

総合的な日本語運用力の向上を目指して

—ディクトグロスの試み—

The Effect of Dictogloss for Japanese Language Learners :
To Improve the Working Knowledge of Japanese Language

山口 恵子 (桜美林大学)・尾崎 和香子 (亜細亜大学)

YAMAGUCHI Keiko (Obirin University), OZAKI Wakako (Asia University)

要 旨

日本語学習者のレベルに関わらず、運用力の欠如を感じることが多い。ディクトグロスは、 $i+1$ のインプットとアウトプットの双方を行う活動であるが、本研究で文法力、聴解力、語彙力、ノートテイキング力といった総合的な日本語力を向上させることが示された。さらに $i+1$ の文章を教材とし、ピア活動を取り入れることでより効果的な活動になること、学習者同士がリソースとなり学習者オートノミーを高める活動であることも確認された。

The problem of Japanese learners lies usually in the lack of the working knowledge of the language. Dictogloss is an activity to execute $i+1$ input and output. This paper clarifies the improvement of integrated competence such as grammar, listening, vocabulary and note-taking skills through dictogloss using the texts contains $i+1$ contents. To participate in peer-activities, learners become resources for each other, and which proved to contribute to cultivate learner autonomy.

【キーワード】 ディクトグロス, 総合的な運用力, 協働, 学習者オートノミー

1. はじめに

1-1. 研究の背景

初級から上級まで日本語学習者のレベルにかかわらず、適切な「アウトプット」に至る運用力の欠如を感じる人が多い。それには、文法力、語彙力、聴解力など様々な要因が絡んでいるが、Krashen(1982)の主張する $i+1$ のインプットを与え、それを自らの思考を通してアウトプットすることにより (Swain, 1985「アウトプット仮説」), 運用力の向上を図ることができる。ディクトグロスは、 $i+1$ のインプットとアウトプットの双方を行う、まさに運用力向上のための活動である。

ディクトグロスとは、Wajnryb(1990)がディクテーションの欠点である、思考のない機械的な学びを修正する目的で発展させた方法である。Wajnryb によるとディクトグロスは次のような活動である。学習者は短く内容の濃い(dense)テキストを聞きながらメモを取り、それをもとに、言語的な知識を総動員して、できるだけ文法的に正しく整合性のある文章を再構築する。そして、その後ピアで内容を検討する。ここでは学習者は自身の言語的、文法的知識をもとに原文と意味的に同等の文章を創出せねばならず、その意味でディクテーションとの差異は大きい。また、Jacobs(2003)は、ディクトグロスは学習者に思考する場を提供し、そこで言語形式に意識を向けさせるだけでなく、4技能全てを統合的に使用する作業を可能にさせると説明している。さらに、学習者間の協働を図るとともに、学習

者オートノミーを高める活動であるとしている。

1-2. 先行研究

ディクトグロスとは、英語教育で積極的に取り入れられてきたが、日本語教育ではあまり扱われてこなかった。これまでの先行研究も英語教育に関するものがほとんどで、日本語教育を対象としたものは少ない。横山(1998)ではディクトグロスが『『気づき』『仮説検証』『メタ言語』の機能を引き出す教室活動』として紹介されている。桑戸(2007)、荻原(2009)ではディクトグロスのアイデアを取り入れたコンピュータ教材の開発と授業実践について考察されている。王(2011)では習熟度の異なる学習者間で、協働を利用して文法項目の習得を目的としたディクトグロス活動を行った結果、学習者が協働活動を通して相互の学習に貢献し、互恵的な協働学習を実現できること、学習者同士の協働対話が重要な第二言語学習のリソースとなっていることが示されている。実践報告としては、上記の桑戸(2007)や王(2010)などがあるが、主に文法に照準が当てられたものであり、文法以外の技能についての報告はない。また、テキストの内容にも言及はない。そこで本実践では、1)学習者がどのような効果があると感じたか、2)効果的なフィードバックの方法は何か、3)ディクトグロスの活動に適した内容の濃いテキストとは何かを検討した。

