

ディクテーションテストによる中上級日本語学習者の日本語能力についての一考察¹

(Überlegungen zur Sprachkompetenz fortgeschrittener Japanischlerner anhand eines Diktattests²)

加藤由実子 Kato, Yumiko (ハイデルベルク大学 Universität Heidelberg)

要旨/Zusammenfassung

ボン大学では修士課程一年生向けの中上級日本語モジュールを始めるにあたり、受講学生の日本語能力を把握するためにディクテーションテストを実施した。本稿はその答案をもとに学生の実際の日本語能力を考察したものである。これにより正確な表記、漢字語彙知識、複合文法項目や複文の理解などに困難のあることがわかり、学生間の日本語能力の差を把握するだけでなく、今後の学習課題も明らかになった。

Um die anfängliche Sprachkompetenz der Teilnehmer des japanischen Sprachmoduls für Fortgeschrittene des Masterstudiegangs an der Universität Bonn zu evaluieren, wurde ein Diktattest durchgeführt. Im vorliegenden Beitrag werden die Schwierigkeiten in Bereichen wie Orthographie, Kanji-Vokabeln und Verständnis komplexer Grammatikform sowie zusammengesetzter Sätze vorgestellt. Daraus erschließen sich nicht nur Unterschiede in der japanischen Sprachkompetenz zwischen den Teilnehmern, sondern auch weitere Lernaufgaben für die Teilnehmer.

1 研究の背景と目的

ボン大学³のアジア研究科 (Institut für Orient- und Asienwissenschaften) の修士課程⁴では、2012年冬学期にカリキュラム移行に

-
- 1 本稿は2014年3月1日に第20回ドイツ語圏大学日本語教育研究会シンポジウム(於ボン大学)で行った口頭発表の内容に基づく。
 - 2 Der vorliegende Beitrag basiert auf dem Vortrag, den die Autorin am 01.03.2014 an der Universität Bonn beim 20. Symposium des Vereins „Japanisch an Hochschulen e. V.“ gehalten hat.
 - 3 筆者の2014年9月までの勤務校である。
 - 4 アジア研究科の修士課程には16の専攻がある。日本関係の専攻には、日本語学・翻訳学 (Japanische Sprache und Translation) と日本学 (Japanologie) がある。その他に、経済・社会 (Wirtschaft und Gesellschaft) やアジア芸術史 (Kunstgeschichte in Asien und im Orient) という専攻にも、学士課程で日本語を修めた学生が多数進学している。

より、日本語学・翻訳学 (Japanische Sprache und Translation) 専攻の一年生を対象とした選択必修モジュールの一つとして、日本語の語学モジュールが導入された。モジュール名は「Auditiv-Orale Sprachkompetenz Japanisch」といい、「政治・社会分野などの複雑な話を受容・産出する能力」などの学習目標が掲げられている。期間は一年次の二学期間で、授業は週2コマ(実質3時間)である。

このモジュールは、アジア研究科の修士課程で日本語学・翻訳学 (Japanische Sprache und Translation) を専攻する学生を主対象としているが、日本学 (Japanologie) 等の他専攻の学生も受講することができる。受講条件は、ボン大学学士課程(全6学期)の第6学期の日本語の期末試験に合格していること、または同等の日本語力である。ボン大学学士課程の日本語の実質授業時間は、第1学期から第4学期が週6時間、第5学期と第6学期が週4.5時間で、合計495時間になる(一学期15週間で計算)。第6学期のレベルはB1-B2としている。そのため、修士課程に来る学生には中級後半レベル、少なくともCEFRのB1後半程度、日本語能力試験N3合格程度の日本語力を教員側は想定していた。

このモジュールを実施するにあたり、まず早急に受講者の実際の日本語力を把握する必要があった。翻訳専攻の学生を主対象としてはいるが、その中でも日本語力にばらつきがあり、他専攻の学生が加わるとさらに差が広がる。また、学外からの入学者の日本語力も確かめなければならなかった。そこで2012年冬学期の最初の授業時に日本語能力チェックテストとして、300字程度の易しいニュース記事を使った、文章全体を書き取るディクテーションを行った。この形式にしたのは、1) 問題作成の手間がかからない、2) 語彙や文法の知識にとどまらず、まとまった文章を理解し産出するという中上級レベルに求められる能力を測ることができる、3) 受験者自身が結果を自覚しやすい、4) ディクテーションを自律的な日本語学習方法として紹介できる⁵⁾、という理由による。

本稿はこのディクテーションの答案を調査資料として、中級後半レベルにあると想定される学習者の実際の日本語能力を観察するものである。

2 中上級の日本語能力

旧日本語能力試験では日本語学習時間の目安として、初級修了の3級(現N4)を300時間程度、中級修了の2級(現N2)を600時間程度としている。2010年から実施されている現行の日本語能力試験ではその中間のレベル(N3)が新設されている。

5) ディクテーションは学習者がひとりで行える手軽な学習方法であるため、自律的な日本語学習方法の一つとして紹介するデモンストレーションの意味も込めた。

現行の日本語能力試験では、N4 が「基本的な日本語を理解」できること、N3 が「日常的な場面で使われる日本語をある程度理解」できること、N2 が「日常的な場面」と「より幅広い場面で使われる日本語をある程度理解」できることを認定の目安としている [国際交流基金・日本国際教育支援協会 2009: 9]。

ヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages: CEFR) の能力記述文 (Can-do Statement) によると、中級段階にあたる B1 では身近な話題、B2 では自分の専門分野を含む広範な範囲の話題、上級段階に入る C1 ではいろいろな種類の高度な内容の複雑な話題へと、レベルが上がるにしたがって受容・産出できる話題の範囲が広がっていく。

文法能力については、中級以降、運用面の適切さが問われるようになる。小林 [2001: 161] は、初級から上級に進むにつれて「短い単文から長い複文へ、そして慣用句の使用へ、またさまざまなムード表現とともに、語用論レベルでの適切な使用へ」と学習の重点が変化すると述べている。また、前田は ACTFL-OPI⁶ のレベル設定を参考に、中級の文法能力を「一通りの基本的な文法を習得し、使いこなして、正確な『文』を産出できる能力」 [前田 2007: 74] とし、また「その運用が、文のレベルから談話のレベルでの使用として適切であるか」 [前田 2007: 90] が問題となると述べている。

語彙については、中級以降、格段に増える。旧日本語能力試験出題基準では、3 級では 1500 語だが、2 級で 6000 語、1 級で 1 万語になる。中級以降は書き言葉に重点が移り、漢字語彙力の拡張が求められる。そのため、語彙学習は漢字学習とも切り離せないものとなる。そして、語彙の正しい運用能力を身につけるためには、各語の持つ品詞性、文法的共起性、意味的共起性、類義語・対義語などの関連語の知識も必要である [加納 2000]。

