

発話の「分かりやすさ」を判断する要因

——一般日本人と母語話者日本語教師の比較を通して——

野 原 ゆかり*

Factors that determine explicitness of speech

—A comparison of Japanese general public and native Japanese language teachers—

NOHARA Yukari

abstract

This study investigated factors that determined the “explicitness” of speech by Japanese language students by comparing how speeches were perceived by the Japanese general public and native Japanese language teachers. Four Japanese language students presented their speech ability through the story-telling format, and a listening experiment was conducted by providing a questionnaire to 50 Japanese general public and 50 native Japanese language teachers. From factor analysis of the obtained evaluations, factors such as “contents” and “voice” were extracted from the Japanese general public, and factors such as “continuity of the meaning of contents” “sufficient use of the language”, and “phonological fluency” were extracted from the Japanese language teachers. The results suggest that the Japanese language teachers are more concerned about the details in determining the “explicitness” of speech compared to the Japanese general public. We also found that “Contents” and “continuity of the meaning of contents” had a significant impact on the “explicitness” of Japanese general public and Japanese language teachers, respectively, and the other factors such as, voice and suitable use of language affect the explicitness through “contents” and “continuity of the meaning of contents”.

Keywords : explicitness, Japanese general public, native Japanese language teachers, viewpoints of evaluation, factor analysis

1. はじめに

日本語学習者の発話を聞いて、分かりやすい、あるいは分かりにくいという印象を持つ時、私たち母語話者は、彼らの発話の何に注目しているのだろうか。そしてそれは普段から学習者に接している日本語教師と、教室の外の人々とは、何か違いがあるのだろうか。筆者自身は前者の立場で学習者と接することが多く、口頭表現の指導や評価に携わっている。自らの現場を振り返っても、分かりやすく話すことは指導項目の一つに挙げられ、また、評価基準の項目にも設定されていることが多い。しかし、評価を行う際には、「分かりやすさ」の客観的指標が示されていることはあまりなく、発話の何に注目して「分かりやすさ」を判断するかは、各教師に任されているのが現状である。

キーワード：分かりやすさ、一般日本人、母語話者日本語教師、評価の視点、因子分析

*平成19年度生 国際日本学専攻

学習者にとって、コミュニケーションを行う相手は、教師よりも教室の外の日本人のほうが多く、進学や就職の面接の場など、口頭能力を評価される機会も少なくない。しかし、教師は実際に学習者が教室の外の日本人からどのように口頭能力を評価され、またその評価が何に基づいているのかについては、ほとんど知らないのである。教室の外での評価は、学習者の日本での充実した生活を左右する重要な要素となっている。このような観点から、「分かりやすさ」の評価においても、一般の日本人の評価を把握し、考慮した上で評価基準が示されるべきであろう。そして、そのためには、一般の日本人と教師の評価の仕方にどのような違いがあるのかを明らかにしておく必要がある。

2. 先行研究

2.1 発話の分かりやすさを探った研究

学習者の発話の特徴を分析した研究では、分かりやすさ、あるいは分かりにくさの要因としていくつかの項目が指摘されている(谷口 1984、伊豆原・嶽 1991、渡邊 1996、柳町 2000など)。谷口(1984)では談話の分かりにくさの一般的要因として、音声、語彙、構文、展開の4つを挙げ、上級レベルの学習者の解説型談話を分析し、学習者の談話もこれら4つの一般的要因で説明できるとしている。また、伊豆原・嶽(1991)では、分かりにくさの要因として、話題の提示がないことや接続詞がうまく使えていないこと、さらに、言いよどみや言い直しの多さが指摘され、谷口(1984)で示された要因を支持する結果となっている。確かに、このような研究で得られた知見は、現場の教師にとって、評価の際の参考になろう。しかし、要因として挙げる過程において、一般の日本人の視点は考慮されているのだろうか。

