［調査・実践報告］

中級学習者を対象にしたピア・ディクテーションの実践報告

―― 事前・事後テストとインタビューから見えた効果と課題 ――

田口香奈恵・西山友恵・中村フサ子

1．はじめに

本学別科日本語研修課程（以下：別科）の中級学習者の大半は，学部・大学院への進学希望者である。学部・大学院進学後に講義（授業）内容の大まかな把握やキーワード把握ができるよう，聴解の授業では「モニタリング」「スキミング」「スキャニング」などのスキルを身につけるための指導が行われている。しかしながら，週に２回の聴解の授業だけでは練習の時間が限られるため，毎日の授業の中に，内容理解を目的としたヒアリングの活動を取り入れる工夫が不可欠である。そこで，その第一歩として，ヒアリングだけでなくスピーキング，ライティングの技能も伸ばし，学習した文法・語彙の定着を図るために，約４カ月間（１学期間）ピア・ディクテーションを試験的に実施した。「ピア・ディクテーション」とは，教師が読み上げるテキストを聞き取り，メモの内容や記憶をもとに個人でテキストを復元した後，２～４名のグループでテキストを再構築する学習活動で，ディクトグロスを応用したものである。本稿では，このピア・ディクテーションの実践の概要，事前・事後テストと学期末の学習者インタビューから得られた結果と今後の課題を報告する。

2．先行研究

ここでは，ピア・ラーニングの定義とディクトグロスの手順・効果について説明し，本実践を「ピア・ディクテーション」と名付けた理由を述べる。

これまで日本語教育におけるピア・ラーニング（協働学習）の試みは，仲間と作文の検討をしあう「ピア・レスポンス[1)]」や，仲間と読みの過程を共有しながらテキストの理解を深める「ピア・リーディング[2)]」を中心に提案され，その効果が報告されてきた。池田・舘岡（2007）ではピア・ラーニングを「仲間（peer）と協力して学ぶ（learn）方法」であり「言語を媒介として，学習者同士が学習課題を遂行していくこと」と定義している。また，協働の主要概念として「対等」「対話」「創造」の３要素に加え，協働する主体間の「互恵性」，協働する対話の「プロセス」を挙げている。ピア・ラーニングでは，学習の結果だけに注目するのではな

く，仲間の学習者と学習の過程を共有する点に大きな意味があると述べている。

本実践「ピア・ディクテーション」のきっかけとなったディクトグロス（dictogloss）は，名前こそディクテーション（dictation）と類似しているが，その目的や手順において従来のディクテーションとは異なるものである（Wajnryb 1990）。村野井（2006）は「内容を重視した読後活動[3)] であり，アウトプット活動を促す有効な学習法である」と紹介している。また，横山（1998）は，正確さの養成に貢献するアプトプットの３つの機能（気づき，仮説検証，メタ言語）を引きだす教室活動としてディクトグロスを取り上げている。

ディクトグロスは Wajnryb（1990）によって以下のような手順が紹介されている。

1）教師は短くまとまりがあるテキストを普通のスピードで２回読みあげる。
2）読まれている間，学習者はメモを取る。
3）小さいグループになり，各々のメモを持ち寄って各グループ独自のテキストを復元させる。元のテキストをそのまま復元するのではなく，文法的に正確で内容が合っていることを目指す。
4）それぞれのグループで復元したものを，全体で見せ合いお互いに分析・比較し，自分たちのテキストを修正する。

ディクトグロスは他にもいくつかの先行研究（小玉・木田 2010，染谷 2011，村野井 2006）で紹介されておりその手順は概ね上記と同様である。しかし，シャドーイングが付加されているもの，グループ活動の際に教師がコメントするもの，できるだけ元のテキスト通りに復元させるものなど，部分的に方法が異なっている。また，手順の内容によっては授業を１コマ使って実施するような時間がかかるものもある。

そこで本実践では，上記手順の主要な部分を組み合わせながらも，語彙や文法の定着を図る目的で日々の課題として授業に取り込むために，手順を簡略化し実施することにした。簡略化することで，教師と学習者双方にとって負担が少ない活動となり，継続が容易になる。また，本実践を，学習者にとって聞き慣れない「ディクトグロス」ではなく，学習者にも理解しやすい「ピア・ディクテーション」と名付けた。これは，学習者にとってこれまでの教室活動で馴染みのある「ディクテーション」と，上述の「ピア・ラーニング（協働学習）」の「ピア」を組み合わせた名称である。

