

中上級学習者の口頭表現能力育成のための 形成的学習支援の試み

— プレゼンテーションの段階的学習過程を通して —

寅丸 真澄

【キーワード】 中上級口頭表現、口頭表現能力の育成、形成的学習支援、
プレゼンテーション

1. はじめに

本稿では、東京外国語大学留学生日本語教育センターにおいて実施された中上級日本語口頭表現能力育成のための形成的学習支援の試みについて報告する。

中上級学習者には、文型や語彙を適切に使用するだけでなく、日本語を論理的、正確に運用する口頭表現能力が期待される。しかし、日常会話における意思疎通にはほとんど不自由しない中上級学習者であっても、上級レベルのアカデミック・スピーチやアカデミック・プレゼンテーションを行うことは難しい。これらを遂行するための日本語知識や技能が不十分だからである。これらを円滑に行うには、スピーチやプレゼンテーションの基礎となる文型・表現やそれらに必要な談話技能、運用力、自己の言語活動を客観的に評価できるメタ認知が必要になる。

そこで、本実践では、上級レベルの口頭表現学習の準備として、プレゼンテーションのための文型・表現や談話技能、運用力、メタ認知を育成する「形成的学習支援」を試みた。本稿における「形成的学習支援」とは、プレゼンテーションの実施という最終目標に至る学習過程を複数の段階に区分し、学習者がその各段階において、学習者同士の協働や教師による添削を参考にして課題を完成させ、最終目標に到達する過程を支援していくことである。

一般的に、スピーチやプレゼンテーション能力を総合的に高めるための学習として、調査活動が行われることが多い。テーマを決めてその調査を行い、最後にスピーチやプレゼンテーションを行う。このような活動では、準備段階から実施段階まで長時間かけることができ、規模の大きい調査ができる。しかし、規模が大きくなるほど時間がかかること、また、調査内容に重点が置かれ言語技能の練習が不足する可能性があること、互いが独自の調査に取り組むため他者の視点や

評価を自己の活動に取り入れにくいという問題点が挙げられる。

そこで、本実践では、これらの問題を解決するため、2つの学習段階を設定した。1つは、「文型・表現学習」「技能学習」「プレゼンテーション」「振り返り」という授業全体を通した学習段階である。2つ目は、プレゼンテーションの準備から実施までの(1)目的・動機、(2)調査計画、(3)調査報告、(4)考察、(5)プレゼンテーションの実施という5つの学習段階である。各段階でスピーチを行って学習者同士の協働や教師の添削による修正を加え、最後に1つのプレゼンテーションとしてまとめる。このような学習段階を設けることによって、段階ごとに学習成果の確認ができる。また、学習者同士の協働により、他者の視点や評価を自己の活動に取り入れ、メタ認知を高めることができる。つまり、学習者は5つの段階を通して、文型・表現、談話技能、運用力、メタ認知を向上させられると考えられる。

2. 先行研究

奥村(2005)は、学部留学生に求められるのは「一定の基礎学力の上に構築される総合コミュニケーション能力の育成である」(p.55)として、パワーポイントを用いた意見表明のための実践を報告している。また、工藤・大津(2011)は、「学部教養科目で求められる『知的活動』に関する調査」を行い、「意見交換」や「口頭発表」の重要性を指摘している(p.27)。このように、大学では、論理的に明確に伝えることが期待されており、日本人学生や留学生の別なく、スピーチやプレゼンテーション能力の重要性が指摘されている。

日本語教育においても、これまでこれらの能力の育成が試みられてきた。倉八(1996)は、日本語学習者のスピーチ指導において、学習者の不安を軽減するため、教授内容を難易度の低いものから高いものへ構造化して教えることと、学習者のスピーチに具体的なフィードバックをすることの必要性を指摘している。また、工藤(2009)は、口頭発表(ブックレポート)の指導において、発表の準備段階で「中間発表」の機会を設けることの有効性に言及している。「中間発表」でわかりにくかった部分について学習者と対話しながら内容を確認、精緻化することによって、学習者の気づきが促され、問題が解決されるとしている。

