

「文章表現」と「口頭表現」の連携
— 超級日本語学習者を対象にした試み —

Cooperation between “Written Expression” and “Oral Expression”
Practice for High Advanced Japanese Learners

脇田 里子・三谷 閑子

要旨

本研究では、2010年度春学期、日文センターの超級レベルの「文章表現」と「口頭表現」の授業の連携をもとに、レポートと口頭発表のデータを分析、考察する。授業の連携とは「文章表現」で執筆したレポートを「口頭表現」の授業で口頭発表するということである。この連携を1学期間に2回行った。1回目は、捕鯨問題、イルカ漁問題、マグロ漁問題の3つの中から学生は1つのテーマを選び、教師が準備した資料を読み、テーマの背景、現状、問題点を指摘するレポートを書き、それを口頭発表するものである。2回目は、学生は主に社会問題に関して自由テーマを選択し、テーマの背景や現状を述べ、問題点を指摘し、解決方法を提案するレポートを書き、パワーポイントを使って口頭発表するものである。この2回の連携による実践の結果から、日本語の技能を連携し、そのテーマについての理解を深めながら、日本語能力を総合的に身につける教育の意義を述べる。そして、超級レベルの日本語教育においては、あるテーマを深く追究することを重視し、その過程において4技能を総合的に身につける「内容重視の言語教育」の重要性を確認する。こうした連携の課題として、連携する科目間のスケジュール調整の困難さ、教師間の連携の質、学生が1つの授業しか受講していない場合の対応の3点が挙げられる。

キーワード

日本語 日本文化 超級 文章表現 口頭表現 連携 アカデミック・ジャパニーズ
内容重視の言語教育

1 はじめに

上級レベルを対象にした日本語教育の目標に関して、次のような記述がなされている。「日本語学習の最終段階を上級とすると、上級学習目標は、日本語学習の最終目標である。それは、学習の目的によってきまることである。一般に、上級と言うのは、日本の大学に留学する者（中略）などが必要とする日本語能力を修得する学習の最終段階であるとされ

ている。」(『日本語教育事典』 p.634)

本研究で対象としている日本語学習者は、主に、大学生高学年や大学院受験予定者である。そのため、日本語学習の目標としては、大学での日本語による授業を理解する一般的な意味でのアカデミック・ジャパニーズ(定義は次章2-2で述べる)よりも、高度な日本語を駆使した発表、卒業論文、研究計画書が書けるようなアカデミック・ジャパニーズを身につけることである。その意味では、一般的な上級レベルよりも上のレベルということで、超級レベルと言える。このような目標を達成するために、大学の学部生を対象にした上級レベルの日本語科目では、文型・機能語・語彙の習得や定着を目的にした授業よりも、「読む(読解)」「聞く(聴解)」「話す(口頭表現)」「書く(文章表現)」といった技能別に日本語力を伸ばす授業が実施されることが多い。

本研究では、2010年度春学期に開講した同志社大学日本語・日本文化教育センター(以下、日文センターと略す)、超級(VIII)レベルの文章表現の授業と口頭表現の授業を対象にする¹。超級レベルでは、あるテーマのもとに、日本語技能を適宜連携し、そのテーマについての理解を深めながら、日本語能力を総合的に身につける教育が有効であるという立場に立つ。本研究の目的は、超級レベルの文章表現と口頭表現の連携による授業実践データの考察をもとに、あるテーマを深く追究することを重視し、その過程において4技能を総合的に身につける「内容重視の言語教育(content-based language instruction)」(當作2010)の重要性を確認することである。

本稿の構成は次の通りである。第2章にて超級レベルの日本語教育に関する先行研究、第3章にて日文センター超級レベルの日本語カリキュラム、第4章にて「文章表現」と「口頭表現A」の連携、第5章にて小レポートとその口頭発表の連携、第6章にて期末レポートとその口頭発表の連携、第7章にて文章表現と口頭表現の授業の連携の意義、第8章にて超級レベルにおける「内容重視の言語教育」の重要性、第9章にてまとめを述べる。

2 超級レベルの日本語教育に関する先行研究

2-1 超級レベルの日本語教育

一般的には、日本語の主要学習段階として、初級、中級、上級の3つの学習段階を設定することが多い(『日本語教育事典』『日本語教育ハンドブック』など)。日本語の学習段階としてこの3つの学習段階が設定されている場合、超級という学習段階が設定されていないため、本研究では超級は上級に包含されていると考える。

超級レベルを対象にした日本語教育の研究は、初級、中級、上級レベルの研究と比べて、極めて少ない。日本語教育の分野の中で、「超級」という名を冠する論文をCiNii(国立情報学研究所論文情報ナビゲータ)で検索すると、大きく3種類の論文に分けられる。1つ目はACTFL(The American Council on the Teaching of Foreign Languages)のOPI(Oral

Proficiency Interview) (牧野 2001) に関する口頭表現能力に関する論文、2つ目は「ビジネス日本語」など専門性の高い日本語科目に関する論文、3つ目は日本語科目ではなく、「日本文学」などの専門分野に関する論文などに分けられる。1つ目の OPI では口頭能力の主要学習段階として、初級、中級、上級、超級の4つの学習段階を設定しているため、超級を1つの学習段階として認識している。そのため、超級レベルの論文には OPI 関連の論文が多いのであろう。2つ目の「ビジネス日本語」などの専門性の高い日本語科目と3つ目の「日本文学」などの専門分野に共通している点は、一般の日本語科目より専門性が高いという点である。超級は日本語学習の最終段階であり、専門分野の内容がより多いことが特徴と言えよう。

2-2 先行研究分野における本研究の位置づけ

本研究に関する先行研究の分野としては、アカデミック・ジャパニーズと専門日本語教育が挙げられる。まず、アカデミック・ジャパニーズという用語が登場したのは、2000年に日本学生支援機構（JASSO）が開発した新しい日本留学試験の試験制度の導入の報告書「日本留学のための新たな試験」においてであった。日本語試験の目的として記述されている「日本の大学での勉学に対応できる日本語力（アカデミック・ジャパニーズ）を測定する」とはどのようなことかを捉え直すことから始まった。門倉（2006）は「大学での勉学」の根本は専門領域の「学び方を学ぶ」点にあることから、「アカデミック・ジャパニーズとは<教養教育>である」と定義した。そして、アカデミック・ジャパニーズとの隣接領域として「言葉の教育」、問題発見解決能力教育をベースとする「<学び>の教育」、「学習スキル教育」を挙げている。これらの3つの領域が重なる領域にアカデミック・ジャパニーズを位置づけている。

次に、専門日本語教育は、1990年代後半、理工系の留学生在が専門分野の論文を日本語で書きたいというニーズに答える日本語教育としてスタートした（深尾 1999）。専門分野での活動の支援が目的になるため、大学3年生以上、とりわけ、大学院での留学生在が対象になっている。現在は理工系に限らず、医薬系、農学系、社会科学系など多様な専門分野での日本語使用に関する研究が見られる。専門分野に関する日本語教育であるため、日本語教員のみでの指導には限界があり、専門教育教員と日本語教員との協働による論文作成の教育実践も進められている。

