

上級レベルにおける「口頭表現」の授業 発話チェックの位置づけを中心に

金井勇人

要旨

筆者が担当する授業「日本語選択・口頭表現」(以下「口頭表現」と略記)では、PCソフト「パワーポイント」による口頭発表を課題とし、その課題を通じ、発表技術の向上、および「実質的コミュニケーション」能力の養成を目指す。本稿は、授業の様子を報告しながら、その授業実践が、どのような方法論に支えられるのかについて、考察を行うものである。

いくつかの論点を扱うことになるが、最も大きく扱うのは、発表後の質疑応答(ディスカッション)で、「発話チェック(言語的“間違い”の指摘)」をどう位置づけるか、という問題である。

質疑応答(ディスカッション)において、「実質的コミュニケーション」を重視すると、「発話チェック」が十分に行えない。そうした状況で、発話の正確さを重視する学生が「発話チェック」を要望する場合、どのように教師は対応すればよいのだろうか。

筆者は、「実質的コミュニケーション」を重視し、「発話チェック」を最小限に抑える、という立場を採る。そのような結論が、どのように理論的に導かれるのか、本論で考えていきたい。

キーワード パワーポイント プレゼンテーション ディスカッション 発話チェック
実質的コミュニケーション

1 はじめに

「口頭表現」は、一橋大学における外国人留学生のための日本語科目の1つである。それは名前が表す通り、主に“口頭表現”を扱う授業である。

この授業を受講する学生の日本語レベルは極めて高く¹、日本語能力試験1級に合格するレベル、あるいはそれ以上であり、母語話者に限りなく近い者も少なくない。

本稿では、筆者が担当する同授業の2003年度冬学期の様子を報告しながら、その授業実践が、どのような方法論的バックグラウンドに基づくのか、という点から分析を加えていく。

1.1 受講生について

2003年度冬学期の「口頭表現」には、合計12名²が参加した。その出身地は中国/韓国

¹ 「口頭表現」には / / という3つのクラスがあり、数字が大きいほど日本語力のレベルが高い。

² これから報告する授業にとって、12名という人数は最適であると感じられる。これより多くても少なくとも、授業方法に何らかの変更を加えねばならないだろう。

/ウズベキスタン/タイ/台湾/ベトナムであった。またその身分は、学部生/大学院生/交流生(交換留学生)/研究生(これから入学するために学んでいる学生)など、多岐に渡った。

1.2 授業の目的について

「口頭表現」を受講する学生たちは、先述のように極めて高い日本語力を持つ。そうした学生たちは、「口頭表現」に関して、「高度な実質的コミュニケーション(以下「高度な」は省略)能力を養成する段階にある、と筆者は考えている。(Littlewood1981:85-87 参照)

「口頭表現」では、学生は各々、PCソフト「パワーポイント」を利用した発表を行う³。それによって、プレゼンテーション技術の向上は言うまでもなく、その後続く質疑応答を通して、「実質的コミュニケーション」能力の養成を目指す。前者については6.1で、後者については6.2で、それぞれ考察を加えることになる。

1.3 授業の日程について

「口頭表現」の授業は全14回、その流れは以下の通りである。

- 第1回 授業の説明/テーマ選択
- 第2回 事前調査シート作成
- 第3～4回 ... 事前発表
- 第5～8回 ... パワーポイントによるハンドアウト作成
- 第9～14回 ... 発表⁴

2 授業の説明/テーマ選択(第1回)

テーマ選択にあたり、「現代(日本)の社会問題」で基本的に自分の専攻に関係があるものという指針を提示した。また同時に、どのようなことが現代(日本)で問題とされているかについて、皆で話し合った。それらを受けて、学生たちは、次回(1週間後)までにテーマを選択する。学生たちが選んだテーマは、以下の通りである。

- ・受験戦争
- ・不良債権の問題
- ・環境問題における南北問題
- ・児童虐待
- ・財政赤字
- ・一村一品運動
- ・フリーター
- ・中国飲料業界分析

³ 新城直樹氏(早稲田大学大学院博士後期課程)にコンピュータのハード面でのTAをお願いした。

⁴ 本稿では、発表者による説明部分を「プレゼンテーション」と呼び、その後続く「質疑応答」部分と分ける。つまり「発表」は、「プレゼンテーション」と「質疑応答」から成る。ちなみにほぼ全員の学生が、長時間(45分以上)の“単独”発表を、過去に経験したことがなかった。

