

スピーチ作文指導の試み

日本語科 専任教授 八田浩野

日本語科 専任講師 高橋知子

(2011.9.1 受)

要 旨

本稿は中級前期学習中の学習者に対して行ったスピーチ作文の指導についての報告である。スピーチで重要な「主張」とその根拠となる「経験」を述べられることを目標にし、マップや構成メモを使った作文指導を行った。その後、学生の書いたマップ、構成メモ、下書きなどの分析から、それぞれの方法、また今回の指導全体を振り返った。

<キーワード> スピーチ作文 主張 経験 マップ マッピング 関連付け

1. はじめに
2. 従来のスピーチ作文指導の問題点
3. 今回の指導にいたる経緯
4. 実践指導の概要
 - 4-1. 期間
 - 4-2. 対象
5. 指導方針
6. 指導の流れ
7. 結果と考察
 - 7-1. 全体的な分析と学習者タイプ
 - 7-2. 学習者の活動の様子
 - 7-3. 考察
8. 今後の課題

注

参考文献

資料

1. はじめに

本校では、11月に行われる文化祭において毎年スピーチ大会を実施している。この大会は、中級以上のクラス^{#1}に在学する学習者が参加する。スピーチ大会の出場者は以下のような段階を経て選出される。まず、当該クラスに在籍する全員がスピーチ原稿を書き、クラス内での予選でスピーチを発表する。その結果選ばれたクラス代表1名が、11月2日の大会に参加する。^{#2}

例年、既習歴が最も短い参加者は、7月に初級を終了したクラスに在籍する学習者である。このような学習者にとっては、このスピーチ作文^{#3}が、まとまった形で自分の経験や意見を述べる、初めての体験となる。そこで、筆者らはどうしたらこのような学習者の負担感を減らし、自らの経験を踏まえ、主張のある作文を書けるように指導できるか考えてきた。本稿ではその試みについて述べる。

2. 従来のスピーチ作文指導の問題点

従来筆者らが行ってきたスピーチ作文指導の典型的な流れは、以下のようなものであった。実際のカリキュラムでは、レベルに応じて、時間数を増やしたり、逆に授業ではあまり時間をとらず宿題にしたりするなど、多少異同がある。

1 コマ目 (資料1・2)

- ①過去のスピーチ大会の映像を見せ、動機付けとする。学習者はスピーチ大会がどのようにして行われるか、イメージを持つ。
- ②スピーチのテーマの選び方を説明する。学習者はスピーチ作文に「経験」と「主張」を述べる必要があることを理解する。
- ③スピーチ作文の構成を紹介する。
- ④自分のスピーチのテーマを考える。(提出し、教師が添削する)

2 コマ目 (資料3・4)

- ①スピーチ作文で必要な表現を提示する。
- ②序論、本論、結論について簡単な構成メモを作る。(提出し、教師が添削する)

3コマ目

- ①構成メモを返却し、作文の下書きをする。(提出し、教師が添削する)
- ②タイトルを考える。

4コマ目

- ①添削した作文を返却し、清書をする。

しかし、このような指導を続けていくうちにいくつかの疑問や、問題点が浮かび上がってきた。

まず、過去の学習者の映像を見せることが動機付けとして適当か、ということである。人前で話すことの苦手な学習者にとっては、逆効果になることも考えうる。また、出場者の学習期間は、短い学習者は7、8ヶ月だが、長い学習者では数年以上になる。なるべくレベルの近い、わかりやすいスピーチを選んで見せるようにしている。それでも大会に出場した学習者がするような説得力のあるスピーチとなると語彙表現も豊かで、初級を終えたばかりの学習者にとっては、内容を理解できない場合も多い。発表者の母語が学習者自身と異なる場合には発表者の発音に慣れていないため、聞き取りにくいという問題もある。

次に、題材の選択についてである。スピーチ作文では、自分の経験から、聞き手に訴えかけるような体験を選び出し、そこから聞き手に対して何らかの主張や意見を提示できるようなテーマを選ばなくてはならない。しかし、留学生活といっても、学校と同国人の多い学生会館という限られた範囲で生活している学習者もかなりいる。そのような場合、日本人との接触場面も少なく、強烈な異文化体験もなく過ごしていることも多い。さらに、都市部の出身の学習者の場合は、日本での生活と自国での生活があまり違わないことも多いようだ。

このような生活を送っている学習者には、日本と自国との差異を感じた経験から、日本人や自国の人に対して、何かを訴えかけたいという強い欲求はないだろう。そのため、スピーチ作文のテーマを自分一人で選ぶのは難しいだろうと予測できたが、テーマ選びのための指導には十分に時間を割いていなかった。

また、スピーチ作文の構成指導にも問題があった。導入段階では、それぞれの学習者のテーマが決まっていないため、序論、本論、結論という大枠で構成を示す。各部分をさらに細かく、どのような流れで書かなくてはいけないかについて

は、十分に指導していたとは言いがたい。そのため、序論の中での話のつながり、本論の中での話のつながりがわかりにくい作文もあった。また、序論と本論、本論と結論、序論と結論のつながりも、意識されていない作文も出てきた。

さらに、語彙や表現の問題である。従来の指導では、導入後構成メモを作る段階で、序論に必要な問いかけの表現や、意見文に必要な文末表現を示した。しかし今回指導の対象となったような初級終了後すぐにスピーチ作文を書く学習者の場合には、自分の経験を具体的に述べる際、語彙力や文法力に限界があるため十分に表現できなかった。スピーチ指導のどの段階で、個々の学習者に対し必要な語彙を与えていくかということは大きな課題であった。

3. 今回の指導にいたる経緯

本校では、元非常勤講師成田昌子氏の呼びかけにより、有志で作文教育研究会を立ち上げ、作文教育についていろいろな面から話し合ってきた。筆者の一人もこれに参加し、今までの本校の作文教育や今後の指導の課題を共に考えてきた。

研究会では、さまざまな課題について議論を重ねたが、その中に作文の題材の選び方、一つひとつの段落の構成のしかた、必要な語彙の増やし方や使い方、読み手を意識した文章の書き方などをどうやって指導すればいいか、ということがあった。

そこで、参加者が各自で今までやってきたこと、新しく学んだことを含め、いろいろな指導法を持ち寄り、紹介し、その方法で何を教えることができるのか、検討してきた。その一つにマップを使って、作文に書くべき題材を集める、という方法があった。この方法では、作文のテーマについてさまざまな角度から洗い出し、それを1枚のマップにすることにより、自分の考えを視覚化する。そして、その一つひとつについての関連性を考えたり、分類したりすることにより、作文に書く内容を取捨選択し、具体化することができる。¹⁴

筆者らを含めた、今回の授業の対象クラスの教師団は、この方法が学習者に対する作文のテーマを選ぶ指導に効果があるのではないかと考え、まず、『新文化初級日本語Ⅱ』学習時に、「うれしかった贈り物」の作文を書く際に取り入れた。ここでは、作文のトピック「うれしかった贈り物」について、時期、もらったもの、くれた相手、そのときの気持ちなどをマップにし、どのような内容をどのように

