

上級者対象口頭表現クラスでの活動と自己評価の変化

— アカデミック日本語として何をを目指すか —

堀 恵子

要 旨

本稿は、大学・大学院における上級者対象の口頭表現能力を伸ばすクラスにおける授業において行ったクラス活動と、それによる自己評価の変化について報告する。主なクラス活動は、スライドを用いた自分の専門の紹介、ビブリオバトル、課題発見・課題解決に関するポスター発表であった。学期始めと学期末には、クラス活動に関する自己評価をCan-do statementの形で質問した。その結果、発表ツールのようなアカデミック・スキルについては自己評価ポイントに大きな伸びが見られたが、本の紹介、要約といった思考力、アカデミック日本語力を必要とする項目については、学期の始めと終わりではほとんど伸びが見られなかった。

【キーワード】 アカデミック・スキル SmartArt パワーポイント ビブリオバトル
ポスター発表

The Activity of Speaking Class for Advanced Level Students and Change of Self-Assessment Scores

HORI Keiko

[Abstract] This report describes the activities of a speaking class for advanced level students and change of scores of the self-assessment. The main activities are self-introduction focused on the area of students' specialty, bibliobattle, and poster presentation on discovering and solving problems. I conducted can-do statement self-assessments at both the beginning and the last day of the term. The results show that the difference of the scores between the two surveys is biggest on the items concerning academic skills such as presentation tools, whereas the difference of the scores on the items concerning book review and summary, which requires high level thinking skills and academic Japanese, are minimum.

[Keywords] Academic skill SmartArt powerpoint bibliobattle poster presentation

1. 背景と目的

筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター（旧留学生センター。以下、CEGLOCとする）における日本語補講コースは、単位取得を目的としないコースである。2013年から筑波大学の授業は3学期制（各学期10回授業）から2学期制（各学期15回授業）へと移行し、それを機に補講コースのレベルは、J100からJ800までの8レベルとなった。このうち、中上級にあたるJ500以上では技能別に科目が設定されている。口頭表現を扱う科目は「話す」という科目名で開講されており、本稿で扱う「話すJ800」は、口頭表現を扱う上級学習者対象のクラスである。

筆者は2013年から「話すJ800」を担当しており、これまでの2年半の実践を踏まえて、大学・大学院で学ぶ上級レベルの学習者に対する口頭表現能力の教育には何が必要とされるのかを、授業の目標、具体的な活動と学習者のふり返り、自己評価の変化に触れながら考察する。授業では、2014年後期、2015年前期を例として取り上げる。

本稿では、大学など高等教育機関における勉学・研究に必要とされる日本語を、加納(2005)を参考に「アカデミック日本語」と呼ぶこととする。

2. 先行研究

2.1 アカデミック日本語とは

佐藤(2006)は、大学教育の目的を、「学問を通じ、幅広く深い教養をもち、社会性豊かな人間を育てること」とし、教養とは「多角的なものの見方であり、問題を発見し解決することのできる力である」と述べている。その教養を身につけるために必要な学ぶための基礎的技法を「アカデミック・スキルズ」と呼び、問いを立てることの意味や方法、批判的・論理的思考の必要性とともに、情報収集、情報整理、成果発表の方法など、大学における学びを支える技法を紹介している。

一方門倉¹(2006)は、日本語教育が扱うべきアカデミック・ジャパニーズAJについて、「〈教養教育〉である」とし、「言語の教育(コミュニケーション能力養成をベースとする²)」「〈学び〉の教育」「学習スキル教育」の3者の重なったところを指すとしている。

両者の用語は異なっているが、門倉(同)の「〈学び〉の教育」とは、佐藤(2006)の言うところの「問題を発見し解決することのできる力」「批判的・論理的思考」を育てることであると言える。また、門倉(同)の「学習スキル教育」とは、佐藤(同)の大学での学びに必要な基礎的技法＝アカデミック・スキルズを育てることであると考えられる。

なお、Cummins(1980)は、バイリンガルの子どもの言語の発達において、cognitive academic language proficiency (CALP) と basic interpersonal communicative skill (BICS) とを区別することを提唱し³、BICSの習得は2年程度であるのに対し、CALPの習得には5年から7年かかること、L1とL2のCALPは相互に依存し合っており、L1の読み書き能力

から、L2の能力が予測できることなどを主張している。Cummins (同) の主張は、子どもがL2の発音や日常会話能力を早期に身につけたからと言って、学校の学習に必要な口頭・文章の表現や読解に必要な能力があると見なしてはいけないということであった。

CALPが「学習言語」あるいは、「教科学習言語」と訳されるため、本稿で話題にしているアカデミック日本語との関連が問題になるが、Cummins (同) は読解テストなどを研究の対象としていること、CALPをL1とL2の発達土台となると見なしていることから、門倉の用語を使えば、「言語の教育」と「〈学び〉の教育」の和集合を指すものと考えられる。本稿で対象とする高等教育機関で学ぶ学習者にとっては、たとえばレポートを書く場合、コンピュータを使用し、文章を書くためのソフト、図表を入れるためのソフトを使用することは、書くという認知的な言語行動と不可分である。そこで、学習、研究のための基礎的技法＝アカデミック・スキルズが子どもより密接に必要となってくる。また、子どもの発達とは逆に、L2で論文を書くことはできるが、日常のなめらかな口頭表現は苦手であるという場合もあり得、CALPが本稿で対象としているアカデミック日本語と同じであるとは、直ちには論じられないと考える。

以上のことから、アカデミック日本語の教育に課せられた課題は、①日本語によるコミュニケーション能力を養いながら、②課題を発見し、解決する能力、批判的・論理的思考力を伸ばすとともに、③より具体的な大学生としての知的活動に必要とされるアカデミック・スキルを育てることである、と言えるであろう。

2.2 上級レベル口頭表現クラスの実践

これまでに、上級レベル口頭表現クラスの実践として、数々の活動を取り入れたクラス実践報告がなされている。

プロジェクトワークとしてビデオ作品作成を取り入れたクラス (佐尾2003)、ディベート、スピーチ、ディスカッションを取り入れたクラス (小野寺・杉浦2007)、自己を表現するだけでなく、他者との社会的関係を構築することを目指して、内省や観察を重視したディスカッションを行ったクラス (渋谷2008)、日本語の会話構造、敬語に着目した会話クラス (波多野2014)、方言・男女差という言語バリエーションに着目した会話クラス (内丸ほか2013)、インタビューする側とされる側が協同的に意味構築を進めていくインタビュー活動を取り入れた会話クラス (齋藤2013) などがある。

