

# CEFR/JF 日本語教育スタンダードを取り入れて 上級レベルの口頭表現を伸ばす試み

森田 衛 (カレル大学)  
moritatokyo@gmail.com

## 1. はじめに

カレル大学日本研究学科ではボローニャ宣言を受けて、それまでの学士・修士一貫（5年）の教育カリキュラムから学士課程（3年）と修士課程（2年）に分離する新カリキュラムへと移行した（図1）。2005年9月から新カリキュラムの運用が開始され、2011年9月には新カリキュラムに移行して初めてとなる修士号が誕生した。新カリキュラムを採用したことによって、修士課程に進学せずに学士課程のみで卒業することが可能となったことから、これまで5年間かけて上級レベルまで到達することを目標としてきた日本語カリキュラムにも見直しが迫られることとなった。その結果、学士課程では日本語科目の時間数を増やして実践的な日本語運用力の向上に努める一方、修士課程では言語・文学専攻と歴史・社会専攻に分け、日本研究に関する科目を一層充実させることによって、日本研究者養成という学科に課せられている社会的使命にも引き続き応えていくことになった。これに伴い、修士課程の日本語カリキュラムについても、大学院生が日本研究を進めていく上で必要となる日本語力を伸ばすことを中心に据えることとなった。そこで本稿では修士課程の日本語科目の中から、学習者が研究成果を発信するために不可欠となる日本語口頭発表能力を高めるために、CEFR/JF 日本語教育スタンダード<sup>1</sup>を取り入れて実践した一連の授業について報告する。

