

日本人大学生の中国語スピーキング能力の発達研究

- モノログタスクを用いて -

曲 明

Development of the Speaking Ability among Japanese University Students: Using Monologue Task

QU Ming

要旨: 本研究では、中国語を専攻している日本人大学生の中国語学習者 20 人を対象に、モノログ形式のスピーキングタスクを異なる時期(2 年次と 3 年次)に 2 回課して、彼らの発話が、2 年次から 3 年次まで 1 年間の学習を経て、発話量、流暢さ、正確さ、複雑さ、接続詞の使用のうち、どの要素に有意な変化が見られるかを調べた。その結果、発話量と流暢さにおいて、有意な変化が見られたが、正確さ、複雑さ、接続詞の使用においては、有意な変化が見られなかった。それぞれの評価指標に変化があったあるいはなかった理由を分析することにより、教育現場での中国語スピーキング教育の効果的な指導、評価の方法、及び指導技術の方向性を示したい。

キーワード: 中国語スピーキング 発話量 複雑さ 正確さ 流暢さ

1. はじめに

日本人大学生の中国語スピーキング能力がどのように発達するのかを調査することは、教育現場でのスピーキング能力の育成指導や評価にとって重要なことであると同時に、また、日本の中国語教育における現実的な目標設定のため、あるいは第二言語習得研究の観点からも重要である。しかし、中国語教育分野では、スピーキング能力の指導と評価に焦点を当てた研究はほとんどないのが現状である。本研究では、英語教育分野の先行研究の成果を援用して、中国語を専攻している日本人大学生の中国語学習者が大学 2 年次から 3 年次まで一年間の発話の変化を調べ、スピーキング能力がどのように発達していくのかを調査する。スピーキングの中でも、聞き手とのやり取りがない場合(モノログ)を扱い、発話量、流暢さ、

正確さ、複雑さ、段落中接続詞の使用と5つの観点から日本人大学生の中国語スピーキングの発達の実態を調査し、その結果に基づき、中国語スピーキング教育の効果的な指導法や指導技術の方向性を示したい。

2. 先行研究及び研究目的

2.1 外国語学習者のスピーキング能力の発達についての研究

管見の限り、中国語学習者を対象にしたスピーキング能力の発達に関する研究はこれまではなかった。研究の蓄積がある英語教育の分野では、今まで日本人英語学習者のスピーキング能力の発達については、様々な研究が行われてきた。小泉・山内(2003)は中学生にモノローグ形式のスピーキングタスクを異なる時期(2年次と3年次)に2回課し、11指標についてその2つのデータの差異を観察した。その結果、2年次から3年次の間に語彙と流暢さに伸びが見られたと報告している。瀧口(2004)は中学校1年生16名、2年生16名、3年生16名、計48名の中学生を対象にフリートークのタスクを課し、流暢さ、複雑さ、正確さの指標を用いて、それぞれの学年の生徒のスピーキング能力の発達を調べた。その結果、流暢さや1ユニット内の単語数などの複雑さは上昇したが、エラーの割合などの正確さに関しては上昇が確認されなかった。江草(2009)は、「オーラル・コミュニケーション」の授業実践において、32人の高校生の英語学習者が1年間でどのようにスピーキング能力が向上するのかについて、物語タスクを2回実施し、流暢さ、正確さ、複雑さの尺度から調査を行った。その結果、1年間の授業実践を経ることにより、流暢さ、正確さ、複雑さのすべての尺度においてスピーキング能力が伸びる結果になった。

先行研究の矛盾した結果を見て分かるように、スピーキング能力の発達は学習環境及び指導、学習の方法によって変わり得るものである。従って、上記の先行研究の結果は一般化することはできず、各教育現場でそれぞれの学習環境に置かれた学生のスピーキング能力の発達を調べる必要がある。学習者の能力変化の傾向を把握し、伸びたところはなぜ伸びたか、伸びてないところはどうすれば伸びるのかを分析し、その結果を次年度の授業に生かさなければいけない。本研究は、中国語を専攻する大学生の学習者の2年次から3年次までの1年間のスピーキング能力の発達を調査したものであり、これを中国語教育分野、とりわけスピーキング教育分野の一資料として提供したいと考えている。

2.2 発話分析の指標

本研究ではスピーキング能力の発達を分析する際に「発話分析の指標」と呼ばれる発話の量、流暢さ、正確さ、複雑さの評価指標を用いる。発話分析の指標とは、発話の中で起こる特定の言語特性を数えて算出する指標である。例えば、英語の「正確さ」の指標は、「誤りのない節数÷節数」で算出する。また、各指標について具体的に説明しておくと、「流暢さ」とは、話し手が実際の処理をしながら、どの程度早く多くの語を話せるか、「正確さ」とは、学習者が実際の処理をしながら、どの程度(文法、語彙、談話に関して)誤りなく話せるかということである。「複雑さ」とは、学習者が実際の処理をしながら、どの程度多様で洗練された

