

# 「テープ通信」を用いた日本語コースの試み 香港でのビジネス・ジャパニーズの場合

上田和子\*

キーワード： 学習の質的向上, インターアクションの場, テープ通信, 口頭発表タスク, 発話の場

## 要旨

香港城市理工學院(現, 香港城市大學), 商業及管理學系の日本語コースでは国際貿易専攻の学生が副専攻として日本語を学び, 香港社会の要求にあった日本語が使えるビジネス・パーソンの養成をめざしている。このコースでは, 海外で日本語を学ぶ場合問題となる言語教育環境を「質的」「量的」に補強するために, 教師と学習者との「テープ通信」を用いて改善を試みたが, その結果, 両者のインターアクションの機会が高まり, 言語運用能力の向上にも効果が現れた。「テープ通信」は以下の方法で行う。

- 1) 学習者が発話できる環境を整えるために, テープ録音の課題を与える。(3分間)
- 2) 教師は個別にテーマやタスクを与える。
- 3) 教師はこの場面の重要なコミュニケーションの参加者である。したがって, 返信では自然な発話を心がけ, 学習者との対話を行う。
- 4) 課題は通信テープの中に録音する。

「テープ通信」の結果, とくに学習者の談話の型で発展がみられ, ほとんどの学習者が「段落レベル」の談話を構成できるようになった。本稿では, 「テープ通信」の実践を報告し, 今後の可能性を考えたい。

## 1. はじめに

海外の大学などの教育機関で日本語を副専攻として学習する場合, 学習者が習得目的言語に接するのは教室内が主で, 教科書を離れて発話することは少ない。文型習得のための会話練習を使って, 文や句を暗唱したり復唱したりするのではなく, 学習者に実感のある発話の機会をどのように設定するかということは, とくに基本文型学習後の授業展開での課題だといえるだろう。

筆者は香港城市理工學院(現, 香港城市大學), 商業及管理學系日本語副専攻の学生に対し, 約

\* UEDA Kazuko: 香港城市大學中文, 翻譯及言語學系講師。

4 ヶ月間にわたり「テープ通信」という形で教室活動と関連させながら、教室外活動をあててみたが、その結果、学習上でさまざまな効果がみられた。本稿ではこのテープ通信の実践を報告するとともに、カリキュラムの一環としての取り入れ方について検討してみたい。

## 2. テープ通信

### 2-1. 学習の量的環境と質的環境

海外の学習者を取りまく「日本語」の言語環境は、日本の学習者と比べれば「量的」にはずっと少ない。とくに話す能力を身につけるには、学習時間の少なさや周囲から学べる言語環境が欠落していることが、海外での学習を妨げる最大の障害であると考えられている。しかし、そこではもう一方の学習の要素である「質」が見過ごされてはいないだろうか。量的環境が不利な条件であれば、質的環境の改善がますます必要となる。量的環境を改善するには、時間を調整すること、宿題などの課題の量を増やすことなどが考えられるが、質的環境改善には受け身的な学習から「学習者の主体的な学習への転換、実際のコミュニケーション場面と結び付けること(ネウストプニー 1982)」などが考えられる。一般的に学習環境には「教室内活動」と「教室外活動」があるが、「教室内活動」はすでに時間数がコース内で定まっており、その量的変更は難しい。したがって、学習環境の可変的要素は、1) 教室内活動の質的環境と、2) 教室外活動の量的環境、および 3) 教室外活動の質的環境となる。

そこで、筆者は「学習者自身が自分の学習を作っているようにする(古川 1991)」環境を設けることで、学習の質的改善が図られ、その結果、学習者の言語運用能力が向上するのではないかと考え、その方法として教師と学習者との間での「オーディオ・テープ録音による通信(以下テープ通信)」を実行した。テープ通信では学習者が教室外で、「ひとり語り」あるいは「おしゃべり」を録音し、それに対して、教師もやはり教室外で「語りかけ」を返信として録音し、両者間で通信を行う。これは発話時間の不足を補うための量的環境改善の手段としてだけでなく、学習者である学生と学習援助者である教師が、3分間以内の録音を通信として交換し、両者が日本語でのコミュニケーションに参加することもねらっている。同時に場面を共有しながらの対話ではなく、テープによる通信であるために、やや間接的な対話になるが、一度で教師の録音が聞き取れなかったら、何度かテープを回したり、また、その間の対話を反芻し、ある程度時間の余裕を持った上でのやり取りとなる点では長所もあるといえる。以下に、背景、実施方法、考察、を述べる。

