

## 多人数聴解クラスにおけるディクトグロスの効果 —学習者主体の指導法の提案—

左雲萌夏・本間結

### 要旨

本稿では、多人数クラスにおいて学習者主体のディクトグロスを行うことの有効性、聴解授業でディクトグロスを継続的に行うことの効果の2点を分析し、聴解授業への筆者なりの提案を目的としている。

本稿におけるディクトグロスの特徴は、授業中に、教師による指導や訂正を全体の場で行っていない点である。本実践は、タイの大学の日本語専攻 2 年生を対象に、4 回のディクトグロスと事前事後テストを行った。

その結果、本実践を行う際には、翻訳ソフトに頼らず、自分で考えようとする学習者が増えた。これは、協働学習の効果により学習者が意欲的に活動に取り組み、再生語数に影響を与えたのではないだろうか。また 4 回のディクトグロスの有効性を明確に証明できなかったが、アンケート結果から、継続的なディクトグロスは学習者の自信に繋がった可能性が示唆された。よって、この手法が多人数クラスを担当する教員の助けになることを期待する。

### キーワード

ディクトグロス、聴解、多人数クラス、学習者主体、指導法

## 1. はじめに

### 1.1 研究のきっかけ

外国語を学ぶ上で、「聴解力」は重要な能力である。本大学の聴解授業は 2 年次の必修科目となっており、2023 年度の対象者は 39 名であった。法務省「日本語教育機関の告示基準」において、日本語の授業は、同時に授業を受ける生徒数を 20 人以下と定めていることから、外国語教育のクラスは少人数が理想とされている。30 人以上のクラスで教師が主導となり展開していく授業では、学習者一人ひとりに時間を割り丁寧な指導をすることが難しい。本授業も例外ではない。そこで「ディクトグロス」という手法に着目し、なるべく教師が介入せず学習者が主体となる聴解授業を展開したいと考えた。また学習者主体の授業は、教師の負担を軽減させるだけでなく、学習者同士の気づきや協働学習が効果的な学習へと結びつくことも考えられる。

### 1.2 ディクトグロスとは

「ディクトグロス」とは、Wajnryb (1990) によって提唱された言語教育における比較的最近の手法である。ディクトグロスの目的は、学習者自身に自分のできることとできないことに気づかせること、音声理解やノートテイキングを向上させることであると Wajnryb (1990) は述べている。Wajnryb (1990) によるディクトグロスの基本的な手順は

次のようになる。

- A) 短くて、内容の濃いテキストを通常のスPEEDで（2回）読み聞かせる。
- B) 学習者は、テキストが読まれている間に知っている単語やフレーズのメモを取る。
- C) 小グループに分かれ、学習者は自分たちの断片的な知識を共有し、元のテキストを再構築する。
- D) それぞれのグループが再生するテキストは、文法的な正確性や結束性は求められるが、原文の複製でなくてもよい。
- E) 学習者は再生したテキストを分析・比較し、意見を交わしながら改良する。

なお E) の分析・比較において、教師は学習者が再生したテキストを教室全体に共有することが前提とされている。

### 1.3 研究目的

本実践では以下 2 点を分析し、今後の聴解授業の案を筆者なりに提案することを目的としている。

- (1) 多人数クラスにおいて学習者主体のディクトグロスを行うことの有効性
- (2) 聴解授業でディクトグロスを継続的に行うことの効果

## 2. 実践概要

### 2.1 実践対象者

本実践は、タイ国内の大学の日本語学科 2 年生前期の必修科目である「Japanese Listening1」（初中級レベル）の受講生 39 名を対象に実施した。実践対象者の日本語レベルは JLPT の N2 合格が 4 名、N3 が 15 名、N4 が 10 名、N5 が 6 名、JLPT に合格していないと回答した学習者が 4 名である。ただし、本校では入試時に日本語能力試験 N4 相当を求められているため、「JLPT に合格していない」、「N5」と回答した学習者も N4 程度の能力があると考えられる。

### 2.2 実践内容と使用教材

2023 年 6 月 20 日から 10 月 10 日まで開講された「Japanese Listening1」の授業内に 4 回のディクトグロスを実施した。また 1 回目のディクトグロス実施前に事前テストとアンケート調査、4 回目のディクトグロス実施後に、事後テストとアンケート調査をそれぞれ行った。

