

モノログ型タスクの発話データに基づく 日本人大学生英語学習者のスピーキング能力の評価

三谷 裕美

Abstract

The current study examines 17 university students' L2 speech data elicited in a timed monologue task. The data was analyzed focusing on fluency and lexis, which are two of the four indicators of spoken language proficiency (accuracy, fluency, complexity and lexis) proposed by Skehan & Foster (2012). One purpose of this study is to confirm the results of a preceding small-scale study (Mitani, 2019). While progress in fluency was not confirmed in the previous study, the data of the present study indicates the students' development both in fluency and in lexis. This study also discusses the impact of task design on fluency (Tavakoli & Foster, 2011, Tavakoli, 2016) based on the results of the pragmatic analysis of the students' speech data in terms of their use of pronouns and effort to develop a single topic.

1. はじめに

本研究は、三谷（2019）で行った小規模な調査で観察された現象が、別の話者集団でも同様に現れるかどうかを追加で検証するものである。外国語としての英語（以下 L2）の半期完結選択科目を履修している日本人大学生に学期始め（第 3 週、以下 Time 1）と学期末（第 14 週、以下 Time 2）に同一のタスクを課し、発話を録音した。データ収集には時間制限のあるモノログ型タスクを用い、L2 発話能力がどのように約 3 ヶ月で変化するかを、流暢さと語彙の各指標に注目して分析を行った。

授業担当者としては、学期の初めと終わりでは、学習者の発話に変化があるという漠然とした印象を持っていたが、三谷（2019）で行った 18 名を対象とした調査では、語彙の多様性や、発話全体に対する内容語の割合など、流暢さを表す各指標に照らすと、平均値の比較ではっきりした変化は見られなかった。一方、標準偏差を見ると、Time 1 と比べて Time 2 ではすべての指標においてデータの散らばりが大きく減少しており、これが教師の印象を裏付けているのかもしれないと推測することはできる。しかし、授業活動の中でのデータ収集という制限があり、一度に大量のデータを収集することが難しく、18 名という

少ない対象者のデータを分析したため、特定の小集団に見られる現象なのか、他の集団にも同様の現象が起るのかを確認するには、さらなる調査が必要であった。

本稿では、三谷 (2019) と同じ条件下で収集したデータ分析の結果をまとめる。さらに、個々の発話をみて特徴を抽出し、タスクそのものが流暢さの指標に与える影響についても検討を行う。

2. 発話データ分析の指標

L2 話者のスピーキング能力の査定に関する先行研究は、三谷 (2019) で概要をまとめたので、本稿では今回のデータ分析に用いた指標についてのみ確認する。

L2 発話能力の評価に用いられる代表的な指標、すなわち複雑さ (Complexity)、正確さ (Accuracy)、流暢さ (Fluency) (頭文字を取って CAF) (Skehan, 1998; Ellis, 2003, 2009; Ellis and Barkhuizen, 2005)に、語彙 (lexis)を加えた 4 つの指標(Bachman & Palmer, 1996; Skehan & Foster, 2012)のうち、本研究ではスピーキングにおける意味伝達の効率という観点から、流暢さと語彙に特に注目して分析を行う。

2.1. 流暢さ

流暢さの測定には、1 分間の発話に含まれる単語や節 (clause)、音節 (syllable) の数、あるいは言い直しや不必要なポーズなどの disfluency markers (Götz, 2013, Kormos, 2014) の出現頻度など、さまざまな指標が提案されている。本研究では、教師が授業の中で入手可能なデータを分析し、教育効果を測定する実践的かつ簡易な分析方法を用いるという観点から、流暢さを測定する指標のうち、主に一定時間内に産出される単語数を中心に分析を行う。

2.2. 語彙

産出されたすべての語の中で、内容語 (名詞、動詞、形容詞、副詞などの content words または lexical words) が何パーセントを占めるか、という語彙密度 (Ure, 1971) の計算式を用いて、Time 1 と Time 2 のパフォーマンスを計量的に比較する。語彙密度は、一定量のテキストで意味を伝達する能力を表し、密度が高いほど意味の伝達量が大きいことを示す。本研究では、一定の時間内で発せられたすべての単語の中で、名詞や動詞、形容詞などの内容語が何パーセントを占めるかを計算する。

また、総語数に対し異なり語数がどれくらいあるかについても調査を行う。異なり語数は、ある単語が、テキスト内で複数回現れている場合は 1 つとして数えるもので、数値が

