

# 書く活動は話す能力を育成できるのか —書く活動の有無による発話の言語的特徴に関する計量的分析—

(Kann die Sprechfähigkeit durch Schreibaufgaben verbessert werden?: Eine quantitative Analyse der sprachlichen Besonderheiten des Sprechens, das mit oder ohne Schreibaktivitäten ausgeübt wurde)

村田裕美子 Murata, Yumiko  
(ミュンヘン大学 Universität München)

## 要旨 / Zusammenfassung

海外の学習環境では、話す活動を実施しても、学習者に話す機会や個別のフィードバックが十分に提供できないといった問題を抱えている日本語教育機関が少なくない。一方で、書く活動は、話す活動に比べ、学習者それぞれに産出の機会を与えることができ、課題に対して個別のフィードバックを提供することも可能である。このメリットを活かし、同じ産出活動である書く活動と話す活動を連携させることで、話す能力を伸ばすことができないだろうか。このような問いから、筆者は書く活動が話す能力に与える影響について研究してきた。

本論文では、調査対象者が同一のテーマで話す活動を2回行ったとき、1回目と2回目の間に同じテーマの書く活動(作文)がある場合とない場合とで、2回の発話の言語的特徴を比較し、作文を書いたという経験によって、2回目の発話が1回目よりも流暢に、より複雑に、そして話題が広くなることを計量的に実証する。

Viele Bildungseinrichtungen für japanische Sprache, die sich außerhalb Japans befinden, haben das Problem, den Lernenden in ausreichendem Maße Möglichkeiten zum Sprechen und ein individuelles Feedback anbieten zu können, wenn sie Sprechaufgaben durchführen. Schreibaufgaben haben jedoch, im Gegensatz zu Sprechaufgaben, den Vorteil, dass man den Lernenden jeweils ermöglicht, selbst etwas zu produzieren und ihnen bezüglich ihrer Aufgabe ein individuelles Feedback geben kann. Es stellte sich die Frage, ob man durch das geschickte Kombinieren der beiden produktiven Aktivitäten des Schreibens und Sprechens nicht diesen Vorteil nutzbringend anwenden und dadurch die Sprechfähigkeit steigern könnte. Demzufolge hat die Autorin untersucht, in wieweit Schreibaktivitäten die Sprechfähigkeit beeinflussen.

Im vorliegenden Artikel wird dieser Frage quantitativ nachgegangen. Jede Testperson machte zweimal zu demselben Thema Sprechauf-

gaben. Zwischen dem ersten und dem zweiten Mal schrieben die Testpersonen der einen Gruppe einen Aufsatz zu demselben Thema, die Personen der anderen Gruppe taten dies nicht. Als dann die sprachlichen Besonderheiten der beiden Sprechaufgaben der Teilnehmer der zwei Gruppen verglichen wurden, bestätigte sich, dass durch die Aktivität des Schreibens eines Aufsatzes das zweite Sprechen flüssiger und komplexer als beim ersten Mal vorgebracht wurde und dadurch auch der Gesprächsstoff umfangreicher wurde.

## 1 はじめに

本論文の目的は、調査対象者が同一のテーマで話す課題を 2 回行ったときに、1 回目と 2 回目の間に同一のテーマによる書く課題がある場合（実験群）とない場合（統制群）とで、2 回の発話を比較し、書く課題の有無が発話にどのような影響を与えているかを明らかにすることである（図 1）。

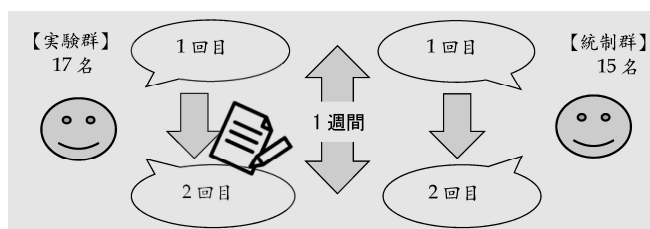


図1 課題の全体図.

