

中国の大学における WeChat を活用した交替反応時間の長い環境での発話活動 —3、4年生の日本語学習者を対象として—

譚 笑

要 旨

本研究は中国の大学における3、4年生の日本語を専攻とする学習者を研究対象者とし、中国で頻繁に使用されているアプリケーション WeChat の音声メッセージ機能を活用し、1ヶ月間で16回の発話活動を行った状況と結果について分析したものである。文字化されたデータを自由発話データやテーマ発表データに分けて分析し、話者の間にある交替反応時間の長い発話環境での発話活動の実態を明らかにし、WeChat を新たな練習ツールとして利用する可能性を示した。自由発話における相互作用的発話機能の出現率から見ると、WeChat 環境は、話者が対面ではなく、発話の間に交替反応時間が長い発話環境であるため、考える時間が十分にあり、中断されずに話す内容を増やせ、まとめて発話することが可能である。また、テーマ発表におけるフィラーなどの出現の変化から得られた結果を見ると、WeChat 環境は、学習者にとって間違いに対する不安が減少でき、気楽に話せる発話環境と言え、話す意欲の高くして積極的な学習者は WeChat 環境を活用し、有効に練習できると考えられる。今後、WeChat を新しい発話練習ツールとして日本語教育に利用できることが示唆された。

【キーワード】日本語発話活動, WeChat, 相互作用的発話機能, 即興性, 交替反応時間

1. はじめに

近年、中国では SNS アプリケーション WeChat が流行しており、その文字で入力するメッセージ機能より、音声メッセージ機能が頻繁に利用されている。音声メッセージ機能は話者の音声を録音してからそのまま文字化されずに聞き手に送信する機能である。豊永 (2014) は世界中で LINE や WeChat などのメッセージアプリケーションが利用されているが、国民性の違いにより、使用方法に違いがあると指摘している。日本では交通機関で話すのはマナー違反であり、音声メッセージ機能を使用している人があまりいないのに対し、中国では、交通機関で携帯で話すことが許容されるので、日本より音声メッセージ機能の利用頻度が圧倒的に高いと述べている。

また、音声メッセージ機能には、送信された音声は端末に保存され、メールのように記録性があるので、発話の進行は同時でなくても、複数の話者が同じグループに入れば、どんな時でも、他の話者の発話を繰り返して聞けるという特徴がある。

筆者の経験から述べると、本論で取り上げる中国の内陸に位置する雲南省における日本語教育では、口頭運用能力の育成にあまり重点を置いていない。3、4年生の学習者を対象にした場合、日本語能力試験向けの受験勉強や卒業論文の完成を目的として指導が行われる場合が多い。また、日本語を専攻とする学習者の心理的な特徴として、一種の趣味・教養として日本語を独習する学習者或いは日本語を第二外国語として学習する学習者に比べると、日本語学習に対する完璧さを求めるプライドが高いと考え

られる。特に3、4年生の学習者が2年以上学習期間を持ち、日本語教師或いは日本語母語話者のような、間違えたりしたらすぐ指摘してくれる相手と話すことを怖がるようになってしまい、話す意欲が下がっていく恐れがあるのではないかと考えられる。

このような学習者に、より自由度の高い発話練習環境を提供するために、時間と空間に制限されないアプリケーション WeChat を新しい練習ツールとして利用し、話者の間に交替反応時間の長い発話環境で発話練習の実態を明らかにすることが求められていると思われる。

2. 先行研究

2.1 スマートフォン・タブレットを活用した発話練習に関する研究

糸山(2013)は、ここ数年でアップルの iPhone の使用が急増し、アンドロイド携帯を含めたスマートフォンやタブレットなどが普及され、「スマホ時代」とまで言われるようになり、ネットワーク環境の進化と共に、個人で自分専用のスマホを活用して、時と場所を選ばずにインターネットや学習ソフト・アプリを利用することができ、通学途中でさえも英語の学習を行うことが容易になってきていると述べている。2011年10月に発売されたアップルのスマートフォン iPhone4 から搭載された音声アシスタント機能「Siri」を活用した英語学習のさまざまな可能性が示されてきた。音声アシスタントを活用し、正しい発音や英会話のこつを身につけることが可能であるが、機器の数などの制約もあり、学習者へ学習の機会を十分に与えながらの検証を十分に行うまでには至っていないと述べている。

糸山(2015)は、スマホの音声メッセージ機能を活用した発話トレーニングの可能性を論じている。「LINE」などの SNS アプリケーションを使って、音声メッセージ機能を活用した英語のスピーキング・トレーニングの操作方法、授業のやり取り、学習者の感想について述べている。LINE は、それを毎日使っている学生にとっては、一番敷居が低いアプリで、使用方法を学生に教える必要もない、教師にとっては、「楽な」ツールであると考えられる。実践授業での考察によると、ほぼ全員がスマートフォンを所持しており、授業で LINE を使ったスピーキング・トレーニングを行うことは問題がなかった。しかし、実践調査について質的な分析が不十分で、学習者にどんな影響、効果が与えられるかを論じていない。

2.2 相互作用的発話機能に関する研究

He&Dai(2006)は中国の大学生向けの英語スピーキングテスト CET - SET (College English Test-Speaking English Test) のディスカッション・セクションの談話を分析し、相互作用に関わる発話機能 (interactional language function=ILF) の出現を調べることによって、テストの妥当性の検証を行った。相互作用的発話機能を8つに分類し、定義した。堀川(2007)は、He&Dai で用いられた8つの機能を用い、表1の通り、各定義を日本語に訳した。

