

## Story Map を使って体験談を「固まり」で語る授業実践：中級前半レベルの場合 A Practice Report in Which Learners Tell Their Experiences in "Bundles" Using Story Maps: In the Case of an Intermediate-Low Level

野口潔, 上智大学  
Kiyoshi Noguchi, Sophia University

### 1. はじめに

外国語学習において、一貫性・結束性のある複数の段落を的確に構成し、流暢に話す力（以下「段落構成力」とする）は、超級学習者に求められる能力（ACTFL, 2012）であるだけでなく、社会で活躍するために必要な能力（佐々木, 2012）であり、最終目標の1つである。しかし、段落構成力の育成には長期間を要す（嶋田, 2015）。そのため、学習早期からの育成方法を確立する必要がある。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を正確に産出する能力の育成が重視されるため、段落構成力の育成は十分とは言えず、育成の方法も見当たらないのが現状のようである。

そこで、筆者は、体験談を段落構成力の基礎となる「固まり（文と文をつないだまとまり）」で話すための教材と指導法を考案し、約1か月間の集中講座（中級前半）で、教科書各課のテーマに関連した経験談を話してもらう活動を行った。本稿では、その活動の内容を紹介したい。

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。また、体験談は物語の一種と捉え（メイナード, 2005）、次節では、学習者が物語を話すことに関する先行研究の中でも特に本稿が参考とした指導方法・教材について概説することとする。

### 2. 先行研究

まず、指導方法について、木田・小玉 (2001) は体験談を話してもらう前に「たら・そしたら」などの接続表現を使うように指導したところ、十分習得できていない学習者の誤用や過剰使用を招いたことを報告している。それに対して、中井 (2005) は、学習者に映画のストーリーを話してもらった後に必要に応じて適切なフィードバック (FB) を行っている。両者の指導法を比較すると、後者中井の指導方法のほうが誤用や過剰使用は比較的避けられそうに思われるため、今回の指導では後者の方法をとることとした。レ (2018) は学習者の知識を確認した上で、非明示的問いかけなどで学習者の気づきを促し、さらに筆者による明示的説明を加える方法が効果的だと述べており、この方法も今回の指導手順の参考とした。

次に、教材について、山本 (2014) は Story Map (SM) という物語を構成する枠組を視覚的に示した教材を使い、日本の小中学生に物語を書いてもらうといった活動を行っている。下図1が SM の一例となる。SM は「①ねがい」「②つごうがわるいこと」といった意味的枠組を構成概念として使っているため、伝統的

な構成概念「起承転結」よりわかりやすい。枠にはめることは決して発想を制限するものでなく、むしろ発想を豊かにし、思考を整理し、聞き手にわかりやすく、更にはストーリーを生むことで聞き手をひきつけられる（山本, 上掲）。このように様々な利点があることから、今回の「固まり」で話す活動にSMの活用を試みた。

### 3. 「固まり」＝「問題・解決・評価」

SMは、もともとは物語のストーリーを発想しやすくし、アウトラインを書き込んだりするもので、物語の作成者はSMを終始見ることができる。しかし、話す活動の場合、最終的にはSMのような支援教材を使わずに話せるようになることが望ましく、そのためのSMはできるかぎりシンプルなほうが望ましい。そこで、本実践では、Labov (1972) や山本 (2014) の先行研究を参考に、SMの枠組を、体験談には欠かせないと言われる「問題・解決・評価」の3つに絞り込んだ。絞り込んだことで、別の枠組を排除したのではなく、大枠にして取り込んだ形になる。すなわち、図1の場合、「①ねがい」と「②つごうがわるいこと」を「問題」、「③つごうがいいこと」と「④けつまつ」を「解決」という大枠に入れて1つの意味概念とした。「評価」は、図1の例文の「じょうずにひきたい」「わすれてしまった」「じょうずにできた」など、話者の気持ちが該当する。このようにして、本実践では、「問題・解決・評価」にあてはまる複数の文の集合体を1つの「固まり」と考える。