本稿では、未だ利用の少ないディクトグロスの利点と適切な教材についてアンケートを通して明らかにしたい。

2. 実践の概要

2-1 実践の目的と対象および実施期間

本実践は、ディクトグロスによる総合的な運用力の向上を目指し、効果的な活動方法を探ることを目的として、東京都内にある私立大学(2校)の留学生別科に在籍する初級から上級までの5クラス64名の学生を対象に行った。期間は2011年度前期～2012年度後期までである。各クラスの概要は表1に示す。

表1 実践対象クラスの概要

クラス(レベル)	学生	テキスト(教材)
①留学生別科初級後半レベル 授業15回中8回実施 1回20分程度	17名(中国14, ミャンマー2, モンゴル1)	主にN5, N4問題集の読解問題を5～7文に書き直したものの。難易度は文法, 語彙ともに9割以上既習のもの。語数は160字～260字程度。
②交換留学生初級後半レベル 授業15回中5回実施 1回30分程度 (注1)	5名(アメリカ3, 香港2)	主にN5問題集の読解問題を5～7文に書き直したものの。難易度は文法, 語彙ともに9割以上既習のもの。語数は160字～260字程度。
③留学生別科中上級レベル 授業15回中8回実施 1回25～30分程度	16名(中国13, ミャンマー2, ドイツ1)	新聞記事(リライト), 江戸小話, 本のむかしばなし(文法のテキスト内の読解教材(学習項目を含むもの))。語数は160字～200字程度。
④留学生別科上級レベル(N1を目指すクラス) 授業15回中13回実施 1回25～30分程度	10名(中国10)	新聞記事(リライト), 新聞のコラム, 江戸小話, 小話などから各7～8文を抜粋。小話は一話完結のもの。語数は200字～250字程度。
⑤留学生別科上級レベル(N1を目指すクラス) 授業15回中5回実施 1回25～30分程度	16名(中国12, 韓国1, アメリカ1, ミャンマー2)	新聞記事, 中級聴解教材より敬語のあるものなど。語数は200字～250字程度。

2-2 実践の内容と方法

ディクトグロスの手順として Wajnryb(1990)は以下の方法を提唱している (pp. 5-6)。

【ディクトグロスの手順】

- a. 短い、内容の濃い文章をノーマル・スピードで2回読む。
- b. 学生は、聞きながら、知っている言葉やフレーズをメモする。
- c. 各自で、書き取ったバラバラの単語やフレーズを合わせてつなぎ合わせ、文章の再構築を試みてから、少人数のグループ（2人又は4人）で一緒に作業をする。
- d. 各グループの目標は文法的に正しく整合性のある文章を再構築することである。再構築した文章はオリジナルと同じである必要はないことに留意する。
- e. それぞれのグループで再構築した文章を互いに比較、分析し、話し合い、精査することで、自分のグループの文章をより完成に近づける。

本実践は、この手順を参考に、文章の意味を理解し正しい日本語で再構築できることを目標に行った。そして、手順cでは再生する文の数を予め与えた。なお、本稿での「再生」とはオリジナルの文と同等の意味内容の文を産出するという意味であり、オリジナルと全く同じ文を復元するというわけではない。

初級・中上級ではe以降の手順についてフィードバックの方法も含め、下記に示す手順を組み合わせ、いくつかのパターンで実施した（表2参照）。上級は手順eの後、クラス全体で検討を行い、最後に教師が間違いを修正して返却する形でフィードバックを行った（f-1）。本実践で試みた、e以降の手順は以下の通りである。

- e-1. 小グループで再構築した文章をクラス全体で検討
- e-2. 小グループで再構築した文章を自己修正⇒クラス全体で検討
- e-3. 小グループで再構築した文章を他のグループと精査⇒クラス全体で検討
- f-1. 教師が間違いを修正して返却
- f-2. 教師が間違いを指摘（マーク） ⇒ g-1. 自己修正
g-2. 小グループで再度精査

