

〈公募論文〉

コミュニケーション能力の向上を目指して ——討論会を通してその可能性を探る——

新井 芳子*

キーワード: コミュニケーション能力, 読解, 伝達, 理解, 討論

要 旨

台湾の私立東呉大学の日本語学科の会話授業において、コミュニケーション能力向上の可能性を探ってみた。コミュニケーション能力の向上は「読解」「伝達」「理解」「討論」の4つの側面と深く関わっている。本稿で論述する討論会では、学習者があるテーマについて、要約あるいは大意を把握したものを発表し、クラスで討論し合い、いかなる結論を出すかに力を注いだ。筆者はこの一連の過程において、次の4つの提案をし、その実践の分析を試みた。

- (1) コミュニケーション能力の向上には読解力と要約力を養う必要がある。
- (2) コミュニケーション能力の向上には談話構成能力と伝達能力が求められる。
- (3) コミュニケーション能力を向上させるにはまず人の話を聞くことから始めなければならない。そのためには、聞き取りと理解力を養わなければならない。
- (4) コミュニケーションはお互いが理解し合える場を作りあげる。

40回に及ぶ討論会を通して、提案はその妥当性が認められた。それはペア・ワークによる事前の周到な準備がそれを可能にしたと言える。

また、台湾人は日本人ほどあいづちを打たないが、外国語(日本語)によるコミュニケーションにおいては、聞き手の「あいづち」や「うなずき」「微笑み」が、話し手の精神的緊張感を和らげていることが、提案の分析以外に観察された。それは自己の発話に自信の持てない学習者ほど顕著に現れていた。

1. はじめに

最近の台湾は「いったいここはどこなのか」と、一瞬錯覚を覚えるほど日本の物質文明が洪水のごとく押し寄せている。中国語で買い物をして、日本語で「ありがとう」と言いながらおつりをくれる。高校生に日本語学習の動機を問うと「よく目にする」「テレビをつければ日本語が入ってくる」「日常生活に実用的」などマスメディアからの影響が上位を占め¹ 巷には「哈日族(日本か

* ARAI Yoshiko: 東呉大学非常勤講師。

¹ 拙論(2000)「高校における日本語教育の考え方と進め方——北一女の場合を例にして」『東呉日語教育學報』23号, pp. 101-125, 東呉大学日本語文学系。

ぶれ)」という流行語までできている。

しかしながら、学習者が日本語を使う場面を考えてみると、日本語能力のいかににかかわらず、そのほとんどが教室でしか話す機会がない。教室外でたとえ話す機会に恵まれたとしても、断片的な日常会話が多く、あるテーマについての情報・意思の交流が行われることは少ない。したがって学習者には当然あふれている情報を正確に捉え、それらについての情報・意思の交流をしたいという強い要望がある。

それに応えるために、筆者は台湾で「コミュニケーション能力の向上」を目指した授業を行っている。本稿は私立東吳大学日本語学科3年生のクラスを取り上げる。

このクラスはレベルの高い「編人生」を中心に「ダブルメジャー」の学習者、及び緊張と不安の色を隠せず、教室の隅で微動だにしない「再履修」の学習者で編成されている。そこで筆者は学力差を考慮した上で、4技能の総合練習を兼ねた40回に及ぶ討論会を授業に組み込んでみた。まず討論開始に先立ち、学習者にペアを組ませ、時間を費やす共同作業を課し、準備時間を与えた。ペアで力を尽くして調べたものを発表し、全員で討論し、いかなる結論を出すかに力を注いだ授業である。筆者はこの一連の過程において、次の4つの提案をし、その実践と分析を試みた。

- (1) コミュニケーション能力の向上には読解力と要約力を養う必要がある。
- (2) コミュニケーション能力の向上には情報伝達をするための談話構成能力が求められる。
- (3) コミュニケーション能力を向上させるにはまず人の話を聞くことから始めなければならない。そのためには、聞き取りと理解力を養わなければならない。
- (4) コミュニケーションはお互いが理解し合える場を作りあげる。

2. コミュニケーションとは

「相手のところをうごかす共同作業である(斎藤 1972: 7)」といわれるコミュニケーションは、多義語で、分類によりそれぞれの意味がある。語学に関する面から見ると、辞書には「Communications: an art that deals with expressing and exchanging ideals effectively in speech or writing or... (以下略)²」と書いてある。語源のラテン語 *communes* には「共通のもの」「分かち合い」等の意味があるとされている。日本語の訳語としては「伝達」「情報交換」「伝え合い」などが用いられているが、今日最も身近でかつ最も多義的に用いられている言葉の一つである(日本語教育学会編 1990: 133)。つまり、コミュニケーションとは情報や意思の伝達により互いが理解し合うことから始まり、それによって双方同意のもとで何らかの合意や行動がなされる共同作

² 「Webster's Third New International Dictionary」, Mey Ya Publications Inc. 566, Taipei Taiwan (1982).

