

## 〈論 文〉

## 日本語学習者の発話能力の発達

— インタビューテストにみる構文力の伸び —

三 橋 麻 子

キーワード：発話能力，インタビューテスト，日本語学習者，構文力，学習効果

## 1. はじめに

日本語教育の現場では、「運用力」、「コミュニケーション力」という用語がしばしばキーワードとして挙げられ、学習者の能力を上げるべく、様々な活動や研究が行われている。また、これらの能力を測る方法も各機関により様々な方法で行われ、客観テスト<sup>①</sup>のほか、会話力テストを意欲的に取り入れているところも少なくない。しかし、会話力テストで測っているものは、インタビュア側の主観的評価によるところが大きく、一方的になる傾向があり、学習者のための評価として疑問に残るところがある。この会話力テストも学習者のための評価につながり、発話能力の向上につながれば、学習者のモチベーションにもなるではないかと考えられる。

そこで、本研究では、現在、筆者が所属する日本語教育プログラムで行われている学習効果を測る縦断的なインタビューテストから、日本語学習者の発話能力の発達を構文力の伸びに着目して考察・分析を行う。

## 2. 先行研究と研究課題

昨今、OPI<sup>②</sup>なども学習者の口頭能力を測定するものとして現場で適用されてきている。しかし、牧野(2001)によると、OPIはプロフィシエンシーテスト(達成度テスト)であり、学習効果を測るものではないとされている。また、インタビューテストを通して測るものとして、遂行能力(機能・タスク)、処理能力(場面・話題)、正確さ(生成能力)、構成能力(談話)をあげられているが、鎌田(2007)は、能力評価は「正確さ」の分析に偏りがちであると述べている。さらに、大西(2006)は言語能力はいかにして評価するべきかという疑問を投げかけ、何をどのように評価するのかということも述べている。客観テスト同様、会話力テストも学習者自身が「伸び」を実感、または会話力テストを通して内省できるようなものであれば、学習のモチベーションになり、発話能

力の向上にもつながるのではないかと考えられる。また、教師側も学習者に明確な意識付けをすることが可能になる。

以上のことから、学習効果を測るインタビューテストで、学習者のための評価につながり、発話能力の伸びを指し示すことができるものとして構文力の伸びに着目することとする。研究課題は次の二点とする。

課題① 学習者の構文力の変化を分析し、学習者の伸びを明らかに示す。

課題② 学習者のレベルごとに見られる構文力の伸びを分析する。

### 3. 研究方法

日本語学習者のインタビューテストの会話データを用い、学習者の構文力の伸びを分析する。

#### 3.1 インタビューテストの対象者

明海大学で実施している日本語教育プログラムの留学生で、初級、初中級、中級レベルを各5名全15名を対象とした。

この留学生はアメリカの大学に在学する英語母語話者で、アメリカの大学で最低でも日本語能力試験の認定基準4級レベルまで学習をしている初級レベルから中級レベル（日本語能力試験ほぼ2級～3級程度）の学生で、プレースメントテストで初級300、初中級400、中級500（以下、300、400、500）<sup>(3)</sup>に振り分けられている。

#### 3.2 インタビューア

大学で実施している日本語教育プログラムの教師4名

#### 3.3 インタビューテスト

会話データとなるインタビューテストは、学習期間の約4カ月の初期（プレースメントテスト時）、中期（1カ月後）、修了期（3カ月後）の3回、同じ質問項目に答えてもらう形式のもので、学習効果を測るものとして行われている。

#### 3.4 インタビューの項目と時間

インタビューの項目は下記の全6項目で、時間は1人5分のインタビューを実施した。

- ① あなたは今どこに住んでいますか
- ② あなたの住んでいる町はどんなところですか
- ③ どうやってここへ来ますか

- ④ あなたが今一番大切にしているものは何ですか
- ⑤ 将来どんなことをしたいですか
- ⑥ 現代社会についてどう思いますか

### 3.5 インタビューのデータ

インタビューの内容は文字化をし、会話データとして資料にする。

### 3.6 インタビューの文字化のルール

文字化は OPI の文字化のルールを参考にし、複雑さを避け、かつ、全体的統一を図るため必要最小限のルールにて行った。音声表記に関わるルールは以下の通りである。

表 記	意 味
・・・	ポーズがあることを示す。「・」の数が多いほど、ポーズが長いことを示す。
—	「—」の前の音節が長く延ばされていることを示す。「—」の数が多いほど、長く延ばされていることを示す。
( )	(笑い) などのような非言語的な行動を示す。
??	確認などのために語尾をあげていることを示す。
×	まったく聞き取れない箇所。だいたいの音節数を×の数によって示す。

