

# 辞書使用の可・不可がどのように時間制限のある英作文に影響を与えるか

井之川睦美  
高崎経済大学

## 要旨

辞書使用がどのように時間制限のある英作文に影響を与えるかを、オンライン辞書を使用して書かれた英作文 23 例と使用せずに書かれた英作文 22 例を比較することにより検証した。英作文は英語専攻ではない大学 1 年生によって書かれた同一トピックのものである。結果、両英作文の評価、流暢さ、正確さ、複雑さの指標には有意な差がなかったが、辞書検索によるエラーが認められると同時に、使用語彙、話題の記述量に違いがみられた。また、辞書使用はトピックの書きやすさと時間の認識に反映し、英作文への満足度は辞書を使用した英作文の方が高かった。これらの結果からライティングにおける辞書使用について、学習・指導・評価の観点から考察する。

キーワード： 辞書使用、ライティング・タスク、客観的指標、話題、満足度

## 0. はじめに

本稿は、辞書使用の可・不可が時間制限のある状況で書かれる英作文に、どのような影響を与えるかについて調査し、結果を報告するものである。

外国語学習におけるライティング課題のひとつに英作文がある。課題には、教室内で書き上げる英作文や家で書き上げる課題、またテストとして書く英作文もある。テスト環境での辞書使用は認められない場合が多いが、通常、第二言語でライティングを行う場合は辞書を使って書くことは自然である<sup>1</sup>。このように、状況により、辞書の使用が可能であったり不可能であったりするが、辞書使用はライティングにどのような影響を与えるのだろうか。参考ツールとなる辞書が使用できるのであるから、辞書を使用しない場合より質の高い英作文となるのではないかと思うが、学習・指導の現場では辞書を使うと意味がよく分からない英作文になるという声も聞かれる。こうした疑問から、辞書使用が時間制限のある状況で書かれる英作文に、どのような影響を与えるのかについて検証を試みることにした。

本稿では、本研究での英作文の捉え方を示した後、ライティングにおける辞書使用の先行研究、調査方法、結果を述べる。最後に、学習・指導・評価の観点からライティングにおける辞書使用を考察する。

## 1. ライティング・タスク

本研究では英作文を「タスク」という視点から捉えたい。「タスク」には、いくつかの捉え方があるが、CEFR(Common European Framework of Reference for Languages)におけるタスクの捉え方をあげる(Council of Europe, 2001)。CEFR では、社会の一員として行う言語活動全般をタスクとして捉え(p15)、タスクを単位とした様々な言語活動を、私的、公的、職業、教育の 4 つの領域に分類した外的コンテキストの枠組みに整理している。教育領域で発生するライティング・タスク例としては、レポート、エッセイ等があげられている。第二言語教育のライティングを専門とする Reid & Kroll (2006)は、教育・学習現場におけるライティングについて、そうでないライティングの課題と異なる特性を持つものであると言及する。つまり、教育・学習現場でのライティングは自発的なものではなく、与えられた課題は通常評価されるものであり、ライティング課題の目的は課題への理解を示すことで、いわば、“a form of testing”であるとする。しかし、近年、教室外での学習者の自発的・自律的学習にも注目が置かれ、ブログでのライティングをカリキュラムに取り入れる試みや(金子, 2008)、ジャーナル・ライティング等も取り入れられる等、多様なライティング・タスクが作り出されている。

こうしたライティング・タスクは、学習活動やテストとしてカリキュラムに導入されるが、その導入時に考慮されるべきいくつかの側面がある。Weigle(2002)によると、評価測定の視点から、タスクには言語的側面だけでなく社会的、物理的、認知的側面からの構成要素があるとして、認知的負担、読み手、時間、書式モード、採点規準等をあげている。このように、学習活動やテストとして導入されるライティング・タスクは、実際のライティング活動(real-world writing tasks)を目標とし、様々な側面を考慮に入れた要素が組み合わせられ構成されている(Shaw & Weir, 2007; Reid & Kroll, 2002)。

ライティングに関わる要素として辞書使用について考えてみると、辞書を使用するという行為は認知的側面に関わってくるものと予想される。そこで、Shaw & Weir (2007)による認知的観点からライティング・プロセスを整理したモデルを示す。

図1: Cognitive validity parameters in writing

(Shaw & Weir, 2007, p34)

---

Macro-planning:	課題の条件・制約を理解し、それらに応じた情報・知識を集める
Organization:	集めた情報をゴールに沿って組み立て整理する
Micro-planning:	言語構造の産出(大きく2つのレベル:パラグラフと文)をしながらのプランニング、“Macro-planning”で確認したものと、その時点までに書いたもの)
Translation:	表現しようとする概念を言語化する
Monitoring:	文法・メカニクス・表現意図に合ったものかをモニターする
Revising:	書き出した文・パラグラフ・全体の不満足部分を修正する

---

(各プロセスの内容説明は筆者訳)

図1は、“Cognitive validity parameters”と称されたライティングの認知的プロセスのパラメータを示したものである。ここに示された6つのパラメータは、直線的に進められるのではなく、Hayes(1996)

が主張するように反芻的で繰り返すものであると説明されている(p35)。このライティング・プロセスに辞書使用が加わることによって、認知的処理に何らかの影響があることが予想される。言い換えれば、辞書使用が可能なライティング・タスクの検証は、書き手が持つ既存の言語知識・情報だけではなく外部の言語知識にアクセスすることができるライティング・タスクを扱うことになる。本研究は辞書検索の認知的プロセスの解明ではなく、英作文にどのように影響が現れるかに焦点をあてた検証を行うが、辞書使用はライティングの認知的プロセスに関わるものであり、辞書使用の影響を検証するためには必要な観点であるという認識を持つ。次に関連する先行研究をあげる。

## 2. ライティング分野における辞書使用関連の先行研究

辞書使用に関する研究は、テストの妥当性、エラーとの関連、言語能力との関連、辞書使用への姿勢・ビリーフ等の観点から研究がなされているが、その中から関連する先行研究をあげる。

