が1年生であり、高等学校で学ぶべき文法や語彙の学習と並行して *10-minute writing* 活動を行ったため、書くことでどのように作品の質が向上したのかを判断することは難しかった。そこで、作品の分析には、*GTEC for STUDENTS* のライティング総合点と文法点、語彙点、構成・展開点のほか、総使用単語数、書く速度、使用異語数など参加者の平均点を用いて全体の上達を推測した。

本章では、高校3年生を対象に、英文を書く回数や量を増やして、生徒の作品がどのように変化したか記録し、前章の実験で欠けていた上達の途中経過を観察した。実験校のカリキュラムでは、文法事項の学習は2年までに一通り終わっていた。既習の文法が、どのような形でアウトプットとして用いられるか、また、高校生のライティング力が伸びるとは、具体的にはどのような特徴を示すのか、6人のケースについて検討した。更にこの6例は、文法訂正のフィードバックを行った2例と、内容に対する短いコメントフィードバックを行った4例に分かれるので、フィードバックの違いがどのような効果を生み出すのか、グループを比較して考察を加えた。

2. 研究の背景

今回記録した6名の生徒は、前章と同じ公立高等学校に所属していた学生であった。2名は2016年度の3年生で、大学の入学試験に合わせてエッセイ・ライティングの練習を必要としていた。両名とも書くスピードを上げるのと同時に、質の高い英文を身に着きたいというモチベーションが高かった。生徒1は、*TOEFL* の問題集からテーマを選び、生徒2は志望大学の既出問題をテーマとして取り組んだ。エッセイ・ライ

ティング学習の背景としては、両名とも1年次に同じクラスに在籍し、10-minute writingに取り組んだ。3年次は再び同じホームルームクラスに所属したが、授業で自由作文を書く練習は行われなかった。分析した作文は、入試直前のライティング練習として、4週間で集中的に練習が行われたものであった。フィードバックは、文法の訂正に加え内容や構成について英語母国語話者によって行われ、必要に応じて日本人教師が更に訂正された箇所の解説を行った。

対象となった6名のうち、残りの4名は、2017年度に同じ高等学校の3年生に在籍していた。2017年度は、2単位の必修科目である「英語表現Ⅱ」の授業で、テーマに即したエッセイを書くことを宿題とし、テーマは教科書より選んだ。この宿題に充てる時間のめどは10分から20分であるとし、4月から9月まで活動を続けた。この4名に、大学入学試験のために英語のエッセイ・ライティングを必要とする生徒はいなかった。そのため、開始時点でのライティング練習へのモチベーションは、その前年度の2名の生徒より低かったと推測できる。

分析に用いた6名の英語の成績は、年度は違っていたが、定期考査においては学年の上位5%、全国模擬試験での偏差値では48から52の中位に属し、GTEC for STUDENTSのライティングではレベル4、実用英語技能検定では2級の合格ラインを超えたと判断できるレベルであり、同程度の英語力と判断できた。ただし、2017年度に3年生であった4名は、過去に10-minute writingに取り組んだことや、まとまった英文を書く訓練は受けたことはなかった。

今回の分析に用いた6例が、明示的な文法訂正を行った2例と、内容に対してフィードバックを行った4例に分かれたのは、比較実験のためではなく、英語指導の方針の中で、偶然に生まれた学年の違いによる差異であった。

3. 研究の目的

本研究の目的は、書く量が増えることで、どのように質が変化していくのか、個別のケースにおいて経緯を観察し、分析することであった。また、その際、

(1) 個別のケースの中から共通の変化としてとらえられる事象はないか、

(2) 明示的な文法訂正のフィードバックを受けた2例と、内容に対するコメントのみをフィードバックされた4例の間に、質の変化をとらえる上で、共通点や相違点があるかどうか

の2点について調べることであった。

4. 生徒1について

4.1 指導の経緯と分析方法

本研究では、高等学校3年生である生徒1が、大学入試を念頭に、4週間にわたり課題作文の練習を行った。課題にはTOEFL用の練習問題、'Delta's key to the TOEFL test'

の writing section から、トピックを選び、問題集の番号に従って練習を進めた。生徒 1 は、1 週間に 3、4 日のペースで練習し、1 日に取り組む量は 1 から 3 題で、それぞれのトピックについて 20 分間で解答した。課題を終えた後は使用した総単語数をノートに記録して担当の日本人英語教師にノートを提出し、その場で内容と文章構成について指導を受けた。その際、担当教員は生徒 1 に課題に対する感想を聞き、記録した。その後、英語母国語話者が文法上の誤りを訂正し、翌日以降に、担当日本人英語教師がノートを返却した。返却の際、必要に応じて担当教員が文法の説明を行った。生徒 1 は、間違いの多いものや、内容がトピックから大きく外れた課題に対しては自発的に書き直しをし、再提出した。また、この問題集からの課題とは別に、志望校で過去に出題された入学試験問題にも取り組んだ。

今回の分析的評価に用いたデータは、書き直しや再提出を含む 30 回の練習のうち、20 分の時間制限を守って最初に書かれた 23 題とし、書き直したものと入学試験問題に取り組んだものは除いた。生徒 1 は、1 日に 1 題ずつ課題に取り組んだのではなく、同日に複数題に解答することや、数日取り組まないこともあったが、ここでは、生徒 1 が書いた順に、作品に番号を打ち、変化を調べた。

分析のために、提出された課題をデータ化し、オンラインで利用できる青山学院大学 Word level checker (染谷, 2006) を使用して、総使用単語数、使用異語数、使用文数、1 文当たりの使用単語数を計測した。これらの項目は、Fraser(2014)が、流暢さの指標となるとしているものである。また、文構造、構成、結束性、語彙についても分析の際に注目した。これらの項目は、ライティングの運用能力を判断する指標として用いられている CEFR や、日本人学習者のために作成された CEFR-J の判断基準となっている。

生徒 1 は、指導が始まる前に、「どう書いていいかわからない。」「接続詞の使い方があいまいで、段落が書けない。」と、自分の弱点を分析していた。

4.2 生徒 1 の作品研究

4.2.1 初回と最終回の比較

初回の作文 (作品番号 1) と、最終回の作文 (作品番号 23) で、どのような変化があったのかを比較してみた。赤字は、英語母国語話者によって、訂正を指示された箇所である。訂正に用いたマークは、横線 (例: ~~te~~) は削除、角括弧 ([]) は挿入、波括弧({ })は単語の訂正、番号(①、②)は、語句の入れ替えである。青字の丸括弧(())、あるいは矢印と丸括弧(⇒ ())は、より良い表現として推奨されたものである。

作品 1. Q: Do you agree or disagree with the following statement?

Parents are the best teachers.

Use specific reasons and examples to support your answer.

I agree with the idea that parents are the best teachers.

Firstly, parents always are in your house. If you need ~~to~~ help, you could be helped by your parents.

Secondly, I think our parents are the good sample of us. If you imitated the things that your parents do, you could be [a] good person like your parents.

Thirdly, your parents can teach ~~is~~ the things that high school teachers can't teach us.

I think parents are the best teachers, because of these reasons.

作品 23. **Q: Do you agree or disagree with the following statement?**

It is more important for students to study history and literature than it is for them to study science and mathematics.

Use specific reasons and examples to support your opinion.

I agree with the statement that to study history and literature is more important for students than to study science and mathematics. It is because you can understand your country. When you study history and literature, you a can learn [the] tradition[s] ~~in~~ [of] your country. Even if you study science and mathematics, you can not learn ② tradition ~~in~~ ① your country{'s}. It is good for you to learn old tradition{s} because you may be able to find new things about your country.

Another reason is that you come to think more ~~over~~ by yourself. When you study history and literature, you will think ~~over~~ [about] it. It is because the answer of history or literature is not necessary{ily} one answer.

On the other hand, whoever solves the question of science or mathematics, the answer will be the same. So, I think to study history and literature is more important for students than to study science and mathematics.

作品 1 には、冠詞、品詞、主語に応じた動詞の使い方、あるいは別の解釈として、[what] your parents can teach is the things that high school teachers can't teach us.となるべき文での関係詞の使い方に誤りがあり、作品 23 には冠詞、名詞の単数・複数の区別、前置詞の使い方、品詞についての誤りがみられる。

間違いの個数も種類も作品1のほうが少ないが、作品 23 では、使用語数が 85 語から 153 語に増え、文数が 7 文から 10 文に増え、一文あたりに使用した語も 12 語から、15.3語へ増えている。また、段落が形成されている。全体的な印象としては、作品23のほうが優れている。

こうした変化は、どの時点で生まれてきたのか。指導の経緯を明らかにし、作品の変化の過程について調べた。

4.2.2 指導過程での作品の変化

生徒 1 が、エッセイ練習にとりかかる前に抱えていた不安は「どう書けばいいのかわからない」、「段落が作れない」ということであった。意見文を書く時の構成は「主張」、「サポート」、「結論」とするべきであるという知識はあったものの、実際に入試の既出エッセイ問題に取り組んだ時に、知識を活用する実践力のないことに気づいたようであった。

しかし、作品 4 から 11 まで書き進める間に、まず、文章構成に変化が表れた。

作品 4. **Q: It has been said, “Not everything that is learned is contained in books.”**

Compare and contrast knowledge gained from experience with knowledge

gained from books. In your opinion, which source is more important? Why?

I think we should gain knowledge from books. [It is] B{b}ecause we make book{s} ~~so that everyone can learn from these~~ [in order to give lessons to someone who needs them]

On the other hand, we don't make experience so that everyone can learn from it.

So[,] books are more useful to learn than experience is.

In addition, B{b}ooks have been made by wonderful people, ~~for example~~ [such as] B. Obama, A. Smith.... So[,] books are reliable.

Considering these reasons, B{b}ooks are suitable to learn.

作品 4 に関して、生徒 1 は、間違い訂正のフィードバックを受けた後、2 度の書き直しを自主的に行った。思ったように書けず、納得が行かない様子であった。

この段階で使用した総語数は、初回の 85 語に対して 72 語と増えておらず、つなぎ言葉として用いた so の使用が、書き言葉として不自然である。しかし、on the other hand, in addition, considering these reasons など、思考を論理的に組み立てようと努力していることが感じられた。この後、生徒 1 は自ら 2 回、同課題をやり直し、次の作品 5 に取り掛かった。

作品 5. **Q:Some people say that the best preparation for life is learned to work with others and be cooperative. Others take the opposite view and say that learning to be competitive is the best preparation. Discuss these positions, using specific examples of both. Tell which one you agree with and explain why.**

I think learning to work with others and be cooperative is the best preparation for life. It is because ~~there are benefits. For example if~~ you can't finish a lot of work ~~for~~ [by] yourself[,]others would help you with your work.

In addition, if you want different ideas of yours, others give you different ideas.

~~On~~[In] contrast, ~~preparing~~ [to prepare] for life by being competitive[,] if you think learning to

be competitive is good, you must do your work for yourself.

It ~~sometimes is~~ hard for others to work ~~for~~ [by] yourself[themselves].

Considering these reasons, to work with others and be cooperative is good.

作品 5 の指導を受けた後、生徒 1 は「少しパターンが掴めてきた」と発言した。この発言の意味する「パターン」とは、

第 1 段落 ・ A or B の問いかけに対する賛否を明らかにする。

・その理由を述べる。(サポート 1)

第 2 段落 ・ In addition 等により、理由を追加する (サポート 2)

第 3 段落 ・ In contrast 等により、対立の意見を否定する。

第 4 段落 ・ Considering these reasons 等により、まとめる。

を意味していたと思われる。以後、作品 23 まで、これに類似したパターンが見られた。

教員側は、フォーマットに従って書くようにという指導はしなかったが、書き進めるうちに、生徒 1 は自分にとって書きやすいパターンと、接続語を習得し、「どのように書けばいいか」ということに対して、1 つの解決法にたどり着いた。指導前に抱いていた、自分の弱点に対する 2 つの不安、「どう書けばいいか」「段落が作れない」はこの時点である程度解消されたとみられる。

上記、作品 5 の網掛け部分、

~~On~~[In] contrast, ~~preparing~~ [to prepare] for life by being competitive[,] if you think learning to be competitive is good, you must do your work for yourself.

は文法的に正しい文ではなかったもので、生徒 1 の表したかった意味を日本語で確認した。その結果、挿入を用いて、以前より複雑な文構造を表そうとしていたことがわかった。

次の作品 7 は、「簡単な英文なら、自分の考えが書ける気がしてきた」と発言した直後に提出されたものである。このトピックについては、それまでの英語の授業でも取り上げたことがあり、既によく似たテーマで文を書いたり、ミニディベートを行ったりしたことがあったため、生徒 1 にとっては、書く方向性を定めやすかったのかと思われる。161 語を使用した。

作品 7. Q: **Some people prefer to live in a small town. Others prefer to live in a big city. Which place would you prefer to live in? Use specific reasons and details to support your answer.**

I prefer live{ing} in a big city to live{ing} in a small town. It is because living in a big city is convenient.

~~To illustrate this point~~ [For example], when you want to go ~~to~~ somewhere, if you live in a big city, you can go there by train, bus{es}, [or] airplane{s}.

On the other hand, if you live in a small town, you may not be able to go ~~there~~ [somewhere] immediately. It is because ~~the number of means of~~ transportation in a small town is ~~fewer~~ [more limited] than in a big city.

Another situation is the time when you want to get something. If you live in a big city you will get it immediately. If you live in a small ~~city~~ [town], you may not be able to get it [as quickly][. This is] because there are ~~much~~ [many] more shops in a big city than ~~shops~~ in a small town.

Taking these examples into consideration, living in a big city is superior to living in a small ~~city~~ [town].

作品7での青字の訂正は、英語母国語話者が、英語としてより自然な表現にするために行った添削であり、必ず直すべき文法の間違いや表現の間違いではなかった。日本人英語担当教師は、生徒1にそのことを口頭で補足説明した。この時点の成果として、段落構成を意識して、文法の誤りの少ない、意思を伝える英文が書けるようになっていた。文法の間違いは残っていたが、伝えようとする意味に影響が及ぶほど大きなものではなかった。また、生徒1本人も、「書ける気がしてきた」と発言した。上達の実態を伴っていた感覚だったと言える。

その後、生徒1は、作品11に取り掛かった時に、「英作文が面白くなってきた」、「ちよっと楽になってきた」とも発言している。

作品 11. Q: Read and think about the following statement:

People behave differently when they wear different cloths.

Do you agree that different clothes influence the way people behave? Use specific examples to support your answer.

I agree with the idea that different clothes influence the way people behave.

It is because clothes [each] have ~~each~~ [a] purpose. For instance, when you wear a school uniform, you will go to school. When you wear a sport clothes, you will play sports.

Thus there are some role [for] each [kind of] clothes.

In fact, people behave in the same way even when they wear different clothes, but they are few ~~people~~.

Considering these reasons, people behave differently when they wear different clothes.

作品11に使用した総単語数は80語で、作品1の語数85語より減っているが、接続語を使い、段落構成に変化をつけている。

作品1の構成は

I agree with the idea ~

- Firstly, ~. If you [past]~, you could be ~.
- Secondly, ~. If you [past]~, you could be ~.
- Thirdly, ~

I think parents are the best teachers, because of these reasons.

と、理由を3点並記したものである。

作品 11 では、

I agree with the idea ~.

- It is because ~.

For instance, ~. When you ~, you will ~.

Thus ~.

- In fact, ~but they are few.

Considering these reasons, ~.

のように、1つの理由をサポートするために、例が挙げられ (For instance)、段落がまとめられた (Thus)。更に、反例を上げ (In fact)、それを否定 (but they are few) することで、先に挙げた理由を強化している。箇条書きではなく、文章としての結束性や構成の工夫が高まったと感じられた。

分析的評価に用いる使用語数や、1文あたりに使用した単語数、T-unit の数を、作品 1 と 11 で比べると、使用語数は減り、T-unit は増えている。語数や文数が、作品の質を推察する上で果たす役割は大きいですが、それだけでは充分ではないことを示した例であると言えよう。

生徒 1 は、作品 11 までに、書き直しや、入試問題を使った練習もしており、この時点で英作文に使用した語数は 2000 語近くになった。ここまでの 2 週間で、一定の成果をあげたと言える。

次に生徒 1 の関心は語彙に移った。生徒 1 は、作品 13 を書いた時に、「考えていることが深いところまで表せない」、「適当な英語が思いつかない」という、思考が語彙によって制限されるフラストレーションを訴えた。

表 7-1 作品 1 と作品 11 の比較

作品番号	使用語数	使用文数	語/文	T-unit
1	85	7	12.0	7
11	80	7	11.4	8

作品 13. Q: Do you agree or disagree with the following statement?

There is nothing that young people can teach older people.

Use specific reasons and examples to support your position.

I think there is something that young people can teach older people. Because young people are creating what the world is, there are many things which only young people know.

Taking {e} clothes as [an] example. The trend ~~that people wear~~ [in the] clothes [that people wear] changes easily. Old people can not keep up with the trend [immediately].

~~On the~~ [In] contrast, most young people can keep up with the trends.

Considering this context, young people can teach older people the trend ~~on~~ [in] clothes.

Taking this example into consideration, I think young people can teach older people [many things].

生徒 1 は、この作品で、若者が年長者に何か教える例として、服装の話を取り上げたが、テーマを充分掘り下げるためには適した話題ではなく、生徒 1 も、そのことに気づいていた。練習後の感想では、「他に思いつかなかったので、書き進めた」と述べた。これには、高校 3 年生としてテーマを掘り下げる力の不足という、英語以前の問題も含まれているのかもしれないが、作品 13 で、仮に、"technology" という語を思い付けば、スマートフォンやパソコンなど、機械を使いこなす若者と、新しい機器に弱い年配者という対比の中で、違う展開の作品が期待できたのではなかったのか、と事後に担当教師から指導した。

次の作品 15 でも、生徒 1 は「内容が子供っぽい」と自己評価をした。

作品 15. Q: **Many parts of the world are losing important natural resources, such as forests, animals, or lean water. Choose one resource that is disappearing and explain why it needs to be saved. Use specific reasons and examples to support your opinion.**

I think forests need to be saved. ~~It is~~ because forests give ~~you~~[us] many useful and necessary things. ~~for living things on earth.~~ Oxygen is one example. It is the trees of forests that give off oxygen which is necessary for almost all living things on earth.

That forests are [rapidly] disappearing ~~perfectly~~ means [the] extinction of living things. Also, trees become useful things, such as paper, [and] chairs. But it is bad that ~~you~~ [we] cut down too many forests. ~~You~~ [We] must recognize ~~as~~ limit ~~of~~ [on] cutting down [trees], ~~and~~[so] the environment of earth and ~~you~~ [our] lives will be better.

Considering these opinions, ~~you need~~ [forests] to be saved ~~forests~~.

生徒 1 は、語彙の面では最後まで自信をつけることはなかった。しかし、この作品の提出時には、内容に対する反省とともに、「書くのは面白い」し、「前より自信がついた。和文英訳ならできそうな気がする。」という前向きな発言も聞かれた。また、限られた語彙の中で表現することや、第一言語の思考を思うように表現できない「フラストレーションに慣れる」ことも、外国語学習の「過程として重要」であるという発言もあった。

次に、生徒 1 が質問したのは、接続詞の使い方であった。作品 18 を提出する際に「この接続詞 (Thus) を使ったら、文の構成はよくなりますか？」と質問があったのだが、この頃に生徒 1 は、文と文とのつながりを強く意識するようになったと思われる。教師によって明示的な指導が行われたわけでも、促されたわけでもなく、こうした変化が自発的に起こったことは非常に興味深かった。

作品 18 Q: When famous people such as actors, athletes, and rock stars give their opinions, many people listen. Do you think we should pay attention to these opinions? Give specific reasons and examples to support your answer.

I think that people should pay attention to [the] opinions of famous people. It is because famous people seldom give their opinions. In other words, they give their opinions only when they want to say important things. Thus, their opinions are worthy.

Another reason is that their opinions are good for us. Most famous people use[urge] good terms[things] for us, such as effort, gratitude and so on. When you listen to them, you will try to do like them.

Considering these reasons, people should pay attention to opinions of [to] famous people.

ここでは、It is because~, In other words, Thus, Another reason, their opinions, there reasons などを使い、文と文を意味の上からつなごうと努力していることがうかがえた。次の作品 22 には、because という語が、何度も使用されているが、同時に、when, Without, Even if, If など、他のつなぎ言葉も多く使用しているため、決して単調に文が並んでいる印象にはなっていない。

作品 22. Q: Do you agree or disagree with the following statement?

When people succeed, it is because of hard work; luck has nothing to do with success.

Use specific reasons and examples to support your opinion.

I agree with the statement that when people succeed, it is because of hard work; luck has nothing to do with success. This is because to work hard is the most important thing in succeeding. When you get a high score, it is because you studied harder. Without studying harder, who can get such a high score? Even if you have a strong luck, how on earth can you get a high score? If you can get some award, it is because of your effort. In a word, The harder you work, the more like[ly] you are to succeed.

If you succeed thanks to your luck, nobody [would] work hard.

Considering these examples, I agree with the statement that when people succeed, it is because of hard work, luck has nothing to do with success.

こうした結束性へのマクロレベルでの意識は、語数や、書くスピードとは関連しないが、読み手に取っての流暢さ (Fraser, 2014) と大きくかかわる要因であると思われる。Fraser (2014) は、ライティングの流暢さは、アウトプットされた量、文の長さ、考えのまとめ方、一貫性と適切な語彙選択を含んだ上での意味を伝える効果的表現、メッセージの伝達を邪魔しない躊躇の度合い、によって、読み手によって包括的に規定されると考えたが、生徒 1 の作品が、初期の物と比べると読みやすいのは、この結束性の高まりも原因の一つであったと考えられる。

4.2.3 生徒 1 のまとめ

生徒 1 は、4 週間で、「何を、どう書いていいかわからない」という問題を克服した。その間、生徒の関心が、順に、文法、構成、語彙、接続詞 (結束性) へと移行していったのは興味深い観察であった。また、書くことに対する自信のアップ・ダウンを経験し、英語で表現することの、その時点における楽しみと限界を知った。高等学校の教室で行われた英語学習を、英語で考えを表すことと関連付けることができ、客観的に自分の英語力を知った。生徒 1 の、練習前の目標は、CEFR-J の A2 の、「身の回りのこと」にトピックを限定されていれば、自分の考えが書ける、というレベルを超えて、B2-1 のカテゴリー「そのトピックについて何か自分が知っていれば、多くの情報源から統合して情報や議論を整理しながら、それに対する自分の考えの根拠を示しつつ、ある程度の結束性のあるエッセイやレポートなどを、幅広い語彙や複雑な文構造をある程度使って、書くことができる」ことであったが、後期の作品では、B2-2 の「感情や体験の微妙なニュアンスを表現するのであれば、重要点や補足事項の詳細を適切に強調しながら、筋道だった議論を展開しつつ、明瞭で結束性の高いエッセイやレポートなどを、幅広い語彙や複雑な文構造を用いて、書くことができる」という基準の大部分を満たすようになった。

5. 生徒 2 について

5.1 指導の経緯

生徒 2 は、生徒 1 と同じ時期、同じく 4 週間にわたり、ライティングの練習を行った。生徒 1 と同じく、高等学校 3 年生である生徒 2 は、大学入試を念頭に、4 週間にわたり課題作文の練習を 11 回行った。課題には、目標とする大学の入試既出問題を用いた。入試問題は、1 問目はグラフや表を見て、解説しながら質問に答える、2 問目は 1 問目に関連したトピックでエッセイを書く、という構成になっていた。それぞれの問いに 10 分間で解答することを目標とした。1 週間に 1 日か 2 日のペースで練習し、1 回の練習で 1 問目と 2 問目に答えた。課題を終えた後は使用単語数をノートに記録して日本人英語担当教師にノートを提出し、その場で内容と文章構成について指導を受けた。その際、担当教員は、生徒 2 に課題に対する感想を聞き、記録した。その後、英語母国語話者が文法上の誤りを訂正

し、翌日以降に、担当教諭を通して返却した。返却の際、必要に応じて文法の説明を行った。生徒1と異なるのは、課題として、既出の入試問題を用いたこと、練習の回数が11回であったこと、実践的な入試対策として、課題を10分で仕上げようとしていたことである。また、英語は得意科目であり、生徒1よりも自信を持っていた。1年次より計画的に学習し、特に、文法については細かくルールを覚え、広く応用することができた。

5.2 生徒2の作品研究

5.2.1 初回と最終回の比較

入試問題に取り組む以前の練習課題と、練習の最後の作品とを比較してみる。赤字は、英語母国語話者によって、訂正を指示された箇所である。訂正に用いたマークは、横線(例：~~to~~)は削除、角括弧([])は挿入、波括弧({ })は単語の訂正、番号(①、②)は、語句の入れ替え、である。青字の丸括弧(())、あるいは矢印と丸括弧(⇒ ())は、より良い表現として訂正されたものである。

作品 1. Q: あなたの街の様子について書きなさい。

There are few shops that sell some food{s} in my city, because the number of people living there has decreased every year. However, that is not true, actually, shops ~~are~~ (have gone) bankrupted, so people leave there. My city, Azuchi, was a famous place for selling and buying, because Oda Nobunaga built the biggest castle called Azuchi ~~jiyo~~ [Jo] there. Furthermore, various people came from other places in Japan. ~~For example~~

作品 11. Q: 無人島 (desert island) に、1週間一人で行くならば、飲料水の他にあと一つ何を持っていくか。理由を簡潔にまとめ答えなさい。(大意)

I would take a knife to a desert island because knives are so useful and not fragile. When it comes to living ~~in~~ [on] the desert island by yourself, you take it for granted that you need food{s}. Perhaps, there are some animals. But, if you don't have any tools to capture or kill them, you may not avoid dying. However, with a knife, you can get food{s}, and ~~strip~~ [take] their skins to make clothes and boots and so on. Furthermore, when you cook, eat, or fish, you ~~must~~ [would] want ~~something~~ [a fire] to ~~set~~ [cook] them on ~~fire~~. At that time, you ~~are~~ [would be] able to produce fire with a knife and pebbles.