構造、語彙が使えるかを指し、さらに複雑さは統語的複雑さと語彙的複雑さとに分けられる。

中国語学習者を対象にした発話分析の指標を用いた発話の特徴についての研究は、先行研究として王佶旻(2002)と李艶羽(2009)がある。王佶旻(2002)は中国で中国語を勉強する学習者 39 人を対象に 3 種類のスピーキングテスト、すなわちインタビューテスト(question and answer between a teacher and a student)(A タイプ)、文を復唱するテスト(sentence repetition) (B タイプ)、口頭報告テスト(oral report)(C タイプ)を行った。これらのテストでの発話の特徴を比較するため、3 種類のテストでの発話の正確さ、流暢さ、複雑さが比較された。その結果、発話の流暢さと複雑さの側面において、C タイプのテストは A, B タイプのテストとの相関が低いことが分かった。すなわち、口頭報告テストで測っている流暢さと複雑さは他の 2 種類のテストで測っている能力と異なっていたことが明らかになったのである。この結果から、王佶旻はスピーキングテストの妥当性を高めるためには、複数の異なる形式(タスク)で実施されることが望ましいと主張した。李艶羽(2009)は北京語言大学の中国語学習者を対象に行われたタスク中心の授業法(Task-Based Language Teaching)の効果を見るために、授業前と授業後にインタビュー形式のスピーキングテストを行い、両テストでの発話を比較することによって、被験者たちの発話における発話量、流暢さ、正確さ、複雑さ、多様さの発達を検証した。その結果、タスク中心の授業を受けた後、被験者たちの発話量、流暢さ、正確さ、複雑さ、多様さにおいて、伸びの程度は異なるが、すべての側面において発達が見られたとしている。

中国語学習者を対象にした発話分析の指標を用いた研究は少なく、これらの研究は筆者にとって貴重なものであった。特に中国語の発話量、正確さ、流暢さ、複雑さの評価指標の選定、コーディングをする際の資料として参考になるものが多くあった。

なお、本研究の研究対象である中国語を専攻する日本人の大学 2, 3 年生は、所属する大学、単位取得の状況によってすこし異なるが、中国語学習時間はおおよそ 500 ~ 800 時間ほどである。先行研究の研究対象よりまとまった発話を抽出することが可能だと考えられる。したがって、分析指標として、流暢さ、正確さ、複雑さ以外にまとまった発話の首尾一貫性及び文と文の関係を示す接続詞の使用も分析指標とした。

2.3 研究目的

本研究は、中国語を専攻する日本人大学生の中国語学習者のスピーキング能力が 1 年間でどのように変化するかについて調べることである。具体的には、日本人の大学生中国語学習者の発話は、2 年次から 3 年次まで 1 年間の学習を経て、発話量、流暢さ、正確さ、複雑さ、接続詞の使用のうち、どの要素に有意な変化が見られるか。また、変化が見られる場合、どのように変化するかを明らかにする。中国語を専攻する学習者のスピーキング能力を育成するために、その実態を調べ、その調査結果に基づき、中国語スピーキング教育の効果的な指導、評価法や指導技術の方向性を示すことを研究目的とする。

3. 研究方法

3.1 参加者

中国語を専攻している日本人の大学生 20 人(男 8 名、女 12 名)が本研究の調査に参加した。2013 年 7 月、上記の被験者たちが大学 2 年生の時に第一回スピーキングテストを実施した。2014 年 7 月に大学 3 年生になった同じ参加者に対し、第 2 回スピーキングテストを実施した。

第 1 回のテストから第 2 回のテストまでの 1 年間、被験者全員が同じ大学で中国語を学んだ。なお、被験者全員が 2 週間以上の中国語圏への留学経験がないことを確認した。

3.2 使用テスト

使用したのは某大学中国語学部 2、3 年生のスピーキング授業の期末テストである。当該テストは担当教員と被験者の一対一で行われた。まずウォームアップとして、担当教員が 1 分ほど被験者と当日の天気や、その日の朝ごはんなどについて話し合う時間を設けた。このブロックは教員が質問をし、被験者はその質問に答える形式で行った。その後、被験者には事前に用意された 3 つのトピックから 1 つを選んで、それについて 2~3 分ほど話すことが求められた。テストで使用するトピックは 3 つある。(a) 我的学校(私の学校)、(b) 我的一个周末(私の週末)、(c) 我的一个同学(私の同級生)である。本研究ではこの 3 つのトピックについて話すときの発話のみ分析対象にした。

3.3 分析指標

この節では、本研究で被験者の発話を分析する際に用いる 5 観点 7 項目の言語指標の計算方法について述べる。

3.3.1 発話量を測定するための言語指標

発話量とは一定時間あたりの語彙数(中国語の“词”の数)である。本研究では 1 分当たりの“词”の数を求めた。発話中の“词”を数える際、基本的に、「“词”とは、独立して運用できる、意味を有する最小の単位である」という“词”の概念を大前提にした。しかし、この概念にこだわりすぎると、“词”として扱って良いか、例えば、“跳舞”、“结婚”、“北京人民大会堂”などのように判断に迷うケースが出てくる。そこで、“词”を数える作業を効率よくするため、本研究では、北京語言大学から刊行された《对外汉语教学实用语法》(卢福波, 2010)に記述されている「語彙の部分」(“词”的部分)を参考に、品詞の分類に基づいて単語を切り分けることにした。例えば、前述の“跳舞”、“结婚”は 1 つの動詞として見なし、それぞれ 1 語として数え、“北京人民大会堂”は場所名詞として、同様に 1 語として数える。

また、先行研究の分類方法を参考に、分析の効率面に配慮し、本研究では以下のものも 1 つの“词”と見なした。

1. 単音節“的”字结构”

