

日本赤十字九州国際看護大学/Japanese Red
Cross Kyushu International College of
Nursing

中級学習者の話し方の問題点とその指導法に関する
考察

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 九州大学 公開日: 2015-09-19 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 因, 京子, 市丸, 恭子, 栗山, 昌子 メールアドレス: 所属:
URL	https://jrckicn.repo.nii.ac.jp/records/419

日本赤十字九州国際看護大学学術情報リポジトリ

タイトル	中級学習者の話し方の問題点とその指導法に関する考察
著 者	因 京子, 市丸 恭子, 栗山 昌子
掲載誌	九州大学留学生教育センター紀要, 5 : pp 107-132.
発行年	1993.
版	publisher
U R L	http://id.nii.ac.jp/1127/00000393/

<利用について>

- ・本リポジトリに登録されているコンテンツの著作権は、執筆者、出版社(学協会)などが有します。
- ・本リポジトリに登録されているコンテンツの利用については、著作権法に規定されている私的使用や引用などの範囲内で行ってください。
- ・著作権に規定されている私的使用や引用などの範囲を超える利用を行う場合には、著作権者の許諾を得てください。
- ・ただし、著作権者から著作権等管理事業者(学術著作権協会、日本著作出版権管理システムなど)に権利委託されているコンテンツの利用手続については各著作権等管理事業者に確認してください。

中級学習者の話し方の問題点とその指導法に関する考察

因 京子・市丸恭子・栗山昌子

0. 序

当留学生センターの中級集中コース^{註1}は、初級を終了した程度の漢字圏・非漢字圏学習者の混成クラスである。研究留学生の場合、日本語の読み書きの必要度は差が大きい。口頭の研究発表、研究上の打ち合せや情報交換、研究室でのコミュニケーションなど、日本語を話す必要性はおしなべて非常に高い。そこで、研究留学生としての必要性を考慮して、話す練習として口頭発表やディベート、ロールプレイ、討論会などを行っている。彼らはある程度の流暢さを獲得し、日常のコミュニケーションは行えるようになっているが、まだまだ「未熟」「不完全」という印象が拭えない。本稿では、中級学習者の未熟さを具体的に分析して話す能力に関わる要素を抽出し、その構成を明らかにしたい。さらに、その組成表をもとに、印象上の問題も含めて問題点を的確に指摘し学習者に学習の方向性を示すことのできるような評価法を提案し、指導法を考察する。

1. 学習者の話し方の問題点

学習者の発話能力を分析してみると、このクラス参加以前の学習スタイルなどによって話し方の未熟さにいくつかのタイプが見られる。また、その問題点の傾向に対応するように、話す活動の種類によって未熟さの印象が異なるようである。そこで、まず1-1において学習者の話し方の問題点を大きく3つのタイプに分けてそれぞれの発話能力の偏りを観察し^{註2}、中級話者に求められる発話能力とはどのようなものから成り立っているのかを考察する。次に1-2でそれらと話す活動との関係を考察する。

1-1 学習者個人の指向による問題点

1-1-1 文法知識偏差型

まず、文構造の規則や語彙の用法はかなりしっかりしており、新しい項目も意欲的に習得していくが、話す時には、文法に拘り言葉がなめらかに出不いように感じられる学習者がいる。一般に、国外の大学で日本語教育を長期間受けた者が多い。

彼らは一般的に、発表形式の活動には秀でており、文構造が正確で論旨の通った発表を行い知的な印象を与える。しかし、対話形式の会話になると相手とのコミュニケーションにおいて不都合な点がみられ、時として横柄な感じになりかねない。このタイプの学習者の問題点を挙げてみる。

a. 語彙に偏りがある

①最近日本でもパートタイムという労働は労働力の大切な柱になりました。なぜかという、パートタイマーの法的な地位は低い。例えば正社員、それは普通労働者です。正社員と比べると例えば休暇、それとも賃金、それとも他の賞与ということは少ないです。 (1990-F-7、ドイツ)

自分の専門についてのスピーチであるが、語彙が豊富で、文の生成や連結も比較的に正確なので、高度な内容でも的確に伝えることができる。ただ、文の構成上の誤用は少ないが、話す活動では文の形が単純になりすぎる。「名詞／形容詞＋です」、「漢語＋になります／します」の形を多用するというのは、専門的な語彙は豊富であるが日常的なこなれた慣用表現に乏しいためである。

b. 状況に応じた情意表現が不十分である

② (約束の変更を願い出る)

明日約束していましたが、守られなくなりました。あのう、実は約束をかえたいんですが…約束は2時になりました。 (1990-F-7、ドイツ)

③ (借りた本を汚したことを謝る)

昔、本を借りていました。今は返したいですけどちょっと問題があります。友達の子供はジュースでこの本を汚れました。ですからこの本はジュースでちょっと汚くなりました。ほかの本を買ってもいいですか。

(1991-F-3、大韓民国)

②の例は、「実は」という語彙が適切な文脈で使え、「約束を守る」という連語関係を正しく習得しているにもかかわらず、願い出なければならない場合に、下線部のように自分の裁量範囲にない筈の決定を自分で下してそれを提示するという形をとっており、情報伝達には成功してはいるがこの場面に必要な「恐縮・遺憾・陳謝」などの感情が表現されていない。③の例も、状況説明として情報は間違いなく伝わるが、「謝る」ことを言語表現として表さなければならない場面で、先に状況説明を長々としたあげく、「赦し」でなく「許可求め」の形を取ったので、談話の運びとして成功しているとは言えない。両例とも、事実関係の描写・説明にとどまり、状況に応じた情意表現が不十分なのである。その結果、ともすると失礼な印象を与えかねない。

c. 流暢さに乏しい

文構造や文法に注意を払い正確な日本語を話そうとするあまり、一語一語を噛みしめるようにゆっくり話すので、話のスピードが落ち、聞き手はもどかしく感じる。印象はそれほど悪くなく、むしろ、正しい文が生成できれば好感を持たれることさえあるが、やはり未熟という印象は残る。

