

初級修了レベル学習者が体験談を「固まり」で語る授業実践報告：意味的範疇「問題・解決・評価」とストーリーマップを使った指導の試みとその評価

野口 潔
上智大学

要 旨

本稿は筆者の考案した教材と指導法をもとに初級修了レベル学習者が体験談を語る授業実践の報告および考案した教材と指導法の有効性と課題を検討するものである。体験談を、文をつないで（「固まり」で）語る能力は重要な日本語能力の一つであり学習早期からの育成が求められている。しかし、一般的に初級から中級前半レベルの授業では文法や語彙の指導に時間がとられ、体験談を語る能力の育成はあまりなされておらず、育成の方法もこれといったものがないのが現状のようである。そこで筆者は学習者が体験談を「固まり」で話すための教材と指導法を考案し、約3か月間初級修了レベル学習者に体験談を「固まり」で語る指導を行った。その結果、学習者は教材を利用して体験談を話すようになり、また、文をつなぐことを意識するようになった。ただ、文頭の接続表現の使用が比較的多く、単文の使用が目立った。いかに文中の接続表現の使用を増やし、単文を減らすかが課題となった。

1. はじめに

自分が体験したことなどを物語る能力は、中・上級レベルの日本語学習者には必要なコミュニケーション能力の一つとされている（国際交流基金

2019: 1)。学習者が体験談を日本語で語る意義について矢部（2003）は「日本語コミュニティの中で自己の存在を示して意味付けていき、それがさらなる思考・表現活動の基盤となっていく、（中略）自分の第一言語を超えたより広い範疇での自己発見にもつながっていく」（p.104）と述べている。清水（2017: 18-19）は、体験談からは学習者の情報が得られるだけでなく、自分に興味を示す教師に好感を持つことにも繋がり、信頼関係を育み（ラポール）、授業運営をしやすくすると述べている。

また、嶋田（2015）は、段落構成力の基礎となるような、いくつかの文をつなげて（「固まり」で）体験談などを語る能力は容易に身に着くものではなく早期の段階からの育成が必要だとする一方、一般的に初級の授業での話のやりとりは1、2文程度の短文で終わってしまうことが多く、「固まり」で話す能力の育成はあまり試みられていないことを指摘している⁽¹⁾。この傾向は筆者の知る限り、実力的にはまだ初級レベル学習者の多い中級前半の授業でも見られる。そして、これら早期（初級から中級前半）での体験談などを語る能力の育成手段もまだ考案されたものはないようである。

そこで、筆者は先行研究を参考に支援教材を用いた早期からの育成方法を考案し、体験談などを「固まり」で語る授業活動を約3か月間行った。本稿では、参考とした先行研究を概説し、本稿の意味する体験談の「固まり」を具体的に説明した後、考案した教材・育成方法と指導内容を説明し、学習者が語った体験談と学習者による評価などを含む調査結果を分析することによって、考案した教材と指導方法、更には話題として体験談を取り上げたことの評価を行い、今後に向けての課題を検討する。

なお、本稿では体験談を、Labov (1972) が研究対象としている narrative と同義とみなし、「実際に起こった（と思われる）一連の出来事に合わせて語ることによって過去の体験を再現する一手法」と定義する⁽²⁾。また、体験談は物語の一種と捉え、次節では、学習者が物語を語る能力に関する先行研究の中でも特に本稿が参考とした指導法・教材について概説することとする⁽³⁾。

2. 先行研究

日本語教育関連の物語を語る能力に関する研究は、学習者と日本語母語話者の以下のような比較：接続表現（王 2009 等）、連体修飾節（矢吹ソウ 2013）、展開・構成（相場・中井 2010 等）、視点（レ 2018 等）、導入方法（張 2019 等）と、比較等から見いだされた学習者の不十分な点・異なる点の指導を試みたものに大別される。

指導の試みでは、木田・小玉（2001）が上級日本語学習者に体験談を語ってもらう際、内容をわかりやすく伝え聞き手をひきつけるのに効果的な表現の使用を指導し、効果的使用を促すきっかけになっているとしている。この報告で注目したいのは接続表現「たら」と「そしたら」の産出能力が十分身につけていない学習者に、その使用を求めたことがかえって誤用・過剰使用をもたらしたという点である。この点を比較的軽減できると思われるのは次に紹介する中井（2005）のフィードバック（FB）の方法である。

中井（2005）は中上級学習者に対して映画のストーリーを聞き手にわかりやすくなめらかに伝えることを目指した指導を行っている。教師は学習

者が語った話を文字化して分析し、指導が必要と思われる個所を、中井・大場・土井（2004）の作成した、言語・非言語・音声などの「指導項目案」から選び、FB を繰り返すことで育成を試みている。中井は語らせる前に指導項目を使うように指導するのではなく、文字化した話を見たうえで必要に応じた指導を行っている。この方法は前もって表現の使用を学習者に求める方法に比べると誤用や過剰使用を軽減できるように思われる。

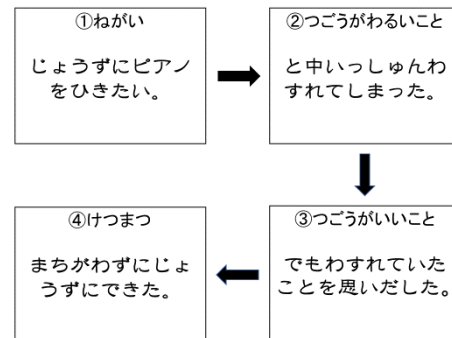
レ（2018）は漫画の内容を聞き手に分かりやすく物語るための視点の指導に関して、中上級学習者を3グループに分け、それぞれに異なった指導を行い、効果を比較している。その結果、学習者の知識を確認した上で非明示的問いかけなどによって学習者の気づきを促し、更に教師の明示的説明を加える指導手順が有効であることを示唆している。この点を参考に本実践では同様の指導手順を踏むこととした。

先行研究での物語の話題には、上述したように学習者自身の体験と他者のストーリー（映画、漫画など）が使われているが、この点に関しては、前節で述べた体験談の意義（矢部 2003）、ラポールの効果（清水 2017）の他に、ダンタイ（2020）が視点の複雑さを念頭に「各国共通に人間は自分自身のストーリー、自分自身から見た主観的ストーリーは常に話しやすい」（p.140）としていることから学習者のレベルを考慮し自身の体験を話題とした。また体験談は後述する教科書の内容にも合わせやすい。