業と言える。小林(1972: 1-11)はコミュニケーションを「情報・意思の交流による相互の理解を通して、誠意ある行動をおこさせるようにすること」と定義づけ、コミュニケーションの役割を以下の4項目にまとめている。

- (1) 情報・意思を適正に伝える(伝えさせる)
- (2) 情報・意思を好意的に受けとめる(受けとめさせる)
- (3) 情報・意思にそった誠意的行動を起こす(起こさせる)
- (4) 関係諸機能の調整・統合をする

縫部(1991: 180)も「コミュニケーションというのは、単に情報を伝えるというだけでなく、人と人を結びつける働きをするものである」と述べた上で、コミュニケーション機能として次の3つを挙げ「コミュニケーションの究極の目的は、学習コミュニティの形成ということなのであり、そのためには対人関係形成能力が必要となる」と結んでいる。

- (1) 言語的機能——情報を伝達する機能
- (2) 情意的機能——自己表現の欲求を満たす機能
- (3) 社会的機能——教室という社会の一員として、自分の場を確保したいという人の所属の欲求を満たす機能

以上の先行研究を踏まえて、台湾の日本語学科の教室活動におけるコミュニケーション能力を次の4つの観点から整理してみた。

- (1) あるトピックについて、話し手はそれを要約し、あるいは大意を把握し、聞き手に情報伝達できる能力を持ちえているか。
- (2) 聞き手は受け取った情報をどう理解し、どう再表現し、アウトプット産出に繋げていくか。
- (3) 話し手は聞き手からのフィードバックをどう受け止め、どう新たなアウトプットに繋げ、円滑なコミュニケーションを図っていくか。
- (4) 「情報・意思」の疎通の過程において、話し手・聞き手双方にお互いの立場や考えを尊重し合う態度が見られるか。

上記の考えに基づいて、筆者は初級の段階からコミュニケーション能力、あるいはコミュニケーション・スキルを高めさせるべきであると考え、会話授業の目標、レベル別言語能力、表現力、及び意図別の伝達能力のフレームワークを表1³の通りにまとめた。

³ 教師の視点の方向にばかり結果を読み取らないようにするためにも、筆者は日本への留学経験者、日系企業勤務経験者の方々に、機会があるごとに日本語習得の難易点をたずねている。日本語の習得で最も難しく感じる点として、留学経験者の方々からは「自分の本言に言いたいことはなかなか言えない」、日系企業勤務経験者の方からは「日本人と日本語で言い合いができない(会議などで)」、習得しやすい点としては、あいさつ、簡単な日常会話、オウム返しで答えるような表現、という回答を多く得ている。このフレームワークはそうした困難点をも踏まえて、レベル別達成目標として作成した。

表1 レベル別コミュニケーション能力

項 目	初 級	中 級	上 級
目 標	既習語彙・既習文型で自分の身の回りのことを表現し、相手に伝達できる。	自分の意見を日本語で順序よく構築し、的確に伝達でき、相手に理解してもらえる能力。	限られた時間内で主張したい事柄を適切に伝達し、相手の主張をも正確に理解できる能力。
言語能力	● あいさつ ● 正しい応答 ● 簡単な日常会話 ● 単純な質疑応答	● 事実の陳述 ● 具体的な事実の描写 ● いろいろな場面での日常的な話題が扱える ● 質疑応答	● 意見を述べる ● 抽象的な概念の描写 ● 討論 ● ディベート
表現力	● 基本文型の習得 ● 具体的に身近な語彙が使える ● 日常的な場面での簡単な話題が扱える	● 表現の多様化を目指す ● 活用形が使いこなせる ● 文法項目や文型を積極的に使用できる ● 基礎語彙が使える ● 擬音語、擬態語が使える ● 複合動詞が使いこなせる ● 簡単な慣用句が使える ● 主な待遇表現ができる	● 表現の多様化を目指す ● 和語、漢語、外来語の使い分けができる ● 同義語、類義語が使える ● 新聞用語や専門用語の知識を持っている ● イディオム的な慣用句が聞いて理解できる ● 待遇表現の定着を目指す
意図別の伝達能力	● お礼 ● 肯定否定の表現 ● 簡単な断り方 ● 承諾 ● 簡単な謝り方 ● 依頼の表現	● 感謝 ● 嘆きの表現 ● 確認の表現 ● 説明する ● やさしく命令 ● 確認の表現 ● 相手に行動を促す表現	● 交渉 ● 責任を取る ● 釈明する ● 弁論する ● 謝罪する ● 文句を言う ● 強く命令
難易度	易 ←		→ 難

3. コミュニケーション能力養成の類型

コミュニケーションの分類はそれぞれの視点や目的によって、いろいろ考えられる。例えば、対象による分類がある。コミュニケーションの対象が不特定多数か、特定の小グループあるいは個人かによって、マス・コミュニケーションとパーソナル・コミュニケーションに分けることができる。あるいはコミュニケーションの主体が公的・組織的団体か、それともプライベートで非組織的な小集団(個人を含む)かによって、内容をフォーマル・コミュニケーションとインフォーマル・コミュニケーションに大別できる。バーバル・コミュニケーションとノンバーバル・コミュニケーションによる分類もある。情報の流れが一方的なものか、またはフィードバックができるかによって、ワンウェイ・コミュニケーションとツーウェイ・コミュニケーションにも分けられ

る。ツーウェー・コミュニケーションは情報を出し手と受け手が共有する双方向的コミュニケーションである。永瀬(1998: 58)は双方向的コミュニケーションを非対面コミュニケーションと対面対人コミュニケーションに分け、対面対人コミュニケーションの要素に、① 個人(自分と相手: 複数も)、② メッセージ(言語行動と非言語行動)、③ 個人の経験の場、④ 媒体(直接対面か間接対面: 電話など)、⑤ ノイズ、⑥ コンテキストなどを挙げている。

