

# 高校生の英作文力とリスニング力の向上 におけるディクトグロスの効果

広島県立広島井口高等学校 教諭 久山 慎也

## 概要

本研究は、まとまった英文を聞いてメモを取り、そのメモをもとにペアあるいはグループでその英文を再現する活動であるディクトグロスを高校3年生1クラスを対象に実施し、その効果を検証した実践報告である。指導は3か月間で合計15回行われ、指導の前後で対象生徒の自由英作文における正確性・流暢性・結束性の変化が4つの指標（理解不能な文の数、総語数、アーギュメント重複値、結束語の出現頻度）を用いて分析された。あわせて、リスニングテスト得点も分析されたが、その結果から、ディクトグロスは自由英作文の得点が低い生徒およびリスニングテストの得点が低い生徒に対して有効な活動であることが明らかとなった。また、テキスト内のどの文法事項に対して「気づき」がもたらされるかについては、取り組む生徒によってばらつきがあり、望ましい「気づき」をもたらすためには指導者の適切な介入が必要であることが確認された。

## 1

### はじめに

本論文は、Wajnryb (1990) によってタスク準拠型の文法指導法として提唱されたディクトグロス (dictogloss) を、筆者の勤務校の3年生1クラスに対して3か月間にわたり15回実施し、この活動が、生徒の自由英作文における正確性・流暢性・結束性の向上とリスニング能力の伸長にどの程度寄与するかを調査した実践報告である。

## 2

### 理論的背景

#### 2.1 ディクトグロスについて

Wajnryb (1990) によれば、ディクトグロスとは4つの手順、すなわち、扱われる話題と語彙の確認を通じて背景知識を活性化させる「準備段階 (preparation)」, 読み上げられる英文を聞きメモを取る「書き取り段階 (dictation)」, 書き取ったメモをもとにグループで英文を産出する「再構築段階 (reconstruction)」, グループ間で完成した英文を比較し互いに分析を行う「分析・修正段階 (analysis and correction)」から成る活動である。通常のディクテーションと異なり、学習者は聞いた英文をそのまま書き取る必要はなく、再現する英文についても内容が合っていれば別の表現を用いても構わない。この活動の目的は、聞き取ったキーワードをもとにグループで英文を再構築していく過程、および、各グループが作成した英文を分析する過程で、学習者に自らの文法知識をもとに仮説形成と検証を行わせ、文法知識で欠けている部分に気づかせることにある。また、まとまった英文を聞きメモを取る練習を行うことで、この活動はリスニング力の向上にも寄与するとされている。

Ellis (2003) はディクトグロスがタスクとしての必要条件、すなわち、1) 学習者の意識が意味に向けられていること、2) 使用する言語形式を学習者が自由に選べること、3) 活動が成立したかどうかは使用された言語ではなく伝えられた内容で判断されること、の3つを満たしているとし、この活動を特定の言語形式を習得させるための「形式に焦点化

した活動 (focused task)」の1つとして位置づけている (Ellis, p.152)。この点については、提唱者である Wajnryb 自身も、初級・中級・上級レベルで20ずつ提示したテキストにおいて、それぞれ学習の中心となる文法項目を設定しており、使用する教師が、生徒の英語力と扱いたい文法項目に応じてテキストを選ぶことを念頭に教材を編纂している。

一方、カナダのイマージョンクラスにおいて、生徒の時制に関する知識を定着させるためディクトグロスを実施した Kowal and Swain (1997) は、生徒が必ずしも教師の意図した文法項目に意識を向けたわけではなかったことから、この活動は特定の文法項目の習得よりも、むしろ学習者の統語処理能力全般 (syntactic processing skills in general) を伸ばすのに適した活動であると結論づけている (Kowal & Swain, p.300)。

また、日本人高校生を対象とした前田 (2008) は、ディクトグロスを実践した実験群と、同じ教材でリスニング演習のみを行った統制群との間で、文法テストの結果に差は見られなかった一方で、英作文における局所的誤りの出現頻度は実験群の方が少なかったことを報告している。この両群の結果の違いについて、文法テストの事前データが収集されていないため、両群の得点が指導の前後でどのように変化したのかはわからないが、4択問題の文法テストで測られる知識と実際の作文において誤りのない英文を書くための知識の間には質的な違いがあることがその原因として考えられる。

本研究では、Kowal and Swain を参考としてディクトグロスを、特定の文法事項を教えるための手段としてではなく、既習の知識をリスニングや英作文の場面で再確認させ、その使用の自動化を促すための活動として位置づける。

## 2.2 自由英作文の伸びを測る指標について

第2言語学習者の自由英作文における到達度を測る指標に関して、これまで行われた100以上もの先行研究をまとめた Wolfe-Quintero, Inagaki and Kim (1998) では、Ellis and Barkhuizen (2005) と同様、指標を考える際に、正確性 (accuracy)、流暢性 (fluency)、複雑性 (complexity) の3つの側面があると指摘している。本研究ではこのうちの正確性と流暢性について取り上げ、あわせて結束性

