

## ドイツ語を学ぶ日本人学生における、テキストを 「理解しつつ聞きとる」能力の発達について

Seltmann, Wolfgang  
Osaka University of Foreign Studies

福元, 圭太  
大阪外国語大学

<https://hdl.handle.net/2324/25939>

---

出版情報：日本とドイツ：今日の相互交流と影響. 2, pp.243-250, 1986-03. 大阪外国語大学ドイツ語  
学科研究室  
バージョン：  
権利関係：

# 日本とドイツ

—今日の相互交流と影響—

(2)

1986

大阪外国語大学  
ドイツ語学科研究室

(昭和60年度特定研究報告書)

## ドイツ語を学ぶ日本人学生における、 テキストを「理解しつつ聞き取る」能力の発達について

W・ゼルトマン

(„SPRACHE UND KULTUR 19“, 大阪外国語大学ドイツ語研究室、1985所載)

今日の外国語教育において「理解しつつ聞き取る」ということは、様々な言語活動を習得するための中心的行為として、確立した位置を占めている。それは、コミュニケーションが進行する際、必須の要素となっている。というのも、「理解しつつ聞き取る」ことによって、外国語の聴覚に訴える発音に関する構成諸要素を、聞き手は明確に把握することができるし、言語行動の状況との関連を明らかにすることもできるからである。そしてそのような把握や明確化を通じて、外国語を学ぶ者の多様な言語行為が喚起、あるいは操作されるのである。

しかし、基本的な言語活動の一つとしての「聞き取り」は、それ自体ある種の独立性を持っている。なぜなら、「聞き取る」ということは言語によるコミュニケーションの本質的な一面、すなわち、情報の受信、加工、そして蓄積といった目的のための言語音声理解という一面を持っているからである。この定義からも明らかなように、外国語を「理解しつつ聞き取る」ことは、時おり言われているような「受動的な」言語行動では決してない。むしろそれは学習者から、それぞれの所与の言語的ないし総合的な経験に基づいて、伝達された情報を選択、加工しなければならないという意味で、能動的な姿勢が求められるものなのである。

多くの日本人が、ドイツ語のテキストをまず読むことが大切である、と考えているにせよ、ドイツ語を「理解しつつ聞き取る」能力の獲得は、今日以上の三つの理由からますます必要なものとなりつつある。すなわち、

- 科学、文化、スポーツ、経済その他の領域における交流が活発になってきたため、ドイツ語圏の人々との個人的コンタクトの機会が飛躍的に増大したこと、
- 聴覚的メディアや録音などによって、実際に話されている言語音声そのまま日本に伝えられるようになったこと、
- そして、平和の維持、社会の進歩、環境の浄化維持等に関する全世界的な運動においては、それらに尽力する人々ができるだけ多くの、また直接的なコンタクトをとることが望ましいと思われること、

以上、三つの理由である。

ただ、上のような外国語学習への重要な動機は各国で問題なく受け入れられるにせよ、外国語活動における積極的姿勢をつくり出すための教育が確立されているとはいいがたい。と

いうのも、若い人々にとっては真のコミュニケーションという経験が不足しがちだからである。日本の若い人々が、国際的な学生運動や平和運動、また外国語を使つてものごとを伝達する機会に接し、そこで自分のドイツ語能力を試すという可能性を得ることは、ヨーロッパ諸国の若者におけるよりも、どうしても数的に限られているし、また時期的にも遅いのが普通である。日本のテレビが時々ドイツ語によるすぐれた番組を放映するのはそれゆえ、ドイツ語を学ぶ日本の学生たちにとって喜ばしいことである。たとえば先日、1984年11月4日には、ベレリーナー・アンサンブル（DDR）によるベルトルト・ブレヒト作の『コーカサスの白墨の輪』が日本のテレビで放映された。

