

## 発話の適切性を支える要因の記述と学習者の認識： どう評価すれば問題点を伝えられるか：伝達能力記 述の試み(2)

因, 京子

九州大学比較社会文化研究科日本社会文化専攻・日本語教育講座

上垣, 康与

九州大学留学生センター

<https://doi.org/10.15017/8606>

---

出版情報：比較社会文化. 4, pp.87-97, 1998-02-20. 九州大学大学院比較社会文化研究科  
バージョン：  
権利関係：

# 発話の適切性を支える要因の記述と学習者の認識

—どう評価すれば問題点を伝えられるか：  
伝達能力記述の試み(2)—

Factors and Features of Appropriate Speaking:  
What are they and how do beginners do with them: Toward Description  
of Communicative Competence in Japanese (2)

因 京子\*・上垣康与\*\*  
Kyoko CHINAMI・Yasuyo UEGAKI

キーワード：発話、適切性の流動性、適切性の記述、概念的要素、言語的特徴、意識化

## 0. はじめに

「発話の適切さ」は、それを保証する一定の特徴が存在するのではなく、発話の内容や目的によって流動的に規定されるものである(Shohamy: 1988, Chalhoub-Deville: 1995)。友人と週末のできごとについて話すのと、留守番電話にメッセージを録音するのと、研究会でレポートを発表するのとでは、「適切」と判断される話し方の特徴は違ったものになるだろう。ある発話が適切であるかどうかには、形式の正確さ、流暢さ、(対話の場合には)タイミングのよい受け答え、発話内容と状況との関連性など様々な面が関係するが、ある発話においてどの面が特に重要であるのか、また、具体的にはどんな特徴が備わっていればその面に関して適切となるのかは、一定ではない。例えば、〈文法形式の正確さ〉はどんな場合にもある程度必要であるが、友人と週末の話をしているときと、研究発表を行なうときでは、正確さが要求される程度は同じではない。また〈流暢さ〉は、多くの場合「滑らかで淀みのないこと」を意味するであろうが、誘いを丁寧に断ろうとするときなどは、一定の滑らかさは必要だがあまりはきはき話すのは不適切である。このように〈適切さ〉の具体的な内容は常に同じではない。発話の目的と内容に応じた話し方ができることは伝達能力の重要な一部分である(Bachman: 1990, pp. 94-97)。

しかしながら、第二言語において異なる文体を獲得することは言うに及ばず、その必要性を認識することもそれほ

ど容易ではない。往々にして学習者は「意思が伝達される」といったような限られた目標意識の中で一定の運用能力を発達させてしまい、極端な場合には「会話はできるが説明はできない」(石田: 1991)といったこともおこり得る。サバイバルを越えるレベルの運用能力の獲得を目指すなら、発話タイプに応じた適切さについての感受性を高める努力を初級の段階から始めることが必要である。

本稿は、「適切さ」は具体的にはどのように達成されるのかを観察し、適切さについての学習者の意識を高めるための示唆を得ることを目的とする。まず第1節では、3種の代表的なタイプ(バイグイト: 1995)の発話に対する初級学習者の対応から、「適切さ」が具体的にはどのように達成されるのかを〈正確さ〉と〈流暢さ〉と〈対話における理解と対応〉の三つの要素について具体的な特徴を記述することを試みる。2節では、3種のタスクの異なる要求に対する学習者の対応を観察し、学習者の意識に働き掛けるためには発話指導で何を行なうべきかを考察する。

## 1. 異なる発話タイプにおける適切さ

### 1-1 談話タイプと適切さの要素

適切さが発話のタイプによって異なることについては既に述べたようにいくつかの報告があるが、その変異の様相

\* 日本社会文化専攻・日本語教育講座

\*\* 九州大学留学生センター

を把握するために、本稿では3つの異なる発話タスクにおける初級話者の発話を分析し、適切さに関わる日本語の具体的特徴を示す。

談話は、相手との相互作用の有無によって「対話」と「独話」に大別することができるが、さらに対話は、要求・依頼・謝罪・提案など特定のゴールに向かってある程度予見される道筋（スクリプト）にそって展開するもの（「交渉型」）、情報を授受することが主体となり特定の大きな道筋は見いだせないもの（「情報交換型」）に分かれる（バイゲイト1995, p.13, pp.41-49）。我々はこの三つの談話タイプに属する発話タスクを初級者に課しており、適切さに関与する特徴の提示はこれらの発話タスクにおける初級話者の発話例を素材として行なう。

3つのタスク(a), (b), (c)の概要とそれぞれにおける中心課題は、以下のようである。(a)はインタビューで、出身国の教育システムに関する質問に答えるもので、相手からの働き掛けに遅滞なく応じ、的を得た情報を豊かに提供することが求められる。(b)は、ロールプレイで、奨学金に応募するために推薦状を書いてくれるように日本語教師に依頼したり、日本人家庭を訪問してもてなしを受ける。一定のスクリプトにそった会話展開が期待されるが、独自性のある情報を与える必要は少ない。「依頼」「申し出を」断る／受ける」という発話行為を遂行する定式表現を使用しなければならない。(c)は、自分の選んだ話題についてスピーチを行なうもので、多くの人の前である程度改まった態度で話すことが求められる。

発話評価には分析的評価と全体的評価とがある（馬場：1997, p.62）が、学習者の能力を具体的に把握するには分析的方法が適している（石田：1992, p.124）。分析の項目には〈文法・語彙・発音・文体・内容〉など言語範疇や、〈正確さ・

