

<研究報告>

中学校におけるライティング指導の改善が 自己評価や能力の向上に及ぼす影響

酒井英樹 信州大学学術研究院教育学系
青山拓実 信州大学学術研究院教育学系
菊原健吾 信州大学大学院教育学研究科
工藤洋路 玉川大学
小森真樹 清泉女学院大学 国際交流センター

キーワード：ライティング，自己評価，技能統合

1. はじめに

信州大学では平成 28 年度より文部科学省委託事業「中学校・高等学校における英語教育の抜本的改善のための指導方法等に関する実証研究」（以下信州英語プロジェクトと呼ぶ）を実施している。この事業では、中学校 4 校と高等学校 3 校を拠点校として、指導改善とその実証研究を進めている。平成 30 年度の重点テーマは書くことの指導であった。そこで、本研究¹では書くことの指導改善が書くことの自己評価やライティング能力の向上に効果があったのかを検証した。

2. 先行研究

授業における「書くこと」の言語活動と生徒の英語力（ライティング能力）の関係について報告した調査や研究を概観する。まず、文部科学省によって 2015 年から行なわれている「英語教育改善のための英語力調査事業」を取り上げる（文部科学省, 2016b, 2017, 2018）。文部科学省（2016b）の調査では、2015 年 6 月末から 7 月にかけて中学 3 年生約 5.7 万人を対象にして英語力調査及び質問紙調査を実施した（話すことの調査に関しては、対象者は約 1.8 万人であった）。書くことの英語力に関する結果として、A1 上位以上の生徒の割合は 43.8%であり、A1 下位の割合は 56.2%、無回答者は 12.5%であったことが示されている（p. 18）。また、2 学年の英語の授業において「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ませんか。」という質問に対して、肯定的な回答をした生徒の割合が、「そう思う」（27.5%）と「どちらかといえば、そう思う」（34.7%）を合わせて、62.2%であった。一方、否定的な回答は、「どちらかといえば、そう思わない」（21.7%）と「そう思わない」（10.8%）を合わせて、32.5%にとどまっている。無回答は 5.3%であった（p. 25）。また、書くことの得点のレベルが高いほど、肯

定的な回答が多かった。具体的には、A2の生徒において肯定的な回答は76.2%、A1上位の生徒においては71.1%であった。一方で、A1下位の生徒の中では肯定的な回答は55.5%であった(p.25)。文部科学省(2017,2018)は、2016年度及び2017年度の調査においても書くことの能力と言語活動の関係について同様の傾向を報告した(2017, p. 31; 2018, p. 11)。

工藤・加藤・福本(2015)も、授業における「書くこと」の言語活動と英語力の関係を検証している。この研究では、ベネッセ教育総合研究所による「中高生の英語学習に関する実態調査2014」のデータを分析して、CAN-DO形式の自己評価による英語力の差によって、学習の実態や英語学習への意識などが異なるか検証した。その結果として、自己評価によって英語力が高いと判断された生徒は、そうでないと判断された生徒よりも、「授業中に自分の気持ちや考えを英語で『書く』『話す』という活動を行なっている」割合が20~30%程度高かったことを報告した。

酒井・工藤・島田・小森(2018)は、授業で言語活動を行なった経験の変化が、自己評価の向上及び英語力にどの程度影響を与えるかという因果関係を検証しようとした。言語活動に関する経験の向上に関して、技能統合活動として「英語の授業では、英語を聞いたり読んだりしたことについて、生徒同士で英語で問答をしたり意見を述べ合ったりしていたと思いますか」と「英語の授業では、英語を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2つの項目(4件法)について、2016年度と2017年度の平均値を算出し、各年度の平均値の差分を言語活動の経験の変化(独立変数)とした。同様に、各年度における授業中の受容技能活動の経験と話す活動の経験の平均値の差分も独立変数とした。一方で、自己評価の向上に関して、2016年度と2017年度におけるCAN-DO形式の自己評価項目(5件法)の平均値を技能ごとに算出し、各年度の自己評価の平均値の差分を自己評価の向上(従属変数)とした。自己評価に関する重回帰分析の結果、技能統合活動は、聞くこと、読むこと、話すこと[やり取り]、話すこと[発表]の自己評価の向上には統計的に有意な影響を及ぼしたのに対して、書くことの自己評価の向上については統計的に有意でなく($p=.073$)、標準化偏回帰係数は.085と低かった。技能統合活動の経験の増加が書くことの自己評価の向上につながらなかった要因として、技能統合活動の2項目が話すことと書くことに関係するものであり、書くことの言語活動が多く行なわれたか否かが不明である点が考えられた。受容技能活動の経験の増加は、聞くことと書くことの自己評価の向上に統計的に有意な影響を示した。話す活動の経験の増加は、話すこと[やり取り]と話すこと[発表]の向上に統計的に有意な影響を示した。言語活動の経験は自己評価の向上に影響を及ぼしていることが示され、中でも技能統合活動の経験の向上が自己評価の向上に広く影響を示していることがわかった。酒井・工藤・島田・小森(2018)は、言語活動の変化と自己評価の向上の因果関係を明らかにしようと試みているが、技能統合活動の2項目は「話すこと」と「書くこと」の技能が混じっていることなどから、より詳細な分析が必要であることが課題として残った。

