

論文

ディクトグロスとは日本語学習者にどのような音声知覚への気づきを促すのか—振り返りシートと協同作業観察に基づく分析—

TRAN, HA LUONG

要旨：

本研究は、日本語学習者の音声知覚における気づきを、ディクトグロス活動がどのように促進するかを明らかにすることを目的とする。ディクトグロスとは、意味のまとまりのある短いテキストを通常速度で複数回聴取しメモをとった後、個人およびペアで原文を再構築する協同的な言語活動である。ベトナムの初中級学習者 18 名を対象に 7 回のディクトグロスを実施し、各セッション後の「振り返りシート」と協同作業中のやり取りからデータを収集・分析した。その結果、学習者は自分の発音イメージと実際の日本語音声とのギャップ、音韻的な弁別の難しさ、自然な日本語の音声現象、部分的理解から全体的理解への課題、外来語(カタカナ表記)の音声知覚の特徴など、多角的な気づきを得ていた。また、協同学習を通じて音声の細部に注意を向け、相互フィードバックによるメタ認知の活性化も確認された。これらの気づきは、聞き取り力や発音練習の最適化、学習方略の自己修正、自律学習基盤の形成など、教育的に大きな意義を持つことが示唆された。ディクトグロスは、従来の聞き取り練習を超えて、学習者のメタ認知的能力と自律性を育成する有効な指導法であるといえる。

キーワード：ディクトグロス、音声教育、メタ認知、自己認識、質的研究

Abstract:

This study aims to clarify how dictogloss promotes awareness in the phonetic perception of Japanese language learners. Dictogloss is a cooperative language activity in which learners listen to a short, coherent text at natural speed several times, take notes, and then reconstruct the original text individually and in pairs. Seven dictogloss sessions were conducted with 18 Vietnamese learners at the lower-intermediate level. Data from reflection sheets completed after each session and interactions during cooperative work were analyzed. The results revealed that learners developed multifaceted awareness, including: gaps between their own pronunciation images and actual Japanese speech sounds, difficulties in phonemic discrimination, natural phonetic phenomena in Japanese, challenges in progressing from partial to holistic comprehension, and characteristics of phonetic perception of loanwords (as represented in katakana). Furthermore, through cooperative learning, learners were observed to direct attention to phonetic details, and metacognitive activation through mutual feedback was confirmed. These insights were suggested to have significant educational implications, including optimization of listening comprehension and pronunciation practice, self-correction of learning strategies, and formation of foundations for autonomous learning. It can be concluded that dictogloss is an effective instructional method that goes beyond conventional listening practice to cultivate learners' metacognitive abilities and autonomy.

Keywords: Dictogloss, Pronunciation instruction, Metacognition, Self-awareness, Qualitative study

1. はじめに

1.1 研究背景

第二言語習得において音声教育は極めて重要な役割を担っている。従来、音声教育は発音矯正や発音指導といった技術的側面に焦点が当てられがちであったが、実際には音声は話しことばにおけるコミュニケーションの基盤であり、聴解、文章表現、漢字、語彙、文法など、言語システムの多様な領域と密接に関わっている(戸田・大久保、2011)。たとえばディクテーション活動での清濁や長短の混同、促音の挿入・脱落は、音声聴解能力に深く関与していることを示す。また、音韻認識の不正確さが学習者の作文に表記ミスとして現れることも多い。さらに、漢字の音読み・訓読みや語彙のアクセント、複合語の形成、文法における音便や終助詞のイントネーションなど、音声は日本語教育のあらゆる領域で重要な役割を担っている。そのため、音声教育は発音や会話の授業だけでなく、すべての授業で音声に関する活動や支援を積極的に取り入れることが求められる(戸田・大久保、前掲)。

近年、日本語教育現場で、音声教育が多く研究者や実践者に注目され、さまざまな視点から研究が進められてきた。近年は「聞きやすく」「わかりやすい」発音や話し方を身につけ、実際のコミュニケーションで円滑に意思疎通ができることが目標とされている(赤木、2013)。また、日本語教育の参照枠(文化庁、2021)にも提示されているように、必ずしも母語話者のような「正確な」発音を目指すのではなく、相手に伝わる発音を重視する傾向が強まっている。

さらに、近年の音声教育では学習者自身の「気づき」や「意識化」を促すことが重要視されている。偶発的な気づきは、発音知識の獲得や学習モチベーションの向上、自分の発音の問題点の把握、学習ストラテジーの習得などに寄与することが明らかになっている(戸田、2009)。こうした「気づき」を効果的に促すために、シャドーイングや視覚情報の活用、インターアクション活動など、多様な教育的介入が提案されてきた。他にも、

自己モニターを活用した音声教育の有効性(河野、2015, 2020)、Praat等を活用し発音の自律学習の有効性の報告(鮮于、2020)なども行われている。赤木(2013)は、発音習得において学習者が「学習目的」「言語形式」「できないこと」「課題」「ストラテジー」など多様な側面に気づくことの重要性を指摘し、教師による単なる発音修正だけでなく、学習者自身が主体的に課題や学習方法に気づくことが不可欠であると述べている。教師は学習者の気づきを引き出し、促進するための効果的な教室活動を工夫して実施することが求められる。