まとめて作文にするかを考えた。

実は、マッピングを用いた指導は、本校でもよく行われていた時期がある。『文化中級日本語Ⅰ』にも、『文化中級日本語Ⅱ』にも、マッピングを用いた発話指導や作文指導を取り入れている。^{※5}しかし、実際の教室活動では、この方法を実施することは近年あまりなかった。それは、マップ作成の意図や方法を学習者が十分に理解して活動に取り組むためには、その方法の指導にかなり時間を割かなくてはいけないこと、また、一定の割合でこのような方法が全く合わない学習者がいることなどにより、期待していたほどの効果が得られないと教師が感じたからのように思われる。また、与えたテーマが難しかったということもあるだろう。

今回はすでに初級段階からこのマップを使った指導を取り入れたことでマップの作成方法はすでに学習者が知っていたため、その指導に時間を割くことはなかった。また、スピーチ作文指導では、まず、学習者自身が、自分が何を訴えたいのか、その主張はどのような経験から生まれたものなのかを見つけ出す必要がある。そのためには、マップを使って、さまざまな角度から自分の体験などを洗い出す方法が有効なのではないかと考えた。

4. 実践指導の概要

2010年度の中級前期学習中のクラス（7、8組）を対象に、スピーチ作文の構成および内容に重点を置き、段階を踏みながら指導することを試みた。そして、実践指導の際に教師が気づいた点や学習者が授業中に書いたものを資料として用い、分析を行った。なお、学習者からは授業中に書いたものについて、研究及び論文に使用する許可を得ている。

4-1. 期間

11月に行われる本校のスピーチ大会に向けて、2010年9月13日から2010年10月15日までの期間に約10コマ（1コマ50分）の指導を実施した。スピーチ指導開始時の学習者はちょうど『文化中級日本語Ⅰ』の2、3課まで進んだところであった。他のクラスとのレベル差が大きいことも考慮し、かなり早い時期からの指導を試みた。

4-2. 対象

2010年度の7、8組の学習者は9月13日の時点で41名いたが、指導期間中にクラス移動があったため、最後まで指導を受けた学習者は38名だった。

国籍は中国12名、台湾13名、韓国7名、タイ2名、ネパール1名、カンボジア1名、モロッコ1名、ベナン1名で、性別は男性が11名、女性が27名である。

4月のクラス開始時は『新文化初級日本語Ⅰ』の第13課から学習をスタートし、卒業時には『文化中級日本語Ⅱ』（中級中期）まで到達した。

5. 指導方針

スピーチとは自分の主張を不特定多数の人々に伝えるものである。この「主張」が明確でなければスピーチは成立しない。そこで、今回のスピーチ指導では、まず「主張」を書くための指導に力を入れた。

一口に「主張」と言っても、世界平和や政治経済などをスピーチテーマにすると語彙や文法が難しくなり、さらには聞き手が共感できるような深い内容にすることも困難になってしまう。したがって今回のスピーチでは、学習者にとって身近なテーマを選び、「主張」の対象も「日本人」「自分の国の人」「留学生」の3者に絞って以下のような目標を立てた。

- ①日本や日本人を見て「変えたほうがいいのではないか」と思うことが述べられる。
- ②自国や自国の人に対して、日本の生活を経験したことで、「変えたほうがいいのではないか」と思うことが述べられる。
- ③留学生に対して、「変えたほうがいいのではないか」ということが述べられる。

つまり、不特定多数の人々に対して「主張」ができるようになることが今回の最重要課題であり、その内容の掘り起こしや整理をしていく流れの中で「文型」や「構成」、「語彙」の指導をするというのが今回の基本方針である。

しかし、これまでも述べているように、日本語のレベルの問題や留学生活での経験が少ない学習者もいるため、彼らが自らスピーチのテーマを決めて「主張」を考えるということは困難である。そこで内容を掘り起こすための試みとしてマッピングを使い、そこで出された主張が核となるような、一貫性のあるまとまったスピーチ作文の完成を目指した。

6. 指導の流れ

今回の指導では、導入からスピーチ原稿の清書まで7コマ、練習と発表に3コマ使った。導入から清書までの流れは以下の通りである。

1コマ目 内容を掘り起こす指導 (マッピング^{#6})

- ①学習者自身の経験から、スピーチとはどんなものか考える。学習者にスピーチ経験があるかどうか、どんな内容のスピーチがいいか、クラスの中で話し合う。この時、過去のスピーチビデオは見せない。
- ②教師がスピーチの内容を説明する。今回は「日本人、自分の国の人、留学生に言いたいこと」を「～してください」「～たほうがいいです」「～しましょう」といった形で主張することを説明する。その際、考えるきっかけになるように、電車の中、店、ホームステイなどの身近な場면을提示し、そこで経験したことを思い出させる。
- ③教師が図1、2を例として見せながら、マッピングの方法を示す。その際、教師はただ例を見せるのではなく、一つの主張からどのような根拠や体験談が広げられるか、学習者といっしょに考えながら導入を行う。それから学習者に白紙を配布し、学習者は中央に「日本人に言いたいこと」と書く。「自分の国の人に言いたいこと」「留学生に言いたいこと」でもよい。この時もまずは「～してください」「～たほうがいいです」「～しましょう」という形で主張を書き、そう思った時の経験や気持ちなど、思い出したことをどんどん書くように指示する。一つの主張について書くことがなくなったら別の主張についても思いつく限り書き、それぞれの主張に関連しているものを、丸で囲んだり線で結びつけたりしてまとめておく。教師はでき上がったマップを回収し、文法や語彙の添削の他、マップに書かれた事柄の関連性が明確になるようにアドバイスを書き込み、フィードバック時に学習者に指導する。

図1

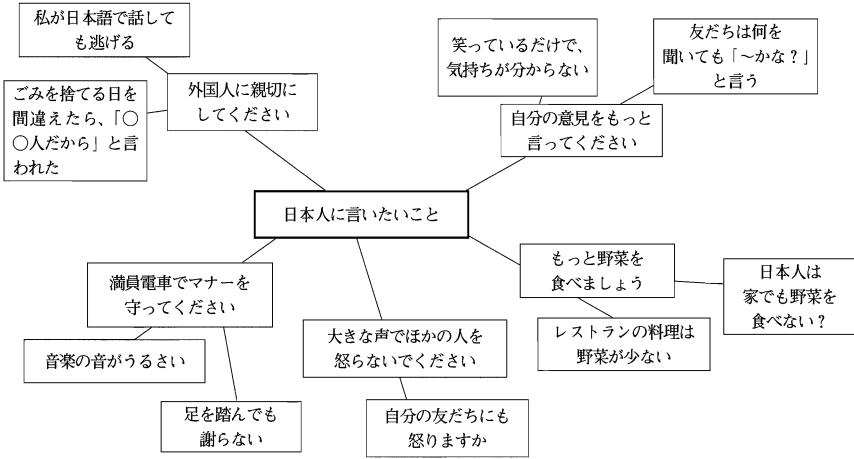
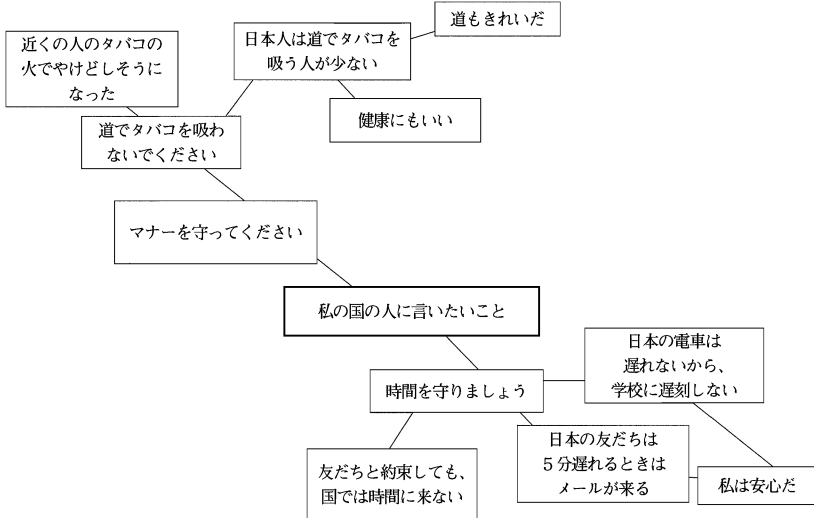


