

まとまりのある話をするための教材の制作

『初級からの日本語スピーチ 国、文化、社会についてまとまった話をするために』制作の実践から

和泉元千春・魚住悦子・熊野七絵・羽太園・三浦多佳史

〔キーワード〕 初級成人学習者 スピーチ まとまりのある話をする 談話展開

〔要旨〕

一般に初級段階では文法確認のための文レベルの練習に終始する傾向がある。そこで関西国際センターでは、「まとまった話をする」ことを初級段階から体験し意識させることを目指した口頭表現指導教材『初級からの日本語スピーチ 国・文化・社会についてまとまった話をするために』を制作、出版した。

本書は、実際の日本語能力とタスクの難易度のギャップが埋められるよう、スピーチの作成過程に沿った学習活動（談話展開の把握 Q&A 談話展開の確認 作文 スピーチ）を教材化した。それにより、同じ内容について繰り返し発信し、必要な語彙や表現を定着させることが可能である。また、成人学習者の興味や社交上のニーズに応えられる話題を取り上げた。

関西国際センターで本書を使用した結果、言語能力の向上、話題に関する知識の獲得、満足感、達成感による日本語使用に対する自信、クラスメイトおよび教師との信頼関係の構築、という学習効果が確認された。

1. はじめに

独立行政法人国際交流基金関西国際センター（以下、関西センター）は、職務や研究のために有用な日本語を学ぶことを目的とした「専門日本語研修」、海外で日本語を学ぶ学習者の継続学習を奨励することを目的とした「日本語学習奨励研修」、地域の国際交流への協力を目的とした「地域協力研修」を実施する日本語研修機関である。参加者の日本語学習の目的や日本語能力、研修期間はさまざまであるが、多くの日本語研修では日本語による運用、発信を重視したコースデザインがなされている。

例えば、海外で日本語を学ぶ大学生の日本語学習を奨励する目的で実施されている「日本語履修大学生訪日研修」は、その目的と約6週間という短期の日本語研修であるという理由から、文法などの知識を新たに導入するより、自国で学んできた日本語を運用することを重視したコースデザインがなされており、研修の総括として発表会を行っている。

さらに最近では、国際理解教育の一環として、近隣の小中学校からの交流依頼が増加しているが、その中で参加者による自国紹介などの発表が希望されることも多くなってきた。

また、日本語能力上の問題点として、日本語能力が高いにも関わらず、口頭運用の際、文を羅

列するだけで段落が形成できない、一つの話について同じ情報を繰り返してしまう、自分で1つの話を完結できないなど、「まとまった話をする」のが苦手な者が多いという点も看取された。

一方、「専門日本語研修」の一つである外交官・公務員日本語研修は、各国の外交官および公務員を対象とした9ヶ月の日本語研修である。参加者の多くは日本語学習経験がほとんどないが、研修修了後には日本関係の部署に配属されることが期待されている。そのため、初級段階であっても専門語彙の習得やスピーチによる日本語発信練習など、初級文法の導入や練習だけでは対応できない職務上のニーズをコースデザインに反映させる必要がある。さらに、参加者が成人であることから、実際の知的レベルにより近い話題で日本語を運用することへの欲求とその効果が高いことも認識された(羽太他 2003)。

このように、運用、発信重視の研修を設計、実施していく中で、関西センターではコースの枠を越えた共通ニーズとして以下の3点を認識し、『初級からの日本語スピーチ - 国・文化・社会についてまとまった話をするために - 』を制作した。

「まとまった話をする」ことを意識させる内容の教材が必要である

成人学習者の「話したい」という欲求を満足させる知的な話題を扱い、話す内容を重視した教材が必要である

運用、発信重視のコースデザインを反映させた教材の開発が必要である。特に関西センターでニーズが高い口頭表現指導用の教材開発は急務である

本稿では、特に初級学習者を対象にした口頭表現指導について、関西センターが取り組んできた『初級からの日本語スピーチ』制作の実践を報告する。まず、教材制作の基本的な考え方について説明し、教材の概要を紹介する。さらに、教材の使用協力者(教師や学習者)への聞き取り調査結果を元に本教材を評価し、今後の課題を挙げる。

2. 教材制作フレームワークの策定

2.1 言語能力とタスク

Bachman(1990)によると、言語学習によって獲得される言語能力には「構成的能力(Organizational Competence)」と「語用的能力(Pragmatic Competence)」がある。前者の「構成的能力」は言語の構造に関する能力であり、語彙・構文に関わる「文法能力(Grammatical Competence)」と文章構成・結束性に関わる「談話能力(Textual Competence)」に二分される。一般に初級段階では、文法項目確認のための文レベルの練習に終始することが多く、「文法能力」に焦点が当てられることが多いのが現状であるため、「談話能力」の養成に関しては、初級段階と中級段階の学習が分断されているという印象がもたれがちである。そこで、初級から中級への橋渡しを円滑に行うために初級段階から談話能力を養成することを視野に入れ、日本語能力に応じて談話能力に関わる学習項目を段階的に取り入れていくことが必要だと考えた。前述のように「談話能力」に

