

# 台灣日語教師的縮約形指導意識

羅濟立

東吳大學日本語文學系教授

## 摘要

目前有關縮約形的研究主要都是聚焦在母語話者和學習者的使用狀況上，對於台灣日語教師的指導意識較少有人提及。本研究以在台灣的大學日語教師為對象，透過問卷分析，探討台灣日語教師在教授縮約形時，抱持著怎麼樣的指導意識？

問卷內容包括：(1) 覺得縮約形指導的必要程度、(2) 對縮約形相關知識的理解狀況、(3) 日常生活中縮約形的使用意識、(4) 縮約形指導的態度、(5) 所使用的教科書中縮約形的出現情形、(6) 課堂中縮約形的指導情形、(7) 指導縮約形的優點和缺點、(8) 13項縮約形裡正式場面和非正式場面的指導意識。

針對問卷所獲資料使用 win7SPSS 進行分析，計算各變數(項目)的基礎統計或各項目的  $t$  檢定。

關鍵詞：台灣日語教師、縮約形、原形、指導意識、問卷分析

受理日期：2016.09.03

通過日期：2016.10.14

# **A Questionnaire Survey of Contraction Expressions for Japanese Teachers in Taiwan**

LUO JiLi

Professor, Department of Japanese Language and Culture, Soochow University

## **Abstract**

Contraction expressions are generally considered difficult for Japanese learners in listening comprehension and application. This study conducted a questionnaire survey of Japanese teachers in Taiwan to explore 1) the extent necessary; 2) the relevant knowledge; 3) the use consciousness in daily life; 4) the teach attitude; 5) contraction expressions in the textbook; 6) the guidance in the classroom; 7) the advantages and disadvantages about guidance; and 8) the teach consciousness of teachers regarding 13 contraction expressions (including those used in formal and informal occasions). A basic statistical process was performed on the obtained data for all variables (items) by using win7SPSS.

**【Key words】** Japanese teachers in Taiwan, contraction expressions, questionnaire survey, formal occasions, informal occasions

# 縮約形に関する台湾日本語教師の指導意識

羅濟立

東呉大学日本語学科教授

## 要旨

台湾の日本語教育現場において、縮約形がどのように指導されているかについて考察を行ったものはほとんどない。本研究では、現在台湾で日本語を教えている大学教師 102 名（男性 40 名、女性 62 名）を対象に行ったオンラインアンケートの結果の一部を報告することとした。

調査内容は、(1)縮約形指導の必要さ、(2)縮約形に関する知識、(3)日常生活での縮約形の使用意識、(4)縮約形指導の対処、(5)教科書の中の縮約形指導(6)授業での縮約形指導、(7)縮約形指導のメリットと困難点、(8)13項目の縮約形におけるフォーマルな場面とインフォーマルな場面の指導意識、などの項目が含まれている。

アンケートから得たデータを win7SPSS を用いて分析を行った。また、各項目の基礎統計を算出し、各項目の  $t$  検定を行った。

キーワード：台湾日本語教師、縮約形、原形、指導意識、アンケート分析

# 縮約形に関する台湾日本語教師の指導意識

羅濟立

東呉大学日本語学科教授

## 1. はじめに

「ている→てる」のような縮約形は、インフォーマルな場合だけでなく、丁寧体の会話の中でもごく自然に現れるものもあり、自然な会話運びの上で重要なものの一つで、丁寧体を用いる相手との会話においても、効果的に取り入れることが不可欠であると考えられている（堀口 1988、上原・福島 2004、浅田 2004、福島・上原 2004、東 2006、2008、ボイクマン 2010）。また、嶺岸（1999）は縮約形を（初級から導入するか、どんな場面で用いるかなど）三つのグループに分け、さらに自然なデータを用いて修正を行い、縮約形の段階的、継続的な指導の必要性を指摘した。如何に教師が指導するかは学習に影響が大きいことが予想される。しかし、台湾の日本語教育現場において、縮約形がどのように指導されているかについて考察を行ったものはほとんどない。本研究では、現在台湾で日本語を教えている教師を対象に行ったアンケートの結果の一部を報告することとした。

縮約形の定義に関しては大坪（1982）、齋藤（1991）、川瀬（1992）、ボイクマン（2010）などが種々挙げられる。本研究においては、「縮約形」をボイクマン（2010）の定義に従い、齋藤（1991）の縮約形と上原・福島（2005）の拡張形に当てはまるもの、さらに「なんと」が「なんて」となるように音節が変化するもの、つまり、「同一と認められる語（句）が異なった複数の音形を持って現れるもの」を今回の縮約形の定義とした。そのもとの形を「原形」と呼ぶ。

## 2. 先行研究

縮約形に関しては種々の先行研究があるが、本研究に関係の深い

ものについてここで概要を記す。

## 2.1 母語話者の使用状況の観点

縮約形に関しては、様々な領域で研究が行われている。日本語教育において先駆をなしたのは土岐（1975）である。土岐は、テレビの教養番組に現れた縮約形を計量的に調査し、そこに見られる縮約形式を整理・分類した。その結果、「一概に速く話した時に縮約形が多く使われる」というのは、現実の日本語の姿と必ずしも一致していない。「正式な場面にも縮約形の存在することが認められる」ため、縮約形を日本語の学習目標とし、学習段階の早い時期から学習者に慣れさせる必要があると指摘している。丸山（1989、1990）の調査によって、「じゃ」「てる」「んだ」「きゃ」だけではなく、日本語母語話者による「ちゃう」の使用率も高いこと、「じゃ」「てる」「ちゃう」の縮約形において女性の使用率は男性より高い、ということがわかった。堀口（1989）は、海外で日本語を学習した学習者にとって、縮約形は実際に日本人の話し言葉に接したときにぶつかる問題の一つであると言っている。堀口は4つのテレビ番組と9つのラジオ番組約400分を資料として、「んです、もんです、んで、じゃ、てる、ちゃう、てく、とく、（持って）いってる、（高く）なきゃ・なけりゃ、（な）くちゃ（いけない）、なんない、そりゃ」などの縮約形を文法と関連させながら日本語教育に取り入れていこうという立場から、日本語の話し言葉における縮約形の実態を捉えた。縮約形の使用率が52%という結果が見られ、インフォーマルな場面だけでなく、フォーマルな場面でも縮約形が見られることが観察された。また、日本語教科書から例を取り上げながら、指導の対象にしたほうがいい縮約形と、教える必要はないと考えられる縮約形を示した。なお、指導が必要だと主張する縮約形は、「のです→んです、では→じゃ、ている→てる、ければ→きゃ、くては→くちゃ、という→て」の六項目である。

