

## 中国の大学における日本語スピーチ指導の課題 ——「レトリック」の歴史的展開を踏まえて

The Problem of the Japanese Speech Instruction at University in China  
: Based on Historic Development of the “Rhetoric”

黒岡 佳柁\*

### はじめに

大学によって程度の差があるが、中国の大学の日本語学科では、日本語を学ぶ学生のなかから1名を選出し、日本語スピーチ大会へ積極的に参加させ、その成果に大きく注目する傾向がある。もっとも、スピーチだけでなく、作文コンテストなども盛んである。例えば、2005年からはじまった「中国人の日本語作文コンクール」（日中交流研究所主催）は、2020年時点で16回にも及んでいる<sup>1)</sup>。また他にも、「笹川杯 本を味わい日本を知る作文コンクール」（人民中国雑誌社・日本科学協会・上海交通大学図書館の共同主催）があり<sup>2)</sup>、また中国国外でのコンクールとしては「世界の日本語学習者 日本語作文コンクール」（国際交流研究所主催）などが開催されている<sup>3)</sup>。こうしたコンクール・コンテストの開催は、日本語学習者が自らの実力を試す機会として活用されている点から見ても有益であり、また入賞ということになれば、当該学生が属する日本語学科の評価向上にもつながるのである。

筆者は、2015年に中国福建省の大学の日本語学科に、日本語教師として赴任し、初年度から、「日本語スピーチ大会」に参加する学生の指導を任せられ、2015年度、2016年度、2017年度と、計3年、4名の学生のスピーチ指導に

\*中国福建省福州大学教員。E-mail : ky813@ebony.plala.or.jp

携わってきた——また、授業でもスピーチの授業があり、2年間、講義を行ってきた。日本語学科から1名を選出し、参加させる大きな大会としては、「福建省大学日本語スピーチコンテスト（福建省高校日语演讲比赛）」と「中華全国日本語スピーチコンクール・華南地区予選（“中华全国日语演讲大赛”华南赛区预赛）」の2つがある。

こうした経緯のなか、日本語の非母語者に、スピーチを指導し、その指導方法などを模索するなかで、「そもそもスピーチは、日本語教育において、どのような位置づけにあるのか」「スピーチの指導法は確立されているのか否か」「学生はスピーチをどのように捉えているのか」という問題意識が生まれてきた。なぜなら、「読む・書く・話す・聞く」という有名な4技能は、「読解・作文・会話・聴解」の授業で事足り、それらの参考書は溢れているにもかかわらず、原稿を見て話すだけでなく、その話し方（アクセント・イントネーション・強調・姿勢・身振り手振り・視線など）までも要求されるスピーチを、包括的に研究した研究書は未だ見当たらないからである。要するに、スピーチは必要であるが、日本語教育のなかでの位置づけは曖昧であり、その曖昧さゆえに、指導法の確立も遅れ、学生にもスピーチの魅力を教員が伝えきれていないのではないかとと思われるのである。

本稿では、こうした問いに対する一定の回答を得るため、まずわれわれが普段何気に用いる「スピーチ」が、どういう地盤の上から生い立ってきたのかという点を確認し、西洋で生まれたレトリックやその日本での受容、そして口頭発表教育などの歴史的展開と現状を明らかにする（一）。次いで、スピーチが中国の大学でどのように受け止められ、学生にどのような効果を与えているのかを、先行研究および、当大学の大会への参加者のアンケート調査によって検討する（二）。そのうえで、スピーチ指導ということで、日本人教員がどのような視点のもとで、指導に臨んでいるかを、先行研究をもとに検討し、その問題点を抽出した（三）。そして、最後に、その問題点の解決の一助となる可能性がある「演劇教育」に目を向け、論を終えたい。

なお、本稿で「スピーチ」と称するものは、金久保紀子（2016）の定義にのっとり、「参加者が一同に集まり、自分の意見のある程度の時間一人で話す時間が確保された形式のもの」とするが、結婚式などの改まった場でのスピーチは考察の対象外としている<sup>4)</sup>。

## 一、西洋における弁論術の展開と衰退、およびその日本における受容

「修辞学」「弁論術」と訳される *rhetorica* が、学問の領域において定着したのは、ギリシア・ローマ時代である。現代では、英語の *Rhetoric* をカタカナ語で表記し、「レトリック」とする場合も多いが、その意味は主に文章における文彩や、技巧的な言葉遣いを指すことが多い。しかし、「修辞学」が、ギリシア・ローマ期において確立された時、それは、文章における文彩や言葉遣いを対象とするものではなく、法廷や公共空間において、聴衆の心に訴えかけ、聴衆を説得するためにはどうするべきかを検討・考察する学問であった。三木清の指摘によれば、それは言葉の装飾や美化のためのものではなく「社会的実践的」な活動だったのである<sup>5)</sup>。プロタゴラスやゴルギアスらに代表されるソフィストに対し、プラトンは『パイドロス』において、その聴衆に媚び迎合し、聴衆の快楽を促すような弁論術を批判しつつ、弁論術を「言論による一種の魂の誘導」とした<sup>6)</sup>。そのためには、聞き手である聴衆の魂の性質に適した言論だけでなく、説得されるべき事柄の普遍的真理を学ぶことが重要であり、その真理を把握することが、哲学者の仕事であるなら、弁論術を学び、卓越した弁論家となることは、哲学者に必須の事柄となるだろう。このプラトンの弁論術に大きく影響されつつも、哲学者だけでなく、一般市民であっても、弁論が成功する場合を提示し、その原因を考察することで方法化・体系化していったのが、アリストテレスである。

古代ギリシアにおいて、アリストテレスの『弁論術』は、弁論をひとつの学問的体系へと高めた画期的なものである。アリストテレスは、弁論の種類

を、法廷、民会、式場という各状況に合わせ、「忠告的なもの」「法廷的なもの」「演示的なもの」に区分した<sup>7)</sup>。弁論者は、ソクラテスのように、法廷において、そして民会や式場において、自分の弁論の腕前を披露する。このように、弁論はそれぞれの状況に合わせて考察されるが、アリストテレスが重視するのは、何らかの真実を聴衆に証明し、説得することであり、聞き手は説得されることで、何らかの感情へともたらされるような弁論である。「聴き手を通じて立証がもたらされるのは、彼らが弁論によって或る感情へ誘導された時のことである」<sup>8)</sup>。ただし、立証されるべきは真実・真理であり、その真実・真理が証明され、聴衆が納得した時、弁論者と聴衆のあいだに信頼関係が構築される。「弁論を通じて人々が信頼するにいたるのは、われわれが真実を、あるいは真実と見えるものをそれぞれの対象に関する説得手段から証明する時のことである」<sup>9)</sup>。このように、アリストテレスが弁論において重視したのは、意見を話すことではなく、帰納法に相当する「例」と、推論に相当する「エンテューメーマ」を用いた、論理による説得であり、その説得が成功することで、聴衆が、ある感情へともたらされるということである。それゆえ、『弁論術』第2巻では感情が、第3巻では、どのように語るべきかという、比喩などの言語表現が扱われるのである。

