

中級日本語学習者を対象とした口頭表現授業

—「口頭表現C」授業報告—

A Class Report of “Oral Expression C” for Intermediate Japanese Learners

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における中級学習者を対象とした口頭表現授業「口頭表現C」について報告するものである。2014年前期から2017年後期までの計8学期間に実施した授業について、計画・授業内容を中心に報告し、今後に向けての課題をまとめる。

1. はじめに

岐阜大学留学生センター日本語研修コースには、集中的に日本語を学ぶ「集中コース」と、専門の研究で忙しい大学院生や研究生のための「一般コース」があり、レベル別に、初級、初中級、中級、中上級に分けられている。本稿の「口頭表現C」は中級レベルの集中コースに在籍する学生が受講できるクラスである。受講生は、プレイスメントテストの結果、中級レベルと判定された大学院生、研究生、交換留学生、日研生（日本語・日本文化研修留学生）等だが、来日直後の学生から来日後数年経っている学生までさまざまである。また、本学のプレイスメントテストでは口頭能力試験が含まれないため、学生の口頭能力には大きな差があるという特徴がある。

2. 授業担当前の構想

2.1 授業目標

2014年に初めて口頭表現Cを担当することになった。そのため、2013年までの本学の集中コースの中級レベル（以下、集中C）の受講生情報や集中Cの他の授業内容等から、口頭表現Cの目標や授業計画を考え、田辺（2014）で「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—」としてまとめた。その中で、本学の口頭表現Cを受講する学生に求められる口頭表現能力を、「研究活動・研究生活を支える日常日本語会話力」とし、そのために以下の習得目標を設定した。

- ① 聞き取りやすい発音
- ② 日本語でのコミュニケーションへの慣れ
- ③ 待遇を含む、場面・状況・相手を考えた談話構成・談話展開
- ④ 語用論的能力
- ⑤ 定型表現・慣用表現・オノマトペ
- ⑥ 研究活動で必要とされる文法・表現・機能

これらの目標は、受講生が大学院生や研究生ではなく、交換留学生の場合でも有効であり、取得目標の⑥は「研究活動」を「授業」や「日本での学生生活」と置き換えることが可能である。タスクの会話の状況やスピーチのトピックに関しては、交換留学生用の状況やトピックを別に設定することで対応できる。

2.2 授業内容と流れ

目標に合わせ、授業はシャドーイング、スピーチまたは発表、インプット（明示的導入・練習）、タスクの4つの活動で構成することにし、表1のとおり計画した。それぞれの活動が上述の習得目標の①～⑥と関係があり、授業での導入と練習・実践を4つの活動の中で何度もスパイラルに経験できるように配慮した。例えば、シャドーイング教材には助詞の省略が多く含まれているが、言語機能のインプットで明示的に学習する。その後、シャドーイングで練習し、スピーチでは助詞を省略せず、会話では省略できる場合は省略してもいいことをスパイラルに経験し習得を図る。

表1 授業シラバス

回	シャドー イング	スピーチ・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、スケジュール、評価方法 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・アルバイトの 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・アルバイトの 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・比較する
11	9	私の国と日本の違い1	注釈挿入	手順・過程を説明する
12	10	私の国と日本の違い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）			

田辺（2014）による図表を一部修正

教材は、シャドーイングのみ市販書籍の『シャドーイング 日本語で話そう 初～中級編』を使用し、他の3つは講師作成のハンドアウトを使用することにした。

1回90分の授業で4つの活動全てに充分時間をかけることは難しいと想定された上、授業外での自主学习や積極的な日本語使用で練習・実践を行うことが重要であると考え、以下の図1の流れをデザインした。