表2 初級・中上級クラスのe以降の手順のパターン

	パターン	手順	手順の詳細
初級	1	e-1→f-1	小グループで再構築した文章をクラス全体で検討⇒教師が間違いを修正して返却
	2	e-1→f-2→g-1→f-1	小グループで再構築した文章をクラス全体で検討⇒教師が修正箇所を指摘（マーク）⇒自己修正⇒教師が間違いを修正して返却
	3	f-2→g-2→e-1→f-1	小グループで再構築した文章の修正箇所を教師が指摘（マーク）⇒小グループで再度精査⇒クラス全体で検討⇒教師が間違いを修正して返却（2回に分けて実施）
中上級	4	e-2→f-2→g-1	小グループで再構築した文章を自己修正⇒クラス全体で検討⇒教師が修正箇所を指摘（マーク）⇒自己修正
	5	e-2→f-1	小グループで再構築した文章を自己修正⇒クラス全体で検討⇒教師が間違いを修正して返却
	6	e-3→f-2→g-1	小グループで再構築した文章を他のグループと精査⇒クラス全体で検討⇒修正箇所を教師が指摘（マーク）⇒自己修正
	7	e-3→f-1→g-1	小グループで再構築した文章を他のグループと精査⇒クラス全体で検討⇒教師が間違いを修正して返却

3. 結果と考察

3-1. アンケート結果

学期末の授業評価の一環として、ディクトグロスに関する学習者アンケートを行った。アンケートの内容は各レベルに合わせたため、質問や回答方法は統一されたものではないが、1) 総合的な評価(興味が持てたか、向上したと感じた能力、ディクテーションとの差異など)を5段階評定もしくは選択式及び自由記述で、2) よいと思ったフィードバックの方法を選択式で、3) よいと思った文章を選択式の複数回答で聞いた。分析は1)~3)それぞれについて行った。なお、学期末前に帰国した学生や欠席者がいたため、アンケートの回答数は表1の学生数と若干異なる。以下の()内は、5段階評定の平均値または回答数と分母に対する割合を表している。

3-1-1. 初級後半レベル①留学生別科クラス(回答数15名)②交換留学生クラス(5名)

①留学生別科クラスにおける総合評価は「聞く練習に役に立った」(4.6)、「興味が持てた」(4.5)、「文を作る練習に役に立った」(4.3)、「文法の力が上がった」(4.3)、「面白かった」(4.3)と全体的に高かった。ディクテーションと比べては、「面白かった」(9名60%)、「聞く練習に役に立った」(9名60%)、「難しかった」(4名27%)、「文を作る練習に役に立った」(4名27%)、「文法の力が上がった」(3名20%)と、活動自体を評価し、聴解力向上に役立つと過半数の学生が感じているものの、文法力向上の効果は差異をあまり感じていないという結果となった。コメントに「この練習は難しいです。でも役に立ったと思います。」「時々難しかったですがとても楽しろいです。」「日本語能力にとっても役に立ちます。面白かったですね。」とあったように、大変だったが役に立つと肯定的に捉えられていた。フィードバックの方法については、実施した3つのパターンのうち最も評価が高かったのは表2で示した「パターン3」(9名60%)で、次いで「パターン2」(4名27%)、「パターン1」(2名13%)という結果となった。「自分で自分の間違いを見つけたことは大変と思います。」「というコメントもあり、まず教師に修正箇所を指摘してほしいという意見が多かったが、修正してもらうのではなく、ピアで話し合いながら修正したいという学生が多いことがわかった。また成績が上位の学生は、修正箇所も自分達で考えて見つけたい(パターン2)と回答していた。上位の学生はクラス全体(ピア)で話し合いをする中で修正箇所を見つけるヒントを得て、どう直すべきか考えるトレーニングとしていたと考えられる。そして、使用した文章について面白いと感じたのは、「(中国の)挨拶」(1名)、「公園」(4名)、「着物」(2名)、「農家の工夫」(4名)、「犬」(5名)、「日本の会社」(4名)、「日本の家」(2名)、「河童」(9名)(複数回答)という結果であった。擬音語が含まれるものや、日本事情や日本文化について新しく知識が得られたもの、内容理解を確認するタスクのあるものの評価が高いことがわかった。「着物」や「日本の家」についてはクラスの主教材や読解教材に同様のトピックがあり、既知の内容であったため、評価が伸びなかったようだ。