この点に関して、近藤(2004)は、谷口(1984)らの研究に対し、これまでの研究で挙げられた要因は日本語教師や研究者の視点から行われており、一般の日本人が学習者の談話を聞いたときに、何が分かりやすくて、何が分かりにくいことの要因となるのかは明らかにされていないと指摘している。そして、近藤(2004)は、OPIのデータを用いて一般の日本人にアンケート調査を行い、その結果を分析に取り入れている。調査は、5段階で分かりやすさを評価し、その判断理由を6つの項目(発音・語彙・文法・文と文のつながり・内容・言いよどみ)から選ばせるもので、これら6つは、先行研究を参考に選んだ13の項目⁽¹⁾をカテゴリー化したものである。そしてこのアンケートの結果、要因として、発音、言いよどみ、文と文のつながりの3つを挙げ、発話の分析の観点としている。分析の結果、分かりにくさの要因として、1) 文と文のつながりを示す言葉を含む Pause-bounded Phrasal Units (PPU) boundary における stress の欠如、2) language production-based フィラー(意味のないフィラー)の多用、3) 話の登場人物に対するあいまいな指示の多用(主語の過剰な省略や代名詞の使用等)を指摘している。

近藤(2004)は一般の日本人の評価を取り入れたという点で大変興味深い。ただし、アンケート調査で用いた学習者の発話データは、ACTFL-OPIガイドラインの上級レベルと超級レベルのデータで、中級レベルの学習者の発話は対象としていない。ACTFL-OPI試験管養成マニュアルによれば、上級の能力として「段落の長さで、しかも内容のある連続した談話の枠組みを使い、適切な正確さと自信を見せながらコミュニケーションを維持できる」、「主な時制の枠組みでアスペクトもうまくコントロールしながら叙述したり描写したりできる」などが記述されている。中級レベルの学習者には、このような能力を維持こそできないが、垣間見せる者もいる。そして、維持ができなくなる過程に、聞き手の理解を妨げる要因が認められるのではないかと予想される。したがって、中級レベルの学習者の発話も対象にする必要があると考える。

2.2 母語話者評価の研究

一般の日本人の受けとめ方という点に関して、母語話者評価の研究においては、近年、日本語教師以外の日本人の評価を取り入れた研究(Okamura 1995、原田他 1998、石崎 1999、渡部 2003、渡部 2005)も多く、その中で、一般の日本人と日本語教師の両者を対象に、評価の相違を明らかにしたもの(Okamura 1995、渡部2003、渡部 2005)もある。これらの研究で共通して挙げられた評価基準「言語規則」に関して言えば、評定尺度を使用した Okamura (1995) では教師のほうが厳しく評価するという結果を、また、評価者の発話から基準を分析すると

いう探索的な方法を採用した渡部（2003）でも、教師のほうが言語規則を重視するという結果を得ている。一方、共分散分析構造分析を用いた渡部（2005）では、一般の日本人と日本語教師の間で差は見られず、その理由として、対象者が学生であったことを挙げ、社会人と比べると自らも外国語の学習者であるということから、「言語規則」に対する意識が高いのではないかと述べている。

このように、母語話者評価の研究からは、一般の日本人と日本語教師とは異なる評価基準を持っていることが示唆されている。ただし、「分かりやすさ」の基準を探った研究は管見の限り見当たらない。また、これまでの研究で調査の対象とされた一般の日本人は、大学生や大学院生が多く、社会人（労働を通じて社会に参加している人）を対象にしたものはほとんどない。

そこで、本稿では、先行研究で得られた知見と問題点を踏まえ、分かりやすさを判断する要因を探る。なお、本稿では一般の日本人を「日本語教育に関わりのない日本語母語話者で、労働を通じて社会に参加している人、またはその経験がある人」と定義し、「一般日本人」と呼ぶことにする。

