

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 29 年 6 月 25 日現在

機関番号：33501

研究種目：基盤研究(C) (一般)

研究期間：2014～2016

課題番号：26370640

研究課題名(和文)スローラーナーに対するジャーナルライティング指導とその効果

研究課題名(英文)Effects of Journal Writing on Novice EFL Learners

研究代表者

馬場 千秋 (Baba, Chiaki)

帝京科学大学・生命環境学部・准教授

研究者番号：50465374

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 2,400,000円

研究成果の概要(和文)：本研究では、スローラーナーにジャーナルライティング(JW)を行い、JWが宿題で、教師がコメントを書く、授業時のJW後、教師がコメントを書く、JWが宿題で、他の学習者と教師がコメントを書く、授業時のJW後、他の学習者と教師がコメントを書く、という4パターンでの流暢さと正確さの変化について検証を行った。最も効果があるのは、次に という結論に達した。JWを宿題とすると、自宅での学習習慣がなく、提出率が下がる傾向にあった。フィードバックは、教師によるフィードバックが効果的であるが、ピアフィードバックによる励ましのコメントは学習者のライティング活動への動機づけになることが明らかとなった。

研究成果の概要(英文)：In this study, novice learners wrote journal assignments in their houses in the spring semester, and in the classroom in the fall semester. Half of them were given teacher feedback only and the rest of them were given both teacher and peer feedback. The results showed that novice learners tended to write journals in their classroom rather than in their houses. Many of them had not mastered good study habits and never do their homework in their houses. The researcher found that only teacher feedback helped improve novice learners' English proficiency, while peer feedback improved their motivation for writing journals. Also, teacher comments on both English grammar and content of their journals are needed for novice EFL learners. The comments from the teacher are important for creating rapport between the teacher and the learners.

研究分野：英語教育学

キーワード：ジャーナルライティング フィードバック効果 教室でのライティング活動 動機づけ

1. 研究開始当初の背景

日本人英語学習者を対象にした英語ライティング指導において、内容に関するフィードバックと文法に関するフィードバックのどちらを与えれば指導効果が出るか、という研究には、Oi, et al(2000)や Duppenhaler(2004)がある。双方とも内容に関するフィードバックを与えるほうが、効果があることが実証されている。また、馬場(2002)でも内容に関するフィードバックを与えたほうが文法に関するフィードバックを与えるよりも伸び伸びと書くことができるようになることが明らかとなっている。

では、本当に学習者は文法に関するエラー訂正は不必要なのだろうか。上述の馬場(2002)で行ったアンケート調査によると、学習者は、教員から内容に関するフィードバックと文法に関するフィードバックの双方を求める傾向にあることが判明している。

英語を不得意とする「スローラー」のライティング指導に目を向けてみると、馬場(2009c, 2009d)が、半期の間、文法に関するフィードバックを与えたその効果を検証しているが、流暢さ、正確さともに有意な差は見られなかった。また、馬場(2010f, 2011b)では、TOEIC Bridge スコア 130 以下の学習者の場合、トピックによって、書く英文の質、量ともに変化してしまうこと、馬場(2012a, 2013a)では TOEIC Bridge 130 以上が独立した書き手として既存の評価基準を使えるレベルであることを明らかにした。TOEIC Bridge スコアが 130 に満たないスローラーの場合、英語ライティング力を高めるために英文を書かせる指導を行う際、できるだけ学習者が書きやすいトピックから導入していくことが望まれる。そこで、学習者が自分のことを自由に書くことができる「ジャーナルライティング」に着目した。

ジャーナルライティングに関する研究は、授業内にジャーナルを書かせた Casanave(1994)、佐藤(2002, 2012)や、授業外で書かせた Duppenhaler(2004)、Yoshihara(2008)などがある。これらの先行研究では、語数を指標の1つとしており、ジャーナルライティングを行うことで、語数が伸びることが報告されている。

先行研究では、ジャーナルを書かせる場所が教室の場合と教室外の場合があるが、どちらが効果的なのかはまだ実証されていなかった。また、ジャーナルの読み手についても、教員だけが対象となっているが、教員と学習者の双方が読み手になった場合では、書き手となる学習者の意識や書く内容も異なってくるのが予想されたため、本研究の着想に至った。なお、読み手を学習者同士というパターンも考えられるが、本研究はスローラー