## 2-2. 背 景

### 2-2-1. 口頭発表を到達目標にした日本語コース

「テープ通信」を実行した香港城市理工學院の日本語コースは、1989年に学士学位コースとしてはじまった「商業及管理學系・国際貿易専攻」の中の、副専攻としての「ビジネス・ジャパニーズ」である。「ビジネス・ジャパニーズ」の解釈にはいくつかがあるだろう。たとえば接客用の日本語や、観光案内用の日本語もその一つとして考えられる。しかし、このコースで示している「ビジネス・ジャパニーズ」は、専門分野の研究を助け、さらに「ビジネス分野で応用できるような日本語の基礎力を身につけたビジネス・パーソンの養成」を目指すものである<sup>1</sup>。専攻の学科には「経済学」、「会計学」、「ビジネス・交渉」などとともに「日本のビジネス」、「日本の歴史」、「現代日本社会」、「現代日本式経営」などの科目があり、香港での教育言語である英語を媒介にして学んでいる。日本語は1年生からはじまり、卒業年度の3年生までの間に選択必修課目として350時間学習する。(表1)

この日本語コースでは1年の「Beginning Japanese」、2年の「Japanese for Business」の2年間で基本文型、文法項目を学習し、2年の後半から「Written Japanese for Commerce」という科目で書きことば(読む・書く)が加えられる<sup>2</sup>。続いて3年生の「Advanced Japanese for Business」では1学期(14週間)に「ビジネス会話」を中心に「読みもの」、「聴解」を各1時間ずつ合計週3時間学習し、2学期には卒業論文の口頭発表に向けて日本語での中間報告、概要作成、

表1 香港城市理工學院日本語コース表

| 学年 | 教 科 名                          | 時 間 数 (年 間)   |
|----|--------------------------------|---------------|
| 1  | Beginning Japan                | 4時間×28週=112時間 |
| 2  | Japanese for Business          | 4×28=112      |
|    | Written Japanese for Commerce  | 3×14= 42      |
| 3  | Advanced Japanese for Business | 3×28= 84      |
|    |                                | 合計: 350時間     |

<sup>1</sup> 1994年までの香港の教育制度では高等教育機関には「大學」と「理工學院」と「カレッジ」とがあり、日本の制度に照らすと、いずれも大学に相当する。そのうち「大學」は学術研究を「理工學院」は実学中心というように、その役割認識が明確である。日本語も香港大學では日本學科、香港中文大學では日本研究學科があるのに対し、二つの理工學院(香港理工學院と香港城市理工學院)では社会科学系の学部を中心に、職業と直結した形での日本語教育が行われている。「ビジネス・パーソン養成のための日本語」という概念も、1990年前後から理工學院ではじまったコースに顕著である。ただし1994年末、理工學院もカレッジもそれぞれ大學に昇格した。

<sup>2</sup> “Written Japanese for commerce”の授業では、読解教材、手紙の書き方などの自主教材で一般的な日本語の書きことばを学習し、その後で経済関係等の専門用語を含む教材を使用している。

それらの発表練習などを行っている<sup>3</sup>。

コース設定の最終到達目標として、「ビジネス・コンテキスト上で使えるような日本語の習得」ということが掲げられているが、それは具体的には「ローカル・スタッフと日本人スタッフや日本の取引先との簡単な通訳を含む二つの文化、言語の橋渡しのような実用的日本語運用能力の習得」という意味になる。一方、卒業年度の第3学年に「卒業論文研究の概略」を日本語で口頭発表することが到達目標となっているが、これは専門研究の成果と日本語学習を統合した具体的な課題として設定されている。このような到達目標設定の背景には、日系企業との商取引、日系企業の華南地区進出、香港—中国—日本の合弁会社などの情況の中で、香港という所が「日本の商習慣に精通し、日本語を理解する人材」を必要としていて、それが日本語教育のコース・デザインにも影響を及ぼしている。

### 2-2-2. 言語運用能力からみた口頭発表タスク

まず、350時間の学習時間で、専門分野の研究発表を日本語で行うことについて考えてみたい。文型・会話が中心だった1,2年生の内容から、専門用語を多用する卒業論文の概要(原稿用紙約4枚・時間7~8分)を発表するにはかなりの飛躍が考えられる。

以下に過去のデータから、問題点をあげてみる。

- 1) 話題： 日本でのビジネス、香港での日本ビジネス、中国大陸での日本ビジネス。以上3地域以外での日本ビジネス、香港ビジネス、中国ビジネス、人事管理制度、雇用制度、マーケティング、市場開発、商品開発、異文化間問題、企業でのケース・スタディーなど多方面にわたること。
- 2) 語彙： 未学習語彙の多用、乱用。
- 3) 文型： 翻訳から文章を作成するため、既習事項だけでは解決できない。
- 4) 談話： 単文中心だった発話から文章に発展できない。
- 5) 発音： 漢語は発音の面で母語の干渉が顕著だが、卒論では漢語の量が飛躍的に増え、そのため内容が聞き取りにくくなる。
- 6) 指導： テーマが多岐にわたるので個別指導が必要。教室だけでは対応できない。

口頭発表では限られた時間の中で、自分が研究したテーマについて、あるまとまった内容と分量のものを、聴衆にわかるように話さなければならない。以下に言語活動および言語表現として考えられる口頭発表の要素をあげる。

[読む・書く]

