

学部留学生の口頭表現における問題点の諸相について

長谷川 哲 子

On problems in oral presentation of Japanese learners at undergraduate students

HASEGAWA Noriko

Abstract

This paper examines the problems in oral presentation skills of Japanese learners at the undergraduate level. To report the details of linguistic problems in oral presentation proficiency, some examples from an interview-based study are showed. In this study, the problems are divided into the following 3 types:

- (1) mistakes in word choice according to topic and situation,
- (2) breakdown caused by topic-level change,
- (3) inappropriateness in developing and finishing topic.

Finally, a practical case focused on development of oral description skills in Japanese classes at the undergraduate level is presented.

1. はじめに

大学で学ぶ留学生にとっては、読む・書く・聞く・話すの4技能のそれぞれにおいて、多様なスキルが要求される。2002年からの日本留学試験の実施に伴い、アカデミック・ジャパニーズ¹⁾というジャンルが大学進学を希望する日本語学習者や学部留学生にとって

平成20年2月29日 原稿受理

大阪産業大学 教養部

- 1) “アカデミック・ジャパニーズ” そのものは広範な内容を含みうる表現であるが、ここでは「日本の大学での勉強に対応できる日本語力」(http://www.jasso.go.jp/eju/syllabus_01.html「日本留学試験」日本語科目シラバス)という枠組みを援用する。

不可避であることは、言を俟たない。

アカデミック・ジャパニーズが要求される場面における口頭表現能力は、日常の会話場面とは異なった性質のものであり、その測定や学習者における問題点について十全な調査や研究の余地がまだ残されているようである。その一つに、口頭能力の測定や評価をどのように行うか、また、その妥当性や客観性をいかに保証するか、という問題があると考えられる。口頭表現という即時的な表現形式に対して、いわゆるペーパーテストによる一律の評価や測定がなじまない、ということもその一因であろう。

このように測定や評価が行いにくい一方で、口頭表現能力は、授業での発表課題のように、学部での勉強や研究を遂行していく上で不可欠なものである。しかし、学部留学生の側からは、年次を問わず、ゼミや演習科目でのプレゼンテーションや発表が苦手だ、また、内容が分かりにくいと言われた、というようなコメントがよく聞かれる。実際の授業を担当してみると、発表に必要な内容の読解ができないわけではなく、また、発表の体をなしていないというわけでもないが、やはり発表としては内容面、表現面ともに不十分である、という場合が往々にして見られる。²⁾ ことに、口頭表現能力に関わる問題点としては、参考文献の内容をまとめて説明しこなせていない、発表の結論に収束するような構成をもって話すことができない、という点が指摘できるだろう。

そこで、アカデミック・ジャパニーズ場面における口頭表現能力の問題点を考察するにあたり、アカデミック・ジャパニーズを要求されている学部留学生の口頭表現における実際の問題点を具体的にとらえる必要がある。本稿では、その端緒として、口頭能力測定テスト形式を通じて明らかになった学習者の持つ問題点を挙げる。また、これらの問題点を踏まえて行った授業での実践例の一部を紹介する。

2. 先行研究

留学生の口頭表現に関する先行研究については、発表やプレゼンテーションのようなアカデミックな場面での運用能力を考察の対象とするものが多く見られる。

実際の授業においても、資料の内容読解はできていても、それをもとにした発表となると、十分なパフォーマンスは簡単に望めるものではなく、単に参考資料をそのまま読み上

2) 参考資料の的確な読解そのものがおぼつかない場合ももちろんあると推測されるが、本稿では口頭表現能力に焦点を絞るため、読解能力に基づく問題点については稿を改めたい。また、参考資料の適切な検索が行えていない、という情報リテラシーの問題も考えられるが、これについても、本稿では扱わない。

げたりするだけに終わってしまうケースも散見される。これには、資料の適切な用い方というリテラシーの問題も大きく関わるが、それ以外に、口頭表現能力そのものの問題点も看過できない。

三浦・深澤（1998）は、留学生の口頭発表に関する日本語母語話者の評価を通じて、発表内容が伝わらない場合、それが何に起因しているかを解明したものである。その結果、音声面の技能と発表内容の構成の如何が、聞き手への伝わりやすさに影響し、さらに聞き手への共感によって、聞き手の理解度が上がることを指摘している。

また、村上・塩見（2006）では、上級日本語学習者と日本語母語話者について、ストーリーテリングにおける発話内容を比較しながら、日本語学習者の発話の問題点を明らかにしている。その中で、自動詞・他動詞、可能動詞、受身・使役、など初級相当の文法項目の不適切な使用が指摘されている。また、「テキストの「情報性」「結束性」「意図性」に大きく関わる語彙・表現、接続表現、視点」として、情報性を高められていないこと、接続表現が有効に使用できていないこと、発話の視点設定が不適切であることを問題点として挙げている。

さらに、三浦・島・古本・早川（1999）では、大学で専門教育に携わる教員に対する調査結果が報告されている。それによると、文系・理系いずれもの教員の60%以上が、日本語力不足が留学生の口頭発表を指導する際の問題点であると認識しており、文系、理系、さらに学部を問わず、日本語力不足が問題点とされていることを指摘している。このことから、学部レベルで学ぶ留学生には、口頭発表スキルに代表されるようなアカデミック・ジャパニーズとしての口頭表現能力が強く求められており、中でも、音声面、文法面、内容面に関わる日本語能力が重要な問題点として認識されていることがうかがえる。

