

日本語学習者の発話ストラテジーについての一考察

—第二言語習得環境にいる中上級学習者の縦断的データを用いて—

許 挺傑

キーワード：縦断的研究、発話ストラテジー、問題解決、調整

1. 研究背景と目的

学習者が第二言語でコミュニケーションをする時に、伝達内容をうまく言語化することができないという問題に遭遇することが多い。そのような問題を解決するために、学習者は自身の言語リソースをフルに活用したり、相手に助けを求めたりすることでコミュニケーションを達成しようとする。そのような発話産出上の問題を解決するための行動を本稿では発話ストラテジーと呼ぶ。コミュニケーション上の問題(発話産出上の問題と理解・聞き取りの問題)を解決するための方略をコミュニケーション・ストラテジー(以下 CS)と呼ぶが、本研究で用いる発話ストラテジーという用語が指し示すのはその CS の下位分類(横林 1991)に当たるものである。

日本語教育において、今までの学習者の発話ストラテジー研究の中で、一度で大量にレベル別の学習者データを取り、それを横断的に分析するものが多く見られるが(武井 1995; 大野 2003 など)、第二言語を習得する過程の中で、ストラテジーがどのように使用され、どのように使用状況が変化していくのかなどについての縦断的な研究は少ない。

本稿は日本人との接触場面の縦断的な会話データを利用し、第二言語習得環境にいる中上級学習者の発話ストラテジーの使用が滞り期間の長くなるにつれて、どのように変化するかを量的・質的に考察すると同時に、変化をもたらした要因についても考察を行う。

2. 発話ストラテジーの定義と分析枠組み

Færch and Kasper(1983)は CS を回避ストラテジー(reduction strategies)と達成ストラテジー(achievement strategies)に分けている。回避ストラテジーとは、学習者が何らかの問題に直面した時に、その問題を回避することにより処理するもので、一方の「達成ストラテジー」は何らかの方法でそれらの問題を克服するものである。

横林(1991)はさらに「達成ストラテジー」を「発話ストラテジー」と「理解/聞き取りのストラテジー」とに分け、CS の再分類を行っている。具体的に「発話ストラテジー」とは何かについて定義づけは行っていない。

本稿では、発話ストラテジーの定義を「学習者が日本人との接触場面において[実質的発

話¹⁾(杉戸 1987)を行う際に、伝達内容を言語化する過程で起こる問題を解決するためのものである」とする。また、発話ストラテジーの分類については、横林(1991)に基づき、藤長(1996)も参考にして以下の表 1 のように分類する。

【表 1】発話ストラテジーの分類

発話 ストラテジー	自己 解決 型	非目標 言語 指向	A コードスイッチ	母語(その他の外国語の使用も含む)を使用する。
			B 逐語訳	目標言語以外の言葉に逐語訳する。
		目標 言語 指向	C 一般化	言葉が思い出せないときに、より一般的な言葉を使用する。
			D パラフレーズ	語彙レベルで言い換えたり、文レベルで説明的に言い換えたりする。
			E 造語	既知の語から必要な語を作り出し、L2 のある規則を過剰に使用する。
			F 再構築	当初考えていた文法・文型が作れないために、途中で他の文法・文型に変えて、文を構成し直すことで文を完成する。
	共同 解決 型		G 確認要求	語彙や形の確認要求を行う。上昇イントネーションを用いることが多い。
			H 理解の確認要求	伝達レベルでの容認可能性についての確認を求める。
			I 間接的アピール	間接的に相手に助けを求める。文を途中まで言ったり、言いよどんだりして、運用力の限界を示すことによって、聞き手から必要な表現を引き出したたり、発話の完成を手伝ってもらうなど。
			J 直接的アピール	わからない単語や表現を聞き手に明示的に尋ねる。

発話ストラテジーは学習者が自力で問題解決を行うか、相手との共同で問題解決を行うかで二分することができる。前者を自己解決型発話ストラテジーと呼び、後者は共同解決型発話ストラテジーと呼ぶ。

¹⁾杉戸(1987)によると、発話には次のような二種類のものがあるという。「あいづち的発話」:①「ハー」「アー」「ウン」「アソーデスカ」「サオーデゴザイマスカ」「エソーデスネ」などの応答詞を中心とする発話。②先行発話をそのまま繰り返す、オーム返しや単純な聞き返しの発話。③「エー」「マア」「ホー」などの感動詞だけの発話。④笑い声。⑤実質的な内容を積極的に表現する言語形式を含まず、(単なる繰り返し以外の、名詞、動詞などを含まず)また、判断・要求・質問など聞き手に積極的な働きかけもしないような発話。「実質的発話」:あいづち的な発話以外の種類の発話。何らかの実質的な内容を表す言語形式を含み判断、説明、質問、回答、要求など事実の叙述や聞き手への働きかけをする発話。

