

科学研究費助成事業（科学研究費補助金）研究成果報告書

平成 24 年 4 月 1 日現在

機関番号：16401
 研究種目：基盤研究（C）
 研究期間：2009～2011
 課題番号：21520627
 研究課題名（和文） タスク活動とディクトグロスによる英語運用能力伸長の実証研究
 研究課題名（英文） The Effects of Implementing a Dictogloss After a Task Activity
 研究代表者
 今井典子（IMAI NORIKO）
 高知大学・教育研究部人文社会科学系・准教授
 研究者番号：30510292

研究成果の概要（和文）：

タスクの中でも、「意味内容の伝達を中心としながらも、ある特定の文法構造・言語的特徴を引き出すようにデザインされている」focused task に着目し、「構造の比較を盛りこみ、特定の構造が引き出されやすいように、段階を追った指示文を与えている」タスク活動の後に、dictogloss の活動を連動させることの有効性を実証研究で明らかにした。つまり、特定の文法項目の生徒の理解を高め、生徒の発話の正確さを高めるのに有効であることが判明した。

研究成果の概要（英文）：

I have researched the efficacy of two focused tasks, i. e., those focusing on particular structure(s) in implementing the task: a Task Activity (TA) (Takashima, 2000; 2005) and a dictogloss (Wajnryb, 1990). The purpose of this study is to investigate the applicability of and the extent to which the independent use or the integrated use of these two focused tasks (the TA and the dictogloss) can improve students' communication abilities at the high school level in Japan. Statistically, the quantitative results of the tests showed that for improvement and residual effect in understanding of the target structures, connecting the dictogloss with the TA is an effective means of enhancing learning and helping students to use grammatical rules more accurately and appropriately.

交付決定額

(金額単位：円)

	直接経費	間接経費	合計
2009 年度	1, 200, 000	360, 000	1, 560, 000
2010 年度	900, 000	270, 000	1, 170, 000
2011 年度	500, 000	150, 000	650, 000
年度			
年度			
総計	2, 600, 000	780, 000	3, 380, 000

研究分野：人文学

科研費の分科・細目：言語学・外国語教育

キーワード：タスク活動，ディクトグロス（dictogloss），教授法，第二言語習得

1. 研究開始当初の背景

現実の場面で、正確かつ適切に英語が使えるようになるためには、言語についての知識を持っているだけでは不十分であり、知識としての既習事項を駆使し、伝えたい内容を場

面に応じて表現することのできるコミュニケーション能力が求められている。しかしながら現状では、多くの学習者が学習した言語知識を実際の場面で運用できないという問題、つまり、inert knowledge problem

(Larsen-Freeman, 2003) が十分解決されていないままである。inert knowledge problem を解決するために、第二言語習得論研究の分野で注目されている「タスクを中心とした言語教育 (Task-Based Language Teaching: TBLT)」における「タスク (Task)」が有効であると考えられる。具体的アプローチとして、Form-focused instruction における Focus-on-forms と Focus-on-form を対峙的な手法として捉えず、それらを、日本の学校現場で一般的に行われている 3Ps (あるいは PPP) アプローチ (Presentation-Practice-Production) の指導手順に融合させた望ましい指導アプローチの方向性が可能であると考えている。3Ps の最後の P である Production の在り方を再検討する必要がある、タスクを効率的に取り入れた Focus-on-form が望ましい。

これまでの研究では、EFL (English as a Foreign Language) である日本の英語学習環境を考慮すると、日本の学習者に適するよう工夫された「タスク活動 (Task Activity, TA: 高島, 2000; 2005)」が有効であると考え、その有効性を実証研究により明らかにしてきている。タスク活動とは、focused task (= 意味内容の伝達を中心としながらも、ある特定の文法構造・言語的特徴を引き出すようにデザインされている) の一種であり、「構造の比較を盛りこみ、特定の構造が引き出されやすいように、段階を追った指示文を与えている」課題解決活動である。しかし、タスク活動の機会を与えられたとしても、学生は必ずしも正確で適切な表現を選択しているとは限らず、間違いなどに気づかせ、修正させるフィードバックの機会は実に重要である。「気づきがないところには学習がない (Schmidt, 1990)」と言われるように、文法事項に意識を向けるフィードバックがより必要であると考え。そこで、活動後の通常のフィードバック (モデルダイアログの提示など) に加え、post-task として、学習者の統語処理および文法の意識化、interlanguage (中間言語) と目標言語の認知的比較を促すことができる dictogloss (Wajnryb, 1990) の活動を連動させることで、特定の文法項目の定着を促進し、正確さや適切さを一層高めることができるのではないかと考えるに至った。Dictogloss とは、同じく focused task の一種であり、学習した文法項目に関するある程度まとまりのある内容のテキストを聞きながらメモを取り、それに基づいて内容を英語で再構成していくものである。英文をまとめる段階で、ある特定の文法項目を用いて完成させなくてはならず、学習者のメタ認知能力が要求され、有効であると考られている。

