

ディクトグロス再生文に出現する文法項目と教師評価

堀 恵子

要 旨

初級終了時の3名の学習者に対してディクトグロスを実施し、聞いた内容を個人で再構築した文に使用された初級文法項目を分析した。さらに、20名の教師が6項目の評価基準（「全体の内容の豊かさ、構成の良さ、言語形式／語彙の豊かさ／正しさ」）からなる評価を実施した。その結果、初級テキストで導入されている文法項目のうち、多く産出されている項目と産出されていない項目があることが明らかになった。また、教師による評価では、「豊かさ」に関する評価基準は「内容、文法、語彙」の間で相関が非常に強く、1つにまとめられること、「豊かさ」と「構成の良さ」は、再構築文に出現した「正用の文法項目数」との間にも強い相関が見られる一方、「言語形式／語彙の正しさ」とは弱い相関に留まることが明らかになった。

【キーワード】 フォーカス・オン・フォーム 評価基準 豊かさ 構成の良さ 相関

Grammatical Items Used in Dictogloss Reconstructed Texts and Teacher's Evaluation of the Texts

HORI Keiko

[Abstract] The author conducted dictogloss to three learners who have completed a beginner textbook, and analyzed reconstructed texts from a grammatical point of view. In addition, 20 teachers evaluated the reconstructed texts from six evaluation criteria: richness of contents, organization, accuracy/richness of linguistic form/vocabulary. As a result, it was found that learners did not use all the grammatical items introduced in the beginner course. As for teacher's assessment, because the three criteria related to "richness" showed extremely strong correlation, it is possible to integrate these into one criterion. Moreover, it was found that "richness" and "organization" strongly correlate to "the number of correct grammatical items in texts", while "accuracy of linguistic form/vocabulary" showed a weak correlation with "the number of correct grammatical items in texts".

[Keywords] Focus on form Criteria Richness Organization Correlation

1. 背景と研究の目的

ディクトグロスとは、普通のスピードで読まれる短く内容の濃い (dense) テキストをメモを取りながら聞き、各自が聞き取った情報を集めて、小グループできるだけ文法的に正しく、結束性のあるテキストを再構築し (全く同じ文でなくともよい)、その後グループ間でテキストを比較、精査し、自分のテキストを修正する活動を行うものである (Wajnryb 1990)。村野井 (2006) は学習者に文法を意識させ、中間言語と目標言語の認知比較を促すとし、フォーカス・オン・フォームの有効なアウトプット活動として位置づけている。英語教育には広く取り入れられ、Kowal & Swain (1994)、山本・白倉 (2012) の学習者同士の話し合いにおいて、文法についてどれだけ話題にし、気づきが促されたかを数量的に検証した研究や、Pishghadam・Khodadady・Naeemeh (2011) のように、従来の「文法解説－練習問題－英作文 (Presentation-Practice-Production)」という教授法とディクトグロスを用いた授業を事前・事後の文法テストの結果から比較し、有効性を確かめたとする研究などがある。

日本語教育においては、コンピュータ用教材の開発に関する研究 (桑戸 2007)、話し合うペアの学習者間に能力差がある場合の文法形式の習得に関する研究 (王 2010、2014)、ディクトグロスに参加した学生へのアンケート調査 (山口・鈴木 2013)、口頭発表の準備段階でニュースを題材としたディクトグロスを行った実践報告 (堀 2014) などがある (後述)。

しかし、どのような刺激文によってどのような言語形式が産出されるのかを具体的に検討した研究は、これまで管見の限り見当たらない。学習者の日本語能力が高い場合、言語資源として使える文法が多岐にわたるため、ディクトグロスによるインプットと文産出を直接関連づけて考えることは困難が予想される。そこで本稿では、同じ初級教科書を用いた学習者を対象として、インプットに用いる刺激文の言語形式を教科書の既習事項から選んで作成し、それらを学習者が再生しているか、あるいは刺激文と異なる言語形式を用いた場合、それが教科書の既習事項であったかについて分析を行う。

また、フォーカス・オン・フォームの授業活動としてディクトグロスを行う場合、その活動に対する評価が必要となるが、英語教育において音声刺激とその再生文に関してなされた研究 (Iimura 2007; 飯村 2008) に見られるように、再生文のテキストを解析し、T-unit などの単位を算出して評価を行うことは、教師の負担が重く、日々の授業の中では難しいと考えられる。

そこで、ディクトグロスによって学習者が再構築する文を教師が評価する場合、どのような観点が可能で、教師はどのように評価するのかを検討することは、ディクトグロスを授業に取り入れるために検討すべき事柄であろう。

以上から、本研究では、事例研究として初級を終えた段階の学習者がディクトグロス

においてどのような言語形式を産出するか、元の刺激文とどの程度関連があるのかを検証し、また、教師はどのように評価をするのかについて複数の観点を立てて検討する。

2. ディクトグロスによる再構築文課題について

本章では、ディクトグロスの方法を紹介し、日本語教育におけるディクトグロスの先行研究に触れ、調査に用いたディクトグロスの手続きについて述べる。

2.1 ディクトグロスとは

ディクトグロスの標準的な手順は、次のようなものである (Wajnryb 1990)。

(1) 準備：まず扱うトピックについてクラスで話しあい、関心を高めて聞く準備をさせる。

(2) 語彙の紹介：未知語や難しい語を示すなど、語彙に関する準備を行う。

(3) ディクトグロスの実施：

① 聞き取り：短く内容の濃い (dense) テキストを教師は普通のスピードで2回読む。学習者は1回目にはメモを取らず聞き、2回目にはメモを取りながら聞く。

② 文を再構築：各自が聞き取った情報を集めて、小グループで、できるだけ文法的に正しく、結束性のあるテキストを再構築する (全く同じ文でなくともよい)。

③ 分析：さらにグループ間で再構築文を比較し、話し合い、自分の再構築文を修正する。

しかし、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。山口・鈴木 (2013) では、読み上げをトピックによっては3回にしていること、はじめに個人で再生させていること、電子辞書の使用を許可していることなどである。また山本・臼倉 (2012) は、初級・中級・上級のレベルの違いによって、刺激文や、書き取りシートに変化をつけることを提唱している (表1)。