3 ディクテーションで測定される能力と、その評価の変遷

ディクテーションは、中世までは教師から生徒への教授方法として、また修道院での写本作成方法として、欧米で古くから行われていたが、16 世紀に外国語として現代語が学ばれるようになって、外国語教育に取り入れられるようになった [Stansfield 1985: 121]。それ以来、ディクテーションは教授法の変遷の影響を受け、積極的に取り入れられた時代もあれば、批判にさらされた時代もあった。ディクテーションの科学的、実証的な研究が行なわれるようになったのは 1960 年代末からで、現在ではディクテーションの持つ総合性が高く評価されている。

6 全米外国語教育協会 (The American Council on the Teaching of Foreign Language: ACTFL) によって開発された、外国語の口頭運用能力を測定するためのインタビューテスト (Oral Proficiency Interview: OPI)。

1960年代、ディクテーションは語順が与えられているため語順のテストにはならない、語が与えられているため語彙のテストにはならない、文脈から語を判断できるため聴覚テストにはならないと考えられ、また、句読法や綴りのテストにはなり得るが、それには別のテスト方法のほうが経済的だとされるなど、ディクテーションに対する評価はかなり低かった [Hugh 2003: 195]。

1970年代になると統計的研究が行われるようになり、語彙や文法などの個別テストの結果とディクテーションテストの結果の相関が示され、ディクテーションの総合的な言語能力測定手段としての有効性が科学的に実証されるようになった。アメリカの先駆的研究者である Oller [1971] は、音のインプットから記述というアウトプットに至るまでには音韻、語彙、文法、筆記の複雑な相互作用があり、ディクテーションでは (1) の能力を測ることができる」と述べている。

- (1) ディクテーションで測られる能力 [Oller 1971: 259]
 - a) discriminate phonological units
 - b) make decisions concerning word boundaries in order to discover sequences of words and phrases that make sense, i. e. that are grammatical and meaningful
 - c) translate this analysis into a graphemic representation

ディクテーションでは、語や語順は与えられるわけではなく、聞こえるのは音の流れだけであり、それを語の連続に変換し、記憶し、紙面上に再現するという積極的な過程だと考えられるようになった [Hugh 2003: 195]。また学習者にとって、実際に文脈から語を判断するのは容易ではなく、それは学習者のレベル判定基準にもなる能力だと現在では考えられている [Hugh 2003: 195]。

4 日本語教育におけるディクテーション研究

日本語教育の中でディクテーションがどのように扱われてきたかということについてのまとまった記述は、管見の限りない。しかし、日本語教育においてディクテーションをテーマにした先行研究では、田丸 [1990: 16] が「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」と述べている。また Kaga [1991] は、アメリカの日本語学習者を対象に調査を行い、日本語という音と表記の結びつきが強い言語でも、ディクテーションが言語能力測定方法として有効だと実証している。このような研究が行なわれた背景に思いを巡らせば、少なくとも1990年代初めの段階では、ディクテーションはあまり積極的に利用されておらず、研究も進んでいなかったのだらうと推測される。

田丸 [1990] は中級以上の練習として書き取り (ディクテーション) をどのように利用することができるのかを調べるため、中級初期の学習者⁷に対し、『ニュースで学ぶ日本語』という教科書の課題の一部を使って、文章全体を書き取らせる調査を行った。その結果、(2)の傾向が見られた。

(2) 田丸 [1990: 20] のディクテーション分析結果

- a) 外来語の表記に誤りが多い。これは長短の識別が難しいのと、言語の発音の干渉があるためと思われる。
- b) 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。
- c) 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ろう。
- d) 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。
- e) 字を書く早さ [ママ] が問題になっていると考えられる場合がみられる。

そして田丸はディクテーションを「中級の段階で基礎のスキルを固めるという類いのもの」として有効な練習になると述べている [田丸 1990: 22]。

フォード丹羽 [1996] は、学習者がどのように聞いているかを知るため、中上級の学習者⁸に対し、テレビ番組『サザエさん』の音声テープを使って、文法項目部分を中心とした部分ディクテーションをさせた。そこに出てきた誤りを分析し、(3)の結果が得られた。

(3) フォード丹羽のディクテーション分析結果 [フォード丹羽 1996: 38]

- a) 文法力の弱い学習者ほど、音声を優先させてしまう。意味が通じなくとも、聞こえたとおりに、そのままひらがなで文字を連ねる。
- b) より親密度の高い語・表現に聞いてしまう。
- c) 言葉の実質的意味は聞き取れても、文法的意味が不正確である。
- d) 文法項目が複合した場合、どちらか一方しか認知できないことが多い。
- e) 音声処理能力 (たとえば、音変化、音連続等の音声的なくずれを元通り修正できる) が弱いため、文法的に誤りであっても、そのままを頭の中で再現してしまう。

7 学習者の母語は言及がなく、不明である。

8 学習者の国籍は、中国、台湾、韓国が多く、その他のアジア諸国、欧米、南米等である [フォード丹羽 1996: 24]。

(3) の e は、(2) (田丸 1990 の結果) の c に挙げられている助詞の欠落の理由を説明するものと言える。

新屋 [1993] は中上級の日本語学習者⁹に対し、『「朝日新聞の声」を聴く』という教科書の第 9 課の本文を使って、文章全体を書き取るディクテーションを行い、部分的な認知度と隣接部分の認知度との間にかなり強い相関関係のあることを示した。つまり、聞き手は前からの情報にも後ろからの情報にも助けられて意味を理解するのであり、既習語句なのに聴き取れないという現象¹⁰が起こるのは、前後の認知の成否の影響を受けるためだということが明らかになった。耳に入る音声連続を頭の中で意味と結びつけ、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過程で、音声と意味の対応作業がある部分で不首尾に終わると、次の作業へのとりかかりが遅れたりして、後続部分に影響を及ぼすことが原因だろうとしている¹¹。また、複合語や派生語の要素の誤答率が高いことも明らかになり、その語や構成にどれだけ馴染んでいるかが認知に影響するのだろうと述べている。

なお、ディクテーションの採点方法にはその目的に応じて様々なものがある¹²が、フォード丹羽 [1996] は、正しい理解とは正しい表記が伴ったものだという厳格な立場を取っている。本稿では学習者の日本語能力の現状を知ることを目的とするため、正しい表記ができるかどうかとも重要な考察ポイントである。