しかし、こうした法廷や民会、式場において、真実を口頭で聴衆に伝え、それを証明するという弁論は、帝政ローマ時代になると変化してくる。以下、弁論術の歴史的展開を追った林正子(2001)の先行研究によれば、帝政ローマでは「生きた説得技術としてのレトリックは実践の機会を失い、口頭の技術から文章の技法へと変貌を遂げた」そうだ<sup>10)</sup>。そして、その後、14世紀のルネサンス期では、古代ギリシア・ローマの復興という形で、古典期のレトリックの主要著作が翻訳・紹介され、古代におけるレトリックの存在意義が再確認されるが、17世紀のデカルト以降、沈潜し、1902年にフランスの中等教育課程の最終学年の「レトリック学級」が法的に廃止されたことにより、弁論術は決定的な終焉を迎えることになったのである<sup>11)</sup>。

ただし、こうした弁論術、レトリックの衰退は、衰退だけにとどまらない。1920年代では、アメリカにおけるスピーチ学科やコミュニケーション学科の出現にともない、弁論術に再び注目が集まることになる。そして、1930年代～40年代における文芸批評の高まりが、弁論術の復権に火を注ぎ、ケネス・バークなどの出現によって、メタファー論や文彩論などへと展開されていったのだ。

では、日本ではどうかと言えば、19世紀末から20世紀初頭にかけて、西洋の弁論術を輸入したとされている。再度、林の研究に戻れば、「明治期の〈修辞学〉は、文学と隣接しているというより、文飾の理論と実際の分析と、文学論・美学・詩論・心理学の混交といったほうが実態に近い」という<sup>12)</sup>。そして、新しい文体論や文学理論の分野で、弁論術が議論されるようになっていくが、この背景には「文章とはいったい何かという基本的で根源的なテーマを追求する」姿勢があり、「国民に日本固有の伝統的な美文を典拠として示す」狙いがあったとされる<sup>13)</sup>。では、アリストテレスの『弁論術』で議論されたような口頭での説得術は、日本において受容されなかったのかといえば、そうではない。佐々木泰子(2001)によれば、明治初期に福沢諭吉が、英語のスピーチを「演説」と訳し、導入したのであり、それは今でいうパブリック・スピーキングのような「ある体裁を備えたまとまりのある口頭のコミュニケーション」として理解されていたようである<sup>14)</sup>。三木清も福沢諭吉によるスピーチ、演説の導入に振れ、デモクラシーの発達による演説への関心が高まったと述べている<sup>15)</sup>。といっても、この「演説」とされたスピーチが、その後の日本で、特に「教育」のなかで重視されたかといえば、そうではない。中村敦雄(2001)の指摘によれば、戦後50年の日本における教育のなかで、「スピーチの教育は全国的レベルで積極的に取り組まれたとはいいがた」く、「音声言語教育は副次的な活動と考えられがち」であるということである<sup>16)</sup>。中村によれば、昭和20年代から30年代では、民主主義の高まりによるディスカッションの重要性が説かれ、その後、スピーチ

の指導方法が確立されていったが、昭和40年代になると、無責任なおしゃべりが批判され、代わって、「沈黙」が重視されるようになったのであり、ここで日本の教育は、「話すことをうながした出発点から遠く離れ、軽率にしゃべりちらす子どもに、耳をすます大切さを教える地点へと到達」したのである<sup>17)</sup>。そして、その後の昭和50年代以降は、「無言化」「画一化」が蔓延し、昭和60年代以降は、いじめや校内暴力の発生によって、適切なコミュニケーションが困難となったことで、こうした状況の打開が、音声言語教育の目標として掲げられたそうである<sup>18)</sup>。こうした経緯を踏まえ、中村は「スピーチの教育は、戦後直後にあって、日本人の言語生活改革であり、ひいては民主主義を支えるための社会改造でもあった。だが〔…〕目的論・指導方法論・コミュニケーション観、そして教員養成などにおいて、もくろみどおりにプログラムが進行したとはいいがたい」と結論づける<sup>19)</sup>。こうしたスピーチ指導、話すことの教育の欠如は、日本語教育でもある程度共有されており、例えば、姫野昌子・小林幸江・金子比呂子・小宮千鶴子・村田年の『ここからはじまる日本語教育』では、「日本では、思考や論理の器としての文語に対する口語という意識もあって、話すことは学ぶ対象ではなかった」と指摘しており、「日本語の国語教育、外国語教育でも、もっと論理的に分かりやすく話すことの指導が行われてもいいのではないか」と提言している<sup>20)</sup>。

弁論術は、一方で、古代ギリシアにおいて、アリストテレスによって大成されたが、それは広義の意味での公共空間において、各々の人々が「口頭で」真実・真理を聴衆に証明し、説得するものであったが、それは歴史の変遷のなかで、口頭の技術から文章の技法へと変貌を遂げつつ衰退していった。他方で、弁論術は、1920年代のアメリカにおいて復活し、また19世紀末から20世紀初頭における近代の日本でも導入されていった。しかし、こと日本に注目すれば、弁論術は、「演説」という口頭での発表・説得の技術ではなく、「レトリック」として、文体論、文学理論、メタファー論など、「文章」を対象とする学問・理論へと展開され、音声による口頭でのスピーチという点は、

ほぼ重視されてこなかった。ここから、本稿のテーマでもあるスピーチ指導に関わり、後続の議論へと接続可能であろう点を1点指摘しておこう。日本国内外を問わず、現在、日本語の非母語者に日本語を教える日本人教員もまた、スピーチを重視しない日本の教育のなかで育まれた以上、どのような日本語によるスピーチが聴衆の心を打つかというノウハウに関しては、程度の差こそあれ、不明瞭であろうという点である。

## 二、中国の大学における日本語スピーチコンテストの意味と学習者への効果

筆者は現在、非母語者に日本語を教えるネイティブの教員として、中国の大学に赴任している。主に2年次から3年次の日本語の会話や作文の授業を担当することが多いが、それだけでなく、日本語によるスピーチの授業（「日本語演説基礎（日语演讲基础）」「日本語演説（日语演讲）」）や、中国国内で実施される日本語でのスピーチ大会に参加する学生の指導などにも携わった。筆者が担当したのは、2015年度、2016年度、2017年度の各年度における「福建省大学日本語スピーチコンテスト（福建省高校日语演讲比赛）」と「中華全国日本語スピーチコンクール・華南地区予選（“中华全国日语演讲大赛”华南赛区预赛）」であり、計6回、4名の学生のスピーチ指導に携わった<sup>21)</sup>。各大会は、それぞれの年度で2つのテーマが提示され、どちらかのテーマに沿った5分以内の「命題スピーチ」と、その場でテーマと10分間の検討時間が与えられ、3分以内で発表する「即席スピーチ」で審査・採点が行われる。

こうした中国におけるスピーチ大会の意義やその指導方法を検討した先行研究として、深澤のぞみ・陳会林・張鵬（2012）「日本語教育におけるスピーチ指導の可能性—全中国選抜スピーチコンテスト西北ブロック予選の参加校の取り組みを例として—」が挙げられる。深澤のぞみ・陳会林・張鵬

によれば、「ほとんどの大学では日本人教師、または若手で新しく日本語指導に加わった中国人教師がスピーチ指導に当たっている。自大学の日本語学科をアピールする機会として積極的に取り組んでいると見てとれる」そうである<sup>22)</sup>。スピーチ大会への参加、および大会での学生の入賞という「成果」は——各々の大学の日本語学科を比較すれば、温度差があると思われるが——、中国の大学における日本語学科にとって、自らの評価が日本語学科内外から決せられる重要なものなのであろう。また、金久保紀子(2016)の「日本語スピーチコンテスト実態と課題」では、モスクワでの日本語スピーチコンテストと日本国内でのスピーチコンテストを比較し、スピーチコンテストの役割や意味を捉え直している。結果、モスクワ大会では、日本語教師との良好な関係を維持しながらコンテストへの出場と優秀な成績を得ることが、学習者のモチベーション向上につながるとしつつ、日本の大会は、参加者の日本語能力の向上という目標ではなく、「主催者にとっては必要な行事となっているが、参加する外国人にとっては大きなメリットがないという状況に陥っているのではないだろうか」と問題を提起している<sup>23)</sup>。もっとも、中国の大学においても、学習者の日本語能力の向上という目標もあるだろうが、特徴的であるのは、学生の参加・入賞という成果が、学習者、および指導教員が所属する大学の「評価」へ大きく関わるという点であろう。では、大学の評価という点ではなく、日本語の学習者にとって、スピーチ大会はどのような影響・効果があるのだろうか。