は、どのように談話に結束性をもたせるか（結束性）、何をどのように展開するか（修辭的構造）といった側面がある。本教材では主に後者に焦点をあて、談話展開パターンと談話展開に関わる表現や接続詞の学習によって、談話能力を養成することとした。

また、初級段階では一般に導入されることがないが学習者にとって必要な文型や語彙を選定し、「文法能力」を伸ばすことをめざした。さらに、口頭表現指導にはかかせない日本語音声面の練習にも配慮することとした。

これらの言語能力を養成するためのタスクとしてはスピーチを採用することとした。研修の総括として実施されている発表会でスピーチ発表が課せられることが多いという理由だけでなく、スピーチでは、会話形式のように聞き手が推測して内容を先取りした発話をするなどのターンテイキングによって発話が中断されることがないため、「まとまった話をする」ことを意識させるのに有効だと考えられるからである。また、ある程度の即興性が求められる対面式の会話とちがって、事前の準備が可能であるため、特に初級教材の場合、学習者の日本語能力とのギャップを埋めることに配慮しやすいという利点もある。

2.2 談話能力養成のためのアプローチ - 作文教育からの示唆 -

沖原（1985）は、英語教育における作文指導について、学習者にある話題を与え、それについて自分の考えや知っていることを自由に書かせるという方法での学習が往々にして学習者の学力レベルを超えたものになりがちで、書き手にとっても、また、後で添削することになる教授者にとっても、時間をかけた割には実りのない作業に陥りがちであり、その原因として「到達目標」（＝「あるまとまった内容が自由に書けるようになる」）とそれに至るための学習方法が混同されていることを指摘している。そしてこのような指摘に対応するための指導法として「パラグラフライティング」を紹介している。「パラグラフライティング」とは、「書きことばの様ざまな規則、cohesion（文と文の文法上のつながり）、coherence（文と文の意味上のまとまり）、パラグラフ内の構造、パラグラフ相互の関係、などについての理解を得させ、学習者自身の作文においてそれらの知識が活用できるようにすることが目標（沖原、前掲書）」であり、自由作文への橋渡しを可能にする方法である。ただ思いつままに文単位で書くのではなく、パラグラフ単位の書き方へと発展させるのに有効である。

日本語教育における作文指導でも、初級段階から談話レベルの指導の必要性が指摘されている。例えば筒井（1996）、門脇（1999）は初級学習者の自由作文の問題点として談話展開を考慮していないという点を指摘している。このような指摘を受けて、身近な話題について単なる文レベルの文型定着のための練習で終わらせるのではなく、学習者自らが談話展開を意識し、中級段階の作文につながられる教材として門脇・西馬（1999『みんなの日本語初級やさしい作文』）が制作されている⁽¹⁾。

一方、口頭表現指導については、沖原(前掲書)の指摘と同様の問題を抱えながらも、特に初級段階で談話能力養成を視野に入れた教材の開発はまだ模索段階のようである⁽²⁾。

以下、このような先行実践を踏まえつつ制作された『初級からの日本語スピーチ』の概要を述べる。

3. 教材の概要

3.1 教材のねらい

本教材では、前述の経緯から以下の3点を「ねらい」としている。

自分や国、社会、文化に関する特定の話題について、まとまった話ができるようになること

特定の話題について学習活動を繰り返すことで、口頭能力を伸ばすこと

効果的な発表のための技術を身に付けること

一般に初級学習者を対象とする場合、身のまわりの身近な話題が扱われることが多い。本教材では、成人学習者の興味や社交上のニーズに応えられるよう、社会や経済、文化についてまとまった話をするを第一のねらいとした。また、それぞれの学習者にとって必要な語彙や表現を話題ごとに学び、話す内容を重視することを第二のねらいとした。さらに、聞き手を意識して効果的に内容を伝えるための技術を身に付けることを第三のねらいとした。

3.2 教材の構成

本教材は全部で15課から成っている。

1課から15課までは対象者の日本語能力とねらいの違いからStep1(1課~9課)、Step2(10課~15課)の2段階を設けた(表1)。初級前半段階を対象としたStep1では「意味のまとまりを意識すること」、初級後半段階を対象としたStep2では「複雑な談話形成の基礎となる単純な展開を学ぶこと」を学習目標に設定し、談話能力の基礎を初級から段階的に身に付けることをめざした。

まず第1課ではまとまったスピーチをするために最低限必要なスピーチの構成として、‘Introduction(スピーチのテーマ(タイトル)の紹介)’、‘Main Body(Development)’、‘Conclusion(スピーチのテーマに関するコメントや意見)’、‘Ending(スピーチの終了表明)’を紹介した。スピーチの構成を示すだけでなく、スピーチを始める表現(「きょうは~についてお話しします」)、スピーチを終える表現(「簡単ですが、これで終わります」)といった談話展開に関わるメタ言語表現も提示している。