#### 1. 日本語資料収集と読解

<sup>3</sup> 1学期で行う「テープ通信」は、2学期に教室内で「発表練習」として発展し、最終目標である「卒業論文の口頭発表」につながる。

2. 関連語彙のリスト作り
3. 補助資料の作成(絵, チャート, グラフ, 表など)
4. 日本語ワープロを使って OHP 用の資料作成
5. 原稿作成: 起承転結や序論・本論・結論という形式を踏んだ文章の作成
6. 話すことを前提として書かれた文章だから「—です・ます体」で表現
7. 語彙の選択: 漢語よりは聴き取りやすい和語を使うことが促される

#### [聞く・話す]

1. 発音の練習
2. 挨拶(始まりと終わり)
3. あいづち, ポーズ, 受け答えのことば
4. 論文の題目と研究の目的, 動機, 方法の紹介
5. テーマの背景の解説
6. 図表や写真などの視覚資料の説明とそれを使いながらの背景の解説
7. 研究の結果の報告
8. 研究に対する自分の意見, 見解を述べる
9. 問題解決や展望に対して提案を述べる
10. 試験官からの質問を聞いて, それに答える
11. 解らない質問を聞き返す
12. 突っ込んだ質問に対して, やりとりをする

#### [文化行動など言語外行動]

1. お辞儀
2. 聴衆に対するアイ・コンタクト
3. 発表の態度(語りかけなど)

#### [その他]

1. パフォーマンスとしての発表形式の理解

「話す」の中で, 1~8までは発表前に準備できる課題であるのに対し, 9~11は発表当日, 試験官に聞かれた質問に対して, その場で対応しなければならない点が大きく違う。カードをみながら訂正してもらった原稿を読んだり, まる覚えさえすれば発表は一応こなせるが, 質疑応答は未知の情報を含むため, それに答えられる会話能力の養成や, 質問の内容が解らない時に, 切り替えるための言語的スキルなどが要求されるのである。したがって, 発表内容だけにかかわらず, 少なくとも日本語で会話を成立させるだけの口頭言語運用能力の訓練と養成が必要になってくる。

以上の言語活動要素から, もう一度このコースで掲げられた「ビジネス・パーソンのための日本語」と「口頭発表」という到達目標について考えてみよう。専門分野の発表という点で, 応用

範囲としては狭く感じられる「卒業論文概略の日本語口頭発表」だが、それにとまなう言語活動を分析してみると、これをビジネスを専攻としている大学生である学習者の、言語運用の一場面としてとらえることができる。さらに積極的な見方がゆるされるならば、「口頭発表」というのは、専門研究によって「発表内容」と「発表要求」をもっている学習者が、それを発現するために日本語を用いる場面、つまり、「専門研究と日本語学習が統合されて、しかもそれが口頭(Oral)の形で表現される課題達成の場面である」といえるだろう。そのような認識に立った場合、「口頭発表」は決して学習者の現実から飛躍した到達目標ではなくなるし、また、学習者に学習した日本語が「情報収集」だけでなく、「情報の発信」の上でも役割が果たせることを知らせる好機にもなるのである。「学習者は(中略)豊かな背景知識を備え、獲得し、使うための方法も身につけている。このすでに獲得している知識や技能を、第二言語でも使えるようにすることが一つの教育目標(谷口 1991)」という視点に立ち、専門分野の口頭発表タスクのもつ言語活動の機能を分析し、それに対応するストラテジーが設計されれば、むしろ、この格差が言語学習を促す作用をするのではないだろうか。以上のような背景から、学習者の言語使用の必要性を把握し、目標への課題の内容を分析に立った解決策として「テープ通信」を行った。

他方、「ビジネス・コンテキストの上で使えるような日本語の習得」は、いわば「最終目標」であり、香港地区での社会的ニーズを考えると、その方向性においては正しい。しかし、コースの中でのその完成は期待できない。むしろコースではその目標に移行していけるような基礎力を養成し、「学習者が自分で自分の学習について意思決定する(古川 1991)」つまり「自律的な学習」へ導くことを主眼にするべきだろう。

### 2-3. テープ通信の設定と実施

#### 2-3-1. 設定

以下のような学習者を対象にテープ通信を実施した。

- 1) 対象学生： 商業及管理學系日本語副専攻，3年生(既習時間=260時間)  
     人    数： 48名  
     男女構成： 男子8名，女子40名
- 2) 実施期間： 1993年11月～1994年3月までの4ヵ月間(クリスマス，新年，旧正月の休暇を含む)
- 3) 位置付け： 3年生の第1学期。この通信に続いて，第2学期は口頭発表練習が中心になる。

#### 2-3-2. 実施方法

開始時に教室内で学習者に対し「DO & DON'T」の形で「テープ通信」のガイダンスを与え、

通信方法を説明する。

[学生]