④（空港に友人を迎えにいくため授業を欠席する許可を求める）

友達が着く…はずですから…迎えを…くれるように頼みましたから、それで…いやぁー…授業に…出られないことになりました。

「対話者：困りましたね」そうでしょう。 （1991-F-7、ドイツ）

次に、聞き手に対する配慮に問題がある点として次の2点が挙げられる。

d. 間の埋め方が不適當である

的確な言葉が即座に思い浮かばない場合、その語彙や正しい表現を探すためにかなりの時間を沈黙する、もしくは「うー、えー、あー」などのうめきのような語が続く。

⑤（授業を休む許可を得る）

〔対話者：約束は11時でしょう、その前に少し授業を受けに来られませんかね。〕 はあ、来られ…ま…せん。〔まだ時間があるでしょう。来られませんか。無理ですか。〕 …はい、無理…です。…痛い反対、…やく…ペイン…〔ああ、薬？ 忘れましたか、薬ですね。〕 はい、薬をのみましたから、ちょっと眠いです。

（1991-F-7、ドイツ）

話しだすと正しい文が出てくるのだが、言葉につまって無言でいる間がかなり長い。語彙を忘れたり知らなかったりするときは、自分の頭の中で考えているよりも相手に不確かな語彙を検索しているという信号を出してその語彙を提供してもらうほうが会話が滑らかに運び相手への負担も結局は軽い。上の例では、「痛み止めの薬」と言おうとしたのだろうが、「痛い反対」のところで言葉を探しているというサインをきちんと出さないので聞き手も推測のしようがなく、コミュニケーションに空白が生じている。

e. 相づちが不適當である

相手の話の間に、「はい」や「ええ」の代わりに外国人特有の鼻声による相づち「uhum, um, hum」などを入れるのでともすれば横柄に聞こえる。「相手の話をちゃんと聞いている」という印としてこれは許可できにくい。また、例④では、「そうでしょう」という形自体は日本語の相づちとして正しいのであるが、使うべきではない場所で使用しているため不自然な印象を与える^{註3}。

以上、文法知識の把握に重点を置きすぎる学習者の場合、専門的な語彙が豊富で文構成にも間違いが少ないので、中身の濃い意味が交わせ、聞き手に知的な印象を与える。その反面、適切な感情の表現に乏しく、相手に対する談話上の配慮が足りないなど、運用力に欠けるところがあって、失礼な印象を与えてしまう恐れがある。コミュニケーションを円滑にするために必要な手段とその必要性を自覚させることが重要である。

1-1-2 運用技術偏重型

上述の文法知識偏重型とは反対に、対話の形で話をしているときには意思疎通も感情表現も十分にできるのに、スピーチなどまとまった話をするとき話の構成が散漫で、論旨の展開が意識的に表現されないため、聞き手の側の負担が大きくなり「知的で堂々とした印象」に欠ける学習者がいる。日本語学習歴からいうと、日本で日本語を習い始めたが、初級教育を十分咀嚼する時間の取れなかった者、いわゆる耳から覚えた日本語を話す者である。彼らの日本語の特徴を挙げてみる。

a. 語彙が限られている

①来年二月に試験を受けますので、今いろいろな準備しています。でも、専門の中で漢字はいっぱいありますから、時々困りました。でも先生にあげて先生は全部ひらがなで書いてからもっと簡単になります。でも、専門の漢字は毎日の漢字より難しいですから、覚えるのは難しいです。でも頑張ります。でも今でも試験の時は私は漢字が一番へたと思います。

(1992-F-8、ミャンマー)

この例は、準備なしに自己紹介をした一部だが、発音にくせがなく流暢さもあって、大変上手な印象を受ける。しかし、下線部は「先生に専門の辞書に全部ひらがなを振ってもらったので勉強がしやすくなった」という意味であるが、事情を知らない者にはそれが伝わりにくい。場面への依存度が高く、相手の背景的知識を最大限に利用でき、また、抽象的論述を具体的行為の叙述で代用するなどのテクニックには長けているが、語彙が乏しい。語彙の乏しさは、文の連結をすべて接続詞「でも」で行なっていることにも表れている。論旨を汲み取ることは不可能ではないが、往々にして話が遠回りで知的な感じが薄い。

次にこの学習のディベートでの発言を引用する。

②本当は、これは、違いますよ。学校では勉強だけじゃなくって、いろいろな、教えますよ。スポーツとか、野球とか、これは塾で、これはできないと思いますよ。勉強だけ教えますからみんなはおもしろくないです。体をあまり元気なくなる、ですから、学校では勉強だけじゃなくて、スポーツとか、…

(1992-F-8、ミャンマー)

一つ一つの文の意味は理解できるが、接続のしかたがあいまいであることから、論旨がよく通っていない。

次は別の学習者のスピーチの例で、非常に慣れた感じでコミュニケーションができる学習者であるが、日常レベル以上の語彙で話そうとすると途端に用法が乱れてくる。

③みんなが、楽し、樂し的に集まるところはどこでしょう。昔は銭湯はそういう場にして人々は毎日集めて、いろいろな話して、けど、この頃銭湯は、銭湯は、減らしました、でしょ。けれども、人間通信、やっぱり human communication が社会の最も重要なことです。

(1992-S-3、オーストラリア)

「集める」「減らす」「樂し的」などは、この学習者にとって適当な文脈とともに習得された語彙ではないことが明らかである。

b. 文法・用法上の正確度が低い

助詞の脱落または誤用が多い、活用や接続が不完全であるなど、文法的に不正確である。

④どうしてがくこう（学校）勉強しない、ほかの所に、あの、お金も大変かかります。子供もちょっとかわいそうでしょ。あの、かえたら（帰ったら）すぐ、ほかの、あの、別のかばん持って、ほかの所勉強行きます、は、ちょっとおかしいと思います。

(1992-F-4、中国)

これは「を」「に」「で」といった助詞が欠落している典型的な例である。しかし、かなりの速さで言葉が出るので、稚拙な印象ながら意味の伝達にはそれほど支障はない。また、下線部は複文構造が不完全で、単文の羅列のような形になっているが、「行きます、は、ちょっとおかしい」の部分でスピードに緩急をつけ、イントネーションにうまく山を作るなど、声を制御することによって文の構造を示している。