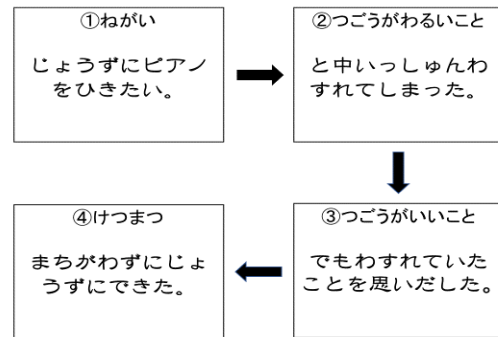
学習者には、この3つの枠組に合わせて、体験談を話してもらった。次節で、その実践の詳細を説明する。

### 4. 授業の概要

実施したのは、筆者が所属する大学の1カ月間の春期集中講座（2021年2月15日（月）～3月18日（木）：1日100分授業3コマ）の中級前半レベルコースで、新型コロナウイルス（Covid-19）のため、授業はすべ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）を介してのライブ授業だった。学習者は下の3名（いずれも仮名）である（発話内容等の論文等での使用は3名全員から書面で許可を得てある）。名前の横に出身地／居住地、このコースをとった理由と将来どのように日本語を使いたいかを順に記した（原文ノママ）。コースの目標はコミュニケーションに関する部分を下に抜粋したが、3名の履修理由に沿うものと言える。

- オウ（中国/中国） Because i want to improve my speaking Japanese/Speak with natives.
- ジェイ（マレーシア/東京） To improve my Japanese skills/To study and work in Japan.

図1: Story Map（山本, 2014: p.84の図を参考に作成）



- ケイ（ブラジル/兵庫→東京）I want to become fluent in Japanese/I want to become a fluent speaker so I can use it for daily life and work.

【コース目標（一部抜粋）】

As long as the situation is familiar or predictable, students can communicate well by choosing appropriate phrases or sentences, although they may need some help of the person they are speaking to.

教科書は「An integrated approach to intermediate Japanese [Revised edition] 中級の日本語【改訂版】（Miura & McGloin, 2008）」で、5課から6課は省き15課までを行った。

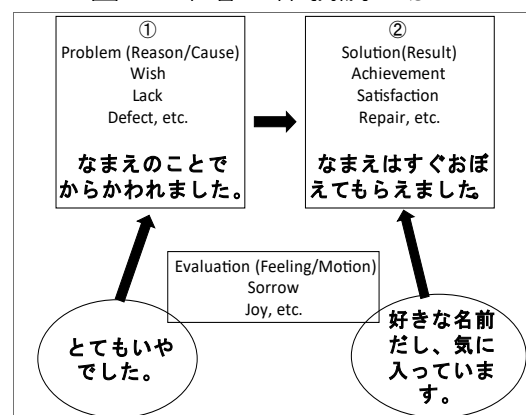
## 5. 教材・体験談の導入

SMなどの教材の導入は、自己紹介に関連して、初日に学習者の名前についての体験談を話してもらう時に行った。導入手順は下記の通りである。

### 【初日：「名前についての体験談」授業の流れ】

1. （自国の）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. 構成に **problem, solution, evaluation** が必要であることを図2の英語版を使って英語で説明。
4. 筆者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。
5. どこが **problem, solution, evaluation** かを考えさせる。
6. 図2のSMを示し筆者の体験談の構成を説明し、構成の意識化を図る。
7. 学習者自身の体験について、約3分（図2の英語版と図2を見ながら）各意味的枠組に入る文を考える。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（とっても単語程度）、翻訳アプリは使わないことを説明する。
8. 独話に近い形式で体験談を語ってもらう。筆者は聞きながら相槌・質問などをすると同時にパワーポイント上に話の要点等を文字化する。
9. 聞き手の学習者に感想などを聞く。
10. 文字化した体験談について意味的枠組「問題・解決・評価」に該当する部分がどこかを、語った学習者自身に聞き、意味的枠組の意識化を図る。

