

# 中級日本語学習者に対する 書き取りの練習 — 予備的考察 —

田丸 淑子

## I はじめに

書き取りは外国語教育では昔から使われてきたテクニックであるが、その性格、機能、有効性についてはあまり検討されていない。

書き取りは実際のやり方や採点の基準が教師によってバラバラであるうえに、ごく初級の場合を除いては何を目的としているのかが明確に意識されていない場合が多いので、教授法の理論づけがさかんに行なわれるようになってからは、積極的に支持されることは少ないようである。さらに、コミュニカティブ・アプローチの台頭でますます影の薄いものになりつつある。日本語教育でも、初級のはじめの音の聞き分けや仮名の練習、それ以降の漢字の小テストなどにはかなり用いられているようであるが、それ以外に系統だてた使い方がなされている例はあまり聞かない。

それなら、書き取りは本当に意味のないことなのだろうか。書き取りには、テストとしての側面と練習としての側面がある。テストとしての側面については70年代にその有効性を報告するものがいくつか出ている (Oller, 1975, 1979)。練習用としてはより工夫を加えた書き取りの練習が英語教育で出てきているが (Davis & Rinvolucri, 1988) 有効かどうかの報告はない。

そこで、日本語学習者に対して従来の初級の練習以外に書き取りを練習として有効に用いることが可能かどうか、もし可能ならどのようにして行ない、どんな効果が期待できるのかを調べたい。本稿ではその予備段階として中級レベルの学習者に対し書き取りを実施し、その結果を検討し、そこからどのような練習が可能かさぐってみた。

## II 書き取りはどう見られてきたか。批判とオラーの提案

書き取りに対する批判は少なくない。その主なものは以下のラドーの指摘に集約されている。(Lado, 1961)

- 1 語彙も語順も与えられるのだから、そのどちらのテストでもない。
- 2 たとえ学生が正しく聞けなかったとしても、どんな語が来るかは文脈の中で明らかなのだから、聞く能力をテストするとはいえない。
- 3 書き取るためにはテキストはゆっくり読まれなければならないが、その際、学生が音を聞き違えることはおこりにくい。
- 4 つづりや句読点や活用などはテストできるだろうが、そのためだけなら書き

取りのような煩雑な方法でなくてもできる。

また、ハリスは次のように指摘している。

「適度に用いられるなら、書き取りは初級、中級前期の学生には有効な練習方法であり、これにより彼等の音韻的、文法的、語彙上の弱点をある程度知ることができるが、そのためだったら他にもっと正確で有効なテストがある。書き取りの弱点は、経済的でないこと、明確でないこと。」 (Harris, 1969)

さらに、コミュニケーション能力の向上を重視する視点からは、次の点が指摘できるだろう。

- 1 書き取りは、現実にかかるコミュニケーションのあり方を反映していない。
- 2 書き取りでは、ある文が正しく書き取れたとしてもそれが自分が求めている情報かどうか、それが全体の中で重要な点なのかどうかを判断する訓練にはならない。

日本語教育では、仮名が表音文字であることから、学習者が音と仮名の結びつきを習得してしまえば漢字の練習のひとつとして以外は書き取りには殆ど意味がないという考え方が根強いようである。

テストとしての書き取りが評価されるようになったのは、バレットが「理論的に見て欠けているものが何であれ、実際のところ書き取りの点数は総合的な言語達成度と高い相関関係がある」としてからである。(Valette, 1964)

さらに、1970年代初めよりオラーは彼の実施したテストの分析結果にもとづき、書き取りが言語の一般能力を測定するテストとしての可能性を持つことを示唆した。その理由として、書き取りが、言語能力の中心的部分であるところの学習者の内に取り込まれた予測の文法を活性化するとしている。(Oller, 1975)

オラーの場合、この書き取りが成立するためには実施面で次の点を条件としている。

(A) 書き取り用のテキストの与え方では、

- 1 書き取りに用いる文、文章はふつうの自然な散文、会話、談話から選ぶ。
- 2 一度に読まれる文の長さは、学習者の短期記憶の限度に挑戦するのに十分な長さが必要。
- 3 読む早さはノーマルスピードで意識的におそくしない。
- 4 早く書くことが目的でないから、ポーズは十分にとる。

(B) 採点では、

エラーとミステークを区別し、それが音韻の規則を破り、意味を変えない限り、スペルのまちがいをエラー（誤り）としない。(Oller, 1979)

このように実施法と採点基準を明確にしたことの意義も大きいですが、その内容が従来の書き取りの手續きと大きく異なり、これにより単につづりの練習のためという枠を打ち破り書き取りの可能性を広げたことになる。以後本稿では、このオラーの方法による書き取りを従来のものと区別して「書き取り」と表記する。

