

英語学習者の文法理解と協同学習による気づき

ー自律的相互により気づきを促す Dictoglossー

鍋井理沙¹ 森下美和² 原田康也³

¹ 東海大学 高輪教養教育センター 〒108-8619 東京都港区高輪 2-3-23

² 神戸学院大学グローバル・コミュニケーション学部 〒650-8586 神戸市中央区港島 1-1-3

³ 早稲田大学法学学術院 〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-6-1

E-mail: ¹ lisanabei@tsc.u-tokai.ac.jp, ² miwa@gc.kobegakuin.ac.jp, ³ harada@waseda.jp

あらまし 日本で英語を学ぶ大学生を対象として、学習者が文法そのものではなく意味内容の理解に意識を向けた共同作業を通して、文法知識をどのように意識し学習しているかを調査した。このようなタスクの中で、リスニング・ピア・ラーニング（他の学習者とのインタラクション）・アウトプットの要素を含み4技能を統合的に活用する必要がある dictogloss（ディクトグロス） [1]を用いて、日本人学生がコミュニケーションを支える文法知識をどのように意識し、実際にアウトプットできているのか、ピア・レビューを通して検証した。本稿では英語能力が初級程度（TOEIC300 - 400 点）の日本人大学生 31 人のディクトグロスのタスクの結果と、タスク後のフィードバックの相互比較を通して、日本人学生の英語学習の現状や英語の上達に必要な気づきを効果的に促す指導方法について考察する。

キーワード ディクトグロス, 協同学習, 相互的自律学習, 気づき

Differences between self-noticing and interactional noticing through dictogloss activities

Lisa NABEI¹ Miwa MORISHITA² and Yasunari HARADA³

¹ Takanawa Liberal Arts Education Center, Tokai University 2-3-23 Takanawa, Minato-ku, Tokyo, 108-8619 Japan

² Faculty of Global Communication, Kobe Gakuin University 1-1-3 Minatojima, Chuo-ku, Kobe 650-8586 Japan

³ Faculty of Law, Waseda University Nishi-Waseda 1-6-1, Shinjuku-ku, Tokyo 169-8050, JAPAN

E-mail: ¹ lisanabei@tsc.u-tokai.ac.jp, ² miwa@gc.kobegakuin.ac.jp, ³ harada@waseda.jp

Abstract A number of research results have shown that communicative tasks and noticing through interactions are two vital keys for successful L2 language learning. This study aims to clarify how Japanese learners of English differ in their noticing by themselves and their noticing through interactions with their peers. 31 college students with TOEIC scores of 300 up to 450 engaged in dictogloss[1] tasks 4 times with their peers. Dictogloss is an adapted type of dictation widely recognised as an effective method that promotes learners to pay attention to forms as well as to grammar while engaging in text reconstruction and raises learners' awareness of a gap between their own output and target. Participants were asked to write down their self-assessment and peer-assessment during and after the meta-talk in the task. Comparison of self-awareness and interactional awareness was conducted based on transcriptions of their recorded interactions. Studies focusing on the ways each learner becomes aware of their linguistic problems through meta-talk are lacking compared to studies concerning Language Related Episodes (LREs). The current study focuses on exploring the differences in each learner between their "noticing by themselves" and "noticing after the meta-talk" in order to clarify what factors make it difficult for Japanese learners to notice by themselves and the effect of interactional tasks on foreign language learning. Findings and pedagogical implications will be discussed.

Keywords Dictogloss, Peer review, awareness, noticing

1. はじめに

近年、ビジネスの国際化を背景にコミュニケーション・ツールとして仕事で英語を使える人材への需要が高まっている。一方、日本人英語学習者の英語能力が他国に比べ非常に低いことは、産官の両方から指摘されている[2]。リスニングやリーディングといった英語の *receptive*（受容的な）能力だけでなく、特に発信力において要求水準に達していないことを懸念する声も聞かれる。日本の大学で学ぶ比較的学力が高い英語学習者を対象に、語彙・文法の知識を測定する *Oxford Quick Placement Test* のスコアと、リアルタイムでの音声言語処理能力を測定する *Versant English Test* のスコアをそれぞれ *CEFR (Common European Framework of Reference for Languages)* 換算レベルで比較すると、*Versant* のスコアが *Oxford* の語彙テストを1~2レベル下回るという結果も出ている[3]。英語能力が高い学生でも、語彙・文法の知識に比べて口頭で英語を産出する能力が低いことの証左と言える。

