

中階程度日語專攻的台灣大學生之日語口語表達的指導方向 —透過意識調查與發話分析之探討—

黃 英 哲

國立臺中科技大學應用日語系 副教授

摘要

本篇論文為發掘指導台灣日語學習者提升日語口語表達技能的方法，特別針對學習者自身意識到口語表達的問題與其實際發話的問題點做一剖析。以 143 名日語專攻中階程度的大學生為對象，施予開放式問卷調查後發現，其特別感到困擾的項目有「表達的基本功」、「表達的正確度」、「語彙能力的不足」3 項。然而，再將此 143 名中 40 名學習者的實際發話加以分析後，則可抽取出 10 大問題點。藉由此次的分析結果可知：指導台灣學習者日語口語表達時，除了語句的正確性與基本功之傳授之外，亦應多督促其注重實際的表達技巧面。

關鍵詞：口語表達，意識調查，發話分析，基本功，表達技巧

受理日期：2013.08.31

通過日期：2013.10.26

Suggestions for Instruction on Oral Communication Skills for Intermediate Level Taiwanese learners of Japanese: From a Survey on Awareness and an Analysis of Performance

Huang Ying-che
Associate Professor,
National Taichung University of Science and Technology

Abstract

This article looked into intermediate level Taiwanese learners' awareness about and performance of oral interaction in order to obtain suggestions for helping them to acquire advanced skills of speaking Japanese. An open-end questionnaire survey was conducted for 143 Japanese learners who were registered in intermediate level courses at a department of Japanese about problems they felt they had in speaking; it revealed that the learners were most concerned about lack of accuracy, limited size of vocabulary, and lack of knowledge of appropriate expressions. Interviews were given to 40 learners and their utterances were analyzed, and actual problems turned out to be related to skills of conducting interactions rather than to knowledge or accuracy. Thus, instructions for these intermediate learners should promote their awareness on importance of interactive skills.

Key words: oral communication, awareness, analysis of utterances, knowledge, interactive skills

**中級レベルの日本語専攻台湾人学習者に対する
口頭運用技能指導への示唆
－意識調査と発話分析の結果から－**

黄 英哲

台中科技大学応用日本語学科 准教授

要旨

本稿では、中級レベル台湾人日本語学習者がより高い口頭発話技能を獲得するよう援助する方法を見出すために、学習者が自身の話す技能について抱いている問題意識と実際の発話の中に見られる問題点とを分析した。日本語学科の中級レベルのクラスに在籍する143名の学習者に対してアンケート調査を実施したところ、彼らが特に大きな問題と感じているのは、適切な表現の知識、正確さ、語彙力の不足の3点であった。しかし、40人の学習者に対して行ったインタビューの応答の発話を分析したところ、それらよりも運用技能にかかわる問題が10点ほど抽出された。この結果から、中級の台湾人日本語学習者に対する指導では、正確さや知識の量だけでなく運用技能が重要であることを意識するよう促す必要があることが明らかになった。

キーワード：口頭伝達、意識調査、発話分析、知識、運用技能

中級レベルの日本語専攻台湾人学習者に対する 口頭運用技能指導への示唆 —意識調査と発話分析の結果から—

黄 英哲

台中科技大学応用日本語学科 准教授

1. はじめに

台湾で日本語を専攻している大学生たちの多くは、中級段階になると口頭の発話における流暢さが増大するが、発話技能の洗練が順調に進まず、「中級」から「上級」、「超級」へと進んでいくことが難しいケースが少なくない。学習者が自分の能力についての自覚を得る最も直接的な契機の一つは日本語能力試験であるが、現行の日本語能力試験は会話運用技能を直接測定するものではないため、「N2」、「N3」などの級が運用技能を反映しているとは限らず、学習者自身の会話技能における問題認識を助けるとは期待できない。また、文法や作文等の指導に比べて、会話指導は方法論が十分に確立しているとは言えない。したがって、発話技能が伸び悩むという問題の裏には、学習者自身が克服しようと留意している問題点と実際の問題点とが一致していない。いわば「努力が空回りしている」という現象があるかもしれないと疑われる。そこで、本稿では、中級段階の日本語学科の学生自身が自覚している問題点と、実際の日本語発話に見られる問題点とを分析し、口頭の運用技能指導の教育実践への示唆を得たいと考えた。

以下、第2節で関連した先行研究を概観して本稿における問題意識を確認し、第3節では本研究で行った二つの調査の方法を述べる。第4節と5節で調査結果を示し、第6節では結果に基づいて口頭発話技能指導の方法について論ずる。

2. 先行研究

日本語学習者が日本語母語話者と交渉する場面における言語や行動、すなわち接触場面の研究が近年盛んになったが、そうした研究は、学習者の発話自体を対象としてその特徴に重点を置く研究と、学習者の心理や行動に焦点を絞った研究とに大別できる。前者には、文法上の誤用や語用論的不適切さを分析したものなどがあり、後者には、学習者の不安や、学習者が問題点を補い会話の円滑度を進めるために取る様々な方策、すなわち、「コミュニケーション・ストラテジー」に焦点を絞った研究などがある。

2.1 学習者の発話を分析した研究

2.1.1 文法的誤用の分析

中国語母語話者の誤用を扱った研究は膨大な数に上るが、実際の発話データを分析したものは、比較的少ない。実際に行われた発話をデータとして分析した近年の論考としては木村（2009）が挙げられる。これは、上級日本語学習者を対象にしたインタビューと香港の歌手アグネスチャン（陳美齡）のブログをもとに、「に」と「で」の誤用、「に」と「を」の誤用、「を」と「が」の誤用について考察している。

文法的誤用がコミュニケーションの成立や話者の印象の形成に及ぼす影響は無視してよいものではないが、誤用についての指導を「話す」訓練の中で扱う意義は大きいとは言えず、口頭での運用技能の指導への示唆は限定的である。

2.1.2 語用論上の不適切さの分析およびその教育利用

非母語話者側の語用論上の不適切さの分析については、尾崎（1981）の論考が先駆的である。尾崎（1981）は実際の会話における非母語話者の発話に見られる語用論上の不適切さを分析し、学習者の伝達能力の育成に有用な提言を行うとともに、日本語教育の中でも「コミュニケーション・ストラテジー」研究が盛んになるきつ

かけを作った。主な論点を以下で概観したい。

尾崎（上掲）は3名の上級日本語学習者を対象に、ネウストプニー(1981)が提唱した「問題分析」の手法で、学習者たちの「事前訂正」(日本語学習者が誤りを未然に防ぐ言語行動)と「事後訂正」(日本語学習者が実際に起きた誤りを訂正する言語行動)を分析した。表1に「事前訂正」の結果をまとめて示す。