ナーを対象とするため、独立した書き手になる前の状況であることから、教員の指導が不可欠となる。従って、今回は、教員が必ず介入するパターンでの調査を行った。

2. 研究の目的

本研究の目的は、(1)ジャーナルライティングを宿題として課した場合と教室で行った場合、どちらが流暢さ、正確さ、英語力向上に効果があるのか、(2)教師によるフィードバックを与えた場合と教師によるフィードバックとピアフィードバックの双方を与えた場合とではどちらが流暢さ、正確さ、英語力向上に効果があるのかを検証することである。

3. 研究の方法

(1) 被験者

東京都内の大学生英語学習者 144 名
内訳は、2014 年度 48 名、2015 年度 51 名、2016 年度 45 名で、TOEIC Bridge スコア平均は 87.87 点、最高が 138 点、最低が 50 点である。Pre-test、post-test を受験し、ジャーナルの提出率が 85% 以上の学習者を対象としている。

(2) 研究方法

被験者である大学生英語学習者(以下、学習者)は、前期第 1 回目の授業時に TOEIC Bridge 模擬試験を受ける。

学習者は自宅で宿題として、週 1 回、ジャーナルを書く。2014 年度授業を受講した学習者はそのまま提出するが、2015 年度授業を受講した学習者は授業内に行われるピアフィードバック(クラスメートによるコメント)をもらった後に提出する。2015 年度受講者はジャーナルのテーマが与えられている。また、2016 年度授業を受講した学習者は、教室で授業内の活動として、ジャーナルを週 1 回書く。その際、テーマと見本が提示されている。

学習者は前期授業最終日に TOEIC Bridge 模擬試験を受ける。

終了後に、ジャーナルライティングに関するアンケートに回答する。2014 年度受講の学習者はリッカートスケールの質問を 16 問、多肢選択式の質問を 4 問、自由記述の質問 1 問に答える。2015 年度受講の学習者はリッカートスケールの質問を 19 問、多肢選択式の質問を 4 問、自由記述の質問 3 問に答える。2016 年度受講の学習者はリッカートスケールの質問を 19 問、多肢選択式の質問を 3 問、自由記述の質問 1 問に答える。

学習者は、後期第 1 回目の授業時に TOEIC Bridge 模擬試験を受ける。

後期は授業中の活動として、教室にて 10 分程度でジャーナルを書く。2014 年度授業受講者はそのまま提出するが、2015 年度、2016

年度授業受講者は、ピアフィードバック（クラスメートによるフィードバック）の後に提出する。また、2014 年度、2015 年度受講者はテーマが、2016 年度受講者はテーマと見本が提示されている。

学習者は後期授業最終日に TOEIC Bridge 模擬試験を受ける。

終了後に、ジャーナルライティングに関するアンケートに回答する。2014 年度受講の学習者はリッカートスケールの質問を 18 問、多肢選択式の質問を 3 問、自由記述の質問 1 問に答える。2015 年度受講の学習者はリッカートスケールの質問を 19 問、多肢選択式の質問を 3 問、自由記述の質問 3 問に答える。2016 年度受講の学習者はリッカートスケールの質問を 19 問、多肢選択式の質問を 3 問、自由記述の質問 3 問に答える。

データ収集後、TOEIC Bridge のスコアを t 検定、二元配置の分散分析にかけ、英語力の変化を見る。

最初と最後に書かれたジャーナルの語数、T-unit 数、T-unit ごとの語彙数を調査し、二元配置の分散分析をかけ、ジャーナルの流暢さを見る。文法のエラー数とエラータイプについて調査を行い、エラー数について、二元配置の分散分析をかけ、AntConc を用いて、エラーのタイプを分析し、ジャーナルの正確さを見る。

アンケートについては、統計処理を行い、分析を行う。

4. 研究成果

(1) 英語力の変化

TOEIC Bridge による英語力の変化は次の通りである。

	Spring		Fall	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
2014	102.62	102.50	98.92	92.50
2015	86.86	84.31	78.43	83.53
2016	88.18	84.44	78.44	89.33

