

## 中級学習者を対象にした通訳授業の改善 —まとまった話をする能力養成を目指して—

スルタナリエワ アセーリ

### 要旨

本研究は、ビシケク人文大学の中級学習者を対象にした日本語・ロシア語通訳授業の改善を目的としている。通訳授業を受ける学習者の日本語能力は、初級終了から中級程度で、実践的な通訳スキルのトレーニングをするための十分な日本語運用力がないという課題がある。そのため、逐次通訳に必要とされる「まとまった話」をする能力に注目し、その養成を目指して、通訳スキル（ノートテイキング、シャドーイング、再話）を取り入れた実験授業を実施した。ルーブリック評価と母語話者教師による発話の総合的評価をもとに学習者の授業前後の発話を比較した結果、実験授業を通して、談話構成を中心に発話の質が向上し、わかりやすくなった。また、学習者は実験授業の方法を肯定的に評価した。これにより、まとまった話をする能力を養成する授業が通訳授業の改善につながる可能性が示唆された。今後の課題として、日本語に関する教師の指導の見直しが挙げられる。

〔キーワード〕 通訳スキル、再話、談話構成、ルーブリック評価、キルギス

### 1. 研究背景・問題意識

#### 1.1 ビシケク人文大学における通訳養成

キルギスのビシケク人文大学（以下、本学）の日本語学習者は、卒業後に通訳や翻訳の仕事に就く人が多く、現在在学中の学習者も通訳や翻訳に強い関心を持っている。そこで本学では、3、4年生を対象に通訳養成の授業が実施されている。

キルギスでは、多くの国民の母語はキルギス語だが、ロシア語は公用語として社会で広く使われており、通訳も一般的にロシア語とほかの外国語の間で行われる。また、高等教育はすべてロシア語で行われているため、本学の通訳授業でもロシアで出版された日本語・ロシア語通訳養成の教科書（Mishina 1995）が長く使用されてきた。しかし、この教科書を本学の通訳授業で使用するには、以下のような課題があった。まず、テキストのレベルが学習者に合っていなかった。本学の通訳授業を受講する学習者のうち、特に3年生は初級日本語を終えたばかりで、日本語能力試験（以下、JLPT）のN3程度、また筆者の主観であるがJF日本語教育スタンダード（以下、JFS）で見ると、身近な話題について簡単なことばで説明ができるA2レベル程度であった。一方、Mishina（1995）が想定する学習者は、JLPTの2級（現在のN2）程度とされていた。また、3年生は通訳授業と並行して中級日本語の授業を

受けるが、その授業では、通訳に必要な「話す・聞く」などの日本語運用力を重視した授業は行われていなかった。そのため、本学の通訳授業は、日本語運用力が充分ではない学習者に対して通訳スキルを指導しなければいけないという状況にあった。

## 1.2 現職の通訳へのアンケート結果

2018年4月にキルギスの通訳の現状を把握するためにアンケートを行った。通訳者協会に登録している現職の通訳者19名にメールで呼びかけ、13名から回答があった。

回答者の年齢は20代が6名、30代が6名、50代が1名で、JLPTのN1が5名、N2が5名、N3が1名で、2名が無回答である。13名のうち12名は日本留学の経験が6ヶ月から1年間あった。

アンケートの集計結果を表1に示す。アンケートでは、日本語からロシア語へ（【JR】）、またはロシア語から日本語へ（【RJ】）の通訳を行う6つの過程（【JR1】～【JR3】、【RJ1】～【RJ3】）で難しいと感じる順位を尋ねた。一番難しいと思うものに1、以下、6まで順位をつけ、13名がそれぞれつけた順位を点数として合計した。最も難しいと感じているのは、日本語からロシア語に通訳するときの【JR1】「日本語を理解」することで、その次は【JR3】「ロシア語での再表現」であった。ロシア語から日本語に通訳するときの【RJ3】「日本語での再表現」が三番目に難しいという結果だった。

表1 現職の通訳者が難しいと感じていること

【JR】 日から露への通訳			【RJ】 露から日への通訳		
【JR1】 日を理解	【JR2】 メモと記憶	【JR3】 露での再表現	【RJ1】 露を理解	【RJ2】 メモと記憶	【RJ3】 日での再表現
38	48	40	67	60	41

「日」は日本語、「露」はロシア語を示す

この結果から、ロシア語を起点言語（source language 以下、SL）とする場面では、「理解」よりも、目標言語（target language 以下、TL）である日本語での「再表現」に困難を感じる傾向があるのに対して、日本語をSLとする場面では、「理解」とTLであるロシア語での「再表現」いずれにも困難を感じる事がわかった。

JLPTでN1やN2、半年以上の日本留学経験を持つ現職の通訳者と比べて、本学の通訳養成を受ける学習者の日本語力はまだ低い。そのため、本学を卒業した学習者が通訳に携わった場合、現職の通訳者以上に日本語の理解と再表現に困難を感じると予想される。

## 2. 先行研究

通訳授業の改善を考えるために、(1) 通訳の能力と通訳プロセス (2) 日本語教育における通訳のトレーニングとその実践、(3) 逐次通訳プロセスを応用した英語学習法に関する先行研究を検討し、最後に (4) 本学の通訳授業を受ける学習者に必要な能力「まとまった話」に

ついてまとめる。

## 2.1 通訳の能力と通訳

鳥飼（2013）は、欧州委員会が求めている翻訳者の能力を「翻訳者コンピタンス」として以下のようにまとめている（鳥飼 2013: 96-98）

- ・言語能力（SL および TL の高度な運用力）
- ・異文化理解能力（起点文化および目標文化についての深い理解）
- ・情報検索能力（辞書やインターネットで情報を検索する能力）
- ・特定分野調査能力（特定分野の専門知識を効率よく習得できる能力）

鳥飼（2013）は、通訳者の場合はこれらに加え、その場で瞬時に口頭で訳出するので、明瞭な発音や正確なイントネーション、流暢さ、効果的な話し方など、スピーキングに関する能力や、瞬時に情報を分析できる能力が必要だと述べている。

小松（2005）は、「通訳の基礎は逐次通訳」（小松 2005: 23）であると述べ、逐次通訳の過程を図1のように説明している。小松（2005）によれば、逐次通訳の過程とは、SLの音を聞き取り、理解したことを保持（リテンション）するために記憶またはノートテイキングする、そして記憶やメモを基にTLでわかりやすいことばで再表現するプロセスである。

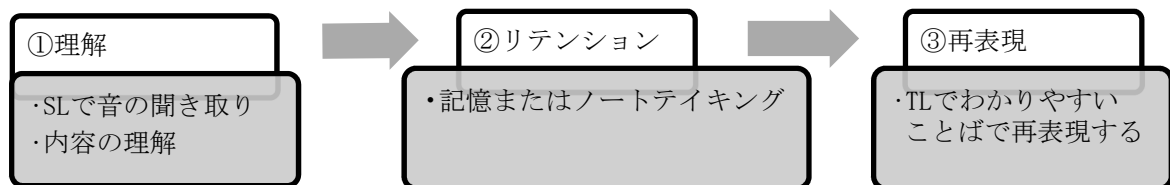


図1 逐次通訳の過程（小松 2005 の通訳過程を筆者が図にまとめた）

小松（2005）によると、逐次通訳のプロセスでは、20～60秒程度のまとまった文章を聞き取り、内容を理解し、再表現するために理解したことを保持（リテンション）するために記憶したり、ノートテイキングしたりする。また、通訳プロセスにおける「再表現」を、「訳」でなく「表現」とよぶのは、通訳においてはことばを訳すあるいは転換するのではなく、話し手が伝えようとした内容を通訳者自身のことばで表現するのがよいとされるからだ（小松 2005: 25）と述べている。つまり、通訳者がすることは、聞いたことの翻訳ではなく、聞いて理解した上で通訳者がまとまった内容にして話すことなのである。