日本語の学習者は、スピーチ大会に参加することで、どのような効果があると自覚したのだろうか。まず先述した金久保紀子(2016)の報告では、海外で日本語を学ぶ場合、日本人との接触が制限されるので、大会の練習のなかで、日本語教師との交流を通じ、一定の成果を収めることは、学習者のモチベーションにつながるとしている<sup>24)</sup>。また、中国の大学へ初任の日本語教師として赴任し、スピーチ大会の指導を行った結果、その教員の教育観の変遷を報告した潘寧・菅田陽平(2013)によれば、「大会への準備段階での努



力を重要視する」「他者からの具体的なコメントによる評価を望む」という、成果ではなく、その過程が重要であり、自らの成果に対する批判・見解を挙げた学生もいる<sup>25)</sup>。さらに、深澤のぞみ・陳会林・張鵬（2012）は、全中国選抜スピーチコンテスト西北ブロック予選へ参加するためのスピーチ指導において、指導を受けた学生は「話す能力、書く能力、聞く能力が全面的に高められたこと、またそのなかで特にその場で与えられた話題についてまとまった発話をする、いわゆる「独話」の能力が大いに鍛えられたことが分かった」と述べている<sup>26)</sup>。加えて、和泉元千春・魚住悦子・熊野七絵・羽太園・三浦多佳史（2005）は、スピーチの効果を調査した結果、「言語能力の向上」「話題に関する知識の獲得」「まとまった話ができたとする満足感、達成感による日本語使用に対する自信」「クラスメイト、および教師との信頼関係の構築」の4点を挙げている<sup>27)</sup>。藤田朋世・フランブ順美（2009）の報告では、重慶大学内でスピーチコンテストを実施し、その後、アンケートを採った結果、「日本語が上達した」と答えた人が83%にも上ったそうだと<sup>28)</sup>。深澤のぞみ・ヒルマン小林恭子（2012）は、学習者へのインタビューから、「書く技能から話す技能への展開であったり、日本語学習のモチベーション強化」を挙げている<sup>29)</sup>。こうした報告を見ると、まずスピーチ指導や大会への出場は、学習者と日本人教員との「信頼構築」をもたらし、それが日本語学習に対する「モチベーションの高まり」「自信」につながると同時に、「話す・書く・聞く・読む」という4技能のうち、「読む」以外の3技能の能力が向上し、結果、学習者の日本語の上達につながるのだと思われる。潘寧・菅田陽平（2013）の報告にあった「他者からの具体的なコメントによる評価を望む」という学習者の声は、こうした技能の習得過程に内在しているものだろう。

しかし、スピーチ大会や指導が、学習者にとってネガティブに働くこともある。八田浩野・高橋知子（2012）の報告によれば、文化祭で開催されるスピーチ大会のための作文指導の経験から、「人前で話すことの苦手な学習者

にとっては、逆効果になることも考えうる」と指摘している<sup>30)</sup>。また、和泉元千春・魚住悦子・熊野七絵・羽太園・三浦多佳史(2005)の指摘によれば、学習者から「スピーチをしたがらない学習者に対しては、学習効率が期待できないのではないか」という声があったという報告もある<sup>31)</sup>。こうした報告を見れば、スピーチ大会への出場とその指導が、日本語を学ぶすべての学生にとって、モチベーションの向上や「話す・書く・聞く」という技能の向上に、必ずしも有効に働くというわけではないことが理解される。

しかし、上記のネガティブな働きから、見えてくるものがある。それは、あくまで、日本語のスピーチを、日本語教育という大きな枠内の外側に置いているのではないかという点である。例えば、「会話」の授業にしても、話すことが苦手な学生や話したがらない学生にとっては苦痛でしかないだろうが、日本語会話の研究では、そうした逆効果を問題にしないだろう。スピーチ指導においてのみ、こうした逆効果をそもそも指摘することができるのは、指摘する者が、スピーチ指導に対して、通常日本語学習の枠組みに収まらないもの、特殊なこととみなしていることの現れである。「作文」の授業で、書くことが苦手な学習者をいかに書かせるかは問題になるが、書くことが苦手な学習者が存在するので、作文の授業がそうした人にとって学習効果が期待できないということにはならない。そのように考えると、この逆効果の報告は、効果の報告以上に、日本語教育における「スピーチの位置づけ」という大きな問題にとって非常に重要な報告となる。つまり、日本語教育の内側に、4技能の習得と同程度の重要性をもったものとしてスピーチを位置づけるのか、あくまで日本語教育の外側に、4技能の習得という目標のなかでは、必ずしも必要とされないもの、しかしあってもよいものという位置に置くのかという問題につながるのである。先述において、中国の大学では、スピーチ大会への出場やその成果が、自大学の日本語学科のアピールになるという研究報告があったが、それにもかかわらず、日本語教育のなかで、スピーチの授業が定着していない、その位置づけが明確ではないという点

は、おさえておきたい部分である。

さて、こうした中国の大学におけるスピーチ大会の意味と、スピーチ指導を受けた学習者ないし、大会に出場した学習者への効果と逆効果を踏まえたうえで、2018年9月に、2015年度、2016年度、2017年度の各年度に「福建省大学日本語スピーチコンテスト」および「中華全国日本語スピーチコンクール・華南地区予選」に出場した、当方が所属する日本語学科の女子学生3名（以下、3名をA、B、Cとする）を対象とし、以下の6つの項目に関するアンケート調査を行った。なお、回答は、自由論述とし、書かないという選択肢も与えている。

1. スピーチ大会に参加しようと思った理由
2. スピーチの授業やスピーチ大会への参加は、日本語学科に必要か否か
3. スピーチ大会に参加し、学んだこと
4. スピーチの練習で、一番難しかったこと
5. スピーチ大会に参加する意義
6. 改善点や要望