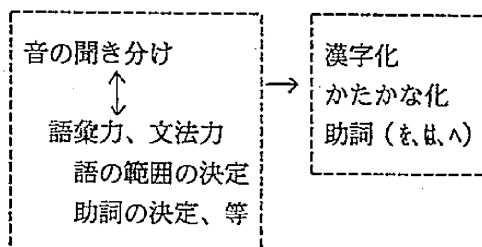
筆者はこのオラーの方法を日本語に応用し、「書き取り」が日本語総合能力をテストするものとして利用し得るとの結論を得た。今回、教室内での練習としてもこのオ

ラーの「書き取り」を用いて検討する。それは、そこに次に述べるメカニズムが作用していると考えられるからである。

### III 「書き取り」のメカニズム

オラーの方法による「書き取り」では、書き取り手によっておこなわれるのは下記のような過程だと考えられる。

信号としての音を聞く → 処理 → 文字化の決定 → 書く



読み方は普通の早さで自然な読み方であるから、一音一音が明瞭にゆっくり読まれる訳ではない。特に意味を担わない助詞の類は読む際に強調されることがないので、書き取り手の耳にはっきり聞き取れる保証はない。しかも、読まれる文（または文の一部）は短期記憶能力に挑戦する長さであるから、意味を理解せずに、耳にした音を片はしから文字化することは不可能である。従ってそこに当然「処理」の過程があることが予想される。

この「処理」の過程では、音の識別力は当然のことながら、語彙力と文法力が重要な働きをする。例えば、「駅の前のお茶店で友達とコーヒーを飲みました。」という一連なりの語群が普通の早さで読まれた場合、この語彙と構文を習得していない書き取り手の場合は、耳にした音をその順番に記憶が続く限り文字化することになるからこの長さでは殆どできない。これに対し、十分に習得した書き取り手の場合は、一回目の読みで意味を理解しそれにもとづいて自分で文を復元して文字化していると考えられる。

音への依存度の高さは書き取り手の語彙力と文法力（つまり処理能力）に反比例する。母語の書き取りの場合、書き取り手は言語能力に助けられ、予測をたてながら聞くので、すべての音を聞き取らなくても書き取ることができるが、外国語でしかも言語能力の低い場合の書き取りは、耳にした音が書き取り完成のためのほとんど唯一の手がかりになる。自分の言語能力の上限、さらにそれを超えたレベルの書き取りでは高い集中力が要求されることが当然予想される。

オラーは、書き取りは早書きを強いるものではないのだから読みと読みの間のポーズは、短すぎてもならないとしているが、それでもある時点で、聞きながら書く、つまり聞くと書くの二つの仕事が行なわれることになる。しかも、書いている時

には、次の新しい言葉を聞いていることになるので、これが可能になるには、書き取り手の処理能力がある程度以上でなければならない。

また、書き取りの作業では、書き取り手は聞き取れなかった部分、書けなかった部分を残しておいて、その部分をあとから語彙知識と文法知識を用いてある程度埋めて文を復元することができる。これは「書き取り」と共有部分のある「繰り返し」のテストが、時間的な順序に従って文を再生しなければならないのと異なる点だろう。

#### IV 「書き取り」の実施とその結果

「書き取り」の検討を進める上の予備段階として、中級初期の学生（16名）に対し試験的にオラーの方式による「書き取り」を実施してみた。これはあくまでも傾向を見るための予備テストであるから、テキストの選択も、実施の方法も厳密に計画して行なったものではない。

被験者である学生は初級段階で一文程度の書き取りをやったことがある。また、この書き取りを実施した時期に、模擬ニュースの聞き取り練習の教科書（「ニュースで学ぶ日本語」、凡人社）の中で、部分書き取りを宿題として与えられていた。（文全体を書き取るのではなく、欠けている部分のみ書き取る。テキストの読み方は区切り無しで、学生は自分でテープを操作し必要なだけ何度も繰り返し聞くことができる）しかし、「書き取り」はこれがはじめてである。

ここで用いた「書き取り」用の二種のテキストはいずれも上記教科書の課題の一部である。A、Bいずれもテキスト自体は、語彙、構文、長さ（全体の語数：日本語では語の単位をどうとるか難しい問題だが）の点で、ほぼ同程度の難しさと考えられる。但し、テキストAについては、このテキストを含む課題が語彙の意味を添えて前週に宿題として出され、学生はテープで自習、部分書き取りをしている。（していない学生もいるが）テキストA、B、および実施の要領はそれぞれ以下の通りである。

