

## ディクテーションの誤答分析から 見た聞き取りの研究

— 中上級日本語学習者を対象として —

中込 明子

お茶の水女子大学大学院

### 要旨

中上級レベルの日本語学習者は、講義・講演タイプの一方通行の独話を聞き取る際、音声や語句、言語形式がどの程度正確に認知できているだろうか。また、一定期間におけるそうした聞き取りはどのように変化するだろうか。本研究では授業時間の一部でディクテーションの練習を行い、初回と最終回に同じものを書き取らせて、この2回の変化を見た。本稿では、全体的な傾向を探るために行った文節的単位の分析について述べる。まずポーズの後の文節は、1・2回とも誤答が減る傾向が見られた。これは、ポーズにより情報処理のために必要な時間的余裕が与えられるためと考えられる。次に、ディクテーションの1回目も2回目もグラフの山と谷の形はほぼ同じで、難しいところは1回目も2回目もやはり難しいということがうかがえる。また、1・2回の差が大きい箇所はかたまりをなして現れており、ある語が聞き取れるとその周囲の語も聞き取れるようになるということが推測できる。誤りの多い箇所は「助詞、語彙、文末、その他」に分類され、非漢字系学習者とは異なり、中国系学習者はこれらの項目で一定の傾向を示していた。

### 1 はじめに

近年、大学の学部や大学院に在籍する外国人留学生や研究留学生が急増しており、彼らの多くは日本語で研究活動を行わなければならない。彼らが必要とする日本語の能力としては、大学の講義を聞いて理解すること、ゼミや発表などでしかるべき意見が述べられること、専攻分野の専門書が読めること、ある程度の長さの論旨の整ったレポート・論文が書けることの四つが一般に挙げられている<sup>(1)</sup>。

この中でも、最初の大学の講義が聞ける能力、つまりある程度以上の語彙構文や内容を持つ、非常に長い談話を聞き取る能力の養成は、日本語教育における急務の一つだと思われる。留学生にとっては、大学で講義を聞く時間が学生生活の主な部分を占め、これがわからなければ最初の段階からつまづくことになるからである。

講義・講演に代表される独話では、会話のように聞き返しができず、話し手のペー

スについていかなくなくてはならない。そうした一方通行の独話の聞き取りがどのように行われているのか、それについて研究していくことは、大学で学ぶ留学生の聞き取りの教材作成や指導法の改善につながるのではないかと考える。

中上級の日本語教育では、講義のような一方通行の、独話の聞き取り指導が必要になってくる。その際、大づかみに内容を把握するようにしていく指導方法と、細部まで正確に聞き取らせる二つの方法がある。これらはどちらも必要なものだが、中上級になると大まかな内容理解に指導の重点が移り、音声から語、語から文へというボトムアップの方向での指導はあまり行われていないようである<sup>(2)</sup>。しかし新屋(1993)でも指摘されているように、中上級においても、ダイナミックな内容理解の練習と共に、音声や語句の正確な把握の訓練は非常に重要なものである。

中上級レベルの学習者は、彼らの持つ日本語についての知識(音声・語彙・文法等)や常識的判断等により、聞き取りを行っている。聞き取れないこと、わからない部分は類推し、これから先のことは予測を行っていると思われるが、様々な知識の不足により、思わぬ聞き間違い、誤解をしてしまうことがある。「母語話者は、注意して聞こうと思えば大部分聞き取れるが、学習者は聞こうと思って聞いても聞き取れないということがある。(神田1993:17)」ためである。彼らはようやく聞き取れた不十分で不正確な情報を基に、予測を行っているのではあるまいか。聞き取りにおいて予測や類推をしながら聞くことは重要なことだが、細部が正確に聞けないために、聞き取れたところだけでつじつまを合わせて理解するというのでは常に誤解の危険がある。田丸(1991)は、学習者のこうしたやり方では限界があるとして次のように指摘する。「聞き取れた意味のある語彙(名詞、動詞、形容詞など意味を担う語)をつなぎあわせ、常識の範囲で、またはそれまで理解している文脈の範囲でつじつまを合わせて意味を理解しようとする日常の会話で常識や経験の範囲で処理できる場合は、これで十分切り抜けられる。しかし、このやり方で切り抜けるのがすっかり身につけてしまうと、往々にして正確な理解を妨げることにもなる。」学習者は母語話者とは違い、聞けない部分は適切な指導がなければ聞けるようになるのは難しいと思われる。大まかな内容把握はしていても、細部が押えられていなければ、聞き取りの力もそれ以上には伸びて行かないのではないだろうか。

なお文法的知識や文脈からの予測に注目した聞き取りの研究としては、フォード・小林(1989)、寺村(1987)がある。筆者は、予測・類推等も利用した大づかみな内容把握と、細部の正確な理解の両方の連携が肝要であると考え。だが、山本(1994:44)が指摘するように、コミュニケーション重視の傾向の中でタスクリスニングが紹介されて以来、言語事項の指導が軽視される風潮が出てきているように思う。そこで、筆者は細部の正確な聞き取りを再評価するという観点から、この研究を進めたいと思う。聞き取り指導の最終的な目的は内容理解の能力をつけること<sup>(3)</sup>だが、音声や語句・言語形式を正確に認知することもまた、内容理解を容易にする重要な要素であると思われる。

## 2 目的

中上級日本語学習者による講義・講演タイプの一方通行の独話の聞き取りを、音声や語句・言語形式の正確な認知という点から調査・分析し、どんなところが聞き取れていないかを調べる。併せて一定期間における誤聴<sup>(4)</sup>の変化を見ることで、聞き取りのメカニズムに関わる要素を探る。

## 3 調査の方法

今回の調査では、日本語学習者の聞き取り能力の変化を観察することが目的であり、観察の期間は短くても、できるだけ多くの被験者のデータを集める必要があった。そこで、授業計画の中で、ディクテーションによる聞き取りの練習を一定期間続け、その中でデータを集めることにした。

現在のところ、聞き手の頭の中にどのような機構があって、聞こえてくる音声記号をどのように意味と結び付けるか、誤りがどのようにして生じるか、ということ直接的に解明する決定的な方法はないとのことである(小池編1993:150)。聞き取りの実証的な研究が遅れているのは、この方法論の問題があるためで、間接的に様々な方法を用いて研究が進められているのが現状である。テープを聞かせての多肢選択や、ディクテーション、面接法、TPRなど様々だが、どの方法にも一長一短がある。本研究ではディクテーションを用いて、補助的にフォローアップインタビューを行うことにした。ディクテーションは、多くの被験者について、細かい部分を正確に聞き取る力を調べ、更にそれがどのように変化していくかを追跡するのに適していると考えからである。

### 3-1 調査のスケジュール

授業計画の中でのテスト及び練習のスケジュール等は表1の通りである。まず、学習者の日本語の能力を確認するためにクローズテストを行った。次に第1回目のディクテーションとして「日本の放送」を書き取らせ、これに続いて、毎週授業で30分程度のディクテーションの練習を行った。練習ではディクテーション回収後に、おおまかな内容が把握できているかを見るための質問をつけ、選択肢もテープで聞かせて

表1

実施期	スケジュール及び所要時間	事後手当
10月	クローズ・テスト (15分)	回収後解説(5分)
	I 「日本の放送」 (20分)	ディクテーション回収後解説(20分)
	①練習 「チカイエカ」 (15分)	回収後解説(15分)
	②練習 「体のリズム」 (15分)	回収後解説(15分)
	③練習 「ゴミ問題」 (15分)	回収後解説(15分)
12月	II 「日本の放送」 (15分)	
1月	アンケート (30分)	