N=144

表 1 英語力の変化

入学年度（対応なし：2014, 2015, 2016）× 英語力（対応あり：前期 Pre-test, Post-test, 後期 Pre-test, Post-test）の二元配置の分散分析を行った結果、入学年度および英語力の主効果（入学年度： $F(2, 141) = 24.093, p < .001, \eta^2 = .29$, 効果量大；英語力： $F(2, 141) = 4.552, p = .004, \eta^2 = .02$, 効果量小；入学年度 × 英語力： $F(2, 141) = 7.080, p < .001, \eta^2 = .06$, 効果量大）で入学年度と英語力が統計的に有意であった。多重比較の結果、2014 年度授業を受講した学習者とそれ以外の学習者に差が見られた。

以上の結果より、半期や通年では、英語力

が飛躍的に伸びてはいないと言える。その一方で、授業に意欲的に取り組んでいた学習者の中には、TOEIC Bridge のスコアが 100 に満たなかったところから、110~120 まで伸ばしている者も存在する。ただし、授業中に行っていた活動はジャーナルライティングだけではないので、ジャーナルライティングが英語力向上の第一要因とすることはできない。

全体的な傾向としては、夏休みを挟み、しばらく英語に触れていない状況で英語力チェックを行うと、夏休み前に比べ、英語力の低下が見受けられるが、英語学習を再開すると元に戻る、あるいは少し向上する傾向が見られる。

(2) ジャーナルの流暢さ

総語数

総語数による流暢さの変化は次の通りである。

	Spring		Fall	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
2014	19.42	19.59	23.69	21.98
2015	21.82	17.43	15.25	26.54
2016	19.67	25.22	21.5	32.7

N=144

表 2 総語数

入学年度（対応なし：2014, 2015, 2016）× 総語数（対応あり：前期 Pre-test, Post-test, 後期 Pre-test, Post-test）の二元配置の分散分析を行った結果、入学年度および総語数の主効果（入学年度： $F(2, 141) = 3.764, p = .026, \eta^2 = .06$, 効果量中；総語数： $F(2, 141) = 29.089, p < .001, \eta^2 = .14$, 効果量大；入学年度 × 英語力： $F(2, 141) = 12.512, p < .001, \eta^2 = .12$, 効果量中）で総語数と入学年度 × 総語数が統計的に有意であった。多重比較の結果、2015 年度受講者と 2016 年度受講者に差が見られた。

T-unit 数

次に T-unit 数を検討した結果を示す。

	Spring		Fall	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
2014	3.35	3.35	3.77	3.6
2015	4.16	2.45	2.27	4.9
2016	4.04	3.27	3.18	3.6

N=144

表 3 T-unit 数

入学年度（対応なし：2014, 2015, 2016）× T-unit 数（対応あり：前期 Pre-test, Post-test, 後期 Pre-test, Post-test）の二

元配置の分散分析を行った結果、入学年度およびT-unit数の主効果(入学年度: $F(2, 141) = .375, p = .937, \eta^2 = .00$, 効果量なし; T-unit数: $F(2, 141) = 29.478, p < .001, \eta^2 = .14$, 効果量大; 入学年度×T-unit数: $F(2, 141) = 19.333, p < .001, \eta^2 = .19$, 効果量大)でT-unit数と入学年度×T-unit数が統計的に有意であった。多重比較の結果、2015年度受講者と他の受講者に差が見られた。

T-unitごとの語数

文の複雑さを見るために、T-unitごとの語数を調査した結果は次の通りである。

	Spring		Fall	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
2014	5.68	5.51	6.41	6.6
2015	5.22	7.28	7.06	5.36
2016	4.72	8.05	7.26	9.23

N=144

表4 T-unitごとの語数

入学年度(対応なし:2014, 2015, 2016)×T-unitごとの語数(対応あり:前期Pre-test, Post-test, 後期Pre-test, Post-test)の二元配置の分散分析を行った結果、入学年度およびT-unitの語数の主効果(入学年度: $F(2, 141) = 17.242, p < .001, \eta^2 = .08$, 効果量中; T-unitごとの語数: $F(2, 141) = 37.262, p < .001, \eta^2 = .16$, 効果量大; 入学年度×T-unitごとの語数: $F(2, 141) = 21.661, p < .001, \eta^2 = .18$, 効果量大)でそれぞれ統計的に有意であった。多重比較の結果、見本を提示している2016年度受講者との間に差が見られた。