日本文化に関する文章は、②交換留学生クラスにおいても5名全員のコメントに興味の持てる文章として挙げられ、①のクラスと同様に評価が高かったことがわかった。しかし、②のクラスのアンケートは回答に矛盾が見られ、無効回答も多かったため、他の項目を分析することはできなかった。このクラスは出席率や課題提出率が低く、学習に対する積極性が見られないクラスで、ディクトグロスの活動を行うことが困難であった。そこで、な

ぜこのクラスでは活動が停滞したのか考えたい。ディクトグロスの教材化における基準を考察した荻原（2009）は、ディクトグロスで使用するテキストの語彙の難易度は、読解において文章理解を促進する既知語率(96%)（小森他，2004）と同等以上であるべきだと提案している。この提案に従い、①と②のクラスでは語彙と文法が9割以上既習の文章をテキストとして使用した。進学目的で学習意欲の高い①のクラスでは活動が順調に進んだが、留学の主な目的が異文化経験であった②のクラスでは既習にもかかわらず理解できない語彙が多すぎてメモが取れず、メモをもとに文章を再構築するという活動ができなかった。さらに、学生が欠席がちで揃うことがなかったため毎回活動の進め方について説明しなければならない状況であった。話すことに積極的なクラスでありながら、活動に不慣れな学生が多いことによりピア活動もうまく機能しなかった。これらのことから、ディクトグロスの活動を効果的に行うためには使用テキストを荻原（2009）の提案のようにある程度既知語率が高い文章とし、さらに回を重ねてやり方に慣れていく必要があることがわかった。したがって、語彙が蓄積されず継続的な学習が行われていない学習者に対しては、ディクトグロスは不向きであると言えるだろう。本実践を通して、ディクトグロスが全ての学習者を対象に行えるわけではないとわかったことは意義があると考えられる。

3-1-2. ③留学生別科中上級クラス（回答数13名）

総合評価としては「興味を持てた」(3.8)、「面白かった」(3.8)、「聞く練習に役に立った」(4.0)、「文を作る練習に役に立った」(4.3)、「文法の力が上がった」(4.0)と概ね肯定的であった。また、よいと思ったフィードバックの方法については、表2の「パターン6」(9名69%)、「パターン4」(3名23%)、「パターン5」(1名7%)、「パターン7」(0名)という結果で、ピア活動で検討を重ねて最終的には自分で直すという方法が最も評価されていた。また「クラスメートと一緒に考えるのは楽しかった」とピア活動を評価するコメントもあった。使用した文章については、書きやすかった文章として「文法が易しい文章」(10名77%)、「テキストにあるような文章」(4名31%)、「ストーリーのある文章」(4名31%)と、説明文が書きやすく良かったという回答であった。面白かった、興味の持てた文章としては、「日本の昔話」(8名62%)、「ニュース」(4名31%)、「テキストの中の話」(3名23%)となっていた。また、従来のディクテーションとの比較(自由記述)では、「普通のディクテーションより考えて書くとところが面白かった」「自分の文法の力に役立つと思う。内容も面白い」などのコメントがあり、ただの復元ではなく、思考した結果の再生であるところが肯定的に捉えられていた。

3-1-3. ④留学生別科上級クラス（回答数8名）

総合評価としては「興味を持てた」(4.2)、「面白かった」(4.2)、「文法の力が上がった」(3.8)と肯定的に捉えられており、ディクテーションとの違いは「文章に対する理解が最も大切なところ」「考えるので普通のディクテーションと比べて面白い」と、思考し自ら生み出すことの意義を学習者は感じていたようだ。使用した文章については、書きやすかった文章として、説明文(ニュースや新聞のコラムなど)(5名62%)、面白かった文章としては小話(4名、50%)の評価が高かった。また「この授業を通して書く能力にとって本