従って、本研究においても初級学習者であることを考慮して、次章に述べるように手順を加工して行った。

表1 学習者レベルに合わせたディクトグロスの実践方法 (山本・臼倉 (2012) を改変)

レベル	実践上の工夫
上級	従来通りの手順、教材、書き取りシートにも手を加えない。
中級	最初はやさしめの教材、慣れてきたらやや難しめのものへ移行。 聞き取りシートにキーワードや文の書き出しの単語を予め載せておく。
初級	はじめは独立した複数の文からなる教材を用いることも可。まとまりのある文の場合は、短く平易な英語で書かれたものが適切。 聞き取りシートには中級と同じく工夫を加える。

2.2 日本語教育におけるディクトグロスに関する先行研究

日本語教育においては、桑戸（2007）がコンピュータ用教材の開発を行い、学習者の反応について報告している。しかし、学習者が個別に何度も聞くことができるなど Wajnryb（1990）の方法とは異なり、より汎用的なツールを目指したものであることが分かる。

山口・鈴木（2013）は、ディクトグロス後に学習者へのアンケート調査を行い、学習者が文法力だけでなく、聞き取り、メモの取り方にも気づきを示し、学習者の関心が高かったと述べている。王（2010、2014）は、中級学習者に対するディクトグロスを行い、話し合うペアの能力差がある場合、相対的に低いレベルの学生とペアになった時のほうが、ターゲットとした文法形式に関して事後テストの成績がよかったこと、日本語レベルの高い学習者がペア活動において支援する側になることが多く、協働学習によって両者の認知活動を促すが、支援する側がより受益する可能性があることを指摘している。また、堀（2014）は、中級学習者のグループでの口頭発表の準備段階において、ニュースの聞き取りという形であらかじめディクトグロスを行った結果、ニュースで聞いたグラフを表す表現が、後の口頭発表においても使用されたと報告している。

以上の研究において、学習者の文法への気づきを促すだけでなく、レベル差のある学習者同士の活動において効果が見られ、文法の成績を上げる、刺激文で使用された表現のアウトプットを促すといった目に見える効果も指摘されている。

2.3 本稿におけるディクトグロスの手順

Wajnryb は、2.1 で示した手順のように(3)の①において聞いてメモを取ったあと、②の段階ですぐに小グループまたはペアでの話し合いをさせている。しかしその場合、学習者個人はどのような文を再構築できるのか学習者自身にも教師にも不明であり、その段階での文法に対する気づきは未知である。また、本稿の調査では3名という小クラスでの実施であったため、再構築文を比較して話し合うステップを確保するためには個人でのテキスト再構築が必要である。そこで聞いた後、まず個人で文章を再構築させ、そのあとグループで話しあい、自己の再構築文を修正することとした。そのため、実施した手順は表2のとおりである。

本稿では、どのような刺激文によってどのような言語形式が産出されるのかを検討するため、個人による文の再生力が明確となる表2の手順②で産出された再構築文を分析の対象とする。また以下では、読み上げる刺激文を「元テキスト」と呼ぶ。

表2 本稿におけるディクトグロスの手順

手順	学習者と教師の活動
①	元テキストを2回聞く。1回目はメモなし、2回目はメモをする。
②	個人で文章を再構成し、書く。
③	グループでピア活動の後、テキストを修正する。
④	教師がコメントをしたり、誤りを指摘したりする。
⑤	コメントを読んで、グループでピア活動によってテキストを修正する。
⑥	元テキストを見ながら、テキストを修正する。

ディクトグロスの方法の説明は、下記のように初級レベルでわかる平易な表現を用い、授業中に口頭でも説明を行った。また、聞き取った語をメモするシート、再構築した文を書くシートも準備し、各ページにも下記のように口頭での説明と同様の指示を書いて示した。

教師から学習者への口頭と文章による手順の説明

①	ニュースを2回ふつうのスピードで読みます。聞いたことをできるだけたくさんメモしてください。
②	メモを見ながら、ニュースを書いてください。★聞いたニュースと同じ文でなくてもいいです。しかし、できるだけ正しい文法、正しいことばの文にしてください。
③	つぎに、クラスメイトと相談して、文を直してください。(★部分をくり返し)
④	先生がチェックしたところを見て、もっと正しい文にしてください。クラスメイトと相談していいです。(★部分をくり返し)
⑤	最後に、ニュースの文を見ながら、④の文を直してください。クラスメイトと相談していいです。(★部分をくり返し)

2.4 読み上げる元テキストとディクトグロスの準備段階について

前述のように、Wajnryb (1990) は、学習者に提示する文について、短く内容の濃い (dense) テキストであるとしている。本稿では、成人学習者にふさわしいものとして、一定の構成があり、出来事を聞き手に分かりやすく提示しているという点から、ニュースを取り上げた。学習者が初級を終えたレベルであるため、ニュースの内容を平易な表現にしたNHK NEWS Webを利用し、さらに文の数を7文から5文になるよう変更して提示した。

元テキストには、学習者が所属した教育機関で使用した教科書『Situational Functional Japanese』(以下、『SFJ』) に含まれる文法を用いた。また、スライドでニュースのテーマを見せた後、難しいと思われる語を英訳と共に示した。以下は、元テキスト

の例である。(巻末資料参照)