具体的には、作文を書いたという経験が、話題の多様化と内容の複雑さに影響を与えていることを実証的手法に基づいて明らかにし、書く活動が話す能力の育成に貢献していることを示す。

本研究に至った背景として、海外の学習環境では、次のような2つの問題がある。

1つは、話す機会を十分に提供できないという問題である。そして、もう1つは、学習者一人一人に十分なフィードバックが与えられないという問題である。

ドイツの高等教育機関で日本語を学ぶ学習者の場合、「日本語で日本人と意思疎通ができるようになりたい」というニーズが高い [高橋 2015]。しかし、教師1人に対する学習者の数が多い状況では、話す機会を一人一人に十分に提供することは難しい。加えて、日本学を専攻とする機関では、話す能力以外の読解能力や翻訳能力も重要であると考えられており、限られたカリキュラム、時間のなかで話す活動の時間を確保するのは簡単ではない。それに伴って、教員が、学習者一人一人が産出する日本語を直したり、指導したりすることも困難である。

このような問題を回避するためには、同じ産出活動である書く活動をうまく取り入れる必要がある。書く活動は、学習者一

人一人が課題を提出でき、教員も個別にフィードバックできるからである。しかし、書く活動が話す能力の向上に役立つかどうかはこれまで検証されていない。

これをふまえて、本研究では、書く活動が話す能力にどのように影響しているかを検証する。そして、本研究で得られた結果をもとに、同じ産出活動である話す活動と書く活動をどのように連携させていけば良いか検討し、今後の授業や指導に役立てたいと考えている。

なお、本研究で扱う「書く」「話す」は、4技能のうちの2つであり、近年重視されている「やりとり」を含まない。

## 2 先行研究

### 2.1 理論的背景

「話す」と「書く」はどちらも産出、つまりアウトプットの行為である。

アウトプットに関する理論的背景としては、Swain [1985] や Levelt [1989] が、アウトプットは統語処理を促し、それを継続的に行うことで言語知識の自動化を促進させることにつながると述べている。また、そのアウトプットを促すための戦略として視覚的、認知的な補助が有益であることも明らかになっている [Oxford 1990]。

日本語教育でもいくつかの報告がされている。話す活動と書く活動をめぐる理論的背景として、石黒 [2014: 58-65] は、作文指導において、書く行為と話す行為は表現という面で近い関係にあり、その2つが連携する活動は、効率よく書く力を伸ばすことができると述べている。もしそうであるならば、2つが連携する活動は書く力だけでなく、話す力を伸ばすことも可能なはずである。

### 2.2 実践報告

ここでは、口頭産出の際に、視覚的な補助が有益であるという理論に基づく実践的研究について述べる。菅原 [2011]、村田・石綿 [2013] では、視覚的な補助としてメモを利用すると、発話内容や文生成などに役立つということを明らかにしている。菅原 [2011] では、調査対象者4名が同じテーマのスピーチを2回行い、評価者5名が録音されたスピーチを聞き、判定するという調査である。調査の結果、スピーチをする際に、内容構成のメモを作成、使用することで話題の関連性がわかり、ストーリーが組み立てられることが明らかになった。そして、村田・石綿 [2013] では、調査対象者20名のスピーチと発話時に使用したメモを分析し、メモの記述が発話にどのような影響を与えているかを正確さ、複雑さ、流暢さの項目から計量的に判定するという調査である。調査

の結果、メモには、メタ言語的指示、要約、キーワードなどの役割があり、発話内容や語彙を想起させたり、文生成を補助したりする役割があることを明らかにした。

しかし、これらの実践的研究では、メモ、つまり視覚的、認知的な補助を利用しないときの発話と比較したものではないため、実際にメモが役立ったのかを実証するには、同じ環境、同じ条件でメモがある場合とメモがない場合との比較が必要である。この問題に対して、村田 [2019] では、スピーチという場面に限定せず、一般的に、書く活動と話す活動の相互作用を明らかにするため、同じ環境、同じ条件のもとで、書く活動がある場合と、書く活動がない場合を比較し、書く活動が話す力、つまり、口頭産出に影響があるということを明らかにした。なお、本論文は、村田 [2019] をもとに、文法力、語彙力などさらに項目を増やし、研究を深めた報告である。

### 3 研究設問

研究設問は次の4つである。

(研究設問 1) 書く活動を行うことで、発話量が増えるのか。

(研究設問 2) 書く活動の有無は発話の滑らかさに影響を与えるのか。

(研究設問 3) 書く活動を行うことで、文構造が複雑になるのか。(=文法力)

(研究設問 4) 書く活動で用いた語彙は、発話に影響を与えるのか。(=語彙力)

まず、研究設問 1 に対しては、延べ語数と異なり語数をもとに検証する。次に、研究設問 2 に対しては、フィラーの産出量を調べ、研究設問 3 に対しては、文法力として接続助詞の産出量をもとに検証する。そして、最後に、研究設問 4 に対しては、語彙力として漢語の産出量から検証する。