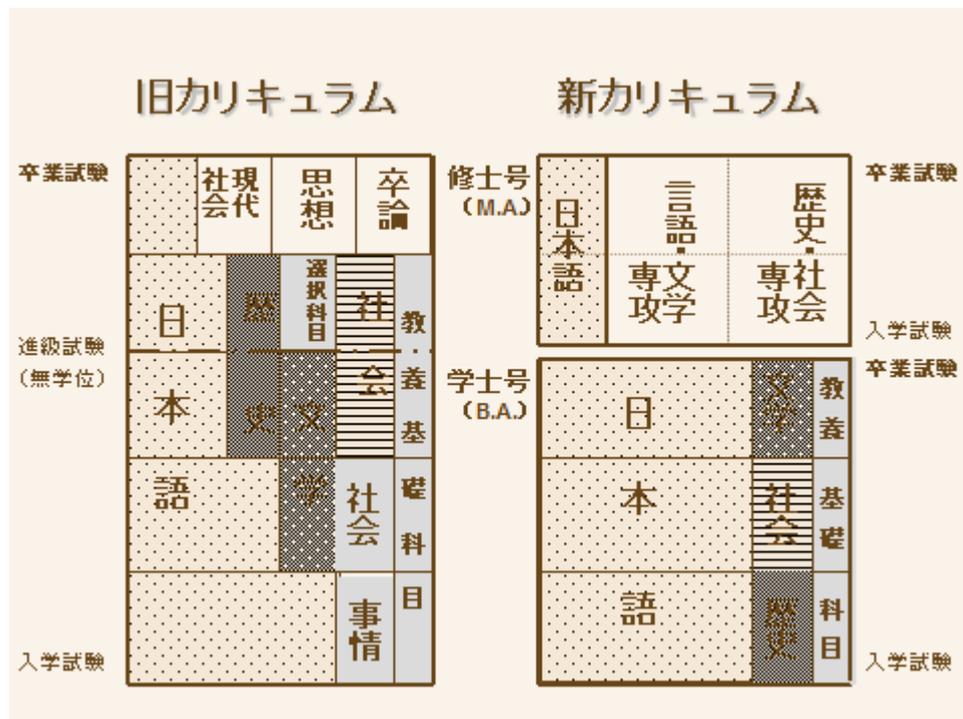


図1 カレル大学日本語研究学科 新旧カリキュラムイメージ

## 2. 大学院教育における日本語カリキュラムの位置付けとコースのねらい

ボローニア宣言以降、大学の教育カリキュラムが再編成されたことを機に日本語主専攻課程において CEFR 基準の評価・教育を行った実践研究に、ドイツ・ボン大学日本語科の事例がある。奥村 (2009) によると、5 年以上にわたって CEFR 実践を積み重ねてきた結果、学習者は自らの学びを設計しコントロールする主体であるという意識が教師・学習者の双方に認められるようになったという。ボン大学と同様に日本研究を主眼に置いているカレル大学でも、カリキュラム再編を機に学習者の自律的な学習を支援する方向に舵を切りつつある。図 1 に示したとおり、新カリキュラムでは修士課程に入ると日本研究に関する科目が増加する反面、日本語科目が減少する。日本語の授業時間は、修士 1 年生が週 2 コマ (1 コマは 95 分)、修士 2 年生が週 1 コマである。このため、限られた授業時間で効率よく日本語力を伸ばすために、的を絞ったシラバスを組み立てている。修士 1 年生では、今後それぞれの分野で日本研究を深めていくために求められる幅広い日本語力を身につけることを目指している。そのため、学期中にたびたびレポートや口頭発表を課している。また、毎週漢字や文法の小テストを行い知識の定着を図っている。常用漢字や機能語等の習得は結果的に日本語能力試験対策に結び付くものの、試験対策だけを目的としたものではなく、専門文献の読解や口頭発表の基礎となる知識と位置付け、修士 2 年生の授業に繋げている。

本実践のテーマとなる日本語による口頭発表能力について、JF 日本語教育スタンダードで示される 6 つのレベルで位置付けてみると図 2 のようになる。コースシラバスでは修士 2 年生の最終目標を C2 と掲げているものの、修士 1 年終了時点での学習者間の日本語力にはすでに相当な差が生じていたこ

基礎段階の 言語使用者	A1	非常に短い、繰り返された表現を読むことができる。例えば、話し手の紹介や乾杯の発声など。
	A2	身近な話題について、短い、練習済みの基本的なプレゼンテーションができる。
自立した 言語使用者	B1	自分の専門でよく知っている話題について、事前に用意された簡単なプレゼンテーションができる。ほとんどの場合、聴衆が難なく話しについていける程度に、はっきりとしたプレゼンテーションをすることができ、また要点をそこそこ正確に述べることができる。
	B2	事前に用意されたプレゼンテーションをはっきりと行うことができる。ある視点に賛成、反対の理由を挙げて、いくつかの選択肢の利点と不利な点を示すことができる。
熟達した 言語使用者	C1	複雑な話題について、明確なきちんとした構造を持ったプレゼンテーションができる。補助事項、理由、関連例を詳しく説明し、論点を展開し、立証できる。
	C2	話題について知識のない聴衆に対しても、自信を持ってはっきりと複雑な内容を口頭発表できる。聴衆の必要性にあわせて柔軟に話を構造化し、変えていくことができる。

図 2 「can-do」の 6 レベル「講演やプレゼンテーションをする」

国際交流基金「みんなの『can-do』サイト」を基に作成

とから、当初からコース終了時に修士2年生全員がC2に到達することは難しいと考えていた。最終的な評価に関しても、様々なタスクを通して日本語力が伸びたことを学習者自身が実感し、コース終了後も自律的に日本語学習が継続できるようになればいいと考えていたので、結果的にコース終了時に目標に到達しなくても、学習者の努力が認められれば成績に悪い影響を与えないことをあらかじめ学習者に対して説明しておいた<sup>2</sup>。