与え、最後に15分程度の解説をした。そしてディクテーションの最終回に、授業中予告なしで再び「日本の放送」を書き取らせた。分析の対象にしたのはこの1回目と2回目のディクテーションである。なお、日本語学習歴やディクテーションについての意見や感想を調べるためのアンケートも行った。また調査終了後に、被験者の中の一部にフォローアップインタビューを行った。

### 3-2 ディクテーションの実施方法

テープは3回聞かせた。1回目は、始めから終わりまで通して聞かせ、2回目はポーズのところで書き取らせた。なお、ポーズはテープの中に充分時間を取って録音してある(20~30秒程度)。3回目には再び通して聞きながら、書き取った文をチェックさせるという手順である。ディクテーションを始める前にやり方については十分説明しておいたが、このほかに事前に与えた指示は次のようなものである。

- ・ディクテーションの際、文が完全にはわからなくても、丸ごと放棄してしまうのではなく、わかる部分だけでよいから書いておくこと。
- ・漢字を使ったときは、必ずその読み仮名もいっしょに書くこと。(ひらがなを基準にして正誤の認定を行うため。)
- ・文は5つあり、それぞれ丸印のところから書きはじめること。
- ・ディクテーション終了後に、知っている漢字はできるだけ書くように、少し時間を取る。(これは、非漢字系学習者の漢字の使用状況を見て、参考にするための注意である。)

一度に読まれる文の長さは、書き取る文の難易度や学習者がディクテーションに慣れているかどうかにもよる。今回は予備調査から4文節前後が適当だったので、できるだけ4文節前後で、意味の区切りのよい所にポーズを入れた。ディクテーション回収後にはトランスクリプションを渡して、語句や内容についての解説を行った。その場で自己添削をさせてからもう一度聞かせる、最後にまた聞かせて聞き取ったあと頭の中で復唱させるなど、聞かせる目的を毎回はっきりさせておく点など竹蓋(1989)の英語教育におけるディクテーション指導の方法を参考にした。なおディクテーションの練習①~③では、1回目に通してテープを聞かせた後、大まかな内容理解を見るための質問をテープに録音して答えを選ばせたが、事後手当てでこれらの内容についての質問の答えの確認も行った。

### 3-3 調査のためのテキストの選定

調査には講義・講演タイプ的一方通行の独話を使用した。中上級レベルといっても学習者は、必ずしも聞き取り能力の高い者ばかりではない。そのため実際の講義や講演ではなく、ある程度学習段階への配慮がされている日本語の教材の中からディクテーションのテキストを探した。そして『日本事情シリーズ 日本の放送』<sup>(5)</sup>(日本語教育学会)の「おわりに」の中の一部を、ディクテーション用に手を加えて利用することにした。[資料1]

ディクテーション実施にあたっては、やり方や注意事項と共に、『日本の放送』のディクテーション用テープを作成し、それを使用した。このテープにはテキストが自

[資料1]

「日本の放送」

放送は 現在の ところ/少数の 送り手から 多数の 受け手に/  
同じ 内容の 情報や 娯楽などを /一方的に 伝えて います。

放送を 見たり 聞いたり する 人々は/ それらの 番組の  
多くを/自分自身で 正しく 選択せずに/ 受け身の 姿勢で  
受け取る 傾向が あります。

そう なる と 人々の 考えかたや 意識は/ しないで  
画一化されて/ 型に はまった 人間/ 受け身の 行動しか  
取れない 人間を/多く 作り出す ことになっ て しまいます。

かつて テレビが 普及しはじめた ころ/ 日本人は  
テレビに よって 「一億総白痴化」して しまうと/ ある  
評論家が なげいた ことが あります。

低俗な テレビ番組に よって/ 日本人全体の 知識水準が/  
低く なる ことを 警告したのです。

/: ポーズの位置

表2 学習者の国籍別人数

G大学

国籍	人数(人)
タイ	3
モンゴル	2
インドネシア	2
イタリア	2
シンガポール	1
ベトナム	1
インド	1
エジプト	1
フランス	1
イスラエル	1
ロシア	1
フィンランド	1
ポーランド	1
ネパール	1

C大学

国籍	人数(人)
中国	4
台湾	3
マレーシア	4

然な調子、速さで録音<sup>(6)</sup>してあり、ポーズも入れてある。

また、毎回30分程度のディクテーションの練習を3回行ったが、それぞれのトピックは、「チカイエカ」、「体のリズム」<sup>(7)</sup>、「ゴミ問題」<sup>(8)</sup>である。

「日本の放送」も含めたこれらのテキストは、学習者にとって初見のものであるように配慮し、また専門によって有利不利の差が出ないように、一般的な話題を選んだ。3回のディクテーションの練習に比べて、「日本の放送」は語彙や表現、内容の抽象性の点で、やや難しい。しかし、最後にもう一度くりかえして実施することから、あえてやや難しいものを選んだ。

### 3-4 被調査者

調査は二つの大学で行った。対象者はG大学の研究留学生20名とC大学の学部1年生25名である。「日本の放送」の1・2回とも、授業に出席してディクテーションのテストを受けており、クローズ・テストにより中級レベル以上と認められる者を、最終的にデータとして採用した<sup>(9)</sup>。これに該当する学生の国籍と人数は表2の通りである。Gは14か国に及ぶ非漢字系学習者19名である。Cにはマレーシアが4名含まれているが、母語や漢字の使用状況から中国系であることがわかる。この中国系学習者は11名で、被験者は合計30名になった。また、更に別の大学で中国系学習者のデータを15名分集めたが、現在分析中である。

### 3-5 分析の方法

#### 3-5-1 分析の単位

調査結果は、文節による分析と形態素による分析を行った。文節は意味のまとまりがあって扱いやすく、形態素に比べて大まかな傾向をつかむのに適している。一方、形態素は文節よりさらに細かい部分を見るのに適しており、一つ一つの単位は短く、長さのばらつきが少ないと言える。本稿では、全体を概観するために行った文節単位の分析について述べる。

#### 3-5-2 誤答の認定

まず、「日本の放送」の5つの文を文節単位<sup>(10)</sup>に分けたが、その際、複合名詞は「日本人全体」のようなものでもひとまとめにして扱った。また補助動詞(てしまう、ている)は動詞から離して一単位とした。こうして得られた72の単位のそれぞれについて誤答数を数えた。誤答には無回答も含めてある。なお、ディクテーションを回収してみると、学習者の表記の状況は非常にまちまちだった。非漢字系学習者は概して平仮名で書くほうが多いのに対し、漢字系学習者は比較的漢字を良く使っている。しかし、同音異義の漢字であるとか、意味の似た別の漢字を書くなど、漢字の間違ひも目立った。漢字系・非漢字系学習者とも、漢字が正しく書けていれば、読み仮名が間違っているても意味の理解は正しいことになるが、得られた資料からは、意味の理解が正しかったのかどうか判定することができなかった。今回の分析では、平仮名を基準に正答、誤答の認定を行い、聞き取った音を語のまとまりとして正しく認知できたかどうかという観点からの分析を行った。

ただし、第2文「見たり聞いたり」の部分が、2名ほど「聞いたり見たり」になっていたが、これらは入れ代わっても意味が変わらないので誤答とはしなかった。だが第1文「(同じ)内容の情報や」が「(同じ)情報の内容や」(3名)では助詞もいれかえて学習者が作文しているわけであり、こちらは誤答とした。また、無回答も誤答に含めた。

