

ディクトグロスを用いた文法力に関する学習効果について

—Pre-test と Post-test を用いて—

金澤 延美 山本 長紀 (木更津工業高等専門学校)

A Study of Measuring the Effectiveness of Dictogloss in Learning English Grammar

Nobumi KANAZAWA / Takenori YAMAMOTO (National Institute of Technology, Kisarazu College)

発表要旨

本研究では、短大保育科1年生の資格必修科目「英語コミュニケーション」の授業にディクトグロスを取り入れ、受講生一人ひとりの文法力の向上について調査した。学習効果を測るために、同一教材を使用して事前テスト、事後テストを実施し、ウィルコクソンの符号順位検定を用いた。分析結果から、事後テストの平均点が上がったことが確認できた。また、文法項目ごとに正誤を集計し、 χ^2 検定を用いて学習によって正誤が変わったかを分析した結果、13の文法評価項目中10項目について、正答率が上がったことが確認できた。この結果から、ディクトグロスが文法向上に効果があることが示唆されたといえる。

キーワード：ディクトグロス、文法指導法、英語教授法

1. はじめに

保育現場では、外国籍の子どもたちの増加の傾向が続いている。川崎市の外国籍の在園児調査(2008)によると、1か所平均児童数は、公立101.8人、私立125.7人、全体で112.5人で、1か所平均外国人在園児数の全在園児に対する比を算出すると、公立が約11人に一人、私立が約17人に一人であり、全体では1か所平均約13人に一人の割合であった。全国的に見ると、地域によっては、在園児の3割から半分近くが中国、ブラジル、ペルーなどの外国籍の子どもたちという保育園、幼稚園もある。外国人保護者については、1991年の入管法改正による日系人の定住者としての受入れなどを契機に、ブラジル、ペルー、ベトナムなどの国籍の人々が増加し、中国との経済交流の拡大によって最近では中国籍の人々の比率が最も高くなっ

ている。

このように外国人保護者の多くは英語話者ではない。この現状を踏まえ、愛知県内の市など外国籍の保護者が多い地域では、数か国語で吹き込まれた保護者との会話集、諸手続き、行事、園からのお知らせなどのCDを用意している。また、日本語が分からない外国人保護者のためにボランティアの通訳を利用できる自治体も増えているようである。しかし、日常的な保育現場において、互いの国の言葉でコミュニケーションを図ることが困難な場合のツールは、国際語としての英語に頼らざるを得ないようである。簡単な単語、短い文章、ジェスチャーなどを駆使しての英語力の必要性はますます高まっているといえる。

しかし、保育科に入学してくる学生たちの多くは、英語に対する苦手意識を持っているよう

に思われる。筆者の一人である金澤は、英語教材およびカリキュラム開発の資料収集を目的として、担当科目「英語コミュニケーション」の初回授業時に1年生対象に「中学・高校時代に受けた英語教育について」の意識調査（金澤2010）を実施した。その結果、①「英語に対して比較的好意的ではあるが得意科目とは思っていない学生がほとんどである。」②「中学時代に半数以上が英語は不得意と感じ始めており、主原因として受験準備等、学年が上がるにつれ「訳読・文法」重視傾向の授業があげられる。」③「中学・高校における英語の授業では「歌」、「ゲーム」以外の教材利用の経験がほとんどない。しかし、「英語コミュニケーション」における教材については「歌・ゲーム」に加え、「英語絵本」の使用に対しても興味があり、教材として肯定的に捉えている。」ことがわかった。その後、毎年授業初日に同様の内容をオリエンテーションの感想に含めて記述式で確認しているが、大きな変化はない。

この結果と保育現場における「使える英語」のニーズを踏まえ、「英語コミュニケーション」の授業に工夫を加えてきている。昨年からは90分授業中の20分程度の時間をグループでの協同的なタスクである Dictogloss を取り入れて行っている。昨年は、英文法指導におけるディクトグロスの有効性とモチベーションに関する調査を行い、ディクトグロスの有効性についての報告をした（金澤2017）。