大学を卒業後、実際に社会で英語を使えるようになるためには、言語知識を状況に応じて実際に運用させる言語活動である *Communicative Language Teaching (CLT)* の考えを基本としたタスクが有効であると考えられている[4] [5]。しかし、日本人学習者の現状を考慮すると、日常の生活で英語を使用する *ESL (English as a second language)* の環境下で使用されているタスクをそのまま使用するの、難易度が高すぎると考えられる。なぜなら、日本は *EFL (English as a foreign language)* という、英語のインプットもフィードバックもほぼ無く、英語を学ぶモチベーションも高くない環境だからである。学校の外で実際に英語を使い、通じなかった経験等のフィードバックをほぼ得られないこのような環境では、学習者が自分の英語が伸びない問題点に気づいていない、もしくは勘違いしていることも考えられる。

正しくフィードバックを理解できなければ英語の上達は非常に難しい。特に英語初級レベルの学習者が伸び悩む理由は、どの部分を間違っているのか見当違いのところを見ているからではないだろうか？本稿では、英語初級レベルの日本人学習者を対象にディクトグロスを実施し、学習者が書いた英文に対して相互にフィードバックを実施し、本人による英文の見直しで得られた気づきと、ペアからのフィードバックを比較し、学習者が真に改善すべき点に気づいているのかを調査した実験について論じている。

2. 背景と先行研究

2.1. なぜディクトグロスなのか

日本のような *EFL* の環境下で、限られた英語の授業

時間内に比較的効果的に4技能を統合的に活用するには、学生自身の主体的な自己表現活動を促すことが必要である[6]。本研究ではその手法として、リスニング、ピア・ラーニング、アウトプットを含むディクトグロスを用いて、学生主体のコミュニケーション的な授業展開の中で文法指導と言語活動を一体的に行い、その成果を検証した。

2.2. ディクトグロスとは

ディクトグロスとは *Wajnryb (1990) [1]* が提唱したリスニングを起点とした英文の復元練習の手法である。第二言語習得の中でも昨今注目を浴びている「(学習者の意識を) 意味内容とともに言語形態にも向けさせる指導法 (*form-focused instruction : FFI*) の一つである。活動手順は下記の4段階に定義されている。

1) Preparation (準備)

学習者はまず始めに *Warm-up activity* として話の主旨や新しい、もしくは重要な語句について学ぶ。

2) Dictation (書き取り)

学習者は短くまとまりのある内容の英文を2回聞く。英文は通常、英語母語話者が読み上げる。英文を聞いている間、学習者は聞き取った単語や語句をメモする。

3) Reconstruction (再構築)

学習者は個人、もしくは小グループを作りメモした単語や語句を手掛かりに内容を再構築する。

4) Analysis & Correction (分析・比較・修正)

学習者はペアもしくは小グループで再構築したものを見比べ、分析する。

Wajnryb が最初に提唱した定義は上記の通りだが、ディクトグロスは単なる英文の書き取りにとどまらず、他者とのコミュニケーションを交えながら聞いた英文を再構成するため、「読む・聞く・書く・話す」4技能を統合的に活用できる効果的な学習方法であるとして、多くの研究者が目的に応じて手順に修正を施した実験を実施している。

2.3. 先行研究

ディクトグロスに関する先行研究では、ディクトグロスの他の指導法を比較する実験[7] [8]のほか、多くの研究者が文章の再構築時にグループ(ペア)内で交わされる会話である *Language Related Episodes (LRE)* の数を数え、ディクトグロスによってどれだけ言語・文法に意識が向いたかを測る指標としている[9] [10] [11]。一方、こうした *LRE* を分析する実験では、*LRE*

の数は数えても、ピア・レビューにおける学習者同士のフィードバックを比較したものはほぼ無い状態である。すなわち、学習者 A と B がペアを組みディクトグロスを実施した場合、学習者 A が再構築した英文を再度読み直した際に（自身の書いた英文に対して）発した LRE の内容と、学習者 B が学習者 A の再構築した文章を読み、その文章に対して分析したフィードバックに含まれた LRE の内容を比較した研究はほぼ無いと言える。学習者が何に着目しているのか、英文を理解するうえで重要なポイントを理解しているのか、LRE の内容を把握し、学習者自身が何に着目し、何に気付いていないのか（または気づいているのか）分析し、明らかにするのは今後の自律した英語学習者の育成に必要と考え、本研究の実施は意義があるものと考えた[12]。