5 調査概要

5.1 目的

ディクテーションテストの答案を調査資料として、中級後半レベルにあると想定した学生の日本語能力を観察することを目的とする。

5.2 被調査者

2012 年冬学期のボン大学で、修士課程一年生を対象とした選択必修モジュールの一つである「Auditiv-Orale Sprachkompetenz

9 学習者の出身地は中国、香港、台湾、韓国である [新屋 1993: 127]。

10 日本語に限った現象ではなく、Morris [1983] は英語学習者のディクテーションで、語彙や構造の誤りが既習項目で多かったことを、驚きをもって指摘している。

11 (2) (田丸 1990 の結果) の d と同様の分析である。

12 例えば田丸 [1990] は、漢字の誤記は誤りとせず、また「清一濁、長音、促音の誤りは、意味を変えない限り、半分減点」としている。新屋 [1993] は外来語の場合、「音の清濁、長音、促音の有無のうち、一箇所訂正すれば正しくなるものは正答」としている。

Japanisch」というモジュールの初回授業に出席した 16 名。日本語能力は中級後半程度と想定されている。全員がドイツ語を母語または教授言語としている。

このモジュールの受講条件は、CEFR の B1 後半程度、日本語能力試験 N3 合格程度の日本語力としているが、実際に厳密なレベルチェックが行われているわけではない。16 名の中には日本語能力試験 2 級または N2 合格者が 2 名いた。また、学士課程中の日本留学経験者も数名いた。

5.3 ディクテーションテストに使用したテキスト

ディクテーションには、2012 年 10 月 10 日に NHK オンラインの「News Web Easy」(www3.nhk.or.jp/news/easy/)¹³に掲載された記事「うつ病の人 世界で 3 億 5000 万人以上」を使用した。資料 1 にその記事を掲載する。表記は原文に従ったが、記号を一部改変してある。

資料1 ディクテーションに使用したテキスト

うつ病の人 世界で 3 億 5000 万人以上

10 月 10 日は世界メンタルヘルスデー、心の健康を考える日です。WHO、世界保健機関は、うつ病の人は、世界の全部の人口の約 5%、3 億 5000 万人以上もいると発表しました。

WHO は、うつ病になる人は女性の方が多くて、子どもを産んだことがある女性の 10% から 20% が子どもを産んだあとにうつ病になった経験があると言っています。

また、うつ病の人の中には自分が病気だと気付かない人も多くて、半分以上の人が必要な治療をしていないと言っています。

そして、自殺する人は 1 年に約 100 万人いて、その多くがうつ病の人だと考えています。

WHO は「まず、うつ病を正しく理解して、しっかり治療できるようにしなくてはなりません」と話しています。

総文字数は 298 文字¹⁴である。助詞・助動詞・接辞等の機能語を除いた実質語の数は、延べ語数¹⁵が 81 語、異なり語数¹⁶が 51 語である。

13 「News Web Easy」とは、小中学生や、日本に住んでいる外国人向けに、テレビ放送原稿を易しい語彙と文型で書き換えた記事が公開されているインターネットサイトである。音声を聞くこともできる。また、書き換え前の「普通のニュース」を読むこともできる。

14 原文の表記による文字数。句読点や括弧などの記号も含む。

15 出現するすべての単語を数えたもの。同一の単語でも、3 回出現すれば 3 語と数える。

旧日本語能力試験の出題基準に従ってレベルを調べた結果(表1参照)、延べ語数では3・4級が7割、1・2級が2割弱、級外が1.5割であった。異なり語数では3・4級が7割、1・2級が2割、級外が1割であった。

表1 実質語の旧日本語能力試験出題基準の級分類と語数

	4級	3級	2級	1級	級外	合計
延べ語数	41 (50.6%)	15 (18.5%)	8 (9.9%)	7 (8.6%)	12 (14.8%)	81
異なり語数	24 (47.1%)	12 (23.5%)	7 (13.7%)	3 (5.9%)	5 (9.8%)	51

各実質語の出現回数は表2の通りである(各語の後の括弧内の数字が出現回数)。

文型はほぼ旧日本語能力試験の3・4級に対応している(表3参照)。しかし複文や重文が含まれており、各文は比較的長い。また、引用節が頻出するのが特徴である。

表2 各実質語の出現回数

4級	～月(が)つ(1)10日(1)日(ひ)(1)人(ひと)(7)全部(1)万(2)～人(助数詞)(2)いる(2)なる(3)方(ほう)(1)多い(1)子ども(2)ある(2)言う(2)中(1)自分(1)病気(1)半分(1)する(2)そして(1)～年(1)その(1)できる(1)話す(1)
3級	世界(1)心(1)考える(2)人口(1)億(1)以上(2)女性(2)経験(1)必要(1)まず(1)正しい(1)しっかり(1)
2級	健康(1)約(2)発表(1)また(1)気付く(1)自殺(1)理解(1)
1級	産む(2)パーセント(3)治療(2)
級外	世界メンタルヘルスデー(1)WHO(3)世界保健機関(1)うつ病(6)多く(1)

「News Web Easy」の記事はテレビ放送原稿がもとになっているため、文体は「です・ます」体で、聞いて理解することを想定した文章だと言える。また、ニュースという性質上、非日本在住者には馴染みのない固有名詞や、中級以前では導入されにくい語彙も多少含まれているが、それは学習者の実力を測るのに役立つと考えられる。テスト実施日に近い日の記事の中から、内容や語彙の面でドイツの学生にも理解しやすいだろうと判断し、この記事を選んだ。

16 同一の単語なら繰り返し出現しても1語とし、異なる単語がいくつあるかを数えたもの。

表3 旧日本語能力試験出題基準に対応のある文法項目

4級	文法事項	形容詞: テ形、連体形+動詞 存在文 存在文: 数量詞を含むもの 動詞: 現在形 / 過去形 (肯定) polite・plain、テ形、テイル形 名詞述語文: 現在形 (肯定) polite・plain 名詞+ノ+名詞 連体修飾+名詞 指示語: 連体詞 ソノ 助詞: 格助詞類 ガ(主語)、ヲ(目的語)、ニ([期間]ニ[回数]) 副助詞類 ハ、格助詞+ハ 接続助詞 テ(単純接続) 接尾語: 助数詞 人、年 その他: 数の言い方、助数詞の各種、月日の言い方
	表現意図等	時間関係: 前後 Vタアトデ
3級	文法事項	副助詞: モ(予期以上)
	表現意図等	引用: ート言ウ 可能: ーコトガデキル 義務: ーナケレバナラナイ、ーナクテハナラナイ 経験の有無: Vタコトガアル 比較: ーホウ その他: ーヨウニスル

