

# 自然なスピードの文末表現の聞き取り練習が 日本語の学習に与える影響

山元 啓史    梅田千砂子    丹羽順子    大坪 一夫

## 要 旨

本論は SFJ (Situational Functional Japanese) で実施されるプリセッション (入門前学習) についての議論である。本論の目的は①プリセッションの活動である自然なスピードの文末表現の聞き取り練習を行うこと、②その方法、③その実施の結果を述べることである。3日間のプリセッション後に行ったアンケートの結果、たとえ入門前であったとしても、活動の目的や行うべきことを明確に学習者に伝えていけば、形式 (丁寧・普通) の識別や自然なスピードの聴取について活動自体に困難を感じていないだけでなく、日本語のスピーチスタイルの理解、今後の学習への自信、聞きとり活動に対する楽しさについて肯定的に感じていることがわかった。

【キーワード】 聞き取り 入門前学習 丁寧体 普通体 スピード

## The Influence on Listening Comprehension by Natural-Speed Predicate-Listening Activities for True Beginners of Japanese

Yamamoto, Hilofumi    Umeda, Chisako    Niwa, Junko    Ostubo, Kazuo

In this paper, we discuss the Pre-session (preparatory work prior to textbook study as used in SFJ) with regard to Japanese predicate-listening activities for true beginners. The purposes are to describe 1) the objectives of Pre-session, 2) its methods, and 3) the result of a students' questionnaire on Pre-session.

The results of the questionnaire on 3-day-Pre-session activities show that if the teacher explains the objectives of the Pre-session in advance and indicates clearly what the students need to do, students do not have difficulties in discriminating formal and casual linguistic forms or catching natural-speed short passages. The results also show that they are aware of Japanese speech styles, enjoy the activities, and have confidence about their future learning, even though they are true beginners of Japanese.

## 1. 問題

言語教育における目標として自然さの追求は重要であろう。しかしながら、具体的に自然さはどうのように教育されればよいのだろうか。伝達性、語彙、運用、文化などいろいろあろうが、中でも初級の日本語教育の授業や教科書においては、スピード（自然なスピードか、学習者のためのゆっくりしたスピードか）と形（特に敬語を早くから出すとか、丁寧体・普通体を早くから混ぜて教えるか）の問題がよく議論される。

スピードの問題としては、実際の語学教育の音声教材では1語1句学習者の理解に即したゆっくり話されたものや、自然なスピード（Natural Speed）で話されたものなど、両方の立場が存在する。永保（1968）は「自転車のおそ乗り」にたとえて「ゆっくりよりは明せきに話すべきである」と述べ、ゆっくりした読み方が必ずしも学習者に対してよいとは限らないことを述べている。

また、タスク・リスニングの考え方に目をむけてみると、聞き取りの難しさはテキスト（聞き取るべき音声）の難しさではなくて、何をするために聞くかという課題の難易に依存する（Morrow, 1981:70, Geddes, 1981:86）と言われる。スピードの要因だけが難易を左右するともいえまい。

教育の現場では実践的経験から何が適切かを考え、それを教育に反映しているのであろうが、具体的に学習者にとってどのようなスピードが適切であり、教育的意義があるかを実証的に論じ、あきらかにした研究例は少ない。

一方、形の問題としては普通体を教科書の後半に回して、始めから教えないとするもの（『日本語初歩』、『日本語の基礎』）や始めから平行して教えるもの（『Situational Functional Japanese』：以下SFJ）など形の問題でも両方の立場が存在している。

丁寧体（です/ます）と普通体（だ/る・た）は自然な現実の会話に混在する。日本語の文構造には文末表現には、①丁寧さだけでなく、②述部が多く、③テンス、アスペクト、④否定、肯定を判断する手がかりが集中している。文末表現の分析により、時制、丁寧さ、認め方の3者が組合せでわかる。また、普通体を文中に認めることで修飾文（句）が述べられ、主文の一部が詳しく説明されていることがわかる。書きことばでは句点を見ることによって述部を見つける手がかりが得られるが、話しことばでは音の終わりからさかのぼって分析することはできない。ゆえに音の連続から、文末表現の弁別訓練が言語習得に重要なことであろうことが予測される。ならば、入門期において会話の練習に先立ち、最も聞くべきところを、最も聞くべき視点から重点的にできるだけ自然な形で聞き、把握することがその後の教育を有利に展開させるものと思われる。