このように、専門日本語教育はアカデミック・ジャパニーズ教育（教養教育）の延長線上に実施され、教養教育から専門日本語教育へ、さらには専門日本語教育から専門教育へつながる一連の連続体のイメージが描けるのではないだろうか。本研究は教養教育から専門日本語教育への橋渡しの中間的な位置にあり、アカデミック・ジャパニーズと専門日本語教育が重複した領域が対象となる。

このような領域の先行研究として、臼杵（2009）は、大学院レベルの日本語教育において、アカデミック・ジャパニーズを念頭においた総合的な日本語運用能力の育成が目指されるべきであると述べている。とりわけ、論文作成指導において、従来の日本教育よりも多角的な視野に立ち、学習者の自律的活動を促すために、リフレクションやピア・ラーニングを取り入れることを提案している。本研究は論文作成指導そのものを対象にしていなが、論文に近いレポート作成指導を実施している。

3 日文センター超級レベルの日本語カリキュラム

2010年度日文センターの超級（Ⅷ）レベルは、上級後半（Ⅶ）レベルで設定した「上級の重要文型 100、基礎語彙 10000 語、基礎漢字 2000 字程度」を既に学習した者を対象にしている。また、超級レベルの到達目標としては、より高度な日本語の運用能力の習得を目指し、日本人学生と日本語で十分な議論ができるようになることを期待している。

2010年度春学期に、今出川校地の日文センター超級レベルにおいて開講した集中的な日本語による日本語科目は、次の 10 科目である。「日本語1（総合1 Ⅷ）」、「日本語1（総合2 Ⅷ）」、「日本語1（総合3 Ⅷ）」、「日本語1（総合4 Ⅷ）」、「日本語1（総合5 Ⅷ）」、「日本語1（読解 A Ⅷ）」、「日本語1（読解 C Ⅷ）」、「日本語1（文章表現 Ⅷ）」、「日本語1（口頭表現 A Ⅷ）」、「日本語1（口頭表現 B Ⅷ）」である。「日本語1（総合1 Ⅷ）」から「日本語1（総合5 Ⅷ）」の5科目は連続した授業で、毎日、異なる教員がリレー形式で授業を担当している。「総合」の授業は『留学生のための時代を読み解く上級日本語』のテキストを中心に、日本語能力試験 N1 レベル（2009 年度以前は1級レベル）以上の総合的な日本語力が身につけている学生を対象に、より高度で幅の広い日本語の運用が可能となる活動を行っている。現代社会が抱える社会問題や日本文化論についての文章を深く読み込み、日本の社会や文化背景について理解できるよう、それらのテーマに関連した新聞記事、統計資料、映像資料なども扱っている。

「総合」以外の5科目は、いわゆる、「読解」「文章表現」「口頭表現」の技能別科目であり、それぞれの科目は、異なる教員が別個に授業を行っている。技能別クラスは、日文センター生、留学生別科生の他に、学部留学生や大学院留学生も受講できる。次に、技能別クラスの趣旨を述べる。「読解 A」はいろいろなジャンルの日本語文章の速読・多読を、「読解 C」は語彙を広げることを目的にした読解科目である。「文章表現」はより高度で長文の論証型レポートの作成能力の養成を目的にしている。「口頭表現 A、B」は超級話者になることを意識し、「口頭表現 A」はスピーチやプレゼンテーションなどの話し手から聞き手への口頭発信能力（独話力）を、「口頭表現 B」はディスカッション、ディベート、プロジェクトワークなどの双方向の口頭表現能力（対話力）の養成を目的にしている。

従来、技能別科目では、「総合」科目のように、教員間において密接な連携をとることは

ない。時折、同じレベルを担当している教員の間で、「総合」科目の内容に関連して、他の技能別科目でどのような内容の授業を展開しているか、話題に上ることがある程度である。

4 「文章表現」と「口頭表現 A」の連携

4-1 表現科目の連携

技能別科目の連携の可能性については、読解と文章表現、読解と口頭表現、聴解と口頭表現などいろいろな連携が考えられる（脇田 2009）。「文章表現」と「口頭表現」の連携の意義について、坂本（2004）が中上級の口頭表現の実践において、次のように言及している（下線部は筆者による）。スピーチなどの枠組みではない話の中心的部分についての口頭表現練習に関して「自分の表現したいことを表現することは表現行為の原点であるともいえ、（中略）このタイプのもは文章表現と連携して行われるべきである。文章表現の形で表現したものを口頭表現として発表するわけである。」（上掲書、p.221）と述べている。坂本のいう「自分の表現したいこと」とは「自分の伝えたい内容を伝える場合であり、自由に書かせた作文、自由なスピーチの場合に特に自分の表現したいこと、伝えたいことを伝える場合がこれに当たる。」（上掲書、p.221）と述べている。

本研究は超級の学生を対象にしているので、中級レベルの作文やスピーチのように学生が体験したことを自由にエッセイや感想として書いたり、スピーチ発表したりすることで終わるわけにはいかない。超級の表現科目（「文章表現」と「口頭表現」）では、あるテーマの下に、学生が参考文献の情報をまとめ、自分なりの主張やその根拠を述べることが求められる。超級レベルのこうした活動は、坂本のいう「自分の伝えたい内容を伝える」場合と同じであると解釈している。

また、技能別科目の表現科目については、以前より、学生から表現科目についての授業準備負担の大きさが指摘されていた。つまり、「文章表現」「口頭表現 A」「口頭表現 B」の3科目において、学生はそれぞれの科目におけるテーマについて情報収集し、要点をまとめ、自分の意見を述べるという過程を経る。それらをレポートとして書く場合、プレゼンテーション発表する場合、ディベートする場合などがある。つまり、学生にとって、3つの表現科目の3つのテーマを同時進行で準備することの負担が大きいというものである。そうした学生の声も踏まえ、2010年度春学期の「文章表現」と「口頭表現 A」において、同じテーマでレポートとその口頭発表をすることとした。

4-2 超級レベルでの「文章表現」と「口頭表現 A」の連携

2010年度春学期に超級（Ⅷ）レベルの「文章表現」を受講した学生は12名、そのうち「口頭表現 A」も受講している学生は9名である。第5章と第6章において分析の対象としたのは、レポート、および、口頭発表、双方のデータの研究使用承諾を得た学生5名である。この5名の学生の所属は、留学生別科生1名、交換留学生3名、大学院生1名である。また、学生の

国籍は、韓国3名、中国1名、台湾1名である。

今回の連携は「文章表現」における2回のレポートを「口頭表現 A」で発表するものである。つまり、「文章表現」の小レポートを「口頭表現 A」において口頭発表する。そして、「文章表現」の期末レポートを「口頭表現 A」においてパワーポイント（Microsoft Power Point）を使って口頭発表するというものである。図1に「文章表現」と「口頭表現 A」の連携の概要を示す。また、表1に「文章表現」と「口頭表現 A」の毎回の授業概要を提示する。表中の太字は、「文章表現」と「口頭表現 A」の連携内容である。

