

視覚的モデル提示を活用した口頭発表指導法

---いい例と悪い例の比較の効果---

小澤伊久美

要 旨

国際基督教大学には、海外で中等教育を受けた日本人大学生のうち、日常会話の聞き・話しには問題がないが、専門的語彙や読み書きの力が大学での授業を受けるには不足する者を対象にした日本語のコースがある。本稿では、このコースにおける「いい例・悪い例」の双方を交えた視覚的モデルを用いた口頭発表指導の実践を報告し、この方法が学習者に批判的な分析の視点を与え、口頭発表法を学ぶ際に効果的であることを論じた。

コースでは、1度しか行わない各自のパフォーマンスには大きな変化は見られなかったものの、学習者が他の学習者のパフォーマンスについて評価したコメントシートなどから「いいレジュメ・口頭発表」についての彼らの認識が非常に具体的になり、改善の糸口を学習者自身が理解した様子が観察された。

また、本稿では最後にこの方法が上級日本語クラスにも応用できることを指摘した。

キーワード：口頭発表指導、視覚的モデル、比較、帰国生、上級日本語

1. はじめに

国際基督教大学の日本語教育プログラムは Japanese for Academic Purposes を目的とし、留学生だけでなく帰国生（ここでは海外で中等教育を受けた日本人大学生の意）のニーズにも応えるために「特別日本語教育（Special Japanese 以下 SJ）」というコースを用意している。入学直後に実施される免除試験の結果、専門的な語彙が不足したり読み書きの力が弱かったりするため大学での授業に支障を来すと判断された約 80 名ほどの帰国生が対象のコースである。その SJ のうちでも一番日本語力の弱いクラス SJ Program A（以下 SJA）における 5 年間の実践から、口頭発表教育においては、OHP やビデオなどによる視覚的な提示が効果的であることがわかった。

本稿では SJA における口頭発表指導の実践を紹介し、いい例・悪い例の双方

を交えた視覚的モデルを用いることが学習者に批判的な分析の視点を与え、口頭発表法を学ぶ際に効果的であることを論じる。また、この方法が帰国生のための日本語クラスだけでなく上級日本語のクラスにも応用が可能であることを指摘する。

2. 帰国生である大学生に対する口頭発表指導の必要性

SJA のクラス活動の実際について述べる前に、SJA の学生の日本語力がどのようなものか簡単に述べる。日常会話は母語話者に遜色ないが専門的・高度な語彙が不足しているということが SJ の学生全般について言える。そのうち一番日本語能力が不足している SJA の学生の場合、教育漢字程度から読み書きの復習が必要で、常用漢字レベルでは未習のものがかなり多い。入学した時点では例えば新聞の社説程度の文章を辞書を引きながら精読するのに 20～60 分¹⁾ かかるといった具合である。ちなみに SJA の学習者は人数にして約 20～30 人で、初・中等教育のほとんど全てを海外や国内のインターナショナルスクール・現地校などで受けた者が多い。出身国も北米・ヨーロッパ諸国だけでなく南米、アジア各国をはじめとして、かなり広範な地域に分散しており非常に多様な背景を持った学習者達である。

SJA では一週間に 70 分授業を 3 コマという形態で、1 年間つまり 3 学期間で彼らに専門コースで必要とされる日本語力を身に付けてもらうことを狙っている。日常会話のやりとりには不自由しないため、印象としては読み書きのみを集中的に勉強すればよいように見える帰国生だが、実は学生に対するニーズ調査からは講義を聞き取ることや口頭発表をすることなどの口頭のやりとりについても学習者達自身は不安を感じているのである（丸山 1996）。

本稿で取り上げる口頭発表やレジュメの書き方についても、SJ の学生に対するニーズ調査によると、自信がないと感じている学生は非常に多い（丸山 1996：33-36）。

表 1 は「口頭発表で学生が不安なこと」をまとめたものである。

表 1 口頭発表で学生が不安なこと

有効回答は 158（複数回答）、丸山 1996 のグラフに筆者が加筆修正した

何もない	発表の形式	公式な場所での話し方	その場にふさわしい立ち方など	具体的に何かわからない	その他
4	56	53	28	12	5

これを見るとわかるように、日本語による口頭発表で不安なことが「何もない」

と答えた学生は 86 人中 4 人とわずか 3 %にとどまっている。その他の学生は何らかの不安があり、特に「発表の形式」がわからないので不安が 56 人、「公式な場所での話し方」がわからないので不安が 53 人と過半数の者が不安に感じている様子が見て取れる。