上記の理由により日本語学習の基礎訓練として文末表現の弁別訓練を行うことは日本語特有の教育的配慮であると考えるが、実証的立場からこれらの仮説は適当であろうか。

学習者に規則をわかりやすく教えるためには具体から抽象、単純から複雑という教授原則は守られるべきと考えるが、コミュニケーションのための日本語やサバイバル日本語の立場からすれば、実際の日本語にもとづいて、ありのままの日本語を早くから教えるのがよいと考える。上記の問題のいずれにおいても、どちらがよいかはいわばトレード・オフであり、筆者は思想の問題で押し通

すのではなく設計の問題で解決されるべきと考える。

本論の目的は①日本語教育の問題解決方法として開発されたプリセッションの目的と授業方法を提示すること②実施後、学習者がどのように考えているかを調査した結果に基づいて考察することの2点である。

## 2. プリセッション

### 2. 1 プリセッションの目的

SFJでは、初級の第1日目から第3日目まで、語彙、発音、文型を教えることなく、本課に入る前に文末表現の時制(過去・非過去)、丁寧さ(普通体/丁寧体)、認め方(肯定・疑問・否定)の形を提示した後、動詞文、形容詞文、形容動詞文について、それぞれ弁別訓練を行っている。SFJではこの訓練を「プリセッション」と呼び、第一課に入る前に実施するようになっている。

プリセッションの目的は学習者に自然な会話を早くから聞かせる準備をすることである。SFJは丁寧体から普通体への流れで教科書は構成されていない。この訓練を行うことによって従来では行われなかった早い課からの丁寧体と普通体を混ぜた自然のコミュニケーションを反映した教材の実現を可能にし、その際、学習者に起こる丁寧体と普通体の形の上での混乱を避ける(市川・小林・戸村、1989:資料1)ようにすることである。

### 2. 2 プリセッションの方法

プリセッションは、学習者が動詞文・形容詞文・名詞文の述語に焦点をあてた短いやりとりを聞き、学習者は「ます/です」が聞こえたかどうか、「た」が聞こえたか、「ない」があったかを聞き取り、その結果をカードで反応するという活動である。教師の役割を簡単に示すとTABLE 1のようになる。この時、形のみを理解するだけであって、この際、どのような意味的なやりとりであったかということはここでは一切問わない。

学習者のすべき行動はテープから流れる短いやりとりを聞いて、例えば、そのやりとりが非過去の文であれば、{Non-past}のカードを教師に見せることである。

TABLE 1 プリセッションの教師の役割

1. 目的を説明する。
2. 方法を説明する。
  2. 1 文末表現に注意してテープを聴くこと。
  2. 2 特徴（インジケータ）の説明を聞くこと。
  2. 3 例をよく聞くこと。
  2. 4 例に基づいて、カードを見せて反応すること。
3. 例を聞かせる。
  3. 1 例文を聞く。
  3. 2 ヒントを聞く。
  3. 3 カードを使ってみる。
4. 上昇、下降のイントネーションを聞いて質問文か、応答文かを判断させる。
5. 動詞文について、丁寧・普通、肯定・否定、過去・非過去を判断させる。
6. 形容詞文”
7. 形容動詞文”
8. 名詞文”

TABLE 2 プリセッションでおこなう活動の種類

1. 丁寧体か普通体か (Formal style vs Casual style)
2. 過去か非過去か (Past vs Non-past)
3. 肯定か否定か (Affirmative vs Negative)

(市川・小林・戸村, 1989)