図2 筆者の体験談のSM



11. その場で FB が可能だと思われるものは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。それ以外の詳しい FB は後日正確なトランスクリプションとともに学習者に与える。
12. 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。

以上が初日の名前に関する体験談を語る活動の流れである。この活動によって、学習者は体験談をどう話せばよいか一定の理解がなされたとき、学期中は下記のトピックについて体験談を話してもらう活動を行った。次節では、実際の学生の語りの「固まり具合」と FB の内容などを説明したい。

表 1 教科書各課での体験談用トピック

5課： 大学で大変な体験	7課： 趣味についての良い／悪い思い出
8課： アルバイトの経験	9課： プレゼントについての体験
10課： 旅行のついての良い／悪い思い出	11課： 近隣／友人との問題
12課： 病気・ケガの体験	13課： 日本語についての体験
14課： 性別についての体験	15課： 異文化体験

## 6. 学習者の語りの「固まり具合」

「固まり具合」とは、本稿の「固まり」の定義にそったもので、学習者の体験談に「問題・解決・評価」に該当する意味的要素が含まれているか、そして、それらが意味的に、また接続詞などでどの程度つながれ、まとまって話されているか、その程度を意味する。学習者3人の体験談の「固まり具合」は、まさに三者三様であった。1人ずつ例を使って詳述する。

最も日本語の話す能力が低かったオウさんは、準備時間をとっても最初はなかなか日本語が出てこず、単語や断片的表現、「はい」「いいえ」での回答、あのようなものの Filler が目立ち、

「固まり」とは言えない状態だった。例1左側はオウさんがコース2日目に「大学で大変だったこと」について話している様子で、実際の会話には教師の質問やクラスメイトのコメント、オウさん自身の Filler が入っているが、それらは省いてある。左下に文構成と、くせになっている Filler の数を示したが、断片的な発話が多いのがわかる。オウさ

### 例1 オウさん体験談1

2月16日(火)大学で大変だったこと？

• 去年は、basic informaticsという、(5) 先生は日本人ですから、発音はちょっと……。先生の講義が、(9)ネットがあるの、違う、ネットがあるの講義が違います。全然違う。オンラインコースですけど、先生の、(4)俺たちはネットでこのクラスの本を見つけた。そして、先生の講義がその本全然違う。【中略】はじめてのみつけの時、それはたぶん同じと思っていますけど、でも、計算の時、それは先生の。それは俺たちも知らないけど、でもテストとかクイズとか先生の講義のもんですけど、それはしょうがない。でも、先生の説明はちょっとわからないですけど。

- 複文2、単文(断片)14、
- はい13、あいう14、なんだっけ4

問題・解決・評価をよく考えて、話す時は文をつないで話してみよう。例えば、「情報学(じょうほうがく)の先生は日本人で、発音が分かりにくくて、大変でした。それで、先生の本を見つけたのですが、先生の講義の内容と本の内容が全然違うので困りました。たぶん先生の言っていることが正しいと思うんですけど、何を言っているのかわかりにくいので、大変こまりました」

んはアニメが好きで、例えば、6行目（4：4秒の沈黙）の後の「俺たちはネットでこのクラスの本を見つけた」といった言い方は、日本語がかなり話せそうな印象を受けるが、このような恐らく言い慣れた一部の言い方以外は、教師の質問や確認がないと、意味が通らない場合がほとんどであった。フィードバック（FB）は、数か所を指摘するというようなレベルではなかったため、当日はオウさんが言いたかったことを確認するにとどめた。そして、翌日、例1矢印の右手のカギカッコ内のような「固まり」の見本を示し、他の二人が話している間に、言いたいことを意味的枠組にそってまとめ、わからない単語があれば調べ、文と文をできるだけ接続詞などでつないで話すように、この場合に限らず、コースの前半から中盤までくりかえしアドバイスをした。文法や語彙のミスは意味が不明な場合以外はとりあげなかった。