今回の調査で内容理解を見るための質問を入れなかったのは、ディクテーションさせることを主眼にした調査で内容理解も見ようとすると、どちらも中途半端な結果しか得られなくなる恐れがあるからである。内容理解を見るための質問は、1度テープを聞かせた直後に行うのが普通である。しかしこれを行ってしまうと、内容理解へのヒントなど余分な情報を与えることになり、純粋にディクテーションを行った場合とは違う結果が出て来る可能性がある。また、3回聞かせてディクテーションがすっかり終わってから内容理解の質問をしても、それは聴解のテストをしたことにはならないだろう。そこで内容理解は扱わず、聞き取った音を語のまとまりして正しく認知できたかどうかという観点からの調査、分析に止めた。

#### 4 分析結果及び考察

まず、3-5-2の誤答の認定方法に基づき、CとGの合計30名について、各文節毎の誤答数をグラフにして全体的な傾向を見た。グラフ1は、文節毎の誤答数を表している。縦軸が誤答数、横軸が各文節で、グラフの線の途切れたところが次の文の頭になっている。またポーズは縦の点線の部分に入れた。グラフの実線が1回目(T1)、破線が2回目(T2)の誤答数を表している。例えばグラフの「放送は現在のところ少数の送り手から」の「送り手から」という文節の誤答数は1回目が26、2回目が16である。1回目と2回目の、2種類のグラフの垂直方向の差が、学習者の数を表している。つまり、2回目には正答が10人増えているということである。

##### 4-1 ポーズの影響

文を書き取るためのポーズは、4文節前後で意味のまとまりの良いところに入れた。今回使用した「日本の放送」程度のテキストになると、予備調査の結果から、聞き取りが苦手であったりディクテーションに慣れていない学生は、ポーズが少ないと聞いたことを保持できず、ほとんど書き取れなくなってしまう者もいることがわかった。それぞれの文節によって長さも異なるので、一概には言えないが、やはり4文節前後が一つの目安であると思われる。なお「日本の放送」のテキスト全体で、ポーズは14箇所入っている。

グラフ1を見て分かるように、ポーズの後の文節は、その前接する部分に比べて誤答数が減る傾向が見られた。ちなみに、ポーズの後に誤答数が同じか下がっているのは、全体の71.4%だった。ポーズの後に誤りが増えているのは表3の4箇所であり、誤りが増えた(増えたように見える)のは、表3の「原因」によると考えられる。前接単位の誤答数が少ないために、ポーズの後の文節で相対的に誤答数が増えたように見えること、あるいはまた、「受け身」という文節はできていてもその後の助詞の誤

「日本の放送」 C+G

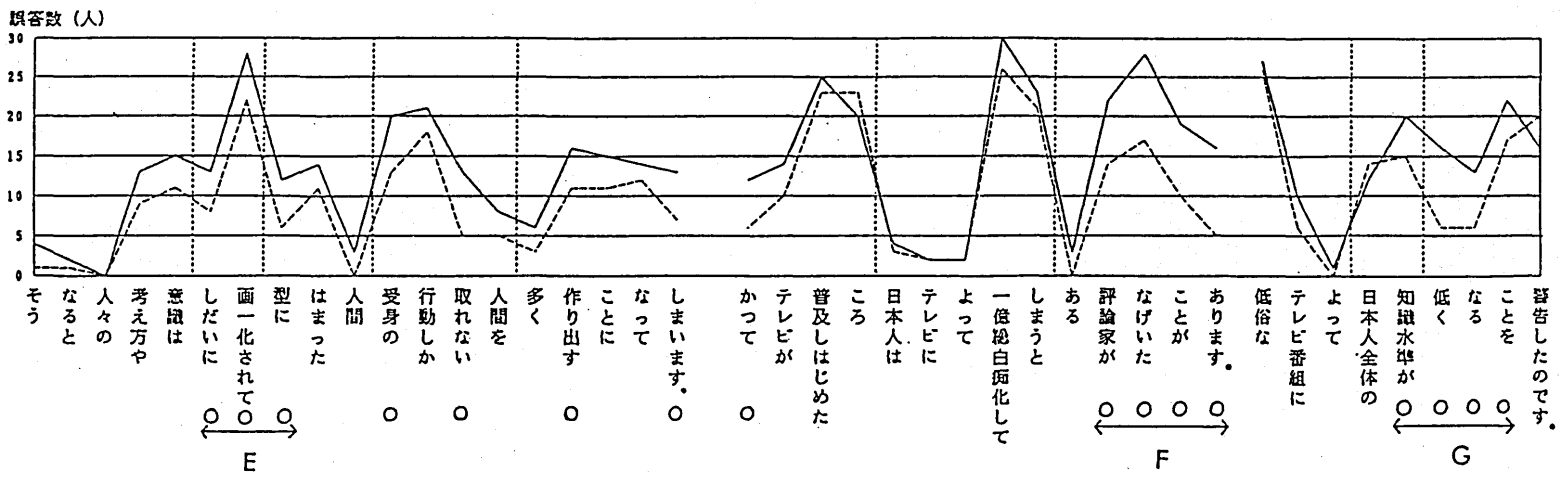
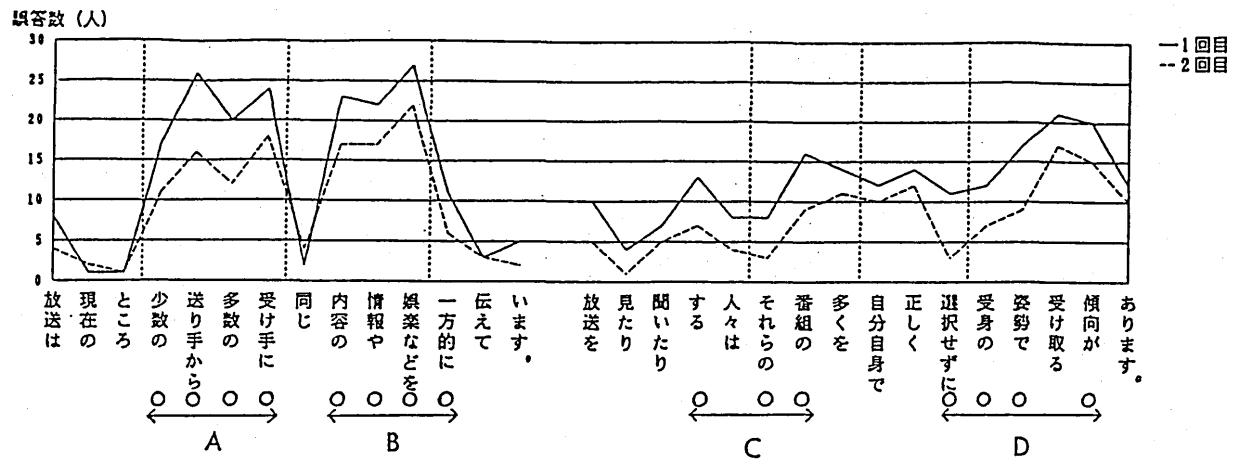




表3

前接単位 a	ポーズ後の文節 b	差(b-a)	原因
人間(3)	→ 受け身の(20)	17	前接単位の誤答数が少ない
ところ(1)	→ 少数の(17)	16	前接単位の誤答数が非常に少ない
よって(1)	→ 日本人全体の(12)	11	前接単位の誤答数が非常に少ない
選択せずに(11)	→ 受け身の(12)	1	(前接単位の誤答数とほぼ変わらなかった)