1. 最初に通信のガイダンスを受ける。教師からの課題に従って、約3分間日本語で話し、それを録音する。
2. 録音原稿を作文のように書いて読むのではなく、話すことを心がける。
3. 録音する内容をメモにしてそれをみながら話してもよい。
4. 文法や発音を間違えても、そのまま続ける。いい直してもよいが、録音をやり直す必要はない。
5. 話につまってもよい。そのまま続ける。
6. 返却されたテープには返事とともに、次の課題が録音されているので、必ず聞いて、さらに次の録音をすること。
7. 第2回目以降の録音では、前回の録音を消さず、それに続けて録音する。

[教師]

1. 教室でガイダンスを行い、1回目の課題を全体に伝えるが、2回目以降はそれぞれのテープの教師からの返事の中に録音されていることを強調する。
2. 教師は学生の録音を聞き、カルテのような個人カードを作成し、記録する。
3. 記録では発音、文法、表現上での問題点のほか、「話の内容」をメモしておく。これは記録の意味とともに、返信時の便宜の上でも必要である。原則的に聴くのは1回だけだが、聴き取りにくいところはくり返して聴く。
4. 返信を録音する。学生の話した内容に対する返事を中心とする。3分以内。
5. 学生の誤りは必要に応じて録音の中で伝えたり、メモを渡したりする。
6. 次回の課題を与える。(表2)
7. 時間：1人の学生に対して費やす時間は平均で10分から15分ぐらいで、内訳は次のようになる。

聴き取り：3～5分

表2 テープ通信のテーマと課題例

|   | テ       | マ | 課                                | 題 |
|---|---------|---|----------------------------------|---|
| 1 | 身近な話題 1 |   | 家族、学校生活などを紹介する                   |   |
| 2 | 身近な話題 2 |   | 質問に答える、不明瞭な点を訂正する                |   |
| 3 | 旅行      |   | 過去の経験の叙述、教師に対して質問する              |   |
| 4 | 思い出の写真  |   | 写真についての描写                        |   |
| 5 | 最近のニュース |   | 最近起きたニュースについて説明し、それに対する自分の意見を述べる |   |

記録： 聴き取り時間(聞きながらメモをとる)+3分

録音： 3分以内

1クラス16名なので、1クラスあたりに教師1名が費やす教室外の時間は2時間40分～4時間であった。個人により録音時間の差があるが、通信の1往復が約2週間なので、週平均では1時間20分から2時間となる。

### 2-3-3. 通信の進行

課題の進行表は作成するが、学習者には配布せずに教師だけが持つことにした。というのは、この通信の目的の一つが個人の進展や興味にあわせた「個別性」にあるので、あらかじめ決まった予定を全員に提示することは避けたいと思ったからである。

この学年は1クラス16名×3クラスの48名で、担当教師は2名(男1,女1)である。テープのやりとりに際して、教師は担当したクラスを続けて受けもつ。これは文型練習やロールプレイにみられるような単発性を避け、継続的に両者での対話を進めるためである。(表3)

以上が1ユニットで、時間は2週間に要する。これをその後、5回ほど繰り返す。各学習者によって対話の内容展開が異なるが、一応、標準的なテーマを定めた。また、内容は違っても、言語運用上の課題は変えないようにした。

表3 テープ通信例

| 学 生                                  | 教 師  |
|--------------------------------------|--|
|                                      | 教室内で課題を与える<br>通信のガイダンス<br>(課題1) 家族の紹介      |
| 録音1: 自己紹介・家族の紹介<br>学校生活・趣味<br>日本への旅行 | 録音1に対する感想・評価<br>(課題2) 日本の旅行の思い出<br>困ったことなど |
| 録音2: 日本で困ったこと                        | 録音2への感想・評価<br>(課題3) 不明瞭なことばの説明             |
| 録音3: 不明瞭なことばの説明                      | 録音3への感想・評価<br>(課題4) 教師に対する質問               |
| 録音4: 教師に対して質問                        | 録音4 質問への返答<br>(課題5) 将来の希望                  |
| 録音5: 前回の訂正<br>将来の希望                  | 録音5への感想・評価<br>(課題6) 最近のニュース                |
| 録音6: 最近のニュース                         | 録音6への感想・評価                                 |

### 2-3-4. テープ通信開始後の学生と教師の反応

第1回目の録音は、やはり作文を書き、それを朗読する形がほとんどだった。課題を与えられ



でも、まだ、教師側からのメッセージを受け取っているわけではないので、こちらの意図がのみこめない様子だった。スタイルも「です・ます調」と場面や話し相手などの社会言語的ルールに合わない「普通体」などが混じりあったりしていたが、ほぼ全員の学生が3~5分の長さの「話し」を録音していた。談話の型は「単文つみあげ」形式がもっとも多かった。