この例のように、文字にしてみると文法的に非常に不完全な文なのだが、実際にその場では内容は伝わってくる。彼らは文法的な構成力の弱さを補う「運用力」を持っているように思われる。その運用力とは、

c. 流暢さがある

聞き手の注意を保持できる程度の早さで言葉が出る。少なくとも文節の単位では、中断せずに一続きに言うことができるので、聞き手かもどかしい思いをすることがない。

d. 文の構成を声の調子で示す

単語や句の羅列でありながら、一つの文であるべきまとまりをイントネーションで示すことができる。また、挿入部分も声の調子で示すことができる。だから、助詞や接続詞の非用や誤用にもかかわらず、聞き手に意図が伝わる。上の④の例を参照されたい。

e. 習得語彙がかなり縦横に使える

習得した語彙、特に和語をうまく使うことによって語彙の不足を補っている。適当な言葉がみつからないときに、その語に拘らずに別の表現を使っていいかえることができる。

f. 適当な冗長性がある

強調したい部分を繰り返したり、相手の言葉を聞いて言いなおしたりできる。文の構成につまったとき、沈黙したり、フィラーでつなげたりするのではなく、核となる言葉だけを先取りして言う。それによって、聞き手は文脈から話し手の意図を予測しやすくなり、必要なら適切な助け船を出すことも可能になるので、会話は円滑に進む。

⑤だいたい西の方に住んでいます、少数民族だち。そしたら、東のとこのはだいたい漢民族だけ住んでいます。少数民族だちは少ない。交通は、そうですね、東はとても便利です、交通は。西の方はあまり交通いいの道は少ない、いい道少ない。

(1992-F-4、中国)

例①②の学習者も「これは」「今」など、文の構成上多用しても支障のない語を使って間を埋めている。

また、特に話し相手に向けての能力が優れていることは次の2点でも示される。

g. 聞き取り能力が高い

自然な速度の日本語についていくことができる。その際、未学習の言葉があってもそれに拘泥せず、談話の流れの中で大意を取ることができ、相手の意図を察知できる。したがって、相手の話に即応して、自分の意図表現をするゆとりがある。

h. 談話の中で相手に向けた表現が使える

相槌や日本語らしいフィラーが使える。「ね」「よ」「でしょう」など、相手に働きかけたり、同意を求めたりする表現が適切に使え、相手が自分の意図を理解しているかどうか確認しながら話せる。例②③④参照。

以上のように、このタイプの学習者は、語彙の貧弱さや文法的な構成本力の不足を運用力で補っている。彼らの問題点は、一応会話はスムーズに行なわれて意図が相手に伝わるので、達成感があり、自己の欠点を自覚しにくいことである。文法的な弱さを知っていても、話ができるからいいと、細かな注意や努力を怠ってしまう傾向がある。語彙が増えて難しい話題について論じることができるようになるほど、文法的な未熟さが目立ってきて論旨の伝達が危うくなる。また、留学生としては俗っぽい印象が強すぎる点にも問題が残る。是非とも中級の早い段階で、文の構成に対する学習者の意識的な努力を喚起しなければならない。

1-1-3 語彙知識偏重型

学習者の中には、非常に熱心に語彙習得に努める一方で文構成の規則や語彙の用法、慣用的な言い方などにあまり注意を払わない傾向の者がある。一般に、来日前に本格的な日本語学習を殆ど或いは極僅かししか行っていないにも関わらず、来日直後から専門教育の中で日本語を使わなければならないという差し迫った必要のある者が多い。出身が漢字圏であるか非漢字圏であるかを問わず、習得を過度に急ぐ学習者によくあるタイプである。このタイプの学習者の指導は往々にし

て難しいことが多いが、それは、本人は熱心に勉強しているという自負がある上、単語の羅列によってある程度の意味が通じる場合もあるので、問題点への自覚が遅れるためだと思われる。

特徴を簡単にまとめると、

a. 語彙の発音が不正確であり、理解されにくい。

日本人が英語などの単語を覚える場合を連想させるが、語の字面から自分なりに解釈した発音を覚え込んでいるので、何と言っているのかわからない。漢字圏出身の学習者は自国の発音に引き付けた発音になるし、欧米系であれば長音・単音の区別などが特に曖昧になりやすい。また、漢字の字面を見て、初級学習で習った訓をそのままあてはめている例も度々ある。

①はくじんと くろいじん [黒人] と、ほく [ほか]。

(1990-F-10、USA)

②アメリカは、とうち [土地] がひろいです。ひがしぶ [東部] には …

(1991-S-1、USA)

③じっけん [実現] は難しいです。

(1992-F-5、中国)

b. 文構造が非常に限られており、語や単文の羅列、また、「～る・～た＋接続詞（だったら、だから、しかし、etc.）」という形の特徴的な代替形を使用する。

c. 助詞や活用などの誤用がかなりある。

この二つは、「構造」に関する知識の不足という原因から発するものであるが、特定の述語を過剰使用し文が細切れである。極端な言い方をすると、「～です」「～あります」しか述語を使用していないような場合もある。語彙が豊かであるため、ある程度理解してもらうことはできるかもしれないが、難しい言葉を使うだけに単純な誤用が稚拙で未熟な印象を与える。

④社会的問題、社会的問題は教育制度を大きい影響があるから、・・・例えば私の高校は非常に難しい授業があった、でも、選択があった、みんなやさしい授業は選んだ、だから、難しい授業は多分10人、15人だけ受けられました。
(1991-S-4、USA)

⑤もし、私、行くできるだったら、電話します。(1992-F-4、中国)

④の例は、「社会的問題」「制度」「選択」「影響」などの上位概念を語彙を使用しているのに、順接や逆接などの関係を「常体の言い切り+だから/しかし」で示しており、伝えたいことはわかるが稚拙な印象を受ける。この形は、⑤の例には徹底した形で表れているが、母語に関わらず学習者によく見られる形である。仮定・可能・順接・逆接などの意味を述語の品詞に関わらず一定の語を接続して表すというのは、非常に明快な方法で便利であるだけに、定着しやすく直りにくい。

d. 母語の構造や用法をそのまま使う。

日本語の文法構造に英語の単語を当てはめて使うのと裏返しの現象であるが、構造が外国語であると格段に違和感大きい。下の例は話した例ではなく書いたものであるが、話し言葉にも表れる問題が非常に特徴的に出ているので引用する。

⑥七月に島原や天草の現地に行くと、その時にも長崎に、行くことがほし
いです。F先生にも、会うことにしようと思います。また、F先生からの歴史材料を、喜んで頂きます。(F先生への手紙) (1991-S-1、USA)

下線部1は、「現地」などの語彙が使えるのに「～たい」という基本的な形を使っていないという点で大変奇妙な感じがする。下線部2は、形そのものは日本語として整っているが、会いたい相手に対する言い方としてはおかしい。また下線部3も、英語では「もし何か資料を頂けると嬉しい、是非頂きたい」という意味で使えるのだろうが、日本語では相手からの申し出を受ける表現としてはよいが、前述のような意味では適切ではない。

