

「お話しレー（ストーリー・テリング）」の指導 —— 上級をめざす口頭表現能力育成の事例報告 ——

豊岡愛子

【要 旨】

ACTFLのOPIガイドラインによると、上級レベルに求められる能力としては、詳しい説明、叙述の能力、段落単位で話せる能力、漢語系語彙のコントロールの能力が必要とされている。しかし、そのためには、どのような指導が有効なのだろうか。この問いに対する解答の一つとして、このほど筆者はビデオを利用したストーリー・テリングを試みたところ、一定の成果を見た。そこで、本稿では、その指導の内容と成果を報告するとともに、その方法を「お話しレー（Chain Story）」と名付け、上級レベルを目指す学生のために有効な指導方法の一つとして提案したい。このお話しレーでは、段落単位での叙述・説明の練習が可能になるというメリットがある。また、語彙や表現など、教師側の意図するような指導も行える上、学習者の語彙の増加、漢語の増加にも役立つことが分かった。更には、学生の積極的な態度も促進できるという利点もある。

【キーワード】

お話しレー（Chain Story） ストーリー・テリング 説明・叙述の能力

本稿では、一つの指導方法として、筆者がこの夏、国際基督教大学（以下 ICU と称す）2001年度夏期日本語教育のクラス6で採用した授業形態、ストーリー・テリングの活動としての「お話しレー（Chain Story）」を紹介する。以下では、まずコース概要を述べ、次いで、どのように実際の授業が行われたのか、具体的な授業内容を報告する。その後、その活動の成果と考察を述べる。

1. コース概要

2001年度のICUの夏期日本語教育（以下 SCJ と称す）は、7月5日から8月16日までの6週間にわたり開校された。授業は1日4時間、週5日、計120時間である。筆者が担当したクラス6（以下 C6 と称する）は、SCJでは中級レベルの3つのクラスの内の最上位、中級後半と位置づけられている¹⁾。つまり上級レベルへの準備段階に位置する。

C6のレベルと認められた学生は、男性8名、女性7名、計15名であった。国籍は、カナダ（3名）、フランス（1名）、香港（2名）、日本（1名）、韓国（1名）、イギリス（1名）、アメリカ（6名）と多様であるが、年齢は全員が20歳代前半であった。

この学生達を対象にコース初日にインタビューを行った。このインタビューは、正式で

はないが、OPIを意識し、コース開始時点において学生がどのようなことが表現できるのかを見たものである。その結果、自己紹介などのある程度形式と内容が決まったことは詳しく話せるが、込み入ったことになると十分に表現出来ない者がほとんどであることが分かった。例えば、次の例²⁾の学生のように、「日本をどう思うか」「日本はどんな国か」という面接者の質問には答えられたが、更に詳しい説明を求められるとうまくできなかった。

学 生：日本は：、ここには（ここは）とても暑いです。でも、あの、どこでもきれ
い。あの、ホンコンと同じくらいです。だけど、ここには、もっときれい。

面接官：例えば、どういう時にそう思いましたか？

学 生：例えば、う：：ん、道には、あの、あの（.）そのきれいはclean?と思いま
す。そして、あの（.）いろいろな木とか公園があります。

面接官：あ：、そういうふうに思いましたか：。そうですか。

このような学生のために、中級の後半と位置づけられたC6が掲げたコース到達目標は、以下の通りである。

- (1) 日常的・具体的なものから非日常的・抽象的なものまでが扱えるようになる
- (2) 四技能を高いレベルで総合的に運用できるようになる
 - A. 段落単位での表現・伝達ができるようになる
 - B. 大量の情報処理をするための技術を身につける
- (3) 日本の社会に対する理解を深める
- (4) 自律的な学習ができるようになる

これらの到達目標を挙げる際、学生の到達目標地点はどこかと考え、それを上級レベルに定めた。更に、その上級レベルとはどのようなレベルか、どう捉えるかということを思案した結果、会話能力面では、ACTFLのOPIガイドラインをひとつの指標とした。このACTFLのOPIガイドラインの上級レベルに関しては、次章で取り上げることにする。

以上のような到達目標の実現を目指し、C6の授業は「総合（Integrated Learning）」と「オーラル・オーラル（Aural-Oral）」を二本柱として構成された。各授業は毎日2時間ずつである。前者は、読解教材を用いて、コースの到達目標と課題達成のために必要となる技能の育成と、中級後半レベルの語彙、文法・表現、漢字のレベルアップを目的として設定したものである。一方、後者はビデオ、歌、ゲスト・セッションを利用した口頭表現能力、聴解力を伸ばすためのクラスである。では、上で触れたACTFLのOPIガイドラインの上級レベルについて確認する。