3. 調査協力者と研究方法

本研究に協力してくれた学習者は3名であり、それぞれの日本語学習歴や学習形態、日本語レベルは以下の通りである(※すべて録音開始時を基準としている)。

【表 2】 調査協力者の情報

学習者	性別	年齢	母語	日本語勉強時間・形態	レベル
NNS1	女性	22 歳	中国語	4 年間・大学で	2 級
NNS2	女性	21 歳	中国語	3 年間・大学で	2 級
NNS3	男性	28 歳	中国語	6 年間・独学で	1 級

3人は皆2008年4月にはじめて来日している。本稿では、学習者 NNS1 と NNS2 を中級²学習者とし、学習者 NNS3 を上級学習者とする。調査方法は日本人(以下 NS とする)と1対1で自由会話をしてもらい、その会話を録音した。学習者の相手となる NS(NNS1・NNS2)は2人、いずれも20代男性で同じ(留学先)大学の学生であった。

【表 3】 録音時期と録音時間

時期 / 学習者	NNS1	NNS2	NNS3
2008・5月	20分	20分	20分
2008・7月	20分	20分	20分
2008・9月	20分	20分	20分
2008・11月	20分	20分	20分
2009・1月	20分	20分	×
総時間数(分)	100分ほど	100分ほど	80分ほど

分析の手順は次の通りである。まず会話の開始から2分～17分までの15分間を利用し、計14回の15分間の会話を文字化した(文字化は、宇佐美2007に従う)。次に15分間における学習者の発話を「あいづち的な発話」と「実質的な発話」とに分け、「実質的な発話」を分析対象とし、表1の発話ストラテジーの分類に従い、発話ストラテジーを抽出³する。最後に発話ストラテジー÷実質的発話数で得られる実質的発話における発話ストラテジーの使用率を用いて分析を進めた。

²本研究でいう「中級」「上級」は武井(1995)、大野(2003)のような先行研究でいう OPI テストの基準によって判定された学習者のレベル中級・上級などとは異なる。

³本来、接触場面の研究で話者に内省を行わせるフォローアップ・インタビューが必須であるが、本研究のような縦断的な研究では、調査の途中でそれを行うと、学習者がそれ以降の会話の時に、意識し、調査に影響を与える恐れがあるので、最後のインタビューのみを対象にした。また、本研究ではインタビュー内容のすべてを対象とした内省活動は行えず、部分的な質問に留まったので、厳密な意味でのフォローアップ・インタビューは行っていないことをここで断わっておきたい。従って、分析は主に分析者である筆者の観点によるものである。しかし、判定に迷うような場合は、第二の判定者(中国人母語話者、筆者と同じ筑波大学大学院日本語教育研究コースの院生である)と第三の判定者(日本語母語話者で筆者と同じ筑波大学大学院の院生である)に依拠し、確認作業を行った。筆者の独断で項目の判定をしていないことを確認した。

4. 量的分析と考察

3 節で述べた分析手順を踏まえ、学習者の NNS1、NNS2、NNS3 の各会話における発話ストラテジーの使用回数と実質的発話における使用率を調査した。その結果は以下の表 3 の通りである。

表 3 の学習者のそれぞれの合計の右端の数字を見ると、NNS1 と NNS2、NNS3 のそれぞれの実質的発話における発話ストラテジーの平均使用率が NNS1 は 21.7%、NNS2 は 11.8%、NNS3 は 9.3%であることがわかる。