高いと語彙の豊富さを示し、数値が低いと繰り返し同じ語が使われていることになり、語彙の乏しさを示すとされる。

三谷（2019）でも触れたが、総語数に対する異なり語数の比率（Type Token Ratio）はサンプルのサイズによって大きく左右されるため、長さの違うテキスト間の比較に使用するのには問題があるとされている（Wolfe-Quintero, et al, 1998; Baayen, 2001）。本研究では、45 秒という時間制限のあるモノログ型タスクを用いてデータを収集しているため、サンプルの時間的な長さは統制されている。

以上の通り、三谷(2019)と同じ手順で収集した発話データを、意味の伝達の効率という観点から、流暢さと語彙密度に注目して分析し、前回と今回の結果について比較を行った。

3. 調査概要

3.1. リサーチ・クエスチョン

次の通り前回の調査と同じリサーチ・クエスチョンを立て、データ分析を行った。

1. 時間制限のあるモノログ型タスクで産出される L2 発話で、産出される単語の数と意味の伝達量において 3 ヶ月間で観察可能な変化が起こるか。
2. 参加者が使用する語彙の多様性（異なり語数）は 3 ヶ月間で変化が認められるか。

また、前回、学期初めと学期末のデータを平均値で比較すると、総語数や語彙密度にはっきりとした変化が見られなかったものの、流暢さや語彙のすべての指標で Time 1 より Time 2 の方が標準偏差の数値が大きく下がっていた。そこで、今回の調査では、次のリサーチ・クエスチョンについての分析も行うこととした。

3. 流暢さと語彙の各指標につき、Time 1 より Time 2 で標準偏差の値が小さくなるという現象が今回の調査対象者のデータでも観察されるか。

3.2. 参加者

大学の半期完結の選択英語科目（発音）の履修者のうち、17 名のデータを使用した。三谷(2019)で収集した 18 名分のデータと比較するため、同じ学年（1 年生）で翌年の同じ学期（春学期）に履修し、学期始めの第 3 週（Time 1）と学期末の第 14 週（Time 2）の 2 回の録音に参加した者のうち、音声データを研究に使用することを書面で同意した学生のデータを用いた。同意書は最終授業時に、研究目的・データの使用方法・評価に関係しないことをプリントおよび口頭で説明した上で配布した。教卓とは離れた場所に提出場所を

設定し、伏せた同意書を提出するよう指示した。教師はその場で記入済み同意書を封印し、成績が確定するまで開封しないことを説明した。全履修者 30 名中 26 名が署名し、そのうち本研究の対象である 1 年生は 18 名だったが、うち 1 名は 1 回目の録音に参加していなかったため、17 名分のデータを用いた。

3.3. データ収集方法

学期の初め（第 3 週）と学期末（第 14 週）に行う発音プロファイルの一部をデータとして使用する。自分の家族について 45 秒間話す、というモノログ型タスクを課し、マイク付きのヘッドセットを用いて録音を行った。教師が教卓で機器の操作を行うので、学習者は教師の合図で話し始め、45 秒後に教師が録音を一斉停止、音声を回収した。

今回データ収集に使用したモノログ型タスクは、教科書 (Grant, 2017) から採用したもので、次の 3 つのトピックのうちの 1 番目である。

- (1) Talk briefly about your family.
- (2) Describe your school or work background and your purpose for studying English.
- (3) Describe your most pleasant childhood memory.

各トピックについて録音を開始する前に、まとめて 3 つのトピックについて事前に準備をするため、5 分を与える。この準備時間中に、何を話すか考えて単語をメモしておくことは許されるが、自然発話 (spontaneous speech) での発音を記録するのが第一の目的のため、録音前に予め「文」を考えてリハーサルしたり、書いたりしないように指示を出している。

3.4. データ分析の手順

データ収集に用いたタスクの録音時間は 45 秒だが、前回 (三谷, 2019) と同様、録音開始から最初に声が発せられてからの 40 秒間の発話を分析対象とした。これは、開始合図を受けてから、マイクの位置や姿勢を正して話し始める場合が多く、最初の 1 秒から 3 秒くらいまでは呼吸音や雑音以外、何も録音されていないケースが多いためである。

