

英語ライティングの変化:前期と後期を比較して

Comparing Students' English Essays in the First and Second Semester

石川 希美

ISHIKAWA Nozomi

This article deals with 15 Japanese students' English essays and their self-reflection reports on their essays. Two kinds of essay tasks—a proficiency test and in-class writing activity—were given in a separate period of time in the first and second semester. The topic for the proficiency tests was the same in both semesters; however, two different topics were given in the first and second semester for in-class writing activities. In addition, the students were able to refer to dictionaries and handouts for in-class writing activities, as opposed to the condition for the proficiency tests. The results show that (1) most students wrote 30 to 100 words for each task—50 to 60 words on average; (2) For the proficiency test, they tended to write less in the second semester, but they tended to write more in the second semester for in-class writing activities. Self-reflection reports indicated that they preferred to look at the quality of their essays.

1. はじめに

文部科学省(2015)の発表によると、2014年に実施した高校3年生約7万人を調査した英語力テストで、約7~9割の生徒が4技能において「中学レベル」という結果になった。中でも「書く」場合は9割近くの生徒たちが相当することがわかった。現状としては、高校3年生であっても運用できる力となるとほとんどの学生が中学レベルにあることを指す。

ライティングの技能は、他の技能と比べ複雑な要因が多く、L1でもL2であっても訓練がなくては身につかないものだと言われている(伊東, 2008)。しかし、実際の指導では「書く」ことは4技能の中では他と比

べ後回しにされることが多いとも指摘されている（大井，2013）。

ライティング研究では，まとまった長さの英文を書かせる指導と効果については，これまではどちらかという上級レベルの学習者を対象にした研究が多く，下位層を対象にした研究はこれまで十分に行われてはならず，今後も望まれるという指摘がある（木村・木村・氏木（編），2010）。

日本人学習者を対象にした研究の成果をみると，Hirose (1998)は，パラグラフ・ライティングの知識を身につけさせる授業を行い，大学2年生22人に，12週間の授業の前後で同じトピックについて20分間で書かせた。L2ライティングの専門家2名による評価結果から，総合評価，語彙，メカニクスで有意な変化が見られたが，構成について有意な変化はみられなかった。また，ポスト作文では，総語数は減少した。さらに，「熟練した書き手」より「未熟な書き手」のほうが，指導を受けたメリットがみられることがわかった。

宮田他（2002）の研究では，全体的に良く理解できるかという「コミュニケーションビリティ」という指標を用いて，日本の高校生10名が15回にわたって書いた英文（日記文）について，英語を母語とした教師ではない人6名に審査してもらい，全部で1,266文のうち，956文（75.5%）は通じるという結果になった。そのなかでも，誤りを含む文は494文（39.0%）であった。また，誤りが1つ以上含まれていた文の中で誤りの総数は1,362だが，そのうち77.2%はコミュニケーションビリティを下げることなく理解されたとわかった。この結果から，英語ライティングにおいて，従来日本における指導で正確さや和文英訳などへの偏重を改めて，内容を重視して，文法的な誤りを必要以上に気にすることなく書かせるといった対処に重きを置くことを提言している。

札幌大谷大学社会学部において，英語科目のカリキュラムでは「英語を実際に使用する場面としての様々な言語活動に参加し，その中での使用経験を重ねることで英語は習得できるとする考え方」（柴田，2013）を

基本方針として、複数の科目が設置されている。授業だけでなく、以前は推薦入試等合格者を対象とした入学前課題ではライティングを扱っていた。学生が提出した内容をみると、高校まででは英語でまとまった長さの文章を書く経験があまりなかったか、もしくは経験があったとしても十分書けなかった可能性があると思われ、そして入学前課題という特性上、英語が得意ではない学生達に書かせていくための指導や支援が難しいことが担当者間では共有されてきた。