(cohesion) の観点からも生徒の英作文の変化を分析する。

### 2.2.1 正確性について

Wolfe-Quintero, et al. は正確性について「書いたり話したりするコミュニケーションにおいて使用する言語に誤りのない状態」(Wolfe-Quintero, et al., p.33, 筆者訳) と定義し、その指標として頻度 (frequency)、割合 (ratio)、指標 (index) の観点から42の下位項目を提示している。これらの項目のうち今回は、「理解可能度指標 (intelligibility index)」を採用する。

この理由として、生徒の書く自由英作文には、深刻なものから軽微なものまでさまざまな種類の誤りが出現する。これらの誤りにどのように重みづけを行い、どこから優先的に添削していくかは作文指導を行う際に重要な視点である。James (1998) は誤りの重みづけを行う際の基準として、言語的な基準 (linguistic criteria)、頻度 (frequency)、意図伝達度 (comprehensibility)、特定可能度 (noticeability)、不快要因 (the irritation factor) の5つを挙げており、今回使用する理解可能度は2番目の意図伝達度に含まれる下位概念として「発話における基本的・字義的な意味 (the basic, literal meaning) や命題的内容に対する近づきやすさ」と定義されている (James, p.212, 筆者訳)。生徒が産出する誤りのうち、コミュニケーションに支障をきたすもの、言い換えれば、情報や考えの伝達を阻害するようなものは深刻な誤りである。よって本調査では理解可能度指標を正確性の指標として採用する。

### 2.2.2 流暢性について

流暢性について Wolfe-Quintero, et al. は「制限された時間内でより多くの語や構造を想起できること」と定義しており (Wolfe-Quintero, et al., p.14, 筆者訳)、その指標について頻度と割合の観点から17の下位項目を提示している。本研究ではこのうち英作文の総語数を流暢性の指標として用いる。

自由英作文の総語数が作文の評価に影響を与えることは先行研究の中でも指摘されている。例えば水本 (2008) は、日本人大学生40名の書いた自由英作文の全体的評価と、7つの語彙指標 (総語数、TTR、標準化 TTR、平均語長、D、Flesch-Kincaid Grade Level、難易語使用) との関連を調べており、その

中で作文評価と最も相関の高い指標は総語数であった ( $r=.72$ ) と報告している。また、久山 (2010) は高校生78名の書いた自由英作文の全体的評価と総語数との関係を調査し、両者に中程度の相関 ( $r=.63$ ) が見られたことを報告している。よって今回の調査においても、生徒の英作文における流暢性について、作文評価への影響が大きい総語数を調べることにした。

### 2.2.3 結束性について

単文レベルの和文英訳と違い、自由英作文を書く際にはそれぞれの英文の間にどのようにつながりを持たせ、全体としての統一感を生み出すかを生徒は意識しなければならない。今回はディクトグロスとしてまとまりのある英文を書く練習を行うので、生徒の書く英作文が結束性の点でどのように変化するかを調査した。

調査にあたっては、メンフィス大学心理学部が運営するウェブ分析サイト Coh-Metrix (<http://cohmetrix.memphis.edu/cohmetrixpr/index.html>) を用いて分析を行った。Coh-Metrix ではテキストの結束性 (cohesion) と首尾一貫性 (coherence) を測定するため108の指標が提示されているが、今回はこのうち隣接する英文間での名詞と代名詞の重複の度合いを示すアークメント重複 (Argument Overlap) 値と1,000語当たりの連結語 (connectives) の出現頻度の2つの指標を使用した。Coh-Metrix を用いて日本人大学生の書いた英作文を分析した佐藤 (2011) によれば、AO 値はテキストにおける命題間の一貫性を示す指標であるとされ、数値が高くなればそれだけ読み手の負担も軽減されるとしている。また、連結語について、Coh-Metrix のサイト上の説明では、テキスト内のアイデアや節のつながりとテキスト構造についての手がかりを与える上で重要な役割を果たすとされている。よって本調査では、結束性の変化を調査するため、この2つの指標を用いることにした。

## 3

## 調査

### 3.1 対象クラス

調査対象となったクラスは、筆者が勤務校でリーディングを担当している3年生1クラスである。対象クラスは男子14名、女子30名の計44名から成り、全員が4年制大学への進学をめざして英語学習に熱心に取り組んでいた。勤務校では生徒の毎日の家庭学習時間を調査しており、その結果からは、彼らが家庭での英語学習に1日当たり2時間を費やしていることが確認された。調査時点における生徒の英検取得状況は、2級までが5名、準2級までが23名であった。なお、対象クラスのうち男子2名については、事前テストまたは事後テストを欠席したため、分析対象からは外している。

### 3.2 調査手順

#### 3.2.1 事前データの収集

実践を始めるにあたり、事前データとしてリスニングテストと自由英作文課題を授業内に実施した。リスニングテストは英検の過去問題を使用し、準2級第3部から10問、2級の第2部から10問を使用し合計20点満点で採点した。モノログ形式の問題を選んだ理由は、ディクトグロスを始めるにあたり、生徒がまとまった文章の内容理解がどの程度できるかを把握するためである。