例2は、オウさんの1カ月後の嫌な経験の語りで、準備時間を設けずに話してもらった内容である。内容は、依然わかりにくくはあるが、例1より複文が増え、断片的言い方が減って、言いきっている文が増えている。沈黙の時間も減っている。例えば、2行目のハイライトをした文は、「まあ」から3行目の「雨が降った」まで、一気に話している。旅行をすると必ず雨が降り、天気が悪いという「原因」と「結果」が説明され、それが嫌だったことが推察される。これ以外の経験談でもほぼ同じ傾向がみられるようになったことから、オウさんの話の「固まり具合」だけを見れば、良くなってきたと言える。

2人目ジェイさんの場合は、枠組「問題・解決・評価」の中の「問題」がはっきりしている体験談の場合には、比較的うまく「固まり」で話せた。この例は学期が始まったばかりだが比較的うまく話せた例である。しかし、オウさんほどではないが、単文の使用は多かった。FBは、オウさんの場合とほぼ同じで、意味的枠組に該当する内容を

## 例2 オウさん体験談2

3月17日(水)嫌な経験?

- 嫌な経験があまりないなあ。嫌な事とか、しい(死?)のこととか、まあ大連の他の場所へ場所の街場所の国の来たの時はその日は、必ず雨が降った。あの他の街とか国とかその行くのその日で(4)飛行機で行った前に、雨が降りそう。降る。毎度降る。日本の、日本で来た後でその雨が降った。日本で行ったその後で雨が降る。日本に行けなかった時は(4)雨が雨が雨が雨がないけど、日の天気はちょっと悪いだそうです。
- 複文5、単文(断片)6、
- はい8、あのう6、えっと4、なんだっけ1

## 例3 ジェイさん体験談1

2月16日(火)

- 秋学期ときは、えっと、Labのクラスがとってしました。実験のクラスが、実験のクラスですが、なんか、クラスとって時、なんか期待されちゃった?なんか、that's not what I expected.試験の授業の中には、なんか、試験の時、試験のクラスの意味はぜんぜんわからなかった。あ、いやテストの意味じゃない。なんか、試験の意味。今の目的?分からなかった。うん。むずかしいではないけど、もうすぐ、いそがしい。えとー、なんか試験がたくさんあるから、すごいそがしいで、それと、ダイブンの試験はつまらなかった。ダイブンの試験は、あー、実験は、ダイブンの実験はつまらなかった。えっと、なんか、solar panel. なんかつまらなかった。なんか、なにも本物の実験はできなかった。face to faceじゃない。ぜんぶオンラインでした。それだけです。
- 複文3、単語(断片)14

問題・解決・評価をよく考えて、話す時は文をつないで話してみよう。例えば、「秋学期は実験のある授業をとりましたが、自分で実験をしたかったのに、できなかったの、あまり実験の意味がわかりませんでした。全部オンラインで、期待していた内容じゃなくて、つまらなかったです」

話す前によく考え、例3の矢印の右側カギカッコ内の見本のように文をできるだけつないで話すようにアドバイスした。オウさんと同様、ミスは意味がわからないものを聞き返して、指摘したくらいで、それ以外は、とりあげなかった。

ジェイさんは、例4のように、1か月後には、複文が増え、かなり文と文はつながれるようになったことから、FBの効果はあったように思われる。ただ、接続方法はハイライトをした箇所のように不適切なものもあり、それを今後改善していくのが課題と言える。内容は、発音ミスや語彙の選択ミスでわかりにくい、ヘアサロンで髪を切ってもらった後、店員が「顔」とだけ言って、タオルをよこしたので、「かおをふいてください」という意味がわからず、ただ「顔を前にだした」という内容がなんとか説明されている。

ケイさんは、3人の中で最も話す能力が高く、初日の指導の後すぐ「固まり」で話せるようになっていた。例5は授業2日目に話してもらった内容である。オンラインのオンデマンド授業はインターラクティブがなく、先生に質問もしにくく困ったという問題と学生同士で助け合おうという解決の試みも示されている。しかし、学生同士が知らないで助け合うこともできず残念だったという評価も示されている。接続詞も比較的多く使い、「固まり」で話されている。「固まり」に関するFBは主に修正案の提案で、矢印のあるハイライト部分は的確な接続表現の使用をその都度意識するように、それ以外のハイライト部分は、話し手の気持ちがはいる「んです」を使ってみるよ