ドイツ語を母国語とする人の話すドイツ語との最初の出会いが学生たちにとってうまくいくように配慮することは、教師の重要な課題であろう。というのも、出会いが成功すれば学習者は、聞き取り能力をさらに高め、また聞き取ったことばを実際に使用してみようという刺激を受けることになるが、もし出会いがうまくいかなければ、学習者はその後長い間、ドイツ語の情報を聞き取って理解するまでに、多大な努力を強いられることになりかねないからである。その際私たち教師は次の二つの教授法上の要点を念頭におかなくてはならない。すなわち、一つは、もちろんのことだが、ある特定のテーマ、あるいはシチュエーション内部での高次の理解を達成させるということ、もう一つは、教育過程の個々の条件下で到達可能な範囲を上まわることがない、リアルな聞き取る情報に関する期待（Hörerwartungen）をつくり出さねばならない、ということである。いたずらに「完全な聞き取り理解」をもとめれば、幻滅とあきらめにおわるであろう。教師が常に明確に学習者に示さねばならないことは、「すべてを理解すること」が客観的に不可能であり、コミュニケーションの上でもそれはまた必ずしも必要ではないということ、また、重要なのは個々の学習段階と解答されるべき設問のレベルに応じて、段階的な理解がなされればよいということの二点である。学習者には、いわゆる学習に際しての難関（Lernschwierigkeiten）として外国語をマスターするためのアプローチ方法を左右する特殊な諸問題が、ドイツ語に限らず一般的に外国語を「理解しつつ聞き取る」行為の過程から生じる、ということ、学習者の年齢に即した判断力に応じて、示されなければならない。

この外国語の音声を理解する際の難関は、特に以下の四点にある。すなわち、

- 聞き手は、原則的に自分の側から左右することのできない話し手の発話のテンポに応じた速度で、情報を受信、加工しなければならないこと、
- 情報はたいていの場合一度だけ伝達される、つまり、再び聞くことは排除されているということ、
- 情報伝達が客観的理由（騒音、メディア機械の欠陥）あるいは主観的理由（話し手の思考形態、聞き手の聞き方にある一定の習慣）から、障害にさらされているということ、
- そして、ドイツ語を母国語とする話し手の高度なドイツ語能力と、聞き手である外国

人の限られたドイツ語能力との間に、特に語彙の領域で、顕著な、たいてい非常に大きな隔差が生じるということ、

以上の四点である。「理解しつつ聞き取る」ことに、客観的に見て何らかの影響を与えているこれら学習上の難関を段階的に取り除くためには、以下の四項が要請される。すなわち、

- 「理解しつつ聞き取る」行為の間、聞き手の母国語への翻訳がなされてはならない。というのも、受信者の意識が翻訳という付加的な情報を負わされれば、連続的に発せられている新しい情報の受信が妨害され、ナチュラルスピードの発話が受信できなくなるからである。
- 聞き手は、全てを理解する必要は全くなく、ただ課題に応じて自分にとって本質的な情報を選択的に受信すればよい。
- したがって、課題によって重要であると定められた「聞き取り期待」(Hörerwartung)を満足させるような情報の担い手である言語記号が、聞き手によって把握されなければならぬ。
- 最後に聞き手は、何らかの理由によって生じた理解の隙間を埋めるのに役立つ先読みの、あるいは回顧的意味把握が聞き取りプロセスの中で生じるということを経験しなければならぬ。

これらの学習上有益な指摘は、M. Schlicht ([原注] Michael Schlicht: *Einige Bemerkungen zum Üben von Hörverständnissen am Beispiel japanischer Lehrer* In, : *Zielsprache Deutsch*, Heft 4 / 1982, S, 50) によって提起された意味におけるいわゆる「聞き取り補助」 („Hörhilfe“) の第一グループを形成すると思われる。これらを教示と練習によって習得させることを通じて私たちは、日本の学生にありがちな逐語的分析という傾向を排し、その代わりに聞き取りテキストによって与えられた複合的な内容を総合的 (synthesisch) に把握するという新たな姿勢を、学習者に喚起したい。そういう姿勢こそが日本の学生に、ナチュラルスピードのドイツ語を「理解しつつ聞き取る」ことを可能にするのである。

その際翻訳、あるいは言語的諸法則の意識的な客観化が十分に排除されねばならない、ということは自明のことである。なぜなら連続的な聞き取りプロセスの中にそれらの占める場所はないからである。むしろこの聞き取りという理解行為は、その過程で生じた理解の隙間が埋めあわされたり、その次におそらく言われるであろうことが少くとも部分的に「聞き取り期待」として仮定、先取りされたりする以前に、すでに聞き取られたことが総合化されている意識状態の密な連続として、翻訳されることなしに進行している。