5 小レポートとその口頭発表の連携

5-1 小レポートの趣旨

小レポートは、2010年の初めに起きた海洋生物に関する社会問題を取り上げた。それは、捕鯨問題、イルカ漁問題、マグロ漁問題である。学生にこれら3つのテーマから1つを選び、新聞記事などの資料を読み、そのテーマに関する現状や問題点をまとめ、最後にまとめと自分の意見を書く説明型レポートを課した。レポートの文字数は本文だけで2000字程度とした。

まず、1つ目の捕鯨問題は、2010年1月に反捕鯨団体シーシェパードが日本の調査捕鯨船に妨害攻撃を加えたという報道記事から3月のシーシェパードの船長逮捕までの報道記事についてである。これらの捕鯨問題に関する現状や問題点を述べるレポートである。

次に、2つ目のイルカ漁問題は、和歌山県太地町のイルカ漁を盗撮したアメリカのドキュメンタリー映画「ザ・コーブ」についてである。2010年3月、この映画はアカデミー賞長編ドキュメンタリー部門を受賞した。イルカ漁自体が問題なのか、真実を報道するために盗撮は許されるのかなどの視点から論点を述べるレポートである。

最後に、3つ目のマグロ漁問題は、大西洋のクロマグロの乱獲により、クロマグロの資源量が大きく減っているため、ワシントン条約によってクロマグロを絶滅危惧種に指定しようとする動きが強まったことについてである。クロマグロの最大消費国である日本には、このワシントン条約が批准されれば大きな問題になる。2010年3月、ワシントン条約締約国会議は大西洋・地中海産のクロマグロの国際取引全面禁止案を否決し、日本は難を逃れたが、この一連の報道に対する事実関係をまとめ、問題点を指摘するレポートである。

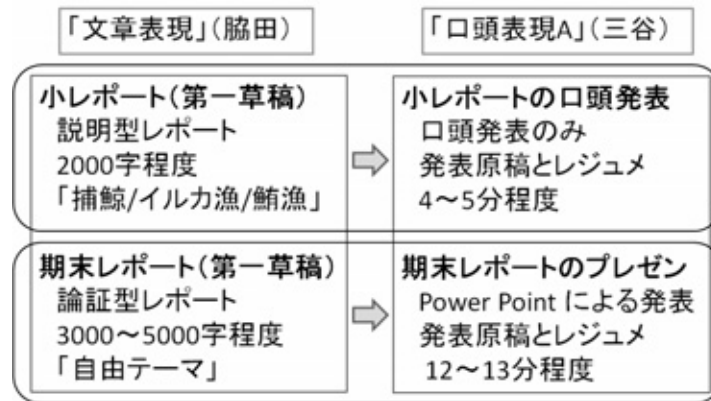


図1 「文章表現」と「口頭表現A」の連携概要

表1 「文章表現」と「口頭表現A」の授業概要

授業回数	文章表現	口頭表現A
1	オリエンテーション、受講アンケート、課題1 (文章を読み、意見文を800字程度) の執筆。	オリエンテーション、自己紹介、即興2分スピーチ。
2	課題1のFB、課題1の修正、小レポートについて。	小レポートの資料発表1回目、スピーチFB、自己モニターシートの作成、良いプレゼンテーションとは(留学生弁論大会のスピーチ評価と意見交換)。
3	課題1のディスカッション、意見を述べるとは、レポートの種類、小レポートの資料発表2回目。	小レポートの資料発表3回目、小レポートのテーマに関連したTV番組の視聴と意見交換、4分スピーチ準備(テーマの決定、アウトライン作成)。
4	関連したTV番組の後半視聴、小レポートの資料発表4回目、小レポートのテーマ決定、アウトラインの作成、引用表現の方法。	4分スピーチ準備(発表原稿作成と書き直し)。
5	アウトラインへのFB、小レポートのフォーマットについて、小レポートの執筆1回目。	4分スピーチ準備(ペアで口頭練習、リハーサル、時間の計測、音声指導)。
6	参考文献の書き方、小レポートの執筆2回目。	4分スピーチ。
7	レポートの評価基準について、提出時のチェック項目を確認、小レポートの提出。	スピーチ反省会、小レポート発表の準備1回目(レジュメの書き方、要約について)。
8	友人の小レポートにFB、自分の小レポートの修正。	小レポート発表準備2回目(発表原稿とレジュメ第一稿の作成と書き直し)。
9	修正した小レポートへのFB、期末レポートのテーマ例の提示、期末レポートのテーマ発表1回目。	小レポート発表準備3回目(ペアで口頭練習、リハーサル、時間の計測、音声指導)。
10	期末レポートのテーマ発表2回目、アウトラインの発表1回目、修正した小レポートへのFB。	小レポート発表1回目(6人)。
11	アウトラインの発表2回目、期末レポートのフォーマット提示、各自のテーマに関する参考文献の収集、期末レポートの執筆1回目。	小レポート発表2回目(6人)、期末レポート発表準備1回目(パワーポイントの使い方)。
12	期末レポートの執筆2回目、教師からのFB。	期末レポート発表準備2回目(発表原稿の作成)。
13	期末レポートの執筆3回目、教師からのFB、レポートの提出。	期末レポート発表準備3回目(発表原稿の作成と書き直し、パワーポイント・ファイルの作成)。
14	友人の期末レポートにFB、友人と教師からのFB。	期末レポート発表1回目(3人)。
15	期末レポートを修正後、再提出、終了アンケート、授業のまとめ。	期末レポート発表2回目(3人)。
期末		期末レポート発表3回目(3人)、終了アンケート。

*1 表中のFBは「フィードバック (Feed Back)」を指す。*2 太字の文字は2科目の連携箇所。

この3つのテーマに関する新聞記事などの資料の多くは教師が提供した。また、レポートを書くにあたって、レポートの構成（4章の章立てとそれぞれの章で書くべき内容）や Microsoft Word ファイルのフォーマットを指定した。小レポート作成の流れは、テーマを決める、関連する参考文献を読む、アウトラインを書く、第一稿を書く、教師によるフィードバック（1回目）を受ける、第一稿を修正し、提出する、教師によるフィードバック（2回目）を受ける、第二稿を提出する、他の学生のレポートを読んでフィードバックする、である。

本章では小レポート（第一稿）と口頭発表の発表原稿と口頭発表を比較分析する。この比較分析の小レポートとして、第一稿を選択した理由は、第二稿と比べ、学生の日本語力がそのまま反映されているためである。