3.5. データの評価観点

三谷 (2019) の結果と比較するため、同一の評価観点と客観的指標を採用した。短時間で効率よく意味を伝えるという時限型モノログタスクの目的に沿うよう、また、調査者の教師にとって、調査実行のために使いやすい査定ツールであることが必要であるため、表 1 の通り評価項目を絞りこんでいる。この評価項目の選定においては、小泉&栗寄 (2002)、Lennon (1990)、および Ortega (1999) によるスピーキング能力の 4 指標 (CAF

と語彙)の測定項目のうち、流暢さに関わる指標を参考にしている。

表 1 評価観点と客観的指標 (1)

評価観点	客観的指標
語彙	(1) Unpruned token の数 (総語数)
	(2) Pruned token の数 = 総語数: unpruned token 数から直後の繰り返し・言い直しを除いた数
	(3) 内容語の数
	(4) 内容語の Type の数 (異なり語数) = 同じ語が複数出現しても 1 と数える。語彙の豊かさを表す。
流暢さ	(5) Pruned speech rate = Pruned token の数 ÷ 話した秒数 × 60 繰り返しや自己訂正を除き 1 分間に換算した場合の語数
	(6) Lexical density (語彙密度) = 内容語の数 ÷ unpruned token の数 × 100

さらに、限られた時間内にどれだけ意味のある情報を伝達し得るかが時間制限のあるモノログ型タスクの目的であるため、繰り返しや直後の自己訂正を省いた内容語の数や割合に注目し、追加で次の評価項目を設定している (表 2)。

表 2 評価観点と客観的指標 (2)

評価項目
(7) Pruned token に対する内容語の割合 (内容語の数 ÷ Pruned Token の数)
(8) 内容語の中で同じ語が繰り返されない割合 (内容語の Type 数 ÷ 内容語の総数)
(9) 1 分間に換算した場合の内容語数 (内容語 ÷ 話した秒数 × 60)
(10) 1 分間に換算した場合の異なり内容語数 (内容語の Type ÷ 話した秒数 × 60)

4. 結果

表 1 および 2 の評価観点と客観的指標に基づいてデータ分析を行った結果は、表 3 の通

りである。「前回」は、三谷(2019)の18名のデータ分析の結果を表し、「今回」は新たに収集した17名分のデータを分析したものである。サンプルサイズが小さいが、Time 1とTime 2の比較に、t-検定：(一対の標本による平均の検定、両側検定)の結果を添えることとする。 p 値が0.05を下回る場合 ($p < 0.05$) は p 値の後ろにアスタリスク1つ (*)、0.1を下回る場合 ($0.05 < p < 0.1$) は2つ (**) を付す。

表3 Time 1 (第3週) と Time 2 (第14週) の発話の比較

客観的指標	前回				今回			
	Time 1		Time 2		Time 1		Time 2	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
(1) Unpruned token の数	38.21	11.71	40.68	7.53	36.06	12.81	39.76	7.97
	$t(17) = 1.05, p = .309$				$t(16) = 1.61, p = .063^{**}$			
(2) Pruned token の数	35.63	12.01	38.00	8.56	32.71	12.00	37.18	6.91
	$t(17) = 0.98, p = .341$				$t(16) = 1.91, p = .073^{**}$			
(3) 内容語の数	19.89	6.67	19.47	4.98	17.82	6.52	20.71	3.92
	$t(17) = 0.29, p = .777$				$t(16) = 2.08, p = .054^{**}$			
(4) 内容語の Type の数 (異なり語数)	15.47	4.48	15.42	3.86	13.53	4.71	17.12	3.98
	$t(17) = 0.04, p = .967$				$t(16) = 4.01, p = .001^*$			
(5) Pruned speech rate (1分間に換算)	53.45	18.01	57.00	12.85	49.06	18.01	55.76	10.37
	$t(17) = 0.98, p = .341$				$t(16) = 1.91, p = .073^{**}$			
(6) Lexical density (%)	52.23	8.41	47.73	6.97	50.02	8.32	52.89	8.66
	$t(17) = 1.81, p = .086^{**}$				$t(16) = 0.87, p = .397$			