また、嶺岸（1997）は日常会話で頻繁に用いられている縮約形に

ついて、外国人がそれを用いた際に日本人がどう感じるかということの評価実験によって検討した。フォーマルな場面では原形の使用が、インフォーマルな場面では縮約形の使用が高く評価されたが、初級学習者に対しては評価が甘くなる傾向が見られた。また、「んだ」「けど」「てる」「てない」などの縮約形は原形よりも評価が高く、初級の段階からフォーマルな場面でもその使用が許されることがわかった。この四つの縮約形は教科書にあまり提出されていないことから、積極的に教える縮約形の項目であると主張している。これに続き、嶺岸（1999）は録音した刺激会話を作成し、絵本の解釈についてのインタビュー、教科書（ダイアログと会話練習の部分）を取り上げ、縮約形のある刺激会話（18の原形／縮約形のペア）を日本人母語話者に聞かせて、「自然さ」と「かまわなさ」について評価を求め、縮約形を三つのグループに分けた。さらに自然なデータを用いて修正を行い、縮約形の段階的、継続的な指導の必要性を主張した。嶺岸は学習者のレベルや場面ごとにただ個々の縮約形を教えるのではなく、より必要性の高いものをより早く導入し、比較的下位のもの（主にグループ3）は上位の縮約形を継続的に使用した上で積み重ねていくことが重要だと指摘している。

中村ほか（2003）はテレビドラマのシナリオから集めた縮約形の集計データを使い、使用頻度の高い縮約形の選択、分析を試みた。その結果、(1) 日本語の教科書ではあまり取り上げていない「イの脱落」と、日本語教科書では全く取り上げていない「イの脱落と撥音化」と「ラ行などの撥音化」が実際は多く使われていること。(2) 「って」については、意味・用法により使われる場面が違ふこと。(3) 「ちゃう」にも今まで授業では教えてこなかった新しい意味機能がある。(4) 「目上」との会話を「フォーマル」な場面での会話を捉えるなら、「ある種類の縮約形はフォーマルな場面でも使える」ことが立証された。

上原・福島（2004）は初対面の日本語母語話者同士の丁寧体を基調とした自然な会話をデータに、「んだ、こんな、なんか、てる、て

ない、ちゃう、じゃ（接続詞）、やっぱ（り／し）、みんな」など、  
くだけた表現として縮約形のみでなく、「拡張形」とでも言うべきもの（と→って）をも対象として体系的に扱い、丁寧体基調の会話におけるくだけた表現形式使用の実態に関して、同形でも異なる機能のものを細かく分け、検証を行った。また、福島・上原（2004）は日本語学習者の縮約形および拡張形使用の実態について、丁寧体を基調とした会話資料を用いて分析した。その結果、日本語学習者の縮約形および拡張形使用の特徴として、次の三つのことが明らかになった。(1) 個人により使える表現形式に偏りがある。(2) 母語話者では縮約形のほうが基本形となっているものでも、縮約形でない表現形式を用いる場合がある。(3) 母語話者も使うが、それとは違う文脈で使っている表現形式が見られる。

以上のことから、学習者に母語話者の使用実態を示す必要があると指摘している。堀口（1989）と福島・上原（2004）の研究を補完するものとしてはボイクマン（2010）がある。ボイクマン（2010）によると、転訛形（本稿では縮約形）によって、A) 転訛形が基本であるもの、B) 転訛形が原形を上回る／同程度であるもの、C) 転訛形の使用率が原形を上回らないもの、D) 転訛形の使用率が非常に低いもの、といった四つのレベルに分類できるという。この分類に従って縮約形の指導をすれば効果が収められると期待される。

## 2.2 日本語学習者の使用状況の観点から

東（2006）では、三つのコーパスを用いて、日本語母語話者と中国人学習者の使用状況について調べた。取り扱う縮約形は堀口（1989）をもとに「んです、じゃ、てる、きゃ、って、くちや」の六つである。その結果、超級学習者は日本語母語話者と同様に、かなり高い使用率で縮約形を使用していることや、上級学習者は「じゃ」「てる」「んだ」の3項目の使用率が高いこと、中級以下の学習者は縮約形の使用例が少なく、ほとんどの項目は使用していない、ということがわかった。東（2008）は口頭による談話完成テスト（DCT: Discourse

Completion Test) を用いてデータを収集し、日本人母語話者と中国人学習者の縮約形の使用状況を明らかにした。日本語母語話者が高い使用率で縮約形を使用しているが、学習者自身は上級になっても縮約形をあまり使用していない。特に JFL (Japanese as a Foreign Language) の場合、一部の項目(「んだ」)に関して使用率がかなり低いか、或いはほとんど使用していない(「きゃ」「ちゃう」「とく」)。JSL (Japanese as a Second Language) は JFL より多く使用しているが、日本語母語話者に比べるとまだ差がある。また、話し相手による使用傾向においても、学習者と母語話者との間にギャップが見られた。母語話者は相手が誰でも縮約形を使っているのに対し、学習者は目上や初対面の人に対しくだけた表現を使用してはいけないという意識から、縮約形の使用を控える傾向があるようである。こういった現状は学習者が大学で受けてきた日本語の話し言葉教育と深くかかわっていることが指摘されている。

続いて、東(2009)では聞き取りテストとアンケート調査を用いて、中国の大学日本語教育における縮約形の指導状況や学習者の縮約形に対する理解力、認識の現状について調査を行った。その結果、中国の大学日本語教育では縮約形は教材に文法項目として導入されているが、教室活動において使用されることは少なく、運用に関する明示的な指導はほとんど行われていないことがわかった。また、教師側は縮約形の定義に関する認識不足があり、中国の日本語教育現場では縮約形の定義がまだ定着していないようである。教師の多くは縮約形を教える必要があると感じているものの、実際には教えていない。縮約形の指導をあまり受けていない学習者は縮約形に関する知識はあるが、運用能力は十分身につけていないことが明らかになった。さらに、学習者はより自然な日本語を話せるようになりたいと強く望んでおり、縮約形の使用効果に大いに期待していることが明らかになった。

一方、羅(2014)ではボイクマン(2010)のデータを参照しつつ、丁寧体基調の会話における台湾人日本語学習者の縮約形の使用状況



を考察してみた。その結果、A類（母語話者による転訛形が基本（90%以上）であるもの）とD類（母語話者による転訛形の使用率が非常に低い（0%～5%程度）もの）とでは、学習者は母語話者とほぼ同様の使用状況となっているが、B類（母語話者による転訛形が原形を上回る／同程度（50%～80%程度）であるもの）とC類（母語話者による転訛形の使用率が原形を上回らない（15%～40%程度）もの）とでは、母語話者の使用状況とずれる項目が多いということが明らかになった。特にB類とC類の転訛形を効果的に使用できるよう指導することが大切であることを示唆している。