当に役に立つと思う」と、活動を評価したコメントも見られた。なお、このクラスはディクトグロスを実施した最初のクラスで、フィードバックについて問うていない。

3-1-4. ⑤留学生別科上級クラス (回答数 16名)

総合評価としては、「興味が持てた」(4.25)、「役に立った」(4.25)と肯定的に捉えられていた。向上した能力としては、聴解力(10名 63%)、メモ力(8名 50%)、文法力(6名 38%)、語彙力(6名 38%)が選ばれていた。さらに自由記述でノートテイキングや文法、語彙力への効果が挙げられていた。フィードバックについては、A 実施した方法、B 先生に答えを言ってもらおう、C 最初から先生に提出してチェックしてもらおう、の3項目の中からいいと思うものを選択してもらった。その結果A(9名 56%)、C(4名 25%) (3名は無効回答)となっており、ピアでまず検討する活動が評価されている。また使用した文章については、良かった文章として、説明文(ニュース) (10名 63%)と会話文(話し言葉) (10名 63%)が選択されていた。このクラスでは敬語を含む会話を取り入れたので、会話文が評価されたと考えられる。自由記述のコメントとしては、「フィードバックの活動が役に立つ」「普通のはこんなに具体的でない、集中力が鍛えられる」「文を作る能力が高くなった」「聴くことだけでなくメモの取り方も工夫してしまった」「メモの取り方の練習になる、速記に役立つ」「そのまま書くのではなく、メモを取って再現するのが自分にとっては役に立った」「間違ったところが覚えられる」などがあり、やはり、自分自身で考察を加え、思考しつつ、答えを導いていく過程が評価されていた。

また、「メモを取る際に工夫をする」「読むのが早いのでメモの取り方が良くないとだめです」などと学習ストラテジーの使用を示すものもあった。さらに「集中力が鍛えられる」、「メモを取ってから再現すること」や「グループでの活動」が役に立つなど、学習者自らがメタ認知を働かせて、効果的な学習方法についての気づきを得たこともうかがえる。

上記のアンケート結果についての考察を以下に述べる。

3-2. 学習者の評価

初級では聴解力と文法力、中上級では聴解力、文法力、語彙力、メモの取り方、上級では文法力、語彙力、メモの取り方に役立ったと評価した学生が多かった。また、中上級、上級でメモの取り方と回答した学生の中には3-1-4に示したように「自分なりに工夫をした」と、学習ストラテジーの使用を示唆する回答もあった。実際、文法的に正しい文での再生率とメモの量が増えていることが見て取れ、メモ力の向上がうかがえる。また、従来のディクテーションとの違いについて、初級では普通のディクテーションと比べて、面白いと感じ、聴解力向上に役立ったと受け止めていた。しかし、文法力の向上に関しては、ディクテーションとの違いを感じた学生は少なかった。中上級・上級では普通のディクテーションより、意味やつながりを理解し、考えて再構築する点が評価されていた。初級の段階では使用可能な語彙や文型が限られているため、学習者自身が工夫を凝らして文章を再構築すること(表現の選択肢に幅があること)の意義が実感されにくく、文を再生する上でディクテーションとの差異を感じにくかったのではないかと思われる。しかし、どのレベルでも、学習者が活動を楽しみ、肯定的に捉えていたことがわかった。

3-3. フィードバックの方法

フィードバックの際にピア活動を取り入れ、初級では3通り、中上級では4通りのフィードバックのパターンを試みた。どのクラスでも教師がすぐに修正するのではなく、まず学習者が協働で、もしくは自己修正する方法が評価された。初級では、初めは教師による修正箇所の指摘に頼る学習者が多かったが、フィードバック時に協働で検討する活動が続けるうちに、モニター力が向上し、次第に自己修正できる学生が増えたことに実践を通して気づいた。このことから、フィードバック時にも協働し、考える場を作ることにより、運用力向上に効果的な活動となることがわかった。