流暢さ・柔軟さ・理解の速さ・対話の主導〉などの行動基準、または両者の折衷、最近では言語方略を使用する能力などがとりあげられることがある（Weir: 1993 pp.43-44, Underhill: 1987, 清池恵美子他：1986）。本稿では、〈発音〉〈文法的・文体的正確さ〉〈流暢さ〉〈情報内容〉及び〈対話における理解と対応〉（相手の言ったことを理解してふさわしい対応をすること。因・上垣：1997a）の5つを評価項目として設定した。これらの項目はどのタスクにおいても適切な発話であるために欠かせないものであるが、相対的な重要度と具体的内容は上に述べたようなタスクの中心課題によって異なる。各タスクの談話タイプ、形式、内容、中心課題、及び中心課題の要請による評価項目の相対的な重要度を表1に示した。

本稿のはじめに述べたように、発話能力の理解に際して非常によく用いられる要素（馬場、前掲書 p.46）であっても具体的な内容は必ずしも明らかにされていず、学習者への指導という観点から見た場合には具体的な言語事実との関連が記述される必要が強く感じられる。次節では、上にあげた5つの要素のうち〈正確さ〉〈流暢さ〉〈理解と対応〉の3つを取り上げ、これらの要素に関する適切さがどんな日本語の言語的特徴によって実現されるのかを、具体的な例をあげて観察する。

### 1-2 正確さ

まず、対話において適切であると感じられる発話例にどのような特徴が関わっているかを観察したい。対話で情報を提供することが目的である場合には、この目的を達成している限り不完全な点があっても受容されやすい。例えば、タスク(a)における(1)の例は、文字化してみると不完全さが目立つが、録音資料で聞く限り非常によいテンポで情報が

表1：分析の素材：3種の発話タスク

		タスク(a)	タスク(b)	タスク(c)
談話タイプ		情報交換型対話	交渉型対話	独話
形式		インタビュー	ロール・プレイ	スピーチ
内容		出身国の教育制度に関する情報提供	推薦状を書いてくれるよう依頼する又は日本人の家庭を訪問してもてなしを受ける	自由選択した話題について説明する
中心課題		質問に対して、的確な情報をなるべく豊かに提供する。	期待される筋道にそって、礼儀にかなった文体で、発話行為という目標を達成する	ある話題について、くだけすぎない文体で、独力で一定の内容を伝達する。
評価項目	発音	○	○	◎
	正確さ	○	◎	◎
	流暢さ	◎	◎	◎
	理解と対応	◎	◎	—
	発話内容	◎	○	◎

◎は相対的重要度が高いことを示す。

供給されているため不正確という印象は受けない。(2)はタスク(b)での発話であるが、同様に不完全であるにも関わらずコミュニケーションが円滑に進むため問題だとは感じない。(LはLearner, 学習者, NSはNative Speaker, 母語話者を示す。)

(1) (教育に関するインタビューで)

- L<sub>1</sub> : ドイツはみんな、男の子、army 行きます。  
 NS : ああ、army・・・  
 L<sub>1</sub> : そう、学校、あとでarmy。  
 NS : ああああ、armyのあとで学校へ行きます？  
 L<sub>1</sub> : そう、学校、あとでarmy、あとで大学です。  
 NS : ああ、そうですか。

(2) (推薦状依頼のロールプレイで)

- L<sub>1</sub> : 福岡まちの奨学金、あの、applyして、します。  
 NS : はい、はい。  
 L<sub>1</sub> : 推薦状の手紙も、私の手紙、いっしょに、apply、いっしょに、あのう、福岡まちの出します、あとで、出します。

(1)と(2)は、助詞や文の終止の形などが不完全であるが、伝達すべき情報の核を担う語を混乱させない順番で提出しているため、支障なく情報内容を理解できる。このことから、情報伝達が主目的の対話においては《情報の核を担う要素が確保される》ことが正確であると判断できるための最低線であると考えることができる。

しかし、タスク(c)においては、情報の核要素が確保されているだけでは不十分である。(3)(4)は、(1)(2)と同様に核要素は提示されているが、稚拙で不正確な印象を与える。

(3) (スピーチ)

- L<sub>1</sub> : 私と友だち、ああ、今年、ここ、行きました。  
 so、日本の先生はとってもいい先生です。でも、もう少し、友だち、同じ。

(4) (スピーチ)

- L<sub>2</sub> : ええとね、もう一つは、ええと、私の勉強のために。ええ、タイマイっていう勉強。タイマイは海の中に、亀、タートル、英語で、います。でも、どうして長崎、長崎はとっても有名な所、そこで日本鼈甲文化資料館があります。え、鼈甲って何ですか。鼈甲は、ええと、亀、タイマイのうしろ、あります。

(3)の稚拙な印象は、助詞が脱落し文が完全に終止されないことから生じている。スピーチにおいては、核要素の確保

に加えて、《助詞や文末の動詞を省かずに完全文を使用する》ことが必要であると考えられる。

(4)にも、助詞や完全文の不使用という問題が観察されるが、それに加えて特に稚拙と感じられるのは、「でもどうして長崎、長崎はとっても有名な所・・・」、「鼈甲って何ですか、鼈甲は・・・」という部分である。両者とも意味を理解するのは難しくないが、埋め込み疑問文の構造が用いられないことが不正確という印象を与えている。タスク(c)には、伝達したい命題内容が伝わるだけでなく、ある内容と他の内容との関係を示す最低限の《複合構造の使用》が必要とされることがわかる。(5)―(7)も、埋め込み、タリ形による接続などの複合構造の使用が望ましい例である。

(5) (スピーチ)

- L<sub>2</sub> : たとえば、この本は、ええと、日本鼈甲コンテスト、ええとね、1995年ありました。でもどうやってするんですか、そのきれいな物。ええとね、鼈甲の資料館、説明、もらいました。とても簡単とやさしいと思いました。でも、ちょっと時間かかる。

(6) (スピーチ)

- L<sub>1</sub> : 私はときどき先生の家族といっしょに食べます、or、飲みます。

(7) (スピーチ)