表1 上級日本語学習者の発話データ中の「事前訂正」

側面	伝達技術	不適切な行動あるいは問題
内容	1. 不確かさの表明	丁寧体で進められている会話の中に、普通体である「なんて言うのかな」、「なんていうの」が現れる。
	2. 確認	「母国語場面」にはほとんど表れない、文法規則の確認を相手に求めている。
	3. 非言語化	「母国語場面」に現れにくいしぐさを行っている。
	4. 簡略化	努力すれば言えるにも関わらず、過度に簡略化している。
円滑化	1. 声量	語の意味以上に声量の変化が影響を与えることを意識していない。
	2. 同化	指摘なし
	3. やわらげ	1. やわらげのために文末に「けれど」を用いているが、個々の音節が明瞭すぎる上に音量が下がらないため、フォーマルな面が強調され、やわらげの効果が十分に出不ない。 2. 「けど」「けれど」を多用する一方で「いや、いや」「えー」など固い応答詞、間投詞が多いため、全体としてやわらげの効果が薄れている。
	4. 応答	1. 若い女性にふさわしくない「いや、いや」のような応答詞が使われている。 2. NSの質問の意味がつかめなかったときに、攻撃性を感じさせるような応答をしている。「え!?!」という応答詞と同時に、目を見開き、上体を前にかがめながら、心もちあごを上に向ける動作をする、など。
	5. 間あい	1. 「まあ」、「なんか」、「もう」、「むしろ」が話をぼかすという本来の役割に加えて、話のリズムをとる遊びことばのように用いられている。 2. 年齢や性にふさわしくない音声を使っている。女性学習者が中年男性が形式ばったスピーチで使うような「えー」、「えーと」を使うなど。 3. 拒否的態度を示すような応答をする。例えば、応答を拒否するような響きのある「うーん」を使うなど。 4. 間投詞を不適切に多用する。例えば、ごく単純だと思われるような事柄を述べるときにまで間投詞を多く入れるため、もったいぶっている、耳ざわりなどのマイナスの印象を与える。

尾崎（1981）を基に筆者が作成

上記の指摘は英語を母語とする上級日本語学習者 3 名の日本語発話から抽出されたものであるが、口頭の発話に見られる不適切性を分類した点で画期的であった。しかし、中国語を母語とする話者にそのまま当てはめることができないであろうことは容易に予想される。

尾崎は、コミュニケーション上の問題点についての教育方法の提案においても先導的役割を果たした。尾崎（2003）では、接触場面における電話会話の終結部に焦点を当て、「お膳立て」、「いとまごい」、「別れ」という 3 段階からなる内部構造とその各段階における問題点を指摘し指導する方法を提案している。

非母語話者のコミュニケーションの語用論的不適切性を扱った最近の包括的研究としては、奥野（2012）がある。ウズベク語話者、英語話者、中国語話者、韓国語話者、ドイツ語話者を対象に、その発話に現れた問題点を観察し、「誤解をまねく言語形式の使用」、「失礼な印象の確認要求表現」、「相手を不快にさせる情報提示表現」、「自分のための繰り返しと言に残し」、「その場にふさわしくない言語形式」、「言語行動様式の無知」と、問題点を 6 つに分類しており、非常に示唆的であるが、話者の母語が分散していること、また、質的な分析にとどまっていることから、台湾人学習者を対象とした指導方法への示唆を得るためには、これらの問題点が台湾人学習者にどの程度見られるか、質的・量的に観察する必要があると思われる。

台湾人を対象とした研究としては、陳（2013）が、依頼場面における台湾人日本語学習者に見られる問題点について縦断的考察を行っている。しかし、この分析では、会話の開始部と終結部のみが対象となっており、会話全体に見られる問題点については情報が得られず、総合的な指導法への示唆は得にくい。

2.2 学習者の心理や行動を対象とした研究

2.2.1 不安意識の分析

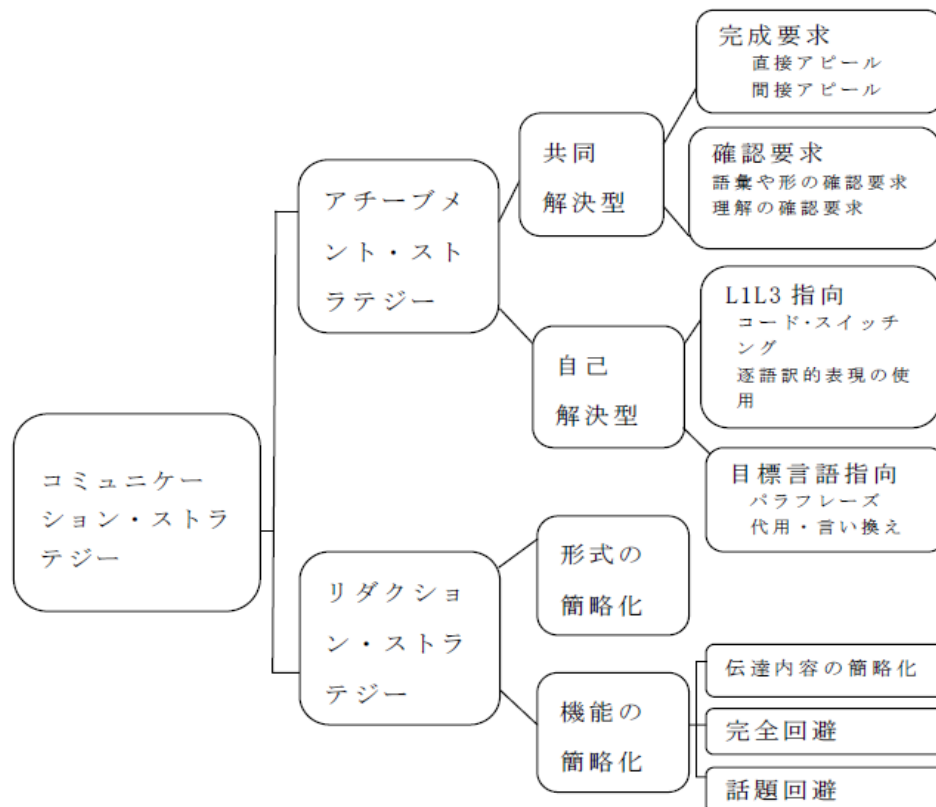
Horwitz E. K. & Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986) は、口頭伝達の成功