しかし、ディクテーション、シャドーイング、音響分析ツールを用いた自律学習等の音声指導は、音声だけを独立させた活動として実施されがちである。さらに、一つの種類の知識(この場合は音声知識)や方法のみに焦点を当て、反復的・単調で協同性に乏しい課題に偏ると、学習者の退屈感が高まり、結果として学習意欲の低下につながる恐れがある(Kruk et al., 2022; Li et al., 2024)。そのため、内容理解を重視しつつ、聞く・話す・読む・書く、の4技能の学習に音声教育を自然に組み込んだ実践デザインが望まれる。

1.2 ディクトグロスとは

近年、聞く・話す・読む・書くといった4技能を統合的に活用した教育実践方法としてディクトグロスという活動が注目されている。

ディクトグロスはWajnryb(1990)によって考案された言語教育手法であり、伝統的なディクテーションを発展させたものである。学習者は短いテキストを普通の速度で聞きながらメモを取り、自分でテキストを再構成し、その後グループで協力して最終再生版を出す。この過程で語彙や文法、文の結束性について協同的に考えることが求められる。

ディクトグロスが注目されるようになった1990年代は、コミュニケーション・ランゲージ・ティーチング(CLT)が主流となり、意味のあるコミュニケーション能力の育成が重視される一方、文法的正確さの習得が課題となった。こうした背景から、「意味」と「形式」のバランスを取る指導法、すなわち「フォーカス・オン・フォーム(focus on form)」の重要

性が再認識され、ディクトグロスが文法ディクテーションとして、学習者が言語形式の正確さを習得することを目的とした手法として位置づけられた。

また、ディクトグロスは気づき仮説やアウトプット仮説、インタラクション仮説、協同学習¹理論など多様な理論に基づく現代的な活動であり、学習者の自律性や主体性を促し、意味と形式の両面にバランスよくアプローチできる点が特徴である(染谷、2011)。

先行研究では、ディクトグロスが4技能(聞く・話す・読む・書く)を統合的に活用する活動であり、聞き取り力(岩中、2013; 調子、2020; 左雲・本間、2024等)や文法力、語彙力(竹中・小川・山下・佐藤、2011;; 金澤・山本、2018等)、さらには学習意欲や気づきの促進(竹中他、2011; 山本、2011・2012・2019; 調子、2020等)など、さまざまな側面で効果があることが報告されている。

しかし、ディクトグロスがスピーキングも含む活動であるにもかかわらず、スピーキング力そのものに対する効果に関する研究は十分に蓄積されていない。また、スピーキングの重要な要素の一つである音声知覚や音声産出に対する効果検証も十分に行われていない。さらに、こうした音声知覚・産出に関する学習者の気づきをもたらす効果についても実証的な検証が不足している。

音声の知覚・産出に関する気づきの効果検証が不十分な理由として、ディクトグロスでは、学習者が言語形式や内容の再現に集中するため、音声に意識が向きにくいことが考えられる。しかしながら、活動設計や指導方法の工夫により音声への気づきを促進することは可能であり、ディクトグロスを通じて学習者が音声面においてどのような気づきを得るかについて、実証的な検討が求められる。

1.3 研究目的

本稿では二つの目的を設定する。第一に、ディクトグロスが日本語学習者の音声知覚にどのような気づきを促進するのか、第二に、ディクトグロスが音声教育においてどのような教育的効果をもたらすのかである。

2. 研究方法

2.1 調査協力者

本研究の対象は、ベトナムの国立大学において日本語・ベトナム語の通訳演習を受講する2年生1クラス(18名)である。特定の基準による選抜は行わず、当該授業の全受講者を対象とした。学習者の属性は表1に示す。日本語能力の把握を目的として、筑波大学が開発した日本語能力簡易試験(Simple Performance-Oriented Test、以下「SPOT」)を事前テストとして実施した。その結果、協力者の日本語能力は主に日本語能力試験(JLPT)のN4～N3に相当する初中級水準であることが確認された。

表1 調査協力者のSPOTの得点

No.	学習者	得点 (満点 90)	日本語能力試験と の対応	No.	学習者	得点 (満点 90)	日本語能力試験と の対応
1	VN01	42	N4	10	VN10	42	N4
2	VN02	44	N4	11	VN11	52	N4
3	VN03	41	N4	12	VN12	53	N4
4	VN04	75	N2	13	VN13	52	N4
5	VN05	46	N4	14	VN14	56	N3
6	VN06	41	N4	15	VN15	45	N4
7	VN07	59	N3	16	VN16	46	N4
8	VN08	35	N4	17	VN17	52	N4
9	VN09	39	N4	18	VN18	56	N3

ペア編成は、各受講者の希望に基づいて行った。その結果、類似した低レベル同士の組、高レベル同士の組、さらにレベル差のある組が混在する形となった。加えて、欠席する受講者が毎回存在したため、ペアを固定することは困難であった。

2.2 実施方法

本調査は、2.1 で述べた日本語・ベトナム語の通訳演習(授業時間 100 分)において実施した。各回のディクトグロス活動に 50 分を充て、残りは通常授業を行った。

Wajnryb (1990) はディクトグロスの手順として、①事前指導(背景知識・未習語彙・文型など)、②2 回の聞き取りとメモ取り、③グループによる再構成、④フィードバックの 4 段階を提示している。一方、前田 (2021) は、ディクトグロスは一定の言語知識を有する学習者に適した手法であり、初中級者には必ずしも適さないと指摘している。ただし、聞き取り回数の増加や語彙・内容の調整により実施可能であることも述べている。