各Step内の課は難易度順ではなく、学習者の興味やニーズ、研修期間の長短などコースデザインに柔軟に対応させられるよう、モジュール式を採用した。

まとまりのある話をするための教材の制作

表1 『初級からの日本語スピーチ』の構成・内容

Step 1	本教材の構成・内容	Step 2
初級前半レベルの成人学習者 (『みんなの日本語』程度)	対象	初級後半レベルの成人学習者 (『みんなの日本語』程度)
意味のまとまりの意識化	ねらい	より複雑な談話形成のための準備
話題による課立て (1~9課)	課立て	談話展開のパターンによる課立て (10~15課)
モジュール式		モジュール式
情報を列挙する単純な 展開パターン	談話の展開パターン	より複雑な談話形成につながる 展開パターン
意味上のまとまりに言及する メタ言語	談話展開に関わる 表現	談話展開にかかわる接続詞や メタ言語
1. まつり 2. 地理・民族・宗教 3. 私の仕事 4. 観光 5. 歴史 6. 私の国と日本の関係 7. 結婚 8. 産業と貿易 9. 経済と人々の生活	目次	10. 対比する「習慣の違い」 11. 因果関係1「教育の問題」 12. 変化を説明する「日本(日本人)の イメージ」 13. 分析する「人間関係」 14. 因果関係2「社会問題」 15. 出来事を語る「いやな体験」

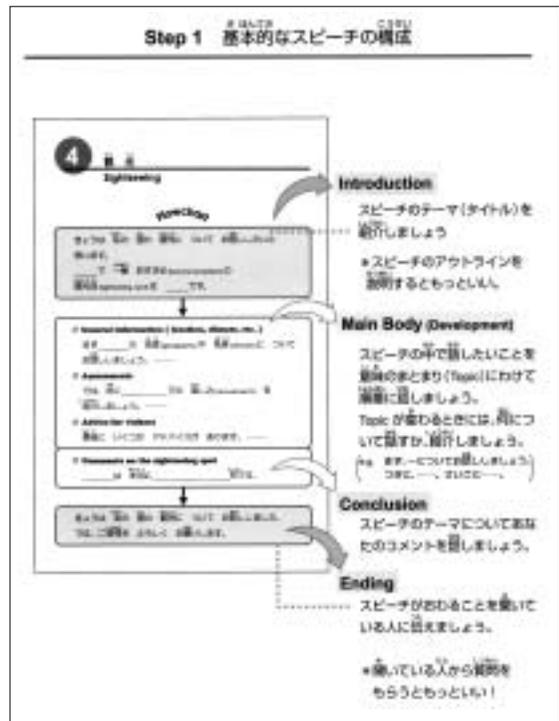
I. Step1: 基本的なスピーチの構成

「意味のまとまりの意識化」(図1)

初級前半レベルを対象とした Step1 は、意味のまとまりを意識するために、情報を列挙する単純な談話展開パターンで「まとまった話をする」体験をするのが目的である。

例えば、「観光」(第4課)について話す場合には、おすすめの観光地の位置、気候、楽しみ、旅行者へのアドバイスなどに関する具体的な情報を単に列挙するのではなく、意味のまとまり(topic)ごとにまとめて話し、最後にコメントを加えるという談話の展開を学ぶ。さらに、topic が変わる時に「まず(例: 地理や気候)についてお話します」「つぎに(例: ~での楽しみ)についてお話しま

図1



す」といったメタ言語表現を使用することによって談話展開を明確に示した。1つのtopicに含まれる情報量が少ない初級段階のスピーチでは、メタ言語表現の多用がかえって不自然な印象を与えることも考えられる。しかし、メタ言語表現を使用することにより、学習者は意味のまとまりを常に意識することが可能である。さらに、文法や語彙の不正確さによって仮にコミュニケーションの破綻が起こっても、topicが変わった後に破綻状況が影響することがないように軌道修正が可能である。日本語能力面で不安を抱える初級学習者のスピーチの場合は特にメタ言語表現使用が有効である。

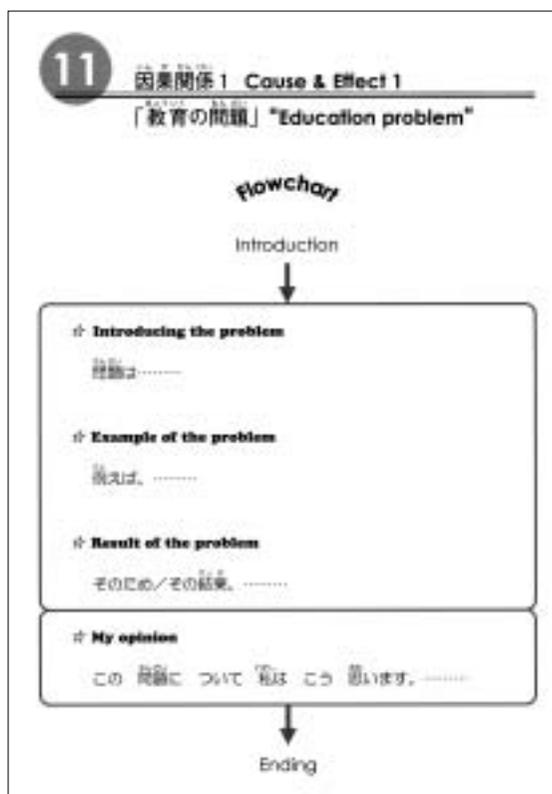
II . Step2 : より複雑なスピーチの構成

「より複雑な談話形成のための基礎」
(図2)