不成功、すなわち、学習者が自分の獲得している知識や技能を発揮できるかどうかには、学習者の「不安」が大きく影響していることを指摘した。彼らによると、外国語不安には、コミュニケーション不安(目標言語の音声による情報の授受活動に感じる不安)、テスト不安(テストにより評価される時に生じる不安)、否定的評価に対する恐れ(母語では自分を表現できるのに、目標言語では自分を十分に表現できないことにより社会的評価が低くなるのではないかという不安)という3つの不安があるという。

口頭での発話技能を指導するためには、こうした学習者の心理への配慮は不可欠である。不安を軽減させ成功体験を得させるには、学習者の問題意識を知って、適切な問題認識およびそれに基づいた解決への方策が得られるよう導く必要がある。

2.2.2 コミュニケーション・ストラテジーについての研究

2.1.2 節に述べたように、尾崎(1981)の論考等を皮切りにコミュニケーション・ストラテジーを巡って数多くの研究が行われてきた。例えば、藤長(1996)によると、話し手方策としてのコミュニケーション・ストラテジーは図1のように整理できる。



藤長（1996）を基に筆者が作成

図 1 話し手方策としてのコミュニケーション・ストラテジー

こうしたコミュニケーション・ストラテジーの多様性と様態を認識しておくことは口頭指導において非常に重要である。しかし、各種のストラテジーの中には、言語習得のどの段階においても有用なものもあれば、なるべく使用を減少させるよう努力すべきものもある。例えば、リダクション・ストラテジーのように、コミュニケーションの豊かさを阻害するものは、少しずつ減らすように指導すべきであろう。本稿では、指導方法への示唆を得るという目的に即して、学習者のストラテジーの観察とそれらへの対応方法とを検討することにしたい。

3. 調査方法

本研究は、学習者の意識を調査する「調査 1」と、学習者の発話の分析を行う「調査 2」を含む。

「調査1」は、日本語を専攻する台湾人大学生の3、4年生143名を対象に、日本語の口頭的表現において自覚している問題点を自由に記述する、オープンエンドのアンケート形式のものである。調査には他の項目も含まれていたが、本稿に関係する部分は、「日本語を話すに当たって、最も悩んでいる問題点は何か」という設問である。基本資料となる「現時点の日本語能力」と「自分が意識している日本語能力」については調査票上で選択肢を付して回答を求めた。

対象者の大多数は「中級」とみなすことができる。図2に示す通り、日本語能力試験未受験者が32%を占めるが、客観的に見て「中級」と判定することができる3級、N3級、2級、N2級の合格者が計49%（6%+23%+1%+19%）を占める。

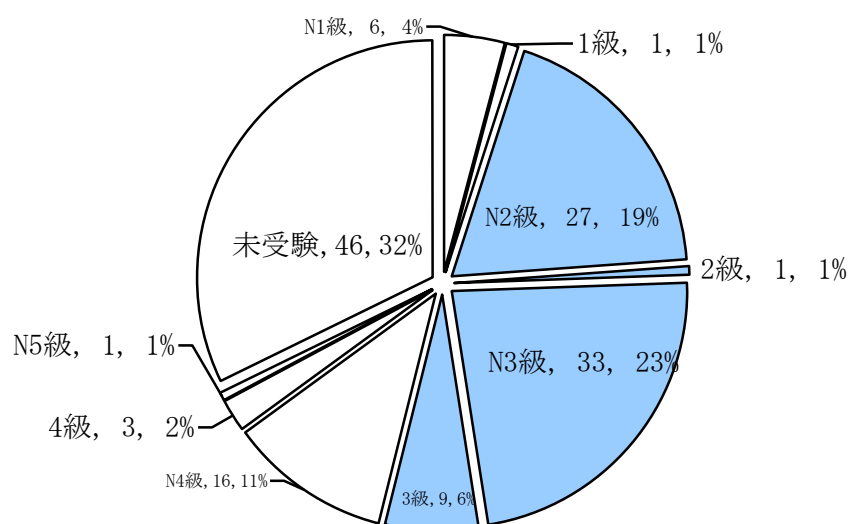


図2 調査協力者の日本語能力試験の検定状況（N=143）

また、日本語能力についての自己評価では、図3に示す通り、中級前半25%、中級後半17%、中級44%となっており、あわせて86%が中級レベルと判定している。

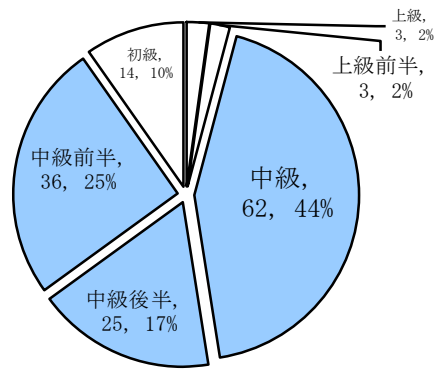


図 3 調査協力者の日本語能力への自己評価 (N=143)

「調査 2」(実態調査)では、上記 3、4 年生 143 名のうち 40 名に対して、それぞれ約 6～8 分の日本語対面インタビューを課した。インタビュアー(情報要求者)は、事前に依頼した日本語母語話者 1 名(男性 24 歳)で、対象となった学習者(インタビュイー、応答者)とは初対面である。日本の大学の理科系大学院に在籍し、交換留学生として台湾の某大学に調査実施時期の一か月前から滞在していた。インタビュイーの個人特性は以下の通りである。

表 2 日本語学習者の個人特性

発話者の記号	性別	日本語能力試験合格級	自己判定による日本語能力	発話者の記号	性別	日本語能力試験合格級	自己判定による日本語能力
S1	男	N1	上級	S21	女	N2	中級
S2	女	N3	中級後半	S22	男	N2	中級後半
S3	女	N4	中級前半	S23	男	N2	中級
S4	女	N3	中級後半	S24	男	N3	中級
S5	女	N3	中級後半	S25	女	N3	中級
S6	女	N2	中級	S26	女	N2	中級
S7	女	N2	上級	S27	女	N2	中級
S8	女	N3	中級前半	S28	女	N3	中級
S9	男	N2	中級後半	S29	男	N3	中級
S10	男	N2	中級	S30	女	N4	中級後半
S11	男	N1	上級前半	S31	女	N3	中級
S12	男	N2	中級	S32	女	N3	中級後半
S13	男	N1	中級	S33	女	N3	中級前半
S14	女	N3	中級後半	S34	女	N3	中級前半
S15	男	N2	初級	S35	女	3	中級
S16	女	N4	中級前半	S36	女	2	上級
S17	女	N3	中級前半	S37	女	N3	中級前半
S18	女	N2	中級	S38	女	N3	中級