相互作用的コミュニケーションの評価を目的として導入されたCET-SETには、3名の受験者による4分半のディスカッションのセッションが含まれている。He&Daiは48グループ144名のディスカッションを調査対象として、8つに分類し、定義された相互作用的发話機能(表1)の出現を調べた。結果として、賛成・反対という発話機能は約50%を占め、他者の発話に反動的な発話や意味交渉の出現率が低く、偏りが高かったことから、同テストにおける談話が相互作用的になっていないと述べている。

堀川(2007)は、He&Daiで用いられた8つの機能を利用し、学習者間の相互作用的な発話を引き出すテスト形式としてのグループ・オーラル・テストの妥当性を検証した。その結果、教室内テストとしてのグループテストにおいて、相互作用的发話機能が幅広く引き出され、He&Dai(2006)よりも多くの相互作用発話機能が見られたことが分った。また、相互作用的发話機能の種類別に見た場合、He&Dai(2006)よりは偏りが少ないものの、各相互作用的发話機能の出現頻度に違いがあり、グループテストには学習者の組み合わせや採点の仕方など、信頼性に関わる問題が残されているが、学習者同士が話し合う活動をテスト場面に取り入れることによって期待される肯定的な波及効果を重視する場合、受験者間の相互作用が自然に生まれる形式は意義があると指摘している。

2.3 本研究の位置づけ

糸山(2015)では、スマートフォンやタブレット端末を活用した発話練習の試みが行われたが、意識調査だけによって評価し、質的な分析が行われていないという問題点が残されている。また、高村(2015)では、協働学習環境で口頭能力の向上に役に立つと考えられることが示唆されたが、検証するのはなかなか難しいと思われるので、推測の段階に止まっている。He&Dai(2006)と堀川(2007)は、直接に学習者の口頭能力を評価することの代わりに、口頭テストである協働学習環境で行われるグループ発話活動の妥当性を検証し、相互作用的になっているかどうかを確認するために、相互作用

表1 相互作用的发話機能の分類と定義(堀川(2007)より)

a) 賛成・反対する (Dis) agreeing) :	他者の話者の意見に対して、賛成か反対かを知り述べる。 賛成・反対表示に続いてその理由や詳細を述べた場合は、「支持」「挑戦」に分類する。
b) 意見や情報を求める (Asking for opinions or information) :	新しく意見や情報を求める。
c) 挑戦する (Challenging) :	他者の話者の意見や主張に反する理由や証拠を挙げて、異論を唱える。
d) 支持する (Supporting) :	他者の話者の意見や主張を支持する理由や証拠をさらに挙げる。
e) 修正する (Modifying) :	(直前またはそれ以前の) 他者の話者の発話を受けて自己の意見や議論を修正する。
f) 説得する (Persuading) :	他者の話者の発話や内容に直接または間接的に自己の主張を、相手を受け入れてもらえるように代替案を提示したり、表現を工夫したりして働きかける。
g) 発展する (Developing) :	(直前またはそれ以前の) 他者の話者の発話内容に基づいて、新しい視点を盛り込んだ自己主張を行う。
h) 意味交渉する (Negotiating meaning)	
h1 明確化要求 :	他者の話者の発話の不明な点について説明を求める。
h2 明確化 :	他者の話者の要求に応えたり誤解を訂正したりするために、自己の発話を説明し直す。
h3 確認要求 :	自分の理解が合っているかどうか相手に確認を求める。
h4 理解確認 :	聞き手が理解しているかどうかを確認する。

的発話機能の出現を調べる先行研究であった。

先行研究に基づき、本研究で取り扱う発話環境は、実際の対面会話のような同時性の高い発話環境とは違い、携帯アプリケーション WeChat のグループチャット機能と音声メッセージ機能を利用した交替反応時間の長い発話環境である。対面会話より相互性がかなり低く、学習者が積極的に交流しないと考えられ、相互作用的发話機能が出現しても、種類が単一で、偏りが高くなる恐れがある。また、発話する時間帯は自由であり、話題について発表する前に準備する時間が長いいため、発表の即興性は低く、ほぼ即興性のない朗読になる可能性も高いと思われる。

3. 研究目的

本研究では、交替反応時間の長い発話環境での発話データを分析対象として、実際の会話より相互性も、即興性も低いと考えられる発話環境での発話実態を明らかにし、WeChat を新たな練習ツールとして、発話練習を行っていく可能性を探っていきたい。

対面会話のデータと比べながら、自由発話の中に現れた相互作用的发話機能の割合を分析することによって、WeChat 環境の特徴を明らかにし、対面会話でない発話環境でも、相互作用的发話機能がバランスよく出現できるかどうかを確認していきたい。

また、テーマ発表のデータを分析対象とし、即興性の発話に頻繁に出現されているフィラー、繰り返し、言い直しの出現の変化を調べることによって、調査対象者が即興的に話すことに自信を持つようになり、間違いに対する不安が段々とられ、発表の仕方が完全な朗読から即興的な発話に変動できるかどうかを考察していきたい。