例えば：“他的” “新的” “红的” “有的” など

2. 動詞の重ね型と「V 不 V」形式

例えば：“想想” “看一看” “能不能” など

3. 名詞 + 単音節方位詞

例えば：“家里” “公司里” “马路上” など

4. 数量詞フレーズ

例えば：“第一次” “两个” “这个” など

5. 部分挿入語

例えば：“比如说” “就是说” など

更に、本研究では定型表現(固定短语、成语)も“词”と見なした。

1. 固定短语

例えば：“肉包子打狗” “柳暗花明又一春” など

2. 成语

例えば：“千方百计” “避重就轻” “闭月羞花” “亡羊补牢” など

“词”の具体的な数え方は、すべての発話から、単語1語からなる間投詞や繰り返し、言いよどみ、自己訂正した語の数を引くというものである。以下に例を挙げる。

例1 “词”の数え方

(1) 我 吃 了 三碗 米饭。

(2) 我、我、找 工作 的 时候，最 重要 的 是 稳定。

例1の(1)では、代名詞の「我」、動詞の「吃」、助詞の「了」、数量詞フレーズ「三碗」と名詞の「米饭」、全部で5個の“词”からなる。

例1の(2)では、代名詞の「我」を繰り返し使っているため、1つと数え、その後動詞の「找」、名詞の「工作」、助詞の「的」、名詞の「时候」に続き、最後の形容詞の「稳定」まで、全部で10個の“词”を用いたとする。

3.3.2 発話の正確さを測定するための言語指標

外国語教育の分野では、基本的に「誤りのないASユニット」の割合を発話の正確さを測定するための言語指標とする。AS ユニットとは、英語をはじめ、外国語教育分野での発話を分析するために作られたものであり、The Analysis of Speech Unitの略である。T-unitを基にして統語的な単位を基準としているが、イントネーションとポーズを用いて区切ることもできる。Foster(2000)によれば、AS-unitは1人の発話者が発した独立した節、または独立した副節である。これらに従属節を伴うこともある。独立節とは定形動詞を含む節である。また、副節とはひとつもしくはひとつ以上の句であり、文脈によって省略していた部分が復活できて完全な節になれるものである。

上述のAS-unitの概念を参考にしながら、中国語を対象にした先行研究、鹿琮世(1987)、李艶羽(2009)、王佶旻(2002)で用いた測定方法とも照らし合わせて、本研究では、中国語の単文(「单句」)を分析単位とした。独立している単文(「单句」)を1AS-unitとする。複文の中の単文において、文の構造と意味が完全なもの¹⁾であれば、それも1AS-unitとする。文の構造と意味が完全なものでなければ、複文ごとにひとつのAS-unitとする。以下に具体例を挙げて説明する。

・単文について

例1 独立した単文の例

- (1) |我吃饭(私はご飯を食べる)| (1AS ユニット)
(2) |他去商店买手表(彼は商店に行って時計を買う)| (1AS ユニット)

・複文の扱いについて

例2 複文の中の単文において構造や意味が完全なものである場合

- (1) |前面是地铁站, |后面是超市。| (2AS ユニット)
(前は地下鉄の駅で、後ろはスーパーです。)
(2) |他来不来没关系, |我不太在乎。| (2AS ユニット)
(彼が来るか来ないか関係ない、私はあまり気にしない。)

例3 複文の中の単文において構造や意味が完全なものではない場合

- (1) |如果你去的话, 我也去。| (1 AS ユニット)
(もしあなたが行くならば、私も行く。)
(2) |他一边上学, 一边打工。| (1 AS ユニット)
(彼は学校に通いながらアルバイトをしている。)

更に口語表現の特徴を考慮して、談話や場面の文脈によって省略していた部分が復活できて完全な文になりうるもの、マイナーな発話なども1ASユニットと数えた。

例4 文脈によって省略していた部分が復元可能で、完全な文を構成しうるもの。

- (1) |你来日本几年了?(日本に来て何年?) | (1AS ユニット)
|两年(2年)。| (1AS ユニット)

例5 マイナーな発話。Irregular sentences や Nonsentences と分類されたもの。

- (1) |谢谢(ありがとう)| (1AS ユニット)
|好(OK)| (1AS ユニット)

誤りは、自己訂正が行われていなかった語彙・文法の間違いを数えた。ひとつのデータの中に同じ誤りが繰り返して現れる場合は、まとめて1回と計算した。

3.3.3 発話の複雑さを測定するための言語指標

中国語の複雑さを分析対象とした先行研究は管見の限り、王佶旻(2002)、李艶羽(2009)しかなかった。本研究では英語教育の分野で用いられた測定方法を参考にしながら、王佶旻(2002)で用いていた「ユニットあたりの語(中国語では“词”)の数」によって統語の複雑さを測定しようと考えたが、スピーキングの場合、文が長ければ長いほど良いとは限らないため、今回文の長さによる統語の複雑さの分析を断念し、統語の複雑さの言語指標として、統語の多様性を分析することにした。発話の複雑さは文の長さだけではなく、どれだけ幅広い構文パターンを使えるかも複雑さの言語指標である(李艶羽,2009)と考え、李艶羽(2009)に基づいて、「基本構文の総数に対する異なり構文の数の割合」によって統語の多様性を測定した。また、語彙の多様性を「総語数に対する異なり語数の割合」によって測定した。

以下、複雑さの2つの指標についてそれぞれの計算方法について述べる。

3.3.3.1 構文パターンの多様性

統語の多様性の言語指標である「基本構文総数に対する異なり構文の数の割合」の計算方法は以下に示す。まず、基本構文は李艷羽(2009)に従い、以下の14種類とした。

- 名詞述語文 (名詞谓语句)
- 動詞述語文 (动词谓语句)
- 形容詞述語文 (形容词谓语句)
- 主述述語文 (主谓谓语句)
- “把”構文 (“把”字句)
- 受け身の表現 (“被”字句)
- 連動文 (连动句)
- 兼語文 (兼语句)
- 存現文 (存现句)
- 比較表現 (比较句)
- 二重目的語文 (双宾句)
- “是...的”の表現 (“是...的”句)
- “有”を用いた表現 (“有”字句)
- “是”を用いた表現 (“是”字句)