### 2.3 日本語学習者の使用意識の観点から

小針（2013）ではJSL環境の日本語学習者の縮約形使用意識を明らかにすることにより、縮約形の「不使用」と原形との「使い分け」の背景にあるものを捉え、日本語教育においては、(1)縮約形の使用意識を他者と共有する機会を持つこと、(2)縮約形の発音を練習する機会や使用する機会を増やすこと、(3)教師はステレオタイプを植え付けるような説明をしないこと、(4)話しことばと書きことばには違いがあることを意識することを示唆した。しかし、同じ日本語学習者でも、JFLとJSLとでは使用意識は異なっていると考えられる。

また、羅（2015、2016）では台湾の中上級日本語学習者の縮約形を指導するには、縮約形の学習において、どのような使用意識を持っているのかという問題について、「使いたい」群及び「使いたくない」群と、縮約形の使用意識との関係について検討した。その結果、縮約形についてある程度知識を持っており、「縮約形を使うと失礼な印象を与える」、「使っている縮約形を間違える不安がよくある」など、縮約形使用を阻害する要因が存在することがわかった。「使いたくない」群が特に「縮約形への対処」において使用に関して積極的であるとも言い難い結果が得られた。また、多くの学習者が縮約形の使用を通して得られるものがあると考えていた。そして学習者が

早い時期に、教科書や教師に縮約形を教えてほしいという強い要望があることが明らかとなった。なお、場面によって使用意識の低い項目がある。インフォーマルな場面では、全体的に「んだ」、「こ/そ/あ/どんな/に」、「なんていうか(フィラー)」の使用意識の平均得点が4.0(最高点5.0)を上回らなかったことから、日本語教育ではもっと積極的に取り入れるべきである。一方、フォーマルな場面において、丁寧体基調の会話における母語話者では縮約形のほうが基本形か同程度となっているものでは、縮約形を使用する意識が低いものがある。全体的に平均得点3.5を上回ったものは、全38項目のうち、「こ/そ/あ/どんな/に」、「みんな」、「いろんな」、「けど」、「てる類」、「やっぱり」、「とく」の7つしかない。他の31項目は学習者が高い使用意識を持っていないため、フォーマルな場面の会話において縮約形が使用されても丁寧度が顕著に下がるものではないと認識されていないようである。日本語教育において、日本語学習者の円滑なコミュニケーション能力を養うために、学習者にA類とB類の縮約形はマイナスだというような印象を与えず、教科書の中に書かれていなくても、段階的にそれらを導入すべきであり、学生に教科書以外の学習リソースを提供し、日本語の使用実態を説明すべきではないかと提言したい。さらに、「使いたい」群の得点に比べて、「使いたくない」群の学習者は、「こ/そ/あ/どんな/に(I)」、「なんか(フィラー)(I)」、「じゃ+否定(I)」、「ている類→てる類(I)」、「っていいます(文末)(I)」、「っていう+名詞/形式名詞(I)」、「っていうか/っていいますか(フィラー)(I)」、「やっぱり(I)」、「なきゃ(I)」、「とく(I)」の10項目に有意な差が見られ、インフォーマルな場面での縮約形の使用意識が顕著に現れていない。それらがその実際の場面で不適切な使用に繋がる可能性が高いので、「使いたくない」群の学習者に特別な指導をする必要がある。

#### 2.4 教師の指導の観点から

台湾における縮約形指導に関する研究には竹田(2011)がある。

竹田は台湾で使用されている教科書では7項目の縮約形がどのように扱われているかを分析した。また、日本語教師へのアンケートを行い、教師の縮約形に対する認識、指導への考えを明らかにした。教科書分析においては、「のだ→んだ」を除く6項目で現在の段階でまだ指導が足りない、または導入の時期・指導法を考え直す必要があるという結果となった。また日本語教師へのアンケートでは、縮約形を積極的に指導するに教師の配慮が必要だが、それに加え教科書にも吟味した上で縮約形の明示的な指導を施すべきだと主張している。

教師の指導意識に目が向けられるようになり、その一部が明らかになったことは大きな成果である。しかし、質量ともに十分な研究だとは言えない。教師の指導意識を捉える際の視点には少なくとも2つの疑問点が見受けられる。1つ目は、「縮約形」という一つの大きな概念に対する認識を問うという点である。先行研究により数ある縮約形が量的にも質的にも一様ではないという実態が捉えられている。また、教師にとっては「縮約形」という用語が意味する範囲が明確ではない可能性もある。そのため、一つひとつの縮約現象や縮約形に対する教師の意識を個別に見ていかなければ明らかにならないことも多いはずである。2つ目は、教師の指導意識を捉える際の観点の少なさである。竹田(2011)ではアンケート調査による3つの質問のみであるため、教師の指導意識を多角的に捉えることができていないことが考えられる。教師の指導意識を多角的かつ深層的に捉えるためには、調査対象人数を広げ、調査の内容も拡大する必要がある。

ここで先行研究の問題点を受け、本稿の目的を明らかにする。本研究の目的は、日本語を教える教師を対象に、台湾の大学における日本語教師は(1)縮約形をどこまで、どのように認識しているのか、(2)原形の使用を上回り、改まり度が落ちることがない13項目の縮約形に対してどのような指導意識を抱いているのかを明らかにすることとする。

### 3. 方法

#### 3.1 調査対象者

台湾の大学で日本語を教える教師 102 名である。調査対象者の内訳を表 1 に示す。

表 1 調査対象者の内訳

性別	男性 40 名、女性 62 名
年代	20 代 1 名、30 代 18 名、40 代 47 名、50 代 29 名、60 代 7 名
国籍	台湾人教師 73 名、日本人教師 29 名
教師歴	1 年未満 2 名、1 年以上 3 年未満 2 名、3 年以上 6 年未満 10 名、6 年以上 10 年未満 11 名、10 年以上 20 年未満 55 名、20 年以上 22 名
勤務形態	専任 75 名、兼任 26 名、交換研究員 1 名
専攻別	日本語学科関連専攻 84 名、非日本語学科関連専攻 18 名
主に担当する授業の領域	話し言葉教育（発音・会話・聴解・通訳）38 名、書き言葉教育（読解・文法）46 名、その他（文学・文化・翻訳・作文）18 名

#### 3.2 調査内容

縮約形指導の必要さについての 1 項目、縮約形に関する知識への理解についての 6 項目、縮約形使用の意識及び指導の対処についての 11 項目、使用中の教科書についての 5 項目、授業での縮約形指導についての 7 項目、計 38 項目である。

また、13 項目の縮約形の指導意識を調査する。まずボイクマン（2010）に挙げられている転訛形のうち、縮約形が原形の使用を上回り、改まり度が落ちることがない 12 項目を対象にする。さらに、「ておく」は日本語の教科書で縮約形として一般的に取り上げられていることから、本研究で扱うこととした。また、縮約形はインフォーマルな場面 (I) だけでなく、フォーマルな場面 (F) でも頻繁に現