2. 研究の目的

本研究は、多くの学習者が抱える、学習した言語知識を実際の場面で運用できないという問題を解決するために、「タスク (Task)」に着目し、特に、focused tasks であるタスク活動に dictogloss の活動を連動させることで、特定の文法項目の定着を促進し、発話における正確さや流暢さを一層高めることができることを検証授業で明らかにすることを目的としている。

3. 研究の方法

対象を高校 1 年生レベルとし、4 つのグループで比較検証している。Group A は dictogloss 後にタスク活動を、Group B ではタスク活動後に dictogloss を実施した。これは、「書く活動」と「話す活動」のどちらを先に行った方が有効であるのかを検証するものである。Group C は、タスク活動後、目標文法項目に関する練習問題を行い、Group D はタスク活動、dictogloss、練習問題のいずれも行わなかったグループである。

検証授業では、4 つの選択肢から選択する文法テスト (multiple-choice communicative grammar test) として、pre-test, post-test, delayed post-test, そして、同様にスピーキングテスト I, II, III を実施した。

最初に目標とする文法事項がどの程度身につけているのかを測るために、4 つの選択肢から選択する文法テストを事前に実施し (pre-test)、第 6 週目に検証授業を行い、そして、post-test (immediate effect: 即時的効果)、さらに、第 11 週目に delayed post-test (residual effect: 持続的効果) を実施した (表 1 参照)。

より多くのデータを収集し、データの信頼性を高めるために、1 年間に異なる文法項目で、同じ学年 (1 年生) で 2 つの検証授業 (検証授業 I・II) を実施している。選択した文法事項は「現在完了形 (検証授業 I)」と「後置修飾 (検証授業 II)」である。いずれの文法項目も日本人学習者にとって習得が困難であるとされている。

表 1 検証授業 I・II 研究計画

第 1 週	第 6 週	第 11 週
Pre-test	Group A (Dictogloss+TA) Group B (TA+dictogloss) Group C (TA+練習問題) Group D (特になし)	Delayed post-test
Speaking Test I	↓	Speaking Test III
	後日 Post-test Speaking Test II	

(注) Speaking Tests は Group D 以外実施

尚, multiple-choice communicative grammar test で使用した問題に関しては, pilot study を実施し, 項目弁別力指数 (Item discrimination power index: DISC) 0.4 以上を採用している。スピーキングテストでは, 「正確さ」は「正確に言えた節の数の割合」で, 「流暢さ」として「1 分間当たりの語彙数」で検証している。

4. 研究成果

(1) 検証授業結果

① 検証授業 I

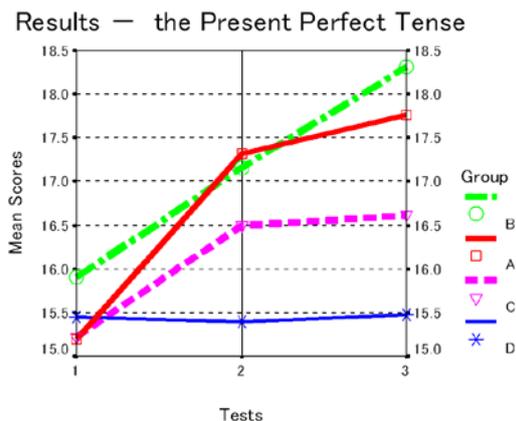
Multiple-choice communicative grammar test の pre-test では, 4 つのグループ間には差がなく ($p = .405$), 3 回のテスト結果は表 2・図 1 の通りである。