本稿で言う「ピア・ディクテーション」は，ピアでテキストの再構築を行うことにより，再構築の完成度を上げるのみならず，対話を通じて内容についての理解を深め，文法・語彙が定着することを目指そうとするものである。

3．実践の概要

3.1　対象者

本実践の対象となった中級学習者は，アジア・欧米８カ国出身の13名の学習者で[4]，10名が本学の学部・大学院の進学希望者，３名が交換留学生である。『ニューアプローチ中上級日本語完成編』を主教材に4技能を正味4カ月で学ぶクラスの学習者である。

3.2　目的

本実践の目的は，一つの学習課題でリスニング，スピーキング，ライティングの３技能を伸ばす方法としてのピア・ディクテーションの可能性を探り，学習者インタビューや実践から明らかになった問題点から改善策を導き，今後の中級日本語学習の中でどのように実践するのが効果的かを見出すことである。

学習者には，この学習課題の目的として，ディクテーションによりヒアリングの練習になるだけでなく，他の学習者と話し合うピア活動により語彙や文法の定着が促進されると伝えた。

3.3　実践方法

学習者に課したテキストは以下のようなものである[5]。主教材で学んだ文型表現や語彙の定着も目的としたため，前日に学習した語彙，文型が含まれる70～90語からなる文章を主教材から教師が選ぶか，教師がその一部を改変したものを用意した。

> 私は常々税金への無関心が政治への無関心に結びついているのではないかと考えている。税金は納めるもの，つまりお上の取り立てに従って支払うべきものだという発想が根強い。

学習者には，教師がテキストを２度音読することを事前に伝え，まずピア・ディクテーション用の用紙（巻末資料１参照）を配布する。１回目はノーマルスピードで読み，学習者は聞きながらキーワード等をメモにとる。２回目は，少しスピードを落として読み，学習者には１回目で聞き漏らした語彙や助詞などを補足させた。その後一人で，学習した文法・文型や語彙を思い出しながらテキストをできる範囲で復元させる。この段階では完全な復元ではない。

次に，全員が前述のテキスト復元を完了したことを確認し，教師が２～４名のグループを作る。学習者はグループに分かれ，日本語で話し合いながらテキストの再構築を行う。教師が音読したテキストを100％正確に再構築したものを正解とする。

すべてのグループが再構築の作業を終えたら，用紙を回収し，教師が間違っている箇所に赤ペンで線を引き，返却した。学習者には，赤の下線部分の正解を教科書等で確認して，書くように指導した。

１回15～20分ほどの時間を使い，週に約３回のペースで行なった。なお，グループは課が終わるごとに教師が入れ替え，できるだけ多くの組み合わせを作った。

4．事前テストと事後テスト

ピア・ディクテーション活動によってどの程度文章を再構築できるようになったかを明らかにするために，学期開始直後と学期終了直前に事前・事後テストを実施した[6]。

事前・事後テストの各グループのメンバーは同じで３名ずつである[7]。これは，学期開始時に実施されたプレースメントテスト（文法と聴解）とクラス独自で実施したN2の日本語能力試験それぞれの結果をもとに，レベルを揃えた[8]。

事前・事後テストで用いた文章（テキスト）は以下のものである[9]。本クラスの目標の１つは，クラスのメインテキスト『ニューアプローチ中上級日本語完成編』を用いて，学期終了時には日本語能力試験のN2レベル到達を目指すことであったため，N2レベル相当の文章Aを選択した。『リーディングチュウ太 http://language.tiu.ac.jp/』でAの単語のレベル判定したところ，３・４級が79.3%，２級レベルが14.7%含まれていた[10]。N2レベルを目指す学期開始時であるとは言え，３・４級が８割近く含まれていることから，Aの内容は学習者にとって決して難しいものではないと思われる。

事前・事後テストで使用した文章A

人を「外見で判断してはいけない。中身が大切だ」と言うけれど，第一印象のかなりの部分を占めるのは，見た目である。もし，第一印象が悪ければ，もう一度会いたい，話したいとは思わない。ある女性の元大学教授が「実力さえあれば，見かけは関係ないと思って，外見にはあまり注意をはらってこなかった。でも，人前に立つ職業である以上，もっと気をつかうべきだった」と言っていた。そうすれば，自分に対する評価ももっと違ったものになっていたのではないかと。（255字）