上記のアンケート調査の結果は、以下の表1である。なお、誤字脱字、文法上の間違いは、筆者が訂正した。

表 1

<p><b>1. スピーチ大会に参加しようと思った理由</b></p>
<p>A: 日本語能力を向上させる。他人（同級生・先生・審査委員・選手）の視点から自分の日本語のレベルを判断することによって、語学学習の改善策を探る。</p> <p>B: 試合の時、皆が全力を出して頑張る。そういう人を見ると、自分も何となく頑張りたいと思う。そうした雰囲気が好きなので、スピーチ大会に参加したいと思った。</p> <p>C: スピーチ大会に出た先輩に「スピーチ大会に参加するのは、日本語学科の学生の責任でもある」と言われ、スピーチ大会は私自身にとって大切な経験というだけでなく、日本語学科にとっても、大切なものだとことが分かったから。日々お世話になっている先生方の為、そして日本語学科の為に、少しだけでも自分の力を出したかった。</p>
<p><b>2. スピーチの授業やスピーチ大会への参加は、日本語学科に必要なか否か</b></p>
<p>A: 授業も大会も必要だと思っている。なぜなら、話せないと語学学習の意味がなくなり、また流暢に話せないと語学の専攻を卒業したと言えないと考えるからだ。確かに、スピーチの授業の代わりに会話授業などもあるが、効果が足りないと感じた。</p> <p>B: 必要だと思う。ある国の言葉を学ぶ場合、話せるかどうかはとても大切なことだと思われる。また、スピーチを準備する時、自分の日本語の発音の間違いがわかるようになった。そして、即興スピーチの練習を通じて、日本語もだんだんめらかに話せるようになった。それゆえ、スピーチの授業やスピーチ大会への参加は必要だと思われる。</p> <p>C: 必要だと思う。まず、スピーチの練習は、日本語の勉強に有益である（特に、日本語で書くことと話すこと）。次に、スピーチの練習で学生は、思考の訓練ができる。つまり、論理的に考える能力を育成することができる。最後に、学生の応用力を育成できる。例えば、短時間で、言いたいことをできるだけ正確な日本語で話すことは日本語学習者にとってとても難しい。しかし、即興スピーチの練習では、こうした能力を身につけることができる。</p>
<p><b>3. スピーチ大会に参加し、学んだこと</b></p>
<p>A: 発音と文法はもちろん、作文も進歩した。特に原稿の書き方。身振り手振り、そして要所で間を置く、というようなスピーチのスキル。即興の準備のため、書物や新聞を読んだり、周りの人と検討したりしたので、日本文化や社会に対する理解が一層深まった。</p> <p>B: 日本語の発音はともかく、スピーチのこつも覚えた。例えば、訴えたい気持ちと、「声の波」などである。また、自分の、日本語を話す時の癖も分かるようになった。</p>

<p>C:スピーチのアウトライトを作る時、マインドマップを利用すること。特に即興スピーチの準備にはそれが有効である。スピーチの過程で身振り・手振りを適切に使うこと。これは普通の発表にも適用できる。文章(スピーチの原稿)を書く能力と日本語の話す力を身につけた。</p>
<p><b>4. スピーチの練習で、一番難しかったこと</b></p> <p>A:自分が言いたいことを間違えず確実に相手に伝えること。          B:清音と濁音の区別は聞き取れず、どう直していいかわからない時があった。          C:命題スピーチの場合、全体のペース(あるいはリズム)の把握が一番難しい。練習する時、緊張して内容を忘れてたり、身振り・手振りがちょっと遅れたり、微妙な違いでスピーチ全体の感じが変になってしまう場合が多い。即席スピーチは、時間の把握が一番難しいと思う。</p>
<p><b>5. スピーチ大会に参加する意義</b></p> <p>A:大学院で、論文やレポートを発表することがよくあるので、その時、スピーチのスキルを活用できる。人前で自分の考えを堂々と発表できる。今はボランティアとして中日友好交流協会に勤めている。そこで、来賓の接待や会議の通訳や資料の翻訳などがよくある。招待客の人数が何名であっても、スピーチの経験からいつも落ち着いて、ゆっくり話せている。          B:発音の向上だと思う。スピーチを通じて、日本語の発音は進歩したと思う。          C:役に立つと思う。スピーチ大会に参加することは、発表の一種として貴重な経験である。卒業後、院生になる人・会社に入る人にとって、発表は欠かせない。それゆえ、スピーチ大会に参加した経験のある人の発表は、そうでない人と比べると、質が良いと思う。</p>
<p><b>6. 改善点や要望</b></p> <p>A:先生の時間や精力が限られるので、練習や授業をネットや室外で行うのはどうだろうか。そうすれば、移動時間も節約できるし、また練習の時間も長くなると思う。スピーチの基礎は文章なので、短い文章を速く書けるように練習する必要があると思う。例えば、日記を練習として取り入れるのはどうだろうか。学校内でのスピーチ大会を毎年行うことを提案したい。一年生から修士3年生まで、誰でも参加できるようなスピーチ大会があれば、学生のスピーチへの興味も高まるかもしれないと思う。          C:学生がスピーチに興味を持つことが一番重要だと思う。興味を持たないまま授業を受ける学生は、良い原稿を提出する可能性もなく、素晴らしいスピーチをする可能性も低い。ただ無理しながら原稿を書き、最後に緊張して聴衆の視線を避けながら発表を終えるのは、学生にとって何の役も立たない。それゆえ、可能なら、興味のある学生だけスピーチの授業を受けるようにするほうがいい。もし単位を取るために嫌々その授業を受ける学生がいれば、教員が授業の最初に学生のスピーチへの興味や情熱を掻き立てるような内容を準備したほうがいいと考える。</p>

表1のなかで、まず1の項目中におけるCの回答に注目してみよう。Aは「日本語能力の向上」と「他人からの評価による自身のレベルの確認」が大会参加の動機となっているが、Cは先輩から「スピーチ大会への参加は、自分だけでなく日本語学科にとっても、大切なものだということが分かったから」という。このCの動機は、陳会林・張鵬（2012）の報告にあった通り、中国の大学では、大会への出場を「自大学の日本語学科をアピールする機会」としている部分とつながってくる。付言するならば、こうしたコンテストやコンクールなどの大会を「日本語学科のアピール」として捉えるのは、大学や日本語学科の教員レベルだけでなく、学生にも浸透しているということである。また、2の項目に対しては、AもBも、「話すこと」を重点的に学べるという点を挙げており、この点は先行研究でも指摘されているが、Cは論理的に考える思考の訓練を挙げており、限られた時間のなかで、話すべきことを構成し、筋道をつける過程の訓練のために有益であったと述べている。さらに、3の項目では、A・B・Cの見解をまとめると、「作文」を書くこととそれに伴う書物・新聞からの情報収集、「発音」などの話す力の向上は、これまでの研究報告の内容と変わらないが、「身振り手振り・間」（A・C）といった、スピーチだけでなく、プレゼンテーション、会話でも有効となる非言語コミュニケーションのスキルアップを挙げていたことは意外であった。またBは「訴えたい気持ち」を出すことを学んだようだ。こうした指摘を見ると、逆にいえば、日本語学習では、身振り手振りなどのわれわれネイティブがコミュニケーションにおいて、必ず用いている身体動作や、感情の発露を捨象した形で教育が行われているのではないかという推測も可能である。加えて、5の項目では、Aのように「知らない人の前でも堂々と話せる」という、先行研究であった「モチベーション・自信」に繋がる部分もあれば、A・Cが述べるように、「大学院や社会に出た時の発表にいかせる」という将来を見据えた回答も見られた。最後に、6の項目では、Aは日本語学科でのスピーチ大会の開催を望むが、他方で、Cは、スピーチへの興味のあるなしを踏ま

え、興味のある学生だけスピーチの授業を受けるようにする、ないし教員が学生にスピーチへの興味関心を持ってもらうような授業内容の展開を希望している。Cの指摘は、スピーチ大会やその指導によるネガティブな影響にもつながるだろう。要は、日本語学科の教育において、スピーチは、興味関心がある者だけが参加する、もしくはスピーチに興味関心を持たせるような授業をするというものだが、ここには、日本語教育の外側にスピーチを位置づける方向と、内側に位置づける方向が混在しており、先述した通り、日本語教育におけるスピーチの位置価という問題と関わるものである。

