

## 日本語初級レベルの授業における技能別活動の実践報告 —会話、作文、スピーチの連携—

### A Report on the Practice of Skills-Based Activities in the Japanese Language Classroom for Elementary Level: Coordination of Conversation, Composition, and Speech

石田 裕子・下橋 美和・高橋 旬子

#### 要 旨

本稿は同志社大学日本語・日本文化教育センターの集中日本語コース初級レベルのクラスにおける技能別の活動に関する実践報告である。構造シラバスで学ぶ初級クラスに、限られた時間の中で効果的な技能別活動を取り入れるため、「会話」、「作文」、「スピーチ」を連携させている実践について報告する。

各技能の活動には、多くのステップが必要であるが、連携によりその一部が共有でき、効率化を図ることができた。この連携により、「会話」で話したアイデアを「作文」や「スピーチ」と共有でき、学習者にとっての文法や語彙・表現の学習負担も軽減できた。その際には、各技能の活動をほかの技能の活動の準備のみにとどめず、各技能の十分な習得を目指した。

本稿では「会話」、「作文」、「スピーチ」の活動の特性を損なわない、効率化を目指した連携について述べる。

#### キーワード

日本語 技能別 連携 会話 作文 スピーチ

#### 1 はじめに

同志社大学日本語・日本文化教育センター（以下、日文センター）では、日本語科目は履修者の日本語能力に応じて9段階のレベルから構成されているが、ここではそのうちの初級Ⅰレベルの既習者向けクラスの技能別活動の実践について報告する。本報告では、技能別活動の中で、特に「会話」、「作文」、「スピーチ」の連携についてまとめ、これまでの取り組みを振り返ることで、改善点を探りたい。

#### 2 当該クラスの授業の概要

Ⅰレベルの当該クラスは1日2コマで週に10コマの授業があり、5名の教員が担当している。日本語学習経験のある学習者が配置され、初級の基礎的な学習から始める。初級文型の理解と運用力を養成することを目的とし、基礎語彙1500語、基礎漢字300

字程度の習得を目指す。

教科書は『みんなの日本語 初級Ⅰ 第2版 本冊』、『みんなの日本語 初級Ⅱ 第2版 本冊』を使用し、初級の学習項目の定着を図っており、学習者の進捗によって中級レベルの学習に進むこともある。学期前半の授業は構造シラバスを中心に進め、学期後半の授業はそれに加えて、トピックシラバスを中心とした技能別の活動も取り入れている。「聞く・話す・読む・書く」の4技能をバランスよく伸ばすための活動が行われている。

当該クラスでは技能別活動として、「会話」、「作文」、「スピーチ」、「読解」、「聴解」の5つを行っているが、筆者らは2018年度から「会話」、「作文」、「スピーチ」で連携に取り組んでいる。

### 3 技能別活動の意義とその連携

まず、技能別活動を取り入れる意義について述べる。構造シラバスには、以下の1)～4)のような長所と、5)・6)のような短所があると言われている(市川, 1995, p.6)。

- 1) 組織的教育がしやすい。
- 2) 基礎的文型、文法項目、語彙などを一応もれなく教育できる。
- 3) 基礎的なものから複雑なものへ(文の短いものから長いものへ)の配列が容易である。
- 4) 文法的難易度と学習の難易度とがほぼ並行に進む。
- 5) 1年程度の教育期間を必要とする。
- 6) 習ったことがすぐ役立たないため、コミュニケーションに役に立たない。

6)にもあるように、当該クラスにおいても、構造シラバス中心の学習で学んだことを運用できない場合がある。このような問題点を解決する試みは各所で行われているが、小山・岩元(1999, p.35)では初中級レベルでのトピックシラバス導入について述べている。その中で、トピックシラバスの利点として以下の4つを挙げている。

- ① 学生の思考のプロセスに合っている。
- ② 語彙や表現を効果的に増やすことができる。
- ③ 学生のニーズに合わせやすく、知的好奇心も満足させやすい。
- ④ 文法や語彙を繰り返し練習することができる。

当該クラスにおいても技能別活動でこのようなトピックシラバスの利点を活用したいと考えている。文型をもとにしてなら文を作れるという状態から、伝達内容をもとに文法や語彙・表現をどのように使うかを考えて運用できる状態に移行できるような活動を行っている。