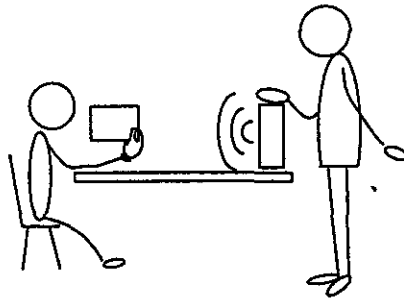


FIG. 1 テープを聴きカードで反応する（教師はテープレコーダでやりとりを聞かせる。それに対して学習者はそこでのやりとりがどのような属性だったのか、をカードで教師に示し、自分の反応が正しかったことを知る。）

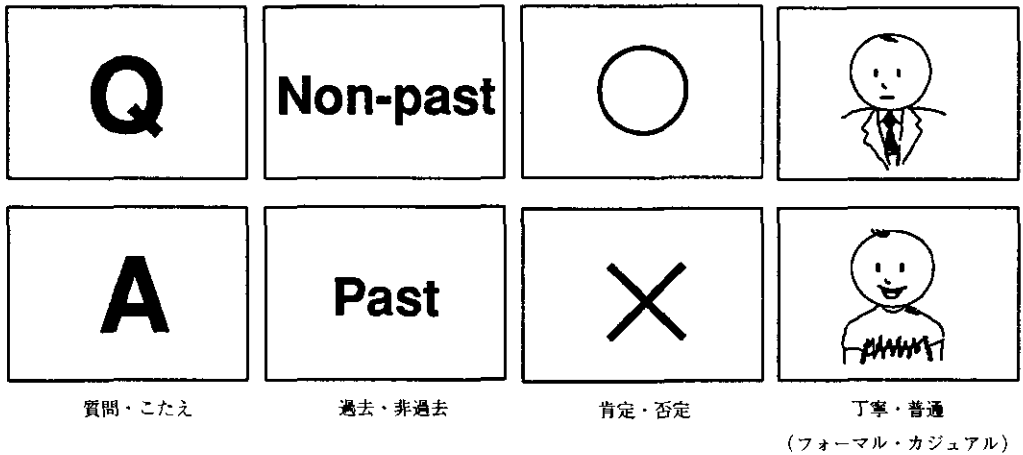


FIG. 2 Pre-session のインタラクションで学生が使用するカード  
(計 8 枚のカードを課題に応じて教師に示す。)

### 2. 3 質問か、答えかを知る

学習者はまず、テープから流れる発話が質問であるのか答えであるのかを理解しなければならない。例を聞き、質問・答えのイントネーションを聞き取り、その後それぞれの弁別活動を行う。この際、学習者は質問であれば **Q**、答えであれば **A** のカードを見せる。

TABLE 3 質問・答えの例示と弁別練習

In the following dialogues, the first statement with a rising tone is the question and the second is the answer. Listen and try to distinguish questions and answers. examples :

1. かいましたか?                      ええ、かいました。
2. おもしろい?                      うん、おもしろい。

Listen to the following sentences, and say whether each is a question or an answer. Practices :

1. いく?
2. やまださんはけんきですか?

### 2. 4 インジケータをヒントにする

テープでは随所に解答のヒントとなるよう、インジケータの解説と例示を行っている。TABLE 4 は動詞文の質問・答えを聞かせ、その答えが否定なのか肯定なのかを判断させる活動である。

その際、普通体の否定形のインジケータが「ない」であることを説明し、例を示している。ちなみに動詞文の聞き取りでは「行く」「買う」「見る」以外の動詞は使っていない。また、答えの文では必ずしも「はい」「いいえ」で始まるという答えだけでなくさまざまな日常の会話で出て来る答

えの切り出しで始まっており、日常のパターンを聞かせる配慮と共に、否定・肯定を「ない」の有無で判断させるようにしている。その他、動詞文のインジケータとして、TABLE 5 のようにテープに収録されている。

課題はかなり簡易で「聞けばわかる」程度のものである。スピードも形も課題をやさしくすることによって解消できる。その際、学習者に対して「何をするために聞くのか」「聞いた後、何をすればよいのか」(行動の明示)や「なぜそんなことをするのか」「それが何の役に立つのか」(目的の明示)をあらかじめ伝えて課題をよくわからせておくことが重要である。

TABLE 4 動詞文の聞き取りと普通体・否定のインジケータの提示

The followings are dialogs in non-past casual style. Listen and say whether each is positive or negative.