5. 結果と考察

ここでは，ピア・ディクテーション活動による効果を探るために実施した事前テストと事後テストの結果と，学期末に実施した学習者へのインタビュー結果についてまとめる。

5.1 事前テストと事後テスト

事前・事後テストでどの程度テキストを再構築できたか，量的側面を明らかにするために，使用した文章を全てひらがなに置き換え[11]，表1の基準に従って採点した。必要な表記の脱落・間違いは，1点ずつ減点した（①と②）。また，③のように本来のテキスト文以上に書きすぎている場合も同様に1点ずつ減点した。さらに，漢字の表記に間違いがあっても，メモが正しかった場合は，正答とし減点しなかった（④）。

表1　事前・事後テストの採点基準

評価基準	正しい表記（満点）	学生の表記事例（点数）
①必要な音・表記が脱落している	ひょうか（4）	ひょか（3）
②間違って表記している	（注意を）はらって（4）	あらって（3）
③必要以上に表記している	だいがくきょうじゅ（9）	だいがくきょうじゅう（8）
④漢字の間違いがあっても，メモが正しい	大切（4）	大変（4） メモ：taisetsu

図1は，各グループの平均のテキスト全体に対する再構築の割合を示したものである。A～Dはグループを示す。全グループの平均を見ると，事前テストではテキスト全体の44%だったが，事後テストでは92%で，各グループともに再構築の成績は伸びている。事前テストではグループによって，再構築の割合が異なっている。Aグループは8割近くテキストを再構築できていたのに対し，Dグループは1割にも満たなかった。Dグループは，最初の1文目を半分程度しか再構築できていなかった。メモ欄を見ても，後半部分は全くメモがほとんど残っていない。しかし，事後テストでは全てのグループで8割以上再構築ができていた。

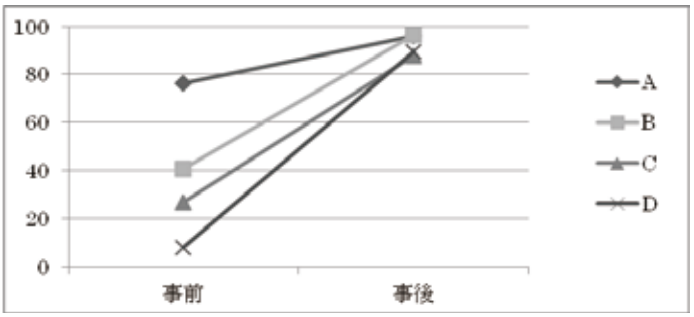

図1　各グループの事前・事後テストの結果（再構築の割合）（%）

表2　事前・事後テストにおける各グループの再構築文字数　　（n ／255字）

グループ–学習者	事前	事後	グループ–学習者	事前	事後
A －1	199	245	C －1	75	229
2	190	242	2	65	228
3	196	246	3	65	216
B －1	136	242	D －1	27	232
2	71	249	2	19	216
			3	14	237

次に，テキストの再構築の割合が伸びた事後テストの用紙（巻末資料３参照）から，各グループで学習者がどのようなピア活動をしていたかについて，メモ欄と完成文（再構築文）欄[12] から探りたい。具体的には，第一にどの部分を相談し補い合っているか，第二にその結果どのようなテキストを完成させたかの２点である。学習者のメモや再構築した文から，以下の10種の特徴が見られた。なお，下線部は，相談の形跡が見られる部分である[13]。

〈学習者自身のメモ欄にメモがない場合〉

(1) 正しくメモしたものを教えてもらって書き，再構築文が正しくできている。
(2) 間違った答えを教えてもらい，答えが間違っている。
(3) 正しくメモしたものを教えてもらったが，書き間違える
　例）他の学習者のメモ欄の記述：じつりょくさえあれば
　　再構築文（正答）：実力さいあれば（実力さえあれば）

〈学習者自身のメモ欄に書いたメモはテキスト通りで正しいが，再構築した文では答えが間違っている場合〉

	メモ欄の記述（正答）	再構築文の記述
(4) 正しく写すことができない。	大切だ	大切た
(5) 正しい漢字に変換できない。	taisetsu	大変
(6) グループでの相談の結果，自分のメモとは異なる他者の意見を採用し，答えを間違う。	ひょうか ある以上	きょうか あれ以上

