

大学生の海外短期研修の効果への一考察 —リスニングとライティングに焦点を当てて

木村 啓子

How Effective the Short-term Studying Program in an English-speaking Country is for Japanese University Students : Focusing on the Listening and Writing Proficiencies

KIMURA, Keiko

Abstract

Although many Japanese institutions of higher education plan and offer their students short-term overseas programs, the number of studies reporting the effect of short-term programs on SLA have been very limited. Kimura (2009) found the listening ability progressed significantly after 3-week overseas program. In the current study, the author tried to examine if the participants' progress in listening can be observed at any point during the 3-week period making use of STEP test. At the same time, the author tried to find out if the participants' writing proficiency improved by analyzing essays written before and after the program. The analysis was practiced not only by making use of T-units and Error-free T-units but also by utilizing "Global-error-free T-units" as a new attempt. It was because "Global-error-free T-unit" was thought to be more suitable to analyze the written language of writers with very low English proficiency. The results were that their listening proficiency showed significant progress after 3-week program though no point during the period was ascertained when their listening ability got significantly higher. As for the writing proficiency, their fluency drastically improved, but no progress was observed in the aspect of accuracy as well as that of complexity.

要約

本研究の目的は、3週間の海外短期語学研修の効果を検証することである。研修前後に4部門(文法、作文、読解、リスニング)計75問の英語テストと15分のエッセイライティングを参加者14名に課した。木村(2009)ではリスニングに研修前後の有意差が確認できた為、今回は研修途中にも2回テストを行い、どの時点でリスニング力に伸びが認められるかを測定する試みも行った。ライティングの評価には、多くの研究者が使用しているT-unit、Error-free T-unitの他に、習熟度の低い学習者のライティング力評価には有用である可能性があると考え、新たな試みとして独自に、“Global-error-free T-unit”を導入してみた。英語テストの結果は、学生の作文、リスニング、総合点において有意差が認められたが、研修途中でのリスニングの伸びは確認できな

かった。ライティングに関しては、accuracy (正確さ)には向上が見られなかったが、fluency (流暢さ)には大きな向上が認められた。

キーワード

海外語学研修

リスニング

ライティング

T-unit

Global-error-free T-unit (GEFT)

1. はじめに

多くの日本の高等教育機関においては、短期・中期・長期の様々な海外語学研修の機会が提供されている。海外留学の目標言語習得における効果を扱った研究は、第2言語修得の他の分野の研究に比べると多くはないようであるが、例えば中・長期の海外研修を扱ったものでは、Freed (1995)がインタビュー方式で行った研究で、フランスで1セメスターの留学期間を過ごした15名のアメリカ人が、母国で授業を受けていた学生と比べ、フランス語を話す流暢さが画期的に向上した、と報告している。やはり話す流暢さの向上を報告したものとしては、Segalowitz & Freed (2004)があり、13週間スペインとメキシコに留学した22名の英語話者が研修後、スペイン語を話す流暢さが大きく向上したとしている。その他の面でも、Milton & Meara (1995)の行った研究では、イギリスで1セメスター研修した53名のヨーロッパ人(独・仏・伊・西)は、母国で学習した場合に比べ5倍の速さで語彙を習得したと報告し、Tanaka & Ellis (2003)は、166名の日本人学生が15週間アメリカで学び、TOEFLを利用して調査した結果、英語の文法面で有意な進歩が見られたとしている。もう少し期間の短いものでは、千葉(2006)が、8週間カナダで研修した70名の日本人短大生をTOEICを利用して調査し、英語のリスニング力の向上を報告している。

このように海外研修の期間が半年、1年と長ければ、それだけ研修が留学者の語学力に多大な影響を与える可能性が高いことは言うまでもないであろう。では、単に「学生時代の良い経験、思い出づくり」と位置づけられてしまいがちな、2週間、3週間といった短期の海外研修のL2習得への効果はどのようなのであろうか。Coleman (1997)やFreed (1993)は、海外滞在が学習者のL2習得に与える影響についての研究数の少なさを指摘しているが、その少ない報告の中でも、1か月以内の短期の海外研修の効果を扱ったものは更に少ないようである。大塚 & 根岸(2009)は24名の日本人高専生が2週間オーストラリアで研修した結果、リスニング力に有意な差は現れなかったが、英語を話す流暢さが向上したと報告をしており、Kimura (2009)の研究では、3週間ニュージーランドで研修をした19名の大学生について英検問題を利用して調査したところ、リスニングに有意な向上が認められたとしている。