Ard(1982)は ESL 学習者と教師の辞書使用への姿勢を調査している。調査結果によると、ESL 学習者は辞書を使うことに肯定的であり、教師は否定的であることが多いという。しかし、これらの意見は証拠(evidence)に基づいているものではないとしている。また、中上級学習者の英作文分析、日本人とアラビア語話者である ESL 学習者のプロトコル分析を実施し、言語間の距離が近いほど辞書検索力は高く、また、辞書使用によりエラーが引き起こされるという。しかし、エラーを少なくすることは目先のゴールであり辞書を使用しないライティングは“easy writing”であると論じている。

日本人学習者を対象とした数少ない研究のひとつに Christianson(1997)がある。日本人大学1年生が辞書を使用して書いた英作文中のエラーを分類し、辞書使用がエラーを誘発させるかどうか、また、辞書使用によって避けることのできるエラーがあるかどうかを調査している。結果、辞書使用に関係のないエラーが多かったという。さらに、辞書検索力の差をインタビューによって明らかにしており、辞書の種類とエラーには関係がなく、辞書の使い方が問題であるとする。

Bishop(2000)は、大学においてテストでの辞書使用が許可されることになったことから、言語テストにおけるその有効性と学生達の辞書使用に対する姿勢を調査している。その結果、回答者の 97% がテストでの辞書使用は役立つとし、78% がバイリンガル辞書を好むと報告している。

East(2007)は、辞書使用の経験、辞書使用の頻度、言語能力とライティング・テストとの関連をニュージーランドのドイツ語学習者を対象とした調査で明らかにしている。その結果、辞書を使用しない場合と辞書を使用した場合のライティング・テストスコアに有意な差はなかったが、散らばり度が大きかったと報告している。また、言語能力レベルが低い者は辞書使用によってスコアが上がり、高いレベルの者は下がったと報告する。辞書使用経験、辞書使用頻度との関連はないという。ここで、East は辞書の役割とテストの妥当性の問題に触れ、辞書使用への見解はコミュニケーション能力をどう定義するかによって異なると論じている。ひとつは、学習者オートノミー(Learner autonomy)を重視する構成主義者(constructivist)の観点から辞書使用に対して肯定的でオーセンティックな見方をとるものであり、もう一方は、行動主義者(traditional behaviourist)の観点で、ライ

ティング・プロダクトに焦点を当てた静的(static)で、狭義のライティング・パフォーマンスの見方をとるものだという。さらに、辞書使用はライティング能力テストの妥当性を脅かすものであり、ライティングテストにおける辞書使用は、前者の立場によって支持されるものでコミュニケーションなライティング能力を構成する要素であると辞書使用の背後にある言語教育観に言及している。

Bruton (2007)は、スペインのEFL環境において、ライティングにおけるバイリンガル辞書使用がどう語彙学習に影響するかを教室内で調査している。結果を踏まえた主張には、ライティングにおいてバイリンガル辞書は重要であり、正確さの追求としてだけでなく語彙を増やすことに注目すべきで、語彙の増強に貢献するとある。今後の研究への提言として、ライティングのフィードバックの有効性だけでなく、語彙の獲得面からもフィードバックについて検討する必要があると述べている。さらに第二言語によるライティング研究は、実際の教室(real classroom settings)で行うこと、バイリンガル辞書の使用を排除しない、ライティングから何を学ぶかを広い視野で捉えることが必要であることを論じている。

以上の先行研究を概観すると、辞書使用の効果は文法・語彙のエラーとの関連に焦点がおかれており、ライティングにおいて正確性を高めることが優先され、辞書使用はそれをサポートする役割が期待されてきたことが読み取れる。しかし同時に、結果をふまえた議論には、Bruton(2007)が主張するように、正確性を追求する見方だけでなく長期的で広い視野で辞書使用を考えることへの示唆が加えられている。このように、辞書使用に関する研究は、言語構造主義からコミュニケーションな能力を追求する言語教育のパラダイム・シフトを背景にしていると考えられ、East(2007)が論じるように、コミュニケーションな言語能力の探究とも絡んで研究・調査が実施されてきているようである。読解分野を中心とした辞書使用についての研究をまとめた Tono(2001)によると、従来、産出活動における辞書使用は問題が多く不必要であるという見解が一般的であったが、電子メールなどコミュニケーションな活動が増えてきた現在、辞書への認識も変わるであろうとの見解を示している(p32)。

ライティングでの辞書使用に関する先行研究は少なく、研究結果からの主張に相反するものもあり、辞書使用に関する調査・研究は未だ十分な検証がなされているとは言いがたい。本研究では先行研究をふまえ、さらにライティングをタスクという視点から捉え、辞書使用がどのようにライティングに影響を与えるかを明らかにすることを目的とする。研究設問として次の2つを設定した。

- 1) 制限時間のある状況で辞書を使用して書かれた英作文と辞書を使用せずに書かれた英作文は、評価、流暢さ・正確さ・複雑さ、使用語彙において、どのように異なるか。
- 2) 辞書を使用して書かれた英作文に対する書き手(参加者)の振り返り<sup>2)</sup>は、辞書を使用せずに書かれた英作文に対する書き手(参加者)のそれとどのように異なるか。

### 3. 調査

#### 3.1 参加者

調査の参加者は英語を専攻としない大学1年生である。2クラスの構成は、一クラスが26名(男

20名、女6名)、もう一クラスが25名(男22名、女3名)である。以後、前者をクラスA、後者をクラスBとする。両クラスともにリーディングとライティング技能を中心としたクラスであり、授業はコンピュータのある教室で行われた。参加者の英語能力の参考数値としては、英検準2級取得者が8名(クラスAが3名、クラスBが5名)、英検2級取得者が4名(クラスAが2名、クラスBが2名)が含まれる。