次に、技能別活動の連携について述べる。当該クラスの技能別活動5つのうち、「会話」、「作文」、「スピーチ」の3つの活動は学習者の発信に関連する活動であり、学習者が発信したい事柄をトピックとして共有しやすいと考えた。また、当該クラスでは週10コマ15週という短期間で初級の学習項目の習得を目指すため、技能別活動にかけられる時間が限られている。効果的な技能別活動を行うには工夫が必要であり、このような点からも連携の必要性を感じた。

例えば、スピーチの活動には発表に至るまでに多くの過程を要する。国際交流基金(2007)は、「スピーチの準備と練習のさせ方」について、スピーチの準備においては、スピーチ全部の原稿を書く場合、アウトラインだけをメモ程度に書く場合、アウトラインを頭の中で考える場合があると述べている。当該クラスにおいては、スピーチ全部の原稿を準備して行っている。原稿を準備しないスピーチは高度な言語能力が要求され、学習者の心理的負担にもなると思われる、当該クラスでは原稿の準備をするスピーチが適当であると考えからである。しかし、技能別の連携なしに原稿を準備すると、その話題についてのアイデアを引き出す活動に加えて、原稿を書く活動にも時間を割かなければならず、実際に話す活動に使える時間が少なくなってしまう。

しかし、連携をすることにより、「スピーチ」の活動から見ると、「会話」の活動はその話題についてのアイデアを引き出す時間ともなり、また「作文」の活動は原稿作成の活動ともなる。「会話」や「作文」の活動においても同様の機能がある。「会話」から見ると、「作文」は話した内容を振り返って整理する時間ともなる。「作文」から見ても、「会話」はアイデアを引き出す時間になり、「スピーチ」の活動は一度書き終えた作文の内容を振り返る機会ともなる。活動の一部を各活動で共有することにより、いわば学習者はアイデアの再利用をしていくことができるのである。そして、アイデアを再利用することは、文法や語彙・表現を再利用することにもなる。

なお、「スピーチ」は文法や語彙・表現の定着に効果的な活動である。矢沢(2013)は、スピーチの指導による初級からの専門日本語導入の仕組みとリサイクル利用による定着効果を紹介している。その中で、スピーチクラスで学んだ語彙・表現や文型が他の科目やオーラルテスト、さらには授業以外の場でも再利用されていると報告されており、「いわば『おはこ』の得意ネタとして定着していくことが明らかになっている。」(p.10)という。本報告では、そのような定着に効果的な「スピーチ」の活動を連携の最後に配置している。

このように連携は、導入からまとめまでの異なる教員間での重なり部分をなくし、時間を有効利用できるため、限られた授業時間の中で各技能を高めることになるのではないだろうか。

#### 4 本実践の概要

以下では、各技能の実践内容についての概要を述べる。

連携においては、「会話」を行った後、別の曜日にその会話のトピックを用いて「作文」の活動を行い、また別の曜日に返却された作文をもとに「スピーチ」の活動を行った。各技能別で共有しているトピックは、日本語の習熟度や学習者にとっての親しみやすさを考慮し、自分のことや身の回りのことから、経験したことや将来のことへと以下のようなトピックを選定した。

- A 自己紹介／私の○○
- B 週末／旅行
- C 料理
- D 季節
- E びっくりしたこと／大変だったこと
- F 将来／夢

具体的には図1のような流れとなる。

図1 トピックを共有した連携の流れ

	会話	→ 作文	→ スピーチ
1 週目	トピック A	トピック A	
2 週目		トピック A 返却・フィードバック	トピック A
	トピック B	トピック B	
3 週目		トピック B 返却・フィードバック	トピック B
	トピック C	トピック C	
⋮	⋮	⋮	⋮

次節では、各技能の取り組みを報告する。

#### 4.1 会話

「会話」は、1回につき1コマ(90分)が約7回で、「日本語授業ボランティア」<sup>2</sup>の学生を招いて行っている。教科書で学んだ日本語を使って自由に話せるように、文法や語彙・表現は制限せず、毎回異なるトピックについてグループやペアで会話をする。「会話」で扱うトピックについては、前の週に知らせ、事前に準備が必要な場合には、そのように伝えておく。各回の進め方は、まず、全体で導入のような形で、その回のトピックについて身近な出来事から始める。次に、ボランティア学生の参加人数によって、ペアやグループに分かれ、さらに話題を広げていく。