〈学習者自身のメモ欄にメモがあるが，そのメモが間違っている場合〉

	メモ欄の記述	再構築文の記述	正答
(7) グループでの相談の結果，自分のメモとは異なる他者の意見を採用し，答えが正しい。	もっと	もと	もと
(8) 他者のメモと自分のメモが異なっているが，自分のメモを採用し答えを間違う。	nakami wa	中身は	中身が
(9) 他者から答えを教えてもらったが，それ自体が間違っている。	もの	もっと	もと
(10) 自分のメモは生かされず，他者の正答ではないメモに影響を受け，それを採用する。	ちがゅた物には	ちがい物に	ちがったものに

上記10種類のピア活動からもわかるように，各グループで相談したり，教え合ったりした形跡が見られる。グループで活動することで，より正確にテキストを再構築できることがうかがえる。しかし，グループで相談し教え合いテキストを再構築しているにも関わらず，再構築文の欄に記述した答えがグループ内で一致しないものもあり，その不一致の仕方も多種多様である。他の学習者に正答を教えてもらう際に，正確に表記できず誤答になる場合もある。また，自分のメモが正答であってもグループ内でそれが採用されず，平常の成績が良い学習者の答え

に影響を受ける傾向も見られた。

5.2 インタビュー

学期末に，ピア・ディクテーションの効果や感想を知るために，学生一人ずつに半構造化インタビューを実施した[14]。インタビューは録音し，その後，文字化を行った。

ここでは，(1) ピア・ディクテーションに対する評価と感想，(2) ピア活動の利点と欠点，(3) 課題の内容，(4) メモを取る工夫の４点についてまとめる。

(1) ピア・ディクテーションに対する評価と感想

12人中10人が「役に立った」と回答している。その理由として，「文法や単語が覚えられた」「リスニングやスピーキングの練習になった」「意味を理解して考える練習になった」などを挙げている。

10点満点で自己評価をしてもらったところ，平均で7.8点だった。減点の理由として「グループで考えてもわからないことがあったから」「聞けないところがあったから」という意見があったが，全体的には学習者は本活動に満足していることがうかがえる。

(2) ピア活動の利点・欠点

ピア活動の利点は以下の３点に集約される。①一人では完全に復元できない不足部分を補い合えた，②曖昧な部分について話し合うことで正確な再構築が行えた，③グループで相談した箇所の文法や表現の定着が図れた。

一方，本活動の欠点について，半数の学生は「ない」と回答していたが，残りの半数からは以下のような回答があった。①グループで相談しても正しい答えを導き出せないことがある，②グループ内で意見が異なった際，相談の結果正しい答えが選択されないことがある。

グループのメンバー構成によっては，「他の学生に頼りすぎて自分で考えようとしないことがある」「頼られすぎていると感じることがある」「(グループのメンバーが非協力的で) ひとりでやって終わることがある」という意見もあった。

(3) 課題の内容

①課題の長さ：「ちょうど良い」「少し長いがだいたい良い」と答えた学習者が9人だった。中には「時々長いが，グループだからできる」という回答もあった。

②課題の難易度：「ちょうど良い（４人)」「時々難しかった（１人)」という回答の他に，「最初は難しかったが慣れていった（２人)」「教師の読むスピードによって難しさが変わる（１人)」という意見もあった。

③読むスピード：「少し速い」が４人いたが，「ちょうど良い（３人)」，「様々なスピードを聞くことが良い練習になった（２人)」という意見もあった。

本実践は既習の内容で実施している。村野井（2006）は，ディクトグロスはほとんど全て，初めて聞く文章を用いるものであるが，既習の文章を用いて読後活動を行うことも効果的であ

ると述べている。本来のディクトグロスとは異なる既習の文章を用いた活動だったが，学習者にとって難易度や長さ，スピードともに肯定的な評価をしている。ただし，テキストの内容については，既習ばかりでなく，未習を望む声もあった。未習の内容は，例えばニュースやコマーシャル，若者ことばに関するもの，日本独自の習慣や文化などであった。

(4) メモを取るコツ・工夫

メモを取る際，「教科書の本文を復習しておく」「わかる表現や語彙は一部だけメモする」「ひらがなとローマ字を使ってメモする」「文末に注意して聞く」など学習者らは様々な工夫を凝らしていた。他にも，個人でメモからテキストを復元させる際は鉛筆で，グループで相談したあと再構築した文（部分）は赤ペンで書くという意見もあった。

