

ディクテーションの誤答分析

Error Analysis in Dictation

付岡 京子*

Kyoko Tsukeoka

I. ディクテーションの評価法及び教育面に於ける位置づけ

学生の語学力を評価するのに、採点が難しく時間もかかるディクテーションがしばしば使われている。それは何故であろうか。フランス語等では、ディクテをすればその人のフランス語の力がほぼわかるとさえいわれている。リエゾンによる音変化、発音されない語尾等自分で判断して書き表さねばならないフランス語の場合程ではないにしても、英語に於いてもディクテーションをすれば、かなりその人のもつ英語の力がつかめるとというのが一般的な見方である。いいかえれば、ディクテーションが英語の総合力評価の為によい手段であるとみている者が多いという事であろう。John W. Oller, Jr. のUCLAに於ける資料によれば、外国語としての英語の総合力とディクテーションとの相関指数は0.86という非常に高い数値となっている。⁽¹⁾

ディクテーションは端的にいえば、聴覚を通して受けとめた言葉の信号を書かれた信号に変える作業である。この作業の前半は所謂聴き取りであるが、後半の書くという作業には綴字、句読点といった問題も含まれるので、ディクテーションの得点は必ずしも耳を通しての内容

の理解、即ち聴解力と一致するわけではない。逆に耳で聴いた言葉を音声表現として復唱する場合でも、意味もわからずに所謂おうむ返しとして、そのままの形で復唱できる場合がある様に、ディクテーションの場合も意味がよくわからなくとも高得点をあげ得る可能性がないわけではない。L. A. Hillも、ディクテーションで高得点をあげた学生が、その直後に行われたディクテーションに使われた文の内容を問うテストでみじめな結果に終わった事例をあげて、ディクテーションの高得点即ち内容の完全な理解という事にはならない事を指摘している。⁽²⁾ Hillは又発音と音素識別の間にかかなりの相関々係がみられる事から、ディクテーションが発音のテストとしての一面をもつ事を指摘しているが、⁽³⁾英語には外来語がかなり多い為、発音に例外が多い事で知られてはいるものの、耳がよくても綴字の一般原則を知っていれば、内容を完全に理解していなくともディクテーションである程度の高得点をあげる事は可能であろう。しかし少なくともディクテーションが聴解力とかかわりをもっている事は否定できない事実といえよう。

更にディクテーションには、耳で受けとめた言葉の信号を書き表す迄保持しておく、所謂聴

*英語専攻

覚記憶力も関係してくる。ディクテーションの場合、一語一語区切って読まれるわけではなく、ゆっくり読まれる場合でも、言葉の流れの区切り迄通して読まれ、同じ回では同じ所をくり返し読む事がないので、注意深く聞き、それを記憶にとどめておく必要がある。この場合当然の事ながら、文が複雑になればなる程困難さは増す事になる。文を複雑にする要因としては、文の長さ、含まれている単語の難易、適用される変形規則の数と比例する派生の複雑さの三要因があげられる。⁽⁴⁾ 聴覚記憶力は練習によってかなり上達する事がわかっているが、ディクテーションを有意義なものにする為には、学習者の学力から極端にかけ離れていない適切な材料を用意し、慣れるに従って徐々にその程度をあげていくという配慮が必要となろう。この事は後にふれる教育面に於けるディクテーションの意義にも大きくかかわってくる。

ディクテーションの実施方法に関しては、読まれる回数も二回から五回位迄と巾があるが、三回の音読による方法が広く用いられている。Hill の提案している方法を例にとると、まず一回目は普通の会話の速度で全文を通して読む。この回は書き取る事はさせず、聞く事に専念して全体の大意をつかむ様にさせる。二回目は書き取る時間を勘案して多少ゆっくり目に言葉の流れにそって区切って読み、句読点も指示する。⁽⁵⁾ 尚三回目に入る前に書き取ったものの読み直し、訂正の為の時間を与える。三回目は再び普通の速度で読む。但しこの回は二回目よりは長目の区切り、例えば各文の終り等で区切り、書き足し及び訂正の為の時間を与える。終了後提出迄に更に読み直しと訂正の為の時間を与える。⁽⁶⁾

以上で一連の作業が終るわけであるが、Hill は慣れてきたら自然の会話の速度にあげる事を前提に、一回目に普通の会話の速度より多少ゆ

っくり読み聞かせる事はかまわないとしている。しかし極端に速度を落したり、又二回目にゆっくり目に読んで書き取らせる際、一語一語区切って読んだり、抑場に考慮を払わなかったり、弱形 (weak form) や短縮形 (contracted form) をわざわざ強形 (strong form) や省略してない形 (full form) に変えて読んだりする事のない様、いいかえれば学校英語 (classroom English) を使わない様、注意を喚起している。つまり不自然にゆっくり読まれたものではなく、日常使われている英語 (real English) を与えるべきであると述べている。⁽⁷⁾

もう一つの留意点としては、ポーズ即ち書き取り、訂正の為の時間をとる様指示している事である。要するに、速度を落さずに十分なポーズをおく事によって聴き取りを容易にし、初心者負担を軽くしようというわけである。この事は聴解力に影響を及ぼすばかりでなく、ディクテーションの場合、書くという作業には時間を要する為、とりわけ重要な過程である。特に英語を外国語として学ぶ者にとって、なかならず英語と同じ文字を母国語として使用していない言語圏の学習者にとっては、英字を判読できる様にかつ速く書き表す作業に要する時間そのものがかなり違ってくるので、初心者の場合には特に大きな意味をもつといえよう。更にこのポーズの間に訂正という、与えられた音声刺戟や句読点から意味を考えて予測した綴字を見直し、文法や構文の知識をいかして聴き取りそびれた語尾変化等をチェックするといった、思考力、英語の総合力を駆使しなければならない重要な作業が入ってくるわけで、ディクテーションにおいてポーズのもつ意味は大きい。

これ迄みてきた様に、聞いた文を書きとめるという一見単純そうに見えるディクテーションには、耳からの入力 (input) から書くという形で出力 (output) に至る再生の過程の中に、

語い力、文法力、聴覚記憶力、予測力、スピード対応力、注意力、思考力、総合力といった様々な能力がかかわっている。それ故ディクテーションの結果を丹念に分析する事を通して、有益で示唆に富んだ事実が明らかにされる事が期待される。採点が難しく時間もかかるが、英語の総合力評価の一つの良い方法といえよう。

ここで教育面からディクテーションという作業を見直してみると、まず言葉の流れを理解し、聴き取った事を書きとめるのに十分な時間記憶し、それを素早く判読できる様を書く事を要求される。つまり前半は聴解力の練習としての一面があるわけであるが、すでにみてきた様に、聴解力を養うのにディクテーションが最善の方法であるというわけではない。しかしその時々学習者の進度に応じた適切な教材を選び、不自然に速度を落す事なく十分なポーズをとって、初めから普通の会話の速度で教材を読み聞かせれば、聴き取りの練習の為にも有効であると思われる。

我が国の場合、これ迄特に学校という場に於いては、速度を落せば聴き取りが容易になるという前提のもとに語学教育が行われてきた傾向がある。確かに日常生活に於いても、極端に早口の人にまくしたてられ、とまどった経験をした人は少なくないであろう。筆者自身もかつて留学中に非常に早口で講義をされ、着いたばかりの外国人である筆者はもとより、専門用語が沢山入っていた為、英語を母国語とするアメリカ人学生でさえ困惑した表情をしているのに、ますます発話速度をあげられ、図書館で講義の種本をみつけた時、やっと息をついた経験がある。この場合は専門用語が逆にその後の聴き取りのポイントとして役立ったと思われるが、特に話の内容についての知識が乏しい場合、発話速度を多少落せばある程度聴き取りが容易になる場合もあろう。逆に録音されたテープを倍速

にしてまわすと殆ど聴き取れなくなる様に、言語音の認識に関して、特に外国語の場合、発話速度がある程度影響を与える事は事実であろう。しかしこの事は発話速度を落せば落す程聴き取りが容易になるという事を意味するわけではない。発話速度を0.6倍に落しても聴解度に変化はみられなかったという報告もあるし、⁽⁹⁾逆に極端に発話速度を落すとリズムや抑場がくずれ、自然な発音でなくなる為、意味がとりにくい発話となってしまう危険性がある。それ故ディクテーションに於いても、初心者に対する場合も含めて、はじめから自然に近い速度で聞かせて、その速度に慣れさせるべきであるという Hill の指摘は、教育面としてのディクテーションにとって特に重要なポイントとなろう。

速度を落さずに聴き取りを容易にする為の役割を担っているのがポーズである。一回目の音読で大意を把握し、それを念頭に入れて予測力を働かせながら、二回目の音読で書き始める。この時には書き取る為の時間を与える為、言葉の流れの区切りで、語数にして通常3語から5語位ごとにポーズが与えられるので、発話単位が短くなり、必要とされる聴覚記憶力も聴解に通常要求される長期記憶力ではなく、短期記憶力となって学習者の情報処理の負担を軽くすると同時に、より正確な聴き取りが可能となる。この短期記憶力の増強にとってディクテーション活用の効用が大きい事は竹蓋も指摘している。⁽¹⁰⁾この場合、記憶の負担を更に軽くしようとして、単語や、もっと極端な場合には単音単位に迄短くしてしまうと、自然な発話のリズム、抑場がくずれ、目標の教材とはかけ離れたものを聞く事になってしまうので、あく迄自然な言葉の流れの区切りで止める事が望ましい。二回目の多少速度を落した音読の後、更に訂正の為のポーズが与えられ、三回目は再び普通の会話の速度にもどり、発話単位も文単位とより長く