## 2.2 日本語教育における通訳トレーニングの実践

日本語教育では、通訳トレーニングの実践研究はまだ少ないが、長坂（2010）とアシュウイニー（2010）がある。

長坂（2010）は、ノンネイティブ日本語教師を対象に通訳指導法を教える授業を行った。授業の内容は、通訳のプロセスに沿った活動と通訳の方略的能力の強化に関する活動であった。通訳の過程に沿った活動では、ラジオニュースやスピーチなどを聞いて理解する「理解」、

理解した内容を記憶する「リテンション」、理解した内容を再生する「再表現」の活動を行った。そして、通訳の方略的能力の強化として、スピーチ練習やメモ取り練習などを行った。

実践の結果、参加者から通訳指導法について理解でき、「自身の運用力向上に役立った」、「聞く・話す・通訳する」力が「とても伸びた」（長坂 2010: 68-69）という声もあった。

アシュウィニー（2010）は、プネ印日協会の上級クラスの学習者を対象にビジネス通訳養成コースのシラバスを作成するために実験授業で通訳トレーニングを行った。その内容には、通訳プロセス理解、リテンション、再表現を基に、通訳演習や通訳の個別技能訓練（シャドーイング、クイックレスポンス）などを取り入れた。通訳するテキストのトピックはインドのビジネス環境に関係したものだった。

実践の結果、学習者の授業後の通訳の訳出は、プロの通訳者によって授業前より向上したと評価された。また、学習者は通訳トレーニングを有効だと評価した。

以上の2つの実践研究は、通訳プロセスを基に通訳教育および通訳者養成の具体的な活動を紹介しており、筆者の通訳授業の改善に参考になる。しかし、筆者の研究と異なる点もあった。長坂（2010）の対象者はノンネイティブ日本語教師で、授業は通訳指導法が目的であった。対象者は多国籍で母語が異なり、日本語能力はJLPTの1級レベルであった。アシュウィニー（2010）の対象者は、JLPTのN1、N2の日本語能力を持つ通訳者志望の社会人だった。

### 2.3 逐次通訳プロセスを応用した英語学習

新崎（2005）は、通訳を目指す人の英語力向上を目的に、逐次通訳プロセスを応用した英語学習法を提案している。新崎（2005）は、通訳の訓練法では、リスニングの目的を自分の知識として取り込む、または聞いたことを誰かに伝えることとし、そのために、忠実に聞くことを指導しているが、この指導は、聞く・話す能力を高めるために、普通の英語教育とは異なる効果を持っていると述べている。そこで、逐次通訳プロセスを応用した英語学習法（表2）を、日本人大学生53名を対象に実施し、その反応をアンケートで調べた。

表2 逐次通訳プロセスと新崎（2005）の英語学習法の流れの対照

逐次通訳のプロセス	新崎（2005）の学習法の流れ
SLで聞く	①英語のテキストを聞く
メモを取る	ノートテイキング
TLで再表現する	②メモを見ながら、聞き取った情報を英語で伝える（再話1） ③スクリプトを見ながら、うまく言えなかったところを確認する ④スクリプトは見ずに、メモを見ながらもう一度英語で話す（再話2）

その結果、参加者の94%が「英語学習の役に立った」と答え、回答者の過半数が話す能力の養成に役立ち、残り半数は聞く力を養成すると答えた。

通訳スキルを通して英語能力を伸ばす新崎（2005）の学習法は、中級学習者を対象とした

通訳授業の改善を目指す筆者にとって、具体的に応用できる学習法である。

## 2.4 本研究で扱う学習者にとっての「まとまった話」とは

1 で述べたように、現職の通訳者が難しさを感じていることの一つは、ロシア語で聞いたまとまった内容を日本語で再表現することである。また、2.1 で見たように、通訳における再表現は、一文ずつの翻訳ではなく、聞いた内容を通訳者がまとまった話にして伝えることである。つまり、通訳スキルのトレーニングを行うためには、学習者が SL である程度まとまった話を聞いて理解することや、ロシア語、SL で聞いたことを日本語、TL でまとまった内容にして話す力が必要であると考えられる。

本研究では、通訳に必要な「まとまった話ができる」レベルと能力を JFS 及び JFS が参考にした CEFR を基に検討した。

JFS は、日本語で課題遂行することをコミュニケーション言語活動とコミュニケーション言語能力を使って説明する (国際交流基金 2017)。他者とのやりとりではなく、一人で「まとまった話をする」活動は、コミュニケーション言語活動の中の「産出 (話す)」というカテゴリーになる。レベルごとの比較ができる記述は、CEFR の「総合的な口頭発話」が参考になる (表 3)。通訳は、事前に準備ができるが、業務の「話題は広範囲」にわたる。SL で内容が提示されるものの、聞いた内容を日本語で「明確かつ体系的に展開」し、「要点を見失わない」こと、「明確かつ詳細」に話すことが必要であると考えられ、これらは表 1 の B2 以上に相当する。

表 3 総合的な口頭発話

C2	聞き手が要点を記憶、あるいは後で思い出す際の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、構成のしっかりしたスピーチができる。
C1	複雑な話題について、明瞭かつ詳細な記述やプレゼンテーションができる。下位テーマをまとめたり、一定の要点を展開しながら、適当な結論にもっていくことができる。
B2	記述とプレゼンテーションを明確かつ体系的に展開できる。要点を見失わずに、関連する詳細情報を付け加えて、内容を補足できる。
B1	自分の関心のある分野に関連した、広範囲な話題について、明確かつ詳細に記述、プレゼンテーションができる。事項を補足しながら、関連事例を挙げて、主張を強化、展開することができる。
A2	自分の関心のあるさまざまな話題のうちのどれかについて、ほどほどの流暢さで、ある程度の長さの、簡単な記述やプレゼンテーションができる。その際、事柄の提示は直線的に並べるにとどまる。
A1	人物や生活・職場環境、日課、好き嫌いなどについて、単純な記述やプレゼンテーションができる。その際簡単な字句や文を並べる。
A1	人物や場所について、単純な字句を並べて、述べるができる。

Council of Europe 2004: 62

また、口頭での産出活動を支えるコミュニケーション言語能力では、語彙や文法などの言語構造的能力に加え、ある程度の長さの発話であるため、談話を組み立てたり、ある程度のスピードをもって流暢に話したりできる語用能力の役割が大きい。

一方、本学の学習者の日本語能力は、1 で述べたように JFS の A2 程度である。そのため、

まず目標とすべきは、ひとつ上のB1レベルで、特に談話の組み立てや流暢さを身につけることだと考える。そこで、本研究で扱う学習者にとっての「まとまった話」とは、自分に関心や関連がある話題についての、「直線的な提示」（簡単な談話構成）と「ほどほどの流暢」さのある、ある程度の長さの発話だと考える。

### 3. 研究目的・研究課題

本研究の目的は、本学の中級学習者を対象にした通訳授業の改善であるが、現状では、日本語の運用能力が十分ではない学習者に対して、通訳スキルの指導をしなければならないという課題がある。そこで、本研究では、「まとまった話」ができる能力に注目し、学習者の現状と通訳スキルの指導をつなぐ活動として、「まとまった話」をする能力を養成する活動を取り入れ、その効果を検討した。具体的な方法としては、新崎（2005）の学習方法を応用し、通訳スキルを取り入れた授業をデザインした。