使用教材は『聴解が弱いあなたへ』（凡人社）と『中級からはじめる ニュースの日本語聴解 40（以下：ニュースの日本語）』（スリーエーネットワーク）である。2 冊選んだ理由として、『聴解が弱いあなたへ』は会話データが多い一方、『中級からはじめる ニュースの日本語聴解 40』は独話であるため、そのどちらの形式でも練習できるよう、2 冊選定した。授業内のディクトグロスでは、2 冊の教材を交互に使用した。実施内容の詳細は表 1 の通りである。

**表 1 授業内ディクトグロス及び事前事後テスト実施内容**

	実施日	使用教材	テーマ	参加人数
事前テスト	8月25日	ニュースの日本語	眠い日本人	39名
1回目	9月1日	ニュースの日本語	大手ビールメーカー、顧客とネット上でビール開発	32名
2回目	9月8日	聴解が弱いあなたへ	台風中継	36名
3回目	9月12日	ニュースの日本語	お盆の帰省ラッシュ	29名
4回目	9月19日	聴解が弱いあなたへ	口座を開く	35名
事後テスト	10月29日	ニュースの日本語	コンビニの海外店舗数、国内を超える	39名

使用した音声教材の詳細は表2の通りである。表2内の語数とは本実践で定義している自立語数を指し、全文の長さはテキストに付属しているCDの時間を指している。

**表 2 授業内ディクトグロス及び事前事後テストで使用した音声教材**

	音声教材	文の総数	語数	全文の長さ
事前テスト	ニュースの日本語 第7課	5文	51語	1分0秒
1回目	ニュースの日本語 第5課	4文	33語	39秒
2回目	聴解が弱いあなたへ 第17課	11文	38語	49秒
3回目	ニュースの日本語 第6課	4文	35語	48秒
4回目	聴解が弱いあなたへ 第26課	13文	38語	44秒
事後テスト	ニュースの日本語 第19課	7文	51語	1分9秒

### 2.3 学習者主体のディクトグロスの手順

本稿で提案する学習者主体のディクトグロスを行う手順は以下の通りである。

- A) 使用教材に付属の録音された音声を3回<sup>(1)</sup>聞かせ、メモを取らせる。1回目はノーマルスピードで聞かせ、2回目は句読点などの文の切れ目でポーズを3秒ほど取りながら聞かせる。3回目も2回目と同様にポーズを取りながら聞かせるが、2回目よりは短い時間ポーズを取る。これにより、1回目で概要を掴み、2、3回目により細部を聞き取れることを期待する。
- B) 学習者同士で3人組になるよう指示する。しかし、参加人数によりすべての組が3人組にならないときは2人組のグループがある場合もある。
- C) グループの3人で相談しながら、約15分で聞いた音声とできるだけ同じ内容になるように、書き起こす作業を行う。教師はその間机間巡視を行い、学習者からの質問があった場合には回答し、復元作業の補助を行う。
- D) Cの後、ペアになるよう指示する。ペアを作る際には、1回目の復元作業を行った3人組とは違うグループの学習者とペアになるよう指示する。この際も、参加人数によってはすべての組がペアにならないときもあるが、その場合は3人組になるよう指示する。なお、その3人はすべて違うグループの学習者同士でグループになるよう指

示する。

E) 同様に 10～15 分ほど時間を取り、お互いの内容を確認しながら、足りないところや間違っているところを書き換える作業を行う。

F) 授業の最後にもう一度音声を聞かせ、個人で自分の書いた内容を確認させる。

以上の手順で本実践を行った。また、Wajnryb (1990) との違いを以下の表 3 に示す。下線と太字を使用し示している部分が両者の違いである。

表 3 Wajnryb (1990) と本実践の手順の違い

Wajnryb (1990)	本実践
短くて、内容の濃いテキストを <u>通常のス</u> <u>ピードで (2回)</u> 読み聞かせる。	音声を <b>3回</b> 聞かせ、メモを取らせる。1 回目はノーマルスピードで聞かせ、 <b>2、3 回目は句読点などの文の切れ目でポーズを取りながら聞かせる。</b>
<b>教師は学習者が再生したテキストを教室全体に共有し、</b> 学習者は再生したテキストを分析・比較し、意見を交わしながら改良する。	グループ (3 人) で再生したテキストを、そのメンバーとは <b>別の人とペアで共有し、</b> 分析・比較し、意見を交わしながら改良する。
—	授業の最後にもう一度音声を聞かせ、個人で自分の書いた内容を確認させる。