また、表 2 は「レジюмеを書くのに学生が不安なこと」をまとめたものだが、このグラフから明らかなように、レジюмеの書き方についても不安がないのは 86 人中 4 人 (3 %) しかいない。

表 2 レジюмеを書くのに学生が不安なこと

有効回答は 145 (複数回答)、丸山 1996 のグラフに筆者が加筆修正した

何もない	レジюмеの形式	書くべき内容の選択	適切な文章の執筆	具体的に何かわからない	その他
4	55	36	28	18	4

口頭発表と同じく「形式」がわからない者が 55 人もおり、「書くべき内容の選択」に不安を感じる者が 36 人、「適切な文章の執筆」に対する不安を挙げる者が 28 人など、多数おり、学習者自身は「読み書きさえできるようになればいい」とは決して思っていない。日本語での聞き話しは問題ないと見られる帰国生にとっても、口頭発表のような公の場での話し方は、学習して身に付けたいと思う言語技術の一つなのである

3. 口頭発表クラスの実際

さて、前節で紹介したアンケートにおいて「形式がわからない」という回答が最も多かったこと、また海外の中等教育ではプレゼンテーションをする機会が日本に比べれば多いという印象が教員側にあったことから、「日本語でやってみさえすればすぐに慣れてできるようになるだろう」という予想のもと、1 人 1 ~ 2 回口頭発表の機会を与え、そこでのフィードバックや他の学生の口頭発表の観察による学習を試みることにしてみた。

クラスで演習をし始めた当初は、口頭発表させる前に口頭発表やレジюме作成の形式や留意点を説明したのだが、実は「経験を積めば問題ない」とは言い切れない者が多いことがクラスでの学生のパフォーマンスから判明した (小澤 1995a、小澤 1995b)。

そこでその後の SJ では、説明の時間を十分にとり、形式や留意点を記述したハンドアウトを作成し配付する (資料 1 & 2)、レジюмеの書き方の学習を書き方のクラスの一環として行い課題も課す、読解のクラスと連携させる、など

効果的なクラス活動の模索が始まった。その実践の中から、発表やレジユメのいい例と悪い例を視覚的モデルとして提示することが効果的であることがわかってきたのである（詳細は第4章で後述）。

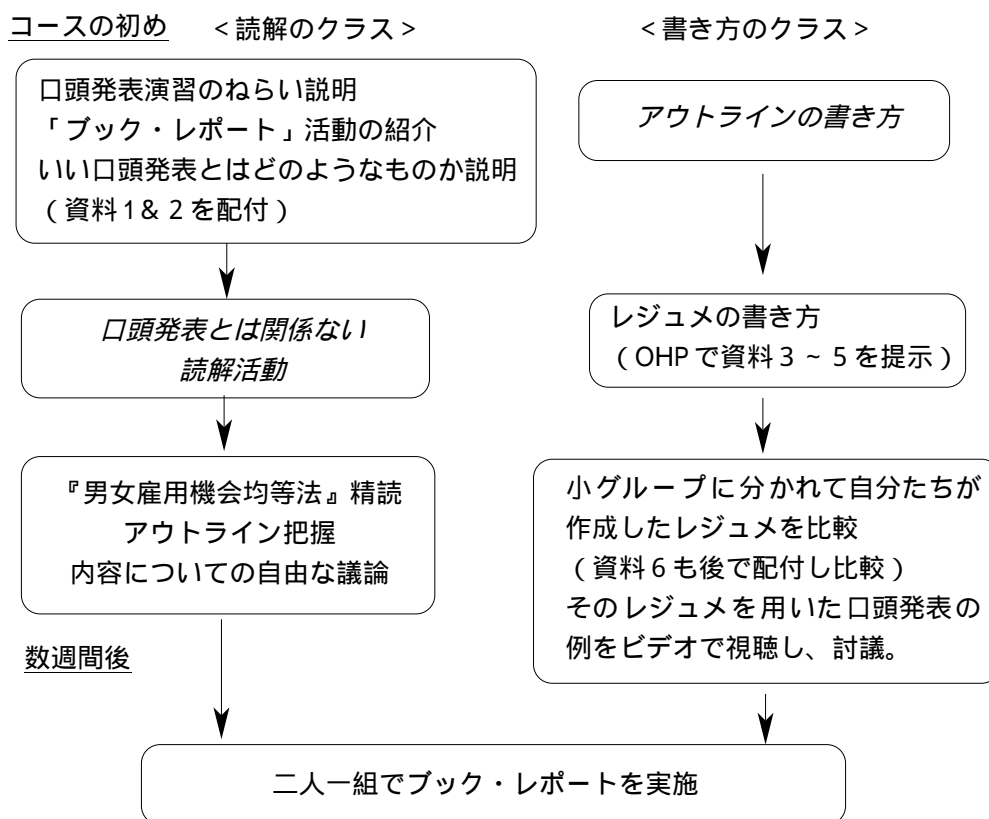
現在 SJA では、2 学期目に口頭発表の演習を組み込んでおり、前述の資料 1 & 2 に記載した事項を学習することを口頭発表演習のねらいとしている。この学期は SJA では週 3 コマあるクラスを、漢字・書き方（論文執筆基礎）・読解の 3 種類の活動に 1 コマずつ当てており、口頭発表の演習はそのうち書き方と読解のクラスをリンクさせた活動として時間を割いている。