- 1 テキスト： テキストA： 45語、3文

既習

テキストB： 41語、1文（大体Aと同じになるよう三部分に分けて読む）

初出

- 2 実施時： テキストA： 授業のはじめ

テキストB： 同時限の授業の終わり

- 3 読み方： A、B同じ。計三回読む。

一区切りは8語から19語。ふつうに行なわれている書き取りに比べ長い。

読む早さはノーマル・スピード。一区切りの後のポーズは短め。

漢字の使用については指示を与えない。（使っても、使わなくてもよい。）

- 4 採点の基準：テキスト通りが正解（意味、文法的に正しくてもテキストと違う

ものは誤)

誤りとししないもの：漢字の書きまちがえ

片仮名表記を平仮名表記したもの

片仮名、平仮名混同

誤り：書き取れなかった語

聞き誤り／書き誤りにより意味が不明または変わった語

清一濁、長音、促音の誤りは、意味を変えない限り、半分減点

結果：

今回の書き取りは予備テストで、厳密に設計していないので、統計的な分析は行なわなかったが、正誤の傾向を見るために、語別の正誤表を作った。結果は下表1（課題1＝テキストA）、2（課題2＝テキストB）の通りである。表中、0は誤（2点減）、1は半分減点、無印は正答である。学生の番号は、表1、2共通である。

表 1

書き取り課題1		学生	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	減点計
1 すうねん												1			1		1	0		5
2 まえ																		0		2
3 から																				0
4 パート																1				1
5 で												1		0		1		0		6
6 はたらく														0			0	0		6
7 ひと														0				0	0	6
8 の											0				1		0	0		7
9 かず															1		0	0		5
10 が												1	0			1		0	0	8
11 きゅうそく											1				0	1	0		0	8
12 に														0	0	0	0	0	0	12
13 ふえて									1							0			0	5
14 きました。														0				0	0	6
ポーズ	15 そこで											0					1			3
	16 ろうどうしよう									1	1	1				0	1	0		8
	17 は			0		0				0	0	0		0		0	0	0		16
	18 このほど								1			1	1		0	1			1	7
	19 パートタイマー	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16
	20 の							0			0			0	0	0	0			10
	21 こよう							1	1		1			1	0	0	0			10
	22 じょうきよう				0					0			1	1	0	0	0	0		14
	23 を							0	0		0	0	0	0	0	0	0	0		18
	24 ちょうき										0		0	0	0	0	0	0		12
	25 しました。											0						0		4
ポーズ	26 その																		0	2
	27 けっか										0	1				1	1		1	6
	28 パートタイマー	1	1		1	1	0	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	15
	29 を			0				0	0		0		0	0	0	0	0	0		16
	30 やとって					1		1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0		17
	31 いる										0			0	0	0	0			10
	32 きぎょう						1					1								2
	33 は																			0
ポーズ	34 せいぞろぎょう			1	1		0			1		1		1	1	1	0	0		13
	35 で					0	0					1	0				0			11
	36 62%													0						4
	37 こうりぎょう									1					0	0	0			7
	38 66%																			2
	39 サービスぎょう									0					0	0	0			8
	40 64%																	0		2
	41 と																			0
	42 いう																0	0		4
	43 こと																			0
	44 が															0		0		4
	45 わかりました。																			0
学生別減点計		2	2	5	5	5	8	10	12	16	17	18	19	20	36	37	38	62	平均	18.7

表 2

書き取り課題2		学生	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	減 点 計
ボーズ	1 こうした					0						0	0			0	0			10
	2 せいかつ		0		1			0					0	0		0	0			11
	3 を		0	0					0	0	0		0	0		0	0	0		20
	4 ささえて		0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0		27
	5 いる				0	0		0	0		0	0		1	0	0	0	0		22
	6 の				0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		20
	7 が		0	0	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		24
	8 アルバイト	1			1			0	1	1	1	1		1	0	1	1	0		14
	9 しゅうにゅう		0		1	1	0	0		1	1	1		1		1	0			15
	10 で						0	0										0		6
	11 アルバイト			1		1		1	1	1				1		1	1	1		9
	12 を			0	0		0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0		26
	13 した		0			0		0		0	0				0	0				14
	14 こと		0	0		0		0		0					0	0				16
	15 の		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		30
	16 ある		0			1				0	0					0	0			11
	17 がくせい															1				1
	18 は			0						0										4
	19 90%																0			2
	20 ちかく					1						0	0					0		7
	21 に					0	0	0		0			0	0		0	0			16
	22 のぼり										1					1	0			4
ボーズ	23 なか																			0
	24 で					1														1
	25 も																			0
	26 スポーツクラブ		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	16
	27 の		0	0	0	0				0							0	0	0	16
	28 しどういん		1	0	1	1			1	0	1	0	1	0		1	0	0		19
	29 や		0	0			0		0		0					0	0	0		16
	30 マスコミ		0	0		0	0	0	0	0	0	1	0	1	1		0	0	0	25
	31 かんけい		0	0	1		0		0	0						0	0	0		17
	32 の		0	0			0			0	0	0		0	0	0	0	0		22
	33 しごと		0	0		0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		26
	34 など		0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	29
	35 の		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	30
	36 アルバイト		0	0	1	0	0	0	1	1	0	1			0	0	1	0		23
	37 に		0	0			0	0	0		0		0	0	1	1	0			19
	38 にんき							1				1			1	1	0			5
	39 が															1	0			3
	40 あつまって		0			0	0	0	0	1		0	1	1	0	0	0	1		22
	41 います。																			0
学生別減点計			7	38	30	32	38	33	38	32	38	30	43	19	40	31	46	38	62	平均 35

