

日本人大学生を対象とした日本語話し言葉教育の試み

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-04-28 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 野呂, 幾久子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00008332

日本人大学生を対象とした日本語話し言葉教育の試み

Teaching Spoken Japanese to Japanese University Students

野呂幾久子

Ikuko NORO

（平成11年10月4日受理）

1 はじめに

ここ数年、「日本人大学生に日本語を教える」という取り組みが、全国の大学で広がっている。

これまで「日本語を教える」というと、その対象は留学生などの外国人か、日本人の場合は幼児や低年齢期の子どもであった。しかし現在行われているのは、日本語を十分に習得したはずの日本人大学生に、日本語を教育しようという取り組みである。

本稿では、まず第一に、現在行われている「日本人大学生に日本語を教える」取り組みを概観し、その背景について考察する。第二に、特に話し言葉を教育することの必要性について論じる。最後に、筆者が1999年度に行った、大学生を対象とした話し言葉教育の実践例を紹介する。

2 「日本語表現法科目」の広がり

2.1 広がりの経緯

「日本人大学生に日本語を教える」授業の名称は、「言語表現」「日本語技法」「テクニカルコミュニケーション」などさまざまであるが、筒井（1998）はそれらを総称して「日本語表現法科目」と呼んでいる。

「日本語表現法科目」新設の先駆けは、桜美林大学（1989年）、学習院大学（1990年）である。この科目を、当時新設された私立大学・学部・学科の多くがカリキュラムの目玉として取り入れ、駿河台大学、東京経済大学、中部大学、立命館大学などの私立大学に広がっていった。さらに国立大学でも、教養教育カリキュラム再編が始まった1991年頃から、大学改革の特色の一つとして「日本語表現法科目」が検討され始め、1993年に富山大学、1997年に高知大学が新設し、現在、広島大学、琉球大学、岡山大学などでも開講されている。このように私立大学から始まった「日本語表現法科目」開設の動きは、この約10年の間に、国立大学も含め全国の大学に波及していったのである。

2.2 「日本語表現法科目」の趣旨

これまで「日本語を教える」というと、対象としてまず思い浮かぶのは留学生などの外国人であり、日本人の場合は幼児や低年齢期の子どもであった。つまり、「日本語に関する知識や運用能力が不十分な人にその教育を行うこと」を意味していた。しかし現在の取り組みは、日本

語を習得し終えたはずの日本人大学生を対象としている。その趣旨はどこにあるのだろうか。筒井（1995）は次のように述べている。

「近年、学生の自己表現能力の低下が顕著であり、かれらの多くは大学教育において最低限必要なコミュニケーション能力を欠いている。（中略）これはそうした学生の基礎的な表現能力の欠如を補いつつ、文章や言葉を通じたコミュニケーション能力の向上を図ることを目的としている。」¹

つまり現代の大学生は、大学の教育、研究に必要な日本語表現能力を十分に身につけていないため、入学後のなるべく早い段階でそれらを補う必要があるというのである。ただし、これはあくまでも、「大学の教育、研究に必要な日本語表現能力」であって、筒井が彼らの日本語表現能力全般を低いと言っているわけではない。筒井はキャッチコピーや略語（「PHS」を「ピッチ」と呼ぶなど）を効果的に活用する能力など、彼らがこれまでの世代よりも優れている分野があることを認めた上で、伝統的な学問習得方法である、専門書を読む、レポートを書く、話し合うなどの力は足りないと述べているのである。たしかに、大学生の読書、論述作文、対話・討議などの能力の低下は、古いところでは大内（1979）、最近では吉倉（1997）をはじめ多くの有識者が指摘している。そしてこの傾向は、今後大学全入学時代を迎え、強まることはあっても弱まることはないであろう。このような状況の中で、大学での高度な教育、研究に耐えうる日本語能力を、大学入学後の早い時期に身につけさせようというのが「日本語表現法科目」の趣旨である。