これらの先行研究から、スピーチ指導においては次の3点に留意する必要があると考える。①難易度の低いものから高いものへ段階的に指導する、②準備から実施の間に内容確認の機会を設け、言語形式と内容の両面を指導する、③他の学習者や教師等の他者の視点や評価を取り入れるという3点である。

本実践では、口頭表現クラスのプレゼンテーション指導において、これら3点に留意する。①については、文型・表現学習から技能学習の段階を経てプレゼンテーションの準備に入る。②③については、プレゼンテーションの準備段階をその構成に従って複数に区分し、各段階において短いスピーチとフィードバックを繰り返し、最後に一つにまとめる。プレゼンテーションの実施に向けて言語形式から内容へ、「はじめに」から「結論」へと形式的学習支援を行う。

3. 実践報告

3.1 クラス概要

本実践報告の対象クラスは、中上級口頭表現クラスである。本クラスの参加学習者は8名であった。所属は学部留学生と私費研究生である。学習者の留学目的は様々であったが、いずれもアカデミックな口頭表現能力を向上させるためにクラスに参加していた。

本実践の授業は全15回であり、そのうち2回はアクティブ・ラーニングとして自律学習が課された。教科書は使用せず、教材や資料を毎回作成して使用した。

3.2 形式的学習支援の枠組み

本実践では、「文型・表現学習」「技能学習」「プレゼンテーション」「振り返り」という4つの学習段階を設けた。表1の通りである。

表1 形式的学習支援の枠組み

段階	内容	表現活動	技能・能力
1	文型・表現学習 (1) 説明解説 (2) 意見表明 (3) 待遇表現	・ (1) から (3) のそれぞれの項目について次の練習を行う。 ① 文型・表現の導入練習 (全体) ② 会話練習 (ペアワーク) ③ 会話練習の振り返り (全体共有)	・ 機能別文型・表現 ・ 機能会話の談話展開 ・ 文型・表現に対するメタ認知
2	技能学習 (1) スピーチ技能 (2) プレゼンテーション技能	・ スピーチやプレゼンテーションの構成、接続表現、メタ言語、パラフレーズ等の使用に関する口頭表現ストラテジーについて学習する。 ・ 「1. 表現学習」と「2. 技能学習」で学習した内容を踏まえ、実際にスピーチを行う。 ・ 学習者が実施したスピーチについて振り返りを行い、それをもとにクラスで評価基準を策定、共有する。	・ スピーチストラテジー ・ プレゼンテーションストラテジー ・ スピーチ及びプレゼンテーションに対するメタ認知

3	プロジェクトワーク (運用)	(1) 目的・動機 (アウトライン) (2) 調査計画 (調査計画書) (3) 調査報告 (調査報告書) (4) 考察 (発表ドラフト) (5) プレゼン テーション (PPT)	<ul style="list-style-type: none"> ・ (1) から (5) の各段階において次の流れで活動を行う。(1) (3) は全体活動、(2) (4) はグループ活動である。 ①一人ずつ内容を発表する。 ②発表された内容について、全体で良い点、不足点、修正点等をコメントする。 ③コメントされた学習者は、構成や表現を修正する。 ※それぞれの過程では、アウトライン、調査計画書、調査報告書、発表ドラフト、PPTを提出させ、教師が内容を確認、添削やコメントをしている) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「1. 文型・表現学習」「2. 技能学習」において学習されたこと ・ (1)～(3)：特に説明解釈の文型 ・ 表現やストラテジー(4)：「意見表明」の文型・表現やストラテジー
4	振り返り	振り返り	プレゼンテーションと授業全体の振り返りを行う。	<ul style="list-style-type: none"> ・ プレゼンテーション及びこれまでの口頭表現活動に対するメタ認知