このように、短期の海外研修がL2習得に及ぼす影響を調べた先行研究はその数が少ない上に、海外研修経験者のライティングについて調べたものはあまり見当たらず、またリスニングに於いてはその研修期間の差によってか、伸びが認められたものとそうでないものがあっ

た。そこで3週間の研修を行うにあたり、英語力全体の変化とともに、研修途中のいずれかの段階でリスニング力の有意な伸びは認められるのか、またライティング力に変化は現れるのかを調べることにした。

2. 方法

2.1 目的

以上のことから、本研究のリサーチクエスションは以下の3点とした。

- (1) 3週間の海外短期語学研修前後で、参加大学生の英語力に有意な向上は認められるか。
- (2) リスニング力において、研修途中のいずれかの時点で有意な向上は認められるか。
- (3) ライティング力、特に fluency (流暢さ) と accuracy (正確さ) に向上は認められるか。

ただし、今回の研究においては、ライティングの Fluency や Accuracy の変化の観察を目的としたので、エッセイの内容の深さや構成等については、観点としなかった。

2.2 参加者

平成22年2月から3月にかけて実施された、約3週間のニュージーランド短期語学研修参加者14名(男性4名、女性10名)を本研究の対象とした。内訳は1年生3名、2年生9名、3年生1名、4年生1名であった。14名の専攻は全員英語以外であった。この中には1年間の語学留学経験者1名と2週間のホームステイプログラム経験者1名が含まれている。参加者は全員自らの意志により研修に参加したもので、選抜等を行われなかった。研修前の参加者の英語レベルは、英検準2級の得点率で平均約56%程度であった。

研修期間中、参加者は全員現地の家庭でホームステイを行った。午前中約3時間、現地大学の語学コースで英語の授業を受講した。学生は初日のクラス分けテストにより、習熟度別クラスに配され、クラスサイズは最大で15名ほどの国際クラスであったが、日本からの留学生がどのクラスでも約6~7割程度を占め、残りは中国人、韓国人、その他のアジア諸国からの留学生というような構成であった。授業は現地人英語講師により全て英語で行われ、授業前半は主に教科書を用いて、語彙、文法、リーディング力強化に当てられ、後半は授業前半に学んだ内容を生かしてオーラルコミュニケーションを行なうことに主体が置かれていた。午後は社会見学や観光などの様々なアクティビティーが週2~3回行われた。これは、日本の高等教育機関が現在実施している短期の海外研修で、最も一般的なスタイルであると思われる。

2.3 研究材料

全体的な英語力の伸びを測るため、英検準2級の2009年第1回の文法語彙問題20問、リーディング15問、作文(整序問題)5問、リスニング30問をベースとし、2008年度第3回の作文問題5問を足して、作文問題総数を10問に増やした。これは Kimura (2009) で作文問題数が少な過ぎて適切な結果が得られなかった、という反省点を踏まえての変更であった。この5問

を足すに当たっては、リーディング部門の5問を削除して問題数を調整した。結果としては、文法語彙20問、リーディング15問、作文(整序問題)10問、リスニング30問の計75問の試験となった。

リスニング問題については、研修前後だけでなく研修途中にも2回行うことから、英検協会より提供された過去9回分の英検得点結果資料を基に、できるだけ難易度が同等になるように工夫した30問を更に2セット準備した。便宜上、研修前後に行う英語テストに含まれるリスニング問題をAセットとし、途中に行うリスニングテストをBセットとCセットとする。

以上の英語問題に加え、ライティング力の変化を観察するために、研修前後に、エッセイライティングを実施した。タイトルは、“My Hometown”というものであった。辞書等の参照は認められなかった。

2.4 実施手順

研修開始時の約3週間前と研修の最終日に、前述の英語テスト75問を65分で実施した。2回のテストは同じ問題で、1回目と2回目の間は約6週間であった。この研修前後の英語テストには、リスニングテストAセットの30問が含まれている。加えて、この研修前後2回のテスト後には、15分間のエッセイライティングを実施した。エッセイを書くに当たっては、辞書等は一切使用されなかった。研修2週目と3週目の金曜日の授業後、つまりその週の授業が全部終わった時点で、リスニングテストのBセットとCセットをそれぞれ行なった。リスニングの所要時間はそれぞれ約20分であった。つまり、リスニングテストは計4回、A-B-C-Aセットの順に行なわれ、エッセイライティングを含むリスニング以外の部分は、研修前後の2回だけ実施されたことになる。