### 4 分析データと方法

#### 4.1 分析データ

##### 4.1.1 調査対象者

調査対象者は、ドイツ国内の大学に通う初級から中級レベルの学習者 32 名である。産出するデータのテーマは「住みやすい国の条件と理由」である。このテーマを設定した理由は、学習者が自分のレベルに合わせて意見を述べるができることと考えたからである。初級であれば、存在文などで自分の言いたいことを表現でき、レベルが上がるにつれて、意見文など抽象的な話題で自分の考えを表現できるはずであると考えた。

#### 4.1.2 データ収集の手順

データ収集の手順は図2のとおりである。

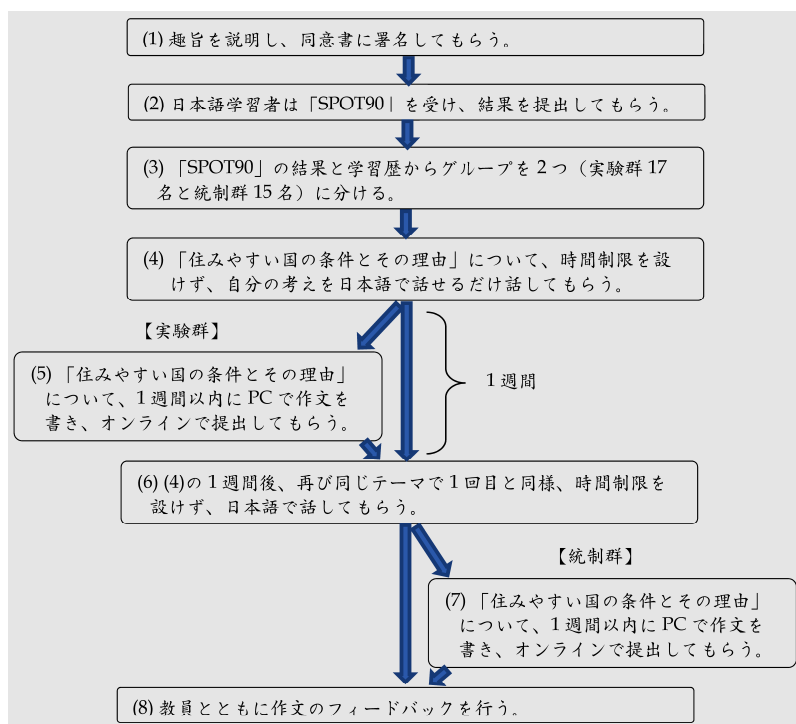


図2 データ収集手順<sup>1</sup>

データ収集時の注意事項は以下の6点（a～f）である。

- 本データは授業外に希望者を募り、収集したものであるため、成績などの評価対象にはしない。
- 話すときは辞書などのリソースの使用を認めない。
- 書くときはリソースの使用を認める。ただし、日本人の友達や知り合いには手伝ってもらわないことを条件とする。
- 2回目に同じテーマで話すことは事前に知らせない。

1 「SPOT (Simple Performance-Oriented Test : 以下 SPOT)」は、日本語の自然な発話速度の読み上げ文を聞きながら、解答用紙に書かれた同文の各1文につき1箇所のひらがな1文字分の空欄に穴埋めディクテーションするというテストである[小林2015:112]。本調査では、オンラインで利用できるSPOT-Web版の90問で構成された「SPOT90」を使用した。詳細は「<https://ttbj.cegloc.tsukuba.ac.jp>」（2020年6月10日閲覧）参照。

- e) 1 回目も 2 回目も話す前に、ウォーミングアップのために、テーマとは異なる日常的な話題で、簡単な雑談を日本語で行う。
- f) 課題はドイツ語で提示する。  
Voraussetzungen, Bedingungen für ein Land, in dem es sich gut / leicht / schön leben lässt. (mit Begründung)

発話データは録音し、後日筆者が文字化した。本研究では、図 2 中の(4)と(6)の 2 回の発話データを扱う。なお、(7)は、最終的に実験群と統制群の両グループの協力者に同質の日本語のケアとフィードバックを行うために実施したものであり、本研究の対象外であることを補足しておく。

