

初級日本語教科書と「聞き返し」のストラテジー

トムソン木下千尋*

キーワード: 「聞き返し」, コミュニケーション・ストラテジー, 学習ストラテジー, 初級教科書, コミュニケーション能力

要 旨

会話の中の聞き手の言語行動の1つに「聞き返し」がある。本稿は初級学習者のよくぶつかる問題点とその原因を探り、その解決策として「聞き返し」のストラテジーを取りあげる。「聞き返し」のストラテジーの重要性を、コミュニケーション能力の理論の中の方略能力の立場と、広義の学習ストラテジーの中のコミュニケーション・ストラテジーの立場から検証する。そして、初級教科書9冊の「聞き返し」の扱いを検討し、初級教科書における「聞き返し」の提示の仕方として、① 学習目標として「聞き返し」を設定、② 本文に「聞き返し」のモデルを提示、③ その練習の添付、④ 実際に「聞き返し」が使える場面の提供、を提唱し、日本語を教育の対象だけでなく、教育の手段として活かすために、「聞き返し」/ コミュニケーション・ストラテジーの指導の重要性を説いて結ぶ。

1. はじめに

会話は話し手と聞き手の両者によって成り立つ。聞き手の役割は、ただ話を聞いているという消極的なものではない。頻繁なあいづちの使用などで特徴づけられる日本語の会話においては、特に聞き手の積極的な参加が必須である。話し手は聞き手の反応をみながら、あるいは反応に助けられて話を進行させていく。個人的な話合いでは特にそれが顕著だ。聞き手が話し手にとってかわり、話し手が聞き手にまわるのも会話の自然な流れである。つまり、会話は話し手と聞き手の相互作用による行為である(西原 1991, 茂呂 1990, 堀口 1990, 1988, 水谷 1983, 1993 ほか)。

堀口(1990)は会話の中の聞き手の言語行動に注目し、聞き手から話し手への働きかけを「あいづち」、「先取り」、「応答」、「反応」、「確認」、「聞き返し」、「問いただし」の7つに分類している。本稿ではこの中の「聞き返し」に焦点をあて、日本語学習者が「聞き返し」のストラテジーを学習することの重要性、初級日本語教科書における「聞き返し」の扱われ方を検討し、日本語教科

* Thomson Kinoshita Chihiro: ニューサウスウェールズ大学商学部アジア科シニア・レクチャラー

書、教材の中での「聞き返し」について提言したい。

2. 初級学習者の問題点と「聞き返し」のストラテジー

「聞き返し」のストラテジーはコミュニケーション・ストラテジーの1つである。コミュニケーション・ストラテジーについては後述することとして、尾崎(1992)は「聞き返し」のストラテジーを次のように定義している。

相手の話が聞き取れない、分からないという問題に直面し、それを解消するために相手に働きかける方策を「聞き返し」のストラテジーと呼ぶ。(p. 252)

「相手の話が聞き取れない、分からないという問題」は日本語学習者が日本人との会話で常に抱えている問題である。この問題は上級学習者よりも、むしろ初級学習者にとって、より深刻であるだろう。

日本で日本語を学習している学習者はもちろんのこと、海外での学習者にとっても、上級にならないければ、実際に日本人と会話する機会がないという時代は終わった。初級終了時に何らかの理由で学習を中断し、即日本人と一緒に仕事をしなければならないというような場合もあるだろうが、初級学習中から日本人とのインターアクションの機会をコースワークの一部として与えられる場合もでてきている¹。

村岡(1992)は初級学習者が日本人とのビジターセッションで意識した問題点を次のように4点挙げている。

- ① 日本人の話のスピードが速すぎたり、語彙、表現が難しすぎた。
- ② 学習者が即興的に発話できない。
- ③ 会話が自然に流れていかない。会話をコントロールできない。
- ④ 何度も聞き返すことに躊躇を感じる。

また、村岡は上記のような問題に直面した学習者が問題解決を回避していたとも述べている。

上記 ① の問題の処理には2つの方法が考えられる。回避、または減少ストラテジー (Avoidance / reduction strategies) と呼ばれるものと、達成ストラテジー (Achievement strategies) と呼ばれるものである (Faerch & Kasper 1983)²。