上記の授業実践からクラス活動の広がりをまとめると、十分な語彙・文法能力を発揮して、大学で要求とされるコミュニケーションと成果発表活動を行う実践から、社会言語学的側面にも着目して、より論理的に、より正確に意見・意思・感情 (波多野2014) を伝える会話クラスの実践へと広がっている。さらには、インタビューにおいて単に回答者の発話を聞くだけでなく、インタビューする側が発話を促し、協同的に意味構築を進め、留学

生が日本社会・文化について深い再認識を持つことを目指すクラスの実践へと広がっている。これらの授業の活動は、時間的に先のが後のもので置き換えられるというわけではなく、現在も並行して各教育現場で行われているであろう。むしろ、大学場面での成果発表を中心とした授業から、より社会文化的なアプローチを取り入れた授業へと広がりが見えると考えられるべきであろう。

以上から見てくるアカデミック日本語の口頭表現能力教育の方向性は、①問題発見・解決力、批判的・論理的思考力を伸ばしつつ成果発表など大学での場面に必要なアカデミック・スキルを養う授業、②人間関係を重視して幅広い社会言語学的観点から、より論理的で正確に意図を伝えられる会話を目指す授業、③インタビューなど日本人とのコミュニケーションを通して日本社会、日本文化の理解・再認識を深める授業、の3つにまとめられる。

2.3 ピア活動と自己評価

ピア活動は、第一言語の作文教育において学習者同士が互いの作文を読み合い、検討しあう活動から出発して、第二言語における作文教育、読解教育、口頭表現教育へと応用されてきている(池田2002、館岡2005、大島他2012ら)。池田(2002)によると、作文のピア活動において教師による添削とピア・レスポンス⁴を比較したところ、教師による評価と同程度の効果をもたらしただけでなく、ピア・レスポンスでは内容面の推敲を促す効果も見られた。また、口頭でのピア・レスポンスの観察からは、口頭でのコミュニケーション活動が社会的観点から有効な学習の場であることが示された。

ピア活動を口頭表現にも応用している大島他(2005)、大島他(2012)では、発表の準備段階で聞き手が内容、話し方、態度についてレスポンスすること、さらに本番の発表に対して聞き手から情報提供をしたり、議論をすることで、新たな気づきや発見を共有できるとしている。このような学びあう仲間との活動は、J800クラスの学習者が発表準備をしたり、発表を行ったりする場合にも有効であろう。

さらに、最上レベルであるJ800クラスを終了した学習者は、その後も一生自律して学び続ける学習者へと移行していくことになる。そこで必要なのは、自らの目標を設定し、必要な場合には周囲の人的リソースやツールなどを活用して学び続けること、またそのような自分の学びを自己評価しながら、次の目標設定をしていくことであろう。そこで、自律した学習者として必要な方法を身につけることもコースに取り入れる必要があると考える。

3. 本コースの概要

3.1 コースの対象者

筑波大学CEGLOCにおける補講コースの対象者は、研究生(教員研修留学生を含む)、短期留学生、正規の学生(学類生、大学院生、G30⁵)、日本語研修生(日韓共同理工系学部

留学生を含む)、日本語・日本文化研修留学生、その他センター長が適当と認める者である。

2014年後期と2015年前期の「話すJ800」は、合わせて21名が受講した。受講生の出身国と身分は、それぞれ表1、表2に示すとおりである。大学院入試を控えた研究生が6割以上を占めるため、入試直前から学期末まで欠席を続ける学生も見られた。最上レベルのクラスであるため、単学期の受講生は他クラスに比べて相対的に少ない。そこで本稿では、学習者の自己評価を数量的に取り上げるため、ほぼ同じ授業内容を扱った2014年後期と2015年前期とをまとめて考察の対象としたい。

表1 受講生の出身国

出身国	2014後期	2015前期
中国	7	4
リトアニア	2	
韓国	2	
ウクライナ		1
エジプト		1
オーストラリア	1	
ドイツ	1	
ロシア		1
台湾	1	
合計	14	7

表2 学生の身分

身分	2014後期	2015前期
研究生	7	6
大学院生	2	
日研究生	2	
特別研究学生	2	
特別聴講学生(大学院)	1	1
合計	14	7

3.2 コースのレベルと目標

関崎(2012)は筑波大学留学生センターにおける補講コース「話す」クラスの各レベルについて、CEFR(Council of Europe、吉島・大橋訳2004)との比較から、最もレベルの高いクラスをCEFRのB2.1からC1に相当するとしている。したがって、2013年にクラス編成が変わった後、最上レベルを引き継いだ本稿の「話すJ800」も、それに相当すると言える。

CEFRのB2.1とC1の口頭表現に関する能力記述文(「総合的な口頭発話」と「一般的な話し言葉のやり取り」)は、表3のように記されている。

本コースでは、アカデミック日本語として、成果発表を行うことと同時に、大学生として必要な社会言語学的視点にも配慮したやり取りの能力を養うことも取り入れた。また、この授業を終えた後は、自律した学習者として学び続けることができるよう、先行研究を踏まえて次の4点を目標とした。

1) 大学・大学院で必要とされる成果発表場面で使用する日本語が使えるようになる。

具体的には、社会・文化・学術的なやや専門性のある話題について、専門用語などを言い換えながら、論理的で明快な説明ができるようになる。様々な問題について、立場を明確にして、根拠を示しながら議論ができる。好きな作品について、その良さを十分に表現し、人を説得することができる。