3. 実験方法

3.1. 参加者(被験者)

英語のレベルが初級程度（TOEIC の点数は 300 点～450 点程度）の理系（情報系）学部の日本人大学生 31 人。データ採取時は 36 人だったが計 4 回のディクトグロス活動の際、一度でも欠席した者やデータに不備があった学生 5 人を除いた。

3.2. 使用教材

180~260 語の短い英文を、英語ネイティブ話者が読み上げ録音したものを使用した[13]。ディクトグロスは 4 回実施し、話の内容は第 1 回目 Yoga、第 2 回目 E-commerce、第 3 回目 The Broken Window Theory、第 4 回目 Smoking Laws とし、学生が飽きないように初回から回を重ねるにつれ内容・語彙共に難易度が上がるようにした。

3.3. 手順

学習者は読まれた英文と全く同じ文章を書く必要はなく、話の内容を理解するのに必要なキーワードを聞き取れているか、話のメインの部分や文脈のつながり（話に齟齬がないか）に注意して内容を表現できているかを重要視した。EFL の環境下で授業時間に制限のある中で実践できるよう一部修正を施した下記の様な手順で実施した。ディクトグロスのタスク時には、手順の書かれた用紙を毎回使用した（Appendix A 参照）。

- 1) ディクトグロスで取り扱うトピックと、専門用語など難易度が高いと思われる単語について解説する。
- 2) 学生は英語ネイティブ話者が読み上げる英文（録音されたもの）を 2 度聞く。1 度目はなに

もせず聞き、2 度目に聞いた際にはメモを取る。このメモでは重要単語や主旨について書きとめるよう 1) の段階で指示が出されている。

- 3) メモを取り終わったら、ペアと自分が書き留められたメモを比較する（2 分程度）。（4 回のディクトグロス全て、同じペアと組む。）
- 4) もう一度英文を聞き（計 3 回聞く）、聞き終わったら一人で内容を再構築する（6 分程度）。（一言一句再構築する必要はなく、「この話を聞いたことがない人に内容を説明するつもりで要旨を書く」ように 1) の段階で指導。）
- 5) 自分が書いたものを読み直し、気づいた事を指定の用紙に書きとめる。
- 6) ペアと自分が書いたものを比較し、ペアのライティングに対してフィードバックを寄せる。ペアで意見交換し、内容を検討する。

4. 結果および考察

4.1. Writing による英文産出

学習者がどの程度聞いた内容を再構築できたのか第 1 回目と第 4 回目のライティングを分析した。回を重ねた後の伸長度を測りたかったため、この 2 回の結果を比較している。ここで言う「再構築」とは、一言一句読まれた通りに書き取れたかどうかを確認するのではなく、**3.3 手順**でも述べたように話の内容を十分に説明するための重要な語句や話の要旨を正確な文法で表現できているか、という点に着目した。この 2 回のディクトグロスで読まれた内容をすべて再構築できた学生は一人もおらず、内容・語彙ともに英語初級者には難易度が高かったことが伺える。

学習者が書いた単語数においては、第 1 回の最も内容が容易であった Yoga の回で平均して全体（183 語）の 25%にあたる 46 語を書けていたが、難易度が上がった第 4 回の Smoking Law では全体(263 語)の 15%にあたる 43 語であった。第 1 回目のトピックが一般知識でも対応できる Yoga と比較的 content の難易度が低かった一方、第 4 回目の Smoking Law は専門的な内容であったため既に持っている知識を使うトップダウン処理の方法が使えなかったため語彙力・リスニング力の弱さが露呈したと思われる。

学習者の TOEIC スコアと、この（学習者が書いた）単語数を分析したところ、TOEIC スコアと第 1 回目の結果には 5%水準で有意な正の相関（Pearson の積率相関係数）が見られたが、4 回目には確認できなかった（表 1、図 1、図 2）。第 1 回目には見られたこの TOEIC スコアと単語数の相関関係が第 4 回目には消えてしまった要因としては、第 4 回目の内容が学習者にとって難しすぎたことが一因と推察される。語彙や内容、長

とともに第1回目の教材が被験者が対応できる限界で、第4回目には学習者の英語能力の低さから、いわゆる「床効果 (floor effect)」が出てしまったと考えられる。