3. 研究の目的と課題

本研究の目的は、一般日本人と母語話者日本語教師（以下、日本語教師）の評価の視点から、中上級日本語学習者の発話に対する「分かりやすさ」の判断要因を探ることである。

以下の2点を研究課題とし、それぞれ一般日本人と日本語教師を比較しながら考察を行う。

課題1) 「分かりやすさ」の判断にはどのような要因が存在するか。

課題2) 各要因は「分かりやすさ」にどのように影響しているか。

4. 研究方法

本研究では、まず予備調査を行い、その結果をもとに、本調査を行った。以下4.1で予備調査、4.2で本調査について述べる。

4.1 予備調査

4.1.1 刺激材料の作成

まとまった発話を採取するために、4コマの絵を用いたストーリー・テリングを採用した。まず、4コマの絵を選定し、次にその絵を用いて、9名の中上級日本語学習者からストーリー・テリングの発話を採取した。そして、途中挫折したものや録音状態が良くなかったものを除いて、最終的に4名の発話を採用し、CDに収録した。4コマの絵は電車の中での出来事を描いたものを使用した。

4名については表1に示す通りである。表中の文の単位はメイナード（1993）を参考に以下の定義で認定した。

- 1) 少なくとも1つの用言を含む。
- 2) 「～て形」で終わる表現も文末の下降調のイントネーションを伴う場合は文末と見なす。
- 3) 従属節と考えられるものも、主節が省略ないしは関連する主節がないと見られる場合は文とする。
- 4) 倒置文の場合、倒置された部分も述部に関連している限りその文の一部とする。
- 5) 言いよどみは文と認めない。

表1 対象者4名のプロフィールと発話量

対象者	性別	年	母語	学習歴	日能試 取得級	発話時間 (分)	総文数
L1	女	21	中国語	2年	1	2:07	7
L2	男	22	英語	2年7ヶ月	2	1:31	11
L3	男	24	中国語	10ヶ月	2	2:24	12
L4	男	24	モンゴル語	2年	2	1:29	5

4.1.2 評価の視点の抽出と質問紙の作成

先行研究から、「分かりやすさ」の概念を構成する要素がいくつか予測されるが、本研究では予めカテゴリーを作らず、渡部（2003）で用いられたボトムアップ的な方法を採用した。

まず、個人の持つ評価の視点を抽出するため、一般日本人と日本語教師、各4名を対象に、刺激材料のCDを聞いて「分かりやすさ」を5段階で評定し、各自その理由を記述してもらった。評定結果は表2の通りである。その後、ペア（一般日本人同士、日本語教師同士）で、判断理由について話し合ってもらい、その発話と記述から「分かりやすさ」の評価の視点を抽出した。さらに、それらの視点をKJ法を用いて16の項目（表3）に分類した。

表2 各発話の評定平均値と標準偏差

		L 1	L 2	L 3	L 4
一般日本人 4名	平均値	3.00	4.00	2.75	4.30
	標準偏差	1.41	0.82	1.26	0.50
日本語教師 4名	平均値	3.50	4.75	2.25	4.00
	標準偏差	1.29	0.50	0.50	0.00

表3 コメントから抽出された16の項目

①文法の間違いが少ない	⑨言葉と言葉につながりがある
②言葉や表現の使い方が適切だ	⑩文と文につながりがある
③同じ対象をいろいろな言葉で言い表している	⑪説明のなかで主観、客観が明確だ
④日本語がスムーズに出ないとき、うまく対処している	⑫聞いていて、内容が予測できる
⑤発音は聞き取りやすい	⑬話の流れ（文脈）が自然だ
⑥話す速さがちょうどいい	⑭様子が映像化しやすい
⑦過去／現在（例：～ました／～ます）の使い方が適切だ	⑮展開が面白い
⑧動作主（誰が）が明確だ	⑯話にまとまりがある

4.2 本調査

4.2.1 調査の対象者

対象者は、一般日本人50名、日本語教師50名の計100名である。年齢はそれぞれ20代～50代で、一般日本人では男性が30名、女性が20名、日本語教師では男性が6名、女性が44名であった。