5-2 口頭発表の趣旨

「口頭表現」では、文章表現の小レポートをもとに発表原稿と A4 サイズ 1 枚のレジюмеを作成し、4～5分の口頭発表を行った。一人当たりの発表時間は、口頭発表4～5分と評価・コメントシート記入のための2分を合わせ、合計7分とした。このように発表時間を設定したのは、授業計画上の時間的制約があったためである。上村・内田（2008）には、聞き手にとって聞き取りやすい話す速度は1分間 250 字としてあり、そのことから考えると、2000 字のレポートをそのまま発表原稿として読んだ場合 8 分程度の時間がかかることになる。発表時間を発表者一人当たり8分弱程度と考えた場合、「口頭表現」の受講者は 12 名いたのて交替や質疑応答の時間を考えると、口頭発表する授業は2回必要となる。

口頭発表の準備は、文章表現の小レポート提出後、要約とレジюмеについての説明を受ける、発表原稿第一稿とレジюмеを作成し提出する、教師のフィードバックを得てから書き直す、他の学生とペアで発表原稿の読み練習をする、発表時間の計測をする、教師からアクセントやイントネーションについてフィードバックを受ける、という流れで進めた。

発表当日は聴衆全員が発表者一人一人について評価・コメントを書いた。また、教師は各発表をビデオ録画し、後で CD-ROM に焼き、自己モニターの材料として学生に配布した。

5-3 小レポートと比較した発表原稿の特徴と考察

小レポートをもとにした発表原稿の特徴（要約、文体、推敲の有無など）を述べる。表2は5名の学生の小レポート、発表原稿、口頭発表における特徴を比較したものである。

表2 小レポート、発表原稿、口頭発表の比較

学生	小レポートの文字数(本文)	発表原稿文字数	発表原稿の要約率	発表原稿の文体	発表時間	原稿通り	聞き手配慮表現	発表時の変更追加
Y	2220字	1105字	49.7%	だ・である	3'48"	○	○	あまりない。
C	2130字	1207字	56.7%	です・ます	4'05"	◎	△	あまりない。
J	1975字	908字	46.0%	だ・である	4'45"	○	○	発表原稿の長文を2つの文に分ける。
S	2096字	1054字	50.3%	です・ます	6'05"	×	◎	大幅な変更・追加あり。丁寧な敬語多用。
I	2250字	1207字	53.6%	だ・である	6'04"	×	○	追加のコメントや説明あり。

小レポートから発表原稿への要約率は、表2に示したように、どの学生についても約半分と言ってよい。では、小レポートのどの部分を使い、発表原稿を作成しているのだろうか。次の4点が観察された。

1. 全ての章から抜粋する。
2. 修飾語句を省く、短く言い換えるなどして、長文を短文にする。
3. レポート本文の重要な文をそのまま使用する。
4. 「4 おわりに」をほとんど全て使用する。

また、反対に、小レポートで書いているが発表原稿において削除しているところは次の箇所である。本文中のアルファベットの学生と、表2のアルファベットで示している学生は対応している。

まず、「1 はじめに」では、テーマの補足説明（学生 J、I）、筆者のテーマ選択の動機・レポートの目的（学生 C）が削除されている。次に、「2 ～漁問題の現状」では、～漁の歴史（学生 Y）、事実に対する筆者の解釈（学生 Y、C）、補足説明（学生 Y）、信頼性の低い情報（学生 J）が省かれている。また、「3 ～漁問題の問題点」においては、問題点の解決策（学生 J）、問題点に対する筆者の意見や解釈（学生 I）を削除している。最後に、「4 おわりに」では、文献からの具体的な引用箇所（学生 J）を省いている。このように、発表原稿は、小レポートの具体的な説明や補足説明を削除し、より重要な箇所を選択し、作成したと言える。

発表原稿の文体は、レポートと同じ「だ・である」体が3名、発表原稿であることを意識した「です・ます」体が2名であった。もちろん、口頭発表では全員が「です・ます」体で話しており、「だ・である」体の発表原稿を書いた学生は、単純に、レポートを縮約したと言える。

小レポートと比較した発表原稿の特徴は、小レポートの原稿を執筆した時より推敲の跡が見られること、書き言葉から話し言葉の語彙や表現に変更したことを挙げることができ

る。前者の推敲の跡が見られるというのは、「問題点の数の変更」(学生 Y) や「日本語表現の変更、内容の追加」(学生 S) が行われたことを指す。後者の話し言葉の語彙や表現については、全ての語彙や表現を変更しているわけではない。また、話し言葉としてだけすぎた表現(学生 C「しょっちゅう」)が使われた場合もあった。フォーマルな発表として、どのような話し言葉を選択するのは超級学習者にとっても難しい。なお、学生 I は小レポートの原稿において、かたい日本語表現をあまり使っていなかったため、発表原稿においてほとんど語彙や表現を変えなかった(「~てくれた」「~のではないだろうか」「~たいと思った」)。

5-4 発表原稿と比較した口頭発表の特徴と考察

発表原稿と比較した口頭発表の特徴として、2つのグループに分けて考察する。口頭発表の発表時間は4~5分であった。表2に示したように、発表原稿通りに発表した学生3名(学生 Y、C、J) を A グループとする。A グループの発表時間は4~5分で、予定時間内に終わっている。一方、発表原稿から内容を変更、追加した学生2名(学生 S、I) を B グループとすると、B グループの発表時間は6分で、時間を超過している。

A、B、どちらのグループも、口頭発表において発表原稿に書いていない聞き手への配慮表現を追加していた。例えば、発表開始時のあいさつ、発表終了時のお礼、資料の指示、話の方向性の示唆などである。例えば、「まず、(テーマ) の目的について話したいと思います」、「お手元のレジユメの2番をご覧ください」、「ご清聴、ありがとうございました」(学生 Y) や、「これから私の意見についてお話しします」(学生 Y、J) である。

A グループの口頭発表は、前述した聞き手への配慮表現もみられ、発表の構成や内容がしっかりしている。しかしながら、原稿通りに早いスピードで読みあげており、あまり聞き手に視線を移さず、口頭発表に余裕がなく、聞き手に訴える部分が少ないという印象が強い。

一方、B グループは、発表原稿ではなく、レジユメを見ながら発表をしている。そのため、口にする言葉を考えながら話していたため、話すスピードは A グループと比べ、聞き取りやすい速さであった。また、「~なら、みなさん、~ますか」(学生 I) といった聞き手に問いかける質問をして、聞き手に対して十分な配慮が見られた。しかし、その反面、発表原稿にない部分をその場で急に加え、話の本筋ではない補足説明に時間を取りすぎることも多く、発表の趣旨が伝わりくい面もあった。

A グループと B グループの発表スタイルの差は、それまでの日本語による発表経験の差であると思われる。A グループは発表経験が少なく、B グループは発表経験が多い。発表経験が多い学生であっても、発表の制限時間内に、発表の趣旨を的確に伝えることは難しい。指定された時間内に、聞き手を見て、話すスピードやフォーマルな話し言葉として適切な

語彙や表現をコントロールしながら、話をすることは、超級レベルの学生とはいえ困難である。発表者ごとに、口頭発表の要素として、よくできている点、努力が必要な点は異なるが、こうした練習を繰り返すことによって、よりよい口頭発表を期待したい。