2.5 結果の分析方法

研修前後の英語テストの結果については、文法語彙、リーディング、作文、リスニング各セクション、及び全体について、ウィルコクソン符号付き順位和検定を行なった。また、合計4回行なったリスニングテストについては、フリードマン検定を行なった。ウィルコクソン符号付き順位和検定やフリードマン検定といった、ノンパラメトリックの手法を用いたのは、参加者数が14名と少なかったからである。

研修前後に実施した、15分間のエッセイライティングについては、Wolfe-Quintero, Inagaki & Kim(1998)で、L2のライティング力発達指標としての3つの観点に上げられている、“Fluency”, “Accuracy”, “Complexity”のうち、特に“Fluency”と“Accuracy”に伸びがあるか否かを客観的に観るため、T-unit (Hunt, 1970)の単位を使用し、研修前後の結果をウィルコクソンの符号付き順位和検定で比較した。T-unit (Minimal Terminable Unit)とは、書かれた言語を分析するための単位で、1つの主節とその主節に付加される従属節、加えて、主節の中に埋め込まれたり付加される句があればそれらも含んだ言語単位、と定義され、T-unitの平均長が長いほど熟達した書き手とされている。しかし、Larsen-Freeman (1978), Ho-Peng (1983), 門田 (1990)などが、T-unitよりも、文法的・意味的に正しいError-free T-unit (EFT)の方がL2作文評価においてはより妥当な指標であると示唆しており、T-unitの有用性を検討したGaies (1980)の研究で得た結

論でも、習熟度の低い学習者の分析にはT-unitは不適切で、誤りのないT-unit (EFT) の平均語数とT-unit数に対するEFT数がライティング力の差をより顕著に表す、という指摘があるので、本研究のエッセイライティングの分析には、T-unitと共にEFTも比較の単位として取り入れた。

更に参加者のエッセイをEFTを用いて検証を進める中で、参加者の習熟度が低いことにより、純粋にエラーのないT-unit数が大変少なく、語順は正しくても冠詞が抜けていたり、前置詞が違っていたりというエラーを含むT-unitが大変多いことが目についた。そこで、習熟度の低い学習者のL2作文分析にはより有用で、分析の信頼性がより高まる可能性があると考え、T-unit, EFTという単位に加えて、独自にGlobal-error freeのT-unit (GEFT) という単位を取り入れてみることにした。

GEFTという単位を採用するに当たり、エラーがGlobal errorかLocal errorかの判定が必要となるが、その基準についてはBurt (1975)やHendrickson (1979)を参考とし、語順や語彙のエラーのように、読み手に誤解を与える誤り、文を理解不能にするような重大なエラーをGlobal errorとし、具体的には、語順のエラー、接続詞の誤用や欠落、文構造の主要素の欠如などは全て、その部類に当たるとした。また、Local errorについては、読み手に対し、文の意図する内容を著しく損なわない部分的エラーとし、具体的には、名詞や動詞の語尾変化、冠詞、助動詞、数量詞の誤り、明らかに推測できる綴りの誤りなどがこれに相当するものとした。Global errorか否かの判定には、英語教員2名(イギリス人ネイティブ英語講師と調査者本人)があたり、結果が不一致であったものについては協議の上、最終判断は調査者が下した。

結果として、本研究でエッセイの分析に使用した比較項目は、まず、総語数、T-unit数、T-unit平均語数、EFT数、EFT総語数、EFT平均語数、T-unitに対するEFT数の割合、GEFT数、GEFT総語数、GEFTの平均語数、T-unitに対するGEFTの割合の12項目であり、そこに加えて、Ishikawa(1995)が日本人学生57名を対象として、L2ライティングについて行なった研究で得た、習熟度の低い学習者の作文分析にはT-unitよりも誤りのないClauseを用いた方が良い、という示唆に従い、上記の項目に加えて節単位でも同様の11項目の比較を試行してみたため、ウィルクソンの符号付き順位和検定により比較した項目総数は23項目となった。

3. 結果と考察

3.1 英語テストの結果

英検準2級をベースとした英語テスト75問の研修前後の得点の記述統計は表1の通りであった。

表1 研修前後英検得点比較

(N = 14)

セクション	満点	研修前				研修後				Z値
		平均値	SD	最高値	最低値	平均値	SD	最高値	最低値	
文法・語彙	20	11.36	4.50	19	3	11.71	4.05	19	5	-0.72
ライティング	10	4.79	3.09	10	0	6.00	2.35	10	2	-2.16*
リーディング	15	9.93	3.47	15	5	10.71	3.00	15	5	-1.41
リスニング	30	15.86	6.32	30	6	17.64	5.65	30	10	-2.11*
全体	75	41.93	16.20	74	15	46.07	13.50	74	26	-2.32*