	第1回目 (Yoga)	第4回目 (Smoking Laws)
TOEIC Score	.494**	.096
** $p < .01$		

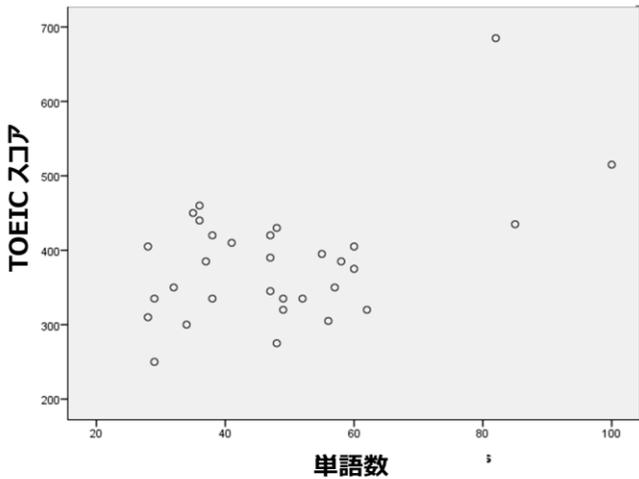


図1. 学習者が書いた単語数と TOEIC スコアの分布 (第1回目-Yoga)

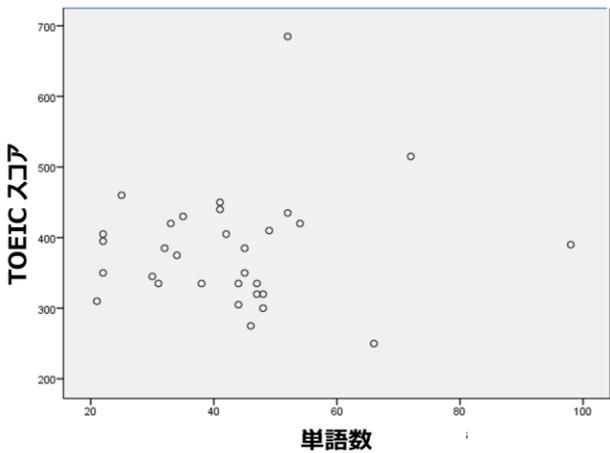


図2. 学習者が書いた単語数と (第4回目-Smoking Laws)

4.2. 間違いの分析 (Types of Errors)

ディクトグロスの結果から、学習者がどのような間違い (errors) を最も起こしやすいのか、主要な文法事項で間違いの多かったものを表2にまとめた。内容に関しては上記で述べたように聞いた内容をすべて書き

留められた学生はいなかった (partial reproduction)。次いで最も多かった間違いはスペルミスで、4回目では全ての間違いのほぼ半分を占めた。これは4回目のディクトグロスの内容が「Smoking Laws」であり、cigarette, Singapore, health, illness, illegal など日本人学生が聞き取りの苦手な /l/ と /r/ の音素が多く含まれていたため、この「l」と「r」のスペルを取り違えたと思われるミスが多かったためである。2番目に多かった3の「単数と複数に関する間違い (Singular-Plural)」と、「主語と動詞の不一致 (Subject-Verb agreement)」に関する間違いでは、主に複数形の s と、三人称単数現在形の s が書けていないものが多く、リスニングでは良く聞こえない語尾の「s」を自身の文法力で補足して理解するということができていなかったと思われる。また、英語能力が比較的低い学生が多かったこともあり、文法上のどのような要素を理解していない (もしくは知識が無い) ため起きた間違いなのか判別するものが難しい間違いも多く、これらは6の「Cannot be categorised」としてカウントした。

表2. 間違いの種類 (Types of Errors)

間違いの種類 (Types of Errors)	第1回目	第4回目
1 Partial Reproduction	All students	All students
2 Misspelling	26.7%	47.9%
3 1) Singular-Plural 2) Subject-Verb agreement	13.9%	15.8%
4 Inanimate subject	4.3%	3.2%
5 Collocation	2.1%	2.1%
6 Cannot be categorised	22.5%	20.0%