なる。この様に、速度とポーズと発話単位の三要素を適切に組合せた音読を日本語の介入なしに予測しながら聞くディクテーションは、総合的聴き取り練習のよい方法の一つであるとみる事ができよう。

ディクテーションの教育面のもう一つの柱は、様々な能力がかかわる総合的な過程が、句読点を含めて綴字という一つの表現に凝縮された形で出てくるという点である。英語にも同音異語はかなり多い。その中にはお互いに品詞を異にし、構文的に全く違う働きをするものもあるが、耳から入ってきた音声刺激を復唱するといった形では、たとえ意味を間違えてとっていてもそれが表に現れないが、書き表した場合には間違いが明確になる。又自然な言葉の流れには、音声的に不明確な部分が入ってくるのは避けられないし、逆にその事によって英語特有のリズムが出てくるのであるが、音声言語で表現する場合には見過される場合でも、書き取る際には意味は勿論、文法力も総動員して総合的に判断し、きちんと書き足さねばならない。時間的に限られたポーズの間に、自分の書いたものを見直し訂正するという作業は、様々な個々のバラバラな知識のみに頼っていてはできない事で、自分がこれ迄に習得した英語の知識、能力を存分に活用する事が要求される。

ところで習得した知識、能力を運用できるものにする為には、既習の知識の定着が必要である。この観点からもディクテーションは、これ迄習得した語いや構文を確かなものにするのに有効な手段といえる。何故ならば、ディクテーションに於いては聴きながら同時に考え、書き、更に自分の書いたものを読むという事を要求されるわけで、いいかえれば、耳、脳、手、目の協同作業によって、学んだ事を記憶にとどめる事ができる様になるわけである。語学は積み重ねであるとよくいわれる。実際に使える英語を

習得できるか否かは、これ迄学習してきたものを定着させ、運用への基礎作りをする事にかかっているといっているのではないだろうか。その意味でもディクテーションの教育面での効用は大きいと考える。

Ⅱ. 本学に於けるディクテーションの適用

以上みてきた様に、ディクテーションは一般論として、英語教育の上で診断面のみならず、特に総合力の養成に於いて、指導上有効な一つの手段とみる事ができる。そこで開学年次、生活学科全員の教養科目としての英語を受け持っていた時、当時使用していたテキストの冒頭のパラグラフを、学習後ディクテーションとして学生に課した事があった。授業中に本文を板書し、説明も加えて日本語訳もしておいたパラグラフでもあり、内容を問うテストでも大部分の学生はある程度点がとれていたにもかかわらず、数少ない例外はあったものの、ディクテーションとしては殆ど形をなさない答案を提出した学生が多数を占めていた。

この時実施したディクテーションの方法は、大部分の学生がディクテーションに慣れていない事を考慮に入れ、通常より教材提示回数も二回ふやし、合計五回とした。即ちゆっくり読む回数を一回でなく二回にふやし、四回目に文ごとに区切って読んだ後に、最後にもう一度全体の流れから総合的に見直せるよう、パラグラフを通して普通で読み聞かせた。この様な実施上の配慮にもかかわらず、失敗に終わった原因の第一は、事実、後に変更を余儀なくする事になったのだが、使用中のものであったとはいえ、テキストそのものが本学の学生にとっては難し過ぎて、説明をうけて何とか意味はわかって、ディクテーションの提示教材としては不適當であった事、更にこれ迄ディクテーショ

ンを経験した事のない学生が多く、聴きながら書き取るという事にとまどいを感じ、写すのは違う書くという作業そのものにも非常に多くの時間を費やさねばならなかった為、結果的に空白の部分が多くなったものと思われる。この時の失敗をふまえて、今回英語専攻の学生を対象にディクテーションを実施し、その結果の分析を通し、本学の学生にとっての教育面でのディクテーションの効用を模索した。

II. 1 ディクテーションの対象及び実施方法

61年度入学の英語専攻の学生全員、実施当日の欠席者を除き計63名、及び60年度入学の英語専攻の学生の内、筆者の担当科目を受講している学生、欠席者を除き計16名を対象に、一年次生に対しては英語音声学ⅠA及びBの一環として、二年次生に対しては英語表現法ⅢCの一環として、学年別に提示教材も変えて実施した。以下一年次生の内、英語音声学ⅠAのクラスの学生をAグループ、英語音声学ⅠBのクラスの学生をBグループ、二年次生英語表現法ⅢCのクラスの学生をCグループと呼ぶ事にする。

ディクテーションの提示教材としては、語い、構文共に対象者の既習の範囲を越えない様にとの配慮から、L. G. Alexander : A First Book in Comprehension, Précis and Composition の中から、一年次生には基本語い600字以内、単文中心の章から、⁽¹²⁾二年次生には基本語い1000字以内、複文中心の章から、⁽¹³⁾それぞれ選んだ。尚具体的な提示教材は末尾に付してあるので参照されたい。(資料1及び2)

実施方法は前述の Hill の提案に基づき、本学の学生の実態を勘案して多少修正を加えたものとした。具体的には、はじめに普通の会話の速度で全体を通して音読する。この回は聞く事に専念し、書き取らない様はじめに指示を与えた。二回目の音読に於いては、リズム、抑揚を

くずさない程度に速度を落し、三語から五語平均の言葉の流れの区切りごとにポーズを入れて読み聞かせる。この時には句読点も一諸に読みあげ指示する。三回目の音読に移る前に二分間書き取ったものの読み直し、訂正をさせ、三回目の音読に備え聴き方のポイントを整理させ、抜けている部分の書き足しに備えさせる。三回目の音読は二回目より多少速度をあげ、発話単位も長目にするが、区切りごとのポーズは書き足しに備え充分にとる。三回目終了後再び読み直し、訂正の為の時間を二分とり、最後に全体を通して普通の会話の速度で音読する。最終的見直しの後、提出という一連のやり方採った。尚音読は筆者自身が肉声で行った。

更に一年次生に対しては、ネイティブスピーカーの読むテープを聞きながら各文の空所に一語ずつ書き入れていく問題を、挿入すべき語を機能語と内容語にわけて各10題ずつ(資料4及び5)、更にパラグラフ中の文の一部を五語ずつ空所にして、テープを聞きながら書き入れさせる部分的ディクテーションともいうべき問題(資料6及び7)を授業中に実施し、これも検討の資料とした。

二年次生には前述の方法でディクテーションを実施した後に、固有名詞を板書すると共に、難しいと思われる表現等英語で内容説明をし、更に英語での質疑応答を行って内容の理解を深めた後、再び同じ教材を二回目のディクテーションとして課した。又二年次生には別にネイティブスピーカーの吹きこんだテープによるディクテーション(資料3)を授業の一環として実施し、これも検討の資料とした。

教材提示回数は、一語挿入問題の場合、普通の会話の速度で読まれたものをそのまま通して二回くり返してきかせ、一方五語補充問題では、初めに普通の速度で音読してあるテープを通してきかせ、二回目、三回目は文ごとにテープを

とめ、二分づつポーズをとった。四回目は再び全体を通してきかせ、次に日本語で大意を書かせた。その後筆者が日本語で大意を説明した上で、もう一度通読テープをきかせ、訂正させた上で提出させた。これに対し二年次生用ネイティブスピーカー音読テープによるディクテーションの場合は、教材提示回数は計三回のみであったが、一回目の通読も普通の速度の範囲内とはいえ、多少ゆっくり目に読まれており、二回目には更に速度を落し、句読点の指示も含めて言葉の流れの区切りごとにポーズをとり、三回目に再び普通の速度で通読されたものをきかせるという提示方法であった。尚二回目の具体的な区切りについては、資料3に斜線で示しているので参照されたい。

II. 2 結果及び考察

ディクテーションの教育面での可能性を模索する為、比較検討の資料として一語挿入や五語補充の部分ディクテーションをとり入れ、提示教材、提示方法も筆者の肉声及びネイティブスピーカーの音読テープによるものと、種々異なった条件のもとで行ったので、これ等の単純な数量的比較はできないが、参考迄にそれぞれの平均誤答率を出し、表1及び2にまとめた。しかしながら今回のディクテーションの結果の処理にあたっては、誤数で表される数量的結果はあく迄参考にとどめ、誤答の内容の分析に重点をおいて行った。

まず平均誤答率をみてみると、五語補充問題を除いて、ほぼ20%以内の誤答率となっている。この事は提示教材の約8割以上正しく書き取れているという事になる。筆者の肉声によるディクテーションのみをとりあげれば、約8割5分の正解率となってくる。

機能語、内容語の一語挿入問題、五語補充問題は、同じネイティブスピーカーの音読するテープを使って教材提示をしており、五語補充

問題で、各文の終りごとにテープをとめポーズをとったものの、一語挿入、五語補充問題共、速度を落しての教材提示はしていない。これに対し二年次生用ネイティブスピーカーの音読テープによるディクテーションには、速度を落しての提示が含まれている。対象も違い条件も異なるとはいえ、今回の結果をみると、本学の学生の場合単語レベルでない場合は、やはり慣れる迄多少ゆっくり目に読むという配慮がかなり影響を与えていると思われる。