初回は、「A 自己紹介／私の〇〇」を大きなトピックにし、まず全体で一人ずつ順に自己紹介をし、名前、専門、学年、出身、サークルなどについて話す。この時、ボランティア学生の話すスピードが速かったり、学習者にとって難しい語彙や表現が含まれていたりすることがあるので、教員は適宜内容について確認したり、補足を加えたりする。少し場が和んだ後で、小さなグループに分かれて、それぞれの話題について詳しく尋ね合う。授業以外で日本語話者と話す機会の少ない学習者は、授業開始時には緊張しているが、時間を区切ってグループを入れ替えるごとに、同様のやり取りを繰り返すことによって、緊張が解れていくことが多い。

2回目以降は、学習者にとって親しみやすい「B 週末／旅行」や「C 料理」といったトピックから進めている。

「B 週末／旅行」では、全体で最近出かけたところについて話してから、グループに分かれ、今までで一番楽しかった旅行、あなたの町、これから行きたいところなど、グループを変えるごとに、話す内容を変える。自分の実体験について話すことができるので、スマートフォンで写真や地図を見せたりしながら、楽しそうに会話が進んでいる。

「C 料理」では、全体で前日の晩ご飯について話してから、グループに分かれ、好きな食べ物や料理、またそれらにまつわるエピソード、得意料理の作り方、京都でおすすめのレストランやパン屋などについて話す。学習者はまだ食べたことのない日本の食べ物を教えてもらったり、自国の食べ物を紹介したりして、双方で文化的な情報のやり取りも期待される。得意料理の作り方については、レシピなどを調べて、事前に準備しておくように伝えている。この時、『みんなの日本語 初級Ⅱ 第2版 翻訳・文法解説』第34課の「料理」の語彙を参考にする。学習者は自炊の機会も多いので、後日ボランティア学生に教えてもらった料理を作ったという話や、一緒に料理を作ったという話も聞かれる。

「D 季節」では、全体で好きな季節についてとその理由について話してから、グループに分かれ、授業が行われている季節の食べ物、便利グッズや行事について、さらに他の季節についてと話題を広げていく。季節によって、京都の夏の暑さや、冬の寒さ対策について話したり、お花見や紅葉のお勧めの場所について情報交換をしたりできる。気候が大きく異なる地域出身の学習者がいる場合は、日本との差が大きく、学習者もボランティア学生も興味深く質問し合っている。

日本語話者と話すことに慣れてくる後半の回では、日本についてのいいイメージだけでなく、様々なことに目を向けてもらおうとトピックを選定している。

「E びっくりしたこと／大変だったこと」をトピックに、全体では最近びっくりしたことについて話し、グループでは、大変だった経験、さらに犯罪や事故についても話題を広げていく。この時、『みんなの日本語 初級Ⅱ 第2版 翻訳・文法解説』第37課の「事故・事件」の語彙を参考にする。日本の生活でびっくりしたことや困って

いることについて、文法や語彙・表現をどう使うかを自ら考えて発話することが求められるトピックは、難易度が高いことが予想される。

最後のトピックは「F 将来／夢」である。全体で子供の時の夢について、グループに分かれてから家族や身近な人の職業について話した後で、自分の将来について話す。将来について明確に決めていない学習者にとっては難しい話題であるようだが、ボランティア学生や他の学習者の話を聞くことによって刺激を受け、自身の将来についても考えながら発話する機会となることを期待している。

期末試験では、既に話したトピック A～Fの中から一つ選び<sup>3</sup>、教員と1対1で会話する。既に授業でボランティア学生と練習したトピックであり、成果を発揮する様子が見られる。

以上のように、「会話」では、ボランティア学生と各回のトピックについて文法や語彙・表現などにあまり制限のない形で自由に話せるようにしている。その中で、自身のことや自国のことについて話す練習を重ねることで、言いたいことと文法や語彙・表現が繋がり、日本語でできることが増えていくことを期待する。

## 4.2 作文

「作文」では、6つのトピックについて、7週をかけて活動を行っている。週に1回で、1回の活動はおおむね30分程度であるが、メインテキストの進度によっては15分程度の場合もある。