例) 元テキスト2 (下線は、スライドで示された語)

富士山で7月1日山開きがありました。

山開きというのは、夏になって、山に人が登ることができるようになることです。

7月1日の朝早く、富士山の上から日の出を見るために、たくさんの人が登ってきました。

午前4時半ごろ、雲の上に太陽が出てくると、みんな大きな声を出して喜んでいました。

静岡県から来た女性は「苦しかったです、がんばって登ってきて、よかったです」と話していました。

また、2.1で示したように Wajnryb では、ディクトグロスの準備段階として、(1)トピックについて話し合う、(2)語彙の紹介、の2点を挙げている。本調査においても、元テキストの読み上げに先立って、ニュースのタイトル、ニュース映像で使用された写真を見せ、話題について紹介したあと、難しいと思われる語句とその英訳をプロジェクターで映して提示した。また、(3)①元テキスト読み上げと、②文の再構築の際にも提示しておいた。

**富士山(ふじさん)で山開(びら)き
日の出を見にたくさんの人が登(のぼ)る**



- 山開(びら)き: the first day of climbing season
- 日の出: sunrise
- 太陽(たいよう): sun
- 静岡(しずおか)県: Shizuoka Prefecture
- 苦(くる)しい: hard

図1 元テキスト2のニュースタイトルと語彙の紹介スライド

3. ディクトグロスの実施

ディクトグロスは、2014年7月初級終了レベルのクラスにおいて、週に2回、全6回の授業で行った。授業担当は、2名の日本語教師による分担であった(うち、1名は筆者)。学習者は3名であった。以下は学習者に関する情報である。

学習者: 3名。母語は、インドネシア語、スペイン語であった。

教育機関では、『SFJ』を用い、調査の前にすべての課を終えていた。教育機関に入学する以前は、母国での学習経験があった。

4. 調査 1：再構築文

ディクトグロスは、前章で述べたように全 6 回にわたって行われたが、本稿では、そのうちディクトグロスの手順に慣れた 2 回目から 6 回目のデータを分析対象とする。また、第 6 回のディクトグロスでは 1 名が欠席したため、個人の再構築文のデータ数は 2 編である。従って、全再構築文は 14 編である。

ディクトグロス実施後、学習者が産出した文をすべて書き起こし、電子データとした。前述のように、②の段階の個人の再構築文を分析の対象とした。

4. 1 調査の結果

表 3 は、5 つの元テキスト文に含まれる文法項目が導入された『SFJ』の課と、それらを学習者が再構築文中で産出したかを示す。産出された文法項目は、「正用」「誤用」「文脈の誤用」に分類した。「誤用」とは、活用、意味、接続などの誤りが見られる場合である。本稿では、文法項目の産出に焦点を当てるため、漢字の書き誤りは問題にしない。ただし、ひらがなで書かれた箇所の誤りは、認定する。下の文 a は、「かなしい」となるべきところ、「かなし」とあるので、形容詞の活用の誤りとする。

a. かなしボタンにおしたら、かなしかおになって、

また、「文脈の誤用」とは、文法形式自体も、それをを用いた文にも誤りはないが、元テキストにはない意味を表している文や、元テキストの意味からは逸脱した使用である場合を指す。次の文 b は、文法的には誤りではないが、元テキスト 2 の「富士山登山」のニュースには見られない文である。

b. 富士山はしずおかけんにあります。(表記は、学習者のまま)

元テキスト 2 には、「静岡県から来た女性」が登場するが、文 b のような意味を表す文は存在しない。従って、本稿では「文脈の誤用」とした。

表 3 では、1 再構築文において正用が出現していれば、個数に限らず「1」とした。これは、その段階で当該形式が習得されていると考えるためである。「誤用」「文脈の誤用」についても同様である。その上で、3 名の学習者が 14 編の再構築文において産出した文法項目数を集計して示している。したがって、例えば『SFJ』L1「の(名詞修飾)」は、全 14 編のうち、11 編で正用が産出され、3 編で誤用が産出されたことを示す。また、8 課「ていない(結果状態)」がすべて「0」となっているのは、元テキストでは使用されているが、学習者には全く産出が見られないことを示す。

表3 元テキストに使用された文法項目と学習者の産出

元テキストに使用された文法項目 と『SFJ』の導入される課	学習者の産出 した正用回数	学習者の産出 した文脈誤用	学習者の産出 した誤用
L1	27	0	3
の (名詞修飾)	11	0	3
は (取り立て)	11	0	0
も (同類)	5	0	0
L2	28	0	2
が (動作主)	11	0	0
で (動作の場所)	5	0	0
と (並列)	3	0	0
に (目的の場所)	4	0	1
を (目的)	5	0	1
L3	5	0	0
になる	5	0	0
L4	7	2	0
から (理由)	2	0	0
や	2	1	0
存在文	3	1	0
L5	2	1	0
てください	0	1	0
で (方法)	2	0	0
L6	5	1	0
て形 (継起)	4	1	0
形容詞て形 (並列)	1	0	0
L7	17	1	0
から (起点)	6	1	0
が (逆接)	2	0	0
けど/けれど	2	0	0
ごろ	1	0	0
に (時間)	5	0	0
まで	1	0	0
L8	2	0	1
ていない (結果状態)	0	0	0
ている (結果状態)	1	0	0
てはいけない	0	0	1
は (対比) ★	1	0	0
L9	14	2	3
Nで (並列)	3	0	1
くする	0	0	0
くなる	6	0	1
だけ	1	1	0
と (引用)	2	1	0
ので	1	0	0
形容詞の副詞用法	1	0	1
L10	2	0	0
というのは～ことです	1	0	0
形容詞+さ	1	0	0