本研究では、事前事後テストを実施し、参加者一人ひとりの文法力向上についての調査、分析を行い、ディクトグロスにより学習効果があるのかどうかを検証した。

2. 先行研究

ディクトグロスが文法向上に効果があることについては、金澤（2017）が、ディクトグロスが文法指導における有効性およびモチベーションに効果があるかどうかを探ることを目的として短大1年生対象に調査を実施している。授業

において、文法項目、比較級、最上級が入った会話文をナチュラルスピードで聞かせ、参加学生それぞれが書き取ったメモをもとに協力しながら読まれた文章を再生するグループ・アクティビティを行い、その中の1グループの会話内容を録音し分析を行った。その結果、ディクトグロスは文法指導に有効であり、英語基礎力の差にかかわらず、学生同士が協力して行うことで、楽しく積極的に課題解決に取り組むモチベーションが生まれることが明らかになり、ディクトグロスは、リスニングを利用した、学生主体の文法学習に役立つ、有効なタスクであることが示唆されたとの報告がある。

3. 研究目的

本研究では、ディクトグロスを英語コミュニケーションの授業の一部に取り入れ、同一教材を使用して事前テスト、事後テストを実施し、ディクトグロスは文法力の向上に役立つか、について調査する。

4. 調査方法

4. 1. 参加者

参加者は、女子短期大学保育科の1年生である。全員が保育士資格および幼稚園教諭二種免許状取得のための必修科目である「英語コミュニケーションⅠ」の受講学生であり、4クラスの学生の合計は136人である。参加者の多くは英語に対する苦手意識を持っており、英語力については、入学時に実施された基礎学力テスト結果からその多くが false beginners のレベルであった。

4. 2. 調査時期

2017年4月17日、18日 第一回調査（事前テスト）

2017年7月11日、12日 第二回調査（事後テスト）

ディクトグロスを使用した授業回数は、この間10回である。なお、事後テストについては、

授業時間の関係で、4クラス中1クラス34名の学生が受験をすることができなかった。

4. 3. ディクトグロスの手順

第一回目調査

- ① Lesson 1 の 2 の話し手による 14 行から成る会話文を 2 回聞く。1 回目はメモを取らずに集中して聞く。2 回目は、聞きながら、単語、フレーズ、文章（あるいはその一部）を書き取る。
- ② 4～5 名のグループになり、①で書き取ったメモを持ち寄り、元の会話文を再生するために話し合う。
- ③ 各グループの書記（輪番制）は、用紙に②の結果を取りまとめて書く。
- ④ 各グループの書記は、取りまとめた会話文を白板に書く。
- ⑤ 教員が、それぞれのグループの間違った単語、文について説明をしながら赤のマーカーで修正を入れる。
- ⑥ Lesson 1 のプリントを配布し、読み上げた会話文のリーディング練習をする。

第二回目調査

Lesson 1 を第一回調査と同じ手順で実施。基本的にグループ構成メンバーは第一回調査時と同じにする。

5. 評価項目

ディクトグロスを使用する場合、ディクテーションのようにナチュラルスピードで読まれる文章の一字一句を書き写すわけではないため、誤答について単語のレベルの間違いと文レベルの間違いに分けて考えることは難しい。しかし、本研究で使用した会話文は 14 行と比較的短いため、文法項目が多く入っていない。そのため、学生が聞き取れた単語、文の一部をメモ書きしたものをチェックするため、単語および文レベルの誤りの両方に焦点を当てることにした。

(評価に関する留意点)

(1) 文頭が大文字で始まっているかどうかは問

わない

(2) 固有名詞が大文字で始まっているかどうかは問わない

(3) 句読点がついているかどうかは問わない

(4) メモの単語や文の一部などがカタカナで書かれているものも評価対象とする

(例) ドーター (daughter)

評価対象の 13 項目について

This is (主語と動詞の一致)

be looking (進行形)

look for (熟語)

our daughter (所有格人称代名詞)

(How old)~is she?(疑問文の主語と動詞の一致)

She's (主語と動詞の一致)

We have (主語と動詞の一致)

Sounds good (主語と動詞の一致)

Your name (所有格人称代名詞)

Your family name (所有格人称代名詞)

It's (主語と動詞の一致)

Is ~ (主語に応じて正しい動詞の形を伴った疑問文の文頭になっているか)

for calling (前置詞の後の動詞に -ing がついて
いるかどうか)

