

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¹⁾－

フォード順子 小林 典子

要 旨

外国語の講演を聞くときに、その話の一部始終を全身耳にして聞いて、あまりよく分からず、疲れだけが残るといような経験を誰もががしているだろう。それが母語の場合だと、緊張して聞くことに集中する部分と、リラックスして聞き流す部分をより分けて聞いているようである。聞き流せる部分を聞き流せるようにでき、そこから次に述べられるであろうことを予測できれば、その分、内容の肝心な部分への集中度も高くなるのではないか。このような考えから、中・上級の聴解授業『講演・講義を聴く』（10コマ）を行なった。本稿はその実践報告である。

〔キーワード〕 聴取 聴解 命題部分 聞き流し 先読み

0. はじめに

私たちが日本語を聞く場合、一字一句すべての音を聞いているわけでは決してない。意味はとっているが、実際にどうということばや表現が使われたのかとなると、聞いていないのが実状である。また話す側にしても、一音一音を正確に発音するということはあり得ず、特に文末となると何だかものにゃもにゃ消え入っていく。それでも私たちは聴解活動において困らないのが普通である。聞いていない部分がかなりあるからであろう。具体的にどうということば、表現が使われたかを聞いていないだけでなく、もっと大きな単位で、同じ授業に出ていながら「そんな話されたかしら。」ということも、私たちが学生時代によく経験したところである。

音を聴取してそのことばの意味を理解する過程において、聞き手は単に与えられた音声情報を受動的に受け取っているのではなく、聞き手自らが話の内容を予測して次にどうということばが言われるかを予測し、その一致、不一致に対応しながら聞いていると言われている。この予測の過程において、私たちはすべての言語知識、社会常識を総動員して聴取したものを聴解へと結んでいるわけであるが、日本語学習者の場合、この両方が不十分なために、その分、音の聴取に比重がかかってしまう。初級の者ほど発せられた音すべてを聞き漏らすまいと、全身耳にして構え、そして内容がつかめないのである。私たち日本人は何を聞いて、何を聞いていないか、あるいは何を右から左へ聞き流しているのかという視点から聴解を考え、日本語学習者の聞き取りにおける負担を軽くするために、聞き流せる部分を教えることができればと、その方法を模索してみた。

構文論において、文の構成要素が、世界の事象を客観的に描く部分である命題とそれに対する話し手の態度を表わす部分であるモダリティとに分けられるのは一般に言われているが、談話という

文の集まりにおいても、命題的な部分とそうでない部分とがあるのではないかと考えた。これを仮に命題部分と非命題部分と呼んでおく。命題部分は談話の内容を担い、非命題部分は談話の内容を構成するのではなくてむしろ、話し手が談話の世界を離れ、聞き手との関係において、聞き手が談話の流れを追い易いように配慮して用いる言語表現にあたるのではないか。御園生他（1987）が講義者の行為についての言及として挙げたものである²⁾。この非命題部分の表現は類型化することができ、また定型のものが多く、覚えてしまえば、聞き流せる部分となるであろう。

もうひとつ、聞き流せる部分に述部がある。極端に言えば、内省すると私たちは主に名詞しか聞いていないのではないかと思う³⁾。すなわち、私たちは補語（一定の格に立つ名詞）の名詞から、後ろにくる述部をかなり正確に予測している。このことは寺村（1987）でも明らかになっている。

聞き流す部分を聞き流せるようにする能力の養成に主眼を置き、非命題部分の表現の習得と、述部の先読み（以下、後に来ることばを予測することを先読みという）の二点を中心に聴解教材を作成し、1989年9月に筑波大学留学生教育センターにおいて、非漢字系の中・上級の学生を対象に、聴解授業『講演・講義を聴く』を10コマ（1日2コマで5日間、1コマ75分）行なった⁴⁾。本稿はその授業の実践報告と、中・上級の聴解授業のあり方を検討したものである。

