

問いと答えの次に来るもの —初級段階で聞き手の反応をどう指導するか—

田丸 淑子
国際大学

要旨

対話を展開させる上で、聞いたことに対する反応を聞き手が言語的に表現することが重要な役割を果たすことは知られている。問い、答えの次の第三の位置に来るこの「聞き手の反応」を日本語学習者はどう習得するのか。Ohta(2001)は、教師が授業中にフィードバックという形で聞き手としての反応を十分に示している初級学習者の場合、進捗と程度に個人差はあるが習得がおけると報告している。また、Mori(2002)は、上級学習者が行った座談会タスクで、対話の内容を深く発展させるような「聞き手の反応」は使われなかったと報告している。ここから、「受け取り」の表現は比較的初期に身につけることができるが、「共感・評価」を含むより内容に関わる反応表現は習得に時間がかかることが予想される。最近の初級日本語教科書は、語用のこの側面についての配慮がされるようになってきている。従って、教師は初級段階から明示的に学習者に提示し、意識させ練習させることが必要なのではないか。

キーワード：初級、学習者、語用、対話、聞き手の反応

1 はじめに

近年の外国語教育では、学習者のコミュニケーション能力の向上を目標に据えることは正当なことで、特に口頭でのコミュニケーション能力が重視されてきている。この際、コミュニケーション能力をいかに定義するかにはさまざまな見解があるだろうが、「聞き手として、話されていることを正しく理解でき、話し手として、自分の意図していることを正しく、かつ適切に相手に伝えられる」とするのが、最大公約数的な理解ではないだろうか。

「コミュニケーション・アプローチ」が一般化するにつれて、教師の配慮は「正しさ」だけでなく「適切さ」にも及ばなければならないことが認識されるようになった。しかし、「正しさ」に比べて「適切さ」は判断が難しい。どの側面を取り上げるのか、何を基準にするのか、どこまでやるのか、意見が一致することは稀だろう。さらにここに「会話が自然に流れること」が関わってくるといっそう難しくなるが、より良いコミュニケーションを目指して、会話を効果的に維持・発展させていく上では、この語用論的能力は無視できない。

たとえば、実際にどれだけの比重がかけられるかは不明だが、会話能力の判定に広く用いられるようになった ACTFL の OPI のレベル判定基準にも、独立項目として「語用論的能力」があげられ、初級では「語用論的能力はゼロ」そして上級では「相づち、言い換えができる」超級では「ターンテイキング、重要な情報のハイライトの仕方、間の取り方、相づちなどが巧みにできる」となっている¹。そうであるなら、これを学習者にど

のように身につけさせていったらよいのか。このような語用の側面は、教えられなくても母語話者との接触で自然に習得できるものなのだろうか。それとも教室で教えられるべきなのだろうか。また教え得るものなら、どのように指導したらよいのか。

筆者は初級学習者の到達目標として、「会話を始めることができ、それを維持・展開させることができること」をあげている。しかし、実際の初級の教室でよく目にする光景は、学習者同士のペアでの練習時に、質問に対して答えが出てそのやりとりはそれで終わり、そして唐突に次の質問に移るという状況である。このやりとりが、そうでなくとも語彙や表現に制約のある初級学生の会話を一層ぎこちないものにしている。日本人ボランティアとの会話練習でも、学生が質問する役になると、同様のことがおこる。まずは「質問ができたこと」「質問に答えられたこと」でよしとしてしまい、「自然な会話の流れ」「会話を維持・展開」にはなかなか至らないというのが現状である。

このぎこちなさを少しでも軽減させるために、筆者はとりたてて手段を講じてはこなかった。わずかに、初級のごく初期から、「質問をして答えを得たら、まず、『そうですか』『そうですね』と応えましょう」といった程度の指導をし、日本人ボランティアには、教科書の会話を練習する時は積極的に相づちを入れるように依頼はしてきたが、これはたんに経験からの発想にすぎない。中・上級に進めばなんとかなるだろうと楽観していたこともあり、どう指導するかを考えることはなかった。しかし最近の研究報告に接し、初級段階から体系的に指導を考えるきっかけを得た。