文部科学省(2016b, 2017, 2018)と工藤・加藤・福本(2015)は、書くことの能力と授業

ライティング指導の改善が自己評価や能力の向上に及ぼす影響

における言語活動の経験の関係を示しているが、因果関係を示すものではない。一方、酒井・島田・工藤・小森（2018）は、言語活動の経験が能力の向上に与える影響（すなわち因果関係）を検証しようとするものであるが、技能統合の活動として書くことと話すことの技能をまとめて扱っており、書くことの指導に焦点を当てたものではない。そこで、本研究では書くことに関する言語活動を多く経験することによって、書くことの自己評価やライティング能力の向上に影響を及ぼすのかを検証することにした。

3. 方法

3.1 参加者

参加者は、中学校4校の平成30年度の3年生（A中学校143名、B中学校201名、C中学校160名、D中学校42名）であった。本研究参加時に回答した質問紙票において、「海外に6ヶ月より長く住んでいたことがある」という項目に対して「ある」と回答した生徒と欠損値のある生徒を分析から除き、計475名を分析対象とした。

冒頭で述べたように、平成30年度は書くことの指導改善がテーマであった。平成30年度の各中学校の取り組みについては資料1を参照されたい。資料1は、文部科学省委託事業の2018年度第2回運営委員会議事録に基づいて書くことの指導に焦点をあててまとめたものである。

3.2 測定具

(1) 質問紙票

本研究の参加者は、信州英語プロジェクトにおいて作成された質問紙票に回答した。質問紙票は、英語への関心、学校の授業（英語）、英語学習の経験、自己評価などについて回答を求めた。質問紙票による調査は、2017年度においては12月から1月にかけて、2018年度においては10月から12月にかけて実施された（3.3参照）。

本研究では、書くことの指導の効果について検証をするため、独立変数として書くことに関する2つの質問項目に焦点を当てた。具体的には、「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ませんか」

（以下「聞く読むから書く」とする）という項目と、「英語でスピーチやプレゼンテーションをしていたといませんか」（以下「スピーチ・プレゼン」とする）という項目であった。前者は特に、書くことを含む技能統合の言語活動を行なったかどうかについての項目である。なお、話すこと〔発表〕に関連している後者を取り上げた理由は、スピーチやプレゼンテーションの原稿を作成するために書くことの活動が行なわれると想定したためである。

参加者はそれぞれの項目について4件法で回答した（1. そう思う、2. どちらかといえばそう思う、3. どちらかといえばそう思わない、4. そう思わない）。「そう思う」と回答した場合には「当該言語活動を行なっている」と生徒が「高く」認識していると判断した。一方で、その他の回答の場合には、「当該言語活動を比較的行なっていない」と生徒が「低く」認識していると判断した。2年次と3年次の回答に基づいて、低低群、低高群、高低群、高

高群に分けた。例えば、2年次において言語活動を行っていないと「低く」認識し、3年次には言語活動を行なったと「高く」認識していると判断された場合には、「低高群」に分類された。それぞれの質問項目に関する群の人数は、表1の通りである。

表1 各項目における群と人数

項目	低低群	低高群	高低群	高高群
聞く読むから書く	122	116	43	148
スピーチ・プレゼン	176	74	59	122

(注) 聞く読むから書くは「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」、スピーチ・プレゼンは「英語でスピーチやプレゼンテーションをしていたと思いますか」という項目の省略。

(2) 自己評価

参加者が回答した質問紙票のうち、従属変数として、「書くこと」に関する自己評価も分析対象とした。「書くこと」に関する自己評価は7つの項目(表2)から構成されており、参加者はそれぞれの項目について、「1. できないと思う」から「5. できると思う」の5件法で回答した。項目1から3はA1レベル、項目4と5はA2レベル、項目6はB1レベル、項目7はB2レベルに対応する記述であった。これらの項目は、文部科学省(2016a)による『外国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめについて(報告)』の文言に修正を加えたものである。