五語補充問題の誤答率の高さは、以上述べた様な教材提示方法における速度の差の他に、提示教材そのものの難易度も関係していると思われる。又文全体を書き取る場合にくらべ、五語補充の場合は書き取るべき語数が少ないので、一見聴覚記憶の負担が軽い様に思われるが、実際には聴きながら書かれている文字を目で追うという作業が加わるので、読む力も関係してくるし、しかも目だけの刺戟でなく耳からの刺戟と一語に入ってくるので、読みなれている者にはプラスの刺戟として働く場合でも、慣れていない者にはより複雑なマイナスの刺戟として働いているという事が考えられる。さっと読んで意味がとれれば、どういう語が入るのか、ある程度推測ができ、入る語の可能性が狭まる。という事は選択肢の数が少くなるという事で、耳から入ってくる音をたよりに推測がつき易くなる。更に文法の知識を活用すれば、適切な語が入る可能性はより高くなるのだが、耳からの刺戟だけを頼りに判断していると、意味の上からも構文上からもおかしい語や語順が入ってしまう事になる。この場合さっと読んで意味をとるという作業は、和訳の時の様にひっくり返したりせず、頭から順に読んでいって意味がわかるという読み方でなくてはならない。即ち速読に通ずる読み方でなくてはならないという事になる。その意味で読む力が充分についていない学

生にとっては、かなり難しい課題だったと推測される。

ここで資料1及び2を用いたディクテーションの答案をみると、特に一年次生の場合、大部分の答案が形の上でパラグラフをなしていない事がきわだっている。二年次生に対しては、科目の性質上初めの授業の時にパラグラフについて説明しておいたので、中にはまだパラグラフの概念が充分でなく、今回のディクテーションに於いても、分ける必要のない所で新しいパラグラフをたてている者はあったが、一文ごとに行を変えて書いた者はいなかった。これに対し一年次生にあっては、ほとんどの者が一文ごとに行を変えて書いており、逆に会話文で話者が変わってもパラグラフを新しくしておらず、英文を読む時には必ず目に入っているはずの基本的なパラグラフの概念をもっていない事を如実に物語っていた。この事はひいては読解の場合にも、パラグラフを頭に入れて読む習慣がつかないという事になる。

句読点に関しても、一年次生にはディクテーション実施時に句読点を読みあげの際、同時に黒板に具体的に書いて示したが、正しく書きとめていない者が目立つ。句読点の使い方を熟知していれば、文意を推測する上でも非常に役にたつのだが、句読点のもつ重要な役割を認識せず、句読点を軽視する傾向がみられる。一方二年次生には、すでに授業の中で一通り句読点について説明を終えていたので、個々のケースにあたっての適用上の間違いはみられたが、読みあげた句読点は少数の例外を除いて、ほぼ全員正しく書き表していた。

さて誤答の分析に先立ち、音読されたものを書き取る際に学生がどういう箇所に困難を感じるのかを観察する為に、筧等が誤聴分析に用いたグラフ⁽¹⁴⁾を参考にして多少修正を加え、縦軸に誤答率を、横軸に音読されたパラグラフの

各文を単語別にとり、折線グラフにまとめた。(図1及び2)一年次生の場合にはA、B各グループの比較ができる様に、同じグラフ内にグループ別にまとめ、二年次生の場合には同じ資料2を用いた二回のディクテーションの比較ができる様、同じグラフ内に第一回目、第二回目をこれ又平行して記してある。尚二年次生のテープによるディクテーションに用いた二文も、同じ様に折線グラフにまとめた。(図3)

A、B両グループ間でもっとも大きな差がみられたのは、図1から明らかな様に、'What do you mean?' asked George in surprise. の文で、Bグループの asked の誤答率がAグループにくらべ、非常に高いという点である。この文は目的語にあたる部分が冒頭にきている為、主語の George と動詞の asked が逆になっているのだが、Bグループではこの倒置構文に気付かず、不必要な I を加えて I asked George としてしまったものが82%にのぼり、大文字にしてしまった者、現在形を使った者等を加えると、正しく書けていた者は1割に満たない。一方Aグループでは、大文字や現在形を使った誤答はみられるが、I を付加した者は見当らない。このIの付加という一見単純に思える事で、実際は話者が変わってしまう為、話の筋に混乱をひきおこし、パラグラフが意味をなさない事になってしまうのである。実はA、Bのクラス編成は入学後のプレイスメントテストによってなされたものであるが、構文の知識の差がここに明らかに出ていると思われる。

全体的な傾向として気付くもう一つの特徴は、Bグループの restaurant, waiter, brought, tray, things, meal, ate, cheese, here, nearly, four, mean, surprise の様な内容語の誤答率が、Aグループに比し高い事である。この傾向は内容語の一語挿入問題の誤答率Aグループ6%に対し、Bグループは倍以上の13%

という結果とも合致する。一方機能語に関しては、a lot of it の it において、Bグループの誤答率7%に対し、Aグループ50%とかなりの差で逆転しているものも中にはあり、全体的にみて余り差が見られない。この事も機能語の一語挿入問題の誤答率にAグループ19%、Bグループ21%と余り差がない結果と矛盾しない。このような結果から、Aグループの方がBグループに比し、相対的に語いの中が広いとみる事ができよう。

更に同音異語の様な耳からの刺戟だけでは判断のできない単語、例えば ate を eight に、here を hear に、four を for に、hours を ours とした例、又聴覚的印象が似通っていて、構文や意味上の判断を要するもの、例えば It's を It にした例等においては、Bグループの方が誤答率が高い。尚 drunk に関しては、数字の上ではAグループの方が誤答率が高いが、誤答例をみると、Aグループの間違ひはその殆どが過去分詞形の drunk としたもので、この結果だけでは、/æ/-/ʌ/ の音素識別に問題があるのか、過去形の綴字を drunk と思いこんでいたのか、過去分詞と知りつつ構文から間違ひを訂正できなかったのか断定できない。一方Bグループの誤答は brank, drang, drink 等中が広く、明らかに意味がとれていない可能性が強いものが含まれる。

尚A、B両グループ共に誤答率の非常に高かった It's time for tea. の for tea の部分を一語ととり、fourteen 又は forty としたものが圧倒的に多かった。音声的な刺戟からすると fourteen は近いのだが、文脈上意味をなさないし、forty に至っては、文脈上意味をなさない事はいうに及ばず、音声的にも強勢の位置が for tea の場合と forty の場合は逆になるので、理論的には強勢が念頭にあれば出現しない誤答といえよう。しかしながら現実には for tea は二語か

ら成り立っているものの、実際に発音される時には一つのまとまりとして発話される上に、すぐ前により強い強勢を受ける time という語がある為、tea の強勢が余り強く意識されない。

前出の倒置構文の asked George の場合に asked を現在形にした学生は、むしろ音声刺戟を忠実に書きとったともいえる。何故ならば ask は無声子音で終わっており、語尾の過去を表す形態素 -ed は単独では /t/ と発音されるが、その部分は強勢を受けない上、ask の最後の子音と次にくる George の頭音とにはさまれ、実際には殆ど発音されない位弱くなるからである。勿論主語の George が三人称単数であるので、現在形ならば asks にせねばならず、ask はあり得ない事は文法面からわかる事ではあるが、この弱く発音される部分があるという事が、聴音上の困難点となってくる。しかしながら英語では強勢を受ける部分を強くはっきり発音し、その他の部分は弱く発音する事で、英語らしいリズムを形成しているのである。

We can't leave now の can't の場合も、有声の鼻音に続く母音が強くしかも長目に発音されるので、次にくる否定短縮形の /t/ が殆ど聞えない位に弱くなって leave の頭音に続く為、can と聞いてしまった者がいた。この様に短縮形も聴音上の困難点の一つで、機能語の一語挿入問題で全員が間違ったのが I'll であった。この場合、I と入れた者はAグループで3名、Bグループで1名、計4名いたが、続く for another twenty minutes の another から未来を想起し、音声上の不明瞭さを補って、未来短縮形の I'll を思いついた者はいなかった。

すでにみてきた様に、普通で速度で英語を話したり音読したりする場合、一語一語単独に発音するわけではなく、いくつかの語を一つのまとまりとして発話するので、単語間の区切りがはっきりしなくなる事がある。前述の for tea

他にも、The waiter brought a tray 中の冠詞 a が brought の語尾及び tray の頭音の二つの /t/ にはさまれる為、at や up と聞いた者がかなりあった。

以上の様な誤答例からもわかる様に、弱く発音される語には機能語が多い。いいかえれば機能語は音声変化を受け易い。その為一語挿入問題でも内容語にくらべ、語いとしては易しい代名詞、冠詞、前置詞、接続詞等の機能語の方が誤答率が高くなっているし、ディクテーションに於いても、内容語にあっては綴字の間違が多いのに対し、機能語では脱落の形で現れたり、a を the にしたり、その逆や、a を at にしたりの様に他の語との置換や、前述の付加という形で現れ、聴覚上の問題とより深く関連していると推測されるものが多い。

勿論綴字に関しても、音素識別の不十分さが原因と思われるものは少なくない。前述の drank を drunk とした場合の /æ/ と /ʌ/ の他にも、it を eat に、leave を live にしてしまっている場合は /i/ と /i:/、lunch を runch に、restaurant を restaulant に、leave を reave にしている場合は /l/ と /r/、things を thinks に、drank を drang と記した場合は /k/ と /g/、things を sings と書いている場合は /θ/ と /s/、とそれぞれの組合せの音素識別が不十分であったと思われる。更に things を fins にした場合は /θ/ と /f/ 及び /ŋ/ と /n/ の音素識別が共に不十分だった事が伺われるし、full を food にした場合は /u/ と /u:/ 及び /l/ と /d/ の音素識別双方に問題があったと思われる。