【表 4】発話ストラテジーの使用回数と使用率

	時期	5 月	7 月	9 月	11 月	1 月	計
	CS	回数 %	回数 %	回数 %	回数 %	回数 %	回数 %
NNS1	A コード	2/ 2.7	0/ 0.0	0/ 0.0	0/ 0.0	0/ 0.0	2/ 0.4
	B 逐語訳	1/ 1.4	2/ 1.7	0/ 0.0	1/ 0.9	2/ 1.7	6/ 1.2
	C 一般化	1/ 1.4	0/ 0.0	1/ 1.1	0/ 0.0	0/ 0.0	2/ 0.4
	D パラ	4/ 5.4	5/ 4.2	0/ 0.0	7/ 6.4	5/ 4.3	21/ 4.1
	E 造語	1/ 1.4	1/ 0.8	1/ 1.1	0/ 0.0	1/ 0.9	4/ 0.8
	F 再構築	2/ 2.7	1/ 0.8	2/ 2.1	1/ 0.9	0/ 0.0	6/ 1.2
	G 確認	9/ 12.2	5/ 4.2	4/ 4.3	7/ 6.4	18/15.7	43/ 8.4
	H 理解	0/ 0.0	0/ 0.0	0/ 0.0	1/ 0.9	0/ 0.0	1/ 0.2
	I 間接	4/ 5.4	7/ 5.9	4/ 4.3	3/ 2.7	7/ 6.1	25/ 4.9
	J 直接	0/ 0.0	0/ 0.0	0/ 0.0	0/ 0.0	1/ 0.9	1/ 0.2
	合計	24/ 32.4	21/ 17.6	12/ 18.2	20/ 18.2	34/29.6	111/ 21.7
	実質発話	74	119	94	110	115	512
NNS2	A コード	0/ 0.0	2/ 2.5	0/ 0.0	0/ 0.0	0/ 0.0	2/ 0.4
	B 逐語訳	5/ 6.4	1/ 1.2	1/ 0.9	1/ 1.1	0/ 0.0	8/ 1.7
	C 一般化	0/ 0.0	0/ 0.0	0/ 0.0	0/ 0.0	0/ 0.0	0/ 0.0
	D パラ	5/ 6.4	0/ 0.0	3/ 2.8	1/ 1.1	1/ 0.9	10/ 2.1
	E 造語	0/ 0.0	0/ 0.0	0/ 0.0	0/ 0.0	0/ 0.0	0/ 0.0
	F 再構築	0/ 0.0	1/ 1.2	0/ 0.0	0/ 0.0	0/ 0.0	1/ 0.2
	G 確認	6/ 7.7	8/ 9.9	5/ 4.7	2/ 2.2	2/ 1.8	23/ 4.9
	H 理解	0/ 0.0	0/ 0.0	0/ 0.0	0/ 0.0	0/ 0.0	0/ 0.0
	I 間接	4/ 5.1	1/ 1.2	3/ 2.8	0/ 0.0	1/ 0.9	9/ 1.9
	J 直接	0/ 0.0	0/ 0.0	1/ 0.9	1/ 1.1	0/ 0.0	2/ 0.4
	合計	20/25.6	13/16.0	13/ 12.3	5/ 5.4	4/ 3.7	55/ 11.8
	実質発話	78	81	106	92	109	466

NNS3	A コード	0/ 0.0	1/ 1.3	0/ 0.0	0/ 0.0		1/ 0.3
	B 逐語訳	2/ 3.0	2/ 2.6	1/ 1.1	0/ 0.0		5/ 1.4
	C 一般化	1/ 1.5	0/ 0.0	0/ 0.0	0/ 0.0		1/ 0.3
	D パラ	2/ 3.0	0/ 0.0	0/ 0.0	0/ 0.0		2/ 0.6
	E 造語	0/ 0.0	0/ 0.0	0/ 0.0	1/ 0.8		1/ 0.3
	F 再構築	3/ 4.5	2/ 2.6	4/ 4.5	1/ 0.8		10/ 2.8
	G 確認	2/ 3.0	4/ 5.3	2/ 2.2	3/ 2.4		11/ 3.1
	H 理解	0/ 0.0	0/ 0.0	0/ 0.0	0/ 0.0		0/ 0.0
	I 間接	0/ 0.0	1/ 1.3	1/ 1.1	0/ 0.0		2/ 0.6
	J 直接	0/ 0.0	0/ 0.0	0/ 0.0	0/ 0.0		0/ 0.0
	合計	10/ 14.9	10/ 13.2	8/ 9.0	5/ 4.0		33/ 9.3
	実質発話	67	76	89	124		356

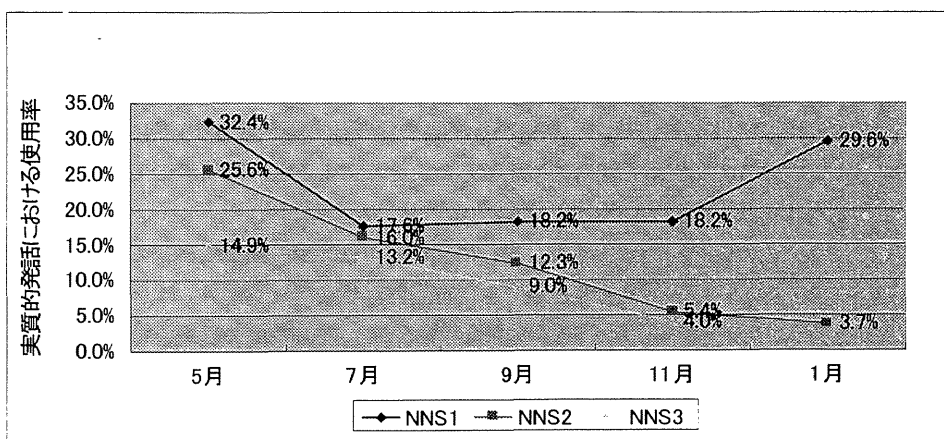
学習者が日本人とのコミュニケーションにおいて、実質的な発話を 100 回発したとすると、それぞれ 22 回と 12 回と 9 回の発話ストラテジーを使用したということになる。