自由英作文課題については以下に示す指示文を生徒に提示し、作文を書かせた。

日本の大学が9月から新年度 (a school year) を始めることについて、賛成・反対の立場からさまざまな意見が出されています。このことについて、今度、あなたの意見を英字新聞に投書することとなりました。自分の意見を理由とともに英語で書いてください。作文のための時間は20分とし、100語以上書くことを目標とします。なお、辞書を使用することはできません。

作文の採点は Ferris and Hedgcock (1998) にある5段階より成る採点基準を使用し、勤務校のALTに採点を依頼した。あわせて、理解可能性に欠ける文を特定するため、作文中で意味のわからない英文に下線を引いてもらった。採点にあたったALTは、調査時点でアメリカから来日してまだ3か月であ

り、生徒の書いた英作文を読んだ経験は少なかった。ある程度生徒の書く作文に慣れてくると、語彙・文法に不備があっても伝えたい内容を推測できる可能性も高まるが、今回の調査ではこの点での影響は少ないものと考えられる。なお、調査で使用した採点基準は資料1に掲載している。

### 3.2.2 ディクトグロス

#### 使用教材

英検2級第2部の過去問題から15問を教材として使用した。英文は事前テストおよび事後テストで使われたものとは別年度の英文であり、1問当たりの平均語数は65.3語であった。音声は日本英語検定協会がウェブ上で公開しているものを使用した。

#### 指導過程

ディクトグロスは2013年の10月から12月の3か月間にわたり計15回実施された。Wajnryb (1990) では活動時間の目安として、準備段階で20分、書き取り段階で5分、再構築段階で30分、分析・修正段階で30-45分を設定しているが、これだけの時間を授業内に割くことは難しい。よって以下に示すように手順を簡略化して時間を節約し、その代わり指導回数を増やすことを優先した。なお、授業で使用したハンドアウトの例を資料2で提示している。

#### [ディクトグロスの手順]

##### 準備段階

話題に関するウォームアップは行わず、生徒にとって聞き取ることが難しいと予想される単語について、クラス全体で発音と意味を確認した。

##### 書き取り段階

Wajnryb では英文を読み上げる回数は2回となっているが、今回の実践では生徒実態も考えて、甲斐(2009)と同様に3回とした。また、リスニングが苦手な生徒も次の作文に取り組めるように、2回目の後に聞き取った内容をペアで簡単に確認し合う時間を設け、その内容も踏まえて3回目を聞くよう指示した。なお、聞き取りの際には、ディクテーションとは違うので、全文を書き取るのではなく話の流れを追いながらキーワードをメモしていくことと、メモについては日本語と英語のどちらでも構わないことを生徒に指示した。

##### 再構築段階

Wajnryb はこの段階でグループ活動を想定しており、各グループでそれぞれが持ち寄ったメモをもとに英文を再現し、完成した英文について文法・結索性・論理展開を点検するものとしている。確かにグループがうまく機能すれば、一斉授業の中で発言する場合よりも心理的負担は軽減され、生徒はより自由な話し合いの中で自らの仮説についての妥当性を検証していけるだろう。その一方で、グループの人数が増えれば個々の責任が曖昧となり、前田(2008)の実践例でも報告されているように他のメンバーに依存する生徒が出てくる可能性もある。この予防策として、Jacobs and Small (2003) はグループ内で司会者 (facilitator)、記録者 (recorder)、点検者 (checker) などの役割を分担して責任を明確にすることで、活動に対する参加の均等性を確保することを提案しているが、それぞれの役割が果たせるようになるには一定程度の訓練が必要となると予想される。これらの点を考慮し、今回の実践ではグループではなくペアでの活動を基本とした。ペアの編成については特段の配慮はせず、隣に座る者同士でペアを組ませた。なお、活動中の使用言語については生徒の負担軽減を考え日本語とした。

英文の再構築作業については、まずは個人が自分のメモに基づいて6分間で作文し、その後ペアでお互いの英文を共有しながら表現や文法を確認していく形態をとった。教材の平均語数が65.3であるので、6分間でこれを書くことになるとWPMは10.8語となり、平林(2004)により提示された日本人高校生で流暢な書き手の目安である4.7語をはるかに上回ってしまう。しかし、書く内容はすでに決まっていることと、今回のディクトグロスが生徒の作文における流暢性を高めることも目標としていることから、多少短めの時間を設定した。

##### 分析・修正段階

この段階で生徒にはスクリプトが配布され、自分の再構築した英文と比較しながら気づいたことや感想をペアで共有するよう指示された。Wajnryb はこの段階で各グループが再現した英文をクラス全体で共有し、全体の場で分析することを提案しているが、今回は時間の都合上そこまで至ることはできなかった。また、この段階で学習者がどのような会話を行うかについて、Nabei (1996) では会話を録音

し詳細な分析を加えているが、本実践ではペアの数が22と多いため会話分析は行わなかった。その代わりに、ワークシートの中に気づきを書き込む欄を設けることで毎回の振り返りを生徒に求めた。振り返りのコメント欄では、最初、活動全体の振り返りを求めたが、生徒のコメントがリスニングにかたよったため、4回目以降はリスニングとライティングに項目分けし、さらに12回目以降は生徒の意識を文法項目にも向けさせるため、ライティングのコメント欄を「文型・時制・冠詞・その他」の項目に細分化した。ワークシートは毎時間回収し、ディクトグロスのでき具合や生徒の気づき、および質問に対して筆者がコメントを付けた上で次の時間に生徒に返却した。なお、回収したワークシートは後の分析のためコピーを取り保管した。