表2 書くことに関する自己評価

CEFR レベル	番号	記述
A1	1	自分や身の回りの物事に関するとても限られたことについて、簡単な語句や文を用いて書くことができる。
	2	とても身近な事柄について、簡単な語句や文を用いて書くことができる。
	3	自分に関するとても限られた情報を、簡単な語句や文を用いて書くことができる。
A2	4	聞いたり読んだりした内容について、簡単な語句や表現を用いて、自分の意見や感想を書くことができる。
	5	身近な事柄について、簡単な語句や表現を用いて、短い説明文を書くことができる。
B1	6	関心のある分野のテーマについて、まとまりのある文章で具体的に説明するとともに、自分の意見やその理由を加えて書くことができる。
B2	7	時事問題や社会問題など幅広い話題について、得た情報を活用しながら、自分の意見やその理由を論理的に書くことができる。

ライティング指導の改善が自己評価や能力の向上に及ぼす影響

さらに、本研究では自己評価の回答について、Winsteps (Version 4.4.0; Linacre, 2019) の評定尺度モデル (Rating scale model) を用いて、ラッシュ分析を行なった。その際、Bond and Fox (2001, pp. 134–138) を参考に、2016年度、2017年度及び2018年度の3時点における書くことに関する546名による回答を独立したデータとして扱った。すなわち、1638 (546 × 3) 個のデータを用いてラッシュ分析を行い、各年度における参加者の自己評価の能力値 (measure) を推定した。なお、「海外に6ヶ月より長く住んでいたことがある」という項目に対して「ある」と回答した生徒と欠損値のある生徒も分析に含めた。

表3は、自己評価における参加者の能力値についての分析結果を数値で表したものである。2016年度、2017年度、及び2018年度全体における能力値の平均値は1.55であり、標準偏差は2.49であった。2016年度における能力値の平均値は1.10、2017では1.53、2018年では2.00であり、年度ごとに能力値の平均値が上昇した。ラッシュ分析によって得られた参加者の能力推定値を用いて、重回帰分析を行なった (3.4参照)。

表3 自己評価における記述統計 (参加者の能力値)

年度	平均値 (measure)	標準偏差	最小値	最大値	範囲	層	信頼性
全体	1.55	2.49	-6.80	7.10	13.90	2.82	.89
2016年度	1.10	2.44	-6.80	7.10	13.90		
2017年度	1.53	2.38	-6.80	7.10	13.90		
2018年度	2.00	2.58	-6.80	7.10	13.90		

表4は自己評価項目の困難度に関する分析結果を表したものである。項目7 (B2レベル) が最も難しく、項目の番号順に困難度が小さくなっていくことが分かる。また、同レベルに分類される項目については、比較的同程度の困難度が推定された (項目1から3、及び項目4と5)。したがって、7つの項目は想定された通りの難易度順を示すと考えられる。

表4 自己評価における記述統計 (自己評価項目の困難度)

レベル	項目	困難度	標準誤差	インフィット平均平方	アウトフィット平均平方
A1	1	-1.64	0.05	1.14	1.03
	2	-1.52	0.05	0.90	0.81
	3	-1.26	0.05	0.91	0.85
A2	4	-0.10	0.04	0.73	0.71
	5	0.32	0.04	0.72	0.70
B1	6	1.38	0.04	0.97	0.96
B2	7	2.81	0.04	1.62	1.76

(3) 独自ライティングテスト

研究参加者のライティング能力の測定具の一つとして、信州英語プロジェクトで開発した独自ライティングテストを使用した。各年度における独自ライティングテストは CEFR-J における A1.2, A2.1, B1.1 レベルのディスクリプタ (投野, 2013) を参考に合計 3 つの項目から構成されている。項目のレベルに関しては、A1.2 から B1.1 まで、各レベルの間を一つ抜かして作成した。各タスクの内容は表 5 の通りであった。テストの実施時期は、2017 年度においては 12 月から 1 月の間に、2018 年度においては 10 月下旬から 12 月にかけて実施された (3.3 参照)。

独自ライティングテストの評価は以下の通り行なわれた。まず、各レベルのタスクを、A, B, C の三段階で評価した。A は十分満足できる状況であり、さらに上のレベルに達している可能性があるとして判断された回答に与えられた。B はおおむね満足できる状況であり、当該レベルのタスクを達成していると判断された回答に与えられた。C は努力を要する状況であり、当該レベルのタスクを達成できていないと判断された回答に与えられた。各段階の判断基準は、CEFR-J や CEFR の記述を参考にしながら作成された。特に、課題達成の可否を中心とし、言語使用の幅や正確さ、一貫性などを考慮に入れた。信州英語プロジェクトにおいて、英語教師、ALT、大学院生、大学生がライティングの評価を行なった。評価者間での一貫性を確保するために、評価者トレーニングを行い、実際の評価を実施した。

表 5 本研究で用いられた独自ライティングテスト

CEFR	タスクの内容
B1.1	「あなたの学校の行事について 1 つ取り上げて、あなたが経験したことを英語で書いてください。」
A2.1	2017 年度は未公開* 2018 年度「あなたの友達の Mary が今、東京でホームステイをしています。Mary から次のメッセージがメールで届きました。Mary に返信のメッセージを英語で書きなさい。」18 年度
A1.2	未公開*