### 3.2 ライティング・タスクの概要

授業開始の第一週目に、ライティング能力を探ることを目的として15分の英作文1を辞書を使用せずに手書きで書いた。トピックは好きな季節について理由をあげて説明するというものである(添付資料1参照)。英作文1は2クラスの等質性の検証に用いた。次に、授業開始8週目に50分の英作文2を書いた。トピックは授業内容に関連して決定したが、既習のトピックではないもので、カップラーメンについて、とした。書く内容の制限として、「カップラーメンとは何か」、「食べ方」、「簡単な歴史」、「自分との関係」を加えた。辞書については、クラスAは使用不可、クラスBは使用可とした。教室にはコンピュータが参加者ごとにあり、学期はじめから毎週使用しているが、英作文は手書きとした。8週目までの授業内容に辞書指導は含まれていない。使用した辞書は、アルクのホームページ(<http://www.alc.co.jp>) 上にあるオンライン辞書『英辞郎』で、英和・和英の両辞書が使用できる。Tono(2001)によると、辞書形態(紙の辞書、電子辞書、コンピュータの辞書等)の相違は辞書使用効果を左右するため、研究の外的妥当性(p36)に影響を与えるという。また、West(2007)によると辞書使用の経験がライティングに与える影響は少ないという研究結果もある。辞書を忘れてしまう場合も考慮し、全員が同じ辞書を使える状況を設定した。『英辞郎』には検索語彙に関連する事柄が載っており、言語的情報だけでなく、英作文の内容に関連する情報も得られる点は一般的な電子辞書と異なるが、通常の教室外でのライティング・タスクの状況として想定される妥当な状況であると判断した。

### 3.3 分析方法

評価に加え、流暢さ・正確さ・複雑さ、使用語彙を分析した。さらに、探索的な質的分析を行った。以下にそれぞれの分析方法を示す。

#### 3.3.1 評価をする

TOEICの採点スケール<sup>3</sup>に基づき評定を行った。英作文1に関しては英語専攻大学院生2名に依頼した。英作文2に関しては、2名の日本人大学英語教師に依頼した。まず、評価者2名に英作文1から6例を評価してもらい評定の調整を行った。評価者には、英作文がどのようにして書かれた英作文かを知らせずに評定してもらい、2名の評価の平均を最終評価とした。採点者間信頼性は工藤・根岸(2002)を参考にして計算したが、0.773であった。英作文1の採点者間信頼性は0.765であった。

### 3.3.2 流暢さ・正確さ・複雑さ(Fluency, Accuracy, Complexity)の観点から分析する

流暢さ・正確さ・複雑さを指標を用い客観的に比較分析した。Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H. Y (1998)は、ライティング研究で用いられている多くの指標を比較検討しているが、そこでも紹介されている T-unit を単位とした指標を用いることとし、まず英作文を T-unit にコーディングした。以下にコーディングの手順、使用した指標を示す。

#### 1) T-units、節にコーディングする

T-units コーディングのガイドラインは、井之川(2008)が教室内エッセイと教室外エッセイの違いを検証した調査で用いた Polio et al. (1998)のガイドラインを概ね参照した。変更点としては、大文字、ピリオド、カンマのエラーをエラーに含めていない。手書きのために明確でない箇所は、前後の文脈からコーディング者が判断するとした。コーディングは筆者と英語専攻大学院生の調査協力者 A が担当した。筆者が全英作文、そして調査協力者 A が全英作文の 20%のコーディングを行った。節の定義は、Wolfe-Quintero et al.(1998)を参照し、コーディングは筆者と英語専攻大学院生の調査協力者 B がそれぞれ全英作文を行った。

#### 2)EFT、EFC(エラーのない T-unit、エラーのない節)を特定する

エラーのない T-unit の特定には、調査協力者である英語母語話者の大学英語教師 1 名があたった。Polio et al. (1998)のガイドラインを参照し、全英作文についてコーディング後、筆者が疑問点を質問しながら確認した。エラーは文脈の中で判断された文法的エラーと語彙のエラーとし、できる限り直感的に判断するよう依頼した。また、エラーのない節については英語専攻博士課程の調査協力者と筆者で全英作文を行った。

#### 3)分析に用いた指標

Wolfe-Quintero et al. (1998)を参照し、さらに、富田(1990)や門田(2002)等の指標への指摘を考慮し、次の指標を用いた。

流暢さ: TW (Number of total words), TT (Number of total T-units), TC (Number of total clauses)

正確さ: EFT/TT (EFT は Number of Error-free T-units), EFC/TC (EFC は Number of Error-free Clauses), WEFT/TW (WEFT は Number of Words in EFT)

複雑さ: TC/TT, TW/TT<sup>4</sup>, VPC/TT (VPC は添付資料 2 参照)

分析に用いるかどうかを検討した指標のひとつに EFT(エラーのない T-unit)があるが、そのままの数値では流暢さにも左右されることから、EFT/TT の値を指標として用いることとした。

### 3.3.3 使用語彙を分析する

使用されている語彙に違いがあるかどうかを調べるために、語彙の使用頻度でレベル分けが示されている語彙分析ツール、AntWord Profiler 1.104<sup>5</sup>を用い分析した。英作文中のミススペルは、前後の文脈から判断し、書き手が書こうとしたと考えられる語に修正した後分析した。文法的、語用の誤りはそのままにした。

### 3.3.4 探索的に分析する

使用語彙の分析結果をもとに英作文 2 の特徴を質的に検証した。

### 3.3.5 英作文 2 への振り返りを分析する

英作文 2 への満足度、トピックの書きやすさ、難しかった点等を振り返りのためのチェック項目として用意し、4 件法で示された各項目への回答を分析した。加えて、記述式回答の内容分析を行った。

