

# 日本語口頭発表クラスの改善に向けて

— 教師が気をつけること —

大藤 美帆

キーワード

上級日本語クラス    口頭発表能力    学習ストラテジー    自律学習

## 1. はじめに

筆者は2001年10月から2002年1月にかけて、新潟大学で教養科目として開講されている「応用日本語CII」を担当した。このクラスは学部留学生を対象とした、主に話す技能をのぼすためのクラスである。本稿はこのクラスでの活動内容を振り返り、今後の授業改善につなげるための実践報告である。

このクラスは上級の留学生等を対象に、話す技能をのぼすためのクラスとして設けられている。そこで、筆者はこのクラスを通じてゼミや面接の際に必要な口頭発表能力を少しでものぼして欲しいと思い、そのためにはクラス以外でもこの技能をのぼしていけるように自立した学習者になることが必要であると考える。本稿では、このクラスの活動内容を振り返り、活動内容の反省から、このようなクラスを実施するにあたって教師はどのようなことを考えてクラス活動の計画を立てればいいのか、また、学習者について何をしておくべきか、について具体的に述べていきたい。さらにこのことを学習ストラテジー（注1）との関連からも明らかにし、今後のクラス改善につなげていきたい。

## 2. 実施形態

ここではまずクラス活動の実際を振り返る。

### 2.1 学習者の背景

このクラスは学部留学生等を対象にしているため、学習者の日本語のレベルは全員上級である。受講したのは、学部留学生5名（中国4名・韓国1名）、帰国子女枠の学部生2名、研究生4名（ロシア2名・ウクライナ1名、中国1名）の計11名であった。しかし、上級といっても学習者の背景や受講の動機は様々であった。

例えば学部生Aは、話すときに緊張するので人前で発表することに非常に苦手意識を持っている。また発音に自信がないので音声面での向上を目指して受講を希望した。学部生Bは、これまでほぼ独学で日本語を学習してきたので、文法に関して特徴的な誤用がみられる。また4技能の中でも特に話すことに苦手意識を感じている。一方、帰国子女枠の学部生C、Dは、話す技能に関しては準母語話者としてほとんど問題のないレベルを有しており、研究生Eは国で日本語の教師をしている。このようにひとことで上級といっても実際には学習歴や学習スタイルにかなりの差があった。

### 2.2 クラスの目標

日本語教育では学習者の多様化や教室以外での接触場面の研究が進むにつれて、自律学習という側面が強調されてきた（注2）。筆者もこの点をふまえ、まず学習者が自分の口頭発表を観察し、そして自分の弱いところを知る。その上で自立して話す技能を伸ばしていけるようにすること、という目標を設定した。またこの目標は、ひとことで上級といっても、文法や音声に苦手意識をもつ学部生A、B、準母語話者として十分な話す技能をもつ帰国子女枠の学部生C、Dなど、多様な学生が参加するこのクラスにおいて、どの学生にも

対応しうるものだと考えた。そこで学生には、このクラスの目標として次の2点を提示した(注3)。

- (1) 自己の発表をモニターし、自分の弱点に気づくこと
- (2) 発表内容をよく考え、聞き手にわかりやすい発表を心がけること

### 2.3 活動内容

全15回の中で、4回口頭発表の機会を設けた。そのうち3回はスピーチをおこない、1回は学生の希望もありディベートを実施した。クラスの活動は大きく次の手順でおこなった。

- ① スピーチ→相互評価→ビデオを見てフィードバック (これを3回繰り返す)
- ② ディベート→相互評価→ビデオを見てフィードバック
- ③ 最終日に自分のスピーチ・ディベートを振り返る自己評価

|    |                            |
|----|----------------------------|
| 1  | オリエンテーション                  |
| 2  | スピーチ(1) 自己紹介のスピーチ          |
| 3  | フィードバック                    |
| 4  | スピーチの準備                    |
| 5  | スピーチ(2) 友だち紹介のスピーチ         |
| 6  | スピーチ(2) 友だち紹介のスピーチ フィードバック |
| 7  | フィードバック 外国人の日本語弁論大会のビデオを視聴 |
| 8  | スピーチの準備                    |
| 9  | スピーチ(3) 情報提供のスピーチ          |
| 10 | スピーチ(3) 情報提供のスピーチ          |
| 11 | フィードバック                    |
| 12 | フィードバック                    |
| 13 | ディベートの準備                   |
| 14 | ディベート実施                    |
| 15 | フィードバック 自己評価               |