生徒1と同様、最後の練習文にも、前置詞、単数・複数において間違いは残った。また、表現や助動詞では、wouldの使い方に未熟な点が見られた。一方、However, Furthermoreと文章を展開する方法は最初の作品でも最後の作品でも変わらなかったが、総使用単語数が68語から109語に増え、文章が途中で終わっていない。内容も、トピックから離れることなく理由を発展させ、全体的に流暢さを感じさせた。

5.2.2 指導過程での作品の変化

生徒2の課題は、グラフの読み取りと、それに対する感想を書くことであった。ここではグラフの読み取りを表現した文章がどのように変化したか、5つの作品について検討する。

作品2

As a whole ⇒ (In general/ On the whole), Japanese people ~~tend to be~~ ⇒ [are] fond of Japanese foods and eat ~~these [them]~~ frequently. However, how often you ~~are attracted by those different [eat them differs]~~ between men and women, and among aged ~~ranges~~ (groups). For instance, the number of women who eat Japanese foods is a little more than ~~that [the number]~~ of men. [People between] F{f}ifteen to nineteen ~~aged people~~ are least interested in Japanese foods, [and seventy to seventy nine ~~aged people~~ are most ~~intimate with those (fond of Japanese food)~~ of all aged ranges] ⇒(and of all age groups those seventy to seventy-nine are the most fond of Japanese food) As a result, the ~~more you are old [older you are]~~ , the more you are apt to eat Japanese foods.

生徒2は、できるだけ知っている語彙、文法事項を使おうとしているが、そのために返って焦点がはっきりせず、tend to より are を使うように訂正された。文章の構成は、However, For instance, As a result などを使い、練習を始めた時点でまとまりの良い文章を書くための語彙や表現が身についていた。

作品4

This bar graph shows the differences of Average Life Expectancy of from countries{y} to countries{y}. People in developed countries such as Japan or France tend to live ~~for~~ longer ~~time~~ than in developing countries such as Egypt or South Africa. I think economical situations affect life expectancy. In fact, Japanese can see a doctor anytime, but there are few hospitals in South Africa, and about half of Egyptian ~~don't~~ [can not] afford to see a doctor. ~~By the way [In addition]~~, regarding gender, men{ 's } live{s} [are] ~~for~~ shorter ~~time~~ than women{ 's }-~~do. That's- because~~ [That may be] man work for [a] long{er} time [than women] ~~in~~ [around] the world.

文中の'men live for shorter time than women do'という表現には、第1言語の表現、『男性は女性より長い期間を生きる』からの影響がうかがえた。これは、'men live a shorter time than women do'への訂正も可能であるが、より自然な表現への訂正が行われたことを、日本人英語担当教師から口頭で伝えられた。such as~, in fact の表現を使い、具体的に説明を試みている。話題転換の by the way より、文章としての一貫性を感じさせる in addition、

断定的な That's because より、That may be の方が文脈に合う、などの訂正を求められた。

作品 6

[This chart shows ~~what the~~ difference {s} ~~of~~ [in] working women [is] between ~~in~~ 1971 and ~~in~~ 2011, and [differences] among age groups.]⇒(This graph shows differences in the percentage of women working in 1971 and 2011 by age group.) 31.7% women in the [age] fifteen to nineteen group were working in 1971, but [only] 15.0% of them were working in 2011. In this age group and the over sixty five people, more women were engaged in jobs in 1971 than in 2011. [From the twenty to twenty four age group to the twenty five to twenty nine age group, more and more women were working in 2011, ~~however, less and less women were doing~~ (than) in 1971.]⇒(In 1971 the number of women working fell sharply between the 20-24 and 25-29 age groups, but there was an increase between the same groups in 2011.)

'This chart shows what the difference in working women between in 1971 and in 2011'は、第 1 言語の『この図は、1971 年と 2011 年の間で、働く女性の中で何が違いであるかを示している』からの影響を感じられた。しかし提出時には、本人が「what の使い方がおかしい」と気づいていた。他にも文法的な誤りもあったが、前回の訂正とも合わせて、文法的正しさと同時に、「ネイティブならどのように表現するのか」という観点からの興味を示し、訂正を求めるようになった。この作品の返却時には、日本人英語担当教師から、日本語をそのまま置き換えるのではなく、わかりやすい S+V+O を整理して書くという基本に戻ることを指導した。

作品 8

This bar graph shows transition of the number of cinemas that ~~broadcasted~~ [show] only Japanese movies, or only oversea movies, or both (~~of them~~). As a whole, the number of them didn't change a lot from 1992 to 1994, but from 1994 to 2008, it increased remarkably. Regarding theaters that ~~broadcasted~~ [show] only Japanese movies, or only oversea movies, they (~~have~~) ~~been~~ decreased from 1992 to 2008. However, more and more movie theaters that ~~broadcasted~~ [show] both of them appeared from 1992 to 2008.

'it increased remarkably'では能動、受動の間違いは起きなかったが、'they have been decreased'では、使い方に間違いはあった。日本語の「減る」・「減らす」の自動詞・他動詞の中で、混乱が起きたと考えられる。

作品 10

This table shows how many students went to America in 2008 and 2009, and the

transition from 2008 to 2009. As a whole, the number of students went to America increased by about 20000 from 2008 to 2009. The number of the Chinese exchange students to America was the second largest of twenty five countries in 2008, but it was the largest in 2009, and it was about 130,000. These people accounted for about fifteen percent ~~in~~ [of] the whole. To the contrary, Japanese exchange students to America decreased from about 29,000 to 25000 from 2008 to 2009.

生徒 2 は、入試問題集の解答例からグラフやチャートの読み取りを表現するための語彙やフレーズを学ぶことで、自信を伸ばし、図やグラフの読み取りを英語で説明するという課題に関しては、ほぼ、本人の満足するレベルまで書けるようになった。それまでに学んだ文法を積極的に使い、また、間違ふことで訂正フィードバックを効率よく生かして学習が進んだと考えられた。考えながら 20 分で書くより、速く書いて、ゆっくり見直したいという本人のスタイルから、課題について 10 分で書く練習を行ったが、いくつかのパターンを身に付け、速度の点でも、表現方法や、文法の正確さにおいても成果が出た。

5.2.3 生徒 2 のまとめ

生徒 2 は、生徒 1 と同様、取り組んだ期間は 4 週間であったが、取り組んだ作品数は半分であった。練習を始めた時点での、英文を書くことに対する自信は、生徒 2 の方が高かった。生徒 2 は、2 年次も「英語表現 II」の時間に、断続的にではあるが、短い英文エッセイを書く取り組みがあったことと、1 年次より計画的に英語学習に取り組み、成果が早く出たことが関連していたのかもしれない。生徒 2 は、グラフの読み取りと、それを表現する語彙に対する関心を述べたことはあったが、練習過程で英文を書く上での段落構成や、英文法に関する不安を口にすることはなく、練習前から、CEFR-J の B2-1 の「そのトピックについて何か自分が知っていれば、多くの情報源から統合して情報や議論を整理しながら、それに対する自分の考えの根拠を示しつつ、ある程度の結束性のあるエッセイやレポートなどを、幅広い語彙や複雑な文構造をある程度使って、書くことができる」という基準を満たしていたが、練習後の作品では、B2-2 の「感情や体験の微妙なニュアンスを表現するのでなければ、重要点や補足事項の詳細を適切に強調しながら、筋道だった議論を展開しつつ、明瞭で結束性の高いエッセイやレポートなどを、幅広い語彙や複雑な文構造を用いて、書くことができる」という基準についても、大部分を満たし、進歩を見せた。

6. 2017 年度生からの 4 事例

生徒 1, 2 のような上達は、個別指導でないと望めない成果であろうか。前章の研究では、10-minute writing で、特別なフィードバックが教師からなくても、生徒が書き続

けることによって文法面でも、流暢さでもある程度の伸びが期待できることが分かった。ライティングをクラス全体で行った場合、間違い訂正のフィードバックで文法や書き方を個別に指導することは、教師側にとって時間の面で難しいが、間違い訂正のフィードバックがなくても、実際に書く練習を通して力が伸びたことが前章では実証された。その予測の下に、2017年度の高等学校3年生に対して授業を展開した。

6.1 指導の経緯

2017年度の高等学校3年生のうち、2クラスの生徒、合計57名が、1学期に「英語表現Ⅱ」の宿題としてエッセイ・ライティングを行った。2クラスのうち1クラスは、看護系と文系の合体クラスで、そのうち、文系として3単位の「英語表現Ⅱ」を履修したのは18名であった。エッセイの題は教科書のレッスンごとに「タスク」として、挙げられているものをそのまま使用した。トピックは、生徒1、生徒2に課されたような議論文を要求するものは少なかった。レッスンは、文法項目によって分けられており、モデル文も教科書に掲載されてあったため、英語力に自信の無い生徒は、モデル文の語句を入れ替えて作文をしてもよいとあらかじめ伝えてあった。しかし、実際には課題提出にモデル文を利用した生徒はなく、ほとんどの生徒は何らかの形でオリジナルの構成によるエッセイを提出した。ただし、課題未提出者の特別課題として、モデル文を模写した生徒は数名いた。

生徒は、課題提出用のノートを用意し、作品の提出は10回以上行うこと、宿題にかかる時間は20分以内、語数は60語をめどとして行うように指示された。これは、3年生の学校行事、生徒会行事などを考慮し、宿題としての負担が大きくなりすぎないことと、前年度までの実践で、効果が表れるには最低10回の練習は必要だと考えたからである。また、課題文と共に、英文に使用した単語数を数えて記入することも指示された。

フィードバックは、内容に対するコメントを行うことを原則としたが、希望者は英語母国語話者による間違い訂正のフィードバックを受けることができた。しかし、3年生の1学期の時点で、志望大学の入試科目に英文エッセイが課されるかどうか把握しているものは極めて少なく、訂正フィードバックを希望したものはその時点では3名であった。課題のノートは次の授業で返却された。

評価に関して、生徒には、エッセイ・ライティングで書いた作品数が学期成績の評価対象になり、作品の出来映え点は、年間成績にまとめて加点するが、減点はしないと伝えられた。

宿題を課された生徒の中で、実力テストにおいて前年度の生徒1、生徒2と同様の英語成績（定期考査で上位5%、全国模擬試験での偏差値で48から52、GTEC for STUDENTSのライティングでレベル4）である生徒が4名いた。4名とも、間違い訂正のフィードバックを必要としなかったため、日本人英語担当教師が毎回内容に対する短いコメントをノートに書き込み返却した。この4名の中に、最終的に入学試験そ

の他で英作文を必要とした生徒はいなかった。

6.2 生徒3から生徒6の作品研究

それぞれの生徒の練習の初期の作品と最終作品を比較した。練習初回の「自己紹介」の英文では、文型や語彙において、ほとんど間違いがなかったため、分析には練習2回目のトピック「将来の夢について」を取り上げた。また、練習最後の作品は、生徒3を除き、トピックは「忘れられないプレゼント」であった。生徒3の最後の課題のトピックは「科学技術が私たちの生活をどう変えるか」であった。作品番号は提出順に打ってあるので、それぞれの生徒で異なっている。また、ここでの訂正は、今回分析のために行ったもので、本人にはフィードバックされていない。訂正に用いたマークは、生徒1、生徒2と同様、横線（例：~~to~~）は削除、角括弧（[]）は挿入、波括弧（{ }）は単語の訂正、番号（①、②）は、語句の入れ替え、である。青字の丸括弧（（ ））、あるいは矢印と丸括弧（⇒（ ））は、より良い表現として訂正されたものである。

生徒3

作品2

My dream is to make a happy home. A home should be ~~the~~ [an] environment ~~that~~ [where] the family can relax. When I'm in my home, I cool down and am relieved. I'd like to make a warm home like my home. I persevere in study now for it. And I'd like to pass [the exam to] a university of my first choice and get a job. I'm looking forward to meeting a nice sweetheart and making ~~the~~ [a] new family in the future.

作品11

I think technology has made our lives better. Thanks to progress in technology, we have been able to enjoy many things that we never thought we would have. ~~{F}~~or example, I can take pictures, listen to music, read books, search for meanings I don't know and so on. In other words, technology has made our lives easy. On the other hand, ~~a~~ crime on the Internet has been increasing. The developments cause negative aspects too. It's necessary to know ~~②~~[right] ①[how to use the internet]. Then, we can use technology comfortably.

生徒3には、冠詞についての問題が1か所残ったが、最初の作品で不必要につけられた the は、最後の作品では見られなかった。また、最後の作品では、最初は使えなかった関係詞（A home should be ~~the~~ [an] environment ~~that~~ [where] the family can relax.）を正しく使っていた（we have been able to enjoy many things that we never thought we would have.）。ただし、最初の作品も最後の作品も that を使ってつないでいるため、関係代名詞と関係副詞が正しく理解されているのかは不明である。最後の作品中の関係

詞を含む文は、関係詞節が複文となっている複雑な文構造であるが、うまく表現できた。語句の入れ替えの間違いがあった部分 (It's necessary to know ②[right] ①[how to use the internet].) では、S+V+O+C の構造が十分に理解されていなかったために起こった間違いであった。

生徒 4

作品 2

I haven't found my dream yet. but, I like English, and I want to work overseas in the future. So, I'm studying English hard now. I will start reading [a] newspaper in English. I want to study abroad when I become a college [student]. I want to make friends who speak English. I still don't have a dream, but I will do my best.

作品 8

My most unforgettable gift is an album. My best friend gave me it ~~when~~ [for] my birthday. I was really surprised and happy. There ~~is~~ [are] a lot of pictures and our memories. She took two weeks to make it. I display it in my room ~~politely~~ [proudly]. When I ~~was~~ [am] in trouble, it makes me happy ~~and-time~~. We are friends forever.

生徒 4 には、最後の作品に単数・複数間違い (There ~~is~~ [are] a lot of pictures and our memories.)、時制間違い (When I ~~was~~ [am] in trouble, it makes me happy) が見られた。語彙間違い (politely と proudly)、関係副詞の使い方 (~~when~~ [for] my birthday) など、改善すべき点多く、間違いの個数で言うと、初期の作品 2 の方が少ない。しかし、作品 2 では I want to~ の表現が続けて使われたが、作品 8 では、主語が多様になり、単調な印象が無くなった。

生徒 5

作品 2

My dream is to be an architect. Because I think that an architect can ~~give happy to-[make]~~ many people [happy]. I like to draw ~~a-~~pictures and to design so I was interested in this work. But [it] ②[a student of humanities or social science] ①[is difficult [for]] to enter the study of architecture. But at Kinki University, even a student of humanities and social science can learn the field of architecture. So I want to study very hard.

作品 12

The most memorable present I've ever received ~~is~~ [was] a ~~spiker-of-soceer~~ [pair of soccer spikers]. I had my mother buy ~~that~~ [them] for me for ~~a~~ [my] last meet.

~~It~~[They] broke immediately and my mother bought me ~~a~~ spike{s} many times. But I have a special feeling ~~of~~ [for] the spike{s} she bought for the last meet and more importantly even now. I was able to get many points after [putting] the spikes ~~was-put~~ on. ~~It's~~ [They are] ② [spike] ~~of~~ ①[magic] ~~at-all~~. I'd like to put on the spikes and ~~pe~~{r} severe in a meet.

生徒 5 は、作品 12 で、サッカースパイクを単数として使った間違いがあった。時制、語順、語彙に問題が残ったものの、初回では正しく使えなかった使役動詞 (an architect can ~~give happy-to~~[make] many people [happy]) が、最後の作品ではほぼ正しく使えた (I had my mother buy ~~that~~ [them] for me for ~~a~~ [my] last meet.)

生徒 6

作品 2

My future dream is to be a bridal stylist that coordinates the bride and groom at the wedding ceremony. The reason is because I want to get a job ~~ful~~{1} of many happy smiles. There is nothing I am working on for that now. However, I would like to go to a vocational school and acquire skills and [firm]knowledge ~~firmly~~ of bridal [styling]. For example, I am going to learn hair-~~make-up~~ [styling], dressing ~~of~~ dress{es} and kimono{s}, colors, how to hosp~~itality~~{t} and so on. I will do my best by ~~taking~~ [acquiring] qualifications and tests to become a bridal stylist.

作品 14

The most memorable present which I have gotten so far is [a] T-shirt. I got it from a friend ~~on~~ in the choir. The T-shirt has a character made of six friends' initials ~~drawn~~. The music score of the song created by the teacher who died last year is also drawn. I was touched very much when I got this present. I think that my friend gave us a T-shirt so as not to forget about the teacher. I will continue choral practice from now on. And I will not forget ~~to~~ the teacher and I want to use it carefully.

生徒 6 では、前置詞、冠詞の使用に間違いが残ったが、最後の作品に重要な文法的間違いは見られなかった。最初の作品における文法的な間違いは、語彙、単数・複数、dress の他動詞としての使い方、「しっかりと学ぶ」という日本語から影響を受けたと思われる表現 (acquire skills and [firm]knowledge ~~firmly~~ of bridal [styling]) であるが、However, The reason is because~ . For example を使い、わかりやすい展開で自分の意思を英語で伝えることができていた。最後の作品では 'The music score of the song created by the teacher who died last year is also drawn.' のように、後置修飾を使い、複雑な構造の文を書いた。

7. 分析

7.1 総使用単語数、使用異語数、1文当たりの使用単語数の変化

英文エッセイに使用した総使用単語数、使用異語数、1文当たりに使用した語数は、流暢さを知る指標となる (Fraser, 2014)。生徒 1 から 6 について、英文を書いた回数とそれぞれの項目に関連があるかどうか、また、それらの項目の変化には、間違い訂正のフィードバックの在りなしによる影響があるのかどうか、分析を行った。

生徒 1 は、英文の長さに関しては、100 語を超えることを目標としており、長く文章を書くことは主要な目的ではなかったが、練習を重ねると、総使用単語数は徐々に増えた。英文を書いた回数を x 軸、総使用単語数を y 軸とした散布図を用い、近似値線を加えた。回帰分析を行うには、サンプルが少なく、統計的には意味の薄い分析ではあるが、その近似値線の式は $y = .83x + 95.04$ と表すことができ、傾きは上昇した。相関係数は $r = .239$ であった。TOEFL 問題集から選んだエッセイのテーマは、難易度に差がないことを前提としているので、この近似値線の傾きは、書く回数を重ねることでより多くの単語を産出している傾向を示した。効果量は小 ($r = .239$) であった。

表 7-2 総使用単語数を予測変数とした単回帰分析の結果 (生徒 1)

	<i>B</i>	<i>SEB</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
練習回数	.826	.734	.239	.273
切片	95.043	10.060		

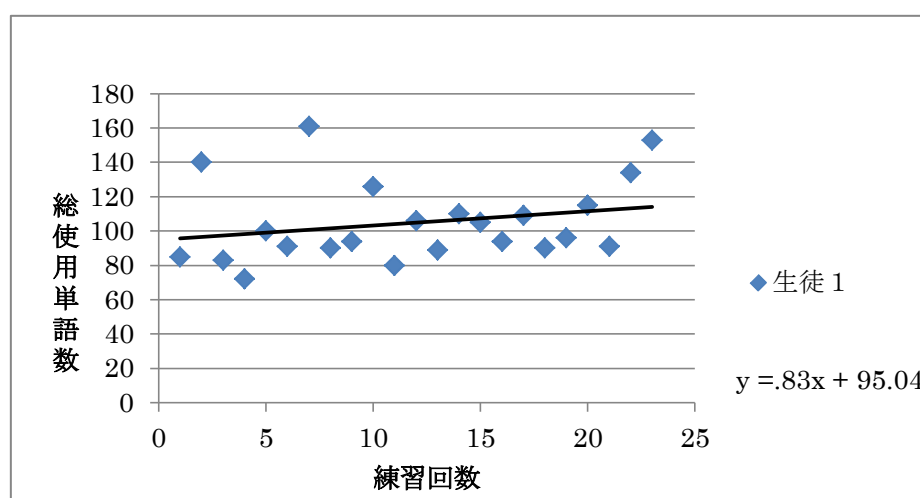


図 7-1 練習回数による総使用語数の変化 (生徒 1)

第 5 章、第 6 章で実験に参加した者のうち、10-minute writing に 11 回取り組んだグループ A と 5 回取り組んだグループ C の総使用単語数の平均点と練習回数の効果量の大きさを同様に単回帰分析で調べると、グループ A では $y = .98x + 38.97$, $p = .069$ 、相関係係

数 $r=.567$ であり、効果量は大であった。グループ C の近似値線は $y=2.97+27.22x$ 、 $p=.007$ 相関係数 $r=.930$ で効果量は大であった。いずれも、回帰分析を行うにはサンプルは少なかつたが、生徒 1 も、前章までの結果も、書く回数に応じて書く量が増えるという方向は一致した。

次に、生徒 1 の使用異語数の変化を、総使用単語数と同様に、散布図に引いた近似値線を用いて表すと、 $y=.384x+48.213$ となり、使用異語数の変化を表す相関係数 r は $.392$ で効果量は中であつた。

表 7-3 使用異語数を予測変数とした単回帰分析の結果 (生徒 1)

	<i>B</i>	<i>SEB</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
練習回数	.384	.197	.392	.064
切片	48.213	2.700		

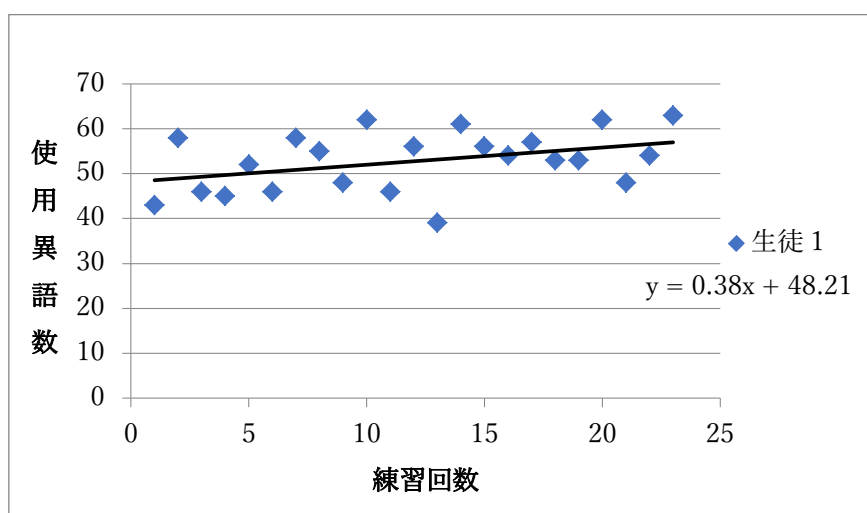


図 7-2 練習回数による異語数の変化 (生徒 1)