以上、簡単にまとめると、中国の大学におけるスピーチ大会への参加は、日本語学科や大学の知名度に影響を及ぼす重要なものであり、それを学生もある程度認識しているということである。次いで、スピーチ指導の成果としては、「作文」「発音」「思考力」の向上とともに、「身振り手振り」や「間（ポーズ）」「訴えたい気持ちの発露」といった、言語教育以上の非言語教育にまで拡張されるような指摘も見られた。スピーチは、作文の「朗読」ではない。見知らぬ聴衆へ向かって、自分の考え、思いを伝えるが、その伝え方には、気持ちを込めた発音、視線、お辞儀などの身体動作、身振り手振りなども必要不可欠であり、こうした所作により、アリストテレスが述べた通り、筋が通った内容を聴衆に届けることができるのであり、他方、聴衆は「弁論によって或る感情へ誘導され」るのである。心を動かすスピーチは、ここで完成する。

では、逆に教員側によるスピーチ指導の方法に目を向けてみよう。ここでは教員側が、果たして、上記のような自覚をもって、スピーチ指導に取り組んでいるか否かが焦点となる。

### 三、日本語教育におけるスピーチ指導法

#### ——パトスなきロゴス中心の指導法——

現在、日本語教員が比較的手軽に入手できる日本語の参考書、研究書において、また、研究論文において、スピーチ指導については、どのように説かれているのだろうか。国立国語研究所による『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性』では、コミュニケーションの多様性を謳っているにもかかわらず、スピーチ指導については、単体として扱っておらず、「コミュニケーションの育成」のなかで「聴き取りにくい発音」「読みにくい文字」などを克服した「正確さ」、情報処理速度における「流暢さ」、状況に応じたエチケットを加える「適切さ」が、「話す」「書く」に求められるという、至極もつともな指摘で終わる<sup>32)</sup>。また、石田敏子(2000)の『改訂新版 日本語教授法』では、今後の日本語教育の目標のひとつとして、「社会生活あるいは、改まった場で必要な日本語」「改まった場で会話や意見の発表が出来る」ことが必要と説きつつも、スピーチは「話し方の指導」の最後において述べられており、外国人のスピーチコンテストでは、日本語の正しさだけでなく、「スピーチとしてよくできているかが問われる」と指摘されているが、よくできたスピーチがどのようなものかは提示されていない<sup>33)</sup>。さらに、国際交流基金の『話すことを教える』のなかでも、スピーチについては、「話し手が1人で多数の人の前で、まとまった話をする事」であり、そのために「内容的な一貫性 (Coherence) や前後の発話間のつながりを示す結束性 (cohesion) が必要」と説かれているだけである<sup>34)</sup>。

では、スピーチに特化した参考書ではどうか。黒崎典子・石塚久与・高橋純子・二瓶知子・渡邊恵子による『中級日本語で挑戦!スピーチ & ディスカッション』では、「理解されるスピーチ」に重きを置き、学習者の評価表を作成することを提言しているが、その内容は「テーマについての多角的な視点」



「構成」「練習度」「考えと理由」「具体性」「聞き手を見て語る」「ポーズ」「はじめにとおわりにの明確化」であり、「ポーズ」と「聞き手を見て語る」以外は、スピーチというよりも、作文指導に特化したものとなっており、またその続編ともいえる『もっと 中級日本語で挑戦!スピーチ&ディスカッション』でも、上記の内容に、「資料」「引用」「強調」「アクセント・イントネーション・ポーズ」「聞き手にとって身近な話題」「自分の意見を分かりやすく表現」「根拠の提示」が加わっているが、「強調」「アクセント・イントネーション・ポーズ」以外の「資料」「引用」「身近な話題」「根拠」などを見ると、論説文の作文指導に該当する内容を、スピーチ指導の参考書で展開しているように見える<sup>35)</sup>。

また、国際交流基金関西国際センターによる『初級からの日本語スピーチ 国・文化・社会についてまとまった話をするために』では、良いスピーチとして、「きいてもらえるスピーチ」「いつまでも忘れないスピーチ」を挙げ、そのために「大きい声」「ゆっくり」「ポーズ」「読むのではなく話す」「アイコンタクトと笑顔」といった口頭発表であることを意識した内容がみられるものの、最終的には「対比」「因果関係」「変化」「分析」「出来事」といった「文章構成」に重きを置いている<sup>36)</sup>。他方で、こうした文章内容やその構成に重きを置きつつも、東海大学留学生教育センター・口頭発表教材研究会による『日本語 口頭発表と討論の技術 コミュニケーション・スピーチ・ディベートのために』では、聞き手の気持ちを動かしたり、聞き手に情報や知識を与えたり、情報を伝達するような口頭発表全般を対象とし、様々な場面でのスピーチ、研究発表、プレゼンテーション、討論の形を研究し、それらを「方法説明のスピーチ」「情報提供のスピーチ」「意見表明のスピーチ」、前三者をまとめた「提言のスピーチ」の4つに区分している<sup>37)</sup>。この参考書では、多様な口頭発表の形式を研究・区分し、それぞれの文章構成を説明しつつ、「論理的な説明で納得させる方法」(論理的説得)と「感性にうたえて同感させる方法」(感性的説得)の両方の必要性を説いている点は、他の参考書

にはない特色であり、重要と思われるが、この2つの文例として、1例だけが挙げられているのみである<sup>38)</sup>。このように見れば、日本語教育全般を扱う参考書では、スピーチは脇に押しやられており、またスピーチや口頭発表を中心に扱う参考書でも、日本語の作文の参考書にも書いているような内容を反復しているだけであり、スピーチそのものに肉薄した参考書は、稀であることが分かる。

では、個々の研究者は、スピーチ指導に関して、どのようなアプローチをしているのだろうか。管見の限り、ここでも、「文章」に重きを置いた研究が多いように思われる。例えば、八田浩野・高橋知子(2012)では、「まとまった形で自分の経験や意見を述べる」ことを目標とし、学習者の主張に合わせた文章構成のための、教師と学習者の関わり、「ブレインストリーミング」の必要性を説いている<sup>39)</sup>。また、菅原和夫・虫明美喜(2012)は、主張の視覚化を用いた「自分の言いたいことをわかりやすく話す、内容の一貫性」を目指した成果を報告しており、工藤嘉名子(2013)は、具体的なスピーチを目指し、「現状」「原因」「対策」を1分から1分半で話す指導を導入した結果、具体例だけでなく、「データ引用によって「客観的・正確に話す」、因果関係や仕組みの解説によって「物事の関係性を示す」」ことの重要性を指摘している<sup>40)</sup>。さらに、工藤嘉名子・藤森弘子(2009)は、中級以降の口頭発表指導に注目し、即興的なスピーチを実践させる成果を報告しているが、そこでも重視されるのは、「ある特定のテーマについて、結束性を保ちながら展開し完結するような談話」である<sup>41)</sup>。スピーチにおいて、文章内容や構成が不必要だと言うつもりはない。しかし、スピーチが、口頭発表である点、そして、身振り手振りやポーズといった身体動作を駆使することで、聞き手である聴衆に何かを訴え、説明するものであるとすれば、いくら文章内容やその構成が評価に値するものだとしても、音声化した時、口から出る言葉のアクセント、イントネーション、感情の緩急、身体動作などの不適切さにより、聞き手に全く伝わらないこともあるわけである。むしろスピーチ指導で

重要であるのはこうした側面であり、「内容の一貫性」「結束性」「因果関係」「具体例や資料の提示」を含んだ文章の指導は、作文指導で事足りるのであり、わざわざスピーチ指導の研究として明るみに出すまでもないと思われる。