れる。本稿では丁寧体・普通体の会話を考察の対象とした。具体的に言えば、各縮約形項目において、会話の相手として、フォーマルな場面とインフォーマルな場面の2種類を設定した。問題は全部で26問ある。「○○縮約形は学生に積極的に教えるべきだと思いますか」といった設問に対して回答をもらった。

以上の計64問(38問+26問)に対して、回答形式は、「思う」(5点)、「やや思う」(4点)、「どちらでもない」(3点)、「あまり思わない」(2点)、「そう思わない」(1点)の5段階評定である。なお、縮約形指導の困難点と、縮約形を指導することによって得られるものについては選択肢の中から複数の答えを選択できる複数選択式で回答してもらった。ちなみに、ここで示しているのは、本研究で分析対象としたもののみであり、実際の調査では、そのほかにも設問を設けている。

### 3.3 調査手続

2015年12月に筆者が調査対象機関の教師を通じてGoogleによるオンラインアンケートの協力を個人的に依頼するという方法をとった。回答の所要時間は10分から15分程度であった。回答はすべて無記名である。

### 3.4 分析方法

縮約形にどのような使用意識を持っているのか、また、縮約形指導にどのように取り組んでいるのかを検討する。そのため、(1)全体として意識や取り組み度が高いのか低いのか、(2)より意識や取り組み度が高い項目や低い項目はどのようなものなのか、という2点を分析の観点に置く。そして、具体的な分析方法として、(1)に関しては、項目ごとに中央値3を基準とする1サンプルの $t$ 検定を行い、(2)に関しては、全体の平均値を基準値とした1サンプルの $t$ 検定を行った。すなわち、中央値を上回る平均値で有意差があった項目は意識や取り組み度が高く、3を下回る平均値で有意差があ

った項目は意識や取り組み度が低い項目と言える。また、全体の平均値よりも高い平均値で有意差があった項目は意識や取り組み度がより高く、下回る平均値で有意差があった項目は意識や取り組み度がより低い項目と言える。意識、取り組み度についてそれぞれ相対的に高いか低いかで項目を表に並べた。

#### 4. 結果の考察

##### 4.1 縮約形に関する知識について

まず表2を見ていく。この中で、すべての項目が中央値3以上で有意差が見られていることがわかる。また、平均値が4以上の項目として高い順に、「話し言葉と書き言葉を区別することができる」(4.25)、「日本人が速く話した時に縮約形が多く使われる」(4.03)、「縮約形はインフォーマルな場合だけではなく、一部のものは丁寧体基調の会話文にも使われている」(4.00)である。台湾の日本語教師が縮約形に一定の知識を持っていることを示唆していると考えると、「そう思う」と回答できなかつた教師についての検討や、「そう思う」と回答する教師をさらに増やしていくことが必要であろう。というのも、項目4～6は、他の項目より比較的低いことから、それに関する認識不足があり、縮約形の知識について台湾の日本語教育現場では十分に定着したとは言えないであろうと考えられる。そういった知識を知らない教師は縮約形を指導できない場合があり、縮約形の教育を阻害することが示唆された。そのため、縮約形に定義や知識を持ってもらえるように、それに関する情報や知識を提供していくことが重要と考えられる。正しい知識を提供することが縮約形指導を促進させると考えられる。

表 2 縮約形の知識に関する項目ごとの平均値と標準偏差

項目	平均値	標準偏差
1. 話し言葉と書き言葉を区別することができる。	4.25*	1.70
2. 速く話した時に縮約形が多く使われる。	4.03*	1.17
3. 縮約形はインフォーマルな場合だけではなく、一部のものは丁寧体基調の会話文にも使われている。	4.00*	1.06
4. 縮約形は文法的な違いによってその丁寧さ・改まり度も異なる。例えば、原形「では」に対する縮約形「じゃ」は、名詞に後続する複合助詞の場合（例：日本じゃよくあることだ。）と接続助詞の場合（例：じゃ、また。）。	3.89*	1.05
5. 縮約形は文法的な違いによってその使用頻度も異なる。例えば、原形「では」に対する縮約形「じゃ」は、名詞に後続する複合助詞の場合（例：日本じゃよくあることだ。）と接続助詞の場合（例：じゃ、また。）。	3.87*	1.07
6. 縮約形は日本語の話し言葉に使われるものであり、書き言葉に使われるものではない。	3.68*	1.20

◎表中の\*は、中央値 3 を基準とした 1 サンプルの  $t$  検定結果である

◎\* :  $p < .05$

#### 4.2 縮約形の使用意識について

縮約形の使用意識に関する項目ごとに  $t$  検定を行った（表 3）。その結果、「日常生活のインフォーマルな場合ではよく縮約形を使っている」（ $t=12.317$ 、 $df=101$ 、 $p<0.05$ ）と、「日常生活のフォーマルな場合ではよく縮約形を使っている」（ $t=-4.408$ 、 $df=101$ 、 $p<0.05$ ）において有意差が見られたが、「授業をする時よく縮約形を使っている」においては有意差が見られなかった。注目に値するのは、「日常生活のフォーマルな場合ではよく縮約形を使っている」の得点は中

中央値の3を下回っており、教師の縮約形指導を阻害する要因になりうるということである。フォーマルな場面において、丁寧体基調の会話における母語話者では縮約形のほうが原形か同程度となっているものも少なからず存在している(上原・福島 2005、ボイクマン 2010)ことから、教師の認知が日本語母語話者と若干ずれがあることがわかる。フォーマルな場面の会話において縮約形が使用されても丁寧度が顕著に下がるものではないと認識されていないようであるため、縮約形を使用する意識を高める必要があるであろう。

表3 縮約形の使用意識に関する項目ごとの平均値と標準偏差

項目	平均値	標準偏差
1. 日常生活のインフォーマルな場合ではよく縮約形を使っている。	4.27*	1.04
2. 授業をする時よく縮約形を使っている。	2.83	1.20
3. 日常生活のフォーマルな場合ではよく縮約形を使っている。	2.52*	1.07

◎表中の\*は、中央値3を基準とした1サンプルのt検定結果である

◎\* :  $p < .05$

#### 4.3 縮約形指導の対処について

まず、縮約形指導の必要度に関しては、回答分布を見ると、「そう思う」「やや思う」が合わせると9割を超えていた。また、平均値(4.41)に対して、中央値3を基準とする1サンプルのt検定を行った結果も有意( $t=16.805$ 、 $df=101$ 、 $p < 0.05$ )であることから、縮約形指導の必要度の高さが窺える。これに関連して、「(6. 縮約形は聞き慣れればよくて)、(7. 縮約形は使いこなせばよくて)、(8. フォーマルな文法形式(原形)を勉強すればよくて)、(9. 学生が実際に日本語を使う場面があまりないため、)教える・指導する必要はない」といった意識が低いことに繋がると考えられる。