また、初級全体では教師の指摘（マーク）を受けてから協働で修正する方法が支持されていたものの、初級の成績上位の学習者が選択した方法は中上級で最も支持されていた方法と共通点が見られた。それはピアの話し合いの中で修正のヒントを得た後に教師の指摘（マーク）を経て自己修正するという流れである。そのことからレベルが上がるにつれて学習者が教師から少しずつ自立しピアから学びを得ていく過程が読み取れる。一方、上級では最初に自身で再構築した後のピア活動の時間にも、話し合うというより自身の文を直すことに専念し、その際仲間からアドバイスをもらう、という学習者が多く見られた。これは、上級レベルになると、学習者自身がモニター力を発揮し、語彙や文法について自ら修正できるようになるためだと考えられる。ピアで助け合い、知識を補い合いながら、正しい文章を構築する段階(初級)から、独力で文章を構築するために必要に応じてピアの助けを借りる段階(上級)へと、ピアの役割が変化していることがうかがえる。これらのことから、どの段階でも学習者同士がリソースになり(王, 2011)、学習者が活動への関わり方を主体的に選択することができる活動であると言えるだろう。それを踏まえて、ディクトグロスの活動におけるフィードバックは、レベルに応じてプロセスを調整して行うとよいのではないかと考える。

3-4. 内容の濃いテキストとは

アンケートでは、日本事情や日本文化について新しく知識が得られるテキストが評価され、実際の活動においても、ピア活動が活発になった。初級では既習の文章に内容やトピックが似たもの(着物の話など)を教材とした時、学習者は予想に基づいて作文するためか、聴く際もいい加減になり、ピア活動での話し合いの際も積極性が見られなかった。既知の内容の文章を扱った場合、文章を構築するというより、記憶を呼び起こす作業になってしまい、ピア同士の発話が生まれにくくなると考えられる。逆に新たなトピックでは、疑問を解消するための発話が多くなっただけでなく、想像力を膨らませて文章を書く学生もいた。オリジナルのテキストにない内容を創作することは活動の趣旨からはずれてしまうものの、学習者が文章を産出することに意欲的になったことを示している。また3-1-1で述べたように、既知語率が低すぎても学習者は全く内容の見当がつけられなくなり活動が成り立たない。このことから、ディクトグロスの活動に適した内容の濃いテキストとは、学習者にとって $i+1$ (Krashen, 1982) の新たな学びがあるもの、意味内容を理解して書かなければならないものであると考えられる。上級の学習者からも「内容理解が大切」「いきさつがあるから面白い」などのコメントがあり、内容が重視されていることがわかった。 $i+1$ の内容の濃い文章がインプットされることにより、学習者はテキストのトピックや内

容を考える必要があるため、集中力を持って聞く。ピア活動においても理解を確認したり深めたりするために自発的なアウトプット（発話）が増える。さらに、正しい文章を再構築し、修正するために言語的な知識が総動員(Wajnryb, 1990)され、モニター力を駆使した自発的なアウトプットが増える。i+1の内容の濃いテキストにより、ディクトグロスの持ち味である総合的な運用力の向上をさらに促進する活動になると言える。

4. フォーラム当日の議論を通して

フォーラム当日には、ディクトグロスの特徴に関することや、指示内容、評価方法、テキストの内容についての質問が出た。

まず、ディクトグロスにおける「意味交渉」についての質問があった。本実践では学習者同士の意味交渉はピア活動において非常に活発で、適切な語彙、同音異義語、助詞などについて、交渉がなされていた。そして、要約との違いは何かという質問があった。この活動は内容の要約ではなくできるだけキーワードを押さえて、文法的に正確にオリジナルに近い文章を再構築するところが異なる。そのため、内容の大意把握はできるが、正確性がない人、つまり、聴いて全体をうまく把握できるのにきちんと書けないという人に効果があると考えられる。