この結果からわかるとおり、上級学習者である NNS3 の使用率が一番低く、中級学習者 NNS2 が 2 番目に低く、中級学習者 NNS1 が一番高かった。

NNS3 の使用率が一番低かったのは、おそらく言語能力の高さの表れであると思われる。

しかし、中級学習者の使用率をみると、その差は非常に大きいことが分かる。中級学習者 NNS2 の使用率は NNS1 に比べ、10%ほど少なく、さらに上級学習者 NNS3 の低い使用率に近付いている。

中級学習者の二人の使用率にそれほどの差があるのはなぜであろうか。それについては時間軸に沿った使用率の変化の傾向を合わせてみていきたい。時間軸に沿って、学習者の発話ストラテジー使用の推移をみるために、表 3 をもとに以下の図 1 を作成した。



【図 1】時間軸に沿った発話ストラテジー使用の推移

図 1 からわかるように、学習者 NNS2 と NNS3 は、滞日期間が長くなるにつれて、ストラテジーの使用率が減少していくが、学習者 NNS1 は 7 月の時点は 5 月の時と比べ、減少したものの、それ以降は、NNS2 と NNS3 の場合とは対照的に、使用率の減少が見られず、11 月までずっと横ばいの状態であることがわかる。

さらに、5 回目の会話時には、ストラテジーの使用率が減少するどころか、大幅な増加が見られた。これは、5 回目の会話における確認要求の多用(18/15.7%)がストラテジーの使用率の大幅な増加につながったと言えよう。

なぜ、他のストラテジーではなく、確認要求の使用がこれほど多く使用されるようになったのであろうか。紙面の都合上、本稿では深入りはしないが、考えられる理由としては、確認要求のストラテジーが共同解決型のストラテジーである(つまり、確認要求というストラテジーの相互作用上の特徴)ことと、9 ヶ月間にわたる会話活動による人間関係の変化などがあるのではないかと思われる。これについては、また稿を改めて論じたいと思う。

NNS1 と NNS2 のストラテジー使用の平均値の差だけでなく、時間軸に沿った使用率の変化において、来日時には同じ 2 級レベルの学習者である NNS1 と NNS2 の間にこれほどの差があることが非常に興味深い。

そこで NNS1 と NNS2 に対するインタビューを行ったところ、以下のようなことが判明した。NNS1 と NNS2 は来日時には、二人とも 2 級レベルであり、NNS1 が NNS2 より一学年上である。一年後に二人とも日本で日本語能力試験 1 級の試験を受けたが、一学年上の NNS1 が試験に失敗したのに対し、後輩である NNS2 が 1 級の試験に合格した。

つまり、来日後の言語能力の伸びという観点からみると、後輩である NNS2 が先輩である NNS1 より日本語能力の伸びが大きかったといえよう。表 4 や、図 1 で見るような差が出たのは、それぞれの学習者の言語能力の伸びの差によるものであろうと思われる。

このことから次のようなことがいえるのではないかと思われる。

滞日期間が長くなるにつれて、言語能力の伸びが十分であれば、学習者の発話ストラテジーの使用は減少すると思われる。言語能力の伸びが不十分であれば、その使用は減少するとは限らない。

富山(1995)は OPI⁴資料をもとに、初級から超級までの日本語学習者 20 名による産出・受容両過程における CS 使用を横断的に比較した。それによると、学習者の CS 使用はレベルが高いほど、減少するという。

本稿は、小人数のデータではあるが、先行研究の富山(1995)の横断的研究の結果を縦断的なデータで、ある程度裏付けることができたと思われる。

つまり、発話ストラテジー使用と直接の相関があるのは、滞日期間の長短というよりは、その期間における言語能力の変化の度合いであると思われる。

⁴ OPI とは、Oral Proficiency Interview の頭文字である。レベルは初級、中級、上級、超級の 4 つに大別される。ACTFL(The American Council on the Teaching of Foreign Languages 全米語学教育協会)によって開発された口頭能力を測定するためのテスト。

5. 質的分析

5.1 調整の観点から見る共同解決型発話ストラテジーの特徴

この節では、調整の観点から共同解決型ストラテジーの特徴について検討する。

会話分析においては、会話上の破綻を処理する方法としてリペア(repair)というものがある(Schegloff, et al., 1977)。会話では、言い間違いや理解の食い違いなど様々な問題が生じる。このような問題が生じた場合、会話の参加者が問題の存在を表明し、何らかの方略でその問題を解決しなければならない。問題解決のために用いられる会話上の装置の一つがリペア(repair)である。

会話分析と本稿のような学習者の問題解決のためのストラテジー使用についての研究はそれぞれ違う背景や研究枠組みなどを持っているが、扱う言語現象に関しては、似通ったものがあると思われる(Tarone, E. 1980)。リペア(repair)という用語は日本語では修復や修正、調整など、研究者によって違う訳語を使用しているようだが、本稿は、「調整」(宮崎 1999)という訳語を使用する。

