The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	「スピーチ」授業の一試案 ： 「セルフ内省」活動と「ピア内省」活動を中心として
Author(s)	首藤, 美香
Citation	大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究. 2013, 11, p. 13-20
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/50793
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

「スピーチ」授業の一試案
—「セルフ内省」活動と「ピア内省」活動を中心として—

首藤　美香

【要旨】

本稿は、大阪大学日本語日本文化教育センターのUクラスにおいて筆者が行った、修了研究発表準備のための活動の一試案である。スピーチを自分自身でモニタリングできるようになることを目指し、授業で各学生がスピーチをした後、「セルフ内省」と「ピア内省」の活動を取り入れた。この二つを組み合わせることによって、学生はスピーチをより深く、広く内省するようになった。また、学習者間の自己開示と信頼関係がより構築され、モチベーションも高まり、授業以外の活動の中にも「ピア内省」活動が広がったようである。また、聴衆者の視点に立ってスピーチを考えるという視点の変化も見られた。

1．はじめに

大阪大学日本語日本文化教育センター（Center for Japanese Language and Culture）では国費学部留学生が日本の大学に進学する前の準備過程として、日本語の教育を受ける1年間のコースがある。平成24年度にはU1からU8までの8クラスが置かれ、筆者はその中の、日本語をすでに母国で何ヶ月か学習をしてきたU5クラスを担当した。

従来、Uクラスでは1月から「演習」科目として、週2コマの修了の研究発表を行うための準備クラスが設けられている。そこでは10分間のスピーチのための原稿作成などが中心に行われ、原稿作成後、スピーチの練習となる。しかし、昨年度に行った「演習」科目では、原稿の完成が発表間際となり、授業中にスピーチの練習が十分できたとはいえない状態となった。その際の反省を踏まえ、教師が多く関与せずとも、事前に学生が自分自身のスピーチを内省し、自身で改善できるようトレーニングしておけばいいのではないかと考え、2012年9月から11月まで、そのための授業を試みた。本稿はその実践報告である。

このクラスは、4月から教科書『初級　日本語』の1課から始め、スピーチの授業を始めた時点での日本語能力は中級レベルであった。通常、授業では『中級　日本語』を中心とした授業を行っており、スピーチに使える時間は限られている。教科書の進度を大きく妨げない程度ということで、授業の10分から15分ほどを使い、進めていった。

ここでは自分で言語に注意を向け、間違いに気づいたら自ら修正を行う行為を「セルフ内省」活動とし、一人で学習した内容を持ち寄り、仲間とのやりとりを通して、言語の問題を探り、その改善に向けて具体的な方策を検討する活動を「ピア内省」活動と呼び、授業でそれらを組み合わせた活動を取り入れることにした。

本稿では、まず先行研究を提示し、授業の内容と成果を述べていきたい。

2．先行研究

日本語教育における「セルフ内省」活動についての研究には次のようなものがある。橋本（1995）は、会話場面の自己評価活動で、録音資料を分析した結果から、文法の間違い、非言語行動、丁寧さのレベル、語彙や表現の多用などといった側面に学習者は注目できるという点を

指摘した。

一方、岡部（2001）は、発音・イントネーション、文法の違い、文末表現などには気づきやすいが、コミュニケーション成立に関わる文型やより洗練された表現の使用にはあまり注目しないなど、学習者の気づきやすい点と気づきにくい点があることを示している。また、個人によっても気づきのレベルに差があるため、橋本（1995）は他者の視点を取り入れた内省活動の必要性を示唆している。

また、「セルフ内省」活動と「ピア内省」活動を組み合わせた活動に関して房（2010）は、一人学習と教室活動を配置することによって、自己モニタリングのスキルが向上するという循環が推測できるとしている。また、池田（2007）は本来学習者一人で行う活動と考えられている作文や読解なども、推敲の過程や読みの過程を共有することによってリソースの増大、理解の深まり、自己モニタリングの促進という認知的メリットや社会的関係の構築、学習への動機づけといった情意面のメリットがあると述べている。また、金（2008）はスピーチ授業に「セルフ内省」活動と「ピア内省」活動を取り入れ、「ピア内省」活動が学習者双方の内化に貢献できると述べている。ただし、内化を有効に促すためには、意味のある「情報の共有」と、それが「具体的な指摘や褒め」によって実現されている必要があるとした。