4. 研究方法

4.1 発話活動の概要

中国の大学である雲南師範大学に在籍する日本語学科の学習者 6 名を調査対象者とした。3 年生は 4 名で、男女各 2 名であり、4 年生は女性 2 名である。本研究では、口頭運用能力を評価することを目的としていないため、調査対象者の日本語能力に関してはレベル分けしていない。

2016 年 3 月 4 日から 4 月 4 日まで、週 4 回程度で、合計 16 回、WeChat を利用して発話活動を行った。学習者にあまり緊張しない、気楽に話せる発話環境を作るために、日本語教師、日本語母語話者は参加せず、介入することはなかった。

SNS アプリケーション WeChat のグループチャット機能と音声メッセージ機能を利用し、協働学習環境を作った。



図1 グループチャット機能



図2 HTML 教材の提示

まず、図1のように、WeChatのグループチャット機能を利用し、筆者を含め、調査対象者(6名)、参加者¹(2名)全員を一つのチャットグループにした。学習者がメッセージを送ったり、音声で発話したりすれば、同じグループに入っている他のメンバーがすぐ提示され、届いてきた音声を聞くことができる。次は、図2のように、HTML5アップリンク機能で学習者に提示する教材²をHTML5にし、発話練習を行う当日の朝10時(現地の時間(北京標準時と同じ))までに、WeChatグループにアップロードした。

その後、図3のように、学習者に各話題についてテーマ発表をしてもらった。発表の長さには制限なしで、発表形式は自由であった。テーマ発表をした後、お互いに質問やコメントなどのような自由発話を求めたが、



図3 発話活動の実態

¹ 学習者の要望に応じて、1年生の日本語学習者(2名)も参加してもらったが、調査対象者として取り扱っていなかった。

² 教材については、雲南師範大学日本語母語話者教師田保愛明による即興スピーチ特訓の内容に基づき、16個の練習テーマを考え、教材を作成した。16個のテーマを「私の一番…」、「私と日本語」、「私と日本」、「もしも」という4つのカテゴリーに分け、各カテゴリーにテーマを4つずつに分類した。難易度から考え、「一番嬉しいこと」、「好きな言葉」のような具体的なエピソードを話す話題から「私の目から見る日本」「日本に一番望んでいること」のような意見、感想を述べる話題、また、「もし、会いたい人に会えたら」「もし、15歳に戻ったら」のような想像力が必要である抽象的な話題に至るという流れになっている。

強制しなかった。

学習者が各話題について、テーマ発表をした後、図4のように、他のメンバーがそれについてコメントや質問などの交流を行う時に、「@」マークを使えば、誰に対して話しているかということが混乱せずに分かる。そして、質問された学習者にもすぐ通知音が入るので、メッセージの聞き漏れを防ぐこともできる。



図4 「@」マークの使用

4.2 データの基本的処理

金 (2000) の「turn」の定義を参考に「他の会話参加者の発話やポーズで区切られた発話」を1ターンとし、分析対象となる発話を excel の行に対

応させながら、文字化作業を行った。文字化されたデータをテーマ発表データと自由発話データに分けて分析を行った。

自由発話データに出現した相互作用的発話機能をカウントした。そして、テーマ発表データを対象とし、学習者が産出したフィラー・繰り返し・言い直しの数を数えた。

文字化と相互作用的発話機能のカウント作業は筆者と日本語教育学を専攻する中国人1名が行った。フィラー・繰り返し・言い直しを数えたのは筆者である。全データのチェックは中国人1名と中国で二年間日本語を教えた経験を持つ日本語母語話者1名にしてもらった。

詳しくは後述するが、得られたデータを先行研究(堀川 2007)と比較しながら、自由発話データを対象に、相互作用的発話機能の出現を分析することから、WeChat を利用する交替反応時間の長い環境での発話活動の特徴、実態について考察した。

また、即興性のある発話に頻繁に出るフィラー、繰り返し、言い直しの出現を調べることによって、WeChat 環境でテーマ発表の形式の変化を見てみた。

5. 自由発話における相互作用的発話機能の出現

5.1 本研究における相互作用的発話機能をカウントする方法

自由発話の文字化資料を分析データとし、前述した相互作用的発話機能の分類と定義に基づき、各調査対象者のターン数及び相互作用的発話機能をカウントした。

ターンは堀川 (2007) で用いられた、金 (2000) の「turn」の定義を参考に「他の会話参加者の発話やポーズで区切られた発話」を1ターンとした。

本研究に取り扱っている発話データは交替反応時間の長い発話環境で産出されたデータである。従って、話し手が発話する同時に聞き手が聞いているわけではないので、ほとんどは話し手が一気に話したい内容をすでに話した後、聞き手が聞いて返事する

ようなやり取りであった。WeChatの音声メッセージは、一回最大限で1分間話せるので、時間が切れ、続けて話している途中に、聞き手の返事が入ってくる場合もあったが、非常に少なかった。

各調査対象者の発話の間に交替反応時間の長いという特徴があるので、調査対象者が発話する時、ターンを長くすることが多く、1ターンの中に同じ相互作用的発話機能が複数出現するが多かった。この場合は、つけた句点によって文毎に数えるのではなく、まとめて一つの相互作用的発話機能としてカウントした。

本研究における相互作用的発話機能が見られない発話というのは、堀川(2007)に基づき、相手の発話内容に直接関わっていない自分のエピソード・主張などを述べているもの、相手に新しい意見・情報が求められる時に、質問に応えるだけのもの、相手の発話内容に対して一方に評価、コメントを述べるものとあいづちなどを指す。