もっとも、誤解がないようにしたいのは、スピーチ指導の研究として、その原稿・文章の作成方法に重点が置かれているとしても、その他の研究も存在するということだ。例えば、鳥井俊祐（2013）は、「構成」「内容」「文法・語彙・表現」だけでなく、視線、表情、ジェスチャー、姿勢などの「態度」、発音、アクセント、イントネーション、ポーズ、強調を含めた「音声」なども、スピーチの評価欄に組み込み、発表者の学生と聴衆者の学生がピア活動を実施した結果、「音声」「内容」「態度」の順で、活発なフィードバックが見られたことを報告している<sup>42)</sup>。この報告で重要であるのは、学生がスピーチの良し悪しを判断するものとして、「音声」が第一となり、「内容」が第2にされ、「態度」が第3とされている点である。つまり、内容の良し悪しは判断するものの、それと同程度に「音声」「態度」といった、文章内容に還元されない要素を、スピーチを聞く学習者が評価しているのである。それゆえ、現在では、音声面での「ポーズ」を中心にスピーチ指導の成果を報告した高村めぐみ（2014）の研究や、宇佐美洋（2001）のように、音声言語での説得力と、書記言語での説得力の相違を念頭に置きつつ、説得力のある分かりやすいスピーチの特徴を分析し、音声言語のプロソディックな情報の効果的な使用や、ポーズによる工夫がスピーチに効果的と報告しつつ、「表情、ちょっとした身のこなし、といった身体的な要因が理解に対して少なからぬ影響を与えるということもある」という提言などは、スピーチ（指導）の研究にとって刺激的であるが、いまだ、こうした研究は主流になっているとはいえない<sup>43)</sup>。ただし、文章の内容や形式にこだわり、音声や態度などが脱色されたスピーチ指導では、聞き手を意識したスピーチとはならず、土岐哲（2001）が指摘するように、文字化された文章をどのような音声表現を用い

て話すかが詳細に検討されないかぎり、「形式さえ整っていれば、音声などの表現方法はどうかなるという誤解も生じる」可能性があり、結果、聞き手の反応を見て、変化させるといった「気遣いの側面」が抜け落ちる可能性もあるのだ<sup>44)</sup>。ただし、こうした「気遣いの側面」を含めたスピーチという言葉行為に関する研究は未だ手薄であり、前川喜久雄(2001)が指摘する通り、音声や態度といった側面もスピーチ研究に必要不可欠となれば、それは言語学、音声学、認知科学などの複数の研究領域の知見が必要であり、かつ現在、談話分析の標準理論が確固として形成されておらず、また分析するデータの不足といった問題もあるので、日本語スピーチの包括的な研究が進んでいないことを、一方的に責めることもできない<sup>45)</sup>。

先述した通り、日本国内外を問わず、現在、日本語の非母語者に日本語を教える日本人教員もまた、スピーチを重視せず、文章を中心とした教育環境のなかで育まれている以上、スピーチといえは文章の内容と構成に尽力し、音声や態度といった面は後付けにしてしまう傾向になってしまうのも、致し方ない部分はあるだろうし、分析するデータの不足も、研究の進展に影響を与えているのだろう。しかし、一で示したが、アリストテレスの弁論術では、話者による論証と説得による聞き手の感情の変化が示されていた。三木清の解釈では、それはロゴス的でありつつも、パトス的であり、「人と人との関係の上に立つものとして根源的に社会的」なもの、語る者に対して聞く者も、自ら語り得る者となるコミュニケーションである<sup>46)</sup>。ドイツの哲学者・ハイデガーが、アリストテレスの『弁論術』を、「相互共存存在 *Miteinandersein* の日常性についての、最初の体系的な解釈学」と評したのも、三木の言う弁論術の社会性を考慮してのことだと思われる<sup>47)</sup>。他方で、アリストテレスの『弁論術』の功績を評価しつつも、そこに、聴衆を、語り手による発見された内容を受動的に受け取る存在とする傾向を看取したのがポーター Porter である<sup>48)</sup>。ポーターは、ハイデガーや三木のように、アリストテレスの『弁論術』を、相互のコミュニケーションではなく、語り手中心で、聴衆を受信

者、受け手とする一方的な語りの傾向を見たのである。こうした聴衆論を扱うには、キャンベルや「新しいレトリック」を提唱したペレルマン、理性的コミュニケーションを提唱したハーバーマス、公共空間での発話に重要な意義を見出したハンナ・アレントなども射程に収める必要があるので、本稿では論じることができない。しかし、ポーターの解釈を重く受け止めるなら、弁論術は、そしてスピーチは、ヒトラーが宣伝 Propaganda の方法として挙げた、「大衆の感情的な観念世界 Vorstellungswelt を把握し、心理的に正当な形式でその注意を引き、さらに大衆の心のなかへ入り込む」もの、また「大衆は、単純かつ素朴 primitiv に考える」と述べ、街頭での聴衆の支配を宣言したゲッペルスのように、大衆、聞き手を軽視したものとなるだろう<sup>49)</sup>。こうしたアリストテレス解釈の差異は、スピーチが、語り手为中心となり、受け手としての聞き手（聴衆）に能動的に語り掛けるものとなりうるし、語り手と受け手とのコミュニケーションともなりうるという、スピーチの危さを知る材料ともなるだろう。ここから、日本語教育におけるスピーチに話を戻すと、パトスとロゴスの融合としてスピーチが成立するのは理解でき、そのパトス的な側面を発露させるものが、音声における強調、身振り手振りやポーズ、姿勢、視線などであれば、これまでの先行研究で見てきた通り、原稿の内容、文章の構成に特化したスピーチ指導では、あくまでロゴス的な側面しか強化できず、パトスを喚起する指導が欠如しているのである。葉迦華（2013）が指摘する通り、日本語教育では、日本語の言語的知識・技能といった認知的領域だけを重視する傾向が強く、「コミュニケーション能力の育成という点においては、言語行動と非言語行動とを有機的に関連させた言語教育指導を重要視すべき」なのである<sup>50)</sup>。そこを埋めてもなお、語り手中心、聴衆軽視のスピーチになるか、または語り手と聞き手のコミュニケーションとしてのスピーチになるかという可能性のなかで、スピーチを指導せねばならない。このように見れば、日本語教育におけるスピーチが、加藤昌男（2001）が述べるように、「ことば以外の相手の反応も合わせた」「聞き手の表情、う

なずき、笑いなど、ことば以外のさまざまな反応を含めた「相互コミュニケーション」となるには、まだ多くの課題が残されていると言えるだろうし、その課題には、パトス的なものを後付けとして考え、指導する教員、そして学生の意識から変えていく必要があるだろう。