本研究では、前田 (2021) と小河原・木谷 (2020) の提案を参考に、ディクトグロス活動を 7 回にわたり 2 段階に分けて実施した(表 2 参照)。第 1 週目には、オリエンテーションとして活動の趣旨・ルールの説明を行った。第 2～3 週目は試行段階とし、学習者が活動の手順や協同作業に慣れることを目的とした。これを受けて第 4～8 週目には本格的なディクトグロス活動を行った。授業の流れは両段階でほぼ同一であるが、(4) の部分のみ異なり、その概要を表 2 に示す。

第 9 週目には事後確認テストとして SPOT を実施し、振り返りを行った。SPOT は小林・フォード丹羽・山本(1996)によれば、文の記憶・再生(音声の知覚、文字追跡、意味処理、文予測)など複合的な言語行動を要請し、総合的な日本語能力を反映するテストである。ディクトグロスが文の保持と再構成を伴う活動であることを踏まえると、本調査で SPOT を用いて前後比較することは妥当と考えられる。

使用教材は勤務校で用いられるオリジナル教材から授業ユニットと整合する題材を抽出した。各回の文字数および難易度は表 3 に示す。

表2 ディクトグロスを実施する手順

授業の流れ	ディクトグロス活動の流れ	使用言語	所要時間
(1) これから聞く内容に関して背景知識や新しい言葉、文法を説明する(導入)		日本語・母語	50分
(2) 学習者にペアになるように指示する			
(3) 個人で聞く作業テープを流す	<ul style="list-style-type: none"> ・1回目は聞くだけ(内容理解)。 ・2回目は聞きながらメモを取る。 ・取ったメモをもとに聞いた内容を再生する。 ※聞かせる文章は初中級学習者にとって長く、一度で全文を聞いて再生することが難しいと判断するため、文章を3つの段落に分ける。一つの段落について(3)と(4)の作業を行った後、次の段落でも同様に(3)と(4)の作業を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・メモは日本語でも母語でも可 ・再生する文は必ず日本語 	15分
(4) ペアによる再生ディクトグロス活動に慣れるための段階	<p>第1段階の流れ：</p> <ul style="list-style-type: none"> ①ペアのX、Yのどちらが先に再生するか決める。先に再生する人を「再生者」、もう一人を「支援者」と表す。 ② ・支援者Yに(3)で聞いた内容のスクリプトを配布し、黙読してもらう。 ・再生者Xは自分が取ったメモに基づいて再生し、支援者Yはスクリプトを見ながら、質問などして、十分な内容を持つ文になるまでXを支援する。 ③次の段落では、再生者と支援者の役割を交代し、ディクトグロスを行う。 <p>第2段階の流れ：</p> <ul style="list-style-type: none"> ①第1段階と同様に、どちらが先に再生するか決める。 ② ・支援者Yにスクリプトを配布しない。 ・再生者Xは自分が取ったメモに基づいて再生する。 ③支援者Yは自分が取ったメモだけを見て、再生者Xに質問したり、Xの発話をサポートするヒントを出したりする。 ④お互いに助け合いながら、2人で話の内容を再生する。 ⑤次の段落では、再生者と支援者の役割を交代し、ディクトグロスを行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・質問などは日本語でも母語でも可 ・再生する文は必ず日本語 	25分
(5) 再生文をクラス全体で分析・修正するが、ペア同士での意見交換も行う。		日本語・母語	10分

表3 教材に関する情報

教材	文章難易度	語彙レベル	文字数
教材1	初級後半	初級：53%。中級前半：22%	235
教材2	中級前半	初級：46%。中級前半：20%	264
教材3	中級前半	初級：55%。中級前半：24%	294
教材4	中級前半	初級：50%。中級前半：32%	290
教材5	中級後半	初級：53%。中級前半：25%	289
教材6	中級後半	初級：71%。中級前半：25%	326
教材7	中級前半	初級：43%。中級前半：38%	323

表3では教材の語彙レベル割合を示している。文章の難易度はjReadability(日本語文章難易度判別システム)によって自動判定した。その結果、実験教材5および6は「中級後半」と判定されたが、実際には初級～中級前半相当の語彙が多く含まれていた。そのため、中級後半に相当する語彙や文型については、導入時に説明し、意味と用法を確認した。

2.3 データ分析手法

本研究では、主に2種類のデータを分析対象とした。一つ目は、「振り返りシート」である。これは、各回のディクトグロス活動終了直後に、学習者が「本日の活動で気づいたこと」を自由記述するワークシートであり、記入内容・使用言語・記述量について特に制約は設けなかった。学習者は自身が「気づき」と捉えた点を自由に表現した。二つ目は録音データである。これらは原文再構築のためにペアで話し合う場面において、全ペアにICレコーダーを配布し、活動中のやり取りを収録した。

振り返りシートについては、まず赤木(2020)の「気づき」認定法に基づき記述内容を抽出した。そのうえでオープンコーディングを適用し、質的に内容を分析した。協同作業中のやり取りについては、録音データを文字化した後、語彙・文法・発音など言語形式に関する話し合い(LRE: Language-Related Episodes)を抽出し、質的に分析した。