3. 調査の概要

学部留学生における口頭表現能力の問題点を具体的に探るために、留学生10名に対して、調査を行った。10名のいずれも、調査時に1年次に在籍していた留学生である。調査時期は、2005年7月、2006年1月である。調査方法として、ACTFL-OPI³⁾を準用したインタビュー形式による会話を録音し、その発話サンプルを考察することとした。

学部留学生に必要なとされる口頭表現能力としては、発表やプレゼンテーションを代表と

3) ACTFL-OPI (The American Council on the Teaching of Foreign Languages-Oral Proficiency Interview) とは、外国語の口頭表現能力の測定を目的とした、インタビュー形式の試験である。

した口頭発表スキルがある。その中で、まず対話モードにおいては、質問ができる、ディスカッションに参加できる、等のタスクが挙げられるであろう。また、独話モードにおいては、説明・記述・描写ができる、自分の意見を根拠を示しながら主張できる、等が考えられるが、本稿では、説明（記述、描写）ができるかどうか、というタスク遂行の部分を考察の対象とした。これは、事実の説明・記述・描写というタスクが、自分の意見を主張する前段階として、発表やプレゼンテーションに必須のものであると判断したためである。つまり、プレゼンテーションにおいて、何らかの主張を行うためには、それをサポートする論拠や背景となるような事実の説明タスクが欠かせないと考えられるからである。

4. 調査結果とその考察

一般的に、口頭表現については、それを行う際の伝達目的からみて、依頼や勧誘のように相手に何らかの特定した働きかけを行うものと、説明や描写のように何らかの内容を相手に伝えるものに二分される。後者について、坂本（2004：218）では、「自分の意図とは別にある内容を客観的に相手に伝える」という表現タイプを挙げ、このタイプにおいては「表現者の持つ内容や表現以外のものも要求されるため、難しくなる」「自分の理解できる、また、表現できる範囲で表現するため、内容の単純化などがおこることがある」としている。

留学生に必要なアカデミック・ジャパニーズとしての口頭表現能力としては、発表やプレゼンテーションができる程度の能力が要求されることは先に述べたが、口頭発表においては、自らの結論の主張を導くために、テーマに関する背景や結論の論拠など、ある一定の内容を述べ立てることが必須となる。

そこで、今回の調査でOPIに準じたインタビュー形式を用いて収集した発話サンプルの中から、本稿では、ある物事や事柄に対する説明や記述を求めるタスクに相当する部分に焦点を絞ることとした。また、発話サンプルに見られた様々な問題点に関して、その問題点の関わる範囲から見て、主に文内のレベル、文接続のレベル、内容全体のレベルに分けて考察した。以下では、この3つのレベル分けに対応させて問題点を指摘することとし、①適切な語彙の選択ミス、②話題の抽象度によるブレイクダウン、③続け方・終わらせ方の不適切さ、の観点から、それぞれの具体例を挙げていく。⁴⁾

4) 分析対象の発話サンプル内では、村上・塩見（2006）が挙げるような動詞やヴォイスなど文法項目に関わる誤用も多々見受けられるが、今回の調査では、問題点全般の概観を稿の目的としており、個々の文型や文法項目の運用の正確さ（accuracy）に関する詳述は行わない。

4-1. 適切な語彙の選択ミス

まず、文内のレベルにおける問題点として挙げられるのは、語彙選択に関するものである。

例1：回答者A

トピック<チャーハンの作り方について>⁵⁾

S：得意な料理？やっぱ、やっぱり、チャーハンかな。

T：ふうん。チャーハン、どんなふうにして作るんですか。

S：ねぎ、

T：うん

S：と、ときどきえびと、

T：うん、

S：たまごと

T：うん、

S：うん、あるいは、あるいはスーパーでチャーハンの、チャーハンの、チャーハンの、チャーハンを作るために、

T：うん、

S：あらためて作られた、うん、もの、

T：もの、を使う、

S：うん、忘れました…

この例は、回答者に得意な料理を尋ねた際のものである。これに先行する部分では、ふだんの食生活について、どこで買い物をするか、自分で料理をするかどうか、など、ごく日常的事がらを尋ねている。そして、それに続く部分として、この例を見た場合に、「あるいは」という語の使用は、トピックのレベルから考えてなじまない。つまり、書き言葉や、話し言葉であってもフォーマルな場面で用いられやすい「あるいは」という語の使用が、チャーハンの作り方というトピックにはふさわしくなかったということである。さらに、その後、「あらためて」という語も用いられているが、これも比較的フォーマルな場面で使用される語であり、ここで扱われているトピックや発話状況から見て適切な使用とは言い難い。

5) 以下の発話例では、「T」は調査者（日本語教員）、「S」は回答者（留学生である日本語学習者）を示す。

例2：回答者B

トピック<瀋陽にある餃子店について>

T：たとえば、観光で瀋陽に行ったら、どんなものを食べたり見たりしたらいいですか。

S：いや、食べ物、ちょっと、有名なものないけど、

T：うん

S：え、あの、餃子。

T：あ、餃子。

S：餃子、あの、えーと、ある、なんか、ある店はあの、歴史は、あの「ゆうきゅう」。

T：ゆうきゅう？

S：えー、歴史は長い

T：ふーん、

S：その人だいたい、なんか、何年ぐらいかわからないけど、つまり、あの店作ってから今まで、長い間にずっと、その自分のとくせい、ある餃子作って、から瀋陽ではちょっと有名。