以上をまとめると、語彙知識偏重型は、単純なことや場面に密着したことを話す場合、専門家同士で話す場合など、言葉以外の知識や背景の助けが相当に期待できるのならば、何とか通じるように話せる。例えば、ゼミで定期的に接触のある人々を相手に特定の話題について話している場合などは、単語を提示すればそれに繋がる想念がかなりの程度想像してもらえるため、複雑なことも伝えられるのであろう。また、そういう場では英語など他の言語で補っていくこともできる。従って、学習者によっては正確な文構造を習得することに対し強い動機が持てない者もある。しかし、予備知識のない人には複雑な内容を伝えることができない。また、活用形など単純な誤用が多いと語彙がかなり豊かなだけに奇妙な感じが強まり「印象」の点で大いに不利である。

1-2 印象を左右する基本的な問題点

前節では学習のタイプ別に種々の問題を指摘した。ここでは、タイプに関わらず全ての学習者にとって、特に「印象」に関係のある問題点を二つ指摘する。

1-2-1 音 声

音声のよしあしは、他の何よりも根本的な問題である。聞き手が、理解する際の負担が少ない話者には上手だという印象を持ち、負担が多い話者には下手だという印象を持つのは自然なことであるが、音声のよしあしは、聞き手への負担量決定の鍵を握っている。ナイーブな聞き手でなくても、音節が明瞭でアクセントやイントネーションなどが理解を阻害しない程度の正確さを備えている話し手には、他に問題点があっても「上手」という印象を持ち、逆に発音に大きな問題のある者に対しては、かなり高度な表現力を備えていても「下手」という印象をもってしまいがちである。更に、教育の場でなかなか指摘しにくいことであるが、かなり多数の人々が、無意識にそうした直観的な上手下手の判断と話し手の知的程度や人柄とを関連させて考えてしまうのではないだろうか。

中級段階になると語彙文型などの知識習得に重点が置かれ音声面はつい軽視されがちになるが、音声は意味の伝達そのものに重要な役割を果たすだけでなく、話し手についての印象を形成する上で大変大きな意味を持っている。

1-2-1 バランス

音声に加えてもう一つ、学習者に関する「印象」が形成させる過程に大きく影響するのは、各要素・各技能のバランスである。ある要素・技能だけが他の要素・技能に比べて非常に劣っているとその欠落が非常に目立ち、時として意図的にその要素・技能を無視しているような感じを与えてしまうことがある。極端な言い方を取えてすると、そのようなバランスを欠く弱点を持っているのは、各要素・技能が全般的に低いことより印象の点では深刻な問題となることがある。

一例をあげると、1991-S-4（日系ブラジル人）の場合、発話をその場で聞いた印象と録音テープを聞いた時の判断がかなり違うのである。この学習者は、文体・活用形など基本構造の誤用が大変多く、その結果「非常に稚拙」という印象を受けるのであるが、冷静に録音を聞いて見ると、活用の誤りが意味の理解を阻害している部分は殆どない上、発音が非常にわかりやすくスピードもあり、声の制御による表現も巧みであるなど、伝達能力という点では他の学習者に比べて遙かに優れているのである。

①大体小学生は8時から4時まで学校にいて、その時間の、勉強の時間の上、あの、予備校があります。あー、その、その場合は、予備校に通っている小学生の場合は、えー、勉強すぎるだと思う。(1992-S-4、ブラジル)

上に述べたような印象が一人だけのものではなく複数の教師に共通している場合には、未熟な教師が公平さを欠く判断をしたとして片付けてしまうことのできない問題が示唆されていると考えてみた方がいいだろう。

この学習の場合に考えられるのは、非常に発音が明瞭で流暢度も高く語彙などもかなり豊富であることから、聞き手の側の期待値が高くなっていると思われる。そこに「勉強すぎるだ」となどのような基本的な部分の誤用が起こってこの期待が裏切られ、普通以上の強烈な印象が植え付けられるのではないだろうか。考え考え訥々と話す初級の学習者であれば同じような誤用があっても元々の期待値が低く「何とか分かれればよい」という態度で聞いているためあまり気にならなかったかもしれない。この学習者の場合は、他の面がかなりいいだけに文法的不正確さが「幼稚」「明晰でない」というような印象に結びつきやすい。他の部分に比

べて著しくバランスを欠く弱点がある場合、他の部分が優れているだけに致命的なマイナス判断を引き出す危険があると言えるだろう。

また、1-1-1で論じた「文法知識偏重型」の学習者が往々にして「失礼」という感じを与えてしまうというような問題も、「バランスの崩れ」「満たされない期待値」の問題として考えると一層はっきりする。彼らは、依頼・謝罪などの対人関係の表現や戦略が非常に重要である場合には、事実関係は明瞭に表現するのに「恐縮している」などの感情が表現できないことが多い。いっそもかも下手なのなら「下手」という印象しか持たないのであるが、事実を述べることは巧みなため聞き手の期待値が高くなり、『『言えない』のではなく『言わない』のではないか』『迷惑をかける（かけた）のを悪いと思っていないのではないか』『失礼だ』というような感想を抱いてしまうことになると考えられる。□聞き手は、話を聞き始めた瞬間から話し手に対する期待値を形成し始め、その期待値に合わない要素に対しては不均衡に強い印象を持ったり、意図的だと感じたりする傾向がある」と言えるだろう。学習者には理不尽に思えるかもしれないが、ある種の技能だけに偏った発達の仕方をしたり、理解に支障がないからといって誤用を看過したりすると、印象という点でかなり不利になることもあるということについて学習者の自覚を促すことが是非必要であろう。