本稿で研究するコミュニケーションはパーソナル・コミュニケーション、フォーマル・コミュニケーション、バーバル・コミュニケーションを包括する対面対人のツーウェー・コミュニケーションである。切りこみ方としては、話し言葉、つまり口頭面からの方法が最も一般的と思われるが、ここでは「書き言葉から話し言葉への転換」を「話し手側」の出発点とした。その理由は、① 台湾における語学教育は書き言葉から話し言葉へという学習スタイルがすでに定着しているため、会話を担当する一日本人教師の力だけでは、それを覆すことは極めて困難であること、② ペアによる事前の周到な準備は学習者の情意フィルターを下げる。特に不安の高い学習者の情意面を考慮することができるため、「書き言葉」からの切りこみ方は討論やディベートなどを通してのコミュニケーション能力向上を目指した場合には有効な方法と考えられるの2点にある。しかしながら教室活動としての討論会では、話し言葉中心に運ばれるように配慮した。以上述べてきた本稿で考えるツーウェー・コミュニケーションのプロセスとその言語能力一般について一つの図式を設定し、討論を通したコミュニケーション能力の向上を考えた。以下そのモデルを図1に示し、詳述する。

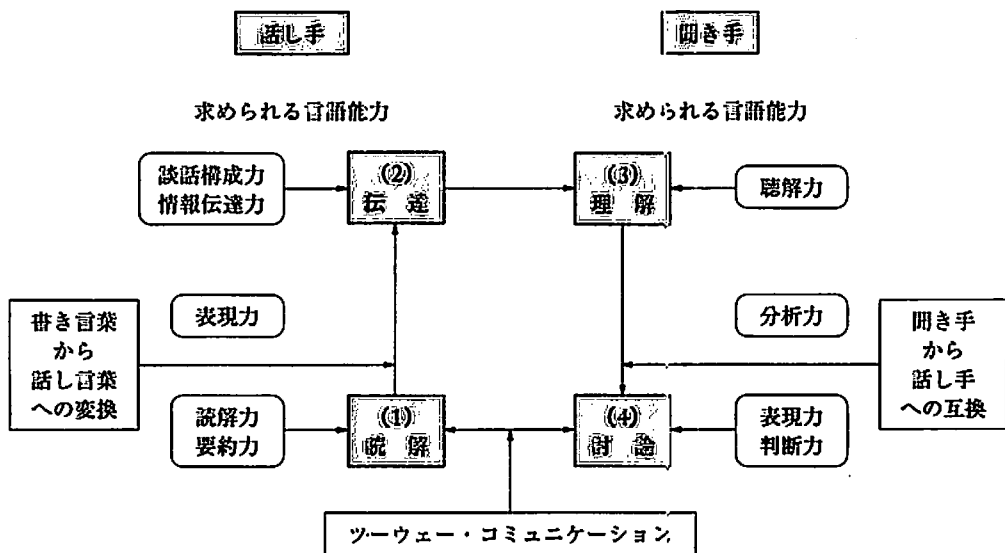


図1 コミュニケーションのプロセスと言語能力

3-1. 「読解」の段階

スタートの「読解」の段階においては、「読解力」が求められる。ここでは、未習あるいは未定着の語彙や語句の意味・用法を確認しなければならない。そして、段落間の関連を考え、書き手の言わんとしている意図を正確に掴む「要約力」も求められる。「読解」の題材は主に新聞、雑誌、好きな本、最近のベストセラーや話題の本等から取り上げる。日本語、中国語は問わないが、学習者の興味を引くようなもので、話題性、時事性のあるものとした。

村岡(1999: 118)は「文章の理解過程については、周知のとおり、文字、形態素、単語の認知、主部一述部関係、接続関係、談話へと、言語表現から理解を統合していくボトムアップ処理と、読み手の世界知識、専門知識、言語知識などを活性化させて文章の欠落や問題点を推理しながら読んでいくトップダウン処理という2つの過程が含まれている。(中略)…ボトムアップ処理能力に問題のあるときはトップダウンを、トップダウン処理能力に問題があるときはボトムアップをそれぞれ補償的に用いて読解の目的を達成しようとする傾向が強い。」と述べている。

本稿の台湾人大学生のペアによる読解ストラテジーを観察すると、トップダウン処理とボトムアップ処理の双方が用いられ、おおよそ次のような順序が観察される。①重要と思われるところや未知の語彙表現などマーカーでハイライトする。②次に辞書的な意味を確認する。③タイトルや挿絵、写真、グラフ、表、図などから内容を推測し、背景知識を利用した意見を出し合う。④ペアで精読することによって全体の意味確認をする。⑤理解不能な箇所を再度マーク・ハイライトし、辞書的な意味、コンテキスト上の意味を確認する。⑥関連の参考文献、新聞記事などの収集に取りかかる(衛生署(日本の厚生省に相当)、旅行代理店、テレビ局、学習塾等にまで資料収集に出かけたペアもいた)。⑦参考文献や関連記事の読解作業。⑧本題と関連記事の照合。⑨本題の要約あるいは大意の把握をする。⑩教師の指示で一文のタイトルをつけ完成させる。