( ) は誤答数

りにより（特に中国系学習者の助詞の誤りの多さが影響しているために）誤答が増えていることなどは、「ポーズの後で誤答数が減る傾向」に反するものではないと考えられる。

杉藤（1989）は、ポーズが聞き手にとっても情報処理のために必要な時間であると述べている。他者の話を聞いて理解する場合に、まずことばを短期記憶<sup>(11)</sup>に入れ、リハーサルによりこれを長期記憶に止める。このような脳の情報処理の時間としてポーズの時間が当てられると言うのある。ポーズの後で誤答数が減るといのは、こうした情報処理の時間的余裕が与えられるためと考えてもよいだろう。

#### 4-2 ディクテーションの1回目と2回目の比較

まずグラフ1の全体を見て、破線で書いてあるディクテーションの2回目は実線の1回目よりグラフの位置が低くなっていることがわかる。表4より、1回目の平均誤答率は45.2%で、2回目は31.9%と、13.3ポイント下がっている。しかし1回目も2回目も、グラフの山と谷の形はほぼ同じである。1回目に難しかったところは、2回目もやはり難しいということがうかがえる。なお、1回目に誤答が多かったところは、4-3「誤りの多い箇所」で誤答分析を行う。

表4

	T 1	T 2	T 1 - T 2
平均誤答率	45.2%	31.9%	-13.3%

グラフ1の中には1回目と2回目の差の大きい箇所がいくつもあるが、そこは1回目に比べて2回目の正答数が特に増えたところである。1回目と2回目の差が5人以上になっている部分に○印を付けてみると、グラフの横軸に沿ったA～Gの部分に、丸印をつけた箇所がかたまりをなして現れてくる。これにより、ある語が聞き取れるとその周囲の語も聞き取れるようになるということが推測できる。

これは、誤答に注目すれば新屋（1993）の指摘を、正答に注目すれば末延（1982）の説を示しているものと思われる。

新屋（1993）は「ある部分の誤答率はその前後の誤答率と相関関係にある」として、次のように述べている。「ディクテーションというのは、聴いたものをどンドン書い

ていくわけだが、1音節毎に書いていくわけではない。耳に入る音声連続を聞き手は頭の中で意味と結び付け、それによって形態上の区切りをつけながら書き取っていくのである。そうした音声と意味との対応作業がある部分で不首尾に終わった場合、次の対応作業へのとりかかりが遅れたり、意味が混乱してしまうなど、後続部分に影響を及ぼすことは当然考えられる。つまり、当該単位の聞き取りは前接単位の成否に影響され、当該単位の聞き取りの成否がさらに後接単位の聞き取りに影響を及ぼすわけである。」

末延は日本人英語学習者のリスニング研究の中で「ある語が聞き取れるとその周囲の語も聞き取れるようになる」という現象を“bubbling-up effect”（未知の単語を浮かび上がらせるような働き）と呼んでいる。これには、次のような説明がされている。「第1回目のテストでは学習者にとって既知の基本的な内容語<sup>(12)</sup>がその周囲の単語の聞き取りを容易にしたであろう。また、第2回目のテストでは、そうした内容語に加えて、新たに聞き取れるようになった機能語が周囲の単語の聞き取りに有利に働いたようである。」

この「未知の単語を浮かび上がらせるような働き」を更に分析していくには、今回の調査で正答率を伸ばしたものが内容部分<sup>(13)</sup>であるのか、あるいは機能部分であるのかを調べる必要があるが、それは形態素の分析として稿を改めて述べることにしたい。

#### 4-3 誤りの多い箇所

ここでは具体的にどんなところに誤りが多いかを、1回目のデータをもとに分析してみた。1回目のディクテーションの後には本文についての説明等を行っているので、2回目のディクテーションにはその影響が出ている可能性がある。このため2回目のデータはここでは扱わない。

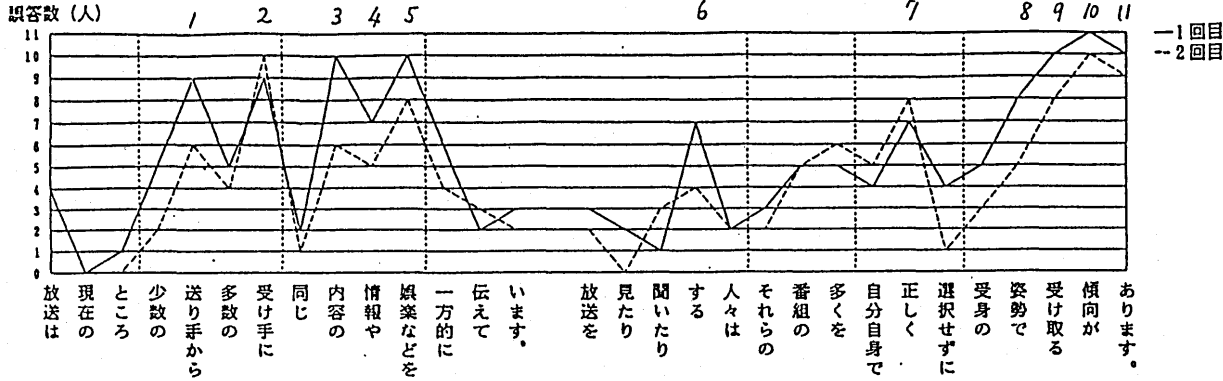
それぞれの誤答箇所では、中国系か非漢字系かでかなり傾向が異なっている。そこでこれらのグループ別に「文節毎の誤答数」を基に、グラフ2とグラフ3を作成した。グラフ2は中国系学習者（C）、グラフ3は非漢字系学習者（G）の誤答のグラフである。グラフを二つに分けたのは、それぞれに特徴があるかもしれないグループのデータを、単純に合計するだけでは、それぞれの特性を相殺してしまうことにもなりかねないからである。

まず、特に顕著な傾向をつかむために、（C）と（G）の1回目のグラフについて、それぞれ誤答が2/3以上ある文節を選び出し、番号を付けた。グラフ2の中国系の場合、誤答が2/3つまり7人以上の文節が34あり、グラフ3の非漢字系では2/3つまり13人以上の誤答数の文節は13あった。そしてグラフ2では34の文節、グラフ3では13の文節について、それぞれ分類したのが表5と表6である。表の右上、「脱落」と書いてある縦長の丸印は、文節中の一部分が抜けているもので、「無回答」は縦長の四角で表している。誤答はA助詞、B語彙、C文末、Dその他、の4つに分類した。