次に、当実践のために考案した教材のもととなった先行研究について概説する。山本（2014）は日本の小学3年生が夏休みの出来事を発表する際に、欧米の初等教育などで使われている図1のようなストーリーマップ

(Story Map: Harris & Hodges, 1995) (以下 SM) という物語の基本的な型を意味的に示したビジュアルツールを活用している。児童は図 1 の例：「じょうずにピアノをひきたい (以下図 1 の同字体文)」のように SM シートの①～④に自分の体験に関する事柄を書

図 1 ストーリーマップ(山本 2014: 84 の図を参考に作成)



き込み、最後に SM とは別に「自分の気持ち (うれしかった)」を加え、発表を行っている。山本は、起承転結など意味のわかりにくい構造概念とは異なり、意味的概念 (図 1 ①～④) を使った SM は小学校低学年でも容易に理解し活用できると述べている。更に山本は、図 1 のような型にはめることは話の内容を抑制するものではなく、むしろ思考を豊かにし、思考を整理し、受け手にわかりやすく、また、ストーリーを生むことで受け手をひきつけられるとしている。本実践ではこれらの有用性を根拠に SM の活用を試みた。

3. 体験談の「固まり」＝「問題＋解決＋評価」

本節では本稿の意味する体験談の「固まり」について具体的に説明する。Labov (1972: 370) は体験談 (narrative) の構成要素を【①何について話すか (abstract)、②だれ・いつ・なに・どこ (orientation)、③何が起こったか (complicating action)、④なぜ語るのか (evaluation)、⑤結局どうなったのか (result or resolution)、⑥その後どうなったのか (coda)】だとしている。

しかし、日本語能力が中級レベル未満の場合、これらすべてを網羅した指導は相当の時間がかかることが予想される。そこで、この中の必須要素のみを用いることを考えた。以下、何を必須要素とするのかを詳述する。

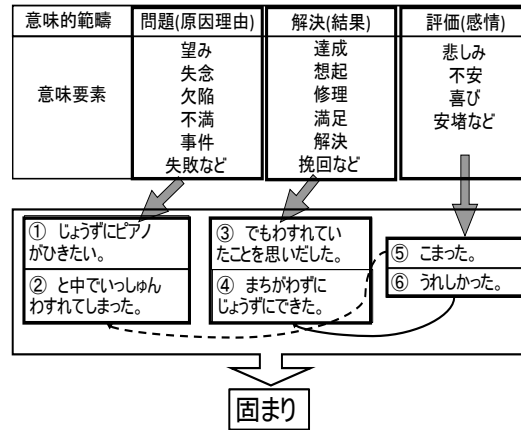
山本 (2014) は Thorndyke (1977) の物語文法や Propp (1958) の物語論における構造分析に基づき、一般的な物語の必須要素は「問題・解決」だとしている。Labov (1972) の ㉑～㉕で見ると ㉑ complicating action と ㉕ result or resolution がそれぞれ「問題」「解決」に該当する。Labov も ㉑を必須 (essential: p.370)、㉕を㉑の終結部分 (the termination of that series of events p.363) と説明しており、山本と Labov の考え方は変わらないことが分かる。

確かに「問題・解決」は欠かせないだろうが、ただそれだけの体験談はともすれば何の感情も伴わない事実報告になりかねない。Labov (1972: 366) は ㉖evaluation を「恐らく最重要要素 (perhaps the most important element)」だと述べている。図 1 の発表でも「自分の気持ち」は欠かせないであろう。以上のことから、本稿では「問題・解決・評価」を体験談に欠かせない広範囲の意味的範疇として捉えることとする。そして、体験談の「固まり」は「問題・解決・評価」それぞれの範疇に入る文が意味的にまた接続表現などで繋げられたものと定義する。

下図 2 は上の定義を図式化したものである。意味的範疇「問題・解決・評価」の各列の下に示したのがそれぞれの範疇に該当する意味要素の例で、その下の矢印の先が各範疇の要素に対応した例文（一部は図 1 の再掲）であり、話者の状況・行動・気持ちなどを表現している。①が「望み」、②が「失念」、③が「想起」、④が「達成」、⑤が②に対する「不安」、⑥が

④に対する「喜び」の例文である。これら例文が①②⑤③④⑥といった順番で並べられ、更に接続表現などでつながれたものを「固まり」と考える。なお、各範疇のカッコ内に示したように本稿では「原因・理由」は「問題」と、「結果」は「解決」と、「感情」は「評価」とそれぞれ同一範疇とみなす。それは語ってもらう内容によっては「問題」などという用語が生じ、むしろ「原因・理由」「結果」「感情」といったほうが理解されやすく、また該当する意味要素とも矛盾しないためである。

図2 体験談の「固まり」



4. 授業の概要

2020年9月末から12月末までの期間、筆者が担当した日本の大学の、初級から中級への橋渡しを目的とする日本語の授業(1日100分、週5回、合計13週)について報告する。新型コロナウイルス(Covid-19)のため授業は全てコミュニケーション用プラットフォーム Zoom (Zoom Video Communications, Inc., 2020) を使ったライブ授業(ビデオは教師・学習者ともに常時オン)であった。学習者はアメリカ人2人(仮名:キムとダナ)、いずれも年齢は10代後半の当大学国際学部正規生である⁽⁴⁾。日本語学習歴は2人とも1年に満たない程度で、話す能力は初級中程度(Novice-mid: ACTFL, 2012: 9)であった。2人が日本語を学ぶ理由は、キムが日本人と問

題なく自由にコミュニケーションがとれるようにしたい (I'd like to freely communicate with Japanese people without difficulty)、ダナが日本の企業で働きたい (I would like to work for a Japanese company eventually) である。

使用教科書は『中級の日本語【改訂版】』(An integrated approach to intermediate Japanese [Revised edition]) (Miura & McGloin, 2008) で、第1課から7課までを行い4技能のバランスのとれた上達を目指す。当実践に最も関連する「話す」技能の目標は「外国人とのコミュニケーションに慣れた日本人との短い会話(話す内容は覚えこんだものに限定されない)に大きなトラブルなく参加できるようにする」である。そして、本実践の目的はこの大目標に即し「自分が体験した出来事を教師の協力を得ながら「固まり」で話せるようにする」である。これらの目標・目的はいずれも上述した学習者の学習理由にも沿ったものだと言える。