研究課題として以下の2つを設定する。

研究課題① 通訳スキルを取り入れ、日本語でまとまった話をする能力の養成を目指す授業によって、学習者の発話はどう変わったか。

研究課題② 学習者は、通訳スキルを取り入れ、日本語でまとまった話をする能力の養成を目指す授業をどのように評価したか。

### 4. 研究方法

3に書いた研究課題を明らかにするために以下のような実験授業を行った。

#### 4.1 学習者

実験授業の対象者は本学の言語学専攻の3年生3名、4年生4名の合計7名である。学習者の情報は表4の通りである。

表4 学習者の情報

学習者	学年	性別	日本語学習歴	JLPT	訪日経験	通訳への関心
A	3	男	高校から	N3	無	通訳の仕事をしたい
B	3	女	大学から	未受験	無	機会があったらしてみたい
C	3	女	大学から	未受験	無	通訳の仕事をしたい
D	4	女	大学から	未受験	無	機会があったらしてみたい
E	4	女	大学から	未受験	無	機会があったらしてみたい
F	4	女	高校のとき民間 学校で	N5	無	まだ分からない
G	4	男	高校から	N3	無	通訳の仕事をしたい

実験授業に協力してくれた学習者のJLPTの受験歴は、表4の通りだが、1で述べたように、3年生と4年生の日本語能力はJLPTのN3程度で、口頭能力はJFSのA2程度だと考えられた。また、筆者の今までの経験や同僚教師の助言から、3年生と4年生が一緒に同じ内容の授業

を受けても問題はないと判断した。

## 4.2 授業の概要

### 4.2.1 目標

実験授業では、通訳スキルを取り入れ、日本語でまとまった話をすることを目標とする。学習者はまだ学習者で社会人経験がないため、ビジネスや国際的なセミナーなどの内容や場面は適切ではないと考え、まとまった話は日本人に対するキルギス固有のものの説明を取り上げる。具体的な目標 Can-do は「キルギス固有のものについて、ある程度くわしくわかりやすく説明できる」とする。これなら、学習者にとって、日本人留学習者との会話やボランティアの観光ガイドなどの場面があり、イメージしやすいと考えたからである。通訳スキルは、2で検討した先行研究から、日本語（外国語）学習にも役に立つとされるノートテイキングとシャドーイングと再話を取り入れた。

### 4.2.2 日程と時間数

実験授業は2018年4月に4回（1回80分）行った（資料1を参照）。2日で1トピック、計2トピックである。授業の前にオリエンテーションを実施し、学習者が通訳について知っていることや持っているイメージを話し合った。また、実験授業のモデルを体験させて実験授業での活動にスムーズに入れるようにした。さらに、4回の授業の後にまとめの時間を設定し、ディスカッションやアンケートを行った。

### 4.2.3 授業の流れ

実験授業は、新崎（2005）の逐次通訳プロセスを応用した英語学習法を参考にデザインした。以下、表5に新崎（2005）と実験授業の流れをまとめた。

表5 新崎（2005）と実験授業の流れの比較

新崎（2005）	構成	実験授業
	導入	①Can-doの目標を確認する ②学習前に目標 Can-do のタスクをやってみる（発話1） ③トピックに関係する語彙・表現を導入する
①英語のテキストを聞く（ノートテイキング）	聴解	④日本語のモデル発話を聞く（ノートテイキング） ⑤表現やモデル発話のテキストを確認する
②メモを見ながら、ペアの相手に聞き取った情報を英語で伝える（再話1）	再話	⑥モデル発話をシャドーイングする ⑦メモを見ながらペアの相手にモデル発話の内容を日本語で話す（再話）
③スクリプトを見ながら、うまく言えなかったところを確認する ④スクリプトは見ずに、メモを見ながらもう一度英語で話す（再話2）		
	発話	⑧発話1の内容をもう一度話す準備のためにメモを作る ⑨発話1の内容をもう一度話す（発話2）

	通訳	⑩日本語からロシア語へ通訳する
	評価	⑪授業をふりかえり、学習を自己評価する

実験授業は、2で述べた新崎（2005）と次の点が異なっている。日本語でのまとまった話の産出を目標にすること、ノートテイキングとシャドーイング、再話の3つの通訳スキルを取り入れることである。さらに、通訳活動を取り入れたが、時間の制限で、希望者だけが行ったため、今回の分析対象とはしない。

表5で示した実験授業の流れをくわしく説明する。1日目は、①目標 Can-do の確認と場面を説明し、「日本から来た人に、あなたならキルギスのどんなものを紹介するか」と質問し、話したいことをイメージさせる。②学習者が持っている今の知識や日本語力で①の質問の答えを話し、録音する（発話1）。③トピックに関係する基本的な語彙や表現を確認する。④モデル発話を聞き、理解した内容をメモする（ノートテイキング）。⑤モデル発話で使われている表現の中で、学習者がわからない表現を確認する。⑥スクリプトを見ながらモデル発話を聞き、内容と使われている表現の確認をする。また、正確なイントネーションや流暢さのためにスクリプトの一部をシャドーイングする。⑦メモを見ながらモデル発話の内容を思い出し、学習者がペアの学習者に向かって日本語で再話をする。その際、談話構成に注目し、まとまりのある話をすることを意識して練習をする。

2日目も目標 Can-do の確認からはじめ、⑧まとまりのある話をするために、発話1と同じ内容のメモを作り、できるだけスムーズに話せるように前回と同じペアと何回か練習する。⑨メモを参考にもう一度発話1の話（発話2）をし、録音する。⑩「発話2」が終わってから、希望する学習者がみんなの前に出て話し、それを別の学習者がメモをしながら通訳する。他の学習者はそれを見て、その後通訳についてコメントをし、ロシア語でディスカッションをする。⑪トピックの学習後に授業をふりかえり、目標 Can-do と3つの通訳スキルの自己評価を行う。

本研究では、授業の前に行う「発話1」と授業後に行う「発話2」で同じタスクを行う。授業後の「発話2」の方が質の高い発話になるのは当然だが、類似の新しいタスクで「まとまった話」をする能力をつけるには、実験授業は4回、2トピックと少ない。また、学習者は今までに日本語でまとまった話をする学習の経験がなく、通訳スキルも体験したことがないので、困難が予想される。以上のような状況から、今回は同じタスクをすることで、授業の内容がどのぐらい取り入れられ、どのような点で発話の質が向上したか見ることにした。

#### 4.2.4 教材

学習者がまとまった話をすることを目標とする教材を探したところ『まるごと 日本のことばと文化』（中級 1 B1）（以下、『まるごと』）の「Part3 長く話す」が学習目標、学習者のレベル、内容、学習の流れの点で共通点が多く、実験授業に適していると考えた。『まるごと』には、自国のものを紹介するトピックがいくつかあったが、その中でも生活に身近な料



理、そして、近年、キルギスで遊牧民競技大会が開かれ国外からの注目度も高いという状況を考えて、スポーツのトピックを選んだ。

実験授業では、『まるごと』のテキストと聞き取りシートを使用した。聞き取りシートは、モデル発話の談話構成と談話に表れた情報名を提示し、内容をメモするようになっている。この他に、キルギスの内容に合わせた語彙・表現を導入するシートを作成した。表6は、実験授業のシラバスである。