Time 1 (第3週) と Time 2 (第14週) の比較で、前回は、(1)の総語数は Time 2 で微増 (38.21→40.68) で統計的に明確な有意差 ($p < .05$) は認められなかった ($p = .309$)。今回のデータでも、Time 2 で同じく増加している (36.06→39.76, $p = .063$)。一方、(4)の使用語彙の多様性を表す異なり語数は、前回は微減 (15.47→15.42, $p = .967$) で差が現れなかったが、今回は、13.53→17.12 と、平均で見ると Time 1 より Time 2 の方が 3.59 語ほど増加している ($p = .001$)。前回と比較すると、今回は集団としての平均で、Time 1 から Time 2 にかけて、流暢さと語彙の面で数値が向上しているということになる。

流暢さの指標の一つである(5)1分あたりの語数(pruned token÷話した秒数×60)は、言い直しや直後の繰り返しを除いて算出する数値であるが、前回は平均値で見ると学期始めより学期末で3.5語ほど (Time 1 は 53.45 語、Time 2 は 57.00 語) 増えていたが、統計的な有意差は認められなかった ($p = .341$)。今回は、Time 1 49.06 語、Time 2 55.76 語で、

平均値で見ると 6.7 語増加している ($p=.073$)。

(3)の内容語の数では、今回は Time 1 で 19.89 語、Time 2 で 19.47 語で変化がなかったが、今回は Time 1 が 17.82 語、Time 2 が 20.71 語という結果で、3 語近く (2.89) 増えていることがわかる。さらに、(6)の総語数に対する内容語の割合 (語彙密度) は、意味伝達の効率を表すものだが、今回は Time 1 52.23%、Time 2 47.73%とやや低下した ($p=.086$)。今回は Time 1 50.02% Time 2 52.89%で、やや数値が上がっているものの有意差は認められなかった ($p=.397$)。今回は 3 ヶ月で意味伝達の効率が上がっていないという結果になったが、今回は平均値で見ると(3)と(6)の数値がいずれも上昇している。同じ制限時間で、産出される内容語が多いということは、意味の伝達という点で能力が向上していることになる。

次に、表 3 で示された数値をもとに、制限時間内での情報伝達量を測定すべく、内容語に注目する。総語数から言い直しや直後の繰り返しを省いた pruned token の数に対する内容語の割合と、内容語の中でも同じ語が繰り返されない割合 (異なり語数) を算出した (表 4)。

表 4 Time 1 と Time 2 における内容語の割合と異なり度の比較

評価項目	前回		今回	
	Time 1	Time 2	Time 1	Time 2
(7) Pruned token に対する内容語の割合 (内容語の数÷Pruned Token の数)	56.2%	51.5%	55.4%	56.3%
	$t(17) = 1.75, p = .097^{**}$		$t(16) = 0.30, p = .766$	
(8) 内容語の中で同じ語が繰り返されない割合 (内容語の Type 数÷内容語の総数)	79.5%	80.3%	78.0%	83.1%
	$t(17) = 0.23, p = .821$		$t(16) = 1.43, p = .172$	

表 4 の (7) Pruned token (言い直しや直後の繰り返しを除いたすべての語) に対する内容語の割合 (内容語の数÷Pruned Token の数) では、限られた時間内での意味の伝達量を見ている。前回の調査では Time 1 は 56.2%、Time 2 は 51.5%であった。今回は、Time 1 が 55.4%で Time 2 は 56.3%であった。今回は Time 1 と Time 2 で総語数に対する内容語の割合を表す数値がわずかに低下したのに対し、今回は Time 2 で上昇しているため、前回と今回では異なる結果が出たことになるが、前回・今回ともに有意な差は認められなかった。

(8) は、言い直しや直後の繰り返しを除いた語の中から内容語の総数に対して、異なる内容語が使われた割合である。異なり度合いが低いと数値が大きくなり、話者が多様な語彙を用いていること、すなわち語彙の豊富さを表し、同じ語を繰り返し使用すると数値が

下がり、語彙の乏しさを示す。前回は Time 1 が 79.5%、Time 2 が 80.3%でほとんど変化が認められなかったが、今回は、Time 1 で 78.0%、Time 2 で 83.1%であったので、語彙の多様性について平均値で見れば 3 ヶ月間でやや変化があったことになる。ただし、この項目についても統計的な有意差は認められなかった ($p=.172$)。

表 4 の数値は、40 秒間での内容語の現れ方を示したものであるのに対し、一般的にスピーキング能力の評価に用いられている 1 分間あたりの数値に換算したものが下の表 5 である。異なるタスクを用いて収集したデータとの比較や、先行研究との比較などに用いることができる。