4.2.2 材料と手続き

刺激材料は予備調査で使用した4名の音声をそのまま採用し、カウンターバランスをとるため、発話の順序をランダムに変えた4タイプのCDを作成した。質問紙は、予備調査で抽出された16の項目を先行研究で挙げられた要因や近藤（2004）のアンケート項目と照らし合わせ、検討した上で、そのまま16項目を使用することとした。そして、最終的には「分かりやすさ」を加えた合計17項目の質問で質問紙を構成した。回答方法は「あてはまる」から「あてはまらない」までの5件法とした。評定は調査対象者が自らCDを流して行い、所要時間は30分程度であった。

なお、質問紙に関しては、本調査の対象者とは別に、数名の一般日本人と日本語教師に対して予備調査を行い、項目の表現を見直すなど信頼性と妥当性の検討を重ねた。

4.2.3 分析方法

2つの研究課題は、すべて一般日本人と日本語教師についてそれぞれ分析を行った。以下の一連の統計処理には、統計ソフトSPSS 13.0Jを用いた。

まず課題1については、本調査で行った質問紙調査の評定結果を因子分析⁽²⁾した。なお、ここで抽出された因子と「分かりやすさ」の関係を次の課題2で検討するため、全17項目のうち、「話が分かりやすい」(一般：平均3.31, 標準偏差1.20/教師：平均3.41, 標準偏差1.19)を除いた16項目の評定値を使用した。

次に、課題2については、課題1で抽出された因子全体が「分かりやすさ」をどの程度説明できるか、さらに、各因子が「分かりやすさ」にどの程度影響を及ぼすのかを調べるため、抽出された各因子を独立変数に、「分かりやすさ」を従属変数として、重回帰分析を行った。なお、各因子については尺度得点(平均値を利用)を用いた。

5. 結果と考察

5.1 「分かりやすさ」を判断する要因

16項目の質問項目を用いて因子分析を行った結果、一般日本人からは2つの因子が抽出された。まず最初に、主因子法で初期解を求めた。固有値の大きさが1以上であることを基準に、因子解を2因子と考えた。固有値はそれぞれ、8.723、1.109であった。次に、Promax回転を行い、因子抽出後の共通性が.30以下の項目(「同じ対象をいろいろな言葉で言い表している」)を削除し、再び同様の手順で因子分析を繰り返した。その結果、最終的に2つの因子を抽出した。信頼性の検討のため、クロンバックの α 係数を算出したところ、第1因子は.95、第2因子は.72といずれも.7以上の数値を示し、内部一貫性が認められた。よって、一般日本人では2因子解を採用した。

第1因子に属する項目は結束性や適切さといった、談話の中身に注目したものが多いことから、「内容」と命名した。これに対し、第2因子は、音声に関する2つの項目が集まっていることから、「音声」と名付けた(表4参照)。

表4 一般日本人の因子分析結果

質問項目	因子1	因子2
第1因子：内容 ($\alpha=0.95$)		
文と文につながりがある	.92	-.10
話の流れ(文脈)が自然だ	.89	-.07
聞いていて、内容の予測が出来る	.86	-.11
話にまとまりがある	.85	.00
様子が映像化しやすい	.80	-.01
言葉と言葉につながりがある	.78	.06
説明のなかで主観、客観が明確だ	.75	.10
展開がおもしろい	.63	-.01
動作主が明確だ	.61	.20
文法の間違いが少ない	.54	.22
過去/現在の使い方が適切だ	.46	.29
日本語がスムーズに出ないとき、うまく対処している	.46	.26
言葉や表現の使い方が適切だ	.42	.37
第2因子：音声 ($\alpha=0.72$)		
話す速さがちょうどいい	-.09	.82
発音は聞き取りやすい	-.05	.69