調整は誰によって行われるかで「自己調整」と「他者調整」とに二分することができる。また、会話上の不適切さが誰によってマークされるかで「他者マーク」「自己マーク」に分けられる。

さらに、調整を開始する段階として、刺激となるものが必要となる。それが調整を引き出す役割を果たしているのも、そのような発話行為を調整マーカと呼んでいる。その調整マーカには、①調整リクエストマーカ、つまり、相手に直接調整を要求するもの、②不適切マーカ、つまり、不適切さに関してはマークするが、直接調整の要求は行わないものなどがある(宮崎 1999)。具体的に以下の例を見ながら説明していきたい。

例 1) →102 NNS1 はい、[先生の名前]先生はあのお、とし、年上げれども、年上
[↑]。[声小さくなり、発話スピードも遅くなり]

103 NS1 とし、とし(とし)、としようえ[↑]。

この例は学習者が「としようえ」という言葉について聞き手に確認要求をしている。上昇イントネーションが調整リクエストマーカの役割をしているといえよう。

例 2) 19 NNS1 うん、あのお、たぶん、はじめに、んー、なんだっけ、映画、えー、つす、んー、なんだっけ、さ、さいしょーがんー、みんなで一みることができる(うん)から、やすくなるんですよ。

20 NS2 ああ。

→21 NNS1 わかりますかな。

理解の確認要求は、例 1)のような言葉の正確さを求める「語彙・形の確認要求」と違い、伝達レベルの容認可能性や理解の確認を求めるものであるが、例 2)では Yes/No 疑問文が調整リクエストマーカの役割をしている。

間接的アピールとは、次の例 3)のように、文を途中まで言い、言いよどみによって、運用の限界を示し、聞き手から必要な表現を引き出したり、発話の完成を手伝ってもらった

りするものである。例 3)では、明示的に調整要求を示す調整リクエストマーカは使用されていない。ここでは、調整リクエストマーカに代わり、不適切マーカが使用されていると言うことができる。

例 3) →33 NNS1 そう、あの、来年、志賀先生は中国(うん)行った、だから、あのう、あのう・・・[小さい声で]。

34 NS1 /沈黙 4秒/あ、取れないわけだ。

35 NNS1 はい、そうそうくそう><。

一方、直接的アピールは次のように、分からない単語や表現を、聞き手に明示的に尋ねるものである。

例 4) →19 NNS1 うんと、ディズニーランド、すう、あとなんか、んー、みず、なにになに、みずでら[↑]、何みずでら。

20 NS2 <清水寺><。

21 NNS1 <清水寺><(>)そうそうそう、でも、なんか、初詣、なんか日本人がいっぱいから、なんか、水寺の中でぜんぜん入らないですね。

直接的アピールの場合は、疑問文が調整リクエストマーカの役割を果たしているといえよう。

このようにみると、間接的アピールが共同解決型発話ストラテジーの中で使用される調整マーカが異なることが分かる。つまり、間接的アピール以外の共同解決型発話ストラテジーは、すべて何らかの形で明示的に調整を要請する調整リクエストマーカが使用されているのに対し、間接的アピールだけが、明示的に調整を要請するマーカではなく、問題の発生だけをマークする不適切マーカが使用されているのである。明示的な調整要求マーカが含まれていない間接的アピールの使用では、その使用の意図が十分に聞き手に理解されない可能性が高い。以上の論述を表にまとめると表 5 のようになる。

【表 5】 共同解決型ストラテジーの特徴

	調整パターン	調整を引き起こすもの	調整マーカ
確認要求	自己マーク他者調整	上昇イントネーション	調整リクエストマーカ
理解の確認要求	自己マーク他者調整	Yes/No 疑問文	調整リクエストマーカ
直接的アピール	自己マーク他者調整	疑問文	調整リクエストマーカ
間接的アピール	自己マーク他者調整	問題源の繰り返しやポーズなど	不適切マーカ

5.2 使用の変化

中級学習者 NNS2 と上級学習者 NNS3 のようなストラテジーの使用が著しく減少した

学習者の場合は、言語形式的には特にこれといった変化は見られなかった。

しかし、実質的発話における使用率がそれほど減少しなかった中級学習者 NNS1 の場合は共同解決型・間接的アピールの使用に特徴的な変化が見られた。

5.1 節で、間接的アピールは、明示的な調整リクエストマーカ―が使用されておらず、使用の意図が十分に伝わらない可能性が高いということを確認したが、以下では、NNS1 においてどのような変化があったかを説明し、そのような変化が何を意味しているか、なぜそのような変化があったかなどについて考察を行うことにする。

例 5) <一回目>

→66 NNS1 はあ、[先生の名前]先生の、あの、[先生の名前]先生の話すのはあのういつもあのう、うん…何回、何回、あの、ふく、うん…うん…なんか、なんか、うん…、沈黙 3秒/同じ、同じことを同じことを何回も<何回も><{>。