ディクトグロス再生文に出現する文法項目と教師評価

L11		9	0	5	
	たら		2	0	1
	という		1	0	0
	他動詞 (はじめる、動かす、知らせる)		0	0	0
	他動詞 (上げる)		0	0	1
	自動詞 (上がる)		1	0	1
	自動詞 (増える)		3	0	0
	自動詞 (変わる)		1	0	1
	自動詞 (始まる)		0	0	1
	自動詞 (集まる)		1	0	0
L12		3	1	0	
	ほうがいい		2	1	0
	てから		1	0	0
	ところ		0	0	0
	と (条件)		0	0	0
L13		4	1	1	
	ていた (動作の継続)		0	0	0
	ている (動作の継続)		0	0	0
	の (名詞修飾節内のが／の交替)		0	0	0
	ばかり		0	1	0
	名詞修飾節		4	0	1
L14		2	1	1	
	に (目的)		0	0	0
	可能形		2	1	1
L15		0	0	0	
	てくる		0	0	0
L16		3	0	0	
	こと (形式名詞)		0	0	0
	し、～		1	0	0
	たり、たり		2	0	0
L17		3	0	2	
	がある (催し)		2	0	0
	何度も		0	0	0
	受け身		1	0	2
	疑問詞+も		0	0	0
L18		3	0	0	
	ことができる		3	0	0
	(形) をする		0	0	0
L19		0	0	0	
	でも		0	0	0
L20		2	1	1	
	とき		2	0	0
	の (形式名詞)		0	1	1
	ば		0	0	0
	場合		0	0	0
L21		4	0	0	
	Nで (理由)		1	0	0
	て (理由)		1	0	0
	ようになる		0	0	0
	ように (目的)		2	0	0
L22		0	0	0	
	使役		0	0	0

L23	2	2	1	
ことにする	0	0	0	0
ために (理由)	0	0	0	0
ために (目的)	2	0	0	1
ため (理由)	0	0	0	0
なければならない	0	0	2	0
『SFJ』になし	4	0	1	
～だけではなくて、～も	0	0	0	0
ないで (付帯状況)	0	0	0	1
みたい	1	0	0	0
ような (比況)	1	0	0	0
ように言う	2	0	0	0
合計	148	13		21

注：1つの再構築文に産出があれば、1回と数える。課の行の数字は、その課の合計、各文法項目は内数を表す。★「は (対比)」は、本文では明確に導入されていないが、8課の直後の「まとめ」に示されているため、8課に入れた。

表4 『SFJ』の分冊ごとの産出数

『SFJ』の分冊	『SFJ』の課	産出数	
第1分冊	L1-L8 (「は、が、の」除く)	71	表4は、表3に示した学習者の再構築文中の文法項目の産出数を、『SFJ』の分冊ごとに示したものである (どの文にも使用される「は、が、の」を除く)。 χ^2 検定の結果、産出数の偏りは有意であった ($\chi^2(3)=71.43, p<.01$)。従って、『SFJ』の
第2分冊	L9-L16	52	
第3分冊	L17-L24	21	
『SFJ』になし	-	5	

若い番号の課のほうが多く産出されていることが分かる。

次に、産出頻度から得られる文法項目の特徴を見るため、クラスター分析を行った。階層クラスターの手法としてWard法を、類似性の指標としてユークリッド平方距離を用いた。図2はクラスターを表すデンドログラムである。図のように類似性2.5のところで切ると、大きく4つのクラスターに分かれる。最も小さいクラスター1、次に図2の下部にあるクラスター2、図上部にあるクラスター3とクラスター4である。表5は、各クラスターに含まれる項目を示す。クラスター1は、{は (取り立て)、が (動作主)、の (名詞修飾)} という最も頻度が高い形式からなるクラスターである。クラスター2は産出頻度が5から4、クラスター3は産出頻度が2から1の項目である。これに対し、クラスター4の項目は、正用がゼロの項目からなる。

4.2 調査の考察

4.2.1 産出された形式と教科書の関連

表3から、最も多く産出された形式は、1課と2課で導入された3つの助詞である。

『SFJ』では、他の教科書同様、日本語の骨格となる助詞がはじめの2つの課で提出されており、文を産出するときには常に使用されるため、1課と2課の産出数が相対的に多くなっている。しかし、表4によって、「は」「が」「の」を除いた項目についても、分冊ごとの偏りが見られたことから、より早く導入されている項目、すなわちより基本的で易しい項目が多く産出されていることが明らかになった。

4.2.2 クラスタ分析の結果について

文法項目の産出数は、クラスター1>クラスター2>クラスター3>クラスター4であり、クラスター4の項目は正用がゼロであることから、初級を終えた段階の学習者には正しく産出することがまだできない項目と言える。