## 3.4 分析対象

収集した英作文は、英作文 1 が 47 例、英作文 2 が 51 例であった。その中から分析対象としたのは、英作文 1 と 2 とともに、45 例(クラス A が 22 例、クラス B が 23 例)ずつである。欠席があったことから、英作文 1 と 2 の両方がそろっている英作文を分析対象とした。さらに、辞書使用可であった英作文 2 を、辞書を使用せず書いた参加者の英作文 1 と 2、そして、日本語が混在した英作文 2<sup>6</sup>を書いた参加者の英作文 1 と 2 を分析から除外した。

## 4. 結果と考察

### 4.1 英作文 1

両クラス共に辞書を使用せずに書いた英作文 1 の評価平均は、クラス A が 3.421(SD 0.537)、クラス B が 3.424(SD 0.546)となり、 $t$  検定の結果、 $t(43) = 0.021$ ,  $p > .05$  で有意差はなかった。また、英作文 1 の各指標にも  $t$  検定の結果、5%で有意な差は認められなかった。全体の傾向として、流暢さと正確さはクラス A の方が高く、複雑さはクラス B の方が高い英作文 1 である。

### 4.2 英作文 2

#### 4.2.1 英作文 2 の評価、流暢さ・正確さ・複雑さ

クラス B がどの程度、辞書を使用したかであるが、20 回以上が 5 名、10～20 回未満が 15 名、9 回以下が 3 名であった。以後、クラス A が辞書を使用せずに書いた英作文 2 を英作文 2A とし、クラス B が辞書を使用して書いた英作文 2 を英作文 2B と記す。

まず評価であるが、英作文 2 の評価の平均は英作文 2A が 3.909 (SD 0.770)、英作文 2B が 3.772 (SD 0.772)となり、 $t$  検定の結果、 $t(43) = 0.597$ ,  $p > .05$  で有意差(5%)はなかった。次に、流暢さ・正確さ・複雑さであるが、英作文 2 の各指標の結果は表 1 のとおりである。いずれの指標にも有意な差が認められなかった。つまり、辞書を使用せずに書かれた英作文 2A と辞書を使用して書かれた英作文 2B は、流暢さ・正確さ・複雑さの観点から有意差がある英作文とならなかった。全体的に、流暢さと正確さが英作文 2A の方が高く、複雑さは英作文 2B の方が高い様子は英作文 1 と同様の

結果となった。

表 1: 英作文 2 の指標

	英作文 2A (N=22)		英作文 2B (N=23)		<i>p</i>
	平均	(SD)	平均	(SD)	
TT	22.41	( 5.05)	19.61	( 6.59)	.118
TW	186.82	(43.69)	176.74	(59.74)	.523
TC	27.18	( 7.25)	24.00	( 8.67)	.190
EFT/TT	0.45	( 0.14)	0.39	( 0.15)	.129
EFC/TC	0.49	( 0.14)	0.44	( 0.19)	.234
WEFT/TW	0.40	( 0.16)	0.35	( 0.15)	.266
TW/TT	8.43	( 1.55)	9.11	( 1.10)	.097
TC/TT	1.21	( 0.13)	1.22	( 0.12)	.695
VPC/TT	1.36	( 0.17)	1.41	( 0.16)	.319

#### 4.2.2 使用語彙レベル

語彙レベルは使用頻度順に、1000 語レベル (LEVEL1)、2000 語レベル (LEVEL2)、3000 語レベル (LEVEL3)、それ以外のレベルゼロ (LEVEL 0) に分類された。全英作文 2A と全英作文 2B の総語数 (TOKEN) はそれぞれ 4118 語、4083 語であり、分析対象数が少ない英作文 2A (N=22) の方が英作文 2B (N=23) より多かった。一方、異なり語数を示す TYPE は、英作文 2A が 590 語、英作文 2B が 705 語と 100 語以上英作文 2B が多かった。この結果から、全英作文 2B は全英作文 2A に比べ多様な語彙が含まれていることがわかる。レベルゼロの語彙の異なり語数は、英作文 2A が 84 語で全異なり語数の 14.24% に対し、英作文 2B が 131 語で 18.58% と、約 4% 高い値を示していた。レベルゼロの語彙には高頻度に用いられた noodle も含まれており、その他、固有名詞である Ando (安藤氏), miso, seafood, tiresome, staple, delicious, chopstick 等が属していた。レベルゼロの語彙に現れた差として、syndrome, metabolic, slant, dehydrated, calcium, endocrine, nutrient という栄養面に関する語彙が英作文 2B に多く出現したが、英作文 2A には nutrition が 1 例のみであったことがあげられる。

#### 4.2.3 話題の記述量

前述の使用語彙分析の結果、レベルゼロに示された語彙の傾向に違いが認められたことから、話題の記述量を T-unit 数を用い検証し、表 2 に結果を示した。

全体の構成は、ほぼ指示文に表記された順に、<カップラーメンとは何か>、<食べ方>、<歴史>、<自分との関係>、<その他>という順で展開されていたものが多かった。<食べ方>と<歴史>の内容に関しては指示文の内容にしたがって書かれていたが、<自分との関係>に関して



は多様な話題があり、好みの種類や思い出等が語られ、その中でも栄養面の話題が多くみられた。英作文 2A の 59%(13 例)、2B の 70%(16 例)の英作文に栄養面への言及があり、さらに、栄養面に関する T-unit の割合を比較すると、英作文 2A が TT(Total T-units)の 9%、英作文 2B が 18%と英作文 2A の 2 倍の記述量であった。

表 2: 全英作文 2A と 2B の話題別の T-units 数

話題	英作文 2A	英作文 2B
1) カップラーメンとは何か	46	63
2) 食べ方	78	60
3) 歴史	117	106
4) 自分との関係	116	85
5) その他(値段・種類等)	90	54
・栄養面	46	83
計	493	451

#### 4.2.4 話題の展開と使用語彙

レベルゼロの語彙の使用と記述量に差があった栄養面に関する箇所をみると、カップラーメンの利点と問題点という観点から展開をしている英作文が両英作文共に複数ある。そこでは、カップラーメンの利点として便利さや安さをあげ、問題点として栄養の偏りについての意見を述べている。そこで用いられている語彙をみると、利点を記述する場合、delicious, easy, convenient といった語彙が両英作文に出現している。一方、問題点を論じる箇所では明らかに表現の違いがみられ、英作文 2A は基本的語彙を、英作文 2B はレベルゼロの語彙、頻度の低い語彙が用いられ表現されている。英作文 2A の例をあげると、

“So I sometimes eat it. It is useful for us. But I think it have bad point. It has only a little nutrition. It was used much salt. It is not good for helthy. Too much eat is not helthy.”