初級後半レベルを対象としたStep2ではより複雑な談話形成のための基礎作りをねらった。より複雑な談話形成につながる展開パターン(因果関係、出来事を語るなど)を取り上げ、接続詞や談話展開に関わるメタ言語表現を使いながら「まとまった話をする」体験をするのが目的である。

例えば第11課では、自国の教育問題の「因果関係」を説明するための基本的な談話展開として、【(1)教育問題の提示】 【(2)問題の具体例】 【(3)問題の結果】 【(4)意見】という単純な展開パターンを学ぶ。さらに話の展開をより明確にする「(1)問題は……」「(2)例えば、……」「(3)そのため/その結果、……」「この問題について私はこう思います」という表現が導入される。

図2



III . `What is a good speech?` (図3) / `Something important!` (図4) (表2)

巻頭`What is a good speech?`にはスピーチ発表を行う際の注意点をまとめた。ここでは、「いいスピーチとは何か」、「スピーチ発表の準備はどのようにすればいいか」といった発表の際の心構えや、音声面(ポーズのおき方)や発表態度に関する注意点、視覚資料の活用例が紹介され

図 3 : what is a good speech?

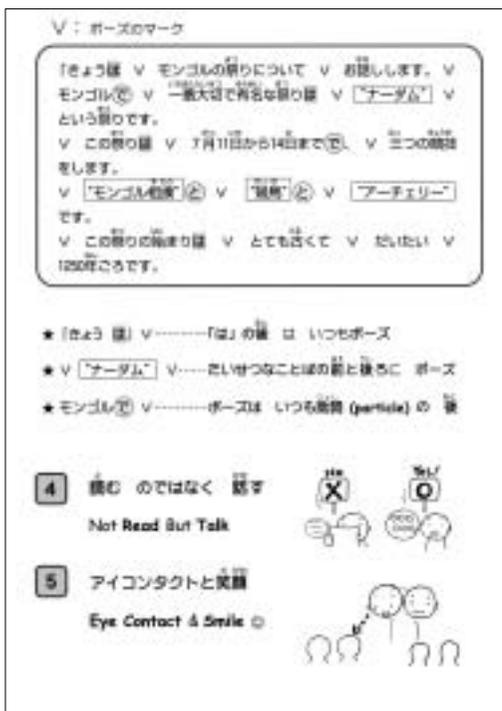


図 4 : Something important!

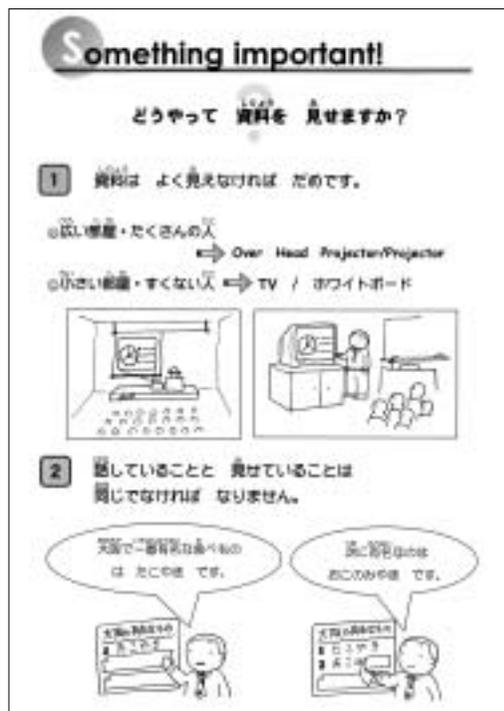


表 2 ‘What is a good speech?’ ‘something important!’ 内容

what is a good speech?	いいスピーチとは?	スピーチの準備
	話し方(声、スピード、ポーズ、読まずに話す、視線と表情)	
	ハンドアウトの作り方	キーワードの扱い方
Something important!	スピーチの中でクイズを出すとおもしろい	
	どうやって資料を見せますか	スピーチの始め方
	コンセプトマップが便利	魅力的なスピーチにするために

ている。また Step2 中の随所に挿入している‘Something important!’には効果的なスピーチ発表をするためのアイデアをまとめた。ここでは、スピーチの中にクイズやことわざを取り入れるアイデアなどを例を挙げて紹介している。

3.3 各課の構成と学習活動

本教材が対象としている初級学習者の日本語能力と「知的な話題に関するスピーチをする」というタスクの難度にはギャップがある。そこで各課の構成を考える際には、そのギャップを埋めるために、初級学習者のスピーチ作成過程が反映されるよう配慮した(表 3)。