5.2 自由発話における相互作用的発話機能の出現に関する結果

He&Dai(2006)は受験者3名による4分半のディスカッションの談話を分析し、相互作用的発話機能の出現を調べた研究である。堀川(2007)は4グループ12名の学習者より15分間の発話を対象に、相互作用的発話機能の出現を調査した研究である。両者の発話環境を考えて見ると、いずれも調査対象者が対面し、実際の会話場面で、ある程度の時間制限のある発話環境である。

それに対して、本研究の場合は、調査対象者6名を一つのグループにし、携帯アプリケーションを利用し、テーマ発表と自由発話をしてもらった。調査対象者が遠隔で対面しない発話環境である。また、発話できる時間帯は朝10時から夜12時までであるから、ほぼ時間制限はなしで、各調査対象者の発話の間に交替反応時間が長く、同時性の低い発話環境である。

先行研究との違いがあることを前提として、本研究は自由発話データを分析対象とし、先行研究(堀川2007)の結果と比較しながら、相互作用的発話機能の出現を調べ、携帯アプリWeChatを活用し、交替反応時間のある発話環境で発話活動の実態を見た。

5.2.1 各相互作用的発話機能の割合

表2 先行研究と本研究の各相互作用的発話機能の割合(%)

	賛成 反対	意見情 報要求	挑戦	支持	修正	説得	発展	意味 交渉
He&Dai (2006)	49.5	24.0	7.4	4.9	2.0	4.4	4.4	3.4
堀川 (2007)	13.5	25.0	16.5	7.3	1.9	5.8	7.3	22.7
本研究	32.5	15.0	5.0	11.7	2.5	5.8	7.5	20.7

表2の通りで、He&Dai(2006)の結果を見れば、賛成・反対という相互作用の割合が低いとみられた相互作用的発話機能が半数ぐらゐを占め、意見情報要求の出現が

約四分の一であり、それ以外の相互作用的発話機能の出現は10%にも達していないことが分かった。それに比べ、堀川(2007)はHe&Dai(2006)で相互作用の度合いが低いとされた賛成・反対の割合が低くて、相互作用的発話機能の種類の違いが少ないことが明らかになっている。

He&Dai(2006)に比べ、本研究は比較的偏りが少なく、複数の種類の相互作用的発話機能が現れた。さらに、堀川(2007)と比較してみると、堀川(2007)より出現率の高い相互作用的発話機能は賛成反対と支持である。堀川(2007)より出現率の低い相互作用的発話機能は意見情報要求、挑戦と意味交渉である。出現率が堀川(2007)とほぼ同じの相互作用的発話機能は修正、説得、発展である。

5.2.1.1 出現率の高い相互作用的発話機能

(1) 賛成反対

He&Dai(2006)では、受験者がテストに強い意識を持ち、発話内容の正確さと流暢さをかなり重視しているため、間違いを回避するために、活発にディスカッションに参加せず、挑戦、支持、説得などのようなディスカッションにおいて他者の発話に反応するために必要な機能である相互作用の度合いの高いものの代わりに、他者の発話に賛成か、反対かを表す時、「そうですね」「違うよ」というような短くて簡単な言葉から相互作用の度合いが比較的低い賛成反対という発話機能を産出することが多かった。また、受験者が発話量の多さが評価されると誤解したため、発話のターンが長くなり、前の話者の発話内容と関係ないスピーチになった発話が多かったため、賛成反対以外の相互作用的発話機能はそれほど出現しなかったと述べている。

本研究の場合では、他の話者の質問、コメントなどに返事する前に、反応時間が十分あり、発話の長さにも制限はなかった。調査対象者が一方的に発話する場合が多く、発話のターンが長くなり、各自の独話になることが観察された。He&Dai(2006)の結果と類似点があり、賛成反対という相互作用的発話機能の割合が高くなることが分かった。

また、WeChat 発話環境の特徴として、発話の間にある交替反応時間がかなり長いことがある。各調査対象者の発話に同時性がかなり低くて、質問やコメントなどされた後、何時間も経って返事することがある。そのため、相手が随分前に話した内容について質問やコメントなどをする場合と相手からいつ返事が来るか分からずに、質問・コメントする場合がある。

時間がかかり離れているので、聞き手が発話の内容或いは質問の内容を忘れてしまっている可能性が高い。従って、このような場合では、話し手が聞き手にすぐ話の内容を思い出させるために、簡単な一言或いは相手の発話内容をまとめ、相手の主張などを賛成しながら、話題を再提示し、賛成してから具体例を挙げたり、理由を述べたりすることによって主張を支持する或いは挑戦するパターンと、相手の発話内容を賛成してから、疑問を持っているところについて質問したり、さらに知りたいことについて新しい情報を要求したりすることによって意味交渉や意見情報を要求するパターンが

観察された。このようなパターンは、すべての出現した賛成反対の中で、33%を占めていることが分かった。発話の具体例は以下の通りである。文字起こしに関しては、学習者の発言内容がそのまま反映されるよう配慮した。

パターン1：賛成してから支持するパターン

学習者L：はい、そうですね、Cさんの言う通りに、えー、なんですかね、えー、何かをやりたいと思う時、何かをしようと思う時、やはり、他人に、特に、友達に否定されたくないはずですよね。(賛成) えー、そうですね、あの一、例えば、友達が「お前はダメだな」と、「諦めよう」と、言われたら、誰でも心が、きづきまー、傷つかれると思います。(支持)