グループ	テスト間の比較	正答 平均値	有意 確率
A	pre-post	15.20-17.32	.001*
	post-delayed	17.32-17.76	.244
	pre-delayed	15.20-17.76	.000*
B	pre-post	15.90-17.15	.087
	post-delayed	17.15-18.31	.010*
	pre-delayed	15.90-18.31	.004*
C	pre-post	15.22-16.49	.012*
	post-delayed	16.49-16.61	.812
	pre-delayed	15.22-16.61	.023*
D	pre-post	15.45-15.39	.952
	post-delayed	15.39-15.47	.927
	pre-delayed	15.45-15.47	.979

表 2 正答平均値とテスト間有意差

* $p < .05$

図 1 テスト毎の平均点の推移



次に, スピーキングテストの結果は, 「正確さ」も「流暢さ」とともに 3 つのグループ間には差がなく ($p = .801, p = .935$), 3 回のテスト結果は図 2 (正確さ)・3 (流暢さ) の通りである。

図 2 テスト毎の正確さの推移

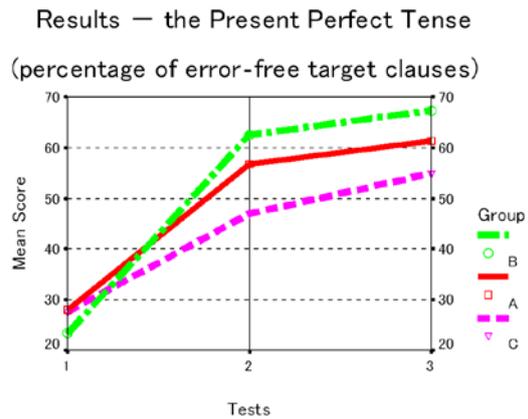
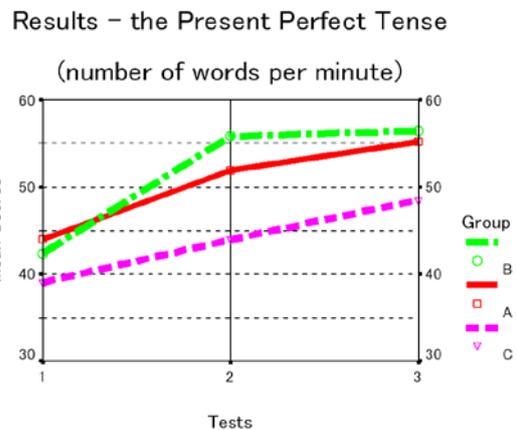


図 3 テスト毎の流暢さの推移



② 検証授業 II

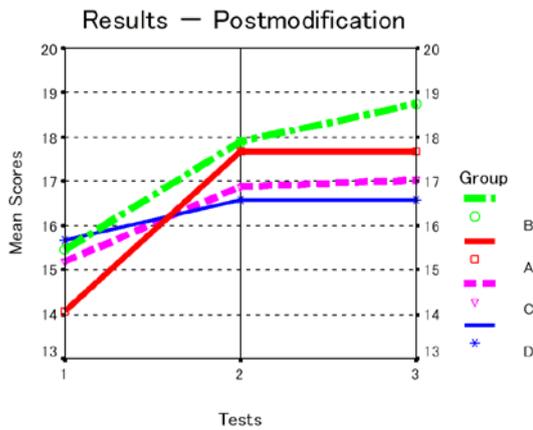
Multiple-choice communicative grammar test の pre-test では, 4 つのグループ間には差がなく ($p = .480$), 3 回のテスト結果は表 3・図 4 の通りである。

表 3 正答平均値とテスト間有意差

グループ	テスト間の比較	正答 平均値	有意 確率
A	pre-post	14.08-17.68	.000*
	post-delayed	17.68-17.68	1.000
	pre-delayed	14.08-17.68	.000*
B	pre-post	15.46-17.90	.000*
	post-delayed	17.90-18.74	.037
	pre-delayed	15.46-18.74	.000*
C	pre-post	15.20-16.88	.001*
	post-delayed	16.88-17.02	.684
	pre-delayed	15.20-17.02	.000*
D	pre-post	15.68-16.58	.088
	post-delayed	16.58-16.57	1.000
	pre-delayed	16.68-16.57	.151