第1段階として、「1. 文型・表現学習」では、プレゼンテーションに必要な「(1) 説明解説」「(2) 意見表明」、及び調査のためのインタビューで必要とされる「(3) 待遇表現」について学習した。それぞれの項目について、「①文型・表現の導入練習」「②会話練習」「③会話練習の振り返り」を行った。②と③では、他者の発話にも注意するように促した。「(1) 説明解説」の会話では自分の好きな本や映画等について説明し合い、「(2) 意見表明」では就職活動やインターネット社会等について意見を述べ合った。

第2段階として、「2. 技能学習」では、「(1) スピーチ技能」「(2) プレゼンテーション技能」の技能学習を行った。主な学習対象となったのは、スピーチやプレゼンテーションの構成や段落間の関係性、接続表現、メタ言語、パラフレーズ等である。また、パワーポイントの効果的な使用方法を確認した。さらに、これらの技能を用いて、全員でスピーチを行った。スピーチは、自国の社会問題を1つ取り上げて説明し、それに対して自分の意見を述べるというものであった。スピーチは、後に行うプレゼンテーションで使用する既習の文型・表現、ストラテジーを使用するように促した。実施したスピーチについては振り返りを行い、よいスピーチとはどのようなものかクラス全体で共有した。

第3段階の「3. プロジェクトワーク」では、「(1) 目的・動機」「(2) 調査計画」「(3) 調査報告」「(4) 考察」「(5) プレゼンテーション」を行った。1つのプレゼンテーショ

ンを構成によってこれら5つに区分し、毎回それぞれの部分についてグループまたは全体で発表し合い、コメントし合った。最後に、1つプレゼンテーションとしてまとめた。

一般的に、口頭表現クラスでは、授業回ごとに、機能会話やディスカッション、スピーチやプレゼンテーション等の口頭表現活動が行われることが多い。しかし、スピーチやプレゼンテーションを実施するには、2つの問題があると考えられる。1つは、学習者が多い場合、スピーチやプレゼンテーションを全体で頻繁に実施することができないということである。そのため、ペアやグループ単位で行う必要が生じる。また、2つ目は、発表を宿題にすると、授業で修正が困難な発表が出てくる可能性があるということである。大幅に修正を要する場合である。教育的に言えば、このような場合は途中段階で十分な確認、修正を行うほうがよい。本実践において、プレゼンテーションの構成区分ごとに小スピーチをして評価やコメントを出し合うのは、このような事態を防ぐためである。

最後に、第4段階では、プレゼンテーションと授業全体の「振り返り」を行った。それまで仕上げてきた部分を合わせて、一つにまとめたプレゼンテーションがどうであったか¹、授業全体を通して積極的に参加できたか、日本語能力を伸ばすことができたかという点について検討した。このような振り返りを行うことにより、本実践で学んだことを授業外においても活かしていけると考える。

3.3 学習者の学びと課題

本節では、授業記録や学習者の発話資料、産出物から各段階における学習実態を示し、本実践が有効であった点と今後の課題を述べる。なお、本稿では、学習者3名の事例の一部を挙げる²。

3.3.1 文型・表現学習

文型・表現学習では、「(1)説明解説」「(2)意見表明」「(3)待遇表現」を取り上げた。「(1)説明解説」「(2)意見表明」については、内容的にはおおそ理解できるものの、描写が精緻化されていないという傾向が見られた。たとえば、ペアで行った「私の好きな本・映画の紹介」において、学習者Xが相手に最初に説明した発

¹ 最終的に1つのプレゼンテーションとしてまとめる際は、それまでの部分をつなぎ合わせるとともに、一貫性を持たせ、発表時間内(発表12分、質疑応答3分である。実際は内容によって延びることがあった)に終わらせるため、修正、変更を加えている。