### 2.4 スピーチの実施方法

各スピーチとも発表者は前に出て発表し、時計係を一人決めて時間の合図を出してもらった。筆者は発表をビデオで撮影し、後日それを見てフィードバックをおこなった。発表者以外の学生は、その発表の評価を評価表に書いて評価しあう相互評価を実施した。フィードバックもなるべく評価表にしたがって学習者同士がお互いの発表を指摘できるように努めた。しかし、実際には時間の関係もあり、筆者が文法の誤用やスピーチレベルに関する指摘、わかりにくかった点の指摘などをおこなった時間が長かった(注4)。評価表については資料(1)参照。

筆者は各スピーチとも下書き原稿をそのまま覚えて読むのではなく、できるだけ話す内容をアウトラインにし、話の流れを整理して練習をおこなうよう指示した。

#### スピーチ(1) 自己紹介のスピーチ 1分

まずスピーチの最も基本である自己紹介のスピーチを実施した。この回は1分でどれぐらいのことが話せるのかを実体験する意味も含め、1分という時間を厳守して、短くわかりやすく話すことを目指した。

#### スピーチ(2) 友だち紹介のスピーチ 2分

くじ引きでペアをつくり、お互い相手についてインタビューしその内容をクラス全体に紹介する形でおこなった。

### スピーチ (3) 情報提供のスピーチ 4~5分

自分のもっている知識、経験したことなどを、それを知らない人にわかりやすく伝えようという目標でおこなった。実際に学生がおこなったスピーチは

日本語と韓国語について (韓国・学部1年生)

再就職支援システムについて (中国・学部4年生)

柔道の技について (帰国子女1年生)

マトリョーシカの由来 (ロシア・研究生)

などであった。

## 2.5 ディベートの実施方法

ディベートの実施にあたっては、ディベートのやり方とルールについて事前に十分話し合い、合意を得てからおこなった。話し合いは、筆者の方からこのクラスに合わせてアレンジしたディベートのやり方とルールを提示した (注5)。そして、実際のディベートとはルールが異なるが、ディベートのテクニックや勝敗を競うというより、このクラスの目標を踏まえ、あくまで日本語で話すことの練習、自分の話し方や話の組み立て方をチェックするためのディベートであるということを十分に話し合っ、合意を得た。このクラスでおこなったディベートのやり方と相互評価に関しては資料 (2) 参照。

## 2.6 自己評価

クラスの最終回にこれまでの活動を振り返って自己評価をおこなった。自己評価は自由記述で以下の点について評価を実施した。

自分のスピーチ・ディベートを振り返って

① 気づいたこと (癖や弱点など)

② 今後の課題 (気づいたことを克服するためにどうしたらいいか)

## 3. クラスの活動をふりかえって

ここでは、2のクラス活動の実際を振り返って、このクラスを通してある程度進歩があったと思われることを4点あげる。しかし、ここであげる点は学習者にフォローアップインタビューやアンケートを実施した結果ではなく、あくまで筆者の主観的観察によるものである。

### ある程度進歩があったと思われること

- (1) 発表に慣れること
- (2) 準備の大切さに気づくこと
- (3) 発表内容の構成に気を配ること
- (4) 自分の癖や弱点に気づくこと

ここであげた (1) ~ (4) に関しては、口頭発表能力をのぼす上である程度の進歩があったと思われる。しかし前述したように、これは筆者が主観的にある程度成果があったと感じただけで、果たしてこのことは学習者にとってどうプラスになるのか。このことだけで本当に自立した学習者になれるのか。もし (1) ~ (4) について学習者に自覚ができたとしたら、その後どうやって学習を進めていけばいいのか学習者は知っているだろうか、という疑問がわいてきた。そこで (1) ~ (4) についてさらに深く考えてみた。以下にそれを示す。