2. 中級話者の発話能力の構成

2-1 中級話者の発話能力の構成要素とその組成

1-1での話者のタイプ別の問題点および優れている点の考察から、中級の発話能力として次のような項目が挙げられるのではないかと考える。

技 能	構造的要素	運用的要素
聴 解	相手の発話内容の理解	相手の意図の推測
発 音	誤解を生じない程度の音の明瞭さ 拍 アクセント	プロミネンス 流暢さ 速さの緩急
語 彙	基本的な語彙の正しい使用 日常的なこなれた語彙 専門の語彙 連語関係の適切さ 文脈に応じた語彙の選択	習得語彙の柔軟な使用 適当な言い換え、例示・代用 巧みな外国語使用
構 成	助詞 活用語の活用 基本的な文節の接続	意味の近い語の使用範囲を越えた使用 声の制御
情 報 整 理	文と文の接続 命題と事実 挿入 主系と傍系 } などの区別 文末表現 否定の範囲の明示 推量・判断の助動詞	やさしい接続詞の多用 声の調子 適度の冗長性
対 人 関 係	待遇表現・敬語 文末表現・主張の表現 発話行為のための定式表現	相づち 日本語らしいフィラー 適切な挿入句による問い掛け

この表を作成する際の我々の主目的は、発話能力の組成を明らかにし学習者の話し方に現れる個々の現象を各機能と結びつけていくことによって、指導の際により具体的な指摘ができるようにすることである。必要な技能を過不足なく網羅すべく、観察された問題点を分類し、上のような項目を立てた。特に中級以上の話者の問題点を掬いあげるため、語彙の項目を細分化し、さらに情報整理と対人関係表現の項目を設定した。このように、指導すべき項目ををできるだけ具体的に整理して発話能力を分析的に把握しておくことが、学習者の発話能力を客観的に評価し指導する上で大いに有益であると考ええる。以下、各項目毎に簡単に説明を加える。

まず、それぞれの技能を構造的要素と運用的要素に分けた。構造的要素とは、言語知識の発露としての「言語形式」「発話」本体に関わる要素を指す。運用的要素とは、声の制御や種々の困難への対処法など、言語本体に伴う要素、言語知識を活用するための要素であり、これが欠けていると円滑な communication ができない^{註4}。後者には前者の欠落をある程度保償する作用があるが、その程度には限界があり、伝達できる情報内容のレベルが低くとどまるばかりでなく、これに頼りすぎると知的な印象が損なわれることがあることが観察された^{註5}。

聴解、発音は語彙や文法以前の問題で、構造的・運用的な要素のどちらにも関わる基本である。1-2-1で論じたように、聞き手に与える印象への影響も大きい。聴解も発音も話す技能の基盤であり、これらを向上させるにはその技能的に絞った意識的な練習がぜひ必要であると思われる^{註6}。

語彙に関して言えば、語彙が多いと評価する場合、「暇でぶらぶらしている」「事件に巻き込まれる」などの日常的なこなれた語彙が使えるというのと、専門の上位概念の語彙が豊富であるという、二つの方向性があり、学習者はどちらかに偏っていることが多い。語彙の不足している学習者の中には、これまで習得した語彙を柔軟に活用することで語彙の不足をある程度補うことに成功している者もあるが、言葉のレベルが文脈に合わず稚拙な感じや大げさで奇異な感じを与えることがたびたびある。話題内容に合った語彙を適切な連語関係で使いこなせるようにすることは中級の大きな課題である。

構成とは、ここでは原則として一つの文が正確に生成されるか否かを言う。

情報整理の項目として扱うのは、接続詞や接続句を使って話している情報の種類を明示する働きで、運用的な要素が発達している話者ならあいまいな接続表現と声の調子を変化させることで代用させている。

例えば、日本の子供達は、昼ご飯の時、自分でご飯を、1 何と言いますか、普及？…配ったり、食事は前誰が作りました。それと、昼ご飯の時食事は部屋の前に誰か置きまし、置いて、それと子供達は、2 本当に小さい子供達、6歳か7歳、でも、そこへ行って食事を取って、それと一人ずつ自分の皿に入れて、…（中略）…、自分で選択して、私はとても驚きました。その時。

（1992-F-2、ブルガリア）

下線部1は、適切な言い方を聞き手に確認する挿入句で、下線部2は「子供達」の補足説明をする挿入句である。2ではこの部分が傍系の情報であることを声の調子を変えることだけで示しているが、もっと上手な話者なら、傍系の情報であることを言語表現で、例えば「（これは）・・・なんですが」と言い表すことができる。また、最後の「私はとても驚きました」の命題部分も、この話者はすべて「て」でつないで最後に少し長い間をおくといった運用的要素で示している。

対人関係表現には、文の構造として表れるものとして、話相手との関係を考慮した「やり・もらい」などの待遇表現や敬語の使い方、「～んです」などの文末表現や終助詞・主張の強さを表す表現などがある。発話行為のための定式表現とは、依頼や許可求めなどの際の決まった文型のことで、必要な場面と使い方を身につけることが必要である。また、相づちを打ったり、聞き手の理解や意向を確かめるために話の途中で問い掛けたりすることも、日本語らしいフィラーとともに重要な運用的要素である。この欄の項目は構造的要素を運用的要素で代用できるといった性質のものではない。必要な場面での非用や誤用は円滑なコミュニケーションを阻害するので、特にこの表現が必要な活動に対して学習者の注意を喚起しなければならない。

1で分析した学習者のタイプに即して論ずれば、文法知識偏重型の学習者は一般的に構造的要素がしっかりしているが、運用的要素に乏しい。運用的要素が乏しくても、話の構成面に関しては構造的要素がしっかりしていれば十分なのであるが、対人関係表現では相手に対する配慮が重要な役割を果たすので、運用的要素の欠如が失礼な印象につながることになる。一方、運用技術偏重型の学習者は構造的要素の不備を運用的要素で補っているタイプで、極端に運用的要素だけが

肥大している話者は、意志疎通には問題がなくとも内容が深まっていけないし、知的な印象に欠けることになりがちである。日常の会話ではかなり円滑にコミュニケーションできるだけに、話す活動において構造的側面の必要性への自覚が乏しい。文構造に問題を残したまま学習が進んで語彙が豊富になっても1-1-3で論じた語彙知識偏重型と共通の問題点が現われることになる。実際に身につけてしまった運用力による文構成を矯正していくのは大変な努力を必要とし、指導がかなり難しいタイプであると言える。

2-2 発話能力の要素と各種の話す活動との関係

構造的要素あるいは運用的要素に偏りのある学習者が、話す活動によってその評価に違いがあったことは、活動によって必要とされる技能に違いがあることを示している。学習者に自分の発話能力のタイプを知らせると同時に、その偏りがどのような場面でどんな影響を与えるかを自覚させることが指導上有益である。