作文を書く際、学習者は「①計画」、「②文章化」、「③推敲」の3つの過程を経ている。「①計画」は、書く前の作業として「アイデアを出す」、「内容を考える」、「構成を考える」などがある。「②文章化」は「文章を書く」、「③推敲」は書いた後の作業として「読み返して修正する」である。実際には、これら3つの過程を①から順に進んでいるわけではなく、考えたことを書きながら、読み返して修正し、また内容を考えるということを繰り返しながら進めている (Flower & Hayes 1981)。本実践では、「①計画」の「アイデアを出す」を「会話」で行っているので、「作文」では、「①計画」の「内容を考える」以降を行っている。具体的には、以下の手順で進めている。

初回の授業では、まず、連携の流れと意図、「作文」の活動の目標を説明する。「作文」の目標とは、メインテキストで学んだ日本語を使ってまとまりのある文章を書けるようになることである。

次に、「会話」の活動でどのようなことを話したかを問いかける。それが学生にとっては書く内容を考える準備になる。そして、作文のモデルを提示し、構成と表記について説明する。構成は、

導入 …全体に関する記述

本文 …具体的な内容

まとめ…全体に関する感想・意見など

という形式で書くように指示する。また、モデル文を見ながら日本語の表記方法についても確認する。

その後、「②文章化」にあたる実際に作文を書く作業を行うが、学習者によっては時間がかかるため、宿題としている。提出日は、2回目の授業で返却・フィードバックができるように、4日後に設定している。

作文提出後から2回目の授業までに、「③推敲」のための添削を教員が行う。教員による添削は、日本語の文法や語彙・表現といった形式面の修正と、内容面の修正の2つの面について行う。形式面の添削では、後にスピーチ発表が控えているが、「作文」の活動としては、あくまで作文として添削している。つまり、ここでは読み手を日本語母語話者・教員と想定し、文字で見ることを前提として添削する。そのため、学習者の日本語力に比べて難しい文法や語彙・表現を使っている場合も、全体の内容や文脈から見て不自然ではない限り、それを活かして添削する。内容面では、作文の最後に教員からの感想を書く以外に、作文をよりよくするためのヒントになるようなコメントを書いている。具体的には、より詳細な説明や理由の説明が必要な部分の指摘、内容が深まるような新しい視点の提示、段落構成などである。

2回目の授業では、まず、添削した作文を学習者に返却・フィードバックする。理想的には、これを受けて加筆や修正の作業を行いたいのであるが、時間的に難しい<sup>4</sup>。その後、次のトピックで作文を書く準備に入る。すなわち、新たなトピックで「①計画」の「内容を考える」から再び始めるのである。

トピックによっては、書く際に参考になりそうな資料を紹介することもある。また、作文と一緒に写真を貼ったり絵をかいたりしてもよいことにしている。

期末試験では、作文を2つ書く。1つは既に扱ったトピックA～Fの中から1つ教員が指定したトピックで、もう1つは初出のトピックである。前者は、条件として、宿題で書いた作文に新しい文やアイデアを加えること、宿題で書いた作文と同じ間違いをしないことの2点を課している。毎回のクラス内での活動ではできなかった加筆や修正の作業をここでできるよう、形式面と内容面の修正を学習者に促しているのである。期末試験の前週の活動では、加筆や修正をする時間を設け、個別指導を行っている。後者は、特に細かい条件は設けず、それまでに学んだことを活かすように指示している。評価項目は、条件を満たしていること、表現力、内容のまとまり、構成などである。

以上のように、「作文」では、「会話」で話したトピックについて導入・本文・まとめの構成で作文を書き、返却・フィードバックを行っている。様々なトピックについて同じ構成パターンで繰り返し作文を書くことにより、文章全体の構成を意識したまとまりのある文章が書けるようになることを期待している。

「作文」の活動においては、以前はしばしば学習者から「書くことが思いつかない」、「何を書いていいか分からない」といった声があがっていた。また、たとえ書く内容が決

まっても、それを日本語で文章化するのは学習者にとって大変な作業である。国際交流基金（2010）は、外国語で書くことについて、頭の中にある内容を整理し、文章を組み立てると同時に、外国語の正しい文法と語彙でそれを表現しなければならないため、一度に考えなければならないことが多く、学習者にとって負担のかかる難しい作業であると述べている。「作文」において「会話」と連携することは、アイデアの再利用と文法や語彙・表現の再利用ができ、こうした負担を少しでも軽くし、作文を書く作業の抵抗感を和らげることに繋がるのではないだろうか。また、返却・フィードバックした作文を書き直す時間の確保が難しい「作文」において、「スピーチ」との連携は、学習者に文法や語彙・表現を定着させる振り返りのよい機会となっている。