Casual negative indicator = ない

Examples :

1. いく? うん, いく.
2. いく? ううん, いかない.
3. みる? うん, みる.
4. みる? ううん, みない.

Practice

- |                    |                   |
|--------------------|-------------------|
| 1. いく?             | うん, いく.           |
| 2. かう?             | かわない.             |
| 3. あしたいく?          | いかない.             |
| 4. とうきょうでかう?       | うん, とうきょうでかう.     |
| 5. きょうとうきょうでえいがみる? | ううん, みない.         |
| 6. ビデオみる?          | そうね, やまださんとみる.    |
| 7. あしたやまださんといく?    | うーん, やまださんとはいかない. |
| 8. きょうビデオかう?       | かう.               |
| 9. きょういっしょにみる?     | もちろん, みる.         |
| 10. かう? ビデオ        |                   |

TABLE 5 その他、動詞文のインジケータ

Formal indicator = ます

Formal negative indicator = ません

Casual past indicator = た

Casual past negative indicator = なかった

Formal past affirmative indicator = ました

Formal past negative indicator = ませんでした

### 3. プリセッションの評価方法

#### 3. 1 効果測定の問題

ある活動が学力をつけるのに有効であったか否か、教育の効果を測定するのは、コース終了時のテストによるものである。一般的にコースがその学習者にとって有意義であったかどうか日々の評価で行われているが、ある授業の方法がその学習者に対して意味があったか、効果があったかを特定することは非常に難しい。また、活動がその時点では直接学力の伸長に寄与してはいないが、その後の学習を有利に展開させる要因であるかどうかという視点から、その活動の有益さを評価することも至難の技である。学習者が会話なり作文なりができるようになる原因にはクラスでの学習以外に、自宅での自習、友達とのコミュニケーションや街でのコミュニケーションなどがある。いつどんなふうにしてできるようになるかわからない。また、できるようになるためには時間を要する場合もある。たとえば同じ漢字を10を習ったとしてそのすべてを作文の中で活用するためには、当然学習者の個人差が出て来る。このような視点から効果測定は一概に活動の成果がテストに反映されたかどうかを特定するのは非常に難しい。

本研究では、上記のような問題点を抱え、教育効果測定を具体的に行う基礎的視点を提供する意味で学習者自身に対して、プリセッションを通してどのような印象を受けたかについて質問をし、そこからわかる範囲でデータを集計し、プリセッションと学習者のやりとりで起こっている活動の実態について考察を行う。大きくは教育を実践する上でこの活動の学習者に与える情意的評価に注目し、活動が終了した直後にその活動をおこなった。それにより将来的に会話や日本語の聞き取りに関する自信がどの程度ついたかなどについて聞くことにした。

#### 3. 2 被験者、調査項目、手順

日本語学習未経験者10名を被験者とし、プリセッション終了後5段階評定尺度による質問紙調査を行った。調査項目はTABLE 6、7の通りである。実際に授業中の様子をビデオにとり、授業中の理解の様子を観察した。授業中の理解には個人差は見られたが、各局面において授業中の教師の指示や各設問の理解が得られない学習者はいなかった。この授業の運び方はTABLE 2の通りである。実際に授業でおこなった活動はFIG. 1のようにテープから聞こえる短文を聞き、その述部が時制（非過去・過去）、丁寧さ（インフォーマル・フォーマル）、認め方（肯定・否定）のいずれであるかをカードで示すものである。この活動を3日計6時間（1時間は75分）おこなった。その3日間の終了直後、質問紙に記入してもらった。

### 4. 結果と考察

#### 4. 1 全体的印象

全体的印象結果はFIG. 3の通りである。全体的に肯定的評価が示されているが、項目4に大きな個人差が、3、5、6にやや個人差が見られる。そのほかの項目の各被験者の意見は一致してい