67 NS1 <何回も>>何回も、言う[↑]。

この例は、NS1 の 67 の発話文からわかるように、NNS1 は先生が授業中いつも同じことを何回も、何回も言うということを言いたかったようである。しかし、途中で挫折し、「うん…うん…」 「なんか」などのフィラーや、「沈黙」の使用によって、発話上問題の発生の信号を出している。しかし、NS1 からは有益な情報を引き出せず、「沈黙 3秒」後、やむを得ず、さらに情報の追加をしてから、初めて NS1 から有益な情報「何回も何回も言う？」を得ることができた。

例 6) <二回目>

→114 NNS1 うん、ぜんぜんわからない、なんか、んー、なつやすみと冬休み、(うん)ときどき、あのう、図書館であのう、ほん、ほんをよんで、え、え[↑]、読むー[声が非常に小さい]。

115 NS1 読む。

116 NNS1 うん。

117 NS1 読んでみたい。

118 NNS1 よ、よ、よみたい。

119 NS1 よみたい。

120 NNS1 はい、はい、はい[二人で笑いながら]

この例は、119,120 の発話からわかるように、学習者は「歴史の本を読みたい」、もしくは「読んでみたい」と言いたかったようであるが、114 の途中で「ほん、ほんをよんで、え、え[↑]」の「え[↑]」のところで問題が発生したことが分かる。そこで、学習者は問題の発生源「読む」を小さい声で繰り返している。

このような「間接的アピール」に対し、NS1 はただ「読む」を軽く繰り返しているだけで、問題は問題発生次のターンで解決されなかったことが分かる。結局、この問題を解決するためにその後の数ターンまで使われることになってしまう。

例 7) <三回目>

- 32 NS1 うん、いま、さん、[先生の名前]先生？。
→33 NNS1 そう、あの、来年、[先生の名前]先生は中国(うん)行った、だから、あのう、あのう、あのう・・・[小さい声で]。
34 NS1 /沈黙 4秒/あ、取れないわけだ。

この例は、発話文 34 からわかるように、来年、ゼミの先生が中国に行ってしまうので、ゼミが取れないということを言いたかったようである。発話文 33 で挫折をしてしまい、結局、「間接的アピール」を使用し、相手から「とれないわけだ」という有効な言語形式を引き出すことに成功した。

例 8) <五回目>

- 30 NS1 で、年末はそういう感じで、じゃ、お正月、元旦。
31 NNS1 元旦。
32 NS1 一月(うん)一日。
33 NNS1 はい。
34 NS1 /少し間/<は><。>
35 NNS1 <あ><}>、あ、[大きい声で]そうですね、あたしはなんか、そのときについた？ ついた####、一月一月一日、その日に。
36 NS1 うん。
→37 NNS1 だから、だから、いっぱい、ね [「ね」は小さい声で]<笑い>。
38 NS1 はあはあ。

この例は、NNS1 がお正月の時に清水寺に行ったが、人が多くて中には入れなかった話をしようとするが、発話文 37 の途中で挫折してしまい、「間接的アピール」を使用することによって、問題を解決した例である。例 8) の場合は、相手がすぐに助けてくれたわけではないが、「ね」をいった瞬間に二人同時に笑い出すことから、コミュニケーションの進行は、うまくいっているのではないかと思われる。

上述の例のように、一回目や二回目は、ただ「んー」「沈黙」や、「問題源の繰り返し」などを使用し、自分の運用の限界を示すことによって、相手の助けを求めるものであったが、後半になると、「だから」による文レベルでの操作が見られるようになった。このような変化があったのは何を意味しているのであろう。

5.2 その変化の意味するところ

その変化がどういふ変化かについては関連性理論(Sperber&Wilson1995)の概念を援用することにする。

松井(2001)によると、関連性理論の枠組みにおいて発話行為とは、伝達する情報を処理する労力を聞き手に要求することである。さらに、Cameron and Williams(1997)は、関連性理論で規定される概念のうち、「強い伝達 strong communication」と「弱い伝達 weak

communication」を接触場面の会話分析に示唆的な概念として挙げている。

強い伝達においては、聞き手が想定を選択できる余地は少ないのに対し、弱い伝達では話し手のメッセージから導出する推論に幅がある。

「発話行為とは、伝達する情報を処理する労力を聞き手に要求することである」という観点からみると、「間接的アピール」が発生した時に、聞き手に以下のような二つの負担をかけることになる。一つは話し手からの情報を処理する労力のことである。もう一つは会話を円滑に進めるために、伝達内容を言語化する過程で問題に陥った会話の相手を助けなければならないという負担である。

間接的アピールが発生した場合に、相手に二つの負担をかけることになるが、その時にコミュニケーションを達成するためには、間接的アピールが発生していない時よりも、相手に十分な情報量を与えなければならない。