山田(1996: 146)は、「(要約は)「聴く、読む」で理解し、インプットしたものを「話す、書く」で表現しアウトプットする多技能的で複雑な言語行為である」と述べている。佐久間(1994: 4)は要約を次の2つに分け定義している。

- (1) 大意: 原文の表現をできるだけ用いて、内容の順序を変えずにまとめるやり方
- (2) 要旨: 原文の主題や結論に焦点を絞り、原文の表現形式にとらわれずに自分の言葉で要点をまとめるやり方

本授業においては、特に要約指導はしていないため、要旨の形は現れず、大意をまとめるものであったが、「大意」をまとめ、伝達していくことは、コミュニケーション手段の重要な技術と定義できる。

3-2. 「伝達」の段階

二番目の「伝達」の段階では、トピックを簡潔にまとめ、説得性のある伝達方法を考える。つまり、ここでは主に書き言葉から話し言葉への転換作業が必要となる。また情報を伝達するための「談話構成能力」と「情報伝達力」が求められる。話し手側は書き言葉から話し言葉に転換させ、わかりやすく情報を伝達しなければならない。情報伝達の際、話し手側と聞き手側にインフォメーションギャップがなければ真の情報伝達学習にはならない。ここでは、事前にテーマの発表と僅かな資料の配布はするが、聞き手側にとっては、当日聞く新しい生の情報であるため、意味のあるコミュニケーションが図れる。スタートの「読解」で十分な準備ができていれば、伝達したいという意欲を喚起することができる。ここでは「伝達」の達成を第一の目的としているため、誤りに対しては寛大で、事後訂正する。

3-3. 「理解」の段階

三番目の「理解」の段階は「聴解力」と「分析力」が求められる。話し手側から一方的に流されてくる独話の聞き取りは、大学の講義や講演などに代表される「独話」の理解のような位置づけはできないが、あるテーマについて最後まで聞き続けなければならない。

国立国語研究所編（1963: 1）によると「講義や講演などの「独話」は話し手・聞き手の立場が固定して一方的になされる発話である」とされている。話し手・聞き手が交互に入れ替わる「対話」においては、話し手の発話が聞き取れないときは、「あいづち」を入れ、話し手のスピードをゆるめたり、「聞き返し」、「確認」、「問い返し」などによって、理解可能なインプットを得ることができるが、「独話」の場合はそれができない。台湾では従来、聞き取り練習といえば、オーディオリンガル法の間答方式の積み重ねが主流を占めているため、学習者は一音一字一句正確に聞き取ろうとする。したがって未習の語彙や文法事項などに遭遇すると、中・上級になっても、その場で思考能力も推測能力も停止してしまうことがある。この現象は普段発言の少ない真面目な学習者に多く見られる。したがって、ここでは事前に新聞や雑誌の見出し、小見出しなどの資料を配布し、そこから得た知識を利用した「独話」のおおまか聞き取り⁴の練習をする。

斎藤（1972: 12-13）はコミュニケーションの場では、聞き手にも 50 パーセントの責任があるとし、聞き手に「積極的な聞き方」を求めている。「積極的な聞き方」の訓練として、①努力、②忍耐力（人権を尊重する態度につながるもの）、③親切心（自分を与えることができること）、④時間をかけて理解しようとする態度、⑤多少の苦勞を結果として感じる、の 5 つは示唆的である。

ここでは発表者から理解可能なインプットを多く引き出し、討論に結びつけていくため、上記

⁴ 「おおまか聞き取り」という語は土岐（1988）による。

の方法を援用すると同時に、聴解のストラテジーを以下のように学習者に提示した。

- (1) ノート取り: ノートの左側に事前に配布された見出し、小見出し、資料などを貼付する。
右ページの左3センチに線を引き、上から順にキーワードを記す。
- (2) 聞き取り: 資料とキーワードを参考にしながら聞く。聞き取りのメモはキーワード右の
空欄に書きこんでいく。
- (3) 問題特定⁵: 問題が特定されたらマーカーでハイライトし、推測する。
- (4) 聞き流し: 問題特定が資料やキーワードから推測できなかった場合は、チェックに留め、
先を聞き続ける。
- (5) 確認: 問題特定が重要と判断した場合は「独話」聞き取り終了後、話し手に確認する。
- (6) 分析: 「確認」終了後、「起承転結」、あるいは「導入、展開、結論」に分析してみる。

使用されるストラテジーは学習者によって異なるが、こうしたストラテジーの連鎖を使用することによって、ダブルメジャーのような背景知識の多い学習者は力を発揮する。また日本語会話については再履修の学習者でも、既習の言語知識や言語外知識を総動員させれば聞き取れるようになる。

3-4. 「討論」の段階

四番目の「討論」の段階では「聞き手側」から「話し手側」への互換がなされ、また「話し手」「聞き手」は交互に入れ替わる。双方ともに「表現力」「判断力」を駆使しコミュニケーション能力の向上を図る練習をする。賛成意見にしても反対意見にしても、事実を確認してしっかりとその理由が述べられるようにする練習の場である。討論会を通して、発表者側は聞き手側から積極的にフィードバックを感じとることによって、発表のために覚えた語彙や表現方法などを身に付けていくことができる。そこで発表に際しては表1のレベル別コミュニケーション能力の目標、表現力、意図別の伝達能力などを念頭において準備をする。ただし、ここではコミュニケーションの原則にのっとり、相手の意見を尊重する態度で臨まなければならない。