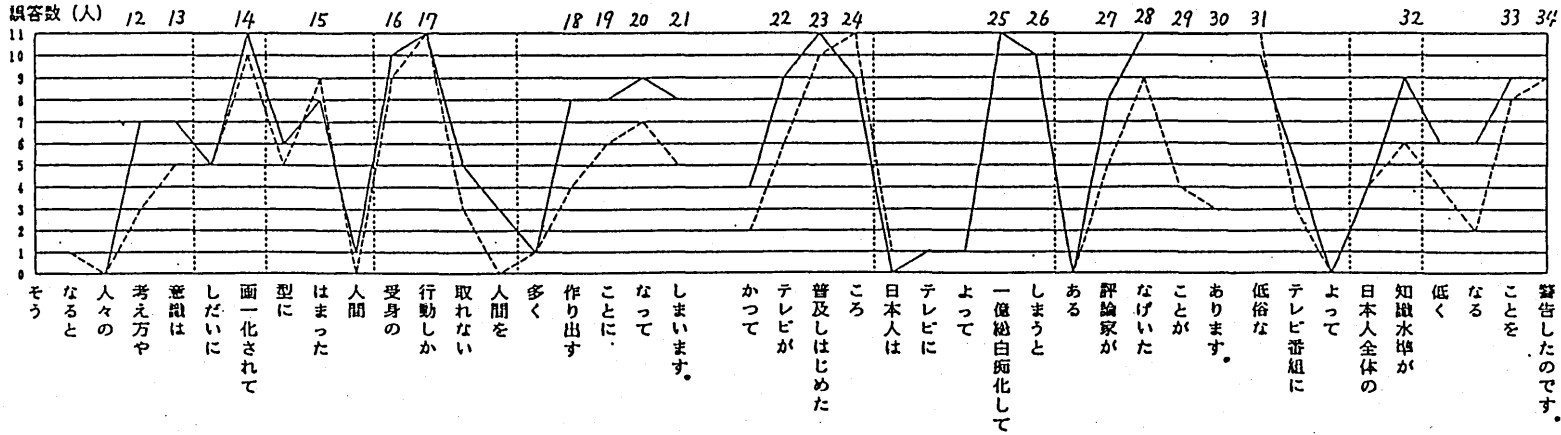
##### ◇A. 助詞

まず、表5ではAの「助詞」の欄に22。「テレビが」が挙げられている。それに続く(7+0)/9というのは、まず分母の9が誤答数を表している。そのうち7人が、「を」

「日本の放送」 C



7772



「日本の放送」G

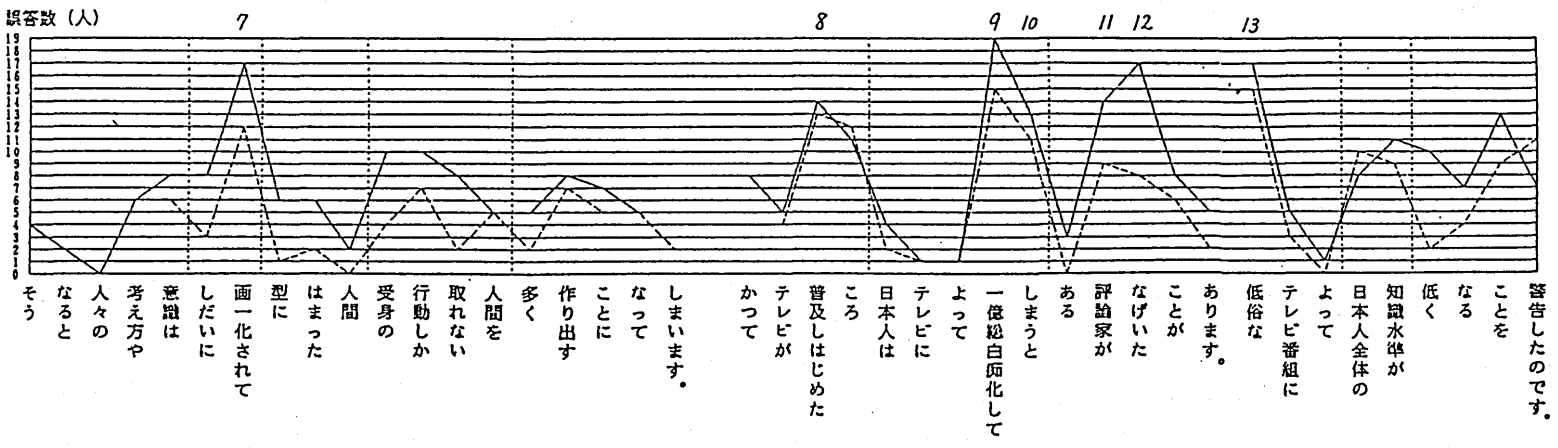
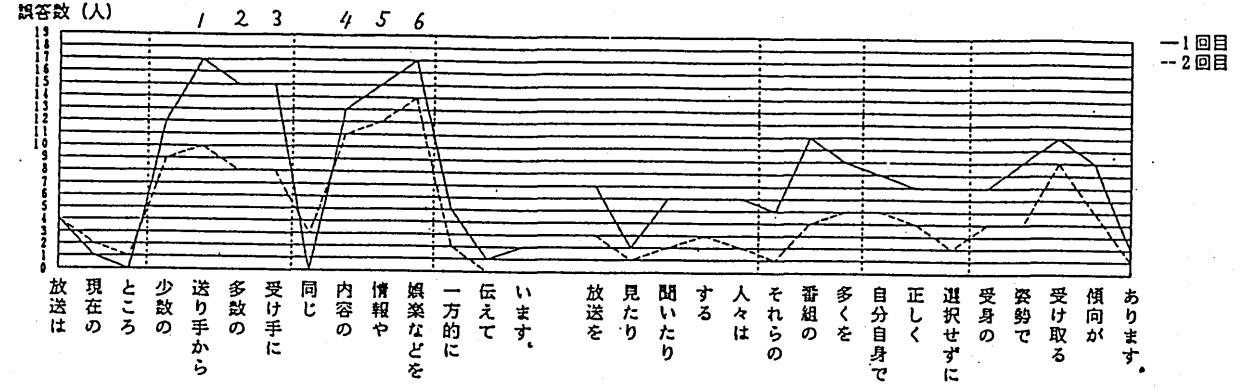


表5

C 1回目 誤答の分類表 (7/11以上)

0: 脱落 □: 無回答

A 助 詞	22. テレビが(7+0)/9 100% 16. 受け身の(2+0)/10 90% 27. 評論家が(4+0)/8 75% 5. 娯楽などを(3+0)/10 50%	32. 知識水準が(7+0)/9 100% 4. 情報や(1+0)/7 85.7% 13. 意識は(3+0)/7 51.7% 3. 内容の(3+0)/10 50%
B 語 彙 部 分	1. 送り手から(6+2)/9 ○ 8. 姿勢で(2+0)/8 ◎ 15. はまった(8/8) ○ 23. 普及しはじめた(3+0+3)/11 ◎ 28. なげいた(5+0)/11 ○ 34. 警告したのです(3+2+1)/9 ○< 5. 娯楽などを(6+0+1)/10>	2. 受け手に(5+2)/9 14. 画一化されて(6+0+4)/11 ○ 17. 行動しか(1+0+2)/11 25. 一億総白痴化して(8+2)/11 31. 低俗な(3+5)/10 ○< 3. 内容の(2+0+1)/10> ○<32. 知識水準が(5+0)/9>
C 文 末	(一億総白痴化して)-26. しまうと (1+0)/10 [11-10] (受け取る)-10. 傾向が (1+0+0)/11 -11. あります。(4+0)/10 [10-11-10] (作り出す)-19. ことに(0+7)/8 -20. なって(4+5)/9 -21. しまいます。(2+0)/8 [8-8-9-8] (なげいた)-29. ことが(1+10)/11 -30. あります。(4+7)/11 [11-11-11]	
D そ の 他	6. (～たり)する(人々は) (7/7) 18. 作り出す(ことに) (3+4)/8 * 24. (普及しはじめた)ころ(7+1)/9	9. 受け取る(傾向が) (5+1+4)/10 * 33. (低くなる)ことを(0+3+3)/9