この事は単に聴く場合の音素識別の問題にとどまらず、発音する際にもこれ等の音素を区別せずに発音している可能性が強いという事になる。今回のディクテーションに現れた音素識別が困難な音素の組合せをみると、/i/ と /i:/、/u/ と /u:/、/l/ と /r/、/θ/ と /s/ 等日

本語に区別のないものが多い。更に日本語としてとり入れている外来語の発音の影響と思われるものもみられる。例えば lunch を lunchi に、restaurant を restran 又は lestoran と綴った者等がこれにあたる。又英語の /n/ は日本語の /n/ とは異なった音なので、mean を me とした場合の様に、英語の /n/ を日本語の /n/ と結びつけて予想してきくと、/n/ が聞えなくなる可能性がある。この事は逆の場合ながら、前述の for tea を fourteen と聞いてしまった場合にもいえる。Brown も外国語学習の初期の段階においては、母国語の影響が強く現れると指摘しているが、⁽¹⁵⁾この種の誤答は日本語の発音面の影響が現れたものとみる事ができよう。尚母国語の影響は今回のディクテーションでも単に発音面にとどまらず、my friend's George にみられる様に、日本語からの単語単位の逐語訳の影響と思われる発想面にもみられる。

この母国語の影響をできるだけ少なくしたいと思い実施したのが、二年次生に課した同じ提示教材を使つての二回にわたるディクテーションである。和訳する事なしに、即ち日本語の介入なしに意味がとれる様、第一回目のディクテーション終了後、英語での説明、質疑応答をとり入れたわけである。

まず平均誤答率をみると、第一回目の14%に対し、第二回目は8%と半分近くに減っている。これには勿論個人差があり、第一回目の誤答率8%から第二回目は1%とほぼ正しく書きとれる様になった者がいる反面、第一回目8%、第二回目7%と殆ど変わらない者もあったが、平均誤答率に現れている様に、概して内容の理解が深まった分、誤答率が低くなってきている。

固有名詞は板書したので、当然の事ながら Vienna と Paris は第二回目には誤答はみられなかった。しかしこのごく当然な事が A、B 等

ループではみられるのである。George の綴りを板書したにもかかわらず、George と書いたり、小文字にしている者があった。これをみるとアルファベットの字形そのものがまだ定着していない者がいるという意外な事がわかる。大文字、小文字の使いわけも徹底していない者がいて、固有名詞は大文字で始める事は殆どの者が知っているが、同じ単語でも、ある時は大文字を、ある時は小文字を使うという様に一貫していない。文のはじめは大文字でという事は基本だが、先行する文に period を付しておきながら、次の文を小文字ではじめる者もいる。It's ではじまる文で二文共同じ間違いをくり返しているのをみると、単なる不注意でなく、すでに定着しているのではないかと思われる者も中にはいる。

一方第二回目のディクテーションでも誤答率が余り変らないものをみると、文中の強勢の影響で音声変化を生じているものがまずあげられる。例えば arranged や explained で語尾の -ed を落している者が多いのは、語尾の形態素 -ed /d/ が殆ど聴き取れない位弱く発音される為と思われる。he pointed to a train の冠詞 a を at と書いている者が二回目に多少ふえているのも、実際には一つのまとまりとして発音される際に生ずる音声変化に起因するといえよう。尚 towards の誤答率が二回共高くなっているのは、中には一つの単語として認識せず、to was や it was 等と書いた者もいるが、大部分は toward と書いており、文法的には間違っていないのだが、課題がディクテーションなので発音通り書く事を要求される為、/d/ と /dz/ の識別ができていないという事で、誤答と数えた為である。これは純粋に音素識別に起因する誤答であるが、音素識別に関連した誤答にはこの he arrive を alive に (/r/ → /l/)、bags を backs に (/gz/ → /ks/)、saw を so に (/ɔ:/ → /ou/)、speed を speak (/d/ → /k/) とした例等があげ

られる。勿論これ等は意味上から訂正し得る可能性のある間違いである事はいう迄もないし、実際二回目に訂正している者もあった。又第一回目には正解者が一人もいなかった seized は、sees, seessed, shiesed, seathed, seeked の他に、seeds to, he is の様に二語として受けとめた者もあり、他の条件から推測のつきにくい言葉の音の認識が多岐にわたる事を改めて感じさせられた。

一方同音異語に関しても、two stops の two を一回目には to とした者が多かったが、二回目にはかなりの者が正しく表記した。又一回目 there was no hope of that now の there を their としていた者も、great speed の great を grate としていた者も、二回目には正しく書き取っている。これに対し意味はとれても名詞形を動詞に転用してしまい、動詞形は別にある事に気付かず、二回目も advised を adviced と書いた者が圧倒的に多かった。発音の上でも advice には有声音の /z/ ではなく、無声音の /s/ が使われているのだが、adviced と書いた学生は advice を /ədvaɪz/ と読んでいるものと推測される。同様に五語補充問題で said を sayed と書いた学生は、said を /sed/ ではなく、/seid/ と読んでいる可能性が強い。即ち Hill の指摘するディクテーションの発音テストとしての一面がみられるといえよう。更にこの said は、文中では said to とつながって使われている為、said を set と書いた者がいたが、この場合は文字に書くと /d/ → /t/ の音素識別の問題の様に見えるが、実際の発音では、接続部に音声変化が生じているので、この音声変化の現象を知って、それを自らの発話において実践している事が、正しく書き取る為の前提となる。

更に二回目にも誤答が多かったものをみると、hurried, seized, paid, stopped, disappointment 等があげられる。この内動詞に関

しては、時制の間違いも含まれるが、大部分は不規則動詞を含めて過去形にする際の綴字の問題であり、唯機械的に形態素 -ed をつけてしまい、発音と綴字に関する一般原則を応用できていない事が目立った。この事は数は少ないが、moving を moveing に、racing を raceing とした誤答についてもいえる事である。

ところで文法知識を活用すれば、少くとも見直しの時に訂正できたと思われるものに、a few minutes を a few minute に、two stops を two stop とした例等が、あげられる。これ等の複数語尾の脱落は、基本的には音素識別の問題といえるが、文法知識を活用すれば容易に訂正できるものである。同じ様な事がテープによるディクテーションにみられる most of my friend(s) are の複数語尾の脱落にもいえる。(a) 15-years-old girl にみられる余分な複数語尾も、形容詞として使われている事に気付けば訂正できるものであり、不定冠詞 a の脱落も構文から補う事ができるものであるが、we young people の we は強く発音されないので聴き取りにくく、同格という事に気付かないと、見直しても意味の上から推測できにくかった様で、脱落が目立った。又 hurried の誤答例をみると、先にあげた過去にする際の綴字の間違いの他に、音声変化の影響の為に現在形にした者も多かった。しかしこの文では、過去の動詞が並列に使われている事から、音声刺戟は不明瞭でも、構文上から訂正してほしいところであった。この見直し、訂正という過程を通して、これ迄習得した知識を活用する場が与えられるディクテーションは、教育面に於いてその効用が大きいといえよう。更に聞きながら総合的な知識を喚起できる様なになれば、言語運用力はより増大するであろう。

尚綴字に関しては、一、二年を通して、ある時は正しく綴りながら、次に同じ語を書く時に

は間違っていたりして、一貫してない者がいる。正しい綴字の基は注意深い正確な観察にあるといわれているが、ディクテーションを実施した次の週に原文をプリントにして与え、修正の可能性を絶つ為コピーにとった答案を自己訂正、自己採点させたものを点検すると、間違いを見落している者がかなりいる事からも、正確で注意深い観察という習慣が身につけていない者がいる事が伺われる。正しい綴字には、この習慣の上に更に記憶、再成が要求されるわけであるが、意味のある文脈の中で正しく使えてこそ本物といえるので、ここにも教育面でのディクテーションの効用があると思われる。

まとめ

以上みてきた様にディクテーションに於いては、同じ単語でも使われる場所や使われ方によって、正しく書き取れたり、取れなかったりするし、機能語の様な語いとしては易しい単語の誤答率が高くなる様な現象もみられる。つまり耳からの刺戟を、音声変化の現象、文脈、文法等の知識を活用して総合的に捕え、それを正しく素早く書き表す事を要求されるので、ディクテーションは近年注目を集めている言語の運用力に通じるものをもっているといえよう。

今回のディクテーションの誤答分析を通して、個々の学生のもつ問題がかなりはっきり見えてきた様に思う。ディクテーションが万能でない事はいう迄もないが、総合的な力をみる事ができるディクテーションを基に、学生一人一人の処方箋を作れば、かなりきめ細かい適切な指導が可能になると思われる。教育面に於いても、それぞれの時点での学生にあった適切な提示教材を選べば、学生が意欲をもって自らの誤答を観察する事ができるので、間違え事によって逆に曖昧なものを文字とのかかわりで確認し、知識を棒暗記ではない運用のできる確かなものに、

ディクテーションを通して変えていく事ができるのではないかと考える。

注

- (1) John W. Oller, Jr. "Dictation as a Device for Testing Foreign Language Proficiency", English Language Teaching, Vol. 25, No. 3, June 1971, p. 255.
- (2) L. A. Hill, English Sounds and Spellings, Dictation Pieces, Oxford University Press, 1964, p. vi.
- (3) Ibid., p. vii.
- (4) 今井邦彦『言語障害と言語理論』大修館書店, 1979, pp. 340-341.
- (5) 句読点に関しては指示しない方がいいという意見もある。
池浦貞彦「ディクテーションの方法」『英語教育』27巻, 12号, 1979, p. 18.