(1) 筆者には、学習者は発表にだんだん慣れてきたように見えた

→でも4回の発表だけでは十分ではない。また、緊張というものはどうしてもつきまとう。これからは、自分でどのように練習をしていったらいいか知っているのだろうか。また少しでも緊張をやわらげる方法を知っているのだろうか。

(2) 筆者には、学習者は準備の大切さを知ったように見えた

→でも学習者はどんな準備を、どのような手順で、どれぐらいおこなえば効率が  
いいか知っているのだろうか。

(3) 筆者には、学習者はスピーチの構成に配慮するようになったように見えた  
→でも学習者はどんな構成がわかりやすいか本当に知っているのだろうか。

(4) 筆者には、学習者は自分の癖や弱点にある程度気づいたと感じた  
→でも気づいた後、どうやってそれを克服すればいいか知っているのだろうか。

このようにある程度進歩があったと思われる(1)～(4)の項目をつきつめて考えてみると、このクラスを通じて自分の口頭発表能力についてある程度の自覚ができたとしても、それを今後自分で自立してのばしていけるかどうか、つまり学習者の側に学習する上でのストラテジーが備わっているかどうかに着目する教師の視点が欠けていたのではないかと気づいた。また、クラスの目標についても改めて考えてみると、筆者はこのクラスで学習者に話すことのテクニックを身につけさせたいのか、それとも日本語の運用能力を身につけさせたいのか、目標設定があいまいであったようにも思う。

#### 4. 学習ストラテジー

3では自律学習を目標に設定しながらも、それを本当に自立してやっていく能力が学習者に備わっているか、という学習ストラテジーに関する教師の認識が欠けていたことを指摘した。ここでは学習ストラテジーについてふれながら、筆者は教師としてクラスでどのようなことを実践していけばよいか考察する。

学習ストラテジーとは学習者が学習するときに使う手段や行動のことをいう(注6)。これに関してはレベッカ・L・オックスフォード(1994)が示したモデルが広く知られている。オックスフォードは「教育活動とは学習者のストラテジーを明らかにし、学習ストラテジーの訓練をおこない、学習者の自立を助けることである」と述べている(注7)。また、「言語技能と自信はともに向上できるもので、教師はこの過程を助け、学習者が適切なストラテジーが使えるように指導するのがよい」とも述べている(注8)。また、足立(1999、2000)はオックスフォードのモデルを再考し、新潟大学留学生センターのカリキュラムの中で学習者の自律学習をすすめるための教師の役割をあげている。

では実際に学習ストラテジーとはどのようなものであるのか。オックスフォード(1994)は以下のような分類を示している。

##### 直接ストラテジー

###### ① 記憶ストラテジー

知的連鎖を作る・イメージや音と結びつける・くりかえし復習する  
動作に移す

###### ② 認知ストラテジー

練習する・情報を受け取ったり送ったりする・分析したり推論したりする  
インプットとアウトプットのための構造をつくる

###### ③ 補償ストラテジー

推測する・言葉の限界を克服する

##### 間接ストラテジー

###### ① メタ認知ストラテジー

目標を明確にする・学習を計画する・学習を評価する

###### ② 情意ストラテジー

自分の不安を軽くする・自分を勇気づける・自分の感情を知る

###### ③ 社会的ストラテジー

質問をする・他の人と協力する・他の人へ感情を移入する

このクラスの例でみると、文法や音声を苦手とする学部生 A、B には直接ストラテジーに関する助言がもっと必要だったかもしれない。自律学習ということを考えて、メタ認知ストラテジーや社会的ストラテジーを駆使することは欠かせない要素である。また、当然のことながら発表ときには緊張感がつきまとい、これをやわらげるには情意ストラテジーが関わる。