² ここで例を挙げる表現、発話については学習者XYZの3名の了解を得ている。

話は、「あー、私は〇〇?〇〇という映画が好きです。大好きな映画の1つです。あの一、とても面白い。これは、女の人が男の人に出会って、それから1日過ごします。1日の中で、あー、いろいろなことが起こりますから、少しドキドキ?します」というものであった。内容は理解できるが、どこの映画なのか、舞台はどこか、どのような登場人物なのか、なぜ登場人物の男女は1日を過ごすことになったのか、具体的にどのようなことが起こったのか、どのような結末になるのかという点が不明である。このような説明に対しては、聞き手から質問を出させて引き出したり、話すべき項目を明示したりして内容を精緻化させていった。

一方、語彙や表現が不足しており、聞き手が理解できないような描写をする学習者もいた。聴解はほぼできていたが、表現力が弱いことは明らかであった。また、助詞や表現、コロケーションの誤用も目立った。「欧米で出発したゲーム」「状況を解析する」「大学生生活を作りたい」「質問をたずねる」「興味になる」「珍しい気持ち」等である。自国の学習だけでは自然な日本語の習得が難しい場合があるため、日本滞在中に意識化、修正していく必要があるといえる。

さらに、この段階では、学習者に待遇表現の学習経験が少ないことが明らかになった。学習者によると、日本においても、大学生活だけであれば丁寧体のみで済むため、待遇表現に関心がないということであった。一方、自国にはない待遇表現の概念や表現にあらためて興味を抱き、熱心に質問をしてきた学習者もいた。

3.3.2 技能学習

スピーチやプレゼンテーションの構成を確認した後にスピーチを行ったため、構成は比較的理解しやすかった。但し、テーマの説明部分が長くなったり、結論が短かすぎたりして各部のバランスが取れていないものが散見された。また、意見表明の根拠が明示されていなかったり、飛躍が見られたりするなど、論理構造に問題のあるスピーチもあった。日本語が困難な場合もあるが、論理的に話すことを意識させる必要があるといえる。

このような論理性の問題は、既習事項にもかかわらず、談話の構造化のための接続表現やメタ言語が適切に使用されていないという現象からも推測できる。「1つは～、2つ目は～」というような簡単な列挙表現についても、必要な個所で使用している学習者が少なかった。学習者は、パワーポイントを効果的に使用していたが、その画面転換によって、プレゼンテーションの構造化を補う傾向が見られた。また、接続表現やメタ言語の使用頻度の少なさや、「次に」を「次～、次～」とするなど誤用も目立ったことから、自国で体系的に学習していないことが推測

される。上級のアカデミック・プレゼンテーションでは、内容を論理的に構造化して理解しやすくすることが重要になる。そのため、談話構造について、さらに意識化させていくべきであると考えられる。

3.3.3 プレゼンテーション

「(3) 調査報告」は比較的問題なく書かれているものの、「(1) 目的・動機」「(2) 調査計画」「(4) 考察」「(5) プレゼンテーション」には多くの問題が見られた。

まず、「(1) 目的・動機」では、どうしてそのテーマを取り上げたのかという根拠や、何を明らかにしたいのかという課題が十分に説明されていなかった。たとえば、【例1】は、学習者Yが行った「(1) 目的・動機」のスピーチの一部である。ここでは宗教とメディアの関係に興味がある理由として、それが「卒業論文のテーマ」であることが示されているが、本質的な説明とはいえない。「(1) 目的・動機」の検討は全体で行われたため、学習者Yの発表については、他の学習者から様々な質問がなされた。たとえば、①どうして宗教に興味があるのか、②宗教とメディアの関係に着目する理由は何か、③メディアの宗教への影響とは何かというような質問である。学習者Yは、質問に答えるとともに、スクリプトを【例2】のように加筆修正した。

【例1】

学習者Y：今日は私が選んだトピックについて話したいと思います。私が選んだテーマは、宗教とメディアの関係です。これは、私の卒業論文のテーマですから、とても興味があります。人々はどのようにメディアによって宗教的な影響を受けるのか、または受けないのかという問題です。私は、この授業で、まず、視聴者がメディアの中の宗教的なメタファーを理解できるかどうか調べたいです。