本実践のディクトグロスの特徴は、授業中に、教師による指導や訂正を全体の間で行っていない点である。本授業の受講生は 39 名と大変多く、3 人組であっても 13 パターンもの文が存在することになる。それら全てを全体で確認し、授業内でフィードバックすることは難しい。しかし、1 つのグループの人数を増やすと、グループ活動に積極的に参加しない学習者もいるだろう。藤野・岡本・奥成・玉澤 (2020) でも対面状況では 3 人ないし 4 人の場合にはどのメンバーも自由に気後れすることなく意見を言うことができるが、人数が 7 人ないし 8 人の場合にはそうではないと述べている。

なお、授業中に全体の間でのフィードバックは行っていないが、学習者が全員再生文を提出した後に使用した音源を共有しているため、学習者は自分で再度音源を聞くことができるようにした。また、教師は提出された再生文を確認し、誤りがある場合は訂正して返却している。

### 3. 分析

分析には、授業内ディクトグロスのうち 2 回目と 4 回目の再生文、事前・事後テスト再生文、そして事前・事後で実施したアンケート結果を使用した。授業内ディクトグロスのうち、2 回目と 4 回目を使用した理由としては、1 回目は学習者が手順に慣れておらず、集中して取り組むことが困難であったため、分析対象から除外した。2 回目と 4 回目の使用教材は同じであり、どちらも 2 人の会話文であること、会話の長さが同程度であることから分析対象にふさわしいと考え、3 回目を除き分析を行った。

また、対象者は 4 回のディクトグロスにすべて出席した 18 名のうち、再生文を提出した 16 名である。16 名の日本語レベルは JLPT の N2 合格が 2 名、N3 が 9 名、N4 が 4 名、JLPT に合格していないと回答した学習者が 1 名である。ただし、2.1 でも述べた通り、「JLPT に合格していない」と回答した学習者も N4 程度の能力があると考えられる。

分析方法としては、まず、ディクトグロスを行ったテキスト本文からすべての自立語を抽出した。そして、学習者の再生文にその自立語が書かれていた場合、1 をつけた。ただし、同じ意味の語彙であった場合も、1 をつけている。そして、その語彙が全く書かれていなければ、0 とした。それをもとに、再生語数を算出した。授業内ディクトグロスはグループワークとペアワークの 2 回、書き起こす作業を行っているため、それぞれの自立語数をカウントした。事前テストと事後テストは個人で 1 回のみ書き起こす作業を行っているため、その再生文中の自立語数をカウントし、その数を再生語数とした。自立語数をもとに分析を行った理由として、日本語は膠着語であり、動詞、形容詞、助動詞などの活用語の語尾変化などから、どこまでを分割の最小単位として認めるかについて、研究者間で一致した見解を得ることが難しい（大伴・若葉・奈良 1998）。また、堀（2017）では、ディクトグロスの評価基準として、「豊かさ」を挙げており、文の理解と再構築する能力を測る指標として、量が多いこと、しかも、意味のある量の多さであることを「豊かさ」としている。日本語において、意味のある語彙は自立語であり、この数を測ることで、意味のある量を測ることができる。また、例えば「日中に眠くなる人」という文において「に」がない場合でも同様の意味で捉えることができる。よって、助詞の有無によって結果に差がでることは学習者が意味を理解できていたかどうかを判断するにはふさわしくないと考えた。そこで、本実践では意味のある語彙の最小単位として自立語数を使用することにした。

また、事前事後テストで使用した教材は本実践で使用したものと同様の『中級からはじめる ニュースの日本語 聴解 40』（スリーエーネットワーク）で、本実践で扱っていない課を使用した。本実践のディクトグロスの手順と同様、3 回音声聞かせ、それを書き起こす作業をさせた。ただし、ディクトグロスと違い、書き起こす作業は 1 人で行い、他の学習者と話し合う機会は与えなかった。また、本実践のディクトグロスの手順の F に該当する、最後にもう一度音声を聞いて確認することもしていない。