の箇所では、利点と問題点が述べられているが、これは英作文 2A 全体の中でレベルゼロの語彙 nutrition が唯一用いられた英作文である。しかし、nutrition 以外は基本的な語彙を用いて短文で表現されている。同じく英作文 2A からの例は、

“Today, a lot of “cup ramen” is being sold all over the world. However, Cup ramen has not only good point but also bad point. “Cup ramen” has a lot of fats and solt. So, we must take care of “over eating.”

と栄養面への懸念が基本的な語彙を用いて表現されている。さらにもう一例、

“But cup noodle is not good for health. My mother said me cup noodle didn’t eat much. I don’t eat cup noodle now.”

であるが、問題点が何であるかを明示せず周辺の状況を説明することで問題の提示を試みている。これは前述の 2 例のように具体的な問題点を示す語彙が分からず、表現することができなかったのではないかと思われる。

一方、英作文 2B では、多くの英作文に語彙を検索した様子があり、表現したい問題点が明記されている。例えば、“who became metabolic syndrome because of biased nutrition.”や、“... criticized for being low in nutrition, ... .”と前述したレベルゼロに属する語彙が用いられている。また、“Cup noodle is comprehended harmful material.”のように日本語を直訳したと思われる箇所が散見され、辞書検索で得られた語の語用の適切さに問題があるが、栄養面に関する記述は英作文 2A に比べ、量が多く表現されていた。

上述のように、栄養面の話題は 60～70%の英作文 2A と 2B で言及されていたが、記述量に差があった。使用された語彙をみると英作文 2B には辞書検索が頻繁に行われた様子があり、それらの語彙は英作文 2A には出現していなかった。これらの結果から、英作文 2A では語彙の不足が話題の展開を妨げた可能性が考えられる。

#### 4.2.5 語彙選択

カップラーメンの食べ方の説明中の「お湯をカップに注ぐ」という動作表現に用いられた語彙を抽出すると、英作文 2A では、pour (8 例), put (6), dip (3), enter (2), get in (1), take in (1), pond (1), 記述なし (3) に対して、英作文 2B では、pour (11), disembogue (6), add (1), fill (1), brew (1), feed in (1), souse (1) となった。英作文 2A は基本的な語が何例か用いられているが、英作文 2B は異なった語彙が出現し、その中には、“disembogue”という見慣れない語が 6 例出現していた。辞書検索から得られたものであろうと『英辞郎』で確認すると、「注ぐ」の検索ページには 8 語があげられていた。「注ぐ」は多義語であるので pour の他に複数の相当語があり、その中に“disembogue (水などを)”があった。見出し語に基本的な語である pour があるにも関わらず、「水」との共起関係を示している語が disembogue だけであったことから選択してしまったのではないかと推測される。また、抽出された語彙の中で、最も多く用いられている語彙は、英作文 2A、2B ともに pour であるが、英作文 2B の他の表現は英作文 2A に出現している語彙と同一の語彙はない。英作文 2A から抽出した語彙をみると、状況を思い浮かべ使えそうな動詞を用いた結果であろうと思われるような基本的な動詞が出現している。ここで興味深いのは、英作文 2A に 6 例も出ている put が英作文 2B には一例もないことである。“Put”は基本的な動詞であるにもかかわらず英作文 2B で一例も用いられていないという現象は、恐らく、すぐに辞書検索をして語彙を得ようとした結果ではないかと考えられる。

#### 4.2.6 ミススペル

両英作文のミススペルを比較した。全英作文 2A のミススペルの語数は 58 語、全英作文 2B は 30 語で、総語数に対するミススペルを含む語の割合は、英作文 2A が、1.41%、英作文 2B が 0.73%であった。このように、英作文 2B は 2A のミススペルの半数になっている。これは、辞書を使用してスペルが分からない語を検索し確認したとも考えられるが、辞書に記載されている用例をそのまま書き

写したことによって、ミススペルの出現が少なかった可能性も考えられる。

#### 4.2.7 英作文 2 への振り返り

英作文 2 への振り返りとして用いたチェックシートに用意した項目から、〈英作文に満足している、その理由〉、〈トピックは書きやすかった、その理由〉、〈トピックに興味を持てた〉、〈書く時間は十分だった〉、〈難しかった点〉への回答結果をまとめた。さらに、満足度の要因を記述式回答の内容分析から探った。表 3 は、満足度、書きやすさ、興味、書く時間に関する回答結果であり、表 4 は満足度に関する記述回答を内容分析した結果である。

振り返りの項目	クラス A	クラス B
	N=22	N=23
英作文に満足している	8 (36%)	14 (61%)
トピックは書きやすかった	9 (41%)	20 (87%)
トピックに興味を持てた	15 (68%)	20 (87%)
書く時間は十分だった	19 (86%)	12 (52%)