図2



2コマ目 経験を思い起こし、内容を上手に構成する指導（構成メモ）

- ① 1コマ目で書いたマップを返却し、見直しをする。
- ② どの内容をスピーチにするか考える。スピーチは原稿用紙3枚程度書き、覚えて発表することになるので、自分がいちばん書きやすいもの、内容を膨らませることができるものを選ぶように指示する。
- ③ 図3を例として見せながら、選んだ内容を構成メモに書いて整理する。

図3

スピーチの内容を決めよう		
【日本人に言いたいこと】		
変えてください／変えましょう		
～てください ～てましょう ～ほうがいいです	電車の中でもっと他人に優しくしてください	
経験	いつ見ましたか	5月ごろ
	どこで	通勤する電車の中
	何を	近くの人が本を読んでいた。その本が前の人の背中に当たって、前の人が突然「何やってるんだよ！」と言って怒り始めました
	もっと詳しく	本を読んでいた人も、大声で怒りました。周りの人は何も見てなかったように、黙っていました
感じたこと		日本人は親切な人が多いのに、どうして他人には親切じゃないんですか
		友だちにもあんなふうに怒りますか。友だちにはしないなら、どうして知らない人にはするんですか
		周りの人はどうして助けなかったんですか
もっとよくなる（よくする）にはどうすればいいですか？	一人ひとりが、他人を思いやる気持ちを持ってください	

3コマ目 構成メモの仕上げ

構成メモの見直しをして、最後まで書き上げる。その際、教師は添削で書き込んだアドバイスの確認や補足を行うため、適宜学習者に口頭でフィードバックを行う。また、構成メモの「経験」「感じたこと」「もっとよくするためには何をすればいいか」の三つが本論と結論のもとになるので、教師はそれらが書けているかどうかチェックする。

4コマ目 モデル作文の紹介と下書き

過去にスピーチ大会に出場した学習者の作文をモデル作文として使った。その学習者の指導にはマッピングは使われていないが、今回用いた構成メモの流れとほぼ同じ形で書かれており、構成メモから文章にする時の書き方をわかりやすく示すことができるものだった。学習者はこのモデル作文を読んでから、各自構成メモを見て原稿用紙に本論（経験、感じたこと）と結論（もっとよくするためには何をすればいいか）を書いていく。

5コマ目 序論を書く

聞いている人にスピーチに関する問いかけや、これから話すことの簡単な紹介をするように説明し、4コマ目に書いた下書き部分の前に序論として書き加える。

なお、今回の指導では「主張」に焦点を置いているため、まずは核となる本論と結論を書き上げ、それから序論の指導を行うことにした。また、すでに完成している本論の内容から、聞き手に対する訴えを序論として引き出すことで、学習者の負担を減らすことができるのではないかと考えた。

6、7コマ目 清書をしてタイトルを考える

①教師が添削した下書きの見直しをして、原稿用紙に清書する。この時読む練習に備えて、きれいに書くように指導する。

②過去のスピーチ大会で発表されたスピーチのタイトルのみを紹介し、聞き手が興味を持つようなタイトルを自分たちで考える。

7. 結果と考察

7-1. 全体的な分析と学習者タイプ

まず、マッピング、構成メモ、下書きの各段階の特徴を分析した。マッピングでは主張の根拠や主張に関連する経験がどのように結びつけられているか、構成メモではマップで結びつけた内容の整理と具体化ができていないか、下書きでは構成メモの内容をさらに膨らませることができたかを見ていった。その結果、学習者のタイプは以下の六つに分けられた。

タイプA 全ての段階でよくできていた

このタイプの学習者は、マッピングの段階で主張も具体例も豊かだった。中

にはすでにスピーチとして書きたい主張が決まっている人もいたかもしれないが、いろいろなテーマの可能性を考えて複数の主張を書き、それぞれ広げられるところまでマップを広げ、自分にとっていちばん書きやすいテーマを選んでいったようだ。また、構成メモの体験談も、マップをもとにさらに具体的に述べられていた。教師からのフィードバックは主に語彙や表現に関するものであった。

タイプB すでに主張したいことが決まっていた

このタイプの学習者はマッピングをする前から自分の主張が決まっていたようだ。他の主張もいくつか挙げていたが、それらの主張を更に広げることはなかった。

また、中にはマッピングそのものの必要性を感じていないため、マッピング用紙に独自の構成メモを作る人もいた。教師は他の視点からさまざまな主張について考えるよう口頭で指導したが、学習者の中ですでにスピーチで書きたい主張がはっきり決まっていたため、その他の主張について検討する様子は見られなかった。

タイプC 主張からの関連付けがうまくできない

このタイプの学習者は、さまざまな主張の可能性を考えてマップにもたくさん書いていたが、主張とその根拠、具体例が結びついていなかった。そこで教師は、学習者がマップに書いたことが、どの主張にどのように関連しているのか問いかけ、整理していくことを試みた。その結果、いちばん書きやすい主張を選び、構成メモの段階では具体例との関連付けが整理されてきた。

タイプD 主張の深まり・広がりが少ない

このタイプの学習者は導入に教師が例として用いた“マナー関係”の主張をもとに、一般的で具体的なマナーを主張として取り上げていた。しかし、選んだ主張のテーマに広がりがなく、自分自身の経験をマップに書くことができなかった。教師は実際に学習者が見たり聞いたりした経験を思い出し、マップに書くよう指導したが、それでもマッピングの段階では具体的に書けなかった。構成メモの段階で補足していた学習者もいたが、タイプAに比べて短くなり

ちだったため、原稿用紙に書く段階で苦労していたようだ。

タイプ[E] 主張や感想は挙げていたが、それらの根拠や具体例がない

このタイプの学習者は、主張はたくさん挙げていたが、その根拠となる経験が十分に挙げられていなかった。そのため、構成メモで経験を書く際にも具体的に書くことができなかった。教師はマッピングでも構成メモでも経験の具体化を促したが、このタイプの学習者には、自分の経験を整理し、まとめて書くということが困難だったようだ。

タイプ[F] 主張が見つけれない／見つけるのに時間がかかる

このタイプの学習者は、マッピングの時間にほぼ何もできない状態だった。授業時間外に自分なりに考えて主張を見つけられた人もいれば、授業中にマップに書いた一つか二つの主張をもとに構成メモへ進む人もいた。

このように学習者タイプの分析をしていく中で、全体的な傾向として、タイプCとDに該当する学習者が多く見られた。しかしその中でも、日本語力や経験などの要因で、スピーチ指導における各段階での進行状況や、最終的な主張の内容の深め方に違いが生じていた。