6. 評価項目の出現回数

表 1 評価項目の出現回数の内訳

評価項目	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
be looking	1					2				
This is	1	2	1		3		1	1	1	
look for	1									
our	1					2				
~ is she?	1		1							
She's	1	1	2	2		1				4
We have	1	1	2		1	1	1		1	1
Sounds good	1	2	1		2	4		1		1
your name	1	3	2	2			3	2	3	
your family name	1						2	1		
It's	1		2	1						1
Is ~ ?	1			1		1			1	
for calling	1									

7. 分析結果と考察

ディクトグロスで用いた英文のうち、13箇所
の文法に着目してその正誤を判定した。1箇所
1点として採点をした結果、指導の前 (Pre)
と後 (Post) で表2と図1のように得点
が変化した。なお実験参加者136名のうち、
34名はPostのテストを受けていないため、
集計から除外した。

表2 記述統計

	平均点	N	SD
Pre	2.94	102	2.52
Post	5.65	97	2.87

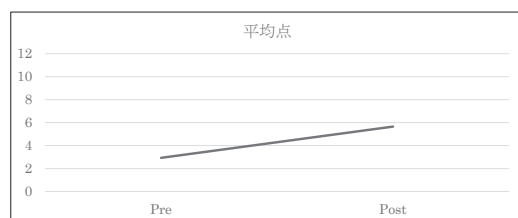


図1 テストの結果

ウィルコクソンの符号順位検定を用いて Pre
と Post の平均点を比較したところ、Post の平均
点が Pre の平均点よりも有意に高いことが
明らかとなった ($Z=6.70$, $p=.00$)。このこと
から、事後テストの平均点があがったことが確認
できたといえる。

次に文法項目ごとに正誤を集計し、正誤と
Pre・Post の間に関係があるかどうか、つまり
学習によって正誤が変わったかどうか、 χ^2 検
定を用いて分析した。

表3 評価項目 (be looking)

	pre	post	合計
正解	12	47	59
不正解	90	50	140
合計	102	97	199

検定により有意な結果が得られた ($\chi^2(1)$
 $=32.09$, $p=.00$)。つまり学習により正解が増
えた。

この結果、be 動詞 + 一般動詞 - ing の項目
については、事前テストでは正解率が 11.8% で
あったのに対し、48.5% と正答率が 4 倍を超え、

効果があったことが確認できたといえる。

進行形は、Lesson 6 の会話文の中で 2 回出
現しているだけである。しかし、この授業の中
で、保育現場で使える “Freeze!” という
Action words の進行形を使ったアクティビ
ティ (例えば、教員が “Let’s run!” と指示を
出し、学生たちは “I’m running. I’m running.”
と言いながら走り回り、“Freeze!” という次の
指示でその場で固まり動作を止める。“Melt!”
に続く “Let’s jump!” などの次の指示でアクティ
ビティを続ける) を紹介し、教室内で実際に活
動した。実際に子どもたちになり切って、動作
と -ing の復習が楽しみながら十分に行えたこ
とが、効果に結び付いた可能性があると考えら
れる。

表4 評価項目 (This is)

	pre	post	合計
正解	63	83	146
不正解	39	14	53
合計	102	97	199

検定により有意な結果が得られた ($\chi^2(1)$
 $=14.42$, $p=.00$)。つまり学習により正解が増
えた。

この結果、主語 This の後に続く be 動詞が
単数の is になっているのかについては、事前テ
ストでは正解率が 61.8% であったのに対し、
85.6% になり、効果があったことが確認でき
たといえる。

This is は、Lesson 2 で 2 回、Lesson 3 と
Lesson 7 で 1 回ずつ出現している。その他の
指示代名詞 That’s は、Lesson 5、8、9 で出現
しており、テキストにおける出現回数の頻度
が高かったことが、事後テストの正答率につ
ながったのではないかと考えられる。