1 文当たりの使用単語数の変化は、近似値線を用いると $y=.05+12.19x$ で表され、相関係数 r は $.147$ であり、効果量は小であつた。これらの傾きはわずかであるが、練習が増えるにつれ、より多くの英語を書き、より多くの異語を使い、1 文はより長くなることを示した。

表 7-4 1 文当たりの使用単語数を予測変数とした単回帰分析の結果 (生徒 1)

	<i>B</i>	<i>SEB</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
練習回数	.048	.070	.147	.504
切片	12.087	.967		

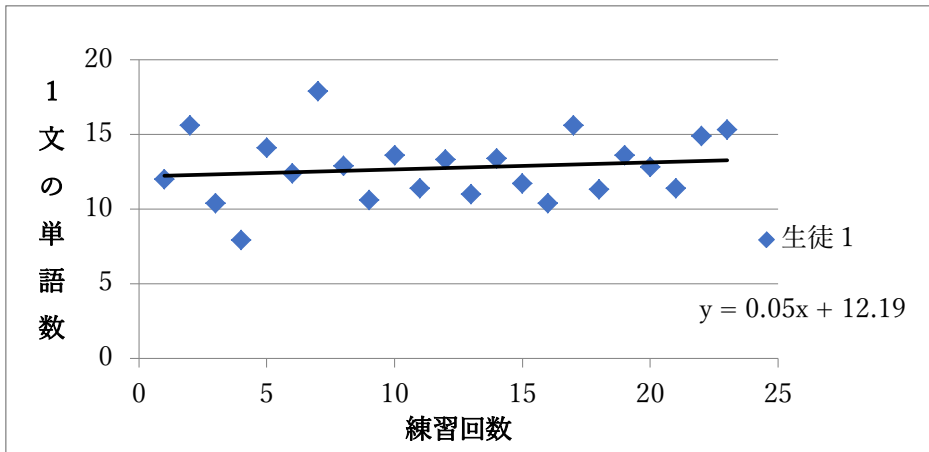


図 7-3 練習回数による 1 文の長さの変化 (生徒 1)

生徒 2 も同様に、総使用単語数の伸びを調べるために、練習回数を x 軸、総語数を y 軸として散布図に表した。近似値線を引くと、その式は $y=1.12x+80.38$ で表すことができ、回帰係数 $r=.303$ で効果量は中であつた。

表 7-5 総使用単語数を予測変数とした単回帰分析の結果 (生徒 2)

	<i>B</i>	<i>SEB</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
練習回数	1.118	1.172	.303	.365
切片	80.382	7.948		

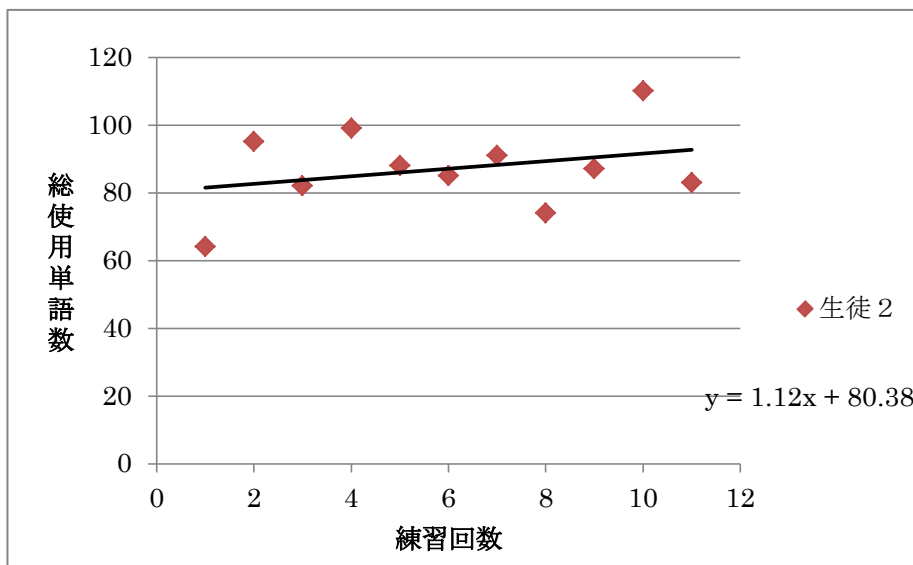


図 7-4 練習回数による総使用単語数の変化 (生徒 2)

生徒 2 の使用異語数の伸びを調べるために、練習回数を x 軸、異語数を y 軸として

散布図に表した。近似値線を引くと、その式は $y=.18x+52.46$ で表すことができ、 $p=.880$ 、相関係数 $r=.052$ で効果量は無であった。

表 7-6 使用異語数を予測変数とした単回帰分析の結果 (生徒 2)

	<i>B</i>	<i>SEB</i>	β	<i>p</i>
練習回数	.182	1.168	.052	.880
切片	52.455	7.923		

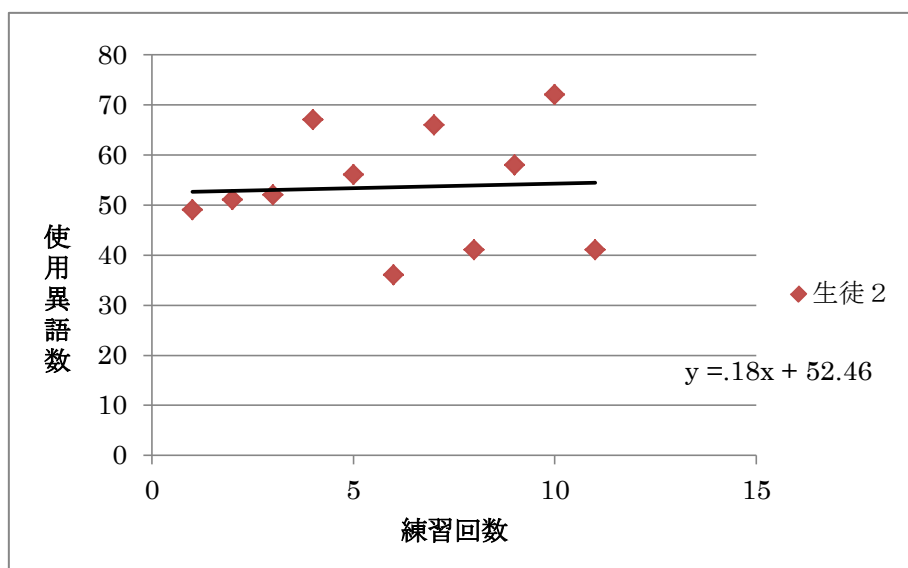


図 7-5 練習回数による異語数の変化 (生徒 2)

生徒 2 の 1 文に使用した単語数の伸びを調べるために、練習回数を x 軸、異語数を y 軸として散布図に表した。近似値線を引くと、その式は $y=.45x+13.52$ で表すことができ、 $p=.011$ 、相関係数 $r=.506$ で効果量は大であった。

生徒 1 は総使用単語数で効果量の大きさ小 ($r=.239$)、異語数で効果量の大きさ中 ($r=.392$)、1 文あたりの単語数で効果量の大きさ小 ($r=.147$) であり、生徒 2 は総使用単語数で効果量の大きさ中 ($r=.303$)、異語数で効果量の大きさ無 ($r=.052$)、1 文あたりの単語数で効果量の大きさ大 ($r=.506$) となり、それぞれ伸びた部分は異なっていた。また、生徒 1 は 20 分の制限時間を使い、生徒 2 は、10 分で書きあげることが目標とした。しかし、生徒 2 も、生徒 1 と同様、書く量を増やすことが目的ではなかった。それにもかかわらず、4 週間に 11 回のエッセイ練習で、書く量は増加し、総使用単語数と 1 文あたりに使用した単語数は増えた。

表 7-7 1文あたりの使用単語数を予測変数とした単回帰分析の結果

	<i>B</i>	<i>SEB</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
練習回数	.450	.256	.506	.011
切片	13.518	1.735		

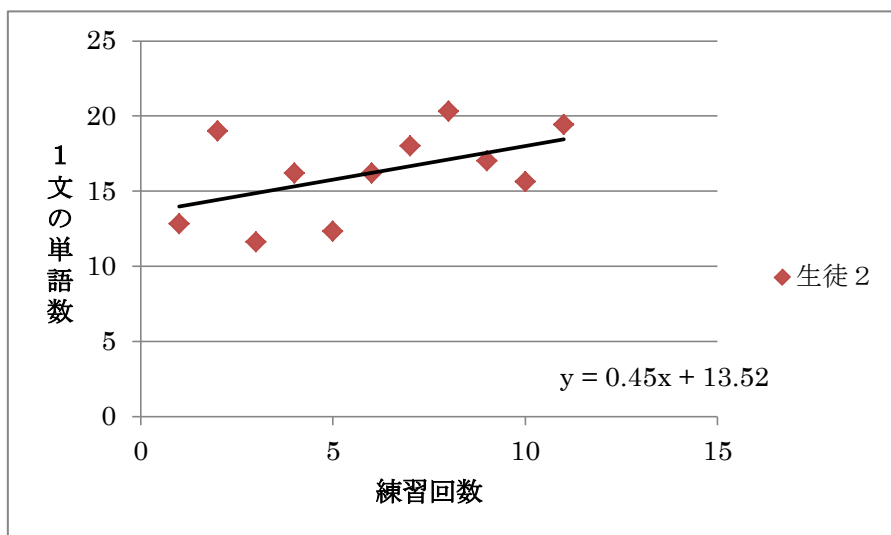


図 7-6 練習回数による1文の長さの変化 (生徒2)

次に、訂正フィードバックのあった4名の生徒について、総使用単語数、使用使用異語数、1文あたりに使用した単語数の変化が、練習した回数と関連するのかを調べた。この4名は、課題提出回数は、8回から14回とまちまちであった。各生徒の散布図から得られた近似値線では、総使用単語数、使用異語数において4名とも緩やかな正の傾きを示した。総使用単語数の伸びに対する効果量の大きさは、生徒3が小 ($r = .221$)、生徒4が中 ($r = .336$)、生徒5が小 ($r = .255$)、生徒6が小 ($r = .154$)であった。

使用異語数の伸びに対する効果量の大きさは、生徒3が中 ($r = .364$)、生徒4が小 ($r = .239$)、生徒5が小 ($r = .176$)、生徒6が小 ($r = .103$)であった。

1文あたりに使用した単語数の伸びに対する効果量の大きさは、生徒3が小 ($r = .199$)、生徒4が小 ($r = .238$)、生徒5が中 ($r = .423$)であった。生徒6は、1文に使用した単語数は、切片の傾き -0.05 で、練習回数に対して減る傾向を示したが、効果量の大きさは無 ($r = .071$)であった。

表 7-8 近似値線の切片の傾き

	生徒 3	生徒 4	生徒 5	生徒 6
練習回数	11	8	12	14
総語数	1.90	1.35	1.13	.62
異語数	1.80	.80	.39	.18
語/文	.11	.33	.51	-.05

表 7-9 総使用単語数を予測変数とした単回帰分析の結果 (生徒 3~6)

		<i>B</i>	<i>SEB</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
生徒 3	練習回数	1.900	2.79	.221	.513
	切片	85.418	18.926		
生徒 4	練習回数	1.345	1.538	.336	.415
	切片	57.321	7.765		
生徒 5	練習回数	1.129	1.353	.255	.423
	切片	64.576	9.960		
生徒 6	練習回数	.615	1.136	.154	.598
	切片	93.241	9.673		

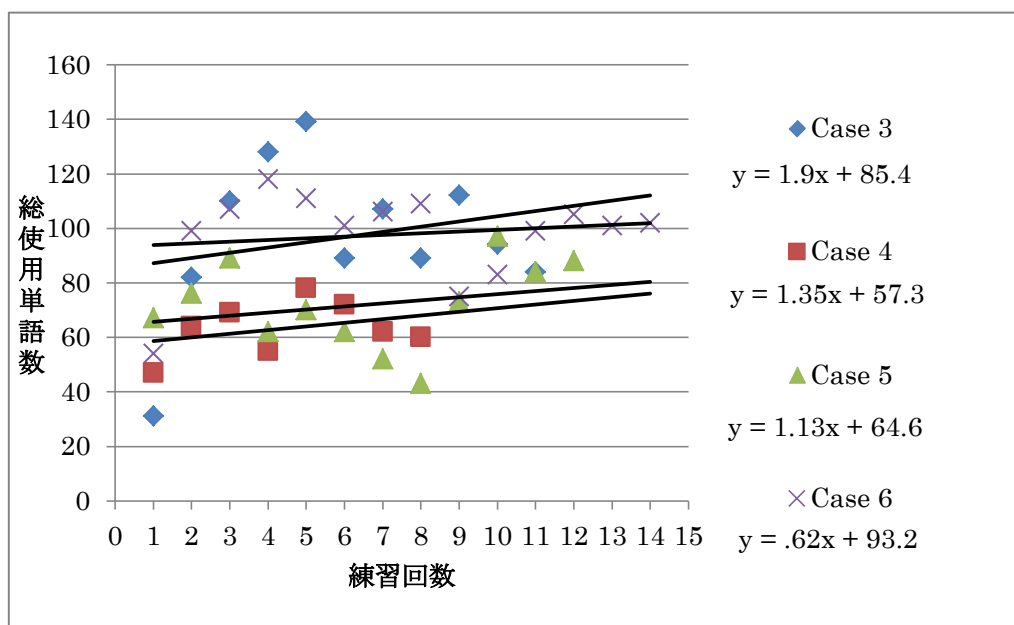


図 7-7 練習回数による総使用単語数の変化 (生徒 3~6)

表 7-10 使用異語数を予測変数とした単回帰分析の結果（生徒 3~6）

		<i>B</i>	<i>SEB</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
生徒 3	練習回数	1.800	1.536	.364	.271
	切片	49.109	10.415		
生徒 4	練習回数	.798	1.320	.239	.568
	切片	40.036	6.666		
生徒 5	練習回数	.388	.686	.176	.584
	切片	43.061	5.050		
生徒 6	練習回数	.180	.504	.103	.727
	切片	56.648	4.295		

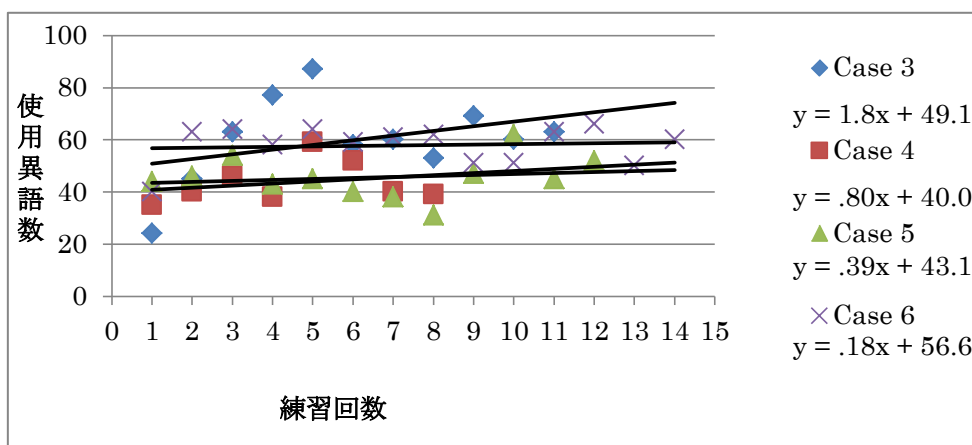


図 7-8 練習回数による使用異語数の変化（生徒 3~6）

表 7-11 1文当たりの使用単語数を予測変数とした単回帰分析の結果（生徒 3~6）

		<i>B</i>	<i>SEB</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
生徒 3	練習回数	.110	.181	.199	.557
	切片	8.476	1.225		
生徒 4	練習回数	.335	.558	.238	.571
	切片	8.307	2.818		
生徒 5	練習回数	.509	.345	.423	.171
	切片	7.130	2.540		
生徒 6	練習回数	-.051	.210	.071	.811
	切片	13.186	1.787		

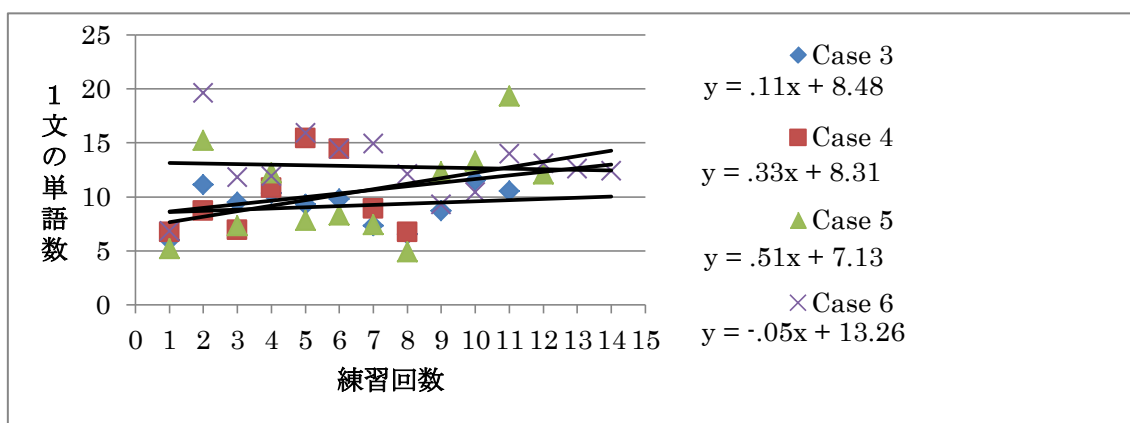


図 7.9 練習回数による 1 文当たりの語数の変化 (生徒 3~6)

自由作文が現場で取り上げられない理由の一つに、成果が表れにくいのではないかと、教師側の考え（金谷, 1993a, 1993b; 小見山, 2018）があると考えられるが、実数での変化は小さいものの、少なくとも使用単語数による測定では、10 回程度の練習で、より多く書こうとする変化が現れた。教室外の取り組みであるため、実際の書く速度については検証できないが、作品の語数が増えたのは、書くことに対する動機が増し、かつ英文を書くことへの抵抗が減少したことを示していると考えられる。課題の一部として、各自が語数を数えて記録することを指示したのは、生徒自身により多く書こうという気持ちが育つのではないかと、という狙いがあったのだが、エッセイの長さは学期末の成績評価の対象ではなかった。長い英文を書くことが特別に指示されていない中で、総使用単語数、使用異語数、1 文あたりに使用する単語数に緩やかな伸びが見られたのは、少なくともモチベーションか、技能か、どちらかの上昇を示唆していると考えられる。

いずれの数字もサンプル数が少ないので、量的な統計処理は適切ではなかったが、生徒 3 から生徒 6 の、練習回数に対する使用語数の関係は、生徒 1、生徒 2 の変化と同じく、練習回数が増えれば、総使用単語数は増し、使用異語数、1 文あたりの使用単語数において、ほぼ増す方向に変化した。

7.2 語彙レベルについて

生徒 1 が練習中の自己評価として、語彙の問題から思っているように書けず、「内容が子供っぽい」と発言したことをとらえて、日本人英語担当教師がその具体的なイメージを確認すると、「子供っぽくない英語」とは、「教科書のような英語」を想定していたことが分かった。そこで、生徒 1 が、3 年次に学習した教科書教材と、生徒 1 の書いた英文を語彙の面から比較してみた。語彙の分析には、青山学院大学 Word level checker（染谷, 2006）を用い、JACET List of 8000 Basic Words（大学英語教育学会基本語改訂委員会, 2003）によるレベル分けを利用した。JACET List of 8000 Basic Words は、

British National Corpus を基に、日本人学習者と中学・高校の教育現場に配慮して作られた、1000 語ずつに区切った語彙リストであるが、ここでのレベル 1 とは中学校レベルとされる 1000 語に、国名、曜日名、数詞など 250 語(Plus250)を加えたものである。レベル 3 までの 3000 語が、高校教科書レベルの目安となる。

当時、生徒 1 が使っていたコミュニケーションⅢの教科書、BIG DIPPER から、SECTION I にある読み物教材 11 編のレッスンに使われた語彙を調べたところ、平均使用異語数 106.9 単語のうち、レベル 1 に相当する語の割合は、平均で 69.9%であった。

表 7-12 コミュニケーション英語Ⅲの教科書の語彙レベル (実数)

異語数 WL Tag	Word Level	Lesson											平均
		1	2	3	5	6	8	9	11	12	14	15	
	Unknown	8	13	12	11	20	9	12	12	15	4	17	12.09
1	1,000	63	65	76	75	69	68	87	73	95	80	74.91	
2	2,000	14	5	12	11	7	8	10	7	10	10	9.36	
3	3,000	4	4	2	3	3	9	5	4	9	7	4.73	
4	4,000	2	4	3	4		1	2	4	2	2	2.67	
5	5,000	2	1		1	1	1	2	1	1		1.22	
6	6,000	1	1	2	1					1		1.20	
7	7,000	2		1	1		1	2	1	1	1	1.44	
8	8,000	1		1	1		2	1	1	2	1	1.25	
-	TOTAL	97	93	109	108	100	99	121	103	114	120	112	106.91

表 7-13 コミュニケーション英語Ⅲの教科書の語彙レベル (パーセンテージ)

%	WL Tag	Word Level	Lesson											平均
			1	2	3	5	6	8	9	11	12	14	15	
		Unknown	8.25	13.98	11.01	10.19	20	9.09	9.92	11.65	13.16	3.33	15.18	11.43
	1	1,000	64.95	69.89	69.72	69.44	69	68.69	71.9	70.87	64.04	79.17	71.43	69.92
	2	2,000	14.43	5.38	11.01	10.19	7	8.08	8.26	6.8	8.77	8.33	8.04	8.75
	3	3,000	4.12	4.3	1.83	2.78	3	9.09	4.13	3.88	7.89	5.83	1.79	4.42
	4	4,000	2.06	4.3	2.75	3.7		1.01	1.65	3.88	1.75	1.67		2.53
	5	5,000	2.06	1.08		0.93	1	1.01	1.65	0.97	0.88		0.89	1.16
	6	6,000	1.03	1.08	1.83	0.93					0.88			1.15
	7	7,000	2.06		0.92	0.93		1.01	1.65	0.97	0.88	0.83	2.68	1.33
	8	8,000	1.03		0.92	0.93		2.02	0.83	0.97	1.75	0.83		1.16
-		TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

生徒 1 の使用した unknown とされる語を使用した割合の推移を、散布図の近似値線を使って表すと、 $y = -0.03x + 3.26$ であり、効果量は無 ($r = 0.068$) となった。レベル 1 の使用割合を同様に表すと、 $y = 0.11x + 84.91$ となり、効果量は無 ($r = 0.0178$) であった。平均すると、生徒 1 の作品で使用されたレベル 1 に相当する語の割合は 86.1%であった。練習によって伸びたという結果にはならなかったが、教科書文でも、71.4%がレベル 1 の語彙からなる教材もある(Lesson14)。生徒 1 も、レベル 1 の語彙で、十分に意思を伝える英文が書けるはずであった。

表 7-14 判別不能語を予測変数とした単回帰分析の結果（生徒 1）

	<i>B</i>	<i>SEB</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
練習回数	-.028	.090	.068	.758
切片	3.264	1.233		

表 7-15 レベル 1 の語彙を予測変数とした単回帰分析の結果（生徒 1）

	<i>B</i>	<i>SEB</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
練習回数	.107	.129	.0178	.416
切片	84.908	1.764		