表 5 1 分間に換算した場合の内容語数と内容語のタイプ数の比較

評価項目	前回				今回			
	1 回目		2 回目		1 回目		2 回目	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
(9) 1 分間に換算した場合の内容語数 (内容語÷話した秒数×60)	29.84	10.0	29.21	7.47	26.74	9.78	31.06	5.88
	$t(17) = 0.29, p=.777$				$t(16) = 2.08, p=.054^{**}$			
(10) 1 分間に換算した場合の異なり内容語数 (内容語の Type÷話した秒数×60)	23.21	6.72	23.13	5.79	20.29	7.06	25.68	5.97
	$t(17) = 0.04, p=.967$				$t(16) = 4.01, p=.001^*$			

表 5 の SD (標準偏差) を見ると、前回、今回とも 1 回目より 2 回目でデータの散らばりが小さくなっていることが見て取れる。前回は特に(9)・(10)とも平均値は大きな変化がなかったが、(9)は 10.0 から 7.47 に、(10)は 6.72 から 5.79 になっている。今回は、(9)・(10)の平均値が上昇したが、標準偏差の値では同じ現象が起きている。今回の場合、(9)は 9.78 から 5.88、(10)は 7.06 から 5.97 に低下している。この傾向については次の「5. 考察」の研究・クエスチョンの 3 について検討する際にさらに論じることとする。

5. 考察

5.1. リサーチ・クエスチョンとデータ分析の結果について

今回の調査では、スピーキング能力の発達を査定するため、情報伝達の効率の観点から、一定の時間内にいくつ内容語(動詞、名詞、副詞、形容詞、否定語など)が現れるかに注目して分析を行った。「45 秒間で家族について話す」という課題で収集された音声データを、1 回目(学期始め)と 2 回目(学期末)で比較し、語彙密度が変化するかどうかを観察したが、研究に先立って立てた 3 つのリサーチ・クエスチョンに対する答えをデータに基づい

て検討すると次の通りとなる。

1. 時間制限のあるモノログ型タスクで産出される L2 発話で、産出される単語の数と意味の伝達量において 3 ヶ月間で観察可能な変化が起こるか。

今回のデータでは、参加者の平均で見ると、表 3 の(1)にあるように、総語数は 36.06 語 (Time 1) から 39.76 語 (Time 2) と約 10%の伸びが見られた。前回のデータでも、38.21 語から 40.68 語だった。統計的に明確な有意差は認められなかったものの (前回 $p = .309$ 、今回 $p = .063$)、同じ秒数内で産出される単語の総数が増加する傾向が 2 つのデータセットで認められた。意味の伝達量という観点で見ると、表 3 の(3)にあるように、Time 1 から Time 2 で、内容語が 17.82 語から 20.71 語となり、Time 2 では内容語数が 2.89 語(16.2%)多く産出された、つまり Time 2 の方が意味の伝達量が多かった、ということになる。この結果は、Time 1 と Time 2 で変化が認められなかった前回 (三谷, 2019) とは異なるが、この結果の違いは小規模調査ならではの現象である可能性がある。小規模集団の特徴的な傾向を見いだすには、調査をさらに重ねていく必要がある。

2. 参加者が使用する語彙の多様性 (異なり語数) は 3 ヶ月間で変化が認められるか。

時間制限のあるモノログ型タスクの中で何種類の内容語が使われているか (異なり内容語数) を見ると、13.53 語から 17.12 語と増加している (表 3 の(4))。表 5 の(10)は、1 分間に換算するとどれだけの異なり内容語数 (内容語の Type ÷ 話した秒数 × 60) となるかを表すが、20.29 語から 25.68 語となった。いずれの指標でも、決められた時間内での意味の伝達量という点で Time 2 で向上していることになり、統計的に有意な差も認められる ($p < .05$)。リサーチ・クエスチョンの 1 と同様、前回は 3 ヶ月で変化が見られなかったが、今回は 1 回目の録音より、2 回目の録音の方が語彙の多様性という点で向上していることになる。これも上述の通り、サンプルサイズの小ささが影響していると思われるので、結論を出すにはさらなる調査が必要と考えられる。

3. 流暢さと語彙の各指標につき、Time 1 より Time 2 で標準偏差の値が小さくなるという現象が今回の調査対象者のデータでも観察されるか。

表 3 と表 5 の SD (標準偏差) を見ると、前回、今回ともすべての指標において、1 回目より 2 回目でデータの散らばりが小さくなっていることが見て取れる。前回、平均値に大き