表3 各課の構成と学習活動

クラス活動で使用する部分 (各課の構成)	学習活動
Flowchart (各課で学習する談話展開のパターンとそれに関わる表現: 図1,2)	談話展開の把握
Questions (各課の話題について会話をするための質問(Flowchartの流れに沿っている): 図5)	話題についての Q&A (スピーチ作成の準備)
Useful expressions・Reference vocabulary (Questions に答えるのに役立つ表現・語彙: 図5)	
Example speech (Flowchart の流れに沿ったスピーチ例: 図6)	スピーチ原稿の作成
What is a good speech? / Something important!! (効果的な発表のアイデア 図3,4)	発表の準備

Flowchart (図1 図2)

各課で学習する談話展開のパターンとそれに関わるメタ言語表現がフローチャートで視覚的に提示されている。この部分は、各課のクラス活動の最初に使うことを想定しているが、提示前に、話題について「どんなことを話したいか」「どんな順番で話すとよいか」など学習者間で話し合う時間を設けることによって動機付けが高まる。

図5-1

Questions

Q4. どの国で 観光地が 多いですか?
Q5. どの国で 文化が 多いですか?
Q6. どの国で 自然が 多いですか?

Useful expressions

Q1 は N2 で 習得です。 N1 is learned for N2.
• 習得 習得 習得 習得
• エキゾチック ビザビッドヤ スフィンクスで 習得です。

Q2 news と いう N Needle (news)
• エキゾチック クラウドと いう 習得は 習得が ありませう。
• エキゾチック クラウドと いう 習得で 習得です。

Q3 VE learn まで くだらぬ。 Please try to N.
• 習得 習得習得 習得で 習得 くだらぬ。
• 習得 ナリウィンが 習得で 習得 くだらぬ。

図5-2

Reference vocabulary

日本語	かんじ	signifying spot
自然	しぜん	nature
～島	～とう	～island
芭蕉の葉	ばしょうの葉	carol leaf
湖	みずうみ	lake
～湖	～こ	lake～
パゴダ	ぱごだ	pagoda
公園	こうえん	park
織	おりの	weave
博物館	はくぶつかん	museum
美術館	びじゅつかん	art museum
記念館	きねんかん	monument
独立記念碑	どくりつきねんひ	independence monument
国立公園	こくりつこうえん	national park
～王朝	～てうぢょう	dynasty
～世紀	～せいき	century
美しい	うつくしい	beautiful
伝統的な	でんとうてきな	traditional
残っています	のこっています	to remain ex. アンコールには コーメル王朝の 遺跡が 残っています。
おみやげ	おみやげ	souvenir
お酒	さけ	alcoholic drink
和食	わしょく	folk craft
工芸品	こうげいひん	craftwork
手作り	てづくり	hand made

4. 教材の評価 - 使用協力者への聞き取り調査結果から -

4.1 教材の評価方法

本教材制作にあたっては、関西センターで2002年度および2003年度に実施された外交官・公務員日本語研修および日本語履修大学生訪日研修で使用し、教材の内容、および本教材による学習効果について授業担当の日本語教師および学習者に対して調査を行った⁽³⁾。教師に対しては「本教材のねらいの是非(本教材のねらいと構成および内容の整合性、本教材の対象レベルと難度の整合性)」、「教材の構成・内容」、「クラス活動内容」、「学習効果」に関して、学習者には「本教材の構成・内容」および「クラス活動内容」、「学習効果」に関して調査した。さらに本教材の内容について日本語教育関係者からも「本教材のねらいの是非(本教材のねらいと構成および内容の整合性、本教材の対象レベルと難度の整合性)」、「教材の構成・内容」について意見聴取を行った⁽⁴⁾。これらの聞き取り調査結果を元に、初級段階からスピーチというタスクを取り入れることによるメリットについて検証したい⁽⁵⁾。

4.2 教材の内容面の検証

使用協力者からは、本教材のねらい、およびねらいと本書の構成・内容との整合性については多くの賛同を得た。スピーチというタスクを通して、本教材のねらい(話す内容が短くても話題として完結させまとまった話をする、話す内容を重視すること)、スピーチ作成過程を教材化するというアプローチに対して概ね肯定的な評価が得られたと言える。以下には肯定的な評価以外の意見を挙げ、検討する。

語彙の難度による弊害

日本語教育関係者への調査では、本教材の対象レベルと難度との整合性について語彙面からの指摘が多く聞かれた。Reference vocabulary では Questions に答える際の参考になると思われるものは難度に関わらずリスト化したが、日本語教育関係者からは「リストの語彙が難しすぎて学習活動の弊害にならないか」という意見が挙がった。しかし本教材では、このような一般に初級では扱われない語彙を提示することで既知の初級文型を使って話すことができるという効果を優先させている。例えば、自国の社会問題を説明するという展開パターンを学習する第14課では、Reference vocabulary に「貧富の差」という言葉を挙げることで、学習者は初級文型(例「私の国の社会問題は貧富の差です」)「私の国には貧富の差があります」)を使って話したいことを話すことができる。関西センターの学習者に行った聞き取り調査でも、「語彙は時々難しいが大切だ」「仕事に関係があるし、役に立った」といった肯定的に評価するコメントが見られ、語彙の難度よりもむしろ、必要な語彙を与えられることによって既知の文型で話したいことが話せるということへの満足感のほうが高かった。教師は、リストの語彙をすべて与えるのではなく、それぞれの学習者にとって必要な語彙のみを