そして、アンケート調査も行った。アンケートの項目としては、事前・事後でどちらも「聴解は得意であるか」を 4 段階評価で聞き、学習者自身の聴解への自己評価を確認した。また、事後アンケートのみ自由記述による本授業の感想を求め、学習者自らが活動をどのように捉えているのかを判断するための材料とした。

## 4. 結果と考察

### 4.1 多人数クラスにおける学習者主体のディクトグロスの有効性

分析には学習者 16 名を対象とし、再生文の再生語数を従属変数とする実施回数×活動形式の 2 要因被験者内計画の分散分析を行った。有意水準は 5%未満とした。教師が介入せずに、学習者同士で復元した文中の再生語数を分析することで、学習者主体の方法の有効性を検証する。表 4 は授業内ディクトグロスにおけるグループワークとペアワークの再生語数を示している。なお、グループワークを GW、ペアワークを PW と表記する。

表 4 授業内ディクトグロスにおける GW と PW の再生語数

		GW		PW	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
2 回目	9 月 8 日	15.19	6.080	17.81	7.007
4 回目	9 月 19 日	22.13	6.344	24.75	5.373

2 要因被験者内計画の分散分析の結果、活動形式の主効果が有意となり ( $F(1, 15)=16.496, p=.001, \eta^2=.045$ )、PW (21.28 点) の方が GW (18.66 点) よりも再生語数が多いことが明らかとなった。

教師は GW から PW に移行する過程で、語彙のサポートや内容の補足を行っていない。学習者同士が話し合いを進めていくなかで、再生語数が増加していることから、全体の場での教師の指導がなくても、本実践の学習者主体のディクトグロスには効果があったと示唆される。

#### 4.2 ディクトグロスを継続的に行うことの効果

ディクトグロスを継続的に行うことの効果を調べるため、再生文の再生語数を従属変数とする実施回数×活動形式の 2 要因被験者内計画の分散分析を行った。有意水準は 5%未満とした。しかし本学科は 2 年次の必修科目が会話・聴解・読解・作文・文法であり、全ての科目で週 2 回、1 回あたり 90 分、全 30 回の授業が行われている。そのため、本実践の結果が他の科目や本科目の本実践以外の授業の影響を受けた可能性もあることに留意しなければならない。表 5 は授業内ディクトグロスにおける 2 回目と 4 回目の再生語数を示している。

表 5 授業内ディクトグロスにおける 2 回目と 4 回目の再生語数

	2 回目 (全 38 語)		4 回目 (全 38 語)	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
GW	15.19	6.080	22.12	6.344
PW	17.81	7.007	24.75	5.373

2 要因被験者内計画の分散分析の結果、実施回数の主効果が有意となり ( $F(1, 15)=26.898, p<.001, \eta^2=.249$ )、4 回目 (23.44 点) の方が 2 回目 (16.50 点) よりも再生語数が多いことが明らかとなった。よって、ディクトグロスの回数を重ねることで再生語数が増加することが証明された。

次に、学習者 16 名を対象とした事前テストと事後テストのディクトグロスの再生語数に有意差が見られるか対応のある  $t$  検定を行った。 $t$  検定の有意水準は 5%未満とした。ディクトグロスを継続的に実施することで、学習者個人の再生語数に変化が見られるのかを検証する。表 6 は事前事後テストにおける学習者個人の再生語数を示している。

表 6 事前事後テストにおける学習者個人の再生語数

	事前テスト		事後テスト		効果量 $d$	$t$ 値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
再生文再生語数 (全 52 語)	19.00	8.81	16.18	6.32	0.3716	1.49

$t$  検定の結果、事前テストと事後テストの再生語数に有意差は見られなかった ( $t(15) = 1.49, p = .21, d = .3716$ )。

事前事後テストでは再生語数に有意差が見られなかったが、授業内ディクトグロスでは再生語数に有意差が見られた。ディクトグロスを継続的に行うことは、学習者個人への効果は見られないが、GW、PW には影響を与えたことが示された。