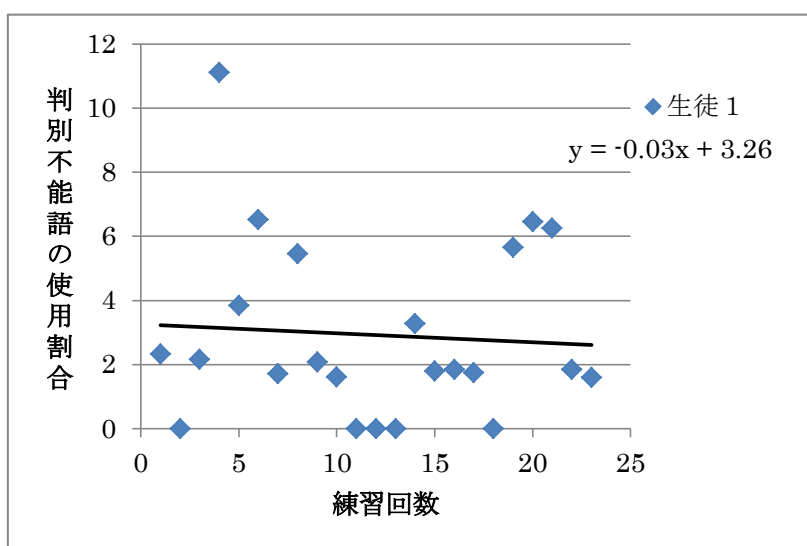


図 7-10 判別不能語使用割合の変化（生徒 1）

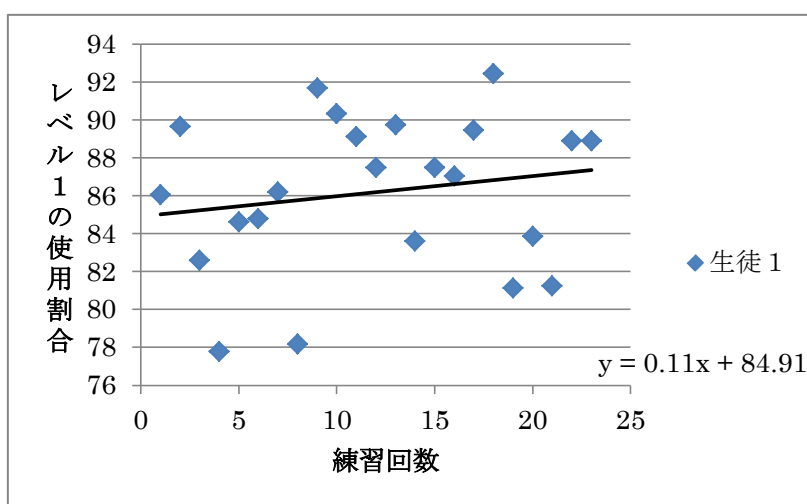


図 7-11 レベル 1 の語彙使用割合の変化（生徒 1）

表 7-16 生徒 1 の語彙レベル (実数)

異語数 WL Tag	Word Level	Lesson																							平均
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
	Unknown	1		1	5	2	3	1	3	1	1				2	1	1	1		3	4	3	1	1	1.94
1	1,000	37	52	38	35	44	39	50	43	44	56	41	49	36	51	49	47	51	49	43	52	39	48	56	45.6
2	2,000		4	5	2	3	3	2	4	3	3	2	5	2	6	4	1	4	1	5	4	3	5	4	3.41
3	3,000	2		1	2	2	1	3	2		1	2	2	2		1	2		1			1			1.63
4	4,000		2	1	1	1		1	1		1	1		1	2		1	1				1			1.15
5	5,000	1							1								1		1	1	1	1		1	1
6	6,000	1							1										1	1	1				1
7	7,000	1						1								1									1
8	8,000																1								1
-	TOTAL	43	58	46	45	52	46	58	55	48	62	46	56	41	61	56	54	57	53	53	62	48	54	63	52.9

表 7-17 生徒 1 の語彙レベル (パーセンテージ)

%	WL Tag	Word Level	Lesson																							平均
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
		Unknown	2.33	0	2.17	11.1	3.85	6.52	1.72	5.45	2.08	1.61	0	0	0	3.28	1.79	1.85	1.75	0	5.66	6.45	6.25	1.85	1.59	2.93
1		1,000	86.1	89.7	82.6	77.8	84.6	84.8	86.2	78.2	91.7	90.3	89.1	87.5	87.8	83.6	87.5	87	89.5	92.5	81.1	83.9	81.3	88.9	88.9	86.1
2		2,000		6.9	10.9	4.44	5.77	6.52	3.45	7.27	6.25	4.84	4.35	8.93	4.88	9.84	7.14	1.85	7.02	1.89	9.43	6.45	6.25	9.26	6.35	6.36
3		3,000	4.65		2.17	4.44	3.85	2.17	5.17	3.64		1.61	4.35	3.57	4.88		1.79	3.7	1.89				2.08	1.59	3.22	
4		4,000		3.45	2.17	2.22	1.92	0	1.72	1.82		1.61	2.17		2.44	3.28		1.85	1.75				2.08	0	1.9	
5		5,000	2.33							1.82								1.85		1.89	1.89	1.61	2.08	1.59	1.88	
6		6,000	2.33							1.82									1.89	1.89	1.61				1.91	
7		7,000	2.33						1.72								1.79								1.95	
8		8,000																1.85							1.85	
-		TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

生徒 1 が抱えていた語彙の問題は、語彙のレベルではなく、語彙を使用する力であったのではないかと考えられる。作品 13 の指導に見られたように、'technology' という受動語彙を、産出語彙として使えなかったことで、作品の無いようにも影響を与えた。高いレベルの単語ではなく、受動語彙として身についたものを使い慣れ、産出語彙とすることが必要であり、流暢さは、語彙レベルでも必要であると考えられる。

生徒 2 は 11 回の練習の中で、unknown words と JACET リストのレベル 1 を使う割合がともに減った。それぞれの使用割合を分散図に引いた近似直線で表すと、unknown words では、 $y = -0.17x + 11.89$ 、効果量は小 ($r = .120$)、レベル 1 では $y = -0.60x + 80.83$ であり、効果量の大きさは大 ($r = .514$) であった。生徒 1 では効果の出なかった語彙レベルの上昇が、生徒 2 では現れたと考えられる。

表 7-18 判別不能語を予測変数とした単回帰分析の結果 (生徒 2)

	B	SEB	r	p
練習回数	-.168	.458	.121	.723
切片	11.891	3.108		

表 7-19 レベル 1 の語彙を予測変数とした単回帰分析の結果 (生徒 2)

	B	SEB	r	p
練習回数	-.602	.335	.514	.106
切片	80.825	2.271		

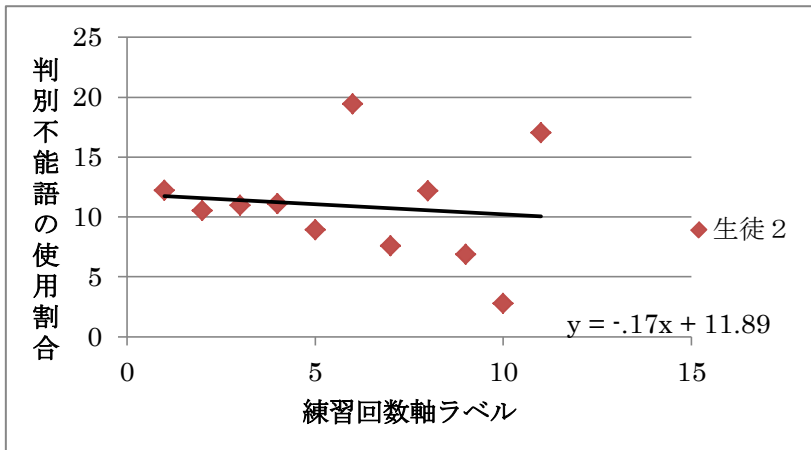


図 7-12 判別不能語使用割合の変化（生徒 2）

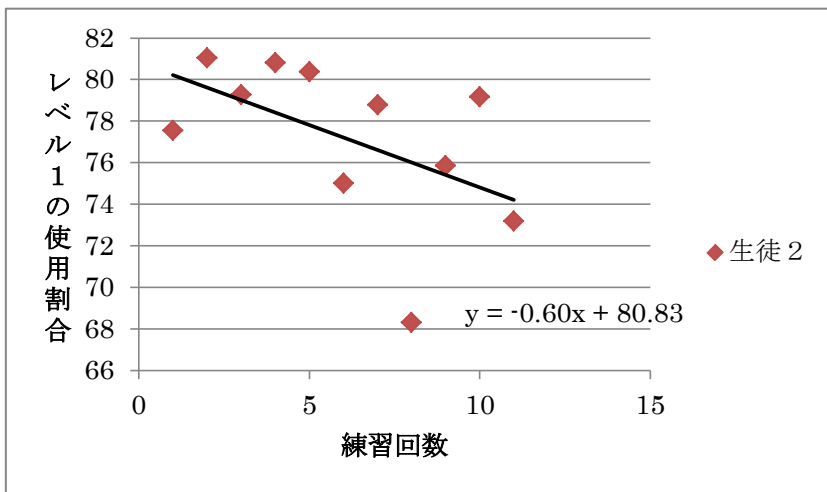


図 7-13 レベル 1 の語彙使用割合の変化（生徒 2）

生徒 1 生徒 2 の、unknown の使用割合が減ったことは、生徒 3 から生徒 6 でも確認された。生徒 3 では効果量中 ($r=.350$)、生徒 4 では効果量大 ($r=.673$)、生徒 5 では効果量無 ($r=.080$)、生徒 6 では効果量中 ($r=.420$) の減少が見られた。しかし、レベル 1 の語彙は、使用割合が増加し、生徒 3 では効果量中 ($r=.400$)、生徒 4 では効果量中 ($r=.392$)、生徒 5 では効果量小 ($r=.278$)、生徒 6 では効果量中 ($r=.373$) であり、unknown の減少分は、おそらく、ほぼレベル 1 に移行したのではないかと予測された。生徒 2 を除いて、よりレベルの高い語彙を使うほどの伸びを見せた生徒はいなかったが、生徒 1 から生徒 6 のどの生徒においても、スペリングの間違いや、日本語をそのまま使用した英文は減ったと考えられる。

表 7-20 判別不能語を予測変数とした単回帰分析の結果 (生徒 3~6)

		<i>B</i>	<i>SEB</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
生徒 3	練習回数	-.500	.446	.350	.291
	切片	14.785	3.025		
生徒 4	練習回数	-1.829	.820	.673	.067
	切片	15.905	4.141		
生徒 5	練習回数	-.120	.462	.082	.800
	切片	10.734	3.402		
生徒 6	練習回数	-.487	.304	.420	.135
	切片	11.113	2.590		

表 7-21 レベル 1 の語彙を予測変数とした単回帰分析の結果 (生徒 3~6)

		<i>B</i>	<i>SEB</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
生徒 3	練習回数	.694	.529	.401	.222
	切片	71.828	3.588		
生徒 4	練習回数	.864	.827	.392	.336
	切片	78.411	4.176		
生徒 5	練習回数	.492	.537	.278	.381
	切片	76.526	3.953		
生徒 6	練習回数	.795	.571	.373	.189
	切片	69.676	4.859		

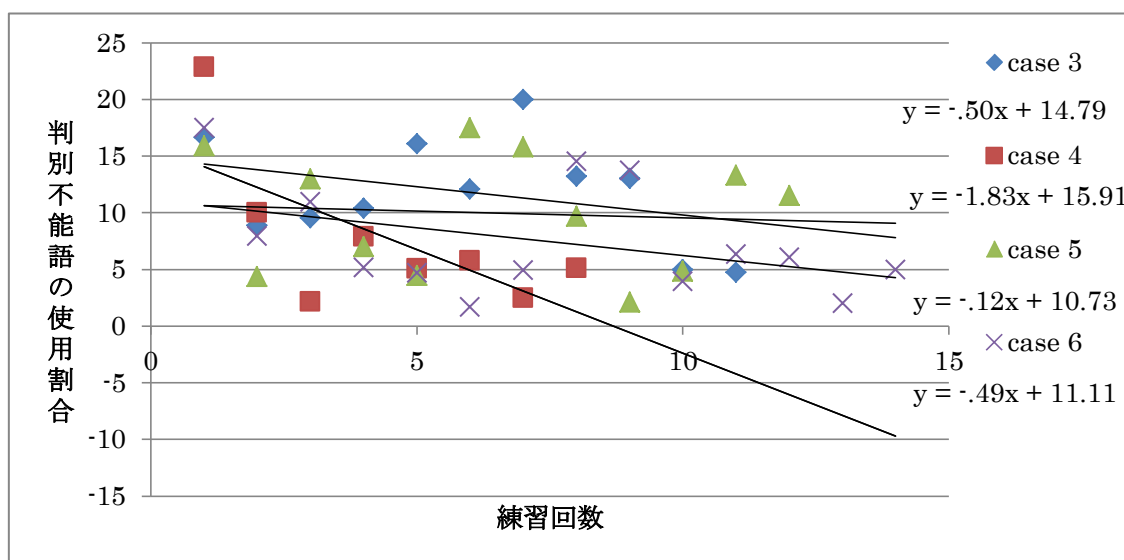


図 7-14 判別不能語使用割合の変化 (生徒 3~6)

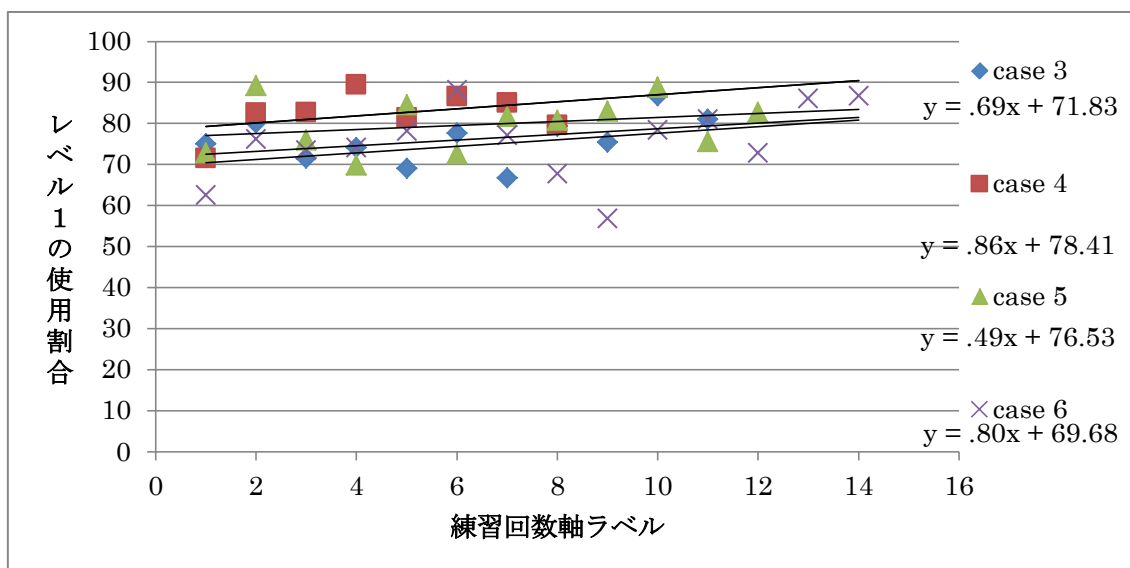


図 7-15 レベル 1 の語彙使用割合の変化 (生徒 3~6)

7.3 後置修飾について

英語の習熟度を知る方法として、後置修飾に注目した。これは、日本語は前置修飾をするため、「日本人学習者が英語の後置修飾に習熟することは、それぞれの持つ *interlanguage* のレベルを高め、英語との隔たりを狭めることになる」(松岡、1991, p11) と考えられるからである。また、Header and King (2011) も、後置修飾の使用は、複雑な文構造の表現とつながっていると指摘している。後置修飾の出現回数は英語の習熟度の、1 文あたりに使用した単語数は、文構造の複雑さの指標となると考え、計測した。後置修飾は、次の 7 種類に分類し、生徒の作品にどのような後置修飾が使用されているかを調べた。

- (1) 名詞+前置詞句 (例: the book on the table)
- (2) 名詞+形容詞句 (例: a book full of illustration, nature red in tooth and claw)
- (3) 名詞+分詞句 (例: the book missing from the shelf, the book written by him)
- (4) 名詞+不定詞 (例: a book to read)
- (5) 名詞+関係詞節 (例: the man who bought the book)
- (6) 名詞+同格 (句、節) (例: the news that the book had appeared)
- (7) 例示 (for example, such as, 一部の like)

これらの後置修飾は、(6)の同格の *that* を除くと、全て中学校までに学習する。また、教科書では、ほぼこの番号順に配列されている。(7) の「例示」を表すための表現、*for example* や *such as* も、フレーズとして高校 1 年生までに学習している。

以上の 7 項目による分類に従って、生徒 1 の作品を分析すると、最も多く使われた後置修飾は(1) の前置詞句によるもので、23 作品中では、誤用を含み合計 44 回の使用があった。練習回数と出現回数の分布から得た近似値線による切片の傾きは .17 となり、

増加の傾向を示した。

その次に多かったのは、(6) の同格による後置修飾で、15回の使用があった。(5) の関係詞による後置修飾は12回の使用があった。練習回数が増えるにつれ、関係詞の使用においては減少の傾向 (-.02) が、同格の使用においては、使用の増加傾向 (.04) が見られた。

生徒2の作品中、1番多く使用されたのは、(1) の前置詞句による後置修飾で、11作品中29回現れた。次に使用が多かったのは(5) の関係詞を使った後置修飾で、11作品中6回の出現があった。

表 7-22 練習回ごとの後置修飾の出現回数 (生徒1)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	計
(1)	1	0	0	0	1	0	3	0	2	2	0	1	1	1	6	2	6	2	6	1	3	1	5	44
(2)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(3)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(4)	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	5
(5)	2	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	12
(6)	1	0	0	0	0	1	0	0	1	2	0	0	1	0	0	3	2	0	0	1	0	2	1	15
(7)	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	5
計	4	1	0	0	1	2	4	0	3	5	0	1	5	2	8	7	11	2	6	2	3	3	6	76

表 7-23 練習回ごとの後置修飾の出現回数 (生徒2)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	計
(1)	2	3	0	4	0	2	3	5	6	0	4	29
(2)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(3)	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
(4)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
(5)	1	1	1	0	0	0	1	2	0	0	0	6
(6)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(7)	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
合計	4	4	1	4	0	2	4	7	6	2	4	38

生徒1の後置修飾の使用については、トピックによっては全く出現の無い時もあったが、23回の練習を通して、分布から得た近似値線の切片の傾きは .19 であり、増加の傾向を示した。効果量は中 ($r=.458$) であった。

生徒2の後置修飾全体の使用については、生徒1と同様、トピックによっては全く出

現の無い時もあったが、分布から得た近似値線を用いて、使用の傾向を調べると、後置修飾の使用は、.15の傾きで増加の傾向が見られた。効果量は小 ($r=.248$) であった。

表 7-24 後置修飾の使用回数を予測変数とした単回帰分析の結果 (生徒 1・2)

		<i>B</i>	<i>SEB</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
生徒 1	練習回数	.195	.082	.458	.028
	切片	.968	1.131		
生徒 2	練習回数	.155	.201	.248	.462
	切片	2.527	1.365		

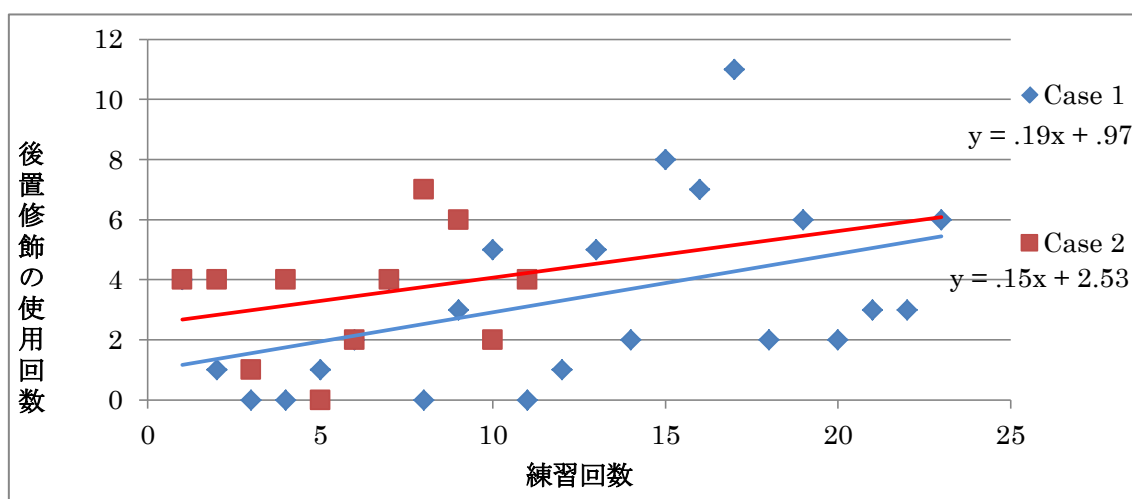


図 7-16 後置修飾の使用回数の変化 (生徒 1・2)

生徒 3 から 6 は、教科書のタスクからトピックを選んだ。トピックごとの後置修飾の使用回数を比較したところ、提出者の平均使用回数が.5回の作品から(課題番号①) 4.3回(課題番号⑩)までの幅があり、トピックによる差が感じられた。

表 7-25 課題ごとの後置修飾の出現回数 (生徒 3~6)

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	平均
3	0	3	4	1	3		3	2	0	5	4	2			2.5
4	0	1	0							4	3	0	0	0	1
5	1	4		1	0	1	0	1	0		5	9	2	5	2.4
6	1	5	2	8	3	3	2	1	4	4	3	1	1	6	3.1
平均	.5	3.3	2	3.3	2	2	1.7	1.3	1.3	4.3	3.8	3	1	3.7	2.4

*空欄は未提出回

表 7-26 課題ごとの後置修飾の出現回数 (生徒 3)

	①	②	③	④	⑤		⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	計
(1)	0	1	3	1	3		1	2	0	1	2	2	17
(2)	0	1	1	0	0		0	0	0	0	0	0	2
(3)	0	0	0	0	0		0	0	0	1	0	0	1
(4)	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0
(5)	0	1	0	0	0		1	0	0	3	2	0	8
(6)	0	0	0	0	0		1	0	0	0	0	0	1
(7)	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0
計	0	3	4	1	3		3	2	0	5	4	2	29

表 7-27 課題ごとの後置修飾の出現回数 (生徒 4)

	①	②	③			⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	計
(1)	0	0	0			2	0	0	0	0	2
(2)	0	0	0			0	0	0	0	0	0
(3)	0	0	0			0	0	0	0	0	0
(4)	0	0	0			0	0	0	0	0	0
(5)	0	1	0			2	2	0	0	0	5
(6)	0	0	0			0	0	0	0	0	0
(7)	0	0	0			0	1	0	0	0	1
計	0	1	0			4	3	0	0	0	8

表 7-28 課題ごとの後置修飾の出現回数 (生徒 5)

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨		⑪	⑫	⑬	⑭	計
(1)	1	4		0	0	1	0	0	0		3	3	1	3	16
(2)	0	0		0	0	0	0	0	0		1	0	0	0	1
(3)	0	0		1	0	0	0	0	0		0	0	0	0	1
(4)	0	0		0	0	0	0	1	0		0	1	0	0	2
(5)	0	0		0	0	0	0	0	0		1	5	1	2	9
(6)	0	0		0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0
(7)	0	0		0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0
計	1	4		1	0	1	0	1	0		5	9	2	5	29

表 7-29 課題ごとの後置修飾の出現回数 (生徒 6)

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	計
(1)	1	2	0	7	2	2	2	0	3	2	2	1	1	2	27
(2)	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2
(3)	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	3
(4)	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
(5)	0	2	1	1	1	0	0	0	1	2	0	0	0	2	10
(6)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(7)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
計	1	5	2	8	3	3	2	1	4	4	3	1	1	6	44

生徒別に、どのパターンの後置修飾が使われたか調べると、生徒 4 を除き、(1)の「前置詞による修飾」の出現が多かった。また、生徒 4 では最頻出、他の生徒においては 2 番目に使われることが多かったのが(5)の「関係詞による修飾」であった。このことは、生徒 1、生徒 2 と同じ傾向であった。