第1の回避のストラテジーは当面のコミュニケーション目標を変えることによってコミュニケーション自体を継続させるストラテジーである。たとえば、話題の転換によって前の話題は捨てることになるが、会話自体は継続できる。村岡も指摘している問題解決の回避は田中他(1983)にも相手の発話が理解できなかったときに会話を切りあげ、別の人間に質問するのは初級学習者の

¹ オーストラリアのモナッシュ大学、シンガポール国立大学などにその例がみられる。

² 回避、達成のストラテジーともに、後述のコミュニケーション・ストラテジーの1つである。

一般的なストラテジーであることが挙げられている。日本人話者も、聞き取れなかった部分があり重要な情報ではないと判断したら、「聞き返し」の回避をよく行う。ここで、日本語学習の過程において、回避のストラテジーは必ずしも否定的にみられるべきではないことを強調したい。Corder (1983) は1対1の対話において話している内容よりも、何かいって、話し続けることの方が大事なことがあることを指摘し、回避のストラテジーも、会話の継続という観点からはコミュニケーションの失敗とはいえないとしている。

第2の達成のストラテジーとは、目標を変えずに別の方法をとってコミュニケーションを持続させることである。たとえば、「聞き返し」のストラテジーによって、不明瞭な部分を追求し、話題の展開を継続させることがそれにあたる。Faerch & Kasper は達成のストラテジーを「学習者がコミュニケーション上の問題を自分のもつコミュニケーション素材を拡大することによって解決すること(訳責筆者)」としている(1983)。

②の問題は本稿で扱っている問題から少しはずれるので、ここでは触れない。

③の問題は学習者が聞き手としての働きかけが十分にできないことからきているのではない。堀口が述べているような(上述)さまざまな働きかけを駆使し、聞き手役から機をみて話し手に回るといような聞き手としての言語行動の修得がまだ充分ではないからだろう。その聞き手としての言語行動の1つが「聞き返し」である。

④の問題は村岡の研究対象のモナッシュ大学の学生が「聞き返し」の指導を受けているためにかえって起きた問題である。学生が「聞き返し」を実際に行っていることから出た問題であるから、これは逆に積極的な評価をしてもいいように思える。Malcolm (1993) はオーストラリアの英語学習者と英語母国語話者の接触場面で、母国語話者が回避のストラテジーより達成のストラテジーを高く評価した研究を発表しているが、この点についての今後の課題としては、日本人話者が外国人場面(接触場面)で、どの程度の「聞き返し」の頻度までなら否定的な評価をしないか、という研究が必要だろう。その研究を踏まえたうえで、学習者に適当な頻度までの「聞き返し」なら、躊躇せず、安心して繰り返すように指導することができよう。

以上のように、村岡の研究では学習者が意識した問題点4点のうち、3点までが「聞き返し」に関わっている。

3. 問題点の原因

筆者が関わっているシンガポール人学習者の場合にもよくみられるのだが、学習者がニコニコしながらウンウンうなずいているので、日本人話者は分かっているのだろうと解釈して、どんどん話し続けてしまう。学習者の方は聞き返せないまま、分からないことがますます増えて、何がなんだか分からないうちに、日本人話者が話し終わるのをひたすら待つことになる。後で学習者

に聞いてみると、どうしていいかわからず、仕方がなくニコニコしていたという。なかには、分かっていないのに「そうですかあ」などとあいづちを打っている学習者もいる。まさに「顔で笑って、心で泣いて」の状況だが、あいづちを教えた当人の筆者としては喜んでいいのかどうか複雑である。外国人場面に慣れていない日本人が相手のときは状況はさらに深刻だ。

中西 (1993: 92) はコミュニケーションの効果インデックス (CEI) として次の考え方を挙げている。

$$CEI = RM/SM$$

CEI: コミュニケーションの効果インデックス (最大値=1)

RM: 受け手の理解した (再現した) メッセージの意味

SM: 送り手の意図したメッセージの意味

日本人話者だけが話し続けるのだったら、話し手と聞き手の相互作用としての会話の発展とはいえないし、上記の CEI の値もずいぶん低いものであろう。

話し手の発話が理解できない理由にはさまざまなものが考えられる。コミュニカティブ・コンピテンス (コミュニケーション能力) の立場から考えると、コミュニケーションを成功させるには (ここでは、発話が理解できるには) 文法能力 (grammatical competence), 社会言語能力 (sociolinguistic competence), 談話能力 (discourse competence) と、方略能力 (strategic competence) が必要である (Canale & Swain 1980, Canale 1983)。初級学習者の場合は語彙量、既習文法に代表される文法能力の不足は当然のことである。Hymes のモデルに挙げられているようなコミュニケーション・ルール (ネウストプニー 1982) が未習で、たとえば、話し手の選んだ話題の妥当性がわからず発話が理解できないことも考えられる。