表6 実験授業のシラバス

	トピック1 (料理)			トピック2 (スポーツ)		
目標 Can-do	キルギスの料理の特徴や作り方などを、わかりやすく説明できる。			キルギスのスポーツについて、特徴ややり方などを、わかりやすく説明できる。		
モデル 発話	「ぜひ、めしあがってみてください」 ラグマン (キルギス料理) の説明 キルギスをはじめて訪問した日本人にキルギス料理を紹介する。 『まるごと』 p. 70			「子どものころ、学校で習いました」 アーニス (フィリピンの武術) の説明 フィリピンを初めて訪問した日本人に伝統的なスポーツを紹介する。 『まるごと』 p. 160		
談話 構成	①見た目 ②料理方法、食べ方 ③味 ④その他 (他の国にもある。日本人が好き) 『まるごと』 p. 71			①特徴・やり方 ②起源・歴史 ③生活や自分との関係 『まるごと』 p. 161		
語彙 ・表現	料理の名前	材料	料理方法	スポーツ名前	やり方	似ているスポーツ
	・ベシュバルマク	にく にんじん たまねぎ	にる いためる たく	・キョクボル ・クロシュ ・オールド ・アットチャビシユ	なげる うまにのる ゴールにいれる ならべる たおす あてる かつ	すもう けいば ボーリング ラグビー
	・プロフ ・マントウ ・ラグマン ・ジャロヴニャ	じゃがいも やさい こめ こむぎこのめん こむぎこのかわ スパイス にんにく	たく むす つつむ ゆでる	使うもの やぎ ほね	まける	

#### 4.3 収集したデータ

実験授業で収集したデータは、学習者の基本情報のフェイスシート (まとめは表4参照)、通訳についての学習者の知識をまとめたワークシート、トピック1と2で、学習前の発話1の録音、発話モデルの聞き取りシート、発話2の準備として発話用メモシート、学習後の発話2の録音、通訳シート、2つのトピックのふりかえりシートと全授業の録画、授業後のアンケートである。学習者がふりかえりシート、アンケートや通訳シートにロシア語で書いたコメントや理由は筆者が日本語に翻訳した。

#### 5. 結果の分析と考察

## 5.1 研究課題①の分析と結果

### 5.1.1 データと分析方法

研究課題①「通訳スキルを取り入れ、日本語でまとまった話をする能力の養成を目指す授業によって、学習者の発話はどう変わったか」を検討するために使用したデータは、発話1と2の録音である。発話1は、トピックの授業の前に目標 Can-do のタスクを行ったものである。発話2は、トピックの授業の後で同じタスクを行ったものである。

トピック1では5名分の発話ペア（発話1と2）、トピック2では、7名分の発話ペア、合計24の発話、12発話ペアを分析対象とする。トピック1の2名分の発話を分析対象から外した理由は、1名（B）のデータは発話1と2でそれぞれ違う料理について話しているため、もう1名（G）のデータは発話1がペアの学習者と会話の形になっており、まとまった話を一人で構成していないためである。

分析方法は次の通りである。まず、分析対象とした24の発話をフィラーも含めて文字化した。

表7 発話の評価ルーブリック

評価レベル 評価の観点	できなかった (1点)	もう少し (2点)	できた (3点)	よくできた (4点)
タスク達成	求められたタスクの内容について、簡単に話すことができる。	求められたタスクの内容について、部分的であれば、ある程度くわしくわかりやすく話すことができる。	求められたタスクの内容について、ある程度くわしくわかりやすく話すことができる。	求められたタスクの内容について、十分にくわしくわかりやすく話すことができる。
語彙・文法	語彙の不足や不適切な使用、文法の間違が多く、言っていることがうまく伝わらない。	言っていることはなんとか伝わるが、文法や表現の間違のためわかりにくい部分がある。	学習した文法や表現を使って話せる。文法の間違は少しあるが、あまり気にならない。	さまざまな文法や表現を使って話せる。文法の間違いはほとんどない。
談話構成	名前以外にほとんど情報がなく、全体が理解しにくい。	情報の種類が少なくわかりにくい。	いくつかの情報があり、だいたいの流れがわかる。	話の構成が明確でわかりやすい。
流暢さ	ことばが見つからなくて黙ってしまったり、間が多かったり、話がなかなか続かない。	沈黙することはないが、フィラーや言い間違が多く聞きにくい。また、全体的にゆっくりしすぎている。	フィラーや言い間違、言い直しなどはあるが、全体的になめらかに話せる。話す速度も適当である。	無駄なフィラーや言い間違、言い直しがほとんどなく、とてもなめらかに話せる。

1つ目の分析方法は、『まるごと』のPart 3の評価表を参考に、実験授業の目標 Can-do と学習者の日本語レベルに合わせた評価ルーブリック（表7）を作成、評価し、分析した（表7を参照。参考にした『まるごと』のPart 3の評価表は、資料2を参照）。

2つ目の分析方法は、1つ目の分析をほかの視点からも検討するために、3名の教師が発話

1 と 2 を比較し、学習者の発話がどう変わったか、発話 2 が 1 よりわかりやすくなったかどうか、発話の変化を 3 段階で総合的に評価した。

最後に、変化が大きかった学習者 1 名を例にして、発話 1 と 2 のそれぞれのルーブリック評価と変化を分析し、授業の効果を検討した。

以上の 3 つの分析結果を基に研究課題①を検討した。

## 5. 1. 2 結果の分析と考察

### 5. 1. 2. 1 各発話のルーブリック評価

学習者の 24 の発話を、表 7 の評価ルーブリックを使って 4 つの観点で評価した結果を分析した（評価結果は資料 3 を参照）。

「タスクの達成」については、発話 1 では、求められたタスクの内容について、簡単に話すことができる（1 点）が 10 名、または、部分的であれば、ある程度くわしくわかりやすく話すことができる（2 点）が 2 名と、すべての学習者がくわしくわかりやすく話すというタスク達成ができなかった。発話 2 では、簡単に話すことができる（1 点）が 3 名と、部分的であれば、ある程度くわしくわかりやすく話すことができる（2 点）が 6 名、または、ある程度くわしくわかりやすく話すことができる（3 点）が 3 名という結果だった。発話 1 では平均が 1.17 点だったのが、発話 2 では、2.00 点になり、変化が 0.83 点で、ある程度くわしくわかりやすく話すという目標が達成できた学習者は 12 名中 3 名だった。全体として達成できなかったという結果だが、12 名中 9 名は、1 または 2 点上がり、タスク達成または達成に近づいた。

「語彙・文法」については、発話 1 では意味のわからない語彙を使用しているもの、あるいは、使われた語彙が不適切であることが多かった。また、助詞などの文法の間違いがかなりあった。発話 2 では、学習した語彙・表現、動詞を使用しており、文法の間違いはあるが、内容に関わる重要な語彙、動詞があったため、発話 1 より少しわかりやすくなっていた。全体として、発話 1 の平均は 1.25 点だったのが、発話 2 では平均が 1.83 点になった。

「談話構成」については、ほとんどの発話 1 で、料理の名前と作り方、またはスポーツの名前とやり方という、多くて 2 つの情報だけで構成されていたが、発話 2 では、料理の見た目や、スポーツと自分との関係など、談話を構成する情報の種類が 3 つか 4 つに増えた。特にわかりやすくなったポイントとして、聞き手の日本人にわかるように日本の料理、スポーツでよく知られているものを例示して説明しているものが 12 の発話のうち、5 つあった。これはモデル発話にあった表現「日本のうどんに似ています」にならった発話である。この表現が発話全体のわかりやすさの改善に大きく影響していた。全体として、「談話構成」の評価は、発話 1 の平均は 1.50 点だったのが、発話 2 では、平均が 2.42 点になり、4 つの評価の観点の中で伸びが一番大きかった。