生徒 3 から生徒 6 の後置修飾の使用と練習回数の関係を調べると、課題ごとに差はあったが、生徒 1、生徒 2 もそれぞれ別々のトピックを用いていたので、ここでは課題ごとではなく、練習回数ごとの後置修飾の使用の関連について調べた。散布図に近似値線を引いて調べると、切片の傾きは生徒 3 では.13、生徒 5 では.37 と正を示し、生徒 4 では-.07、生徒 6 では-.04 と負を示した。生徒 3 から生徒 6 のデータを平均し、分散を近似値線で表した式は $y=.17x+1.39$ であった。効果量は小 ($r=.167$) となり、生徒 1 の効果量中 ($r=.458$)、生徒 2 の効果量小 ($r=.248$) 同様、伸びを示した。

表 7-30 練習回数との後置修飾の出現回数（生徒 3～6）

生徒	3	4	5	6	平均
1	0	0	1	1	0.50
2	3	1	4	5	3.25
3	4	0	1	2	1.75
4	1	4	0	8	3.25
5	3	3	1	3	2.50
6	3	0	0	3	1.50
7	2	0	1	2	1.25
8	0	0	0	1	0.25
9	5		5	4	4.67
10	4		9	4	5.67
11	2		2	3	2.33
12			5	1	3.00
13				1	1.00
14				6	6.00

表 7-31 後置修飾の使用回数を予測変数とした単回帰分析の結果（平均）

		<i>B</i>	<i>SEB</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
生徒 3～6	練習回数	.167	.115	.386	.173
	切片	1.386	.981		

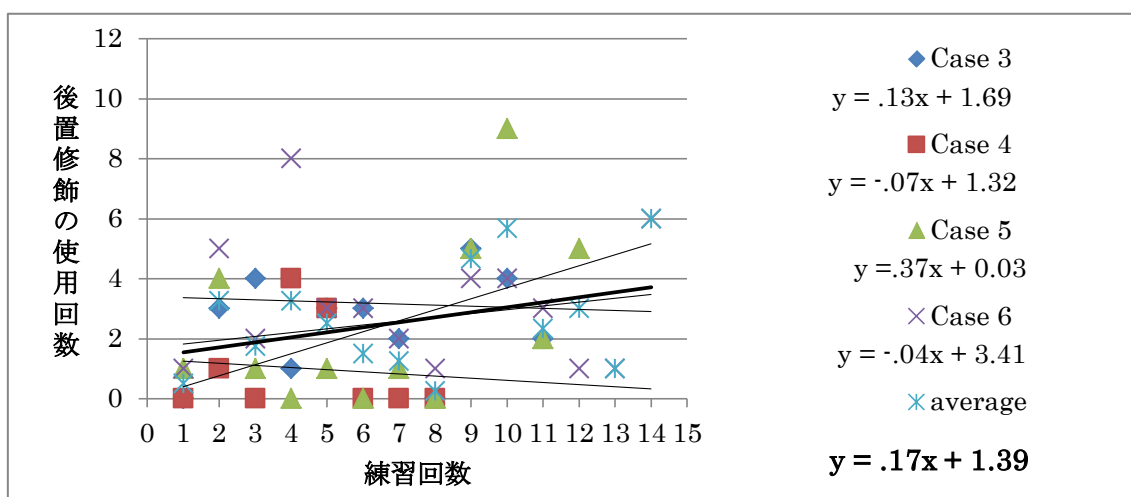


図 7-17 後置修飾の使用回数の変化（生徒 3～6）

7.4 結束性と構成・展開について

高等学校での英作文が、1 文単位での和文英訳に力を入れてきた経緯から、未だにまとまりのある文章を書かせるパラグラフ・ライティングやジャーナル・ライティングの指導はおろそかになっている。工藤（2011, p3）は、中学・高等学校での現状や、「4 文以上で、文章のつながりのよい英作文が書けるかどうか」に関する調査やアンケート結果から、「学習者が、文と文との間に結束関係を構築できるようになることが、これからのライティング指導で特に力点を置くべきこと」と指摘している。結束性とは、Halliday and Hassan（1976）によると、文法的結束性をもたらす、指示、代用、省略、接続と、語の結束の 5 つの機能から成り立っている。工藤（2011）は文法的結束性について研究し、日本人英語学習者における結束性の特徴をまとめた。そのうちの一つに、書くことが上達すると、マクロレベルでの処理が巧みになり、明示的標識がなくても、文脈関係から文を整えることが巧みになる、という発見があった。具体的には、高校生は、大学生に比べると **because** を使う頻度が高いが、上達するにつれ、他の表現で置き換えることができるようになり、**because** の使用が減っていく、というものである。

生徒 1 の作品 22 では、**because** が、134 語中 5 回使用され、使用が少ないわけではないが、他のつなぎ言葉（**when, Without, Even if, If**）と共に使われているため、単調な印象は避けられている。生徒 1 の作品は、練習を進める中で結束性は高まっていき、作品 11 では、既に文章構成は上達していた。本章「4.2.2 指導過程での作品の変化」の中で述べたように、作品 1 と作品 11 を比較すると、総使用単語数では作品 1 の方が多かった（作品 1 は 85 語、作品 2 は 80 語）が、作品 1 では意見の根拠を 3 点並記し、作品 11 では 1 つの根拠をサポートするために、例を挙げ（**For instance**）、まとめ（**Thus**）、反例を上げ（**In fact**）、反例を否定（**but they are few**）することで、先の根拠を強化している。また、作品 18 では、結束性を高める表現（**It is because~, In other words, Thus, Another reason, their opinions, there reasons**）が使われ、「文の構成をよくする」ことを意識した接続詞への質問があった（作品 18）。生徒 1 では、工藤（2011）の指摘に一致する、練習の効果が見られた。

生徒 2 は、練習当初から、接続詞や副詞表現を使って、読みやすい構成・展開で文章を書くことができた。その上で、より良いつなぎ言葉や副詞表現の指導を受け、最後に練習した作品 11 では、トピックから離れることなく理由を発展させることができた。

生徒 3 から 6 が練習した課題は、トピックを教科書から選んだもので、生徒 1、生徒 2 の課題と比べるとパラグラフ構成のしやすいものであった。各名の初期の作品では、接続詞の使い方に多様性はないものの、1 パラグラフをまとめて書く能力はあると判断できた。生徒 3 から生徒 6 について、練習過程での大きな変化は観察されなかったが、生徒 4 の初期の作品（作品 2）では 6 文中 3 文で '**I want to~**' の表現が使わ

れていたが、最後の作品（作品 8）で書かれた 8 文の主語をみると、my+名詞が 2 文、I が 2 文、we が 1 文、she が 1 文、it が 1 文、there is 構文が 1 文と、表現の幅が広がっていた。

7.5 文法について

生徒 1、生徒 2 に対して、個別指導で文法の訂正と解説を行った。生徒 1 には、前置詞、名詞の単数・複数の使い分け、冠詞、品詞の使い方（副詞）に誤りが残り、生徒 2 には前置詞の使い方、名詞の単数・複数の使い分け、表現の誤りが残った。

名詞の種類に関わる単数・複数の使い分けは、明示的指導のあるなしに関わらず、日本人学習者員にとって習得が困難な分野である。生徒 1 は作品 23 で tradition を抽象名詞と考え、複数形の s をつけず、生徒 2 は作品 11 で food を抽象名詞としてとらえるべき文脈で foods を用いた。生徒 3 の作品 11 では、crime を可算名詞と考え a crime の表記が見られ、生徒 6 は冠詞と可算名詞の関連への意識が薄く、T-shirt の前の a が脱落した箇所があった。別の場所では、a T-shirt と正しく表記していた。他に単数・複数の誤りとして、生徒 4 は、There is 構文の主語が、そのあとの名詞の複数形 (a lot of pictures) であることに気づかず、単数に接続する be-動詞を使用した (There ~~is~~ [are] a lot of pictures and our memories.)。

明示的指導が行われなかった中で改善された文法として、生徒 3 は、最初の作品では不必要につけられた the が、最後の作品では名詞の単数・複数の使い分けも含め、誤りが無くなった。また、最初は使えなかった関係詞 (A home should be ~~the~~ [an] environment ~~that~~ [where] the family can relax.) を作品 11 では正しく使っていた (we have been able to enjoy many things that we never thought we would have.)。ただし、前述したように、関係代名詞と関係副詞を理解した上で、作品 11 に that を使えるようになったのかについては不明である。生徒 5 も、初回では使役動詞を使わず、第 3 文型 S+V+O で表現しようとしていたが (an architect can ~~give happy to~~ [make] many people [happy])、最後の作品 12 では使役動詞の have を正しく用いていた (I had my mother buy ~~that~~ [them] for me for a [my] last meet.)。第 5 章の 10-minute writing の文法の研究でも、明示的指導無しに文法点が伸びたことが観察されたが、書き続けることで、文法にもある程度の改善が期待できる例であったと考える。

練習最後の作品で、最も間違いの箇所が多かったのは生徒 5 であった。しかし、文構造複雑さの点では進歩が見られた。作品 2 では、and や so を使った重文を多用したが、作品 12 では、名詞の後置修飾や複文を使った。次は訂正を行った後の文章である。

作品 2 My dream is to be an architect. Because I think that an architect can **make** many people **happy**. I like to draw pictures and to design so I was interested in this work. But **it is**

difficult for a student of humanities or social science to enter the study of architecture. But at Kinki University, even a student of humanities and social science can learn the field of architecture. So I want to study very hard.

作品 12 The most memorable present I've ever received was a pair of soccer spikers. I had my mother buy them for me for my last meet.

They broke immediately and my mother bought me spikes many times. But I have a special feeling for the spikes she bought for the last meet and more importantly even now. I was able to get many points after putting the spikes on. They are magic spikes. I'd like to put on the spikes and persevere in a meet.

後置修飾を用いた数や種類から、ある程度文構造の複雑さは予測できたが、こうした変化もコメントによる指導だけで生まれた。

今回、全ての実験参加者に共通しているのは、ライティング活動以外に文法を学ぶ時間が別にあったということである。生活の中から十分なインプットも、インタラクティブ活動も得られない日本人学習者にとって、書く活動だけで自然に文法力は向上しないであろうが、書き続けることでよりわかりやすい表現や、正しい表現を見抜付けていく様子が見受けられた。もちろん、生徒 1、生徒 2 は誤り訂正のフィードバックからの学びも多く、進歩も短期間に起こった。しかし、生徒 1、生徒 2 のように、正しい文法に基づいて、大学入試で評価されるエッセイを書きたいというほどの高いモチベーションを持たなかった生徒 3 から生徒 6 においても、文法上の進歩がそれぞれの生徒に起こった。また、逆に、高いモチベーションを持った生徒 1、生徒 2 にも、完全には習熟できなかった文法が残った。

8. 考察

本研究の目的は、書く量と質の関連について、個別のケースの経緯を観察して、分析することであった。また、その中で、明示的な文法訂正のフィードバックを受けた 2 例と、内容に対するコメントのみをフィードバックされた 4 例の間の共通点や相違点があるかどうか調べることであった。

包括的な印象では、6 例とも、ライティング練習初期のものより、練習後期の方が上達したと言える。では、上達するとは、何が伸びることなのか。生徒 1 の初回の作品と最後の作品は、トピックセンテンス、トピックを支える 3 つの理由、結論、という同じ構成でありながら、最後の作品の方が上達したとの印象を受けた。2 つの作品を比べると、最後に書かれた方の作品の総使用語数が多く、1 文あたりの語数も増えた。詳しい説明をしようとするれば、文章は長くなり、表したい内容をよりはっきり伝えることが可能になる。使用語数の増加を調べることで、流暢さを知る手段になり得

る (Fraser, 2014) というのは、使用語数から書くスピードを計測できるからであるが、同時に、1 つのトピックについて書かれている場合は、使用単語数の多い方が、内容的にもより詳しく説明がなされていると推測でき、読み手に、書き手の意図する情報が伝わりやすくなる可能性が増す。他の作品と比べて、より詳しい説明が、より読みやすく書かれているときに、読み手は上達したという印象を持つのではないだろうか。

生徒 1 から 6 の英文は、使用語数を増やすことを目的とはしていなかったが、結果として、より多くの単語を用い、より長い文章を書こうとする傾向が見られた。また、後置修飾を用いて、文構造においてもより複雑なものが使われるようになっていた。総使用単語数、使用異語数、1 文あたりに使用する単語数など流暢さの指標となる部分の伸びが見られたと同時に、文章の構成・展開に工夫が起り、文法の間違いの減少が起こった。これらは、間違い訂正のフィードバックを行った 2 名、行わなかった 4 名に共通した特徴であった。このことから、使用単語数の伸びに、フィードバックの種類の違いが果たす役割は小さいと考えられる。

語彙の伸びに関して、生徒 2 は **unknown** に分類される語、レベル 1 に分類される語がともに減少し、レベル 2 以上の語彙を使う割合が増えたことが確認されたが、他の 5 人の生徒では、**unknown** に分類されていた語の割合が減ったが、同時にレベル 1 の使用率も減ったという生徒は見られなかったため、語彙の伸びは限定的で、スペリングの間違いや、日本語をそのまま使った判別不能の語彙が減ったにとどまったと判断できる。受容語彙を産出語彙にするためにはアウトプットの練習が必要である。生徒 2 のように、積極的に知っている語を使い、間違い、訂正されるというインターアクティブが起こることが望ましいが、そうでなくてもある程度の成果を期待することはできるだろう。

名詞の後置修飾は、フィードバックの種類にかかわらず、6 名中、4 名の生徒で使用が増える傾向を示した。作品によっては後置修飾の使用が全くないもの（生徒 1 では作品 3, 4, 8, 11、生徒 2 では作品 5）も見られ、表 7-25 で表した、生徒 3 から生徒 6 の課題ごとに使われた後置修飾の数からも、課題により、後置修飾を使いにくいものがあることが示された。こうしたトピックによる違いも考慮する必要があるが、後置修飾を用いるということは、より複雑な文構造を扱えるようになったということであり、より丁寧に説明がされ、内容が伝わりやすくなるということであろう。後置修飾の種類と使用回数は、作品の質、及び読みやすさという観点からの流暢さを判断する際に、一つの指標となり得る可能性があると考えられる。

後置修飾では、生徒 6 名とも前置詞句によるもの、関係詞によるものの使用頻度が高かった。生徒 2 は同格の使用も多かった。6 名とも、分詞、不定詞による後置修飾はそれらに比べて使用が少なかった。分詞による修飾は、中学校で関係代名詞より先に学習し、関係代名詞を使った文との書き換えを練習することも多い。例えば生徒 5 の作品 12 で使われた *the spikes she bought for the last meet* は *the spikes bought by her for*

the last meet と表現することもできるだろうが、そうしなかったのは日本語の「母が買ったスパイクシューズ」という語順に影響を受けて英語の表現を選んだのか、分詞を使った後置修飾を練習する機会が少なかったためか、何か他に理由があるのか疑問が残った。この観点からの分析でも、生徒 1、生徒 2 の変化と、生徒 3 から生徒 4 の平均値による変化の間に、フィードバックの種類による差は見られなかった。ただし、生徒 3 から生徒 4 を個別に分析すると、練習回数が増すにつれ、後置修飾の使用が減った生徒もいた。更に個別の分析が必要であると考え。

文法に関しては、誤りと、既に知識となっている文法事項をどのように使ったかに注目した。ケースとして検討した 6 人の生徒は、最初から意図する意味を伝える最小限の力はある、生徒 1 の、作品 5 中の 1 文にカンマが抜けていたことによる意味の混乱と (([In] contrast, [to prepare] for life by being competitive[,] if you think learning to be competitive is good, you must do your work for yourself.)), 生徒 3 の最後の作品での S+V+O+C の語順のミス以外(It's necessary to know ②[right] ①[how to use the internet].), 意味を損なうような大きな間違いはなかった

生徒 1、生徒 2 は明示的な間違い訂正のフィードバックにより、指摘された内容を復習し、自分の意図する意見を述べるためにはどうすればいいのかを効率よく短期間で知ることができた。例えば、生徒 1 の作品 4 に見られた **Because** を従属接続詞として使っていない誤りは、指摘後は **It's because~** の形として、直ぐに使うことができた。また、生徒 2 は、図表を解説するための表現をほぼ正確に身に付けた。しかし、名詞の種類による単数・複数の扱い方や前置詞については間違いが残り、間違い訂正のフィードバックを受けても解決しない問題もあった。一方、内容に対するコメントフィードバックを受けただけの生徒 3、生徒 5 も、それぞれの最後の作品で関係詞や使役動詞を正しく使い、間違い訂正のフィードバックを受けなくても、文法が正しく使えるようになった。

フィードバックの差について考えると、訂正のフィードバックには、モチベーションが高く、どのような種類の文章が期待されているかはっきりしている生徒には即効性の効果があった。一方、文法を身に付け発信できるようにするという一般的な目的に対しては、内容に対するコメントフィードバックだけでも、生徒の文構造の複雑さは増し、誤りは減少し、ある程度の達成が可能であった。5 章で、10-minute writing の練習をした生徒のグループが文法点を伸ばしたことから、『生徒は継続したライティング活動を行うことで、既知の文法を生かす機会を得て、知識が強化されるのではないかと推測したが、今回のケース・スタディでも、同様の事が考えられる。今後、この部分に焦点を絞った検証は必要だが、間違い訂正のフィードバックは教師側の大きな負担になるため、個別指導に入る前に、生徒に英文を書くことに充分慣れさせておくことが重要なのではないだろうか。

9. まとめ

今回の6ケースに共通することは、生徒は、長く書くことも、修飾語を使うようにということも指示されたわけではなかったが、教室外の活動としてライティングを行う中で、更に詳しく、長く、正しく書こうとする姿勢を見せたということである。今回取り上げた6人の生徒は、トピックの違い、学習目的の違い、練習回数の違い、練習期間の違い、それ以前の学習経験の違いがあったにもかかわらず、ほぼ同様の傾向を示した。それは、練習回数が増えると、(1) 書く量が増える、(2) 文章中に異語数の使用が増える、(3) 1文に使用する単語が増える、(4) 語彙レベルの間違いが減る、(5) 後置修飾が増える、(6) 文章の構成・結束性が良くなる、(7) 文法上の誤りが減る、という特徴で、今回新たに検討を加えた(5)の後置修飾以外は、第4章、第5章、第6章で述べた、教室内活動であった10-minute writingで示された傾向と一致するものであった。また、これらの特徴は、間違い訂正のフィードバックがあった生徒1、生徒2とコメントフィードバックだけの生徒3から生徒6までに共通していた。

生徒1、生徒2は、間違い訂正のフィードバックから丁寧に復習し、4週間という期間であったが、短期間に自信をつけた。生徒が文法的間違いを減らしたい、という意欲のある時には効果的なフィードバックであろう。練習を始めた最初の作品と最後の作品を比べると、いくつかの改善点がみられた。生徒1は使用頻度の高い語彙、確実な表現方法で英文を書こうとし、生徒2はより複雑な構文、レベルを上げた語彙で表現しようとしたと考えられる。2名とも、4週間の練習が済んだ時には、「何となく、自分のやり方で書けそうな」自信をつけた。高等学校で英語を教える現場の教師へのアンケート(小見山, 2018)でも、「個別指導が最も効果を上げる」との意見があったが、短い期間、限られた回数の練習で、学習者が実感できる成果が上がったと言える。

実数での変化は小さく、その効果量も大と判断できるものは少なかったが、生徒は各自、使用した総単語数を数え、記録することで伸びを確認できた。また、このことに加え、生徒1、生徒2は受験を念頭として採点者を、生徒3から生徒6は、評価者を、それぞれ読み手として意識していたために、ライティングをコミュニケーションの手段として、自分の考えを伝えたいという表現意欲、表現欲求が生まれたのではないかと考えられる。学習者は、正解のない問いに向かうことで、主体性を持ち、能動的に学習に関わった。従来の1文単位の和文英訳型の学習では、決して確認できることのない変化が確認できた。

1クラスの定員が40名だと、コミュニケーション活動をするのは難しい。しかし、エッセイ・ライティングを取り入れることで、アウトプットの機会のない高等学校の授業にも、生徒が主体的に考えを述べようとする姿勢が養われるのではないかと考えられる。自由作文はライティングの習得を活性化することができる方策だと考える。

10. 問題点と今後の課題

今回ケースとして分析した生徒6名は、活動を行った時期や目的、学習背景は違っていても、英語の力という点では似通っていた。全国レベルで見ると平均的な高校生ではあったが、この6例だけで、高校生全体の傾向を推測することはできない。今後はサンプルを増やし、練習回数やフィードバックの違いがどのような影響を与えるのかについて、更に分析することが課題となる。また、それぞれの項目において伸びを示しているといっても、回数を増やせばどこまでも伸び続けるわけではない。今後、練習回数を何回に設定していくのが効果的な練習につながるのか、検討が必要である。

これまでの研究によって、練習回数を増やせば、総合的な書く力は伸び、具体的には総使用単語数、使用異語数、1文あたりに使用する単語数、後置修飾の出現率に表れるという傾向が示された。また、文法訂正のフィードバックを行っても行わなくても同様な傾向が見られ、ライティングのフィードバックには明示的な間違い訂正以外の可能性も検討の余地があることが示唆された。しかし、これは、あくまでコミュニケーション活動をベースとしたライティングであり、活動を行った結果として、何が伸びたかを明らかにしたに過ぎない。大学入学後に求められるであろう、更なる流暢さと、正確さに繋げるために、明示的に教授する内容やタイミングがどうあるべきか、英文を書くことへのモチベーションを損なうことなく、やがてはクリティカル・ライティングにつながるように、効果的で適切な指導法について考える必要がある。例えば、ディベートの実践は、発表する生徒数を考えると時間が掛かりすぎる。教師が話す意見に反駁を書かせると、授業の10分間を一斉に生徒の活動時間とすることができ、「聞く」、「書く」の技能を統合した練習ができる。また、英字新聞を読むことを宿題とし、授業で感想を書かせると、「読む」、「書く」の技能を統合した活動になる。また、文法の誤りを減らす試みとして、文法学習と合わせて、ライティング課題のトピックを決めることも、今後の検討事項である。

第8章 ライティング指導における extensive writing の位置づけ

1. 研究のまとめ

今回の研究では、ライティング指導に対する教員の不安と問題点を解消する指導法の一つとして、extensive writing に注目した。これは、extensive reading が、教育的価値のあるアプローチとして認識されている中で、ライティングにおいても、実践的練習量を増やすことが、「書く力」を、ひいては総合的に英語力を伸ばすことにつながるのではないかと考えたからである。しかし、滋賀県の高等学校教員に向けたアンケート（小見山, 2018）からも明らかになったが、ライティングの指導に文法的正確さを求める教師は、間違い訂正、あるいは間違い指摘のフィードバックをするべきだと考えている。自由作文だと、間違い訂正にも間違い指摘にも時間がかかるため、多くの学校では、十分な取り組みはされていない。また、多くの高等学校で、定期考査は学年共通問題であり、授業も共通の指導案で進めることが前提とされている。こうした背景を考えると、extensive writing を取り入れるなら、どの教師にとっても取り組みやすいアプローチにすることが望ましい。そこで、生徒の「書く活動」を少しでも増やし、なおかつ教師の負担は増えないように、本研究では、活動時間は短く区切り、フィードバックは内容に関して行うことを原則とする 10-minute writing を extensive writing 活動の中心とした。

第4章で行った研究では、10-minute writing 活動をしたグループと和文英訳を中心とした練習問題や小テストを行ったグループを比較して、総合的な印象、1文当たりの使用単語数、単位時間に書く量について調べた。いずれの面においても、10-minute writing 活動を行ったグループが勝っていたことが確認された。また、10-minute writing 活動群の方が、和文英訳練習群より既習文法を多く取り入れて英文を書こうとした傾向が見られた。このことから、和文英訳の練習問題や小テストを行うより、実際に英文を書く練習をする方が、英語の習得に効果があるのではないかと推測された。