7-2. 学習者の活動の様子

以下では、それぞれのタイプの学習者の活動の実際を見ていく。

タイプ[A] 学習者A1

主張：自転車を利用しましょう。

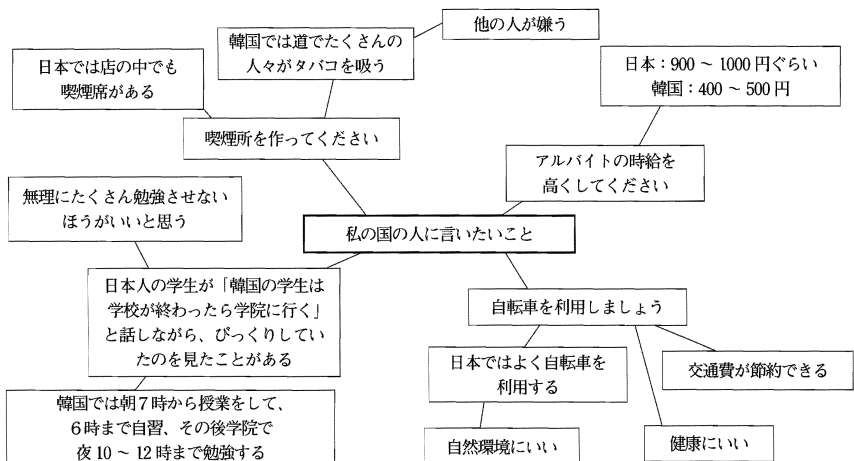
学習者A1は、導入時に特にテーマをはっきりとは決めていなかったようで、「私の国の人に言いたいこと」として、「自転車を利用しましょう」「アルバイトの時給を高くしてください」「喫煙所を作ってください」「無理にたくさん勉強させないほうがいいと思う」の四つを挙げている。(図4)⁴⁷そして、例えば喫煙に関してなら「韓国では道でたくさんの人々がタバコを吸う」→「他の人が嫌う」、「日本では店の中でも喫煙席がある」というように、主張の各々について自分が見た

こと、国との比較、そう思う理由などを挙げ、その関連性がわかるように、線で結びつけている。また、最後に教師の指示に従って、関連のある項目を大きな丸で囲み、スピーチのテーマで取り上げたいものの優先順位を考え番号を付けた。

さらに、構成メモの段階では、選んだテーマについて、国での経験と、日本での経験を具体的に記述し、このメモで、下書きの原型ができていた。このとき、「国での経験」と「日本での経験」、「感じたこと」、「もっとよくするにはどうしたらいいか」をどの順番で書くかを自分で検討し、構成メモで教師が指定した順番とは逆に、日本での経験を国での経験より先に書くように番号を付けている。また、「もっとよくするにはどうしたらいいですか」という結論に相当する部分では、「自転車を利用しましょう」という提案をさらに具体化させて、「近く場所に行く時自転車を利用するようになったら、国でも自転車のために自転車の駐車場とか、自転車道路などいろいろ便利な施設を造るようになる。そうすればもっと自転車の利用が多くなる」と一歩踏み込んだ主張を結論として考えることができた。

このように、学習者A1はマッピングから構成メモに移る段階で、内容を具体化、深化させて述べることができた。このメモをいったん回収し添削した後、返却して下書きに取りかかったため、この学習者は、下書きの段階ですでに正しい語彙や表現を使って文章を書くことができた。

図 4



タイプ[A] 学習者A2

主張：年輩の人の大学を建ててください。

学習者A2のマップには、選んだ主張以外に、「自己主張の大切さ」「本音の付き合い」「ごみの捨て方」など、多岐にわたる主張が書かれており、どの主張に対しても関連付けがされていた。(図5)教師は主に語彙や文法のチェックを行い、そのままマップを返却した。学習者A2は返却されたマップを見て、最も主張しやすいテーマとそれに関連する箇所を赤ペンでなぞり、構成メモを使って経験と主張の根拠を整理していた。選んだテーマの経験は本人のものではなかったが、自分の両親という身近な存在であったことから、「感じたこと」が多く書かれており、それが主張の根拠として下書きにも反映されていたため、説得力のあるスピーチ内容になっていた。また、マッピングから本論と結論の下書きまでは他の学習者より進度が早く、文法や表現、語彙なども教師からのフィードバックがあるごとに磨かれていった。しかし、序論を書く段階で本論と同じことを繰り返し書いてしまうというつまずきがあった。これは、本論の内容から序論を考えるよう指導したことが影響していると考えられる。だが、聞き手への問いかけといった「序論」の形式で書かれている箇所もあったので、教師は重複している部分を削ればよいということを伝え、最終的に作文全体の構成も整えることができた。

タイプ[B] 学習者B1

主張：親たちは手を離してください(幼稚園のころから子どもの自立心を養ったほうがいいです)。

学習者B1は、初めから書きたい内容がはっきりしていたようである。(図6)いくつか主張を挙げているが、最終的にスピーチのテーマとして選んだもの以外の主張については、詳しくは書かず「～てください」「～たほうがいい」という一文で終わっていた。マッピングの時に、教師はそれぞれの主張について、具体例や経験を考えて書き込むようにアドバイスしたが、それらを書き込むことはなかった。スピーチのテーマとして選んだのは小さいころから子どもを自立するように育てたほうがいいというテーマであったが、これについては、日本での経験、国との比較、そこから自分の国の人に対する主張を述べ、すでにマッピングの段

階で、聞き手に訴えかけるような主張をまとめている。

構成メモの段階では、ホームステイでの経験をさらに具体的に記述することができていた。

図 5

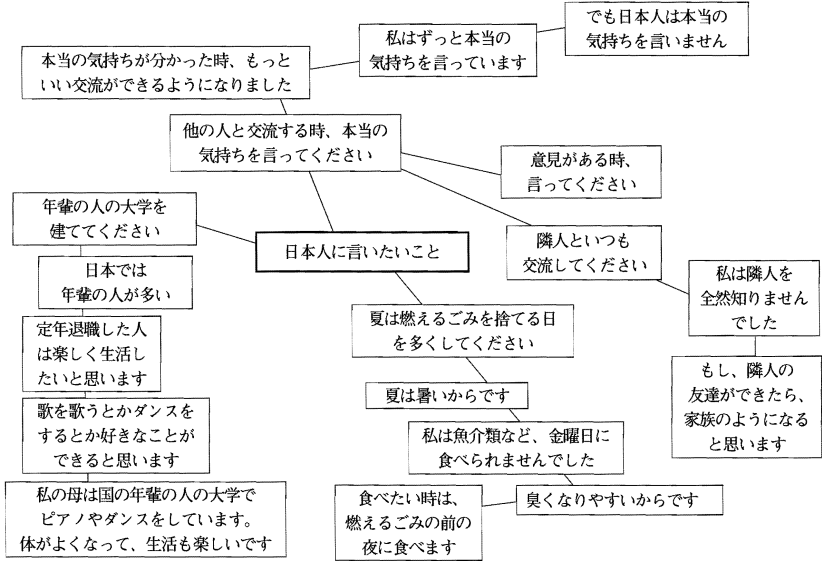
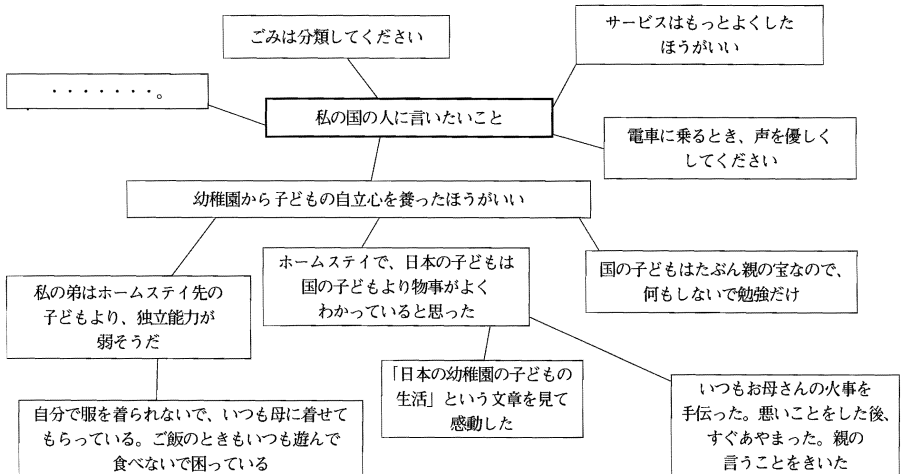