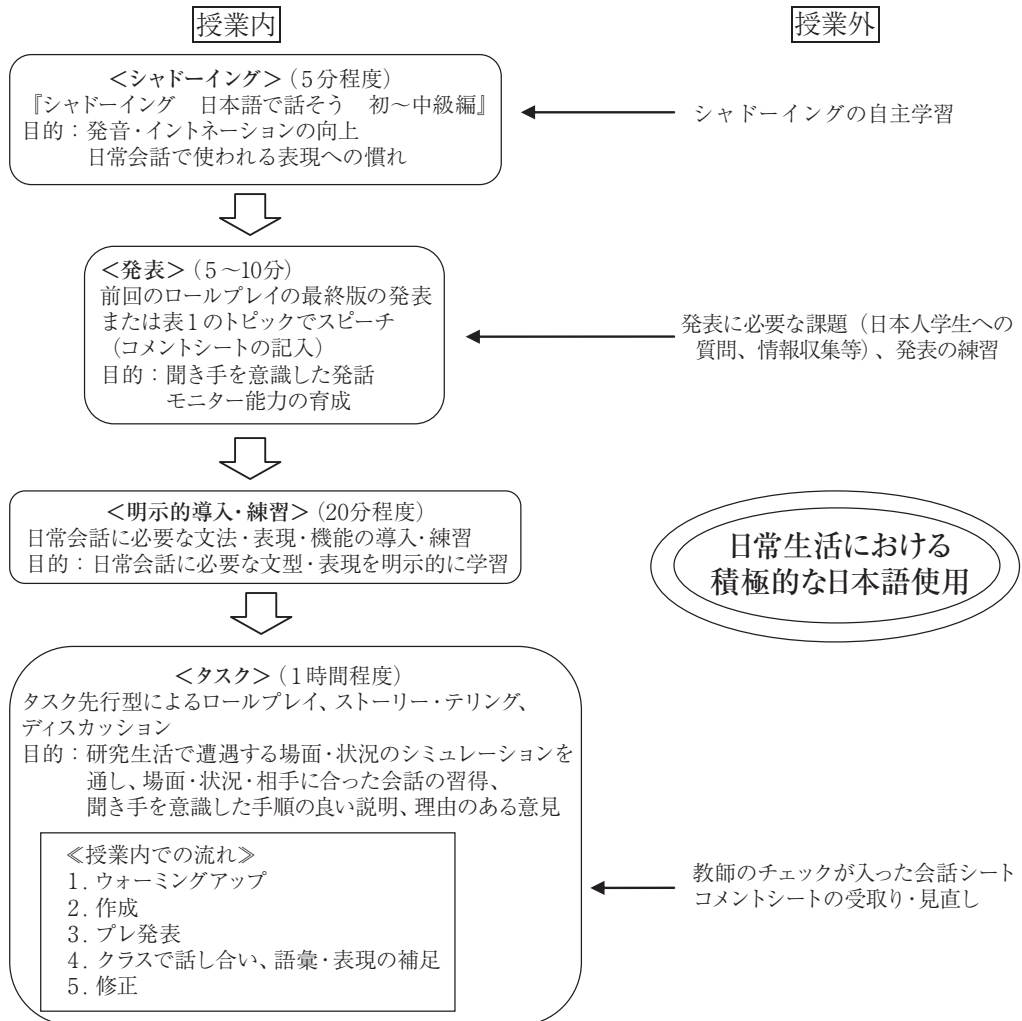


図1 授業内外の流れ（田辺，2014，p.25を一部修正）

まず、授業の始めに口慣らしも兼ねてシャドーイングを実施する。その後、前回授業のタスクの会話発表、またはスピーチが続く。スピーチのトピックはシャドーイングの中で取り上げられている内容なので、シャドーイングの時間内にスピーチの原稿書きに向けたブレインストーミングも同時に行う。会話とスピーチの発表に関しては、発表者、オーディエンス共にコメントシートを記入し、良かったところ、改善すべきところを明確にする。講師はコメントシートをチェッ

くし、文法や語彙の違いを訂正して記入者に翌週返す。発表者には講師を含むオーディエンスのコメントをまとめたものを渡す。次に、日常会話に必要な文法・表現・機能のインプットに進む。導入だけにせず、練習問題をすることで習得を目指す。最後にタスクを行う。多くは「アドバイスを仰ぐ」「苦情・不平を述べる」等の機能・場面別ロールプレイで、ウォーミングアップでブレインストーミングをした後、会話の流れや表現を確認した後、同じ機能・場面のさまざまな状況から、自分の生活でもっとも重要だと思われる状況、または、もっとも遭遇する可能性が高い状況を学生が各自選び会話を考える。会話のスキプトを書く際、シャドーイングやインプットで習った語彙・文法・表現や機能を積極的に使う。シャドーイングや発表の練習、会話のスキプト書きは宿題とする。

