

研究生・大学院生主体の中級口頭表現クラスを考える

—先行研究および本学における事例から—

Consideration on Intermediate Conversation Class Whose Majority is Research Students and Graduate Students: from Preceding Research and Case Study

田 辺 淳 子

要旨：

本稿は、岐阜大学留学生センター日本語研修コース¹における、研究留学生・大学院留学生主体の中級レベルの口頭表現クラス²について考察する研究ノートである。日本語の学習経験が比較的短い中級レベルの研究留学生・大学院留学生に求められる日本語口頭能力を、先行研究および本学における事例から検証した。その結果、大学院での研究において論文や発表等で使用する言語が日本語か英語かに関わらず、研究活動・研究生活を支える日常日本語会話力が欠かせず、その習得には、①瞬発性・積極性を含む日常会話への慣れ、②聞き取りやすい発音、③待遇を考えた談話構成、④場面・状況・相手にあわせた談話展開、⑤語用論的能力、⑥日常会話で頻繁に使用される文型・表現、⑦自然な日常会話に欠かせない機能、を意識したインプット・アウトプット練習が必要であることが明らかになった。結果をもとに、研究留学生・大学院留学生主体の中級口頭表現クラス、1学期、週1回、1回90分、全15回の授業案を提示する。なお、授業の実践報告は2014年度末に行なう予定である。

1. はじめに

佐野（2009）は目的別日本語教育を「明確な特定のニーズに基づく日本語教育」と定義している。現在日本では優れた留学生を戦略的に獲得するため、「留学生30万人計画」³に則りさまざまな取組みを行なっている。大学ではグローバル化を推進し、英語による学位取得ができるコースの拡大、日本語教育の充実等の受入れ環境づくりを図っている。そのため、研究留学生・大学院留学生に対する日本語予備教育も目的別日本語教育の1つであるアカデミックジャパニーズの1分野として、ニーズ・実態調査、実践報告、教材開発等、広範囲にわたる研究が活発に行なわれている。

岐阜大学留学生センター日本語研修コースには、研究留学生・大学院留学生以外にも、教員研修留学生、日本社会文化プログラム⁴留学生、日本語・日本文化研修留学生、協定校の特別研究留学生・特別聴講留学生等が在籍しており、特徴としては、初級から中級レベルのクラスには日本語を専門としない留学生が多いこと、研究留学生（以下、研究生）・大学院留学生（以下、院生）が比較的多いことがあげられる。研究生・院生の多くは日本語研修コースで1学期または2学期日本語を学習したのち、専門の研究に入る。その時点での日本語レベルは、英語で研究する研究生・院生は初級修了程度、日本語で研究をする研究生・院生は中級程度であることが多い。また、研究が忙しくなり、日本語研修コースの途中で受講を諦める院生もいる。

非漢字圏出身の留学生、特に理工系の非漢字圏出身の留学生は英語を使って研究をすることが多いが、マスデン（2008）は日本語教育者、留学生センターにおける留学生指導相談担当員としての立場から、留学生やその家族と接触がある大学職員、チューター、ホストファミリー、保育園の職員等の声をまとめ、研究も生活も英語のみで行なうのは不可能で、実際の生活では日本語が必要だと訴えている。研究に関しても、因他（2000）は、英語での研究が多い理系の院生においても、本人が思っている以上に研究での日本語使用が期待されており、日本語の能力が高ければ、研究室での活動や研究の幅も広がると報告している。

では、どのような日本語口頭能力が研究留学生・大学院留学生に求められているのだろうか。以下、2章では先行研究から、3章では本学における事例から研究生・院生の研究活動・研究生生活を支える日本語口頭能力を検証し、4章では検証結果をもとに中級口頭表現の授業案を提示する。

2. 先行研究

留学生に対する日本語教育に関してさまざまな研究が行なわれているが、「特定の専門分野の院生のための特定の日本語技能に関する研究」のように細分化された研究も多い。または、「中級レベルの口頭表現」というように対象が広い研究となり、前述の本学の特徴に合った中級口頭表現を扱った研究はない。そのため、本章では研究生・院生を対象とした専門日本語教育を中心に、中級口頭表現に関係がある先行研究⁵を広く検証し、研究で使用する言語が日本語であれ、英語であれ、研究生・院生の研究活動・研究生生活を支える日本語口頭能力とは具体的に何を指すか、何が求められているか、本学の中級口頭表現クラスを念頭に考察する。