パターン2：賛成してから挑戦するパターン

学習者L：そうですね、Kさんの言う通り、あの一、確かにそれは、親たちの、あの一、愛の表現ですね。(賛成) でも、やはり、子供に責めるより、あの一、はげ、励ますの方がいいと思います。(挑戦)

パターン3：賛成してから意味交渉するパターン

学習者B：そうですね、その一、百万円があったら、この問題が確かに、難しいですね。(賛成) えーと、私は思ったことは、なぜ、Lさんはお金があったら、学校をやめますか。(明確化)

パターン4：賛成してから意見情報要求するパターン

学習者B：えーと、うん、Kさんは、うん、日本に行きたいですね、確かに、日本に行けることは、うん、私たちにとって、とても、うん、なんか、とてもうれしいことですね。(賛成) えーと、Kさんは、日本に行ったら、一番やりたいことは、なんですか。(意見情報要求)

実際の対面会話の場面を考えてみると、相手の発話内容を繰り返してまとめずに、「そうね」、「うんうん、わかる」などのように、簡単なあいづちを打って、直接に相手の観点を支持する理由、証拠を挙げたり、不明があれば、直接に「どうして」を聞くのはより自然と思われるが、きちんと相手の発話内容をまとめてから、理由を述べたり、質問したりするのは、WeChat 環境での発話活動の特徴の一つであると考えられる。

5.2.1.2 出現率の低い相互作用的発話機能

(1) 意味交渉・意見情報要求

堀川(2007)の研究では、受験者の話し合いを促進するために、2、3の質問を併記したカードで提示し、会話が停滞する場合、教師が介入した。それに対し、本研究では教師と母語話者の参加を排除したため、提示と介入はなかった。

対面会話の場合では、相手の発話内容に疑問を持たば、すぐ質問することができるが、本研究に取り扱う発話環境の特徴として、同時性はかなり低く、発話する際に、聞き手が都合によって、いなかった場合がよくあったため、相手にすぐ返事し、質問したり、確認したりする発話は多くなかった。

質問と答えの間にかなり時間が離れることが多かったので、一つの話題について、「質問+回答」のようなやりとりは一回だけ、連続で質問したり、答えたりするようなやり取りは少なく、質問に対して回答が来なかった場合もあったため、意味交渉・意見情報要求の出現は対面会話より少ないと考えられる。

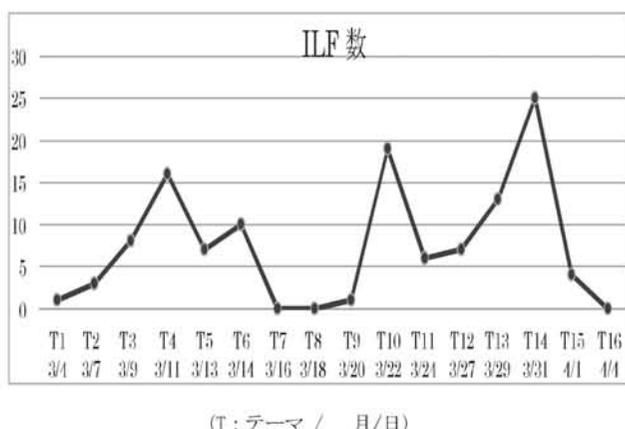


図5 各テーマにおける相互作用的発話機能の出現

(2) 挑戦

堀川(2007)は「仕事を選ぶ基準」「住むところを選ぶ基準」という二つの話題について発話してもらった。話題設定の特徴として、かなり議論できる話題であると考えられる。それに対して、本研究に取り扱う話題はスピーチ練習用の話題であり、発話内容はほぼ身近なこと、経験、感想になっている。自己主張を強く出す発話はそれほど多くなかった。また、調査対象者の学習環境、年齢はほぼ同じで、相手のことを反対するより共感を持ち、賛成することが出現しやすかったと考えられる。

5.2.2 WeChat 環境での発話練習の継続性

WeChat 環境で発話練習を続けて行っていく可能性を考察し、調査対象者が自由発話に参加する意欲が下がり、相互作用的発話機能がますます減少せず、活発に自由発話に参加していたかどうかを確認するために、データを折れ線グラフ(図5)に、各テーマに出現された相互作用的発話機能の個数を数え、増減の変化を見た。

横軸はテーマ番号と発話活動が行われる日付を表示し、縦軸は相互作用的発話機能(ILF)の数を表している。図5によれば、相互作用的発話機能の個数が増加したり減少したりし、一回増加してから、2、3回ほど減少する傾向が見られた。相互作用的発話機能が多く、15個以上出現されたテーマ4(16個)、テーマ10(19個)、テーマ14(25個)を見てみると、相互作用的発話機能の出現がやや増えていく傾向が少し見られた。

本研究の研究期間は一ヶ月間であった。相互作用的発話機能が起伏に伴い増加していく傾向が見られたが、観察時間が短ったため、増加する傾向がそれほど著しく見えなかった。増加してから、2、3回ほど減少する傾向から見れば、本コースは補助的な発話練習として、教育機関にも日本語教育を受けている学習者にとっては、練習回数がやや頻繁すぎ、少し負担になったのではないだろうかと推測している。

