

工学系大学の日本語学習者のスピーチ指導:
西安電子科技大学日本語科の実践報告

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 陳, 会林, 梁, 高峰 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/39715

工学系大学の日本語学習者のスピーチ指導 —西安電子科技大学日本語科の実践報告

陳会林（西安電子科技大学人文学院）

梁高峰（西安電子科技大学人文学院）

要 旨

工科院校現行的日本語演説指導多是针对少数优秀學生采取“頭痛医头，脚痛医脚”的策略，在挖掘學生演説潜力、激发學生参赛热情以及提高學生学习动机方面存在不足。西安电子科技大学日本語专业在口语课堂中引入演説指導的尝试表明：工科院校の日本語学習者也有掌握演説技能的学习需求，但是，自信心的匱乏和現行演説指導体制中“精英速成指導”的理念让绝大多数學習者在比赛面前止步。而且，该尝试效果的調查結果表明：在工科院校日本語专业本科課程中開設演説指導課程是可行的，同时也是必要的。

キーワード：工科院校；学习需求；会话教育；日本語演説指導；自律学习

0. はじめに

教育部の公表によると、2012年に本科生募集の資格を有する大学が844校ある¹⁾。そのうち、日本語科が設置されている大学は347校あり、全体の41.1パーセントを占めている。設置大学数が英語に次ぐ日本語は既に「小語種」ではなくなり、むしろ「大語種」と言ったほうが適切であろう。

日本語科が設置されている347校のうち、総合大学が108校でもっとも多く、全体の31.2パーセントを占めており、その次に工学系大学が93校で、全体の26.8パーセントを占めている。中国の日本語教育における工学系大学の地位と役割が無視できないであろう。

現在、中国では、毎年全国レベル、地方レベルの日本語スピーチコンテストが盛んに行われている。近年の出場成績から見ると、総合大学、外国語大学の出場者が表彰台の常連となっているが、工学系大学の出場者が偶にしか表彰台に上がれない珍客である。その原因としては、工学系大学の学生の特徴とニーズを十分に考慮した指導法が未だに確立されていないことが考えられる。筆者は、工学系大学の日本語学習者のニーズを抽出するために、西安電子科技大学日本語科の口語講義の中へスピーチ指導の導入を試みた。本論文ではその試みの実施状況と結果を紹介し、そのうえ、工学系大学日本語科のカリキュラムにスピーチ講義を導入する必要性と実施可能性を検討しようとする。

1. 先行研究

現在の口頭コミュニケーション教育は、日常会話を扱う「会話」と公的な場での話を扱う「口頭発表」の二つが中心である。中国の日本語教育現場では、「会話教育」は学習者全員を対象とする会話講義で行われていることが多いのに対し、口頭発表教育は特定の学習者（スピーチコンテスト出場者または発表会発表者）を対象とし講義以外の時間に個別指導のかたちで行われていることが多い。

高見澤（2004）では、中上級レベルの会話指導の中に「スピーチの指導」という項目を立て、学習者の仕事や立場によってスピーチの能力が必要であると指摘している。

また、口頭コミュニケーション能力の指導法を検討する前に、その内部のカテゴリー分類を検討する必要がある。ヒルマン小林・深澤（2009）は、これまで「スピーチ」、「プレゼンテーション」として指導されてきた内容のジャンルを詳しく分析し、各ジャンルの特徴を明らかにした上で教材化すべきだと主張した。そのジャンルの一つとして、ヒルマン小林・深澤（2010）は、式辞スピーチを取り上げ、その全体の流れと構成を考察し、また式辞スピーチの「導入」と「結び」部に見られるジャンルの決め手となる定型表現の抽出も行った。

口頭コミュニケーション能力指導の実践報告として、林（2010）は、実際に留学生に対してスピーチ指導を行うクラスで、とかく留学生は自分のスピーチ以外には関心を示さないことが多いことを指摘し、これに

対する対策として、聞き手の役割に気づかせる試みが、聞き手としての態度だけでなく、話し手としての態度にも変化が現れたことを報告している。また、藤田・フランブ（2009）は、中国の重慶大学でピア・ラーニングの概念を取り入れ、スピーチコンテストそのものを日本語科の学生だけで運営させた試みについて報告している。その結果から、学部全体の日本語力の上達に結びついたことがうかがわれ、ピア・ラーニングとしてのスピーチコンテストの可能性を示唆している。