< >: 助詞と語彙

◎: 1級語彙

○: 2級語彙

\*: 活用語尾

表6

G 1回目 誤答の分類表 (13/19以上)

0: 脱落 □: 無回答

A 助 詞	4. 内容 <u>の</u> (5+0)/13 69.2%												
B 語 彙 部 分	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">1. <u>送り手</u>から (6+0+<u>7</u>)/17</td> <td style="width: 50%;">2. <u>多数</u>の (5+<u>5</u>)/15</td> </tr> <tr> <td>3. <u>受け手</u>に (12+0+<u>2</u>)/15</td> <td>○ 5. <u>情報</u>や (1+0+<u>9</u>)/15</td> </tr> <tr> <td>○ 6. <u>娯楽</u>などを (10+0+<u>4</u>)/17</td> <td>7. <u>画一化</u>されて (17/17)</td> </tr> <tr> <td>○ 8. <u>普及</u>しはじめた (3+0)/14</td> <td>9. <u>一億総白痴化</u>して (14+<u>5</u>)/19</td> </tr> <tr> <td>○ 11. <u>評論家</u>が (8+<u>4</u>)/14</td> <td>◎ 12. <u>なげいた</u> (8+<u>9</u>)/17</td> </tr> <tr> <td>13. <u>低俗</u>な (11+<u>5</u>)/17</td> <td></td> </tr> </table>	1. <u>送り手</u> から (6+0+ <u>7</u> )/17	2. <u>多数</u> の (5+ <u>5</u> )/15	3. <u>受け手</u> に (12+0+ <u>2</u> )/15	○ 5. <u>情報</u> や (1+0+ <u>9</u> )/15	○ 6. <u>娯楽</u> などを (10+0+ <u>4</u> )/17	7. <u>画一化</u> されて (17/17)	○ 8. <u>普及</u> しはじめた (3+0)/14	9. <u>一億総白痴化</u> して (14+ <u>5</u> )/19	○ 11. <u>評論家</u> が (8+ <u>4</u> )/14	◎ 12. <u>なげいた</u> (8+ <u>9</u> )/17	13. <u>低俗</u> な (11+ <u>5</u> )/17	
1. <u>送り手</u> から (6+0+ <u>7</u> )/17	2. <u>多数</u> の (5+ <u>5</u> )/15												
3. <u>受け手</u> に (12+0+ <u>2</u> )/15	○ 5. <u>情報</u> や (1+0+ <u>9</u> )/15												
○ 6. <u>娯楽</u> などを (10+0+ <u>4</u> )/17	7. <u>画一化</u> されて (17/17)												
○ 8. <u>普及</u> しはじめた (3+0)/14	9. <u>一億総白痴化</u> して (14+ <u>5</u> )/19												
○ 11. <u>評論家</u> が (8+ <u>4</u> )/14	◎ 12. <u>なげいた</u> (8+ <u>9</u> )/17												
13. <u>低俗</u> な (11+ <u>5</u> )/17													
C 文 末	(9. <u>一億総白痴化</u> して) -10. <u>しまう</u> と (1+0+ <u>5</u> )/13 (19- <u>13</u> )												
D そ の 他	14. (低く なる) <u>こと</u> を (0+ <u>7</u> )/13												

◎: 1級語彙 ○: 2級語彙

とか「は」とかの間違った助詞を書きおろし、助詞の脱落は2人ということを示している。また「テレビが」という単位の誤答は、9人のうち全員が「テレビ」の部分は正しく、助詞の部分で誤っているので、100%となる。このうちわけは、先に述べたように、助詞の誤りが7、助詞の脱落が2である。Aの欄の文節は、このように助詞の誤りの占める割合の大きいものから順に、50%のものまでを並べた。

助詞の誤りは、(C)の中国系学習者は8箇所と数も多く、その助詞によって誤る割合も大きいことが分かる。また誤答の中身については助詞の脱落が多く、特定の助詞が現れる等の傾向は見られなかった。(G)の非漢字系学習者では、誤答は1箇所のみで、その割合も(C)に比べれば69.2%とあまり大きくない。

#### ◇B. 語彙

Bの「語彙」についても、各単位の後ろに書かれた数字の分母と分子の意味は、助詞の場合と同様である。ある文節の誤りが助詞によるものか語彙によるものかを分類するに際しては、誤りの割合が大きい方を選んだ。しかし中には助詞の誤りと語彙の誤りがそれぞれ50%を越えるものがあったので、それらはA・Bどちらにも入れて、助詞と語彙の両方に重複するものとして<>の印を付けた。

語彙の欄には○と◎が書いてあるがこれらの印は語彙のレベルを表している。『日本語能力試験の出題基準』の語彙表によるもので、1級の語彙には◎、2級の語彙には○を付けた。何も書いていないのは、1級までの語彙表になかったものである。例えばBの欄の1.「送り手から」の送り手という語彙は、1級までの語彙表に入っていなかった。「送る」という語彙自体は3級だが、学生に行ったフォローアップインタビューからも、耳から聞いた場合にはかなり難しい語彙であることがわかる。他の印のついていない語彙についても同様で、レベルは特定できないが、誤答数の多さから、学習者にとっては難しい語彙であることがうかがえる。(G)の学習者に行ったフォローアップインタビューによれば、これらの語彙が聞き取れなかったのは、その語彙を知らなかったため、あるいは知ってはいたけれどもなじみが少ない語であるため、とのことである。なじみの少ない語彙であるためにとっさには思い付かず、聞いた音とその語との照合ができなかったことによるものだと思われる。

#### ◇C. 文末(引用説末の部分も含む)

これは、句点の直前の文節に連なる一群の文節、つまり、幾つかの文節にわたって誤りが数多く連続している部分のことである。例えば、Cの欄の「なげいた/ことが/あります」の「なげいた」は語彙部分の誤答に分類したが、それに続く「ことが/あります」は「文末」の誤りである。なお右の方の大カッコの中に、前接部分の誤答数とそれに続く当該単位の誤答数を示した。このCを選ぶ基準は、以下の通りである。

それぞれの語彙は3級、4級が主で易しいが、誤答が数多く連続している。しかしこの誤答は、助詞等によるものではない。(つまりアンダーラインを引いた、その語の主要な部分の誤りが90%前後になっている。)かつ誤答の半分以上が無回答である。

このC. に該当する誤りは、中国系では3箇所と多いが非漢字系には見られない。引用節末の誤りは中国系・非漢字系とも1箇所どころは両者に共通している。

このようなディクテーションの誤答部分について田丸(1990:20-21)は「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。」と述べている。このような傾向は、4-2 で取り上げた新屋(1993)の指摘とも一致すると思われる。今回の調査でも「C. 文末」に取り上げたものに比べれば誤答の数は少なくなるが、誤答が多く連続している箇所は文中にも見られる。田丸は「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。」と述べている。中国系学習者は文末部分の誤りが目立ったが、これは彼らの処理能力によるものなのか、あるいは母語との関連があるのか、更にデータの数を増やして調べてみる必要がある。

#### ◇D. その他

これらは助詞を除く、主に機能に関する部分の誤りである。Cの欄の( )でかこんである語は、参考までに出した前接あるいは後接単位である。ここにある語のレベルは3~4級が主で語彙自体は易しいが、誤答が多くなっている。

中国系学習者の表5では9.の「受け取る」と18.の「作り出す」は活用語尾の誤り。24.の「ころ」と33.「ことを」は連体修飾の被修飾部分の誤りである。また6.の「する」は、誤答のすべてが無回答だった。一方、非漢字系学習者の表6では、連体修飾の被修飾部分の誤りが1箇所だけである。