第5章での研究では、ライティング練習がどのように文法面での効果を上げることができたのか分析するために、10-minute writing 群、教科書を利用した復文練習群、体系的なライティング活動を行わなかった対照群を比較した。分析の結果、10-minute writing 群は、GTEC for STUDENTS を使った検証で、総合点も文法点も伸びを示し、効果量の大きさはともに中であった。復文練習群では、総合点での効果量の伸びは小であったが、文法の伸びは、効果量が無であった。対照群では、プレテストとポストテストの間に変化は起こらなかった。文法点では、復文練習群よりも、10-minute writing 群の方が、事前・事後の伸びが大きかったことから、教科書をそのまま覚えるよりも、自由作文を通じて既習文法を応用する方が、文法の定着が進むのではないのではないかと推測が生まれた。学習者は、このライティング活動の他に文法についての授業を受けているので、アウトプット仮説のように、概念として頭にあった文法が、実際に

アウトプットすることで定着に近づいたのではないかと考えられる。また、10-minute writing では間違い訂正のフィードバックをしなかったのも、自由作文で間違い訂正のフィードバックをしなくても、文法力は伸びる可能性があることを示した。

第6章では、流暢さを調べるために2つの分析を行い、自由作文である10-minute writing と、教科書を再生する復文練習の効果を比較した。第1の研究では、第5章と同じデータを用い、総使用単語数、使用異語数、使用文数、1文あたりに使用した単語数を調べ、また、GTEC for STUDENTS の語彙点、構成・展開点を調べた。グループ間比較では、異語数の使用において復文練習群が勝っており、効果量は小であった。構成・展開点では10-minute writing 群が勝っており、効果量は小であった。グループ内比較で指導前後の伸びを調べると、両群に伸びの差がなかったのは、総使用単語数（効果量小）、1文あたりに使用した単語数（効果量中）、語彙点（効果量小）であった。第2の研究は、授業中のライティング活動により、書く速さを調べた。グループ間の比較の結果、10-minute writing 群が復文練習群より勝っていたのは、総使用語数（効果量小）、文数（効果量中）、1文あたりに使用した単語数（効果量小）であった。ALTによる評価は10-minute writing 練習群の平均点の方が高く、復文練習群との差は、効果量小であった。第1の研究では、両グループ間で、分析した流暢さに関わる項目に、差はほとんど現れなかったが、第2の研究での流暢さに関わる項目は、10-minute writing 群の方が、復文練習群を上回っていた。この結果から、生徒は、英語運用能力を測る試験を用いた第1の研究では、多く書くことより正確に書くことを重視していたのかもしれないと推測した。また、第5章で文法、第6章で流暢さを分析したが、これらの実験では、復文練習と10-minute writing の両方を行った群のグループ内比較で、総合点、文法点、語彙点、構成点の全てで、効果量中の伸びを、また、総語数においては効果量大の伸びを示し、最も練習の効果が現れた。教科書の復文練習がインプットとして働き、10-minute writing というアウトプットと組み合わせたことで高い学習効果が生まれたのではないかと推測した。

第7章では、ケース・スタディを行い、それまでの研究に欠けていた、練習過程での変化を観察し、分析した。ここでのライティングは宿題や授業外の活動であり、語数を多く書くことは指示しなかった。それにもかかわらず、どのケースにおいても、提出回数を重ねるごとに、より長く、詳しく文章を書こうとする傾向が現れた。1人の生徒を除き、1文あたりに使用する単語数も増えた。これらの総使用単語数の増加に伴い、後置修飾の使用も増えた。この傾向は、間違い訂正のフィードバックの有無にかかわらず、6ケースに共通して見られたため、文法学習を別に行っている場合は、自由作文に間違い訂正のフィードバックを行わなくても、書き慣れることで、徐々に既習文法を正確に取り入れられるようになっていくと確認された。

以上の研究結果は、extensive writing が文法、文の量、総合的な印象において、従来ライティング指導の中心であった1文ごとの和文英訳よりも、生徒の書く力を総合的

に伸ばし得ることを示唆している。変化の実数は大きくないが、**extensive writing** をコミュニケーションの実践としてカリキュラムに取り入れることは、学習者にも指導者にも有益であると考えられた。

2. 量と質との関連に対する考察

今回、**extensive writing** として書いた英文の量は、極めて限られたものであったが、これらの研究を通して、書く量を増やすことは、作品の質の向上につながる、との結論を得た。各研究における分析結果は、流暢さにつながる総使用単語数においては効果量が大きくなったが、ほとんどの変化は効果量中、または効果量小であり、いずれの伸びに関しても実数は小さいものであった。練習の方法として、**10-minute writing** と復文練習を比較すると、文法点や書く速度、構成・展開においては **10-minute writing** の方が優れていたが、大きな差ではなかった。しかし、どちらの練習方法でも、高校生が、一定期間、10回以上の取り組みをすれば、練習の前に比べて、練習の後の方が総合的に優れた作品になった。これは、総使用単語数や1文あたりの使用単語数が増えた、という流暢さの伸びだけではなく、文法的正確さ、文の複雑さ、構成・展開の面においても向上が見られ、詳しく情報を伝えられるようになったという変化が起こったからであると考えられる。**Extensive writing** は、ライティング指導を大きく変える起爆剤になるようなアプローチではないが、教員の抱える活動時間確保への不安、誤りの訂正をフィードバックしなければ文法的正確さに悪影響が出るのではないかという不安、成果が表れるのに時間が掛かりすぎるのではないかという不安、を解消するだけの成果は現れたと考える。

また、モチベーションの変化の観察として、**extensive writing** を取り入れた授業では、多くの生徒が英語での活動を楽しみ、中には、定期考査の解答用紙の裏や、ノートを提出する際に、英語で手紙を書く生徒も見られた。授業外に、「このことを英語で言いたいけど、どうすればいい？」と質問する生徒や、英文で書いた内容の補足を話しに来る生徒もいた。活動の初めには、「言いたいことが通じているかどうか、心配なので」という理由から、日本語交じりの英文を書く者や、「英語でどういえばいいかわからなかったので、単語だけ調べて、あとは日本語にした」という者もいた。しかし、活動の終わりになると、日本語で補足を行う生徒は、ほぼいなかった。ケース・スタディでは取り上げなかった生徒だが、第7章の取り組みを行っていたクラスで、最後には日本語を使わなくなった生徒2名に理由を尋ねたところ、「もう、(大体通じていれば) いいかな、と思った」「わかってもらえるかな、と思った」という返事が返ってきた。英語に自信のない生徒が、書き慣れることで、外国語をコミュニケーションに使う態度が育ったと感じる発言であった。

英語で多くの量を書けるようになるためには、文法や語彙の定着が必要である。流暢さと正確さ、量と質は、それぞれ対立概念ではなく、関連し合って伸びていくもの

だと考えられる。従来、ライティングには過度にプロダクトとしての正確さが求められてきた。正確さや、出来上がりの質だけに指導が偏ることなく、プロセスとして練習量をどのように増やすかについても、併せて指導計画に組み入れる必要があるのではないかと考える。また、高校1年生の取り組みを分析した第5章と第6章の結果では、10-minute writing 練習と復文練習の両方を行ったグループが、文法点、流暢さ、総合評価において、最も高い効果を上げた。この事例を生かして、量を質に繋げるための文法指導や、適切なモデル文のインプットなど、ライティング活動の実践と共に、ライティング活動を支える効果的な指導についても、今後検討したい。

3. 教育現場への提言

3.1 ライティング・フルエンシーへの注目

従来、高等学校の英語の授業でのライティング活動は、1文単位の和文英訳が中心であった。未だに、「英語表現」の授業は文法中心で、学習直後に、ターゲットとなる文法を使った整序問題や穴埋め作文を復習として行うだけで、まとまった文章を書く練習をさせる教師は多くない(小見山, 2018)。正しく英語を使えるようになるために、語彙、文法からの積み上げは重要であり、まとまった文章を書く前に、まず1文単位で練習をする、というボトムアップは重要である。しかし、表現活動においては、間違ってもよい、間違いが起きる方が普通だ、ということを感じること重要である。「話す」ことの指導では、自由会話で逐一間違いを訂正するよりも、会話を続ける方が重要であるという考え方も浸透してきたようであるが、「書く」ことにおいては、流暢さより正確さが重視されている。しかし、「書く」指導を文法から始め、プロダクトに過度に正確さを求めると、ライティング作品は、文法上の間違いを避けるための平易な作文で終わってしまうかもしれない。4技能型の大学入試問題が、今後どのように推移していくのかは予測できないが、ライティング活動が、入試対策のためのテンプレートに従って単語を並べる作業になるのでは、目的とする発信力の育成にはつながらない。間違いを正すから間違いを恐れるのだ、とまでは言い切れないが、流暢さを抑制するほどまでに正確さを求めるのは、どの技能の伸長においても妨げとなる。ライティングにも流暢さの観点を持ち込むことで、正確さを過度に求めがちな「書く」技能において、バランスのよい指導が可能になり得ると考えられるので、特に指導者は意識しておく必要があると考える。

3.2 Extensive writing の勧め

Extensive writing は、大学入試のためのライティング技術の練習を目的としているのではない。Extensive Reading は、英語を情報伝達の媒体とし、本を読むことで得られる知識や情報が、つまり読書そのものが楽しくなるようなアプローチとして提言された(Day and Bamford 1988)。同様に、extensive writing では、英語を手段として、読み手

に効果的に何かを伝えることや、読み手との間に意思疎通を図ることが楽しくなるようなアプローチとして、教育活動に用いることを提案したい。英語をコミュニケーションの道具として使うことで、「英語」は学校で習う教科ではなく実用性を持った言葉となる。Extensive reading にも extensive writing にも「読む」技能、「書く」技能を伸ばす上で、即効性の成果を期待するものではない。いわば、漢方薬のように、基礎体力づくりをすることが狙いである。英語を道具として用いるということは、書きたいことを書く、意図することを伝えるという、コミュニケーションへの前向きな態度の育成ともつながっていなければならない。文法を通して言語の機能面を学習するだけでなく、言葉本来の持つコミュニケーションの道具としての役割を実践練習を通して知り、英語の技能の根底に土台として築かれるような、幅広いライティング指導が望まれる。

3.3 授業で行う 10-minute writing

Extensive writing を授業に取り入れる最も簡単なアプローチとして、10-minute writing の活用を提案したい。これは、可能な時に、可能な範囲で、10分程度の時間をライティング実践に向けることを基本とする活動である。40名のクラスで、教師が生徒のスピーキング活動を観察するのは難しい。しかし、ライティングなら、作品を通して、個々の生徒と直接コミュニケーションが図れる。生徒の側でも、発信までに準備ができ、発信をモニタリングすることができ、学習の過程を記録することができる。まとまった文章を書く機会のない生徒にとっては、このわずかな時間でも、コミュニケーションにつながる extensive writing の活動として効果が現れた。教科書での進度と独立した活動にすれば、系統的な活動として学期や年間を通して行うこともでき、また、10分さえあれば、いつ行ってもいいという流動的な側面もある。その時々々の定着を確認する目的で行われる文法の小テストや、単語テスト等の活動と組み合わせれば、お互いが補完しあって効果を上げることも期待できる。評価の方法も、内容へのコメントだけとするならば、小テストの採点と記録にかかる時間と比べ、短くなる場合もあるだろう。また、内容へのコメントには、教師による差が出るのがコミュニケーションとして自然であるので、学年で統一した基準を設ける必要はない。一斉に取り組んでも、授業担当者が単独で取り入れても、どちらも無理のない指導方法と考えられる。トピックの選定が生徒の意欲を左右するが、目の前の生徒に合わせて、その場でトピックを決めることもでき、自由度の高い取り組みが可能である。生徒に辞書を使わせると、10分を持て余す生徒は出なくなり、机間巡視をすれば、英文での表現が難しい生徒に個別指導もできる。ノートに使用単語数を記録すると、学習者の進歩が可視化でき、取り組みの最初と最後を比べることで、学習の成果がわかる。一般に、ライティング指導への不安として挙げられる、成果が現れにくく、モチベーションを保つのが難しい、生徒にも教師にも時間がないという問題に対し、一つの対応策として、

教室内活動の 10-minute writing を提案したい。

3.4 宿題を活用した extensive writing

宿題は、個人の取り組み方によって、効果に大きな差が出てくる。教室外の取り組みをデータとして取り上げたのは、第7章のケース・スタディであるが、3年生であったこと、元々、その集団の中では英語力が高いと判断されるグループに属していたことから、どの生徒も一定、まじめに課題に取り組み、指示したわけではなかったのに、より長い文、より詳しい説明を書こうとした形跡、傾向が見られた。11回の課題であったが、取り上げたケースの中には、提出が11回に満たなかった者もいた。ライティングの宿題は、学力の高いものにとっては刺激になり得るが、成績下位の者にとっては、負担の大きい場合もある。高校3年生での取り組みでは、成績下位の者でも積極的に取り組むものも多く、プラスの効果はあったと考えられるが、締め切り前にまとめて提出する者もいた。宿題としての取り組みには、誰にとっても提出可能な量、継続的に取り組める内容であることが重要で、かつ、動機を継続させる工夫が必要である。内容に対するコメントや、定期考査を動機づけとして利用することも、一つの方策として有効であった。

過去に取り組んだ、教室外での Extensive Writing を記録しておく。

(1) Book Report 2年生 選択教科「英文講読」

Extensive reading と合わせて、読んだ本の感想を短い英文で書かせる。好きな表現を書き留める。

(2) Writing Marathon 3年生 選択必修「英語表現II」

好きな時に、あらかじめ選んでおいたテーマの中から、好きな順番で書いていく。自分で書きたいテーマで書いてもよい。

(3) 週末課題 1年生

毎週末、文法課題の1枚プリントで「英語表現I」の復習を行う課題のうち、隔週で、課題作文のコーナーを作った。テーマは「コミュニケーション英語I」と関連のあるものから選び、教科書の表現を参考にして取り組めるようにした。

(1)、(2)の活動は、加点評価として成績に加えた。取り組んだ生徒たちは、もともと、モチベーションや表現意欲の高い生徒たちであったため、全員が良く取り組み、提出率も高かった。(3)では、1回目の提出課題では、各クラス40人中に3名から5名、該当の問題を白紙のまま出す生徒がいたが、学年度末までには、3文程度の英語を、ほぼ全員の生徒が書くようになった。定期考査に類似の問題を出題したことで、取り組みへのモチベーションが上がったと考えられる。

授業外の活動の利点は、生徒は納得のいくまで時間をかけて課題に取り組めることである。そのことにより、授業内活動よりも書く量を増やすことができる。また、10-minute writing では、授業時間を無駄なく活用するためには、授業者がトピックを与え

る方が良いと思われるが、宿題なら生徒自らに書きたいことを考えさせることもできる。興味関心のあることを表現することで、アウトプットへのモチベーションを高めることに繋げられる。しかし、いきなり宿題とすると生徒はどのように取り組めばいいかわからず、不安になる。夏休みなど、長期休暇に英作文を宿題とする学校もあるが（小見山、2018）、その際には、事前の指導を行って、生徒の英作文に対するイメージが「難しい」「何を書いていいかわからない」のままで固定することの無いように注意することが必要であろう。宿題を与える方法や時期について、充分検討した上で活用するならば、授業中の取り組みより更に大きな効果が期待できると考える。

第9章 研究の問題点と課題

1. 研究の問題点

本研究では、高校生に対してライティングに関する実証研究を行ったが、次の点において、問題が残った。

(1) 実験参加者について

- ・第4章のデータ分析に用いた参加者は、19名と18名の2グループであった。ここでの結果は、先行研究と同じく10-minute writingの効果を示し、第5章、第6章の研究でも、再現性があったものの、実験結果を一般化するには、データが少なかった。
- ・第4章と第7章の実験参加者は高校3年生、第5章と第6章の実験参加者は高校1年生であった。高等学校の英語のカリキュラムを考えると、学年間の差は大きく、同一学年を対象として全ての研究することが望ましかった。
- ・1年生と3年生の分析を行ったが、同一の参加者ではないため、経年の変化は追えなかった。

(2) 分析について

- ・実験を行った2校は、ともに地域で中位の学力の高等学校であった。しかし、英語に関して、入学時点で中学校レベルの理解ができていない者から、CEFRでB1、英検2級レベルの者まで学力差が広がった。英語力別に、どの学力層にどのような効果が現れたか分析すれば、更に10-minute writingの研究が深まったであろう。高校1年生を対象にした第4章、第5章の研究では、英文を全く書けなかった生徒が、書けるようになった変化が観察され、また、プレテストの点数が最も低かったグループが、ポストテストでは最も伸びを示した。学力別の分析をすれば、10-minute writingが最も効果的に現れる層がどこか、別角度からの考察ができたはずであった。
- ・第5章では、GTEC for STUDENTSでの文法点を分析の対象とした。この文法点は、英語運用力の観点から採点されているため、「正確さ」は文法点の重要な要因の一つではあるが、正確さそのものを点数化したものではない。実用的な英語力を育成する指針の中で、文法的正確さよりも運用面を重視する傾向が強いが、従来重視されていた誤りのない英文を書く力についても分析をするべきであった。このことを補うために、第7章ではケース・スタディーの中で個別に文法的誤りについても分析したが、サンプルは少なく充分とは言えない。本論文での取り組みは、文法的正確さの伸長を意図するものではなかったが、今後、エラーのないT-unitの数を比べるなど、正確さの観点からの変化も比較することで、extensive writingの有効性と限界が、よりはっきりしたものになると考える。
- ・全体を通して、同じアウトプット活動ではあるが、スピーキングとの比較はない。自らが行った実践として、スピーキング活動を先にしてからライティング活動をした場合と、ライティング活動をしてからスピーキング活動した場合では、どちらも後者の活動の方が活発であったことを観察したが、十分な分析はしておらず、今回の研究

からは省いた。

・全体を通して、リーディングとの比較はない。本論文の目的は、ライティング力の変化について分析することであったが、4 技能にはそれぞれ関連があると考えられ、バランスよく学ぶことで英語力が伸びる、という前提に立っている以上、最終的にはライティングの練習が、どのように英語力全体に影響を与えたのか、という分析が必要であった。一つの観察として、第4章での 10-minute writing 練習群、第5章、第6章における複文練習群では、どちらにも定期考査におけるクラス平均点の伸びが確認できているが、定期テストの性質上、それが英語力を反映したかどうかについては疑問である。

(3) リサーチ・デザインについて

・研究のための実験ではないため、厳密に事前の学力を均一にして練習方法による違いを比較することはできなかった。学年当初には統一の取り組みへの理解が得られない場合でも、効果が出ると、学年や学期の途中で取り組みが始まることもあった。本論文にまとめたのは、偶発的要因から比較対照できるグループが生まれた年度の取り組みである。学年ごとに同一の定期考査、同一の採点基準が求められ、できる限り同一の指導案で授業を行うことが求められるようになりつつある中で、リサーチ・デザインに基づき、どの生徒にも不利益が出ないような状態を保って研究を持続させることは困難であり、データとしての信頼性を高めるのは難しかった。

2. 今後の課題

Swain (1985) は、第2言語では、学習者がアウトプットを行うことで自己の持つ言語の知識と、インプットされる言語とのギャップを意識し、それがやがては言語の習得につながるというアウトプット仮説を立てた。これは、Krashen (1982) の理解可能なインプットこそ、語学習得に必要であるとする、インプット仮説への対立概念のようにとられがちであるが、Swain のアウトプット仮説はインプットの重要性を否定するものではない。Krashen 自身は、アウトプットを、語学習得にはつながらない、語学習得後の結果だと断じているが、Swain のアウトプット仮説では、インプット、アウトプットの両者がそろって語学習得が起こると考えられているからである。今回の研究でも、ライティングというアウトプットに先立つのはインプットであることが根底にある。十分な語彙、文法がインテイクされていないと、アウトプットはできない。

今後の課題は、そのアウトプットに先立って、インプットをどのように行うか、ということである。例えば、extensive reading との組み合わせや、教科書の復文練習で、使える表現を増やしながらいティングを行えば、流暢さや正確さは増すのではないか。例えば、教科書を利用する 10-minute writing 活動として、ラウンド制指導(鈴木, 2007)を取り入れることも考えられる。高校2年生に、最終ラウンドのコミュニケーション活動として、教科書と何らかの関連のある質問をトピックとして取り入れた実践を行

った際には、教科書関連のトピックで、自由に書き、グループ内での発表を楽しんでいる様子が観察されている。しかし、トピックの設定と教科書との距離が活動の鍵であり、全く教科書での表現を活用しないことや、教科書とテーマが近すぎて、生徒の発想が教科書の内容にこだわりすぎ、発展しないこともあった。流暢さと、正確さと、コミュニケーション能力の発達につながるライティング活動を、インプットの時点から探ることが、今後の課題である。

ライティングにおいて、量を増やせば、質の向上につながっていくことが確認されたが、授業中に「書く」活動が増える分、他技能の練習をする時間が減り、その分の質が落ちることになるのでは意味がない。10-minute writing は、ライティング活動、コミュニケーション活動の取り掛かりとして、生徒にも教師にもハードルに低い取り組みとして提案するのであるが、次の段階として、extensive writing とそれ以外の授業中の指導とを関連させて、インプット、アウトプット、インターアクションのコミュニケーション活動を無駄なく、継続的に行う手立てを考えたい。英語習得に関わる4技能のうち、ライティングは学校現場で指導が敬遠されがちである。教師の側に間違いを訂正するだけの自信がないこと、生徒の間違いを全て訂正する時間が確保できないこと、ライティング学習のための時間が確保できないことなどが理由として挙げられる。しかし、ライティングは、教室の内外で生徒に自己表現の機会を保障する活動であり、英語で自分の考えを人に伝える力、いわゆる発信力を向上させることにつながる可能性のある技能である。1989年に学習指導要領で告示されて以来、課題とされてきた「コミュニケーション力の育成」を目指すうえで、今後、ライティング指導は、学校における英語教育で更に力を注ぐ必要のある領域であると考えられる。

謝辞

この論文の作成にあたって、丁寧にご指導下さいました齋藤榮二先生、鈴木寿一先生に心からお礼申し上げます。齋藤先生から頂いたインスピレーションを、鈴木先生の下で研究論文としてまとめるという、学生として、この上ない贅沢な時間を過ごすことができました。お二人の、教育への熱い思いを引き継ぎ、今後に活かしてまいりたいと思います。ご多忙の中、副査を引き受けて下さった東京学芸大学名誉教授の金谷憲先生からは、厳しいお言葉と沢山の温かい励ましを頂戴しました。感謝の思いでいっぱいです。また同じく副査としてご助言下さった吉田真美先生はじめ、京都外国語大学の諸先生方、大学院事務室の皆さま、長年、学びの機会を与えていただきありがとうございました。

ライティング指導への興味の扉を開いて下さった Temple 大学の Christine Pearson Casanave 先生からは、長年にわたり、師として、友人として励ましていただきました。Extensive Reading の推奨者であり、友人である Hawaii 大学の Richard R. Day 先生からも応援していただきました。Thank you for your support.

職場におきましては、仕事と学業の両立を励ましてくれた同僚と、データの提供に応じて、私の卒業を応援してくれた生徒に恵まれました。特に、怠け者の私にとって、最大のモチベーターであった生徒の皆さん、ありがとう。

大学で学ぶことを決めた日から、最大の理解と協力を約束し、今日までその言葉を実行してくれた夫、John H. Haig。あなたの忍耐と寛容と家事労働のお陰で、混沌と混乱の日々を、無事に乗り切ることができました。Special thanks to you.