### 3-1. 授業実践の概要

修士2年生の授業では、下記に掲げたコース目標を達成するために、8か月のコース期間を通じて様々な課題を設定した。まず報告者が初回の授業でコース目標を示し、目標達成のために必要となる能力について学習者と一緒に話し合った。初回の授業で出た意見と報告者がコース終了時にできるようになってほしいと考える事項を加味して、「みんなの『can-do』サイト」から該当する項目を抽出した。その後コースの趣旨に合致するように「can-do」叙述文に適宜修正を加えて、自己評価チェックリストを作成した。その次の授業時にチェックリストを用いて自己評価を行い、最後の授業でも同様に自己評価を行った（稿末資料参照）。コースの実践概要（図3）と授業の年間スケジュールは次のとおりである。

対象：修士2年生
受講者：8名（後期は4名）
実施期間：8か月（2010年10月～2011年5月）
到達目標レベル：C2
コース目標：自分の専門とする学会に参加して、日本語で20分程度の口頭発表ができる。 また、聴衆から出される様々な質問に対して適切に答えることができる。

図3 コースの実践概要

#### 冬学期（10月～1月）

自己評価チェックリストの作成と記入  
口頭発表練習（日本の祭り）  
やりとりの練習1（質問のし方、答え方）  
テキスト要約練習  
箇条書きの練習  
引用、参考文献の記し方（復習）

#### 夏学期（2月～5月）

やりとりの練習2（質問のし方、答え方）  
発話練習（モーラ、アクセント、イントネーション、フレージングの意識化）  
発表に関する個別相談  
口頭発表会  
自己評価チェックシートの記入  
\* 期末試験として発表要旨を出題

### 3-2. 口頭発表練習（日本の祭り）

学習者の口頭発表能力を見るために、最初に口頭発表の練習を行った。「日本の祭り」をテーマに取り上げ、その中から興味のあるものを選びパワーポイントを使ってクラス内で発表させた。発表時間は10分とし、発表の留意点として次の3点を指示した。

- a) 発表原稿を棒読みしないこと
- b) 聞き手にわかりやすい説明や表示を心がけること
- c) アイコンタクトを忘れないこと

口頭発表の評価は次の3つの方法で行った。評価の提示にあたっては、複数の評価を突き合わせた上で自らの発表に対して様々な評価が存在することを認識し、それを基に内省を深め、その後口頭発表の改善が自律的に行えるように導くことを心がけた。

評価1：スピーチを録音して発表者本人にメールで送付

→自身のスピーチを聞いて自己評価シートにコメントを記入

評価2：聴衆から寄せられたコメントを発表者に提示

評価3：教師による評価

評価1に関して一部の発表者から「自分の声を聞くのは恥ずかしい」という意見が出されたが、発表時には気がつかなかった発表者自身の欠点を認識できたというコメントもあったので有意義であったのではないと思われる。評価2・3については発表者と報告者が個別に面談して、聴衆のコメントと教師による評価を直接伝えた。教師以外の者から評価されることに慣れていない発表者が多かったが、聴衆から寄せられたコメントを丹念に読み返していた。発表者自身による評価と教師の評価を比較するとほぼ一致、もしくは自己評価の方がやや厳しい傾向にあった。

### 3-3. テキスト要約練習

学会等で口頭発表を行う際には、事前に発表要旨の提出が求められることが多い。そのため口頭発表練習と並行してテキストの要約練習を行った。練習には『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）の文章を使用した。この教材は学習者が履修している大学院専門科目「日本語専門文献読解」で使用されており、学習者が本文の内容を理解している分、要約作業がしやすいのではないかと考えた。教科書の3つの文章を要約した後、一部の学生からさらに難しいテキストの要約に挑戦してみたいという要望があったので、朝日新聞の『天声人語』をテキストに使用した。しかし『天声人語』の内容を理解するためには、その背景知識が必要であるなど学習者にとっては難易度が高く、要約に苦労している様子が伺えた。