### 4.1.3 実験群と統制群のグループ分け

32 名のデータを 2 つのグループに分けるため、次のような処理を行った。

調査対象者 32 名は SPOT の結果と学習歴をもとに、作文の課題を実施する実験群 17 名、作文の課題を実施しない統制群 15 名に分類した(図 3)。SPOT の結果で  $t$  検定を行ったが、2 つのグループの得点に有意な差は認められなかった ( $t(30) = .853$ ,  $p = .40$ ,  $r = .15$ )。日本語学習歴は 1 年前後である。この結果から、統計的には 2 つのグループが同じ能力であることを確認した。

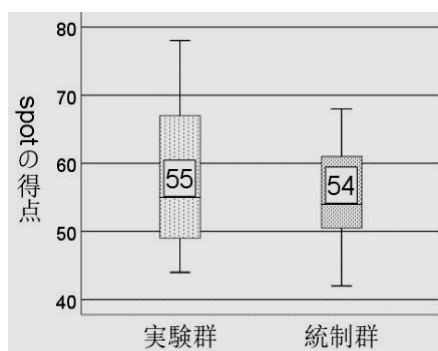


図 3 グループ別の SPOT 得点結果

## 4.2 分析方法

作文を書いたという経験の有無が、発話量の差として現れるのかを調査するために、 $t$  検定を用いることとした。分析方法の手順は次のとおりである。

- (1) データを、形態素解析のために用いられる日本語辞書「UniDic」と形態素解析エンジンの「MeCab」を用いて、形態素解析し、短単位に区切る。

例えば、「私は学生です。」は、次のように区切られる。さらに、区切られた単位には品詞情報と語種情報がつくようになっている。

|     |   |      |   |         |   |     |   |      |
|-----|---|------|---|---------|---|-----|---|------|
| 私   | / | は    | / | 学生      | / | です  | / | 。    |
| 代名詞 |   | 助詞 - |   | 名詞 - 普通 |   | 助動詞 |   | 補助記号 |
|     |   | 係助詞  |   | 名詞 - 一般 |   |     |   | - 句点 |
| 和語  |   | 和語   |   | 漢語      |   | 和語  |   |      |

- (2) データの見出し語（レンマ化した語彙素）を計算し、各グループの 1 回目と 2 回目の発話特徴量を算出し、SPSS ver.25 による  $t$  検定（有意水準 5% で両側検定）を用いて統計的有意差の有無を確認した。
- (3) 本調査で扱うデータは、サンプル数が少ないため、水本・竹内 [2008] を参考に、 $p$  値とともに、効果量  $r$  も加えることにした。 $r$  で示す効果量は、サンプル・サイズによって変化しない、標準化された指標である実質的な差を示している。 $t$  検定では効果大： $r=.50$ 、中： $r=.30$ 、小： $r=.10$  が基準である。これにより、 $p$  値の有無にかかわらず、要因や変数間の関係の効果を示すことができる。

発話特徴量では、「延べ語数・異なり語数・フィラー・接続助詞・語種」を扱う。延べ語数は、全体の産出量、流暢性をみるための指標として利用した。異なり語数は、語の多様性をみるための指標として利用した。フィラーは、産出までの「場つなぎ」の量をみるための指標として利用した。フィラーは話者が発話の内容や表現を考えているときに「場つなぎ」として用いるものであり [近藤・小森 2012: 152]、発話の際の重要な役割を担っている一方で、その数が多すぎれば、滑らかさが失われ、聞きとりにくくなるはずである。すでに作文で書いたことがあるテーマならば、2 回目の発話では、内容や表現を考える時間、つまり「場をつなぐ」必要性が減り、結果としてフィラーの頻度にも影響するのではないかと考え、検証に加えた。さらに、接続助詞は、文法力をみるための指標として利用した。接続表現の使用は、文と文、パラグラフとパラグラフをつなぐ「good writing」の指標の一つ [田中・阿部 2014: 17, 175] であると定め、評価の項目にもなっているため、検証に加えた。最後に、語種は、語彙力をみるための指標として利用した。作文を書く課題では、産出に時間がかけられるうえ、辞書などのリソースの使用を認めた。また、書き言葉には漢語が多いこと [国立国語研究所 1971, 1972] から、その影響を受けているかどうかを漢語の出現頻度から明らかにする。

5 結果

まず、表 1 と表 2 に、1 回目と 2 回目の発話のデータサイズを示す。

表 1 全体のデータサイズ

| ／    | 実験群  | 統制群  |
|------|------|------|
| 1 回目 | 2170 | 1595 |
| 2 回目 | 2886 | 1617 |