* $p < .05$

図4 テスト毎の平均点の推移

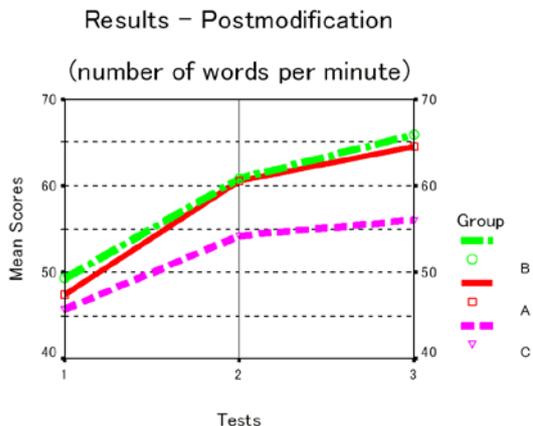


次に、スピーキングテストの結果は、「正確さ」も「流暢さ」もともに3つのグループ間には差がなく ($p = .872$, $p = .155$), 3回のテスト結果は図5 (正確さ)・6 (流暢さ)の通りである。

図5 テスト毎の正確さの推移



図6 テスト毎の流暢さの推移



(2) 検証授業結果分析

文法テストの検証結果は、検証授業 I・II とも、Group A・B・C の3群に関しては、pre-test と delayed post-test 間に5%水準で有意差が見られた。これは、「目標文法項目を、実際に活動を通じて使用させることができ、また、会話を進める中で意味のやり取り (negotiation of meaning) が生じ、同時に、目標文法事項にも学習者の意識を向けるように工夫されている」タスク活動の実施、さらに、dictogloss の活動や練習問題を通して、特定の文法項目を意識させることができたことにより、理解が深まり定着したものと考えられる。特に、Group A (dictogloss + TA) と Group B (TA + dictogloss) は、Group C (TA + 練習問題) と比較すると、正答平均値の伸び率が著しかった (図1・4参照)。これは、タスク活動と dictogloss の特徴である、「2つ以上の構造の比較があること (comparison of structures)」により、混同しやすい文法項目と対比させながら実際に使用し、意味の違いを明確にでき、言語形式の認知比較 (cognitive comparison of structures) が行われたためと考えられる。加えて、dictogloss では、英文をまとめる段階で、より形式への注目を要する活動であり、学習者のメタ認知能力が要求されることも挙げられる。また、「書く活動」と「話す活動」のどちらを先に行った方が有効であるのかに関しては、タスク活動の後に dictogloss の活動を実施した Group B (「話す活動」の後に「書く活動」) が Group A (「書く活動」の後に「話す活動」) よりも伸び率が高いことが明らかになった。これは、タスク活動という現実的な言語使用を体験させることで、言いたくても言えなかったことに気付いたり (noticing a hole)、また、通常でのフィードバックを通して学習者の interlanguage と目標言語との間のギャップに気付く (noticing a gap) ことができ、その後、dictogloss の活動を通して明示的な「言語形式の認知比較」を行うことで、目標文法項目に関して深い理解がなされ定着につながったものと考えられる。

スピーキングテストの検証結果は、文法テストと同様に、検証授業 I・II とも、Group A・B・C の3群に関しては、pre-test と delayed post-test 間に5%水準で有意差が見られた。「正確さ」においては、特に、Group A (dictogloss + TA) は、Group B (TA + dictogloss)、あるいは Group C (TA + 練習問題) と比較すると、正確に言えた節の平均値の伸び率が高かった (図2・5参照)。これは、文法テストの結果で考察したことと同じことが考えられる。しかしながら、「流暢さ」においては、Group B が Group A や Group C と比較し、1分間当たりの語彙数の伸び率

が高いことは見られなかった(図3・6参照)。また、文法テストとスピーキングテストとの相関関係は、統計的には見られなかった。

(3) 本研究成果の今後の展望

検証結果で得られた「タスク活動の後に dictogloss を実施することにより、特定の文法項目の生徒の理解を高めたり、生徒の発話における正確さを高めるのに有効である」ことが検証授業により明らかにされた。

平成24年度および25年度より実施される中・高等学校の新学習指導要領においても、それぞれ「総合的」と「統一的」という文言が用いられ、4技能を総合的にバランスよく育成し、さらに、複数の技能を有機的に関連させ、統一的に扱うことが必要であるとされている。その意味でも、タスク活動は「話す活動」であると同時に、相手のメッセージを受け取る「聞く活動」であるとも言える。また、dictoglossは「書く活動」であると同時に英文のメッセージを聞き取る「聞く活動」でもある。TA-dictoglossの活動は技能を総合的に、かつ、統一的に取り扱った効率的な取り組みである。