5.3 考察

WeChat 環境の特徴として、各話者の発話にある交替反応時間が長く、同時性がかなり低い。前の話者の話題を再提示するために、発話内容をまとめ、繰り返しながら相手の観点到に賛成する発話がよく観察された。フォローアップインタビューによって、本コースについて、「他の人の発表を聞いて、いろいろな話し方が勉強できる」という評価があった。学習者は相手の発話内容を繰り返して話すことから、他者が使っている語彙、文型を学習することができる。WeChat 環境のような潜時的な発話環境で、相手の発話内容をまとめて発話することがよく引き出され、学習者にとっては文章或いは長い発話内容をまとめる練習になると考えられる。

次に、WeChat 環境は、話者は対面ではなく、話す時間にも制限はないという特徴もある。本研究の結果として、実際の対面会話に比べ、他者の主張、観点到に賛成する際に、自分の経験、エピソードを思い出して理由を述べる発話がよく現れた。対面会話と違い、WeChat 環境では発話が一つのまとまったメッセージとして送信でき、相手の都合、発話内容の長さなどに配慮せず、話の内容を増やしたり、ターンを長くしたりすることができる。このような特徴があるから、学習者の話す意欲が誘導され、発話量を増やしたり、話したいことが途切れずにまとまって話したりすることができる。学習者にとって、発話練習のツールとして利用できると考えられる。

また、WeChat 環境での発話活動の継続性については、全体的に見れば、相互作用的発話機能の出現はやや増えている傾向が見られた。起伏がかなりある原因としては練習回数が、週4回にも及び、頻繁すぎたからであると推測している。フォローアップインタビューにおいて、「毎週何回ぐらい練習したら、続けていきたいか」と質問した。その結果、2人は3回で、3人は2回で、1人は1回だと答えた。本研究の研究期間は一ヶ月間であり、週4回程度で発話活動を行ったため、補助的な練習としては少し頻繁すぎるのが分かった。学習者にとって、学習負担にならないように、毎週の練習回数を減らし、週2回程度にすれば、WeChat 環境を利用して発話練習を続けて行っていく可能性がかなりあると考えられる。

6. テーマ発表におけるフィラー・繰り返し・言い直しの出現

6.1 フィラー等の出現に関する結果

6.1.1 一度急増した後、徐々に増加する傾向の調査対象者

図6と図7は調査対象者Wと調査対象者Bが各テーマに産出したフィラー等の合計数の変化を表示している。二人とも前半期におけるフィラーなどの産出はほぼゼロで、調査対象者Wが4月1日に欠席したため、出現はゼロであったが、それを除いて観察してみると、調査対象者Wが3月24日に8回、調査対象者Bが3月20日に14回に急増してから、徐々に増えていく傾向が見られた。



図6 調査対象者Wのフィラー等の個数と発話量

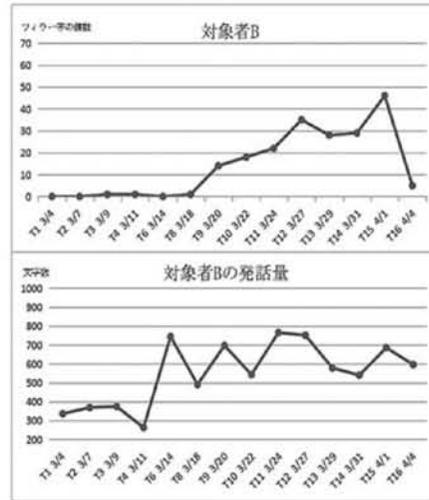


図7 調査対象者Bのフィラー等の個数と発話量

フィラーなどの産出と発話量の関係を考察するために、各調査対象者の各テーマ発表の文字数を数えた。発話量については、調査対象者Wの発話量に起伏があり、増減する傾向がそれほど見られなかった。調査対象者Bの場合は、起伏しながら、増加する傾向が見られた。両者とも、フィラーなどの出現と発話量の増減との間に、相関関係はあまりないことが分かった。

6.1.2 起伏しながら、徐々に増加する傾向の調査対象者

図8、図9、図10は調査対象者C、調査対象者Sと調査対象者Lが各話題に産出したフィラー等の合計数の変化を表示している。

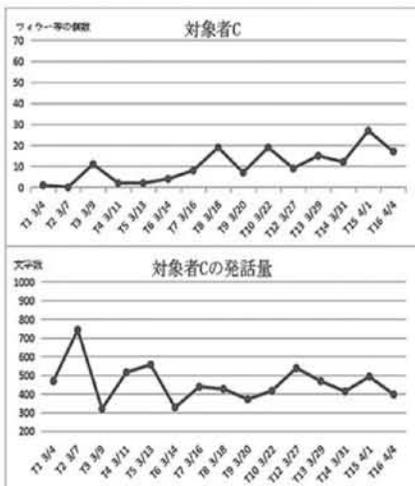


図8 調査対象者Cのフィラー等の個数と発話量



図9 調査対象者Sのフィラー等の個数と発話量

調査対象者Cが3月24日に欠席し、調査対象者Sは3月24日と3月28日に参加しなかったため、フィラー等の出現はゼロだった。欠席の場合を除いて見ると、両者とも、最初フィラーなどの出現はほぼゼロであったが、後半期から起伏しながら、増加する傾向が見られた。調査対象者Cは調査対象者Sより起伏が激しいことが分かった。両者の発話量は急増したことがあり、かなり激しい起伏が観察されたが、それ以外には特に増減する傾向が見られなかった。