- (6) Hill, op. cit., pp. vii-viii.
- (7) Ibid., p. ix.
- (8) Ibid., p. viii.
- (9) 町田隆哉「発話速度の聴解度に及ぼす影響」『英語教育』27巻, 12号, 1979, p. 28.
- (10) Hill, op. cit.
- (11) 竹蓋幸生『ヒアリングの行動科学』研究社出版, 1984, p. 155.
- (12) L. G. Alexander, A First Book in Comprehension, Précis and Composition, Longman, 1965, p. 12.
- (13) Ibid., p. 26.
- (14) 筧寿雄, 末延岑生, 野間司郎, 神崎和男, 山根繁「誤聴分析」『大学英語教育学会紀要』第11号, 1980, p. 3 及び pp. 14-16.
- (15) H. Douglas Brown, Principles of Language Learning and Teaching, Prentice-Hall, Inc., 1980, p. 173.

資料1 一年次ディクテーション提示教材

Last week I went out to lunch with my friend George. George is very fat. He likes good food—and a lot of it. We sat at a table in a restaurant. The waiter brought a tray full of things. After a big meal we ate some cheese and drank some coffee. 'We really must go now George,' I said. 'We have been here for nearly three hours. It's ten to four.

'What do you mean?' asked George in surprise. 'We can't leave now. It's time for tea!'

資料2 二年次ディクテーション提示教材

The train I was travelling on was already half an hour late. I had arranged to arrive in Vienna at 7.15 in time to catch the 7.25 train to Paris—but there was no hope of that now. I explained the situation to the ticket-collector who advised me to get off two stops before Vienna Central Station and take a taxi. When the time came, he even helped me with my luggage. He wished me good luck as I jumped off, and a few minutes later I was racing towards the centre of the city in a taxi. It was almost 7.25 when we stopped outside the station. I paid the driver quickly, seized my bags and hurried inside. 'Paris train?' was all I had time to say to the first official I saw. You can imagine my disappointment when he pointed to a train that was just moving out of the station at great speed!

資料3 二年次テープによるディクテーション提示教材

1. I can't understand/why many of the older generation/in my country/believe that we young people/have no sense of direction.
2. I am a 15-year-old girl,/ and most of my friends/are seriously concerned/about the future of the world.

資料4 機能語一語挿入問題

1. I'm really tired ____ doing all this homework.
2. My teacher gives more homework than ____ other teacher.
3. I think ____ just sit on the bed for another twenty minutes.
4. Sitting ____ the bed is easier than doing homework.
5. I want to finish this homework ____ nine o'clock.
6. I need ____ dictionary to do some of this homework.
7. That's ____ bed that you are sitting on.
8. What time does ____ favorite TV show start?
9. I made another mistake, so I need ____ eraser again.
10. There! I've finished all the assignments ____ last.

資料5 内容語一語挿入問題

1. Please give me that _____ over there.
2. This typewriter is hard for me to _____.
3. I can't type as _____ as I can write.
4. I forgot to buy more typing _____.
5. This _____ is so comfortable that it makes me sleepy.
6. I think I'll _____ downstairs now.
7. If you wait for ten _____, I'll go with you.
8. Do you know where I _____ my books?
9. I think I _____ your English book downstairs.
10. I _____ I don't get any homework over the weekend.

資料6 五語補充問題

One of America's giant companies, International Telephone and Telegraph, ITT for short, has been fighting (1) _____ the American government in the courts, and the government has finally won. Ma Bell, as ITT is also known, has been ordered (2) _____ companies and discontinue the monopoly it now enjoys.

Consumers will benefit from this decision because other phone companies claim they can offer (3) _____.

Japan (4) _____ many things from America. Maybe lower phone bills (5) _____ borrow from America.

資料7 五語補充問題に挿入すべき語群

- (1) A battle for years with
- (2) to sell many of its
- (3) better service at lower costs
- (4) has been said to copy
- (5) is another thing Japan can

平均誤答率比較表

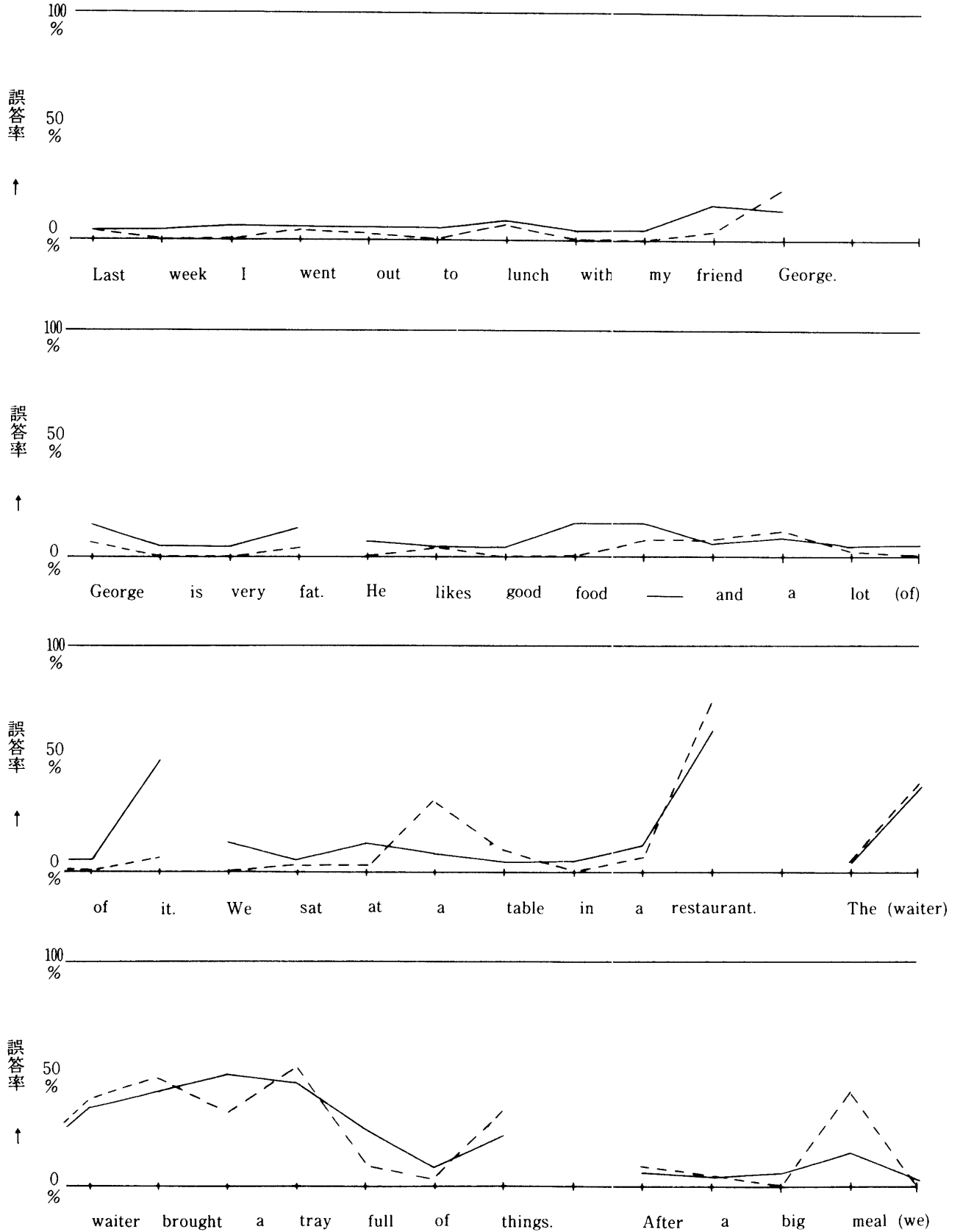
表1 一年次平均解答率

	ディクテーション	機能語	内容語	五語補充
Aグループ	16 %	19 %	6 %	43 %
Bグループ	16 %強	21 %	13 %	58 %

表2 二年次平均解答率

	第一回 ディクテーション	第二回 ディクテーション	テープによる ディクテーション
Cグループ	14 %	8 %	20 %

図1 ディクテーション単語別誤答率 (Aグループ — Bグループ - - -)