## 4. 分析方法

課題①学習者の構文力の変化においては、1回目から3回目のインタビューを構文の分類に基づき、調査対象者である学習者個々の構文にどのような変化があるのか分析を行う。

課題②学習者のレベルごとに見られる構文力の伸びにおいては、構文の分類に基づき、学習者のレベルごとに見られる伸びを比較・考察し、分析を行う。

### 4.1 構文の分類

構文の分類は、単語、単文、複文、段落文とする。それぞれの定義は下記のとおりとする。

単 語……(単語の認定法はいろいろあるが)本研究では内容語(語彙の意味を持つ語)とする<sup>(4)</sup>。

単 文……一つの節でできているもの。

複 文……構成要素として節を二つ以上含む文で、一つの中核的・支配的な節(主節)と、それに依存・従属(従属節)していく節とが含まれているもの<sup>(5)</sup>。

段 落……文を超える言語単位であり、いくつかの文が内容的に一貫性を持って有機的に結合され、かつ話題の論理展開・構成が明確な一まとまりのもの<sup>(6)</sup>。

本研究では文の羅列は段落とみなさない。

## 5. 分析および結果

### 5.1 分 析

同じ質問項目による1回目から3回目のインタビューで、構文要素にどのような変化が見られるか、構文の分類に基づき、分析をした。以下は各レベルからの抜粋例である。

#### 300（初級）の例（300-5より抜粋）

1回目

I	あなたは今どこに住んでいますか。	
S	今川。	単語

2回目

I	あなたは今どこに住んでいますか。	
S	今、今川に住んでいます。	単文

1回目

I	あなたは今どこに住んでいますか。	
S	今川。	単語

3回目

I	あなたは今どこに住んでいますか。	
S	あー、私は浦安に住んでいます。ホストファミリーがあります。	単文×2

上記の300の例を見ると、1回目では単語、2回目では単文、3回目では単文が2つと変化が見られる。

#### 400（初中級）の例（400-3より抜粋）

1回目

I	あなたの住んでいる町はどんなところですか。	
S	どんな？・・・きれいな町です。	単文

2回目

I	あなたの住んでいる町はどんなところですか。	
S	んー、きれいなところです。あー、たくさん、公園があります。	単文×2

3回目

I	あなたの住んでいる町はどんなところですか。	
S	あー、たくさん公園があるし、〈並列節〉あー、静かな町です。	複文

400の例では、1回目は単文、2回目では単文が2つ、3回目では複文、というように構文要素に変化が見られる。

## 500（中級）の例（500-1 より抜粋）

## 1 回目

I	現代社会についてどう思いますか。
S	あーまあ、時間と共に、あのーまあ、人工的になっていると思いますけど、〈接続節〉あーできることも増えてきて、〈中止節〉だれでもいろんなことを経験するチャンスもふえてきたと思います。 <span style="float: right;">複文</span>

## 2 回目

I	現代社会についてどう思いますか。
S	そうですね。あー、ニュースを見て感じることは、まあ、最近、たくさんの混乱がおきているということですね。特に日本経済が最近悪くなってきているし〈並列節〉、家の家族はどうしているかと心配させられています。 <span style="float: right;">段落</span>

## 3 回目

I	現代社会についてどう思いますか。
S	前回、まあ、ぼくは社会が人工的になっているとっていましたが〈接続節〉、この間秋葉原に見学へ行って〈中止節〉、あの、××先生によると、アニメのキャラクターと結婚したい日本人が増えているんですけど〈接続節〉、まあ、どうやってアニメキャラクターと結婚するか分かりませんが〈接続節〉、ちょっと考えてみると〈条件節〉、それも社会が人工的になっている証だと気がつきました。 <span style="float: right;">段落</span>

上記、500 の例では、1 回目は複文、2 回目では段落、3 回目でも段落、というように変化が見られる。

構文の分類に基づき発話を観察すると、上記のように分類される。このような要領で、全 15 名（300-1～5, 400-1～5, 500-1～5）の発話を分類してまとめる。

## 5.2 課題① 学習者の構文力の伸び

三回のインタビューを構文の分類に基づき発話を分析した結果、表 1 のように学習者個々に構文の変化が見られた。

インタビューテストという性質上、全体的に単文の数が多く見られるが、どのレベルも回数を重ねるごとに複文、段落の数が増え、構文力の向上が見られる。

300（初級）の学習者においては、1 回目では単語のみの発話が多く見られたが、2 回目では単語のみの発話が減少し、単文、複文の発話に伸びが見られる。特に、複文の伸びは飛躍的である。