注. 未公開のタスクは、根岸雅史代表基盤研究(A)16H01935「英語到達度指標 CEFR-J 準拠の CAN-DO 指導タスク及びテスト開発と公開」より許可を得て使用したものである。

独自ライティングテストの評価に基づき、Winsteps (Version 4.4.0; Linacre, 2019) の評定尺度モデル (Rating scale model) を用いて、ラッシュ分析を行なった。まず、2017 年度と 2018 年度における独自ライティングテストの評価を数値に変換した (A = 2, B = 1, C = 0)。自己評価の分析と同様に、2017 年度及び 2018 年度の 2 時点 (2016 年度は、独自ライティングテストを行っていない) における書くことに関する 546 名による回答を独立したデータとして扱った。つまり、1092 (546 × 2) 個のデータを用いてラッシュ分析を行ない、各年度に

ライティング指導の改善が自己評価や能力の向上に及ぼす影響

における参加者の能力値を推定した。2017年度と2018年度において、A2.1レベルに相当するタスクが異なっていたため、ラッシュ分析を行なう際に異なるタスクとして扱った。なお、「海外に6ヶ月より長く住んでいたことがある」という項目に対して「ある」と回答した生徒と欠損値のある生徒も分析に含めた。

表6は参加者の能力値について主な結果を数値で示している。2017年度及び2018年度全体における能力値の平均値は-3.99であり、標準偏差は4.75であった。2017年度における能力値の平均値は-5.75、2018年度では-2.28であり年度ごとに能力値の平均値が上昇した。全体及び各年度の能力値の平均値が0以下であることから、本研究で用いられたタスクが参加者にとって難しかったことが示された。この分析によって得られた能力推定値を用いて、重回帰分析を行なった(3.4参照)。

表6 独自ライティングテストにおける記述統計(参加者の能力値)

年度	平均値 (measure)	標準偏差	最小	最大	範囲	層	信頼性
全体	-3.99	4.75	-9.16	8.38	17.54	1.79	.76
2017年度	-5.75	3.60	-9.15	5.68	14.83		
2018年度	-2.28	5.09	-9.16	8.38	17.54		

表7は各タスクについて主な結果を示している。B1.1レベルのタスクが最も難しく、A2.1、A1.2の順でタスクの困難度が下がっていることが分かる。したがって、開発された独自ライティングテストはCEFR-Jで想定された通りの難易度であることが示された。

表7 独自ライティングテストにおける記述統計(タスクの困難度)

タスク(年度)	困難度	標準誤差	インフィット平均平方	アウトフィット平均平方
B1.1	4.93	0.15	1.22	2.03
A2.1(2017)	0.95	0.18	1.08	1.47
A2.2(2018)	-0.16	0.13	0.78	0.82
A1.2	-5.72	0.12	0.85	1.21

(4) GTEC

本研究では、独自ライティングテストの結果に加えて、ライティング能力の指標としてGTECのスコアを利用した。本研究に参加した中学校のうち、A中学校及びB中学校はBasic、C中学校及びD中学校はCoreを受験した。両タイプの試験は、Reading, Listening, Writing, Speakingの問題から構成されているが、本研究ではライティング能力の指標としてライティングスコアを使用した。ライティング問題は、2つのパートから構成されており、Eメール問題(5分)と、意見展開問題(20分)であった。Eメール問題は、「タスク」、「正確さ」、

「構成」の3観点から評価され、意見展開問題は「意見」、「理由」、「語彙」、「文法」、「構成展開」の5観点から評価される（ベネッセコーポレーション, n.d.）。GTECの受験時期について、2017年度、2018年度ともに参加者は11月から12月にかけて受験した（3.3参照）。

3.3 手順

表8と表9は、各拠点校における質問紙票、GTEC（3技能・スピーキング）、独自ライティングテストの実施時期を示している。

表8 2017年度の調査時期

中学校	質問紙票	GTEC・3技能	GTEC・スピーキング	独自ライティングテスト
A	2018年1月19日	2017年12月11日	2017年12月11日～15日	2018年1月22日
B	2017年12月下旬	2017年11月20日	2017年11月20日～24日	2017年12月12日～21日
C	2017年12月～ 2018年1月	2017年12月1日	2017年11月27日～12月 1日	2017年12月7日～18日
D	2018年1月下旬	2017年12月4日 ～22日	2017年11月27日～12月 1日	2018年1月24日