注) Promax回転後の因子パターン。太数字は.40以上。

因子相関行列	1	2
1	—	.69
2		—

一方、日本語教師からは3つの因子が抽出された。因子分析は一般日本人と同様の手順で行った。まず、主因子法で初期解を求め、固有値の大きさが1以上であることを基準に、因子解を3因子と考えた。固有値はそれぞれ、7.986、1.112、1.020であった。次に、Promax回転を行い、因子抽出後の共通性が.30以下の項目(「同じ対象をいろいろな言葉で言い表している」)を削除し、再び同様の手順で因子分析を繰り返した。その結果、最終的に3因子を抽出した。3因子ともクロンバックの α 係数が.80以上であり、内部一貫性が確認された。よって、

3 因子解を採用した。

第1因子に属する項目を見ると、「動作主が明確だ」「主観、客観が明確だ」といった一文レベルの視点から、「話にまとまりがある」といった、ある長さでのまとまりに向けられた視点、そして「流れが自然だ」「展開が面白い」「予測ができる」といった談話の展開に向けられた視点が存在することが分かる。そして、それらの視点は文レベルの結束性から、談話の首尾一貫性につながる視点であると解釈でき、「意味的つながり」と命名した。また、第2因子に属する項目を見ると、適切かどうかをチェックするミクロな視点であると解釈でき、「言語使用の適切さ」と命名した。さらに、第3因子の項目を見ると、「発音」「速さ」に加え、言葉や文の「つながり」にも向けられている視点であることが分かる。よって、第3因子を「音韻的つながり」と命名した。結果を表5に示す。

表5 日本語教師の因子分析結果

質問項目	因子1	因子2	因子3
第1因子：意味的つながり ($\alpha=0.91$)			
話の流れ（文脈）が自然だ	1.01	-.04	-.12
聞いていて、内容の予測が出来る	.99	-.12	-.13
様子が映像化しやすい	.71	.16	-.01
話にまとまりがある	.68	.12	.10
説明のなかで主観、客観が明確だ	.53	.23	.01
動作主が明確だ	.51	.15	.10
展開が面白い	.41	.20	.13
第2因子：言語使用の適切さ ($\alpha=0.84$)			
言葉や表現の使い方が適切だ	.10	.90	-.12
文法の間違いが少ない	.06	.78	.01
過去/現在の使い方が適切だ	-.09	.67	.14
第3因子：音韻的つながり ($\alpha=0.81$)			
話す速さがちょうどいい	-.13	-.05	.76
言葉と言葉につながりがある	.46	-.15	.55
発音は聞き取りやすい	-.14	.29	.50
日本語がスムーズに出ないとき、うまく対処している	.12	.13	.49
文と文につながりがある	.41	.01	.43

注) Promax回転後の因子パタン。太数字は.40以上。

因子相関行列	1	2	3
1	—	.71	.72
2		—	.65
3			—

以上のように、一般日本人からは「内容」と「音声」という因子が抽出され、「分かりやすさ」を評価する際には、大まかな評価基準で見ていることが明らかとなった。一方、日本語教師は「意味的つながり」、「言語使用の適切さ」、「音韻的つながり」という谷口（1984）や近藤（2004）などの先行研究で挙げられた要因と性質上近い因子が抽出され、一般日本人よりも細かい評価基準で見ていることが分かった。そしてこの結果は、先行研究で挙げられた要因が、言語教育者の視点であったことを裏付けたと言えよう。

さらに、一般日本人の2つの因子の項目と日本語教師の3つの因子の項目とを比較することにより、日本語教師の因子は、一般日本人の因子が分化し、整理されたものであることが窺える。そして、興味深いのは、一般日本人の第1因子（以下F1）「内容」の中の3つの項目（「文法の間違いが少ない」、「過去/現在の使い方が適切だ」、「言葉や表現の使い方が適切だ」）が、日本語教師では1つの因子「言語使用の適切さ」を構成している点である。これら3つの項目は、日本語教師にとっては、正用か誤用かという判断でチェックがしやすく、意識的にあるいは無意識のうちに誤用チェックが行われていたことを示している。教師の特質を表した因子であると言えよう。