2. 上級レベルとは

American Council on the Teaching of Foreign Languages (以下、ACTFL) の OPI ガイドラインは、レベル別の言語運用能力を示したものであり、鎌田 (1990) が述べているように、アメリカの外国語教育に大きな影響を与え、大学レベルの言語コースのシラバスにも利用されている。

ACTFL の OPI ガイドラインによると、「上級レベル」は以下の判定基準³⁾によって決定される。

- 1) 詳しい説明・叙述が段落単位でまとまってできる。
- 2) 予期していなかった複雑な状況に対応できる。
- 3) 漢語系の抽象語彙が部分的にコントロールできる。
- 4) 外国語話者に慣れていない母語話者に十分通じる正確さがある。

上級レベルに求められている運用能力の習得を目標に、シラバスを作成する場合、会話を中心としたコースでは、特に上記判定基準の 1) にある、段落にまとめられた叙述・説明をさせる練習が不可欠となる。

しかし、実際の授業では、ビデオや読み物の内容に関する問答がその手法として頻用されるため、学生の発話が段落単位の発話にまで至らないことが多い。また、段落単位の話ができるように、過去の経験などを語らせる場合でも、教師の知り得ない内容であることが少なくなく、正確で、詳しい叙述や説明を求めることは難しい。したがって、段落単位での叙述・説明を克服するための練習がクラス内で行われなければならない。

では、そのような口頭表現能力を向上させるためには、どのような指導を行えばよいのか。まず、叙述・説明をさせるためには、話す材料が必要となる。その材料を学生に与える一手段として、今回はビデオを用いることにした。次の章では、ビデオを利用した授業を検討する。

3. ビデオ教材

3. 1. ビデオを利用した授業

多くの研究者がビデオ等の映像教材の効果を認め、中級以上でのビデオ使用を薦めている。場面設定や登場人物の表情が視覚的な点、そして、ナチュラル・スピードの会話が聞ける点、何度も繰り返し視聴できる点が映像教材の便宜性を高める。

映像教材の活用方法も数多く提案されている。有賀 (1990) は、内容・語彙確認、グループディスカッション、登場人物になりきった自己紹介、自己紹介文をビデオを利用したクラスに取り込み、四技能全ての能力向上を目指している。山田 (1990) は、中国技術研修生のためのコースで、ハイテクTV番組を使い、ネイティブの発音やスピードに慣れさせ

ると共に、専門用語などを含めた指導を行った。

以上のように、中級レベルでのビデオ使用の有用性については、よく述べられているが、上級レベルを目指すために必要な段落単位の説明・叙述を練習させる具体的方法は、今のところ決め手を欠くように思われる。Liskin—Gasparro（1990）が述べているように、ビデオは方法論でもアプローチでもなく、情報源である。つまり、教師側が設定する目的に従って、様々なクラスの構成が可能なのである。

そこで、今回以下のドラマのビデオをストーリー・テリングのための情報源として、活動を行ってみた。

3. 2. 使用したビデオ：『百年の物語—第1章 愛と憎しみの嵐』

このドラマは、2000年にTBSで放送された橋田寿賀子作の番組であり、現在ビデオ・DVDとしても販売されている。番組の題目にもあるように、本番組は日本女性の百年間の話であり、時代の変化とともに変化してきた女性の生活、立場、女性自身のイメージを描いたものでもある。このドラマは3章に分かれているが、今回使用したのは、第1章（約二時間）のみである。

この物語は、山形の大地主の一人娘である主人公の戸倉彩が帰郷した折に、小作人の八代公太と出会うところから始まる。公太は彩に思いを寄せるが、身分の差ゆえ、その愛情を伝えることが出来ない。彩は東京に戻り、大学に通う。一方、公太は諦めていた画家の道へと進むために、母親の反対を押し切り、上京して株屋で丁稚奉公を始める。この頃、彩に縁談の話が持ち上がるが、それが事業に失敗した彩の父親の莫大な借金を肩代りする政略結婚であるということが分かる。家の危機を救うために、結局、彩はその縁談を断わることができず、軍需景気成金の横山平吉と結婚することになる。更に、話は結婚後の彩の波乱万丈の生活を描いている。

ビデオの内容を見ていない人に伝えるためには、キーワードとなる語彙が数多くあり、それは必ずしも学習者の既習語彙とは限らない。また、日本語話者であったとしても、あまり聞き慣れない言葉、例えば「墮胎罪」、「姦通罪」といった語彙も含まれている。