2.3 広がりの背景

しかしこの数年の間に、これほどまでに「日本語表現法科目」が広がった理由が、それだけであるとは考えにくい。背景には、日本社会におけるコミュニケーションのあり方の変化があるのではないだろうか。

村松（1998）は次のように述べている。日本社会は現在、国際化、情報化の時代を迎え、急速にその同質性を低下させ、「言わなくてもわかる（高コンテクスト）」社会から「言わなくてはわからない（低コンテクスト）」社会へと変貌しつつある。高コンテクスト社会では、コミュニケーションは「察し」という言葉に代表される、省言語的なスタイルが好まれてきた。しかし異なる価値観が同居する低コンテクスト社会では、何にも増して、明示的な言語表現によって相互理解を図る能力が求められる。²村松の言うとおりに、これからの社会では、互いの考えや感情を言葉で伝え合い、理解し合うというスタイルのコミュニケーションが主流になってくるであろう。その中で他者と共生していくためには、従来の「察し」だけでなく、言葉で自らを表現するためのスキルが必要になってくるのである。

しかしここで問題になるのは、それを大学で教育すべきかという点である。吉倉（1997）によると、高知大学が「日本語表現法科目」である「日本語技法」を新設するにあたって、学内で激しい議論があったという。そして反対派の意見の代表が、「大学で教えるべきは表現する技術ではなく、表現すべき内容である。表現できないのは内容が無いからである。」³というものであった。しかし優れた研究者が必ずしも優れた発表者ではないことは、大学教員であれば経験として理解しているはずである。荒木（1998）も、「どんなに優れた理論やアイデアがあっても、

それを表現する人の表現技術が伴わなければ、相手を説得することはおろか、理解してもらうことさえ難しい。」⁴と述べている。内容と技術（スキル）はいわば車の両輪であり、一方が欠けていてもコミュニケーションは成り立たない。高度な専門的知識、思考力を育成する場である大学は、同時にそれを吸収し、表現するためのスキルの育成も求められているのである。

以上が、大学で「日本語表現法科目」が広がっていった経過と、その背景である。これからの時代、大学は、知識を吸収し、思想を深め、それを他者に向かって発信していく学生を育てるために、日本語によるコミュニケーションスキルの教育に積極的に取り組んでいくことが求められているのである。

3 話し言葉教育の重要性

3.1 桜美林大学「日本語口語表現法」

しかしこれまでに開設されている「日本語表現法科目」の内容を見ると、新聞記事の要約、レポート作成法、学術論文の書き方など文章表現法（書き言葉）に関するものが多く、口語表現法（話し言葉）を取り上げている大学は少ない。その中で桜美林大学国際学部の取り組みは興味深い。荒木（1993、1998）によると、桜美林大学国際学部では1989年の学部設立時から、新入生全員に必修科目として「基礎演習Ⅰ（文章表現法）」（前期）および「基礎演習Ⅱ（日本語口語表現法）」（後期）を課している。「口語表現法」を「文章表現法」とは独立した科目として、しかも学部学生全員に必修科目として履修させている例は、他にほとんどないという。筆者は「日本語表現法科目」では、話し言葉教育にも書き言葉教育と同程度の比重を置くべきだと考えている。次節以降ではその理由を論じる。

3.2 話し言葉教育が取り上げられない理由

「日本語表現法科目」において口語表現法が取り上げられにくい理由について、荒木（1999）は、1) 小人数の実習形式で行う授業であるため教室や教員の確保が難しい 2) 日本の教育制度の中で「話す」教育の歴史が浅く指導方法が確立していない 3) 「読む」「書く」教育に比べ「話す」教育の重要性に対する認識が欠如している 4) 教員自身の「話す」教育への消極的態度と苦手意識、の四点をあげている。⁵このうち1)は物理的問題であり、理念が確立すれば解決の可能性もあるが、深刻なのは相互に関連する2)～4)の問題である。なぜならこれは、大学だけでなく、小学校から高等学校までの国語教育が抱えているのと同じ問題だからである。