上の例では、「ゆうきゅう」という語の使用が見られるが、先行する文脈からは調査者には即時にそれが「悠久」のことであると理解できなかったことから、直後に「ゆうきゅう？」と聞き返している。それに応じて、「歴史は長い」という発話があり、「ゆうきゅう→悠久」と理解できたという場面である。「悠久」という語が時間的な長さや継続の意を持つことを知っていてこの語を使用したと推測されるが、ある店が昔から営業しているということを表す用法としては、的確ではない。

これらの例に見られたように、場面に対して適切な語彙を選んで使用することができていない場合、語彙のコロケーションの習得や場面に応じた文体への意識が不十分であると考えられる。そこから、トピックと使用語彙の不釣合いが生じ、発話の不自然さや分かりにくさにつながるのではないだろうか。

なお、回答者Bの場合は、調査者の聞き返しに対して、別の語を用いて説明することによって、会話のつまずきを回避している。実際の指導においては、不適切な語彙の使用があっても、言い換えなどにより、内容の伝達が滞らないようにするというストラテジー使用の側面にも目を向ける必要があるだろう。

4-2. 話題の内容によるブレイクダウン

次に、調査者の質問に対して、回答者が十分な発話を返せなかったり、もしくは回答を避けてしまったりして、発話のブレイクダウンに陥る場合がある。

例3：回答者C

トピック＜母国の大学や若者の就職について＞

T：それは、どうだろう、日本の学生とスリランカの学生、若者を比べるとやっぱり違いますか？

S：違います，と思う。

T：私，スリランカの若い人ってのは知らないんだけど，

S：スリランカでは，あの，まだ，大学出るまで全て無料です，教育は。

T：ふんふんふん

S：で，みんな一生懸命勉強する。その大学，に入るのもとても難しい。

T：あ，そう。どれぐらいですか。

S：本当かどうか知らないけど，世界一難しいと言われている，スリランカの大学は。

T：あ，そう，どんな試験があるんですか。

S：高校生の最後の試験。

T：それだけ？

S：それだけ。

T：じゃ，それで全部決まる？

S：はい。

T：ふん。

S：将来が決まる。

T：将来が決まる，その将来が決まるっていうのは？

S：ああ，大学とか，あとなんか，あの，仕事とか。

T：ああ，じゃ，大学に行った人はどんな仕事に就くんですか。

S：大学出た人は，いろいろ…ちょっといい仕事，就職すると思います。

T：ふうん，いい仕事，ってたとえばどんな仕事？

S：たとえば…いいランクの…

T：いいランクの…スリランカでいい仕事っていうのは，どんなイメージなんでしょうね。

S：会社とかで，部長とか。

T：ふうん，じゃ，大学に行かなかった人は，どんな仕事になるんですか。

S：その下。

T：その下。おんなじ会社の中で。

S：とか，自分でビジネスとか

T：ふうん。でも同じ会社に入って大学を出ていなくても部長や社長にはなれるんですか？

S：なれると思います。だんだん，えー，時間とともに。

T：んー、時間がかかる。

S：はい。

上の例では、スリランカと日本の若者について尋ね、スリランカの大学についての内容が話されている場面である。この中で、回答者は、スリランカの大学の学費や入学試験については、文レベルで回答を続けることができている。続いて、大学卒業者は「いい仕事」につける、という回答者の発話に基づいて、「いい仕事」とは具体的に何を指すのか、という説明を求めたところ、「いいランクの・・・」という発話しか得られなかった。そのため、さらに、いい仕事とはどのようなイメージなのか、という描写を求めたところ、「会社とかで、部長とか」という例を挙げるにとどまった。このことから、質問に対して一文で即答できるような内容では滑らかに話せるものの、具体的な説明や描写といったまとまりのある内容を要求されるような場面では、回答の発話の長さが語レベルに下がってしまっていることがわかる。

例4：回答者D

トピック＜出身地の仏教やお寺について＞

T：あと、見るところや有名なところがありますか。

S：ありますよ、フフホトに車で一時間半、という山の中に仏教の寺があります。

T：ふうん。

S：古いですよ。

T：ふん。

S：そして、その寺、僕の、あの、父の父の兄弟で、そこでずっと70年間でラマになってます。

T：ラマ？

S：ラマ。あの、チベットの、あの、ラマと言われて、あの、お坊さん

T：うん

S：お坊さんみたいな感じ。でも服が赤いで、もちろん結婚ができません。

T：ああ、

S：それはもちろん日本とちょっと違ってます。

T：ふうん。そのラマとお坊さんはどう違うんですか？

S：あの、たぶん、宗教の種類が違います。あの、ラマというのは、チベットのラマに近いんです。でも、でも、日本は、日本のお坊さんは、なんとか、あのいろんな仕事をしていますね。