3. 授業の実践報告

3.1 クラス状況

2014年前期から2017年後期の受講生は表2の通りで、受講生数は2～12名とばらつきがあった。受講生の属性を見ると、構想を考えた時点と異なり、大学院生と研究生が必ずしもクラスの主体ではなかった。受講生の日本語レベルに関しても、構想時より低いことが多かった¹⁾。中には、日本語でのやり取りがほとんど成立しない学生や、発音の問題で聞き手が発話をほとんど理解できない学生もいた。8学期の間に授業実施回数の変更があり、2016年から1学期全14回となった²⁾。

表2 2014年前期～2017年後期の受講生内訳

学期	受講生合計	大学院生	研究生	交換留学生	日研生
2014年前期	6	1	2	3	0
2014年後期	9	0	4	1	4
2015年前期	5	2	0	3	0
2015年後期	12	0	9	2	1
2016年前期	7	2	1	4	0
2016年後期	2	0	0	1	1
2017年前期	4	0	2	2	0
2017年後期	6	0	6	0	0

3.2 変更・改善した点

上述のようなクラス状況の中、構想のまま授業を実施するのは困難であった。2014年前期と後期は構想に近い形で授業を実施し、その後、2014年度の反省点や受講生のレベル・人数等に合わせ、毎回変更・改善を行った。2014年度の授業内容を振り返った後、どのような問題・課題に対し、どのように対応し変更・改善したか述べる。2017年後期は、全員が研究生であり、2017年前期の学生からの提案を踏まえ大きく変更したため、別の項で説明する。

3.2.1 2014年度の授業の振り返り

2014年前期・後期と構想に近い形で授業を実施したが、構想と大きく異なった点は時間配分であった。シャドーイングは5分程度としていたが、語彙・表現・文法の説明に時間がかかり、毎回20～30分程度要した。発表に関しては、1つのトピックを数回の授業に分けて発表したが、コメントシートの記入に時間がかかり、やはり15～20分程度要した。このため、コース途中でスケジュールを見直し、シャドーイングを除く3つの活動の内容からそれぞれ1～3つ減らした。発表は、タスクの会話の発表を中心にし、予定していたスピーチの「研究室やアルバイトのルール」「はまっている事・物」「私の国と日本の違い」については扱わなかった。インプットでは婉曲表現、タスクではディスカッションを扱わなかった。

学期末に授業に関するアンケートを実施した。口頭表現Cで日常日本語会話を学ぶことに対して、全員が「大変良かった」または「良かった」と評価していた。上述の扱わなかった内容に関しては、「やりたかった」と「やりたくなかった」に意見が分かれた。シャドーイングについては全員肯定的な意見を書いていたが、授業外の練習は、指示した毎日10分程度ではなく、週に1回10～30分程度と答えた学生が多かった。毎日練習していた学生は、発音や発話力だけでなく、語彙・表現力、聴解力も伸びたので、毎日練習する仕組みを考えなければならないと思った。発表のコメントシートについては、「毎回書いたほうがいい」「時々書いたほうがいい」「やめたほうがいい」で意見が分かれた。全員コメントシートを読んだと答えていたが、次の発表に反映させたかどうかとも意見が割れた。実際のコメントシートを見ると、「面白い」「良かった」「声が大きかった」等、簡単なコメントが多く見られ、具体的なコメントや建設的なコメントを書く学生は限られていた。一部選択式のコメントシートを使用すると、時間は短縮できたが、選ぶだけになることが多かった。コメントシートの書き方の指導やフォーマットに工夫が必要だとわかった。インプットでは、終助詞、助詞の省略、相槌・聞き返し、話の切り出し、オノマトペ、待遇について「役に立った」という意見が多かった。終助詞、助詞の省略はルールを十分理解せずに使っていたものが明確になり、相槌、話の切り出し、オノマトペ、待遇はバリエーションが増えたと思われる。タスクに関しては、機能・場面別ロールプレイではさまざまな状況を用意したが、学生の所属や日本語能力によって「役に立った」と評価したものが分かれた。例えば、「違いを説明する・比較する」「手順を説明する」を研究生や大学院生は「役に立った」と評価する学生が多かったが、交換留学生や日研生は「役に立たなかった」と評価する学生が多かった。コース開始時に日本語での発話に比較的慣れていた学生の中には「アドバイスを仰ぐ」を「役に立たなかった」と評価する学生がいた。また、日本での生活に慣れている学生は、郵便や宅配便の不在連絡票の連絡は電話でボタン操作のみで済む方法をとるので、電話での会話は必要ないと言っていた。そのため、不在連絡票の連絡で電話をかける会話は、歯科を予約する会話に変更した。全体としては、特に評価の高いもの、評価の低いものは見られなかった。ストーリー・テリングのみ「役に立った」「授業で扱わなくても良かった」のどちらにも選ばれていなかった。その時の受講生のレベル・属性・ニーズに合わせて授業で扱う機能・場面を選ぶのが良いと思われた。