- ・死刑制度
- ・価格破壊
- ・ベトナムにおける海外直接投資
- ・日本におけるデフレの現状とその対策

3 事前調査シート作成（第2回）

学生たちは、自分で選んだテーマについて、まず「事前調査シート」(齊山弥生・沖田弓子『研究発表の方法』1996:135をほぼそのまま利用)を作成する。以下の設問に答えていく形式で、A4で1枚程度の事前調査シートを完成させる。

- (1)定義（それはどんなことか）
- (2)現状（今、具体的にどんな状態になっているか）
- (3)原因／背景（その問題が起きた原因は何か、どんな背景から生まれてきた問題か）
- (4)問題／影響（社会にどんな影響を与えるのか、社会の中で「問題」として議論されている点は何か）
- (5)対策（その問題を解決するためにどんな方法がとられているか）
- (6)評価／課題（その対策で問題は解決できるのか、今後、どんな課題が残されているか）

4 事前発表（第3～4回）

事前調査シートの内容について、1人5分程度で事前発表を行う（その後10分程度の質疑応答）。その目的は、本発表のハンドアウト作成に入る前に、その方針で本当に大丈夫かどうか、よりよい発表のためには何が欠けているか、などを皆でチェックし合うことにある。

この事前発表を経て、それぞれのテーマについて、その目的が先鋭化され、また方針の修正が行われる。それを踏まえて、次週以降、パワーポイントによるハンドアウト作成に入る。

5 ハンドアウト作成（第5～8回）

学生たちは、持ち込みの資料を参照しながら、あるいはインターネットで検索をしながら、パワーポイントで各自のハンドアウトを自由に作成していく。⁵

内容面／技術面で疑問が出てきたら、筆者／TAを個別に呼んで質問をする。また筆者およびTAが教室内を巡回して、学生の作業を覗き見し、必要に応じてコメントを与える。さらに、希望する学生には随時、作成中のハンドアウトを筆者宛にEメールで送ってもらい、それに筆者がコメントを書き入れ、次回の授業開始時に渡す（それを繰り返す）ということも行った。

このような段取りで、各自、全4回をかけてハンドアウトを作成していった。

⁵ パワーポイントの初心者には、毎回の授業開始時に、基本操作についての解説を行った。学期の終了時には、これらの初心者だった学生たちも「そこそこ使える」程度には習得した。余談だが彼らは「いつか覚えなければならないと思っていたから、今回はよい機会になった」という感想を持ったようだ。

6 発表(第9~14回)

いよいよ本発表である。持ち時間は、1人につき45分。その内訳は、プレゼンテーションが15~20分程度、残りを質疑応答に充てる。司会進行は筆者が行った。

6.1 プレゼンテーション

発表者は皆の前で、パワーポイントを操作しながら、プレゼンテーションを行う。また聴衆の学生たちは、教室前面のスクリーンと、配布資料(ハンドアウトのコピー+)を見ながらプレゼンテーションを聴く。

発表の際には、相互評価表(前掲『研究発表の方法』159をほぼそのまま利用)を配布し、聴衆の学生たちに、それぞれABCの3段階評価を記入してもらった。

- (7) 原稿を読み上げずに、話し言葉で話しているか?
- (8) 前置きと結びの言葉は適切か?
- (9) 話の節目を明確にしながら話しているか?
- (10) 聞き手の顔を見ながら話しているか?
- (11) 話すスピードは適切か?
- (12) 発音は適切か?
- (13) 声の大きさは適切か?
- (14) ハンドアウトは適切か?