表3 CEFRの口頭表現に関わる能力記述文

レベル	総合的な口頭発話
C1	複雑な話題について、明瞭かつ詳細な記述やプレゼンテーションができる。下位テーマをまとめたり、一定の要点を展開しながら、適当な結論にもっていくことができる。
B2	記述とプレゼンテーションを明確かつ体系的に展開できる。要点を見失わずに、関連する詳細情報を付け加えて、内容を補足できる。 自分の関心のある分野に関連した、広範囲な話題について、明確かつ詳細に記述、プレゼンテーションができる。事項を補足しながら、関連事例を挙げて、主張を強化、展開することができる。
	一般的な話し言葉のやり取り
C1	ほとんど努力する必要がないくらい、らくらくと流暢に、自然に言いたいことを表現できる。幅の広い語彙が使いこなせ、間接的な表現を使って即座に対話の隙間を埋めることができる。見て分かるような表現探しや、回避の方略はほとんどない。概念的に難しい話題だけが自然でスムーズな言葉の流れを邪魔する。
B2	一般的、学術的、職業上、もしくは余暇に関する幅広い話題について、流暢に、正確に、そして効果的に言葉を使うことができ、考えと考えの間の関係をはっきりとさせることができる。言いたいことが表現できない様子もまずなく、文法も正確で、その場にふさわしい丁寧さで、自然にコミュニケーションできる。 母語話者を相手に、お互いにストレスを感じさせることなく、普通の対話や関係が維持できる程度に、流暢に自然に対話できる。個人的に重要な出来事や経験を強調して、関連説明をし、根拠を示して自分の見方をはっきりと説明し、主張・維持できる。

- 2) 大学・大学院で必要とされる口頭表現に関わるアカデミック・スキルを身につける。発表のためのツールを効果的に利用できるようになる。
- 3) 良好な人間関係を構築するために社会言語学的な側面に配慮した会話ができる。
- 4) 自律した学習者として有効な人的資源やツールを使用することができる。

3.3 主な活動内容

前項の目標を達成するために、次のような活動を行った。

- 1) アカデミックな場面で想定される3種類の成果発表（口頭発表、ビブリオバトル、ポスター発表）を設定する。
- 2) 発表のためのソフト、ハードのツールを取り入れる（pptスライド、SmartArtグラフィック⁶、レジュメ、ポスター）
- 3) 学期の目標を設定させ、最終回にふり返りを行う。
- 4) 発表ごとに相互評価とふり返りを行う。
- 5) 毎回の授業の目標設定と自己評価を行う。
- 6) ピア活動を取り入れて、学びあいの場を構築する。また、やり取りにおいては、クラス内で良好な人間関係を構築するために、聞き手に配慮した表現を用いる。
- 7) 自律した学習を支援するツールを紹介する。

3.4 授業スケジュール

授業は、2014年後期と2015年前期ともに、表4に従って進めたが、人数と学生の進捗状況によって調整した。

表4 授業スケジュール

回	クラス活動のテーマ	内容	次週までの宿題
1	1. オリエンテーション 2. ディスカッション①「話す能力の向上のために」	第1課自己分析、授業の目標設定、ディスカッション自己紹介と話す能力の向上のために必要なこと	①発表「私の専門」準備 ②SmartArt文書作成
2	第2課発表「私の専門」①	構成を考える。説明のテクニック①から③とSmartArtを取り入れた説明、ピア活動	①説明のテクニック④～⑧を読んできると ②発表練習
3	第2課発表「私の専門」②	説明のテクニック④から⑧を取り入れた説明、ピア活動	①スライド作成 ②発表練習
4	第2課発表「私の専門」③	スライドを使ってのグループ内リハーサル	①スライド修正 ②発表練習
5	第2課発表「私の専門」④	発表、相互評価	①発表書き起こし、修正 ②人に伝えたい作品準備
6	第2課発表「私の専門」⑤ 第3課発表「ビブリオバトル」①	発表①のピア修正版「熱く語るとは」を話し合う。作品決定、ピア活動	①発表練習 ②第4課のテーマ考える
7	第3課発表「ビブリオバトル」②	レジュメの書き方	①レジュメ作成 ②発表練習 ③第4課のテーマ決定
8	第3課発表「ビブリオバトル」③	発表、相互評価	①発表書き起こし、修正 ②第4課の資料集め
9	第3課発表「ビブリオバトル」④ ディスカッション②	ビブリオバトルのピア修正版作品を1つ選んでディスカッション	①研究計画 ②第4課進捗報告
10	第4課ポスター発表①	テーマ発表、発表準備計画	データ収集
11	第4課ポスター発表②	参考文献使って引用と要約	データ収集
12	第4課ポスター発表③	データの示し方、ポスター案作成	①ポスター作成 ②発表準備
13	第4課ポスター発表④	ポスター発表、質疑応答、相互評価	ディスカッション準備
14	第4課ポスター発表に基づくディスカッション③	関連づけに注意して意見／反論を述べる	ディスカッション聞き直し、まとめ
15	1. 学期のふり返り 2. 自己評価と次の課題		今後の課題の録音

4. クラス活動の詳細

クラスでの活動を、自己の目標設定と評価、3つの発表に分けて詳細に述べる。

4.1 自己の目標設定と評価

授業では、自律的に学び続ける学習者となるよう、自己の目標設定と自己評価を取り入れている。

ビジネスモデルである「Plan」→「Do」→「Check」→「Action」というサイクル（図1）を援用して、図2のように「授業の目標設定」、「授業中の活動」



図1 PDCAのサイクル⁷

「振り返り」「次回の改善案」とした。

このサイクルは、①学期を1単位とするもの、②3つの発表をそれぞれ1単位とするもの、③毎回の授業を1単位とするものとなる。以下、順に述べる。

学期を1単位とするサイクル

学期単位のもの、学期始めに授業活動に対する自己評価 (can-do statementの形式) をしたあと (5章参照)、各自の日本語学習の目標を勘案して1学期の目標を設定し、学期末にその目標が達成できたかを評価させる。学期始めの目標設定の後には、その目標を達成するために、毎日何をするか具体的な活動を考えるところまでさせ、「計画の上に実行があること」を明確に意識化させる。

発表ごとのサイクル

3つの発表では、発表後にルーブリックによる相互評価と、ルーブリックに示した観点に沿って自由記述による振り返りを書かせ、次の発表に向けての改善点を明確にさせる。

ルーブリックとは、パフォーマンスに対して絶対的な評価をする際に用いられるもので、各評価基準に対して「大変すぐれている」から「悪い」までの質的レベルを具体的な表現で表したものである。ルーブリックによる評価が分かりやすい点について、Andrade (2003) は、次の4点を挙げている (ガニエほか2007)。

- 1) ルーブリックは、教師のパフォーマンスに対する期待を明確に示す。
- 2) ルーブリック評価は長所と改善の必要な箇所についてのより情報の多いフィードバックを学習者に与える
- 3) ルーブリック評価は、評定 (grading) に関する評価者間の信頼性を高める。
- 4) ルーブリック評価は、学習、スキルの向上、および理解を支える。