与えるよう留意しなければならない。

また、リスト以外の語彙を紹介する際にはスピーチスタイルによる語彙選択の制限に配慮しなければならないことは言うまでもない。

談話展開パターンの制限による弊害

日本語教育関係者からは「Flowchart と談話展開に関わる表現を提示してしまうことで、学習者は本当に話したいことが話せなくなってしまうのではないか」「談話展開を制限しすぎると学習者の『話したい』という欲求を刺激する側面が希薄になるのではないか」など、本教材のアプローチとその効果を疑問視する声も挙がった⁽⁶⁾。また、本書を使った授業に参加した学習者からも「違う〔談話展開〕パターンもあるほうがいろんなパターンが覚えられる。この Flowchart に沿うために言いたい内容を削らざるを得ないこともあった(〔 〕内は筆者補足)」というコメントも聞かれた。教師は、Flowchart で談話展開パターンを提示する前に、どのような内容を、どのような順序で話すかということについて話し合う時間を設けるなどの配慮が必要である。

さらに、談話展開のパターンを制限することと、学習者の発話内容を制限することが必ずしもイコールではないということも認識しなければならないだろう。クラス活動の際には、モデル文中の語彙を単に入れ替える作業だけにならないよう、Questions に答えるセッションで話したい内容について十分意見交換させたり、スピーチ原稿の添削の際、教師とのインターアクションを十分に行うなど、内容を深めておくことが必要である。

談話展開パターンの制限に関しては、本教材を使って授業を行った教師から「談話展開の不自然さによって理解が邪魔されることが少ないため、スピーチ原稿の添削のポイントが絞りやすくなった」という添削指導、学習評価上のメリットも指摘された。

4.3 教材による学習効果の検証

4.3.1 『初級からの日本語スピーチ』を取り入れたコースデザイン

本教材を日本語学習に取り入れる方法としては、科目を設置して一定期間継続的に学習を行う方法と発表会の準備作業としてなどスポットで使用方法とが考えられる。関西センターでも日本語研修の目的や研修期間の違いによって異なる取り入れ方をして効果をあげている。

例えば、前出の外交官・公務員日本語研修（ゼロ初級学習者対象 9 ヶ月の日本語研修）では、日本語開始 4 ヶ月めから文法、漢字、聴解といったいわゆる初級項目を学習する科目と並行して週 1 回 2 コマ（50 分×2）スピーチクラスを開講している（羽太他 2002、羽太他 2003）⁽⁷⁾。ここでは、本書を使った学習活動を繰り返すことによって、談話展開パターンの学習による談話能力養成、必要な語彙や文型を使った口頭運用、発表技術の習得をめざしている。

一方、前出の日本語履修大学生日本語研修（初級後半学習者 6 週間の日本語研修）では最終発

表会に向けた発表技術の習得と必要な語彙の拡大を主目的として、不定期に数回(1回2コマ50分×2)スポットで取り入れている。他にスポットで使う方法としては、初級文法修了後の運用練習として使ってみたいというアイデアも使用協力者から寄せられた。

いずれの場合にも、談話展開の学習に重点を置くのか、Q&Aによる語彙や表現の拡大を重視するのか、発表技術の習得を重視するのか、コースデザインの際に学習のねらいを選定し、教師および学習者へ明確に説明しておく必要がある。

4.3.2 学習効果

関西センターで本教材を使用した授業を担当した教師および学習者からの聞き取り調査結果から、学習効果について検証する。使用協力者からはスピーチというタスクを通じた学習の効果として以下の4点が指摘された(以下、太字は聞き取り調査結果より抜粋)。

言語能力の向上

聞き取り調査結果からは、学習者が本教材のねらいを十分に理解した上で、クラス活動を通して見られた日本語能力の向上を評価していることが明らかとなった。以下に言語能力の向上に言及した学習者のコメントを挙げる。

- ・自分で文、段落を作ることができるようになった
- ・語彙が増えた ・文法も勉強した ・文法クラスと違うフォーム〔接続詞等〕を勉強した
- ・Q&Aで話したことはふつうの日本人からの質問と同じ。課が進むごとに日本人の質問に答えられるようになった。

これらのコメントからも明らかのように、限られた話題、展開パターンの使用においてはあがるが「言語能力が向上した」と自己評価している者が多かった。また、ある話題について話す場合に使用できる可能性が高い文型や、それぞれの学習者にとって必要な語彙を選択して、繰り返し運用することによって、日本語能力の向上を実感した学習者は少なくなかったようだ。

さらに教師からも「学習者はスピーチクラス以外の科目や場面でもスピーチクラスで学習した接続詞や表現を使って段落で話したり、語彙や文法を運用したりしている」「日本語研修修了時に実施するオーラルテストの結果はスピーチクラスを履修した学習者のほうが高い」という声が聞かれた。