T：ん？

S：あの、専用の職業じゃないんですよ。たとえば、あの自分が、あの弁護士、弁護士で、しな

がらお坊さんになってるんです。

T：うん

S：向こうでは、あの、絶対で、ラマになってます。他の仕事は、絶対やるとだめです。

T：ああ、しない。じゃ、もちろん結婚もできない？

S：結婚…結婚、いままで結婚できません。

T：じゃ、今は？

S：今、結婚できる、結婚できてます。

T：ふうん、できるようになった。

S：昔はできないです。

T：ふうん。

S：80年代、70年代ぐらいまで。

T：あ、そうですか。変わったんですね。で、たとえば宗教だったら食べたり飲んだりお酒とかお肉とか、そういうのはいいんですか。

S：やっぱり、あの、食べれますけど、少なめ。

T：少なめ、ねえ、へえ。その、ラマに女の人もなれますか。

S：あー、これはないです。なれます、なれますかな。たぶんなれません。

T：あ、そう。見たことありますか？見たこととか聞いたことは？

S：聞いたことあるんですけど、うーん、いや、やっぱり…

T：まあ、私もよく知らないんですけど、

S：はあ、そうですか。あの、はい、この問題、ちょっと…うーん…、説明しにくい。

T：説明しにくい。でも、まあ、なれる？

S：なれます。

T：なれるのはなれる。

S：総体的に言えば、はい。

T：ふん、なれる、なるほどね。

この回答者の場合、出身地の話題において、寺院のラマに関する具体的な事項については、様々な事例を紹介しながら文レベルを維持して答えられるが、「女性もラマになれるか」という質問に対しては、自ら「この問題、ちょっと…うーん…、説明しにくい」と発話することにより、明らかなブレイクダウンを見せた。ただ、その直後に「でも、まあ、なれる？」というyes/no疑問文に質問レベルを大幅に下げたところ、「なれます」と即答が返ってきたことから、「女性もラマになれるかどうか」という質問の答えそのものは知っているということが分かる。そこから、話すべき内容は理解している、もしくは知識として持ち合わせているが、それを的確に口頭で表現できない、ということが「説明しにくい」

という発話を引き起こしたものと推測される。ある話題について具体的な質問に事項的に答えるレベルを超えて、宗教と男女の別のよう、内容の抽象度が上がったことがブレイクダウンを引き起こすことがあると言えるだろう。

このように、具体的な説明や描写、また抽象的内容に対する回答において、回答者の発話レベルの質や量が落ちてしまうことは、日常的な会話のやり取りには支障がなくとも、他方、アカデミックな場面では、ひとまとまりの内容を十分な質と量を保って話せないという点につながっているのではないだろうか。

そのため、このレベルの回答者については、たとえば、文献紹介やレポート発表のようなタスクにおいて、先行研究の要約や参考資料の内容を紹介する際に、その内容について読んで分かったと思っても、自分の中で再構成し、自分のことばでもう一度説明して伝えることの難しさに直面することが想定される。

4-3. 発話の続け方・終わらせ方の不適切さ

最後に文レベルを超えた問題点として、ひとまとまりの内容をもった発話をどのように続けるか、もしくはどのように終わらせるか、という点について述べる。

例5：回答者E

トピック<母国の自宅近くにある公園について>

T：出身がソウルのすぐ上の町ってことだったんですけど、そこ、そうですね、なんか有名なものとかありますか？

S：有名なのは、コウスイ公園ってゆって、

T：コウスイ公園、

S：うん、なんかそこは、ソウルに出勤とか退勤する人とかが多くて、なんか、えー、だいたい住宅のところ、

T：うん

S：みたいところで、公園とかがすごく多くあって、1ブロックの一つぐらいで、なんかけっこうきれいな町かなと思ってんですけど、

T：ふうん

S：なんかは特徴はなかったんですけど、これを人工的に作って公園をしたんですよ。

T：うん

S：けっこう広くて、なんか私が住んでたやつ、住むのは、イルサンていうところなんですけど、韓国人でソウルの近くに住んでる人なら、イルサンて言えば、ああ、コウスイ公園、とか、

T：ああ、

- S：で、最近は、なんか、なんというか国際でんじょう、ができて、たぶん私が来た、日本に
来たから開場されたから、それもけっこう多くて、有名な、と思ってるんですけど、
- T：ああ、そう。
- S：よく知らないんですけど
- T：国際でんじょう？
- S：ああ、はい、
- T：て、どんな、何するところ？
- S：車とか、を、てんし、して、なんかモーターショーみたいな
- T：ああ、そういうショー
- S：とか、そんなのするところですよ。
- T：ああ、そしたら外国人も多いですか？
- S：分からないです、行った、行ってみなかったから。
- T：あ、そうか、行ってないから、そうか、そうよね
- S：日本に来て、一年半あと、家族から言われたから、そんなもんができたのかな、と思って。

この例では、回答者の母国の自宅近辺について尋ねたところ、「有名なのは、コウスイ公園ってゆって」と話題を導入した後、公園の様子を描写し、ソウル近郊の居住者にはよく知られていること、さらに国際展示場ができたことを加えて、それも有名だと思っている、という一連の発話を展開している。自宅近辺の公園に関する記述とコメントの流れが形成されており、発話の続け方、また、終わらせ方が適切に行われている例であると言える。そのため、この一連の発話においては、一貫した内容を保っているものとして聞き手の理解を妨げるものはなく、内容の展開もスムーズであると言える。一方、このような発話の展開や内容の流れが作り上げられていないと判断されるのは、どのような場合だろうか。下にその例を挙げる。