深澤・陳（2012）は第六回全中国選抜日本語スピーチコンテスト西北ブロック予選²⁾の10名の出場者を対象に、スピーチ指導の実施状況およびその効果について調査し報告した。それによると、本大会の成績と関係なく、スピーチ指導を受けた対象者は、話す能力、書く能力、聞く能力が全面的に高められたこと、またそのなかで特にその場で与えられた話題についてまとまった発話をする、いわゆる即席スピーチの能力が大いに鍛えられたことが観察できた。

このように、口頭コミュニケーション能力に関して、カテゴリー分類の検討や、日本語教育現場での実践報告等、研究の実績が少なくない。しかし、平田（2010）が学習者のニーズに沿ったものかの検証必要性を提唱しているように、現行の指導法が学習者の多様性に対処できているのかについては、検証がなされないまま実施されている、という疑念が拭えない。

2. 西安電子科技大学のスピーチ指導の試み

西安電子科技大学（以下「西電」と略称）は2003年に日本語科を設置し、毎年学生をおよそ25名募集している。西電の学生が学外のスピーチコンテストに出場する機会は、年に2回ある。一つは全中国選抜日本語スピーチコンテスト西北ブロック予選で、もう一つは陝西省大学生日本語弁論大会³⁾である。西電の学生はこれまでに上記の2大会でそれぞれ1回しか入賞できなかった。成績不振の理由として、これまでの指導では学習者の特徴とニーズを考慮せずに、場当たりの対策を取り続けてきたことが考えられる。西電の日本語学習者に次のような特徴がある。

- 1) 日本語が好きで日本語科に入ったわけではない。「調整」に服従した結果である。

- 2) 高校は文科ではなく、理科だったので、外国語がもともと得意ではないし、好きでもない。
- 3) 大学卒業後、日本語関係の仕事に就かない。日本語に時間がたくさん取られたくない。
- 4) 上記の理由によって、学生のモチベーションが貧弱である。また、スピーチに関しては、
- 5) 原稿作成に必要となる社会問題等に関する知識と関心が欠落である。
- 6) スピーチは才能であり、頑張ることによって容易に上手になるものではないと思いつむ。
- 7) どうせ外国語大学、総合大学の出場者に勝てない。勝つ見込みがない試合には最初から出ないほうが良いと思いつむ。

残念なことに、現場の教師は学習者のこれらの特徴を無視している。その結果、学習者の潜在能力の引き出し、日本語力の底上げ、スピーチ大会へのモチベーションの向上にあまり力を入れていないのではないかと思われる。その現状を改善するために、日本語科二年次第二学期の口語講義にスピーチ指導項目を導入する判断に至った。

2. 1 スピーチ指導概要

スピーチ指導は週に1回で、全11回行われた。

表1 スピーチ指導の進行

1回目		オリエンテーション、グループ分け、スピーチ原稿の書き方、スピーチのし方を学ぶ、スピーチコンテスト入賞作品を鑑賞
2回目		テーマ告知、 グループディスカッション
3回目	なぜ中国人は大きな声で話すのか	スピーチ、質疑応答
4回目		スピーチ、質疑応答
5回目		スピーチ、質疑応答
6回目		総評

(表1のつづき)

7回目	福島原発事故の 後原子力発電につ いてどのように考 えるか	テーマ告知、 グループディスカッション
8回目		スピーチ、質疑応答
9回目		スピーチ、質疑応答
10回目		スピーチ、質疑応答
11回目		総評

講義の進め方および各段階の留意事項は次のとおりである。

1) グループ分け: ①教員は、成績と性別⁴⁾のバランスを考慮しながら、グループ分けをして、それぞれのグループにグループ番号を与えておいた。②グループ内の話し合いによって、グループリーダーと各メンバーのグループ内の順位を決めてもらった。③学生は教室に入るとあらかじめ定められた場所に座ってもらうようにした。

2) グループディスカッション: ①使用言語については特に定めなかった。発表原稿の構成や中身についてより深い議論をするのには、母語による意思疎通が必要な場合があると考慮したからである。②ディスカッションが終わった後、各グループにディスカッションの状況を報告してもらった。報告は、グループリーダーまたはグループリーダーが指名した人によって行われた。

3) 発表原稿の執筆: それぞれ各自で書いても良いし、グループ内の他のメンバーと共同で書いても良い。

4) スピーチ: ①発表者は、毎回の授業の冒頭に抽選で決まった。各グループの同じ順位の人に発表してもらった。②質疑応答を含めて一人の持ち時間を15分以内とした。③スピーチ用のメモを作っても良いが、できるだけ見ないで話してもらった。