2 研究報告

2-1 聞き手の行動として期待されていること

会話の流れを促すものとして、新しい研究ではないが、堀口(1990)の指摘を出発点としたい。従来、「相づち」がもつこの機能に着目した研究は多く、談話における相づちの機能、日本語学習者の相づち、日英の相づちの比較等が行われてきている。堀口(1990)は、「相づち」に限定せずに「対話における聞き手の行動」というより広い視点に立ち、①対話において「聞き手」は、「相手の話を聞く」とことと、「相手に何かを聞くこと」という二つの活動があるため、「聞く」と「話す」の両方の役割を果たさなければならない。②「話し手」は、「聞き手」が反応を示したり質問したりしてくれれば、それに応じて話を展開することができ、このような「聞き手」からの働きかけによって対話は発展していく、と指摘している(堀口 1990 : 17)。当然、「話し手」も、「聞き手」の質問を聞いた上で話すのであるから、「聞く」と「話す」の両方の役割を果たすことになるわけだが、ここで大切なことは、対話を発展継続するためには、「聞き手」が質問するだけでなく、聞いたことに反応するという働きかけをすることが期待されているという点である。

2-2 上級学習者は「聞き手としての反応」ができるか

「対話において聞き手が聞いたことに反応すること」と、「その対話がどのような展開をみせたか」とのつながりを、日本語上級学習者のケーススタディで示したのが、Mori(2002)の研究である。Mori は米国の大学の上級日本語の授業で、学習者二人と日本人ゲスト一人の小グループで家族をテーマに「座談会」というタスクを試み、各人の

インターアクションを会話分析の手法を用いて分析した。この授業の目的は、学生が教師ではない「生の日本人」と話すことによって、オーセンティックな日本語に触れるとともに、日本文化や社会に対する理解を深めることにあった。学生二名は、日本人との「座談会」を行う前に、「タスク前のプランニング」の機会を与えられ、学生二名は予め与えられた指示に従い、計画を立てた。この指示とは、次のようなものだった。

- ① ゲストにビデオと教科書の内容を説明しなさい。
- ② ゲストにお父さんがどんな人で、ゲストとお父さんの関係がどうであるか尋ねなさい。
- ③ あなたのお父さんがどんな人で、あなたとお父さんの関係がどうであるかを話しなさい。

このようにして行われたタスクでは、ゲストとのインターアクションは、学生がタスク前プランニングで用意した質問を一方的に尋ねるといった尋問的なやりとりで終始し、本来意図された「座談会」とは程遠いものになってしまった。

この学生とゲストとの対話の分析の中で、Mori は、「質問と答え」という隣接しあったペアのその次の「第三の位置」（つまり堀口のいう「働きかけ」の位置）に何がくるかを問題にしている。Mori は、ペアの第一部分が質問、第二部分が答えとすると、「第三の位置」に来る最も一般的なものは、「答を受け取ったというあいさつ、または答に対する評価」であるという。これ以外で「第三の位置」を占めるものの可能性としては、第一の質問の下位質問、回答者が同様の質問を質問者に返す、または回答者が話題の焦点を移動させて語り始めるか質問者に対して質問する、という四つの可能性があり、この中のどれがきても、この「第三の位置」が対話の次の成り行きを決めると指摘している (Mori 2002 : 331)。

Mori の分析によれば、学習者たちは「第三の位置」で、ゲストの答に対してなんら明確な判断も拡張的な評価もしていない。また、ゲストも学習者からの質問に対して、質問を返す機会を掴まずに、単に答えるだけの受身の役割に甘んじている。これが、この対話を意図された「座談会」とはまったくかけ離れたものにしてしまった、ということである。