作文に対する学習者の負担をできるだけ軽くし、文章の構成を意識化する活動を通して、学習者が抵抗なく作文に取り組めるようになることを願っている。

### 4.3 スピーチ

「スピーチ」の活動も、他の技能と同様に、1学期に7回程度行っている。週1回で、1回につき30分～60分程度である。なお、メインテキストの進度によっては、15分～30分程度しかとれない学期もある。

初回には、「スピーチ」活動においての目標と授業の流れを周知する。具体的には、よいスピーチとはどういうものか、何に留意して話すとよいかを共有した上で、「作文」の原稿をもとにスピーチの練習をしていくこと、期末試験にはスピーチをクラス全体の前で発表し、それを評価することなどである。なお、「作文」と「スピーチ」では、異なったコミュニケーションの受け手を想定している場合があるため、作文にはクラスメートと共有したくないことを書く学習者がいることがある。「作文」で書く原稿を「スピーチ」の時間に用いるため、作文にそうしたことを書くのは避けるようにというアナウンスもしておく。

スピーチする際に留意する項目の中で、ポーズの入れ方についても導入し、初回に例文の音読練習を行う。学習者は、学期開始時から7週目までの間には、文型を中心にした学習をしており、この段階までまとまった文章を音読したり、まとまった内容を話したりした経験がなく、不自然な位置にポーズを入れる学習者もいる。例えば、『みんなの日本語』の練習Cのような会話文においては、自然に助詞の後にポーズを入れられるにもかかわらず、まとまった文章の音読やスピーチになるとそれができないこともあるため、実際のスピーチの練習に入る前に欠かせない練習であると感じている。

2回目以降は、「作文」で作成した作文を用いていく。この時点で、各学習者は作文担当の教員によって添削された作文を持っているわけである。「スピーチ」の時間には、まず、書き言葉として書かれた作文をスピーチの原稿へと変更する作業から始める。例えば、文末はスピーチにふさわしいか、一文が長すぎたりして読みにくいところや話しにくい部分はないか、クラスメートがスピーチの聴衆となるが、聴衆が分からな



いと予想される表現はないかなどである。また、正しい表現であっても、リズムが悪く話しにくいような場合や、発音しにくい場合も検討する。その上で、初回に学んでおいたようにポーズをどこに入れるかメモしながら、各自音読の練習をする。各自練習した後は、ペアワークに移る。教員はペアワークでの練習を一通り終えたペアのところを回りながら、順に学習者の音読を聞いていく。この間、他のペアは二度目以降の練習を続ける。このペアワークでは、2人の距離を徐々に広げていき、スピーチの発表に近い状況（離れたところにいる聴衆への発表）が生まれるようにしている<sup>5</sup>。

3回目以降も、「作文」の活動で書いてきた新たな添削済みの原稿を用いて、2回目と同じ要領で練習を重ねていく。複数回そういった練習を行ったのち、慣れてきたころに、一人ずつ前に出て発表する練習をする。その中で原稿を読むのではなく、見て話す形態へと徐々に近づけていく。

また、期末試験の「スピーチ」の評価基準を周知し、再度目標を確認しておく。スピーチの前後につける定型表現も導入し、練習しておく。

期末試験の前週には、リハーサルを行い、期末試験当日の発表に備える。写真や実物の利用も可としているため、それらを示しながら発表する学習者も多い。発表が好きな学習者にとっては楽しみにもなっており、また、多くの学習者が達成感を得ているようである。

以上のように、初回の「スピーチ」の活動では導入のみを行い、まだ作文の原稿を使用しない。また、期末試験の発表のために、複数回同じ作文をもとにしたスピーチの練習を行っている。そのため、「A 自己紹介／私の〇〇」から、「F 将来／夢」のすべての作文を扱うわけではなく、扱わない作文も出てくる。