注. * $p < 0.05$

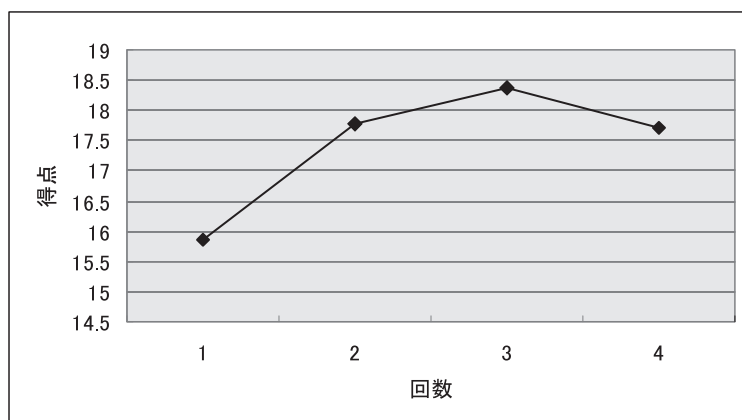
表1が示すように英語テストにおいては、文法・語彙部門で20点満点中0.35点、ライティングで10点中1.21点、リーディングで15点中0.78点、リスニング部門で30点中1.86点、総合点で75点中4.14点の伸びがあり、そのうちライティング、リスニング、総合点において、5%水準での有意な伸びが認められた。

リスニングと総合点において有意な差が見られたのは前回のKimura (2009)の結果と同様であったが、ライティングについては前回5問であったものを10問にしてみた結果、有意な伸びが確認された。英語テスト内のライティングテストは整除問題であるが、習熟度の低い学習者にとって、語順に対する理解が深まるということは大変大きな進歩であり、それが3週間という短い期間での変化であったことは注目に値するものとする。現地の授業においては、特にライティングを実際行なうような部分はなかったようであるが、やはり授業の全てが英語で行われるだけでなく、放課後の自由行動においても帰宅後の家庭においても英語に触れられるという英語への集中的露出度の高まりが、この結果を生んだものではないかと考える。

3.2 4回のリスニングテストの結果

研修3週間前、1週目の金曜日、2週目の金曜日、3週目の金曜日の計4回行ったリスニングテストの平均得点とSDは、30点満点中、1回目が15.86 (6.32)、2回目は17.79 (5.15)、3回目は18.86 (5.05)、4回目は17.71 (5.65)であった。図1はこれを折れ線グラフに表したものである。

図1 リスニング4回の得点 (N = 14)



合計4回実施したリスニングテストの結果は、ウィルコクソン符号付き順位和検定では、1回目と4回目の間に5%水準での有意差が認められたが、フリードマン検定ではどこにも有意差は現れなかった。

リスニングの4回目の得点が下がってしまったのは、予想に反する結果であった。4回目の得点が低かったことには若干的的要因があったものと考えられ、4回目のテスト実施日のスケジュールが大変過密であり、参加者の集中力が極端に低い状態であったという報告を受けている。ただし1回目と4回目は同じ問題であり、そういう状態でも平均点にして1.86点の伸びがあり、ウィルコクソンの符号付き順位和検定では5%水準の有意差が認められたことは3週間の海外研修の成果の現れと考えられるであろう。

図2 リスニング1回目と3回目の比較

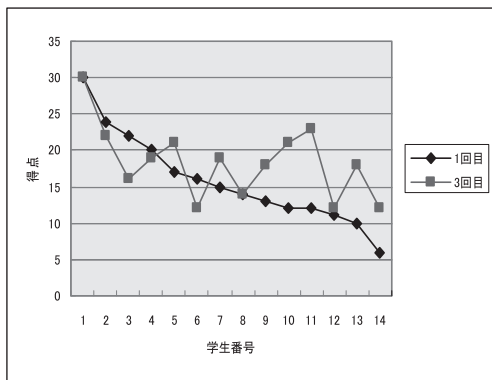
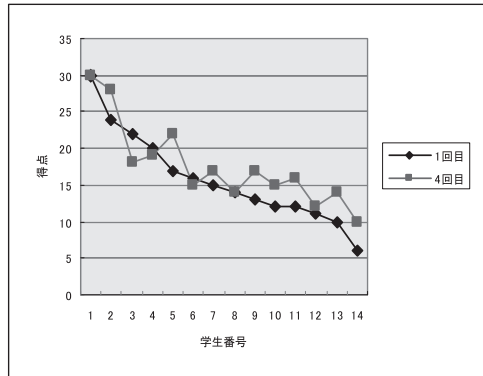