この分析を踏まえて Mori は、タスク前プランニングが適切であったかどうかを含めて、いくつかの指摘をしているが、以下の点が筆者の注意をひいた。それは、学生が行ったタスク前プランニングで注意が向けられたのは、ゲストにどんな質問をするか、自分が何を言うか、その発言の文の言語形式や意味に対してであって、ゲストとの対話を展開させる上で起こりうる発言のシークエンス、つまり発言をどうつなげていくのかという側面には注意が払われなかった、という点である (Mori : 140)。タスク前プランニングの段階で教師が出した指示には、発言のシークエンスについて明示的な言及はない。教師は対話展開の側面がタスクの成否を握ることなることを予想しなかったのかもしれないし、これについては前もって準備しなくても、対話の成り行きに応じて学習者が即興に対応できると予想したのかもしれない。この報告を読むまでは、筆者もこの側面に関してまったく考えていなかった。

Mori の研究は、談話構成における「第三の位置」の果たす役割の重要性を示し、おそ

らく JFL 環境での学習者は上級段階でも、対話の内容を発展させるように「第三の位置」を効果的に使えていないことを示している。そうであれば、教室内の授業で教師はどう対応したらよいのだろうか、という問いが出てくる。

2-3 初級学習者の「聞き手としての反応」表現の発達

学習者は教室での授業を通して、聞き手としての反応のしかたを身につけることができるのか。これについて肯定的な研究結果を発表しているのが Ohta (2000, 2001) である。Mori が上級学習者を対象に分析しているのに対し、Ohta は初級学習者の縦断的なデータを分析している。実際、Mori (2002) はこの Ohta の研究にヒントを得て、上級学習者ではどのような状況になっているかを調べようとした、と述べている。Ohta の基本姿勢はヴィゴツキーの流れを踏襲しており、学習者がいかにしてインターアクション・コンピテンスを獲得するのかについて考察している。Ohta の一連の研究で、以下の点が筆者の注意をひいた。

日本語は「聞き手の反応を表す表現」が豊富である。これを授業で明示的にとりあげるかどうかは教師やアプローチによって異なるにしても、教室内の教師-学生、および、学生-学生間のインターアクションの環境の中で、学習者はこれらの表現に絶えず接しているものである。外国語教育の教室で教師が前面に立つ指導での基本的な談話の IRF ルーティン、つまり Initiation (質問やドリルのキュー)、Response (質問に対する答、ドリルの反応)、Follow-up (コメント等、聞き手の反応) の流れの中で、フォローアップの機会は圧倒的に教師によって占められている。これは、意味のあるコンテキストの中で繰り返し「聞き手の反応」を耳にすることができるということで、学習者にとっては有意義なことであると Ohta は述べている (Ohta 2001)。

このような環境に置かれていれば、たとえ授業で焦点をあてて取り上げて教えられていなくても、学習者の「聞き手の反応を表す表現」は発達すると考えてよいのではないかと、と仮定した上で、Ohta は四人の一年目の学習者の縦断的な発達データを分析した。結果は、学習者が聞き手の反応に敏感であり、明示的に教えられた表現や、微妙な反応にも敏感であることを示している。さらに、「聞き手の反応」について教師が指導をしたことに対しては特に反応が良く、学習者がこれらの表現を即興的に用いる場合も見られたという (Ohta 2001)。

Ohta は、日本語での対話における「聞き手の反応」には、「受け取り (acknowledgement) の表現」「協力連合 (alignment) の表現」「確認 (confirmation) の質問」の三つのタイプが一般に考えられるという。「受け取りの表現」とは、「ちゃんと聞いていますよ」というサインであり、「協力連合の表現」とは、共感、理解、同意を表すために発せられるもので、副次的な評価という形をとることが多い。Ohta の分析によれば、四人の学習者の「聞き手の反応」の発達は、発達進度とどんな表現を使うかで個人差が見られたが、殆ど同様の発達順を示した。それは先ず「聞き手の反応」が使えない段階があり、それについて、「受け取りの表現」が出現、そしてその後「協力連合の表現」という順であった。初年度の学習者四名のうち二名が、「教師の良く使う言い回しで、協力連合の表現を限定的だが即興的に使う」段階に達したが、あとの二名は、「『はい』を超えた受け取り表現が