5) 質疑応答: ①発表の直後に、発表者の所属グループ以外の各グループのメンバー全員に評価表と質問表を記入してもらった。②発表の直後に、発表者の所属グループ以外の各グループに一人ずつ質疑してもらった。質疑者はその場で抽選で決まった。各グループの同じ順位の人に質疑してもらった。質疑応答は基本的には質疑者と発表者の間で行うよう

にと指示した。質疑者または発表者が戸惑った時、各自の所属グループのメンバーにフォローしてもらっても良い。

6) 総評：①評価表を統計した結果を発表する。②録画したのを見せながら、アクセント、語彙、文法等の語学面の傾向性のある間違いを指摘する。③構成が高い点数を取った発表者の発表原稿を解説する。④表現力が高い点数を取った発表者のビデオを見せながら解説する。

7) 教員の役割：①総評、②発表時間の管理、③ビデオ撮影。それ以外は、教員は一切関与しない。

2. 2 スピーチ指導の実施およびその効果に関するアンケート調査

アンケート調査は、受講者 22 名全員に協力してもらった。調査表は六つのパーツからなり、その結果は次の通りである。

1) スピーチコンテストの参加歴と今後の参加願望

大学入学前にスピーチコンテスト参加歴があるのはわずか 3 名であったのに対し、第一回「人文学院杯」学内スピーチコンテストに参加したのは 9 名で、第二回「人文学院杯」学内スピーチコンテストに参加したのは 1 名であった。大学に入学して半年の抵抗期と適応期が終わってさらに三、四ヶ月経った頃はモチベーションがもっとも高い時期である。それで、第一回「人文学院杯」に多くの学生が出場したと考えられる。しかし、第一回「人文学院杯」の「失敗」と二年次第一学期の沈黙期を経て、モチベーションが徐々に沈んできた。学生にはリベンジの勇気がなくなり、結果主義の所為でスピーチコンテストへの熱意が急に冷えてきたと考えられる。それで、第二回「人文学院杯」への出場人数が激減したと考えられる。このクラスで唯一第二回「人文学院杯」に参加した 1 人は第一回「人文学院杯」の 1 位で、その後の個別指導でも大きく伸びていて自信がついていた学生である。また、「人文学院杯」に二回とも参加しなかった 13 名にその理由を聞いたところ、「日本語の力が足りない」が 9 名、「人前で話すことが怖い」が 6 名、「スピーチが好きではない」が 3 名、「準備する時間がなかった」が 1 名であった。

スピーチ指導を受けた後で第三回「人文学院杯」の参加願望について聞いたところ、「参加したい」と答えた 2 名のほか、「分からない」は 9 名であった。「分からない」の理由として、「その時の上達ぶり次第」、「準

備する時間があるかどうか」、「上がり症が克服できるかどうか」が3名ずつであった。このスピーチ指導が学習者のスピーチに対するモチベーションの喚起と自信付けに寄与していたのではないかと考えられる結果となっている。

2) グループディスカッションの感想

表2 グループディスカッションの感想

良かった点	
お互いに意見を出し合い、活発な議論を行うことができた。	14名
それぞれの意見の良いところと良くないところが分かり、テーマに対する理解が深められた。	8名
自分の考え方を分かりやすく伝えるために、どのように話したら良いのかを考えるきっかけとなった。コミュニケーション力が鍛えられた。	2名
チームワーク、協力意識の大切さが分かった。	2名
グループ内外の交流ができ、友情を深めることができた。	2名
良くなかった点	
意見が割れた場合、議論が難航し、更に人間関係を壊す恐れがある。	12名
時間の無駄遣いが多かった。	6名
チームの人に頼りすぎて、ずっと黙ったままで何もしない人もいた。	3名

3) 発表原稿の執筆とスピーチの練習

一回目の発表原稿は、単独執筆が8名で、共同執筆が14名であった。二回目の発表原稿は、単独執筆が14名で、共同執筆が8名であった。また、暗誦時間について聞いたところ、人の書いた原稿を暗誦するのにだいたい四時間がかかった。また、自分の書いた原稿ではないため、本番中で緊張してしまうと直ぐに忘れてしまったりしていた、という感想が多かった。それこそ、二回目の発表原稿の単独執筆の学生が増えた理由だと考えられる。