そこで、話す活動の種類について考えると、情報伝達が主体になるものと対人関係を重視しなければならないものと、二つの方向性があると思われる。留学生が実際に話すことを必要とする場面をその観点から分類すると、口頭の研究発表は情報伝達重視の活動であり、研究室での会話は対人関係重視の活動である。ゼミでの意見交換などはその中間の活動だといえよう。発話能力を構成する各種の技能の、それぞれの活動における相対的重要度を表わしてみたのが下の表である。

			情報伝達重視の活動 (口頭研究発表)	情報交換重視の活動 (ゼミでの意見交換)	対人関係重視の活動 (研究室での会話)
聴 解	内 容 の 理 解	相手の発話内容の理解	+	+++	++
	意 図 の 理 解	相手の意図の推測	+	+++	+++
発 音	明瞭さ・正確さ	音素・拍子・アクセントなどが理解を阻害しないか	++	++	++
	ス ピ ー ド	聞き手の理解・注意を保持できる程度か	++	++	++
構 造 的 要 素	語 彙	語彙の豊富さ 基本的語彙・専門・こなれた語彙	+++	+++	+
		文脈に応じた語彙の選択・適切な連語関係	+++	++	+
	構 成	正しい文の生成	+++	+++	+
		正しい文脈の生成	+++	+++	+
情 報 整 理		情報の軽重・種類を明示する表現	+++	+++	+
運 用 的 要 素	対 人 関 係	特異表現・敬語・主張の表現	+	++	+++
		聞き手に対する配慮(相づち・理解の確認表現)	+	++	+++
	語 彙 運 用 力	習得語彙の柔軟な使用・言い換え・例示	+	+++	+++
	構 成 情 報 運 用 力	声の制御による文構成・情報の提示	+	+++	+++
冗 長 性		繰り返し等を含め、発話量が多い	+	++	+++

発音に関する技能はどの活動でも等しく重要だが、一般に、口頭発表などの情報伝達重視の活動では構造的要素の技能の重要度が高く、日常会話や研究室での友人や教官との会話など対人関係重視の活動では運用的要素に属する技能と相手の意図を理解する能力が重要であるなど、その重要度に差がある。これに並行して、構造的要素の獲得が不十分な学習者は口頭発表などに於いて達成度が低く「知的でない」印象を与えがちであり、運用的要素の獲得が不十分な学習者は対人関係が重要な場面で誤りを犯しやすく「丁寧でない」など、態度の点で悪い印象を与えがちであるという、一般的な傾向が指摘できる。

ここに大別した活動の中で、頻度が高く留学生にとって非常に重要と考えられるのはゼミでの意見交換といった情報交換重視の活動であるのだが、この中間の活動が各種の技能を必要とする最も難しい活動であることが分かる。学習者は自分の個々の発話技能の偏りを知ると同時に、活動によって技能の重要度に違いがあることを知ることによって、学習の方向づけが可能になると思われる。例えば、運用力偏重型の学習者は、対人関係重視の活動における成功は自己の能力が最大限に発揮できる活動だからであって、この成功をすべての活動について期待することはできないということを知ることが向上への第一歩であろう。

3. 指導の方法

本章では、前章に論じたような種々の問題を抱える学習者に対しどのような指導を行なっていけばよいのかについて検討する。

3-1 練習活動

3-1-1 運用力の養成のための練習

前章では、運用力と一口に言っても活動の種類によって必要とされる要素の比重が異なり、大きな傾向として情報伝達技能重視の方向と対人関係・情意表現重視の方向の二つが考えられることを見た。指導に際しては、この両方向のバランスが取れるように、得意分野に比べて不得手な分野が著しく劣ることがなくなるようにしていかなければならない。クラスの学習者の問題点が全員同じということとは殆ど無いので、コースの期間中特定の種類の練習に偏ることなく種々の練習を行なっていくことが必要である。

中級における話す練習の柱は、日本語クラスの外で学習者が行なわなければならない様々な活動うち買物や簡単な挨拶などよりももう少し難度の高いこと、即ち、研究発表、ゼミでの意見交換、友人や知人・指導教官との会話などの活動の「シミュレーション」を行なうことである。情報伝達技能重視型のものとしてはスピーチ、対人関係重視型としてはロールプレイ、やや伝達重視に近い中間型としてディスカッションやディベートなどをあげることができる。

何らかの練習を行なう場合に最も大切なことは、その練習においてはどのような要素・技能が特に大切であるか、そのような技能が何故大切なのかを学習者に意識させてから行なうことであろう。特に、「対人関係重視」の活動では、学習者の母語における表現や戦略との違いを学習者自身に意識させるという手順を踏むことが必要である。中級以上の学習者は初級と異なりある程度のは行なえるので、学習者が意義を自覚して学ぶように仕向けなければ自分の従来のやり方を通してしまいがちになり、練習を行なっても効果が薄いと思われる。

3-1-2 基礎力の養成のための練習

中級学習者にはシミュレーション練習が必要であることは当然であるが、そのような練習に入る以前の基本的な問題があると思われる学習者もかなりある。知識はあるが流暢さが決定的に欠けていて、ある程度長さのある文を滑らかに発音することができなとか、発音に問題があるとか、語彙知識はあるが実際の使用に使うには連語関係な用法の知識が不足しているなどである。また、知識や基本的な発話技能に大きな問題がなくても、余程語学学習への適正が高い学習者でなければ、中級で日々新しい語彙や表現などの知識を獲得してもそれだけでは必ずしも話す中で使えるようにはならない。

現実問題として、クラスでディスカッションなどのシミュレーション練習を行なっても、語彙や文の連結など使用言語のレベルが低いままに終始し、それなりに生き生きとした話し合いができたとしても言語的には学習者同士と教師だけの自己満足に終わっているような場面もある。

こうしたことから、豊かな語彙を自在に用いて話せるようになるためには、その準備として、「学習した語彙を口で言ってみる練習」即ち、初級で行なわれているような単純なドリルを行なって語彙や連語関係の知識を活性化することが必要であると思われる。

筆者らは上のような考えに基づき、知識を運用へ繋ぐ助けとなる練習として、中級用のドリル・テープ及びそのスクリプトを作成し、週一度LL授業で用いると共に自習も義務づけている。ドリル・テープは、1セットに3～4の文型を取り上げ、各文型毎に3～5文のドリルを行なうものである。型式は、キーワードを聞いて文を完成する完成ドリル及び拡張ドリルで、文型はなるべく単純にして語彙の拡張と定着に重点を置いている。スクリプトは、漢字語句とその音形との結びつきを確立させるため、キーワード部分を見ながら行なってもいいことにしている。下にあげたのが一つの文型の練習例であるが、このような練習3～4に短い会話練習、聞き取り練習などを組み合わせて一回30分程度の口頭練習テープを20回分準備し^{注7}、コースでは一週間に一回分のペースで使用している。