倉八(1996: 40-41)は、「スピーチの過程は、話し手の伝えるメッセージが聞き手に理解され、聞き手から何らかの反応(フィードバック)が話し手に返されて完結する。従って、話し手は聞き手から直接・間接のフィードバックを感じとる必要がある」とし、質的に異なる2種類のフィードバックを次のように説明している。

- (1) 言語以外によるもの: スピーチとはほぼ並行して与えられるジェスチャーなど。
- (2) 言語によるもの: ① 質疑応答・ディスカッション ② コメント・アドバイス

⁵ 「問題特定」という語は水田(1996)による。

また、フィードバックの機能を以下のように説明している。

- (1) 制御的機能: フィードバックが今後の活動に有効な情報を提供するものでない場合には、不安を高め学習者にマイナスに機能する。
- (2) 情報的機能: フィードバックが具体的な情報を提供するものであれば、不安を低め学習者にプラスに機能する。

本稿のコミュニケーション能力向上のための「討論会」は、以上の「読解」、「伝達」、「理解」、「討論」のプロセスを経ている。このプロセスは、ペアワークによる周到な準備が学習者の情意フィルターを下げている。そのため不安の高い学習者にはプラスの方法であると思われる。またコミュニケーションの原則にのっとり、話し手・聞き手の双方が誠意ある行動を起こせば、教室という空間に相手を尊重する場を作り上げることができる。したがって再履修の学習者でも決してコミュニケーションに破綻を起こすことはない。

4. 討論指導の実際

4-1. 学 習 者

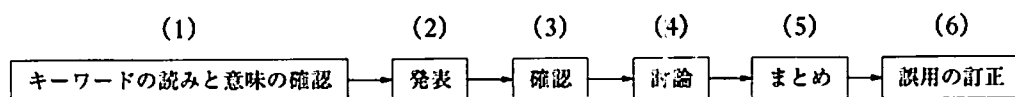
学習者は3年次編入生9名、4年生6名(ダブルメジャーの学生4名と再履修生の学生2名)の計15名⁶。学習開始にあたり、まずペアを組む。3人組は3人で2組分を担う。

4-2. 事 前 学 習

発表者側は事前にテーマを発表し、簡単な資料を配布する。しかし、発表のために用意した大意を把握したものや、要約したものは配布しない。全員が予習してきて、授業に臨むことを大前提にしている。話し手側はボトムアップ処理とトップダウン処理で、聞き手側はテーマとそれに関するわずかな小見出しや資料、図表、写真などで全体を推測、把握していくトップダウン処理で準備をしていることになる。

4-3. 発表と討論

発表と討論の手順は以下の順で進めていく。



⁶ 編入生の中には、編入のために1年間日本へ語学留学してきた学習者もいれば、日本で日本語教師養成講座まで受講・終了してきた学習者もいて、レベルは高い。学習者の多くは2.で述べた表1の上級の中ぐらいに位置する。ペアの組み方には教師も介入し、学習能力が偏らないように配慮した。

- (1) キーワードは5個から15個ぐらい板書される。読みと意味の確認においては、語の意味だけのものから語句の使い方までとペアによって異なる。
- (2) 「要約」または「大意」の発表は3分以内。
原稿を読むのではなく、聞き手側の顔の表情を見ながら、語りかけるように話す。メモは見てもかまわない。発表の仕方も、取り上げたトピックの大意を述べたものだけのものから、要約して自分の意見、あるいはペアの意見を付け加えるものなど、その方法は各ペアに委ねられる。
- (3) 聞き手側は発表を聞き終えたところで、聞き取れなかった部分を確認する。討論に先だって、質問、確認によって、疑問点は明らかにしておく必要がある。質問、確認、説明の一連の過程において、聞き手側・話し手側双方にそれぞれの方策が講じられる。

確認について杉本(1995)は、次のように述べている。

まず、相手の主張を要約して確認するのです。話し手は、絶えず、二つの「?」を持って話しています。聞き手が「聴いてくれるだろうか?」「理解してくれるだろうか?」という疑問です。と同じように、「自分の主張を的確に伝えることができたでしょうか?」と疑問に思っています。一方聞き手にも、「話の内容はこれでいいのだろうか?」という疑問があります。こうした疑問を一気に解決するのが確認です。確認によって、三つの疑問が解け、主張が明確になります。(中略)「確認」しようと意識さえしていれば、必然的に聴く能力が芽生えてくるのです。

(杉本 1995: 19)

- (4) 討論の開始。ペアのうち1人が進行役を担当するが、2人協力して空白の時間を作らないように、そして全員参加を目指して努力する。

〈取り上げられたテーマの例〉

- | | |
|---------------|-----------------------|
| ● 大気圏が危ない | ● カラオケの人気を探る |
| ● 移民について | ● 公共安全性——台湾と日本を比べて—— |
| ● 暴力と政治 | ● 交通問題——なぜ規則が守れないのか—— |
| ● 野生動物の保護について | ● 台湾と日本の新聞の構成の違い |
| ● 台湾の国連加盟について | ● 台湾の離婚率 |
| ● 中国人の易と迷信 | ● 中国人と爆竹 |
| ● IQ と EQ | ● 有名な台湾人観光客の大声 |
| ● 高学歴と就職難 | ● 屋台に見る台湾の文化について |
| ● 人間、時には怠けが必要 | ● なぜ日本はなかなか死刑にしないのか |