3. 結果・考察

3.1 振り返りシートの分析結果

振り返りシートの記述から、合計 172 件の「気づき」に関する表現を抽出して収集した。ウォーカー (2011) の学習者のスピーチスタイルに関する「気づき」の分析方法を参考に、本研究におけるコメントから見られる「気づき」を以下の手続きを踏んで分析した。抽出した「気づき」をすべてエクセルに入力し、共通点のある記述をグループに分け、コードを付与した。以下にコード付与作業のプロセスとその結果・考察を示す。

まず、音韻弁別に関する困難の記述が見られたため、音韻弁別困難のグループに分類した。

- (1) 「Bị nghe nhập nhằng chữ với nhau (VD け và め). Không biết là do không quen hay tai có vấn đề」

和訳：似たような音の文字(例：けとめ)が聞き分けられずにいます。慣れていないのか、それとも耳に問題があるのか分かりません。

[VN01]

- (2) 「Có đoạn nghe nhầm như từ あげて thành ぁめて sau khi trao đổi với bạn thì ra được」

和訳：『あげて』を『ぁめて』と聞き間違えた部分がありましたが、友人と話し合った後、正しい言葉がわかりました。

[VN16]

- (3) 「Sau khi nghe có nghe nhầm 1 số âm như コンベンション thành ホウメン ジョ、たかい thành むかい nhưng nhờ sự giúp đỡ của teammate đã có thể thông hiểu hơn」

和訳：『コンベンション』を『ホウメンジョ』と聞き間違えたり、『たかい』を『むかい』と誤認するなど一部の音声聞き分けられませんでした。チームメイトの助けで正しく理解できるようになりました。

[VN16]

これらの記述から、第一のコード【①音韻的弁別能力への気づき】を付与した。これは、日本語の音韻体系への不十分な慣れや母語の影響の残存を示唆する。ディクトグロス、特に協同学習活動を通じて、学習者が自分の混同しやすい音や誤認しやすい部分を意識するようになったことが確認された。

次に、日本語の自然な発話と教室で提示される日本語との差異に関する記述があった。

- (4) 「Người Nhật nói bình thường tốc độ nhanh và phát âm cả câu không giống như từ riêng lẻ nên em hay miss câu đầu (dù câu đó khá đơn giản) hoặc không nghe được cả cụm có chứa từ đã biết」

和訳：日本人が普段話すスピードは速く、発音が単語単位とは異なり文全体で繋がるため、最初の文を聞き逃しがちです(その文はかなり簡単なのに)。また、知っている単語が含まれるフレーズ全体を聞き取れないこともあります。 [VN01]

- (5) 「Những câu dài không có ngắt nghỉ rất khó nghe」

和訳：切れ目のない長い文は非常に聞き取りづらいです。 [VN02]

これらは、自然な日本語の音声現象(連結音変化や自然な発話速度)による困難性への気づきを示しており、第二のコード【②発話速度への対応困難への気づき】を付与した。ディクトグロスを通じて学習者は、教科書的な文ではなく自然談話の音声的特徴に注意を向けることが示された。

さらに、単語レベルの理解と文全体の理解のギャップに関する記述も見られた。

- (6) 「Khó nghe hết cả câu. Chỉ nghe được từ lẻ và hiểu qua về nội dung nhưng không hoàn chỉnh được câu.」

和訳：文全体が聞き取れず、単語がバラバラに聞こえます。内容の大筋は推測できても、文として再構築できません。 [VN06]

この記述は、単語レベルの聞き取りから文全体の意味理解への移行の課題性への気づきを示すため、【③部分的理解から全体的理解への課題気づき】を付与した。ディクトグロス は部分的な音声知覚から全体的な意味理解への意識転換を促進し、学習者の自分の聞き取りの弱点についての自覚を深めていることが明らかになった。

また、自分の発音イメージと実際の日本語音声とのズレに関する気づきも見られた。

(7) 「Sau khi nhìn script thì tự nhiên lại nghe được rõ ràng. Chắc là do em phát âm sai nên nghe sai」

和訳：スクリプトを見たら突然はっきり聞こえるようになりました。自分の発音が間違っていたから聞き取れなかったんだと思います。
[VN16]

これを【④視覚情報依存への気づき】を付与した。ディクトグロスを通じて視覚情報と聴覚情報を結びつけることで音声知覚が向上することを学習者が体験していることが示されている。

また、語彙知識と音声知覚のギャップに関する記述もあった。

(8) 「Chưa nghe được cách diễn đạt 快適にしようとする人が, biết từ 気に入る. Nhưng khi phát âm là お気に入り thì không nghe được」

和訳：「快適にしようとする人が」という表現は聞き取れませんでした。「気に入る」という言葉は知っていますが、発音が「お気に入り」となると聞き取れません。
[VN01]

これは、単語レベルでの知識があっても、単語レベルの知識から聞き取れる語も複合語になると知覚が困難になることを示している。【⑤語彙知識と音声知覚のギャップへの気づき】を付与した。

さらに、基本形では理解できる語彙も、活用形になると聞き取りにくくなると気づいた学習者がいた。

(9) 「Những câu chia thể không nghe ra được」

和訳：言葉が活用形となると、聞き取れません。 [VN05]