#### 例4 ジェイさん体験談2

3月17日(水)面白い経験

- 面白い経験はいつもありますが、この1か月前にはえーと、髪に切るときその時私日本語あまり上手ではなかったから、なんかサロンに行った、髪に切ったら、切ったらじゃない切った後で、なんかヘアースタylistはあーなんか彼は顔だけえーと顔だけで言って、それと私に何かマイクロファイバーのぶきんをあげて何か私顔を出した。まあその時はちょっと変な状況になりました。私顔とかあのなんか顔はフェイスですね。顔でなんかなんの意味はわからないから私の顔を出して、それと彼はもう一度顔を言って、それと顔をきれいになり、ああ、きれいにして、何か髪が全部顔であるから、なんか自分であーぶきんを使って、顔をきれいにしてくださいと言って、まああの時はまあ自分は馬鹿みたいに見えない見えないなあ。まあちょっと笑い、彼の意味は顔にきれいするしなさいけど、彼は言ったの言葉は顔だけです。それと何かマイクロファイバーのぶきんを私にあげた。ブッキン、ブッキンlike cloth、まあタオルみたいなー。はい。
- 複文8、単文(断片)14

#### 例5 ケイさん体験談

2月16日(火)大学で大変だったこと

- 私は一年生だから、一年生が受けら、受けなければいけない授業、(とらなければいけない授業)。この授業の中で、三つ数学の授業がありました。その三つの数学の授業はオンラインですごくむずかしかった。(なるほど)先生は、講義? 動画をとったから、直接のinteractionぜんぜんありませんでした。(とって流す。オンデマンドだったからinteractionがない)そして、質問があった場合は、先生はあまり手伝ってくれなかった。(あー、こまったね) ちょっと。(クラスサイズは?)クラスサイズは18人と思います。(そんな多くないね) はい。その18人の人は、私たちあまり、お互い、知らない、(学生同士あまり知らない)そして、お互いに手伝って、く、くれる、けど、くられる?(helped each other?) we could help each other?(お互いに助け合う) were we could help each other? お互いに助け合えた。でも、ぜんぜん、そのことをしなかった。(ざんねんだね) そうです。コロナのせいで、この経験はちょっと残念でした。(そうだね。はじめての大学の授業だし) そうですね。(来学期) 楽しみにしてます。

接続



うアドバイスした。その後の経験談では、「買ったんです」「買ってしまうから」「待ちすぎた」など話し手の気持ちがある表現が散見されるようになった。接続表現は、学期後に見直してみると、思った以上に文頭につける表現「でも」や「だから」が多かった。文の接続については、もっと文中の接続表現を使うようアドバイスをすればよかったと反省している。

## 7. 教材と指導法の学生による評価：学生の学期末の振り返りから

コースの最後に、今回の活動について学習者に振り返ってもらった。その結果、3人とも教材は理解しやすく、それを使って体験談を話すのは容易で、今後もこの方法を使って話したいとの回答が得られた。具体的には、教材は「固まり」で話すのに役立った（下Iの a, b）以外に、友人の体験談も理解しやすかったと2人が答えており（Iの c）、話すだけでなく、聞くのにも有効に機能したことが窺える。教師のフィードバックも役に立ったと3人とも回答し、具体的には「固まり」に関する意識の顕在化が挙げられた（IIの a, b, c）。ジェイさんとケイさんは、より自然な日本語使用の意識化にも役立ったと回答している（IIの d, e）。3人には、FBで修正をした表現などに関して、どのくらい覚えているかテイラーメイドの簡単な確認テストを実施したが、やはりジェイさんとケイさんは修正した箇所をよく覚えていた。