2.1 来日前の口頭表現に関する日本語学習

深澤・ヒルマン（2011）は日本語パブリックスピーキング⁶能力養成のニーズを探るための基礎調査を行ない、海外で予備教育に携わっている日本語教師から、初級レベルでは文型の定着に重点を置いており、ロールプレイ、ディベート、ディスカッション、発表等は学年やレベルが進んでから扱っているという情報を得ている。研究生・院生の場合、多くは来日前の日本語学習経験がない、あるいは経験が少ないため、口頭表現能力は来日後に習得する必要があることがわかる。

2.2 学習動機やニーズ調査

麻生他（2001）による工学系院生の日本語学習動機調査報告では、「専門の勉強のため」「日本人と交流したい」「生活のため」等、文系の院生との共通項も認められた。一方、相違点としては、「国際人としての教養」や「日本の伝統文化に対する興味」等、生活や研究に直接関係のないものは学習動機になりやすく、「研究室の人と交流したい」、「周りの日本人が十分に英語を話せない」等、英語で研究を行なう工学系の院生特有の動機があることも明らかになった。

内丸（2012）は中・上級の留学生にアンケート調査を行ない、中・上級レベルの学習者においてもアカデミックな日本語学習への要望と同程度で日常生活にまつわる日本語学習への要望が高いことがわかった。

2.3 学習・研究活動の環境や生活実態

園田（2007）は大学院で研究する留学生の研究生活上の困難度と関連要因について調査した。困難度の因子として、「研究基礎力」「教員との人間関係」「日本人学生との人間関係」「研究への不安」「日本語力」「経済的困難」の6つが明らかになった。

重田（2008a・2008b）は工学系の博士課程の留学生と日本人学生にインタビューを行ない、研究室を中心とした生活調査を行なっている。その中で研究室が重要だという認識では留学生・日本人学生共に一致しているが、その理由として初年度の留学生は研究の道具等をあげ、日本人学生と学年が進んだ留学生は他のメンバーの存在をあげている。同様に、研究室で求められる日本語力に関して「話すこと」で一致しているが、初年度の留学生は研究について話すことをあげ、日本人学生と学年が進んだ留学生は雑談をあげている。ほかにも、研究室独自のルールや慣習について知らない、一斉口頭伝達やホワイトボードの連絡事項を十分捉えられない等の理由から、留学生は研究室活動に十分参加できないことを指摘している。研究に欠かせない研究室での活動・生活を充実させるためには、雑談を通して交流を深め、良好な人間関係を形成することが重要である。

2.4 音声

田中（2008）は、日本人学生ボランティアとの協同による中級口頭表現クラスの報告をしているが、その中で日本人学生が留学生とのコミュニケーションで気になった点として全員が発音をあげたことを述べている。

重田（2007）は工学系の院生の2年間の専門日本語口頭運用能力の変化を考察し、研究室で専門用語を自然習得することは可能だが、発音を誤って覚えてしまうことがあるため、日本語クラス等でチェックする機会を設けるべきであると提言している。専門用語は漢語や外来語が多いことから、研究生活を支える日本語口頭能力には聞き取りやすい発音も含まれるといえる。

2.5 会話

河内（2001）は中級レベルの留学生の1対1の雑談を収集・分析し、唐突さを指摘している。その要因として接続表現や提題表現の誤用・非用、フィラーや相槌の不足・非用をあげている。

小池（2000）は中級レベルの院生・研究員の依頼のロールプレイを日本人母語話者が見て、どんな発話を失礼だと感じるか調査をした。その結果、「ね」の多用、唐突な用件の切出し、聞き手への負担を配慮しない談話展開等がみられた。

栃木（1994）は中級レベルの留学生と日本人学生の発話を結束性から分析し、留学生は接続詞・接続表現の使用が少なく、使用する接続形式の種類も限定されており、指示対象がコトの場合、適切に使用できない傾向を指摘している。

重田（2008b）では、研究に関するコミュニケーションで日本人学生が留学生に聞いたかったこととして、違い、理由、手順、目的等をあげている。

宮谷他（2004）は、留学生が日本人学生の使う「くだけた」日本語の表現が理解できるよう、教科書日本語だけではなく、「くだけた」日本語の表現も積極的に教育内容に取入れるべきだと提言している。

