

知識と運用を実践に結びつける韓国語スピーチ授業とその学び

松 崎 真 日
(福岡大学人文学部准教授)

1. 本稿の課題

外国語教育において、教授法は発展を遂げてきた。古くは文法訳読式教授法、第二次世界大戦以後はアーミーメソッド、そしてそれを発展させたオーディオリンガルアプローチ、さらには意味の伝達に重きをおいたコミュニケーション・アプローチへと発展してきたといえる¹。それぞれの教授法は、重視する点が違っているため、何れが正しいと言うものではないが、コミュニケーションを重視する立場から、コミュニケーション・アプローチ的な教授法を採用している教師は増加しているといえるであろう²。

コミュニケーション・アプローチにおいては、ロールプレイやシミュレーションを用いて意味の交渉を行う練習を多く行う。例えば、レストランでの注文、チケット予約、道案内を始めとした場面や機能別に行うロールプレイ練習といったものがそうである。このような練習は一見すると教室中に学生の声と笑顔が見えることから、コミュニケーションに特化した授業のように感じられるが、よく観察すると、学習者は与えられたモデル会話文を再現しているに過ぎないようにも見える。本当に必要性のある情報のやり取りでなく、思考したところを述べあったり、共感を得たりといった、心と心を通わせるためのやり取りが行われていないように見えることもある。

このような外国語教育、韓国語教育を取り巻く状況の中で、2013年に公益財団法人国際文化フォーラムから、『外国語学習のめやす』³が刊行されたことの意義は大きいといえる。『めやす』は、高等学校の中国語と韓国語教育を念頭に置いて作成されたものではあるが、その内容は決して高等学校に限定される内容ではなく、また中国語や韓国語に限定されるものでもなく、様々な教育機関で使うことができ、様々な外国語の教育に影響を及ぼしうるものと見ることができる。例えば田原(2015)はドイツ語教育において『めやす』を活用した事例を、澤部・相澤(2015)は『めやす』を活用した日本語教育につい

て、日本語教員養成の観点から論じたものである。またスペイン語教育に合わせた参照基準の策定の研究である大森(2014)もある。このように近年、外国語教育、とりわけ英語以外のいわゆる第二外国語の教育において、外国語教育のあり方を示した基準として『めやす』は大いに注目されているといえる。

『めやす』は、「外国語の学習を通して、他者を発見し、自己を発見し、自他の理解を深めながら関係性を築き、共同社会を作ることをめざす」という教育理念の下、総合的コミュニケーション能力を「3領域×3能力+3連携」として提示している。この総合的コミュニケーション能力の育成こそが『めやす』が目指す外国語教育であるといえる。

総合的コミュニケーション能力で、筆者が目指するのは母語話者に対する見方である。一般に、外国学習者は、母語話者が使用する言語をモデルと見做し、そこに向かって学習を進める傾向があるが、『めやす』が示しているのは、そのような言語学習観ではない。『めやす』は、母語話者を、学習者が関わる相手と捉えた上で、関わりの中で相互理解を深め、現実社会の中で協働する相手であるとみなすのである。そしてこのような関わりの中で、「知識理解を深め、それを活用するスキルを身につけ、ひいては他者、多文化、グローバル社会とつながる」(『めやす』p.20)能力を、総合的コミュニケーション能力と見做すところに特徴がある。「関係性」を築き、「共同社会を作る」といった、実在する人間との交流、実社会との関わりが強調されている点は、これまでの外国語教授法ではあまりみられない観点である。またこれこそが『めやす』の最も特徴的な部分であるとも言えよう。

その他、注目される点として、学習者の学びはそれぞれ異なっていることを前提として示している点が挙げられる。学習者は「一人ひとり異なっていて多様」(『めやす』p.21)であるという認識は、与えられた知識や技術をみな同じように習得するという一律的な言語習得観ではなく、各学習者が興味や関心にしたがって言語を習得していくという個別の言語習得観を基礎にしていること

¹ 清(2005), 한재영他(2005)参照。

² いずれの教授法も教室内で完結する授業を前提に発展してきたものであるため、実世界とのつながりという点では、あくまで仮定の場を導入することにとどまるという共通点がある。

³ 以下では、『めやす』と表記する。

を示しているものと言えよう。

筆者は、このように近年注目されている、そして新しい考え方がみられる『外国語学習のめやす』の考え方を参考にして、「総合的コミュニケーション能力」を身につけるための韓国語授業を設計、実施した。

本稿では、筆者が2017年度に行った取り組みについて概要を説明するとともに、授業期間中に学習者が記録したノートの記述から、学習者が考え、学んだと捉えているところを示すこととする。その上で、「総合的コミュニケーション能力」を身につけるための韓国語授業を設計、実施する意義を考えたい。

2. 韓国語スピーチ授業の概要と設計

福岡大学の東アジア地域言語学科では、韓国学を専攻するコースが設置されている。筆者は、韓国語学及び韓国語教育学の担当として3・4年次の学生を対象とした演習形式の授業「韓国学演習（以下、演習）」を開講している。この授業は、韓国学専攻の学生の中でもとりわけ韓国語に関心を寄せる学生が多く受講しているため、毎学期、韓国語に関わるテーマを設定し、授業を行っているが、2017年度は『めやす』を参考に、韓国語スピーチをテーマに授業を設計・実施した。本章では、この演習について授業の概要と、『めやす』の考え方を反映させる上でポイントとなる「わかる」・「できる」・「つながる」という3能力の接続について述べることとする。

2-1 授業の概要

演習では、韓国語のスピーチをテーマに設定し、週1回90分の授業を15回実施した。受講者は、3年生5名、4年生10名であった⁴。受講者全員が韓国語を1年次から学んでいるため、実力には違いはあれども⁵、ほとんどの受講者は中級レベル以上であった。演習という授業形式の特性から、講読と討論を通じ知識を構築しながら実践を行うことで、知識を経験へと結びつけるとともに、教室の外でも役に立つ力を身につけることを授業の狙いとした。