な変化がなかった表3の(3)と(4)、表5の(9)・(10)でもSDの値はすべてTime 2が低くなっている。

3番目のリサーチ・クエスチョンの結論として、今回も前回と全く同じ傾向が結果に表れていると言える。データ分析の過程で、各指標の平均値の他に、最大値と最小値を算出しているが、前回・今回とも、最大値が下がり、最小値が上がる、という現象が起きている。つまり、Time 1で流暢さや語彙の豊富さで高い数値を出した学生が、Time 2では低い数値となり、極端に低い数値を出していた学生は、Time 2で数値が上昇していることになる。例として、今回のデータ分析で使った総語数と内容語数の平均値と、それぞれの最大値(H)、最小値(L)、範囲(range)を表6にまとめる。Time 2で最大値が下がり、最小値が上がり、データのちらばり度合いが小さくなっているのがわかる。

表6 総語数・内容語数の最大値(H)・最小値(L)と範囲(Range)

	Time 1				Time 2			
	Mean	H	L	Range	Mean	H	L	Range
(1) Unpruned token の数(総語数)	36.06	59	16	44	39.76	52	27	26
(3) 内容語の数	17.82	30	8	23	20.71	28	16	13

なぜこのような結果になるのかを解明するのは今後の研究課題となるが、最小値が上がるということは、少なくともTime 1で最小値を出した学習者の数値が、Time 2では確実に向上していることになる。これが、最大値は下がっているにもかかわらず、教師が学期始めに比べて学期末の方が学習者のスピーキング能力が向上しているという印象を持つ理由の一つであると考えられる。

5.2. モノログ型タスクで産出された発話データの特徴について

前回の研究(三谷, 2019)で、学習者の発話データから流暢さの指標としての内容語の現れ方を分析しているとき、データ分析で得た数値が、話し言葉の平均的な語彙密度(40%未満, Ure 1971)より、極端に高いことに気付いた(Time 1で52.23%、Time 2で47.73%)。表3の(6)にあるように、今回も、50.02(Time 1)、52.89(Time 2)と、前回同様、語彙密度が高かったため、その原因を探るべく、オリジナルのデータの見直しを行った。

語彙密度が高くなる理由について、次の通り予備的な分析を行った。分析方法については、さらに先行文献調査を進めて、指標を明確に定める必要があるが、気付いたことは次の3点である。なお、以下の発話データでは、個人情報に配慮して、内容語の数が変わらないように年齢や地名などを変更してある。

(1) he や she などの人称代名詞を使うべきところで、my mother、my father などが繰り返される。

次の二つの例の下線部は、本来 her や he の機能語になるのが自然だが、mother's、father と内容語になっている。

Excerpt 1 [II. S4, Time 1]

My family is four member. My mother, my father, my brother and my ...and me. My mother is very powerful that because my mother's job is very heavy work. and My father is very smart. that because my mother my father usually use computer and my brother is very young. that because

Excerpt 2 [II. S8, Time 2]

My family is five people. and I have two brothers they are 23 years old and 27 years old. I like them very much. My mother is good at cooking very much. so I love mother's food. My father works hard. so it's cool.

(2) 一つのトピックについて話が展開されず、次々とトピック（しばしば主語）が変わる。

次の例（Excerpt 3）はトピックが、brothers、family、parents と次々に変わるために、内容語が増えている。その次の例（Excerpt 4）は、本研究のデータの中では例外的に一つのトピック（my sister）について話を展開しているため、she や her などの機能語が適切に使われている。

Excerpt 3 [II. S14, Time 1]

I have two brothers. two big brothers. my family is very kind. We often go to travel Atami Onsen and Hokkaido and Okinawa. My parents are working is working at hospital I think that they are very cool

Excerpt 4 [II. S9, Time 1]

my family is my young sister and mother and father. my sister belongs basketball club she is junior high school student. I was not able to sports so she are she's good at sport. I respect her. and I and she always actively. my father and mother like to drink alcohol and going to many restaurant with with parents

(3) 複文、重文、関係詞節が少ない。

単純な構文が続くと、接続詞や関係詞などの機能語が現れず、内容語の割合が大きくなる一因となる。Excerpt 5 では、接続詞 *and* は 2 度使われているが、単純な構造の文が続いている。