また、学生が体験談を話すことには比較的良好な効果があったことが窺える（III）。ジェイさんは自分が話せてよかったと回答した（IIIの a）一方で、はずかしかったとも書いている（IIIの b）が、この点をフォローアップ・インタビューで確認したところ、ガールフレンドのことを話したのは少し恥ずかしかったが、それ以外は話せてよかったとのことであった。

クラスメイトの体験談を聞くことにも効果があったようである（IV）。自分とは異なる体験（IVの b）、逆に同調できる点があり（IVの e）、聞くのは楽しく有意義で（IVの a, b）、気づきや学ぶこともあったとの回答が得られた（IVの c, d）。下が振り返りの詳細である。

### 【学生3人の学期末の振り返り】

- I. 教材（意味的枠組+SM）の説明と利用は平易で、役に立ち、今後も利用したい：はい=3名
  - どのように役立ったか
    - a. 話すことをまとめやすかった：ジェイ、ケイ
    - b. 文をつなげてまとめて話せるようになった：オウ、ケイ
    - c. 友人の体験談が理解しやすい：オウ、ジェイ
- II. 教師のフィードバックは役に立った：はい=3名
  - どのように役立ったか
    - a. まとめて話すことを意識するようになった：ジェイ
    - b. 体験談の構成を考えるようになった：オウ、ケイ
    - c. 文をつなぐことを意識するようになった：ケイ
    - d. 直された箇所を正しく言うようにした：ジェイ

e. より自然な日本語の表現とつなぎ方に気づかされた：ケイ

### III. 自分の経験を話すことは

- a. 話せてよかった：オウ、ジェイ
- b. はずかしかった：ジェイ
- c. 自分の経験を話すことは問題なかった：ケイ

### IV. クラスメイトの経験を聞くことは

- a. いろいろな話が聞けてよかった：オウ、ジェイ、ケイ
- b. 自分と異なる経験を聞くのはおもしろかった：オウ、ジェイ、ケイ
- c. いろいろな気づきがあった：ジェイ、ケイ
- d. いろいろ学べた：ジェイ
- e. 自分と同じような体験談を聞いて同調できた：ジェイ、ケイ

## 8. おわりに

本稿では、意味的枠組「問題・解決・評価」を図式化した SM を教材として使用し、中級前半レベルコースの学習者に体験談を「固まり」で話してもらうという授業実践について説明した。学習者の体験談の「固まり具合」の変化、また振り返りから、教材は学習者によって程度は異なるが、総体的にみて、有効に機能したと考えられる。教師の FB は、学習者が「固まり」で語ること、また学習者によっては、より完成度の高い「固まり」を意識させるのに役立ったようである。

今回は学習者の人数が 3 名であったため、体験談を話す時間は十分にあり、体験談の文字化と FB もさほどの労力は必要なかった。しかし、学習者の人数が 10 名を超えると、全員に授業内で話してもらうことは難しくなり、体験談の文字化と FB にも相当の労力が必要となる。授業では数名に話してもらい、残りの学生には Chat に文字を打ち込んでもらうなどの対応が必要かと思う。また、今回学習者によっては意味的枠組に当たる内容が言えない場合もあったため、各枠組の説明を十分にし、各枠組をもっと強く印象付ける必要があるだろう。今後の課題としたい。

## 参考文献

- 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 pp. 31-49, 国際交流基金日本語国際センター
- 佐々木繁範（2012）『思いが伝わる、心が動く スピーチの教科書 感動をつくる 7つのプロセス』ダイヤモンド社
- 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）『プロフィシエンシーを育てる 3 談話とプロフィシエンシー—その真の姿の探求と教育実践をめざして—』凡人社
- 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 pp. 94-103, 日本語教育学会



- 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
- 山本茂喜 (2014) 『一枚で読める・書ける・話せる！魔法の「Story Map」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. (2012). スピーキング <https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines-2012/japanese/スピーキング>
- Labov, William. (1972). The transformation of experience in narrative syntax. In  
*Language in the inner city*. Chapter 9. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.  
354-396.
- 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.
- 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)