そのために、本演習では授業に組み込む実践として、学外のスピーチコンテストへの応募を行い、スピーチコ

ンテストへの出場を目指すこととした。具体的には、韓国政府機関である韓国文化院が主催するスピーチコンテスト「話してみよう韓国語」の福岡大会を目標に受講者全員がスピーチの準備を行うこととした⁶。

このスピーチコンテストは福岡市や北九州市という政令指定都市、佐賀県や長崎県、大分県を含む北部九州地域から出場者が集い、また多くの観覧者を集める比較的規模が大きい大会である。規模が大きく注目が高いため、出場を目指す応募者が多数に及ぶことから、出場者は応募者の中から書類審査を経て決定されることになっている。書類審査は、スピーチコンテスト主催機関内部で行われているため、筆者は審査に関与することはできない。そのため、応募した受講生全員が出場することはかなわない結果となった。⁷

本演習の授業目標を示すと次の<表1>のとおりである。

<表1 授業の目標>

<p><授業の目標></p> <p>①韓国語で書かれたスピーチに関する本を一冊読み、スピーチとはいかなるものであるかを学ぶ。</p> <p>②スピーチについて学んだ知識をもとに実践し、その過程で改善を行う。</p> <p>③実際に人々の前でスピーチを行い、その経験から学び、スピーチについて一定の自信を持つ。</p>
--

この目標は、第1回目の授業で受講生に配布され、授業の目標を教員と学生の間で共有してから授業を開始した。なお、①～③のそれぞれの目標は、『めやす』の「わかる」、「できる」、「つながる」を参考に設定した。目標①は「わかる」に相当する目標である。教科書として指定した『스피치』(『スピーチ』、以下では「教科書」とする)⁸を講読し、スピーチに対する体系的な理解を得ることを目標とした。この教科書の目次を日本語訳して示すと次の<表2>のようであるが、効果的なスピーチに必要な聞き手に対する理解(第2章)や、談話構造(4章、5章、6章)に関する知識、ボディランゲージ(8章)や、発音、発声など(9章)の効果など、スピーチに必要な知識や技術を幅広く扱っているといえる。

⁴ 4年生10名のうち、2名は卒業論文執筆に専念したいという事情を考慮し、文献の講読と討論を中心に参加した。したがって、実際に韓国語によるスピーチを行ったのは3年生5名、4年生8名の13名であった。

⁵ 韓国滞在経験が長いほど韓国語が流暢であるという一般的な傾向がある。13名の内5名は1年間の韓国滞在経験があるため、韓国語が流暢であった。ただ、留学経験がない学生にも流暢な学生はおり、後述する通り、外部のスピーチコンテストで最も良い評価を得たのは留学経験のない学生であった。

⁶ 本演習のテーマがスピーチであること、また外部のスピーチ大会出場を目指すことは、シラバスに明記している。

⁷ 選に漏れた受講生については主催者に依頼し、スピーチコンテストの司会等の運営に携われるよう依頼し、当日司会者として、多くの観覧者、司会者、審査委員等の前でマイクを持つ機会を得られるようにするとともに、授業内でスピーチ大会を開催することとした。学外スピーチコンテストに司会者として携わることで、授業内スピーチ大会に向けての学びの場となるよう工夫した。学生によるスピーチコンテストの司会・運営が可能になるよう協力してくださった大阪韓国文化院にこの場を借りて感謝申し上げる。なお授業内のスピーチ大会は、階段式の大教室でマイクを使用してスピーチを行うようにするなど、可能な限り学外のスピーチコンテストのような非日常の環境を整えた上で開催した。

<表2 「教科書」の章構成>

<スピーチ能力は21世紀の核心力量だ>

- 1章 発表不安症
- 2章 聴衆と状況の分析
- 3章 ストーリーテリング
- 4章 説明の技術
- 5章 説得の技術
- 6章 オープニングとエンディング
- 7章 概要書, キューカード, 視覚資料
- 8章 ボディランゲージ
- 9章 発音, 発声, 話し言葉
- 10章 練習とリハーサル

目標②は、スピーチを作り上げる過程で必要となってくる心構えを示すとともに、スピーチの目的の検討、草稿執筆、話し方、リハーサルなど教科書で学んだ知識を実践に移す過程で改善を行うことを提示したものである。

目標③は、学外・授業内でのスピーチ大会に出場することで、聴衆の前でスピーチという形式で自らの心情や思考を伝えることを通じ、韓国語で伝えることの実験を経験するとともに、今後の人生の中でスピーチをする上で必要な態度と基本的素養を得ることを示したものである。

以上の①～③の目標を達成するために15回の授業を次のように計画した。

⁸ この書物はソウルにある出版社であるコミュニケーションブックス社(커뮤니케이션북스)から刊行されている「コミュニケーション理解叢書」のうちの一冊であり、100ページほどの書籍である。韓国語による書物を教科書に指定した理由は二つある。1つ目は、韓国語でスピーチを行うという授業のテーマに適合していると判断したためである。この教科書の記述内容は、韓国語によるスピーチを前提としているため、発音や談話構造についての記述は、日本語によるスピーチを前提とした書物を使用するより、より適切であると考えられた。2つ目の理由として、受講者がとりわけ韓国語に関心の高い学生であり、韓国語の書物を十分に読み解く力を身に付けているだけでなく、韓国語で学びたいという強い学習意欲をもっていることが挙げられる。韓国語のスピーチについて韓国語で学ぶことで、一層の韓国語の実力向上を期待した。