4. 活動内容

この章では、活動の目的と指導の手順について述べる。本稿で紹介するストーリー・テリングの活動は、リレー競技の様に、順に話を語り継いでいく特色を踏まえ、以下「お話しリレー（英語ではChain Story）」と呼ぶことにする⁴⁾。

4. 1. 活動の目的

このストーリー・テリングの活動としての「お話しリレー」は、「オーラル・オーラル」

の授業の一環として行われ、コース概要で触れたコース到達目標(2)の遂行に必要とされる技能の育成を目指した。その技能は、次の通りである。

- ・段落単位で出来事の叙述や描写ができる
- ・段落単位で出来事の説明や報告ができる
- ・自然な速さで話された日本語の談話の概要がつかめる

しかし、この活動は、出来事の叙述・説明といった機能・タスクの練習だけにとどまらず、上級への準備段階のクラスであることを念頭に置き、語彙、特に漢語系語彙の習得も目指した。この「お話リレー」の活動に費やした授業時間数は、約12時間である⁵⁾。

4. 2. 指導の手順

授業は、次のような手順で進めた。

① <動機づけ>

クラス全体でドラマの冒頭部分だけを視聴する。登場人物とそれぞれの関係を把握し、内容の確認を行う。視聴部分を冒頭のみと限定するによって、続きを見たいという動機づけをする。

② <当番決め>

学生全員を二人組にさせる。尚、各ペアは、決められた日の放課後に当番として呼ばれることになる。(以下、呼ばれたペアを「当番」と呼ぶ)

③ <準備>

1組目の当番を放課後呼び、動機づけで見たドラマの続きの部分を10～15分程度視聴させる。その際、当番はメモをとってよい。そして、その当番同士で内容の相談、確認をさせる。当番には、その後同じ部分を更に2回見せる。2度目の視聴からは、教師が話を聞きながら、当番同士の内容確認に参加する。確認の最中に、新しい語彙や表現を紹介し、それを使って話をさせる。視聴から指導・確認までの全行程は約1時間程度である。

④ <発表>

次の授業で、クラス全体を2グループに分ける。それぞれのグループに二人の当番を一人ずつ配置させ、各当番に話を伝えさせる。この際、聞き手となる学生は、それぞれの当番に自由に質問してよい。

⑤ <ディスカッション>

学生全員が話を把握した後、クラス全体で簡単に話の確認、ディベートなどを行う。

⑥ <確認>

その日当番が話した場面のビデオを確認のため視聴する。

- ⑦ 新たなペアを当番として放課後呼び、③～⑤の手順を繰り返す。但し、⑥は毎回行わない。

このような手順を取り、各ペアに1度ずつ当番をさせ、約2時間のドラマの話を順に語り継いでいかせた。

この「お話しレー」の様子をビデオによる録画とテープによる録音によって記録に取った。その記録は全学生15名中5名であった。録音・録画が5名のみであったことは、今回の授業がデータ採取を目的に行ったわけではなく、またその様な目的はSCJの方針に反するためであったことを断わっておきたい。尚、この5名は、ランダムに選ばれた。

5. 活動の成果報告と考察 ―インタビュー調査結果を踏まえて―

この章では、「お話しレー」中の学生の発話、筆者による観察と、コース修了直前に実施した各学生と筆者とのインタビュー⁶⁾を元に本活動を分析する。

分析の結果、以下の4つの特長が挙げられる。

- 1) 段落単位での説明・叙述練習の実現
- 2) 語彙の適切な指導の実現
- 3) 語彙の確実な習得の実現
- 4) 真のコミュニケーション環境の確保

以下では、各々の特長に関して詳しく述べていく。

5. 1. 段落単位での説明・叙述練習の実現

「お話しレー」の第一の特色として、本活動の主目的である段落単位での説明・叙述練習の実現が挙げられる。最初に、テキストの型―段落単位であるか―に注目し、次に説明・叙述の練習がなされているかを見る。

5. 1. 1. 段落単位での発話

まず、段落単位での発話の可否は、接続詞や指示代名詞の有無によって主に決定される。接続詞や指示代名詞の存在は、話の「結束性」⁷⁾を示すものであり、段落単位での発話を示すからである。この点に注目し、「発表」の場での当番の発話を分析すると、段落が形成されていたことが分かる。つまり、学生の発話中、接続詞や指示代名詞が随所に使用されていたわけである。

以下は、当番Aの話の一部であり、上記の様子を表わす典型的な例である。この場面

は、平吉の子を身籠った彩が、その子供を堕ろすために必要なお金を借りに公太のところへ行く場面である。

当 番A : あの、あの、この平吉は、彩の子は自分の子じゃないと思っているから、ちょっと怒っていました。それで大きい声で、あの：：、産むば（産むなら）死ねばいいと言いました。彩はすごく悲しくなったんです。