学習ストラテジーの観点からクラス活動を振り返ってみると、筆者には次の視点が欠けていたと思う。

#### 学習者に対して

- (1) 現在の自分のもつストラテジーを意識させること  
自分がこれまでどのような方法で学習をしてきたか、それは十分であるか、ほかの方法はあるのか、について学習者に意識化させる必要があったのでないか。
- (2) これからの学習方法を意識化させること  
オックスフォードいうメタ認知ストラテジーで、自立した学習者になるためには、今後どうやって学習を進めていったらいいか、どうやって弱点を克服していったらいいかその方法を知っているか。知らないのならば、新たなストラテジーを教師が提示する必要があったと思う。

#### 教師自身に対して

- (1) 学習者に自己のもつストラテジーを意識化させるのと同時に、教師である筆者も学生のもつストラテジーを把握する必要があった。
- (2) もし現在学習者のもつストラテジーだけでは今後の自立した学習が難しい場合、ほかのストラテジーを提示することができた。

ここでひとつ指摘したいのは、学習ストラテジーを教えることができるか、という点である。確かに学習者が適切なストラテジーをもちあわせていなかったら、ほかのストラテジーを教えることはできるであろう。しかし、学習者によっては、学習内容そのものではなく学習ストラテジーを教えられることに不快感をもつ人や、自分がすでにもっているストラテジーと教えられたストラテジーが合わないという場合も考えられる。また、学習者のもつ学習背景、文化背景、性格などから考えると、学習ストラテジーとは全員に必ずしも共通するものではないといえるだろう。ネウストプニー (1995) は「学習者はストラテジーを教えられると必ずしも喜ばない」「オックスフォードは学習ストラテジーのバリエーションを考慮に入れていないようである。学習者がすでに持つストラテジーのシステムを無視するわけにはいかない」と述べている (注9)。また伊東 (1994) は、学習者の個性という観点から、「個々の学習者の学習スタイルによって学習ストラテジーの使用傾向が異なる」としている。そこで筆者は、ストラテジーを教えるのではなく提示するという形をとり、学習者は自分がすでに持っているストラテジーとてらあわせの上で自分にあうストラテジーを取捨選択することが、自立した学習者になるために必要なことなのではないかと考える。学習者は自分のストラテジーを認識し、自分の発表をモニターすることで自分の弱いところを知り、それを自立して克服していく方法を知る。この3つを知って初めて本当に自律学習ができるのではないだろうか。そして教師はクラス活動をうまく計画することで、学習者に自己のもつストラテジーの認識を促し、弱いところに気づくよう促し、自律して克服していくことをサポートする。こうして自律学習の環境を整える援助者になることが必要であろう。

#### 5. クラス活動の改善に向けての具体案

これまで述べてきたことをふまえ、筆者がおこなった口頭発表クラスを今後どのように

改善していくべきか、その具体案を述べる。

(1) 学習ストラテジーについて学習者とインターアクションをもつこと

このクラスを通じて、筆者はビデオを見てのフィードバックのときに、文法の誤用やスピーチレベルに関する指摘、わかりにくかった点の指摘などをおこなった。この点において教師と学習者のインターアクションは多かったといえるだろう。しかし、ストラテジーに関していうと、筆者の助言はごく限られていた。例えば、学部生 A は初めから話すときに緊張することと発音を直したいという受講の動機が明確で、筆者は学部生 A から何度か発音を直すにはどうしたかよいか助言を求められた。そこで筆者は知識として日本語の基本的なアクセントの型を提示し、さらに学部生 A の発音は意味の理解に支障をきたすほどではなく、本人が気にするほど問題だとは思わない。しかし自覚があるので、日本人と話したり、テレビを見たりするときに注意を向けることで少しは改善できるのではないかとアドバイスした。しかし、これは学部生 A が筆者に助言を求めたからであり、助言を求めなかった学生との間では学習ストラテジーに関するインターアクションは少なかった。