「Unidic」に基づく形態素数

表 2 一人あたりの平均データサイズ

| ／    | 実験群   | 統制群   |
|------|-------|-------|
| 1 回目 | 127.6 | 106.3 |
| 2 回目 | 169.8 | 107.8 |

「Unidic」に基づく形態素数

実験群のほうが統制群よりも全体的にデータが大きいことがわかる。一人あたりのデータサイズでは、1 回目と 2 回目の差が実験群と統制群で異なることが目視でも確認できる。具体的に、*t* 検定を用いて、項目ごとに確認していく。

5.1 研究設問 1：延べ語と異なり語

まず、延べ語数について述べる。2 回の発話と作文の有無による平均延べ語数および標準偏差を図 4 に示す。

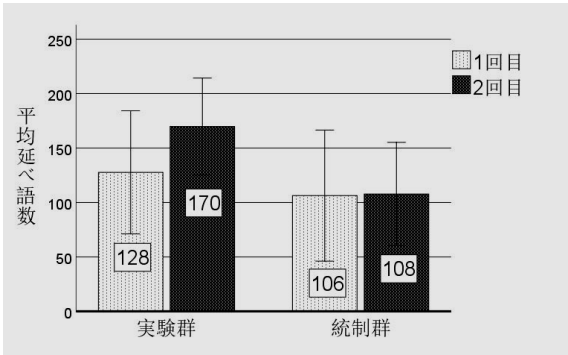


図 4 平均延べ語数および標準偏差

書く課題を加えた実験群では 1 回目と 2 回目の平均延べ語数に有意な傾向が認められた ( $t(16)=1.95, p=.07, r=.44$ )。一方、統制群では有意な差が認められなかった ( $t(14)=.10, p=.92, r=.03$ )。

このことから、2 回目の発話の前に、書く課題があったことで、全体的に発話量が増えていること、また、統制群からは、



同じテーマでの発話を 2 回繰り返すだけでは、発話の量に変化が見られないことが明らかになった。

次に、異なり語数について述べる。2 回の発話と作文の有無による平均異なり語数および標準偏差を図 5 に示す。

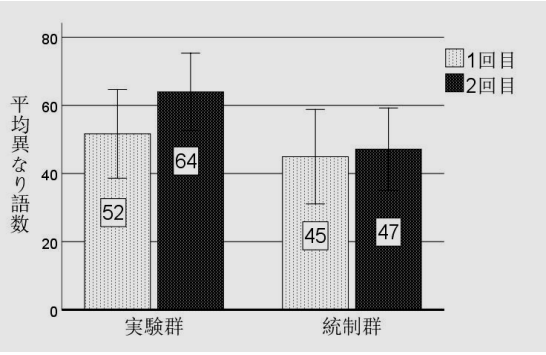


図 5 平均異なり語数および標準偏差

書く課題を加えた実験群では 1 回目と 2 回目の平均異なり語数に有意な差が認められた ( $t(16)=2.26, p=.04, r=.49$ )。一方、統制群では有意な差が認められなかった ( $t(14)=.54, p=.6, r=.14$ )。

このことから、2 回目の発話の前に書く課題があったことで、全体的に発話量が増えるだけでなく、語が多様化していることが明らかになった。

5.2 研究設問 2：フィラー

ここでは、フィラーについて述べる。

2 回の発話と作文の有無によるフィラーの出現頻度および標準偏差を図 6 に示す。

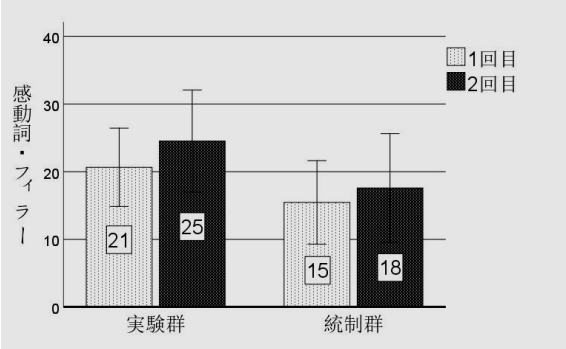


図 6 平均感動詞・フィラー出現数と標準偏差

1 回目と 2 回目の平均フィラーの出現頻度には実験群 ( $t(16)=1.35, p=.19, r=.32$ )、統制群 ( $t(14)=.65, p=.53, r=.17$ ) ともに有意な差が認められなかった。