それらのテープを聞き、返事を録音するのが教師側の作業のはじまりである。録音はテープを聞いて、すぐその場で行った。そのほうが相手と話をしている臨場感があり、より対話に近づける。また、極力「ティーチャーズ・トーク」を避け、普通の話しかたを心がけた。そして、学生の録音に対する返事として、教師自身の感想を述べ、続いて分かりにくかったところ、不明瞭だったところ、もう少し詳しく話して欲しいところなどについて次のテープで話すという課題を与える。しかし、矯正を目的とするような訂正は行わない。ただし、実際の録音では発音や文法で訂正や矯正をしたほうがよいと考えられる点も多かったので、録音では最小限に留め、そのかわりメモしてテープとともに返却し、注意を促した。これは、訂正によるコミュニケーションの阻止を避ける一方で、障害になるエラーを学習者に知らせるためである。(訂正については、学生の反応も含めて後述する。)

学生共通の問題点については、1週間後教室でテープを返却するときに、全体に対して注意を与えた。同時に「誉める」、「はげます」ことばも、全体に対して与えた。また、それぞれへの課題はテープの中に録音されているので、必ずそれを聞いて、次の週に提出することを確認した。

## 2-4. 観察と分析

### 2-4-1. テープ通信より

#### (1) 借用

通信を通して以下のような学習者の「借用」のストラテジーがみられた。

#### 1: ことばと表現

教師の録音を聞いたその次の学生の録音である2回目以降、学生にみられた傾向は、教師の語り口の「借用」であった。1) 会話のはじめ方、2) 前回の録音に対する謝意、3) 受け答えの表現、4) 話題をかえる、5) 会話の終わり方など各場面での表現である。とくに、1), 2), 5) 「——さん、録音どうもありがとうございました」、「じゃあ、また」、「お返事をお待ちしています」、「頑張ってください」などは、ほとんどの学生の録音で、そのまま借用されていた。

#### 2: 談話の過程

もう一つの「借用」は、「会話の運び方」などの談話の展開である。たとえば、相手の録音に対する礼、感想、次の録音への話題転換、という一連の展開や、話題に関連する質問の投げかけの「先生もこのような写真がありますか、それはいつの写真ですか、

私に話してください」という運びなどである。また、1回の録音で話される話題の数が増えていく傾向があった。「あいさつ」、「前回の訂正と追加情報」、「新しい話題」、「終わりの挨拶」というような要素が構成され、そのつなぎには、「ところで」、「今日は——について話します」、「じゃあ、次は」などの接続の表現、話題転換の表現を使用して1回の録音が作られるようになっていた。これは3回目以降の録音に顕著で、教師との継続的なかかわりとの一つの結果といえよう。

### 3: 表情

2回目以降にみられたもう一つの特徴は、「そうですね、……」、「えっと……」などのあいづちや反応のことが頻繁にみられるようになったことだ。その結果、話しぶりに表情が出てきた。約60パーセントの学生でこの傾向が認められた。さらに「強調」や「間の取り方」を教師の話から取りあげている者が30パーセントあまりいた。

#### (2) 教師に対する働きかけ

1. 詫び：間違えたこと、提出が遅かったことに対する詫び。
2. 訂正：前回の録音で間違えたことの訂正。
3. 要求：自分の録音の間違え、発音に対する訂正を求めるものが多かった。

#### (3) 訂正について

「間違えてもいいからどんどん話す」という教師側の意図は汲めても、やはり教師との会話で訂正を要求するのは、学生の立場からは自然な要求だろう。「訂正はしない」という方針を、教師側の2回目以降の録音からは、最後に話題を切替えて、「……じゃあ、発音で注意するところを少し話します。……」と注意事項を加えることにした。その結果、毎回与えられるテーマが違うため、語彙やいい回しの間違いはどの録音にもあるが、回を追うごとに発音は明瞭になっていったし、対話らしさも増していった。

#### (4) 発音

発音指導はL.L.の授業などで行っているが、テープ通信により個人別指導の機会が増加した。これは学生各自の発音上の問題点を自覚させる上で、効果が認められた。

#### (5) 教師側からの発見

もう一方の参加者である教師側からみると、過去に発音矯正の目的で学習者にテキストを録音させた時は、作業は訂正の繰り返しで単調であったが、「テープ通信」では、学習者1人1人の反応に応じることになるので「おもしろさ」が先に立ち、1人対多数(16~32名)と通信しているにもかかわらず、積極的に対話に参加することができたのが一つの発見だった。

表 4 教室内発表練習

| テ<br>ー<br>マ   | 課<br>題<br>と<br>ス<br>キ<br>ル   | 日<br>程    |
|---------------|--|-----------|
| 1. 思い出の写真     | 教室内発表(聴衆 15 名+教師), 5 分間<br>いつ・どこ・だれ・どんな, 等写真の説明,<br>発表の構成, 質問に答える  | 2 月中~3 月中 |
| 2. 卒業論文研究中間報告 | 専門用語, キーワード, 原稿作成, 5 分間<br>教室内発表, 題目, 現状報告, 予定, 質疑応<br>答, 原稿添削(教師) | 3 月中~4 月初 |
| 3. 口頭発表予行演習   | グループ別発表(聴衆 4~5 名), 5 分間<br>発表前面談, インタビュー(教室外), 級友か<br>らの評価         | 4 月中~4 月下 |
| 4. 卒業論文口頭試問   | 個人発表, 8 分<br>聴衆=試験官<br>質疑応答(日本語 5 分+英語 10 分)                       | 4 月下~5 月初 |

