

論文の和文要旨

論文題目

タスク活動に dictogloss を連動させることによる
日本人学習者の英語運用能力伸長の実証的研究

氏名

今井 典子

本研究は、多くの学習者が抱える、学習した文法などの言語知識を実際の場面で運用できないという問題、inert knowledge problem (Larsen-Freeman, 2003) を解決するために、「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)」に着目し、focused task であるタスク活動 (Task Activity, TA: 高島 2000; 2005) に dictogloss (Wajnryb, 1990) の活動を連動させることで、特定の文法項目の理解の定着を促進し、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たものである。

本論文は5章から構成される。第1章で、言語学習者の inert knowledge problem に言及し、解決するための具体的アプローチとして、form-focused instruction (FFI) を取り上げる。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。そのために、中・高等学校の学習指導要領においても、それぞれ「総合的」と「統合的」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、統合的に扱うことが必要であるとされている。しかしながら、現状は inert knowledge problem は十分解決されないままである。つまり、まだ単に「ことばの学習者 (a language learner)」であり、コミュニケーションを可能とする「ことばの使い手 (a language user)」になるまでには十分至っていないのである (Cook, 2002; Branden, 2006)。さらに、FFI の focus-on-forms (FonFs) と focus-on-form (FonF) を対峙的な手法として捉えず、それらを、日本で一般的に行われている Presentation—Practice—Production (3Ps あるいは PPP) の指導手順に融合させた望ましい指導アプローチを探り、その可能性をそれらの特徴とともに論じている。

第2章では、第1章で取り上げた inert knowledge problem を解決するための具体的な指導方法として、第二言語習得理論研究の分野で注目されている「タスク」を取り上げる。タスクの定義、分類、加えて、pushed output, interaction, negotiation of meaning, noticing などのタスクの特徴に着目し、言語習得との関連性を論ずる。タスクに関しては様々な定義があるが、共通して、「与えられ

た課題に対して、自由な言語表現を用いて目的を達成する課題解決活動」と定義し、その中でも、日本での英語学習環境、また、中・高等学校における教科書の文法構造を基本としたシラバスで授業を進めなくてはならない実状を考慮し、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 を取り上げる。具体的には、日本の学習者に適するよう工夫されたタスク活動を授業の一部に導入することが、有効であると考える。しかしながら、タスク活動の機会を与えられても、学習者は自らの言語知識を用いて正確かつ適切な英語表現を選択している保証はなく、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には実に重要であり、「気づきがないところには学習がない (Schmidt, 1990)」のである。そこで、活動後の通常のフィードバックに加え、Post-task として、学習者の統語処理およびメタ認知能力が要求される dictogloss の活動を取り上げる。タスク活動と dictogloss の共通した特徴、および、それぞれに特化した特徴に触れ、言語習得との関連や有効性に関して先行研究とともに論ずる。また、第3章で取り上げる、「タスク活動の後に dictogloss を実施すること」の意義を提案している。

第3章では、タスク活動に dictogloss の活動を連動させることの有効性を検証するために実施した実証研究を取り上げる。仮説として「タスク活動後に dictogloss を実施する方が、dictogloss 後にタスク活動を実施する場合、あるいは、タスク活動後に文法練習問題を実施する場合と比較し、特定の文法項目の生徒の理解を高めるのに有効である」、「タスク活動後に dictogloss を実施する方が、dictogloss 後にタスク活動を実施する場合、あるいは、タスク活動後に文法練習問題を実施する場合と比較し、生徒の発話における正確さや流暢さを高めるのに有効である」の2つを設定し、検証を行っている。対象は、およそ160名の工業高等専門学校1年生の日本人英語学習者であり、4つのグループで比較検証する。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。自身のこれまでの先行研究を踏まえ、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、同学年(1年生)で2つの検証授業(検証授業I・II)を1年間に実施している。選択した文法事項は、文献やデータなどを基に、日本人学習者にとって習得が困難とされる「現在完了形(検証授業I)」と「後置修飾(検証授業II)」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を実施している。また、文法問題で使用した問題に関しては、およそ200名を対象とした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、問題の精査を試みている。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」をtypeとtokenで検証している。加えて、dictoglossそのものの有効性に関して、「受け身」を目標文法項目として検証授業IIIを実施している。実施した検証授業3つの結果をそれぞれ詳細にまとめている。

第4章では、第3章で得られた実証研究の結果を、仮説とともに検証し、考察している。文法テストの検証結果は、検証授業IではGroup AとGroup Bに、検証授業IIでは、Group A・B・C

の3群に関して、pre-test と delayed post-test 間に5%水準で有意差が見られた。これは、3群共通して実施した、「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、特定の文法項目に焦点を向けさせることにより、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。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 (comparison of structures)」があることにより、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 の活動を実施したグループ B (「話す活動」の後に「書く活動」) がグループ A (「書く活動」の後に「話す活動」) よりも結果が良いことが明らかになった。具体的には、検証授業直後の post-test の結果 (即時的効果) より delayed post-test の結果 (持続的効果) の方が正答平均値が高く、両活動を行った事による「相乗効果」と考えられる。つまり、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づいたり (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づく (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「流暢さ」と「正確さ」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。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。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。

第5章では、「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の定着を促進し、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ことから、TA-Dictogloss-Supported Language Teaching を組み入れる指導法を4つの観点より提案している。1点目として、一般的に行われている3Psの指導手順に融合させた指導法が可能であることを具体的に説明している。2点目として、日本での言語学習の大きな課題の一つである学習者の動機づけの観点からも TA-Dictogloss-Supported Language Teaching の有効性を、活動に対する生徒のアンケート結果や感想などから分析している。3点目として、TA-Dictogloss-Supported Language Teaching として中・高の教育現場で取り扱うことが可能な文法項目を具体的に提案している。4点目として、この指導法を実際に行うにあたって、「計画・指導

と学習」のサイクルを挙げ、AOL (assessment of learning) としてではなく、AFL (assessment for learning) として行うことなど指導の際の評価の観点を提案している。