このようなテープによる練習の利点は、生身の人間でなくテープが相手であるため、単純な繰り返し練習が抵抗なく行なえるということである。文を繰り返すことによって文脈の中で語彙を定着させることができ、中級では軽視されがちな発音練習が（LL教室が使用できれば発音矯正も）行なえる。テープ練習を初級で行なう場合にも利点は基本的に同じであるが、学習者がプライドを気にせずに練習できるということの利益は初級よりも中級において却って大きいかもしれない。

このテープ練習のもう一つの利点は、学習者が自分の練習不足と共に自分の進歩も自覚することができるということである。かなりの数の学習者が第一回目や第二回目の練習では単純なりピートも時間内に終えることができない。これは、とかく声を出して練習することを軽視しがちな学習者に警告を与える効果がある。一方、練習の回を重ねていくうちにだんだん時間内に言い終えられるようになり、進歩を具体的に感じるができる。

口頭文型練習の一例

練習2：文を作る練習

基本文例：すぐ社会に出て働く人もありますが、上級学校へ進学する人もあります。

1. すぐ社会に出て働く人／上級学校へ → すぐ社会に出て働く人もありますが、上級学校へ進学する人もあります。
2. 退職して家庭に入る女性／ → 退職して家庭に入る女性もありますが、仕事を続ける女性もあります。
- 結婚後 → 結婚後、退職して家庭に入る女性もありますが、仕事を続ける女性もあります。
3. 卒業が難しい国／入学が難しい国 → 卒業が難しい国もあれば、入学が難しい国もあります。
- 入学はしやすいが → 入学はしやすいが卒業が難しい国もあれば、入学が難しい国もあります。
- 卒業は楽だが → 入学はしやすいが卒業が難しい国もあれば、卒業は楽だが入学が難しい国もあります。

こうしたテープによる基礎練習は中級学習者の全員に必要というわけではないかもしれないが、利益を受ける学習者はかなり多いと思われる。語彙や連語関係などは頭で理解し記憶しただけではなかなかシミュレーション練習や実践の場面で使えるまでにならない。理解から自発的使用までの間をつなぐものとしてこうした練習を行なう効果は大きいと考える。

3-2 フィード・バック

3-1-1で述べたような各種シミュレーションで練習の実をはあげるためには、フィードバックを適切に行ない、学習者本人が自分の問題点を意識し改善に努めるように仕向けることが肝要である。そのためには、指導に結びつくような評価方法と、学習者の納得を得やすい提示方法を考案しなければならない。

評価方法について言えば、従来、スピードやロールプレスをはじめ、学習者に何らかの課題を課してその出来栄を全体的或いは文法・語彙・発音などの項目

に分けて数字で評価するということがよく行なわれている。これは一つの目安を学習者に与えるという点で役立つが、学習者に自分の持つ問題点を具体的に認識させるには至らないと思われる。例えば、10点満点で文法6語彙8発音9という評価をもらったとする。これで、文法が弱いということはもちろんわかるが、学習者は、文法を気にするより語彙を更に覚える方が先決問題だと考えるかもしれない。文法的正確度が低いことがどういう影響を及ぼすかを曖昧にしたまま点数評価だけをしても、学習者に指針を示すことにはならないのである。

次に評価結果の学習者への提示法について考える。成人学習者でしかも中級になると、学習について自分なりの考えを持っており、日本人と接触した経験に基づき自分の欠点と長所についてある程度の認識がある。しかし、教室外で日本人と接触する場合、よほど意志疎通に支障が生じない限り、特に印象に関わることなどでは、問題があっても相手が面と向かって指摘することはない。そのため、必ずしも本人が自分の問題を自覚しているとは限らず、自覚のないままに、能力の偏りが昂じていくことになる場合もある。従って、教室で練習を行う場合には、「印象」など微妙な問題も含めて忌憚のない具体的な指摘をするのが学習者への本当の親切というものであろう。しかし、学習者のプライドを傷つけたりやる気をなくさせるようなことになっては逆効果である。ただ感じられるままに弱点を指摘しても、外部での日本人との接触にそれなりの成功感を抱いているような場合には、不当に厳しい見方をされているとか、教師の好みを押しつけられるなどの学習者が感じてしまう恐れもある。

そこで、問題点を学習者に認識させるための評価・提示の一つ方法として、点数や個人の弱点を個別に指摘するのではなく、3で提示したような能力の体系を学習者にも明確に示すことが有益なのではないかと我々は考える。即ち、個々の学習者の弱点を指摘する前に、各技能が話す能力の体系全体の中で占める位置、相互関係などを説明するのである。活動によって重点となる技能が異なること、ある特定の技能や戦略が全ての場合に有効であるとは限らないことなど、話し言葉の多様性を学習者に説明し、ある技能が欠けていたり強すぎたりする場合にどのような問題が生ずるかを一般論として示し、その上で個々の学習者が当てはまる項目を指定する。

言語使用の現実の場では「通じるかどうか」に加え「印象のよしあし」も問題となる。しかし、例えば「知的な感じがしない」「尊大な感じがする」というようなことは、実は大きな問題なのだが、はっきり言うのが憚られつい指摘を避けてしまいがちである。しかし、こうしたことも、個人の問題ではなくある特定の欠落が引き起こす一般的な問題として提示することによって、客観的に指摘することができるのではないだろうか。体系を理解させるのは廻り道のようにも直截な指摘を可能にし、且つ話し言葉に対する学習者の理解を深めることにも役立つだろう。

具体的には、ある練習活動を行なった際に下に示すような採点表を用いたフィードバックを試みることができるだろう。前章で提案した話し言葉を構成する各要素を学習者にも理解できるように簡略化して採点票を準備し、その時行なった活動における各要素の重要度と学習者が特に優れている／劣っている要素を指定する。各要素についての欠陥が生み出しやすい問題点を別に記述しておき、学習者はこの採点表を見て自分で長所・短所を診断するのである。点数式の評価は直截で学習者の励みとなるので、その活動において採点の対象となる項目と配点とを明示して点数評価も行なう。この方法は、学習者の自意識と主体性が尊重されるだけでなく、指導者の側にとっても個人へのコメントを文章化して与えることに比べればずっと少ない負担で弱点の具体的な指摘を行なうことができるという大きな利点がある。