図 6



タイプC 学習者C 1

主張：並んでください。

学習者C 1は、マップの段階ではたくさんの事柄をマップ上に書き込んでいたが、その一つひとつをうまく関連付けることができなかった。(図7) 例えば国の人に対して言いたいこととして「もっと静かにしてください」という主張を出し、そこに「日本で公共の場所はいつも静かだ」ということを結びつけたが、それをさらに「電車などは常に時間通りだ」と関連付けていた。

しかし、この学習者が提示した主張や具体例は多岐にわたり、見聞きしたこと、経験したことから、いろいろ考えていることをうかがわせた。そこで、もう一度個人的にマップの作り方について例を挙げながら説明し、マッピングをやり直したが、そのときに「公共のマナーを守ってほしい」という主張を挙げ、特に「並んでください」ということを自国の人に対する主張とした。そして、ラッシュアワーの電車の中、切符売り場、エスカレーターなどの場面での行動を自国と比較して、マップを作った。(図8)

次に、構成メモの作成に入ると、具体的な体験を思い起こしてメモを作り、日本と国との電車での経験を比較し、日本のマナーのよさについて述べるようになった。(図9) さらに下書きの段階では、国の人々が自発的にマナーを守れば、もっと国の生活がよくなるだろうということを結論として挙げている。

この学習者の場合は、自分の中に題材となる経験があるが、それを上手にまとめられなかったため、マップ、メモ、下書き、と何度も考え直すことにより、自分の経験を振り返り、主張を深化させることができたのではないだろうか。

図7

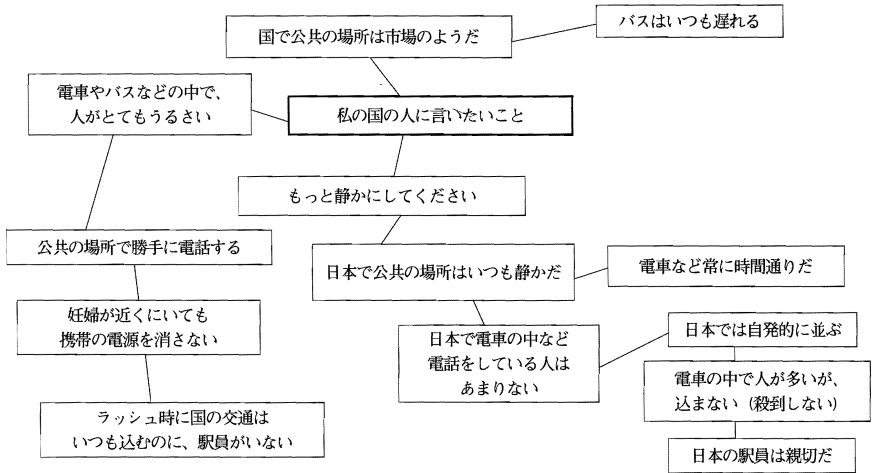


図8

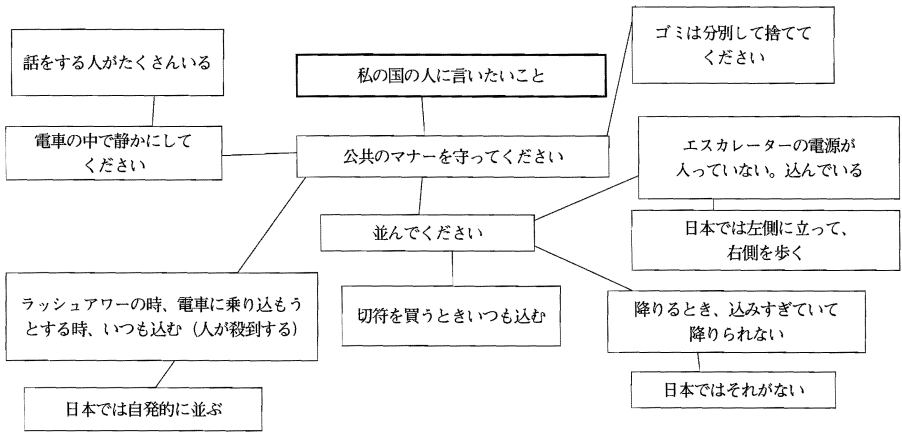


図9 (構成メモの一部)

～てください ～ましょう ～ほうがいいです	並んでください
経験1	いつ見ましたか
	どこで
	なにを
	国で学校へ行くとき 電車の中で ラッシュアワーのとき、電車で学校へ行った。学校までいちばん近い駅に着いたら、人が多くて降りられないので遅刻してしまっただです

タイプD 学習者D1

主張：電車に乗る時のマナーを守ってください。

学習者D1は導入時に全くテーマを決めていなかった。まず、マッピングでは主張の対象者を自分の国の人と日本人の二つのパターンで考えてみたが、「もっとリラックスしてください。」という日本人への主張の根拠が思いつかず、自分の国の人を対象に主張することに決めた。しかし、マップに書いた主張は「時間」と「電車」のマナーに関する二つで、他に書くことはできなかった。(図10) 教師はマッピングの段階で何度か学習者D1に声をかけ、もっと身近な経験から「言いたいこと」を引き出すよう促したが、この学習者にはそれが難しかったようだ。おそらく「経験」そのものが少なかったということも考えられる。マナー関連の主張は授業の導入例でも使われていて、本人もそれ以外に主張が考えられなかったことにフラストレーションを感じていたようだ。

その結果、構成メモでは経験の具体性がやや弱くなってしまった。しかし、そこから「感じたこと」の中に、国民のマナーが国のイメージを作るという意見を加え、最終的には強い主張の根拠を持たせることができた。また、構成メモの段階ではあまり詳しく書いていなかったが、下書きの段階では学習者本人の日本語力で膨らませ、最終的にはまとまりのあるスピーチ作文を書き上げた。