3.2.2 2014年の振り返りを基にした変更・改善

シャドーイングを毎日自宅で練習する仕組みとして、翌週の授業でシャドーイングの試験を実施することにした。試験が必ずしもモチベーションを上げるものとは言えないかもしれないが、

自宅での練習量は確実に増えた。試験の実施方法としては、前の週に扱った範囲を、本を見ずにシャドーイングし、流暢にできるか、授業で解説した語彙・表現・文法を説明できるか、個別にチェックすることにした。これにより授業内のシャドーイングの時間がさらに長くなったが、シャドーイングに対する評価は、授業内でシャドーイングを扱う時間（長さ）を含め、全学期を通じて高かった。

発表は、スピーチの回数を減らし、タスクのロールプレイの会話の発表を中心とした。コメントシートは、初回の授業で評価すべきポイントと書き方を詳しく説明することにした。2015年前期にコメントシートの書き方に関する配布資料も作成し指導したが、配布資料があると、配布資料に沿ったコメントが増え、学生独自の視点のコメントや自由なコメントが減ったので、2015年後期以降はパワーポイントを使った説明に限定した。コメントシートのフォーマットは、良かった点と改善点の2点について自由に書くものと、表3で示した評価項目を挙げ数値化できるようにし、コメント欄もつけたものの2種類を準備した。評価項目は発表内容によって多少変えた。例えば、表3は会話の発表用のコメントシートだが、スピーチの場合は、評価項目に「聞き手とのアイコンタクト」「聞き手の理解度に合わせた説明」等の評価項目を入れた。以上により、コメントの内容がより具体的で建設的になった。コメントシートを回収し、誰が書いたかわからない状態でまとめたものを発表者に翌週渡すことは引き続き実施したが、コメントの質が上がったことで、コメントシートの内容を次の発表に反映させる学生が増えた。口頭でコメントすることも実施してみたが、対面だと厳しいコメントを言いにくいようで、活気に欠けた。指導により改善されると予測されたが、形に残った方が次の発表に活かしやすい考え、コメントシートを使う形で続けた。

インプットとタスクは、コース開始前にスケジュールを立てる際に、過去のデータから評価の高かったもの、授業をする上で必要なものを優先的に選んで取り入れるようにしたが、コース開始後1か月後ほどで学生の属性・ニーズ・レベル等に合わせ、学生と話し合った上で選びなおすようにした。インプットは時間短縮のため、配布資料を書き込む必要の少ないものに作りなおした。タスクは、口頭表現Cの目標「研究活動・研生活を支える日常日本語会話力」の「日常日本語会話力」に焦点を置き、ディスカッションとストーリー・テリングは扱わないことにした。