<表3 授業の構成表>

回数	授業時間に教室で行うこと	授業時間外で学習者が行うこと
1	【ガイダンス】 スピーチ映像鑑賞	
2	【講読】 1章 発表不安症 2章 聴衆と状況の分析	
3	【講読】 3章 ストーリーテリング 4章 説明の技術	メッセージの検討 構成の検討
4	【講読】 5章 説得の技術 6章 オープニングとエンディング	草稿執筆
5	【協同学習】 草稿のグループでの検討 教員の指導	草稿修正
6	【原稿執筆など】 草稿から原稿へ スピーチコンテスト応募書類作成	原稿執筆
7	【講読】 7章 概要書, キューカード, 視覚資料 8章 ボディーランゲージ	原稿執筆・修正
8	【講読】 9章 発音, 発声, 話し言葉 10章 練習とリハーサル	原稿完成 概要書作成
9	【交流】 韓国・高麗大学との交流 日韓の学生代表と教員によるスピーチ	練習
10	【練習】 グループ別練習	
11	【リハーサル】	
12	【協同学習】 リハーサル映像確認 スピーチの修正	スピーチの修正
13	【実践】 「話してみよう韓国語」 福岡大会参加	実践
14	【実践】 授業内スピーチ大会	実践
15	【省察】	

全15回の授業は、全体として、「わかる」→「できる」→「つながる」の順で展開していく。また、「わかる」→「できる」は講読の進展に合わせ、組み合わせて学習が行えるようスケジュールを組んでいる。具体的には、知識を得て理解を深めることを目的とする講読を、第2回から第8回の授業のうち5回分を使用し行い、授業以外の時間を使用して行う草稿や原稿の執筆、またスピーチの練

習を、それぞれ講読で取り扱った後に行うよう計画した。

なお、学生が執筆した草稿や原稿についての指導は、第5回と第6回の授業時間内に行ったほか、LSMであるmoodleに提出された原稿を教員が随時チェックし添削をする形式で指導を行った。また、スピーチの実践についての指導は、第10回から第12回の授業時間に行っている。このように、学生が遂行する課題に対し、教員の

指導をそれぞれ組み合わせるかたちで、「わかる」から「できる」への移行が進むように設計している。

こうして「わかる」から「できる」への組み合わせ学習を積み重ねた後、「つながる」の学習へと進んでいく。「つながる」ための学習としては、第13回で学外のスピーチコンテスト・第14回で授業内のスピーチ大会を設定した。

2-2 「わかる」・「できる」・「つながる」を結ぶ授業設計

上述のように、授業の目標①～③を「わかる」・「できる」・「つながる」という3つの能力に対応してそれぞれ設定した。これは15週という長期にわたる授業であるため、スピーチというテーマのもとで3つの能力を結ぶことを狙ったものである。ここでは、本演習を通じて身につけようとする各能力について述べ、それらを結ぶ狙いを記すこととする。

まず「わかる」についてであるが、良いスピーチを遂行するためには、スピーチに相応しい表現、談話構造等の言語構造的知識を有していることが望ましい。また、スピーチ遂行上の様々な技術を知っていることもスピーチ遂行にあたり有用である。授業においてこれらについての知識を取り扱わない場合、受講者はスピーチとはいかなるものであるかを十分に認識できないまま実践に放り込まれる⁹ことになってしまう。多くの学習者にとって多数の聴衆の前で行うスピーチは未知の体験であり、準備不足のまま壇上に立つことになった場合、十分な力を発揮できないまま終わってしまう可能性が高い。スピーチとはいかなるものであるかを、実践を行う前に学習しておくことは、学習者の実力を十分に発揮させるために重要であり、「わかる」の学習はスピーチ教育において不可欠であるといえる。

次に、「できる」についてであるが、これは学習した知識を生かして言語を運用する力と言え。授業では、知識が十分に活用されるよう、スピーチをいくつかの段階に分解し、各段階で教師の指導や協同学習を通じスピーチの準備に知識が生かされているかについて検討を行っている。この検討は、スピーチの大きな枠組みを決定するメッセージや談話構成(3回目の授業の後)、草稿及び原稿の執筆(5回目から8回目の授業の前後)、発声や視線・態度など外形的な部分(9回目から12回目の授業の前後)について行った。

受講者の準備途中の成果物について、主として授業時

間にフィードバックを行い、授業後にさらに改善に取り組みせることを繰り返す中で、学んだ知識を原稿やパフォーマンスに反映させていけるよう心がけた。というのも、学習者に知識が示されたとしても、それがパフォーマンスに生かされるとは限らないからである。原稿執筆や発表練習を学習者に一任し、教師が関与しない場合、学習者はフィードバックのチャンスを得る機会が得られないため、知識が運用に結びつくことなく、つまり「わかる」が「できる」に結び付けられることなく、知識としてのみ保存されたままスピーチの準備が進められていく可能性が生じる。しかし、準備途中の段階で検討の機会を幾度も提供し、教師がフィードバックを行うならば、学習者は学んだことをパフォーマンスへにつなげていくことが可能になり、スピーチについての「わかる」は「できる」に生かされることになる。本演習の受講者のように、スピーチについてこれまで学習や実践の経験がほとんどない者がスピーチの遂行を目指す場合、「わかる」と「できる」が両立するように授業を設計することは、理論と実践の両側面から学びを支援することになるといえる。

最後に「つながる」についてであるが、この段階として「学習対象言語を使って積極的に他者とコミュニケーションしようとする態度をもって他者と対話し、異なる考えを調整しようとする」(『めやす』p.20)ことができるようになることを狙いとしている。本授業においては、これを実現するために、学外で開催されるスピーチコンテストへの出場を目標に定めた。不特定多数の聴衆や審査員を相手に韓国語で自らの心情や思考を伝え、共感を得ることは、教室内で教員や同僚学習者に対して伝えることとは、学習者が考えるべきこと、調整すべきことに違いがあると考えられるからである。

なお、第9回目の授業では、韓国の大学生との交流の機会を設けた。福岡大学の韓国コースでは、毎年韓国の協定大学と共同でセミナーを実施しているが、これを本演習の「つながる」ための学習の一部として活用することにしたものである。具体的には、共同セミナーの際に行われる日韓両校の学生代表によるスピーチにおいて、日本側学生代表として、本演習の受講生2名が登壇しスピーチを行うこととした。登壇しない学習者も、大学生という同じ立場にある者が行うスピーチを見ることで、教科書や授業内での学習とはまた違う気づきが生じることを期待した。また日韓の教員各1名のスピーチの機会もあったことから、筆者が日本側教員としてその役を務