## 5 まとめと今後の課題

以下に、全体を概観するために行った文節単位の分析結果をまとめる。

まずポーズの後の文節は、1・2回とも誤答が減る傾向が見られた。これは、ポーズにより情報処理のために必要な時間的余裕が与えられるためと考えられる。次に、ディクテーションの1回目も2回目もグラフの山と谷の形はほぼ同じで、難しいところは1回目も2回目もやはり難しいということがうかがえる。また、1・2回の差が大きい箇所はかたまりをなして現れており、ある語が聞き取れるとその周囲の語も聞き取れるようになるということが推測できる。最後に、誤りの多い箇所は次のA~Dの四つに分類された。

A 助詞：中国系学習者は誤答の数も多く、その助詞による誤りの割合も大きい。誤答の中身は助詞の脱落が多く、特定の助詞が現れる等の傾向は見られなかった。

非漢字系学習者の誤答は1箇所のみで、その割合も中国系に比べると小さい。

B 語彙：中国系、非漢字系学習者とも未知の語、あるいはなじみの少ない語(竹蓋の言葉を借りればfamiliarityの低い語)に誤りが多いようだ。

C 文末：中国系学習者は文末の誤りが多く3箇所あるが、非漢字系は文末部分には誤りは見られない。引用節末の誤りは1箇所、こちらは両者に共通している。

D その他：中国系は連体修飾に関する部分の誤りが4箇所と多く、またその中の活用語尾の誤りが目立つが、非漢字系は連体修飾の被修飾部分の誤りが1箇所と少ない。

中国系と非漢字系の「誤りの多い箇所」は、語彙に関して共通点は見られたがその誤りの原因は多少違っているようである。(この誤りの原因については形態素単位の分析に譲る。)今回の調査からは明らかにできないが、A~Dに関して、中国系学習者



には母語が影響している可能性も考えられる。一方、非漢字系は国籍もばらばらであり、非漢字系学習者という点以外では共通性はあまりないようである。

今後は、次の諸点について検討していく必要がある。

まず、現在分析中の中国系学習者のデータを今回の調査データに加え、「誤りの多い箇所」について母語の影響の可能性を調べる。また、内容部分と機能部分のどちらに正聴率が増えているかをさらに検討し、聞き取り能力の伸びに関わる要素を探ること。さらに、その際の学習者の日本語の習得の度合との関連を見ることなどである。個々の学習者のデータの比較における今回の調査結果との関連についても、さらに分析を進めることが必要であろう。

以上の調査、分析により、聞き取りのメカニズムの一端を観察する手掛かりが得られれば幸いである。

## 注

- 1 南・田中 (1983) 「談話の研究と教育の必要性」 p. 4 による。
- 2 新屋 (1993) 「日本語中上級学習者の聴解能力について」 p. 126及び田丸 (1990) 「中級日本語学習者に対する書き取りの練習——予備的考察——」 p. 22参照。
- 3 竹蓋 (1989) 『ヒアリングの指導システム』 pp. 30～31参照。
- 4 ディクテーションによって聞き誤りを抽出していく方法は、寛他 (1979) によって「誤聴分析」と呼ばれている。
- 5 『日本事情シリーズ 日本の放送』には、「日本語学習経験 500時間程度の者を対象に編集してある」との説明がある。ただし、このテキストは放送用語や外来語が多いこと、今回の調査では耳から聞かせることを考え合わせれば、対象とする学習者の能力は、もう少し上になると思われる。
- 6 テープの吹き込みは、お茶の水女子大学の平田悦朗教授にご協力いただいた。平田氏は東京出身で、NHKのアナウンサーをしていた方である。
- 7 それぞれ『毎日の聞き取り50日 上』15課、10課を参考にした。
- 8 『日本語の聴解』30課をもとに筆者が手を加えて教材化したものである。
- 9 G大学の研究留学生は、このディクテーションの調査開始前に日本語プレースメントテスト (文法、読解、文字・語彙、聴解) を受けている。このテスト結果と、クローズ・テスト (82点満点) の結果とを照らし合わせると、クローズ・テスト40点以上が今回対象とする中上級レベルに相当すると思われる。なお、G大学で40点に満たなかった学生は1名であり、この学生は途中帰国のため2回目の「日本の放送」のディクテーションを受けていない。一方、C大学の25名のうち1・2回ともディクテーションのテストを受けた者は13名であった。このうちの2名は、C大学の日本語担当教官によると日本語の力が非常に弱いとのことで、クローズ・テストも40点以下であったため、データとして採用しなかった。このため、C大学の被験者は11名となった。
- 10 文節の切り方は市川 (1978) の規定や、鈴木 (1981) 『日本語初歩』の分かち書

きを参考にした。

- 11 短期記憶とは、発生したばかりの事象に対する瞬間的な記憶である。この記憶の貯蔵庫の容量は非常に小さく、内容を反復（リハーサル）していないと、短時間のうちに減衰してしまう。しかし、十分な量のリハーサルを受けた情報は、長期貯蔵庫に転送されて長期記憶となる。（市川、伊東 1987）参照。
- 12 （英語における）内容語とは名詞、動詞、形容詞など発話の意味内容に直接関わる語であり、機能語とは冠詞、関係代名詞、助動詞、前置詞、接続詞など文法的な関係や機能に関わる語のことを指す。
- 13 ここでは、英語における内容語と機能語を日本語の場合に置き換えて、「内容部分・機能部分」と呼ぶことにする。

## 参考文献

- 青木直子 (1991)「第二言語教育における能力テストのシラバス：聞き取り編」  
産能短期大学紀要24 pp.195-210
- 石田敏子 (1992)『入門日本語テスト法』大修館
- 板倉武子・大里文人・宮原文夫(1985)「Dictation —その理論的背景・評価としての  
妥当性・誤答の類型—」『Language Laboratory』No. 22 pp. 5-21
- 市川伸一・伊東裕司編著 (1987)『認知心理学を知る』ブレン出版
- 市川孝 (1978)『国語教育のための文章論概説』
- 伊東治己 (1993)「『オーラル』Bの授業をどう組み立てるか」『現代英語教育』  
9月号 pp. 12-15
- 内田伸子 (1982)「文章理解と知識」佐伯胖編『認知心理学講座3 推論と理解』  
東京大学出版会
- 神田紀子他(1990)「ディクテーションを用いた聞き取り指導」『日本語教育論集』  
第1号 名古屋大学日本語学科 pp. 26-56
- 神田紀子 (1993)「ボトムアップ処理を重視した聴解指導—縮約形・音変化に焦点を  
あてて—」“THE LANGUAGE TEACHER” VOL. XV, No. 11 NOVEMBER pp. 17-21  
全国語学教育学会
- 木原節子 (1993)「下線と伏せ字による中級初期のための聴解用書式—その規則と効  
果—」『紀要』 第3号 pp. 59-91 東京大学留学生センター
- 木村宗男 (1969)「日本語教授法の問題—聴解指導をめぐる—」『講座日本語教育』  
第5分冊 pp. 58-71 早稲田大学語学教育研究所
- 木村宗男 (1970)「聴解指導の方法について(1)」『日本語教育』15号 pp. 47-53
- 小池生夫編(1993)『英語のヒアリングとその指導』大修館書店
- 重松 淳 (1986)「大学の講義スタイル分析のための予備調査報告（留学生の聴解授  
業のために）」『日本語と日本語教育』15号 pp. 53-72
- 清水邦子 (1992)「リスニング・スキルを発展させるための一試論 ディスコース・  
レベルに到達するには」『外国語学部 紀要』 第4号 pp. 59-67 杏林大学