次の日は、彩が出かけたいときは（出かけようとしたときに）、女中、この家の中の女中は（彩が）出かけるのを止めようとしても（しました。でも）、彩は実家へ行くと言うと、一人で出かけました。分かりました？一人で出かけました。うん。あの：：、でも、実は、彩さんは自分の実家へ行かなくて、実は公太さんの家へ行ったんです。うん、この日の夜の時は（この日の夜）、（彩は）公太さんの家に着いて、自分はもう妊娠しましたということを公太さんに告白しました。あの：、彩は、この子は平吉の子だから、産みたくないです。子供を堕ろしたいんです。そして、でも、自分はお金がないでしょ？そして（それで）、公太さんにお金が（を）かしてもらいたいんです。でも、公太さんは、あの：、あ：：、公太さんは堕ろすのを止めたいんです。

当番 A の発話中、文頭の接続詞「それで」「でも」「そして」や、文中の接続詞「から」「ば」「とき」「（言う）と」などが頻繁に使用されている。また、指示代名詞に関しても、頻度に限りはあるものの、「この日」「この子」が使われている。これより、当番の話は結束性があり、段落単位で発表がされていたことが明らかとなる。

5. 1. 2. 説明・叙述の実現

次に、説明・叙述の練習がなされていたかという点を考察する。説明・叙述ができるとは、①話し手が主導権を持って話すこと、②意図することが聞き手に伝えられることの2つの条件を満たしている状態とした。

第1条件の当番がイニシアティブを取り、話を進めるという点は、発表の様子を観察すれば一目瞭然のことだったが、話し始めてから話を終えるまで、つまり会話の順番（turn）が基本的に当番によって保持されており、聞き手はあいづちをうつ程度であったことを考えると、実現されていたと言える。

例えば、当番の発表中、聞き手に当番へ自由に質問をすることを認めていたが、以下の例のように、聞き手の当番に対する質問は必要最小限度に留まっており、基本的に当番に話す権利が与えられていたことが分かる。

当 番B : 次は公太の家に行って＝

学 生1 : ＝彩が？

当 番B : うん、彩が公太の家に行って、そこで、うん、あ：、色々お世話になったからお礼を言いに行った。行きました。そこで、公太は彩が公太に戻って来たって思って。公太は彩と一緒に暮すと思ってた。だから、一年間待ってた。新しい家を建てて一緒に住むつもりだったんです。でも、彩が公太に、これは、

＜学生2が信じられないと言わんばかりに首をふる＞

当 番B : 公太とはもう二度ともう見ないかもと言った。二度と会わないかもしれないって彩が公太に言った。

今回、「お話リレー」では、当番が「発表」の場で他の学生に話している間、教師の介入がないようにした。それによって、当番が唯一の情報源となるため、話を正確に伝達する責任を負う。また、そのため、当番に伝達意欲が生まれ、自らの力で話を試みていたと言えよう。

第2条件の達成、発話者の意図することが聞き手に伝えられていたことは、聞き手となった学生達がビデオを見ずに話を理解していたことより「ディスカッション」の段階で確認された。また、上の例の当番の発表を見ても、文法的な間違いはあるものの、聞き手に伝えるというタスクは達成できていたと言える。

2つの条件を満たしている事実から、「お話リレー」によって説明や叙述の練習は実行されていたと言える。

学生間に微妙な差異はあるものの、上の例のような発話状況が、結果的に上記の学生だけでなく、全般的に見られた。いわばこれらの例は段落単位での説明・叙述を示す典型的な例である。この例から窺えるように、「お話リレー」は段落単位での説明・叙述を練習する機会となっていた。

5. 2. 語彙の適切な指導の実現

「お話リレー」の第二の長所は、語彙の指導がしやすいという点である。第一に、学習者の経験談を語らせる場合と異なり、「お話リレー」の場合は教師側と学生側に描写対象についての共通の理解が存在するため、学生が言葉に詰まった場合、何を言いたいのか、どのようなことを言おうとしているのか、そしてどの表現が間違っているのかが教師に正確に分かり、適切な語彙・表現指導が容易になる。

第二に、言い換えによる語彙指導によって、表現力や語彙力、特に漢語を強化させるこ

とが可能である。漢語系語彙の使用は、OPI ガイドラインにおける上級レベルと判定されるための一要因であり、それゆえ、中級レベルの学生にとって、漢語の習得は必要不可欠である。では、例を用いて、どのように指導を行うのか、具体的に説明していこう。