5.4 ディクテーションテスト実施の手順

1. 記事の題名を板書と口頭で示す。
2. 学生にとって未知であり、キーワードであると教師(筆者)が判断した語「うつ病」の表記を板書で、意味と読みを口頭で与える。また、固有名詞「WHO」の表記と英語の正式名称を板書で、読みを口頭で与える。
3. 教師(筆者)による音読を聞いて一字一句書き取することを指示する。
4. 次の通り、音読を三回行う¹⁷。
 - 1回目: ゆっくり通して音読(学生は内容を理解する)
 - 2回目: 意味のまとまりで短いポーズを置きながら音読(学生は書き取る)
 - 3回目: ゆっくり通して音読(学生は答案を確認して足りない所を補う)
5. 答案作成の時間を取る。漢字表記がわからなければ平仮名で書いてもよいとした。辞書の使用も許可した。時間は10分ほどで、最後まで書き終わらなくても終了とした。
6. パワーポイントで正解を表示し、違う色のペンで自己添削させ、回収した¹⁸。

17 ディクテーションの典型的な方法である。例えば Brown [1915; Stansfield 1985 に引用]、Morris [1983]、Kaga [1991] もこの方法を採用している。Oller [1975] は句点を打つ位置も明示している。

5.5 分析の手順

1. 原文を語に区切る

- 名詞は複合語でも一つの単語である場合は一語とした。
例えば「世界メンタルヘルスデー」は厳密には四語からなるが、固有名詞のため一語とした。
- 「理解する」など「漢語+する」は一語の動詞とした。
- 動詞や形容詞などの区切り方は旧日本語能力試験出題基準や『教師と学習者のための日本語文型辞典』[グループ・ジャマシイ編著、1998年、くろしお出版]の文型を参考にした(表5参照)。例えば「発表しました」は動詞「発表する」の活用形、「多くて」は形容詞「多い」の活用形、「言っています」は動詞「言う」の活用形と考え、それぞれ一語とした。
- 助詞も一語と数えた。二つの助詞が複合している場合は、一つずつに分けた。例えば「には」は「に」と「は」で二語とした。

2. 答案の採点

1. と同じ要領で各答案を語に区切り、次の基準で各語に0点から2点までの点数をつける。句読点の有無や位置は問わない。
 - 2点: 記述あり。漢字または平仮名で正しく書かれている。
 - 1点: 記述あり。漢字または平仮名の記述が間違っている。
 - 0点: 記述なし。そして、点数を合計して各答案の得点を算出し、順位をつける。

3. 分析

語彙的側面と文法的側面について、全体的に得点率が低い項目を分析する。

18 このディクテーションテストには、教員が学生の日本語力を把握するという目的の他に、学生自身に自分の日本語力の不十分さを自覚してもらうことと、一つの自律学習方法としてデモンストレーションを兼ねるという、二つの大きな目的があった。そのため自己添削という方法を取った。採点して成績をつけたりはしていない。

6 結果

6.1 採点の結果

本稿で採用した語の区切り方と採点方法によると、原文の総延べ語数は 129 語¹⁹となり、258 点が満点となる。各答案の点数、各語の平均点、得点率は表 4 の通りである。

表 4 各語の点数による答案の得点

順位	得点	各語の平均点	得点率
1	251	1.98	97.3%
2	230	1.79	89.1%
3	225	1.74	87.2%
4	220	1.71	85.3%
5	216	1.67	83.7%
6	206	1.60	79.8%
7	179	1.39	69.4%
8	177	1.37	68.6%
9	177	1.37	68.6%
10	171	1.33	66.3%
11	157	1.22	60.9%
12	157	1.22	60.9%
13	152	1.18	58.9%
14	146	1.13	56.6%
15	119	0.92	46.1%
16	116	0.90	45.0%
平均点	181.2	1.40	70.2%

最高点は 255 点で、その答案の各語の平均点は 1.98 点、得点率は 97.3% であった。最低点は 116 点で、その答案の各語の平均点は 0.90 点、得点率は 45.0% であった。平均点は 181.2 点で、各語の平均点は 1.40 点、得点率は 70.2% であった。1 位から 16 位までの得点率には 2 倍以上の差があり、受講者間の日本語能力の幅がうかがえる。

各語の得点率は表 5 の通りである。灰色の部分は得点率が平均 (70.1%) 未満だった語である。

19 助詞も一語と数えるため、5.3 で記した「助詞・助動詞・接辞等の機能語を除いた実質語の数」とは異なる数となっている。

表5 各語の得点率

【文1】

10月10日は 世界メンタルヘルスデー 心の健康を 考える
 96.9 78.1 100.0 50.0 100.0 96.9 84.4 43.8 71.9
 日 です
 56.3 75.0

【文2】

WHO 世界保健機関は うつ病の 人は 世界の 全部
 100.0 81.3 81.3 81.3 78.1 87.5 93.8 87.5 84.4 65.6
 の 人口の 約 5% 3億5000万人 以上も いると 発表しました
 50.0 31.3 28.1 56.3 68.8 37.5 28.1 6.3 3.1 6.3 62.5

【文3】

WHO は うつ病に なる人 は 女性の 方が
 93.8 93.8 84.4 81.3 87.5 90.6 87.5 75.0 87.5 87.5 75.0
 多くて子どもを 産んだ ことがある女性の 10% から 20%
 65.6 100.0 65.6 53.1 75.0 50.0 56.3 53.1 40.6 93.8 90.6 96.9
 が 子どもを 産んだ あとに うつ病に なった経験が
 81.3 100.0 59.4 75.0 100.0 96.9 87.5 100.0 87.5 81.3 71.9
 あると 言っています
 68.8 93.8 93.8

【文4】

また うつ病の 人の中には 自分が 病気だ
 96.9 90.6 81.3 100.0 81.3 87.5 87.5 87.5 93.8 84.4 75.0 53.1
 と 気付かない人 も 多くて 半分 以上の人が 必要な
 46.9 46.9 50.0 34.4 65.6 71.9 65.6 43.8 56.3 53.1 65.6
 治療を していないと 言っています
 21.9 21.9 31.3 37.5 71.9

【文5】

そして自殺する 人は 1年に 約 100万人 いて
 90.6 78.1 87.5 81.3 87.5 71.9 46.9 59.4 53.1
 その 多くが うつ病の 人だと 考えています
 93.8 75.0 75.0 75.0 56.3 53.1 43.8 56.3 81.3

【文6】

WHO は まず うつ病を 正しく 理解して しっかり 治療 できる
 100.0 100.0 100.0 78.1 56.3 90.6 62.5 68.6 25.0 21.9
 ように しないで は なりません と 話しています
 25.0 50.0 84.4 75.0