即興的に使える。教師に促されれば、協力連合の表現が出てくる」段階にとどまった (Ohta 2001 : 230)。

2-4 研究が示唆すること

以上の研究から以下のような点を導くことができるだろう。

- ① 対話が発展していくためには、「聞き手」は質問するだけではなく、聞いたことに反応するという働きかけをすることが期待されている。この「聞き手の反応」(Mori の「第三の位置」)には「受け取り」「共感、理解等の評価」「確認の質問」などを表す表現がある。
- ② 教師が「聞き手の反応」の重要性を認識して、授業中に学習者との対話やドリルでこれを適切かつ十分に用いていれば、それがインプットになって、初級学習者に「聞き手の反応」を表す表現を獲得させることは可能である。但し、初級段階では、反応の即興性や表現の種類にはかなり制約があり、「受け取り」表現までは使えるが、その次の段階と考えられる「共感や理解」を表す段階まで進むかどうかは個人差がある。
- ③ しかし、対話を内容のあるものに展開させ得るような聞き手としての働きかけは、上級段階の学習者でもなかなかできるようにはならない。おそらく、「共感や理解」を表す表現は幅広い上、その場に合った反応を即興で示すためには、発言を理解する言語能力も伴わなければならない。従って、「受け取り」表現の段階と「共感、理解」の表現の段階との間は、段差がかなり大きいのではないだろうか。

3 初級日本語教科書がどう扱っているか

授業でのインプットを充実させることができるとするなら、学習者にとって最も明示的なモデルとなる日本語教科書は実際この側面をどう扱っているのだろうか。会話形式をとっている教科書の中から「みんなの日本語初級 I、II」「げんき I、II」にざっと目を通した。その印象にすぎないが、以下の点を指摘したい。

- ① 教科書の会話には、筆者が予想していたよりずっと多くの回数で「聞き手の反応」が含まれていた。しかし、実際の会話でもっとも頻度につかわれるであろう「うん」「ええ」「そう」等の「受け取り」表現は出てはいるもののかなり省略されている。これらを実際どおりに書いていったら煩わしく見えるし、紙面の制約上非現実的なものかもしれない。これはやむを得ないだろう。
- ② 「そうですか」は上記の「受け取り」の段階にあたると思われるが、ごく初期の段階から比較的高頻度で出現している。(以下、下線筆者)

例) たけし：あの、りゅうがくせいですか。

メアリ：ええ、アリゾナだいがくの がくせいです。

たけし：そうですか。せんもんは なんですか。

メアリ：にほんごです。いま、にねんせいです。

(「げんき I」第一課 p11)

完全な会話体に移行する前の、擬似会話体形式をとっていた伝統的な日本語教科

書を見ると、同様の場面では以下のようにになっている。

あなたは ジョンさんですか。

はい、わたしは ジョンです。

あなたは がくせいですか。

はい、わたしは がくせいです。 (「日本語初歩」第一課 p1)

このように、最近の会話体教科書では意識が変化したことが見てとれる。また、広く使われている「みんなの日本語」でも、本会話では5課まで出現しないが、「練習C」のミニ会話では、すでに2課で提示されている。

A: それは 何ですか。

B: テープです。

A: 何の テープですか。

B: 英語の テープです。

A: そうですか。

(「みんなの日本語 I」第二課 p19)