以上の変更・改善により、4つの活動を効果的に行うことができるようになった。日によっては4つの活動を全て行うのではなく、インプットがない日や発表がない日もあったが、授業が単調になるのを防ぎ、学生の理解度やニーズに合わせることができたと思っている。日常日本語会話の習得具合は学生によって差があったが、初級レベルを超えた日常日本語会話力が全員身に付いたと言える。

表3 コメントシート

日付	発表者	
発表内容		
<評価>評価基準 (5:とてもいい、4:いい、3:ふつう、2:あまりよくない、1:よくない)		
評価項目	評価	コメント (あれば)
声の大きさ		
発音・イントネーション		
区切り		
会話の流れ		
会話の長さ		
待遇・相手への配慮		
状況・場面に合った会話		
普通体と丁寧体の使い分け		
文法・語彙表現の正しさ		
自然な会話のための工夫		
原稿の暗記		
態度・姿勢・ジェスチャー		
今回の発表で特に良かったところ		
改善提案・その他コメント		

3.2.3 2017年後期の試み

2014年前期から2017年前期まで構想を基に変更・改善を繰り返しながら授業を実施した。2017年前期の振り返りで学生から、「タスクのロールプレイ会話は他の授業³⁾と少し似ている。その授業では日本人と会話を作るから難しくないが、このクラスは自分で会話を作るから大変だ。」という声が聞かれた。指導方法や扱っている機能・場面が違う上、口頭表現Cでは既習事項を使って自分で会話を作る形をとっているが、ロールプレイと会話作成という点から「似ている」という評価につながったと思われる。どのように差別化していくか考えていたところ、2017年後期は6名全員中国人の研究生で、内5名は英語ではなく日本語で研究をし、日本語で修士論文を書く必要がある学生であった。また、2名は日本語能力試験N1に合格しており、日本語での発話に慣れており、日常会話に大きな問題はなかった。そこで、学生と授業内容について相談し、2017年後期は、機能・場面別のロールプレイをやめ、スピーチと発表中心に大きく変更した。インプットも学生と相談し、学習したいものを8つに絞って扱った。また、シャドーイングは、コース前半は従来の『シャドーイング 日本語を話そう 初～中級編』を、後半は『シャドーイング 日

本語を話そう 中～上級編』を使用した。スピーチの内容は、「自己紹介」「私と日本語」「今までで最も〇〇だった経験」の3つ、タスク型として、「料理の作り方を説明する」、『日本で学ぶ留学生のための中級日本語教科書 出会い』のタスクを基に、写真を使って説明する「街で見つけた面白いもの」、日本人学生にインタビューした結果を説明する「キャリアプラン」の3つを行った。

発表とタスクがもっとも大きい変更点だが、大学院での研究に向け人前で発表する練習になったといえる。回を重ねるにつれ、原稿をただ読み上げることが減り、漢語の発音や区切りにも注意が向くようになった。オーディエンスに伝わりにくいと思われる語彙・表現は言い換えたり、ホワイトボードを使って説明したりする工夫も見られるようになった。

一方で、今まで力を入れてきた「日常日本語会話力」の習得が進まなかった。ある時、学生が休憩時間に電話で「もしもし、私はアルバイトをしたいです。」と話し始めていたのを耳にした。この場合、自分の要求から会話を始めると唐突な感じがするので、「あのう、アルバイトを募集しているって聞いたんですけど」や「アルバイトを探してるんですが」等、自然な状況説明か、「お忙しいところすみません」のような挨拶から会話を始めるのが望ましいと考える。日常日本語会話力はシャドーイングとインプットだけでは十分身に付けることが難しく、やはり授業での会話練習が必要だと感じた。

4. 課題

シャドーイング、発表、インプット、タスクの4つの活動を通じて日常日本語会話力の習得を目指し、8学期間授業を行ってきた。日々の授業や試験から客観的に上達が見られ、アンケートからは学生自身も上達を感じ取ったことがわかった。一方で、いくつかの課題が見つかった。