しかし、縮約形指導の対処についての設問では、「2. 学生が縮約形を使うと、日本人にくだけた印象を与える。」「3. 原形（基本形）、縮約形を同時に導入して教えたら、学習者の負担が大きくなる。」「4. 原形（基本形）、縮約形を同時に導入して教えたら、学習者を混乱させる。」の3項目において、意識が比較的高い（中央値3以上で有意差が見られている）ことは注意すべきである。先行の研究結果（堀口1988、嶺岸1999、東2006、ボイクマン2010）から、縮約形は一般の母語話者の日常会話で頻繁に使用されており、縮約形はどれも一様に丁寧さに欠ける印象を与えるわけではないことがすでに検証されている。縮約形を使用すると「くだけた」というマイナスだというような印象を与えない、という認知をまず教師に持たせる必要があると考えられる。

また、縮約形を指導したら「負担をかける」「混乱させる」という不安感を抱いているようである。縮約形に関する知識を十分に持っていないため（3.1節を参照）、縮約形指導に不安があるのは当然のことと言えよう。教師の不安を軽減させ、指導を促進させるためには、体系的な縮約形知識を身につけることによって、縮約形の重要性と実用性が認知され、さらにそれが次の実践行動につながり、指導が促進されるのではないかと考えられる。すなわち、教師自身が縮約形の知識や理解を深めてはじめて、段階的に縮約形を導入し、学生に縮約形の学習リソースを提供し、日本語の使用実態を説明することが可能である。

表4 縮約形指導の対処に関する項目ごとの平均値と標準偏差

項目	平均値	標準偏差
1. 日本語の話し言葉には「縮約形」が多く存在しています。例えば、「けれども→けど」、「てしまう→ちゃう」、「なければ→なきゃ」、「では→じゃ」、「やはり→やっぱり」などです。これら縮約形の指導は必	4.41*	8.48

	要だと思いませんか。		
2.	学生が縮約形を使うと、日本人にくださった印象を与える。	3.45*	1.07
3.	原形（基本形）、縮約形を同時に導入して教えたら、学習者の負担が大きくなる。	3.41*	1.30
4.	原形（基本形）、縮約形を同時に導入して教えたら、学習者を混乱させる。	3.25*	1.27
5.	学生が縮約形を使うと、日本人に失礼な印象を与える。	2.92	1.17
6.	縮約形は聞き慣れればよく、教える必要はない。	2.04*	1.20
7.	縮約形は使いこなせばよく、教える必要はない。	2.03*	1.16
8.	フォーマルな文法形式（原形）を勉強すればよく、教える必要はない。	1.87*	1.12
9.	学生が実際に日本語を使う場面があまりないため、指導する必要はない。	1.63*	1.03

◎表中の\*は、中央値3を基準とした1サンプルのt検定結果である

◎\* :  $p < .05$

#### 4.4 教科書の中の縮約形指導について

教科書の中の縮約形指導の意識について、相対的に高いか低いかで項目を並べたのが表5である。意識の高かった4項目の中で、すべてが中央値3以上で有意差が見られていることがわかる。それだけ教師が教科書に対する不満感を抱いているということであろう。また、より不満が高かった項目は、「もう少し記載したほうがよい」、「もっと重視すべきだと思う」、「プリントなどの補助教材で補うべきだと思う」が数えられる。しかし、「教師側が簡単に補足説明すればよい」と思っている教師も少なくないことが面白い事柄である。教師の属性との関係を検討してみた。その結果、男女において有意差が見られ、女性（62名）の方が得点が高かった「 $t(82)=2.38$ 、

p<0.05]。このことから、教科書に記載された縮約形に関する記述が足りないと思いつつも、特に女性の教師が「教師側が簡単に補足説明すればよい」と思っている可能性が示唆された。

一方、意識が低かった6項目の中で、5項目が中央値3以下で有意差が見られていることがわかる。「今のままで十分ではなく、学習者が十分な学習ができないため、縮約形について、多く導入されて、文法・運用の明示的な説明がなされていることを希望する」という教科書への期待が高まっていることが言えよう。

表5 教科書の中の縮約形指導に関する項目ごとの平均値と標準偏差

項目	平均値	標準偏差
<b>意識が高かった項目</b>		
1. もう少し記載したほうがよい。	3.66*	1.02
2. もっと重視すべきだと思う。	3.45*	1.08
3. 教師側が簡単に補足説明すればよい。	3.44*	1.18
4. プリントなどの補助教材で補うべきだと思う。	3.43*	1.13
<b>意識が低かった項目</b>		
5. 縮約形の提出の時期は適切である。	2.89	1.08
6.今のままで十分だと思う。	2.68*	1.08
7. 縮約形が多く導入されている。	2.63*	1.18
8. 学習者が縮約形について十分な学習ができる。	2.54*	1.07
9. 縮約形の文法の明示的な説明がなされている。	2.50*	1.25
10. 縮約形の運用の明示的な説明がなされている。	2.31*	1.20

◎表中の\*は、中央値3を基準とした1サンプルのt検定結果である

◎\* : p<.05

◎項目の分類の基準とした値は全体の平均値である2.95である

#### 4.5 授業での縮約形指導について

次に表6を見ていく。その結果、よく取り組んでいる指導として

「会話中心」、「教師の声での練習」、「規則の説明」のような、意識の高かった項目が挙げられる。「マスメディアでの練習」は中央値 3 以上で有意差が見られているが、全体の平均値を下回っている、より意識が低かったものである。

表 6 授業での縮約形指導に関する項目ごとの平均値と標準偏差

項目	平均値	標準偏差
<b>意識が高かった項目</b>		
1. 縮約形は会話中心に指導すべきである。	3.82*	1.01
2. 教師の声での練習をさせます。	3.66*	0.96
3. 縮約形の規則をよく説明しています。	3.43*	1.13
<b>意識が低かった項目</b>		
4. マスメディア（例えば、テレビドラマ）を利用して練習させます。	3.31*	1.31
5. 縮約形は聴解中心に指導すべきである。	3.20	1.22
6. 教師でない日本人の声での練習をさせます。	3.11	1.29
7. 縮約形は教室活動で多く使用されている。	2.97	1.07