注. 質問紙票と独自ライティングテストは各校とも2017年11月15日～20日に発送し、2018年1月末までに回収した。

表9 2018年度の調査時期

中学校	質問紙票	GTEC・3技能	GTEC・スピーキング	独自ライティングテスト
A	2018年11月2日	2018年12月17日	2018年12月17日～25日	2018年11月26日～12月 7日
B	2018年10月23日～11月13日	2018年12月10日	2018年12月10日～14日	2018年10月23日～11月 24日
C	2018年11月12日～11月13日	2018年11月12日	2018年11月12日～16日	2018年11月15日～22日
D	2018年10月～ 12月	2018年11月26日	2018年12月10日～14日	2018年12月19日～21日

注. 質問紙票と独自ライティングテストは各校とも2018年10月5日～9日に発送し、2018年12月末までに回収した。

3.4 分析方法

書くことに関する言語活動を多く経験することが、書くことの自己評価やライティング能力の向上に影響を及与えるのかを検証するために、重回帰分析を行なった。分析は主に、

ライティング指導の改善が自己評価や能力の向上に及ぼす影響

低低群に比べて、3年次において書くことの言語活動をより取り入れたことを示す低高群が、書くことの能力の向上に対してどの程度効果があったかという観点で行なった。具体的な手順は以下の通りであった。

独立変数について、3.2で説明した通り、2年次と3年次における「聞く読むから書く」と「スピーチ・プレゼン」項目への回答に応じて、低低群、低高、高低群、高高群に分類した。4群の比較を行なうためにダミー変数を用いた（低低群を定数項として設定）。一方で、自己評価について、2017年度及び2018年度における能力値の差分を従属変数とした。同様に、独自テストについても、2017年度と2018年度の能力値の差分を従属変数とした。なお、GTECについては、2018年度の得点を従属変数とした。これらの変数を用いて、強制投入法による重回帰分析を行なった。なお、3.1で説明した通り、質問紙票において、「海外に6ヶ月より長く住んでいたことがある」という項目に対して「ある」と回答した生徒と欠損値のある生徒を分析から除き、計475名を対象とし分析を行なった。

4. 結果と考察

4.1 自己評価

本節では、言語活動をより多く経験することが、書くことに関する自己評価の向上に与える影響を検証した結果を報告する。表10は、2年次と3年次における各群の自己評価に関する記述統計である。

表10 自己評価の記述統計量

群	聞く読むから書く					スピーチ・プレゼン				
	2年次		3年次			2年次			3年次	
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
高高群	148	2.50	2.02	3.02	1.81	122	2.55	2.12	3.26	2.10
高低群	43	0.89	2.33	1.36	2.48	59	1.51	2.21	1.87	2.08
低高群	116	1.43	1.68	2.43	2.03	74	1.45	1.76	2.32	1.88
低低群	121	0.36	2.52	0.64	2.88	175	0.65	2.30	1.10	2.65

低低群に比べて、3年次に質問項目で尋ねている書くことの言語活動をより取り入れたことを示す低高群が、自己評価に対してどの程度効果があったのか検証するために、強制投入法による重回帰分析を行なった。表11は、「聞く読むから書く」という項目に基づいて群分けをした後、自己評価の向上に対して重回帰分析を行なった結果を示している。定数項は統計的に有意ではなかった ($p = .143$)。また、高低群と高高群の標準偏回帰係数 ($\beta_s = .03, .05$) は統計的に有意ではなかった ($p_s = .609, .356$) が、低高群の標準偏回帰係数は $.15$ であり統計的に有意であった ($p = .009$)。すなわち、低低群に比べて、低高群の自己評価の向上は

統計的に有意であった。標準偏回帰係数を見てみると、低低群の標準偏差あたり 15.0%の差であった。したがって、書くことの言語活動を行なうことが、自己評価の向上に影響を与えたことが示唆された。一方、2年次に言語活動の認識が高かった高低群と、2年次と3年次に書くことの言語活動の認識が高かった高高群は、自己評価の向上に関して、低低群と違いはあまりなかった。2年次に書くことの言語活動の認識が高かった生徒は、2年次から自己評価が高かった可能性がある。

表 11 自己評価に関する重回帰分析の結果—「聞く読むから書く」—

	<i>B</i>	標準誤差	95% CI	β	<i>t</i>	<i>p</i>
定数項	.28	.19	[-.10, .66]		1.47	.143
低高群	.72	.28	[.18, 1.26]	.15	2.61	.009
高低群	.19	.38	[-.55, .93]	.03	0.51	.609
高高群	.24	.26	[-.27, .75]	.05	0.92	.356

表 12 は、「スピーチ・プレゼン」の質問項目に基づいて群分けをした後、自己評価について重回帰分析を行なった結果を示している。定数項は統計的に有意であった ($p = .006$)。また、他の群の係数は統計的に有意ではなかった。このことから、スピーチ・プレゼンテーションに関する言語活動について、低低群においても、書くことの自己評価が高まり、他の 3 つの群の向上とも違いがなかった。