(2) インターアクションをもつために、発表ごとに自己評価を実施すること

今回は最後に全体を振り返る自己評価を実施したが、これを各発表の後に実施することも可能であった。例えば、学習者は発表ごとに、発表のためにどんな準備をしたか、今回の発表で気づいたことは何か、今後どうしたらいいと思うか、などの自己評価を書き教師に提出する。教師はそれを見てコメントを述べ、場合によっては助言や提案をして学習者と意見交換をする。これによって教師と学習者との間にインターアクションが生まれる。これは結果的に学習者に学習ストラテジーを自覚させ、教師は学習者を知ることになる。

この(1)(2)の過程を経ることで、学習者は自己の学習を意識化でき、教師も学習者を知ることができる。自律学習を目指すためには、この点を教師も学習者も認識する必要があるのではないだろうか。結論として、筆者は教師として学習者についてもっと知るべきことがたくさんあったと思う。

## 6. まとめ

筆者のおこなった上級口頭発表クラスにおいて学習者の自律を促すためには、3つの過程が必要だと思われる。それは以下のとおりである。

- (1) 学習者が自己の学習ストラテジーを知ること
- (2) 学習者が自己をモニターし、自分の弱いところを知ること
- (3) 学習者が自分の弱いところを克服する方法を知ること

しかし、筆者はこのクラスで(2)のモニターの側面ばかりに注目し、(1)(3)に関する認識が足りなかった。筆者は学習者が上級であるので、それなりのストラテジーをすでにもちあわせているだろう、という思い込みでクラスを計画した。しかし、上級者には上級者なりに、さらに上を目指す目標があろう。自立した学習者となってその目標を目指すためには、教師・学習者双方が(1)(3)も含めた学習ストラテジーについてよく知る必要がある。教師はこの点を十分に認識した援助者になっていかなければならない。

今後はここで述べてきた反省をクラス活動に生かし、学習者の視点をもっと重視したクラス活動をおこなっていきたい。

## 注

- (1) 学習ストラテジーは学習ストラテジーともいうが、ここでは学習ストラテジーに統一する。またここでの学習ストラテジーはオックスフォード(1994)の定義にならない、学習者が学習するときに使う手段や行動のことをいう。
- (2) 自律学習については田中・斉藤(1993)やネウストプニー(1995)などに詳しい。

- (3) このクラスの実施にあたっては鮎澤 (1997) の記事、および『日本語 口頭発表と討論の技術』を参考に計画した。
- (4) 筆者がフィードバックで指摘したことは、主に ①文法的誤り ②スピーチレベルの統一性や話し言葉に特徴的な「～んです」の使用に関して ③発表がわかりにくかった場合、何がどうわかりにくかったのかの指摘、などである。また、フィードバックのときに帰国子女枠の学部生が積極的に指摘をしてくれたので、筆者もできるだけ帰国子女枠の学部生 2 名を中心に学習者同士で評価できるように努めた。
- (5) ディベートのやりかたについては、茂木 (2001)、および『日本語 口頭発表と討論の技術』を参考にアレンジした。
- (6) オックスフォード (1994) pp.8~9
- (7) オックスフォード (1994) pp.12
- (8) オックスフォード (1994) pp.194
- (9) また、ニューストプニー (1995) では、オックスフォードのモデルには社会的ストラテジーのところ、「ネットワークをつくる」や「目標言語の母語話者と友だちになる」などのストラテジーが含まれていないと指摘している。 pp.261