また、一般日本人のF1「内容」に含まれる3つの項目（「文と文につながりがある」、「言葉と言葉につながりがある」、「日本語がスムーズに出ないとき、うまく対処している」）が、日本語教師では、音声に関する項目と一緒に1つの因子「音韻的つながり」を構成している点にも注目したい。本研究では質問紙の項目に、流暢さやフィラー、言いよどみ等の言葉は使用していないが、言葉と言葉、あるいは文と文のつながりを音韻的に

も注目していたと考えられる。F1「意味的つながり」でも.40以上の高い負荷量を示していることから、教師は「つながり」を音韻的にも意味的にも見る評価の視点を持っていると言ってよいだろう。庄司（1997）は、日本語教師が学習者の発話に対して「流暢さ」を判断する際に、「文を結合する成分の有無」、「発話速度の適切さ」、「即応能力」が重要であると考えていることを明らかにしているが、本研究で得られた日本語教師の第3因子は教師の考える「流暢さ」に近い。

5.2 各因子が「分かりやすさ」にどのように影響しているか

一般日本人（表5、6では「一般」と表記）について、「内容」、「音声」の各要因が「分かりやすさ」にどのように影響をしているかについて検討するため、まず、各変数間の相互関係を確認したところ、各変数は互いに有意な正の相関を示した（表6）。

次に、因果関係を見るために、「内容」、「音声」を独立変数、「分かりやすさ」を従属変数として、強制投入法による重回帰分析を行った（表7）。その結果、「内容」の「分かりやすさ」に対する β が正に有意な値（ $\beta = .81$, $p < .001$, $R^2 = .70$, $p < .001$ ）を示し、「分かりやすさ」との間に有意な関連が見られた。

表6 変数間相関 一般

	内容	音声	分かりやすさ
内容	—	.540***	.835***
音声		—	.489***
分かりやすさ			—

*** $p < .001$

表7 重回帰分析の結果 一般

	β
内容	.81***
音声	.05
R^2	.70***

β ：標準偏回帰係数 *** $p < .001$
 R^2 ：決定係数

なお、因子間の相関の高さから多重共線性が疑われるため、多重共線性の診断に用いられる指標のひとつであるVIF（Variance Inflation Factors）を確認したところ、「内容」、「音声」ともに1.411と、10以下であった。したがって、深刻な多重共線性の可能性はないものと判断した。

因子間の関係及び、各因子と「分かりやすさ」の関係を視覚化するため、重回帰に基づくパス図を描いた（図1）。パス図には各変数間の相関から、因子間の相関を示してある。

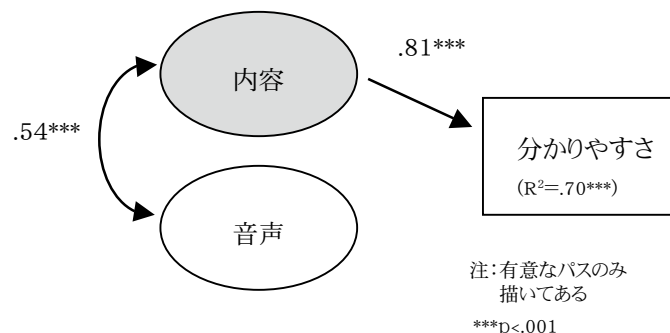


図1 パス図 一般

日本語教師（表7、8では「教師」と表記）についても、「意味的つながり」、「言語使用の適切さ」、「音韻的つながり」の各要因が「分かりやすさ」にどのように影響をしているかについて検討するため、まず、各変数間の相互関係を確認した。その結果、各変数は互いに有意な正の相関を示した（表8）。

次に、因果関係を見るために、3つの因子を独立変数、「分かりやすさ」を従属変数として、強制投入法による重回帰分析を行った結果（表9）、「意味的つながり」の「分かりやすさ」に対する β が正に有意な値（ $\beta = .81$, $p < .001$, $R^2 = .70$, $p < .001$ ）を示し、「分かりやすさ」との間に有意な関連が見られた。