## 2-4-2. 卒業論文口頭発表の録画資料から

1 学期の間, 約 3 ヶ月間にわたりテープ録音をして, 教師と学習者の間で通信をしてきたが, その後そのフィード・バックとして, また, 最終の口頭発表の練習として, 教室内で発表する課題が加わる。つまり, テープでは 1 対 1 だった対話が, 教室発表では 1 対多数という形に発展するのである。この時期では, テープ通信と教室内発表が並行して行われるが, その後発表が中心になる。また, これは学年末にある卒論の口頭発表の準備期間にもあたるので, 話題も「身近なこと」から「やや公的なもの」や「研究に関連するもの」に移行していくことをねらい, 発表課題を表 4 のように決めた。

教室外活動として行ってきた「テープ通信」は, 学生の言語運用能力の向上にどのように影響を与えているのであろうか。筆者は過去 3 年間, 同じコースで日本語と卒業論文口頭発表を指導し, それぞれの学年で「卒論口頭発表」をビデオ撮影した。その録画資料の中から「テープ通信」を経験しなかった学習者グループ (1992-93 年度生) と, 「テープ通信」を受けてきた学習者グループ (1993-94 年度生) との比較を試みた。サンプルの変数は「テープ通信の有無」であるが, それを 1) 言語運用能力向上のためのストラテジーと, 2) カリキュラム開発の一環としての二つの角度から考察した。1) の考察に当たっては, 「概要発表」と「質疑応答」からなる口頭発表の中で, とくに「質疑応答部分」を取り出し, 質問に対する答えの談話の型を比較してみた。質疑応答部分を対象に選んだ理由は, 概要発表部分が周到に準備されたものであり, 本人の話したこととしての運用能力が計りにくいのに対し, 質疑応答部分は準備したとしても 100 パーセントではなく, 未知のやり取りを含むため, 話者の運用能力がより明確になるからである。「テープ通信」を経験した学生の談話の型に発展の形跡がみられれば, このアプローチが学習者の日本

表 5 口頭発表結果

| 項 目        | 内 容                              | テープ通信なし (%) | テープ通信あり (%) |
|------------|----------------------------------|-------------|-------------|
| 1. 発表のスタイル | 自分で話す                            | 4           | 12          |
|            | 暗唱を交えて話す                         | 8           | 12          |
|            | カードをみながら話す                       | 20          | 45          |
|            | 79~50 パーセント, カードを読む              | 52          | 34          |
|            | 80~100 パーセント, カードを読む             | 16          | 6           |
| 2. 質疑応答    | 準備できる質問に答える                      | 89          | 100         |
|            | 未知の質問に正しく答える                     | 29          | 64          |
|            | 未知の質問に正しく答えられない<br>(質問を取り違えて答える) | 71<br>(39)  | 32<br>(45)  |
|            | (意味が解らず答えられない)                   | (31)        | (55)        |
| 3. 談話の型    | 単語レベルの返答                         | 16          | 7           |
|            | 単文レベルの返答                         | 52          | 18          |
|            | 単文のつみ重ねの返答                       | 16          | 27          |
|            | 複文レベルの返答                         | 10          | 23          |
|            | 段落レベルの返答                         | 6           | 25          |
| 4. 受け答え    | そうですね, ええ, えっと, 等                | 35          | 45          |

語運用能力をひき上げるうえで、効果があることが証明できるのではないかと考えた。

表 5 によると、1. 「発表のスタイル」は言語運用能力からみると「自分で話す」がもっとも高く、「80~100 パーセント, カードを読む」が低いものである。また、3. 「談話の型」は単語 → 単文 → 複文 → 段落の方向で言語運用能力が高いと判断される。「テープ通信なし」では 16 パーセントあった「80~100 パーセント, カードを読む」が、「テープ通信あり」では 6 パーセントに減少し、反対に「自分で話す」が増えて「暗唱を交えて話す」とあわせると「話す」は 24 パーセントに達している。2. 「質疑応答」では「準備できる質問に答える」が中心だったが、「テープ通信あり」では「未知の質問に正しく答える」割合が伸びた。未知の質問は学生の力に従って与えられなかった場合もあった。「談話の型」は、「テープ通信あり」ではほとんどの場合「複文」あるいは「単文のつみ重ね」レベルに達していた。また、25 パーセントの学習者はかなりまとまった量の文章を構成して意見を述べていた。“American Council on Teaching Foreign Languages (以下, ACTFL)” の言語運用能力査定基準に従って行われるインタビューでは、さまざまな角度から質問や課題を与え、30 分間で、被検者のその外国語での運用力を査定している(牧野 1987)(鎌田 1990)。ここでは、ACTFL作成の査定基準から、言語運用スキルとレベル評価を用い、テープ通信の言語運用能力に対する効果をみたい (ACTFL 1986)。