これは、活用形によって音声知覚が難しくなることを示すため、【⑥活用形による音声知覚の困難への気づき】を付与した。形態素レベルでの音韻変化が学習者の音声知覚に与える影響がわかった。

以上から、学習者は、「なぜ聞き取れなかったのか」「どのような音声現象が障害になっているのか」「自分の弱点はどこか」といったメタ認知的な気づきを得ていることが明らかになった。特に、やり取りを通じて「最初は聞き取れなかったが、やり取り後に書き取れた」という経験は、音声知覚のプロセスを意識化し、学習方略の改善につながる重要な気づきであり、協同学習を重視するディクトグロスならでは効果と言える。

①から⑥までのコードは、学習者の音声知覚に関する内容であるため、まとめて【音声知覚】という上位コードを生成した。

分析を進める中で、【音声知覚】と並んで【文法知識不足】や【語彙知識不足認識】【言語以外の能力不足認識】などのコードも得られた。

しかし、以下の記述のように、学習者自身の能力ではなく、ディクトグロスを成功させるための取り組みに関するものもあった。

(10) 「Học được cách nghe rồi ghi tóm lược nội dung chính sau đó triển khai thì sẽ hạn chế được việc bị nghe thiếu nội dung」

和訳：聞いてから要点をメモしてまとめ、詳しい部分は後で処理することで、内容を聞き逃すのを防ぐことができると学びました。

[VN01]

(11) 「Học cách xây dựng câu hiệu quả: chú ý trước hết vào chủ ngữ và động từ chính của câu」

和訳：効果的な文の構築方法を学びました。まずは主語と動詞に注意を向けることが大切だと理解しました。 [VN17]

VN01 と VN17 のような記述は、これまでの記述とは異なり、自分の能

力ではなく、どのように効果的にメモを取ったり、文を再生したりするか、つまりディクトグロスを成功させるための戦略であると解釈でき、【ディクトグロスを成功させるための戦略に関する気づき】というコードを生成した。【自分の言語能力に関する気づき】と【ディクトグロスを成功させるための戦略に関する気づき】を比較した結果、前者は学習者自身に対する認識に関する気づき、後者は学習を進める上で必要なストラテジーに関する気づきと位置付けられる。このことから、《自己認識》と《ストラテジー》という二つの上位コードを導き出した。このような作業を繰り返し、生成されたコード、カテゴリーを精緻化することにより、新たな概念が生成されない状態を確認し、コード付与及びカテゴリー化の作業を終了した。最終結果として、《自己認識》《ストラテジー》《ディクトグロスの効果》という三つのコアコードを得られた。本研究では学習者の音声知覚に焦点を当てるため、《ストラテジー》《ディクトグロスの効果》の詳細を省略する。コードのまとめを図1に示す。

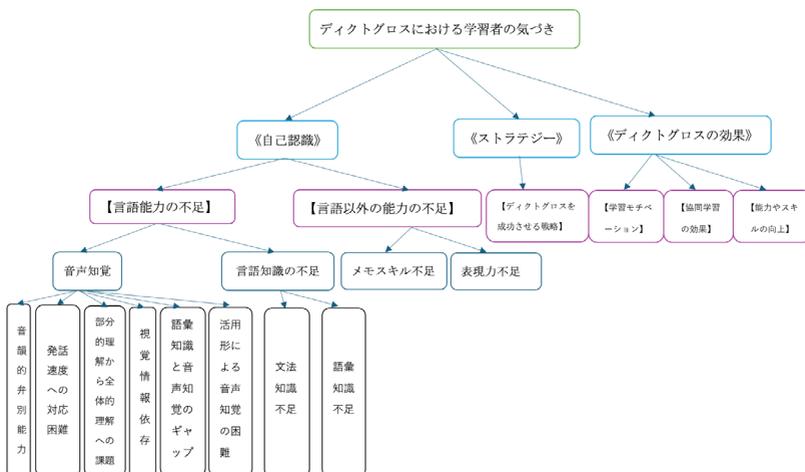


図1 学習者の気づきのコードのまとめ図

また、3つのコアコードの分布を図2に示す。

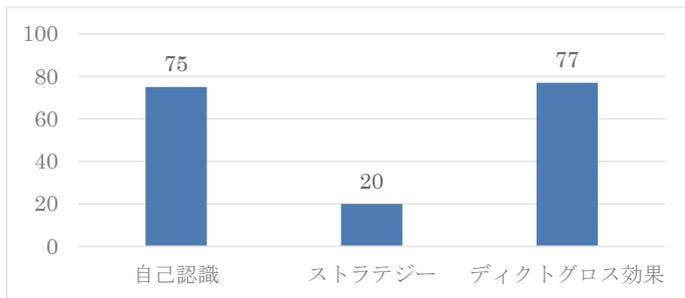


図2 学習者の「気づき」の総数の分布

《自己認識》に関しては、特に「音声知覚」に関わる下位カテゴリーでの気づきが多く報告された(図3)。

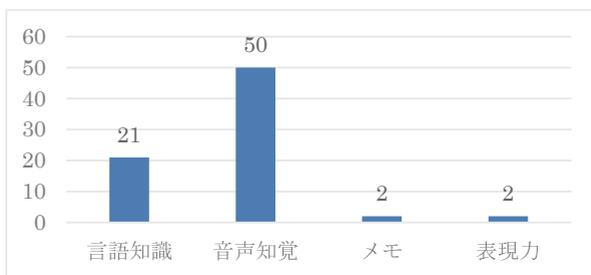


図3 《自己認識》への気づきの内訳

この結果から、ディクトグロスに取り組む過程において、学習者は音声知覚に関連する側面を中心に自らの認識を深めていたことが示唆される。

3.2 協同活動におけるやりとりから見える気づき

次に、協同活動における学習者間のやり取りに見える気づきについて分析を行った。分析の結果、7回のディクトグロスにわたるやり取りの中では、「言語に関する話し合い(Language-Related Episode : LRE)」が162