- L<sub>3</sub> : 私には日本語の勉強が何よりも大事です。どうしてですか。私はお母さんですから。

ところが、(8)の例はタスク(b)の一部で、文法構造としては(4)や(5)などと同様であり、《複合構造》は使用されていないにも関わらず、不正確と認識されるどころか、対話者が求めた情報が即座に供給されたことで好感さえ抱かせる。情報交換が目的の場合には《複合構造の使用》は必須ではないのである。

(8) (推薦状依頼のロールプレイで)

- NS : で、どんなことを書くんですか。  
 L<sub>3</sub> : たぶん、日本の、なに・・・何、勉強しました、とか、何できるとか、そのいいです。

次に、(9)はタスク(b)の一部で、依頼を行なっている。

(9) (推薦状依頼のロールプレイで)

- L<sub>5</sub> : ぼくは福岡市から奨学金を申し込みを出すんですけど、先生、この、見せてください。この、先生はぼくについて紹介してもいいですか。  
 NS : あ、ええと、推薦状ですか。

- L<sub>5</sub> : 推薦状です。  
 NS : 推薦状, 私が書きますか。  
 L<sub>5</sub> : はい。  
 NS : はい, 推薦状, いいですよ。

(9)の下線部から発話者の意図を推測することは決して難しくはないが、〈正確さ〉が不足しているという印象を受ける。依頼という発話行為を遂行するには「紹介して頂けませんか」「紹介していただきませんか」などの定式表現があり、これを使用していないことは大きな欠落を感じさせる。定式表現の使用が期待される場合にそれが使用されないと、正確さについての印象はかなり悪くなるし、逆に、前後に不完全な表現があったとしても定式表現が厳密に発話されると全体が正確であるかのような印象を受ける。(8)(9)は、一定のスクリプトにそって会話が進められることが期待される性質のタスク(b)で、入退室時の挨拶、依頼の切り出し、依頼、お礼の表現、など定式表現の使用が期待される局面が多いため、対話であっても文法形式の厳密な表出が求められる程度が(a)の場合よりずっと高い。タスク(c)でも初めと終わりの挨拶などにおいて定式表現の使用が期待される。定式表現の使用が必要な発話においては《定式表現の厳密な使用》が〈正確さ〉の実現に大きく関わる。

次に、(10)と(11)を比較してみたい。

(10) (教育に関するインタビューで)

- NS : あのう、キューバでは小学校は何年間行くんですか。  
 L<sub>2</sub> : ええとね、6年間。  
 NS : 6年間?  
 L<sub>2</sub> : 6年間、ええとね、たとえば、1年、小学校1年から6年まで。その後で、中学校3年間、その後で、高校3年間。

(11) (推薦状依頼のロールプレイで)

- L<sub>2</sub> : ええと、先生、ええとね、ちょっとお願いがあるんですけど・・・  
 NS : あ、何ですか。  
 L<sub>2</sub> : ええとね、福岡市から、ええと、奨学金もらいたいですけど、ええとね、ええ、推薦状もいります。

(10)でも(11)でも「ええとね」という同じフィラーが使用されている。タスク(a)での発話である(10)では、対話者に対して打ち解けていると感じさせ好感を与えるのであるが、タスク(b)の一部である(11)では、切り出しの定式表現を折角きちんと使っているにも関わらず、この「ええとね」一言でいかにもぞんざいな感じを与えてしまっている。「ええとね」をタスク(c)で使用した例が(4)において観察されるが、

これも同様にぞんざいな感じである。日本語においては、相手や状況に応じて相応の親しさの感情や改まった態度を表すことが重要で、「相手との差異に注目してそれを言葉使いに表そうとする」ことが重要な意味をもつことが指摘されている(鶴田他:1988,p.8)。タスク(b)と(c)においては《改まった態度》を表現すること(少なくとも逆の印象を与える表現を控えること)が適切かどうかの判断に影響を与える。

以上、〈正確さ〉に影響する特徴として《核要素の確保》、《完全文の使用》、《複合構造の使用》、《定式表現の厳密な使用》、《(親しさや改まりなど)相応の態度の表明》が抽出された。もちろん、この特徴全てが全てのタスクにおいて重要であるわけではない。(a)では、最低限《核要素の確保》があれば正確と判断され得るのに対し、(b)にはこれに加え《定式表現の厳密使用》《態度の表明》が必須である。(c)では上の5つの特徴全てが備わっていることが求められる。

### 1-3 流暢さ

本節では談話が流暢であると感じられる特徴にはどのようなものがあるかを観察する。

(12)(13)の発話例はいずれも長い沈黙や無意味音によって何度も中断している。

(12) (訪問のロールプレイで)

- NS : おいしいケーキがあるんですけど、ひとついかがですか。  
 L<sub>7</sub> : ウウ、エーエー・・・(沈黙)・・・あ、すみません、もう一度言ってください。  
 NS : おいしいケーキがあるんですけど、ひとついかがですか。

- L<sub>7</sub> : ... (沈黙) ... ええと ... (沈黙) ...  
 NS : おいしいケーキがあるんですけど、食べますか。  
 L<sub>7</sub> : 食べます。

(13) (推薦状依頼のロールプレイで)

- L<sub>7</sub> : 私は・・・しゅうがく金を・・・しゅう・・・(沈黙)・・・もうしこみたいんですから、ウン・・・(沈黙)・・・それで・・・(沈黙)・・・ウウ、ウウ、それで、ウウ、あ、それで推薦状を、すみません、それで、推薦状を書いてもらえませんか。

この2例には不完全文の使用や定式表現の不使用、改まった態度の欠落などの正確さを欠くような特徴は全く見られないにも関わらず、いかにも不適切で、学習者の日本語能力が非常に劣っているような印象を受ける。長い沈黙

や無意味音によって談話が途中で何度も途切れてしまって、情報がスムーズに伝わらないためである。つまり、談話を遅滞なくスムーズに持続させることは〈流暢さ〉実現のために必須の要件であると言えよう。これは談話タイプを問わず、どのタスクにおいても同様である。