400（初中級）の学習者においては、複文、段落に伸びが見られ、複文は 1 回目と 3 回目の比率が二倍の伸びを見せている。段落も若干ながら 2 回目から 3 回目にかけて伸びていることが観察される。

500（中級）の学習者においては、複文は約三倍、段落についても約二倍の伸びを見せ構文力の向上が顕著に表われている。

表1 構文要素の数の変化

300 (初級)					400 (初中級)					500 (中級)				
1回目	単語	単文	複文	段落	1回目	単語	単文	複文	段落	1回目	単語	単文	複文	段落
300-1	15	12	1	0	400-1	12	6	0	0	500-1	6	7	5	0
300-2	18	16	1	0	400-2	5	24	8	0	500-2	6	16	1	0
300-3	10	2	0	0	400-3	8	17	1	0	500-3	7	6	6	0
300-4	11	5	0	0	400-4	5	11	6	0	500-4	4	13	0	0
300-5	1	13	2	0	400-5	3	13	1	0	500-5	3	14	0	0
1回目平均値	11	9.6	0.8	0	1回目平均値	6.6	14.2	3.2	0	1回目平均値	5.2	11.2	2.4	0
2回目	単語	単文	複文	段落	2回目	単語	単文	複文	段落	2回目	単語	単文	複文	段落
300-1	7	18	3	0	400-1	3	11	2	0	500-1	0	8	6	1
300-2	7	21	5	0	400-2	7	19	7	1	500-2	10	15	5	0
300-3	8	14	3	0	400-3	4	13	3	0	500-3	4	14	5	1
300-4	1	14	3	1	400-4	3	6	9	1	500-4	3	14	10	0
300-5	3	14	5	0	400-5	2	23	3	0	500-5	2	14	8	0
2回目平均値	5.2	16.2	3.8	0.2	2回目平均値	3.8	14.4	4.8	0.4	2回目平均値	3.8	13	6.8	0.4
3回目	単語	単文	複文	段落	3回目	単語	単文	複文	段落	3回目	単語	単文	複文	段落
300-1	6	14	4	0	400-1	7	14	4	0	500-1	1	10	3	5
300-2	1	9	4	2	400-2	3	22	8	2	500-2	4	9	9	2
300-3	10	11	5	0	400-3	6	21	2	1	500-3	10	7	10	0
300-4	2	16	3	0	400-4	3	5	9	0	500-4	2	19	2	1
300-5	2	15	5	1	400-5	6	7	9	0	500-5	1	12	11	1
3回目平均値	4.2	13	4.2	0.6	3回目平均値	5	13.8	6.4	0.6	3回目平均値	3.6	11.4	7	1.8

### 5.3 課題② 学習者のレベルごとに見られる構文力の伸び

課題①で観察された学習者個々の構文力の変化は、レベルごとにも傾向として表れているが、さらに詳しく、構文の変化やその割合について分析をする。

表2 レベルの平均値で見た構文要素の変化

表2は300, 400, 500の各レベル5名ずつの学習者が産出した構文の平均数で、構文要素の変化を示したものである。前述のとおり、インタビューの性質上全体的に単文での発話が多く見られるが、この単文を基準にどのような伸びをみせるのか、以下、300, 400, 500のレベルごとに構文別における変化と構文の割合を分析する。

	単語数	単文数	複文数	段落数
300-1回目	11.0	9.6	0.8	0.0
300-2回目	5.2	16.2	3.8	0.2
300-3回目	4.2	13.0	4.2	0.6
400-1回目	6.6	14.2	3.2	0.0
400-2回目	3.8	14.4	4.8	0.4
400-3回目	5.0	13.8	6.4	0.6
500-1回目	5.2	11.2	2.4	0.0
500-2回目	3.8	13.0	6.8	0.4
500-3回目	3.6	11.4	7.0	1.8

数値は平均。

### 5.3.1 300（初級）の学習者の構文力の伸び

以下、図1はレベル300の構文別における変化、図2は構文の割合を示したものである。

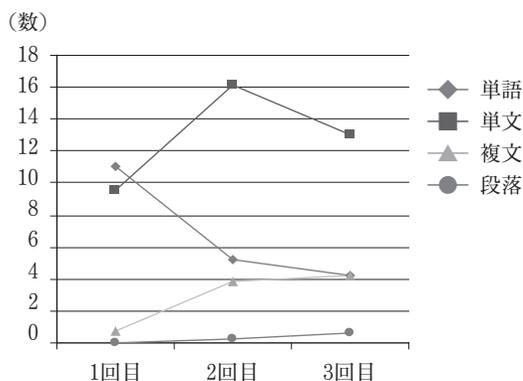


図1 構文別における変化 (300)