4) 自分のスピーチおよびその後の質疑応答の感想

自分の発表のできばえについて聞いたところ、「思ったより良かった」が4名、「普通だった」が8名、「あまり良くなかった」が10名であった。「あまり良くなかった」と答えた人にその理由を聞いたところ、回答が「緊張しすぎた」、「表現力が弱かった」の二つに集中した。また、発表後の質疑応答について、次のような感想があった。

表3 質疑応答の感想

良かった点	
発表自体、または発表内容の問題点をその場で指摘してくれた。	8名
理解できなかった部分を再確認できた。	5名
誰もが質問者に指定される可能性があるので、みんなしっかりと発表を聞かねばならなかった。	4名
質疑に自分なりに答えられたと思う。	3名
質問の仕方を練習できた。思考力も鍛えられた。	3名
文章についていろいろな側面から質問が出たので、自分の発表を見直す良い機会だった。	3名
グループのメンバーが質疑応答を助けてくれた。チームワークの大切さが実感できた。	2名
他の人が自分のスピーチを聞いて分かってくれたようで、嬉しかった。	1名
良くなかった点	
過激な議論で、口喧嘩になる寸前だった。	8名
発表内容と関係ない質問をしたり、質問に正面から答えなかつたりする人が多かった。	7名
時間の無駄遣いが多かった。	5名
日本語が言えなくなると、すぐに中国語にチェンジしてしまう癖がある。中国語の使用を禁止するべきだった。	2名

5) スピーチ指導を受ける前と受けた後の変化

まず、発表原稿の執筆について、スピーチ指導を受けた後の各項目の上達状況は次のとおりである。

表4 発表原稿執筆の各項目の上達状況

項目	上達の度合い		
	たいへん	少し	全然
文体や決まった表現	4名	18名	0名
始まり方と終わり方	3名	18名	1名
聴衆を惹きつける事例の選び方	3名	18名	1名
内容、構成	6名	16名	0名

また、スピーチそのものについて、スピーチ指導を受けた後の各項目の上達状況は次のとおりである。

表5 スピーチそのものの各項目の上達状況

項目	上達の度合い		
	たいへん	少し	全然
アクセント、イントネーション	0名	22名	0名
目線、姿勢、ジェスチャー	2名	18名	2名
話のスピード、間取り	4名	17名	1名
理解されているかを確かめて話す	1名	21名	0名
聴衆の前で話す自信	3名	18名	1名

また、スピーチ指導を受けた後の日本語力の上達ぶりについて、次のような回答であった。

表6 日本語の上達状況

	たいへん	少し	全然
日本語が上達したのか	2	13	7

6) スピーチ指導を振り返った感想、スピーチ指導の授業への導入についての意見

スピーチ指導を振り返った感想について、自由記述で回答を求めた。その結果、22人中20人はこの指導をプラス評価した。その理由として、六つの方面から取り上げられている。

表7 スピーチ指導へのプラス評価

自己への再認識		18名
抜粹	<ul style="list-style-type: none"> ・スピーチが絶対無理だと思っていたが、実際やってみたらそうでもなかった。人前で話せるようになったのは何より嬉しいことだ。私にとって実に大きな挑戦だった。 ・みんなレベルは同じぐらいではないかと思っていたが、実際やってみると、すごく上手な人が何人もいた。自分にとってよい刺激となった。彼らと同じようになりたい。 	
	<ul style="list-style-type: none"> ・発音、文法など普段自分で気づけなかった問題点を先生に直してもらえた。 ・日本語作文の構成が分かり、新しい単語も覚えられた。また、作文の文を普段そのまま使えるので、会話の力も伸びた。 ・素材や構成を議論しているうちに、作文の書き方を身につけた。 	
日本語力の上達		14名
抜粹	<ul style="list-style-type: none"> ・スピーチへの理解をさらに深められた。特に、聴衆の立場としてクラスメートの発表を聞いてそう思った。 ・みんなの前に立って、そしてカメラに向けられて、とても緊張したが、やっけていくうちに段々緊張しなくなった。 	
	<ul style="list-style-type: none"> ・心をつ一つにして、一緒に議論し解決策を探す、その過程は気持ちよかった。一人ぼっちの自分よりグループの一員としての自分のほうが楽しい。 ・助け合うことによって個人の負担を減らすことができた。 	
スピーチ能力の上達		11名
抜粹	<ul style="list-style-type: none"> ・話術が大切だ。面白いことが話せたい、面白い人になりたい、そう思うようになった。 ・自分の思うことをどう分かりやすく表すのか、他人の反論に対してどう対処するのか、これらの能力を鍛えることができた。 	
	<ul style="list-style-type: none"> ・質疑応答を通して、迅速且つ適宜な反応能力が鍛えられた。 	
チームワークの大切さ		9名
コミュニケーション能力の上達		8名
抜粹	<ul style="list-style-type: none"> ・思考力の上達 	
	<ul style="list-style-type: none"> ・質疑応答を通して、迅速且つ適宜な反応能力が鍛えられた。 	
思考力の上達		3名
抜粹	<ul style="list-style-type: none"> ・質疑応答を通して、迅速且つ適宜な反応能力が鍛えられた。 	
	<ul style="list-style-type: none"> ・質疑応答を通して、迅速且つ適宜な反応能力が鍛えられた。 	