「流暢さ」については、発話 1 ではことばが見つからなくて黙ってしまったり、思い出そ

うとして間が多かったりして話がなかなか続かないことが多かった。それに対して、発話 2 は、準備したメモを見ながら話したこと、ペアで何度か練習したことで、発話 1 より全体的になめらかに話せ、スピードも速くなった。全体として、発話 1 の平均は 1.42 点だったのが、発話 2 では、平均が 2.25 点になった。

### 5.1.2.2 教師の評価

ノンネイティブ教師であり、実験授業の実施者でもある筆者のルーブリック評価をほかの視点からも検討するために、2名のネイティブ日本語教師 (X、Y) と筆者で発話 1 と 2 の変化を評価した。3段階は、「わかりやすくなった (◎)」、「少しわかりやすくなった (○)」、「わかりやすくなったと言えない (△)」である。評価者がそれぞれ、音声データを聞いて発話 1 と 2 の変化を 3段階で総合的に評価した。3名の教師の評価の結果は、表 8 の通りである。

結果として次の 2 点、①教師の間で評価が一致したか、②わかりやすくなったと評価したかどうかを見た。

①については、トピック 1 は教師全員の評価が一致した。教師 Y と筆者はすべての評価が一致した。一致しなかったのは 12 の発話の評価のうち、トピック 2 の 3 つだった。一致していない場合でも、一段階の違いだったことから、3名の教師の評価はかなり一致していると言える。

表 8 教師による発話変化評価

	学習者	説明した料理/スポーツ	教師 X	教師 Y	筆者
トピック 1	A	クールダク	◎	◎	◎
	C	ベシュバルマク	○	○	○
	D	プロフ	△	△	△
	E	ベシュバルマク	○	○	○
	F	マントウ	◎	◎	◎
トピック 2	A	エル・エニシュ	○	○	○
	B	アリチキ	○	○	○
	C	トプタシュ	△	△	△
	D	コクボル	◎	○	○
	E	エル・エニシュ	○	△	△
	F	アットチャビシュ	◎	○	○
	G	アリシュ	◎	◎	◎

二重線の枠は、3名の教師の評価が一致した発話

②の結果として、12の発話に対する3名の教師の評価のうち、わかりやすくなった (◎) という評価は11、両者合わせて全体36のうち、30.56%を占めた。少しわかりやすくなった (○) という評価は17、全体36のうち、47.22%を占めた。わかりやすくなったとは言えない (△) という評価は8、全体36のうち、22.22%だった。したがって、教師の評価によると、36の評価のうち28、つまり77.78%がわかりやすくなったとされた。

### 5.1.2.3 発話の評価、分析例

ここでは、発話の評価、分析例として、変化が大きいと判断されたトピック 1 の学習者 F の発話についてくわしく述べる。

F の発話 1 は以下の通りだった。

<F の発話 1>

マントウについて話します。まずは、小麦、小麦粉、ん、塩と温かい水と、ん、水と混ぜる。それ、その後、あー、おねぎとおねぎを切ります。  
あー、ミンチとおねぎを、あー、混ぜると、あー、それを、あー、ミリコの中に入れて、あー、作り作ります。  
終わり。

以下、評価ルーブリックの観点ごとに発話を見ていく。

「タスクの達成」は、求められたタスクの内容について、簡単に話すことができる (1 点) と評価された。「語彙・文法」では、具体的な料理方法の動詞など、内容に必要な語彙が不足しており、また意味のわからないことば (ミリコ) や助詞 (と) の間違いがあるため、言っていることがわかりにくい (1 点)。「談話構成」では、わかるのは名前と材料だけで、作り方については、うまく伝わっておらず、情報の種類が少なくわかりにくい (2 点)。「流暢さ」では、ことばが見つからなくて黙ったり、間が多かったりして話がなかなか続かなかった。話すスピードが遅く、発話量の割にフィラーが多い (1 点)。

授業では、4 で述べた流れにそって授業を行った。トピック 1 では、料理に関する語彙として材料名と料理の動詞を練習した。モデル発話の談話構成として、①見た目、②作り方、③味、④その他の情報を聞き取りシート (ノートテイキング) の際の項目とした。

以下は、学習者 F が発話 2 の準備として作成したメモである。実際のもは手書きである。

<F の発話 2 のメモ>

おすすめの料理の名前：マントウ

1. <見た目>

しろくて、日本のキュザに にています。

2. <料理方法、食べ方>

こむぎこは とあたたかいみずとまぜる こむぎこのかわ  
にくとおねぎとしよ。こむぎこのかわのなかに  
45pun むします

3. <味>

からい ちょうみりょうとたべたら、おいしい

4. <その他>

ちゅうアジアのほかのくにもあります。

以下は、F が上記のメモを見ながら行った発話 2 である。

<F の発話 2>

私の勧めたい料理は、マントウです。

んー、マントウは白くて日本の餃子に似ています。

あー、料理方法は、小麦粉と塩と温かい水を混ぜると、あー、小麦粉の皮があつたら、あー、玉ねぎをちちやくて切れて、肉と、あー、混ぜると、ちっちゃいボールがあつたら、んー、あー、小麦粉の皮の中に入れて、んー、よんじゅうごつぶんぐらい蒸します。

んー、味は、辛い調味料、んー、辛い調味料と食べたらすっごくおいしいです。  
中央アジアのほかの国も食べます。  
あー、ぜひ、食べてください。

「タスクの達成」については、発話1より材料、作り方の情報がわかりやすくなった上に、食べ方についての情報が追加され、求められたタスクの内容については、ある程度くわしくわかりやすく話すことができた(2点)と評価された。「語彙・文法」では、「小麦粉の皮」、「肉」、「蒸す」などの学習した表現を使って話しており、文法的な間違いは少しあるが、あまり気にならない(3点)。「談話構成」では、見た目について、モデル発話を参考に「日本の餃子に似ています」と言って、聞き手の日本人にとってわかりやすくなるよう工夫している。その他に「辛い調味料と食べる」という食べ方や「中央アジアのほかの国」でも食べられることについても述べ、情報の種類が増えている(3点)。「流暢さ」では、言い間違いもまだあり、フィラーも少し増えたが、全体的になめらかになり、話すスピードが124.0字/分から235.6字/分と速くなった(3点)。

#### 5.1.2.4 まとめ

ルーブリックの評価では、発話1と2を「タスク達成」、「語彙・文法」、「談話構成」、「流暢さ」の観点から見た。発話2の「タスク達成」については、ある程度くわしくわかりやすく話せるようになったとは言えないが、ほとんどの学習者の発話2は、発話1より4つ全ての観点で質的に向上した。2.4でまとまった話をする能力について述べたように、A2の「簡単な字句を並べる」レベルからB1の簡単な談話構成「直線的な提示」ができるというレベルに少し近づいたと言える。