ライティングに関する調査をこれまで継続するなかで、1年生の実力テストで書かせた手紙文を分析した石川(2013)では、ある程度情報を伝えられる内容を書くことができる一方で、正確さに欠ける点も見られ、特に語彙・文法、タイピングの作法について知識や理解が不足している点、話し言葉との違いが明確になっていないといった点がわかった。つまり、書くというモードでのコミュニケーションに不慣れな点があることが分かった。ライティングの指導では、丁寧な指導が必要だと示唆される結果となった。

2年生に書く活動に関する学生アンケートをまとめた石川(2015)からは、「自分で書く作業、書き直しをする作業をしたこと」、「自分でテーマや内容を考える作業をしたこと」、「自分で語句・表現を探す作業をしたこと」といった書くことそのものに関わる活動や、「書き方や形式を習ったこと」、「必要な語句や表現を授業で習ったこと」、「先生からのフィードバックがあったこと」といった具体的な形式や語彙に関する指導や書いた後のフィードバックが、有益なものだったと学生は認識していた。また、書くことを継続的活動として取り入れることを、学生達は肯定的にとらえていることが分かった。英語で書く活動をある程度日常的に続けていくことが求められている。

本研究では、学生の書いた文章とそれについて学生自身の省察を用いて、以下の3点について明らかにしていく。

- ① 半年（前期・後期）で、学生のライティングに変化はあるか。あるとしたら、どのような変化がみられるか。
- ② ライティングタスクの違いによって、学生のライティングにどのような違いがみられるか。
- ③ 自分で書いたものを比較した場合に、学生自身はどのようなことを振り返り、気づいているのか。

2. 調査対象者および調査方法

2.1 調査対象者

前期英語Ⅴと後期英語Ⅶの両方を履修した 2 年生 16 名を調査対象とし、データの欠損が生じた 1 名分は除き 15 名分を分析対象とした。15 名の内訳は、男子 8 名、女子 7 名である。

2.2 調査方法

学生が書いたライティング 4 点と、自分の書いた文章に対する振り返り活動 2 回分をデータとして扱う。

ライティングは、前・後期の授業初回に実力テストとして同じテーマ（テーマ 1、詳細は後述）について取り組ませたものと、また、前・後期の授業 2 回目に、授業活動として行ったもの（テーマ 2 と 3）がある。それぞれの回で取り組んだものをまとめると、表 1 の通りである。以後、それぞれの作文は表 1 にある「前 1」「前 2」といった略称で呼ぶこととする。

表 1 ライティング活動とテーマ

	前期	後期
実力テスト	前 1 (テーマ 1)	後 1 (テーマ 1)
授業活動	前 2 (テーマ 2)	後 2 (テーマ 3)

実力テストや授業活動で扱ったテーマは以下の通りである。

テーマ 1. Do you agree or disagree with the following statement?

All students should study a foreign language in high school and university. Use specific reasons and details to support your answer.

テーマ 2. 札幌の名所の紹介

テーマ 3. My Memorable Experience (一番思い出に残っている経験)

実施方法は、実力テスト（前 1、後 1）については、テーマも書いた作文もすべて回収された。時間は 25 分で、所定の用紙に書かせた（手書き）。辞書等の使用は許可されていない。同じテーマで前期と後期に文章を書かせることは、事前には示していなかった。テーマ 1 のような意見や根拠を述べていく文章タイプは、前期も後期初回でも授業内では扱われていなかった。また、指示内容が全て英語で書かれているため、どちらの回も学生に読ませたのち、理解に齟齬がないかを確認してから、取り組ませた。この確認時間は試験時間には含まれていない。

授業活動（前 2、後 2）のテーマ 2 と 3 は、授業では文例、語句、内容構成のヒントなどが書かれたプリントを配布して、それを用いた指導を行い、その直後に書かせたものである。どちらのテーマも授業の中で書くのは初めてであった。時間は 25 分で、所定の用紙に書かせた（手書き）。プリントを参照することは可能であり、また辞書等は、学生が持参した電子辞書のほか、インターネット環境があったためオンライン辞書なども使用することは可能だった。

振り返り活動は、後期に 2 回実施された。1 回目は、前 1 と後 1 のライティングについて、2 回目は、前 2 と後 2 のライティングについて行った。内容は、それぞれのライティングについて振り返って気づいたことと、二つのライティングを比較して気づいたことについて、その文章を書いた本人に各自の文章のコピーを見せたうえで書かせた。