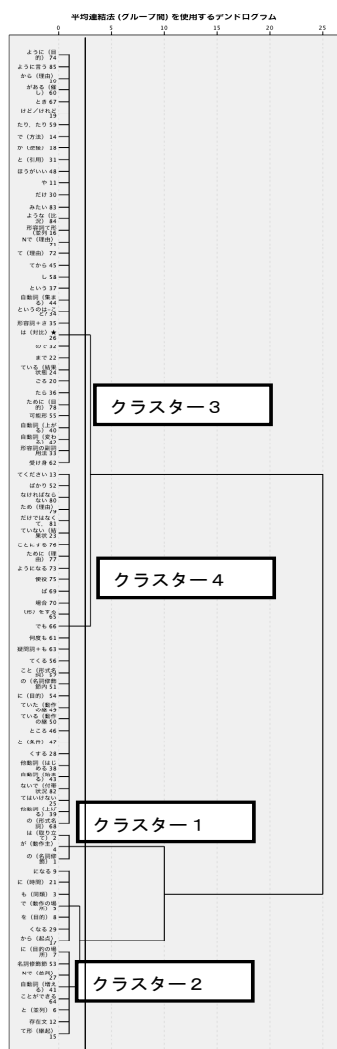


表5 4つのクラスターに含まれる文法項目

クラスター1	クラスター2	クラスター3	クラスター4
は(取り立て)	になる	ように(目的)	てください
が(動作主)	に(時間)	ように言う	ばかり
の(名詞修飾)	も(同類)	から(理由)	なければならない
	で(動作の場所)	がある(確し)	ため(理由)
	を(目的)	とき	～だけではなくて、～も
	くなる	けど/けれど	ていない(結果状態)
	から(起点)	たり、たり	ことにする
	に(目的の場所)	で(方法)	ために(理由)
	名詞修飾節	が(逆接)	ようになる
	Nで(並列)	と(引用)	使役
	自動詞(増える)	ほうがいい	ば
	ことができる	や	場合
	と(並列)	だけ	(形)をする
	存在文	みたい	でも
	て形(継起)	ような(比況)	何度も
		形容詞て形(並列)	疑問詞+も
		Nで(理由)	てくる
		て(理由)	こと(形式名詞)
		てから	の(名詞修飾節内のが/の交替)
		し、～	に(目的)
		という	ていた(動作の継続)
		自動詞(集まる)	ている(動作の継続)
		というのは～こと	ところ
		です	
		形容詞+さ	と(条件)
		は(対比)★	くする
		ので	他動詞(はじめる、動かす、知らせる)
		まで	自動詞(始まる)
		ている(結果状態)	ないで(付帯状況)
		ごろ	てはいけない
		たら	他動詞(上げる)
		ために(目的)	の(形式名詞)
		可能形	
		自動詞(上がる)	
		自動詞(変わる)	
		形容詞の副詞用法	
		受け身	

図2 文法項目を対象としたデンドログラム

4.2.3 「ている」に関連する項目について

クラスター4には、比較的早い課で導入される「ている/ていた」が含まれている。8課「ている（結果状態）」は1回の正用があり、クラスター3に含まれているが、8課「ていない（結果状態）」、13課「ている/ていた（動作の進行）」は正用がなく、クラスター4に含まれている。「ている」の「動作の継続」と「結果状態」のどちらが早く習得されるかに関して、黒野（1995）、Shirai & kurono（1998）、菅谷（2003）では、菅谷（2003）の自然習得者の1例以外、「動作の継続」が早く習得されると指摘している。本稿の対象者の例は、下記の文cのように「受け身+ている」の形であり、注目に値する。

- c. 東京とにかがくみらい館があります。ここにロボットがてんじされています。（表記は原文のまま、下線は筆者、以下同じ）

この元テキストは、文dであり、「受け身+ている」は用いていない。

- d. 東京都の日本科学未来館では、人間の形をした新しいロボットの展示を始めました。

したがって、この形式は学習者自身が意味を聞き取り、再構築する際に自身の言語資源の中から使用したことが分かる。『SFJ』では、通常の教科書とは異なり、8課で「結果状態」を、13課で「動作の継続」を導入しており、その順序が影響を与えたのか、フレーズとして覚えたものなのかについては、今後の課題である。また、本稿では対象者が3名という事例研究であり、教科書の影響を検証するためには多くの学習者を対象にした調査が必要である。

4.2.4 元テキストにない文法項目について

元テキストにはなく、学習者自身が産出していた文法形式で、出現が2以上のものは、6項目ある（表6）。20課の「とき」以外は前半の項目である。

表6 元テキストになく、学習者自身が産出した文法項目

文法項目	『SFJ』の課	正用	文脈誤用	誤用
存在文	L4	3	1	0
から（理由）	L4	2	0	0
Nで（並列）	L9	2	0	0
たら	L11	2	0	1
可能形	L14	2	1	1
とき	L20	2	0	0

存在文の使用は、前述の文cのように、原文dを2文に分けて表現するときに出産されており、学習者3名に共通して現れていた。また、「から(理由)」は、文eのように、文fの比較的長い文の、文法項目が組み合わされたやや複雑な表現の再構築文として産出された。

- e. あぶなくて、暑いですから、たくさん飲み物を飲んだほうがいいです。
- f. 暑い日は、熱中症にならないように、飲み物を何度も飲んだり、涼しいところで休んだりしたほうがいいです。(元テキスト)

元テキストと再構築文の複雑さを文節数で表すと、下記のようになり、いずれも元テキストより少ない文節数の短い文を産出している。

文d：9文節→ 文c：3文節+4文節

文f：13文節→ 文e：7文節

以上から、学習者は再構築文として、認知的負荷のより少ない短い文で、教科書のより早い段階で導入される易しい文法項目を使用して産出する傾向があると言える。

4.2.5 考察のまとめ

学習者の再構築文の分析から、学習者は初級の教科書で習った項目からなる文を聞いても、元テキストより短い文で、教科書の早い課で出るより易しい項目を使用することが明らかになった。また、「ていた/ていない」のように早く導入される項目でも、産出の見られない項目があった。

今回行ったディクトグロスは全6回であり、使用できる文法項目は限られていたが、今後初級の項目を網羅的に使用して行えば、習得された項目とされていない項目をあぶり出すことができ、学習者のその後の学ぶべき指針とすることができるであろう。また、教育機関にとっても、どの項目の教育に留意すべきかを知るよい機会となるであろう。

5. 調査2：教師による評価

ディクトグロスを授業に取り入れた場合、評価をする必要がある。ペアやグループで協働で作成したテキストは個人評価としては扱えないため、最初の再構築文を評価の対象とすることもあり得る。