6 期末レポートとその口頭発表の連携

6-1 期末レポートの趣旨

期末レポートは、学生が関心のある社会問題について、本文が3000～5000字程度の論証型レポートを執筆することとした。本研究における論証型レポートとは、あるテーマについて問題提起を行い、文献資料を調べ、自分なりの解決案とその根拠を提示するレポートを指す。学生は各自でテーマを決めた後、そのテーマに関する論点や問題点の指摘、解決案の提示について、簡単にまとめる。その後、教師とテーマの論点や問題点の解決案の問答を通して、そのテーマで書く見通しが立つかどうかを見極める。テーマが決定した後、参考文献などを読み、アウトラインを書き、第一稿を執筆する。第一稿に教師や他の学生がフィードバックする。学生は第一稿を修正し、第二稿を提出する。学生によっては第三稿まで提出した学生もいる。本研究では期末レポートの第一稿をパワーポイントを使った発表原稿との比較対象とした。なお、期末レポートの大まかな章構成、その章で書くべき内容、文字数、提出文書であるワード（Microsoft Word）によるフォーマットは教師が指定した。

学生が選んだ期末レポートのテーマは次の通りである。「代理出産合法化の可能性」、「日本と韓国における小学校英語教育の見直し」、「死刑制度の存置、それがもっている意味」、「交通と環境—京都市の都市交通現状を取り上げて—」、「韓国の受験戦争激化問題—就職活動難とのつながり—」である。

6-2 口頭発表の趣旨

期末レポートをもとに10～13分の発表原稿とパワーポイント・スライドを作成し、口頭発表した。発表時間の内訳は、発表10～13分、コメントシート記入5分で、合計約15～18分である。質疑応答は3名の発表終了後、まとめて行った。ビデオカメラやパワーポイントの準備、コメントシートの配布等の時間を考慮すると1回の授業で3名ずつの発表となり、9名の受講者全員が発表を終えるのには授業3回分を要した。

口頭発表までの日程は、期末レポートの執筆と口頭発表の発表原稿作成がほぼ同時進行し、発表原稿第一稿の書き直しを行った後、翌週から発表会開始となった。実際の発表において、発表原稿で書いた結論とは異なる結論を述べた学生がいた。その理由の1つには、今回の日程では発表原稿の内容を推敲する時間が十分になかったことが考えられる。

6-3 期末レポートと比較した発表原稿の特徴と考察

期末レポートをもとにした発表原稿の特徴を述べる。表3は期末レポート、発表原稿、実際の口頭発表を比較したものである。

表3 期末レポート、発表原稿、パワーポイントを使った口頭発表の比較

学生	期末レポートの文字数(本文)	発表原稿文字数	発表原稿の要約率	発表原稿の文体	発表時間	原稿通り	聞き手配慮表現	発表時の変更追加
Y	4649字	3208字	69.0%	だ・である	10'53"	○	△	あまりない。
C	5030字	3759字	74.7%	です・ます	15'14"	○	○	あまりない。
J	4566字	4310字	94.4%	です・ます	15'50"	○	◎	あまりない。
S	3342字	1798字	53.8%	です・ます	13'55"	×	◎	構成や結論に大幅な変更あり。
I	5426字	—	—	だ・である	13'11"	×	○	追加のコメントや説明あり。

口頭発表の原稿は文字数という点からみるとレポートの 54～94%の長さにまとめられており、要約率には学生間で差がある。しかし、要約とはいっても実際の発表ではレポートをさらに推敲して結論を変えた学生や新たな説明を加えた学生がおり、厳密な意味では文章表現の授業で提出した期末レポートの要約とは言い切れないものがある。また、学生 I は発表原稿を作成せず、レポートをそのまま発表原稿代わりとして使い、発表時にはその内容の大幅な削除を行ったり、追加のコメント等を付け加えたりしているため、発表原稿の最終的な字数が把握できなかった。

6-4 発表原稿と比較した実際の口頭発表の特徴と考察

以下では、発表原稿と実際の発表の特徴について、まず概要を述べ、次に言語面と内容面とに分けて考察する。

6-4-1 概要

発表原稿の文体については、5名のうちの2名が「だ・である体」、3名が「です・ます体」で書いていた。「だ・である体」で書いている場合は、小レポートの発表のときと同様、発表の際に「です・ます体」に変えて話していた。

次に、全員に見られた共通の特徴としては、発表原稿の中に、あるいは、発表の際には聞き手への配慮を示す言葉が様々なかたちで補われていたことが挙げられる。

また、学生 Y、C、J は発表原稿と実際の口頭発表はほぼ同じであったが、学生 S、I は変更したり追加したりしていた。学生 S は発表原稿作成後も内容を推敲し続け結論を変えたほか、発表時間が超過したために途中で説明を省いている。学生 I の場合は発表原稿がないので、発表時の変更は発表原稿との違いというよりも、むしろ文章表現の授業で最後に

提出したレポートとの違いとして捉えたほうがよいだろう。

発表方法を見ると、小レポートの口頭発表と同様、発表者は発表原稿を忠実に再現することを重視するタイプと、発表原稿に捉われないタイプとに分かれるようである。原稿通りに発表した場合には、構成が明快で内容がよいものであっても、聞き手への語りかけが少なく、読み方にも工夫がなければ、単調な印象の発表に終わってしまうおそれがある。一方、原稿通りに発表していない場合は、多少説明不足の点があっても、追加の説明等を発表者自身がその場で自分の言葉で加えるので、聞き手にとっては発表が生きいきしたよいものを感じられることがある。発表原稿をそのまま読みあげる学習者は「話す力」に対する自信の無さが原因ゆえにそうしていることも考えられる。このような学習者を考慮して、授業では何らかの話題についてキーワードのみを見ながら口頭で説明するようなタスクを取り入れるなどして、原稿から離れて自分の言葉で語る練習をすることも必要だと思われる。

6-4-2 発表の言語面での特徴

6-4-2-1 話し言葉

言語面でのレポートと口頭発表の大きな違いは、書き言葉からフォーマルな話し言葉への変換である。これは「だ・である」体から「です・ます」体への変換が中心となり、問題なく行われた。文体の変換以外では、話し言葉であることを意識し、レポートで使用したかたい表現や語彙の一部を簡単な言い方に変えた発表者がいた。しかし、発表者全体としてはそのような語彙のかたさのコントロールはあまり見られなかった。

発表原稿に変更を加えた発表者は、追加したコメントや説明の部分その場で自分の言葉で自然に話していたが、無意識にくだけた会話表現を使用することはなかった。

6-4-2-2 聞き手への配慮

目立った特徴の1つは、聞き手への配慮を示す言葉が様々なかたちで見られたことである。例えば、発表の中でこれから何について説明しようとしているかを述べ、スライドと説明を一致させるための指示があった。このような言葉を述べることにより、聞き手の理解を助けると同時に聞き手の関心を発表に向けさせようとしたと考えられる。聞き手への配慮を示す言葉の分類を以下に示す。この中で、1、2、3、4は発表者全員に見られた。