2.3 データ分析

ライティングについては、英語で書かれた部分のみを分析した。中には、英文のなかに一部が日本語で書かれているものがあったが、日本語で表記された箇所は分析対象から外した。ただし、例えばかぎカッコ(「」)をダブルクォーテーションマーク(“”)にするなど、意味に変更をきたさないような場合に限り、英語の文章表記に見合ったものに変更された。本稿では、それぞれの結果とともに、前期と後期を比較していく。一つ目の比較は、前期と後期に実力テストとして書かせたエッセイ(前1, 後1)の比較、二つ目は、前期と後期の授業活動の一部として書かせたエッセイ(前2, 後2)の比較である。

3. 調査結果

3.1. 各テストの結果

総語数については、表2の通りである。4つのどのタスクにおいても、多くの学生達はおおむね30語から100語程度を書ける範囲にあり、平均すると50~60語程度書いている。実力テスト(前1, 後1)では最小値が20語, 15語で、まとまりのある文としてはあまりに語数が少なく、所定時間内にある程度の分量が書ける学生とそうでない学生が混在することがわかる。授業活動(前2, 後2)では、参照できるプリントなどがあったからか、最小値が31語, 40語であり、最小値が実力テストを下回ることはなかった。また、標準偏差の数値から、実力テスト(前1, 後1)よりは、授業活動(前2, 後2)の方がばらつきは小さい。

センテンス数は、表3の通りである。全体的に平均すると6センテンス程度だが、授業活動(前2, 後2)では、最小でも4センテンス以上書いている。標準偏差のばらつきは、実力テストより授業活動の方が小さく、総語数の標準偏差と同様の結果となった。

表 2 総語数

	前1	後1	前2	後2	
人数	15	15	15	15	
平均	66.6	50.4	56.733	64.267	
最大値	170	101	89	116	
最小値	20	15	31	40	
標準偏差(SD)	39.558	28.375	16.32	19.966	
分布	0-19語	0	3	0	0
	20-39語	5	2	4	0
	40-59語	3	5	6	6
	60-79語	2	2	3	7
	80-99語	3	1	2	1
	100-119語	1	2	0	1
	120-139語	0	0	0	0
	140-159語	0	0	0	0
	160-179語	1	0	0	0
計	15	15	15	15	

表 3 センテンス数

センテンス数	前1	後1	前2	後2	
人数	15	15	15	15	
平均	6.8667	6.2	6.8	6.9333	
最大値	16	12	10	11	
最小値	3	3	5	5	
標準偏差	3.7582	3.0752	1.4243	2.219	
分布	0-	0	0	0	0
	2-	2	4	0	0
	4-	6	3	3	6
	6-	2	2	7	4
	8-	1	3	4	2
	10-	3	2	1	3
	12-	0	1	0	0
	14-	0	0	0	0
	16-	1	0	0	0
計	15	15	15	15	

3.2 前期と後期の比較結果分布

3.2.1 実力テスト（前1×後1）

実力テスト（前1，後1）について，前期と後期の結果を比較していく。まず，前期に比べ後期は総語語数が減少した人の方が多かった（11名）。同じテストであるにもかかわらず，量的には減ったことになる。後期の語数減少量が極端に大きい学生がいた一方で，増加した場合はとても緩やかな伸び具合であった。語数の変動の影響か，センテンス数は増加にも減少にも分かれた。表4の通り，語数とセンテンス数の関係をみると，「語数が減少してセンテンス数が減った」学生が7名で，半数程度を占め，その他は1～3名程度の少数ごとに分かれた。

表4 実力テスト（前1，後1）の総語数，センテンス数の増減

総語数	センテンス数	(人数)
+	+	1
+	0	2
+	-	1
-	-	7
-	+	3
-	0	1
	計	15
+: 前期と比べ後期に増加した		
-: 前期と比べ後期に減少した		
0: 前期と後期で変化がなかった		