以上のように、各手順を簡略化することで活動全体に要する時間は25分程度に短縮され、通常のリーディングの授業内に取り入れることが可能となった。

### 3.2.3 事後データの収集

事前データと同様の形式でリスニングテストと自由英作文課題を実施した。リスニングテストは英検の別年度の過去問題を使用し、自由英作文については以下に示す課題で生徒に作文を書かせた。

あわせて、指導期間の終了時にディクトグロスを行った感想を尋ねるため、資料3に示した質問紙を使用しアンケート調査を実施した。

小中学生に携帯電話 (a mobile phone) を使用させることについて、賛成・反対の立場からさまざまな意見が出されています。このことについて、今度、あなたの意見を英字新聞に投書することとなりました。自分の意見を理由とともに英語で書いてください。作文のための時間は20分とし、100語以上書くことを目標とします。なお、辞書を使用することはできません。

## 4

## 結果と分析

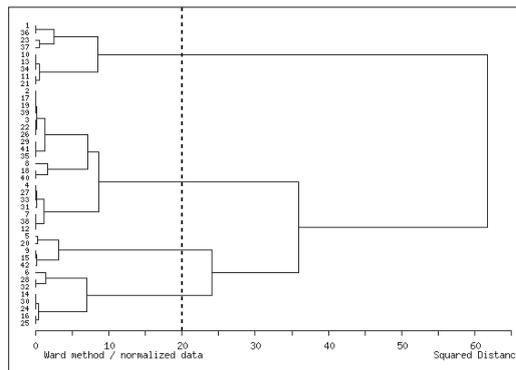
### 4.1 対象クラス生徒の特性

これまで筆者が行った実践報告(久山, 2008, 2010)では、指導効果を検証する際、対象クラスを生徒の特性に基づいたクラスター分析にかけ、グ

ループごとに分析を行ってきた。この理由は、1教室40人というクラスサイズでは生徒の個人差も大きいので、事前・事後のクラス全体の平均値を比較することに加え、もう少し細かい単位で分析を行う必要もあると考えたからである。「今回の指導はこのようなタイプの生徒に対して有効であった(なかった)」という情報は、以降の指導を考える上で大いに参考となる。

本研究でも、リスニングテスト得点および自由英作文得点の2変数に関して、群馬大学の青木繁伸氏がウェブ上で公開している統計解析ソフト Black-Box (<http://aoki2.si.gunma-u.ac.jp/BlackBox/BlackBox.html>) を用いてクラスター分析を行った。リスニングテストおよび自由英作文では総得点が違うため、それぞれの点数を標準化した後、平方ユークリッド距離を用いたウォード法を使用した。クラスター分けについては、図1のデンドログラムにおいて平方距離が20の辺りをカッティングポイントとし、特徴が明らかな4つのクラスターを得た。各クラスターの所属人数は第1クラスター(C1)が9名、第2クラスター(C2)が20名、第3クラスター(C3)が8名、第4クラスター(C4)が5名であった。以下、これらの結果の基礎統計量を表1に、クラスターごとのプロフィールにしたものを図2に示す。

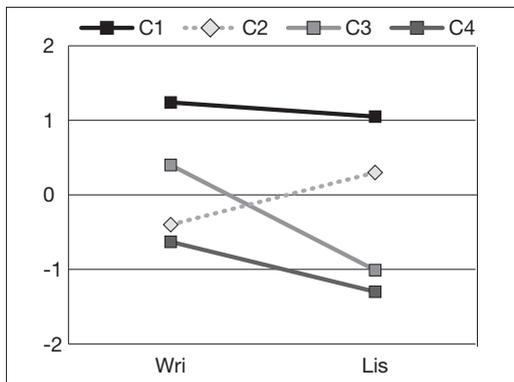
また、これらのグループ間における平均値の差を、分散分析によって検討した結果、リスニング得点は  $F(3, 38) = 36.29, p < 0.01$ 、自由英作文得点は  $F(3, 38) = 31.17, p < 0.01$  となり、いずれの変数についてもグループ間でこれらの平均の差は有意であった。また、ボンフェローニの方法による多重比較の結果、リスニング得点では  $C1 > C2 > C3$ 、 $C4$ の間で、自由英作文得点では  $C1, C3 > C2 > C4$  でいずれも5%



▶ 図1: デンドログラム

■ 表 1：各クラスターの基礎統計量

クラスター	N (%)	リスニング得点		英作文得点	
		M	SD	M	SD
1	9 (21.4%)	14.67	3.00	4.22	0.44
2	20 (47.6%)	11.65	2.11	2.60	0.50
3	8 (19.1%)	6.40	0.89	3.40	0.76
4	5 (11.9%)	5.25	1.48	2.38	0.55