以上のようなことから、スピーチの時間に「セルフ内省」活動と「ピア内省」活動を取り入れた授業を行った。次に具体的な方法をみていきたい。

3．方　法

3.1．対象者

タイ　　3名（女性）　コスタリカ　　1名（男性）
ブルガリア　1名（男性）　インドネシア　1名（男性）
計6名　　女性3名　　男性3名

3.2．実施期間

2012年9月28日から11月16日までの計7回実施した。
1回の教室内活動時間は15分から20分である。

3.3．授業の概要

授業内活動の実施日程と実施内容は表1の通りである。
今回の活動の全体の流れを図1に示す。

表1　実施日程と実施内容

第1回　9月28日	発音チェックのための文章読み　6名
第2回　10月5日	発音の「ピア内省」活動
第3回　10月12日	「夏休み」（2分）についてのスピーチ実施　3名
第4回　10月19日	「夏休み」についてのスピーチ　3名 ＋ある学生のパーティのためのスピーチ　1名 （これは、学生がパーティでスピーチをしなければならないため、是非、事前に皆の前で発表したいという申し出を受け、特別に実施。）
第5回　10月26日	「自分の国のこと」（3分）についてのスピーチ　2名
第6回　11月9日	「自分の国のこと」（3分）についてのスピーチ　1名
第7回　11月16日	「自分の国のこと」（3分）についてのスピーチ　3名

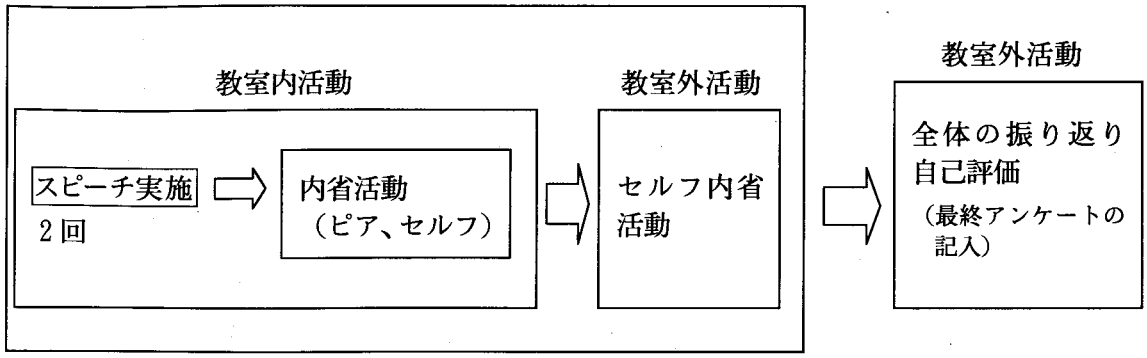

図1　活動の全体像

3.3.1. 授業の内容（第1回）

第1回では発音やイントネーションなどを意識してもらうために、学生に日本語で書かれた文章を渡し、授業中に読ませ、それを各自の携帯で録音させた。そして、それを各自で持ち返って聞き、自分の問題点などをその文章が書かれたシートに記入することを宿題とした。

一方、聞き手はスピーチを聞きながら、シートを見、気になった点をチェックする作業を行った。

3.3.2. 授業の内容（第2回）

第2回目には学生が自分自身の読み方をチェックしたシートを持ち寄り、問題点などを発表し、その後、学生同士でどうすればその問題点が解決できるかをアドバイスし合う活動をおこなった。

第2回の授業の際に、自分が苦手な発音を直すために、手本となる音声が欲しいという要望があり、筆者が録音した音声を10月9日にメールで送付した。

3.3.3. 授業の内容（第3・4回）

夏休みにしたこと等について、事前に教室外で原稿を準備させ、授業内で2分間のスピーチを実施。そのスピーチを各自録音した。聞き手はその後、評価シートに記入。さらに、発表者に対して内容等についての質問をし、お互いに良かった点、問題点、どのように直したらいいかなどを具体的に口頭で述べた。評価シートは回収し、次回の授業に学生各自に配布した。