「語彙・文法」では、発話1では使えなかったトピックの内容にかかわる重要なことばが使えるようになっていた。「談話構成」では、発話1より2の方が談話を構成する情報が増えていた。特に、うどんや相撲、サッカーなど、日本や世界にあるものと似ているという学習した表現を使うことによって聞き手にとってわかりやすい説明になった。「流暢さ」については、フィラーの数が減った学習者もいれば増えた学習者もいる。しかし、ほとんどの学習者は発話の速度が速くなっており、前よりなめらかで聞きやすくなったと言える。発話1と2の変化についての3名の教師の評価はかなり一致しており、全体的に授業後、学習者の発話はわかりやすくなったと評価した。

以上のことから、通訳スキルを取り入れ、日本語でまとまった話をする能力の養成を目指した授業によって学習者の発話はまとまった話に近づき、質的に向上したと言える。

## 5.2 研究課題②の分析と結果

### 5.2.1 データと分析方法

研究課題②「学習者は、通訳スキルを取り入れ、日本語でまとまった話をする能力の養成を目指す授業をどのように評価したか」のためにふりかえりシートとアンケートの2つのデ

ータを分析した。

ふりかえりシートは、授業の2つのトピックの学習者の自己評価である。自己評価した内容は、目標 Can-do がどの程度達成できたか、通訳スキル（ノートテイキング、シャドーイング、再話）がそれぞれの授業でどの程度できたかである。ふりかえりシートは、各トピックの最後に時間を取って教室で行った。シートは資料4を参照。

ふりかえりでは、それぞれの評価項目について4段階で自己評価した。以下の表9は、2つのトピックの自己評価の評価基準をまとめたものである。また、最後に授業について自由記述でコメントを書いてもらった。

表9 ふりかえりの自己評価

評価の観点	評価の段階と基準
目標 Can-do	④なめらかな日本語で説明できた ③だいたい説明できた ②一部は言えたが、なめらかでなく時間がかかった ①簡単なことだけ言えた
ノートテイキング	④会話の内容が理解でき、3、4のポイントがだいたいメモできた ③会話の内容がだいたい理解でき、3、4のポイントもいくつかメモできた ②会話の内容が少し理解でき、3、4のポイントも少しメモできた ①会話の内容が少し理解できたが、ポイントはほとんどメモできなかった
シャドーイング	④イントネーションや発音をまねることができた ③イントネーションや発音をだいたいまねることができた ②聞き取れない部分があったが、いくつかのことばや文のイントネーションや発音をまねることができた ①聞き取れない部分が多く、いくつかのことばだけくりかえすことができた
再話	④メモの内容をすべて自分でつなげて話すことができた ③メモの内容をだいたい自分でつなげて話すことができた ②メモの内容をいくつか自分でつなげて話すことができた ①メモの内容をいくつか言えたが、つなげて話すことができなかった

アンケートは、授業に対する評価である。2つのトピックと取り入れた通訳スキルが役に立ったかどうかを評価した。そして自由記述でコメントを書いた。トピックは2つのうち、どちらがよかったか評価した。通訳スキルはノートテイキングとシャドーイングと再話について4段階で評価した。

この2つのデータの関連を見ながら、学習者は、通訳スキルを取り入れ、日本語でまとまった話をする能力の養成を目指す授業をどのように評価したか分析した。

## 5.2.2 結果の分析と考察

### 5.2.2.1 ふりかえりシート

学習者の目標 Can-do と通訳スキルに対する自己評価の結果は表10の通りである。丸数字は評価の段階、その下の数字はそれを選択した学習者の人数を示す。

表 10 学習者の目標 Can-do と通訳スキルに対する自己評価

ト ピ ック	目標の Can-do				通訳スキル											
					ノートテイキング				シャドーイング				再話			
	④	③	②	①	④	③	②	①	④	③	②	①	④	③	②	①
1	0	5	1	1	1	2	3	1	0	4	2	1	1	5	1	0
2	1	3	2	1	0	4	3	0	0	4	2	1	0	4	3	0

目標 Can-do の達成についての学習者の自己評価は、半分強が④または③と評価しており、「達成した」または「だいたい達成した」と評価している。

5.1.2.2 で見た筆者によるルーブリック評価の「タスク達成」と照らし合わせると、表 11 のようになる。12 の発話のうち、評価が一致したものは3つで、学習者の自己評価と筆者によるルーブリック評価が一致していないことがわかる。全体的に学習者の自己評価のほうが高い。

表 11 学習者の自己評価と筆者によるルーブリック評価の「タスク達成」

評価者 学習者	トピック 1		トピック 2	
	自己評価	筆者	自己評価	筆者
A	③	3	③	2
B	②	—	②	2
C	①	2	②	1
D	③	1	③	2
E	③	2	③	1
F	③	3	①	2
G	③	—	④	3

二重線の枠は、一致した評価

通訳スキルの自己評価については、トピック 1 の再話を除いて、自己評価の結果はよく似ている。約半分がだいたいまたは少しできたと答え、残り半分があまりできなかったと答えた。通訳スキルを取り入れた活動は、学習者にとって初めての経験であり、オリエンテーションで1回練習したが、実験授業では特にノートテイキングとシャドーイングに慣れずに戸惑う学習者が多く見られた。

コメントは、7名のうち、2名 (E、G) が日本語で書いた。残りの5名がロシア語で書いたものを筆者が日本語に翻訳した。その内容を日本語と通訳とその他に分類して整理し、表 12 のようにポイントをまとめた。日本語については、まとまった話につながる語彙の大切さや説明方法に対する気づきがあった学習者もいた。授業の最後に希望者3名 (A、D、G) だけ通訳体験を行ったが、その3名は通訳に関するコメントを書いた。実際の体験がよかったと評価し、今後の実践授業を期待していることがわかる。その他については、ほとんどの学習者



によかった、自信がついた、もっと勉強したいという学習意欲の高まりが見られる。

表 12 ふりかえりシートのコメント

分類	肯定的なコメント	否定的なコメント
日本語	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実際に使う場面で話げできた (C)</li> <li>・説明の方法がわかった (B、C)</li> <li>・新しいことばを勉強できた (B、E)、</li> <li>・忘れていたことばを復習できた (E)</li> <li>・自分の間違いに気づいた (E)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・説明がでげなかつた (F)</li> <li>・ことばがわからなかつた (B)</li> </ul>
通訳	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ノートテイキングが役に立つた (C、D)</li> <li>・シャドーイングがよかつた (B、C)</li> <li>・通訳の実践にいい授業だつた (A、F)</li> <li>・通訳の体験がでげた (C、G)</li> <li>・来年度の同時通訳の実践授業でも同じ授業を受けたい (A)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・シャドーイングは難しかつた (D)</li> </ul>
その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業が役に立つた (B、G)</li> <li>・よかつた (A、C)</li> <li>・おもしろかつた (C、E、G)</li> <li>・自信ががついた (C)</li> <li>・もっと勉強したい (A、C、F)</li> </ul>	

A～G は、意見を書いた学習者を示す

### 5.2.2.2 アンケート

アンケートでは、実験授業のトピックと3つの通訳スキルに対する学習者の評価を尋ねた。

トピックについては、学習者に料理とスポーツのどちらがよかつたか尋ねた。その結果、料理のほうがよかつたと答えた学習者は4名、スポーツのほうがよかつたと答えた学習者は3名だつた。料理がよかつたと答えた学習者の理由は「トピックがわかりやすい」、また「今まで知らないことばや情報がわかつたから」である。スポーツがよかつたと答えた学習者の理由は、「トピックがわかりやすい」、「自分がかわしかつた」、また「役に立つた、面白かつた」からである。