国語教育の歴史の中で、話し言葉教育が書き言葉教育に比べ軽視されてきたことは、すでに多くの指摘がなされている。実際には、数多くの先駆的な話し言葉教育実践は存在していたのだが、平成に入るまでそれが国語教育界の大きな流れになることはなかった。その背景には、方言と標準語の問題、「話し方」を「言葉のしつけ」という面から捉えがちであったこと、指導や評価が困難であることなどあげられるが、やはり根本的には、前節で述べた「察し」の文化であろう。「雄弁は銀、沈黙は金」に代表される、言葉で言いたてるよりも「察し合う」ことを良しとする傾向は、話し言葉において特に顕著であり、これが日本の話し言葉教育を阻む一番の原因であったと考えられる。そしてこれが、「話すことは書くことに比べて易しいものであり、学校で教育しなくても生活習慣の中で身につけられる」という考え、すなわち「話し言葉教育の軽視」に結びついていったのである。

結果的に、平成に至るまで、国語教育では系統だった話し言葉教育が行われることはなかつ

た。そして話し言葉教育のための指導法や評価法の研究・開発は、書き言葉に比べ立ち遅れることになる。このような状況で、話し言葉教育を受けた経験がない教師や大学教員が、話し言葉を教えることに対して苦手意識や抵抗感を持つのは、無理からぬことであろう。「日本語表現法科目」の中で話し言葉教育が取り上げられることが少なかったのは、以上のような理由によるのである。

3.3 話し言葉教育の重要性

しかし先に述べたように、現在、日本社会は変わりつつある。今後は「言って分かり合う」ためのコミュニケーションスキルが求められてくる。そしてそれを身につけるためには、教育が必要なのである。「話し言葉は学校で教育しなくても生活習慣の中で身につけられる」ことが事実であるとすれば、なぜ話すことを苦手とする日本人がこれほどまでに多いのだろうか。荒木(1998)も述べているが、外国人留学生のスピーチや発表を聞くと、その表現力の見事に驚くことが多い。けして十分とは言えない日本語力を駆使して、「何を言いたいか」を明確に伝えてくる。生まれつき日本人の表現能力が、外国人に比べとりわけ劣っているとは考えられない。やはり幼少期から訓練を受けたか否かの差であろう。

コミュニケーションの基本は話し言葉である。そしてそのための教育が必要であるということを、今こそ考えるべきではないだろうか。国語教育ではすでに、平成元年度版の学習指導要領以降、話し言葉教育重視の方向へと転換しつつある。大学はそれらの動きと連携しながら、話し言葉教育の実践・研究を進め、その中で理論的バックボーンを構築することが急務であると考える。

4 「話し言葉教育研究会(仮称)」の目的と教師の役割

4.1 目的

以上のような問題意識から、筆者は「話し言葉研究会」を作り、実践を試みた。正規の授業ではなく希望者を募っての小規模の試みであるため、参加者数、開催回数が少ないが、参考までに紹介したい。

まず研究会の目的であるが、筆者が話し言葉の基本と考える、次の三点を目指した。

1) コミュニケーションを意識した話し方

「コミュニケーションを意識した話し方」とは、聞き手を話すことの主体と考え、理解してもらうことを第一においた話し方である。

授業中や卒論発表会での学生の発表を見ると、あらかじめ用意してきた原稿を読む形式が多い。聞き手がわかっているか否かに関係なく、下を向いて早口で読んで行く。ここは「聞き手にわかってもらう」という意識がない。しかし佐伯(1984)は、「まず、相手がいる。そこからすべての『話し』がはじまる。」⁹と述べ、聞き手こそが話す行為の主体であり、起点であるとしている。このように、話すことにおいて大切なのは、「話し手が話す」ことではなく「聞き手がわかる」ことである。聞き手がわかって初めて、話し手の意見に賛成、または反対という意見を作ることができる。それを話し合い、理解し合いながら、その交渉を通して、新たな意見や考え方を生み出していくことが、コミュニケーションである。そしてこれは、独話、対話、会話、討論、会議など、あらゆる「話す」活動の基本になるのである。