発表者はその授業の後、教室外でスピーチを再生し、よかった点、問題点を自由に記述し、メールで教師に送付することを宿題とした。

次にスピーチ活動の一連の流れ（第3・4回）を図2に示す。

図2の流れを見ていただくと、「他者発表への評価」活動を「セルフ内省」活動1として入れている。それは、金（2008）が他者への評価活動について「『他者発表への評価』活動は、特に聴衆側自身の理解に関する問い（面白かった点・勉強になった点）を設定することで、自分の経験や知識と関連づけて考えること、つまり、自己との対話を促せると考えられる。」と述べているように、他の発表を評価することによって、自己の言語への振り返りが行われ、自己の言語への修正につながるという意味で、セルフ内省活動と言えるからである。

これらの活動に筆者は、評価シートに記入、ピア活動への参加というところで関わっている。

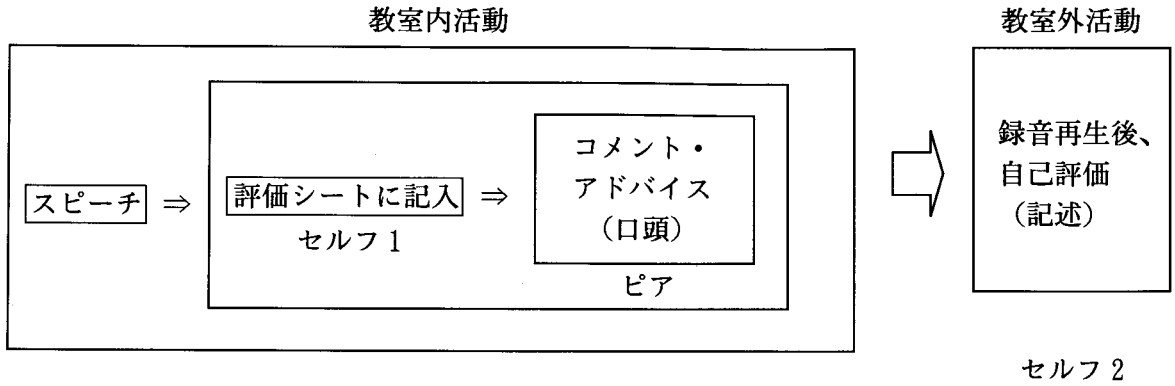

図2　スピーチ活動一連の流れ

しかし、ファシリテータとして参加し、できるだけ、学生たちの進行にまかせた。ただ、第4回目の終了後、スピーチ原稿のより自然な日本語への修正を求める学生が2名おり、その学生には具体的に表現を示した原稿を返却した。

3.3.4. 授業の内容（第5・6・7回）

授業の流れは第3，4回と同じである。

スピーチのテーマを自分の国の特徴的なこと、例えば、建物、食べ物、行事等とした。

3.3.5. 分析データ

分析データは、次の通りである。

①評価シート（他者評価）

スピーチ後に資料1に各自記入。特にコメントは具体的に良い点、問題点を挙げるように指示をした。記入後回収し、次の授業にスピーチをした本人に配布。

資料1

発表者					
採点基準	4.すばらしい　3.よい　2.まあまあ　1.次頑張れ				
採点項目	①声の大きさ	4	3	2	1
	②発音	4	3	2	1
	③態度	4	3	2	1
	④目線	4	3	2	1
	⑤内容	4	3	2	1
コメント					
採点者氏名					

②自己評価

自身のスピーチを録音したものを聞き、形式は自由で良い点、悪い点など気づいたことを書き、メールで教師に提出。

③最終アンケート

下記のような質問をメールで送り、記入の上、返信してもらった。

1．2回のスピーチをして、自分の問題点について気づいたことを書いてください。 2．クラスメートにコメントしてもらって、参考になったことを書いてください。 3．クラスメートのスピーチを見て、勉強になった点を書いてください。 4．次回、スピーチをする時には、何に気をつけたいと思いますか。

④「ピア」活動の記録（音声テープ）の文字化資料

4．活動の成果と考察

4.1．第1・2回の授業考察

第1、2回目に発音やイントネーションに関して注目してもらうために、まず、音読をしてもらい、それについて振り返ってもらったが、それによって普段の授業でもお互いの発音を直し合うという状況が頻繁に現れた。

一つの例を挙げておこう。第2回目の「ピア内省」活動の際に、あるタイの学生が「し」「じ」「ち」の発音の区別が上手くできないという発言をした。他のタイの学生もそれと同じ状況であると発言した際の話し合いである。