学習者7名は、5名が女性、2名が男性だつた。料理がよかつたと答えた4名は全員女性、スポーツがよかつたと答えた学習者は、男性2名と女性1名だつた。トピックの評価は、ジェンダーと関係がある可能性がある。

次に、学習者に、3つの通訳スキルについて、どのくらい役に立つたか、4段階で尋ねた。回答は、表13の通り、ノートテイキングは「とても役に立つた」6名、「役に立つた」1名、シャドーイングと再話は7名全員が「とても役に立つた」と回答した。それぞれ回答の理由は、次の通りである。

表 13 通訳スキルの評価

通訳スキル	評価	人数	理由
ノートテイキング	とても役に立つた	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話すのに役に立つた (A、F)</li> <li>・説明するのに役に立つた (A、C、F)</li> <li>・実際の体験がよかつた (B、E)</li> </ul>
	役に立つた	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実際の体験がでげた (G)</li> </ul>

シャドーイング	とても役に立った	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>・記憶するのに役に立った (A、B、C、D)</li> <li>・日本語のイントネーションができた (E、G)</li> <li>・難しかった (F)</li> </ul>
再話	とても役に立った	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本語でたくさん話した (D、E)</li> <li>・メモが役にたった (B、C、F)</li> <li>・面白かった (G)</li> <li>・自信がついた (D)</li> </ul>

最後に、自由記述で実験授業の感想などのコメントをまとめた。ふりかえりシートと同じように、コメントを日本語と通訳とその他に分類してまとめた (表 14 参照)。実際のコメントでは、学習者は実験授業でたくさん話す機会があったことを評価している。また、このようにたくさん話す授業、それから通訳スキルを取り入れた授業は初めてだったが、とても役に立つ、もっとこのような授業を受けたいと書いている。

表 14 実験授業についてのコメント

分類	肯定的なコメント	否定的なコメント
日本語	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話す練習がよかった (B、C、E)</li> <li>・聞く練習がよかった (B、C)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話すのが難しかった (F)</li> </ul>
通訳	<ul style="list-style-type: none"> <li>・シャドーイングを初めてしてみた (C)</li> <li>・初めての体験がよかった (D)</li> </ul>	
その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>・役に立った (B、F、G)</li> <li>・よかった (A、C、D、F)</li> <li>・トピックについて新しい知識を得た (E)</li> <li>・これからも使いたい (C)</li> </ul>	

### 5.2.2.3 まとめ

ふりかえりシートでは、タスクの達成については、ほとんどがほぼ達成したと評価した。通訳スキルを取り入れた活動については、難しかったことがうかがえる。コメント内容は、日本語学習や通訳スキルを取り入れた活動について、授業によって学習意欲が高まったことがわかるコメントが多かった。

アンケートでは、トピックの評価結果は分かれた。通訳スキルを取り入れた活動については、ほぼ全員が役に立つと評価した。自由記述のコメントでも、日本語学習の点と通訳スキルトレーニングの点の両方で役に立つと捉えていることがわかる。

以上のことから、学習者は今回の実験授業を肯定的に評価したと言える。

## 6. まとめと今後の課題

本研究では、本学の中級学習者を対象にした通訳授業の改善を目的として、通訳スキルを取り入れて日本語でまとまった話をする能力養成を目指す授業を行った。

研究課題①の結果として、筆者による発話ルーブリック評価と、3名の教師による授業前

後の発話比較評価から、学習者の発話に質的な向上が見られた。実験授業によってすべての評価の観点で改善した。特に談話構成は一番改善が大きかった。

研究課題②の結果、学習者が実験授業を肯定的に評価したことがわかった。通訳スキルの自己評価は、目標 Can-do の自己評価ほど高くないが、通訳スキルのトレーニングは、全員が役に立ったと述べている。コメントからは、実験授業に対して満足感を感じており、学習意欲が向上したことがわかる。

以上、2つの課題の結果から、通訳スキルを取り入れて日本語でまとまった話の能力をす  
る能力養成を目指す授業の方法は、通訳に必要な日本語能力を高め、その後、通訳スキルを  
中心とした通訳実践の授業が実施できるようになる可能性があると考えられる。

今後の課題として、学習者の発話をさらに質的に向上させ、今回よりも十分なまとまりの  
ある話となるように、教師の指導方法の見直しに取り組みたい。実験授業では、筆者は話す  
練習の時間を増やすため、日本語の指導、特に一人ひとりの学習者に必要な語彙の提示や個  
別の誤用の訂正をあまりしなかった。文法・表現の説明やフィードバックに時間を取れば、  
今回の学習者ももう少しまとまった話に近づいた発話ができただろう。また、まとま  
った話をする能力を養成する授業と通訳スキルを中心とした通訳実践の授業を、通訳養成の  
ための一つのコースの中で、どのように組み合わせてデザインをしていくかも検討する必要  
があるだろう。

## 参考文献

- (1) 国際交流基金 (2016) 『まるごと 日本のことばと文化』(中級 1 B1) 三修社
- (2) 国際交流基金 (2017) 『JF 日本語教育スタンダード【新版】利用者のためのガイドブ  
ック』 国際交流基金
- (3) 小松達也 (2005) 『通訳の技術』 研究社
- (4) サテー・アシュウィニー (2010) 「インド人向けのビジネス通訳養成コースのシラバ  
ス作成のための基礎研究—プネ印日協会の中上級学習者を対象に—」 『日本言語文化  
研究会論集』 第 6 号、国際交流基金日本語国際センター・政策研究大学院大学、  
127-154.
- (5) 新崎隆子 (2005) 「英日逐次通訳プロセスを応用した英語学習」 『通訳翻訳研究』 第  
15 号、191-192.
- (6) 鳥飼玖美子 (2013) 『よくわかる翻訳・通訳学』 ミネルヴァ書房
- (7) 長坂水晶 (2010) 「通訳養成に携わる非母語話者日本語教師のための教授法授業—通  
訳訓練法を扱った実践—」 『国際交流基金日本語教育紀要』 第 6 号、国際交流基金 57-72.

- (8) Council of Europe (2004) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』 吉島茂・大橋理恵 (訳・編)、朝日出版社
- (9) Mishina M. A. (1995) 『中級における和露・露和通訳』 モスクワ言語大学

## 資料1. 実験授業のスケジュール

回	分	内容
1	80	オリエンテーション (ディスカッション)、モデル体験
2	80	トピック① 「料理」
3	80	
4	80	トピック② 「スポーツ」
5	80	
6	80	まとめ (ディスカッション、アンケート)

## 資料2. 『まるごと 日本のことばと文化』 (中級1 B1) の「Part3 長く話す」

口頭テスト、作文テストの評価表の例

---

②口頭テスト (長く話す) の評価表の例 (p. 217)

	がんばって	もう少し	できた	すばらしい
タスク達成	求められたタスクの内容について、簡単に話すことができる。	求められたタスクの内容について、部分的であれば、ある程度くわしく話すことができる。	求められたタスクの内容について、ある程度くわしく話すことができる。	求められたタスクの内容について、十分にくわしく話すことができる。
文法・表現	文法の間違が多く、言っていることがうまく伝わらない。	言っていることはなんとか伝わるが、文法や表現の間違いのためにわかりにくい部分がある。	学習した文法や表現を使って話せる。文法の間違いは少しあるが、あまり気にならない。	さまざまな文法や表現を使って話せる。文法の間違いはほとんどない。
談話構成	話構成がなく、バラバラで、全体が理解しにくい。	話に一応の構成はあるが、文の関係を示す接続表現が使えないために、つながりがわかりにくい。	話構成があり、だいたいの流れがわかる。文の関係を示す接続表現も使える。	話構成が明確でわかりやすい。文の関係を示す表現が効果的に使える。
流暢さ	ことばが見つからなくて黙ってしまったり、間が多かったり、話がなかなか続かない。	沈黙することはないが、フィラーや言い間違いが多く聞きにくい。また、全体的にゆっくりしすぎている。	フィラーや言い間違い、言い直しなどはあるが、全体的になめらかに話せる。話す速度も適当である。	無駄なフィラーや言い間違い、言い直しがほとんどなく、とてもなめらかに話せる。