5.3 考察

事前テストと事後テストの結果を比較してみると，全てのグループにおいて正しく再構築された文の割合は向上している。しかし，本活動の成果によるものがどの程度を占めているかは判明していない。また，学習者へのインタビューから，ピア・ディクテーションは単なる「聞き取り」「書き取り」練習に留まらず，文法・語彙の確認や漢字の表記の確認などに役立っていたことがわかった。

活動開始当初は，なかなかピア・ディクテーションの意義が見出せない学習者や，一字一句全てを聞き取り，文字化しようとしていた学習者もいた。しかし，回を重ねるにつれ，次第に慣れていき，メモの取り方にも工夫が見られるようになっていった。また，ローマ字でメモを取ったり，既知のことばは語頭の文字だけ書くなど効率のよい方法をあみだす学習者もいた。その他にも，１回目は鉛筆で２回目は赤ペンで書くようにしたり，文末に注意して聞くことを意識し取り組む学習者もいた。

本活動を通じて，他者とインターアクションし，自分なりの方法（コツ）を見つけていたこともわかった。これらのことから，日々の課題の一つとして習慣的に行ってきたことが，学習者の日本語上達に多少の貢献をしたと考えられる。

6．おわりに

学習者がどのようにこの活動を行っていたかについての考察は，事前・事後テストと回収したピア・ディクテーションの用紙の分析，インタビュー結果をもとに行った。ピア活動による再構築の過程でどのようなやりとりがあったのかなど，その詳細を知るためには，ピア活動の録音を試みる必要があるだろう。さらに，「個人で書き取った部分」「ピア活動によって修正された部分」「教師フィードバックの際に修正された部分」の３つの過程を異なる色のペンで書かせることによって，どの部分を補い合ったのか，再構築のプロセスを可視化できるようにし，工夫する必要もある。

また，全体へどのように正解を伝えるか，未習のテキストの場合，内容理解がどの程度でき

ているかなど，フィードバックの方法も今後検討しなければならない。それはインタビューの中で学習者から「グループだけでテキストの再構築が困難であること」や「相談した結果，正しい答えが選択されないことがある」という意見が聞かれたからである。

インプットとして与えるテキストは，文法・語彙の定着を目的としていたため，メインテキストで学習したものであり，量・難易度ともにちょうどいいという意見が多かったが，内容については様々な意見が聞かれた。リスニングを重視した活動として，未習のテキストも練習に加え実施することを検討したい。

また，事前・事後テストは，同一のテキストで同じ教師が実施したが，テキストを読み上げる音声を録音していなかったため，条件を完全にそろえて行うことができなかった。本活動の効果を測るためにはテストの実施条件を揃えることも課題である。

今回，試験的に行ったピア・ディクテーションでは，様々な可能性があることがわかった。得られた課題から，今後も工夫と改善を重ねていきたい[15)]。

注

1）池田（2004）では，「ピア・レスポンス」を「作文学習の中で学習者が自分たちの作文をより良いものにしていくために仲間（peer）同士で読み合い，意見交換や情報提供（response）を行いながら，作文を完成させていく活動」と定義している。

2）舘岡（2003）では，「ピア・リーディング」を「学習者同士が助けあいながら，対話的を通して問題解決を行い，テキストを理解していく活動」と定義している。

3）ディクトグロスのほとんどは，初めて聞く文章を用いるものであるが，村野井（2006）は既習の文章を用いた読後活動として行うことも効果的であると考えている。

4）学習者の国籍の内訳は，タイ５名，イタリア２名，中国・韓国・ベトナム・パキスタン・イラン・カナダ各１名の計13名である。

5）『ニューアプローチ中上級日本語完成編』11課「条件を示す・税金に関心がありますか」より一部抜粋。

6）事前テスト実施日は2012年4月11日，事後テストは7月26日である。

7）４グループのうち１グループは，事前・事後とでメンバーが１名入れ替わっている。事前テストを受けた学習者は，事後テスト当日欠席したため，事前テストでは当クラスに在籍していなかった学習者を，事後テストに加えた。