授業評価を行う場合、テキスト分析を行った上で評価することは事実上不可能で、いくつかの評価基準を設定して評価することになるであろう。そこで本章では、可能性のある評価基準を設定し、日本語教師に再構築文を評価してもらい、教師がどのように評

価するかを明らかにする。また、教師の評価は文法項目や再構築文の長さに関連があるのかを明らかにし、ディクトグロスの評価基準を提言する。

5.1 評価基準

ディクトグロスを評価するに当たって、次の6つの観点を取り上げた。

- ① 文章全体の内容の豊かさ (再構築文は、原文の内容をよく伝えるものであるか)
- ② 構成のよさ (わかりやすい論理的な構成であるか)
- ③ 言語形式の正しさ (文法を正確に使用したか)
- ④ 言語形式の豊かさ (内容を表現するのにふさわしい豊かな文法を使用したか)
- ⑤ 語彙の正しさ (語彙は正しいか、表記は問題にせず)
- ⑥ 語彙の豊かさ (内容を表現するのにふさわしい豊かな語彙を使用したか)

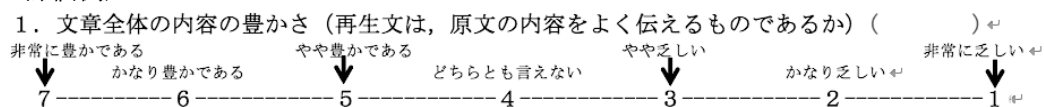
まず、「豊かさ」を観点としたのは、聴覚刺激による理解を測るタスクにおいては、再生文の量が理解を示す指標とされており (Iimura 2007)、ディクトグロスも聴覚刺激を用いることから、文の理解と再構築する能力を測る指標として、量が多いこと、しかも、意味ある量の多さであることを「豊かさ」とした。再構築文全体の内容と、文法、語彙とに分けた。

次に、刺激文として使用するニュースは、「リード文+背景+詳細+展望・付加」という談話構造を持つこと (金庭 2011) から、刺激文の構成をよく再生できるかを観点とした。

言語知識として、バックマン・パーマー (2000) は、文法的知識の下位分類として「語彙・統語・音韻・書記体系」を立てている。本研究では文の再構築に焦点を当てており、書記体系は問わないことから、「語彙」と、「統語」すなわち言語形式を項目とする。また、語彙の豊かさは、英語のライティングの評価を決定する際の重要な要因になることを示しているという指摘があり (平林 2015)、言語形式と語彙の「豊かさ」を観点とした。また、ディクトグロスが内容重視のタスクのなかで言語形式の正しさにも注意を向けることを意図した活動であることから、「正確さ」も観点とした。

以上の理由から、本節の冒頭に上げたように、6つの観点を設定した。また、評価は7件法とした。

評価例)



5.2 評価の調査

評価の調査の手順は下記の通りである。

調査期間：2015年3月から4月

調査協力者：日本語教師20名

調査方法：調査票を持ち帰って自宅で行う留め置き

5.3 評価の結果

5.3.1 評価の観点について

調査の全体について、等質性を示す指標である α 係数は0.973であった。また、表7は観点ごとの記述統計量、図3は箱ひげ図である

それによると、最も評価が高い観点は「語彙の豊かさ」であり、最も分散が大きいの、「構成の良さ」である。7件法のうち、4は「どちらとも言えない」であるため、各項目の平均が3.44から4.01の間に分布するということは、中央からやや低いほうに評価されていることを表す。

表7 評価の観点ごとの記述統計量

	度数	最小値	最大値	合計	平均値	標準偏差
内容の豊かさ	20	2.43	4.71	71.16	3.56	0.66
構成のよさ	20	2.43	5.07	80.01	4.00	0.69
言語形式の正しさ	20	2.5	5.21	72.21	3.61	0.64
言語形式の豊かさ	20	2.29	4.36	68.81	3.44	0.56
語彙の正しさ	20	2.79	4.86	80.2	4.01	0.66

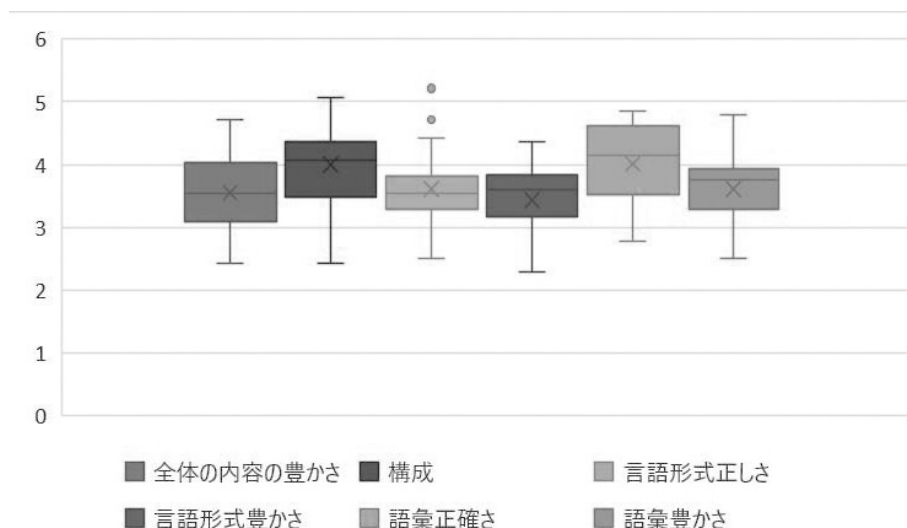


図3 評価項目ごとの箱ひげ図

5.3.2 評価の観点と文法項目の正しさの関連について

次に、表8は評価観点と文字数、語数、正用の文法項目数の相関を示す。6つの観点間の相関はいずれも0.6以上の強い相関を示している。特に「内容の豊かさ」と「構成の良さ」は0.957、「言語形式の豊かさ」と「語彙の豊かさ」は0.954、「内容の豊かさ」と「言語形式の豊かさ」は0.922、「内容の豊かさ」と「語彙の豊かさ」は0.950と非常に強い相関を示す。