⁹ 「わかる」に相応する指導がなされない場合、言語構造的知識についての指導は、提出された草稿や原稿を添削する際に行われることになるだろう。この場合、語彙や文法などの表現、理解しやすさを念頭に置いた主述関係の修正などの指摘は行いがすが、メッセージの妥当性や、談話構成の指導は根本的な問題の指摘になるため、指摘しにくい面がある。これは、草稿執筆の前段階で行われるべき指導が省略されているためである。また、パフォーマンスの指導においても、そもそも談話構成をはじめとした言語構造的知識について、学習者との間で共通理解を確認していないため、声量や表情、原稿を暗記しているかなど外形的な部分についての指導が中心になりやすいことも指摘できる。いずれにしても、事後対応的な指導方法になりやすいといえ、プロセスの中で体系的な指導を行うことが難しいという問題が指摘できる。

めることで、学生が教員のスピーチを観察できる機会とした。

外国語を学ぶ学習者にとって、学習言語を用いて自らの心情や思考を伝え、共感を得ることは、話者としての喜びを感じる瞬間であると言える。そして、その喜びは、教室での練習よりも、実際の場面で本物の相手を前にコミュニケーションが取れた時により大きなものとなるだろう。本演習において、「つながる」ために学外のスピーチコンテストへの応募をすることの意味は、「わかる」、「できる」で身につけた力を、練習のための学習に留めないこと、そしてそれは他者との心の通い合いや調整をはかることを含む本物の学習環境がたち現れるというところにある¹⁰。もちろんその先には、授業が終了した後に、スピーチに自信を持ち、人前で話すことに対する態度や意識に変化が起きることも見据えてはいるが、それはあくまで、「つながる」の先にあるものである。まずは、本物の環境を念頭に置いた学習と準備を行なえることにあるといえる。

スピーチとは、自らとは異なる人々を前にして、言語によって自らの心情や思考をまとまった形で伝え、共感を得る行為といえる。スピーチを効果的に行うためには、スピーチがいかなるものであるのかを知り、スピーチについての知識を運用に生かし、実践の中では聴衆と向き合い心情思考を伝えていくことになる。良いスピーチを実現するためには、「わかる」「できる」「つながる」のそれぞれの学習が担保されるだけでなく、これらの三つの学習成果が結ばれることもまた重要である。三つの学習成果が統合されたスピーチは、構成、技能、聴衆との調整能力の何れもがバランス良く高いレベルで保たれたスピーチになるためである。

『めやす』において、「わかる」・「できる」・「つながる」は総合的コミュニケーション能力を構成する3つの下位能力であり、これらの総合が『めやす』を生かす上でのポイントであることを踏まえた授業設計であることを、今一度強調しておきたい。

以上、『めやす』が謳う総合コミュニケーション能力観を基盤にした授業設計、つまり「わかる」・「できる」・「つながる」の3つの能力を接続させたスピーチ授業の設計について述べてきた。本授業設計では、総合的コミュニケーション能力観に立つことで、言語知識の獲得と、言語の運用だけでなく、その先に言葉を媒介とした他者や会社とのつながりと、それらに対する態度の育成を図るものとなった。このことは、本授業が取り扱う範囲が、言語知識の獲得（わかる）や言語の運用（できる）にとどまらず、それらの能力を実践に結びつけていくこと（つながる）にまで広がっていることを意味している。この

ように、総合的コミュニケーションを育成する韓国語授業は、教室内で学習が完結することなく、実社会において通用する韓国語能力の育成を目指すものとなるのであり、このことこそが総合的コミュニケーション能力に基づいた韓国語授業の意義であると考えられる。

3. 学習者が記録した学び

本演習では第1回目の授業で受講生にノートを配布し、受講期間中に感じたこと、考えたこと、またスピーチの作業経過や、授業中の記録など授業に関することなら何でも記録するよう依頼した。また、15回の授業終了後には、授業アンケートを実施した。ここではそれらの記録から、『めやす』の考えを取り入れたスピーチ授業において、学習者が何を学んでいたのかを、学習者の記述から、明らかにしたい。

3-1 教科書からの学び：「わかる」をめぐる

ここでは教科書からの学びについての記録を見ることとする。本演習では15週のうち前半の5回を使って教科書の講読を行い、スピーチに関する全般的な学習を行った。この教科書からの学習についてのノートの記述では、特に教科書の3章で取り上げていたストーリーテリングに関する記述が多く見られた。以下、4名の受講者の記述を取り上げることとする。

<学習者A>

「スピーチというと自分の伝えようとすることを聴衆に伝えることが全てだと思っていたが、聴衆が求めていることを伝えるという部分も大事なんだなと思った。」

<学習者B>

「スピーチを考える上で、相手の気持ちを惹くためなど、たくさんの要素が必要なんだと思った。ストーリーテリングについて、時間をかけて考えること自体したことがなかったので、よくよく文面で勉強してみると、なるほどと思う部分が多かった。」

<学習者C>

「スピーチ内容にストーリー性をもたせることが重要であることはわかっているが、自分の体験談と内容をうまく結びつけることは意外と難しい。体験談が先行して、本当に自分が伝えたいことが何であるのかを見失ってしまうことがあるからだ。自分が伝えたいこと（核心）を自分できちんと理解しておくことはいちばん重要なのではないかと思う。その上で、構成に脈絡をつけながら聴

¹⁰ また出場が実現した場合には、学外のスピーチコンテストに実際に出場し、韓国語で自らの思考や心情を伝えつながる経験をする可能性が開かれることにある。

¹¹ 特定のスピーチコンテスト名を挙げているため、ここでは、XXと表記する。

衆に思いを伝えられるようにしたい。』

<学習者D>

「ストーリーテリングを行うことで、相手への伝わり方や引き込まれる度合いがだいぶ変わってくるなと思った。(中略)原稿を見ないことや、ジェスチャー等が、良いスピーチの条件ではないことがわかった。しかし、場面や状況においては、そういった要素がとても重要視されることもあるのだと思った(XX¹¹のスピーチコンテスト)。」