話題に関する知識の獲得

本教材を使って学習を行う場合の最も重要な前提は、学習者がその話題について話したい情報を持っていることであろう⁽⁸⁾。スピーチ作成の過程を通して、学習者は自国の社会文化だけでなく、日本社会文化についても自発的に情報収集し知識を得ていた。学習者からのコメントをいくつか挙げる。

- ・文化の比較も勉強した

まとまりのある話をするための教材の制作

- ・自国のことを調べると同時に日本のことも勉強した（第1課まつり、第7課結婚）
- ・「私の国と日本の関係（第6課）」などわからないテーマも調べてわかるようになった
まとまった話ができたといい満足感、達成感による日本語使用に対する自信
本教材を使った授業に参加した学習者から得られたフィードバックで最も多く聞かれたのは、学習活動を通して自信、達成感を得たというコメントである。いくつかを紹介する。
- ・文法の本は自分で勉強できるが、スピーチクラスで学ぶ「話す時の自信」は身につかない
- ・地域住民との交流会でいろいろな質問を受けたが、スピーチクラスをとっていたので他の人より自信をもって話せた
- ・適度なストレスがあってよかった
- ・いつも緊張感があるので勉強のためにいい
- ・ホームステイの時に役立った
- ・「結婚（7課）」を勉強して日本人の家に結婚のものを探しに行った時、いろんな話をして自国の結婚についても話した。

コメントが表すように、学習者はスピーチクラスで緊張感を味わいながらもまとまった話をする体験をすることによって、他の場面での日本語使用にも自信を持つようになったようである。日本語研修担当の教師からも、「地域住民との交流会のスピーチ発表に自発的に参加するようになった」「日常生活の中での日本語使用が増えた」など日本語使用に対する積極性の変化を評価する声も聞かれた。このような変化が学習者の自己評価どおりスピーチクラスだけの成果だとは言いきれないが、クラス活動を通して得た満足感や達成感の影響は大きいと考えられる。

もちろんスピーチというタスクを通して日本語を学ぶという方法に心理的な抵抗感を持つ学習者もいるだろう。日本語教育関係者からも「スピーチをしたがらない学習者に対しては学習効果が期待できないのではないか」という意見が出た。関西センターの学習者の中にもスピーチ発表に抵抗を示す者もいる。このような場合には、スピーチ原稿を書く作業までで学習活動を留めておくことも可能である。本教材は、Q&A、作文、スピーチ発表という異なった発信形態が体験できるよう構成されているので、学習者の学習スタイルの多様性にも対応できるのではないだろうか。

クラスメイトおよび教師との信頼関係の構築

スピーチ発表の場として、関西センターではクラス内発表およびコース終盤に日本人の聴衆を招いて発表会を開催している。学習者はこれらの機会を通じてクラスメイトの学習成果を目の当たりにすることになる。聞き取り調査では学習者からは「このような経験を通してクラスメイトへの敬意が生まれた」というコメントも聞かれた。さらに教師に対しても、「先生はいい先生だった」「先生もホームページで調べているいろいろな情報を教えてくれたり、内容を理解した上でチェックしてくれたりした。先生からのアドバイスでよりよいスピーチができた」といった教師と

の関わりに言及したコメントが聞かれた。クラス内活動、スピーチ原稿添削の個別指導をはじめとするクラス外活動を通して信頼関係が生まれたと感じている学習者も少なくなかったようだ。

5. 今後の課題

以上、『初級からの日本語スピーチ』制作の実践を報告したが、最後に今後の課題を挙げる。

1 つめは本教材の学習効果の客観的な検証である。本稿では使用協力者への聞き取り調査から本教材を評価し、概ね肯定的な評価を得た。言うまでもなく、本教材使用による学習効果の検証は、学習活動過程の観察からも客観的になされるべきである。例えば、本教材ではスピーチ作成の過程が重視されているが、スピーチ作成過程における学習活動が学習者の言語能力面、心理面に与える影響を検証するには、クラス活動での教師と学習者のやりとり、学習者同士のやりとり、さらには原稿の添削時における教師と学習者のやりとりの観察⁹⁾が必要であろう。

2 つめは、中級段階以降を対象とした教材開発の可能性の検討である。本教材は談話能力の養成を段階的に取り入れるために主に談話展開に焦点を当てたが、談話能力の他の側面についてはどの段階で、何に焦点を当てればよいのか、中級段階以降の談話能力に関わる学習項目のシラバス化が必要である。また、本教材では特定の話題について話す場合に必要な文型や語彙の洗い出しを行い、難度に関わらず提示したが、中級段階以降を対象とした場合の文法項目や語彙のシラバスの再構築も必要であろう。さらに、中級段階以降の談話能力養成のためのタスクに関する検討も必要である。『初級からの日本語スピーチ』では初級段階の談話能力養成のタスクとしてスピーチという口頭発信の方法を用いたが、日本語能力がより高い段階ではどのようなタスクが効果的なのか併せて検討していかなければならない。

これらはすべて今後の課題である。

謝辞：本教材の制作にあたっては、2003年度日本語教育学会秋季大会でのポスター発表および教材市販化にあたり多くの方から貴重なご助言をいただきました。心より感謝申し上げます。