書く課題を合わせると、実験群は同じテーマについて 3 回考える機会があった。それに対して、統制群は、同じテーマについては 2 回考える機会があったことになるが、同じテーマを繰り返したからと言って、必ずしもフィラーの使用頻度が減るわけではないということが明らかになった。実際に出現したフィラーは、実験群、統制群ともに「あー・あの一・えーと・えー・まー・んー」などである。

### 5.3 研究設問 3：接続助詞

ここでは、接続助詞について述べる。

2 回の発話と作文の有無による接続助詞の出現頻度および標準偏差を図 7 に示す。

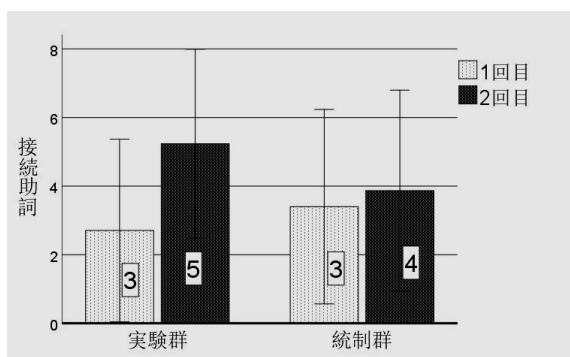


図 7 平均接続助詞出現数と標準偏差

書く課題を加えた実験群では、1 回目と 2 回目の接続助詞の出現頻度の差に有意な傾向が認められた ( $t(16)=2.00, p=.06, r=.45$ )。一方、統制群では有意な差が認められなかった ( $t(14)=.79, p=.44, r=.21$ )。

2 回目の発話の前に作文という書く課題を行っていたことで、その後の発話のなかで、接続助詞の使用が増えるということが明らかになった。実際に増加した接続助詞は、「～て、から、ば、が、けれど」である。

### 5.4 研究設問 4：漢語

ここでは、漢語について述べる。

2 回の発話と作文の有無による漢語の出現頻度および標準偏差を図 8 に示す。

書く課題を加えた実験群では、1回目と2回目の漢語の出現頻度の差に有意な傾向が認められた ( $t(16) = 1.99, p = .07, r = .45$ )。一方、統制群では有意な差が認められなかった ( $t(14) = .65, p = .53, r = .17$ )。

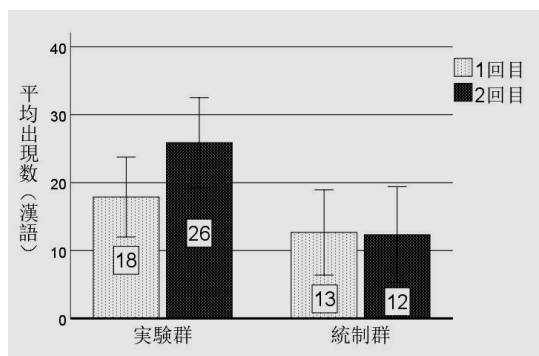


図8 平均漢語出現数と標準偏差

漢語の産出量をみると、書く課題を行ったことで、その後の発話では、漢語の使用が増加する傾向が明らかになった。しかし、全体のデータサイズ、延べ語数の結果からは、実験群のほうが発話量が多いことが明らかになっている (5.1 参照)。そのため、語種のなかで特に漢語が増加したのかどうかを測るためには、ほかの語種、和語との比率を比較する必要がある。

図9は、2回の発話と作文の有無による和語の出現頻度および標準偏差である。

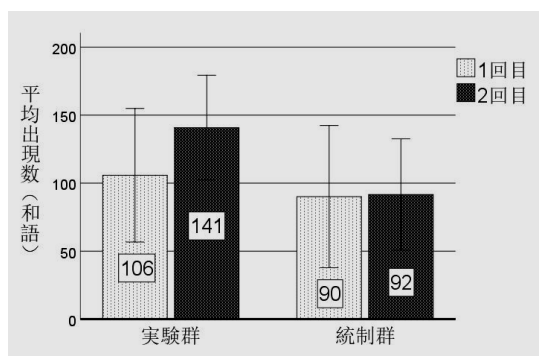


図9 平均和語出現数と標準偏差

書く課題を加えた実験群では、1回目と2回目の和語の出現頻度の差に有意な傾向が認められた ( $t(16) = 2.02, p = .06, r = .45$ )。一方、統制群では有意な差が認められなかった ( $t(14) = .12, p = .90, r = .03$ )。