上記とは別に、その発表について感じたことを、コメントとして脇に書いてもらった。⁶

相互評価表は回収後、筆者が集計を行って、結果をEメールで当の学生に伝えた。コメントも全部(よい意見も厳しい意見も)伝えた。(ただし評価者の名前は伏せる)⁷

また発表者だけではなく、評価をする側の学生にとっても、この作業は非常に有益であると考えられる。それは、他の学生の発表を評価することによって、その発表を、言わば“他山の石”とできるからである(もちろん、よい面からも学べる)。実際、遅い日程で発表した学生について、先行の発表での欠点を克服していると感じられる場面が、少なからずあった。⁸

本節の結論として、プレゼンテーション技術の向上については、“相互評価”の貢献が非常に大きい、ということを手挙げておきたい。

⁶ 「結論を“理念”という段階で止めず具体的な案が欲しい」「アイコンタクトが良かった」「数字などが具体的で分かりやすい」「もう少し断定的に話した方がよい」「ハンドアウトの文字が多いので、写真やグラフを取り入れて、簡潔にしてほしい」「母国の将来性をも視野に入れるともっとよい考察になる」「データがもっとはっきりしていれば、さらに良くなる」「専門用語の説明がなかったが、これは必要だと思う」「時間制限を意識して準備した方がよい」「(話の)最初は勢いがあるが、だんだん無くなっていく」「最初に、発表の流れを一覧で説明したのは、とても良かった」「もう少し、説明の調子に“メリハリ”が欲しい」等々...

⁷ 学生たちから「このフィードバックは非常に役に立った」というメールを、何通か受け取った。ふだん(日本人学生と机を並べる授業では)周囲からフィードバックを受ける機会が稀なのだと推察される。

⁸ (教師による最終的な)評価にあたっては、発表日程の後先を考慮する必要があるだろう。

6.2 質疑応答

プレゼンテーション終了後、持ち時間が尽きるまで質疑応答を行う。幸いなことに、聴衆の学生たちは活発に質問を提出し、それに対して発表者も的確に回答していった。

筆者は基本的に、議論の“交通整理”を行ったが、結果として、客観的に見ても何らかの形で前進していく議論が、毎回展開できたと思う。

しかし、問題がないわけではない。学期終了後の学生アンケート(幸い概ね好評だったが)で、筆者は、ある学生から「もっと教師による発話チェックをしてほしい」という意見をもらった。確かに筆者は、ほとんど発話チェックをしていない。⁹

このような学生の意見には、どう対応すればよいだろうか。その意を汲んで、発話チェックを積極的に行うべきか? 以下では、この問題について考えてみたい。

6.2.1 実質的コミュニケーション

西谷(2001)は、ディベート授業について次のように述べている。

(15)学習者がディベート活動を楽しいと評価しているのは、...(中略)...実質的なコミュニケーションの成立が大きな理由であると推測される。単なる模擬活動ではなく、実質的なコミュニケーションが成立している点が重要である。(西谷 2001:63)

それでは「実質的コミュニケーション」とは何だろうか。Littlewood(1981:88-89)では、

(a)focus on form (形式の焦点化)

(b)focus on meaning (意味の焦点化)

のどちらに比重が置かれるかを、コミュニケーションの方法論的枠組みにおける、最も重要な要素としている。また Littlewood(1981)は、次のようにも述べている。

(16)In communicative activities, the teacher will need to provide communicative feedback. Again, this need not exclude structural feedback altogether. However, the teacher must be aware that excessive correction will encourage learners to shift their focus from meanings to forms. (Littlewood1981:91)

(コミュニケーション活動では、教師はコミュニケーション的フィードバックを提供する必要がある。とは言え、形式的フィードバックをすべて排除する必要はない。しかし過度な訂正は、学習者の注意を意味から形式へ移らせることを、教師は知っていなければならない)

「実質的コミュニケーション」は、まさに“意味のやり取り”によって構成されると考えられる。したがってそれは、“focus on meaning”に比重が置かれたコミュニケーションである、とすることができるだろう。¹⁰¹¹

⁹ 致命的な“間違い”についてのみチェックを行った、と言ってよい。

¹⁰ 筆者は幼い頃、「海老名(えびな)」という地名を「かいろうな」と読んだことがある。それ

1.2 で述べたように筆者は、「口頭表現」の学生たちを、「実質的コミュニケーション」能力が養成されるべき段階にある、と考えている。すなわち「口頭表現」の質疑応答においては、“focus on meaning”に比重が置かれることが望ましい。

6.2.2 発話チェックへの要望

しかしながら、先のような発話チェックへの要望が出されるなど、“focus on meaning”に比重を置くことを維持するのも、それほど容易なことではない。

発話チェックへの要望について、西谷(2001)は、教師の側からコメントしている。

(17)議論の流れを止めて言語の間違いを指摘することは最小限にとどめるために、流暢さより、正確さの指導を期待する学生は、欲求不満を感じることもあるだろう。

(西谷 2001:63)