1. 発表内容についての予告

例：「これから、～について発表させていただきます」

「まず／次に、～について見てみましょう」

2. 発表補助ツールと発表内容の一致

例：「(スライドの図) をご覧ください」

3. 聞き手の理解の確認

例：「先ほど見ましたように…／皆さんもご存知のように…」

4. 聞き手への感謝

例：「ご清聴ありがとうございました」

5. 聞き手の問題意識の喚起

例：「皆さんはどうですか」

また、自分の発表の書き言葉的なかたさを和らげるために、聞き手への語りかけの部分を利用していただけるとされる発表者もいた。とりわけ、学生 J は聞き手への語りかけが多く、あえてくだけた話し言葉も混ぜ、聞き手に親しみやすい気持ちを持たせようと工夫していたようである。次は、学生 J、C の発表原稿にある聞き手への語りかけ部分からの抜粋である。

学生 J 「これがまあ…、…ですが、けっこうややこしい部分で…」

学生 C 「…ですね」

このように、発表者は実際の発表ではレポートにはなかった聞き手への配慮を示す言葉を様々なかたちで述べることで発表に効果を生み出そうとしていたと考えられる。

6-4-2-3 文の工夫

期末レポートの内容を短くまとめるための手立てとして、次の工夫が見られた。「文構造を変え文字数を減らす」(学生 C)、「複数の文の内容を1文でまとめて表す」(学生 C、S)、「指示語を使用し同じ言葉の繰り返しを避ける」(学生 C) である。さらに、「1文が長い場合には連体修飾節を別の文にするなどして2文に分ける」(学生 Y、J、I) ことも見られた。

6-4-3 発表内容に見られる特徴

要約のために最もよく使われていた方法は、上記のように文の形を変えることよりも、レポートの内容で重要度が低いと判断した部分や重複する部分を削除するやり方である。これは発表者全員が行っていたが、特に、学生 I は段落単位で大幅に内容を削除していた。しかし、学生 I は削除せず残した部分については、よりわかりやすくなるよう新しい情報やコメントを付け加え、丁寧に説明していた。

これ以外には、「元の内容に具体的な数値を伴った新情報を加える」(学生 J、C、S、I)、「論の流れを明快にするために段落内の文の位置を入れ替える」(学生 J、S) 工夫も見られた。また、「スライドを用いて視覚化することで言葉での説明を減らした」(学生 J、I) ところもあった。このように、各発表者がレポートを要約する過程を通してかなり内容を推

敲したことがわかる。

7 文章表現と口頭表現の授業の連携の意義

第5章では小レポートとその口頭発表の連携、第6章では期末レポートとそのプレゼンテーション発表の連携を見てきた。この章では、まず、文章表現の中の2回のレポートを比較した書く力についての考察、次に、口頭発表とプレゼンテーション発表の比較による話す力の考察、最後に、文章表現と口頭表現の授業の連携の意義について述べる。

7-1 小レポートと期末レポートの比較による書く力の考察

小レポートでは3つのテーマから1つのテーマを選び、与えられた資料を読み、論点や問題点をまとめることに主眼を置いた。期末レポートでは、学生の関心のあるテーマを自由に選んでもらい、参考文献を自分で選んで読み、そのテーマの背景、現状、問題点、自分なりの解決方法の提案をさせた。学生は超級レベルとはいえ、日本語の母語話者ではないため、日本語の文法的な間違い、自分の言いたいことを的確に日本語で表現できないところは、期末レポートにおいても見られた。しかし、期末レポート執筆時に、成長が見られたところとしては、次の3点が挙げられる。1つ目は参考文献からレポート本文への引用表現がより明確に表現されたこと、2つ目は話し言葉が小レポート執筆時より少なくなったこと、3つ目は1つのテーマにおいてより長い文章が書けるようになったことである。

7-2 2つのレポートの口頭発表の比較による話す力の考察

大きな変化としては、小レポートと比べ期末レポートの発表では聞き手への配慮意識がより強くなっていたことが挙げられる。これは、小レポート発表時に聞き手への配慮が大切であることへの気付きがあったためと、期末レポートは発表時間が長いことから、聞き手にとってよりわかりやすい発表にする工夫が必要であったためだと考えられる。

また、小レポートの発表道具はレジメであったが、作成し配布しただけで発表中はレジメへの言及がほとんどない学生が多かった。しかし、期末レポートのパワーポイントの場合は積極的に発表に活用し、発表者自身がスライドのレイアウトや画像の工夫とそれが聴衆の反応に与える効果を楽しんでいる様子が見えられた。

7-3 文章表現と口頭表現の授業の連携の意義

これまでに述べた文章表現と口頭表現の授業の連携を通じた意義として、次の4点を挙げる。

第1に、超級の学生²のニーズに込んでいるという点である。学生のニーズとして、学部生は卒業論文の執筆やその口頭試問、留学生別科生は大学院入試での研究計画書の執筆や口頭試問に込えられる文章表現能力や口頭表現能力がある。もちろん、文章表現能力と口

頭表現能力を別々に伸ばすことも可能であるが、ニーズとして1つのテーマについての文章表現能力と口頭表現能力が求められているならば、文章表現と口頭表現を連携して取り組む意義は大きいと言えよう。

第2に、目的に応じた適切な言語表現に切り換える能力を高めることが可能となる。例えば、レポートで書いた内容を要約し、口頭発表するという目的があれば、聞き手への意識が働き、よりわかりやすい内容にまとめようとする気持ちが強くなる。その結果、発表原稿作成の際、言語と内容が入念に再検討され、様々な工夫がなされる可能性が高まる。期末レポートとその発表の考察で見たように、重要な情報とそうでない情報の取捨選択をすることを通し、より内容について深く考え、文構造や表現を変えることになる。

春学期の最後の授業で行った学生へのアンケートにおいて、要約が勉強になったという感想が多く見られたのは、言語と内容面の工夫にかなりの時間と労力を費やしたためであろう。このように、文章表現と口頭発表の連携は要約の動機づけにもなる。自分の発表についてクラスメートや教師から評価や意見を得られることもさらに動機の強化につながる。

作文研究の分野においては、これまでに、書き手が読み手を意識することが産出された文章の構成や内容などの質を高めるといことが多くの研究者により指摘されてきた

(Hayes & Flower : 1981、Cohen & Riel : 1989、崎濱 : 2003、大浦・安永 : 2007 等)。それならば、同様に、産出活動である「話す」こと、特に独話形式である口頭発表においても聞き手を意識することが重要だと言えるのではないだろうか。