- (5) 最後に、発表者、進行役ともに、聞き手側からのフィードバックや主張など、討論を通して新たに感じたことなどを含めてまとめる。
- (6) 誤用の訂正

誤用の訂正には発表や討論会などを録音し、事後テープを再生しながら訂正する方法がある。しかし、時間の制限もあるため、討論のまとめが終わったところで、教師による誤用の訂正を中心にフィードバックした。その一部を示す。

(例)

1) よく

副詞「よく」には、行為、作用の完全さを表わす用法と、行為、作用の頻度を表わす用法がある。この二つの意味を混同した誤りが比較的多く見られる。

- 私はよく運動しないから、常にかぜを引くんです。

(私はあまり運動しないから、よくかぜを引くんです。)

2) ～にとって

中国語「對我來說」の干渉かと思われるが、この誤用の頻度はかなり高い。

- 私にとって、今の社会で一番幸せな人は怠けが上手です。

(人間、時には怠けることも必要。怠け上手な人は幸せだと思います。)

3) かもしれません

一つの可能性としてある事柄を述べる言い方であるが、それを否定する可能性も同時に意識している時の表現である⁷。現状に責任を持たない推測の言い方で当たる確率は50%ぐらいのものであろうか。中国語の「也許」も軽い推測の気持ちからくるものなのか、以下のような誤用が目立つ。

- 卒業したら、もしかしたら日本語の先生か英語の先生になるかもしれません。

この場合下線の部分は「なるつもりです」「なろうと思っています」「なりたいです」などの表現を用いて、自分の将来に対する意志や希望を表したほうがよい。学習項目としては、初級段階のものであるが、中・上級になってもときどき現れる表現である。将来何をしたいか、何を勉強したいか、なかなか決められない意識構造の形成は、本人の意志とは関係なく、入学試験の得点で学校、学部が決められる台湾の入試制度に深く関わっていると思える。

4) ～たことがある

進行役の開口第一声にこの表現がよく使用される。中国語「我去過日本」(日本へ行ったことがある)の経験を表す言い方と「吃過了嗎?」(ご飯、食べました?)の完了を表す言い方の混同からくるのか、頻繁に現れる表現である。

〈野生保護動物の問題で〉

- 台湾は国際社会から高い圧力を受けています。聞いたことがありますか。

⁷ 国際学会友会日本語学校編(1985)『日本語れんしゅう(1)(2)使用の手引き』を参照。

(台湾は国際社会から強い批判を受けていますが、これについてどう思いますか。)

5) ～(れ)ば、～たら、～なら、～と

条件仮定を表す言い方では、「～(れ)ば」の形がよく使われている。永野(1975: 152)によれば「「～ば」は条件としての主観性が強く、後件に主観性の強い表現を導く力がある。また、習慣的事象(動作・作用)をも表わす。」という。「～(れ)ば」は習慣的であり、繰り返しの反復的であり、一般的でもあるため、過去にも際立ち、諺にもよく使われるので、学習者も使いやすいのか「～(れ)ば」が頻繁に使用される。

- チャンスがあれば、暴走族になりましたか。

(暴走族に入ってみたいなど思ったことがありますか。)

6) 重視、利用、関心、了解、発見、品質、親切 etc.

中国語と日本語の双方に意味が重なるため、中国語の意味をそのまま移し変えたものも多い。

- あの人はいつもお金を重視します。

(あの人はいつもお金のことしか考えていません。)

- お客様はこのあまりの時間を利用して逃げました。

(お客さまは(煙が充満するまでの)僅かなすきに逃げ出しました。)

- 先生は進学のことと学生の関心にこころを向けるひまがない。

(先生は生徒の進学問題のことと忙しく、一人ひとりの生徒が何を考えているのか考えてあげられる余裕がないのではないか。)

- 地球環境の品質はますます悪くなってきました。

(私たちを取りまく(地球)環境は悪くなるばかりです。)

- 山登りの時、何か発見しましたの。

(何かおもしろいことでもありました。何かありました。)

7) ～によると～((だ)そうです)

仁田(1992: 11-12)は伝聞を表す専用の形式は、「(スル)ソウダであり、①言表事態は第三者からの情報である、といった言表事態の仕入れ方、②第三者からの情報を聞き手に取り次ぐ、といった伝達性」の2つの意味特性を挙げている。そして、伝達の通常の用法は対話性発話であるとしている。

事実を伝える場合、「... (だ)そうです」の他に「...と言っています」「...と書いてあります」「...と主張しています」「...と言うことです」などを提示したが、以下のよう「～によると」がなかなか使えず、文末表現にも誤用が目立った。

- 占いによって、私は両親にあまり縁がないですね。将来兄弟とも付き合うことがない。悲しい感じが出てきました。ちっとも覚えませんでした。(両親が密かに保管しておいた占い師のテープを聞いてしまって)

(占いによると～、占いでは、占いにってもらったところ)

8) 人称代名詞と呼称

「あなた」の多用が目立つ。教科書に多く採用され、かつ初級クラスであればあるほど授業中、教師自身が最も多用している表現であるため、不特定多数に向けて発話する場合も、誤って使用する。「みなさんはどう思いますか」と言うべきところを「あなたはどう思いますか」となる。「君」も多い。新鮮で爽やかな感じがするという理由で、男女ともに使用したが、一例を示す。