3.2.2 授業活動（前2×後2）

授業活動のライティングについては，前期に比べ後期は総語数が増加した人が多い(11名)。後期は，最小値でも総語数が40語を越えていた。また，語数が増えた場合の方が，語数の変動幅が大きく，減少した場合は大きな減少は少数であった。センテンス数は，増加，同数，減少の3

つに分かれていて、一致した傾向は見いだせなかった。

総語数とセンテンス数の関係からは、表 5 の通り、①総語数が減少してセンテンス数が減ったのは、総語数が減った学生のみ（4名）、②総語数が増加してもセンテンス数は減少（2名）、③総語数が増加してセンテンス数が増えた（5名）、④総語数が増加してもセンテンス数には同数で変化がなかった（4名）という4つのパターンが見られた。

表 5 授業活動（前 2，後 2）の総語数，センテンス数の増減

総語数	センテンス数	(人数)
+	+	5
+	0	4
+	-	2
-	-	4
	計	15
+: 前期と比べ後期に増加した		
-: 前期と比べ後期に減少した		
0: 前期と後期で変化がなかった		

3.3 学生自身による振り返り

振り返りは、後期に2回行われ、1回目は、後期中盤の10月頃に実力テストについて、2回目は後期後半の12月頃に授業活動について実施した（1回目14名、2回目15名）。ここでは、前期と後期について比較した記述内容を取り上げていく。(cf. Appendix)

3.3.1 実力テスト（前1，後1）について

まず、前期に比べ後期が「悪くなった」と受け取れる記述（7名）からは、2つの内容が挙げられる。書いた量（語数，センテンス数）が減ったことと、読み比べると「前期の方が良く書けている」という印象を持ったことが分かる。コメントのなかに「4月のときには今年は英検を

取ってやると思い英語の勉強を始めたころだった（中略）意欲的なものがかなり減った」という内容があり、このタスクに臨んだ際に、1回目と2回目では自分自身のモチベーションが変化したことを述べた例があった。

これとは反対に、前期に比べ後期が「良くなった」と受け取れる記述（5名）からは、①書いた量（語数、センテンス数）が増えた、②内容に変化がみられたことが指摘されている。

前期と後期で「変化がなかった」と受け取れる記述（2名）では、自分自身の成長が感じられなかったという記述がみられた。

3.3.2 授業活動（前2，後2）について

前期に比べ後期が「良くなった」と受け取れる記述が目立った。書いた量が増えたことのほか、内容や構成、語彙など細かな点に気付いていることがわかる。英語で文章を書く際の「時間的な余裕」を挙げている記述もみられた。一方で、前期の方が良いと感じた記述からは、テーマの取り組みやすさや、1年生の授業との関連でなじみがあるといったことがわかった。

4. 考察

1点目の「①半年（前期・後期）で、学生のライティングに変化はあるか」については、総語数については、実力テストも授業活動であっても、前期に比べ後期には標準偏差が小さくなり、学習集団としてのばらつきは小さくなる傾向があった。前期と後期の比較では、センテンス数については、語数の増減に関わらず、増加も減少も見られ、一致する傾向を見出すのは難しい。語数については、実力テストでは、後期に減少した一方、授業活動では後期には増える傾向が見られた。また、授業活動での支援があれば、ある程度まとまった語数を産出できると考えられ

る。逆に、実力テストでは、とても語数の少ないこともあり、短時間のうちに、何をどのように書くかを考えて英語にしていくことは困難な学生がいることがわかった。

2点目の「②ライティングタスクによって、学生のライティングでは、どのような違いがみられるか」については、授業活動では、前期に比べ後期の方で語数が増加した学生が多く見られた。また、学生自身が、後期の方がより書きやすいテーマだと感じていることもわかり、書きやすいテーマだから、より多く書けることに繋がった可能性がある。