ナチュラルスピードの発話を聞いて理解することが、私たちの言語教育にとって、長期間にわたるトレーニングを通じて到達されるべき目標の一つであるということは明らかだ。私自身の研究、ならびにそれに関連する文献の検討から、聞き取りに関して、ドイツ語を学ぶ日本人学生の場合、二年次には毎分80～100語程度のスピードから始めて、体系的な練習の中で三年目の終了時までには毎分110～130語のレベルにスピードをあげることが望ましいと言

える。この聞き取り速度は情報理論的にも正しいものである。ただし、情報理論が測定するのは伝達された量としての言語現象の客観的な概数であって、聞き手にとっての情報の価値が決定されるわけではない、ということをつけ加えておく。情報の価値は明らかに聞き手の社会的、歴史的、また先取りされた、あるいは実際の経験や、聞き手の要求、目的などに影響されるものであり、そのような諸要素が、情報の選択、コード化および受信された情報の加工という行為をひとつの創造的な思考過程にするのである。

情報理論が明らかにしたのはただ、情報が少しも失われてはならない場合に超えてはならない聞き取りスピードの上限と、翻訳ぬきで外国語を受信することを強いるために、母国語の対応語を探す余裕を与えない聞き取りスピードの下限、この両者のみである。また私たちが頭に入れておかねばならないことは、情報理論が人間の意識の情報通可能力 (Durchlaßfähigkeit) について行っている報告は、原則的に研究の対象となっている言語の、文字や音節といった極めて小さな個々の言語部分に関するものであって、単語やそれよりも大きな記号体については、コンテキストからの多様な影響があるという理由で、これまで極めてまちなちな数値を結果としてひきだしてきた、ということである。しかしながら、次のような仮定も成り立つであろう。すなわち、外国語をほんのわずかしき習得していない学生にあっては、単語はまだ、情報理論に基づく発話の定量化の対象となり得るのではないかということ、またその一方で、私たちが授業を通じて習得させるべき記号複合的全体の包括的な受信においては、聞き手が意識して受信しようとしている情報量は減少するのではないかということである。

授業中に行なわれる聞き取り練習では、最初は単語がゆっくりとした速度で発音されるが、それによってその語の音声歪められてしまうという危険がある。たとえば、アクセントのない母音が消滅したり、隣接する子音との音声的同化がおこったりといった連続的な発音の諸特徴が失われたり、特に、理解の助けとなるイントネーションがゆるがせにされるといったことが生じやすいのである。このようなことは最終的には誤った聞き取りの習慣（および発話の習慣）を招きかねない。それゆえ、発話速度ゆるめる場合には、休止の数を多くして、言語的連続を強制的に分割すること (Segmentierung) が必要であろう。また、その休止は、後からイントネーションをつけて連続的に発話が反復される際、個々の発話とその構成要素、およびそれら両者の関係がより明瞭となるような位置におかれていなければならないであろう。

テキストを「理解しつつ聞き取る」能力の根底には、ある種の複雑な心理的現象があるので、それも、そこから生じる学習上の難関と同様、授業形態を決定するにあたって考慮されねばならない。ここでいう心理的現象とは、たとえば言語記号の知覚とその関連づけ、あるいは、言語記号によって表現された、ひとつのテーマ内部での内的論理のあらわれとしての内容の把握、といったものである。それゆえ、外国語の理解と機械的に行われる記号解読プロセス (Dekodierungsprozeß) とを同一視してはならない。すでに前コミュニケーション的段階で習得されている、様々なレベルの言語記号を差別的に知覚する能力に加えて必要とな

るのは、それらの言語記号を総合し、この受信しながらの結合という作業の中で、これまでに理解したものに基つきながら、さらに加わってくるテキスト内容の構成要素を把握することができる、という能力である。この複合的な、最終的にはテキスト全体を包括する総合は、とりわけドイツ語を学ぶ日本人にとって重要である。というのも、ドイツ語と日本語は構造的に違っているため、外国語としてのドイツ語における「聞き取り期待」が日本語におけるそれと、全く異なった方向に発展するということが起こるからである。それゆえ、上のような総合の能力を獲得して、母国語の慣習を外国語の受信過程から極力遮断しなければならないのである。さもないと外国語を聞き取る能力の発達は、母国語構造を外国語受信過程に移入することから生じる干渉的な作用によって、妨げられることになるであろう。ドイツ語の構造に関する経験的知識が、Hockett の『聞き手の文法』(*Grammatik für Hörenden*) に述べられているような、情報受信を継続していく時の内的プランとして、「聞き取り期待」に基づいた意味形成ができる程自家葉籠中のものとなるまでには、長期間にわたる練習の実践が必要と思われる。