授業前には予定表(表1)、SM(図3-I, II)、学習者による評価と自己分析表(表4)を準備した⁽⁵⁾。表1は期間中に扱う教科書の内容と体験談のトピックを一覧にしたものである。表1「タイトル: 体験談に関連した項目」欄には教科書各課のタイトルと扱う内容の中で体験談に関連した内容を記した。「回」は授業通算何回目に体験談に関する指導を行うかを示し、「体験談」欄にはトピックを示した。体験談の練習は各課の授業内容にもっとも関連した日に行うよう計画した⁽⁶⁾。

表1 予定表 (教科書の内容と体験談のトピック)

課	タイトル: 体験談に関連した項目	回	体験談
1	紹介:自己紹介	4	名前についての思い出
2	あいさつ言葉:夏休みの出来事	9	夏休みの出来事
3	日本への留学:日本へ来る準備	24	日本に来る時大変だったこと
4	ホームステイ:家族の説明	26	家族との思い出
5	大学で:日本での出来事	36	日本に来てからの出来事
6	レストランで:食べ物	43	食べ物についての体験談
7	レクリエーション:趣味/特技	55	趣味/特技についての体験談

図 3-I は意味的範疇と意味要素の関連性を示したもので、右への矢印は話す順番を意味し、下の2つの矢印は評価対象を指している。この図は授業期間中必要に応じて学習者に表示・説明するために作成した。図 3-II は第1課で見本として紹介する教師の体験談について学習者に表示・説明するために作成した SM で、同様のものは第5課まで用意した。学習者による評価と自己分析表 (表 4) に関しては、第7節で説明する。

図 3-I 意味的範疇と意味要素

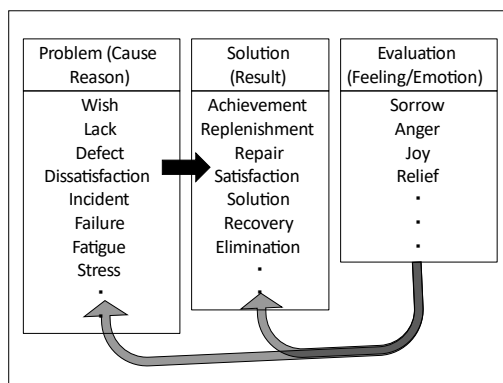
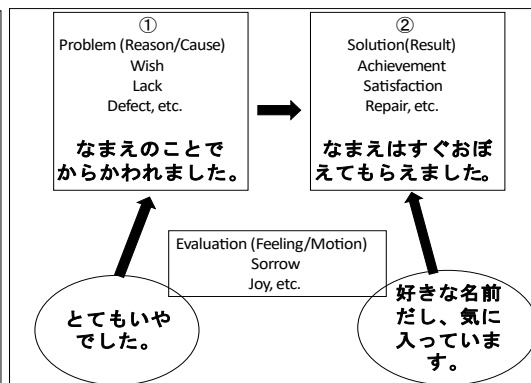


図 3-II 第1課 体験談例の SM



5. 指導内容と学生の様子と反応：第1課を中心に

本節では主に第1課での指導内容と学生の様子や反応を説明する。第1

課で体験談を話すまでに3回の授業があり、そこで学習者の口頭能力を判断し指導内容を一部修正した。2人とも話すことを苦手とし、積極的に話すことはなかった。日本語での質問を理解できないことも多く、理解できても「はい・いいえ」、単語、単文でごく簡単な返答をする程度であった。初級で学んだはずの語彙が出ず「Umm…」と考え込み沈黙状態が続くこともしばしばであった。もう少し話せる学習者であれば、準備時間を設けずに教師との相互行為を軸に体験談を語ってもらおうと考えていたが、今回は体験談の前に3分程度の準備時間を設けた。また日本語が分からない・忘れた場合の方策として初級で学んでいるはずの、先生への聞き方と日本語の Filler の確認、また英語をカタカナ風に言うてみることを指導した。以下が第1課、最初の体験談指導の内容である。

第1課 名前についての思い出

- ① (アメリカの) 小学校や中学校で物語を書く授業はありましたか。
- ② 物語には何が必要ですか (自由に答えてもらう)。
- ③ 教師が自分の名前についての思い出を学習者に分かるように話しながら、要旨 (なまえのことでからかわれました。とてもいやでした。なまえはすぐおぼえてもらえました。好きな名前だし、気に入っています) のみをパワーポイント上で学習者に見せる。まだ SM は見せない。
- ④ どんな構成かを考えさせる。
- ⑤ SM (図 3-I と II) を示し意味的範疇「問題・解決・評価」について英語で説明する。
- ⑥ 学習者自身の体験について、約3分で SM (図 3-II) を見ながら各意味的範疇に

入る文を考える。ルールとして、分からない単語はアプリケーションソフトウェア(アプリ)で調べても良いが、メモはできるだけとらない(とつても単語程度)、翻訳アプリは使わないことを説明する。

- ⑦ 独話に近い形式で体験談を語ってもらう⁽⁷⁾。教師は聞きながら相槌・質問などをすると同時にパワーポイント上に話を文字化する。
- ⑧ 文字化した体験談を確認しながら、その中で意味的範疇「問題・解決・評価」に該当する部分がどこかについて、学習者自身に確認し、意味的範疇の意識化を図る。
- ⑨ FB を非明示的問いかけから始め、必要に応じて明示的説明まで行う⁽⁸⁾。
- ⑩ 修正を加えた体験談を改めて語ってもらい、修正された箇所の意識化を図る。

上①から⑤は、レ (2018) の示唆を根拠に段階を踏んだ導入を行った。①の物語の授業についてダナはよく覚えており小学校から高校にかけて story や creative writing の授業をとったということだった(キムは小学校で書いたと思うという程度)。②の物語に必要なものでは、ダナが creative writing を念頭に characters, time, location と回答したが、後は沈黙が続いたため、③教師の体験談を紹介し、④体験談の構成を聞くと、ダナが「bad experience, what happened next, what'd you think about it」と回答し見本のどの箇所か指摘できた。続けて⑤の明示的説明を行い物語の意味的範疇を知っていたか確認するとダナは知っていたとのことだったがキムは知らなかったと回答している。⑥の準備時間は3分としたが、次節例1に示すように3分では足りず、途中から英語になったため、2課以降は準備ができたか確

認した上で語ってもらうようにした。しかし、覚えこんだものに限らず会話に参加できるようにするという当授業の目標を念頭に5分以上はかけないようにした（とは言え1人が話す間、もう1人は数分長く準備できた）。