図3 リスニング1回目と4回目の比較



しかし、4回目よりも平均点数の高かった2回目と3回目では、フリードマン検定のみならず、ウィルコクソンの符号付き検定でも有意差が現れない結果となった。これは2回目と3回目の結果に、学生によって得点が伸びた者と下がった者の差が激しかったことで、符号付き検定では有意差が現れない結果となったようである。図2は1回目の参加学生14名をそのリスニング得点を基として上位から下位へ並べ、そこに各人の3回目の得点を合わせたものであり、図3は同様に、1回目の結果に4回目の結果を合わせたものである。

2回目と3回目は1、4回目と別問題であった。全国平均得点では似通った正答率の問題ではあったが、参加生が全員大学生であったため、全国の英検受験者全体とは受験生の質が異なり、今回の参加生にとって必ずしも難易度が同等であったかどうかには疑問の余地が残る。それがこのような得点の乱高下状態に現れたのではないかと推測している。

3.3 エッセイライティングの結果

3.3.1 単語総数と、T-unitを基準とした研修前後比較

以下の表2は、研修の3週間前と研修最終日に計2回実施された15分間のエッセイライティングについて、単語総数とT-unit数、T-unit総語数、T-unit平均語数の研修前後の比較についてそれぞれまとめたものである。

表2 単語総数とT-unitについての研修前後比較

(N = 14)

時期	総語数		T-unit数		T-unit総語数		T-unit平均語数	
	前	後	前	後	前	後	前	後
平均値	52.57	93.57	8.43	11.43	52.29	89.21	6.28	7.99
SD	29.13	37.06	4.72	5.12	29.57	35.16	1.21	1.80
Z値	-3.17**		-2.39*		-3.17*		-3.17*	

注. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

ここでまず顕著なのは、総語数の伸びであった。エラーもエラーでないものも含めた学生の発語した語数が研修前後の比較で約1.8倍に増え、1%水準での有意差を示した。また、T-unit数においてもT-unit総語数においても、T-unit平均語数においても5%水準の有意差が観察された。

2.5で述べた理由により、表3は同上のエッセイについて、誤りのないT-unit (EFT) を基本としての研修前後の比較結果をまとめたものである。ここではEFTの総語数、平均語数で1%水準での有意差が示されたものの、EFTそのものの数と、T-unit数に対するEFT数では有意差が現れなかった。

表3 誤りのないT-unit (EFT) についての研修前後比較

(N = 14)

時期	EFT数		EFT総語数		EFT平均語数		EFTの比率	
	前	後	前	後	前	後	前	後
平均値	2.79	3.64	13.64	21.57	4.54	5.82	0.37	0.35
SD	1.93	2.71	10.54	17.2	1.55	1.12	0.28	0.21
Z値	-1.29 (ns.)		-1.96*		-2.59*		-1.05 (ns.)	

注. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, ns. = 有意差なし, EFTの比率はT-unit数に対して

Larsen-Freeman (1978) も、ESL学生の作文レベルを見た研究で、「最良の尺度はT-unitの平均語数とエッセイ中のError-free T-unitの割合である。」(p.440)と結論付け、林(1980)も日本人高校生を対象とした研究で、作文力の上位クラスと下位クラスの差はT-unitの平均長において著しいとしているが、一方でEFTの平均長は信頼できないと結論付け、Larsen-Freemanとは異なる主張をしている。今回の研究では、T-unitの平均語数の伸びからはライティング力が向上したと言えるが、Larsen-Freemanの主張に照らすと、EFTの比率という観点からはライティング力が高まったとは言えないことになる。この点については更に検証が必要である。

EFT数そのものの研修前後比較で有意差が現れなかったのは、今回の参加者の文法力が低く、冠詞やスペルの間違いなどが数多く見られ、完全に誤りのない文だけを取り出すと、大変数が少なくなってしまうということの結果であろうと考えられる。

そこで本研究では新たな工夫として、2.5で述べたように、語順等や語彙の選択等は正しく、意味が十分に伝わる文章をGlobal errorのないT-unit (GEFT) として研修前後の結果をまとめる試みを行ない、表4にまとめた。

表4 Global errorのないT-unit (GEFT) についての研修前後比較 (N = 14)

時期	GEFT数		GEFT総語数		GEFT平均語数		GEFTの比率	
	前	後	前	後	前	後	前	後
平均値	5.93	8.29	34.93	64.79	5.68	7.29	0.73	0.75
SD	3.29	4.01	20.87	28.37	1.23	2.2	0.19	0.19
Z値	-2*		-3.08**		-2.42**		-1.57 (ns.)	

注. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, ns. = 有意差なし, GEFTの比率はT-unit数に対して

結果として、GEFT数に5%水準で、GEFT総語数とGEFT平均語数においては1%水準での有意差が示された。しかし、T-unit数に対するGEFT数の割合についてはやはり、有意差が現れなかった。

3.3.2 節 (Clause) を基準とした研修前後比較

上記のT-unitを基準とした比較に加え、2.5に記したように、誤りのない節 (EFC)、Global errorのない節 (GEFC) などについて、T-unitをベースとしたものと同様の比較を実施し、C総語数、C平均語数についての比較を表5にまとめた。

表5 Clauseについての研修前後比較 (N = 14)

時期	C数		C総語数		C平均語数	
	前	後	前	後	前	後
平均値	9.07	12.93	52.29	89.21	5.86	7.04
SD	5.28	5.77	29.57	35.16	0.80	1.14
Z値	-2.58*		-3.17**		-2.92**	

注. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

節 (C) については、C数に5%水準で、C総語数、C平均語数については1%水準での有意差が示された。

表6は、エラーのない節 (EFC) をベースとして研修前後を比較した結果である。

表6 エラーのない節 (EFC) についての研修前後比較 (N = 14)

時期	EFC数		EFC総語数		EFC平均語数		EFCの比率	
	前	後	前	後	前	後	前	後
平均値	3.00	4.57	15	26.43	4.65	5.73	0.36	0.35
SD	2.08	3.08	11.09	18.44	1.52	1.22	0.27	0.17
Z値	-2.43*		-2.55*		-2.36*		-0.41 (ns.)	

注. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, ns. = 有意差なし, EFCの比率はC数に対して

EFCを基準とした比較では、EFC数、EFC総語数、EFC平均語数のいずれにおいても5%水準での有意差が認められた。ただし、C数に対するEFC数の比率ではやはり有意差は示され

なかった。

続いて表7は、Global errorのない節 (GEFC) をベースとした研修前後の比較である。

表7 Global errorのない節 (GEFC) についての研修前後比較 (N = 14)

時期	GEFC数		GEFC総語数		GEFC平均語数		GEFCの比率	
	前	後	前	後	前	後	前	後
平均値	6.50	10.21	36.64	70.14	5.63	6.86	0.75	0.80
SD	3.70	4.73	21.18	30.64	1.11	1.25	0.19	0.16
Z値	-2.65**		-3.23**		-2.67**		-0.50 (ns.)	

注. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, ns. = 有意差なし, GEFCの比率はC数に対して

ここではGEFC数、GEFC総語数、GEFC平均語数のいずれでも1%水準の有意差が示されている。ただし、C数に対するGEFCにおいてはやはり、有意差は現れていない。Global errorのない節の項目においてそれぞれで1%水準の有意差が認められたことは、3.1で参加生の文法・語彙では有意差が示されず、ライティング(整序)問題において有意な向上が認められた結果と合致している。つまり、3週間という短期の研修では、細かい文法を修得するまでには至らなかったかもしれないが、英語に多く触れることにより、英語の語順に対する認識が深まった結果と言えるのではないであろうか。

3.3.3 エッセイライティング分析結果のまとめと考察

以上の研修前後におけるエッセイの単語総数、T-unit数、EFT数、GEFT数、及びC(Clause)数、EFC数、GEFC数の研修前後の結果を棒グラフで表したものが、図4であり、それぞれの平均語数の研修前後の結果を棒グラフで表したものが、図5である。