このようなルーブリック評価を取り入れることで、評価に慣れていない学習者にも相互評価として受け入れやすいと考えた。また、クラスメートからのルーブリック評価だけでなく、自由記述で「よかったところ」「コメント」を書かせ、書面によるピア・レスポンスを行った。

毎回の授業のサイクル

毎回の授業の開始時にその日のクラス活動を教師から伝え、特に自分が注目するところを明確にし、「授業の目標設定」をさせた。この際、例えば「発表のリハーサル」を行う時には、目標は「発表のリハーサルをする」では不十分であり、「原稿を読まないでリハーサルする」のように明確で具体的な目標を立てることを要求した。

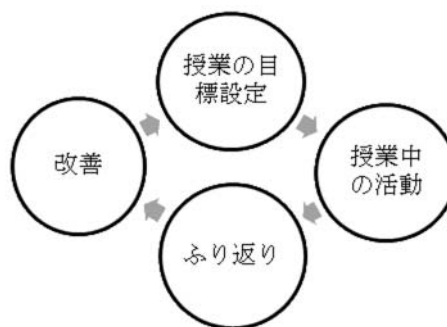


図2 日本語教育場面のPDCAのサイクル

授業終了後、その目標が達成できたか、できなかった時にはどのようにすればよいか、次回に向けての改善点は何かを考えさせた。本コースの自作テキストとは別に、「自己評価」の小冊子を用いて、毎授業後その日のうちに書かせ、提出させた。教師はそれを見て、コメントや感想を記入し、クラス所定の返却ボックスに返すことを繰り返した。

受講生のほぼ全員が自己評価冊子を使っての目標評価サイクルを行った。

以上の3つの単位でスパイラルに能力を向上させるようにした。

4.2 発表「私の専門」紹介

次に、3つの発表活動について、それぞれ活動の狙い、内容、成果に分けて記述する。

活動の狙い：研究生、大学院生、大学院特別聴講生などが多く受講しており、専門分野について話すニーズは大きい。専門分野の専門家に対して話す機会はゼミでの発表などを通じて得られるが、専門家ではない人に対して話す機会も多いと考えられることから、「専門以外の人に専門についてわかりやすく話す」ことを狙いとしたりした。

内容：説明のテクニックとして、藤沢(2002)を参考に、①概要から詳細へ、②聞き手が知っていることから、新しい情報へ、③研究計画書にヒントを得た論理的展開、④Smart Artを使っての視覚提示の説明、⑤比喩、⑥例示、⑦客観的でありながら、話し手の意図を伝える表現(「～ば～」など)、

⑧引用、⑧スライド準備、の8つの部分に分け、3回のピア活動でコメント、助言をしながら、発表準備を行う。

前述のように、聞き手が専門家でないため、次の4つの点から、内容が専門的になりすぎないことを注意している。

①専門的になりすぎると、学会発表、ゼミの発表のようになり、聞き手であるクラスメートには理解できないこと、②受講生の半分程度を占める研究生は、研究の方向がまだ決まっていない学生も多く、研究成果の発表ではなく、研究分野の概要や研究の方向性に

表5 「私の専門」におけるルーブリック評価

	たいへんよい：3点	いくらかよい：2点	よくない：1点
研究分野の説明	研究分野に関する説明は明確で、よく理解できた。	研究分野に関する説明はあまり明確ではないが、発表全体から推測できた。	研究分野に関する説明は明確ではなく、よく理解できなかった。
問題の背景と、それをふまえた研究の目的	問題の背景と、それをふまえた研究の目的に関する説明は明確で、よく理解できた。	問題の背景と、それをふまえた研究の目的に関する説明はあまり明確ではないが、発表全体から推測できた。	問題の背景と、それをふまえた研究に関する説明は明確ではなく、よく理解できなかった。
今後の研究計画	今後の研究計画に関する説明は明確で、よく理解できた。	今後の研究計画に関する説明はあまり明確ではないが、発表全体から推測できた。	今後の研究計画に関する説明は明確ではなく、よく理解できなかった。
smart artを使った説明	smart artを使った説明は明確で、よく理解できた。	smart artを使った説明はあまり明確ではないが、発表全体から推測できた。	smart artを使った説明は明確ではなく、よく理解できなかった。
スライドの内容	必要な情報がすべて書かれており、理解を助けた。	必要な情報が十分書かれていないが、いくらかは理解を助けた。	必要な情報が少ししか書かれておらず、理解の助けにならなかった。
スライドを使った説明	スライドを使った説明はわかりやすく、内容を理解するのに効果的だった。	スライドを使った説明はほぼわかりやすく、内容を理解するのにときどき効果的だった。	スライドを使った説明はわかりやすくなく、内容を理解するのに効果的ではなかった。
聞き手とのコミュニケーション	聞き手をよく見ており、よくコミュニケーションができていた。	聞き手をときどき見て、いくらかはコミュニケーションができていた。	聞き手を見るのが少なく、コミュニケーションができていなかった。
声の大きさ、速さ、音調など	声の大きさ、速さ、音調などがちょうどよく、たいへん理解しやすかった。	声の大きさ、速さ、音調などのうち、いくらかよくないこともあるが、なんとか理解できた。	声の大きさ、速さ、音調などのうち、よくないことがあり、理解しにくかった。
合計点			
総合得点	点		
よかったところ			
コメント			

についての発表が中心となること、③実際の生活、研究活動においても、研究課題、研究成果そのもの話だけでなく、大学関係者で異なる分野にいる人と話す機会も多いため、専門以外の人に研究分野、研究の方向性を話すことが必要であること、④研究の方向性が決まっていない研究生にとっては、自分の方向性をじっくり考えるいい機会になること、である。

成果：発表は「口頭発表(10分)+質疑応答(5分)」で行うが、人数が多い場合は、2会場で行い、授業後録画を共有する。文系・理系を問わず、多くの分野の発表が見られた。

発表後は、録画を見て発言を書き起こし、自己訂正をした後、コメントと共に教師に提出させる。教師は、コメント、書き起こしに見られる重要な誤りなどを指摘する。学生のふり返しには、「『あの』をものすごくたくさん使っていた」などと記述がみられ。「次回の発表で直すべきところがはっきり分かった」等のコメントがあった。ループリック評価は表5の通りである。