⑦の文字化は正確・詳細なものではなく、話し終えた直後に学習者に意味的範疇を指摘してもらい、FBを行うために必要と思われるところを文字化した。また、もう1人の学習者の聞き取り能力を考慮し理解を助ける意図もあった。ただ、筆者のタイプする文字が、語っている学習者にも見えなため、文字化が終わるのを学習者が待つ状況も生じた。文字情報が気になり、うまく話せなくなる可能性も否めない。そのため、今後実践の際は学習者が話し終えるまでは文字情報を見せないといった配慮が必要であろう。体験談例は次節で扱うが、第1課では文をつなげる指導を事前にしなかったこともあり2人の文構成は単文のみで、接続表現はほとんど使われていないまま並べられた。⑧意味的範疇の指摘は、やや時間は要したものの2人とも適切にできていた。⑨のFBでは、文の接続方法を重点的に指導した。文が単文だと「子供っぽい」印象になること、次のレベルに行くには文をつなげることが欠かせないことを説明し、文字化した文を見ながら、どうつなげばよいか本人に問いかけ、必要に応じて明示的説明を行った。発話された文を尊重し、それ以外のFBは語彙や語形の初歩的ミス、英語をカタカナ語や日本語にするなど必要最小限に抑えた。最後に⑩の修正した箇所に注意しながら（文を見ながら）改めて体験談を語ってもらった。修正前・後の文章（パワーポイント）は見直せるよう学生に渡したが覚えこませることはしていない。

第 2～5 課までは、教師の体験談を見本として示し、意味的範疇を確認後、上の指導内容の⑥から⑩を第 1 課と同じように行った。第 6 と 7 課ではトピックを説明し、意味的範疇には言及せず SM も見せずに、語る準備の時間だけ 5 分程度とり、体験談を話してもらった。その例も次節で扱う。

6. 体験談の「固まり具合」

本節では、学習者 2 人の体験談を文字化した 4 例を中心に、実践活動の目的である体験談の「固まり具合」つまり、どのように「問題・解決・評価」に該当する文が発話され、それらがどのようにつながっていたかについて分析する⁽⁹⁾。例 1・2 はそれぞれ第 1・2 課、例 3・4 は第 6・7 課の体験談で、タイトルの右に話者と所要時間を示した⁽¹⁰⁾。カッコ内は、例 2 以外はすべて教師の相槌、発話である⁽¹¹⁾。例 2 はロールプレイでダナが教師役を演じ、実際の教師がそれを補佐しているためカッコ内の D はダナ、T は教師の発話を意味している。例文中のアンダーライン等については後で説明する。

例 1 「名前に関する思い出」ダナ (1 分 02 秒)

<p><u>私の氏名はダナ・ジョー・ミラー。</u> (はい。) えーと、<u>子どもの時、わたしのミドルネームが男の名前のように聞こえた。</u> <u>かわか、あ、からかわれました。</u> <u>でも、ジョーは私の日本語の家族の last name</u> かな?</p> <p>(ああ。) <u>ジョーは castle と、いう、かな。</u> え、(カソ。) CASTLE, like <u>じょう。</u> (ああ、ああ、ああ、ああ、ああはいはいはい。) それ、それは、uhmー、えー、I don't know how to say this, but a (3)えー、あー、yeah, this is the part I don't finish, ah <u>でも、えー、ちょっとー、I, I'm proud of that name? so the teasing didn't make sense to me? But, I don't know how to say that in Japanese? [中略] It made me mad that made fun of my family's name</u> かな?</p>	<p>単文 単文・単文 文頭/単文 単文 名詞</p>
--	---

例2 「今年の夏休み」キム (3分54秒)

インテンシブ日本語、授業を、とった。(D:ああ。そう。) うん。(3)あ	単文
一、〈笑い〉、ちょっとたいへんです。(T:んー。)(D:どうして。) あ一、	単文
んー、毎日、授業があります。(T:んー。) あ一、(7)んー、毎日、2、3	単文
限?(うん。) あります。(T:2、3限。) うん。(T:ありました。)あ、あ	単文
りました。(D:たいへんですよね。)(T:うん。) はい〈笑い〉 [中略] た	
くさん宿題をもらいました〈笑い〉。(4) (T:はい。)(4)うん、あ一、	単文
(5)ス、ストレスが、ストレスを? もらいました? (T:んー) うん。(4)	単文
あ一、[中略] (D:大丈夫ですか? 〈笑い〉) (T:うん。) はい、大丈夫で	単文
す。あ一、んー、(7) (T: Solution, Solution) あ一、ストレスがあった	
から、(T:うん。) 京都へ行きました。(T:んー。) ああ、[中略] (D:京都	文中/複文
すごい。京都はすごくきれい、かな? 〈笑い〉) はい、んー、(4) (T:は	
い? That's it?) あ一、とても神社と、(T:うん。) あ一、お寺、があ一?	
(T:うん。) を一、をみました? (T:うん。)(D:ああすごい 〈笑い〉)	単文
たのしかったです。	単文

例3 「食べ物の嫌な経験」ダナ (1分48秒)

2年前宮崎に行って、(はい。) フードポイズニングがありました。(は	文中/複文
い。) あ、その朝ごはんは、焼き魚、ごはんのみそ汁を食べ食べたの	文中/複文
で、(うん。) あ一、それは私にフードポイズニングをあたえました?	
(なるほどね。) すごく大変でした。(あ一、はい、で、どうしました	単文
か。) んー、ホテルに休みました、かな?(うん、うん、うん、えーと。)	単文
That's what I did then, but. (うん、かぞ、かぞくーの人は? いっしょに	
いましたか?) いえ、あ一、家族はバーベキューに行った 〈笑い〉。私	単文
はホテルに (あ一。) はい 〈笑い〉。(それはどう思いましたか?) 大変	省略. 単文
でした。ちょっとさみしい。でも一、(あ一。) はいー 〈笑い〉 (しょう	単文. 文頭
がないね。) んー。	

例4 キム「クラブ活動の思い出」(3分05秒)

高校の時、ともだちと、同じ、んー、クラブ? にはいりたい。(4) (ん?	単文
はいりたかった。) oh,はいりた、た、はい (うん、はいりたかった?)	
oh, はいりたか、たかった? (で?) そして、(うん。) うん、ふたり?は	文頭
ピンポン team, チームに入った。(うーん。) んー。一週間に、よん時	単文
間が卓球しました? oh, 練習? しました? (うん、練習しました。すご	単文