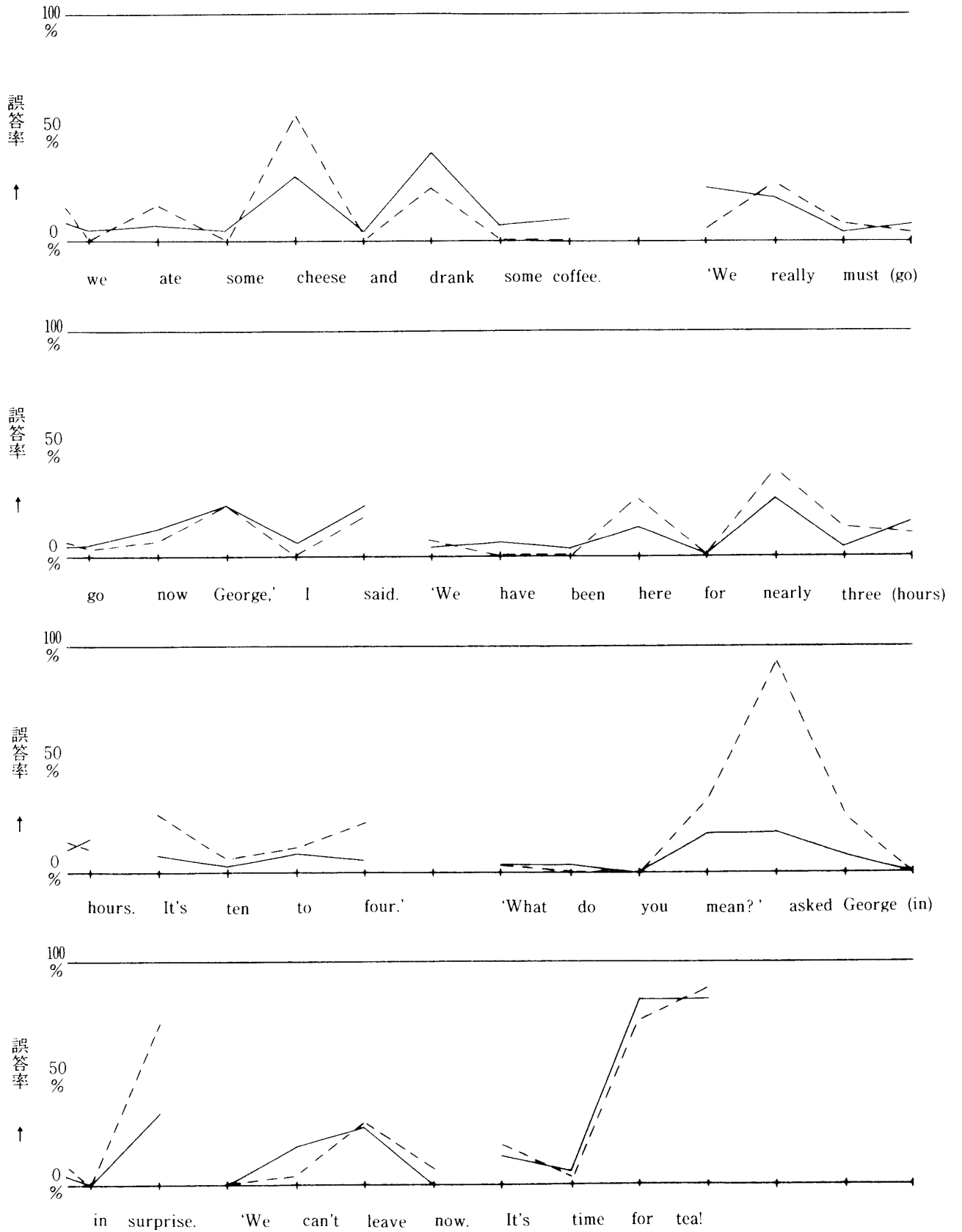
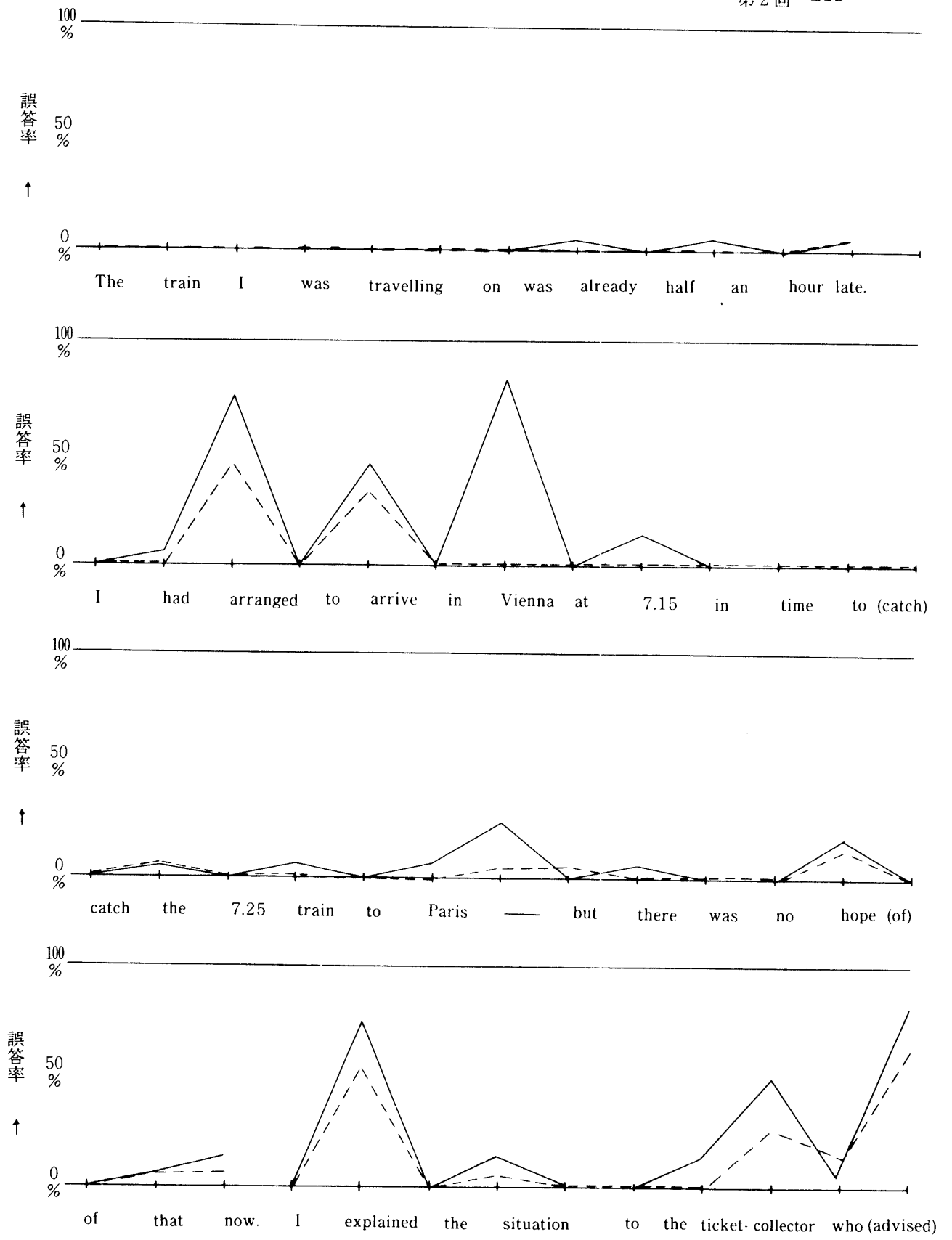
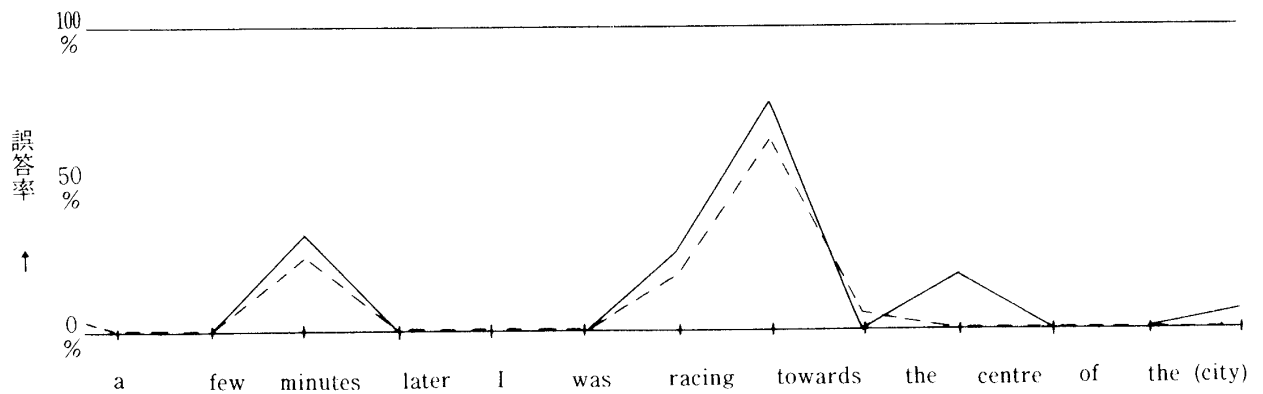
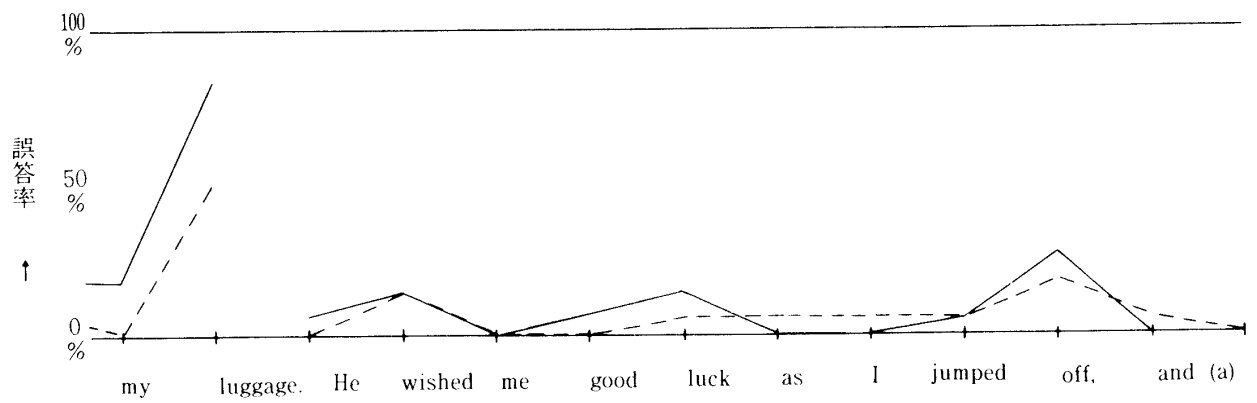
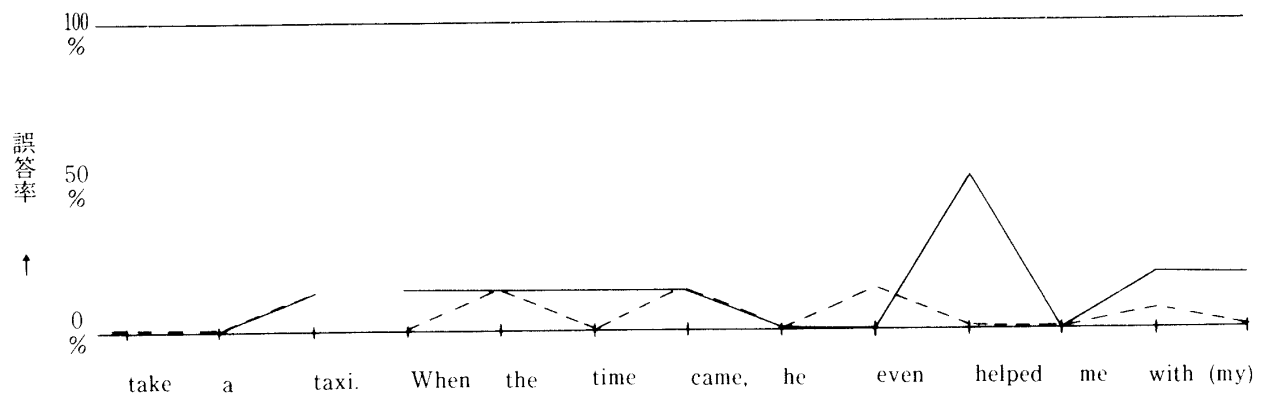