S19	女	3	中級前半	S39	女	N2	中級前半
S20	男	3	中級	S40	女	N2	中級

インタビューイー40名の日本語レベルは、中級に達したと見なすことができる3級、N3級、2級、N2級の合格者が85%(8%+37%+3%+37%)を占めている(図4)。

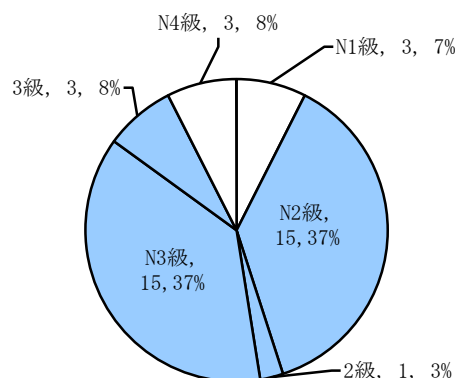


図4 調査協力者の日本語能力試験の検定状況 (N=40)

インタビューイーの自己評価は、中級前半22%、中級44%、中級後半20%(図5)であり、計86%が自分自身を中級と評価している。

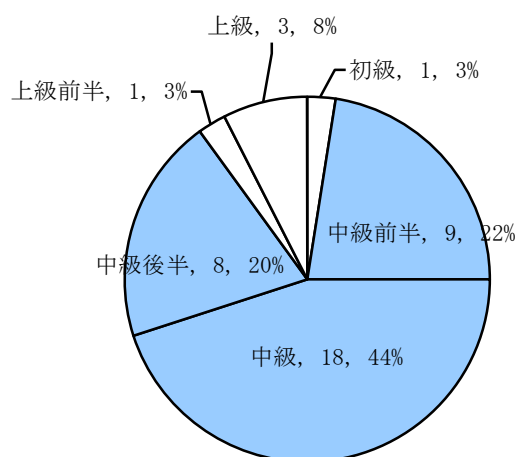


図5 調査協力者の日本語能力 (自己評価) (N=40)

会話はすべて録音し、以下のように、「ターン」「あいづち」を認定して文字化した。

ターンは、李(1995)に倣って「一人の会話参加者が話し始めて

から話し続けることをやめるまで」とし、発話の「割り込み」、「重なり」、「話し手が提示した話題の内容が完了しているか否か」等を考慮して判断し、ターンごとに行をかえた。

あいづちは、話し相手がターンを取らずに話を聴取したり理解したりしたことを伝える表現をとし、「話し手の情報提供が完結しているか否か」、「話題が終了したか否か」、「ターンの交替の有無」等を考慮して判断した。

文字化作業に使用した記号とその意味を表 3 に示す。

表 3 本稿の実例に見られる文字化記号

記号	意味	記号	意味
()	あいづち	{ }	非言語行動
=	発話の重なり	,	自然なポーズ
ー	長音	^	沈黙
#	特に長い長音	^ ^	長い沈黙
【 】	筆者からの説明	^ ^ ^	異様な沈黙
↑	上昇音調	^ ^ ^ ^	長くて異様な沈黙
↓	下降音調	○○	プライバシーの情報

文字化作業の終了後、興味深いと思われた箇所については文字化資料を示してフォローアップ・インタビューを行い、学習者が直面している問題点を掘り下げを試みた。

4. 調査 1（意識調査）の結果

「日本語を話すに当たって、最も悩んでいる問題点は何か」という問への回答は、表 4 に示すように、知識や技能に関するものと、心理上の問題に大別することができる。左欄に示したのは、回答者が日本語で書いた記述、あるいは、中国語で書いたものを筆者が日本語に訳したものである。

表 4 調査表の中の回答

回答例	筆者による分類	
A:言いたいことがうまく表現できない。B:自分の意見、気持ちがちゃんと表せない。C:簡単な言葉遣いしかできない。D:先に頭に浮かび上がるのは母語の中国語で、それがうまく日本語に入れ替えられない。E:伝えたいことが多いのに、どこから始まるか分からない。F:文末表現の多様性が少ない。G:話し相手は自分の言ったことが分かっていない。H:文の構成ができない。I:生き生きとした日本語が話せない。J:言い出したことが伝わらない。	表現力 不足	知識技 能関連
A:文型の正確性に心配。B:変な日本語使用に心配。C:文法の正確度。D:文の構成の正確さに心配。E:教科書の日本語しかできなくて、そのまま使用すると、適切かどうか心配。F:言い出した表現は正しいかどうか確認できない。G:正しい表現を使っているかどうか常に気を使っている。	正確さ の不足	知識技 能関連
A:知っている単語が少ない。B:語彙量が足りない。C:適切な語彙使用はすぐにはできない。	語彙知 識	知識技 能関連
A:アクセントと発音の正確度に心配。B:漢字の読み方が紛らわしくて、よく間違える。C:なまりがある。D:音調に心配。	発音の 正確さ に心配	不安関 連
A:敬語が使えない。B:話し相手による適切な言葉遣いのスイッチができない。C:ダ体とデスマス体の使い分けがうまくできない。D:敬語は上手ではない。	敬語運 用力	知識技 能関連
A:即座には返答に移せない。B:発話内容は途切れ途切れだ。C:発話を完成できない。D:ぺらぺら返答できない。E:思考時間はほとんどない。F:頭の回転が鈍い。G:即席で話すのが難しい。	対応の 未熟	不安関 連
A:緊張すると間違いを犯す。B:緊張して頭が白けている。	緊張	不安関 連
A:聞き取れないので、返答に移せない。B:話し相手の発話内容や言葉に反応しているところに、次の発話が次々と出てきていて消化できない。C:聞き取れない単語がある。	聴解力 に心配	不安関 連
A:口頭伝達を怖がっている。B:間違いを怖がっている。C:不安している。D:勇気がない。	勇気の 不足	不安関 連