例えば、ストーリー・テリングの練習を開始し、気付いたことは、ほとんどの学生が「彩は『～』と言った。そして、公太は『～』と言った」という形で話を進めることであった。そこで、「準備」の際に、学生がそのような形で文章を作成した場合には、それは何をしているのかということを問い、他の言葉に換えるように促した。以下は、直接話法の文を言い換えさせた一例である。

当 番A : 公太は、彩に「子供をおろさないで」と言った。

教 師 : それって、公太はどうしたの？子供を堕ろそうとしている彩を、

当 番A : あの：、止めた？

教 師 : じゃ、公太は？

当 番A : 公太は、彩が子供を堕ろすのを止めた。

このように、学生自身が適語を見つけられればよいが、そうでない場合は、教師から与えることによって対話を進めた。例えば、主人公彩が公太に妊娠したことを打ち明ける場面を、「準備」の段階で当番である学生は、「彩は公太に『妊娠した』と言った」という文章で表現したため、「告白する」という動詞を使用するように指導した。

以上のようにして当番Aに言い換えさせた「止める」と新しく導入した「告白する」という語彙は、その場限りではなく、その学生が他の学生に話を伝える「発表」の場でも使用された。以下は「発表」の際の当番Aの発話の一部である。

当 番A : うん、この日の夜の時は、(彩は) 公太さんの家に着いて、自分は妊娠しましたということを公太さんに告白しました。あの：、彩は、この子は平吉の子だから、産みたくないです。子供をおろしたいんです、そして、でも自分はお金がないでしょ？そして、公太さんにお金が(を)かしてもらいたいんです。でも、公太さんは、あの：、あ：、公太さんは(彩が子供を) 下ろすのを止めたいんです。

この例で分かるように、「準備」中に指導した語彙・表現は、「発表」の場でも確実に使われており、語彙の適切な指導が実現されていたことが分かる。

5. 3. 語彙の確実な習得の実現

5.2.で見たように、教師が語彙を直接指導するのは当番のみであるが、それらの語彙は、当番だけでなく、当番から話を聞いている聞き手の学生にも習得される。この背景には、当番が「発表」の際にも新出語彙を積極的に使用するという事実がある。

しかし、教師が当番に導入しておいた語彙というのは、大抵ほとんどの学生にとって未習のものであるため、当番は理解されなくて、聞き返されたので説明するという光景が数多く見られた。

また、他の学生が知らない可能性がある単語は、当番は他の学生が理解しているか確認しながら話をしたり、自発的に言い換えをしていた。次の例は、聞き手である学生にとって未習語彙と予想される単語「産婆」を当番Aが言い換えをしている様子を示す。

当 番A : あの : :、でも、でも彩もきめたんです。あの : :、その夜にすぐ産婆さん、産婆さんが分かりますか。産婆。産婆。産婆。あの、昔の時はしんにん（にんしん）したら、あの、あ、あの、もし妊娠したら、病院がないでしょ、昔の時。そして、この産婆さんのところに行くはずです。妊娠。うん、この夜に彩はすぐ産婆さんのところへ行くつもりです。

当番Aは、この「産婆」という単語が分かるかどうか確認し、そして完璧な定義とまではいかないが、学生自身の知識を手繰りながら説明を行っている。結局、聞き手が当番の説明から「産婆」の意味を理解したことは、この後のクラス全体での「ディスカッション」でも分かった。さらに、後日の日帰り遠足で江戸東京博物館に行った際に、展示物の一つ、江戸時代の長屋での出産の様子を再現したのがあり、それを見た学生たちが「産婆さん」と言ったことも語彙習得の根拠として付け加えておきたい。

読解における単語練習で行うような、各単語の意味を教師が学生に説明させるものとは違い、このような「お話しレー」で行われている単語の言い換え・説明は、発話する本人が自主的に聞く人のために、あるいは聞いている人が本当に分からず、その人の理解のためにする言葉の定義である。そこで、それまでに練習されていた言葉の言い換えが本来の生活の場で使われたことになる。学生にも今までやってきたことが役に立つということが実感できたはずである。

上の例で、当番によって聞き手に新出語彙が導入されることが分かったが、次に語彙導入の全過程を一つの単語に注目して見ていく。以下の例は、教師が新出単語として「薦める」という語を当番Cに導入した際の一連の様子である。①は放課後の「準備」時、②は当番Cが他の学生に話をしている「発表」時、そして③はクラス全体で話の筋を確認している「ディスカッション」の時の様子である。

①

教 師 : 公太のところへ行くように薦めたんですね。

当 番C : すすめた？

教 師 : 何かどうぞ、やってくださいということを「薦める」。

サマーのプログラムに申し込む時に手紙を先生に書いてもらったでしょ。

あれは推薦状でしょ。推薦状は何かというと、先生が学生を学校にすすめること（手紙のことです）。

②

当 番C : 平吉は彩に公太のところへ行くことを薦めました。

学 生 3 : すすめる（っていうのはどういう意味ですか）？

当 番C : すすめるは：、すすめるというのは：、

学 生 4 : To recommend.