発話チェックは“focus on form”を促すものであり、それは“focus on meaning”と基本的に対立する。したがって、「議論の流れを止めて言語の間違いを指摘することは最小限にとどめる」という西谷(2001)の方針に、筆者は賛成するものである。¹²

しかしそれと同時に、“授業”という性質上、言語形式の“間違い”については指摘せざるを得ない。ここに判断の難しさがある。

また、ここには“技術的な”難しさもある。蜷川(1990)は、次のように述べている。

(18) 教師には2つの主要な機能がある。発話のチェックと授業の進行役である。これらは根本的に両立しがたいというものではないが、発話の流れに対する立場のとり方が異なっている。後者がその内容をくみとり、方向を見定め、自らも参加するのに対して、前者はある程度つき放し、運用面の観察と批判に集中しなければならない。

特に後者のなかでも、討論や座談会の司会役となると、同時に十分なチェックを行うことはほぼ不可能になる。その場合は、機能の重心をいずれか一方におくことが現実的で効果のある措置となる。(蜷川 1990:100)

これらを踏まえて以下では、教育効果のおよび技術的な面から、「口頭表現」での「現実的で効果のある措置」について、具体的に考えてみたい。

を聞いた両親が、筆者に「それは“えびな”と読むんだよ」と言った。筆者は「そうか、難しい読み方だなあ」と答えた。このやり取りで、(a)(b)どちらに比重が置かれているかは、一概には言い難い。こうした境界例は、本稿では考えないことにする。

¹¹ 「口頭表現」の質疑応答は、言わばディスカッションである。しかし“focus on meaning”に比重を置くという点において、ディスカッションとディベートとは共通する。本稿での重点は、まさにそこにあるので、したがって本稿では、両者を同等に扱うことにする。

¹² 前掲のLittlewood(1981:91)も“this need not exclude structural feedback altogether”と述べ、最小限の発話チェックまでは否定していない。

6.2.3 現実的で効果のある措置

結論を先に言うと、「口頭表現」の質疑応答では、「実質的コミュニケーション」であることを最大限に維持しつつ、それをできる限り損なわないように最小限の発話チェックを挟み込む、ということに尽きる。しかしながら、こうした措置をより効果的に実行するためには、いくつかの工夫が必要だと考えられる。

6.2.3.1 belief の調整

教師と学習者の belief (学習ストラテジーに対する信念) の“ずれ”について、畠(1989)は、コミュニケーション・アプローチの立場から次のように述べている。

(19)教師が自分の教授法を学習者に納得させるという作業は実は教育活動の中心的な事柄であり、ある場合には教育活動そのものよりも重要なものとなる。(畠 1989:90)

(20)教師の教え方に学習者が納得した時高い教育効果が得られるのである。(畠 1989:89)

ここから「口頭表現」においては、次のようなことを心がける必要があると分かる。それはすなわち、発表に際して、

(21)この授業で発話チェックをするのは、致命的な“間違い”だけです。それは言語形式ではなく、「実質的コミュニケーション」能力の養成を主目的とするからです。

という主旨のことを、前もって学生に説明しておく、ということである。

この方針に納得してくれる学生は問題ないが、仮に納得してくれない学生がいたら、お互いの belief について話し合い、調整を行わねばならない。

もちろん、教師という絶対者の立場から、学生に言わば“belief 替え”を強制的に迫る、ということは避けたい。したがって、ある程度の話し合いが持たれた時点においても、平行線の状態を解消できなければ、教師は学生の belief を尊重せざるを得ないだろう。

しかしそれは、決して“物別れ”ということではない。教師が学生の belief を尊重することと引き換えに、学生の方にも教師の belief を尊重してもらうのである。

最善のケースは“納得”かもしれないが、それが果たせなかったら“ゼロ”ということではなく、次善を目指すべきだろう。その次善というのが、上で述べたような、言わば“belief の相互尊重”だと考えられる。

6.2.3.2 個人別学習の導入

ここで少し観点を变えて、“学習意欲”という面からも考えてみたい。

(22) (筆者注；アクセントはもっと後で学ぶ予定だと説明した後) ある学習者がアクセントについて大変興味を持って自分はアクセントを学習したいと教師に言ってくる。その時多くの教師はアクセントは難しいからとか、ほかにもっと重要な学習項目があるとか何らかの理由をつけてその学習者の学習意欲をそいでしまう。...(中略)...