表 12 自己評価に関する重回帰分析の結果—「スピーチ・プレゼン」—

	<i>B</i>	標準誤差	95% CI	β	<i>t</i>	<i>p</i>
定数項	.45	.16	[.13, .76]		2.78	.006
低高群	.42	.29	[-.15, 1.00]	.08	1.44	.150
高低群	-.08	.32	[-.70, .55]	-.01	-0.24	.810
高高群	.27	.25	[-.22, .76]	.06	1.08	.283

4.2 独自ライティングテスト

本節では、言語活動を多く経験することによって、独自ライティングテストによるライティング能力の向上に与える影響を検証した結果を報告する。表 13 は、2年次と3年次における各群の独自ライティングテストに関する記述統計である。

ライティング指導の改善が自己評価や能力の向上に及ぼす影響

表 13 独自ライティングテストの記述統計量

群	聞く読むから書く					スピーチ・プレゼン				
	2年次		3年次			2年次		3年次		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
高高群	139	-4.72	3.87	-0.24	3.97	113	-4.94	3.75	-0.51	3.81
高低群	40	-7.33	3.46	-3.50	5.00	54	-6.18	3.41	-2.47	4.88
低高群	108	-5.87	3.08	-1.25	4.62	67	-5.68	3.00	-1.78	5.20
低低群	106	-6.86	3.17	-4.59	5.24	161	-6.52	3.36	-3.00	5.32

表 14 は、「聞く読むから書く」という項目に基づいて群分けをした後、独自ライティングテストの向上に対して重回帰分析を行なった結果を示している。高低群以外全て統計的に有意であった。定数項が有意であったことから、低低群の向上は統計的に有意であった。さらに、高高群と低高群の向上は、低低群と比べて統計的に有意であった。標準化係数は、高高群と低低群がもっとも大きく (.24)、であり、2 番目は高低群 (.11) であった。低低群に比べて、低高群の向上が統計的に有意であったことから、書くことの言語活動を取り入れることは、ライティング能力の向上に影響を与えることが示唆された。

表 14 独自ライティングテストに関する重回帰分析の結果—「聞く読むから書く」—

	<i>B</i>	標準誤差	95% CI	β	<i>t</i>	<i>p</i>
定数項	2.27	.42	[1.45, 3.10]		5.45	< .001
低高群	2.35	.59	[1.20, 3.50]	.24	4.01	< .001
高低群	1.55	.80	[-.01, 3.12]	.11	1.95	.052
高高群	2.21	.55	[1.13, 3.30]	.24	4.00	< .001

表 15 は、「スピーチ・プレゼン」という項目に基づいて群分けをした後、独自ライティングテストの向上に対して重回帰分析を行なった結果を示している。定数項は統計的に有意であったが、各群の係数は統計的に有意でなかった。すなわち、低低群の向上は統計的に有意であったが、群間に違いが見られなかった。

表 15 独自テストに関する重回帰分析の結果—「スピーチ・プレゼン」—

	<i>B</i>	標準誤差	95% CI	β	<i>t</i>	<i>p</i>
定数項	3.52	.35	[2.84, 4.20]		10.12	< .001
低高群	0.39	.64	[-.87, 1.65]	.03	0.60	.546
高低群	0.19	.69	[-1.17, 1.56]	.02	0.28	.780
高高群	0.91	.54	[-.15, 1.98]	.09	1.69	.092

4.3 GTEC

本節では、言語活動を多く経験することが、GTEC のライティング得点に与える影響を検証した結果を報告する。表 16 は、3 年次における各群の GTEC のライティング得点に関する記述統計である。

表 16 GTEC の記述統計量

群	聞く読むから書く			スピーチ・プレゼン		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
高高群	147	108.40	22.20	121	111.58	22.69
高低群	42	89.45	32.83	59	100.76	25.82
低高群	113	100.69	30.65	71	97.49	33.95
低低群	119	81.45	35.66	172	85.31	33.13

表 17 は、「聞く読むから書く」という項目に基づいて群分けをした後、3 年次に受験した GTEC のライティングの得点に対して重回帰分析を行なった結果を示している。定数項を含めて、低高群と高高群の標準化係数 (.27 と .41) が統計的に有意であった。すなわち、3 年次に「聞く読むから書く」という言語活動を多く行なっていたと認識している生徒の方が、多く行なっていたと認識していない生徒よりもライティングの得点が高かったことを示している。

表 17 GTEC に関する重回帰分析の結果—「聞く読むから書く」—

	<i>B</i>	標準誤差	95% CI	β	<i>t</i>	<i>p</i>
定数項	81.45	2.74	[76.08, 86.83]		29.775	< .001
低高群	19.24	3.92	[11.53, 26.94]	.27	4.907	< .001
高低群	8.00	5.36	[-2.53, 18.53]	.08	1.493	.136
高高群	26.95	3.68	[19.71, 34.18]	.41	7.323	< .001