## 1 テキストA、Bともに、以下の傾向が見られる。

- ① 外来語の表記に誤りが多い。これは長短の識別がむずかしいのと、原語の発音の干渉があるためと思われる。
- ② 一度に読まれる一連なりの語群の頭と末は比較的正答が多い。おそらく記憶に残りやすいのであろう。
- ③ 助詞が落ちやすい。これは、読まれる時に助詞には強勢が置かれないので聞き取りにくくなるためであらう。
- ④ 難しいと思われる語（未知語、片仮名表記語等）だけが抜けるのではなく、その後が固まりになって欠落する傾向がある。その語の出現が障害となってそれに続く部分の処理ができなくなるのであろう。
- ⑤ 字を書く早さが問題になっていると考えられる場合がみられる。

- 2 上記1③については、テキストAでは上位の学生は助詞の欠落が少ないが、テキストBでは、最上位の学生を除いて一様に助詞の欠落、誤りが目立つ。これは、Aが既習のテキストで全体の意味にも語彙にも慣れていたため、「処理」の負担が比較的軽く聞き取りにくくても復元できたと考えられるのに対して、初出のBでは処理能を限界まで働かせなければならず、従って聞き取りにくいものが落ちたのであろう。なお書き取りでは書き取った後で見直しができるから、書き取り手の日本語能力と助詞の正答率の関係や誤答の中での助詞の割合は検討すべき点であろう。
- 3 上記1④の、障害になる語が出現して欠落が起こってからどのくらいで回復するかも興味深い点である。おそらく欠落部分の長さは書き取り手の処理能力と関係があるのだろう。
- 4 誤答の中に、書き取り手の「処理」をうかがわせる箇所がある。例えば、テキストBの項目15の格助詞「の」は誤答率の最も高いものであるが、誤答の半数以上は、「が」でおきかえたものである。これは文法的には誤りではないし、特にこの段階の学生は連体修飾節の主格を表すのに「の」より「が」のほうが慣れているので、書き手が文を復元する際に「が」を選んだと推測される。また、テキストBの項目34～36「などのアルバイト」は意味的には重複なので、特に一区切りが長いこの部分では、復元の際にこれが落ちて「マスコミかんけいのしごと(．．．．)に」なったと思われる。(意味は殆ど変わらない)
- 5 テキストA、Bの結果を比較すると、語彙、構文の面では同程度の難しさと考えられるが、学生にはBの方が難しかったのは明らかである。その理由として以下の三点が考えられる。
  - ① Aが既習であったのに対し、Bは初出である。但し、語彙として初出のものは3語だけ(支える、指導員、マスコミ)である。
  - ② Bの第一区切りの構造が複文で、文脈から切り離されると理解が一層難しくなる。
  - ③ Bの第三区切りが19語と長かった。
 ただし、Bでは、第三区切り以外でも、Aに比べ誤答が多いところを見ると、①と②がより有力な要因であろう。両方とも同日に実施したので、被験者の文法力は同じである。違いはテキストの内容を知っているかどうかで、これがAとBの差を生んでいると考えられる。

こうしてみると、オラーの方法による「書き取り」には、「音が聞き分けられさえすれば書き取りはできるのだから、意味がない」とする伝統的な書き取り批判はあてはまらないことになる。

#### V 「書き取り」をどのように練習に用いることができるか

以上の観察から、「書き取り」では、

- 1 細部まで聞き取ろうとする集中力
- 2 処理能力 ①聞いて意味を理解しそれを文に復元する。  
②前に聞いたことを文にしながら新しい文を聞いて理解する。  
③語彙力、文法力を働かせる。
- 3 本質的なことではないが書く早さ