表5 評価項目 (looking for)

	pre	post	合計
正解	26	52	78
不正解	76	45	121
合計	102	97	199

検定により有意な結果が得られた ($\chi^2(1)$
 $=16.49$, $p=.00$)。つまり学習により正解が増
えた。

この結果、look for という熟語については、事前テストでは正解率が 25.5%であったのに対し、53.6%と正答率が 50%を超え、効果があったことが確認できたといえる。

look for という熟語は 10 レッスンの中で Lesson 1 以外には出現していない。しかし、各レッスンの会話文の次に、Note として会話文の中の熟語を取り上げ、保育現場で使用できるような 1 行会話例を 3 文ずつ紹介している。look for も、熟語として説明を行ったため、事前テスト時には忘れていた学生も記憶を新たにしたことによって理解度が上がったのではないかと考えられる。

表 6 評価項目 (our daughter)

	Pre	post	合計
正解	3	36	39
不正解	99	61	160
合計	102	97	199

検定により有意な結果が得られた($\chi^2(1)=36.85, p=.00$)。つまり学習により正解が増えた。

この結果、所有格人称代名詞 our の使用ができていくかについては、事前テストでは正解率が 2.9%であったのに対し、37.1%と正答率が飛躍的に伸び、効果があったことが確認できたといえる。

事前テスト時、各自が書き取ったメモをもとにグループで話し合い、再生した文章を白板でチェックした際に、7 グループ中 our を書いたグループがなかった。そこで、parents が主語のため、my+my= our という説明を行った。複数形の所有格人称代名詞については、Lesson 6 に their が出現しており、この際も説明を加えている。このことが、学生の記憶に残り、効果が上がったのではないかと考えられる。

表 7 評価項目 (How old) is she?

	pre	post	合計
正解	14	38	52
不正解	88	59	147
合計	102	97	199

検定により有意な結果が得られた($\chi^2(1)=$

16.68, $p=.00$)。つまり学習により正解が増えた。

この結果、疑問詞 How+ 形容詞で始まる be 動詞を含む疑問文の理解については、事前テストでは正解率が 13.7%であったのに対し、39.2%と正答率が 3 倍に伸び、効果があったことが確認できたといえる。

事前テスト時、再生した文章を白板でチェックした際に、How old is she? と正確に書いたグループが少なかった。そこで、「特に女性に年齢を聞くのは大変なマナー違反であるが、園児のような小さい子どもに聞くことは問題がない。どのように質問する?」と聞いたところ、「どのクラスでも声をそろえて How old are you?」と答え、相手に年齢を聞くことは問題なくできることが分かった。そこで、「保護者と一緒に降園時に来た園児の妹の年齢を聞くときには? 弟だったら?」などの保育現場での使用を意識した質問をして、十分にアウトプットをさせた。回数としては、Lesson 3 で出現する How much is it? 以外のレッスンでは出現していないが、How old で始まる疑問文についての知識があったことが、効果につながったのではないかと考えられる。

表 8 評価項目 (She's)

	pre	post	合計
正解	52	75	127
不正解	50	22	72
合計	102	97	199

検定により有意な結果が得られた($\chi^2(1)=14.94, p=.00$)。つまり学習により正解が増えた。

この結果、人称代名詞が主語の場合の be 動詞の使用ができていくかについては、事前テストでは正解率が 51.0%であったのに対し、77.3%と正答率が伸び、効果があったことが確認できたといえる。

She is は、Lesson 2、3 で各 1 回ずつ出現している。その他の人称代名詞 They、You、I'm は、Lesson 3、4、6、10 で出現しており、テキストにおける出現回数の頻度が高かったことが、事後テストの正答率につながったのではな

いかと考えられる。

表 9 評価項目 (We have)

	pre	post	合計
正解	21	36	57
不正解	81	61	142
合計	102	97	199

検定により有意な結果が得られた ($\chi^2(1) = 6.64, p = .01$)。つまり学習により正解が増えた。

この結果、人称代名詞の一人称の単数 We に続く一般動詞の適切な使用ができてきているかについては、事前テストでは正解率が 20.6%であったのに対し、37.1%と正答率が伸び、効果があったことが確認できたといえる。

本動詞 have は、述語動詞として Lesson 3、10 で各 1 回ずつ出現しているのみである。しかし、他 5 レッスンで、主語 I、They、You、Grace、One of Grace's teeth に続く述語動詞として出現しており、テキストにおける出現回数の頻度が高かったことが、事後テストの正答率につながったのではないかと考えられる。