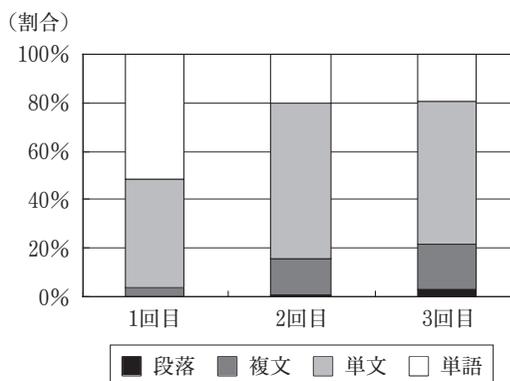


図2 構文の割合 (300)

300の構文は1回目のインタビューでは単語が51%も占めている。次いで単文が45%で複文の割合はわずか4%である(図2)。この結果から1回目のインタビューでは半分の割合が単語のみでの返答していることがわかる。2回目のインタビューでは、単文の割合が上がり約6割を占めるようになり、複文の伸びも観察できる。さらに、3回目のインタビューでは若干ながらも複文の割合が大きくなり、段落にも変化が見られる。しかし、総合的に300は単語から単文への変化が著しく、構文のレベルとして単文で発話をしていることがわかる。1回から3回にかけてのインタビューでの構文の伸びの部分では複文への意識が高まっていることは分析結果から読み取れる(図2)。

### 5.3.2 400（初中級）の学習者の構文力の伸び

以下、図3はレベル400の構文別における変化、図4は構文の割合を示したものである。

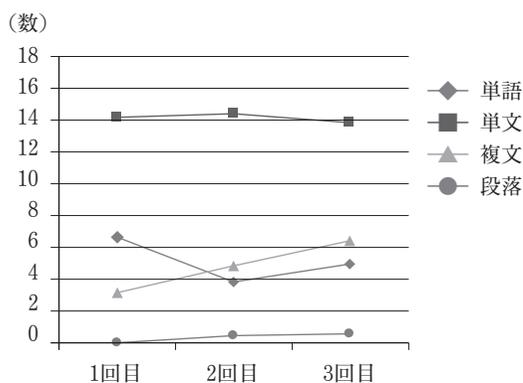


図3 構文別における変化 (400)

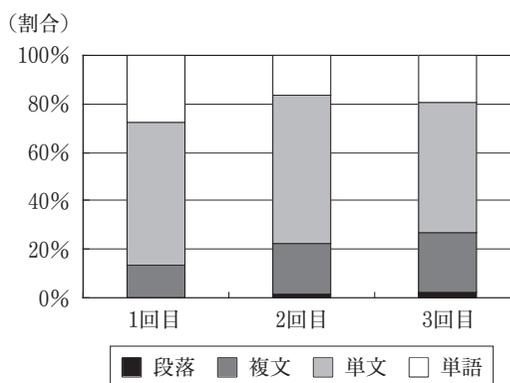


図4 構文の割合 (400)

400は1回目のインタビューでは単文が約6割を占めている(図4)。300とは違い1回目から複

文での発話が見られる。2回目のインタビューでは単文が約6割を占めるものの単語での発話が減少し、複文率が高くなり、段落での発話もみられるようになる。3回目のインタビューも同様、若干ではあるが確実に複文率が高くなっていることがわかる。よって、400では300のように単語から単文へと、飛躍的な伸びや変化は見られないが、複文が伸びていることがわかる(図3)。

### 5.3.3 500(中級)の学習者の構文力の伸び

以下、図5はレベル500の構文別における変化、図6は構文の割合を示したものである。

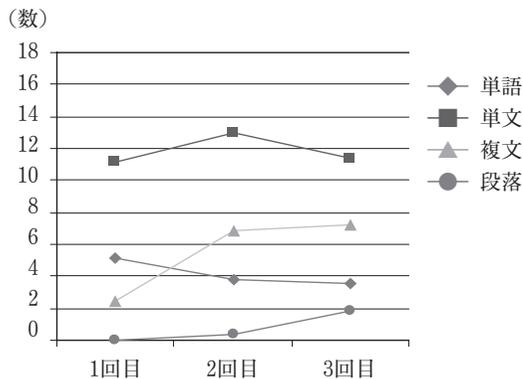


図5 構文別における変化 (500)