構文の認定方法は鹿琮世(1987)に従った。2種類以上の構文が混ざって現れた時、現れた構文の種類の個数に従い構文の個数を認定した。以下の例1で具体例を示す。

例1 2種類以上の構文が混ざっている場合

(1)他走过来把我的钱包捡了起来。

(彼がやって来て私の財布を拾ってくれた。)

(2)他有一个被所有人羡慕的女朋友。

(彼にはすべての人に羨ましがられる彼女がいる。)

(1)の文はまず「連動文」である、同時に「“把”構文」も使われている。(2)の文は「“有”を使った表現」であると同時に「受け身の表現」も使っている。このような場合、1文であるが、構文は2種類として数える。

「基本構文総数に対する異なり構文の数の割合」の計算方法に関して、まずひとつの発話の中で上述の構文が何種類使われたかを数えた。重複して使われても1回としか数えない。その後得られた数を14で割り、その割合を計算する。

3.3.3.2 語彙の複雑さ

語彙の複雑さを示す「総語数に対する異なり語数の割合」の数え方を以下例1に示す。繰り返し出現する同一語を1語と数え、学習者が当該データ内で何種類の“詞”を使ったのかを計算する。これは被験者の「語彙の豊富さ」を知るひとつの観点である。中国語の“詞”に関する扱いは3.3.1「発話量を測定するための言語指標」を参照されたい。

以下の例1で「総語数に対する異なり語数の割合」の数え方の具体例を示す。下線を引いた

単語は異なり語である。()内の数字は異なり語数である。

例1 「総語数に対する異なり語数の割合」の数え方

但是,你们觉得如果,爱一个人,会标准那样吗(11個)?因为如果你们,找一个比较合适的人, (6個)你们也,一钟情,一见钟情就.....我也会不相信。(6個)但是,如果你们爱一个人,你们,没有那样,如果那样,你们的标准就会没有了。(3個)

(異なり“词”数 26 ÷ 総“词”数 48 = 異なり語数の割合 54%)

3.3.4 発話の流暢さを測定するための言語指標

流暢さの言語指標の測定方法には、大別して、会話の一時的な停止を捉えた場合と、言いよどみを捉えた場合の2つに分類される。前者については、ポーズの数を数える方法やポーズ及び沈黙の総時間を測定する方法が考案されている(Foster, 1996; Mehnert, 1998)。一方、後者については非流暢さの尺度として、繰り返し、自己訂正などを数える方法がある(Foster & Skehan, 1996)。本研究では、ポーズ、沈黙の使用と該当となる言語使用の両側面に注目し、一定時間(1分)における以下の言語指標の出現頻度を求めた。なお、本研究では3秒以上の沈黙をポーズとして数える。以下、本研究で用いる流暢さの言語指標の具体例を示す。

3.3.4.1 ポーズの数

句末、文末などの文法的切れ目に生じるポーズである。音声を伴わないポーズと“啊”(ア-)、“嗯”(ウン)、“喔”(オ-)、“呃(エー)”などの音声を伴うポーズがある。

例1：因为(停顿3秒)，人们都喜欢，找，好好的房，愿意好好的房间。

(なぜなら(沈黙3秒)、人々が皆好き、よい部屋を探すのが、よい部屋を願っている。)

例2：那，以后，嗯(停顿3秒)，以后看大，家，家外面的一个重要的、重要的楼。

(それから、うん(沈黙3秒)、それから外の重要な建物を見る。)

3.3.4.2 繰り返し、自己訂正の数

統語、形態素、語順が修正されずに繰り返された単語、句、節の数、または自分で間違いを意識し、訂正することが行われた回数。

例1：所以(停顿4秒)，所以，要稳定的工作。

(だから、(沈黙4秒)、だから、安定したお仕事がほしい。)

例2：工作的时候，那个公司，不太稳定的话，很容易被开，开雇，(停顿3秒)开除(笑)。

(仕事をするとき、会社はあまり安定ではないと、开，开雇，(沈黙3秒)开除(解雇)されやすい(笑)。)

3.3.5 接続詞の使用の測定方法

本研究では、一まとまりの発話を分析対象としているため、発話の首尾一貫性及び文と文の関係を示す接続詞(连词)の使用も1つの分析指標とした。こちらも一定時間(1分)におけ

る接続詞の出現頻度を求めた。なお、接続詞の概念及び扱いは前述戸福波(2010)に従った。
最後に、本研究で用いる発話量、正確さ、流暢さ、複雑さ、接続詞の使用の言語指標を表1にまとめる。

表1 分析する言語指標の種類

指標
発話量 : 1分間当たりの“ 詞 ”の数
正確さ : 誤りのない単文の割合
複雑さ : 総語数に占める異なり語数の割合 14種類の 基本構文総数に対する異なり構文の数の割合
流暢さ : 1分間当たりのポーズ数 1分間当たりの繰り返し、自己訂正の数
接続詞 : 1分間当たりの“ 連詞 ”の数

3.4 分析方法

スピーキングテストを行っている間の発話はすべて録音され、文字化された。文字化は間違いを防ぐために書き起こしは2名(中国人大学生1名と筆者)で行った。分析に主観性が入ると思われる部分については評価者2名で評価作業を行い、評価が一致したものを分析に使用する数とした。

1回目、2回目のテスト間の発話言語指標の平均値の間に差があるかについての分析はデータに対応があるt検定を用いた。

4. 研究結果

4.1 各言語指標の平均値及び標準偏差

表2は、第1回と第2回のスピーキングテストの発話の結果を示している。全体として、平均値から見れば、1回目から2回目にかけて、程度の差はあるが、すべての項目において伸びが見られた。