当 番C : なになにをしなさいという（意味です）。

学 生 3 : ああ。

学 生 5 : えっ？（to recommend は）日本語で（何と言うの）？

当 番C : すすめる（っていうの）。

③

教 師 : 他に、他にどんなことを話しましたか。＜学生 2＞さん。

学 生 2 : 離縁のことと、

教 師 : 離縁のこと。どういうこと（ですか）？

学 生 2 : あの、（平吉は）もう貧乏で、彩を幸せにできないから、

教 師 : ああ

学 生 2 : たぶん離縁とかする方が、あの、いくて（よくて）、

教 師 : うん

学 生 2 : そして、公太の家に戻る方がいいと：、

＜ノートを見て単語を探している＞薦めました。

教 師 : ああ。

クラス全体で最終的に確認をしていた（③）時、学生 2 の口から「薦める」という単語は即座に出てこなかったものの、担当者から聞いた単語を意識的に使おうという態度は観察された。以上の例を見ると、新出の語彙が教師から当番、当番から聞き手の学生に広がって行く様子が分かる。

実際、語彙の習得が可能であったかに関しては、コース修了直前に実施した「単語・表現アンケート」の結果に表われている。このアンケートでは、「お話しレー」中に出てき

た新出の未習語彙の、1) 理解レベル (どの程度意味がわかるか)、2) 使用可能レベル (どの程度正しく使えるか) をそれぞれ表にあるような四段階スケールで学生に自己申告させた。下の表は、その結果を分類したものである。

	意味がわかる	意味がだいたい 分 か る	意味があまり 分 か ら な い	意 味 が 全 然 分 か ら な い	合 計
正しく使えると 思 っ っ	1 6 5	1 7	2	2	1 8 6
だいたい正しく 使えると思う	2 4	3 8	3	0	6 5
正しく使えるか 分 か ら な い	7	1 7	4 0	1 2	7 6
どう使えばいい か分らない	0	2	2 1	4 0	6 3
合 計	1 9 6	7 4	6 6	5 4	3 9 0

調査の結果、「意味が分かる」「意味がだいたい分かる」と答えたのは約70%であった。更に、「実際使えると思う」「大体使えると思う」と答えたのは62.6%で、半数以上であった。この結果は、新出語彙が担当者だけでなくクラス全体に導入され、その語彙が確実に習得されたことの裏付けとなろう。

コース修了直前の口頭によるアンケートで、全員の口からこのお話りレーは語彙の勉強になったとの意見が聞かれた。語彙リストを与えられて覚えるよりも、他の学生から説明を受けて紹介される方が覚えやすい、印象に残るとのことだった。また、その紹介された語彙というのは、話の中で使われているため、どういう状況で使われるかがよく分かり、その上、映像もあるので理解を助けたとの意見が多数あった。ここに、ビデオ教材の利点も窺われる。

5. 4. 真のコミュニケーション環境の確保

真のコミュニケーション環境とは、話し手と聞き手の積極的な態度によって作り上げられる。つまり、話し手が話し、聞き手が受動的にその話を聞くという状況ではなく、聞き手が話し手に十分に注意を払いながら、話の理解に努めている状況をいう⁸⁾。

その理想的なコミュニケーションの場は、「お話りレー」において実現可能であった。「お話りレー」に参加した学生達は、単に一人が話し、他の者が聞くという関係以上であり、話す側も、聞く側も、驚く程の積極的な姿勢で活動に取り組んでいたわけである。この積極性の現われとして、話し手の情報が足りない時に、聞き手側から即座に「誰が？」

「誰と？」などの質問の声があがり、完全な理解が得られるまで説明が続く場合が幾度かあったことが挙げられる。

次の二つの例は、聞き手が不明瞭に思った点をすぐ当番に確認している場面である。(1)の例は、事業に失敗し一文無しとなってしまった平吉が、彩を愛するが故、彩と離婚し、一人で満州へ行く決意をしたことを彩に伝えている場面、そして(2)の例は彩が公太に礼を言い公太の家に行く場面である。

(1)

当 番C : 最後は、最後は、平吉が満州に行きたいと言いました。

学 生1 : 平吉は満州に＝

当 番C : ＝行きたい。新しい生活を始めたい。

→__学生5 : 彩と(新しい生活を始めたいの)？

当 番C : いえ、いえ、自分で(新しい生活を始めたい)。

(2)