談話能力という点では、日本語の談話の特徴から、学習者にとってのキーワードが隠れてしまい、学習者が談話の流れについていけないことが考えられる。草薙 (1983) は冗長さ (redundancy) の度合が英語の場合だいたい 50 パーセントであるとし、日本語はそれよりもっと低いだろうと指摘している。筆者の限られた経験から推測すると、中国語と比べても日本語の冗長さの度合は低いようである。英語圏、中国語圏の学習者が日本語話者に反復を期待する部分も、日本語の性格上、反復されないことが多いのではないだろうか。この反復されない部分は、日本人話者なら、談話能力を駆使して、自分で補っていくところである。しかし、学習者の談話能力が足りないと隠れたキーワードを補うことはできない。

また、日本人話者は「伝達における『経済性』の原理に基づいて、聞き手に分かっていることの反復を避け、冗長さの度合を下げようとする」(矢野 1981: 89, 下線筆者) が、外国人場面の場合、日本人話者が「聞き手に分かっていること」を正しく推測することは難しい。吉岡 (1993) は「(話し合いで) 目的遂行のイニシアティブを握るには状況を把握できて相手の気持ちを察して共感できる気配りが必要」と述べ、これを「共感能力」と呼んでいるが、接触場面の場合、この

「共感能力」が双方に欠けている場合が多いのではないか。聞き手からの何らかの働きかけがなかったら、話し手は誤った推測に基づいて勝手に会話を進めがちである。Brown (1980) も吉岡と同様に共感できることの重要性を説き、外国語の会話では誤解が多くなることを指摘し、聞き返す必要が多くなると述べている。これに関連して、杉戸(1992)は外国人と日本人の言語的接触場面で起きる誤解の事例を挙げているので参照されたい。

方略能力に関しては次で触れる。

4. 「聞き返し」のストラテジーの重要性

ここで「聞き返し」のストラテジーを2つの考え方から検討してみる。第1は先のコミュニケーション能力の要素の1つである方略能力の一部としての「聞き返し」である。

方略能力、あるいはコミュニケーション・ストラテジーは主に次の2つの理由で発動される。

- ① 実際のコミュニケーション場面で、(文法事項が思い出せなくなったなどの)何らかの制約から、または他の3つの能力(文法、社会言語、談話)の不足から、コミュニケーションがうまくいかない。
- ② コミュニケーションを効果的に行う(故意にゆっくり話すことで説得力を高めるなど)(Canale 1983: 10-11, 訳責筆者)。

初級話者の場合は上の①の理由からコミュニケーション・ストラテジーの起動が必要になる。

キーワードが分からない、文法事項が分からない、話題の転換についていけない、談話の流れが分からない、何があるんだか分からないとき、初級話者は「聞き返し」をすることによって、大きく2つの効果をあげることができる。まず、分からない部分を「聞き返す」ことによって、理解し、会話を発展させることである。しかし、これには何が分からないかを学習者自身が把握している必要がある。何があるんだか分からない場合には、日本人話者に学習者自身の日本語のレベルをわかってもらう必要がある。つまり、「聞き返し」によって、日本人話者に「フォーリナートーク」をさせるきっかけをつくるのだ。

フォーリナートークとは、母国語話者が外国語話者に対して、外国語話者に分かりやすいと思われる話し方をするのだが、外国語話者のレベルが低いほど重要になる。それは、コミュニケーションを成り立たせる際に、話し手と聞き手の言語能力の開きが大きければ大きいほど、言語修正が必要になるからだ(坂本他 1989)。フォーリナートークをしてもらうことは、話し手の「共感能力」を発動してもらうことにつながる。話し手の協力を得て、コミュニケーションを成り立たせる可能性が大きくなる。

第2は広義の学習ストラテジーの中のコミュニケーション・ストラテジーの1つとしての「聞き返し」である。広義の学習ストラテジーは、Rubin(1987)によると、認知学習ストラテジー(こ