### 資料3. 発話のルーブリック評価の結果

- ・「タスク達成」、「語彙・文法」、「談話構成」、「流暢さ」は、数字が大きいほど評価が高い。
- ・「語彙・文法」の×はわかりにくい語彙や文法の間違い、○は学習したことばを使ったもの
- ・「談話構成」の●は、聞き取りシートや発話の準備メモで項目としてとりあげた内容
- ・「流暢さ」で、発話1より2の方が「速度」が落ちた、または「フィラー」が増えた場合は\*をつけた。

学習者	料理名	発話	タスク達成	語彙・文法	談話構成	流暢さ			
						文字数	時間	速度(字/分)	フィラー
A	クールドック	1	2	1	2	2			
				作り方はやすい× ちやわん× ちやわんを焼いて×	●料理方法	433字	1分43秒	252.2	17回
		2	3	3	3	3			
				炒めます○	●料理方法 ●味 ・その他(場所)	238字	45秒	317.3	8回
C	ベシバルマク	1	1	1	1	1			
				玉ねぎについて、うどんについて、牛肉について作ります×	・その他(キルギス人がうどんが好き、お客が来るとき作る、お勧めのレストラン) ●料理方法	270字	1分37秒	167.0	11回
		2	2	2	2	3			
				麺、肉、玉ねぎ○	●料理方法 ●その他(場所) ●味	209字	1分7秒	187.2	13回*
D	プロフ	1	1	1	1	1			
				作り方がやすい× カサン×	●料理方法	264字	1分44秒	152.3	38回
		2	1	1	3	1			
				たくします△	●見た目 ●料理方法 ●その他(場所) ●味	286字	1分32秒	186.5	35回
E	ベシバルマク	1	1	1	1	1			
				手をベシバルマクを入れて× ねりこにて×	●料理方法	192字	51秒	225.9	2回
		2	2	2	3	2			
				小麦粉、麺、肉、麺、玉ねぎ○	●見た目(日本のうどんと似ている) ●料理方法 ●味	221字	1分6秒	200.9*	15回*
F	マントウ	1	1	2	1	1			
				ミリコ×		93字	45秒	124.0	8回
		2	3	3	3	3			
				小麦粉の皮、玉ねぎ、肉○ 蒸す○	●見た目(餃子と似ている) ●料理方法、食べ方 ●味	212字	54秒	235.6	11回

学習者	スポーツ名	発話	タスク達成	文法・表現	談話構成	流暢さ			
						文字数	時間	速度 (字/分)	フィラー
A	エル・エニシユ	1	1	1	2	2			
				手を抜く× やり方はやすい×	●生活との関係 ●やり方 する人	284字	1分8秒	250.6	18回
		2	2	2	2	2			
				優勝者×	●やり方 ●自分との関係	249字	56秒	266.8	7回
B	アリチキ	1	1	1	2	2			
				こち×	●特徴(ポーリングと比較) ●やり方	176字	1分10秒	150.9	10回
		2	2	2	2	2			
				骨○ 骨を並ぶ△	●やり方 ●特徴 ●自分との関係	254字	1分26秒	177.2	14回
C	トプタシユ	1	1	1	2	1			
					●生活との関係 (伝統的 する人) ●やり方	88字	38秒	138.9	7回
		2	1	1	2	2			
					●生活との関係 ●やり方(する人) ●自分との関係 ●その他(場所)	203字	59秒	206.4	9回
D	コクボル	1	1	1	2	1			
				相手かてたち × かすすすること なければなりません× かしなければ なりません×	●やり方(昔からある)	219字	1分36秒	136.9	37回
		2	2	1	2	2			
					●特徴・やり方(サッカーと比較) ●起源 ●意味の説明	257字	1分38秒	157.3	35回
E	エル・エニシユ	1	1	1	1	1			
				あいたき× あいかた× 馬からにげる × していなければ なりません	●やり方	116字	37秒	188.1	9回

			ん× 努力×					
		1	1	1	2			
		2	ライドは強くなければなりません×	●やり方	191 字	52 秒	220.4	14 回
		1	1	1	2			
		1	けし× きし×		99 字	41 秒	144.9	6 回
		2	2	3	2			
F	アットチャビシユ	2	ルールはやすい× 優勝者× 優勝者は手を挙げて始めます×	●生活との関係 ●特徴・やり方 伝統的、昔からある、競馬との比較	129 字	25 秒	309.6	2 回
		1	2	3	2			
		1	有名× お互いを落ちる×	●やり方 ●特徴（相撲との比較 伝統的、昔からある、面白い、する人）	514 字	2 分 31 秒	204.2	22 回
		2	3	2	3			
G	アリシユ	2	有名× 優勝者×	●やり方 ●生活や自分との関（係 伝統的、する人） ●特徴（相撲との比較 昔からある、場所、オリンピック）	560 字	2 分 13 秒	252.6	16 回



## 資料4. ふりかえりシート (料理)

原文通り。筆者がその場でロシア語で説明を加えた。

---

トピックのふりかえり

名前 ( )

下の1~4について①~④中から当てはまるものを一つ選んでチェックしてください。

### 1. 目標 Can-do 「キルギスの料理についてわかりやすく説明する」

- ④見た目、料理方法や食べ方、味、その他の情報を入れて、なめらかな日本語で説明できた
- ③見た目、料理方法や食べ方、味、その他の情報を入れて、だいたい説明できた
- ②見た目、料理方法や食べ方、味、その他の情報の一部は言えたが、なめらかでなく時間がかかった
- ①料理について名前や材料など簡単なことだけ言えた

### 2. ラグマンについての聴解とノートテイキング

- ④会話の内容が理解でき、見た目、料理方法や食べ方、味、その他のポイントがだいたいメモできた
- ③会話の内容がだいたい理解でき、見た目、料理方法や食べ方、味、その他のポイントもいくつかメモできた
- ②会話の内容が少しだけ理解でき、見た目、料理方法や食べ方、味、その他のポイントも少しだけメモできた
- ①会話の内容が少しだけ理解できて、見た目、料理方法や食べ方、味、その他のポイントはほとんどメモできなかつた

### 3. ラグマンについてのシャドーイング練習

- ④音声を聞きながら、イントネーションや発音をまねることができた
- ③音声を聞きながら、イントネーションや発音をだいたいまねることができた
- ②音声が聞き取れない部分があったが、いくつかのことばや文のイントネーションや発音をまねることができた
- ①音声が聞き取れない部分が多く、いくつかのことばだけくりかえすことができた

### 4. ラグマンのメモを見て行う再話練習

- ④メモの内容をすべて自分でつなげて話すことができた
- ③メモの内容をだいたい自分でつなげて話すことができた
- ②メモの内容をいくつか自分でつなげて話すことができた
- ①メモの内容をいくつか言えたが、つなげて話すことができなかった

### 5. 授業の感想やコメント、質問など自由に書いてください。