まず、4 件法で聞いた回答結果を 4 件法から 2 件法にまとめ、「全然そう思わない」「あまりそう思わない」を否定的回答、「まあまあそう思う」「とてもそう思う」を肯定的回答とした。〈英作文に満足している〉については、クラス A が 36%と半数以下に対し、クラス B が 61%と半数以上が満足としていた。〈トピックは書きやすかった〉については、クラス A が 41%と低いのに対し、クラス B の 87%が肯定的回答である。〈トピックに興味を持てた〉は、両クラスともに肯定的反応である。〈書く時間は十分だった〉については、クラス A は 80%以上が肯定的であるが、クラス B は約 50%にとどまっている。カイ 2 乗・Fisher の直接法の検定を行った結果、〈トピックは書きやすかった〉 [ $\chi^2(1)=10.405$ ,  $p<.05$ ]と、〈書く時間は十分だった〉 [ $\chi^2(1)=6.133$ ,  $p<.05$ ]に 5%で有意な差がみられた。

さらに、〈英作文に満足している、その理由〉の記述回答に記されている内容から、英作文に対するメタ認識の現れと考えられる言及を抽出した。抽出した言及は、[表現・語彙]、[内容]、[量]、[構成・展開]、[文法・構文]、[メカニクス]、[時間]、[その他]に関連する箇所で、複数のカテゴリーへの言及がある場合には、それぞれのカテゴリーに分類した。これらのカテゴリーは、ライティングの評価項目を参考にし設定した。次に抽出した言及を〈英作文に満足している〉への回答によって、[満足]と[不満足]の 2 グループに分け、さらにクラス A と B のそれぞれで集計した。「とてもそう思う」「まあまあそう思う」と回答したものを[満足]、「あまりそう思わない」「全然そう思わない」と回答したものを[不満足]のグループに分類し、言及数を表 4 に記した。

表 4 をみると、クラス A では、[表現・語彙]に関する言及をした件数が 13 件と最も多く、その中で [不満足]と回答した件数が 10 件に上る。理由の回答欄には、「分からない単語が多かった」「書き

たい内容があったのに単語が分からなくて書けなかった」等が記されていた。クラス B では、〔表現・語彙〕に関する事項を理由にあげた件数が 4 件と少ない。〔不満足〕と回答したものには「表現力が足りない」としたものが 1 件、その他は〔満足〕と回答しており、「自分の表現したいことをうまく表現できたから」等の記述がある。〔内容〕に関する記述は、クラス A では、「内容が薄い」「もっといろんな表現を使って内容を膨らませそうだったから」という〔不満足〕の方が多くあげられ、一方、クラス B では、「書けるだけのことは書けたから」「量は少ないが内容がいい気がする」といった〔満足〕の記述が多く記されていた。この結果から、辞書使用の不可が〔表現・語彙〕に関する不満足度を高め、一方、辞書使用が〔内容〕への満足度を高めることに貢献した可能性が推測される。また、クラス A では〔時間〕への言及はなかったが、クラス B では、「書ききれていない」「時間が足りず中途半端である」等があることから、辞書検索に時間を費やしたために書く時間が短かったと感じた可能性がある。このように、辞書使用は時間制限がある状況では、ライティング・タスクの“時間”という側面に反映した様子がうかがえる。

表 4: 満足・不満足の原因にみられた英作文 2 へのメタ認識

カテゴリー	クラス A			クラス B		
	満足	不満足	計	満足	不満足	計
表現・語彙	3	10	13	3	1	4
内容	1	4	5	5	1	6
量	3	1	4	2	4	6
構成・展開	1	3	4	2	1	3
文法・構文	0	2	2	0	0	0
メカニクス	0	1	1	0	0	0
時間	0	0	0	1	2	3
その他	0	0	0	1	1	2

また、難しかった点への回答には、クラス A、B 共に、〔表現・語彙〕に関する記述があった。クラス B には、「書きたいことをなかなか英語にできず辞書を多用した」「日本語ならすぐでてくる言い回しが表せないこと」という記述から、クラス A と同様に、単語が分からないことを難しさと捉えており、辞書が使用できれば書きたいことが書ける、という認識を持っているわけではないことがわかる。さらに、クラス B は難しかった点として、〔文法・構文〕に関する記述:「構文を使うこと」「長文表現」「文の構成とつなぎ」「冠詞」「文の構文がいまいちよくわかっていない気がする」「構文があまり使えなかったこと」「一度出てきた単語を it にするかどうか」があり、言及数がクラス A より多かった。これは、辞書使用によって得られた語彙を、どう用いるのかという段階で困難を感じていたことを示しているといえよう。それに対してクラス A は、「全体的に単語が分からないから文が続いていかない」という、語彙レベルの概念を第二言語に置き換える時点で困難を感じていたと考えられる。このように難しさへ

の認識がクラス A とクラス B で異なる様子が振り返りの記述に現れた。

#### 4.3 まとめ

研究設問の 1) 制限時間のある状況で辞書を使用して書かれた英作文と辞書を使用せずに書かれた英作文は、評価、流暢さ・正確さ・複雑さ、使用語彙において、どのように異なるか、であるが、辞書を使用して書かれた英作文 2A と辞書を使用せずに書かれた英作文 2B の評価に有意差が認められなかった。本調査では TOEIC の採点スケールを用いており総合的評価がなされている。したがって、総合的評価において評価を有意に高く、あるいは低くするほどの影響を辞書使用は与えなかったということである。次に、流暢さ・正確さ・複雑さ、使用語彙等においてどのように異なるかであるが以下のような結果となった。辞書を使用して書かれた英作文 2B は、辞書を使用せずに書かれた英作文 2A に比べ、

- ・流暢さ・正確さ・複雑さの指標に有意差がなかった
- ・使用頻度の低い語が多く観察され、また、多様な語彙を用いて書かれていた
- ・話題の記述量に差があった
- ・ミススペルが半数の出現率であった
- ・辞書検索が原因の語彙選択エラーがみられた

という結果となった。このように、総合的評価、流暢さ・正確さ・複雑さの指標には有意に現れなかった相違だが、使用語彙、ミススペル、話題の記述量に違いが現れた。このことから、辞書使用は英作文の総合的評価、流暢さ・正確さ・複雑さの量的観点には反映しなかったが、異なる質を持つ英作文を産出させることに貢献したと考えられる。