口頭発表に関係するクラス活動の流れを箇条書きすると次のようになる。

1. 留意点説明とレジユメの書き方の学習（1/2 コマ²⁾ ずつ、計 2 回）
2. 読解作業、その読み物を用いたレジユメ作成を宿題に課す（1 コマ分）
3. 提出物の比較検討、発表の悪い/良い例を見て討議（1 コマ）
4. ブック・レポート形式で 1 人 1 回ずつ口頭発表を実際にしてみる。（1 コマに 4 人ずつ）

図 1 はこのクラス活動の流れをフローチャートにまとめたものである。

図 1 口頭発表に関係するクラス活動の流れ



フローチャートで示した個々の時間の活動をもう少し具体的に説明する。

まず、学期の初めに口頭発表の演習についてそのねらいを話し、読解クラスの一環として各自が読んだ読み物について行う口頭発表とクラスディスカッションを行う「ブック・レポート」を実施すること、いい口頭発表とはどのようなものかなどを前述の資料1&2を配付した上で説明する。

その場合に基本として、口頭発表はその性格上、長い話になればなるほど聴衆には（前の話を忘れてしまいがちなので）全体の構造がつかみにくくなること、一度理解できないものにしてしまうとそこで聴衆の理解は止まってしまうがその間にも発表がどんどん先に進んでしまってますますわからなくなるという弱点があり、それを補うためにレジユメを作成するのであることを押さえる。だからこそ話す際には全体の構造の中で今現在話していることがどのような位置関係にあるのかわかりやすくする工夫をすべきこと、また、レジユメは話を聞きながら時間を使わずに一目で参照できるように作成すべきこと、レジユメに書いてあることを読むときには読み上げるスピードに注意するのはもちろんのことだがレジユメを見てほしいという意味のことを述べるべきことなどに注意を促す。

一方、書き方クラスでは、当該学期の読解のクラスがアウトラインを読み取ること目標の一つとしていることもあって、アウトラインの見やすい書き方をまず練習する。次にその延長線上にあるものとしてレジユメの書き方について留意点を導入するために1/2コマを割いている。その際に一般的なレジユメの例として3つの例をOHPで示し（資料3～5）、それらの比較によって見やすく書くためにはどのような点が重要かを考えさせる。

その頃読解のクラスでは、PHP出版から1996年2月に発行された『The 21』という月刊誌の「どうなった？ あの重要課題02『男女雇用機会均等法』」という読み物の精読、アウトライン把握、内容についての自由な議論を1コマ用いて行っている。そして読了後に、この読み物についてプレゼンテーションをすると仮定してレジユメを書くという宿題を課す。

その次のクラスではグループごとに自分たちが作成したレジユメを互いに見比べながらより良いレジユメにするにはどうしたら良いかを話し合い、その後で同じ読み物について担当教員が作成したレジユメをモデルとして配付し（資料6）、さらに比較・議論させる。また、そのレジユメを用いた口頭発表の例をいくつかビデオで視聴し、どこが良いのか、あるいは悪いのかをクラスで討議する。ビデオは「悪い発表の例」4種（冒頭部分のみ）と「良い発表の例」1種（発表の始めから最後の質疑まで全部）から成っている。このビデオは当時SJを担当していた小澤・丸山の両名で作成・演技・撮影したもので、「良

い」方は学生を指導する際の留意点全てを網羅するように配慮し、「悪い」方は、「立ち居振る舞いが悪い」「声が小さい」「レジュメを読むだけ」「原稿棒読み」を揃えてある。