学習者Aは、ストーリーテリングを扱った章を読み、スピーチに対する考え方が揺さぶられたことを記述している。Aは、ストーリーテリングという話しの技法を知ったことで、自分が述べたいことを一方的に話すのがスピーチである、というそれまでの考えに修正を加え、聴衆に合わせて話すことの重要性に気付くに至っている。学習者Bも、相手の気持を惹くこと、つまり聴衆を意識することの重要性に気づいたようである。ただ、Aの記述が聴衆の存在に対する注目であるのに対し、Bの記述は聴衆の気持ちを惹くことの重要性に重心があり、違いが認められる。

また、AやBとは別の点に注目した学習者に、CとDがいる。Cはストーリーテリングの重要性を認識した上で、その困難さをも指摘している。スピーチにおいては、本来、伝えたいことが先にあり、その伝え方としてストーリーテリングという技法があるといえるが、これが本末転倒になりやすいことを指摘するとともに、そうならないようスピーチをしていきたいという意欲を表明したもののといえる。Dはストーリーテリングの効果を認識する一方で、これまで経験してきたスピーチコンテストと対比し、教科書の内容を相対的に位置づけている。

A～Dの4名は同一の教科書を読んでいるにもかかわらず、学びはそれぞれ別の箇所で行っていることがわかる。それは、各学習者が経験していること、知っていることが違っているからであり、その経験や知識の上に接続する形で学びが積み重ねられているためである。個人の経験や知識によって接続できることはそれぞれ違っているといえるが、このそれぞれの学びは、何れも、学習者がこの後に行うことになっているスピーチコンテストという目標に向けて、各学習者が獲得したものであり、各学習者にとっての進歩を示すものであるといえる¹²。いずれも貴重な学びである。

各学習者は外部スピーチコンテストでの実践に向けて、教科書の記述を読み、自らの知識や経験と照らし合わせつつ、スピーチの概念を再構築する形で学びを進めたといえる。ここでは、すべての学習者が画一の知識を獲得するような学習ではなく、自らが価値を認める場所、個人の弱点や必要に応じた学びを行っていることがわかる。本演習では、教科書の講読を通じ、毎回、各学習者のスピーチに関する概念は新たなものへと変化していった。

3-2 同僚学習者からの学び:「できる」をめぐる

上述の通り教科書から学んだことを実際に運用する過程で改善を行うことが本演習の目標の一つ(目標②)であった。ここでは、学習者が知識を運用に移す過程で記述した内容として、概要書とキューカードの記述に注目したい。

最初に、概要書¹³の改善についての学習者Eの記述から紹介しよう。これは、第8回目の授業後に自宅で作成した概要書を第10回目の授業で同僚学習者に提示し、意見をもらった際に記したものである。

<学習者E>

「概要書を書くことで自分の言いたいことをまとめることができました。他人に見てもらおうことで、自分でも気づかなかった点に気づくことができました。本論と結論のつながりが薄かったので、修正を加えて、理解しやすい原稿を作るように心がけます。また、テーマと結論が結びつかないと指摘されたので、テーマについても再考しようと思います。他人に意見を聞くことの大切さに気づけました。」

Eは概要書を書くことで、自分の言いたいことをまとめることができたと評価している。概要書では、スピーチのポイントを、構成に沿って、簡潔に記述していくため、話す内容が簡潔に示される。Eは当初自らが作成した概要書に問題を感じていなかったようだが、同僚学習者の目には構成上のつながりや、テーマと結論の関係に問題があるように映った。そのことを指摘されたEはスピーチ原稿の修正を決めるとともに、他者の意見を聞くことの重要性を認識したことが記述から分かる。

本論と結論の関係を意識すること、テーマと結論を結びつけることは、教科書でも述べられているところであり、また談話構成上の常識に入るのもであるとも言える

¹² 社会構成主義の立場では、知識とは既に何らかの知識を持った者が外界と相互作用する中で再構築されるものとみる(久保田2000)。ストーリーテリングの学習後の記述は、学習者が教科書の記述を読み相互作用する中で、各学習者がスピーチに対する再構築を行ったその過程や結果を示すものといえるだろう。

¹³ 「概要書」とは、本演習で使用した教科書で作成が勧められているスピーチ全体の設計図のようなものである。スピーチの全体の構造、例えば序論-本論-結論や起承転結のような大きな構成を示し、各部分ごとに、要点を簡潔に記述することで、スピーチの構造とそれを支える話題や話の流れを一覧することができるものといえる。本演習では、第8回目の授業後の課題として概要書の作成を行った。

が、それを原稿上で実現することは決して容易ではない。原稿執筆の過程で、話が脱線することはしばしば起こることである。まして、ストーリー性を意識した原稿執筆においてはそうなりやすい。Eの記述は、同僚学習者が見て意見を伝えたことが学びにつながったことを示している。

ただ、ここで注意しておきたいことは、同僚学習者が学習者Eにコメントするだけの知識・理論・観点を教科書の学習を通じて持っていたこと、また学習者Eと同様に原稿執筆に取り組む過程で、この指摘を行った同僚学習者も自らの原稿について、概に多くの検討を行っていた点である。原稿執筆について知識と経験の共有があったからこそ、つまり、同僚学習者と学習者Eは共通の土台に立っていたからこそ、この同僚学習者は原稿を見せられたその場で鋭い指摘が可能であったと思われる。知識や理論を学習しておくことは、協同学習における学び合いの基礎になる。概に知識や理論を学び、各学習者がそれぞれの知識・経験に結びつけて理解を深めていたことで、他者の原稿を批判的に検討する目が養われていたことは重要である。