次の2例は非常に感情のこもった話し方をしている例である。

(14) (訪問のロールプレイで)

NS : あもう、おいしいケーキがあるんですけど、一ついかがですか。

L<sub>1</sub> : ほんとですか。ああ、どうもありがとうございます。

NS : どうぞ。

L<sub>1</sub> : うーん、おいしいです、ほんとに。

(15) (教育に関するインタビューで)

NS : 小学校の先生は女の人が多いですか。それとも男の人？

L<sub>s</sub> : 女の人！

NS : principal は？

L<sub>s</sub> : だいたい男の人。

NS : 日本もそうです。80%ぐらい女の先生ですが、principal は

L<sub>s</sub> : いつも！！

NS : いつも男の先生、ちょっと変ですね。

L<sub>s</sub> : そうですね。

文字表現として提示しにくいのだが、下線部は感情豊かに状況と内容にふさわしいイントネーションで話されている。このような話し方をすることによって対話者との間に一体感が作られ、対話が円滑に進められている。吉田(1992)にも感情面への配慮を怠ると対話者に「厚かましい」とか「無礼」といった印象を与えることがあるという指摘があるが、このことから、対話をスムーズに進めるためには、内容にふさわしい感情的表現が行なわれることが必要であることがわかる。すなわち、感情や声の抑揚によって《補強的表現》を行なうことが〈流暢さ〉の実現につながるのである。

前掲(1)(2)では対話者間の第三の言語である英語が用いられている。これは、相当する日本語の語彙に関する知識がないために急場しのぎに用いたのであろうが、沈黙で対話を停滞させてしまうより、遙かに印象がよい。これは英語の使用で対話が停滞することなく円滑に進み、情報が敏速に得られたためであろう。(16)における「ええと」も急場しのぎのフィラーであるが、これも対話を円滑に進めるために非常に有効に機能している。

(16) (訪問のロールプレイで)

NS : ええと、コーヒーと紅茶とどっちがいいですか。

L<sub>2</sub> : ええと、コーヒーをお願いします。

NS : ええと、あもう、おいしいケーキがあるんですけど、一ついかがですか。

L<sub>2</sub> : ええと、ケーキはちょっと。クッキーだけ結構です。

このような《補償的手段》を用いることによって対話が遅滞なく円滑に進み、流暢だという印象が増す。

以上のように、〈流暢さ〉に影響する特徴として《談話を遅滞なく持続させること》、《補強的表現を有効に使用すること》、《補償的手段を有効に使用すること》の3点が抽出された。このうち、対話型タスク(a)(b)では3点のいずれもが必須となるが、独話型のタスク(c)で必須となるのは《談話の持続》のみである。《補強的表現》と《補償的手段》は基本的に個人レベルの人間関係の維持を目的に用いる方略であるので、スピーチで行なうと改まった感じが損なわれる。全く許容されないというわけではないが、過度には行なわないほうがいい。

1-4 理解と対応

次に本節では対話において〈理解と対応〉が適切であると感じられる特徴にはどんなものがあるかを観察する。

(17)(18)(19)はいずれも相手の発話内容の理解に失敗した時の学習者の発話例である。

(17) (教育に関するインタビューで)

NS : あもう、中国の小学校で外国語を教えますか。

L<sub>s</sub> : .....ウウ、すみません。

NS : あもう、外国語って、たとえば英語とか、フランス語とか、

(18) (訪問のロールプレイで)

NS : おいしいケーキがあるんですけど、一ついかがですか。

L<sub>7</sub> : ウー、エー、アー、すみません。もう一度言ってください。

(19) (教育に関するインタビューで)

NS : あもう、オーストラリアでは小学校は何年間ですか。

L<sub>s</sub> : しょうがっこう？

NS : うん、小学校、小学校は何年間ですか。

L<sub>s</sub> : なんねんかん？ああ、そうですね。わかりました。ああ、6年間です。

上の3例はいずれも、(17)(18)では「すみません」「もう一度言っ

てください」と問い返すことによって、(19)では相手の発話を復唱することによって受けが行なわれている。ところが、(17)(18)は非常にもどかしい印象を受けるのに対し、(19)は自然な印象である。これは(17)(18)では相手の発話に対して即座に受けが行なわれていず、沈黙や非言語音によって不必要な間が生じてしまったためである。これに対して(19)では「しょうがっこう」「なんねんかん」と相手の発話に即座に対応しているの、発話内容の理解ができていないにも関わらず、もどかしい印象は受けない。このことから、対話においては相手の発話に即座に対応することが、対話を円滑に進めるために非常に重要であることがわかる。

次に(20)(21)(22)を見てみよう。

(20) (訪問のロールプレイで)

NS : コーヒーと紅茶とどっちがいいですか。

L<sub>1</sub> : あ、コーヒーをお願いします。

(21) (訪問のロールプレイで)

NS : コーヒーと紅茶とどっちがいいですか。

L<sub>7</sub> : ……オオ、ウウ……ちょっと、コーヒー

(22) (推薦状依頼のロールプレイで)

NS : それで、いつまでに書くんですか。

L<sub>9</sub> : ……この推薦状は2月28日です。

NS : じゃあ、まだ時間がありますね。

L<sub>9</sub> : ウーン、ウーン、この推薦状はデッドライン、デッドライン2月28日です。

NS : はい、はい、じゃあ、まだ時間がありますね。

L<sub>9</sub> : ウーン、ウーン、今、時間があります。

(20)と(21)はいずれもタスク(b)において、対話者が何が飲みたいか希望を聞いた時の発話例である。(20)は相手の発話に対して即座に「あ」で受けて、非常に息の合った対話になっている。(21)は発信は遅れたが、取り合えず「オオ」などの無意味音によって受けを行なっているの、丁寧な印象をもたらしている。コーヒーか紅茶かどちらにしようか迷ったとしても、相手の発話内容を理解したというサインだけは即座に返さなければならない。(22)は対話者の質問に対する学習者の答は、内容は正確であるにも関わらず、対話がかみあっておらず、ちぐはぐな印象を受ける。これは、学習者が対話者の期待する対応を行なっていないために生じて