1. 教材化

『講演・講義を聴く』というように、目標を大学の講義を聴く能力を養成することに置き、筑波大学の公開講演で、伊藤正孝氏が「日本の若者を国際比較する」という題で1989年5月10日に行なった講演を編集して使用した。元々の講演は約1時間の長さであったが、10コマ分の教材にしななければならない、約30分に作り直した（但し、二日目にあたる3、4コマ目の分はオリジナルをそのまま使用したので、作り直したのは1、2、5～10コマ目の分である。）。その際、具体例を省くなどして、内容を一部削りはしたものの、要点はすべて網羅した。時間でいうと、1時間を30分にしたのであるから、講演が半分になったわけであるが、実際には、かなりの部分の内容が残っている。私たちの話しことばにはredundancyの率がかなり高いと言われているが、まさにその通りで、私たちが行なった編集の作業とは、具体例とともにすなわちredundantな部分を取り除くことであったと、後になって分かった。従って、一文が負担する情報量が高くなってしまい、その点では編集したものはオリジナルよりも難しいものとなってしまったのではないかと思う。

大学の講義というものはある程度は話す内容が準備されているが、原稿を読み上げたり、台本をもとに行なわれるものではない。従って、話しながら考えたり、考えながら話して、言い淀んだり、言い間違えたり、訂正したり、何度も同じことを言ったり、というような無駄と思えるものが入っている。それが、編集の過程で整理されると、一見分かりやすくなったように見えるが実は難しくなるのかもしれない。このような無駄の少ない台本によって作られた今回の教材は、やはり本物ではないがための欠陥を示したと考える。編集したもののほうが難しくなることは、竹蓋（1989）もRiversの次のような論を引用して指摘している。

As a result of editing we often make the listening comprehension materials we record, or present to the students orally in class, much more difficult to comprehend than we realize. (Rivers et al. 1978)⁶¹

テープの録音に当たっては、ベテランの人にフィラーも入れてごく自然にそれらしく話してもらったのだが、できてみるととにかく速すぎた。そこで文と文の間隔をもっと開けるようにと注文を付けて、再度録音をしてもらったのであるが、どうしても不自然さは残った。編集したものだけを聞いていればそれはそれである程度自然なのだが、3、4コマ目の分にオリジナルを使用したために、本物との違いを知るようになった。最近、産業能率短期大学の『講義を聞く技術』をはじめ、いろいろな機関⁶¹で講義を聴くための聴解教材が作られているが、原稿（台本）を書いてそれを誰かに読んでもらう講義や、あるいは本当の専門の教員がする講義であっても、日本語教育の教材作成という目的があってそのためにしてもらう講義は、やはり人工的なものであり不自然さが残るのではなからうか。実際に学生を前にして行なわれる講義と、(ビデオ)カメラ、テープレコーダーを前にして行なう講義との差がそこにあるのではなからうか。放送大学の講義を見てもそれは感じられる。

伊藤氏の講演は、メモと資料（観客にも配られた）を見るのみで観客を終始見ながらの話であった。考えながらの話は時として言い間違えたり、詰まったり、あるいはことばを探したりということがあり、話の速度、語と語の間隔、文と文の間隔もまた一定ではなかった。一文の中で至るところに間があって、逆に文と文の切れ目には間がないということもあった。

以上をまとめると、作られたものは、1) redundancyが少ない、2) 故意に入れてもやはり言い間違いが少ない、3) 間の取り方、文と文の間隔が一様になる、4) 一文あるいは談話における語の強弱がなく、従ってメリハリがない、5) 話の速度が一定でメリハリがない、6) 文末まできれいに聞こえるといった傾向が見られる。従って、この種の教材作成に際してはこれらのことを念頭に置いて、生のものかあるいはより生のものに近い教材作成を目指したい。

2. 表現

対象を中級⁷¹以上の者とし、初級で学習する表現は取り上げなかった。また、聴解で問題となる母音の無声化、縮約等の音声上の問題も、今回は取り上げなかった。表現を取り上げる際に留意した点は二つあり、ひとつは前述したように、命題部分、非命題部分の表現を分けるということ、そしてもうひとつは話しことばに特有の表現をなるべく取り上げることにしたことである。