4.3. ペア学習者からのフィードバック

表3に示した通り、多くの学生が4回目のディクトグロスではペアの書いたものを読み、特定の文法事項のミス (specific grammar mistakes) を指摘できるようになっている (ミスを指摘された文法事項の詳細については4.5で述べる)。これは学生がディクトグロスに慣れてきたことと、4回目のタスクでペアとも良い関係性が築けており、最初は遠慮がありやりづらかった間違いの指摘もできるようになったためと思われる。こうした間違いに対する気づきの向上や、被験者同志の関係性の変化は、1回目には「次はもっと頑張ろう」といった一般的な励まし (general instructions for future efforts) や、「英語力をつけよう」といった漠然としたコメント (critical comments on the other's insufficient Proficiency) が多かったが、4回目にはフィードバックからはこのような内容が減り、具体的な文法ミスを指摘できるようになっていることから伺える。

表 3. ペアからのフィードバックによる指摘

ペア学習者からのフィードバック (Feedback from the peer)	第1回目	第4回目
1 Pointing out specific grammar mistakes	38.3%	58.6%
2 General instructions for future efforts	21.7%	8.6%
3 Encouragements and approvals	5.0%	5.2%
4 Critical comments on the other's insufficient English proficiency	18.3%	13.8%
5 No comments	0.0%	1.7%

4.4. 学習者自身による気づき(Self-noticing)

学習者自身はどのように自分の書いた英文を分析していたのだろうか。ペア学習者へのフィードバックでも見られたように、1回目よりも4回目の時の方が、特定の文法事項のミスに良く気付いていることが表 4 から見て取れる。タスクに慣れたことで、より細かい文法のミスにも気づけるようになったと思われる。ノーコメントが減ったことや、2の Resolution for future efforts のように「単語をもっと学ぶ」、「動詞の変化に気を付けて三単現の s や過去形の ed も聞き取れるようにする」など、英語学習に関する「具体的な抱負」が増えたこともタスクを重ねることによって学習者が、自身が学ぶ必要のある英語の課題に気づき始めた証左であると考えられる。

表 4. 学習者が自分の英文を読み直し気づいたこと

学習者自身の気づき (Self-Noticing)	第1回目	第4回目
1 Pointing out specific grammar mistakes	32.8%	50.7%
2 Resolution for future efforts	15.5%	23.9%
3 Self-commendation	1.7%	0.0%
4 Critical comments on one's own insufficient English proficiency	22.4%	22.4%
5 No comments	5.2%	0.0%

4.5. 学習者自身の気づきとペアからのフィードバックの比較

では自分が書いた英文を読み直す時と、ペア学習者のライティングを確認する時では学習者の視点は異なるのだろうか。学習者が自分の英文を読み直し気づいたことと、ペアからのフィードバックで指摘されたミスについて、より詳細に記したもの（第1回目と第4回目の活動の合計数）を表5にまとめた。表の上位に挙がっているものを比較すると、ペア学習者からのフィードバックには、「スペルミス」や「主語と動詞の不一致」、「(必要な)単語が抜けている」事等、英語初級者でも間違いに気づきやすい初歩的な内容が並んでいる。一方、学習者自身が自分の英文を読み直して気づいた点については、「スペルミス」や「主語と動詞の不

一致」などわかりやすい間違いも上位に入っているが、首位は「情報不足」であり、またペアからのフィードバックでは上位 10 位以内に入っていない「lack of coherence (断片的な記述で、話にまとまりがない)」が入っている。

ペア学習者からのフィードバックの上位に、スペルミス等の初歩的な、気づきやすい間違いが多いのは学習者の英語のレベルが低いと思われる。中・高校を通じてインタラクションの少ない講義形式の授業を多く受けてきた日本人学生にとって、他者の間違いを指摘するということは難易度が高い。確実に正しい指摘しかしたくないとの意思が働くため、内容に踏み込んだフィードバックはしにくいのではないかと考えられる。このため、間違いが一見してわかるスペルミスや、三単現の s の欠如などの簡単な指摘に偏っているようだ。