ここでは、A-B-A と連なり、質問者 A が回答者 B の答に反応しているところが、視覚的にもはっきりしている。

- ③ 「そうですね」は「そうですか」との誤用が多い表現である。「そうですね」は、「受け取り」より一段階上の「同意、判断」の表現であると考えられる。これが“Let me think”と同等の機能以外で「聞き手の反応」として使われるのは初級教科書では殆ど出現しない。但し、「みんなの日本語 I」の21課の例は、「第三の位置」ではないが、「聞き手の反応」と解釈してよいのかもしれない。

松本: でも、最近 日本も 強くなりましたよ。

サントス: ええ、わたしもそう思います。 あ、もう帰らないと…。

松本: そうですね。 じゃ、帰りましょう。

(「みんなの日本語 I」p173)

- ④ 「みんなの日本語 I」では、同意表現の「いいですね」は、誘いに対する同意の答えという形では早い段階から出てくるが(例えば「いっしょに来ませんか。」「いいですね。」)、コメントとしての「いいですね」は出現しない。これに対し「げんき」では、回答者の答に対する質問者の反応としてのコメントが、比較的早い段階から出現する。

たけし: ロバートさん、はがき ありがとう。旅行は楽しかったですか。

ロバート: ええ。沖縄の海は とてもきれいでしたよ。

たけし: よかったですね。 ぼくも海が大好きです。

(「げんき I」第5課 p97)

たけし: けんさんは?

みちこ: けんさんは アルバイトがあると 言っていました。

たけし: 残念ですね。 何か持っていきましようか。

(「げんき I」第8課 p150)

たけし: メアリーさん、冬休みはどうしますか。

メアリ： 韓国か台湾に行くつもりです。まだ決めていません。

たけし： いいですね。 (「げんき I」第10課 p190)

これに対して「みんなの日本語」では初級後半になってから出現する。

鈴木： へえ。じゃ、あの 本棚も 作ったんですか。

ミラー： ええ。

鈴木： すごいですね。

(「みんなの日本語 II」第27課 p11)

ミラー： へえ。別々に 住むんですか。

小川： ええ。でも、月に2, 3回 週末に 帰るつもりです。

ミラー： 大変ですね。

(「みんなの日本語 II」第31課 p45)

- ⑤ 「みんなの日本語 I」では、各課の「練習 C」のミニ会話では、かなり積極的に「聞き手の反応」を取り入れているが、場面のよりはっきりした各課の本会話では、紙面に余裕があると思えるのにもかかわらず、「聞き手の反応」が欠落していて、会話の流れとしても不自然に思えるところが目に付くのは、惜しまれる。

例1) カリナ： 休みは 何曜日ですか。

美術館の人： 月曜日です。

カリナ： どうも ありがとうございます。

(「みんなの日本語 I」第4課 p31)

例2) 山田： もう 12時ですよ。昼ごはんを食べにいきませんか。

ミラー： ええ。

山田： どこへ 行きますか。

ミラー： そうですね。 きょうは 日本料理が 食べたいですね。

山田： じゃ、「つるや」へ いきましょう。

(「みんなの日本語 I」第13課 p105)

例1では、「そうですか。 どうもありがとうございます。」に、例2では、「ええいいですね/そうですね。」「そうですね。 じゃ、つるやへ……」と下線部分を加えるだけで、会話はずっと自然で生き生きしてくるのではないだろうか。

4 まとめ：教室授業でどのような指導が可能か

Mori や Ohta の研究の結果と日本語教科書の状況を踏まえて、それでは初級段階では教師はどのように指導したらよいのか、考えてみる。なお、岡崎(1987)は初・中級の談話指導についての理論と IMJ を教科書として用いたかなり詳細シラバス例をあげているが、ここでは筆者は概略だけにとどめる。

- ① まず、質問と答えの練習範囲を広げる。従来、特に学習者同士の質問・答えの練習では、「質問ができるか」「答えられるか」のはじめの二段階に注意が限定されていたのではないか。これを「質問者の役割は質問だけでなく、得た答に対して反応するところまで」と範囲を広げる。つまり、学習者同士の対話練習でも、「質問①－答①、質問②－答②。。。の連続ではなく、「質問①－答①－反応、質問②