唐突さや不自然さをなくすため、会話開始・終了表現、接続表現、指示詞、終助詞、フィラー、

相槌、談話構成等も会話力に求められている。重田があげた機能に関してはロールプレイに入れて練習することが可能であろう。

2.6 先行研究から見えてくる研究生・院生に必要な日本語

研究生・院生の研生活・研究活動を支える日本語口頭能力において、日常日本語会話力が最も重要、かつ欠かせない能力であるといえる。日常日本語会話力には、ゼミや研究室のメンバーとの良好な人間関係を形成するための「雑談する力」も含まれる。忙しい日本人学生とタイミングよく話すためには、瞬発力と積極性、何より日本語会話への慣れが重要である。日常日本語会話力の習得には多くのインプット・アウトプット練習が必要であるが、

- ・聞き取りやすい発音
- ・待遇を考えた談話構成
- ・TPO や相手への負担を考えた談話展開
- ・自然な日常会話に欠かせない機能、要素：フィラー、相槌、終助詞、助詞の省略等
- ・自然な日常会話に使われる表現：縮約形、オノマトペ、慣用句・定型表現等
- ・よく使用される文型・文法・機能：接続表現、目的、理由、違い、手順等

を意識して練習を行うべきである。

3. 本学におけるコミュニケーション上の問題事例

次に、筆者が本学で担当する初中級レベルの文章表現（作文）の授業で研究生・院生から集めたコミュニケーション上の問題事例を紹介する。本学の研究生・院生のコミュニケーション上の問題点が何か、また当の研究生・院生がその問題をどう捉えているか知ることは、口頭表現の授業を考えるうえで欠かせない。初中級修了レベル程度の留学生に「今までに日本語でのコミュニケーションで自分の意図がうまく伝わらなかった経験、自分の意図とは違って相手の日本人を怒らせてしまった経験について書きなさい。そのような経験がなければ、日本語でのコミュニケーションで難しいと思う点を書きなさい。」という題⁷で作文を課した。個人情報に配慮し、在籍年度、学生名、所属等は伏せておく。

3.1 ケース1 研究生A

研究生Aは来日前に日本語学習経験があり、来日後のプレイスメントテストの結果、初中級クラスに配属された。漢字圏出身のAは研究を日本語で行なう予定で、真面目に日本語学習に取り組んでいるが、実際に日本語で日本人とコミュニケーションをした経験が極めて少ない。日本語でどう話したらいいかわからないため、専門の指導教員との会話はごく簡単なことでも全て英語で行なっている。

3.2 ケース2 研究生B

研究生Bの日本語に関する背景は研究生Aと同じである。ある日、研究生Bは研究に必要な資料を探しに図書館へ行ったが見つからず、日本語の授業に遅刻してしまった。Bが教室に着いたとき、教室では教師が学生に個別フィードバックをしていたため、Bはそっと教室に入り、教壇

の上にあった教師によるチェック済みの提出物から自分の物をとって着席した。1問1答はできるが、日本語での会話にあまり慣れていないBはこの状況にあった会話展開ができず、教師と以下のようなやりとりをした。

教師：どうして遅刻しましたか。

B：図書館で本を借りて、遅くなりました。

教師：この授業が何時からか知っていますね。

B：はい。

教師：休み時間の15分でできないことは昼休みの時間を使ってください。

B：はい。

3.3 ケース3 研究生C

研究生Cは1年以上の日本語学習歴があり、初中級クラスでは日本語知識がほかの学生より豊富で、日本語で話すことにも慣れており、常に積極的に授業に参加している。Cが研究室で他の日本人院生の発表を聞いたとき、漢字圏出身のCは配付資料を見れば、漢字でおおよその意味がわかるため、あえて資料を見ずに聴くだけでどのくらい理解できるか試した。発表後、Cは指導教員の質問意図を語用論レベルで理解できなかったため、以下のようなやりとりをした。

指導教員：どのくらい理解できましたか。

C：20から30%だけわかりました。

指導教員：どうして20から30%だけなんですか。資料があるのに20から30%だけですか。

C：聴くだけは20から30%だけ理解しました。

指導教員：もっと真面目に勉強しないと！

3.4 その他のケース・意見

ケース1と2・3では問題が異なる。ケース1の研究生Aの場合は日本語によるコミュニケーションに至っておらず、日本語で話すことに慣れることから始めなければならない。Aは、授業中に書く文はどんな内容でも常に普通体で書き、話すときも短い単文を普通体で話すことが多い。知識としては知っているはずのことが運用では活かされておらず、話し言葉と書き言葉、待遇についてもコミュニケーションの中で実体験を通して学ぶ必要がある。