4.3 ビブリオバトル

ビブリオバトルは、参加者が読んで面白いと思った本を紹介し、参加者による投票で最も読みたくなった本「チャンプ本」を決める書評ゲームである(谷口2013)。発表は1人5分の時間厳守でなされる。

活動の狙い：①情熱をもって作品を熱く語る経験をさせる。

アンホルト(2008)は科学分野の口頭発表について、「情熱は成功を90パーセント約束する」と述べている。学会発表では客観的な立場から冷静に話すことが必要であると考えられがちであるが、そのような場合にも情熱をもって語り、聞き手を引き入れることは重要であると言える。そこで、ビブリオバトルはそのためのよい練習となると期待できる。

②好きな作品を取り上げることで、楽しんで発表ができるため、学生の動機が高まる。

本コースの他の2つの発表は研究に関するものであり、論理性、客観性が優先されているのに対し、ビブリオバトルでは楽しんで話し合うことができる。

③日本語母語話者による発表を見ることで、目標を明確に定める。

ビブリオバトルは近年、研究会、図書館、書店、地方自治体の活動として盛んに取り入れられており、YouTube上で東京都で行われた「全国大学首都決戦⁸⁾」を見ることができ、学生はビブリオバトルを知らないため、導入として視聴させ、発表の構成やいい発表とは何かを考え、発表のいい点、よくない点を観察し、どのような発表が人を惹きつけるのかを知ることができる。これによって、発表の目標を明確に定めることができる。

成果：毎回、学習者の相互ループリック評価を行い、最も得点が高かった学生の本をチャンプ本として表彰している。

ループリック評価は、表6に示すとおりである。チャンプ本に選ばれる発表は、本の内

容だけでなく、それを読もうと思ったきっかけ、感動や読んでよかったと思う点などにバランスよく触れている。個人的な体験などを盛り込むことで、話し手と聞き手の間に共感が生まれ、発表が魅力的なものになることが見られる。

ここで、本来ビブリオバトルにはないクラス独自のルールについて述べる。

谷口 (2013) のビブリオバトルのルールにはない本コース独自のものに、①配布資料の使用、②作品を書籍に限らず、映画やドラマも認めること、③ループリック評価を行っていること、の3点がある。

谷口 (同) によると、原則として配布資料を使わないとなっているが、本コースでは2つの理由から配布資料を作成させている。1つは、1学期を通して3つの発表の形態を体験させるため、①スライド、②配布資料、③ポスター発表の3つをさせている。そのなかで、ビブリオバトルでは、配布資料を用意させている。2点目は、話し手、聞き手ともに留学生であり、聴解のみによって内容を深く理解することが困難であることも予想されるためである。

配布資料は A4 サイズ1枚 (両面可) であることのみ規定し、そのほかは決めてない。多くは、紹介する本の表紙の写真、登場人物の関係図や顔、概要などを載せている。ただし、配布資料を用いると聞き手がそれだけを見てしまい、発表者の顔を見ないことになりがちなため、「聞き手の顔を上げさせる」ためにどうしたらよいかを考えさせている。

次に、作品を図書に限らない理由は、大学院入試を控えた研究生など忙しい学生が新たに本を読むことは困難なこともあるため、すでに見た映画やテレビドラマなどを許可することで負担を軽くするためである。

最後に、評価にループリックを取り入れる理由は、ルール通りの「一番読みたい本を投票する」だけでは、発表の良かった点、よくなかった点に対する気づきを得ることができないためである。そこで、ループリックの総合点が最も高い作品をチャンプ本としている。

表6 「ビブリオバトル」におけるループリック評価

	たいへんよい：3点	いくらかよい：2点	よくない：1点
全体の印象、共感	全体の印象はとてもよく、話し手の気持ちにとっても共感できた。	全体の印象はほぼよく、話し手の気持ちにほぼ共感できた。	全体の印象はあまりよくなく、話し手の気持ちにあまり共感できなかった。
作品の内容理解	作品の内容に関する説明は明確で、よく理解できた。	作品の内容に関する説明はあまり明確ではないが、発表全体から推測できた。	作品の内容に関する説明は明確ではなく、よく理解できなかった。
作品のおもしろさ	作品のおもしろさはよく理解できた。	作品のおもしろさはあまり明確ではないが、発表全体から推測できた。	作品のおもしろさは明確ではなく、よく理解できなかった。
話し手の情熱	話し手の情熱がよく伝わってきた。	話し手の情熱がいくらか伝わってきた。	話し手の情熱があまり伝わってこなかった。
レジュメの内容	必要な情報がすべて書かれており、理解を助けた。	必要な情報が十分書かれていないが、いくらかは理解を助けた。	必要な情報が少ししか書かれておらず、理解の助けにならなかった。
レジュメを使った説明	レジュメを使った説明はわかりやすく、内容を理解するのに効果的だった。	レジュメを使った説明はほぼわかりやすく、内容を理解するのにときどき効果的だった。	レジュメを使った説明はわかりやすくなく、内容を理解するのに効果的ではなかった。
聞き手とのコミュニケーション	聞き手をよく見ており、よくコミュニケーションができていた。	聞き手をときどき見て、いくらかはコミュニケーションができていた。	聞き手を見ることなく、コミュニケーションができていなかった。
声の大きさ、速さ、音調など	声の大きさ、速さ、音調などがちょうどよく、たいへん理解しやすかった。	声の大きさ、速さ、音調などのうち、いくらかよくないこともあるが、なんとか理解できた。	声の大きさ、速さ、音調などのうち、よくないことがあり、理解しにくかった。
合計点			
総合得点	点		

よかったところ
コメント

4.4 ポスター発表

活動の狙い：研究の一連の流れを発表させる。

学期はじめの「私の専門」では、発表の多くが研究計画の段階で終わるため、このポスター発表では、研究課題に基づいてデータ収集あるいは文献研究を行い、結果、考察、まとめまでの研究の一連の流れを発表することになっている。

研究課題は、自分の研究課題に多少関連あるものでもよいが、研究そのものではなく、聞き手が理解できるようなテーマであることを要求している。

発表準備の手順：①ポスター発表では、研究課題を見つけること、それを解くのにふさわしい方法を見つけることが重要であるため、コースの前半から学生にテーマを探すよう促している。図3は、ポスター発表の手順を示したものである。②研究の種類によって発表の流れが異なるので、それを紹介している(図4、図5)。