TABLE 6 全体的印象評価の質問項目と質問意図

質問番号	質問内容	質問意図
A-1	日本語の構造を理解する	文末構造理解
A-2	日本語のスピーチスタイルを理解する	談話形式理解
A-3	日本語の聞き取り方法がわかった	聞き方略
A-4	自然な日本語会話に慣れた	会話形式理解
A-5	恐れなくて日本語が使用できる	心理的準備
A-6	日本語学習を楽にはじめられる	
A-7	日本語学習に自信を持った	
A-8	授業の目的は明確	インストラクションの明確さ
A-9	授業ですべき活動は明確	
A-10	短い会話楽しく聞いた	情意面

TABLE 7 個々の弁別活動についての質問項目

質問番号	質問内容*	やりとりの丁寧さ
B-1	ナ形容詞 丁寧さ casual/formal	
B-2	時制 Past/non-past	casual
B-3	認め方 affirmative/negative	formal
B-4	時制 Past/non-past	casual
B-5	認め方 affirmative/negative	formal
B-6	名詞句 丁寧さ casual/formal	
B-7	認め方 affirmative/negative	casual
B-8	時制 Past/non-past	formal
B-9	時制 Past/non-past	casual
B-10	認め方 affirmative/negative	formal

## \*質問例

B-1 : I could identify the differences between casual and formal speech style of a na-adjective.

B-2 : I could identify the differences between past and non-past of a na-adjective in casual speech.



ると言えよう。項目4「自然な日本語に慣れた」まではプリセッションで養成されるものでないことが示される。心理的準備の側面から考察すると項目5「恐れなくて日本語が使用できる」、項目6「日本語学習が楽に始められる」は賛成できない学習者がいるが、項目7「日本語学習に自信をもった」に賛成していることから、今後とも困難はあると感じているが、教室での学習についての不安は払拭されているのであろうか。

インストラクションの明示(項目8、9)についてはいずれも強く賛成しており、「何をするために聞くのか」「聞いた後、何をすればよいのか」(行動の明示)や「なぜそんなことをするのか」「それが何の役に立つのか」(目的の明示)が確実に押さえられた授業であったことを示している。心理的準備の項目7で「日本語学習に自信をもった」と答えている理由はインストラクションの明示と関係あるようだがもう少し、プリセッション自体の活動特性において今後、考えて見たい。

さて、自然なスピードの活動が「おもしろかったか」どうかについては、どの学習者もおもしろいと答えている。

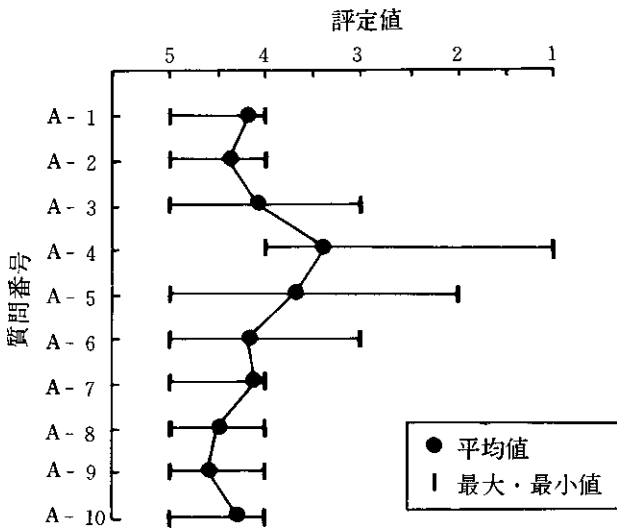


FIG. 3 学習者のプリセッション全体的印象評価の評定平均と最大・最小値

#### 4. 2 個々の弁別活動

個々の弁別活動についての質問項目に対する回答は FIG. 4 の通りである。どの項目もほぼ全員賛成できると答えている。項目6「名詞句、丁寧さ」の聞き取りについて「賛成」「どちらとも言えない」という学習者が半々であり、名詞句の文末表現の弁別が難しいと感じるようである。「ます」「ません」、「だ」「じゃない」の変換(形をかえる)ルールから「やまださん」「やまださんです」、