しかしまさにこの先読み的なテキストの意味形成によって、聞き手は聴覚的な知覚のカナルを通して受信される情報量を減少させることができるし、テキストをより速く、またより容易に受け取ることができるのである。これに加えて、すでに受信された発話の追体験ということが問題になる。そこでは、聞き手の言語的、あるいは専門的経験の導入によって、十分には把握されなかったか、あるいはほとんど把握されなかった伝達内容が、あとから理解されることになるのである。このように聞き手の意識内容は、聞き手がすでに受信された情報をアクティブに、また自分の要求や前提に即して加工するための内的な条件として、機能しているのである。母国語を聞き取る場合よりもドイツ語を聞き取る場合の方が多くの精神活動を必要とするということは、以下の三つの理由から根拠づけられる。すなわち、

- ドイツ語に関する知識の不足のために補わねばならない要素が多くなるであろうから、
- 発話の構成、および再構成がドイツ語、すなわち母国語とは構造の異なる言語によってなされねばならないから、
- 学術的事項を表現する際、日本語とドイツ語圏の国々との間には、その表現が指示している概念にしばしばずれがあるから、

以上三つの理由である。もし私たちが、すぐにそれとわかり、また正確に測定できる、聞き手と話し手の行動様式のみを絶対視して前面におしだし、C. Shannon が「コミュニケーション連続」(*Kommunikationskette*) に関して示したような図式でそれをとらえたとすれば、私たちは一面的な行動主義 (*Behaviorismus*) に陥ってしまうであろう。しかし、言語は情報を伝達するだけでなく、あるテキストを受け入れる際に個々の聞き手によって、その「聞き取り期待」に応じて先行的に行われている情報の選択、加工および蓄積に作用する思考的機能をもあわせ持っている。外国語のテキストを「理解しつつ聞き取る」ことは、次のような、学習理論上重要な諸行動を内容としている。

聞き手は発話を受信する前に、たとえば授業中特に設問という形に特徴的な、理解が求められている状況から、ひとつの「聞き取り期待」をつくり出す。ここにはしかし、(a)聞き手の情報に対する興味を特定のテーマにむかわせること、および(b)この情報に対する欲求を満足させるために、特定の期待されている伝達を受け入れられるような目標を設定することの二点も「聞き取り期待」を形成する際の指針とされる。実際に聞き取りが行われる直前の上のような準備は、聞き手が、自分にとって可能な、あるいは必要な範囲内で意味の総合を達成するために、なくてはならないものである。このような準備的な理解の方向づけは、実際の理解行為では、聞き手自身、自分が身をおいている状況からひき出してこなければならぬのだが、授業においては、教師が不足しがちな聞き取りへの動機づけを行うことが必要であり、また、聞き取る姿勢を生み出す真のコミュニケーション的現実性の欠如を補うのに適した課題を与えなければならない。これによって聞き手の側に生ずる総合的な基本姿勢は、「理解しつつ聞き取る」ことが成功するための前提条件となる。なぜなら、普通は、

- 外国語による講演等を、聞き手の方から中断させたり、あるいはそのスピードをゆるめさせたりすることはできないし、
- 反復がない、つまりテキスト遡行することもできない。また、
- 聞き手にとっては重要な情報が話し手によって削除されているような場合、テキストの大きなひとまとまりを見通すことが必要となるが、そのような見通しをつける作業は、個々の要素をたえず分析することのために、うまくいかないおそれがあるからである。