### 4.3 アンケート結果

アンケート結果についても、4 回のディクトグロスすべてに出席し、アンケートを提出した 16 名に絞って結果を述べる。アンケートの項目として、事前事後で双方で聞いたものは、「聴解は得意であるか」であり、事後アンケートのみ自由記述による本授業の感想を求めた。図 1 は聴解が得意であるかのアンケート結果であり、図中の数字は回答者数を示している。

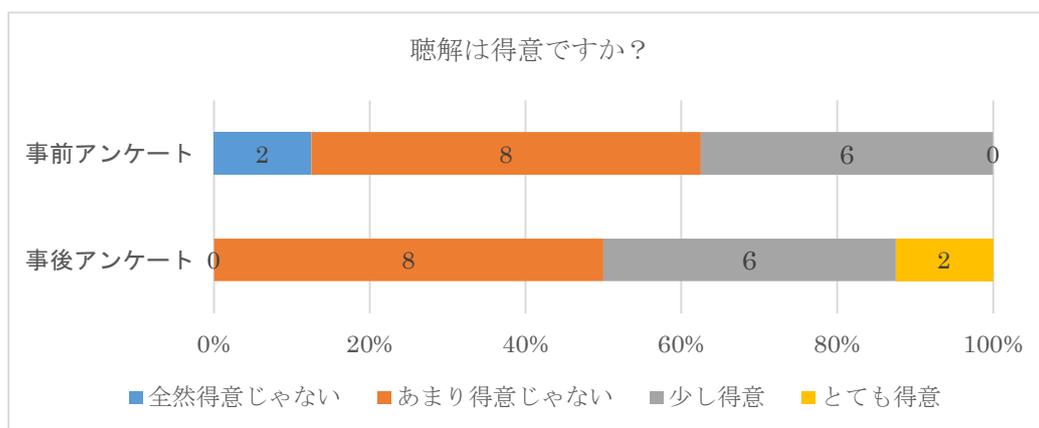


図 1 聴解は得意であるか

事前アンケートでは、「聴解が全然得意ではない」と答えた学習者が 2 名いたが、事後アンケートでは 0 名となっている。また「聴解がとても得意」と答えた学習者は事前アンケートでは 0 名だったのに対し、事後アンケートでは 2 名に増加している。以上の結果から、ディクトグロスが学習者の聴解への自信につながった可能性が示唆される。もちろん、本授業はディクトグロス以外の活動も行っているため、ディクトグロスのみの影響であるとは言えないが、ディクトグロスが学習者の自己評価を高める一助になったのではないだろうか。自由記述欄でも「授業をした後、私の聴解力がとても上がりました。」「最初は早い過ぎて、あまり聞き取れませんが、それから少しずつ聞き取れました。」(原文ママ)といった感想が見られた。

#### 4.4 教師の所感

まず、以前の授業では GW ではなく、個人作業であったため、教員が学習者一人ひとりに時間を割き丁寧な指導をすることに限界があった。本実践では GW を取り入れたため、個人ではなくグループごとに対応することができ、その結果、教師への質問が増え、学習者のつまづきやすいポイントが明確になった。その理由として、全体場で教員へ質問することに不安を抱えている学習者は GW をすることで、全体場よりも気軽に学習者間で質問することができ、学習者同士でも解決しなかった疑問点は教員への質問に繋がったからであろう。

また、学習者個人の学習への姿勢も変化が見られた。個人作業のときは、単語レベルではなく、文章レベルで翻訳にかける学生がいたが、本実践の学習者主体のディクトグロスを行う際には、翻訳ソフトに頼らず、自分で考えようとする学習者が増えた。よって、本実践のディクトグロス全体場での教師の指導がなくても、学習者が主体的に取り組むことで、自らの力でより正確な再生文を導くことができた。ディクトグロスは再生する過程で GW、PW を行うことから、協働学習の要素が含まれている。山口・尾崎 (2013) は、ピア活動において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) が増えると述べている。本実践においても少人数の GW、PW では学習者が意欲的に活動に取り組み、再生語数に影響を与えたのではないだろうか。