練習活動〔 〕 年 月 日 実施 名前

話す技能の要素		重要度	評価	問題点
A 理解	話が聞き取れる	3・2・1		①
	相手の意図が理解できる	3・2・1		
B 発音	音・拍・アクセントが正確である	3・2・1		①②④
	適当なスピードがある	3・2・1		
C 語彙	量：基本的な語彙・日常的な語彙・専門的な語彙	3・2・1		②
	使用法：前後の語との組合せ・内容に合う語	3・2・1		
D 文	活用：活用形・敬体と常体など	3・2・1		②
	その他：助詞・語順・接続の形など	3・2・1		
E 文脈	情報の種類：例と一般論、意見と事実などの区別	3・2・1		① ②
	話のまとまり：目的に合った話の進め方	3・2・1		
F 丁寧	丁寧さ：敬語・「やる・もらう」等・主張の強さ・お願い／おわび等の決まり文句	3・2・1		③
	聞き手の理解に対する配慮：相づち・問いかけなど	3・2・1		
G 応用技術	応用力：適当な語彙がわからない場合他の方法を取る	3・2・1		④
	声のコントロール：声の強弱や緩急で意味を表す	3・2・1		
	適度なむだ：適度な繰り返し・ポーズ・無意味音など	3・2・1		

評価：◎：大変よし △：不足 ▲：行き過ぎ 無印：可
問題点

- ①意思の伝達ができないかもしれません。
②「知的でない」という印象を与えるかもしれません。
③「丁寧でない」という印象を与えるかもしれません。
④相手の興味をつなぎとめることができないかもしれません。

今回の活動の評価点

評価項目	得点／配点	評価項目	得点／配点	総得点 ／100
A 理解	／	E 文脈の構成	／	
B 発音	／	F 丁寧さ	／	
C 語彙	／	G 応用技術	／	
D 文の構成	／			

4. 結 語

本稿では、中級学習者の話し方における問題点を具体的に分析し、その観察を通して、話す能力に関わる各要素・各技能の構成を明らかにした。そして、中級学習者に必要な二種類の練習を提案し、特に基礎練習の重要性を指摘した。また、各要素・各技能の組成表は、指導に直接結びつく評価を行ない、更に、学習者の持つ弱点とその影響について学習者自身の納得させるという目的のために有効に利用できることを提案した。

「話し方」の与える印象というのは、単に言語の知識や技能だけでなく性格や表情など全人格と非常に密接な関係にあり微妙な要素が多いので、直截な指摘を行なうことが難しい。発話の構成要素を分析しその成果を学習者自身と共有することによって、学習者の言語に対する意識を深め、学習者のプライドを傷つけることなくかなり具体的な問題点の指摘を行なうことができると考えられる。

註

1. 中級集中コースは、週14時間、半期(17～8週)で終了するコースである。
2. 以下実例に即して論じていく。実例は学習者の発話の録音テープに基づくものであるが実際の場面では話者の態度や表情などが非常に大きく影響する。文字ではそれを十分に伝えることができず、結果的には型式的な誤用が音声面の特徴に比べて目立つことになるかもしれない。文字に表れにくいが影響の大きい特徴については、説明により補足していくことにする。
3. 「そうですね」「そうですか」「じゃあ」なども、機能の誤用(不適切な場面での使用)が割合に多くみられる。
4. 1-1-1 参照。
5. 1-1-2 参照。
6. 3-1-2 参照。
7. 『中級口頭練習』(テープ及びテキスト) 因 京子・市丸恭子・栗山昌子・金森由美
1993年3月 九州大学留学生センター発行。

付録：中級集中コース受講者一覧

年度		国 籍	日本語学習歴			その他の外国語など
			国内	国外	他	
1990 春	1	漢 中 国	1	—	—	英語
	2	漢 中 国	—	—	—	—
	3	欧 デンマーク	3	—	+	英語
1990 秋	1	研 コートジボアール	1/2	—	—	—
	2	研 スリランカ	1/2	—	—	英語
	3	日 ブラジル	—	2	+	英語
	4	欧 ニュージーランド	1	1	—	—
	5	他 チュニジア	—	4	—	英語
	6	欧 ド イ ツ	—	3	—	英語
	7	欧 ド イ ツ	—	4	—	英語
	8	漢 大韓民国	—	1	—	英語
	9	漢 大韓民国	—	1	—	英語
	10	欧 U S A	—	1	—	—
1991 春	1	欧 U S A	—	2	—	中国語・スペイン語
	2	日 ベ ル ー	—	2	+	英語・ポルトガル語
	3	日 ブラジル	—	—	+++	英語
	4	欧 U S A	—	1	—	ベルギー語・英語
	5	漢 大韓民国	—	1	—	英語
1991 秋	1	研 タ イ	1/2	1/2	—	英語
	2	漢 大韓民国	—	1	—	英語・フランス語
	3	漢 大韓民国	—	2	—	英語
	4	日 ブラジル	—	1	+++	英語
	5	漢 大韓民国	—	5/2	—	フランス語
	6	欧 フランス	—	3	—	英語・スペイン語
	7	欧 ド イ ツ	—	3	—	英語
	8	他 タ イ	1	—	—	英語

年度		国 籍	日本語学習歴			その他の外国語など
			国内	国外	他	
1992 春	1	研 タ イ	1/2	1/2	—	英語
	2	日 ボリビア	—	1	++	英語
	3	欧 オーストラリア	1	—	+	—
	4	日 ブラジル	1	1	+	フランス語・英語
	5	欧 カ ナ ダ	1	—	—	—
	6	漢 中 国	1/2	—	—	—
1992 秋	1	日 ブラジル	—	—	++	英語
	2	研 ブルガリア	1/2	—	—	英語などいろいろ
	3	研 インドネシア	1/2	1/2	—	英語
	4	漢 中 国	1/2	—	—	母語
	5	漢 中国(蒙)	1/2	—	—	母語
	6	欧 ド イ ツ	—	4	—	英語
	7	欧 ド イ ツ	—	2	—	英語
	8	他 ミャンマー	1/2	—	—	英語