ケース2の研究生Bは短い1問1答は出来るが、場面に適した会話は難しい。Bは今回のケースについて試験で『遅くなってすみません』と言うのを忘れてしまいました。』と書いていたが、自分の状況を十分説明できなかったことにより、授業より図書館を優先したと相手（この場合は教師）に理解されたかもしれないという点、また、許可を得ずに教壇の上から自分の提出物をとったことがマナー違反になる可能性があることには思い至っていなかった。

ケース3の研究生Cは、A・Bに比べ日本語でのコミュニケーションに慣れているが、知っている語彙や文型をつないで次々に発話する傾向があり、相手の発話意図や場面・状況を踏まえた発話は困難である。指導教員は、日本語学習歴が長いCなら資料を見れば、発表を聞くことにも対応できるであろうという期待があったと思われる。しかし、質問意図が捉えられなかったため、熱心に指導している教員や準備をして発表に臨んだ学生に対し、積極的な学習姿勢をアピールできなかったばかりか、不真面目な学生という誤った印象を与えた可能性があることに気づいてい

なかった。

B、Cに共通して求められるのは、語用論的能力であろう。清水（2009）は語用論的能力を、「発音・文法・語彙などの知識以外に、実際の言葉を使う状況や場面、相手との人間関係などに照らして適切な言い方で話せる能力」と定義し、外国語コミュニケーションを成功させるには語用論的能力が必要であるとしている。語用論的能力は、Kondo（2008）の実験では、日本国内で外国語として英語を学ぶ日本人大学生に対して教材を使用して語用論の指導が行なわれ、習得に効果があったことが実証された。そのため、日本語においても同様に指導により語用論的能力を伸ばすことが可能だと予測される。

この作文課題では、ほかにも日本語のコミュニケーションで難しいと思うことについて、以下のような記述があった。

- ・初級は「です・ます」だったが、初中級に進んでから、文法の勉強や作文で普通体ばかり使っている。日本人の友だちとも普通体で会話するようになったら、敬語はもちろん使えないが、「です・ます」も前のように使えなくなってしまった。相手や状況に合わせて使い分けるのは難しい。
- ・アルバイト先の日本人の日本語がわからない。日本語の先生以外の日本語は難しい。
- ・授業で習った言葉が別の意味でも使われると、意味がなかなかわからない。

これらの記述からも、待遇表現を含む日常会話の十分なインプット・アウトプット練習、「くだけた」日本語表現への慣れ、定型・慣用表現への慣れが求められていることがわかる。

4. 研究生・院生主体の中級口頭表現クラス授業案

4.1 授業目標

先行研究および上記の事例から、本学における、研究生・院生主体の中級口頭表現クラスに求められるのは、「研究活動・研究生活を支える日常日本語会話力」であるといえ、そのために以下の習得を目指すこととする。

- ・聞き取りやすい発音
- ・日本語でのコミュニケーションへの慣れ
- ・待遇を含む、場面・状況・相手を考えた談話構成・談話展開
- ・語用論的能力
- ・定型表現・慣用表現、オノマトペ
- ・研究活動で必要とされる言語機能の一部

4.2 授業内容

授業をデザインする際には各々のレベルやクラスだけでなく、日本語研修コース全体を見るべきである。本学の日本語研修コースの口頭表現は、初級では日常会話、初中級ではスピーチを行なっている。初中級と中級の合同口頭表現クラスもあり、日本人学生と協同でロールプレイをしている。また、初級では口頭表現クラス以外の時間に、日本語を使った口頭発表プロジェクトも実施している。上述の目標に本学のほかの口頭授業の内容を加味し、研究生・院生を主体とする中級口頭表現クラスの、1学期、週1回、1回90分、全15回の授業案を以下のとおりデザインした。

表2 授業内容(案)