が、時間の圧力のもとで活発に作用し合っていることがうかがえる。これは他の練習では得られないことである。特に2の処理能力を学習者に意識的に働かせるよう指導し体系的に練習することができるなら、より広い練習の一部分として「書き取り」を用いて効果が期待できるのではないだろうか。つまり、書き取りは聞き取り、特に最近盛んに行なわれるようになったタスク・リスニングなどと異なり、そのスキルの習得が学習の目標になるとは考えられない。むしろ、中級の段階で基礎のスキルを固めるといった類いのものであろう。以下に二つの可能性をあげたい。

#### 1 聴解練習での intensive listening(IL)の練習として

聴解では、比較的長い教材で内容の細部よりも概要を把握させるような、いわゆる extensive listening (EL) の練習と短いものを詳細に聞くいわゆる intensive listening(IL)を効果的に組み合わせることが必要であることは認識されているが、中級では、往々にして前者の練習で精一杯で後者まで配慮できないことが多い。その結果、聞く力はのびてはいるようだが、聞いた内容を口頭でまとめたり、語彙や表現を用いて文を作ったりする側面の伸びが伴わず、なかなか力がつかないか、ついたことが自覚できないことがよくある。そこで、この IL の練習のひとつとして、「書き取り」を用いることができないだろうか。テストとして行なうのではないから、書き取ったあとでペアやグループで検討させて最終稿を作らせることもできるし、そこから口頭練習やディスカッションに結びつけることもできるだろう。

#### 2 ノート・テイキングの前段階として

書き取りとノート・テイキングは異なるスキルで、書き取りがそれを正確に書き写すことを要求するだけなのに対し後者ではそれが必要な情報かどうかを判断し要旨をまとめ適切な文体になおすことが必要になる。そこで、ノート・テイキングのためにはより複雑な要素を含む練習が必要になる。ただし、聞きながら書く処理能力や語彙力と文法力を働かせて文を復元する能力が重要であることと、ある程度の早さで書く能力が欠かせないことを考えると、その訓練のために前段階として「書き取り」を活用できるのではないか。むしろ練習は上述の両者の性格の違いを充分に配慮して用意し、ある段階で「書き取り」から離れるようにしなければならないだろう。

### V おわりに

従来漠然と行なわれることの多かった書き取りだが、方法をより明確にして有効に利用できないかを考えるには、更に、次の諸点について実験を含めて検討する必要がある。



あろう。

- 1 「書き取り」自体のメカニズムについての検討。母語とする者も含めて日本語能力の違う被験者で「書き取り」のやり方を観察する。また、日本語能力と「書き取り」の結果の関係を見る。
- 2 実施の手続きが同じ時、テキストの難しさを決定するものは何か。初出と既習の関係はどうか。
- 3 処理の能力はスキルとして上達するのか、それとも常に言語能力の反映なのか。例えば、「書き取り」を練習することで意識して文を復元する習慣が身に付くのか。

どれも分析は容易ではないだろうが複雑な「書き取り」のいくつかの側面が見えてくるのではないだろうか。これと同時に、教室内での書き取りのやり方、つまり、教師1対学生多、教師が決まったテキストを読むという従来の形にさまざまな工夫を加えて変化を持たせることも必要であろう。

#### 参考文献

Davis, P. and Rinvolucris, M. 1988. Dictation: New methods, new possibilities. Cambridge, Cambridge University Press.

Harris, D.P. 1969. Testing English as a second language. New York, McGraw-Hill Book Company.

Lado, R. 1961. Language testing: The construction and use of foreign language tests. London, Longman.

Oller, J.W. and Streiffy, V. 1975. Dictation: A test of grammar-based expectancies. English Language Teaching Journal (London), 30. No. 1. 25-36.

Oller, J.W. 1979. Language tests at school. London, Longman.

重松 淳、長谷川 恒雄 1988. 「講義の聴解指導」、『日本語教育』64号

Tamaru, Y. 1982. A preliminary study of dictation as a possible measure of general proficiency in Japanese language. Unpublished (Reading University M.A. Project).

當作 靖彦 1988. 「聴解能力開発の方法と教材—聴解のプロセスを考慮した練習」『日本語教育』64号

土岐 哲 1988. 「聞き取り基本練習の範囲」、『日本語教育』64号

Valette, R.M. 1964. The use of the dictée in the French language classroom  
. Modern Language Journal. 48. 431-434

Ur, P. 1984. Teaching Listening Comprehension. Cambridge, Cambridge  
University Press.