加えて、学習者同士で話し合いを行う様子から、どのように答えに導いているのか、教師が観察することができた。それにより、困難点を把握したり、テキストの難易度の妥当性を探ったりすることができた。今までは全体場への問いかけだったため、理解している学習者が積極的に答えることで理解が及んでいない学習者に気づきにくいという問題点があったが、本実践では教師が机間巡視している間にどのような困難点があるのか発見することができた。

#### 5. おわりに

本実践の研究目的は、以下の 2 点であった。それぞれについて結論を述べる。

##### (1) 多人数クラスにおいて学習者主体のディクトグロスを行うことの有効性

個人作業のときは、単語レベルではなく、文章レベルで翻訳にかける学生がいたが、本実践の学習者主体のディクトグロスを行う際には、翻訳ソフトに頼らず、自分で考えようとする学習者が増えた。本実践では GW、PW を行ったことで、協働学習の効果により学習者が意欲的に活動に取り組み、再生語数に影響を与えたのではないだろうか。実際に、GW、PW で再生語数が増加していることから有効性が示唆された。

##### (2) 聴解授業でディクトグロスを継続的に行うことの効果

4.2 で述べた通り、継続的にディクトグロスを行うことで、授業内ディクトグロスでの再生語数に有意差が見られた一方、事前事後テストでは再生語数に有意差が見られなかった。本実践の結果からは、継続的にディクトグロスを実施することで明確に学習者に影響を与えたとは言い難い。しかしアンケート結果から、継続的なディクトグロスは学習者の自信に繋がった可能性が示唆された。

今後の課題として、本稿では 4 回のディクトグロスのうち事後テストを行ったが、再生

語数の向上が事後テストに現れなかったことから、さらにディクトグロスの回数を重ねることが重要であると考え。また、本実践では会話形式と独話形式の2つの教材を使用した。2つを使用することにより学習者がそれぞれの教材に慣れるための時間が少なかったことで、有効性を実証できなかった可能性も考えられる。よって、今後は使用する教材を絞るとともに、音声の長さや音声の難易度をより統制して、実践を行いたい。そして、教師の介入がないことで、自分の解答に不安を覚えている学習者もいたことから、適切なフィードバックが求められると言えるだろう。今後は、語彙導入や背景知識の導入を行ったのちディクトグロスを行うことで、学習者の不安感を減らすとともに、それらが与える影響を考察していきたい。

(左雲萌夏さくももえか・チェンマイ大学)

(本間結ほんまゆい・チェンマイ大学)

## 注

1. 堀 (2017) では実際の手順は、学習者のレベルやクラスの目的によって変更することもあると述べている。よって、本実践でも学習者のレベルに合わせ、2回で聞き取るとは難しいと判断し、3回聞かせている。さらに、ノーマルスピードでは細部まで聞き取ることが難しいと考え、2、3回目は句読点などの文の切れ目でポーズを取りながら聞かせている。

## 参考文献

- 大伴潔・若葉陽子・奈良隆寛 (1998) 「超低出生体重児と正期産健常児の5歳時における言語能力—言語検査と自発話分析による検討—」『音声言語医学』39(1), 24-33.
- 瀬川由美・紙谷幸子・北村貞幸 (2013) 『中級からはじめるニュースの日本語 聴解 40』スリーエーネットワーク
- 日本語教育研究所編著 (2002) 『聴解が弱いあなたへ』凡人社
- 藤野秀則・岡本健太・奥成太河・玉澤奈々穂 (2020) 「大学生のグループワークにおけるグループの人数と参加者の性格特性が意見発出への抵抗感に与える影響」『ヒューマンインタフェース学会論文誌』22(4), 411-422.
- 法務省入国管理局 (2016) 「日本語教育機関の告示基準」 <<https://www.moj.go.jp/isa/content/930005392.pdf>> (2024年4月24日閲覧)
- 堀恵子 (2017) 「ディクトグロス再生文に出現する文法項目と教師評価」『筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター日本語教育論集』32, 1-20.
- 村野井仁 (2006) 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店
- 山口恵子・尾崎和香子 (2013) 「総合的な日本語運用能力の向上を目指して—ディクトグロスの試み—」『日本語教育実践研究フォーラム報告』WEB版
- WAJNRYB, R. (1990) *Grammar Dictation*, Oxford University Press