最後に、その数週間後の読解のクラスでブック・レポートを実施し、二人一組となって一つの読み物についてのブック・レポートの準備をし、当日は一人ずつ分担を決めて発表する。発表者以外の学生は内容についての議論に参加すると共に発表のあり方やレジュメの書き方についてのフィードバックを行う、というのがクラス活動の流れである。

4. 学習効果

口頭発表演習を始めたばかりの頃の SJ では、コース終了時の学生の意識としては「わかった」あるいは「できる」と感じている者が 8 割程度いるものの、それが学生のパフォーマンスには現れていない（小澤 1996b）。

今回のように視覚的なモデルを提示するようになってから 3 年になるが、学生の意識としてはコース終了時に「口頭発表の指導は十分だった」が 84%、「レジュメが書けるようになった」が 76% と、概ね理解できて自信がついたと見られる点は過去とさほど相違ない（数値はいずれも 1999 年度冬学期終了時の調査による）。しかし、視覚的モデルの活用はパフォーマンスのレベルにおいても効果を挙げていることが見て取れたのである。

この中で教員側が与える視覚的な例は、レジュメ例の OHP（資料 3~5）とレジュメのモデルとして配付するプリント（資料 6）、そして口頭発表例のビデオである。

例えば OHP を一番見にくい例から順に（資料 3、4、5 の順に）学生に提示し、直前のもの比べてどちらが見やすいか、どのような差異が見やすさを生んだかを指摘させると、すぐに学生達から次のような指摘が矢継ぎ早にあがる。

< 学生達がレジュメのモデルについて挙げた指摘（例） >

- ・字ばかりたくさんあるから見にくい
- ・見出しを簡潔にまとめたのでメリハリが生まれた
- ・インデントして数字などで区切っているので見やすい
- ・視覚に訴えるような図があるのがいい

次に読解クラスで精読したものをういたレジュメ作成の課題では、学習者同士が互いに持ち寄ったものを比較検討し、「色分けしたので見やすい」「文字の大小でメリハリがある」「ポイントを表のような形にまとめたのでぱっとそ

こに目が行く」などとさらに活発な議論を呼んでいた。教員の提示したレジюмеのモデルとも比較検討しながら、「ここは僕の工夫と同じだ!」「ああ、こういうやり方もあるか」などと、簡潔に見やすくまとめるというのは具体的にどのようにすることか分析し批判的に見る練習になっていた。

口頭発表のビデオについても、悪い例が始まると同時に学生は大笑いし始め「どこか変」であることはすぐにわかる。その後、どこがおかしいのか、なぜそれではよくない発表なのか、そういう発表になりがちなのは何が原因なのかについて議論してみると、学生達はクラスメートの発表ではないので遠慮なく厳しい批判を寄せ、また客観的にどのような印象を聴衆に与えるかを身をもって感じている。また、全体の構造がわかるように話すためには、例えばどのようなものいいができるか、ということも発表のいい例を見て一つのやり方がわかるようになるようだ。レジюмеを書く課題を与える時に、「提出はさせないが、自分だったらこれをどのような発表にまとめるか考えて来なさい」と指示を与えてあるので、そのイメージとこちらが提示した「いい例」とを比較して、「確かに先生のはわかりやすいプレゼン(テーション)だ」という声が多く聞かれる。

こういったクラス中の反応が決して教員の個人的な印象だけではないのは、学期の終わり近くに各自がブック・レポートのために作成したものを比較すると後者には見出しに数字を振ったりインデントをしたりするなど、よりたくさん工夫の後が見られることから裏付けられる。また、ブック・レポートの際の学生同士のフィードバックを見ても高い評価を受ける発表が多いのと同時に、改善として非常に鋭い指摘を挙げる者が多いことは、視覚的モデルを活用する以前には見られなかった現象である。

以前の学生は「良かった」「面白かった」「頑張った」など、非常にコメントがおおまかであった。しかし、視覚的モデルを活用するようになってからの学生がクラスメートに与えたコメントは例えば以下のコメントのように、かなりの確にポイントを捉えて指摘できている(コメントは1999年度冬学期の学生によるもの)。

<学習者のパフォーマンスについての他の学習者からのコメント(例)>

- ・もう少し eye contact があってもいい。内容がまとまってて流れがいい。意見を含めたのがいいと思った
- ・流れがいい。eye contact がよくとれてる。絵が役立った。レジюмеは分かりやすいが少しアウトラインみたいで何処に注目して欲しいのかが少し分かりにくい。意見を入れたのがいい