調査対象者L(図10)は特別な例として、最初からフィラーなどの出現が頻繁であり、かなり即興的に話してきたことが観察された。フィラーなどの出現の増減は起伏に伴い、やや増加していく傾向がみられ、テーマ4以降のデータから見ると、フィラーなどの出現と発話量の増減を示す折れ線の起伏はほぼ重なり、両者の間に関係があることが分かった。

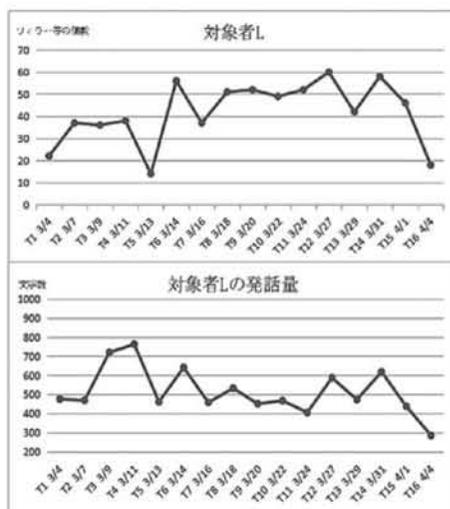


図10 調査対象者Lのフィラー等の個数と発話量

6.1.3 出現がほぼゼロの調査対象者

調査対象者Kのデータを見ると、フィラーなどの出現はほぼゼロであって、後期に少し産出されたが、一回だけは6回になったが、他は1回、2回しか出現されなかったため、有効なデータとして取り扱うことができないと考えられる。

6.2 考察

6.2.1 急増した後、増加する傾向が見られた調査対象者に対する考察

WeChatに保存された情報によると、調査対象者Wは3月24日(テーマ11)の夜11時40分頃発表したことが記録され、「昼はずっと外で、帰るのは遅かった」というメッセージが届いてきた。テーマについて作文を書いたが、あまり準備時間がなかったから、前のように流暢に読めるようになるまでに時間をかけて練習できなく、読む練習はまだ十分ではないまま発表したことが推測される。フィラーや言い直しなどが第11回目の発話活動に急増してから、またゼロになったのではなく、2回連続で上昇していく傾向があるが、3月30日(テーマ14)の発話活動にフィラーなどの産出は減少したことが見られた。フォローアップインタビューの際に、「他のところで、アイドルについて発表したことがあるか」と質問した結果、大学の授業で発表したことがあったことが分かった。データから見れば、発話量が比較的多かったことについては、フィラーなどの出現が少なかった。従って、テーマ14の「会いたい人に会えたら」というテーマが調査対象者Wにとって、準備したことのある「アイドル」についての内容を連想しやすく、かなり流暢に話せ、フィラーなどの産出は少なかった。

調査対象者 W がフォローアップインタビューで、「WeChat 環境における発話練習のいいところ」について「気楽で、あまり緊張しなかった」と述べ、「最初は緊張したが、段々気楽になってきて、自分の会話能力を試した」と自己評価した。フィラーなどの産出が増加する傾向が見られた原因を考えれば、あまり準備しなくてもスムーズに話せたことを一回経験した後、間違っても深刻なものではなく、適当に準備すれば、話せると考えるようになり、徐々に気楽に発話活動を進行してきたのであると考えられている。

同じ傾向が見られた調査対象者 B にフィラーなどが急増した当日に、話し方を変えた理由を求めた。「スピーチコンテストに参加して、即興スピーチはとても苦手なので、ここでの練習を利用して自分をためしてみたい」と答えた。本人に確認した結果、調査対象者 B は 3 月 17 日に所属大学が主催したスピーチコンテストに参加し、その後は少し休憩をとり、次の発話活動から、自らの試しとして、発表の形式が朗読から、できるだけ原稿を暗記して話すことになったことが分かった。フォローアップインタビューでも、「最初は緊張し、慣れていなかった」、「即興スピーチの練習として、いろいろ話せた」と述べたことから、調査対象者 B は最初は緊張し、それほど自己開示できなかったが、スピーチコンテストの刺激を受け、積極的に WeChat 発話環境を利用し、自らの試しとして、どんどん話してきたことが分かった。

6.2.2 起伏しながら、増加する傾向が見られた調査対象者に対する考察

両者とも、5 回目までフィラーなどの出現はほぼゼロであったが、例外として、調査対象者 C は、3 月 9 日に発話量が急減したことに関わらず、逆にフィラーなどが急増したことが見られた。WeChat に記録された情報によれば、調査対象者 C が当日に用事があり、発表をうまく準備できなかったため、流暢に話せなかったことが分かった。両者とも、5 回目以降から、発話量によってフィラーなどの出現が起伏に伴って、徐々に増加する傾向が見られた。フォローアップインタビューで、原稿を用意し、見ながら発表したことを確認し、最初は時間をかけて読む練習を行ったが、段々慣れてきたら、それほど練習せずに話すことになり、最後はあまり準備せずに適当にポイントを書き、やや即興的に話していたことが分かった。

調査対象者 S は「練習してから、自信がついた」と自己評価し、「最初はできるだけ間違えない方がいいと思った。その後は間違えても、叱られないから、気楽になった」と述べたことから、最初は即興的に話すことに自信を持っていなく、練習を通して、間違えることに対する不安が少し減少したため、より即興的に話せるようになったと考えられる。