表 8 変数間相関 教師

	意味的つながり	言語使用の適切さ	音韻的つながり	分かりやすさ
意味的つながり	—	.692***	.738***	.858***
言語使用の適切さ		—	.613***	.641***
音韻的つながり			—	.676***
分かりやすさ				—

*** p <.001

表 9 重回帰分析の結果 教師

	β
意味的つながり	.75***
言語使用の適切さ	.07
音韻的つながり	.08
R^2	.74***
β : 標準偏回帰係数	
R^2 : 決定係数	

*** p <.001

日本語教師の結果においても、VIFで多重共線性の診断をした結果、「意味的つながり」は2.775、「言語使用の適切さ」は2.015、そして「音韻的つながり」では2.304と、すべて10以下であった。したがって、深刻な多重共線性の可能性はないものと判断した。

重回帰分析の結果をパス図で示す（図2）。

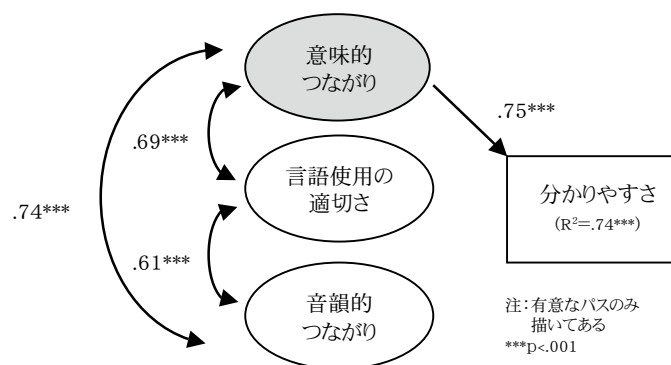


図 2 パス図 教師

以上の結果から、一般日本人か日本語教師かを問わず、日本語母語話者は日本語学習者の発話に対して、その内容に注目し、「分かりやすさ」を判断していることが明らかになった。ただし、一般日本人も日本語教師も、それぞれの因子間には正の相関がみられたことから、他の要因が影響していないとは言えない。音声などの他の要因は、直接「分かりやすさ」に影響を及ぼすのではなく、一般日本人では「内容」、日本語教師では「意味的つながり」というフィルターを通して、分かりやすさに影響を与えていると考えられる。

6. まとめと今後の課題

本稿では、教育現場における「分かりやすさ」の評価基準を再考すべく、一般日本人と日本語教師の評価の視点から、課題1)「分かりやすさ」の評価の視点にはどのような要因が存在するか、課題2)「分かりやすさ」の予測が可能な要因は何か、を探った。その結果、課題1では、一般日本人からは「内容」と「音声」、一方日本語教師からは「意味的つながり」「言語使用の適切さ」「音韻的つながり」と目する因子が抽出され、「分かりやすさ」の受けとめ方の要因に両者の違いが認められた。さらに、各因子に属する項目を比較することにより、日本語教師の評価の視点は、一般日本人のおおまかな視点が分化され、整理されたものであることが窺えた。

課題2では、一般日本人では「内容」、日本語教師では「意味的つながり」が、それぞれ「分かりやすさ」をもつ

とも予測できる要因であること、そして、音声などの他の要因は、一般日本人では「内容」、日本語教師では「意味的つながり」というフィルターを通して、分かりやすさの受けとめ方に影響を与えていることが示唆された。

以上の結果をまとめると、学習者の発話を聞いて、「分かりやすさ」を判断する際には、一般日本人と日本語教師とは異なる基準を用いているが、両者とも談話の内容を重視していることが分かる。とはいえ、これまでの先行研究でも「分かりやすさ」の要因として挙げられている発音や文法の適切さは、談話の内容と相互に影響し合っているため、どれか一つの要因がマイナス評価を受けてしまうと、「分かりにくい」という印象に傾くことが予想できる。