例6：回答者F

トピック<日本人に対するイメージについて>

- T：3年前に来る前に、Sさんが日本に対して思ってたこと、ってどんなイメージを持ってましたか？日本とか日本人に対して。
- S：日本、日本人とか、やっぱりいい人と悪い人と両方ともいますけど、やさしいの人、前のほうがなんか、岡山に住んでたんですけど、その人間のほうが関係のほうがやさしくて、で、なんか、大阪に来たから、やっぱり日本人に対するイメージ、ちょっと変わってるんですけど、やっぱりなんか都市の生活ではそういう、なんかそういうイメージはなんというか、人

間のほうが、なんか自分は自分のことでやって、やっぱり他人、他人のこと、やっぱりなんか、というなんか冷たい感じなんですけど。

T：大阪、ですか？

S：ですよ。

T：ふうん

S：そういう、私はなんか思ってるんですが、

T：ふうん、そうなんですか。じゃ、岡山の人ってどんな人なんですか？

S：ちょっと、やさしくてなんかそういうイメージ持ってるんですけど、親切ですよ。

T：じゃ、なんかほら、親切にしてもらったことかなんかあったら、教えてほしいんですけど。

S：親切ですか。

T：うん、

S：親切、て、なんかどういうかな、もし、自分で買い物とか、なんか分からなかったら、なんか道迷ってるとか、あの人に聞いて、なんか詳しい、なんかゆっくりでしゃべって教えて、なんかあのその、自分なんか行きたいのところまで、たまにあの、もしそのなんか、そういうこと、なんか忘れてなくて、一緒に連れて行って、そんなところに、までの方面、そやったらなんか、というかな感じで、そういうふうだけど、すごくなんか自分の気持ちもよくて、相手に感謝の気持ちを込めたら、そういう言いたいけどありがとうぐらいなしか言えないですよ。

この回答者の場合、発話量の不足が問題点ではないことはスクリプトからも想像に難くない。むしろ、あいづちを打つ間もないほどの発話量に圧倒されるような印象を与える。その発話量に比して、発話の質や内容を見てみると、まず、最初の質問である「来日前の日本人に対するイメージ」に対しては、「岡山に比べて大阪の方が人間が冷たい感じがする」という来日後の印象の比較を述べてはいるが、来日前のイメージに対応する回答は述べられないまま発話が展開され、内容面のスライドが起こっていることがわかる。すなわち、聞かれた質問には答えず、もっぱら自分の話しやすい、もしくは話せる内容に移行してしまっているとみられる。また、親切にしてもらったことのエピソードについても、「ありがとうぐらいなしか言えない」という発話で終わっており、エピソードを語るという内容面での完結性には乏しい。さらに、その発話全体において、終始「なんか」というフィラーがしばしば用いられる点も問題点として挙げられる。村上・塩見（2006：305）では、日本語母語話者に比べて、日本語学習者は同じ語や表現を繰り返し使用することを指摘している。この回答者の場合、「なんか」という語がたびたび用いられているが、これは聞き手の理解や印象という側面から見て、分かりやすさや聞きやすさを損なうものである。

こうした話者について、特に、非母語話者の発話に慣れていない聞き手を想定した場合、質問と回答のずれという内容面の問題、また、フィラーの多用という音声面の問題により、発話内容の理解が妨げられ、結局、最後まで聞いていてもよく分からない、という印象を与えてしまう可能性がある。

このように、文を続けて発話を維持するための発話量は十分であっても、発話内容が質問とは対応しておらず、さらに音声面での問題が加わった場合には、話の展開が理解されにくい。つまり、ある内容について、一連のストーリーとして話せず、また話し終えることができないために、話の筋が見えず、一貫した内容展開が保たれていないことになる。

発話の続け方や展開について、ヒルマン小林（2001：13）では、OPIの超級レベルの日本語学習者においては、多様な接続表現の効果的な使い分けがなされていること、また、接続表現の使用がない場合でも、文や話の流れを作り上げることで、より長い発話に成功していることが指摘されている。

このことと、上記の例を考え合わせると、発話内容の適切な展開について指導を行う場合には、前後の文を適切に接続することはもとより、内容の流れや発話の展開を示すために、話し手側においてあらかじめ内容全体へのまとまりを意識しておく、また、それを実現させるために効果的な表現を用いることに着目させる必要がある。

5. 実践例および今後の指導に向けて

以上、今回の調査結果において見られた問題点を、3つ指摘した。

これらの問題点について、文法や語彙に関わるローカルな形式的側面の誤用に関しては、その箇所のみに関して即時、聞き返しや言い直しによる修復が容易であるため、比較的聞き手への負担が小さくてすむと考えられる。また、誤用を起こした箇所が明確に指摘できることから、その誤用の各々に対するフィードバックも行いやすい。一方、文レベルを超えて内容的側面や構成的側面に関わるグローバルな誤用の場合は、結果として、最後まで聞いてもよくわからないという印象を与え、聞き手への負担が大きくなると言える。また、指導の際にも誤用の箇所を個別に示しにくい。さらにトピックレベルの変化に対応できず、抽象的内容について記述できないというブレイクダウンへの対応も必要である。

こうした問題点については、発表の際に分かりにくいと言われた、うまく説明できなかった、等の留学生自身が意識している問題点と符合する。留学生に対して、発表を苦手とする理由を詳しく尋ねてみると、人前で話すのは緊張する、といった心理的側面に加えて、理解しているはずの内容をきちんと説明できない、どうしたら分かりやすく話せるのか分