2022年度春学期の学習者に聞き取りをしたところ<sup>6</sup>、「作文」の活動で書いたものが気に入った場合、それがスピーチの題材になると、繰り返し練習ができていいとの声があった。3章で述べたとおり、スピーチは文法や語彙・表現の定着に効果的な活動である。この学習者も、定着を目指したい内容を「スピーチ」の活動の中で繰り返し練習することに意義を感じていたのではないだろうか。一方で、この学習者は書いた作文が気に入らなかった場合に、それが繰り返し練習の必要なスピーチの題材になると嫌だとも話していた。技能別の連携では、「会話」、「作文」、「スピーチ」と同じトピックで学習を進めていく。特に「作文」から「スピーチ」への連携では、同じ内容を用いて作文を執筆し、推敲し、それをスピーチの原稿に改稿し、話す練習をしていく。一定の時間をかけて学ぶものだけに、教員は学習者がいわゆる「おはこ」にしたいと思うようなトピックを提示し、学習者に本当に発信したい内容で作文を作成させるようにすべきであろう。このような活動を通して、次に日本語話者と交流する際に用いることができる得意な話題が増えていくことを願っている。

## 5 振り返り

ここでは、学習者への聞き取りや教員の所感をもとに、技能別活動の連携が効果的に機能した点と改善すべき点を振り返る。2022年度春学期の学習者への聞き取りによると、技能別の連携については概ね好意的であった。

連携のよかった点として、語彙を調べる負担が減ったこと、「会話」で話した内容が「作文」のアイデアとして使えることなどが挙げられていた。

学習者は該当クラスのメインテキストで、このレベルにふさわしい文法や語彙・表現を学んでいるが、トピックシラバスに基づく技能別の活動を進めていくと、各トピックについてそれぞれ話したい内容、書きたい内容がそれ以上に出てくるものである。技能別活動の連携の長所は、それらのために学んだ語彙が各技能で繰り返し用いることができることではないだろうか。

一方で、アイデアが使えない場合があったとも述べ、「E びっくりしたこと／大変だったこと」を挙げていた。例えば、この学習者はボランティア学生が話した虫が出てきて驚いた話が記憶に残っていたとのことであるが、作文の内容には繋げにくいと感じたため、作文には使えないと述べたのではないだろうか。このように会話が作文のアイデアを引き出す活動として機能していない場合、「作文」では「会話」でどのようなことを話したかを聞き、書きやすい他のアイデアを引き出す必要が生じてしまう。

このような事例が生じたのは、「会話」と「作文」の間でのトピック内での焦点の当て方が異なったからではないだろうか。学習者はトピックに関連した様々な内容について話しているので、作文を書くにあたって教員が焦点を当ててほしい部分と、「会話」の活動によって学習者が強く印象づけられた部分が異なるのであろう。その結果、「会話」が「作文」のアイデアを引き出すという面では十分に機能していなかったと考えられる。実際「会話」では、「作文」のアイデアを引き出す以上の活動をしている。これまでの学期では「E びっくりしたこと／大変だったこと」のほかに、「C 料理」についても同様の声が聞かれることがあった。

今後は各トピックにおいて、「会話」の活動の際に、「作文」のアイデアとして学習者に焦点を当ててほしい部分を明示し、「会話」の一部が「作文」や「スピーチ」の素材となりうるような学習者への働きかけが必要であろう。そのような連携が円滑に行えるように、これらの点を教員間で共有していきたい。

だからといって、「会話」の効果を十分に活かすためには、その活動を「作文」のアイデアを引き出すためだけの活動にとどめるべきではないだろう。「会話」においてボランティア学生とのインタラクションの中でトピックに基づいて話す活動は、学習者にとってよい機会である。同じトピックの中で、ペアやグループを変え、様々な切り口で繰り返し話し、話したいことを言語化していく練習ができる。この自由で豊かなインタラクションの時間である「会話」活動の特性を活かしたまま、「作文」のアイディ

アを引き出す活動としても機能させることが求められる。

このような「会話」の活動が「作文」のアイデアを引き出すためだけのものではないという点は、「作文」と「スピーチ」の活動においても同様である。「作文」の活動は、「スピーチ」の原稿作成のためだけのものではない。この連携において、学習者は「作文」ではコミュニケーションの受け手を教員と設定して作文らしい形式で作文を書き、その原稿をもとに「スピーチ」の活動ではクラスメートをコミュニケーションの受け手としてスピーチの原稿に手直して、スピーチを作りあげていく。これは、作文とスピーチの原稿の違いを意識する機会にもなり、コミュニケーションの受け手を意識する機会でもある。