最高点、平均点、最低点の三種類の答案を資料 2~4 に掲載する。表記や段落は答案のまま転写してある。

資料 2 は最高点を取った答案である。すべての答案の中で、唯一、穴のない完結したテキストである。表記の間違ひも少なく、ほとんどの漢字語が漢字で書かれている。

資料 3 は平均点に最も近い答案である。漢字語の平仮名表記が多い。しかも「けんきょう」(正: 健康)、「よせい」(正: 女性)、「うんぴだ」(正: 産んだ)、「しりょう」(治療)など、音の間違ひが頻出する。

資料 4 は最低点だった答案である。未完結の文や穴の多さから、文の構造も内容もほとんど理解されなかったのではないかと考えられる。

資料 2 最高点の答案

10月十日は世界メンタルヘルスで心のけんこうを考える日です。
WHO 世界ほけんきかんは、うつ病の人は世界の全部の人口の約 5%、3 億 5000 万人以上であると発表しました。
WHO はうつ病になる人は女性のほうが多くて、子供を生んだ事がある女性の 10%から 20%が子供を生んだ後にうつ病になった経けんがあるとっています。
また、うつ病の人の中には自分が病気だと気付かない人も多くて、半分以上の人が必要なちりょうをしていないとっています。
そして、自さつする人は 1 年に約 100 万人いて、その多くがうつ病の人の中だと考えています。
WHO はまず、うつ病を正しく理解して、しっかりちりょうできるようにしなくてはなりませんと話しています。

資料 3 平均点の答案

十月九日はせかい Mental Health? で心のけんきょうのかんがえる日です。
WHO せかいほけんきかんはうつびょうの人はせかいのぜんぶやく 5%。三はっぴょうしました。
WHO はうつびょうになる人よせいの方が多くて、こどもをうんぴだことがあるよせいの 10%-20%がこどもをうんだあとにうつびょうになったけいけんとっています。
またうつびょうの人の中に自分がきびょうき(?)多くて、半分のいじょうの人がっています。
そして、じさつする人は一年百万にいて、その うつびょう かんがえています。
WHO はまずうつびょう正く りかいして、しっかりしりょうを なりませんと話っています。

資料4 最低点の答案

10月とかは世界メンタルハールで心のけんこう
WHO世界ほけんきかん うつ病になる人は世界には15%
子供のうんどう 二十%が子供のうんだ後にうつ病になったけいけんと言
っています。
またうつ病人の中には己自が病気 高くて。はんぶーじょのはひつよる い
っています。
そしてじさつ人の一年はそのおおくは考えています。
WHO はまずうつ病人ただしくりかいして じなくてはありませんと話して
います。

6.2 語彙的側面

1) 表記

全体的に、漢字語を平仮名で書いているものが多かった。表6は表記に誤りのあった漢字語の正表記、誤表記と、それが書かれた答案数をまとめたものである。

漢字表記の間違いには、形の似ている漢字との混同と、読み方や意味の似ている漢字との混同の二種類があった。基本的な、既習であるはずの漢字の間違いが多い。ただしいずれも、音や意味は正しく認知されたと考えられる。

平仮名表記には、正表記も多いが、誤表記も目立つ。平仮名の誤表記からは、音が正しく聞き取れなかったこと、意味も正しく理解できなかったこと、そして聞こえた音を頼りにそのまま書いたことが推察される。

平仮名表記の間違いには次の傾向が認められる。

1. 語末の長音の不認知

- 健康(けんこう)→ 誤: けんこ
- 人口(じんこう)→ 誤: じんこ
- 病(びょう)→ 誤: びょ

2. アクセントの上がり目を長音と認識

- 保健(ほけん)→ 誤: ほうけん
- 女性(じょせい)→ 誤: じょうせい

3. 拗音の表記の不定着

- 病(びょう)→ 誤: ぼょう ぼう
- 治療(ちりょう)→ 誤: ちろょう

「半分以上」を平仮名で書いたものには、「はんぶーじょ」「はんぐいんじょ」「ほんぶいん」という間違いがあった。これらは「半分」と「以上」の二語として聞き取ることができず、聞こえた音を頼りに書いたと言える。意味も理解できなかったはずである。

2) 未習だった可能性が高い語

「世界メンタルヘルスデー」は固有名詞で、知らなかった可能性の高い語である。全員が「デー」を「で」と書くか、穴にしていた。「で」と書いたものは、助詞「で」と解釈したためだと考えられる。「世界メンタルヘルスデー」と「心の健康を考える日」の同格関係が把握できなかったことも原因に考えられる。

その他の得点率の低い語のうち、「発表」「気付く」「理解」は旧日本語能力試験の2級、「産む」「治療」は1級の語彙に分類されており、未習だった可能性が高い。ただ、「発表」はボン大学学士課程で使用している初級教科書『げんきⅡ』(The Japan Times)で漢字表記とともに導入済みである。また、普段の教室でも教師が頻繁に口にする言葉である。

3) 数字を含む語句

文3の「10%から20%」はほぼ全員が完答している。しかし文2の中の二つの数字「約5%」と「3億5000万人以上」は得点率が低い。

「約5%」は「105%」(4人)や「100%」(1人)という誤りがあった。「約(やく)」を「ひゃく」と聞き、聞こえた通りに書いたのだろう。文脈を見れば「105%」や「100%」はありえない数字である。

「3億5000万人」を完答できたのは2人(1位と8位の者)だけだった。「365000万人」という誤りがあったが、「億(おく)」を「ろく」と聞き、読み方がおかしいにもかかわらず、聞こえた通りに書いたのだろう。