研究会では、学生は話し手と聞き手の両方の立場を経験する。研究会の前に開いたオリエンテーションで、話し手になったときには「どうすれば聞き手にわかってもらえるか」を、聞き手になったときには「なぜこの人の話はわかりやすいのか」を、分析しながら参加するように伝えた。この経験を通して、コミュニケーションを意識した話し方を身につけることが、研究会の第一の目的である。

2) 話し手と協同してコミュニケーションを作る聞き方

1)で述べたように、コミュニケーションの中心は聞き手である。それでは聞き手は何をすべきなのだろうか。

斉藤(1975)は、「積極的な聞き方をする人は、即座に温かい建設的な反応を送り手に送る。その結果、送り手は勇気づけられ、コミュニケーションを続けていこうという元気がどこからともなく生まれてくるのを感じる。」⁷と述べている。「温かい建設的な反応」とは、言語行動であれば、あいづちや「それはどうして？」などの話しを促す質問、非言語行動であればうなずき、視線、表情、ジェスチャーなどである。このような反応がないとき、話し手は落胆し、話しを続ける意欲を失ってしまう。良好なコミュニケーションでは、聞き手は話し手に絶えず積極的な反応を送り、話しやすい雰囲気を作る。これが話すことを促進させ、話し手と聞き手の伝え合いや理解が深まり、新たな意見や考え方に結びついて行く。これが話し手と協同してコミュニケーションを作る聞き方である。

このような聞き方を身につけることが、研究会の第二の目的である。

3) セルフ・モニタリング能力の育成

「セルフ・モニタリング能力」とは、荒木がその実践の特徴としてあげている、「自己発見」「客観的評価能力」をもとにした概念である。

1)2)で述べたように、この研究会では、「コミュニケーションを意識した話し方」「話し手と協同してコミュニケーションを作る聞き方」を身につけることを目指している。しかし教師は、「それがどんな話し方、聞き方か」を教えるわけではない。理由は、話すことや聞くことは一種の「技術」であり、説明されて身につくものではないと考えるからである。

アナウンサーなどの特殊な例は別として、われわれは自分が話したり、聞いたりする場面を見る機会はほとんどない。このため自分がどんな話し方、聞き方をしているのか、実際のところはわからないのである。そこに、「あなたの話し方(聞き方)は～だから、…のようにした方が良い」と言われても、ピンと来ない。話し方、聞き方を変えるためには、自分の姿とそれが相手に与える印象を知るしかないのである。

研究会で学生は、自分が行ったスピーチのテープを聞き、それを一語一句文字化する。この作業を通して、自分の話し方を客観的に分析し、その問題点に気づく。同時に他の参加者からのコメントを読むことで、それが相手にどのような印象を与えるかを知る。聞き方に関しても、ビデオテープを見れば、自分が話し手に協力しているかがわかるであろう。こうなって初めて、自分の話し方や聞き方を変えようとするのである。そしてこの訓練を重ねていくと、やがてテープやビデオがなくても、「今自分はどんな話し方をしているか」「人にどんな印象を与えているか」を、第三者のようにモニター(観察)できる能力、すなわち「セルフ・モニタリング能力」が身につくはずである。

この「セルフ・モニタリング能力」の育成が、研究会の第三の目的である。

4.2 教員の役割

セルフ・モニタリング能力の育成を目指すこの研究会では、教員はいわば「黒子」である。荒木(1998)はこれを「ファシリテーター」と呼び、その役割について、「学生がリラックスできる雰囲気作りにつとめ、学生の自らの学びを促進させるための若干の後押しとサポートをする」⁸と述べている。ここでは教師は「教える人」ではなく、学生が自ら学ぶための「環境作りをする人」なのである。