◎表中の\*は、中央値 3 を基準とした 1 サンプルの  $t$  検定結果である

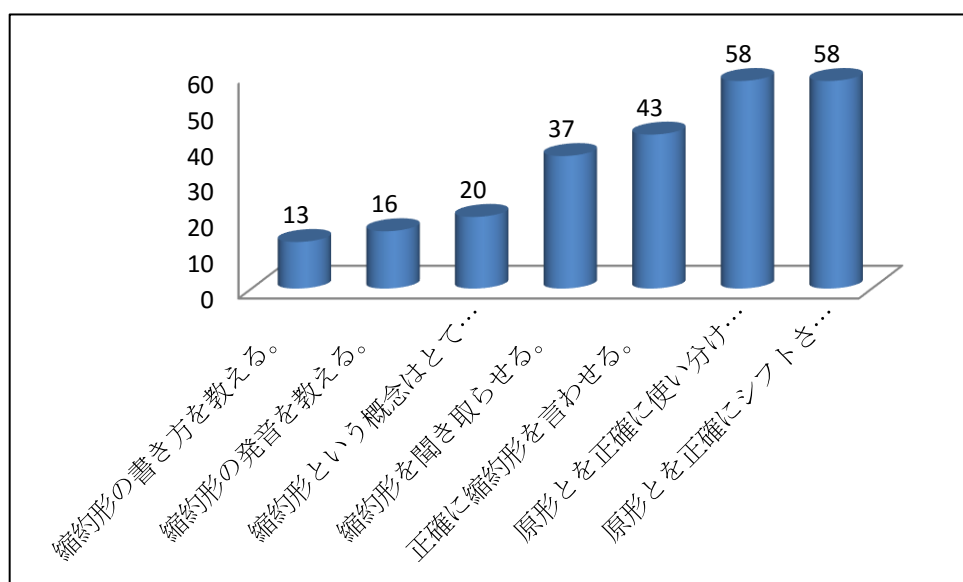
◎\* :  $p < .05$

◎項目の分類の基準とした値は全体の平均値である 3.35 である

#### 4.6 縮約形指導の困難点について

まず、図 1 の回答分布を見ると、「原形と縮約形を正確に使い分けさせる」と「原形と縮約形を正確にシフトさせる」がそれぞれ 58 人で、半数以上を超えており、教師が特に困難を感じていることが示唆された。教師の指導意識（3.3 節）に示されているように、縮約形・原形を同時に指導したら「負担をかける」「混乱させる」という不安感を抱いている教師が少なくない。このことから、教師自身が原形と縮約形を正確に使い分け、シフトできることが不安の軽減

や自信の高まりにつながっていく可能性があると考えられる。なお、「縮約形という概念はとても抽象的である」(20人)、「縮約形の発音を教える」(16人)、「縮約形の書き方を教える」(13人)と答えた教師は2割以下で、あまり困難を感じていないことが示唆された。



台湾日語教育學報第27号  
図1 縮約形指導の困難点

#### 4.7 縮約形を指導することによって得られるものについて

縮約形を指導することによって得られるものに関する回答の分布を図2に示した。人数が多いほど、縮約形指導を通して得られるものがあると教師が考えていることを意味した。全7項目の得点は、「学生に自然な日本語を使用させることができる」、「学生を日本人とのコミュニケーションに役立たせることができる」、「学生の会話能力をアップさせることができる」、「学生により速くあるいはさらに日本の言語社会に溶け込ませることができる」の4項目は半数を超えており、特に有益な点だと教師が考えていることが示唆された。縮約形指導を通して会話能力が育まれることを教師が期待していることが窺われた。縮約形指導を通して、会話能力、自然な日本語表現を育むだけでなく、日本人とかかわる際の言葉の知識や経験を獲得することも期待される。なお、「学生に日本人とのよい人間関係を

築させることができる」(27名)、「学生に日本人から日本語能力を高く評価してもらえる」(23名)、「個性を表すことができる」(11名)を利点だと思った教師は多くはない。

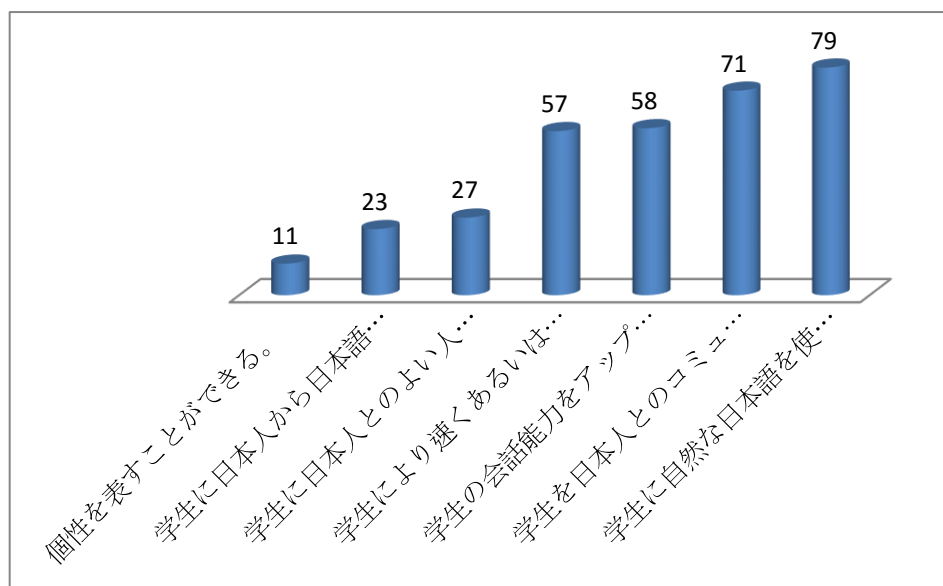


図2 縮約形指導のメリット

#### 4.8 13項目の縮約形の指導意識

次に、13項目の縮約形（会話の相手として、フォーマルな場面とインフォーマルな場面の2種類を設定した）の指導意識について台湾の日本語教師全般の調査結果を検証したい。調査結果を一覧表に示すと、表7のようになる。

表7 指導意識に関する項目ごとの平均値と標準偏差

項目	平均値	標準偏差
<b>指導意識が高かった項目</b>		
1. ている類→てる類 (I)	4.52*	0.71
2. では+否定→じゃ+否定 (I)	4.49*	0.76
3. てしまう→ちゃう (I)	4.49*	0.85
4. なければ→なきゃ (I)	4.48*	0.85

5.	やはり→やっぱり (I)	4.45*	0.82
6.	ておく→とく (I)	4.45*	0.87
7.	という→っていう／っていいます (文末) (I)	4.44*	0.80
8.	というのは→っていうのは (I)	4.40*	0.81
9.	けれども→けど (I)	4.39*	0.83
10.	という＋名詞／形式名詞→っていう＋名詞／形式名詞 (I)	4.35*	0.89
11.	いろいろな→いろんな (I)	4.32*	0.83
12.	というか／といますか→っていうか／っていいますか (フィラー) (I)	4.29*	0.87
13.	あまり→あんまり (I)	4.26*	0.87