いね。) んー。(3)うん、時々、(3)ときど、夜? 夜のなな時、(うん。) んーかえ、帰った。(あー。) ちよつといそがしいので、(うん。) うん、来年は、できません? (できま?) できませーん、でした。I didn't join again? (ああ、これは club team ですか?) [中略]はい、でも、んー、時々、compete? (時々何?) compete? (What is compete.) Isn't it しあい? (うん、試合。) あ、うん、うん、そしてちよつといそがしい。うん。[中略]そして、1年だけ、そのチームに入った。(ああ、なるほど。どうでしたか。) んー。おもしろい。(おもしろかった。) はい、んー、チームキャプテンはやさしい (笑い)。(んー)	単文.文中/ 複文 名詞. 文頭/単文. 文頭/単文 形容詞 単文
--	---

まず、意味的範疇「問題・解決・評価」に関しては、全ての体験談で英語も含まれるが、意味的範疇に該当する内容は第1課から言えていた。表2に例1~4の分析結果をまとめた。

表2 体験談例の各意味的範疇に該当する内容

例1 ダナ 1課	【問題】名前をからかわれた【評価】made me mad【解決】teasing does not make sense【評価】proud of the name
例2 キム 2課	【問題】日本語の授業【評価】たいへん【問題】ストレスがたまつた【解決(教師による催促)】京都へ旅行した【評価】たのしかった
例3 ダナ 6課	【問題】食中毒になつた【評価】大変だつた【解決】ホテルで休んだ【評価】家族はバーベキューに行きさみしかった
例4 キム 7課	【問題(望み)】ピンポンチームに入りたい【解決】チームに入る【評価】面白い、キャプテンはやさしい【問題】いそがしくなる【解決】クラブを1年で止める

例1は前節で説明したように準備時間が足りず「問題」については「からかわれた」理由までは日本語で言えているが、残りは英語になってしまっている。とは言え「解決」と「評価」に当たる内容は言えており、また「評価」は「問題」と「解決」の両方について述べている。例2では長い沈黙にしびれを切らした教師が「解決」を英語で促しているが、キムは「解決」を忘れていたわけではなく次に何を言うか考えていただけで(活動後に確認)、時間はかかったが「解決」に当たる内容が本人によって述べられ

ている。意味的範疇に言及せず、SMも見せないまま語ってもらった例が3と4であるが、各範疇に当たる内容が言えている。

次に、文のつながりについて意味的つながり、文構成、接続表現を見ることにする。まず、意味的つながりに関しては、嶋津（2013）の手法（意味的つながりを示すために関連する表現を矢印でつなぐ）を参考に図4にまとめた。

図4 意味的つながり

例1ダナ 1課	ジョー → ミドルネーム → 男の名前 → からかわれる → ジョー [日本の家族の名前 = castle (城)] → proud of that name → teasing made me mad ← made fun of my family's name
例2キム 2課	日本語の授業 → たいへん ← [毎日授業・たくさん宿題] → ストレ ス → 京都へ行く → 神社・お寺を見る
例3ダナ 6課	フードポイズニング (食中毒) [朝ごはん [焼き魚・ごはん・みそ 汁]] → 食中毒 → 大変 → [ホテルで休む ⇔ 家族はバーベキュー] 大変・さみしい ←
例4キム 7課	クラブに入りたい → ピンポンチームに入った → [1週間に4時間・ 卓球・夜7時帰宅・試合] → いそがしい → 1年だけ (でやめた)

図4の語句はすべて話された順に並べてあり、「➡」は関連する語句を指し示し、ブラケット ([]) 内は語句の関係を示し（「=」は同義、「・」は同種のものとの並列、「⇔」は対照を意味する）、() 内は筆者の言い換え・補足である。いずれの例でも、語句が説明、原因・結果などの関係で結びつき意味的につながっている。例えば、例3では、まず「フードポイズニング」になったというトピックが提示され、次に「朝ごはん」が説明され、それが「食中毒」を起こし「大変」だった。結果、ダナは「ホテルで休む」、それと対照的に「家族はバーベキュー」に行き、「大変さみしい」思いをした、という意味的つながりがみられる。

次に文構成と接続表現について前掲の例 1~4 と下の表 3 を見ていく。4 例の分析の表示方法は中井 (2005) を参考にし、文構成の分析対象とした文または語句にはアンダーラインを付し、縦線を挟んだ右側に文構成 (単文・複文・省略・品詞) を示した⁽¹²⁾。接続表現にはグレーのハイライトを施し、縦線を挟んだ右側に、王 (2009) を参考に文頭 (の接続表現) か・文中 (の接続表現) かを示した。接続表現については更に下表 3 に学習者 (上半分がダナ、下半分がキム) が各課の体験談で使用した接続表現 (左半分) と教師が FB (右半分) で示唆し、修正や使用を勧めた接続表現の数をまとめた。表 3 の「文数」は単文・複文などの総数である⁽¹³⁾。

上 4 例のように 2 人とも単文の使用が学期を通して多かったが、1 課とそれ以降では違いが見られる。2 人とも 1 課では文中の接続表現を使っておらず (表 3)、文構成が単文のみであったが (例 1)、2 課以降では少しではあるが、文中の接続表現が使われるようになったことで (表 3)、複文も見られる (例 2~4)。準備時間が足りなかったせいかダナは話の後半は単文ばかりになることが多かったが、FB でも使用を勧めた「て形」「ので」の接続表現が 2 課以降で見られ、複文を形成している (例 3、表 3)。キムの場合も 2 課以降は、4 種類の文中接続表現を使い、複文を成している (例 2・4、表 3)。しかし、一方で、2 人とも学期を通して文頭の接続表現の使用も多く、ダナの「でも」 (例 1・3、表 3) とキムの「そして」 (例 4、表 3)、またダナと同様キムの「でも」 (表 3) は、体験談以外の授業会話でもよく聞かれた。表 3 右半分に示したように教師の FB は文中接続表現の使用を促す数が多く、その中で例えば、「けど」の使用を「でも」の代わりに

何度か勧めているが、2人による使用は認められなかった。なお、教師のFBは文中接続表現が多いため修正後の文の数（文数）は減っている。

表3 接続表現の種類と使用回数

氏名	種類	接続表現	学習者の使用回数							教師によるFB回数						
			1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
ダナ		課(右)	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
		文数(右)	6	10	5	5	8	8	6	4	6	3	4	3	5	5
	文中	ので		1		1	1	1		2	2		1	1		
		から								1	1					
		て形			2	2		1	1	1		2		2	1	2
		し(理由)													1	
		けど									1		1		1	1
		たら														
	文頭	その後/時			1											
		指示詞						1								
		それで							2				1	1		
		それから					2									
		でも	1	4		1		1							1	
		だから														
	キム		課(右)	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6
		文数(右)	8	10	3	7	5	7	10	7	4	2	4	4	3	6
文中		ので			1		1		1	1	1					1
		から		1								1		1		
		て形			1		2			2	1		1	3		2
		文後で						1								
		し(理由)									1				1	2
		けど										1	1	1	2	1
たら												2				
文頭		その後/時				1		1							1	
		次の日				1										
		それで									1		1	1		2
		そして	1			1	1		3							
		でも	2					1								1
		そしたら														
	だから														1	