いる。「いつまで」に対しては即座に「2月28日まで」、「まだ時間がありますね」に対しては即座の同意が必要である。すなわち、相手が期待する対応が明確な場合は即座に対応することが必要である。

対応は原則として迅速に行なわなければならないことを観察したが、(23)では即答したために不適切に感じられる。

(23) (訪問のロールプレイで)

NS : 今度の日曜日、私たち、家族で車で鹿児島へ行くんですけど一緒に行きませんか。

L<sub>9</sub> : 私は、今、次の休み、行かない、行かないつもりですね。

NS : あ、ええと、行きませんか。

L<sub>9</sub> : 行きません。勉強する、日本語の。

(23)で学習者は予想外の好意的なドライブへの誘いを断っているの、このような場面で間髪を入れずに返答を行なってしまうと対話者に失礼な印象を与えてしまう。このような予想外の申し出を断るような状況においては、受信したことのみを示す受けを行なう、やや間を置いて返事を発信する方が対応する方が相手にいい印象を与える。(メイナード：1993, p.8, マッカーシー：1995, p.173, 因・上垣1997 a)。

(24) (訪問のロールプレイで)

NS : 今度の日曜日、私たち、家族で車で鹿児島へ行くんですけど一緒に行きませんか。

L<sub>7</sub> : ウーーン、すみません。今週の日曜日、ちょっと……来週の月曜日、試験があります。

(23)と比べて(24)から受ける印象は悪くはない。これは対話者の発話内容の理解は即座に示されるが、主要な発信がやや間を置いて行なわれているからで、この間が好印象をもたらしているの、である。

このように、対話における〈理解と対応〉を適切に行なう特徴として《理解に失敗した時に適切な受けを行なうことができる》、《相手の期待に応じて適切な受けを行なうことができる》、《即座の発信が不適切な場面では発信を抑制することができる》の3つの特徴を抽出することができる。

表2 : 被験者一覧

学習者	A	B	C	D	E	F
母 語	中国語	スペイン語	ドイツ語	韓国語	中国語	英語
年 齢	30代前半	30代前半	20代前半	50代	30代前半	20代後半
性 別	女性	男性	男性	男性	男性	女性
専 攻	薬学	生物学	経済学	機械工学	医学	農学

表3：タスクの達成度

	タスク(a)						タスク(b)						タスク(c)					
	発音	正確	流暢	対応	内容	計	発音	正確	流暢	対応	内容	計	発音	正確	流暢	内容	計	
	5	5	10	10	10	40	5	10	10	10	5	40	10	10	10	10	40	
A	4	5	6	8	6	29	4	6	8	6	3	27	8	6	8	6	28	
B	4	4	10	10	10	38	4	6	8	10	3	31	6	2	4	4	16	
C	5	4	10	10	10	39	5	8	10	10	3	36	8	4	10	8	30	
D	4	2	4	2	4	16	4	6	6	2	2	20	6	6	4	4	20	
E	3	4	6	4	4	21	3	4	4	4	3	18	-	-	-	-	-	
F	2	4	8	10	6	30	2	4	10	10	5	31	6	6	6	6	24	
平均	28.8						27.1						23.6					

タスク(a)においてはこのうち《理解に失敗した時の対応》《相手の期待に応じた対応》が求められるが、勧誘を断る場合などの状況が出現する可能性のあるタスク(b)ではこれに加えて、《発信の抑制》が必須の要件となる。

## 2. 学習者の各タスクへの対応

2節では、1節で用いた3種の発話タスクに対する6名の初級学習者の対応から、学習者にとっての問題分野と発話タスクの要求に対する学習者の意識を分析し、初級学習者の発話指導において何をなすべきかについて考察する。

### 2-1 分析対象と方法

表1に示した3種のタスクを、1996年10月から開始された九州大学留学生センターの初級日本語クラスの6名の学習者(表2)に課した。学習者は、Dを除く5名が大学院修士課程在籍中の学生で、Dは訪問研究員である。言語学や外国文学など外国語を専攻とする者はない。媒介語として英語を使用すること(英文の文法解説を読む)ができない者が1名(A)、かなり難しい者が1名(D)であった。タスク(b)(ロールプレイ)の状況設定と指示はカードに書いたものを読むという手順を採ったが、英語・韓国語・中国語の3つの版を準備した。

各タスクのパフォーマンスを表1に示した項目と重みづけに従って、5段階(5:優れている, 4:かなりよい, 3:普通, 2:やや劣る, 1:非常に劣る)に評定し、それぞれ40点満点で採点した。評定は二名で行ない、二名が不一致の項目については録音を聞いて調整した(Bachman: 1990, Underhill:1987, Chalhoub-Deville:1995, 石田:1992)。採点結果を表3に示す。

次に、それぞれのタスクの異なる要求に対し学習者はどのように対応しているか、それぞれの言語特徴の重要度を意識した対応を行なっているかどうかを観察した。〈正確さ〉〈流暢さ〉〈理解と対応〉の3要素について、1節で抽出

した言語特徴を、実現している(○)、ある程度実現しているがあまり厳密ではない(△)、殆ど実現していない(×)の3段階に判定し、表4に判定結果を示した。表4で反転している部分は当該のタスクにおける適切さの達成に関連が大きい特徴であり、反転していない特徴を達成しているかどうかはその要素の評定に直接関係がないと予測される。