本研究で得られた結果は、日本語教師にとって、このような教師特有の視点が日頃の口頭表現における指導に生かされ、その指導に基づいた適切な評価が行われているかを見直すきっかけになろう。また、「内容」と「音声」という一般日本人の2つの評価の視点は、指導の主要項目と捉えることができ、実際には十分な指導が行えない、あるいは見過ごされがちな発音指導の重要性が再認識されなければならないと考える。それによって教師は、自らの評価の視点を生かし、談話展開や言語の使用に焦点を当てた内容面での指導に加え、発音では、言いよどみや言い直しを含めた流暢さという観点からの指導も可能になるだろう。

最後に、今後の課題を挙げておきたい。まず、本研究では、近藤（2004）で扱われなかった中上級レベルの学習者の発話のみを対象としたため、結果はその範囲での限定したものとなる。今後は学習者の日本語能力によって、分かりやすさの要因がどのように異なるかも明らかにしたい。さらに、本研究では一般日本人と日本語教師という属性別に考察してきたが、社会的立場や性別など、結果に影響を与えると予想される下位の属性による相違も引き続き検討する必要がある。

謝辞

本稿の執筆にあたり、ご指導いただきました佐々木泰子先生、貴重なご助言をいただきました査読者の方に、心より感謝申し上げます。

註

- (1) 13の項目についての詳細はない。
- (2) 調査の結果得られたデータは、評価対象（4つの発話）×項目数×調査対象者の3相3元データとなり、このデータ形式では因子分析が困難なため、前処理として、対象を個人ごとに異なるとみなし、（個人×評価対象）×項目の2相データにした上で、因子分析にかけた。

参考文献

- (1) 石崎晶子（1999）「学習者の言語行動に対する母語話者の評価－主観的評価と客観的評価の関係－」『第二言語としての日本語の習得研究』3, 19-35.
- (2) 伊豆原英子・嶽逸子（1991）「中・上級学習者の話し言葉（独話）の分析と考察－情報伝達を通して－」『日本語教育』77, 日本語教育学会, 103-115.
- (3) 近藤純子（2004）「日本語学習者のあらすじの談話:わかりやすさ, わかりにくさの要因に関する調査と分析」『世界の日本語教育』14, 国際交流基金日本語国際センター, 53-74.
- (4) 庄司恵雄（1997）「流暢さとは何か 考察その1:反応速度について『反応が遅い』と判定される発話の特質」『岡山大学留学生センター紀要』5, 17-34.
- (5) 谷口すみ子（1984）「談話のわかりにくさの要因とその改善方法案」『アメリカ・カナダ11大学連合日本研究センター紀要』7, アメリカ・カナダ11大学連合日本研究センター, 45-63.
- (6) 原田明子・小池真理・小林ミナ（1998）「一般の日本人は学習者の日本語をどのように評価するか」『日本語教育方法研究会誌』5-1, 8-9.
- (7) メイナード・K・泉子（1993）『会話分析』くろしお出版
- (8) 柳町智治（2000）「学習者談話の研究と日本語教育」『AJALT』23, 国際日本語普及協会, 14-16.

- (9) 渡邊亜子 (1996) 『中・上級日本語学習者の談話展開』 ころしお出版
- (10) 渡部倫子 (2003) 「日本語口頭運用能力の評価基準－評価者による相違－」『日本教科教育学会誌』 25-4, 日本教科教育学会, 11-17.
- (11) 渡部倫子 (2005) 「日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の評価－共分散構造分析による評価基準の解明－」『日本語教育』 125, 日本語教育学会, 67-75.
- (12) Okamura, A. (1995) “Teachers’ and Nonteachers’ Perception of Elementary Learners’ Spoken Japanese”, *The Modern Language Journal*, 79, 29-40.
- (13) Swender, E.(Ed.) (1999) *ACTFL Oral Proficiency Interview: Tester Training Manual*, Hastings-on-Hudson, NY: ACTFL (牧野成一監・日本語OPI研究会翻訳プロジェクトチーム訳 1999『ACTFL－OPI試験管養成マニュアル』アルク)