### 3-4. 発話練習

後期に入り発話練習を強化した。単語レベルのアクセントやモーラから始まり、文レベルのイントネーションやフレージングに至るまで、日本語らしいリズムを身につけるためには、モデル文を繰り返し聞いて発話する練習することが有効であると言われており、近年盛んに研究成果が発表されている（迫田2010等）。そこで『さらに進んだスピーチ・プレゼンのための日本語発音練習帳』（ひつじ書房）と付属CD-Rを教材として、モデル文章のリズムに近づけるように繰り返し練習させた。この時

期、発表者は口頭発表会に向けて発表内容を決定し発話準備を進めている段階だったので、発表内容の一部を文字化し、そこにアクセントやフレーズを書き込んで発話練習することを勧めた。これによって、自身の発音が正しいかどうか視覚的に確認することができたと思われる。

### 3-5. 口頭発表会の開催

今回掲げたコース目標の達成度を測るためには、コースを受講した学習者が実際にそれぞれの学会に参加して口頭発表することが最も望ましい。しかしながら修士課程の多くの学生にとって、まだこの時点で日本研究に関する学会で発表するだけの学術的な知見は持ち合わせていない。そこで今回は日本語を使った学会発表の形式に慣れることに重点を置き、クラス内で口頭発表会を開催した(図4)。聴衆として同僚教員の他、修士1年生12名が参加した。

発表時間：20分	質疑応答：10分	発表者：4名
発表テーマ：a) 日本語の中の外来語について b) ダンサーという職業について		
c) ヨエ・ホロウハ (チェコの小説家・美術収集家) d) 落語について		

図4 学会形式に沿った口頭発表会概要

前回の発表時と同様に聴衆からコメントを募ったほか、発表者の自己評価と教師評価による多面的な評価を実施した。今回も発表をボイスレコーダーで録音し、それをCD-Rにコピーして発表者に手渡した。聴衆のコメントには否定的なもの(35%)よりも肯定的なもの(65%)が多く見られたが、これは先輩の発表に対して否定的な意見を書くことに躊躇する心理も働いたと推測される(図5)。コメントの種類は話し方に関するもの(27%)よりも内容に関するもの(50%)の方が多かった(図6)。主なコメントは以下のとおりである。

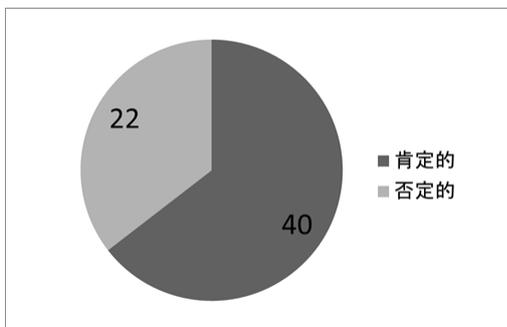


図5 聴衆のコメント傾向① (n=62)

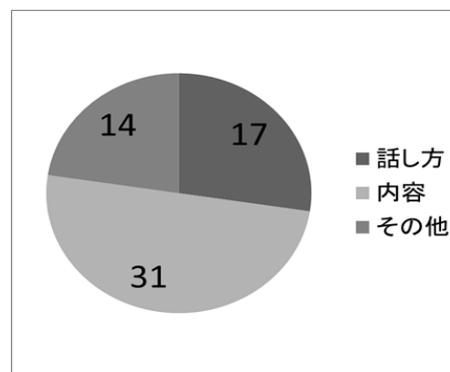


図6 聴衆のコメント傾向② (n=62)