件観察された。その中には、原文の内容を再生する際に生じる漢字やカタカナ、長音等について話し合う LRE が 64 件観察され、全体の 39.5% を占めた。次節では、その一部の具体的なやり取りを取り上げ、考察を行う。

3.2.1 音韻的特徴への意識の高まり

学習者が日本語の音韻的特徴(長音・短音、子音・母音の違い、外来語の発音など)に細かく注意を向けている様子が明確に見られた。例えば、下記の VN13 と VN17 とのやり取りでは、長音・短音の弁別に関して協議を行っていた。

(1) VN17 : Sho...shorui

VN13 : À shorui òi.

和訳: 「しよるい」にしようか。

VN17 : Û

和訳: うん

VN13 : Thé shorui, ramen shorui nhé.

和訳: じゃあ「しよるい」「ラーメンしよるい」だよね。

VN17 : Û.

和訳: うん

VN13 : Sho-u đúng không? Có trường âm không?

和訳: 「しょう」であってる? 長音がある?

VN17 : Sho-rui... Đầu ấy nhờ, đầu ấy nhờ, vừa nãy thấy mà nhờ. Đây đúng rồi. Shourui

和訳: しよるい… どこだったけ。さっき見えたのに。[新出言葉の表を見る]。あった! しよるい。[漢字をみせる]

VN13 : À. Có trường âm không, em chỉ muốn viết hiragana thôi.

和訳: 長音がある? ひらがなで書きたい。

VN17 : Không, không.

和訳: ないよ。

VN13 : Không. Shourui đúng không?

和訳：ないね。「しよるい」であってるね？

[VN13 は『しよるい』を書いた]

VN13 と VN17 とのやり取りの様子を、音声 1 に示す。

音声 1 : 

VN13 と VN17 は、「種類」という語の発音について、長音の有無を慎重に確認している。VN13 は「しゆるい」か「しゅうい」かを迷い、VN17 とともに漢字表記を参照しながら正確な音韻形を確定しようとした。なお、このやり取りでは「しゅ」を「しよ」と誤って発音する場面もあったが、学習者が互いに確認し合いながら音声知覚を深めていく様子うかがえる。

下記の VN14 と VN01 の間においても、同様なやり取りが行われた。

(2) VN14 : 「昼食あと」

VN01 : Chu hay là chuu nhì

和訳：「ちゅ」それとも「ちゅう」？

VN14 : Chuu, âm dài

和訳：「ちゅう」だね、長音で。

また、子音の弁別に関するやりとりもあった。

(3) VN14 : 「かまくら」

VN01 : yamakura chú.

和訳：「やまくら」じゃない？

VN14 : ka chú.

和訳：「か」だよ。

VN01 : ya mà.

和訳：「や²」だよ。

VN14 : Chũ ka mà

和訳：いや、「か」だって。

VN01 : Ka á.

和訳：「か」なの？

VN14 : Ka mà chj.

和訳：「か」だよ。

VN01 と VN14 とのやり取り (3) の様子を、音声 2 に示す。

音声 2 : 

このやり取りでは、「か」と「や」という子音の弁別についての議論が行われ、学習者同士が互いの聞き取り結果を検証し合い、正確な音韻認識を目指している様子がうかがえる。ディクトグロスの活動中、学習者は日本語の音韻的特徴に強い関心を示し、長音・短音の弁別では日本語特有の音韻対立に注意を払い、「種類」の例のように音の長さを慎重に確認している。また、「鎌倉」の事例に見られるように、子音の微妙な違いにも細かく注意を払っている。さらに、学習者は音と文字を結びつけて理解しようとし、漢字を見ながら正しい音を確認する場面も見られた。互いの聞き取り結果を視覚的に確認し合うことで、一人では気づけない点にも気づくことができています。

このような話し合いは、単純な書き取り練習を超えて、日本語の音の仕組みをより深く理解する大切な学習の機会となっている。学習者同士の対話を通じて、音韻的特徴に関するメタ言語的な気づきが生まれ、それが日本語の音韻体系の定着に寄与していることが示唆される。

なお、音韻的特徴だけでなく、外来語の音声知覚にも特有の課題と気づきが観察された。次にその点について検討する。

3.2.2 外来語の音声知覚における課題と気づき

やり取りの中では、外来語(カタカナ表記)の音声知覚に関する課題や気づきも観察された。特に、以下のように、英語由来の語彙と日本語のカタ

カナ表記・発音の違いに対する学習者の戸惑いや発見が顕著であった。

(4) VN04 : opera hausu chứ không phải zu.

和訳: 「オペラハウス」だよ。「ズ」じゃなくて。

VN05 : Thế á, tiếng Anh đọc là z mà.

