

## 英語ライティングにおけるトピック 選択の影響と学習者の語彙サイズとの関係

岡 田 靖 子

### 概要

本研究では日本人英語学習者 ( $N = 35$ ) を対象者に、(1) トピック選択がライティングの流暢さに与える影響、(2) 学習者の語彙サイズとライティングの流暢さの関係について検証した。学習者の10分間のライティング6回分と語彙サイズテスト (vocabulary size test) を量的分析、日本語による自由記述の回答を内容分析した結果、「教師が決めたトピック」より「自由なトピック」の流暢さが有意に高いことが明らかになった。学習者の語彙サイズと流暢さについては相関が見られなかった。

### I はじめに

外国語教育において学習者に自由に書く機会を与えることは、ライティングの流暢さを向上させるだけでなく、外国語学習に対する前向きな態度を助長させる可能性があると考えられる。コミュニケーション・ツールとして使用されるスピーキングやリスニング能力の向上には意欲的に取り組む学習者が多い一方で、発信に必要とされるライティング能力に対しては、学習者が文法や単語の綴りの間違いを恐れるために学習が疎かになるという問題が指摘されている。したがって、学習者自らライティングに取り組もうという意識が育たない限り、ライティング能力、とりわけライティングの流暢さを向上させることは容易なことではない。本研究では Bonzo<sup>1)</sup> のトピック選択による学習者の自由作文に関する先行研究を適用し、トピック選択がライティングの流暢さに与える影響と学習者の語彙サイズとの関係について検討する。

<sup>1)</sup> Bonzo, J. D., "To Assign a Topic or Not: Observing Fluency and Complexity in Intermediate Foreign Language Writing." *Foreign Language Annals*, 41 (4), 2008, pp.722-735.

## II 先行研究

### 1 自由英作文と流暢さ

自由英作文とは読み手の存在を気にせずに、自分の気持ちや考えなどを英語で自由に書くことである。自由作文はライティングやリーディング力の育成において流暢さを優先したアプローチである一方、正確さより流暢さを優先させているため、読み手を必要とする授業でのライティングやエッセイテストの評価者に受け入れられるようなライティング力の効率的な育成に結びつかないと指摘されている<sup>2)</sup>。ドイツ語を学習しているアメリカ人学習者の流暢さとトピック選択との関係を検討した研究 ( $N = 81$ ) において、教師が与えたトピックより自由に書いたライティングは文法的な複雑さについての大きな違いはなかったものの、流暢さを示す指標が有意に高かった<sup>3)</sup>。日本人大学生のライティングにおける流暢さとトピックの関係について調べた研究では、流暢さが増した場合<sup>4)</sup>とそうでない場合<sup>5)</sup>が見られた。日本人中学生を対象とした自由英作文の研究 ( $N = 55$ )<sup>6)</sup>では、流暢さと示すために用いた統語数やTユニット数、全体的な印象に対する得点が有意に伸びる結果となった。

### 2 語彙とライティングの関係

一般的に学習者が多くの単語を知っていれば、単語についてさらに知識を深めようとし、どの言語スキルであっても巧みに使いこなせる可能性が指摘されている<sup>7)</sup>。これまで、外国語学習者の語彙サイズとライティング能力の関係についても様々な研究が実施されてきた。例えば、デンマーク人英語学習者(15 - 16歳)を対象とした研究 ( $N = 88$ )<sup>8)</sup>では、リーディング・リスニング能力と同様に学習者のライティング能力と語彙サイズとの強い相関が示され<sup>9)</sup>、語彙が豊富な学習者はライティングにおける発表技術 (productive skill) が高いことが明らかになった。ライティングを成功させるためには、語彙サイズ以外にも内容の質やテキストの一貫性や学習者による辞書の使用有無が影響を与えることを示唆し

<sup>2)</sup> Casanave, C. P., *Controversies in Second Language Writing: Dilemmas and Decisions in Research and Instruction*. The University of Michigan Press, Ann Arbor, 2004, p.70.

<sup>3)</sup> Bonzo, J. D., *loc. cit.*

<sup>4)</sup> Dickinson, P., "The Effect of Topic-Selection Control on EFL Writing." 『新潟国際情報大学情報文化紀要』17, 2014-04, pp.15-25; Cohen, J., "The Impact of Topic Selection on Writing Fluency: Making a Case for Freedom." *Journal of NELTA*, 18 (1-2), 2013 December, pp.31-40.