一方、この講義をマイナス評価した学習者は2名いた。その理由として、「学生の個性がそれぞれ違うから個別指導のほうが良い」ことが挙げられた。

また、このスピーチ指導の授業への本格的導入について、自由記述で回答を求めたところ、「賛成」が19名で、「条件付き賛成」が1名、「反対」が2名だった。「賛成」の理由として、次の七つの方面から取り上げられている。

表8 スピーチ指導の授業への導入に賛成する理由

学習意欲の刺激		11名
抜粋	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者主導の講義形態が新鮮でおもしろい。 ・成績があまり良くない学生も取り組まないといけない。 ・スピーチは、発音、単語、文法、作文等の知識を総動員するものだと考えられる。また、スピーチを通して自己診断をすることもできる。 	
	日本語力の上達	10名
抜粋	<ul style="list-style-type: none"> ・書くことが好きな人もいれば、話すことが好きな人もいる。それぞれ違うが、スピーチの講義だと各方面の力が鍛えられる。 ・会話の授業以外は、ほとんど日本語を話さない。自分のどこが良くてどこが悪いのかさえも分からない。普段間違いを直してくれる人がいないと、間違いが化石化する。この講義ではグループのメンバーや先生が直してくれるので、大変役立つ。 	
	スピーチ技能の必要性	8名
抜粋	<ul style="list-style-type: none"> ・スピーチ技能の向上は今後の就活や仕事にも役立つ。 ・会話とスピーチが違う。会話の授業があるが、スピーチの授業がない。 	
	協力意識の育成	3名
思考力の訓練	3名	
コミュニケーション力の向上	3名	

「条件付き賛成」と答えた1人は、「もう一学期実験して計画や構成をよく練った上で授業に導入すべきだ」と述べている。

一方、「反対」と答えた2人は、それぞれ「2年次の日本語学習者にとっては、自分で書くものを話すより、あるものを真似るほうが大事だ」、「学生には好き嫌いがある。この講義をやると、好きで上手な人はもつ

と上手になるが、嫌いな人はもっと嫌いになり、進歩しない」という異なる理由を述べている。

2. 3 スピーチの総括

1) この指導はスピーチに対する学習者のモチベーションの喚起と自信付けに寄与していた。「人文学院杯」スピーチコンテストに近い緊張感と臨場感を作るためにステージの配置やマイク、ビデオカメラの設置等、様々な留意をした。発表者を事前に決めておいてほしいと何回も受講者に言われたが、教員がその願望に応じなかった。学習者のほとんどが苦手意識を持っているにもかかわらず、教員が強制的にこの指導を押し進めているため、みんな内心嫌がっているのではないかと思っていたが、意外なことに「楽しかった」、「面白かった」という感想が多かった。二つのテーマを扱ったが、一つ目のテーマの時と異なって、二つ目のテーマの時は、発表原稿を自ら執筆した人が増えて、発表の時も顔を上げて聴衆と目線を合わせたりジェスチャーを使ったりして余裕を見せてくれた人が何人かいた。

2) この指導は受講者が自分のコミュニケーションのあり方を見直すきっかけとなった。質疑応答は、発表者が自分の発表内容を見直す機会であると同時に、質疑者が自分の聞き方を反省する機会でもある。教員は毎回の授業の冒頭に、質疑を内容確認に限ると指示していたが、残念ながら発表内容と関係ないことで議論になったことが毎回あった。アンケートの回答にもあったように学生自身も「無意味な議論が多い」と批判しているのである。しかし、議論をしているのが他ではなく自分たちだったので、「なるほど、普段自分たちがこのような態度で聞き手をしているのだ」とやっと気がついたようだ。