タイプE 学習者E1

主張：好きだったら好きと言って、好きじゃなかったら好きじゃないと言ってください。

学習者E1は、マップ作成を2回行っている。はじめのマップでは「英語のままでカタカナに単語をかえないほうがいい」という主張を出した。さらに箇条書きで「日本人がカタカナで言葉を翻訳する習慣は変なこと」、「カタカナの英語の発音はとてもおかしい」と書いている。しかし、そのテーマについてそれ以上書けず、行き詰まってしまったため、教師が、もう一度考え直すようにアドバイスした。そこで作ったのが、図11のマップである。

この学習者は日本人との交流の経験もあり、日本人の言動について、いろいろ思うことがあったようである。カタカナ英語のこと以外に、「直接心から話した

図 10

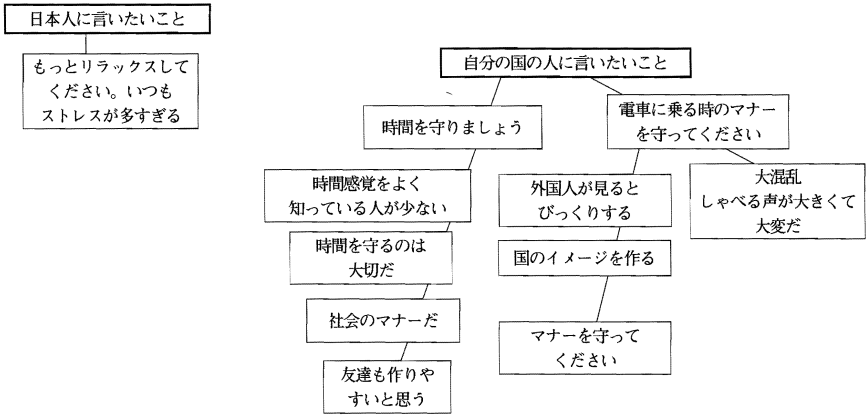
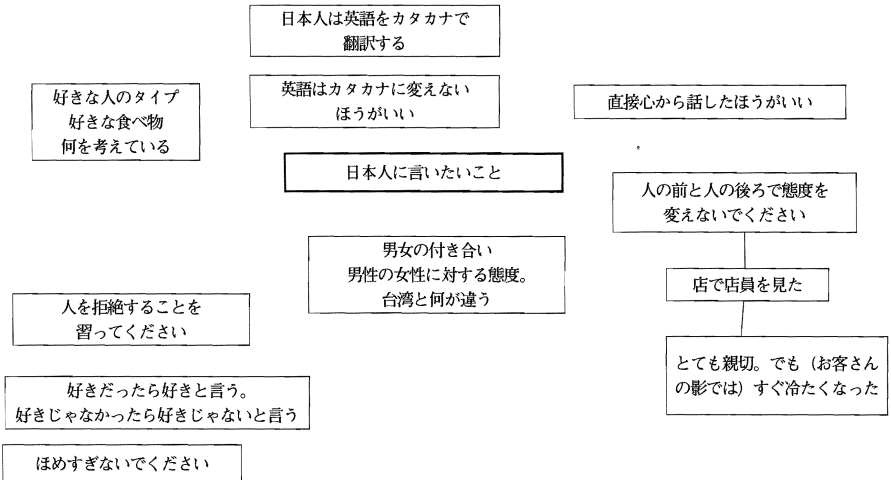


図 11



ほうがいい」「人の前と人の後ろで態度を変えないでください」「ほめすぎないでください」など、いろいろな主張をしている。しかし、それらについて「店で店員をみた」「とても親切、でもすぐ冷たくなった」など、いくつかの説明を付け加えているが、マッピングの段階では具体的な経験を十分に引き出すことができなかった。マップのフィードバックの際に、「いつ」「どこで」「何を」「どう」といった、いろいろな質問をしたが、構成メモの段階でも、それらを述べることができなかった。さらに構成メモのフィードバックの際には、教師が「日本人が食べ物についてほめすぎだと思ったのはいつですか」「何をしていた時ですか」「その時何をしていましたか」など、もう一度質問し、具体的な経験を引き出したが、その出来事をまとめ、文章にすることに苦勞をしていた。

タイプE 学習者E2

主張：郷に入っては郷に従え（日本のマナーを守ってください）。

学習者E2は、マッピングの段階で自分と同じ「留学生」への主張をたくさん挙げていた。今回選んだ主張以外に「もっと日本を旅行したほうがいい」「もっと日本語を勉強しましょう」「お金は計画的に使ったほうがいい」「友達をたくさん作ってください」など、たくさんの主張があったが、「健康に気をつけること」と「朝寝坊をしないこと」を線をつないだり、どの主張とも結びつかないことが単独で書かれたりしていた。「関連付け」というのも、主張の根拠や自分の体験を結びつけるという形ではなく、関連性のある主張同士をつなげているものだった。(図12)

これだけたくさん主張したいことがあったということは、この学習者にはいろいろな体験があったのではないかと考えられる。しかし、他の学習者対応などもあり、この学習者には教師のフィードバックが十分に与えられなかった。本来ならば、それぞれの主張に対する具体的な経験や、どうしてそのような主張に行き着いたか、学習者と対面しながらフィードバックを行うべきであった。学習者E2が最終的に選んだ主張は、マップ上では「郷に入っては郷に従え」というものであったが、構成メモの経験を書く段階で、一度「ごみのマナーを守ってください」という具体的な内容に絞り込まれた。(図13)しかしそこからの発展は見られず、続けて「感じたこと」の中に、「電車で携帯電話を使わないこと」など、日本に

図 12

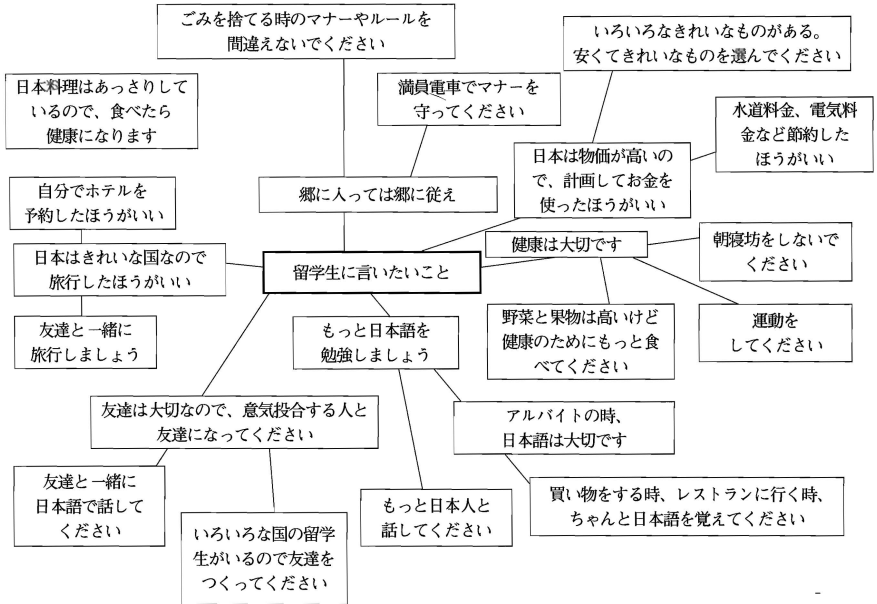


図 13

～てください ～てましょう ～ほうがいいです	郷に入っては郷に従ってください。	
経験 1	いつ見ましたか	日本へ来てから
	どこで	留学生の会館
	なにを	ごみを捨てる
	もっと詳しく	初めてごみを捨てる時のマナーを間違えてしまいました。そこで、寮長に面倒をかけてしまいました。あとで、ごみを捨てるマナー・ルールをもっと詳しく読んだので、今は間違えなくなりました
感じたこと	中国ではごみを分けることはぜんぜんないから、日本へ来てから、そんなことに慣れませんでした。でも、これは日本のマナーですから、順守しなくてもはいけません	
	電車で携帯電話を使わないことなど、いろいろな日本のマナー・ルールがありますが、日本の生活に入るために、守ってください	