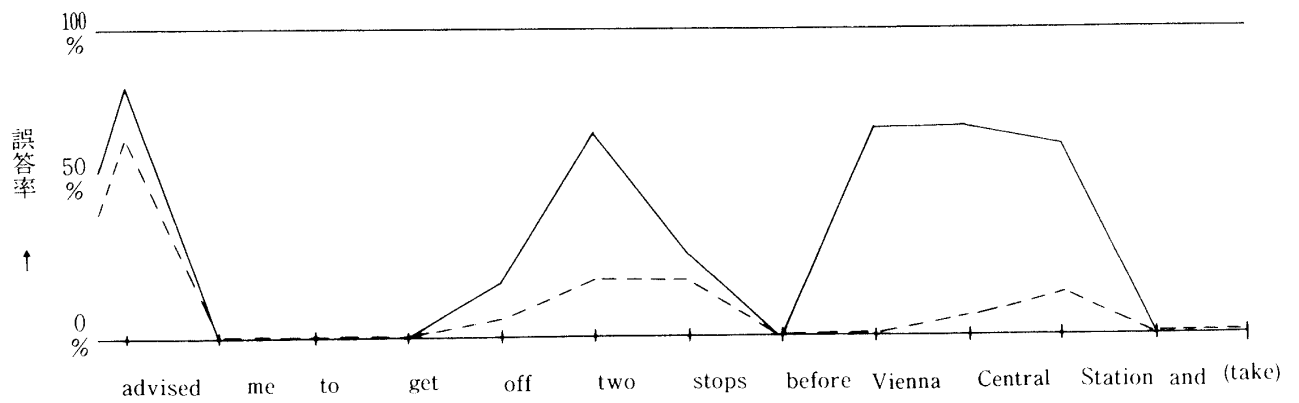
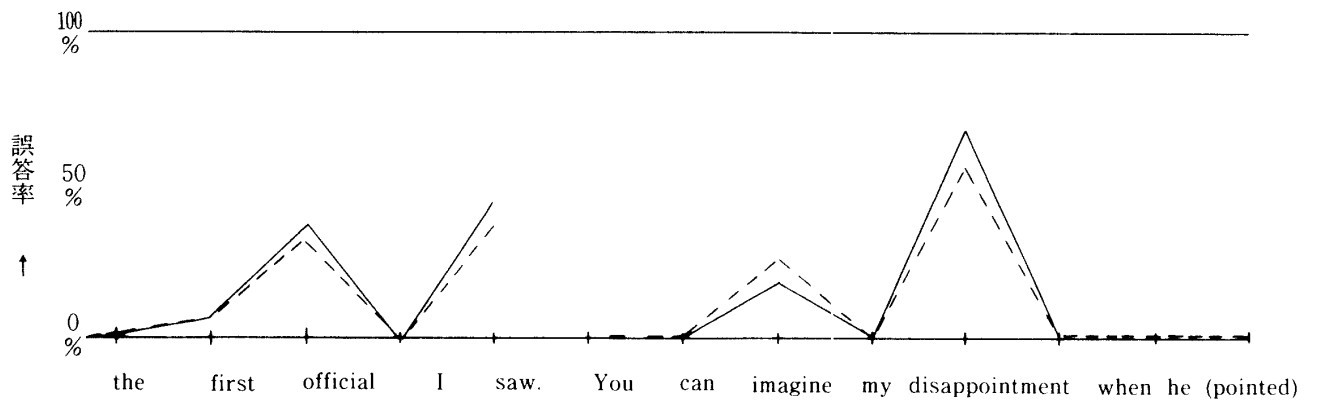
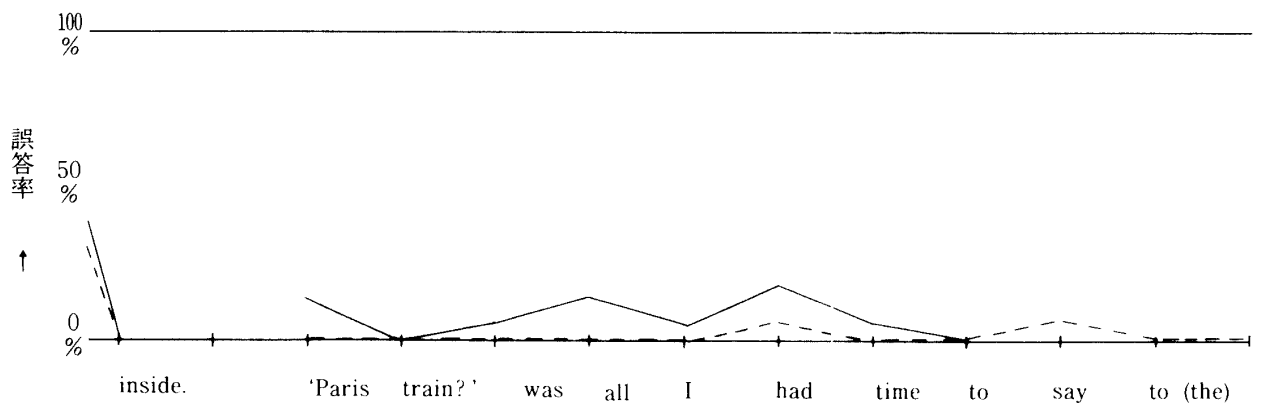
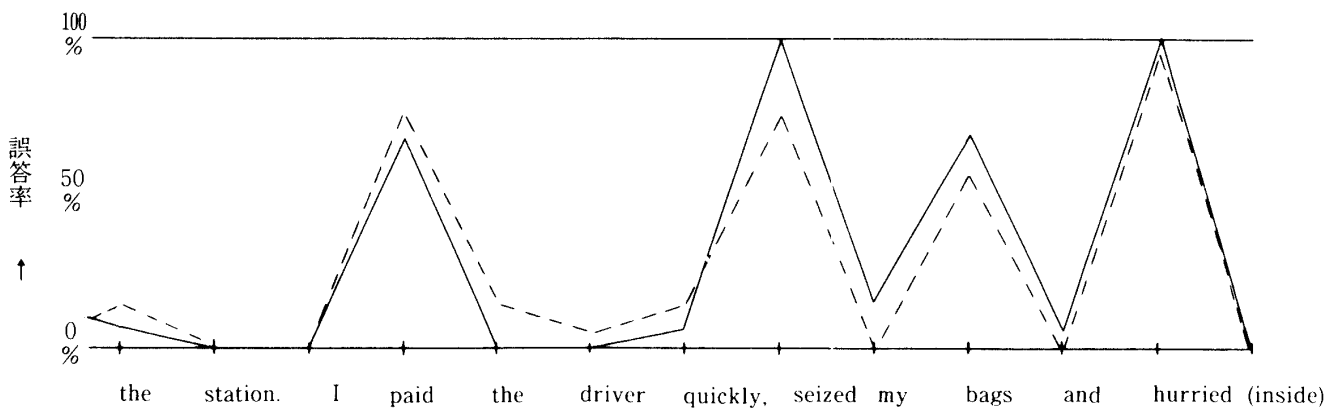
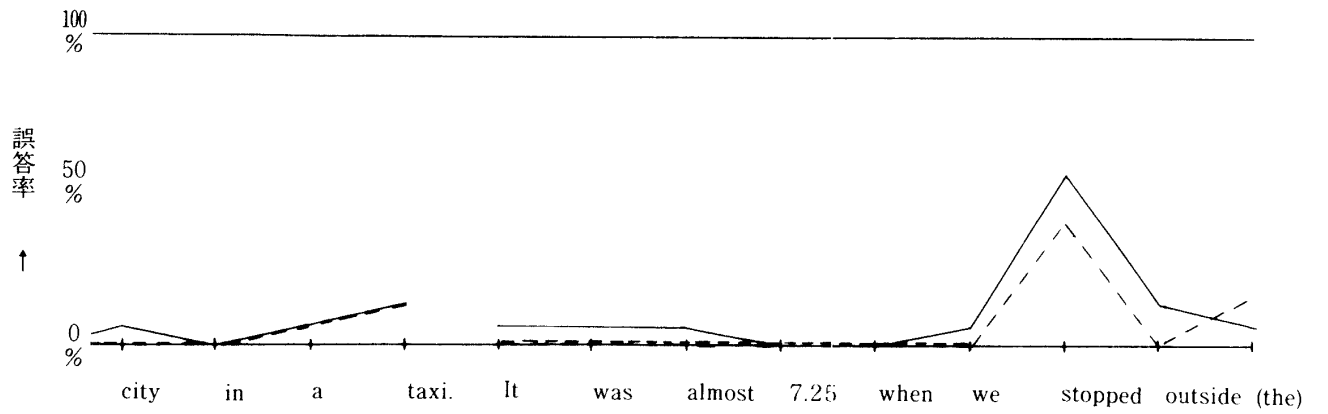