聞き取りの負担を軽くするために、緊張して聞かなくてもいい部分、聞き流せる部分を教えようというのがねらいである。そこで聞き流せる部分の表現として次のようなものを取り上げることにした。

1. 非命題部分の表現

- (1) きょうは . . . についてお話ししようと思います。
これから . . . についてお話しする予定なんですけれども、. . . 。
次に . . . というテーマでお話ししたいと思います。
. . . について考えてみたいと思います。
. . . について見ていきましょう。
順を追って見ていきたいと思うんです。
- (2) 特に、. . . に (焦点を) しばってお話ししようと思います。
を中心に
- (3) 前置きが長くなりました。
前置きはこのくらいにして、. . . 。
- (4) (そろそろ) 本論に入ります。
- (5) 先ほども言いましたように、. . . 。
- (6) 最後に (なりましたが)、. . . 。
- (7) 以上 . . . ということについてお話ししてきましたが、. . . 。
- ここまで . . . についてお話ししてまいりましたが、. . . 。
- きょうは
- (8) ここで (私 話を) 終わりにします。
この辺で 終わらせていただきます。

2. 題提示の表現

- (1) Question word . . . かと言うと、. . . であります。
と言いますと、 . . . です。
と申しますと、
- (2) . . . と言うと、. . . 。
- と言いますと、
と申しますと、
- (3) . . . ですが、. . . これは、. . . 。
- ですけれども、
- (4) . . . のは、. . . であります。
です。
- (5) . . . っつのは、. . . 。
- という (ような) のは、
という (ような) ことは、
という (ような) ものは、

3. 文末表現

(1) . . . わけです。

わけであります。

(2) . . . ということなんです。

ということでしょう。

ということだと思います。

(3) . . . と言っていいんですね。

と言っていいかもしれませんね。

と言っていいんじゃないでしょうか。

と言えるでしょう。

(6) . . . と、そう (こう) 思います。

4. フィラー

(1) 「えー」、「あー」、「この」など

(2) 文節間の「～ですね」 (e.g. 日本の若者がですね)

他の三つの表現が、聞き流せる、厳密に言えば、定型の部分、いわば枠の部分 を聞き流せるものであるのに対し、4. のフィラーはまさに聞かなくてもいいもの、聞き捨てなければならないものであって、その点で性質を異にするが、聞き取りの戦略としてはじめに取り上げることにした。

また一方で、今回扱う内容を理解するために必要なものとして次のようなものを扱った。

5. 文のスタイルのシフト (普通体による列挙)

(例) まず日本の子供たち、10歳から15歳の、おー、子供たちを見てですね、はっきりしているのは、えー、かれらは夜あまり眠っていないってようなことなんです。それから、お手伝いをしていない。アルバイトをしていない。校外活動をしていない。学校. . . えー、先生以外の大人との接触があまりないってということなんです。

6. 言い換え

(1) (例) それから、校外活動、学校の外での活動が非常に鈍い。

(2) . . . と言うか、 . . . 。

と言いますか、

と申しますか、

7. 指示詞

8. 接続語句

(1) . . . ということで、 . . . 。

(2) . . . から考えますと、 . . . 。

. . . を見ますと、

具体的に言いますと、
ひと言で言いますと、

(3) その他接続詞

9. 数字の変化、比較の表現

- (1)

(. . . より)	. . . 増加している。
(. . . と比べると)	○%アップしている。 に達している。
- (2)

(. . . より)	. . . 減少している。
(. . . と比べると)	落ちている。
- (3) . . . 変わらない。
. . . 横ばい状態が続いている。