最後に、文のつなぎ方に関連し、話し方、特に文と文の間の沈黙時間に触れておく。キムはゆっくりと話し長い沈黙が相当回数学期前半（例 2）で見られたが後半（例 4）では改善が見られた。

7. 学習者による活動の評価と自己分析

本節では学習者による活動の評価と自己分析の結果について説明する。

表 4 は 12 月最終週に実施した、学習者による活動の評価と自己分析の全結果で、必要に応じてその後実施したフォローアップインタビューの回答を加えてある（*の部分）。質問 A～E は意味的範疇と SM について、F と G は教師の FB について、H と I は体験談をクラスで話す・聞くことについての質問である⁽¹⁴⁾。回答は質問の右（Yes）、ないし下（a, b, c...）の部分である。2 人が同じ回答を選んでいる場合は 2 を、1 人の場合名前を右に記した。結果の考察は次節で行う。

表 4 学習者による評価と自己分析

A	Was the explanation of the semantic framework [problem / solution / evaluation] easy to understand? (意味的範疇【問題・解決・評価】の説明は分かりやすかったか)	Yes: 2
B	Was it easy to talk about experiences using the semantic framework? (意味的範疇を使って経験について話すのは簡単だったか)	Yes: 2
C	Was Story Map in which the above semantic framework placed useful to talk about experiences? (意味的範疇を図式化したストーリーマップは役に立ったか)	Yes: 2
D	If you find the framework and Story Map useful, how do you find them useful? [Multiple selections possible] (意味的範疇とストーリーマップはどのように役に立ったか)	
	a It is easier to put together what I am talking about. (話す内容をまとめやすい)	2
	b I can now connect some sentences. (いくつかの文をつなげられるようになった)	2

	c	It became easier to understand the experiences of friends. (友人の体験談が理解しやすくなった)	2
	d	If you have anything else, please write: Helped me to organize my thoughts and think of more things to add. (考えを整理し他に何を言えばよいかを考える助けになった)	キム
E		Do you want to continue talking about your experiences using the framework? (今後もこの意味的範疇を使って経験について話すようにしたいか)	Yes: 2
F		Was the teacher's feedback on your experiences or schedules useful? (教師のFBは役に立ったか)	Yes: 2
G		If yes, how did the teacher's feedback help? [Multiple selections possible] (教師のFBはどのように役に立ったか)	
	a	I came to be conscious of telling the story together. (まとめて話すことを意識するようになった)	ダナ
	b	I came to think about the structure of the story. (話の構成について考えるようになった)	2
	c	I came to be conscious of connecting sentences. (文をつなぐことを意識するようになった)	2
	d	I tried to say them correctly, being aware of what was fixed or commented. (直されたりコメントされた点に気をつけて、正しく言うよう努力した)	2
H		What did you think of telling your teachers and friends about your experiences? [Multiple selections possible] (自分の経験を教師と友人に話すことをどう思ったか)	
	a	I am fine with telling stories about myself. In particular, I think talking about ourselves made things (*thinking) easier. Sometimes it was hard to think of something, but that might be just me. (自分の話をするのは問題ない。特に自分のことを話すことで考えるのが容易になったと思う。時々思い出すのが大変なこともあったが自分だけかもしれない)	キム
	b	I don't mind. Sometimes it makes the class funnier. (問題はない。時々クラスが楽しくなる)	ダナ
I		What did you think of listening to the experiences of your friends and teachers? [Multiple selections possible] (友人と教師の体験談を聞くことをどう思ったか)	
	a	It was good to hear various stories. (色々なはなしを聞くのは良かった)	キム
	b	It was interesting to hear an experience different from my own. (自分とは異なる体験談を聞くのは面白かった)	2
	c	I was able to learn various things. (色々なこと*を学ぶことができた) *自分と同じような体験をしている。逆に違う体験をしていることに興味をもった。	2

8. 考察：教材・指導方法・体験談選択の評価

本節では第6、7節の結果をもとに、考案した3つの意味的範疇とそれを図式化したSM（以下「教材」）と指導方法、話題として体験談を選んだことの評価を行う。まず、教材の説明に関しては、2人ともわかりやすかったと感じており（表4質問A）、今回の非明示から明示へと段階を踏んだ指導（第5節：第1課①から⑤の導入）手順に問題はなかったようである。また、教材の利用は容易で役に立ったと感じている（表4質問B、C）。具体的にどう役立ったかは、表4質問Dで2人ともa「話す内容をまとめやすい」、b「文をつなげられるようになった」を選択し、キムはより具体的に、dに考えの整理に役立った点と他に何を言えば良いかを考える助けになったと書き込み、教材が体験談を「固まり」で話すための支援ツールとして有効に機能していたことが推察される。語られた6節の例1~4をみても、不十分な点は多々ある（英文使用や接続方法など）ものの、少なくとも意味的範疇に入る内容が「問題」「解決」の順に並べられ、「評価」が「問題」「解決」の少なくとも一方については述べられている。また、全ての例で内容のつながりが見られ、時には接続表現も使われ「固まり」で語られている。更に6節例3、4では教材を見ないで意味的範疇に合わせた体験談が言えており、「体験談は3つの意味的範疇を使って話す」という意識が2人に定着する兆しが見える。この点は表4質問Eの回答（今後も意味的範疇を利用したい）からも窺える。また、聞き手に回った場合、理解の助けにもなったようである（質問Dのc）。