一方、学習者自身の気づきのなかでは、文章のつながりや情報等、内容に関する事項が上位に入っている。文法事項よりも内容に目が行く理由として、被験者が自身が書いたものを見直した時に、間違った文法や抜けている単語を自分で補正して読んでいる可能性があげられる。第4回目の Smoking Law のタスク時の学習者たちのやり取りのなかで、「Companies must put on a large warning label that...」の部分の再構築について、ある学生は「Companies must warning label...」と動詞の無い文章を書いていた。見直した時に簡単に気づきそうなミスではあるが、ペアに指摘されてからも動詞が抜けていることにしばらく気づけなかった。タスク後に、文章の大事な構成要素である動詞がないことになぜ気づけなかったのか尋ねたところ、「(動詞が)あると思って普通に読んでいた」との回答が返ってきた。このように、特に自分が書いたものを他者に評価してもらう機会が比較的少ない日本人学生は、足りない単語や内容を脳内で補正してしまうことも多い。多くの日本人学生が、自分で自分の文章を読み直しても、初歩的な文法事項のミスもなかなか減らすことができない一因ではないだろうか。

表 5. 学習者自身の気づきとペアからのフィードバックの比較

学習者自身の気づき		ペアからのフィードバック		
1	Missing information	21.2%	Misspelling	11.8%
2	Missing vocabulary	11.3%	Missing information	9.6%
3	Subject-verb agreement	9.9%	Subject-verb agreement	7.3%
4	Lack of coherence	6.9%	Wrong passive form	6.2%
5	Misspelling	6.9%	Missing vocabulary	5.1%
6	Wrong word order	3.9%	Wrong word order	5.1%
7	Wrong information	3.4%	Wrong Choice of words	4.5%
8	Wrong conjunction	3.4%	Missing article	3.4%
9	Wrong passive form	3.0%	Missing preposition	3.4%
10	Wrong article	2.5%	Subcategorization error (verb form selection)	3.4%

5. 総括的考察と教育的示唆

本稿では 4 回実施したディクトグロスの活動の第 1 回目と第 4 回目のライティングを分析し、かつ 1) 学習者が自分で書いた英文を読み直して気づいた事と、2) ペア学習者からのフィードバックを比較した。ライティングの分析では、課題となった教材の難易度が被験者の英語力に比べて高すぎたこともあり、ディクトグロスの活動によるライティングの上達を測ることはできなかった。教材の選択に関する問題については、次の 6. 今後の課題で詳しく述べる。

ライティングの分析で明らかになった学生のリスニング力に関しては、日本人学生が聞き取りの苦手な /l/ と /r/ の音素が含まれている単語にスペルミスが多く、学習者にとってこの 2 つの音の聞き分けが困難であることが分かった。また、はっきり発音されないことが多い三単現の s や、動詞の過去形を示す ed について、自分の文法知識で補完して書き取るということができてない学生が多かった。初級レベルではそもそもしっかりと発音されないこれらの音素を聞き取ることは非常に難しいが、文脈や主語から推測して意味を補完しながら聞き進めることができるよう、訓練が必要であると感じた。日本人大学生にとって /l/ と /r/ の聞き分けが難しいことは、第一著者と第三著者が以前に

手掛けた実験でも明らかになっている[14]。この研究では英語能力が比較的高い学生でも arrive を alive と聞き取ってしまうなど、この 2 音素の区別がつかないため正確なディクテーションができていなかった。

一般的に、ネイティブ話者並みに外国語の音声を獲得できると考えられている臨界期は 7-8 歳で、遅くとも思春期が終了する 15 歳頃までであると言う説がある[15]。この時期を過ぎてから英語圏へ移住した英語学習者の発音及び音声の知覚能力は、臨界期以前に移住した学習者よりも劣っているとの調査もある[16]。一方、外国語の音声の習得により大きく影響する要因はその外国語に触れた量と期間(exposure)であり、この臨界期を過ぎてても外国語の音声の獲得は可能であるとの研究も昨今増えている[17][18]。山田(1996)の研究でも、日本語話者 120 人を対象とした実験で、この臨界期以降に英語を学び始めた者でも米語を多く聞き、話す環境下に一定期間置かれたことがある被験者は、/l/ と /r/ の音声に関する知覚の特徴がより明らかに米語話者に近かったとの結果が出ている[19]。日本の限られた英語の授業内で学習者が大量の英語に触れる機会を作るのは難しいが、インターネットなどのテクノロジーを利用した課題等を工夫することによって、より効果的に英語に耳を慣れさせる機会を増やす必要があるのではないだろうか。