#### 聴衆のコメント (話し方)

話の流れがとてもいい。

スピードが良かった。

わかりやすい文法を作成しながら、話ができるのがうらやましい。

ちょっと速くしゃべった。

緊張した声だった。

スピーチが少し長かった。

声がちょっと小さい。

#### 聴衆のコメント（内容）

おもしろい写真で発表を支援した。

学問的な感じでよかった。

役立つ知識が多かった。

研究の背景をはっきり説明していたのがよかった。

プレゼンテーションの一部として実例を挙げるのは、とてもいいと思った。

あまり詳しくなかった。

#### 聴衆のコメント（その他）

ホロウハの本を読みたくなった。

準備もよくして、すばらしい発表だった。

質問によく答えた。

発表者の自己評価シートには、次のような質問を載せた。

質問1：準備で大変だったこと

質問2：原稿を読まずに発表できたか

質問3：自分の発表の良かった点と良くなかった点

質問4：今回の経験が今後学会発表を行うときに役立つと思うか

### 3-6. 自己評価の検証

質問1については発表の結論部のまとめ方や、どの部分を詳しく説明するのかを考えるのが難しかったという回答、また自分の専門分野に詳しくない人に説明することの大変さを強調する回答があった。この点を稿末資料に挙げた「can-do」叙述文に照らし合わせると、特に④⑤⑥⑨の内容と関連が深いと思われる。質問2については全員が原稿を読まずに発表できたと回答し、そのうち3名は原稿がない方が上手に発表できることに気がついたと回答した。これは目の前の聴衆を意識して発表できたことを示しており、「can-do」叙述文の方略に関する⑩⑪と関連があるものと思われる。質問3については良かった点として、わかりやすく説明できたという回答のほか、自分の発表を聞いた何人かは自分の専門分野に興味を持ってくれたかもしれないという回答もあった。一方良くなかった点として、緊張して声が小さかったり速く話したりしたという回答のほか、発表の練習が足りなかったという反省も記されていた。質問4については発表者全員が役に立つと答え、そのうち3名が「これだけ長い時間日本語だけで発表することができたので自信がついた」と回答した。自己評価シートのコメントが逐一「can-do」叙述文に対応しているとは言い難いが、回答内容がコース目標に沿っているところからみて、授業内容とコース目標を支える「can-do」叙述文には一定の対応がみられると考えている。

さらにコースの最初と最後に実施した自己評価の推移をみると、口頭発表を行った4名全員が改善を示していることがわかる（図5～8）。図の縦軸の数字は稿末資料にある「can-do」叙述文の数を示し、横軸のマークは発表者がチェックした項目「◎自信がある、○できる、△難しい、×これからがんばりたい」を示している。延べ152項目中、◎は最後に一回しかマークされなかったが、この他は自信がないという意味ではなく、ある種の謙虚さからくる回答であると推察される。先に示したよう

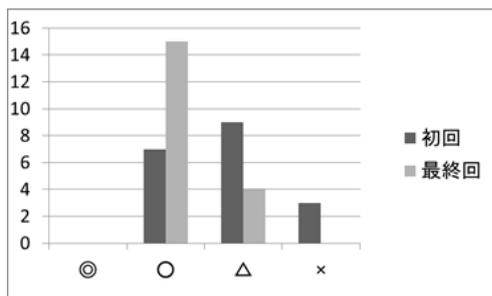


図5 自己評価の推移 Aさん (n=19)

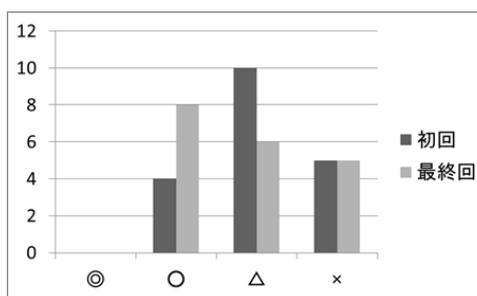


図6 自己評価の推移 Bさん (n=19)

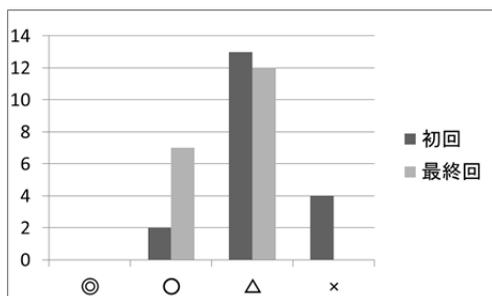


図7 自己評価の推移 Cさん (n=19)