からない、といった点が挙げられることが多く、発表場面における言語的側面が苦手意識の主な要因の一つとなっていると見られる。

特定のテーマに基づく発表やプレゼンテーションにおいては、自らの結論の主張が最終的な目的であるが、そこに至るまでの前段階として、先行研究や参考文献の内容を的確に要約して提示する、つまりひとまとまりの内容について説明する・記述する・描写するといったタスクが不可欠である。そのため、分かりやすい発表やプレゼンテーションを行うには、まず、一定の内容について適切な説明が行えることが必要であり、そこから、上記の問題点の解決をめざした指導の必要性が浮かび上がる。

前章では、まず語彙に関する問題点を指摘した。ある特定のトピックについて説明を行う場合、トピックや場面に応じて適切な語彙を選択するための知識が必要である。特に、アカデミック・ジャパニーズの観点からは、留学生個々の専門分野での用語の習得が欠かせない。ただ、実際に留学生が発表を行う場面においては、使用するべき語を思い出せなかったり、自分の使用した語が相手に理解されなかったりする場合に直面することも多々生じると予想される。加えて、自分の想定外の方向へ話題が展開したり、抽象的な思考や内容を交えた質疑応答を求められたりすることもあるだろう。そうした場合に備え、語彙の習得そのものに加えて、ブレイクダウンを回避するための言い換えや具体例を挙げるなどのストラテジーを運用することにもふれる必要があると考えられる。

また、前章の最後に挙げた問題点として、話の続け方と終わらせ方がある。発表という自分自身に与えられた持ち時間を有効にプロデュースするためには、発話を展開するための接続表現そのものに関する知識だけでなく、まず、自分が何について、どのように、どんな順番で話そうとしているか、という内容全体に対する構成意識の喚起が肝要である。話し手側にこのような意識がなければ、聞き手側にとっては、ゴールの見えない漫然とした発話の連続体を聞かされることになり、その結果は分かりやすさからはおよそ遠く隔たったものになってしまう。

では、このような問題点とそれをめぐる指導の必要性を、どのように実際の授業活動に反映させればよいのだろうか。

授業活動の例として、坂本（2004）では、ある内容を客観的に伝えることを目的とし、聴解や読解の内容を要約させたり、自分のことばで再度説明させたりする授業実践例が報告されている。

また、門倉（2007）では、久恒（2002）が提唱する「図解」のスキルを取り入れた「視読解」⁶⁾を「多相的な」リテラシー（門倉2007：5）として、日本語教育の授業に取り

6) 久恒の「図解」と門倉のいう「視読解」について、門倉（2007：10）では次のようにま

入れることを提案している。

これらの授業活動を参考として、以下では、筆者が2007年度後期授業で担当したクラス（学部留学生の日本語科目）において実践した授業活動の一例を報告する。

この授業活動の目的は、自分が読解によって理解した文章の内容を自分の言葉でまとめ、さらにそれを自分のことばで再現して説明するタスクに習熟することである。

実際の授業における作業としては、最初に、対象となる文章（下記、資料1：読解本文）の読解を行った。

資料1：読解本文

国民の大半にとって「失われた一〇年」は終わらない

「日本経済は『バブル後』と呼ばれた時期を確実に抜け出した」二〇〇五年度の「経済財政白書」は巻頭で力強く宣言した。政策の不作為による混迷の「失われた一〇年」はすでに去り、「ゆるやかな景気回復のもと、家計面でも雇用所得環境が着実に改善している」と白書は強調した。

はたして本当にそうなのか。明るい兆しが見えはじめたはずのこの国の未来について、一方ではかつてないほど多くの人々が不安や危機感を抱いているのも、また事実である。

二〇〇五年四月に発表された読売新聞の世論調査では、「日本の将来は明るい暗いか」の質問に「暗い」と答えた人は一八パーセント、「どちらかといえば暗い」の三七パーセントをあわせると、悲観派が全体の五五パーセントと過半数を占めた。治安の悪化や児童虐待、ニート、ひきこもりの増加といった社会問題も、むしろ景気回復と反比例するように深刻化している。このようにマクロ経済の趨勢と国民の生活実感が乖離する原因のひとつと見られているのが、企業にとっては収益、個人にとっては所得の格差拡大である。

厚生労働省が発表した「二〇〇二年度の所得再分配調査」によると、世帯ごとの所得格差の大きさを示すジニ係数は、〇・四九八三と、過去最高を更新した。一九八四年から七回連続で拡大を続け、〇・五にかぎりなく近づいている。ジニ係数が〇・五というのは、全人口の二五パーセントの高所得層が、国民の総所得の七五パーセントを占めている状態のことだ。ちなみに世界全体では、先進国に住む上位二割の高所得層が、世界の富の、じつに九割近くを寡占しているといわれる。

景気回復を実感する少数の「勝ち組」と、競争に敗れた「負け組」—バブル崩壊後、こうした社会の二極分化がドラスティックに進んだのは、産業・金融・雇用など幅広い分野で規制が緩和され、市場原理による「自由な競争」が激化したからにはほかならない。生産効率を追求するため

とめられている。

図解とは、マルや四角で囲ったキーワード同士を矢印でつなぐことによって、或る事柄について、その全体像を与えようとする表現体である。図解は、キーワード同士の矢印による関連づけと、それらの大きさや形、位置関係といったレイアウトを理解するという点に〈視解〉の要素を含む〈視読解〉表現である。