次に、教師のFBに関しては、2人とも「話をまとめること」「話の構成」

「文をつなぐこと」の意識化に役立ったと感じている（表4 質問G）。第6節の例などを見ても文をつなぐ指導を事前にしなかった第1課と、それ以降FBで繰り返し文をつなぐことを意識させた後では接続方法、複文の有無などに違いが見られ（表3、例1～4）、FBに一定の効果があったことが推察される。例えば、例1の「男の名前のように聞こえた。(中略)からかわれました」ではどうつなげばよいかという教師の問いかけに対し、ダナは自信なさげではあったものの、「ので?」と適切な接続表現が回答でき、それを教師がほめたことが第2課以降での「ので」の比較的多い使用に影響した可能性がある（表3）。しかし、その効果は限定的であったことも否めない。表3に示したように教師が何度か使用を勧めた文中の接続表現のうち、実際学習者が使用したものは限られている。FBによって学習者に文をつなぐ意識は比較的強く残ったようだが、実際文をつなぐ際は、恐らく2人にとって、より使いやすい文頭の接続表現が選択されたように思われる。王（2009）が上級レベル中国人学習者の接続表現使用の特徴として、日本人母語話者より文頭の接続表現を多用していることを指摘し、母語中国語の影響だとしているが、今回の2人の場合も母語英語の影響があった可能性も考えられる。英語では接続のために、日本語のように「食べて」などと語尾を変化させる必要がない。そのため、英語の接続方法により近い文頭の接続表現「食べました。そして」などが選ばれたのかもしれない。また、学習者の使用する文頭の接続表現に明らかな誤用が少なかったこともFBの効果を増やした要因になり得る。例えば、例4のキムの「そして」に関して、「ので」「て形」を使ったほうがよいとFB

はしたが、誤用とまでは言い切れないため、「そして」の使用を否定はしなかった。更に、体験談の内容は毎回異なるため、FBの表現がすぐ次で使えるというわけでもなかったことも効果に影響したのかもしれない。

なお、キムの沈黙が長く多かった件については特にFBは行っておらず、学期後半でそれが減ったのは日々の口頭でのコミュニケーション練習の積み重ねによるところが大きいと思われる。

自分の体験談を授業で話す・聞くことについては、2人とも肯定的に捉えており（表4 質問HとI）、キムが時々思い出すのは大変だったとは感じているが、恥ずかしい、嫌がるなどの問題はなく（選択肢にあったが選ばれず）、むしろクラスを和やかにするのに役立ったようである。例えば、教師も含む3人全員が名前のことだからかわれた経験があり、共感しコメントし合うなど大変意義があったと言える。ラポールの効果（清水 2017）まで至ったかどうかは定かではないが、授業では笑いが起こることも多く、少なくとも授業を円滑にする一助となったようである。

9. まとめと今後の課題

本稿は考案した教材と指導法によって初級レベルの学習者が体験談を「固まり」で語る授業報告と教材・指導法の検証を行った。非明示から明示へ段階を踏んだ説明は今回の学習者2人に理解され、教材は「固まり」で話すための支援ツールとして、また、「固まり」で語ることの意識化にも寄与できたようである。教師のFBも意識化には寄与できたようである。しかし学習者の使用する接続表現は学期中を通して文頭のもものが比較的多

く、文中の接続を勧めた FB の効果は限定的であった。単文単独の使用も多く「ぶつ切り」感が否めないところもあった。より「固まり」らしくするためには文中の接続表現を使い、複文などを増やす必要がある。そのための方策が今後の課題となった。FB の更なる工夫や SM の各範疇間に接続表現を示唆する記号を加えるなど SM の改良も必要であろう。

今回は学習者の単調な感情を伴わない話し方や教科書では多く導入された主観的表現などを FB することはあまりできなかった。学習者の能力によっては今後このような点の指導も組み合わせた指導を試みていきたい。また、学習者数が多い場合、全員の体験談をどう語ってもらい、FB をどう適切に行うかなど今後十分に検討していきたい。更に、せっかく意識し、実践されはじめた「固まり」での語りを絶やさず伸ばすためにレベル間の連携を十分検討したい。この上のレベルでは、より複雑な物語が語れるようにするために「問題・解決・評価」だけでなく、Labov (1972) が挙げた他の構成要素 (3 節参照) を段階的に加えていくような指導 (例えば、「問題・解決・評価」に、まず、前提となる背景を詳しく説明する *orientation* を加えるなど) が必要になるであろう。また、本稿で分析した 4 例からも分かるように、体験談は話し手のみによって成立しているわけではなく、聞き手の反応や支援が欠かせない。中井 (2005) が指導に組み込んでいるように、聞き手が話し手にどう反応し、協力していくかも重要な指導項目になるであろう。

今回見られた効果や課題は学習者 2 人のみを通してのものであり、一般的主張を意図したものではない。とはいえ、筆者の他のクラスでの実践で

も一定の効果は見られており、今後読者の方々が同様の実践を試みられることを大いに期待したい。初級前半の授業でも、文法項目（例えば「・・・ので、・・・た。・・・です」）を型として示し、順に問題・解決・評価にあたる内容を言ってもらうなどが可能であろう。また、体験談に限らず、見た・聞いたことや予定・夢などストーリー性のある事柄を話してもらうなど応用できる範囲は広いように思う。今後、様々な知見を蓄積し、教材と指導方法を修正・改善していくことで、初級前半からの「固まり」で話すための育成方法が確立していけるのではないかと考える。

注

- * 本稿について貴重なご指摘やご助言をくださった査読委員会ならびに編集委員会の先生方に心から感謝申し上げます。I would like to thank Editage (www.editage.com) for English language editing.
- 1. 「固まり」は嶋田（2015）の用語で、正確には「いくつかの文からなる、ある長さをもった談話」（p.178）と定義されている。嶋田は体験談に言及はしていないが、「談話」はコミュニケーションのための言語行為（メイナード 2005: ii）であり、体験談はその一例と見なせることから、筆者の判断で言及した。
- 2. 定義は Labov（1972: 359-360）の narrative の定義“one method of recapitulating past experience by matching verbal sequence of clauses to the sequence of events which (it is inferred) actually occurred”を筆者が日本語訳したものである。
- 3. 本稿において、物語は「まとまったすじのある話として語ること。また、その話（大野・田中 1995: 1369）」とする。物語の類義語のストーリーは物語と同義、または、その筋書き（大野・田中 1995: 715）とし、ストーリーテリングは物語を語ることと同義とみなす。
- 4. 通常 15～25 名の交換留学生在が履修するが、Covid-19 流行による入国制限で正規生 2 名のみの履修となった。
- 5. 他に中井・大場・土井（2004）の「指導項目案」を参考に、教師が FB の際に使用するための表現リストを作成したが、実際に使用したものは表 3 に示したように初級レベルの限られたものであるため、作成したリストは割愛する。