また、文章表現と口頭表現の授業連携を通し、学生達は1つのテーマについての情報を異なる受け手に発信することになった。この場合、受け手とは、「読み手」と「聞き手」を指す。中澤他 (2007) は、プレゼンテーションの種類にはレポートや論文を書くといった「書くプレゼンテーション」と口頭発表のような「話すプレゼンテーション」があると述べている。学生は同じテーマについて「書くプレゼンテーション」と「話すプレゼンテーション」両方を行うことを通して、読み手と聞き手の違いを知ることができる。さらに、中澤他 (2007) が指摘しているように、「書くプレゼンテーション」では読み手は意味内容を理解するために書かれた文を繰り返し読み返すことができるが、「話すプレゼンテーション」では聞き手はその瞬間に消えてしまう音声による言葉を頼りに理解しなければいけない。つまり、読み手と聞き手では意味の理解のための認知方法が異なる。そのため、口頭発表では発表者は聞き手に対して、1文を長くしない、難解な語彙を使用しない等の注意をすることが必要になる。文章表現と口頭表現の授業が連携すると、1つの内容の伝え方が情報の受け手によってどのように変わるかを学ぶことができる。

このように、文章表現と口頭表現の連携は、学生達が「読み手」と「聞き手」の違いを知り、情報の受け手に合わせて表現や伝達のし方が変わることを自らの体験を通して知る機会を効果的に提供できたと言えるのではないか。

第3に、プレゼンテーションをする場合には、プレゼンテーションソフトを作成する上で、文字、イメージ画像、映像、図式化などをし、さらに、どのようなデザインや配色で表現するかが求められる。プレゼンテーションにおいては、文章における書く力、テーマについて話す力だけでなく、総合的な表現能力を身につけることができる。

第4に、書いて話すことによって、1つのテーマについての思考力を深めることができる。単に、レポートを書くだけよりも、あるいは、そのテーマについて話すだけよりも、書いて話すことによって、初回と2回目に、別の技能で表現することによって、深く考えることができる。今回の実践では、書いてから話すという順番であったが、反対に、話してから書くという順番であってもよいだろう。さらに、書いたものを他の人に読んでもらう、あるいは、発表を聞いてもらうことによって、他者の存在を認識するだけでなく、他者から内容についてフィードバックを受けることによって、そのテーマについての思考を深化させることが可能となる。なお、情報収集の段階で、図書資料だけでなく、テレビ番組のような映像資料も利用すれば、読む力や聞く力も総合的に伸ばすことになる。

8 超級レベルにおける「内容重視の言語教育」の重要性

以上、述べてきたように、超級レベルで求められる学びは次のようなものである。

それは、あるテーマを自分で設定し、そのテーマについて自分で情報を収集し、それらから必要な情報を取捨選択し、自分の主張や根拠を論理的に表現し（書く、話す）、教師や他の学生からフィードバックを受け、内容や表現形式を再考し、他者に自分の考えを客観的に発信していくものである。もちろん、学生が一人でこのような学びを自主的に習得することは困難であるため、教師はそれぞれの過程において、学生の自主的、かつ、創造的な学びを支援している。

以下では、このような学びの言語教育観について考えたい。館岡（2007）によれば、従来の直接法による文型積み上げ方式によるオーディオリンガル・メソッドでは、教師はどのように教えるのかという教授法に関心があったという。つまり、教師は文型の提出順をよく検討し、学習者が誤用をおかすことなく、適切な日本語を習慣化できるように繰り返し、身につけることを目的としていた。次に、コミュニカティブ・アプローチにおいて、教師の役割はコミュニケーションが生じるような場面を設定し、それにふさわしい教材やタスクを与えることであった。それと同時に、学習者への視点が強く表示され、「学習者中心」という考え方が出てきたという。こうして教師の関心は「知識やスキルを伝える、使えるように練習する、身につけさせるといった教育観から、学習者自身の学びを引き出す、より自律的に学べるように支援する、という教育観への転換」（前掲書、pp.45-46）と変わってきた。こうした言語教育観の変遷は、学習者が自ら学びを構成するという学習観、教師はその学びを支援するという教育観へと変わり、教育現場においても協働的学習、参加

型学習などの学習者を主体にした学習方法にパラダイムシフトしつつあるという。本研究における実践についても、学生の主体的な学習活動を教師が支援する形をとっている。

次に、卒業論文や大学院入学のための研究計画書を最終的な目的にした日本語教育において、単に日本語の技能を伸ばすだけでなく、あるテーマについて、学生自らの意見を述べるができるような指導が重要である。今回の実践では、まず、小レポートにおいて説明型レポートを課した。具体的には、捕鯨問題、イルカ漁問題、マグロ漁問題といったテーマを設定し、学生はその中から関心のあるテーマを選択し、教師が準備した資料に目を通し、その背景、歴史、現状、問題点をまとめた。これは、いわば期末レポート作成のためのウォーミングアップ練習である。

その後、期末レポートでは、自由テーマによる論証型のレポートを課している。学生が自分の関心のあるテーマを決めた後、学生にそのテーマについての問題点を指摘し、解決方法を提案させた。この段階において、学生はテーマ選択の理由や動機、そのテーマの問題点は指摘できても、解決方法については何も考えていない、あるいは、資料を読めば何か解決方法が書いてあるだろうという反応が多い。学生が選択するテーマは、日本語教師の専門以外の分野がほとんどである。そのテーマに対する教師の一般的な理解の範囲において、教師は学生にテーマの問題点や解決方法につながると思われる質問をし、学生に考えさせることによって、そのテーマをより深く掘り下げていくような指導が望まれる。こうした指導は、日本語の技能を身につける指導ではなく、内容を深める指導である。超級レベルでは日本語の技能よりも、あるテーマについての内容を深める指導がより重要であると考えられる。

このような言語教育における「内容」を意識した教育について、アメリカでは1980年代から言語と内容を統合した「内容重視の言語教育(content-based language instruction)」が発達してきた(當作 2010、Brinton et al. 2003)。内容重視の言語教育については、定義が多様で、純粹に内容を教えることに主眼がある教育を「内容重視の教育(content-based instruction)」とし、内容の取り入れ方の違いによって、「内容志向の教育(content-oriented instruction)」、「内容が関連した教育(content-related instruction)」、「専門分野重視の教育(discipline-based instruction)」と呼ぶことがあるという(當作、2010)。

本研究が上記のどの段階の言語と内容を統合した教育と位置づけられるのか定かではない。本研究は教養教育から専門教育への橋渡しの中間に位置する日本語教育として、内容重視の言語教育の実践と位置づけたい。なお、近年、日本語教育においても「内容重視の言語教育」が提唱されてきている。これは日本国内で学ぶ留学生数が10万人を超えるといった留学生数の増加に伴い、超級レベルの留学生も増加したことを背景に、超級レベルの言語教育として「内容重視」の日本語教育が求められているためであろう。