また、「3億5000万人」に続く「以上」を記述したのは4人だけだった。数字の認知失敗の影響を受け、認知できなかったと考えられる。

表6 表記に誤りのあった漢字語

文	漢字表記		平仮名表記	
	正	誤	正	誤
1	健康 (0)		けんこう (11)	けんきょう (1) けんこ (1) けんぼう (1)
2	保健 (0)		ほけん (10)	ほうけん (3) こうけん (1)
	病 (10)	疾 (1)	びょう (3)	ぼょう (1) ほじょう (1)
	人口 (3)		じんこう (1)	じんこ (2)
3	病 (8)	疾 (1)	びょう (4)	ぼょう (1) ぼしょ (1)
	人 (14)	入 (1)		
	女性 (7)	女惟 (1)	女せい (1) じょせい (1)	じょうせい (3) じうせい (1) よせい (1)
	多 (9)	大 (2)	おお (2)	
	産 (0)	生 (5)	う (9)	
	病 (9)	疾 (1)	びょう (3)	びょ (1) ぼょう (1) ぼしょう (1)
4	病 (10)	疾 (1)	びょう (3)	ぼょう (1) ぼしょう (1)
	自分 (13)	白分 (1) 己自 (1)	じぶん (1)	
	病氣 (6)		びょうき (1) びょうき (4)	ぼうき (1) ぼおう (1) きびょうき (1)
	氣付 (2)		きづ (2) きづ (1)	きず (2) きす (1) 気つづ (1)
	多 (8)	大 (1)	おお (2)	お (1) を (1)
	半分 (6)	中分 (1)	はん分 (3) はんぶん (1)	はんぶーじょ (1) はんぐいんじょ (1) ほんぶいん (1)
	以上 (6)		いじょう (3)	
	必要 (2)	必重 (1) 必〇[^明 +心] (1)	必よう (1) ひつよう (6)	ひつじょう (1) ひつよる (1)
	治療 (0)		ちりょう (3)	しりょう (1)
5	自殺 (1)	白さつ (1)	自さつ (6) じさつ (5)	じっさつ (1)
	約 (2)		やく (5)	ぎゃく (1)
	万 (5)	方 (2)	まん (5)	
	多 (8)	大 (3)	おお (2)	おう (1)
	病 (8)	疾 (1)	びょう (3)	ぼう (1)
	考 (8)	孝 (1)	かんが (5)	
6	病 (8)	疾 (1)	びょう (4)	ぼう (1)
	理解 (1)		りかい (6)	りかえ (2) りっかい (1) に對 (1) たい (1)
	治療 (0)	カ (1)	ちりょう (1)	ちろょう (1) しりょう (3) しり (1)

(括弧内の数字は出現答案数)

4) 共起表現²⁰

文3の「経験がある」という共起表現では、「ある」の得点率のみが低く、前後の得点率は高い。これは「ある」の欠落というより、「経験がある」という表現の知識の不十分さを示している可能性もある。以下のような様々な記述があった。(括弧内は答案の点数による順位。)

- …けいけんと言っています。(7位)
- …けいけんことあると言っています。(10位)
- …けいけんがなると言っています。(11位)
- …ことがある けいけんがある。(13位)
- …けいけんにあったと言っています。(15位)

「ある」の欠落もあるが、順位の低い答案に「経験する」と別の経験の表現「ことがある」との混同が見られる。

6.3 文法的側面

1) 格助詞「を」([o]または[o:]で終わる語に後接)

助詞については「を」の欠落が目立った。記事に出現する助詞「を」はすべて「健康」、「子ども」、「治療」、「うつ病」という[o]または[o:]で終わる語に後接している。

文1の「健康」は8割、「考える」は7割の得点率があるのに、その間の助詞「を」は4割の得点率しかなかった。

文2には「子どもを産んだ」という句が2回出てくるが、どちらも「子ども」の得点率は100%である。しかし「を」は6割前後であった。6.2で述べたように「産む」が未知語だったとすれば、その影響も考えられる。

文4の「治療をしていない」という句は得点率が2~3割と非常に低い。6.2で述べたように「治療」が未知語だったとすれば、その影響が考えられる。

「うつ病」という語は級外で、しかも6回も出てくるが、予め与えた語で、全体的に得点率が高い。しかし、文6の「うつ病を」の助詞「を」は5割ほどの得点率である。

名詞末の[o]や[o:]と助詞「を」の音連続を正しく区切ることができなかったということは、文構造も把握できていなかった可能性は高い。前後が未知語であれば特に困難だったはずである。

20 ある単語が文の中で使われるときには、ある特定の別の語と頻繁に一緒に使われる(共起する)ことがあり、そのような表現を共起表現と呼ぶ。例えば「試験を受ける」という表現の場合、日本語母語話者なら「試験」には必ず「受ける」という動詞と一緒に使うが、その知識のない非母語話者だと別の動詞(例えば「書く」「参加する」)を使ってしまい、不自然な表現(または非文)になってしまう。

2) とりたて助詞「も」

とりたて助詞「も」は文2と文4の2か所にあるが、いずれも得点率が著しく低い。

文2の「も」は6%、書いたのは2人のみであった。

文4の「も」は3割の得点率だった。他の助詞「が」(2人)、「は」(3人)の記述が複数あったが、その場合、文内の格関係は正しく把握したものと見られる。

ただし、いずれも、その前後の得点率も低く、前後まとめて無記述の答案も多かったため、「も」が使えないのだと断定することはできない。

3) 長いまとまり

文2の助詞「の」によって複数の名詞が接続される「世界の全部の人口の約5%」という長い名詞句では、全要素を記述した答案が非常に少なかった。「世界の全部の人口の」という部分の中では、後ろに行くにしたがって記述率が低くなっている。表7は、各要素が記述されたかを示したものである。不完全・不正確ではあっても要素の記述があれば○としている。

表7 「世界の全部の人口の」の記述

世界	の	全部	の	人口	の	答案数(答案の順位)
○	○	○	○	○	○	3(1・2・5位)
○	○	○	○	○	-	1(13位)
○	○	○	○	-	-	3(4・6・12位)
○	○	○	-	○	○	2(8・14位)
○	○	○	-	-	-	2(7・9位)
○	○	-	-	-	-	3(10・15・16位)
-	-	○	○	○	○	1(3位)
-	-	-	-	-	-	1(11位)

文6の引用節末の述語「治療できるようにしなくてはなりません」は得点率が低かった。表8に各要素の記述を示す。

表8 「治療できるようにしなくてはなりません」の記述

治療	できる	ように	しなくては	なりません	答案数(答案の順位)
○	○	○		○	3(1・5・9位)
○	○	○		-	1(4位)
○	-	○		○	1(3位)
○	-	-		○	1(7位)
○	-	-		-	1(14位)
-	-	-		○	6(2・6・8・10・11・16位)
-	-	-		-	3(12・13・15位)

不完全な記述が多く、聞こえたところだけを書いたようである。「治療」が未知語だったことの影響を受けた可能性もある。「治療」は書かれていても間違いが多いため、意味が正しく理解されたとは考えにくい。「できるように」の記述は少ない。「しなくてはなりません」の記述は多いが、不完全なものが多い。「できるようにしなくてはなりません」という文法項目の組み合わせに慣れていない可能性も考えられる。

4) テ形接続の語(文の前半の節の述語)

文3の「多くて」、文4の「多くて」、文5の「いて」、文6の「理解して」はいずれも5割から6割強の得点率だった。前後の得点率に比べて低く、無記述も多い。複文構造が把握できず、文の途中に出てきた述語に対応できなかったのかもしれない。