6. 学習者の欠席等によって実際は予定と異なる日に語ってもらう場合もあった。
7. 本稿では、尾崎（2010: 5）の定義をもとに独話も談話と見なす。
8. FB は、効果を重視し、学習者が話し終えた直後に行うこととした（参考：有馬・古川 2002: 17）。
9. 体験談の記録（音声と文字化した文章）の筆者による保存と匿名を条件にした論文等での使用の許可は文面を以って学習者 2 人から事前に得ている。また、ダナからは例 1 でミドルネームのみ実名で使用する許可を得ている。
10. 学期前半の例は文中の接続表現が使われていないことが特徴的な 1 課の 2 人の例を紹介したかったが、キムの経験談はファーストネームに関するものであったため避け、2 課を選んだ。また、できるだけ多くの課の経験談を紹介したほうがよいだろうとも考え、SM などを見せずに語ってもらった後半の例も異なる課を選択した。
11. トランスクリプトには宇佐美（2019: 16-18）とザトラウスキー（1993）をもとにした中井（2005: 103）を参考に以下の記号を使用した。

.	下降イントネーション
?	上昇イントネーション
,	短いポーズ
—	通常より長い音節
(数字)	1 秒以上の沈黙の秒数
[]	文脈情報など実際の発話以外の説明
()	聞き手の発話、あいづち
< >	笑い

12. 名詞や形容詞 1 語の場合、文脈上必要と判断したもののみ分析対象とした。
13. 注 11 に該当する場合 1 語でも 1 文と数えたが英文は外した。
14. 実際の学習者用回答シートは英語のみで、質問 A、B、C、E、F の選択肢は「Yes, No, Not really」で「No, Not really」を選んだ場合は理由を書く欄がある。それ以外の質問には選択肢が 5 つ前後ある他に自由に書く欄も設けてある。学習者が選択した文と書き込んだ文はすべて表 4 に記した。

参考文献

- 相場いぶき・中井陽子（2010）「会話授業におけるストーリーテリングの分析—聞き手を引き込むために話し手が用いる言語的・非言語的・音声的要素—」『日本語教育方法研究会誌』17(1), 70-71

- 有馬淳一・古川嘉子（2002）『学習者の発話にフィードバックする』日本
語教育通信 42, 16-17. 国際交流基金
- 宇佐美まゆみ（2019）『基本的な文字化の原則(Basic Transcription System
for Japanese: BTSJ) 2019 年改訂版』 [https://ninjal-usamilab.info/lab/wp-
content/uploads/2020/01/BTSJ2019.pdf](https://ninjal-usamilab.info/lab/wp-content/uploads/2020/01/BTSJ2019.pdf)
- 王蕊（2009）「日本語上級レベル学習者の接続表現の使用状況に関する調
査—中国語母語話者のストーリーテリングテストを中心に—」『ポリ
グロシア』 17, 117-128
- 大野晋・田中章夫（編）（1995）『角川必携国語辞典』角川学芸出版
- 尾崎明人（2010）「第1章作る前に」関正昭・土岐哲・平高史也（編）『日
本語教育叢書「つくる」会話教材を作る』スリーエーネットワーク
- 木田真里・小玉安恵（2001）「上級日本語学習者の口頭ナラティブ能力の
分析—雑談の場での経験談の談話指導に向けて—」『日本語国際セン
ター紀要』 11, 31-49, 国際交流基金日本語国際センター
- 国際交流基金（2019）『JP Can-do 一覧 カテゴリーごと』独立行政法人国
際交流基金
- ザトラウスキー, ポリー（1993）『日本語の談話の構造分析—勧誘のスト
ラテジーの考察』くろしお出版
- 嶋田和子（2015）「7 談話能力の育成をめざした教育実践—初級スタート
時から談話教育を考える—」鎌田修・嶋田和子・堤良一（編）『プロ
フィシェンシーを育てる 3 談話とプロフィシェンシー—その真の
姿の探求と教育実践をめざして—』凡人社

- 嶋津百代 (2013) 「日本語学習者の協働作成によるストーリー・ライティング」佐藤彰・秦かおり (編) 『ナラティブ研究の最前線—人は語ることで何をなすのか』ひつじ書房
- 清水崇文 (2017) 『わたしたちのことばを考える② 雑談の正体：ぜんぜん“雑”じゃない、大切なコミュニケーションの話』凡人社
- ダンタイクインチャー (2020) 「ベトナム語を母語とする日本語学習者のストーリーテリングにおける視点の特徴」一橋大学審査博士学位論文
- 張未未 (2019) 「日本語の雑談における『物語』の導入方法—日本語母語場面と日中接触場面の相違—」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊 25 号(2), 179-190
- 中井陽子 (2005) 「談話分析の視点を生かした会話授業—ストーリーテリングの技能指導の実践報告—」『日本語教育』126, 94-103 日本語教育学会
- 中井陽子・大場美和子・土井眞美 (2004) 「談話レベルでの会話教育における指導項目の提案—談話・会話分析的アプローチの観点から見た談話技能の項目」『世界の日本語教育』14, 75-91
- メイナード泉子・K. (2005) 『[日本語教育の現場で使える]談話表現ブック』くろしお出版
- 矢吹ソウ典子 (2013) 「日本語学習者・母語話者によるストーリーテリングでの連体修飾節の用法」『言語文化と日本語教育』46, 1-10
- 矢部まゆみ (2003) 「人生の3大事件」を聴く、語る—早稲田オレゴンプログラム「ワークショップ」での試み—『講座日本語教育』第39分

冊, 101-121

山本茂喜 (2014) 『一枚で読める・書ける・話せる！魔法の「ストーリーマップ」で国語の授業づくり』 東洋館出版社

レカムニョン (2018) 『日本語教育学の新潮流 21 ベトナム人日本語学習者の産出文章に見られる視点の表し方及びその指導法 学習者の〈気づき〉を重視する指導法を中心に』 ココ出版

ACTFL, INC. (2012). ACTFL Proficiency Guidelines 2012.

<https://www.actfl.org/sites/default/files/guidelines/ACTFLProficiencyGuidelines2012.pdf>

Harris, T. L. and Hodges, R. E. (eds.) (1995). *The Literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. International Reading Association.

Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Miura, A and McGloin, N. H. (2008). *An integrated approach to intermediate Japanese [Revised edition]*. 中級の日本語【改訂版】. Tokyo: The Japan Times.

Propp, V. (1958). *Morphology of the Folktale*. Bloomington, IN: Indiana University Research Center.

Thorndyke, P.W., (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9. 77-110.

Zoom Video Communications, Inc. (2020). Zoom ミーティング – Zoom
<https://zoom.us/jp-jp/ent.html> (2020年11月30日)