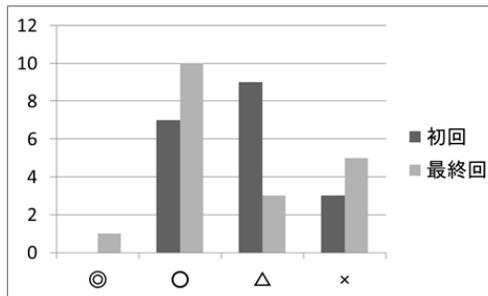


図8 自己評価の推移 Dさん (n=19)

に、自由記述による自己評価シートにははっきりと自信がついたと書かれていたことからそれが裏付けられる。また初回に比べると4名全員が最終回に「○できる」評価を増やしていることから、少なくとも各自がC2レベルを身近に感じるところまでは到達したのではないかと考えられる。

### 3-7. 発表要旨の作成

コースの締めくくりとして、期末試験では発表要旨を400字程度で書くことを指示した。冬学期から行ってきた要約練習の成果を測ることを意図したものであり、発表者は各自が発表した内容に基づいて要旨を書き上げた。

## 4. まとめ

C2レベルへの道のりは決して平坦ではないため、コース終了時の到達度に関しても一様でなかったことは否めないが、コースの中で実践した様々な取り組みを通じて、学習者がC2というレベルを理解しそれなりの手ごたえを掴んだのではないかとと思われる。口頭発表会の発表者4名のうち、その後すぐに2名が日本に留学し、そのうち1名は日本で行われた学会に参加して口頭発表に臨むなど具体的な成果も現れている<sup>3</sup>。

日本研究者養成という明確な方向性を持つカレル大学の大学院教育においては、日本語教育の立場からも日本研究者養成への貢献が求められている。今後も教育機関側からの要請をよく踏まえた上で、教育現場が抱える課題に合致した日本語シラバスを構築していく必要があるが、その際JF日本語教育スタンダードをコースデザインや評価に取り入れることによって、学習過程が可視化しやすくなることが考えられる。それは授業で行う一つ一つのタスクがコース全体の目標を達成するためにどのような効果を発揮しているのか、または発揮していないのかを学習者と教師双方から確認しやすくなることを意味している。その結果、コース開始以降もコース目標の達成に寄与しないと思われるタスクを

見つけ出し、それらの再検討を通じて絶えずコースの改善が期待できる。さらに、学習過程全体に透明性が確保されることによって、学習者間や学習者と教師の間に協働意識や信頼性が高まり、それがひいては大学院生として不可欠な自律的学習態度を醸成することにも繋がってくると思われるが、この点については稿を改めて検討していきたい。

## 注

- (1) JF 日本語教育スタンダードは CEFR の理念を基に開発が進められている。2011 年 11 月現在、「みんなの『can-do』サイト」において、A1 から B2 までの各レベルに国際交流基金によって作成された 342 の JF「can-do」叙述文が公開されているが、今回の学習目標に当たる C レベルの「can-do」叙述文は全て CEFR からの翻訳である。しかしながら、コース全体を包括するコース目標の策定や評価ツールの作成に当たっては「みんなの『can-do』サイト」を繰り返し参照したため、本稿では CEFR/JF 日本語教育スタンダードと表記した。
- (2) カレル大学の成績評価法は絶対評価を原則とし、4 段階＋不合格のいずれかを判定する「zkouška」と合格か不合格のどちらかを判定する「zápočet」があり、科目によって評価法が分かれている。このうち、本実践で取り上げた科目は「zápočet」評価である。
- (3) Burešová Lucie 「能楽の謡曲における場所の記録に対する舞における空間表現の仕方」  
第 35 回国際日本文学研究集会口頭発表、2011 年 11 月 26 日