図 6 は有効回答 143 名分中各項目に該当する記述をした人数と割合を示す。

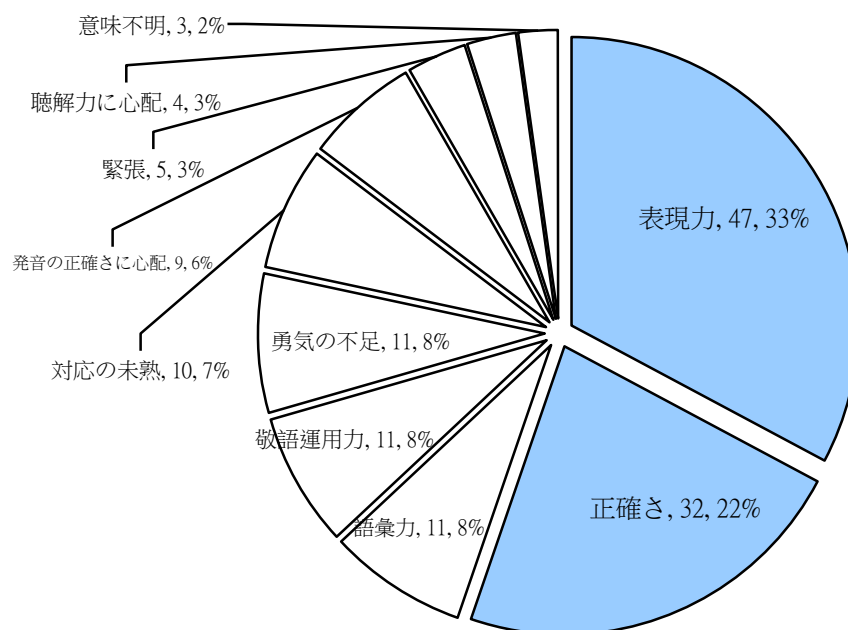


図 6 中級レベルの日本語学習者が意識している
日本語の口頭伝達の問題点 (N=143)

知識や技能に関する問題点として学習者が意識しているものは、表現力 (33%)、正確さ (22%)、語彙力 (8%)、敬語運用力 (8%) などであり、心理面の問題として、勇気の不足 (8%)、対応の未熟 (7%)、発音の正確さに心配 (6%)、緊張 (3%)、聴解力に心配 (3%) が意識されていた。表現力 (33%)、正確さ (22%)、語彙力 (8%) が心配だとした者を合わせると 63% にも上り、「言葉遣いの正確さ」を気にしている学習者が多い。詳しく見ると、「先に頭に浮かぶのは母語の中国語で、それをうまく日本語に入れ替えられない」といった記述が多く存在し、「母語置き換え」に依存している実態が浮かび上がってくる。

また、勇気の不足 (8%)、対応の未熟 (7%)、発音の正確さに心配 (6%)、緊張 (3%)、聴解力に心配 (3%) といった「不安」の問題を意識している学習者が約 3 割 (27%) に上り、この解消が指導上の課題の一つであることが示唆された。

5. 調査 2 (発話分析) の結果

上記の調査 1 からは、学習者の意識は、「正確さ」「知識」など発

話の「形式」面と、自分の不安に集まっていると思われる。しかし、調査 2 の結果からは、問題の処理、社会言語的側面への対応、会話進行の円滑化といった面での問題が多数あることが観察された。

以下に、25%以上の学習者に見られ、出現率が高いと思われた問題を 10 項目、提示する。うち、75%以上の学習者に見られた問題が 3 項目、50%以上の学習者に見られた問題が 6 項目ある。

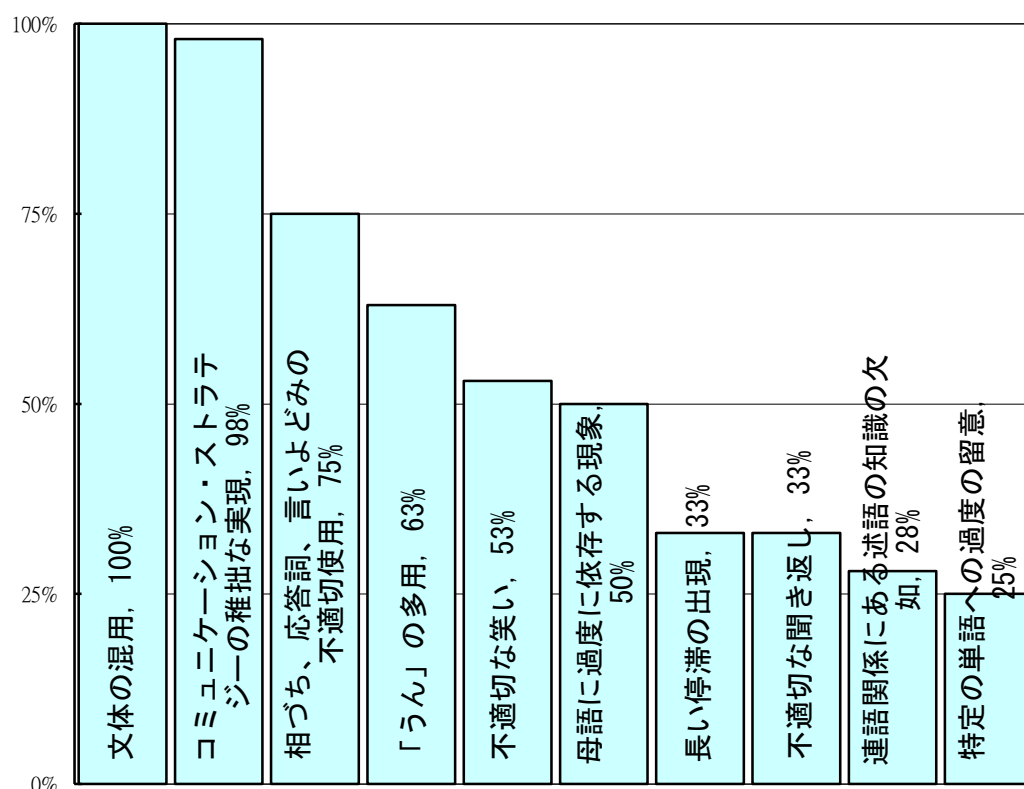


図 7 実態調査で分かった中級学習者の口頭伝達時の問題点

5.1 文体の混用（「丁寧体」に正当化されない「普通体」が混入する）

「丁寧体」の発話の中に「普通体」が混入する現象は広く見られ、意図的・非意図的に語用論的意味を発信して発話意図の伝達に貢献する場合もあるが、そうした語用論的意味を生じさせる文脈的要因が存在しないときに不用意に普通体を混入させると、「無礼」あるいは「ぞんざい」という印象を与える。学習者の発話の中には、こうした不用意な混入の例が多く見られた。例えば、下記の例 1 におけ

る学習者 S6 は、相手の情報要求にあたって、発話ターンの前半では「です・ます体」を使用しているが、発話ターンの後半には、「きれい」、「高い」と言い切り、「です」を付加していない。この現象は、40 名中すべてに見られた。

例 1

YOK: えーと、日本に対するイメージを教えてください、

S6: んー、日本、日本、日本人は、と、とても親切です、【相手が笑う】と、日本の空気はきれい、(おー) うん、でも、物価が高い、【両者が笑う】はい、確かに、うん、