一方、表3から得た「正用の文法項目数」は、「内容の豊かさ」との相関が0.794、「構成の良さ」との相関が0.777と強い相関が見られ、「言語形式の豊かさ」とが0.676、「語彙の豊かさ」とが0.642といずれも中程度の相関が見られる。それに反して、「正用の文法項目数」と「言語形式の正しさ」とは、0.250と弱い相関が認められる程度となった。

言語形式の「豊かさ」と「正しさ」、語彙の「豊かさ」と「正しさ」については、言語形式が0.732、語彙が0.697と、強い、やや強い相関を示す。

最後に、文字数と語数との間には強い相関があることは、日本語に共通に言えることである。文字数、語数と評価基準との間に弱い相関が見られるものは、「内容の豊かさ」、「構成の良さ」、「言語形式の豊かさ」、「語彙の豊かさ」「正用の文法項目数」である。

表8 評価観点と文字数、語数、正用の文法項目数の相関

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
①内容の豊かさ		.957**	.540*	.922**	.608*	.950**	.794**	.385	.368
②構成の良さ	.957**		.514	.855**	.576*	.891**	.777**	.377	.385
③言語形式の正しさ	.540*	.514		.669**	.830**	.635*	.202	.011	.004
④言語形式の豊かさ	.922**	.855**	.669**		.732**	.954**	.676**	.349	.325
⑤語彙の正しさ	.608*	.576*	.830**	.732**		.697**	.25	-.065	-.083
⑥語彙の豊かさ	.950**	.891**	.635*	.954**	.697**		.642*	.321	.299
⑦正用の文法項目数	.794**	.777**	.202	.676**	.25	.642*		.324	.338
⑧文字数	.385	.377	.011	.349	-.065	.321	.324		.971**
⑨語数	.368	.385	.004	.325	-.083	.299	.338	.971**	

5.4 評価調査の考察

評価観点について、「豊かさ」に関する項目が互いに非常に強い相関を示したことから、複数の評価基準に分ける必要はなく、まとめるべきであると考えられる。

次に、「正用の文法項目数」と「内容の豊かさ」と「構成の良さ」とが強い相関を示したことは、教師が経験に基づいて内容、構成を評価する場合、それらを支える文法の正しさをも考慮していると考えられる。文法の誤りが多すぎる、あるいは、文法が使用されていても文脈に合わないなどの場合には、内容、構成がよくならず、高く評価することはできないと考えられる。

一方、「正用の文法項目数」と「言語形式の正しさ」との相関が弱かったことについては、理由が2つ考えられる。1つは、教師の判断基準において、「言語形式の正しさ」は項目の正用数のみに着目するのではなく、誤用の箇所やタイプなどにも着目し、全体的

に判断している可能性がある。2つめは、測定の方法による影響が考えられる。前章では、元テキストで使用されている文法項目について、再構築文のどこかで使用していれば「正用」とした。実際には4.2の文c、文eのように、元テキストの複雑な文や文法項目の組み合わせを避けて、短文で、学習者自身が使用できる範囲内の文法を選んで使っていた可能性もある。そこで、「正用の文法項目数」と「言語形式の正しさ」との間には、強い相関は見られなかったと考えられる。学習者が難しい項目を使用して誤りをおかすのを避け、自分が自信を持って使えるものを使おうという「回避」は古くから指摘されている (Schachter 1974)。

次に、言語形式の「豊かさ」と「正しさ」、語彙の「豊かさ」と「正しさ」の間に、強い、やや強い相関が見られた。これは、たとえ多くの文法を使ったとしても、不正確な使用であれば「豊か」とは評価されないと考えられる。正しく使用できてこそ、豊かであると教師が判断するのではないだろうか。

最後に、文字数と語数と評価基準との間に弱い相関が見られたことは、「豊か」で「構成がよい」と感じるためには、ある程度文の長さがなければ表現できないということであろう。短すぎる文では、豊かとは言えず、構成の善し悪しを考えるまでもないということであろう。

6. ディクトグロスの評価基準に関して

4章、5章から、ディクトグロスの評価基準として有効と考えられるのは、「内容の豊かさ」「構成の良さ」「言語形式の正しさ」「語彙の正しさ」の4点である。「豊かさ」を含む項目は、互いに非常に強い相関があり、異なるものを測定しているとは言えず、まとめることが有効であると考ええる。

ただし、今回の調査は3名を対象とした事例研究であり、今後より規模の大きな調査が必要である。

7. まとめ

本稿では、ディクトグロスで最初に産出される個人の再構築文を分析した。そのあとグループで協働で作成する文についての分析は、今後の課題とする。

今回の調査では、初級を終えた学習者に対する6回のディクトグロスを通じて、初級の文法項目のうち、よく使用できるものがある一方、初級中盤に導入される項目であっても正用の見られない項目があることが分かった。ディクトグロスのアウトプット活動が気づきをもたらし、習得を促すと言われているが (Kowal & Swain 1994)、学習者の使用できる項目を明らかにすることができるため、より多くの回数を実施することで効果が得られるであろう。

さらに、教師による評価からは、授業で使用する際に必要となる評価基準に関して有用な示唆が得られた。

山本・臼倉 (2012) はディクトグロスの実施について、単発で終わらせるのではなく、繰り返し行うことで学習者の言語習得につながる「気づき」が得られると述べている。日本語教育におけるディクトグロスの実施と有効性の検証はまだ始まったばかりで、今後繰り返し実施することで、実際にどのような習得が促されるのか、用いるテキストはどのようなものがあるかなど、今後検討すべき点は多い。