— 「いつか博士になれるよ」と何の根拠もなく信じていた母、愛子に感謝を、
亡き父和夫と祖母きみに祈りを—

参考文献—英語

- Casanave, C.P. (Ed.). (1993). *Journal writing: Pedagogical perspectives*. Tokyo, Japan: Institute of Languages and Communication, Keio University, SFC (Shonan Fujisawa Campus).
- Casanave, C.P. (2013). *Controversies in second language writing: Dilemmas and decisions in research and instruction*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing, 12*(3), 267-296.
- Day, R. and Bamford, J. (1988). *Extensive reading in the second language classroom*, Cambridge, England: Cambridge University Press
- Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Elbow, P. (1994). Ranking, evaluating, liking: Sorting out three forms of judgment. *College English, 12*. Retrieved June 20, 2019 from https://scholarworks.umass.edu/eng_faculty_pubs/12
- Fazio, F. L. (2001). The effect of corrections and commentaries on the journal writing accuracy of minority-and majority-language students. *Journal of Second Language Writing 10*. 235 – 249.
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing, 8*, 1-11.
- Ferris, D.R., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing, 10*, 161-184.
- Fillmore, C. J. (1979). On fluency. In C. J. Fillmore, D. Kempler, & W. S. Y. Wang (Eds.). *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior* (pp85-101). New York, NY: Academic Press.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*, 365-387.
- Fraser, S. (2014). Assessing fluency: A framework for spoken and written output. In T. Muller, J. Adamson, P. S. Brown, & S. Herder (Eds.), *Exploring EFL fluency in Asia*. (pp178-195). New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Gallagher, N. (2001). Delta's key to the TOEFL test. McHenry, IL: Delta Publishing.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English: English language series*, London, England: Longman.

- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*. 29(3), 369–388.
- Herder, S. (2009). Extensive writing (Ewr): An innovative approach to EFL writing in a Japanese high school. Unpublished MA dissertation, University of Birmingham. Retrieved June 20, 2019, from: <http://stevenherder.org/>.
- Herder S. & King, R. (2012). Extensive writing: Another fluency approach for EFL learners. *Extensive Reading World Congress Proceedings, 1*, 128-130.
- Housen, A & Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics* 30(4). Retrieved Oct. 26, 2018 from http://www.researchgate.net/publication/265887417_Complexity_Accuracy_and_Fluency_in_Second_Language_Acquisition.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2013). Lecture given at Temple University Japan-Osaka Campus.
- Jacobs, H., Zinkgraf, S.A., Wormuth, D.R., Hartfiel, V.F.& Hughey, J.B. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. London, England: Newbury Publishers.
- Kepner, C. G. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills. *The Modern Language Journal* 75.3. 305-313.
- Kobayakawa, M. (2011). Analyzing writing tasks in Japanese high school English textbooks: English I, II, and writing. *JALT Journal*, 33(1) 27-48
- Kondo-Brown, Kimi. (2002). A FACETS analysis of rater bias in measuring Japanese second language writing performance. *Language Testing*. 19 (1). 3-31
- Krashen, S. (1977). The monitor model for adult second language performance. In M. Burt, H. Dulay, & M. Finocchiaro (Eds), *Viewpoints on English as a second language* (pp152-161). New York, NY: Regents.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, England: Pergamon.
- Lavin, R. (2003). Dimensions of extensive writing. JALT 2003 at Shizuoka Conference Proceeding. Retrieved June 20, 2018 from <http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2003/E074.pdf>
- Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals*, 24(3), 203-218.
- Leki, I. (1995). Good writing: I know it when I see it. In D.Belcher & G. Braine (Eds.), *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy* (pp23-46). Norwood, NJ: Ablex

- Muller, T. (2014). Implementing and evaluating free writing in a Japanese EFL classroom. In T. Muller, J. Adamson, P. S. Brown, & S. Herder (Eds.), *Exploring EFL fluency in Asia* (pp163-177). New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Nation, P. (2014). Developing fluency. In T. Muller, J. Adamson, P.S. Brown, & S. Herder (Eds), *Exploring EFL fluency in Asia* (pp11-25). New York, NY: Palgrave MacMillan.
- O’Flaherty, D. (2016). Japanese high school students’ attitudes towards and usage of corrective feedback on their written work. *The Language Teacher*, 40(6), 3-8
- Oshima, H. (2000). On the writing ability of Japanese high school students—A native speaker’s perspective on writing. *ARELE*, 11, 121-130
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. New York, NY: Oxford University Press,
- Semke, H. D. (1984). Effects of the red pen. *Foreign Language Annals* 17.3. 195-202.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.
- Skehan, P. & Foster.P. (2008). Complexity, accuracy, fluency and lexis in task-based performance: A meta-analysis of the ealing research. Retrieved June 20, 2019 from https://www.researchgate.net/publication/283429566_Complexity_accuracy_fluency_and_lexis_in_task-based_performance_A_meta-analysis_of_the_Ealing_research
- Sun, Yu-Chih. (2010). Extensive writing in foreign-language classrooms: A blogging approach. *Innovations in Education and Teaching International*. 47, (3), 327–339.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S.Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-256). New York, NY: Newbury House.
- Swain, Merrill. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook, & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics*, (pp125-144). Oxford, England: Oxford University Press.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.
- Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 255-272.
- Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19, 79-101.

参考文献—日本語

- 石神政幸・伊東英 (2008). 「英語『ライティング』の授業改善：岐阜県立長良高等学校の実践から」 『岐阜大学カリキュラム開発研究』 25(2), 38-45
- 岩田 哲 (2008). 「高校ライティング授業における自由英作文指導の実践指導手順とフィードバック法を中心に」 『北海道英語教育学会紀要』 8, 103-112
- 大井恭子 (2014). 「ライティングの研究動向」 『英語教育の今—理論と実践の統合—』 124-127 (全国英語教育学会第 40 回研究大会記念特別誌)
- 沖原勝昭 (1985) 『英語のライティング 英語教育学モノグラフ・シリーズ』:大修館書店
- 外国語能力の向上に関する検討会 (2011). 『国際共通語としての英語力向上のための 5つの提言と具体的施策～英語を学ぶ意欲と使う機会の充実を通じた確かなコミュニケーション能力の育成に向けて～』 (文部科学省)
- 柏木哲也 (2016). 「ライティング指導の方法と評価」 『北九州市立大学基盤教育センター紀要』 27, 19-34
- 金谷憲 (1993a). 「英作文添削に対する生徒の見直し行動調査」 『英學論考』 24, 29-38
- 金谷憲 (1993b). 「作文指導における教師のフィードバックと生徒の見直し行動」 『東京学芸大学紀要』 44, 169-180
- 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
- 工藤洋路 (2011). 「日本人英語学習者のライティングにおける結束性の特徴」 東京外国語大学大学院地域文化研究科博士 (学術) 論文
Retrieved June 20, 2019 from <http://repository.tufs.ac.jp/handle/10108/69492>
- 高校偏差値ネット (2017). Retrieved May 5, 2017, from <http://xn--swqwd788bm2jy17d.net/shiga.php>
- 小見山和栄 (2018). 「『英語表現』で伸びる表現力」 全国英語教育学会 研究発表 京都 (JASELE)
- 近藤ブラウン喜美 (2012). 『日本語教師のための評価入門』: くろしお出版
- 齋藤榮二 (2008). 『自己表現力を付ける英語の授業』: 三省堂
- 鈴木渉 (2015). 「ライティング・フィードバックの効果を最大限高めるには— SLA の視点から—」 『英語教育』 9月号, 30-32 (大修館)
- 鈴木克彦 (2004). 「ダイアログジャーナル (DJ) によるライティング指導」 『名古屋大学教育学部附属中高等学校紀要』 49, 112-117

- 鈴木寿一 (2007). 「コミュニケーションのための基礎力と入試に対応できる英語力を育成するための効果的な指導法—ラウンド制指導法」『平成 18 年度 SELHi 研究開発実施報告書 京都外大西高等学校』 Retrieved June 20, 2019 from http://kgn.kufs.ac.jp/SELHi/pdf/H18_ReferenceData.pdf
- 鈴木祐一 (2011). 「どうして『つながりのなる文章』が書けるのか—文法処理速度に焦点を当てて—」 『英検研究助成報告』 23, 30-52
- 染谷泰正 (2006). オンライン版「英文語彙難易度解析プログラム」(Word Level Checker) http://someya-net.com/wlc/index_J.html
- 大学英語教育学会基本語改訂委員会 (2003). 『JACET List of 8000 Basic Words』
- 武田 博 (1999). 「Fastwriting と Comment feedback が日本人 EFL 中学生のエッセイに及ぼす影響について」 『関東甲信越英語教育学会研究紀要』 13, 1-14
- 仲井美喜子 (2005). 「SELHi からの報告」 『高等学校教育』 2005 年夏号 (三省堂) Retrieved June 20, 2019 from https://tb.sanseido-publ.co.jp/english/h-english/pr/05_summer/selhi.html
- 沼田弘二 (2006). 「中学校における自由作文指導の効果—ライティングスキルと学習者意識に与える影響—」 『岩手大学英語教育論集』 8, 1-19
- 根岸雅史 (2012). 「英語学習の発達段階に応じた CEFR 基準特性—英作文採点への応用可能性—」 『コーパスに基づく言語学教育研究報告』 9, 105-127 (東京外語大学)
- 馬場千秋 (2010). 「『英語表現』とライティング指導」 『英語教育』1月号, 20-21 (大修館書店)
- 松岡 博信 (1991). 「名詞後置修飾のストラテジーに関する一考察：節と句の選択について」 『中国地区英語教育学会研究発表』 21, 11-17.
- 水本篤 (2008). 「自由英作文における評定者評価の種類と信頼性」 『学習者コーパスの解析に基づく客観的的作文評価指標の検討』 43-49. (統計数理研究所共同研究レポート 215)
- 村越亮治 (2012). 「日本人高校生英語学習者の英作文に見る文法特性」『Arcle Review』 6, 80-89. (ベネッセコーポレーション)
- 村越亮治 (2013). 「日本人高校英語学習者の英作文に見る文法特性の発達」 『Arcle Review』 7, 24-33 (ベネッセコーポレーション)
- 村越亮治 (2015). 「日本人高校生英語学習者の英作文に見る統語的複雑さの発達」 『Arcle Review』 9, 17-26. (ベネッセコーポレーション)
- 文部科学省 (2003). 「英語が使える日本人」の育成のための行動計画
- 文部科学省 (2012). 「外部検定試験の活用による英語力の検証」報告書
- 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」

- 文部科学省初等中等教育局 (2013). 各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DO
リスト」の形での学習到達目標設定のための手引き
- 山西博之 (2004). 「高校生の自由作文はどのように評価されているのか--分析的評価
尺度と総合的評価尺度の比較を通しての検討--」 *JALT JOURNAL*, 26(2), 189-206.
- 山西博之 (2011). 「プロセス・アプローチによるパラグラフ・ライティング指導と短
大1年生のライティングの発達」 『JACET 関西支部ライティング指導研究会
紀要』 9, 1-13

Appendix

資料 1

第 4 章 5.3.1

グループ A の 10-minute writing 活動と writing topic

(活動 3 まではグループ B も行った)

1. Self-introduction
2. Writing conversation (1) -- pair work
3. Writing conversation (2) -- pair work
4. What did you do yesterday?
5. What were you doing this time yesterday?
6. What is your plan for this coming weekend?
7. What do you want to be in the future?
8. What is “Hxxxx-Sai”? (* 学園祭の名前)
9. Where will you take your friends from a foreign country?
10. Tell me about your summer vacation.
11. What would you want to be if you were reborn?
12. Which language will you choose to learn and why?
13. Which is more important; Love or Money? Why?
14. Write a story (1) -- group work
15. Write a story (2) -- group work

資料 2

第 4 章 5.4

村越による文法項目リスト

1	第1文型	31	it ... to ~	61	can(能力)
2	第3文型	32	擬似分裂文タイプII what V ...	62	can(依頼)
3	第4文型 (入換含む)	33	S V O [that] ...	63	can(許可)
4	S V+[that] ...	34	S V O C (C=adj.)	64	be going to ...
5	直接 wh 疑問文(疑問詞主語除く)	35	V/Adj to ...	65	will (意志・未来)
6	something to ... など	36	imagine/ prefer O to ...	66	have to ...
7	過去分詞による後置修飾	37	be known/ obliged/ thought to ...	67	Could/ Would you ...?
8	現在分詞による後置修飾	38	S is difficult/ good/ hard to ...	68	Will you ...?
9	of ... (of ...)	39	(... of ...) 's	69	Shall I ...?
10	may, can, might(可能性)	40	chance to ...	70	不定詞(副詞:目的)
11	must(義務)	41	believe/ find/ suppose/ take O to ...	71	不定詞(名詞:動詞の目的語)
12	should(アドバイス)	42	be assumed/ discovered/ felt/ found/ proved to ...	72	不定詞(名詞:補語)
13	S V O to ... (help 含む)	43	(... 's ...) 's	73	不定詞(形容詞)
14	S V O ing	44	might(許可)	74	不定詞(副詞:原因)
15	it ... that	45	declare/ presume/ remember O to ... (O は to の S)	75	It is ... for - to ~
16	S V to ... [that]	46	be presumed to ...	76	接続詞 if
17	関係代名詞 whose	47	S is tough to ...	77	接続詞 when
18	擬似分裂文タイプI what S+V	48	be 動詞(現在形・単数のみ)	78	接続詞 because
19	間接 wh 疑問文 wh- S+V	49	一般動詞(現在形・単数・ do のみ)	79	動名詞(目的語)
20	不定詞付きの間接 wh 疑問文	50	be 動詞の過去形	80	動名詞(主語)
21	would rather had better	51	一般動詞の過去形	81	比較級
22	主節の後ろに来る分詞構文 (現在分詞)	52	S+V(=be)+C(=形容詞)	82	最上級
23	seem to ... be supposed to ...	53	S+V(=look)+C(=形容詞)	83	同等比較
24	want, like, expect+O+to ...	54	3人称単数現在形	84	受動態
25	S is easy to ...	55	目的格	85	現在完了
26	of (... 's) ...	56	現在進行形	86	関係代名詞
27	may(許可)	57	過去進行形	87	前置詞の形容詞用法
28	must(必要性)	58	第5文型(call:名詞)		
29	should(可能性)	59	付加疑問		
30	主節の前に来る分詞構文 (現在分詞)	60	There is(are) ...		

資料 3

第 5 章 5.4

英語母国語話者への自由記述問題に対する採点の留意点の説明

Please assign each of the attached student essays a single overall score on a 1 – 10 scale, where 1= really bad, 5 = average, and 10 = really good. It is not necessary to make corrections to the essays.

資料 4

第 5 章 5.3

10-minute writing のトピック

- How was your summer vacation? グループ A・C
- What did you do yesterday? グループ A・C
- Where have you been? グループ A
- Introduce your favorite teacher グループ A・C
- Who is this? (Make a quiz) グループ A
- Old Story グループ A
- My plan for Christmas グループ A・C
- Planning a trip グループ A
- My Winter Vacation グループ A・C
- What made me the happiest グループ A
- My town グループ A

資料 5

生徒作品例 (1年生)

• 10-minute writing

Title: Our teacher

Ms. K [redacted] is teacher in my class. She is young cute and clever. She is teaching math. Her teaching math is know better than other math teacher. Teaching is easy and kind. I don't like math. But I like math teaching her.

Title: My teacher

I go to the H [redacted] high school every day.
My home room teacher is Ms. K [redacted].
She is very cute. She is math teacher.
She was go to the University of Nagano.
She learned math there.
So, she became a math teacher.
She is very nice.
Because, she likes to teach.
So, I Her's class is very fun.
I love she.

I went to Rio's house. I got to bed with Rio.
We talked about myself.
It was very happy. I became I like Rio's
house and Rio's family and Rio's pillow.

I went to UJSJ with my friends.
There were Harry Potter's school.
I drank butter beer. It was very good.
We had a lot of sideshows.
I enjoyed very much in the UJSJ.

I went to Kyoto with Erina and Haruna.
There was the Kyoto tower.
There were I like a lot of shops.
We took a lot of pictures.
But We was very tired.
Because

class ■ no ■ name ■

6+ words

生徒作品

・復文練習

There are two major ways of writing: vertically and horizontally.
Chinese, Korean and Japanese, for example, are traditionally written vertically. They begin from the right.
However, the way to write Mongolian is different.
It is also written vertically, but it begins from the left.

There are two major ^{ways} of writing: vertically and horizontally.
Chinese, Korean, and Japanese, ^{for example} ~~are~~ ^{traditionally written vertically,} ~~are~~ ^{vertically} ~~traditionally,~~
They begin ^{from the} ~~to~~ right. However, ~~the~~ ^{the way to write Mongolian} is different.
It ^{is} ~~also~~ written vertically but ^{it} ~~begins~~ ^{from} to left.

*10-minute writing では、同じトピックでも、当然、内容は異なる。復文練習では、全員が同じ「答え」を書くことになる。生徒が自分で間違いを正し、10点満点での出来栄を自己採点する。上の作品は8点、下の作品は5点と採点してあった。

資料 6

ALT との合同授業での学年共通課題と作品 (1 年生)

・ 第 6 章

6. 実験 2

Quick writing---what do you want to be when you grow up?

Name (Romaji): [redacted] Class: [redacted] Number: [redacted]

Quick Write: What do you want to be when you grow up?

Write about what you want to do in the future. What will your career be? Write as much as you can for 10 minutes.

I hope to be a nursery school teacher.
I like children very much.
I want to spend with children.
In order to become a nursery school teacher,
I'll have to study hard, and go to acting school.
Children's smile is very cute.
I want to look at the children's smile.
Children's smile make me happy. ♡♡
I dislike an insect. But children likes an insect.
(?!) I should like an insect. ♡



10

Name (Romaji): [redacted] Class: [redacted] Number: [redacted] 83 words

Quick Write: What do you want to be when you grow up?

Write about what you want to do in the future. What will your career be? Write as much as you can for 10 minutes.

I want to be a nursery school teacher, because I like
children very much. In order to become a nursery
school teacher, you'll have to study hard. So I study
hard to go to a university every day.
I like children so I want to be a nursery school.
But it is very hard. I teach them education.
It is not easy for me to teach education.
But I think that make an effort.
I want to be a great nursery school teacher.



9

・モデル文を使った学年共通課題

Name: [redacted] Class: [redacted] Number: [redacted]

Planning a Trip: A Postcard for Jillian

You have finished your visit, and will write a postcard home to Jillian. She wants to know which is the best city in Europe to visit? Tell her why your city is the best place to visit. Look at your information sheet. Also, use the following phrases:

I think you should (L.4) / famous for / interested in (L.10) / thinking of (L.11)

Example:

Dear Jillian,

I just got home from my trip to Santa Cruz. I had a great time! I think it is the best city in California to visit. It is located next to the Pacific Ocean, so you can go to the beach. Are you thinking of going surfing? I think you should visit The Boardwalk. It is my favorite beach. It is also an amusement park. It is famous for exciting rides like the "Big Dipper." Are you interested in art? Santa Cruz has many art galleries. I think you would really like Santa Cruz!

From, Jillian
city: [redacted]

Dear Jillian,

I just got home from my trip to Czech. I had a great time! I think it is the best city in Prague to visit. It is located next to the Dancing House, so you can go to the Dancing House. Are you thinking of going castle? I think you should visit The Prague castle. It is my favorite place. It is also an excellent place. It is famous for the largest ancient castle in the world.

From, [redacted]

Name: [redacted] Class: [redacted] Number: [redacted]

Planning a Trip: A Postcard for Jillian

You have finished your visit, and will write a postcard home to Jillian. She wants to know which is the best city in Europe to visit? Tell her why your city is the best place to visit. Look at your information sheet. Also, use the following phrases:

I think you should (L.4) / famous for / interested in (L.10) / thinking of (L.11)

Example:

Dear Jillian,

I just got home from my trip to Santa Cruz. I had a great time! I think it is the best city in California to visit. It is located next to the Pacific Ocean, so you can go to the beach. Are you thinking of going surfing? I think you should visit The Boardwalk. It is my favorite beach. It is also an amusement park. It is famous for exciting rides like the "Big Dipper." Are you interested in art? Santa Cruz has many art galleries. I think you would really like Santa Cruz!

From, Jillian

Dear Jillian,

I just got home from my trip to London, England. I had a great time! I think you should visit The London Eye. Are you interested in art? I think you should visit the Tate Britain. It is famous for historical works. I thinking of seeing the beautiful view in London. I took a picture the Big Ben. It is big. People think of Britain. I think you should London, England.

From, [redacted]

資料 7

第 5 章、第 6 章の実験参加者生徒 (1 年生) の反応

・学級日誌の感想より

英作文では難しい事は書いていないけど、2学期に着いた時の倍くらいの単語数にできて、嬉しかったです。やっぱり変に書く慣れしていくことが大切だと思いました。昨日返って

・課題考査の裏のメッセージ

Hello ☺ and A Happy New Year ☺
How are you? I'm sleepy and hungry ☹☹
I studied English this morning at 4.
I rememberd English 単語 ☺.
Do you like chocolate ☺?
If you like chocolate ☺, I gave you chocolate ☺ in Valentine ☺!!
If you don't like chocolate ☺, I gave you candy ☺!
I diside ☺ study everyday.
Next paper test ☺ de heikin up.
テスト ☺ の 平均点 上げる
Mr. K. [redacted] is very interesting ☺ and very cute ☺

Dear → K [redacted] ♥

Hello! I'm K [redacted]

I don't like English. But Ms. K [redacted] is very love ♥

Ms. K [redacted] is class is very fun!

Ms. K [redacted] is very interesting.

She is very easy.

I think to good who K [redacted] teacher.

I very sad when I into high school.

But very happy now.

I'm fight! Very fight!