に、企業はリストラを行った。単純労働を、低賃金で解雇しやすい非正規雇用置き換え、正社員の処遇には徹底した成果主義を導入した。その結果、失業率が上がり、フリーターが増え、さらに同じ企業の中でも勝ち組と負け組に分かれるようになっていった。

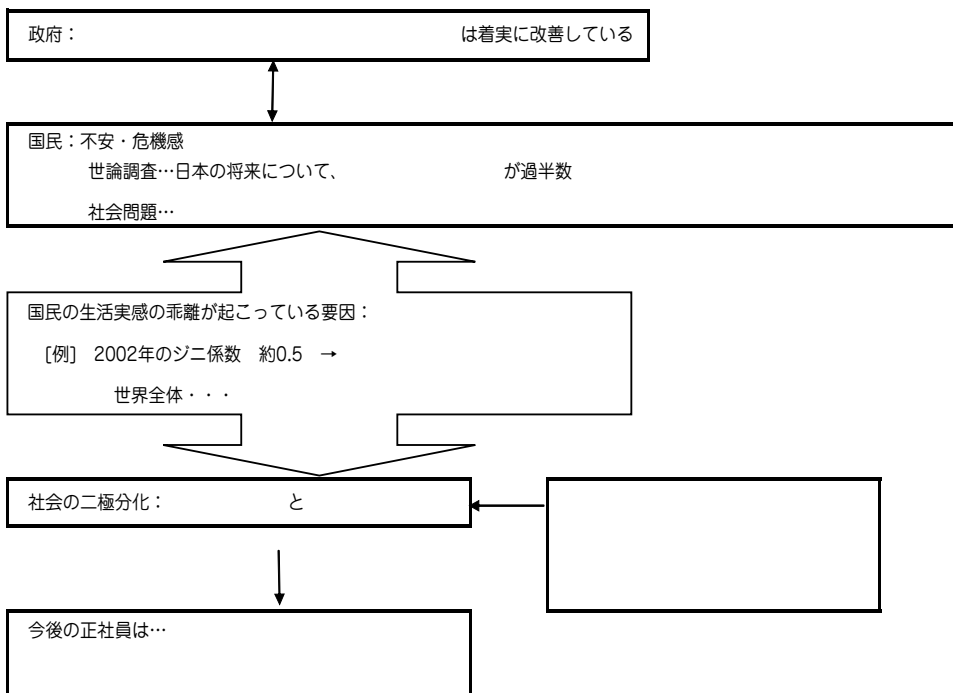
経営改革やサービス経済の進行によって、二〇一〇年には全就業人口に占める正社員の割合が五〇パーセントを切るという予測がある。企業内で非正規雇用が拡大するほど、事業や組織を統括する中核社員には高いレベルの仕事が要求される。今後一〇年間で生産年齢人口が九〇〇万人近く減少することを考えれば、そうした能力やキャリアを持つ人は、代替の利かない貴重な人材として、会社からいま以上に厚遇されるにちがいない。

（「格差の線引き—自由な競争が社会を引き裂く」『10年後の日本』文春新書 2005 pp.10-12）

上記の文章の読解作業を行った後に、内容の概要を図式化したシート（下記資料2：読解シート）に書き込むという作業を行った。

資料2：読解シート

国民の大半にとって「失われた10年」は終わらない



上記のシートについては、各自での作成が終わった後で、自分が作成したシートを受講者相互で比べあわせた。これは、内容が的確に読解できているかどうかを受講者相互にチェックするため、また、内容の要約のしかたを比較するためである。その後、文章の内容についてクラス全体で内容を確認した。次に、受講者どうしペアを作り、受講者のそれぞれ

れが各自の作成したシートに沿って、その内容を自分の言葉で説明する、という作業を課した。これは、自分が理解している内容全体にわたって、ことがらどうしの関連づけやまとまりを明示しながら話せることをねらいとしたものである。

内容全体を一目で見渡せるシートを示しながら説明するという、いわばプレゼンテーションを模したタスクにあたって、説明する側は、まず、シートのどの部分から話し始めるのか、という話のスタートを意識する必要がある。それと同時に、どの部分をどのような順番で説明していくのか、そして、話のゴールはどれなのか、という話の全体の流れにも目を向けることになる。そのため、説明を進める際には、聞き手側に対するわかりやすさを意識し、話し手の側においてあらかじめ内容のスタートとゴールを見すえた、一連の流れを持った説明となるように注意を喚起した。一方、説明を聴く側に対しては、相手が説明している内容が的確であるかチェックすることを通じて、同じ内容であっても説明に使用する表現や内容の展開のしかたにバリエーションがあることへの気付きを促すようにした。

授業活動の終了後に、こうした授業活動に対するコメントを受講者に求めたところ、難しい、という声が複数挙がった。難しいと感じた理由について尋ねてみると、内容の読解まではだいたいできるし、自分でも頭では分かっているけれど、それをもう一度自分の言葉で話せない、との理由を挙げる者がいた。日常生活における会話では、発話場面の文脈や相手との相互作用の助けを得られるのに対して、そうした発話場面に依存しない客観的な内容を説明するというタスクそのものに慣れていない様子が観察された。

また、ある特定の部分だけについては説明できるが、それぞれの部分どうしの関連づけをどう話してよいかわからない、全体が理解できていないと内容とそのストーリーを再構築できない、という気付きを得た者もいた。さらに、自分では相手に分かってもらえているつもりで話していても、相手が理解していないという場面に直面することにより、言い換えたり、例を挙げたりするストラテジーの必要性を認識することにもつながった。