この査定基準に照らすと、「テープ通信」の有無による学習者の言語運用能力上の格差がわかる。特に「談話の型」では、「テープ通信なし」は「中級前半」レベルの「語・句」から「単文」

表 6 ACTFL 作成言語運用能力基準

|        | 中 級                      | 上 級                        |
|--------|--------------------------|----------------------------|
| 機能・タスク | 単純な応答ができる<br>普通の状況が処理できる | 説明・叙述ができる<br>ひねくれた状況を処理できる |
| 談話の型   | 単文がつくれることである             | 段落=連文                      |
| 脈絡・内容  | 日常的な脈絡・身近な内容             | 一部 Formal な脈絡<br>具体的な事実関係  |

レベルだったが、「テープ通信」を受けた学習者は相対的に「談話の型」に発展がみられ、「複数の文からなる文章、段落」を構成していた。ある一定の長さ以上のまとまった内容を話そうとすれば、当然、段落レベルで話が展開されなければならないし、それを構成する力がなければ、課せられた機能が果たせない。以上のことから、テープ通信後の学習者の運用能力は中級から上級の領域に近づいたといえるだろう。

## 2-5. 考 察

### (1) 学習者の自己表現の場としてのテープ通信

まず、冒頭の仮説で述べた、「学習者が日本語で発話できる環境を設けることで、学習の質的環境が改善され、その結果、学習者の言語運用能力が向上する。」という点について検討する。「テープ通信」で学習者がはじめに提供していた情報は「身近なこと＝自己の体験や自己の周辺の事実」であった。ここでは、聞き手と話し手(教師と学習者)の間には、インフォメーション・ギャップ(家族について、思い出の写真について)があり、その結果、情報のやりとりが成立している。この作業意図は、学習者の内在する言語表現能力の活性化(谷口 1991)である。つまり、教室活動を通じて得た日本語を、身近なことを題材に表現することで、活性化させるのである。それに対して、最終段階で行った口頭発表の場面で発信していたのは、「自己の興味に基づいて、調査、研究を行った上での知識に基づく情報」だといえる。テープ通信の後半から、発表練習にかけて、学習者は教師とのやりとりを通じて、自己に内在する情報や、自己の思考を通じて創造した情報の提供、発信を促されている。つまり、この段階で学習者をとりまく「日本語」のながれが、従来の「入力」方向から、「出力」の方向性を持つことになるのである。以上のことから、「テープ通信」が自己紹介から思考過程の表出に至る「自己表現の場」を提供していたことがわかる。

### (2) 言語運用能力面で

次に、「テープ通信」の言語運用能力面での影響をみてみよう。テープ通信や教室内発表の活動を施したグループも、それを受けなかったグループも、学習時間その他の背景は同様である。

したがって両者の Variable (変数)は「テープ通信の有無」ということになる。言語運用能力の面から「テープ通信」の効果を考えて、「談話の型」で発展がみられた。とくに、意見を述べるタスクを与えられた場合、「回避」だけではなく、自分のもつ語彙と文型を駆使して話をし、「切り抜けよう」とする態度が顕著であった。「やりとり」のレベルで質疑応答をこなしていた学生も、少数ではあるがみられた。これらはテープ録音の時、教師との通信でも「朗読」ではなく「話し」に近かった学生たちで、テープ通信とその応用場面である口頭発表との間に、話題や内容には差があるが、言語運用の面で相関関係がみられた。口頭発表を総合的に評価すると、テープ通信前に比べ、テープ通信後はグループ全体の言語運用能力の平均が高くなっていった。

しかし、使用場面が口頭試問という特別な場合であるのと、一つのテーマについて周到な準備が可能であることを考えると、学習者の総合的な言語運用能力をこの資料からは測れない。また、「談話の型」という形ではなく、「談話能力の養成(岡崎 1987)」という意味では、「話順獲得後まとまった話の構成をさせる」段階に留まっているといえる。ただ、外国語を習得する途上で、運用能力を向上させるための「タスク」としては、テープ通信から口頭発表への一連の作業の結果が認められる。

### (3) インターアクションの場として

「異文化理解」を目的にした、学習者と教師間での日誌によるジャーナル・アプローチで、倉地(1992)は学習者の日本語力向上の原因を「学習者が自然(Spontaneous)に自己表現できる学習環境を整える」ことによって、学習の「質的な(Qualitative)次元が高まり、結果として語彙が増え、文法的なミスが減少した結果、「複雑な構文や表現を習得することができた」と分析している。このアプローチでは学習者と学習援助者間に生起する二者間の相互作用(コア・インタラクション)の重要性を強調しており、それが副次的に、このような「質的向上」を促しているという。「ジャーナル・アプローチ」では書きことばを媒介にしたインターアクションの設定であるが、本稿で扱っているテープ通信では「話しことば」の環境設定を試み、言語運用能力への影響を考えてみた。また、縫部は「インターアクションとは人と人との間で交わされる心理的接触と相互交流の総体のことである」と定義した上で、インターアクションの実態を分析することで授業の質の評価を試みている(縫部 1991)。テープ通信を通して学習者が「借用」のストラテジーにより習得していった言語活動は、教師と学習者とのインターアクションの結果であり、テープ通信がその場としての機能を果たしていたことが認められる。