Excerpt 5 [II. S4, Time 2]

I'll introduce my family. My mother can cook very well. My father is very smart and my brother likes dog very much. My grandmother is ah my grandmother likes flowers and my grandfather likes wine

以上の 3 点が、内容語の割合が大きくなる原因としてあげられる点である。これまで、タスクそのものの性質が、発話に影響を与えるという研究が行われている (Tavakoli & Foster, 2011; Tavokoli, 2016) が、今回の結果は時間制限のある即興のモノログ型タスクであること、タスクの内容、さらに話者のスピーキング能力のレベルの影響があると考えられる。45 秒という短い時間で、家族全員の紹介をしようとする、次々とトピックが変わる。また、対話者のいないモノログであることから、聞き手とのインタラクションの中で一つのトピックを保って話を展開することがないことも、トピックが次々に変わる一因と考えられる。さらに、多くの参加者が、接続詞や関係詞を使って複雑な構造の文を即興的に作るレベルには達していないということも考えられる。それらの結果として、発話の中に内容語が増えることになる。

以上は、データ分析から気付いたことであるが、時間制限のあるモノログ型タスクを用いて収集した発話データの特徴を把握するためには、さらに文献調査を進め、小規模調査における統計の扱いなど、分析の枠組みをより洗練させる必要がある。また、今回の研究のデータ分析を通して、人称代名詞が適切に使用されていない事例や、単純な構造の文ばかりが連続するという問題が認識された。今後教師として、コミュニケーションの文脈の中で文構造・文法を位置づける *grammar in interaction* (Gass & Mackey, 2007; Ochs, et. al, 1996) の考え方を参考にしながら、場面に即した代名詞の使い方や文の組み立て方を習得させ、学習者のコミュニケーション能力の向上に寄与する教授内容と教授法につき具体的に検討していきたい。

参考文献

- Baayen, R. H. (2001). *Word frequency distributions* (Vol. 18). Dordrecht: Springer Science & Business Media.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests* (Vol. 1). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). The differential effects of three types of task planning on the fluency, complexity, and accuracy in L2 oral production. *Applied linguistics*, 30(4), 474-509.
- Ellis, R., & Barkhuizen, G. P. (2005). *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S. M., & Mackey, A. J. (2007). Input, interaction, and output in second language acquisition. In B. VanPatten, & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction*, 175-199. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Götz, S. (2013). *Fluency in native and nonnative English speech* (Vol. 53). John Benjamins Publishing Company. Amsterdam, the Netherlands and Philadelphia, PA
- Grant, L. (2017). *Well said: Pronunciation for clear communication*. Boston, MA: Thomson.
- 小泉利恵, & 栗寄逸美 (2002). 「日本人中学生のモノログにおけるスピーキングの特徴」. 『関東甲信越英語教育学会研究紀要』, 16, 17-28.
- Kormos, J. (2014). *Speech production and second language acquisition*. New York, NY: Routledge.
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language learning*, 40(3), 387-417.
- 三谷裕美 (2019). 「日本人大学生のモノログ型タスクにおける英語スピーキング能力の発達の評価」. 『獨協大学外国語教育研究所紀要』, 7, 21-35.
- Ochs, E., Schegloff, E. A., & Thompson, S. A. (Eds.). (1996). *Interaction and grammar* (Vol. 13). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, L. (1999). Planning and focus on form in L2 oral performance. *Studies in second language acquisition*, 21(1), 109-148.
- Skehan, P. (1998). Task-based instruction. *Annual review of applied linguistics*, 18, 268-

286.

- Skehan, P., & Foster, P. (2012). Complexity, accuracy, fluency and lexis in task-based performance. *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA*, 32, 199.
- Tavakoli, P. (2016). Fluency in monologic and dialogic task performance: Challenges in defining and measuring L2 fluency. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 54(2), 133-150.
- Tavakoli, P., & Foster, P. (2011). Task design and second language performance: The effect of narrative type on learner output. *Language Learning*, 61, 37-72.
- Ure, J (1971). Lexical density and register differentiation. In G. Perren and J.L.M. Trim (Eds), *Applications of Linguistics*, 443-452. London: Cambridge University Press.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., Kim, H. Y., Kim, H. Y., & Inagaki, S. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, & complexity*. Honolulu: University of Hawai'i Press.