また、学生のコメントからは、自分の書いたライティングの質に関する内容を挙げている事例が多い。書いている内容に関する変化を感じているとわかる。また、「おなじ制限時間であっても、書くための時間を長く確保している可能性もある」といったコメントもみられ、書くうえで考えるために割く時間が減ったり、考えたことを英語にできるスピードが上がってきた可能性も示唆される。また、授業で示されるプリントや辞書などの参考資料を利用して、書くためのヒント（形式、語句）を短時間でうまく見つけている可能性がある。ライティング活動に慣れることで、または授業の指導・支援によって、何を書けばいいか、どのような順番で書いていけばいいのかを考えるに手間取らなくなり、言いたいことを英語で書くことに集中できる可能性も考えられる。

最後に「③自分で書いたものを見比べた場合に、学生自身はどのようなことを振り返り、気づいているのか」について、授業活動（前2、後2）のほうが、自分の書いた内容について、自分や身近な事柄とつながりがある具体的なコメントが見られる。また、前期と後期のライティングを比較することで、自分のミスやできなかった点に気付いていたり、逆にできるようになったことを認識していたり、これまでの学習とのつながりを見出していることがわかる。振り返り活動の時期が後期後半に入って、書く活動に十分慣れてきたことも考えられる。また、授業内の

活動，例えば，同じテーマについて書きなおす機会があったり，ピア・フィードバックやルーブリック評価などの一連の活動も影響を与えているかもしれない。

5. まとめ

本研究から得られる示唆としては，以下の3点が挙げられる。

- ・実力テストに比べ授業活動のほうが最小値があがった。
- ・授業活動では，前期と比べ後期は語数が増加した。
- ・振り返りでは，学習者自身が二つのライティングを比較した場合に，ライティングの質に関する記述が多くみられた。

本研究の問題点は，調査実施上の問題から対象人数が少なくなってしまう，結果が学科の全体像をとらえているとはいえない点である。今後の研究では，ライティングの指導と評価に関して，指導の点ではテーマの設定や授業での支援が学生のライティングにどのように影響していくかを課題として挙げたい。また，振り返りによって学生自身はライティングの質的な側面に目を向けていることがわかった。よって，日常的に学習者自身に省察機会を設定することによって，どのような変化をもたらすのかも今後の研究課題になると考える。

英語で書くことは容易なことではない。何をどのような表現で書こうか，英語ではどのように言うのか試行錯誤の連続である。その一方で，自分の伝えたいことが英語で書くことができれば，大きな喜びと達成感が得られる。英語で書く指導によって，どのように発信力を高めていけるのか，本稿が教育実践の蓄積に少しでも役立つならば幸いである。

Appendix 1 学生コメント：実力テスト（前1，後1）を比較して

構成はほぼ同じだけど、1回目の方がよく書けている気がする。正直にいうと、1回目の方がまだマンです。
2回目の方が雑である点。ケアレスミスと文法のミスが多い点。無駄にandでつなげている気がする。
1回目より2回目の方が文が少なかった。1回目のほうが詳しく書いてあって、しかしどちらも賛成したから考えたことは同じだった。 でも書いている内容は結構違うように思えた。 どちらもインデントがない。
量がすくなくなっている。
英文の書いている量があきらか減った。4月のときは「今年は英検取ってやる」と思い英語の勉強を始めたころだったので、意欲的なものがかなり減った。
9月より4月の方がより多くの文章を書いていた。どちらも外国に行きたいことを書いていた。
1回目よりも(行を)詰めて書いていないので文章が読みやすいが、全体の文章量が2回目の方が少ないので、内容が薄
文量とかは同じだけど1回目は自分が外国に行きたいとかしかかいてなく2回目の方が日本の未来を考えてるような気がする。 あと書き方も2回目の方が構成がわかりやすい。
2回目の方が1回目よりも意味が伝わってきた。 2回目の理由のほうが、しっかりしている。
正直、1回目も2回目も対して変わらず、レベルが低い。 ただ、2回目の方が、正確さは別として文量は増えている。 まずは、自分のボキャブラリーを増やす。そして文章構成を一から学ぶ
2回目の方が具体的になっている気がする。語数も増えていてよい。
2回目に書いたもののほうが、文章量が多いし、文の長さも長くなってる。1回目には、「自分の世界が広がるから英語は大切」と書いてあるが、2回目には「たくさんの外国人が日本にすんでいるから」と書いていて、内容が変わった。
全然成長していないと感じた。文の構成や使っている単語もあまり変わっていないと思った。
あまり成長がみられなかった。意見が賛成から反対に変わった。