図4 各項目の総語数の研修前後比較グラフ

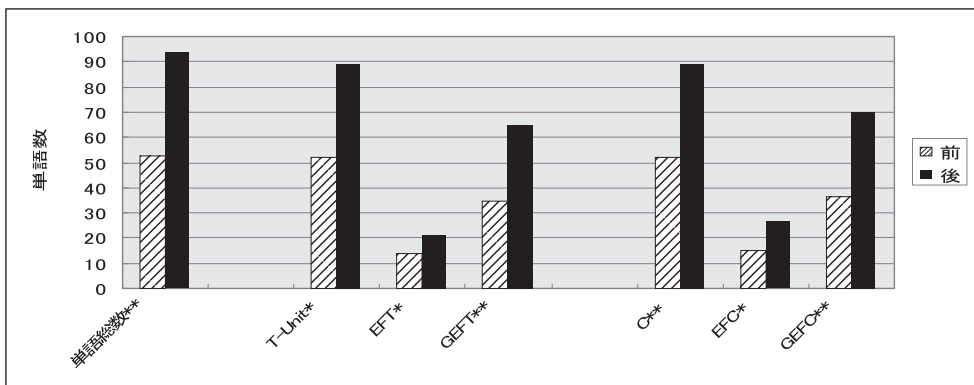
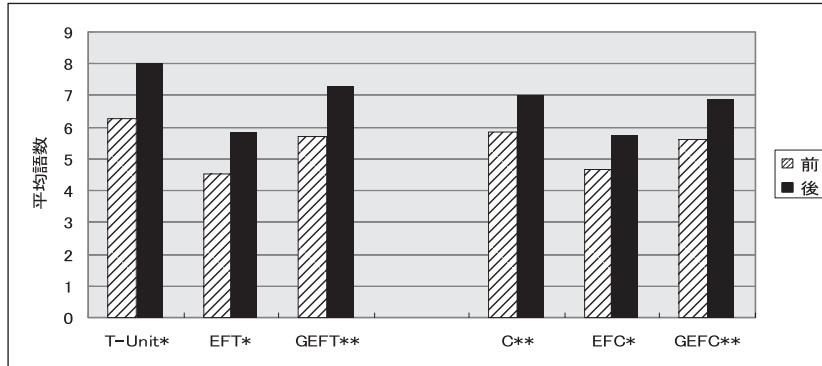


図5 各項目の平均語数の研修前後比較グラフ



15分のエッセイライティングにおいて、研修前後の比較において有意差が確認された項目は、総語数*、T-unit数、T-unit総語数、T-unit平均語数、EFT総語数、EFT平均語数、GEFT数、GEFT総語数*、GEFT平均語数*、C数、C総語数、EFC数、EFC総語数、EFC平均語数、GEFC数*、GCFC総語数*、GEFC平均語数*の18項目であった(*印のものは1%水準、その他のものは5%水準)。

逆に、有意差の確認されなかった項目は、EFT数、T-unit数に対するEFT数の割合、C数に対するEFC数の割合、C数に対するGEFC数の割合の5項目であった。

15分間で参加者が書くことのできた平均総語数が研修前後で1.8倍に増加したということから、Fluencyは明らかに向上したと言える。また、EFT総語数と平均語数、GEFT総語数と平均語数、EFC総語数と平均語数、GEFT総語数と平均語数に有意な伸びが示されたということは、参加者がより長い文を書けるようになったということである。ただし、T-unitあたりの増加語数は平均で1.71語程度であるから、参加者の書く文に重文や複文などの複雑な文構造が増えたということの意味するのではなく、副詞や副詞句の数、目的語の数が増えたことなどによる結果であるので、Complexityが伸びたとまでは言えないであろう。

T-unit数に対するEFT数の比率、T-unitに対するGEFTの比率、C数に対するEFC数の比率、C数に対するGEFCの比率のいずれにおいても有意差が示されなかったということは、Fluencyが増して、より多くの長い文が書けるようにはなったが、Accuracyが向上したわけではない、ということを表している。つまり、よりたくさん書けるようにはなったが、それだけ多くのエラーも犯しているということで、質的向上は見られなかったということであろう。

4. 結論と今後の展望

1つ目のリサーチクエスチョン、3週間の海外短期語学研修の前後で参加大学生の英語力に変化は認められるか、という質問に対しては、研修前後で参加学生の英語力に変化は認められ、セクション別では、リスニング力とライティング力に有意な伸びが認められた。2つ目のリサーチクエスチョン、リスニング力について、研修期間のいずれかの時点で有意な伸びは認

められるか、という質問に対しては、全体としては向上の傾向にあるものの、途中段階の時点では有意な伸びは認められなかった、という結論になる。また3つ目の、ライティング力、特にFluency(流暢さ)およびAccuracy(正確さ)において向上は見られるか、という問いに対しては、Fluencyは向上したが、Accuracyが向上したわけではない、という結果であった。

今回、4回実施したりスニングテストで有意差が認められなかった原因として、4回のテストの難易度や傾向ということが上げられる可能性があることから、今後、何らかの方法で難易度を揃える工夫を加えてみたい。また4回の試験中、調査者自身が監督を務めることができたのは引率期間の関係で最初の2回だけであったこともあり、受験環境を整える工夫を加え、今後、再度調査を試みてみたいと考えている。