一見当然とみえるこのような教師の態度は重大なマイナスの効果をもたらす。言うまでもなく教育の効果を上げる最良のものは学習者の意欲である。だから学習者がアクセントを学習したいと教師に言ってきた時アクセントを教えればその効果は非常に大きいであろう。(畠 1989:84)

このようなクラス内に起こる個別の要望への対処法として、畠(1989:87)は「個人別学習」の導入を提唱している。

「口頭表現」では、「議論の流れを止めて言語の間違いを指摘することは最小限にとどめる」わけだが、「実質的コミュニケーション」であることを重視するあまりに、学生の意欲を損なってしまっては、元も子もない。そこで、この第三の方法としての「個人別学習」の導入を検討したいのである。

具体的な試案としては、発表を録音し、授業後、それをもとに教師が発話チェックを行う。そして、その結果(と可能であれば録音テープ)を発表者にフィードバックする。あとは学生自身による復習(個人別学習)に委ねればよい。¹³

もちろん、リアルタイムのチェックと比較すれば、その効果は落ちるだろう。したがって、あくまで“補習”としての位置づけになる。しかしながら“学生の意欲を損なわない”という効果は、実は、発話チェックそのものの効果以上に大きいのではないだろうか。

7 成績について

「口頭表現」における学生の課題が、すべて終了した後に、成績は、クラス全員による相互評価と、質疑応答への参加の度合いにより、決定される。

8 おわりに

上級レベルにおける口頭表現能力は、「実質的コミュニケーション」を通じて養成される、と考えられる。したがってそこでの議論は、“focus on meaning”に比重を置いたものにする必要がある。そのために筆者は、発話チェックを最小限にとどめる、という立場を採用する。

それにあたって、次のような工夫を加えることを提案した。¹⁴

(23)「口頭表現」では「実質的コミュニケーション」を重視するから、発話チェックは最小限にとどめるということ、あらかじめ学生と話し合っておく。

(24)発話チェックについて。発表を録音し、それをもとに授業後に発話チェックを行い、それをフィードバックする。あとは、学生の個人別学習に委ねる。

これらの工夫により、議論が「実質的コミュニケーション」であることを維持しつつ、belief

¹³ 前掲(18)「機能の重心をいずれか一方におく...(蜷川 1990:100)」に即して言えば、議論の最中は進行役に、授業後はチェック役に、それぞれ機能の重心を置く、ということになる。

¹⁴ 現在(本稿を提出する直前) 次の学期が始まっており、これらの工夫を試験的に実行している段階である。詳細は別の機会に報告したいが、手応えは感じられる。

の調整（相互尊重）によって、および学習意欲の尊重によって、より効果の高い口頭表現能力の養成を見込むことができるだろう。¹⁵

参考文献

- 梅岡巳香 2003「会話教育を考える～教養教育科目「口頭表現」の授業から～」『一橋大学留学生センター紀要』6,91-102,一橋大学留学生センター
- 斉山弥生・沖田弓子 1996『研究発表の方法～留学生のためのレポート作成・口頭発表の準備の手引き』産能短期大学日本語教育研究室
- 西谷まり 2001「ディベート活動を通じた口頭表現の指導法」『一橋大学留学生センター紀要』4,57-73,一橋大学留学生センター
- 蜷川泰司 1990「発表と談論～ライデン大学における上級者のための会話～」『日本語教育』71,96-108,日本語教育学会
- 畠 弘巳 1989「学習者の主体性と教師の役割」『日本語学』12月号,82-91,明治書院
- 林さと子 1992「授業分析における学習者の視点」『日本語教育』76,101-109,日本語教育学会
- 横溝紳一郎 2001「授業の実践報告のあるべき姿とは？～現場の教師が参加したくなる報告会を目指して～」『日本語教育』111,56-65,日本語教育学会
- Littlewood, William 1981 *Communicative Language Teaching* Cambridge University Press

¹⁵ 天野晃氏・林治郎氏をはじめ、「発表」を御参観くださった数名の日本語教師の方々とのディスカッションが、本稿の成立にあたって大きな助けとなった。記して謝意を表す。