この和語の産出量の結果から、実験群では全体的に発話量が増えているため、特に漢語が2回目の発話で増加したとは言いがたい。これらの結果から、作文を書いたという経験が語種に影響を与えているとは考えにくいことが確認できた。実際に、実験群の和語と漢語の使用率を1回目と2回目で比較したところ、1回目は和語82.90%、漢語14.01%、2回目は和語82.95%、漢語15.25%と同程度であることが明らかになり、作文のなかでの語種別使用率と比較しても、作文を書いたという経験が2回目の発話に影響したとは言えない(表3)。

表3 実験群の語種の使用頻度と使用率

| ／   | 和語              | 漢語             | 外来語          | 混種語          | 固有名詞         | 合計            |
|-----|-----------------|----------------|--------------|--------------|--------------|---------------|
| 1回目 | 1799<br>(82.90) | 304<br>(14.01) | 28<br>(1.29) | 7<br>(0.32)  | 32<br>(1.47) | 2170<br>(100) |
| 2回目 | 2394<br>(82.95) | 440<br>(15.25) | 27<br>(0.94) | 8<br>(0.28)  | 17<br>(0.59) | 2886<br>(100) |
| 作文  | 4009<br>(79.70) | 904<br>(17.97) | 66<br>(1.31) | 24<br>(0.48) | 27<br>(0.54) | 5030<br>(100) |

( ) 内は%

## 6 考察

書く活動が発話にどのように影響するかを調査した結果をふまえ、次のように考察する。

まず、発話量の実態について述べる。

本調査の結果、延べ語数と異なり語数は、書く活動を行った後のほうが、増加することが明らかになった。このことから、書く活動は、発話量と語の多様性に影響を与えていると言える。つまり、書く活動を行うことで、次の発話の際に、言いたいことが増え、言い方が変わる可能性があることを示唆している。

次に、フィラーの使用実態について述べる。

本調査の結果、書く活動を行った後でも、フィラーが減ることはなかった。このことから、書く活動は言い淀みや「場つなぎ」の軽減には影響を与えないことが考えられる。その要因として、作文を書いたことにより、何を書いたか、どんな語を調べたかを想起する機能が働いている可能性がある。語の選択や適切な文法形式を用いた文生成のプロセスは、経験と練習を繰り返すことで自動化される[Lightbown & Spada 2013: 108]が、そのような処理ができるようになるまでには、別の練習、あるいは、もう少し課題を繰り返す必要がある。また、フィラーの形については、実験群と統制群に違いがなかった。フィラーの出現形式は習熟度と関係があると言われている[山内 2009、松田 2016、

小西 2018 など] が、本調査のような書く課題を 1 度行っただけでは、フィラーの形に影響しないことが明らかになった。

さらに、接続助詞の使用実態について述べる。

本調査の結果、文と文をつなぐ、「～て、から、ば、が、けれど」のような接続助詞の使用が増えるということが明らかになった。この結果から、接続助詞を用いて、文と文をつないでいる可能性がある。書く課題を行うと、その後の発話では、一発話（一文）が長くなり、文構造が複雑になる可能性を示唆している。

最後に、漢語の使用頻度の変化について述べる。

本調査の結果、書く活動を行った後でも、特に漢語が増加することはなかった。実験群の作文と比較しても、漢語使用率が 2 回の発話で異なるという傾向は確認できなかった。書き言葉では漢語が多く使用される [国立国語研究所 1971, 1972] が、初級、中級レベルの日本語学習者の場合、書く課題と話す課題を区別していない可能性が考えられる。

## 7 まとめと今後の課題

本論文では、調査対象者が同一のテーマで話す課題を 2 回行ったときに、1 回目と 2 回目の間に同一のテーマによる書く課題がある場合とない場合とを比較し、書く課題の有無が話す能力にどのような影響を与えているかを計量的な手法を用いて明らかにした。

その結果、書く課題は、その後に同じテーマで話す際の発話量や語の多様化、文法力に影響があることが確認できた。しかし、言い淀みや、書く課題の際に行った辞書などのリソースの使用は、その後の産出に影響がないことも明らかになった。

今後の課題として、以下 3 点をあげる。

1 つ目は、正確さについてである。本調査では、統計的な手法を用いて、出現頻度をもとに比較を行った。そのため、質的な分析は行っていない。したがって、時間をかけて書く課題を行った後で、正確さがどのように変化するのかは明らかにしていない。今後は、学習者のエラーが書く課題の後でどのように変化するのかを明らかにしたい。