### おわりに——外国語教育における演劇教育を通じたスピーチ指導

以上から、日本語のスピーチ指導における課題が、まず、スピーチを日本語教育の内外のどちらに据えるのが不明瞭な点、そして、パトス的なものの軽視、もしくは捨象という点にあることが分かった。では、こうしたパトス的なものを、外国語教育のなかに取り入れ、今後のスピーチ指導にいかすためには、どうすればいいのだろうか。この一助となりうる可能性を秘めているものが、「演劇教育」と思われる。この演劇教育の外国語学習への取り入れは、決して珍しいものではない。例えば、上山泰子(2017)の報告では、言語教育に演劇を取り入れる試みは、19世紀に遡るらしく、日本語教育の分野でも21世紀に入ってから注目を集めているようだ。例えば、上山が例にあげるポーロニャ大学では、イタリア語を母語とする初級日本語学習者を中心とした演劇が行われており、「日本語の発音のみならず、動作・表情・間の取り方などを含めた総合的なコミュニケーション能力の学習」を通じ、「舞台上で日本人になりきること」が求められるという<sup>51)</sup>。この活動によって、学生は「言葉・動作・表情をフル稼働して、観客に気持ち、感情、意図などを明確に伝える総合的なコミュニケーション能力」を養う<sup>52)</sup>。また、日本においては、話し言葉と身動きを含め、全身での自己表現による生徒の成長を目指した、竹内敏晴(1989)による定時制高校での演劇授業の試みや、戦後の音声表現軽視の傾向に対し、演劇における文の音声化により、言葉の響き、調子、流れをつかみ、他者とのコミュニケーションを目指す試みもある<sup>53)</sup>。さらに、平田オリザ(1998)が述べるように、演劇では、個々人、地域、民

族、国家レベルで異なる「身体のコテクスト」の拡張と同時に、「言語のコテクスト」の拡張が目指され、「自分のコテクストと、演ずべき対象のコテクストを摺り合わせる」ことが重要になる<sup>54)</sup>。もし、演劇教育が、外国語学習において意味をなすとすれば、それは、自国の言語・身体のコテクストと他国の言語・身体のコテクストの擦り合わせであり、それによる感情や意思の疎通、コミュニケーションである。「演劇とは、他人が書いた言葉を、どうかして自分のコテクストの中に取り込んで、あたかも自分の身体から本当に出たかのように言うという技術」（強調は平田）であれば、外国語の学習とは、外の言葉を自分の内から表出された「かのように」学習者が自覚的になるようにさせることである<sup>55)</sup>。言語と身体の活動から始め、他なる言語、他なる身体のコテクストを、学習者が互いに自身のコテクストと擦り合わせ、言語だけでなく、相槌や身振り手振りなどを、状況に応じて演じわけ、同一化不可能であっても限りなく両者を近づけること、それは渡部淳（2001）が指摘した通り、「ロゴス・パトス」の「劇的行動者」となることであり、「学習者間の相互交流」と「自分ならざるもの」の立場に変身して「異なる生」を生きる喜びを、学習者が得る機会となるかもしれない<sup>56)</sup>。スピーチ指導だけでなく、外国語教育は、こうした言語と身体性に注目した地点から、まずもってスタートしなければならないのではないだろうか。

確かに、菊川徳之助（2006）が指摘しているように、大学での演劇教育は、まだまだ体系化しておらず、未開拓の部分も多い<sup>57)</sup>。また、演劇といっても、その台本は新たに作るのか、既存のものを使うのか、自然・不自然を誰がどのように指導するのかといった「演劇教育の指導」という新たな問題も生まれてくるだろう<sup>58)</sup>。ただ、スピーチがロゴスとパトスによるコミュニケーションであり、日本語教育の分野において、原稿内容や構成への偏重があるならば、学習者の身体性に注目した演劇教育の導入を試みることも、外国語学習の進展という点で、有益ではないだろうか。こうした演劇教育を取り入

れた成果、およびその成果の学習者への影響という点は、今後の課題とした  
い。

【謝辞】 本稿の執筆にあたり、福州大学外国語学院日本語学科の廖永倩、  
魏仙麗、劉慧清からは、多大な示唆を得た。この場で御礼申し上げたい。

## 注

- 1) 日中交流研究所「中国人の日本語作文コンクール」  
<http://duan.jp/jp/> (2020.7.20)
- 2) 公益財団法人日本科学協会・日中未来共創プロジェクト「笹川杯 本を味わい日本を  
知る作文コンクール」  
<https://www.jss.or.jp/kouryu/sakubun/book/> (2020.7.20)
- 3) 国際交流研究所「世界の日本語学習者 日本語作文コンクール」  
<http://www.nihonwosiru.jp/> (2020.7.20)
- 4) 金久保紀子 (2016)「日本語スピーチコンテスト実態と課題」『筑波学院大学紀要』第  
11集、14頁。
- 5) 三木清「解釋學と修辭學」『三木清全集5』岩波書店、1967年、143頁。
- 6) プラトン『バイドロス』藤沢令夫訳、1967年、岩波文庫、261A。
- 7) アリストテレス『弁論術』山本光雄訳、『アリストテレス全集16』岩波書店、1968年、  
1358b9。
- 8) アリストテレス『弁論術』、1356a15。
- 9) アリストテレス『弁論術』、1356a19 - 1356a20。
- 10) 林正子「近代日本における<レトリック復興>の背景」『岐阜大学地域科学部研究報  
告』第9巻、2001年、152頁。
- 11) 林正子「近代日本における<レトリック復興>の背景」、151頁。
- 12) 林正子「近代日本における<レトリック復興>の背景」、148頁。
- 13) 林正子「近代日本における<レトリック復興>の背景」、150頁。
- 14) 佐々木泰子「再生産される「スピーチ」」『日本語学』第5巻、2001年、49頁。
- 15) 三木清「雄辨について——雄辨と政治——」『三木清全集14』、1967年、459 - 460頁。  
なお、三木はこの小論において、全体主義国家への懸念を示しつつ、「雄辨の有する煽  
動的な性格」の危険性と、プラトンやアリストテレスにおける心理と論理との統一と  
してのレトリックの重要性を説いている点は興味深い(上掲所、461 - 465頁)。
- 16) 中村敦雄「戦後国語科教育における「スピーチの教育」の史的展開」『日本語学』第5  
巻、2001年、66頁。



- 17) 中村敦雄「戦後国語科教育における「スピーチの教育」の史的展開」、73頁。
- 18) 中村敦雄「戦後国語科教育における「スピーチの教育」の史的展開」、67 - 75頁。
- 19) 中村敦雄「戦後国語科教育における「スピーチの教育」の史的展開」、78頁。
- 20) 姫野昌子・小林幸江・金子比呂子・小宮千鶴子・村田年『ここからはじまる日本語教育』ひつじ書房、1998年、85頁。
- 21) 「福建省大学日本語スピーチコンテスト（福建省高校日语演讲比赛）」と「中華全国日本語スピーチコンクール（中华全国日语演讲大赛）」ともに、各大学から1名が出場できる。「中華全国日本語スピーチコンクール」は、日本経済新聞社、中国教育国際交流協会、日本華人教授会議の共同主催で、2006年から開催されている。中国を8ブロックに分け、それぞれのブロックで予選が行われ、特等賞を受賞した2名の学生が、東京での本選「全中国選抜 日本語スピーチコンテスト」へ参加できるという仕組みになっている、中国で最も規模が大きい日本語のスピーチコンテストである。なお、「福建省大学日本語スピーチコンテスト」は、2020年現在、中止となっている。
- 22) 深澤のぞみ・陳会林・張鵬「日本語教育におけるスピーチ指導の可能性—全中国選抜スピーチコンテスト西北ブロック予選の参加校の取り組みを例として—」『応用言語学研究論集』第5巻、2012年、33頁。
- 23) 金久保紀子「日本語スピーチコンテスト実態と課題」、15 - 20頁。
- 24) 金久保紀子「日本語スピーチコンテスト実態と課題」、15頁。
- 25) 潘寧・菅田陽平「中国における初任日本語教師の教育観の変容—スピーチ大会への取り組みを通して—」『日本語教育方法研究会誌』20巻2号、2013年、63頁。
- 26) 深澤のぞみ・陳会林・張鵬「日本語教育におけるスピーチ指導の可能性—全中国選抜スピーチコンテスト西北ブロック予選の参加校の取り組みを例として—」、38頁。
- 27) 和泉元千春・魚住悦子・熊野七絵・羽太園・三浦多佳史「まとまりのある話をするための教材制作」『国際交流基金日本語教育紀要』第1号、2005年、212 - 214頁。
- 28) 藤田朋世・フランツ順美「ピア・ラーニングの概念を取り入れたスピーチコンテストの試み—重慶大学での実践報告」『世界の日本語教育』第19巻、2009年、207頁。
- 29) 深澤のぞみ・ヒルマン小林恭子「日本語バブリックスピーキング能力養成のニーズを探るための基礎調査」『金沢大学留学生センター紀要』第15号、2012年、41頁。
- 30) 八田浩野・高橋知子「スピーチ作文指導の試み」『文化外国語専門学校紀要』第25号、2012年、37頁。
- 31) 和泉元千春・魚住悦子・熊野七絵・羽太園・三浦多佳史「まとまりのある話をするための教材制作」『国際交流基金日本語教育紀要』第1号、2005年、213頁。
- 32) 国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性』アルク、2006年、198頁。
- 33) 石田敏子『改訂新版 日本語教授法』大修館書店、2000年、53頁、186頁。
- 34) 国際交流基金編『話すことを教える』、『国際交流基金 日本語教授法シリーズ6』、ひ