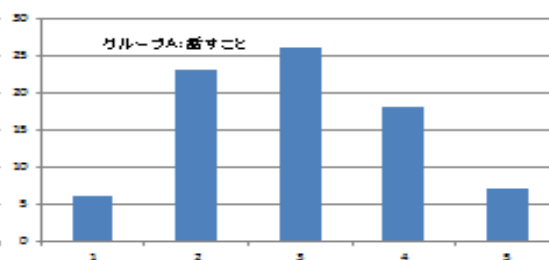
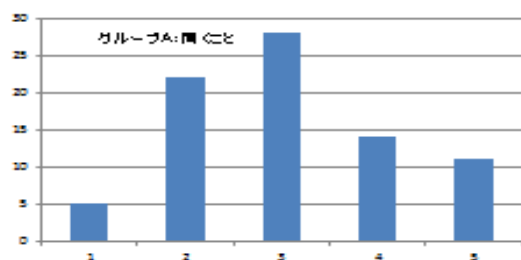
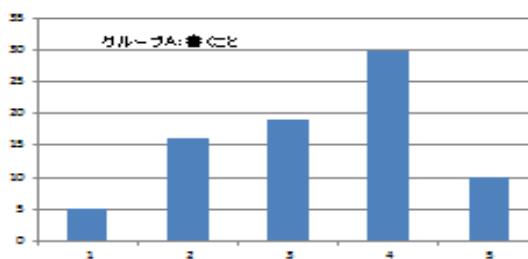
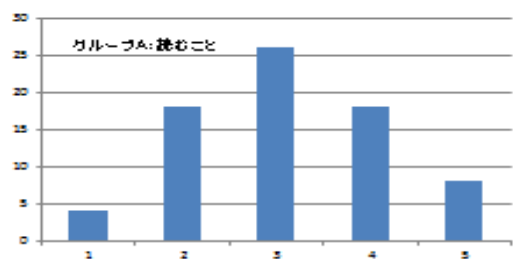
Ms. K [redacted] very love ♥

from → K [redacted] ♥

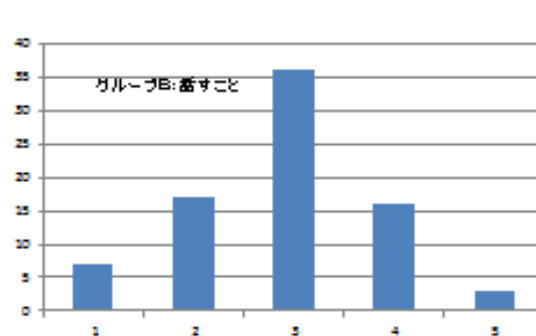
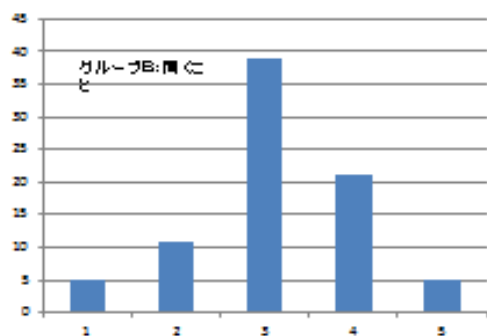
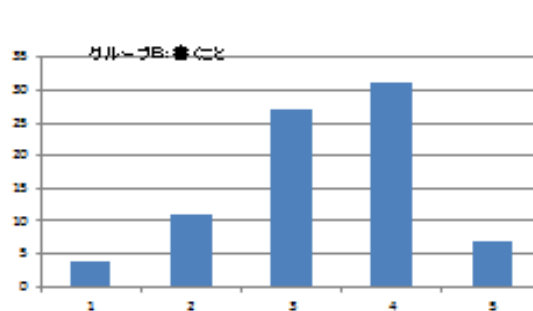
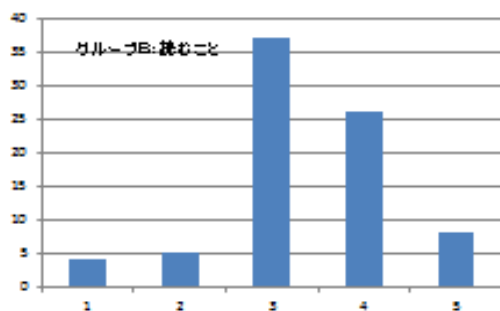
・生徒英語意識調査

英語年度末アンケート	男・女(いずれかに○を付けてください)				
<<1>> 次の質問に 1:当てはまらない 2:あまり当てはまらない 3:どちらかという当てはまる 4:当てはまる 5:よく当てはまる の番号に○をつけて回答してください。					
1. 入学した時と比べて、英語の読む力が伸びた。	1	2	3	4	5
2. 入学した時と比べて、英語の書く力が伸びた。	1	2	3	4	5
3. 入学した時と比べて、英語の聞く力が伸びた。	1	2	3	4	5
4. 入学した時と比べて、英語の話す力が伸びた。	1	2	3	4	5
5. 授業の内容を理解している。	1	2	3	4	5
6. 英語の勉強は、大切だと思う。	1	2	3	4	5
7. あなたが英語を学ぶ理由として重要だと思う度合いについて、					
a) 異文化と自国の文化を比較したい。	1	2	3	4	5
b) 外国人と話したい。	1	2	3	4	5
c) 外国へ旅行したい。	1	2	3	4	5
d) 外国で暮らす。	1	2	3	4	5
e) 進学に役立てる。	1	2	3	4	5
f) 就職に役立てる。	1	2	3	4	5
g) 英語を使った仕事をする。	1	2	3	4	5
h) 進級・卒業に必要。	1	2	3	4	5
i) 言葉の学習に興味がある。	1	2	3	4	5
j) 外国の文化に興味がある。	1	2	3	4	5
k) 将来、何かの役に立つかもしれない。	1	2	3	4	5
l) 英語は将来の目標に関連がある。	1	2	3	4	5
m) 英語は学ぶ価値がある。	1	2	3	4	5
<<2>> あなたが英語を使って表現してみたいことは何ですか。自由に書いて下さい。					
<<3>> この1年間で、英語の授業の活動で一番好きだったことは何ですか。自由に書いて下さい。					
<<4>> この1年で、英語の授業の活動で最も楽しめなかったことは何ですか。自由に書いて下さい。					
<<5>> 英語の授業に対して、何でも自由にコメントしてください。					

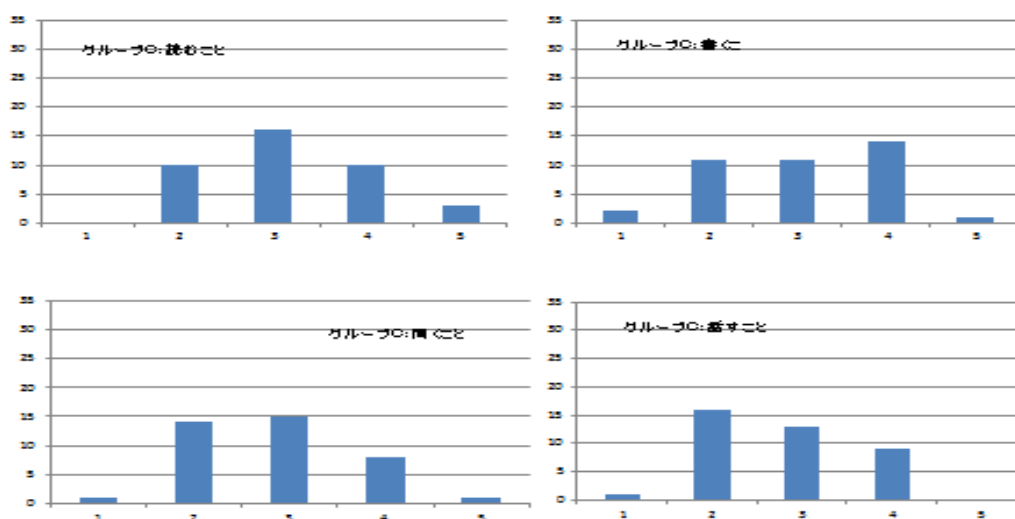
グループ A 質問 1~4 (n=80)



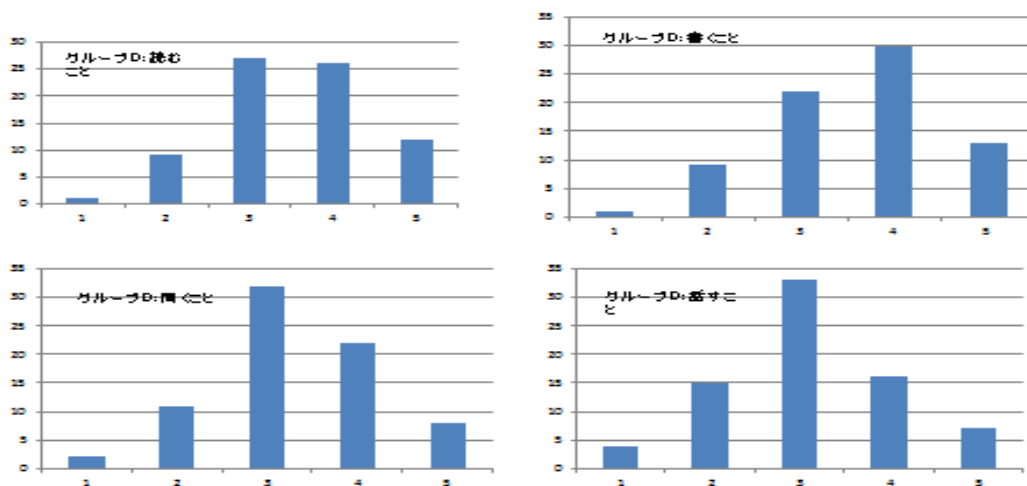
グループ B 質問 1~4 (n=80)



グループ C 質問 1～4 (n=40)



グループ D 質問 1～4 (n=80)



*どのグループにおいても「書く力が伸びた」と感じた生徒が多かった。グループDでは継続的な「書くこと」の指導は行われなかったが、ALTとの合同授業や、学年共通課題によって、自信が身についたものと考えられる。また、各グループ内の「読むこと」は、復文練習を行ったグループBと、授業では精読を重視したグループDでの満足度が高く、教科書を読み込むことが生徒の自信と満足度につながったと考えられる。実際の成績との関連は薄かったが、生徒の意識や自身は教科書の理解度とつながる傾向を理解した上で、指導計画を立てる必要があるであろう。

資料 8

第 7 章

- ・生徒 1 の writing topic (DELTA's Key to TOEFL Test より)

WRITING TOPICS



WRITING TOPICS

Topics in the following list (or similar to those on the list) may appear in your actual test. You should become familiar with this list before you take the computer-based TOEFL or the Test of Written English. (For a more complete list of writing topics, see the TOEFL website at <http://www.toefl.org>.)

1. Do you agree or disagree with the following statement?
Parents are the best teachers.
Use specific reasons and examples to support your answer.
2. Some people believe that a college or university education should be available to all students. Others believe that higher education should be available only to good students. Discuss these views. Which view do you agree with? Explain why.
3. Modern life is causing many traditions and beliefs to become less important. Choose one tradition or belief and explain why you think it should be continued and maintained. Use specific reasons and examples to support your answer.
4. It has been said, "Not everything that is learned is contained in books." Compare and contrast knowledge gained from experience with knowledge gained from books. In your opinion, which source is more important? Why?
5. Some people say that the best preparation for life is learning to work with others and be cooperative. Others take the opposite view and say that learning to be competitive is the best preparation. Discuss these positions, using specific examples of both. Tell which one you agree with and explain why.
6. Do you agree or disagree with the following statement?
Playing games teaches us about life.
Use specific reasons and examples to support your answer.
7. Films can tell us a lot about the country in which they were made. What have you learned about a country from watching its movies? Use specific examples and details to support your response.
8. When choosing a place to live, what do you consider most important: location, size, style, number of rooms, types of rooms, or other features? Use reasons and specific examples to support your answer.
9. Students at universities often have a choice of places to live. They may choose to live in university dormitories, or they may choose to live in apartments in the community. Compare the advantages of living in university housing with the advantages of living in an apartment in the community. Which would you prefer? Give reasons for your preference.
10. What do you consider to be the most important room in a house? Why is this room more important to you than any other room? Use specific reasons and examples to support your opinion.
11. Some people prefer to live in a small town. Others prefer to live in a big city. Which place would you prefer to live in? Use specific reasons and details to support your answer.
12. Inventions such as eyeglasses and the sewing machine have had important effects on our lives. Choose another invention that you think is important. Give specific reasons for your choice.
13. Some people think that the family is the most important influence on young adults. Other people think that friends are the most important influence on young adults. Which view do you agree with? Use examples to support your position.
14. Do you agree or disagree with the following statement?
A person's childhood years (the time from birth to 12 years of age) are the most important years of a person's life.
Use specific reasons and examples to support your answer.

15. Read and think about the following statement:
People behave differently when they wear different clothes.
Do you agree that different clothes influence the way people behave? Use specific examples to support your answer.
16. A university plans to develop a new research center in your country. Some people want a center for business research. Other people want a center for research in agriculture (farming). Which of these two kinds of research centers do you recommend for your country? Give reasons for your recommendation.
17. Do you agree or disagree with the following statement?
There is nothing that young people can teach older people.
Use specific reasons and examples to support your position.
18. What is the most important animal in your country? Why is this animal important? Use reasons and specific details to explain your answer.
19. Your country is going to build a new national university. What academic area should be the main focus of this university? Use specific reasons and examples to support your answer.
20. Many parts of the world are losing important natural resources, such as forests, animals, or clean water. Choose one resource that is disappearing and explain why it needs to be saved. Use specific reasons and examples to support your opinion.
21. In general, people are living longer now. How will this change affect society? Use specific details and examples to develop your essay.
22. Do you agree or disagree with the following statement?
Television has destroyed communication among friends and family.
Use specific reasons and examples to support your opinion.
23. When famous people such as actors, athletes, and rock stars give their opinions, many people listen. Do you think we should pay attention to these opinions? Give specific reasons and examples to support your answer.
24. What are some important qualities of a good supervisor (boss)? Use specific details and examples to explain why these qualities are important.
25. People listen to music for different reasons and at different times. Why is music important to many people? Give specific reasons and examples to support your choice.
26. It is generally agreed that society benefits from the work of its members. Compare the contributions of artists to society with the contributions of scientists. Which type of contribution do you think is valued more by your society? Give specific reasons to support your answer.
27. Do you agree or disagree with the following statement?
When people succeed, it is because of hard work; luck has nothing to do with success.
Use specific reasons and examples to support your answer.
28. Do you agree or disagree with the following statement?
It is more important for students to study history and literature than it is for them to study science and mathematics.
Use specific reasons and examples to support your opinion.
29. When people move to another country, some of them decide to follow the customs of the new country. Others prefer to keep their own customs. Compare these two choices. Which one do you prefer? Support your answer with specific details.
30. Every generation of people is different in important ways. How is your generation different from your parents' generation? Use specific reasons and examples to explain your answer.

• 2017年度 writing topic (教科書:啓林館 *Vision Quest* 英語表現Ⅱと関連させて)

- Lesson 8 Future Dream
- Lesson 9 My Hobby
- Lesson 10 Favorite Movie/ Book
- Lesson 11 One Million Yen
- Lesson 12 Volunteer Work
- Lesson 13 School Uniform
- Lesson 14 The Place I Like to Go
Summer Vacation
- Lesson 15 Show and Tell
- Lesson 16 Technology
- Lesson 17 Mobile Phone
- Lesson 18 Dogs vs Cats
- Lesson 19 The Memorable Present

• 2017年度3年生作品例

Lesson 13

I am against the school uniform.
I think that we can express our own individuality
when we wear the plain clothes.
It is very happy for me to choose the clothes.
I found it suits my taste perfectly clothes.
But almost it is not fit me and become me.
I am pleasure to wear it when my favorite
clothes.
If I can wear the plain clothes, I will spent
pleasantly every day.
So I am against the school uniform.

June 10 79 words

Good opinion

Lesson 14

I would like to visit Italy because I'm interesting in
a world heritage.

There are fifty-one beautiful a world heritage spots.
It is all wonderful. *I didn't know that!*

There are famous Leaning Tower of Pisa,
Colosseum and so on.

But, the town and the sea shore are fascinating too.

I want to the visitest spots in Italy is Amalfi Coast.

1997年に登録された美しい海岸はアマルフィ海岸
It is registered with the most beautiful beach in
the world.

Italy really fascinates me.

June 18 92 words



資料 9

2018 年度 滋賀県教師アンケート

「英語表現」における表現力の育成と評価に関するアンケート

*平成30年度8月、全国英語研究学会（JASELE）での発表資料として用います。また、今後、研究目的以外でこの資料が使われることはありません。

英語表現 I についてお答えください。

1) 次の a~h の質問にお答えください。

回答は 1.まったく当てはまらない 2.ほとんど当てはまらない 3.どちらかといえば当てはまる
4.ほぼ当てはまる 5.よく当てはまる の5段階でお答え下さい。(番号に○印をつけてください)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| a. 「英語表現 I」で扱う writing において accuracy は重要である。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b. 「英語表現 I」で扱う writing において fluency は重要である。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c. 「英語表現 I」で扱う writing において complexity は重要である。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d. 「英語表現 I」で扱う writing において情報量の多さは重要である。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e. 「英語表現 I」で扱う speaking において accuracy は重要である。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f. 「英語表現 I」で扱う speaking において fluency は重要である。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g. 「英語表現 I」で扱う speaking において complexity は重要である。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h. 「英語表現 I」で扱う speaking において情報量の多さは重要である。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

[2] 「英語表現 I」の重要度に関して、次の各項目にお答えください。

回答は 1.まったくない 2.どちらかといえはない 3.どちらともいえない 4.どちらかといえはある
5.ある の5段階でお答えください。(番号に○印をつけてください)

A. writing について

- | | | | | | |
|---------------------------|---|---|---|---|---|
| a. 簡潔に文を書く。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b. 正しく文を書く。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c. 適切な表現を選ぶ。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d. 段落を使って表現する。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e. 3～5段落構成の、まとまりのある文章を書く。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f. 見たり聞いたりしたことをまとめ、文を書く。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g. 論理的・客観的な思考に基づいて表現する。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h. 想像力を豊かにする。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| i. 創造性を高める。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| j. 表現への意欲を高める。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

B. speaking について

- | | | | | | |
|--------------------------|---|---|---|---|---|
| a. 素早く反応する（即時性） | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b. 簡潔に話す。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c. 正しく話す。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d. 適切な表現を選ぶ。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e. 見たり聞いたりしたことをまとめ、話をする。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

f. 人前でスピーチする。	1	2	3	4	5
g. 論理的・客観的な思考に基づいて表現する。	1	2	3	4	5
h. ディベートする力。	1	2	3	4	5
i. 想像力を豊かにする。	1	2	3	4	5
j. 創造性を高める。	1	2	3	4	5
k. 表現への意欲を高める。	1	2	3	4	5

[3] 「英語表現 I」で表現力を育成・評価するために、年度内に実践されたものを記号でお答えください。

(複数回答可)

- a. 授業中の帯活動 b. 教材に応じた授業中の活動 c. 宿題・課題 d. 小テスト
e. 定期考査 f. 外部テスト g. 校内コンテスト等 h. 校外コンテスト等
i. その他 (具体的に _____)

回答欄

[4] 授業や課題・宿題等で年度内に「英語表現 I」で取り入れたものを記号でお答えください。(複数回答可)

- a. 自由作文 b. テーマ・課題作文 c. ターゲット文法を含む和文英訳/穴埋め・整序作文
d. 教科書例文等の再生練習 e. ディベート f. ディスカッション g. スピーチ
h. ペア・グループでのスモールトーク i. 教科書の音読
j. その他 (具体的に _____)

回答欄

[5]. 「英語表現 I」の表現活動として、上記[4]の writing 活動にかけた時間はどれくらいですか。

- ・毎時間 _____ 分程度
・その他 (_____)

[6]. 「英語表現 I」の表現活動として、上記[5]の speaking 活動にかけた時間はどれくらいですか。

- ・毎時間 _____ 分程度
・その他 (_____)

[7]. writing 指導についてお聞きします。1. 2は記号でお答えください。

1. フィードバックは (複数回答可)
a. ほぼ全部に渡り添削を行う b. 部分的に添削を行う c. 間違い等の問題箇所を指摘する
d. 感想を書く e. ハンコ等の点検の印をいれる f. フィードバックは行わない
g. その他 (具体的に _____)

回答欄

2. フィードバックを行うのは (複数回答可)

- a. ALT
- b. JTE
- c. 生徒相互
- d. その他 (具体的に

)

回答欄

3. Writing の評価は、「英語表現 I」の評価のうちおよそ () %である。

4. 定期考査では、writing の力を評価できる問題をおよそ () %取り入れている。

5. 定期考査で、writing の力を評価できる問題として取り上げたものを記号でお答えください。

- a. 自由作文
- b. テーマ・課題作文
- c. 教科書例文、ターゲット文法を含む和文英訳
- d. 教科書例文、ターゲット文法を含む穴埋め・整序作文
- e. 取り入っていない
- f. その他 (具体的に

)

回答欄

[8] Writing のパフォーマンス評価はどのように行うべきだと思いますか。

[9] Speaking のパフォーマンス評価はどのように行うべきだと思いますか。

[10] ありがとうございました。最後に先生の高校英語教育のご経験年数をお書きください。

アンケート結果 (2018年 JASELE 発表)

教師のライティング、スピーキングに対する意識、表現力育成のために取り入れた活動、フィードバックの方法、定期考査の出題形式、パフォーマンス評価の在り方について質問した。特別な表現活動はしていないという返答を除き、回答数は 17 件、回答率は 41% であった。

英語表現 I における重要度 (平均値)

Writing での重要度

accuracy	fluency	complexity	情報量
4.06	3.42	2.59	3.35

Speaking での重要度

accuracy	fluency	complexity	情報量
3.06	3.53	2.29	3.29

授業時間中の writing 活動時間

0	0～	5～	10～	15～	20～	その他
1	1	4	6	1	1	3

授業時間内の writing 帯活動の内容

テーマ作文

整序作文

和文英訳 (小テスト)

小テスト、スピーチ原稿作成、教科書の英作文問題及び解答・解説
未完は宿題。

長期休業明けの作文

ほぼ宿題

A L T との授業の ice break に Free Writing が 2～3 分。

Writing のパフォーマンス評価はどうあるべきかについて

- ・担当者で評価基準を共有する。フィードバックを必ず行う。
- ・生徒の書いた作文を実際に見て評価する。
- ・初期段階の指導としては、丁寧な個人添削が効果的ではないかと思うが、時間的制約が大きい。評価は、上記のような指導を下に、定期考査における「英作文」等での評価が現段階では現実的。それ以上は時間的、人材的に無理。
- ・与えられたテーマに基づき、制限時間を設け、ミニマム語数を設け、辞書などは使わずに書かせる。些細なスペリングミスは減点しない。
- ・できれば毎時間 Writing の時間を取るか、課題を与えて提出させ、添削して返すこ

とが望ましいが、生徒の負担や教師が毎回添削を勤務時間内に終わらせるかを考えると実施は困難である。現状では各学期に2・3回程度の実施にとどまっているが、添削した問題をもう一度、考査に出題することで、フィードバックした内容の定着が図れると考える。

- ・ 評価基準を教員相互が確認し、生徒に評価のポイントをあらかじめ伝えておく。
- ・ ルーブリックで（語数、error, free sentence） or （文法語彙、内容、構成）
- ・ 定期考査内でのミニ作文
- ・ 定期考査をほとんど作文にしているが、採点が大変で基準設定もぶれやすいのでいつも苦労しています。
- ・ a短文とb自由作文的なもの（50wordsくらい）の両方が必要で、bは今後AIに期待
- ・ 難しい問いで、答えが定まっていますが、「一定時間内の課題英作文や自由英作文」とさせていただきます。
- ・ まとまりのある英文（70words～100words）を書く力をつけるためのessay課題を、ほぼ毎日出している。文法、英文の正確さ50%、内容を50%くらいで評価している。論理性やわかりやすさといった点も十分評価していくことが大切だと思う。

英語表現Iのライティングに関わる項目のまとめ

- ・ fluency, complexity は accuracy より重要度が低いと考える教員が多い。
- ・ 段落構成の重要度を意識する教員は少ない。
- ・ 授業・課題などで取り入れた活動と定期考査の出題形式には高い関連性がある。
- ・ フィードバックでは、間違いの訂正を行う教員が多いが、感想のみを書く教員もいる。
- ・ テーマ・課題作文のみを定期考査問題とする学校がある。
- ・ 定期考査での、まとまった文章を書かせる形式の出題と、生徒の学力には関連がある。
- ・ 定期考査で、ライティングの力を測る問題の割合は0%から100%まで分かれている。
- ・ 文法問題、教科書再生問題がライティング活動になるかどうか、解釈が分かれている。
- ・ 定期考査の出題時に「表現力」を問うという意識は高くない。

表現力育成に対する教員の意識

表現力の育成については、求められるレベルに対して十分な取り組みができていないと感じている教員が多く、その原因として、授業中に活動の時間を確保することの難しさと、活動に対するフィードバックを行う時間がないことが挙げられている。また、授業中の帯活動により表現力の育成を試みた事例は少ない。学校によっては、「英

語表現 I」は、文法を中心に、教科書中の例文の定着に力を入れており、定期考査で表現力を問う問題はほとんど意識されていない。

表現力評価の課題

定期考査で自由作文、課題作文を出題しても評価・採点の時間が保証されていない。また、書かせる問題の出題が少ない、あるいはまったくない学校でも、その理由に採点時間の長さが挙げられている。これは、教員間のみならず、自分の中でも一定の採点基準を保つことが難しいことに原因があると考えられている。

資料 10

Writing marathon の作品から (3 年生作品)

The image shows a handwritten student work on lined paper. At the top, there are two decorative flower-like symbols. The title "Summer vacation !!!" is written in the center. The text is written in cursive and includes several corrections and annotations. The drawings include a cup of shaved ice, a dugong, and a speech bubble.

Summer vacation !!!

I Mostly studied ^{did} and club activities in my Summer vacation.
So I was very busy. Because the friend went to the sea
and went to Kyoto, I was ^{not} envious at all.
But there were a lot of pleasant things.
8/1, I went ^{watched} to fireworks display of Hikone. Therefore
I ate ^{pink} chipped ice. The taste ^{was} a cassis orange!
I was afraid ^{what} kind of taste it was because I did ^{hadn't}
~~not~~ look so far, it was very delicious! I wanted to
~~eat~~ other tastes
The fireworks were big and were very beautiful. Because
it was very beautiful, I forgot to take a photo.
I want to go ^{for} a fireworks display of Otsu next year!
8/13, I went for a trip with my sister and my father.
At first, we went to the Shima Spain village. It was very hot,
but it was very fun!
Next, we went to Toba Aquarium. Because I ^{liked} aquariums
very much, I was very glad!
There are various creatures, in ^{and} that my favorite creature ^{was}
is a dugong. It is very big and is round and is very pretty!
Because ^{the} sojourn time was short, I want to go again.
This summer vacation ^{was} is very busy, but it was the most
substantial summer vacation so far!

The color of this is fluorescent pink!!
The taste of this is a cassis orange!!
Very big Round very pretty!!
dugong!!
Great!!
Good summer, good pictures :)