和訳: 本当? 英語では「ズ」って読むじゃない?

VN04 : Không là su.

和訳: いや、「ス」だよ。

VN04 は英語の発音 (/z/) と日本語のカタカナ表記(「ズ」)との対応関係にあるズレに気づき、外来語が日本語に取り入れられる際の音韻変換規則について意識を持つようになったことが分かる。外来語(カタカナ表記)の音声知覚においては、母語の音韻体系や既存の英語知識が干渉しやすく、正しい日本語の音韻規則に基づく聞き取りや発音が困難になる場合が多い。

また、他のペアにおいて同様のやりとりが見られた。以下は VN01 と VN14 との間のお話し合いである。

(5) VN01 : クメンやショッピング thể thôi, ショッピング

和訳: 「クメン」や「ショッピング」だけ。ショッピング

VN14 : ショッピン đúng không?

和訳: ショッピンで合ってる?

VN01 : Ủ, ショッピング、chị nghe thấy chữ ư

和訳: うん、「ショッピング」。「ư」という音が聞こえた。

VN14 : Em cũng nghe thấy chữ ư nhưng mà...

和訳: 私も「ư」が聞こえたけど。

VN01 : Chị đang phân vân giữa じョッキング và ショッピング

和訳: 「じョッキング」か「ショッピング」か、迷ってる。

VN01 : ショッピング hợp lí hơn

和訳: 「ショッピング」の方が適切じゃない?

VN01 と VN14 とのやり取り (5) の様子を、音声 3 に示す。

音声 3 : 

今回のディクトグロスを通じて、学習者は英語の発音と日本語のカタカナ表記は必ずしも一致しないことや、日本語独自の音韻規則が存在することに気づき、外来語(カタカナ表記)の音声知覚に対する理解が深まったことがわかった。

ディクトグロス単なる聞き取り練習にとどまらず、音声知覚の細部に注意を向け、学習者同士の協同によって気づきを深める場となっている。これにより、正しい音韻知識の形成や、母語・他言語との違い、音声と文字の対応関係など、音声知覚に関する多角的な気づきが促進されている。

4. 結論

本研究は、ディクトグロスが日本語学習者の音声知覚にどのような気づきを促進し、音声教育においてどのような教育的効果をもたらすのかを、学生の協同作業の観察、振り返りシートの分析をもとに検討した。その結果、ディクトグロス単なる聞き取り練習にとどまらず、学習者が音声知覚の多様な側面に主体的に気づくための効果的な活動を提供することができる指導法であることを示した。

学習者が獲得した具体的な気づきとしては、まず自分の発音イメージと実際の日本語音声とのギャップへの気づきが挙げられる。多くの学習者が、スクリプトや仲間とのやり取りを通じて、自分が想定していた発音と実際の日本語の音声との違いを認識し、音声知覚のズレを自覚することができた。また、音韻的な弁別の難しさについても具体的な事例が報告され、日本語の音韻体系に対する理解が深まった。

さらに、連結やリズム、発話速度といった自然な日本語の音声現象に対する気づきも促進された。学習者は、単語単位ではなく、文全体のまとまりや自然な発話の特徴に注意を向けるようになり、部分的理解から全体的

理解への移行の課題を自覚するようになった。加えて、外来語(カタカナ表記)の音声知覚においては、英語など他言語の知識と日本語のカタカナ表記・発音の違いに気づき、日本語独自の音韻規則や表記体系への理解が深まった。

協同学習の場としてのディクトグロスは、学習者間の対話を通じて音声の細部に注意を向けさせ、相互フィードバックを介してメタ認知的な気づきを活性化する効果があった。学習者同士が自分の聞き取りや発音を検証し合うことで、一人では気づきにくい点に気づき、音声知覚の精度を高めることができた。

これらの気づきは、聞き取り力の向上や発音練習の最適化、学習方略の自己修正、自律学習基盤の形成といった教育的意義を持つ。

以上のことから、ディクトグロスには二つの教育的意義があると言える。一つ目は、ディクテーションに代表される従来の聞き取り練習を超え、学習者のメタ認知的能力を育成し、自律的な学習者の成長を促す指導法である点、二つ目は、独立した音声指導法と異なり、4技能活動の中に包摂的に音声教育を組み込む指導法である点である。

5. 今後の課題

本研究では、ディクトグロスが学習者の音声知覚に多様な気づきを促進することを明らかにしたが、それらの気づきが、学習者の発音や発話能力の向上にどの程度寄与するのか、その関連性を定量的に明らかにする必要がある。特に、発音、流暢さ、語彙の運用能力など、各側面に対する影響を具体的に評価することが求められる。

また、ディクトグロスの原文を再生する際の方法についても検討の余地がある。従来の書く作業ではなく、口頭で再現する形式に変更することで、学習者の運用能力への影響をより直接的に評価できると考えられる。

注

1：館岡(2021)は、協同を同質の者が力を合わせ分担して行う活動、協働を異質の者が対等に協力し創造的成果を生み出す活動と区別している。この点から、協同は関わりのプロセスを重視し、成果物を必ずしも要しないと解釈できる。ディクトグロスにおいては最終成果物が原文再生であり、創造的活動には至らないため、協働よりも協同の枠組みで捉えるのが妥当である。また、関田・安永(2005)は、学習者が互恵的に学びを支え合い、その過程を通して協同の意義を学習する営みを重視する際には、「協同」という語が最も適切であると指摘している。以上を踏まえ、本研究では「Cooperative Learning」の訳語として「協同学習」を採用する。