回	シャドーイング	発表	インプット	タスク
1	導入	オリエンテーション：クラスの目的・目標、授業の進め方、評価の仕方 ニーズ調査アンケート、コメントシートの記入の仕方 自己紹介（クラスメンバーに合わせた場面・状況を設定して）		
2	1	自己紹介1	話の切り出し	電話をかける（不在連絡票）
3	2	自己紹介2	待遇	理由・許可・依頼
4	3	新しい語1	助詞の省略	アドバイスを仰ぐ
5	4	新しい語2	相槌	苦情・不満を述べる
6	5	研究室のルール1	聞き返し	名前のわからないものを描写・説明する
7	6	研究室のルール2	接続詞・接続表現	わからないことを確認しながら聞く・質問する・まとめる
8	中間試験（シャドーイング、面接者との会話、ロールプレイで1人10～15分程度）			
9	7	発表なし（中間試験のフィードバック）	縮約形	電話に出て伝言を受ける
10	8	はまっている物・こと	終助詞	違いを説明する
11	9	私の国のXと日本のXの違い1	注釈挿入	手順・過程を説明する
12	10	私の国のXと日本のXの違い2	オノマトペ	ストーリー・テリング
13	11	オノマトペ1	フィラー	ディスカッション①
14	12	オノマトペ2	慣用句	ディスカッション②
15	期末試験（シャドーイング、面接者との対話、ロールプレイで1人10～15分程度）			

4.3 授業の流れ

初回と試験を除く通常の授業ではシャドーイングから始める。シャドーイングの目的は、発音・イントネーション等の向上および日常会話で使用される表現への慣れである。築山（2013）は、言語知識はあるが運用と結びつかない初中級の留学生への授業で3ヶ月シャドーイングを活用し、言語運用力も向上したと報告している。一方で、シャドーイングのみでは文法や表現は定着せず、定着にはアウトプットのタスクが必要であると述べている。そのため、本クラスではシャドーイングは授業のウォーミングアップとして取り入れる。教材は、日本人が日常生活で使用する実用的で短い会話で構成されている『シャドーイング 日本語を話そう・初～中級編』を使用する。会話はA→Bが基本で、A→B→A、A→B→A→B等もあるが登場頻度は少ない。授業のウォーミングアップとして活用しやすい会話の長さである。待遇に関しても、お互いに丁寧体、お互いに普通体、一方が丁寧体、もう一方が普通体、の3種類あり、待遇を意識した練習が可能である。「くれたた」日本語の表現、縮約形、フィラー、終助詞、助詞の省略等が含まれており、シャドーイングを通し日常会話表現に慣れ、実際の会話で使えることを目指す。週に1回の授業だけでは練習として十分ではないため、自主学習を奨励する。

次に発表である。前回授業のロールプレイの発表、または、表2内のトピックでの発表をペアまたは一人で行なう。クラス人数にもよるが、全員発表すると時間がかかることが想定されるため、毎回数名が発表する。複数の聞き手を意識した発表ができることを目指す。発表を聞く・見る側はコメントシートに記入をする。コメントシートは初回授業で意義や書き方等の説明を行ない、具体的な意見、単なる批判ではなく建設的かつ具体的な改善提案が書けるように指導する。発表者にもコメントシートを記入させ、自己の発話の問題点への気づきを促すモニター能力も育成したい。

次に明示的なインプットを入れる。指導項目は先行研究等から必要だと認められた文法・表現項目や技能を選んだ。その日のタスクと関係のある語彙や文型・表現を先に導入するとタスクへの取組みやすさは上がるが、習ったばかりの語彙や文型・表現を正しく使うことに意識が集中し、単なる語彙や文型・表現の練習になってしまう可能性が高い。そのため、後に続くロールプレイ等のタスクと直接関係のない項目を導入・練習する。特定の教科書は使用せず、講師が作成する教材を使用する予定である。

最後にタスクである。タスクはロールプレイ中心であるが、コースが進むにつれ、まとまった量の発話が求められるロールプレイを配した。コース後半では、ストーリー・テリングやディスカッションも入れた。特定の教科書は使用せず、講師が作成する。ロールプレイの場面・状況は、研究生・院生が遭遇する場面・状況で作成する。研究生・院生以外の受講生には、彼らが遭遇する状況・場面で準備する。タスク先行型で行なう。タスク先行型は、山内（2000）では「より実際の言語活動に近い」とされ、中居他（2005）では「(学習者自身に) 気づきを多く生み出す」とされている。プレ発表⁸後に話し合いの時間を設けることで、必要な表現や注意すべき点を強く印象づける。語用論的能力の養成も狙う。