## 参考文献

### 和文文献

- 奥村三菜子 (2009) 「CEFR 実践と日本語学習ビリーフスおよびストラテジーの変化—BALLI と SILL の調査結果から」 日本語教育連絡会議論文集 vol. 22, 121-130
- 迫田久美子 (2010) 「日本語学習者に対するシャドーイング実践研究—第二言語習得研究に基づく運用力の養成を目指して」 第二言語としての日本語の習得研究 (13), 5-21, 凡人社

### 使用教材

- 中川千恵子・中村則子・許舜貞 (2009) 『さらに進んだスピーチ・プレゼンのための日本語発音練習帳』  
ひつじ書房
- 宮原彬 (編) (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

### 参考 Web ページ

- 国際交流基金「みんなの『can-do』サイト」  
<http://jfstandard.jp/cando/top/ja/render.do> 最終参照日 2011 年 11 月 30 日

自己評価チェックリスト カレル大学2010-11 修士2年日本語 名前		初回	最終回
<p>コース目標: 自分の専門とする学会に参加して、日本語で20分程度の口頭発表ができる。 また、聴衆から出される様々な質問に対して適切に答えることができる。</p>			
		初回	最終回
C1		/	/
①	活動 時々詳細を確認する必要はあっても、自分の専門分野外のテーマについて、他の大学院生の発表を詳しく理解することができる。		
②	修士論文で扱うような複雑なテーマについて、明確なきちんとした構造を持ったプレゼンテーションができる。テーマの背景、本論、結論を具体例を交えて詳しく説明することができる。		
③	方略 質問するときに、発表内容や他の質問者の話と関連づけて話することができる。		
C2			
④	聞き手が要点を記憶、あるいは後で思い出す際に足がかりになるような、論理的な構造を持った、流れのよい、構造のしっかりした発表ができる。		
⑤	難しい、あるいは敵意すら感じられる質問に対処することができる。		
⑥	活動 話題について知識のない聴衆に対しても、自信を持ってはっきりと複雑な内容を口頭発表できる。聴衆の様子に合わせて、柔軟に話の組み立てを変えて話すことができる。		
⑦	適切な文体と理論的な構成を用いて、発表要旨を書くことができる。		
⑧	口頭発表会に参加しなかった者にも、発表内容が容易にわかる文章を書くことができる。		
⑨	聞き手や読み手がよく分かるような形で、論点を表示することができる。		
⑩	方略 すぐには思い出せない言葉があっても、その場で同じような意味の表現に置き換えることができる。また、それが聞いている者がほとんど気づかないぐらい自然にできる。		
⑪	相手が理解していないと思ったら、元に戻って言い直したり、言い換えたりすることで、話したい内容をほぼ完全に伝えることができる。		
⑫	テキスト 様々な参考文献や資料から情報をまとめ、論点や主張を整理して、まとまりのある全体的結論を示すことができる。		
◎自信がある ○できる △難しい ×これからがんばりたい			
		初回	最終回
C2		/	/
⑬	正確に自分の考えを言語化したり、特定の点を強調したり、区別したり、曖昧さを除いたりするために、包括的で確実な、非常に幅広く習熟した言語の範囲を利用することができる。言いたいことを制限する必要は全く感じられない。		
⑭	定型表現や口語表現も含め、非常に幅広い語彙のレパートリーを使うことができる。		
⑮	一貫して正しく、適切に語彙が使用できる。		
⑯	能力 (例えば、これから言うことを考えている時や、ノートを取っているときなど)他のことに注意を払っている時でも、複雑な言葉について常に高い文法駆使力を維持している。		
⑰	日本語の正書法に則って、文書を書くことができる。		
⑱	社会文化的、および社会言語的な違いを考慮しながら、日本語話者と自分自身の生活地域の言語の話者との間を、効果的に仲介することができる。		
⑲	さまざまな構成パターンや、幅広い結束手段を充分かつ適切に利用して、一貫性があり、結合性のあるテキストを作り出すことができる。		
◎自信がある ○できる △難しい ×これからがんばりたい			