れがよくいわれる狭義の学習ストラテジーであるが), メタ認知学習ストラテジー, コミュニケーション・ストラテジー, ソーシャル・ストラテジーに分けられ, それぞれ, 違った形で学習を助けている. その中のコミュニケーション・ストラテジーは学習者が会話を続けていける, つまり, 会話という学習機会に触れている時間を伸ばせるという意味で, 学習に積極的に関与している. 会話を長く続ければ続けるほど, 学習者は日本語を聞く機会, そして自分の日本語を試してみる機会が増える. 黙ってしまって, 会話を終了させてしまうのではなく, 「聞き返し」を含めたコミュニケーション・ストラテジーを使って, 会話を継続することで学習効果があがるというわけである.

学習者がコミュニケーション・ストラテジーを使って会話を継続する中で, フォーリナートークを Krashen の「 $i+1$ 」に近付けさせることによって, 日本人との会話はコミュニケーション手段だけではなく, 理想的な言語習得手段にもなり得る. Krashen はその著名な Input Hypothesis (インプット仮説)の中で言語習得は理解可能なインプット ($i+1$) を得ることによってのみ可能であると述べている (Krashen 1989). 日本語教師がコースワークの中で初級学習者に日本人とのインターアクションの機会を与えるのは, 日本人と会って, 楽しくおしゃべりしなさいということだけではないだろう. 日本人と話して, 日本語のコミュニケーション能力を少しでも伸ばしなさいということだと思う. しかし, 相手の日本人の話があまりにも難しすぎたら, 日本語力を伸ばすどころか, 学習者が落胆してしまう. 学習者が自分の言語習得にもっとも有効なレベルの日本語 ($i+1$) を日本人話者から引き出す力, 「日本人話者の言葉を意図的に簡略化させる」(ネウストプニー 1981) ような学習者の聞き手としての働きかけ, つまり「聞き返し」が必要になってくる.

また, 会話を継続することで Swain (1985) の理解可能な「アウトプット」を試みることもできる. Krashen の「理解可能なインプットのみが言語習得を達成する」という仮説に反して, Swain は理解可能なインプットは理解力 (たとえば聴解力) の発達を助けるが, 総合的な言語習得にはそれだけでは不十分で, 学習者の発話力の発達を促すものは理解可能な「アウトプット」であるとしている. つまり, 実際の場面で外国語を使わなければならなくなり, その学習者のレベルでは少し力不足のような場面でも, 言葉が学習者から「押し出される」ような形で出てきて ($i+1$), そしてそれがコミュニケーションの成功につながるという体験が必要であるとしている. 自ら「アウトプット」してみる体験を増やすためには, できるだけ長く会話を持続することが必要である. 「聞き返し」は会話の持続のためのコミュニケーション・ストラテジーでもあり, それ自体が「アウトプット」でもあるという点で重要である.

5. 日本語学習者と「聞き返し」

日本語学習者は実際にどの程度「聞き返し」をしているのだろうか. 日本人話者同士が日常的

な談話をする際には、 だいたい3~4文節話したら聞き手からの働きかけがあるが、 外国人話者(上級話者)同士の場合は、 6~7文節に1回の働きかけしかない(堀口 1990).

聞き手からの働きかけの中で、 特に「聞き返し」を観察した尾崎の研究(1992)では、 初級学習者は約2分に1回、 上級学習者は約10分に1回の割合で「聞き返し」を行った。 ここからも、 初級学習者にとっての聞き返しの重要性がみられる。

尾崎はさらに「聞き返し」を「動詞型」(「わかりません」「すみません」など)、「名詞丁寧型」(「弟ですか?」)、「名詞普通型」(「弟?」)、「不完全型」(「弟は?」)、「間投詞型」(「え?」「はい?」)に分け、 初級学習者、 上級学習者、 日本人話者、 それぞれの「聞き返し」の特徴を探っている。 結果として、 ① 初級学習者は、 日本人話者も上級学習者もまったく使わない「動詞型」をよく使っている、 ② どのグループも「名詞型」をよく使っているが、 初級学習者には「普通型」が多く、 上級学習者、 日本人は「丁寧型」を多く使っている、 ③ 日本語レベルが高くなると、「聞き返し」も日本人に似てくる、 ことが分かった。