3) 受講者はこの指導を通して「話す力」、「書く力」だけではなく、「聞く力」も鍛えられた。質疑応答の時間に「発表を聞いて分からなかった」という質疑がほとんどなかった。5分ぐらいの日本語の発表を難なく聞いて分かったと、聞き手にそれで聞く自信を付けた。一方、自分の発表を聞いて分かってくれたということで、発表者もそのことを喜び、話す自信を付けた。

4) Classroom-based のアプローチの試みだったため、教員は総評以外にほとんど関与しなかった。学習者主導のこの講義形態に学習者は最初のところ慣れないことが多かった。その現れの一つとして、時間を有効に利用できなかったことに反映している。グループディスカッションの時間にほとんどのグループは最後まで集中できず途中から雑談したりしていた。その結果、ほとんどのグループでは、議論がまとまらなかった。また、議論が難航になったりするとすぐに教員に斡旋や助けを求めてきた。自分たちの手で問題を解決しようという自信と意欲がまだ弱いと言える。ただし、「難しいテーマにもかかわらずアイディアを出し合うことによって発表原稿を何とか書けた」、「質疑応答の時間に心を一つにして他のグループからの質疑に対抗した」、というアンケートの回答にもあったように、チームワークの力と大切さが分かったという人が何人かいた。学習者同士の協調学習の効果を少し味わえたのではないかと思われる。

3. おわりに

スピーチ指導の授業への導入にほとんどの学習者が賛成しているというアンケート調査の結果に示されたように、工学系大学の日本語学習者はスピーチの技能を身につけようとするニーズがある。しかし、自信の欠乏によってほとんどの学習者は自ら引いてしまうという傾向が強い。その傾向になったことについて、スピーチに関する工学系大学の日本語学習者のニーズを正確に抽出できなかった、工学系大学の日本語学習者に合うようなスピーチの指導法を講じなかった現場教員の責任が重い。

今回の試みはスピーチに対する工学系大学の日本語学習者のモチベーションの喚起と自信付けを目標に設定したものである。当初デザインしていた授業に不備が多いことに途中から気づいた。しかし、予測していた効果が出るかを観察するために、当初の授業計画と授業方法を貫いていた。今後、工学系大学の日本語学習者のニーズに合わせ、より綿密な授業をデザインし、より効果的なスピーチの指導法を探って行きたい。

【付記】

本研究を進めるにあたり、一部に2011年度中央高校基本科研業務費専項資金（課題番号：72115724）からの助成を受けている。

注

- 1) 香港、マカオ、台湾を含まない。高等職業学校、独立学院、大学分校を含まない。
- 2) 中国教育国際交流協会、日本経済新聞社、日本華人教授会議の主催によって、2011年5月に蘭州大学にて開催されたのである。
- 3) 全国日本学士会、陝西教育国際交流協会が主催。
- 4) 2年生のクラスの人数は22名である。うち男子は10名で、女子は12名である。

参考文献

- [1] 林里香 (2010) 「留学生の口頭表現クラスにおける聞き手の役割」『授業実践開発研究』第3巻, 千葉大学教育学部授業実践開発研究室, pp. 53-61
- [2] 高見澤孟 (2004) 「第5章 中上級の教え方 (1) 会話/聴解」『新・はじめての日本語教育2 日本語教授法入門』アスク, p. 112
- [3] 平田オリザ (2010) 「劇作家として自然な日本語とは何か」『ICJLE2010 日本語教育世界大会予稿集 (台湾 国立政治大学)』
- [4] ヒルマン小林恭子・深澤のぞみ (2009) 「日本語のビジネススピーチの特徴と日本語教育への活用の可能性」『JSAA-ICJLE2009 日本語教育国際研究大会予稿集 (オーストラリア ニューサウスウェールズ大学)』, p. 123
- [5] ヒルマン小林恭子・深澤のぞみ (2010) 「パブリックスピーキングのジャンルとしての日本語式辞スピーチの特徴」『ICJLE2010 日本語教育世界大会予稿集 (台湾 国立政治大学)』
- [6] 深澤のぞみ・陳会林・張鵬 (2012) 「日本語教育におけるスピーチ指導の可能性—全中国選抜スピーチコンテスト西北ブロック予選の参加校の取り組みを例として—」『応用言語学研究論集』第5輯, pp. 16-42
- [7] 藤田朋世・フランブ順美 (2009) 「ピア・ラーニングの概念を取り入れたスピーチコンテストの試み—重慶大学での実践報告—」『世界の日本語教育』19, pp. 199-213

氏名：陳 会林

所属：西安電子科技大学人文学院

E-mail：hlchen@xidian.edu.cn