表2 各言語指標の平均値&標準偏差

	1回目		2回目	
	M(注1)	SD(注2)	M	SD
発話量	61.1	8.30	75.6	7.51
誤りのない単文	.77	.00	.79	.00
異なり語数の割合	.69	.00	.70	.00
14種類の構文	.30	.00	.31	.00
ポーズ数	3.05	.57	2.45	.26
繰り返し、自己訂正	.80	.37	1.5	.68
接続詞の使用	.75	.37	1.1	.68

注 1 : M = Mean、平均値である

注 2 : SD = Standard Deviation、標準偏差である

4.2 発話量に関する結果

発話量を表す 1 分当たりの“ 詞 ” の数は、2 年次と 3 年次との比較では、順調に上昇していた。2 年次には 1 分間あたりおおよそ 61 個の単語を発していたが、3 年次になると、1 分間あたり大凡 75 個の単語を発するようになった。データに対応がある t 検定を行ったところ、1%水準の有意差が生じた ($t(19) = -18.6, P < .00$)。

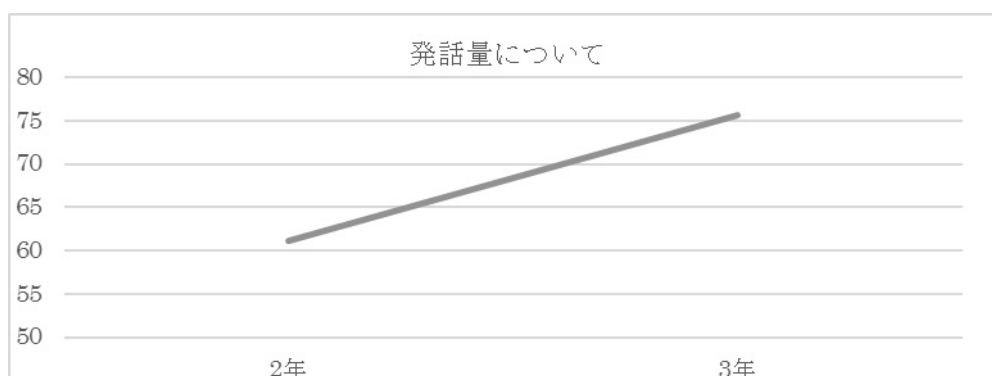


図 1 : 発話量の比較

4.3 正確さに関する結果

正確さの指標である誤りのない単文の割合は、2 年次と 3 年次との比較では、平均値は上昇していたが、データに対応がある t 検定を行ったところ、有意差は認められなかった ($t(19) = -2.12, ns$)。しかし、誤りのない単文の割合の平均値を見ると、2 年次、3 年次ともに 7 割を超えていたので、学習者たちは大変正確さの高い発話をしていたことがわかった。

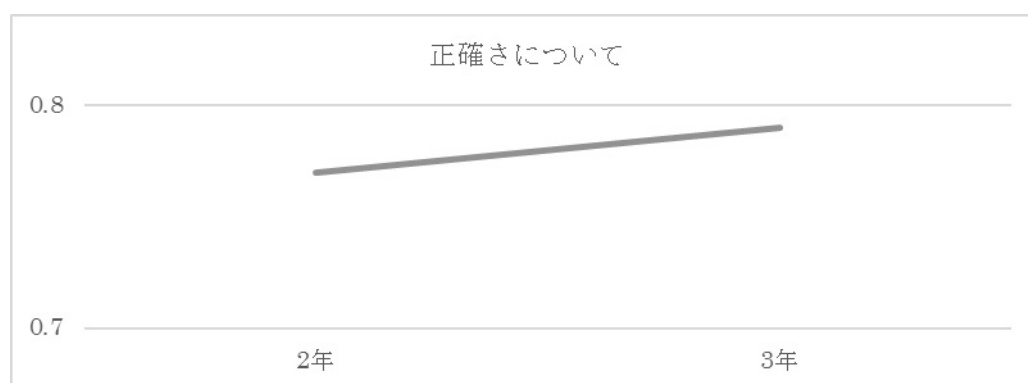


図 2 : 正確さの比較

4.4 複雑さに関する結果

4.4.1 語彙の複雑さについて

語彙の複雑さの指標である総語数に占める異なり語数の割合は、2年次と3年次との比較では、平均値は若干上がっているが、データに対応があるt検定を行ったところ、有意差は認められなかった($t(19) = -1.28, ns$)。



図3：語彙の複雑さの比較

4.4.2 構文の多様さについて

構文の多様さの指標である14種類の基本構文総数に対する異なり構文の数の割合は2年次と3年次との比較では、平均値はほとんど変わらなかった。データに対応があるt検定を行ったところ、有意差も認められなかった($t(19) = -0.21, ns$)。今回のデータに限って言えば、学習者たちがよく用いた文型は3~4種類、すなわち、動詞述語文、形容詞述語文、“有”を用いた表現、連動文であった。また、もっとも使われていない構文は“把”構文、受け身の表現(“被”字句)、兼語文であった。