タスクの進め方は、まずその日のタスクに関するウォーミングアップ後、ペアで話し合いながら会話を作成し、会話シートに書く。ストーリー・テリングの場合は、ペアまたは小グループで原稿を書く。非日本語母語話者同士の日本語会話も日常日本語会話の1つであるため、お互い意見を言い、話し合いながら進められるよう、時間を長くとる。講師はその間は巡回し、援助者として助けが必要な場合のみ援助を行なう。その後、代表で数組がプレ発表し、押さえるべきポイント、よい点、改善する点、提案等をクラス全体で話し合い共有する。教師は必要に応じて、語彙や表現を補足する。その後、必要な修正を行ない、最終的な会話・原稿を完成させる。時間がいない場合は宿題とする。コメントシートや会話シート・原稿は受講生の取組みや成長を見る重要な資料であるため、授業後に回収する。次回授業までに講師がチェックし、コメントを入れ、授業があった週の週末までに返却する。受講生は次週の授業の発表までに見直すことが求められるため、振り返りの機会となる。

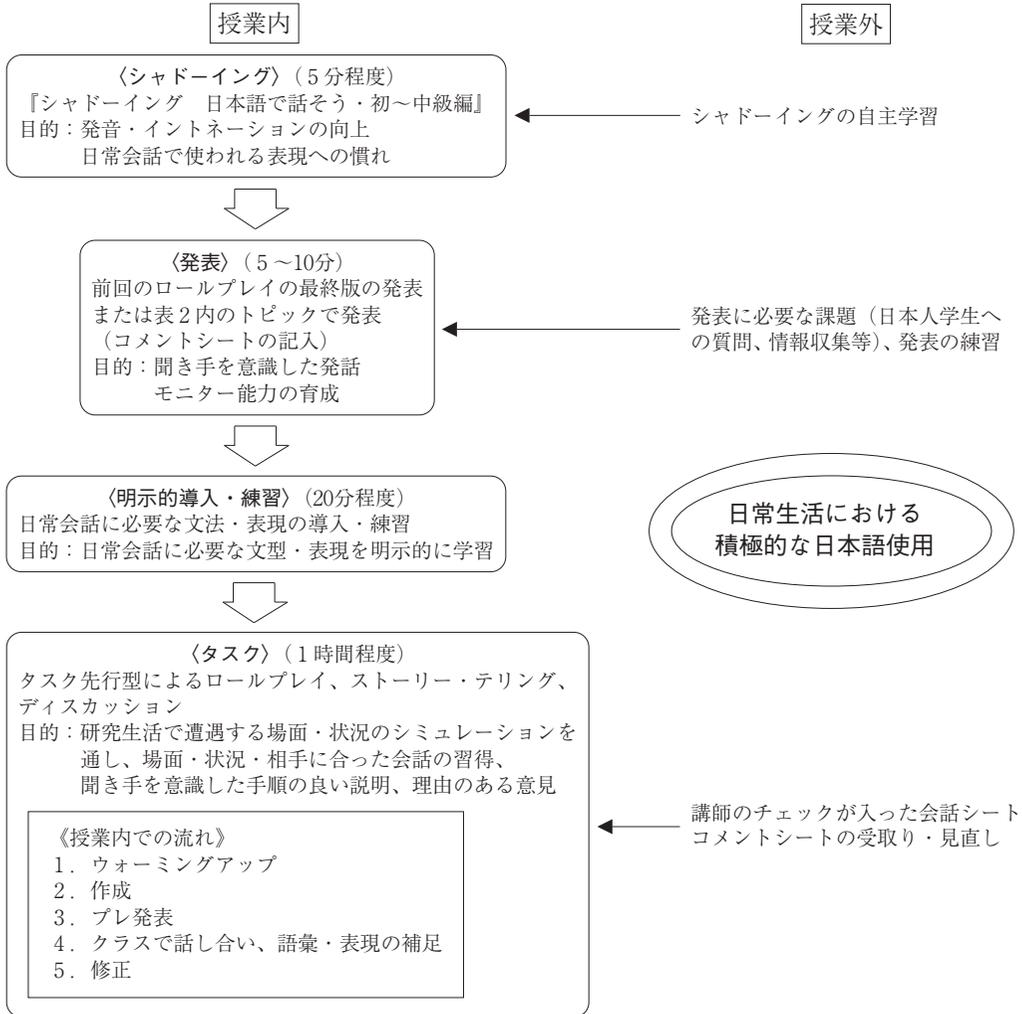


図1 授業内外の流れ（案）

5. おわりに

因他（1998）が行なったアンケートでは、日本語予備教育終了時の到達度はその後の専門教育の円滑度には関連がないことがわかっており、「日本語予備教育は、語学の上達を主目的とする人々への訓練ではなく、研究生生活を送るための準備・支援が目的である。（中略）多用な特性とニーズを持つ学習者に対して可能な限り柔軟な対応をし、総合的な準備を手助けする方法が求められる。」とまとめられている。（p.129）

本学の日本語研修コースでは初級から中級のクラスは研究生・院生主体であるものの、学期によって比率は異なり、プレイスメントテストの結果次第である。また、個々の学生のニーズや習得すべき能力・技能は授業に入ってみないとわからない。コースが進むにつれ変化もあるだろう。

研究生・院生の場合、専門の研究が忙しくなり、受講を取りやめる学生もいるため、クラスサイズ・構成も途中で変わる可能性がある。その時のクラスを見て柔軟に対応することが求められる。特定のアプローチに頼るのではなく、Scarcella・Oxford（1997）が提唱するタペストリー・アプローチの概念を用い、学習者が日本語学習に対しポジティブな気持ちを持つような柔軟な授業を展開し、研究生生活を支える日常日本語会話力の習得を目指したい。

2014年度末には本稿をもとに実施した中級口頭表現クラスの報告を行なう予定である。

注

- 1 岐阜大学留学生センターの日本語研修コースはプレイメントテストの結果に応じ初級から中上級の4レベルに大別され、受講者の属性や研究の都合等により集中コースと一般コース等に分かれる。