2 つ目は、調査対象者のレベルについてである。本調査では、初級から中級レベルの学習者を対象に行った。そのため、自由に産出できる文法や語彙の量が限られている。中級から上級レベルではどのような変化が見られるのか、今後の課題にしたい。

3 つ目は、テーマについてである。本調査は、「住みやすい国の条件とその理由」というテーマを扱った。異なるテーマや異なる場面での発話にも同じ効果があるか、また、どのような話題であれば、書く課題の効果が上がるのかを検証したい。

本調査で得られた成果は、以下の日本語教育への提言につながる。

本調査では、書く課題がその後の口頭産出に良い影響を与えることが明らかになった。つまり、書く課題は、話す能力の向上に役立つということである。このことから、現場では、書く課題と話す課題を繰り返すこと、特に、書いてから話す活動を行うことが、より自動化（言語知識を完全に習得し、無意識に使えるようになること）を促進させるために役立つと考えられる。

さらに書く課題は、一人一人に産出の機会が与えられる。また、提出物は視覚的に残るため、教師にとっては、学習者ごとにフィードバックすることが可能となり、学習者にとっては、教師のフィードバックを時間をかけて確認できる資料となる。このようなメリットを活かしながら、「書く」と「話す」を授業のなかで効果的に取り入れるための指導法やカリキュラムについて、今後も検証、検討していきたい。

## 謝辞

本稿は、第 53 回日本語教育方法研究会、および、第 26 回ドイツ語圏大学日本語教育研究会シンポジウムでの発表内容に加筆・修正を加えたものです。執筆にあたり、会場内で貴重なご意見をくださった皆さまにお礼申し上げます。また、調査に協力してくださった学生の皆さまに心より感謝申し上げます。

## 【参考文献】

- 石黒圭 (編) 2014. 『日本語教師のための実践・作文指導』 くろしお出版, 東京.
- 国立国語研究所 1971. 『電子計算機による新聞の語彙調査 2』 国立国語研究所報告 38, 秀英出版, 東京.
- 国立国語研究所 1972. 『電子計算機による新聞の語彙調査 3』 国立国語研究所報告 42, 秀英出版, 東京.
- 小西円 2018. 「日本語学習者の習熟度別に見たフィラーの分析」 『国立国語研究所論集』 第 15 号, 91-105.
- 小林典子 2015. 「SPOT」 李在鎬 (編) 『日本語教育のための言語テストガイドブック』 くろしお出版, 東京, 110-126.
- 近藤安月子・小森和子 2012. 『研究社 日本語教育事典』 研究社, 東京.
- 菅原和夫 2011. 「『3 分節法』 はスピーチを分かりやすくするか—中上級会話クラスのスピーチ改善へ向けて—」 『日本語教育方法研究会誌』 18 巻 2 号, 46-47.
- 高橋淑郎 2015. 「ドイツの大学における日本語教育・学習はどの程度インターアクション志向か—教師・機関・学習者を対象

- としたアンケート調査から—」ドイツ語圏大学日本語教育研究会『Japanisch als Fremdsprache』第4号, 3-25.
- 田中真理・阿部新 2014. 『Good Writing へのパスポート—読み手と構成を意識した日本語ライティング—』くろしお出版, 東京.
- 松田真希子 2016. 『ベトナム語母語話者のための日本語教育—ベトナム人の日本語学習における困難点改善のための提案—』春風社, 横浜.
- 水本篤・竹内理 2008. 「研究論文における効果量の報告のために—基礎的概念と注意点—」関西英語教育学会『英語教育研究』31 巻, 57-66.
- 村田裕美子・石綿由美子 2013. 「日本語学習者がナラティブを産出する際、どのようなメモを頼りにするか—自動化を目指す発話指導のために—」ヨーロッパ日本語教師会『ヨーロッパ日本語教育』18, 121-126.
- 村田裕美子 2019. 「『書く』活動は発話の産出にどう反映するか—発話量と語彙の広がり度の計量的分析—」『日本語教育方法研究会誌』26 巻1号, 8-9.
- 山内博之 2009. 『プロフィシェンシーから見た日本語教育文法』ひつじ書房, 東京.
- Levelt, W. J. M. 1989. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lightbown, P. M. und Spada, N. 2013. *How languages are learned*, fourth edition. Oxford: Oxford University Press.
- Oxford, R. L. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Swain, M. 1985. Communicative Competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, S. M. und Madden, C.G (Hg.) *Input in second language acquisition*, New York: Newbury House, 235-253.