謝辞

本研究に参加してくださった学習者、日本語教師の方々、ディクトグロスの授業を担当してくださった石田麻実先生に心から感謝申し上げます。

参考文献

- 飯村英樹 (2008) 『リスニング・リコールの分析単位 - アイデア・ユニット vs. トーン・ユニット』 『Language Education & Technology』 45 号 : 1-13
- 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』 6 号 : 日本言語文化研究会 : 33-49
- 王文賢 (2014) 「習熟度が異なる学習者の協働対話における支援のあり方 - 協働対話の社会的側面と認知的側面の分析を通して -」 『第二言語としての日本語の習得研究』 17 号 : 5-22
- 金庭久美子 (2011) 「日本語教育における聴解指導に関する研究 : ニュース聴解の指導のための言語知識と認知能力」 『日本アジア研究 : 埼玉大学大学院文化科学研究科博士後期課程紀要』 8 : 1-31
- 黒野敦子 (1995) 「初級日本語学習者における『テイル』の習得について」 『日本語教育』 87 号 : 153-164
- 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
- 菅谷奈津恵 (2003) 「日本語学習者のアスペクト習得に関する縦断研究 - 「動作の継続」と「結果の状態」のテイルを中心に」 『日本語教育』 119 号 : 65-74
- 筑波ランゲージグループ (1992) 『Situational Functional Japanese』 凡人社
- バックマン、パーマー著、大友賢二、ランドルフ・スラッシャー監訳 (2000) 『<実践> 言語テスト作成法』 大修館書店 (Bachman, L.F. & Palmer, A.S. (1996) *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford:

Oxford Univ. Press.)

- 平林健治 (2015) 「CEFR-J A2 レベルの自由英作文の語彙の豊かさに関する研究」『中部地区英語教育学会紀要』44号：17-24
- 堀恵子 (2014) 「アウトプット重視の授業におけるディクトグロス導入の試み：中級前半のプロジェクトワークの準備として」『日本語教育方法研究会誌』21号2：46-47
- 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・鈴木秀明 (2013) 「中級学習者に対するディクトグロスの実践－文法クラスでの取り組み－」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』5号：23-30
- 山本成代・白倉美里 (2012) 「学習者のレベルに合わせたディクトグロスの実践と学習者の気づき」『Media, English and communication : a journal of the Japan Association for Media English Studies』2号、日本メディア英語学会：127-146
- Iimura, H. (2007) “ Measuring listening recall protocols: a comparison of the three types of idea units ”, *日本言語テスト学会研究紀要* (10) : 24-35
- Kowal, M. & Swain, M. (1994) “ Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness ”, *Language Awareness*. 3(2) : 73-93
- Pishghadam, R.; Khodadady, Ebrahim; Rad, Naeemeh Daliry (2011) “ The Effect of Form versus Meaning-Focused Tasks on the Development of Collocations among Iranian Intermediate EFL Learners ”, *English Language Teaching*, 4(2) : 180-189
- Schachter, J. (1974) “An error in error analysis”, *Langage Learning*. 24 : 205-214
- Shirai, Y. & Kurono A. (1998) “ The Acquisition of Tense-Aspect Marking in Japanese as a Second Language ”, *Language Learning*. 48 : 279-244
- Wajnryb, R. (1990) *Grammar Dictation*, Oxford: Oxford University Press.

資料 ディクトグロスに用いた元テキスト

原文の中で、下線を施した語句は、語の読みと英語の訳を予め提示した。

【元テキスト1】

タイトル：人間の形をした新しいロボットを展示

本文：東京都の日本科学未来館では、人間の形をした新しいロボットの展示を始めました。ロボットは、「オトナロイド」と「コドモロイド」の2つです。

「オトナロイド」は大人の女の人のロボットで、動かす人がマイクで話したのと同じことを話すことができます。そして「うれしい」「かなしい」というボタンを押すと、顔の表情が変わります。「コドモロイド」は女の子のロボットで、ニュースを読むことができ

ます。女の子の声だけではなくて、男の人の声でも話すことができます。6月24日には、地震が起きたことを知らせるニュースなどを読みました。

【元テキスト3】

タイトル：ハムやチョコレートなどの値段が上がる

本文：4月に消費税が高くなったばかりですが、7月から、いろいろな食べ物の値段が上がります。

豚肉などの値段が高くなったために、ハムなどを作っている会社は、7月1日から値段を上げることにしました。また、値段が同じでも、量を少なくする場合があります。

また、チョコレートなども、値段は同じですが、量が少なくなります。チョコレートの材料のカカオという豆が高くなっているためです。

【元テキスト4】

タイトル：7月は熱中症にならないように気をつけよう

7月は梅雨が終わって、暑くなります。しかし、体が暑さに慣れていないために、熱中症で病院に運ばれる人が増えます。そこで、7月は特に熱中症にならないように気をつけなければなりません。

暑い日は、熱中症にならないように、飲み物を何度も飲んだり、涼しいところで休んだりしたほうがいいです。

去年6月から9月に熱中症で病院に運ばれた人は約58,000人で、そのうちの約40%は7月に運ばれた人です。

【元テキスト5】

タイトル：ビルや店の前の灰皿をなくすように言うことができる

東京都港区では、道や公園などでたばこを吸ってはいけません。そこで、たばこを吸う人は、ビルや店の前の灰皿のあるところに集まります。

そのため、ビルの近くにいる人にたばこの煙をすわせないように、新しいルールができました。タバコの煙が迷惑なときは、ビルや店に灰皿をなくすように言うことができます。ルールを守らなければ、ビルや店の名前を発表することになっています。