また、調査対象者 L にも同じ傾向が見られた。特別な例として、最初からフィラーなどの出現が頻繁であり、かなり即興的に話してきたことが観察された。フォローアップインタビューで、発表の形式を確認した。5 回目までは原稿を書き、適当に見ながら発表し、その後は原稿の代わりに、ポイントだけを考えておいて、即興的に発表したことが分かった。

6.2.3 出現はほぼゼロであった調査対象者に対する考察

ほとんどフィラーなどを産出しなかった調査対象者Kは「すべてのテーマについて発表した、発表する形式は原稿読みで、即興性のある発話に変動しなかったことが分かった。しかし、発話量のデータから、やや規則的に増加する傾向が見られたため、テーマ発表に対して努力し、準備していたことが考えられる。フォローアップインタビューによると、「他の人の発表を聞くことができ、いい勉強になった」と述べていたことから、調査対象者Kは聞き手として本調査に積極的に参与し、他者の刺激を受けて、話す内容はどんどん増えていくことが見られ、ある程度の学習効果が見えたと考えられる。

7. まとめと今後の課題

本研究は携帯アプリケーション WeChat のグループチャット機能と音声メッセージ機能を活用し、発話者の間に交替反応時間の長い発話環境での発話活動の実態を明らかにした。自由発話における相互作用的发話機能の出現を調べることによって、話者間の相互性を検討し、テーマ発表におけるフィラー等の出現の変化を観察することによって、発表形式の変化から、学習者の心理的な変化を考察した。その結果、実際の対面会話に比べ、WeChat 環境のような、話者の間に交替反応時間の長い発話環境において、一つのまとまった発話が引き出されやすいことを示した。また、自由度がかなり高い発話環境であったため、即興的な発話に対する不安の減少に役に立った。発話意欲の誘導に役立ち、学習者にとっては、気楽に話せる発話環境だといえる。

WeChat 環境での発話活動の継続性については、相互作用的发話機能の出現がやや増えていく傾向が見られたため、発話活動の練習回数を適当に調整すれば、続けて行っていくことが可能であると考えられる。

本研究における評価方法に関わる困難が多くあるため、分析する重点を主に学習者間の相互性や発表形式の変化に置き、発話内容の正確さに対して言及していない。本研究に取り扱う調査対象者は同じ大学に所属し、6名中4名が学習環境はほぼ同じ、各調査対象者の日本語レベルにはそれほど差が見られない。また、学習者だけ参与し、教師が完全に介入しなかったため、調査対象者の間に相互的に訂正する発話が殆ど現れなかった。今後の課題として、調査対象者の選定を工夫し、学習環境の違い、日本語レベルに差がある学習者を調査対象者として、更に調査することが必要である。

参考文献

- 糸山昌己 (2015) 「ICT を活用した英語教育の実践—スマホの音声認識機能を活用した発話トレーニングの可能性」 『東京成徳短期大学紀要』 第 48 号, pp. 1-8
- 糸山昌己 (2013) 「スマホ時代の英語教育:スマートフォン・タブレットを活用した英語学習の可能性」 『東京成徳短期大学紀要』 第 46 号, pp. 63-69

- 金志宣 (2001) 「turn-taking パターン及びその連鎖パターン—韓・日の対照会話分析」
『人間文化論叢』第4号, pp. 153-165
- 串田秀也・定延利之・伝康晴 (2007) 『時間の中の文と発話』 ひつじ書房
- 近藤安月子・小森和子 (2012) 『日本語教育事典』 研究社
- 定延利之・田窪行則 (1995) 「談話における心的操作モニター機構—心的操作標識「ええと」と「あの(-)」」 『言語研究』第108号, pp. 74-93 日本言語学会
- 秦松梅 (2015) 「日本語会話授業の問題点に対する捉え方—中国の大学における日本語専攻の学習者の場合」 『日本語教育』第161号, pp. 15-30
- 高村めぐみ (2015) 「協働学習による口頭発表についての学習者の評価」 『語学教育研究論議』第32号, pp. 107-123
- 堀口純子 (1997) 『日本語教育と会話分析』 くろしお
- 堀川有美 (2007) 「グループ・オーラル・テストにおける相互作用的発話機能」 『言語文化と日本語教育』第33号, pp. 21-30
- 福富美奈 (2010) 「日本語会話における『くり返し』発話について」 『言語文化学研究』(5), pp. 105-125
- 三宅和子 (2011) 『日本語の対人関係把握と配慮言語行動』 ひつじ書房
- 渡辺美知子・清水信哉 (2012) 「『日本語話し言葉コーパス』における文節境界のフィラーの出現率」 『第1回コーパス日本語学ワークショップ予稿集』 pp. 259-264
- 修剛 (2008) 「中国高等学校日语教育的現状与展望—以专业日语教学为中心」 『日语学习与研究』第5期, pp. 1-5
- He, L. & Dai, Y. (2006) A corpus-based investigation into the validity of the CET-SET group discussion, *Language Testing*, 23(3), pp. 370-401
- 豊永 (2014) 「民性の違いに見るメッセージアプリの使い方【日本 VS 中国】」
<https://www.sekai-lab.com/times/?p=789> (2017年4月10日アクセス)

(たん しょう・首都大学東京博士前期課程)