まず、発音が挙げられる。多くの学生はシャドーイングを通して発音の上達が見られたが、コース開始時に聞き手が理解するのが難しいほどの発音の場合、シャドーイングのみでは十分な改善が見られなかった。シャドーイングで練習した部分は聞き取り可能な発音で発声できても、自由に話す際には元の聞き取りにくい発音に戻ってしまうということが見られた。シャドーイングを使って自宅でどのように練習したらいいか、授業後、個別に少し指導したが、それだけでは十分な成果が上がらなかった。発音にあまり問題がない学生が大半の中で、発音に問題を抱える学生がいる場合、どのように指導していくか、考える必要がある。

次に、中級レベルの日常会話力とは何かを具体的に伝えることの必要性が挙げられる。タスクの機能・場面別の会話でスクリプトを作成する際に、場面に合わない乱暴な表現を使う学生が今までに数名いた。理由は、自分が知っている「教科書とは違う表現」を披露したかった、面白いと思った等さまざまであったが、目標を明確に示し、その目標に向かって今行っている練習がどう役に立つのか、教える側は学生にコース開始時のみだけでなく、常に伝える努力をしなければならぬと反省した。ある程度日常会話ができている学生に対しても同様である。より高度な専門性の高い内容を学ぶことばかりに興味向き、日常日本語に注意が払われないことがたびたびあったが、充実した研究生生活や活動（交換留学生の場合は、充実した留学生生活や授業）のためには、現在何ができていて、何が不足しているのか、何をどう学習していけばいいか明確に示し、日常日本語会話力の重要性を伝える必要がある。

最後に、他のレベルの口頭表現クラスや他の中級レベルのクラスとの連携である。本学の留学

生には、日本語研修コースで1学期のみ日本語を学習する学生もいるが、多くは複数学期在籍する。各レベルの口頭表現クラスが効果的に連携することで、さまざまな口頭能力が身に付けられる。中級レベルの他のクラスとの連携も同様である。例えば、文章表現のクラスで「である体」で書いた原稿を基に口頭表現でスピーチとして発表することで、スピーチの原稿書きのためのブレインストーミング等の時間が省けるだけでなく、書き言葉と話し言葉の違いを意識することができるはずである。

5. おわりに

日本語教育における口頭表現クラスでは、初級では既習文型を使った日常会話が重視される。初級から初中級、中級、中上級、上級へと進むにしたがい、発話量は簡単なやり取りからまとまった量の発話へ、話題はごく身近なことから専門性の高いことへと広がりを見せる。その中で、日常日本語会話が授業で扱われなくなる傾向にあるが、日本での生活や研究を円滑なものにするためには、日常日本語会話力は欠かせない。口頭表現Cを8学期間担当したが、中級レベルの日常日本語会話を授業でどう扱うか、4章で挙げた課題を中心に修正・改善の余地がまだ大いにある。さらに、上級レベルの日常日本語会話についても今後考えていきたい。

注

- 1) 口頭能力のみ低かったわけではなく、中級レベルに在籍する学生の日本語力が全体的に低下した。そのため、集中Cで扱う主教材は『中級を学ぼう—日本語の文型と表現82 中級中期』から『中級を学ぼう—日本語の文型と表現56 中級前期』に変更になった。
- 2) 岐阜大学留学生センター日本語研修コースでは、2014年時点では授業回数は前期が15回、後期が14回であったが、2016年から前期・後期共に14回になった。
- 3) 初中級レベルと中級レベルの学生が日本人学生と一緒に授業をする「口頭表現演習 BC」を指す。

参考文献

- 斎藤仁志・吉本恵子・深澤道子・小野田和子・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
- 斎藤仁志・深澤道子・酒井理恵子・中村雅子・吉本恵子 (2010) 『シャドーイング 日本語を話そう 中～上級編』くろしお出版
- 田辺淳子 (2014) 「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—」『岐阜大学留学生センター紀要2013』pp.17-28
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター (2015) 『日本で学ぶ留学生のための中級日本語教科書 出会い』ひつじ書房
- 平井悦子・三輪さち子 (2007) 『中級を学ぼう—日本語の文型と表現56 中級前期』スリーエーネットワーク
- 平井悦子・三輪さち子 (2009) 『中級を学ぼう—日本語の文型と表現82 中級中期』スリーエーネットワーク