発話複合体を「理解しつつ聞き取る」作業の手順は、ドイツ語の諸特徴を考慮した上での外国語全般にわたる理解過程の一般的なメルクマルの分析からひき出すことができる。聞き手は音声を聞く、そしてそれを自分の記憶の中にあるある音声表象と照合、一致させる。その際、発せられた音声、すなわち連続的な音の鎖は、個々の意味が以前に使用されたときの痕跡あるいは概念的-一般化として聞き手の記憶の中に存在するひとつの意味 (Bedeutung) という形で聞き手が構成できるような、ドイツ語の小さな単位に分解される。つまり、音声という記号に聞き手は、その記号が言語的、内容的コンテキスト内で果たしている機能に対応した、その場に適した意味を与えるのである。この意味付与は多くの場合、より大きな関連を考慮した上で行なわれる。すなわち、聞き手が、テキストによって伝達された、あるいはテキスト以前にすでにあつたそのテキストの背景を知っている、ということが非常に重要なものとなっているのである。なぜなら、背景の知識は、個々の要素が担っている様々な意味あいを状況にあわせて一義化する際、大きな作用力をもっているからである。

上のような、ほとんど同時的におこっている意味把握行為では、聞き取られたテキストが言語記号の送られてくる順序にしたがって理解されているのでもなく、また送られてきたテキストの要素全体を一様に包括するような理解のされ方もおこらない。むしろテキストの意味を聞き取りによって把握することは、一つのシンタグマ、一つの文あるいは複数の関連し



た文を理解したあとで、それらの成果をまとめるようなひとつの情報が体験され、それを母国語のシグナル体系を通じて受信する、という経過をたどる。このようなひとまとまりの情報という像をつくることによって聞き手は、長めのテキストの内容を、個々のことばや内容にこだわることなく、記憶にとどめることができるのである。この意識状態にあっては聞き手は、自分が期待している情報に関して毎回新しく、また正確な予想をたてることができるので、発話の一言一句すべてを聞き取る必要はなくなってくる。聞き手はただテキスト内でいくつかのメルクマルを選択して、自分が受けとると仮定した情報の確認をすればよいのである。その際聞き手は、自分が期待している情報を先取りしているだけではなく、知らない語彙の使用や内容的関連が不明なために即座にはわからなかった情報を、追体験して理解することもできるのである。

このような聞き取られた情報の追体験はまた検証行為 (Kontrollhandlung) においても生ずる。この検証は、情報の受け入れという経験をフィードバックさせる、すなわち、聞き手の側が個々の事象に関する知識を増やす、あるいは内面化されたいわゆる語感という形での規範形を用いて、聞き取られた言語記号が正しく理解されているかどうかをコントロールする、また理解が不確かな場合は、必要なコントロールおよび訂正を行う、ということによって可能となる。

このような——外国語の場合はもちろん制限された——情報の追体験という方法以外に、実際の理解行為において訂正が可能であるのは、聞き手が情報伝達のプロセスを、

——中断させ、反復ないし解説を依頼する、あるいは、

——聞き終えたあとで、話し手あるいは他の聞き手からより多くの情報を得る、

ことによって、聞き手自身が伝達プロセスの中に積極的に介入する場合である。

以上のような、外国語を聞き取る行為が進行する際の法則性の分析、および学習理論上の考察から、ドイツ語テキストを「理解しつつ聞き取る」能力を発展させるための外国語教育には、次のような実習項目があげられる。

(1) 「理解しつつ聞き取る」ことの準備的実習

——記憶の中から意識下へと呼び出された、蓄積されていた記号と、受信されたドイツ語の言語記号との一致、または不一致を照合し、それらの言語記号を習得する。

——それらの言語記号の、言語的および非言語的コンテキストに適した意味を把握することによって、それらを他のシチュエーションや内実 (Sachverhalt) の中へ移しかえる。

——聞き手は、自分の知らない言語記号を、その形式的小および機能的様態の観察を通じて、理解する。

——聞き手は、理解できなかった言語記号を、言語的および内実的コンテキストから、理解する。

——内容的な関連を、特にそれをあらわしているような言語記号、たとえば代詞 (Pro-Wort)、方向指示語またはそれに類する用語に注意することによって、理解する。

(2) 「理解しつつ聞き取る」ことの実践のための実習

- テキストから一つ、あるいは複数の情報を削除する。
- テキストを加工するために、各段落に小見出しをつける。
- テキストの非論理的な点を指摘する。
- 見出し語を用いるか、あるいは質問形式で、テキストの内容をまとめる。
- 聞き取りの前、または後に出された質問に解答を与える。
- 日本語、またはドイツ語で、段落に分けられているテキスト全体の内容を述べる。

(福元圭太 訳)