活動の進め方に関して、ピア活動においてグループ内の学習者間でレベル差がある場合は、レベルの高い学習者に頼ったり、できないほうの学習者の意欲が失せたりすることがあるので、グループ決めに留意が必要なのではないかという指摘があった。しかし、ディクトグロスはある意味「正解」がない活動であるため、学習者がそれぞれの能力に応じて工夫することができる幅がある。したがって、ディクテーションのようにただ一つの正解を求める活動とは異なり、学習者間の能力差をある程度許容し、活動への主体的な関わりを促すことができる。本実践では、レベル差があるグループ内においても学習者一人ひとりが自力で考え、意欲的に実力を試そうとする姿勢が見られた。学習者が各自の試行錯誤の中で「できた」と感じることで自信につながり、積極的に活動に取り組むことによって運用力を向上させられるのではないかと考える。

また、辞書の使用を許可、または指示するかどうかという質問も出た。初級では特に指示はせず、使用する人もいなかった。中上級、上級では、まずメモだけを見て再構築し、その後必要であれば使用してもよいとしたところ、同音異義語を調べている人がいた。Wajnryb(1990)では、学習者自身の言語学的な知識を総動員して文章を再構築するとしているが、辞書の使用については規定はない。できるだけ辞書は使用せずに再構築を試み、同音異義語などで迷った時だけ使用を許可するという形がいいのではないだろうか。

そして、評価方法についても、「再構築した文章がオリジナルと全く同じである必要はないということだが、評価はどのように行うのか」との質問があった。初級では本実践の活動を最終成績の評価の対象とはしていなかったが、フィードバックの際には文法的に正しく、文の数と内容が合っていれば可とした。そのような自由度があることから、学習者はチャレンジを楽しみ、実力を試そうという意欲につながったのだろう。中上級・上級でも、通常は点数化した評価は行っていなかったが、ディクトグロスを定期テストに取り入れたクラスもあった。その際の採点方法は、文の数は示してあるので、文章ごとのキーワ

ード(全く同じでなくてもよいが、抜けていないこと)の数と文法的に正しい文であることを評価の基準とした。また助詞や自他動詞の間違いなどはマイナスして評価した。ディクトグロスでは学習者が主体性をもって文章を再構築する点に特徴がある。したがって、評価も文法的に正しく整合性があることは必須だが、オリジナルの文章の意味内容から逸脱しない範囲で自由度を認めて行うのがとよいと考える。

さらに、今回の実践で示唆された文法力、聴解力、語彙力、ノートテイキング・スキルの向上について、実際に学習者の能力が伸びたかどうかはどのよう測るのかという指摘を受けたが、実際にディクトグロスによってのみ、能力が伸びたかどうか測ることは非常に難しく、検討が必要である。今後の課題としたい。

そして、テキストについて学習目標の文法との関連や内容に関する留意点は何かという質問が出た。初級では学習文型導入後、翌週か翌々週に、その学習文型を含む文章をテキストとした。学習者は授業で学んだばかりの文型を使って文章が書けたときに達成感を持ち、新しい文型ができるようになったという喜びを大きく感じたようだ。中上級では助詞の使い方やその時の授業でのポイント(たとえば授受表現など)、また上級では1クラスだけであるが、敬語を含む会話などにポイントを絞ったクラスがあり、それぞれのクラスで目標とした文法項目についての議論が活発であった。テキストの内容は3-4でも述べたように、全てのレベルにおいて教科書の文章ではなく、初めて聞く内容がよいと考える。しかし、3-1-1で考察したように既知語率の割合には留意が必要である。全ての語彙が既習でなくてもいいが、未習の語彙が文脈から類推できないような場合は、活動の前に導入をしておく必要がある。例えば、上級で江戸の小話を扱った際には「3文(さんもん)」などの語彙は事前に導入した。中上級、上級では、学習者のコメントに「語彙が増えるのが楽しい」とあったことから、生に近い文章でチャレンジングなもの、また、科学・宇宙・日本事情など、いろいろなトピックがあるとよいだろう。