【例2】

学習者Y：今日は私が選んだトピックについて話したいと思います。私が選んだテーマは、宗教とメディアの関係です。では、私は、どうしてこのようなテーマを選んだのでしょうか。私は、幼い頃、宮崎駿の「千と千尋の神隠し」というアニメを見ました。その頃は、あまり日本の神話を知らなかったのですが、何か不思議な感じでした。このアニメの影響で、日本の神話と伝説に興味を持ち始めました。そして、神話や伝説と関係の深い宗教についてもいろいろ調べるようになりました。その結果、それは私の卒業論文のテーマになりました。卒業論文のテーマは、宗教とメディアの関係です。人々はメディアによって宗教的な影響を受けるのか受けないのか、受けるとすれば、どのように受けるのかという問題です。私は「千と千尋」を見たことがきっかけで宗教に興味を持ちました。他の人も同じでしょうか。それはすばらしいですが、危険でもあります。私はメディアによる宗教の影響を知るため、この授業で、視聴者がメディアの中の宗教的なメタファーを理解できるかどうか調べたいと思います。

テーマの具体的な説明が最後でなされており、【例2】もまだわかりにくい。しかし、アニメを見た経験が神話や伝説、宗教への興味や卒業論文のテーマになっていった経緯がわかる。さらに、このようなアニメの影響のみならず、メディアの宗教への影響の危険性が学習者Yの問題意識の根底にあることが述べられており、学習者Yの問題意識が聞き手にとってより理解しやすくなったといえる。

一方、「(2) 調査計画」では、インタビューやアンケート調査の作成方法に問題が出た。インタビューやアンケートは必須ではないが、【例3】は、中国と日本における日本語教育を比較しようとした学習者Zが最初に作成したインタビューの質問項目である。質問項目が大項目と小項目に構造化されていないことがわかる。

このインタビューは、そもそも中国で日本語を学習した者でなければ答えられない。したがって、「5. 中国の日本語教育について知っていますか」という質問は、「1. 中国で日本語を勉強しましたか」という質問に含まれる。また、勉強内容を聞く前に「4. どこで勉強しましたか」というような事実や経験を質問するほうが自然である。さらに、「6. 勉強はどうでしたか」の中に、「2. 日本語の勉強は役立ちましたか」「3. 日本語の勉強はよかったですか、よくなかったですか」が含まれるべきである。この他、質問に客観性がない（「2. 日本語の勉強の中で何が役立ちましたか」という質問は日本語の勉強で何が役立ったということが前提とされている）という問題が見られた。【例4】は、学習者同士の協働と教師の添削を参考にしながら学習者Zが修正した質問項目である。

【例3】

〈中国における日本語教育について〉

1. 中国で日本語を勉強しましたか。 2. 日本語の勉強の中で何が役立ちましたか。
3. 日本語の勉強はよかったですか、よくなかったですか。 4. どこで勉強しましたか。
5. 何年勉強しましたか。 6. 中国の日本語教育について知っていますか。
7. 勉強はどうでしたか。 8. どんな勉強をしましたか。 9. どんな勉強が良かったですか。

【例4】

〈中国における日本語教育について〉

1. 中国での学習経験について
 - (1) 中国で日本語を勉強しましたか。
 - ・勉強した人：①どこで勉強しましたか。②どんな勉強をしましたか。
 - ・勉強していない人：①勉強したいと思いますか、思いませんか。②それはなぜですか。
2. 日本語の勉強について。
 - (1) よかったことは何ですか。
 - (2) よくなかったことは何ですか。

(3) 役立ちましたか。役立たなかったですか。

・役立った人：①何が役立ちましたか。②どうしてそう思いますか。

・役立たなかった人：①どうしてそう思いますか。②どんな勉強がしたかったですか。

また、「(4) 考察」における問題点としては、分析結果の考察が曖昧である点が挙げられる。【例5】は、学習者Yが最初に発表した「まとめ」である。学習者Yは、日本人学生15名に宗教的なメタファーを用いた映画の一場面を見せ、メタファーに気づくかどうか、それが何のメタファーであるかを質問するという調査を行った。その結果、多くの日本人学生が宗教的メタファーに気づかないということがわかった。「(3) 調査報告」にはその数値と結果が適切に書かれていたが、その考察は十分に精緻化されていなかった。