▶ 図 2：クラスターごとの標準化された平均値のプロット

水準で有意差が見られた。これらの結果から、C1 (21.4%) は英作文力とリスニング力がともに高いグループ、C2 (47.6%) は英作文力が低いリスニング力は高いグループ、C3 (19.1%) は英作文力は高いリスニング力が低いグループ、C4 (11.9%) は英作文力とリスニング力がともに低いグループであると判断した。

## 4.2 リスニング得点と自由英作文得点の変化

以下の表 2 と表 3 はリスニング得点と英作文得点の指導の前後における変化をクラスターごとに示したものである。なお、これ以降の統計処理は、SPSS15.0により行っている。

まず、それぞれのクラスターにおいてリスニング得点の事前・事後の差を Wilcoxon の符号付き順位検定で検討した。この手法を選択した理由は、人数が 5 名のクラスターもあるためデータの分布が不安定で正規分布が仮定できないと考えたからである。分析の結果、C3 および C4 での上昇は 5% 水準で有意なものであった ( $Z=-2.207, p=.027$ ;  $Z=-2.032,$

■ 表 2：各クラスターのリスニング得点の変化

クラスター	Pre		Post	
	M	SD	M	SD
1	14.67	3.00	14.67	3.43
2	11.65	2.11	12.50	3.49
3	6.25	0.89	8.88	3.18
4	4.80	1.48	8.20	4.09

■ 表 3：各クラスターの英作文得点の変化

クラスター	Pre		Post	
	M	SD	M	SD
1	4.22	0.44	4.33	0.71
2	2.60	0.50	3.50	0.89
3	3.50	0.76	3.63	0.52
4	1.60	0.55	3.00	0.71

$p=.042$ )。その一方で、C1 では得点に変化は見られず、C2 での伸びも統計的に有意なものではなかった ( $Z=-1.052, p=.293$ )。

次に、英作文得点の変化であるが、同じく事前・事後の差を、Wilcoxon の符号付き順位検定で検討した結果、C2 では 1% 水準で、C4 では 5% 水準で有意な上昇が見られた ( $Z=-2.970, p=.003$ ;  $Z=-2.070, p=.038$ )。一方、C1 および C3 では得点に若干の上昇は見られたものの統計的に有意な伸びではなかった。 ( $Z=-.447, p=.655$ ;  $Z=-.333, p=.739$ )。以上の結果から、今回のディクトグロスによりリスニングと英作文を苦手とするクラスターの生徒たちがそれぞれ得点を伸ばしたと言える。

## 4.3 自由英作文における正確性の変化

表 4 は各クラスターに所属する生徒全体で産出されたセンテンスの数と、ALT によって理解可能度に欠けると判断されたセンテンスの数、およびその割合の変化を示したものである。

クラスター全体での数を集計したため統計的処理は行っていないが、C1 で若干の上昇があった一方で、C2 および C4 では理解不可能文の割合に大幅な減少が見られた。この結果から作文の苦手な生徒たちが、活動後には正確性を向上させたと考えられる。

■ 表 4：各クラスターのセンテンス数および理解不可能文の数の変化

クラスター	Pre			Post		
	文全体数	理解不能文	%	文全体数	理解不能文	%
1	85	3	3.53	92	6	6.52
2	137	28	20.44	155	13	8.39
3	57	5	8.77	62	5	8.06
4	33	11	33.33	39	3	7.69

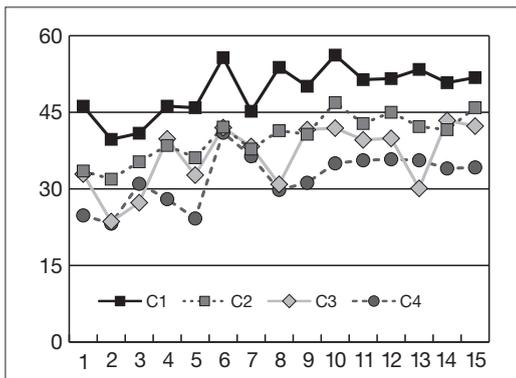
#### 4.4 自由英作文における流暢性の変化

以下に示す表5は各クラスターの英作文の総語数の変化を示したものである。すべてのクラスターにおいて事前・事後で総語数は増加しているが、Wilcoxonの符号付き順位検定で検討してみると、C1が5%水準、C2は1%水準で有意な差であった ( $Z = -2.100, p = .036$ ;  $Z = -2.820, p = .005$ )。その一方で、C3およびC4での差は統計的に有意なものではなかった ( $Z = -.980, p = .327$ ;  $Z = -1.753, p = .080$ )。

あわせて提示した図3は、15回のディクトグロスを通じて、各クラスターの生徒が再現した英文の語数の変化をグラフにしたものである。リスニング能力のあるC1およびC2の生徒は回を経るごとに順調に語数を増やしている一方で、C3の生徒は回によって語数が極端に落ち込むことがあった。これらの回

■ 表 5：各クラスターの英作文の総語数の変化

クラスター	Pre		Post	
	M	SD	M	SD
1	106.89	27.14	123.89	31.50
2	66.45	18.80	87.85	27.59
3	76.00	25.39	83.25	16.03
4	54.00	6.36	74.40	24.37