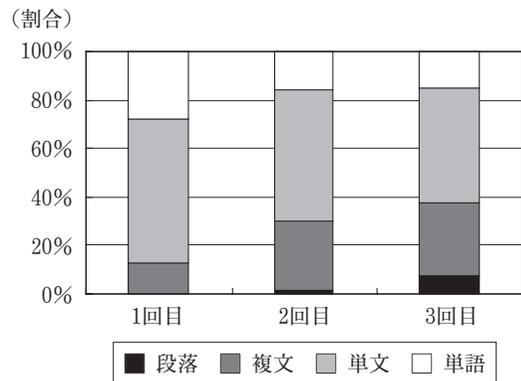


図6 構文の割合 (500)

500は1回目のインタビューで、産出された構文のそれぞれの割合が400と全く同じ結果となった。しかしながら2回目以降の構文の伸びで400と大きな差がみられた。500は2回目で複文を飛躍的に伸ばし、段落にも変化が見られる。また、3回目のインタビューでは、段落の伸びが大きく見られる。これは300, 400にはない結果であり、複文、段落で約4割を占めている(図5, 6)。

## 6. まとめ

構文の分類に基づき、各レベルの学習者の構文力の伸びと学習者のレベル間でみる構文力の伸びの観点から分析をしたが、各レベルの伸びは300(初級)は単語から単文へ、400(初中級)は複文の増加、500(中級)は複文の増加とともに複文から段落へと伸びていると考えられる。また、別途、発話量の増加の調査の際、300と500が順当な増加を示していた要因として、構文の手続きが単語から単文へ、複文から段落へとあがったことが考えられる。一方、400は複文内の産出にとどまってしまう。これは、500のレベルが容易に複文を産出できるという見かたもできるが、300も含め400と500では複文の構造にも違いがあるのではないかと考えられる。

また、これらの調査結果は学生へのフィードバック、教師の指導法にも役に立つと考えられる。

今後の課題として、更に複文、段落の構造に着目し、発話能力の向上にどのような作用が必要で、学習者にどのように提示、意識付けをし、またフィードバックをしていくかを検討する必要がある。

## 謝 辞

本論文の執筆にあたり、水谷信子教授に貴重なご指摘とご教示をいただいたことにこの場を借りて深く御礼申し上げます。また、木下謙朗氏のご助言にも心から感謝申し上げます。

## 〈注〉

- (1) 客観テストは、試験用紙で行う形式のテストで、言語知識（文法・文字）や受容技能（聞く・読む）を測定するのに使用される。主観テストは、正答が複数問変えられる問題で、論文、口頭試験などの形態をとる。
- (2) OPIとはOral Proficiency Interviewの略でACTFL（アメリカ外国語教育協会）の言語能力基準に基づいて行われる口頭能力を測定する方法。
- (3) 300, 400, 500というのはクラスの名称である。
- (4) 『新版日本語教育事典』, pp.161-163.
- (5) 複文の定義は多様であるが、本研究では仁田（1995a）の定義で行う。
- (6) 池上1983；佐久間1988；西田1988より。

## 参考文献

- 池上嘉彦（1983）「テキストとテキストの構造」『談話の研究と教育Ⅰ』国立国語研究所
- 大西博子（2006）「言語能力はいかにして評価するべきか ACTFL-OPIにおける言語能力観の分析と考察をとおして」
- 荻原稚佳子・伊藤とく美・齊藤真理子（2006）「中級話者への会話教育の指針——OPIレベル別特徴の分析から——」『ソウルOPI国際シンポジウム』p.49-52.
- 鎌田修（2007）「ACTFL-OPIにおける“プロフィシェンシー”——プロフィシェンシー研究の発展に向けて——第6回OPI国際シンポジウム」『プロフィシェンシーと第2言語教育』pp.14-19
- 佐久間まゆみ（1988）「文脈と段落——文段の成立をめぐる——」『日本語学』Vol.7, 27-40.
- 社団法人日本語教育学会編集（2005）『新版日本語教育事典』大修館
- 西田直敏（1988）「段落とその接続について」『日本語学』Vol.7, 41-49.
- 仁田義雄編（1995a）『複文の研究（上・下）』くろしお出版
- 仁田義雄編（1995b）『日本語類義表現の文法（下）』くろしお出版, p.383.
- 牧野成一他（2001）『ACTFL-OPI 入門』アルク
- 水谷信子（2007）『日本語の教室作業——プロ教師を目指すため第12章』アルク