小規模な調査であり、一般化はできないが、自分の考察を述べることは重要である。そこで、学習者Yには、被験者との雑談等から知りえた情報を含め、分析結果の理由を推測させた。それが【例6】である。【例6】では、日本人学生が宗教的メタファーに気づかない理由として、現代の若者が家庭や学校において宗教的な環境に置かれていないこと、神話や伝説等の物語が語り継がれていないことなどが指摘されている。学習者Yの解釈が表出されたといえる。

【例5】

調査結果によると、日本人学生はあまり宗教的なメタファーに気づかず、興味を持っていないということがわかりました。この調査を通して、宗教とメディアについての私の考えは少し変わりました。もっと詳しい分析がしたいと思います。調査人数が少ないので一般的な意見とは言えませんが、日本人学生の様々な考えがわかってよかったです。

【例6】

調査結果によると、日本人学生はあまり宗教的なメタファーに気づかず、興味を持っていないということがわかりました。現代の日本の若者は、家庭や学校で宗教的な教育を受けたり、宗教的な行事に参加したりしないのかもしれませんが、また、神話や伝説が伝わっていないのかもしれませんが。この調査を通して、宗教とメディアについての私の考えは少し変わりました。調査人数が少ないので一般的な意見とは言えませんが、日本人学生の様々な考えがわかってよかったです。今回の調査結果の理由を含めて、もっと詳しい分析がしたいと思います。

「(5) プレゼンテーション」では、パワーポイントを使用して円滑に発表を進めていた。パワーポイント作成のレベルは総じて高い。但し、画像に頼る傾向が見られた。また、スクリプトを読みながら発表するという問題もあった。さらに、インターネットや参考文献の引用については、教師が注意したにもかかわらず、

引用の記述なしに大量に引用するという学習者もいた。文化の違いもあるが、日本のルールを熟知させる必要があると考える。

3.3.4 振り返り

学習者の活動に関する感想として多かったのは、「読んだり聞いたりするのはあまり問題がなかったが、話したり書いたりするのは難しかった」というものである。特に今回の活動で難しかった点としては、「語彙や表現の選択が難しい」「自分の日本語が自然かどうかわからない」「専門的なことを話そうとしても専門用語がわからない」「日常会話はできるが、フォーマルなスピーチやプレゼンテーションに慣れていないので、どのようなことばを使えばよいのか迷った」といった点が挙げられた。これらは前章において学習者の課題として挙げた点と同様である。学習者は、文型・表現、談話技能、運用、メタ認知のうち、文型・表現、すなわち文レベルの自然さや流暢さに着目する傾向があるといえる。

一方、本実践によって、発話上の問題が幾分軽減されたという感想も出た。突然プレゼンテーションを行うのではなく、文型・表現レベルから技能練習を経てスピーチ・プレゼンテーションの実施という形成的な学習過程を経たこと、また、プレゼンテーションを複数の部分に区分して小スピーチを行い、学習者同士の協働や教師による添削を受けたことで自信が持てるようになったということである。

4. まとめ

前章に示したとおり、学習者が着目しやすいのは、文型・表現という文レベルの自然さや流暢さである。しかし、本実践で学習者の問題として観察されたのは、それだけではなく、スピーチやプレゼンテーション、アンケートの質問項目における談話の構造化や精緻化の問題である。上級レベルへの準備として中上級レベルの口頭表現能力を育成する場合、文型・表現のみならず、談話技能や運用の問題をより意識化させる必要があると考える。談話の構造化や精緻化の問題については日常的に指摘されているだろうが、まだ意識が薄いといえる。