▶ 図 3：ディクトグロスにおける再現された語数の変化

は、読み上げられる英文の語数自体が多かったときと重なっている。C3およびC4はリスニング能力の低い生徒たちであり、再現できる英文の量にも影響が出たものと考えられる。

#### 4.5 自由英作文における結束性の変化

以下の表6と表7はアーギュメント重複 (AO) 値と結束語の出現頻度の変化をクラスターごとに示したものである。

■ 表 6：各クラスター AO 値の変化

クラスター	Pre		Post	
	M	SD	M	SD
1	0.57	0.22	0.65	0.15
2	0.43	0.28	0.57	0.22
3	0.56	0.26	0.56	0.20
4	0.70	0.14	0.51	0.30

■ 表 7：各クラスターの結束語の出現頻度の変化

クラスター	Pre		Post	
	M	SD	M	SD
1	91.65	30.36	95.55	14.88
2	67.02	21.57	99.86	31.79
3	97.88	33.57	106.63	23.33
4	62.95	25.99	90.10	24.78

今回の調査では、AO値に関しては、いずれのクラスターにおいても統計的に有意な変化は見られなかった (C1から順に、 $Z = -1.680, p = .093$ ;  $Z = -1.568, p = .117$ ;  $Z = -.314, p = .753$ ;  $Z = -1.214, p = .225$ )。結束語の出現頻度については各クラスターで増加しており、C2が1%水準、C4が5%水準で有意な差であったのに対し ( $Z = -3.173, p = .002$ ;  $Z = -2.023, p = .043$ )、C1およびC3での差については有意なものではなかった ( $Z = -.296, p = .767$ ;  $Z = -.840, p = .401$ )。ここでも英作文を苦

手とするクラスターの生徒たちが使用頻度を増加させている。

## 4.6 生徒の気づきと事後アンケートの結果

### 4.6.1 ワークシートに記入された気づき

以下、活動中の生徒の様子をさらに明らかにするため、各クラスターの生徒がワークシートのコメント欄に記入した内容を抜粋して掲載する。紙幅の都合上、取り上げるのは第1回、再現された語数が伸びた第6回、逆に落ち込みが見られた第13回、そして最後の第15回である。なお、各生徒の所属クラスターと事前テストにおけるリスニングと英作文の得点を括弧内に示している。

#### 生徒 A (C1, L19点, W4点)

第1回…full timeをfour time / for a time / part timeとしか聞き取れなくて意味がわからなくなった。親が代わりの跡継ぎを見つけるのはわかったけど、それまでの2、3か月スタンリーがまだ働くというのは速くて聞き取れなかった。全体的に大意は2回聞いたらつかめた。

第6回…今回はけっこう簡単だったので、1回で大體つかめた。ただ、支障はないかもしれないけど“could not”が“couldn't”に聞こえる。1・2文目がperfectだった！聞き取れなかった前置詞を後から考えて付け足せないのは文法が身につけていない証拠だと思った。

第13回…ありがちな話だったのでわかりやすく、すぐに内容がわかった。Howeverの後のコンマ。無理に覚えた難しい表現などを使おうとしないことが大事だと思った。

第15回…大学って自由英作のときcollegeとuniversityのどちらで書けばよいですか？ live with his cousinってだめですか？

#### 生徒 B (C2, L17点, W2点)

第1回…基本的に文法がわかっていなくて文が作れない。

第6回…中盤があまり聞き取れなかったけど話はつかめた。細かいところを聞けるようにしたい。聞き取れなかったところを書こうとしたが語いが足りなかった。時制はそれなりに合っていた。

第13回…知らない語を勝手に作ったり、逆にいる語が欠落していた。(文型) たぶんできた。(時制) 相

変わらず合わない。聞き取れたと思う方を優先して結果的に間違えている。(冠詞) たぶんできた。(その他) Howeverの後にコンマがなかった。接続詞ができなさすぎ。

第15回…聞き取れはしたけど書けなかった。(時制) たぶんできていた。(冠詞) できていた。(その他) また Howeverの後のコンマを忘れた。文の意味は理解しやすかった。

#### 生徒 C (C3, L5点, W3点)

第1回…Stanly works full time at his parents' shoe store.

第6回…話の内容は前回よりつかめました。not only A but also Bを使って He looked on the Internet, went to storesの文を表現することは可能ですか。

第13回…流れはつかめた。(文型) complainの後はtoをつける。ofでもいいですか？(その他) 凡ミスが多い気がした。三人称単数のs. many thingsとか。見直しのとき意識します。

第15回…He was hoping to stay with his cousins, who lives in Canada now. が非制限用だと思わなかった。

#### 生徒 D (C4, L3点, W2点)

第1回…(コメントなし)

第6回…いくつか日本語でメモしたのでつづりを書くよりは速くメモできたのでよかった。メモした言葉から連想してわからない熟語もこういう意味かなと推測して内容を把握することができた。聞こえてきた英文が難しかったので自分なら書けるという英文を作ることができた。接続詞を使うことで順序が明確になったので、よりわかりやすかった。