指導意識が低かった項目

14.	やはり→やっぱり (F)	3.94*	1.22
15.	という＋名詞／形式名詞→っていう＋名詞／形式名詞 (F)	3.73*	1.24
16.	というのは→っていうのは (F)	3.70*	1.23
17.	では＋否定→じゃ＋否定 (F)	3.69*	1.32
18.	という→っていう／っていいます (文末) (F)	3.67*	1.29
19.	ている類→てる類 (F)	3.65*	1.33
20.	てしまう→ちゃう (F)	3.65*	1.41
21.	ておく→とく (F)	3.64*	1.43
22.	けれども→けど (F)	3.59*	1.32
23.	なければ→なきゃ (F)	3.55*	1.32
24.	いろいろな→いろんな (F)	3.45*	1.27
25.	というか／といますか→っていうか／っていいますか (フィラー) (F)	3.41*	1.42
26.	あまり→あんまり (F)	3.33*	1.38

◎表中の\*は、中央値 3 を基準とした 1 サンプルの  $t$  検定結果である

◎\* :  $p < .05$

◎項目の分類の基準とした値は全体の平均値である 4.01 である

表7を見ていく。この中で、すべての項目が中央値3以上で有意差が見られていることがわかる。また、どの項目でもフォーマルな場面の平均得点がインフォーマルな場面の平均得点より低かったことから、インフォーマルな場面では縮約形の指導意識が比較的高かったことが示唆された。縮約形はインフォーマルな場面、親しい人間関係の中で使われることが絶対的に多いことが認識されていることが示唆された。平均値が4.45以上の項目として高い順に、「ている類→てる類(I)」(4.52)、「では+否定→じゃ+否定(I)」(4.49)、「てしまう→ちゃう(I)」(4.49)、「なければ→なきゃ(I)」(4.48)、「やはり→やっぱり(I)」(4.45)、「ておく→とく(I)」(4.45)である。また、嶺岸(1999)と東(2010)の指摘しているように、インフォーマルな場面では、上級学習者による「けど」、「って〇〇」、「じゃ」、「てる」、「きゃ」、「ちゃう」、「とく」の使用は原形より母語話者の評価が高く、特にインフォーマルな場面での過度の原形の使用は『不自然だ』『いやだ』ととられる傾向が強い。つまり、縮約形を使うことによって、日本人に日本語能力を高く評価してもらえるのだけではなく、自然な日本語を使用することもできると有益な点がたくさん存在するのである。したがって、4.1でも述べたが、インフォーマルな場面での13項目の縮約形指導において、「そう思う」と回答できなかつた教師についての検討や、「そう思う」と回答する教師をさらに増やしていくことが必要であることを改めて強調したい。

また、インフォーマルな場面において、10項目の縮約形に対して「使いたくない」群の中上級学習者は積極的な使用態度を示さなくて、「使いたい」群に比べて、「使いたくない」群の学習者は教室習得の影響が大きいということが示唆された(羅2016)。それらがその実際の場面で不適切な使用に繋がる可能性が高いので、教室での指導なしでは会話の自然さを損なうような縮約形の使い方を身につけてしまう危険性も残り、特に「使いたくない」群の学習者に特別な指導をする必要がある。



一方、13項目も原形を上回るか同程度使用されている縮約形であることから、縮約形を使用したからと言って丁寧度が低下することはないと言える。フォーマルな場面においては、平均得点がすべて中央値の3.0以上であり、台湾の日本語教師は、これらの縮約形を指導する意識も高かったが、全体の平均値4.01を下回ったものとして高くはない。しかも、標準偏差（SD）に注目すると、インフォーマルな場面より、フォーマルな場面のほうは値が大きく、指導意識が教師間でばらばらについていることがわかる。インフォーマルな場面に比べれば、JFLの教室では丁寧な表現として縮約しない形式だけが主に使用され、教師が自然な縮約形の指導を多かれ少なかれ抑えたことが原因として考えられよう。しかし、これらの縮約形に関しては、丁寧体基調の話し言葉ではその使用が著しくくだけた印象を与えるものではないため（堀口1989、ボイクマン2010）、その形と意味の認識ができることが大切である。日本語教育では原形とともにこれらの縮約形も積極的に導入したほうがよいと考えられる。ただし、上級学習者が発話した場合のフォーマルな場面では、原形の「自然さ」「かまわなさ」とも点数が高く、縮約形が比較的低く出たにもかかわらず、「ている類」「けど」は、比較的初級の段階から、フォーマルな場面でも許容される縮約形もある（嶺岸1997:117）。そのため、フォーマルな場面において、日本人母語話者の使用実態と外国人が用いる縮約形に対する日本人の評価とはずれがあるということを経験した学生に説明すべきではないかと提言したい。

## 5. おわりに

本研究の目的は、台湾の高等教育機関における縮約形指導に関する日本語教師の意識をオンラインアンケート結果から検討することであった。以下に本研究から得られた主な結果の概要を示し、まとめとしたい。

(1) 縮約形の知識に関する結果から、縮約形の知識や理解は全体的に高いが、「縮約形は文法的な違いによってその丁寧さ・改まり度

も異なる」「縮約形は文法的な違いによってその使用頻度も異なる」  
「縮約形は日本語の話し言葉に使われるものであり、書き言葉に使われるものではない」への理解がやや足りなくて、縮約形指導を阻害することとなった可能性がある。

(2) 使用の意識に関する結果から、日常生活のインフォーマルな場合ではよく縮約形を使っている。一方、日常生活のフォーマルな場合ではあまり縮約形を使っていないことが見出された。そのため、フォーマルな場面の会話において縮約形が使用されても一概に丁寧度が顕著に下がるものではないことを教師に提供する必要がある。

(3) 縮約形指導の意識に関する結果から、縮約形を使用・指導すると「くだけた」「負担をかける」「混乱させる」を感じている教師が多いことが見出された。これらのマイナスな印象や不安感を軽減するために、縮約形に関する認知を教師に高く持たせる必要がある。

(4) 教科書の縮約形指導に関する結果から、教科書に対する不満感を抱いている教師が多いことが見出された。教科書に縮約形を多く導入し、文法・運用の明示的な説明をする必要がある。

(5) 縮約形指導の長所と短所に関する結果から、縮約形指導を通して会話能力やコミュニケーション能力が育まれることを教師が期待していること、原形と縮約形を正確に使い分けさせ・シフトさせることを、教師が特に困難を感じていることが見出された。後者が縮約形指導の不安にも関わるため、重要視すべきではあるまいかと考えられる。