反対に、知識や理論を持ち合わせていない状態で、学習者が互いに原稿を見せあった場合、印象論的な感想を述べ合うことに終わってしまう可能性が高い。意見を述べる者は理論的根拠を示すことができないまま印象論で語り、意見を聞く者も知識や理論に基づいて意見を理解することがかなわないためである。

このように、学習者Eが書いた気づきは、「わかる」を「できる」に移していく中で、同僚学習者の鋭い観察によってもたらされた改善であり、またEがその意見を受け入れるに足る原稿執筆に関する知識をもっていたために十分に消化され、受け入れられたと言える。

次に、11回目の授業で行ったスピーチのリハーサル¹⁴直後の記述を取り上げてみよう。本番ではないということもあったのだろうか、当日は、多少準備不足の状態でも臨んだ者が多かった。そのため、半数ほどの学生は教科書で作成することが勧められていたキューカード¹⁵を作成しないままリハーサルに臨んだ。そして、このキューカードを作成していなかった学生がリハーサル後に記述したノートには、キューカード作成に対する意欲を示す記述が多く見られた。ここではまず、キューカードを作成した上でリハーサルに臨み、高いパフォーマンスを見

せた学習者Aの記述から見てみたい。

<学習者A ノートの記述から>

ビデオカメラとゼミのみんなの前でのスピーチ、正直、練習できていなくて、今朝、キューカードのみ作成したので非常に不安でした。でも、実際に話し始めてみると、思った以上に言葉が出てきました。キューカード作成を通して内容が頭に入ったんだと思います。

Aはリハーサルにおいて、自らも納得がいくパフォーマンスを見せた。言葉に詰まることも少なく、詰まった場合にも、キューカードを参照することですぐにスピーチに復帰することができていた。このようなキューカードの効果は、Aに限らずキューカードを作成してきた受講生全てにおいてみられ、キューカードの効果は誰の目にも明らかであった。他方で、キューカード作成をしてこなかった受講者には、キューカードがもたらす効果は特に印象的であったようで、本番に向けて、キューカード作成の決意を示す記述が見られた。次の学習者F,Gの記述はそれを示すものである。

<学習者F ノートの記述から>

文章を覚えていなくて、要らない時間があったので、内容が伝わりにくかったと思います。本番では自分の言葉で伝えられるように、キューカードを使って練習しようと思います。みんなの発表を聞いて、参考にしたい部分がたくさんありました。

<学習者G ノートの記述から>

リハーサルをしてみても、やはり人前に立つと完璧に覚えたつもりでも、言葉が詰まってしまいました。今回は原稿を持たずに、大事なところを書いた紙を持っていたのですが、分かりづらかったので¹⁶、次はキューカードをしっかりと作りたいと思いました。

FもGも他の学習者がキューカードを効果的に使用しているのを見て、その効果を認識し、自らも作成する意欲を示している。実際、この二人はその後授業内のスピーチ大会に出場した際には、キューカードを活用していた。

キューカードをめぐる記述から、学習者が実践練習の過程で改善を行っていく様子が見えてくる。実践練習の前から、キューカードの存在自体は、受講者全員が教科

¹⁴ このリハーサルはビデオ撮影を行い、12回目の授業で映像確認と討論を通じて改善点を話し合った。

¹⁵ キューカード (Cue Card) はスピーチ遂行にあたり、有用だとされている道具である。司会者などが進行を忘れないよう、進行の順番にしたがって、カードにキーワードを書き込んでおくものである。進行が滞った場合は、カードを参照することで、進行計画を確認し、円滑な進行を図ることができる。スピーチでは、しばしば話す内容を忘れてしまうことがあるが、その際に参照することができるという利点がある。カードに太字で大きくキーワードを書いておくと見やすく使いやすい。教科書の7章でキューカードについて扱われ、作成が勧められていた。

¹⁶ 紙に小さい字でキーワードや一部の文を書いていたとしても、緊張した状態で該当の箇所を見つけるのは容易ではない。学習者Gは原稿の代わりに、原稿を抜粋した紙を用意してきたが、リハーサルで言葉に詰まった際、該当箇所を探すまで時間を要した。

書を通じて知っていた。ただ、それを運用の場面で用いるかどうかについての判断は、リハーサルの準備段階においては、人により違っていた。当初はキューカード無しでスピーチに臨んだ者も、同僚学習者が効果的に活用していることを目にして、使用するに至ったのである。教科書から得たキューカードという新たな知識は、リハーサルでの観察を経て、運用に生かされるようになったと言える。この改善は「わかる」から「できる」への移行の過程で起きた改善である。学習者は既に持っていた知識を運用する中で、この場合、同僚学習者を観察することで、知識に対する認識を深めた。その認識の深まりが改善を促したといえる。ここには教師による指示や命令ではない、学習者自身による改善の過程が示されている。

以上、概要書とキューカードの活用に関する記述を見てきた。教科書でその効果やポイントが説明されていても、学習者の中では教科書の知識は単なる知識にとどまり、運用のレベルで生かされないことは少なくない。知識の学習においてはこのようなことは珍しくないといえるが、上記の事例を考慮すると、外国語の授業の役割は知識を与えるだけでなく、その知識が運用できるよう促すこと、そしてその過程で改善を進めることにもあるといえるだろう。

ここで取り上げた概要書とキューカードの記述は、同僚学習者からの指摘と、同僚学習者の実践の様子を観察することが、学びの契機になった例である。スピーチのように、同僚学習者同士が同一の課題に取り組んでいる場合、同僚学習者もまた試行錯誤の中で手探りで課題に取り組んでいる状況にある。また、同一の教科書で学んでいるため、知識の面においてはある程度共通の土台があることも指摘できる。このように、学習者同士で共有していることが多い環境においては、互いに、より深く、より批判的に、より論理的に分析すること、学び合うことが可能になる。教師だけが指示を出す授業を超えるためには、言い換えると、学習者同士で学び合うことを授業に取り入れるためには、学習者も知識、理論、経験といったものを持ち合わせている必要がある。ここに、教科書を通じた学習の意義と、共通の取り組みという協同学習の重要性が見えてくる。