非命題部分の表現には、今回は取り上げられなかったが「話は変わりますが」、「話がそれますが」、「皆さんご存じのように(知っているように)」、「. . . をご覧ください(見てください)」等の表現がある。はじめに述べたようにこれらの表現は定型のものであり、知っているのと知らないのでは聞き取りにおいてかなり違ってくる。知っていればそこでは緊張せずに聞き流してしまっ
て休むことができる。(もっとも「. . .」の部分は聞かなければならないが。)聞き取りの際の負担が減ることになるが、知らなければそこは他の談話の内容と同じで耳を傾けるべき箇所となり、リラックスすることはできない。

9. の表現はテーマによって専門ごとによって変わる変数の部分であるが、他の表現は共通のものと思われる。たった一人の人の講義で個人の癖もあろうが、特に非命題部分の表現においては他のパリエーションも取り上げるなどして補い、とりあえず今回はこれを教材とした。

3. 授業

教える内容は2. で示したようなものであるが、内容のタスク・リスニングの他に、練習方法としては1) 表現の耳慣らし練習、2) 表現のディクテーション、3) 先読み練習などを織り混ぜた。

3. 1. 教材

前もって学生に渡しておいたものは語彙リストと資料で、語彙リストは教師の方で学生が知らないであろうと考えた語を漢字でその読みとともに並べ、予習として知らない語はその意味を調べて来るように言った。資料は統計のグラフであるが講演の際に配られたものを渡した。

その日に学習する内容については、毎回プリントにしたものをその場で渡してファイルに綴じさせるようにし、また宿題として毎回スクリプトのところどころをディクテーションさせ、穴埋めさせることによって全スクリプトが完成するようにした。講演のテープは宿題のスクリプトとともに

第一日目に渡したが、5回分を分けて録音しておき、宿題をやる際にその日に学習した部分だけを聞き、次の分は前もって聞かないようにさせた。

3. 2. 授業の進め方

授業ではまず語彙リストの確認から始め、そこで分からなかった語があれば簡単に説明した。次に、内容チェック・シートに目を通してから、テープを通して聞いた。その後、もう一度テープを段落（まとまり）ごとに聞きながら、内容の確認をし内容チェックの答えあわせをした。それから、表現練習、先読みの練習を行なった。

3. 3. 表現練習

表現の練習はいくつかのパターンを用意した。まず講義の中のその箇所を聞き、次に例文を聞かせて、表現の耳慣らしをさせた。その際に手元にあるプリントの例文を見ながらその表現の部分に下線を引かせることもした。その後、その部分のディクテーションをやらせたり、あるいは選択肢の中から正解を選ばせたりした。例をひとつ挙げる。

1.

.....と書いていいんですね。
.....と言えるでしょう。
.....と書いていいんじゃないでしょうか。
.....と書いていいかもしれませんね。
.....とは言えないんですね。

a. テープを聞きながら「と書いて. . .」のところに下線を引け。

- (1) 日本の子供たちは大変優秀と書いていいんですね。
- (2) 日本の子供たちは数学の成績がいいと言えるでしょう。
- (3) 社会的発言をするのは難しいと書いていいんじゃないでしょうか。
- (4) 自信やプライドのことをうぬぼれと書いていいかもしれませんね。
- (5) 日本人が豊かな生活をしているとは言えないんじゃないでしょうか。

b. テープを聞いて1か2を選べ。

(6) (テープ) この飛行機事故は原因がはっきりしていると言えるでしょう。

- 事故の原因は
1. はっきりしている
 2. はっきりしていない

(7) (テープ) ここの原子力発電所は安全だとは言えないんじゃないでしょうか。

- この原子力発電所は 1. 安全だ
2. 安全じゃない

(8) (テープ) そのうちこの会社の株は必ず下がると言っているんですね。

- この会社の株は 1. 上がる
2. 下がる

(9) (テープ) このまんがは大人に読まれていると言っているかもしれませんね。

- このまんがは大人に 1. 読まれている
2. 読まれていない

(10) (テープ) 国費留学生の生活は悪くないと言っているんじゃないでしょうか。

- 国費留学生の生活は 1. 悪い
2. 悪くない

聴解の授業ということで、聞かせることに重点を置き話させることは少なかったのだが、後の反省会の時に学生から自分達もそれらをもっと発話してみたかったという声が多かった。やはり表現は聞くだけでなく自ら言ってみてはじめて本当に身に付くものなのであろう。