(6) 13項目の縮約形はインフォーマルな場面、親しい人間関係の中で使われることが絶対的に多く、使い方を間違えると、相手に失礼になったり、本人のマイナスイメージに繋がる恐れもある（中村他 2003：98）。また、縮約形指導を通して会話能力やコミュニケーション能力が育まれることを JFL の学生が期待していることが見出された（羅 2015）。したがって、インフォーマルな場面での縮約形の指導意識を高めていく必要があると思われる。また、13項目の縮約形はフォーマルな場面でもくだけた印象を与えずに使用できる

形式として固まっていると言えそうであるが、インフォーマルな場面に比べると、教室内で丁寧な表現として縮約しない形式だけが主に使用され、教師が自然な縮約形の指導を若干抑えたことが見られる。なお、上級学習者が発話する場合、フォーマルな場面では原形の使用が日本人により高く評価されることを考えると、同じフォーマルな場面でも縮約形の許容度も異なることは、もっと積極的に指導してよいと言えるであろう。

最後に、今回はアンケートの調査結果の一部であるが、この結果を基に今後各縮約形項目（会話の相手として、フォーマルな場面とインフォーマルな場面の2種類を設定した）の指導意識について台湾の日本語教師全般の調査結果を検証したい。さらに、今後は学習者の使用意識との比較などの分析を行い、大学における縮約形の指導意識に関して説明し切れなかった部分のさらなる解明に道を開いていきたい。

## 謝辞

# 台湾日本語教育學報第27号

本調査にご協力いただいた日本語教師の皆様には、心より感謝申し上げます。また、査読委員の先生方には貴重なご助言を賜りました。厚く御礼申し上げます。

## 追記

本研究は次の補助金を受けて行った研究の成果の一部である。『台湾日本語学習者の縮約形使用及其指導』105年度、科技部專題研究計畫（105-2410-H-031-048-）

## 参考文献

- 浅田浩文 (2004) 「フォーマルからインフォーマルへ—中国人留学生の日本語発話資料に見られる言語接触—」『福岡女学院大学短期大学部紀要一般教育・英語英文学』40、1-17 頁
- 鮎沢孝子 (1988) 「話しことば」の特徴--聴解指導のために」『日本語教育』64、1-12 頁
- 五十島優 (2001) 「話しことばにおける音変化の聞き取り教材に関する試用報告--その実用化に向けて」『筑波大学留学生センター-日本語教育論集』16、147-161 頁
- 五十島優ほか (2001) 「学習者にとって聞き取りが困難な話し言葉の音変化とは : 撥音化・拗音化の場合」『日本語教育方法研究会誌』8(2)、26-27 頁
- 平形裕紀子ほか (2002) 「音変化の効果的な認識練習開発に向けて」『日本語教育方法研究会誌』9(1)、32-33 頁
- 上原聡・福島悦子 (2004) 「やっぱり丁寧に話しちゃいますんで一丁寧体の会話における縮約形とくだけた表現の使用一」南雅彦編『言語学と日本語教育IV』東京くろしお出版、42-43 頁
- 大坪一夫 (1982) 「縮約形」日本語教育学会編『日本語教育事典』東京大修館書店、52-53 頁
- 川喜田二郎 (1967) 『発想法』東京中央公論新社
- 川瀬生郎 (1992) 「縮約表現と縮約形の文法」『東京大学留学生センター-紀要』2、1-24 頁
- 小針奈津美 (2013). 『日本語学習者の縮約形使用意識に影響する諸要因』早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文概要書  
<http://www.gsjal.jp/toda/dat/kob.pdf>
- 近藤雅恵 (2005) 「日本語の口語的変形」『人間文化論叢』8、289-296 頁
- 齋藤純男 (1991) 「現代日本語における縮約形の定義と分類」『東北大学日本語教育研究論集』6、89-97 頁
- 高橋朋美 (2012) 「日本語教育における縮約形の指導に関する一考察

- 一使用場面に着目して一」『宮城学院女子大学大学院人文学会誌』  
13、1-15 頁
- 竹田有希 (2011)『日本語縮約形への一考察—教科書分析と教師意識  
を中心に—』国立高雄第一科技大学修士論文
- 東会娟 (2006)「会話コーパスに見る中国人日本語学習者の縮約形の  
使用状況」『言葉と文化』7、51-66 頁
- 東会娟 (2008)「中国人上級日本語学習者の縮約形の使用状況」『言  
葉と文化』9、343-356 頁
- 東会娟 (2009)「中国の大学日本語教育における縮約形の指導につい  
て」『言葉と文化』10、151-164 頁
- 東会娟 (2010)「關於日語縮約形表達的研究—從日語為母語者的評估  
和學習者的習得現狀分析」『日語學習與研究』148、24-30 頁
- 土岐哲 (1975)「教養番組に現れた縮約形」『日本語教育』28、55-66  
頁
- 土岐哲・村田水恵 (1989)『外国人のための日本語例文・問題シリー  
ズ 12 発音・聴解』東京荒竹出版
- 土岐哲 (2010)「第 4 章 日本語音声に見られる諸現象の実態」『日  
本語教育からの音声研究』東京ひつじ書房
- 中村フサ子、小泉美礼、樽田ミエ子 (2003)「テレビドラマの会話に  
見られる縮約形の調査・分析」『東海大学紀要 留学生教育センタ  
ー』23、85-100 頁
- 福島悦子、上原聡 (2004)「丁寧体の会話における縮約形使用に関す  
る—考察—日本語の母語話者と学習者の会話を比較して—」『国際  
文化研究科論集』12、121-130 頁
- 福島悦子、上原聡 (2005)「丁寧体の会話における「と」と「って」  
の使用に関する—考察—」『東北大学国際交流センター紀要』(1)、  
3-10 頁
- ボイクマン総子 (2010)「丁寧体の会話における日本語母語話者の音  
声転訛」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』25、17-35 頁
- 堀口純子 (1989)「話しことばにおける縮約形と日本語教育への応用」

『文藝言語研究 言語篇』15、99-121 頁

丸山和香子(1989)「女性の話しことば—テレビのインタビュー番組から—④縮約形について」『ことば』10号、現代日本語研究会

嶺岸玲子(1997)「外国人が用いる縮約形に関する日本人の評価」『言語科学論集』1、111-122 頁

峰岸玲子(1999)「日本語学習者への縮約形指導のめやす—日本人による評価と使用率をふまえて—」『日本語教育』102号、30-39 頁

羅濟立(2014)「台湾人日本語学習者における音声転訛形の使用状況—丁寧体の会話を中心に—」『台灣日語教育學報』23号、196-219 頁

羅濟立(2015)「台湾人中上級日本語学習者の縮約形使用に関する意識調査」『台灣日語教育學報』25号、301-326 頁。

羅濟立(2016)「台湾人中上級日本語学習者における縮約形の使用意識に関する一考察」『淡江外語論叢』27号、85-106 頁。

## 台灣日語教育學報第27号