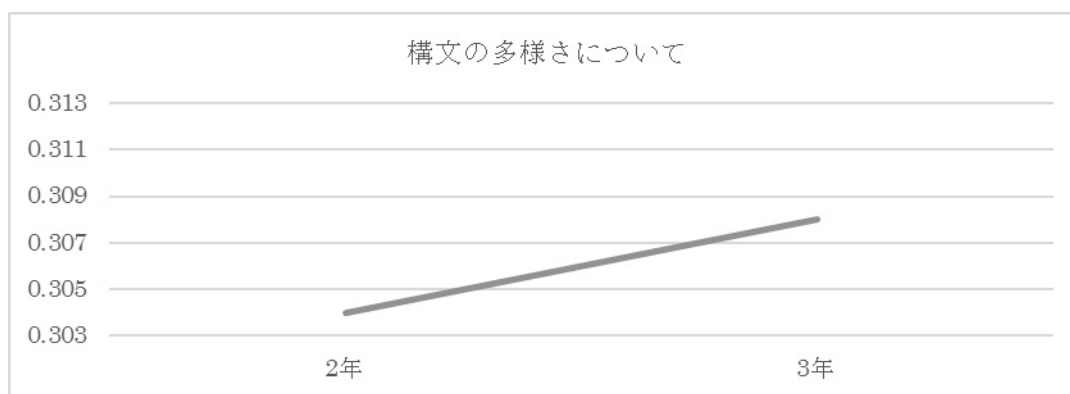


図4：構文の多様さの比較

4.5 流暢さに関する結果

流暢さを表す指標は2つあり、1つはポーズの数を数える方法で、本研究では、1分間当たりのポーズの数を数えた。もう1つは非流暢さの尺度を数える方法で、本研究では、1分間当たりの繰り返し及び自己訂正の数を数えた。

4.5.1 1分間当たりのポーズの数について

1分間当たりのポーズの数は、2年次と3年次との比較では、3年次の方がポーズの数が少なくなった。データに対応があるt検定を行ったところ、1%水準の有意差が生じた($t(19) = 2.69, P < .00$)。このことから、2年次の発話は1年間の中国語学習を経て、ポーズの数が少なくなり、流暢になったことがわかった。また、ポーズが続く時間を見ると、2年次には、最長15秒ほど沈黙した学生がいたが、3年次になると、最長の沈黙でも4秒ほどであった。

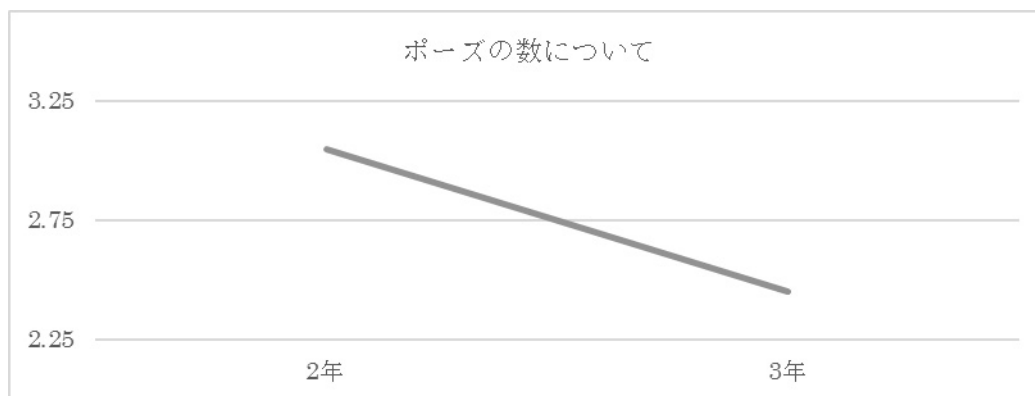


図5：ポーズの数の比較

4.5.2 1分間当たりの繰り返し及び自己訂正の数について

1分間当たりの繰り返し及び自己訂正の数は、2年次と3年次との比較では、3年次の方が多くなった。データに対応があるt検定を行ったところ、やはり1%水準の有意差が認められた($t(19) = -2.89, P < .00$)。繰り返し及び自己訂正の数は非流暢さの指標として数えられていて、その数が増えることは一見スピーキング能力の低下にも見えるが、しかし、これはスピーキング能力の違う部分が発達しているということも考えられる。この点に関しては第5節で考察を行う。

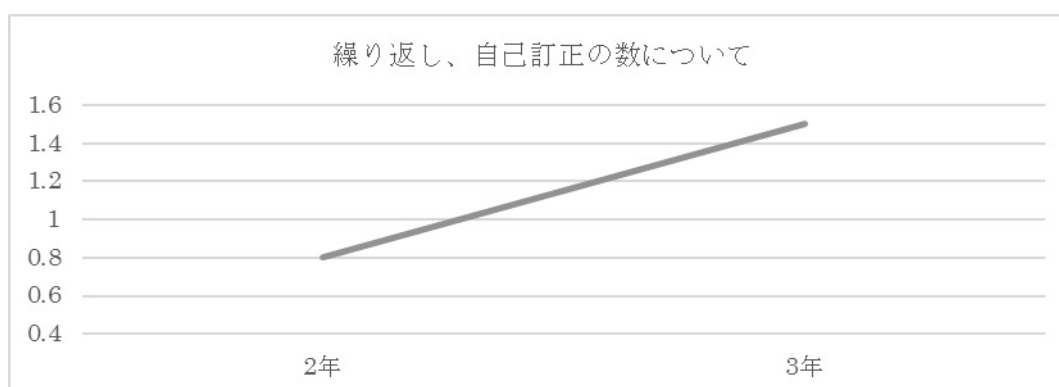


図6：繰り返し、自己訂正の数の比較

4.6 接続詞の使用に関する結果

文と文の関係を示す接続詞の使用に関しては、2年次と3年次との比較では、平均値はほ

んの少し上昇したが、データに対応がある t 検定を行ったところ、有意差は認められなかった ($t(19) = -1.56, ns$)。また、平均値を見ると、2年次、3年次ともに1分間当たりの発話に接続詞はおおよそ1個しか使わないことがわかった。