学校現場の授業の中に、生徒のコミュニケーション能力を高めるためにも、TA-dictogloss-supported language teachingを組み入れることを具体的に提案し、その有効性を広く普及させていきたいと考えている。具体的には、研究会での発表、学校現場における教員への研修会での指導などを通して提案していく予定である。

引用文献

- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language: From Grammar to Gramming*. Boston, MA: Thomson and Heinle.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11: 2.
- Takashima, H. (Ed.). (2000). *Structure-Based Tasks and Grammar Instruction for Practical Communicative Competence*. Tokyo: Taishukan.
- _____. (Ed.). (2005). *Task Activities and Tasks for Form-Focused Instruction and Assessment*. Tokyo: Taishukan.
- Wajnryb, R. (1990). *Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press.

5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

〔雑誌論文〕(計7件)

- ① 村上美保子, 高島英幸, 今井典子 (計11名中3番目), 「ニュージーランドのESOL教育における英語発達段階指標－指標を持たない日本の英語教育との国際比較－」『人文研究論叢』第8号(星城大学), 査読有, 2012年, pp. 1-26.
- ② 村上美保子, 高島英幸, 今井典子 (計9名中3番目) 「ESL政策を堅持する香港の英語教育から日本の英語教育への示唆－その1－」 「ESL政策を堅持する香港の英語教育から日本の英語教育への示唆－その2－」, 『人文研究論叢』第8号(星城大学), 査読無, 2012年, pp. 105-126.
- ③ 村上美保子, 高島英幸, 今井典子 (計11名中3番目), 「ニュージーランドにおけるESOL教育」, 『平成20年度～23年度大学院教育改革支援プログラム 国際基準に基づく先端的言語教育者養成 平成22年度報告書』(東京外国語大学), 査読有, 2011年, pp. 234-249.
- ④ 今井典子, The Necessity of Focused Tasks in the EFL Context –The Effects of Implementing Task Activities and Dictogloss at the High School Level, 『高知工業高等専門学校学術紀要 第56号』(高知工業高等専門学校), 査読有, 2011年, pp. 31-42.
- ⑤ 村上美保子, 今井典子 (計10名中の2番目), 「モスクワ市の英語教育にみる変化への挑戦－日本の英語教育への示唆－①～④」, 『教職研修』(教育開発研究所), 査読有, 2010年, 4月号 pp. 108-113, 5月号 pp. 80-86, 6月号 pp. 70-75, 7月号 pp. 68-73.
- ⑥ 今井典子, 村上美保子 (計5名中の1番目), 「日本の英語教育の方向性を決定づける「タスク」－練習からタスクへの言語活動の充実－」, 『平成20年度～23年度大学院教育改革支援プログラム 国際基準に基づく先端的言語教育者養成 平成21年度報告書』(東京外国語大学大学院), 査読有, 2010年, pp. 381-401. 80-86,
- ⑦ 今井典子, 杉浦理恵, 奥村幸一, 高島英幸, 「台湾の英語教育の課題から学ぶ日本の英語教育」, 『教職研修』(教育開発研究所), 査読有, 2009年, pp. 82-86.

〔学会発表〕(計1件)

- ① 今井典子, 「高専生の文法運用能力向上を図る試み－タスク活動とdictogloss」平成22年度全国高専教育フォーラム・教育教員研究集会, 2010年8月28日, 長岡技術科学大学

〔図書〕(計1件)

- ① 高島英幸,『英文法導入のための「フォーカス・オン・フォーム」アプローチ』,大修館書店,査読有,2011年5月,全227頁,担当箇所第1章 1.3「コミュニケーション能力育成のための技能を統合した言語活動」pp. 12-21 および第3章「フォーカス・オン・フォーム アプローチの具体例」の総括(pp. 73-189),及び,執筆(3.1, 3.2, 3.2.8)(pp. 73-74, pp. 176-189)

6. 研究組織

(1) 研究代表者

今井 典子 (IMAI NORIKO)

高知大学・教育研究部人文社会科学系・准教授

研究者番号: 30510292

(2) 連携研究者

高島 英幸 (TAKASHIMA HIDEYUKI)

東京外国語大学・大学院総合国際学研究院・教授

研究者番号: 40128434