「べん」「べんです」のように「です」がつくつかつかないかの添加・削除のルールへ移行している。このように異なるルールが提示されているが、この対応をもう少し明示すれば、混乱は少なくなろう。また、本論では行えなかったがルールに対する敏感さ、適応力など学習者個人の適性能力との関連交互作用もあると考えられる。

個々の弁別活動の結果を見る限り、自然なスピードであっても課題の明示、インストラクションの明示を確実に行えば学習者の反応は確実にになっている。聞くべき事柄が限定されている、明確にされていることが、形やスピードの問題を解消できることがわかった。ゆえに自然な日本語の教育は学習者の学習適性を見極めた上で、学習計画として初期から導入できる。しかしながら、そのための目的や目標の明示、行うべき活動の具体的な指示、できるだけその時点の学習者のできる簡単な反応を準備・計画することが必要であろう。

入門前学習としていきなり自然なスピードの聞きとり練習をすると、の是非について考察すること弁別（認知面）について困難さは訴えておらず、またおもしろさ（情意面）について楽しく聞けたと賛成していることから、たとえ入門初期であっても方法論に工夫をすれば、自然な会話による練習が十分可能であり、むしろ学習活動を楽しくするものであることを実証できたといえよう。

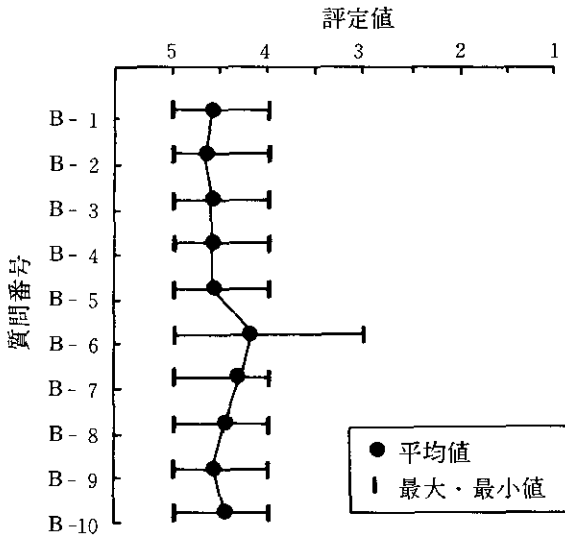


FIG. 4 学習者の弁別課題毎の印象評価の評定平均と最大・最小値

## 5. 今後の課題

さて、われわれの言語活動は意味（メッセージ）の伝達によって行われる。言語教育でも意味の伝達そのゴールとなる。それに対して、メッセージとしての意味の提示がないままに行われるプ

リセッションは明らかに意味伝達活動に逆らうものである。原理に逆らって行うにはそれなりのメリットがあるはずである。むしろ、逆らうととらえるより文字通り入門前練習（プリセッション）と考え、これは教育的な配慮としてコミュニケーションのために必要な手続きであると考えた方がよからう。Morrow (1981: 69) は Scott (1978) を引用し、コミュニケーションな授業では①目的を明示する。②コンテキストに入れて与える、③練習し転移させるの3点が重要であることを述べている。プリセッションはこのうち、①について留意して行わなければならないことは前に述べた。しかし、本論では具体的に取り上げなかったが、意味に注目するのではなく形に聞き取り、いわば文法の聞き取りを早期にしかも会話でやりとりするメッセージを取り扱う以前にやることのメリットと弊害についてはもう少し検討し、明らかにする必要がある。

もしわれわれのコミュニケーションが意味によらない形式の伝授で行われたとしたら、われわれの行動はかなり自信なく不安なものになったり、コミュニケーションに無意味さを感じることであろう。徐々に意味を知り、本当の意志疎通を言語を通して行うようになってきたとき、学習者はプリセッションがどのような意義を持っていたと感ずるのであろうか。必ずしも教師が教育配慮として行ったことであるとは限らないが、その意図がどの程度使用に生きたのかは興味がある。