は他にもたくさんのマナーやルールがあることを挙げた。そしてそれをどのような位置づけで下書きの構成に入れたらよいか、わからなくなってしまっていた。おそらく、「郷に入っては郷に従え」という広く一般的に述べられている主張では、具体例が絞りきれなかったのではないだろうか。最終的な作文では「ごみ捨ての体験」をメインに取り上げ、「電車内の携帯電話使用」は、他の例として一言添えられる程度であった。この学習者の場合、マップから自分にとって本当に書きやすい主張を選べなかったのかもしれない。やはり、マッピング段階での教師のフィードバックが非常に重要であったと考えられる。

タイプ[F] 学習者F1

主張：英語をもっと習ったほうがいいです。

学習者F1はマッピングの段階でほとんど作業ができなかった。主張として挙げたことは「(日本人は) 英語を習ったほうがいい」「スーパーで会計のときもっと気持ちよく(待たないように)してほしい」ということだけで、経験もほとんど書くことができなかった。(図14) 次の時間でマップを返却し、具体的な経験を構成メモに書くように指示した。この段階では、日本人と日本語で会話ができず、日本人が英語で話しかけてきたが、自分はその英語が聞き取れず困った、という経験をメモに残した。しかし、感じたことや結論となるような提案をすることはできず、構成メモはその部分を書かずに提出した。下書きの段階で、郵便局で日本人が英語で話しかけ、それがわからなかった学習者F1が日本語で答えたという経験を述べ、主張として日本人に英語の発音の勉強の必要性と、その方法を提案した。

この学習者の場合、教師が授業中にアドバイスをしたが、マップ、構成メモともに具体的に述べるができなかった。また、それがどうしてできなかったのか、教師も把握できないままだった。

図 14

いつもスーパーは人がおおぜいの時、
会計の時もっと、気持ちよくしてほしい

日本人に言いたいこと

英語をもっと習ったほうがいい

店で、発音は
ぜんぜんわからない

7-3. 考察

今回の取り組みをいくつかの点から振り返ってみたい。

今回の活動では何をトピックにマップを書かせるかということがまず大切なポイントだった。スピーチ作文のように、本論の題材が一人ひとり違うようなものの場合、マップのトピック（用紙の中心に書くこと）をどのように指示するかでその後の活動の方向性が決まる。今回は「日本人、自国の人、留学生といった不特定多数の集団に対する主張が述べられる」ということが、授業の大きな目標だったので、学習者の中には「自分の夢や希望を語る」というようなスピーチを書きたくても書けなくなり、それとは違うものを書かなくてはいけなくなった学習者もいた。しかし、主張があるということがスピーチ作文の大きな特徴であり、今回のようなマップのトピック設定は、学習者に主張にたどり着くまでの道筋を示す上で効果的だったのではないかと考えられる。

また、学習者の書いた、マップ、構成メモ、下書きをもう一度見直し、分析していく中で、いくつかのことがわかってきた。

まず、マップは主張を考える際、素材を集め、視野を広げる手段になるということである。そして素材をたくさん集められた場合には、素材同士の関連性を考

えるために有効な手段だったと思われる。一つひとつの事柄同士がどんな関係でつながっているのかを、マップと構成メモを作成する過程の中で、じっくりと考えることができる。このような作業を通して、自分が言いたいことを咀嚼し、練り上げていくことができるだろう。

特にタイプCの学習者のようにいろいろなアイデアや経験を持ちながら、それらの関連付けと具体的な文章化に困難があるような学習者の場合、マップでいろいろな事柄を洗い出し、その関係性を考えてから構成メモに取り組むことで、段落構成を学び、自分の経験を文章でまとめていくことができたのではないかと考える。

今回は、マップ作成段階からなるべく日本語で考え、書くように指導した。学習者もそれを受け入れ、苦勞しながらも日本語でマップを作っていた。中級の学習を始めたばかりの学習者でも日本語で考え、発想を広げることができた。

しかし、すでに自分の体験を通して主張したいことがはっきりと決まっている場合、つまりタイプBのような学習者の場合はマッピングという活動には取り組んだが、実際には自分が考えていた構成をマップの形で表示したり、マップ用の白紙に箇条書きで構成を示したり、最後までマップを作ることができなかつたりした。このような学習者にとっても、マップを作成することは、自分の考えの不十分な点を認識し、違う観点から発想してみるという効果があると考えられるが、今回その利点を教師は学習者に示すことができなかつた。

次に、マッピング、構成メモ、下書き、清書という四つの段階を踏んだことによる利点がある。

その一つはまず、学習者がテーマについて考える機会が多いということである。学習者はマップから下書きまでの3段階で、それまで書いてきたことを見直さなくてはいけない。そのため、徐々に考えを進めることができる。

タイプFの学習者のようにマップではほとんど具体的に書くことができなかつた学習者も、構成メモでは経験までを、下書きでは結論的な主張や提案までを何とか書くことができた。また、マップでは主張やそれを支える経験を十分には書き表せなかつたタイプDのような学習者の中にも、構成メモと下書きの二つの段階を経ることにより、自分の経験したことの意味をもう一度とらえなおし、主張を組み立てたり、逆に主張の根拠となる経験について考え直し、より具体的に述べられるようになった学習者もいた。

第二に、学習者がスピーチ全体の構成、各段落の内容についてよく把握して書けるということである。今回、下書きの段階では、段落を大きく入れ替えるように指示したり、段落内での文の順番を大きく修正したりするような添削は少なかった。これはマップで書くべき題材を関連付け、構成メモでそれをもう一度組み立て直す作業をし、その後初めて下書きを書いたからではないだろうか。

第三に、表現や語彙を知る機会が増えるということである。今回はマップ、構成メモ、下書きをすべて教師が添削した。マップを書く時、学習者は経験した出来事などについて、短い一文でメモをする。それを教師が添削することにより、まず、基本的な表現を知ることができる。次に、構成メモの段階では、経験を5W1Hに沿って、具体的に箇条書きや短い文で書いていくため、より詳しい表現を知る。さらにそれをもとに下書きを書くことで、文章をつないでいくために必要な表現を使うことになる。このように学習者は基本的な表現からはじめ、次第に具体的で細かい表現を獲得できたと考えられる。

8. 今後の課題

今回のスピーチ作文指導で大きな目標として掲げてきた「主張」を書くための指導については、最終的にすべての学習者が「主張」のあるスピーチを完成させることができた。しかし、より効果的に教室活動を行うためにはいくつかの課題がある。