5) 名詞修飾節の述語、被修飾名詞

文1「心の健康を考える日」の被修飾名詞「日」の記述率は前後の記述率に比べてかなり低い。

文3「子どもを産んだことがある女性」は「がある女性」(名詞修飾節末と被修飾名詞)の得点率が低い。

文4「自分が病気だと気付かない人」は、名詞修飾節の中に引用節が入っている。引用節末「だ」、引用の助詞「と」、名詞修飾節末「気付かない」、被修飾名詞「人」のいずれも得点率が低い。「気付く」が未知語だった可能性もある。

この記事には名詞修飾節が頻出し、その理解が文章理解の鍵になるともいえる。名詞修飾節の述語と被修飾名詞が認知できなかったということは、文構造を把握できなかった可能性が高い。

6) 引用節の述語、引用の助詞「と」

文1を除き、すべての文が引用構造を伴っている。全体として、引用節後の述語、つまり主節の述語の得点率が高い。しかし、引用節末の述語や引用の助詞「と」の無記述が目立つ。

文2の「…と発表しました」、文4「…をしていないと言っています」、文5「…だと考えています」は、その前の部分の得点率が著しく低いため、影響を受けて得点率が低くなったと考えられる。そこに引用節があったということ、そこで引用節が終わったということも認知できなかった可能性は大きい。

文6「…『治療できるようにしなくてはなりません』と話しています」は、引用の助詞「と」の得点率が高いが、引用節末の述語「治療できるようにしなければなりません」の得点率が低い。

「治療」という語が未知であったことと、それに続くモダリティの部分が高いことにより、認知が難しかったと考えられる。

7 考察

前節では、中上級と想定した学習者の日本語能力を把握することを目的として、ディクテーションの答案で得点率の低かった項目を中心に分析した。

まず、先行研究で報告されているように、既習語彙・文型であっても、正しく受容・産出できるとは限らないことが確認された。漢字語の平仮名での誤表記や、数字を含む語句の誤記や不完全記述、助詞の欠落が見られた。音連続や複合語化によって音のくずれが起きた箇所の問題が多く、意味を理解せずに音に頼って聞こえた通りに書いたとみられる。新谷 [1993] が語の組み合わせに馴染んでいるかどうかは認知の成否に影響すると述べているように、語彙知識の不十分さや、実際の使用例のインプット不足も原因に考えられる。助詞の欠落や誤用、文脈に合わない語や数字の記述からは、文や文脈全体を見て意味的、文法的な適格性をモニターするには至らなかったことがわかる。フォード丹羽 [1996] も述べているように、語彙力や文法力の他に音声処理能力の弱さがその原因にあると考えられる。

以上の結果をもとに、以下に語彙的側面と文法的側面から日本語能力を考察する。そして最後に、言語能力測定手段としてのディクテーションの有効性について述べる。

7.1 語彙的側面

表記については、既習だと考えられる漢字の誤記や、漢字語の平仮名表記が目立った。平仮名表記が正しい場合でも、三國他 [2005] が述べているように、音声認知と意味理解を同一に考えることはできず、正確な理解がされたかどうか疑わしい部分もあった。いずれにせよ、漢字力の不十分さは明確である。

誤表記や無表記には 2 級以上の語も多かったことから、中級以上の語彙が未習得だったと考えられる。学習者たちには近い将来、実際のニュースや新聞記事を理解できるようになることが望まれるが、NHK ニュースファイルのデータを分析した金庭 [2011] によると、通常のニュースでは、文型表現は 2 級レベルのものが多く、語彙は約 4 分の 1 が級外の語に相当するため、ニュースを理解するには級外に相当する語の指導が必要だということである。

聞く場合でも読む場合でも、ある程度の長さのものを理解するためには、文脈から判断したり、先を予測したりするストラテジーが必要である。しかし本稿の対象となった学習者にとって、そういったストラテジーは容易に行使できるものではないようである。金庭の調査によると、予測できる学習者は十分な

語彙力を持っていたということで、十分な語彙力をつけることは必須である [金庭 2011: 15-16]。

松崎は、音韻レベルにおける再検索の作業は学習者にとって非常に難しいもので、知識だけでなく、モニターする力を伸ばすための練習を積み重ねることが有効だと述べ、練習方法の一つとしてシャドーイングを挙げている [松崎 2005: 143]。Morris [1983] は、情報処理の正確さと速さを高めるために、短期記憶能力を伸ばすことが重要だと述べ、その方法としてディクテーションが効果的だとしている。

7.2 文法的側面

文法面では、既習の易しいものばかりでも、文法項目が複合したり、長い複文になったりすると、本稿で対象となった学習者にとって容易ではないことがわかった。ディクテーションに使用したテキストでは、主節の主題の後に引用節が入り、主節の述語で文が終わるといふ、主節に引用節が埋め込まれた構造の複文が多く、さらにその引用節の中に名詞修飾節が多用されていた。答案では、主節の主題から引用節の途中までと、文末の主節の述語は書いているものが多かったが、引用節末の述語と引用の助詞「と」の欠落が目立った。引用節の存在と、その始まりと終わりが認知できなかったためだと考えられる。文の後半が書けなかった場合は、そこに原因があった可能性は大きい。

名詞修飾節でも、修飾節末の述語と被修飾名詞の欠落が多く、その場合、複文構造の把握ができなかったと考えられる。日本語学習者の産出する日本語には名詞修飾節が少ないことが大関 [2007] などで研究されているが、聞いて書くというディクテーションでも困難であることがわかったのは非常に興味深い。日本語学習者にとって名詞修飾節の難しさは、修飾節が前置型 (pronominal) である、名詞修飾節だということが統語的にも形態的にも明示されない、修飾節と被修飾名詞との関係が明示されないという、日本語の構造的特徴にある [大関 2007: 33]。聞いて理解するのは、文を目で見えて分析できる読解よりもさらに難易度が高いであろう。複文に慣れていなければ、文末以外の位置に出てきた述語によって文構造を見失ってしまう可能性がある。本稿の対象となった学習者はまさに小林 [2001] が述べる中級の段階、つまり単文から複文へ学習の重点を移し、複文構造に慣れていかなければならない段階にあると言える。

7.3 言語能力測定手段としてのディクテーションの有効性

学習者は目標言語で産出を行うとき、苦手な言語形式を避けて誤用を犯さないようにしたり、母語にない表現は既習であっても使うことを思いつかなかったりする。前者を Kleinmann

[1978: 166] は「回避ストラテジー」(avoidance strategy)と呼び、誤用の少ない項目が習得された項目だとは限らないと注意を喚起している。後者を水谷 [1985] は「非用」と呼び、母語の影響を強く受けた誤用の一種だと捉えるべきだとしている。