例 5)、6)のようなものは(沈黙や単なる問題源の繰り返しなどは)情報を十分に与えるべきであるという制約をクリアしていないので、そのような間接的アピールの使用の効果が低いことは NS の反応からもわかる。すなわち、例 5)では、NS は何の反応も見せず、NNS がいくつかの情報追加をしてから初めて「何回も何回も言う？」という不確かな形式を使用している。

また、例 6)では、NS はやはり最小限の反応しか見せず、「よむ」というふうに相手の発話にある問題源を繰り返しただけであり、問題はそのターンで解決されず、その後の複数のターンにおける意味交渉を経て初めて解決に至っている。

つまり、与えられた情報量が、話し手の話を理解するのに必要な手がかりとして不十分なため、NS は的確に相手の問題の所在を察知することができず、問題解決が複数のターンにわたって行われることになり、会話の流れに大きな影響を与えてしまう。

一方、例 7)、8)のようなものはどうであろうか。

例 7)では、文レベル⁵で因果関係を表す接続詞の「だから」を使用することによって、自分の言語能力の欠如のせいで、うまく表現できない部分と、今までの自分の話との間に因果関係があることを明示的に示している。これによって、相手に自分の話を理解してもらうための十分な量の情報を与えることになり、例 5)のような無反応や例 6)のように複数のターンにわたり調整が行われるのではなく、問題の解決が問題発生のおすぐ次のターンで完了している。

例 5)、例 6)と例 7)、例 8)は、伝達の種類で言うと、例 5)、6)は弱い伝達での使用であるのに対し、例 7)、8)は強い伝達での使用であるといえよう。つまり、弱い伝達での使用から強い伝達での使用へと変化したのである。

以上をまとめると次のようになる。

⁵ ここでは、便宜的に例 7)、8)のようなものを文レベルでの使用と呼び、例 5)、6)のようなものは語レベルでの使用と呼ぶ。

【表 6】 間接的アピールの使用にみられる変化

間接的アピールの種類	語レベル	文レベル
伝達の種類	弱い伝達	強い伝達
聞き手の反応	不確定的なもの	確定的なもの
問題の解決	複数のターン	問題源の次のターン
調整マーカ―の言語形式	「んー」「なんか」「沈黙」 「問題源の繰り返し」	「だから」の使用

5.4 変化の理由

学習者 NNS1 のように、日本語能力試験ではそれほど大きな言語能力の伸びはなかったものの、滞日期間が長くなるにつれて、遭遇した問題に対処しながら、会話の聞き手や流れにもさまざまな配慮がされるようになったのは、なぜであろうか。

伊藤(2000)では、初中級学習者の協力的ストラテジーについて縦断的に考察したが、数の変化こそあるものの、形式的には特に大きな変化が見られなかったという。

本稿では、学習者 NNS2、NNS3 はストラテジーの使用数が全体的に少ないということもあり、特に形式的に特徴的な変化は見られなかったが、学習者 NNS1 の場合は、量的には大きな減少はなかったが、形式的には特徴的な変化が見られた。なぜ、先行研究では見られなかった変化が今回の研究データでは観察されたのであろうか。それには次のような要因が考えられる。

一つ目は、日本語能力試験で測るような文法的な能力においては、それほど大きな伸びはなかったものの、接続詞「だから」の使用からもわかるように、談話構成能力についての伸びが観察されるという点である。

木山(2004)は学習者言語にみる接続助詞「から」の談話機能の発達について分析をしているが、それによると、言語能力低位群の来日直後の「から」の談話機能は短文レベルの内容をまとめる機能と、言語能力を補うための、対話者の推測を喚起する標識となることだとしている。本稿の学習者 NNS1 の言語使用に見られる例 7),8)における「だから」の使用も「言語能力を補うための、対話者の推測を喚起する標識」のような機能を果たしていると思われる。

実際、「だから」の使用が上級学習者 NNS3 の場合は、一回目から観察されるが、NNS1 の場合は、三回目に入ってから、つまり半年後にやっと発話を展開するような「だから」の使用が見られ、その後は頻繁に観察される。談話構成能力の伸びがその変化を実現させたのだといえよう。

二つ目は、学習者とその対話の相手との人間関係が影響しているのではないかと思われる点である。

伊藤(2000)の研究では、学習者の会話の相手を務めるのは OPI のテスターである。OPI のテスターは学習者にとって、先生のような存在であろう。しかし、本研究では、学習者

の対話の相手を務めるのは、同じ大学の学生で、年齢的にも非常に近い。つまり、学習者にとっては、先生のような存在というより、普通の友だちのような関係にあるといえよう。さらに9カ月間の会話活動を通じて、人間関係がかなり親密になったのではないかと思われる。五回目の例8)における「ね」の使用からもわかるように、このような「ね」が平気で使用できるような関係はやはりかなり親しい関係にあるからであるといえよう。