流暢さについての考察

総語数、T-unit数で流暢さ、T-unitごとの語数で複雑さを検討した。

学期初めの語数は少ないが、学期終了に近づくと、書くことにもかなり慣れてくるので、語数も増えてくる。また、2016年度受講者の傾向から、見本を提示すると、その見本を見ながら、自分自身に見合ったように単語を入れ替えることや、例文をそのまま書き写すことができるので、必然的に総語数も増え、T-unit数も増える傾向にある。学習者がヒントもなく、自ら書こうとすると、「何をどのように書いたらいいかわからない」という現実にぶつかるため、短い文しか書けず、総語数、T-unit数、T-unitごとの語数も少なく、内容の深みもないが、見本があることで、英文作成のイメージが沸き、活動そのものも取り組みやすくなり、自分なりに書いてみようという気持ちになり、流暢さが増すと言える。

(3) ジャーナルの正確さ

エラー数

次に正確さを見るために、エラー数について見てみたい。

	Spring		Fall	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
2014	2.1	2.81	3.04	2.6
2015	1.65	1.75	2.29	1.8
2016	1.89	2.64	2.64	1.18

N=144

表5 エラー数

入学年度(対応なし:2014, 2015, 2016)×エラー数(対応あり:前期Pre-test, Post-test, 後期Pre-test, Post-test)の二元配置の分散分析を行った結果、入学年度およびエラー数の主効果(入学年度: $F(2, 141) = 6.700, p = .002, \eta^2 = .06$, 効果量中; エラー数: $F(2, 141) = 11.529, p < .001, \eta^2 = .07$, 効果量小; 入学年度×エラー数: $F(2, 141) = 3.253, p = .004, \eta^2 = .04$, 効果量小)でエラー数のみが統計的に有意であった。多重比較の結果、見本を提示している2016年度受講者のエラーの減少率が高いため、他の年度の受講者との間に差が見られた。

エラーのタイプ

次にエラーのタイプであるが、文型については、毎回、SVCとSVO、SVAのエラー出現率が多い。時制では過去形、品詞では名詞、前置詞、冠詞のエラー出現率が多い。

正確さについての考察

全体的に書くことに慣れてくる後期後半になるとエラーは減る傾向にある。

スローラーナーは、自分が使える文法項目の範囲を超えることはなく、難しい英文を書くこともないので、エラーのない平易な英文が提出されることも多々ある。その一方で、TOEIC Bridgeが130に近い学習者は、語彙や文法も難しいものを使用しようとし、それがエラーにつながる。これは、筆者が過去の研究で示したように、TOEIC Bridge130以上が独立した書き手であり(馬場, 2008b, 2010b)、TOEFL Writing Scoring Guideを用いて英作文の採点が可能なもの、TOEIC Bridge130以上(馬場, 2012)なことから、独立した書き手へのステップの途中段階と考えるとよいであろう。

エラーのタイプの傾向も、筆者の過去の研究で見られたエラーとほぼ同じで、冠詞、名詞、前置詞および動詞の時制に関するエラーが際立っている。文型もSVCやSVOが多く、少し複雑になるSV00やSVOCはほとんど使用

されず、エラーも見受けられない。

エラーをなくすためにも、基本的な例文の提示や見本を使った英借文から段階を踏む必要があると言える。

(4) アンケート結果

アンケート調査では、学習者は英語でジャーナルを書くことに慣れたか、学習者は英語でジャーナルを書くことが好きになったか、自宅で宿題として英語でジャーナルを書くのと、授業中の活動の1つとして英語でジャーナルを書くのではどちらがよいか、学習者はどのようなフィードバックをしてほしいか、誰によるフィードバックを望むか、英語でジャーナルを書くときに文法や内容で困ったことはあったか、英語でジャーナルを書くときに参照したものは何か、という7点について検討した。

アンケート調査は、英語力等の伸びについて分析対象とした144名に23名を追加した、167名の回答を分析した。ジャーナルと前後期ともに提出率が85%以上で、アンケートを提出した学習者を対象とした。

については、学習者は、半期、あるいは1年、ジャーナルライティングを行うことで、英語でジャーナルを書くことに慣れる。したがって、活動を積み重ねることにより、慣れて、スムーズに進めることができる。

については、「英語が苦手である」「英語を書くことは難しい」という意識を持っている学習者の場合、それを拭い去ることは難しく、英語を書くことを好きになれないという学習者も多く存在した。一方で、約半数の学習者は、「自分の言いたいことが英語で書けた」「コメントをしてもらえた」「長い文章が書けた」など、成功体験をし、そのことがきっかけで、ジャーナルを書くことが好きになった。実際に好きになった学習者の中には、「もっとたくさん書けるようになりたい」「正しい英文で書きたい」という感想を述べる者も存在した。