<sup>5)</sup> カレイラ松崎順子「英語のライティングにおいてトピックの選択が与える影響」『東京未来大学研究紀要』6, 2013, pp.23-31.

<sup>6)</sup> 沼田弘二「中学校における自由英作文指導の効果－ライティングスキルと学習者意識に与える影響」『岩手大学英語教育論集』8, 2006, pp.1-19.

<sup>7)</sup> Milton, J., "Measuring the contribution of vocabulary knowledge to proficiency in the four skills." In C. Bardel, C. Lindquist, & B. Laufer (Eds.), *L2 Vocabulary acquisition, knowledge and use*. European Second Language Association, 2013, p.71.

<sup>8)</sup> Stæhr, L. S., "Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing." *Language Learning Journal*, 36 (2), 2008, pp.139-152. Doi:10.1080/09571730802389975

<sup>9)</sup> *Ibidem*, pp.148-149.

ている。

一方で、学習者のライティング能力と語彙の豊富さは必ずしも比例するとは限らないことも示されている。高校における中国人英語学習者のライティングと語彙の関係を検討した研究<sup>10)</sup>では、英語力上位群と下位群のテキストを分析し、語彙の豊富さを測定する指標である TTR (Type-Token Ratio) と D (diversity) の値を検討したところ、両群の間に有意な差は見られなかった<sup>11)</sup>。理由の1つとして、タスクの目的が大学に応募するために必要な自己紹介(100単語程度)の作成であり、学習者が高得点を目指せるようにできるだけ正確に書ける語彙だけを使用した可能性があることを指摘している<sup>12)</sup>。

先行研究が示すように、学習者の語彙サイズが大きければライティング能力も高いとは言えず、辞書使用の有無やタスクの目的なども重要な要因として学習者のライティングに影響を及ぼすと言えるだろう。また、語彙サイズが大きい学習者はそうでない学習者より多くの語彙を使えるかもしれないが、すべての既知語が発表語彙になるとは限らない<sup>13)</sup>。

### Ⅲ 研究の目的

アメリカ人ドイツ語学習者を対象とした Bonzo<sup>14)</sup>の研究では、ライティングの流暢さはトピックに影響されることが示されたが、日本人英語学習者の場合でも同様に学習者のライティングの流暢さはトピックによって変化することを検証する。「教師が決めたトピック」より「自由なトピック」のライティングにおいて流暢さが増加すると考えられる。

さらに、デンマーク人英語学習者の場合は語彙サイズが大きい学習者は流暢さも増加することが示されたが、日本人学習者も同様に語彙の豊富さがライティングの流暢さに影響を与えることを検証する。つまり、豊富な語彙を持つ学習者はライティングの流暢さが増加することが予想される。さらに学習者の自由記述回答を用いて、「教師が決めたトピック」と「自由なトピック」のライティングに取り組んで気づいたことについて分析する。

本研究では、以下の研究課題について検証することにする。

1. 「教師が決めたトピック」と「自由なトピック」では、「流暢さ」に違いが見られるか。
2. 学習者の語彙サイズは、ライティングの「流暢さ」に影響を与えるか。

---

<sup>10)</sup> Wang, X., "The relationship between lexical diversity and EFL writing proficiency." *University of Sydney Papers in TESOL*, 9, 2014, pp.65-88.

<sup>11)</sup> *Ibidem*, p.78.

<sup>12)</sup> *Ibidem*, pp.79-80.

<sup>13)</sup> Laufer, B., "Vocabulary and Writing." In Chappelle, C. A. (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Blackwell Publishing Ltd., 2013, p.3.

<sup>14)</sup> Bonzo, J., D. *op. cit.*, pp.722-735.