たとえ、個人によるスピーチ遂行という極めて実践的な取り組み、そして個人ごとの課題であっても、知識や理論の学習と協同する時間を用意すること¹⁷は、「わかる」から「できる」へと歩を進めること、そしてそこで学びが深まることにつながっているといえる。

3-3 実践からの学び:「つながる」をめぐる

本演習の特徴として、学外のスピーチコンテストへの応募を挙げることができる。教室での学習活動を学外へとつなげていくことは、学習者にとっても教師にとっても負担が大きい。すべての授業でそれを行うことは現実的とは言えないが、外国語を学んだ先には、社会の中でその外国語を使うことが想定されているはずであり、そうであるならば、授業において、外国語を社会の中で使う経験をするには、実践的な学びとなると思われる。自動車免許の取得において公道での教習があるように、また教職免許の取得において教育実習があるように、外国語の学習においても実践の場を通じて多くのことを学ぶことができるはずである。では、本授業において実践の場に出ることはどのような学びをもたらしたのであろうか。ここでは、学習はAとCの記述をもとに考察してみたい。

最初に、学習者Aの記述を取り上げることとする。

<学習者A>

「ゼミの中でスピーチ大会に応募し、出場することになった。正直、とても怖かった。韓国語を学んで7年めになるが、友人や家族が見ている前で、私の韓国語が評価されず、残念な結果になるのがとても怖かった。唯一自信をもって人に言えることが韓国語だったので、私にとってそれを認めてもらえないということは、自分の存在を否定されるのと同じだとまで思っていた。そして同じ頃、ハングル検定の準備もあって、どちらも必ず結果を残したかった。この時期が一番韓国語に集中し、向き合った時期だと思う。そして向き合いながら夢を固めた。私は翻訳の仕事がしたい。ゼミの中で仲間と一緒に学ぶ中で多くのことを学んだ。」

学習者Aは、学外のスピーチコンテストに出場が決まったことで、家族や友人が会場に観覧に来ることになった。筆者は、授業中の様子から、Aはとりわけ熱心に準備していると感じていたが、それはAにとって「存在」をかけて取り組んでいたためであったことがノートから窺える。Aはスピーチで、自らの夢を語った。それは、韓国語の翻訳家になるという決心を示したものであり、コンテスト当日、会場の聴衆はAが紡ぐ言葉とそこに込められた思いに聞き入った。結果として、Aはこのコンテストで最優秀賞を受賞したが、出場者の多くを留学経験者が占める中で、留学経験のないAが受賞したことは異例でもあった。Aの受賞はAの語りが聴衆の心をうったことの証であるといえるだろう。

Aは、友人や家族の前で自らの人生を語ることで、そして最優秀賞を受賞することで、その「存在」を示した

¹⁷ 本演習は、演習という授業の性格上、そもそも議論をする中で学びを深めるという前提があった。そのため、教師が「協同学習」をあえて強調することはなかったが、授業においては同僚学習者との相談や議論は活発に行われていた。

といえる。しかしAはノートに受賞の喜びを記すのではなく、スピーチに取り組む中で夢を固められたことを記した。Aがスピーチに取り組む中で得た最大の収穫は、受賞ではなく、夢が明確になったことであった。Aは、スピーチの準備の過程で、自らの人生について真剣に捉え、考え抜き、そして言語化していった。家族や友人の前で自らの「存在」を示そうという思いから、スピーチの練習を徹底して行ったのだと言える。そして真剣にとりくむ中で夢が形づくられていった。自らの存在をかけてスピーチに向きあったことが、最大の収穫につながったといえよう。

学外のスピーチコンテストに出場するという事は、教師や同僚学習者といったよく知っている「いつもの相手」とは違う、事情を忖度してくれることのない聞き手と心を通わせるということである。つまり、ロールプレイでない、シミュレーションでもない、本物のコミュニケーションの場に身を置くということに他ならない。不特定多数の聴衆を前にしてスピーチを遂行するために、学習者は知識と運用能力を総動員して実践に臨まなければならない環境に身を置くことになる。言い換えるならば、学習者も「わかる」と「できる」能力を最大限発揮することで他者とつながらねばならない状況になるのである。

Aは授業後の自由記述の感想に次のように記していた。

<学習者A 授業後の感想より>

「(外部スピーチコンテストに出場したことで) 周りの変化としては、当日来てくれた父との関係が良くなった。私の学ぶこと、目指すことを理解しようとしてくれて、誇らしげに喜んでくれた。出場してよかったと心から思います。」

Aのスピーチは父親の心に届いたようである。この事例は学外のスピーチコンテストへ出ることで、つまり「つながる」ための場を用意することが、平素の教室での練習では得られない、本物のコミュニケーションを行う場をつくりだしたことを示している。

Aはノートの最後に、「ゼミの中で仲間と一緒に学ぶ中で多くのことを学んだ」と記している。学外のスピーチコンテストに出るために、授業の中でともに学び、意見を出し合い、学び合い、激励し、受賞した際には我が事のように喜んだ同僚学習者の存在について言及したものである。実は、Aは編入生であり、また他の受講者より2歳年齢が高かったこともあり、当初は他の受講者やや距離があるようにみられたが、このコンテストを契機に距離が縮まったというのが筆者の印象である。同僚学習者に対する言及は、スピーチ授業を通じて同僚学習者とともに認め合い、その距離が近づいたことを示す記

述ともいえる。学外のスピーチコンテストに出場したことで、観覧している聴衆と近づいただけでなく、真剣に取り組む中で同僚学習者ともまた近づいたことが窺える。

次に、学習者Cの記述を見てみよう。まず授業後に提出された感想の記述から紹介する。

<学習者C 授業後の感想より>

「韓国語で知らない人々の前で話す機会が今まではなかったけど、入学した時は読めもしなかった韓国語で人前でスピーチまでできるようになったことが嬉しかった。」

学習者Cは4年次の学生であったので、入学してから3年半にわたり韓国語を学んでいた。その間1年間は韓国に交換留学をしていたため、韓国語は高いレベルにあったといえる。しかしながら、知らない人々を前にして韓国語を話す経験がなかった。そのような状況で、スピーチコンテスト出場し、スピーチができるほどの韓国語能力を身に着けている自分自身を発見したことは、嬉しいことであったようだ。