尾崎の研究対象も「聞き返し」の表現の指導を受けているモナッシュ大学生であるところから、 初級、 上級を問わず、 学習者がよく「聞き返し」をしているが、 それに加えて、 尾崎は初級学習者に対する「名詞丁寧型」の意識的な指導を提唱している。

6. 初級学習者と「聞き返し」

尾崎は初級学習者の「動詞型聞き返し」への依存の理由の1つに教室活動(「もう一度言ってください」など)をあげているが、 もう1つの理由が考えられる。 学習者が「名詞型聞き返し」を行うためには、 その「名詞」部分が聞き取れていなければならない。「弟ですか?」の「お・と・う・と」が聞き取れて初めて「名詞型聞き返し」が成立する。 初級学習者の場合、 これができず、 やむを得ず「動詞型」を使うことが考えられる。

母国語話者場面と外国人場面は根本的に違う(ネウストプニー 1989)ことから、「もう一度言ってください」という、 母国語話者場面では不自然な表現も、 外国人場面、 特に初級学習者を含んだ場面では不可欠なもの(ネウストプニー 1981)といえるのではないか。 母国語話者場面でも自然に使える「名詞丁寧型聞き返し」(「~ですか」)を初級段階から意識的に指導することはもちろんのことだが、「動詞型」も、 特に初級では、 積極的に評価してもいいのではないかと考える。

7. 初級教科書と「聞き返し」

水谷(1986)は「教科書に現れた言語行動」の中で、「教科書に『現れない』言語行動の方が問題を提起している(p. 62)」と述べ、 その一例として、 具体的な言語行動の1つである「聞き返し」

は教科書に取りあげられないのが普通であると述べている。そして、たとえ教科書に取りあげにくいものでも、言語の行動化は教科書の中に入れるべきであると結んでいる。また、川口(1993)は教科書の分析の着眼点として、「特定の教科書、教材を使うことで、教師がどれだけ学習者にとって意味のある自然な日本語が提示できるか (p. 22)」を挙げている。

ここで、筆者の手元にある初級教科書9冊の「聞き返し」の扱いを簡単に調べてみたい。対象とした教科書は次の通りである。

- (1) 『外国学生用日本語教科書初級』(1967) 早稲田大学語学教育研究所。
- (2) 『An Introduction to Modern Japanese』(1977) Mizutani & Mizutani.
- (3) 『日本語初歩 I』(1982) 国際交流基金。
- (4) 『これからの日本語』(1982) Sato, Shishido, & Sakihara³。
- (5) 『Learn Japanese—New College Text』(1984) Young & Nakajima-Okano.
- (6) 『技術研修のための日本語』(1985) 国際協力事業団。
- (7) 『Executive Japanese』(1986) Takamizawa.
- (8) 『初級日本語』(1990) 東京外国語大学附属日本語学校。
- (9) 『しんにほんごのきそ I』(1990) 海外技術者研修協会。

この9冊の中で「聞き返し」の表現が本文会話の中に現われるのは(6)(8)(9)の3冊だけである。(2)(4)(5)には、「聞き返し」とよく似た「問いただし」(堀口 1990)の表現が出てくるが、ここでは触れない。

つづいて、それぞれどのような形で「聞き返し」の表現が扱われているかみてみよう。

『初級日本語』では、16課に次のような会話が見られる。

やまだ: 民宿だったら、やすいですよ。このごろは外国の人たちもとまるようになりました。

ア リ: 「みんしゅく」というのは何ですか。(p. 133)

これは、アリが山田の言った「みんしゅく」という言葉が分からず、「聞き返し」をした場面である。分からない言葉の意味を日本語で聞き返すのは初級学習者にとって非常に重要な言語機能である。残念なのは、この会話が「聞き返し」の言語行動として教えられていず、「文型8 国王というのはその国の王様のことです」を教える文型提示のための会話になっていることだ。この課の練習にも「聞き返し」の練習はない。また、「聞き返し」に重点を置いた本文会話だったら、『みんしゅく』って何ですか」という形になっていただろう。

『しんにほんごのきそ I』の第10課の会話は下記のようなものだ。

ラ オ: あのう、近くに郵便局がありますか。

木 村: ええ、ありますよ。駅の前です。

³ ハワイで日本語を学ぶ高校生用の教科書。アメリカ本土の高校でも使われている。

ラ オ： 駅の前？

木 村： わかりませんか。じゃ、いま地図を書きます。(p. 79)