次に、研究設問 2) 辞書を使用して書かれた英作文に対する書き手(参加者)の振り返りは、辞書を使用せずに書かれた英作文に対する書き手のそれとどのように異なるか、であるが、トピックの書きやすさと書く時間の認識への回答に有意差が認められた。トピックの書きやすさに関しては、辞書を使用したクラス B の多くが肯定的回答をしており、書く時間に関しては辞書を使用しなかったクラス A の方が時間は十分であったと回答していた。この結果から、辞書検索に時間がかかり、そのためにクラス B では時間の余裕がなくなった可能性があるかと推測できる。また、クラス A の満足度は低かったがクラス B の満足度は高かった。クラス A では不満足の原因として、表現・語彙への言及数が最も多く、辞書使用の可・不可が反映している可能性が考えられる。さらに、英作文の難しさに関しては、クラス A は内容への困難さとして認識され、クラス B では内容と同時に、文法・構文の困難さとして認識された様子が観察された。

## 5. ライティング・タスクにおける辞書使用－学習・指導・評価の観点から

### 5.1 辞書使用の可能性

本調査では、辞書を使用して書かれた英作文に対する書き手(参加者)の満足度が高かったこと

から、辞書は書き手にとって表現したいことを表現するために役立つといえる。一方、英作文の正確性を高めるために貢献したとはいえなかった。これは Ard(1982)の研究でも明らかにされた辞書使用への姿勢、「学習者は辞書を使うことに肯定的であり教師は否定的である」(p4)という結果を裏付けるような結果となった。辞書検索をしても獲得した語が表現したい文脈中の適切な語であるとは限らない。さらに、学習者によって異なる語彙が選択され表現も多様になることから、それらにどのように対応していくのか教師は指導法に悩む場合もある。それに対して、辞書を使用しないで書かれた英作文は、教師と学習者が共有する語彙・表現の範囲内で書かれたものが多く、教師は今までの指導・学習を把握していることから言語的なフィードバックはしやすい。こうしたことが要因となって教師が辞書使用に否定的になることが考えられる。しかし、近年フィードバックの効果に関する研究が続けられており、文法・語彙ではなく内容へのフィードバックの効果も注目されていることを考えると、教師の辞書使用に対する姿勢も変わっている可能性がある。また、調査では辞書使用によって評価が低くなったという結果も示されなかった。これらの結果から、辞書は書き手が表現したいことを表現するためのツールとして役立つという可能性を踏まえた上で、正確性への効果等を論じる必要があると考える。

## 5.2 辞書の使い方の指導

テストのように時間制限がある状況では、辞書使用はエラーを誘発させる要因となる可能性が今回の結果から否定できない。工藤(2006)が指摘するように、辞書使用の目的を明確にし、効率的に用いることが重要である。認知的観点から辞書使用を捉えると、語用に関する判断を必要とする認知的プロセスを新たに加えることになり時間を要する。Bishop (2000)による言語テストにおける辞書使用のガイドラインに示されるように、確認のために使用し頼り過ぎない、テストの最後に時間を調整して書いたものの修正時に使う(p64)といったライティングにおける辞書の使い方の指導をすることが有効であると思われる。また、辞書を使用しなくても基本的語彙で表現していたことから、表現の言い換えを考えることの有効性を認識させる指導も必要であろう。さらに、辞書を使うことで自分の表現したいことが書け満足する英作文が書けるということであれば、辞書を使ったライティングは動機付けの伴った自律学習を促す機会にもなりうる。学習者の表現したい内容は、個々に異なり、教科書に掲載されている学習語彙がその全てをカバーすることは難しい。したがって、個々が自ら辞書で表現を検索することは自律学習を促すきっかけになるともいえよう。

## 5.3 ライティング評価

Shaw & Weir (2007)のライティング・パラメーターの枠組みに照らし合わせれば、辞書使用ができないということは、修正(revising)が十分でないライティングを評価することになる。チェックシートの回答から、辞書を使用しなかった学習者は明らかに書いたものに満足しておらず、その理由が語彙・表現に因るところが大きいという結果が出た。また、話題の記述量の差が確認されたように、語彙が制限されていることによって表現したい内容が省かれる英作文となる可能性がある。これは Ard(1982)が指摘する“easy writing”に留まった英作文と解釈することもできる。妥当性の高いコミュ

ニカティブなライティング能力を測定するためには、より自然な状況で書かれた真正性のあるライティングを評価することであると考え、辞書が使用できない状況で書かれた英作文は、使用できる自然な状況で書かれたライティング能力の証拠(evidence)と質的に異なる可能性がある。しかしながら、外国語教育においてライティングを評価する目的、方法は様々である。East(2007)は議論の中で、辞書使用はライティング能力テストの妥当性を脅かすものであるとしている。また、根岸(2008)が指摘するように、測定対象に様々な要素が組み入れられることによって評価・測定結果が安定せず、辞書使用は評価を妨げるツールとなることも考えられる。

## 6. 課題

辞書使用がライティング・タスクに及ぼす影響を検証するデザインとして、本研究では異なる参加者が実施した同一のタスクの比較を行ったが、参加者集団の等質性の検証を一つのライティング・タスクの結果に拠っており、複数のタスクによって信頼性を高めた検証ができなかった。また、辞書使用効果については、同一学習者が辞書を使用した場合としなかった場合の相違等、異なる観点からの検証が考えられることから、複数の調査結果からの知見を合わせて検証することも必要である。また、辞書としてオンライン辞書を用いたが、電子辞書の場合どのような結果になるのかも調査したい。さらに、本調査は一事例の結果であり、他のタスクや参加者では異なる結果が示される可能性があり、また、トピック効果等も考えられ多様なライティング・タスクを検証する必要がある。さらに学習者要因も大きいと考えられ、特に言語レベルによって結果が異なることは大いに予想される。可能であれば異なるレベルの学習者による辞書使用も視野に入れていくことが望ましい。