- 2 本稿で扱う中級口頭表現クラスの正式名称は口頭表現Cであるが、本学以外ではどのレベルを指すのかわかりにくいいため、本稿では中級口頭表現クラスとよぶことにする。
- 3 「留学生30万人計画」骨子の概要については
<http://www.kantei.go.jp/jp/tyoukanpress/rireki/2008/07/29gaiyou.pdf>、
平成23年8月時点における進捗情報については
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2012/08/03/1324282_01.pdf#search=%E7%95%99%E5%AD%A6%E7%94%9F30%E4%B8%87%E4%BA%BA%E8%A8%88%E7%94%BB+%E7%8F%BE%E7%8A%B6 を参照。
- 4 日本社会文化プログラムは、学術交流協定大学の交換留学生を対象に、「異文化理解」と「日本文化理解」の2つのステップで日本の社会や文化に関する深い知識を身につけることを目的とする岐阜大学独自の単位認定プログラムである。
- 5 会話クラスの先行研究としては、日本人学生との協同会話クラスに関するものも数多くあり、その知見は重要である。本学における協同クラスの実践報告としては、杉山・太田（2001）、吉成（2012）等があり、その有効性が指摘されているが、本稿で扱う中級口頭表現クラスは留学生のみで行われる授業であり、日本人学生との協同で行なわれる初中級・中級会話クラスはほかに存在するため、日本人学生との協同会話クラスに関する先行研究は本稿では取上げない。また、本稿で扱う院生には、論文や発表に英語を使用する院生も含まれるため、論文口頭発表に関する先行研究も取上げない。
- 6 深澤・ヒルマンは、公的な場での口頭コミュニケーション：パブリック・スピーキングとして、意志表明、挨拶のスピーチ、研究発表も含むプレゼンテーション、面接での自己紹介、会議での発話等をあげている。
- 7 初中級文章表現クラスの期末試験の問題の1つとして出題した。問題は初中級レベルの受講生が理解できる日本語で書き、口頭で説明を加えた。コミュニケーション上の問題点を明らかにすることが3章の目的であるため、本稿の記述は受講生の意図するところを変えない範囲で内容をまとめた。
- 8 本稿では、クラス全体での話し合いや必要な語彙・表現の補足の前に、タスク先行型でペアやグループで作成した会話シートや原稿をもとに発表することを、話し合いや補足後に修正・加筆し、練習して行なう発表に対し、「プレ発表」とよぶことにする。