フォローアップ・インタビューにおいて、こうした現象について、「内容を伝えることで精一杯で、丁寧体の使用にまで注意する余裕はないのです」という説明が得られた。

5.2 コミュニケーション・ストラテジーの稚拙な実現

情報要求の発話に対して「時間稼ぎ」、「沈黙防止」のために相手の発話の一部を繰り返すストラテジーは母語による会話であってもよく使われるものであるが、それが稚拙な形式で実現すると、「ぶっきらぼう」、「失礼」、「幼稚」など否定的な印象を生んでしまう恐れがある。

今回のデータの中には、そうした目的で行われた繰り返しのほとんどが「語」のレベルにとどまっており、「句」のレベルで繰り返された例や、ポイントとなる語に「です↑」や「ですか↑」等が付けられた例が少なく、丁寧さに欠けると思われた。こうした現象が 40 名のうち 39 名、実に 98%の学習者に見られた。

例えば、例 2 と例 3 においては、学習者 S35 は話し相手の情報要求に対して、子供の用に、語のみを繰り返して応答している。

例 2

YOK: なんか、きっかけ、きっかけっていうか、えーと、日本文化を、

(はい) 知る最初の、できごと、

S35 : できごと ↑

【中略】

YOK : え、じゃ、実際に〇〇大学に入ってみて (はい) 日本語を勉強
してみて、どういった感想を持ちましたか、

S35 : 感想 ↑

YOK : はい

S35 : うん、最初は楽しかったです、えー、現在は難しい、

例 3

YOK : じゃ、えーと、台湾のいいところを教えてください、

S35 : いいところ、

YOK : いいところ。あったら教えてください。

S35 : んー、台北 101、

情報や感想が求められたとき、即座に返答するのは容易ではない。相手の発話にあるポイント語を一旦繰り返すこと自体は、「理解の確認要求」というコミュニケーション・ストラテジーとして容認されるものであるが、その形式は、初対面の成人同士であれば、「助詞」を含んで「句」としたり、「です」を付加したりすることが必要である。こうした形式が示唆する待遇レベルにおける印象の大きな差については、中国語話者には意識が届きにくいと推測され、明示的に情報を提供する必要があることが示唆された。

5.3 相づち、応答詞、言いよどみの不適切使用

英語や中国語の影響を受けた応答詞の使用など、「相づち、応答詞、言いよどみ」の用い方に問題が見られた学習者の割合は 75%に上った (40 名のうち 30 名)。

例えば、例 4 においては、学習者の S12 は、アドバイスを求められて返答するに当たって、「わあう」という日本語らしくない応答詞

を使っている。フォローアップ・インタビューによれば、英語の“Wow”の影響を受けたという。また、例5に見られる「あ」の使用は台湾華語、つまり、台湾で使用されている中国語の口頭伝達の中の接頭語にある“阿～”の影響を受けたためと考えられる。

例4

Y0K：ええと、〇〇大学のいい所アドバイスしてください、

S12：わあう、ええと、んーいい所は、んー^^^ええと

例5

S23：はい、あの、S23と申します、あの、〇は〇〇〇〇のの〇、
〇は〇〇時代の〇、あ、志はころざしの志です、はい、

今回のデータに観察された「相づち、応答詞、言いよどみ」における不適切な形式、或いは「不適切な場所での使用」の例を次の表5にまとめた。

表5 学習者の発話に見られる不適切な相づち、応答詞、言いよどみ

疑問型	お↑/あ↑/ふん↑/は↑/ん↑
ア段型	あ/あー/あん/わあう/わ/は↓
ウ段型	ふん↓
エ段型	へえ↓/えの
オ段型	お/ほう/ほ/おー/おん/ほおん
英語型	Wow/Urr/Oh

学習言語の発話中に母語での形式や前に修得した外国語の形式を混ぜてしまう現象、あるいは、学習言語における既習の形式を過度に用いる現象は、広く見られるようで、尾崎（1981）には、英語圏の上級日本語学習者が「まあ」、「なんか」を多用することが指摘されている。しかし、今回、台湾人学習者には「まあ」、「なんか」の使用が見られなかった。台湾人学習者に特徴的に見られる不適切な「間に合わせ的手段」があるという実態が明らかになった。

5.4 「うん」の多用

「はい」、「ええ」、「うん」という代表的応答詞の中で、待遇上の問題を孕むのは「うん」である。今回の調査では、63%（40名のうち25名）の学習者が初対面のインタビュアーに対して「うん」を頻用していた。

例えば、例6である。学習者S32は、インタビューの最初にも、途中でも、「うん」をさかんに用いている。フォローアップ・インタビューでは、「“嗯”は相手の言ったことが分ったときや、積極的に相手が言うことを聴こうとするときによく使い、子供のときから習慣となっている」とのことで、台湾華語の“嗯”をそのまま日本語に用いたことがわかった。

例6

YOK:じゃあ、まず最初に(うん)日本語学科を選んだ理由を教えてください、

S32:ええと、私は〇〇大学へ勉強したいです。ただ夢【YOKが笑う】。
夢です、

【・・・・・・中略・・・・・・】

YOK:さっきの質問は、(はい)日本語学科を選んだ理由、(うん)何で日本語を勉強しようと思ったのか、

S32:あん

YOK:教えてください、

S32:ううんー選んだ理由はー【YOKが笑う】

YOK:はい、

S32:ええと、もっとえーと上手になりたいです、

今回の調査は、前述したように、40名の調査対象者のうち25名に「うん」の使用が見られたが、特に女子では、28名のうち22名が頻用している。男子では、12名中3名である。この問題に関しては、女子学生のほうがより深刻であると言える。

“嗯”をそのまま、無意識に持ち込んでしまう裏には、「うん」の

待遇的性質が台湾華語と日本語とで異なること、および、「ええ↓」や「はい」等といった他の応答詞の待遇的性質（「うん」より丁寧で無難であること）に対する知識がないことが疑われる。こうした点の情報提供が必要であることが示された。

5.5 不適切な笑い

「笑い」は、会話の中で潤滑油として働く場合もあるが、時を得ない「笑い」は、否定的な印象を与える危険がある。今回のデータの中で、不適切と思われる笑い声が見られたのは、53%（40名のうち21名）であった。

例えば、下記の例7では、初対面の面接者に対してインタビューの冒頭で笑っており、非常に奇怪な印象を与えたかもしれない。例8-1、例8-2での笑いも、「照れ隠し」など、好意的に解釈する余地が乏しく、奇妙な感じを与える。