これはセンターで勉強しているラオが、同センターで受付をしている木村に質問をし、「駅の前」という表現、または観念がわからず、「聞き返し」をしている場面だ。このかなり丁寧な会話の中の「聞き返し」は、尾崎が指摘しているように、より自然な「名詞丁寧型」、つまり、「駅の前ですか」としたほうがよかったような気がするが、「道を聞く」という、機能において、「聞き返し」あるいは「確認」をしながら、正しく情報をつかんでいくことの重要性から、この会話は意味のあるものといえよう。ただし、この機能のための練習はついていない。

『技術研修のための日本語』にはいろいろな形の「聞き返し」が登場している。(下線筆者)

1 課 [会話 2]

やまだ： おなまえは。

サリム： サリムです。

やまだ： サリーさんですか。 ①

サリム： いいえ、サリーじゃありません。サリムです。(p. 3)

3 課 [会話 1]

サリム： すみません。東京までいくらですか。

えきいん： え？ 東京ですか。 ② (p. 27)

5 課 [会話 1]

サリム： こくさいホテルの電話番号は何番ですか。

田 中： 346-5142 です。

サリム： すみません。もういちどゆっくりおねがいします。 ③ (p. 57)

11 課 [会話 1]

インストラクター： カマラさん、ここはきんえんですよ。

カマラ： き・ん・え・ん？ ④

インストラクター： ここでたばこをすってはいけません。(p. 145)

① は「名詞丁寧型」の「聞き返し」で、初めて聞くと聞き取りにくい外国語の名前を母国語場面でも自然な形で聞き返している。日本語学習者にとって、聞き慣れない日本語の名前を一度で正しく聞き取るのは至難の技で、しかも、日本人の名前というのは避けて通ることのできないものであることから、第1課から、このような「聞き返し」が本文会話に現われることは高く評価されるべきだと思う。

② は「間投詞型」と「名詞丁寧型」の組合せである⁴。また、③ は「動詞型」、④ は「名詞普

⁴ これはむしろ「確認」(堀口 1990)の機能といった方がいいかもしれない。

通型」である。

このように、さまざまなかたちの「聞き返し」がかなり自然に導入されている。母国語話者場面で不自然になりがちな「動詞型」の「聞き返し」も、③では電話番号を書き取るという場面なので、自然である。難をいえば、この中で、「聞き返し」の練習のついているのが③だけであるのが残念だ。みな、違う形の、しかもそれぞれ重要な言語行動であるのだから、表現の行動化のための練習が必要であろう。

8. 考 察

「聞き返し」という言語行動は日本語の会話の中で非常に重要なものである。聞こえない、分からない、という問題と常に格闘しながら会話を進めていかなければならない初級学習者には、「聞き返し」の表現、聞き返すタイミング、などの習得が特に大切である。

しかし、上記にみたように、「聞き返し」を本文会話に取りあげ、学習項目の1つとしてきちんと教えようとしている教科書は非常に少ない。「聞き返し」は教室活動の中で自然に覚えるもので、特に教科書での提示は必要ないという考えには賛成しかねる。「聞き返し」を含めた伝達技術は意識的に指導していく必要がある(尾崎 1981)と信じるからだ。

水谷(1986)は、「どんな教材でも教えられる教師」は理想ながら、現状では「どんな教師でも教えられる教材」の開発が必須だと述べている。伝達技術を文型練習やモデル会話の暗記によって習得させることは困難(尾崎 1981)でも、教科書依存型のコース作りが現状の今、教科書に文型練習やモデル会話の提示がなければ、その伝達技術の習得への第一歩さえ始まらないことが考えられる。

つまり、第一段階としては、教科書に「聞き返し」の文型やモデル会話を学習項目として提示し、次の段階として、「聞き返し」の文型やモデル会話が使えるような教室での練習が与えられ、続いて、練習の結果が使えるよう、実際に日本人とインターアクションする場面が与えられるべきであろう。

今後新しい初級教科書、教材を開発する際には、次のようなことに留意されたいのではないかと考え、ここに提言したい。また、既成の教材を使用中の皆さんも、下記のようなことをコース作りに取り入れられたらいいかと思う⁵。