参考文献

- 麻生迪子・竹口智之・太田和秀（2011）「工学系大学院留学生を対象とした日本語学習動機調査」『工学教育研究講演会講演論文集』（59）、pp.650-651
- 内丸由佳子（2012）「中級日本語学習者が望む学習とは何か —高等教育機関におけるアンケート調査—」『大学教育研究紀要』8号、pp.61-72
- 河内彩香（2001）「中級日本語学習者の会話における話題展開の問題」『日本語教育方法研究会誌』19号（2）、pp.18-19
- 小池真理（2000）「日本語母語話者が失礼と感じるのは学習者のどんな発話か —『依頼』の場面における母語話者の発話と比較して—」『北海道大学留学生センター紀要』4号、pp.58-79
- 斎藤仁志・吉本佳子・深澤迪子・小野田知子・酒井理恵子（2006）『シャドーイング 日本語を話そう・初～中級編』くろしお出版
- 佐野ひろみ（2009）「目的別日本語教育再考」『専門日本語教育』9号、pp.9-14
- 重田美咲（2007）「専門日本語口頭運用能力に関する一考察 —工学を専門とする大学院留学生の口頭発表に着目して—」『専門日本語教育研究』9号、pp.43-48
- 重田美咲（2008a）「工学系研究室における博士課程留学生の生活調査」『専門日本語教育研究』10号、pp.35-40
- 重田美咲（2008b）「工学系大学院留学生の『正統的周辺参加』と日本語学習」『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部文化教育開発領域』57号、pp.255-262
- 清水崇文（2009）『中間言語語用論概論 第二言語学習者の語用論的能力の使用・習得・教育』スリーエーネットワーク
- 杉山純子・太田孝子（2001）「日本人会話パートナーを導入した『応用会話』クラスの試み」『岐阜大学留学生センター紀要』2001、pp.90-102
- 園田智子（2007）「大学院留学生の研究生活における困難度と関連要因」『言語文化と日本語教育』34号、p.104
- 田中喜美代（2008）「J-support を構築する中級日本語口頭表現クラス」『日本語教育方法研究会誌』15号（2）、pp.10-11
- 築山さおり（2013）「初中級日本語学習者の運用力向上を目的としたシャドーイングの活用について」『同志社大学日本語・日本文化研究』11号、pp.39-57
- 因京子・アブドゥハン恭子・池田隆介（2000）「理系中級者用の専門科目型日本語教材の素材と作業 —研究活動のシミュレーションのために—」『専門日本語教育研究』2号、pp.38-45
- 因京子・栗山昌子・上垣康与・吉川裕子（1998）「大学院レベルの日本語予備教育に求められるもの —日本語の到達度は何を示すのか—」『日本語教育』99号、pp.120-130
- 栃木由香（1994）「日本語中級学習者の発話における接続と指示の表現」『日本語教育方法研究会誌』1巻2号、pp.18-19
- 中居順子・近藤扶美・鈴木真理子・小野恵久子・荒巻朋子・森井哲也『会話に挑戦！中級前期からの日本語ロールプレイ』スリーエーネットワーク
- 深澤のぞみ・ヒルマン小林恭子（2011）「日本語教科書における口頭発表指導について —日本語パブリックスピーキングの教授法確立を目指した基礎研究—」『金沢大学留学生センター紀要』14号、pp.29-41

- マスデン眞理子 (2008) 「留学生の相談から見た日本語学習の必要性」『熊本大学留学生センター紀要』12号、pp.65-70
- 宮谷敦美・太田孝子・山田敏弘 (2004) 「多文化間コミュニケーションのための『日本語』教育 — ディスカッションプログラムからの一提言—」『岐阜大学留学生センター紀要』2003、pp. 3-12
- 山内博之 (2000) 『ロールプレイで学ぶ中級から上級への日本語会話』アルク
- 吉成祐子 (2012) 「内容重視型教育に基づく日本語授業の試み — アジャクント・モデル授業の提案—」『岐阜大学留学生センター紀要』2011、pp.19-28
- Kondo, S. (2008). Effects on pragmatic development through awareness-raising instruction: Refusals by Japanese EFL learners. In E. Alcón Soler & A. Martinez-Flor (Eds.), *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*. (pp.153-177). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Scarcell, R.C. and Oxford, R.L. (1997) 『第2言語習得の理論と実践 タペストリー・アプローチ』牧野高吉・菅原永一他訳、松柏社