図2 ディクテーション単語別誤答率 (Cグループ)

第1回 —
第2回 - - -







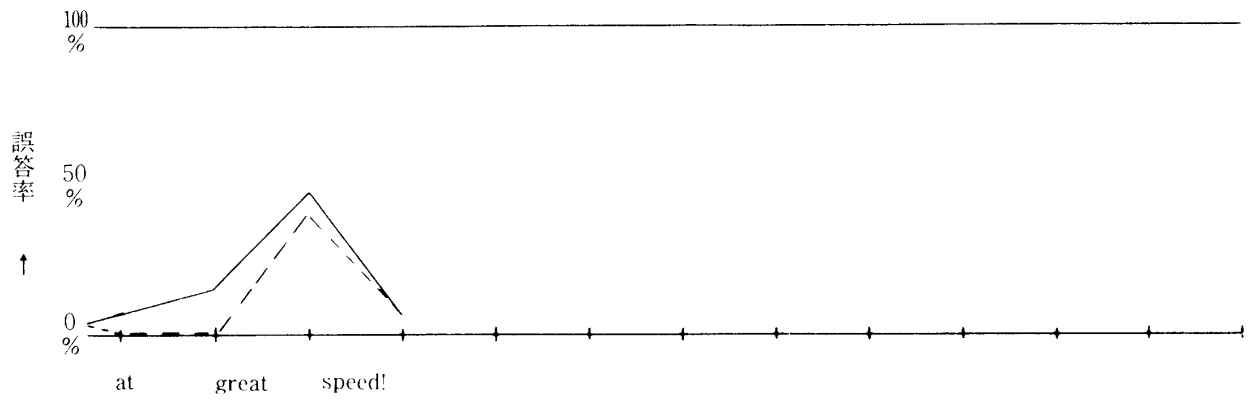
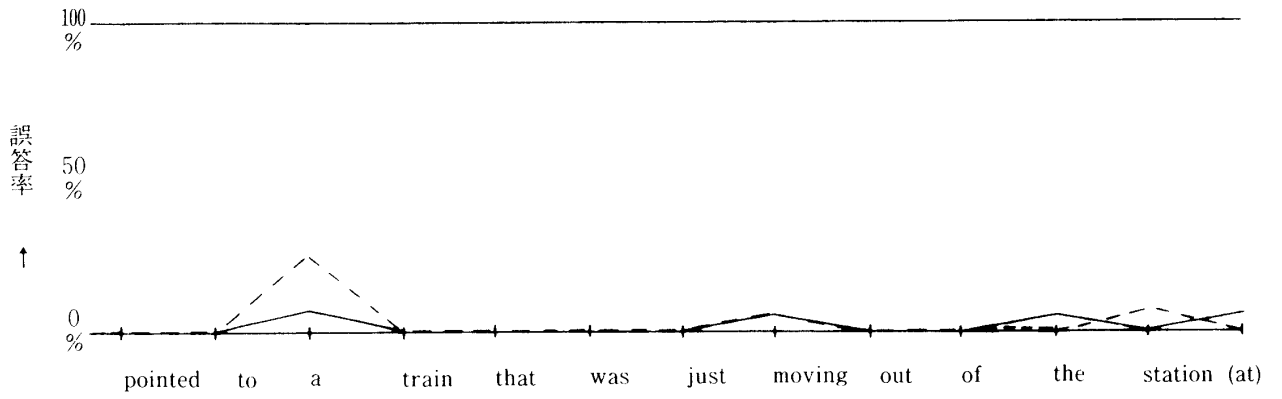


図3 二年次生テープによるディクテーション単語別誤答率

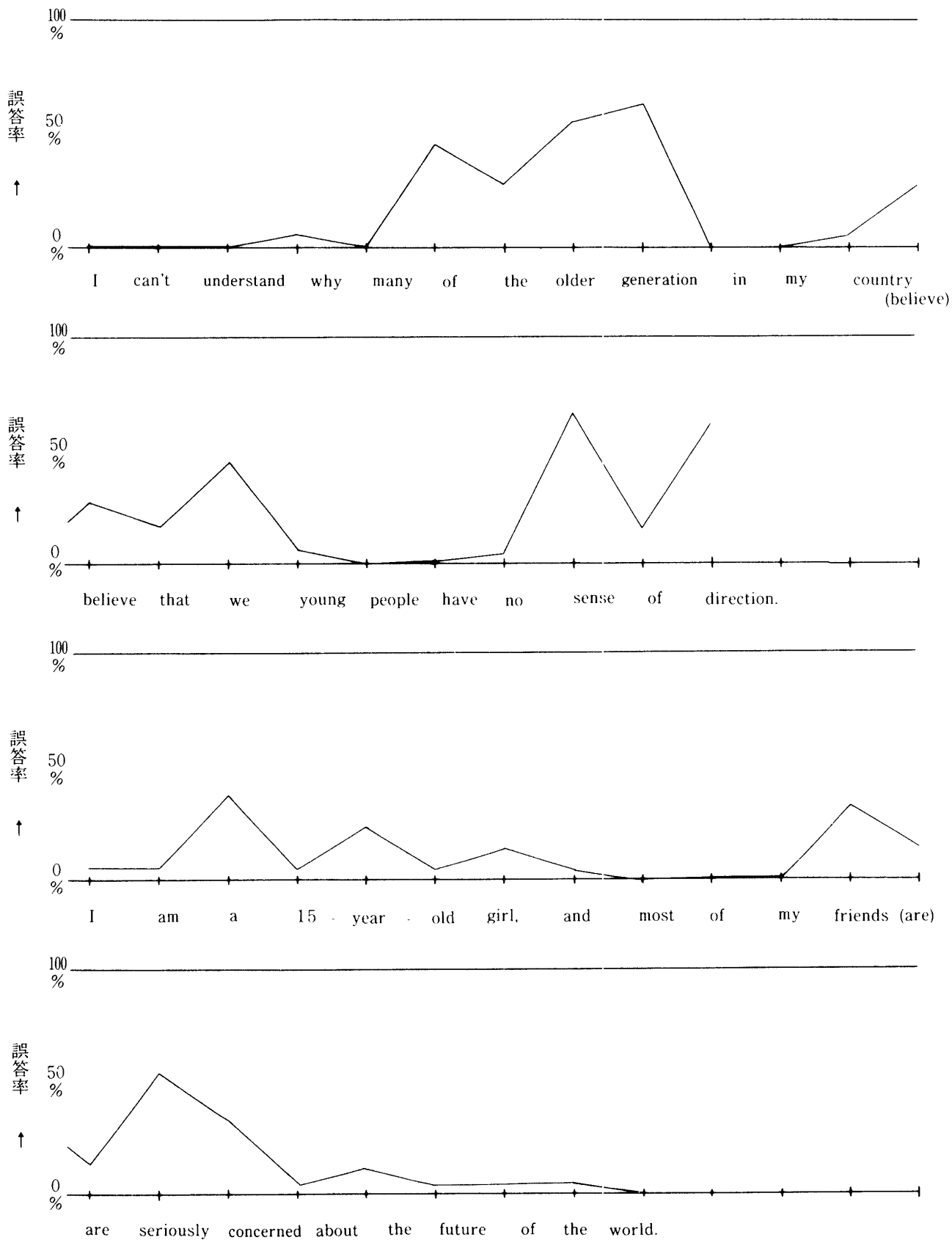


図4 一語補充ディクテーション誤答率