当 番B : 次は、公太の家に行って＝

→__学生1 : ＝彩が？

当 番B : うん、彩が公太の家に行って、そこで、あ：、色々お世話になったからお礼を言いに行った。

(1)の例は、平吉は離縁を決意したものの、彩をまだ愛しているがため、この場面では平吉が満州へ一人で行くのか、彩と行きたいのかが、ビデオを見ていない人にとって気になるところであり、重要な点である。そのため、すぐに疑問に思った学生5が質問している。

(2)の例は、主語が省略されているため、聞き手が当番に確認をしたところである。

この二つの例を見れば、唯一の情報源である当番からの情報を基に、聞き手がストーリーの状況を確実に把握していこうという熱心な姿勢が窺える。このような、話し手、聞き手双方の集中力が喚起された環境で、学生同士の説明や語彙の言い換えの練習が行えたわけである。

しかし、聞き手である学生が当番の言っている内容が分からない時点ですぐ話に割り込んで質問ができたのは、話し手が教師ではなく、同等の立場にある学生であったからだという意見も聞かれた。どんな学生でも教師に対しては遠慮がちになるため、単語や内容が分かっていなくとも、教師を前にしては聞き流すことが多いのであろう。それゆえ、授業中のグループあるいはペアの作業を活用する必要性を改めて感じる。

さらに、聞き手の積極性は、学生がビデオの冒頭部分をクラスで見て、続きは当番しか

見られないという段階で、学生全員が興味を持ち、続きが見たいという意思を示したことに現われている。

積極的な態度は、聞き手だけではなく、話し手である当番にも見られた。学生達は、放課後ビデオを視聴するという準備にも、授業時間外にも関わらず自主的に参加した。実際、「放課後残ることに不満を感じなかったか」という質問に対し、誰一人として「不満を感じた」と答えた者はいなかった。反対に、当番を羨む声が幾度か挙がったほどであった。

当番の真剣さの根源は、自らの興味だけでなく、役目の重要さでもあった。当番は真剣に「お話しレー」に取り組まざるをえなかったともいえる。それは、全員が話の続きを聞きたい、見たいと思っているが、見る事が許されるのは当番のみだからである。それだけに、皆が分かるように話さなければいけないと、当番である責任の重大さを感じたとの感想が後から聞かれた。

このような状況で、全員が真剣に与えられたタスクに取り組み、また楽しんで話の理解に努めていた。話し手、聞き手、双方のこのような積極的な態度は、理想的なコミュニケーションの場を作り上げる大きな要素であったと言える。

以上で述べてきたように、相手の知らないことを単に知らせるだけではなく、話すことが求められている状況、そして聞き手が自ら進んで聞きたいと思っている状況を作り出すのは、普段の授業では困難である。例えば、旅行中の経験談や最近見た映画の話をさせた場合、必ずしも聞き手全員がそれらに興味を持ち、集中して聞くとはい限らない。また、そのような状況で話し手の発話の意欲を促すことは難しい。しかし、この「お話しレー」を利用した場合は、積極的なコミュニケーションが成り立った環境で学習、指導ができる。

6. まとめ・今後の課題

これまで、国際基督教大学2001年度夏期日本語教育で行ったC6の授業結果・調査結果に基づき、「お話しレー」の実態を紹介した。C6は中級後期のクラスということで、上級レベルを目指し、段落レベルでの説明・叙述、そして漢語系語彙の習得を実現させるがためにこの「お話しレー」を試みたものである。以下に、このアクティビティーの有効性をまとめてみたい。

この「お話しレー」では、まず初めに、段落単位での説明・叙述の練習が可能である。ストーリーには流れがあるため、出来事の前後関係をはっきり伝えるためには、接続詞や指示代名詞を用いた工夫が必要となりやすい。そのため、話す際に、段落を形成する練習になる。また、他の学生に正確に情報を提供しなければならないという責任があるため、説明・叙述の練習が可能となる。説明・叙述が充分になされていない場合、あるいは、情報が足りない場合は、即座に他の学生からの質問がフィードバックとして返ってくる。

次いで、教師側の語彙・表現の導入・指導が正確にでき、またそうされたものは担当者

を通して学生達の間で着実に伝承されていくことも分かった。学生への指導の際に、上級レベルで必要となっていく漢語系語彙を増加させるための言い換えも可能である。また、「お話しリレー」は、学生全員の語彙の習得にも有効である。

「お話しリレー」の最後の利点は、学生同士の積極的なコミュニケーションを促すことができることである。しかし、どんなビデオを使用しても成功するというわけではなく、以下の三つの配慮が必要だと思われる。