(日本の死刑制度について)

男子学生「日本人は死刑が好きじゃないんです。悪い人でも助けたいんです。」

女子学生「君は日本人じゃないだろう。どうしてそんなことが分かるのか。」

本討論会は公の場を想定し、誰とどこで話しても恥ずかしくない日本語を、そして、日系企業に勤めたとしても十分通用する日本語を念頭においているため、フォーマルな形で通すことにした。新聞や雑誌など、記事の書き手や専門書や単行本の著者の呼び方も始めは「この男」、「この女」が圧倒的に多かった。これらは、「この人(方)」、「この女性」、「作者」、「著者」、「著者の○○さん(氏)」などと改めさせた。

5. 結果と考察

5-1. 結 果

事後、自由記述式で感想を書いてもらい、筆者が分類わけした。プラスの評価とマイナス評価の上位4点ずつを挙げる。

〈プラスの評価(N=15, %)〉(複数回答)

- (1) 教科書以外にもいろいろな本や雑誌を読むようになり、説解力と要約力はついたと思う。(11人, 73%)
- (2) 言いたいことが思い切り言えて満足している。(5人, 33%)
- (3) 新聞(台湾の新聞)はあまり読まない。しかし本授業のために難しいと思っていた日本の新聞を読み始めた。1つの記事について何紙も読んで研究しているうちに、読めるようになった。(4人, 27%)
- (4) 背景知識の意見交換が討論の内容に広がりを見せていることがわかった。教科書一辺倒であったこれまでの学習方法を改めたいと思った。(3人, 20%)

〈マイナス評価(N=15, %)〉(複数回答)

- (1) 負担が多くて疲れた。(4人, 27%)
- (2) 会話の授業はたまにはビデオを見て、リラックスしたい。(3人, 20%)

(3) 討論が途中で途切れたらと思うと、発表の前夜は眠れなかった。(2人, 13%)

(4) 討論に熱が入りすぎ感情的になってよくないと思った。(1人, 7%)

負担が大きすぎたのは否めない。準備不足のため、まれに中止せざるを得ない事態も生じた。また進行役は自己の任務を忘れ、1人で延々と話していることもあった。聞き手の長い発言もあった。教師は討論の最中は口を挟まないことにしているが、1人の発言が長すぎる場合や、内容が逸脱してしまった場合は注意を促す。

5-2. 考 察

(1) 「読解」

上記の結果から学習者の読書の範囲も広がりを見せ「読解力」と「要約力」が養われてきたことがわかる。今回の討論会では日本の各種の新聞、文庫本から学習者によっては専門書、六法全書まで用意していた。資料を盛り込んだグラフ、図表などを積極的に作成し、自分の言葉による再表現でまとめられるようになったのは、大きな進歩であった。

(2) 「伝達」

グラフ、図表、さらには OHP による視覚情報の活用の仕方が目立って上達し、情報・意思は的確に伝えられるようになったが、「伝達」の文末表現は、新聞や書籍、雑誌などをそのまま引用するため、最後まで問題を残した。書き言葉は話し言葉と比べて文が長く、同じ文や言葉の繰り返しがなく、難しい漢語がよく用いられている。台湾人学習者は同音異義語の多用を含め、難しい漢語を好んで用いるため、発音が曖昧になり聞き取り不能に陥ることがある。打開策は、話し手側自身が聞き手側になった場合、どのような表現が最も聞き取りやすいかを考えさせることである。関連語、類義語、対義語、和語、外来語など探し出し、駆使するようになった結果、伝達表現としての語彙を広げることができた。

(3) 「確認」

「独話」の聞き取り能力については個人差が大きい。話し手から一方的に送られてくる「独話」は主題と内容の異なるもの、談話構成の不備、助詞の誤用、助詞の欠落、他動詞と自動詞の混同、接統詞の誤用、話し手の音声的なもの、外部の騒音など様々な要因で聞き取れない場合もある。本討論においては、話し手側は事前に聞き手側にテーマとそれに関する資料を配布しておいたため、聴解ストラテジーの連鎖の使用によって、推測能力が働き、聞き取りは良好であった。聞き取り終了後、確認のための質疑が活発になされたことから、聞き取り能力と理解力の向上は見られたと言える。しかしながら、話し手側の準備不足(資料の配布が当日)や聞き手側に予習がなされていないなかった場合は、「討論」には至らなかった。

(4) 「討論」

「討論」の開始当初はほとんどが単発式の間答で、おおよそ討論とは言いがたいものであった。

例えば、台湾の高い離婚率を問題にしているとき、

(進: 進行役 A: 聞き手)

進 「あなたは結婚したら、離婚したいですか。」(A に向かって)

A 「わかりませんが、かもしれません。」

というように、進行役は開口一番唐突な質問で話題を提示し、討論会を始めようとしたために、うまく展開できなかった。そこで、内容を「起承転結」に、あるいは「提示、展開、結論」の順で討論していくように指示した。十分に準備されている内容であるので、かなり整った形で進められ、談話の構成能力が養われてきていることがうかがえる。しかしながら、「討論」で最も難しいのは他者の発言に遡及して、自己の意見を述べることである。そこで討論に積極的に参加させる一方法として、自己の背景知識を利用した意見をも述べさせたところ、推測力、判断力、表現力、分析力が養われ、「意見を述べる力」も高まってきた。