3. 4. 先読み練習

先読みとは文の一部を聞くなり読むなりして、その後でどういうことばがくるか予測することをいう。私たちは日本語を聞いたり読んだりする時、通常文の終わりまでいかなくとも大体どういうことが言われるか分かるものである。特に聞く場合にはイントネーションやピッチもそれを助ける。寺村 (1987) は一文を冒頭から少しずつ聞かせて後を予測させる調査を紹介し、私たちが文法的知識によっていかに先を予測しているかを詳細に述べている。また土岐 (1988) はこの種の聞き取り訓練を類型化して紹介している⁸⁾。文法的知識を利用した先読みと言っても、「絵を」という補語から「画く」、「見る」等の動詞を予測する、「成績が」から「いい」、「悪い」という種類の形容詞を、あるいは「上がる」、「下がる」という種類の動詞を予測する、「あまり」という副詞から否定形を予測するという段階から、談話の中で「10対7で、このまま巨人が逃げ切るかと思われました。」から、「ところが負けてしまった」ということを予測する段階、さらに寺村 (1987) にある「その先生は私に」から「～ように／せよと言った。」を予測するところまでであるが、私たちはこれら全部を含めた文法的知識及び文脈から先読みする練習を行なってみた。文脈からの先読みとは上述の巨人の例のようなものではなく、そこまでの話の蓄積から、例えば「成績が」と聞いて「上がった」と予測できるというものである。練習の方法はテープを途中まで聞かせて止め、次にどういうことばがくるかを予測して言わせたり、あるいは講演を離れて、例文で同じように言わせる方法をとった。その際先読みをさせるキーにしたのは、補語 (名詞+助詞)、接続詞、文脈そして非命題部分の表現である。以下、いくつか例を挙げることにする。< >の部分为先読みさせ

た。

- (1) 日本の子供は非常に正確すぎるほどの自画像をく描いている>
- (2) 資料の4は、国に対する意識ということでありませう。んー、これは、質問が3段階にく分かれておまして>
- (3) . . . 実はこの4回の調査で全部共通なんですね。ですから、日本の若者の特徴的な、あー、意識として、えー、<見てよろしいかと思ひます>
- (4) . . . まず、「〇〇人であることに誇りを持っていますか」というのが来るわけですね。えー、で、日本人であることに70%、70.7%の、おー、若者が誇りを持っていると、あー、<答えておまして>
- (5) . . . 子供の時から孤立している。それから自信がくない>、そして、社会参加をくあまりやろうとしていない>、で、つまるところ、おー、国の利益よりもく自分の利益の方を大事にしたい> (6) . . . この、20か国の比較においてですね、えー、ある場合では、ドーンと低い、世界で有数の低さ、ある場合では世界でも有数の高さ、という、この、世界の潮流のまん中ではなくてですね、<どちらかにあるってこと>
- (7) 中国の面積は広い。それにひきかえ、< ? >
- (8) 先ほどもく言ひましたように>

< >の部分はスクリプト通りのものを書いておいたが、当然のことであるがすべてが全くこの通りである必要はなく、このような種類の語句が予測できればいいというものである。例えば、(4)で<答えておまして>の代わりに<言ひています>でもいいわけである。(7)は講演の内容から離れた練習で、「それにひきかえ」という接続詞から後続可能な文を言わせるものである。(5)(6)の先読み部分はそれまでの文脈から予測可能なものである。そして(8)が非命題部分の表現である。