表 10 評価項目 (Sounds good)

	pre	post	合計
正解	28	48	76
不正解	74	49	123
合計	102	97	199

検定により有意な結果が得られた ($\chi^2(1) = 10.23, p = .01$)。つまり学習により正解が増えた。

この結果、指示代名詞 (本文では省略されている) 単数に続く述語動詞の適切な使用ができてきているかについては、事前テストでは正解率が 34.3%であったのに対し、49.5%と正答率がほぼ 50%になり、効果があったことが確認できたといえる。

指示代名詞、および人称代名詞が主語に出現しているのは、Lesson 2、3、5、6、8、10 と頻度が高い。このことに加え、授業の中で使用した “Sounds good!” “Sounds fun!” “Sounds great!” などの teacher talk が効果に結び付いたのではないかと考えられる。

表 11 評価項目 (your name)

	Pre	post	合計
正解	35	33	68
不正解	67	64	131
合計	102	97	199

検定により有意な結果が得られなかった ($\chi^2(1) = 0.00, p = .97$)。つまり学習の効果がない。

この結果、1 語の名詞の前に付く所有格人称代名詞 your の使用ができてきているかについては、事前テストでは正解率が 34.3%であったのに対し、34.0%と正答率であり、検証できなかった。

10 レッスン中、出現回数は 6 回であり、名詞の所有格化の方法については、5 レッスンで確認している。your、my については白板に書かれた再生文チェックの際、書かれていない場合には赤で加筆し説明を加えてもいた。事後テストの学生のメモを確認すると、所有格人称代名詞に続く名詞を書き取ることに集中していたため、聞き流して書き取らなかった可能性が高いと思われるが、あるいは name に強勢が置かれるため your が弱勢となることで聞き取りが難しかったのかもしれない。

表 12 評価項目 (your family name)

	pre	post	合計
正解	8	14	22
不正解	94	83	177
合計	102	97	199

検定により有意な結果が得られなかった ($\chi^2(1) = 2.20, p = .14$)。つまり学習の効果がない。

この結果、2 語名詞の前に付く所有格人称代名詞 your の使用ができてきているかについては、事前テストでは正解率が 7.8%であったのに対し、14.4%と正答率であり、検証できなかった。

your 以外の所有格人称代名詞に 2 語名詞がついた言い方は、Lesson 7 で my insurance card, Lesson 8 で her health condition で出現している。しかし、上記の your name と同様、事後テストの学生のメモを確認すると、カタカナでインシュランスカード、ヘルスコンディションと書かれているものが少なからずあり、

所有格人称代名詞に続く名詞を書き取ることに集中していたため、聞き流して書き取らなかった可能性が高いと思われるが、あるいは family name に強勢が置かれるため your が弱勢となることで聞き取りが難しかったのかもしれない。

表 13 評価項目 (It's)

	pre	post	合計
正解	5	28	33
不正解	97	69	166
合計	102	97	199

検定により有意な結果が得られた($\chi^2(1)=20.64, p=.00$)。つまり学習により正解が増えた。

この結果、指示代名詞単数に続く be 動詞の適切な使用ができていくかについては、事前テストでは正解率が 4.9%であったのに対し、28.9%と正答率が 6 倍になり、効果があったことが確認できたといえる。

出現回数は多くはないが、リーディングの時にしっかり It's と発音しないと、It になってしまい、It is にならず文法的に正しくない文章になることを、かなりの頻度でアドバイスを繰り返したことによる効果と考えられる。

表 14 評価項目 (Is ~?)

	pre	post	合計
正解	12	19	31
不正解	90	78	168
合計	102	97	199

検定により有意な結果が得られなかった($\chi^2(1)=2.31, p=.13$)。つまり学習の効果がない。

この結果、主語に応じて正しい動詞の形を伴った疑問文の文頭使用ができていくかについては、事前テストでは正解率が 11.8%であったのに対し、19.6%の正答率であり、検証できなかった。

Lesson 4 と Lesson 9 に各 1 回、be- 動詞が文頭に来る疑問文が出現したが、特に使用上の補足説明を加えていなかった。このことが学習効果が見られなかったことにつながったと言えるかもしれない。