一方、意味と形の問題、活動の意図の明晰さ、行うべき行動の理解などをテーマにしたが、これ以外にも認知のレベルとして実際の授業での学習者に対する適切な発話スピードとはどのように規定されるのであろうか。また自然なスピードによる録音を使って文末表現の弁別訓練を行うことが導きだす教育効果とは具体的に何なのであろうか。個人的要因に関わると思われるが、直後の効果だけでなく、1ヵ月後、3ヵ月後、かなり後の日本語学習においてどのような効果をもたらすのであろうか。また、入門前に示す日本語に関わる印象の問題もあろう。これらのことについて明らかにし、最適な学習計画に役立てる科学的な方法が今後とも必要になろう。

なお、プリセッションの録音資料、および FIG. 2 に示したカードは筑波大学留学生センターの FTP-site ([anonymous@intersc.tsukuba.ac.jp](mailto:anonymous@intersc.tsukuba.ac.jp) [130.158.168.253]) にあるので、インターネットの利用できる研究・教育機関はご利用いただきたい。

## 参考文献

1. Geddes, M (1981) 「聞くことの指導」『コミュニカティブ・アプローチと英語教育』桐原書店, pp. 85-96. (Communication in the Classroom : Principles of communicative methodology, Longman, London.)
2. Morrow, K. (1981) 「コミュニカティブ言語教授法における『四技能』」『コミュニカティブ・アプローチと英語教育』桐原書店, pp. 69-71. (「Communication in the Classroom : Principles of communicative methodology, Longman, London.)
3. 市川保子・小林典子 (1989) 「新教科書における文法シラバスーその作成過程と現状についてー」、筑波大学日本語教育論集、筑波大学留学生センター, pp. 59-78
4. 永保澄雄 (1968) 「教室作業の実際ー初心者心得ー」『講座日本語教育』早稲田大学語学教育研究所, pp. 78-85
5. Scott, R. and Arnold, J. W (1978) Starting Points Longman, London.
6. 筑波ランゲージグループ (1992) 『Situational Functional Japanese』, 凡人社

## 付録（資料1）

### <プリセッション>

本課に先立つプリセッションについて述べておきたい。新教科書は自然な会話を軸とした会話文が本文となっており、早い課から丁寧体と普通体が混在して登場する。その流れは学習者への配慮から丁寧体→普通体の形を基本としている（実際の普通体発話導入は第15課である）が、会話練習・タスクなどでも早くから普通体が現れる。学習者の日本語の文体への混乱を避けるため設けられたのが本課に先立つプリセッションである。プリセッションは聞き取り課題を中心にした課であり、学習者はダイアログを聞くことによってつぎのことを判別する練習をする。（中略）プリセッションに代表される丁寧体と普通体の早い時期における同時導入は、新教科書の文法シラバスの特徴である（略）。（市川・小林・戸村，1989）

TABLE 8 SFJ の文法シラバスに見られる特徴

- 
- 1) 「～んです」が早い課から導入されている。
  - 2) 「～ている」に関しては、まず結果の状態を表すもの（落ちている／開いている（L7））が導入され、動作の進行を表す「～している」（本を呼んでいる）の導入が遅くなっている（L13）これは自然な会話では、進行より状態を表す「～ている」ほうが頻出するためである。
  - 3) 従来の文法シラバスには取り上げられなかった会話的な項目が取り上げられている。
    - ① 「～って」「～ってういうの」「～っていうN」
    - ② 終助詞的な「～から。」「～が。／けど。」「～たら。」
    - ③ 「～でしょう」の使い方のいろいろ
    - ④ 間接表現のいろいろ「でも」（お嬢さんにでも）「～じゃないか／かな／かしら」「～じゃないかと思う」「ほう」（お腹のほうは。）「～のところ」（窓のところ）等
  - 4) 動詞を「する」タイプ、「なる」タイプで統一的に説明しようとした。
  - 5) やりもらい、連体修飾、こそあ（指示語）等重要項目を複数課に渡らせた。
- 以下略