4. 反省と今後の課題

4. 1. 反省

授業後学生とともに反省会をもったので、学生からの意見を入れて反省をすることにする。まず内容については大変面白かったと好評であった。レベルの高い学生の場合、取り上げた表現についてはもう既に知っているものもあったが、それでもそれらはよい復習になったということである。また話しことばに特有の表現をなるべく拾ったので、学生たちはそれらを耳にすることはあるがその使い方がはっきり分からないというものもあったようだ。3. 3でも述べたが、表現は聞くだけでは物足りなかったということで、言わせる練習も必要であった。また、表現練習の例文の数は4~10用意したがもっと欲しかったということだった。例文はやはり聴解の場合特に、数を聞いて

耳慣れすることが大切だと思う。話しことばに特有の表現は言うまでもなく、書きことばでも使う、同じ文であっても、それが言われると、なかなか目で文字を見た通りではない。単に縮約や母音の無声化等の音声上の問題を超えて、ひとつひとつの語が、同じ重みでもって発せられはしないからである。だからこそ、聞かせて、聞かせて、2. の1～3で取り上げたような聞き流せる種の表現を、リラックスして聞いてしまえるようにさせることが大切なのだと思う。

4. 2. 授業後の調査

授業が終わって2週間過ぎた頃に、どういう音、どういうところが聞こえないかを調べる調査を学生に依頼した。同じ講演のテープを聞いて、聞こえなかったあるいは分からなかった部分にマークを付ける調査である。やり方は一文ずつまずテープを聞き、それからスクリプトを見てその通りに聞けたかどうかをチェックするものである。聞いた時には分からなかったが字を見たら分かったもの、字を見ても分からなかったもの（要するにそのことばを知らない）、そして単にあることばの意味だけでなくある部分の談話が何を言っているのか分からなかったところをチェックしてもらった。これは一度授業で扱ったものであるが、取り上げた表現の部分は細かく押さえてあるが、それ以外は内容チェックによる全体の内容把握のみで、スクリプト全体にわたって一文一文の意味の確認はやっていない。また、宿題の際も穴埋めのスポット・ディクテーションでその箇所へ注意が向けられていたと思う。調査にあたっては評価ではないので正直にやってくれるようにと依頼した。これはあくまで今後の教材開発に向けての参考資料になればという目的で行なった簡単なもので、やり方、材料ともにもっと吟味すべきものであるが、今回はそれでも面白い結果がいくつか出てきたのでそれを紹介して今後の課題の礎とすることにしたい。

以下、宿題の穴埋めも考え合わせてどういう音、ところが聞こえなかったのかを簡単に述べることにする。まず、1) 私たちもそうであるが、知らないことばは聞こえない。たとえ音そのものは聞き取ることができても既知の語ではないのですんなり入っていくというわけにはいかないようだ。聞き取りのプロセスとしては、日本語力のかなりある学生は知らないことば、音が耳に入ってきたとき、まずそれを漢字でどう書くか考え、その文脈にあう漢字を思い付けば納得できるということだ⁹⁾。いわば私たちと同じ聞き方をしている。一方、思い付かなければ（漢字では書かないものもあるが）そのまま、それが分からなくともどういう種類の語であるかは掴めるようで、話の流れを追ってゆく力はある。それに対し、まだそこまでいかない学生は、極端に言えばその知らないことばが壁になってしまい、それによって、あるいはそれが続くと話についてゆけなくなってしまう。

また両者ともに、知らないことばが耳に入ってきたとき、文節に正しく区切ることができず、自分の知っていることばから切り取ってってしまう傾向が見られる。例えば、「... 数学と理科の両方にまたがっている」の「またがっている」を、「また」「がっている」というように、「またがる」を知らなかったためにまず「また」を切り取ってしまう。

次に、2) 話し方が速く音が明瞭でないところは何を言っているか聞き取れない。しかしチェックされた箇所を見てみると、必ずしもそこだけが大変速く、不明瞭というわけでもない。他にもそのようなところはあるが、そちらは学生はちゃんと聞き取っている。例えば、