第一に、ビデオの選択。話を続けていくという点で、ストーリー性のあるドラマがよいであろう。そして、学生が関心を持つような日本事情的要素をもつトピックがある話がよいであろう。今回私達のコースは、日本の家族に関する理解を大きなテーマとして掲げていたのであるが、「百年の物語」を通して日本の歴史、社会、そしてその時代の日本人家庭に関しても（クリティカルに）学ぶことができた。

第二に、場面の区切り方。学生の興味を喚起するためには、どこで話を区切るのかにも工夫が要る。何が起るのか、続きが見たいと学生が思うようなところでその日の視聴を止めるのも、今回学生がのってきた要因であったと思われる。

第三に、クラス全体でのビデオの視聴。学生が担当者から話を聞いた後で、毎回その場面の視聴をしないことも重要な点である。見られると分かっていると、学生達は安心してあまり当番の話を聞き込まない恐れがある。敢えてビデオを見せないことも学生の集中力を高める要因である。

以上の点を踏まえ、「お話しリレー」を一つの指導方法として取り入れる利点が考えられる。学生各自の努力による上達に頼るだけではなく、具体的な目標、段落単位での叙述・説明と漢語系語彙のコントロールを掲げた練習を施し、上級レベルに求められる能力を習得させるために、この「お話しリレー」を効果的な練習方法の一つとして薦めることができる。また、この「お話しリレー」はビデオを利用する授業の一形態としても提案できる。

本稿では、活動の事例報告をし、口頭表現能力の育成の指導法を提案した。だが、今回この形態の授業を行ったのは、6週間の夏期講習期間中ということで、期間が限られており、各学生が「お話しリレー」の当番になるのは一回だけで終わってしまった。また、リレー後半に始めた、「～と言った」という文型を多用せず、客観的に物事を述べる練習・言い換える練習も、成果が見え始めたところで終わることになり、定着を見るまでの指導に達しなかった。今後、機会があれば、ぜひその後の指導を続け、口頭表現能力面での成果を見てみようと思う。また、「単語・表現アンケート」は、自己申告であったため、客観的に調査していくことを今後の課題としたい。

注

- 1) 尚、中級後半であるC6のレベルがACTFLのOPIの中級の上を意味するというわけではない。
- 2) 発話中にある()は、内容が分かりやすくなるように、あるいは間違いを訂正するために、筆者が後から付け加えたものである。
- 3) 判定基準は、牧野 et. al. (2000)を参考にした。
- 4) この練習方法は、C6を担当した遠藤藍子氏と筆者によって考えられたものである。
- 5) この12時間は授業時間内活動の時間数であり、授業時間外の活動、つまり放課後の個人指導時間は入っていない。
- 6) インタビュー・アンケートでは、各学生に次のような問いに答えてもらった。
 - ・ストーリー・テリングの活動は役に立ったと思うか。それはどんな点か。
 - ・もっと指導を受けたかったことは何か。
 - ・放課後に残り、ビデオを見たことに抵抗はなかったか。
- 7) 「結束性」については、池上(1982)を参考にした。
- 8) Barker (1981) の「Communication Process」を参考にした。

参考文献

- 有賀千佳子 (1990) 「中級における映像教材活用の可能性ードラマ素材を用いた授業の一例ー」『日本語教育』71号 pp.210-224 日本語教育学会
- 池上嘉彦 (1982) 「テキストとテキストの構造」『日本語教育指導参考書11: 談話の研究と教育I』pp.6-41 国立国語研究所
- 鎌田修 (1990) 「Proficiencyのための日本語教育ーアメリカにおける『上級』の指導ー」『日本語教育』71号 pp. 44-55 日本語教育学会
- 牧野成一、鎌田修、山内博之、斎藤真理子、荻原稚佳子、伊藤とく美、池崎美代子、中島和子 (2000) 『ACTFL OPI入門』、アルク
- 山田みな子 (1990) 「ハイテクTV番組を使ってー中国技術研修生のためのビデオ聴解授業ー」『日本語教育』70号 pp.124-131 日本語教育学会
- Barker, Larry L. (1981) Communication. New Jersey : Prentice-Hall.
- Liskin-Gasparro, Judith E. (1990) "Instructional Objectives in Using Video in the Foreign Language Classroom" In Kamada, O & Jacobsen W. M. (ed.) On Japanese and How to Teach It, pp.187-197. Tokyo : The Japan Times.

付記: 本稿をまとめるに際し、ご指導、ご助言を下さった遠藤藍子先生に、記して謝意を表します。