例 7

YOK：それでは、【S18 が笑う】質問するので、（はい）ええと、答えてください、

S18：はい、

YOK：ええと、時間は六分から十五分です、

S18：はい、

例 8-1

YOK：ええと、じゃ、まず、簡単に自己紹介を、お願いします、

S18：んー私は S18 と申します、趣味は映画を見ることです、【S18 が笑う】

例 8-2

S26：S26 と申します、ん、今〇〇大学の日本語学科の四年生です、

えー^^えー今 21 歳、【笑う】趣味は^ 音楽を聴いたり、本を見たり、はい、

フォローアップ・インタビューによると、緊張のあまり笑ってしまったということであった。こうした笑いは、相手にその意図が理解されなければ、相手を馬鹿にしているなど、会話において発話者に不利な印象を生み出す恐れがある。これまで、「笑い」という非言語行動の役割が会話教育の教材や指導方法提案などで取り上げられた例を管見の限り見ないが、重要な指導項目であると思われる。

5.6 母語に過度に依存する現象

母語の単語が相手の理解を進めることを助けないにも関わらず、返答の中でそれを唐突に用いた例は 40 名中 20 名、50%に観察されている。しかも、日本語での表現を確実に知っていた場合でも母語に頼ってしまった例が、40 名のうち 17 名、43%に見られた。

例えば、例 9 の学習者は、「何だっけ（何だ）」「あと、なにかあるかな（あと何だったっけ）」などと言うべきところで、中国語の“什麼”“還有什麼”と言っている。フォローアップ・インタビューによると、S 37 は、日本語での表現を知っていたにも関わらず、中国語を使ってしまったと述べた。

例 9

YOK：どんな仕事でもいいんです↑{笑う}

S37：はい。うん、えー、今、えー、国際貿易の一授業を選んだ、うん、えー、おもしろいと思います、

YOK：どんな内容なんですか、

S37：えっ、どんな内容、外国 “什麼”【中国語】せ、為替

YOK：ああ、

S37：えー、“還有什麼”【中国語】、うんー

YOK：経済とか、

S37：経済、はい、でも、うん、経済の単語は、えー、多い、

例 10 と例 11 にも見られるように、学習者は、“怎麼講？”（何て

いうか)“那個”(あのー)は、日本語で習得している表現であるにもかかわらず中国語を用いている。

例 10

YOK: じゃあ、そうですね、日本に対するイメージを教えてください、

S4: “怎麼講”【中国語】 あー、あー “那個”【中国語】 町がきれいです、

例 11

YOK: えっどうということするんです、

S24: えー “那個”【中国語】、えー携帯など、今新しい touch の（はい、はい）タイプですね

下の例 12、例 13、例 14 では、会話管理に関する表現を母語で代用している。

例 12

S6: うん、以前日本の友達、知り合いました、【両者が笑う】（へえ）
まえ、“就是”【中国語】、んー、全然おこなうの時、（うん）
全然見ることはない、（へえ）と、す

例 13

S25: はい、それは、“就”【中国語】え、先生に前に話す、話ない、
話さないでこのまま手紙が先生のメールボックスで置いています、先生はびっくりしました、と怒れました、私は本当失礼と思います、

YOK: なるほど、じゃ、えーと、あ、これで終わります、ありがとうございました、

例 14

YOK: 英語でもいいですよ、

S27: “怎麼講” あー、日本語、英語を話したいですが、でも頭の中

で全部日本語、【笑う】これは、困ります、
YOK:【笑う】なるほど、そうか、なんか、英語と日本語二つ勉強し
てると結構…

フォローアップ・インタビューによると、上記例 12 の学習者 S 6 は「つまり」の代わりに、“就是”と言ってしまったと述べた。例 13 の中の中国語の“就”も「つまり」の意である。“還有什麼”“怎麼講？”“那個”“就”などの表現は会話管理意識がもたらすものであるが、こうした表現を日本語で行う知識はすでに持っているはずなのに母語に安易に依存している傾向が明瞭に観察される。このような問題に対しては、すでにある知識を強化するというより、心理面での手当の必要性があるのではないかということが示唆される。

5.7 長い停滞の出現

自分に発話ターンが回ってきたとき、沈黙するなど、長く不適切な停滞が出現する現象が 33% (40 名のうち 13 名) に見られた。例えば、例 15 中の S 31 の発話には沈黙が多い。

例 15

YOK: なるほど、(はい) じゃ、えーと、実際に大学に入って、日本語を勉強してみた感想

S31: 感想か↓

YOK: はい、どう思いました↑{笑う}

S31: えーと、感想は一^ええと^、だんだん難しくなる、(うん)
ん^いろん

な文法を、なら、ならい、えー、時々、^んー、まざる↑、ま
ずりました【「混乱してしまいました」の間違い】

YOK: なるほど

発話の中で長いポーズを頻繁に置いた学習者の 13 名のうち、11

名は N3 レベル以下である。こうした学習者は、「相手に援助を求める」、「フィラーによって間を持たせる」、「聞き返しによって間をもたせる」などのストラテジーの知識をまだ獲得していない可能性があり、情報提供が必要であることが示唆された。

5.8 不適切な聞き返し

「聞き返し」は有力なストラテジーであるが、形式が不適切な場合には問題を生じさせる。不適切な聞き返しは、33%（40 名のうち 13 名）に観察された。

例 16 に見られるように、「一人暮らしですか」という質問に対して、学習者側はいきなり「うん↑」と、不適切な形式を用いて聞き返している。例 17 の「は↑」は、話し相手の質問に対して驚いていることを示唆し、攻撃的な印象を生みかねない。

例 16

YOK：一人暮らしですか↑

S19：うん↑【不適切な聞き返し】

YOK：台中から通ってますか↑

S19：いいえ、“員林”【中国語で言う】

YOK：「インリン」

例 17

YOK：合格できそうですか↑

S21：は↑【不適切な聞き返し】

YOK：合格できそうですか↑

S21：出来ませんです

聞き返しの表現形式、使用タイミングについては、（尾崎 1992, 1993）などの有用な提案があるが、こうした点についての指導が必要であることが強く示唆された。

5.9 連語関係にある述語の知識の欠如

ある単語を知っていても、それとともに使われる語を知っていなければ発話において使用することが難しい。連語の知識不足に起因すると思われる現象が 28% (40 名のうち 11 名) に見られる。

例えば、例 18 の学習者は、「合格点数に達していると思われた」という事実を十分に伝えることができない。

例 18

YOK: えーと、じゃ、まず、えーと、日本語学科を選んだ理由を教えてください、

S21: 多分は、大学の一入試、えーと大学試験とき、あの、^ん一点が〇〇大学の応用日本語学科に、でき^ん 【述語がない】

YOK: あ、一番入りやすかった、

会話においては、話し相手の協力によって、話し手が発話を最後まで言う必要がない場合は少なくない。「途中終了型」の発話（陳 2000）、共同解決型のコミュニケーション・ストラテジー（藤長 1996）の有用性は夙に指摘されている。発話力の向上を促すには、こうしたストラテジーを認識させるとともに、連語関係、対象物と頻繁に組み合わせられる述語との関係の知識の必要性を認識させ、知識を強化することが必要であることが示唆された。