### 2-2 観察

表3で各人の〈正確さ〉〈流暢さ〉など各要素への評定を見るとタスクによって高低があるが、表4で各要素の適切性を構成する特徴についてみると、関連のあるタスクの全てについて同じ対応をしているものが多い。3名が11の特徴のうち9つ、2名が10、1名が8つで、同じ対応をしている。従って、ある要素への評定がタスクによって違うのは、学習者の巧拙によるというより、そのタスクにおいてその要素のどのような特徴がどの程度厳密に要求されるかによるものであると言える。例えば学習者Aは〈正確さ〉がタスク(a)において5、タスク(c)において3であるが、パフォーマンスの質はあまり変わらないのである。同じような特徴を備えた話し方をしても、タスク(a)の要求は十分満たすがタスク(c)で要求されるもっと厳密な正確さには不十分だということである。学習者は一般にある特徴が表現される内容や発話の目的から見て重要であるかどうかに関わらず実現するものはいつも実現している。実現している特徴が当該のタスクにおいて高い重要度を持つ特徴と一致している時には評定が高くなり、そうでない時には評定が低くなっている。

〈正確さ〉〈流暢さ〉〈理解と対応〉について観察した特徴の中で、比較的よく実現されているのは、核要素の確保・対話における維持・対話における理解失敗への対応で、実現度が低いのは、独話における複合構造・独話における完全文の使用・定式表現の使用などである。前者はいずれもコミュニケーションの保持に関わるものであり、後者は正確さを支え表現の洗練に貢献するものである。3つのタス

表4 学習者の各特徴の実現度

学習者	タスク	正確さ					流暢さ				理解と対応				
		核	完全	複合	定式	公私	評価	持続	補強	補償	評価	失敗	期待	抑制	評価
A	a	●	△	×	—	○	5	●	×	△	3	●	●	×	4
	b	●	△	×	△	●	3	○	×	△	4	○	○	×	3
	c	●	△	×	△	●	3	○	×	○	4	—	—	—	—
B	a	●	△	△	—	○	4	●	●	●	5	●	●	○	5
	b	●	△	△	×	●	3	●	●	●	4	●	●	●	5
	c	●	△	×	×	×	1	△	○	○	2	—	—	—	—
C	a	●	△	△	—	○	4	●	●	●	5	●	●	○	5
	b	●	△	△	●	●	4	●	●	●	5	●	●	●	5
	c	●	△	×	×	△	2	●	○	○	5	—	—	—	—
D	a	△	○	△	—	○	2	△	△	×	2	△	△	×	1
	b	△	○	△	×	●	3	△	△	×	3	△	△	×	1
	c	△	●	△	△	●	3	△	×	×	2	—	—	—	—
E	a	●	○	×	—	△	4	△	×	△	3	●	×	△	2
	b	△	○	×	×	△	2	△	×	△	2	●	×	△	2
F	a	●	△	×	—	○	4	●	●	●	4	●	●	○	5
	b	●	△	×	×	●	2	●	●	●	5	●	●	●	5
	c	●	△	×	×	●	3	△	○	○	3	—	—	—	—
重要指定 の場合の 達成人数	a	5						4	3	3		6	4		
	b	4			1	5		4				6	4	3	
	c	4	1	0	1	3		2							

クの達成度を比較すると、学習者6名中4名はタスク(a)の「情報交換型対話」がタスク(b), (c)よりも高い。非漢字圏出身の学習者B, C, Eは、対話に比べて独話（スピーチ）の達成度が低いのが目立つ。情報交換型対話においては文法的洗練があまり求められず、正確さを達成するのに必要な特徴が少ないため比重も軽いですが、スピーチは形式的洗練と正確さが厳密に要求される。正確さが初級学習者の弱点であることがわかる。

特定の特徴がいつも実現されるということは、学習者は、タスクによる表現上の要請とはあまり関係なくその特徴の価値を固定化して考える傾向があることを示している。例えば学習者DとEは《文末まできちんと話すこと（完全文使用）》を重視し、必須ではないタスク(a)においても必ず文末まで発話する。これはきちんとした印象を与えるという点では必ずしも無駄ではないが、文末までの構文を整えることに関心が向くため、タスク(a)において重要度の高い《(期待される)受けを遅滞なく返す》ことがしばしば軽視される。特に学習者Eには、理解がうまくいった時の方が会話が不自然になるという逆転現象が観察される。Eは、対話者の発話が理解できなかった時は遅滞なく問い返しを行なって自然な受け答えとなるが、すぐ理解できたときには自分の返答を頭の中で組み立てているらしく、しばらく無言のままそれから返答を返しており、返答自体は整ったものであるが非常に不自然な間を生じさせている。また、

学習者AとDに「抑制的な対応」の実現が見られないのも「速く応えよう」「速く話そう」と努めているためで、「速い」という特徴を表現内容から生ずる要請とは無関係に常に望ましいものと考えていることが窺える。同様に、非漢字圏出身の学習者B, C, Fなどは、補強的表現や補償的手段などを駆使し滑らかに対話を進めることができるが、スピーチのように構造化された言語表現を用いて明確に表現することが望まれるタスクにおいても、対話と同様にキーワードと感情表現によって話を進めようとする傾向がある。補強的表現や補償的手段の効果を固定的に評価していると言えるだろう。

漢字圏出身者と非漢字圏出身者で差が見られるのは補強的表現である。補強的表現はイントネーション、非語彙音声、決まり文句などを用いて主に感情的反応を表出することで人間関係の維持に貢献するだけでなく、話者の意図を直接的に表現するという点で情報伝達の機能も大きい。非漢字圏出身者3人は非常によくこれを行なっているが、漢字圏出身者は3人とも実現していず、言語形式の産出に関心が集中しているように思われる。対話の相手がコースの教師であったため、純粋に対話するというより学習成果を示そうとしたのであろう。「外国語学習とは(狭い意味での)言語知識(=語彙とその制御力)の獲得である」という学習観がこの背景にあると考えられるが、これが漢字圏出身であることと関連しているかどうかは確かではない。