具体的には、テープレコーダーやビデオテープを操作し、できるだけ自然に話せる雰囲気を作り、研究会がスムーズに進行する環境を作る。学生の発表に対しては、発表中に気づいた点をメモしておき、レポートが提出されたらアドバイスを記入して返却する。(ただしこのアドバイスも、「～の点について考えながら、もう一度テープを聞いてみてください」というように、分析の視点を示すにとどめる。)これも学生の学びのための環境作りである。

しかし最も大切な仕事は、「安心して話せるための環境作り」であろう。人がリラックスして自分を表現するためには、そのことで誰かにばかにされたり、笑われたり、外でうわさをされることがないという安心感が必要である。また自分の話しが与える印象を正しく知るためには、他の人の評価が誠実であることが前提である。このことは些細なことだが、特に多感な時期の若者が臆することなく自己表現をするためには、必要不可欠な条件であると考えられる。このためオリエンテーションでは、この点を重要な原則とし、参加者全員で確認した。このように参加者相互の信頼感を結び、自由に自己表現できるための雰囲気を作ることも、教員の役割である。

5 実践の内容

5.1 参加者

有志による参加者を募ったところ、大学院生5名(国語教育専攻)、学部4年生2名(国語科1名、国際文化教育コース1名)、3年生4名(国語科4名)が参加した。このうち3年生4名は、教育実習などにより出席が少なかったため、ここでは大学院生、4年生、計7名の活動について取り上げることとする。

5.2 開催

研究会は1999年前学期に五回行った。また4で述べたように研究会の前にオリエンテーションを、最終回終了後にはアンケートを行った。一回の研究会は平均3時間であった。

5.3 テーマ

今回、活動として、最初の三回はスピーチ、四回目は面接、最終回では話し合いを取り上げた。スピーチのテーマについては、オリエンテーション時に話し合い、次のように設定した。

第一回 初めての人への自己紹介

第二回 賛成意見を述べる

第三回 反対意見を述べる

第四回 模擬面接(企業就職・教員採用試験)

第五回 話し合い

5.4 方法

第一回から第三回のスピーチは、荒木（1993）を参考に、以下の方法で行った。

- 1) 学生は一人ずつ前に出て、その回のテーマに関するスピーチを約3分間行う。
- 2) 教師はそれを、学生が持参したカセットテープに録音する。同時にビデオカメラでスピーチしている学生を録画する。
- 3) 一人がスピーチをしている間、他の学生は渡されたコメント用紙に、スピーチの評価およびアドバイスを記入する。
- 4) 全員のスピーチが終わったら、コメント用紙を本人に渡す。
以上で一回の研究会が終了するが、重要なのはその後のフィードバックである。
- 5) 学生は一週間以内に、レポートを作成し提出する。レポートは次の二項目から成る。

1 スピーチの文字化

録音された自分の声をカセットテープで聴き、文字化する。文字化は聴いたとおりに、一語一句正確に聞き取って書く。「えっと」「あの」などの余分な言葉（フィラー）や、「だからー」のように伸びている音についても同様である。自分で特に問題だと感じたところは、赤の色鉛筆で線を入れる。

2 自己分析

1の文字化資料、録画ビデオ、他の学生からのコメントをもとにして、自分の話し方について気付いた点や問題点を分析し、まとめる。

- 6) 教師は提出されたレポートをチェックし、授業中に取った記録をもとにアドバイスを書き入れ、次回までに返却する。

第四回の面接は、就職の個人面接の場を設定し、教師が面接官役となって行った。最終回の話し合いでは、二グループに分かれ、それぞれテーマを決め、4人ずつで討論を行った。いずれもコメント用紙の記入は、見ている参加者が行った。フィードバックは、スピーチの場合と同様である。

5.5 成果

4で述べたように、今回の試みは回数も少なく、まだいわば途中段階である。そこでアンケートの量的な分析は行わずに、アンケートの自由記述部分と筆者の観察から、この研究会の目的である三点に関する成果を考察する。