- ① 各課の学習目標の一部として「聞き返し」を明示する。学習目標は学習者と教師の両者が把握しているのが理想である。次のような形で、目標を挙げたらどうか。

「この課では、相手の話が聞き取れなかったり、わからなかったりした時に、聞き返す方

⁵ シンガポール国立大学で開発中の初級日本語教科書『シンガポールで学ぶ日本語 I』の本文会話には聞き返しの表現、聞き返しの回避(話題の転換)などが意識的に盛り込まれている。

法とタイミングを勉強し、練習します。」

- ② 本文モデル会話の中にさまざまな「聞き返し」の表現を、できるだけ自然な形で提示する。これには上述の『技術研修のための日本語』が参考になるかと思う。表現の種類としては、尾崎の分類を網羅するようにしたい。次のような表現から始めたらいいかと思う。

「～ですか。」

「～ってなんですか。」

「～ということでしょうか。」

「え、なんですか。」

「は？ すみませんが……」

「あう、よく聞こえなかったんですけど……」

「あの、ちょっと難しくて、分からなかったんですが……」

レベルが上がるにつれて「なに?」、「なんて言ったの?」などの表現も導入するといいい。

- ③ ②の表現が使えるような練習をつける。いろいろな方法が可能だと思うが、次にいくつか紹介してみる。
- 1) モデル会話を参考にして、学生同士で「聞き返し」を含んだ会話を作る。いつ「聞き返し」を入れるか、考えながら作らせる。
 - 2) 日本人同士の会話のテープの「聞き返し」のタイミングを聴き、一緒に言ってみる。
 - 3) テープの会話で自分の分からないところ、聞こえなかったところに「聞き返し」をしてみる。
 - 4) 教師が学生に少し難しめ、速めのスピードで話し、学生に聞き返させる。
- ④ 日本人のビジターセッションや、日本人家庭への訪問など、実際に「聞き返し」が必要になる場面を与えられるように、教師のための指導の手引をつける。

9. おわりに

コミュニケーションのための日本語ということが盛んにいわれだしてからもう久しい。それにしては、教科書の中の日本語が実際の言語行動をあまりにも反映していないのではないか。ここでは「聞き返し」に焦点をあててみたが、問題は「聞き返し」のみにあるのではない。日本人同士の会話で、3~4文節ごとに聞き手からの働きかけがあるのに、それが現われている教科書はみたことがない。日本語教育の現場ではコミュニケーション能力をつけると同時に日本語の正確さを育むことも大事であるから、すべてのモデル会話がまったく日本人の自然な会話そのものでなければならないといっているわけではない。ただ、今の状況よりも、もう少し、実際の言語行動がみえてくるような教材作りが必要ではないかと述べたい。

相手におかまいなしに自分が組み立てた日本語の文章を口から出していただけだったら、それほど難しいことではないだろう。しかし、それは真のやりとりとはいえない。実際の会話には相手がいて、相手の言語行動に応じて感情や思考、判断を含む言語運行を行い(佐々木 1993)、自分は話し手だけではなく、聞き手にも回らなければならない。話し手は、聞き手の反応をみながらといっても、自分のペースで話を進められるが、聞き手は話し手の話の途中や切れ目に言葉をはさまなければならない(堀口 1988)のだから、かなり高度な会話技術を要することになる。話し手としての技術より聞き手としての技術の方が習得が難しいようにも思える。

本稿を執筆するにあたって、日本語の先生方のご意見をいろいろ伺ったが、学習事項が盛りだくさんの初級コースで、「聞き返し」の重要性は承知していても、特に取りあげている時間はないという考えがあった。しかし、通常私たちは自分の受けもつ学習者たちが日本人と同等の日本語力を備えるまで見届けることはあまりない。学習者たちは遅かれ早かれ日本語クラスを離れ、自立していかなければならない。自分の受けもつ学習者たちが突然明日日本語クラスを去らねばならぬとしたら、今日の授業で最後に1つ何を教えるだろうか。文法事項をもう1つ覚え込ませるだろうか。

日本語は教育の対象であるだけではなく、教育の手段でもある(畠 1989)。日本人と日本語の会話をすることによって日本語を学習していけるようにするためには、学習者にその学習のノウハウをつけてやる必要がある。つまり、学習者に「聞き手としての働きかけの仕方」を日頃から指導していかなければならない。その1つが「聞き返し」のストラテジーの指導である。