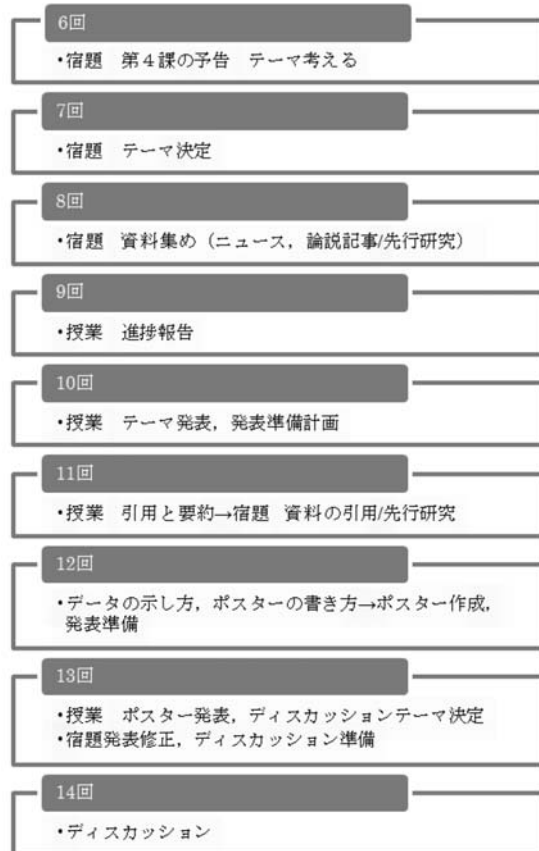


図3 ポスター発表準備の進行図

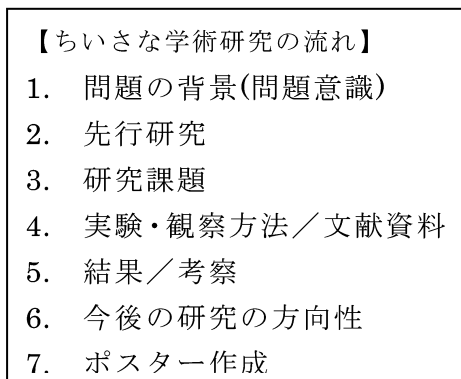


図4 実証研究の流れ



図5 社会問題への提言の流れ

③取り上げたポイントと表現：先行研究のまとめかた、表現意図を表す表現、要約、データの示し方、図の説明、表の示し方、意見・提言の表現/結果と考察の表現、結果と考察の表現、ポスターの作成

ポスター発表の発表時間は、酒井(2008)に倣って、短く概要を述べる3分バージョンと、詳しく説明する12分バージョンを準備させ、合わせて15分とした。また、2つのバージョンをうまく関係づけて説明するための表現練習も盛り込んだ。

ルーブリック評価は表7のとおりである。

成果：これまでの発表例には、修論で日本語学の意味論を研究テーマとしている学生が、「甘い」という1語の意味を日本母語話者と中国語話者にインタビューしてまとめた発表や、日本・日本語研究専攻の学生が日本人の英語学習の実態について文献調査を行ってまとめた発表などがあった。

表7 「ポスター発表」におけるルーブリック評価

評価の観点と得点			
	たいへんよい：3点	いくらかよい：2点	よくない：1点
テーマの提示	発表のテーマと、それを取り上げる理由が明確に示され、よく理解できた。	発表のテーマと、それを取り上げる理由が明確に示されていないが、発表全体から推測できた。	発表のテーマと、それを取り上げる理由について述べておらず、理解できなかった。
問題提起	取り上げたテーマのなかで、何が問題なのかを明確に述べており、よく理解できた。	取り上げたテーマのなかで、何が問題なのか明確に述べていないが、発表全体から推測できた。	取り上げたテーマのなかで、何が問題なのか示しておらず、理解できなかった。
発表者の意見結果と考察	問題に対する発表者の意見結果と考察を明確に述べており、よく理解できた。	問題に対する発表者の意見結果と考察を明確に述べていないが、発表全体から推測できた。	問題に対する発表者の意見結果と考察を述べておらず、理解できなかった。
根拠とデータ	根拠とデータを挙げて明確に示しており、よく理解できた。	根拠とデータを明確に示していないが、根拠は推測できた。	根拠とデータを示しておらず、理解できなかった。
ポスター	必要な情報がすべて書かれており、理解を助けた。	必要な情報が十分書かれていないが、いくらかは理解を助けた。	必要な情報が少ししか書かれておらず、理解の助けにならなかった。
タイトル	タイトルは、中身が想像でき、聞き手をよく引き付けた。	タイトルは、中身がいくらか想像でき、聞き手を少しは引き付けた。	タイトルは、中身が想像できず、聞き手を引き付けなかった。
聞き手とのコミュニケーション	聞き手をよく見ており、よくコミュニケーションができていた。	聞き手をときどき見て、いくらかはコミュニケーションができていた。	聞き手を見るのが少なく、コミュニケーションができていなかった。
質疑応答	質問にわかりやすく的確に答えた。	質問に答えたが、いくらかわかりにくいところがあった。	質問に答えたが、よくわからなかった。
声の大きさ、速さ、音調など	声の大きさ、速さ、音調などがちょうどよく、たいへん理解しやすかった。	声の大きさ、速さ、音調などのうち、いくらかよくないこともあるが、なんとか理解できた。	声の大きさ、速さ、音調などのうち、よくないことがあり、理解しにくかった。
合計点			
総合得点	点		
よかったところ コメント			

5. 自己評価と学期末ふり返りから見る受講生の変化

本章では、学期を通して学習者がどのように自己変容を遂げたか、毎回の授業後の自己評価の記述と、学期初回と最終回のクラス活動に対する自己評価の変化から見ていく。受講者は21名であったが、最終回まで出席して、さらに自己評価を学期末に提出した学生は7名であった。対象者が少ないため、記述統計量と、自己評価の自由記述を指摘することによって考察する。

5.1 初回と学期末ふり返りから見る受講生の変化

調査は、クラス活動に対する自己評価をCan-do statementの形で、4件法によってたずねた。表8は、最終回の平均から学期初回の平均値を引いた差の大きい順にならべて示している。評価ポイントはすべての項目でプラスの値を示し、コース終了時の自己評価のほうが高くなっていることを示している。最も変化の大きかった項目は、「SmartArtを使っ