## IV 調査方法

## 1 研究対象者

研究対象者は、2014年度前期に東京都内の私立大学において必修科目である「基礎英語」を受講していた1年生35名<sup>15)</sup>である。専攻はグローバル・コミュニケーションである。学習者は2つの異なるコースのいずれかを受講していた。授業開講前に学習者は英語プレACEMENTテストを受験し、その得点によりクラス分けが行われた。グループAは18名（男性6名、女性12名）であり、中国からの留学生（男性）が含まれる。グループBは17名（男性5名、女性12名）であり、イランからの女子学生1名が含まれている。学習者の英語の語彙サイズを測定するために第2回目のライティングで語彙サイズテストを実施した結果、グループAの平均値は30点、グループBは28点であった。両グループの平均値の差を $t$ 検定で検討したところ、有意差は認められなかった ( $t(33) = 1.03, n. s.$ )。

## 2 実験方法

2014年5月から6月にかけて、授業（6回）の開始時に10分間英文を書かせた。トピック選択に関する研究デザインは表1のとおりである。Bonzoの研究と同様に、トピックの順番を変えることでライティングの流暢さに影響を与える可能性があると考えたことから、グループAが「教師が決めたトピック」の次に「自由なトピック」、グループBが「自由なトピック」の次に「教師が決めたトピック」とした。

表1 研究デザイン

回	グループA ( $n = 18$ )	グループB ( $n = 17$ )
1	教師が決めたトピック1（卒業後の生活）	自由なトピック1
2	教師が決めたトピック2（友達）	自由なトピック2
3	教師が決めたトピック3（自由な時間）	自由なトピック3
4	自由なトピック1	教師が決めたトピック1（卒業後の生活）
5	自由なトピック2	教師が決めたトピック2（友達）
6	自由なトピック3	教師が決めたトピック3（自由な時間）

ライティングをしている10分間は、辞書の使用や教師や友達への質問は不可とした。Bonzo<sup>16)</sup>の研究では辞書使用を許可していたが、辞書検索に時間がかかることや学習者の時間に余裕がなくなるこ

<sup>15)</sup> 受講者は2クラスで合計52名であった。しかし、欠席や遅刻の学生がいたため、これらの学生のデータは研究対象に含めなかった。

<sup>16)</sup> Bonzo, J., D. *op. cit.*, p.726.

と<sup>17)</sup>を考慮し、本研究では辞書使用を許可しなかった。使用する筆記用具については特に限定せず、消しゴムの使用も許可した。学習者が書いたライティングは研究目的として使用することとし、科目の成績には含まれないことを伝えた<sup>18)</sup>。

各セッションでは、ライティング以外に以下のことを実施した。まず1回目のライティングでは学生にこの研究への参加を確認するための承諾書と事前アンケート<sup>19)</sup>を記入させた。事前アンケートには、英語検定・TOEIC・TOEFLの受験の有無および外国語学習についてのアンケート25項目が含まれている。アンケートは約5分間で記入させた。

次に、2回目のライティングでは語彙サイズテストを実施した。6回目のライティングでは、1回目の事前アンケートで使用した項目をそのまま事後アンケートとして使用した。また、6回のライティングを通して気付いたことを日本語で自由に書かせた。アンケートと自由記述を合わせて約10分間で記入させた。

### 3 語彙サイズテスト

学習者の語彙サイズを調べるために、2回目のライティングと同時に Vocabulary Size Test<sup>20)</sup>を実施した。学生のほとんどが日本人であったため、日本語版を使用した<sup>21)</sup>。語彙テストでは14000単語レベルまでの語彙サイズを測定できるが、本研究では試験時間および学習者の英語力を考慮して5000単語レベルまでのテストを実施することとした。試験時間は10分間であった。

### 4 分析方法

英文ライティングにおいてトピック選択が与える影響と学習者の語彙サイズと流暢さの関係を検討するため、英文ライティング6回分とライティングについての自由記述を分析した。まず、英文ライティングは分析のためにワード文書に保存された。ライティングを書き起すにあたり、Cohen<sup>22)</sup>のガイドラインを参考にして、単語として数えられるものとそうでないものに分類された(資料2)。例えば、スペルミスの場合は単語としてみなされ、スペルミスの部分は文脈に沿った形に直された。次に、ワード

17) 井之川睦美「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」『Working papers from the NEAR Language Education Conference』2009, p.13. <<http://nearconference.weebly.com/uploads/1/2/7/1/12718010/near-2009-05.pdf>> (アクセス: 2015/01/23)

18) 研究目的のためにデータを収集するにあたって、研究対象者の所属する教育機関に対して事前に確認を行っている。また本研究で得られた成果は、今後の英語指導に役立てることによって教育活動に還元したいと考える。

19) 沼田の研究で使用された項目を参考にして、項目数を減らして回答させた(資料1)。アンケートは4件法で1(全くそう思わない)から4(すごくそう思う)のいずれかを選択させた。なお、本研究では学習者の語彙サイズと流暢さの関連性を検討することとしたため、質問紙の回答は分析に含めなかった。

20) Paul Nationによって作成され、学習者の受容語彙サイズを測ることができる。本研究で使用したテスト問題は、以下のホームページからダウンロードした。<<http://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/paul-nation>> (アクセス: 2015/01/23)

21) ただし、中国人留学生は日本語を得意としていなかったため、中国語版を使用した。

22) Cohen, J., *op. cit.*, pp.39-40.