学習者による自身のライティングに対するコメントと、ペア学習者からのフィードバックの比較では、英語初級者は自分のライティングを見直す時、細かな文法事項に気づきにくいことがわかった。学習時には再構築した文章を見直す際、教材の中のターゲットとなる文法事項に気づくよう工夫が必要であろう。一方、他者の発言やライティングに批評を加えることに慣れていない日本人学生でも、ディクトグロスの回を重ねるごとに、細かな文法事項に対するペア学習者への助言などのコメントが増えており、練習次第でディクトグロスのような英語の 4 技能を使いコミュニケーションを深める活動を効果的にできることが分かった。学生同士でペアやグループ単位で活動することで、できないところを見せたくないというプライドも働き、積極的に参加する学生が多かった。授業での取り組みではペアやグループ内での英語能力・教材の難易度のバランスを見ながら取り組むことが肝要であると考えられる。

6. 今後の課題

本実験ではディクトグロスの素材・材料の選択の際、受講生が内容に興味を持てることを重視して題材を選択したため、対象となる受講生にとっては英文を完全に再構築するには文章も長く、対象となる英語初級者には語彙や内容も難易度が高すぎるという結果になっ

てしまった。そのため、作業の課題としては読まれた内容の大意を聞き取ることを優先したが、英語初級者が正確に内容をつかむためには文法事項をしっかりと把握しながらタスクをこなしていくことも肝要と思われ、低いレベルの学習者には短い文章を読み聞かせ、聞いた内容を一言一句正確に再構築するディクトグロスの形式の方が効果的である可能性が高いと考えるようになった。今後の活動では、英文としての難易度を下げ、語彙・語句や内容等を学習者のレベルに近づけた題材を選択し、学習者のライティングの上達度も測定できるようにしたいと考えている。

文 献

- [1] Wajnryb, R., & Maley, A. (1990). *Grammar dictation* (Vol. 3). Oxford University Press.
- [2] 首相官邸 政策会議 グローバル育成推進会議「第2回会議関連資料・データ集」(2011年6月)
<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/dai2/siryou4.pdf>
- [3] 原田康也・森下美和, 「日本人英語学習者の言語処理と言語運用能力: Versant English Test のスコアを中心に」, 電子情報通信学会技術報告, vol. 113, No. 174, pp. 1-6, 2013年
- [4] Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- [5] Ellis, R. (2001). *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*. Blackwell Publishers.
- [6] VanPatten, B., Inclezan, D., Salazar, H., & Farley, A. P. (2009). Processing instruction and dictogloss: A study on object pronouns and word order in Spanish. *Foreign Language Annals*, 42(3), 557-575.
- [7] Qin, J. (2008). The effect of processing instruction and dictogloss tasks on acquisition of the English passive voice. *Language Teaching Research*, 12(1), 61-82.
- [8] Del Pilar García Mayo, M. (2002). The effectiveness of two form - focused tasks in advanced EFL pedagogy. *International Journal of Applied Linguistics*, 12(2), 156-175.
- [9] Lightbown, P. M., & Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in second language acquisition*, 12(4), 429-448.
- [10] Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. *Focus on form in classroom second language acquisition*, 64-81.
- [11] Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The modern language journal*, 82(3), 320-337.
- [12] Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning1. *Applied linguistics*, 11(2), 129-158.
- [13] Dreamreader.net (2018年12月にアクセス)
<http://dreamreader.net/lesson/yoga/>
<http://dreamreader.net/lesson/e-commerce/>
<http://dreamreader.net/lesson/the-broken-window-theory/>
- [14] 鍋井理沙・原田康也, 「日本人英語学習者の英語リスニング: ディクテーション課題における非強勢要素の聞き取りと書き起こし」, 電子情報通信学会技術研究報告. vol.113, No. 354, pp. 71-7, 2013年
- [15] Patkowski, M. (1990). Age and accent in a second language: A reply to James Emil Flege. *Applied Linguistics*, 11, 73-89.
- [16] Flege, J. E., Munro, M. J., & MacKay, I. R. (1995). Effects of age of second-language learning on the production of English consonants. *Speech Communication*, 16(1), 1-26.
- [17] Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2013). The development of L2 oral language skills in two L1 groups: A 7 - year study. *Language Learning*, 63(2), 163-185.
- [18] Flege, J. (2003). Assessing constraints on second-language segmental production and perception. In A. Meyer & N. Schiller (Eds.), *Phonetics and phonology in language comprehension and production: Differences and similarities* (pp. 319-355). Berlin: Mouton de Gruyter.
- [19] 山田玲子. (1996). /r/と/l/を聞き分ける. 日本音響学会誌, 52(2), 137-143.