謝 辞

この論文はシンガポール国立大学日本研究学科の『シンガポールで学ぶ日本語』という日本語教科書の開発の副産物である。教科書編集委員会の数々のミーティングから多くの示唆を受けた。編集委員の皆さん、特に蘇寿富美さんと李優美子さん、執筆中に助言してくださった白川ゆう子さん、青木ひろみさんほか皆さんに感謝の意を表したい。

参 考 文 献

- 尾崎明人(1981)「上級日本語学習者の伝達能力について」、『日本語教育』45号。
 ———(1992)「『聞き返し』のストラテジーと日本語教育」、『日本語研究と日本語教育』、名古屋大学出版会。
 川口義一(1993)「日本語教育と教科書——教師のための教科書」、『日本語学』第12巻第2号。
 草薙 裕(1983)「理解のための戦略——言語行動を活用したコミュニケーションのための教授法」、『日本語教育』49号。
 坂本 正他(1989)「『日本語のフォーリナートーク』に対する日本語学習者の反応」、『日本語教育』69号。
 佐々木倫子(1993)「日本語教育と話し合い」、『日本語学』第12巻第4号。

- 杉戸清樹他 (1992) 「『誤解』のメカニズムの記述をめざして」, 『日本語学』第 11 巻第 11 号.
- 杉藤美代子 (1993) 「効果的談話と相づちの特徴及びそのタイミング」, 『日本語学』第 12 巻第 4 号.
- 田中 望他 (1983) 「外国人の日本語行動」, 『日本語教育』49 号.
- 中西雅之 (1993) 「コミュニケーションの基礎概念」, 『日本語学』第 12 巻第 4 号.
- 西原鈴子 (1991) 「会話の turn-taking における日常的推論」, 『日本語学』第 10 巻第 10 号.
- ネウストプニー, J. V. (1981) 「外国人場面の研究と日本語教育」, 『日本語教育』45 号.
- (1982) 『外国人とのコミュニケーション』岩波新書 215, 岩波書店.
- (1989) 「日本人のコミュニケーション行動と日本語教育」, 『日本語教育』67 号.
- 畠 弘巳 (1989) 「『これは何ですか』の社会言語学——日本語教育にみるきまりことば」, 『日本語学』第 8 巻第 2 号.
- 堀口純子 (1988) 「コミュニケーションにおける聞き手の言語行動」, 『日本語教育』64 号.
- (1990) 「上級日本語学習者の対話における聞き手としての言語行動」, 『日本語教育』71 号.
- 水谷 修 (1986) 「教科書に現れた言語行動」, 『日本語教育』59 号.
- 水谷信子 (1983) 「あいづちと応答」, 水谷修編『話し言葉の表現』, 筑摩書房.
- (1993) 「『共話』から『対話』へ」, 『日本語学』第 12 巻第 4 号.
- 村岡英裕 (1992) 「実際使用場面での学習者のインターアクション能力について——『ビジターセッション』場面の分析」, 『世界の日本語教育』2 号.
- 茂呂雄二 (1990) 「対話のなりたち」, 寺村秀夫他編『ケーススタディー 日本語の文章・談話』, 桜楓社.
- 矢野安剛 (1981) 「談話における名詞句の省略について」, 『日本語教育』43 号.
- 吉岡泰夫 (1993) 「言語行動としての話し合い——目的遂行のためのコミュニケーション方略」, 『日本語学』第 12 巻第 4 号.

- Brown, H. D. 1980. *Principles of language learning and teaching*. London: Prentice-Hall.
- Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In *Language and communication*, eds. J. C. Richards and R. W. Schmidt. London: Longman.
- and M. Swain 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1.
- Corder, S. P. 1983. Strategies of communication. In *Strategies in interlanguage communication*, eds. C. Faerch and G. Kasper. London: Longman.
- Faerch, C. and G. Kasper 1983. Plans and strategies in foreign language communication. In *Strategies in interlanguage communication*, eds. C. Faerch and G. Kasper. London: Longman.
- Krashen, S. 1989. *Language acquisition and language education*. London: Prentice Hall International.
- Malcolm, K. 1993. Strategic adjustment in native speaker non native speaker interaction in the work place. Paper presented at the SEAMEO RELC 28th Regional Seminar, Singapore, April 19–21, 1993.
- Rubin, J. 1987. Theoretical assumptions, research history and typology. In *Learner strategies in language learning*, eds. A. Wenden and J. Rubin. London: Prentice-Hall International.