2：音声では「や」が「じゃ」に近い実現と聞こえるが、これはベトナム語母語話者に比較的頻出の発音上の誤りであり(佐藤、2018)「や」の調音が困難なために「じゃ」へとずれる現象である。話者本人は気づきにくいことが多い。和訳は文脈上の妥当性を優先し「や」を採用した。

参考文献

- 赤木浩文(2013)「気づきを促す日本語の発音指導」『外国語教育研究』16：pp.37-54.
- 赤木浩文(2020)「第二言語学習における「気づき」について」『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』21：pp.261-272.
- 岩中貴裕(2013)「ディクトグロスが聞き取り力と動機づけに与える影響」『Journal of higher education and research, Kagawa University』10：pp.37-49.
- ウォーカー泉(2011)『初級日本語学習者のための待遇コミュニケーション教育—スピーチスタイルに関する「気づき」を中心に—』スリーエーネットワーク.
- 尾形一樹・森千鶴(2018)「ディクテーションとの比較によるディクトグロスの文法知識の理解と活用の効果についての研究」『日本教科教育学会誌』41(2)：pp.65-74.
- 小河原義朗・木谷直之(2020)『初中級からの読解：「再話」を取り入れた日本語授業：読んで理解したことが伝えられるようになるために：40の読解素材付き』凡人社.
- 河野俊之(2015)「自己モニターを活用した音声教育における独自の基準の観点」『日本語教育方法研究会誌』22(1)：pp.100-101.
- 河野俊之(2020)「自己モニターにおいて、同じ母語話者が苦手な発音を知ることの効果」『日本語教育方法研究会誌』26(2)：pp.58-59.
- 小林典子・フォード丹羽・山元啓史(1996)「日本語能力の新しい測定法『SPOT』」『世界の日本語教育』6：pp.201-236.
- 関田一彦・安永悟(2005)「協同学習の定義と関連用語の整理」『協同と教育』1：pp.10-17.
- 金澤延美・山本長紀(2018)「ディクトグロスを用いた文法力に関する学習

- 効果について—Pre-test と Post-test を用いて—『駒沢女子短期大学研究紀要』51 : pp.1-8.
- 左雲萌夏・本間結 (2024)「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—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』16 : pp.19-27.
- 佐藤桐子 (2018)「ベトナム人日本語学習者のヤ行・ザ行・ジャ行音の知覚」『音声研究』22 (3) : pp.63
- 染谷泰正 (2011)「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—」『関西大学外国語学部紀要』5 : pp.93-132.
- 鯨子媚 (2020)「Web教材を利用した自律学習を促す発音授業 : Praat, OJAD, つたえるはつおんの使用を事例に」『埼玉大学日本語教育センター紀要』14 : pp.25-33.
- 竹中龍範・小川正晃・山下さゆり・佐藤梨香 (2011)「バランスのよい4技能の習得をめざして—Dictogloss という言語活動を通して—」『香川大学教育実践総合研究』23 : pp.87-100.
- 館岡洋子 (2021)「協働学習の実践と方法」ベルリン日本語教育セミナー 2021 <https://www.youtube.com/watch?v=TQj8oA-HpeI> (閲覧 2025 年 8 月 25 日).
- 戸田貴子 (2009)「日本語教育における学習者音声の研究と音声教育実践」『日本語教育』142 : pp.47-57.
- 戸田貴子・大久保雅子 (2011)「日本語学習者の自律学習を促すシャドーイングの実践と気づき—発音の滑らかさの向上を目指した練習方法に関する—考察—」『Japanese Language Education in Europe 15, Proceedings of 2010 Symposium on Japanese Language Education, Bucharest』15 : 54-60.
- 調子和紀 (2020)「『主体的・対話的で深い学び』につながる ディクトグロス (dictogloss) の活用」『ノートルダム清心女子大学文学部英語教育センター紀要』55 : pp.52-70.
- 文化庁 (2021)「日本語教育の参照枠 報告」
<https://www.jcb.co.jp/processing/share/wareki.html> (2025 年 6 月 15 日閲覧)
- 前田昌寛 (2021)「『ディクトグロス』を取り入れた英語力を伸ばす学習法・指導—新学習新学習指導要領対応」開拓社.
- 山本成代 (2011)「ディクトグロスを取り入れた英語授業の有効性」『Media, English and Communication』1 : pp.119-133.
- 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』2 (1) : pp.127-146.
- 山本成代 (2019)「文法学習でのアクティブラーニングを可能にするディクトグロスの有効性」『創価女子短期大学紀要』50 : pp.41-66.
- Kruk, M., Pawlak, M., Shirvan, M. E., Taherian, T., & Yazdanmehr, E.

- (2022). Potential sources of foreign language learning boredom: A Q methodology study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 12(2), 205–232. <https://doi.org/10.14746/ssl.t.2022.12.2.3>
- Li, C., Feng, E., Zhao, X., & Dewaele, J. M. (2024). Foreign language learning boredom: Refining its measurement and determining its role in language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 1–28. <https://doi.org/10.1017/S0272263124000366>
- Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.