＜会話例1＞2012年10月5日（T：筆者）

1 A（タイ人）：先生、わたし「し」「じ」「ち」の違いわかりません。
2 T：他の人はどうですか。
3 B、C（タイ人）：わたしもわかりません…。（各自つぶやく）
4 T：他の人は？
5 他の学生：大丈夫です。
（中略：他の学生が実際に発音したり、自分の舌の動かし方などを説明したりした。）
6 A：だいたいわかりましたが、よく間違えます。
7 D：じゃ、7時（しちじ）って言ってみて。これ全部あります。
他の学生：おー。いいアイディア。いい先生。
8 A：しちじ…（意識しながら）
9 D：大丈夫。これから、みんなで時間を聞いて、練習しましょう。
10A：ありがとう。

これらの話し合いのあと、タイの学生が「し」「じ」「ち」の発音を間違えると「今、何時？」という声をかける学生が出、タイの学生がその発音を直すという行動を度々見かけた。評価シー

トにも「7時！がんばって」というような言葉を記述する学生もいた。また、タイの学生が筆者に向かって、「今、7時です。大丈夫ですか？」と何度か聞き、「部屋でも練習しています。」などの発言がみられた。これらのことから、「ピア」活動を取り入れることによって、学習者間の自己開示と信頼関係がより構築され、モチベーションも高まり、池田（2007）も述べているように、普段の生活の中にもより「ピア内省」活動が取り入れだしたと言えよう。また、自己の課題が明確となり「セルフ内省」活動も継続的に続けられていることもわかった。

ただ、アクセントとイントネーションは正しいものが何なのかが分からない、という意見が多くでたために、前述しているように、筆者が文章を吹き込みメールで送るという手立てを行った。発音と違い、アクセントは言葉によって違うため、何が正しいのかが分かりにくいようである。これに関しては、教師等の援助が必要だと言える。

4.2. スピーチの活動考察

次に第3回から第7回の活動を、スピーチに対する評価シートに書かれたコメントや、発言から考えていきたい。

「　　」の中は評価シートに書かれたもの。『　　』はピア内省活動で発言されたものである。

第3回目の授業で行われた第1回のスピーチに対するコメントでは、「よく覚えた。」「声が大きい。」「（時間が）長すぎる。」「eye contact少ない。」「手は裏にいてばかりいる。（手を後ろに組んで前に出していなかったことを指す）[1)]」「少し、expressionあった方がいい。」「発音がおかしいところがある。」『普通形と丁寧形がいっしょになっているのはおかしいと思います。』「助詞が強い。」といった言語形式面に留まった指摘が多数で、内容についてふれたのは「内容がおもしろい。」と書いた一人だけだった。それも、どういった点がおもしろいのかといったことは書かれていなかった。

第4回の授業でのコメントには『並んでありましたは、並べてありましたがいいと思います。』「文法がおかしいところがあった。」など、文法に注目したコメントがあらわれだした。先行研究のところでもふれたが、岡部（2001）が学習者の気づきやすい点と気づきにくい点があると述べているが、今回のコメントをみても言語形式面は気づきやいということがわかる。

第5回目からのコメントは「introductionがあってよかった。」「よく例を挙げてくれる→よかった。」「内容が普通の内容と違う。」（これはよい点として挙げている。）「気持ちがよく伝わる内容。」「詳しく説明されている。よかった！」「大切なところにゆっくり話して、声を大にすることがよい！」『みんなに質問をして注目させていい。』『トム・ヤン・クンを一つずつ言葉を分ける。詳しくわかって、面白かった。』といったより具体的で、広い範囲の指摘へと広がっていった。内省がより広く、深くなっていることがわかる。

また、「ピア内省」活動内で金（2008）が言う「情報の共有」や「具体的な指摘や褒め」によって内化を有効に進めるという現象も観察できた。次はその一例である。

＜会話例2＞2012年11月16日（T：筆者）
（学生Aのスピーチ後）
11T：何かコメントありますか。
12E：言葉の意味がわかりません。

13T：何ですか。
14E：じごくの料理は何ですか。
15A：じごく…。あ、じこく（自国）。自分の国の料理です。
16E：あ、自分の国の料理…。
17A：わたしの発音変ですか？
18E：いえ。あまり聞かない。
19A：ああ、難しい言葉…。