文書として保存されたライティングはオンライン語彙分析ツールの VocabProfile<sup>23)</sup> を使用し、単語の token と type の合計が計算された。

ライティングにおける「流暢さ」として使われる指標には異なる考え方がある。例えば、総語数や1文あたりの平均語数、Tユニット数の平均を流暢さとして取り扱った研究<sup>24)</sup> もあれば、総語数のみを指標として使った研究<sup>25)</sup> も行われている。また、毎分語数 (Words per minute: WPM) を指標として用いた研究<sup>26)</sup> もあるが、この指標を用いると文や語彙の複雑さを測定することは不可能である。Carroll<sup>27)</sup> によって提案された指標は、ワードタイプの合計数 (U) を述べ語数の合計を2乗したものの平方根 ( $\sqrt{2T}$ ) で割ることによって流暢さを算出する。長く書いたものであっても語彙の豊富さを示す指標が小さくなるという問題を解決することが可能であるため、本研究では Carroll の指標を用いることとした。

$$\text{Fluency} = U \cdot \sqrt{2T}$$

グループ間におけるライティングの流暢さの検討は、対応のある *t* 検定を行った。また語彙サイズとトピックとの関係を検討するために相関分析を用いた。統計的分析は SPSS (ver.20) を使用した。自由記述の回答部分については質的分析を行った。

## V 結果

### 1 英作文

表2において6回分の流暢さの平均値と標準偏差を示した。両グループの平均値を比較すると、どちらのグループも「教師によるトピック」の中では、グループ A ( $M = 3.02$ ) とグループ B ( $M = 3.12$ ) とも「友達」に関するライティングの流暢さの平均値が一番高かった。また、グループ A は「教師が決めたトピック」、「自由なトピック」という順番でありグループ B はその逆であったが、両グループとも1回目から6回目の流暢さの平均値には大きな変化はみられなかった。

表3ではグループごとの「教師が決めたトピック」と「自由なトピック」の流暢さの平均値を示した。両グループ間に語彙サイズの差は認められなかったものの、両トピックにおいてグループ A の流暢さが若干高いことを示している。

23) Tom Cobb によって開発されたテキスト分析ツール。<<http://www.lexutor.ca/>> (アクセス: 2015/01/23)

24) 沼田弘二. *loc. cit.*

25) カレイラ松崎順子. *loc. cit.*

26) Hwang, J. A., "A case study of the influence of freewriting on writing fluency and confidence of EFL college-level students." *Second Language Studies*, 28 (2), 2010, Spring, pp.97-134.

27) Carroll, B. J., "On sampling from a lognormal model of word-frequency distribution." In H. Kucera & W. N. Francis (Eds.), *Computational analysis of present-day American English*. Providence, RI: Brown University, 1967, pp.406-424.

表2 「流暢さ」の平均

回	条件	グループ A ( $n = 18$ )		グループ B ( $n = 17$ )		
		$M$	SD	条件	$M$	SD
1	教師	2.84	0.57	自由	3.13	0.52
2	教師	3.02	0.47	自由	2.90	0.71
3	教師	2.92	0.48	自由	3.09	0.52
4	自由	3.20	0.55	教師	2.72	0.55
5	自由	3.03	0.41	教師	3.12	0.53
6	自由	3.10	0.35	教師	2.86	0.65

表3 「教師が決めたトピック」と「自由なトピック」の流暢さの平均

グループ	教師		自由	
	$M$	SD	$M$	SD
A ( $n = 18$ )	2.93	0.42	3.11	0.33
B ( $n = 17$ )	2.90	0.44	3.04	0.44