これは、それぞれの活動の特性を活かしつつ、導入からまとめまでの異なる教員間での重なり部分をなくす連携である。言い換えれば、次の活動の準備のみに終始せず各技能の主目的を損なわない連携、効率化を図った連携である。

## 6 終わりに

本稿では、構造シラバスで学ぶ初級クラスに、限られた時間の中で効果的に技能別活動を取り入れるために「会話」、「作文」、「スピーチ」を連携させる実践を報告してきた。各技能の活動には、多くのステップが必要であるが、その一部を各活動で共有することにより、効率化を図ってきた。この連携により、学習者は各活動間でアイデアの再利用が可能になっていた。また、これは学習者にとってトピックごとの文法や語彙・表現の負担を減らすことにもなっていた。

この連携は、各技能別活動の特性を活かしつつ、異なる教員間での導入からまとめまでの重なり部分をなくす連携である。いわば、次の活動の準備のみに終始せずに各技能の主目的を損なわない連携、効率化を図った連携である。

この取り組みは概ね効果的であった一方で、アイデアの再利用がうまくできていない事例もあることが分かった。

今後は、各技能がそれぞれの特性を活かした活動ができるよう、さらなる工夫を試みたい。それと同時に、各トピックにおいて、「会話」の一部が「作文」の素材となり、「作文」が「スピーチ」へと繋がるよう、次の活動への効率的な橋渡しとなる適切な連携を取る必要がある。

## 注

- 1 ここていう「おはこ」とは、学習者にとってほかのトピックよりも慣れていて上手に扱える内容のことである。「ACTFL - OPI」では、「おはこ」は評価の対象とされないが、日本で留学生活を送るにあたって、自分のこと、ふるさとのこと、経験したことなど、うまく扱える話題がいくつかあることは望ましいのではないだろうか。
- 2 「日本語授業ボランティア」は、留学生の日本語授業をサポートし、会話の練習やディ

スカッションをする同志社大学・同志社女子大学の学生である。日本語授業の担当教員が希望する場合は、日文センターに募集を申し込むことができる。

- 3 期末試験では「会話」、「作文」、「スピーチ」でトピックが重ならないように実施している。
- 4 2022年度春学期はコロナ禍の影響により学習者が1名であったため、返却・フィードバックは通常とは異なり、加筆や修正も毎回クラス内で行った。形式面の修正は、教員が正しい表現に訂正する場合もあれば、教員は下線のみを施して学習者が正しい表現に直す場合もあった。内容面の修正については、フィードバックの過程で教員から内容について質問をし、学習者の答えを受けてさらに質問するなどして内容を膨らませるようにした。その後、学習者が加筆や修正をした原稿を再提出し、再度添削して返却した。
- 5 2022年度春学期は学習者が1名だったため、1) 学習者が一人で音読練習を行う、2) 学習者の音読を教員が訂正する、3) 教員の範読を学習者が繰り返す、などの練習を行った。
- 6 2022年度春学期の「スピーチ」の最終授業後、教室にて口頭で行った。なお、当該学期は学習者が1名だった。

### 参考教材

- スリーエーネットワーク (2012) 『みんなの日本語 初級Ⅰ 第2版 本冊』  
スリーエーネットワーク (2013) 『みんなの日本語 初級Ⅱ 第2版 本冊』  
スリーエーネットワーク (2014) 『みんなの日本語 初級Ⅱ 第2版 翻訳・文法解説 英語版』

### 参考文献

- 市川保子 (1995) 「技能別クラスにおける文法シラバス・リスト作成の一試案」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』10号, pp.1-18  
国際交流基金 (2007) 『国際交流基金 日本語教授法シリーズ 第6巻「話すことを教える」』ひつじ書房  
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  
小山悟・岩元由起子 (1999) 「初中級レベルにおけるトピック・シラバス導入の効果」『日本語教育方法研究会誌』Vol.6, No.1, pp.34-35  
矢沢理子 (2013) 「スピーチをコアとした初級からの専門日本語導入—外交官・公務員コースの実践とその後の展開—」『専門日本語教育研究』15巻, pp.7-12  
Flower, L. & Hayes, J. R. (1981) A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, Vol. 32, No.4, pp.365-387.