以上のように、初級学習者には、1) 流暢さを正確さに優先する、2) ある特徴への評価を固定化する、3) 狭い意味での言語知識の獲得を重視する、という3つの傾向が観察される。

### 2-3 指導への示唆

上に述べたような傾向の背景にある学習者の心理を推察し、発話指導のあり方について考えてみたい。まず、コミュニケーションの維持には意欲的であるが正確さについては関心が低いのは、学習者たちが日本で生活しており日々コミュニケーションを成立させる必要に迫られているという事情を考えれば無理もないことである。初級の教科書で提示されるのは日常生活の必要に直結する情報交換型または交渉型の対話が圧倒的に多いのであるが、これを実際の場面で運用した場合に文法的正確さが不十分であるためにコミュニケーションが断絶する可能性はあまり高くないと考えられる。クラス活動で「対話」に基づいて厳密な正確さを達成するように訓練を行っても、日常生活の体験がクラス活動のメッセージを裏付けるものでなければ、学習者が正確さの意義を実感するに至らないのは不思議ではない。とすれば、日常の体験を無意識に重ねていくだけでは得ることが難しい「正確さ」の意義を認識できる「観察眼」(中道：1997)を育てることが必要である。正確さの意識化の方法を開発すると同時に、正確さの訓練のための教材や教授法を考案することが今後の発話指導の課題である。訓練の素材としては、正確さや洗練が特に必要とされるタイプの発話を用いるべきであることは確かである。

個々の特徴の価値を固定化して考える傾向が生じるのも、コミュニケーションの維持という当面の差し迫った目的に役立つことの多い特徴を過大評価してしまうのであると考えられ、学習者がそうした偏りを見なおす機会をクラス活動の中で設ける必要があることが強く示唆される。現在の指導の現場においては、学習者の個々の発話について訂正や指針は与えられるであろうが、そうした具体的な特徴についての判断はその特定の状況において成り立つものであるという説明や、個々の特徴を全体的な体系の中で捉え直すための意識的な活動が、クラスの中で行なわれることは少ない。異なる種類のタスクが課され個々の発話について指針が与えられたとしても、全ての学習者がそれらの特定の状況においての指針を自分の中で関連づけ発話目的に適合する話し方の特徴を体系として整理し、柔軟な対応をすることができるようになるとは期待できない。

最も明示的に学習者が自分の発話について考える機会を与えられるのは評価を通してであるが、その評価法も学習者の意識の中での体系化を促進するものとは言い難い。第1節で述べたように、口頭能力の評価は項目を設けて採点

する項目別採点法によって行なわれることが多いが、これらの項目には、採点者が同時に多くの項目を操作することができないという操作上の問題のため(Underhill, p.96)、〈正確さ〉〈流暢さ〉といった概念的な〈要素〉も言語の具体的な《特徴》も混在していることが多い。適切さの達成に多かれ少なかれ常に関わるのは〈要素〉であって、具体的な《特徴》ではないのだが、学習者としては直接の行動指針に結びつけやすい《特徴》に関して基準を構築していくのが自然なことなのであろう。

学習者の問題点の認定と改善への指針を与えるためには、概念と特徴とのレベルを区別して体系化を行なう必要がある。発話の適切さの内容は流動的であるとはいえ一定の規則性があり、学習者が母語について持っているであろう語用論的知識や社会言語的常識と一致するもの、或いはそこから推論できるものも多い(吉田1991:133)。〈正確さ〉〈流暢さ〉〈理解と対応〉などの要素は言語の特徴そのものではなく概念であり、これらは、日本語においてのみならず、何語においても多かれ少なかれ重要である。また、特定の発話においての各要素の重み、例えば多人数の前で話すときには正確さが重要になる、といったことも、言語によって極端な違いはないであろう。しかし、ある要素を実現するために必要な具体的な特徴は各言語特有のものが多く、例えば「正確度を高める」ためには何をどうすればよいのかは学習者にとって必ずしも自明ではない。学習者に与える指針を具体的な特徴について行ない且つその過剰般化を防止するためには、要素と特徴を区別することが必要である。

学習者が発話の種類に応じた適切性の内容を自分で判断していくように促すには、発話課題を実際に行なわせて教師の評価を与えるに留まらず、学習者自身が自分の発話や他の学習者の発話の特徴の分析を行なうことが必要であろう。このような活動は、「外国語学習とは新しい語彙と文法を覚えること」というような一部の学習者の持っている学習観を変化させる上でも有効であると思われる。

## 4. おわりに：発話指導の課題

本稿では、初級学習者の発話の適切性に対する意識を高めるための方法を見いだすことを目指して、発話の適切さを支える特徴を記述し、タスクの実践に観察される学習者の意識を推察し、発話指導について考察した。本稿の観察対象は非常に限られた人数ではあるが、様々な異なる要因を持つ代表的なタイプの学習者であり、彼らの発話を綿密に観察することによっていくつかの重要な示唆が得られた。適切性を支える〈要素〉とそれを具現する《特徴》とのレベルの区別が必要であるという知見は、言語能力の記述の

上でも指導上も特に有益であると考える。

発話は、語彙や文法、テキストなどの言語素材を操作する能力だけでなく、語用論的知識や社会言語学的能力など多くの関連し合う領域を統御して行なわれる総合的な活動であり、知識のタイプとしては「宣言的知識」ではなく「手続き的知識」として獲得されるべきものである(守：1995, p.50)。手続き的知識の獲得においては、知識の内容や量だけでなく、それを獲得する学習を通じて何が獲得されたかが重要であることが指摘されている(岸：1996)。発話の学習に当てはめて考えるなら、どのような発話をどれだけ練習してどこまで到達したかだけでなく、その活動を通じて、適切性に関する感受性や自分の発話を向上させる学習技能をどれだけ獲得したかがより重要だということになるだろう。