また、グループごとに「教師が決めたトピック」と「自由なトピック」の流暢さの間に差があるかについて対応のある  $t$  検定を行った。その結果、グループ A において「自由なトピック」のほうは流暢さが有意に高かった ( $M = .18$ ,  $SD = .34$ ,  $t(17) = 2.28$ ,  $p = .04$ ,  $r = .49$ , 95%  $CI$  [.01, .35])。一方、グループ B の両トピックについては有意な差は見られなかった ( $M = .14$ ,  $SD = .35$ ,  $t(16) = 1.67$ ,  $p = .12$ ,  $r = .39$ , 95%  $CI$  [-.04, .32])。両グループとも「自由なトピック」の流暢さの平均値が「教師が決めたトピック」の平均値を上回っていることから、学習者が取り組むトピックの順序は流暢さに影響を与えないことが示された。

## 2 語彙サイズと流暢さの関連

語彙サイズは学習者の VST の得点を使用した。VST と 2 グループ ( $N = 35$ ) の「自由なトピック」( $M = 3.08$ ,  $SD = 0.38$ ) および「教師が決めたトピック」( $M = 2.91$ ,  $SD = 0.43$ ) を相関分析した結果、VST の得点と「自由なトピック」の間には相関が見られなかった ( $r = .05$ ,  $n. s.$ )。同様に、VST の得点と「教師が決めたトピック」の間にも相関が見られなかった ( $r = .10$ ,  $n. s.$ )。

## 3 自由記述回答の結果

6 回のライティングを通して気が付いたことを自由に記述してもらった結果、次のような回答があった。まず、「自由なトピック」のほうがいいと述べていた学生が 12 名いた。その理由については、「自分の話したいことを書けるし、思いがちゃんとあるから書きやすかった」、「自分の好きなことだとどんどん思いつくし、自分が知っている単語で書けそうな文を選んで作ることができるから、こっちのほう

が長く書けた」, 「自分で好きなことを書くほうが(文法は変だが)書きやすい気がした」などと述べている。一方で, 「教師が決めたトピック」のほうを好んだ理由として, 「お題を与えられたほうが書きやすいというか, イメージがつかみやすかった」や「トピックを考える時間が要らないからすぐに書き始めることができた」などと説明している。

さらに, 「自由なトピック」と「教師が決めたトピック」について共通して以下のようなコメントが述べられていた。

- 「これについて書こう」と思っても単語が出てこなかったり, どういう風にかけばよいのかわからなくて, 思い通りに書くことができなかった。もっと表現のしかたや文法, 単語の勉強が必要だと改めて感じた。
- 日本語で浮かぶ文でも英語で表すことが難しいため, 内容が限られてしまうととても困難な作業になるが, 書き続けていくうちに少しずつ分かる文で表せるようになり, 積み重ねの大切さを感じた。
- まだまだ英単語を覚えられていないし, 文法や熟語などもできないので, 頑張ろうと思いました。
- 普段, 英語を使おうとすると, 全然出てこないのに, 無記名で, 間違えてもいいよって言われるとスイスイ出てきた。ちゃんとした英語を使おうと思いつぎてるのかなって思った。

また, 「書くことがめんどくさかった」や「まだ話すほうが楽」などのライティングに対する否定的な記述も見られた。

## VI 考察

### 1 トピックの有無と流暢さ

本研究の課題の1つは, 日本人英語学習者が書いた「自由なトピック」と「教師が決めたトピック」に関する自由英作文の流暢さを検討することであった。t検定を用いて検討した結果, グループAにおいて「自由なトピック」についてのライティングの流暢さが有意に高いことが明らかになった。学習者のコメントでも述べられているように, 自由なトピックについて書くことのほうが, 使用する語彙や文法などを学習者が自由に選ぶことができるために取り組みやすかったと考えられる。

また, 先行研究において語彙サイズ以外の要因がライティングの流暢さに影響を与える可能性が指摘されている。本研究では「教師が決めたトピック」の中でも「友達」のトピックは両グループとも他の2つのトピックより流暢さが高かったことから, 学習者にとって取り組みやすいトピックであったことが考えられる。大学に入学して半年しか経っていない学生にとって, 「卒業後の生活」などの日常生活とあまり関わりのないトピックについて書くことは容易ではなかった可能性がある。したがって, 学習者のライティングの流暢さを増加させるためにトピックを与えずに書かせることが効果的ではあるが, 学習者にとって身近な話題であれば流暢さを高めることは可能だろう。