表 18 は、「スピーチ・プレゼン」という項目に基づいて群分けをした後、3 年次に受験した GTEC のライティングの得点に対して重回帰分析を行なった結果を示している。定数項を含めて全ての群に関して統計的に有意であった。標準化係数を見てみると、低高群 (.15) < 高低群 (.17) < 高高群 (.38) であった。2 年次や 3 年次に「スピーチ・プレゼン」の言語活動を行なっていたと認識している生徒の方が、そうでない生徒に比べて、3 年次における GTEC のライティングの得点が高かったことを示している。

ライティング指導の改善が自己評価や能力の向上に及ぼす影響

表 18 GTEC に関する重回帰分析の結果—「スピーチ・プレゼン」—

	<i>B</i>	標準誤差	95% CI	β	<i>t</i>	<i>p</i>
定数項	85.31	2.26	[80.87, 89.76]		37.71	< .001
低高群	12.18	4.19	[3.95, 20.41]	.15	2.91	.004
高低群	15.45	4.48	[6.65, 24.25]	.17	3.45	.001
高高群	26.27	3.52	[19.35, 33.18]	.38	7.46	< .001

本研究の結果は以下のようにまとめられる。

- (ア)「聞く読むから書く」という書くことを含んだ技能統合型の言語活動が増えたことは、自己評価の向上及び独自テストによるライティング能力の向上につながる。
- (イ)「スピーチ・プレゼン」という言語活動が増えたことは、自己評価の向上及び独自テストによるライティング能力の向上とは関係がない。
- (ウ)「聞く読むから書く」という言語活動を3年次に多く行なった生徒は、そうでない生徒よりも3年次のライティング得点（GTEC）が高い。
- (エ)「スピーチ・プレゼン」という言語活動を2年次や3年次に多く行なった生徒は、そうでない生徒よりも3年次のライティング得点（GTEC）が高い。

5. おわりに

本研究の目的は、書くことに関する言語活動を多く経験することが、書くことの自己評価やライティング能力の向上に影響を及ぼすのかを検証することであった。質問紙票への回答から、2年次から3年次にかけての書くことに関する言語活動の経験について低低群、低高群、高低群、高高群に分類した。低低群に比べて、3年次において書くことの言語活動をより取り入れたことを示す低高群が、書くことの自己評価や能力の向上に対してどの程度効果があったか検証するために、重回帰分析を行なった。

主な結果として、「聞く読むから書く」という言語活動が増えた群（低高群）が、低低と比べて、書くことの自己評価と能力（独自ライティングテスト）の向上が有意に大きく、さらに GTEC のライティング得点が有意に高いことが示された。したがって、書くことの技能統合活動をより多く行なうことが、自己評価の向上及び独自テストのライティング力の向上につながることを示された。また、本研究では、「スピーチ・プレゼン」には書く活動が含まれていることを想定し、その経験の変化を独立変数としたが、書くことの自己評価及び独自テストの向上とは関係がないことが示された。これらの結果から、信州英語プロジェクトの書くことの授業改善は肯定的な効果を示したと考えられる。

一方で、本研究には課題もあるため結果の解釈には留意を要する。第1に、言語活動を行なった経験の指標として質問紙票により生徒の認識を尋ねている点である。実際に当該の言語活動が行なわれたかどうかは判断できないという課題が残る。本研究の分析においては、実際に言語活動を行なわずに自己認識が高まるとはかぎらないと考え、自己認識によっ

て言語活動の経験の変化について判断することに妥当性があると想定した。しかしながら、今後は、自己認識だけでなく、実際に言語活動を行なったかどうかを確認した上で、書くことの言語活動を行なうことが、自己評価やライティング能力の向上に影響を及ぼすか検証する必要があるだろう。

第2に、言語活動の質問項目の設定が、技能統合の書くことの活動と、スピーチ・プレゼンテーションの中での原稿の書くことの活動に焦点を当てている点が挙げられる。書くことの指導改善（資料1参照）の中には、書くことの単独技能の指導も含まれており、授業改善の試みを充分反映できていない点に課題が残る。今後は、書くことの単独技能に関する言語活動の経験を問う問題を含めるなどの工夫が必要である。

注

¹本論文は、2019年6月第49回中部地区英語教育学会石川大会（於北陸大学）において発表した「中学校におけるライティング活動の経験と自己評価や能力との関係」（工藤洋路・酒井英樹・青山拓実・菊原健吾・小森真樹）の内容を加筆修正したものである。