第13回…同じことを2回メモしていたので、新しい情報を聞き取れなかったので、新しい情報に耳を傾けていきたいです。(文型) 動詞の後ろにSVに続く形に注意しようと思った。(時制) 過去完了に気づくことができなかった。(その他) waitressの前にaをつけ忘れていて初歩的なミスなので改善していきたい。

第15回…2回目のリスニングで1回目で聞き取りにくかったところを重点的に聞くようにした。(文型) 同格のthatが全く使えていなかった。(時制) いつもよりミスが少なかった。(その他) inとtoの使い分けができるようにしようと思った。

生徒のコメントには、活動に対する感想や反省も

混じってはいるものの、破線部の例にあるように、言語形式に対する気づきも多く含まれていた。

#### 4.6.2 事後アンケートの結果

アンケートの2つの質問項目について、4件法（1—全く当てはまらない；4—非常に当てはまる）で生徒が回答した結果を以下に提示する。

項目1：ディクトグロスリスニング力を高めるのに役立った。

この質問に対してはすべてのクラスターの生徒が肯定的な回答をした。質問紙では回答を選んだ理由も書かせたが、英文全体の流れを意識しながら大事なポイントを聞き取るようになったことを理由として挙げた生徒が多かった。また、ディクトグロスと同時期に対象生徒は何回か校外の模擬試験を受験しており、そこでのリスニング得点が上昇したことを理由に書いている生徒が何人もあった。最初は慣れない活動であるため、甲斐（2009）と同様に難しさや負担を感じる生徒も多かったが、回を重ねるにつれて聞き取れる情報量も増えていき、生徒は達成感を感じたようである。ただし、聞きながらメモを取る作業は生徒にとって難しく、最後までやり方が定まらず試行錯誤している者も見られた。

項目2：ディクトグロスライティング力を高めるのに役立った。

この質問に対しては否定的な回答を選んだ生徒が3名あった。この理由としては、聞き取った英文を

正確に再現しようとしてメモを写すのみに終始してしまったことが挙げられていた。一方で、聞き取れなかった語句を自分で補いながら作文をしたことにより、自分の持っている語彙や文法の知識を見直すよい経験になったと肯定的な評価をした生徒も多く見られた。

以上の結果から、ディクトグロスに対する生徒の反応はおおむね良好であったと結論づけられる。

## 5 考察

まず、自由英作文の評価について、事前テストで得点の低かったC2およびC4が伸びを示した。C2の生徒たちは総語数が増加していることと理解可能度に欠けるとされた文が減少したこと、および結末語の出現頻度が増加したことがALTによる評価の上昇につながったと考えられる。もともとリスニングの得点は高かった生徒たちなので、聞き取れる情報量は確保できており、制限時間内でその情報を文章化していくことで早書き（久山, 2010）の訓練ができたことが総語数の上昇をもたらした要因として考えられる。このクラスターの生徒たちはクラスの中で約半数を占めているので、これらの生徒たちに効果の見られたことは望ましい結果である。C4の生徒たちについても理解不可能な文の数が減少し、結末語の出現頻度が上昇したが、総語数の増加は有意なものではなかった。標準偏差が増加していることからわかるように、クラスター内で量が書ける

■表8：リスニングにおけるディクトグロスの効果についてのアンケート結果

クラスター	回答(百分率)				M	SD
	1	2	3	4		
1	0.0%	0.0%	55.6%	44.4%	3.44	0.53
2	0.0%	0.0%	42.1%	57.9%	3.58	0.50
3	0.0%	0.0%	37.5%	62.5%	3.63	0.52
4	0.0%	0.0%	20.0%	80.0%	3.80	0.45

■表9：ライティングにおけるディクトグロスの効果についてのアンケート結果

クラスター	回答(百分率)				M	SD
	1	2	3	4		
1	0.0%	11.1%	44.4%	44.4%	3.33	0.71
2	0.0%	10.5%	57.9%	31.6%	3.21	0.63
3	0.0%	0.0%	50.0%	50.0%	3.50	0.53
4	0.0%	0.0%	60.0%	40.0%	3.40	0.55

ようになった生徒とそうでない生徒の差が開いてしまっていることが総語数の増加に至らなかった要因として考えられる。もともと作文の評価が高かったC1およびC3の生徒たちには今回の活動は大きな変化をもたらさなかった。この点について、天井効果の影響も考えられるが、さらなる分析が必要である。また、今回取り上げたAO値についてはどのクラスターでも変化は見られなかった。この指標の扱い方については今後も検討していきたい。

次に、リスニング得点について、事前テストで得点の低かったC3およびC4で伸びが見られた。この理由として、事後アンケートの記述から、生徒が英文の全体像を意識しながらポイントを聞き取るようになったことが考えられる。また、英文を聞いて設問に答えるだけの問題よりも、文章全体に注意を払わなければならないディクトグロスの方が負担は大きいですが、その分、生徒に集中力がついたことも要因として考えられる。