本実践では、文型・表現から談話技能、運用、メタ認知の育成に至る問題に対処すべく、実践を段階的に組み立て、最終目標であるプレゼンテーションの形成的学習支援を行った。その結果、様々な問題にわずかながら対応することができた。文型・表現学習では、助詞やコロケーションを含めた誤用を指摘した。また、技能学習では、接続詞やメタ言語、及び構成の確認を行った。さらに、運用段階で

は、プレゼンテーションを複数部分に区分し、談話の精緻化と構造化を促した。

本稿に挙げた支援例は、ごく一部である。また、このような支援がなくとも適切に表出できた学習者もいた。そのため、本実践のような方法がすべての学習者の中上級口頭表現教育に役立つかは不明である。しかし、中上級口頭表現教育の課題として、談話技能や談話の精緻化・構造化が挙げられることは確かであろう。談話技能や精緻化・構造化の問題は、論理性に関わる問題だからである。スピーチやプレゼンテーションの構成が適切になされ、内容が精緻化・構造化されれば、聞き手を論理的に説得できる。論理性は、上級学習者に期待されるアカデミック・スピーチやアカデミック・プレゼンテーションの基礎になる。そして、論理性を有する言語活動を円滑に行えるようにするには、本実践で試みた形成的学習支援が有効であると考ええる。中上級口頭表現クラスでは、今後も、文型・表現学習から技能学習、運用、メタ認知の育成に至る形成的学習支援を実践していきたい。

参考文献

- 伊豆原英子・嶽逸子(1991)「中・上級学習者の話し言葉(独話)の分析と考察—情報伝達を通して」『日本語教育』77, pp.103-115.
- 奥村訓代(2005)「大学の学部における日本語教育の使命と役割—PowerPoint を利用したプレゼンテーション授業の実践」『日本語教育』126, pp.55-64.
- 工藤嘉名子(2002)「口頭発表の準備段階における『中間発表』の意義：談話指導の側面から」『日本語教育方法研究会誌』9(2), pp.18-19.
- 工藤嘉名子・大津友美(2011)「学部教養科目で求められる『知的活動』に関する調査—アカデミックな日本語力養成のための教材開発に向けて」『日本語教育方法研究会誌』18(2), pp.26-27.
- 倉八順子(1996)「スピーチ指導におけるフィードバックが情意面に及ぼす効果」『日本語教育』89, pp.39-51.

Fostering Oral Expression Ability in Upper Intermediate Learner A Formative Learning Support Approach Using Stage-by-stage Learning Processes

TORAMARU Masumi

In this paper we report on a trial using a formative learning support approach in upper intermediate classes at the Japanese Language Center for International Students, Tokyo University of Foreign Studies (JLCTUFS).

Generally, even for upper intermediate students that face almost no difficulties with everyday conversation, advanced level academic speeches and academic presentations are difficult. These learners experience deficits in their ability to express themselves in Japanese as they lack the skills and metacognitive abilities required to manage such tasks. In order for them to perform smoothly, they must acquire the expressions and language skills basic to speeches and presentations, have actual experiences and develop the metacognitive skills required to be able to evaluate their own linguistic behavior objectively.

Accordingly, we established two stage-by-stage learning approaches and put these approaches into practice aiming to improve learner acquisition of Japanese expressions, overall skills and metacognitive abilities during the learning process. One approach, employed throughout the entire allotted classwork time, consists of four stages: “sentence pattern/expression learning,” “technique learning,” “project work,” and “the reflective process.” The other approach, involving learning stages in the project work, consists of five stages: (1) purpose/motivation, (2) research planning, (3) research report, (4) examination and (5) presentation. In each stage, every learner makes a speech, participates in collaborative peer learning, receives correction from teachers, and demonstrates what has been learned in a final presentation.

As mentioned above, in this trial, we attempted to implement formative learning support to complete presentations by going through several learning stages. It can be said that through this approach learners are able to complete their presentations as well as improve in use of Japanese expressions, skills and metacognitive abilities.