引用文献

- ベネッセコーポレーション. (n.d.). 「GTEC ベネッセの英語4技能検定 問題サンプル」
Retrieved from <https://www.benesse.co.jp/gtec/fs/question/>
- Bond, T. G., & Fox, C. M. (2001). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 工藤洋路・加藤由美子・福本優美子. (2015). 「中高生の英語学習に関する実態調査 2014—学習実態と英語力の関係性—」全国英語教育学会第41回熊本研究大会実行員会（編）『全国英語教育学会 第41回熊本研究大会発表予稿集』（136–137頁）. 全国英語教育学会.
- Linacre, J. M. (2019). *Winsteps® (Version 4.4.0) [Computer Software]*. Beaverton, Oregon: Winsteps.com. Retrieved March 1, 2019. Available from <https://www.winsteps.com/>
- 文部科学省. (2016a). 『外国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめについて（報告）』 . Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/058/sonota/1377056.htm
- 文部科学省. (2016b). 『平成27年度英語教育改善のための英語力調査事業（中学校）報告書』 Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/137767.htm
- 文部科学省. (2017). 『平成28年度英語教育改善のための英語力調査事業（中学校）報告書』 Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1388654.htm
- 文部科学省. (2018). 『平成29年度英語力調査結果（中学3年生）の概要』 Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1403470.htm
- 酒井英樹・工藤洋路・島田英昭・小森真樹. (2018). 『中学校における言語活動と英語力の自

ライティング指導の改善が自己評価や能力の向上に及ぼす影響

己評価や英語力との関係』第48回中部地区英語教育学会静岡大会発表。
 投野由紀夫（編）（2013）.『英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』東京：大修館書店。

資料1 各中学校の書くことに関する取り組み

中学校	書くことに関する取り組み
A 中学校	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒のグループワークを通し、画用紙にスキットを作成し、掲示をすることで周りからも評価してもらうような場を設けた。 ・3年生の教科書にあった「津波のバイオリン」の制作者が来校し、話をしてくださったので、そのことについて「書くこと」や「話すこと」を行なった。
B 中学校	<ul style="list-style-type: none"> ・授業で自主学习として2分前学習を行い、「話したことを書く」「前回授業で行なったことを書く」というライティング活動に取り組んだ。この時、自分たちで気づきができるように、教員は気づいたことの暗号だけ示し、生徒が自分たちで直していくということも行なった ・「書くこと」を論理的に行なうために、昨年度は“First. Second. Third. ”等のモデルを示していたが、提示モデルが少ないということで、今年は「手紙を書く時には～」、「説明する時には～」、などという風に様々なモデルを提示することで、その中から生徒が自分たちで目的・場面・状況などにあったモデルを選択できるようにした。 ・「話したら必ず書く」ということを行なった。説明したり、話したりしたら、必ず書くことで間違いを視覚化したり、次の授業の時に具体的なミスピックアップして、生徒たち自身も理解していくという取り組みを行なった。 ・「書くために話す」「書くために読む」といった技能統合を意識して行なった。 ・家庭学習については、ICTの家庭学習への活用だけでなく、「英語を読んで考え・感想を書く」というような取り組みを行なった。例えば、Douglas Jarrell 先生の出している「ジャレマガ」というメールマガジンを登録してもらい、それについて考え・感想を書いてきてもらう。その後、英語で書いた考えや感想をみんなで共有するようにした。 ・書く時に、書く相手を明確にするというポイントにも気をつけるようにした。例えば、ALTの先生にあてて手紙を書く、3年生から2年生に修学の旅行のおすすめスポットについてのアドバイスの手紙を書く、2年生から3年生へのお礼の手紙を書く、など相手を明確にした。
C 中学校	<ul style="list-style-type: none"> ・「書くこと」については、ALTの先生に向けて、またALTの先生を通じて外国人留学生に向けて書くといった取り組みを行なった。ALTの先生が困っていることなどの要望に応える形をとり、先生方の気持ちに沿うことを目標とした。その中で、生徒たちがどのように表現したらよいか、どの表現を使えばよいかというようなことを自分たちで求めるようになるなど、学習態度に変化があった。
D 中学校	<ul style="list-style-type: none"> ・CAN-DO リストに沿って、自分の意見や考えを「書くこと」を授業で出来るだけ多く取り入れた。特に3年生は、授業中のライティングだけでなく、家庭学習でのライティ

	<p>ング時間も確保するようにした。</p> <ul style="list-style-type: none">・パフォーマンステストと定期テストのライティングに、CAN-DO リストに沿った内容を盛り込んで実施した。・総合的な学習の時間で、教科横断という形で、2・3年生が「英語でD村を発信しよう」という講座を設けた。子どもたちには、D村には外国人観光客が少ないという実感がある。外国人の多い近隣の村や駅周辺からの外国人の呼び込みが出来ないかということで、調査活動を行い、最終的に英語のパンフレットやコルクボードの作成をし、D村の良さを英語で発信するという活動を行なった。
--	---

(2019年 7月31日 受付)
(2019年11月 6日 受理)