## 2 語彙サイズと流暢さの関係

研究課題の2つ目は、学習者の語彙サイズとライティングの流暢さの関係を検証することであった。相関分析の結果、学習者の語彙サイズと流暢さの間には相関がみられなかった。この点では、デンマーク人英語学習者を対象にした研究とは異なる結果が示された。先行研究とは一致しなかった要因について、1つは辞書使用の有無が関係するのではないかと考えられる。先行研究<sup>28)</sup>では辞書の使用が許可されていたため、ライティングの途中で未知語であっても辞書で調べながらその語彙を使用することが可能であり、また辞書をいかに早く引けるかによっても学習者の語彙サイズに影響したのではないかと考えられる。

また、相関分析の結果からは学習者のライティングの流暢さと語彙サイズの相関は認められなかったが、*t* 検定ではグループ A に「自由なトピック」の流暢さが有意に高い結果が示された。研究課題1における検証では二つのトピックによる流暢さの比較であったのに対し、研究課題2では両トピックの流暢さと VST の得点を変数として使用した。VST の目的は学習者の受容語彙を測定することである。本研究ではライティングにおける流暢さを検証しており、したがって、本来であれば学習者の発表語彙を図る必要があった。もし本研究で発表語彙を測定するテストを実施していた場合、学習者の発表語彙サイズが大きければ流暢さも増加するという正の相関が認められていたのではないかと考えられる。

## 3 自由記述回答結果の分析

学習者の自由記述回答を検討してみると、学習者は教師に指示されたトピックで自由英作文を書くよりも、好きなトピックについて書くほうを好んでいることが示された。「教師が決めたトピック」のほうがよいと回答した理由について、トピックを学習者自身で考えることが面倒だと指摘されているがこれは先行研究<sup>29)</sup>とも一致している。自ら考えて動くより、他人に与えられるほうを好む受け身の姿勢の表れだと考えられる。

さらに、本研究の自由英作文への取り組みは学習者による語彙や文法の知識不足への気づきを促進することも明らかになった。学習者の自由英作文は週1回（計6回）であったが、英語で書くことの難しさや語彙や文法を継続して学習することの大切さを知る貴重な機会となったと考えられる。先行研究<sup>30)</sup>の指摘にもあるように、英語で表現する機会を設けることによって学習者の語彙力や文法力が定着すると考えられる。

## 4 本研究の教育的意義

学習者のライティングにおけるトピック選択について研究する意義は、学習者の外国語によるライティング能力を効率よく向上させることにある。ライティングにおける流暢さの向上を目指すことが目

---

28) Bonzo, J. D., *op. cit.*, p.726; Stæhr, L. S., *op. cit.*, p.149.

29) カレイラ松崎順子. *op. cit.* p.29.

30) *Ibid.* p.29.

的であれば、授業の一部として学習者に「教師が決めたトピック」より「自由なトピック」について継続的に書く機会を与えることも意味のあることだろう。自由記述回答にも見られたように、一部の学生にとってはトピックを自分で探すより人に指示されるほうを好むため、単発的に書く機会を与えるより継続的にライティングを取り入れることで「書く」という行為を習慣化させていく必要がある。また、「教師が決めたトピック」であっても学習者が取り組みやすいトピックであると、学習者のライティングの流暢さを高める可能性があることが示唆された。学習者に与えるトピックによってライティングの流暢さは影響を受けやすいため、教師がトピックを選ぶ場合でも学習者の好みなどを考慮する必要がある。

## 5 本研究の理論的意義

本研究の理論的意義は、ライティングの流暢さに影響を与える要因は複数あるということである。1つ目はトピックである。学習者が選んだトピックであれば、学習者は自分で考えたり思ったりしたことを自由に書くことができるが、トピックを与えられた場合は語彙や文法の使用が限定される可能性があり、それゆえにライティングの流暢さが低くなる可能性が考えられる。2つ目は語彙サイズである。語彙サイズの大きいグループAの「自由なトピック」についての流暢さが有意に高いことが示されたことから、語彙サイズの大きい学習者は流暢さも高くなることが明らかになった。3つ目は辞書使用の有無である。先行研究では辞書の使用がライティングの流暢さにどのように影響を与えたかについては言及していない。一方、本研究では辞書使用が許可されていなかったために学習者は辞書を引く手間は省けたものの、辞書を使って単語のつづりや意味を確認することができなかった。したがって今後、流暢さを向上させることを目的としたライティング・タスクにおいて、学習者による辞書の使用がどのように影響するのかについて検討する必要がある。