1) 「コミュニケーションを意識した話し方」に関して

コミュニケーションを意識したことで、具体的な変化が現れたのは「視線」である。初回は、ほとんど全員が用意した原稿を下を向いて読んでいたが、回を追うごとに原稿を離れ、聞き手の方を見られるようになった。特に一人の学生は、最後には聞き手に満遍なく視線を配り、その反応を確かめながら話しを進めるようになっていた。このように顔を上げて視線を向けるだけでも、聞き手に与える印象は大きく変わるようであり、「語りかけている感じがした」などのコメントが長所としてあげられていた。視線の他は、それぞれ「間の取り方」「話す速度」「話しの抑揚」などの問題点を自分で発見し、それを改善しようと思いついている段階であるが、研究会終了までに具体的な変化は見られなかった。しかし全員が、「話すことの主体は聞き手で

あり、聞き手に理解してもらうことが第一である」ということは認識してくれたようである。アンケートで一人の学生は、次のように述べている。

- ・私は話すことが好きだし、話し方が下手と言うことはないだろうと思っていましたが、今回の研究会の活動で、自分の話し方は上手ではないということがよくわかりました。相手とのコミュニケーションは成立していませんでした。自分の独り言の部分が大きかったと思います。それが相手を意識することでこんなに変われるとは思いませんでした。もっと自分の考えをまとめてから発言するように心がけます。」(大学院生)

2) 「話し手と協同してコミュニケーションを作る聞き方」に関して

一回スピーチをすれば、聞き手の反応がどれほど話し手に影響するのかがわかる。このことについて学生は、次のように述べている。

- ・スピーチがどんなに大変なことかがわかったので、話す人の気持ちになって、聞いてあげよう、わかってあげようとする気持ちが生まれた。(大学院生)
- ・自分がスピーチしているときに心地よく思える聞き手を目指したいと思うようになった。(大学院生)
- ・相手の目を見て聞くことができるようになったと思います。また、少しでも相手の意見を理解するような努力をしていくことができたと思います。(4年生)

このためか、全員が三回目には積極的に反応を返すようになった。うなずきや「聞いている」という表情、視線を向けることなどである。話し手も、「聞き手が協力してくれる」という安心感を得ると、不安そうな様子が消え、落ち着いて話せるようになっていった。

3) 「セルフ・モニタリング能力」に関して

この点については、外からの観察ができないので、アンケートの記述から考察する。アンケートの中で、「セルフ・モニタリング能力」に近い記述をしたのは、7名中2名であった。記述は以下の通りである。

- ・「話すこと」についての観察能力がついた。いろいろな人と話をしている、またテレビで話している人などを見て、「ああ、こう言うところが素晴らしい」「ああ、ここが足りない」といった事に注意を向けられるようになっていた。これは自分の話し方に活かしていけると思う。(大学院生)
- ・話している最中に、「あ、文が長い」「早口だ」と気付くことができたり、できるだけ要点を絞って話すということを心がけるようになった。(大学院生)

記述を見る限り、一人目の大学院生は他者の話し方をモニターすることができ、その結果を自分の話し方に活かそうとしている段階である。これは「セルフ・モニタリング能力」の前段階と言える。しかし二人目の大学院生は、自分の話し方を第三者の視点で見て、「文が長い」「早口」と観察している。これはすでに、「セルフ・モニタリング能力」が育ちつつあることの表れと考えられる。目的のところで述べたように、「セルフ・モニタリング能力」が身につけば、今後日常の話す活動の中で、自分の話し言葉を磨いていけるはずである。この学生の場合、五回の研究会でこの兆しが見えたわけだが、それにはこの学生の、話し言葉に対する意識の高さも影響していると考えられる。なぜなら、「うまく話せるようになりたい」と考える人ほど話すこ

とに敏感になり、観察力もつくからである。

4) その他

この他、アンケートでは、話し言葉教育の重要性に関しても、次のような記述が見られた。

- ・「話すこと」「聞くこと」は、日常生活で最も多く求められる能力である。しかしそのわりには、「読み書き」よりも軽視されてきたと思う。スピーチをしていて思ったのは、表現力の乏しさである。それに気付くことができたことは、大きな収穫であった。作文教育も必要だが、話し方の研究は、それ以上にみんなが考えてもいいと思う。(大学院生)