ディクテーションは音声で与えられたものを理解(受容)して再現(産出)する作業であるため、回避や非用は原則的に起こらないはずである。したがって、産出できていない部分を習得が十分でない部分だと判断することが可能である。この点でも、ディクテーションは学習者の言語能力を測るのに有効な手段だと言える。

8 まとめと今後の課題

8.1 ディクテーションテストの結果について

本稿では、ボン大学の修士課程で日本語の語学モジュールが導入されたことに伴い、その受講学生の日本語能力を把握することを一つの目的として実施したディクテーションテストを分析し、中級後半レベルにあると想定された学習者の実際の日本語能力を考察した。語彙も文型も対象者も限られた一つのケーススタディではあるが、語彙知識の不十分さ、文法項目の複合した部分や複文構造の認知困難、音声処理能力の弱さ、モニター力の欠如といった、日本語力の現状の一端が明らかとなった。また、ディクテーションが習得不十分な部分を知るための方法として有効であることも確認できた。

8.2 ディクテーションテストの実施方法について

内容理解テストは行わなかったため、正しく書けた部分でも本当に理解して書いたのか、聞こえた通りに書いただけなのか、また、正しく書けなかった部分は、理解はしたが産出に失敗したのかなど、判断できない部分が多くあった。文章全体を書き取る形式にしたのは、文章の産出能力も測れると考えたためだが、分からなかった部分を穴にして残した答案が多く、十分に測れたとは言えない。一字一句書き取るという指示だけでなく、わからなかったところは前後から推測して補ってよいという指示も加えれば、内容の理解や文章産出能力をよりうまく測れたかもしれない。実施方法の改善は今後の課題である。

テスト方法としては、ディクテーションは採点が大変な点が短所であり、採点方法によっても結果がかなり変わる。Hugh は採点の容易な部分ディクテーションでも同等の効果があると述べており [Hugh 2003: 168]、今後の参考にしたい。

8.3 自律学習について

最後に、ディクテーションテストを行った際の学生の様子とその後について言及しておく。まず、ディクテーションテストをすると告げた時、学生はとても嫌な顔をした。拒否反応が顔に現れ、また、全て平仮名で書いてもいいかという質問も出た。確かに、ボン大学の学士課程の授業ではディクテーションをほとんど行ってこなかったのが、驚いたであろう。実際に、ディクテーションの出来はよかったとは言えず、学生に自分の日本語力の不十分さを自覚させるという目的は達せられたかもしれない。

テストの後で、自律学習の重要性を説明し、いくつかの自律学習の方法を紹介した。学生間の日本語力の差が大きく、専攻も様々で、すべての学生のニーズを満たす授業をするのは不可能であったし、また、将来は教師の助けなしに日本語力を伸ばしていける力をつけてほしいという思いもあったためである。そこで、ディクテーションを強く勧めたのだが、反応はいまひとつであった。ディクテーションに対する苦手意識のみならず、授業の課題ではないことを自主的に地道にやることの重要性をなかなか理解してもらえないと感じた。そのため、期末試験の問題の一つにすると予告し、さらに、出題範囲まで予告をして、日頃からディクテーションを行うモチベーション作りをした。

実際に学生がどの程度、自律学習を行っていたか、またディクテーションを自律学習に取り入れていたかは、不明である。他の授業のことで忙しいと言い訳をする者もいた。やったからといってすぐに結果が出るわけではない外国語学習で、持続的に、自律的に、学習を続けさせる方法についても考えさせられ、教師としての今後の課題である。

【参考文献】

- 大関浩美 2007. 「日本語の名詞修飾節の習得研究 — SLA 理論および日本語教育への貢献を考える —」 『言語文化と日本語教育 第二言語習得・教育の研究最前線 2007 年 11 月増刊特集号』 30-54.
- 金庭久美子 2011. 「日本語教育における聴解指導に関する研究 — ニュース聴解の指導のための言語知識と認知能力 —」 『日本アジア研究 埼玉大学大学院文化科学研究科博士後期課程紀要』 第 8 号, 1-31.
- 加納千恵子 2000. 「中上級学習者に対する漢字語彙教育の方法」 『筑波大学留学生センター日本語教育論集』 第 15 号, 35-46.
- 国際交流基金・日本国際教育支援協会 2002. 『日本語能力試験出題基準 改訂版』 凡人社, 東京.

- 国際交流基金・日本国際教育支援協会 2009. 『新しい「日本語能力試験」ガイドブック 概要版と問題例集 N1, N2, N3 編』 凡人社, 東京.
- 小林典子 2001. 「第9章 文法習得とカリキュラム 教え方も変えていかなければならない」 野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子 『日本語学習者の文法習得』 大修館書店, 東京.
- 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』 第79号, 126-136.
- 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 —」 『The language programs of the International University of Japan: working papers』 1 (1), 15-24.
- フォード丹羽順子 1996. 「日本語学習者による聴解ディクテーションに現れた誤りの分析 — 文法および音声的側面に焦点を当てて —」 『筑波大学留学生センター日本語教育論集』 第11号, 21-40.
- 前田直子 2007. 「中級・上級の日本語文法教育」 『研究年報 / 学習院大学文学部』 53 輯, 71-93.
- 松崎寛 2005. 「聞くための日本語教育文法」 野田尚史編 『コミュニケーションのための日本語教育文法』 くろしお出版, 東京.
- 三國順子・小森和子・近藤安月子 2005. 「聴解における語彙知識の量的側面が内容理解に及ぼす影響 — 読解との比較から —」 『日本語教育』 第125号, 76-85.
- 水谷信子 1985. 『日英比較 話しことばの文法』 くろしお出版, 東京.
- Hughes, Arthur 2003. *Testing for language teachers*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaga, Mariko 1991. Dictation as a measure of Japanese proficiency. *Language Testing* 8 (2): 112-124.
- Kleinmann, Haward H. 1978. "The strategy of avoidance in adult second language acquisition", in Ritchie, William C. (Hg.). *Second language acquisition research: issues and implications*. New York: Academic Press.
- Morris, Susan 1983. Dictation – a technique in need of reappraisal. *ELT Journal* 37 (2): 121-126.
- Oller, John W. Jr. 1971. Dictation as a device for testing foreign-language proficiency. *English Language Teaching* 25 (3): 254-259.
- Stansfield, Charles W. 1985. A history of dictation in foreign language teaching and testing. *The Modern Language Journal* 69 (2): 121-128.
- jfstandard.jp/pdf/CEFR_Cando_Level_list.pdf (2014年10月30日)