なお、日本語教育において「内容重視の言語教育」の要素を先取りしていた名古屋大学

日本語・日本文化研修コースでは、1990年代から内容と言語の両立に着目した「総合演習」が実践されている（藤原・初山、1997）。「総合演習」は「日本事情」と「日本語」の学習を同時に実現するために考案され、つまり、内容としての「日本事情」を学習する手段として「日本語」の総合能力（読む・聞く・話す）の獲得を目指しているという（前掲書 p.11）。1つのテーマ（例、家族問題―結婚という制度―）について、15時間から26時間程度を割り当て、精読、速読、テレビ視聴、インタビュー活動、報告書作成、発表、ディベートなどの言語活動を通して深めている。名古屋大学の実践は日本語の4技能を伸ばし、かつ、学生全員が同じテーマについて内容を深める実践であり、理想的な連携である。このように多種多様な言語活動を通じ、あるテーマについての理解を深めることができれば、学生が自分のテーマを選択する卒業論文や研究計画書の作成への橋渡しは円滑に進むであろう。

本研究は文章表現と口頭表現の2つの表現技能に着目しているが、テーマについての内容を理解し、深化させていく過程において、読解技能や聴解技能も欠かせない技能である。よって、超級レベルにおいては、「内容重視の言語教育」を進める過程において、1つや2つの技能に特化した言語活動よりも4技能を統合的に伸ばす言語活動が望ましいと言えよう。

9 まとめ

本研究では超級レベルの「文章表現」と「口頭表現」の授業の連携をもとに、データを分析、考察した。授業の連携とは「文章表現」で執筆したレポートを「口頭表現」の授業で口頭発表することである。この連携を1学期間に2回行った。1回目は捕鯨問題、イルカ漁問題、マグロ漁問題の中から学生は1つのテーマを選び、教師が準備した資料を読み、テーマの背景、現状、問題点を指摘するレポートを書き、それを口頭発表するものである。2回目は、学生は主に社会問題に関して自由テーマを選択し、テーマの背景や現状を述べ、問題点を指摘し、解決方法を提案するレポートを書き、パワーポイントを使って口頭発表するものである。この2回の連携による実践の結果から、日本語の技能を連携し、そのテーマについての理解を深めながら、日本語能力を総合的に身につける教育の意義を述べた。そして、超級レベルの日本語教育においては、あるテーマを深く追究することを重視し、その過程において4技能を総合的に身につける「内容重視の言語教育」の重要性を確認した。

こうした連携の課題について、次の3点を述べる。まず、第1点は、連携する科目間のスケジュール調整の困難さが挙げられる。学期が始まる前に、大まかな連携内容と連携時期を確認しておく必要がある。学期が始まってからは、受講生の人数や日本語力に応じて、どの程度のレポートが期待できそうであるかなどの見極めが重要である。次に、第2点として、教師間の連携の質が挙げられる。第1点で挙げた授業のスケジュール調整も含まれるが、教師間で学生の情報、各学生の課題の進捗状況、各学生への指導上の課題など密接な連携を取ることが望まれる。もちろん、1人の教師が2科目を担当すればこうした問題は生

じない。しかし、異なる教師が指導することによって、学生が選んだテーマに対して、別の視点から複眼的にアドバイスをすることも可能となる。異なる教師が連携をして授業をすることは、授業運営が困難な面もあるが、うまく連携ができればそのメリットは大きい。最後に、第3点は、学生が1つの授業しか受講していない場合の対応である。1科目しか受講していない学生は、双方の授業を受けている学生と比べ、もう1つのクラスでの情報を得ていない。そのため、学生にとっても、教師にとっても負担が増える。「文章表現」と「口頭表現」はもともと独立した科目であるため、双方の科目を受講することを前提にしていない。しかし、今後、カリキュラム改革などが実施される際に、内容を重視した言語教育の点からの再編を期待したい。

注

- 1 「文章表現」の授業担当は脇田、「口頭表現 A」の授業担当は三谷である。本研究の執筆の役割分担は、第1章から第5章、第8章は脇田が、第6章は三谷であり、第7章と第9章は脇田と三谷で共同執筆した。
- 2 今回のデータ分析の対象とした学生の中に同志社大学の学部生はいない。しかし、学部の3、4年生や大学院受験を目指す複数の留学生別科生がそれぞれの授業を受講している。なお、海外の協定大学からの交換留学生の多くは、学部3年生である。外国の大学の日本語専攻の学生の場合、大学によっては日本語で卒業論文を書くことがあるという。

参考文献

- 石川忠晴 (2009) 「中国人理工系学生に対する専門日本語作文教育に関する考察」『専門日本語教育研究』第11号 専門日本語教育学会, pp.3-8.
- 上村和美・内田充美 (2008) 『プラクティカル・プレゼンテーション』くろしお出版.
- 臼杵美由紀 (2009) 「アカデミック・ライティング指導の果たすべき役割とは何か」『上越教育大学研究紀要』第28巻, pp.1-8.
- 大浦理恵子・安永悟 (2007) 「読み手を特定することが文章産出におよぼす効果」『久留米大学心理学研究』第6号, pp.11-20.
- 門倉正美 (2006) 「<学びとコミュニケーション>の日本語力ーアカデミック・ジャパニーズからの発信ー」門倉正美他編『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房, pp.3-20.
- 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』第30号, pp.217-228.
- 崎濱秀行 (2003) 「読み手に関する情報の違いが文章産出プロセスや産出文章に及ぼす影響について」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要、心理発達科学』第50号,

pp.207-212.

館岡洋子 (2007) 「第3章 ピア・ラーニングとは」池田玲子・館岡洋子『ピア・ラーニング入門－創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房.

當作靖彦 (2010) 「日本研究と日本語教育の連携－Assimilation (同化) から Exploration (探究) へアメリカからの提案－」トムソン木下千尋他編『日本語教育と日本研究の連携－内容重視型外国語教育に向けて－』ココ出版, pp.53-66.

中澤務・森貴史・本村康哲編 (2007) 『知のナビゲーター』くろしお出版.

日本学生支援機構、日本留学試験、平成 12 (2000) 年 8 月 「日本留学のための新たな試験」調査研究協力者会議、(2010 年 12 月 6 日参照)

<http://www.jasso.go.jp/eju/report.html#c>

日本語教育学会編 (1985) 『日本語教育事典』大修館書店.

日本語教育学会編 (1990) 『日本語教育ハンドブック』大修館書店.

深尾百合子 (1999) 「総説、『日本語専門教育』研究に期待するもの」『専門日本語教育研究』創刊号 専門日本語教育学会, pp.6-7.

藤原雅憲・糸山洋介編 (1997) 『上級日本語教育の方法－さまざまなアプローチ』凡人社.

牧野成一他 (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.

宮原彬 (2006) 『留学生のための時代を読み解く上級日本語』スリーエーネットワーク.

脇田里子 (2009) 「論理的思考を鍛えるための批判的読解」『同志社大学日本語・日本文化研究』第7号, pp.17-31.

Brinton, D.M., Snow, M.A., & Wesche, M.(2003). *Content-Based Second language Instruction*. The University of Michigan Press.

Cohen, M., & Riel, M. (1989). The Effect of Distant Audience on Student's Writing. *American Educational Research Journal*, 26(2), pp.149-159.

Flower, L. & Hayes, J.R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, pp.365-387.