学生Aがこの日のスピーチの自己評価で次のように書いていた。「聞く人にわかる言葉を使うことが理解しやすい。大切です。」これは聞き手がわからない情報を話者に聞く（「情報の共有」をする）ことによって、それが話者の内省を深めた結果と考えられる。

そういった意味でも、指摘や質問は具体的にすることが大切である。分析データの①（評価シート）でのコメントを具体的に書くように指示はしていたが、具体性に欠ける記述が多く見られた。例えば、「内容がおもしろい。」「すばらしい。」「よくわかる。」などである。しかし、何がおもしろく、すばらしく、よくわかるのかといった具体性のないコメントでは内省の深まりはあまり期待ができない。次に「ピア内省」に起こった事例も挙げておこう。

ある学生のスピーチ後にコメントを言ってもらったが、「おもしろい。」とだけ述べる学生がいた。その学生は後に提出してもらった評価シートにもそれだけを書いていたが、よく聞いてみると、スピーチにでてくる食べ物を、話者が見せながら説明していたのが、興味を持たせてくれておもしろかったという趣旨でおもしろいと述べたようだった。これは、ピア内省でお互いにインターアクションがなければ、導きだせなかったであろう。

以上のことから、教師が内省活動で気をつけなければならないことは、具体的な指摘を導くこと、または具体的な指摘を導き出せるような活動をすることである。そのためにも、「セルフ」活動だけではなく、「ピア」活動も必要であるということが言える。

また、最終アンケートには、聴衆者の視点に立ってスピーチを考えるコメントも見られた。「今度は、みんながわかりやすいスピーチをしたい。そのために、言葉を選びます。」「みんながわかるために、発音を直すことが必要と思います。」「言い間違いを笑い、観客に何を言ったかわかりにくくなります。気をつけます。」これらはそれぞれ違う学生が書いたものである。こういった内容は、以前のセルフ内省活動では書かれていなっかったことである。一連の活動によって、他者の視線、他者の理解を意識するようになったことがわかる。

5．おわりに

今回は通常の授業の中にスピーチの活動を取り入れたものを報告した。時間の制約もあり、授業中に行いきれない活動も多く、学生の自主性に任せる部分も多々あったが、それがかえって自律的な活動を促した側面もあった。反面、学生には負担になった部分もあっただろう。時にはスピーチの準備ができておらず、次の時間に回すということもあった。

また、活動についても課題が残る。ピア内省の際、録音の再生をしながらそれを使って確認を行えば、より深く内省を進めることができた点もあっただろう。一度きりのスピーチで理解したり、また、具体的な指摘をするのは、日本語学習者にとってハードルが高いのは確かだ。

学生Eはコメントで「やっぱり難しいテーマで、分からなかった事があったけど、それはB（学生の名前）の問題じゃないよね！」と書いている。もし、授業中に録音を再生しながらスピーチを確認することができていれば、より一層深くその理解できなかった部分が確認でき、内省を深めることができただろう。授業内で行う活動には時間の制約ということもあるが、録音再生のような客観的に確認できることも考えていく必要性を感じた。

今回は修了の研究発表までの観察はしていないが、今後はこれらの内省活動が修了スピーチに、どういった影響を与えることができたのかもみて行きたい。

注

1）筆者補足

参考文献

池田玲子・舘岡洋子（2007）『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

岡部真理子 Okabe, M.（1998）「学習者による日本語口頭言語能力の自己評価と自己評価の日本語教育への応用—self-assessment of oral communication in Japanese and the possibilities and limitations of incorporating self-assessment in language learning—」『日本語教育論集』(14)：17-37. 国立国語研究所日本語教育センター

金孝卿（2008）『第二言語としての日本語教室における「ピア内省」活動の研究』ひつじ書房

橋本博子（1995）「自己評価能力の育成—オーストラリアの元交換留学生の話しことばについて—」『日本語論集』(12)：20-39. 国立国語研究所日本語教育センター

房　賢嬉（2010）「韓国人中級日本語学習者を対象とした発音協働学習の試み—発音ピア・モニタリング活動の可能性と課題—」『日本語教育』(144)：157-168　日本語教育学会

（しゅとう　みか　本センター非常勤講師）