「... 睡眠時間という、統計ですけれども、一番上に日本、それから韓国、アメリカ、あー、タイ、イギリス、フランス、ときております。」

「... 日本が非常に特徴的なのはですね、「個人の力では及ばない」というのが70%きているんですね。」

というところで、「ときております」、「きて」が聞こえていない。確かに大変速く、発音も明確ではない（「き」は母音も無声化している）のだが、「くる」のこういう使い方を知っていれば恐らく聞こえていたと思われる。これは話しことばに特有の表現で、書きことばにはあまり現れないものと思われる。3) 現実の話というものは、間にしろ、フィラーにしろ、一文の中で語間以外のどこにでも割り込んでくる。もちろんその前後はピッチが違うのだが、その微妙な差を聞き取れないと、間違った捉え方をしてしまう。例えば、「... 次のような仮説を、お、立てたわけです。」で、述語を「おたてたわけです」と聞いてしまう。また、助詞と次に来る語の語頭とが同じ母音である場合、助詞は聞くのだが後続語の語頭の音を聞けないために後続語を間違っけて聞いてしまうことがある。例えば、「... 順を追って」で「追って」の「お」が聞けず、「... 順をって」と聞いてしまう。またもっと慣れてはいるはずの語においてでも、日本人が日本で「... モザンビークという国に行きまして」と言うのを、「来まして」と聞いてしまう。実際の発話（音声）では、後続語の語頭の音が先行する助詞の音と全く一緒になってしまっている場合もあれば、そこに微妙なピッチの差が存在している場合もある。いずれにせよ、これらの間違いは先読みをしながら聞くことができているために起きてくるものと言えるのではない。

学生は全体としては話の流れを掴めても、その中の小さい談話の話となるとこれら分からない部分の多さによって細部の理解度が違ってくるのであろう。以上、主な三点について簡単に紹介したが、これは本稿の論点ではないのでまた別の機会に譲りたい。

4. 3. 今後の課題

学生の聞き取りにおける負担を少しでも軽くするために、1) 一般的な講義や講演によく使われる定型的な表現を取り上げ、聞き慣れさせることによって、その部分を聞く際に緊張せずに聞けるようにさせることを図った。また2) 先読みの練習をさせることによって定型的な表現の定着を図ると同時に、先を予測しながら聞くことによって負担を減らすことを試みた。先読みについては初級の段階から積み上げていくべき能力であり、今後そのような教材の開発が必要である。また、非命題部分の表現にしろ、命題部分の表現のうちの定型的な表現にしろ、今回は教材にした講演の中

から拾ったものだけで甚だ不十分である。また、内容の個別的な意味を担っている部分は個々の学生の専門によって異なってくるところであるが、今回はいわば、外堀だけ埋めて、中身の語句表現までは十分入り込んでいない状態だ。専門別の講義表現についての研究はいろいろな機関でなされてきているが、その成果も踏まえて、専門別の講義に対応できる教材が望まれる。

また、私たちの話しことばについても、その聴取から聴解への過程を理解したいと思う。物理的な音声の切れ目は必ずしも意味の切れ目と一致していない。書きことばの句読点に代わるものとして、話しことばには間があると言われるが、長い間があったからといって、そこが文の切れ目というわけではない。語と助詞との間にすら、かなり長い間が存在することもある。そして、文と文との間にはほとんど間がなかったりもする。6コマ分のスクリプト（オリジナルを含む）におけるすべての文について、原始的ではあるが、ストップウォッチで間を測ってみた（但し、0.2秒以下は指がついていかなかったが）。フィラー、言い間違い、言い直し、間といった話を理解するのに不要な要素と、必要な要素を私たちは瞬時に振り分けながら聞いている。その「聴解」のプロセスについて理解したいと思う。