この授業の当初では、口頭での内容説明タスクを主眼とするため、読解内容を図化したシートは、枠組みを空欄にしたもの(上記資料2)をあらかじめ教員が準備し、受講者は、そのシートの空欄に要約した内容を書き込むにとどまった。この内容説明タスクにある程度慣れた後の授業では、文章の内容を図にまとめる段階から受講者側で作業を行うようにしたところ、それぞれの受講者ごとにユニークな「図解」表現ができあがり、受講者相互でそれらの比較検討を行う活動を通じ、自らで読解内容の誤りや見落としに気付くという効果も見られた。

こうした授業活動は、学部留学生に対して、学部2年次までの日本語科目履修を経て、

高年次の専門科目における発表やプレゼンテーションに備えることを意図したものである。しかし、このようなアカデミック・ジャパニーズに関わるスキルは、本来、留学生のみに要求されるものではなく、日本人学生を含めて、学部で学ぶ全ての学生にひとしなみ不可欠なものである。1993年に富山大学において「言語表現科目」が創設されて以来、全国の大学の多数において、「文章表現」「日本語表現法」等の様々な名称のもとに類似した科目が開講されているというのが現状であろう。⁷⁾ 三宅(2003:108)の「日本人大学生が抱える問題はそのまま留学生のアカデミック・ジャパニーズに関連している」という指摘が端的に表すように、アカデミック・ジャパニーズに関しては、もはや留学生のみならず、日本人学生にも共通の課題が示唆されていると言える。

以上を踏まえ、今後の指導においては、発表やプレゼンテーションのみならず、ライティングやリーディングなど、より広範な場面でのアカデミック・ジャパニーズの能力を総合的にとらえた授業活動の開発と実践が喫緊の課題である。

参考文献

- 荻原稚佳子, 増田眞佐子, 齊藤眞理子, 伊藤とく美(2005)『日本語上級話者への道—きちんと伝える技術と表現』スリーエーネットワーク。
- 荻原稚佳子, 齊藤眞理子, 伊藤とく美(2007)『上級から超級へ—日本語超級話者へのかけはし—きちんと伝える技術と表現』スリーエーネットワーク。
- 門倉正美(2007)「リテラシーとしての〈視読解〉—「図解」を手始めとして—」『リテラシー』第3巻, リテラシー研究会編, 3-18, くろしお出版。
- 門倉正美, 筒井洋一, 三宅和子編(2006)『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房。
- 木山登茂子, 長坂水晶, 木田真理(2006)「上級日本語話者のための意見の述べ方に関する授業—内容と手法に注目した指導の実践—」『日本語教育』131, 32-40。
- 坂本恵(2004)「中上級の口頭表現力養成のために」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』30号, 東京外国語大学留学生日本語教育センター, 217-228。
- 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』第9号, 専門日本語教育学会, 43-48。
- 庄司恵雄(2002)「口頭による情景描写および状態説明タスクにおける学習者のテキスト構成の特徴について」『群馬大学留学生センター論集』第2号, 群馬大学留学生センター, 39-50。
- 筒井洋一(2005)『言語表現ことはじめ』ひつじ書房。
- 久恒啓一(2002)『図で考える人の図解表現の技術—思考力と発想力を鍛える20講—』日本経済新聞社。
- ヒルマン小林恭子(2001)「中・上級レベルの日本語学習者の長い発話行動の研究」『金沢大学留学生センター紀要』4, 1-16。

7) 現在では一般的となっている「言語表現」科目設置の嚆矢となった富山大学での「言語表現」科目創設については、その先駆けである筒井洋一氏の『言語表現ことはじめ』を参照されたい。

- 牧野成一ほか（2001）『ACTFL-OPI入門—日本語学習者の「話す力」を客観的に測る—』アルク。
- 三浦香苗，島弘子，古本裕子，早川幸子（1999）「専門教育における留学生の口頭発表（1）指導について」『金沢大学留学生センター紀要』第2号，1-27.
- 三浦香苗，深澤のぞみ（1998）「留学生の口頭発表に対する評価を探る—本当に伝えたいことが伝わるためには何が必要か—」『金沢大学留学生センター紀要』第1号，1-15.
- 三宅和子（2003）「留学生・日本人大学生のアカデミック・ジャパニーズとは」『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ』（平成14-16年度科学研究助成金（基盤研究A）研究成果報告書〔研究代表者 門倉正美〕）101-112.
- 村上知栄子，塩見式子（2006）「上級学習者の口頭伝達能力に関する一考察—ストーリーテリングにおける日本語母語話者との比較—」『ことばとそのひろがり4 山口幸二教授退職記念論文集（立命館法学，別冊）』立命館大学法学会，291-330.
- 渡部倫子（2004 a）「日本語母語話者は何に注目して学習者の発話を評価するか」『日本人は何に注目して外国人の日本語運用を評価するか』（平成12年度～平成15年度科学研究費補助金基盤研究（B）（2）研究成果報告書〔研究代表者 小林ミナ〕）76-93.
- 渡部倫子（2004 b）「日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の評価—共分散構造分析による評価基準の解明—」『日本人は何に注目して外国人の日本語運用を評価するか』（平成12年度～平成15年度科学研究費補助金基盤研究（B）（2）研究成果報告書〔研究代表者 小林ミナ〕）94-105.