Appendix 2 学生コメント：授業活動（前2，後2）を比較して

前2×後2	好み	語数が多かった
私はどちらかもう一度書くというなら、前期のトピックを選びたい。より内容がつまってるのは前期のトピックだった。	前期	前期
量はほとんど変化なし。内容的には後期の方が少し頑張ろうという意識は見えた。単語も少しは難しめのを使おうという意志が出ていた。	前期	後期
特に変化はないですが、じかんをかけないとまともな文章がかけていないのを感じました。後期の方が少しましになっているかもしれないです。書く練習だけでなく、読む練習をしようと思います。	後期	後期
前期とあまり変化がない。字が大きくなっている(自信がついた？)	前期	前期
前期よりは詳しくは書けるようになってきたことがわかる	後期	後期
前期の方が書きやすく思えた。紹介の仕方とか1年の頃学んだから、文章の構成はわかっていた。でももう少し多く文章書いても良かったと思う。あと、前期も後期もインデントがされていなかった。	前期	前期
字は少しだけ読みやすくなっている。前期の比べ後期では少し文法を気にして書いている。	後期	後期
文章力よりも単語を扱う力が伸びた	同じ	後期
少し書く量が増えている。どちらもインデントできていない。	後期	後期
文章自体少しずつは書けるようになってるのがかんじられる。でもインデントされていなかったり、文章としてなっていないかったり、スペルをミスしているなどのミスが多い。その点を改善していきたいと思う。	後期	後期
前期のテーマは、ある程度構成がパターン化しているような気がするが、後期では、まったくの白紙というか、展開のしていき方に自由があったと思う。	前期	後期
後期は前期に比べて文章の量が増えていた。ひらがなもなくなっていた。	後期	後期
前期より後期の方が文章を読みやすく書いていた。	後期	後期
文章構成が後期の方がしっかりしていた。	後期	後期
まず前期と比べて字を丁寧さを意識していることに気づいた。字がきれいに書けてきているということは、その分焦らず落ち着いて文章を書けていることに繋がるので、英語の長文を書くのに抵抗感がなくなり、時間的余裕も確保できていることがわかる。	後期	前期

[引用・参考文献]

- 石川希美 2013 「大学入学レベルにおける英語ライティング能力育成の課題－英語総合能力判定テストの結果から」『札幌大谷大学社会学部論集』第1号, pp.77-98
- 石川希美 2015 「社会学部英語科目における書く活動の試み」『札幌大谷大学・札幌大谷大学紀要』第45号, pp.83-90
- 伊東治己(編) 2008 『アウトプット重視の英語授業』教育出版
- 大井恭子 2015 「4技能試験時代のライティングに必要な指導と評価とは」『英語教育』Vol.64, NO.10, pp.10-12
- 大井恭子 2013 「第19章ライティング」, JACET SLA 研究会(編) 『第二言語習得と英語科教育法』開拓社
- 小室俊明(編) 2001 『英語ライティング論－書く能力と指導を科学する』河源社
- 柴田晶子 2013 「非英語専攻生の英語教育に関する一考察－新設社会学部における英語教育の在り方を巡って」『札幌大谷大学社会学部論集』第1号, pp.99-119
- 木村博是・木村友保・氏木道人(編) 2010 『英語教育学大系第10巻リーディングとライティングの理論と実践』大修館書店
- Hirose, K. 1998 The Effects of English Paragraph Writing Instruction on Japanese University Students, JACET Bulletin, p.51-63
- 平成26年度英語力調査結果(高校3年生)の概要(詳細版)
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/07/03/1358071_02.pdf
- 宮田学(編) 2002 『ここまで通じる日本人英語－新しいライティングのすすめ』大修館書店

(いしかわ のぞみ, 札幌大谷大学社会学部准教授)