Cはノートにこの授業を振り返って次のように記している。

<学習者C>

「スピーチ、発表、人の前で話すのが苦手だったけど、授業を通してどうやったら上手くできるか、上手に見えることができるか、学ぶことが多かった。いつも発表に失敗してしまうのは準備不足であることは分かっているにも関わらず、準備不十分のまま発表に臨んでしまっていたけど、今まではどうやって準備すればいいかさえ分かっていたのだったと思った。授業で学んだことを少しでも意識して練習し、本番に臨めば、少なくとも自分に自信を持って発表できたのではないかなと思う。また、スピーチは自分一人だけで行うのではなく、聴衆との共感を誘いながら話すことも重要であることに改めて気づいた。今までは授業で仕方なく発表をやらされることが多かったが、きちんと自分の言いたいことをまとめ、聞く人に分かってもらいたいという気持ちで発表すれば、自分も楽しく発表できるようになったと思う。これからはプレゼン等する機会があれば、これまでの授業を思い出しながらできたらいいなと思う。」

学習者Cの記述には、「自信」、「楽しく」といった言葉がみられる。また、これまでを振り返り「失敗」、「苦手」、「仕方なく」という言葉で表現している。上述の通り学習者Cは、韓国語でスピーチができるようになった自分自身を発見したことに嬉しさを感じていたが、ノートの記述においても、スピーチの準備と練習の方法を知った

ことで、スピーチに対し自信が生まれ、また楽しく取り組むことができたという認識が示されている。特に、聴衆との共感をさそいながら話すことの重要性に言及しており、この点について実践の場で手応えを得たことが窺われる。Cにとって外部スピーチコンテストへの出場は、韓国語でスピーチをするための方法と自らの実力を確認できたことが最大の収穫であったといえる。その自信は、今後、プレゼンテーションの機会があったとしても、躊躇うことなしに遂行しようとする意欲と態度につながっている。

このようにCは、本授業を通して見知らぬ人とコミュニケーションをとる態度、社会に参画していこうとする態度を身に付けたようにみえる。これは、「失敗」、「苦手」、「仕方なく」と表現していた過去のCのスピーチや発表に見せた態度と比べ、大きな発展であるといえる。

この事例は外部スピーチコンテストの出場が、実践での力を確認する学びになったことを示している。たった一度の外部コンテストへの出場であっても、外国語を使うことに対する態度を大きく変えることになりうることを示している。言語を使う外国語の学習において、実践の場を作ることがいかに重要であるかを示す例と言えるだろう。教室の中だけで完結させない外国語授業を実践することの意義を指摘することができる。

以上、学習者AとCの記述から、実践から何が学べるかを考察してきた。両名の記述からは、このような実践がシミュレーションではない、本物の場であることこそが学びにつながっていることが指摘できた。いつものよく知っている相手ではない、本物の聴衆を前に伝えようとする過程で、本気になって準備にとり組む中で学びは進むのであり、また本物の聴衆に伝わることで得られることがあることが示された。それは、ある場合は「夢」であり、また「人間関係」であり、またある場合は「自信」であるといえるが、それらは授業の中に学外の実践の場をとり入れたことから得られたものといえよう。

4. 「総合的コミュニケーション能力」を身につけるための韓国語授業の意義

本稿では、福岡大学において実施した「めやす」の考え方を取り入れたスピーチ授業について報告し、その意

義を考察した。学習者の記述からは様々な学びの様子が浮かび上がった。その学びは、韓国語スピーチに関する知識・理論の学習を基盤としながら、スピーチを実践する過程で学び合いを通じた改善が行われるものであり、さらに他者や人生とつながることを通じて学習者自身に生じた変化であった。とまとめることができよう。韓国語のスピーチという外国語の使用・運用の学習において、知識や理論を学習する意義、協同学習を行う意義、実世界とつなげていく意義はここに認められる。すなわち、「総合的コミュニケーション能力」を身につけるための韓国語授業を行う意義は、韓国語の学習にとどまらず、学習を通じて、「他者を発見し、自己を発見し、つながりを実現する(『めやす』,p17) ことにあるといえるのである。

【参考文献】

- 大森洋子 (2014), 「スペイン語学習のめやす」 策定の試み, 『複言語・多言語教育研究』 創刊号, pp.53-62
- 佐藤慎司・佐伯胖編 (2017), 『かわかることば 参加し対話する教育・研究へのいざない』, 東京大学出版会
- 澤部裕子・相澤由佳 (2015), 「日本語教員養成課程履修生は海外の日本語学習者との交流学习を通して何を学んだか: 『外国語学習のめやす 高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』 に基づいた授業実践から」, 『日本文学ノート』 (50), pp.43-61
- 清ルミ (2005), 「日本語学習の統合的指導法」, 『講座・日本語教育学』 第4巻, スリーエーネットワーク
- 田原憲和 (2015), 「ドイツ語授業における「めやす」概念を活用した「つながり」の学習効果の考察」, 『立命館高等教育研究』 15, pp.85-99
- 當作靖彦 (2013), 『NIPPON3.0の処方箋』, 講談社
- 松崎真日 (2016), 「知識創造を目指した韓国語プロジェクト授業における学び —韓国語学習と協同を中心に—」, 福岡大学研究部論集A人文科学編 Vol.15 No. 2, pp.53-68
- やまだようこ編 (2000), 『人生を物語る』, ミネルヴァ書房
- ラルフ・フレッチャー&ジョアン・ポータルビ (2007) 『ライティングワークショップ』, 新評論
- 백미숙 (2014) 『스피치』, 커뮤니케이션북스
- 한재영 외 (2005), 『한국어 교수법』, 태학사