まず、学習者全体に向けて、マッピングの目標と手段をよりわかりやすく指導する工夫をしなくてはならない。つまり、自宅で一人ででもできる「作文の内容について考える」という作業をなぜ教室活動として取り入れるのかを学習者がよく理解してマップの作成に取り組めるように指導する必要がある。今まで述べてきたように、今回の指導ではマップ、構成メモ、下書きという段階を経ることにより、経験をより多く引き出し、違う視点から考えることができ、主張を掘り下げることができるという利点がある。これらを達成するためには、教師が明確な意図を持って活動全般にわたり学習者とかわかっていく必要がある。例えば導入の段階から教師と学習者、あるいは学習者同士の活発なブレインストーミングを行うことで、学習者が自分の考えを引き出したり、より柔軟に考えられたりするチャンスが作られる。あるいは、教師が添削したものを学習者が見直す時にも、

より丁寧に学習者との対話を行えば、学習者の発想を変えたり、違う視点を提示したりすることができるだろう。またクラスメート同士の意見交換も多く取り入れれば、従来の指導法との違いをよりはっきりと実感できるのではないだろうか。

また、学習者への個別対応の仕方も改善する必要がある。今回の実践で、学習者はマッピングの段階からいろいろなタイプに分かれることがわかった。教師は導入やマッピングの授業時からこれらのタイプを理解し、それぞれに対する指導方法を考えておかななくてはならない。そうすれば、学習者個々の活動の展開を予測し、より適切にアドバイスが行えるであろう。

注

- (1) 本校では、既習歴がなく日本語学習を始めた場合、『新文化初級日本語Ⅰ、Ⅱ』をメインテキストとして約450時間で学習し、その後、『文化中級日本語Ⅰ』『文化中級日本語Ⅱ』を学習する。『文化中級日本語Ⅰ』の学習期間を「中級前期」「文化中級日本語Ⅱ」前半の学習期間を「中級中期」、後半の学習期間を「中級後期」と呼んでいる。
- (2) スピーチ大会とその指導の詳細については、本校紀要第19号「特集文化祭」を参照。
- (3) 本稿では、スピーチのための原稿を「スピーチ作文」と呼ぶ。
- (4) 最近ではこの方法を多く取り入れた国語教育を行っている「フィンランド・メソッド」が紹介されたり、日本語教育でもこの方法を扱った教材も出版されたりして、再評価されているようだ。「フィンランド・メソッド」については参考文献(2)～(4)を参照。また、日本語教育関係では、参考文献(5)、(6)などでマップを取り入れた指導を紹介している。
- (5) 『文化中級日本語Ⅰ』では第5課発話「意見や感想を言う」で、身の回りの話題について簡単な感想を言うための題材を探す方法として示している。また、『文化中級日本語Ⅱ』では第6課作文「日本語について」で作文のテーマ決定のためのプロセスとして示している。ここではまず、テーマになる事柄を連想し、テーマを決めるためにマッピングをし、さらにそれについての詳しい材料を集め、書くことを決定するためにもう一つ別のマップを作成する、という手順を示している。
- (6) 本稿では、作図の作業をマッピングと呼び、作図されたものをマップと呼ぶ。
- (7) 図4から図14までは、学習者が作成した手書きのマップや構成メモを、打ち直したものである。

参考文献

- (1) 文化外国語専門学校編(2004)『文化外国語専門学校日本語課程 紀要第19号』
- (2) メルヴィ・バレ、マルック・トリネン、リトバ・コスキパー著、北川達夫・フィンランド・メソッド普及会訳・編(2006)『フィンランド国語教科書 小学3年生』経済界
- (3) メルヴィ・バレ、マルック・トリネン、リトバ・コスキパー著、北川達夫・フィンランド・メソッド普及会訳・編(2005)『フィンランド国語教科書 小学4年生』経済界
- (4) メルヴィ・バレ、マルック・トリネン、リトバ・コスキパー著、北川達夫・北欧文化教育総合研究所&フィンランド・メソッド普及会訳・編(2007)『フィンランド国語教科書 小学5年生』経済界
- (5) 国際交流基金(2010)『国際交流基金 日本語教授法シリーズ第8巻 書くことを教える』ひつじ書房
- (6) 大島弥生、池田玲子、大場理恵子、加納なおみ、高橋淑郎、岩田夏穂(2005)『ピアで学ぶ大学生の日本語表現—プロセス重視のレポート作成』ひつじ書房

スピーチ・テーマの選び方

組 名前 _____

スピーチでは、どんな話をすればいいのでしょうか。

スピーチは「おしゃべり」ではないので、話す人が自分の経験から考えた主張や提案がなくてはいけません。有名な人やえらい人が話したことでなく、自分で見て、聞いて考えたことを話してください。そして、聞いた人が感動したり、新しい発見をしたりできれば、それがすばらしいスピーチです。

では、スピーチのテーマはどうやって見つければいいのでしょうか。

例えば、次のようなことを考えてみてください。

- ・日本へ留学して驚いたこと、不思議だと思ったことは何だろう。
どうして、そのことが日本でされているのだろう。
- ・日本人の行動や生活を見て、日本人にもっと考えてほしいことは何だろう。
- ・日本人やいろいろな国の人たちにもっと知ってほしいことは何だろう。
- ・自分の生き方の中で、ぜひ他の人に言いたいことは何だろう。

*みなさんの生活や経験の中から、身近なテーマを選んでください。

(参考) 先輩たちのスピーチのタイトル

「日本語と私」	「楽しんでる？日本の生活」
「えっ、10キロも！」	「漢字は本当に必要？」
「平和がほしい」	「どうして結婚しませんか」
「ありがとうお母さん」	「どうして食べないの？」
「夢を見たことがありますか」	「アフリカ大陸を知っていますか」

あなたのテーマは何ですか？

スピーチの構成について

スピーチは普通、3つの部分からできています。



序論：テーマは何かを書きます。

また、なぜそのテーマについて話したいと思ったかも書きます。

本論：見たり、聞いたりしたことや自分の経験などを使って

みんなに言いたいことやいっしょに考えてほしいことを書きます。

また、みんながどう思うか、質問したりします。

一番長くて大切な部分です。

結論：本論で話したことから、自分の考えや主張をまとめる部分です。

みんなに提案したいことがあれば、それも書きます。

スピーチでよく使う表現

A. 序論

- *今日は、～について { お話をします。
話してみたいと思います。
考えてみたいと思います。
- *～について、みなさんはどう思いますか。
- *～時、みなさんは、 { どう思いますか。
どう考えますか。
どうしますか。
- *日本へ来て { おもしろいと思った } ことがあります。
～へ行っ { おかしいと思った }
～を見て { めずらしいと思った }
 { びっくりした }

B. 本論

- *まず → 次に → それから → 最後に
- *例えば、～
- * { どうして }
 { どちらが }
 { 何が } } ~のでしょうか。
 { 誰が } } (×～ですか/～んですか/～でしょう)
- *～のではないのでしょうか/本当に～ののでしょうか

C. 結論

- *このように～
- * (ですから) 私は、～と思います。
- *これからも ~たい/~よう と思っています。

☆最後…「ご清聴ありがとうございました。」

資料 4

スピーチ構成のためのメモ

組 名前 _____

1. 序論

① テーマは何か

② なぜ、そのことについて話そうと思っているのか

2. 本論

① 自分が経験したこと (experience)

② 見たり聞いたりしたこと

③ みんなに伝えたいこと (message)、いっしょに考えてほしいこと

3. 結論

① 自分の考えや、主張 (assertion) をまとめる

② みんなに提案したいこと (suggestion) があれば、書く

* 題名を決めよう！ 聞いている人が興味を持ちそうな題名を考えてください。