## 6 本研究の限界

本研究では、日本人英語学習者のライティングにおいて「自由なトピック」のほうが学習者の流暢さが高いという結果が示されたが、この結果がほかの日本人学習者にも当てはまるとは限らない。その理由の1つとして、研究対象者の人数が先行研究と比較しても十分でなかったことが挙げられる。大学の授業という限られた時間の中で研究を行ったことから、授業時間に自由英作文を書くことができなかった学生に対する対応が不十分であった。今後は、研究対象とするグループの数をあらかじめ多く準備することにより、研究対象者を十分に確保したいと考える。

もう1つは、今回の研究で使用された語彙サイズテストは学習者の受容語彙を図ることを目的としており、ライティングの場合は先行研究で指摘されたように発表語彙を測定する必要がある。したがって、本研究では語彙サイズとライティングの流暢さの相関については認められなかったが、今後は

Vocabulary Levels Test<sup>31)</sup>などの発表語彙を測定するテストを使用することによって学習者の語彙サイズとライティングの流暢さの相関をより正確に検討することが可能になるだろう。

## Ⅶ 結論

本研究では、日本人英語学習者のライティングにおけるトピック選択による流暢さに対する影響と学習者のライティングの流暢さと語彙サイズの関係について検討した。その結果、2グループのうちの1つで「教師が決めたトピック」より「自由なトピック」のほうの流暢さが高かったが、流暢さと語彙サイズの間に関連は認められなかった。今後は、学習者のライティングの流暢さに影響を与えるだろうと考えられる辞書使用の有無や語彙サイズの異なる学習者グループの比較などを行い、外国語におけるライティング能力の効率的な向上を目指していきたい。

## 謝辞

本稿は Professional Development through Collaborative Research: 2014 Quantitative Research Training Project に参加し、研究成果をまとめたものです。本研究を進めるにあたって数々のご助言をいただいた Gregory Sholdt 先生（神戸大学）に厚く御礼申し上げます。また、古田順子先生（日本大学）からは貴重なアドバイスをいただきました。この場を借りて、感謝の意を表します。

### 資料1 アンケート項目（事前・事後）

- 5 中学のときから英語が苦手だ
- 6 高校入学以降、英語が苦手と感じる
- 7 声に出して発音するのが恥ずかしい
- 8 質問されて答えを間違えるのがいやだ
- 9 単語を覚えるのが面倒だ
- 10 英語の文法がわかりにくくていやだ
- 11 英語を話す自分や顔見知り同士で英語を話すことに違和感がある
- 12 クラスの人数が多すぎて、十分練習できない
- 13 クラスの人数が少なすぎて、すぐに質問がまわってくるのがいやだ
- 14 先生が励ましてくれたり、がんばった時に認めてくれると、やる気がおこる
- 15 先生が自分の英語の進歩した程度を言ってくれるとやる気がおこる
- 16 自分には語学のセンスがある

31) 例えば、Paul Nation & Batia Laufer によって開発された発表語彙テストがあり、以下のページから閲覧できる。  
<<http://www.er.uqam.ca/nobel/r21270/levels/>>（アクセス：2015/01/23）

- 17 外国語（英語も含む）の言語や文化，人に興味がない
- 18 英語を勉強しても，どうせ一生使わないですむと思う
- 19 英語を身につけることは重要で将来，役に立つと思う
- 20 英語の勉強は，自分の成長につながる（例：忍耐力を養う）
- 21 何のために英語を勉強しているのか分からない
- 22 英語そのものに興味がないし，予習復習する習慣もあまりない
- 23 コツコツ努力することが苦手だ
- 24 忍耐力や持続力があまりないと思う

## 資料2 ライティング書き起しのためのルール

単語として数えられるもの

- ミススペルを含んでいる語はそれに近い語に直した.
- 短縮形（例えば，I'm など）は2語として数えた.（I'm → I am）
- 日本語であるが，英語でもそのまま使われている語.（kimono など）
- 文脈に沿わなくても正しく綴られている語.
- 名前はその語数どおり.

単語として数えられないもの

- 通常，カタカナで表記されている外来語をローマ字化したもの.（dorama など）
- ひらがなで書かれたもの.
- 漢字で書かれたもの.
- 日本語読みを英語に直したもの.（inu など）
- マージンに書かれたもの.