謝辞： 本調査にご協力いただきました学生の皆様、そして分析にご協力いただきました先生方、学生の皆様、数々の貴重なアドバイスとご指導をくださいました先生、本稿へのご意見・ご助言をくださいました先生と皆様に心より感謝申し上げます。

## 注

1. 井之川(2008)では、教室外で辞書を使用して書かれたエッセイの事例が報告されている。
2. 書いた英作文への満足度、トピックの書きやすさ、難しさ等に関する項目を振り返りとして用意した。
3. <http://www.toeicor.jp/sw/about/score/descriptor.htm#d> TOEIC テストのホームページ参照。意見を述べる問題の採点スケール0～5までの6段階の記述を参考に、1～6スケールとして採点した。
4. TW/TT は本調査では流暢さではなく複雑さの指標として扱うこととした。
5. Anthony Laurence 氏によって開発されたフリー分析ツールである。本稿での語彙分析は英作文の比較を目的とするもので、詳細な語彙分析は実施しない。
6. TW、TT が最も多く、日本語使用によって認知的負担が異なるケースではないかと判断し除外した。

## 参考文献

- Ard, J. (1982). The use of bilingual dictionaries by ESL students while writing. *International Review of Applied Linguistics*, 58, 1-22.
- Asher, C., Chambers, G., & Hall, K. (1999). Dictionary use in MFL examinations in the GCSE: how schools are meeting the challenge. *Language Learning Journal*, 19, 28-32.
- Bardovi-Harlig, K. (1992). A Second Look at T-Unit Analysis: Reconsidering the Sentence. *TESOL Quarterly*, 26, 390-395.
- Beattie, N. (1973). Teaching dictionary use. *Modern languages: a review of foreign letters, science, and the arts*, 54(4), 161-168.
- Bishop, G. (2000). Dictionaries, examinations and stress. *Language Learning Journal*, 21, 57-65.
- Buckby, M. (1996). GCSE, 1998 and beyond: preparing yourself and your students. *Language Learning Journal*, 14, 10-13.
- Bruton, A. (2007). Vocabulary learning from dictionary referencing and language feedback in EFL translational writing. *Language Teaching Research*, 11(4), 413-431.
- Christianson, K. (1997). Dictionary Use by EFL Writers: What Really Happens? *Journal of Second Language Writing*, 6(1), 23-43.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- East, M. (2007). Bilingual dictionaries in tests of L2 writing proficiency: do they make a difference? *Language Testing*, 24(3), 331-353.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing, in Levy, C. M. and Ransdell, S. (Eds) *The Science of Writing*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1-28.
- Hurman, J., & Tall, G. (2002). Quantitative and qualitative effects of dictionary use on written examination scores. *Language Learning Journal*, 25, 21-26.
- Polio, C., Fleck, C. & Leder, N. (1998). If I only had more time: ESL learners' changes in linguistic accuracy on essay revisions. *Journal of Second Language Writing*, 7(1), 43-68.
- Reid, J., & Kroll, B. (2006). "Designing and Assessing Effective Classroom Writing Assignments for NES and ESL Students" in "Second-Language Writing in the Composition Classroom" Matsuda, P. K. et al. (260-283) National Council of Teachers of English Bedford/St. Martin's.
- Shaw, S.D. & Weir, C. J. (2007). *Research and practice in assessing second language writing*. Cambridge University Press.
- Tono, Y. (2001). *LEXICOGRAPHICA Research on Dictionary Use in the Context of Foreign Language Learning Focus on Reading Comprehension*. Niemeyer, Germany.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H. Y. (1998). *Second language development in*



writing: *Measures of fluency, accuracy, and complexity (Technical Report #17)*. Honolulu: National Foreign Language Resource Center.

井之川睦美 (2008). 「教室エッセイと教室外エッセイはどのように異なるかー状況の異なるライティング・タスクの検討ー」『外国語教育研究』No.11, 5-23.

門田修平 (2002). 『英語の書きことばと話ことばはいかに関係しているか』くろしお出版

金子麻子 (2008). 「BBS とブログを英語学習のライティング活動に利用する試み」『外国語教育研究』No.11, 58-72.

工藤洋路・根岸雅史 (2002). 『自由作文の採点方法による採点者間信頼性について』*ARELE*, 13, 91-100.

工藤洋路 (2006). 「高校での辞書指導」『英語教育(The English Teachers' Magazine)』大修館書店 12-13.

富田祐一 (1990). 『T-unit を用いた高校生の自由英作文能力の測定』*Step Bulletin*, 2, 14-28.

根岸雅史 (2008). 「英語のプロフィシエンシーとは何だろう」『プロフィシエンシーを育てる』凡人社 54-68.

#### 添付資料 1

##### 指示文

英作文 1: 以下のトピックについて英作文を書いてください。辞書など何も使わないでください。文法・構成・表現の豊かさ・内容(十分な量)に注意して書いてください。

春夏秋冬の季節の中でどの季節が一番好きですか?なぜその季節が好きかの理由、他の季節とどのように違うか、自身はどのように過ごすか、等具体的に述べてください。(具体例:食べ物おいしい自然が美しい、スキーに行く等)

英作文2: 次のトピックと内容で英作文を書いてください。下記の事項を必ず内容に含めてください。どの程度詳細に書くかは自由ですが、全体の構成、バランスを考えてください。さらに、下記以外の事項も含めて書いても結構です。カップラーメンを見たことがないイギリス人を想定して説明してください。

カップラーメンって何?どのように食べるか?歴史: 1958 年安藤氏により発明される。日清フード会社を設立、1970 年代前半にアメリカに進出し人気が出る、カップラーメンと私、等

#### 添付資料 2

##### VPC としたもの

- He found a child / and saved him. 2 VPC, 1 T-unit
- He enjoyed / swimming in the lake. 2 VPC, 1 T-unit
- He went to the park / to see his friend. 2 VPC, 1 T-unit