その他、学生がなかなかうまくできない場合はどのような工夫があるかという質問が出たが、本実践では、毎回活動に初参加の学生がいたクラス(表1②)を除き、学習者自身が試行錯誤し、伸びを見せていたため、特に工夫を考える必要がなかった。すると、質問者から単語を書く練習をしてから活動に入るといいのではないかという提案があった。今後、活動がうまく進まない場合は、そのような導入のほかに、効率よく進められる工夫があるか検討したい。最後に、ディクトグロスは、海外での非母語話者の教師研修に使えるのではないかという提案を受けた。確かに、知識は豊富にあるものの運用の機会が少ない非母語話者教師にとって、ディクトグロスはモニター力を上げ、運用力を高める上で効率のよい活動と言えるだろう。

5. まとめと今後の課題

本研究で、ディクトグロスは文法力だけでなく、聴解力や語彙力、荻原(2009)が指摘したノートテイキング・スキルの向上にも役立つ活動であること、つまり総合的な日本語力を向上させる活動であることが示唆された。また、学習者にとって新しく知識が得られるような*i+1*の内容の濃い文章を扱うことによって、学習者同士の話し合いにおいても文章の再構築においてもアウトプットが増えて活動が活性化し、より効果的な活動になること

も明らかになった。そして、フィードバック時にピア活動を取り入れることによって教師から自立し、モニター力を駆使した、自己修正を伴ったアウトプットが生まれやすくなることも示された。さらに、学習者間の協働や思考の場のある活動が学習者自身にも有意義だと捉えられていた。また学習者同士がリソースになって、主体的に関わる活動であることから、Jacobs(2003)の主張する学習者オートノミーを高める活動であることが確認された。今回は収集したデータのうち、主にアンケートの分析を行ったが、今後、メモと再構築した文を記述するために使用したワークシートの文の再生量などの分析や新たな実践を行い、フォーラム当日に指摘を受けたように、学習者が効果を感じた文法力や聴解力、語彙力等の向上にディクトグロスの活動が実際につながっているかどうか検証していきたい。さらに教材による活動の差異や、目的やレベルによるディクトグロスの活用方法の違い、進め方の工夫、活用の可能性なども検討していきたい。

注

- (1)表1②のクラスは、前期に留学生別科に在籍し、後期に学部へ籍を移した交換留学生向けの日本語クラスである。日本語は週2コマで、「文法・口頭表現」(当該授業)と「語彙・日本事情」であった。

参考文献

- (1) 王 文賢(2010)「習熟度が異なるペアにおける協力的対話と日本語の習得の効果—7つの文法項目に焦点を当てて—」『日本言語文化研究会論集』第6号, 日本言語文化研究会, 33-49.
- (2) 王 文賢(2011)「博士論文要旨 学習者同士のインタラクションが日本語学習に及ぼす効果—社会文化理論の観点から—」『日本言語文化研究会論集』7号, http://www3.grips.ac.jp/~jlc/jlc/ronshu/2011/Summary_wang.pdf (2013年9月20日)
- (3) 荻原廣(2009)「日本語教育におけるディクトグロス用教材作成のための基礎的研究」『日本言語文化研究』第13号, 龍谷大学, 96-105.
- (4) 桑戸孝子(2007)「ディクテーション・ディクトグロス用コンピュータ教材の開発と実践」『日本語教育』135号, 90-99.
- (5) 小森和子・三園純子・近藤安月子(2004)「文章理解を促進する語業の量的側面」『日本語教育』120号, 83-92.
- (6) 横山紀子(1998)「言語学習におけるインプットとアウトプットの果たす役割—効果的な「気づき」を生じさせる教室活動を求めて—」『日本語国際センター紀要』8号, 67-80.
- (7) Jacobs, George. (2003) Combining dictogloss and cooperative learning to promote language learning. *The Reading Matrix*. Vol.3(1), 1-15.
- (8) Krashen, Stephen. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- (9) Swain, Merrill. (1985) Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass, & C. Madden. eds., *Input in Second Language Acquisition*, 235-253. New York: Newbury House.
- (10) Wajnryb, Ruth. (1990) *Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press.