#### 参考文献

- 鮎澤孝子 (1997) 「日本人のための日本語教育」『日本語学のみかた。』朝日新聞社  
 東海大学留学生教育センター口頭発表研究会編 (1995) 『日本語 口頭発表と討論の技術  
 -コミュニケーション・スピーチ・ディベートのために-』  
 茂木秀昭 (2001) 『ザ・ディベート』ちくま書房
- 田中望・斎藤里美 (1993) 『日本語教育の理論と実際』大修館書店  
 レベッカ・L・オックスフォード著 宍戸通庸・伴紀子訳 (1994)  
 『言語学習ストラテジー-外国語教師が知っておかなければならないこと-』凡人社  
 J・V・ニューストプニー (1995) 『新しい日本語教育のために』大修館書店  
 宮崎里司 J・V・ニューストプニー (1999)  
 『日本語教育と日本語学習-学習ストラテジー論にむけて-』くろしお出版  
 伊東祐郎 (1994) 「日本語指導法：個性と学習ストラテジーからの一考察」『東京外国語  
 大学留学生日本語教育センター論集』20 pp.95~111 東京外国語大学留学生日本語  
 教育センター  
 足立祐子 (1999) 「プロジェクトワークにおけるアドバイザーとしての教師の役割」『新  
 潟大学留学生センター紀要』第1号 pp.36~42 新潟大学留学生センター  
 足立祐子 (2000) 「日本語クラスにおける学習者の自主的な学習と教師の役割」『新潟大  
 学留学生センター紀要』第2号 pp.27~33 新潟大学留学生センター

#### To improve advanced Japanese speaking class -What teacher takes care-

I took charge of advanced Japanese speaking class. This class has three steps that learners did speech/divert, feedback, and evaluate their activities by themselves. The aim of this class is to inspire learners to be autonomic learners by realizing their weak points. But for autonomic learning, they should know the following three points.

- (1) To know their own language learning strategies
- (2) To monitor themselves
- (3) To know how to get over their problem

I did not notice above (1)(3) points. For autonomic learning, learners should know their own strategies, and teacher also should know learner's strategies. In conclusion, teacher takes a role as a supporter who knows these three points.

資料（１）スピーチ評価表

日にち  
評価者

|                    |  |  |  |  |
|--------------------|--|--|--|--|
|                    |  |  |  |  |
| 内容                 |  |  |  |  |
| まとまり               |  |  |  |  |
| わかりやすさ             |  |  |  |  |
| 日本語                |  |  |  |  |
| 音声・発音              |  |  |  |  |
| 流ちょうさ              |  |  |  |  |
| 正確さ（語彙・文法）         |  |  |  |  |
| 聞き手への配慮            |  |  |  |  |
| 視線・表情              |  |  |  |  |
| 話すスピード・声の大きさ・間のとり方 |  |  |  |  |
| コメント               |  |  |  |  |

1 よくない 4 とてもよい

鮎澤（1997）、および『日本語 口頭発表と討論の技術』を参考に作成

資料（２）ディベート相互評価表

日にち  
評価者

|            |  |  |  |  |
|------------|--|--|--|--|
|            |  |  |  |  |
| 立論の内容      |  |  |  |  |
| 主張の強さ      |  |  |  |  |
| 分析の正しさ     |  |  |  |  |
| 対策・提案があったか |  |  |  |  |
| 論は具体的だったか  |  |  |  |  |
| 質問         |  |  |  |  |
| 意図が明確だったか  |  |  |  |  |
| 簡潔な答えをしたか  |  |  |  |  |
| 総合         |  |  |  |  |
| 主張は一貫していたか |  |  |  |  |
| 印象は強かったか   |  |  |  |  |
| マナーはよかったか  |  |  |  |  |
| 説得性はあったか   |  |  |  |  |
| 総合評価       |  |  |  |  |
| よかった点      |  |  |  |  |
| 悪かった点      |  |  |  |  |
| コメント       |  |  |  |  |

1 よくない 4 とてもよい

茂木（2001）、および『日本語 口頭発表と討論の技術』を参考に作成



ディベートの実施方法

テーマ：フリーターについて

チーム：くじ引きで肯定側、否定側を分け、学部4年生をチームリーダーとした。

方法：肯定側立論（一人4分）

質問（3分）

否定側立論（一人4分）

質問（3分）

作戦タイム（4分）

肯定側のまとめ（チームリーダーが代表して3分）

否定側のまとめ（チームリーダーが代表して3分）

評価：ディベートとは本来勝敗を競うものであるが、ここでは勝敗を決めることにこだわらず、ビデオを見てフィードバックをしながら相互評価を実施した。そして、誰の発言に説得力があったか、それはなぜか話し合った。