表 15 評価項目 (for calling)

	pre	post	合計
正解	21	39	60
不正解	81	8	139
合計	102	97	199

検定により有意な結果が得られた($\chi^2(1)=9.09, p=.00$)。つまり学習により正解が増えた。

この結果、前置詞の後の動詞に ing が付くことができているかについては、事前テストでは正解率が 20.6%であったのに対し、40.2%と正答率がほぼ 2 倍になり、効果があったことが確認できたといえる。

for calling は Lesson 1 以外には出現していない。Lesson 1 は電話の会話を取り上げたレッスンのため、基本的な電話を受けるとき(例: This is Komazawa Kindergarten. May I help you?) 電話を切るときの Thank you (very much) for calling. という練習をペアで行った。回数としては、このレッスンのみの出現であるが、学生たちにとってにぎやかに行ったペアワークが効果につながったのではないかと考えられる。

8. まとめと今後の課題

本研究では、ディクトグロスが文法力向上に効果があるか、についての分析、調査を行った。調査に使用した 13 の文法項目は、ほとんどの中学 1 年生用検定教科書において初出であった。しかし、研究参加者の多くは false beginners のレベルであり、事前テストにおいてはかなりの誤答が目立つ項目があった。

事前、事後テストのテスト間での効果を測った結果、事後テストの平均点が上がったことが確認できた。また、文法項目ごとの正誤の集計結果から、13 項目中 10 項目に効果があったことが明らかになった。その結果、以下のことが示唆されたと言える。

- ① 繰り返しの指導が大事である
- ② 保育現場で必要とされる説明を補足する
- ③ 可視化できる説明を加える

- ④ Teacher talk に利用する
- ⑤ 園児対象に使用できるゲーム・アクティビティに導入する
- ⑥ ペア、グループ活動を取り入れ、楽しい雰囲気の中で主体的に学べる工夫をする

本調査研究にはいくつかの限界がある。まず、授業で使用している教材を使用したため、1レッスン中の会話文14行に出現する13の文法項目を評価対象とせざるを得ず、そのうち数項目は主語と述語動詞の不一致であり、内容的にも数的にも非常に限られており、結果を一般化することはできない。しかし、ディクトグロスが英語に関する基礎力が false beginners レベルの学生にとっては、効果的なタスクになる可能性があるという示唆を得られたのではないかと推測できる。

事前テストの実施後にディクトグロスについての感想を書かせたところ、「楽しかった」「今日はあまり参加できなかったけれど、次回からはみんなの役に立ちたい」「リスニングの力がつきそうなので頑張りたい」などのコメントが見られた。事後テスト後の感想には「グループですることができるので楽しい時間だった」「メモがずいぶん取れるようになったので、うれしい」など、ディクトグロスに対する肯定的な意見が多く、また「リスニングの力が付いたと思う」「ずいぶん聞き取ることができるようになった」などリスニング力がついたと感じている学生のコメントも少なくなかった。

今回の調査では、リスニング力を測るに足るテストを用意できなかった。今後は、ディクトグロスが文法力のみならずリスニング力向上にも効果的であることを検証するための調査テストを開発し、分析調査を試みたいと考えている。

引用文献：

- Kanazawa, N. (2017) *A Study of the Effectiveness of Dictogloss on English Grammar and Motivation for Japanese Junior College Students in English Communication Class* 『駒沢女子短期大学紀要』(50). 1-12
- 金澤延美 (2009) 「保育科1年生対象「中学・高校時代の英語教育」に関する意識調査」『日本保育学会大会発表論文集』(62). 219
- Wajnryb, R. (1990) *Grammar dictation* Oxford: Oxford University Press.

APPENDIX:

事前事後テストに使用した教材

Lesson 1

CONVERSATION [P=Parent T=Teacher]

P : Hello.

T : Hello. This is Sunflower Kindergarten. May I help you?

P : Yes, we're looking for a kindergarten for our daughter.

T : I see. How old is she?

P : She's five.

T : We have one five-year-old class.

P : Oh, sounds good. May I visit tomorrow?

T : Of course. May I have your name?

P : Sure, Jane Hudson.

T : Please spell your family name.

P : Sure. It's H-U-D-S-O-N, Hudson.

T : Thank you. Is 1:30 tomorrow, OK?

P : Fine. See you tomorrow.

T : Thank you for calling. Bye now.