表8 授業初回と最終回における自己評価記述文の得点差

記述文	初回と最終回の差
SmartArtを使って効果的に口頭発表ができる。	1.36
図表の説明において、表現意図が伝わるように細かいニュアンスまで表現することができる。	1.25
社会の問題について、自分の意見を論拠を挙げながら論理的に話すことができる。	1.15
ポスターを使って効果的に口頭発表ができる。	1.14
自分の発表の後で、質問に分かりやすく答えることができる。	1.13
学術的な研究について発表することができる。	1.07
質疑応答において、不明な点を明確にして質問することができる。	1.07
自分の研究分野について、専門外の人にわかりやすく説明することができる。	0.96
ハンドアウトを使って効果的に口頭発表ができる。	0.92
発表している時、聞いている人のようすに合わせて説明のし方を変えることができる。	0.88
スライドを使って効果的に口頭発表ができる。	0.87
意見と根拠をわかりやすく述べることができる。	0.86
前の人の発言に関連づけて発言することができる。(例:「今、○○さんは、～といいましたが、～」)	0.84
論理的に反論することができる。	0.79
専門用語などの難しい言葉を分かりやすい表現を使って説明できる。	0.78
読んだり、見たりした作品について、どこがおもしろかったかを情熱をもって話すことができる。	0.37
新聞や資料を正しく引用して、要約を話すことができる。	0.37

「効果的に口頭発表ができる」の1.36ポイントであった。その他上位には、図表の説明、ポスターの説明などツールの使い方に関するものがあり、これらアカデミック・スキルに関しては、授業の中で扱うことで容易に自己評価が上がるということが明らかになった。

次に差が大きかった項目は、アカデミック日本語に関わる項目群である。

「社会の問題について、自分の意見を論拠を挙げながら論理的に話すことができる」

1.15ポイント

「自分の発表の後で、質問に分かりやすく答えることができる」

1.13ポイント

「学術的な研究について発表することができる」

1.07ポイント

「質疑応答において、不明な点を明確にして質問することができる」

1.07ポイント

「自分の研究分野について、専門外の人にわかりやすく説明することができる」

0.96ポイント

「ハンドアウトを使って効果的に口頭発表ができる」

0.92ポイント

これらは、本実践の主目的であるアカデミック日本語に関わる事柄であり、コースで取り上げて発表を経験したことでポイントが上がり、「できる」に近づいたと考えられる。

本コースは、大学・大学院で学ぶ上級レベルの学習者に対する口頭表現能力の向上をめざすものであり、アカデミック日本語を用いて行う活動を通して学習者の「できる」という自信が増したことは、少なくとも自己評価においてはある程度目標を達成していると言えるのではないだろうか。

それに反して最も低いポイントは、「読んだり、見たりした作品について、どこがおもしろかったかを情熱をもって話すことができる」「新聞や資料を正しく引用して、要約を話すことができる」の0.37ポイントであった。前者の「読んだり、見たりした作品について、～」の項目はビブリオバトルに関する項目であり、後者の「新聞や資料を正しく引用して、要約を話すことができる」は、専門の紹介、ポスター発表のいずれにおいても必須のアカデミック・スキルである。先に見てきたように、ポイントの高かったSmartArtとポスター利用のスキルとは異なり、思考力、アカデミック日本語力を必要とするものである。従って、これらより深い能力に関しては、一学期の授業の中で習得することは容易ではなく、長く継続的に行っていかなければならないことを学習者自身も自覚していることを示しているのではないだろうか。

しかし逆説的なようだが、一朝一夕に習得できない能力であるからこそ、あらゆる機会を通じて鍛えることが必要であり、初級レベルから意識して取り組むべき課題であると言えるであろう。

5.2 発表後と学期末最終振り返りから

学習者は発表やピア活動を通して日々振り返り、工夫したりしている。ここでは授業後の自由記述からその意図が読み取れるものを見ていく。ただし、コメントを残した学習者は限られており、また、すべての意見を本稿に反映しているとは言えない(表9)。

記述からは、自身の研究テーマがまだ決まっていないことで発表もうまくいっていないと感じ、それに対する改善の必要性を述べたり、発表スキルの細かい点について気づきを得たりしていることが分かる。

また、よかったところでは、クラス活動ならではのピア活動によって得たヒントや驚き、喜びが表現されている。

表9 学習者の自己評価自由記述

<p>学生の自由記述から（原文のまま）</p> <p>今後改善する点： 研究テーマをもっと考える必要があります。 発表の内容はスムーズに話せなかったところがあります。また、くり返し言ったところがあります。 発表の録画をもう一度見る必要がある。 資料を集めてもっと考察する必要があります。 発表しましたが、研究の方法はもっと考えて工夫する必要があります。 発表に関しては自分が行っていることに話しながら気をつけること。聞き手の反応を見て発表すること。 よかったところ： 同じ専門の研究生に色々なアドバイスを受けたこと。 みなさんの発表を聞いて発表のしかたについてもっと知ることになったと思う。 みなさんのコメントを受けて自分の発表を改善する。 皆が色々なトピックを紹介してよかったと思う。 クラスのみなさんの発表を鑑賞できて、いい勉強になりました。 発表の話題を変えたほうが良かった。 今日の授業で言葉にはプラス・マイナス・中立の立場があることを初めて意識しました。 ポスターを作ったとき、色々な新しいものを学んだ。この知識がこれから後に役立つと思う。</p>
--

6. 今後の課題

最後に、教師の立場から改善すべき点を取り上げる。

6.1 授業目標の問題点

毎回の授業開始時に具体的な授業活動を伝えた後、自分自身の授業における目標を作成させているが、ややもすると形骸化し、「発表をする」のような記述になりがちである。まだ行っていない活動を想像し、それについて目標を立てることは学習者にとってはそれほど容易でない可能性がある。また、このようなあいまいな目標は授業の焦点を絞り切れないことに繋がり、自律学習へ向かっているとは言いがたいことになる。これについて、今後学習者の取り組みに対する評価を調査し、改良の余地があるだろう。

ピア活動に関して表9のような記述が見られ、発表準備にあたって、ピア・レスポンスが発表内容を深めたことが示唆された。

しかし、自己評価の記述が次第に少なくなってしまう学習者も見られ、この方法が常にとどの学習者にも同程度に有効であるとは言えない可能性を示している。学習者の発表活動に対する意欲、態度は積極的であっても、毎回の自己評価について必ずしも積極的に有効性を認め活用しているとは言えない学生もいることがうかがえた。