5.10 特定の単語への過度の留意

外国語学習において、正確な文法や語彙の使用を心がけることは重要であるが、その努力の行き過ぎによって会話の流れが中断されるとすれば、問題である。こうした問題が、今回のデータでは、25% (40 名のうち 10 名) に見られた。

例 19 と例 20 では、学習者の正しい語彙使用への努力がやりとりの進行に支障を来たしている。例 19 の場合、学習者は「実際」と「感

想」という二つの単語に必要と思われる以上に留意して、肝心なコミュニケーションが順調に進められなかった。

例 19

YOK：えーと、実際勉強してみてどういうふうに思いました↑

S14：^^じ、じさい↑^^^実際↑

YOK：えーとね、英語分かる↑

S14：英語↑んーちょっと…

YOK：「実際」は考えなくていいよ

S14：実際は↑

YOK：日本語の勉強してみて

S14：うん

YOK：どういうふうに思った↑

S14：どういう^^

YOK：感想。

S14：感想↑

YOK：例えば、こういうのは難しいっていうに、文法が難しいと思った、

S14：文法と漢語は難しいです{笑う}

YOK：それじゃええと、話すこと、と書くこと、どちらが難しい↑

S14：話すこと、{笑う}

フォローアップ・インタビューに対し、単語が一つでも分らなかったら次のやりとりに進みにくいという応答が複数見られ、会話に対する態度に問題があることを窺わせた。

下の例 20 の S14 では、「趣味」と「興味」の意味の区別をインタビュアーに問うており、あたかも授業で教師に対するような行動を取っている。

例 20

YOK：では、簡単に自己紹介をお願いします、

S29：今↑

YOK：はい、

S29：簡単な自己紹介、私は〇〇〇と申します、今大学三年生、今、
二十歳はい、はたちです、えーと、興味、興味、趣味、どちら
↑

YOK：どちらもいいよ、

S29：私の興味は、えーと、えーと、映画を見ることです、

上記の例 19 と例 20 からは、語彙の知識不足というより、「理解し
あう」という会話本来の目的より「学習における目的」を優先して
いる態度こそが問題であり、これへの対応が必要であることが示唆
された。これは、調査 1 で指摘された「不安」の意識への対応と関
連する問題であるように思われる。

6. 口頭運用技能指導への示唆

本稿では、中級日本語学習者への口頭発話技能指導への示唆を得
ることを目的に、学習者が認識している問題と学習者の発話に見ら
れる問題点とを調査し分析した。その結果、学習者は、「言語知識の
量や正確さに問題がある」という認識を持ち、「不安である」という
問題も意識していることが判明した。学習者の発話分析およびフォ
ローアップ・インタビューからは、確かに「知識」、「正確さ」に関
する問題も多いが、それ以上に、会話をコミュニケーションとして
円滑に運用する上での問題や、不安に基づくと思われる安直な解決
策依存や目的認識における問題、すなわち、「言語運用面」にかかわ
る問題が多く抽出された。

この結果から、中級の台湾人日本語学習者に対する口頭運用技能
の指導では、正確さや知識の量だけでなく運用技能が重要であるこ
とを意識するよう促す必要があることが明らかになった。本稿は、

問題点を抽出するに留まっており、今後、問題点の背後にある要因の分析をより綿密に行うとともに、問題点の克服に向けた授業シラバスや授業活動を考案し、それらを実施して効果を観察することが必要であるが、いずれも今後の課題としたい。

謝辞

この場を借りて、査読の先生方も含め、指導してくださった先生方、調査の協力をしてくださった学生たちに感謝の意を表したいと存じます。

参考文献

- 奥野由紀子 (2012)「非母語話者の日本語コミュニケーションの問題点」『日本語教育のためのコミュニケーション研究』くろしお出版 pp. 85-104.
- 尾崎明人 (1981)「外国人の日本語の実態 (2) 上級日本語学習者の伝達能力について」『日本語教育』45号 日本語教育学会 pp. 41-52.
- 尾崎明人 (1992)「「聞き返し」のストラテジーと日本語教育」『日本語研究と日本語教育』名古屋大学出版会 pp. 251-263.
- 尾崎明人 (1993)「接触場面の訂正ストラテジー —「聞き返し」の発話交換をめぐって—」『日本語教育』81号 日本語教育学会 pp. 19-30.
- 尾崎明人 (2003)「接触会話の研究から会話の教育へ—電話会話の終結部に見られるコミュニケーション問題を中心に—」『接触場面と日本語教育—ネウストプニーのインパクト』宮崎里司/ヘレン・マリオット編 明治書院 pp. 69-84.
- 木村直美 (2009)「第4章 長期滞日中国人に見られる助詞『に』『で』『を』の誤用分析—インタビューとブログからの談話分析—」『山口大学日本語教育論集』山口大学日本語教育研究会 pp. 42-47.

- 黄英哲 (2012)「中級学習者の口頭的表現能力を向上させる上での留意点—日本語を専攻する台湾人学生の意識と実態調査を通して—」『2012 年日本語教育国際研究大会』口頭発表 C070 (2012 年 8 月 19 日, 名古屋大学)
- 陳文敏 (2000)「日本語母語話者の会話に見られる「中途終了型」発話—表現形式及びその生起の理由—」『言葉と文化』創刊号 pp. 125-141.
- 陳文敏 (2013)「台湾人日本語学習者の依頼場面のロールプレイの縦断研究—「会話開始部」と「会話終結部」をめぐって—」『東呉日語教育學報』第 40 号 pp. 52-74.
- ネウストブニー, J. V. (1981)「外国人の日本語実態 (1) 外国人場面の研究と日本語教育」『日本語教育』45 号 日本語教育学会 pp. 30-40.
- ネウストブニー, J. V. (1995)『新しい日本語教育のために』大修館出版
- 藤長かおる (1996)「初中級日本語学習者のコミュニケーション能力についての一考察—話し手としてのコミュニケーション・ストラテジーの観察—」『日本語国際センター紀要』第 6 号 pp. 51-69.
- 李麗燕 (1995)「日本語母語話者の会話管理に関する一考察—日本語教育の観点から—」『日本語教育』87 号 pp. 12-24.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986) Foreign Language Classroom Anxiety *The Modern Language Journal*, 70, 125-133.