以上のように、研究会の目的であった三点を中心に、話し言葉に関して、参加者それぞれに学ぶところがあつたようである。今回は回数が五回と少なかったため、まだ本当に身についたと言える段階ではないが、この三点を意識したことだけでも大きな成果であると考えられる。

5.5 今後の課題

ただし今後の課題として、次の二点をはじめ、多くの問題点が残っている。第一に、「セルフ・モニタリング能力」で述べたように、今回の参加者は希望して参加した学生であり、もともと話すことに対する意識が高かったと考えられる。しかし教育が必要なのは、むしろ「話すこと」に関して意識を持っていない大学生である。そのような学生に対して、今回の方法がどの程度応用可能なのか、今後検証していく必要がある。

第二に、今回は「スピーチ」という活動を主に取り上げたが、対話、会話、話し合いなど、多様な活動についても、考えていかななくてはならない。これらの活動も取り入れた話し言葉の教育方法を、開発していく必要がある。

6 おわりに

本稿ではまず、現在多くの大学に広がりつつある「日本人大学生に日本語を教える」取り組みを概観し、その背景および意義について論じた。次に、日本語の中でも特に、話し言葉を教育することの重要性について述べた。最後に、筆者が1999年度前期に行った、大学生を対象とした話し言葉教育の試みを紹介した。

これからの国際化、情報化の時代には、外国語の前にまず母語である日本語で、自らの思想や感情を表現する能力が必要になってくる。なぜなら、母語で自己表現ができなければ、外国語で表現することはさらに難しいからである。しかしこれは、従来の日本の「察し」の文化を否定するという意味ではない。自分の中に「察し型」「明示型」など、相手や場面、状況に見合った表現方法を持ち、それを必要に応じて使いこなす能力が、これからは必要である。そして今後大学は、明示型の日本語表現能力、特に話し言葉の明示的な表現能力の育成に、積極的に取り組んでいくことが求められていると考える。

注

- 1 筒井 (1995)、p. 157
- 2 村松 (1998)、p. 15
- 3 吉倉 (1997)、p. 22

- 4 荒木 (1998)、p. 136
- 5 荒木 (1999)、p. 105
- 6 佐伯 (1984)、p. 167
- 7 斎藤 (1975)、p. 46
- 8 荒木 (1998)、p. 139

参考文献

- 荒木晶子(1993)「日本語口語表現法－指導方法の開発とその成果」『国際学レビュー』, 第5号, pp. 133-147.
- _____ (1998)「大学教養教育における日本語口語表現法の意義」『大学教育学会誌』, 第20巻第2号, pp. 135-140.
- _____ (1999)「口語表現技術の効果的な実践教育方法をめざして」『1999年度大学教育学会発表要旨集』 pp. 105-106.
- 大内 力 (1979)「私の言い分」『朝日新聞』11月6日
- 斎藤美津子(1975)「新しい話し方－ヒューマン・コミュニケーションの基礎理論－」『「ことば」シリーズ22 話し方』 pp. 33-47.
- 佐伯 胖 (1984)『わかり方の根源』小学館
- 筒井洋一 (1995)「富山大学における『言語表現科目』の新設とその意義」『一般教育学会誌』第17巻 第2号, pp. 157-162.
- _____ (1998)「大学生に日本語を教える授業が広がっている－日本語表現法科目の効果的な実施のために」『大学と教育』No. 22, pp. 2-15.
- 村松賢一 (1998)「スピーチコミュニケーション教育の現状と課題」『日本語学』 第17巻 第8号, pp. 12-20.
- 吉倉紳一 (1997)「大学生に日本語を教える－必修『日本語技法』新設の顛末」『言語』vol. 2. No. 3, pp. 18-26.