一答②一反応。。。。」の連続として、教師がこれを認識する。そしてこれを学習者に明示的に示し、注意を喚起する必要がある。日本語ほど頻繁な反応が期待されていない母語を持つ学習者には、特に必要だろう。これは、初級の早い時期からとりかかることが望ましい。

- ② その上で、学習者への十分なインプットを確実にするために、教師はこの「反応」の充実をはかる。これは量にも、質（例えば表現の多様性）にも配慮する。
- ③ 学習者にも、意識させて、使わせるようにする。そのためには、ワークシートを使ったペア・ワーク等の質問・答えの練習でも、聞き手の注意が質問文だけに限定されないようにし、忘れた場合には促すようにする。
- ④ 最近の教科書の会話は前述のように、「会話の自然な流れ」という面にはかなり配慮してきている。これを有効に使うかどうかは、教師の意識にかかわる問題だろう。たとえば、「みんなの日本語」は、「練習 C」という「聞き手の役割」に配慮した部分を持っている。しかし「練習 C」を利用しなかったり、単に語彙の入れ替えだけに注意を限定してしまえば、価値は半減してしまう。同時に、「みんなの日本語」の本会話のように、「聞き手の反応」が不十分なところは、補足したり、作り直したりすることが望ましい。また、この不足に気づかせる意味で、学習者に何を加えればもっと自然になるか、課題として与えるのも意識を高める意味で効果があるかもしれない。
- ⑤ 日本語母語話者との接触が制限されている JFL 的な環境では、最近、日本人を授業に招いて会話練習をする例が増えている。そのほとんどが、日本語教育の訓練を受けていないボランティアの場合が多い。学習者にとって「日本人と話した」という大きな満足感が得られる点で貴重であるが、初級レベルでは、学習の目的や方法をボランティアの人々に説明し理解してもらうのは、必ずしも容易ではない。そこで、日本人ボランティアとの会話練習に「聞き手の働きかけを学ぶ」というテーマを与えてみてはどうだろうか。これはボランティアの人々にも比較的分かりやすく、自信も持てることなので、「日本人との会話」のオーセンティックな面を強化し、学習効果が期待できるのではないだろうか。

言語的な制約を考えると、「聞き手の働きかけ」が対話の内容の展開にインパクトを与える程度は、初級では中・上級よりはるかに低いかもしれない。しかし、常に聞き手として（又は話し手として）相手に働きかけていく姿勢は初級段階から身につけておかなければならない。そして、できるだけ早い段階で、「共感・評価の反応」を意識的に導入することが、中・上級でのこの種の語用の習得に益するのではないかと筆者は考えるが、これは将来的な調査課題であろう。

注

¹ 日本語訳は 牧野成一他（2001）p19 の「各主要レベルの判定基準」を用いた。

参考文献

- 堀口順子 (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、日本語教育学会 16-32
- Mori, J. (2002) Task design, plan, and development of talk-in-interaction: an analysis of a small group activity in a Japanese language classroom. *Applied Linguistics*, 23 (3), 323-347.
- 牧野成一他 (2001) 『ACTFL OPI 入門』 アルク
- Ohta, A.S. (2000) Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the sone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In J.P. Lantolf (ed), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 51-78.
- Ohta, A.S. (2001) *Second language acquisition processes in the classroom*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: Mahwah, New Jersey.
- 岡崎敏雄 (1987) 「談話の指導 -初～中級を中心に-」『日本語教育』62、日本語教育学会 165-178
- 教科書:
- スリーエーネットワーク編 (1998) 「みんなの日本語 I、II」スリーエーネットワーク
- 坂野永理他編 (1999) 「げんき I、II」 The Japan Times
- 国際交流基金編 (1981) 「日本語初歩」国際交流基金