今後の授業では、授業開始時に前回の自己評価の記述を読ませ、改善点を明確にしたうえで、その日の活動内容からより具体的な目標を立てさせるように働きかけるなど、教師からの働きかけを変えて、学生の変化を促したい。

6.2 実証調査の必要性

本コースでは、クラスの最上レベルであるため、このクラスで学んだことがどの程度その後の大学生・大学院生生活にどのような影響を与えたかは不明である。今後、コースを修了した学生に対して調査を行うなどして、このクラスで学んだことが本当に生かされるのかを検証する必要がある。

7. おわりに

本コースでは、大学における議論や成果発表における日本語だけでなく、研究活動、日本語使用の場面で人やツールをリソースとして支持を得られるよう周囲と良好な関係を構築し、またアカデミック日本語を使えるようになることを目標としてきた。

3つのタイプの発表と、ピア活動における質問や会話を通して、本コースが学習者の必要とするアカデミック日本語の能力向上させることができたと言断はできないが、自己評価においてはより「できる」という判断にむすびついたことは確かである。

今後は、学習者を対象に、より明確にクラスのニーズに合っているか、教育効果があるかについてアンケート調査、修了生の追跡調査などを行って検証していきたい。また、本稿では、学生の記述から学生の考えが現れていると思われる記述を取り出したにとどまり、記述を数量的に調査するなど詳細に分析するには至っておらず、今後の課題としたい。

また、授業の問題点で取り上げた、コース半ばでの慣れによる自己目標の省力化についても、今後の授業の工夫で改善していきたい。

注

1. 門倉は「アカデミック・ジャパニーズAJ」と呼んでいる。
2. () は、筆者注。
3. Cummins自身は、後にこの2項対立の区別が誤解を招くとして、会話の流暢度CF、弁別的言語スキルDLS、教科学習言語能力ALPの3つに改めている(中島2011)。
4. 大島他(2005)、大島他(2012)では、ピア活動での発言をピア・レスポンスと呼んでいる。
5. 英語コースの学類留学生である。
6. 2007 Microsoft Office systemから搭載された図表を作成するツールである。
7. 図は、「課題とご提案」『行政書士コンサルティング日下直樹事務所』
<http://kusaka.com/consulting/guanda.php> (2015年10月11日閲覧)より引用。
8. 2010年から続く大学生のためのビブリオバトルの祭典で主催「活字文化推進会議」、共催「ビブリオバトル普及委員会」、主管「読売新聞社」で行われている。
<http://zenkoku15.bibliobattle.jp/> (2015年10月11日閲覧)

参考文献

- ロバート・R・H・アンホルト著、鈴木炎・イイイン・サンディ・リー訳 (2008) 『理系のための口頭発表術』 ブルーバックス 講談社
- 池田玲子 (2002) 「第二言語教育でのピア・レスポンス研究：ESLから日本語教育に向けて (第5章 文章の産出と理解)」 『言語文化と日本語教育. 増刊特集号、第二言語習得・教育の研究最前線：あすの日本語教育への道しるべ2002』：289-310. 日本言語文化学会
- 内丸裕佳子・石井真子・作本晴恵・松友弥・林美延・大塚詩乃・興津芽衣・高原一恵 (2013) 「上級会話クラスにおける日本語のバリエーション教育について」 『日本語教育方法研究会誌』 20号(1)：78-79
- 大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂 (2005) 『ピアで学ぶ大学生の日本語表現-プロセス重視のレポート作成』 ひつじ書房
- 大島弥生・大場理恵子・岩田夏穂・池田玲子 (2012) 『ピアで学ぶ大学生・留学生の日本語コミュニケーション-プレゼンテーションとライティング』 ひつじ書房
- 小野寺志津・杉浦千里 (2007) 「<報告> 現職日本語教師研修のための新規上級会話教材開発と実践報告」 『筑波大学留学生センター日本語教育論集』 22号：71-80
- 門倉正美・三宅和子・筒井洋一 (2006) 『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』 ひつじ書房
- 加納千恵子 (2005) 「<報告> 日本語教育の多目的化およびモジュール化：2004年度留学生センター日本語プログラムの再編報告」 『筑波大学留学生センター日本語教育論集』 20号：93-108
- R. M. ガニエ・W. W. ウェイジャー・K. C. ゴラス・J. M. ケラー著、鈴木克明監訳 (2007) 『インストラクショナルデザインの原理』 北大路書房
- 齋藤祥恵 (2013) 「対話を通して見る文化：上級日本語会話クラスにおけるインタビュー活動の実践 (教育の部)」 『青山スタンダード論集』 8号：57-67
- 佐尾ちとせ (2003) 「上級クラス『口頭表現』授業の実践報告：ビデオ作品を作成するプロジェクトワーク」 『同志社大学留学生別科紀要』 3号：79-93
- 酒井聡樹 (2008) 『これから学会発表する若者のために -ポスターと口頭のプレゼン技術-』 共立出版
- 佐藤望編著 (2012) 『アカデミック・スキルズ 第2版-大学生のための知的技法入門』 慶應義塾大学出版会
- 渋谷実希 (2008) 「他者との関係を意識した学習活動：「体験学習」を取り入れた会話クラスの実践報告」 『一橋大学留学生センター紀要』 11号：125-135
- 関崎博紀・小林真紀子・ボイクマン総子ほか (2012) 「報告」 筑波大学留学生センター日本語教育スタンダード「話す」の構築に向けて」 『筑波大学留学生センター日本語教育

- 論集』27号：247-270. 筑波大学留学生センター
- 谷口忠大 (2013) 『ビブリオバトル一人を知り本を知る書評ゲーム』 文芸春秋
- 館岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピアリーディングへー日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』 東海大学出版会
- 波多野吉徳 (2014) 「上級学習者に対する『会話』授業の試み」『大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究』12号：33-47
- 藤沢晃治 (2002) 『「分かりやすい説明」の技術』 ブルーバックス 講談社
- 中島和子 (2011) 「『カミンス教授との出会いー日本の年少者教育と母語の重要性』講演録」：180-201. (真嶋潤子、中島和子、カミンス、ジム. (2011). 「ユネスコ国際母語デー記念学術講演会報告書」『大阪大学世界言語研究センター論集』6号：185-223)
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference of Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press (吉島茂・大橋理枝訳 (2004) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社)
- Cummins, J. (1980) “The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education.” In Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics: 81-103