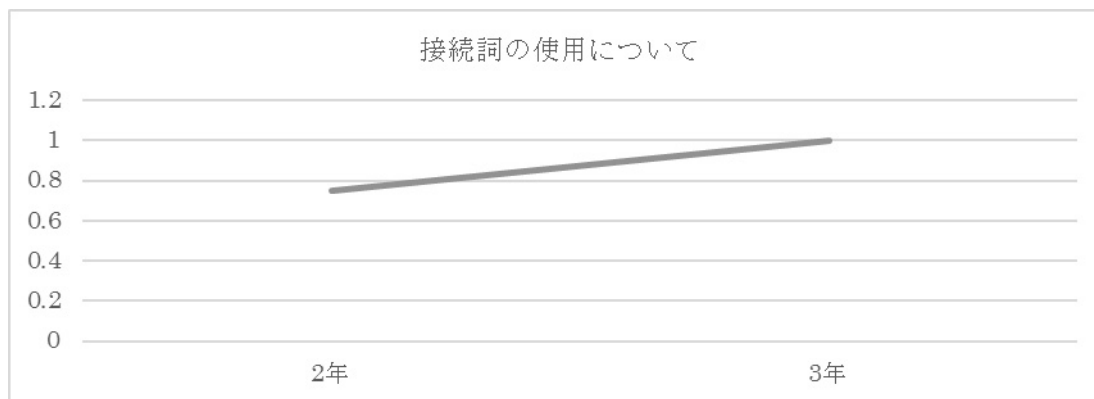


図7：接続詞の使用の比較

5. 考察

本研究では、日本人大学生の中国語学習者が1年間でどのようにスピーキング能力が伸びるのかについて、スピーキングテストを2回実施し、発話量、正確さ、流暢さ、複雑さ、接続詞の使用と5つの観点、7項目から分析を行った。

第4節の結果をまとめると、日本人の大学生中国語学習者の発話は、1年間の学習を経て、有意に変化したのは発話量(3年次には発話量が増えた)、流暢さ(3年次には1分間当たりのポーズ数が少なくなったが、繰り返し、自己訂正の数が増えた)であった。対照的に、有意な変化がなかったのは、正確さ、複雑さ、と接続詞の使用であった。

まず、ポーズ数が少なくなり、発話量が増えるということは1年間の学習を経て、学習者たちは言えることが増えて、沈黙の時間が短くなり、発話が流暢になったことであろう。しかし、同時に非流暢さの尺度として繰り返し、自己訂正の数が増えたという結果も出ている。これは一見、スピーキングの能力の低下にも見えるが、見る側面を変えれば、スピーキング能力の異なる部分の発達の現れかもしれない。学習者のモニタリングの機能(Krashen, 1985)が働いているからこそ、繰り返しと自己訂正ができたかもしれない。モニタリングの機能とは、学習者が発話の段階で、自分の発話に誤りがあると気付いたとき、習った言語の明示的な知識(explicit knowledge)に基づいてそれを訂正するという機能である。モニタリングによって自己訂正する能力もコミュニケーション能力の一部であるため、2年次には自分で自分の間違いを訂正できず、沈黙に陥ったが、3年次になると、誤りに気づいたときに言い直しをして、自分で訂正する能力が発達したために、繰り返し及び自己訂正の数が多くなったのだと思われる。

正確さに関しては、2年次と3年次と比較した結果、有意差はなかったが、誤りのない単文の割合の平均値は2年次と3年次とともに7割を超えたため、学習者たちが正確さは高めの発話をしていたことがわかった。今回のテストは期末試験であったため、学生たちは何よ

りも正確さを重視していたのかもしれない。

複雑さについては、語彙の豊富さも構文の多様さも有意な変化がなかった。1年の勉強を経れば、語彙が豊富になってもおかしくはないのだが、今回有意さが見られなかったことは正確さと同じく、会話の抽出方法が期末試験であったため、被験者たちは複雑さにはチャレンジせずに、とりあえず一番簡単な語彙、文法を用いて、正確さだけを守ろうとしたのかもしれない。いずれにせよ、豊富な語彙を使えるためには、授業の中で、1つのことを様々な言い方で言えるように練習したり、発話が単調にならないように、類義語を覚えたり、新しい単語を他の中国語を使って説明したりする練習が必要と思われる。

また、文法の複雑さを表す14種類の基本構文総数に対する異なり構文の数の割合も2、3年次ともに低かった。具体的に使われた構文を見ると、多くの学習者は1つの発話におもに3~4種類の構文、すなわち、動詞述語文、形容詞述語文、“有”を用いた表現、連動文を使っていたことがわかった。同じ文型ばかり使うと、発話が単調で、時には不自然に聞こえることもあるため、今後、スピーキングの授業において、さまざまな構文を自然に使えるように練習する必要があるだろう。また今回のデータに限って言えば、日本人学習者がもっとも使われていない文型は、“把”構文、受け身の表現(“被”字句)、兼語文である。20名全員の発話を見ても、“把”構文、受け身の表現(“被”字句)は一度も使われておらず、兼語文は一回しか使われていなかった。中国語専攻の3年生ともなれば、文法は一通り学び終えているはずである。それにもかかわらず、実際使えていない文型があることが本研究の調査で明らかとなった。このような文型をうまく使いこなすためにはまず言語コーパスなり、インターネットの検索機能なりを用いて、学生と一緒に例文をたくさん見つけることが重要である。更にどんなときにこれらの例文が使われているのを調べて、学生に文脈の特徴をまとめさせる練習も必要であろう。こうして、中国人は大体いつ、どういう話題の時に、“把”構文、あるいは受け身の表現を使うのかを学生に意識させることが肝要だと思われる。