本討論を通じて、最も変化を見せたのは再履修の学習者であった。「何かしゃべらなければ落とされる、卒業できない」という消極的・悲観的な姿勢から「調べたことを話したい」「意見を述べたい」「質問したい」という能動的で積極的な姿勢に変わってきた。再履修の学習者が討論に参加するに当たって使用したストラテジーが「～何ですか?」「○●↑」といった短い「聞き返し」からであったのは注目したい。

以上の結果から、提案(1)(2)(3)の妥当性は認められたといえる。また長時間に及ぶ共同作業を通して、お互いに苦勞しているため気持ちが分かり合う、四苦八苦の応答でその場をしのいでいる発表者・進行役に応援も現れ出し、教室空間にはなごやかな学習コミュニティの場が形成されていた。よって提案(4)も実証できたと言える。

6. おわりに

レベルの高い編入生の中に非常に不安の高い学習者が含まれているクラスでのコミュニケーション能力向上を目指したカリキュラムはどうデザインしたらよいか。その試みとして、時間を費やす共同作業を課した40回に及ぶ討論会を授業に組み込んでみた。学習者があるテーマについて、要約あるいは大意を把握したものを発表し、クラスで討論し合い、いかなる結論を出すかに力を注いだ。筆者はこの一連の過程において4つの提案をし、実践を通して分析を試みた結果、その妥当性が認められた。

本稿で論じた図1の方法は、すべてのレベルの学習者に有効であるとは言えない。しかしながらはっきりとした指導目標に基づいた広い視点での会話授業であれば、苦勞した分に相応するだけの満足感が得られる。チャレンジして得られた満足感は学習の動機づけを高め、自信に繋がるのが学習者の姿勢から見てとれる。

また、提案の分析以外に聞き手の言語行動・非言語行動がコミュニケーションの円滑化に有効な役割を果たしていることが観察された。台湾人は日本人ほどあいづちを打たない。しかし、外国語(日本語)によるコミュニケーションにおいては、聞き手の「あいづち」や「うなずき」「微笑み」が、話し手の精神的緊張感を和らげていることが、本討論会を通して観察された。それは自己の発話に自信の持てない学習者ほど顕著に現れていた。

今後の課題として、聞き手の言語行動・非言語行動にも注目し、台湾人学習者のコミュニケーション能力向上の可能性を更に探っていきたいと思っている。

(本稿は拙論(1997)に加筆、修正したものである⁸。)

参 考 文 献

- 伊豆原 嶽(1992)「中 上級学習者の話し言葉(独話)の分析と考察——情報伝達を通して」、『日本語教育』77号, pp. 103-115, 日本語教育学会。
- 倉八順子(1996)「スピーチ指導におけるフィードバックが情意面に及ぼす効果」、『日本語教育』89号, pp. 39-51, 日本語教育学会。
- 国立国語研究所編(1963)『話しことばの文型(2)——独語資料による研究』, 秀英出版。
- 小林末男(1972)『企業内コミュニケーションの管理』, 東洋経済新報社。
- 斎藤美津子(1972)『話しことばと科学』, サイマル出版会。
- 佐久間まゆみ編(1994)『要約文の表現類型 日本語教育と国語教育のために』, ひつじ書房。
- 杉本泰夫(1995)「「聴く」ことを意識した話し合いダイバケーション」、『日本語学』6月号, pp. 13-20, 明治書院。
- 清 ルミ(1995)「上級日本語ビジネススピールのビジネスコミュニケーション上の支障点——インタビュー調査から授業内容を探る」、『日本語教育』87号, pp. 139-152, 日本語教育学会。
- 土岐 哲(1988)「聞き取り基本練習の範囲」、『日本語教育』64号, pp. 27-43, 日本語教育学会。
- 永瀬治郎(1998)「コミュニケーション研究とデータ収集」、『日本語学』17-9臨時増刊号, pp. 52-59, 明治書院。
- 永野 賢(1975)「「もしも私が家建てれば…」の文法——条件表現「ば」「と」「たら」「なら」「新・日本語講座2日本語文法の見えてくる本」, pp. 141-152, 汐文社。
- 仁田義雄「判断から発話・伝達へ——伝聞・婉曲の表現を中心に」、『日本語教育』77号, pp. 1-13, 日本語教育学会。
- 日本語教育学会編(1990)『日本語教育ハンドブック』, 大修館書店。
- 縫部義恵(1991)『日本語教育入門』, 創拓社。
- 水田澄子(1996)「独話聞き取りにみられる問題処理のストラテジー」、『日本語教育論集・世界の日本語教育』第6号, pp. 49-64, 国際交流基金日本語国際センター。
- (1995)「日本語母語話者と日本語学習者(中国人)に見られる独話聞き取りのストラテジー」、『日本語教育』87号, pp. 66-78, 日本語教育学会。
- 村岡英裕(1999)「読解ストラテジー研究——読解能力の習得とのかかわりから」、『日本語教育と日本語学習——学習ストラテジー論にむけて』, pp. 117-131, くろしお出版。
- 山田しげみ(1996)「日本語能力を伸ばすための要約指導」、『日本語教育』89号, pp. 144-155, 日本語教育学会。

⁸ 拙論(1997)「会話の授業研究——コミュニケーション能力の向上とその可能性」『東興外語学報』12号, pp. 147-158, 東興大学外語学院出版。