### (4) 日本語コース上の位置づけ

#### 1. 実行の時期

次にコース上での「テープ通信」の位置づけを考えてみる。1,2年生で基本的な文型や語彙を学習し、第2学期の書きことばの授業では新聞講読や手紙の書き方を学習する。この通信を行った3年生では第2学期に口頭発表がある。したがってこの「テープ通信」は、3年生のコースの

中でわずか3~4ヵ月間しか行わなかったのだが、その方が学習者にとっても学習の目的が明確になるし、また繰り返しによって新鮮さが失われることもなく、効果が現れやすいと感じた。

## 2. 統合的なコース活動の中で

口頭発表で、「テープ通信」の効果を認めることができたもう一つの要因は、2年の「Written Japanese for Commerce」と、それを受けて行われた3年次講読での「日本語の書きことば＝日本語で書かれた情報」の処理と導入である。つまり、日本語話者が普段、書かれたもので情報を獲得しているように、学習者は時事問題、現代日本社会、文化事象、ビジネスなどについて日本語で書かれたものから情報を得る。そして、それを自己の中で処理、熟成し、専門研究と結びつける。その上で、学習者が得た情報や考えたものを発現する場として、「テープ通信」が設定されたのである。もちろん、そこには専門科目で学習した知識の効果も見逃せない。それを以下にまとめてみる。

1. 専門科目に対する内容の理解と思考
2. 書かれた日本語での情報の導入
3. 日本語での内的情報(感情・知識・思考)の発信

従来のカリキュラムでは1.と2.は行われていたが、3.の「発信」をする場は存在しなかった。ところが、「テープ通信」では「身近なことの表現」からはじまって、次第に1.や2.の内容を含むタスクが与えられ、それを口頭で表現するようになる。そこで、蓄積されていた情報の発現を促し、自律的な学習を招いて、結果的に日本語使用の質的向上も導いたと考えられる。

ただし、逆の方向からみると、1.や2.のような学術的な内容だけにかかわらず、何らかの情報のインプットの背景がなければ、「テープ通信」の効果には限界があることも予測できる。言い換えれば、「テープ通信」は発音や話し方の練習としてとらえるよりも、総合的な学習のイン・プットとアウト・プットが交流する表現の場と考えた方が、より高い効果が予測できる。それにはイン・プットの内容についてのカリキュラム開発が求められるのである。

## 3. おわりに

外国語教育の目的が多様化する中で、文型や、講読、翻訳といった教室内活動だけでは、具体的な目標に到達することは難しい。しかし、情報の獲得という一方向だけでなく、学習者自身の発話という逆の方向づけをすることで、学習は循環し、螺旋的な自律的学習への力が働く。そのためには学習者と学習援助者である教師との、言語を通じた場の共有が重要な鍵になるだろうし、また両者がコミュニケーションを成立させるために積極的に参加することが必要だと筆者は考えている。

具体的な成果を、しかも短期の内に求める傾向のある香港の学習者にとって、3~4ヵ月のこの

テープ通信は、新鮮だったことも手伝って、効果的に用いることができた。このテープ通信の実行方法や応用については、さらに開発を続けなければならない。また、時間的、距離的に離れている間でも実行できるものなので、通信教育で日本語を学習している学習者に対しても応用できるだろう。今後は発音、談話能力、発話内容などを含めた総合的な言語運用能力習得に対する影響について、実践を続けながら考察していきたい。

### 参 考 文 献

- 岡崎敏雄 (1987) 「談話の指導——初～中級を中心に」, 『日本語教育』 62号.
- 鎌田 修 (1990) 「Proficiency のための日本語教育——アメリカにおける「上級」の指導」, 『日本語教育』 71号.
- 倉地暁美 (1992) 『対話からの異文化理解』, 勁草書房.
- 谷口すみ子 (1991) 「思考過程を出し合う読解授業: 学習者ストラテジーの観察」, 『日本語教育』 75号.
- 縫部義憲 (1991) 「日本語授業の「人間化」の工夫——外国語相互作用分析システムの利用」, 『日本語教育』 75号.
- ネウストプニー, J. V. (1982) 『外国人とのコミュニケーション』, 岩波書店.
- 古川ちかし (1991) 「教室を知ることと変えること——教室の参加者それぞれが自分を知ること変えること」, 『日本語教育』 75号.
- 牧野成一 (1987) 「ACTFL 言語能力基準とアメリカにおける日本語教育」, 『日本語教育』 61号.

ACTFL. 1986. *ACTFL proficiency guidelines*.

Brown, James Dean. 1988. *Understanding research in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hatch, Evelyn. 1992. *Discourse and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.

McCarthy, Michael. 1991. *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.