- つじ書房、2007年、39 - 41頁。
- 35) 黒崎典子・石塚久与・高橋純子・二瓶知子・細川美紀『中級日本語で挑戦!スピーチ & ディスカッション』(凡人社、2012年、39 - 40頁)、黒崎典子・石塚久与・高橋純子・二瓶知子・渡邊恵子『もっと 中級日本語で挑戦!スピーチ & ディスカッション』(凡人社、2013年、53頁)。
  - 36) 国際交流基金関西国際センター『初級からの日本語スピーチ 国・文化・社会についてまとまった話をするために』凡人社、2004年、1 - 4頁、88 - 138頁。
  - 37) 東海大学留学生教育センター・口頭発表教材研究会『日本語 口頭発表と討論の技術 コミュニケーション・スピーチ・ディベートのために』東海大学出版局、1995年、53 - 87頁。
  - 38) 東海大学留学生教育センター・口頭発表教材研究会『日本語 口頭発表と討論の技術 コミュニケーション・スピーチ・ディベートのために』、89 - 90頁。
  - 39) 八田浩野・高橋知子「スピーチ作文指導の試み」、59頁。
  - 40) 菅原和夫・虫明美喜「「3分節法」の使用はスピーチをわかりやすくするか—初級後半日本語学習者の場合」(『日本語教育方法研究会誌』19巻1号、2012年、64頁)、工藤嘉名子「1分スピーチに求められる「具体性」とは何か—問題解決型のスピーチの場合—」(『日本語教育方法研究会誌』20巻1号、2013年、18 - 19頁)。
  - 41) 工藤嘉名子・藤森弘子「初級1分スピーチの産出にみるモデル提示の作用」(『東京外国語大学 留学生日本語教育センター論集』35号、2009年、48頁)。
  - 42) 鳥井俊祐「日本語スピーチ授業におけるピア・フィードバック活動の試み—中国の大学生を対象として」(『ポリグロシア』第25巻、2013年、142 - 146頁)。
  - 43) 高村めぐみ「初級日本語学習者へのスピーチ指導—ポーズ指導の効果について—」(『桜美林言語教育論叢』第10巻、2014年、11 - 24頁)、宇佐美洋「これからのスピーチ研究—日本語教育の立場から—」(『日本語学』第5巻、2001年、37 - 47頁)。
  - 44) 土岐哲「日本語のスピーチ研究」(『日本語学』第5巻、2001年、7 - 9頁)。
  - 45) 前川喜久雄「スピーチのデータベース—『日本語話し言葉コーパス』について—」(『日本語学』第5巻、2001年、12 - 13頁)。
  - 46) 三木清「解釋學と修辭學」、146 - 154頁。
  - 47) Martin Heidegger, *Sein und Zeit*, Max Niemeyer, 18. Aufl., 2001, 138f. (マルティン・ハイデッガー『存在と時間(上)』細谷貞雄訳、ちくま学芸文庫、1994年、301頁)。
  - 48) James Porter, *Audience and Rhetoric: An Archaeological Composition of the Discourse Community*, Prentice Hall, 1992, p. 15. また聴衆に関する研究としては、以下の論文集も参照のこと。 *Rhetorical Audience Studies and Reception of Rhetoric*, ed. by Jens E. Kjeldsen, Palgrave Macmillan, 2017.
  - 49) Adolf Hitler, *Mein Kampf*, Eine kritische Edition, Bd 1, hrsg. von Christian Hartmann, Thomas Vordermayer, Othmar Plöckinger, Roman Töppel, Instituts für Zeitgeschichte, 5.

- Aufl., S. 501 (アドルフ・ヒトラー『わが闘争(上)』平野一郎・将積茂訳、角川文庫、1972年、250頁)。Joseph Goebbels, *Kampf um Berlin*, München, 1934/2016, S. 81. なお、ゲッベルスやナチスの宣伝戦略については、飯田道子『ナチスと映画 ヒトラーとナチスはどう描かれてきたか』(中公新書、2008年)、および原田昌博「ワイマル共和国後期ベルリンにおけるナチスのプロパガンダ活動」(『鳴門教育大学研究紀要』第29巻、2014年、295 - 317頁)が詳しい。
- 50) 葉迦華「『はい』発話を伴う非言語行動の考察—eラーニング教材を例に—」『日本語・日本学研究』第3号、2013年、135頁。
  - 51) 上山泰子「総合的コミュニケーション能力を目指した日本語音声教育—イタリアにおける日本語演劇活動の実践から—」『日本語音声コミュニケーション』第5巻、2017年、37頁。また、松山郁夫「非言語コミュニケーションに関するソーシャルワーク演習—心理劇におけるウォーミングアップを通して—」(『佐賀大学文化教育学部研究論文集』第16巻第2号、2012年、133 - 142頁)や縫部義憲「演劇的手法を用いた日本語教育—学際的アプローチ—」(『広島大学日本語教育学科紀要』1号、1991年、1 - 8頁)などは、言語教育に演劇を取り入れた成果を報告している。
  - 52) 上山泰子「総合的コミュニケーション能力を目指した日本語音声教育—イタリアにおける日本語演劇活動の実践から—」、50頁。
  - 53) 竹内敏晴『からだ・演劇・教育』(岩波新書、1989年、129頁)、日本演劇教育連盟編『新・演劇教育入門』(晩成書房、1990年、49頁、134頁)。
  - 54) 平田オリザ『演劇入門』講談社現代新書、1998年、163 - 168頁。
  - 55) 平田オリザ『演技と演出』講談社現代新書、2004年、95頁。
  - 56) 渡部淳『教育における演劇的知 21世紀の授業像と教師の役割』柏書房、2001年、170 - 173頁。
  - 57) 菊川徳之助「序説・大学における演劇教育研究」『日本演劇学会紀要』44巻、2006年、5頁。
  - 58) 例えば Schewe は、外国語の演劇教育について、授業の一貫として行われる演劇と、観客の前での上演を目的とした演劇を分けている (Manfred Schewe, Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture, *Scenario: Language, Culture, Literature*, 7, issue 1, 2013, p. 12)。