注

- 1) 「きく」には「聞く」、「聴く」の二通りの漢字がある。「聴く」には「注意してきく」という意味があり、従って、「ききとり」は本来なら「聴き取り」であろうが、本稿では一貫性を持たせるために、便宜上「聞く」に統一した。但し、授業は『講演・講義を聴く』と題して行なったため、「講義を聴く」についてのみ、「聴く」とさせていただきたい。
- 2) 「講義者の行為についての言及」は大別して、1) これからすることについて (e.g. ~の話をしたい)、2) 前にしたことについて (e.g. 最初に申しましたように)、3) 聞き手に対して (e.g. よく知ってるように、原文にもどっていただきますと) の3種があるとしている。
- 3) 大坪一夫氏からの意見。
- 4) 教材作成、実際の授業にあたっては、本センターの西村よしみ、栃木由香両氏の協力を得た。
- 5) また、岡崎 (1987) は生の教材の意義を説明しているが、その中で、作られた文章による教科書では語彙や構文に焦点を置かなければならないために、余剰部分 (redundancy)、繰り返し (repetition)、談話の指示語 (dis-course indicator) が省略される対象とされがちである、と指摘している。そして、F.Grallet (1986) のsimplifyされたテキストは案に相違して学習者にとって難しいことがしばしばあるという指摘を引用している。
- 6) 東京工業大学人文社会群では『講義理解のための日本語ビデオ教材』(1987)の開発をし、東京大学工学部では春期日本語コースにおいて、専門のための「聞くことの指導」を行なっている。また、慶応義塾大学においても、「科学技術日本語教育のための調査研究」として理工学系の講義を分析し、その教材作りを行なっている。
- 7) ここでは中級を初級 500時間を終わった段階とする。

- 8) 先読みということではなく「頭で聞く」方法として、1) 常識、2) 暗記したこと、3) 文法の知識、4) 音声の規則性、5) 視覚情報を利用し、文の途中においてその後どういふことが後続するかを予測する聞き取り訓練を紹介している。
- 9) 石田 (1988) は漢字系の学生について、その漢字力と聴解力との間に相関関係が見られると述べているが、非漢字系の学生でも、上級レベルの学生は漢字力があり、同じことが言えるのではなかろうか。

文 献

1. 鮎沢 孝子 (1988) 「「話しことば」の特徴－聴解指導のために」『日本語教育』64号
2. 石田 敏子 (1988) 「聴解の指導」『日本語教授法』大修館書店
3. 今田 滋子 (1974) 「進んだ段階における話し言葉の指導 ー上級の聴解指導の問題点 (1) ー」『日本語教育』23号
4. 遠藤 裕子 (1988) 「大学生のための聴解 ーニュース番組の特集を利用してー」『日本語教育』64号
5. 岡崎 敏雄 (1987) 「<読み>の指導論 =中級=」『広島大学教養部紀要 第2部36号』
6. 川嶋 至他 (1987) 『講義理解のための日本語ビデオ教材』東京工業大学人文社会部
7. 木村 宗男 (1969) 「聴解指導をめぐる」『講座日本語教育』第5分冊
8. 産業能率短期大学日本語教育研究室 (1988) 『講義を聞く技術』
9. 重松惇・長谷川恒夫 (1988) 「講義の聴解指導」『日本語教育』64号
10. 竹蓋 幸夫 (1984) 『ヒアリングの行動科学』研究社
11. 寺村 秀夫 (1987) 「聴き取りにおける予測能力と文法的知識」『日本語学』6-3号
12. 土岐 哲 (1988) 「聞き取り基本練習の範囲」『日本語教育』64号
13. 増田 光司他 (1989) 「専門のための日本語教育といかに取り組むか」日本語教育学会例会発表要旨
14. 御園生保子他 (1987) 「講義理解のためのビデオ教材作成について」日本語教育学会研究例会発表要旨
15. 山崎 信寿他 (1987) 『福沢基金共同研究 科学技術日本語教育のための調査研究報告書』(61年度) 慶応義塾大学
16. _____ (1988) 『福沢基金共同研究 科学技術日本語教育のための調査研究報告書』(62年度) 慶応義塾大学
17. _____ (1989) 『福沢基金共同研究 科学技術日本語教育のための調査研究報告書』(63年度) 慶応義塾大学
18. D.E.Rumerhart (1979) 御領 謙訳『人間の情報処理』サイエンス社