については、本研究の被験者である学習者は、自宅での学習習慣がなく、英語の学習方法も知らない者が多いため、宿題としてジャーナルを課しても、授業が始まる間に教室で書いていることもあれば、ジャーナルを持ってこない(書いてこない)ということもあった。英語力をつけるためには、授業中の活動の1つとして行ったほうが効果的である。

については、学習者はフィードバックをしてもらうことを楽しみにしており、教師からのフィードバックを通じて、ラポールづくりをすることもできる。学習者の英語を書く能力を伸ばすためには、文法に関するフィードバックと内容に関するフィードバックの

双方が必要であり、学習者自身もそれを望んでいる。特に内容面については、励ましや褒めなど、学習者が前向きになれるようなコメントが望まれる。

については、教師によるフィードバックとピアフィードバックの双方を行ったが、全体的に、教師によるフィードバックを望んでいる。ピアフィードバックは、経験をする、「楽しい」と感じ、やりたいと思う学習者がいる一方で、「どのようなコメントをしたらいいのかわからない」と、戸惑いを見せる学習者も存在する。ピアフィードバック単独での実施を望む学習者は非常に少ないことや、学習者自身の英語力への不安などを考慮すると、ピアフィードバックを行う場合は、必ず、教師によるフィードバックと併用して行う必要がある。

に関しては、「何を書いたらいいのかわからない」「文法や語彙、表現がわからない」というのは、3年間の実践の中で、いつも聞こえてきた意見である。その解決策として、トピックやモデルを提示したが、モデルに該当しない内容を書こうとすると、なかなかその先に行かない、という状況にあった。英語が不得意な学習者の場合、ジャーナルであっても「英借文」からはじめ、書かせる内容や表現のコントロールをしながら行うことが必要不可欠である。

については、ほとんどの学習者が辞書を使用している。ただし、webの辞書や学内のPCに入っている辞書を使用するため、用例などにうまく当たれない、というマイナス面もある。教科書や文法書の例文参照もできればよいが、日本語をそのまま英語に訳すことから入るため、辞書を使用して書くことになる。辞書をどのようにして使わせるかについても、検討していく必要がある。

(5) 結論

本研究の結果、ジャーナルライティングを授業中に課し、教員がフィードバックを行う場合が、一番効果があり、次に、授業中に課し、教師によるフィードバックと他の学習者がフィードバックを行う場合が、効果があることが明らかとなった。また、教員によるフィードバックは、学習者とのラポールづくりに役立ち、他の学習者による励ましのフィードバックは、ライティング活動への動機づけとなることがわかった。

5. 主な発表論文等

[学会発表](計5件)

馬場 千秋 「スローラーナーへのジャーナルライティング指導 英語力の変化とアンケート調査からの考察」2015年8月22日 全国英語教育学会 第41回熊本

研究大会 於：熊本学園大学

BABA, Chiaki "The Effect of Teaching Journal Writing on EFL Slow Learners' Writing Accuracy and Fluency" 2015 年 11 月 7 日 13th Asia TEFL International Conference 於：International Youth Cultural Centre, Nanjing, China)

* 日本代表として、Featured presentation の枠で発表を行った。

BABA, Chiaki "Effects of Journal Writing and Feedback on Accuracy and Fluency" 2016 年 6 月 30 日 The 14th Asia TEFL International Conference and 11th FEELTA International Conference 於：The Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia

BABA, Chiaki "What Do Novice Learners Think about Journal Writing Activities in the EFL Classroom?" 2016 年 10 月 15 日 Pan Korea English Teachers Association 2016 International Conference 於：Busan University of Foreign Studies, Busan, Korea

BABA, Chiaki "Effects of Journal Writing: Considering Location and Feedback" 2016 年 11 月 12 日 2016 PAC @ 25th ETA International Symposium on English Teaching 於：劍潭海外青年活動中心 (台湾台北市)

[その他](計 1 件)

馬場 千秋「スローラーナーに対するジャーナル・ライティング指導とその効果」日本学術振興会科学研究費基盤研究(C)報告書 2017 年 3 月 103 ページ

6. 研究組織

(1) 研究代表者

馬場 千秋 (BABA, Chiaki)

帝京科学大学・生命環境学部・准教授

研究者番号：50465374