6. まとめと今後の課題

本研究では、3人の中上級日本語学習者の9ヶ月間の縦断的な会話データを利用し、接触場面における学習者の発話産出上の問題を解決するための発話ストラテジーの使用について、量的・質的にどのような変化があったかを考察した。

量的には、滞日期間が長くなるにつれて、発話ストラテジーの使用が減少する学習者もいれば、そうでない学習者もいた。学習者の滞日期間中の言語能力の変化を調べたところ、学習者のストラテジー使用の変化と大きく関係していることが分かった。言語能力の不足を解決するために用いられる発話ストラテジーの使用の量的な変化は、学習者の滞日期間の長短というより、その期間中における言語能力の変化と大きく関連している。

質的には、学習者 NNS1 の共同解決型発話ストラテジーの「間接的アピール」の使用に特徴的な変化が見られた。その変化は、「弱い伝達」での使用から「強い伝達」での使用への変化であった。

弱い伝達での使用は、十分に相手に理解されず、問題解決に至るまで複数のターンで意味交渉をしなければならなかったが、後半になると、強い伝達での使用が見られ、明示的な調整マーカがなくても、文脈などを利用し、相手に理解させ、問題解決に至るまでの意味交渉もなく、コミュニケーションがスムーズに行われたことが観察された。

そのような変化が見られたのは、学習者の談話構成能力の変化やコミュニケーションの相手との人間関係などが影響しているものと示唆される。

接触場面における学習者の発話ストラテジーの使用は学習者の言語能力が非常に大きな影響を及ぼしていることは本稿でも確認できたが、それ以外にもたくさんの要因が複雑に絡んでいると思われる。

今後は、より多くのデータを収集し、日本での留学生活が学習者の中間言語使用にいかに関与するかをストラテジー使用の観点からさらなる調査をしていくとともに、学習者のストラテジー使用に影響する要因間(たとえば、ストラテジーそのものの特徴や会話の相手との人間関係、会話場面のとらえ方やコミュニケーションに対する規範意識など)の相互作用についても研究を進めていきたい。

【参考文献】

伊藤かんな (2001) 「初中級日本語学習者の用いる協カストラテジーについて」『岐阜大学留学生センター紀要 2000』 pp.38-52.

- 宇佐美まゆみ(2007)「改訂版：基本的な文字化の原則(Basic Transcription System for Japanese : BTSJ)2007年3月31日改訂版」『談話研究と日本語教育の有機的統合のための基礎的研究とマルチメディア教材の試作』
<http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/usamiken/btsj070331.pdf>.
- 大野陽子(2003)「初級日本語学習者のコミュニケーション・ストラテジー——「発話ストラテジー」使用についての考察——」『三重大学留学生センター紀要』第5号 pp.55-65.
- 木山三佳(2004)「学習者言語に見る接続助詞「から」の談話機能の発達」『世界の日本語教育』14号 pp.93-108.
- 杉戸清樹(1987)「発話のうけつぎ」『国立国語研究所報告 92 談話行動の諸相 談話使用の分析』pp.68-106 三省堂.
- 武井直紀(1995)「コミュニケーション・ストラテジーとコミュニケーション能力」『日本語の研究と教育 窪田富男教授退官記念論文集』第2号 pp.116-132 専門教育出版.
- 富山佳子(1995)「日本語学習者のコミュニケーション・ストラテジー——OPI資料に基づいた Proficiency レベル別 CS 使用について——」大阪外国語大学外国語学研究所日本語学専攻修士学位論文.
- 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・ストラテジーの考察——」『日本語国際センター紀要』第6号 pp.51-69 国際交流基金.
- 松井智子(2001)「関連性理論からみたポライトネス—意図伝達性の問題について」『言語』30(12) pp.52-59 大修館書店.
- 宮崎里司(1999)「第二言語習得とコミュニケーション調整モデル」『日本語研究と日本語教育』pp.368-380 明治書院.
- 横林宙世(1991)「日本語初中級学習者の使用するコミュニケーション・ストラテジー」『平成3年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp.39-44 日本語教育学会.
- Cameron, R. & J. Williams. (1997) *Sentence to ten cents: A case study of relevance and communicative success in nonnative-native speaker interactions in a medical setting*. *Applied Linguistics*, 18/4. 415-445.
- Færch, C., & Kasper, G. (1983) *Plans and strategies in foreign language communication*. In C. Færch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication*. 20-60, Harlow, England: Longman.
- Sperber, D. & D. Wilson. (1995) *Relevance: Communication and Cognition. Second Edition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Schegloff, E. A., G. Jefferson, and H. Sacks. (1977) *The Preference for Self Correction in the Organization for Repair in Conversation*. *Language* 53: 361-382.
- Tarone, E. (1980) *Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage*. *Language Learning*. Vol. 30: 417-431.