活動中の言語形式に対する生徒の気づきについては、どこに注目するかは生徒によってまちまちであり、共通した特徴は見られなかった。また、活動に対する反省や感想にとどまっている生徒も多くあり、この原因として、ワークシートにおける指示が漠然としていて、生徒が何を書くかポイントが絞れなかったことが考えられる。生徒の書いた良いコメントをモデルとして提示するなど、この振り返りの場面を充実させる指導も必要であった。さらに、前田(2008)も指摘しているように、生徒がある言語形式に対する気づきを抱いても、それが即、内在化するわけではないので、この道筋については今後の実践を通して明らかにしていきたい。

## 6

### まとめと今後の課題

本実践では、高校3年生に対してディクトグロスを15回実施し、その効果を検証した。指導の結果として以下の3点が明らかとなった。

- 1) 作文の苦手な生徒が、総語数と結末語の使用頻度を増加させ、かつ理解可能度に欠ける文を減少させることで、作文の評価を高める可能性を

持つこと。

- 2) リスニングの苦手な生徒が、全体像をつかむ聞き方を意識し、より集中してリスニングに取り組むようになることでリスニング力を向上させる可能性を持つこと。
- 3) 言語形式への気づきのとらえ方は生徒によってまちまちであり、指導者の適切な介入が必要であること。

今後の課題としては、もともとリスニング得点や自由英作文評価の高い生徒たちをさらに伸ばすにはどうすればよいかということと、活動中やその振り返りの中で生徒たちに何を気づかせ、それをどう内在化させていくかが挙げられる。

事後アンケートにおいて多くの生徒が、以下に見られるような内容の感想を書いていた。

最初はものすごく嫌いで「ディクトグロスやりませう」って言われた瞬間にテンション10pくらい下がってたけど、回数をふむごとに、「こうかけばいい」とか「多分続きが重要なところだろう!」とか考えながらすると面白いくらい合って意外にもハマった。皆嫌だろうけどディクトグロスはいいと思います。15回もありがとうございました。(原文ママ)

今後、しんどいながらも終わった後で生徒から感謝されるような活動をあれこれと仕組みでいきたい。

### 謝辞

まずは、今回の研究に貴重な発表の場を与えてくださった選考委員の先生方に心よりお礼申し上げます。とりわけ、ご担当いただいた村木英治先生からは、研究を発表する上での心構えからご指導いただき、大変感謝いたしております。また、今回の実践にあたり、過去問題の使用を快く許諾していただき折に触れ研究のサポートをしていただいた、公益財団法人日本英語検定協会の皆様にも心より感謝申し上げます。最後に、いつも真剣に活動に取り組んでくれた担当クラスの生徒諸君にも心から感謝します。

参考文献 (\*は引用文献) .....

- \* Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- \* Ellis, R., & Barkhuizen, G.P. (2005). *Analyzing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- \* Ferris, D., & Hedgcock, J.S. (1998). *Teaching ESL Composition: Purpose, Process, and Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- \* 平林健治. (2004). 「日本人初級英語学習者による自由英作文の特定要因評価からみたプロダクトの特性」. 『ことばの科学』, 第17号, pp.39-58.
- \* 久山慎也. (2008). 「高校生の自由英作文指導におけるピア・フィードバックの活用—プロセスの改善とライティング不安軽減の視点から—」. *STEP BULLETIN*, vol.20, pp.166-178.
- \* 久山慎也. (2010). 「高校段階の自由英作文指導における論理的表現力育成を目指した取り組み」. Retrieved from <https://www.kairyudo.co.jp/general/data/contents/06-information/07-nakamuraeigo/58/58-01.pdf>
- \* Jacobs, G., & Small, J. (2003). Combining dictogloss and cooperative learning to promote language learning. *The Reading Matrix*. 3, pp.1-15.
- \* James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- \* 甲斐順 (2009). The value of dictogloss for Japanese senior high school students. Retrieved from <http://www.kairyudo.co.jp/general/data/contents/06-information/07-nakamuraeigo/57/57-02-01.pdf>
- \* Kowal, M., & Swain, M. (1997). From semantic to syntactic processing: How can we promote metalinguistic awareness in the French immersion classroom? In R. Johnson & M. Swain (Eds.), *Immersion Education: International Perspectives*, pp.284-309. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* 前田昌寛. (2008). 「ディクトグロスを用いたリスニング能力を伸ばす指導—技能間の統合を視野に入れて—」. *STEP BULLETIN*, vol.20, pp.149-165.
- \* 水本篤. (2008). 「自由英作文における語彙の統計指標と評定者の総合的評価の関係」. 『統計数理研究所共同研究レポート215』, pp.15-28. Retrieved from <http://www.mizumot.com/files/essay-index.pdf>
- \* Nabei, T. (1996). Dictogloss: Is it an effective language learning task? *Working Papers in Educational Linguistics*, 12, pp.59-74.
- \* 佐藤雄大. (2011). 「アーギュメント重複による学習者英作文の結束性の測定について—Coh-Metrix を利用して—」. 『外国語教育メディア学会第51回 (2011年度) 全国研究大会発表要項』, pp.134-135.
- \* Wajnryb, R. (1990). *Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- \* Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H. (1998). *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy & Complexity*. Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.