文と文の関係を示す接続詞の使用について、これも有意な変化が見られなかった。学習者の発話の多くは単文の羅列だけであった、例えば、自己紹介をする際に、“我是日本人，我今年20岁，我喜欢足球，我想去中国，我喜欢听音乐，我喜欢吃中国菜(私は日本人です。私は20歳です。私はサッカーが好き。私は中国に行きたい。私は音楽が好きです。私は中華料理が好きです)”のように接続詞を使えないと、段落のまとまりが悪くなるだけではなく、単文の羅列だけでは単調で、不自然になる場合もある。単文と複文を適度に使い分けられると、ネイティブらしいリズム感が出る。これらのことも意識するかしないかで発話は大きく変わってくると思われる。

最後に評価の面での教育的示唆であるが、今回のスピーキングテストは期末試験であるため、2年次、3年次ともに大変正確な発話をしていた。なぜなら、試験だから、とりあえず正確な文で言わなければならないと考えて、おそらく多くの学生が複雑さより正確さを重視していたと思われる。しかし、“我是日本人，我今年20岁，我喜欢足球，我想去中国，我喜欢听音乐，我喜欢吃中国菜(私は日本人です。私は20歳です。私はサッカーが好き。私は中国に行きたい。私は音楽が好きです。私は中華料理が好きです)”のように、正確と言えば正確

だが、文型が単一で、接続詞も使っていない文書は非常に単調に感じられる。正確であるからといって、かならずしもスピーキングの得点が高いとは限らない場合もある。したがって、今後、教育現場でスピーキング能力を評価する際に評価計画や評価基準を慎重に設定すべきと考える。

6. 今後の課題

本研究では、日本人大学生の中国語学習者が1年間の授業を経て、同じ話題のモノローグの発話を行ったときにどのような変化が見られるかを調べ、それを中国語スピーキング能力の発達と捉えた。全体としては、発話量、流暢さが増していたが、正確さ、複雑さ、接続詞の使用に関しては、有意な変化が見られなかった。

今後モノローグタスクのみならず、ダイアログ形式を含めた様々なタスクでスピーキング能力の発達を見ていく必要があるだろう。また、今回は1年と限定されていたが、やはり言語学習は長い年月が必要のため、今後大学4年間での伸びなど幅広い期間で調べていくのも有意義であろう。

注

1) 鹿琮世(1987, 世界汉语教学第二期 P26)の“复句中的单句, 只要结构, 句意相对完整, 有一个表示句意终结的句调就可作为单句的句例归入有关句型。”に基づいている。

参考文献

- 江草千春.2009.「スピーキング能力の発達に関する縦断的研究-オーラル・コミュニケーションでの取り組みから-」『Research bulletin of English teaching』6. 1-15
- 小泉利恵・山内逸美. 2003.「日本人中学生のスピーキング能力の発達：自己紹介のタスクを用いて」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』17.33 - 44
- 瀧口均.2004.「日本人 EFL 中学生のスピーキング能力の発達研究 - 流暢さ、複雑さ、正確さの指標を用いて」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』18.1 - 13
- 鹿琮世.1987. 关于现代汉语句型统计与研究的几个问题. 《世界汉语教学》第4期. 23-27
- 李艳羽.2009. 任务型语言教学模式在对外汉语口语课上的应用研究 未发表硕士论文 北京语言大学
- 王佳旻.2002. 三类口语考试题型的评分研究. 《世界汉语教学》第4期. 63-75
- 卢福波.2010. 《对外汉语教学实用语法》北京语言大学出版社
- Foster, P.(1996). Doing the task better: how planning time influences students' performance. *Challenge and change in Language Teaching*, 126-135.
- Foster, P. & Skehan, P. (1996). The influence of planning and task type on second Language performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 299-323.
- Foster, P., Tonkyn, A., & Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken language: A unit for all reasons. *Applied Linguistics*, 21, 354-375.
- Koizumi, R., & Katagiri, K. (2007). Changes in speaking performance of Japanese high school students:

The case of an English course at a SELHI. *ARELE*, 18, 81-90

Koizumi, R. (2008). Difference in speaking performance: Comparisons between first, second, and third-year Japanese high school students. *JABAET Journal*, 12, 147-148

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.

Mehnert, U. (1998). The effects of different length of time for planning on second language Performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 83-108.

Nation, P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. New York: Routledge

付録: 2年生、3年生の発話例

2年生 A の発話

我的大学

我的大学是 × × 大学，校园不大。在长久手市。长久手市在名古屋的东边。我每天坐火车来学校。我们大学有外文系，英语专业，中国专业，德语专业，法语专业。学校有很多外国人老师。有公园，环境很好，也很干净。校园里有小卖部，图书馆，体育馆，游泳池，操场。我不去体育馆，我小时候不喜欢运动了。

3年生 B の発話

我的业余生活

我周末喜欢去唱卡拉 OK，打保龄球，和买东西。有时候吃野外烧烤。日本的年轻人最喜欢跟朋友们一起去买东西。中午我们在咖啡馆一起吃午饭，然后照贴纸照片。最近的贴纸照片高性能，很大的和明亮的照明的帮助，她们的皮肤很好看。技术的处理的帮助，她们的眼睛，眼睛很大。她们的嘴很长，很性感。

執筆者紹介

氏名：曲明

所属：室蘭工業大学 ひと文化系領域

Email：gogogomay72@yahoo.co.jp