- ・レジュメをいつ、どこを見ればいいのか教えてくれると助かると思った。レジュメが読み易い。はっきりしていて流れが分かり易い。内容をよく理解できた

パフォーマンスとしてのレジュメや発表そのものが完ぺきになったとはもちろん言えないが、どこをどのように直すべきかがきちんと理解できるようになっているのである。

視覚的モデルの提示によって、学生は「口頭発表とはどのようなものか」というイメージを具体的な文脈の中でつかむことができ、導入や構造の立て方など自らが準備する際の参考にもすることができる。しかし効果はそれだけではない。提示するモデルに良い例だけでなく悪い例をも入れることで、注意すべきポイントがそれらの比較によって明確になり、学生が批判的に分析する視点を持つようになるのをうまく支援できるのである。

学生達が互いのブック・レポートを見ながら口頭発表のあり方の善し悪しを分析的に考えていくことは不可能ではない。しかし、その場その場で偶然に出会う注意点を一つずつ意識化するよりも、早い段階で悪い例との比較でポイントに気づいていく方が、注意点を網羅できるという意味でもすぐに注意点を学習してパフォーマンスへ生かす努力に力を注げるという意味でも効果的であろう。また、学生同士では批判しにくいこともモデルを見て批判するのであればいい易いので議論が活発に忌憚なく行えるという利点もある。さらには、早い段階で注意すべき点がわかるということは、学生同士が評価しあう際に「いい点」についても判断し評価しあう土壌を作っており、相互にいいところを学びあうという側面も見られる。これらの利点を考慮すれば、あらかじめレジュメや発表の例を提示して比較させることは大変有意義であると言える。

5. 今後の課題と上級日本語クラスでの応用

口頭発表法を指導する際に、レジュメや口頭発表のいい例を悪い例と共に視覚的に示して比較検討させるというこの試みは、帰国生のクラスにおいて学習者が的確にポイントを理解する上で大変効果的であった。

しかし、これは帰国生に限らず、上級日本語クラスなどでも口頭発表を演習する場合に応用可能であり、かつ効果的な方法である。筆者は過去数回に渡り上級日本語のクラスで口頭発表を指導する際に、OHPでレジュメの例をいくつか見せたり、ビデオで発表例を比較討議させたりしてみた。モデルで用いている読み物を精読したりすることはしなかったが、視覚的モデルを見せることは、口頭発表のイメージを具体的な文脈の中でつかむという意味でも、「良さ・悪

さ」が別れるポイントが比較によっておのずと明らかになるという意味でも、有効であったし、学生にも好評であった。日本語を母語としない者が聞き手にいるため、単語リストを加える、聞き手の理解をしっかりとモニタリングしながら話す、などの留意点を付加する必要はあるが、留学生に対する口頭発表指導においても視覚的モデルをぜひ活用すべきだろう。

今後の課題としては、この視覚的モデルのために用いた読み物が古くなってしまっていること、また、試作版で時間的余裕がなかったため OHP やスクリーンをうまく活用した資料提示のシーンが撮影出来なかったこと、演者 2 名で聴衆がいなかったため演じる側として演技しにくかったので見ると多少不自然な視線の動きがあること、など改善点が挙げられる。しかし、それらを改善したものを作成したとしても、あくまでもこちらが提示するのは一つのモデルであって究極の最高のものではないということを、試用する教員の側も、批判的に比較検討するために見る学生の側も、意識する必要があるだろう。

< 註 >

- 1) SJ は母語話者に近いレベルから SJC, SJB, SJA という 3 段階に分かれているため、一番基礎的なレベルから始める SJA は限りなく留学生の上級レベルに近い者までが含まれることがあり、その他の SJ のレベルと比べて学習者間の個人差が一番大きく開く。
- 2) 本学の場合、1 コマは 70 分である。

< 参考文献 >

丸山千歌 (1996)、「帰国生に対するニーズ調査」『1995 年度学校法人国際基督教大学研究助成基金補助金報告書 ICU 帰国本科生に対する日本語教育プログラム開発に関する研究：スペシャル・ジャパニーズ カリキュラム検討報告』pp.31-42、国際基督教大学。

永久寿夫 (1996)、「どうなった？あの重要課題 02 『男女雇用機会均等法』」『The 21』PHP 出版、1996 年 2 月号。

小澤伊久美 (1996a)、「SJ3 (書き) 95 年春学期」前掲報告書 pp.91-115。

_____ (1996b)、「SJ2 (読み) 95 年秋学期」前掲報告書 pp.138-148。

(国際基督教大学)