エッセイライティングでは、予想以上の伸びが認められた。3週間という期間は文のComplexity(複雑さ)を高めたり、冠詞やスペル、名詞や動詞の語尾変化等の細かな文法を修得するには十分ではなかったかもしれないが、逆にたった3週間の研修を経験しただけであるのに、参加生のアウトプットできた量が1.8倍になったということは、大きな変化であろう。またGlobal errorのないT-unitや節で1%水準での有意な伸びが認められ、併せて英検を利用したライティングテスト(整序問題)でも有意な伸びが示されたということは、参加学生の英語の語順に対する認識が高まったということを示唆していると考えられ、これは習熟度の低い学習者にとっては大変大きな意味を持つと考える。

細かなAccuracyは向上していないけれどもFluencyが顕著に向上したということは、参加生がエラーを犯すことを恐れなくなり、積極的にL2言語を用いて自己表現をしようとしたということであり、こうした意欲は今後の参加生の英語力の伸びにも貢献していくものであろう。こうしたFluencyの顕著な伸びという結果を生み出した原因には、何らかの情意的原因が起因しているものと考えられ、こうした情意的背景の変化については今後の研究課題としていきたい。

今回の研究におけるエッセイライティングの分析手法の中に、新たにGlobal errorのないT-unit(GEFT)やClause(GEFC)を取り入れて分析を実施してみたが、Global errorのないT-unitや節に1%水準での有意差が示されたことから考えて、習熟度が大変低い学習者のライティング評価に、「Global errorのないT-unitや節」という視点を取り入れることは有効である可能性は高いと思われる。この結果を今後のライティングの評価に生かし、さらに研究を進めていきたいと考えている。

謝辞

本研究の参加者である14名の学生の皆さんの協力に、心より感謝致します。

引用文献

- Burt, M.K. (1975). Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quarterly*, 9-1, 53-63.
- Coleman, F. A. (1997). Residence abroad within language study. *Language Teaching*, 30, 1-20.
- Freed, B. F. (1993). Assessing the linguistic impact of study abroad: what we currently know —what we need to learn. *Journal of Asian Pacific Communication*, 4 (4), 151-166.
- Freed, B. F. (1995). What makes us think that students who study abroad become fluent? In B.F. Freed (ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, 123-148. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Gaies, S. J. (1980). T-unit analysis in second language research: Applications, problems and limitations. *TESOL Quarterly*, 14 (1), 53-60.
- Hendrickson, J.M. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research and practice. *Modern Language Journal*, 62, 387-398.
- Ho-Peng, L. (1983). Using T-unit measures to assess writing proficiency of university ESL students. *RELC Journal*, 14 (2), 35-43.
- Hunt, K. (1970). Syntactic maturity in schoolchildren and adults. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 35, Serial No. 134, 1-67.
- Ishikawa, S. (1995). Objective measurement of low-proficiency EFL narrative writing. *Journal of Second Language Writing*, 4 (1), 51-69.
- Kimura, K. (2009). The influences of studying abroad on language proficiency and the use of language learning strategies: In the case of a three-week English program. *KATE Bulletin*, 23, 47-58.
- Larsen-Freeman. (1978). An ESL index of development. *TESOL Quarterly* 12 (4), 439-448.
- Milton, J. & Meara, P. (1995). How periods abroad affect vocabulary growth in a foreign language. *ITL Review of Applied Linguistics*, 107-108: 17-34.
- Segalowitz, N. & Freed, B. F. (2004). Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: Learning Spanish in at home and study abroad contexts. *SSLA*. 26, 173-199.
- Tanaka, K. & Ellis, R. (2003). Study-abroad, language proficiency, and learner beliefs about language learning. *JALT Journal*. 25 (1), 63-85.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & H. Kim (1988). Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy & complexity. University of Hawaii at Manoa.
- 千葉克裕. (2006). 「2ヶ月留学の長期的効果 — TOEIC スコアとアンケート調査の結果から」『東北英語教育学会研究紀要』26, 59-70.
- 林日出男. (1980). 「外国語習得における話す力と書く力のバランスについて」『語法研究と英語教育』2, 52-65. 山口書店.
- 門田修平. (1990). 「作文評価における客観的指標の妥当性」『英語・英文学新潮』339-350. ニューカレントインターナショナル.
- 旺文社. (2010). 『英検準2級全問題集』 旺文社.
- 大塚賢一・根岸純子. (2009). 「2週間の海外短期語学研修がスピーキング fluency に与える効果

及び fluency と英語使用不安・英語授業不安との関係」『関東甲信越英語教育学会紀要』23, 59-70.