8）４月の時点で，N2に合格相当の学習者が２名いた。

9）これは，『日本語能力試験 N1・N2 試験に出る読解―40日完成』に掲載されていた設問の文章である。

10）旧日本語能力試験の基準で単語のレベル判定をした。

11）意味の区切りが理解できているかを確認するため，読点記号のみ255字のカウント数に数えた。

12）ピア・ディクテーションの用紙には，学習者にも理解しやすいように「完成文」としたが，分析の際には「再構築文」とする。ピア活動の結果のグループで再構築された文について分類を試みるということである。

13）学習者らがピア活動を行っている様子は録音できていないため，相談が実際に行われていたか否かは不明である。そのため「相談の形跡」という記述に止めた。

14）インビュー項目は「巻末資料２」に挙げた7項目である。

15）次学期には，今回の課題を改善し，初級レベル・初中級レベルの学習者を対象に２つのクラスで同様の取り組みを行った。しかし，初級レベル・初中級レベルの学習者ともに，一字一句の聞

き取り練習になってしまい，ピア・ディクテーションの段階まで進むことが非常に困難であった。この点を考えると，ピア・ディクテーションとは違う，別の聞き取りの訓練が必要である。さらに，レベルに合った方法の検討が必要ではあるが，現時点では，ピア・ディクテーションは中級レベル以上の学習者に対し有効な課題であると考えられる。

参考文献

池田玲子（2004）「日本語学習における学習者同士の相互助言（ピア・レスポンス）」『日本語学』1月号明治書院 pp.36–50

池田玲子・舘岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門　創造的学びのデザインのために』ひつじ書房

小玉安恵・木田真理（2010）『国際交流基金　日本語教授法シリーズ　第４巻　文法を教える』ひつじ書房

染谷泰正（2011）「講演録　英語教育におけるプロダクション訓練の方法論とその理論～インプットからアウトプットへの橋渡し～」『外国語学部紀要』5　関西大学外国語学部 pp.93–132

舘岡洋子（2003）「読解授業における協働的学習」『東海大学紀要―留学生教育センター』23, pp.67–83

筒井由美子 他（2010）『日本語能力試験 N1・N2 試験に出る読解―40日完成』桐原書店

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

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　国際交流基金　pp.67–80

Wajnryb,R. (1990) *Grammar dictation*. Oxford Uni. Press

巻末資料1　ピア・ディクテーション用紙（日々の課題用）

ピア・ディクテーション　名前＿＿＿＿＿＿（　　）（　　）

<メモ>　文章をよくきいて、メモを取ろう。 

<完成文>　グループで相談したあと、正しい文章に書き直してみよう！ 

巻末資料2　インタビュー項目

1．ピア・ディクテーションは，日本語の勉強の役に立ちましたか。
　どうしてそう思いますか。
2．ピア・ディクテーションをする目的を覚えていますか。それは何でしたか。
3．グループで一緒に考えることの良い点・悪い点は何だと思いますか。
4．毎回の課題について（「ちょうどいい」以外の場合，どのぐらいがいいか）
　①文の長さ：　長い　　ちょうどいい　　短い
　②難しさ：　　難しい　ちょうどいい　　簡単
　③既習の有無：　既習　　未習　　（理由：　　）
　④どんな内容がいいと思うか。
　⑤読むスピード：速い　　ちょうどいい　　遅い
5．チームで確認する時，具体的にどんなことをしましたか。
6．ピア・ディクテーションをするとき，何か工夫したことはありますか。
　また，上手くできるようになるコツはありますか。
7．ピア・ディクテーションへの取り組みについて，自分に点数をつけると何点ですか。
　10 点満点で付けてください。

巻末資料3　事後テストの用紙　例：学習者 D-1

7月26日（木）

D-1　D-2　D-3

ピア・ディクテーション　名前（　　）（　　）（　　）

<メモ> 文章をよくきいて、メモを取ろう。



<完成文> グループで相談したあと、正しい文章に書き直してみよう！

人を外見で判断してはいけない。中身が大切だというけれど、第一印象のかなりの部分を占めるのは身ためである。もし第一印象が悪ければ、もう一度あいたい、話したいとは思わない。ある学生のもと指導教授が実力さえあれば、見かけは関係がないと思って、外見はあまり注意をはらってこなかった。でも、人前に立つ職業なら、もっと気をつければできた。そうすれば、自分に対する評価ももっと違いものになってたかのないかと。