- 新屋映子 (1993)「日本語中上級学習者の聴解能力について」『日本語教育』79号 pp. 126-136
- 杉藤美代子(1989)「談話におけるポーズとイントネーション」『講座日本語と日本語教育2 日本語の音声・音韻(上)』 pp. 343-364 明治書院
- 杉藤美代子(1991)「談話分析・発話とポーズ」『日本語学』10巻10号 pp. 19-30 明治書院
- 竹蓋幸生 (1984)『ヒアリングの行動科学』研究社出版
- 竹蓋幸生・高橋秀夫・椎名紀久子(1988 a)「ヒアリングの理論と指導に関する基礎的研究」『Language Laboratory』25号 pp. 3-13
- 竹蓋幸生・椎名紀久子・大西知佳子(1988 b)「ヒアリングの理論と指導に関する基礎的研究Ⅱ」『名古屋学院大学外国語教育紀要』18号 pp. 35-42
- 竹蓋幸生・大西知佳子(1989 a)「ヒアリングの理論と指導に関する基礎的研究Ⅰ」『千葉大学教育学部研究紀要』37巻 pp. 247-258
- 竹蓋幸生 (1989 b)『ヒアリングの指導システム』研究社出版
- 田丸淑子 (1990)「中級日本語学習者に対する書き取りの練習—予備的考察—」Working Papers, Vol. 1, No. 1 pp. 15-24 International University of Japan
- 田丸淑子 (1991)「上級聴解授業の出発点—反省にもとづくプランづくり—」Working Papers, Vol. 2, pp. 114-126 International University of Japan
- 寺村秀夫 (1987)「聞き取りにおける予測能力と文法知識」『日本語学』 pp. 56-68 明治書院
- 土岐 哲 (1988)「聞き取り基本練習の範囲」『日本語教育』64号 pp. 27-43
- 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 pp. 59-73
- 西郡仁朗・金城尚美(1989)「2つの聴解教材(ボトムアップ型・トップダウン型聴解教材の開発とその背景)」『研修紀要第1号』 pp. 5-28 沖縄国際センター
- フォード順子(1991)「聴解ディクテーションの『誤聴』分析—中・上級の文法の困難点を探る—」『日本語教育論集』第7号 pp. 45-64 筑波大学留学生センター
- フォード順子・小林典子(1989)「聴解授業『講演・講義を聴く』を行なって—聞き取りの負担を軽くするために—」『日本語教育論集』第5号 pp. 85-97 筑波大学留学生教育センター
- 南不二男・田中望(1982)「談話の研究と教育の必要性」日本語教育指導参考書11『談話の研究と教育Ⅰ』 pp. 1-5 国立国語研究所
- 山本富美子(1994)「上級聴解力を支える下位知識の分析—その階層化構造について—」『日本語教育』82号 pp. 34-46
- 吉岡英幸 (1993)「聞き取り能力: 留学生と日本人の調査分析」『講座日本語教育』第28分冊 pp. 47-59 早稲田大学日本語研究教育センター
- 吉田一衛編(1984)『英語のリスニング』大修館書店
- 吉田研作 (1992)「リスニング・コンプリヘンションにおけるスキーマの役割」

『英語展望』 ELEC BULLETIN No. 98 pp. 2-6

Rumelhart, D. E. 著 御領謙訳 (1979) 『人間の情報処理』サイエンス社  
日本語教育学会編(1991) 『日本語テストハンドブック』大修館書店  
日本語能力試験企画小委員会 出題基準作成会議(1993) 『日本語能力試験 出題基準  
(外部公開用)』国際交流基金・財団法人日本国際教育協会

Anderson, A. and T. Lynch. (1988) Listening. Oxford University Press.

Takehi, Hisao et al. (1981) "An Analysis of Perceptual Error: Learning Process."  
『大学英語教育学会紀要第12号』:133-144

Suenobu, Mineo et al. (1982) "An Analysis of Perceptual Error: Effect of  
Learning and Mechanism of Hearing." 『大学英語教育学会紀要 第13号』  
:83-97

Oller, John W. Jr. (1971) "Dictation as a Device for Testing Foreign-Language  
Proficiency." English Language Teaching 25(3):254-259.

..... (1975) "Dictation: A test of Grammar-based Expectancies." English  
Language Teaching Journal 30(1):25-36.

..... (1979) Language tests at school: A Pragmatic Approach. Longman.

Rost, M. (1990) Listening in Language Learning. Longman.

## Summary

In this study I examined the listening skills of Japanese language learners : focusing on errors they made when taking dictation and the parts they failed to 'pick up'. There are two ways of listening, top down and bottom up processing. For this paper I conducted my analysis from the 'bottom up' view.

Method : The subjects were 19 non-Chinese and 11 Chinese university students. The students were instructed to take dictation from a tape of "The Japanese Broadcast" (T1). A pause of approximately 20 to 30 seconds was given after about every fourth phrase (bunsetu) or so. After the dictation a correct transcription was shown and some explanations were given. Over two months three different dictations were given using the same methods. As a measure of progress, the students were asked to take dictation from the original tape at the end of the two months (T2). The results (T1, T2) were compared.

Findings: 1. Fewer errors occurred in information given immediately after a pause, which, I conclude, is due to the fact that during the pause they had time to process information.

2. Although most of the results for T2 were better than for T1, both graphs were similar, which indicates that the difficult parts of T1 remained difficult in T2. I noticed that where there are large differences between T1 and T2, they occur in clusters. I concluded that the learning of a certain word helps the learner to perceive the words around it, too.

3. The parts where there were many errors were divided into four groups; particles, vocabulary, the end parts of sentences or clauses and others. The errors made by the Chinese students show a particular distribution over these four groups, which may be related to their mother tongue.

Error Analysis of Dictation Tests--A Study of Listening  
Skills in Intermediate and Advanced Level Students

Akiko Nakagome  
Ochanomizu University

Summary

In this study I examined the listening skills of Japanese language learners: focusing on errors they made when taking dictation and the parts they failed to 'pick up.' There are two ways of listening, top down and bottom up processing. For this paper I conducted my analysis from the 'bottom up' view.

**Method:** The subjects were 19 non-Chinese and 11 Chinese university students. The students were instructed to take dictation from a tape of 'The Japanese Broadcast' (T1). A pause of approximately 20 to 30 seconds was given after about every fourth phrase (bunsetsu) or so. After the dictation a correct transcription was shown and some explanations were given. Over two months three different dictations were given using the same methods. As a measure of progress, the students were asked to take dictation from the original tape at the end of the two months (T2). The results (T1, T2) were compared.

**Findings:** (i) Fewer errors occurred in information given immediately after a pause, which, I conclude, is due to the fact that during the pause they had time to process information. (ii) Although most of the results for T2 were better than for T1, both graphs were similar, which indicates that the difficult parts of T1 remained difficult in T2. I noticed that where there are large differences between T1 and T2, they occur in clusters. I concluded that the learning of a certain word helps the learner to perceive the words around it too. (iii) The parts where there were many errors were divided into four groups: particles, vocabulary, the end parts of sentences or clauses and others. The errors made by the Chinese students show a particular distribution over these four groups, which may be related to their mother tongue.