〔注〕

- (1) 『やさしい作文』は作文指導用の教材であるが、スピーチ練習の原稿としても使用することも視野に入れている(「はじめに」より)。ただし、スピーチに特有に見られる特徴や談話展開に関わる表現や接続詞などには触れられていないようである。
- (2) 日本語学習経験のまったくない学習者を対象として、「身近な話題に関する段落レベルの発話の構築」を目標にしたタスクシラバスに基づくコースデザインの実践(梶川2004)など、初級段階からまとまった話をするのをねらった試みが報告されるようになってきている。
- (3) 調査対象は学習者のべ62名、授業担当教師のべ6名。詳細は以下のとおり。

2002年度日本語履修大学生訪日研修：研修修了時に学習者14名に文書調査、授業担当教師3名に面接調

まとまりのある話をするための教材の制作

査を実施

2002年度外交官・公務員日本語研修：研修修了時に学習者のべ35名に文書調査、うち6名には面接調査も実施。授業担当教師2名に面接調査を実施

2003年度日本語履修大学生訪日研修：研修修了時に学習者6名に文書調査を実施

2003年度外交官・公務員日本語研修：研修修了時に学習者7名、授業担当教師1名に面接調査を実施

なお、面接調査は和泉元、熊野が実施した。また学習者への調査では必要に応じて英語を使用し、記録時に調査者が日本語に訳した。

- ⁽⁴⁾日本語教育関係者からの意見聴取は、2003年度日本語教育学会秋季大会参加者44名を対象に行った文書調査結果による（調査票は、本教材について行ったポスター発表時に122名に配布）
- ⁽⁵⁾なお、本教材の市販化にあたっては、試用版の使用協力者への聞き取り調査結果をもとに若干の改訂を加えた。主な改訂点はReference vocabularyの削減とExample speechの簡略化である。本稿では、市販化にあたり改善した点を除いて、試行版と市販版の聞き取り調査結果を区別せず検証材料として用いた。
- ⁽⁶⁾「パラグラフ・ライティング」においても、第3者が書いたモデル文の模倣や手直しをさせるだけでは創造的に書く力は養成していないのではないかと、といった批判がある（沖原、前掲書）
- ⁽⁷⁾関西センターの外交官・公務員日本語研修でのコースデザイン例は羽太他（2003）を参照のこと。羽太他（2003）の実践例では、本教材『初級からの日本語スピーチ』の前身となった自主制作教材『Speech & Presentation』が使用されていた。『Speech & Presentation』は談話展開のしかたを明示的に提示しておらず、談話能力養成を教材化したものではなかったが、本教材で提示するクラス活動の流れはこれを踏襲している。
- ⁽⁸⁾関西センターの外交官・公務員日本語研修のスピーチクラスでは、「経済・社会コース」と「文化・社会コース」を設け、学習者のニーズと興味に合った話題が選択できるよう配慮した（羽太他2002）
- ⁽⁹⁾井之川（2004）は積極的な聞き手の姿勢を促すために、スピーチ原稿添削時に学習者同士の協同学習を取り入れたスピーチクラスの実践を報告している。

〔参考文献〕

- 和泉元千春・熊野七絵・羽太園（2003）「初級段階からの談話構成能力養成を目指した教材制作 - 国際交流基金関西国際センター発信重視の日本語研修での試み - 」『2003年度日本語教育学会秋季大会予稿集』、223-224、日本語教育学会
- 井之川睦美（2004）「口頭表現授業におけるスピーチ教育の実践 - ピアレスポンス・相互評価・自己評価による聞く活動の活性化 - 」『群馬大学留学生センター紀要』4号、43-57
- 沖原克昭編（1985）『英語のライティング』大修館書店
- 梶川明子（2004）「自己発話力を伸ばすことを目的としたタスクデザイン - コミュニケーション積み上げ型学習 - 」『2004年度日本語教育学会春季大会予稿集』、149-154、日本語教育学会
- 門脇薫（1999）「初級における作文指導 - 談話展開を考慮した作文教材の試み - 」『日本語教育』102号、50-59
- 門脇薫・西馬薫（1999）『みんなの日本語初級やさしい作文』スリーエーネットワーク
- 独立行政法人国際交流基金関西国際センター『初級からの日本語スピーチ 国・文化・社会についてまとめた話をするために』凡人社
- 筒井佐代（1996）「初級における談話レベルの作文教育」『言語探求の領域 小泉博士古希記念』、343-351、大学書林
- 羽太園・和泉元千春・上田和子（2002）「初級からの専門日本語教育のカリキュラム・デザイン 外交官・公務員日本語研修における専門語彙・スピーチクラスの実践」『日本語国際センター紀要』第12号、115-121、国際交流基金日本語国際センター

羽太園・熊野七絵(2003)「職業人の特性を生かす学習環境 - 外交官・公務員日本語研修スピーチクラスの
検証 - 」、『日本語国際センター紀要』第13号、47-63、国際交流基金日本語国際センター
Lyre. F. Bachman (1990) *Fundamental Considerations in Language testing*, Oxford University Press