初級学習者に対する発話指導は、模範例を示して模倣を行なうという、Audio-Lingual Method 以来の方法に、70年代以降は実用的な伝達活動を自発的に行なう方法が加えられてきたが、いずれの方法においても、言語素材を用いて具体的なコミュニケーション、又はそのシミュレーションを行なうという活動が中心であった。学習者に提示されるモデルは、常に学習者が「その通りに」行なうためのもので学習者にとっての到達点を示すものであった。しかしながら、発話という総合的活動を統御する能力を獲得するためには、発話する自分の行動をモニターする能力が開発されなければならない。そのためには、必ずしも模範とはできない欠点を含む発話例や学習者自身がすぐに達成するには高度すぎる発話例をも含む幅広い素材を比較検討するなど、意識化のための活動を行なう必要がある。どれだけの時間を費やしてどのように綿密な学習活動を行なったとしても、学習者が実際に遭遇する全ての可能性を網羅するわけにはいかない以上、「スクリプト外スキーマ」(吉田：1995, p.106)に臨機応変に対処できる能力を開発する手がかりを与えておくことが、学習者の最終的到達度に大きく影響するであろう。限られたクラス活動の時間を具体的な練習でなく意識化の作業に費やすことは即時効果の向上にとっては妨げとなるかもしれないが、語学学習のコースが終わった後も続いていく学習者の生活の中で持続的効果(馬場：1997, p.226)が表れると期待される。語学の練習はとにかくやってみる、という実践重視の傾向が長く続いたが、最近では少し発想を変えて、学習者自身が自分の学習や言語資料を分析していく能力を育てることを実践的練習と並行して行なっていくことが提案され始めている(有賀：1997；中道：1997など)。

最後に、発話指導法開発の具体的な課題として、次の3点をあげる。

まず第一に、発話の適切性に関して、学習者の概念化を

手助けできるモデルを構築することである。教師や研究者にとって十分な概念的妥当性を備えているだけでなく、学習者にとって把握しやすいモデルでなければならない。そうしたモデルを構築するには、本稿の第1節で行なったような具体例の観察を今後も積み重ねていく必要がある。第二に、概念モデルの構築に具体的な手がかりを与えるために、学習者に提供する(視)聴覚教材を作成することである。これは、学習者が模倣するための教材ではなく、聴いて比較して分析することを目的とするものである。第三に、初級学習者に対する正確さの訓練のための教授法を提案することである。

## 参 考 文 献

- 有賀千佳子(1997)『「意識化」の手段としての映像教材』『日本語学』16：9, pp.23-33.
- 石田敏子(1991)「フランス語話者の日本語習得過程」『日本語教育』75号, pp.64-77.
- 石田敏子(1992)『入門日本語テスト法』大修館, 東京
- 上垣康与・因京子(1997)「目的に応じた話し方を育てる初級からの発話訓練方法」『日本語教育方法研究会誌』pp.6-7.
- 岸 学(1996)「手続き的知識の獲得課程の評価」『認知心理学者教育評価を語る』若き認知心理学者の会, 北大路書房, 京都 pp.40-63
- 清池恵美子・西口光一・松本隆(1986)「発話能力テストの現状と問題点」『日本語教育』58号, pp.127-146.
- 因京子・上垣康与(1997a)「接触場面における発話型—『受け答えのよき』とは何か：伝達能力記述の試み—」『比較社会文化』第3巻, 九州大学比較社会文化研究科, pp.89-100.
- 因京子・上垣康与(1997b)「談話タイプの異なる発話への学習者の対応」『日本語教育方法 研究会誌』pp.48-49.
- 因京子・栗山昌子・高橋友子(1991)「研修生コースにおける口頭試験」1991年3月『九州大学留学生教育センター紀要』第3号, pp.123-142.
- 因京子・市丸恭子・栗山昌子(1993)「中級話者の話し方の問題点とその指導法に関する考察」『九州大学留学生センター紀要』第5号, pp.107-132.
- 因京子・福岡康子・吉川裕子・市丸恭子・栗山昌子(1994)「口頭能力課題の事後処理法に関する考察」『九州大学留学生センター紀要』第6号, pp.15-32.
- 鶴田庸子・Paul Rossiter・Timothy Coulton(1988)『英語のソーシャル・スキル』大修館中道真木男(1997)「伝達行動の学習と自己の意識化」『日本語学』16：9, pp.4-11
- マッカーシー, マイケル(1995)『語学教師のための談話分析』大修館
- 三浦清進(1991)「言語と会話のストラテジー」, 『異文化へのストラテジー』(高橋順一, 中山治, 御堂岡潔, 渡辺文雄編), 川島書店, 東京, pp.111-128.
- メイナード, 泉子・K(1993)『会話分析』くろしお出版
- 守一雄(1995)『認知心理学』, 岩波書店, 東京
- 吉田研作(1991)「異文化間コミュニケーションと言語の問題」, 『異文化へのストラテジー』(高橋順一, 中山治, 御堂岡潔, 渡辺文雄編), 川島書店, 東京, pp.129-144.
- 吉田研作(1995)『外国人とわかり合う英語』, 筑摩書房, 東京
- Bachman, L.F. (1990) *Fundamental Considerations in Lan-*

- guage Testing, Oxford University Press.
- Chalhoub-Deville, M. (1995) "A Contextualized Approach to Describing Oral Language Proficiency", *Language Learning* 45 : 2, pp.251-281.
- Shohamy, E. (1988) "The Stability of Oral Proficiency Assessment on the Oral Interview Testing Procedures", *Language Learning* 33 : 4, pp.527-540.
- Underhill, Nic (1987) *Testing Spoken Language*, Cambridge University Press.
- Weir, Cyril (1993) *Understanding & Developing Language Tests*, Prentice Hall, London